

●論文

「貧困」「差別」に抗する同和教育・人権教育

近畿大学人権問題研究所教授 熊本理抄

1. はじめに

教育と福祉の連携における子ども支援への問題意識

2013年制定の「子どもの貧困対策の推進に関する法律」に基づき、2014年、「子供の貧困対策に関する大綱」が策定された。当面の重点施策として、1教育の支援、2生活の支援、3保護者に対する就労の支援、4経済的支援、5その他に取り組むことを打ち出す。1教育の支援においては、貧困の連鎖を断ち切るためのプラットフォームとして学校を位置づける。①学校教育による学力保障、②学校を窓口とした福祉関連機関等との連携、③地域による学習支援、④高等学校等における就学継続のための支援をとおして、子どもを福祉的支援につなげ、総合的な貧困対策を推進することを掲げた。

2019年に改正成立した法律は、子どもの権利条約の精神に則り子どもの意見を尊重すること、子どもの最善の利益を優先して考慮することを謳う。また子どもの貧困対策のみならず貧困解消に資することを法の目的とする。さらに将来の貧困の連鎖を断ち切るのみならず、現在の状況を改善するとともに、子どもの貧困の背景にある様々な社会的要因を踏まえて貧困対策を推進すると定める。大綱もあわせて見直され、「支援が届いていない、又は届きにくい子ども・家庭に配慮して対策を推進する」という文言を追加した。

2013年には「生活困窮者自立支援法」も制定される。同法は生活困窮家庭の子どもを対象とする「学習支援事業」を任意事業として位置づけた。2018年の同法改正を受け、子どもの学習支援事業には、生活習慣・育成環境の改善、

教育および就労に関する支援が加えられ、「子どもの学習・生活支援事業」となる。

教育福祉論を専門とする松本伊智朗は学習支援を重要な活動と認めながらも、「教育は子どもの貧困対策の切り札か」と問いかける。「『低学力』という個人の属性が貧困の原因であるという説明」は、「貧困の結果としての低学力という理解を後退させ」、「貧困の個人主義的な理解を強化するだけでなく、(中略)子どもの責任論に転化する。加えてより恐ろしいのは、(中略)個人責任論を内面化させること」だと警鐘をならす(松本 2013: 8)。

子どもの貧困対策が教育支援を重視する点について、子どもの貧困政策に詳しい湯澤直美は次のように述べる。

日本の子どもの貧困対策は、所得の再分配制度の強化や選別的・競争的な労働市場や教育システムの改革によって、貧困が生み出される構造そのものに働きかける政策体系ではなく、「教育の機会均等」と「成育環境の整備」を基軸として、子どもや保護者への対人サービスや地域での支え合いに比重をおき、子どもの不利を緩和させる政策体系である(中略)。つまり、体系そのものが家族主義的な性質であるといえよう。(湯澤 2017: 32-33)

湯澤の指摘は、「なぜいま、家族・ジェンダーの視点から子どもの貧困を問いなおすのか」と題し、「子どもの貧困を社会問題としての貧困から分断して理解することと、家族責任・伝統的な家族規範の強化とは表裏一体の関係にある」と問題意識を論じる松本に通じる(松本 2017: 3)。

教育と福祉の視点からの議論も進む。スクールソーシャルワーカーの実践と研究を早くから進めてきた山野則子(2018)は子どもの貧困対策として、ほぼ全数を把握できる学校に、リスクの発見や未然防止、教育と福祉の連繫、アウトリーチ、地域と教師の協働、支援メニューと地域資源の集約および可視化、

地域共生社会の実現等の可能性を見出し、「学校プラットフォーム」構想を提案する。重視するのは、「子どもの最善の利益」を中心にすえたしくみづくりだ。

学校と地域の連携における子ども支援への問題意識

貧困対策としての学力保障には実効性を期待できないと指摘するのは、教育社会学の立場から同和教育を研究してきた高田一宏（2019）である。高田は、教育と福祉の観点から同和教育運動が中心にすえてきた学力保障の取り組みを再評価し普遍化を試みる。学力格差縮小効果の発現を阻害する要因として、内部的要因には、学校の「教育実践とそれを推し進める組織体制」、外部的要因には、「地域の社会経済的状況、地域の教育運動・教育活動、当該自治体の教育行政」を示す。高田が研究対象とする中学校の実践からこれら要因について考察し、次の5項目を取り上げている。「①同和地区とその周辺地域に広がる貧困、②地域教育運動の中で行われていた子育てや教育に関する学習や交流の消滅、③地域と学校の間で共有されていた人的ネットワークの衰え、④同和対策事業の縮小・廃止、⑤不適切な人事異動の慣行といった悪条件」の5項目で、②と③については、新たな地域教育活動へと改善しつつあることを明らかにする。

高田も研究メンバーの一人であった「子どもたちの学力水準を下支えしている学校の特徴に関する調査研究」によると、『『地域の力』という条件がよい学校づくりのための大きなアドバンテージとなる』ことが新たな知見として見出されたという。「『学校の力』を支えている『地域の力』がクローズアップされる結果が出てきた」、したがって「『学校の力』を向上させるには、(中略)『地域の力』をうまく引き出すことが不可欠である」というのだ。学校の成功に寄与する要因として「地域に支えられた学校」「地域を巻き込んだ活動」「小中連携の確かさ」「『包容力』ある地域との連携」「地域社会の一員としての生徒た

ち」「学校の外に積極的に関わり、地域の力を学校に取り入れる」といった「ともに育つ地域・校種間連携」を挙げる（国立大学法人大阪大学 2011）。

上記調査研究の代表を務めた志水宏吉は、2000年代前半に行なった関西地域における学力調査の結果から見出した知見の一つを次のように述べる。「欧米の学校づくりは基本的に『学校の中で勝負』といった趣があり、家庭訪問といったものもほとんどなされていないのが現状である。それに対して、われわれが訪問した多くの学校では、家庭、地域との連携が非常に大事にされていた」（志水 2006 : 346）。

問題設定と調査の概要

「家庭」を重視あるいは強化する国の政策、「貧困」対策のプラットフォームとしての「学校」、支援サービスと支え合いが重視される「地域福祉」に対する問題意識を持ちつつ、本研究では X 市の被差別部落 10 地区を対象に聞き取りを行なった。聞き取りの対象は部落解放運動団体などの地域団体と学校などの教育機関である。教育と福祉の連携がいかなる展開を見せているか、学校と地域がいかなる連携実践を展開しているか、以上を問題関心として設定した。聞き取りの内容は以下の 7 項目である。本稿は聞き取り内容を基に、教育と福祉の連携、学校と地域の連携を概観するため、以下の⑥および⑦に関する引用を主軸とする。その際、視点は「子どものいる世帯支援」に絞る。

- ①転出入者と定住者の実態およびその要因、転出入者にみられる特徴と困難性、地域社会への影響
- ②貧困と差別の関係性、およびそれらと地域的集住性との関係
- ③被差別部落および被差別部落外に可視化あるいは不可視化される困難
- ④ X 市の被差別部落における子どもをめぐる課題
- ⑤ X 市の被差別部落における保護者をめぐる課題
- ⑥学校の取り組み

⑦地域社会の取り組み

聞き取りは、2017年2月から8月にかけて、近畿圏内X市の被差別部落10地区で、子どもあるいは子どものいる世帯の支援に携わっている10の地域団体、被差別部落の子どもが通う保育所、小学校、中学校、X市の教育団体で計12機関に行なった。10地区の地域団体については、AからJのアルファベットを付して、例えば「A地域団体」と記す。12の教育機関については、KからVのアルファベットを付して、例えば「K教育機関」と記す。日付は聞き取りを行なった年月である。

2. 学校の挑戦—同和教育・人権教育の継承と普遍化

2.1. X市における子どものいる世帯の課題

X市では、被差別部落からの子育て世帯の転出と、生活困窮世帯の被差別部落および周辺地域への転入により、その姿を大きく変化させている。転入する子育て世帯の生活困窮層はひとり親世帯に集中しており、その困難性は複雑化の様相を呈する。転入者の二極化や流動性と同時に生活困窮層の定住化が進む。その背景には、雇用政策、住宅政策、教育政策、社会保障政策、都市計画等社会政策と、一連の同和対策事業の終結および部落解放運動の盛衰といった歴史的社会的条件、そして部落差別、民族差別、性差別が相互作用している。転出入は、保護者の組織化や若手活動家の運動参画にも影響を及ぼす。また周辺地域に住む世帯が抱える生活課題の深刻さ、それら世帯と被差別部落に住む世帯にみられる階層の不明瞭さ、転出した周辺地域から被差別部落を校区にもつ学校に通う子どもの増加、転出した若者世代にとっての部落問題認識の変化といった現象は、差別と貧困、部落民アイデンティティと部落解放運動、再分配の政治と承認の政治、といった問題群の相関関係を検証する必要があることを提示する。

これらの検証にあたって重要となる実態把握、とりわけ子どものいる世帯の

実態を把握することが、同和対策事業の一般施策化と部落解放運動の変容によりますます困難になっている。保護者組織も衰退する。しかし目の前の子どもは、経済的困窮や社会的孤立などの困難、人間関係、学力、自己表現、自尊感情、将来展望といった多層的課題に直面する。

こうした現状のなか、学校が同和教育・人権教育に再び目を向ける。子どもとその保護者の困難を発見し、学校チームで支援し、地域と連携するといったノウハウを蓄積してきた同和教育・人権教育の実践事例には、被差別部落のみならず子どものいる世帯の困難を解決する可能性を見出せる。まず学校の語りを見ていく。

2.2. 「貧困」「差別」に抗する文化の継承と発展可能性

子ども観の共有と背景理解

「我々人権教育の部分で言うと、……ずっと昔からまさに貧困対策をやってきた」（V 教育機関 2017年7月）と言う。その内容は、毎日毎日家庭に入り込み、子どもに家庭での学習習慣をつけること、家族構成員としての主体性を子どもに意識化させることだった。その貧困対策には、「部落の貧困層」という明確なターゲットと、根拠づける事業や施策があった。それら枠組みが教員の地域訪問や地域活動への参加を可能にしていた。また部落解放運動には求心力があった。これら外発的動機づけは、部落問題を自分の課題としてとらえる教員の意識化に寄与した。しかし同和対策事業および部落解放運動という外発的動機づけが喪失あるいは弱体化すると、学校と地域のかかわりは薄くなり、部落問題を中心的課題にすることが困難となる。「貧困問題」の可視化や伝えやすさに対する「部落問題」の不可視化や伝えにくさがその状況を加速させてきた。

同和対策事業としての貧困対策は終了し、一般施策としての子どもの貧困対策が始まる。その変遷のなかで、同和教育・人権教育が重視してきた理念や実

践から子どもの貧困対策を照射する取り組みが生まれる。加えて、子どものいる世帯への支援から同和教育・人権教育を逆照射する実践が模索されている。「子どもを中心にすえる」「子どもを孤立させない」「子どもの実態から出発する」「子どもとの関係づくりを重視する」「子どもと保護者の背景に寄り添う」「子どもと保護者の後ろにある課題を見つける」「生い立ち、今、将来を考える」「教員全員がアンテナをはる」「同和教育推進校の経験を他校で実践・発信する」といった語りや次の語りが示す実践である。

時代が変わっていくなかで、基本にすえる子どもの見方であったり接し方であったり、課題のとらえ方であったりというのは、きっちりと引き継いでいかないといけない。これまで数十年にわたって地域でやってきた、培ってきたものというのがあると思う。(Q 教育機関 2017年3月)

学校と地域が構築し蓄積してきた同和教育・人権教育の理念と実践を継承し普遍化しようという学校の意図するところは地域社会にも共有される。

同和教育のすばらしかったところはね、やっぱり子どもの、目の前の子どもの姿を見ていて、それをなんとかしようってことだけではなくて、その後ろ側にある子どもの生活や思いや、そんなところにおとなが寄り添うってことでしょ。これを言うた同和教育、人権教育っていうのはものすごいなって思うし。これはたぶん世の中の的にも評価されることやと思うね。同和教育の先生はしっかり寄り添う、子どもの後ろにある課題を見つける。(A 地域団体 2017年2月)

同和教育の一番大事なものは、やっぱりその子どもだけやなしに、親の背景とか、親のルーツとかそこまで組み込んでいって、その子どもが今の状

況にある、この問題をどう解決していくかということで、……しんどい子どもを中心に、というのが同和教育であるわけやから、そういうことであらうたら、しんどい子ども、地区の子ども以外でもいっぱいいてるわけやから、その子どもを中心にすえて、というたときに、子どもだけやしに、やっぱり親の背景とかを知って初めてそのしんどい子どもを中心にできる教育になるんやと僕は思うんで。そういうのはずっとやっぱり、被差別部落を校区にもつ学校の良さというのをつくっていかないかな。(G 地域団体 2017年3月)

部落差別が歴史のおよび地域的な背景を特徴とすることから、同和教育が、歴史的社会的視点、学校と地域の連携、そして個別具体性と社会性を問題解決において重視するのは必然だった。その理念と実践を継承し拡大する意義が聞き取りでは語られる。今日的な生活困窮者支援制度や子どもの貧困対策はかつての同和対策と類似しており、部落解放運動や同和教育・人権教育の成果、経験、知識、技術を一般化できる時代となった。つまり被差別部落で先駆的に取り組まれてきた実践が今は社会全体で必要とされている。

