

201101006A

厚生労働科学研究費補助金

政策科学総合研究事業

生活保護受給世帯の就労自立を促す
成人基礎教育カリキュラムの開発

平成 23 年度 総括研究報告書及び分担研究報告書

研究代表者 添田 祥史

平成 24 年 (2012 年) 5 月

厚生労働科学研究費補助金

政策科学総合研究事業

生活保護受給世帯の就労自立を促す
成人基礎教育カリキュラムの開発

平成 23 年度 研究報告書

研究代表者 添田 祥史

平成 24 年 (2012 年) 5 月

目次

I 総括研究報告

- 1 本科研の全体概要と本年度の位置づけ 1
- 2 現代の貧困と成人基礎教育 5
- 3 成人キャリア教育試論 19
- 4 生活保護受給者の就労自立を促す成人基礎教育カリキュラム 33

II 厚生労働科学研究費補助金分担研究報告

- 1 「ワークフェア」を求める母子家庭の母たち 37
—札幌母子寡婦福祉連合会の就労支援—

III 研究成果の刊行に関する一覧表 51

IV 研究成果の刊行物・別冊

I 統括研究報告書

本科研の全体概要と本報告書の位置づけ

添田 祥史

【要約】

本稿の目的は、本科研の概要と本報告書の位置づけを確認することにある。第1節では、本科研の概要の目的と意義、研究体制、独創性について論じた。第2節では、カリキュラム生成の方法、研究全体のスケジュールなどの研究方法について、第3節では倫理上の配慮について、第4節では成果の公表（予定）について述べた。

1 本科研の概要

1-1 本科研の目的と意義

本科研の目的は、生活保護受給世帯の就労自立を促す成人基礎教育カリキュラムの開発にある。今日、自立支援が生活保護行政の重要な柱として位置づけられているが、現場では十分に機能しているとは言い難い。

貧困・低所得の生活から脱出するには、「基本材」さえ不十分で、かつ「潜在的能力」の欠如した家族が経済的、文化的な資源を蓄積していくことをどのように援助していくのかが問われている（青木紀 2003）。

2005年12月、社会保障審議会福祉部会「生活保護制度の在り方に関する専門委員会報告」において、生活保護制度を「利用しやすく、自立しやすい制度」へ改革すべきであるとの提言がなされた。それをうけて、2005年度より生活保護において就労自立支援プログラムが各自治体で実施されている。2006年度より、就労自立支援以外の日常生活支援、社会生活支援などの実施も

はじまった。現場では、受給者の「何」をどのようにエンパワーすればいいのかという見通しさえもてないままに日々の業務に追われている。本研究が完成したならば、現場はプログラムを作成する際に、有益な視座や考慮すべき学習内容等を参照することができるようになる。

1-2 本研究の位置づけと研究体制

本研究は、添田祥史（北海道教育大学）と中園桐代（釧路公立大学）からなる。研究代表者である添田の専門は成人基礎教育である。教育と福祉の間にある問題群に関心があり、公立夜間中学、自主夜間中学、識字教室などへのフィールド調査を実施してきた。また、研究分担者の中園桐代は、社会保障論やジェンダー論を専門とし、とくに母子家庭の問題に詳しい。

本研究は、こうした実績をもとに生活保護問題解決へ具体的な政策提言を志向するものである。

1-3 本科研の独創的な点

本研究の独創的な点は、次の4点である。

第一に、生活保護問題の解決に向けて成人教育学的アプローチを試みている点である。2005年度以降、就労自立支援プログラムの実施に伴い、現場では就労意欲の育成のための講座やカウンセリング等の事業が実施されているが、個々の現場の努力により手探りでプログラムを企画運営している状況にある。本研究が完成すれば、成人の内発的成長を支援する具体的なカリキュラムを職員は手にすることになる。

第二に、こうしたアプローチは貧困の連鎖を断ち切る上でも有効なアプローチだという点である。本研究が完成するならば、親への教育的援助により、家庭の教育力と学習環境が高まることで、子どもの意欲喚起を期待できる。

第三点目は、カリキュラムの生成方法にある。まず、理論ありきではなく、現場から理論を構築していくことで、現実により即応的なカリキュラムを提供できる。

第四点に、本研究が調査対象地として旧産炭地を設定した点である。基幹産業が斜陽し、経済的、文化的に非常に厳しい状態に立たされている地域の実情から理論生成を行うことで、政策的にも実現可能性が高く、かつ実効性に優れたカリキュラムが生まれるであろう。

2 研究計画

2-1 カリキュラム生成の方法

本科研では、現場の実情からのカリキュラム生成をめざす。就労自立にいたるプロセスを成人の学習過程としてみなし、生活保護受給者自らが諸資源や諸関係を再構築・再獲得していく援助実践を成人基礎教育として体系化することを試みる。

主な研究課題は次の三つである。①自立支援プログラムにおける受給者の自尊感情・意欲・希望の回復過程の解明、②現場職員の実際の働きかけから専門性と役割を抽出、③援助実践がうまく機動するための条件整備やシステムづくり。

データ分析の手法として、グラウンデッド・セオリー・アプローチを採用する。B. G. グレイザーとA. L. ストラウスによって考案されたこの研究方法は、現場の実情からモデルを構築していく手法として極めて有効な方法であり、とくに他者との相互作用の変化の説明に適しているという特性をもつ(木下2003)。

本研究では、次の3つのデータ収集を行う。第一に、自治体の生活保護行政担当者へのヒアリング調査である。プログラム運用において、現場の抱えている困難や現状を把握する。第二に、稼働年齢層にある受

平成21年4月	平成22年4月	平成23年4月	平成24年3月
予備調査	自治体訪問調査		
本調査質問紙配布・回収分析		面接調査	カリキュラム生成
	海外調査	海外調査	報告書執筆

