

〈研究ノート〉

スクールソーシャルワーク実践からみた 『同和教育』の教訓

—子どもの教育権保障に注目して—

山田 恵子

1. 問題関心と分析課題

拙稿「長期欠席児への教育権保障—スクールソーシャルワークを通してみる不登校児童生徒の現状から—」(早稲田大学文学学術院教育学研究第5号 85-98頁)にて、就学率が100%に近いという学校基本調査等のデータがある一方で、18万もの長期欠席児童生徒がいること、その中には、生活基盤の脆弱さから義務教育にアクセスできない子どもが多数いる現状と、そうした子どもが抱える困難を、スクールソーシャルワークを通じた関わりから例示した。子どもの人生にとって教育が大きな力を持っており、教育のセーフティーネットとしての義務教育保障をしていくこと、子どもの教育権・学習権保障のためには、親世代子世代双方へ生活面を整える生存権保障をしていくこと、教育と福祉が連携する必要を述べた。

筆者は、論文の中で例示した、様々な理由により養育力が十分でない家庭に育つ子どもの不登校を、『養育力欠落型不登校』と名付けた。そうした子どもの教育権・学習権を、どのように保障していくのかを探るにあたり、本研究では、同和教育が提起してきたものに光を当てたいと考える。それは、以下に示す問題関心による。一つには、同和教育の先行研究を通してみる家庭や子どもの様子と、日々のスクールソーシャルワークを通してみる養育力欠落型不登校の家庭や子どもの様子が、大変類似していると感じていることからである。また、戦後同和教育の最重点課題が、長期欠席・不就学問題への対応からであったこと、さらには、1960年代に入り長期欠席・不就学問題が解決に向かった代わりに浮上したのが低学力問題への対応であったことである。同和教育の先行研究においては、「教育の不平等」や「教育達成」、

「低学力問題」や「学力保障」といったキーワードが多く見受けられるのである。

本研究では、以上のような問題関心に基づき、教育をめぐる社会的不平等の克服を目指して、学力保障の実践を積み重ねてきた同和教育の先行研究を分析したい。同和教育問題は、歴史的社会的差別の地域要因等により、教育の成立そのものに困難をきたすものであったが、養育力欠落型不登校の子どもも、家庭の生活基盤の脆弱さ等により、学校に行っている場合ではない（通学できない）状況下におかれているのである。これらのことから、同和教育の先行研究を探りそれら研究の視点を取り入れることが、長期欠席となっている養育力欠落家庭の子どもへの教育権・学習権保障への考察にとって、大変に有意義なことであると考えられる。

2. 養育力欠落家庭と同和地区家庭との類似性

(1) スクールソーシャルワークを通してみる養育力欠落家庭

以下は、筆者が日々のスクールソーシャルワークを通してみる、養育力欠落家庭の子どもの実態である。

スクールソーシャルワーカーが受ける相談自体、学校とつながりにくい家庭についてのもが多い。いくら電話してもつながらない、家庭訪問をしてもなかなか会えない、たまに会えても親子から無視されるといった場合も多い。

家庭訪問で家の中の様子を見ると、大概の場合、玄関には家族の靴が散乱しており、部屋の中は散らかり放題、コンビニ弁当等のカラがいくつも目に入ってくる。家庭で調理している様子はなく、いつも買ったものの食事であろうことが想像できる。食事は、各自それぞれ違ったものを違った時間に食べている。なかには、親が食事の用意をせず子どもにお金も渡さないで出かけてしまうため、一日一食か二食の食事しか得られない子どももいる。いつ寝ていつ起きるかは、その日その日による。布団は敷きっぱなしのままであり、子どもが寝る時にパジャマに着替えるといった習慣はない。衣類の洗濯をしている様子もなく、子どもはいつも同じものを着ている。お風呂に入ること、シャワーを浴びることも稀な様子で、朝起きて顔を洗うことや歯を磨くこと、髪をとかすといった習慣も見受けられず、臭いがするといった不衛生な状態である。家中たくさんの物が散乱しているのに、子ども自身の物は極端に少ない。身体が大きくなるにつれ履ける靴がなくなってしまったり、自分の傘を持っていない子どももいる。

