

## 貧困問題の授業における当事者性

The Enhancement of Student's Sympathy and Commitment for Poverty Problems in Teaching-Learning Practice.

平田 知美

HIRATA Tomomi

(和歌山大学教育学部)

本研究は、格差や貧困が「自己責任論」へと個人を追い込む日本社会のなかで「貧困問題」に当事者性をもつ高校授業のあり方を明らかにするものである。パウロ・フレイレの教育論に示唆を得ながら、単元「貧困問題」の授業実践を分析し、生徒たちの生活現実を引き出す対話、そこから生まれる当事者性のあるテーマ、それらを支える認識対象の具体を描き、現実に入り込む鋭い批判が生まれる過程を明らかにした。

キーワード：貧困問題、授業、当事者性、対話、パウロ・フレイレ

### 1. 研究の目的

本稿の目的は、格差と貧困がうずまくわが国において、生徒たちが貧困問題に当事者性<sup>1</sup>をもつ授業のあり方を高校に焦点をあてて明らかにすることである。

貧困率が14.9%にのぼる日本において<sup>2</sup>、高校生をとりまく現状は厳しい。中西新太郎は、現代日本の高校生がぶつかっている困難の核心は社会的自立への道程が閉ざされている点（社会的閉塞）にこそあると指摘する（中西2011、6～7頁）。彼によれば、経済的困難の有無が、高校生の「学力」も生活も進路も分岐させているだけでなく、貧困化と文化的格差や意識格差につながっており、こういった格差が自己責任論へ誘導している（同上論文、7～8頁）。家庭の経済状況が高校生に社会的閉塞を感じさせ、できない自分や他者はその者が悪いのだと追い込んでいく。

中西いわく、格差と貧困が、所与の、動かせない現実とみなされるかぎり、そのなかで「できるだけのことをする」という態度が求められ、「社会に甘えず自分は精一杯できることをしている」という誇りの維持が、たがいに自己責任を求め合う意識の強力な岩盤になる（同上論文、9頁）。

このように自己責任論に囚われているのは、高校生だけではない。湯浅誠（2009）は、自己責任論を表す典型的な言葉として、次の五つを挙げ、その思考からの脱却を提起している。その五つとは、「努力しないのが悪いんじゃない？」、「甘やかすのは本人のためにならないんじゃない？」、「死ぬ気になればなんでもできるんじゃない？」、「自分だけラクして得してずる

いんじゃないの？」、「かわいそうだけど、仕方ないんじゃない？」である。

自己責任論は、必ず「上から目線」になる。「自己責任論とは、そもそも仕事がかまくいなくなったり、生活が立ちゆかなくなったりした人たちに対して、うまくいっている人たちが投げつけるものだから」（湯浅2009、154頁）。自己責任論は、貧困状態にある者に対して、そうでない者が、「上から」投げかける言葉であり思考である。そこに当事者意識は薄い。その一方で、貧困状態にある当事者が自己責任論を自分自身に押しつけ、責めている現状もある。本稿では前者に焦点を当てて当事者性のある授業づくりを論じるが、貧困問題に当事者性をもつ授業は、いつ貧困状態に陥り自分を責めることになるかわからない（やがて市民になる）全ての子どもたちにとって必要であると考えられる。

### 2. 貧困問題に関する授業実践

貧困問題に関する授業実践としては、高等学校に限らず、これまでにいくつか実践されている。

柏木修（2010）は、中学一年生の国語科の授業でホームレス問題にとりくんでいる。ホームレス状態の人に関する感想文を書かせるなかで出てきた対照的な感想文を紹介し、それに関する誌上討論をしくむ。そのなかで明らかになった生徒たちのもつ自己責任論をどう乗り越えていくかを問う実践である。

高等学校の現代社会科における授業実践としては、井沼淳一郎（2008、2010、2011）の実践が目ざされている。労働基準法などの知識を授業のなかで教えるこ

とにとどまるのではなく、生徒たちがアルバイト先から雇用契約書をもらうという課題を設定する。雇用契約書をもらう過程で、生徒が自分自身の労働をみつめることになり、また、一労働者として職場の大人たちと労働条件を改善していく過程もみえる実践である。

学校全体での反貧困学習のとりくみとしては、大阪府立西成高校の総合学習がある。同校は、『『西成』という日本の社会問題が集積する地であって、さまざまな生活背景をもった生徒たちが集う学校』であり、生徒たちの生活環境がますます厳しくなるなかで、人権学習を「反差別」から「反貧困」という軸で再構築し、2007年度から総合学習で「反貧困」に取り組んでいる（肥下2009、8頁）。そこでの「反貧困学習」の教材をまとめ、2009年に『反貧困学習——格差の連鎖を断つために』（解放出版社）として出版している。

西成高校では、「反貧困学習」の教材をとおして生徒と『対話』し、生徒一人ひとりが発する生活の滲んだ声に耳を傾けてきた」という（同上）。教師から一方的に知識を教授する授業ではなく、生徒の生活を引き出す教材、それを媒介にした対話によって反貧困学習を進めている。同校の反貧困学習は、貧困を生み出さない「新たな社会」を創造し、その実現のために現実に対して働きかけていく主体を形成することをめざし、次の7つの視点を設定している。①自らの生活を「意識化」する、②現代的な貧困を生み出している社会構造に気づく、③「西成学習」をとおして、差別と貧困との関係に気づく、④現在ある社会保障制度についての理解を深める、⑤非正規雇用労働者の権利に気づく、⑥究極の貧困である野宿問題をとおして生徒集団の育成をはかる、⑦「新たな社会像」を描き、その社会を創造するための主体を形成する（同上書、8～9頁）。

特筆したいのは、①の視点である。そこでは、「生徒一人ひとりが自らの生活を社会状況と重ね合わせながら省察することによって、自分たちが『今、ここにあること』の意味を理解し、「その社会状況に対して批判的に立ち向かい、変革の主体として自らを自覚することを『意識化』と考え」、この「意識化」の過程を経ない反貧困学習は、他人事としての知識の獲得や未来への諦観しかもたらさない」と指摘している（同上）。自分のことと社会のことを重ね合わせ、対象化し、変革していく主体の形成を目標とした学習なのである。上記の記述に現れている「意識化」とは、肥下自身が述べているように、パウロ・フレイレ（Paulo Freire 1921-1997）が提唱した概念である。

