

教育は貧困者の可能性を拡大できるか

卒業論文

糟谷有紀子

A0112013

上智大学文学部教育学科

2004年12月

謝辞

本稿執筆をご指導くださった下川雅嗣先生、国際関係副専攻で卒業論文を提出するようすすめてくださった杉村美紀先生、ともに学び合った 2003 年度・2004 年度国際政治経済論演習のメンバー、支えてくださった友人、家族に心より感謝申し上げます。本稿を卒業論文として完成させることができたのは、皆様のお力添えがあったからこそだと思っています。

特に、下川雅嗣先生には本稿執筆に関する適切なアドバイスをいただき、また、本稿執筆に伴い起こった葛藤や苦悩も聞いていただき、学術的な面だけでなく精神的な面も支えていただきました。執筆中、私は自分の目指す道と本稿とに矛盾を感じ苦しめられていました。その時、下川雅嗣先生が「合理的な選択」の話をあらためてしてくださいました。「合理的な選択」とは、選択肢を最大限に広げて、その中からできることを選択することです。（何ができるかと考え、その中から選択することではありません。）そのお話のおかげで、私は自分の目指す道は合理的な選択の結果でできたものだと思うことができ、楽になることができました。そして、より良い選択肢を選択できるようになるため、今できることを始めようと思いました。

本稿執筆を支えてくださった皆様、本当にありがとうございました。

目次

序章

第1章 学校教育を受けられるようになれば選択肢を拡大できるのか

第1節 言われてきたことと現実～タイ・山岳民族を事例に～

第2節 貧困から抜け出せない理由

第2章 貧困者の可能性を拡大する教育

第1節 意識化

第2節 基礎教育

第3節 コミュニティに立脚した教育

第3章 学校教育の限界

第1節 学校教育の目的

第2節 基礎教育・コミュニティに立脚した教育・意識化の導入

第3章 学校教育の更なる問題点

第4節 根本的な問題点

終章

第1節 まとめ

第2節 学校教育の普及からノンフォーマル教育の支援へ

第3節 おわりに

序章

地球上の5人に1人に相当する12億人を超える人々が、1日1ドル未満で生存している。その一方で、世界の富の大部分を約20%の人々で保持しているという。飢餓で苦しむ人々がいる一方で、多すぎて食べきれず残ったものを捨てる人々がいる。生活に必要なモノが手に入らない人々がいる一方で、たくさんのモノがいつでも手に入り、簡単に捨ててしまう人々がいる。このような貧困¹や貧富の格差という現状を知り、筆者はその現状を変えるために何かできないかと考えるようになった。

その後、あるTV番組をきっかけに「教育」という分野に関わりたいと思うようになった。そのTV番組は貧困地域に住む少年が学校に行けるようになり、その後、政府の役人になり、貧困から抜け出すことができたというものだった。その少年の変化と「教育を受けることができて夢をもつことができた」という彼の一言が印象的で、教育を受けられるようになれば多くの貧困者が彼のように貧困から抜け出せるにちがいないという気持ちにさせた。

また、文字の読み書きや計算ができず、バスの時刻表が読めなかったり、薬と農薬の区別がつけられなかったり、名前が書けず選挙に参加できなかったり、字が読めないために騙されたりする人々がいることを知り、彼らが日常生活におけるこのような支障をなくすためにも教育が必要だと感じた。

このように教育を受けられるようにすることが貧困者の生活を改善していくと感じていた筆者は「全ての人に教育を (Education for All : EFA)」「2015年までにすべての子どもが男女の区別なく初等教育の全過程を修了できるようにする」という学校教育の普及を目指す取り組みに共感を覚えていた。

ところが、タイを旅行して以来、「学校教育の普及」という取り組みに対して疑問を抱くようになった。それは学校教育を受けてもバンコク・スラムの子どもは職に就けないことや山岳民族の文化と学校教育が相容れないことを目の当たりにしたからである。貧困者は学校教育を受けても選択肢を拡大することができずにいたのである。こうした現実から学校教育は貧困削減に貢献するのだろうか、貧困者が生活を変えていく上で必要なものは学校教育なのだろうかという疑問を抱くようになった。

そこで本稿ではこれまで言われてきたように学校教育が貧困者の生活改善につながるのかを明らかにし、その上で貧困者の生活改善につながる教育とはどのようなものかを考察する。さらに、貧困者の生活改善につながる教育が学校教育で実践できるのかを考察する。

これまでの貧困と教育に関する研究は、学校教育の普及の現状、学校教育普及のための課題というようなものが多く、「学校教育が貧困削減に貢献する」という前提のもとで行われたものがほとんどであった。本研究の意義は貧困者に軸を置き、この前提に疑問を投げたところにあるといえる。これによって貧困と教育の研究に新たな視点が生まれるのでは

¹ 本稿では貧困の定義を単に所得の少ない状態と捉えるのではなく、人々の生活及び人生における選択肢が欠如した状態と捉えている。アマルティア・センのいような潜在的能力（人が善い生活や善い人生をいきるために、どのような状態にありたいのか、そしてどのような行動をとりたいのかを結びつけることから生じる（機能）の集合）の剥奪された状態と同じような意味で使用している。

ないだろうか。

本稿の構成は以下の通りである。第 1 章では、これまで言われてきたように学校教育を受けることで貧困者が所得を向上させ、貧困の悪循環を断ち、選択肢を拡大することができるのかを考察する。第 2 章では、事例から貧困者が可能性を拡大するための教育とはどのようなものがあるかを考察する。第 3 章では、貧困者が貧困から抜け出すための教育を学校教育に取り込めるかを考察する。終章では前各章での考察を 1 つの図にまとめ、そこから貧困者の可能性を拡大する教育はどのような形態で行われるのかを明らかにし、貧困削減のための教育支援の在り方を考察する。

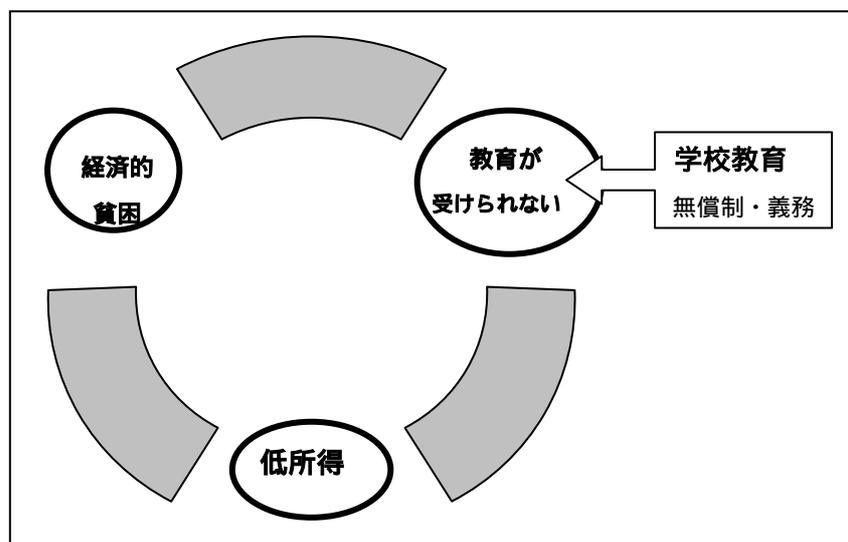
第 1 章 学校教育を受けられるようになれば選択肢を拡大できるのか

これまで貧困者が学校教育を受けられるようになれば所得を向上させ、貧困の悪循環を断ち、選択肢を拡大できると一般に言われてきた。つまり、学校教育によって経済的貧困から抜け出すことが可能であり、それによって選択肢を拡大できるということである。しかし、筆者がタイで見た現実は異なっていた。貧困者は学校教育を受けても経済的貧困から抜け出すことが困難であった。そこで本章ではこれまで言われてきたことが本当なのかを考察していく。

