

論文

地域の小学校を基点とするコミュニティ・エンパワメントのプロセスに関する考察
—ローガンスクエア（シカゴ）におけるペアレント・メンター事業の検証から—

仁 科 伸 子

要 約

本研究の目的は、シカゴ市ローガンスクエア地域の公立小学校において実施されているペアレント・メンター事業において、コミュニティ・オーガナイザーの役割と参加者の変化を追うことによってコミュニティ・エンパワメントがいかにかすめられたかを検証することである。

研究の方法は、コミュニティ・オーガナイザー3人、ペアレント・メンター7人へのインタビュー調査と学校における活動、コミュニティ・オーガニゼーションの活動について参与観察を実施し、これを時系列的な段階によってコード化して分析した。

この結果、コミュニティ・エンパワメントは、個人のエンパワメントの蓄積の上に実現しており、この成立のためには、コミュニティ・オーガナイザーによる側面的支援が不可欠であった。教育へのかかわりが個人のエンパワメントやトランスフォーメーションに影響を与えていることが考察された。また、コミュニティ・オーガニゼーションによる組織化が事業の推進と社会制度化に影響を与えている。

キーワード：コミュニティ・オーガニゼーション、コミュニティ・オーガナイザー、地域再生、学校、ヒスパニック、スクール・ソーシャルワーク

はじめに

(1) 研究の背景

公立学校と近隣地域との関係の重要性は実践の中で知られている。現代アメリカ社会において多くの公立小学校が学校のある地域を通学域とする学区によって分割されていることから、公立小学校は地域の中心に立地し、地域の貧しさや豊かさ、文化や人種、児童、生徒の学力、暴力や犯罪など地域のあらゆる特徴を反映する。

本研究の対象地域であるローガンスクエアは、人口約73,000人、世帯数29,000世帯、平均世帯人員2.5人、年齢の中央値31.6歳の地域で、シカゴ市全体からすると、平均的な世帯規模および年齢層が暮らす地域であるが、2000年から2010年の間の人口減少率は12.0%となっており、シカゴ市全体が6.9%減にとどまっているのと比較すると、やや人口減少率が高い。人種では、白人43.6%、ヒスパニック系46.9%、アフリカ系4.7%、その他2.1%の構成となっており、ヒスパニック系と白人を中心としながら、シカゴの中では、人種の多様性に富む地域であるといえる。収入階層は、中央値\$59,216、シカゴ全体は\$48,522であるのに対して\$9,000程度高めに外出している。シカゴ全体では、収入階層によって地理的に偏在しているが、ローガンスクエアは、比較的ダイバーシティが進んだ地域なのである。シカゴ全体では低所得者の割合は28.6%と4分の1を超えているのに対して、ローガンスクエアは、低所得者は22.1%にとどまっているなど、収入層の多様性の面でも特性がある。また失業率は6.1%と、シカゴ全体の12.1%と比較すると約半分程度である。シカゴ全体としては、ダウタウンと郊外住宅地には高額所得者が暮らし、サウスシカゴはアフリカ系、西部はヒスパニック系、チャイナタウンと北部にアジア系が暮らしており、収入階層はダウタウンと郊外が高く、サウスシカゴには失業率が高く、収入が低いという特徴がある。

本研究の対象となるペアレント・メンター事業は、1995年、ヒスパニック系移民地域にある一つの小学校の校長がローガン・スクエア・ネイバーフッド・アソシエーション（以下LSNAと省略）というコミュニティ・オーガ

ニゼーションのディレクターに対して、「母親たちは、毎日学校に子どもを送ったあと家に帰って1人で孤独に過ごしているようだ。学校に残ってクラスで子どもたちの勉強を助けてもらうことはできないだろうか。」と問題提起をしたことをきっかけに始まった。対象地域は、住民の半分以上がスペイン語を話す移民たちの暮らす地域であり、英語ができないために学校の授業についていけない子どもたちが多かった。LSNAは、1960年代から地域の社会事業に取り組んできた地域密着型の非営利活動組織である。その頃、既に地域でアフタースクール事業などを実施していた。校長の提案からLSNAは、両親が学校で生徒の学習を助ける「ペアレント・メンター事業」を導入するように学校に働きかけた。学区の大人は、簡単な審査を経て1日2時間程度学校に行き、一人の生徒か数人のグループと一緒に勉強し、英語が話せない生徒や勉強が遅れている生徒を助けるようになった。そして、この事業に参加した親のほとんどが、再教育を受け、英語を学び、あるいは、コミュニティ・オーガナイザーとなって地域の発展のために働くようになっていくことが注目されている。このように、コミュニティの中にコミュニティのために働く人やそのための組織化が行われコミュニティの課題を解決していくことをコミュニティ・エンパワメントと呼ぶ。

