



Title	教育の主体としての地域コミュニティづくり：被差別部落における地域保護者組織の役割に着目して
Author(s)	木村, 和美
Citation	大阪大学教育学年報. 2007, 12, p. 101-112
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7761
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

教育の主体としての地域コミュニティづくり —被差別部落における地域保護者組織の役割に着目して—

木村 和美

【要旨】

近年、地域教育の衰退が著しい。地域教育の衰退は学校や家庭の教育責任をさらに重いものとし、社会的・経済的に困難な状況にある保護者や子どもを一層厳しい状況へと追い込んでいるといえる。

このような状況のなか、大阪府内のある被差別部落（M地区）では、地域全体で子どもを育てていこうとする活動を行っている。被差別部落においては、地域全体で部落解放運動を推し進め、子どもの教育に関しても積極的に取り組んできたという経緯があるため、被差別部落以外の地域と比較すると地域の共同性が強く残っているといわれる。

M地区では、これまで問題とされてきた同和対策事業施策下における「制度依存」「学校依存」から脱却を図り、保護者や地域社会が主体的に子どもの教育に関わっていけるようにするために、保護者同士の「つながり」や「ネットワーク」を形成することに重点をおいた活動を行っている。本稿では、M地区における実践を「地域コミュニティづくり」として位置付け、地域保護者組織が重要な役割を果たすことを明らかにした。「地域コミュニティ」は、池田（2001）の「教育コミュニティ」を補足・強化するものと考えられる。

1. 問題設定

今日、子どもをめぐる様々な問題が生じている。その要因のひとつとして地域の教育力衰退が挙げられるだろう。被差別部落の教育問題や教育コミュニティ論に取り組んできた池田寛は、「気がついてみると、学校教育や家庭教育を支えていた地域教育がいつのまにか大きく地盤沈下していたのである。地域教育が学校や家庭を支えるどころか、かつて地域教育が担っていたものまで家庭や学校に投げ込まれているという状況に至っている」（池田 2000、173頁）と述べており、地域の教育力衰退が学校や家庭の教育責任をさらに重いものとし、社会的・経済的に困難な状況にある保護者や子どもを一層厳しい状況へと追い込んでいるといえる。

このような状況のなか、大阪府内のある被差別部落では、地域全体で子どもを育てていこうとする活動を行っている。被差別部落においては、地域全体で部落解放運動を推し進め、子どもの教育に関しても積極的に取り組んできたという経緯があるため、今なお、地域の共同性が強く残っているといわれる。一方、差別と排除の歴史により、学校文化に反する独自の地域文化が形成されてきたともいわれる（池田 1985、西田 2001）。池田は「被差別部落における教育問題は、学校を含んだ、地域社会全体の問題であり、究極的には、そこにおける文化をいかにして高めていくことができるかという問題になっていく」（池田 1985、250頁）と述べており、いまだ残存している共同性をいかに教育に結びつけていくかを課題としている。

そこで本稿では、被差別部落を事例とし、家庭と地域を教育の主体として形成するための取り組みを考察することによって、教育の主体としての「地域コミュニティ」づくりの可能性を模索する。

2. 先行研究

2.1 被差別部落における教育力の弱さ

被差別部落の保護者は、自身が子ども時代に経済的に厳しい生活を強いられてきたため、せめて子どもには物質的な面で苦労をさせたくないという思いから「娯楽的モノ志向」を示す家庭が多く、一見すると、被差別部落以外の地域の子どもよりも豊かな生活を送っているようにみえる（神原 2000、鍋島 2003）。しかしながら、大学進学資金の準備率の低さや予備校・学習塾に通わせる率の低さなどが示されており（鍋島 2003）、ある程度の経済的ゆとりを教育ではなく娯楽的な「モノ」に使う傾向が高いといえる。本来な

らば、将来のための貯蓄に回されるべきお金が、一過的・娯楽的消費財に消えてしまっていると考えられる。このような家庭環境は、子どもにとって長期的な見通しをつかみにくい環境である（高田 1996、鍋島 2003）。被差別部落では以上のような傾向を示す家庭が多く、それは家庭独自の文化というよりもむしろ、地域文化として根づいてしまっていると考えられている（池田 1989、西田 2001）。

教育の機会を奪われ、厳しい労働条件のもとで働いてきた保護者の多くは子どもの教育に関わることができず、そして、親に関わってもらえなかつた子どもが親になったとき、子どもをどのように教育したらよいのか分からぬという形で再生産が繰り返されてきた。保護者の教育に対する不安は根深く、教育機関の支援は必要なものであった。こうした被差別部落の状況をふまえ、特に学校や被差別部落内に設置された社会教育施設である青少年会館は家庭に対して働きかけを行うことよりも、保護者の教育要求を叶えることに力を注ぎ、結果として、学校と青少年会館が子どもを「抱え込む」状態にあった。学校や青少年会館の責任感と保護者の教育不安がない混ぜになり、被差別部落の保護者のあいだに、子どもの教育を学校や青少年会館に任せてしまう「制度依存」「学校依存」といった体質が作られてしまったと考えられる。

2.2 「教育コミュニティ」論

「自助と協働の文化を地域において再構築する」（池田 2001）ためのコミュニティづくりの一つの指針として示されているのが、池田（2001）の「教育コミュニティ」論である。教育コミュニティは、地域の中に新たな人間関係のネットワークを形成することによって「子育ての共同性」を回復し、地域の教育力を再構築することを目的としている。

