OUKA
Osaka University Knowledge Archive

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	大阪大学人間科学部紀要. 1998, 24, p. 111-140
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/6848
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

目　次

第１章　問題の所在
第２章　日本における識字教育の実践
第３章　日本における識字教育の特徴
第４章　識字教育における方法研究の課題

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

第1章　問題の所在

一般に「識字教育」といえば、日本国内の問題ではなく、いわゆる「開発途上国」の問題と捉えられていることが多い。このことは、たとえば日本の教育学関係の辞書が記述している内容を見ても明らかである[1)]。「識字教育」という項目に関する記述で、日本国内の問題に言及している細谷・奥田・河野編『教育学大事典』(全6巻) の場合でも、およそ2ページにわたる記述全体のなかで、「とくにわが国では、被差別部落の解放教育の一環として『識字学習』に取り組んでいる (細谷・奥田・河野、1978)。」という2行のみの記述となっている。本稿が対象とするのは、とくにこの日本国内で行われている識字教育の実践である。

ところで、このような日本における識字教育の実践は、1960年代の被差別部落における「識字運動」に端を発するとされている (川向、1987；小沢、1990 b ；元木、1991)。後に詳述するが、さまざまな理由で義務教育を受けることができなかった被差別部落の成人が、「部落差別によって奪われた文字を奪いかえす」ことをスローガンとして、「あいうえお」からの文字の学習に取り組み始めるのである。「部落差別」という社会的文脈とのかかわりを問うことから始まるこのような識字教育は、文字の読み書き技能の修得にとどまらない質をもったものとして、現在でも被差別部落のみならず、公立夜間中学校、簡易宿泊所街 (ドヤ街)、在日朝鮮人[2)]の集住地区などにおいて地道に展開されている。

一方、管見によれば、このような日本の識字教育に関する研究もまた、量的にはごく少数ながら地道にすすめられてきているようである (大阪市教育研究所、1974；小沢、1977・1990 abc・1991；東・宮谷・村上・柳、1979；平沢、1983・1989・1991；内山、1986・1991；川向、1987；元木・内山、1989；朝倉、1990；森、1990・1991；元木、1991；小林・森山、1991)。たとえばこれらの研究には、日本国内の識字教育の実践事例を丹念に蒐集・検討したものや、日本の識字教育を諸外国の理論や実践との関連において再評価したものなどがあり、いずれも日本の識字教育の実践が培ってきた、教育にかかわる「思想」や「理念」の問題を鮮やかに描き出すことに成功している。

しかしながら、森 (1990) は、このような日本の識字教育に関する研究について次のように述べている。

……政府は、1960年代以来、日本に識字問題はないという立場を取り続け、夜間中学校など識字の学習機会を制限する政策を取り続けてきた。その結果、識字活動は、常に運動的性格を強くもつことになった。そのために理論的展開も、運動として識字活動をいかに進めていくべきかという点に関心が集中してきたのだと考えられる。このことは、一方で、日本における識字思想の水準を高くした。しかし他方で、逆に行政による事業としての識字活動の発展を不十分なものとすることを許したのではなかろうか。.... 行政が事業として責任をもって識字活動に取り組むためにも、従来の識字思想を発展させ、それを内容や方法にまで浸透させる努力が求められよう（森、1990）。

つまり、従来の識字教育研究が中心に据えてきたのは、どちらかといえば社会運動としての識字教育の実践に通底する「思想」や「理念」の問題であって、具体的な教育活動にかかわる「方法」や「技術」の問題ではなかったというのである。

そこで本稿では、これまでこの分野の研究においてあまり中心には据えられてこなかった「方法」や「技術」の問題に焦点をあてるための基礎的な作業として、上述の先行研究や各地の実践記録などを踏まえながら、日本における識字教育の実践を概観し、その特徴の抽出を試みる。というのも、そうすることによって、識字教育における「方法」や「技術」を体系化していく際に必要となる基本的な視点が得られると考えるからである。以下で本稿が考察の対象とするのは、①被差別部落、②公立夜間中学校、③簡易宿泊所街（ドヤ街）、④在日朝鮮人集住地区の4つの場における識字教育の実践である。

第2章　日本における識字教育の実践

第1節　被差別部落における識字教育

〈1〉識字教育の歴史

被差別部落における識字教育は、1963年に開かれた福岡県行橋市の「開拓学校」に始まるといわれている。そしてその後は、同県田川郡、鞍手郡などの筑豊産炭地帯を中心に発展していく。「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。

当時この筑豊では、大手炭坑で7割、中小鉱でほぼ全員が、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占められていたという（部落解放同盟福岡県川崎町連絡協議会、1976)。また一方で炭坑資本も、地価の安い被差別部落に目をつけ、そこに次々と坑口を開いて石炭を採掘していた。しかし1960年、安保反対闘争とともに闘われた三池闘争の敗北によって、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。すでに石炭の乱掘によって地盤沈下は進行し、閉山による貧困、職を求めての人口流出が続いていたので、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。このような厳しい状況のもと、被差別部落の人々は、炭坑を相手どって補償要求を行おうとしたが、炭坑側は、彼らに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彼らに、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)。このような事態に直面して、筑豊の識字教育は、地域の学校の同和教育推進教員[3]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はありました。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)。

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　ないて　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　ははははないてはなしました（福岡県同和教育研究協議会、前掲書）。

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。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、これだけウンと書けちゅうたら、書けようごとあるか」とぷーんとふくれたまさよさん。そのまさよさんがここまで書けるようになったのだ（福岡県同和教育研究協議会、前掲書）。

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。

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、識字教育が各地で展開されるようになる（内山、1991）。また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31都府県の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）。