(2) 研究の意義と目的

小学校を地域の中心に配置する近隣住区論を打ち立てたクラレンス・A・ペリーは、都市計画家である以前に、コロンビア大学において社会福祉や教育を学び、1920年代にはニューヨーク州においてコミュニティ・センター運動に関っていた社会運動家であり、実践者であった（Perry A, 1929）こと、我が国の歴史においても、方面委員制度、社会福祉協議会による小地域活動など小学校区を単位とした取り組みが実施されてきたことから、学校区や学校を中心とした取り組みの有効性は実践のなかでは認知されている。また、広井は、2007年5月に全国調査を実施し、行政の担当者に、「コミュニティの中心」として特に重要な場所はどこかを質問したところ、第1位は「学校」

であったとしている（広井、2009）。つまり政策的な立場からも小学校及び小学校区は重視されているのである。

学校を基点とした取り組みの有効性は実践家によって認識されており、学校区を1つのコミュニティ単位と考え住民参加や住民の協働を進めることは実践的に展開してきた。しかし、いかなる手法によってコミュニティ・エンパワメントを導いてきたかということに関する分析はあまり見られない。本研究の目的は、ローガンスクエア地区において実施されてきた学校を基点とした取り組みが、コミュニティ・エンパワメントへと展開していくプロセスについて、参加者の変化とコミュニティ・オーガナイザーの役割を通して考察するものである。

ジョン・フリードマンは、エンパワメントの定義に関して、力を剥奪された状態、あるいは、力（権力の基盤）へのアクセス機会がない状態であり、逆に接近の機会を得ることによって、貧しく、意思決定の過程から排除されてきた人々が自ら力を獲得する道を開くとしている（フリードマン 1995）。アメリカでは公民権運動において差別によって剥奪されてきた権利と力を取り戻すことをエンパワメントと呼んでいたが、ソロモンはこの概念をソーシャルワークに取り込んだ。これによって、エンパワメントを援助の概念の中に位置づけることとなった。ソロモンは、エンパワメントとは、「スティグマを刻印された集団に所属しているために経験してきた差別によって、人々がパワーレスな状態に陥っている場合に、そうした状態を改善する目的で行われる一連の活動に対して、ソーシャルワーカーや他の援助専門職が対象者と共に関与する過程」（Solomon, 1976）であるとしている。また、「パワーレスな状態」とは、「個人的あるいは集団的な目標を達成する際に、資源を獲得して活用することができないこと」と規定されているが、こうした状態に陥るのは、マイノリティ・グループのメンバーであることを理由として、そうした集団やその個人に否定的な評価が与えられてきた結果であって、そのために、社会的に価値のある役割を遂行して、充足感を得ることができなくなっているからなのである（Solomon, 1976）。

日本では、2008年より学校ソーシャルワーカーが予算化され研究事業として全国展開されており、学校をソーシャルワークの主要な場のひとつと考える仕組みは整ってきている。今後、コミュニティ・エンパワメントの1つの手段として、学校を基点とした取り組みを推進するうえでの一つの示唆となることを目標として本研究に取り組むものである。

I. 先行研究

学校と地域の関係については、教育学の立場から多くの研究がされてきているが、コミュニティ・エンパワメントの視点から研究されたものは多くない。しかし、日本においても、アメリカにおいても小学校区を単位とした実践は一般的に実施されている。この中で、以下の2つの研究は、全米における学校を中心とした近隣開発の事例を分析し、地域と学校を一体的に開発することの有効性と連携の方策について言及している。

ワラン (Warren) は、長い間コミュニティをエンパワメントし、地域を再生するものが何かを探ってきたが、そのうちの1つが学校と近隣再生を統合化することであると考えた。また、近隣開発 (Community Development) の歴史を振り返ってみるとその2つは、長い間統合的に取り組むことを試みてこなかったと指摘した上で、近隣開発と学校との関係について次のように述べている (Warren, 1995)。「教育は、子どもたちの将来にとって非常に重要化してきている。20、30年前には高校の卒業が中間所得者層へとつながる道を開いてきたが今ではそうはいかない。近隣開発の観点から言うと、もし、地域の教育水準が低ければ、教育熱心な家族はもっと良い教育を子どもが受けられる環境へと出て行ってしまおうだろう。そしてさらに、もし、地域の経済的問題、住宅、仕事といった領域に無関心であったならば、学校の改善にいくら力を入れても全く意味をなさない。」と述べている (Warren, 1995)。そしてさらに、学校と近隣開発を結び付けるものは、ソーシャル・キャピタルの構築にあるとし、その例として、「学校と家庭を結び付けるために生徒を通じて手紙を送ることはあまり有効ではない。

