

Title	識字教育における方法の体系化に関する予備的考察
Author(s)	岩槻, 知也
Citation	大阪大学, 1997, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.11501/3129283
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

識字教育における方法の体系化に関する予備的考察

岩槻知也

識字教育における方法の体系化に関する予備的考察

識字教育における方法の体系化に関する予備的考察

目次

第1章 問題の所在 /1

第2章 「識字」概念に関する議論 /4

第1節 「リテラシー (literacy)」概念に関する議論 /4

- < 1 > 認知研究におけるリテラシー論 /4
- < 2 > 歴史 (社会史) 研究におけるリテラシー論 /10
 - (1) 居住地域や属性による識字率の格差の問題
 - (2) 識字率と経済発展の関係
 - (3) 識字率と学校教育の関係
- < 3 > 民族誌研究におけるリテラシー論 /14
- < 4 > 教育研究におけるリテラシー論 /17
 - (1) ユネスコにおけるリテラシー概念の変遷
 - (2) アメリカにおけるリテラシー論争

第2節 日本の調査にみる「読み書き能力」の定義 /25

- < 1 > 『日本人の読み書き能力』調査 /25
- < 2 > 『国民の読み書き能力』調査 /27

第3章 識字教育の概念 /29

第1節 パウロ・フレイレの識字教育論 /29

- < 1 > 略歴 /29
- < 2 > 識字教育にかかわる基本概念 /32
 - (1) 「意識化 (conscientization)」
 - (2) 「預金型教育 (banking education)」と「課題提起教育 (problem-posing education)」
 - (3) 「対話 (dialogue)」
- < 3 > 識字教育の方法論 /37
 - (1) 「文化サークル (Cultural Circle)」の活動
 - (2) 「生成語 (generative word)」の抽出と「コード表示 (codification)」

第2節 日本における識字教育の実践 /41

- < 1 > 被差別部落における識字教育 /41
- < 2 > 公立夜間中学校における識字教育 /45
- < 3 > 簡易宿泊所街 (ドヤ街) における識字教育 /47
- < 4 > アイヌ語教室における識字教育 /50
- < 5 > 在日韓国・朝鮮人集住地区における識字教育 /53

第3節 日本語教育と識字教育 /56

- < 1 > 日本語教育の概念 /56
- < 2 > 日本語教育の歴史にみる学習者の多様化 /57
- < 3 > 「第二言語」としての日本語の教育 /58
- < 4 > 日本語教育と識字教育 /62

第4章 識字教育における方法概念の検討 /63

第1節 学習者を組織化する方法 /65

第2節 学習プログラムの作成方法 /66

第3節 学習場面での学習援助の方法 /69

第4節 学習活動を評価する方法 /72

第5章 識字教育における方法体系化の課題 /75

図表、注および引用・参考文献

識字教育における方法の体系化に関する予備的考察

第1章 問題の所在

現在日本においては、国連やユネスコが用いている literacy に対応することばとして、一般に「識字」という訳語をあてている。第二次大戦後、日本において全国的に行われた二大調査『日本人の読み書き能力（1948）』『国民の読み書き能力（1955）』においては、この literacy に対する訳語が明確に定められておらず、「読み書き能力」という表現しか見あたらない（東京大学出版部、1951；文部省、1961）。この「識字」という表現の使用については、1960年代に部落解放運動において「部落差別によって奪われた文字を奪い返す営み」を「識字運動」と呼んだのが最初だといわれている（元木、1991、p. 3）。つまり、識字教育は、単なる文字の読み書き技能の教育にとどまらない質をもったものとして取り組まれ始めたのである。そしてこのような識字教育は、現在被差別部落だけでなく、公立夜間中学・自主夜間中学、簡易宿泊所街（ドヤ街）、在日韓国・朝鮮人の識字教室、アイヌ語教室などでも行われている。

この「識字」概念について、国連・ユネスコも1975年、これまでの経済効率を最優先した大規模なリテラシープロジェクトを批判的に総括して、「人間解放のためのリテラシー」という概念を提起している。そこでは、リテラシーの定義について、「...単に読・書・算の技能習得にとどまらず、人間の解放とその全面発達に貢献するもの...」と述べている（平沢、1983、p. 116）。

また、このユネスコにおける識字概念の変化と機を一にして、1970年、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレは『被抑圧者の教育学』を著している。彼は、生まれ故郷レシフェにおける識字教育の経験から、識字教育は「意識化」の過程であると主張した。つまり、ポルトガルの植民地下にあって、絶望的・宿命論的・無批判的な世界観－「沈黙の文化（culture of silence）」－に埋没させられている被抑圧者自身が、対話と学習を媒介として自身の被抑圧状況を対象化し、その状況を自覚的・主体的に変革していく過程が重要であると主張したのである。この考え方は、なんらかの抑圧を受けている学習者の意欲や認識を中心にすえているという点で、日本における識字教育ときわめて類似した質をもつものだといえる。

ところで、このような質をもつ日本の識字教育については、各地の識字教室の実践紹介や文集などに多くの事例が報告されているのだが、識字教育に関する一つの体系的な理論、

とくにその方法について目的意識的に実践を整理・検討した研究があまりみられない。そのためか、これまで先駆的な実践を行ってきた被差別部落における識字教育も、現実にはさまざまな問題を抱えているといわれている（大阪市教育委員会、1990、p.5）。統計的な調査では比較的多くの人が読み書きに不自由しているにもかかわらず、学級生が減少したり、少数のまま固定化してしまうという悩みを多くの識字教室がもっているのである。地域住民の学習要求をどう把握し、識字教育にそれをどう具体化していくのかという点がいま問われているといえる。

一方、同じ産業国のアメリカにおいては、識字教育が政府の政策として取り組まれてきた。具体的には、1964年に経済機会法（Economic Opportunity Act）、1966年に成人教育法（Adult Education Act）を制定し、連邦補助金の配分を一手段として、その政策を強力に展開している。とりわけ1966年の成人教育法においては、「成人基礎教育」という用語が法的に定義され、識字教育もこの成人基礎教育プログラムの中に盛り込まれた。例えば1966年には、アメリカ保健・教育・福祉省（the U.S. Department of Health, Education, and Welfare）が、カリキュラム・ガイドを出版し、その中で成人基礎教育の基礎レベルを具体的に記述（読・書・算、会話などのコミュニケーションの技能、社会生活上の必要事項〈国・地方・制度・個人の権利などに関する基礎的な情報〉、健康や栄養などの日常生活に必要な科学的知識、趣味・教養など）したり、教育組織や管理運営のあり方についての提案を行っている。所得税の申告用紙や運転の教本、仕事の申し込み用紙、テレビ番組のガイドや新聞などをとりあげて、そこから成人の読みのレベルを緻密に定義づけているため、そのレベル自体が識字教育の明瞭な目標ともなっている（Harman, 1970, pp235-237）。

このようにアメリカでは成人教育の一環として識字教育が取り込まれ、かなり具体的に明確な方法論が提起されてきているが、日本においては、先にも述べたように、識字教育は行政の責任ではなく、自主的な運動として行われてきたため、具体的な識字教育の方法については比較的軽視されてきたように思われるのである。

筆者は現在、大阪市内の公的な社会教育施設で開かれている識字教室に講師として参加している。大阪府下では1994年現在、このような社会教育施設での識字教育が14市27教室において行われているが、それぞれの教室の参加者を概観すると、かなり多国籍にわたっていることがわかる。何らかの理由によって義務教育を受けられなかった人、もしくは中途退学を余儀なくされた人に加えて、外国人労働者や定住難民、中国からの帰国者など、日本語を母語としない人々が、大阪のような大都市圏に数多く存在し、読み書きの問題で

不自由を感じているのである。多額の授業料を要求され、しかも授業の進度が早すぎるといような日本語学校ではなく、経済的な負担を可能な限り軽減し、個々の学習者の要求に応えることのできる識字教室に対する需要が高まっている。そのような観点からも、行政による多くの地域での識字教育の保障、つまり、公民館等での識字教室の開設が期待されているのである。

したがって筆者は、このように新しく広がりつつある識字教育に対するニーズに応じていくためにも、また従来から続けられている識字教育の活性化のためにも、これまでに蓄積されてきたすぐれた識字教育の実践や理念を「方法」として体系化しておく必要があるのではないかと考えている。というのも、そうすることで識字教育にかかわってきた先人の蓄積の利用可能性が広がると考えたからである。そしてこの点に気づかせてくれたのが、約7年にわたって行ってきた上述の参与観察であった。

そこで本論文では、識字教育における方法の体系化に向けた考察の前提として、以下の諸点について整理・検討してみたいと考えている。

まず第1に、識字教育の概念を検討するための前提として「識字」概念に関する議論を整理する。ここではかなり層の厚い欧米の「リテラシー（literacy）」研究の動向のごく一端を①認知研究、②歴史（社会史）研究、③民族誌研究、④教育研究という4つの領域にわけて整理するとともに、冒頭に述べた日本の2大識字調査にみられる「読み書き能力」の定義についても検討してみたい。

第2に「識字教育」の概念について検討する。ここではまず、国際的にも著名なブラジルのパウロ・フレイレの識字教育論について概観するとともに、日本における「識字教育」の実践、日本語教育と識字教育の比較も行うつもりである。

そして第3に、識字教育における方法概念を検討する。ここでは識字教育を成人教育の観点から捉え、試行的にはあるが、比較的緻密に方法論が整理されている従来の社会教育の方法概念および、アメリカにおける成人基礎教育の方法論を参考として、日本における識字教育の方法概念の基本的な枠組の整理を試み、「体系化」に向けた課題を明らかにしてみたい。

第2章 「識字」概念に関する議論

第1節 「リテラシー (literacy)」概念に関する議論

周知のとおり、現在の日本において「識字」という語は、「識字率」や「識字能力」といった形で使われる場合を除いて、あまり目にする事のない語である。そしてこのような「識字」という語の一般的な使用状況を反映してか、学界においても、この「識字」をテーマとした研究はきわめて少ないように思われる。

これに対し、例えば英語にはこの「識字」に相当する語として“literacy”という語がある。研究社のランダムハウス英和大辞典・第2版(1994年)は、この“literacy”の訳語を次のように記述している。

lit-er-a-cy n.

①リテラシー、識字能力、読み書きの能力(⇔illiteracy)；言語運用能力

: a literacy rate 識字率

②教養がある(教育を受けている)こと、教養

: question a person's literacy 教養を疑う

③(特定の分野・問題に関する)知識、能力

: information literacy (特に図書館やコンピュータを活用する)情報活用能力/
acquire computer literacy コンピュータを使いこなすための知識を習得する

以上のように、この“literacy”という語には、単なる読み書きの能力という意味を越えたより幅広い意味が含まれている。そして欧米ではこの“literacy”が、認知科学や歴史学、人類学や教育学などの分野で鍵概念となって、多様な論争を引き起こす火種となっているのである。

そこで本節では、識字教育の概念を検討するにあたって、この多義的な“literacy”という語をめぐって展開されてきた諸外国の議論を、いくつかの視点から整理する。

<1> 認知研究におけるリテラシー論

文字を知ることが、人間の認識や思考にどのような影響を与えるのかという問題については、すでにプラトンの時代から繰り返し議論されてきた。プラトンの『パイドロス』に

は、ソクラテスによって述べられた、最高神のタモスと発明の神テウトの次のような議論が記されている。

エジプトのナウクラティス地方に、この国の古い神々のなかのひとりの神が住んでいた。この神には、イビスと呼ばれる鳥が聖鳥として仕えていたが、神自身の名はテウトといった。この神様は、はじめて算術と計算、幾何学と天文学、さらに将棋と双六などを発明した神であるが、とくに注目すべきは文字の発明である。ところで、一方、当時エジプトの全体に君臨していた王様の神はタモスであって、この国の上部地方の大都市に住んでいた。……テウトはこのタモスのところに行って、いろいろの技術を披露し、ほかのエジプト人たちにもこれらの技術を広くつたえなければいけません、と言った。タモスはその技術のひとつひとつが、どのような役に立つものかをたずね、テウトがそれをくわしく説明すると、そのよいと思った点を賞め、悪いと思った点をとがめた。このようにしてタモスは、ひとつひとつの技術について、そういった両様の意見をテウトにむかって数多く述べたとされている。それらの内容をくわしく話すと長くなるだろう。だが、話が文字のことに及んだとき、テウトはこう言った。

「王様、この文字というものを学べば、エジプト人たちの智恵はたかまり、もの覚えはよくなるでしょう。私の発見したのは、記憶と智恵の秘訣なのですから」—しかし、タモスは答えて言った。

「たぐいなき技術の主テウトよ、技術上の事柄を生み出す力をもった人と、生み出された技術がそれを使う人々にどのような益をもたらすかを判別する力をもった人とは、別のものなのだ。いまもあなたは、文字の生みの親として、愛情にほだされ、文字が実際にもっている効能と正反対のことを言われた。なぜなら、人々がこの文字を学ぶと、記憶力の訓練がなおざりにされるため、その人たちの魂の中には、忘れっぽい性質が植えつけられることだろうから。それはほかでもない、彼らは、書いたものを信頼して、ものを思い出すのに、自分以外のものに彫りつけられたしるしによって外から思い出すようになり、自分で自分の力によって内から思い出すことをしないようになるからである。じじつ、あなたが発明したのは、記憶の秘訣ではなくて、想起の秘訣なのだ。また他方、あなたがこれを学ぶ人たちに与える智恵というのは、智恵の外見であって、真実の智恵ではない。すなわち彼らはあなたのおかげで、親しく教

えを受けなくてももの知りになるため、多くの場合ほんとうは何も知らないでいながら、見かけだけはひじょうな博識家であると思われるようになるだろうし、また知者となる代わりに知者であるといううぬぼれだけが発達するため、つき合いにくい人間となるだろう（プラトン、1967、邦訳、pp.133-135）。」

文字をあたかも空気のごとく使用している者のあいだで半ば常識となってしまうという考え方、つまり文字を知ること、論理的、抽象的な思考力が高まるといった考え方は、短絡的に過ぎないかという問題提起であろう。茂呂（1991）は、このような考え方が、われわれの「常識」というレベルだけでなく、学問的な議論の中にも存在するという。彼は、認知研究におけるリテラシーの捉え方を、大きく「機械モデル」「関係モデル」という2つに分類し、それぞれについて以下のように説明している。

第1のモデルー「機械モデル」ーは、認知研究の歴史ではむしろ優勢な考え方となるもので、「状況から離れたリテラシーモデル」と呼ぶこともできる。簡単にいって、このモデルは、リテラシーを「頭の良くなる薬」とみなすモデルである。つまり文字を使うようになると（文字を飲み込むと）、抽象力、批判力、整理力などの力がつくというのだ。このモデルの論理を追ってみよう。話しことばは、すぐに消えてしまう相手や声の調子や会話の現場にあるモノなどの「状況・文脈」から離れられない。しかし書きことばは、話し手と聞き手、そしてことばと対象との間の人的・物的交流を必要としないものだ。この書きことばを獲得すれば、文脈に左右されない抽象的な思考が可能になるというわけだ。……リテラシーの第2のモデルー「関係モデル」ーは、リテラシーがもたらすものをその状況との関係でみようとするものである。つまり文字の使用によって相手との関係はどう変化し、さらにどんな可能なやりとりの形態があり得るのか。文字を使うことで人々が解決しようとする課題がどのように変化し、その課題解決への参加のありかたがどうなるのか。これらのことが問題となる。「機械モデル」が人の頭の中だけに注目して、その性能の変化を問題にしたのに対して、「関係モデル」は人々と文字がつくるいわば「環境」の性質を問題にしようとするのだ（茂呂、1991、pp.57-59）。

茂呂のいう「機械モデル」の考え方にたった理論は、認知研究の分野でもきわめて優勢

なもので、「大分水嶺理論 (Great Divide Theory)」といった総称を与えられているほどである。言語の体系を話しことばと書きことばの2つに分けたうえで、書きことばの導入によって、人間の思考が、それ以前の口頭伝承文化 (oral culture) の時代とは全く異質なものになった、つまり論理的、抽象的思考が可能になったというのである。この立場から認知発達理論を展開した研究者には J・S・ブルーナー (Bruner, J. S.) がいるし、また認知研究以外の分野でも『グーテンベルグの銀河系－活字人間の形成 (The Gutenberg galaxy: The making of typographic man)』を著した M・マクルーハン (McLuhan, M) や『声の文化と文字の文化 (Orality and literacy)』の W・J・オング (Ong, W. J.) などがいる。

例えば、先のブルーナーの後継者グリーンフィールド (Greenfield, P. M.) は、アフリカのセネガルにすむ「ウォロフ族」の子どもたちを対象に、絵カードの分類課題を用いて調査を行った。この絵カードは<図1> (茂呂、1988、p. 49) のように3枚1組で、子どもたちにはこれら3枚のうちから似ていると思うものを2枚選び、その理由を述べるという課題が与えられた。この理由の基準は色、形、機能の3つで、そのそれぞれが抽象的思考のレベルを表す指標となっている。また読み書き能力の有無による分類理由の差異を調べるために、子どもたちは①ブッシュ地帯に住む、就学経験がなく読み書きのできない者、②同じ村に住む、学校に通う者、③セネガルの首都ダカールの公立学校に通う者の3群に分けられた。結果の特徴は、以下の3つにまとめられる。まず第1に、学校に通う子どもたちの方が、回を重ねるごとに分類理由の基準を変えたことである。例えば最初の分類では色をその基準にしていた子どもが、2回目には機能や形によって分類するようになったのである。第2に、その分類の理由について説明させると、学校に行っていない子どもが「赤」という一言や「これ、赤い」といった句を使ったのに対し、学校に通う子どもは「これらは赤い」といった断定の文章を使った。第3に、学校に通っていない子どもが、似ていると思った理由を答えるのに苦しむのに対し、学校に通っている子どもは難なく答えることができたのである (Scribner & Cole, 1978, p. 450)。この調査の結果に対するグリーンフィールドの解釈に注目して、茂呂は次のように述べている。

彼女 (グリーンフィールド) はウォロフ族の不就学の子どもたちの“未発達な”認知能力が、書きことばをもたないことによると考えた。書きことばは“直接的に表示しうる文脈からはなれて、言語活動をいっそう広く展開しなければならぬような機会

を提供する”もので、“直接的な表示関係からは独立している言語的文脈を用いる一つの訓練となる”ようなものだという。そして“どのような書きことばであれ、それが具体的な文脈からはなれて用いるものである限り.... 認知上の効果を生みだす”とも主張する（茂呂、1988、pp49-50）。

これはまさに典型的な「大分水嶺理論」、すなわち「機械モデル」に基づいた解釈だといえるだろう。つまり学校教育において文字を学習した者の方が、より抽象的なカテゴリーを使って思考するということなのである。しかし、この調査には若干の疑問が残るのも確かである。というのもこの資料が、学校で学習される読み書きの効果を、学校でよく行われるようなテストによって測定したものである。そう考えると、上述のような調査は、一般的なリテラシーの効果ではなく、学校制度の中でしか意味をもたない「特殊なリテラシー」のもつ「特殊な」効果を測定してきたのではないかということにもなる（茂呂、1991、p. 58）。

このような学校でしか通用しない「特殊なリテラシー」だけでなく、学校以外の場でも通用しているリテラシーの効果を測定したものに、スクリブナーとコールの調査がある（Scribner & Cole, 1978, pp453-456）。

彼らは、アフリカ西部のリベリアに住む一部族「ヴァイ族」を調査の対象とした。というのも、ヴァイ族が次のような特徴をもった部族だったからである。まず第1にこの部族は、部族の母語を表記する文節文字の体系をもっている。この文字は、およそ170年前につくられ、学校や専門的な教師から教わるといったこととは無縁に、世代から世代へと受け継がれてきた。1967年当時の資料では、ヴァイ族男性の20～25%がこの文字を使っていた。また第2に、ヴァイ族の人々は、その多くがイスラム教徒であることを除いては、生態環境、社会組織、経済活動、物質的な文化といった点で、他の近隣諸部族とほぼ同質の社会を構成している。つまりこのことで、部族間の比較が可能になるというわけだ。そして第3に、ヴァイ族の人々の読み書き（リテラシー）が、他の日常の生活行動とかけ離れたものではないということである。つまりヴァイ族の人々にとっては、リテラシーを身につけることが、口頭の情報からは得られない巨大な知識の体系を習得するためのものでは決してないのである。

以上のような特徴をもつヴァイの成人約700名に対してスクリブナーらがまず最初に行ったのは、学校教育の効果を測定するテストやインタビューであった。つまり学校教育によ

って高められるような認知的な能力が、ヴァイ土着のリテラシーによっても同様に高められるのかということである。この結果は歴然としたものであった。ヴァイ族のリテラシーは、学校教育と同様の役割を果たすことはなかったのである。書きことばを身につけることでとくに成績が変化するとされてきた分類や推論の課題に関して、ヴァイの読み書きができる人とできない人との差はほとんどなかったのである。このような形で彼らはいくつかの調査を実施したが、みるべき成果をあげることができなかった。というのもこれらの調査が、リテラシーに関する理論的な立場の曖昧な、標準化された実験室の課題によって構成されていたからである。そこで彼らは、ヴァイ族の人々によってリテラシーがどのように社会的に組織され、使用されているかを、現場の観察から明らかにすることを試みた。

先にも述べたとおり、ヴァイの人々にとってリテラシーは、他の日常の生活行動とかけ離れたものではなかった。例えばヴァイの読み書きができる人々は、参加している経済活動の種類や住んでいる地域にもよるが、1ヶ月に1～40通の手紙をやりとりすることがわかっている。また幼児の死亡率が50%を越え、平均余命も低いヴァイの村において、葬式は日常茶飯事である。この葬式では、親戚や知人たちが各地からやってきて、お金などの贈り物を交換しなければならないことになっているため、贈り主の名前の記録などの際にリテラシーが重要な役割を果たすのである。ヴァイのリテラシーはヴァイの社会において十分に機能しているということ、そしてヴァイの人々は、読み書きできる人に高い地位が与えられているからリテラシーがうまく機能すると感じていることが、この観察から明らかになった。

また彼らは、ヴァイ族の中で実際にやりとりされている手紙の内容についてもいくつかの分析を行っている。次に示すのはその手紙の一例である。

1964年7月17日

ヴァイの村より

これはヴォンツァンにいるパ・ラミイへの手紙です。あなたとお母様にごあいさつ申し上げます。

これはあなたの情報です。お願いがあります。木を切るために呼んだ人々が私に160ドルを請求しています。120ドルは払いましたが、あと40ドルが必要です。でもいまは仕事がうまくいっていません。あなたのお子さんをお返しいたしますので、40ドル貸していただけないでしょうか。どうぞお願いいたします。

以上です。

私はモレイ・ドマです

ヴァイの村より

「これはあなたの情報です。お願いがあります。」という記述は、スクリプナーらが“コミュニケーションの文脈づけ”と呼んでいるものの一例である。つまりこう記述することで、手紙の送り手は、まず受け手とコミュニケーションを行う文脈を共有するのである。よい手紙を書くためには何が必要かといったことに関する討論の中で、ある中年の農夫は次のように語っている。「まずはあなたが、ことばによって知らせるということを相手に理解させなければなりません。そうすれば、相手はその手紙のことばに注意を向けることでしょう。これがヴァイ文字での手紙の正しい書き方です。」

以上のようにみえてくると、ヴァイ族にとってのリテラシーは、それが実際に使用されている文脈から決して切り離されていないことがわかるであろう。つまり、学校とは全く無縁な場で通用しているヴァイ族のリテラシーは、人々と文字がつくる「環境」の性質に重きを置くリテラシーの「関係モデル」をまさに体現しているのである。

< 2 > 歴史（社会史）研究におけるリテラシー論

先の認知研究が主として個人の認知能力とリテラシーの関係に焦点を当ててるのに対し、次に取りあげる歴史研究は、社会の動態とリテラシーの関係に目を向ける。

この歴史研究の中でも、とりわけ社会史研究は、エリートではない一般庶民の生活や意識を重視している。したがって庶民のリテラシーの問題は、社会史研究者の間でもきわめて重要なテーマとなってきた。そして識字率が上がれば人々のものの考え方が合理的になり社会は近代化するといった単純な見方に対して、イギリスやフランス、スウェーデンなどの社会史研究者たちが、19世紀の資料からいくつかの異論を唱え始めたのである。ルービンジャー（Rubinger, R.）は、このようなヨーロッパ諸国の社会史研究者たちが明らかにしてきたことを、①居住地域や属性による識字率の格差の問題、②識字率と経済発展の関係、③識字率と学校教育の関係の3点から整理している。以下ルービンジャーの所論に沿って、それぞれの内容について検討する（R・ルービンジャー、1990、pp. 213-261）。

(1) 居住地域や属性による識字率の格差の問題

ヨーロッパ社会における識字率を研究する場合によく用いられるのは、結婚登録簿、各種の契約書、遺言状、受取証などに残されている人々の署名や人口調査記録である。「自分の名前が書ける」と「読み書き能力」を単純に結びつけることはできないが、ヨーロッパでは文字数の少ないアルファベットを使うこと、またヨーロッパの慣例で「読み」の習得の後に「書き」を教えることを考慮すると、両者の間にはかなり相関関係があるものと見なしうるようである。