### 3. パウロ・フレイレの教育論

反貧困学習を学校全体で取り組む西成高校の理論的支柱は、パウロ・フレイレの「意識化」であった。フレイレは、教育と解放の政治学の関連をラディカルに追及した思想家として広く注目を集めている人物で（黒谷2001、249頁）、識字教育への貢献で知られる。

ここでは、現在の貧困問題の授業にとってフレイレ

の教育論がどういった示唆を与えるかを、『被抑圧者の教育学』から明らかにしたい。

#### 3. 1. 「神話」からの解放

フレイレは、彼の提唱する対話理論と対照をなす反対話理論の特徴をあぶりだし、被抑圧者の生きる世界を描いている。反対話的行動は、本質的に征服を意図するものであり、はっきりとした抑圧の現実状況が生起する（フレイレ2011、224頁）。その「反対話行動理論での征服は抑圧を維持するために常に現実が神話化される」、「反対話行動において、支配エリートは支配しやすくするために世界を神話化する」とも述べている（同上書、280頁）。支配エリートは、被抑圧者を抑圧し続けるために、現実を神話化し、征服を意図しているのである。

高校生が社会的閉塞を感じている現代の日本社会の「支配エリート」は必ずしも目に見えるものではないが、新自由主義の風が吹き荒れるなかで、自己責任論という一種の神話を引き受けているのではないかと。

こういった神話を剥ぎ取るのが、対話である。フレイレは、「世界と人間とを神話化するならば、神話化する主体と神話化される客体があるわけだが、世界を神話化から脱するところには、そういう対立はない」、「対話行動の理論は、対話的な主体が現実の常に戻り、そこを媒介として、問題化を行い挑戦していく」と述べている（同上書、280頁）。支配エリートが主体で被抑圧者が客体という関係のなかでは、対話は成り立たない。主体同士の対話が脱神話化を可能にするのであり、そこで問題化が行われ、変革の道がひらかれていく。

しかし、問題化はそう簡単にはされない。フレイレが指摘するように、自らのなかに抑圧者を「宿して」いることに慣れていく被抑圧者が、その二重性と、生来のものではないものを体現しているという苦しみのなかで、いかにして解放のための教育学に寄与できるのかは大きな問題ではある。しかし、「抑圧者は『自らのうちにある』ということを発見したときに、被抑圧者は、解放の教育学の誕生に貢献することができる」、被抑圧者の教育学は、「被抑圧者の側が、自らも抑圧者も、共に非人間的な状況にあることを批判的に発見していくことからつくり上げられる」（同上書、25～26頁）。被抑圧者が自分のなかに宿る抑圧者の意識を発見することが、両者が生きる状況を問題化していくことにつながる。

その発見ができないことは、被抑圧者同士が傷つけあうことにつながる。被抑圧者は、今おかれている状況に『『浸りきって』いるために、自分たちの『生活』を取り巻く『秩序』は抑圧者の都合に合うようにつくられていることをはっきりと見極めることができない。よって『秩序』のうちに生まれる欲求不満を、しばしば、「水平的な暴力」として、自分たちの仲間に向けてしまったりする」（同上書、60頁）。抑圧者がつくりあげたものに浸りきっていると、被抑圧者同士の連帯は生まれない。

### 3. 2. 課題提起型教育と対話

対話は、フレイレの提唱する課題提起型教育の核となる概念である。

『被抑圧者の教育学』第二章「抑圧のツールとしての“銀行型”教育」の冒頭に次の一節がある。「教育する者とされる者……いろいろなレベルの教育におけるこの関係性について考えるほど、そこにはとても重要な特徴があることがわかる。基本的に、教育するものはひたすら一方的に話す」（同上書、78頁）。この記述にあるのが、フレイレが批判する銀行型教育である。

銀行型教育では、教師が一方的に話し、生徒がただその内容を機械的に覚えるだけになり、生徒をただの「容れ物」にしてしまう（同上書、79頁）。銀行型教育という概念では、「知識」とは、もっている者からもっていない者へと与えられるものであり、それは抑圧のイデオロギーを広く知らしめるための基盤である（同上書、81頁）。知識は教師がもっているものであり、もっている教師がもっていない子どもにただそれを移していくという銀行型教育では、教師が抑圧者、生徒が被抑圧者という関係性を生み出すことにつながる。そこに対話はない。

それに対してフレイレの提唱する課題提起型教育とは、「双方向のコミュニケーションの存在を必要とするものだ」（同上書、100頁）。また、銀行型教育は教えられる側の創造の力を麻痺させてしまうのに対して、課題提起型教育は本質的な省察を行い、常に現実の本当の姿を明らかにしていくものであるし、人の意識の表出を探求し、結果としてそれが現実に切り込むようなすどい批判を展開することになるという（同上書、104頁）。対話によって省察することで、教師と生徒が生きる現実を明らかにし、そのことが現実の批判へとつながっていくのである。

### 3. 3. 課題提起型教育における教師－生徒関係

課題提起型教育について述べるなかで、フレイレはこう続ける。「教育は認識をつくり上げる場であるが、認識対象はひとりに認知されて終わるのではなく、複数の認識主体による認識行為を相互に媒介する。一方に教育する者、もう片方に教育される者がおり、認識は両者双方の行為を通じてつくられていく」、課題提起型教育はだからこそ「教育する者とされる者の間の矛盾を超えていくことが求められているのである。対話があってこそいくつかの認識の主体が同じ認識対象をめぐって認識を広げていくことが可能なのであり、そのためには教育する者とされる者の間の矛盾を超えていくことが強調される必要がある」（同上書、100頁）。すでにできあがった知識を伝達するのではなく、教育する者もされる者も「認識主体」であり、複数の主体で対象を認知し認識をつくりあげていくのが教育である。その認識を広げる過程には対話が不可欠であるとフレイレは捉えていたのである。ここに、彼が描く教育者と生徒との関係が典型的に表れている。

こうした課題提起型教育においては、教師との対話

を通じて、生徒は批判的な視座をもつ探求者となり、教師もまた批判的な視座をもつ探求者となっていく（同上書、104頁）。知識の伝達者と「容れ物」ではなく、対話することを通して両者が「探求者」となる。