学校と地域の連携や地域共生社会が提起される時代にあって、被差別部落には他の地域にはない強みがある。地域的集住性とも言える部落差別の現われ方の特徴から、地域社会を基盤とする課題発見と問題解決を蓄積してきたという強みだ。被差別部落の子どもたちに現われる課題はすべての子どもたちの課題と共通したものであるとして、部落解放運動や同和教育運動が社会に問題提起し共感を得てきた。そこには、目の前の子どもの生存権と教育権の保障、保護者の労働と社会保障の権利保障、そして課題の背景にある社会構造の変革に情熱を傾ける教員たちがいた。不可分な権利の保障および排除する側の社会変革を運動方針に掲げる部落解放運動があった。

構造的不平等の是正と社会的立場の自覚

子どもが置かれた困難性に加え、その困難性をつくりだす構造的不平等の是正に取り組んできた同和教育・人権教育は、子どもや保護者に困難性の原因と解決の責を帰するものではなかった。背景にある構造的不平等に取り組もうとすれば、教員は自らがその構造的に不平等な社会に規定される存在であることを自覚せずにはいられない。同和教育・人権教育とは、「子どもと自己を社会構造のなかで位置づける」「教員自身の生き方を問い直す」と語られる実践であり、次の語りのように教員が自らの特権を自覚し、特権を使いながら構造的不平等に挑戦する営みである。

学校の教師とかスクールソーシャルワーカーとか、基本的には強い立場なんですよ、学校においては。だから他者の立場、保護者とか子どもの立場ってどうなんか、自分のものさしだけで見るんじゃないようにするのが自分たちの仕事やなっていることをモットーにせなあかんやろうなって。だから見たところだけで判断しないで、背景はなんやねんって、他者の立場に立って背景考えるっていうのが、とにかく同和教育の根本やと。背景考えるというのは、社会の構造のなかでこれはいったいどこに位置づけられてるんやろうっていうのを常に考えていくのが同和教育。見ている自分は社会構造のなかでどこに位置づいているのか、……今までの自分の生き方ってどうやったんかを見直す場合があって、自分自身ががんじがらめになっているものから解き放たれるのが解放教育やと。(U教育機関 2017年3月)

教員の社会的立場の自覚と自己変革をも射程に入れる同和教育・人権教育の実践は、教員が自らの特権と差別性を省察する過程を包含する。教員自身にとっての「解放」の意味を問いながらの教育実践を生み出す。それは、差別に

加担しない、つまり子どもの困難性をつくりだす構造的不平等の継続に加担しない、その社会に規定されながらもその社会に抵抗していく、そうした人間を育てる教育になり得る、と次の語りは示す。

変えてはいけないのは、部落問題を取り組むってことですよね。それを變えて、それをやらへんかったら、〇〇小学校（〇教育機関名）は〇〇小学校じゃなくなるでしょうね。最低それはやらないといけない。それを取り組まないと、なんのために地域のなかにある学校なんやと。差別をしない子どもを育てる。僕は逆に差別の側に立たない人間を育てることってめちゃ大切やと思うんですね。（〇教育機関 2017年3月）

構造的不平等の是正をめざす同和教育・人権教育の主体は子どもである。基底にあるのは、「部落問題を取り組む」ことであり、それが被差別部落を校区にもつ学校の存在意義だという。

経済的不平等や格差を是正し資源の公正な分配を要求する運動と、差異への不寛容や蔑視という不正義に対して異議を申し立てて承認を求める運動の両方を同時に追求することが社会正義の実現に必要なだと政治哲学者のナンシー・フレイザー（2003）は主張する。再分配の政治、承認の政治、その両方に「教育」として取り組んだものが、同和教育・人権教育「運動」である。

社会学者の清原悠は次のように述べる

「平等」については、日本の学校教育では「公正 equity」概念が視野から外され、形式的機械的平等のみが重んじられてしまっていること、それに伴って「平等」のための資源再配分の正当性が教員にも子どもにも認識されず、マジョリティ／マイノリティのいずれにとっても「安心」できない教室環境ができてしまっている（中略）。

(中略)「ルール」や「制度」を自らの関与で作りに出していくこと、その過程で「公正」とは何かを議論をしながら社会関係を紡ぎ上げること、そのような教育実践と制度論が「支配文化」に抗する「抵抗の文化」乃至「社会文化」の形成にとって必要条件なのではないだろうか。(清原 2019: 64 - 65)

同和教育・人権教育は、清原がいうところの「自由・平等・公正を作る」教育、「抵抗の文化を育む」教育である。そして清原が強調するように、「教育的公正に基づく平等」や「抵抗の文化」を子どもとともにいかにつくるかが、重要な課題となる。

差別の現実から深く学ぶこと、構造的不平等を是正すること、子どもおよび教員が社会的立場を自覚すること、それらを「部落問題に取り組む」ことをとおして継承していくとするならば、地域的集住性という部落問題の特性を踏まえ、地域社会および地域社会を基盤に再分配の政治ならびに承認の政治と格闘してきた部落解放運動との連携は不可欠である。同和教育・人権教育を再照射する取り組みが学校内にとどまるものでは成立しないと言えるだろう。加えて、取り組むべき今日的な「部落問題」とはなにかを社会構造に位置づけて子どもとともに解明する教育実践および教育研究が求められる。

2.3. 「貧困」「差別」に抗する連携

同和教育・人権教育が「貧困」と「差別」に抗するために培ってきた連携は大きく3つある。第1に、過去、現在、未来といったライフコースを総合的にとらえる時間軸に基づく連携、第2に、教育、労働、福祉といった生活ニーズを総合的にとらえる分野軸に基づく連携、第3に、学校、家庭、地域といった生活拠点を総合的にとらえる空間軸に基づく連携である。これら連携を構築しながら個別的課題と構造的課題に同和教育・人権教育は向き合ってきた。

保幼小中高の連携

まず時間軸に基づく連携として、本項では保幼小中高の連携について見ていく。

同和保育が同和教育に位置づけられるのは、1962年開催の第14回全国同和教育研究大会に乳幼児教育の分科会が設けられて以降である。同和教育運動が保育を乳幼児教育、就学前教育ととらえると、保幼小中高の連携が各地で進められるようになる。同和保育・人権保育の理念が現在まで継承されていることを次の語りは示す。

保護者支援とか、要保護の方とか、子ども支援が必要である方を、ケースをずっと追いかけて見てくれている職員もいるんですよ。そこも経過を追いつながら順次まとめてもらって、そこと共に一緒にやっているというのがあるので。そこも同和保育の流れやと思うんですよ。もともと一人ひとりを大切にする保育っていうあたりは、そういう意味では引き継がれていっているんじゃないかなと思うんです。(R 教育機関 2017年3月)

専門分野に特化した機関と異なり、日々の変化をトータルに見ることのできる保育所の役割を指摘するのが次の語りである。

保育所って、その子だけじゃなくて、その周辺の家族全部見えますけど、なかなかその各専門分野は、専門分野のことだけで見るじゃないですか。お金ならお金、子どもなら子ども、虐待でもその子の虐待。そのきょうだいはどうやとか、そこらへんがなかなか、そういうのは経験しますね。トータルで考えるっていうのは。……子どももよく見ておきましょうとかは、それは毎日続けないと、日々刻々と変わっていく方もいらっしゃるの。(R 教育機関 2017年3月)

同和保育は部落女性の解放運動にも位置づけられてきた。1963年の部落解放第8回全国婦人集会（全婦）が、安心して働くための託児所、保育所、学童保育の設置を求める。翌年の第9回全婦に「幼ない子どもの問題」分科会が、65年の第10回全婦に「乳幼児のしつけと保育所づくりをすすめるために」分科会が設置される。X市においても1960年代に、被差別部落の生活実態とそれが必要とする女性の労働、その女性の労働実態を絡ませながら、生活権保障および女性の労働権保障としての保育所建設要求が始まる。つまり同和保育は、教育、労働、福祉といった生活ニーズを総合的にとらえる分野軸に基づく連携であり、保育所、家庭、地域といった生活拠点を総合的にとらえる空間軸に基づく連携でもある。

子どもの貧困対策においては就学前教育との連携が欠かせないと指摘される。D地域団体は、保育所、小学校、中学校、高校の連携を進める。中学校教員と一緒に高校への聞き取りを実施し、中退防止、進路後の子どもの状況把握に取り組む。保育所と小学校の連携も重視され、行事参加、出前授業、授業参観、相互訪問、日々の電話連絡、学校説明会、情報提供と申し送り、ケース会議といった取り組みがされている。

一方、聞き取りをした他の地域が保幼小中高の連携について課題に挙げるのは、保育所・幼稚園と小学校の連携であった。保育所と幼稚園の統廃合、民営化、合理化が進んだり、保育士の超過勤務や労働条件が問題視されたりしている。管轄が異なる保育所と小学校の連携において、地域が重要な役割を果たしてきたことを次のように言う。

ここの特徴というあたりでは、会議のなかで子どもの様子とかも伝えあったりとかっていうのでずっと継続して見ていけるというあたりはおそらくあるだろうなというあたりと、学校さんとの関係ができていたので。小学校の就学にあたってね、小学校の先生が来てくださって、授業をしていた

だいているんです。保護者の方にも見ていただいて、保育所での姿とまた違った様子も保護者も見ていただくこともできるし、そこでの気づきもまたあるみたいですね。子どもたちもスムーズな就学につながれますし、引き継ぎをしたなかでの子どもの様子を実際に見ていただけるので、早期に対応というのは考えていただけるのかなあっていうのは、この地区の保育所の特徴かなって。他にはないところがそこらへんかなって。小学校から中学校の接続は言われてますが、保育所から小学校の接続というあたりでは、どこの保育所も幼稚園も課題になっていると思うんですよ。そういうあたりの接続でいうと、本当にスムーズにできていますし、子どもたちの様子を見ていただく機会が、保育所というものをよく学校の先生たちに知ってもらってると思うんですね。対等な立場でというスタンスでいてくれるので、率直なことが聞ける、率直なまま意見が言えたりするのはすごくありがたいので、そのスタンスは、人が代わられたときにも、そういう姿勢で接してくれてはるので、こちらも話がしやすいというか、確かにあると思います。(R 教育機関 2017年3月)

保育所と学校の対等性、保育士と学校教員の対等性は論点として重要である。高田一宏(2019)は、「最初のセーフティネット」とも呼べる乳幼児期の保育・教育や子育て支援が貧困対策として、政策議論や研究上みられないと指摘する。学校が保育所を、教員が保育士を、教育実践が保育実践をいかにまなざしてきたか、その教育観が問われている。

時間軸に基づく連携については次の指摘を挙げ、次章で検討したい。

在学中のそれぞれのところがかかわりますよ、という程度。18でどうする、20でどうする、ということを考えながら、学校総体として部落出身の生徒にかかわるといような意識は薄れてきてますね。(U 教育機関

2017年3月)

学校内の連携および学校と地域の連携

時間軸、分野軸、空間軸、それぞれに基づく連携において重要な役割を担うのが人権教育主担教員である。「うちの地域で勤めるにはこのポジションってすごい大事」(K教育機関 2017年2月)と言及される人権教育主担教員は次のような役割を担っているという。

- ・状況把握
- ・生活指導
- ・行政とのつなぎ・情報交換・連絡調整・連携
- ・ケースワーカーや民生委員との連携
- ・保護者への情報の提供・説明、働きかけ
- ・制度申請、手続き同行
- ・個別ケースの文書作成、ケース会議の招聘や参加
- ・差別事件への対応
- ・人権教育を含むすべての教科教育課程の作成、人権教育のコーディネート
- ・地域との連携
- ・保幼小中高の人権教育主担者との連携
- ・人権教育団体との連携、調査研究

これらの役割を遂行するには、制度や外部資源に関する情報と知識が必要となる。また緊急性の高い問題に対応し連携するために、役割と位置づけの柔軟性が求められる。その重要性を次のように指摘する。

人担(人権教育主担者)には、日々は学校全体を見て、地域との関係をしっかりとネットワークの中心になってやってもらってます。朝から学校全体

を見て、そこに起こったトラブル処理も担任がやるべきことと合わせて、異学年とのかかわりであったりとか。あるいは地域の方に協力していただく、そのコーディネートも担任がやっていますし。……その地域とのかけ橋になってもらったのが人担なんです。(L 教育機関 2017年3月)

学校のなかでも引き継ぎ等で連携してきたものがなかなか情報共有されにくい。そうすると、担任の先生も家庭のしんどさに気づきながらも、その情報をどこへ伝えればいいかわからない。だからそういったいろんな部分で、家庭のしんどさの情報が遮断されてしまっていると思います。外部資源を活用する、つまり地域の方とのつながりをもっと強めて連携していくことが重要だと思います。(S 教育機関 2017年3月)

