

1階部分は予約なしで入れる。求人情報はタッチ画面で見られる。2週間に1回は失業の認定がある。手当の申請は、オフィスで確認するが問題があると電話で問い合わせをする。ニュークレームチームがあって、無料ダイヤルで申請、地元の担当者との面会のアポイントメントを取る。

地元の企業は派遣会社や新聞広告を出すのではなく、ジョブセンターへ求人を出してくれるように依頼している。

2-2 ホームレス支援の社会的企業 「セントマンゴー」

「セントマンゴー」が運営する宿泊型のホームレスの自立支援施設を訪れた。同施設は、オープンして1年半、単身者40人を受け入れている。複雑なニーズをもつ一人一人にあったサービスを提供する。ルイシャム地区の病院やストリートレスキュー、テムズリーチ（アウトリーチ）で紹介されて人が来る。朝晩の食事が提供される。1階の27室はトイレとシャワーがついていて、庭に出られる。バルコニー付きの部屋もある。台所は十人で1つをシェアする。



写真2：施設入口

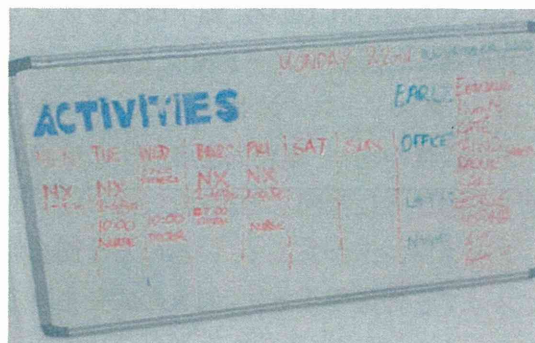


写真3：活動一覧掲示版



写真4：料理グループ募集の掲示

アセスメントルームが5つあって、ここでレジデントを評価、観察する。結果として専門ホステル、自立向きホステルを紹介することもある。その後6以降へ移る。ジョブセンターの給付は複雑なので、雇用労働省の説明会を行っている。

料理が出来ない人もいるので、共同キッチンでリビングスキルをあげる。ボランティアの人が入ってクッキングクラブも開かれています。研修としてケータリングコース（8時30分から10時）と衛生（5時30分～7時）もある。

パソコンは5台あってインターネットに接続しているほかに、識字学習のトレーニング

グとしても使われている。廊下は吹き抜けて天井が高く、幅も5メートル以上ある。ここには、図書スペースや娯楽用のピンボール台などの設備があり、施設入居者同士の交流の場となるように意図した設計だという。

アセスメントがあつて、いろいろな面を見てスコアを伸ばすように、個人の成長をみるようにする。部屋から出られるようになるとか、仕事の面接に行ける等。

医務室があり、週1回医者への訪問診療がある。ナースは2週回来る。ニートルエクステンションと言って、薬物依存症の人の針を感染症予防のために新しくすることもしている。新しくプライベート住宅、セミインディペンダントの住宅を建設中である。

セントマンゴーはロケーション的に家族や友人と離れてはいるが離れていない距離でアクセスが良い。

住宅地にある施設なので月に1回オープンデーを開いている。寄付の衣類を仕分けたり、気を植える手伝い、バーバキューをすることもある。なるべく地域とコミュニケーションするように努力している。

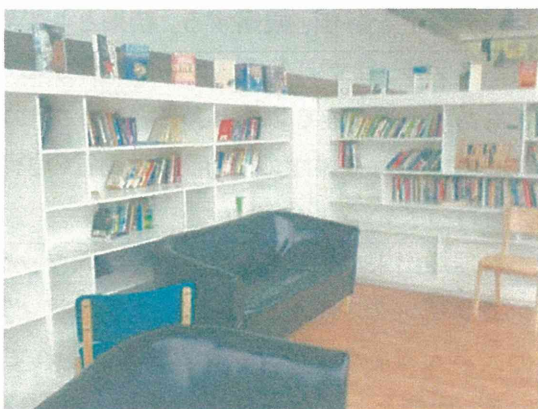


写真5：図書スペース



写真6：交流の場ともなる開放的な廊下



写真7：娯楽設備（ピンボール、ビリヤード）

3-3 就労支援に取り組む社会的企業

「ニューホライズン」

ルイシャム地区等ロンドンの南部4つの地区を担当している。障害やメンヘルで働いていない人を対象としている。ジョブセンターは健康な人を対象として、健康等の理由で働けない人をホライズンでは対象とする。病院から来る人もいる。長期の病気で働いたことがない、ジョブセンターに来たことない人が対象である。

