

千本における住民参加のまちづくり20年（ソフト）の検証

―まちづくりをととした新たな同和教育実践―

A look at Senbon's residential participation in community development for the past 20 years ~ New Dowa education practices through community development ~

後藤 直

はじめに

2010年7月27日、京都市は市内10か所（楽只鷹峯、錦林、養正、壬生、三条、崇仁、中唐戸、山ノ本、久世、辰巳）のコミュニティセンターを2011年4月以降に「いきいき市民活動センター（仮称）」として位置づける転用計画（一・二次分）を策定した。この中で千本（楽只鷹峯）に関しては

- ①本館は、周辺の大学施設や人権啓発のための資料展示施設等とも効果的な連携を図りつつ、貸館機能を中心にさまざまな市民活動を支援する施設として活用する。
- ②別館は、新たに京都市立北総合支援学校のサテライト教室を開設するとともに、「ふれあいの杜」事業を継続する。

としている。ここでの別館とは、京都市内における同和教育のシンボリックな存在であり、被差別部落内での同和教育の取組拠点であった「学習センター」のことである。京都市は学習センターを同和教育特別施策の見直しの中2002年度に京都市コミュニティセンター条例にその付属施設として明確に位置付け「学習施設」へと名称変更し、児童生徒の積極的な交流の場や自主的利用の場など「地域に開かれた教育センター」として活用するなど、学習施設での取組を全ての子どもを対象とする取組へと段階的に一般施

策化してきた。さらに、2007年度からは、学習施設の新たな活用として楽只学習施設に不登校児童生徒の活動の場である「ふれあいの杜」事業を開設するものの、学力の定着・向上は学校でやりきる本来の在り方を構築することを方針として、学習施設における小・中学校教員による学習相談事業を廃止した。学習センターは1971年『同和問題の解決を目指して同和地区児童生徒の学力向上を図る』目的で開設され、30年以上にわたって、それぞれの時代のニーズに応じて取組を変えながら補習学習・進学促進ホールが取り組まれてきた。したがって先の事業廃止を以て、学習センター・学習施設としての所期の使命は実質的に終えることとなった。

本稿では、学習センターでの取組の30年を振り返りつつ、90年代に「まちづくりへの子ども参加」「子どもが参加するまちづくり」として取組まれた『空き地ワークショップ』（以下『空き地WS』）と『ウォールペインティングプロジェクト』（以下『WPP』）を『同和教育・人権教育の新展開』として検証する。

1 戦後の同和教育史と補習学習

同和地区に対する教育の取組は、進展に応じて重点課題を変えながら、取組まれてきた。明治期から戦後初期に至るまでの重点課題は、貧困による不就学・長欠、あるいは学用品が買えない等、就学を妨げる経済的要因を排除することであった。1950年代後半の取組によって義務

教育がほぼ全うできるようになり、重点は高校進学率の向上へとシフトする。1964年1月、京都市教育委員会は『教育の全分野において、それぞれの公務員がその主体性と責任で同和地区児童・生徒の学力向上を至上目標とした実践活動を推進する。』との同和教育方針を策定する。高校進学率の向上を当面の緊急課題とした同和教育の始まりである（64年3月の高校進学率は京都市が75%、同和地区生徒が38%）。経済的援助措置として高校大学等同和奨学金の給付、66年度には、中学校卒業進学就職支度金制度も設けている。学力・進路保障に向けた行政施策、学校現場での教職員の取組と『子どもにだけはせめて高校だけでも卒業させたい』という親の熱意を受けて同和地区生徒の高校進学率は、同和教育方針が出されてから5年後の68年度には約2倍の72%となり、70年度には88.1%となり京都市平均の91.9%にほぼ並ぶ。同和地区生徒の高校進学率は、学力向上至上目標の同和教育方針が出されてから10年足らずで高校・大学入学金、高卒者進学・就職支度金（70年度開始）などの施策実施とあいまって京都市平均とほぼ肩を並べるようになる。同和教育施策による就学・進路の為の条件整備」が取組の中心であった60～70年代に比べて70年代後半からの20年間は、高校での不調・中途退学問題、大学進学率の格差など依然として存在する地区外との学力格差を是正するために「同和地区児童・生徒の学力向上（低学力実態の解消）」すなわち低学力対策が取組の中心となる。