第 1 節 言われてきたことと現実～タイ・山岳民族を事例に～

貧困者は図 1 のような貧困の悪循環に陥っているとしばしば指摘される。そして、この悪循環を断ち切るための 1 つとして教育を受けられるようにすることが必要だといわれてきた。「貧困のために教育が受けられない。教育が受けられないから所得の高い職業に就くことはできない。所得の高い職業に就けないから貧困に陥る。」ならば、教育を受けられるようにすれば貧困の悪循環を断ち切れるという考え方である。

図 1 貧困の悪循環



出所：筆者作成。

だが、学校教育が普及されれば、貧困者は所得を向上させること、つまり、高所得の職に就くことができるのだろうか。

そこで、このことが実際に当てはまるのかをタイ・山岳民族を事例に考察してみる。

筆者は2003年夏、チェンマイから車で3,4時間、チェンダオ県にある山岳民族（赤カレン族）の村に3日間滞在した。その村には電気もガスも水道もトイレもなく、山岳民族は独自の言語と文化を保持し自給自足に近い生活を送っていた。その生活を一概に貧困といえるかはわからないが、所得面では貧困であり、タイ国民としても貧困層の地位にいる。

これまで言われてきたことが正しければ、学校教育を受けた山岳民族の子どもたちは高い所得の職業につけることになる。ところが山岳民族の多くは学校教育を終えて山を降り、職を探しにいてもタイ人に比べ言語面で劣ること、文化的に合わないこと、平地に比べ質の悪い山地の教育を受けてきたことなどを理由に高い所得の職業に就くことはできずにいる。さらに、HIV感染者のシェルターを運営するNGOスタッフから聞いた話によれば、売春する人の多くは山地の人で、その理由は所得を得るために山から降りてくるが十分な所得を得られるだけの職にはつけないため、また、女性が一度山を離れると山へ戻ることが許されないという山岳民族の伝統があるため、行き場を失い売春をするからだという。このように山岳民族は学校教育を受けても所得を向上させることができないといえる。

さらに、学校教育を受けることによって山岳民族の生活スタイルが変わり、山での自給自足の生活が崩れ、彼らの生活が一層厳しくなっている。

筆者が滞在した村の隣村を訪れた時、学校に行かず家の手伝いをしている少女がいた。「なぜ学校へ行かないのか」と質問すると、「両親が農作業で忙しいからだ」と答えた。子

どもたちのお手伝いは自給自足の生活を支えるために今まで自然に行われてきたことだと考えられる。それが学校教育の普及によって衰退したということは自給自足の生活も衰退することを意味しているのではないかと考えさせられた。また、山岳民族の村の学校教育は平地のタイ人教師によって平地のタイのカリキュラムに準じて授業が行われている。このような学校教育を通じて山岳民族の子どもたちは自文化がタイの文化よりも劣ると感じるようになったり、伝統的な考え方よりもタイの考え方に近くなったりしているという。また学校教育を受けることで伝統的な文化を学習する機会が減少している。伝統的な文化は彼らの自給自足に近い生活を支えてきた。その文化は衰退することは自給自足の生活を崩すことにつながっている。ある村では子どもを学校へ通わせるために現金収入が必要となり、現金収入を得るためにタイ人に土地を売ったり、年間契約で貸す人がでてきた。さらに、タイ人が借り受けて栽培しているトマト畑を山岳民族の人たちが耕作するということができた。その畑では大量の農薬が使用され、1986年にはその農薬が原因で3人もの死者が出た。88年にはその畑を貸さなくなったものの、農薬をあびた土地はふたたび水田にしようとしても土が固くて耕しにくくなった。²自給自足もできず、所得も向上させられない山岳民族の生活は学校教育を受ける以前よりも貧困に追いやられたといえる。

このような事例からこれまで言われてきたことと現実とは異なっていて、正当性に欠けていると考えられる。

そこで、このことが実際に当てはまるのかをタイ・山岳民族を事例に考察してみる。

筆者は2003年夏、チェンマイから車で3,4時間、チェンダオ県にある山岳民族（赤カレン族）の村に3日間滞在した。その村には電気もガスも水道もトイレもなく、山岳民族は独自の言語と文化を保持し自給自足に近い生活を送っていた。その生活を一概に貧困といえるかはわからないが、所得面では貧困であり、タイ国民としても貧困層の地位にいる。

これまで言われてきたことが正しければ、学校教育を受けた山岳民族の子どもたちは高い所得の職業につけることになる。ところが山岳民族の多くは学校教育を終えて山を降り、職を探しにいてもタイ人に比べ言語面で劣ること、文化的に合わないこと、平地に比べ質の悪い山地の教育を受けてきたことなどを理由に高い所得の職業に就くことはできずにいる。さらに、HIV感染者のシェルターを運営するNGOスタッフから聞いた話によれば、売春する人の多くは山地の人で、その理由は所得を得るために山から降りてくるが十分な所得を得られるだけの職にはつけないため、また、女性が一度山を離れると山へ戻ることが許されないという山岳民族の伝統があるため、行き場を失い売春をするからだという。このように山岳民族は学校教育を受けても所得を向上させることができないといえる。

さらに、学校教育を受けることによって山岳民族の生活スタイルが変わり、山での自給自足の生活が崩れ、彼らの生活が一層厳しくなっている。

筆者が滞在した村の隣村を訪れた時、学校に行かず家の手伝いをしている少女がいた。

² 佐藤まき子「カレン族の食生活」『季刊・民族学』48号、国立民族学博物館、1989年、106ページ。参照。

「なぜ学校へ行かないのか」と質問すると、「両親が農作業で忙しいからだ」と答えた。子どもたちのお手伝いは自給自足の生活を支えるために今まで自然に行われてきたことだと考えられる。それが学校教育の普及によって衰退したということは自給自足の生活も衰退することを意味しているのではないかと考えさせられた。また、山岳民族の村の学校教育は平地のタイ人教師によって平地のタイのカリキュラムに準じて授業が行われている。このような学校教育を通じて山岳民族の子どもたちは自文化がタイの文化よりも劣るようになるようになり、伝統的な考え方よりもタイの考え方に近くなったりしているという。また学校教育を受けることで伝統的な文化を学習する機会が減少している。伝統的な文化は彼らの自給自足に近い生活を支えてきた。その文化は衰退することは自給自足の生活を崩すことにつながっている。ある村では子どもを学校へ通わせるために現金収入が必要となり、現金収入を得るためにタイ人に土地を売ったり、年間契約で貸す人がでてきた。さらに、タイ人が借り受けて栽培しているトマト畑を山岳民族の人たちが耕作するということができた。その畑では大量の農薬が使用され、1986年にはその農薬が原因で3人もの死者が出た。88年にはその畑を貸さなくなったものの、農薬をあびた土地はふたたび水田にしようとしても土が固くて耕しにくくなった。³自給自足もできず、所得も向上させられない山岳民族の生活は学校教育を受ける以前よりも貧困に追いやられたといえる。

このような事例からこれまで言われてきたことと現実とは異なっていて、正当性に欠けていると考えられる。

第2節 貧困から抜け出せない理由

では、なぜ学校教育を受けられるようになっても貧困者は所得を向上させられないのだろうか。それは学歴インフレが起こっている途上国で就職するために高学歴やコネが必要だからである。