家庭の中で会話らしいものはない。親子間、なかには、兄弟姉妹間においても、家庭内で無縁状態となっている。家庭の中に本の類はほとんどなく、子どもはゲー

ムなどをして毎日時間を過ごしている。子どもが家から出かけることはあまりなく、人とかかわる機会もなくなり、遊ぶこともできない。保護者が子どもにかかわらなくなると、さまざまな生活経験を積むことができなくなる。たとえば、電車に乗ることができなかつたり、靴ひもを結べなかつたり、パン一つ選ぶのにも何分もかかつたり、自転車にも乗ることができない。自転車に乗れるようになるには、練習などで人とかかわりが必要となる。

こういった家庭の子どもは、多くの場合が長い不登校となってしまうている。スクールソーシャルワーカーへも不登校相談として挙がってくるのである。長い不登校では、学校に備わっている福祉機能を利用することができない。登校すれば、一日一食は確実であるはずの、栄養バランスがとれた給食を食べることができない。毎年の健康診断を受けることができず、健康を維持することも難しくなる。歯を磨く習慣がないことで虫歯がたくさんあるだろうが、子どもを病院に連れて行くことを親には期待できない。学校で体験できるはずの、芸術鑑賞や社会科見学、宿泊行事や修学旅行などに参加することもできず、日常の生活文化をも含めて、文化に接触する機会が乏しいのである。そして、学校に行かないからといって家庭で学習できるはずもなく、学力面において大きな課題を抱えることになる。

何よりも、ていねいなかわりをしてもらえないなかで、子どもは自分の気持ちを表す機会が乏しく、次第に気持ちをまとめていくこともできなくなる。今日は一食だけなのか二食食べられるのか、その時になってみなければわからないような利他的な生活のなかで、先のことを考えることができなくなっていき、願いなどを持つこともできなくなっているのである。

(2) 同和教育研究の中にみる家庭

筆者は、これまでの同和教育の先行研究の中に、日々のスクールソーシャルワークで関わる養育力欠落型不登校の家庭や子どもの様子と、大変類似していると思える同和地区の家庭や子どもの様子を見つけることがある。

例えば、神原(2000:123)は、同和地区における子育て文化の継承と変容を論じた中で、「親は朝から晩まで仕事に行っていて家にいてへんし、うちら、親からほとんど子育てしてもらえへんかってん、絵本を読んでもらったこともないし、せやから、自分の子どもをどないして育てたらええか、わからへん」という、同和地区の30歳代の保護者から聞いた話を紹介している。

また、倉石(2007:41-42)は、高知県において戦後の長欠・不就業問題対策のた

めに配置された福祉教員についての研究のなかで、次のような議会答弁を引用している。「家庭の経済的事情に基づくものもございますが、もっとも大きな原因をなすものは、結局、保護者の義務教育に対する認識の不徹底……、その生徒並びに児童の自覚の不足……に帰着すると思うのであります。(高知県議会 1949、P29)」

さらに、池田(1987:65)は、10年ほどの間になされた教育達成度調査(進学・学力調査)を包括的に紹介しながら、同和地区をめぐる教育の不平等の問題点を整理・検討した中で、同和地区の教育達成と文化の関連を論じた長谷川(1984)の論文を引いて、以下のように述べている。

「氏は、『(同和地区の低学力)問題は、たんに、経済的要因のみであるとはいえない』と述べ、『その原因が、子どもの生活態度や生活習慣にあり、それが、結局は、家庭や地域社会の生活習慣や文化状況に起因している』のではないかと述べている。かれは、滋賀県教育委員会が行った児童生徒の生活実態調査の30項目をもとに、同和地区の子どもが地区外の子どもに比べ生活リズムや生活規律の確立がなされていないことを指摘し、さらに『学習態度や生活規律に問題のある子どもは、同時に、忍耐力や自己統制力がよわく、根気や集中力に欠けるとともに、利他的で衝動的な傾向を持つということである。このことは、一言にしていえば、幼児期から過保護と放任のもとに育てられ、そのために、意図的に鍛えられるとか、しつけられるという習慣がよわいということである』と、同和地区における家庭教育の問題を重視している。」