サービスの特徴は1対1のサポートを家の近くで受けられるようにすること。これにより安心感を与える。メンタルヘルスに不安を抱える人には別チームで対応する。最初の

面談は 30 分、次 5 分、次 5 分というように必要な時間を対応する。

犯罪を起こした人やメンタルヘルスに不安を抱える人は長期のツアー（求職期間）となる。施設利用者の半数から 70% の人が該当する。マッチングとともに辞めないようにアドバイスをする。就職した後も月 1 回サポート必要ないか確認する。



写真：7 「ツイン」外観

スタッフのジルさん

5 年前まで市民相談のシニアマネージャーで勤めていたが、ストレスで鬱病になり退職し、2 年間働けなかった。医者にイザベルさんのところに行けと言われてきた。来て、実際に分かってもらった。自信を持たせてくれた。そこからボランティアポジションで採用された。

今はルイシャムカレッジでメンタルヘルスに不安を抱えた女性を中心にしたコースで勉強をしている。

ひとり親は 20 人いたら 20 人が異なった要求をもっている。人を尊重して体操する。クリエイティブラーニングによって一人一人対応し、理解、交流を高め、ワークショップに来たいというようにする。

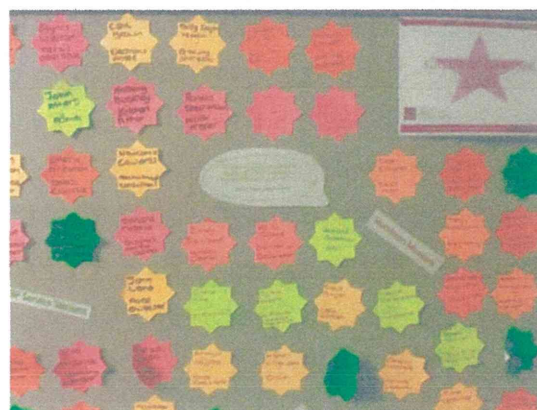


写真 8：参加者の名前を星形で掲示

3-4 語学専門学校と就労支援の両部門をもつ団体「ツイン」

ツインは、ロンドン市内に 4 カ所の学校を持つ団体である。2001 年に学校の 3 階部分がオープン、2006 年にフロアーを拡張した。

Twin には 2 つの事業がある。1 つ目は政府資金を使った失業者 7,500 人に対するトレーニングである。もう 1 つはインターナショナルな英語のサマーセミナーである。



写真 8：施設内

1,056のトレーニングコースがあり、720人が雇用されている。1,200の vocational qualification が取れる。政府資金の事業では16のプロジェクトが稼働しており、ひとり親、病気で働けない人、アウトリーチの必要な学生を対象としている。

連携している企業を通じて、適した人をトレーニングして就職されている。教育や建設、ショップが多い。働いた後のケアも行なう。

コース別に single Work Program を行なっているが、手当の方針の変更がある。3世代が働いたことがないという家庭もあり、そういう場合は一緒にトレーニングを行ない働かないサイクルを断ち切る。」

トレーニングプロバイダーには就職して半年から1年するとお金が出る。イギリスの9つの地域で2万3千社と提携している。HSBC (イギリスの銀行) やヒルトン、ハロッズもその1つである。

インターナショナルスクールでは70カ国の5万6千人の学生を受け入れており、英語+体験ツアー、地元の機関で英語を学ぶ、大学に必要なレベルの英語を学ぶ等様々なレベルを行なっている。

ジョブトレーニングを行なったきっかけは、企業としてのリスク分散である。

どのコースでも就職のスキルについて共通なのは、CB (履歴書) の書き方、コミュニケーション、ヘルス&セーフティである。CBビルダー(職務経歴の書き方)も行なう。

ジョブトレーニングはロンドンだけで4億£の予算がつき、6企業が入札で2地域を争う。そうなった場合は現在補助金が出ている800団体が6つに再編される。これはリスクを軽減するため。就職してからお金が出るので成果が必要。もし、契約が取れるならサ

ブコントラクトしたい。障害やメンヘル、長期失業者のスペシャリストに協力してもらいたい。公務員50万人削減されることもあり、仕事が増えるようにしてほしい。

3 おわりにかえて

本稿では、イギリス調査のうちルイシャム地区の実践を紹介した一次報告である。今回の訪問では、演劇活動による自己表現を活用したホームレス支援を行っている「カーホード・シチズン」、ムスリム系女性の自立支援を社会的企業「アカウント3」、リサイクル業による自立支援を行う「トラック2000」などの興味深い実践にふれることができた。それらについては、次回の最終報告書に掲載することにする。

なお、政権交代により、イギリスの就労自立政策は大きな転換期を迎えている。ツインの聞き取りによれば、今後、経営的に安定した「大手」の社会的企業しか生き残れない時代が到来するという。こうした動向も含めつつ、分析を行いたい。

