

地域社会の生涯学習の基礎としての 『識字』のあり方を考える ～大阪市の識字学級をめぐる動向の推移から 田中 聡*

要 約

本論文は、大阪市において、特別対策から一般施策へと変化した時期の識字学級に関するデータを中心に、識字学級の変化を読み解き、また、識字と地域の日本語学習の関係者への聞き取り調査をもとに識字と地域の日本語学習の共通点と相違点を見出し、これから必要とされる「識字」を再定義をしたうえで、「識字」を地域社会の生涯学習の基礎とするための条件を提議するものである。

本稿では、識字と地域の日本語学習が大切にしてきたことを切り口に、両者の4つの共通点と6つの相違点を見出した。また、学習者の人生・生活の課題に向き合い、生活に必要な不可欠で基礎的事象の学習・習得（成人基礎教育）を通じ、エンパワメントを目的とし、個別的・包括的・継続的な課題提起型教育による“学び”が、「識字」であると結論づけた。そして、この「識字」を地域社会の生涯学習の基礎とするためには、「生涯学習計画」へ位置づけ、学習支援者の育成、質的データの調査研究やナレッジ・マネジメントの構築、教室間・学習支援者の実践交流の場の設定、が必要であると提議している。

はじめに

私は、大阪市の識字学級に1996年からの約10年間、大阪市職員として関わってきた。このおよそ10年間に、大阪市の識字学級をめぐる環境は大きく変化してきた。「大阪市同和対策審議会答申」（1968年）に基づき、同和対策事業として約30年間運営されてきた識字学級は、1999年に同和対策事業から一般施策事業となった。現在、識字学級は「大阪市識字施策推進指針」（1993年）に基づき、日本語学習支援も含む識字推進事業の一環として行われている。そして2007年の今、大阪市全体の旧同和対策事業であ

った事業が、全て見直しがなされていった中で、識字学級をめぐる環境もまた、さらに大きく変化している。私はこの間の自身の経験を踏まえ、この約10年間の識字学級および識字施策の変化と課題を整理し、これから必要と思われる「識字」を検討し施策提案することは、今後の識字施策・生涯学習施策を考える際の参考になるのではないかと考えた。

また同和対策事業の見直しの動きに加え、大阪市を含め地方自治体のあり方自体も、大きく変化しつつある。様々な個別課題に関する事業やサービスも、効率的・効果的に実施するため

に、それぞれの課題やサービスを得意とする、企業やNPO等に事業委託されるようになってきている。そして、地域社会に関する公共サービスは各地域社会の個別ニーズに対応出来るように、各地域社会の人々の相互扶助的活動・ボランティアな活動を支えることによって提供されるようになってきている。このように、地方自治体といった行政組織だけが公共を担うのではなく、地方自治体は地域社会全体に供するようなサービスを担い、様々な個別ニーズに関しては、施設の管理や事業の委託を受けた企業やNPO、また地域住民の活動等が担うという役割分担がなされていくといった、住民やNPO、企業とともに公共を支えていく、市民参画型社会へと移行しつつある。

このような変化が進む大阪市において、識字学級もまた例外ではありえない。そこで、本論文は、特別対策から一般施策へと変化した時期の識字学級に関するデータ^(注1)を中心に識字学級の変化を読み解き、また、聞き取り調査^(注2)、大阪市における識字学級に関連する指針・計画、研究事業報告書、文献等を踏まえつつ、私自身の経験をもとに、識字学習と地域の日本語学習の現在の課題、共通点・相違点を見出し、これから必要とされる「識字」を再定義をしたうえで、「識字」を地域社会の生涯学習の基礎とするための条件を提案するものである。よって、第1章では大阪市の識字学級をめぐるこれまでの変化を読み解く。第2章では識字学級をめぐる変化とともに生じてきた識字と日本語の様々な葛藤や困惑について見ていく。そして、第3章では識字と地域の日本語学習に関する考え方の共通点と相違点を整理する。第4章では、これまでの議論を踏まえ、今必要な「識字」とは何かを再定義する。そして、「識字」を地域社会の

生涯学習の基礎とするために何が必要かを、行政と市民との関係性も含め検討する。

第1章 大阪市における識字学級の変化

(1) 識字学級の変化

1) 事業の位置づけの変化

①同和対策事業としての識字学級

大阪市における識字学級は、被差別部落の部落解放運動の中で1960年代半ばから興ってきた識字運動が始まり（1966年にI地区^(注3)の識字学級が始まる）である。そして、行政施策として、大阪市においては、「大阪市同和対策審議会答申」（1968年）に基づき、同和対策事業として約30年間実施されてきた。文化庁委嘱研究事業「多文化・多民族共生社会における地域識字・日本語学習活動—大阪市地域日本語教育事業報告書」（2000年）では、同和対策事業として実施されていた識字学級を、部落解放運動の視点からは次のように捉えられていたと記述している。「部落解放運動では、例えば『奪われた文字を奪い返すことを通じて、読み書きができないことが恥ずかしいことと思われてきた差別社会を自ら克服して、自立自闘の解放思想を形成する取り組み』としています」。また、同報告書は続いて、「『非識字者』を生み出してきた背景には、差別と人権の抑圧があり、多くの識字学級学習者は識字学級に参加することを通して、文字の読み書きを身につけるとともに、自らの社会的立場を自覚し、地区住民としての自律と人権の確立を成し遂げてきた。何よりも、識字は人間が人間としての自らを解放していく営みである」という「大阪市識字施策推進指針」（1993年）の記述から、部落解放運動の視点による識字学級と大阪市の行政施策としての識

字学級の捉え方が軌を一にしていると述べている。同報告書が述べているとおり、この段階での識字学級は、部落解放運動はもちろん、大阪市にとっても明確に「(同和) 地区住民」を対象とした事業として位置づけられていたことがわかる。また、部落解放運動では「奪われた文字」という言葉の中に、大阪市の指針においては非識字状況の背景としての「差別と人権の抑圧」を語っており、どちらの視点からも差別の結果としての非識字状況があるという認識が示されている。また、部落解放運動は「自立自闘」と当事者運動であることを表現し、大阪市も「自らの社会的立場を自覚し」と当事者性を述べており、当事者性の自覚という点で一致している。

しかし、「文字の読み書きの学習」と「自らを解放すること」の関係は部落解放運動と大阪市では捉え方に多少差異があるように見られる。部落解放運動では、「奪われた文字を奪い返すことを通じて（以下、傍点筆者）…自立自闘の解放思想を形成する取り組み」であるが、他方、大阪市の指針では「文字の読み書きを身につけるとともに、自らの社会的立場を自覚し、…自らを解放していく営み」という記述も見られるのである。部落解放運動にとっては、「奪われた文字を奪い返すこと^(註4)」は、自立自闘の解放思想を形成するための手段であり、最終目標は自立自闘の解放思想を形成することである。他方、大阪市では、「文字の読み書きを身につけるとともに、自らの社会的立場を自覚し、…自らを解放していく営み」という指針の並列表現からも文字の読み書きを身につけることは目的の一つであり、並列的に「自らの解放」も目標として捉えられていたように読み取れる。

つまり、識字学級の対象者、非識字状況を生み出した背景の認識、当事者性の自覚を大切にするという視点、自らを解放することを目標にしているという面では部落解放運動と大阪市は共通の認識を示していたが、識字学級の位置づけに関して、「読み書き能力の獲得」を“手段”と捉えるか“目的”と捉えるか、「自らを解放すること」を“最終目標”とするか、“目標の1つ”とするかという点ですでにズレが生じていたのである。

このような認識のもとに、識字学級は同和対策事業として実施されてきたが、1999年、識字学級は同和対策事業から一般施策事業となった。

②一般施策事業としての識字学級

1999年4月より同和対策事業であった識字学級は、一般施策として実施してきた大阪市国際識字年推進事業と統合拡充し、一般施策事業である識字推進事業として実施されることとなった。この事業改編により、大阪市としての識字学級の位置づけは大きく変更されている。

大阪市識字施策推進指針の第4章「基本方向と今後の課題」において、同和地区識字学級について、「同和地区においては、いまなお読み書きに不自由している人々が多数存在している。今後とも、文字の読み書きに困っている人々の具体的な実態の把握に努めると共に、識字学級の学習内容を検討しつつ、『非識字者』の掘り起こしに努め、その効果的な運営により計画的に『非識字者』の解消を図る。」と記述していた。しかし、現在の一般施策としての識字学級の位置づけは、「部落差別をはじめとする差別や貧困、病気等により、文字

の読み書きに不自由している人々の識字問題解消をめざすとともに、地域・国籍・年齢を問わず識字・日本語に関わる多様なニーズを持った学習者に開かれた成人基礎教育の場として充実を図る。」(2006年度予算事業別調書)となっている。