他の人とは違う形で動きまわってもらえる方が、学校と地域の間をコーディネートするという役割、教師と教師をコーディネートする、生徒と先生をコーディネートする、そんな役割としては非常に重要ではあるんです。重要ではあるけれども、みんなが人権教育主担者をしっかり支えるとか、つながってるとか、学校の先生が動いてくれへんなら学校はまわらへんから、結果的に人権教育主担者の重要性は理解される。でも問題意識の共有も低下してきたら、せっかく人権教育主担者ががんばらってもね。(U 教育機関 2017年3月)

強調されるのは、学校内の連携と、学校と地域の連携だ。これらは相互作用する。後者に対する学校内の認識共有がなければ、いずれの連携も難しくなる。聞き取りでは、人権教育主担者が担う連携の重要性を語りながら、必ずしもそれが全学的に合意されているわけではない実態が語られる。家庭訪問や地域連携を重視する同和教育・人権教育に他の教員の理解を得ることが難しくなって

いるという。またそれらを学校のしくみとして構築しようとするれば人権教育主体から各教員への働きかけが多くなり煙たがられると指摘する者もいた。孤立しがちな人権教育主体者にとって、同様のポジションにいる教員がつながり調査研究や実践報告をする場や機会が重要であると強調する。

全学的な合意形成を難しくしている要因の一つは、「学校」と「地域」の境界線設定に教員間で認識のズレがあることだ。同和教育・人権教育は、「やってやりすぎることはない」と語られるほど「どこまででも」寄り添う。しかし他の教員からは、「そこまでする必要があるのか」「生活まるわकारいのやり方はやりすぎだ」「私はそこまでしません」といった批判や拒絶があるという。「学校内で完結、閉鎖させない」という人権教育主体者の認識とは齟齬がある。学校が各世帯の情報を共有すること自体が問題視されるようにもなる。

学校内、教員間での、学校観、教育観に変容が見られるように、学校のそれらと地域のそれらが一致しないこともある。「学校はなんで学校の先生だけやねんって。何で教員免許なかったら子どもに勉強教えたらあかんねんて。……そこにいろんな違う専門性のもつ人を入れたらええやん」(A 地域団体 2017年2月)といった地域の要求、「地域が変わらんかったら家庭環境も子育ても変わらへんやろ。それを変える力はどこにあるのか。学校はどこまでできるのか」(B 地域団体 2017年6月)といった地域の期待は、人権教育主体者だけでは応えられない課題になっている。

教育と福祉の連携における課題

学校と地域の連携、教育と福祉の連携は、スクールソーシャルワーカーを増員すれば解決するという話でもない、と指摘する。教員や教育とは異なる視点からの助言、情報提供、知見提示、支援策構築といった具体的側面での連携を求める声は強い。したがって教員のスーパーバイザーとしての可能性は示唆される。また人権教育主体者とスクールソーシャルワーカーが個別連携でなく両

者の組織的連携を深め、行政との交渉や連携を追求する方向性を提案する者もいる。この提案には、スクールソーシャルワーカーの組織化により彼ら・彼女らの労働者性と運動性を保障する意味合いが含まれる。しかし語りの多くは、教員が教育的観点から子どもとの関係を構築し、子どもが安心して暮らせる学校環境を築き上げる重要性に言及する。スクールソーシャルワーカーへの依存が生まれ、教員が家庭訪問や保護者との関係構築を彼ら・彼女らに任せてしまうようになるのではないかと危惧する者もいる。

強い要望が出されたのは教員の加配である。同和対策事業に関する一連の法の失効とともに、同和加配がなくなった。現在は、国の定数加配、教育困難校への児童生徒支援加配、外国人児童生徒加配、特別支援教育加配、生徒数の少ない学校への少人数加配などを組み合わせながら、教育委員会への要望や申請を行なっている。申請のために地域の子どもの実態把握と分析が必要となる。保護者支援や子ども支援担当の加配、複数担任制など同和保育の成果が組み込まれていたが、これらも廃止、減少する。仕事量が増加する一方、保育士や教職員の数が減少しているため、子どもや保護者とのかかわる時間を減らさざるを得なくなるという。現状における教員と学校の多忙化を課題に挙げ次のように指摘する。

持続可能性とかワークライフバランスですか、考えたうえでもう一回組み立て直していくことは必要やと思いますね。じゃないとなかなか、なり手が。皆、頭悩ませていると思うねんけど、次の人権教育主担者のなり手がね、やっぱり現われてこないし、なりたいと思う人がね。(C 地域団体 2017年3月)

こうした認識と実態から、次のような要望が教育機関および地域団体から挙がる。

僕は、ソーシャルワーカーというより教員増やしてくれって思いますね。教員増やして、子どもにしっかりかかわるという文化をつくっていくということかな。(P 教育機関 2017年3月)

もうちょっと人数がほしいですね、加配として教員が。そこが一番重要かなって思いますわ。教員確保ってね、資質も上がるやろうし。しっかりとね、質の向上も目指してやってもらいたいなと。……電波発してる子を見落とさないというのもリスク軽減につながるやろうし。やっぱりそういう教員が大事ですね。(B 地域団体 2017年6月)

一方、学校内連携と地域連携のシステムを構築する努力を学校が重ねなければ、加配の数が増加したとしても機能しないと指摘する声もある。

また保育所からは保育所職員の処遇改善が強調された。

職員の処遇をあげていただいて、もっとゆったりと保育に。職員もメンタル病んでいく人もいますので。疲弊してなかなかしんどいって。それでもがんばるのが保育士の性みたいながあるので、ほんとうにそれでいいのかなって。保育士選んで、福祉職選んでる人っていうのは、根っこにどっかそういう精神をもっていることが、一生懸命がんばらなあかんかなって思ってるところがあると思うので、職員の力は一人ひとり違うかもしれへんけど、そのなかでいっぱいいっぱい、みんな今やっていると思うので、やっぱり処遇というあたりではもっと人がほしい。(R 教育機関 2017年3月)

教育と福祉の連携における課題は、子どもの生活を支援する教員、スクールソーシャルワーカー、保育士の生活を成立させる生存権を保障することだ。

「教員の働き方改革と教職の専門職性」と題する日本教育学会第78回大会の課題研究で、教育行政学と教育政策論を専門とする樋口修資が報告している。学校が抱える課題の複雑化と多様化に対応する教員の業務と時間外勤務が増大化し、教員の生活時間が奪われている一方、その時間外労働に対して対価も出ないような法律制度の枠組みになっていると指摘する。「無定量の忠勤に励む教師像、教師聖職論、献身的教師像」といった国の発想が教員の労働者性を否定し、教員の専門職性、いわゆる聖職性に依拠して教員の長時間労働を生み出しているという。このままでは持続可能性ある学校の組織運営体制はできない、子どもたちに豊かな学びを保障するためには教員の勤務環境をきちんとしないといけない、と樋口は批判する。そして学校へのサポートスタッフ配置、教職員定数の改善、外部支援スタッフの充実等を提起している。同大会の報告者であった教育方法学を専門とする佐久間亜紀は、中央教育審議会が2019年1月に発表した答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」に言及する。職務を限定する改革は、教育の質、ケアの質、子どもとの全人的なかかわりを低下させるのではないか、教育や福祉に関する予算増がみこめないならば教員のプレカリアート化（佐久間によれば「不安定なという形容詞と、労働者というのを併せて近年言われている造語」）が進んでしまうのではないかと指摘する。佐久間は、生活支援と学習支援をトータルに行なう教職のケアの側面が日本の教職の文化で蓄積されていることを日本の宝だと言い、その蓄積を削がない改革を提案する（樋口・島田・佐久間 2020）。

発見・チーム支援・学校外資源との連携

「学校プラットフォーム」は学校の発見機能、チーム支援、学外との連携を重視する。それらは同和教育・人権教育の財産だと聞き取りで語られた。「ちょっと子どもがこんなこと言ってきたんですっていうのが僕のところに情

報として集まってくるんですね。学校は一番先に情報がキャッチできる機関ではあると思うので、そういう連携するノウハウっていうのは〇〇（K教育機関名）にはあるので、そういったノウハウというのは僕にとっての財産ですし」（K教育機関 2017年2月）といった語りに見られるように、人権教育主担者が情報共有と機関連携のコーディネイト役を担っている。そのほかの語りでも、学校と教員が担う発見役割の重要性を指摘する。しかしだからこそ、その役割を有効に機能させるために行政と専門家の支援を求める声も強い。

そういう情報をつかむのが、子どもとおしてでいうと、やっぱり学校が一番早いと思いますね。そのときになんとかせなあかんと思って、やっぱりええ人が多いんでね、先生ってね。なんとかしてやらなあかんって思ってワーっとなるんですよ。それで動いていくでしょ。そのときにこういう機能を使え、この福祉のこんな使えるってそれが頭のなかにあったら、それをバーっとお願ひしてやってもらえる。より素早い、スピーディーな親の支援、家庭の支援というのができあがるっていうふうなことになると思うんですけど。子どもの状況がこうだったというたら、その状況をきっちと民生委員さんとかに出しながらも、例えば福祉の関係の方に話をもって行って、それこそ役所の支援室の人であるとか、そういうところと全部それを連携して、この子ら支援必要でしょみたいなことを、ケース会議もって行ってやるっていうようなことをずっとやってきたというのはありますのでね。その子の状況をつかむのは先生が一番早いんですからね。ただね、その問題を解決してその子どもの支えにとってなにが必要かって要素をいろいろ見て行って、お母ちゃんがこんな状況に追い込まれているとかいう状況があったときに、それ全部先生でけへんのですよ。そこをうまく介入してね、専門家やそのほかの方がいろいろかかわってやるとかいうのをやってもらえると助かりますよね。（V教育機関 2017年7月）

教員は福祉の専門知識をもたない、教職課程で福祉科目を学んでいない、と指摘されることがある。しかし上の語りが示すように、情報力、共感力、行動力、連携力等を十二分に活用しながら、支援の過程で自ら学び専門知識を身につけていく教員がいる。教員としての教育理念に、制度と機関に関する知識が加わり、迅速かつ丁寧な支援が生み出される。しかし多分野の専門性を教員が個人の努力で体得していくからといって、多分野の連携を人権教育主催者のみに担わせていいわけではない。

そこで重要になるのがケース会議である。司法、教育、児童福祉、保健福祉等関連する行政機関、医療、社会福祉、保育等関連する法人、司法、教育、児童福祉、保健福祉、社会福祉、保育等関連する民間団体と専門家、民生委員、主任児童委員、人権擁護委員、そして地域の非営利組織などからなる事例検討会議や支援方策検討会議が、聞き取りをした各地域で開催されている。部落解放運動家や被差別部落住民が、こうしたケース会議にメンバーとして正式に位置づけられ、関係機関と情報を共有する。部落解放運動家や被差別部落住民からの子どもと保護者に関する情報提供、彼ら・彼女らによる子どもと保護者への働きかけ、具体的な支援策の助言等は、学校を含む関係機関に重視されている。

「差別の現実から深く学ぶ」同和教育・人権教育

一方、ケース会議では施策活用と個別支援の議論が主になり、「被差別の状況」は話し合われないと指摘する次のような語りがある。

ケース会議のところでは、氷山のところで見えている部分で、ここの家どうするねん、というのはやるんやけども、この見えてへん部分で、被差別の状況をどうするんかというのは、当然ケース会議のなかでは、その話にはなりませんやんか。でもほんまは、ここの部分を学校の先生というのは

元々、昔は考えていたはずで、そこを変えるために社会を変えなあかんやろみたいな。でもその部分にはいかない、いけない。見えているところを、どっかから施策取ってきてケアしましょう、というのはいくんですけれどね。構造的に、この子の社会的な立ち位置をどうする、こうするという発想にはなっていない。そういうところにおもんばかりのが私たちの教育的な営みなんやで、というのを複数の教員がその学校で共有していました。(U教育機関 2017年3月)

子どもの貧困対策と同和教育・人権教育の相違を言明している。顕在化する現象、ケース、ニーズ、それらに対する対策、施策、ケア、会議といった発想には限界がある。同和教育・人権教育は、「差別」に抗する社会文化の構築である。構造的な不平等と部落差別の関係、それらと子どもの社会的位置の関係を解明し、その社会的位置から被差別状況を変えるために、構造的に不平等な社会を変革していくこと、それを教育的な営みとして教員が共有してきたのである。

全国人権教育研究協議会の設立趣意書(2009年)は次のように述べる。

同和教育は「今日も机にあの子がいない」という実態を直視し、長欠・不就学の解消に取り組んだ。そして、部落の子どもたちの自立と進路の保障をめざすと同時に、すべての子どもたちの教育を受ける権利の保障と、反差別・人権尊重、未来を拓き自己実現を果たすための教育内容の創造と制度の前進を図ってきた。

そうした営みは、長きにわたり差別の現実と歴史を許してきた自己と教育そして社会を厳しく問い、自己変革、社会変革を通して、人間の優しさと尊厳のかがやきに貫かれる「人の世に熱と光」を求める人間連帯を生み出すものであった。

全同教（引用者注：全国同和教育研究協議会）は、「差別の現実から深く学び、生活を高め、未来を保障する教育」という普遍のテーマを掲げ、56年に及ぶ歩みを重ねてきた。そして、日本の教育を真の民主教育、人権教育としていく先駆的役割を果たしてきたのである。（中略）