6 カリキュラム開発に向けての基礎研究

6-1 就労自立における成人基礎教育保障の必要性

—釧路自主夜間中学「くるかい」の現場から—

6-2 現代の貧困と成人基礎教育

6-3 成人キャリア教育試論

6-1 就労自立における成人基礎教育保障の必要性

—釧路自主夜間中学「くるかい」の現場から—

添田 祥史

【要約】

本稿は、生活困窮者の就労自立を促す前提としての成人基礎教育保障問題についてアクション・リサーチの結果をもとに論じていく。釧路自主夜間中学「くるかい」は、筆者が設立以来深く運営に関与している成人の学び直しを支援するボランティアな組織活動である。生活保護行政との連携の仕組みもできており、現在、7名の保護受給者が学んでいる。活動を通じて、①基礎教育レベルの学習保障の必要性、②そうした学習は、自分自身や社会との関係の編み直しを含まなければならない、等について論じる。

はじめに

生活保護受給者などの生活困窮者が自立的生活を再獲得するためには、成人の基礎教育保障が不可欠である。本稿は、筆者は、そのことを筆者が設立に関わり、事務局長を務める釧路自主夜間中学「くるかい」の日常から導き出した。本稿では、なぜそうした問題関心に行き着いたのかを、実践を描きながら共有していくことにしたい¹。

1 課題と方法

1-1 方法としてのアクション・リサーチ

筆者にとって「くるかい」は、これまでの研究蓄積をもとに実践を立ち上げ、実践を通してさらに新たな課題や知見をアカデミックな議論の俎上へと往還させていく知の生

成方法、すなわちアクション・リサーチとして位置づけることができる。

しかし、「このように定着してきた社会教育の政策決定、計画立案、共同研究・調査の方法などの方法について、アクション・リサーチという現場にねざす社会科学的な調査・研究方法あるいは臨床的な実践研究の視点から自覚的にとらえ、その意味を深めるという作業、あるいはその蓄積を他分野に発信することは、これまでほとんどおこなわれてこなかった」（佐藤一子[2006:161]）。各領域のアクション・リサーチの経験に学びながらも、社会教育の現実とそれを社会教育研究の蓄積を基盤として、社会教育の領域におけるアクション・リサーチのあり方や評価基準を模索していく必要があるが（佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史[2004]）、そうした研究報告は未着手であるといえる。

当該分野においては、井上大樹が札幌遠友塾事務局長、保見ヶ丘ラテ野元弘幸が保見ヶ丘ラテンアメリカセンター代表理事として、現場の今に根ざした論考を蓄積しつつある（井上[2009]、野元[2006]）。しかし、方法的な議論はこれからの課題である。以上をふまえて、本報告の目的は次の2点である。

- ①筆者と「くるかい」をアクション・リサーチ的な社会教育研究として位置づけた際、その方法論及び分析視座を確認すること。
- ②「くるかい」設立までの準備過程を省察し、そこで得られた知見を共有すること。具体的には、組織を設計する上での留意点は、実際に組織化し、活動してみるなかで、どのような変化をたどったのか。現場のダイナミズムを記述し、考察していく。

1-2 本研究における「知」の探究プロセス

成人教育の研究方法としてのアクション・リサーチを採用する際、そこで生成される「知」には次のようなあいまいさがある点に留意が必要である（佐藤一子他前掲書[2004: 327]）。第一に、目的志向という特徴のゆえに、人々の自覚の過程と社会変革の運動との区別が混同されやすいこと、第二に、研究者と実践者の相互的な「参加者」としての役割が不明瞭であること、第三に、調査データの質的な方法のあいまいさ、第四に、成果をどのように評価するのかの基準が明らかになりにくいこと、の4点である。

佐藤らは、これらの議論はまだ発展途上であるとしながらも、いくつかの論者の議論を整理し、①実践に対する影響、②研究のプロセスやデータ収集の適切さ、③研究の参加者・関係者の中での民主的関係・協同的關係

の形成過程の重視、という合意点を導きだしている。これらの議論は、佐藤学を嚆矢として、教育方法学、とくに授業研究や教師研究におけるアクション・リサーチの導入をめぐる議論と重なるところが少なくない。この分野では、具体的な実施手順及び評価について、その領域特有の課題や条件を加味した理論的検討が進んでおり、実際の事例を分析した研究論文も蓄積されつつある（秋田喜代美[2005]、島田希[2006]など）。

以下、そうした議論を参照しつつ、社会教育研究、とくに成人基礎教育研究としての本研究の調査設計と分析視座を設定していく。

図1は、グリーンウッドとレヴィンの提起する共同的生成的なアクション・リサーチのモデルを参考に、本研究における「知」の探究プロセスを図式化したものである。実践のコミュニティとは、文脈を共有できる他者で構成されたコミュニティをいう。本研究では、公立・自主の夜間中学関係者、識字実践の関係者のコミュニティを想定している。探究のコミュニティとは、同じ問題に関心をもつ研究者のコミュニティをいう。本学会もその一つである。

