

学習・生活支援事業の論点

——教育と福祉の〈協調〉と〈対立〉——

山田 恭平・寺谷 直輝・大貫 守・野田 博也

2020年10月28日(水)に、地域連携センターによるミニ公開講座「学習・生活支援事業の論点～教育と福祉の〈協調〉と〈対立〉～」が開催された。その内容を以下に掲載する。

〈報告者〉

山田恭平 (特定非営利活動法人 こどもNPO 副理事長)

寺谷直輝 (愛知県立大学人間発達学研究科博士後期課程／特定非営利活動法人学習障害児・者の教育と自立の保障をすすめる会 法定外見晴台学園大学 客員共同研究員)

大貫 守 (愛知県立大学教育福祉学部 准教授)

野田博也 (愛知県立大学教育福祉学部 准教授)

1. 趣旨説明(野田博也)【写真1】

それでは、学習・生活支援事業の論点～教育と福祉の〈協調〉と〈対立〉～というタイトルで、今日はお付き合いいただきたいと思います。よろしく願いいたします。

まず、この公開講座の趣旨説明から入りたいと思います。学習・生活支援事業は「学習支援」とも呼ばれています。御存じの方も多くいらっしゃるかと思いますが、この事業は2013年に成立した生活困窮者自立支援法に規定されているもので、子どもの貧困に取り組む主要な事業として位置づけられています。それを機に国や自治体から補助金が出るようになって、愛知県の中でも多くの地域で学習支援が行われております。愛知県立大学でも瀬戸市から学習支援事業の委託を受けて、実践しております。

その学習支援を含む子どもの貧困の解決策において、「教育と福祉の連携」がとても重要だと言

われてきています。他方で、教育と福祉が協調することが前提となっていて、何ら問題がなく無批判的に進められているような節もあります。確かに、縦割りで進められることの弊害や限界は多々あるかと思いますが、何をどのように連携するのかが具体化されずに「連携」という言葉が独り歩きしているような感も抱きます。あるべき方向性や理念と、実際に起こっていることは分けて考えつつも、それぞれが協調すべきことだけでなく、協調しないほうがよいこと、緊張関係をもっていたほうがよいこと、そのようなことも含めて連携の在り方を考えたいという問題意識があります。

学習支援事業も同じように、教育と福祉の両者が何らかの形で交差するような取組です。この公開講座では、教育と福祉の連携を当たり前のこととして捉えるのではなく、そこにはらむ〈協調〉と〈対立〉という点に注目して、学習支援事業の特徴を捉え直していきたいと思っています。そして、無批判的な「お花畑」の連携論ではなくて、



写真1 公開講座当日の様子(趣旨説明の場面)

互いの強み・弱みを理解した上でそれぞれの関係の在り方を探求するような機会にしていきたいと思っています。

本日の登壇者について簡単にご紹介させていただきます。まず、こどもNPOの副理事でいらっしゃる山田恭平さんにお越しいただきました。寺谷直輝さんは、愛知県立大学の博士後期課程の院生でもあります。特別支援教育を専門にしつつ、実践面でもNPO法人学習障害児・者の教育と自立の保障をすすめる会、見晴台学園大学の運営や教育実践にも関わっていらっしゃいます。大貫守さんは、私と同じように愛知県立大学教育福祉学部の教員として、教育方法をご専門に国内外の研究を進めていらっしゃいます。私は、自己紹介が遅れましたが、社会福祉学科の教員です。貧困問題とその取り組みを中心に研究を進めています。社会的な活動としては、生活保護世帯の親御さんや子ども、学習支援を地域でどうやって支えていくのかというところで多少関わりをもっております。

以上4名の講師陣で、本講座を前半・後半に分けて進めていきます。前半では、まず、こどもNPOの山田さんから、「今、学習支援の現場で何

が起きているのか」というテーマでお話いただけます。学習支援を御存じの方、御存じではない方、あるいは実際に経験している方、していない方、いろいろな方がいらっしゃると思います。学習支援の実際はその場その場で多様に展開されていますが、今回は山田さんから現場の話をじっくりとお話いただくことから始めたいと思います。

つぎに、野田の方から、学習支援の制度における特徴や、「福祉と教育の連携」等々と言われるようになってきた背景を簡単にご説明したいと思います。そのあと、寺谷さんには、生活困窮者自立支援事業の学習支援とは異なる「学習支援」についてお話いただけます。「障害のある若者の学習支援の取り組み」というテーマです。「学習支援」という用語が、生活困窮の文脈で使用されるのは最近のことで、それ以前から、学校に行けない子ども、日本語をしゃべれない子どもなどの学習を支えると取り組みとして「学習支援」という用語が使用され、実際に取り組まれておりました。ともすれば、生活困窮の文脈だけに限って議論が進められてしまいがちなので、寺谷さんのお話をスパイスとして、学習支援それ自体に対す

る見方を豊かにしていければと考えております。

その後、休憩を挟んで、後半の最初に大貫さんから論点の提示・説明をお願いし、登壇者同士で議論を深めていきたいと思っております。最後に、ご参加いただいている方々からのご意見・ご質問も取り上げていきたいと考えています¹⁾。

注

- 1) 本誌掲載にあたり、大貫氏が提示した論点に対する各報告者からのレスポンスは、それぞれの報告の後に掲載しました。

2. 学習支援で今、何が起きているのか～置き去りにされる子ども・家庭 置き去りにされる学習支援の理念～

山田 恭平

こんにちは。こども NPO という特定非営利活動法人の副理事長をしております山田です。よろしくお話ししたいと思います。

30 分ということで皆さんよりも長い時間をもたらすことになりますけれども、恥ずかしくない話をしたと思います。私は研究者ではなく、実際に毎日子どもたちと接している実践者ですので、そういった点から今日お話しをしたいと思っております。よろしくお願いいたします。

今日、こども NPO はどんな団体かを事前に分かっていた状況で、学習支援の中で起こっていることを全般にスライドを映しながらお話ししたいと思います。

2-1 こども NPO の概要と学習支援への方針

「こども NPO」²⁾ という団体は、団体ができてから 19 年くらいになります。こども NPO は、NPO 法人であり、子どもの生きる権利、育つ権利、守られる権利、参加する権利を基盤として、子ども自身が社会参加する機会や場所をつくることで、子どもと大人が同じ市民として持続可能な

社会を共に実現していくということを目的とした団体です。子どもの権利条約を基盤にしてやっているということになります。

こども NPO では、特に名古屋市中で事業をやっていることが多いですけれども、イメージを膨らませてもらうために、特に緑区を中心にした活動を、児童館の運営委託とか、子育て支援の広場もやっていますし、公立高校の中に居場所を作る取組も始めています。まずは、子どもの社会体験ということで、外遊びのプレーパークや学習支援、そして、居場所づくり、子ども食堂、かなり 0 歳から 18 歳までを対象とした活動を広く取り組んでいます。今日は、この中の学習支援や居場所づくりに特化してお話ししたいと思います。

中学生と高校生の約 150 人を学習支援などで見えています。ある地域の中では、学習支援と居場所づくりと子ども食堂と外遊びのプレーパーク、社会体験みたいなものを合致させて行うような取組も始めています。学習支援だけではなかなか難しいと思います。

150 人のうち外国にルーツを持つ子どもが 1 割程度おります。生活保護を受けている家庭の子どもが 3 割程度、あと、ほぼ全ての家庭は母子家庭、両親がいる家庭というのがほとんどない状況です。中には父子家庭もいまして、0.5 割と書いてありましたが、実際には 0.5 割もないくらいの比率です。

自主的にやっているわけではなく、名古屋市や知立市から学習支援の委託事業を受けておりまして、行政の委託を受けて事業を実施しています。行政の委託を受けて事業を実施しているのは、こども NPO だけではありません。名古屋市では 150 か所で学習支援が行われており、10 団体程度の事業者が実施しているような事業です。

こども NPO の学習支援を行う上での基本となる方針みたいなものがありまして、これは他の団体で違うとは思いますが、(1) 子ども自身が学習を通じて自信をつけて自らの意思で進路選択ができるようにサポートしていくこと、(2) 子どもや保護者からの相談に傾聴して必要な窓口

つないでいくということ、(3) 問題解決を目指すために高度に連携しましょうということ、すなわち、早期発見や予防的支援というような観点になります。この3つを基にして活動しております。

特に、子どもの権利条約の第12条である「参加する権利」を非常に重要視している団体でして、日本語にすれば「意見を形成する」と書かれているんですけども、英語にすると、「*opinion*」ではなく「*views*」であり、全ての表現表出という意味なんです。全ての表現表出をちゃんと受け止めて、子どもたちと一緒に社会に意見を発信していこう、意見形成をするということになります。私たちの学習支援ですね。

「読み書き」だけを「学習」・「学力」と言われるかもしれませんが、そういうことではありません。子どもの権利条約以外にも、問い続け深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読み取って、歴史をつづる権利でもあり、そして、教育の手だてを得る権利でもある「学習権」を大事にしています。個人的にも集団的にも力を発揮させていくと、権利行使をするものである、これを学習として捉えて続けてやっております。

2-2 実際に接する子どもたちの現状

実際に接する子どもたち、やっぱり非常に粗雑な言葉を使ってきます。中高生になっても語彙が少なく、非常に大人への期待感や周囲の不信感みたいなことの試し行為が非常に多いです。それゆえ、傾聴する等の受容的な関わり+*a*、つまり、聞くだけじゃなくて、やはりこの言葉に対してどのように応答していけるかということが試されているものが学習支援だと思います。

体験学習サイクルと呼びますけれども、PDCAでP(プラン)から始めるのではなくて、やってみた中でどう思ったか、質問とか働きかけによってサイクルを回していくかということが子どもの育ちにつながると思います。なので、まず体験してみる、やったことから考えるという取り組みの連続行為になっています。

子どもたちの現状ですけれども、いろいろあります。学習支援をやっておられる方も参加者の中にはおられると思いますが、こういった事情を抱えた家庭は非常に多いというより、この事情ばかりですね。

1つ見ていただきたい動画があります。生活保護家庭の子どもから私に勉強を教えてくださいという理由で、プリントの動画を撮った映像を私に送ってきました。それが非常に生活保護世帯をよく表現しているような内容でしたので、今からお見せいたします。

(映像上映)

中学校3年生の女の子から送られてきている動画です。なかなか厳しい状況に暮らしておられて、見ると分かったかもしれませんが、物が非常に散乱しています。家の中が整理されていません。なぜかという、棚や箱がないので置場がないわけです。当然、勉強するためのスペースもありません。自分の部屋どころか勉強机もありませんので、みんながご飯を食べる机、押し入れの真ん中の板、あと、ランドセルの上で勉強しています。そういった家庭環境だということが僕たちの常識範疇外の中の常識を持っていると思いますが、このような子どもたちが家の中で勉強ができるのかという問題はあります。非常に物が汚れたまま放置されている状況で、身だしなみの習慣とかはありません。体臭等の問題から、集団生活というのは非常に厳しくなるという現状があります。また、非常に周囲がうるさいです。弟・妹の声でうるさくて、勉強に集中できるという環境もない……、このような状況があります。