図1 本科研の全体計画

給の生活現実の把握である。彼・彼女たちの生活を知ることが、有効なプログラム開発の基礎であると考え。第三に、就労自立を果たしたひとへの聞き取り調査である。就労自立支援プログラムにおける編成資源の特色を明らかにし、その資源をいかに活用すれば就労や自立的生活に結びつきやすいのかを検証する¹。

以上の国内調査に加えて、海外の先進的な就労支援プログラムのカリキュラムを分析し、最終的なカリキュラム開発の参考にしていく。

カリキュラム開発に際しては、データに根ざしつつも、近接領域として若年層の移行期支援の政策研究として誕生したキャリア教育論の蓄積を参照しながら進めたいと考える。キャリア教育論における「キャリア」とは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で果たす役割で、自らの役割の価値や自分との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」をさす（中央教育審議会キャリア・職業教育特別部）。こうした視座は、本科研のテーマと親和的であり、ゼロからカリキュラムを構築するよりも実用性の高いものを提供できると考えた。もちろん、援用にあつては、若年層や児童・生徒を対象にした議論をそのまま用いることはできない。援用可能性を問いながらも、本科研のテーマから見て不足する部分を理論的に洗い出し、埋めていく作業が不可欠となる。

2-2 本科研の全体スケジュールと

今年度の研究内容

本研究は3ヶ年計画で設計されている。その実施スケジュールを図1に示した。最

終年度である本年度は、いよいよカリキュラムを生成していく段階に入るが、その前段に次の二つの調査研究を行なった。

一つ目は、中囀による母子家庭の就労支援の実態調査である。カリキュラムを生成する際には、男性中心的なものになっては実行性の弱いものになるばかりか、ジェンダー格差につながりかねない。そこで、カリキュラム生成の元データとして、母子家庭の当事者団体による札幌母子寡婦連合会における就労支援の取り組みの分析を加えることにした。

二つ目は、成人のキャリア教育支援という視点から従来のキャリア教育論のレビューと援用可能性を問う試論を展開する。

以上をふまえて、生活保護受給世帯の就労自立を促す成人基礎教育カリキュラムの開発を行なった。その全体像を先取りして紹介すると、開発されたカリキュラムは、「私」の再構成・再構築にむけた学びの援助実践として、親密圏的な社会的居場所としての「場」を媒介としながら、成人キャリア教育と成人基礎教育を両軸にかかげた支援を行うものである。

3 倫理面への配慮

本研究では、生活保護受給者、就労自立を果たした元受給者、自治体の生活保護行政当局者に対して質問紙調査と面接調査を実施する。したがって、個人情報に伴う調査研究であるので、データの管理、公表時の扱いについては、細心の注意を払う。具体的には、次の方策を取る。

①研究で得たデータは、なるべく持ち歩

かないようにする。

- ②やむを得ず持ち歩く際は、個人名等が特定できないように加工する。
- ③資料整理等で申請者と研究分担者以外にデータにふれる場合は、個人情報漏洩しない旨を確認し、研究室で作業させる。
- ④研究成果公表時のインタビュー記録等はすべて仮名にする。

現生活保護受給者、元受給者への調査依頼は、担当のソーシャルワーカーに調査協力の旨を伝えてもらうが、協力はあくまで任意とし、本人の意志を尊重する。そのために、本研究の目的と意義について詳しく説明すること、かつ仮に調査拒否をしても本人不利益にならないことを予め確認することを徹底する。

アンケート調査は無記名で行う。回答者には、答えたくない事項は、無理して答えなくてもよいこと、そのことで何らかの不利益を生じることはないことを確認する。回収後、調査用紙は厳重に保管し、本科研終了後、5ヶ年保存し、裁断処理する。

なお、研究倫理委員会による審査に関しては、研究代表者の所属機関には当該委員会が未設置であるため、来年度中の設置をめざしてはたらきかけを行う。設置後、研究内容の倫理面での審議を当該を諮る。

4 成果の公表と還元

成果は、各種学会及び研究会等で幅広く行うだけでなく、政策立案の場面においても貢献していきたいと考える。具体的には、釧路市生活保護自立支援ワーキング委員と

して、あるいはそこから派生した社会的企業づくりの取り組みの運営委員としてポリシーメーカーを現場から支えていきたい。

なお、当初予定していたパンフレットの作成は、研究代表者が長期療養を必要とする事態になったことに伴い、諦めざるを得なかった。本科研の蓄積を土台にしたものを何らかの機会を獲得して、作成・公表にこぎつければと考える。

参考文献

- ・青木紀 2003『現代日本の「見えない」貧困』明石書店
- ・木下康仁 2003『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂

1 本科研において、就労と自立の関係を賃労働による保護廃止よりも幅広くとらえたい。その内実は、今後の検討であるが、さしあたり、賃労働以外の就労も視野に入れつつ、社会参加や社会的紐帯の場としての意味合いも含めて「働く」ことを捉え直していきたい。

現代の貧困と成人基礎教育

一貧困研究及び海外の成人教育政策動向と関連づけた現状分析一

添田 祥史

【要約】

生活困窮者の中には、学齢期に何らかの事情で十分な教育を受けることができなかった者が少なくない。本稿は、こうした教育機会の剥奪を社会的排除として位置づけ、貧困研究及び成人基礎教育をめぐる政策動向や成人教育論を比較の視点として参照しつつ、日本社会の現状と解決に向けた方向性を明らかにしていく。

1 現代の貧困と基礎教育からの排除

1-1 基礎教育からの排除がもたらす不安定な生活

生活困窮者の中には、学齢期に基礎教育を十分に受けることができなかった人びとが少なくない。読み書き算や社会的スキルの習得機会を逸することは、生き方の幅、人生の選択肢を大きく狭めてしまうことになる。ある若者の例を紹介しよう。