### 3. 4. 生活現実に立脚した教育プログラム

上述した、複数の認識主体による認識に「認識対象」があることにも明らかなように、フレイレのいう対話には、人間だけが存在するのではない。「対話とは世界を媒介とする人間同士の出会いであり、世界を“引き受ける”ためのものである。あなたと私という関係だけで空虚になってしまうようなものではないのである」（同上書、120頁）。世界のなかに生きる人間が、世界を認識の対象とし、それを媒介として出会うことを意味している。学校教育における授業にひきつけて考えれば、授業における対話には、それをめぐって対話できる教育内容が不可欠である。

では、どのような教育内容を組み立てていくか。その前提として、まず、教師だけが知識を保有し、それを生徒に伝達するという図式を脱却しなければならない。フレイレは、次のことを指摘する。「何度も何度も繰り返して、無能だ、無知だ、なにもできない、まともじゃない、役立たずだ、生産的じゃない、と絶え間なくいわれ続けていると、自分は本当に『無能』に違いないと思ひ込んでしまう。自分たちは何も知らないし、『ドクトル（学のある人）』は何でも知っているのだからちゃんと聞かねばならない」となってしまう。しかし、「ほとんどの被抑圧者は、自分たちが多くを知っていることに気づいていない。理論上での知識はあまりないかもしれないが、世界とのかかわりの中で、他の人たちとのかかわりの中で、多くを知っているのである」（同上書、62頁）。被抑圧者は、自分たちの知らない知識を保有する抑圧者たちから、「無能だ」と言われ続けることによって、自分は無能だと思ひ込んでしまうが、世界と、他者とのかかわりを通して知っていることは多いのである。

したがって、「何も知らない」生徒に伝達するための知識を用意するのではなく、対話をとおして生徒の生活現実を引き出していくことができる認識対象、教育内容を探っていく必要がある。「教育する者と教育される者が矛盾を乗り越え、認識する対象を仲介しながら共に認識する活動を行なう相互主体的な認識をつくり上げる場、それが教育である」（同上書、130頁）。

教育プログラムの内容をどう探るか。フレイレはこう述べる。「やらなければならないことは、具体的に目に見えている矛盾を提示することを通して、人々に現在のはっきりした具体的な状況を提示することだろう。問題として、希望として、知的なレベルだけではなく行動のレベルで答えが求められていることとして」（同上書、136頁）。「人々が置かれている現実と、そして教育者と人々が共有する現実の認識のうちに、教育プログラムの内容を探求するべきなのである」（同上書、138頁）。人々が生きる現実にある、解決すべき矛盾が教育

プログラムの出発点となるのである。

#### 4. 貧困問題の授業における当事者性

##### 4. 1. H高校の現状と単元「貧困問題」

###### 4. 1. 1. H高校の生徒たち

大阪府立H高校の生徒たちの現状について、まず同校に勤めるA教諭の記述からとらえてみよう。「私の勤めるH高校はいわゆる『指導困難校』といわれる全日制普通科の公立高校である。定員割れの年もあり、実に多様な生徒が入学してくる。勉強は苦手で自尊感情が低く、親や教師、友人たちとの関係で傷ついてきた生徒が多い、また、いわゆる“ボーダー”と思える生徒も多い。無償化以前、授業料・諸費未納の生徒も多数いて、貧困問題が生徒たちに相当根深く影響している」(大澤2011、26頁)。

筆者は2012年度9月から2月までおよそ3回のペースで、教科、学年を問わず多くの授業を参観し、授業後に授業者とふりかえりを行ったり、後日授業の分析を授業者に渡すなどをした。

参観するなかで、当初生徒たちによく言われたことばがある。「なんで和歌山からわざわざH高校なんかに来るん？」大澤の記述にもあるように、生徒たちは勉強が苦手で自尊感情が低い。後でも述べるが、「最底辺校」ともいわれるH高校に自分がいることに対してコンプレックスを抱いている生徒たちは少なくない。授業料は無償になったものの、依然学校に納めなければならない費用は高額であり、修学旅行の積立金が払えず、修学旅行に参加できない生徒たちもいるなど、家庭の経済状況が学校生活に影を落としている。

本稿では、50代の社会科教師A教諭が担当した授業、なかでも筆者の参観機会が多かった3年A組の授業に焦点をしばって考察する。

###### 4. 1. 2. 単元「貧困問題」の概要

単元「貧困問題」は、3年生の「時事問題」(学校設定科目)で2012年10月から11月に実施された。

単元開始前のA教諭の授業計画によれば、本単元のねらいは、貧困の可視化である。具体的には、自分の問題でもあり、社会全体でとりくむ問題であることの認識、「どうせいっしょ」「どうせかわらん」「関係ない」「難しくてわからん」の克服、「考えること」「声をあげること」の大切さである。(2012年10月16日作成)

目に見えにくい貧困を「見える」ものにすることが大きなねらいであり、貧困問題に当事者性をもつ変革主体になることが目指されているといえよう。

授業は、教師が作成したプリントを使って進められた。以下に、プリントのタイトルおよび概要を提示する。なお、3年A組の授業を筆者が参観した場合のみ、その日付を記入している。

・プリント1「日本社会の貧困問題を考える」(10月24日)：

「これから勉強すること」として、冒頭に教師のことばがある。「みなさんは日本の社会が急速に貧困社会

化していることに気がついているでしょうか。あなたが身の周りで貧困を感じることはあるでしょうか。貧困を象徴する『生活保護』の受給者は毎年拡大の一途をたどっています。貧困から見えてくる日本社会のさまざまな課題について考え、これからの日本社会の在り方を一緒に考えてみましょう」。

このプリントには、授業の9日前(2012年10月15日)にJR大阪駅近くで起こったホームレス襲撃事件を報じる新聞記事が貼り付けられている。プリントでは、①記事の要約、②石を投げたり殴ったりして襲うことを何と言うか、③この記事を読んでどう思うか、④加害者はどんな気持ちだと思うか、⑤加害者のそんな気持ちはどう考えるか、⑥友人が目の前で襲撃しようとしたときどうするか、⑦被害者の男性はなぜ救急搬送を拒み被害届をださなかったのか、⑧なぜホームレス状態になったと考えるかを記入させる。