学歴インフレとは求人数よりも学歴をもった人の数が増えることでその学歴の価値が下落することである。このことが導く現象をR.P.ドーアは次のように説明している。「例えばバス会社では週給5ポンドの車掌の職の応募資格として下級中等教育修了、週給7ポンドの事務職には上級中等教育修了の学歴を「通常は」求めているとする。しかし上級修了者の数が事務職の求人数を遥かに上回るようになると、中には週給5ポンドの車掌の仕事でも失業よりはましだと思える者も出て来る。バス会社の方でも、上級修了者を優先して採用する。間もなく車掌の職はすべて上級修了者が占めるようになる。つまり上級中等教育修了者が車掌の職を得るのに必要な学歴になったということだ。」⁴このような社会で貧困者が所得の高い職に就こうとすれば人よりも高い学歴を取得しなくてはならない。誰でも持っている学歴では高い所得の職業には就けない。高い所得の職業に就くためには高い学歴を得

³ 佐藤まき子「カレン族の食生活」『季刊・民族学』48号、国立民族学博物館、1989年、106ページ。参照。

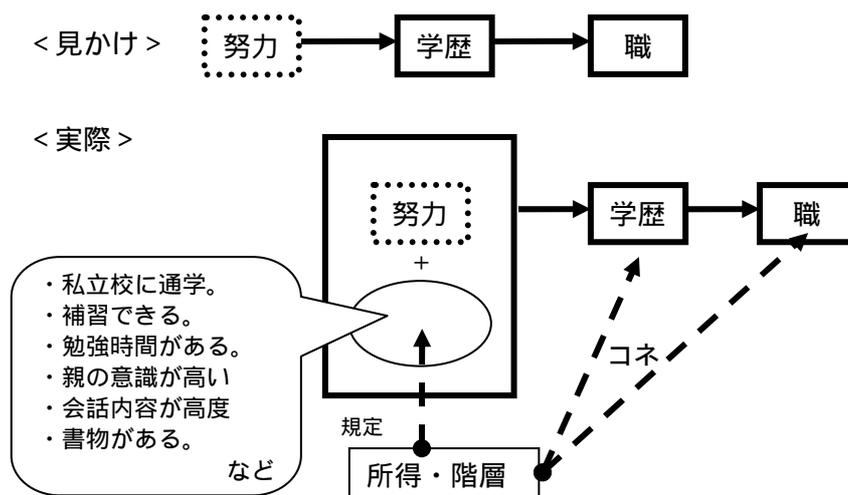
⁴ R.P.ドーア（松居弘道訳）『学歴社会新しい文明病』岩波新書、1990年、9ページ。

る必要がある。貧困者も高い学歴を得ることができれば、高い所得の職業に就くことはできる。しかし、貧困者には高い学歴を得ることができない理由がある。それは貧困者だからである。

高い学歴を得るには長期間学校に通うことが必要となる。学校へ通うということは費用がかかる。まず、授業料である。それ以外に制服代や文具代などの費用がかかる。また、機会費用⁵もかかる。子どもが学校へ行くことは、その時間子どもが働いていれば得ることができていた収入⁶を失っていることを意味する。貧困家庭においてその損失は大きい。つまり、長期間学校へ通うことはそれだけ費用がかかることを意味し、貧困層にとっては難しいことだとわかる。

もう1つ、高い学歴を得るには入学試験への合格や学校で良い成績をとることが必要となる。これも貧困者にとっては難しいといわなくてはならない。これまで試験の合否や成績は個人の努力によって決まるとされてきた。つまり、貧困層の子どもも富裕層の子どもも同じ条件で学歴取得の競争をしていると考えられていた。しかし、実際は競争の条件が異なり、富裕層の子どもは貧困層の子どもに比べて学歴取得に有利な条件を持っているといえる。例えば、富裕層の子どもは私立学校へ行き、質の高い教育を受けることができた。家庭教師を雇い補習を受けたりできる。また、貧困層の子どもに比べて家を手伝う時間も少なくすむため勉強する時間も多くとれる。さらに、日常生活触れる書物が豊富にあること、富裕層の家庭内の会話、富裕層の親の意識も大きな影響を与えている。また、それ以上に親のコネも関係してくると考えられる。図2はこのことを図に示したものである。

図2 学歴を決定するもの



出所：筆者作成。

⁵ ある選択肢を採用したとき、他の選択肢を採用しなかったことによって失われるもの

⁶ この場合、子どもが家事を手伝ってくれたから親が働くことができ得られた収入も含む。

このように貧困者が誰もが受けているようなレベルの学校教育を受けられるようになっても高い所得をえることはできず、貧困を解消することはできないのである。

第2章 貧困者の可能性を拡大する教育

前章から学校教育を受けても貧困者は所得を向上させ、選択肢を拡大することができな
いとわかった。では、どのような教育活動を行えば貧困者は貧困から抜け出せるように
なるのだろうか。貧困者にとって必要な教育活動はどのようなものかを考察する。

第1節 意識化

前章からで貧困者は学校教育を受けても選択肢を拡大できないとわかった。では、なぜ
そのような状況に置かれているのだろうか。貧困者にとって必要なことは、貧困者が自ら
の置かれている状況を意識し、なぜ自らが貧困状況に置かれなければならないのかを突き
詰めつめていくことだと考える。

こうした教育を実践したのがブラジル北部パラ州ベレン市にあるNGO「モヴィメント・
レプブリカ・デ・エマウス(エマウス共和国運動、以下エマウス)」⁷である。エマウスは子
どもたちの身近で起こっている問題を取り上げ、考察するという教育活動がおこなってい
る。子どもたちは考察の結果、行動を起していくこともある。

エマウスの前身を作ったのはイタリアのサレジオ会から派遣されたブルーノ神父と子
どもたちであった。60年代末にブルーノはベレン市の貧困地区の1つであるサクラメンタ地
区へきた。そこでブルーノ神父は「日曜学校に集まってくる子どもにグループを作らせ、
彼らを取り巻く「社会問題」について話し合わせた。ブルーノ神父は、子ども自身が自分
たちの生きる社会を直視した上で、そこに内在する問題を意識し、自分たちで解決方法を
考え、改善に取り組むという方針で子どもたちに関わった。グループの子どもたちは街を
探索するという方法で自分たちの暮らしの問題を実際に見てみる活動をはじめ、その活動
の中で彼らはヴェールオペゾ市場で働く小さな子どもたちのために無料でパンやスープ
が食べられる「レストラン」⁸を作ることを考察した。その後、そのレストランを中心とし
た子どもたちの活動はサレジオ会からは独立した形で、若者を中心としたコミュニティ運
動の1つとして発展していった。

「現在エマウスは四つの活動(路上生活を経験した子どもたちへの社会教育を行う「小
さな労働者の共和国」、 ベンゲイ地区の初等中等公立学校「シティ・オブ・エマウス」、
バザーセンター「エマウス・キャンペーン」の運営、 司法相談や調査研究を行う「子
どもの権利保護センター」)を軸として、昔から貧困地域に暮らしていた人、教会活動に参

⁷ 事例は田村梨花『ブラジルのコミュニティ教育 NGOによる教育活動の質的理解をめざして』上智大
学イベロアメリカ研究所, 2001年。田村梨花「モヴィメント・レプブリカ・デ・エマウス ブラジルコミ
ュニティ教育の実践」(江原裕美(編)『内発的發展と教育 人間主体の社会変革とNGOの地平』新評論,
2003年, 171-179ページ。)参照。

⁸ 子どもたちが誇りを持って利用できるように、食堂を「レストラン」と呼んでいる。

加していた人、自分自身ストリートチルドレンだった人、大学の実習で足を踏み入れてから離れられなくなってしまった人など、様々なバックグラウンドを持つスタッフ約 80 名で総勢 2500 人の子どもたちを支援する、大規模な住民組織として活動を続けている。」⁹

このようなエマウスでは子どもから生まれたプロジェクトがいろいろ行われている。例えば、アルテ・デ・ヴィヴェール（生きる術）というプロジェクトでは 12～15 歳の女子を対象に人形のリサイクル、再生紙を使った創作活動、ミシンを使い、端布でバックや帽子を作る活動を行っている。これは路上生活や売春の経験のある女の子たちが、壊れた人形やおもちゃを作り直して年下の子どもたちに与え、一緒に遊ぶことを欲したことからはまった。