教育コミュニティにとっては、「学校という場が協働をつくりだしていく主要な場」（池田 2005、11 頁）となる。学校が「協働」をつくり出すためには、家庭、地域、学校の関係を「協働の関係」へと変えていくことが求められる。「協働の関係」とは、「ほかの組織や集団との交流や協力に重点がおかれて、そこから個々の組織や集団にとって意味のある重要な成果や結果が生み出される」（池田 2001、15 頁）関係であり、相互的な、そして、対等な関係であるといえる。

大阪府（大阪市内を除く）における教育コミュニティづくりは、池田の議論に基づき、各中学校区に設けられた「地域教育協議会」（愛称「すこやかネット」）を基盤に展開されている。地域教育協議会の活動は、主に地域における教育活動の活性化、学校教育活動の支援、家庭教育の支援、情報交換・交流・情報発信である。地域教育協議会が小学校区単位ではなく、あえて中学校区単位で組織されているのは、乳幼児から中学卒業までの子どもの成長を長期的に見守ろうという考え方からである。2002 年には大阪府内（大阪市内を除く）の全ての中学校区で地域教育協議会が発足し、教育コミュニティづくりに向けた体勢は一応整えられたことになる。

2.3 教育コミュニティの不十分性

高田（2005）は教育コミュニティづくりの現状に対して、四つの課題を指摘している。第一に、既存の組織を束ねただけの組織づくりが少なくなく、活動内容の吟味も遅れていること、第二に、学校と地域の間に「参加させられている・参加してやっている」という関係が生じてしまい、双方に利益をもたらすものになっていないこと、第三に、教育コミュニティづくりでは「社会的に不利な立場にある家庭の保護者や子どもの参加を促す観点、すなわち『人権のコミュニティ』づくり」という観点が大切にされるべきである（高田 2005、29 頁）と考えられているが、生活や子育て・教育の困難に直面している保護者や子どもへのサポートが立ち遅れていること、そして第四に、地域教育協議会と既存の地域組織の関係が整理されていないことである。

以上の四つの課題をまとめると、現在大阪府が学校を核として取り組んでいる、中学校区を単位とする教育コミュニティづくりは「地域」を重視してはいるが、その「地域」をどのように形成するのか、つまり「地域」が学校と対等な立場で協働することができる主体になるにはどうすればよいのか、という部分に関する議論がなされているとはいがたい。池田（2000）は、従来の「地縁型組織」に加え「ネットワーク型組織」を組織し、「この両者を結びつけることによって、それぞれの活動のメリットを生かし、デメリットを補う機動性と柔軟性を備えた組織ができるがる」（池田 2001、26 頁）と述べているが、地域の地縁的

なつながりの希薄化にともない、「地縁型組織」は「形」だけのものになっている場合が多い。また、「ネットワーク型組織」は参加者の主体的な参加意識によって組織されるが、教育に対する個別志向が高まるなか、学校外の教育的営みに対する人々の関心は薄れている。現状においては、「地縁型組織」「ネットワーク型組織」とともに組織づくりは容易なことではない。また、学校と地域が目指すのは、相互的で対等な関係である。そのためには、学校は、家庭と地域を教育の主体として捉えなおし、家庭と地域は、教育の主体としての自覚を持たなければならない。したがって、地域保護者組織は、学校外においても独自に活動できるだけの力を持つ必要があるのではないかだろうか。このような地域保護者組織は、生活困難層へのサポートを日常的に、そして継続的に行うことができるだろう。

教育コミュニティづくりは始まったばかりであり、高田はこれらの課題は「少しづつ解消していくだろう」(高田 2005、28 頁)と述べている。しかしながら、これらの課題は、教育コミュニティ論の持つ不十分性を表していると考えられる。経済学者の立場から地方分権を論じている神野直彦は「自発的協力には、継続的人間のふれあい、つまり顔見知りの関係が必要となる」(神野 2004、6 頁)と述べている。したがって、中学校を単位とする教育コミュニティは、実働単位としては範囲が広すぎるということが考えられる。また、仮に中学校区を単位とするならば、その前提として、せめて小学校区における組織がしっかりとおかなければならない。池田も、「中学校区レベルの組織や活動は、町会や小学校区単位での組織や活動がしっかりとしているからこそ成り立つ」(池田 2001、29 頁)と述べている。つまり、教育コミュニティづくりには、まずは、中学校区よりも小さな単位での主体的な地域組織が必要だといえる。さらに、神野(2004)の「継続的人間のふれあい」「顔見知りの関係」という観点を踏まえると、「中学校区よりも小さな単位」は「隣近所」が適切であると考えられる。

以上のことから教育コミュニティづくりは、まずは学校と「隣近所」単位の地域との間でネットワークを形成し、最終的に、数多くの地域同士がつながり、中学校区全体にネットワークを展開することだと考えられる。本稿では、「隣近所」を対象とする主体的な「地域」を「地域コミュニティ」とし、教育コミュニティづくりの重要な基盤として位置付ける。

2.4 「地域コミュニティ」づくりの検討課題

「地域コミュニティ」づくりには、地域保護者組織が重要な役割を果たすと考えられる。そして、特に教育に関して積極的に活動を行ってきた地域保護者組織を有する地域のひとつに被差別部落を挙げることができる。