Aさん（20代前半・男性）は、中学時代、地元でも有名な「ワル」だった。そんな彼も、今では立派な社会人だ。仕事ぶりはまじめで、本人も上司も正社員になることを望んでいる。しかし、それが叶わない。正社員採用の条件として課されている職務上必要な最低限度の資格を持っていないからだ。何度も受験しているが、どうしても合格できない。なぜか。理由は、基礎の基礎でつまづいていたからだった。筆算の計算がおぼつかない。

さらに問題なのは、その負い目が、自らの能力や人生を過小評価させてしまうことにある。Aさんは「今」しか語らない。彼との会話には、未来の話はほとんどない。「今の給料では車なんて無理。車がないから彼女もできない。できても遊びに行く金がないけど。どうせ金がないからなにもしない。結婚なんて無理」。そして、過去を語るわけでもない。中学時代の「ワル」の武勇伝を誇らしげに聞かせてくれることもない。日常に対するあきらめが、未来をも曇らせ、彼の歩んできた過去にまで侵食している。彼と話しているとそういった印象を受ける。

基礎教育から排除されたまま大人になることは、非正規化が進む今日の労働市場において、最も不利な状況に立たされやすい。今では、パート、フリーター、契約社員、派遣社員など非正規労働者は、全労働者の三分の一に及び、若年層（15～24歳）にいたっては、4割半を超える。それでも、若

いうちは職種や給与を選ばなければ、なんとか働き口は見つかる。しかし、40代頃になるとアルバイトでさえ面接ではねられるようになる。働く場から排除されてしまうことは、収入源を失うことだけでなく、雇用を軸とした社会保障や社会関係を失うことを意味する。

今日の日本は「すべり台社会」に向かっているという¹⁾。うっかり足をすべらせたら、どこにも引っかかることなく、最後まですべり落ちてしまう。反貧困を掲げ、現場から政策提言に関わる湯浅誠によると貧困状態に至る背景には、「五重の排除」があると指摘する。①教育課程からの排除、②企業福祉からの排除、③家族福祉からの排除、④公的福祉からの排除、⑤自分自身からの排除、である。第一から第四の排除を受け、しかもそれが自己責任であると片づけられ、当人もそれを内面化してしまう場合、人は自らの尊厳を守れずに生きる意味も夢も希望ももてなくなってしまうという。

1-2 関係的権利の剥奪がもたらす自分自身からの排除

ここで注意しておきたいことは、Aさんの学齢期における「学習意欲の不足」や「規範意識の欠如」は、厳しい生活基盤がもたらした関係的権利のはく奪の結果であるということである。子どもが主体性を発揮するためには、彼らを能動的な社会的主体として関わりあいをもち続けるおとなの存在が不可欠である²⁾。Aさんが育った家庭環境は、恵まれたものとは言い難いものであった。また、見守り、励ましてくれる地域のおとなたちもいなかった。いわば、「関係的真空地帯」(岩川直樹)を生きたのである³⁾。

関係的権利の剥奪は、子どもの意見表明・社会参画の阻害という側面もさることながら、人間として生きるうえでの基本的なつながりを欠いた人格形成をもたらす。極めて不安定でぜい弱な関係性しか与えられない場合、学びの土台となる身体や他者との関わりを築くことができない。そうした子どもたちは、自分を他者の中に入れることも、他者を自分のなかに入れることもできずに、からだを閉ざしてことばを失っていく。

Aさんのように、基礎教育の学習内容を習得しないままに卒業してしまうケースを「形式卒業」という。小中学校時代を思い出すと、授業に全くついていけず「お客さん」状態で椅子に座ったままの級友がいなかっただろうか。加えて、小中学校の不登校数は、約11万五千人(2011年速報値)、高校中退者数が5万7千人に及ぶ(2006年)⁴⁾。家庭や地域社会が子どもの関係的権利を担保できない場合、学校こそが最後の砦となる。しかし、いじめに代表されるように、最後の砦であるはずの学校が、人間に対する決定的な不信を植え付けてしまうことも少なくない。

学齢期に基礎教育から排除されたという経験は、基礎学力不足をもたらすだけでなく、深い傷として残っていく。Aさんが口癖のように発する「どうせ無理」ということばには、こうした背景を考慮しながら理解される必要がある。

1-3 外国人労働者とその子どもの学習権保障問題

現代日本における基礎教育からの排除問題としては、外国にルーツをもつ子どもた

ちの教育問題も深刻である⁵。外国人集住地域を対象に行った調査では、不就学率の平均は28.8%、最も高い自治体では56.3%に及んだ。不就学率は、年齢が上がるにしたがって高くなる傾向がある。高校進学率についても、日本人が9割を超えるのに対して、外国にルーツをもつ子どもの場合は5割程度であると言われている。不就学になった子どもたちは、毎日家の中でゲームやテレビを観て過ごしたり、幼いきょうだいの世話をする者もいれば、中学生の年頃では働きに就く者もいるという。また、公立学校に通ってはみたが、日本の学校文化になじめなかったり、授業についていけなかったりして、ドロップアウトしてしまうケースも多い。

なぜこうした事態が生じるのか。日本国籍の子どもについては、その親あるいは保護者に就学義務が法的に課せられている。しかし、外国籍の子どもの場合、親にそうした法的義務は生じないので、子どもを就学させるかどうかは親の意思として処理されてしまうからである⁶。

ここで注意しておきたいことは、不就学に陥る原因は、親の責任だけではないということである。親がそうした選択をせざるを得ない社会状況に目を向ける必要がある。

第一に、外国籍の親子に日本の学校への抵抗感があるとすれば、それは、規則が日本人を前提としてつくられ、異なる言語や文化で考え、表現する能力などを評価する教育が日本の学校に存在しないことが大きい。また、授業についていける学習日本語能力の習得を継続的にサポートする体制が整っていない。

