

中高生が学ぶ現代日本の「貧困」についての研究

久保田 貢

1. はじめに

2009年10月20日、日本政府は相対的貧困率を公表した¹⁾。これまで政府はOECDの貧困調査結果について正面から論ずることをずっと避けていた。にもかかわらず、公表に至ったのはなぜか。貧困研究領域で細々と問題視されていた現代日本の貧困が多くの人びとの前で可視化されたからである。契機は2006年、この年、就学援助家庭の激増や、国保滞納により保険証を取り上げられた世帯数が全国紙で報じられた。NHK『ワーキング・プア』の特集も第一回はこの年の6月である²⁾。さらに2008年秋からの恐慌により、「非正規切り」が横行し、2009年年頭の報道がいずれも派遣村を報じると、誰の目にも底の抜けた貧困が明白となった。問題が可視化されたいま、貧困の是正が政治課題となっている。

貧困研究者によれば、可視化の遅れは貧困研究にも影響し、「日本の貧困研究は高度経済成長期以降の長い空白期間」³⁾があるという。それゆえ貧困研究には、1. 貧困概念についての研究 2. 貧困の具体的計測尺度の開発と一般的計測 3. 一般的計測からは把握できない排除された貧困、周縁層の貧困 4. 当事者や社会の貧困の見方とその対応 5. 社会政策の貧困の捉え方の差異や対応、その意味、のおよそ5つの具体的分野があるが、いずれも蓄積が少なく、すべてに取り組むことの重要性が指摘されている。

本研究が課題とするのは、可視化しはじめたこの現代日本の貧困が、学校教育現場でどのように教えられているか、これを分析することである。先の貧困研究の5分野でいえば、「4. 当事者や社会の貧困の見方とその対応」「5. 社会政策の貧困の捉え方の差異や対応」の範疇にあり、教育学の枠組みでいえば平和教育などいくつかを架橋する領域である。貧困は「評論の対象ではなく、

解決・緩和を求める実践的課題」であり、貧困研究は、「政策と実践の基礎としての、他者の困難に対する社会的共感と、人間の持つ『力』に対する信頼」⁴⁾を重視する。その共感と信頼の醸成のために肝要な取り組みの一つに、事実を教え学ぶ営み、すなわち、教育があげられよう。「教育がつくるのは、貧困に立ち向かい社会をつくる主体である人間であるはずだ」。「より良い生活は、その青年がつくり上げるもの」⁵⁾。かつて笹山京は、貧困と教育の接点を探究しながら、このように述べた。では、いま、学校教育現場は、そのような人間、青年をどのように育てているのだろうか。現代日本の貧困は、学校教育現場でどのように教えられているのか。

結論からいえば、教育現場での貧困をテーマとした取り組みは遅れている。中学高校を中心として、ようやく少しずつ、現代日本の貧困をテーマとする教育実践が試みられようとしている段階にある。それは以下の理由による。

現代の学校の教育内容は、学習指導要領が基準としての位置を持たされている（もちろん、これについては、学習指導要領に法的拘束力はないという、教育法学を中心にした反論がある）。しかし、そもそも現行の学習指導要領（現行版は1998年、99年に改訂）の中に「貧困」の文字は見られない。現在の教育行政は、小中高校で貧困の学習を求めているないのである。2008年3月28日に小中学校の新学習指導要領が、2009年3月9日に高校の新学習指導要領が発表され、2011年度より小学校、2012年度より中学校、2013年度より高校で順次、これに基づいた教育内容が展開される。ではこれには「貧困」の文字はあるかといえば、中学「公民」と高校「現代社会」に新たに挿入された「貧困」は以下の通りである（傍線は筆者）。

【高校公民 現代社会】

「……グローバル化が進展する国際社会における政治や経済の動向に触れながら、人権、国家主権、領土に関する国際法の意義、人種・民族問題、核兵器と軍縮問題、我が国の安全保障と防衛及び国際貢献、経済における相互依存関係の深まり、地域的経済統合、南北問題など国際社会における貧困や格差について理解させ、国際平和、国際協力や国際協調を推進する上での国際的な組織の役割について認識させるとともに、国際社会における日本の果たすべき役割及び日本人の生き方について考察させる。」

【中学公民】

「私たちと国際社会の諸課題 ……また、地球環境、資源・エネルギー、貧困などの課題の解決のために経済的、技術的な協力などが大切であることを理解させる。」⁶⁾

つまり、ようやく学びの対象となった「貧困」は国外のことであり、教育行政はこれから先も日本国内の「貧困」について学ぶことを求めている。「貧困」が可視化された後に発表された学習指導要領だが、教育行政の「貧困」認識はこの程度でしかない。

ゆえに、貧困についての学びが学校で展開されることがあるなら、それは意欲ある教師たちによる取り組みである。社会科の経済や労働の単元、総合的な学習の時間、HR活動など特別活動の時間を駆使しておこなわれている。しかし、それらのわずかな取り組みからも、特徴や有効性を検証する研究をすすめ、実践を広げていくことが求められる。