つまり、これは、同和対策事業として、同和地区住民に多数存在する『非識字者』(=非識字状況であること)の解消を図ることだけを目的にした事業であったものから、対象が「同和地区住民」から「様々な理由によって非識字状況にある人々」と広がった一方で、識字問題の解消は「目指す」ものとして“努力目標”に変化しているのである。さらにここで注目すべきは、対象の広がりとともに成人基礎教育の場として位置づけられたものの、「成人基礎教育の場として充実を図る」という表現で示されているとおり、学習機会の提

供・学習環境の整備事業として事業は位置づけられている点である。すなわち、このことにより、識字学級は一般施策としての位置を得た代わりに、この事業の位置づけの変化が、後ほど詳しく述べる、参加者の変化や取り組みの変化等を加速し、各識字学級現場で教室のあり方を巡って迷走と思える状態になっていったのである。

2) 参加者(学習者・学習支援者)の変化

①学習者の変化

1999年1月に実施された「大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査」によれば、識字学級12学級全体での学習者の状況は、表1のとおりである。他方、2005年度の識字学級12学級の学習者の状況は表2(大阪市立総合生涯学習センター調べ)のとおりである。1999年の調査では、調査回答数が項目によっ

表1 1999年識字学級学習者について

	登録者数	住所						国籍						母語内訳					
		地区内		市内地区外		大阪市外		日本		韓国朝鮮		その他		日本語		韓国朝鮮語		その他	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
識字学級A	47	47	100%	0	0%	0	0%	24	92%	2	8%	0	0%	47	100%	0	0%	0	0%
識字学級B	17	15	88%	2	12%	0	0%	14	82%	0	0%	3	18%	14	82%	0	0%	3	18%
識字学級C	11	11	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	11	100%	0	0%	0	0%
識字学級D	22	18	82%	4	18%	0	0%	18	82%	2	9%	2	9%	18	82%	2	9%	2	9%
識字学級E	8	7	88%	1	13%	0	0%	6	75%	2	25%	0	0%	8	100%	0	0%	0	0%
識字学級F	63	55	87%	8	13%	0	0%	55	87%	3	5%	5	8%	11	65%	3	18%	3	18%
識字学級G	18	13	38%	5	15%	16	47%	0	0%	2	100%	0	0%	16	89%	0	0%	2	11%
識字学級H	18	13	72%	5	28%	0	0%	13	72%	2	11%	3	17%	13	72%	2	11%	3	17%
識字学級I	30	12	60%	8	40%	0	0%	29	97%	1	3%	0	0%	30	100%	0	0%	0	0%
識字学級J	11	8	73%	3	27%	0	0%	10	91%	1	9%	0	0%	10	91%	1	9%	0	0%
識字学級K	15	15	100%	0	0%	0	0%	15	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
識字学級L	68	67	99%	1	1%	0	0%	51	75%	16	24%	1	1%	65	96%	0	0%	3	4%
計(人)	328	281	84%	37	11%	16	5%	235	84%	31	11%	14	5%	243	91%	8	3%	16	6%

(大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査報告書《データ集》をもとに再構成し作成)

てバラツキがあるものの学習者登録数328人中、約260~280人は回答しており、およそ80%以上の回答率があり、有効性は高いと思われる。また、2007年9月現在、1999年以降、詳細な識字学級の実態調査の結果が出てきていない^(※5)ので表1のような学習者に関する詳しい状況はわからないが、二つの表を比較し学習者の変化として、考えられることを見ていきたい。

まず、登録者数は328人から318人とあまり変化は見られない。1999年当時の表では、2005年のような識字学習者^(※6)と日本語学習者という調査はされていないが、国籍ならびに母語内訳から、90%以上の方が識字学習者と考えられ、10%程度が日本語学習者と考えることが出来る^(※7)。他方、2005年の表2では、識字学習者の割合は61.6%となっており、

逆に日本語学習者は38.4%となり、識字学習者と日本語学習者といった学習者の割合が大きく変化していることがわかる。

また、学習者の同和地区内外比率は1999年の数字しかないものの、1999年には、およそ85%が地区内住民であった。他方、2005年のデータでは、日本語学習者で部落住民は少数と考えると、識字学習者と日本語学習者の割合から、同和地区内住民が約60%に減少している。さらに、識字学級ならびに大阪市の識字施策担当者としての10年の経験から、1999年当時で識字学習者の年齢は60歳前後以上の者が識字学習者全体の、少なく見積もってもすでに半数程度以上であったので、2005年になると、識字学習者は高齢化しつつ、健康上の理由等から識字学級を去っていつていると思われる。それは1999年調査の国籍が日本、また母語が日本語の学習者数が回答者だけでもそれぞれ235人、243人であったのが、2005年の識字学習者数が196人になっていることから推測できることである。つまり、識字学級全体では、1999年当時はおよそ85%が同和地区住民でありかつ非識字者であり、またその半数以上が60歳以上の高齢者という、部落差別の結果としての非識字状況であり、被差別体験を持つという同質性の高い集団であったものが、約4割もの日本語学習者が存在する多様性のある集団に変化したのである。

ただし、各識字学級の状況を見ると、その割合とその変化は、多様であることも見逃すことはできない。例えば、識字学級Eでは、1999年には識字学習者が100%と思われる状況であったが、2005年には30%にまで減少している一方で、識字学級Aでは、1999年はEと同様に100%識字学習者であったと思われる

表2 2005年度識字学級学習者割合

	登録者数	識字学習者	日本語学習者	識字学習者割合
識字学級A	36	31	5	86.1%
識字学級B	20	11	9	55.0%
識字学級C	9	5	4	55.6%
識字学級D	32	12	20	37.5%
識字学級E	20	6	14	30.0%
識字学級F	34	25	9	73.5%
識字学級G	10	5	5	50.0%
識字学級H	29	10	19	34.5%
識字学級I	35	24	11	68.6%
識字学級J	14	8	6	57.1%
識字学級K	42	35	7	83.3%
識字学級L	37	24	13	64.9%
計(人)	318	196	122	61.6%

(大阪市立総合生涯学習センターのデータをもとに再構成し作成)

が、2005年でも86.1%もの識字学習者が存在している。また、学級によっては、複数教室を開催している学級もあり、識字学級HやIは、識字教室と日本語教室を分けており、また、教室自体を完全に別にしていないものの、教室の実施曜日・時間帯で比較的識字学習者が多い教室と比較的日本語学習者が多い教室と、自然とわかれていた学級もある。このように、各学級によって多様な状況であることを踏まえながらも、1999年から2005年の変化としては、どの識字学級を見ても100%識字学習者という学級はなくなっているのであり、程度の差はあれ、学習者が多様になっていると言えるようである。

②学習支援者の変化

学習者数の変化と同様に、1999年の調査(表3)と2005年のデータ(表4)から学習支援者について検討すると、登録者数は256人が

ら198人と2005年は1999年から25%も減少している。また、いわゆる同和教育推進校と呼ばれる同和地区の子どもたちが通う学校の教員や同和地区の周辺にある学校の教員が1999年には識字学級全体の学習支援者の76%を占め、学校教員全体でみると約80%を占めていた。しかし、2005年では学校教員が約55%に減少している。これは、同和教育推進校の教員たちが「部落差別の実態を学ぶために識字学級に参加」することを運動体地元支部に依頼される、また、運動体と教職員組合の分会との共闘により参加してきていたが、地対財特法(地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律)が2002年3月末に失効し、同和教育推進校に加配されていた教員が徐々に減少していく中で、教員が識字学級に参加することが困難になってきたという背景がある。また、土曜日に教室を実施している学級では、学校週5日制が導入されたことに

表3 1999年識字学級講師(学習支援者)の状況

	登録者数	位置づけ							
		現職教員			その他				
		同推校	周辺校	元同推校	退職教師	地区住民	公募採用	その他	不明
識字学級A	91	68	2	0	0	0	0	3	18
識字学級B	12	8	1	1	1	0	0	0	1
識字学級C	6	6	0	0	0	0	0	0	0
識字学級D	25	16	2	2	3	1	0	1	0
識字学級E	6	5	0	1	0	0	0	0	0
識字学級F	31	19	0	1	4	1	6	0	0
識字学級G	12	10	2	0	0	0	0	0	0
識字学級H	18	14	0	3	1	0	0	0	0
識字学級I	20	6	1	0	1	6	4	2	0
識字学級J	6	6	0	0	0	0	0	0	0
識字学級K	13	11	2	0	0	0	0	0	0
識字学級L	16	15	0	1	0	0	0	0	0
計(人)	256	184	10	9	10	8	10	6	19

(大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査報告書《データ集》をもとに再構成し作成)