本研究の特徴は、第一に、筆者の位置づけにある。グリーンウッドらのモデルは、実践と研究を対称に配置しているが、本研究の場合、筆者はスタッフの一員であり、組織運営上において中核的役割をもつ実践者でもある。筆者の言動は、実践の発起人かつ組織運営者、さらには大学教員として、組織内で一定の権力を有することは確かである。そうした権力差を加味しつつ、さまざまな主体や関係機関からの共同構築物として、「くるかい」という場で生成される「知」を捉えていきたいと考える。

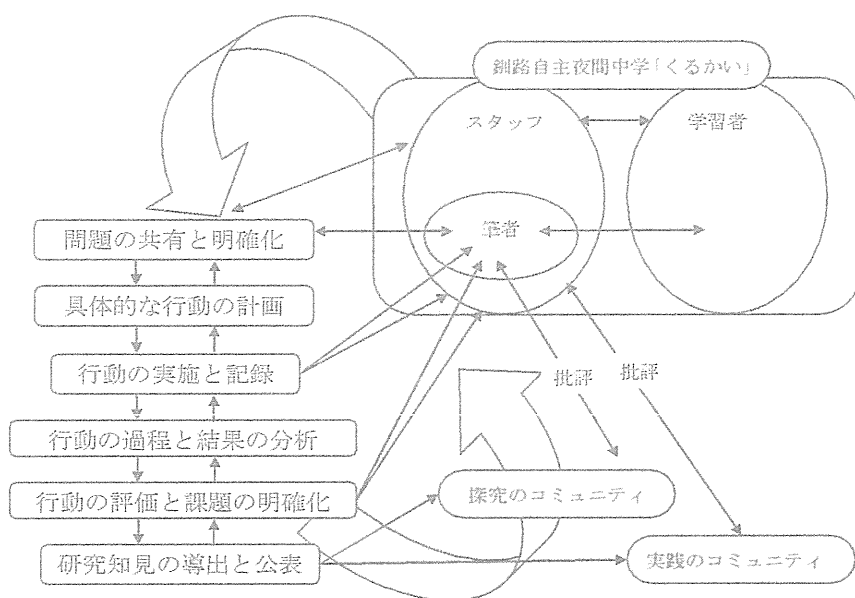


図1 本研究における共同生成的な「知」の探究プロセス

第二に、学習者の存在を「知」の生成プロセスに明示した点である。グリーンウッドらのモデルにおいては、アクション・リサーチの主体は実践者と研究者である。社会教育研究におけるアクション・リサーチの場合、研究の全過程にわたるコミュニティの十分に活発な参加を促進することが求められる。学習者は研究の対象者として測定される対象ではなく、「知」を共同生成する探究者のひとりとして位置付けられる必要があるのである。すなわち、社会教育研究におけるアクション・リサーチは、成員による共同学習を基盤とした「社会を創る学び」(佐藤一子)となることが期待されている。また、未だ蓄積が浅いわが国の成人基礎教育研究においては、当事者である学習者のもつローカルな知を集積していく必要がある。

第三に、共同生成的な「知」の創出過程は、現場に葛藤や戸惑い、時には不協和さへ生じながら、円環的に進んでいくであろうことを図のなかに示唆することを試みた点である。

本研究では、むしろそうした葛藤や不協和を「知」が創出される上での重要な分岐点や契機として捉え、記録し分析していく。とくに、従来の研究では、捨象されがちであった人々の感情的な軋轢や溝といったものにも着目していきたい。アクション・リサーチは、おそらくフィールド・ワーク以上に五感を道具に進められるものと思われる。前者の場合は、そうした五感を研究活動や組織運営の維持・発展のために政治的に用いる場面も出てこよう。研究者がこうした実践上の課題にまさに直面しつつ研究を行うという点は、アクション・リサーチならではの強みであるといえよう。

1-3 研究計画と分析視座

図2は、アクション・リサーチを最初に考案したレヴィンの提示したモデルを教育研究の方法としてエリオットが修正したものに、本研究に即して加筆修正したものである。レヴィンは、行動は人と人を取り巻く環境

の変数である、人と環境は相互に関連しあっているという考え方を「場の理論」(field theory)として提唱した。アクション・リサーチでは、ある状況において、「場の理論」に基づいてどのような力がそこに働いているのかを連続的力動的な変化をとおしてとらえていくという発想にもとづく。そこでは、「計画—実行—評価」のサイクルを繰り返し、螺旋的な過程を通して、現状を改善していく。