多くの被差別部落では、地域によって名称は様々であるが「教育守る会」「保育守る会」といった保護者組織が存在し、教育問題を扱ってきた。1960 年代から 1970 年代にかけての保育所、学校、青少年会館等の物的・人的条件の整備などを課題としていた時期は、保護者組織は大きな役割を担い、成果を挙げてきた。しかし、これらの課題が達成されたのちの保護者組織の多くは、同和対策事業に関わる個人給付を受けるために義務的に加入しなければならない組織として存在し、「見返り」のために加入していたという保護者もいる(高田 1997)。2002 年の同和対策事業に関わる一連の特別措置法(以下、特措法)失効以降、その「見返り」がなくなり、保護者を組織するのは難しい状況にあり、保護者組織の再編が必要となっている。また被差別部落は、長年にわたる「学校依存」や「制度依存」からの脱却を図らなければならぬ地域もある。

したがって被差別部落では、保護者組織の再編と教育の主体として家庭・地域を育成することが課題として挙げられている。家庭や地域が主体的に子どもの教育に関わり、学校と対等な関係を築いていくこうとする取り組みは「地域コミュニティ」づくりととらえることができる。では、実際に家庭や地域が教育の主体となるべく活動を行っている大阪府内のある被差別部落(以下、M 地区)を事例として取り上げ、地域保護者組織がどのような役割を担っているのかをみていくことにする。

3. M 地区における地域保護者組織「教育守る会」の役割

3.1 M 地区の概要

M 地区は、大阪府内においても部落解放運動の先進的な地域とされ、M 地区を含む中学校区の取り組みは、学力保障、人権学習といった様々な面で注目を浴びている。

M 地区では、2002 年の特措法失効以前から教師と保護者のあいだで、今後の活動、主に教師が「指導者」という立場で活動を取り仕切っていた子ども会活動の在り方について話し合いが行われていた。そして、子どもたちの「子ども会を続けたい」という声により、特措法失効後は保護者が教師の後を引き継いで子ども会を指導することになった。教育守る会についても、「保育守る会」から「高校友の会」¹⁾までの全てのヨコ組織が存続することとなった。M 地区は「教育守る会」という既存の組織を残したまま、教師主導から保護者主導へと変革を試みている地域である。

保護者主導になったからといって、学校との関係が全く途切れたわけではない。これまでにつくりあげてきた信頼関係のもとでの協力体制は継続している。しかし、あくまで学校はサポート役であり、保護者の教育への関わりや主体性を大切にしている。

M 地区に対しては、2005 年度に約一年間フィールドワークを行った。中学生子ども会への参与観察を中心に行い、それと同時に、教育守る会の役員会議に参加した。また、保護者 6 名に各一回のインタビューを行った。インタビュー対象者のプロフィールは表 1 のとおりである。

表 1 インタビュー対象者のプロフィール（インタビュー実施当時のデータにより作成）

仮名	年齢・性別	出身	学歴・職業	実施日
Aさん	40 代女性	地区出身	高卒 公務員	2005 年 10 月 19 日
Bさん	40 代男性	地区外出身	高卒 会社員	2005 年 10 月 14 日
Cさん	40 代男性	地区出身	大卒 教師	2005 年 10 月 17 日
Dさん	40 代女性	地区出身	短大卒 自営業	2005 年 10 月 17 日
Eさん	40 代女性	地区外出身	短大卒 事務職	2005 年 10 月 17 日
Fさん	40 代女性	地区外出身	高卒 公務員	2005 年 10 月 17 日

* A さん以外は全員が中学生の保護者である。

* 「出身」とは被差別部落出身であるかどうかであり、自己申告をしてもらった。本人が地区外出身者の場合、配偶者が出身者である場合が多い。

3.2 教育守る会の役割

多くの地域で活動休止状態にある教育守る会であるが、M 地区においては役員をしている保護者を中心に教師との情報交換や、幼児から高校生を対象としたイベントの計画など、様々な活動を行っている。M 地区の保護者にとって、教育守る会とはどのような組織なのだろうか。

教育守る会って、子どものことでやるんやけども、実質で言うたら「親」ちゃうかなって。親の意識がどうやねんって。(中略)これ(教育守る会)は絶対親がせなあかんねん。俺はずつと思ってんねん。でも今までは、なんかあったときには、学校に「どうなってんねん」って、ガ一って言うてっていうのをずっとやってきてたけども、本来は今の形が、絶対ほんまの活動違うかなって思う。親が主体のな。そうなってくると親の意識が一番大事になってくるから。(B さん 括弧内筆者注 以下同様)

組織があることで役員会議とか、いろんな活動がしやすい。親同士が顔を合わせる機会を作りやすい。私自身も、子育てで悩んだこともあったし、そういうときに相談できる場、相談できる人を探しやすい。やっぱり、自分の子どもとか、周りの子と一緒に育てるっていうか、そういう組織のなかで話ができる。組織がなかったら、どこに話を持っていったらいいのって。(F さん)

教育守る会は子どもを中心においた活動ではあるが、彼らには、教育守る会への参加を通じて、保護者の意識を高めていこうとする明確な意識がある。教育守る会は、子どもの問題だけを扱う組織ではなく、子どもを育てる保護者の問題も中心に据えているのである。さらに地域保護者組織は、地域の子どもと一緒に育てるために保護者同士がつながりあう「場」として重要な役割を果たすといえる。