筆者が従事しているスクールソーシャルワークの中で出会う養育力欠落家庭では、神原が紹介した同和地区の30歳代の保護者から聞いた話にあるように、親自身が祖父母世代からの課題を引き受けていることがほとんどである。親自身が祖父母世代から虐待されていたなど、大切に育てられなかったのであろう様子が多々見られる。

また、倉石が引用した、高知県教育委員会の長欠・不就学問題に対する見方にあるように、家庭の経済的事情よりも、親が教育に対して重きを置いていないことにより、子どもが教育から離れてしまいやすい状況がある。筆者がスクールソーシャルワークで関わる養育力が欠落していると思われる家庭は、ほとんどが生活保護を受給しており、ある意味、経済的な課題は手当されているのである。しかし、親自身が子どものころ不登校であったり、高校に進学したが本当は行きたくなかったな

どの話が出てくる。そして、長谷川の論を引用しながら池田が述べているように、子どもに生活リズムや生活規律の確立がなされていないことや、忍耐力や自己統制力がよわく、根気や集中力に欠け、利他的で衝動的な傾向を持つことが、よく見受けられる。不登校ということで教育から遠ざかり、さりとて、家庭の中で意図的に鍛えられるとか、しつけられるという習慣を見ることは、ほとんどない。

(3) 同和地区の子どもの低学力の背景

同和地区の子どもの低学力要因と諸要因の関連構造を示した高田(2008:39)は、1980年代以降に行われた調査による研究を振り返り、同和地区の子どもの低学力要因を以下のように分析している。

「①経済的なゆとりで乏しかったり、若年出産や離婚が多かったりするなど、家庭の生活基盤が不安定である。②基本的な生活習慣が身についておらず、心身が不調に陥ったり、学習時間が確保しにくかったりする。③落ち着いて勉強できる場所がない、保護者からの学習援助が少ない、書籍や参考書をあまり持っていないことなどが影響して、家庭学習習慣が身につけにくい。④テレビ、ゲーム機、携帯電話など、娯楽的所有物の所有率が高く、娯楽的な生活に惹かれがちである。⑤文字文化との接触機会が乏しく、就学時のレディネスが十分でない。⑥進路選択の視野が限定されており、高等教育への進学を希望する者が少ない。⑦保護者や友だちとの関係が安定しないために自尊心が低く、学習に意欲的に取り組めない子がある一方で、特に中学生では学校から離反する価値を共有する仲間集団の中で自尊心を保持する子もある。」

これら高田がまとめた同和地区の子どもの低学力要因は、養育力欠落家庭の現象的事実と高い類似性があると、筆者は考えている。

そこで、次に、養育力欠落家庭の子どもの学力保障を考える上で、現象的事実に高い類似性があると考えられる同和地区の子どもの学力保障のために、同和教育運動がどのような実践をしてきたのかを確認する。

3. 同和教育運動の教育実践を振り返る

戦後間もない1950年当時、同和地区の子どもたちは、劣悪な住居環境と極端な貧しさ、歴史的な偏見や差別のもと、多くが長欠・不就学となっていた。同和教育運

動の教育実践について東上(2006:106)は、『『社会的な虐待』を受けつづけていた、とさえ表現していい部落の子どもたちとの『格闘』をとおして、子どもとどうむきあったらいいのか、どう取り組んだらいいのか、を模索し続けてきました。』と述べている。そして、1969年同和对策事業特別措置法の制定から始まった同和对策事業が、地域改善対策特別措置法を経て、2002年に地域改善対策特定事業財政特別措置法が終了するまで、30年以上に亘り取り組まれてきた同和教育運動の教育実践は、本研究で取り上げる養育力欠落家庭の子どもの学力保障について、学ぶべき、また、継承されるべきだった豊かな実践を残していると考えられる。