その手順は次の通りである。まず、変化の対象となるような問題となる事実を見だし、その解決変化にむけて具体的な介入を計画し、その結果からさらに計画をたてて実行し、評価すると次のサイクルへと移行していく。ひとつのサイクルが終わって行う評価は、最初のアイデアが解決されたかどうかだけではなく、新たな事実の発見と分析とを同時に含む。このような活動の螺旋のなかで新たな考えと修正が常に繰り返される。

アクション・リサーチとしての「くるかい」への関与は、3サイクルをひとつの区切りとして考えている。「くるかい」は今後実践コミュニティとして草創期、展開期、安定期という発達段階をたどると予想される。今回の報告は、サイクル1＝草創期を対象とする。生活保護受給者にのみ焦点を当てるのではなく、実践全体の日常をまずは描いていくことから始めたい。

2 「くるかい」設立の背景と理念

2-1 成人の基礎教育保障問題

生涯学習社会を標榜する日本においても、学齢期に十分な基礎教育を受けることができなかった人が少なくない。そうした人々の学びなおしを保障する機関として公立夜間

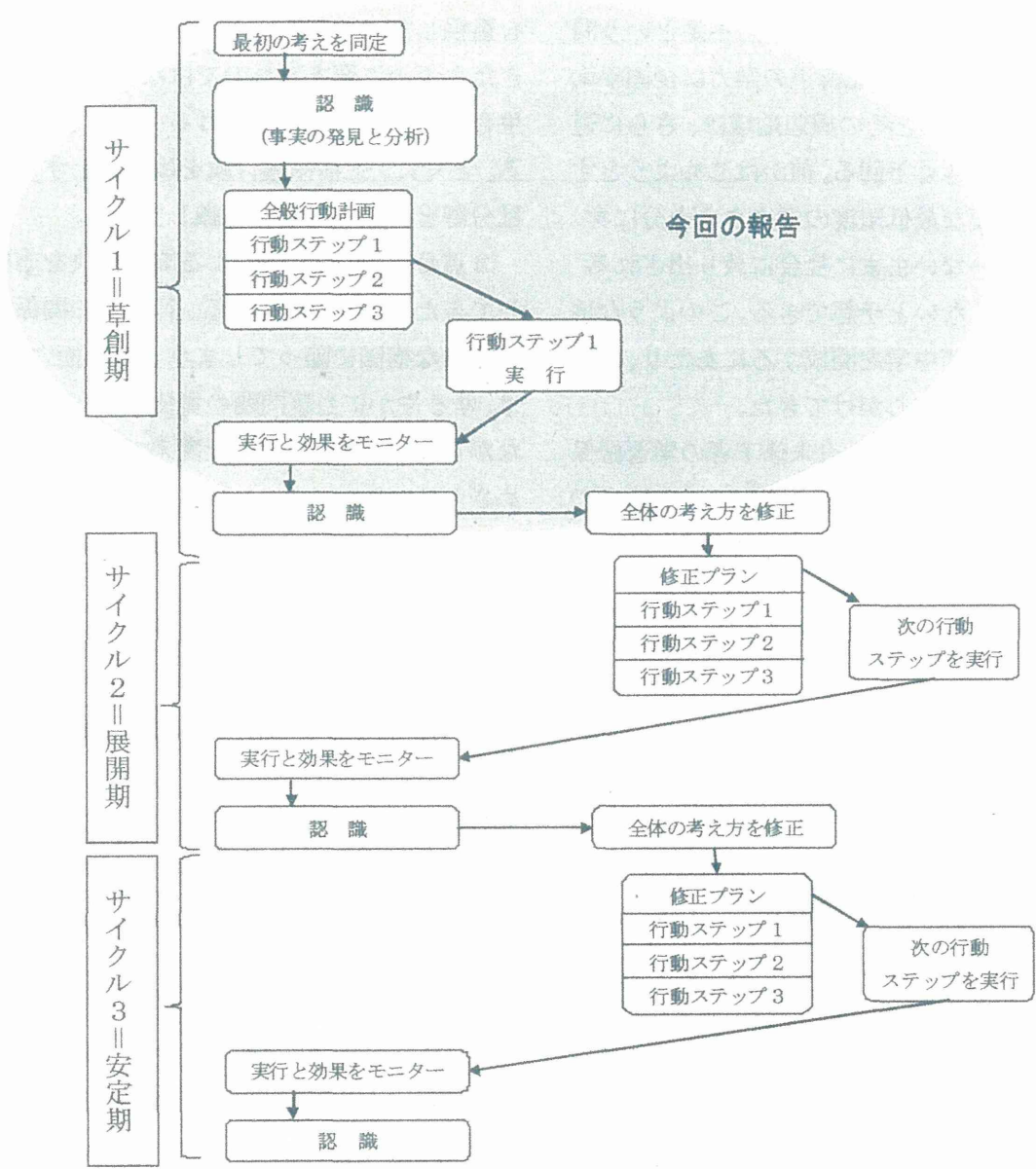
中学校がある。しかし、公立夜間中学校は、東京と大阪を中心に全国で35校しかなく、北海道、東北、四国、九州にはゼロである。