困窮した状態にある家庭であるならばなおさら手紙だけで親を学校に引き寄せることは難しく、むしろ知り合いが直接声をかけることがより有効」であることを指摘している (Warren, 1995)。Warrenは、いくつかの事例を分析したうえで、学校と近隣開発を結び付けるためのアプローチの方法は3つあるとしている。1つは、ローガンスクエア・ネイバーフッド・アソシエーション (Logan Square Neighborhood Association) のような、コミュニティ・オーガニゼーションによるアプローチであるとしている。2つ目は、健康サービス、アフタースクール・プログラム、成人教育の場などを実施し、学校を1つのサービス提供機関とする方法であるとしている。3つ目は、コミュニティ・オーガニゼーション自体が、チャータースクールを始めるというものである。ロサンゼルス (Los Angeles) のコミュニティ・オーガニゼーションにおいて、コミュニティ・オーガナイザーとして、持ち家の普及に携わってきた経験を持ち、さらに学校を中心とした近隣開発にも携わってきたChung (Chung) は、ハーバード大学 (Joint Center For Housing Studies of Harvard University) においてこれらの実践を踏まえた研究を行って次のように述べている。「公立学校と地域とのつながりを強化することは、公立学校にとってだけでなく近隣開発への利点であるともいえる。米国では都心の学校は、最も高率な生徒の移動や、教員の労働移動率、建物の荒廃、最も低い学業成績レベルを示しており、このことがますます地域の衰退につながっている。コミュニティ・ディベロッパーは、まずは、関係づくりをすることが必要である。近隣コミュニティと学校との関係の強化、開発方針の立案、異なる利害関係者間の関係構築、基金や寄付の可能性を高める、技術的支援、包括的な開発戦略への他の資源開発などを推進することが学校を中心とした開発への手始めである。」とし、さらに、公立学校と近隣開発の接点を見出し、マクロな視点からその共同性について、住宅事業との連携、包括的開発における事業の共同性、近隣地域によって使用されていない建物を学校施設として再生する、近隣地域のビジネスとの連携によって、生徒の就職や職業訓練につなげるなどの事業の可能性に言及した (Chung 2002)。

両者は、いずれも近隣地域の再生と学校の連携について肯定的である。スー・ホング (Soo Hong) は、親と学校とのかかわりについてエスノグラフィックな手法で考察し、ローガンスクエアで、親と学校との関係が地域にもたらす影響について、コミュニティに資する人々が育てられていると言及している (Hong 2011)。

これに関連する研究として筆者の論文では、「ローガンスクエア近隣地域における移民女性のエンパワメント調査第一次集計結果」、「就労を通じた女性のインテグレーションの過程に関するインタビュー記録」「シカゴにおける移民女性の英語力が生活とエンパワメントに及ぼす影響に関する研究」の3点がある。

本研究では、シカゴ市のいくつかの小学校で行われているペアレント・メンター事業を取り上げ、コミュニティにおける援助理念としてのコミュニティ・エンパワメントの生成過程を考察するものであり、先行研究とは異なる視点から分析を行うものである。

II. 研究方法

(1) 研究対象と方法

2009年12月にLSNAのコミュニティ事業の総括責任者にインタビュー調査を実施し、同時に資料の収集を行った。このインタビューでは、ペアレント・メンター事業の概要を示す資料、新聞記事、関連ドキュメントを収集した。

これらの資料を整理したのち、2010年3月、2011年4月、2011年8月の3回、ペアレント・メンター事業を実施している小学校3校において実際に活動しているコミュニティ・オーガナイザーとペアレント・メンター事業の活動に参加した10人に対して半構造化インタビュー調査を行った。

コミュニティ・オーガナイザーに対しては、1) 参加のきっかけづくり、2) 学校内での取り組みの概要、3) 現在の役割について調査を実施した。

ペアレント・メンター事業の参加者に対しては、1) 参加の動機、2) 取

り組みの内容、3) 事業に参加してからの生活の変化、4) 現在の学校や地域との関連、5) 将来目標について半構造化インタビュー調査を行った。

加えて、2010年8月から2011年8月までの1年間には、現場を訪れて参与観察を行う機会を得たので、この内容については、事実をすべて書き残す方式のフィールドノートをもとめて主要な事項については再整理し、本研究をまとめるうえで事実確認のために使用している。更に、2014年4月～2016年3月まで、ペアレントメンター事業の参加者に対してエンパワメントとインテグレーションに関するインタビュー調査を実施し、これについては、「就労を通じた女性のインテグレーションの過程に関するインタビュー記録—ペアレント・メンター事業参加者のインタビュー結果—」(『海外事情研究』第43巻第1号熊本学園大学附属海外事情研究所)として掲載している。

(2) 調査対象者の属性

対象者の属性は表1のとおりである。全員が、1995年から2016年3月までの間に、地域の学校に子どもが通学していた学校で、ペアレント・メンターとして活動を行った。