低学力実態の克服を目指して教育内容・指導体制の充実が図られていくこととなるが、この取組の中心となるのが補習学習であり、拠点となるのが学習センターである。同和地区児童・生徒に対する補習学習は『同和地区児童・生徒の教育の機会均等の権利を保障するために課外に補習学級を開設して自主学習態度を育成し学力の向上を図る』ことを目的に一部の地区で若

干の教員の自主的な活動として戦前から隣保館などで行われていたが、全市の同和地区に及ぼすことを目的として53年に課外補導費として補習学級が施策化される（55年補習学級費と改称）。20年近く取り組まれた同和地区児童・生徒を対象とした「補習学習」は学習センターの建設を契機に「センター学習」と名称を変えることとなる。一方『教育の全分野において、それぞれの公務員がその主体性と責任で同和地区児童・生徒の学力向上を至上目標とした実践活動を推進する。』（64年1月）との京都市教育委員会の同和教育方針を受けて『進路保障』に向けた取組として『高校大学等同和奨学金の給付』と共に施策化された『進学促進ホール』もそれぞれの地域の学習センターで開講されることとなる。

補習学習の拠点となる学習センター（学習施設の旧名称）は、部落問題の解決を目指して、同和地区児童生徒の学力向上を図る目的で、1971年に錦林、楽只地区（千本）に開設したことに始まり、以後、京都市内の同和地区に12か所あわせて14か所が開設される。全14施設のうちコミュニティセンターとの合築施設は8施設で単独施設は6施設となっている。各学習施設には学習室、図書室、学習ホール、事務室などを配置している。学習センターでは、それまで学校や隣保館で行われてきた、家庭での学習条件が不十分な子どもたちのための補習学級や、中学3年生を対象とした進路保障を図るための進学促進ホールが中心に取り組み、72年度からは高校生を対象とした学習会などの学習相談も事業化される。

また、同和教育運動の高まりの中で69年より京都市の社会教育事業として隣保館で実施されてきた「識字学級」が学習センター開設と同時に隣保館から移動する。子どもから高齢者までが利用する施設として「センター」の愛称で呼ばれ、長きにわたり同和地区内で「住民の学校」

として親しまれる。

2 80～90年代をとした京都市における同和教育の取組の変遷

2-1 「不足の自覚」と「主体的条件の確立」

70年代後半からの20年間の同和地区児童・生徒の高校での不調・中途退学問題、大学進学率の格差解消に向け京都市教育委員会は77年度の「学校指導の重点」で「(部落問題解決に向けた同和地区児童生徒)の主体的条件の確立」を明記する。そして「教え込み」ではなく、「自ら学習する力を身につけさせる」ということから「主体的条件が学力の中心課題」となった。主体的条件とは「同和問題を解決する主体者としての認識、能力、態度をいう。その認識とは、児童・生徒自身が歴史的、社会的に部落差別を受けている社会集団の一人として存在しているという自覚、自分の日々の生活や学習、そして将来を部落差別との関わりから客観的に捉え、同和問題の解決に向けて位置付けるという考え方、また、そうした立場から自分の生活や学習を高め、進路を切り拓こうと努力する意志、そしてこれらの基底に同和問題の実態やその社会性・歴史性についての正しい理解と同和問題解決への確信を持つこと」である。またその能力とは「こうした認識を自ら培い、深め、表現し、生活や学習を高めるための行動に具体化する力、それらを身につけるための学習する力、知識、そしてこれらの力を発揮する社会的生活能力」をいう。さらにその態度とは「こうした認識や能力を日常生活の中で具体的に追求し、実践していこうとする積極的な行動」をいう。これらのなかでも特に基盤となるものが、「自分の身の周りの生活にある部落差別を認識すること」であった。仕事と収入、衣食住、文化的教育的条件、交際あるいはテレビ視聴と家庭学習の時間量、読書量とその傾向、学力そして将来展望等々の中にある部落差別によってもたらさ

れた相対的低位性や閉鎖性及び停滞性を鋭く見つけ、それを部落差別として客観的に捉えることが出発点とされた。いわば、「不足の自覚」をすることで社会的立場の自覚と向上への契機が内在し、主体的条件向上へのエネルギーとなるとされた。「同和地区出身者としての自覚や部落差別の現状認識（不足の自覚）を通して児童・生徒自らの学習意欲を高める」取組の始まりである。この同和地区児童生徒に対する「学習の動機づけ」の取組は「意識づけ学習」と呼ばれ、センター学習における教科学習とともにもう一つの大切な柱として位置付けられる。