2. 子どもたちが「貧困」を学ぶ意味

なぜ、現代日本の貧困についての教育が必要なのか。その研究が求められるのか。理由は2つある。

一つは、述べてきたとおり、問題が可視化され、解決の急がれるとりわけ大きな社会問題として注目を集めているからである。この社会の現実を子どもたちはどう学ぶべきなのか。現代の貧困は、戦争と密接に結びつく可能性が高いという指摘もある⁷⁾。その関連性も視野に置きつつ、教育学と貧困研究の課題とすべきである。

もう一つは、子どもたち自身の貧困が大きな問題となっているからである。子どもたちの発達の権利が奪われている現状があり、貧困の当事者、もしくは仲間や同世代として、貧困を学ぶこと、そのことの意義と方法を検討する必要があると思われる。

貧困研究はこれを「子どもの貧困」と述べている。「子どもの貧困」とは、「子どもが経済的困難と社会生活

に必要なものの欠乏状態におかれ、発達の諸段階におけるさまざまな機会が奪われた結果、人生全体に影響を与えるほど多くの不利を負ってしまうこと」⁸⁾である。この「ライフチャンスの制約」とまでいわれる困難と排除とは具体的にどのようなものか。第一に、限界を超えた貧窮によって、衣食住が不十分で、医療から排除され、健康や栄養の欠乏状態におかれ、命と安全から排除されているケースである。第二に、豊かな生涯の達成のための精神的・肉体的発達の土台が幼児期にあるが、その幼児期の成長のためのケアから排除されているケースがある。第三に、日本においては教育の私費負担が高額で、日本国憲法が保障する「教育を受ける権利」を剥奪されるケースがある。これは小・中学校でも、教材費や修学旅行費の支払いの困難などの問題として表れているし、学費未納で高校退学を迫られる事例も増加している。第四に、本来、子どもが育むはずの自尊感情や自己信頼感、将来への見通しなどが剥奪され、「自分からの排除」とでもいうべき状況を強要されているケースがある⁹⁾。また、第五に、高校生以上であれば、外食産業やサービス産業を中心に彼ら自身が基幹労働力として期待され、しかしながら労働基準法など最低基準すら充分に守られないまま搾取の対象とされて、「貧困」社会の構造に巻き込まれている現実がある¹⁰⁾。

さらに問題なのは、傷ついた「貧困」下の子どもたちが、それは自己責任として観念する体制が成立していることである。しかし、本来、発達も、そのための十分な教育も福祉も、すべて「権利」である。その権利が剥奪されているのは、自己責任ゆえではなく構造的暴力によるものである。とすれば、傷ついた子どもたちは、回復と新たなエンパワーメントのためにも、貧困の構造を学ぶ必要がある。

以下、この学びの過程を分析し、理論化をはかるために、まず代表的な実践を内容ごとに4つに分類し、次にそこに共通する特徴を析出する。

3. 「貧困」授業の4類型とその特徴

ここでは、4つに類型化し、実践の概要を示す。ただし、これについては、すでに拙稿「国内貧困研究情報中高生が学ぶ現代日本の『貧困』」¹¹⁾に述べているので、できるだけ重複を避けるために、簡潔に実践のアウトラインを列記し、その特徴を箇条書きにする。

①最貧困の事例から学ぶ授業

貧困の実態をリアルに学ぶことを教育内容の中心にすえた実践がある。たとえば、中学校2年生総合学習の川辺一弘(三重県・公立中学校)の実践は、最も典型的な

貧困の事例として、野宿者（ホームレス）の生活に焦点化したもので、以下のような展開である¹²⁾。

- a. 「働く」を中心に概念図を画く——子どもは失業から「ホームレス」といったことばを書いている
- b. 特別活動で職場体験学習
- c. 就職差別、労働条件についての学び
- d. 「ホームレス」についての認識をアンケートで問う——子どもは「怖い」「なまけている」といった感想も寄せている
- e. 教師自身の釜ヶ崎での見聞を伝え、問題の概要とこのテーマを学ぶ意義を解説
- f. 生田武志（野宿者支援ネットワーク）による特別授業——「ホームレス」の実態、生活の様子、なぜ「ホームレス」に陥るのか、空き缶拾いの重労働と低い収益、襲撃事件が後を絶たないこと、などを語る
- g. 2時間授業 討論「なぜ青少年の野宿者襲撃が多いのか、その背景には何があるのか」