2-3 ケースから見る学習支援をめぐる問題

ここからは、ケースを見ながら、学習支援の問題について触れていきます。

2-3-1 子どもたちのケースから

先の動画の中で、女の子が小さな言葉で言うんですね。「私を褒める権利はおまえにしかないんだからな」というのが聞こえてきます。私を見て

くれる人は誰もいませんという意味です。本当に学習支援の場所しか居場所がない状況ですね。この子、学校もあんまり通えていないですし、家庭の中も両親はいますけど、非常にケンカが多い家庭でなかなか居場所がなく、新型コロナウイルスが広がり始めた時期は随分家出をしている状況でした。それでいて、学習支援にも来ない状況でした。

世帯の支援や親の支援として、例えば、児童養育手当とかと様々ありますけれども、そういったものは基本的に親とか世帯の支援でして、子ども自身の支援というのは学校しかないという状況で、社会保障とか社会資源というのが子どもにとって選べるとか利用できるものというのは本当に少ない状況です。これは、私は非常に問題だと思っています。

他の学習支援に通って進路選択が近づいてくる3年生が、「お金はないし、就職も18ですわ」「進学校じゃなくても別にいいかな」と言います。これは毎年よく起こります。15歳や18歳の子どもに家庭状況を鑑みて進路を決定させないといけない状況というのは果たしていいんだろうかと常に思います。自分の生まれた家庭に対しての納得感というべきか、それとも、諦め感というべきか、迷いますけれども、果たして「自立していく」というのは、就職するとか、ワークキャリアを形成していくとか、それを家庭状況によって諦めなければならないことなのかということは、非常に学習支援をやっていて無力感があります。しっかりと周りのことを気にせず子ども期を過ごしていくということをできなかった人たちが、トラウマやいろいろなものを抱えて大人になっていかなければならない状況も多く見えています。

あとは、「お金がどうしてもない」「お金がないから、友達とカラオケに行けない」と子どもが言うわけですね。そういうお金の問題がありながら、けれども、手元にはペットボトル飲料を持っているんですね。「それって1日何本買うの?」と言ったら、「学校の行きと帰りに買うから2本かな」と答えるんですね。その後、「えっ、どこ

で買うの?」と言ったら、「コンビニか自販機」と答えるんですね。なので、「まず、自販機で買うのはやめて、(少しでも安く買える)薬局で買うとか、家でお茶パックを買って入れるとか、それを何回やったらカラオケへ行けると思う」と話すと、「うん、意外と行けるかも」という感じになります。お金の使い方や計画性というのは家庭の中でかなり身につかないという状況があります。「学習支援」とは言いつつも、学習の前に、生活の力・生きる力やペーパー的なものだけではない勉強・生きていく力・学力とかと言えるのかもしれませんが、それらが非常に接続しているような状況でして、自立に直結しているなということを感じます。2・3日後のことまでしか考えられないもんですから、なかなか長期的に自分がどう生きていくかということは考えられないという状況です。

「子ども食堂は行きたくない」「自分は学習支援でいいや」と中学生が言うわけですね。学習支援ってすごく都合がよくて、親とかには勉強をしながら行ってやるわという体裁が取れるんですよ。勉強を俺はさせられているんだというふうに言いながら、子ども食堂や居場所づくりは、「居場所がありますよ。来ますか?」、「御飯が食べられるよ。来ますか?」という施し感や困っています感があります。しかし、学習支援というのはそうではないんですね。勉強をさせられちゃっていると、勉強をやらされている俺みたいな、体裁が保てるもんですから、学習支援という場所に非常に来やすい子どもがいます。

全体の中での私ではなくて、非常に個として大事にされる場所であり、名古屋市は1会場に12人程度しか通えません。そういった点においては、一人一人の人としてちゃんと見てもらえるということですね。自由、安全、誰とも比べられない、自分に合わせてもらえるといった本当に人権が保障され、尊重される場所を作っていると言えますね。

進路が近づく3年生だと、先生に、「おまえ、もう進学できんぞ」と言われたから、勉強をやめ

るとなっちゃうんですね。「頑張れ」という意味で言われたと認識しないんですね。こういう非認知能力というべきなのか、何というべきなのか、概念操作というべきなのか、何というべきなのか分かりませんが、発破をかけられたということが理解できないんですね。真正面から受け取って、自己肯定感がそもそも低いものをもっと下がってしまったり、先生に対する不信感が増大していってしまう結果になる。なので、私たちはかけられた言葉がどういう意味だったのかを翻訳する必要性があって、かつ、エンパワーする必要性が出てきます。そして、発破をかけて頑張れというのではなくて、共に一緒に歩もうという支援が必要です。

あと、別の事業者の学習支援にも通っていた子どもが、私たちの学習支援に移ってくるということもたまにあります。子どもは「あっちよりこっちのほうがいいな」と言ったりします。親は、うーん、まあ、近いからねぐらいな感じで、「本当は向こうのほうがよかったわ」みたいなところもあったりします。なぜかという、親からすれば、勉強をしっかりやってもらえるようなところがいいのです。一方で、子どものニーズは結構ばらばらだったりしますが、もっと話が聞いてほしいとか、少し緩やかな場所がいいとかというニーズもあるからです。

「どんな運営でも家や学校よりはまし」とスライドで映していますが、家や学校ですごく嫌な思いをしている子どもたちは、どんな学習支援だったとしても、どんなに劣悪で、どんなに質が低い学習支援だったとしても、家や学校の扱いよりはましだと思って通い続けます。なので、満足度は高いです。これは非常に難しいなと思っていて、ましなだけで、いいか悪いかというのを子ども自身は比べていないので分からないんですけども、よくも悪くも全部評価が高い事業になってしまうということで、意外に事業の評価はしにくいと思います。

2-3-2 親・学生サポーターのケースから

あと、親ですね。親から「子どもが楽しそうに通っていて元気が出て、私も元気でいられるんです」みたいな言葉から相談につながるがあります。子どもが元気になると親も元気になります。よく言われるのは、親が元気になると子どもが元気になるというふうにも言われるんですけども、逆もありまして、やっぱり子どもが元気になっていくことが親も元気になる要素になったりします。そこから信頼をつくることで、親自身が相談に乗り出したりすることもいろいろ出てきます。

親支援、養育支援、世帯支援につなげるために、まず、子どもとじっくり関わって信頼関係を作っていくことが学習支援にはできることかなと感じています。

「子どもの現状を知らないまま教員になるところでした」と、大学生のサポーターから言われることがあります。こどもNPOは11会場ぐらい居場所支援がありますけれども、約70人の社会人や大学生がおります。今日の公開講座も見てくれる人が数人参加しています。大学生自身にとっては社会課題に触れて解決のために実際に実施できるという場所です。なかなか日常生活の中で社会課題に触れていくことって難しいんですよ。学習支援は、日常生活の中で社会問題に触れて実施できるという点で非常にハードルの低い事業でして、社会に対する理解やメタ認知できるような機会になるかなと思っています。自分の世界だけではなく、なおかつ、スタッフやサポーター同士の中での会話や子どもとのコミュニケーションの中で、自分自身を鍛錬していくような要素もあります。

子どものための事業ではあり、血税を使われているというところはありますが、基本的には学生や社会人のサポーターにお金が使われる事業でして、副次的に支援者を育てる側面が強いものですから、教員になった人・親になった人が子どもとの関わり方を考えていくきっかけになっている可能性が、非常に高いんじゃないかなと思っています。

これに続いた話として、「学習サポートをやっ
ていて、お金をもらっちゃいけない」と思っ
ているサポーターがいます。また、「私にとっ
てここは居場所なんだ」と言ってくれるサ
ポーターもいます。その対価というのは受
け取るべきなんですけれども、本当に苦
学生が多くて、奨学金を借りて大学に行
っている学生サポーターも増えてきまし
た。支援者の立場なんだけれども、やっぱ
り自分に居場所が欲しいとか、非支援者
的な側面も抱えている人が比較的多いとい
うことです。そういう人たちが事業を回し
ていかないといけないんです。聞いてい
てちょっと気分が悪いという人もい
るかもしれませんが、自分自身の自己点
検がどれぐらいできるんだろうか。私
たち職員とかも、サポーターの育成・ケ
アみたいなどころに手間を取ることが
結構あります。

「もっと基礎学力をつけさせないと
社会でやっていけない人になります」と
学習サポーターに言われることがあり
ます。自分の常識や不安と子どもの現
状というのを混同してしまっ
て分離できないというサポーターが
多くいます。押しつける支援になっ
てしまっ
て、子どもの主体的な動きを止
めてしまうということもよくあり
ます。そうならないように私
たちは関わります。思いの強さ
があるのはとてもありがたいです
けれども、行動しない評論家
とか、実行しない批評家になっ
てしまうようなことも結構あり
まして、私たちに「変化させ
てください」「どうにかして
ください」と言うだけで、一
緒に解決しようとするような
アクションが起こせない人も
中にはいます。正論ではある
けれども、やっぱり人員体制
やシステム、ノウハウ、継続
力や資金等々が不足している
事業ですから、こういう点に
なかなか手が回らないのが
実際です。「学習支援はど
こまでやるのか？」という
ことです。

2-3-3 行政職員や学習支援事業の委託を受 けている他の事業者のケースから

あと、「こども NPO に任せておけば安心
ですと、子どもを預けておけば安心
です、何とかして

くれます」と行政職員からよく
言われます。これは行政職員も
頼る先がなくて、自分だけで
解決しなきゃいけないので、
とても困っています。定期的
に子ども自身を見られる場
所はなく、行政職員は親と
の面談が多く、子ども自身
と会うという事は本当に少
ないです。

こういうこともあり、非常に
重用されます。いいところ
としては、やっぱり立場を
超えて信頼関係をつくるこ
と。連携の中での信頼関係
、「お互いさんだよ」「本
当にお互い頑張っておるよ
ね」とねぎらい合う等、そ
ういった中から子どもの支
援につなげていくというバ
ランス感覚は非常に重要
です。批判だけではうまく
行きません。だからとい
って、同情するだけでも
よくありません。やっぱ
り、思いやノウハウ、バ
ランス感覚やコスト、委
託費も少ない中でやります
から、やり過ぎてもい
けないですね。あと、人
権意識が求められます。