より、土曜日の教室に学校教員が参加しづらくなったということ等も、挙げられる。さらに、日本語学習者に代表される多様な学習ニーズに対応出来る学習支援者が必要になり、学習支援者を公募することにより、ボランティアな意識からの学習支援者が増加したとも言える。事実、ボランティア養成講座等を各識字学級で実施したり、大阪市全体の識字学級を統括する総合生涯学習センターがボランティア養成講座を実施することによって、それらの講座参加者が学習支援者として各識字学級に参加していている。このように、識字学級全体としては、1999年では学習支援者は学校教員が中心であったのが、2005年の時点で学校教員とそれ以外の学習支援者がおよそ半数ずつという状況に変化してきているのである。

しかしながら、この学習支援者の変化についても、各学級によって状況は異なっている

ことも当然無視できないことである。識字学級BやKは2005年においても100%学校教員であり、学校教員の割合が75%を超える教室は4教室あり、他方、学校教員の比率が50%を切る教室もIの4.3%を筆頭に5教室ある。そして、各学級によって学習者における識字学習者と日本語学習者の割合も様々である。また、経験上、私の知りうる範囲では、複数の教室を展開している学級では、学習支援者3人が順番で10人の学習者を担当しグループ学習を展開している教室と、複数の学習支援者がマンツーマンで対応する教室を持っている等、展開の仕方も様々である。よって、一概に学習支援者における学校教員とボランティアな市民の学習支援者の割合が学級現場での両者の混成具合に一致するわけではない。しかしながら、BとKの2学級を除いた10学級では一定混成状態であることは確かであり、学習支援者も多様になってきているのである。

表4 2005年度識字学級学習支援者割合

	登録者数	学校教員	その他	学校教員割合
識字学級A	39	35	4	89.7%
識字学級B	14	14	0	100.0%
識字学級C	8	6	2	75.0%
識字学級D	16	6	10	37.5%
識字学級E	8	4	4	50.0%
識字学級F	23	8	15	34.8%
識字学級G	9	5	4	55.6%
識字学級H	24	9	15	37.5%
識字学級I	23	1	22	4.3%
識字学級J	11	3	8	27.3%
識字学級K	8	8	0	100.0%
識字学級L	15	10	5	66.7%
計(人)	198	109	89	55.1%

(大阪市立総合生涯学習センターのデータをもとに再構成し作成)

3) 取り組みの変化とその変化が描き出す取り組みの意味

識字学級で取り組まれている学習内容、とりわけ各学級全体で取り組む全体学習や行事は、1999年と2005年では変化が見られる。1999年の調査では、全体学習として半数以上の教室で取り組まれているものとして、表5のように「人権問題学習」「年賀状・暑中見舞い(作成)」「文化祭発表の準備」「工作」「その他」である。また、1999年当時、文集を毎年作成していたのがD、H、Lで、毎年ではないにしても定期的に作成していたのがB、E、Fで、半数の6学級で取り組まれていた。同様に半数以上の教室で取り組まれている行事は、表6のとおり、「よみかきこうりゅうか

い「識字学級経験交流会」「開・閉講式」「郊外研修会」「忘・新年会」「文化祭での発表」「その他」となっている。この行事の内、「よみかきこうりゅうかい」は、大阪府下全域の

識字学級・夜間中学・日本語教室の交流の取り組みであり、「識字学級経験交流会」は市内12学級の取り組みであるので、各教室100%実施となっている。また、この1999年当時の郊

表5 1999年識字学級全体学習の内容

	工作	書道	計算	劇	作文	絵画	えんぴつポスター	七夕の短冊	人権問題学習	文集の発表	ゲーム	時事問題	年賀状・書中見舞い	文化祭発表準備	ビデオ等の鑑賞	その他	種別合計	(その他の内容)	文集作成
識字学級A								○	○				○		○	○	5	(経験交流会の文化祭発表など機会があれば)	
識字学級B	○			○		○			○		○		○	○			7		△
識字学級C																○	1	(仮説実験授業、和紙の折染め)	
識字学級D	○								○	○			○	○			5		○
識字学級E							○						○	○	○	○	5	(料理講習、カルタづくり、手話)	△
識字学級F									○							○	2	(識字に関する講演会、今後はワークショップスタイルも取り入れていく予定)	△
識字学級G	○																1		
識字学級H					○	○	○	○					○			○	5	(ミニ全体学習でミニワークショップ、詩の朗読)	○
識字学級I-1													○				1		
識字学級I-2	○				○	○	○	○				○	○	○	○	○	10	(詩、俳句、英語、地元中学校訪問)	
識字学級I-3			○				○	○			○	○	○	○	○	○	8	(ワークショップ、クイズ)	
識字学級J	○	○			○	○		○				○	○			○	8	(しきじニュース)	
識字学級K	○			○									○	○	○	○	6	(よせがき)	
識字学級L	○	○		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	14		○
合計	7	2	1	3	4	3	5	2	9	2	3	4	9	8	6	10	78		

(大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査報告書《データ集》をもとに再構成し作成)

外研修会は大阪市から費用補助が出ていた。

他方、2005年になると全体学習（表7）で半数以上取り組まれているものは、「人権問題学習」「文化祭発表の準備」のみである。また、

全体学習の総量自体が減少しており、取り組む学級と取り組まない学級の2極分化が起こっている。さらに、文集作成をしている学級は、B、D、Lのみとなっている。また、行

表6 1999年識字学級行事の内容

	開 (閉)講 式	郊外 研修会	遠 足	社会 見学	他学 級との 交流	フイ ールド ワーク	文化 祭での 発表	忘 (新)年 会	こ うり ゆう かい	よ み か き	識 字 学 級 経 験 交 流 会	其 他	種 別 合 計	其 他 の 内 容
識字学級A	○	○		○	○				○	○	○		7	啓発事業(人権展)への作品参加
識字学級B	○	○					○	○	○	○			6	
識字学級C								○	○	○	○		4	バレーボール、懇親会
識字学級D	○	○			○		○		○	○	○		7	クリスマス会
識字学級E	○						○	○	○	○	○		6	料理講習
識字学級F	○	○						○	○	○	○		6	お花見、解放会館フェスティバルへの作品展示など
識字学級G		○						○	○	○			4	
識字学級H	○	○			○	○ (受入)		○	○	○	○		7	
識字学級I-1	○	○			○		○ (展 示)	○	○	○	○		7	
識字学級I-2	○	○					○ (展 示)	○	○	○	○		6	
識字学級I-3	○	○		○	○		○ (展 示)	○	○	○	○		8	
識字学級J	○	○	○	○			○	○	○	○	○		9	講師団研修
識字学級K	○	○					○	○	○	○	○		6	
識字学級L	○			○			○		○	○	○		6	公開講習(七夕、習字)
合 計	12	11	1	4	4	1	9	11	14	14	7		89	

(大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査報告書《データ集》をもとに再構成し作成)

事(表8)では、「よみかきこうりゅうかい」だけは市内の全識字学級の参加が必須となっているので、2005年においても全学級が取り

組んでいる。その一方で、2004年度に「識字学級経験交流会」は廃止されており、そのかわりに、識字学級だけではなく、生涯学習ル

表7 2005年度識字学級 全体学習の内容

	工作	書道	計算	劇	作文	絵画	えんぴつポスター	七夕の短冊	人権問題学習	文庫の発表	ゲーム	時事問題	年賀状・書中見舞い	文化祭発表準備※	ビデオ等の鑑賞	その他	種別合計	(その他の内容)	文集作成
識字学級A								○	○				○		○		4		
識字学級B	○			○		○		○	○	○	○	○	○	○		○	11	(交流会、フィリピンのおやつづくり)	○
識字学級C													○				1		
識字学級D							○	○	○	○			○	○			6		○
識字学級E	○														○		2		
識字学級F								○			○					○	3	(おもしろ識字大学、共同学習)	
識字学級G								○							○	○	3	(絵手紙)	
識字学級H																	0	表記なし	
識字学級I-1								○						○			2		
識字学級I-2																	0		
識字学級I-3														○			1		
識字学級J																○	1	内容の記述なし	
識字学級K														○			1	(手話)	
識字学級L	○	○			○			○	○	○	○		○	○	○		10		○
合計	3	1	0	1	1	1	1	4	7	3	2	2	5	6	4	4	45		

(大阪市立総合生涯学習センターのデータをもとに再構成し作成)