私たちは、「差別の現実から深く学ぶ」原則を掲げ、事実と実践に基づいた同和教育の理念を教育の普遍としてさらに発展させ、全国の学校・家庭・地域・職場に人権教育の拡がりとし深まりをはたすべく邁進する。¹

「差別の現実から深く学ぶ」原則から、教員、教育、制度、社会の変革を重ねてきた同和教育・人権教育の実践者／研究者に求めたいのは、今日的な部落差別がいかなる構造をしているか、その部落差別を成立させる社会はいかなる構造をしているかを追究することである。それが「現実から深く学ぶ」ことだろう。

貧困・生活不安低層の子どもが置かれた実態に関する実証研究を行なった西田芳正は、「排除社会を生きのびる力、排除型社会を作りかえる力を身につけること」を学校に求める（西田 2012：262）。市民性教育を研究する若槻健は、「排除に対抗する学校とは、第一に現在の学校生活における居場所問題であり、第二に将来にむけた学力保障と社会適応の問題であり、第三に社会変革の問題であるということができよう」と述べたうえで、排除に対抗する学校として同和教育・人権教育の実践事例を取り上げる（若槻 2015：136）。同和教育・人権教育を取り上げる理由について若槻は次のように述べる。

同和教育は、子どもたちの社会経済文化的背景を見ようとしぬ日本の学校教育のなかで、特定の社会集団の子どもたちを「特別扱い」してきた稀

¹ 公益社団法人全国人権教育研究協議会ウェブサイト参照（<http://www.zendokyo.com/sub1.html> 最終閲覧日 2020年11月30日）。

なケースであるからである。また、「地域の現実に学ぶ」という姿勢で、マイノリティの声に耳を傾け、学校教育の差別性を自覚し、所与の主流文化を異化しようとしてきたからである。(若槻 2015: 136)

西田と若槻が言うところの「排除」「排除社会」「排除型社会」が著しく変容しつつある今、それらの実相を明らかにすること。そのために同和保育・人権保育の保育士、同和教育・人権教育の教員、部落解放運動家、各専門分野の研究者が、他分野の保育士、教員、運動家、研究者と横断的に連携すること。そこに、分断、排除、格差に抗する連帯、包摂、公正をつくりだそうと格闘する保育・教育・研究・運動とつながる可能性がある。そうした取り組みをすでに始めている被差別部落の実践に連帯していく必要があろう。

3. 地域の挑戦—「教育に始まり教育に終わる」部落解放運動

3.1. 地域教育運動の課題

保護者、地域住民、教員が連携し、これまでの経験を継承しながら再構築しようとする地域の実践も新たな展開を迎えている。子どもの居場所機能、子どもを支える地域力、部落解放運動における教育運動、教育と福祉の連携、学校と地域の連携といった地域教育運動を再定位する試みである。

本章ではまず、被差別部落における地域教育運動の課題から見ていきたい。聞き取りでは4点語られた。第1に地域内公共施設の廃止、第2に部落解放子ども会の弱体化、第3に保護者の組織化、第4に部落解放運動における教育運動の位置づけである。

地域内公共施設の廃止

まず第1の課題である。X市の部落解放運動を直撃したのは、被差別部落内に建設されてきた公共施設が廃止され、それら施設が提供してきた居場所機

能を喪失したことである。「大きな財産を失った」(B地域団体 2017年6月)という感覚を、それら施設での子ども会活動を経験し現在支援者として子どもにかかわる者はとりわけ強くもっている。

部落解放運動は、乳幼児期、学齡兒童期、青年期、子育て期、就労期、高齢期と、個人の人生の軌跡において、個人、集団、地域、社会をつなぐ活動を展開する施設を地域内につくってきた。それは被差別部落住民に雇用を生み出す施設や活動でもあった。前章でみたような、時間軸、分野軸、空間軸の各軸に基づく連携機能を有機的に果たす場としての存在意義を有していた。「ピアカウンセリングみたいに、部落の兄ちゃん、姉ちゃんが指導員やるわけですけど、それは地域のほんまに青年たちが手弁当で子どもたちを見ていた」(D地域団体 2017年2月)と語られるような機能的役割がそれら施設にはあった。地域のなかに複数の居場所があったこと、多様なおとなとの出会いがあったこと、それが子どもを包摂していたと次のように語る。

行政とも、子どもの情報を交換するとか、青館（青少年会館）での姿と地域での姿を交換するとか、そういう形のルートが、青館がある間はありましたね。一生懸命自分らのことを考えてくれるおとな、お兄ちゃん、お姉ちゃんと出会えるとか。やっぱり出会いの提供ですね。(J地域団体 2017年8月)

地域社会の構成員として子どもが包摂されていたこと、多様な関係性と社会的位置のなかで生きている子どもの存在を地域社会が共有していたことを示す。これら居場所と出会いをいかにプロデュースできるかが地域に求められているという。これら施設がプロデュースする交流、活動、人材育成、居場所といった機能は学校や教員にとっても重要であった、という語りが次である。

子ども会の指導員さんたちからは、たくさんの刺激をもらいました。子どもたちからしたら、地域のなかのお兄ちゃん、お姉ちゃん、先輩だから、憧れもあるんですよね。自分の将来像を重ね合わせて見るというところがあったと思う。教員から見ると、良い意味でのライバル的なね、子どもたちの心をつかまなあかんという意味で刺激をもらっていたなという気はしますね。そうやって交流しながら、僕らが教わること、差別に対する思いとかね、あるいは「先生、もっとしっかりしてや」みたいな叱咤激励、そういう意味の刺激もありましたね。子どもにとっても、学校での姿と子ども会での姿というのがあって、僕らが教師として子どもと接するときと、子ども会をしているところに行き行って、「ああ、先生来た」とか言うときは、なんとなく違うんですよ。そこは、子ども会では指導員さんが指導者であって、先生はそこへ見に来てくれた的な感じがあるのでね、そこはその場その場に合った役割もあったし、それぞれの機能があったのところがうかなという気がしますね。(Q 教育機関 2017年3月)

子どものライフコースに基づく学校と地域の連携は、「差別」を中心的課題としていたことを語りから読める。子どものライフコースは個的なものにとどまらず、地域社会と地域住民の歴史的経験と交差するものである。被差別部落の若者が差別に対する思いを語り教員を叱咤激励する。教員は若者から差別に対する思いを学び刺激を受ける。子どもは差別に対する思いを語る若者に自分の将来像を重ね合わせロールモデルとする。若者と教員は相互交流し切磋琢磨しながら、生活と学校の場における多面的な子どもの姿を共有し、立体的に把握してきた。それは、一人ひとりの子どもの生活課題に応じた関係性の束を構築する営みでもあった。そして「差別」に抗する地域教育と抵抗主体を育むミッションを共有する場だったのである。それら場と営みの中心に子どもがいた。

部落解放子ども会の役割

地域教育運動の第2の課題は部落解放子ども会の消滅である。多くの語り手が言及したのは、前述の場、機能、関係性の中核にあった部落解放子ども会（以下、子ども会）の存在意義と、それがなくなったことの意味である。

まだ子ども会がそのころあったから、まだ差別に負けそうになる子どもをどうにか包含できて、高校までね、行かすことができたけれども、そのあと、子ども会みたいなのがなくなってしまって、地域として支える力がすぐ弱くなったというのがありますわ。（E 地域団体 2017年2月）

ほとんどの子どもたちは、自分にルーツがあるって理解していたんですよ。部落のことについて話することも家庭訪問もすごいやすかったんですけども、解放子ども会もなくなったんですね。部落問題学習をしたときでも、家庭訪問のときに話しくくなりましたね。来ていらんという家もあるし、触れんといほしいという家もあるし、逆に話したいという家もあるけれど。どちらかというたら、今までは家庭でも部落のことを学校と一緒に話してたんですが、今は家庭で話ができていると思います。だから学校や地域頼みになってきていると思います。（O 教育機関 2017年3月）

子どもを中心に、学校、家庭、地域をつないできた子ども会の核は部落問題である。進路保障、自身のルーツ認知、家庭との対話、家庭訪問、学習、そして弱さをも包摂しながら子どもを支える取り組みは、差別がある社会における子どもの主体性形成の追究である。子ども会が子どものレジリエンスを高めることに寄与したのと同様に、地域社会のレジリエンスを高めていたことを、上記の語りは示している。子どもは支援や地域教育運動の客体でなく主体であっ

たのだ。

部落民アイデンティティの伝承と部落問題学習に保護者と教員がいかに取り組むか、差別に抗する教育内容を検討する際にはどのようなミッションを共有するのか、それら議論を、保護者、教員、地域団体が重ねる場として、子ども会は機能していた。子ども会活動の消滅は、地域教育運動やケアコミュニティの弱体化のみならず、子どもが自分のルーツやアイデンティティを知る場、それらを踏まえて社会や差別と向き合う場を失うことにつながる。部落問題が学校と家庭をつなぐ中心的課題として成立し得なくなっている。権利教育、平等教育、生活のなかでの社会問題解決、それらの重点度をめぐり、子ども会活動が活発だった時代には学校と地域の意見が対立したという。これらをすべて学校が担うことになった地域もあるが、伝える知識、熱意、スキルをもった教員も少なくなる。結果的に部落の子どものアイデンティティを育てることをとおして教員が自らを問うこともなくなっていると指摘する。

保護者の組織化を難しくするもの

地域教育運動の第3の課題は保護者の組織化である。保護者の組織化を困難にしている要因として、ここでは聞き取りで語られた4点を挙げる。1点目は転出入との関係である。生活困窮や複合的な課題を抱えて転入してくる世帯との関係性構築を複数の地域団体が課題に挙げる。被差別部落出身の世帯については、その世帯の歴史的背景や人間関係を熟知しているため支援につなげたり、本人が地域資源を知っていて支援を求めたりする。一方、転入世帯は本人からの発信がない限り、社会資源へのつながりや関係性の構築が難しく孤立しているという。

保護者の組織化を困難にしている要因の2点目は、生活困窮層の定住化である。困窮層が相対的に多かった被差別部落は、同和対策事業と部落解放運動の成果により生活環境改善や進学率上昇といった変容を経験する。貧困が相対的

に顕在化していた被差別部落の生活が変容を遂げていくなか、一方では差別と生活の厳しさが集中する困窮世帯や困難世帯の実態が不可視化され発信が妨げられるようになったという。同和対策事業のような特別措置は、それを活用し自身に反映できる一定の力、教育、意欲等が求められたと指摘する。生活環境改善や進学率上昇といった被差別部落の変容、同和対策事業を活用し自立していった被差別部落住民、それら変容と自立から「取り残されている」層や世帯の存在に気づきながらも、アプローチやコミットメントの方法を見いだせなかった、と自省する部落解放運動家がいる。部落のなかの階層、孤立、閉塞性が保護者の組織化を阻害しているという。

保護者の組織化を阻む要因の3点目は、同和対策事業と部落解放運動が及ぼす影響である。学校と地域団体は連携しているが保護者と地域団体の連携が難しくなっている地域がある。あるいは保護者と協働する難しさを指摘する教員がいる。同和対策事業の時代には、受給者組織や要求者組合としての保護者会を成立させる動機づけがあった。また子どもにアイデンティティを伝える、差別に負けない子どもを育てるといった動機づけも、学校、地域、保護者の連携と、保護者の組織化に寄与した。しかし同和対策事業、部落解放運動、そして学校にある種依存してきた人が保護者世代になり、なかには「誰かがなんとかしてくれる」といった意識を残存させている保護者がいるという。また、転出入の増加や周辺地域との関係が、部落民アイデンティティの境界線を曖昧にし、子どもへの伝承を難しくしている。さらに保護者間にある「寝た子を起こすな」意識から伝承への反発もある。部落民アイデンティティの伝承と、差別に対する抵抗主体の育成が、保護者組織の動機づけとして機能しなくなっているという課題である。

被差別部落の保護者組織を対象にインタビューと参与観察を行なった木村和美は、当該地域で弱体化していたネットワークの再構築について検証している。ネットワーク形成の核は部落問題ではなく、共通の関心である学力や親の

つながりであることを明らかにした。関係性、情報、教育意識を「利益」として設定するネットワークにアクセスするのは積極的保護者層であり安定層であるという。消極的保護者層である生活困難層はネットワークにアクセスできていない、と木村は指摘する（木村 2008）。本研究の聞き取りにおいても、教育熱心な転入者たちが被差別部落外から情報提供を受けて意識変容され、保護者組織を立ち上げているという事例があった。

保護者の組織化を困難にしている4点目の要因は、学校選択制の影響である。選択するための情報提供が学校には求められる。選択する側が重視するのは、教育方針や教育内容、学力調査や体力調査の結果である。生徒数が多い学校に補助金が出されるなど、分断と排除の教育政策だと指摘する者もいる。被差別部落を校区に含む学校の生徒数が顕著に減少している学校のなかには、セーフティネットと人権教育を前面に打ち出した支援と教育実践を推進したところ、サポートが手厚いという口コミ情報により転入数に増加が見られるところもある。包摂を教育的価値に掲げ、教育実践の一環として家庭訪問を重視する学校がある。同学校は、「誰にとっても住みやすく学びやすい学校」として地域啓発を進める。