このような署名に関する資料の分析から明らかになったのは、人々の読み書き能力が居住地域や性別、社会階層や職業によって大きく異なるということである。分析の結果を国別にみえていくことにしよう。

ヨーロッパでもとくにプロテスタントの宗教改革の影響が強い地域では、自署能力をもつ人の割合がかなり高い。例えばイギリスのプロテスタント地域では、18世紀末以来、結婚する人を登録簿に記録し始めている。1642年に「新教宣言」というものが出された際に署名できたのが男性38%、女性17%であったが、この結婚登録簿の記録を開始した18世紀末には、すでに花婿の60%、花嫁の35%が署名を残している。さらに1850年には、自署能力をもつ人の割合が男性70%、女性60%となり、ついに1900年には、自署能力をもたないものが男女ともわずか3%となるのである。同様にプロテスタント教会の影響が強いスコットランドでも、1870年の段階で90%の男性が署名を残している。またスウェーデンについては17世紀、プロテスタント教会と国の方針によって、結婚証明書を手にするためには聖書が読めなければならないとして「読み」が熱心に教えられた。したがって17世紀の半ばごろには成人の50%が文字を読めたが、書く方については18世紀末の段階でわずか20%にすぎなかった。オランダでは18世紀末の段階で男性の85%、女性の65%が自署能力をもち、商業活動の盛んであった都市部ではとくにその率が高かった。また同時期のベルギーでは、男性の60%、女性の37%が自署能力をもち、フランスでは17世紀末の段階で自署能力をもつ人が男性で30%、女性で10%だったが、1786年から1790年にかけてのフランス革命の時期には男性の50%、女性の25%が結婚登録簿に署名している。イタリア、スペイン、ポルトガルについては自署能力に関するデータが不足しているが、その他の関連資料から識字率はヨーロッパでもっとも低かったとされている。例えばイタリアのカスティーリャ地方では、18世紀末の段階で識字率が10~15%であった。ただ同じイタリアでも北部では識字率が高く、フィレンツェやヴェニス職人や商人は非常に高い読み書

き能力をもっていたようである。

以上、17、18世紀のヨーロッパ諸国の識字率について概観したが、これをみれば、国によって識字率にかなり差のあることがわかるだろう。さらにまたイギリスやフランスの社会史研究者は、このような識字率の差が、一国内にもかなり顕著な形で存在することを指摘している。

まず一般的に地方より都市部の方が高い識字率を示している。これはとくに識字率の低い国に顕著である。また同じ地域でも社会階層や職業によって識字率はかなり異なったものとなる。例えば都市部の場合、有産階級の人々や職人、商人のほとんどが読み書きできたのに対し、労働者は一般に読み書きができなかった。地方の農村部の場合でも、自分の土地を所有する農民の75%が読み書きできるのに対し、土地をもたない小作人はそのほとんどが自分の名前すら書けなかった。また地方の場合、職人や農民の方が日雇いの労働者や羊飼いたちより高い識字率を示していた。

(2) 識字率と経済発展の関係

いくつかの西ヨーロッパに関する資料によれば、産業化が始まり、それに伴って都市が大きくなる時、まず識字率は下がるということがわかっている。産業要員として働くのであれば、とくに文字を知る必要がなかったからである。

例えばイギリスのある研究者は、ランカシャーの繊維産業に関する資料から、産業化の初期には識字率が下がることを示した。というのも労働者階級の子どもたちが労働力として工場に駆り出されるからである。また読み書き能力を必要としたのは産業地域の人々ではなく、むしろ商業地域の人々であったとする研究者もいる。この研究者の調査によれば、イギリスでは産業化初期の1750年から1850年にかけて、とくに識字率の増加はみられなかったという。またフランスにも同様の指摘をする研究者がいる。18世紀から19世紀にかけてのフランスにおいて、とくに繊維産業が導入された地域では、識字率は上昇しないか、または低下していたのである。

これらの例からわかることは、産業化が始まると、工場労働が増加するために、識字率は一時的に低下するということである。そしてさらに重要なことは、ヨーロッパの産業化が始まる時期に大きな識字率の上昇がみられた地域では、非産業部門が活発化していたということである。つまり商業や農業を営んでいた人々の間で、識字率が急上昇したのである。とくに地方においては、産業よりも商業の方が、農民に文字を覚える必要性を感じさ

せたようである。

(3) 識字率と学校教育の関係

学校教育の普及と識字率の上昇がほぼ同時に観察されるのは確かだが、それらの間には果たして直接の因果関係があったのだろうか。

西ヨーロッパで公立学校に通う子どもが増えてきたのは、19世紀末のことである。例えば19世紀の前半にイギリスの子どもたちが学校に通っていた期間は平均して2年であった。ただし1年のうちのある季節にだけ学校に来る子や途中で何度も中断する子などがいて、結局は3～5年かけて卒業する子が多かったようである。1870年の段階で2年半だった就学期間も、19世紀の末には7年にまで延び、毎日きっちりと学校に通う子どもの割合もかなり高くなっている。例えばイギリスのマンチェスターの学校に毎日通う子どもの割合は、1870年に68%であったのが、1900年には82%にまで上昇している。またドイツのマンハイムでは、1890年代の終わりに義務教育法が施行され、理由のない欠席が1年間で1人あたり男0.35回、女0.18回となっている。

このように20世紀初頭に至って、教育が国家の事業とみなされるようになり、多くの子どもたちが学校に通うようになったが、1900年以前の段階で学校教育が個人に与えた影響は決して大きいものではなかったようである。ヨーロッパ中から得られた資料によれば、子どもたちは、学校で教えられることが実生活にはほとんど関係のないことであるために、その内容を学校を終えるや否や忘れてしまっていた。つまり学校教育が識字率の上昇に寄与したのは事実だが、学校教育を提供しさえすれば識字率が上昇するというものでもないのである。

以上、ごく簡単にではあるがリテラシーに関するヨーロッパの社会史研究を概観した。さまざまな資料を駆使してヨーロッパの研究者たちが私たちに伝えたかったのは、現在でも社会一般に広がっている「識字率が上昇すれば経済は発展する」「学校教育さえ整備すれば識字率は上昇する」といった機械論的な考え方に対して、リテラシーは複雑で多様な社会的文脈と密接に結びつく「状況に根ざした」ものだということだったのでないだろうか。

< 3 > 民族誌研究におけるリテラシー論

リテラシーに関する民族誌的な研究は、1980年代の初頭からかなり多くみられるようになったといわれている。このリテラシーの民族誌的な研究とは、対象とする地域にかなり長期間滞在し、その地域の人々とその地域のことばで話したり、その地域の人々のリテラシーにかかわる活動や出来事を綿密に観察することを通して、特定の文化的な状況に根ざしたリテラシーの使われ方やその意味について考察を加えるものである。つまりこの研究は、認知研究の項で述べたいわば「関係モデル」によってリテラシーを捉えるのである。したがって先に取り上げたスクリブナーとコールの研究なども、この民族誌的な方法を採用した研究の端緒だといえるだろう。ここではアメリカの民族誌研究者ヒース（Heath, S. B.）の研究事例を検討する（茂呂、1988、pp. 59-60, 69-71、Baker&Street, 1994, p. 3455）。

彼女が対象としたのは、アメリカ・カロライナ州のそれぞれ異なった特徴をもつ3つのコミュニティである。それらは、黒人の紡績工場労働者が多いコミュニティ、白人の紡績工場労働者が多いコミュニティ、ミドルクラスの多いコミュニティであった。

まずは、黒人の労働者が多いコミュニティにおけるリテラシーの使われ方についてみる。次に示すのは、配達されてきた子どもの保育園への入園許可書をめぐって、近所の女性同士が玄関先のポーチで行ったやりとりである。

- A：ちょっときいてよ。レム（Aの子ども）がリッジウェイ（保育園の名称）に行けるんだってさ。だけど、金曜までに書類を書くんだってさ。
- B：出生証明書もらいにケント（地名）に行ったかい。（Bは3人の子もち、子どもは学校へ行っている）
- C：でも保育園はいつ始まるんだい。行かなくたってかまわないんだろ。（Cの子どもも就学前）
- A：出生証明書がいるって。予防注射の証明書ならあるよ。
- D：いるときもあるんだよ。んだって、年がわかるだろ。
- B：でも、とっといたほうがいいよ。学校へあがるときにはいるんだから。
- A：いつからかはまだわからないってさ。ケントに行かなくちゃいけないのかね。いくらかかるんだろ。保育園はいくらかかるか読んでみるからね。（書類の関係箇所を声を出して読む）（茂呂、1988、pp. 58-59から引用）

このやりとりはその後1時間も続いたという。ヒースによれば、このコミュニティにおける書きことばの使われ方の特徴は次のようなものである。まず第1に、このコミュニティの書きことばは、聞く人に向けて声を出して読まれるということである。例えば夕刊を読むときにも同じようにポーチに出て、隣のポーチにいる近所の人に対して声を出して読まれるのである。また第2に、このコミュニティでは書かれたものだけを使うことはない。書かれたものをひとりで読むことは、むしろ「受け入れがたいこと、変なこと、失敗」とみなされるのである。つまりこのコミュニティにおける「読み」は、書かれたものを複数の人々の前で声を出して読むことで、会話の場をつくりだし、経験の語り合いや冗談、脱線などを通して、意味を相互に了解したときにはじめて成立するのである。

以上のようなリテラシーのありかたの背景には、このコミュニティで伝統的に受け継がれてきた「語り(narrative)」が存在すると考えられる。つまりある課題を解決するために複数の人々が一つの場に集い、そこでの掛け合いのなかから解決の糸口を見いだすという「語り」である。そして子どもたちもこのような文化に固有の「語り」のなかで、その「語り」から決して切り離すことのできないリテラシーを身につけていくようである。

そこで、次に各コミュニティにおける子どもたちのリテラシーの習得プロセスについてみてみよう。

まずミドルクラスの多いコミュニティでは、ことばの習得が親と子どもの共同作業だとみなされていた。親は子どもを働きかけや質問に対して応えることのできる存在として扱うので、子どもの非言語的な反応や発声などを意味のあるものと解釈し、それをより豊かに拡張して子どもに送り返すのである。そしてこのやりとりの特徴は、子どものリテラシーの習得にも大きな影響を及ぼす。たとえばこのコミュニティの子どもは、本を通して2つのことを学習する。その一つは、本のなかを示された情報の受け取り方である。親の発する「あれはなに？」といった質問に答えるなかで「なんであるかを説明すること(what-explanation)」を学習する。このプロセスは、①親が質問し、②子どもが答えて、③それを親が評価するという構造化されたものである。そして「なんであるかを説明すること」によって子どもは、ものの名前を特定したり(ラベリング: labeling)、そのもののもつ属性を言語化し、本が示す情報をより小さな情報要素へと分解することになるのである。本を通して子どもが学習するもう一つのことばは、「真実(truth)」に関連している。親は子どもが「本のように話す」よう奨励する。また現実の場面を本のなかの場面と重ね合わせて見ることも奨励する。例えば家の近所で見かけた犬を、絵本のなかに出てくる犬に重

ね合わせて、あれこれとやりとりをするのである。またそれまでの現実の会話の流れを一時中断して、「お話 (story)」をつくることも許されている。そして就学するまでには、「お話」をつくってもいいときといけないときの学習もされるという。つまり子どもは、この時点においてある意味での「真実からの離脱 (departure from truth)」を経験するのである。

次に白人の労働者が多いコミュニティでは、親が子どもに一方的に「話し方を教える」という形がとられていた。このコミュニティにおいても、本のなかを示された情報の受け取り方に重点を置いたやりとりが交わされ、子どもは本の示す情報をより小さな情報要素に分解することを学ぶのだが、このコミュニティの住民には敬虔なキリスト教徒が多いため、子どもがうその「お話」をつくることを許さない。そしてこのコミュニティにおいては、リテラシーが「現実の出来事を伝えたり、道徳心を高めるのに利用されるべきもの」とみなされている。したがってこのコミュニティにおける子どものリテラシーの学習は、ミドルクラスのコミュニティの子どものように、本から離れた現実場面にリテラシーを拡張したり、「お話」をつくることすなわち「真実からの離脱」を経験することなく、本のなかを描かれているもののラベリングに終始するのである。

また先に述べた黒人労働者の多いコミュニティでは、とくに親の意識的な介入はなく、「子どもが自分で話すようになる (learn to talk)」という形になっている。乳幼児期の子どもの前言語的な反応も、親からは「雑音 (noise)」とみなされる。したがって子どもは、親の援助を頼らずに自力で親の会話に割り込み、自分の話を聞いてもらおうと努力しなければならない。それ故にこのコミュニティでの「お話」は、親の注意や関心を自分に引きつけられるかどうかで決まるという。またこの「お話」は、聞き手、つまり親の同意を得ながらすすめられるという特徴をもっている。このコミュニティにおけるリテラシーの学習に関しては、他のコミュニティで見られた本を仲立ちにしてのやりとりがなく、ラベリングのために行われる質問や応答も見られなかった。

以上、ここではリテラシーに関する民族誌的な研究の事例として、ヒースの研究の一部を紹介した。この民族誌的な研究においても、先の認知研究、社会史研究が指摘してきたように、リテラシーはその集団に存在する固有の文化の一部であり、決してその文化と切り離しては考えられないということが明らかにされているのである。

< 4 > 教育研究におけるリテラシー論

教育研究におけるリテラシー論は、これまでに述べてきた認知研究、社会史研究、民族誌研究等における諸成果に負うところが大きい。というのもこの教育研究自体が、さまざまな領域における研究成果を教育という営みに反映させようとする学際的な領域だからである。そのためこの教育研究におけるリテラシー論は、国際的にも、また一国内でも複雑多岐な様相を呈している。そこで本項では、国際的な機関である国連・ユネスコにおけるリテラシー概念の変遷を辿るとともに、アメリカにおけるリテラシー論争を概観してみたい。

(1) ユネスコにおけるリテラシー概念の変遷

ユネスコは、その発足（1946年）当初、1951年に「教育統計標準化に関する専門委員会（the Expert Committee on the Standardization of Educational Statistics）」を開催、そこにおいてリテラシーの定義を、「日常生活における簡単な記述を、理解をともなって読み書きできること（Griffin, 1962, p. 203）」と定めている。ここでのリテラシーの定義は、「日常生活ができる」という中身以上のものではなく、統計上の操作的定義にとどまっている。

その後1960年には、カナダのモントリオールにおいて、「第2回成人教育に関する世界会議（the World Conference on Adult Education）」を開催、「イリテラシー（il-literacy）」の解消を促進するための取り組みを始めることを宣言し（同上、p. 203）、またこの会議を受けて、その年にはパリでユネスコ総会を開催、イリテラシー解消のための計画や組織、プログラムの実行についての研究を行うことを決定している（同上、p. 202）。そして1961年には、国連事務局が加盟国からの報告を集め、それらをもとに1962年、「リテラシーに関する国際専門家委員会（the Committee of Experts on Literacy）」を開いた。参加者の数においては小さな会議であったが、セネガル、ソ連、アメリカ、インド、チュニジア、アラブ連合共和国、グアテマラ、インドネシア、ガーナ、オーストラリア、イタリア、カナダという国々の代表が集まり、自国のイリテラシーの実態や、それに対する取り組みを交流している。そこでは、正確な統計に基づいた結果は得られなかったが、1950年代の驚くべきイリテラシーの実態が、未だ変化していないということが明らかにされ、今後の取り組みを促す討議が行われている（同上、p. 202）。このような流れのもとで、本会議においてリテラシーの定義づけが次のように行われた。

(リテラシーをもつ人とは) 所属する集団やコミュニティにおいて、有効な役割を果たすためのすべての活動に参加する際に必要不可欠な知識や技能を獲得している人である。そしてまたこのような人は、自分自身またはコミュニティの発展にむけて、これらの知識や技能を発揮し続けていくことができる(同上、pp. 203-204)。

1951年の定義において、リテラシーは「日常生活に支障をきたさない程度の読み書き能力」であったが、この時点では「社会の発展に個人が貢献する能力」、すなわち「積極的、能動的にコミュニティに参加していくための能力」にまでその範囲を広げている。つまりこの概念が「機能的リテラシー (functional literacy)」と呼ばれるものであり、これ以降ユネスコは、この概念を基軸として活動を展開することになる。

1964年、ユネスコは第13回総会において「実験的世界リテラシープログラム (the Experimental World Literacy Programme = E W L P)」の実施を採択し、この「機能的リテラシー」について次のようなことを述べている。

簡潔に述べれば、新しいリテラシーの最も重要な点は以下の通りである。

- (a) リテラシープログラムは、経済および社会発展の計画に組み込まれ、関連づけられるべきである。
- (b) イリテラシー解消のための活動は、強い動機をもつ人々や自分自身または国家のためにリテラシーを必要とする人々から始められるべきである。
- (c) リテラシープログラムは、経済的な優先課題に結びつけられ、急速な経済発展を経験しつつある地域で実施されることが好ましい。
- (d) リテラシープログラムは、読み書きだけでなく、成人が経済および市民生活に十分に参加できるような専門的、技術的な知識も伝えなければならない。
- (e) リテラシーは、各国の総合的な教育システムの必須部分とならねばならない。
- (f) 機能的リテラシーのための財政は、公的および私的な資源に加えて、経済投資によっても提供されるべきである。
- (g) この新しいタイプのリテラシープログラムは、労働生産性の向上や食糧生産の増加、産業化の促進、社会的および職業的な移動の促進、新しいマンパワーの創造、経済の多角化などの主要な経済的目標の達成をめざすべきである。

(Levine, 1982, p. 254)

以上の記述を見れば、この「機能的リテラシー」が経済発展というものをかなり強く意識したものであることがわかるだろう。そしてこのような指針に基づいて、ユネスコは、1967年から1973年にかけて、国連開発計画（the United Nations Development Programme = UNDP）の後援のもと、このE W L Pを「リテラシーの経済的・社会的効果を測定して証明し、さらには、とくに勤労者を対象とするリテラシーの訓練と社会の発展とのあいだに存在する相互の関係と影響を研究する目的（Harman, 1977, p. 444）」で実施するに至ったのである。

ところでこの機能的リテラシーの考え方は、これまでに何度か述べてきたリテラシーのいわゆる「機械モデル」に則ったものであろう。つまり先の社会史研究者が幾度となく批判してきた「識字率を上げさえすれば、経済は発展する」という発想を、この時期のユネスコはもっていたのである。

しかし当時、西洋を中心とした世界においてマンパワー計画への関心が最高潮に達していたということを考えると、この「機能的リテラシー」の概念がユネスコの政策の前面に現れてきたことも、ある意味では必然的であったといえる。つまりリテラシーをもたない人々は、経済部門に統合されるべき、未利用のマンパワーの大きなプールだと考えられたのである。ただ貧困な国家の1人あたりの収入に比して、このコースの修了者1人あたりのコストが高かったため、このプログラムは非常に困難な状況に陥ったとされている

（Ryan, 1989, p. 82）。そしてこのような結果に対してユネスコは、先に引用した“ A Critical Assessment ”の中で、このプログラムの批判的な総括を行っている。つまりこのE W L Pは、従来のリテラシーと、個人のモチベーションやコミュニティの要求とを関連させる必要性を強調した「機能的リテラシー」概念を提起した点で大きな成果を生みはしたが、発展の過程に対する考え方やプロジェクトを特徴づけているリテラシーの役割についてのとらえ方が狭いという点で不十分だったというのである。国家の発展を教育投資と経済成長の二変数の効率的な相関のみに基づけて説明しようとする発想や「未開人が発展の阻害要因である」あるいは「西洋化がリテラシープログラム成功のメルクマール」だとするような、発展に関する一面的な捉え方しかしていなかったということである（平沢、1983、pp. 114-115）。

こうしてこの大規模な世界的リテラシープロジェクトは、失敗例の一つと評価されることになった。このプロジェクトについてユネスコは、「リテラシープログラムは、経済成長だけでなく、社会的・文化的・政治的变化にも重点をおくことではじめて、完全に機能

的となり得る (Harman, 1977, p. 445) 」とし、リテラシーを必ずしも必要としない文化をもつ地域が存在しているということや、各地域に固有の文化に基づいて対象者の要求を分析する必要性、また「プロジェクトを計画する側がより謙虚である (同上、p. 446) 」必要性を指摘している。

そして1975年には、これまでのリテラシープロジェクトの反省をふまえた形で、「リテラシーのための国際シンポジウム」が、イランのペルセポリスにおいて開催されている。この会議は、「先立つ10年間の経験を総括し、.... 理論的アプローチのいくつかについて分析し、これを全体のものにしていくこと」を目的とし (平沢、1983、p. 115)、先に述べた1965年の文部大臣会議の10周年を記念するものであった。この会議は、各国代表の参加という形ではなく、多数の関係国と、75名の専門家によって構成されていたが、その後のリテラシーをめぐる理論的論議に大きな影響を及ぼしている。そこでこの会議において採択された宣言、「人間化としてのリテラシー」 (=ペルセポリス宣言) から、重要なポイントについて紹介し、リテラシーの定義についてまとめてみたい。

リテラシーの定義について宣言は、「.... 単に読・書・算の技能習得にとどまらず、人間の解放とその全面発達に貢献するもの....」とし、また「本シンポジウムは、リテラシーを、社会に内在する矛盾に対する批判的認識力の獲得に向けた諸条件を生み出すものと規定する。また世の中に対して、働きかけ、変革し、さらに人間の真の発達を可能にするさまざまなプロジェクトを創造する取り組みに、主体的に参加していくことを促す力でもある。.... リテラシーは、人間解放に向けた唯一の手段ではないが、あらゆる社会変革にとっての基本的条件である。....」と続けている (平沢、1983、p. 116)。

このペルセポリス宣言に表現されているリテラシー概念は、その内容の上で、後に詳述するパウロ・フレイレの教育思想と密接に関連している。彼は、その著書『被抑圧者の教育学』の中で「(被抑圧者の教育学は) 人間性をとりもどすためのたえまない闘いのなかで、被抑圧者のためにではなく、被抑圧者とともに鍛え上げられなければならない教育学である (Freire, 1970、邦訳、p. 24) 。」と述べている。つまり、教育が抑圧からの解放のプロセスとなるためには、被抑圧者を中心に据えることが絶対の条件だということである。さらにその上で、「ことばを読むことは世界を読むことである」とし、リテラシーを世界観の形成にまで結びつけている。フレイレ自身のことばを借りれば「ことばを読むということには、必ずその前に、世界を読む、世界の現実を知る、ということが伴っている必要があります。つまり、人間は、自分を取りまく世界や現実について読む、すなわち知るこ

とができるようになったときはじめてことばを読むことができると私は考えています（フレイレ、1990、p. 292）」。このような考え方から、フレイレは、学習者が直面し、葛藤している生活現実や、またそのような現実におかれている学習者の認識・意欲を具体的に分析する中で、学習者自身の批判的な認識の形成－意識化－の契機を見だし、これに意図的に働きかけることによって学習を進めるという画期的な教育方法論を提起したのである。

このような、彼の提唱するリテラシーは、批判的リテラシー（critical literacy）と称され（McLaren, 1988, p. 218）、現在でも世界に大きな影響を与え続けている。たとえば、国際識字年に関する民間団体の活動を促進するため、国際的な非政府団体や地域が連合し、国際成人教育協議会（ICAE）やユネスコの代表によって設立された国際識字運動協議会（International Task Force on Literacy）のリテラシーの定義にも、フレイレ思想の影響がみられる。その定義とは、「リテラシーは、それぞれの個人が、自らの成長をコントロールし、より平和で、公正で、調和のとれた社会をつくりだす社会変革の過程に積極的に参加することによって、自尊の念を維持することを可能にするような、一連の知識、資質、技能、態度、能力を指す（ITFL, 1990）」というものである。またこの国際識字運動協議会は、国際識字年にあたって、学習者自身の参加を特に強調しており、1988年には、「学習者の参加宣言（Declaration on Involving Learners）」を採択し、学習者の参加を促す理由として、以下のような項目を掲げている。「(a)学習者が、自身の問題やニーズを最もよく知っている、(b)学習者は烙印を押され、社会の進歩から取り残されている、(c)参加のプロセスは学習プロセスに不可欠である、(d)学習者中心の方法論は、学習者を巻き込まねばならない。学習者の参加は、学習者と教師の関係を協同学習の関係に変える、(e)学習者の参加は、プログラムに価値を与え、効率と効果を高める、(f)学習者の参加は、自身・自決・尊厳を促進する、(g)学習者の参加は、社会変化を求める自立、提言、運動の可能性をつくりだす、(h)学習者の参加がすべてを変える」。このように、学習者中心の教育論、そして批判的リテラシー論は、現在、国際的な合意事項として確認されている（平沢、1991、p. 248）。

（２）アメリカにおけるリテラシー論争

近年アメリカでは、教育に「卓越」を取り戻そうとする改革の流れのなかで、リテラシーに関する論争がかなり活発化しているようである。P・L・マクラレン（1988）は、このようなアメリカのリテラシー論争における３つの立場を①「機能的リテラシー（

functional literacy) 派、②「文化的リテラシー (cultural literacy)」派、③「批判的リテラシー (critical literacy)」派に分類して整理している (McLaren, 1988, pp. 213-234)。以下、マクラーレンの所論に沿って、それぞれの内容について検討する。