2-2 「あるべき姿」と「生きる力」

90年度には「同和問題解決の主体者として、社会の様々な分野に進出し自らの個性と能力を発揮し、豊かな生活を築くと共にあらゆる差別をなくす人間として成長する子ども」を同和地区児童・生徒の「あるべき姿」と規定し、それまでの学力・進路保障を進める取組の基本的な考え方であった「不足の自覚認識による主体的条件の確立」というマイナスイメージからプラス志向（あるべき姿をめざした）を目指した考え方が提起されていく。1995年度からは、学校指導の重点に示された「あるべき姿」（同和問題解決の主体者として、社会の様々な分野に進出し、自らの個性と能力を発揮し、豊かな生活を築くとともに、あらゆる差別をなくす人間として成長する子ども）の実現のための「自立の促進」・「格差の是正」・「内面的発達」・「実践的態度」を分析的に捉え、自分自身を見つめる方向性を持たせた「内面的発達」（知的能力）と社会を見つめる方向性を持たせた実践的態度（社会的能力）を学力の構成要素に加えて構造化している。

さらに、97年度からは第15期中央教育審議会答申に示された「生きる力」を分析的に捉え、この「生きる力」は「全人的な力であり、変化の

激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる「実践的な力」・自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく「資質や能力」・美しいものや自然に感動する心といった「柔らかな感性」・他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感することのできる温かい心などの「人権を尊重する心（人権認識）」（第一次答申）という要素から詳しく説明されている。この「生きる力」は、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するとともに、基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を充実すること」とされている前学習指導要領の学力観を引き継ぎ、さらにその前身である「知識の一方的な教え込みであった教育から、自ら学び、自ら考える教育に転換すること」とされた自己教育力に通じるものである。これまで進めてきた「人間的能力としての学力」は「自立の促進」の状態を実現することによって、「生き方に働く力」として自らの生き方に取り込めるようになった状態と考えてきた。「生き方に働く力」とは「将来にわたって自己の可能性を磨き続ける力」のことである。

80・90年代を通して「不足の自覚の認識」「あるべき姿」が主体的条件の向上となり、学力向上に結びつくという具体的な実践が15年近く学習センターで「意識づけ学習」「同和問題学習」として取り組まれる。ところが90年代に入ると被差別部落の住環境の変化や同和地区児童・生徒の生活環境の変化により「意識づけ」「同和問題学習」の取組が困難となってくるとともに、80年代から続く同和地区児童・生徒の高校での不調・中途退学問題、大学進学率の格差は是正されず、同和教育の見直しを迫られることとなる。

3 まちづくりへの子どもの参加

3-1 同和問題学習、意識付け学習としての「空き地ワークショップ」の検証

1993年5月『千本ふるさと共生自治運営委員会（じうん）』が発足し、千本での「2010年のまちづくり運動」が本格的に取り組まれることとなった。京都市内での同和地区における環境改善事業は、行政が不良住宅の多いエリアを買収し、そこに改良住宅を建設するという手法を中心に行われてきたため地権者ごとの買収は多くの「土地の虫食い状態」をつくり「空地」として放置される状態にあった。

ゴミが捨てられたり、勝手に資材が置かれるというような状態を避けるために行政は買収した土地を高いフェンスで囲うことが通例となっていた。楽只まちづくり委員会では楽只学習施設の南側に小さくフェンスで仕切られた約1500㎡の「事業用地」を子どもたちに「まちのトレーニングルーム」として提供することを決定し、その企画・運営を千本教育推進協議会に委託し筆者がコーディネーターとなり楽只学習センターと関係する楽只・鷹峯小学校とで具体的な取組が始まることとなった。子どもたちのまちづくりへの参加の第一歩であり「センター学習」「意識づけ学習」の新たな展開が始まったことになる。

93年の夏から秋にかけて「町内たんけん」「町内ラリー」が取り組まれ「遊び場マップ」が完成する。94年3月から、学習センター南側の事業用地での「空き地ワークショップ」の活動が始まることとなる。当初は従来のセンター学習を行いながら特設的にワークショップを実施するスタイルであったものがワークショップを重ねるごとにセンター学習そのものが空き地での活動となっていく（図1）。

