欧米の成人基礎教育と日本の社会教育

批判的リテラシーとの関連において

上杉孝實

要 約

困難を抱える若年者は、人生を拓くリテラシーの獲得に問題を抱えていることが多い。そ れぞれが持つリテラシーを活かしながら多様なリテラシーを得ることを保障するうえで、成 人基礎教育の理念と実践が重要になる。欧米におけるその動向を参照しながら、日本におけ る識字運動や夜間中学校の取り組みを踏まえて、学校の再構築とともに、学習者の主体性や 生活の場重視の社会教育での成人基礎教育の確立が課題となっている。

問題

近年、引きこもり、不登校、失業など困難を 抱える若年者が目立つようになっている。

その中には、学校での教育になじめず、社会的 に活動するうえで必要な、基礎的知識・技能が 身につきにくい状態になっていることも多い。 そのような若年者に子どもと同じ場と内容で学 ぶことを求めても、学校文化そのものが適さな いといった問題がある。そこに、成人基礎教育 の必要性がある。

現代社会においては、すべての人が人間らし く生きるために、生存権としての教育保障が極 めて重要となっている。そのために、最低限必 要とされる基礎的な知識・技能を身に着けるた め、就学時期が定められ、義務教育として子ど もを就学させることが保護者の義務とされ、そ れを保障することが国の責務となっている。基 礎教育は、義務教育として位置づけられるので ある。基礎教育の中身としては、3Rsとして 示されるように、読み書き、計算能力の形成が 中心となってきたのであり、その中で識字(リ テラシー)と呼ばれるように、文字の獲得が重 視されてきた。しかし、現代社会において生活 を営む上では、3 Rsにとどまらない多くの知 識・技能を必要とするのであり、義務教育が中 等教育に至るまで延長されてきたのである。

このような基礎教育は、子どもを対象として なされてきたが、差別、貧困、病気、障害、植 民地政策、移住など様々な理由によって、子ど も期にその機会を奪われた人たちが多く存在 し、成人期においてその保障が課題となってい る。日本にあっても、部落解放運動の高まりの 中で識字運動が展開され、在日コリアンや障害 のある人など多くの人々の識字学習が行われ、 夜間中学校の生徒は成人が中心となってきた。 新たに渡日してきた人々の日本語学習も各地で 行われている。

基礎教育の概念は、初等教育を受けることが できなかった人を意識して用いられることが多 かった。1956年のユネスコ総会において、「基 礎教育は、人々に、既存の教育機関からは得ら れなかった援助を提供すること。たとえば自分 たちを取り巻く環境の問題、あるいは市民およ び個人としての権利や義務などの問題を理解 し、生活条件を進歩発展させてゆくために、様々 な知識や技術を身に着け、自分たちの地域社会 の経済的・社会的発展により効果的に参画でき るように、援助すること」とされている。また、 1966年国連で採択の「経済的、社会的及び文化 的権利に関する国際規約 | の第13条「教育への 権利」の中で、「基礎教育は、初等教育を受け なかった者又はその全課程を修了しなかった者 のため、できる限り奨励され、強化されること」 とある。

基礎教育は、激しい社会変化、技術革新、生 活レベルの向上、グローバルな移動の広がりな どによって、すでに成人になっている人におい ても保障されるべきものであり、そのレベルも 生活水準と合わせて高められなければならなく なっているのである。不登校や引きこもりの若 年者が目立つようになり、あらためて、それら の人々に対する基礎教育のあり方も問題になっ ている。たとえ義務教育を修了していても、実 質的に内容を伴ったものになっているとは限ら ない。年齢や生活経験から見ても、成人の基礎 教育が子どものそれと全く同じ内容・方法によ るものでよいかどうかも検討されなければなら ない。

1970年代から欧米等で成人基礎教育 (adult basic education) としてのとらえ方が広がりを 見せてきた。日本では、成人教育を社会教育の 内実として扱うことが多かったが、このような 基礎教育がどのように位置づいているかが問わ れるところである。識字学習や若年者支援の動 向も踏まえながら、欧米との比較によって、そ の意義と課題について考察する。

成人基礎教育のとらえ方

欧米の成人教育の歴史を見ると、識字教育と の関連が強いものがある。イギリスに例をとる と、18世紀から19世紀にかけて産業革命によっ て都市化が進み、そのなかで教会勢力も人々が 直接聖書を読むことができるようにすることを 指向し、日曜学校等で識字学習を進めるように なった。とくに信者が直接神に触れることを重 視したメソジスト派は、このような学習の推進 に熱心であった。19世紀から20世紀にかけて、 地方教育当局でも夜間学校等で成人教育に取り 組むところが増えてくる。

このように、基礎教育と結びついた成人教育 が見られる一方で、成人の高等教育を進める大 学拡張や労働者教育協会(WEA)の活動があり、 20世紀にはこれらが成人教育の主流として意識 されることが多くなった。