①機能的リテラシー (functional literacy) 派

この機能的リテラシーは、先にも述べたとおり、1960年代のユネスコの政策の中心となった概念である。この「機能」という語は、個人が社会において機能するということの意味しているが、ここでは個人の社会への適応、ひいては社会の経済発展への寄与を念頭に置いたものとなっている。先のユネスコの定義は抽象的なものであったが、アメリカにおいては例えば、道路標識や各種のマニュアル、新聞の第1面などのような日常生活に必要とされる簡単な読みものを読む力のことを指しているようである。この具体的な定義についてはばらつきがあるが、概して標準リーディングテストの基準で第4学年から第8学年相当の読みの能力であるとされている。

J・コゾル (Kozol, J.) が、このような機能的リテラシーをもたない人はアメリカに6千万人以上いると述べ、このことが公的な部門や教育システム全体の大きな関心事となった。しかしこの6千万人のうち、何らかの形でリテラシープログラムに参加できているのはわずか400万人であるという。そしてこのようなリテラシーの危機が、ヒスパニック人口の急速な増加に伴って、モラル・パニックを引き起こしているのである (これはまぎれもなく外国人嫌いによってあおられている)。前カリフォルニア上院議員のS・I・ハヤカワが中心となって押し進めている運動などは、二言語教育のプログラムの価値をおとしめ、英語をアメリカの公用語にしようとするものである。

この機能的リテラシーの議論では、リテラシーを、産業化された資本主義社会において物質的に成功するために必要不可欠な知識とみなしている。そしてこのようなリテラシーの捉え方は、アメリカにおける多くの学校型のリテラシープログラムに影響を与えている。またこの捉え方によれば、マイノリティ集団や貧困な人々の標準的ではないリテラシー (例えば方言や標準的でない英語) が、「違い」というよりもむしろ「欠陥」「剥奪」とみなされるのである。ある調査では、現在読み書きできない人々の多くが、分析的な読みのスタイルを強要するプログラムにおいてドロップアウトした人であるということが明らかになっている。

②文化的リテラシー (cultural literacy) 派

リテラシーに関する理論家のなかには、読み書きは、ある種の文化的な知識が伴わなければ空疎なものであると主張する人々がいる。例えば I・イリッチ (Illich, I.) は、単なる読み書き能力を「書写リテラシー (scribal literacy)」と呼び、識字社会に参加するために必要な一連の総合的な能力や文化的な知識を「レイ・リテラシー (lay literacy)」と呼んで、その両者の関係を整理している。

このような「文化的リテラシー」の提唱者のなかにも、保守派とリベラル派がいる。保守派である「規範主義者 (prescriptivist)」は、子どもたちが北アメリカで成功するためには、学問の世界にうまく入らねばならないと主張する。つまりそれはあらかじめ決められた文学作品の規範を教わり、標準的な型の英語を身につけるということである。一方リベラル派の「多元主義者 (pluralist)」は、人種的、経済的に多様な集団の子どもたちの言語行動や価値観、関心に合わせて広範囲の散漫な活動を行うことの正当性を主張する。したがって多元主義者は、子どもたちが教室に携えてくる文化的な世界や知識、言語行動を大切にするのである。いずれにせよ両者とも、専門的な技能を習得したり、ある種の文化的知識の重要性をはっきりと認識することがリテラシーの一部であると主張する。

「すべてのアメリカ人が知るべきこと」に関する最近の論争でもっともよくでてくる E・D・ハーシュ (E. D. Hirsch, Jr.)、アラン・ブルーム (Allan Bloom)、ウィリアム・J・ベネット (William J. Bennett) 教育長官らは、子どもたちが教わるべき知識の内容の柱を簡単に打ち立てた。彼らのリテラシーや高等教育に対する考えは、どんな知識が子どもたちに与えられるべきか、どんな価値が子どもたちの性格や行動に影響を与えるべきか、また誰がこのプロセスに対して証明書を出すのかといったところに焦点を当てている。ベネットの国家主導のカリキュラムの思想的背景となったのは、ハーシュとブルームの考え方である。ハーシュは、断片的なカリキュラムに対して均一的な文化の重要性を主張する。この均一的な文化とは、あらかじめ決められた共通の内容で構成される「伝統的なリテラシーの文化 (traditional literate culture)」で、これを身につければ、子どもたちは将来、主流の経済的、政治的な生活を営むことができるというのである。

これに対し、ブルームのリテラシー概念はより包括的である。主流およびエリートの文化から知識を取り入れるというハーシュとは違って、ブルームは、プラトン哲学に基づく高いレベルの知識と、そのような知識を無垢で、歴史を超越した、普遍的で、現実に縛られないものとして扱うことのできる徳を、もっとも価値あると思われる子どもたちにじっ

くりとしみこませようとしている。一方、ハーシュが現在そして将来の子どもたちのためにあらかじめ決めておきたいのは、4700項目からなる文化的な知識の内容である。このような文化的知識には、歴史的な事実や戦争の起こった日、本の著者、ギリシャ神話の神々、歴代アメリカ大統領の名前などが含まれる。

ハーシュやブルームの仕事に触発されてベネットのような規範主義者が行おうとしたのは、まず第一に、子どもたちがアメリカ社会でうまくやっていくために必要とされるもっとも重要な共通の知識を特定すること、そしてそのうえで、文化的に欠陥があるとみなされている人々に対して前もってこれらの知識を教える方法を開発するということである。以上のような、国民の文化をある一つの歴史、世界観、および認識論によって捉えてしまう国家的な規範に対する要求は、国家のアイデンティティの確立への要求に等しいともいえるだろう。

③「批判的リテラシー (critical literacy)」派

近年このリテラシー論争に加わった人のなかには、現在広くゆきわたっているリテラシーの概念に対して、精力的な批判を行っている人々がいる。これらの批評家は、いつもおきまりのように異議を唱える少数派ではなく、パウロ・フレイレ (Paulo Freire)、ハーヴェイ・グラフ (Harvey Graff)、ケネス・グッドマン (Kenneth Goodman)、イエッタ・グッドマン (Yetta Goodman)、ヘンリ・ジルー (Henry Giroux) といった、名の知れた多くの現場の指導者である。このような最近のリテラシーの批評家たちは、これまで普通「政治学」という分野には含まれてこなかったリテラシーの領域の中心に「権力関係」というものがあることに気づき始めている。つまり読み書きできるようになっていくプロセスが、権利を獲得するための闘いであり、個人の歴史の開拓のプロセスであるなら、リテラシーそれ自体を政治的に定義すべきだというのである。

文化的リテラシーの普及者たちが、若者たちの知的、道徳的な衰退を嘆いて文化的な規範を押しつける一方で、ラディカルな批評家たちは、現場での実践に基づいて、リテラシーを支えるジェンダーや人種、社会経済的な背景を示し、リテラシーの新しい概念化に挑戦している。この挑戦は、教育学と大衆文化という2つの側面から展開されており、本物の教育的な知識とは何か、そのような知識を定義づける権力をもっているのは誰か、そのような知識をどのような方法で教えるかといったことについて明らかにしようとしている。

批判的リテラシーの重要性を主張する人々は、機能的なリテラシーを重要視するあまり

言語的な能力にのみ力点をおくことの危険性を指摘する。つまりリテラシーのプロセスにおいて言語的な能力に力点をおいてしまうと、そのプロセスが、リテラシーの獲得される多様な文脈から引き離されることになるのである。例えばこのような多様な文脈には、子どもたち自身の読むという行為に関する経験や歴史、文化、政治上の偶発的な出来事などが含まれている。

また批判的リテラシーの提唱者たちは、文化的リテラシーの規範主義的なモデルを、学界や支配階層に属する人々のある種の文化的な押しつけとみなす。そして統一され固定化された文化的な知識というものを疑問視する。むしろ彼らは、文化的な知識が論争のなかから生まれ、曖昧さや矛盾に縛られながら発展してきたと捉えるのである。このような見方からすれば、文化的なテキストの価値は、あらかじめ定められた美德や清廉な真理の集合体にあるのではなく、さまざまなジェンダーや人種的背景、さまざまな経済的および歴史的な状況によって形づくられた関係の網の目のなかに存在するのである。したがって、ある文学作品を読む際に時代背景を考えないで読むことが間違っているように、異なった社会階層出身の男女が同じ読み方をするとみなすことも間違っているのである。

批判的リテラシーは、知識それ自体の生成に影響を与える関心や前提というものに焦点をあてる。この立場に立てば、すべての書かれ、話されたものは、ある集団が自らの力を固めるためのイデオロギーの武器となる。そしてこのことは学校教育においても見られることである。つまり学校のなかで、ある特定のコミュニティの支配的な文化が力をもってしてしまうのである。人種や階層、ジェンダーに基づく不平等が渦巻くなかで、「沈黙の文化」を維持することに学校が手を貸しているという事態に直面して、アメリカでは、今新たにパウロ・フレイレの業績が注目されているようである。

第2節 日本の調査にみる「読み書き能力」の定義

次に、冒頭に述べた、日本における2つの全国的な読み書き能力調査の中で言及されている「読み書き能力」の定義についてみておく。

< 1 > 『日本人の読み書き能力』調査（東京大学出版部、1951）

1948年に行われた『日本人の読み書き能力』調査は、“literacy”の定義について触れ、それを「社会生活を正常に営むのにどうしても必要な度合い、および型の文字言語を使う能力(注1)」と規定している。またこの「正常な生活」については、「集団や個人によって

まちまちである」とも述べている。この報告書では、上述のように定義される“literacy”は、實際上テストすることができないとし、この“literacy”と「読み書き能力」を厳密な意味で区別している。つまりこの調査においては、「調査者が、国民として最低限度これだけはあることが望ましい、と考えるような、ある度合い、ある型の能力（野元、1977、p.44）」を「読み書き能力」と定義し、これを測定したのである。

この調査においては、「調査者が国民として最低限度これだけはあることが望ましい」という能力の尺度として、“mass communication media”を取りあげている。この調査の報告書は、“mass communication”を、「一般大衆の、日常生活に必要な思想および情報のとりかわし」と規定し、そのとりかわしのうちで文字言語の主なもの、すなわち、①新聞、②届および通達、③ビラ、④個人的な手紙を“mass communication media”と定義している。つまり、「読み書き能力」は、労働組合の教育資料や学問上の著書、商店の金銭上の記録や文学作品などの“特殊な media”ではなく、上に示した4つの“mass communication media”を理解し、使える能力なのである。

以上の定義をもとに、とくに新聞語の選択を中心として、きわめて綿密な準備が行われ、8種90問のテスト問題が作成されている。具体的には、かなの書き取り8題、数字の書き取り2題、かなの読み10題、数字の読み2題、漢字の読み10題、漢字の書き取り15題、語の意味の理解30題、文章の理解13題である。特に、語の意味の理解に関する出題については、コンテキストによるものとシノニムによるものの2種類がある。例えば、コンテキストによるものであれば、「朝、太陽は（ ）から出る」という文の1字あけたところに、「冬・東・雨・上」の4語の中から適当なものを選ばせて文を完成させたり、シノニムによるものであれば、「父」という語の意味について、「ひと・おとうさん・子・兄・おかあさん」の5語のうちから1つを選ばせたりするのである（同上、pp.49-50）。

先にも述べたように、この調査の問題は「望ましい最低限度の能力」を測定するために作られたものであるため、「読み書き能力」をもつとされる者は、満点を取らねばならないことになる。しかしこの調査の結果では、90点を取った者は4.4%であり、不注意による誤りを見込んでも、満点と認め得る者は6.2%であった。つまり、当時の全国民の6.2%しか、完全な「読み書き能力」をもっていなかったことになる。一方、逆に0点の者（まったく1字も書けない白紙の者と、書いても1つとして正答がなかった者とを含む＝「完全文盲」）と、かなは何とかかけても漢字はまったく書けない者（＝「不完全文盲」）の合計は、全体の2.1%であった。

< 2 > 『国民の読み書き能力』調査（文部省、1961）

次に、1955、56年に文部省が行った『国民の読み書き能力』調査についてみる。本調査は、上述の『日本人の読み書き能力』調査の結果と比較して、数カ年の間の読み書き能力の変化を調べ、また、義務教育の場だけで日常の社会生活を営むのに支障のない能力を獲得しているかどうかを調べようとしたものである。『日本人の読み書き能力』調査がその対象を日本全国としたのに対し、この調査は大きく2つの地区にその対象を絞っている。すなわち、『日本人の読み書き能力』調査において、比較的能力の高かった関東地区（1都6県）と、比較的能力の低かった東北地区（6県）を選んだのである。

本調査の報告書も、「読み書き能力」を、「国民が日常の社会生活を営むのに、これだけはどうしても必要だと思われる最低限度のことばや文字を理解するとともに、これらのことばや文字を使用できる能力」と規定しており、『日本人の読み書き能力』調査における定義と同じものを用いていることがわかる。ただ、この報告書では、結果を記述する際に上述の「読み書き能力」の段階を以下の4つに分けている。その4つとは、「Ⅰ.じゅうぶんに読み書き能力があり、日常生活に支障がないと明らかに認められるもの、Ⅱ.じゅうぶんではないが、日常生活に大きな支障がないと認められるもの、Ⅲ.じゅうぶんでなく、日常生活にかなりの支障があると認められるもの（この中には、あまり支障のないと認められるものも多少含まれている）、Ⅳ.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」であるが、この基準は、「本調査」によって得られた点数のもつ意味を確かめるために実施された「吟味調査」の結果により設定されている。次にこの吟味調査についてみてみよう。

この「吟味調査」では、「例えば、調査前日または前々日の新聞を与えて、その記事の理解の程度を調べるとか、日常生活に必要と思われる手紙文を与えて、その返事を書かせるとか、漫画を与えてその説明文を書かせるとかした。ことに手紙の返事や漫画の説明文を書かせることでは、本調査では調べられなかった『作文』の能力を見ることを目指した」とされている。出題されている新聞記事は、社説なども含むかなり高度な内容のものであるが、この調査では、その中にある漢字の読みを問うているだけで、その意味を理解しているかどうかについては問うていない。しかし、漫画の説明文や手紙の返事などは、それらが読めるのはもちろんのこと（漫画は絵だけを提示）、その内容を理解した上で回答せねばならないため、かなり高度な能力を要求するものとなっている。またこの「吟味調査」の採点基準は、一つ一つの設問について極めて詳細に設定されており、この得点に基づい

て、被調査者が上述の4つの段階に振り分けられている。そして、これらの能力の各段階に属している被調査者が、「本調査」では何点取っているかを調べることによって、先の能力の段階と、「本調査」の得点との相関関係を吟味している。この結果によって、本報告書は、「本調査の結果の解釈がかなり妥当になったものと思われる」と述べている。

以上、戦後全国的規模で実施された2つの読み書き能力調査における「読み書き能力」の定義を見てきた。これまでの記述でもわかるように、この2つの調査では、日常生活に必要とされる「読み書き能力」が、“mass communication media”をその測定資料として、きわめて緻密に検討されている。時代の違いはあれ、この「読み書き能力」の評価基準は、その時代の差を考慮すれば、現在においても十分に通用するものと思われる。

ユネスコにおける「機能的リテラシー」の定義は、きわめて曖昧なものであったが、先のアメリカの定義によれば「機能的リテラシー」は、道路標識や各種のマニュアル、新聞の第1面などが読めるという第4学年から第8学年相当（日本でいえば小学校4年生から中学校2年生にあたる）の読みの能力を指していた。したがってこれらの読み書き能力調査が測定した能力は、アメリカの「機能的リテラシー」の能力水準をしのぐものであったといえるだろう。そしてこれらの調査は、日本における当時の「機能的リテラシー」の水準を示す貴重な資料となっているのである。

第3章 識字教育の概念

前章では、諸外国の「リテラシー」概念に関する議論の一端をごく簡単に概観した。そのなかで認知研究、歴史研究、民族誌研究、教育研究のそれぞれが明らかにしてきたと思われるのは、「リテラシー」が、実際に使用されている社会的文脈からは切り離すことのできない「状況に根ざした」ものだという点である。

そこで本章では、このような「リテラシー」の概念を念頭に置きながら、識字教育の概念について検討する。その際、材料として、ここでは①ブラジルの教育学者・実践家パウロ・フレイレの識字教育論、②日本における識字教育の実践、③日本語教育の理論と実践の3つをとりあげる。

第1節 パウロ・フレイレの識字教育論

本節では、前章でとりあげた「批判的リテラシー」提唱者の1人であるブラジルの教育学者・思想家パウロ・フレイレの識字教育論について整理する。

< 1 > 略歴（伊藤、1979、pp. 255-305；Gadotti、邦訳、1993）

パウロ・フレイレは、1921年、ブラジルの北東部ペルナンブコ州の海岸都市レシフェで生まれた。この北東部の内陸部は、カアティンガと呼ばれる灌木地帯で自然条件が厳しいうえに、大土地所有制を基盤とした農業経済が少数地主による農民の収奪によって成り立っていたために、きわめて厳しい貧困と飢餓に見舞われていた地域であった。しかしフレイレは、海岸都市の軍曹の子どもとして生まれたために、比較的幸福的な幼少期を過ごしたといわれている。彼はそのときを回想して次のようなことを述べている。

父は常に自由と権威の両極の調和のなかに生きていた。彼は軍人であったが権威主義的ではなかった。そのことがわたしの母の生き方とたいへんよく合った。母もまたたいへん優しく、たいへん穏やかであった。そういう意味では父以上であった。父もたいへん愛情深かったが、母にはかなわなかった（Gadotti、同上、p. 16 から引用）。

母が柔和なカトリック教徒であったために、彼は後に母の信仰にしたがってキリスト者となり、カトリック・ラディカルと呼ばれるようになる。フレイレはこのように北東部の

農民の厳しい現実からは一步遠ざかったところで育てられてきたが、全世界を巻き込んだ大恐慌の波には逆らうことができず、1931年にはレシフェを離れ、近郊のジャボアダンに移り住むことになる。13歳で父を亡くし、中学校に入学したのは少し遅れた16歳のころであった。

もっと勉強したかったけれどもできなかった。わたしの家庭の経済状態がそれを許さなかった。教室で本を読んだり、先生の言うことに耳を傾けようと試みたけれども、ひどい空腹のために何もわからなかった。わたしはバカだったのではないし、関心がなかったのでもない。わたしの社会的条件が教育を受けることを許さなかったのだ。この経験がわたしにあらためて社会階級と知識の関係を教えた。わたしの問題をなんとかしようといちばん上の兄が働き始め、家計を助けるようになり、それからわたしはより多く食べ始めた。当時、高等学校の2年か3年で勉強していたが、いつも困難がつきまわっていた。多く食べるようになるにつれて、読んだものがよりはっきりと分かるようになった。確かその頃から、わたしは文法を勉強し始めた。ことばの問題にたいへん関心があったからだ。わたしは独学で言語哲学を学び、18歳か19歳のころには構造主義言語学を理解していた。それから言語学と哲学に親しみながらポルトガル語の文法を教え始めた。また、生徒が何を期待しているのかを知り、対話に参加させる必要があるという直感を持ちながら教えた。15歳から23歳までのいつの頃か、教育を、わたしの生きがいと考えるようになった（Gadotti、同上、p. 23から引用）。

こうして20歳のときにレシフェ大学法学部に入学し、1944年、小学校の教師をしていたエルザと結婚する。フレイレは当時23歳で中学校のポルトガル語の教師をしていた。その後1946年、彼は再びレシフェに移り住み「産業社会事業団」で働き始める。この「産業社会事業団」は、援助を目的とした企業家の組織で「労働者の批判的意識を高めるためではなく、現実を見えにくくさせ、労働者階級が階級として自覚的に行動することを妨げるために（Gadotti、同上、p. 24）」設けられたものであった。しかし彼は、ここにおいて労働者階級と実際に対話し、彼らが自前のことばで世界を把握するやり方について学んだという。

その後もフレイレは「レシフェ大学文化普及サービス」を創設、初代の責任者となってレシフェの民衆文化運動に参加した。そこでの経験をもとに成人識字教育の方法に関する

最初の研究を行い、1958年「成人教育とマージナルな人々―モカンボ（海岸沿いの貧民街に建てられた藁葺きの家）の問題」という論文を執筆している。

1959年、フレイレはレシフェ大学において「教育とブラジルの現在」という学位論文を提出し、博士に相当する学位を得る。彼のこの論文について、ブラジルのある教育学者は次のように語っている。

パウロ・フレイレはブラジルの学校教育を批判し、固有の歴史的現実の中での教育の役割について分析することにより、学校教育の根本的見直しを求めていた。……論旨にはまだ不安定なところがあったとはいえ、そこにははっきりと一つの視点が打ち出されていた。そうした自国の歴史的現実における教育の役割を分析するという視点から行われるブラジルの学校教育についての考察は、空虚で抽象的な提案に終わるわけには到底いかないのだ（Gadotti、同上、p. 29から引用）。

同じ年、ブラジル政府には「北東部開発庁」が設置され、飢餓や貧困に苦しむ北東部の深刻な課題に取り組むための研究がすすめられようとしていた。このような気運に乗ってフレイレは、レシフェの民衆文化運動のなかで、50年代の経験を生かしながら独自の方法を築き上げていったのである。

1963年より、ブラジル教育省はこのフレイレの方法を採用しながら識字キャンペーンを展開、フレイレの方法に理解を示したゴラル大統領が、彼を「全国成人識字計画」の代表者に任命した。1964年、彼は200万人の「意識化」をめざして2万の「文化サークル」を組織する計画を立てていたが、これらの政府の積極的な方針を恐れた資本家や軍部がクーデタを起こすに至る。ゴラル政府の閣僚や、上下院議員などが公職追放処分を受け、フレイレもまた70日間の獄中生活を余儀なくされるのである。そして1964年9月の釈放と同時に、彼はチリへと亡命することになる。

亡命先のチリにおいても、フレイレは識字教育の実践に関わり続けた。1965年に発足した「成人教育計画省」の仕事に携わり、ユネスコ「農業改革訓練・研究所」の顧問となってチリ大学などで教鞭をとりながら、後に詳述する『自由の実践としての教育』『伝達か対話か』の2論文を著している。

1969年、チリを離れたフレイレはアメリカに渡り、ハーバード大学「教育開発研究センター」の客員教授および「開発・社会変容研究センター」の研究員に迎えられる。そして

この時期にそれまでの実践をもとにしてまとめられたのが、『自由のための文化行動』と『被抑圧者の教育学』である。とくにこの『被抑圧者の教育学』は、ポルトガル語、英語、スペイン語、ドイツ語、フランス語、タイ語、日本語などで出版され、フレイレの名を世界に知らしめた著書である。

1970年、フレイレはスイス・ジュネーブの「世界教会協議会」の教育局特別顧問に就任し、その活動の場をラテンアメリカからアフリカへと移していく。『教育学の形成－ギニア・ビサウへの手紙』は、1973年に独立したギニア・ビサウの教育運動に対する提言をまとめたものである。フレイレは1975年2月から76年5月に至るまでの1年3ヶ月の間に合計17通の手紙を、ギニアビサウ共和国・教育文化省の局長マリオ・カブラルに出すとともに、2回の訪問を行っている。

アフリカには、非アフリカ人化した知識人を別とすれば、自分のルーツを否定するものなどひとりもないし、自分の言いたいことを表現しようとして身体を動かすさいに、しりごみしたり恥ずかしがったりする者もない。比喩を用いて身体をごく自然に動かしながら話をするかれらの姿を見聞きしているうちに、わたくしたちはふと、これらアフリカ文化の源泉によって切り開かれている解放教育の無限の可能性について、思いをめぐらせていた（伊東、1979、p. 302より引用）。

そして彼は、カブラルの文章をまじえながら、ギニア・ビサウに独自の識字教育テキストをつくりあげるのである。

その後フレイレは、1980年にブラジルに帰国し、サンパウロカトリック大学およびカンピナス州立大学の教授となり現在に至っている（カンピナス州立大学は1991年に定年退官した）。

< 2 > 識字教育にかかわる基本概念

(1) 「意識化 (conscientization)」

この「意識化」は、フレイレの識字教育論を支える中心概念である。

「意識化」の役割を分析するリーダー養成の訓練コースに参加していたフレイレは、次のような出来事に遭遇した。

訓練コースの参加者が、「“意識化”の危険」に留意するのはまれではない。……こうした議論のひとつで、訓練コースの参加者たちが論じていた。人間が特定の不正事実を意識化した場合、かれらは「破壊的な狂信主義」や「世界の全面的な崩壊感覚」へと導かれられないものであろうか、と。この議論の最中に、以前何年も工場労働者として働いてきた男が言い放った。

「多分、労働者階級の出身者はここでは私だけだ。私にはあなたの方が今いったことがみんな分かったという自信はない。しかし、ひとつだけいえることがある。それは、このコースで学習を始めたとき、私の目も心も閉ざされていた。そして、自分がいかに閉ざされているかに気づいたとき、私は批判的になり始めた、ということだ。だが、これに気づいたからといって、私は狂信的にはならなかったし、また、格別私の心はダメにもなっていない（Freire, 1970、邦訳、p. 2）。」

この男のいう「自分がいかに閉ざされているかに気づいたとき、わたしは批判的になり始めた」ということばに、「意識化」の概念のエッセンスは含まれている。「意識化」の概念に関するフレイレの自身のことばによる説明を次に引用する。

状況のなかに生きる存在としての人間は、自らが時間－空間条件のなかに根ざしていることを発見する。それらの条件は、人間を特徴づけると同時に、人間によって特徴づけられもするからである。かれらは、状況から働きかけを迫られる度合に応じて、自らのおかれた状況性（situationality）を省察する傾向をもっている。人間が生きるということは、状況のなかで生きることである。そして彼らが、自らの存在を批判的に省察し、同時にそれに批判的に働きかければかけるほど、かれらの存在はその重さを増すだろう。

状況性を省察することは、存在条件そのものを省察することである。つまり批判的思考を通して人間は、状況のなかで、生きていることを互いに発見するのである。この状況がもはや人を封じ込める不透明な現実、あるいは人を苦しめる袋小路であることをやめ、人間がその状況を客観的課題状況として把握できるようになる、そのときになってはじめて、積極的関与が可能となるのである。人間はその埋没状態から脱却する。そして現実のヴェールがはがされるにつれて、そこに介入する能力を獲得する。現実への介入は、歴史的自覚にほかならず、脱却からの一步前進を意味している。そ

れは状況の意識化の所産である。意識化とは、脱却のさいに必ずみられる自覚的姿勢の深化である（同上、pp. 130-131）。

被抑圧者は、抑圧されているという状況に埋没しているために、自らを被抑圧者として自覚できない。「意識化」とは、つまり被抑圧者が自分を対象化するすることによって、自分自身のおかれている状況について考察し、その状況を自覚していく過程なのである。

ここでは具体的に書くという行為について考えてみよう。書くということは、高度に意識的な行為である。話したり聞いたりするという行為が、日常的な「時間－空間条件」のなかにいわば埋没した形でおこなわれるのに対し、書くという行為は、その日常的な時間の流れ、空間的な制約を一旦断ち切って、自分の生きている世界をいま一度外側から見つめなおすことにつながるのである。つまりこうした現実の対象化こそが、世界に対する主体的なかかわり方、既成の現実に対する批判的な介入を可能にするのである。したがってフレイレにとって識字教育とは、何よりもまずこの「意識化」の実践なのである（里見、1982、pp. 6-7）

（２）「銀行型教育（banking education）」と「課題提起教育（problem-posing education）」

まずは「銀行型教育」についてのフレイレのことばを引用しよう。

教師－生徒の関係が基本的に一方的に語りかけるという特徴をもっていることは、その関係をあらゆるレベルで、学校の内外を問わず入念に分析すれば明らかになる。この関係には、語りかける主体（教師）と忍耐強く耳を傾ける客体（生徒）が含まれている。語りかける内容が、価値についてであろうと現実に関する経験的事柄についてであろうと、それらは語りかけられる過程で生気を失い、硬直してしまう。教育は、一方的語りかけという病に陥っている。....