表1 ペアレント・メンター調査対象者の属性

	性別	年代	現在の状況
1	女性	50代	地域の放課後スクールのマネージャーとして働いている
2	女性	40代	地域のコミュニティ・オーガナイザーとして働いている
3	女性	30代	コミュニティ・オーガニゼーションの受付業務をこなしながら現在は地域で教員の資格を目指して勉強中
4	女性	50代	放課後スクールプログラム運営している
5	女性	40代	地域のコミュニティ・オーガナイザーとして働いている
6	女性	30代	ペアレント・メンターとして過去に活動し現在はコーディネーター
7	女性	50代	ペアレント・メンター事業のリーダー
8	女性	30代	小学校のバイリンガル教員

9	女性	20代	ペアレント・メンターの学校内でのコーディネーター
10	女性	40代	ローカル・スクール・コミッティのリーダー

インタビューは録音し、逐語化して、質的データ分析法（佐藤、2008）によって、対象者を縦軸、分析項目を横軸とするコード・マトリックスとして分析し、個々のケースにおける時系列的な変化と特性を抽出し、分析項目の中身や関連性について検討した。佐藤は、帰納法的な方法であっても、コーディングによってマトリックスに分析を行うことによって、科学的、論理的な分析に到達することが可能であると言っている（佐藤、2008）。

なお、本研究に関する研究倫理の妥当性は、2009年3月法政大学倫理審査委員会及び2015年7月に熊本学園大学研究倫理審査委員会、において承認された。本研究は、この一部に該当する。研究への協力については本人の同意を得ているが、本論文の中では氏名など個人の特定が可能なデータについては公開していない。

Ⅲ. 研究結果

1. ペアレント・メンター事業のプロセスとコミュニティ・オーガナイザー

(1) 事業プロセスとコミュニティ・オーガナイザーの役割

ここではまず、事業の始まりから現在までのペアレント・メンター事業のプロセスにおいて、コミュニティ・オーガナイザーの役割に着目して考察する。現在8校、ローガンスクエアだけで、130人の参加者がおり、過去20年間に約2,000人の親たちがペアレント・メンターとして働いた経験を持っている。参加者の中で、まったく英語が話せない親も英語を学び、仕事のスキルをあげている。LSNAは、ペアレント・メンター事業導入後、一斉テストの点数が3倍になった学校も現れたと公表している。

LSNAは、1960年代から地域を基盤としたアリンスキータイプの運動組織として、ローガンスクエア地域の学校不足に対して学校建設運動を推進するなど、地域の教育と教育関係者には深いつながりがあった。

フントンスクール校長サリー・アッカーからの問題提起を受けて、コミュニティ・オーガナイザーは、ペアレント・メンター事業を提案した。1995年、15人の母親たちが集められてトレーニングを受け事業に採用された（仁科 2013）。コミュニティ・オーガナイザーは、教員に対してペアレント・メンターの役割を説明し、必要な時間や人数、役割などを把握して母親たちを教室へ割り振った。それまで、学校で教育支援をはじめたことは、母親たち自身の地域への問題意識を目覚めさせた。母親たちは、フントン校の校区のすべての家庭に対してニーズ調査を行った。この結果をもとに、LSNAは成人のための英語クラスを開講し安全のための見守り活動を行った（仁科 2015）。

ペアレント・メンターは無償のボランティアではなく100時間働くと600ドルが支払われた。LSNAはこのために資金を獲得した。参加者が増えると、コミュニティ・オーガナイザーは母親たちをグループ化していった。1つの母親グループには、1人の有給のコーディネーターを配置した。これはつまり組織化の始まりである。そして、コミュニティ・オーガナイザーは、親たちにコーディネートの役割を委譲した。

ペアレント・メンター事業に参加すると、親たちは、学校の教員が短期間ですぐに転勤してしまうことや、スペイン語がまったく話せないといった課題に気付いた（仁科 2013）。この経験から、教育関係の仕事に就こうとする親たちが増え、高校進学や大学進学を目指すようになった。LSNAは、この動向を受け止め、州立大学と連携して「自分たちの地域の先生を育てよう（Grow Your Own Teacher）」として事業化した（仁科 2013）。これによって、地域には、地元出身のバイリンガルの教員が増員されていった。このプロセスの中では、LSNAと州政府との折衝があり、親たちの要求がLSNAの組織化運動を通じて実現されていった。

一方、ペアレント・メンター事業への参加者の中には、事業のコーディネーターや運営に携わる者が増えていった。この事業は子どもの学習だけでなく、参加する親たち自身の主体形成やリーダーシップ開発につながってい