(1) 高知県における福祉教員

同和教育のあゆみを概観してみると、高知県の福祉教員制度による長欠・不就学に対する取り組みが、同和教育の発見にいたる前段階の大きなステップとして位置づけられている。長欠・不就学の子どもが多い学校区には被差別部落があった。1950年正式な制度として出席督励のための級外教員(福祉教員)が県下17校に18名が配置された。1951年には対象の子どもが3,096名いたという。貧困は学校においては出席簿にのみ記入されている子ども、姿なき義務教育の対象児童・生徒、「きょうも机にあの子がいない」といったかたちで表われていたのである(村越1984:65-66)。1954年に出版された「きょうも机にあの子がいない」は、長欠・不就学と取り組んだ高知市の5人の福祉教員の実践をまとめたものであるが、その一人水田(1982:32-34)は、長欠・不就学との取り組みを、以下のように述べている。

「わたしの毎日の仕事は、それこそ引き継ぎの時にあったように、欠席している子どもの家庭訪問です。毎朝欠席者を調べて(欠席簿というものも作りました)ほとんど一人残らず訪問します。……A部落以外の子の欠席理由はほとんど病気でしたが、A部落では大ていが何らかの事故欠です。雨でも降れば欠席者は倍増します。傘がない。着る物が無い。履物が無い。……休んでいる子どもたちは、親の無理解とか、本人の怠惰とかの汚名をきせられながら、家庭の暮らしの手助けをしなくてはならない者が多かったです。……その親たちにそれでも学校へよこせとどうして言えましょう。……そこでまず民生委員や福祉事務所への働きかけが必要な仕事になってきます。……そしてわたしと一しょに家庭調査をして生活扶助や教育扶助をつけることに献身的な努力をしてくれました。」

水田らがまとめた「きょうも机にあの子がいない」は、5人の福祉教員がそれぞれの事例を挙げながら問題を提起している。その教育実践は、水田が「福祉教育」と名付けた善意の教育だった。しかし、福祉教員のいる学校が出席率を競い合い、時には家庭の手伝いをしなくてはならない子どもを朝登校させ出席をとったらずぐに帰宅させるといふようなことまであったという。さらには他の教員から、せっかく休んでいるのにまた福祉教員が子どもを連れてきた、とまで言われたという。

こうした状況に、水田（1982：37-38）は、「この頃のわたしたち福祉教員の合いことばは『福祉教員の目的は福祉教員をなくすることだ』ということでお互いに励まし合い、このことを職場に広めるための努力を続けてきました。『担任自らが家庭訪問して休んでいる子どもや問題の子どもたちの実情を知ることが、まず教育の出発点であり、学級作りの必須条件である』」ということを強調してきました。これはこの時代の職場の風潮からすれば他の教師たちとは仲間という連帯感とは逆に、感情的な対立さえも生まれてくるような状態でした。」といい、次第に長欠・不就学問題が解決していった中で、教育内容の指導といった同和教育なるものを、福祉教員がとえていくのである。そして、水田は福祉教員から教壇にかえり、小学校での実践を「未完の記録」にまとめている。

（2）滋賀県における学級担任の取り組み

ここでは、滋賀県彦根市の小学校における河瀬哲也教諭の教育実践を振り返りたい。1980年4月、河瀬は「おまえたちは、さるだ!!」と怒鳴ったほどの「子どもの群れ」と出会う。河瀬は子どもたちとの2年間を通してさまざまな取り組みをしているが、その中心は「生活綴り方」「集団づくり」「文学授業」と言えるだろう。その内容は、東上が『人間になるんだ（上）』で述べている（河瀬 1983 a：299）ように、「くらしをみつめ、くらしをふとらせる意欲にみちた子どもを育てること、そして仲間をつくり、仲間できりくむことによって、低学力を克服し、民主的な人格と集団を形成する、教育そのもののいとなみ……」といったものであった。

（i）生活綴り方的教育—くらしをみつめ、くらしを高める

「僕は、これまでから担任する学年が低学年であっても高学年であっても、子どもたちに学校・家庭・地域のくらしの中での出来事を、毎日、日記に綴らせたり、詩や作文をつくらせたりしてきた。そして、話題を決めそれらの中から記事をえらび、一枚の文集を編集し発行する。発行するごとに、時間をとって載せられている

話題をもとにして、子ども同士で語り合わせる。どんなくらしが、どんな思いが、どんな行動が最もネウチあるのかを直接、間接的に考えさせ、体験させていく機会にしてきた。」(河瀬 1983 a : 53)