一方的語りかけ（それはつねに語りかける人である教師によるものであるが）は、生徒を語りかけられる内容の暗記者にする。さらに悪いことに、かれらはそれによって容器、つまり教師によって満たされるべき入れ物に変えられてしまう。

入れ物をいっぱい満たせば満たすほど、それだけかれは良い教師である。入れ物の方は従順に満たされていけばいるほど、それだけかれらは良い生徒である。

教育はこうして、預金行為となる。そこでは、生徒が金庫で教師が預金者である。教師は、交流の代わりにコミュニケ（伝達事項：固有のダイナミズムを失って、静的で結晶化された内容に変じてしまった意味内容）を発し、預金をする。生徒はそれを辛抱強く受け入れ、暗記し、復唱する（Freire, 1970、邦訳、pp. 65-66）。

「預金」とは、教師が生徒に一方的に語りかけることによって、知識を詰め込むということである。この「銀行型教育」が教育現場で展開された場合の具体的な姿を次に示してみよう。

- 1、教師が教え、生徒は教えられる。
- 2、教師がすべてを知り、生徒は何も知らない。
- 3、教師が考え、生徒は考えられる対象である。
- 4、教師が語り、生徒は耳を傾ける－おとなしく。
- 5、教師がしつけ、生徒はしつけられる。
- 6、教師が選択し、その選択を押しつけ、生徒はそれにしたがう。
- 7、教師が行動し、生徒は教師の行動を通して行動したという幻想を抱く。
- 8、教師が教育内容を選択し、生徒は（相談されることもなく）それに適合する。
- 9、教師は知識の権威を彼の職業上の権威と混同し、それによって生徒の自由を圧迫する立場に立つ。
- 10、教師が学習過程の主体であり、一方生徒は単なる客体にすぎない（同上、p. 68）。

このような一方的で、静的な銀行型の教育モデルに対して、フレイレは双方向的、動的な「課題提起教育」なるモデルを提出する。

課題提起教育の実践は、何よりもまず最初に、教師－生徒の矛盾の解決を要求する。そうでなければ、認識者が協力して同じ認識対象を認めるさいに不可欠な機能、つまり対話関係は、成り立つことはできない。

実際、課題提起教育は、この矛盾を克服してはじめて、銀行型教育の特徴である垂直パターンを破壊し、自由を実践するという自らの機能をまっとうすることができるのである。

対話をとおして、生徒の教師、教師の生徒といった関係は存在しなくなり、新しいことば、すなわち、生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師が登場してくる。教師はもはや単なる教える者ではなく、生徒と対話を交わしあうなかで教えられる者にもなる。生徒もまた、教えられると同時に教えるのである。かれらは、すべてが成長する過程にたいして共同で責任を負うようになる（同上、p. 81）。

ところでこの「課題」とは、フレイレのことばを借りれば「世界のうちにあって世界とともにある人間自身が関係する問題」である。つまり状況から孤立し、独立し、切り離されている人間の単なる理論的問題ではなく、状況のただなかに生活する人間の具体的な問題なのである。

課題提起教育において、人間は、世界のなかに、世界とともにあり、そしてそこで自分自身を発見する方法を、批判的に知覚する能力を発展させる。かれらは世界を静止した現実としてではなく、過程にある、変化しつつある現実としてみるようになる（同上、p. 87）。

以上のように「課題提起教育」は、この教育活動に携わる人々の、まさに「意識化」を促す教育なのである。

（3）「対話（dialogue）」と「反対話（anti-dialogue）」

対話とは何か。それは人間と人間の水平的関係である。批判的基盤から生まれることによって、対話は批判的態度をつくりだす。対話は、愛、謙譲、希望、誠実、信頼によってはぐくまれる。対話の2つの極が、かくして、愛、希望、相互信頼によって結ばれるとき、両者は共同して批判的探究へ向かうことが可能となる。真の交流をつくりだすのは、対話だけである（Freire, 1967、邦訳、p. 99）。

これは、先の「課題提起教育」の項で述べた教師－生徒の関係と一致する。つまり例えば教師と生徒の、一方的ではなく、お互いに教えあい学びあう対等な関係を生みだし、生

徒、教師双方の「意識化」を促すのが「対話」なのである。

反対話は人間と人間のあいだの垂直的關係である。それは、愛を欠き、それゆえ批判精神に欠け、批判的態度を生みだすことができない。うぬぼれ強く尊大で、希望からはほど遠い。反対話にあっては、両極間の感情移入關係はこわれている。かくして、反対話は人間同士の交流をつくりだせず、コミュニケを發するのみである（同上、pp. 100-101）。

この關係は、先の「銀行型教育」における教師－生徒關係に等しい。一方的、靜的であるために、教師は生徒に命令を、生徒は従順にそれにしたがうといった形の關係となり、生徒、ひいては教師にも批判的な意識は芽生えず、両者の「意識化」は進行しないのである。

フレイレは、以上のような対話－反対話的な概念から考えられた教育プログラムの編成について、次のように述べている。

反対話的銀行型教育者にとって内容の問題は、生徒に講ずべきプログラムの問題にすぎない。つまりかれは自分のプログラムを組み立てることによって、自分の問いに解答を与えるのである。対話的な課題提起型の教師－生徒にとって、教育プログラムの内容は、贈物でも強制されたものでもなく、生徒に預けられるわずかな情報でもない。それは、かれらがさらに知りたいと思っている事柄を、組織だて、系統づけ、發展させて、諸個人に再提出したものである（Freire, 1970、邦訳、p. 105）。

それでは、対話的な課題提起型の教師が、生徒の「さらに知りたいと思っている事柄を、組織だて、系統づけ、發展させて、諸個人に再提出する」とは具体的にどのような実践なのだろうか。次に、このような「対話」を基礎とした具体的な識字教育の方法論について検討する。

< 3 > 識字教育の方法論

(1) 「文化サークル (Cultural Circle)」の活動 (Freire, 1967、邦訳、pp. 91-107)

1962年に始まったレシフェ民衆文化運動の成人教育計画の調整者となったフレイレは、

この計画のなかで「文化サークル」という新しい制度をつくりあげた。その理由について彼はこう語っている。

われわれにとって学校というものは、伝統的に受動的な意味しかもっていなかったからだ。われわれは教員にかえて調整者をおき、講義のかわりに対話を、生徒のかわりに討論参加グループを、人間を疎外する教授細目のかわりに、いくつかの学習単元に分解され、コード化された簡潔な学習プログラムを設定した。

この運動のなかでは、ナショナリズムや国外への利益配当の問題、ブラジルの政治的発展、開発や非識字、民主主義の問題等のさまざまなテーマが掲げられ、これらのテーマについてさまざまなグループが討論を繰り返していた。この運動はこのような形でかなり盛り上がったのだが、非識字者を対象としたものではなかった。

文化サークルでの6ヶ月の経験の後で、われわれが自身に問うてみたのは、われわれがブラジルの現実の諸局面を分析するときに到達する結果と同じものを、成人識字教育の場で実現できないかということであった。

このような動機から、最初は5人の非識字者のグループを対象に実施された。2～3日のうちに2人が脱落したが、あとの3名は最後まで参加した。

20日目の会合で、われわれは上達テストをやってみた。参加者からもっと柔軟にテストにのぞんでもらおうと、われわれは幻燈機を使った。われわれはまず、2つの調理容器の画面が描いてあるスライドを写した。その一方の容器の上には「砂糖」、他方には「毒」という文字がある。画面の下の部分には「オレンジードをつくるとき、あなたはどちらを使いますか？」という字幕が写し出されている。われわれはその字幕の質問文を読んで、答えを言ってくれるよう、グループに要求した。彼らは笑いながら、しばらくして「砂糖」と答えた。

以上のように、このプログラムでは学習者の生活に密着した内容で、視覚などに訴えながら学習が進められたのである。学習が21時間目に入ったときにある学習者が「おれはも

う自分におどろいている」と言ったそうであるから、まずまずの成果を収めたのであろう。

最初からわれわれは、純粹に機械的な識字プログラムの仮設を拒否して、成人識字教育の問題を、彼らの意識の覚醒との関係で考えていた。われわれが作り上げたいと願っていた計画は、民衆が読み書きを学ぶと同時に、身も心も閉ざされた依存的な状態から、批判的な状態へと導かれるような計画であった。

このような実験的なプロジェクトの後、新しい教育プログラムの内容として採用されたのが、「文化についての人類学的概念」である。これらの概念は「世界のなかに、世界とともにある主体としての人間の役割」を示すもので、その中には次のようなものがある。

- ①自然世界と文化世界の相違
- ②現実のなかにあると同時に現実とともにある人間の活動的役割
- ③自然が人間との関係や交流で演じる仲介の役割
- ④人間の創造物ではない自然世界に対する人間の創造的付加物としての文化
- ⑤人間の労働の、つまり人間の創造と再創造の努力の結果としての文化
- ⑥人間関係のすぐれた意味
- ⑦人間愛に通じる文化の側面
- ⑧人間経験の体系的習得としての文化
- ⑨文化の民主化
- ⑩文字を媒介とする交流の世界へと扉を開く読み書きの学習

このそれぞれの概念にかかわる日常生活の場面を絵にし（図2参照）、その絵をもとに討論をすすめるのである。これらの絵が、参加者グループの生活現実に近いものであればあるほど、参加者の討論は盛り上がり、これらの場面についての対話が深まっていく。

こうした討論のあいだで、多くの参加者は楽しげにしかも自信たっぷりに、こう言いきる。「別に新しいものは何もない。ちょっと思い出せば合点のいくものだけさ。」

参加者の1人が言った。「わしは靴をつくってるんだけど、わしだって書物をつくる学者同様にたいしたもんだってことが、今わかったよ。」

「明日は」とブラジリアの掃除夫が言ったものだ。「おれは頭をたかくあげて働きにでるつもりだ。」

このような参加者の日常生活の場面を使って討論することによって、参加者の「意識化」を促し、文字の学習への動機づけを行うのである。

(2) 「生成語 (generative word)」の抽出と「コード表示 (codification)」

「生成語」とは、対象となる地域住民が、日常生活で使っていることばを指している。プログラム実施の前段階で、プログラムの提供者は、対象となる地域に入り込んで、その地域の住民と対話し、そこにある典型的な言い回しや住民の不満や希望などについての聞き取りを行う。

「おれは読み書きを勉強したいのさ」とレシフェの非識字者が言った。「そうすりゃもう人様のうしろにばかりいないですむから。」フロリアノポリスから来た男は、ブラジルの変動を特徴づける民衆の出現の過程を明らかにしながら、こう語っている。「民衆が回答を握っているんだ。」

別の男は、傷ついた調子で「おれは貧しいってことに腹を立てているんじゃない、読み書きを知らないってことに怒ってるんだ」と述べている。

「おれの学校は世界さ」と南部出身のある非識字者が言った。「“おれの学校は世界さ”と確言している大人に、人はあえて何を“教える”ことができるのか」とジョマル・デ・ブリト教授をして彼のエッセーの中で問わしめたのは、この言葉である (Freire, 1967、邦訳、p. 108)。

このような会話の中から語彙が十分に吟味され、「生成語」が選択される。この「生成語」の基準は次のようなものである。

- ①音素の豊かさ。
- ②音声上の難易度 (選ばれる単語は、音声上の難易度に準拠して、音声上いくぶん易しい単語より難しい単語に、徐々に、連続的に移行していかなければならない)。
- ③実践的内容をもっていること。つまりある単語が所与の社会的・文化的・政治的現

実へのより大きなかわりのある内容をもっていること（同上、p.110）。

この「生成語」の抽出が終わった段階で、次に「コード表示」が行われる。これは、人が集団で働いている典型的な日常生活の場面を絵で表示したものである。参加者は、この絵表示をもとに教師らと対話をする。そして対象となっている日常の場面から距離をとることを経験するのである。つまり「コード表示」は、現実の脈絡の中ではひとつの生活様式となっていたものを、理論的脈絡の中に据えて、認識の対象へと変換させるのである。

このような「コード表示」に基づいた具体現実の分析をしつくした後に、「生成語」がはじめて参加者に提示される。この「生成語」が参加者に視覚化され、「生成語」とそれが指している「コード表示」とのあいだに意味の上でのつながりがつくりだされると、この「生成語」だけが別のスライドに映し出されるのである。例えばスラムの絵が消え、「スラム」という音声が消えてしまっても、それらを表す文字は残るということに、参加者が気づき、現実世界の「意識化」と文字の獲得が、同時に行われていくことになるのである（Freire, 1972、邦訳、pp. 21-38）。

第2節 日本における識字教育の実践

ここでは全国各地の識字教室の報告から、実際にどのような人々が、どのような学習を行っているのかを概観する。具体的には各地の報告をもとに、①被差別部落、②公立夜間中学・自主夜間中学、③簡易宿泊所街（ドヤ街）、④アイヌ語教室、⑤在日韓国・朝鮮人の識字教室における識字学習について概括する。

< 1 > 被差別部落における識字教育

被差別部落における識字教育は、1963年、福岡県行橋市の「開拓学校」に始まるといわれているが、その後はむしろ同県田川郡、鞍手郡などの筑豊産炭地帯を中心に発展する。「識字教育」という語が生まれる契機となったのがこの福岡県の教室の実践である。

当時、大手炭坑で7割、中小鉱ではほぼ全員が地元の被差別部落出身者や、四国・九州の被差別部落からの転出労働者であった（部落解放同盟福岡県川崎町連絡協議会、1976、p. 52）。つまり学力と技術を必要としない炭坑が、被差別部落の人々の唯一の職場となっていたのである。また一方で炭坑資本は、地価の安い被差別部落に目をつけ、次々と坑口

を開き、石炭を採掘した。1960年、安保反対闘争とともに闘われた三池闘争の敗北以来、炭坑には合理化による閉山と労働者解雇の波が押し寄せる。石炭乱掘による地盤沈下と貧困、職を求めての人口の流出が続き、地元の人々には「去るも地獄、残るも地獄」とさえ言われる状況であったという。このような状況のもと、被差別部落の人々は炭坑を相手取って補償要求を行おうとしたが、炭坑側は、わずかの補償金で泣き寝入りをさせたり、また読み書きのできない被差別部落の人々に不利益となるような示談書に捺印させたりしたのである（国際識字年推進中央実行委員会、1991、p. 12）。このような事態に直面して、筑豊における自主的な識字教育は、地域の学校の同和教育推進教員の協力を得て開始されるにいたる。

あいうえお。このじで、さくぶんおかかなければならない。わたしは、しんぱいで
ならない。えんぴつをにぎりかくきになった。こどものときから このとしまで じ
わぜんぜんしらない。がっこうにいきたいきもちがありました。いえがびんぼうで
こどものせわからなわないをする。そして、むぎつき こめつき そのひ そのひ
むぎおついてわ ごはんおたくことがしごとでした(福岡県同和教育研究協議会、1979、
pp. 1073-1075)。

彼女は、52歳になる識字教室の生徒である。貧困のため、小学校には1日も行けず、12歳
のとき(1924年前後)から炭坑の仕事に就いた。当時は、1日に14時間働いて、給料が
25銭であったという。

じをしらないで はじをかいたこと。わたしのせなかにかみでわたしはすけべです
とはられていた。みんながわらう。あとで やくにんさんにききました。くやしいの
で ないで いえにかえりおやにはなすと しかたない びんぼうのうえ さべつを
され そのうえおまえも がっこうにいけなかったと はははなしてはなしました
(同上)。

彼女は、学習したひらがなで、自分の子どものときのこと、仕事のこと、結婚のことな
どを綴った「手記」を原稿用紙5枚に書き上げた。彼女と一緒に学習をすすめていた教師
の一人は、そのときのことを次のように語る。

「先生の教え方が悪い」「わしは頭が悪いけ、もうやめる」「いままで字は知らんで過ごしてきたから、今さらおぼえんでもよい」「もう休む」と口ぐせのようにぶつぶつ言っていたまさよさん（「まさよさん」は先の「手記」の作者－筆者注）。もちろん文盲、全く読めない。“ばか”と書いても、“しね”と書いても、字がどんなものであるかということすら知らなかったあのまさよさんが、これだけの作文を書いたのだ。そして、今笑い話になったが、私が「おばあさんたちの子ども、娘、母、現在にいたるまでの生活を書いてごらん」と言ったときに、「先生はけちい、わしだちにたった字を50しか教えておらんのに、これだけウンとかけちゅうたら、かけようごあるか」とぶーんとふくれたまさよさん。そのまさよさんがここまでかけるようになったのだ（同上、p.1071）。

このような形で始まった被差別部落の識字教室では、生活に密着したことばを使って文字を覚え、その文字で自分の生活や個人史を綴るということが行われていたのである。

その後、このような識字教室は第1回福岡県識字学校経験交流会（1967年3月）を経て次第に県下に波及、さらに部落解放研究第1回全国集会（1967年5月、大阪）をはじめ、部落解放運動の各種集会を通して広まり始める。とくに部落解放第14回全国婦人集会（1969年、広島）の「識字運動」分科会設置以後、識字教育が各地に展開されるようになる（内山、1991、p.50）。

被差別部落における読み書き能力の実態については、全国およびいくつかの府県の被差別部落を対象とした調査の結果が存在する。それらによれば、「まったく読めない」「かななら読める」「漢字も少しは読める」と答えた人、つまり何らかの形で読むことに不自由を感じている人は約15%、同様に何らかの形で書くことに困っている人は約20%存在している（部落解放研究所、1991、p.90）。ただしこれらの読み書き能力調査が、被調査者の申告に基づくものであることを考慮すると、この数値は実際の数値を下回ったものであろうと推測される。つまり相当数の被差別部落出身者が、現在でも読み書きの問題で困っているのである。

このような状況のもとで、現在、全国の31都府県において、何らかの形で識字教育が行われている。1990年11月に発表された全国隣保館連絡協議会による調査では、全国292館（全隣保館の約3分の1）で識字学級が開設されているという報告が出されている（国際識字年推進中央実行委員会、1991、pp.14-15）。

内山（1986）は、このような識字教育の意義と目的を以下のようにまとめている。

- ①文字と言葉を奪う部落差別の生証人としての営みである。
- ②奪われた文字を奪い返すことを通して、自立自闘の解放思想を形成する営みである。
- ③学習と生活を結合し、人間解放の闘いをめざす営みである。
- ④運動と教育を結合し、人間を変革する営みである。
- ⑤『解放の学力』を身につけ、新しい文化を創造する営みである。
- ⑥地域と学校、親と教師を結びつけ、『地域の教育力』を創造し、学校を変革する営みである（内山、1986、p.91）。

また内山は、上の6点について具体的な解説を付している。ここでは被差別部落における識字学習に特徴的だと思われる②、③についての解説を引用する。

- ②奪われた文字を奪い返すことを通して、自立自闘の解放思想を形成する営みである。

識字教育は、自らがなぜ文字を知らないのか、いやなぜ知らないようにさせられてきたのか、という文字を知る権利を奪われてきた理由をつきとめ、それが自らを抑圧してきた差別と無関係でないことを知ることから始まる。部落差別と差別教育によって奪われた文字は、奪い返さなければならない。文字を知らないのは決して恥ではない。文字を与えようとしてこなかった政治と社会とが、そのような教育こそが恥ずかしいのである。こうして、識字教育の中で真実を見抜き、自らの社会的立場を自覚し、部落解放運動に立ち上がっていく思想が形成される（内山、1991、p.53）。

- ③学習と生活を結合し、人間解放の闘いをめざす営みである。

奪われた文字を奪い返す営みである識字学校の学習は、何よりもまず、差別の「さ」、部落の「ぶ」、解放の「か」から始まるといわれる。それは、識字学校の存在が、解放の自覚と差別との闘いの中にあることを示している。したがって学習内容は、単に文字を知るということに留まらず、最も大切なものとして自らの生い立ちを語り、書き、自らの部落の歴史を明らかにすることを重視する。なぜなら、部落差別の本質は、自らの生活と生き方を通し、生身の体を通した具体的事実をくぐらせ、重ね合わせることによって真に自らのものになるからである。「生い立ち」にみられるように、差

別と迫害にさらされながらそれに立ち向かい、人間として一心に生きてきたそのことの中にこそ、差別の本質と解放への道筋が明らかになる。この意味で、識字学校は、人間解放のための解放学校であるといえる（同上、p. 53）。

この記述から読みとれることは、被差別部落における識字教育の実践が「部落差別」という社会的な文脈と密接にかかわっているということである。記号としての文字を単に暗記するのではなく、生徒同士の会話や教師との会話のなかで自らの生活史を語り、その内容を綴ることによって、「部落差別」という社会的な文脈を対象化していくのである。

< 2 > 公立夜間中学校における識字教育

公立夜間中学校の開設は、1947年の大阪市立生野第二中学校の「夕間学級」に始まり、翌48年には32校、その後次第に増加して、1950年代の前半までにはその数は99校に至っている（国際識字年推進中央実行委員会、1991、pp. 46-47）。< 図 3 > は、公立夜間中学校の数および生徒数の推移を示したものである（田中、1978、p. 32）。この図によれば、公立夜間中学校の数は、1955年を頂点にしてそれ以後急激に減少し、さらに1970年あたりまで減少し続けるが、1970年以降、幾分増加するという傾向がみられる。

1950年代の増加期における公立夜間中学校は、不就学者や長期欠席生徒を、義務教育の脱落者としてとらえ、その生徒たちを「救済」するための機関と位置づけるか、あるいはその脱落者が非行に走らないための、「不良化防止」機関として位置づけられていた（同上、p. 34）。

しかし先にも述べたように、1955年を境にして次々と閉鎖され、生徒数も著しく減少していく。稲富（1990）はその要因を、戦後の混乱期の相対的な安定と、一貫して夜間中学校の存在を認めなかった行政側の姿勢に求めている（稲富、1990、p. 138）。実際この時期においては、全生徒に占める学齢生徒の比率が低下し、学齢超過者が増加していくのである。また、夜間中学校に入学してくる学齢生徒については、「貧困」を理由にするものとともに「学校嫌い」を理由とするものが増加している。このような生徒数の減少と生徒の質的变化に対応して、1966年、行政管理庁は文部省に対して「夜間中学校の廃止」を勧告した。つまり中央行政当局は、夜間中学校の減少傾向を歓迎するとともに、学齢生徒を排除する方向に動き出していたのである（田中、1978、p. 35）。