た。最終的にはイリノイ州がバイリンガル教員の養成、シカゴ市がペアレント・メンター事業を開始することによって、社会的に認知され、制度として定着した。

コミュニティ・オーガナイザーの役割を事業プロセスの中で確認してみると、ニーズの発見から事業化、事業の担い手を育て側面的に支援していることがわかる。親の中からリーダーを育て、コーディネーターの役割を担わせる。母親たちを小グループ化して、1人のコーディネーターを配置するという組織化が行われている。

事業のプロセスの中で、コミュニティ・オーガナイザーの役割は変化している。当初の企画段階から見ると、親のリーダーシップが確立した時点で、事業のコーディネートを含めた実施主体は親に移行し、コミュニティ・オーガナイザー自身は、側面的援助及び事業の社会的に移行させる役割に転じている（仁科 2013、仁科 2015）。

LSNAは、住民の生活要求を社会的に解決していくことを目的として活動を続けてきた。LSNAのコミュニティ・オーガナイザーは、「自分達の組織はアリンスキータイプの組織である」といっている。アリンスキーは生活に身近な課題をとりあげて運動を展開することと、地域のリーダーを起用するという特徴ある事業を展開してきた。LSNAが20年間にペアレント・メンター事業や、地域のバイリンガル教員養成のための州の補助金制度の確立など、取り組みを社会制度化できたのは、組織としての実力であり、その活動の特徴でもある。州や市と交渉するためのコネクションと方法論を持っていたこともこの事業の成功要因の1つであると考えられる。

2. 事業参加者へのインタビュー結果

(1) 参加の動機

参加の動機については、ほぼ全員が知り合いから誘われたとしている（仁科 2010）。1名のみが家族からの勧めによる。事業への参加の動機は、親族や顔見知りからの直接的な声掛けが主体となっており、フォーマルなアプ

ローチよりインフォーマルなほうが有効であることを示唆している。ワランは、これについてソーシャル・キャピタルを活用した事業推進が有効であると分析している (Warren 1995)。

(2) 取り組みの内容

アメリカのコミュニティの中でもヒスパニック地域は出生と移民によって人口が急増している。移民は仕事を求めてラテンアメリカ各地から入国し、家族全員が英語を話せない場合もある。

ペアレント・メンター事業の参加者は、授業についていくのが難しい子どもたちに寄り添い必要に応じて支援を行うことや、英語を話せない子どもの援助、グループ学習においての支援を実施している。先に述べたようにこれは、ボランティアではなく仕事と位置付けられている。コーディネーターとなったものは、授業に援助が必要なクラスの担任と協議し、いつどのようなペアレント・メンターが援助に入るかを調整する。

2005年にアメリコプスの支援を受けて、小学校3年生の算数を支援する事業が新たに始まると、より多くの親がこの事業に携わるようになった。

現在は低学年を中心として、授業中の学習支援を実施している。

(3) 事業参加後の変化

事業への参加後親たちには次のような変化が現れた。

① 仕事を通じた自己の再評価

「学校に来て自分が子どもたちの役に立てることがうれしくなった。」「自分には何もできないと思ったけどできることがわかった。」「自分に学校で教えるなどということができるようかと思っただけでできることがわかった。」といった発言に見られるように、参加者は、仕事を通して自己を再評価することができた。そして、これまでの孤独で地域とのかかわりの薄い生活から、学校や地域社会に統合され、自分の役割を見出した。

②自宅での子どもの学習支援

「学校で事業に参加するようになって、自宅に帰って自分の子どもの学習をどのように支援したらよいかがよくわかるようになった。」という親が多かった。

ペアレント・メンターになるためには、簡単な研修を受講するだけでよい。しかし、学校で学習支援をするためには、工夫や学習が必要であり、躓きやすい個所などが明確化される。このため、自宅での子どもの学習支援のやり方がわかるようになったと複数の参加者が述べている。

③自己の内面の意識化と目標設定

ペアレント・メンター事業の参加者は、この役割を通じて自分自身の内面にある能力や希望について意識化するようになる。事業を通じて「自分の中にあるリーダーシップに気付いた。」とする親も現れた。

「自分が、教育の仕事が好きなのだ気付いた。」「この仕事をしたことで自分の中の可能性に目覚めた。GEDを受けて学校の教員を目指している。」「ペアレント・メンター事業は自分自身の中にリーダーがいることを教えてくれた。」などから、教育補助の仕事をする中で、自らの内面の欲求、学習意欲、リーダーシップなどを意識化していることがわかる。

「アメリカに移民としてやってきて、自分の国で取った卒業資格は何の意味も持たなかった。けれどもこの仕事にかかわるようになって、何もかもが完全に変わった気がする。」「再度自分に自信を持てるようになった。」という自己肯定意識が芽生えた。また、「以前は、子どもに何を目標に勉強をさせるのか自分でもわからなかった。今は、自分に高校卒業資格という目標ができ、子どもに具体的に何をやらせればよいのかわかってきた。」というように、自ら学習することによって、家庭での教育に対しても具体的な方向性を見出したことが証言された。