非常に期待値が高い事業
になっています。週に1
回しかない事業なのに
期待値が高いのです。学
習支援の質をどこに置
くのか、これは重要な
課題だと思います。

学習支援を委託している
ほかの事業者さんと話
すと、「子どもが壁を殴
って壊したんですよ。全
然反省しないから警察
沙汰にしました」とい
う話が出てきたりと
かします。これを聞
いたときに、私
たちは壁を壊すほ
どの行為をさせて
しまったという
関わりは、どう
いう関わりをした
んだろうなとい
うことが視点
として浮かぶ
んですけれども、
やはり子ども
の人権とか、
子どもの権利、
貧困という
ものに理解の
欠如がある
事業所も中
にはいら
っしゃいます。
そういう人
たちの自分
の行動が
どうだった
か、関わり
がどうだ
ったかとい
う自己点
検という
のが非常
に難しい
ですね。こ
れは批判
的な内容
になります
のでなか
なか怖い
んですけ
れども、
そういった
ような事
業所も中
にはあり
ます。子
ども自身
がこれに
よって唯
一の社会
資源だ
ったもの
を失う可
能性があ
るとい
った点
で、委託
事業者
というの
はどう
いった
素地が
必要
なのか
とい
うこと、
責任を
考える
ことは
非常
に重要
だと思
いま
すね。

よく、「これは、学習なんですか？ 居場所なんですか？ 教育なんですか？ 福祉なんですか？」と聞かれます。「そういう二者択一論はやめましょう」と答えます。どちらもその空間に介在していますし、正直言って、子どもにとっては、そんなことはどうでもいいのです。いい場所だったら何でもいいんです。「勉強か？ 居場所か？」と聞いたって出ません。「教育か？ 福祉か？」と言っても出ません。大人側が単に回答を欲しいだけで、子どもにはあんまり関係ないことです。

やっぱり、子どももいろいろで、家庭が成り立たない子どもにとっては、学習支援の場所というのは家庭になります。家庭的要素を求められます。学校に行っていない子どもや学校がうまくいっていない子どもは、学校的要素を学習支援に求めます。塾として単に来ていたり子どもや学校や家がうまくいっている子どもは、単に居場所として、サードプレイスとして求めてきます。なので、1つの場所にファーストプレイスの要素とセカンドプレイスの要素とサードプレイスの要素はかなり混同されているという状況になっています。これは、そもそもの学習支援から少し外れると思いますが、考えればそうなることは分かっていたと思いますし、学習支援だけに比重が高まっているという状況です。

2-4 学習支援の現場から見た学習支援事業

子どもと関わる上で非常に悩みます。ありのままに生きられる社会をつくるのが大事なのか、現社会に適応する力をつけるべきなのか、これは非常に迷います。しかも、それは学習支援だけの場所であることなのかということは思います。15歳、18歳で社会に飛び出させなければならないということは非常に待たなしの状況なんですけれども、かといって、適合するだけの子どもを作るのが私たちの使命なんだろうかと思うと、何か違うんじゃないかと考えています。

あと、最後になりますけれども、学習支援にアドバイスだったりスーパーバイズできると人たちって誰なのでしょう。これは本当にいないと

思っていて、評価基準もなく、アウトカムも何か分からないことから、誰がそれを意味づけしてアドバイスするのも分かりません。非常に子どもが受けているサービスはピンキリの状況になります。いい／悪いは子どもしか決められないですけど、学習支援を行う立場みたいなものが確立されていないがために、支援者は非常に広く間口を取っていて集まる傾向があり、これがいいものになっているかというのは別問題かなと思います。

さきほど、少し話しましたが、アウトカムの問題ですね。価値、これをどう評価するか。やっぱり学習支援を受けた人たちに後追い調査する必要性があるということ、あと、仕事にちゃんと就けたかどうかではなくて、人生をどう歩んでいけるかというライフキャリアの視点が非常に必要だと感じます。あとは、何も起こらなかったことが非常に重要でして、予防的支援の意味合いが非常に強い事業だと思っています。何かいいことが起こるわけではありません。どちらかという、何も起こらないか、めちゃめちゃ悪いことが起こるかという感じで、何も起こらなかったことは誰も褒めてくれません。点数をキープしたということは誰も褒めてくれません。けども、この効果はいかに大事かということは分かってほしいんですけどね。

あとは、資金獲得をして事業を回していくとか、だんだん回していくために行政の言いなりになってしまっているというような団体もあると思います。これは理念とかを忘れて、これは「理念がドリフトしている状態」と言うらしいんですけども、そういった形にもなっているのではないかと考えています。以上で、私の話はおしまいにしたいと思います。ありがとうございました。

〈大貫先生からの論点・コメントを受けて〉

〔無力感を抱えている子どもたちとどう向き合うか？〕

「無力感を抱えている子どもたちとどう向き合うか」と言われると結構難しいと思うんですけど、学校的な役割を持っているのではしょうがないの

で、表現、表出がしたくなるような場づくりとかをしていくことなんだろうと考えています。しかも、それは個々の子どもたち、その子自身を超えて、Aさんという子ども自身にやるだけではなくて、Bさんという子どもにやるのが実はAさんに響いていたりとか、集団的なアクションというよりは個々の取組をする中で、この人はこういう大人なんだとか、この人はこういうふうに対応するんだというのを見ることによって、ちょっとずつ変わっていく部分があるんですね。

子どもから、「どうせ社会はダメダメなんだから、人間は一からやり直した方がいい」と言われるんですけど、確かにそういう部分もあるけれども、僕はそれはなかなかできないと思っています。確かに、「クソみたいな社会と君は言うけれども、僕はそうなってほしくないからこの事業をやっているんだ、だから、こういうふうに行っているんだ」と言うのと、「分かった。社会の全員はそうかもしれないけど、おまえはそうじゃないということが分かった」と言ってくれるんです。でも、それっていわゆる子どもに幻想を抱かせているだけなのかな、まやかしの部分なのかなと思うことはあつたりするので、エンパワーしながらやっていくんだけど、それが夢物語じゃいかんよなということも同時に感じています。

【学習支援は学校の文化適応か？】

あとは、週に1回ぐらいでやっていくということに対して、果たしてそれは学校の文化適応になっているだけじゃないかというコメントがありました。逆に子どもの生きづらさを助長、より進むこととか、向き合えていないことじゃないのかということについては、確かにそういう点はあるかもしれないなと思っていて、学習サポートをしてくれるサポーターさんたちは、学力を何とかしようということに終始する。それはなぜかということ、サポーターは自分を自分らしく生きてこられた。なぜかということ、やっぱり大学まで行って学力があったからこそだというように幻想があつて、だからこそ勉強させようとするというところ

があるんですね。

僕らはそうじゃなくて、子ども向けへの学習支援ってあんまり学力は実際上がらないんですよ。でも、それは何かというと、生きづらさにどう気づくかということが重要で、その中から自己決定をします。学校的な要素もあるし、家的な要素もあるし、第三の居場所的な要素もあるからこそ、親的な要素もあるし、友人的要素もあつて、場所を持つからだけじゃなくて、場所が持つ要素的なもの、父親的になることも僕はあるんですね。母親的になることもあつたり、友達になる可能性もあつて、そういう意味で要素をたくさん実施できる場所ではあるかなと考えています。

【学習支援の場の固有性とは？】

最後の質問として、「学習支援の場の固有性は何か」ということはいつも矛盾をしていて、何にでもなれる存在ではあるんだけど、何でも押しつけられている状況で、じゃ、学習支援って何なのという、何でも屋さんですという説明だけで、固有の意義はない感じなんです。大変難しさがあります。

なので、固有の意義と言われると、誰もやっていないことを先駆的に課題発展してやっているというのは固有性であつて、もしこういう事業がほかに出てくるのであれば、それは引き継がれるし、最終的には子どものことを支援する仕組みが社会に全部整った状態で学習支援は何が残るかということ、本当に学習の支援をするだけの、本来意義で言うと、本当に学習をするだけの場所になるんだろうなと思います。でも、その将来は相当やつてこないんだろうなというふうに感じています。

注

- 2) こども NPO の HP は、<https://www.kodomo-npo.or.jp> である。

3. 学習・生活支援事業の特徴と「福祉と教育の連携」

野田 博也

次に、私(野田)から、制度の背景等について説明をさせていただきたいと思います。先程の山田さんのご報告の中で、支援者あるいは事業運営者に関わる話として「福祉か教育か」「学習か居場所か」とか、そういったことは子どもにとってはどうでもよく、そういうことを意味づけたくて困っているのは大人、というご指摘がありました。私もそのような大人のひとりになるわけですが、連携の在り方を再検討する際にも、子どもの視点を忘れて進めてはならないと改めて考えました。

3-1 学習支援の展開

それでは、まずは学習支援をめぐる経緯ということで、簡単におさらいをします。まず、学習支援の取り組みは、2012年のひとり親家庭の学習支援ボランティア事業から始まったと言われます。これとほぼ同じ時期に、児童養護施設でも学習支援の事業も始まりました。もちろんこれ以前にも、ボランティアな学習支援活動というものとは様々な形や名称で行われていたけれども、政策としてお金をつける形になってきたのが2010年前後ぐらいから、つまり、リーマン・ショックが終わった後、東日本大震災も経て政策として広がってきたこととなります。そして、2013年には子どもの貧困対策法が成立して、子どもの学習支援事業もその対策に組み込まれ本格的に推進されることになりました。さらに、2015年には生活困窮者自立支援法の枠で厚生労働省管轄の学習支援事業が制度化され、他方で文部科学省でも「地域未来塾」という学習支援を進めています。狭い見方ではありますが、厚生労働省系列の学習支援と文科省系列の学習支援の2本立てで進んでいます。

厚生労働省系の学習支援では2016年頃から、学習を支援する際には学習だけにとどまらず、生活に関わる様々な支援も含めざるを得ないという現場の意見等が挙がってきて、学習支援と生

活支援をセットにするような動きが、まずはひとり親家庭の支援策で出てきました。

2018年の生活困窮者自立支援法の改正では、学習支援プラス生活支援で、学習・生活支援事業という名称に改められました。このように2010年代になってから、複数の領域にまたがって急速に政策としての学習支援が展開されてきました。

3-2 政府による学習・生活支援事業の紹介

ここから厚生労働省が審議会等の資料として公開しているスライドを使って、国がどのようにこの事業を紹介しているのかを簡単に確認していきたいと思います。いずれも厚労省のホームページで見ることができます。

まず、学習支援については貧困の連鎖を防止するという目標を掲げ、各自治体の地域の実情に応じ創意工夫を凝らして実施して、小中校だけではなくて高校中退防止、そして、家庭訪問などの取組をやっても構わないとされていました。

そして、2018年の法改正で生活支援が加わったことで、生活習慣、育成環境の改善に関する助言や進路選択、教育、就労に関する相談に対する情報提供、助言、関係機関との連絡調整を加えて、子どもの学習・生活支援事業として強化していくと謳っています。それをやっていると助成金が上乘せで出せる、となったわけです。もちろん全ての学習支援の委託を受けているところが生活支援事業をやっているかというところでもなくて、かなりばらつきがあります。

生活支援の部分については、「子どもに対する支援」と「保護者に対する支援」に大別されています。「子どもに対する支援」としては、居場所での相談支援とか、日常生活習慣の形成、社会性の育成、体験活動などが挙げられています。「保護者に対する支援」としては、養育に必要な知識の情報提供や、子どもを入り口とした世帯全体への支援につなげていくことが生活支援の部分に含まれるという説明をしています。これもNPOだけではなく、全国にいろいろな事業体があり、事例紹介も厚労省のホームページに掲載されています。