しかし、1970年代から80年代にかけて、移民 労働者や未組織労働者の置かれている状況が強 く意識されるようになり、成人教育の階層的偏 りに対する批判も強まるなかで、あらためて識 字や別の母語を持つ人の英語学習も包含した成 人基礎教育の重要性がクローズアップされるよ うになった。多くの移民から成るアメリカでは、 アメリカ社会への適応を促す米化 (Americanization) 運動とも連動して、20世紀 の初頭から移民に対する成人教育として英語教 育が行われてきたが、多くの植民地を持ってい たイギリスでも、第二次世界大戦後それらの 国々が独立してからも、英連邦を構成し、その 構成国からの移民を受け入れてきた。他のヨー ロッパ諸国でも、経済発展を支える労働者を諸 外国から受入れてきた。アメリカやカナダでは 「第二言語としての英語 (English as a second language)」、イギリスでは「他の言語を話す人 の 英 語 (English for speakers of other languages)として、もともと英語を話す人の 識字とは別の英語教育が進められてきた。文化 相対主義の考えが広がり、同化主義への批判も 高まる1970年代から80年代には、母語も尊重し ながらの英語教育であるべきことが意識されて きた。

全英成人教育協会 (NIAE、現在はNIACE) でも、1980年にそれまでの成人識字部門(Adult Literacy Unit) を成人識字・基礎スキル部門 (Adult Literacy and Basic Skills Unit)に変え、 その後基礎スキル局とした。成人基礎教育は、 識字や計算能力だけでなく、様々な生活の必要 に応じるスキルを身に着ける教育としてとらえ られるようになったのである。基礎スキル局で は、基礎スキルを「仕事や社会で必要なレベル の英語(またはウェールズ語)の読み書き、会 話能力、および数を扱う能力」いとしている。

アメリカのメリアムとカニンガムの編集した 『成人・継続教育ハンドブック』(1989年発行) でも、成人基礎教育についてテイラーは次のよ うに述べている。「基礎教育は、読むこと、書 くこと、聞くこと、話すこと、数を処理するこ との基礎領域について言われるものである。こ れとともに、コミュニケーションやコンピュー タ処理の基礎領域は、個人が自らの生活をコン トロールし、絶えず変化する社会の要求に対応 する力と自由を与えるものである。これらのス キルの提供によって、基礎教育の構築が可能と なる ⁽²⁾。

ユネスコにおいても、1965年のラングランに よる生涯教育の提起以来、すべての人の生涯に わたる教育の普及を促してきたが、文字通りす べての人の教育保障を考えるとき、被抑圧者に 焦点を当てることが重要であり、ラングランの 後を承けたジェルピは、この観点からの生涯教 育の推進に努めた。1985年のユネスコ主催国際 成人教育会議における学習権宣言は、人間の生 存において学習が不可欠であることを強調し、 人々が歴史を創る主体となるために学習権が保 障されるべきことを宣言した。また、1960年代 以後、機能的識字 (functional literacy) の概 念によって、職業上の力をつけたり、生活を切 り拓く力を伸ばすことと結び付けての識字への 取り組みが強調されてきた。これに対して、フ レイレのように、単なる適応でなく、社会を批 判する力をつける識字を重視する立場からは、

批判的識字 (critical literacy) を対置したが、 ユネスコはこれも機能的識字の中に包摂される としてきた。

全英成人継続教育協会(NIACE)の文書では、 機能的識字は次のように説明されている。「機 能的識字は、人生において、自信を持って効果 的にまた自立的に地域や職業を操作するのに必 要なスキルと能力を個々人に与えるような英 語、数学、ICTの中核となる要素を示す」(3)。

1990年の国際識字年のあと、2000年にはセネ ガルの首都ダカールにおいて世界教育フォーラ ムが開かれ、「ダカール行動枠組み」として、 「2015年までに成人(特に女性)の識字率の 50%向上を達成すること。また、すべての成人 が基礎教育及び継続教育に対する公正なアクセ スを達成すること」を掲げた。これらを承けて 2003年には、「国連識字の10年」が始まり、そ れに合わせてユネスコの国際的専門家会議で は、次のような定義が試みられている。「リテ ラシーは、多様な文脈と結びついた、印刷され たり、書かれた資料を用いて、自己を位置づけ、 理解し、解釈し、創造し、コミュニケーション を交わし、コンピュータを用いる能力である。 リテラシーは、個人が目標を達成し、知識や潜 在能力を伸ばし、地域やより広い社会に十分参 加することができるような一連の学習を含む「4」。 このように、リテラシーは、識字を中心とし ながらも、それはコミュニケーションを豊かに し、コンピュータ操作も可能にするものである として、かなり膨らみを持った概念として用い られるようになっている。

また、1994年に7か国で調査が始まった国際 成人識字調査データベースは、その後参加国を 増やし、OECDとも連携して調査を行い、今日 では23か国の参加を得ている。そこでは、リテ ラシーを単純な文のリテラシー、ドキュメント のリテラシー、数量のリテラシーに分け、それ ぞれについて5つのレベルを設定している⁽⁵⁾。 近年は、リテラシーが、識字のほか、計算力、 コミュニケーション力など生活を営む上での基 礎知識・技能を意味して用いられ、さらには情 報リテラシー、法リテラシー、科学リテラシー といった用法も見られるようになっている。基 礎教育はこのようなリテラシーを獲得する教育 ともいえる。