3.3 M 地区全体の教育力

M 地区は教育守る会という組織の存在によって、ネットワークが形成されやすい環境にあるといえる。しかし、教育守る会への参加を通して自身のネットワークを広げることができている保護者は一部だけのように思われた。子ども会や合宿、部落問題学習など、活動の中心メンバーはだいたい決まっており、ほとんどの活動が役員だけで行われていた。2000 年に M 地区で行われた部落問題実態調査(以下、2000 年調査)では、約半数強の保護者が PTA や地域の保護者活動に「参加しない」「ほとんど参加しない」と答えており、教育における家庭の孤立化が進んでいる。また、保護者の教育責任意識の低さを問題視する保護者も多い。

結局親がやってんけども、その親かて、暇な親がやってくれてるという感じかも分からへんやんか。
(中略) でもまあ、会館行ったらやってくれるやろうっていう、学童(保育)的な考え方はまだ持つてるん違うかなって。会館なかったら、この子ども行って遊ぶか分からへんから心配やけど、会館行かしたら大丈夫っていう。結局そんなん、意識ないから。(Bさん)

昔からの流れで、先生がひっつかまえてやってくれてた時代の子らが親になってるんですよ。この何年かで、親主導になってることを、知らんのやと思うんですよ。法律(特措法)が切れたことは分かってるんやと思うけど。その都度伝えてるつもりやし、言うてるつもりやねんけど、ほんなら私もせなあかんねんなっていう感覚ではないんですよ。(Dさん)

子どものころに、学校や青少年会館に手厚くされた経験を持つ保護者たちは、それが「当たり前」であると考えており、学校や青少年会館に任せておけばよいという「教育依存体质」が深く浸透してしまっているといえる。学校主導から保護者主導へと切り替えて活動を行っている M 地区であるが、地域全体の教育責任意識を高めるまでには至っていないようだ。

3.4 学力・進学について

M 地区では、中学 1 年生と 2 年生は、週一回、数学と英語を中心に学習会が行われおり、M 地区の大学生 2 名が教えている。中学 3 生生は、1・2 年生とは別に、受験対策としての学習会が週 2 回実施されている(2005 年度末現在)。

解放奨学金²⁾切れたやん。あつたら、私学でもええねん。まだ何とか助けてもらえるやん。ところが奨学金がないってことは、私学選ぶのは(経済的に) しんどいねんて。(中略) だから、せめて公立高校に行けるようにせなあかん。(Aさん)

2000 年調査では、M 地区の高校生の子を持つ保護者の約 7 割が解放奨学金を利用しており、さらに、解放奨学金がなかった場合、約半数の保護者が「子どもの進学について何らかの影響があったと思う」と答えていることから、解放奨学金に対して高いニーズがあったといえる。しかし、解放奨学金制度廃止となつた今、低所得者層が多く存在する M 地区においては、公立高校に合格する学力を身につける必要性が高くなっている。

しかしながら、「学力をつけて欲しい」ということは、単なる進学の問題だけではなく、部落差別の問題に絡んでくる。保護者は、「差別に負けないために」学力をつけて欲しいと考えている。

いろんな、一切の差別に対して、部落差別だけじゃなしにな、「それは間違ってる」って言える子

になって欲しいなって。「言える子」になるにはどうしたらいいねんって考えていったなかで、勉強っていうか、学力って大事やろうなって。勉強もできへん、遊んでフラフラしてる子に「それ違うやろう」って言われても、「お前が言うなよ」って言われたら一緒やんか、そいつと。だから、めちゃめちゃ真面目になってくれとは思へんけど、でも、そんだけ言えるだけの学力というか、最低限の学力はつけさせてあげたいというか。(Bさん)

やっぱり私たちの中にも、いろんな差別受けたり、学校で嫌なことあっても暴れるだけしかできへんかったり。ちゃんと相手に分かってもらえるような説得じやなくて。(中略)ちゃんと、理論的に話ができる、そういう学力をつけて欲しいなって。(Dさん)

かつては、一部の保護者のあいだで「解放の学力」³⁾と「受験の学力」が対立的に考えられていたことがあったが、現在では、差別を見抜く力、相手を説得する力などの「差別に負けないための学力」と、学校における「学力」は表裏一体のものとして考えられている。また、進学については「せめて高校は」という思いは強く、高校卒業を社会で生きていくための力が備わったかどうかを見定めるひとつの区切りとしている。しかし、大学進学については子どもの意思に任すという保護者が多いようだ。

大学行っても、専門学校でも、就職でもかまへんし。でも、中卒では、まだまだ差別はきついやろう。仕事もあんまりないやろう。少なくとも高卒やろう。(中略)中学校で中途半端で、高校で中途半端でやったやつは、何やっても(中途半端)。踏ん張れるところの部分っていうのは、ボーダーラインは高校卒業違うかなって。(Aさん)

しかし、2007年には大学全入時代に突入するといわれている時代に「大学」を視野に入れていないということは、今後ますます、被差別部落と被差別部落以外の大学進学率の格差が広がっていくと予想される。

3.5 学校との関係

学校は、M地区の子どもを中心とする、厳しい状況におかれた子どもたちに対する学力保障や学級集団づくりを行い、さらに、子ども会の指導や家庭訪問などを通じてM地区に対して積極的に関わってきた。そして、教育守る会と教育諸機関を結ぶネットワークが構築されてきた。M地区においては、既存の組織を残しているため、すでに構築されているネットワークをそのまま引き継ぐことができた。