LSNAによると、参加者のうち約8割が後に再教育を受けるか、あるいは教育関連の職業に就くとしている。地域の学校の教室で、教育補助を行っ

たことで、この仕事に携わった親たちは、自分自身や家庭での生活を改善し、あるものは、バイリンガル教員として教育に携わるために資格を取った。これに対して、LSNAは、州立大学とのパートナーシップによる「自分たちの先生を育てよう (Grow your own teacher) 事業」と呼ばれる教員養成コースを地域の小学校において夜間に開校した。これによって、ペアレント・メンター事業の参加者のうち、教員になりたいと考えたものは、この夜間コースに参加し、実際に地域の教員になった。そして、「自分はシングルマザーから教師になってさまざまな可能性を感じている。自分が教室にいた頃教師は遠い存在だった。しかし、自分はこの地域で育ち、この地域がどんな地域なのか、生徒がどんな家庭に暮らしているのか、どんな問題を持っているのかよく知っている。だからほかの地域からきて私たちの生活を知らない先生よりも、もっと生徒に近い存在として支援することができる。」という教員を地域に還元することに成功している (仁科 2015)。

④子どもへの理解の深化

家庭内で自分の子どもと過ごすだけではわからない悩みや学習上の問題などが事業に参加するようになった親たちによって認識された。「子どもたちは、勉強だけでなく、友人や親、地域や学校での人間関係など多様な問題を抱えていることに気付いた。」ペアレント・メンターは、このような子どもたちの相談相手になることもできた (仁科 2013)。子どもたちは、教師には言えないことも、友達の親になら相談できた。ペアレント・メンターから教員資格を取得した1人が「自分はこの地域で育ち、この地域がどんな地域なのか、生徒がどんな家庭に暮らしているのか、どんな問題を持っているのかよく知っている。だからもっと生徒に近い存在として支援することができる (再掲)。」と述べている。

(4) 現在の学校や地域への影響

地域の母親たちが教育を受け教員になり、バイリンガル教員が地域の学校

で働くようになり、教育の質が向上する。これまで、英語しか話せない教員だけの場合は、スペイン語を母国語とする生徒との間に言葉の壁があったが、教員がバイリンガルになったことで様々な問題への解決の道が大きく開かれた。また、地域内の出身の教員は、これまで外部から来た教員では、理解できなかった文化や家族、地域の問題について理解できることも、生徒にとってのメリットとなった（仁科 2013）。

そして、仕事を持っていなかった親が仕事を持つようになり、個人の生活が安定すると同時に地域の生活も豊かになっていく。自分の子どもを含め地域の子どもは、教育を受けて教員になった親はロールモデルともなった。

IV. 考察

1. 個人のエンパワメントからコミュニティ・エンパワメントへ

フリードマンやソロモンと同様に久木田も、エンパワメントは、社会的に差別や搾取され、自らコントロールしていく力を奪われた人々が、そのコントロールを取り戻すプロセスを表しているとしている（久木田 1998）。そのプロセスは、①目標としての価値の意識化が必要であり、②目標を達成するための経済的、社会的、政治的、知的リソースが必要、③それらのリソースへのアクセスを自分でコントロールできるという認識、④これを利用する意思、⑤リソースをパワーに転換する技能が必要である（久木田 1998）。

ペアレント・メンター事業のプロセスを久木田らのセオリーに沿って考えてみると、①自らの学習意欲や教員になりたいという目標が参加者の中に意識化され、②LSNAは夜間授業の開催や大学との連携によって目標達成のための手段を提供した、③④親たちはこの機会を自ら活用して教育を受け、⑤地域で働くことを選択しているということになる。

教育によってパワーを得た親たちが「⑤地域で働くことを選択している」ことで、パワーが地域に還元されていくという仕組みが構築されている。

2. コミュニティ・オーガナイザーの役割

ペアレント・メンター事業の過程において、個人のエンパワメントからコミュニティ・エンパワメントへの展開において、コミュニティ・オーガナイザーが果たした役割はどのようなものであったかを考察する。

まず、この事業の当初の活動であるペアレント・メンター事業は、自己確信や自己の価値の意識化を促し、個人のエンパワメントを促進した。コミュニティ・オーガナイザーは、2000年に州立大学とのパートナーシップによる教員養成コース＝Grow your own teacher 事業の開始を企画、立案し、実現している（仁科 2013）。この新規事業は、地域におけるバイリンガル教員の需要と親の教員になるための教育を受けたいという意図をくみ、両者を実現できるものである（仁科 2013）。そして、この事業の導入こそが個人のエンパワメントから地域のエンパワメントへと進展する契機のひとつとなった。2005年にはイリノイ州が地域においてバイリンガル教員を養成するための補助金制度を設立した。