基礎教育は、子ども期に初等学校や中等学校 でなされるべきであるとしても、現実にその機 会を持てなかった人や移民などの存在を考える とき、また技術革新や社会変動の激しさを視野 に入れるとき、成人基礎教育の必要性が高まっ ているのである。その際、子どもと同じ学校教 育が適しているかどうかが問題になる。生活経 験が豊富な成人にふさわしく、実生活と関連し た教育が構築されなければならない。同時に就 業や社会生活を営む上で、その教育が初等教育 あるいは中等教育修了として認定されることも 求められるのである。アメリカのコミュニティ カレッジ等において、成人中等教育((adult secondary education) として、義務教育後の 中等教育を成人に保障する取り組みや、北欧の 民衆大学における中等教育に相当する教育の提 供などが例として挙げられる。

イギリスでも、職業上のみならず、あらゆる 生活上必要な知識・技能を意味するスキルのレ ベルを設定することで、より高次のレベルに向 けての教育に力を入れている。1992年の継続教 育・高等教育法の制定によって、子どもの学校 教育とは別の教育について規定し、成人教育を 進める上で継続教育機関の位置付けを明確にし た。さらに2007年には改新・大学・スキル省を 設け、継続教育や高等教育を子どもの教育とは 別に扱う省庁とした。継続教育カレッジでは、 16歳で社会に出た、19歳に達するまでの若者に 対する一般教育及び職業教育と、それ以上の成 人に対する教育保障に大きな役割を果たしてい る。入門レベルから中等教育修了のレベル2、 中等教育上級修了のレベル3までの資格を取得 しようとする者が多く、高等教育修了に相当す るレベル4以上を目指す者は少ない(6)。

雇用形態として、日本のように学卒一斉採用 の形でなく、欠員に応じて職種別に募集があり、 契約期間を定めて雇用されることの多い欧米に あっては、即戦力が求められ、それを示すもの として経験や資格取得が重要になる。その場合、 経験や資格を所持しない若者は採用され難く、 失業者になりやすい。成人基礎教育は、若者に とって切実なものとなるのである。

このように見てくると、成人基礎教育は、識 字をベースとしながら、計算能力の取得、母語 を別に持つ人の現地言語の習得、コミュニケー ション力の向上、さらにはコンピュータ処理能 力の習得などを含むものであり、さらには、機 能的識字などリテラシー概念の広がりとも関連 して、生活上必要な次の知識・技術を身に着け るものであるということができる。①衣食住の 生活に関するもの、②健康保持に関わるもの、 ③社会生活を営む上で必要なもの、④職業保障 に関わるもの、⑤育児・家事等家庭生活に関す るもの。

これらは、義務教育として保障されるべきも のであり、当初は初等教育と重ねて考えられた ものであるが、しだいに前期中等教育と重ねて とらえられるようになり、その機会を持つこと ができなかった若者や成人に対して提供されな ければならないものとして意識されるように なっているのである。

このように、成人基礎教育は、狭義には成人 の識字、計算、母語とは別の当地の言語、さら にコンピュータなどを含めてのコミュニケー ション能力の形成を意味するが、広義には成人 として義務教育段階以上の学力を具え、人間ら

しい生活を営み、社会に働きかけ得る能力の獲 得のための教育を意味するものとしてとらえる ことができる。

成人基礎教育の実践

アメリカでは、1991年に全米識字法が制定さ れ、国立識字研究所や州立識字資源センターの 創設がうたわれ、識字への投資や学習機会の提 供が規定された。イギリスの場合、イングラン ドとウェールズに適用される1992年の継続教 育・高等教育法では、付則として国の補助金の 対象となる教育内容を規定したが、そこでは職 業教育や資格取得の教育に重点が置かれ、非職 業教育が除外されていて、社会問題への取り組 みを軽視するものとして成人教育関係者から批 判を受けた。しかし、さすがに、基礎的な識字 や計算についての教育、英語を母語としない人 への英語教育、ウェールズの人たちのための ウェールズ語の教育、学習困難者の自立生活と コミュニケーションのスキル獲得のための教育 については、補助の対象から外すことはなかっ た。

1998年には「新たな出発(A Fresh Start)| と題するクラウス・モザーを長とするワーキン ググループの報告書が政府に出され、イングラ ンドで約700万人の成人が読み書きに困難を抱 えていることが示されたことに対して、1999年 に政府は「より良い基礎スキル―成人識字と計 算能力の向上(Better Basic Skills – Improving adult literacy and numeracy)」を出して、国 家識字・計算戦略として、レベル1と2の国家 試験の導入、カリキュラムの開発、教師の訓練、 継続教育カレッジや地域、職場での取り組みな どを提示した(7)。