※文化祭だけでなく、地域行事への準備も含む

ーム地域識字・日本語交流教室、民間ボランティアによる日本語教室等も参加する市内のブロック別交流会が2003年度から2005年度ま

で実施されていた。このブロック別交流会は、市内を東西南北の4ブロックに分け、南・北、東・西の隔年で実施されていた（しかし、

表8 2005年度識字学級行事の内容

	開 (閉) 講 式	郊 外 研 修 会 ※1	遠 足	社 会 見 学	他 学 級 と の 交 流	フ ィ ー ル ド ワ ー ク	文 化 祭 で の 発 表 ※2	忘 (新) 年 会	よ み か き こ う り ゆう かい	識 字 学 級 経 験 交 流 会 ※3	識 字 学 級 の 他	種 別 合 計	その他の内容
識字学級A	○	○							○		○	4	
識字学級B	○	○					○		○			4	文化祭…青少年会館フェスティバル
識字学級C									○			1	
識字学級D	○		○				○		○			4	文化祭…地域行事(新大阪仮装カーニバル)、青少年会館フェスティバル
識字学級E					○	○			○		○	4	各学期末に振り返りと交流会
識字学級F	○	○			○				○		○	5	花見会
識字学級G							○	○				2	
識字学級H	○					○ (受入)			○			3	
識字学級I-1	○	○					○ (表示)	○	○		○	6	3教室合同の料理交流会
識字学級I-2	○	○						○	○		○	5	3教室合同の料理交流会
識字学級I-3	○	○					○ (表示)	○	○		○	6	3教室合同の料理交流会
識字学級J	○						○		○			3	文化祭…地域行事への参加
識字学級K	○	○					○		○		○	5	平野にほんご読み書き教室との交流会
識字学級L	○	○		○			○		○		○	6	公開講座(習字)、クリスマス会、年度末交流会
合計	11	8	1	1	2	2	7	4	14	0	8	58	

(大阪市立総合生涯学習センターのデータをもとに再構成し作成)

※1…大阪市からの補助金は廃止

※2…文化祭以外にも文化祭に替わる地域行事を含む

※2…大阪市識字学級経験交流会は廃止

2006年度は東西南北に分かれた交流会は実施されていない。また、1999年に9教室実施していた「郊外研修会」は費用補助が廃止されたものの、2005年、自費で実施している学級は6学級8教室存在している。そして、「開・閉講式」や「その他（各教室としての交流会等）」は比較的多くの教室で実施されている。

このように、各学級全体で取り組む全体学習や行事が減少したのはなぜだろうか。まず、学習者と学習支援者の変化が大きな理由の1つとして考えられる。前述したとおり、学習者が比較的同質性の高い集団であったときは、このような学級として全体で取り組む内容も一定まとまったニーズに対応することが出来た。しかし、多様な学習者が参加することによって、学級として全体のニーズというものやそれを反映する全体学習がなかなか見出せないということが考えられる。

また、学習支援者も学校教員が大多数を占めていた時代は、教員としての責任感・義務感で参加がなされていたが、公募によるボランティアな市民の学習支援者の場合、自発性によるところであり、市民の学習支援者が教室に求めているものとして、読み書きや日本語習得の支援を行うことや交流が中心であり、全体で何か特別な学習を展開することを求めて参加しているわけではない。さらに、教員の場合、学校での経験から様々な特別学習のノウハウを持ちあわせているが、ボランティアな市民の学習支援者の場合、そのようなノウハウを持ち合わせていないことが多いのである。

また、全体学習の実施数は学級によって2極分化の様相を示すようになってきている。様々な全体学習を実施している取り組みの多い学級

で共通する項目は、「七夕の短冊」「人権問題学習」「文集の発表」「年賀状・暑中見舞い」「文化祭発表準備」と「文集作成」である。さらに、このような多くの取り組みを実施している学級だけに共通するのが「文集の発表」と「文集作成」である。

単純には言えないものの、この文集を作成し、発表するという、または文集を作成し、発表することが出来るということが識字学級の活動を活発にする1つの鍵となっていると考えられるかもしれない。なぜなら、文集を作成するために、参加者は生い立ちや暮らし、また、識字学級の取り組みを振り返る作業を行い、綴るという作業をすることになる。とりわけ、学習者の作文は学習者だけで作成するのではなく学習者と学習支援者が、過去の出来事やその時の思い等を継続した対話を通じて書き進めていくことになる。それは、共同作業として完成する作文である。また、学習者だけが作文を書くのではなく、学習支援者も生い立ちや日々の暮らし、識字学級での取り組み等について作文を書く。このように学習者と学習支援者の両方の作文が掲載された文集を学級で発表しあうことによって、学習者だけでなく学習支援者の生い立ちや暮らし、識字学級への思い等がその識字学級の参加者全員で共有され、相互理解を促進する機能として働くと考えられるからである。

また、「文化祭発表準備」ということも1つの鍵と考えられかもしれない。「七夕の短冊」「年賀状・暑中見舞い」は、個人作業が多く、定型化された作業が多くなり、共同性がそれほど高くないと考えられる。また、「人権問題学習」は、その取り組みのプロセスにもよるが、継続的に取り組まれることはあまり多く

なく、単発の取り組みとなりがちであり、参加者一人ひとりの思いを深く知り合う機会になりがたい。「文化祭発表準備」は、その内容にもよるが、例えば、演劇や「オガリ」と呼ばれる朗読劇等を実施する場合、その準備作業は最低でも1ヶ月、長いと1年かけて取り組まれるものであり、共同性や継続性は高いものになる。とりわけ「オガリ」については、聞き取り調査でも識字学級Dの学習支援者Aから次のような意見が述べられている。

「ほんまに識字らしい舞台ってオガリだけやと思った。発する人と受け止める人がいて、劇するほどしんどくなくて、自分の言葉で出す、受け止めるで成り立つことやから。(参加者たちが)目をそらしたい部分を合わせていくと迫力のあるものになる」。

これは、参加者たちが心理的に隠しておきたい、深い部分を出せるようになり、またその心の痛みを共有する作業を通じて、より深い相互理解を促進する機能として働いていると考えられる。

以上のように見てきたとおり、「文集作成」と「その発表」、オガリ等の「文化祭発表準備」という、これらの作業がこれまでの識字学級の位置づけの共通認識である「文字の読み書きを身につけ、当事者性を自覚し、自らを解放する」学級として機能する装置となっていたと考えられる。それは、文集に向けて作文を書くことを通じて、文字の読み書きを身につけ、作文を書くための学習者と学習支援者の“継続的な対話”を通じて、学習者は作文によって語る当事者として、また、学習支援者はともに学ぶ者という当事者として、自らの生い立ちや暮らし、識字学級について“共同で振り返り”、作文という形で表現し、それを識

字学級の参加者に発表し共有することによって、自らを解放していったのである。また、オガリでは、作文では個々の作業であったこの過程が、1つの脚本として集約される過程も含み行われていたのである。このような機能を持つ全体学習という装置が多くの学級でなされなくなった、また出来なくなったということが、現在、識字学級が、「文字の読み書きを身につけ、当事者性を自覚し、自らを解放する」といったこれまでの共通認識を持てなくなりつつある1つの要因として考えられると思われるのである。

(2) 識字学級の相対化

地域識字・日本語交流教室（以下、地域交流教室）は、2000年3月に発行された文化庁委嘱研究事業「大阪市地域日本語教育事業報告書」の提言を受け、3,000人以上の外国籍住民が在住する区に生涯学習ルーム事業^(*)と連携し、順次（隔年で1ないし2教室づつ）設置していくこととなった。地域交流教室は、「相互学習としての住民レベルの地域交流を通じて、地域実情に応じた識字・日本語学習支援を行う場」（2006年度予算事業別調書）と位置づけている。そして、2000年に生野区北巽小学校での開講以降、2006年度で、文化庁委嘱研究事業でモデル的に開設された2教室とそれ以前に開設されていた1教室を合わせ、12教室となり、地域密着型教室としては、識字学級と同じ教室数となった。

他方、識字学級の位置づけは、第1節1項でも述べたとおり、「識字問題の解消」と並列して、「成人基礎教育の場」となることにより、「当事者性の自覚」という視点や「自己の解放を目指す」という目標は文言として現れなくな

っている。この識字学級における「当事者性の自覚」という視点と「自己の解放」という目標が不明瞭になったため、「地域実情に応じた識字・日本語学習支援を行う場」である地域交流教室との位置づけの違いが、「成人基礎教育の場」か「識字・日本語学習支援を行う場」かという“取り扱う学習範囲の大きさの違い”のみようになってしまったのである。

また、前述した「大阪市識字施策推進指針」において、識字とは、「社会の主体的な構成員として、その社会自身をより良いものへと作り変えていけるような、一連の知識、資質、技能、態度、能力、これらを身につけて行く取り組みの総体」と表現されているとおり、広い概念で捉えられてきていた。しかし、地域識字・日本語交流教室というように識字と日本語が併記されることにより、識字が「文字・文章の読み書き能力」に関する問題という狭義の意味を指すかのごとく理解されるようになり、識字という言葉の指す意味が混乱することとなったのである。