「さるっ子」と名付けられた一枚文集は、一年間に No.181 を数えた。子どもが提出した日記や作文が、翌日には「さるっ子」となって授業が行われた。何を載せるかは、子どもたちに気づいて欲しいこと、子どもたちに力を合わせ取り組んで欲しいことなどを、河瀬が意図して選んだ。学級仲間の家庭状況への共感、つらい気持ちを理解してもらえること、仲間に認められ励まされる場となった。さらにそれは、毎日家庭に持ち帰られ家庭での話題にもなり、子どもたちの父母が「さるっ子」に文章を寄せることもあった。こうした積み重ねは、子どもたちだけでなく父母も巻き込み、自分たちのくらしを見直し、よりよいくらしに高めていく意欲をつくることとなった。しかもそれは、子どもたちの日々のくらしを教材とした、生活と教育が結びあったものだったのである。

(ii) 集団の教育力—仲間をつくり、仲間で取り組む

河瀬は、学習においては仲間を蹴落とすことで優位になること、くらしにおいては人が考えた計画の中で動くこと、仲間とのつながりにおいては大勢に合わせ流されているといった子どもの状況に、「学習や生活の中に、子ども同士の相互協力、連帯、思いやりを貫かせ、力いっぱいぶつかっていく“くらし”をとりもどさせたい。そして、学習や生活に規律をもち、自主的な判断や行動ができることもたちになってほしい、という強い願いが僕の頭の中を駆けめぐる。」(河瀬 1983 a : 41) と述べている。

こうした思いを、学年の4人の担任と共有し話し合った中で、一人ひとりの子どもの個性を輝かせ豊かに生かしていく集団づくりは、子どもたちのさまざまな取り組みを通して、集団そのものに正しい自己教育力をもたせることであると確認し、班づくり・班活動の実践が始まった。「班活動が目に見えるように さるっ子班きょうそう」は、一週間の班活動が評価され、班会議での反省を経て、次の計画をたてるという取り組みであり、その評価項目は低学力の克服が中心となっていた。

こうした班活動は発展をみせ、班ぐるみの遊び、地域へ出る班勉強へとつながっていった。学校での班活動が放課後にまで延長し、班の子どもの家庭を順番にまわり、ともに遊びともに学ぶなかで、子どもたちは生活圏を広げ、さまざまな経験を

豊かにし、生き生きとした放課後を作り出していったのである。

(iii) 文学授業（人間の尊厳への目覚め）—経験を言語化し知性に高める

河瀬は、「すべての子どもの生命を輝かせてうちたてていく“人間の尊厳さ”への目覚め」と直接むすびつく文学教育の実践を記している。まずは、個人での事前学習で、自分の解釈や思いを教材に書き込むことで、自分のよみを作り上げる。次に班学習で、それぞれの子どもたちの書き込みをもとに、ぬけているところを補足・補強して全体学習に入る。子どもたちが、自分の思いを自分の言葉で語り合うことを重ねる中で、仲間を深く知り合うようになり、人間的な結びつきを強めていく、心を育てた取り組みであった（河瀬 1983 b : 211）。

文学は、正しい答えを探し出すものではない。物語の内容、言葉に誘発された自分の思いを語り合うことは、それぞれの体験や知識を駆使し言語化することを通して自分自身をさらけ出し、他者の思いとふれあいすり合わせることによって、経験を知性へと高めていく作業であった。

ここで忘れてならないことは、河瀬の実践が、河瀬学級だけで取り組まれたものではなく、4クラスの担任が共同・連携して、学年全体で取り組まれたものであるということである。また、教育現場の厳しさから教師がつぶれてしまう危機感を持ったこと、日常的な具体的実践を全体に高めていくこと、先ずは教師が生き生きしてないと子どもがますますだめになってしまうとの思いから、校内に職場サークルをつくり、教師が自分の学級の子もだけでなく、学校全体の子どもの様子を見られるようになっていったことが、重要であると考えられる。

(3) 和歌山県における地域子ども会活動

次に、和歌山県周参見における、橋本明彦社会教育主事の地域子ども会での取り組みを振り返りたい。橋本は、地域という視点から学校を見、学校からはみ出す子どもたちを励まし続けた。橋本は、地域子ども会活動の中で、恐喝と暴力がまかり通る学校の荒れの様子や、来る日も来る日もそれに耐えて過ごさなければならない子どもたちの辛さに耳を傾け、どうやって子どもを守っていくのかを懸命に考えたという。