3-3 生活支援の実際

今年（2020年）に出た報告書で、特に生活支援の部分に重点を置いて調査したものがありません。全国の事業体250か所ぐらいにアンケートをして、どのようなことを実際にやっているのか回答をまとめています。3割以上の回答で一番多いものから順番に挙げますと、居場所や家庭訪問での相談支援・助言、対面相談の実施・電話やメールによる個別相談、居場所の開放等となっています。

事業を自治体の直営で実施する場合と、他の機関・団体に委託して実施する場合によって生活支援はだいぶ変わっていることも示されています。子どもに対する取り組みについていえば、委託の方がだいぶ充実しており、自治体が直営でやる場合はそれほど生活支援の部分は行っていないという結果になっています。他方で、保護者に対する取り組みに関しては、自治体が直営でやっているほうが充実しておりまして、家庭訪問による対面相談とか、奨学金の情報提供とか、各種制度利用の支援などを実施しているということです。これは、福祉の側の話になってきますが、実施主体によって、「福祉」による関わりも変わってくるということですね。「教育」の連携相手となる福祉の支援それ自体も一様ではないわけです。

3-4 学習・生活支援事業と「教育と福祉の連携」

ここから、学習・生活支援事業に関わる連携がどのように取り上げられているのかをみていきたいと思います。

まず、特に2018年の改正法以降、「連携」ということが一層頻繁に言われるようになってきました。そのひとつは、学習・生活支援それ自体の中身も事業者によって異なるので、学習・生活支援同士での「連携」があります。二つ目は、学習・生活支援と教育機関の「連携」、三つめは、学習・生活支援を媒介にして世帯全体の支援につなげていくこと、つまり学習・生活支援と他の福祉サービスとの「連携」になります。そのような複数の「連携」が強調されています。また、法の附帯決議にも明記されておりまして、その後に厚労省が自治

体に出した通知でも確認できます。

そういった連携云々に関しては、社会福祉や保健医療の領域で議論されてきた蓄積があります。特に「多職種連携」などが必要となる実践や政策では、「連携」とは何か、いち早く検討が行われていました。「連携」の定義は識者による違いはありますが、多くの場合は、共有されている目的があって、単独では解決できない課題に対して協力関係を結んで取り組んでいく相互関係の過程というように捉えられていると思います。

そのような議論を踏まえて、改めて学習・生活支援事業に関わる「教育と福祉の連携」に目を向けると、いくつかの論点が指摘できます。まず、2010年前後から学習支援が事業化されていくなかで、いわゆるペーパーテストで点数を取る学力だけではなくて、就労準備に資する、役に立つような対人的、心理的な能力が必要だと言われるようになりました。そこで、「教育的視点」という言葉が使われてきます。具体的には、主体的な学び、成長、教育環境の保障というものも重視してやっていくことが強調されてきます。そして、学習支援というのは「福祉」と「教育」を架橋する取り組みで、その架橋することに学習支援事業の意味・意義があるとされてきました。

その後、子どもの貧困対策として学校をプラットフォームとした取り組みが重視され、スクールソーシャルワークが脚光を浴びるようになります。その文脈で、自治体にある福祉事務所と教育委員会が情報を共有すること等が奨励されるようになります。

さらに、学力に対する見方がより多面的になってきます。子どもの貧困を長期的に解決するためには、認知能力だけでなく、非認知能力の重要性が目立つようになってきて、そのような多面的な学力を伸ばすためにも子どもへのアプローチだけでなく、親の養育だったり家庭環境等への働きかけも必要とされてきます。子どもの多面的な能力開発・学力向上にひつつくような形で親への関わりが重要視されているような側面があると考えています。そういった目的や手段の捉え

直しに応じて、「教育と福祉の連携」の目的や方向性も軌道修正されていると考えられます。

3-5 「連携」のかたちと基盤

ただ、このようななかでの「連携」の在り方やその変化がはっきりと示されてはいないと捉えています。「連携」が強調される際の主な中身は情報共有ということにとどまっていることが多いのではないのでしょうか。その情報共有というのは、要するに、「縦割り」の部署をまたいだ実務面での協働という意味で重要になることはあると思います。もちろん、共有すべきではない情報、ということもあるはずですが。学校側が知りえないことを学習支援の場で把握した場合、子どもからすれば内緒にしてほしいということもあるはずですが。情報共有といっても、何をどのように、どこまで共有すべきか、共有すべきではないか。それをはっきりさせるためには、教育と福祉、それぞれの有るべき役割を明確にして、「対立」という言葉は強すぎるかもしれませんが、交わらない方がよい側面もあるはずですが。それは、子どもの権利やウェルビーイングという観点からケースバイケースで判断していく必要もあると考えています。他方で、「情報共有」にはとどまらない連携の理解やその方法があるのではないのでしょうか。

さらに、政策で「連携」云々が出てくるのは、縦割り行政という制度上の問題とその問題によって生じる実務上の課題だったり、養成される専門職の知識や技術の違いなどが想定されていると思います。そのような違いから「教育」と「福祉」が分けて考えられている。ただ、山田さんや子どもNPOが拠り所としている「子どもの権利」に関連して考えると、そもそも「教育」と「福祉」が単純に分けられるのだろうか、ということもいえます。たとえば、生存権のなかにも教育的な要素というのは当然入ってくるし、学習権の中にも福祉的な要素が入ってきて、重複する部分もあるわけです。「連携」を強調するあまり、「教育」と「福祉」は違う、という見方が意図せずに補強されているようなおそれがないのか気になるところ

です。「連携」を必要とさせているのは、そもそも行政の仕組みや専門職の制度であるにすぎず、本来は同じ方向を向いている部分や重複する部分もあるはずですが。矛盾しているようですが、〈対立〉するべき部分と、〈協調〉、そして、そもそも一体的な部分がある。順序をかえていけば、互いの共通基盤をしっかりと共有しつつ、それぞれの違いや交わるべきでない領分を考えていく、そのような過程が子どもの権利に資する「連携」につながるのではないかと考えています。

〈大貫先生からの論点・コメントを受けて〉

〔証明すべきエビデンスと証明が難しいアイデア（理念）〕

大貫さんが提起した論点のいくつかについて思うことがあるので、お話しさせてください。まず、学習支援の効果です。これについては、学習支援の長期的な目標は何か、何をもって「成功」したといえるのかどうかを設定する必要があると思います。例えば、言葉はよくありませんが、将来「勝ち組」になる、いわゆる有名企業に就職して高い賃金をもらう、経済的な階層があがったことで成功とするのかどうか。「貧困」に陥らない、ということであれば、例えば生活保護よりも少し経済的水準が高いぐらいにとどまればよいのか、あるいは、経済的な地位は重視せずに、非認知能力や認知能力が高まればよしとするのか。いずれにしても、長期的に追っていかないと分からない「エビデンス」になります。今の段階で、子どもや親にアンケートをとって「よかった」「充実していた」等という回答をもらって「効果があった」と判断するのであれば、それはあまりにも稚拙な事業評価だと思います。

他方で、評価が固まらずに走りださなければいけない状況であることも事実です。実証的・実験的な調査研究によって「効果」が証明されたものがほとんどないなかで、アイデア（理念）先行でやっていくしかないところもある。例えば、「貧困の連鎖」ひとつ取ってもそうなんですが、「貧困の連鎖」に関するエピソードはマスメディアの

取材等で取り上げられることは珍しくありませんが、どのぐらいの規模・確率で生じているのか、日本での調査はさほどありません。生活保護の受給の連鎖に関する調査もいくつかありますが、限られています。つまり、貧困の世代間連鎖を止めるための学習支援、という立て方ですが、そもそも貧困の連鎖それ自体のメカニズムや内実がよくわかっていないのに、学習支援が有効とは言い切れないわけです。有効だと言い切れないと政策をつくってはならない、としてしまうと何もできなくなるので、政策や実践を積み重ねながら修正を重ねていくしかないと思います。

【投資論の考え方】

また、子どもは社会の宝、未来を担う子どもたちに公費をつぎ込むべき、それによって将来生活保護を受ける人を減らし、税金も多く払ってもらえるようにする、という投資論的な主張も目立っています。この考え方の問題点は、リターン、見返りの中身です。まず、投資というのは見返りを期待しているわけですが、これも20年後、30年後のリターンがあることをどこまで正確に把握できるのか疑問です。特に、リターンを経済的なものだけに限るのではなく、社会的・文化的な質に関わる部分も含めるのであれば、それはどのように把握できるのでしょうか。また、リターンの中身を経済的なものに限ってしまうと、経済的な成果を期待できるような子どもに投資をすればよい、という考えにもつながっていくので、私はそのようなリターンの捉え方には反対です。重い障害を抱えていて経済的な生産性という点では、障害のない人と同じように期待できなかったとしても、重い障害を抱えている子どもたちに「投資」する見返りとして、社会的な価値を豊かにしていく、障害や介護が必要になっても絶望する必要はない地域を構築するためのリターンになる、という考え方です。これもデータで立証することの難しさは伴いますが、アイデア（理念）として投資論的に進めるのであれば、そのような側面のリターンを意識して、学習・生活支援も意義づける

ことが重要だと考えています。

【教育と福祉にまたがる専門性】

教育と福祉の連携、あるいはそれぞれにまたがる専門性の発達の可能性についても指摘されました。私も、これは多分にあり得ると思います。例えば、ソーシャルワークの専門性が形成される黎明期ではヘレン・ケラーのサリバン先生の取り組みが参照されることがあります。また、エンパワメントという言葉は頻繁に使われるようになりましたが、ソーシャルワークのエンパワメント論が出てきた1970年代後半アメリカでは、パウロ・フレイレ（ブラジルの教育学者）の実践がモデルになっています。その他にも「教育」領域から影響を受けているソーシャルワークの実践は少なからずあります。

もちろん、社会制度が専門分化していくなかで、分業体制を担うために専門性が形成されていったわけで、それが有用な局面も多々あるかとは思いますが、ただ、互いの専門性を強調するがゆえに排他的になる、排他的になることで専門性を主張しようとする、そのようなことがないように、高めてきた互いの専門性やその技能を共有できる試みをもっとあってもよいように思います。学校の先生にソーシャルワークの考え方を学んでもらう取り組みを本学で行ってきましたが、逆に、ソーシャルワーカーや福祉関係者が教育の方法論を学んでもらう取り組みをもっとあってもよいと思います。

【学習・生活支援の固有性について】

固有性の話も出ました。山田さんもお話ししていましたが、この固有性を論じることは難しいと感じています。そもそも、自治体や引き受ける事業者によって実践のばらつきが出ることを当然とする当たり前のような制度設計となっています。なので、実施の局面では多様な展開となるわけで、そこに固有性をどう見出していくのか。いわゆる「学習」だけをやっているところもあるので、「学習」と「生活」への一体的支援がすべてではない。なので、政策的な見方での固有性は、現状では見出