このような状況にあるにも関わらず、1970年前後から、それまで減少の一途をたどって

いた夜間中学校の数および・生徒数は、徐々にではあるが増加し始める。この傾向は、大阪市立天王寺中学校夜間学級の設置（1969年）に端を発しているといわれている（同上、p. 35）。それまでの夜間中学校が、現場の教師や地方の教育委員会の善意に支えられて維持されてきたのに対し、この天王寺夜間中学校は、東京の荒川区立第九中学校の卒業生高野雅夫氏が中心となって推進した夜間中学増設運動の成果として開設されている。「夜間中学が廃止されることはぼく自身の心臓をえぐりとられることだ。ぼくは、ぼくと同じように義務教育の場を奪われた人間がいるかぎり、夜間中学校は生命をかけても守りたい（高野、1975、p. 39）。」という彼のことばに象徴されるように、彼は、自身が義務教育不就学者の一人として、その運動を全国行脚により展開していった。そして1969年、この運動は、大阪において大阪教職員組合、部落解放同盟大阪府連合会の協力を得、先の天王寺夜間中学の設置にいたる。そして1970年には大阪を中心として「夜間中学を育てる会」や「夜間中学を作る会」が発足、夜間中学校の増設運動が展開され始める。その後この運動は、奈良・神奈川・千葉・京都・東京・兵庫・埼玉等に波及、各地で公立夜間中学校の増設をめざした自主夜間中学の組織化が行われるのである（夜間中学増設運動全国交流集会、1986、pp. 90-94）。このような経過を経て1990年9月現在、公立夜間中学校は全国8都府県で34校、2708名の生徒が在籍している（全国夜間中学校研究会、1990）。

次に夜間中学校在籍者の特徴および学習状況を概括する。さきの『全国夜間中学校現況一覧表』（1990年9月1日現在）によれば、全国34校の全在籍者数2708名のうち、最も多いのが「在日韓国・朝鮮人」の1423名（52.5%）、ついで日本人の「青・中・高年」514名（19.0%）、中国からの「引揚者」442名（16.3%）、日本人の「若年」149名（5.5%）、「難民」64名（2.4%）、「移民」26名（1.0%）となっている。実に夜間中学校全生徒の半数以上が在日韓国・朝鮮人であり、中国からの引揚者の数も相当の割合に達している。また、とくに東京に顕著であるが、若年令の登校拒否児が増加しつつあることも注目される。

それではさらに具体的に、夜間中学校における学習状況を、奈良市立春日中学校夜間学級を事例として検討する（夜間中学増設運動全国交流集会、1986、pp. 56-62）。<表1>～<表7>は、1985年11月、大阪で行われた第31回全国夜間中学校研究大会における春日夜間中学校の報告に添付された資料である。<表1>によれば、全生徒128名のうち、「同和」地区（被差別部落）出身者が56名（全体の44%）、中国からの引揚者26名（20%）、在日韓国・朝鮮人22名（17%）、「帰化」者5名（4%）、身体障害者3名（2%）、そ

の他16名（13％）である。いずれも、戦争による混乱や経済的困窮、また社会的差別によって義務教育未修了を余儀なくされた人々であることがわかる。ここでも被差別部落出身者、在日韓国・朝鮮人の高比率が目立つが、とくに中国からの引揚者の割合が高いことも目を引く。彼らは、第二次大戦当時の植民地政策、とくに旧「満州」への移民政策によってかり出された人々である。また＜表7＞から生徒の就学歴をみると、不就学者が全体の29.7％、小学校中退・小学校卒業・中学校中退、つまり義務教育の未修了者が全体の53.1％となっている。引揚者など日本以外で義務教育を受けたであろう生徒を除くと、実に全体の82.8％が、中学校レベルの教育を受けていないのである。

以上のように、年齢、国籍、就学歴、個人史、仕事や家庭等も含めた生活環境に関して多様な人々が学習する場であるため、夜間中学校では個別指導を前提とした小人数編成を実施すべきだとこの報告は述べている。実際この夜間中学校には、入学してはじめて鉛筆をもった人や簡単な漢字の読み書きができる人などが在籍しており、仕事に関する資格を得たり、職場や生活の中で生じた疑問を解決するために学習を続けている。「資格取得に挑むことは、学歴がなく、基礎的な知識がないことによって、社会から疎外され差別されてきた生徒にとって、自己を社会の中に位置づけ、社会の中で生きる自信を獲得することなのである」というこの報告の記述に象徴されるように、夜間中学校における識字教育も、単なる文字の読み書き技能の習得にとどまらないものとなっている。

＜3＞簡易宿泊所街（ドヤ街）における識字教育

「ドヤ」とは、『広辞苑』によれば、「（隠語。『やど』の倒語）宿屋。簡易旅館。」とされている。またこの「簡易宿泊所」について、旅館業法（昭和23年7月12日法律第138号）第二条第四項は、「この法律で『簡易宿泊所営業』とは、宿泊する場所を多数で共用する構造及び設備を主とする施設を設け、宿泊料を受けて、人を宿泊させる営業で下宿業以外のものをいう」と規定し、さらに「この法律で『宿泊』とは寝具を使用して前各項の施設を利用することをいう」としている。つまり「簡易宿泊所」とは、一般の旅館に比べて設備水準が劣る宿泊施設を指す語なのである。ただ、この「簡易宿泊所」は、先の旅館業法では宿泊施設と規定されているが、「宿泊」者からみると、実質的にはそこが住居、つまり生活の本拠であり、実際長期にわたって宿泊するものが多い。東京都の資料によれば、1つの「簡易宿泊所」に5年以上宿泊するというものが、相当数存在するということである（江口、1980、p. 284）。

この「簡易宿泊所街」（以下ドヤ街と記す）を歴史的にみれば、近代の大都市形成の過程で、都市周辺の街道入口に発生した木賃宿街がその当初の形態だとされている。そして戦後、日本の経済復興が進むにつれ、大量の日雇い労働者が、大阪釜ヶ崎・東京山谷・横浜寿町に流入し、彼らの宿泊所としてのドヤ街が膨張していったのである。現在、それぞれの地区における日雇い労働者数は、釜ヶ崎約19000人、山谷約10000人、寿町約6000人と推定されており、その人数を収容するドヤが、鉄筋高層建てのマンモスドヤという形態で造られている。そしてそのマンモスドヤを中心として商店、飲食店、競技場、職業斡旋施設などが集中し、大規模なドヤ街が形成されている（部落解放研究所、1986、p. 632）。

また、仕事を求めて労働者が集まる大都市周辺の「寄せ場」が、上に述べたようにドヤ街化していない地域もある。そのような地域として、北海道の札幌、名古屋の笹島、広島、北九州市の小倉、福岡の博多などがあげられるが、各地域の日雇い労働者数の合計は、上の三大ドヤ街を含めると、10万人を超えると推定されている（国際識字年推進中央実行委員会、1991、p. 95）。

それではこのようなドヤ街においては、どのような識字学習が行われているのだろうか。ここでは先の日本三大ドヤ街の1つ、横浜の寿町で行われている識字学習について概観する（大沢、1984、pp. 94-124；元木・内山、1989、pp. 73-74）。

寿町は、敗戦後の混乱と朝鮮戦争による特需景気によって、横浜港の港湾荷役が増大し、その荷役作業を求めて全国から集まってきた労働者によって形成された。そして、1960年代の初頭から始まる高度経済成長により、京浜工業地帯に、東北地方からの「出稼ぎ労働者」が流入していったのである。現在は300メートル四方の地域に約90軒のビル化したドヤが林立し、約6000人の日雇い労働者がそこで生活している。また最近では特にアジア、南米からの外国人労働者も急速に増加してきている。

寿町の識字学校は、1978年「おれは2日間しか学校に行っていないから字の読み書きができない。あいうえおから字を教えてくれ」という当時39歳の男性労働者の要求によって、ドヤの一室で開始されている。当初は「講師」3人、「生徒」3人であったが、現在では人数も15～20人となり、場所も1981年から街のセンターとしての機能をはたしている、横浜市行政の建物、寿生活館が使用されている。

参加については、あくまでも参加者の自主性に委ねられており、参加者も義務教育を満身に受けることのできなかつた人々を中心として、中学生、高校生、大学生、サラリーマン、教師など多岐にわたっている。この学習の場について、寿識字学校の大沢敏郎は次の

ように語っている。

文字の読み書きのできる側が、文字の読み書きのできない人をどのように見ていくのかということは大変重要なことと思っています。それが、寿の識字の場では、一緒に学習することによってできるというわけです。だからその場には中学生以上の人ならば誰でも入れるようになっていて、中学生や高校生や大学生やあるいはサラリーマンの人たちが通い続けてくれています。大げさな言い方ですけど、教育の形態としてはいい形態ではないかと思っています。年齢もそれこそ10代から70代80代くらいまで、そして男女全然別なく、いろんな生活を持ってきた人たちが1つの場に集まって、僕の言葉でいえば、からだの中の文化を皆の中に差し出していくということで、共同学習の場と呼んでいます（日本社会教育学会、1991、p. 170）

つまり「講師」も「生徒」に対して単に文字を教えるというのではなく、生徒との対話の中で、自身の経験、思想を対象化すべく学習しているのである。

手について書いてください。いろいろなことをしてきた自分の手、父や母や男や女や他の人の手など、手について考えたこと、おもいだすことを書いてください（大沢、1984、p. 142）。

例えばこの教室ではこのような課題が与えられる。次に示すのは、敗戦直後から寿町に住み続けていた67歳の学習者が綴ったこの課題に対する作文である。

まづ、自分の手、小学校のころは、この手で、だれかれかまわず、学校の友だち、きんぞの子、女の子をなぐってきました、だが青年になったとき白紙で、まいづるで、この手で、すばらしい船をつくってきました、また一銭五厘の赤紙で、ぐんたいにいき、たくさんの、せんし、した、なきがらをもやしてきました。そしてこの寿町で、おきなかしで船のいろんなしごとを、この手でおもいだしたら、きりが無い、はんばのしごと、ああこの自分の手おもいだすといやな手またすきで、すきでたまらないでこの手をいまつくづくみてかんがいむじうです（大沢、同上、p. 142）。

このように学習者に差し込まれる課題は、あくまでも学習者自身の生活や体験と密接に結びついたものなのである。最後に大沢自身の識字教育に対する考え方を引用しておこう。

文字の読み書きができないということは、一人の人間の生きかたそのものに深くかかわることであるから、ただ単に文字をおぼえれば（それは大切なことであるが）それだけでよいということにはならない。文字をおぼえ、こんどは、その習いおぼえた文字をつかって、自分の生きてきたことの意味をとらえかえし、洗いなおしていく作業をしなければならないと考えている。文字の読み書きができなかったがために、そう生きざるをえなかった自分自身を、こんどは、文字をつかって見つめなおしていく自己検証の作業である。自分自身のつまづきの生の道すじをあきらかにすることであるから、とてつもなく苦しく、そして、辛い作業だと思う。どんなに苦しくどんなに辛いことであっても、これから堂々と前をむいて、きちんと生きていくためには、このことをしなければならない（大沢、1984、pp. 129-130）。

< 4 > アイヌ語教室における識字教育

「アイヌ」とは「人間」という意味であり、主として北海道、本州北部、樺太南部および千島列島に居住していた民族の呼称である、というのが一般的には通説となっている（部落解放研究所、1986、p. 4）。一般にアイヌ人と呼ばれる人々の中にも、純血アイヌ（全人口の約1%以下だといわれる）、和人との混血アイヌ、アイヌ家庭への貰い子や養子縁組などの場合があり、どの範囲までを「アイヌ」とするのかという明確な基準はなく、その人口については正確な把握は困難だとされている。北海道民生部が1972年に実施した『北海道ウタリ実態調査』によれば、対象とした「ウタリ集落地区」のうち、11世帯以上の地区が115地区（3,578世帯・14,303名）、また10世帯以下の地区が51地区（980世帯・3,995名）となっており、両者を合わせると、当時、4,558世帯18,298人が、北海道に居住していたことになる（小沢・竹ヶ原、1980、p. 51）。その後、1986年6月に実施された、北海道庁による『北海道ウタリ生活実態調査』によれば、道内のアイヌ人口は24,381人となっている（北海道ウタリ教会、p. 6）。また正確な数値ではないが、全国のアイヌ人口は、5万人とも6万人ともいわれている（部落解放研究所、1986、p. 6）。

周知の通り、古代律令制国家における「蝦夷征討」以来、「蝦夷(注2)」は「征討」の対象であり、特に15世紀以降は、勢力抗争に敗れた奥羽地方北部の諸豪族が侵入、先住アイ

ヌとの戦闘が長期にわたって展開されている。徳川幕藩体制下においても、松前藩の商場知行制度(注3)に対して、1669年、シベチャリ(静内)の長、シャクシャインが蜂起、全道各地のアイヌとともに和人を襲撃した。この事態を重くみた幕府は、津軽藩等の東北諸藩に出兵を要請、この戦闘は結末を迎えるが、これによって松前藩による蝦夷地支配が強化されていく。そして1869年、蝦夷地は北海道として明治政府の統治下におかれ、アイヌも1878年には「旧土人」と呼ばれるようになる。さらに政府は1899年、「北海道旧土人保護法」を制定、貧困にあえぐアイヌに対して農民化を強制し、その教育についても「旧土人」小学校を設立して「皇民化教育」を徹底していった。特に「国語」においては、教授時間数の半数以上を費やし、就学当初にまず日本語を習得させ、アイヌ語を排除することを目指している(竹ヶ原、1976、p.41)。また、1901年に公布された「旧土人児童教育規程」は、その「注意要項」において、アイヌ児童に対し、和人児童に対するような「読ミ方、書方、綴方」の区別を第3学年まで行わず、「文体ハ言文一致」で「主トシテ仮名ニ習熟セシメ」るよう指示している(小川、1991、p.310)。また「修身」についても、同「注意事項」は、特に修養すべき徳目としてまず「清潔」「秩序」を、その後に「忠君」「愛国」を挙げている。つまりまず、「日常の作法」「善良なる習慣」「衛生法に関する事項」を重視し、アイヌの生活習慣を「不潔」「劣等」と規定することによって徹底して排除し、その上で「忠君」「愛国」といった徳目を課したのである(同上、p.311)。

このような状況のもとでアイヌ学齢児童の就学率は上昇し、1932年には99.21%を数えるに至っている(竹ヶ原、1976、p.43)。そしてこの就学率の上昇にともなって日本語の習得度も上昇している。1926年の『北海道旧土人概況』によれば、明確な基準は不明であるが、「和語を解するものの数」は、浦河・根室管内の少数を除く、ほとんどのアイヌが日本語を理解していることを示している(同上、p.44)。またこのような日本語の修得とともにアイヌの生活様式も日本化し、「旧土人」小学校の数も当初は21校であったのが1933年には8校にまで減少しているのである(同上、p.44)。

以上のようにアイヌの歴史は、日本の侵略・同化政策に対する抵抗の歴史であったといえる。しかし、上述のように明治以降徹底して同化政策が遂行されたのに加えて、戦後もアイヌに対する民族教育は一切保障されなかったために、現在では、アイヌ語を話すことができない、またアイヌプリ(アイヌの風俗・習慣)を知らないアイヌが多く存在するのである。

ここで取り上げるアイヌ語教室は、このような状況のもとで「アイヌ語・アイヌ文化の

復活」を目指して開設されたものである。北海道沙流郡平取町二風谷のアイヌ男性萱野茂氏が、自費で「子ども図書館」を建設し、1983年から小学生を対象にアイヌ語教育を始めたことをきっかけにこの運動は始動した。その後2～3年経過する中で、青年層からもアイヌ語を学びたいという要求が出されるにいたる（貝沢、1990、pp. 34-35）。そしてこの要請を、アイヌ唯一の組織である社団法人北海道ウタリ協会が受け、アイヌ語教室設置を北海道に陳情、1987年に北海道庁の補助のもと、平取町二風谷と旭川市にアイヌ語教室が開設された。現在では釧路市と日高支庁浦河町を加え、4カ所でアイヌ語教室が開講されている（同上、p. 35）。

先述の萱野氏は、この教室の講義録の中で「私は、アイヌ語を聞き、話すことができる数少ない人間の一人だと思っています。私の知っている言葉をできるだけ次の世代へ受け継がせる役割を果たすことができれば、こんなに嬉しいことはないと思います。（平取町二風谷アイヌ語教室、1989、p. 8）と述べている。彼自身、日本の教育を受けていない、そして日本語を話せない祖母とともに幼少の生活を送り、この時期に祖母から直接にアイヌ文化の影響を受けているのである（貝沢、1990、p. 8）。したがってこの講義録の中には、アイヌの生活の知恵やアイヌ語の地名、またアイヌに伝わる民話（ウウェペケレ）や日常会話など、アイヌ語とともに、アイヌの文化や生活風習を知る資料が数多く掲載されている（平取町二風谷アイヌ語教室、1989）。文字を持たないアイヌ語を、その発音に忠実に文字化するために、さまざまな記号を駆使してカタカナ表記し、相当数のアイヌ語、日本語の索引を作成している点など、制作者のアイヌ文化継承への意欲がうかがえる冊子である。

この教室の概要については、成人の部で、夜間2時間の年24回、参加者は延べ人数にして465名で、一回の平均出席者数が19.3人となっている。参加者については、中年層が少なく、高齢者が多くなっている。帯広・札幌・千歳・苫小牧などから主婦のグループや学校の教師が訪れたり、高齢者の中には、70歳をすぎた人で、子どもの頃耳で聞いたアイヌ語を思い出し、知らなかったアイヌ文化に触れ、アイヌに誇りをもつようになったという人もいる（貝沢、1990、pp. 34-35）。

以上、平取町二風谷のアイヌ語教室について概観した。ここでの識字教育は、日本語の読み書きの学習ではなく、アイヌ語やアイヌ文化の学習を目的としている点で、これまでにみえてきた識字教育とは性格を異にする。しかし、アイヌ語やアイヌ文化を教えられずに育ったアイヌ自身が、自らの民族や文化の価値を認識し、アイヌ民族としての「誇り」を

もっていくという点においては、これまでに述べてきた識字教育と同一の質を有しているのである。

< 5 > 在日韓国・朝鮮人(注4)集住地区における識字教育

法務省の調査によれば、1990年6月末現在、外国人登録されている韓国・朝鮮人の数は686,237名で、全登録者数の66.9%を占めている(田中、1991、p.31)。周知の通り、現在の在日朝鮮人は、明治以降の日本と朝鮮の国際関係によって生み出された。つまり1876年、日本が江華島条約(日朝修好条規)によって朝鮮を開国させ、1910年に併合、植民地化したことに端を発し、朝鮮から大量の物資と労働力が運び込まれたのである。この在日朝鮮人の形成過程を大まかにみると、日本の植民地政策による生活破綻を主因とする渡航(1910~1939年)、その要因も加えた上での強制連行による渡航(1939~1945年)、日本敗戦の混乱期における渡航(1945~1952年)、日本独立以後の朝鮮半島からの密航による渡航(1952~現在)と考えられる(原尻、1989、p.38)(注5)。以下、この渡航史に即して、現在の在日朝鮮人の世代にみられる特徴を考察することで、その全体像を概観してみたい。

まず最も多いと思われるのが、日本敗戦以前に単身で日本に渡り、後に家族を呼び寄せたというケースである。したがって彼らは1945年以前に成人として日本に渡ってきた者およびその家族だといえる。彼らの母国語は朝鮮語であり、彼らは自分が朝鮮人であるということを、自己の直接体験からも自己解釈できる。また彼らは、日本臣民として日本文化を強制されるという屈辱的な体験を味わっている。概してこのような状況にある者がいわゆる「在日一世」である。この一世の子どもは、出生地が朝鮮半島であるかどうかに関わらず、1945年から1952年のサンフランシスコ講話条約までの間、幼年もしくは少年時代であった者である。彼らの中には、日本の小学校に通った者、日本の朝鮮人学校に通った者、まったく学校に行けなかった者などがいると考えられる。このうち、日本の小学校に通った者は、学校で日本人にいじめられたという共通経験を持ち、また朝鮮人学校に通った者には、1948年の学校閉鎖により、中途退学を余儀なくされた経験を持つ者が多いと推測される(注6)。また彼らの母国語は朝鮮語ではなく日本語であり、朝鮮半島での経験が記憶として重要な位置を占めておらず、むしろ日本での経験が記憶として残っている人々である。つまりこのような状況にある人々が一般に「在日二世」と呼ばれている人々である。また「在日三世」は二世の子どもで、「祖国を知らない」世代であり、朝鮮語についてはほとんど知らないか、知っていても外国語となっている世代を指している(同上、pp.63-64)。

以上、現在の在日朝鮮人の全体的な特徴を世代という観点から概観したが、一口に「在日朝鮮人」といっても、さまざまな世代があり、さまざまな生活経験を経ているということがわかる。特に朝鮮においても日本においても、ほとんどまたはまったく教育を受けていない一世の人々の識字教育に対する要求は切実であり、在日朝鮮人の識字教育は主にこの一世の人々を対象として各地で展開され始める。その当初は在日朝鮮人の識字教室という形ではなく、公立および自主夜間中学校や、被差別部落の識字教室への参加が中心であったと考えられる。その後、1970年代半ばからようやく在日朝鮮人と日本人からなる市民グループの主導により、大阪市生野区聖和社会館のオモニハッキョ（お母さん学校）、高槻市の高槻アジメ（おばさん）学校、京都の九条オモニ学校、川崎市青丘社の識字教室において、在日朝鮮人の識字教育が行われ始めている（国際識字年推進中央実行委員会、1991、p.12）。また二世、三世、とくに三世に対する、朝鮮語をはじめとする民族文化の継承を目的とした学習活動も、ケースとしては少数だが行われている。例えば関西のいくつかの公立高校において朝鮮語が選択科目となっていたり（尼崎市立尼崎工業高校では必修科目）、小・中学校の義務教育においても、在日朝鮮人のボランティア講師による民族学級が自主的に運営され、現在では新たに在日朝鮮人の保護者会による民族学級設置要求運動および、民族学級の行政保障を求める「民族教育促進協議会」の活動によって、大阪府下を中心に約50校の民族学級が設置されている（同上、p.133）。

それでは次に、このような多様な在日朝鮮人の識字教育について、「韓国語クラス」をもつという点で特徴的な京都の「九条オモニ学校」の事例を検討する（九条オモニ学校、1989）。

1978年、この九条オモニ学校は、次のような指針を掲げ、在日大韓キリスト教京都南部教会によって開校される。

- 一、オモニたちの日本語の読み書きを学びたいという要求に率直に答えてゆく。
- 一、一世との交流を通して、在日二世、三世が文化の継承を自覚していく。
- 一、日本人との共同によって在日の問題を多角的に捉え、自分たちのおかれた位置を認識しつつ運動の輪を拡大していく。
- 一、東九条地域の問題をオモニ学校として担っていける質をつくっていく。
- 一、将来的には、韓国語講座も同時に開設できるようにする。

まず日本語クラスについては、1989年当時で生徒数25名、講師数15名とされている。ここでは「①日常生活における不便さの克服、②日本語ができないばかりに萎縮させられてきた抑圧からの解放、③生い立ちや感情を表現する枠の拡大、④オモニたちが語り合えるコミュニティの場を生むこと」というようなこの教室の可能性が検討され、また生徒が日本語を学習することについても、単に同化志向として一蹴するのではなく、「オモニたちがこれまで身につけてきた日本語の中には、社会的政治的な暴力を、直接間接に鋭くかつ痛快に風刺する言葉はないだろうか。また民族的な風土、精神を背景にしながら、苦境のただ中で自らを慰め、なごませ、立たしめるために利用された日本語、そして日本人には思いもつかない独特の言い回しはなかつただろうか」というような観点を提起している。

またこの教室では、「日本語を詰め込み式に教えるのではなく、オモニの学習進度を大切にしつつ、教師とオモニとの豊かな対話を保証するため」という目的で、原則的に1対1の学習形態がとられている。また一方で、生徒と講師が1対1の関係に閉じ込めることを避けるために、班体制が敷かれている。教材についても、「豊かな韓国語と朝鮮文化の世界と、在日の苦勞に満ちた生活経験を持つオモニの現実に即したものをめざして」自主教材が作られている。具体的に示唆的なのは、既存の日本語教材の内容を取捨選択し、用例の単語に朝鮮語を付加している点、生徒の体験や共感を喚起するような文章や作品を発掘したり、学校内での生徒の作文や講師の発題を取り上げた教材を作成している点である。また、生徒の生活経験を聞き取り、それを文字化することによって、講師側の生徒に対する理解を促し、講師自身の姿勢を問い直すという活動も、ここでは行われている。特に最近では、生徒の個人史と、日本および朝鮮の近現代史との対照作業も進められ、彼女たちの経験の歴史における意味を明確にしていくことが目指されている。

次に韓国語クラスについてみる。このクラスは、「ウリマル（母国語）を奪われた二世、三世の青年に、また、家庭内でウリマルを必要としているオモニたちに、韓国語を保証する」ことを目的として設立されている。そして現実にこのクラスには、九条地域の20歳代から70歳代までの在日朝鮮人女性、青年に加えて、日本人の教師や、在日朝鮮人問題に関心を持つ日本人青年が集い、地域の在日朝鮮人の交流の場となっている。