支部と、例えば、うちの子らの行ってる高校の校長とか同担⁴⁾とか、全部顔合わせての連絡会とかがあんねん。中学校の校長とか、教育委員会も、一緒に話しあって。(中略)そういう連携プレーがあんねん。だから、密に、即効で情報が入んねん。親にも言うてんねんけど、そこにだけじやなくて情報が入るから。(Aさん)

ネットワークによって様々な教育諸機関が連絡を密に取り合い、情報を交換し合っている。子どもの問題をその保護者だけが抱え込むのではなく、教育守る会としても取り組んで行く体制がとられているのである。2002年の特措法失効以降、学校のM地区への関わりは、以前ほど積極的なものではなくなってきた。教育諸機関とのネットワークが構築されていても、やはり地区内に実際足を運んで欲しいという気持ちちは強い。

やっぱりムラナカ⁵⁾に足を運んで欲しいっていうのはすごく思う。来てこそ分かるっていうか、来て話して、そこのお家見て、その中で感じていってもらうことって大きいと思うねんね。(Fさん)

M地区では、筆者が出会ったほとんどの中学生が携帯電話を所有していた。しかしながら、消費生活が豊かだからといって、その豊かさが本当に子どものためになっているのかどうかは別の問題である。その

点を、教師が家庭に入り込み、本当の子どもの生活状況を判断して欲しいというのである。

その一方で、特措法失効後の教師の立場を気遣い、教師がM地区に来ることが困難であるなら、地域の保護者が学校に積極的に関わっていくべきだと述べる保護者もいる。

（特措）法が切れて、学校の先生も、用もないのに家庭訪問はできない状況になって。来よう思つたら来れるで。でも、もしかしてあったときに突っ込まれたら困る。（中略）だから、無理矢理は呼ばれへんけども、でも、俺らは学校に行けるわけやんか、情報を得るために。そのなかで、子どもの状況をどんだけ把握できるか、そのなかでどうするか。（Bさん）

かつて特措法が後ろ盾となっていた時代は、学校としても被差別部落であるM地区に積極的に関わることができた。しかし、特措法が失効した今日では、これまでのよう積極的に関わることはM地区を「特別扱い」していると他の保護者たちから批判を受けかねない。教師をそうした立場に立たせてしまうことは、M地区の保護者たちの本意ではない。しかし、前述した保護者の意識の低さでは、学校に対して積極的に関わっていくことは、まだ無理な状況にあると思われる。まずは、教育守る会において、保護者の教育への意識を高める必要があるだろう。

学校や教師に対して、部落問題への意識向上や高い人権意識を求める保護者が多い。

子ども向けに（部落問題の）話するよりも、先生にそういう話をせなあかんのちやうかなって。先生が分からへんねん。部落にしても、差別にしても。子どもが日常話することが、差別発言になつてることすら分からへんかも分からへん。普通に聞いて、流されて。それってあかんことやんって。もっと敏感になって欲しい。そういう意味では、先生が話聞けたらなって。（Bさん）

当たり前やと思うんですけど、M中の歴史から言うと、ムラ外して語られへんとこあるから。そこは伝統としてやっていかなあかんやろうって思うんですけど。なんか絵に描いた餅じゃないけど、言うてたり掲げたりばっかりで、中身がどうやろうってとこはあるなって。（Dさん）

かつて、M地区を校区に有する小学校、中学校では半数以上の子どもが越境通学⁶⁾を行っており、劣悪な教育環境にあった。部落解放運動によって越境入学が禁止され、小・中学舎建設闘争が行われた。その結果、小学校、中学校の物的・人的条件の改善が行われ、現在の学校があるのである。このような学校の歴史から、「被差別部落であるM地区を校区に有しているのだから、『知らない』ですまないでほしい」という思いが強く、教師自身が部落問題に対してもっと積極的になって欲しいという要望が多く聞かれた。

3.6 部落問題学習

M地区における活動では、「被差別部落である」ということが重要なキーワードになっているため、地域の歴史を知るためのヒアリングワークや、識字学級の見学、その他の部落問題学習を折々に行っている。学習内容についても、どのような題材で、どのように進めるのかといったことの全てを保護者同士の話し合いで決定していく。

部落問題学習は「せなあかん」じゃなくて、俺らは「やっていく」。（中略）それを前提に考えてるから。俺は別に、先生が変わろうが何しようが、ここに、ムラに親がおる限り、こだわって伝えいきたいし、このムラで育っていく子どもらに。（Bさん）

M地区においては、通常の学習会活動においても、「なぜ学力をつけなければならないのか」といった話に、部落問題をからめて話をするなど、M地区の活動は全て、部落問題を土台としている。

また、小学校が実施している人権教育カリキュラムは、部落問題を家庭で話し合う機会を作り出している。小学校では、学年ごとにテーマが決められており、その中の4年生の「仕事」と5年生の「共生と自分史」

では、子どもは家庭で保護者の話を聞くことになる。その際に、部落問題とからめて話をする家庭が多い。M 地区では、多くの保護者が部落産業に従事しており、「仕事」の話は部落問題と関連付けて話しやすい。また、結婚差別を経験した保護者も多く、保護者の生き立ちを聞くこと自体が、部落問題学習となるのである。

自分史みたいなんが小5であるんですよ。そのときに、夫との経緯なんかもそうやし、そこ(部落問題)は絶対に外して話できへんとこやから。(Dさん)

なかなか何もなしで家庭でっていうのは難しくて、それは学校側の取り組みで、そういう機会をこちらもフルに利用させていただいて、話をさせてもらう。ちょうどいい機会を与えてもらって、できるという感じかな。機会があった方が話しやすいから。(Fさん)