しにくいと思います。

やや極端に言えば、いまの制度設計は、「学習」も「生活」も、「遊び」も何でもやってください、という仕組みで、いろいろなものを入れ込んでしまえる装置のようにもなっている。政策批判的にいえば、固有性が見いだせないような制度設計でよいのか、という問い返しです。ただ、そもそも「固有性」とは何なのか、なぜ「固有性」がなければならないのか、という問い返しもできるかと思っています。言葉遊びのように聞こえるかもしれませんが、「固有性」というものが、これまで制度化された専門・分業体制に拘束される類のものであるのであれば、そのような「固有性」から解放されていることが学習・生活支援の固有性、ということはいえるのかもしれませんが。ただ、先程も言ったように、それがどう評価できるかは慎重に議論をする必要があると考えています。

【参考文献】

- 上原久編 (2017) 『生活困窮者を支える連携のかたち』中央法規。
- 株式会社日本能率協会総合研究所 (2020) 『子どもの学習・生活支援事業における 生活習慣・環境改善に関する支援の先進事例に関する 調査研究事業 報告書』厚生労働省 令和元年度生活困窮者就労準備支援事業費等補助金 社会福祉推進事業 (https://www.jmar.co.jp/asset/pdf/job/public/llgr1_18_report.pdf, 2020年10月26日最終確認)
- 楠木奈津子 (2020) 『詳説 生活困窮者自立支援制度と地域共生：政策から読み解く支援論』中央法規
- 厚生労働省 (2016) 「生活困窮者自立支援のあり方等に関する論点整理のための検討会 (第3回) 資料2」平成28年11月14日, p. 23. (https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/shiryout_4.pdf, 2020年10月26日最終確認)
- 厚生労働省 (2019) 「生活困窮者自立支援制度の概要」自主避難者等への支援に関する関係省庁会議 (令和元年7月5日配布資料) (https://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat2/jishu/material/20190705_08jiritu-sien.pdf, 2020年10月26日最終確認)
- 厚生労働省社会・援護局地域福祉課生活困窮者自立支援室 (2019) 「令和元年度生活困窮者自立支援制度ブロック会議説明資料」(<https://www.mhlw.go.jp/content/000553258.pdf>, 2020年10月26日最終確認)
- 内閣府 (2019) 「子供の貧困対策に関する大綱：日本の将来を担う子供たちを誰一人取り残すことがない社会に向けて」(<https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/pdf/r01-taikou.pdf>, 2020年10月26日最終確認)
- 日本社会福祉学会第65回春季大会 (2017) 「教育と福祉における協働の論点を探る」2017年5月28日. 明治学院大学白金キャンパス. (※『社会福祉学』58(4), 2018 掲載)
- 松村智史 (2016) 「貧困世帯の子どもの学習支援事業の成り立ちと福祉・教育政策上の位置づけの変化：行政審議、国会審議および新聞報道から」『社会福祉学』第57巻第2号 43-56.
- 松村智史 (2017) 「子どもの貧困対策における福祉と教育の連携に関する一考察：生活困窮世帯の子どもの学習支援事業から」『社会福祉学』第58巻第2号 1-12.
- 松村智史 (2019) 「生活困窮世帯の子どもの学習・生活支援事業の成立に関する一考察：国の審議会等の議論に着目して」『社会福祉学』第60巻第2号 1-13.
- 吉池毅志・栄セツコ (2009) 「保健医療福祉領域における『連携』の基本的概念整理：精神保健福祉実践における『連携』に着目して」『桃山学院大学総合研究所紀要』34(3) 109-122.

【ホームページなど】

- 地域未来塾ポータルサイト <https://chiiki-mirai-juku.icconnect21.jp/>
- 文部科学省「学校と地域でつくる学びの未来」<https://manabi-mirai.mext.go.jp/>
- 文部科学省「子供の学び応援サイト：学習支援コンテンツポータルサイト」https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/index_00001.htm

4. 障がいのある若者を対象とした学習支援—生活困窮者自立支援法に規定されている学習・生活支援事業の論点を相対化するための手がかりとして—

寺谷 直輝

皆さん、こんにちは。先ほど、野田さんからご紹介いただいた寺谷です。

冒頭の趣旨説明でもありましたように、「学習支援」は、生活困窮の文脈だけでなく、学校に行けない子ども、日本語をしゃべれない子どもを対象とした学習支援の取り組みがあります。私からは、その1つの事例として、障がいのある若者の学習支援についてお話しします。

なお、本報告における「障がいのある若者」とは、「18歳以降の知的に障がいのある方」を指しています。

4.1 知的に障がいのある若者の学齢期・青年期の学習システム（場）

まず、18歳以降における学習システム以前、つまり、学齢期にどのような場で教育を受けているのかについて説明します。

学齢期の知的に障がいがある人における教育の場は、文部科学省がまとめている「特別支援教育の現状」によると、(1) 通常学級—普通学級・原学級とも呼びます—、(2) 特別支援学級、(3) 特別支援学校の3つが取り上げられています。この3つ以外に、(4) フリースクールにも、知的に障がいのある学齢期の子どもが通学しています。先ほどの趣旨説明で野田さんから、「NPO法人学習障害児・者の教育と自立の保障をすすめる会に関わっている」とおっしゃっていただきました。NPO法人学習障害児・者の教育と自立の保障をすすめる会が運営している「見晴台学園」（名古屋市中川区）は、(4) フリースクールに位置づけられます。

本報告で取り上げるのは、特別支援学校に通ってきた子どもたちの18歳以降の学習支援です。

彼らは、特別支援学校高等部を卒業した後、どういう学習の場があるのか。この点について、丸山啓史先生がされた整理（丸山2009）に、今日までの動向を寺谷が加筆したものを紹介します。

(1) 障害を持っている人たちの施設でレクリエーション等の教育的活動があります。(2) 公民館等で行っている「障害者青年学級」の取組があります。(3) 一部の大学ですけれども、知的に障害がある人向けの公開講座やオープン・カレッジ

の実践があります。実のところ、かつて愛知県立大学でも2003年度から2013年度までの10年間、「LD青年のための大学教育入門」として行っていました。(4) 知的に障害がある人のための大学づくりの実践が2010年代から始まりました。このうちの先駆的な実践が「法定外見晴台学園大学」（運営母体：NPO法人学習障害児・者の教育と自立の保障をすすめる会）です。そして、(5) 特別支援学校高等部等に設置することができる〈専攻科〉があります。今回は〈専攻科〉を中心に話をします。この〈専攻科〉に山カッコをつけて強調したのは、今日、2つの〈専攻科〉があるからです。

4.2 2つの〈専攻科〉—学校型専攻科と福祉事業型専攻科—

4.2.1 学校型専攻科

2つの〈専攻科〉について整理します。そもそも、専攻科って何だろうと皆さん思われたかもしれませんが、学校教育法第58条で明確に規定されています。学校教育法の第58条第1項で「高等学校には、専攻科及び別科を置くことができる」と高等学校に設置可能であると規定されており、第2項で「高等学校の専攻科は、高等学校若しくはこれに準ずる学校若しくは中等教育学校を卒業した者又は文部科学大臣の定めるところにより、これと同等以上の学力があると認められた者に対して、精深な程度において、特別の事項を教授し、その研究を指導することを目的とし、その修業年限は、一年以上とする」と規定されています。特別支援学校についても第82条で「…中略…第四十七条及び第五十六条から第六十条までの規定は特別支援学校に、第八十四条の規定は特別支援学校の高等部に、それぞれ準用する（下線は報告者）」と述べられており、専攻科の設置について述べられている第58条は「第五十六条から第六十条まで」の範囲内ですので、「特別支援学校にも専攻科を置くことができる」と読み替えることができます。つまり、特別支援学校高等部の3年間に、さらに1年以上さらに学び続けることを保障する制度として専攻科が設置されるのが認

められているということです。学校教育法第58条に規定された形での特別支援学校専攻科は全国で9校(国立1校・私立8校)設置されており、通称「学校型専攻科」と呼ばれています。

4.2.2 福祉事業型専攻科

学校型専攻科以外にも、〈専攻科〉と言われるものがあります。それは障害福祉事業を使った(専攻科を意識した)施設、通称「福祉事業型専攻科」です。つまり、「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律(障害者総合支援法)」第28条で規定されている介護給付費(例.生活介護)や訓練等給付費(例.自立訓練や就労移行支援)による障害福祉サービスによる給付を活用することにより運営されています。2008年、和歌山県の社会福祉法人ふたば福祉会が初めて福祉事業型専攻科「フォレスクール」を開設(開校)してから、2019年段階で全国約40か所に拡大しています。したがって、本報告の趣旨を意識して小括すると、福祉事業型専攻科は「障害〈福祉〉制度を利用した後期中等教育以後の〈教育〉実践」(制度は福祉・実践内容は教育)として位置づけられることができます。

なぜ、福祉事業型専攻科を開設することになったのでしょうか。その理由は、(1)特別支援学校高等部卒業後の進路実態、(2)教育行政の対応、の2つあります。

まず、(1)特別支援学校の高等部を卒業後の進路実態です。昨年ですと、約19,000人の知的に障害のある生徒が高等部を卒業しています。進路に「進学」を選んだ人は僅か0.4%(79名)です。そのうち、大学あるいは短大に進んだのはそれぞれ1人だけで、ほとんどが高等部専攻科に進んでいます。つまり、特別支援学校高等部を卒業したほとんどの生徒は、一般就労・福祉就労・在宅等になります。つまり、知的に障害がある若者には「進学」という選択肢がないに等しい状況があります。

もう1つ、(2)教育行政への対応がありました。「教育がだめなら福祉で」というフレーズに象徴

されています。このフレーズは専攻科をめぐる研究・実践・運動の界限では非常に有名です。フォレスクールを開設するまでの経緯を理解すると、このフレーズの意味が伝わります。2006年ごろ、和歌山県に特別支援学校高等部専攻科を作ってほしいと教育行政(教育委員会)に要望を出したんですけど、「緊縮財政のおり不可能」のためできませんという回答でした。フォレスクールを開設することに尽力された出口幸三郎さんという方がいます。彼は知的に障害がある娘さんを持つ保護者の方です。出口さんはどうしても娘に進学させてやりたい、もっと学ばせてやりたいんだと思っていました。教育行政からの回答後、「なら、教育じゃなくて、福祉の制度を使ってできないか」と考え、障害者自立支援法による新事業で各作業所が多忙の中で、様々な事業所を奔走した結果、ふたば福祉会が関心を持ったことがきっかけとされています(出口2008)。

以上の理由によって、(教育行政がなかなか重い腰を上げないから)、〈福祉〉の制度を使って〈教育〉の保障をする福祉事業型専攻科が成立・展開してきました。それが2019年まで拡大しています。