第二に、ブラジル人学校のようなエスニ

ック学校で基礎教育を受けさせたくても、授業料の問題がある。基礎教育カリキュラムをきちんと提供している朝鮮学校やブラジル人学校にさえ、わが国では財政的援助も寄付金に対する免税制度もとられていない⁷。その皺寄せは、結局、授業料へと反映されることになり、結果、間口を狭めることになる。

第三に、そもそも親自体が日本社会を生き抜くための日本語学習や生活スキルを習得する機会が公的に保障されていないという問題がある。外国人住民への成人基礎教育は、ボランティアまかせというのが、わが国の現状である。おとなの日本語学習機会は、社会的孤立状態から抜け出し、地域参加の足がかりとなる。地域の日本語教室は、仲間づくりや異文化を学びあう場にもなっている⁸。親の生活の質が向上し、人的ネットワークが拡大していくことは、子どもの育ちにもプラス効果をもたらすだろう。

1-4 成人基礎教育の未整備

すべての子どもたちに最低基礎学力と関係的権利を保障すべく、学校制度と学校文化を改善していく必要がある。しかし、完全な制度や実践はあり得ない。学校教育現場が最前を尽くす一方で、そこから漏れ落ちる人々の存在を見越して重層的に学びのセーフティーネットを用意する必要がある。

学齢期を過ぎた成人に対して、社会で生きていくための基礎的なスキルや知識を制度的に保障していくという発想は、日本ではなじみがないかもしれないが、欧米においては成人基礎教育（Adult Basic Education）として蓄積がある。成人基礎教育とは、自分の生活をコントロールし、変

動社会の要求に適応する力と自由を与えるものとされ、具体的には、①衣食住の生活の在り方、②健康保持に関わる知識・技能、③社会生活を営む上で必要な知識・技能、④職業が保障されるための技能・知識、⑤育児とか家事を含めての家庭生活の知識・技術、などが学習内容となる⁹。つまり、教育・福祉・労働にまたがる成人が生きていくために最低限必要とする基礎的な学びの提供、それが成人基礎教育である。

成人基礎教育の中核的な目標は、「機能的リテラシー」の獲得にある。「機能的リテラシー」とは、狭義の読み書き算だけではなく、人々が社会の一員として基本的な生活能力を獲得したり社会参加をおこなったりするうえで必要不可欠とされる読み書き能力をさす。ここには、批判的に社会の情勢を読み解く力や図解の読解力、論理的思考力なども含まれる。

成人基礎教育に対するニーズは、いったいどれほどあるのか。実は、それを正確に把握する統計資料はない。参考になるものとして、国勢調査の最終学歴における「未就学」者の人数がある。直近の調査によると義務教育未就学者は全国で約 12 万人（2010 年現在）。ここでいう「未就学」とは「在学したことがない人又は小学校を中途退学した人」を意味するので、戦後の新制中学校を修了していない人は含まれていない。義務教育の未修了者はその十倍近いといわれている。さらに、形式卒業者の存在がある。

わが国において唯一、公的な成人基礎教育機関としてあげることができるのが公立夜間中学校である。この公立夜間中学校自体も、法に基づいて生まれた制度ではない。

戦後の混乱期に昼間は働いて登校できない長欠生徒や不就学生徒を救うために、現場の教師たちの行動から生まれたものである。公立夜間中学校は、不登校・ひきこもり、就学猶予を受けていた障がい者、中国帰国者、外国籍住民等、その時代時代の教育のひずみを引き受け、認めあい、支えあう人間回復の学びが展開されてきた¹⁰。

しかし、公立夜間中学校は、東京と大阪を中心に全国で 35 校しかなく、北海道、東北、四国、九州にはゼロである。さらに、義務教育の二重支出になるとの理由から、A さんのような形式卒業者の入学は認められていない。人生の早い段階で学びから排除されると二度と戻れない。生涯学習社会ニッポンのもう一つの現実である。

2 成人基礎教育の国際的到達点

2-1 基礎教育保障を求める国際的連帯と東アジアの動向

日本の遅れを確認すべく、世界の動向に目を向けることにしたい。成人基礎教育に関する議論は、すべての人々への基礎教育保障をめざす国際的な連帯の中で積み上げられてきた。基礎教育は、歴史的には、学校体系が未整備な国や地域において、初等教育を受けることができなかった人を対象とした教育活動をさす概念として登場した。

「国際人権規約」（1966 年）では、基礎教育は初等教育を受けられなかった人に対する教育とされており、成人教育・生涯学習の領域でも基本的な概念である。その理念と内実は、基本的人権や教育機会の均等の思想と結びついて国際的に明確にされている。「世界人権宣言」（1948 年）と「国際

人権規約」で、初等及び基礎的な教育は人類普遍の権利として無償提供されるべきことが確認された。「学習権宣言」(1985年)、「ハンプルク宣言」(1997)では、基礎教育レベルの学習内容は、人類普遍の権利であることが確認された。「万人のための教育世界会議」(1990年)では、基礎教育の保障に向けての具体的な指針と目標が示された。同年、「国際識字10年」もスタートする。進捗状況は、「世界教育フォーラム」(2000年)で確認され、方針の再設定がなされた。

いずれも重要な文章であるが、なかでもとくに共有しておきたいものが、「学習権宣言」である¹¹。「学習権とは、読み書きを学ぶ権利であり、質問し、分析する権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史を書く権利であり、教育の機会に接する権利であり、個人的・集団的技術をのぼす権利である」。ここにみる学習権の基調は、第一に、世界のもっとも貧しい人々を重視している点である。不利な立場の人々にこそ優先して学習機会が提供されるべきだとの考えである。第二に、主体的に生きるための基礎として学習権が保障されるべきだという主張である。学習活動は、あらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人間をなりゆきまかせの客体から、自分たち自身の手で歴史を創る主体へと変えていく。