また、エマウスでは日常生活に深く関係する問題群をテーマにした授業が行われている。ドラッグ、エイズ、セックスといったテーマを扱うことが多いという。ここでは授業の一例として「社会的排除」をテーマにしたものを紹介する。

まず、「社会的排除」を体で体験してもらうためにゲームを行った。スタッフが子どもたちのおでこに「先生」「白人」「ビジネスマン」「金持ち」「政治家」「黒人」「失業者」「売春婦」「同性愛者」と書かれた紙を見えないようにはりつけていく。子どもたちはそれを見てどういう感情を抱くか体で示しながら、声を出さずにグループに分かれていくことが指示される。スタッフは声を出さなくても自分の前にいる 2 人の仲がいいと思ったら一緒にしてあげればいい。そうすればグループができ、相手を見ることで自分の存在もわかるということを伝えた。

ゲーム終了後、「黒人」の子は「誰も向いてくれなかった。完全に無視された。」といい、「日雇労働者」の子も、「誰も来てくれないので、どうすればいいか、わからなかった」といった。「売春婦」の子はしばらく笑っていたのだが、次第にまじめな顔つきになり、立ち上がって演説を始めた。「みんなは私を見て大笑いしていった。指差して大声で笑うだけで、何にも助けてくれなかった。ゲームが終って『ブッタ（売春婦）』という文字を見て納得したわ。でも、よく考えてみるとおかしいじゃない。彼女たちは生活が苦しいから売春してるのよ。食べるためなのよ。それをどうしてあんな風に笑うことができるのかって、考えちゃったわ。誰だって『ブッタ』って見たら笑うけど、ブッタをしている人やブッタを職業にしている人を笑うのは、間違ってると思います。」

この実践を通じて、子どもたちはこれまで当然のこととと思っていた「社会的排除」の不当さに気づき、批判的に見られるようになった。貧困地区に住む女子にとって売春婦になることは遠い話ではなく、貧困地区の子どもたちにとって「社会的排除」は自分たちに起こりうる問題である。自分の身の回りで「社会的排除」が起こった時、この授業を受けた子どもたちは当然のこととして受け入れることはないだろう。

エマウスで行われてきた活動は子どもたち自身が身の回りで起こっている問題を考察し、

⁹ 田村梨花「モヴィメント・レブリカ・デ・エマウス ブラジルコミュニティ教育の実践」(江原裕美(編)『内発的發展と教育 人間主体の社会変革とNGOの地平』新評論, 2003年, 171ページ。)

これまで当然と受け入れていたことを批判的に見る視点を身につけた。そして、彼らはそこから行動を起していった。

このプロセスはパウロ・フレイレの意識化に通じるものがある。意識化とはパウロ・フレイレの実践と理論の最重要概念であり、「抑圧され非人間化され、「沈黙の文化」のなかに埋没させられている民衆が、「調整者」の協力をえて、対話や集団討論 すなわち、学習によって自らと他者、あるいは現実世界との関係性を認識し意味化する力を獲得しながら、自らと他者のあるいは現実世界との関係を変革し人間化しようとする自己解放と同時に相互解放の実践」のことをいう。

貧困者にとってまず必要なことはパウロ・フレイレのいう意識化だといえる。「なぜ学校教育を受けても貧困から抜け出せないのか」という問いの答えを見つけ、その現実を批判的に考察し、貧困から抜け出せるための行動を起していくと考えられる。貧困者が生活を変え、選択肢を拡大できるようにしていくために、まず意識化が必要だといえる。

第2節 基礎教育¹⁰

意識化の次に、貧困者が貧困の生活を変えるために必要な教育が社会にアクセスするための基礎教育である。貧困者たちが意識化し、社会変革を行おうとしても、彼らに識字能力などがなければ、選挙に参加することができないというように社会変革に参加できなくなる。社会変革にアクセスするために基礎教育が必要である。

また、基礎教育は貧困者が社会で弱い立場に置かれられないためにも必要である。基礎的な知識や能力をもたない多くの人が社会から排除されたり、社会で不利益を被ったりしている。パブロ・クルツ・グアヤラは識字能力のない1人だった。彼は字が読めないために様々な被害を受けた。彼の農地は崖、雨裂、小川で小区画に分かれていてトラクターを使用できるような状況ではなかった。しかし、スマートな格好をしたセールスマンが奨められ購入をした。カタログを読めず、性能を充分確認できなかったのだという。さらに、彼は突然受け取った法廷文書により購入した土地を奪われてしまった。その原因は彼がその土地を購入する時の契約に問題があったからだという。彼は字が読めず、文書を点検せずに契約していたのだ。また、識字能力のない人はバスの時刻表が読めなかったり、薬の処方の方がわからなかったり、日常生活でも支障をきたしている。

以上、2つの理由から基礎教育が必要である。

第3節 コミュニティに立脚した教育¹¹

次に、貧困者にとって必要だと考えるのはコミュニティに立脚した教育である。第1章

¹⁰ ここでは基礎教育を識字教育と同じような意味で使用している。しかし、文字の読み書きに限らず、生活していくうえで必要最低限の能力や知識という意味も含むように基礎教育という言葉を用いた。

¹¹ 「コミュニティ立脚した教育」とはコミュニティで起こっている事柄や問題をテーマにした教育活動という意味で使用している。本説の事例は楠原彰「東北タイ（イサーン）からの報告」（江原裕美（編）『内発的発展と教育 人間主体の社会変革とNGOの地平』新評論，2003年，87-111ページ。）参照。

から貧困者が個の力で生活を変えていくことは困難だとわかった。しかし、次に述べるような事例から、貧困者は個でなく、連帯すれば生活を変えていくことができることわかった。その連帯のためにもコミュニティという生きる場所を育てる教育、コミュニティに立脚した教育が必要だといえる。

第 1 章において、山岳民族が子どもに学校教育を受けさせるために土地を売って、一層貧困になっていること、教育を受けても就職できない事実があることを述べた。このような問題は山岳民族だけに起こっていることではない。

タイ・イサーン地方でも同じような問題が起こっていた。後述するサークン村のパーイ元村長が次のように語っていることからわかる。「(学校で)子どもたちが学んだことは、子どもたちや村の生活には全く関係ないことだった。学校は子どもたちに新しい価値を教えた。そして、農村の親たちは、子どもに高等教育を受けさせれば、偉い人になって快適になれると考え少なからずの農民が、水牛や牛や水田を売ったり、借金したりして、子どもを中学、高校へと進学させた。しかし、結果は失望におわった。子どもたちは卒業しても職がなかったり、あっても家に帰って、両親や兄弟を面倒みようとしなかった。社会、教育のシステムがさらに上の教育の階段を登らせて、子供たちに再び村へ帰ることを考えさせなかったのである。」¹²

イサーン地方はタイの総人口の約 3 分の 1 が住み、農業を主要産業とする地方である。この地方では 1960 年頃に開発の波が押し寄せてから国際市場向け換金作物¹³の栽培が盛んになった。しかし、それまで豊かな森から生活に必要なものすべて恵んでもらっていた生活が換金作物の栽培によって変化していった。換金作物の栽培にはたくさんの資本と労働力が必要であり、人々は森を競って切り倒すようになった。しかし、森が切り倒され、森が消えていくと毎年のように旱魃や塩害の襲われるようになり、人々は生活するために出稼ぎにいかねばならなくなった。出稼ぎが日常化すると村は荒廃し、長年伝承されてきた地域の文化や信仰や技術が見捨てられるようになった。また、栽培している作物の市場価格の暴落が起こると、瞬く間に農民たちは莫大な借金を抱えて土地なし農民に転落した。つまり、換金作物の栽培によって人々は貧困へと陥ったのである。