以上述べてきたことをまとめると、識字の意味の混乱とともに、識字学級における取り組みとして「文字の読み書きを身につけ、当事者性を自覚し、自らを解放する」という共通認識を維持・促進する装置としての機能を果たした全体学習が行われなくなっていく中で、識字学級と地域交流教室の違いは、日本語学習者や教員の比率の違いのように参加者、取り組み、位置づけ、とどれをとっても範囲や比率の違いといった同次元での違いにすぎないかのように捉えられるようになったのである。

第2章 識字と日本語のジレンマ

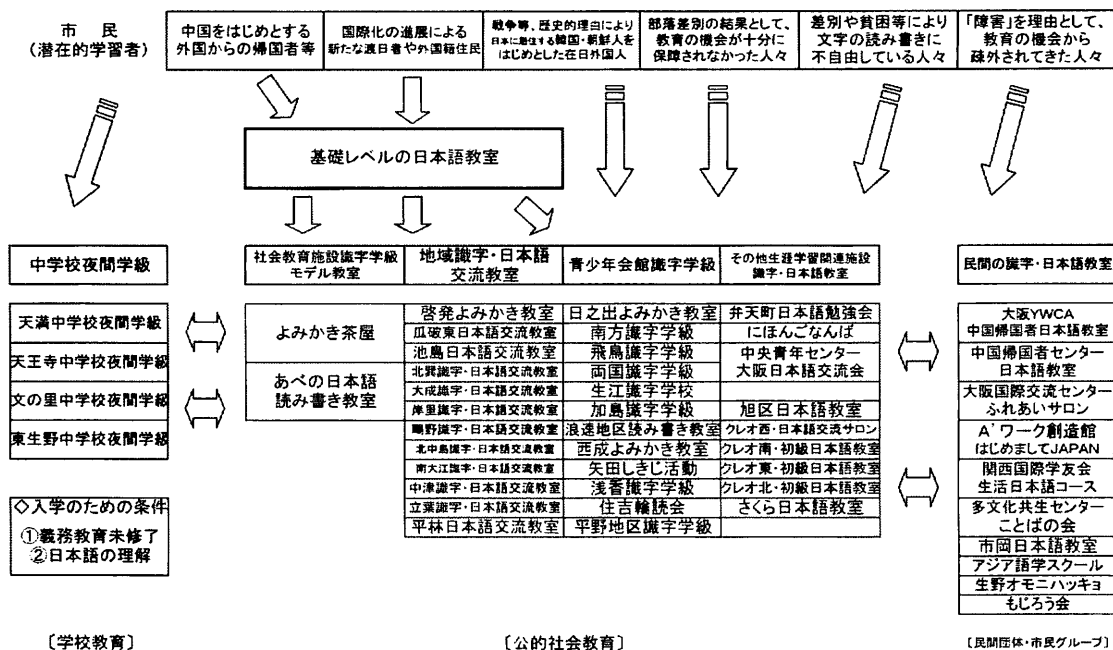
(1) 識字と日本語という対立軸は成り立つのか？

1) 識字と日本語の多様な取り組み

筆者が大阪市の識字施策・事業の統括担当者をしていた頃、識字の関係者から「日本語(教育)の人間は文法や『て・に・を・は』、きれいな日本語をいかに教えるかということしか考えとらへん」という意見を聞くことがよくあった。他方で、「識字の人は差別や人権といった理念はええねんけど、ほんまに生活に必要なことわかってないんちゃうん」といった意見を日本語の関係者から聞くこともよくあった。このような識字と日本語という2項対立で語られることが多々あるが、しかし、本当にこの識字と日本語というように単純に2項対立で捉えられるものだろうか。

識字と言っても多様な取り組みがある。運営主体の視点で捉えれば、行政が関係している教室と市民によるボランティアで実施されている教室と分けることも出来る。また、大阪市で言えば、図1のとおり、様々な枠組みでの識字の取り組みが実施されている。また、対象者の視点で見れば、在日韓国・朝鮮籍の方が多く参加している社会教育施設識字学級モデル教室、旧同和地区の非識字者が多く参加している青少年会館識字学級、そして釜ヶ崎の元野宿生活者が多く参加している「もじろう会」^(*)では、それぞれ雰囲気も取り組み方も異なっている。また、同じ枠組み、対象である青少年会館識字学級の12学級を見ても、第1章で見てきたとおり、教室によって状況や取り組みが違うのであり、また各教室の中でも漢字の書き取りをしている人もいれば、生い立ちを綴っている人、パソコンでの文書作成をしている人等、個々人によって違

図1 大阪市内の識字・日本語の学習機会



※学校・学級・教室の順番は順不同
 (『「地域識字・日本語交流教室」開設・運営の手引き』の図をもとに加筆)

った取り組みがなされているのである。

他方、日本語学習と言っても、同様に、一色で塗りつぶされるものではない。学校法人が運営しているものもあれば、市民が無償のボランティアで会場を借りながら実施している教室もある。また、行政と連携し、主催は大阪市、運営はボランティアで、常設の会場を確保しながら実施しているところもある。学習内容や方法も、仕事をするための日本語能力を付けたい日本語学習者に対して、日本語能力検定試験の合格を目指すような期間を限定したスクール形式で実施している教室もあれば、家族（夫や姑、子ども等）やご近所、また職場でのコミュニケーション、病院や役所での手続き等、生活のための日本語を学び

たい人を中心に、生活に必要な日本語学習を期間を決めずにマンツーマンで進めている教室もある。さらには、識字と日本語の両方の看板を掲げている識字・日本語教室という取り組みも行われているのである。このように多様な取り組み方で識字や日本語学習支援が現在行われており、実態として識字や日本語学習を、それぞれ1つの枠組みで捉えることが困難なこととなっている。そこで本稿では、このような多様性が識字と日本語学習それぞれにあることを認識したうえで、青少年会館識字学級と地域で新たな渡日者を中心的な対象として実施している日本語学習（以下、地域の日本語学習）のそれぞれが抱えているジレンマについて次に述べることとする。

2) 識字のジレンマ

識字学級においては、「文字の読み書きを身につける、当事者性の自覚、自らを解放する」という共通認識を維持する装置として機能した、「文集作成・発表」、オガリ等の「文化祭発表・準備」といった取り組みがこの約10年の間で取り組まれなくなってきた。このことは、学習者が自らの生い立ちに向き合い、文字化・文章化することを通じて読み書き能力を獲得し、自らの尊厳を取り戻し、差別を受けてきた社会と相対するというのを、部落の非識字者の学習として出来なくなりつつある状況を意味している。

その具体的状況は、識字学級Dの学習支援者Aの言葉にも表れている。

「(学習者の) ○○さんは、生い立ちを文集に出来ないのがもどかしいと感じている」。そしてその理由として、「今のパートナー(学習支援者)体制では、(学習者の)話を聴き出せてない」、「経験がないし、イメージを(学習者の表現したい域まで)到達できてない」と言っている。

ここに見えるのは、識字学習において「対話が成立しているか」という問題である。学習支援者が、学習者の発する言葉の向こう側、つまり、学習者が生きてきた部落差別のうえに成り立っている暮らし(生活自体や家族、社会との関係性)とそのことに対する思い(怒りや屈辱、不安、諦め等、そのない交ぜになった感情の蓄積)に向き合おうとしているかという問題である。

また、このことは、学習支援者において教員が減少し、ボランティアな市民が増加したこととも関係しているように思われる。教員は教育において、教育目標が知識の理解や技

術の習得に関する目標と資質の向上や態度の習得に関する目標の両方が1つの学習作業において存在することを知っている^(*)10)。それゆえ、生い立ちを綴ったりする読み書きの学習を通じて、読み書きが出来るようになるということと同時に、当事者性を自覚するといったことや、自分自身を表出することが出来るようになるという心理的な面での目標を理解した学習を進めることが出来る。しかし、ボランティアな市民の学習支援者の場合、このような2つの目標を意識した視点や教育技法は持ち合わせていない場合が多い。そういった理由から、学習者の生い立ちを文集に出来ない状況が発生しているとも言えるのではないだろうか。

また、学習支援者Aは次のようにも言っている。

「識字側は理念が空回りすることがある。理念は学習者にとって重たさになるから…。昔、(D地区の)女性部長は「『部(落)』抜き、「差(別)」抜きはあかんで!」というてはあったが、それは(学習者も)わかってる。表面だけのことやってたらあかんということは」。また次のようにも言っている。「文集あるから(読み書き教室が)嫌やという(学習者の)声は腐るほどある」。

ここに識字のジレンマが垣間見える。

1つは、学習支援者が識字学習に向かう姿勢や能力の問題である。また、1999年当時の調査のデータではあるが、学習者の識字学級に参加したきっかけ(表9)が「友人・知人にすすめられて」が一番多く、2番目がその他、そして、「(運動体地元)支部からの呼びかけ」であり、他者からの勧めや呼びかけに応じて参加した参加者が多く、自発的な参加