〈２〉識字教育の特徴

内山（1986）は、このような被差別部落における識字教育の内容を以下のようにまとめている。

①文字の習得（読み書き）や表現（発表・文章）に関する学習。
　→この学習を通して奪われた文字や言葉を取り戻し、新しい表現を自らのものとし、人間としての感性をより豊かにする。
②部落問題を中心とした解放思想に関する基本的理解を深める学習。
　→部落解放の担い手になるための解放思想を確かなものにし、自らの社会的立場を

自覚し、運動を組織する学習をめざす。
③仕事と生活の課題に関する学習。
→くらしや仕事にかかわる学習をすすめ、社会的に自立し連帯することをめざす。
④被差別体験や「生い立ち」を語り綴る文化伝承学習。
→それぞれの生活史、自分史や生きざまを子や孫に伝え、解放の思想を継承させるとともに、文化の伝承や新しい文化創造をめざす（内山、1986）。

これらを見ても明らかなように、文字の読み書き技能の学習にあたるのは、①の一部分だけである。つまり文字の学習を通して、それを仕事や生活に役立てたり、自分の個人史を綴ったり、「部落問題」の学習をすすめていくのである。

さらに内山（1991）は、被差別部落の識字教育に特徴的な「奪われた文字を奪い返すこと」の意味や「生い立ち」、すなわち個人史を書くことの意味について次のように述べている。

☆「奪われた文字を奪い返すこと」の意味について

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）。

☆「個人史を綴ること」の意味について

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（内山、前掲書）。

以上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

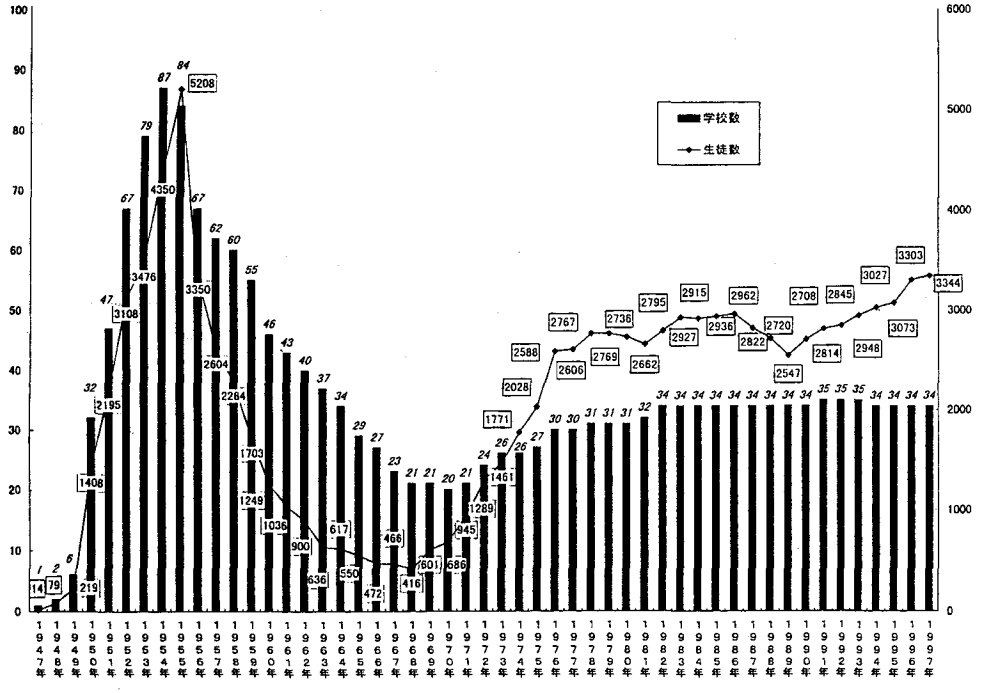
別」という社会的な文脈と密接にかかわっているということである。ここでは学習者は、記号としての文字を暗記するのではなく、生徒同士の会話や教師との会話のなかで自らの個人史を語り、その内容を綴ることによって、「部落差別」という社会的な文脈を対象化していくのである。

第2節　公立夜間中学校における識字教育

〈1〉公立夜間中学校の歴史

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、1950年には32校、その後次第に増加して、1954年にはその数は87校に至っている（全国夜間中学校研究会、1997）。

＜図1＞　全国夜間中学校の学校数・在籍生徒数推移（1997年9月現在）



資料：中国夜間中学校研究会『第43回全国夜間中学校研究大会・大会資料』，1997年，P77.

＜図１＞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（全国夜間中学校研究会、前掲書）。この図によれば、公立夜間中学校の数は、1954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（田中、1978）。しかし先にも述べたように、公立夜間中学校は、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。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変化に対応して、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）。

このような状況にあるにもかかわらず、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（田中、前掲書）。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）。」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」が発足し、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）。

このような経過を経て、1997年９月現在、公立夜間中学校は全国８都府県で34校あり、総計3344名の生徒が在籍している。ちなみにこの3344名の内訳は、日本人の「若年」44名（1.3%）、日本人の「中・高年・その他」978名（29.2%）、「在日韓国・朝鮮人」892名（26.7%）、「引揚者」1126名（33.7%）、「難民」38名（1.1%）、「移民」43名（1.3%）、

「その他の外国人」223名（6.7%）となっている（全国夜間中学校研究会、1997)[4]。

〈2〉識字教育の特徴ー奈良市立春日中学校夜間学級の実践ー

それでは、このような多様な学習者を抱える夜間中学校では、実際にどのような識字教育が行われているのであろうか。ここでは、奈良市立春日中学校夜間学級を事例として検討してみよう。

＜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（夜間中学増設運動全国交流集会、1986)。＜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

＜表1＞　春日夜間中学の属性別在籍者数

		「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	「帰化」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

を受けていないのである。

以上のように、夜間中学校には、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在籍しているため、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の在籍者は、入学してはじめて鉛筆をもったという人から、簡単な漢字の読み書きができる人までと多様であり、それぞれ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。同校の教員である梅田幸二氏は、こうした学習の様子を次のように記している。

＜表３＞　春日夜間中学在籍者におけ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

＜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	計
		小学校中退	小学校卒業	中学校中退	（引揚者等）	
生徒数	36	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

〈表１〉～〈表７〉
資料：夜間中学増設運動全国交流集会『ザ・夜間中学』，1986年，
PP 56～62.