ただ朝鮮語を教えることができる在日朝鮮人の講師が不足しているため、1対1の緻密な学習ができない点や、教材研究が十分にできない点が問題となっている。このような問題に対してこのクラスでは「在日同胞教師の確保、養成」および「自主教材づくり」を課題としており、特に後者については「日本語クラスで作られている一世の渡航史を在日同

胞の歴史としてウリマルで記録し、教材化すること。朝鮮の民話、文学作品を教材化するとともに、日本語訳を付する。これらを通じて、日本語クラス、韓国語クラスの両方で使え、両者を結びつける教材を研究」することが目標とされている。

以上、在日朝鮮人の識字教育について、具体的な事例をまじえながら概観した。一世の日本語学習への切実な要求に加えて、その多くが日本で生まれ育った二世、三世、四世の朝鮮語や朝鮮の文化に対する学習要求に応える形で、この識字教育は展開されている。厳しい日本社会の現実の中で、日本語ができないばかりに萎縮させられてきた抑圧からの解放を期して、各地で地道な学習が続けられている。

第3節 日本語教育と識字教育

本節では、識字教育の概念を検討するにあたって、近年特に数多くの研究成果を蓄積している日本語教育の分野に焦点をあて、その識字教育との関連性を吟味してみたい。

< 1 > 日本語教育の概念

日本語教育の概念を検討するにあたって、まず「日本語」の概念について整理しておく。「日本語」とは、「国語」に対して用いられる語である。『広辞苑』によれば、「日本語」とは「日本の国語で、古来日本民族が用いてきた言語」だとされている。これに対し「国語」は、「その国において公的なものとされている言語。その国の公用語。自国の言語。」である。つまり「国語」が国家を象徴し、「国家をとりあげる際の単位になる言語（柴田、1976、p. 3）」であるのに対し、「日本語」は国家を強調するというよりもむしろ、日本という地域で使われている、あるいは日本人が話す言語、という意味を強調しているといえる。さらに言い換えれば、「世界の言語との対比の中で外側から客観的・意識的に日本人の言語を見たとき（縫部、1991、p. 40）」には「日本語」となるのである。

以上のような日本語概念に基づけば、日本語教育とは、「外国語としての日本語の教育」を意味することになる。さらに、海外からの帰国子女に対する日本語教育等も考慮にいれて厳密にいうとすれば、日本語教育とは、「日本語を母語としない人に対して日本語を教育すること（同上、p. 43）」ということになる。ちなみに、この「母語」とは、『広辞苑』によれば、「幼時に母親などから自然に習得する言語。（母国語というと国家意識が加わる）」とされており、例えばアメリカからの帰国子女の場合だと、母国語は日本語だが、

母語は英語というケースが考えられるのである。それでは次に、日本語教育の歴史を辿る中で、この「日本語を母語としない人」がどういう人であったのかを明らかにしていきたい。

< 2 > 日本語教育の歴史にみる学習者の多様化

日本国内で、最初に組織的な日本語教育が行われたのは、1881年のことであった。当時慶応義塾長であった福沢諭吉は、朝鮮からの留学生2名を引き受け、その後1895年まで合計195名の留学生を受け入れている（木村他、1991、pp. 17-18）。そしてその後も清国の留学生やキリスト教宣教師、外交官などに対して組織的に日本語教育が行われ、1935年には、外務省文化事業部の事業の一環として、財団法人国際学友会が設立されている。その目的は「わが国への留学生の保護・善導、学生による国際間の文化交流、国際親善等」であり、1943年には日本語学校として発足している（同上、pp. 21-25）。また、明治以降新たに日本の領土となったいわゆる「外地」（台湾、樺太、朝鮮、租借地の関東州、委任統治の南洋諸島）、および第二次大戦中の「南方占領地」（フィリピン、インドネシア、ビルマ等）においても日本語教育は行われている。しかし、この占領地での日本語教育は、各地域の事情に大きな違いがあったため、一律には進められず、長くても3年半、短いところでは2年半くらいであった。このようにみえてくると、戦前および戦後の日本語教育は、留学生や宣教師等の限られた人々に対する教育であり、また日本の軍事侵略の結果占領地となった地域の人々に対して強制的に行われたものであったことがわかる。

これに対し、戦後の日本語教育では、一転して学習者が多様化する。戦後の日本語教育の開始は、やはり留学生および宣教師を対象としたものであったが、特に1970年前後を境にして学習者が急増、それに対応して日本語教育機関数も大きな伸びを見せている（伊藤、1984、p. 45）。とくに1975年のベトナム戦争終結以降、日本での定住を希望するベトナム、ラオス、カンボジアの難民が急増したため、政府は1979年、アジア福祉教育財団に難民事業本部を設置し、難民の定住業務を開始している。具体的には、1979年に兵庫県姫路、1980年には神奈川県大和にそれぞれ定住促進センターを、また1983年には東京都品川に国際救援センターを設置し、そこにおいて日本語教育、社会生活適応指導、職業指導、職業紹介、アフターケア等のプログラムを実施している。

また中国帰国者に対する日本語教育も、1972年の日中国交回復以降の帰国者激増とともに開始される。その初期は、東京都文京区の日中学院日本語教室（1974年開講）や、東京特別区厚生施設塩崎荘などで、ボランティアの人々によって取り組まれている。その後特

に1981年、第1回の中国残留孤児団が来日し、社会問題としてとりあげられるようになってからは、1984年に中国帰国孤児定着促進センターが設置され、十数名の常勤指導員が、4カ月約500時間の日本語教育や生活指導にあたっている。

また、近年特に帰国子女に対する日本語教育も注目されてきている。1970年前後を境にして、海外に進出する日本企業が激増し、海外勤務者が増加したことがその大きな要因だと考えられる。〈図4〉に示されたように、外務省の調査によれば、海外子女数が1989年現在で約5万人、帰国子女数も1988年現在で約1万人となっており、このような子どもたちに対する日本語教育が、100あまりの帰国子女教育研究協力校において実施されている（海外子女教育振興財団、1989、p. 35, 38）。

最後に、前節の冒頭にも述べたように、1980年代の後半から、特に大きく社会問題化してきた外国人労働者も、その対象となりつつある。これらの人々に対する日本語教育は、政府レベルの機関では行われていないが、地方自治体レベルの施設や民間のボランティアによって行われている（小林・森山、1991、pp. 162-163）。

以上のように、日本語教育における学習者は、戦後の国際情勢の変化に対応する形で大きく多様化してきている。そしてこのような学習者の多様化にともなって、日本語教育の内容もまた広がりを見せてきた。具体的には、従来の留学生、技術研修生、ビジネスマン等を対象としたいわゆる教養的な「外国語（foreign language）」としての日本語の教育に加えて、新しく定住難民や中国帰国者、帰国子女等を対象とする「第二言語（second language）」としての日本語の教育が提起されるに至っている。つまり前者が一時的なものであるのに対し、後者は永住もしくは長期の定住を前提とした継続的な、生活言語としての日本語の教育を意味しているのである。したがって特に後者においては、日本語を単に知識として理解するだけでなく、日本語でのコミュニケーションによって生活の諸行動を達成するという能力の獲得が目指されている（山田、1991、p. 5）。

定住難民や帰国子女、中国帰国者にとって、言語を習得し、日本の社会に適応するということは、生存のための第一の要件であり、その意味で「第二言語」としての日本語の教育は、前章で述べた「機能的リテラシー」の獲得を意図するものとなっているのである。

< 3 > 「第二言語」としての日本語の教育

「第二言語」としての日本語の教育が、社会への適応能力の養成を第一の目標としていることはすでに述べた。したがってここでは具体的に、先に触れたインドシナ難民に対す

る日本語教育の内容を1つの事例として概観する。

日本に定住することを許可されたインドシナ難民は、先に述べた政府の外郭団体であるアジア福祉教育財団難民事業本部によって運営される大和定住促進センター、姫路定住促進センターおよび国際救援センターのいずれかに入所する。センターに入所した定住者は、まず最初に1週間のオリエンテーションを受ける。そこで交通安全、生活上のマナー、家族計画など新しい環境での生活の基礎的なノウハウを、専門の講師から通訳付きで教わるのである（国際識字年推進中央実行委員会、1991、p. 206）。

そしてこの1週間のオリエンテーションの後、彼らは定住のための準備教育を受けることになる。この準備教育には大きくわけて「日本語教育」と「社会適応指導」があるが、まず前者については、「日常生活で最低限必要な会話能力及び標識案内等に現れる言葉の読み取り能力をつけさせること（アジア福祉教育財団難民事業本部、1989、p. 8）」を目標とし、能力別もしくは年齢別コースに分けた上で、1日6時間（土曜のみ3時間）の割合で4カ月間（総時間数572時間）行うよう企画されている。ここではクラス編成の関係上、学習者を母語別に分けられないため、媒介語なしのダイレクトメソッド（直接法）が採用されている（吉田・湯川、1983、pp. 45-47）。ビデオやスライド、絵カードあるいはジェスチャーなどによって、学習者の中にことばの概念を形成していくこの方法は、日常生活に即適用できる日本語を習得するための、最適で速効性のある方法だといえる。

そしてこの「日本語教育」の終了後に用意されているのが、1週間から1カ月間の「社会適応指導」である。ここでは、「日本の社会生活を行う上で必要な制度及び風俗、習慣等に関する基本的な知識を習得させ、日本社会に適応していくための指導」が企図されており、標識の読み方、公共的な機関・制度の利用方法、礼儀、社会的慣習など、生活のための手だてとなり得る道具的・手段的な知識が中心に学習されている。

このようにして、インドシナ難民の人々は、日本語教育、社会適応教育を経た後、必要に応じて職業訓練を受け、就職の決定などにより生活の見通しが立った段階で退所、定住生活を開始する。しかし、上のような指導を受けたからといって、退所後の生活に不自由がないとは限らない。日本国際社会事業団の報告書『我が国におけるインドシナ難民定住実態調査報告』（1985年）によれば、定住難民の抱える最大の悩みは「日本語習得」だとされている。このようにセンター退所後、日本語の問題で悩みを抱える定住難民に対しては、民間のボランティア団体が日本語の補習教育を行っている。これらのボランティア活動に取り組む団体の実数を把握することはむずかしいが、例えば、先の大和定住促進セン

ターが確認している団体（センター修了生・退所者を対象として活動する団体）としては、神奈川県を中心に、大小20を超える団体、個人の名が報告されている（永井、1990、pp. 64-65）。このボランティア団体の活動形態については、「教室型」と「家庭訪問型」があるとされており、前者は大和定住促進センターからの延長上のプログラムとして、コミュニケーション能力を集中的に養成し、後者については、定住者の個別のニーズに基づいた日本語学習に加えて、住宅、職業、医療、公的手続き、子どもの就学、近所づきあい等の各種生活相談を行っている。

次にこの「家庭訪問型」の日本語補習教育活動の事例を、日本国際ボランティアセンター（JVC）の定住難民プロジェクトにみてる。若干長い引用となるが、すべての記述が示唆に富んでいるため、その紹介文を以下に引用する。

『家庭訪問ボランティア』と呼ばれるボランティアは、以前は募集広告を出していたが、最近では口コミによる募集になっている。ボランティアの資格としては、日本語教授法の受講あるいは教師経験の有無はまったく問わない。もちろん、知識や経験はあった方がいいが、それ以上に定住難民の問題に理解を示し、誠意を持って彼らに対応できる人であれば誰でもボランティア活動に参加できる。簡単な履歴書と動機作文を提出してもらい、JVCスタッフからプロジェクトの概要、インドシナ難民についてオリエンテーションを受ける。そして一方で学習対象者の希望や地理的条件を考慮し、お互いの条件がある程度合っていることを確認して、初回の家庭訪問にスタッフと同行する。当然JVCスタッフは対象家庭について事前に調査しておく必要がある。ボランティアと対象者の間で訪問日や学習内容が合意されれば、その翌週から活動が開始される。だいたい週1回2時間程度を目安にしているが、各々の都合で臨機応変に変更可能だし、形式的な学習だけの活動を超えて、相談を受けたり、社会的な手続きを代行したり、また一緒に余暇を過ごしたりできるほどの信頼関係が築かれていく例も多い。ボランティアは『教える教えられる』という関係から『共に学ぶ』という関係、つまり対等な友人関係を築けると成功する。定住者は長いキャンプ生活や定住促進センター生活の過程でずっと援助を受け続けて生きてきた人たちである。その彼らに自尊心を取り戻していくためには、この日本社会で彼らが『与える存在』となる機会が増えることが好ましい。すなわち『日本語』『日本の習慣』を教え込むばかりではなく、周囲の人たちが彼らの持っているすばらしい価値観や文化を認め、学ぶよ

うになることが必要なのである。ボランティア活動がただ単に日本語を教えることにこだわるなら、専門の日本語教師を募集するだろうが、定住者の自尊心の回復や精神的自立をめざす以上、彼らと対等な立場で各々学び合うことができる資質を備えた人であることが望ましい（国際識字年推進中央実行委員会、1991、pp. 210-211）。

このようにみえてくると、1人の定住者に深く関わるボランティア団体の日本語教育活動においては、日本社会への「適応」ととどまらず、定住者の自尊心の獲得や精神的自立がその目標とされ、ボランティアの講師も、学習者との相互学習関係を築けるような資質を要求されているのである。

もう一つ、このインドシナ難民に対する教育活動で注目されるのが、彼らの母国語の教育である。思春期以前に来日した子どもや、あるいは日本で生まれた子どもにとって、母国語は、日本語に比して非常に疎遠なものとなっている。つまり子どもは、学校環境に馴化するにつれて、家庭では母国語を話さなくなり、聞き取れるが話せない、読めない、書けないという状況になっていくのである。したがって定住難民の家庭では、このような子どもと、日本語で不自由している親との間に、大きなコミュニケーションギャップが生まれてきている。このような状況のもとで親たちは自分の母国語を何とかして子どもに伝えたいという一心で母国語教室を開設し始めている。1989年に開始された神奈川県綾瀬市の綾瀬文化センターにおけるラオス語教室がその一例であるが、その発起人のメンバーの一人は次のように語っている

小学校の娘からある日、授業参観に絶対来ないで欲しい、と言われたのです。そのわけを尋ねると、母親は色が白いからいいけど、私は色が黒くて背が低くてどうしても日本人には見えないから、と言うのです。それを聞いたときに、私は子どもたちにラオスのことを何も伝えてこなかったのではないかと愕然としました（榎井・阿久澤、1991、p. 80）。

この教室では、在日ラオス人の有志が講師となり、毎週日曜日には市内に点在する家々に子どもたちを送迎している。月末には父母の会議を持って、自分たちの抱える問題について話し合ったり、生徒の母親の一人が民族舞踊や歌を教えたりもしているということである。

以上のようにみてくると、本項冒頭に述べた日本語教育が、日本社会への適応をめざした実用的な教育であるのに対して、この母国語の教育は、日本社会において母国の文化を失いつつある次世代に、民族的なアイデンティティを継承していくという目的をもっているといえる。

< 4 > 日本語教育と識字教育

これまで、日本語教育についての概念、対象者や教育の内容等を概観してきたが、最後にこれをもとに、本節の目的に立ち戻って、日本語教育との対比から識字教育の概念移管する考察を行っていきたい。

本節の冒頭で述べたように、日本語教育とは、「日本語を母語としない人に対する日本語の教育」と定義されている。したがってこの定義に即して、先に述べた識字教育を定義すると、「日本語を母語とする人に対する日本語の教育」ということになる。ただし、在日朝鮮人やアイヌ民族の場合、日本語は母語（生まれ育った環境の中で習得される言語）ではあるが、母国語（朝鮮・韓国籍の場合は朝鮮語、アイヌ民族の場合は厳密には国家の公用語ではないが民族語としてのアイヌ語）ではない。つまり識字教育とは、①「日本語を母語とし、かつ母国語とする人に対する日本語の教育」、②「日本語を母語とはするが、母国語とはしない人に対する日本語の教育」、③「日本語を母語とはするが、母国語とはしない人に対する母国語の教育」の3つを総称したものだとして規定できるだろう。

これに対して日本語教育は、先にも述べたとおり「日本語を母語としない人に対する日本語の教育」であり、対象者の変化にともなって、①一時的な「教養外国語としての日本語の教育」と、②定住を意図する学習者の「第二言語（生活言語）としての日本語の教育」に二分される。したがってこの規定から考えると、前に述べた、定住を意図する学習者の次世代に対する母国語の教育は「識字教育」ということになる。

以上、図式的に日本語教育と識字教育の規定を整理してみたが、この規定から考えると、識字教育にとって日本語教育が示唆的なのは、「第二言語としての日本語の教育」における、社会適応をめざした緻密な方法論であることがわかる。日本語教育の学習者の多様化については先に述べたが、識字教育における学習者も、時代の変化にともなって多様化しつつある。被差別部落やドヤ街、公的な社会教育施設などの識字学級にも、「日本語を母語としない人」が多数集まってきている。このような現実に対処するためには、識字教育の分野でも積極的に日本語教育の方法論を取り入れる必要があるだろう。

第4章 識字教育における方法概念の検討

前章では、識字教育の概念を、日本における識字教育の実践、パウロ・フレイレの識字教育論および日本語教育との比較によって検討してきた。そのなかで明らかになってきたと思われるのは、いずれの実践や理論においても、あくまでも学習者を中心に据える、つまり先のフレイレのことばを借りるなら「課題提起型」の教育を志向していたということである。学習者の要求を十分に把握した上で、学習者の「意識化」をめざした学習をすすめていくという点において、それぞれの分野できわめて類似の質をもった実践例がみられたのである。それは、状況（生活）からかけ離れた知識を一方向的に注入するといった「銀行型」の教育が大勢を占めているであろう今日の日本において、きわめて示唆的な実践であるとはいえないか。

そこで本章では、このような識字教育の理念や実践を継承していくために「方法」に焦点を当ててみたい。

ところで、識字教育における方法とは何か。これまで「方法」という語を無規定のまま使用してきたが、ここで改めてこの「方法」という概念を整理し、以下の記述に役立てたい。

「方法」について、『広辞苑』は、「しかた。てだて。目的を達するための手段。またはそのための計画的措置」としている。また『哲学事典』（平凡社、1986）は、「ある目的を遂げるためのはからい、すなわちその手段、道具、それを実施する順序、それらの工夫、その技などのすべてのこと」としている。さらに、『社会科学大事典』（鹿島研究所出版会、1971）は、「方法論」として、「問題意識やそれに答える仕方、つまり認識をすすめる、深めるためによるべき手順、過程、指導規則などに関する組織だった論議」という内容を記述している。上のいずれの記述もおおよそ同様の内容を指しているといえるが、比較的イメージしやすい哲学事典の記述を参考に、「識字教育の方法」を記述してみると、「識字教育の目的を達成するための手段、道具、それを実施する順序、それらの工夫、その技などのすべてのこと」となる。

筆者の知る限り、日本において、このような識字教育の方法に関する組織だった議論はこれまでなされてきていないようである。したがって、日本においても具体的な識字教育実践を方法として体系化していくことが求められているのであるが、ここではその前提として、成人学習者のニーズに合わせた教育の方法論に関して蓄積のある、日本の成人教育・社会教育の領域およびアメリカの成人基礎教育の領域における研究を参考としながら、

試行的に、識字教育の方法概念について整理してみたい。

『社会教育の方法』（第一法規、1979）によれば、「社会教育の方法」とは「学習者の学習意志とそれにこたえる教育意志とが結びついて展開される社会教育活動そのもの、および、それに直接結びつく領域で、目的達成のためになされる有効な手段、方式のことである（辻、1979、p.77）」と規定されている。そしてこのような規定のもと、社会教育の方法は以下のように分類されている。

(1)学習者を組織化する方法（method）

- a. 個人的方法
- b. 集団的方法
- c. 地域的方法

(2)学習プログラム作成方法（programing）

(3)学習場面での学習援助の方法（technique）

- a. 知識・情報の獲得を援助する方法
- b. 技術・技能の修得を援助する方法
- c. 鑑賞の仕方を援助する方法
- d. 知識・技術の応用を援助する方法
- e. 地域課題・生活課題の解決を援助する方法

(4)学習媒体活用の方法（device）

- a. 印刷媒体の利用方法
- b. 視聴覚教具・教材の利用方法

(5)学習活動を評価する方法（evaluation）（同上、p.78）

つまりこれらを概観すると、ここで言及されている方法とは、学習者の学習援助の方法にとどまらず、組織化から評価に至る広範な領域における方法をカバーするものなのである。

社会教育と識字教育の関係については、改めて述べるまでもないと思われるが、社会教育が総論であるとすれば、識字教育はその各論、つまり特に成人基礎教育の部分に相当していると考えられる。したがって以下、上に引用した社会教育の方法の枠組に沿って、識字教育の方法概念を検討していきたい。またその際、比較的緻密な方法論を確立している

アメリカにおける成人基礎教育の研究も参考にしていこうである。

第1節 学習者を組織化する方法

識字教育において学習者を組織化するという場合、その学習者の学習を援助する講師の組織化も同時に考慮されねばならない。つまり、学習者のニーズに対応したきめ細かな援助を行うためには、できる限り1対1の個別指導が行えるだけの講師数が必要とされるのである。したがってここでは、学習者の組織化方法を扱うと同時に、講師の組織化方法についても触れることにする。

まず、学習者の組織化の方法について、アメリカで、成人基礎教育の運営者や講師のために出版されている、マニュアル的な冊子の一つ、“Adult Basic Education; reading”（以下『ABE』と記す）には、次のようなことが記されている。「組織化のパターンとは、学習者の特性、（学習者の教わるべき）内容、（プログラムの）目的を考慮した上で、入手できる時間、場所、人をどのように配分し、使うかという計画のことである。（Newman, 1980, p. 91）」

まず「時間」については、プログラム実施期間の長さ、指導（授業）開始時間、一回の指導時間、授業の頻度が詳細に検討されている。特に「休憩時間」は、学習者をリラックスさせるだけでなく、指導のポイントを引き出す重要な機会として位置づけられ、必ず設定されるべきだと指摘している点が興味深い。「場所」についても学習者の自宅や、あまり遠くなくて、心理的にも経済的にも不安なく通えるような公共図書館など、学習者の状況に対応して柔軟に選択されるべきことが強調されている。また、「人」についても、柔軟な学習者のグループづくりが、個々の学習者のニーズを反映した方法を採用するための重要なポイントとして指摘されている（同上、pp. 91-96）。

次に講師の組織化の方法についてみる。アメリカではLVA（Literacy Volunteers of America）と呼ばれる全国組織が存在している。この組織は1962年の設立で、本部と地方の組織を持っている。本部の主たる業務は、識字教育の理論的研究および開発であり、地方組織のそれは、実際の教育サービスを遂行することにある。つまりこの地方組織がボランティアの講師を募り、訓練するのである（大高、1991、p. 159）。ここでも、やはりそのリクルート業務が最も大変だとされているが、日本の状況と比較すれば雲泥の差である。日本においてこのようなボランティア講師をどう発掘し、組織化するのが、今後重要な課題となってくるだろう。

第2節 学習プログラムの作成方法

先の『社会教育の方法』では、学習プログラム作成の一般的手続きとして、以下の6点があげられている。

- ①学習者の特性の明確化
- ②学習要求と学習必要の把握
- ③学習目標の設定
- ④学習内容の選定
- ⑤講師・助言者の確定
- ⑥学習方法・学習形態・学習資料・学習用具の選択（辻、1977、p. 84）

識字教育のプログラムの作成の手順もほぼこれに準ずると考えられるが、先の『A B E』では、「学習者の特性診断 (diagnosing learner characteristics)」「目的と目標 (goals and objectives)」「資源の計画化 (planning resources)」を掲げている（Newman, 1980, pp. v-vi 目次）。以下、この『A B E』の項目の内容に沿って、上の①～⑥の手順を詳細に検討することによって、識字教育におけるプログラム作成方法について、若干の整理を試みる。

「学習者の特性診断」とは、上の①「学習者の特性の明確化」と②「学習要求と学習必要の把握」にあたる部分である。ここではまず、学習者とのインフォーマルな会話の場を設定して、当該学習者のプロフィールに関する情報を入手する方法が具体的に記述されている。そのプロフィールに関する項目の概略は次のようである。

1. 学習者の氏名、住所、電話番号（可能な場合）、社会保健証の番号。
2. 地域の親類や親しい友人の氏名、住所、電話番号。これは緊急時やフォローアップする場合に役に立つ。
3. 通っていた学校の名前、修了した学年、出席年数。
4. 経験した仕事の数と種類。
5. 識字能力の診断に必要なデータ。
6. 学習者自身が書いたもの。
7. 逸話的な情報。例えば「ジョンは今夜、便箋を何枚か買って、妹に手紙を書いた

かった」というようなもの。このタイプの記載事項は、学習者の標準テストでの得点（この情報もちろん記録されるべきであるが）よりも重要であることが多い。（同上、pp. 16-19）