本項で取り上げた保護者の組織化という課題を検討するにあたり、次の語りを引用したい。

いくつかの 이슈 を立てたら、それに教員と地域社会が一緒にその価値を共有できるようなもの、うちの学校のミッションはこれなんです、というのを立てるといのは大事なんじゃないかな。高校に何人入れました、とかでなしにね。公正公平社会をつくれるような市民を育てるのがうちの学校のミッションです、ということを出して、そりゃそうやなあ、ということをして PTA や地域関係者に周知して、そのためにこんな教育をしたいんです、そのために教員はこんな力をつけたいんです、というようなこと

を、地域と教員が共有できるようなものをつくっておく。これ大事やなって思えるような、これだけは譲られへんでっていうようなものを前面に出して、そのスローガンに教員や運動家やPTA やらが集まってこれるようなものをつくる。そんなのを同推校（同和教育推進校）は、まずミッションとして出したらどうですかね。……同推校に来ているすべての子どもが幸せになるようなことを願ってるというようなミッションをもっと明確に出す。勝手にね、同推校宣言したらいいんですよ。すべての差別に反対する学校です、とかね。すべての不公平に反対する学校です、とかね。子どもも理解するし、地域も理解するし、先生も理解するというようなことをグーンと出すのも一つかなあと。他者を貶めるようなことのないとかね、排外主義は絶対に許さないんですとかね、それはなぜならね、持続可能な日本社会を願うためなんでって。（U 教育機関 2017年3月）

今、流れ的には、先生を増やして、先生にそれをさすということは、先生丸抱えじゃないかという話になって、確かにあまり良くないのかなというようなことも思いますしね。先生にそういう要素、そういう部分も、そういう感覚ももっておいてほしいっていうのは一方でありながら、でもそれをせいというのはちょっとしんどいかなというのがあるので。学校でこんなことをやっていますよ、みたいなことをしっかり学校が発信して、その地域も保護者もそれを理解して、それでなにかができるのかなって考えて、その人材がいっぱい外から寄ってきて、全部で子どもを支えるという、そういうような状況をつくるのはすごい大事かなって思うんですね。教育の部分で言うたら、貧困対策のなかでそれをやるというのは一つの方法としてあるのかなと思いますけどね。（V 教育機関 2017年7月）

教育でなにを実現するのか、どのようなコミュニティを教育で形成したいの

か、その価値とミッションを学校と地域は共有して発信すべきだ、そこに人は集まる、と主張する語りである。社会変革のための社会的価値、それを実現するための教育実践と教員が求める力能について、子ども、保護者、地域住民、教員に周知して理解し合えば、それぞれが主体的に参画する地域教育のまちづくりができる、それが「貧困」「差別」「不公平」「排外主義」に抗する地域教育であり、持続可能な社会づくりである、という提案だ。

3.2. 部落解放運動における教育運動の位置づけ

地域教育運動の再定位

視点を地域と部落解放運動に転じれば、教育内容を学校と協議していくような運動、学校と連携した部落問題学習の実践はできていない、つまり前節で提案された教育のまちづくりや地域教育を地域や部落解放運動はできていない、と指摘するのが次の語りである。

昔のように学校教育万能論で教師に投げてるという状況では、今もうないやろと。福祉のまちづくりはしたけど、教育のまちづくりはしてきてない。教師頼りやった。……福祉のほうが制度もあって事業になるから一つの形はできているが、教師づくり、教育づくり、教育内容づくりが全然走ってこられへんかった。誰も教育内容提案して上げていく運動になってない。(B 地域団体 2017年6月)

運動も強く打ち出せてないと思いますね。部落問題学習実践を地域と学校が連携してつくっていかう、みたいなスローガンはあんまり最近ないかなと思いますね。地域すつとばした部落問題学習なんてありえないと思いますから。(C 地域団体 2017年3月)

人が生きるうえで教育は、ライフコース、生活ニーズ、地域生活に内在している。しかし部落解放運動団体や地域団体に教育対策部局や教育担当者が置かれていない、保護者世代がない、と指摘する運動家がいる。地域の少子化、保護者組織の衰退という現実を含め、子どもを対象とする活動や事業が弱体化し、子ども支援は学校や行政に依存している側面があるという。

新たな動きも見られる。子ども会で育った若者や、地域の子ども支援事業に参加していた若者が次世代の子どもを応援するサイクルが生まれている。未来を見すえた、活動をとおしての人材育成について次のように語る。

ここにね、子ども来てるでしょ。こいつらがあと10年経ったら24,5になる、皆。あの子らが、これからのうちの運動を支える担い手になる可能性があるんで、これをやっぱりどう僕らが彼らと寄り添いながら、「ここがあってくれて、俺ら助かったよな」って言うてくれて引き継いでいってくれるみたいなしくみね。そしてね、やっぱりね、生活できるようにしてやらなあかんですよ。人育てようとか。(A 地域団体 2017年2月)

若手を中心にして、各地の経験に学んで勉強しながら、もう一回新しいのをつくっていくということをごんばってやってくれているグループが元々底流にあって、子ども食堂とかそういう新しい取り組みが始まっていてるんで。だからそういう芽が今育っているから、なんとかこの芽をもっと大きいものにしてやりたい。子ども会の必要性というのは自分で感じている子らなんで。(E 地域団体 2017年2月)

こいつらボランティアにしたらええわけやからね。今、目の前のやつらを。だからちょっとかかると思っていました。……大学生になったらロールモデルになりますからね。どっか他の人が教えにくるんじゃなくて、自分

とこのお兄ちゃん、お姉ちゃんが教えてくれる状態がちょっと我慢したらつくれるやんけということで、そこは見切り発車というか。(J 地域団体 2017年8月)

□□(地域名)は、子ども会、なんとかそれなりにしてますよ、部落の子どもたちの。今の活動家の子どもさんが大学生ないし高校生くらいの子どもさんがいるんですよ。あえてそのへんの子どもらに手塩にかけて意識的にね、小学校から育てたんですよ。なんとかそのへんの連中がおってくれるからまだ小学校ともつながってるんです。意識のある保護者が2, 3軒あったら、割と手塩にかけて育てよるんですよ。そのへんがそれなりにあがっていてもつながっていきよるんですよ。(U 教育機関 2017年3月)

「地域の子どもは地域で育てる」という認識に基づく活動は、地域の子ども会活動で育ってきた子どもと若者によって再構築されている。誰よりもその必要性を認識している者たちだ。他地域の取り組みに学びながら、長期的展望をもって時間をかけながら、地域のなかでロールモデルに出会う機会をつくりながら、地域教育運動を担う人材育成をしかける。こうした取り組みは、生活拠点である地域を基盤にした部落解放運動の強みと言えるだろう。

被差別部落の包摂機能が生み出す子ども支援

部落解放運動や被差別部落が果たしてきたセーフティネット機能の重要性を指摘する語りもある。一人にしない、孤立させない、泣き寝入りをしない、一人で悩まない、地域で生きていける、差別に対峙し地域として守る、そこにこそ「部落解放運動が果たす役割」があるという。「部落解放運動はやっぱり地域に根付いとかないとあかん」「ここでやるのは部落解放運動に根差したまち

づくりじゃなかったらあかん」と語る（G 地域団体 2017年3月）。その意義についてV 教育機関は次のように言う。

親を含めて周りの人間、信頼できない思いで、小学校、中学校過ごしていったら高校行かないですからね。信頼できるの自分だけ、あるいは家族だけやってなっていたときに、そこに貧困の連鎖きっと生まれるんですよ。それをなくすために周りの人間が、それちゃうやろと。人ってこんなええところあるんちゃうっていうところを学校の先生はやりますし、地域の方にも声かけてもらいますし。そういうことができるのが〇〇（地域名）やなと僕は思っているんですけどね。■■■（地域名）も一緒ですわ。しんどい子らに対して地域のおっちゃん、おばちゃんが声をかけて、それこそぬくもりを与えることができるんやろうな。それがずっと過去の部落解放運動の担ってきた役割やろうし。それがやっぱり必要で、生きていけるのやろうなというところだと思うんです。（V 教育機関 2017年7月）

まちそのものが包摂機能として働く被差別部落の住民との日常的な関係性のなかで、子どもたちは人間に対する信頼を取り戻していく。個人主義、家族主義を生きる子どもを地域社会に拓いていく。そうして子どもたちは生きていける。そこに部落解放運動の役割と意義を見出している。

地域の主体性

「ポスト同和対策事業」における部落解放運動の政策提言力を重視するのが次の語りである。

運動のほうは政策提案して、こんなんつくったらええんちゃうかって、もっと僕らも勉強せなあかんね。行政って、「こんなんありまっせ」って

言うてけえへんでしょ、こっちから探しにいけへんかったら。申請主義やからものすごくそんなんが考えないかんし。そやから教育行政にしてもなにしても、もう少し運動が政策的にコミットメントせなあかんし。やっぱりものを取りにいくというんじゃなくて、政策なんですよ。解放同盟の強さは現場を知っているということですから、現場の思いをどう行政に反映させるか、教育や福祉分野全部含めてあるんちゃうか。成果を取りにいくんじゃなくて、行政と協働できる提案をやっぱりしっかりしよう。俺らができることを俺らがやるやん。行政しかできへんことやってくれやっということ、しっかりつくっていかなあかんのかなっていう。いざ自分らがプレーヤーになるとね、それはそれでものすごい勉強になるし、プレーヤーになった瞬間からやっぱりね、プレーヤーとしての責任とかものすごい悩ましいですよ。(A 地域団体 2017年2月)

「解放同盟の強さは現場を知っているということ」、現場の思いを行政に反映させる、現場を政策につなぐ、教育や福祉など総合的に取り組む、行政と協働できる提案をする、「俺らができることを俺らがやる」。部落解放運動の政策提言における基本姿勢を言明する。

筆者はかつて隣保館のあり方に対する提言のなかで、『『公』をつくる一民の主体性』について次のように述べた。

まず「公＝官＝行政」の認識を克服し、「公＝社会」を構成するそれぞれの主体の役割と責任を整理する必要がある。「公的責任＝行政責任」の認識は、本来の「公」をつくるうえでの民の責任の所在を曖昧にし、民の主体性を手放してしまう危うさがある。民の責任を明確にしてこそ、官の責任＝行政責任を追究できるのではないだろうか。その追究に民の責任と主体性の発揮があるのではないだろうか。

(中略) 民を担うそれぞれの主体の役割と責任も求められる。隣保館という社会的資源を拠点にして、当事者運動も官と民の中間支援の役割を担う必要がある。住民と社会をつなぐ役割である。民主導による官との対等な協働、民のなかの対等な協働、住民の参加と自治など、住民が民主主義を訓練していく場づくりである。日常的な社会運動を基盤にもたない社会変革は、その内実をつくりだすことができないし、持続可能な取り組みにならないことを世界各地で展開してきた社会運動の歴史は教えている。同時に、社会運動自体が、民主主義や地域経営に習熟していくために訓練と実験をくりかえすことが求められる。(熊本 2020、一部修正)

上記の問題意識を学校に置き換えて考えたい。公教育とは誰のものであり、誰が担うのか。子どもやマイノリティを排除した公共性、公益性が悲劇を繰り返すことは歴史が教えてくれる。さらに新自由主義の加速は、「民」の内実も問う。同和对策事業下で「公的責任＝行政責任」を追及してきた時代から「ポスト同和对策事業」にいる今、「公的責任」の内実が問われている。

アマルティア・センは、「ある人が価値あると考える生活を選ぶ真の自由」「その人が自ら生きる価値があると思うような生活をするための本質的自由」をケイパビリティと呼んでいる(セン 2000: 83, 99)。ケイパビリティの視点に立った「豊かさ」とは「本人が価値あるもの^{モノ}と考える生き方と選択する自由があること」であり、「貧困」とは、この自由が奪われていることになる(池本 2007: 119)。「よい生活」(well-being)の評価基準は、「手段」としての「豊かさ」や、主観的な「結果」としての「幸福」ではなく、人々が価値あるとする「さまざまな生き方のうちの何をどれだけ現実^{現実}に選ぶるか、この実質的な選択可能性の範囲が、その人の生き方への自由を示す」。この「生き方を選ぶ自由度」をセンはケイパビリティとよび、福祉や開発の本質や焦点に置くことを主張した(穂坂 2008: 6-7)。ケイパビリティは、人が価値ある生き方を選択

する自由を実際にどれくらい享受しているか、に主眼を置く。差別や暴力を受けていて、できることが限られる場合には、ケイパビリティが低下する（セン 1999）。

「開発」とは、人々の価値ある選択肢の幅が広がること、さまざまな生き方を選択する自由が増すことであり、選択肢の幅が広いほど選択の自由が広がるため、センは「開発」を自由としてとらえている（池本 2007：113, 127）。この視点に立てば、地域開発、つまりまちづくりに大切なのは、一人ひとりが望む生き方の選択肢の幅が広がるように、その選択肢の幅や選択する自由を制約している社会的・政治的・経済的・法的なバリアを除去するための条件・環境づくりということになる。

国家にゆだねてきたケイパビリティの拡大を資本にゆだねる時代にあって、地域にこだわりながらケイパビリティの拡大を主体的に追求する組織的実践を展開してきた部落解放運動や同和教育・人権教育運動が、世界的に拡大する格差、貧困、分断、排除に対する抵抗のための理論と実践をつくりだし発信できないだろうか。その回路は「差別の現実から深く学ぶ」なかにしかないだろう。