ブリラム県にあるサークン村も例外ではなかった。米やキャサバ、ケナフなど市場向け作物だけを栽培していて、どんどん借金が増え貧しくなっていった。ところが、この村はパーイ・ソーイサクラン元村長を中心に「イートー・ノーイ」(農業作業用の「小さな刀」の意)という有機複合農業相互扶助グループ¹⁴を作り「生きるための農業」をすることで、「金持ち」や「有名になること」はできないながらも、貧困から抜け出すことができたの

¹² セーリー・ボンピット(野中耕一訳)『村は自立できるか 東北タイの老農』燦々社、1994年、6ページ。

¹³ キャサバ、サトウキビ、ケナフなど。

¹⁴ 有機複合農業とは自分の田畑や林(森)に、100種類をこえる野菜・果物・薬草をうえつけ、鶏・牛・豚などの家畜を飼い、有機肥料を作り、大きな養魚池掘って魚を育て、可能なかぎり市場経済に依存しないで、仏教の教えを守りながら自給自足に近い形で暮らして行こうとする農業形態のことである。

である。

この村では前述したような問題にコミュニティに立脚した教育を行うという形で対応した。それが「地元を愛する子どもプロジェクト」である。「地元を愛する子どもプロジェクト」は年1度、5月から7月の間の5日間、サークン村に10代前半から後半の子どもたちを120人ほど集め、有機複合農業の技術や楽しさを伝える目的でおこなわれている。このプロジェクトには「イートー・ノーイ」だけでなく、イサーン全17県の中の6県12郡333カ村に広がり、約500戸の会員（93年当時）を有する「ウムシュウタイ・イサーン（イサーンの友だち）」という有機複合農業グループに属する農家の子どもたちも参加している。また、サークン村では「プロジェクト」の子どもたちに実習地を与え、有機複合農業の実習にあたらせている。村の子ども同士で競争させて、優れた畑作りをした子どもには、一等は牛、二等は豚、三等は鶏といったご褒美を出している。

このプロジェクトに参加した子どもたちの半数が将来農民になりたいと答えたという。また、「プロジェクト」で学んだ若者たちの多くが村に残り、「イートー・ノーイ」の後継者として有機複合農業を続け、そのうち2人の若者は県都プリラムの師範学校に送られ、コンピューター技術を使った経理・会計を勉強しているという。このことはコミュニティに立脚した教育の成果だと考えられる。

サークン村の子どもたちのように、コミュニティに立脚した教育を受けた人々は自分の生きるコミュニティを中心に何をするべきか、どう役に立とうか、どう問題を解決しようか考えるはずである。それは貧困の問題を解決していくことにもつながると考えられる。なぜなら貧困はコミュニティの外で起きているのではなく、自分の生きるコミュニティで起こっているからである。自分の生きる場所をつくるためにコミュニティに立脚した教育が必要だといえる。

第3章 学校教育の限界

前章で述べたように、貧困者が生活を変えていくためには「意識化」「基礎教育」「コミュニティに立脚した教育」が必要だとわかった。では、これらを学校教育の中に取り込むことはできないのだろうか。本章ではそれを明らかにする。

第1節 学校教育の目的

まず、学校教育とはどのような目的をもっているのかをその発達から考察する。

現在のような学校教育は18世紀後半のヨーロッパ諸国において誕生した。それ以前も「学校」といわれるものは存在していたが、それらは教会や修道院、私的なものであり、現在の学校教育とは異なっていた。

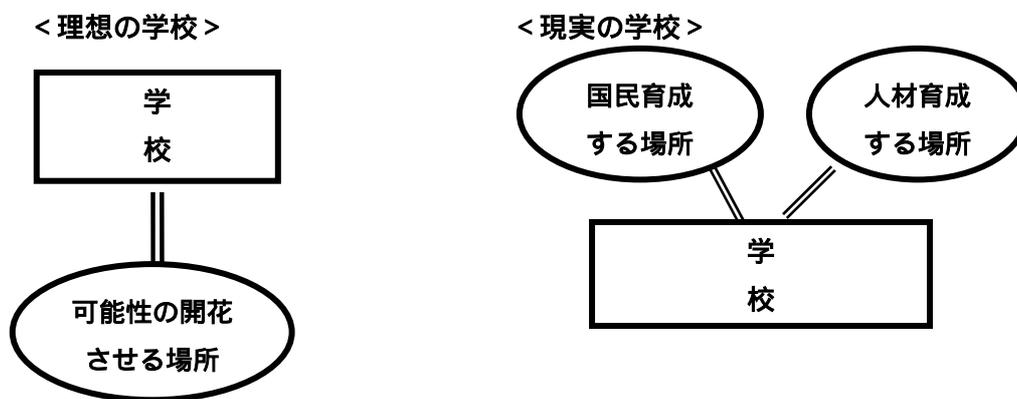
学校教育誕生の背景には、「絶対主義国家の成立」と「革命思想の勃興」と「産業革命の進展」がある。絶対主義国家のプロイセンではフリードリッヒ大王が「7年戦争で下士官の

学力不足を痛感し、忠誠な国民を育てるために教育を義務¹⁵として全国民に教育を普及しようとした。一方、市民革命期のフランスではコルドルセが「自由平等の精神、個人の能力をのばすためにすべての人々に教育を与えることを政府の務め」¹⁶として、強制ではない形で全国民に教育の機会を普及しようとした。また、産業革命の進展により工業化と都市化が起こり、それまで「子どもの成長を助けてきた地域共同体は崩壊し、教育内容の高度化にともない親の教育力は相対的に低下」¹⁷した。そのため「近代の産業社会に必要な知識や態度を効率よく注入訓練する場として」¹⁸学校教育が脚光を浴びた。

19、20世紀になるとこの三方向から学校を求める動きが一層強化されていった。ナショナリズムの展開に伴い自国の富強と繁栄を目指す国民の育成が求められ、資本主義の発達に伴い猛烈な市場競争に勝ち残るための産業技術の振興、生産性の向上、質の高い労働が求められた。また、民主主義の発達に伴い国民の福利増進、普通選挙実施のために基礎的能力の必要、教育に対する公費の平等が求められた。

このように学校教育が普及された背景には、「国家に忠実な国民育成」、「資本主義に適応する人材育成」、「民主主義の発達に伴う平等観」があった。前二者と後者では要求する学校教育が異なっており、後者は自己の可能性を開花するための教育の場を「学校」に求めている。しかし、学校教育を普及する側の国家は前二者を目的としていたため、自己の可能性の開花のための学校普及に積極的だった国民は皮肉にも「国民育成」「人材育成」を目指す学校教育の普及を後押しすることとなった。図3はこのことを図式化したものである。

図3 国民の理想と現実の学校



出所：筆者作成。

以上のことから学校教育の目的は「資本主義に適応する、国家に忠実な国民を育てるこ

¹⁵ 森秀夫『要説 教育制度』学芸図書、1995年。

¹⁶ 同上。

¹⁷ 武内清「学校、家庭関係の再吟味 ホームスクール、チャータースクール運動から」『教育展望』第47巻第3号31ページ、2001年。

¹⁸ 同上。

と」といえる。

第2節 基礎教育・コミュニティに立脚した教育・意識化の導入

学校教育の目的から考え、「意識化」「基礎教育」「コミュニティに立脚した教育」は学校教育に導入できるのだろうか。

「基礎教育」はすでに取り入れられている。しかし、社会変革にアクセスできるようにするために基礎教育が取り入れられているのではなく、社会に適応できるようにするため、社会で弱い立場におかれないうるために行われているにすぎない。