・プリント2「日本社会に広がる貧困」：

近年ホームレス状態の人が増加しているのはなぜかを書かせて復習をする欄がある。貧困とは何かを定義したうえで、貧困を表す言葉として次のA～Hが挙げられ、説明文をうめていくプリントになっている。A. ホームレス、B. ネットカフェ難民、C. ワーキングプア、D. 生活保護、E. 派遣切り、F. リーマンショック、G. 年越し派遣村、H. 構造改革。

・プリント3「五重の排除」(11月5日)：

あなたは将来ホームレス状態になると思うか、その理由は何かをまず書かせる。貧困の定義を確認したうえで、湯浅誠の提唱する五重の排除とは何かを、プリントをうめながら学ぶものになっている。A. 教育からの排除、B. 企業福祉からの排除、C. 家族福祉からの排除、D. 公的福祉からの排除、E. 自分自身からの排除。

・プリント4「相対的貧困率」：

「『貧困問題』は働こうとしない、努力しない個人の問題か…社会の問題なのか」と冒頭に書かれている。生徒たちの自己責任論を問う意図があるのだろう。

プリントは大きく二つの内容に分けられている。一つは給与収入についてであり、平成7～23年までの平均年収を示したグラフを提示したうえで、平成23年の給与所得者についての説明文、なぜ男女差が生まれるのか、給与が下がり続けるのはなぜかを問うている。

「個人的な問題」という意識を「社会の問題」へと向かわせるには、こうした社会構造に関する学習が不可欠である。もう一つの内容は、絶対的貧困と相対的貧困であり、日本の貧困率の高さ、非正規雇用の多さ、一人親家庭の現状、高齢者世帯の経済状況、「社会保障・税の一体改革」の問題点が書かれている。

・プリント5「公的セーフティネット」(11月19日)：

一つは、生活保護制度とは何かに関する項目で、日本国憲法25条、生活保護法の条文をおさえたうえで、受給者数、総支給額の復習をする。もう一つは、生活保護を受けられる条件についての説明である。

もう一枚、資料として、湯浅誠(2008)『反貧困』の

一部、42～45頁(愛する母をあやめた理由)、46～48頁(実家に住みながら飢える)が印刷され配布された。

・プリント6「生活保護制度」:

生活保護を受けられる条件、生活保護を受けると免除されるもの、生活保護費について。

・プリント7「生活保護 3兆円の衝撃」:

テレビ番組を視聴しながら、働く世代が受給者になっているのはなぜか、面接に来なかった男性をケースワーカーの方が怒らなかったのはなぜか等の質問に答える。

・プリント8「生活保護制度の課題」:

生活保護利用世帯の分類、雇用状況の悪化、不正受給、(まとめ)あなたが失業して頼れる存在もなくなったとき、生活保護を受けますか。

・プリント9「貧困問題」:

貧困についての定義を確認したうえで、貧困の拡大を社会構造からみる観点として非正規雇用の多さ、社会保障、一度貧困状態になると抜け出しにくいこと等が挙げられている。

まとめとして、次の問いが投げかけられ、生徒がそれに答えるしくみになっている。「貧困問題を社会問題として捉えて、解決する方法を考えてみよう。ただし、国や政治に任せっぱなしにしないよう、あなたができることを想像してみましょう」。

・プリント10「貧困拡大社会 見過ごされた人たち」(11月28日):

テレビ番組(生活保護を受給できない、あるいは申請しない人々に関するもの)を視聴し、そこででてるエピソードについての質問(例「石川さんが生活保護を受けられないのはなぜですか」)に答えていくプリントになっている。

以上のプリントの内容に表れているように、フレイルの指摘する「具体的に目に見えている矛盾を提示することを通して、人々に現在のはっきりした具体的な状況を提示すること」が、単元の中核をなしていた。例えば、ホームレス襲撃事件や、『反貧困』のなかの「愛する母をあやめた理由」といった現実起こった事件、テレビ番組で紹介されていた人たちの現実などがある。さらに、そういった目に見える現実だけでなく、その背景にある雇用状況の悪化や社会保障の問題といった社会構造をつかませる内容となっている。

#### 4. 2. 単元開始日(10月22日)の授業

##### —教育内容と生徒たちとの距離—

#### 4. 2. 1. 生徒の生活現実を引き出す対話

定期テストの解答用紙の返却および復習の後、単元「貧困問題」に入っていった。

その冒頭で、A教諭が次のように語り始めた。

表1. 事例①10月22日 導入場面(会話は、筆者のフィールドノーツから起こしたものである。以下同様。)

教師:先生ね、この前、西成に行ってきた。あいらん地区というところ。

B :あいらん?やばない?

B :シャブ中のおばちゃんにからまれたことある。

C :あいらんって?

B :暴動が起きる町。

A教諭が先日夜回りに行ってきたことを話そうとすると、Bくんが「あいらん」という言葉にピンときた。薬物中毒のおばさんにかまれたことを話したり、暴動が起きる町だと話したり、彼にとっては見知らぬ町、遠いどこかの関係ない世界の話ではないことがわかる。

続いて、A教諭があいらん地区について説明すると、Cくんが、「BBQをあげようとしたら、プライドがあるんかしらんけど、いらんって言った」という話や、思いがけないエピソード(中学生のときに河川敷でホームレスの人たちの家に花火を打ちこんだ)を語った。

このエピソードに対してBくんは、「花火が家に入ってきたら、キレルわな」と発言した。本時のなかで『『かわいそうやからあげておいで』ってひいおばあちゃんに言われたから、(ホームレスの人に)100円あげて、『ありがとう』って泣かれた』というEさんの語りに対して、「かわいそうって思われるのは、どうなんやろ」とも彼は発言した。ホームレスの人の立場になって考え、それを伝えていたのである。

教師が知識を一方向的に伝達するというスタンスをA教諭はとっていないため、生徒たちが自分の体験を語りだす。対話にひらかれた授業であるため、予想だにしない体験が語られることになるし、自分にひきつけて他者の立場を考えることにつながる。