者は必ずしも多いとは言えないのである。また、識字学級を選択した動機(表10)も、「家から近い」「知人がいる」「時間帯がいい」「施設になじみがある」といった回答が「内容が

充実している」といった項目の倍以上の回答を得ており、学習内容を学びたいから参加したわけでも必ずしもないのである。このような参加動機の状況もあり、学習者自身も自ら

表9 1999年識字学級に学習者が参加したきっかけ

	友人・知人にすすめられて	ポスターを見て	チラシを見て	運動体支部・地区協議会・解放会館の配布物	運動体支部からの呼びかけ	その他	不明
識字学級A	14	0	2	7	6	3	0
識字学級B	2	0	0	4	6	5	0
識字学級C	1	2	0	0	2	1	5
識字学級D	9	0	0	0	1	7	1
識字学級E	2	1	1	3	1	1	0
識字学級F	8	0	0	0	8	6	0
識字学級G	2	0	0	2	4	1	0
識字学級H	14	1	0	0	0	3	0
識字学級I	8	0	2	0	2	6	0
識字学級J	2	0	0	1	2	0	0
識字学級K	5	0	0	3	3	1	0
識字学級L	5	1	3	4	1	3	0
計(人)	72	5	8	24	36	37	6

(大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査報告書《データ集》をもとに再構成し作成)

表10 1999年識字学級 学習者の識字学級選択の動機

	お金がかからない	内容が充実	時間帯がいい	家から近い	施設になじみがある	知人がいる	他に知らない	その他
識字学級A	6	8	10	20	9	16	2	2
識字学級B	0	2	0	4	9	8	3	4
識字学級C	0	0	1	2	1	0	0	0
識字学級D	1	3	5	9	4	6	1	3
識字学級E	2	2	2	5	0	1	3	0
識字学級F	3	1	4	11	4	10	1	7
識字学級G	3	2	4	6	4	4	0	0
識字学級H	4	0	18	18	13	14	0	0
識字学級I	8	6	12	9	8	7	2	0
識字学級J	0	0	0	2	8	3	0	0
識字学級K	0	2	3	5	0	2	0	0
識字学級L	4	5	6	6	2	4	0	1
計(人)	31	31	65	97	62	75	12	17

(大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査報告書《データ集》をもとに再構成し作成)

の生い立ちに向き合い、それを文字化し文章化していくということはつらい作業であるため向き合いたがらないといった面があると推測されるのである。

以上のような、学習支援者・学習者双方の状況から、多くの学級で「対話」は避けられ、漢字の書き取りを繰り返したり、国語教材を順番に取り組んだり、ローマ字を五十音から覚えるといった「表面だけのこと」をするだけになっていく傾向があるのである。そして、この状況に対して、学習支援者、とりわけ運営を担っている学習支援者は学習者に、学習者がそれを重たく感じるような「生い立ちを文字化・文章化せねばならない」という圧力をかけてしまうこととなる。それは、学習者の自己を解放する（エンパワメントする）はずの識字が抑圧するもの（ディスエンパワメントの構造）に転化してしまう瞬間でもある。そしてそのことも自覚しているが、このジレンマを解決出来ずにいるのである。

このように、識字学級の共通認識であった「当事者性の自覚」や「自己を解放する」ための取り組みを成立させること自体が、ジレンマとなっているのである。

3) 日本語のジレンマ

他方、地域の日本語学習においてもジレンマは抱えている。「相互学習としての住民レベルの地域交流を通じて、地域実情に応じた識字・日本語学習支援を行う場」である地域識字・日本語交流教室（図1参照）では、地域生活に根ざした日本語学習が目指されている。これらの教室の立ち上げ時に関わってきた大阪市識字・日本語コーディネイターF氏は次のように地域での日本語学習のあり方を語っ

ている。

「地域に偏屈なおっちゃんが住んでる、おばちゃんが住んでる。亭主関白なご主人がいる。外国人の奥さんをあごでこき使うご主人もいる。そういう中で暮らす外国人だったら、どういうふうに力を付けていくか？ 強く生きていく力は日本語ではない。日本語の中から汲み取る気持ちを伝えていく。そうすると、知らんうちに日本語が上手になっていくのよ。その人がその力を付けたいと思えば、日本語をつけな仕方がないねんから。当人が。当事者が。ほんで汲み取るので、(テキストの)エクササイズなんぼやったって話にならんや。また、「実際大事なものは、いかにひらがなを教えるか、基礎の漢字を教えるか、日本語を教えるかではなくって、その文字を通して、その地域に住むということの、それぞれ住んでいる人の、まず感情を知る。そのやりとりを知る。その中で自分の生きていく術を見つけていくということが大事なんですよ」。

このように渡日者にとっての日本語学習では、話される「日本語の中から汲み取れる気持ち」や、「地域に住んでいる人の感情や、やりとりを知り、その中で生きていく術を見つけていく」こと、という言語としての日本語学習以外のことの大切さを語っている。それは、日本人とコミュニケーションをしていくために、話されるコトバ（日本語）の裏にある意図に始まり、相手の感情、性格、家庭環境を想像できるようになることであり、また、地域文化を理解できるようになるための、コミュニケーションスキルや地域社会の慣習や歴史のようなことをアドバイスしていくことの大切さ、つまり、日本で生活していくための総合的な人間関係構築力をつけることの大切

切さ、を語っていると思われる。また、だからこそ、学習者が直面しているこのようなコミュニケーション上の具体的な課題を的確に自分の生活と照らし合わせて、共感しつつ学習を進めることの大切さを次のように述べている。

「テキストにカレーライスの写真が載っているでしょ。日本に来たての中国人はほとんどカレー食べたことないのよ。姑さんから『あんたのカレー甘すぎる』と言われてもわからへんねん。カレーの作り方も家によって違う。『私の家ではこんな風にカレーをつくっているのよ』と教えてあげればええねん。『子どものケチャップの味食べるの、私もつらいねん』とか、年齢によって（好みの味が）変わること伝えたらええねん」。

このやりとりは、ある学習支援者から、「日本語テキストのスキットに沿って忠実に進めていると、あつという間に終わってしまうから楽しくない」と相談されたことに対する発言とのことであった。また、F氏によれば、こういった地域の日本語教室に参加している人を対象としている「コーディネーター研修」で、各地域の教室から参加した学習支援者によって話し合われている悩みが「マンツーマン（からグループマンツーマンにいかに移行するか）」「（学習者と学習支援者のマッチングの）コーディネイト」「（どのような）テキスト（を使うか）」についてであったと言う。

これらのことは、地域の日本語教室において、言語としての日本語学習をいかに効率よく、円満に、正確に行うかに興味があることの表れと捉えられる。地域識字・日本語交流教室だけに限らず、平成18年度「文化庁日本語教育大会（九州大会）」のテーマが、「生活

のための日本語教育について考える」で実施されるなど、地域の日本語教室では、概ね地域生活に根ざした日本語学習が大切と言われだしているが、その目指すものと実態との乖離はなかなか埋められていない。

以上見てきたとおり、識字の取り組み、日本語の取り組み、双方それぞれにジレンマを抱えている。そして、本項の冒頭で述べた識字・日本語各関係者の発言は、これまで見てきた現実から、まったく的的外れとも言えない。しかし、識字と日本語で「理念や大切だと考えていること」については違いがあるものの、どちらも「理念や大切だと考えていること」と教室の「現実」には乖離があるという点は共通な課題であり、互いに指摘されるまでもなく、それぞれの問題点を自覚しつつ、そのギャップを埋められずに双方苦しんでいるのである。

（2）識字と日本語の統合の問題点

～「よみ・かき・ことば」という括り方

1) 「よみ・かき・ことば」という括り方

最近、「よみ・かき・ことば」といった括り方で識字と日本語学習を1つのものとして捉え、問題の解決に当たろうという動きもある。代表的なものが「識字・日本語連絡会」^(*)である。

2002年識字・日本語連絡会総会趣意書の「二、識字・日本語の意味と考え方」に次のような記述^(**)が見られる。

「識字・日本語学習とは、《よみ・かき・ことばの学習》を意味します。

よみ・かき・ことばによって人とつながることは、すべての人にとって人間らしく生きるための基本的な権利です。買い物のために

も、仕事をえてはたらくためにも、子育てのためにも、ことばの学習は不可欠です。

ことばをまなぶことは人間解放にもつながります。ことばをまなぶなかで、多くの人が自分をとりもどし、自分を表現し、自分の人生をきりひらいています。…」と続いていく。

このように、識字・日本語連絡会では、識字と日本語学習の取り組みを「よみ・かき・ことばの学習」として、1つの枠組みで捉え、一体のものとして問題の解決を図ろうとしている。この趣意書では「買い物」や「仕事」「子育て」にことばの学習は不可欠と語られると同時に、ことばをまなぶことは人間解放にもつながると表現されている。前者は日本社会で生活していくために必要な日本語運用能力の習得を指し、後者は識字が大切にしてきた自己肯定感や自尊感情の構築により、差別を乗り越え人生を切り開く力をつけていくことを指していると思われる。しかし、両者に対して、「ことばの学習」「ことばをまなぶこと」と、「ことば」を強調することにより、識字と日本語の取り組みが、《よみ・かき・ことばの学習》を通じて目指していることが同じものかのような印象を与えてしまっている。