1999年から2000年にかけてのロンドンの人文 学院(City Literary Institute)では、基礎・キ

イスキルの科目群として、コミュニケーション、 計算、コンピュータ、ガイダンス等の入門とレ ベル1の科目(月曜日と金曜日10時半~12時半、 60回)、中等教育修了前の英語(月曜日13時~ 15時、12回)、中等教育修了前の数学(火曜日 14時~16時、12回)、苦手の人のための数学(火 曜日10時半~12時半、8回)などが開講されて いる(8)

1970年代以前には、イギリスにあっても、識 字学習はボランティアに依拠するところが大き かった⁽⁹⁾が、1980年代以後は国の補助による地 方教育当局の取り組みも強化され、1990年代に は地方教育当局から独立して国の影響力の強 まった継続教育機関での成人基礎教育が目立つ ようになったのである。

2000年末には、政府は「生活のためのスキル 一成人識字と計算能力の向上のための国家戦略 (Skills for Life; National strategy for improving adult literacy and numeracy) \[\displies \text{\$\delta} \] 発表し、2011年にかけてコメントを求め、戦略 の確定を行った。成人基礎スキル戦略部門及び 内閣委員会の創設はその具体的現れである。独 立機関として全英成人識字・計算能力研究開発 センター (National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy) & 公費によって創設された。2003年度には識字・ 計算能力発展のための資金の増額を行った。低 スキルの労働者の多い地域に住む人への援助や 刑務所に収監されている人のための基礎スキル に関連した教育の改善などにも力が入れられ た。基礎スキルの定義が不明確であるなどの批 判はあった⑩が、この政策の下で、政府資金に よる各種機関・団体での教育機会の提供が、計 画的に進められてきたのである。

これらの背景には、イギリスがOECD諸国の 中でも成人リテラシーの値がきわめて低い位置 にあること、このことが産業発展にも影響があ

り、失業状態にある若者などの社会的排除とも なって社会不安が広がっていることがある。イ ギリスのみならず、20世紀末の経済停滞と関連 した失業の増大するヨーロッパ諸国で、安価な 労働力となってきた移民に対する風当たりも強 くなり、在留を続けるには資格やその国の言語 の習得を要求する動きが強まってくる。この時 期右翼政権の成立したオーストリアなどで典型 的に見られた政策であり、語学教室が多く開か れるようになったのである。

このような教育機関による学習の広がりは、 成人教育ということへの配慮はあっても、カリ キュラムの整備や、国家による学習者の資格設 定などにより、試験制度の導入がなされ、訓練 を受けた教師による教育を伴って、極めて学校 型の基礎教育の展開となっている。ボランティ アなどが中心となっていたころには、かなり柔 軟なやり方で多様性が見られたが、到達レベル の明確化が求められ、効率的な目標達成が促さ れるようになって、フォーマルなコースのウェ イトが増しているのである。財政的な裏付けも 行われているが、成果の査定によって、コース の存廃が決まるので、テストに合わせた教育に なりやすいのである。これに対して、ローカル なリテラシーとして、支配的・画一的なリテラ シー観を打破して、多様な地域や人々の生活に 即してリテラシーを考える動きも見られるい。

1997年にハンブルクで開かれたユネスコ主催 国際成人教育会議での「未来へのアジェンダ(課 題)」のテーマ3として、「識字と基礎教育への 普遍的権利の保障 | が掲げられた。そこでは、 「識字と、学習者の社会的、文化的、経済的発 展へのアスピレーションとを結合すること。伝 統的でマイノリティのものである知識と文化と の結合によって、識字プログラムの質を高める こと」とある。また、国連識字の10年の計画で も、「『万人のための識字』は、識字に対する刷

新された見方を必要とするもので、それは、文 化的アイデンティティ、民主的参加と市民権、 寛容と他者に対する尊敬、社会開発、平和、進 歩を育むといったものである」とし、男女平等 の観点に立ち、多言語・多文化教育の推進と関 連づけることを示している。この観点に立つな らば、成人基礎教育は、もっぱら効率主義、成 果主義に立つのでなく、学習者主体の運営参画 と仲間づくり、社会改革への取り組みとの接合 を重視することが課題となるのである。

イギリスでも、実質的に成人基礎教育に相当 するものとして、これまで教育機会の少なかっ た失業者や労働者階級の女性のためのコース が、成人教育機関によって提供されてきた。 1980年前後は失業が目立って多かった時期であ り、「新しい社会学」の影響もあって、成人教 育においても、被抑圧者への取り組みを進める コミュニティ教育の動きが強まってきた¹²³。失 業者が生活に困難を抱えるだけでなく、自分自 身を否定的にとらえがちになることに対して、 学習者が相互に職業技術を交換し合うだけでな く、そのことを通じて自信を取り戻し、社会に ついて学ぶことによって、失業が社会構造に よってもたらされていることに気づき、変革の ためのエンパワーメントの機会を得るのであ る。このような教育は、失業者のための立ち寄 り施設 (drop-in centre) とともに地域の成人 教育センターで試みられたい。リーズ大学の成 人教育部のように、パイオニアワークとして先 鞭をつけ、そこで開発された教育を他の機関に 渡すことに大学でのこの種の取り組みの意義を 見出した例もあるい。