——襲撃事件に関するルポやビデオ教材を用意して、感想を読みあい、議論

もともと川辺のクラスは、「心の『ホーム・レス』状態ではないか」と川辺が分析するような状況だったという。暴言が多く落ちつかない男子が複数いて、男女の仲もよくない。安心や自分を肯定できる関係が弱い。だから、『働くこと』の学習を通して、自分の生き方と共に生きる社会を考え、お互いの思いを出し合い、自他を尊重し合う関係を豊かにしていく、というねらいで実践を始めた。子どもたちの現実結びついているのではないかという思いから、襲撃事件に焦点を絞って議論をすると、女子の何人かが「男子がマジで本音で言ってたからびっくりした」といい、川辺自身も「ここまで彼らが語るとは思っていなかった」と述べるほど、心のうちを開いたという。そして、この学習の頃からクラスのムードがやさしいものに変化したと川辺は感じている。襲撃する側の「ストレス」を分析することで、子どもたち自身が同じような学習へのプレッシャー、自己責任の競争主義、そこから落ちこぼれる恐れを抱いていることを、討議の中で確認していった、その成果が表れたからであろう。

②卒業生・保護者の「貧困」の実態、「貧困」観を問う授業

野宿生活者ほど極端ではなくても、子どもたちの周囲にも生活の困難、労働の厳しい状況はいくつも見られる。そこに着目しようとする実践もある。中学校3年生公民での平井敦子（札幌市・公立中学校）の授業はその

一つである。

【2006年度】¹³⁾

- a. 労働者の権利を、クイズもまじえたわかりやすいプリントや新聞記事資料で学ぶ
- b. NHK 特集『ワーキング・プア』（2006年）を視聴
- c. bの感想を通信紙上で交流
- d. 20代になる平井のかつての卒業生に、労働やくらしについてのアンケートを送り、集約した返信を資料（「先輩の手紙」）にして読む——読み取るための書き込みプリントを使用
- e. 資料「先輩の手紙」を読んだ感想を通信で交流
- f. 現代日本経済の動向と仕組みを資料や新聞記事で学ぶ
- g. 最後に、この問題をどう解決していくのか、自分の選んだ相手（経営者・組合・政治家・弁護士など）に「拝啓〇〇さま」という形で手紙を書き、その返事を読む

【2007年度】¹⁴⁾

- h. 公民の経済分野で、「労働力」「労働者」「賃金」など教科書には記載の少ない学習を補充しながら、「先輩の手紙」までは前年同様に進める
- i. 廊下に掲示してある昨年の「拝啓〇〇さま」の「返事」を用いて、これを子どもに、読んでどう思うか、さらに保護者はどう読むか、コメントを求める
- j. 子ども、保護者のコメントを交流
- k. 日本経済の状況を資料で客観的に読み取る
- l. 「返事」のいくつかに書かれていた「労働者派遣法」について変遷と概要を学ぶ
- m. 労働者派遣法に賛成した議員に手紙を書く

平井自身が、この時代、卒業生はどうしているのか、無事に暮らしているのか、という思いもあって尋ねた手紙アンケートだが、そこで返ってきた先輩の厳しい現実を語るナマの声は、中学生にとって衝撃の資料となった。あるいは、「拝啓〇〇さま」で見解を問うた坂口元厚労相の返信には、保護者から手厳しい意見が寄せられたりして、これも身近な生活者の声が活きた資料となった。教師がネットワークを生かしながら、子どもや保護者の声を聞きながら授業を創り上げる、平井の実践は、そのような授業の典型でもある。

③高校生自身の労働の現実を分析する授業

高校生の場合は自らがアルバイトをして、実際に労働現場に立っている者も多い¹⁵⁾。それゆえ、彼らに労働に関わる知を獲得させることで、労働者としての権利の自覚を呼び起こし、貧困が構造的に創られていくことを認

識させる取り組みもある。井沼淳一郎（大阪府・公立高校）は高校三年生現代社会で「アルバイトの契約書をもらってみる」という実践をする¹⁶⁾。

- a. アルバイト先から契約書をもらってくる
- b. その契約書を4人一組のグループで協同で分析・検討する
- c. 最低賃金などの違反が理解できたり、労使関係改善のために何ができるかを学びあう

【2009年度】

- d. 労働基準監督署監督官をゲストに招いての授業、希望者の労働基準監督署見学
- e. 「借金」「自殺者3万人」「名ばかり管理職」「過労死（裁判）」といったテーマ授業
——卒業後に生きていく現実社会に目をひらくために

契約書をグループで分析すると、情報や知恵を共有でき、見えなかった雇用・労働関係を客観的に見る目を養うことができる。また、この授業を通して、契約書がなかった職場で契約書が作成されたり、最低賃金などの違反が改善されたりする。他の職場と比較しながら自分の職場も見つめなおす高校生もいる。

井沼が担当する高校生は、小中学校より貧困をはじめさまざまな困難を背負っている子が多く、必ずしも学校での学びに意欲的ではないし、いわゆる「基礎学力」も高いわけではない。契約書の%計算や労働時間を分に換算する計算も容易にできない。それゆえ井沼はクラス全員分の電卓を買ってこれを使いながら授業をする。毎回の授業には、丁寧に書きこめるプリントがあり、これは「10年ノート」と呼ばれている。「10年ノートはずっと大切に持っておいて、自分がピンチのときに利用したいと思っています」という生徒のことばにあるように、「貧困」社会で搾取されない術を、生きていくための知恵を身につけていることが見てとれる。