4.3 福祉事業型専攻科の実践—エコール KOBE を事例として—

さて、ここまで専攻科それ自体の話をしてきました。

でも、実際に、「専攻科ってどういうことを具体的にやっているのか?」という疑問、イメージのつきにくさがあるかと思われます。特別支援教育領域の実践者・研究者に対して、専攻科の話をしていても、1回話しただけでは十分に理解されておられない様子を感じます。皆さんも同じ感覚なのかもしれません。

そこで、1つ動画を持ってきました。専攻科実践で有名なところの1つに、「エコール KOBE」という事業所(株式会社 WAP コーポレーションが運営母体)があります。特別支援学校の先生だった河南さんという方が尽力された事業所で、もっ

と就労だけじゃない教育というものを保障してあげたいという思いで開設された福祉事業型専攻科です。

では、大体9分ぐらいの映像³⁾になりますので、一度御覧ください⁴⁾。

（映像上映）

福祉事業型専攻科「エコール KOBE」⁵⁾は、知的に障害のある青年たちが高校や特別支援学校高等部を卒業した後に2年間学んでいく場所です。知的に障害のある人たちは、特別支援学校高等部に行くのもなかなか大変な時代があり、特別支援学校への希望者全入の実現が1993年でした。その後、障がいのない方だと大学へ行ったりする選択があるわけですが、知的に障がいのある方たちには、そういう道が全くありませんでした。そこで、福祉事業を活用して、福祉事業型専攻科と位置づけてスタートしました。

社会生活をしていく上で必要な経験を重視して取り組んでいます。例えば、金銭の管理、人間関係、様々な教養、文化、スポーツ等々です。さらに、生活のプログラム、経済のプログラム、それから、就労も一部入れています。体験する機会を多く取り入れ、社会自立していくために必要な力をプログラムで組み入れています。

1つの例として、「調理実習」のプログラムを取り上げます。調理前に、自分たちでメニューを考え、自分たちで予算を立てて買い物にも行き、そして、買ってきた材料を調理します。調理後は、メニューを作るにあたって1人当たりいくらかかったかという決算まで行う流れを組んでいます。

強調しておきたいことは、学生が全て決めていくこと、話し合いの時間を大事にしていることです。「まず、何を作りたいか？」という話し合いから入ります。調理実習プログラムだけではなく、土曜日の活動でも同じで、例えば、カラオケ大会をしたいと決めたら、自分たちで企画して、どういうルールでやるか、班分けをどうするかということを、全部学生自身が考えて行うとっています。これを「主体的に学ぶ」として、エコール

KOBEでは重視しています。

他にも、「豊かな体験」「仲間と共に楽しく」ということを目標にしています。「体験」は様々な体験をしています。例えば、本物の体験をさせようということで、ロープ1本で木登りをする「ツリーイング」を体験しました。また、11月のフェスティバルでは、自分たちで役役も決め、実際に吉本新喜劇の放送作家の方に入ってもらって、その方が手がけてくださった脚本で、吉本新喜劇に倣った「エコール新喜劇」を行いました。学生たちは生き生きとやりましたし、すごい自信になった様子でした。

また、自主講座や研究ゼミといった、自分で学習計画を立てたり、興味、関心のあることを調べてまとめたり、そういう時間もあります。大事にしているのは、与えられた学習ではなくて、「自分から学ぶ」ということです。

今後の課題として、今の学生たちは2年間でこの学校は終わりますので、進路を決めないといけないことがあります。就職とか、施設・作業所へ行くとか、そういう道を決めないといけません。様々な地域でこのような専攻科が進んでいけば、学びの場所をもっと作っていこう！ということが広がっていくのではないのでしょうか。

学生たちは、自分たちで考えて自分たちで決めて運営できるということを経験すると、より主体性が生まれてきます。それと、仲間同士の中でのいろいろ揉まれて人間関係ができていく中で、友達がやるから一緒にやるとか、友達に励まされてやって達成感を得るとか、自信になったとか、そういう経験は非常に大事だと思っていますけど、そこが少しずつできてきているかなと感じ取っています。

（上映終了）

4.4 障がいのある若者にとっての学習支援の意義—専攻科の特徴・内容を踏まえて—

専攻科の実践、大事にしているものが理解できましたでしょうか。最後に、障がいのある若者にとっての学びの意義について、まとめをさせてい

たきます。特別支援教育の研究者で有名な田中良三先生（愛知県立大学名誉教授）がいらっしやいます。田中先生が行った整理（田中2017）を基に紹介し、報告を終了したいと思います。

まず、実践の大枠について、つまり、「カリキュラム」、福祉事業型専攻科の場合はカリキュラムではなく「プログラム」という表現を用いていますが、何かの技能を取得するのではなく、「自分づくり」を目的にしているのが大きな特徴です。

次に、実践の中身について、例えば、特別支援学校には作業学習の時間があり、そこでは就労を意識して商品のラベル貼りだけで1コマの授業が終わることがあるようです。映像を見ていただければ明らかなように、就労を意識した作業学習だけではなく、調理実習、エコール新喜劇、自主ゼミや研究発表を含めて多様な学習内容で構成されるのが特徴です。今回の映像では取り上げられておりませんでしたけれども、授業や活動時間の時間が、実は1日午前1コマ90分、午後1コマ90分、大きくゆったりした時間枠が取られています。

障がいのある若者の学習支援の意義については、(1) 学校から社会への移行支援に「学び」を置きます。「社会」という意味合いは、就労だけではなく社会という把握をしており、だからこそ、生活に関する学びも入れています。(2) 一般に、教育の意味を指す「教えたり指導する」のではなく、青年たちが自分で判断して行動できるように支援をすること。(3) 就労を目指す教育だと軽視されがちな、文化・教養・スポーツ等の学びも創意工夫をして取り入れていること。(4) 何よりも、専攻科に通っている間（一般に2年）だけではなく、生涯学ぶということを視野に入れながら学習支援に取り組んでいるということです。

生活困窮の文脈で語られる「学習支援」とは、現状や実践の中身が異なることがご理解いただけましたでしょうか？

駆け足となりましたが、寺谷の報告は以上となります。ありがとうございました。

〈大貫先生からの論点・コメントを受けて〉

〔「自分づくり」を目指す専攻科設置運動に対する社会効用論のインパクト〕

大貫さんから言われた論点について、「学校から社会への移行といったときに、そこで障害のある方を受け入れている社会は、行政が想定しているような労働への移行としての社会ではなく、もっと広い社会への移行がある」というコメントはおっしゃる通りです。なお、今回の趣旨に関連づけると、私の報告で話した発達権保障の下で描かれる社会への移行の姿・社会像と、学習・生活支援事業で描くそれとは隔たりはあると考えられます。

特に、大貫さんから提示いただいた社会効用論的な議論は、「自分づくり」を目的とした専攻科の設置を志向する立場にとっては脅威だと感じました。つまり、社会的効用論を主張すればするほど、専攻科は公的な支出の防止に向けた内容（経済的自立＝一般就労を目指す教育）を意識・シフト化（職業訓練校化）することになるし、逆に、社会的効用論を一切無視してしまうと、専攻科に公的な支出をする必要性を説明することが難しくなるからです。そもそも、社会的効用論を主張されてしまうと、（相対的に就労が極めて難しい）重度・重複の障害のある人が、特別支援教育の場からも排除される可能性が高くなるのではないのでしょうか。

〔「羨ましい」けれど、「もったいない」学習支援事業—特別支援教育の立場から〕

今回の公開講座の趣旨である学習・生活支援事業について、障害がある子どもたちの学習機会という視点で私見を述べさせてもらおうと、「羨ましい」と「もったいない」という2つの感情があります。

まず、「羨ましい」について。なぜかというところ、特別支援学校に通う知的に障害がある子どもにとって、学校以外に利用できる学習支援のリソースは乏しく、あっても活用できないのではと思います。特別支援学校に通学する子どもは「From

Door To Door」(玄関から校門まで/校門から玄関まで)という言葉があるのですが、学校—自宅間の行き来をスクールバスが担う反面、学校の帰り道に「みちくさ」すること、放課後に同級生と学校以外で余暇を過ごす機会が圧倒的に少ないと推測されます。こういう現状からすると、もっと勉強したいと思っても学ぶことができる場合は、博物館等の社会教育施設しかありません。そもそも、そのリソースを活用する・しない以前の問題(情報を届かない=活用できない)のでは?とも感じます。また、特別支援学校が就労を目指す教育に偏重していると言われていの中で、なかなか、就労以外の学びが学校では承認されにくい傾向にあります。そこには、保護者の「就労をさせてやりたい!」というニーズや「卒業したら、就労できるのかしら?」という不安、また、「一般就労を何人させているのか?」といった学校に対するまなざしが介在しています。

もう1つは「もったいないなあ」という感情です。なぜかという、先ほど山田さんが話された生活困窮の文脈で学習支援に来ている子どもたちは、学校の宿題等をやっていました。しかしながら、教科教育をペーパー的な学力を向上させるだけ、受験のためだけ、たったそれだけの役割にとどめてよいのだろうかという疑問があります。そう思っているのは、特別支援学校では、就労を意識した作業学習等が中心になりがちで、教科教育は非常に軽視されているからです。例えば、特別支援学校でない小学校で必修となった英語科やプログラミング教育を取り扱う情報科は、特別支援学校では「随意」の教科です(また、特別支援学校初等部6年間は、理科や社会科ではなく、生活科となっています)。なので、学校単位の教育課程に設置しない編成であれば、その学校に通う子どもたちはその教科を学ぶ機会がありません。英語が嫌いの方々からすれば、これは朗報かもしれませんがね(笑)教科教育については、このような事情が特別支援学校にはありますので、学習支援における教科教育が、受験に合格しないといけないから仕方なくやる……それだけでいいのだろうか

かという意見を持っています。

ですから、学校以外の学習機会が学齢期に存在していることは羨ましいと思う反面、教科教育の取り扱われ方は、受験に必要なからという仕方なくやる以上に、もっとポジティブな取り扱いができないのかと思うんですけど、どうなのでしょう。

【何を保障すれば学習機会の保障になるのか?—制度的保障と実質的保障】

大貫さんからのコメントに戻りますと、何を保障することが学習機会の保障になっていくのかについて、(A) 制度的な保障、(B) 実質的な保障、の2つに分けていただきました。これも専攻科の実践を見聞きしている寺谷としては、ウィークポイントを突く質問だと思って聞いていました(笑)。それはなぜかという、教育を受ける権利をめぐる歴史を鑑みるとき、知的に障がいがある子どもは就学免除や猶予の対象として、1970年代末までは義務教育すら受けることができませんでした。教育を受ける権利を学校に求めていった歴史があるがゆえに、まず、(A) 制度的な保障が先決でしょうという議論があります。専攻科の設置運動での主張に即せば、「そもそも、政府や教育行政が特別支援学校にお金を投入して、高等部の上に専攻科を作るべきだ」ということです。しかしながら、(B) 実質的な保障を重視する立場もあります。山田さんの報告にもあった「教育か福祉かなんて、子どもからすればどうでもよい」に似ている立場、つまり、「当事者である青年(や子どもを持つ保護者)にとって、教育行政や福祉行政がやるのかはどちらでもよくなって、青年自身が一定の年限をしっかりと学ぶ場所があることが大事なのだ」という立場もあります。生活困窮の文脈で行われる学習支援も、先に述べた2つのベクトルに似たようなものがありそうだと、本日の報告や議論を聞いて、感じたところです。