ガンブル（Gamble）らは、コミュニティ・オーガナイザーは、オーガナイザーであって、決して地域のリーダーではなく、地域の人々が自らのリーダーシップを開発することを助け、住民たちのグループが問題解決や意思決定のためにオーガナイズするのが役割であると指摘している（Gambleら 2010）。ペアレント・メンター事業においては、主役は常に参加者である親であり、コミュニティ・オーガナイザーは、側面的支援に徹している。事業の当初段階において、親たちを小グループ化し、リーダーシップを持った人物をコーディネーターとしたことによって、コミュニティ・オーガナイザーは、自らは資金獲得や事業制度作りなどの別の役割を果たすことが可能となったのである。この方法は、アリンスキーの地域組織化の手法とも共通点がある。

コミュニティ・オーガナイザーが、学校と親の橋渡しの役をすることによって、単に教育だけでなくコミュニティにおける様々な動きにかかわりができる。LSNAは、住宅、都市計画、経済開発、教育、雇用、健康、保健衛生、

ソーシャルサービスなど様々な事業を実施している組織である。2006年以降は、シカゴ市内にある中間支援組織の支援を受けて、包括的コミュニティ開発の計画と実施を推進する役割も担っている（仁科 2010）。親が直接学校でのボランティアや運営にかかわることはめずらしくないが、この事業の場合はコミュニティ・オーガニゼーションによって組織化されている点特徴的である。コミュニティ・オーガニゼーションがかかわることによって、多面的な可能性が生まれている。つまり、地域で実施されている他のプロジェクトや人材とのつながりが豊富にあり、ペアレント・メンター事業によって発見された他の課題は、他のプロジェクトによって解決されたり、別の事業を立ち上げて対応したりする。ペアレント・メンター事業が進められる過程で成人のためのESL（English as Second Language）クラスが開講されるようになったのはこの典型的な例である（仁科 2013）。

コミュニティ・オーガナイザーはペアレント・メンター事業によってさらなるニーズを発見し必要な資金を獲得し、新たに必要な事業を立ち上げている。これは、コミュニティ・オーガナイザーの個人の能力によるところもあるが、LSNAという組織としての蓄積と能力によるものであるといえる。

3. 学校を基点とする意味

学校を基点とすることのメリットは、3つに整理される。

ひとつは教育自体のもつ力である。近年、教育は最もエンパワメントを促進する活動であると考えられている（久木田 1998）。この事例を考察すると、子どもたちの授業の支援を行うことにより、参加者の価値が意識化され、内発的な動機づけによって次のステップへと移行していることがわかる。

2つめは学校の情報拠点としての重要性である。親がペアレント・メンターとして学校にかかわることによって、学校や教育に関する情報量が増加する。親が学校にかかわり、学校に対してより意見を言う機会が増えることで学校の運営自体も変化していった。学校は、地域により開かれ、地域と連携するようになる。教育の場として利用されるだけでなく、地域の教育の場

として地域との協力によって運営されるようになった（仁科 2013）。

この事業から考察されるのは、では「学習支援」に携わることが、サービス提供者側である親の内面にある学習、生活向上、就労に対する意欲、リーダーシップを意識化しているということである。意識化するだけでなく、彼らの生活自体をトランスフォームしている。この影響は、過去に教育を受けている、受けていないにかかわらず。離婚と失業で落ち込んでいたある親は、「この事業に参加して子どもに教えることで、自分が元気をもらい人生に対してポジティブな考えを持ち周りにも自分自身にも大きな変化が起こった」と言っている（仁科 2013）。また、移民してきた母親は「アメリカに移住して新しい生活にだいていた期待がはずれ、教育を受けていたにもかかわらず、思うような仕事がなく絶望していた。この事業に参加して何もかもが変わった。」とトランスフォーメーションについて語っている（仁科 2015）。この母親は現在では、LSNAでコミュニティ・オーガナイザーとして働いている。エンパワメントのプロセスが進みパワー・バランスに変化が生じるとこれまでパワーを持たなかったものがパワーを持つようになり、これまでパワーを持っていたものを含めた社会の構造的変化が起るが、これをトランスフォーメーションと呼んでいる（久木田 1998）。トランスフォーメーションは、弱者が力を獲得するだけでなく、これまで力を持たなかったものとその周囲との関係が変容する状況を指す。このようなトランスフォーメーションを起こす力がこの事業の中で作用し、コミュニティとして力を持つようになった。