「なかなか『島』になりませんわ、センセ」とＡさん。ノートをのぞくと「島」の字の「山」が小さく押しつぶされている。「それでは島が沈みますがな」と私が返す。….

「これ『カゴ島』の『島』ですなあ。昔、仕事でいったことがあります」とクラスで唯一の男性であるＣさんが話しかける。「もう腹立つよ。なかなか書けへんわ。こんな字も知らんで、ようこの歳まで生きてきたわ。親が学校へいかせといてくれたら、こんな苦労をせんでよかったのに、うらみますわ」とＡさんが顔をあげ、ため息をつく。….

「そや、私なんかちょっとだけ学校へいったけど、先生が『ムラ（被差別部落のこと－筆者注）のガキは』いうて、なんかあったら差別したわ」と、黙々と鉛筆を走らせていたＤさんも語気を強めていった。「私も、小学校へちょっとだけ通ったけど、道で、『チョーセン、チョーセン』いうて砂なげられたことあったなあ」…

生徒たちの思いは尽きない。生徒たちは、「島」という漢字一字をめぐって50年の昔へとつながっていく。そして、今、その50年を取り戻すかのごとく、差別や民族や性や貧困を心に浮き沈みさせながら、鉛筆を運んでいる（梅田、1990）。

このように、生活とのかかわりで文字を覚え、その文字によってこれまでの人生を振

り返るというような作業が、夜間中学校においても行われている。そしてそのような作業のなかで、学習者は、少しずつではあるが、自分の個人史を綴っていくのである。

第3節　簡易宿泊所街（ドヤ街）における識字教育

〈1〉「簡易宿泊所街（ドヤ街）」の概略

「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である。ちなみにこの「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。この「簡易宿泊所」は、旅館業法では宿泊施設と規定されているが、実際にはここで長期にわたって宿泊するものが多く、宿泊者の側からすれば、実質的にはそこが住居、つまり生活の本拠となっていることが多い。ある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)。

この「簡易宿泊所街」(以下ドヤ街と記す）は、近代の大都市形成の過程で、都市周辺の街道の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。それぞれの地区における日雇い労働者数は、釜ヶ崎約1万9千人、山谷約1万人、寿町約6千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。そしてこの「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)。

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)。

〈2〉識字教育の特徴ー「寿識字学校」の実践ー

それではこのようなドヤ街においては、どのような識字教育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教育について概観する（大沢、1984；元木・内山、1989)。

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た際、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。約300メートル四方の地域に100軒近く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といわれる。また

最近ではとくにアジア、南米からの外国人労働者も急速に増加してきているようである（大沢、1991）。

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。当初の参加者は６人であったが、1991年現在では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（大沢、前掲書）。

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足に受けることのできなかっ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氏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）。

この教室では、文字の読み書きができる人もまた、文字の読み書きができない人に対して、文字を教えるというだけではなく、読み書きできない人との対話のなかで、自身の経験を語り、綴っていくのである。

> 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）。

たとえばこの教室では、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歳の参加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、きりがない、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、すきでたまらないてこの手をいまつくづくみてかんがいむじうです（大沢、前掲書）。

このように参加者に差しだされる課題は、あくまでも参加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。最後に大沢氏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、前掲書）。

第4節　在日朝鮮人集住地区における識字教育

〈1〉在日朝鮮人の形成過程と世代類型

法務省入国管理局の発表によれば、1993年末現在、外国人登録されている韓国・朝鮮人の数は682,276名で、全登録者数の51.7%を占めている（法務省入国管理局、1994.8）。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）[5]、日本独立以後の朝鮮半島からの密航による渡航（1952年～現在）と考えられる（原尻、1989）。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「在日朝鮮人一世」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[6]。また彼らの母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ことの多い世代を指している（原尻、前掲書）。

〈2〉識字教育の歴史

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。とく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（어머니학교：お母さん学校）」、高槻市の「高槻アジメ（아주머：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）。また二世や三世、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。たとえば先の京都・九条オモニ学校では、二世、三世をも対象とした「韓国語クラス」が設置されていたり、関西のいくつかの公立高校では、朝鮮語が選択科目となっている（尼崎市立尼崎工業高校では必修科目）。また小・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（国際識字年推進中央実行委員会、前掲書）。

〈3〉識字教育の特徴ー「九条オモニ学校」の実践ー

ここでは、前節で述べた京都の「九条オモニ学校」の実践を事例として検討する（九条オモニ学校、1989)。この「九条オモニ学校」は、JR京都駅のすぐ南、東九条地域にある在日大韓キリスト教京都南部教会において開設されている教室である。

この東九条地域への人口集中は、大正時代の初期、第一次大戦景気の時期に、日雇労働者の流入という形で始まった。1935年頃の東九条岩本町の記録によれば、町人口1840人のうちの564人（38%）が朝鮮人であり、その割合は京都市中で第1位だったという。「住民は木造平屋建て、相当荒廃しており、一戸が四畳半および三畳の二間、数世帯群居せるもの多く……職業は日雇い、土工、屑買、工場雑役等である。」東九条の朝鮮人たちは、このような劣悪な環境のもとに暮らし始めることになるのである。

また第二次大戦直後には、京都駅裏にヤミ市が多数出現したのに伴って、再び流入者が増加し、東九条地域は、ますますこのような低所得者の住宅密集地となっていく。鴨川の河川敷約1キロメートルに密集する約200戸の住民のうち、約8割が在日朝鮮人で、あとの2割は部落出身者や単身者であったという。屎尿施設やゴミの回収すらなかった通称「鴨川河川敷40番地」と呼ばれるこの地域に水道が設置されたのは、ごく最近の1982年のことであった。