(B) 実質的な保障について、パッケージ自体(カリキュラムの教科目、プログラムのテーマ)は事業所で決められることが多い印象です。さっきの

エコール KOBE を例とすれば、「調理実習」というテーマは決められているわけですが、その中で何を作るかとか、予算や決算を立てることは学生たちに任せています。学校に置き換えるならば、教科(科目)名は決められているんだけど、その教科で取り扱う内容や方法は、その場にいる人たちにお任せしますということになります。

丸山啓史(2009)『イギリスにおける知的障害者継続教育の成立と展開』クリエイツかもがわ。

5. 学習・生活支援事業にみる教育と福祉の〈協調〉と〈対立〉

大貫 守

注

- 3) 「わらわらタウンニュース」とは、神戸長田の多文化・多言語コミュニティ放送局である FM わいわいで、毎週火曜日に放送されている番組である。当日開催されたミニ公開講座では、Youtube を用いて、映像を上映した (<https://www.youtube.com/watch?v=ZkZZMWcLbDU> : 最終アクセス日 2020 年 12 月 9 日)。
- 4) 本報告では、上映した映像(司会の田村真由美氏によるエコール KOBE 学園長(当時)である河南勝氏へのインタビュー)を基にしつつ、適宜、報告者が加筆・修正を行った。
- 5) エコール KOBE の実践については、(1) 岡本正・河南勝・渡部昭男(2013)『福祉事業型「専攻科」エコール KOBE の挑戦』クリエイツかもがわ、(2) 河南勝(2017)「仲間のなかで「新しい自分」づくり—エコール KOBE での学びを通じて」全国障害者問題研究会兵庫支部他編『実践、楽しんでますか?』クリエイツかもがわ、を参照されたい。

【参考文献】

- 田中良三(2017)「障がい青年の学校から社会への移行期に、輝く学びを! 生涯の各ライフステージに、寄り添う学びを!! ~ 専攻科づくり運動理論の再構築 ~」『第14回全国専攻科(特別ニーズ教育)研究集会 要旨集』5-9 頁。
- 出口幸三郎(2008)「学ぶ作業所フォレスクール」全国専攻科(特別ニーズ教育)研究会編『もっと勉強したい! 障がい青年の生活を豊かにする学びと「専攻科」』、92-94 頁、クリエイツかもがわ。
- 「日本の特別支援教育の状況について」令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/_icsFiles/afie/ldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf (アクセス最終確認日: 2020 年 10 月 15 日)

愛知県立大学の大貫です。本報告は、教育と福祉の近接化とされている学習・生活支援事業について、教育方法学という福祉とは逆の立場から御三方の発表に基づいて質疑をし、論点を提示することにあります。この論点整理で伝えたいことの趣旨を先取りすれば、教育と福祉の安易な連携ということが教育保障、生活保障の境をどんどん曖昧にしていき、結局、両者が十分に機能しなくなり、支援を要する子どもたちが社会的に排除される危険性があるのではないかということです。少し挑発的にいえば、教育と福祉の連携について、お互いを安易に分かり合おうとするのではなく、あえて両者の違いを明確にすることで、両者の協調点と対立点を明らかにしていくことができると考えております。

5.1 実質主義と形式主義の対立

野田さんの報告によれば、学習・生活支援事業には、勉強の支援ということ、そして居場所づくりや世帯支援ということがあります。それを通して認知的・非認知的能力の育成やロールモデルの獲得をしていくということがあります。その結果として、学習・生活支援事業は高等学校への進学率の向上、中退の防止、経済的自立、社会問題の解決の手段となっているということは野田さんが説明された通りです。

このような主張は、教育福祉の立場からいえば、社会効用論的な立場の教育、つまり公的支出—将来に生じる可能性のある生活保護費といった支出—の拡大を予防していくという点から捉えることができます。ただ、学習の支援ということに関しては、そのような制度を活用する教育消費者

の存在がこの議論から抜け落ちているのではないかと思います。

親の立場からは子どもに教育機会を保障し学力をつけることを求める背景として、学歴を得ること、つまり立身出世、私的な利益に向けて教育を利用していくということがあるのではないかと思います。そこで取り上げられる学力はたとえば貨幣、すなわちお金として扱われていきます。だから、消費とか投資の対象として学力が扱われていくということになります。このような議論が常に教育にはあり、私たちは学力をまるで財力のように意識し、貨幣のように機能させている。学力は貨幣のように蓄えることもできますし、それを使うことで社会移動の手段にもなります。そういう社会生活の実利に影響を与えるものとして、学力があるのではないかと思います。

このような保護者の立場は、公教育を提供する立場と違って、教育や学校を私有財として、つまり私的な財産として扱い、それを利用することによって社会移動をしていく。学習・生活支援事業は、行政の思惑の中で生まれたものかもしれませんが、保護者は、それとは違った思惑、つまり家族集団を維持し、社会を生き抜くための家族の生存戦略の1つとして関わることで事業は成立しているのではないかと考えられます。

ここで政策立案者は、学習・生活支援事業を公共財と捉えて、社会問題の解決の手段にしていきます。一方で、教育消費者はこの事業を私有財への補助と捉え、社会移動の手段としていきます。両者は高等学校への進学率の向上や労働力の確保という共通の目的を持つ一方で、前者は仕事のスキル、つまり就職するために仕事で求められる知識やスキルの獲得を重視していくことを重視し、後者は仕事へのアクセスを重視して、学歴という教育によって生み出される通貨を手に入れることを重視していく。そのような立場を「実質主義」(政策立案者)と「形式主義」(教育消費者)の二項対立で語ることもあります。

5.2 実質主義の凋落

しかしながら、いわゆる「学力」を向上するというのが貧困の再生産を防ぐものとなるのかということについては疑問も残ります。1990年代にブラウン(Brown,P.)が提起したペアレントクラシーではないですが、保護者は公教育という周囲と同様に与えられる教育から脱出し、私的な教育を拡大していく傾向に今はあります。そうして周囲と何らかの形で差をつける、すなわち、メリットをつけることで、保護者と同じような生活、子どもが自分の地位や財産を引き継いでいけるような手はずを整えるわけです(家族の生存戦略)。そのような「学力」の獲得に向けた際限ないメリットの応酬がインフレ化し、消耗戦化していくということが今の「学力」向上戦略の様相なのではないかと思います。そして、そのような競争に乗れない子どもたちとの間で「学力」の格差が拡大していくことがあります。

この学習・生活支援事業は、そのような状況から子どもたちを救いだし、「学力」を保証していくことを企図しています。ただ、米国の教育哲学者であるノディングズ(Noddings,N.)が指摘していることですが、子どもたち全員が学校で成功したとして、果たして、配管工・ごみ収集・ウェイターといった役は誰が担うことになるのでしょうか。そのような点を考えたときに、社会福祉や労働市場は放置されたままに、社会的によいとされがちな仕事の奪い合い、つまりゼロサムの椅子取りゲームが行われていきます。

子どもたちはそのような先が見えず勝ち目のない闘いに挑まれ、巻き込まれていくことで、もう学びたくないという形で、学びから逃走してしまうわけです。そこでは、「学力」がつく、子どもたちの間に繋がりができるというような微かな未来が子どもたちに提示され、必ずしも「学力」の獲得が自分の地位の脱出を保証しないにもかかわらず、そのような淡い希望の下で「学力」をつけさせられ、勉強を強いられる。その一方で、子どもたちの生存を保障する生活保護費などの困窮世帯を対象とした給付は削減されていくという実

態があるように思います。

このように実質主義の立場において、「学力」に対する期待が大きいこと背景には、全ての個人的、社会的問題の解決を学校に期待していくということがあるのではないかと思います。学校を含む教育現場に社会問題の解決を期待していくこと、これを「社会問題の教育化(educationalization)」と米国の教育社会学者であるラバリー(Labaree, D. F.)は概念化しますが、人種的偏見や差別をなくしていくといった、本来であれば社会で扱われるべき問題が適切な場で扱われずに、学校において性教育とか人権教育という名前で学校教育の側に押し付け、社会問題の解決を迫っていくわけです。

しかし、それは元来、行政や福祉が担うことを教育に押しつけることに過ぎない。教育に予算をつけることは、そのような社会問題の解決が可能という幻想を生み出し、問題に対応しているかのような錯覚を与えます。その代償として、公教育が肥大化し、それに踊らされることで、一層の教育関係者の多忙化を生み出しているという側面もあるのではないかと思います。

そのような問題が学習・生活支援事業にも生じているのではないのでしょうか。つまり、学習・生活支援で本来扱うべき問題の幅が広くなり、その結果として、学習支援が社会問題の受け口になり、そこで全てを解決しようとして支援事業そのものが肥大化していく。それが一層の関係者の多忙化や多忙感を生み出しているということがあるように思います。

5.3 子どもの居場所づくりをめぐる

これまでとは異なる切り口として、子どもの居場所づくりに関する論点も挙げてみたいと思います。子ども食堂、子ども遊び場、居場所カフェ等、子どもNPOが運営しておられる取り組みは、社会に子どもの居場所をつくる取り組みだと思います。ここで、居場所づくりと言いましたが、それは「サードプレイス(third place)」という言葉で語られるような、家庭や学校・職場とは異なる拠り所をつくっていく取り組みについてということ

になります。

障害を抱えた子どもたちが試行錯誤することが認められ、発達が保障されるような時空間が保障され難いということを背景に、そのような居場所を保障し、そこで人と人との関係性を作ったり、孤立を乗り越えたりしていく場が大事だという主張が寺谷さんの報告にもありました。学習・生活支援事業で提供される場も、家庭や社会から排除されがち子どもたちを包摂できるような居場所づくりをしているという側面もあるのではないのでしょうか。

しかし、このように教育による階層上昇を貧困の解決の主要な手段に据えていくことは、一見すると生活困窮世帯の子どもたちに寄り添っているように見えて、やる気があるとみなす対象者を選別してすくい取って、成功したと考えられる私たちと同じ生き方を求める行為ではないかと思うわけです。つまり、学習・生活支援事業で提供されている居場所に行くためには、もちろんそれは学習という免罪符によって子どもたちが夜間に外出することができる側面もあるものの、学習ということが求められてしまう。

このように、学習という条件付きで子どもたちが居場所に存在できるという状況では、その子が無条件に存在していいという形での承認(無為の承認)は成立せず、あくまで就労や教育と結びつかなければ、その子の存在が承認されない場所になってしまう。そのような状況では形式主義で重視される個人の成功や実質主義で大切にされる社会への投資ということと結びついていて、成功や有用性といった基準で物事が判断されます。つまり、「サードプレイス」とは異なる、条件付きで承認されるような場になっていく可能性があるわけです。それを本当に居場所とっていいのか、まだ課題が残されているように思います。