そうしたなかで、未設置地域では、自主夜間中学とよばれる活動が地道な活動を続けている。自主とあるのは、市民によるボランティアな組織だということだ。私たち「くるかい」もそうした自主夜間中学の一つである。

成人の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15万9,700人(2000年現在)。北海道全体の未就学者は約9,600人。これは大阪府に次ぐ全国第三位の多さで、東京都よりも約300人多い。ただし、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。中学校未修了者を含めると100万人以上といわれている。

また、ここには「形式卒業者」はカウントされていない。近年では、登校実績がまったくなくても卒業証書を渡すことがほとんどだという。したがって、学齢期を終えた後で、基礎教育段階の学びなおしを必要とする人の数は、相当数にのぼることは間違いない。

道内には、公立夜間中学校がない。そうした中で、20年前に、札幌の自主夜間中学「遠友塾」が開講した。その後、旭川、函館へと波及していく中で、道東部への自主夜間中学設立が期待されていた。筆者が釧路市に赴任した当時は、そうした状況にあった。



Elliot[1991]をもとに加筆・修正

図2 研究の全体構想と本報告の位置づけ

2-2 釧路で求められる学習権保障を求めて

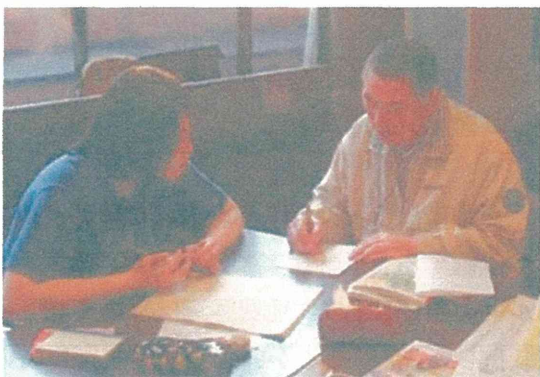
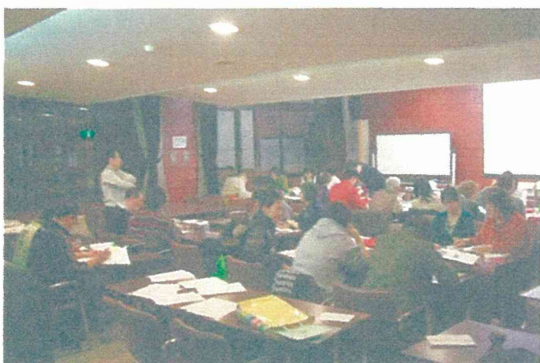
開講準備に先立ち、筆者は釧路市の未就学者数を調べた。その数 267 人。うち 65 歳以上が 177 名で、やはり高齢者が多い(表 1)。だが、稼働年齢層が約 4 割を占めていた。釧路市で自主夜間中学を開設する際、幅広い年代層にひらかれた場とすべきことが伺えた。

釧路市は、人口 187,000 人、北海道の東部に位置する。基幹産業である水産、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。「くるかい」が開講した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。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った。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あたり、私たちは次の4点を心がけてきた。

1点目は、「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」へと運動の力点と理念を移行した。そのことで、参加の間口をより広く設定でき、学習内容やカリキュラムもより柔軟に対応できるのではないかと考えたからだ。



写真：学習の風景

2点目は、組織化における分野横断的連帯を重視した。この問題は、学校教育を享受できたか否かに留まるものではなく、就労権や生存権問題として位置づけるべきだと考える。とくに、生活保護行政をはじめとする福祉分野との接点を常に意識してきた。

3点目は、官民協働による問題解決を志向してきた。小さい街である。行政との関係が対立的な構図に陥ってしまうことを極力避け、ゆるやかに当該問題の責任の所在を示しながら、行政当局の意識を変えていくことをめざしている。

4点目は、学習活動を媒介として、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。そのために、一つには、なるべくフラットな組織によって、成員の参画を得やすいような組織づくりを心がけた。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。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。

結果、学習者は、予想を遥かに超える51名でスタートした。学習者は、生活保護受給世帯や不登校・ひきこもり経験者につながるルートをつくれたので、若い世代も集まっている。義務教育未修了者は2割、ほとんどが「形式卒業者」である。会場は毎週火曜日、社会福祉協議会の理解のもと会議室2部屋を無料で使わせてもらっている。駐車場が足りないと教育委員会に相談したところ、統廃合になった小学校を使えることになった。