#### 4. 2. 2. 教師の実体験にもとづく語り

その後、A教諭が土曜日に夜回りに参加した話をしだすと、それまでの騒がしさが消えて、生徒たちは真剣に耳を傾けていた。

ときどき、Dさんが、A教諭の話に質問をはさむかたちで進んでいった。例えば、「立って上から(ホームレスの人に)言ったらあかん」とA教諭が話すと、「かがむん?」と彼女が聞いた。それに対してA教諭が、「しゃがんで、『どうですか〜?』って聞く」と答えると、「かえしてくれるん?」とまた質問をしていた。

生徒たちは、教師の実体験に引き込まれる。どこかの誰かが経験した話ではなく、目の前にいる教師が実際に経験してきたことである。加えて、これまで自分たちがしたようなホームレスの人たちへの関わり方ではない関わり方を、A教諭がしていることに引き込まれたのではないだろうか。

二日後の授業時にA教諭が再びこのエピソードを語ろうとしたときに、「また言ってる!」とEが遮った。

表 2. 事例②10月22日 A教諭の体験

教師：声かけのこと、言ったっけ？  
 E：上から言ったらあかんねん。「今日は何食べましたか〜？」って声かける。  
 教師：「調子はどうですか〜？」って。上から言ったら何て思われるんやったっけ。  
 E：上から目線。態度でかいって。  
 教師：それだけ？  
 E：襲われるって思う。

ここからも、教師の実体験にもとづくホームレスの人たちとの関わり方の話が、生徒の記憶に刻み込まれたということがわかる。

4. 2. 3. 貧困問題は政治だけの問題か

授業の終盤、この単元の目標をA教諭が語った。「ホームレスの話は入口。支えるセーフティネットの仕組みも勉強していきます。皆さん自身が、何ができるのか」。これに対して、Fさんはこう答えた。「どうしたらいいかって、政治の人がやらないと。私には何もできへん」と。

Fさんが指摘するように、貧困問題の解決に対して政治が果たすべきことは多い。セーフティネットの整備や雇用創出などの政策も必要である。生徒は社会閉塞のなかで「自分たちには何ともできない」と感じ、政治にその責任を負わせているのかもしれない。しかし、だからといって、「政治がすべき」「私には何もできない」でいいのか。貧困問題における当事者性を問う発言が、第一時の最後にだされたのである。

4. 3. 第二時（10月24日）の授業

ー生徒たちが出したテーマー

本時は、HR教室ではない教室に移動し、楕円形に並べた椅子に生徒も教師も座って授業を進めた。BさんとCくんは欠席していた。授業は、プリント1「日本社会の貧困問題を考える」を使って行われた。

4. 3. 1. 生徒たちの生活現実から出された「食」の問題

新聞記事を読み、若者がなぜホームレスの富松さんを襲ったのかを話していたところ、Gさんが大きな声でつぶやいた。

表 3. 事例③10月24日 ホームレスの人たちの食

G：ご飯どうしてるのかな。  
 女子生徒1：（アルバイト先のコンビニエンスストアでは、賞味期限がきれると廃棄をするという話をする）  
 女子生徒1：（学校周辺の地域名）のホームレスは、ファミマの廃棄を食べてる。  
 E：あげたったらいいやん！  
 女子生徒1：おなかこわす。  
 教師：廃棄はすごい量やなと思う。  
 E：大丈夫。おなかこわさん。卵とかは

あかんけど、やばいのは食べへんやろ。

Gさんの発言をきっかけに、食をテーマに生徒たちの対話が始まった。それは、アルバイトでの経験や、学校周辺で見たことといった彼女たちの生活現実から生まれたテーマである。

しばらくして、「この前の、Cくんが話していたおじさんたちのこと、どう思う？」というA教諭の発問から、ホームレスの人たちはいつ襲撃されるかの恐怖を抱えていることを話し合っていた。そのなかで、再び、食べ物話題になった。

表 4. 事例④10月24日 百貨店の試食をめぐる

生徒：汚いから。  
 E：（百貨店の）北海道展に行ったとき、他のお客さんらには試食を勧めるのに、ホームレスの人がきたら、食べさせへんようにビニールなんかをかぶせてた。  
 G：なんでなん！試食ぐらいいいやん。食べ物は大切!!デブには食わせるんか。  
 教師：百貨店の人は、どう思ったんやろか。  
 F：衛生面とか。  
 G：でも、いい店って思われるやん。  
 教師：迷惑って思う人もいる。

Eさんのエピソードから、ホームレスの人が百貨店で他者からどう見られているのかが明らかになった。Gは、「試食ぐらいいいやん」と、食べるのに困っている人の立場になって主張した。

その思いをひきとりながらも、A教諭が「百貨店の人は、どう思ったんやろか」と百貨店側の視点に立って考えることを提起し、Fさんの「衛生面とか」の発言があった。これは、百貨店側でも「食べてもらってもいい」と考えている人もいるかもしれないが、百貨店としてはイメージを守るためにも、また、他の客からのクレームを避けるためにも、そうせざるをえないのかもしれないと気づかせることになる。当事者の思い、他者からの視線との対照性を考えさせられるエピソードである。

4. 3. 2. 「ホームレスの人の問題」から「私たちの社会の問題」へ

教室のあちこちでおしゃべりの声が大きくなったとき、A教諭は一度こう諭した。「人が一人死んでいるので、ちゃんと向き合わないかん。なんでこの記事を取りあげたか。今の社会を象徴する事件。その人の運命やって言ってしまうっていいんだろうか。こんな死に方をする人を生み出す社会ってどうよ」。A教諭は、その人の不幸だといって終わらすのではなく社会全体の問題として考えようと提起した。これに対して一人の女子生徒が、「就職できないことを何て言うんやった？」と尋ねた。雇用状況の悪化を、社会問題の一つとして