地域から学校に対して主体的かつ積極的に日常的な連絡や情報提供を行なっている D 地域団体は次のように言う。

時代としては、過去であれば同和対策事業があって、その事業のなかで学校側も寄り添っていかないといけない半強制的な部分をもっていたので、でも今の時代はそれがなくなっているって考えると、やっぱり逆にこっちから壁を壊していくってしないと、多分関係性は簡単に薄まると思う。……やっぱりこちら側から社会に訴えていかなという意味では、こちら側から発信するようにならないと、多分地域はそれをしなかったら、本当に薄まるんちゃうかなと。（D 地域団体 2017 年 2 月）

「貧困」と「差別」に抗する同和教育・人権教育は、個人主義、家族主義でなく、学校と地域が連携した運動により、ケイパビリティの拡大を主体的、組織的に追求してきた。その根拠は「差別の現実」である。「公」の問い直しにおける民の主体的役割、地域の主体性が問われる。

部落解放運動には、地域住民が被っているさまざまな不利益を解決しその成果を普遍的に還元していく社会的意義があった。しかしながら、それら成果を被差別部落内に閉じ込めてきた点に同和対策事業の問題性があった。ポスト同和対策事業の時代にあっては、被差別部落住民が抱える課題解決の政策と事業をすべての人が抱える課題解決の社会政策事業として展開していく方向性が必要となろう。普遍的な社会政策事業を追求する実現可能性が、部落解放運動にはある。差別の現実立脚し、それを解決する具体的取り組みをとおして、被差別部落にとどまらずに他にも影響を及ぼす一般性を有する事業につないでいく強みをもつからだ。自らの運動経験のなかから「貧困」「差別」に抗する教育の方向性を同和教育・人権教育はつかみとっていた。

3.3. 縦割りの教育と福祉を横につないできた地域

立法構造の問題性

前節では民の主体性を課題に挙げた。では官の側の課題はなにか。個人情報保護、申請主義、予防に関する施策の不備、権限委譲の不徹底などすでに指摘されてきた問題に加え、「子どもの貧困対策」をテーマにすれば、内閣府、厚生労働省、文部科学省の所管問題が国レベルではあり、教育委員会、福祉事務所、子育て支援の所管問題が自治体レベルではあり、情報共有が課題となっていると語られた。とりわけ形式的平等の発想が根強い教育行政と、「子ども支援」「子どもの貧困」「家庭支援」を掲げる福祉行政の縦割りを指摘する。課題として挙げるのは、第1に、権利主体である子どもが活用できる制度が限られていること、第2に、計画策定や政策化の過程で市民の声が反映されず、いっ

たん事業化されると柔軟性がないこと、第3に、同和教育・人権教育を評価する基準がないこと、である。これら3点に通底するのは立法構造の問題性である。

地域団体の語りから見ていく。

まず計画つくる前に当事者の意見聞いてよって。そういうテーブルつくれって。それはね、絶対いるんです。それを現場のこともわかってないやつがそうやってつくるもんやから、ものすごい間尺にあえへんねん。(A 地域団体 2017年2月)

数値や言うんやったら、同和教育とか人権教育を数値化できる方法考えてくれて言おうと思ってるんですよ。例えば家庭訪問何回行っているんや、ここの学校はこだけ家庭訪問行ってるぞとか。例えば学校に来ている子どもとか家庭がどんな経済環境やねんって、就学援助率なんぼやとか、生活保護の人なんぼおんねんとか。それは塾にようさん行かしているところが点ええのわかってますやんかって。だからもうちょっと違う軸の評価軸を入れろっていうことを言うていこうと思ってますね。(C 地域団体 2017年3月)

教育行政と福祉行政の縦割り弊害をなくす横断的な政策を部落解放運動は求めてきた。しかし当事者の意見に耳を傾けず、また現場の実態を踏まえずに策定された計画にしたがって、事業を遂行していく役割を担わざるを得ないのが現状である。学校や地域が「制度的事業」の「成果や評価」という枠組みで教育運動を展開する本末転倒の事態に陥らないためには、靴に足を合わせる発想に自らを位置づけけないようにするためには、闘うための言葉と抵抗のための文化をつくりつづけることを常に意識しておかなければならない。

上記の語りが問題視するのは、官を主体とする立法構造である。民のために官はなにができるかではなく、官のために民はなにをできるかといった発想の立法構造になってしまっている。その結果、計画策定や政策化の過程で市民の声が反映されず、間尺に合わない事業を当事者や現場は遂行せざるを得ない。行政の評価軸に合わせて同和教育・人権教育の効果を位置づけざるを得ない。子どもが権利主体として活用できる法制度や予算、市民が権利主体として活用しやすい法制度や予算のあり方を求めていく必要がある。

韓国は社会革新に関する政策の方向性として、協治（官民協働のシステム）を発展させ、住民が主体的に地域問題を解決していく方向性を打ち出す。あらゆる施策が地域を拠点とする。民意を政策に反映するしくみとしかけをつくり、民による政策提言と民への権限移譲が進められる。行政は枠組みと予算をつくり、情報を公開する。まちづくりの現場では、「権限のない参加は動員だ」と指摘される。中間支援組織や民間団体、市民団体が「これをやるから参加して」でなく、地域住民が自分で問題を発見し自分で解決するしかけをつくる。住民が直面する課題や問題は地域によって違う。そのためその課題や問題に対応できる住民づくりを重視する。「住民を登場させる」と表現される。やってあげるのではなく、住民自らが課題と問題を発見し解決できる環境を整える。住民が登場するための舞台と環境を設定する。そのためには住民に権限が委譲される必要がある。地域にあるさまざまな団体や機関といった社会資源と住民が地域アジェンダを解決するガバナンスを構築する。まちづくりのなかで住民が登場するしかけをたくさんつくる。地域が力をもてば住民自治も活性化する。市民運動は住民運動を育てる役割を担う。この市民運動が重視するのは、学習社会と民主主義だ。韓国の取り組みと部落解放運動の取り組みが有機的に連携し共に学び合うことはできないだろうか（熊本 2020）。

現行制度の限界を克服する政策哲学

つづけて、教育機関の語りを見ていこう。

施策を本当に効果的に使えているかどうかが一番大事かなと思っていて、行政が考える手立てと現場のニーズ、需要と供給がうまくマッチして子どもにとっていい方向にしてくれたらいいと思うんだけど。その辺がどうかかなと思います。例えば、保護者への啓発というのは学校もするんだけど、なかなか学校だけでは難しいので、それこそ地域とか行政、他の教育以外のところ、役所なんかと協力してやっていかなあかん問題かなと。(Q 教育機関 2017年3月)

教員の業務のなかに福祉にかかわる業務も膨らんで、「これ先生の仕事か」って言いながらやる先生がいますので。「本当に教育にしっかり力を入れるため」に、という観点からは、登校支援というのは、極力、学校以外でお手伝いしていただけるとありがたい。(S 教育機関 2017年3月)

学力と経済力ですよ。経済資本、文化資本ですよ。これもうダイレクトに影響するのわかっているわけですから。家庭の経済資本であるとか、文化資本高めるための施策を打っていくということが学力向上につながっていくはずなので、ここの話をするのは基本的に教育の部分ではできないんですよ。(V 教育機関 2017年7月)

これら語りが示唆するのは、現行制度に限界はあるが、それを乗り越える理念を構築する必要性である。問題点は顕在化している。行政施策と現場のニーズ、教育と福祉、学力と経済力といった視点について、部落解放運動は言説化に限界をもちつつもそれらは切り離せないと提起してきた。しかしそれらが切

り離されているところに問題がある。それらを切り離すのではなく、トータルにとらえる視点と理念、政策哲学が欠けてしまうと、本来切り離せないものが切り離されてしまうことになる。求められるのは、ものの考え方を共有することである。上記で韓国の事例を参照したのは、韓国が徹底的に問題の考え方を共有する哲学構築にこだわっているからだ。

同和対策事業特別措置法は同和対策事業の目標に、「対象地域における生活環境の改善、社会福祉の増進、産業の振興、職業の安定、教育の充実、人権擁護活動の強化等を図ることによって、対象地域の住民の社会的経済的地位の向上を不当にはばむ諸要因を解消することにあるものとする」と掲げた。同和対策事業は、生活環境の改善、社会福祉の増進、産業の振興・職業の安定、教育の充実、人権擁護活動の強化といった5つの柱を不可分のものとしてとらえている。それらを総合的に展開する政策を打ち出すという基本姿勢であり、教育と福祉の連携は「あたりまえ」のものなのだ。

子どもや子どものいる世帯の生活支援は総合的、不可分のものとして考えられなければ効力を発揮しない。それが縦割り行政のために分断されていることが問題であり、官と民の主客逆転が起きている立法構造に問題がある。それら現行の制度や構造を乗り越えてどうあるべきかという改革の方向性に関する政策哲学の構築が、「貧困」「差別」に抗する同和教育・人権教育の形成にとって必要条件なのではないだろうか。

3.4. 学校と地域の連携

地域連携の主体である子ども、地域住民、学校

前節でみたような課題を克服すべく、X市の被差別部落で学校と地域はいかに連携しているのか。B地域団体は「学校の敷居をまたげるような関係」をつくるために、地域住民をもっと巻き込むよう学校に提案する。

学校休みのときの対応はどうするんって、先生おれへんよな、地域に投げ
てよって言って、私、校長先生に直談判した。地域でできることのほうが
多いはずやって言って。地域にも言ってもらってたら、私が主任児童委員
で守秘義務はあるんだから、そんなん守秘義務がある人間っていっぱい
てるよねって。民生委員もそうやし、保護司もそうやし、そういうのが全
部つながってるんやから、言ってくれたら全部そこで網張れるやろって。
土日休みやん、夜、夜間どうするのって。夜間動けるの地域の間人よねっ
て言って、校長先生のところに言いに行ったんです。(B 地域団体 2017
年6月)

上記の語りが示すように、子どもは学校で生徒だが、地域では住民だ。そし
て学校で過ごす時間よりも長い時間を地域社会で生きている。学校が、子ども
を地域の主体として、地域住民を地域連携の主体として、そして学校もまた地
域の主体であるとして認識する必要がある。

上記語りで言及されるように、一般施策と合わせて多くの地域団体に活用さ
れているのが「肩書」である。主任児童委員、民生委員、保護司などの役割を
担い、子どもと家庭に関する情報を共有する会議や地域連携のしくみに正式に
参画するための方法である。学校、保護者、地域住民、行政に対しても明確な
役割をもった主体として関係性を構築できるという。一方で重視するポジシ
ョンが「地域のおじちゃん、おばちゃん」だ。

地域のおばちゃんですよ、多分。親と学校の先生の間の人間みたいな感
じで、親に言えない、学校の先生に言えない、おばちゃんに言おうかみた
いな感じで。子どもらがいろんな声かけもしてくれるし、地域のしんどい
子たちとかかわる機会もできてくるし、そこからの地域事業というのも出
てくるので。親に言うより〇〇さんかっていうくらい先生らも言ってくれ

るんで。……学校の先生は3年終わったら終わりでしょ、中学校。おばちゃん、ずっといますよ。もう子どもが結構信用してくれているんで。〇〇さんやからって、家に帰って〇〇さんの話出てくるでしょ、〇〇さんって何者やって話で、〇〇さんてあの人かみたいな。(B 地域団体 2017年6月)

教員には反抗する子どもも、教員には「クレーマー」になる保護者も、「地域のおじちゃん、おばちゃん」にはしない。6年間や3年間といったつながりの教員とは異なり、地域生活でのつながりは継続するからだ。子どもとも保護者ともである。時間軸、分野軸、空間軸に基づく連携が地域で形成されていることがわかる。

「肩書」に関してさらに言うと、子ども支援にかかわる人々が重視するのが、主任児童委員である。主任児童委員は、必要に応じて関係機関からの情報収集および実態把握のための家庭訪問ができる行政権限を付与されている。ケース会議にも参加する。子どものつぶやきを拾うとまずはその背景について調べてから学校と連携し、学校には学校としての立場で背景を調査してもらう。それを共有したら、児童相談所、行政機関、ケースワーカーといった関係機関と地道に連携を続けながら共有のしくみをつくっていく。そうすれば「全部に共有をしていって、どっからどういうふうになにか発生してもどれかで拾えるみたいな状況をつくる」ことができる。その鍵となるのが、学校との連携だ。「学校とも連携をもちろんガッツリいっている」「私ほんまに学校とつながっているの、すごい大きいと思う」と語るほど重要なものである(B 地域団体 2017年6月)。

学校と地域の連携には、歴史的な営みと日々の継続的な営みがある。歴史的には、差別に抗うための教育実践について教員と地域住民が共同で研究してきた同和教育・人権教育のノウハウ、力、ネットワークがある。今日的には、日々の見守り、登校支援、アウトリーチ、家庭訪問、ケア会議やケース会議といっ