さらに、こう続く。「学習権は未来のためにとっておかれるぜいたく品ではない。それは、生存の問題が決着したあとののみ、与えられるものではない。それは、基礎的欲求が満たされたあとの段階で得られるものではない。学習権は、人が生きのびるのに、不可欠なものである。…略…すなわち、

学習権は、今日の人類の深刻な問題を解決するのに、もっとも貢献できるもののひとつなのである」。私たち人類は、戦争を避けるためにも、健康で文化的な生活を営むためにも、食糧生産、農業や工業の躍進、公衆衛生や学習条件の向上のためにも、学習権をもたなければならない。

今日、基礎教育は発展途上国の固有問題ではなくなっている。急速なグローバル化や社会的格差の拡大に伴い、学校制度が普及している先進諸国においても、その必要性が自覚されつつある。そうした動向を受けて東アジアでは、韓国や中国が基礎教育を国家的重要課題として位置づけ、政策化を進めている¹²。

韓国では、1990年の「国際識字年」を契機に識字教育に相当する文解教育が再活性化していく。「疎外階層平生教育プログラム事業」(2001年)、「文解情報化事業」(2004年)等の国家政策として、識字教育保障が取り込まれていった。近年、韓国文解教育協会の役員が中心となって「文解基礎教育法案」制定をめざす機運が高まり、その成果は、2007年に改正された平生教育法に文解教育に関する条項を新たに設けることへとつながった。法的根拠が明確化したことにより、文解教育現場に多額の資金が投入され、もって人的配置は格段に改善されることになる。文解教育の実施機関は、約350団体に急増した。

中国では、80年代後半以降、最も重要な政策目標の一つとして「非識字者の撲滅」を掲げ、国をあげてその実現にむけて動き出している。その結果、1982年から2000年にかけて、15歳以上の人口に占める非識字人口は2.3億人から8,500万に、非識字

率は34.5%から9.1%に激減した。さらに、『非識字一掃を更に強化する意見』（2007年12月）において、2010年までに成人非識字率を8%以下に減らす目標が示され、そのために識字教育経費を5,000万元以上確保することが明記された。

こうした東アジアの動向は、国力増進・経済発展を見越した人的資源への投資という側面もさることながら、先に見た人権としての基礎教育保障を求める国際的な潮流に、国家責任として応えたことが大きい。

2-2 人間解放のための成人基礎教育

国際的な議論の水準では、成人基礎教育は、社会への適応だけでなく、人間解放にむけて社会を創り変えていく学習活動として位置づけられている。こうした議論を牽引してきた論者として、次の二人はとくに重要である。

一人目は、パウロ・フレイレである。1960年代、ブラジル東北地方に暮らす住民の半数が非識字者であった。この状況をフレイレは、社会的抑圧の結果だと考えた。一握りの支配階級と非識字者を中心とする大多数の被抑圧者たち。こうした社会構造をめぐる矛盾が、フレイレの識字教育論を生んだのである。その識字教育論は、今なお、いや今だからこそ、現代日本社会に重要な視座を提供してくれる¹³。

抑圧されてきた者は、「沈黙の文化」を生きる。彼らは、抑圧者の思考形態や価値体系を身体化しているために、自らその処遇を甘んじて受け入れ、声なき民と化す。フレイレは、こうした認識のもと、抑圧された者たちがその矛盾や搾取の構造を読み解き、現実を変えていく批判的識字こそが必

要であると主張した。フレイレは識字教育を単なる文字習得にむけた反復訓練ではなく、「対話」を通した「意識化」実践として位置づける。

フレイレ理論の最大の特徴は、その教育観と援助者の役割にある。フレイレは教育を知識の伝達行為ではなく、認識方法の習得を促す援助実践であると考えた。フレイレは知識の一方的な伝達行為、つめ込みによる教育を「銀行型教育」とよんで強く批判する。知識をお金に例えて、それを学習者の頭に貯めたり、引き出したりするイメージである。こうした教育形態は、学習者の創造性や主体性を摘み取ってしまうだけでなく、抑圧者への同化を促し、結果、教育は社会の再生産に加担してしまう。

これに対して、フレイレは、「課題提起型教育」を主張する。学習者を取り巻く社会の矛盾構造や生活現実を「コード化」した教材が提示され、それを解読していく過程で、批判的思考を獲得していく。たとえば、スラム（FAVELA）という単語を用いた場合、絵や写真などのコード化されたものの中にスペルが表示される。それを題材に援助者と学習者との間で、住宅、食糧、衣服、保健、教育などのテーマに関する「対話」が交わされる。ここにおける援助者の役割は、学校の教師のようなものではなく、共同学習者であり、対話的な学習空間の調整者である。

二人目が、エットレー・ジェルピである。フレイレと同様に、ジェルピは抑圧されてきた者の側にたった生涯教育論を展開した¹⁴。ジェルピは、生涯教育は政治的に中立ではないことを明言する。教育で不利益を受けている人々、抑圧され、排除され、搾

取されている人々の要求に生涯教育は答えるべきだという立場である。もし、変動する社会への適応や順応としての側面のみを強調して生涯教育政策が推進されるならば、富める者はより裕福に、抑圧され搾取される層はその境遇に固定化されることになっていく。それに対して、ジェルピは、生涯教育の本質を「草の根からの活動の新しいシステムへの調整と文化運動を要求する闘争」として位置づける。

生涯教育が既成の秩序の強化の道具とならないためには、①自己決定学習、②個人のモチベーションに応えるもの、③新しい生活の方法の中で発展する学習のシステム、の3要素が不可欠であるという。生涯教育は、教育専門家にのみ任せてはならないし、教育制度のなかにもみ限定されてはならない。ジェルピは、とくに労働を大きく位置づける。労働の場の日常から、労働者が自らを創造していく教育活動の組織者になることを求める。