「多くの中学生は、今学校で起こっている事態がよくないと思っている。にもかかわらず、その事実から目を背け、他人事のようにそしらぬ顔をとることで災難に

遭遇しないようにしている。それでは、少数派のグループに牛耳られるのは当然である。私は大多数の子どもたちが、目の前でおこっている事態に声をあげないことが問題であると思った。……大多数の子どもたちに、そして学校自治を作り出していくとりくみにおいてこそ、不合理な支配を克服していく道が隠されていると思う。……そのとりくみは、単に学校だけの課題ではなく、地域のなかにおいても可能である。地域で中学生が行事を計画し、運営する経験はまさに自治のとりくみである。その経験は、必ず学校においても実践される時がやってくるにちがいないと思う。」(橋本 1995 : 36-37)

こうして、橋本ら子ども会指導員は、学校の生活指導担当教員に働きかけていくことになる。社会教育の側から学校教育にアプローチした取り組みであるといえる。

また、橋本は、「思春期の生き方学習」を立ち上げていく。この学習の目的は、思春期を生きる中学生のもっとも興味・関心のある、心と身体の変化、異性へのあこがれ、学級やクラブ活動での友達関係、進路問題、社会の諸問題に対する関心など思春期特有の問題意識を教材化し、中学生としてどう生きていくのかを学習していくことにあった。この学習には、教師や地域の青年・大人たちに登場してもらい、学校生活にかかわる話や思春期の頃の話聞くことは、子どもたちにとって貴重な学習となり、中学生の課題の一つでもある自立を身につけることでもあった。

さらに橋本は、川合章が「質の高い文化」について、「人々の生活、狭い意味の実践活動と切り離されたものではなく、生活から生み出され、生活に浸透し、生活の拡充、発展につながるもの」、また、「人間性の尊厳、人間の真実、客観的存在としての世界（自然と歴史）の重さに人々の目を開かせる可能性を持つこと」を指摘していることを受け取り、地域における教育と文化の問題についての運動を起こそうと、「文化村」というサークルを創設し、活動を始めるのである。それはまた、大人も青年も中学生も参加する、すさみ町の将来を見据えた“まちおこし”の事業であった。

4. 養育力欠落型不登校の子どもへの同和教育運動教育実践の教訓

一スクールソーシャルワークが引き取るべき視点と課題

ここまで、筆者の日々のスクールソーシャルワークの中で関わる養育力欠落型

不登校の子どもの学習権保障をしていく上で、長年にわたり取り組まれてきた同和教育運動の教育実践の中に、今、学ぶべき豊かな実践と考えられるものを確認してきた。もちろん、本研究で取り上げた実践以外にも数多くの優れた実践報告がなされているが、筆者がスクールソーシャルワークを通して考えていることとの重なりから、以上三つの教育実践を取り上げた。これらの教育実践に共通していることは、ひとりの生活者として生きる子どもの姿を見ようとする、子どもを深く知ろうとすること理解しようとする、そして、子どもたちを励まし続け、一人ひとりの子どものためにいつでも信頼できる教育を作り出そうとする実践であったと考える。以下、同和教育の実践から引き取るべき視点と課題をまとめておこう。

(1) 福祉の中に教育を位置付ける

高知県の福祉教員の仕事は、長欠・不就学の子どもの家庭を訪問し、学校に来るように働きかけることだった。しかし、水田は、家庭訪問で地域に出かけ子どもたちの生活を目のあたりにする中で、学ぶことの前に生きることの課題が横たわっている現実があることを認識する。教師の役割を超えて、福祉事務所など外部機関と連携をして、生活扶助を受けられるよう、子どもの生存権保障のために奔走するなど、教育と福祉をつなぐ活動を広めていった。その後、水田は教科書無償運動を起し、社会改善のための活動もしている。