労働者階級の女性に重点を置いた活動には、 セカンドチャンス・コースとして展開されたも のがある。そこでは、女性が新たに職を得るた めの力をつけるだけでなく、自らが社会的に規 定されていることを意識化することによって、

自信と連帯でもって、問題に立ち向かうことを 目指すのである。サザンプトン大学成人教育部 にいたトンプソンが開いたコースでは、午前に、 家庭生活、雇用と経済、福祉政策、選挙権獲得 闘争、階級・人種・性差による抑圧に対応した、 不平等の下にある女性などの学習が討論方式で 進められ、午後には、学習者の決めたテーマに ついて演習形式で学習が行われた(5)。1980年代 前後には、他の欧米諸国でも、新たにまたは再 び教育機関に入ったり職に就くための準備コー スが、成人教育機関によって設けられることが 多くなってくる。

子ども時代に学校で十分学ぶことのできな かった成人に対し、夜間学ぶ機会を提供する事 業が、このころには成人教育センター事業とし て地方教育当局等によって進められていたが、 その科目は多様であって、基礎教育に限定され たものではない。

義務教育を終えた後でも、職に就けず、教育 や職業訓練の機会を持たない若者の少なくない ことが、20世紀の末以来いわゆるNEETの問題 としてとりあげられてきた。1999年に当時の教 育・雇用省が出した白書「成功するための学習 (Learning to Succeed)」でも、16歳から18歳 までの若者の11人に1人がこの状態にあるこ と、19歳の74%だけがレベル2の資格を持って いることを示している[®]。このことから、コネ クションと呼ぶ戦略を立て、19歳までの若者が 教育を継続するようにし、13歳を超えた段階か ら19歳までの若者への助言と支援の総合的シス テムの構築をうたった。現代社会にあっては、 義務教育期間在籍しただけでは、必ずしも社会 で活動することにつながらないのである。

10歳代の若者を主対象としたユースサービス では、ユースクラブやユースセンターでの集団 活動から地域での活動の促進に当たってきた が、NEETなど困難を抱える若者の相談に乗っ

たり、地域の商工業者と連携しての職業訓練の 機会提供などに努めてきた。これらの若者の少 なくない部分が学校文化とは距離のある文化状 況にあり、学習文化も彼らに即したものとして 新たに構築されなければならないのである。

日本の夜間中学校(中学校夜間学級)での教 育は、学校教育の一環として行われているもの で、もともと義務教育年限の子どもがさまざま 事情で昼間学ぶことができないことから設けら れたいきさつがあり、そのような子どもが少な くなったことや児童労働を防ぐことを理由とし て縮小されてきた。1950年代半ばには90近く あった公立夜間中学校は、2013年現在35校であ り、しかも大阪府が11校というように、地域的 に偏りがあり、ほとんどの県で皆無である。義 務教育も受けることができなかった成人にとっ て、基礎教育の場として、夜間中学校はきわめ て重要な存在であるが、政府は子どものための 中学校とのとらえ方の下で、15歳を超えた人の 在籍を認めようとしない時期が長かった。中学 校卒業者は受け入れられず、在籍年限も限られ、 基本的には教育内容も子どもを対象としたもの であった。そのようななかで、教師や生徒は、 成人にふさわしい内容・方法を探ってきたので あるが、制度と現実とのギャップは大きい。成 人で学ぶ場合、子どもと同じように定まった期 間しか在籍できないのでは、基礎的な力を十分 つけることができない場合もある。また、形式 的には中学校を卒業したものの、実質的には学 ぶことのできなかった人が入学できないといっ た問題もある。何よりも、夜間中学校の数が少 ないことによって、学ぶことのできない成人が 圧倒的に多いことが問題になる。成人の学ぶ機 関としての質量ともの整備が課題となっている のである。

全国夜間中学校研究会の申し立てを受けて、 日本弁護士連合会は、2006年に「学齢期に修学 することのできなかった人々の教育を受ける権 利の保障に関する意見書」を出し、義務教育未 修了者の教育権を保障するため、国は実態調査 を実施し、財政的措置を行って、夜間中学校の 設置促進に当たるべきことを提言した。

近年、非正規労働が増え、この状態にある若 年者が目立つようになり、とくに教育機会に恵 まれなかった者の多くが失業や不安定労働で、 生活設計の困難に直面している。さらに、引き こもりや不登校も増え、学齢期を超えての学び なおしが必要となっている。背景にある社会構 告のひずみにも目を向け、自信を取り戻す学習 も重要になる。

日本の社会教育

日本では、明治期以来社会教育の概念によっ て、時には社会を意識した教育として学校教育 を包含することもありながら、一般的には学校 教育以外の教育を総合的にとらえてきた。この ことは、教育を広くとらえる一方、学校教育の 壁の厚さを意識している。この点、学校教育を 中心に教育をとらえるとともに、学校そのもの に多様なものが含まれる欧米との違いが見られ る。日本では成人教育は社会教育で扱われるこ とが多くて、学校での整った成人教育の提供は 遅々としたものであった。