提起したのであろう。

また、本時の終末で、A教諭が改めてこの単元の趣旨を以下のように生徒たちに語った。

**表 5. 事例⑤10月24日 この社会はやさしい社会か**

教師：先生がみんなと考えたいのは、ホームレスの人が襲われて命をおとす社会、こんな社会はやさしい社会なのか。

D：思わん。大学行ってもいい仕事つけるかわからんし。年金払ってもらえるかわからん。

教師：ホームレスの人が4000人から2500人に減っている。生活保護を受けさせている。

D：アパートに住める。

G：とりあえず風呂はいつてほしい。

教師：問題は、なってもおかしくない人が増えていること。ぼくらはひょっとしたらなるかも。どんな社会をつくっていくのかを皆さんと考えたい。

「こんな社会はやさしい社会なのか」とのA教諭の問いに対してDさんが発言した内容は、今の若者の先行きの見えない不安感、閉塞感を語っている。何のために勉強するのか、なぜ働いて年金を払っているのか。

最後にA教諭は、「ぼくらはひょっとしたらなるかも。どんな社会をつくっていくのかを考えたい」と語った。ホームレス状態の人たちは、自分と無関係ではない。現代の日本社会において、「100%自分はホームレスにならない」とは言い切れない。そういった事実が気づかせ、やさしい社会をつくっていく一人としての当事者性をもたせようとした。

**4. 4. 11月5日の授業—学歴社会の閉塞—**

本時は、プリント3「五重の排除」を使った授業であり、「貧困」とは何かを問うていった。

**4. 4. 1. 学歴社会で生きていくことへの不安**

冒頭で、A教諭が生徒を指名し、「(あなたは)将来、ホームレスになると思う?」と尋ねていった。Bくんは「ビッグになる!」と答えた。その理由は、「俺はボンボン」だからであり、親の資産があるから「ボンボン」だと思っていた。Fさんは「自力で頑張る」し「助けてもらう」からホームレス状態になることはないという。他の生徒たちも「ならない」と答えた。

それに対し、Cくんだけは「俺はホームレス以下。クズ」になるという。「どうやったら教科書にのる?(何をしたら教科書に載るか) 犯罪?」とA教諭に尋ねた。さらに彼は、本時のなかで、湯浅誠の「五重の排除」のうち「A.教育課程からの排除」をうめている際に、隣の席の生徒にむかってつぶやくようにこう発言した。「ここより下の学校ってどこ」、「俺のおとん、中卒」、「ボーナスがないところで22年間働いてる」。

「ここより下の学校ってどこ」という発言には、自分がいま通っている高校が「最底辺校」であることの確認と自己否定感が表れている。フレイレは、「何度も何度も繰り返して、無能だ、無知だ、なににもできない、まともじゃない、役立たずだ、生産的じゃない、と絶え間なくいわれ続けていると、自分は本当に『無能』に違いないと思ひ込んでしまう」と指摘していた。Cくんは、小中学校を含めたこれまでの学校生活のなかで、試験や通知表、普段の授業のなかで形成されてきた劣等感や、H高校の偏差値的位置への自覚から、自分を「無能だ」と思ひ込んでいるのではない。

また、父親の話をする彼を見ていると、「ボーナスがないところでよく22年間も働いているよなあ」という尊敬の気持ちと、そこで働くしかない父親のつらさや社会の理不尽さを他者に知らせようとしているように思えた。そういう父親の姿を見て育つなかで社会的閉塞を実感し、学歴社会のなかで正社員になれないこと、ホームレス以下になる可能性を感じ、「俺はホームレス以下。クズ」ということばで、生きていくことへの不安を表出していたのではない。

しかし、Cくんは、決して「無能」ではない。「B.企業福祉からの排除」の空欄をA教諭がうめていき、「非正規と正規の違いわかる?」と問うなかで、「バイトするときは雇用契約書もらった?」と生徒にきいた。それに対してGさんが「うん!書類みたいな」と答え、Cくんが「年末調査(年末調整)」と答え、二人もA教諭も「いいところや」と話していた。Cくんは有給休暇を既に全て使い、Gさんは高校を卒業するまでバイトをして有給休暇をもらおうと話していた。二人とも労働者の権利をよく知って行使している。これまでにH高校が現代社会の授業のなかで取り組んできた労働者の権利の学習の成果であるし、学んだことを実際に自分の労働に生かすことをCくんはしているのである。

**4. 4. 2. 私たちに何ができるか**

「ホームレスになるのは、その個人の問題なのか、社会の問題なのか?」とのA教諭の発問に対して、Bくんは茶化すように「どうでもよくない?」と答えた。しかし、ある女子生徒は「どっちも!自分に問題があるかもしれないけれど、リストラする方にも問題がある」と、個人と会社双方の問題であると答えた。

その発言を受けてBくんは、海外と日本を比較し始める。「デンマークは20万円もらえる。日本は生存権があるのに最低限の暮らしができていない。理由はどうでもいい。法律でどうにかすればいい」。

日本では憲法第25条で「健康で文化的な最低限度の生活を営む権利」と謳っているのにも関わらず、例えばホームレス状態の人はそれができていない、どうにかしないといけない問題だと彼は指摘している。憲法と現状との齟齬に注目したところはこれまでの学びの成果であり、「現実には切り込むような鋭い批判」であるが、「法律でどうにかすればいい」と言ってしまうと、「私には何もできない」という第一時のFさんと同じ思考になる可能性がある。

A教諭は、彼に以下のように問うた。

表 6. 事例⑥11月 5 日 私たちに何ができるか

教師：いいこと言うねんけど。国がやればBくんは何もしなくていいんですか？
Bくんができることは？
B : そうやなあ。税金払うわ。
教師：それはすごく大事なこと。
Gさんなら？（質問がわからないと言われ、もう一度説明する）
生徒：ご飯つくる。
G : ご飯つくる。炊き出し。
G : えっ、知らんやん。お金がない。
C : 豚汁いいな～。
G : 夏はアイス？
G : ホームレスはなんでチャリ持ってるん？パクってるやろ。
教師：おれはそうは思わない。一生懸命働いている人もいる。空き缶集めて働き者の人はいっぱいいる。持ってないと思うことは、ちがうと思う。
生徒：パクってたで。
教師：中高生だっているやん。
G : おかしくないかーい！

「Bくんができることは？」に対して彼は「税金払うわ」と答えた。それ以外に何か行動できることはないか。そこに対する応答は、生徒たちから出てきた「炊き出し」だった。

炊き出しのメニューは何がいいのかの話が続くと思ったが、突然Gさんがホームレスの人が持っている自転車は盗んだものと偏見をまた露わにした。「ホームレス」と一括りにされがちだが、一生懸命働いている人（日雇いで労働している人）がいることをA教諭は訴えたが、ある生徒の目撃談を受けて、A教諭は「中高生だっているやん」と応答することになった。