次に、「コミュニティに立脚した教育」は「資本主義に適応する、国家に忠実な国民を育てること」に相容れない教育が行われる可能性があり、難しいといえる。第2章で取り上げたイサ - ン地方は中央政府の国家経済開発計画の中では国際市場向け換金作物であるサトウキビやキャサバ、ジュートの栽培が導入されていた。ところが、「イートー・ノーイ」はコミュニティを中心に考えた結果「有機複合農業」を行うことにした。このことは国家が国際市場で利益をあげられなくなることに繋がる。つまり、コミュニティのことを考えるような「コミュニティに立脚した教育」は、時に国家と相容れない価値観を生み出すといえる。また、カレン族が「コミュニティに立脚した教育」を行えばカレンの文化や言語が重視すると考えられ、同化したいタイと対立する可能性がでてくる。

次に、「意識化」であるが、これも同様に難しいといえる。「意識化」が行われれば貧困者は自分たちの置かれている状況を批判的に考察し、社会構造を疑問視し、社会変革を起こす可能性がある。社会変革はこれまでの社会構造の中で成功してきた人の地位を脅かすことになる。

実際に、パウロ・フレイレの方法で「意識化」され、被抑圧者たちが自分の意見を持つようになるのを見て、「統治の座にあった保守派の人々は自分たちの権力が失われるのを恐れた」¹⁹という。また「意識化」された人々は政党の種々の政策に対する批判的な目を持つようになり、さらに、政治家の約束とその履行を監視し、自分たちの要求を突きつけるまでになった。それまで操作可能であった人々が「意識化」され操作できなくなったのである。

学校教育を管理・組織する人々の多くは貧困者ではなく、学歴競争に勝つことのできる富裕層の人々である。彼らの地位や権力が脅かされるかもしれない「意識化」を学校教育に導入することができるだろうか。富裕層にとって今の社会は変革すべき社会ではないのである。よって学校教育に「意識化」が導入されることは難しいと考えられる。

このように「コミュニティに立脚した教育」「意識化」を学校教育に取り込むことは難しいといえる。つまり、学校教育では貧困者が貧困から抜け出すための教育は行えないと考えられる。

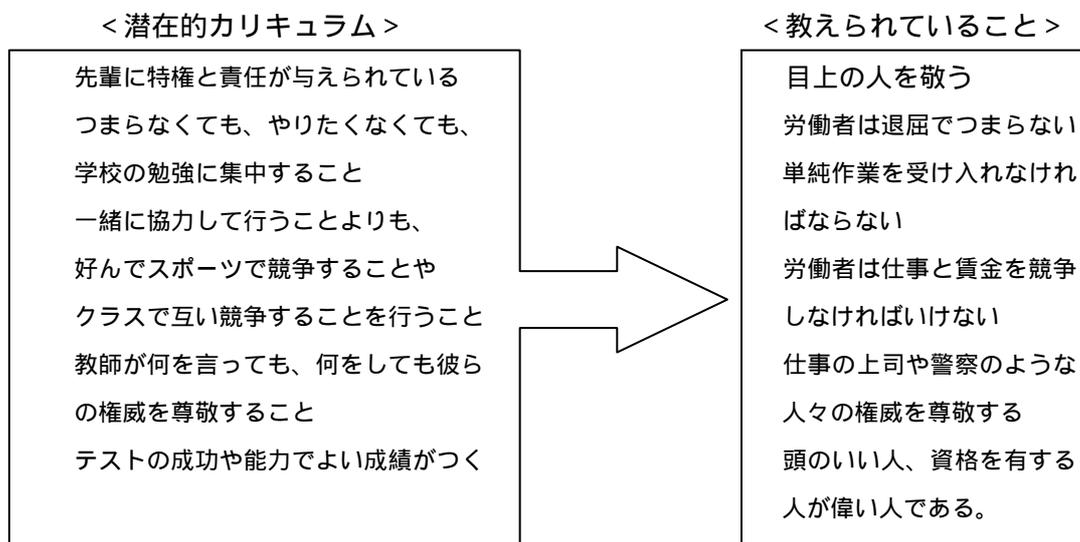
¹⁹ ホルヘ・アンソレーナ、伊従直子『スラムの環境・開発・生活誌 アジア、ラテン・アメリカに広がる貧困と民衆の自立』明石書店、1992年、86ページ。

第3章 学校教育の更なる問題点

さらに、学校教育では貧困者が貧困のままであることを受け入れるプロセスが組み込まれている。つまり、「意識化」の反対の「沈黙すること」を貧困者に教えている。それは「潜在的カリキュラム」といわれるものである。

「潜在的カリキュラム」とは、「生徒たちがただ学校において毎日毎日何年間もの間、制度的要求や日課にあわせて過ごしていきただけで受けている、一定の規範・価値・成功のひそかな教えこみ」²⁰のこと。例えば、「先輩に特権と責任が与えられている」ことは「目上の人を敬う」ことをひそかに教え込んでいる。「潜在的カリキュラム」は他にもたくさんある。図4は「潜在的カリキュラム」とそれが教えることを示したものである。

図4 潜在的カリキュラム



出所：筆者作成。

このような「潜在的カリキュラム」によって人は「権威に向き合い、権威を恐れ、権威に従うこと」²¹を学び、「自分たちよりも余計に学校教育を受けた者に対して劣等感をもつように」²²なっていく。つまり、貧困者の多くは自分よりも学校教育を受けている富裕層の権威に従うようになっていくように教えられているのである。

このことは学校教育において、貧困者が貧困から抜け出すための教育を行えないばかりではなく、学校教育が貧困者に貧困から抜け出す道をも阻んでいることを意味している。

²⁰ マイケル・W・アップル，長尾彰夫，池田寛（編）『学校文化への挑戦：批判的教育研究の最前線』東信堂，1993年，198ページ。

²¹ ロバート・チェンバース（野田直人、白鳥清志監訳）『参加型開発と国際協力 変わるのはわたしたち』明石書店，2000年，157ページ。

²² イヴァン・イリッチ（東洋，小澤周三共訳）『脱学校の社会』東京創元社，1977年。

第4節 根本的な問題点

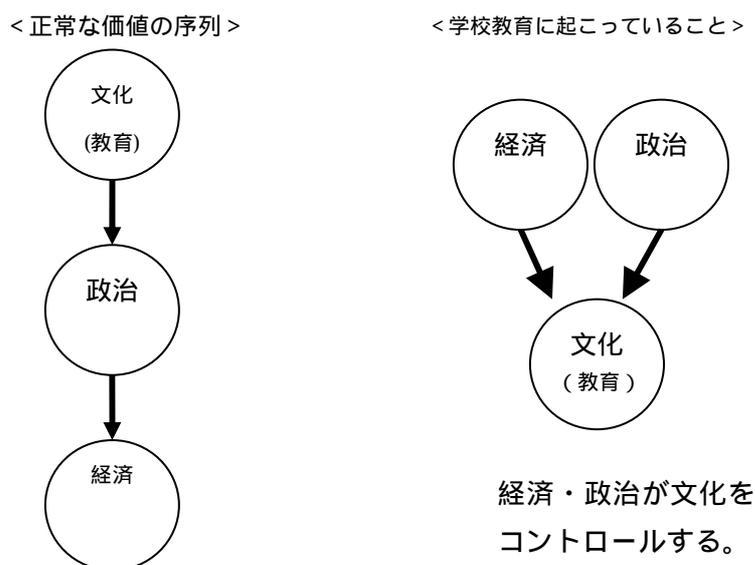
前述のように学校教育では貧困者が選択肢を拡大する事ができない。それはなぜだろうか。それは学校教育が「資本主義に適應する、国家に忠実な国民を育てること」という目的をもつように政治や経済的価値に規定されているからだと考えられる。