歴史的に見ても、学校教育から疎外された 人々へのアプローチは社会教育において見られ る。文部省にあっても、貧困や障害等によって 学校教育から除外されてきた人々への教育予算 要求を始めたのは、大正期に新設された社会教 育課からである。学校教育の代位としての機能 を社会教育が果たすことには、学校の充実を抜 きにしての安上りの教育の提供になりかねない ことから、とくに第二次世界大戦後の社会教育 関係者から批判的にとらえられてきた。1953年

の青年学級の法制化への批判もこの観点からも なされたのであり、日本青年団協議会は、生産 学習としての青年学級を学校教育の代位とする ことに反対し、学校教育としては定時制高校の 拡充を求めたのである。ただし、現実に教育の 機会から外れた状態にある人を放置するのでな く、何らかの手立てを講じることは必要であり、 社会教育においてこそ、学習者主体の柔軟な取 り組みを可能とする面のあることも否定できな いのである。

このような観点からも、若者も含めて成人期 に基礎教育を保障する手だては、学校教育の拡 充とともに社会教育においても必要であり、成 人基礎教育の概念の導入が課題となっているの であるが、まだその普及は十分でない。国によっ て、長い間義務教育の対象は学齢期の子どもに 限定してとらえられ、社会教育にあっても義務 教育修了を前提に考えられることが多かったた め、成人基礎教育が意識されにくい状況にあっ た。しかし、第二次世界大戦後の法制にあって も、学界の見解においても、社会教育の本質は、 人々が自ら展開する学習活動に見出され、国や 地方公共団体の役割は、その援助とみなされて きた。この観点からは、人々が生活を切り拓き 展望をもたらす学習が重要となるのであり、生 活課題への取り組みと連動した学習が重視され ねばならないのであって、そこからも成人基礎 教育の位置づけが求められるのである。

日本では、明治期の末頃には、ほとんどの子 どもが就学していて、義務教育の普及が著し かったと言われるが、実際には中退や形式的卒 業が少なくなく、第二次世界大戦後も、被差別 部落などで多くの長欠や不就学があり、在日コ リアンの中にも教育から疎外された人々が少な くなく、1979年まで、障害などで就学猶予又は 免除とされた人も存在したのである。識字に関 しても、1955年に文部省が東北地方と関東地方

の15歳~24歳の青年を対象として実施した標本 調査があり、「読み書き能力がなく、日常生活 に支障があると明らかに認められるもの | が、 東北で15.7%、関東で9.5%見られた(17)。しかし、 その後識字調査は行われないままで、あたかも この問題がないかのような政策がとられてきた のである。しかし、今日でも、全国で実質義務 教育未修了者は百数十万人に上ると推定されて いて、1985年の国会議員に対する政府答弁書で も70万人は義務教育未修了と推定されている。

識字への取り組みは、被差別部落の中から展 開されてきた。1953年ごろには、大阪の矢田地 区の青年たちが、生計のために自動車運転免許 を取得するにあたって、識字を必要とすること から、その学習に取り組んだことが知られてい る。1963年から福岡県行橋で、女性たちが開拓 学校として識字学習を展開したことなどから、 各地に識字運動が広がったことも周知のことで ある。部落解放運動の高まりの中で、識字運動 は公的保障を求めて、西日本の自治体等で社会 教育行政が中心となって、補助を行ったり、隣 保館等で学級を開設するところが現れるように なる。

その内容は、生活に必要な読み書きだけでな く、その学習を通じて自らの人生を振り返り、 社会的規定に目を向けて、水平社宣言などに目 を通して、解放の展望を拓くものであった。そ こでは、グループ・マン・ツー・マンとして、 個別的な指導関係だけでなく、集団学習や共同 活動を組み込むことによって、連帯の強化が図 られ、支援者も学習者の人生から学ぶことに よって、相互教育が促進された。学級運営でも 学習者の参画が重視された。このような取り組 みは、在日コリアン等もふくめての識字学級の 広がり、さらに新たに渡日した外国人等の日本 語教室の開設を促してきた。それらは、成人基 礎教育としての性格を帯びたものである。

成人基礎教育を掲げて1991年につくられた施 設としてA'ワーク創造館(大阪地域職業訓練 センター)がある。基礎的な知識・技能の不足 から就業が困難になっている人のために、アル ファベットの学習を含めてパソコンの操作や、 数の処理の仕方を身に付ける機会の提供を行っ てきた。大阪府や大阪市の補助を得て、財団法 人大阪生涯職業教育振興協会が運営に当たり、 成人実用基礎教育研究会も立ち上げて、社会的 弱者の立場に置かれた成人の教育と若年者支援 に努めてきた。2009年の府の財政改革で、府市 の補助金が打ち切られてからは、有限責任事業 組合大阪職業協働機構が運営している。