#### 4. 5. 11月19日の授業ー現実に切り込む批判ー

##### 4. 5. 1. 「他人に迷惑をかける」

前時に読んだ「愛する母をあやめた理由」（『反貧困』掲載）についての復習から、なぜ網（セーフティネット）をはりめぐらせるのかの理由を考えさせようとした。「どんな話やった？」とA教諭が発問すると、Dさんが、お母さんがおかしくなった（認知症になった）、息子さんは働いていたけれどもクビになった、とばされた話し、A教諭がさらに詳しいことを付け加えた。

「小さいころから（息子さんは）何て言われて育っていた？」と尋ねると、Dさんが「他人に迷惑をかけるはいけない」と答えた。A教諭が「ここが切ない」とつぶやいた。さらに、この男性が生活保護の申請に行っても、杓子定規な対応で追い返されていたこと、このことを「水際作戦」と言われていることをA教諭

が話したうえで、これに対する生徒たちの考え（前時にプリントに書かせていた）を問い、Dさんに答えさせた。彼女は、「将来が心配」と答えた。それは、自分がかもし生活保護を申請することになったらどうしよう、断られたらどうしようと想像することで出てきたコメントであろう。

「（この男性は）どこかでチャンスがあった？」という発問に、Dさんが「考え方の問題」と応答した。「どういうこと？」とのA教諭の質問には、「介護にいらしたらよかった」と答えた。それを受けてA教諭は、「人に迷惑をかけたらあかんって最後まで考えたんかな？」と思いを馳せたうえで、「介護にあずけること、生活保護をもらうことは、人に迷惑をかけること？」と発問した。この問いは、「人に迷惑をかける」という言葉への問い直しを提起しており、人に迷惑をかけたり、人の世話になったりすることを避けて自分で解決しようとするものの限界を指摘するものである。生徒たち全員に我がこととして考えてほしい発問だが、Dさんが「ちがうと思う」と答えただけだった。

「他人に迷惑をかけてはいけない」と言われて育つ子どもは多い。しかし、かつてGが「他人に迷惑をかけずに生きるのは無理」と発言していたように、人間はまわりの人に多かれ少なかれ迷惑をかけながら生きている。そのことを生徒に問い、彼ら彼女らの経験をださせるような対話をしていくべきだったのではないか。

##### 4. 5. 2. 現実の問題への批判意識

前時に観たビデオの内容（『ネットカフェ難民』の若者二人）をふりかえりながら、貧困スパイラルについて語ったうえで、本時は生活保護の枠組みについて学習することを生徒たちに伝えた。お笑い芸人の母親が生活保護を受給していたことが判明したことから、不正受給が問題となっていることについてA教諭が少し話したあと、以下のように「文化的」の意味を問いただす対話が展開されていった。

表 7. 事例⑦11月19日 「文化的な」生活とは何か

教師：日本国憲法25条、すべて国民は③には何が入る？
D : 最低限度の生活？
教師：そう！（③健康で文化的な最低限度の生活と板書する。）
D : 文化的って？
教師：……そうそう、この前、生活保護をもらっている人の集会に行ってきた。年に何回映画を観ることができたら文化的かということが話題になった。何回やと思う？
C : 3回。
G : 5回。文化って何？普通ってこと？
D : 1回。
教師：文化って？
D : 日本の文化。今までの歴史。



教師：その時代の歴史

(中略)

教師：明日も頑張っていこうって生きる勇気が表れるものが文化だと思う、先生は。

クーラーを使うのは文化的？

D：文化的。

教師：クーラーを使うのは、いま当たり前でしょ？

G：当たり前ってこと？

教師：普通ってこと。みんながしていること。その人は、年に1回ぐらいは映画に行きたい。1回もいけないのは文化的？

D：違う。文化的になってない。

教師：(映画を)観に行かなくていいっていう極端な人もおる。

D：それは言いすぎ。

教師：人によって様々なんだけど。各自治体が一定の基準をもってやっている。人によって考え方はちがう。

G：で、映画は何回なん？

教師：その人は1回も観に行けない。でも、文化にふれないと。生活保護から抜け出す力が出てこない。

D：最近、先生の授業を受けながら、テレビ観てたらイライラする。選挙とかする前に、こういうことをどうにかせなあかん。

G：総理大臣とか。変わっても何も変わらんし。

日本国憲法25条にある「文化的」とは何か。Dさんの疑問が発端となって、「文化的」とは何か、「文化」とは何を指しているのかが議論された。

「文化的とは何か」という抽象的な発問では、どこから何を考えればいいかが見えにくく、議論しにくい。そうではなくて、一年間に映画を観にいく回数に焦点をあてて意見をだしたことで、生徒が想像しやすく、生徒たちの生活実感をださせる発問になった。

さらに注目すべきは、Dさんの後半の発言、「最近、先生の授業を受けながら、テレビ観てたらイライラする。選挙とかする前に、こういうことをどうにかせなあかん」である。「イライラする」のは、A教諭の授業でいま学んでいる貧困問題を、他人事ではなく自分が生きる現実の問題ととらえ(問題化し)、何とかしなければならぬ問題と感じたからであろう。

それは、変革の道をひらくために必要な認識である。その認識は、格差と貧困は所与の動かせない現実であり、そのなかで「できるだけのことをする」という態度とは異なる姿勢をうむ。A教諭の授業をとおして、彼女は、貧困問題を喫緊の課題と認識し、おとなたちの政局争いに嫌気がさしたのである(この授業が行われた時期は、12月に控えた第46回衆議院議員総選挙に向けた政局争いがメディアで連日報じられていた)。

Dさんによる現実批判は、本時の後半でも表された。復習として、現在の生活保護受給者数(217万人)と支

給総額(3兆7千億円)をA教諭が板書し、「これ多いとみるか少ないとみるか」と発問すると、彼女が「少ない!」「国がケチりすぎや!」と主張した。数字だけを見ると「多い」と感じる人が多いのだが(そう感じて問題視する人が多いのが現状である)、彼女は、「少ない!」と即答した。まだまだ救えていない、もれている人があるということ、彼女はこれまでの授業での学びに依拠して考えている。