このような状況のもとで、先の在日大韓キリスト教京都南部教会の青年会のメンバーが、地域の在日朝鮮人の要求に応えられるような社会的取り組みをやってみようと考え、教会内に開設したのが、この「九条オモニ学校」である。1978年に開設されたこの学校は、「日本語クラス」だけでなく「韓国語クラス」をもっているという点で特徴的だが、ここではこの「日本語クラス」について概観する。

報告書によれば、この日本語クラスは、1989年当時で生徒数25名、教師数15名とされている。このクラスの指針は次のようなものである。

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（母を意味する朝鮮語ー筆者注）たちが語り合えるコミュニティの場を生むこと（九条オモニ学校、前掲書)。

ここにも、被差別部落や夜間中学校、簡易宿泊所街の識字教育に見られた特徴が認められる。つまり「日常生活」の問題や「抑圧からの解放」、「生い立ちの表現」など、文字の読み書き技能の習得のみにとどまらない学習がめざされているのである。

このクラスでは「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。その一方で、学習者と教師が１対１の関係に閉じ込もることを避けるために、グループ学習も取り入れられている。教材については「豊かな韓国語と朝鮮文化の世界と、在日の苦労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。既存の日本語教材の内容を学習者の日常生活に即して取捨選択し、それらに朝鮮語の対訳を付加している点、また学習者の共感を呼び起こすような文章や作品を発掘したり、学習者の作文などを取り上げた教材を作成している点などは、とくに示唆的である。次に示すのは、先に述べた「自主教材」として取り上げられた詩である。

オモニ　　洪栄雄

かあちゃんと　よんでいた
金がほしい時だけ　オモニとよんだ
あんたが国の言葉をつかうたび耳をとじて
あんたが国の服を着るたび目をとじた
町をならんで歩いたこともないおれなのに
あんたのことを思うと　いくらでも歌ができてしまう
それほどやさしい人だった

子ども心ならなんでもゆるされる　そんなはずはない
どれだけきずつけて　どれだけなかしたやら
今はそれを思い出して　あやまってばかり
ひとつあんたに聞きたかったことがあったんだ

生きるために生まれたのかい
はたらくために生まれたのかい

あんたのことを思うと　いくらでも歌ができてしまう
それほどやさしい人だったよ（九条オモニ学校、前掲書）

「オモニに心からよびかけたこの詩は、単なる文字の学びをこえて、オモニたちの心に触れ、読まれたオモニたちはそれまでになく多くのことを語ってくれました。このプリント教材が教師とオモニとの新たな対話を生み出す役割をはたしてくれたのです。」と、この報告書が述べているように、学習者の生活経験に密着した素材、ことばを使うことによって、学習者自身が自分の個人史を語り始めている。

またこの学習者の個人史の「語り」は、「オモニ学校」の重要なプログラムの１つとしても位置づけられている。学期末に行われる「親睦会」の様子を、報告書は次のよう

に述べている。

……そこでは、主に日本語で話してもらうという負担をオモニたちに負ってもらっているが、オモニたちは、はじめは遠慮がちに語り始めながら、その内ほとばしるように語られる。ある時は渡航史が、またある時は教育を受ける機会を奪われたくやしさが語られる。……それらのオモニたちの語りを聴き、また教師が欠席してもたゆまず学校に通い続けられるオモニの姿を見る時、単なる日本語学習、差別語としての日本語に振り回されるということを越えた、オモニたちの学ぶことへの情熱、明るさ、そしてさらには余生のゆるされた時間に学べるだけのものを学んでやるんだというたくましさや力強さというものに気づかされる（九条オモニ学校、前掲書）。

そして教師はこのような学習者の「語り」を録音し、それを一字一句できるだけ正確に文字化して一冊の「文集」にまとめていく。この作業を通して教師は、学習者の個人史の詳細を知り、自身の姿勢を問い直すとともに、その個人史を日本および朝鮮の近現代史と対照することによって、学習者の経験を歴史のなかに位置づけていくのである。

第3章　日本における識字教育の特徴

以上、きわめて雑駁ではあるが、被差別部落、公立夜間中学校、簡易宿泊所街、在日朝鮮人集住地区における識字教育の実践とその特徴について記述した。本章ではそのまとめとして、それぞれの識字教育の実践に共通していると思われる特徴について簡潔に記述してみたい。

まず第1の特徴としてあげられるのは、識字教育の対象となっている学習者の多くが、日本社会の「主流」とは疎遠な「周辺」部を形成せざるを得なかった「異質集団」に属しているということである。J.V. ネウストプニー（1982）は、この「異質集団」について次のように述べている。

社会の異質集団は、社会の「主流」と対立して存在している。たとえば、現在の日本社会では中央部に対して、辺地は依然として異質的なものと見なされがちである。同じく、男性に対して女性、中年層に対して子どもと老人、健康な人間に対して身体障害者、プロテスタントが多数を占める社会ではカトリック教徒、アメリカでは白人に対して黒人などの例があげられる。民族的異質集団－つまり、少数民族、移民、一時的外国人、旅行者など－もやはり、社会の主流との対比では、異質集団である。

だれが主流で、だれが異質かは、権力の問題であり、簡単に数とか、価値で決まるものではない。……あらゆる社会において女性は半数か半数を上まわるグループなのに、社会の主流をなすのは、やはり男性である。……

すなわち、「近代社会」では、異質集団のメンバーは、主流の人間とは同じ権利をもたない。ばかにされたり、石を投げられたりすることもあるが、暴力をふるわれないにしても、二流か三流市民の扱いを受け、主流と同じ行動の自由を実際上ゆるされていない。また、異質者の方も主流のメンバーを嫌うのが普通である(ネウストプニー、1982)。