④文化祭・学習発表会を交えた総合的な授業

文化祭準備のHRで「貧困」の学びを進め、その過程で高校生が派遣会社と「プチ団交」をするに至った実践もある。嵯峨山聖（大阪府・私立学校教員）はこの実践をいくつかの場で報告している¹⁷⁾。

- a. 文化祭で「反貧困」をクラス発表のテーマに掲げる
- b. 麒麟・田村裕『ホームレス中学生』（ワニブックス、2007年）を読む
- c. 労働問題、社会保障問題、とりわけ非正規雇用や過労死などの学びをすすめる
- d. ある高校生が自身のアルバイト先の派遣会社での

労働基準法違反に気づき、自ら「訴えよう」といいます

- e. 高校生がメールで交渉をすると、賃金不払いで済まされそうだったのに相手側の態度が変わり、難航しつつも最後には支払わせる
- f. 文化祭で「ホームレス高校生」のプレゼンテーションを発表、多くの評価を得る

嵯峨山が「反貧困」をテーマに掲げたのは、クラスの半数近くが母子家庭、年収460万円以下で、『『貧困』が子どもたちを『破壊』している』と実感したからである。その高校生たちが、メール交渉を傍らで見て、「学べば権利を勝ち取れる」「自分たちの手で権利を勝ち取るって凄いことだと思う」と述べ、また、この学びを通じたある生徒は「会社の利益が優先され、労働者としての人間としての権利が奪われている。こんな社会で生きていく為には、労働基準法を知りどうすれば権利が勝ち取れるのかを知ってたたかうことが大切だと思った」とも総括している。嵯峨山のねらいにある、「貧困は自己責任じゃない」という認識や『『貧困』が広がるこの社会はおかしい。しかし、団結すれば変えられるかもしれない』という希望を学びとっているのである。

もう一人、菅間正道（埼玉県・私立学校教員）の中3「総合学習」実践もまた、複合的・総合的な展開である¹⁸⁾。

- a. 「総合学習」の5つのテーマの一つとして、菅間は「生きさせろ！ 現代日本の貧困と生存をめぐる」を設定する
- b. （社会科の教科学習での憲法单元では、労働に関する権利についてケーススタディで学ぶ）
- c. ビデオや生徒の兄姉の聞き取りなどを交え、フリーター生活について学ぶ
- d. 日経連「新時代の日本的経営」をレクチャー、その他、『ホームレス中学生』から憲法25条、生活保護、最低生活費の計算、北九州餓死事件などについて学ぶ
- e. 「もやい」の湯浅誠に話を聞く
- f. 「貧困問題をどう認識しているか」「貧困問題をどう解決していくべきか」を小グループに分かれて、それぞれ調査する（政党、経団連、厚労省、マスコミ、路上生活者の方がた[「もやい」の稲葉剛の協力]）
- g. （希望者は雨宮処凛の講演にも参加）
- h. 年度末の学習発表会で舞台劇として発表

菅間はテーマ設定理由を3点、挙げている。一つは、若年労働市場の崩壊とそれによる貧困化が視野にあり、

『自己責任』では全く回収されない『生徒たちの明日』そのものを問うためである。二つめに、「貧困」に対して「反貧困」のネットワーク、運動が立ち上がっていることへの注目がある。そして三つめとして、社会科・公民での憲法学習と連動させた深め方をしたかったという点である。また、菅間には、「向かい風に立ち向かっている人々や、カウンターの位置に身を置いている人々、別の社会や場を構想している人、あるいは諦めないで闘っている人」¹⁹⁾、そういう運動や人に出会わせることで、真っ暗闇な社会にあかりを灯そうとしている「反貧困」の活動を見せることが重要だという授業観があった。それがグループでのめい訪問や聞き取り学習につながっているのである。

4. 「貧困」授業の特徴

では、これらの実践には、どのような特徴が見られるだろうか。

前掲拙稿では、4つの類型の「貧困」授業について、4点の特徴を挙げた。これも重複を避けるために、箇条書きで列挙する。

- a. 生存権、労働者の権利を学びの中心に置き、そこから日本国憲法や労働基準法を確認しつつ、人権全体について深める内容となっている。
- b. 「貧困」社会に生きる「当事者」性を獲得するために、教育方法上の工夫がみられる。
- c. 「貧困」社会に共に生きる「当事者」と直接・間接に出会うこと、あるいは「反貧困」の立場で運動する「当事者」に出会い、貧困の現実を学び、さらに、自らがその「貧困」社会の一員であるという「当事者」性を獲得している。
- d. 「反貧困」社会へのオルターナティヴを示している。

本節では、はじめに、b、cに述べてある「貧困」についての学びに関わっての「当事者」概念の有効性について詳述しておく。さらに、前掲拙稿でふれることができなかった実践の特徴として、