学校としての名前を冠しているが、自主夜間 中学校も社会教育の営みととることもできる。 正規の中学校とはなっておらず、卒業資格につ ながらないという問題はあるが、学習者の主体 性重視の下に成人の必要に合った柔軟な取り組 みを行い、実践ともつなぎながら成果を上げて いるものが少なくない個。とくに学校からの疎 外状況にある若年者の場合、通常の学校モデル ではなじみにくい。多様なリテラシーを手がか りに、社会で生きる力を育むのに、さまざまな 分野の機関・団体とも連携しながらの活動が求 められるのである。

中学校を名乗る以上、卒業資格が望まれる面 があり、中等教育修了試験など欧米のような資 格試験で学習機関を問わず同等の認定が行われ るのも一方法であるが、試験による評価そのも のが妥当かどうかも問題になる。学校教育機関 でもあり社会教育機関でもあるといった性格に よって、学習者の選択によって学び方を決め、 必要な要件を満たせば卒業資格を付与すること も考えられる。子ども達と同様の教科中心のカ リキュラムというより、生活場面に沿って、総 合的な学習が行われるカリキュラムの創造が求 められる。

現在の社会教育における多くの学級・教室 は、週1回程度のものであり、基礎教育で成果 を上げるには限界もあって、長期間の学習を必 要とするが、行政によっては特定の者が長く学 ぶことを認めない。正規の夜間中学校でも期間 の制限があり、その適切性が問題になっている が、継続性の乏しい社会教育にあっては、期間 の制限は基礎教育になじまない面が大きいので あり、長期の学習が認められなければならない。 社会教育の特徴として、多様な学習者のニーズ に応じて、実践とも関係させての学習を重視す るということがあり、困難を抱えている若年者 の居場所における取り組みとそれぞれに応じた 基礎教育を重ね得るということがある。制度化 の度合いの強い学校が、とかく機能的自律性を 示して、時に手段と目的の倒置をもたらして、 結果として個性的な人を排除することも生じる ので、生活の場を学びの場ともする社会教育の 営みが重要になる。

その一方、社会教育でも、自由大学の例にも 見られるように学習者主体で自由かつ体系的な 学習を保障できる仕組みを整える必要がある。 社会教育にあっては、制度的な保障が弱く、条 件整備が不十分であることが、大学等の成人教 育部門も含めて成人教育機関を持つ欧米に比べ て日本の成人教育の充実を遅らせている。その なかでも、公民館は、戦後社会教育の中枢的な 機関として、一時は全国で2万近い館数を示し たこともあり、それらすべてで成人基礎教育が 展開されれば、その影響は大きなものであった であろう。そのような取り組みを行った公民館 もあるが、全国的には専任職員も1館当たり平 均1人あるなし、兼任職員が多い状況で、利用 が限られたところも見られ、財政的理由や新自 由主義の政策によって、2010年には1万6千と 館数が減っている。それでも、最も身近な地域 学習センターとして、国際的にも注目されてい る施設であり、成人基礎教育を必須としてこそ、 公立社会教育施設の意義が明確になるのであ る。

基礎教育を進める支援者についても課題が多 い。識字の支援者としては学校教員とくに同和 地区を含む小学校の教員が主だったが、今日で は日本語学習とともに、ボランティアの関わり が増えている。学校教員のみに依拠するのでな く、支援者と学習者の相互教育としての自覚を 持った多様な支援者がいることの意味は大き い。大阪の識字・日本語の学級では、支援者を パートナーと呼ぶことが一般的である。その養 成・研修機会の拡充とともに、それらを支える 専門的力量を具えた職員配置の必要性は無視で きない。たとえば、大阪市等における識字・日 本語学習に社会教育主事の果たした役割は小さ くない。この点、イギリス等において、成人基 礎教育を進める教育者の養成・研修に力が注が れていることを想起しなければならない。その ためにも、成人基礎教育支援機関の存在が注目 される。2002年設置のおおさか識字・日本語セ ンターは、識字・日本語学習の推進のために、 啓発資料の作製・提供、情報の収集・提供・発 信、相談活動、教材の作成・提供、調査研究と その成果の活用、人材の養成、ネットワーク化 の推進にあたってきたが、大阪府の財政改革に より、府や政令指定都市からの補助金がなく なって、運営が困難になっている。人権として の教育を保障することが国や自治体の責務であ るにもかかわらず、後退現象が見られるのであ り、その是正が緊急の課題となっている。

孤立状況にある若年者が目立つなかで、社会 教育における若年者の居場所づくりも課題と なっている。社会教育では集団活動を重視して きたが、すぐにそこに進むには困難を抱えてい る若者も少なくなく、支援者が寄り添いながら の関係づくりから出発し、コミュニケーショ ン・リテラシーの発展を図ることが必要な部分 がある。青少年活動センターの中には、そのよ うな取り組みを行うところも増えてきている(19)。 アウトリーチの機能も持ちながらの社会教育施 設の必要性は高まっているのである。また、不 登校者等を対象とした塾やフリースクール、更 生施設、その他困難を抱える若年者のいる様々 な場で、その人たちの持つリテラシーを活かし て、それぞれが必要とする多様なリテラシーを 獲得するための支援が行われていることにも着 目しなければならず、その支援の支援が公的に も進められなければならないのである。