4. 結論と今後の課題

ローガンスクエア地域におけるペアレント・メンター事業を通じたコミュニティ・エンパワメントは、まず、個人のエンパワメントやトランスフォーメーションが確立したのちに、エンパワメントされた個人からコミュニティの中で力を持った人々が組織化されていくことによって成立している。このプロセスにおいては、コミュニティ・オーガニゼーションやコミュニ

ティ・オーガナイザーによる人への援助が重要な役割を担っている。コミュニティ・オーガニゼーションが持つ地域とのつながりや他の組織とのつながりがペアレント・メンター事業を社会的に発展させていくうえで有効に働いた。

学校が活動の場になっていることは、親と学校、ひいては、学校と地域のつながりを強化している。学校は、安心して集まれる場として有効であったし、学校に行くことで自分自身の子どもが受けている教育に関して知ることができる。さらには、同じ年頃の子どもをもつ仲間としての親たちとの情報交換の場としても重視されている。このことは、コミュニティ・オーガニゼーションにおける学校という「場」の重要性を物語っている。単なる会議室ではなく、地域の中心、あるいは、自分たちの「場」としての共有性が重要であると示唆される。学校及び教育が個々人のエンパワメントや地域のコミュニティ・エンパワメントにどのように作用しているのか、もうすこし分析を深める必要がある。

ペアレント・メンターへのインタビュー調査は、今回の調査対象は10人とどまっている。また、ペアレント・メンター事業の学校を基点としていることや教育にかかわることの何が参加者に強く影響してエンパワメントを実現しているのか、トランスフォーメーションに至っているのかを突き止めるためには、さらに多くの情報と分析が必要である。人数や分析手法においてこの研究には限界がある。今後、さらに、この点について量的研究によって補完しながら、研究を進める必要がある。

本研究はJSPS 科研費課題番号26380763の助成を受けたものである。

文 献

Chung C., 2002, *Using Public School as Community Development Tools* : Strategies for Community-Based Developers “Joint Center for Housing Studies of Harvard University, Neighborhood

- Reinvestment Corporation.
- Friedman, John, 1995, EMPOWERMENT The Politics of Alternative Development, John Wiley & Sons (=2002, 斉藤千裕・雨森孝悦『市民・政府・NGO 力の剥奪からエンパワメントへ』)
- Gamble, N. Dorothy and Weil, Marie 2010, *Community Practice Skills*, COLOMBIA UNIVERCITY PRESS.
- 広井良典, 2009, 『コミュニティを問い直す』, ちくま新書.
- Hong S., 2011, *A Cord of Tree Strands, A new approach to the Parent Engagement in Schools*, Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts.
- 久木田純, 1998, 「エンパワメントとは何か」, 『現代のエスプリー—エンパワメント 人間尊重社会の新しいパラダイム—1998, 11』, 10-34
- 仁科伸子, 2010, 「米国の近隣地域における包括的開発に関する研究 — CCIによる開発の現状からみた基本的特徴と仕組み—」, 『社会福祉学』 50(4), 133-147
- 仁科伸子, 2013, 『包括的コミュニティ開発—現代アメリカにおけるコミュニティ・アプローチ』御茶の水書房
- 仁科伸子, 2015, 「就労を通じた女性のインテグレーションの過程に関するインタビュー記録—ペアレントメンター事業参加者のインタビュー結果—」, 『海外事情研究』第43巻第1号, 熊本学園大学附属 海外事情研究所
- Perry, A., C, 1929, *The Neighborhood Unit in Regional Survey of New York and Its Environs*, Vol.7: Neighborhood and Community Planning, Monograph One (=1975, 倉田和四生訳『近隣住区論』鹿島出版会.)
- 佐藤郁哉, 2008, 『質的データ分析』, 新曜社
- 沢田清方編, 1991, 『小地域福祉活動 高齢化社会を地域から支える』, ミネルヴァ書房.

Solomon, B., B., 1976, *Black Empowerment Social Work in Oppressed communities*, Columbia University Press, New York

Warren R. M., 1995, *Dry Bones Rattling: Community Building to Revitalize American Democracy*, Princeton: Princeton University Press

**A Study on a Process of Local School Based Community Empowerment
—Examination on Process of Parent Mentor Program in Logan Square in Chicago—
Nobuko Nishina**

The purpose of this study is to clarify how to process the community empowerment based in schools by observing the role of community organizers in Parent Mentor Project, which is implemented in Logan Square Chicago.

The study is constructed by interviewing the three community organizers and seven participants in Parent Mentors Project. It is analyzed by using encoding system and participatory fieldwork.

As a result, community empowerment is based on the accumulation of personal empowerment in this project. Involvement in the Parent Mentor Project has a significant impact on personal empowerment and transformation of their lives.

英文キーワード（5語以内）

Keyword : School Centered Community Revitalization, Community Organizer, Hispanic, Empowerment, Community Empowerment