- a. 「溜め」をつくる試みであること
- b. 臨床教育学の手法を用いていること

の2点があり、これについて論じる。

① 「貧困」の学びと「当事者」性

上野千鶴子が述べるように、「当事者主権」について初めに論じたのは立岩真也だが²⁰⁾、この概念で「当事

者」の有効性について整理し、より広めたのは上野らである²¹⁾。しかし、上野の場合、「当事者」概念は限定的である。上野によれば、『当事者』概念は『要援護状態』という『ニーズ』の帰属主体に対してのみ、限定的に用いる²²⁾という。「当事者ニーズ中心」という上野の定義では、「支援者」は「当事者」に該当しないという。一方、上野らの研究も参考にしながら、平和学の領域から「当事者」定義について考察するロニー・アレキサンダーは、被害者や弱い人たちのみならず、加害者まで「当事者」と考えるなど、より広い「当事者」概念を設定する²³⁾。ロニー・アレキサンダーは、当事者・非当事者と二項対立的に分けること自体が構造的暴力になると考えるからであり、当事者の範囲を限定しないことで個人の問題を世界につながるものとしてみることでできると、とらえるからである。

「貧困」に関わる領域での「当事者」論も、上野よりも、このロニー・アレキサンダーの定義に近い²⁴⁾。そして、教育学で「当事者」概念を用いて「貧困」についての学びを考察する山本敏郎も、上野よりも広い概念での「当事者」論を展開する。「自分自身が現代社会が抱える矛盾の〈当事者〉であること、現実（と自己との関係）を変えたい自分がいることを自覚させていく」²⁵⁾といった提起をした山本は、文責に名を明記する全生研第52回全国大会基調提案では、次のように述べる。

『社会的なつながり』や『社会的な絆』を再生していくことにかかわって大切なことは、トラブルに遭遇した人を見ながらそれを他人事として眺め、論評する、あるいは関心を示さない傍観者（outsider）になるのではなく、それを自分にも関係のある問題として引き受け、ともに問題解決のためのアクション（action）をおこす当事者（actor）になっていくことである。²⁶⁾

本研究はこの山本の研究を参考にしている。冒頭に述べたように、「貧困」社会の問題は、「貧困」状態にある者のみならず、その社会の構成員全体が「貧困」の根絶に努める必要がある。そして、「貧困」が社会的な喫緊の問題であり、社会権の剥奪がなせる事態であり、「要援護状態」にある者のみならず社会全体の問題として子どもたちが認識することに意味がある。ゆえに、本研究では、「当事者」概念を拡大して定義し、実践の特徴として「貧困」当事者からの学び、「反貧困」当事者からの学び、と掲げている。あるいは『『当事者』性』とといったことばも、この文脈で「当事者」としての特質を持つ、という意味で用いている²⁷⁾。

「b. 「貧困」社会に生きる「当事者」性を獲得するために、教育方法上の工夫がみられる。c. 「貧困」社会に

共に生きる「当事者」と直接・間接に出会うこと、あるいは「反貧困」の立場で運動する「当事者」に出会い、貧困の現実を学び、さらに、自らがその「貧困」社会の一員であるという「当事者」性を獲得している」は、かかる「当事者」論にもとづくものである。

②「溜め」をつくる試み

a～dに挙げた4点のほかに、二つ、実践の特徴があることについて述べておく。

一つは、菅間にみられるような、「溜め」²⁸⁾をつくる試みである。菅間は、湯浅たちの活動を見て、「教師と生徒との関係や生徒同士の関係において、弱音を言えたりとか、人の声を聞けたりとかっていう関係が豊かに育まれていけば、困った、誰か助けてくれっていうふうに見える」²⁹⁾、しかしそういう関係を育む教育を自分たちはどれだけしてきたのか、と自省している。

この点をより明確に理論化しているのは井沼である。井沼は、「溜め」を奪う社会構造を明らかにし、「自己責任論」を指弾するだけでなく、社会に問題があるなら、ではどう変えていくのかという市民的責任を子どもたちに提起する必要があると述べる。井沼自身、これまでは個人個人の能力アップしか示せていなかったのではないか、という反省があった。そこで「仲間やネットワーク、ひいては社会が共有する形の知恵（資源）を増やし、共同して行使していくような生き方」³⁰⁾を提起すべきではないか、と考えるようになる。グループでアルバイト契約書を検討するのはそれゆえである。集団で教えあい、支えあう時間をつくることで、ネットワークの貧困を解消し、相互扶助的な関係を築く、つまり「溜め」を育てることを模索しているのである。さらに、集団的に権利行使ができる主体を育てるという目標も持つ。複数性が豊かに保障されて合意形成をおこなうことが憲法第28条の労働3権の基盤になるとも考えている。井沼は実践で、生徒間の関係のみならず、働く者どうしの関係、職場での人間関係にも、共同してよりよい生活を創りだそうとする関係性が生まれてきていると総括している。