さらに、「場」に関して言うと、昔は学校にも地域にも居場所がありました。ところが、学校が学びに特化していき、地域の安全を守ることが重視される中で、空き地を閉鎖し、公園に鍵をかけ、空き教室を閉鎖していったわけです。そのような

形で社会からリスクになるものを取り除き、安全というものを押し出した結果として、学校からも地域からも居場所を失って排除される若者たちが出てきたといえます。

その包摂に向けて、もう1回、人工的に居場所をつくらなければならないというのは、なんとも皮肉なことだと思います。ただ、そこで考えなければならないことは、元々は非教育的な空間の中にあった学びや居場所といったものが人工的なものになること、それ自体の意義はすごくある。しかしながら、非教育的な空間が持っていた様々な人を包摂する仕組みや非教育的なものが持つ教育作用というものが、人工的な場では保障されていないのではないかと。学校や社会の中に自然に存在していた場と人工的な場の間で、「場」に関する違い、位置づけ、リスクの考え方に違いがあるのではないかと思います。

5.3.1 学習・生活支援事業に関わる論点（全体）

「学力」をつけていくということは、先述の「実質主義」と「形式主義」（消費者の立場）のどちらから見ても、逆に学びからの逃走を生み出し、理論的に破綻していく。そのときに、子どもたちには勝ち目のない勝負を強いられていくということが分かっている、その競争に乗せざるを得ないのか。子どもたちを救済する方法として、社会変革を通じた労働環境や社会福祉の改善などがあるとしても、それを待つ以外に学習・生活支援事業の中に何を残された希望として見ていけばいいのだろうかということが疑問としてあります。

加えて、子どもの居場所を提供していくときに、学習・生活支援事業は大なり小なり、学ぶということが軸にあって成立している。ただ、その結果として、子どもたちの生の無条件性、つまり、そのまま存在していいという形での承認を確保できない。それはある面では教育というものがセットになっているからこそ、そのような条件付きでの承認にせざるを得ないという側面が出てきてしまっていると思います。だから、教育と福祉は結合するというけれども、教育と福祉が結合するが

ゆえに出てくる居場所のなさみたいな部分とどう向き合っていけばいいのかということが次の課題として挙げられるように思います。教育と福祉が結合するというにどのような形がありえて、そこにどのような希望を見ていけばよいのかということが疑問です。

5.3.2 学習・生活支援事業に関わる論点（教育と社会福祉の間で）

次に、野田さんに発表に関わって、社会福祉に関わる疑問点です。学習・生活支援事業というのは今の福祉に本来あてられる予算を減らし、教育に付け替えた結果として成立するというものでした。現在の充実と将来の投資のバランスを検討していく上で、今の充実、つまり生存権の保障という部分がおろそかになり、将来の投資にも見込みがないとすれば、このバランスは適切なものといえるのか疑問です。加えて、このような事業に取り組むにあたり、生活保護受給者の抑制を迫る一方で、本来解決されるべき、社会システムの部分が置き去りにになっていることが気になります。

また、学習・生活支援事業において教育と福祉が連携するからこそ生じる問題ということもあるように思います。例えば、先の教育の教育化の問題、つまり教育に何もかも回収していくという議論では、教育が肥大化し、限界を迎えていきますが、学習・生活支援事業も、非認知的能力の育成、生活支援及び自立支援という形で扱う問題が多様化し、肥大化していくことで生じる問題があるのではないのでしょうか。

その1つとして、学習・生活支援事業が、教育や福祉の問題の枠にはまらない、色々な問題が集積していく場になっているように思います。それは、教育と福祉が連携したからこそ生じるもので、今まで教育や福祉という枠で区切ることで、すくい上げられてこなかった問題が捉えられていくという可能性はあるように思います。ただ、それと同時に、それをどう解決していくのかという困難性も一緒に伴ってくると思われれます。これをどのように考えていったらいいのでしょうか。

さらに、この点に絡んで、このような問題を解決できるような教育と福祉にまたがる専門性とはどのようなものなのでしょう。そこで想定されるのは、スーパージェネラリストのように、教育のことを知りながら教育の流れに乗らず、福祉のことを知りながら福祉の流れに乗らないといった形で、すごく釣合いの取れた専門性が必要となってくる。加えて、そこで想定されている専門性を生かした連携は単なる情報共有レベルの連携ではなく、教育と福祉の間にあるジレンマ、例えば、見方や理念をめぐるわかりあえなさということをどのように考えて、どのように協調していけばよいのかということを考える必要があるかと思いますが、実際にどう教育と福祉は協調していく可能性があるのか、野田さんに伺いたいところです。

それからもう1つ。教育と福祉の間の「分け合えなさ」に関して、学習・生活支援事業で提供される場が教育の場とされることに違和感があります。本来、教育とは、社会のための人間形成（教化）でなくて、社会でよりよく生きていく力をつけていく仕事です。それは、社会のために生きる人間を育てることとは区別されています。

やや挑発的にいえば、学習・生活支援事業は、私教育の充実をうたって子どもを集めて、結局、社会に適応する子どもを育てていく営みと言えるのではないかと思います。そうであれば、実際のところ、ここにあるのは教育ではないのではないかと思います。加えて、行政は、「教育は学習権を、福祉が生存権を」という区分で語っていますが、福祉の中にある学習権、学習を保障していくための生存権、といった混沌とした部分が単純化されているがゆえに見えにくくなっているのではないかと思います。そもそも、教育の価値は、野田さんがおっしゃるような投資やリターンとか、社会的価値でのみ捉えられるものなのかなというのも気になる場所ではあります。

5.3.3 学習・生活支援事業に関わる論点（「場の固有性をめぐって」）

山田さんの発表についてです。生活困窮世帯の

子どもたちが自身の貧困に気づいて無力感を抱えたときに学習支援はどう向き合っているのかという問題が気になります。加えて、支援を通して子どもたちに意見を表明する力をつけていくということももちろんあるとは思いますが、多くの場合、子どもたちが学習に困難を抱えていると考えたときに、やっぱり学校に居場所がないというのは、教室の中でもわからないところがあって居場所をなくしている。その場で、九九を学校と同じように教えるということでは、子どもの学校文化に適應することにはなっても、学習保証にはなっても、子どもの生きづらさに向き合えていないのではないかと思います。つまり、逃げた先を学校化していくのではないかとということが危惧されます。これは、次の問題と絡んでいきますが、学習・生活支援事業という場の固有性は何なのかということが気になります。

子ども NPO は、子どもたちと社会との接点を形成する場を作っています。そこでは、色々なことが行われています。その点について、山田さんが「子どもはどんな場でもいいんだ」と話していました。それはそうだと思います。色々な場があるからこそ子どものニーズを引き出せるし、応えることができると思います。ただ、その場を守っていくときに、「この場が何の場なの？」ということへの論理をちゃんと作っておかなければ、その場は守れないかもしれないということが危惧されるわけです。その場をどう考えていくのかということ、および、全ての子どもの居場所として一括にされないための学習・生活支援の場の固有性とは何かということが疑問です。

5.3.4 学習・生活支援事業に関わる論点（社会への移行と学習機会の保障）

寺谷さんの報告についてです。学校から社会への移行といったときに、そこで障害のある方を受け入れている社会は、行政が想定しているような労働への移行としての社会ではなく、もっと広い社会への移行があると思います。その辺りをお聞きしたいです。

加えて、「学習機会の保障」ということを挙げておりましたが、何を保障することが学習機会の保障になっていくのかということについてもお伺いしたいです。それは、就学機会を与えるといった門戸の解放として捉えられるような単なる制度的な保障なのか、就学支援制度のような金銭的な保障をすることなのか。

さらに、このような制度や金銭的な保障に留まり、教育内容そのものが問い直されないとすれば、そこで与えられる学習は特定の価値の学習に終始し、学習から排除されてしまうものを生み出してしまうことが危惧されます。一方で、学習内容の決定までも含めるとしても、単に決定権を与えるだけでは、子ども本位の名の下に、自己責任論に陥る危険性がある。実際に大人の支援や保護と、自己決定の部分のバランスをどう取っていくのかというあたりは、学習機会の保障ということに絡めてお伺いしたいなと思いました。ということで、質問としては以上になります。

— 了 —

【参考文献】

石井真英『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のリデザイン』2020年、日本標準。
 オルデンバーグ、R.『サードプレイス—コミュニティの核になる「とびきり居場所のよい場所」』2013年、みすず書房。
 倉石一郎『『教育機会確保』から『多様な』が消えたことの意味：形式主義と教育消費者の勝利という資格からの解釈』『教育学研究』2018年、85(2)、pp.150-161。
 国分裕正『人が集まる場所をつくる—サードプレイスと

街の再生』2019年、大日本印刷。

櫻井啓太「生活保護世帯の子どもへの教育支援」佐々木宏他編『教える・学ぶ』2019年、明石書店、pp.60-84。

佐藤学『学びの身体技法』1997年、太郎次郎社。

志水宏吉「同和教育の変容と今日的意義：解放教育の視点から」『教育学研究』2018年、85(4)、pp.420-432。

末富芳「学校に居場所カフェをつくろう！—どどんつまらなくなっている日本の学校と若者支援のイノベーション」居場所カフェ立ち上げプロジェクト『学校に居場所カフェをつくろう！』2019年、明石書店、pp.215-226。

高橋正教「教育福祉研究—これからの捉え方と課題—」同他編『教育福祉論入門』2001年、光生館、pp.225-244。

中内敏夫『学力とは何か』1983年、岩波書店。

中内敏夫『教育学第一歩』1988年、岩波書店。

中村美亜「アートと社会を語る言葉」九州大学ソーシャルアートラボ編『ソーシャルアートラボ 地域と社会をひらく』2018年、水曜社、pp.26-44。

西牧たかね「学習支援は何を変えるのか」佐々木宏他編『教える・学ぶ』2019年、明石書店、pp.246-270。

Noddings, N. *The Challenge to Care in School*, 1992, NY: Teachers College Press. (尚、ノディングズ、N. (佐藤学監訳)『学校におけるケアの挑戦』2007年、ゆみる出版も参照)。

Noddings, N. *CARING*, 1984, CA: The Regents of the University of California. (尚、ノディングズ、N. (立山善康他訳)『ケアリング—倫理と道徳の教育 女性の観点から』1997年、晃洋書房も参照)。

山名淳『都市とアーキテクチャの教育思想—保護と人間形成のあいだ』2015年、勁草書房。

Labaree, D. F. *Someone Has to Fail: The Zero-Sum Game of Public Schooling*, 2010, MI: Harvard University Press. (尚、ラバリー、D. F. (倉石一郎他訳)『教育依存社会アメリカ—学校改革の大義と現実』2018年、岩波書店も参照)。