ジェルピの議論は、日本社会にどのような成人基礎教育をどのように求めていくのかを考える際の方法論としても参考になる。ジェルピは、弁証法的なアプローチから生涯教育の対象・内容・システムを論じていく。生涯教育を論じる際、ジェルピは、現代社会における教育的あるいは文化的要求に対する応答として理想的にとらえるのではなく、また、文化的支配や統治の新しい形態としてのみとらえるわけでもない。ジェルピは、これこそが唯一の解であるといった論法を用いない。二元論はむしろ議論を停滞、矮小化してしまうからである。社会のあり様についても同様である。しかし、かといって無秩序で暴力的な世界を擁護す

るわけでもない。現状で不利益を被る人たちの権利擁護の観点から社会のあり様が問われ続け、その実現にむけた当事者を中心とした草の根レベルの連帯が立ちあがることを期待する。ジェルピの生涯教育論とは、人間的解放という立場から、社会を変革していく視座と方法について論じたものとしても読むことができる。

3 成人基礎教育保障にむけた実践の胎動

3-1 成人基礎教育保障にむけた市民的連帯の芽生え

話を再び足元に戻そう。成人基礎教育保障が制度化されていない日本において、90年代以降、公立夜間中学校の未設置地域を中心に、学び直しを支援するボランティアな組織活動の設立が相次いでいる。こうした活動は、自主夜間中学と呼ばれており、2011年12月現在、全国で27校確認できている。自主夜間中学は、地域や団体の実状にあわせて、さまざまな活動形態がとられている¹⁵。

公立夜間中学校と比べると、自主夜間中学は、設備や人員配置、予算の面で大きく劣る。しかし、公立ではないからこそその強みもある。形式卒業者をはじめとして、基礎教育が必要な人すべてに門戸を広げることができる。また、目の前の学習者の現実から柔軟に学習内容や活動形態を変化させることもできる。今日、自主夜間中学の活動は、公立夜間中学校の未整備を補足する応急処置的なものに留まらない。公立夜間中学校から漏れ落ちる学習者の存在やニーズを可視化させ、実践を通して、新たな運動論を提示している。自主夜間中学の多様

な展開は、「あるべき姿」や「答え」を決めつけることに対して、最大限に留保しつつ、当事者である学習者のニーズと現状の制約とを弁証法的に問い続ける中で、実践の方向性を見つけ出すという方法の現れといえよう。

こうした実践の胎動を受けて、2006年、日本弁護士連合会は、「学齢期に修学できることのできなかつた人々の教育を受ける権利の保障に関する意見書」を提出した。この意見書は、全国夜間中学校研究会が、自主夜間中学関係者の意見も組み入れながら行った約6年に及ぶ人権救済の申し立ての成果である。さらに、全国夜間中学校研究会は、翌年、意見書の具現化をめざし、『すべての人に義務教育を！21世紀プラン』を今後の指標として作成した（資料1）。

他方で、外国人住民の生活保障と学習権保障を求める市民的連帯や、ホームレスや生活困窮者の支援団体などの取り組みも活発化している。支援対象や領域を越えた横

断的連帯を築けるかが、成人基礎教育保障に向けた次のステージへの鍵となろう。

3-2 成人基礎教育保障にむけた取り組みの実践例

3-2-1 「くるかい」の理念と活動概要

筆者が設立から運営に関わっている取り組みを紹介しよう。釧路自主夜間中学「くるかい」（以下、「くるかい」）は、2009年5月に開校した。釧路市は人口約187,000人、北海道の東部に位置する。基幹産業である水産業、石炭、パルプの斜陽に伴い、地域経済は極めて厳しい状況にある。開校当時の有効求人倍率は、0.26。生活保護の受給率は、全国平均の13.0%をはるかにしのぐ46.1%であった（10%＝1%）。実に釧路市民の21人に1人が生活保護を受給している計算になる。加えて、子ども時代の基礎学力不足という問題も深刻である。北海道の学力は全国平均を下回る。釧路とその周辺地域は、さらに道内平均を大きく

資料1 すべての人々に義務教育を！21世紀プラン（抄録）

1.「夜間中学校の広報」を行政施策として求めます。

夜間中学校の存在を知らない義務教育未修了者すべてに「教育を受ける権利があること、義務教育を必要とする人々のために夜間中学校があること」を知らせること

2.「公立夜間中学校の開設」を行政施策として求めます。

- (1) 全都道府県及び政令指定都市に最低1校以上の公立夜間中学校を開設すること
- (2) 公立夜間中学校開設を求める自主夜間中学のある自治体に公立夜間中学校を開設すること

3.「自主夜間中学等への援助」を行政施策として求めます。

行政に代わって義務教育未修了者の「教育保障」を担っている自主夜間中学への行政からの十分な施設提供や財政援助等の実施

4.「既存の学校での義務教育未修了者の受け入れ・通信制教育の拡充」

- (1) 小学校、中学校、特別支援学校等で、広く義務教育未修了者を受け入れること
- (2) 各都道府県での通信制教育の実施
- (3) 全国各地の通学困難な義務教育未修了者のための個人教師派遣
- (4) その他、義務教育保障に必要なこと

下回る。何かはじめようとする際に必要な最低限度の学力さえ十分に身につけていないままに社会に放り出される人が少なくないと予想できる。このような地域で自主夜間中学を開校するに際し、私たちは次のような点を心がけてきた。

まず、「義務教育未修了者の学習権保障」から「成人の基礎教育保障」へと運動の焦点と理念を移行した。この問題は、学校教育を享受できたか否かではなく、成人がその地域で生きていく上で必要な知識や技能の保障問題として議論されるべきであると考えた。「教育と福祉の間にある問題」（小川利夫）に加えて¹⁶、「教育と労働の間にある問題」も視野に入れる必要があることがわかってきた。成人基礎教育は、個人の就労権や生存権の保障と同時に、釧路という街の存続・復興を左右する労働力の問題と直結する。こうした課題意識を教育畑以外の人々にも共有していくことをめざした。