川辺がホームレス襲撃の「ストレス」に特化して議論を組み立てたのも、それによって、子どもたち自身に内面を見つめさせ、新たな関係性を築こうとして、である。川辺は、「僕は正社員になるように勉強をがんばって大学に進学したい」という子どもの声を「そのまま肯定してはいけない」と感じて、授業を始める。「ホームレスや非正規雇用にならないためにがんばって勉強して安定した仕事につくという未来像ではなく、共同で学び合い支え合う関係をつくっていききたい」と願うからであ

る。そして、子どもたちは議論を経て「相談にのってくれる友達」の存在を大切に感じて「仲間の言動や生活の背景を共感的にとらえていく素地」ができつつあるとまとめている³¹⁾。川辺も所属する全国生活指導研究協議会（全生研）は、「他者や世界とともに平和的に生きる見通しをかれらのなかに育てていくこと」の一つとして「孤立や排除に抗する共闘と共生の世界を教室のなかに誕生させる」意義を提起しているが³²⁾、川辺の実践はこれらの研究の方向性と一致するものであろう。

③臨床教育学の手法

もう一つは、臨床教育学との関連である。いずれの実践も子どもたちの現実を見ながら教師の指導は展開し、時に子どもたちの調査や討議、発表が組み込まれて、教材となっている。貧困に対する政策も流動的であり、事態は常に変化している。教師が事前に書物の研究で用意した教育内容だけが授業で展開されるものではない。加えて、貧困は可視化されて間もない。冒頭に記したとおり、貧困研究も蓄積が乏しい。教師はこれらをすべてリサーチして教育内容を構築するのではなく、必然的に子どもの学びと併走しながら授業を組んでいく。

このとき、背景にあるのは臨床教育学の手法である。「生存・成長・学習の主体である子ども自身の声、子どもたちと共に生きようとしている親・家族・おとなたちの声、子どもたちやおとなたちを支えようとして働いている発達援助専門職（教師を含む）の人々の声など、当事者の声（言葉にならない声も）を徹底して聴き」とり、丁寧に吟味することが臨床教育学の研究方法の基盤とされている³³⁾。川辺は中学生たちを観察しながら「心の『ホーム・レス』状態」³⁴⁾だと感じた。またホームレスにならないために勉強をがんばる、という中学生の声から、授業を組み立てていった。井沼はアルバイトをする高校生の実情を丁寧に見て、そこに低賃金で元気よく働いてしまうシステムに巻き込まれている生徒の姿に問題を感じた。嵯峨山は、彼らの家庭や高校入学までの来歴を把握しつつ、時々発する彼らのことばを読み取っている。このように、「貧困」社会に生きる子どもたちの生活と認識を具に見ながら、時には平井のように卒業生や保護者の様子も入念に把握して声を聴き援助も受けながら、その対応と指導のありようを模索している。これらの実践は、まさに臨床教育的といえるだろう。

ここでは、発達援助専門職＝教師たちに協同が生れる。菅間はこれを次のように述べている。「出かけていって人々にこういう学習をしたいんだけどもってお願いをして、じゃあこういう所に来てくれればこういう学習ができますよ、ということで、まさに私自身の『溜

め』を作っていく中で、学習を子どもたちと一緒にしてきました」と³⁵⁾。菅間だけではなく、ほかの教師たちも生田であったり卒業生や父母であったり、労基署監督官であったり、それぞれ「溜め」を築きながら授業を組んでいることがわかる。子どもたちの「溜め」を作りながら、教師自身が「溜め」を作りながら、貧困の授業を子どもと教師が編んでいく。これも一つの特徴である。

5. おわりに

最後に、これらの実践に残された三点の課題を提起したい。

第一に、ここで分析した「貧困」授業は、子どもたちをとりまく社会が、貧困という問題を抱え、それが構造的なものであって「自己責任」とはいえないことを、子どもたち自身が認識していく展開である。しかし、さらに「構造」の隅々まで、見えにくいところまで視野に及んでいるかという点、実践記録からだけではわかりにくい。具体的にいえば、とりあげられている「貧困」事例は都市や地方であっても中央部であり、地方農村がこの間の「三位一体改革」をはじめとする地方行政改革や農政などにより、多大な影響を被り、多くの貧困層を生み出していることには言及がない。また、都市部においても、日本人以上に在日外国人は「リーマンショック」以降の不況で生活が激変しており、その子どもたちにも大きな被害が及んでいる³⁶⁾。これら構造の全体にまで子どもたちが認識を深めるには、さらなる教育方法上の工夫が求められよう。