また、このような学習者の基本特性の把握方法のほかに、ここでは4つの簡単な調査の手法が示されている。これら4つとは、「インフォーマルな興味目録（Informal Interest Inventory）」「インフォーマルな読み目録（Informal Reading Inventory）」「標準テスト（standardized test）」「読みの誤り目録（Reading Miscue Inventory）」である（同上、pp. 19-28）。学習者の興味や関心を引き出す方法としては、「テレビを見るのが好きですか」「週末に何をしますか」「旅行をしたことがありますか」「もし1000ドルを与えられたら何に使いますか」というような発問による手法や、ゲーム感覚で学習者の読み能力を診断する手法が具体的に提示されている。以上のように、学習前の段階に使用されるこれらの手法は、学習者の学校やテストに対するイメージを十分に配慮した上で設計されていることがわかる。

「目的と目標」の設定は、いうまでもないが、上記③の「学習目標の設定」の部分に相当する。この「目的（goal）」と「目標（objective）」の違いについて、“A B E”では次のように記述している。

1. 学習者は読むことを楽しむ。
 - a. 学習者は娯楽に漫画を読む。
 - b. 学習者は娯楽に雑誌を読む。
 - c. 学習者は娯楽に本を読む。
2. 学習者は生活の問題を解決するために読む。
 - a. 学習者は機械の修理マニュアルを読むことができる。
 - b. 学習者はレポートを提出するために読むことができる。
3. 学習者は情報を得るために読む。
 - a. 学習者は本から情報を得ることができる。
 - b. 学習者は新聞から情報を得ることができる。
 - c. 学習者は雑誌から情報を得ることができる。
4. 学習者は批判的に読む。

- a. 学習者は事実とフィクションを見わけることができる。
- b. 学習者は書き手のバイアスを認識することができる（同上、pp. 34-35）。

つまりこの例では、1. 2. 3. 4が「幅広い目的（broad goal）」であり、a. b. cが「特定の目標（specific objective）」なのである。そしてこれらの目的、目標はまた、「認知的（cognitive）」なもの、「情緒的（affective）」なもの、「筋運動（psychomotor）」的なもの、という3種類のタイプに色分けされている。例えば、「認知的」な目的だと「学習者は全国横断旅行で地図を読む技能を使うことができる」であり、「情緒的」な目的だと「学習者は読むことを楽しむ」となり、「筋運動」的な目的だと「学習者は読みやすい文字を書くことができる」ということである（同上、pp. 35-36）。このような目的、目標の詳細な分類は、先の「学習者の特性診断」の結果を、目的・目標の設定に効果的に反映させることができるという点で示唆的である。またここでは、緻密な目標設定の手法として、「成人遂行能力レベル（Adult Performance Level = APL）」「教育達成度に関する全国評価（National Assessment of Educational Progress = NAEP）」「ハーバート・コールの評価尺度（Herbert Kohl's Hierarchy）」なども紹介されている（同上、pp. 36-41）。

「資源の計画化」とは、④の「学習内容の選択」や⑥の「学習方法・学習形態・学習資料・学習用具の選択」の部分に関連する領域であろう。ここでは、識字教育における教材作成のプロセスが詳細に記述されている。つまり、学習内容や教材の源泉となるものは学習者自身に内在するという議論に始まり、安価な教材を入手する方法や地域に存在する資源（図書館、本屋、工場、学校、教会、その他地域の機関）の利用法、また専門的な組織の出版する資源の利用法に至るまで幅広く網羅している。具体的には、学習者自身の経歴や学習への意欲、学習者と講師の共通の関心、仕事に関する経験、その他日常生活に関することなどが、教材作成のための取材の対象とされていたり、新聞の番組欄や漫画、クーポン券、地図、写真、絵、歌などが実際の教材として紹介されている。また学習用具としては、テープレコーダー、映画、スライド、OHP、テレビなどもあげられている（同上、pp. 99-119）。

第3節 学習場面での学習援助の方法

識字教育における学習場面での援助の方法とは、講師の指導技術を指す概念となる。先の社会教育における方法の図式で提示されている a～e の枠組と比較すると、全く同一ではないが、『A B E』では、「戦略の計画化 (planning strategies)」「学習の統合 (integrating learning)」という2つの項目を掲げている (同上、pp. v-vi 目次)。

まず「戦略の計画化」では、成人に対する戦略を開発するにあたって、3つの要因---①学習者のニーズ、②学習課題からの要請、③講師の指導スタイル---が考慮されねばならないとしている。このような要因を考慮した戦略として、ここでは「言語経験アプローチ (language experience approach)」「言語におけるパターン (patterns in language)」「ことばの分析 (word analysis)」「理解 (comprehension)」が紹介されている。これらすべての戦略について紹介することは不可能なので、ここではその一例として、日本の識字教育に特に示唆的だと思われる「言語経験アプローチ」をとりあげることにする。

「言語経験アプローチ」とは、簡潔に述べれば、まず講師が学習者に、現在最も興味を持っていることについて話をさせて、それを録音し、後でそれを文字化してテキストとして用いるという方法である。先のLVAのスタッフによれば、現在までにさまざまな方法が開発されてきたが、その中で最も効果的だったのがこの方法だという (大高、1991、p. 159)。それでは次に、この手法における講師と学習者の会話のやりとり、およびその際のメモ書きの方法についてのマニュアルを紹介する。

1. 学習者とよい関係をつくりなさい。
2. やりとりを進めるにしたがって、ストーリーが豊かになるような質問をしなさい。
3. 書かれた素材を読みやすいものにしなさい。
 - a. 黒っぽいペン、もしくは鉛筆を使いなさい。
 - b. ストーリーをページの真ん中に据え、余白を大きくとるとともに、行間にも大きくスペースをとりなさい。
 - c. はっきりと、学習者が簡単に読めるような大きさと書きなさい。その際、文字の形を統一すること。
4. 学習者にそのプロセスがわかるようにゆっくりと書きなさい。あまりにも速く書くと、学習者を落胆させることになるからです。
5. 学習者のことばを、そのことば通りに書きなさい。ただし標準的な綴りを使うこと。

6. 標準的でない場合にも、学習者の言語パターンを記録しなさい。
7. 文字を大きく書いたように、ことばを大きな声で言うことも有効です。
8. ストーリーを筆記したら、最初の文章を、一語一語指さしながら、大きな声を出して読みなさい。
9. もしできるなら、学習者にその文章を、一語一語指さしながら（あなたが指さすべきだと感じたときに）読ませなさい。
10. 学習者が、指を使う必要もなく流暢に読めるようになるまで、そのプロセスを繰り返しなさい。ただし、もし学習者が疲れていると感じたら、その訓練を打ち切り、何か他のものに移る準備をしておくこと。
11. 後で使えるように、学習者がつまずいたことばを（リストもしくはカードの形で）記録しておきなさい。もちろん、学習者が100%完璧になる必要はありません。
12. 上で書かれた素材を、下に学習者の氏名を付してファイルにして綴じておきなさい。それは、学習者の進歩の記録となるし、あなたが見ても楽しめると同時に、後の復習のために使うこともできます（Newman, 1980, pp. 65-66）。

以上のように、書き写す字の形、大きさから記録の保存法まで、極めて詳細な方法が提示されている。次に、この言語経験ストーリー（language experience story）を収集する際の、3つの注意すべきポイントについて、『A B E』から引用する。

1. レッソンは簡単にすること。説明しすぎないようにしなさい。学習者の質問があなたを先導する、というようにしなさい。そして学習者に、あなたの説明を吸収するための時間を与えなさい。
2. レッソンは前向きに行うこと。“no”とは言わないようにし、むしろ学習者の努力を評価しながら、指導を進める方法を見つけなさい。“そうするための方法がもう1つあります。”つまり、標準的でない文法を教えることになるかもしれませんが、一般にこの段階では“貧しい文法”については触れない方がよいということです。実際、もし“間違っている”とか“標準以下だ”と考えるのではなく、“異なっている”とか“標準的ではない”と考えることができるなら、あなたは援助的な態度で学習者と接しているとみなしてよいでしょう。
3. 忍耐強くなりなさい。学習者を無理に後押ししてはいけません。インディアナ州の

A B E 講師集団のニーズ分析の中で明らかになったことは、講師が、成人の学習者と学習する際、驚くほど進度を遅くしなければならないということです。ある A B E の学習者は、このことに関して次のように鋭く告発しています。“どうか私をあまり速く進ませないでください。読むことを学ぼうとしてこれで 3 回目ですが、いつの時も講師は、私が講師の期待通りに速く進めると思っています。そしていつも私は落ちこぼれています。私は二度と失敗したくありません。”

(同上、pp. 66-67)

以上、ごく一部ではあるが具体的な記述を引用して、「言語経験アプローチ」を概観した。この方法の利点としては、「①学習者の知識の範囲内でテキストの内容が構成されているため、他人が作った教科書を使う際にしばしば見られる文化の違いからくる学習障壁が全くないということ、②内容が学習者の興味に即しているので学習者を飽きさせないということ、③普段学習者が意識せずに話している言葉が、文字で表現できることを、学習者に自覚させることができるということ（大高、1991、p. 159）」があげられている。

『A B E』は、以上のような「戦略」とともに「うちとけた形の指導方法（familiar method）」という、主として学習形態の側面を扱った「戦略」も提示している。この方法においては、「個別指導（individualized instruction）」「個人学習（independent study）」「討議法（discussion method）」「ロールプレイ（roleplaying）」「小集団法（small-group techniques）」「反復練習法（drill and practice procedures）」「幅広い読み（wide reading）」「討議法（inquiry methods）」「講義法（lecture approach）」「ブレインストーミング（brainstorming）」などの具体的な手法が列挙されている（Newman, 1980, pp. 79-83）。

次に「学習の統合」について述べる。ここでは上に述べた「戦略」と、「組織」や「資源」をどのように統合すれば、学習を効果的に進めることができるのか、という問題を扱っている。とくにここで鍵概念となっているのは「単元（unit）」と「理解（comprehension）」である。この「単元」とは、学習者が興味を持っているトピックに関連する領域のことであり、この領域内において、上の「組織」や「資源」を「戦略」に統合すれば、学習者の問題意識に即した学習活動を展開することができるというものである（同上、pp. 132-135）。また「理解」とは、文意の把握能力を指す概念である。ここでは、「文字通りの意味による理解（comprehension through literal meaning）」「推論による理解（

comprehension through recognizing inferences)」「関係の認知による理解 (comprehension through identifying relationships)」「概念の統合による理解 (comprehension through integrating ideas)」というような文意理解のための手法がとりあげられている。

このようにみえてくると、「学習の統合」の領域は、先の「戦略の計画化」の領域に比して、より高度な知識や技能の修得を目指すものとなっていることがわかる。したがって、これを先の社会教育の方法概念の枠組に当てはめれば、「戦略の計画化」が、「a. 知識・情報の獲得を援助する方法」および「b. 技術・技能の修得を援助する方法」に対応し、「学習の統合」が、「c. 鑑賞の仕方を援助する方法」「d. 知識・技術の応用を援助する方法」および「e. 地域課題・生活課題の解決を援助する方法」に対応するといえるだろう。つまりこの「学習の統合」の段階における指導方法は、学習者が受動的に知識や技術を学ぶだけでなく、自身の問題意識に照らしてそれらを学び、応用していけるようになることを目指すものなのである。

第4節 学習活動を評価する方法

社会教育における学習活動の評価方法としては、次の5つがあげられている。

- ①受講生の満足度からの評価
- ②受講生の成長意識からの評価
- ③地域の専門家集団の意見による評価
- ④学習内容の獲得度合を測定した客観テストによる評価
- ⑤実践能力の測定による評価（辻、1977、p. 90）

つまり①～③は主観的な評価法であり、④、⑤は客観的な評価法だといえる。また③の内容は、社会教育関係者が、そのプログラム自体を、社会的要請（学習必要）や学習要求に照らして評価することだとされている（同上、p. 91）。

『ABE』によると、「評価」には“assessment”と“evaluation”の2種類があるとされているが、この2者の違いは何か。『ABE』の記述によれば以下のとおりである。

assessment とは、あらかじめ決められた目的や目標に照らして、学習者の進歩を測定することである。そこには価値的な判断は含まれない。それに対して、evaluation とはより幅広い用語である。それは学習者の進歩と、それを踏まえた講師による今後の方針決定の双方を考慮したものである。学習者の assessment の結果が得られれば、それらは、目標、戦略、組織化、資源に関わる講師の方針決定に修正が必要かどうかを決定するために、evaluate されるべきなのである (Newman, 1980, p. 173)。

つまり、先の社会教育の評価法の③にあたるプログラム自体の評価が、この evaluation に相当するのである。それではこの assessment、evaluation のそれぞれについて、さらに詳しくその内容をみていくことにする。

『A B E』では、この assessment にも 2 種類の方法があるとしている。その 2 つとは「一般基準によるテスト (norm-referenced test)」（= N R テスト）を用いる方法と、「個別基準によるテスト (criterion-referenced test)」（= C R テスト）を用いる方法である。つまり N R テストが、同じテストを受けた多数の人々の成績をもとに作られた一般基準 (norm) によって評価を行うのに対し、C R テストは、講師の開発した個別基準 (criterion=standard of judgement) によって評価を行うのである。N R テストとは一般に普及している標準テストであり、C R テストは講師が独自に作成する自主テストだといえる。ここでは「電話帳で名前を見つける」という特定の目標の達成度を評価する C R テストの具体例を紹介する。

- a. 電話帳の白いページにある、ある特定のリストのところを出しなさい。
- b. 学習者に、ページの上にある見出し語の機能を口頭で説明するように求めなさい。
- c. 学習者に、そのページのいろいろな場所に載っている 5 つの名前を見つけ出すよう求めなさい (1 つしか載っていない姓を選ぶこと)。
- d. 学習者に、同じ姓が多数載っている列の中から、正しいファーストネームもしくはミドルネームの頭文字を見分けることによって、特定の名前を見つけ出すよう求めなさい (同上、p. 47)。

このような 4 つの具体的な課題を学習者がクリアすれば、「電話帳で名前を見つける」という特定の目標は達成されたということになる。このように C R テストは、N R テスト

では測定することが困難な、個々の学習者に固有の目的・目標の達成度を測定するのに有効な手法となっているのである。

最後に evaluation について触れておく。先にも述べたように、evaluation とは固定的なものではなく、流動的なものである。つまり、学習者の進歩やプログラム自体の効果を評価することなのである。この評価のうち、最も重要視されているのが学習者の進歩についてであり、これについては次のように述べられている。

1. evaluation は、最初に使われた幅広い目的や特定の目標に照らしてなされるべきである。
2. 一般に、指導が行われている間もしくは終了後に集められたデータは、前もって分類されるべきである。これには、プログラム運営の責任者が必要とするデータ（例えば標準テストの結果）と、あなたが、後で目的や目標の達成度を測定する際に必要とするデータが含まれている（学習者は読む前に目的を設定するだろうか）。
3. 不定型の evaluation は、たとえ形式的な evaluation が特定の時期になされなければならないとしても、常に行われていなければならない（同上、pp.174-175）。

こうした学習者の進歩の評価の後、ここでは先に述べた目的・目標自体の評価、戦略、組織化（時間・場所・人）、資源のそれぞれの評価が行われるのである。

第5章 識字教育における方法体系化の課題

ここでいま一度、各章で明らかになったことを要約しておこう。

まず第2章では、本論文の大前提となる「識字」概念について考察した。ここではまず欧米の「リテラシー」研究のごく一部を4つの分野から概観したが、いずれの分野においても、リテラシーの機械論的な捉え方に警鐘が鳴らされていた。つまり例えば、「リテラシーを身につけさえすれば、抽象力、批判力、整理力などがつく」「識字率を上げさえすれば、経済も発展する」などといった短絡的な捉え方は危険だということである。それぞれの研究領域で述べられていた共通点をあげるとするならば、リテラシーは、それが使用される「状況・文脈」に根ざしたものだということである。

次に第3章では、「識字教育」の概念について検討した。ここではまず、パウロ・フレイレの理論と実践、日本の識字教育の実践、日本語教育の理論と実践という3つの視点から「識字教育」の概念を捉えようとした。きわめて大きなテーマをごく簡単にしかまとめることができなかつたため、雑駁で中途半端になってしまった感は否めないが、識字教育の「概念」を考えるうえで、パウロ・フレイレの識字教育論が参考になることは間違いない。つまりブラジルや日本の識字教育の実践、そして日本語教育（とくに「第二言語」としての日本語の教育）の実践に通底する思想が、フレイレの理論においてかなりの部分整理されているように思われるからである。フレイレ理論が特徴的なのは「文字の学習」を第一においていないという点である。フレイレが重要視するのは「文字の学習」よりもむしろ自らがおかれている状況の自覚、つまりは「意識化」なのである。その点でフレイレは、リテラシーを機械論的には捉えず、社会的な文脈・状況に根ざしたものと捉える関係論的な立場に立っているのである。

最後に第4章では、以上の考察をもとにしながら、識字教育の方法概念の整理を試みた。ここでは、学習者のニーズに基づいた学習をすすめるための比較的緻密な方法論が蓄積されている日本の社会教育、アメリカの成人基礎教育の方法論を参考に、学習者の組織化方法、学習要求の把握方法、学習場面での学習支援方法、学習活動の評価方法という4点から、大まかな枠組みを整理した。

本論文の冒頭にも述べたように、日本における従来の識字教育研究がその中心に据えてきたのは、どちらかといえば、識字教育の実践の中で培われてきた思想や理念の問題であって、具体的な方法や技術の問題ではなかつた。その意味で本稿において行った作業は、

そのような方法研究の第一歩を探るための、きわめて不十分ではあるが、実験的な試みであったと考えている。

そこで最後に、第4章で述べた方法概念の枠組みに沿って、筆者が参与観察から得た知見なども含めながら、識字教育の方法体系化にむけた課題を、いくつか提示してみたいと思う。

まず第1の課題は、学習者の組織化にむけて、非識字者のネットワークの把握方法を詳細に検討することである。

非識字者にとって、非識字であることは「恥ずかしいこと」「できれば隠しておきたいこと」となる場合が多く、そのことが識字教室への参加の大きな阻害要因の一つとなっている。つまり、非識字者の識字教育に対する需要は、潜在化することが多いのである。このような非識字者は、非識字者同士のネットワークをもっていることが多く、一人の非識字者の参加が、そのネットワーク内の多数の参加を誘引することがある。したがって、学習者の組織化にあたっては、このような学習者自身のネットワークを詳細に調査することによって、学習の必要性を感じながらも参加できない非識字者の実態を把握し、彼（女）らの参加を促す形態を追求することが求められるだろう。例えば「忙しい」とか「体が弱くて来れない」という人に対しては、放送媒体の利用や通信教育などの個人学習の支援方法も追求されるべきである。また企業による外国人や日系人の社員の雇用が増加しつつあることなども考えると、企業を対象とした需要調査などの方法も検討される必要があると思われる。

第2の課題は、近年の日本の国際化に伴って増大しつつある、在日外国人に対する学習支援の方法の研究である。

近年被差別部落の識字教室や筆者の参加しているような公的な社会教育施設における識字教室では、外国人の学習者が増えつつある。この中には、比較的長期にわたって日本に定住している「在日朝鮮人一世」や「二世」に加えて、韓国・ブラジル・中国・アメリカ・シンガポールから、最近になって渡日した人々がいる。このような傾向は、大阪府下の他の社会教育施設でも同様にみられる。従来の識字教育においては、その対象は、日本文化の中で生まれ育った「日本語を母語とする人」が中心であった。したがってこのような、外国文化の中で育った「日本語を母語としない人」に対する学習支援の方法については、あまり重要視されてこなかったのである。筆者の通う教室では、「在日一世」をも含めた

外国人が自国の文化をさまざまな形で表現することで、日本人である講師が異文化に触れるといった場面にしばしば出くわす。そこで講師は、相互の文化の差異を確認し、排除しあうのではなく尊重しあうという関係を築くことに努力しているのである。

またこの在日外国人の学習支援の問題には、学習者と講師の言語によるコミュニケーションの問題が存在する。とくに「聞く」「話す」ということが困難なレベルの学習者に対しては、講師が学習者の母語をある程度理解していることが望ましいのである。したがって、学習者の国籍の多様化に対応した形で、各学習者の母語を理解する講師の発掘方法なども検討される必要があるだろう。

旅行や観光ではなく、永住もしくは一定期間の定住を希望する外国人が急増している現在、これらの人々に対する学習支援の方法を模索することは、日本社会の異文化受容という国際化につながる問題を検討する上でも、きわめて重要な課題となってきた。

第3の課題は、学習者の「意識化」を促す方法の研究である。筆者の参加する識字教室にはかつて日本語の読み書きに全く支障のない学習者がいた。彼女は教室の開講当初、自分の意思表示がうまくできず、人間関係に消極的になってしまうという悩みを抱えていたが、講師との対話、全体での話し合いの中で、自己の被差別体験を対象化し、その体験を綴るまでに至っている。またこの教室では、このような「批判的リテラシーの獲得」という観点から「綴る」という作業、つまり自己の被抑圧の状況を対象化していくという作業が重要視されている。学習者の中には様々な抑圧や差別を受けてきた、もしくは受けている人が多い。先にも述べたように各学習者が自己の体験を講師との対話や学習者同士の交流の中で対象化し文章化するという作業は、学習者自身の「意識化」にとって、きわめて重要な意味をもつのである。その意味でも学習者の「話し」「綴る」という過程を詳細に分析することが重要である。またこの「綴り」の支援については、本稿では詳しく触れることができなかったが、日本における生活綴方の理論や実践の蓄積がきわめて示唆的である。今後これらの蓄積を踏まえながら、学習者の「意識化」を支援する具体的な支援方法を検討する必要があるだろう。

さらにこの点について参与観察のなかで気づいたことであるが、被差別部落や夜間中学校などで長年識字教育に携わってきた講師の中には、この学習者の「綴り」を支援する「職人芸」的な技能もった人が相当数いる。したがってこのような講師に対する聞き取り調査なども今後行っていく必要があると思われる。

最後に第4の課題は、学習活動を評価する方法についての検討である。

第4節では、アメリカの識字教育における評価方法について、assessment と evaluation の違いや、「一般基準によるテスト (norm-referenced test)」および「個別基準によるテスト (criterion-referenced test)」の具体例などを紹介した。この点については、日本における社会教育活動の評価方法もきわめて示唆的である。ここでは学習目標の明確化や評価項目の設定など、かなり詳細な手順や方法が紹介されている。今後これらの研究成果を踏まえた上で、日本の識字教育における学習活動評価の方法についても実証的に研究をすすめていく必要があるだろう。

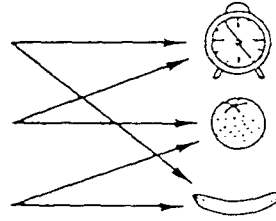
図1 絵カード分類課題

セット 1

色：黄色い


形：円い

機能：食べる

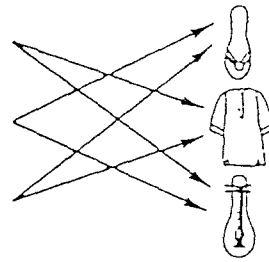


セット 2

色：オレンジ

形：

機能：着る

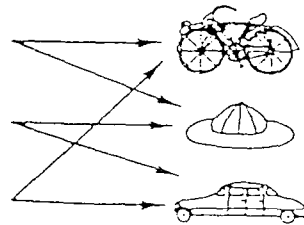


セット 3

色：青

形：

機能：乗る



(茂原, 1988. p.49 より引用)

図2 文化サークルの絵コード



Figure 1



Figure 3



Figure 5



Figure 2



Figure 4

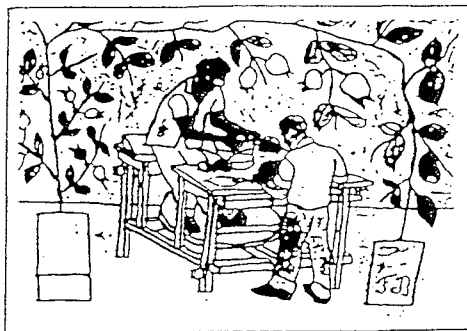


Figure 6



Figure 8



Figure 9

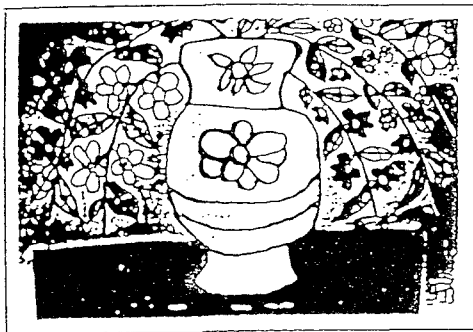


Figure 7

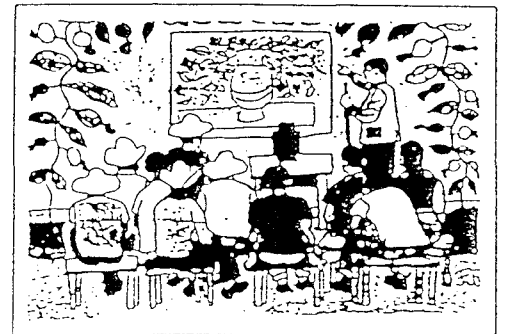
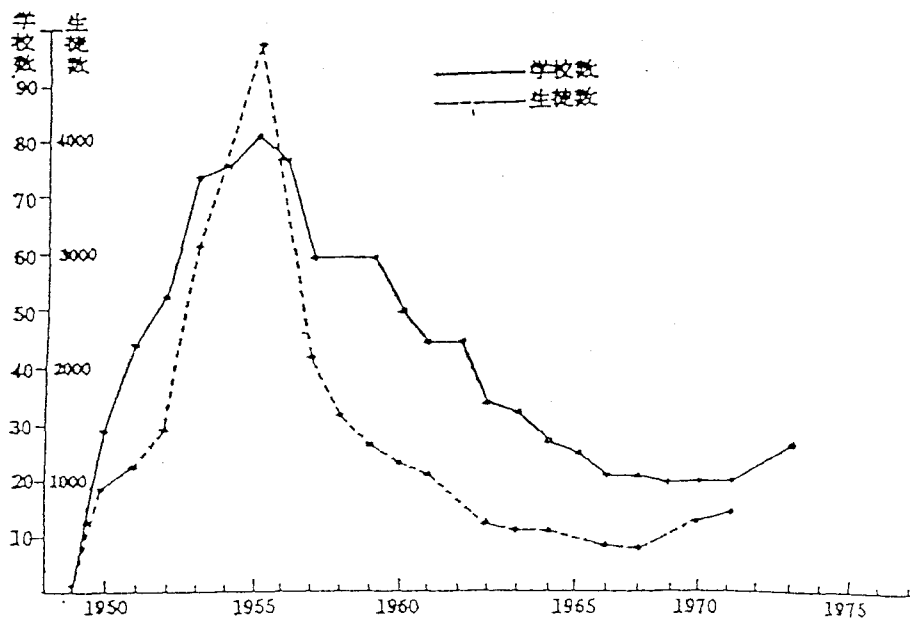