アメリカのスクールソーシャルワークの起源が訪問教師制度にあるとされるが、訪問教師とも呼ばれた福祉教員制度は、日本のスクールソーシャルワークにつながるものであると考える。水田の実践を振り返ると、スクールソーシャルワークと重なる部分が多いのも事実である。筆者が本研究で取り上げる養育力欠落型不登校の子どもは、生きることそのものが脅かされている子どもであり、さらに、保護者の放任により学ぶことが難しい状況に置かれている子どもである。福祉教員は子どもの生存権保障をすることで子どもを学校教育に繋げていった。養育力欠落家庭には、生存権保障として福祉サービスにつなげるのみならず、意欲の低さなどから自ら教育にアクセスすることが難しくなっている不登校の子どもとその親に、“教育を届ける”手立てが必要であると考えている。

高知県の福祉教員制度は、その後、同和加配教員として全国的に制度化されるが、1960-70年代にかけて長欠・不就学問題が一定の解決を見せる中で、同和教育の解決すべき課題は、差別問題や同和地区の子どもの低学力問題など、学校内のものに移っていった。

(2) 教育のいとなみにおけるケアの必要

次に、河瀬による教育実践から考えてみたい。福祉教員水田は、他の教員から、せっかく休んでいるのにまた福祉教員が子どもを連れてきた、と言われたと記している。筆者の日々のスクールソーシャルワークでも、せっかく子どもの気持ちも動いても、学校の受け入れ体制によっては子どもを学校につなげること自体が難しい場合がないわけではない。しかし、養育力欠落型不登校の子どもを有料の社会資源につなげることが難しい中、教育と福祉と文化の機能を合わせもった公立学校は大きな資源なのである。スクールソーシャルワーカーは、学校教職員と協働して子どもへの働きかけをしていくために、学校内の子ども支援体制づくりにも働きかけを行う上で、学校内の教育のいとなみについての示唆を得たいと思い河瀬実践を取り上げた。

多くの優れた同和教育実践の中から河瀬実践を取り上げた理由は、河瀬が学校内において子どもとの関わりが一番深くなるとされる学級担任であったこと、河瀬自身が優れた実践に学び研究的な視点をもった実践者であったこと、河瀬学級だけでなく学校全体の体制を整え、家庭をも巻き込んだ取り組みであったことである。また、河瀬の実践は、子どもの成長、発達の可能性を教師が信頼しきるといふこと、そして、子どもの力を高めるためにあえて高い要求を子どもにぶつけていくという、教育の指導性について考えさせられるものであった。さらに、河瀬の実践記録の中に「同和」という言葉がほとんど使われていないのは、河瀬の実践が部落問題に特化しない、すべての子どもを対象とした(注1)民主主義教育そのものであったと、筆者が捉えたことによる。

学級担任としての河瀬の取り組みは、子ども集団と教師集団、そしてまた子どもと教師の協力共同による、子どものくらしを高める、学力を高める、人間を学び合い自らの経験を知性へと高めていく教育実践であった。そこには、河瀬の子どもをみる福祉的なまなざし、子どもに寄り添う姿勢、どの子も伸びる力を持っているという信頼に基づく教育のふくらみを見て取ることができる。どんなに困難な状況にあっても人は変化する可能性を持つという価値観のもとに行われる福祉のケア的な関わりが、教育のいとなみにおいても必要であると考えられる。

(3) 社会教育の活用—学校と地域の共同と親育て

さらに、地域子ども会活動での橋本の実践から考えてみたい。橋本の取り組みからは、学校だけが子どもを成長・発達させる場ではなく地域の中に子どもが育つ場

があるということ、また、子どもたちは自治的な取り組みを重ねる中で育ち合うものであり、子ども会はそれを組織する大きな仕事を担っていたということが見えてくる。さらに、社会教育側から学校教育側に働きかけ、地域の教育力を高めていこうとするものであった。現在、学校は、学校の外でのことなどを含め、子どもの生活を広く管理しようとしているのではないだろうか。しかし、子どもは、学校の児童・生徒である前に地域で生きている子どもなのである。教育を学校のものだけにせず、学校と地域が共同で、子どもを励ましていくことが益々必要となっているのだろう。スクールソーシャルワーカーは、学校外の社会資源を活用することと、資源がない場合には作り出す働きかけを行っている。