第二に、述べてきたように、これらの実践は、個人が努力で貧困を回避する道を探るのではなく、共同した関係性を築き、共同でこの「貧困」社会を変革する道を探るものである。それは反貧困の活動から学びえたものであり、貧困研究が解決の方途として指し示す方向でもある。そこに希望があり「〈貧困〉に立ち向かう」子どもを育てるのである。しかし、現実には希望の見えにくい、困難な道でもある。その理由は、一つは政策が流動的であり、貧困の解消がどこまで可能なのか、不明だからである。二つめに、新自由主義社会では支配的スキームはあくまでも「個人の努力」であり、だから「自己責任」がキーワードとなっている。共同や共闘は、現実には社会や政治の中で有力にはなりえていないからである。菅間が授業を展開するにあたり、「社会とか世界っていうのは、真っ暗闇だけじゃなくて、その真っ暗な社会にあかりを灯そうとしたり、そうじゃないよということを語ってる人がいて、綱引きの関係になってる」³⁷⁾と述べているのだが、これは多分に希望的観測も交えての見解

といえよう。なぜなら綱引きは大差が付いていて、「あかり」はごくわずかだからである。しかし、このとき、歴史的に視点をもつと、見えにくいわずかな「あかり」も大きくなる。つまり、人権は人びとの多大な努力によって勝ち取られた理念であり、かつての貧困も長い歴史を経て克服の努力がなされてきた。「貧困」授業は現代日本の問題をテーマにしているが、そのような歴史的視点を取り入れることで希望は大きくなる。この方法論の開拓が課題の一つであろう。

第三に、教師の立ち位置についての課題がある。すなわち、これらの実践において、教師は子どもたちの学びの併走者であり、築かれる新たな共同の中の一人であり、「溜め」の一つとして子どものよりどころとなる、と考えている。菅間は、教師と生徒との関係でも、困った、誰かに助けてくれ、といえる教育を目指す。教師もまた「溜め」の一人であるべきだという教育理念は、そのこと自体に異論はないだろう。しかし、心得ておかなければいけないのは、今日の「貧困」社会が創られたのは、子どもたちに責任はなく、教師を含めた「おとな」世代の責任だということである。今日の貧困がこれだけ大きな問題となったのは、1990年代後半以降の新自由主義的構造改革によるもので、このとき、それらの政治を許したのは、わたしたち「おとな」であり、教師もその一人であろう。教師は、反「貧困」の教育を模索しつつ、生み出した貧困の責任をも問われなければならないまい。

※本文でふれたように、本稿の「3」「4」は、貧困研究会編『貧困研究』Vol. 5（明石書店、2010年）に掲載された拙稿「国内貧困研究情報 中高生が学ぶ現代日本の『貧困』」と内容的に一部、重複するものがある。この前掲拙稿では、紙幅の関係で、「貧困」実践の現状や、その意義、あるいは、実践の課題についてふれることができなかった。ゆえに、これらを加えて研究論文としたものが本稿であることをお断りしておく。

註

- 1) この公表についての位置づけは岩田正美ほか「鼎談：貧困率をどうとらえるか」『貧困研究』Vol. 4、2010、45-54頁、にくわしい。
- 2) 渡辺治「政権交代と民主党政権の行方」渡辺ほか『新自由主義か新福祉国家か』旬報社、2009年、40頁、参照。
- 3) 岩田正美「貧困研究に今何が求められているか」『貧困研究』Vol. 1、2008年、13頁。
- 4) 子どもの貧困白書編集委員会編『子どもの貧困白書』明石書店、2009年、013頁。
- 5) 『亀山京著作集』第6巻、240頁、ドメス出版、1984年。
- 6) 引用は文科省HPより。http://www.mext.go.jp/a_menu/01_c.htm 2010.6.15確認
- 7) 湯浅誠「貧困と戦争」『民主主義教育21』No. 3、2009年、60-72