た活動のなかで日常的な連携を重視する。

F 地域団体は、学校、こども相談センター、行政の関係部局、地域団体、生活協同組合、社会福祉法人、教育 NPO などが毎月、子育てに関する議論を重ねており、F 地域団体が学校と行政のパイプ役を果たしている。A 地域団体は 1990 年代後半から、総合生活相談事業のなかに現われる虐待や不登校の問題を解決するための個別ケース会議を開催してきた。2000 年代に入ると、要保護児童対策地域協議会（要対協）が行政主導で設置されるが、実質的には A 地域団体が会議の運営やケースの対応において主導的な役割を果たしている。

部落解放運動の経験知を生かした連携

C 地域団体は、教育、福祉、就労を軸に、地域に在する諸機関との連携を構築し、発見機能、制度活用、相談事業を充実させている。連携機関には、公益財団法人、社会福祉法人、医療法人、NPO 法人、自治会・町会、民生委員、保育所、小学校、中学校、行政関係部局、子ども相談センター、教育委員会、ハローワーク、就労支援機関などが含まれる。

コミュニティー・ソーシャル・ワーカー（CSW）は教育と福祉の垣根を越えやすいポジションなので、うちでは教育、福祉、就労っていう 3 つのケース会議やってるんですけど、このすべてに CSW が出てきてくれるんですよ。また、個別のケースを総合的に見てね、関連した機関でのケース会議が必要やってなったら、CSW を通して地域ケア会議っていうのを開いてもらうこともあるんです。そこに僕ら呼ばれて、それぞれがもってる情報共有して、方向性見出したりとかはやってますね。（C 地域団体
2017 年 3 月）

教育権、生存権、労働権といった社会権保障を連携するしくみづくりが部落

解放運動の経験知により成立している。前節で見た現行制度の限界を克服するポジションにCSWが位置づけられ、現場から汲み取ってきた現実的方向性を打ち出す活動が展開される。

このような資源活用や施策実現が各地域で進められていることを次の語りは示す。

地域の人に来ていただいて教育を進めるということは、この10年でもものすごい進んだと思うんですね。文科省がいくら財務省に要望しても、財務省は教員を増やせないと言うから、地域人材使えと言われたことに対して、施策は進んでいった。若干予算は付きますからね。(V教育機関 2017年7月)

教育機関は、地域住民、とくに部落解放運動が蓄積してきた専門性とネットワークを重視する。それらは部落解放運動のなかで形成されてきたものだ。部落解放運動は地域を拠点にした運動である。地域には多様な階層の、多元的な困難を抱えた住民が暮らす。それら生活課題を解決するためには、福祉、住宅、教育、労働、司法といった多分野で政策に長け、部落解放運動だけで解決できない問題を是正すべく広範なネットワークを構築する必要性があった。それが部落解放運動の人材育成を可能にしてきた。

部落解放運動との連携について、「公正な社会をつくるとか、そういうことにつなげていける普遍性があると思うんです、解放運動にはね。だから、そういう教育を一緒につくっていける相手として運動体はあると思いますよね」と語るP教育機関は、自身の変化について次のように言う。

やっぱり学校のなかだけで教育って完結せえへんから、子どもを支えてくれる運動とか、地域の人たちとつながるのは必然というか当然という気

は、僕はありますね。子どもの暮らしや親のことも含めて学校のなかではどうしようもないことを助けてもらったとか実感があるんです。あるいは、気づかなかったことをね、指摘してもらえる。人間大事にするってこういうことやねん、そういうことの経験の集積が僕はやはり地域の子どもを支える組織に対する信頼というか、信用とかね。ほんでああそうなんや、こういう見方あるんや、やっぱり地域ってこんなとこあったらええなっていうのもあったし。ほんまに学校で支えられへんしんどい障害のある子を地域の解放運動がつくってきた障害者運動で支えてもらったりとか。ここでこのことを指摘してもらったとか、このことであんたどう考えてるんって、そういつも自分に問い返されるようなことがあったので、僕はこの仕事やってよかったと思ってるんですよ。それで自分の中身も深まったと僕は思ったのでね。で、子どもの事実から自分を問い直すことをいろんな教員にわかってもらったら、ほんまにしんどい思いをしてる子どものこととかわかってくれたらなって僕は思います。(P 教育機関 2017年3月)

部落解放運動との連携に基づく経験の蓄積が、教員の哲学、視点、実践、主体性の形成を可能にしたという。教育というものは本来、地域社会、地域住民、地域運動と連携しなければ成立しえないものであり、その連携実践のなかで教員自身も、地域社会、地域住民、地域運動への信頼を構築していく。学校のなかだけで完結させず、子どもを共に支える部落解放運動や地域とのつながりのなかで、教員が社会課題や自らの立場性を意識化してきた。「子どもの事実から自分を問い直す」という教員の営みが、「公正な社会をつくる」という普遍的な教育実践につながる、部落解放運動との連携にその可能性を見出した語りである。

子どもが権利行使主体として参加する教育運動へ

教員の意識の変化と、地域との意識的つながりづくりを課題として挙げる語りが次である。

学級のなかで困ってて、教頭先生に相談してもそこだけになるんですけど、ここやったらやっぱり関係機関とか、外の機関とか、すぐにつながるかとかって動きが早いので、それはやっぱり大きな違いだなんて思っています。連携しようという教員が減っているんですよ。そこが薄いんですよ。逐一いつも地域に行ったりね、連携して学んだり一緒にやっついこうっていう雰囲気を醸し出さないと薄れていく、校内的には。なんかのときにしか行かないということだと、やっぱり問題が生じているんですよ。(T 教育機関 2017年3月)

人権教育ネットワークへの参加、地域活動への参加、地域住民との交流、職員や新転任教員への人権研修などを継続する学校や地域がある。それを同和保育・人権保育、同和教育・人権教育の財産だという。日常的な情報共有の場や機会を多数構築してきたことも同様である。同和対策事業に関連する一連の法律を根拠とする連携の枠組みがない今、学校と地域、教員と地域住民の主体性に基づく連携が問われている。地域住民や部落解放運動がこれまで学校や教員と役割分担しながら行ってきた連携から、地域社会に生きる子どもを権利の主体として地域や運動に位置づけ直す連携の必要性とも言える。

主体としての地域に対し次のように提案する教育機関がある。

学校というのはやっぱり時間区切れば8時半から、小学校やったら3時、中学校やったら5時としますよね。……8時半に来てない子に対して家庭訪問するような家庭教育支援システムみたいなものがある。取り込もう、取

り入れようかという論議になるんですよね。3時から5時までの学習会どうしよう、そこ先生に見させてしまえば、先生、教材研究もできないですし、子どもとも向き合えないので、やっぱり無理や。なら役所でボランティア募って、学習、居場所の放課後学習の支援をしようか。そういう選択をもたしながら、そこまでは学校が場所であってもええと思うんですよ。その後、そしたら5時6時超えたらどうしよう、家で一人で行えるのか。その5時6時から8時までどんな居場所を誰がつくっていくねんっていうのを考えていったときに、なにかがいるんですよね。学校ではないと思います。(V 教育機関 2017年7月)

地域、支部、あるいは人権教育関係のネットワーク団体、家庭もそうですよね、そこらはちゃんとつながって、子どもの成長にとって、子どもの教育にとって必要なことを側面からちゃんとやっていただく、その働きかけをやってほしいんですよ。家庭に入り込んだり、我々がやってきたような部分を支えるような取り組みをやってほしいんですよね、地域には。やっぱり地域でこれを育てていくんだって感覚をもってかかわってやっていただきたいですね。それを学校は、こんな教育をしますってちゃんと開いて言うていって、そんなことするんやなって、そこに協力支援していく姿勢をもっていただきながら、家庭への働きかけ、子どもへの働きかけということを地域のネットワークでやっていただきたいとすごく思いますね。(V 教育機関 2017年7月)

部落解放運動の教育運動および同和教育・人権教育運動は半世紀以上にわたり、個別ニーズを基盤にしたアプローチと諸権利を基盤としたアプローチを組み合わせながら教育運動を展開してきた。学力保障、進路保障に始まる教育の条件整備、教育の内容創造は、再分配の正義と承認の正義の両方を交差させ、

社会正義に挑んできた。部落解放運動の中核であったはずの「教育運動」や「学習コミュニティづくり」の主体はいつしか学校、教員、行政にアウトソーシングされてしまう。それが同和対策事業の終結とともに部落解放運動の衰退につながった要因の一つだと私は考える。

行政責任を曖昧にし、個人、家庭、地域に責任を転化するような方向性を打ち出す新自由主義が席卷するなか、行政責任を追及しつつづけてきた部落解放運動の貢献は評価されてよいだろう。同時に、個人、共同体、行政が自立した関係で、それぞれの責任を明確にしながらの協働という場を、周辺のコミュニティを含め再構築しようとする模索にも注目したい。その核は、子どもが権利行使主体として参加する教育運動への再構築だ。

学校と地域の連携に関する議論からは、「連携の中心は子どもか」「学校はだれが主体か」「教育における当事者とはだれか」「子どもは地域の主体か」という問いが生まれる。

学校というところは、独りよがりになってしまうところがあって、今は例えば、数字を上げろ上げろって言われてて、ちょっと上がったらええやんみたいな。成果上げたらええやんと。そしたら、ちょっと待てよと、こういうところを見落としてんちゃうかとか、置き去りにしてるんちゃうかみたいなのが、やはり外部の目って必要だと思う。学校以外の方から評価をいただくことが。そのなかでは、そういった子どもの視点というのは必要な部分で、教えていただかないと、僕らも気がつかないというのがあると思う。そうしてもらうことで、より子どもに返っていくのかなと。(Q教育機関 2017年3月)

子どもを置き去りにしてしまうのは学校だけではないだろう。地域も、行政も、そして部落解放運動もその陥穽に陥る可能性は常にある。H地域団体は

青少年会館を失った際、誰もが参加できる子ども会活動と、部落問題を学ぶ子ども会活動を再構築した。現在は子ども会で育った若者がスタッフになり活動を支えている。支援や保護の客体であった子どもが、活動への参加・参画をとおして、自らが「参加の権利の行使主体」（安部 2010）へと変容したのだ。「子ども支援学」を提唱する安部芳絵は次のように言う。

子どもの権利行使主体としての参加が、自己決定とそこから紡ぎだされる共同決定を指向するならば、権利としての子ども参加は社会との関わり、あるいは社会変革とつながることになる。（中略）

権利としての子ども参加は、言い換えればトランスフォーマティブな参加であり、子どもの直面する現実とそこに在る課題が参加を通して社会変革へとつながる可能性を内包する。たとえば、権利を侵害された状況にある子どもたちが、社会に参加することを通して現状を変えていくことである。

ここに、権利としての子ども参加を支援する意義を見出せる。（安部 2010：10 - 11）

こう述べたうえで安部は、「自己決定主体への成長を支え」る存在、「他者との共同決定を促す存在」、「子どもたちの直面する現実から、課題を掘り起こし、社会変革へつなげていく営み」が必要だとして、子ども参加支援研究を提起する。安部の言を借りれば、その営みが「貧困」「差別」に抗する同和教育・人権教育である。本来権利行使主体であるはずの子どもを置き去りにしないよう、当事者主権のありようが追究され、それを発揮し担保できるしくみづくりが、学校と地域の連携で問い直されていることを本研究の語りから読み取る。

3.5. 学校と地域を結ぶ実践

子ども食堂

B 地域団体は、中学生の学習支援のなかで「食」の課題が明らかになったことで、子ども食堂を開始する。その後、小学生の学習支援も始める。これら事業が教員との情報共有の場になっている。子ども食堂等の実践をとおして子どもとの信頼関係を構築しながら保護者との信頼関係を構築し、家庭訪問を行なう。子ども食堂の今後について次のように言う。

10 年先を見越して、その子にとったら中学生から成人して社会に出るまで、学校が寄り添ってくれるのか、保護者が寄り添ってくれるのか、地域の誰かが寄り添ってくれるのかって言うたら、その地域の誰かにならなあかんし。それがつながる場所、つながるしくみ、まあ子ども食堂は一つの方法としてね、アプローチとしてできてきたけど。学校の行き来の延長線上になるのか、別の形になるのか、それを探っているというか、見ている状況かな。(B 地域団体 2017 年 6 月)

保護者と若者世代、そして教員による同和教育・人権教育運動の継承と再構築に各地域が取り組んでいる。ケース会議、学習支援、子ども食堂など、「子ども」「教育」を主軸とする活動である。本稿で見えてきた被差別部落の変容、連携の隙間、縦割り行政の弊害、現行制度の限界といった課題に対する取り組みとして子ども食堂が各地域において展開されている。

地区外から来られた方、私たちは接点ないですよ。接点をつくっていくんですよ、こっちから。子どもたちと知り合うことによって、親との流れをつくっていくっていう。「君たちの居場所は、おばちゃん、ちゃんとしてやってやるから、こっちおいでや」って。夏休みも冬休みも子ども食堂も、