しかし、教育・福祉・労働にまたがる成人基礎教育問題を「くるかい」単体で背負

うには荷が重すぎる。自主夜間中学であるので、ヒト、モノ、カネの面で、取り組めることには限界がある。ならば、地域総体として成人基礎教育保障に取り組む体制ができればよいのではないかと考えた。つまり、地域にある多様な機関や資源がつながり、互いの得意とする領域から成人基礎教育に相当するものを提供しあうシステムを地域に根づかせていくという展望である。そうした地域の成人基礎教育提供機関の一つとして、小中学校の教科学習の学び直しを中心とした学習支援組織として「くるかい」が地域に根づいていけばよい。できないことは、地域の他の機関につないでいく。それでも地域にないものは、知恵を出し合い新たに創りだせばよい。視野は広く、守備範囲は狭く。夢は大きく、活動は一步ずつ。結果、図1のようなネットワークができた。

「くるかい」は、毎週火曜日の夕方、釧路市総合福祉センターを会場に活動している。現在、実質的な参加者は、学習者25名、

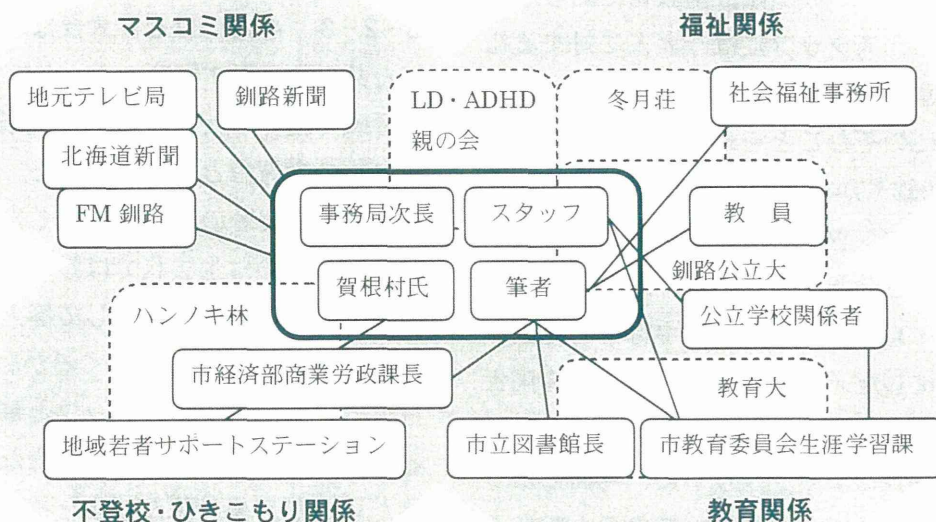


図1 釧路市における「くるかい」のネットワーク

スタッフも同数である。学習は、休憩を取りながら 90 分間行う。国語、算数・数学、英語に分かれてグループをつくり、マンツーマン形式で学習支援が行われる(写真1)。

学習者の年齢層は、20 代以下が 12%、30 代～40 代が 15%、50 代～60 代半ばが 38%、60 代後半以降が 35%と幅広い。稼働年齢層が6割強を占めるのは、「くるかい」の特徴であり、福祉や労働との連携を意識してきた成果でもある。義務教育の未修了者は、2割強で、残りは形式卒業者である。スタッフも多様な人材が集っている。職歴の内訳は、現役教師(時間講師・再雇用含む)が 18%、教職退職者が 18%、大学生が 29%、公務員・会社員・自営業等が 25%、専業主婦やパート・求職者等が 10%である。

日々の活動においては、学習者にとっても、スタッフにとっても、「くるかい」が生を支えあう場となることをめざしている。支えあい、学びあい、認めあう。そうした場づくりを意識した。そのために、一つには、スタッフは「教師」ではないという共通認識を設立当初より繰り返し確認している。フレイレのいう銀行型教育に陥らないためにも、スタッフには、大人に対する礼節や敬意を忘れず、共に学ぶ仲間として学習支援にのぞむことを求めている。二つには、きめ細やかな学習支援ができるように、なるべくマンツーマンに近いスタッフ数の確保をめざした。三つには、懇親会やクリスマス・忘年会のような年中行事も企画することにした(写真2)。これは学習者同士の仲間づくりを促すほか、スタッフと学習者の関係性がよりフラットに、場面によっては反転することをねらったことである。四つには、当事者である学習者の「声」を



写真1 学習活動の風景



写真2 湖畔散策後のバーベキュー

を定期的にもつようにしている。今年実施した「修学旅行」は、そうした「声」を実現させたものである。

3-2-3 小さいけど、大きな変化仲間と共に取り戻す学び

冒頭で紹介したAさんとは、実は、「くるかい」の学習者として出会った。彼は、仕事帰りに作業着のままやってくる。「こんなに勉強したのは生まれてはじめて。いつも試験ではえんぴつを転がして答えを決めてきた」。試験が近づくと「くるかい」の活動日以外にも、ペアのスタッフと毎日勉強するようになった。結果は、残念ながら不合格だったが、少し休んでまた挑戦することである。

「くるかい」の活動を通してみえてきたことは、「機能的リテラシー」の習得は、その人をとりまくさまざまな関係性を再構築していくプロセスと同時に行われなければならないということである。学びから排除された人が新しい一歩をふみ出すためには、他者との関係、社会との関係、そして自分との関係をもう一度編み直す必要がある。私たちは関係性の中で傷つき、関係性の中で癒される。結局、ひとはひとの間でしか生きることはいない。しかし、否定され続けたひとが再び関係性の中に飛び込むには相当の勇気を必要とする。したがって、仲間と共に回復する学びは、独特の作法を求める。あなたにここに居て欲しいというメッセージを込めながら関わり続け、待ち続けなければならない。たとえ変わらなくてもいい、今のままでも十分だという含みを込めながら。