彼はまた、日本社会における被差別部落出身者や在日朝鮮人についても、この「異質集団」に属するものとしている。このような「異質集団」という観点からみてみると、日本の識字教育の対象となっている学習者の属性に、大きな共通性が認められるのである。

第2の特徴は、それぞれの識字教育が、学習者の日常生活と密接に結びついたことばを中心に展開されていることである。仕事や日々の生活に必要なことばを教材とすることによって、学習者は自主的に、そして意欲的に文字の学習をすすめることができるのである。これは、記号としての文字を機械的に暗記していくという作業とは異質なやり方である。

また第3の特徴は、いずれも、学習者の「個人史を綴る」という作業を重視していることである。小沢(1990c)は、この作業について次のように述べている。

……自分の人生を見つめ、心にきざまれている体験を思いだし、表現していくわけです。それは、今まで人に隠してきたわが人生を人にさらすことです。でも、こうしてこそ、自分の人生と向きあい、これを対象化することができるのでした。また、言葉を取りもどし、文字をわがものにし、今まで閉ざしてきた表現を開くことができるのでした(小沢、1990c)。

自分の人生を綴ることによって、その人生を「対象化する」というのだが、この「対象化」の過程とは、いったいどのようなものなのであろうか。認知科学の知見から、茂呂(1988)はこの過程について、次のようなことを述べている。

書くことを考えるとき、その過程に2つの方向を区別することができる。一方は、すでにわれわれの中で表現されたものを外へと送り出す方向である。他方は、自ら書いたものを自分で読んで、自分に知らしめていく、外から内へと向かう方向である。……
……文字表現をもたない人が文字表現を発見した事例では、書くことで、はじめて自らが考えていたことを回収するといえそうな過程が生起している。書いてその意味に圧倒され、「ちょっとやすみます。」といわなければならなかったり、書けるようになってものを思えるようになった」というのは、書くことによって、自分の考えていたことをはじめて“読んだ”のだといえる(茂呂、1988)。

つまり、識字教育の対象となるような学習者の場合は、「自ら書いたものを自分で読んで、自分に知らしめていく」という形で、書くことが外から内へ向かう方向をつくりだすというのである。彼の表現を借りれば、書くことによって「自分が自分に自分のことを話す場」がつくられるのである。

このような「対象化」の過程について、日本の識字教育には特徴的な点がある。この点について、先の小沢（1990c）は次のように述べる。

> 自分の人生を語り、綴り、同座する友の自分史を聞き、読み、話しあうなかで、自分だけが苦労しているのではないことを知ります。これは自己解放にとって欠かせない認識です。それと同時に、自分やみなにそう強いてきたわけ＝世の中の仕組みを知っていきます。……こうして世の中の仕組みを知り、差別のからくりを知っていくなかで、今までもっていた認識を変えていきます。字を読めない原因についても、今までは自分がバカだからと自分のせいにしていました。世の中一般、何よりも学校はそのように教えてきました。しかし、自分たちの体験をよくよく見、話し、世の中の仕組み、差別のからくりを知っていくと、そうでなく、世の中や差別のほうにこそ自分を非識字にした原因があることがわかってきます（小沢、1990c）。

つまり、このような「対象化」の過程で、その個人を取りまいてきた「世の中の仕組み」や「差別のからくり」に目を向けさせるということであろう。学習者のなかには、自分が非識字になった原因を、自分自身の責任にのみ帰して、劣等感、罪悪感をもっている人もいる。その点で、このような「対象化」は、非識字となった原因に対する学習者自身の認識を変えていく大きな原動力となるのである。

第4章　識字教育における方法研究の課題

本章では、前章に述べた識字教育の特徴に基づいて、識字教育における方法研究の課題をできる限り具体的に提起してみたい。

まず第1の課題は、パウロ・フレイレの識字教育論の検討である。日本における識字教育の対象者が「異質集団」であることを考慮すれば、1960年代のブラジルにおいて「被抑圧者」を中心に独自の識字教育を展開し、その方法を1つの理論として体系化したフレイレの識字教育論を見逃すことはできない（Freire、1964・1968ab・1970・1985・1990；Freire & Macedo、1987・1995；伊藤、1979；里見、1982；平沢、1983・1991；McLaren、1988；野元、1988・1990；Gadotti、1989；森、1991；McLaren & Leonard、1993；Taylor、1993）。彼の識字教育論の中心概念となっているのは「意識化（conscientization）」である。彼によれば、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という。この「意識化」とは、つまり被抑圧者が自分を対象

化することによって、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。したがってフレイレのいうこの「意識化」の過程は、先に述べた日本の識字教育における「対象化」の過程ときわめて類似しているといえる。このような認識に基づいて理論化された彼の方法には、たとえば「生成語（generative word)」の抽出がある。これは、学習者が文字を学ぶ以前の段階で行われる作業である。つまり識字教育プログラムの提供者の側が、プログラムの準備段階で、対象となる地域に入り込み、その地域の住民と対話することによって、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取材を行うのである。そしてそのような会話のなかから、音素の豊かさや発音上の難易度などを吟味して、文字学習のための「生成語」が選択される。たとえばこのような方法は、ブラジルと日本の言語や文化、社会状況などの違いにじゅうぶん配慮すれば、日常の生活語を中心に据える日本の識字教育の方法にも、さまざまな示唆を与えてくれるはずである。いずれにせよ、フレイレの提起した具体的な方法とその体系を、日本の風土にあわせて摂取するための研究が進められねばならないだろう。