みんなあるから。その子どもたちが居場所を、逃げ場所を求めてきたらつくってやったらええやないか。それがここやと。この場所をつくってきたのが部落解放運動やと思います。リストにはむらの子はほとんどいないです。どこかから引っ越してきた子。むらの子やったらおばあちゃんを探してあげるほうが早い。一般家庭やったら、引っ越してきたら、パイプがないので、まずは学校から、まずは子ども食堂に来てもらう。子どもとしゃべって聞き取りをして、今度お母さんと会わせてくれるかという形をとっていくんですよ。むらの子の場合、おばあちゃんまで飛んだら、おばあちゃんから娘を怒ってもらって、ここに行けてるんで。子ども食堂に来ている子たちの家庭環境、ぜんぶわかるねん。そうして子どもたちの居場所をつくってきたんです。(F 地域団体 2017年4月)

役所は敷居が高い。保護者にとって、特にしんどい家庭にとっては敷居が高すぎる。地域は、一緒に生活しているから知られすぎるといふか、密接すぎる。ちょうどいい関係がないなあと思います。学校は、ちょうどいい関係でありながら、時間に限りがある。しんどい家庭ほど、学校で開ける時間帯で対応できることは限られる。学校がやりきれへん部分にかかわっていくのは、結局学校が終わってからですし。だから今、そのとっかかりになっているこの子ども食堂というのは、すごく面白い突破口になってくるんじゃないのかなと思います。(S 教育機関 2017年3月)

ここ行ったら、腹いっぱいにしてもらた、という経験は大きいです。ほんまのコアの子どもよりも、隣の小学校区に住んでいる周辺の子のほうが生活がきついのがあってぎょうさん来るんやって。……その子らも面倒みてることによって、将来のね、あ、そうそう差別するの忘れたっていうのが出てきたときに、一緒にそんなんおかしいんちゃうかって言うてくれる

子を育ててると思たらええやんかって。そのときにわからへんでも、あ、あのおきにわたしがご飯食べてたん、部落っていうところやってんなって、ええ人やったでとか。(U教育機関 2017年3月)

子ども食堂は子どもの居場所、避難所、セーフティネット、教員とのコミュニケーション、地域団体と親との関係構築、そして子どもの課題発見といった意味合いが強いという。成果主義や評価主義が学校現場に広まるなか、子ども食堂に主体的に参加する意味が教員に問われる一方、子ども食堂は、教員が部落問題や地域とつながるきっかけになっている。学校に行かず子ども食堂に来る子どもにとっては、そこが教員と子どもをつなぐ場になる。また地域団体にとっては、転入者との接点をつくること、親を巻き込み親との関係を構築することが可能となる。学校、地域、行政の「あいだ」のしくみづくりである。

学習支援

J地域団体は、保育所や学校とともに会議を重ねながら教育事業を多様に展開する。文化事業、中高生の自主学習、障害のある生徒の自立支援、中学・高校と連携した専門相談、居場所の運営、ボランティア育成、不登校支援、福祉・教育関連団体と連携した子ども支援、学校教育支援、小学校・中学校・高校の学習支援と進路支援、見守り支援活動といった活動を含む。学習会は年間7割の日数を占める。

きつい奴だけ集めたらね、本人らもやる気がないんですよ。きつい奴だけ集めてると思いよるし。教え合いの関係も成立せんしね。だからきつい奴だけ集めるんじゃなくて、できる奴入れることがすごい大事ですね。できる奴、必ず点在させとかなね。来てるやつ志気も上がらんしね。……親、家庭の文化度が低く、収入が低い子どもたちをどうするのか、という

のがまあテーマっていうとテーマです。ざるで水を汲むような決意が要りますね。……ほなら、ざるとざるの目を細かくして表面張力を増やすとかね。あとは回数増やすとかね、それしか手がないやんけと思わな、自分が目の前にしてる子どもの理解力とかについて絶望してしまいますね。自分の教え方にも絶望しますね。……そこの自覚をもつことで、そのなんて言うんですかね、やりきれなさとか、自分の指導力への不信とかを解消する必要はあるんじゃないのかな。(J地域団体 2017年8月)

社会関係資本、文化資本、経済資本の3つに着目した学習支援事業の展開である。現在、被差別部落で実践される学習支援事業は、かつての学力促進学級とは様相を変えていると指摘するのが次の語りである。

学習支援というのは、それは学力をどう高めるかという施策であると思うんですけど、促進(学力促進学級)は当然学力上げるために、高校上げるためにつくられたもんやけども、生活まるわかりですよ。だからその子の価値観にまで迫るといふか、生き方にまで迫るところがたくさんあったと思うんです。人生論を語ったり、自分のことを語ったりとかしてやってましたから。今の施策の、教育のただの施策とは全然違うような気がしますね。(V教育機関 2017年7月)

学力保障だけではない学習支援事業を被差別部落で行なう意味がある。それは地域に生きるおとなの価値観に迫り、生き方に迫るものであるはずだ。次の語りを最後に引用する。

教科学習に特化するんですね。特化したほうがいいと思います。人権課題を入れようとかは思わないほうがいいと思いますね。ただ、担当している

俺の姿勢は知っていますね。その姿勢を映すみたいな形でいいと思うんですよ。なぜ一生懸命勉強しているのかの、後ろにあるものを感じ取ってくれるだろうという期待だけでいいと思うんですよね。(J地域団体 2017年8月)

被差別部落における子どものいる世帯の課題も実に多様化し変化している。この多様化したニーズや実態の把握を的確に行なうためには、当然だが、子どもの声をしっかり聴くことから始める、そのためのしくみと場づくりが各地域で模索されている。被差別部落の子どものいる世帯のニーズをとらえ、課題解決を具現化するために、当事者が参画することを可能にするためのしくみと場をつくり、各連携機関と協働する、そうした部落解放運動の連帯する力に基づく実践である。

4. おわりに

パンデミックは、この社会が不公平な力関係によって成立していることを明らかにした。司法、保健医療、公衆衛生、教育、労働、住宅、社会保障、政治参加、政策、経済といったあらゆる分野において格差をあぶり出している。Black Lives Matter (BLM) が制度的人種差別主義 (systemic racism) の撤廃を訴えながらパンデミック下に広がったことは必然だった。BLM が制度的人種差別主義の撤廃を訴えていること、多くの白人若者が「白人特権」をもつ者としてこれら行動に参画したこと、そしてこの運動自体が奴隷制からつながる歴史認識を共有していたこと、つまり社会制度、自己の社会的位置、歴史と出会い、つながっていく場としてBLMは機能した。

こうした機能を内在化させていたのが同和教育・人権教育運動である。歴史との接続、自己の規定、他者や集団との出会い、社会との関係を内包する同和教育・人権教育運動は、その実践と価値をより普遍化できる可能性をもってい

る。

本稿は、「社会」という表現を多用している。社会的要因、社会問題、社会政策、社会運動、社会的孤立、社会的立場、社会的地位、社会構造、社会資源、社会変革、社会正義など、これらと「社会」をつくる働きを重ね合わせることで「社会」の実相が見えてくる。子どもはその社会を分有する。子どもとの社会的連帯と民主的合意形成があってこそ、社会への抵抗文化を創造できるのではないだろうか。「ケア」的側面が強化されるなかにあって、そうした営みがより必要なのではないだろうか。

国連人権高等弁務官が2020年3月に「コロナウイルス対応には人権を最前線かつ中心にすえる必要がある」と述べると、4月には国連事務総長が「COVID-19と人権」を発表した²。公平で持続可能な発展を達成し平和を維持するためには、危機にある今こそ人権が必要だ、その人権の核には平等と非差別が常にある、と呼びかける。貧困が新型コロナウイルス感染の甚大なりスク要因になっていること、不平等がパンデミックを助長し、それがさらに不平等を深めること、パンデミックが構造的な不平等を明らかにしていることを指摘する。そしてこの危機に現われる差別や憎悪に注意を喚起する。また「パンデミックと戦うために誰かを置き去りにするわけにはいかない」と言い、そのための対応を求める。この危機から教訓を得て、よりインクルーシブ（包摂的）な社会をつくりあげてこそ、SDGsの理念を実現できるのだと訴える。今、私たちがどのように対応するか、それが人権に害を及ぼしてきた歴史的な政策や慣行を見直す絶好の機会だと主張する。

国連はその後も人権のメッセージを出しつづけ、「COVID-19 ガイダンス」³には「対応の核に人権を」と記す。「人権を尊重することは、公衆衛生への対

² 日本語版はヒューマンライツ・ナウのウェブサイト参照 (<https://hrn.or.jp/news/17660/> 最終閲覧日 2020年11月30日)。

³ 日本語版はARC 平野裕二のウェブサイト参照 (<https://w.atwiki.jp/childrights/pages/326.html> 最終閲覧日 2020年11月30日)。

応とパンデミックからの回復を成功させるための基本となる」と言い、人権を基盤とする姿勢を崩さない。

韓国では人権をテーマに活動する団体が「コロナ 19 人権対応ネットワーク」を立ち上げた。2020 年 6 月に発表した「コロナ 19 と人権—人間の尊厳と平等のための社会的ガイドライン」は 200 頁に及ぶ⁴。人間の尊厳性に基づいた人権尊重の原則、差別禁止と特別な保護の原則、社会的コミュニケーションと参加の保障、民主的意思決定の原則といった問題意識が基盤にある。その韓国社会は SDGs を社会革新とセットでとらえ、社会的価値の創出を重視する⁵。社会的価値とは、人権、労働権、安全、生態、社会的弱者への配慮、良質な雇用、共生への協力などを指す。これら取り組みの背景には市民団体の弛まない活動の歴史がある。

部落解放運動は、上述した国際人権基準や他国の先進的な取り組みに勝るとも劣らない同和教育・人権教育の実践を積み重ねている。経験知を蓄積する社会的財産を普遍化し社会発信していく作業が、「貧困」「差別」に抗する同和教育・人権教育として欠かせない。

【引用文献】

安部芳絵（2010）『子ども支援学研究の視座』学文社。

アマルティア・セン，池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳（1999）『不平等の再検討—潜在能力と自由』岩波書店。

アマルティア・セン，石塚雅彦訳（2000）『自由と経済開発』日本経済新聞社。
樋口修資・島田陽一・佐久間亜紀（2020）「教員の働き方改革と教職の専門職性」『教育学研究』87（1）：64 - 90。

⁴ コロナ 19 人権対応ネットワークのフェイスブック参照 (<https://www.facebook.com/KRCOVID19/> / 最終閲覧日 2020 年 11 月 30 日)。

⁵ 例えば、漢陽大学社会革新センターのウェブサイト (<http://www.hvc.hanyang.ac.kr/>) にいき、右上にある虫眼鏡マーク（検索アイコン）に「HYU SDGs」と入力(最終閲覧日 2020 年 11 月 30 日)。

- 穂坂光彦（2008）「理論と方法の枠組み」二木立編『福祉社会開発学—理論・政策・実際』ミネルヴァ書房，2-31.
- 池本幸生（2007）「ケイパビリティから見た貧困削減のための観光開発」『立命館大学人文科学研究紀要』89：113-148.
- 木村和美（2008）「マイノリティによるネットワーク形成と社会関係資本—被差別部落 A 地区における保護者組織を事例に」『教育社会学研究』83：65-80.
- 清原悠（2019）「抵抗の文化を育む教育はいかに可能か？—自由・平等・公正を作る複数形としての教育実践／研究」『社会文化研究』21：47-69.
- 国立大学法人大阪大学（2011）『子どもたちの学力水準を下支えしている学校の特徴に関する調査研究』平成 22 年度文部科学省委託研究「学力調査を活用した専門的課題分析に関する調査研究」研究成果報告書.
- 熊本理抄（2020）「部落差別解消や人権問題の解決に資する相談」一般財団法人大阪府人権協会『隣保館相談白書—隣保館を軸にした相談機能のあり方に関する研究会報告書』48-62.
- 松本伊智朗（2013）「教育は子どもの貧困対策の切り札か？」『貧困研究』11：4-9.
- 松本伊智朗（2017）「なぜいま、家族・ジェンダーの視点から子どもの貧困を問いなおすのか」『「子どもの貧困」を問いなおす—家族・ジェンダーの視点から』法律文化社，1-7.
- ナンシー・フレイザー，仲正昌樹監訳（2003）『中断された正義 「ポスト社会主義的」条件をめぐる批判的省察』御茶の水書房.
- 西田芳正（2012）『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会.
- 志水宏吉（2006）「学力格差を克服する学校—日本版エフェクティブ・スクールを求めて」『教育学研究』73（4）：336-349.
- 高田一宏（2019）『ウェルビーイングを実現する学力保障—教育と福祉の橋渡

しを考える』大阪大学出版会.

若槻健 (2015) 「『排除』に対抗する学校」『教育社会学研究』96: 131 - 152.

山野則子 (2018) 『学校プラットフォーム—教育・福祉, そして地域の協働で
子どもの貧困に立ち向かう』有斐閣.

湯澤直美 (2017) 「子どもの貧困対策の行方と家族主義の克服」『「子どもの貧困」
を問いなおす—家族・ジェンダーの視点から』法律文化社, 11 - 34.

本研究遂行ならびに本稿執筆にあたり, X市の部落解放運動関係者および教育関係者に全面的な協力をいただきました。記して感謝申し上げます。

本研究は, 日本学術振興会科学研究費助成事業による「「新たな社会問題」空間としての被差別部落と都市下層の再編過程の研究」(研究代表者: 野口道彦, 課題番号 15 H 03410) の助成を受けたものである。