3 「くるかい」を通してみえてきた 学習権保障の課題

3-1 公的社会教育における

成人基礎教育の必要性

学習権保障には、ボランティアな力によるだけでは不十分である。この当たり前のことが、活動を通して身をもって実感できた。

開設の企画段階では、18時半開始を予定していた。しかし、予想以上の応募数で教室に入りきれず、苦肉の策として二部制を採用した。学習時間は90分間とし、1部開始が17時15分、2部が19時開始とした。筆者をはじめスタッフは、均等に分かれるか、若干2部の方が多いと考えていた。しかし、蓋を開けてみると、学習者の8割が1部を希望した。

それは次のような理由であった。釧路市のような地方都市では、公共交通機関といえばバスである。しかも、最終便は早い。また、冬の釧路は氷の世界になる。暗い中での外出は避けたい。また、バスの便数の少ない地域において、仕事が終わってからでは、2部開始には間に合わない。結局、1日仕事を休むことになる。ならば早い時間帯の方がよいということだった。

昼間実施は、現行の「くるかい」では難しい。スタッフのほとんどが昼間は働いている。これを解決するには、公的社会教育施設において、成人基礎教育講座のようなものを実施してもらうことである。昼夜両方の開講は、ボランティアな組織では難しい。どちらかを公的社会教育が引き受けてくれるならば、より充実した学習権保障体制になるだろう。関連して、生涯学習そのものとして成人基礎教育を必要としている人が少なくないことも指摘したい。筆者は、生涯学習社会へ参入するための基礎的スキルの獲得として成人基礎教育があるという認識であった。これに

当てはまる人もいる。しかし、既存の生涯学習講座は「ちょっと敷居は高い」し、基礎教育そのものを生涯学習講座として楽しみたいという人も多い。

「私たちのような年になるとなかなかチャレンジしようと思っても、できる場所がないのよ。だからここがあつてすごく嬉しい」そう話す60代半ばの女性の学習者がいる。彼女は高校を卒業している。しかし、家政科進学が親の条件だったので、英語を十分に学ぶことができなかったという。日常生活に不自由はない。しかし、ずっと「英語を基礎の基礎から勉強したい」と思っていた。今では、家族が寝てから夢中で机に向かうのが日課になっているという。

3-2 働くことを支える

成人基礎教育の必要性

また、働くことを支える成人基礎教育の必要性も浮き彫りになった。「くるかい」の学習者の半数が50代以下である。中学校時代に荒れて、まったく勉強しなかったために、何度受験しても今の職場で正社員になるための必要資格がとれない青年。暗算による割り算ができないために、毎回電卓を使うので同僚に馬鹿にされる若い女性。ここでは、40代半ばの男性の学習者を例にその実情を確認していく。

筆者の彼に対する第一印象は、「とにかくへりくだるひと」だった。感謝や配慮という域を超えて、謝るという感じなのだ。筆者が挨拶すると「すみません」と返ってくる。いつも自身なさげで、おどおどしていました。「くるかい」では、大勢いる教室が苦手な人や対人関係を築くのに時間がかかる人のために、別室を用意している。彼は、その別室

を希望した。彼の自信のなさはどこからくるのか。気になった筆者は、彼をサポートするスタッフに聞いてみた。理由としてあがってきたことの一つは、ひどいいじめにあった経験があるということ。そして、もう一つが学力の問題であった。基礎学力に対する不安や気後れが彼の自信を奪っているのではないかという。繰り上がり・繰り下がり の計算が指を使ってもおぼつなかない様子で、漢字は小学校低学年レベル、作文は自力では難しいという段階だった。

そんな彼が少しずつ変わっていった。「私の生きる道」と題した作文に、彼はこう綴っている。「私は市役所で言われて、自分も行ってみたいと思って思いきって来ました。明るくなったと思う、自分から少しずつ話しかけるようになりました。人との交流がふえました。これからもくるかいに来たいと思います。どうぞよろしくお願いします」。ここでいう市役所とは生活福祉事務所のことである。「くるかい」は、生活保護受給者の自立支援プログラムの受け入れ機関になっている。彼の場合、働くことに先立ち、基礎学力の問題と並行して、他者とつながること、社会とつながることが大きな課題であった。

彼は本当に明るくなった。半年もたつと別室からメインの教室に移ってきた。当初は、自分の学習時間が終わると、そそくさと帰り支度をし、バスの時間がくるまで独りロビーで過ごしていた。彼の担当スタッフは、学習時間が終わると家族が待っているの、急いで帰らねばならない。彼にとって、バスを待つまでの30分間、会場に残ることはきつかったのだろう。それがいつしか会場で自習をして過ごすようになった。今では、まわりに冗談を言ったり、談笑する姿もみられる。