第２の課題は、日本語教育の方法論の検討である。識字教育の扱う言語が主に「日本語」であることを考えると、日本語教育の分野における方法論にも焦点を合わせる必要がある（ネウストプニー、1982；吉田・湯川、1983；伊藤、1984；木村、1989；永井、1990；縫部、1991；山田、1991･1996；野元、1996)。たとえばこの日本語教育の分野では、「日本語教育」の概念を、学習者の学習目的の違いによって、①「外国語としての日本語」の教育と、②「生活言語としての日本語」の教育の２つに分類している。①が主に留学生やビジネスマンを対象とする教養的な外国語のとしての日本語の教育を意味するのに対し、②は日本社会での永住もしくは長期の定住を希望する中国帰国者や難民、帰国子女等を対象とする、生活に密着した日本語の教育を意味している。つまり②では、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めざされているのである（山田、1991)。この「生活言語としての日本語」の教育においては、たとえば仮名の学習を、50音順ではなく、自分の名前や読み書きに必要な単語から始めるといったような方法や、アパートの掲示板や回覧板、新聞の折り込み広告などから必要な情報を得る読解能力の養成方法などに関して、かなり緻密な研究・試行が繰り返されているようである。したがって日本語教育のなかでも、とくに日本の識字教育にとって示唆的な「生活言語としての日本語」の教育に関する方法論を詳細に検討していくことが重要である。

また第３の課題は、日本における「生活綴方」教育の方法論の検討である。大正初期に端を発し、戦前・戦後をとおして全国的な教育運動にまで発展したこの日本土着の「生活綴方運動」の蓄積は、識字教育における「個人史の綴り」を考えるうえで、貴重な示唆を与えてくれるはずである（鶴見、1956；日本作文の会、1958･1961ab･1962ab･1963；中内、1970；志摩、1984)。この「生活綴方」の定義について、国分（1962）は次のよう

に述べている。

生活者であると同時に、学校における学習者でもある、ひとりひとりの子どもたちが、それぞれの発達段階において、かれをとりまく自然や社会や人間（その内部の思惟・情動をふくむ）や文化の事物にみずから働きかけ、またそれらに働きかけられて、そこでとらえた事実や、自分のなかに生じた考え・感じなどを、事実にもとづきながら、あるいは実感をもととしながら、自分をとおして自分のコトバで、他人によくわかるような、ひとまとまりの文章にまで表現・定着させることを、「生活綴方の作品を書く」という。これが「生活綴方の作業」である。

この「生活綴方の作業」では、このほかに、教師に指導されながら、自分の作品を自分で「吟味」したり、同じく教師にみちびかれながら、他人の作品を学級の共同のなかで「鑑賞・批評」することもふくまれる（国分、1962）。

「生活綴方」の対象となったのは、これをみてもわかるとおり、子どもたちであって成人ではない。しかしその内容は、識字教育における「個人史の綴り」にとってもきわめて示唆的なものである。戦後の一時期、厳しい生活の実態を綴った生活綴方の作品に対して、「生活綴方は貧乏綴方だ」「うちが貧乏でなくては、よい作品は書けない」などといった批判があったようだが、このような批判に対する今井（1962）の次のような指摘もまた、識字教育における「個人史の綴り」を考えるうえで重要である。

貧乏綴方であっても、金持ち綴方であっても、そういうことだけに問題があるのではないが、金持ちのことを書くよりも、貧乏のことを書くほうが、ずっと身につまされたことを書く場合が多いから、貧乏綴方が多くの人びとの共感を呼ぶわけである。

それでは、生活綴方では貧乏の状態などを書くことが目的であるかというと、決してそうではない。もちろん、生活綴方の目的は貧乏だなどというばからしいことでもない。そういう作品には、貧乏を苦にしないほがらかさ、貧乏とたたかっていく力強さ、貧乏の原因を社会的・科学的に追求していくするどさなどの積極面が書かれているのである。また、貧乏な生活をありのままに書くことの中にも、多かれ少なかれ貧乏の矛盾に対する抵抗の意識が働いていなくてはならない（今井、1962）。

生活綴方の教育では、たとえ貧乏そのものをなくすことはできなくても、少なくとも貧乏に対する劣等感、罪悪感などはぬぐい去ることができるように指導していると今井はいう。以上のような基本思想に貫かれて、生活綴方の分野では、子どもたちに文章を書かせるためのかなり具体的な方法論が整理され、体系化されている。したがって識字教育における「個人史の綴り」の方法を検討する際には、これらの方法論を、対象者が成人であることを考慮したうえで詳細に吟味する必要があるだろう。

そして第４の課題は、他の「先進工業国」における成人基礎教育の方法論の検討である。1966年にアメリカが成人教育法(Adult Education Act)において「成人基礎教育(adult basic education)」を法的に定義し、政府の政策として取り組み始めたのを皮切りに、スウェーデン、イギリス、ベルギー、オランダ、ドイツ、フランス、オーストラリア、カナダなどの国々でも、相次いで取り組みを開始した。この成人基礎教育の対象となっているのは、大まかに①高校を卒業できなかった人で、義務教育年齢を過ぎている人、②母語が、居住する国の公用語と異なる人、③高校は卒業したが、読み・書き・計算等の基礎的な能力に欠けている人とされており（Kutner、1994)、教育制度の整備された「先進工業国」においても、このような識字問題が存在することを浮き彫りにしている。たとえばアメリカでは、1966年にアメリカ保健・教育・福祉省（the U.S. Department of Health, Education,and Welfare）が、成人基礎教育に関するカリキュラム・ガイドを出版し、成人基礎教育がカバーすべき能力の領域を具体的に提示している。このガイドによれば、その能力には、読む能力、コミュニケーションの能力（書写能力、正しくつづる能力、聴く能力、話す能力)、計算能力、社会生活に関する能力（国や地域、制度、個人的な権利についての基本的な情報を理解する能力)、日常生活に必要な科学的知識（衛生や食事に関する知識など）を理解する能力、芸術を鑑賞する能力などが含まれている（Harman、1970)。またその他にも、成人基礎教育に関するマニュアル類が数多く出版されており、読み書きに不自由している成人のニーズを把握する手法や学習目標を設定する方法、学習後の評価方法や教材づくりに役立つ資源など、かなり具体的で緻密な方法論が整理され、体系化されている（Newman、1980 ; Colvin & Root、1987 ; Kazemek、1988)。