子どもたち自らが獲得した空き地の「平地」部分でセンター学習の時間に遊ぶことや、平地

での遊びを子どもたちが紹介し合い、どのような遊び場にしたいかを考え、考えたことを実現するための仕分け。

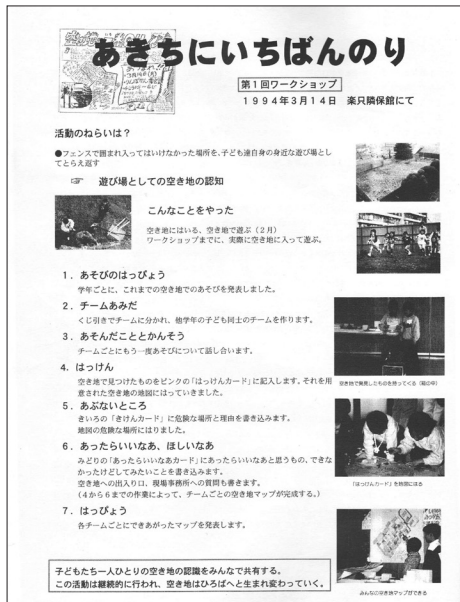


図1 第1回WS「あざちにいちばんのり」



図2 第2回WS「てづくりで空き地をデザイン」

空き地を「ひろば」とするために、ゾーニング、整地や草花を植えたり。ベンチや小屋の制作などの3年にわたる活動は、子どもたちに親や地域の大人と協力しながら自分の住むまちに積極的に働きかけていこうという意識を芽生えさせただけでなく、新たなセンター学習の創造となった(図2)。

空き地ワークショップの活動は子どもたちに自治の力を育て、仲間で協力することの大切さを学ばせることとなった。活動を通して自分たちの夢を語り、実現への道筋を考え、自らの力でできることは自分たちで取り組んでいる。大変なことや困難な事は時間をかけ、仲間と相談し協力して解決する。自分たちで企画立案し実行に移し空き地を創造していこうとしてきた。教科学習を中心とした受動的なセンター学習を、子ども自ら求めてセンター学習に参加する能動的なものに変えた(図3 図4)。

この取組は小学校におけるセンター学習の内容が学力向上を目的とした格差は正の取組から、自らのまちをフィールドとし展開する学習、すなわち生まれ育った土地に子ども自身が、直接働きかける創造的な取組であり地域教育の一形態と言える。「地域を学ぶ」地域教育とは学習対象の地域を「子どもが地域にある自然や歴史、文化、施設、ヒトを学習対象とする中でヒトやまちと関わり、地域のよさや素晴らしさ、地域への親しみ、さらには地域に暮らす誇りを再認識」する学習のことであり。4年に及ぶ取組は、多くの千本のまちづくり人の育成することとなった。

またセンター学習として取り組んできた空き地ワークショップには同和地区外児童の参加があった。そこには施策の対象としての地区、地区外の子どもではなく学校で共に学び、公園で共に遊ぶ地区内と地区外の子どもの姿があった。空き地と言う解放された場所で誰もが自由に集まり、活動する。このことは部落の中にあ

る空き地（事業用地）をフィールドとして補習学級と言うセンター学習の枠を超えて、同和地区内外の子どもも巻き込んだ新たなセンター学習の創造・実践へとつながることとなった。

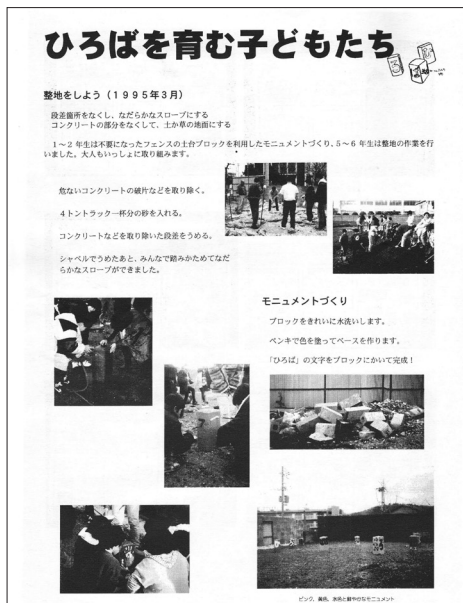


図3 第3回WS「整地をしよう」



図4 第4回WS「たのしいひろば」

3-2 地域教育・人権教育としての「ウォールペインティングプロジェクト」の検証

京都ライトハウスの全面建て替え工事にもなって設置された防音壁に後藤ゼミが企画・運営するかたちで佛教大学に隣接する千本四校（楽只・鷹峯小学校、嘉楽・旭丘中学校）に楽只保育所、京都朝鮮第3初級学校、京都府立盲学校が参加し、自分たちの生まれ育ったまちへの思いを表わし、さまざまな人々が暮らすこれからのまちづくりを展望する「ぼくたち、わたしたちの大好きなまち」というタイトルで高さ3メートル長さ36メートルのウォールペインティングが2003年3月27日に完成する。