本来、人間が人間らしい生活を営むためには、文化、政治、経済の順で価値の序列化が行われなくてはならない。つまり、文化が政治を決め、その政治が経済を決めていかなければならない。

教育とは自己の可能性を開花させ、未来を創造する主体にしていく営みであり文化の領域に属するものと考えられる。つまり、本来は教育を受けた人々が主体的に政治を決め、経済を決定していくようになるはずである。

ところが学校教育に起こっていることは政治や経済が文化を決めるという全く逆の流れなのである。図4はこれを図式化したものである。

図4 価値の序列と学校教育



出所：筆者作成。

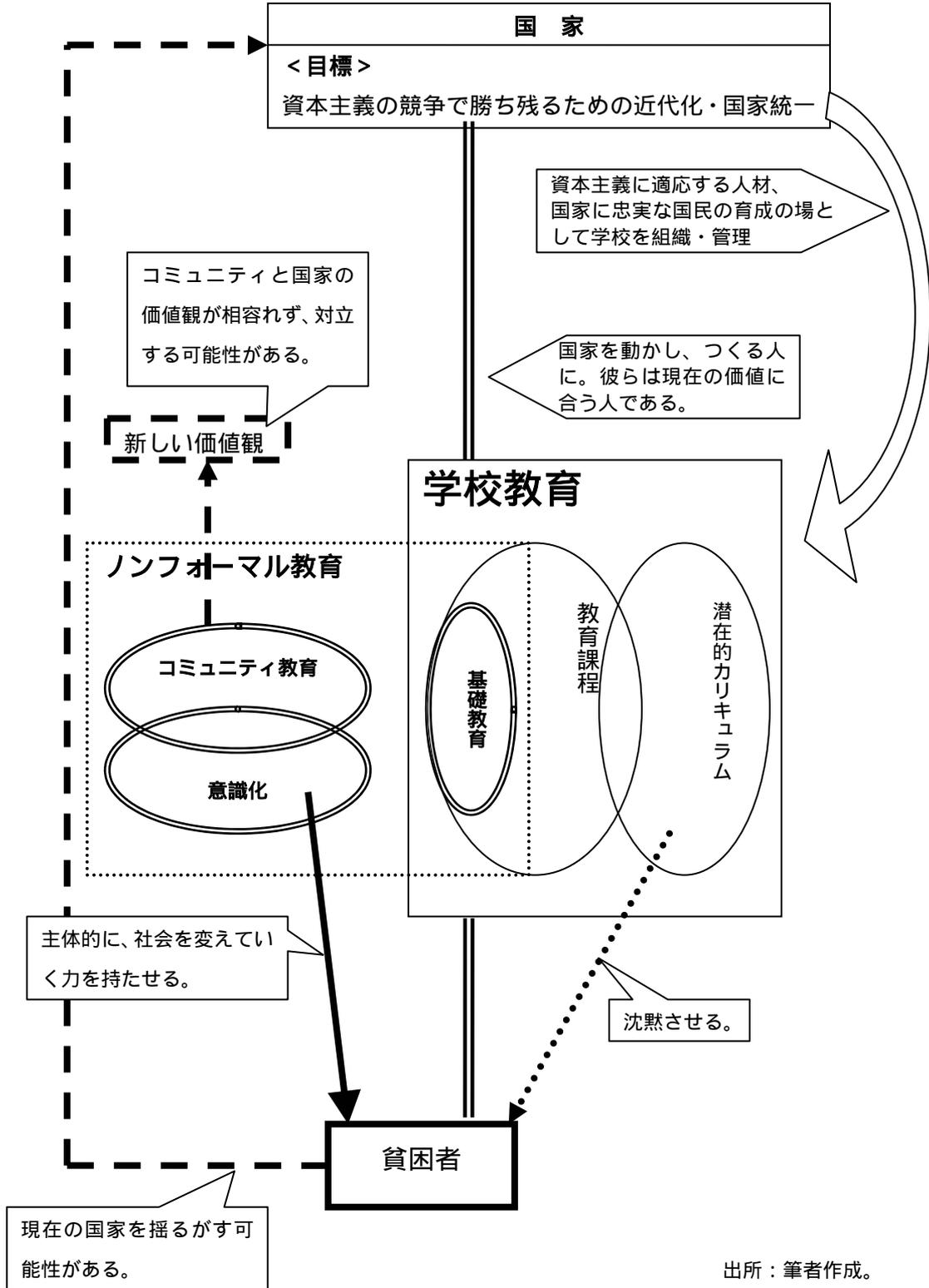
このように学校教育が政治や経済に規定されることによって、学校教育は自己の可能性を開花させ、社会を創造する主体にしていく営みを行うことができずにいる。そして、貧困者は生活を変えることができないでいる。

終章

第1節 まとめ

前各章で考察したことを筆者は図5のように整理した。

図 5 考察のまとめ



学校教育は資本主義の競争で勝ち残るための近代化を担う人材と国家統一を支える国家に忠実な国民を育成する目的で作られ、その目的に合うような教育課程と潜在的カリキュラムが行われるようになった。その学校教育を長期間受けられ学歴を得られた人たち、つまり、近代化を担う人材と国家に忠実な国民となった人たちが国家を動かすようになる。そして、彼らは今まで通り資本主義の競争で勝ち残るための近代化と国家統一を目指す国家を作り続ける。

一方、学歴を得られなかった人は貧困者となり、学歴を得た人がコントロールする国家に生きるようになる。貧困者は自分を貧困者にする国家を変えようとは考えない。それは学校教育の潜在的カリキュラムを通じて「学歴を得られない人たちは国家を動かさない」と思われ、沈黙させられてきたからである。

さらに、この国家を動かす人になるか、貧困者になるかはその人がどんな家庭に生まれるかによってすでに決められている。貧困者の子どもは貧困であるために学歴を得ることができずにいる。

このような貧困者が貧困から抜け出すためには「基礎教育」「コミュニティに立脚する教育」「意識化」が必要であった。なぜなら貧困者は「基礎教育」によって社会的排除から身を守れるようになり、「コミュニティに立脚する教育」によって自分の生きる場所を作れるようになり、「意識化」によって社会をつくっていく主体になることができるからである。

しかし、国家に管理された学校教育では「コミュニティに立脚する教育」「意識化」の必要性が考えられることもない。さらに、学校教育を管理組織する人々は「コミュニティに立脚する教育」には国家と相反する価値を生む可能性があり、「意識化」には現在の国家を揺るがす可能性があるので学校教育にはあえて導入しないようにすると考えられる。つまり、貧困者が選択肢を拡大するための教育は学校教育では行えないといえる。

以上のことから、筆者は学校教育ではなくノンフォーマル教育²³にこそ貧困者が選択肢を拡大するための教育を行える可能性があるのではないかと考える。

第2節 学校教育の普及からノンフォーマル教育の支援へ

貧困者が貧困から抜け出すために学校教育の普及は優先的合意事項になりつつある。しかし、学校教育を受けても貧困者は選択肢を拡大することができなかつた。だとすれば、ノンフォーマル教育の方が可能性を拡大するために必要な教育を行える可能性があるのではないだろうか。筆者は学校教育の普及ではなく、ノンフォーマル教育の支援にこそ効果があると考えられる。

しかし、すべてのノンフォーマル教育が貧困から抜け出すために必要な教育を行える可能性を持っているわけではない。ノンフォーマル教育は学校教育外の教育活動をすべて含む幅の広い言葉であり、それは誰が組織してもいいことを意味する。しかし、貧困者のための教育が貧困者のことを考えない人たちの意図で組織されれば、それは学校教育と同じ

²³ ノンフォーマル教育とは学校教育外で組織された教育活動のことをいう。

現象を導く可能性がある。「イートー・ノーイ」や「エマウス」の事例から考えれば、ノンフォーマル教育の中でも貧困者自身もしくは貧困者と貧困者の苦悩と希望を共有できる人によって組織されたものにこそ可能性があるといえるのではないだろうか。