4 「くるかい？」と呼ばれているのは誰

「くるかい」を必要としていたのは誰か。学習者、もちろんそうである。それと同じくらい、実はスタッフもまた「くるかい」を必要としていた。

20代半ばの女性のスタッフは、文集にこう綴っている。「苦労の中でもたくましく生きてこられた年上の方々のお話は、私のこれからの生き方の指針になりました。そして、私の将来の夢や悩み、迷いに真剣に接していただき、『やっぱりまだがんばってみよう』と思うようになりました」。参加後、「『とりあえず、今の自分でできることからやってみよう』とありのままの自分で、物事を落ち着いて考えられるようになった」という。彼女の夢とは教師になることだ。臨時採用で教壇にたつ日々のなかで、彼女は自信と夢を見失いかけていた。なにが彼女を勇気づけたのか。教師としてうまくやっていた技量や能力が自分にあることを「くるかい」で再確認できたからか。おそらく、そうではないだろう。「くるかい」にスタッフとして関わる中で、<わたし>をほどこきあえたからだ と筆者は考える。

<わたし>の荷をほごく、<わたし>の固さをほぐす、自分の才能や性格は抜きにして、ある他者にとってのひとりの他者として向き合えた。そうした関係が成立したという実感が自信となり、彼女をして再び夢に向かわしめたのではないかと考える。

30年代のある男性スタッフは、若年層への学習支援をしたいと考え「くるかい」に参加した。それは彼自身が「再起動」しなければならない状況になったからだという。「ある

理由で厄介な病気を患い、現在は1日働いたら二日休まないといけない状況」にある。働く方法を探したものの、とにかく選択肢がない。現実の厳しさを身をもって実感した彼は、同じような立場にある若者が直面する「しんどさ」もわかるし、夜間中学のような場所の必要性もわかる。「『教える』のはおこがましくてできませんが、自分のした事、道程を見せることならできる」。そう思い、体調と向き合い「できる範囲でできる事をしていきたいと考える」。自分と同じように思い悩む他者を想定し、自分の歩んできた道を見せたい、**<わたし>**をほどこきあいたいと願う。

交換可能な部品のように扱われる私たちの生。社会はますます加速度し、より前へより強く変わっていくことが強いられる。そうした社会から相対的に安全な空間として、「くるかい」は存立する。あなたにここにいてほしい、このメッセージが漂う空間の中で、スタッフも自分をみつめ、自分を認めなおす機会となっているのであろう。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 2005 「学校でのアクション・リサーチ」 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソロジー』東京大学出版会
- 井上大樹 2009 「夜間中学の現在」『月刊社会教育』第642号
- 金子郁容 1994 『ボランティア』岩波新書
- 佐藤一子 2006 「アクション・リサーチと社会教育」『現代社会教育学』東洋大学出版会
- 佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史[2004] 佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史 2004 「アクション・

- リサーチと教育研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44号
- 島田希 2006 「プロジェクト・アプローチによる主題探求型学習活動の生成と論理」『カリキュラム研究』第15号
- 添田祥史 2007a 「夜間中学の官民協働運営の可能性(2)」九州教育学会、『九州教育学会研究紀要』第34巻
- 添田祥史 2007b 「学習者のライフストーリー研究」九州大学大学院人間環境学府社会教育思想論研究室『社会教育思想研究』第3号
- 添田祥史 2008a 「識字実践における親密圏に関する一考察」九州大学大学院教育学コース院生論文集『飛梅論集』第8号
- 添田祥史 2008b 「識字教育方法としての自分史学習に関する研究」日本社会教育学会『日本社会教育学会紀要』第44号
- 添田祥史 2008c 「『義務教育未修了者の学習権保障』概念の再検討」九州教育学会、『九州教育学会研究紀要』第35巻
- 田尾雅夫・川野裕二編著 2004 『ボランティア・NPOの組織論』学陽書房
- 野元弘幸 2006 「外国人の子どもたちの排除の構造と対抗的教育実践の原理」日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』(日本の社会教育 第50集)
- 鷺田清一 2003 『<弱さ>のちから』講談社
- 創路自主夜間中学「くるかい」文集第1集、2010年

1 本稿はこれまで筆者が「くるかい」について書き溜めてきた学会口頭報告、エッセイ的な実践記録などを就労自立という本科研のテーマに即して加筆修正したものである。

6-2 現代の貧困と成人基礎教育

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。できても遊びにいく金がないけど。どうせ金がないからなにもできない。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。極めて不安定でせ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の権利を保障すべく、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つ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つ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・集団的技術をのばす権利である」。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」を通じた「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