保護者も小学校の取り組みを、親子で部落問題について話し合う絶好の機会だと考えている。しかし、M 地区全体としては、まだまだ部落問題について家庭で話することは少なく、それを補うために地区全体で部落問題学習を行うのである。また、部落問題学習は、単に知識を得るためではなく、保護者から子どもたちに対するメッセージなのである。

子どもが、部落のことでなんか言われたときに、きっちり説明してとか、なんか聞かれて答えられる親がおったらしいやろうけど、なかなか。やかましいなとか、そんなん知らんとかいう親も、中にはいてはるかもしれないへんから。だから、こういう(部落問題学習)の場を作って、ムラの子として、自分とこの子だけじゃなくって、ムラの子全員を強くしたい。誰も死なしたくないっていう気持ちが、私の中にはあって。(中略)でも、いまだムラで死んだ子はいてないと思うんですよ。それはずっとね、守っていきたいなって。なんとか、伝えていかなあかんやろうなって。(Dさん)

何かあったときは、ここ(M 地区の人々)に言わなあかんっていうことを、(M 地区では)これはおかしいんやでって言ってることを、子どもに言うとかなあかんの違うかなって。それは、親の仕事なんと違うかなって。ほんま、自分の家庭で言うといったらしいねん。でも、時間作って、ちょっと座つてって、そんな話できへんからな、合宿とかそんなんで、いろんな親の意見として言うしていくわけや。一番大きいのは、仲間を大切にしいやって。ひとりで生きていかれへんでって。(Aさん)

子育てのうえで「差別で子どもが死ぬかもしれない」という不安は、被差別マイノリティ特有のものではないだろうか。保護者は自分自身の経験から、被差別部落出身者として生きていくうえで、部落問題を学習する機会と「仲間」が必要なことを実感しているのである。そのため、部落問題学習や様々な活動を組織的に行っているのである。

3.7 M 地区における課題

M 地区における課題として、ほとんどの人が、保育所の一般開放にともなう「乳幼児守る会」の弱体化と、若い保護者の意識の希薄化をあげている。

今の課題やねんけど、乳幼児だけがその動きが止まつてもうて。保護者会になってしまったな、オープン化⁷⁾になったと同時に。今まで、オープン違うかって、ムラの子だけやったから、教育守る会で乳幼児守る会が一番強かってん。そやけども、それが保護者会になったから、二つの組織を動かすことが、今のところ難しい。そのへんで、今のところ消えかかってんねんけども、それを今立て直そうってやってんねんけどな。(Aさん)

保育所自身が、ムラ特有の保育所やったのが、オープン化されていて、今はもう半々くらいになつてね、なかなか公に、部落問題のことだったり、差別に負けへん子どもを育てたいというふうには

ならなくなつて。そういうのでやっぱり、段々と保育所の親が育つてこうへんみたいな。なかなか20代の親が、積極的に参加できていないっていうのがしんどいかな。(Dさん)

保育所が一般開放され、被差別部落以外の保護者も子どもを通やすようになり、保育所もM地区の保護者も、部落問題について積極的に話にくい状況にあるということである。被差別部落以外の保護者に配慮し、「普通」の保育所になっているのである。保護者同士が部落問題について話し合う機会がへることで、子育てにおいて部落問題への意識が薄れていく。その結果、乳幼児守る会は活動を続けることができなくなっている。つまり、教育守る会は保護者の部落問題に対する意識が低いと、組織として存続させることができないということである。その危険性は、教育守る会全体についてもいえる。

昔の親やつたら、ほとんどが意識持ってやっててん、教育守る会。ここ最近、何年かで、親の意識自体が薄れてきてるわけや。だから、そこは絶対維持して行かなあかんから。当然親の意識なくなつたら、教育守る会、中学生守る会もなくなつてくるわけ。なくなると、子ども会も維持できなくなつてくる。そういう危機感はあるな。(Bさん)

一応タテの組織はある。先輩後輩の関係があるし。そういうあらゆる手を使って、やっぱりこの教育の組織を守つていこうと、みんな努力するのが現状かな。ただ、このまま甘んじてたらというか、有効な対策を取れない今まで、サイクルサイクルしていったら、それは先細りになる。(Cさん)

M地区が他の被差別部落よりも活発に活動を行っているのは、やはり教育守る会という「組織」の存在が大きい。また、この組織は単なるよせ集めではなく、「子どもの学力保障」「仲間づくり」など、「部落問題」と「子ども」を地域の課題の中心に据えて考えている人たちの集まりであるため、組織的な活動が行いやしいといえる。また、既存の組織を残したこと、これまでに組織内で培われてきた個人と個人の信頼関係も継続していると考えられる。

しかし、教育守る会のメンバーは教育に対して高い意識をもっているが、M地区全体としては教育意識に格差が生じていると思われる。そこで、今後は現在活動に参加していない保護者や子どもを、積極的に活動に巻き込んでいくことが必要である。被差別部落内においても生活困難層は落ちこぼしやすいため、特に注意を払う必要がある。M地区においては、参加できていない家庭に対して電話で参加を促したり、日常的にみんなで声かけを実施している。また、「若い世代をどうやって育てるか」ということも、今後の主要な課題のひとつとなつてくるだろう。