ウォールペインティングプロジェクト（WPP）とネーミングされ地域ぐるみで取り組まれることとなったこのプロジェクトは、先述の「空き地ワークショップ」をさらに発展させるかたちで地域教育・人権教育のケーススタディとして取り組まれることとなった。

「地域で学ぶ」地域教育は地域をフィールドとして具体的、直接的な体験から興味、関心を高め意欲的に学習に取り組むもので、子どもが地域社会の中で高齢者や大人など異年齢との交流、ボランティア活動などの学習である。地域には高齢者や障害者、外国籍の人など様々な人が暮らしている。高齢者や障害者などの触れあう活動の中で子どもが「自分には何ができるのか」を考えたり「何かをする喜び、それに自分が必要とされていること、かけがえのない存在である」ことを認識する。このように、子どもたちが暮らす地域でのヒトとヒトとの豊かなふれあいが差別を許さないまちづくりへと繋がるのである。

WPPは子どもにとって普段の学校生活や学習では経験できない学校の枠を超えた取組となった。違った環境や異なった文化で育った子どもたちが出会い、交流し仲間として共に学びあう喜びを知る。制作過程をとおして子どもた

ちは多くの人が協力し合い支え合いながら生活してまちが成り立っていることを知り、子どもは自分もそのようなまちの一員であることを実感する（図5）。



図5 WPP「ウォールペインティング1」

また、子どもたちはこのプロジェクトへの参加をとおして「まち」への思いを振り返り、自分たちの身近な地域を見直すこととなった。子どもにとっては地域のまちづくりに直接、参加することともなった。まちに関わることは、様々な人に出会うこととなる。視覚障害の子どもがどのように絵を描くのか？絵画やアートをどう認識しているのだろうか？このような思いや問題意識に直面した子どもたちは、次に自分たちが何気なく見てきた、まちのあちらこちらにある点字ブロックや音声信号などにも興味を持つようになった（図6）。



図6 WPP「ウォールペインティング2」

チマチヨゴリを着た女性が朝鮮楽器を演奏している絵をみて、隣接する朝鮮学校の子どもたちに思いを馳せ、このまちの一員であることを再認識する（図7）。



図7 WPP「ウォール完成1」

人と人との出会いから感動が生まれ、その感動が地域を動かし、まちを変える原動力となる。結局は人と人との関係が地域社会やまちをつくる原動力となっているのであり地域への誇りや愛着に裏打ちされた「ゆたかなふれあい」こそが「やさしさに溢れたまち」となり得る。

このような豊かなふれあいこそが差別を見抜き、差別を許さない子どもの育成に繋がるのである。

まさに人決教育の基盤であると言える。



図8 WPP「ウォール」



図9 WPP「ウォール完成2」

おわりに

かつては「教育の全分野で取組む」とされた「人権学習」であるが、実質的には社会科、道徳、生徒指導などの授業の中で取組まれてきたものの授業時間の確保など課題が多くあった。ここへきて「総合的な学習の時間」の見直し⁸が課題になってはいるものの、児童生徒が自発的に横断的・総合的な課題学習を行う時間として位置づけられた「総合的な学習の時間」の中で「人権総合学習」が取り組まれて10年近くになる。90年代半ば以降、筆者がコーディネーターとして関わった二つのまちづくり学習プロジェクト「空き地ワークショップ」と「ウォールペインティングプロジェクト」はカタチを変えつつも「人権総合学習」として学校レベルで現在も取組まれている。

千本では改良住宅の建て替えを契機にここ20年ほど「新たなまちづくり」が取組まれてきた。本稿はまちづくり（コミュニティデベロップメント）における教育（ソフト）面からのアプローチであり、筆者がコーディネーターとして関わってきた住環境整備における住民参加やコミュニティ再生の取組20年についても検証していきたい。

【参考文献】

- 後藤直 1998年「空き地ワークショップと参加型学習の実際」京都市立永松記念教育センター
後藤直 2002年「まちづくりとしての地域教育」阿吽社
後藤直他編著 2005年「同和教育実践」ミネルヴァ書房
ランドルフ・ヘスター/土肥真人著 1997年「まちづくりの方法と技術」現代企画室
こどもとまちづくり研究会編著 1996年「こどもとまちづくり」風土社
京都市 2009年「京都市同和行政終結後の行政の在り方総点検委員会報告書」