最後に第５の課題は、被差別部落や夜間中学校などの現場で、長年識字教育に携わってきた講師に対する聞き取り調査の実施である。このような「ベテラン講師」のなかには、たとえば学習者のニーズを把握したり、個人史の綴りを支援する「職人芸」的な技能をもった人が相当数いると思われる。そこで実際にいくつかの識字教室を訪問し、このような講師の学習者との学習場面を観察したり、学習支援の「コツ」などに関するインタビューを行うのである。このような講師の「職人芸」を記録し、整理することも、識字教育における方法研究には欠かせない作業であろう。

注

1）管見によれば、教育学関係の辞書で「識字教育」が項目として存在したのは、細谷俊夫・奥田真丈・河野重男編集代表『教育学大事典』(1978年：ちなみに1990年の『新教育学大事典』にはこの項目は見あたらない)、牧昌見・池沢正夫編『学校用語辞典』(1985年)、奥田真丈・河野重男監修『現代学校教育大事典』(1993年）であった。また「識字運動」の項目があったのは、下中弥三郎編『教育学事典』(1955年)、勝田守一・五十嵐顕・大田堯・山住正己編『岩波小事典・教育（第２版)』(1977年)

であった。

2）本稿では“民族”を指す概念として「朝鮮人」を用いることにする。したがって「在日韓国・朝鮮人」は「在日朝鮮人」と標記する。

3）部落解放研究所編『部落問題事典』(1986年）は、この「同和教育推進教員」について「同和教育に全教員が積極的に取り組むため、文字通りその推進役を果たす教員。校区に同和地区を含む学校の教職員のなかで、教職経験が豊かで実践力に富むものが、各学校１人ないし複数、任じられている。なお、多くは同和加配教員として、標準学級定数外に配置されている。」と記述している。

4）生徒の属性の定義は、以下のとおりである（全国夜間中学校研究会、1993)。

・「若年」：入学時に、20歳未満の日本人（帰化は除く)。

・「中・高年」：入学時に、20歳以上の日本人（帰化は除く)。

・「在日韓国・朝鮮人」：在日韓国・朝鮮人（結婚・就労等による最近の渡日者は除く)。

・「引揚者」：戦前に戦争や開拓団等で中国・朝鮮半島へ行き、戦後帰国できなかった人。また、ここでは準ずる者として、その配偶者、二世・三世とその配偶者も含める。国籍は不問。

・「難民」：難民条約に基づいて入国した外国人。また、それらに関して入国を許可された人。

・「移民」：戦争に関係なく、移民として南米に渡り日本に帰国した人。また、ここでは準ずる者として、その配偶者、二世・三世とその配偶者も含める。国籍は不問。

・「その他の外国人」：最近の渡日者等、上記以外の条件をもつ生徒。

5）原尻(1989)は、日本敗戦の混乱期における渡航の時期を1945~1952年とした理由について「サンフランシスコ講和条約まで日本は連合軍に占領されており、在日朝鮮人も連合軍側及び日本側の双方の利害のもとにあった。それ以後は日本側のみによる処遇であるので、ここまでを一区切りとした」としている。またこの時期には朝鮮戦争が起こり、それによって在日朝鮮人の渡航が触発されている。

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、とくに大阪では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.

朝倉征夫　1990　「人権と識字問題－日英の識字作文を中心として」、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.

東義和・宮谷憲・村上博光・柳久雄　1979　「炭坑閉山と解放（識字）学級運動－福岡県・川崎町の場合」、『大阪教育大学紀要　第Ⅳ部門・教育科学』第27巻第３号.

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.

Colvin,R.J.& Root,J.H. 1987 *Tutor; Techniques 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.

Freire,P. 1964 *Educação como Pratica da Liberdade*、里見実・楠原彰・桧垣良子(訳)『伝達か対話か』、亜紀書房(1982年) に所収.

1968a *Extención o Comunicación*？、里見実・楠原彰・桧垣良子(訳)『伝達か対話か』、亜紀書房(1982年) に所収.

1968b *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.

1970 The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review, Vol. 40 No.2.*

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.

1995 A Dialogue : Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review, Vol. 65 No.3.*

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 a 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.

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.*

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.

1989 「世界のリテラシー、リテラシーの世界－国際識字年を考える視点」、部落解放研究所編『部落解放研究』第69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.

法務省入国管理局（編集協力） 1994 『国際人流』第87号.

細谷俊夫・奥田真丈・河野重男 1978 『教育学大事典』第３巻、第一法規.

Hunter,C.St.J. 1989 Adult literacy in developed countries. Titmus,C.J. *Lifelong Education for Adults; An International Handbook,* Pergamon.

今井誉次郎 1962 「生活綴り方の題材－なにを書かせるか」、日本作文の会編『講座・生活綴方』第１巻（生活綴方概論)、百合出版.

稲富 進 1990 『文字は空気だ－夜間中学とオモニたち』、耀辞社.

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.

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.

勝田守一・五十嵐顕・大田堯・山住正己 1977 『岩波小事典・教育』第２版、岩波書店.

川向秀武 1987 「抑圧の文字から解放の文字へ－近代日本における『識字』への足跡覚書」、解放教育研究所編『解放教育』No.219、明治図書.