- 頁。
- 8) 前掲『子どもの貧困白書』010頁。
- 9) 佐貫浩「子ども・青年の傷つきの場としての学校を組み替える」『前衛』2010年1月号、No. 852、146-158頁、前掲『子どもの貧困白書』014-018頁、など参照。
- 10) 井沼淳一郎「『はたらく・つながる・生きる』力を育てる現代社会」報告、大阪高生研2月例会（2010.2.21）[箕輪学園高校]。
- 11) 貧困研究会編『貧困研究』Vol. 5、明石書店、2010年、131-136頁。
- 12) 川辺一弘「ホームレス問題を学ぶ——子どもたちの生活・進路と現実社会を結ぶ」『生活指導』No. 667、2009年6月号、34-41頁。以下、引用は同論文から。なお、「ホームレス」の語については異論があるが、原文のまま紹介する。ちなみに、「野宿者」を題材にした先駆的な実践として、岩本賢治（「中学校の授業 公民『カマヤんの野塾』で社会権を学ぶ」『歴史地理教育』No. 685、2005年6月号、48-51頁、歴史教育者協議会編『ちゃんと学ぼう 憲法2』青木書店、2007年）もある。
- 13) 平井敦子「人間らしく生きて働くために」『歴史地理教育』No. 724、2008年1月号、20-25頁。
- 14) 平井「実践／中学校公民 人間らしく生きて働くために——生きる権利と法」『歴史地理教育』No. 745、2009年6月号、30-35頁。
- 15) たとえば、高校2年生の15.7%がアルバイトをし、なかでも女子は20.1%も従事しているというデータがある。Benesse教育開発センター『放課後の生活時間調査』、調査時期は2008年11月。
- 16) 井沼「ひとりで『溜め』こむのか？ 共同の『溜め』をつくるのか？」『高校生活指導』No. 182、2009年秋号、40-44頁、井沼、前掲「『はたらく・つながる・生きる』力を育てる現代社会」報告。
- 17) 嵯峨山聖「貧困の中で生きる子どもたちと——プレゼン『ホームレス高校生』の作成にとりくんで」『人間と教育』No. 61、2009年春号、78-90頁など。以下、引用は同論文から。
- 18) 菅間正道「生徒たちは、『貧困』と『反貧困』をどのように学び、何を感じとったのか」『クレスコ』No. 87、2008年6月号、24-27頁。以下、引用は同論文から。
- 19) 宇都宮健児他編『反貧困の学校2』明石書店、2009年、112-113頁。
- 20) 立岩真也「私が決め、社会が支える、のを当事者が支える」安積純子・岡原正幸・尾中文哉・立岩真也『生の技法——家と施設を出て暮らす障害者の社会学』藤原書店、1990年、など。上野千鶴子・中西正司編『ニーズ中心の福祉社会へ——当事者主権の次世代福祉戦略』医学書院、2008年、参照。
- 21) 中西正司・上野千鶴子『当事者主権』岩波書店、2003年。
- 22) 前掲、上野・中西編『ニーズ中心の福祉社会へ——当事者主権の次世代福祉戦略』020頁。
- 23) ロニー・アレキサンダー「グローバルな課題と平和学——「当事者」を中心に」ロニー・アレキサンダー他編『私たちの平和をつくる』法律文化社、2004年、9-36頁。
- 24) 典型的な事例として、月刊誌『THE BIG ISSUE JAPAN』の雨宮処凛の連載「世界の当事者になる」があろう。
- 25) 山本敏郎「貧困・地域生活指導子ども集団づくり」全生研会員通信 No. 182、全国生活指導研究協議会、2010年、4頁。
- 26) 基調提案小委員会「全生研第52回全国大会基調提案〈反貧困〉に取り組む子ども集団づくりの課題を明らかにしよう」全生研編集部編『生活指導』No. 681、2010年8月号、77頁。
- 27) 本稿執筆中に、松宮朝氏より、社会学における当事者論の論文集『〈当事者〉をめぐる社会学 調査での出会いを通して』（北大路書房、2010年）についての御教示を得た。松宮も加わるこの研究は、「『〈当事者〉とは誰なのか』などという議論は不毛」（前掲書、v 頁）という一致点があるとされ、本稿と近いスタンスを持つ。
- なお、先の全生研基調提案に「他人事」ということばがあるように、かねてより社会科教育領域を中心に、子どもが「ひとごと」ではなく「自分のこと」として考える、といった議論が展開されていて、この「当事者」論は、これと通じるものである。菅間が「社会問題になるべく『他人ごと』から『自分ごと』に引き寄せながら社会権を学んでいく」（菅間、前掲、25頁）と述べているのは、その現れである。
- ただ、「当事者」概念を広くとらえる用法で一点、検討すべき問題がある。それは、昨今の「新しい公共」との関連である。政策的に流布される「新しい公共」論は、本来ならば国家が保障すべき人びとの権利を、保障するのは構成員である地域住民全体の義務として、実質的に国家も自治体も地域住民にその保障を肩代わりさせていくものである。それは矛盾のあるこの社会の「当事者」、アクションを起こすべき「当事者」であるという、広義の「当事者」論と親和性がある。この論点については、追って解明することにしたい。
- 28) 湯浅誠『反貧困』岩波新書、2008年、参照。
- 29) 宇都宮健児他編、前掲、136頁。
- 30) 井沼、前掲「ひとりで『溜め』こむのか？ 共同の『溜め』をつくるのか？」42頁。
- 31) 川辺、前掲、36、41頁。
- 32) 「全生研第51回全国大会 基調提案」『生活指導』No. 669、2009年8月号、85-86頁。先の基調提案の前年のこの基調提案で、全生研はすでに「〈貧困〉を「自己責任」の問題に回収させようとする「社会」や「教育」に抗して、子どもたちの人間的尊厳を守る立場から、剥奪や社会的排除の事実を直視し、かれらのなかに〈貧困〉に立ち向かうちからを育てる教育実践の地平に立つこと」を提起している。
- 33) 田中孝彦「子ども理解 臨床教育学の試み」岩波書店、2009年、43頁。
- 34) 川辺、前掲、36頁。
- 35) 宇都宮健児他編、前掲、112頁。
- 36) この点について、教師の側に意識化された実践は、ごく一部にはある。たとえば愛知の豊田健三郎はブラジル人の子どもの貧困について言及している。豊田「今こそ、出会い直しの時」『生活指導』No. 673、2009年12月号、74頁。
- 37) 宇都宮健児他編、前掲、113頁。