また、このように「よみ・かき・ことば」とまとめられることにより、識字学級や地域の日本語教室の現場では、読み書き、日本語会話という日本語運用能力が日本社会における生活上必要不可欠なものであるという共通認識の上に立ち、読み書きを中心に行っているか、日本語会話を中心に行っているかという日本語という言語学習における、重点が置かれている学習分野の違いと捉えられてしまうことがある。それは、識字学級Dでの学習支援者Cの発言からも推測される。

「部落の人権ということではなくて言葉が出来ないということが人権というか。人間のいちばん基本的な問題だからというところでの共通項ですね」と、部落の(識字)学習者と渡日の(日本語)学習者との共通した問題性から語っている。つまり、読み書きが出来ず、日本語を理解することが出来ないことから生じる、文字や日本語による自己表現が出来ないことによるコミュニケーション上の課題と生活上の困難、そしてそのことによる社会生活における排除、といった共通した問題点を意識して語られているのではないかと推測される。

確かに、そういった「言葉が出来ない」ことから生じる共通した問題点は、基本的人権に関わる問題であるという視点は重要であり、異論のないところである。しかしながら、以上述べてきたとおり、「よみ・かき・ことばの学習」というように、「ことばが出来ない」問題と論点を「ことば」に集約し、そこから生じる課題の共通性を強調することにより、識字学習者と新たに日本に来た日本語学習者、それぞれが抱える課題の違い、その課題の背景の違い、そして、識字学級と地域の日本語学習の目指しているものの差異が意識され難い《よみ・かき・ことばの学習》という括り方が学級現場において、次のような様々な葛藤や困惑を生じているのも事実である。

2) 識字学級の葛藤

私が識字学級Hの担当者をしていた時に発生したのは、「庇貸して、母屋取られる」という議論である。日本語を使って電話で欠席連絡を入れることが困難な日本語学習者は無断欠席が多かった。また、識字学級Hでは、学

級全体で1つのことに取り組む全体学習の時間を月に1回程度実施していたが、日本語学習者は日本語を学ぶことを目的に来ており、日本語学習者が増えるに従って、その全体学習の時間の意味を理解出来るように丁寧に説明することが困難となっていた。このようなことから、全体学習の時間になると、欠席する日本語学習者が多くなっていくことになった。全体学習にほとんど参加しない日本語学習者が増えていくことに対して、「自分のことしか考えてない」と不満が出るようになっていき、日本語学習者が学習者の4割になった頃、識字学習者や運動体支部（女性部）から、「このままいったら、庇貸して母屋取られる」という議論が起こったのである。

この事例では、当時の識字学級の目的と日本語学習者の目的にズレが生じていることが、両者に自覚されていなかったことが問題の原因であったように考えられる。当時、「当事者性の自覚」や「自らを解放する」ことが目的であった識字学級では、文字の読み書きの学習以外にも、人権課題の学習や、ムラの昔の暮らしを再現した共同製作等の取り組みを全体学習として行っていた。言い換えれば、識字学級では、部落差別により奪われた文字を奪い返すこと、また共同製作活動等も含む学習のプロセスを通じて自尊感情を高めるとともに、その活動により部落差別の解決に向かっていくことが目指されていた。他方、日本語学習者は、日本で生活していくうえで、就労場面等において排除されず仕事に就き、また、家庭や地域社会でコミュニケーション不全にならず暮らしていくために、より正確な日本語を身につけることが主な目的であった。

このように両者の目的は違ったのである。

もちろん、識字学級では読み書きが出来るようになることによって運転免許や調理師免許を取得し、渡日の日本語学習者と同様に就労等で社会的に排除されないということも目的であった。しかし、「『よみ・かき・ことば』について困っている」のは同じだという、読み書きや日本語会話が出来ないことによるコミュニケーションや生活上の困難、そのことによる社会生活における排除といった「言葉が出来ない」ことから生じる問題は基本的人権に関わる問題である、という視点の共通点に引っぱられ、両者の目的の違う部分が学級として当時明確には自覚されていなかったのである。また、多様性が出てきている学級としての方向性や方法論を打ち出せていなかったことが、このような葛藤を生み出したとも思われるのである。^(※13)

3) 地域識字・日本語交流教室の困惑

同様に地域識字・日本語交流教室でも、困惑する状況は生じている。地域識字・日本語交流教室は、これまで述べてきたとおり、「相互学習としての住民レベルの地域交流を通じて、地域実情に応じた識字・日本語学習支援を行う場」である。上の表現を借りれば、《よみ・かき・ことばの学習》を地域実情に応じて行う場として開設されている。つまり、識字の要望があれば識字を行う場であるのだが、参加者の学習希望は日本語学習がほとんどである教室が多い。このような実情の中で、ある識字・日本語交流教室で次のようなことが起こったと識字・日本語コーディネーターのF氏は語っている。

「しゃかりきに日本語やってんねん。ほんで（そんな風に日本語学習）やるもんやから、

在日かそうじゃないお年寄りが帰っちゃったんよ。

『私の来るところちゃう』って。

(教室の) 運営委員さんも『おばちゃんの来るところちゃうで!』って声かけて帰ってしまった。すでにそこからもうギャップが始まっているわけで。それはいたしかたないなと思って」。

ここにもやはり、先ほどの識字学級とは真反対の状態、実態として教室側と学習希望者側に目的としているものが違ってしまっているという問題がある。教室側は、教室は生活に役立つ日本語を学習する場であると思っている。学習希望者は、識字として安心して集え、読み書きの学習を通じて自分の生立ちを振り返ったり、思いを打ち明けたり出来ると思いき教室を訪れたと思われる。

教室として、《よみ・かき・ことばの学習》の場であるとして一括りにした看板を掲げているが、実態として地域の日本語学習の場となっており^(※14)、識字と地域の日本語学習における共通点と相違点を認識していなかったのである。

第3章 識字と地域の日本語学習の共通点・相違点

(1) 識字と地域の日本語学習が大切にしてきたこと

では、識字と地域の日本語学習の共通点と相違点は具体的にはどこにあると考えられるだろうか。この節では、聞き取り調査での意見をもとに、識字と地域の日本語学習、それぞれが大切にしていることを整理することとする。また、次節においてそれをもとに小・中学校区程度という同規模の地域を主な対象に展開されている、

これらの識字と地域の日本語学習の相違点、共通点を考えていくこととする。

1) 識字が大切にしてきたこと

識字学級Dでの聞き取り調査において、学習支援者Aはこれからの識字学級に残していきたいものとして、次のように語っている。

「抽象的な言い方になりますけどね、『人間の闇にきちんと光をあてること』。闇の中には、その隠したいことである心の傷であるとか、今まで忘れてしまいたいことですね。思い出したくないこと。それは1つは部落差別とか、いろんな差別の問題であるやろうし、被差別の立場ではなかったとしても、同じような経験。ていうのは、いじめの問題でもそうですし、社会人になってからもいろんなところであると思うんですよ」。

そして、学習支援者についても触れ、

「パートナー（学習支援者）が今までいるのは、自分の生立ちの中にそういう闇というか影の部分を持っている人が長続きするんですね。それは自分でもそうやけど、あんまり最初はね、認識してない部分なんです。それが識字に来ることによって、そういう部分があるということを感じてきて、なんであるんやろうということで見えてくる。そしたら、非識字の人の思いと近いところで教室を共有しあえる気持ちになれるところがあると感じている」。

この話から読み取れるのは、「被差別体験や目を背けたい経験とその思い」に焦点を当てるということである。そして、『被差別体験や目を背けたい経験とその思い』でつながる」ということである。また、学習支援者Aは、「この闇に丁寧に向き合うことが識字である」とも言っている。つまり、学習者は、勝手に

自らの隠したい心の傷を話すのではない。学習支援者が学習者に丁寧に向き合うことにより、学習者は世間話ではない闇（生い立ち）を語りだす。学習者が語る学習者の闇を、生い立ちを綴るという共同作業を通じて追体験していく中で、学習支援者自身も自らの闇を見つめ直していく。