「くるかい」では、「する」ことに先立ち、「いる」ことに価値が置かれる。まず、大事なことは、あなたがここにいるということ。そうしたメッセージが響きあうなかで生まれる仲間と共に取り戻す学び。そのドラマの一端をいくつか紹介しよう。

■柿田桃子さん（仮名・60代後半）

柿田さんは、中学校は卒業しているが読み書きに自信がなかった。そうした負い目から出かけることは少なく、自宅の庭で花いじりをして過ごす毎日だった。彼女が「くるかい」入学を決意したのは、遠方の大学に進学が決まった孫に手紙を書きたいと思ったからだ。

参加当初は、緊張で手をふるえながら書いていた。文章もつまりながら読んでいた。

日常生活で頻出度の高い漢字の反復練習からはじめて、文章の書き方や表現方法を体系的に学んでいった。彼女は、参加1年目の文集にこう綴っている。「私は人とのつきあいも下手で、大勢の人の中に入ることが嫌でした。ところが少し変わってきたと思います。グループの皆さんともよく話をするようになりました。親しく話せる友もできました」（文集第1号）。

現在では、孫に月1回手紙を書いているという。さらに、彼女の生活にとって、大きな変化があった。ご近所さんに誘われて生涯学習講座に参加することにしたのだ。これまで何度も誘われたが「敷居が高すぎる」ので、理由をつけては断ってきたそうである。後日、講座の様子を自分から作文にして持参し、グループの仲間に披露してくれた。

■黒板純くん（仮名・17歳）

小学校3年生から不登校の彼は、母、兄と3人家族。「くるかい」も「適当に流す」つもりだったという。対人関係に不安があるとのことで、母親同伴で、別室でのスタートだった。心と体がガチガチに緊張させながらの参加で、半年間は、声をかけても一言返事だった。

やがて、和室から大部屋に移動してくるようになった。笑顔を見せてくれるようになった。有志参加の登山にも連続参加している。ペアのスタッフと一緒に、合同学習会で堂々と報告者を務めた。生活も大きく変わった。漢字が書けるようになった。住所も覚える気がなかったのが、自宅でも学習するようになった。また、品物が見つからない時、店員さんに話かけることができ

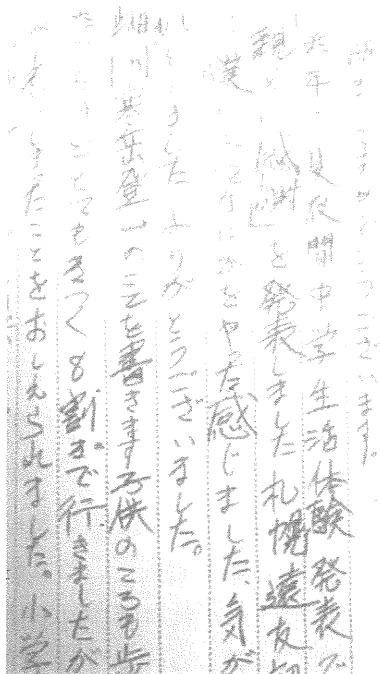


写真4 2年目の文集

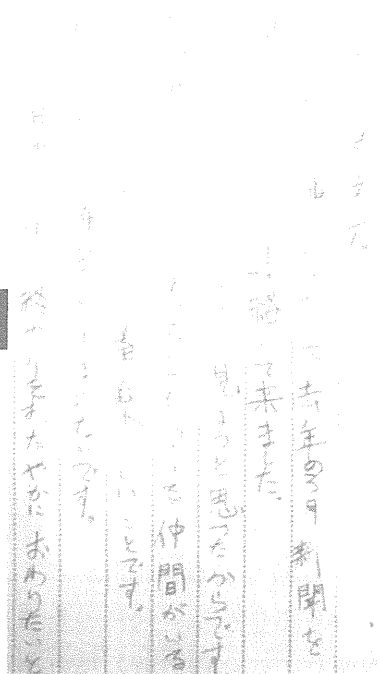


写真3 1年目の文集

るようになった。「人と話すのがめんどくさくなくなった」からだという。「くるかい」経由で募集していた赤い羽根街頭募金にも自ら手をあげてくれた。

そして、彼は、通信制高校生になった。「今の学校は楽しい」という。勉強もよくしているようだ。高校に提出する課題レポートで満点をとっていた。この夏からアルバイトもはじめた。

■海山通さん（仮名・60代前半）

彼は、「くるかい」最古参の一人だった。過去形なのは、今夏、亡くなったからだ。生活保護の職員のすすめで参加することになった。中学校は卒業しているが、読み書きに不自由していたからだ。参加当初、字を書くときは、その大きな体を丸くしながら、左腕でノートを隠しながら書いていた。

文集には、次のような一節がある。「私は自分と同じ考えをもっている仲間がいるこ

とがくるかいで一番楽しいです」。彼は行事や有志の登山も含めて皆勤だった。今年度の「くるかい」初日、年始のあいさつでのエピソード。学習者の代表は、「去年終わってから今日までまったく勉強してません。そしたら全部忘れちゃいました」。そしたら、海山さん「僕もそうだよ。みんなそうだよね」。会場は大爆笑。「そうよ」「私もよ」といった声が飛び交う。

彼の字の変化をみてほしい。1年目は丁寧でまとまった字だ（写真3）。しかし、その背後には、自信のなさがあったように思う。恰幅がよく、豪快に笑う彼らしい字を取り戻した（写真4）。私にはそう思える。身よりのない彼の最期は病院のベットだった。彼の住まいにはすぐに業者が入り、彼が生きてきた形跡はどこにもない。しかし、私たちは彼のことを忘れない。