子どもの成長・発達には、当然、家庭も共同する必要があるわけだが、筆者がスクールソーシャルワークを通して出会う養育力欠落家庭では、親自身が成育歴のなかで課題を背負っていた場合がほとんどであり、学校教育から早く離れた後で、教育に接する機会はほとんどなく過ごしてきている。親自身が生活の知恵を学び、人と関わりを広げていけるような、地域の社会教育の中でのしかけが必要であると考えている。

5. おわりに

本研究では、養育力欠落型不登校の子どもへの、日々のスクールソーシャルワークを通して考えていることとの重なりから、三つの同和教育実践を手掛かりにした。子どもたち一人ひとりの尊厳を尊重して学力保障をすすめてきた同和教育運動の教育実践は、養育力欠落型不登校の子どもを義務教育からこぼれ落とすことなく等しい結果を保障していくために、今、学ぶべき、そして引き継がれるべき重要な視点があると考えます。その視点に立つと取り組むべき新たな課題が浮かび上がる。水田の実践からは子どもの生活と学びを結び合わせる事、河瀬の実践からは教育のいとなみにおけるケア的な関わり、そして、橋本の実践からは教育を学校だけのものにしないということを引き取りたい。

しかし、同和教育研究において多くの優れた実践報告がなされている中で、本研究で取り上げたのはわずか三つであり、本研究は、今後詳細に検討していくための試論的なものとの位置づけとし、研究ノートとした。本研究の「高知県の福祉教員の実践」からは、戦後同和教育運動が切り開いた、子どもの生活と学びを結び合わせる教育実践としての家庭訪問の意義に注目し、すでに、「スクールソーシャルワークにおける家庭訪問の意義」としてまとめた。また、「滋賀県の河瀬哲也の実践」に

については、今後詳細な調査や当事者からの聞き取りを行い、河瀬が持っている「子ども観」や「指導概念」などを含め、その実践的意義を総合的・多面的に把握したいと考えている。

〈注〉

- (1) 1980年代から何回も行われた同和地区における学力調査の流れをくむ、志水宏吉の「効果のある学校」研究から「力のある学校」研究では、すべての子どもたちをエンパワーする学校、子どもたちの内なる力を引き出す学校が「力のある学校」とし、スクールバスモデルが示された。その8つの要素である、①気持ちのそろった教職員集団、②戦略的で柔軟な学校運営、③豊かなつながりを生み出す生徒指導、④すべての子どもの学びを支える学習指導、⑤ともに育つ地域校種間連携、⑥双方向的な家庭とのかかわり、⑦安心して学べる学習環境、⑧前向きで活動的な学校文化、これらは、河瀬の実践の中にもみることのできるものであろう。志水の「効果のある学校」が「しんどい学校」を対象としていたのに対し、「力のある学校」は、すべての学校を対象としている。社会状況が厳しい中、養育力欠落家庭の子どもはどの学校にもいると予想できる。

〈引用文献〉

- ・池田寛(1987)「日本社会のマイノリティと教育の不平等」『教育社会学研究』第42集、51-69頁。
- ・河瀬哲也(1983 a)『人間になるんだ(上)生活指導』部落問題研究所。
- ・河瀬哲也(1983 b)『人間になるんだ(下)教科指導・行事』部落問題研究所。
- ・神原文子(2000)『教育と家族の不平等問題』恒星社厚生閣。
- ・倉石一郎(2007)「〈社会〉と教壇のはざまに立つ教員—高知県の『福祉教員』と同和教育—」『教育学研究』第74巻第3号、40-49頁。
- ・高田一宏(2008)「同和地区における低学力問題」『教育学研究』第75巻第2号、36-45頁。
- ・東上高志(2006)「担任教師の役割を問う—同和教育運動の教育実践から—」部落問題研究所編『人権と部落問題』NO.742、106頁。
- ・橋本明彦(1995)『夢は黒潮に乗って—地域で育つ中学生たちの記録』部落問題研究所。

スクールソーシャルワーク実践からみた『同和教育』の教訓

- ・ 水田精喜(1982)『草分けの同和教育』 文理閣。
- ・ 村越末男・横山嘉道編(1984)『高知県の部落問題と同和教育』 明治図書出版。