Figure 10

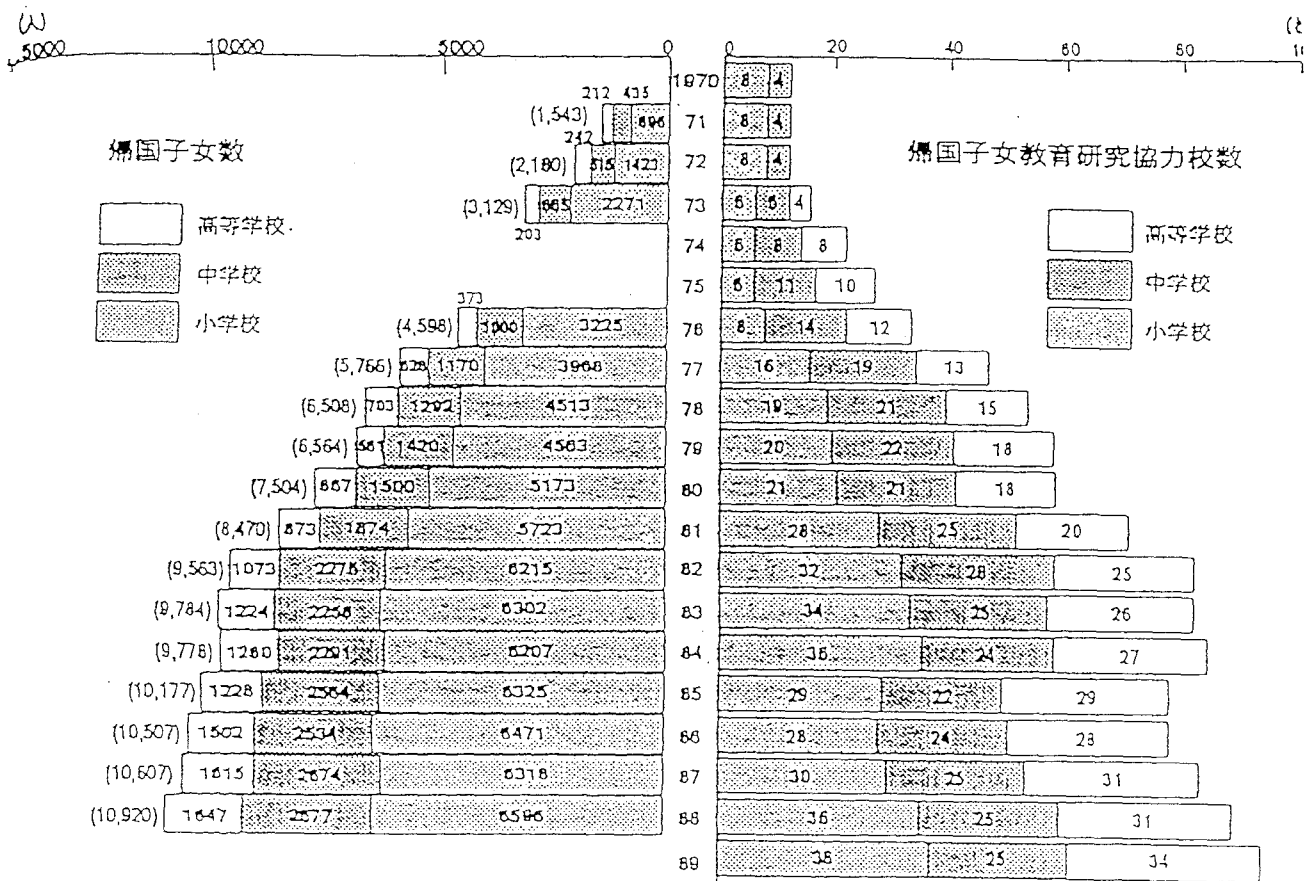
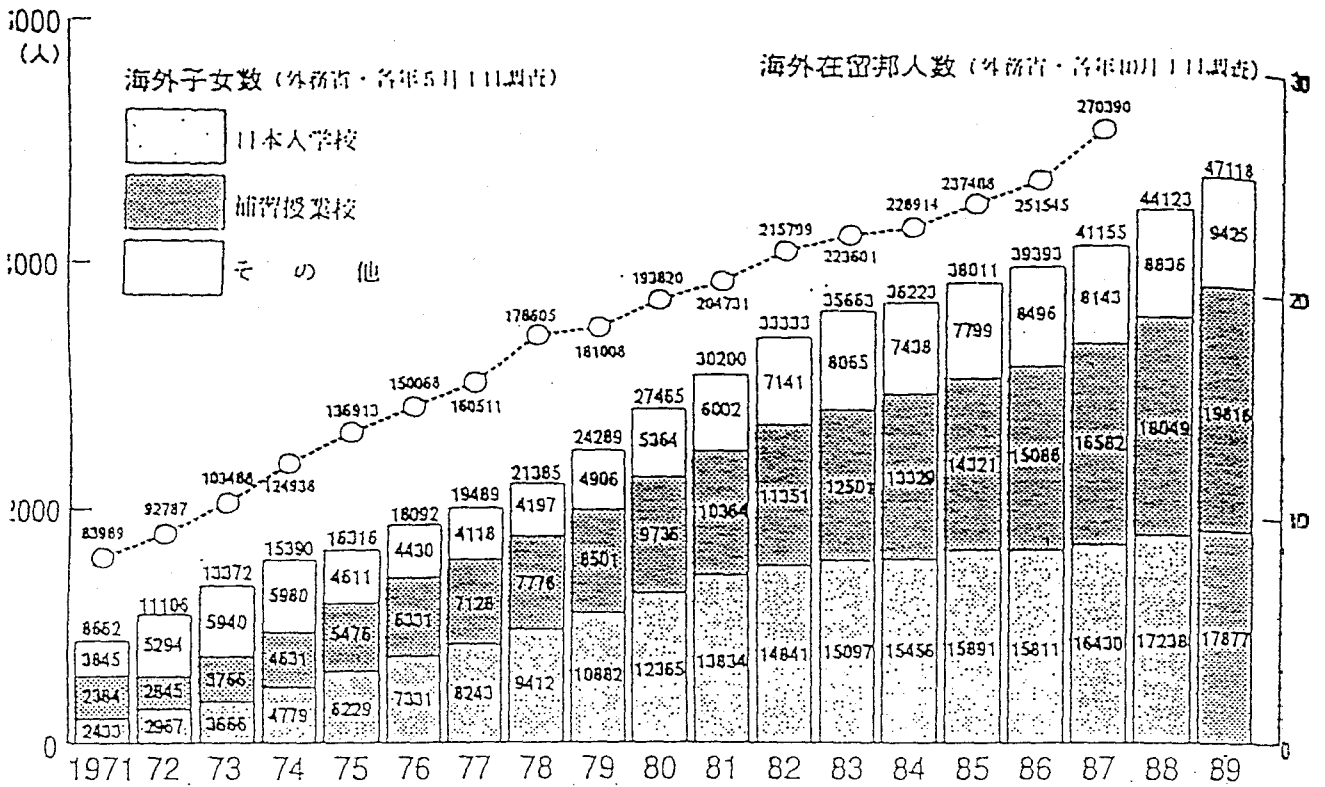
図3 夜間中学校の学校数・生徒数の推移



(田中, 1978, p.29 より引用)

図4 海外子女数・海外在留邦人数および

帝国子女数・帝国子女教育研究協力校数の推移



(海外子女教育振興財団, 1989, p.35, 38 子) 引用)

表1 奈良市立春日夜間中学の属性別生徒数

		「同和」地区 在住者	在日 朝鮮人	中国から の引揚者	身 体 「障 害」者	「短化」者	その他	計
1学年	男	0	2	6	0	0	2	10
	女	4	6	4	0	1	3	18
2学年	男	11	1	2	0	0	2	16
	女	21	3	3	0	0	4	31
3学年	男	5	0	6	2	0	3	16
	女	15	10	5	1	4	2	37
計		56	22	26	3	5	16	128
百分率		43.85	17.18	20.31	2.34	3.90	12.50	100.00

表2 春日夜間中学の年齢別在籍者数

		14~ 以下	15~ 20	21~ 25	26~ 30	31~ 35	36~ 40	41~ 45	46~ 50	51~ 55	56~ 60	61~ 65	66~ 70	71~	計
1	男				4		1		1			2		2	10
	女	1		2	1		1	3	2	5	3				18
2	男					1		3	5	3	3			1	16
	女				1	3		3	10	5	4	1	2	2	31
3	男			2	1	5	1	2	3	1	1				16
	女		1		2	4		4	4	8	3	8	3		37
計		1	1	4	9	13	3	15	25	22	14	11	5	5	128
百分率		0.8	0.8	3.1	7.0	10.2	2.3	11.7	19.5	17.2	10.9	8.6	3.9	3.9	100

表3 春日夜間中学在籍者に対する被差別部落在住者の構成

		14~ 以下	15~ 20	21~ 25	26~ 30	31~ 35	36~ 40	41~ 45	46~ 50	51~ 55	56~ 60	61~ 65	66~ 70	71~	計
1	男														
	女							2	1		1				4
2	男							3	3	3	2				11
	女					2		3	6	4	4		2		21
3	男							2	1	1	1				5
	女							3	3	4	2	1	2		15
計						2		13	14	12	10	1	4		56

(夜間中学校増設運動全国交流集会, 1986, pp. 56-62

より引用)

表4 春日夜間中学在籍者における在日朝鮮人の構成

		14~ 以下	15~ 20	21~ 25	26~ 30	31~ 35	36~ 40	41~ 45	46~ 50	51~ 55	56~ 60	61~ 65	66~ 70	71~	計
1	男											1		1	2
	女			1						4		1			6
2	男													1	1
	女					1								2	3
3	男														0
	女								1		2	6	1		10
計				1		1			1	4	2	8	1	4	22

表5 春日夜間中学在籍者における中国帰国者の構成

		14~ 以下	15~ 20	21~ 25	26~ 30	31~ 35	36~ 40	41~ 45	46~ 50	51~ 55	56~ 60	61~ 65	66~ 70	71~	計
1	男				4		1					1			6
	女	1		1	1		1								4
2	男					1			1						2
	女				1	1			1						3
3	男			2	1	2	1								6
	女				1	4									5
計		1		3	8	8	3		2			1			26

表6 春日夜間中学在籍者における身体障害者の構成

		14~ 以下	15~ 20	21~ 25	26~ 30	31~ 35	36~ 40	41~ 45	46~ 50	51~ 55	56~ 60	61~ 65	66~ 70	71~	計
1	男														
	女														
2	男														
	女														
3	男					2									2
	女							1							1
計						2		1							3

表7 春日夜間中学在籍者の学歴構成

	不就学	未 修 了			その他 (引当者等)	計
		小学校 中退	小学校 卒業	中学校 中退		
生徒数	38	31	34	3	22	128
対全体比	29.7	24.2	26.6	2.3	17.2	100
実比(その他 除く)	35.8	29.2	32.1	2.8		100

(夜間中学校増設運動全国交流集会, 1986. pp. 56-62,

子) 31用)

注

- (1) ここでいわれている能力の「型」とは、①数字（アラビア数字と漢数字）の読みおよび書取り、②かな（ひらがなとカタカナ）と漢字の読みおよび書取り、③語と漢字の意味の読みおよび書取り、センテンス・パラグラフの理解（読みだけ）、の4つを指す。
- (2) 蝦夷（エビス、エミシ）」は、和人に対して服従しないものを指していった俗称であり、必ずしも一民族を指したものではないというのが今日の定説となっているが、この「蝦夷」のうちの一民族にアイヌ民族が含まれていたと考えられる。
- (3) 松前藩は、アイヌとの交易独占を効果的に行うために「蝦夷地」と「和人地」を分け、アイヌを「蝦夷地」に封じ込めることによって、他との交易を禁じる政策をとった。
- (4) 以後、民族を表す概念として「朝鮮人」を用い、したがって「在日韓国・朝鮮人」も「在日朝鮮人」と表記する。
- (5) 原尻（1989）の注によれば、在日朝鮮人は、サンフランシスコ講話条約以前は連合軍側と日本側の双方の利害のもとにあったが、条約以降、日本側のみによる処置となったため、この条約の成立を1つの区切りとした、としている。
- (6) 1948年1月、文部省は「朝鮮人学校設立の取扱いについて」という通達を出し、敗戦後も、在日朝鮮人子弟に民族教育を行ってきた朝鮮人学校の閉鎖を命令した。これに対して、在日朝鮮人は各地で抗議行動を展開、神戸・大阪では1万人近い朝鮮人が、行政当局に対して閉鎖命令撤回の要求を行った。しかし、行政当局は強硬な弾圧策をとり、神戸では千数百名、大阪では179名を逮捕、特に大阪では16歳の少年が射殺されている。

引用・参考文献

- 赤木恒雄 1985 「アメリカ成人基礎教育の展開と評価」、『大下学園女子短期大学研究集報』第22集。
- アジア福祉教育財団難民事業本部 1989 『難民事業本部案内』。
- Baker, D. & Street, B. 1994 Literacy and numeracy: concepts and difinitions. *The international encyclopedia of education*. Pergamon.
- Bloom, A. 1987 *The closing of the American mind*. 菅野盾樹（訳）『アメリカン・マインドの終焉』、みすず書房。
- 部落解放同盟福岡県川崎町連絡協議会 1976 『「あいうえお」からの解放運動』、たいまつ社。
- 部落解放研究所 1986 『部落問題事典』、解放出版社。
- 1991 『図説今日の部落差別』、解放出版社。
- Colvin, R. J. & Root, J. H. 1987 *Tutor; thechniques used in the teaching of reading*. Literacy Volunteers of America, Inc.
- 江口英一 1980 『現代の「低所得層」－「貧困」研究の方法－』、中巻、未来社。
- 榎井縁・阿久澤麻理子 1991 「“内なる国際化”の新たな課題－地域で暮らす“外国人”たちと識字の問題」、日本社会教育学会編『国際識字10年と日本の識字問題』、東洋館出版社。
- Freire, P. 1967 *Educação como pratica da liberdade and extensión o comunicati6n*. 里見実・楠原彰・桧垣良子（訳）『伝達か対話か』、亜紀書房。
- 1970 *Pedagogia do oprimido*. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周（訳）『被抑圧者の教育学』、亜紀書房。
- 1972 *Cultural action for freedom*. 柿沼秀雄（訳）『自由のための文化行動』、亜紀書房。
- 1985 *The politics of education; culture, power and liberation*. Bergin & Garvey.
- 1990 「世界を読む、文字を読む－国際識字年にむけて」、『世界』、岩波書店。
- Freire, P. & Macedo, D. 1987 *Literacy; reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- 福岡県同和教育研究協議会 1979 『解放教育への軌跡』。
- Gadotti, M. 1989 *Convite à Leitura de Paulo Freire*. 里見実・野元弘幸（訳）『パウロ・フレイレを読む』、亜紀書房。
- Graff, H. J. 1987 *The legacies of literacy; continuities and contradictions in western culture and society*. Indiana University Press.
- Griffin, E. 1962 Universal literacy in the development decade. *International journal of adult and youth education*, vol. XIV No. 4.
- 原尻英樹 1989 『在日朝鮮人の生活世界』、弘文堂。
- Harman, D. 1970 Illiteracy; an overview. *Harvard educational review*, Vol. 40 No. 2.

- 1977 Book reviews 'The Experimental World Literacy Program: A Critical Assessment compiled by the Secretariats of UNESCO and UNDP.' *Harvard educational review*, Vol. 47 No. 3.
- 平沢安政 1983 「識字運動における国際連帯に向けて－パウロ・フレイレと解放教育の思想」、部落解放研究所編『部落解放研究』第33号。
- 1991 「世界の識字運動に学ぶ」、国際識字年推進中央実行委員会『識字と人権』、解放出版社。
- 平取町二風谷アイヌ語教室 1989 『やさしいアイヌ語(1)－昭和62年度講義録』。
1990 『やさしいアイヌ語(2)－昭和63年度講義録』。
- Hirsch, E. D. Jr. 1987 *Cultural literacy; what every American needs to know*. 中村保男(訳)『教養が国をつくる－アメリカ建て直し教育論』、TBSブリタニカ。
- Hogart, R. 1957 *The uses of literacy*. 香内三郎(訳)『読み書き能力の効用』、晶文社。
北海道ウタリ協会 『アイヌ民族自立への道』。
- Hunter, C. St. J. 1989 *Adult literacy in developed countries*. Titmus, C. J.: *Lifelong education for adults; An international handbook*, Pergamon.
- Illich, I. 1986 *A plea for lay literacy*. 桜井直文(訳)「レイ・リテラシー－文字によってものを考える精神について研究がなされることへの懇願」、『生きる思想』、藤原書店。
- 稲富進 1990 『文字は空気だ－夜間中学とオモニたち』、耀辞社。
- International Task Force on Literacy 1990 *A call to action from the International Task Force on Literacy*.
- 伊藤周 1979 「解説－パウロ・フレイレの人と教育思想」、パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』、亜紀書房。
- 伊藤芳照 1984 「日本語教育の多様性－日本語を学ぶ人々」、『月刊言語』Vol. 10 No. 8、大修館書店、1984。
- 海外子女教育振興財団 1989 『海外子女教育』No. 200。
- 解放教育研究所 1987 『解放教育 識字－民衆の生活史・表現の祖型』No. 219、明治図書。
- 貝澤正 1990 「アイヌ語よ再び花開け」、『月刊社会教育』No. 402。
- 川田順造 1976 『無文字社会の歴史』、岩波書店。
1992 『口頭伝承論』、河出書房新社。
- Kazemek, F. E. 1988 *Necessary changes; professional involvement in adult literacy programs* *Harvard educational review*, Vol. 58 No. 4.
- 菊池久一 1995 『<識字>の構造－思考を抑圧する文字文化』、勁草書房。
- 木村宗男他 1989 『日本語教授法』、桜楓社。
- 小林文人・森山沾一 1991 「自治体社会教育と識字実践の課題－生涯学習政策の展開のなかで」、日本社会教育学会編『国際識字10年と日本の識字問題』、東洋館出版社。

- 国際識字年推進中央実行委員会 1991 『識字と人権－国際識字年と日本の課題』、解放出版社。
- 九条オモニ学校 1989 『九条オモニ学校十年誌』。
- Levine, k. 1982 Functional literacy: Fond illusions and false economics. *Harvard educational review*, Vol. 52 No. 3.
- McLaren, P.L. 1988 Culture or Canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard educational review*, Vol. 58 No. 2.
- McLaren, P.L. & Leonard, P. 1993 *Paulo Freire; a critical encounter*. Routledge.
- 文部省 1961 『国民の読み書き能力』。
- 森実 1990 「部落における識字活動を組織化する視点－国際識字年に寄せて」、日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』、東洋館出版社。
- 1991 「リテラシー研究の動向と課題－認知能力論から権力関係論へ」、日本社会教育学会編『国際識字10年と日本の識字問題』、東洋館出版社。
- 茂呂雄二 1988 『なぜ人は書くのか』、東京大学出版会。
- 1991 「世界の識字研究」、『日本語学』Vol. 10、3月号、明治書院。
- 元木健・内山一雄 1989 『識字運動とは』、解放出版社。
- 元木健 1991 「国際識字年と日本の識字問題」、日本社会教育学会編『国際識字10年と日本の識字問題』、東洋館出版社。
- 永井健夫 1990 「定住外国人の学習権保障をめぐる－定住難民に対する援助・教育活動の諸側面」、日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』、東洋館出版社。
- 日本社会教育学会 1991 『国際識字10年と日本の識字問題』、東洋館出版社。
- Newman, A. P. 1980 *Adult basic education: reading*. Allyn and Bacon, Inc.
- 野元菊雄 1977 「日本人の読み書き能力」、『岩波講座日本語3 国語国字問題』、岩波書店。
- 縫部義憲 1991 『日本語教育学入門』、創拓社。
- 小川正人 1991 「“アイヌ”学校の設置と“北海道旧土人保護法”・“旧土人児童教育規定”の成立」、『北海道大学教育学部紀要』第55号。
- 岡本包治・古野有隣 1975 『社会教育評価』、第一法規。
- Ong, W. J. 1982 Orality and Literacy; the technologizing of the word. 桜井直文・林正寛・糟谷啓介（訳）『声の文化と文字の文化』、藤原書店。
- 大阪市教育委員会 1990 『ともに学ぶ識字学級－学級運営の視点と講師の役割について』。
- 大阪市教育研究所 1974 『教育研究紀要第130号 識字運動－現状と課題』。
- 大沢敏郎 1984 「わが身を鞭うち、いのちに励まされ－横浜・寿識字学校からの報告」、パウロ・フレイレ『自由のための文化行動』、亜紀書房。
- 大高博美 1991 「アメリカの識字率と社会構造」、『月刊言語』Vol. 20 No. 1、大修館書店。
- 小沢有作・竹々原幸朗 1980 「青少年のアイヌ観」、東京都立大学人文学部『人文学報』No. 144.
- プラトン 1967 『パイドロス』（藤沢令夫訳）、岩波文庫。

- Rubinger, R. 1990 *Literacy West and East: Europe and Japan in the nineteenth.* 梅棹忠夫・小川了編『ことばの比較文明学』、福武書店.
- Ryan, J. W. 1989 *Literacy and numeracy policies.* Titmus, C. J.: *Lifelong education for adults; An international handbook*, Pergamon.
- 斉藤伊都夫・辻功 『社会教育方法論』、第一法規.
- 里見実 1982 「意識化と対話の統一をめざして」、パウロ・フレイレ『伝達か対話か』、亜紀書房.
- Scribner, S. & Cole, M. 1978 *Literacy without schooling: Testing for intellectual Effects.* *Harvard educational review*, Vol. 48 No. 4.
- 柴田武 1976 「世界の中の日本語」、『岩波講座日本語 1 日本語と国語学』、岩波書店.
- 高野雅夫 1975 『ルンプロ元年外²¹ 一父・母の歴史を受けつげ仇討ち』、ミネオいんさつ.
- 竹ヶ原幸朗 1976 「アイヌ教育史」、日本教育学会編『教育学研究』第43巻第4号.
- 田中宏 1991 『在日外国人—法の壁、心の溝』、岩波新書.
- 田中勝文 1978 「夜間中学問題を通して学校を考える」、日本教育学会編『教育学研究』第45巻第2号.
- Taylor, P. V. 1993 *The texts of Paulo Freire.* Open University Press.
- 東京大学出版部 1951 『日本人の読み書き能力』.
- 辻功 1979 「社会教育方法の一般図式」、辻功・岸本幸次郎編『社会教育の方法』、第一法規.
- 内山一雄 1986 「識字運動の現状と課題」、部落解放研究所編『部落解放研究』第51号.
- 1991 「被差別部落の識字運動—その歴史と課題」、日本社会教育学会編『国際識字10年と日本の識字問題』、東洋館出版社.
- Willinsky, J. 1990 *The new literacy; redefining reading and writing in the schools.* Routledge.
- 夜間中学増設運動全国交流集会 1986 『ザ・夜間中学』、開窓社.
- 1990 『文字はいのちや、学校はたからや』、開窓社.
- 山田泉 1991 「言語教育としてみた日本語教育と国語教育」、『日本語学』Vol. 10 No. 9、明治書院.
- 1996 『異文化適応教育と日本語教育 2—社会派日本語教育のすすめ』、凡人社.
- 読売新聞社 1990 『識字—すべての人々に文字を』、明石書店.
- 吉田彌寿夫・湯川純幸 1983 「インドシナ難民に対する日本語教育」、『言語生活』第376号、筑摩書房.
- 全国夜間中学校研究会 1990 『全国夜間中学校現況一覧表』.