本時の最後、生活保護を受けられる条件について学ぶなかで、A教諭は、日本の社会福祉は申請主義であることを覚えておくように生徒に呼びかけた。国や自治体が声をかけてくれるのではなく、自分たちが、生活保護制度というものがあることを知っておくこと、そのような状況になったら申請してほしい(しなければならぬ)ことをA教諭は生徒たちに伝えようとしていた。いつ誰がそうなるかわからない。生徒たちに生活保護制度について教えることは、知っているものの責務である。教える者が教えられる者に知識を伝達することも必要である。ただし、そこには「容れ物」をいっぱいにする、知識を貯蓄させることを目的とするのではなく、困ったときに「ヘルプ」を出させるためであるという目的がある。

## 展望と課題

なぜA教諭の授業で生徒たちは何でも語れるのか。それはA教諭の「人柄」に解消すべきものではない。知識の保有者が教えてあげるというスタンスではなく、認識主体同士が対話によって認識を広げていく授業だからである。そこには、この社会的閉塞の時代を共に生きる同時代人としてのスタンスがある。

本実践における認識対象(教育内容)は、必ずしも目には見えない貧困問題を、現実の具体的な状況を提示することで見えるようにするものであった。それをめぐる対話をとおして生徒たちの生活現実を引き出し、生徒たちが生活のなかで得ている知識だけでなく実感を授業のなかに位置づけていく。そのことは、学歴コンプレックスを感じている生徒たち自身を授業のなかに位置づけていくことになる。

当事者性という点では、現実に入り込む鋭い批判を行ったBくんやDさんのそれは発言から垣間見ることができたが、他の生徒たちは不明確である。会話文に登場しない生徒たちのものを含め、プリントの記入内容を分析できなかった本研究の課題である。

最後に、2012年3月28日に公布された大阪府立学校条例は、定員割れが3年連続する学校を「再編統合」としている。H高校のような学校は存在意義がないのか。広く議論していきたい。

## 註

- 1 筆者は、「語り合う文学教育の会」の理論と小学四年生の授業実践の検討から、文学教育における読みの当事者性としての三つの視点を研究仲間と明らかにした。その視点を授

業指導論的にいうと、教科内容と切り結びながら、子どもたちを自己の生活現実のコンテクストに立脚した学びの当事者として立ち上げること、他者との批判的・共同的な学びのなかで自分自身の自立(生き方)の物語を問い直すことと同時に教科内容の世界をも問い直しながら、新たな自分づくりと世界づくりに他者とともに参加していく学びの当事者として立ち上げていく必要がある。(平田ほか2013)

- 2 2012年5月29日に発表された調査結果によると、日本の貧困率は14.9% (約305万人) である。(ユニセフ・イノチェンティ研究所 ホーム ページ : [http://www.unicef.or.jp/osirase/back2012/1205\\_03.html](http://www.unicef.or.jp/osirase/back2012/1205_03.html) : 2013年4月25日現在、参照。)

#### 主要引用・参考文献

- パウロ・フレイレ著、三砂ちづる訳 (2011) 『新訳 被抑圧者の教育学』 亜紀書房。
- 阿部彩 (2008) 『子どもの貧困－日本の不公平を考える』 岩波新書
- 井沼淳一郎 (2008) 「アルバイトで雇用契約書をもらってみる」 全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』2008夏季号 (177号)、青木書店、20～25頁。
- 井沼淳一郎 (2010) 『「はたらく・つながる・生きる」 ちからを育てる現代社会 (大阪府金融広報委員会金融教育研究活動報告)』 私家版。
- 井沼淳一郎 (2011) 「共同的に生きる、という感覚」 全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』2011夏季号 (189号)、青木書店、22～29頁。
- 大澤仁 (2011) 「脱出」 全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』2011春季号 (188号)、青木書店、26～31頁。(なお、大澤仁はペンネームであり、本稿では「A教諭」と表記している。)
- 柏木修 (2010) 「ホームレス問題をどう考えるか」 全生研編集部編『生活指導』2010年8月号、38～45頁。
- 黒谷和志 (2001) 「教育実践における批判的リテラシーの形成」 『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』 第50号、249～256頁。
- 嵯峨山聖 (2010) 「文化祭で生徒と共にとりくんだ『反貧困』」 全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』2010冬季号 (183号) 青木書店、30～43頁。
- 白石陽一 (2010) 『『反貧困』の授業実践と『働く権利』・『働くルール』』 『熊本大学教育実践研究』 第27号、67～77頁。
- 鈴木和夫 (2005) 『子どもとつくる対話の教育－生活指導と授業』 山吹書店。
- 全国高校生活指導研究協議会編 (2009) 『高校生活指導』2009春季号 (180号) (特集2 「反貧困」の高校教育) 青木書店
- 中西新太郎 (2011) 「若者が生きる現実に根ざした学校とは」 全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』2011春季号 (188号)、6～13頁。
- 長野仁志 (2010) 「生徒が“はたらくこと”を自分のテーマとするには…」 全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導』2010春季号 (180号)、青木書店、68～73頁。
- 肥下彰男 (2009) 「〈反貧困学習〉について」 大阪府立西成高等学校編著『反貧困学習——格差の連鎖を断つために』 解放出版社。
- 平田知美、今井理恵、上森さくら、福田敦志、湯浅恭正 (2013) 「文学の読みの指導における学習の共同化」 大阪市立大学大学院文学研究科編『人文研究 大阪市立大学大学院文学研究科紀要』 第64巻、37～59頁。
- 藤井啓之 (2012) 「現代の貧困と教師・学校」 山下政俊・湯浅恭正編著『新しい時代の教育の方法』 ミネルヴァ書房、156～168頁。
- 湯浅誠 (2008) 『反貧困－「すべり台社会」からの脱出』 岩波新書
- 湯浅誠 (2009) 『どんとこい、貧困!』 理論社

#### 付記

筆者の参観を快く受け入れてくださったH高校の教職員の皆様と生徒の皆様には厚く御礼申し上げます。