すでに、ノンフォーマル教育への支援は様々な援助機関によって行われている。しかし、それは学校教育の補完としてのノンフォーマル教育を支援するものであり、学校教育では取り込めなかったことを行う学校教育のオルタナティブとしてのノンフォーマル教育を支援するものではない。また、それは貧困者自身が組織するものではなく、貧困者に必要だと考えられる教育活動の場を他の誰かが組織しているものが多かった。

学校教育の普及をすすめてきた国際機関、各国政府、NGO は貧困者自身の教育活動を支援していくことが求められている。しかし、その支援とは何かを行うよりも貧困者自身の教育活動を受け入れていくこと、貧困者の苦悩と希望を共有できる人になれるよう努めることなのかもしれない。具体的には、日々の生活に追われ、自ら教育活動を組織しようとは考えない貧困者にきっかけをあたえることである。

第3節 おわりに

本稿では貧困者が貧困から抜け出せるようになるためにはどのような教育にこそ意味があるのかを考察してきた。その結果、学校教育の普及ではなく貧困者自身もしくは貧困者と貧困者の苦悩と希望を共有できる人によって組織されたノンフォーマル教育が必要であるという結論に至った。そして、そのノンフォーマル教育では「基礎教育」「コミュニティに立脚する教育」「意識化」が行われる必要がある。

尚、この結論は貧困者を中心に考察を進めてきたからこそできたものではあるが、貧困者だけに当てはまることではないと考えられる。それは最も弱い立場にある貧困者に生きる力を与える教育は他のすべての人にも生きる力を与えるに違いないからである。人間が人間らしく生きていくために、現在の教育の在り方を見直さなければならないと言えるだろう。これは発展途上国のことだけではなく、先進国、日本においても求められることである。

本稿では学校教育に対して極端な見方をしているが、それは論点を明確にするためであった。その結果、学校教育を全面的に批判した形になってしまった。しかし、パウロ・フレイレが1989年1月から1991年5月までブラジル・サンパウロの教育長に就任している時に行われた学校教育は意識化とコミュニティに立脚した教育を実施していたように、学校教育が教師や学校教育に関わる人々によって変化していく可能性は十分にあるといえる。本稿においてその点の考察が十分でなかったことは否めず、今後の研究においては教師や学校教育に関わる人々が学校教育を変えていける可能性を考察していきたい。

参考文献一覧

- R.P.ドーア（松居弘道訳）『学歴社会新しい文明病』岩波書店，1990年。
- アジア太平洋資料センター（PARC）『月刊オルタ10月号』2001年。
- アジアボランティアセンター『参加型でつくるスタディツアーから開発教育教材へ ネットワークを歩いて・見て・考えた、日本の社会 実践報告&教材集』アジアボランティアセンター（AVC），2004年。
- アマルティア・セン（大石りら訳）『貧困の克服 アジア発展の鍵は何か』集英社，2002年。
- イヴァン・イリッチ（東洋，小澤周三共訳）『脱学校の社会』東京創元社，1977年。
- 伊豫谷登士翁『グローバルゼーションとは何か 液状化する世界を読み解く』平凡社，2002年。
- 江原裕美（編）『内発的發展と教育 人間主体の社会変革とNGOの地平』新評論，2003年。
- 苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ：学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論社，1995年。
- クラウド・ルーメル『モンテッソーリ教育の精神』学苑社，2004年。
- 国際協力機構『課題別指針 ノンフォーマル教育』2004年。
- 国際協力事業団，国際協力総合研修所『開発課題に対する効果的アプローチ 基礎教育』2002年。
- 国際協力事業団青年海外協力隊事務局『クロスロード2003年6月号』2003年。
- 国連開発計画（UNDP）（横田洋三，秋月弘子監修）『人間開発報告書2003』国際協力出版会，2003年。
- 下村哲夫（編）『新版 児童の権利条約』時事通信社，1994年。
- ジェセフ・E・スティグリッツ（鈴木主税訳）『世界を不幸にしたグローバリズムの正体』徳間書店，2002年。
- 定松栄一『開発援助か社会運動か』コモンズ，2002年。
- 佐藤郡衛『国際化と教育 日本の異文化間教育を考える』放送大学教育振興会，1999年。
- 未廣昭『タイ 開発と民主主義』岩波書店，1993年。
- セーリー・ポンピット（野中耕一訳）『村は自立できるか 東北タイの老農』燦々社，1994年。
- 田村梨花『ブラジルのコミュニティ教育 NGOによる教育活動の質的理解をめざして』上智大学イベロアメリカ研究所，2001年。
- 寺下明『教育原理』ミネルヴァ書房，2003年。
- パウロ・フレイレ（小沢有作，楠原彰，柿沼秀雄，伊藤周共訳）『被抑圧者の教育学』亜紀書房，1979年。
- 細谷俊夫（編）『新教育学大事典』第一法規，1990年。
- ポール・ハリソン（濱田徹訳）『第三世界 貧困の解剖』三一書房，1995年。

- ホルヘ・アンソレーナ，伊従直子『スラムの環境・開発・生活誌 アジア、ラテン・アメリカに広がる貧困と民衆の自立』明石書店，1992年。
- マイケル・W・アップル，長尾彰夫，池田寛（編）『学校文化への挑戦：批判的教育研究の最前線』東信堂，1993年，198ページ。
- マデュ・スリ・プラカシュ，グスタボ・エステバ（中野憲志訳）『学校のない社会への招待 <教育>という<制度>から自由になるために』現代書館，2004年。
- モアシル・ガドッチ（里見実，野元弘幸共訳）『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房，1993年。
- 森秀夫『要説 教育制度』学芸図書，1995年。
- ユニセフ『1999年 世界子供白書』ユニセフ駐日事務所，1998年。
- ユニセフ『2004年 世界子供白書』財団法人ユニセフ協会，2004年。
- ロバート・チェンバース（野田直人，白鳥清志監訳）『参加型開発と国際協力 変わるのわたしたち』明石書店，2000年。
- 内海成治「国際教育協力論の試み - DAC 新開発戦略をめぐる - 」(『大阪大学人間科学部 紀要』24巻，1998年，165-194ページ。)
- 河野佐恵子「途上国をめぐる教育開発理論の展開」(『九州大学大学院教育学コース院生論文集』2002年，第2号，31-48ページ)
- 斉藤泰雄「基礎教育の開発 10年間の成果と課題 - ジョムティエンからダカールへ」(江原裕美（編）『開発と教育 - 国際協力と子どもたちの未来』新評論，2001年，301 - 320ページ。)
- 佐藤まき子「カレン族の食生活」(『季刊・民族学』48号、国立民族学博物館、1989年、106ページ。)
- 関啓子「教育学」(伊豫谷登士翁（編）『グローバル化 知の攻略 思想読本』作品社，2002年，48ページ。)
- 野元弘幸「ブラジルにおける民衆教育運動の現在 - 労働者党市政下サン・パウロ市における『民衆公教育』の試み」(新開英行，牧野篤（編）『現代世界の生涯学習』大学教育出版，2002年，286-298ページ。)
- 武内清「学校、家庭関係の再吟味 ホームスクール、チャータースクール運動から」(『教育展望』第47巻 第3号，2001年，31-39ページ。)
- 米岡雅子「内発的発展と教育 ノンフォーマル教育の意義」(西川潤（編）『アジアの内発的発展』藤原書店，2001年，94-120ページ。)
- 米村明夫（編）『2000年度調査研究報告書 教育開発：政策と現実』アジア経済研究所。インターネット http://www.ide.go.jp/Japanese/Publish/Report/2000_03_15.html，2004年12月13日アクセス。