Kazemek,F.E. 1988 Necessary changes ; professional involvement in adult literacy programs. *Harvard Educational Review,Vol.58 No.4.*

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.
国分一太郎 1962 「生活綴方の本質」、日本作文の会編『講座・生活綴方』第1巻（生活綴方概論）、百合出版.
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』.
Kutner,M.A. 1994 Adult Basic Education. *The International Encyclopedia of Education.* Pergamon.
Levine,k. 1982 Functional literacy: Fond illusions and false economics. *Harvard Educational Review, Vol.52 No.3.*
牧昌見・池沢正夫 1985 『学校用語辞典』、ぎょうせい.
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.
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って－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.
中内敏夫 1970 『生活綴方成立史研究』、明治図書.
ネウストプニー、J.V. 1982 『外国人とのコミュニケーション』、岩波新書.
Newman,A.P. 1980 *Adult Basic Education: Reading.* Allyn and Bacon,Inc.
日本作文の会 1958 『生活綴方事典』、明治図書.
1961a『講座・生活綴方』第2巻（生活綴方の指導体系Ⅰ）、百合出版.
1961b『講座・生活綴方』第3巻（生活綴方の指導体系Ⅱ）、百合出版.
1962a『講座・生活綴方』第4巻（生活綴方と教育実践）、百合出版.
1962b『講座・生活綴方』第1巻（生活綴方概論）、百合出版.
1963 『講座・生活綴方』第5巻（生活綴方と現代教育・文化）、百合出版.
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.
野元弘幸 1988 「パウロ・フレイレ(Paulo Freire)教育論の研究（その1）－パウロ・フレイレ教育論の展開と特質」、『名古屋大学教育学部紀要・教育学科』第35巻.
1990 「パウロ・フレイレ(Paulo Freire)教育論の研究（その2）－ブラジルにおける初期の教育論の特質」、『名古屋大学教育学部紀要・教育学科』第37巻.
1996 「機能主義的日本語教育の批判的検討－『日本語教育の政治学』試論」、『埼玉大学紀要（教育学部）・教育科学（Ⅱ）』第45巻第1号.
縫部義憲 1991 『日本語教育学入門』、創拓社.
奥田真丈・河野重男 1993 『現代学校教育大事典』第3巻、ぎょうせい.

大阪市教育委員会　1978　『イギリスの識字教育－その教材と資料』.
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.
1991　「簡易宿泊所街での識字－あずい、あずいなみだを、心でだいできた」、国際識字年推進中央実行委員会『識字と人権－国際識字年と日本の課題』、解放出版社.
小沢有作　1977　「自立・解放をめざす識字運動－講義ノートから」、全国解放教育研究会編『解放教育』第84号、明治図書.
1990a「識字の思想（上）」、『月刊社会教育』No.402、国土社.
1990b「識字の思想（中）」、『月刊社会教育』No.403、国土社.
1990c「識字の思想（下）」、『月刊社会教育』No.405、国土社.
1991　「識字問題の状況」、国際識字年推進中央実行委員会編『識字と人権－国際識字年と日本の課題』、解放出版社.
Ryan,J.W. 1989 Literacy and numeracy policies. Titmus,C.J. *Lifelong Education for Adults; An International Handbook*,Pergamon.
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.
志摩陽伍　1984　『生活綴方と教育』、青木書店.
下中弥三郎　1955　『教育学事典』第３巻、平凡社.
高野雅夫　1975　『ルンプロ元年자림－父・母の歴史を受けつげ仇討ち』、ミネオいんさつ.
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.
鶴見俊輔　1956　「日本のプラグマティズム－生活綴り方運動」、久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想－その五つの渦』、岩波新書.
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.
梅田幸二　1990　「字を覚えることで『人間』をとりもどす」、夜間中学増設運動全国交流集会編『文字はいのちや、学校はたからや』、開窓社.
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.
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　1993　『第39回全国夜間中学校研究大会・大会資料』.
1997　『第43回全国夜間中学校研究大会・大会資料』

A Preliminary Study for Systematizing Methods of Literacy Education

Tomoya IWATSUKI

Generally in Japan, we regard "literacy education" as an issue for industrializing countries, but this understanding is not quite correct. It is said that literacy education in Japan began in Buraku communities in the 1960's. Such literacy education, which not only gives reading and writing skills to learners but puts discrimination against them in question, is also conducted steadily in night-junior high schools, flophouse areas, communities of Koreans in Japan, and so on. Some researchers say that studies on such literacy education in Japan have so far focused mainly on the "philosophy" or "idea" of the practices, but not on their "method" or "technique" .

In this paper, in order to highlight some points in systematizing methods of literacy education, I briefly review the practices of literacy education in Buraku communities, night-junior high schools, flophouse areas and communities of Koreans in Japan and then illuminate some characteristics of these practices.

In particular, I examine three characteristics of these practices. First, most of the learners are members of "extraneous group", who have been marginalized. Second, the language learned in literacy education is often a "daily-life language". By using a language needed for daily life, learners' will to learn grows very much. Third, "writing about one's own life history" is regarded as important in every literacy practice. Through writing about their own life, learners can objectify their life histories and recognize the social structure which has surrounded them.

Through these examinations, I focus on five issues for systematizing methods of literacy education further.

The first issue is to examine the methodology of Paulo Freire. Considering that the learners of literacy education are members of "extraneous group", his method of " conscientization" is quite informative. "Conscientization" is a process through which the oppressed objectify and recognize their oppressed conditions. The second issue is to examine the methodology of Japanese language education. Especially, education of "Japanese language as a daily-life language" is very useful for literacy education. The third issue is to examine the methodology of Japanese traditional "Seikatsu-tsuzurikata" education. In short, "Seikatsu-tuzurikata" is to write plainly about one's own daily life or feelings and ideas in his or her own language. Although this education is intended for children, it is also applicable to adults. The fourth issue is to examine the methodology of

adult basic education in industrialized countries. Participants in this education include adults who have not completed secondary school and adults whose first language is different from the host nation's language, and so on. In this field there are many manuals including concrete methods to diagnose illiterate adult's characteristics, to set goals, to evaluate learning process and to find resources for developing learning materials, etc. The last issue is to conduct interviews and observational studies of the tutors who have worked with adult illiterates for a long time. For the study on the methodology of literacy education, it is also important to record the professionality and sophisticated skills of effective literacy educators.