4. 考察

池田(2001)の教育コミュニティ論では、学校が主要な「場」となり、地域を主体的に形成することに関してはあまり述べられていない。だが、そもそも「地域」という意識が薄れている現在、まず優先されるべきは「地域コミュニティ」の復活である。このような地域の現実的な状況に対して、学校がなんらかの働きかけを行うことは、人々の意識を高めるひとつのきっかけとなるだろう。しかし、学校と対等な関係を築くためには、家庭と地域が教育の主体として活動できる「地域コミュニティ」が形成される必要がある。したがって、教育コミュニティづくりを、その重要な基盤となるであろう地域コミュニティづくりを含んだ一連のプロセスとして改めて整理しなおす必要がある。

M地区では、地域保護者組織である「教育守る会」が持つ「つながり」という力を重視した活動が行われている。組織を維持することで様々なタテのつながり、ヨコのつながりを保つことができる。子どもを軸とするタテ、ヨコのつながりもあるだろうし、保護者自身を軸とするタテ、ヨコのつながりもある。そして、子どもの教育課程に順ずる組織同士のつながりも持つことができ、子どもを育てるという面でネットワークが形成されている。そして、組織や保護者同士のつながりを支えているのが部落問題への関心である。部落問題への高い関心が、M地区における教育守る会のいわば「接着剤」だといえる。この「接着

剤」をより強いものにするためにも、M 地区では部落問題学習に力を入れ、地域全体に行っているのである。共通の課題・関心を背景に、地域における重層的なネットワークのもとで「地域の子どもは地域で育てる」という子育ての共同性を強めていくことは、教育コミュニティづくりの基盤となる地域コミュニティづくりへの示唆を与えていていると考えられる。

M 地区の事例をもとに地域コミュニティづくりのプロセスを提示するならば、次のような流れになるだろう。第一に、地域（「隣近所」が対象）において共有されている課題を軸とする保護者組織を立ち上げることである。西田は、地域共同体について「なんらかの生活問題を契機として新たな共同性が形成されている」（西田 1997、149 頁）と指摘しており、保護者組織の形成には「問題の共有」が重要になる。既存の組織がある場合はそのままでもよいが、組織のあり方や方向性についての議論が必要である。

第二に、子どもと一緒に活動を行うことである。組織の活動を通じて、親子のコミュニケーション、地域の大人と子どものつながりを深めていくことができる。

第三に、保護者組織によって生み出されるネットワークは、組織内だけでなく、地域全体の教育文化を高めることができることを認識しておく必要がある。地域に対して貢献しているという思いが、地域に対する自覚と愛着を高めるのである。また、孤立傾向にある生活困難層に対して組織として関わりをもつだけではなく、個人的につながることも大切である。生活困難層に対しては、重層的かつ継続的なアプローチが必要なのだ。

これら三点において注意すべきことは、学校や青少年会館といった公的施設への「依存」である。学校や、青少年会館との交流は大切だが、保護者組織としての主体的な活動を心がける必要がある。学校や青少年会館もあくまでサポート役であることを意識しなければならない。また、特定のリーダー的存在は、組織にとって必要であるが、「リーダーがいる組織」と「リーダーに依存している組織」とは全く異なるものである。目指しているのは主体的な保護者であり、保護者組織であることを、参加者及び関係者全員が常に意識して活動しなければならない。

地域コミュニティとしての基盤が確立されたならば、今度は積極的に学校を地域の活動に巻き込んでいくことが第四段階として挙げられる。学校を巻き込むことによって、生活困難層へのアプローチがより重層的になる。そして、「地域」という自分たちの「土俵」において学校との関係を築いていくことによって、学校に保護者組織の主体性を印象付けることができ、対等な関係への第一歩になると考えられる。対等な関係が築かれたならば、地域は学校からの要請に対しても主体性を保ったまま応えることができるだろう。

最後に、他の地域の保護者組織との関係を模索していくことである。この段階になると、学校の役割が重要になってくるため、教育コミュニティ論が生きてくる。学校を中心とした「校区」としての活動を通して、個々の保護者組織が一堂に会する機会を積極的につくっていく必要がある。その際、学校、家庭、地域が課題や目的を共有し、協働論的立場に立ち、相互補完的な活動を行うことが重要である。

現在、M 地区で行われている実践は、第一段階または第二段階であり、並行して、第四段階を行っていると考えられる。M 地区ではこれまで積極的に学校が関わってきた経緯があるため、そのつながりを途切れさせることなく、地域コミュニティづくりを試みているといえる。

本稿では、被差別部落内の問題に関連させて、地域コミュニティの形成について考えてきた。人間同士のつながりを重視し、人権を大切にする、部落差別をなくしていくという共通の思いのもとで子育てを行っていくこのような取り組みは、地域の共同性が失われつつある今日において、ひとつの教育モデルになりうるのではないだろうか。今後、保護者組織がどのように発展していくのか、あるいは衰退してしまうか、そしてそのことが M 地区に対してどのような影響を与えるのか注目していきたい。

しかし地域コミュニティの形成は、被差別部落以外の教育問題に対しても有効なアプローチであると考えられる。かつて、日本の村落共同体には緊密な人間関係があった。地域のまとめ役がいて、家庭や子どものことについて相談にのってくれたり、近所の大人たちが子どもを讃めたり、叱ったりと、「地域全体で」子どもを育てていた。しかし、近年、人間関係をつくっていくことのわずらわしさや難しさなどから、近所づきあいを控える家庭が多くなっており、家庭は孤立傾向にある。特に生活困難層は、地域の人間関係から孤立しやすいことが指摘されている（久富 1993）。