むすび

成人基礎教育は、識字、母語以外の現地の言 語、計算、コミュニケーション、コンピュータ 操作など、現代生活にとって必要な基礎知識や 技能を具えるために、成人にもそれにふさわし い、経験や主体性を重視した教育を意味する言 葉として用いられてきたが、さらには、複雑性 の増す社会を担い、それを変える力も具えて、 生活を切り拓くために基礎的に必要な能力を獲 得する教育をも意味するようになってきてい る。そこには批判的リテラシーも伴った機能的 リテラシー概念の発達との関係を見ることがで きる。基礎教育は、子どもの教育として考えら れがちであるが、義務教育年限を過ぎた若者や 成人にとっても欠かせないものであり、就学率 や進学率は増えても、グローバル化のなかで地 理的移動も増え、居住地に合った言語・文化な ど基礎教育の必要に直面する成人は少なくない

のである。

それを保障する成人のための学びの場が整備 されなければならない。それは、単に子ども期 の延長線上にあるのではなくて、主権者である 成人の生活実態に即したものである必要があ り、これまでの成人教育の実践を踏まえながら、 創設されるべきものである。その意味で、日本 にあっては、欧米における成人基礎教育の実践 も参考にしながら、部落解放運動などによる識 字運動や夜間中学校の取り組みを踏まえ、学習 者の参画の下に社会教育の成果を活かした学習 の場づくりが課題となるのである。学校文化に なじめなかった若年者も、新たな観点から自己 を見つめ、それを規定している社会についての 洞察が得られ、職業活動との連関の見える学習 を行うことによって、生活を築くためのリテラ シーが得られるのである。

このように見てくると、学校教育も社会教育 と重ねながら構築しなおし、成人にとっても学 びやすい環境整備を公的に進めなければならな い。また、困難を抱える若年者のいる場での人 間関係を通じての学習の展開を支えることが重 要である。さらに、社会教育機関の拡充によっ て、身近に学ぶことが容易になるとともに、必 要に応じて資格付与など、学校と同等の扱いが なされるようにすることも成人教育にとっては 重要なことである。成人基礎教育を支援するセ ンターの設置などによって、高等教育機関とも 連携しながら、支援者や専門職員の養成・研修、 成人基礎教育の内容・方法の開発に効果をあげ ることができるのである。

(1) NIAE, Year Book of Adult Education, 1980-81, NIAE, Leicester, 1980, p.6.

(2)M. C. Taylor, "Adult Basic Education", S. B. Merriam and P. M. Cunningham (eds.), Handbook of Adult and Continuing Education, Jossey-Bass Publishers,

- San Francisco, 1989, p.465.
- (3)NIACE, Work, Society and Lifelong Literacy: Report of the inquiry into adult literacy in England, NIACE, Leicester, 2011, p.21.
- (4)UNESCO Education Sector, The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes, UNESCO, Paris, 2004, p.13.
- (5) http://www.statcan.gc.ca/pub/89-588-x/4152886eng.htm, 2008.
- (6)上杉孝實「イギリスの教育改革における生涯学習の 動向」大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・植田健男 編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、2007年、 221頁。
- (7)http://www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup/front. htom. 1999.
- (8) The City Literacy Institute, The City Lit: Courses for adults 1999/2000, 1999, p.41.
- (9) B. Elsey and M. Gibbs, Voluntary Tutors in Adult Literacy, Department of Adult Education, University of Nottingham, Nottingham, 1981, pp.9-14.
- (10) H. Clary, "Skills for Life", Adults Learning, Vol.12, No.6, 2001, pp.10-11.
- (11)岩槻知也「批判的リテラシー研究の動向とその意義」

- 『京都女子大学発達教育学紀要』第2号、1-10頁、 2006年。
- (12)T. Lovett, C. Clarke and A. Kilmurray, Adult Education and Community Action, Croom Helm, London, 1983.
- (13) R. Cann, R. Haughton and N. Melville (eds.), Adult Options, The Weavers Press, Kent, 1985.
- (14)K. Ward and R. Taylor (eds.), Adult Education and Working Class. Croom Helm. London, 1986.
- (15) J. L. Thompson, Learning Liberation, Croom Helm, London, 1983, pp.148-195.
 - (上杉孝實・大庭宣尊・奥田実・木原義勝・北岡宏 章・森繁男訳『解放を学ぶ女たち』勁草書房、1987年、 228-311頁。)
- (16) Department of Education and Employment, Learning to Succeed: A New framework for post-16 learning, The Stationery Office, London, 1999, p.49.
- (17)文部省『日本人の読み書き能力』1961年、4頁。
- (18)添田祥史「現代の貧困と成人基礎教育」松田武雄編 『現 代の社会教育と生涯学習』九州大学出版会、2013年、 79-99頁。
- (19)京都市青少年活動センターの活動など(日本社会教 育学会第37回関西研究集会、2013年における横江美 佐子の報告から)