地域コミュニティづくりにおいて地域保護者組織は、かつては意識しなくとも住民の間で相互に作用し

ていた「子育ての共同性」を改めて形成するための重要な役割を担う。「子育ての共同性」を強めることは、保護者同士のネットワークをつくり、虐待などの予防にも役立つだろう。したがって、地域コミュニティづくりは、今日における様々な教育問題の解決の糸口を提示するものと考えられる。

【注】

- 1) 被差別部落における高校生による組織。略して「高友」と呼ばれる。
- 2) (部落) 解放奨学金は、被差別部落の保護者たちの教育要求闘争によって行政上実施された奨学金の運動上の名称であり、「同和対策(地域改善対策)高校・大学等進学奨励費」のことである。
- 3) 「解放の学力」とは、単なる知識のためではなく、解放に向かって自らの課題を主体的に解決していく子どもを育てるためには、論理的、理性的な判断(科学の力)、豊かな感性と創造力、組織的・集団的な行動力を身につけさせることが必要である。そのためには解放への思想によって方向づけられた「学力」が形成されなければならないとする学力観のことである。「解放の学力」をめぐる議論については大内(1993)に詳しい。
- 4) 同和教育推進教員のことである。「同和地区を担当している」ことから、略して「同担」と呼ばれるようになった。
- 5) 被差別部落の人たちは、自分たちの住んでいる地域を「ムラ」と呼ぶことが多い。「ムラナカ」とは、被差別部落「内」のことである。
- 6) 越境通(入)学とは、地元の学校を避けるために虚偽の住所の届出をするなどして、本体通学すべき学校でない学校に通学させることをいう。特に校区に被差別部落を含む学校に目立った。
- 7) M地区では、同和行政から一般行政への移行にともなう関連施設の一般開放のことを「オープン化」と述べている。

【引用・参考文献】

- 部落解放同盟大阪府連合会M支部 2003 「明日をひらく—住み続けたいまちづくりー」。
- 池田寛 1985 「被差別部落における教育と文化」『大坂大学人間科学部紀要』第11号 249-273頁。
- 池田寛 2000 『地域の教育改革 学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社。
- 池田寛 2001 『教育コミュニティ・ハンドブック 地域と学校の「つながり」と「協働」を求めてー』 解放出版社。
- 神野直彦・澤井安勇 2004 『ソーシャル・ガバナンス—新しい分権・市民社会の構図』東洋経済新報社。
- 神原文子 2000 『教育と家族の不平等問題 被差別部落の内と外』恒星社厚生閣。
- 苅谷剛彦・志水宏吉 2004 『学力の社会学』岩波書店。
- 森実 1987 「生活実態の分析から」部落解放研究所編『学力保障と解放教育』解放出版社 54-81頁。
- 鍋島祥郎 1994 「被差別部落コミュニティにおける家庭の養育態度と子どもの達成意欲に関する考察」『部落解放研究』第98号, 69-83頁。
- 鍋島祥郎 2003 『効果のある学校 学力不平等を乗り越える教育』解放出版社。
- 西田芳正 1997 「地域形成の可能性と地域の教育力」中村拡三監修『地域教育システムの構築』明治図書 141-154頁。
- 西田芳正 2001 「部落の生活様式—その継承と変化—」『部落の21家族』解放出版社 175-226頁。
- 大阪市立大学人権問題研究センター 2000 『ハイスクール白書三重』。
- 大内豊久 1993 「解放の学力論の歩みと現段階」部落解放研究所編『これからの解放教育 学力保障とカリキュラム創造』解放出版社 77-94頁。
- 志水宏吉 2002 「学力低下の実態と克服の道筋」『部落解放研究』第146号, 9-30頁。
- 志水宏吉 2005 『学力を育てる』岩波新書。
- 高田一宏 1996 「学力調査とこれからの学力保障」部落解放研究所編『地域の教育改革と学力保障』解放出版社 13-29頁。
- 高田一宏 1997 「保護者組織の再編と親の教育参加」中村拡三監修『地域教育システムの構築』明治図書 55-68頁。
- 高田一宏 1998 「大阪の教育改革、今後の課題を探るー『学力生活総合実態調査集計結果の分析と考察について』を読んでー」『部落解放研究』第122号 25-48頁。
- 高田一宏 2005 『教育コミュニティの創造』明治図書。

The formation of a local community as an effective agent of education: Focusing on the role played by parental organization in the Buraku community

KIMURA kazumi

Various issues regarding education have emerged in recent years. The decline of local education can be nominated as the first factor. The decline of local education increases the educational responsibilities of homes and schools and further complicates the situation for families with strict backgrounds.

In this context, the Buraku in Osaka have implemented a local action that will assume responsibility for the entire upbringing of a child. The Buraku have implemented these measures at the community level in order to get rid of discrimination. With regard to the educational issue, the Buraku have struggled with the community as a whole. Therefore, it is believed that a local collective conscious still continues to exist.

The Buraku attempted to emerge out of "system dependence" and "school dependence," which are considered to be problems even now. In addition, they have adopted measures for effective education, by means of which every family in the community can be involved in education. These implementations are crucial for forming community connections and networks. In this paper, I would like to study the formation of a "local community" as such a measure and clarify the manner in which an organization of local parents played an important role in such an activity. In my opinion, the local community supplements or reinforces the concept of the "educational community" that was proposed by Ikeda (2001).