しかしながら、この過程は簡単なことではないことをイメージとして次のように学習支援者Aは語っている。

「(学習者は) 毒吐きながら、自分もその毒をかぶりながら、識字に参加してはる感じがします。一皮向いたら僕ら(学習支援者チームたち)でもケチョンケチョンですわ。その言葉で、その毒気でね、『自分もなんでここまで言わなあかん!』と思ってはるねん。人を責めるということは、普通の社会の中では、あんまり許されてないことやと思うねんけど。それが毒ついたり、ぶついたり、それが結局、自分に跳ね返ってくるんやけど、その作業の中で何かを見出そうとしてはるんやろうけど」。

ここに、学習者の思いが学習支援者に「伝わらない」やるせなさが現れている。そして、このやり取り、過程こそが識字における「対話」なのだと思われる。学習者と学習支援者の立場性の違い、また、その違いを超えて理解してもらいたい、理解してもらえないという強い思いや感情が噴き出すようにぶつけられる。「目を背けたい課題(被差別体験やその思い)」のやり取りをする時、感情がむき出しになる。

しかし、識字学級がこの「目を背けたい課題」のやりとりが成立する関係性でいられる場であるからこそ、学習者Aは次のように語る。

「識字に来るとね、他の人にこーやて、しゃべれへんのに、識字に来たらペラペラしゃ

べれるわけやん。なんかしらん、つるつる次から次へとね。よう、こんな恥ずかしいこと言うなあ、思うくらい。他の人に言うたことないことをしゃべれるわけやわ。あれ不思議やねえ。自分でも不思議やなあ。なんや知らんけど。…中略…他の人に言うたら差別されるのんちゃうかなあと思うようなこともあるしね。せやのに、ここに来たら、『先生、こーやでー。こんなん、こんなんや』言うて。先生自身もその差別とかそなん思たらへんわ。(私の生い立ち綴りの文章を) つながらして、あとは先生やら一緒やと思うわ」。

このように学習者にとって、差別される心配のない、安全で安心できる場となっているのである。その環境の中で、「自らの『目を背けたい課題』を語ること」と、「生い立ち綴りという行為を通じた読み書きの学び」が一体となった学習として行われているのである。

この安全で安心な居場所ということに関しては、知的・発達障害がある学習者Cの母親も次のように識字学級Dについて語っている。

「あの子にしたら、落ち着ける場所なんですわね。気を使わないで、自由に落ち着ける場みたいですね。自由奔放にあっち行ってもこっち行っても何も文句言われない。…中略…(学習者Cを) 一人の人が教えるんじゃなくて、自由奔放にあの子が行きたいところに行ったら、それなりに(誰もが) 対応してくれる。自分の担当の子(学習者) じゃなくても。それがあの子にしたら心地良いんじゃないのかなと思います」。

ちなみに、学習者Cは、モノも文字も認識できるが、モノとそのモノを指す文字が一致しないらしく、それを一致させていくことを識字学級Dで現在、学んでいるという。

これらの発言から、考えられる学習の取り組み方として「識字で大切にしていること」の特徴として、次のようなことが挙げられる。

- ① 学習者にとって安全で安心な居場所であること。
- ② 学習者と学習支援者が、ともに学習者の抱えてきた「闇」に丁寧に向き合うこと。
- ③ 生い立ちを綴ること。
- ④ 学習支援者も学習者との“学習を通じて”、自らの「闇」の部分に向き合うこと。

①は、差別されることなく、安心して自分の思い（怒り、やるせなさ等）を吐き出すことが出来る場である。また、障害のある人も含め、そのままの学習者が受け入れられることが出来る場である。②は、被差別体験や目を背けたい経験による隠したい心の傷や、忘れたい、思い出したくないことに学習者が目を向けられるように学習支援者が共感をもって傾聴し質問をするなど、承認を与えつつ対話を繰り返すことである。③は、「学習者の『闇』と丁寧に向き合うこと」はカウンセリング的のただそれだけが行われるのではなく、「生い立ち綴りという行為を通じた読み書きの学び」と一体となった、あくまでも学習行為の一環として行われることである。④は、学習支援者も学習者の生い立ちを“共に綴る”作業を通じて、自らを内観することとなり、自らの「目を背けたい課題」と向き合っていくことである。

そして何より、これらの取り組みを総合的に進めることによって、学習者の自己肯定感を高めること、つまり、学習者が「当事者性を自覚」し「自己を解放する」ようになることを大切にしてきたのではないと思われる。

このように見ると、安全で安心な居場所

あり、共感をもった傾聴による承認が行われ、そのことによって自己肯定感の醸成を大切にするなど、これらの取り組みはカウンセリング^(*)15)やコーチング^(*)16)に通じるものが非常にあると思われる。しかし、カウンセリングやコーチングと違う点は、学習支援者もまた学習者であるということである。カウンセラーとクライアント、コーチとクライアントという治療や指導の関係性ではなく、識字では、学習者と学習支援者は“共に学ぶ者”なのである。学習支援者は、カウンセラーやコーチほど冷静ではなく、学習者の発言に時に揺らぎ、時に悩み、時に共鳴し、そして自らも内観していくことを通じて自らの学びを得ていくのである。では、ピアカウンセリング^(*)17)ではないかとも思えるが、そうでもない。識字社会において、識字能力またそれを身につけることが出来なかった背景（部落差別や民族差別等、その結果の貧困等）の差別や抑圧を受けてきた者とそうでない者という、学習者（非識字者）と学習支援者（識字者）は立場性、当事者性の点において違うのである。

2) 地域の日本語学習が大切にしてきたこと

では、地域の日本語学習が大切にしてきたことは何であっただろうか。識字・日本語コーディネイターのF氏は、渡日者にとっての日本語学習では、「(話される)日本語の中から汲み取れる気持ち」や、「地域に住んでいる人の感情や、やりとりを知り、その中で生きていく術を見つけていく」こと、という言葉としての日本語学習以外のことの大切さを語っていた。

つまりそれは、渡日者の日本語学習者が、日本人とコミュニケーションをしていくため

には、日本語話者の発したコトバ（日本語）の裏にある意図に始まり、相手の感情、性格、職場・家庭環境を想像できるようになることが大切であるということである。また、地域文化を理解できるようになるためのコミュニケーションスキルや、地域社会の慣習や歴史のようなことを、学習支援者がアドバイスしていくことの大切さを語っていた。それゆえ、「カレーライスを話題にした学習」という事例を挙げ、学習者が直面している身近な日本人とのコミュニケーション上の具体的な課題を、的確に自分の生活と照らし合わせて共感しつつコトバにし、コトバの背景を学ぶ学習を進めていく方法を語っていた。

これらのことは、OECD（経済開発協力機構）の「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」プロジェクト（通称：デセコDeSeCo：The Definition and Selection of Key Competencies以下DeSeCoと表記）によって定義された、「人生の成功と良好な社会に貢献するものとして考えられ、人間の権利や持続可能な社会、そして民主的な過程を尊重する普遍的な価値を表現するものとして考えられた」個人が身につけるべき鍵となる力、キー・コンピテンシー^(*)18)の獲得を指しているとも言えるのではないだろうか。

DeSeCoによれば、キー・コンピテンシーは、3つのカテゴリーで構成されている。カテゴリー1として「相互作用的に道具を用いる能力」である。この能力は、「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」と「知識や情報を相互作用的に用いる能力」、「技術を相互作用的に用いる能力」によって構成されている。カテゴリー2は「異質な集団で交流する能力」である。この能力は、「他人とい

い関係を作る能力」と「協力する能力」で構成されている。そして、カテゴリー3は「自律的に活動する能力」である。この能力は、「大きな展望の中で活動する能力」と「人生設計と個人的プロジェクトを設計し実行する能力」、「自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力」で構成されている^(*)19)。

これらのキー・コンピテンシーの中でも、地域での渡日者に対する日本語学習においては、とりわけ、カテゴリー1の「相互作用的に道具を用いる能力」の「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」と「知識や情報を相互作用的に用いる能力」、また、カテゴリー2の「異質な集団で交流する能力」の「他人とよい関係を作る能力」を組み合わせるものが獲得することが大切にされているのではないだろうか。

例えば、日本語という「言語を相互作用的に用いる能力」を学ぶということは、日本語学習自体が持つ機能である。しかしそれに加えて、その日本語学習は、DeSeCoのいう「テキストを相互作用的に用いる能力」、また、「知識や情報を相互作用的に用いる能力」に必要な「情報そのもののもつ性質、つまり、その技術的基盤や社会的、文化的、思想的な背景と影響についてのよく考える力」^(*)20)を、日本語学習者が身に付けることでもあると考える。

例えば、「カレーライス」の事例では、「姑さんから『あんたのカレー甘すぎる』と言われた」という日本語学習者の発言が挙げられ、その事例をF氏に相談してきた学習支援者に対してF氏は「カレーの作り方も家によって違う」ことと、「『子どものケチャップの味食べるの、私もつらいねん』と、年齢によって好みの味が変わることがあること」を、自ら

の経験等を例示しながら共感性を持って日本語学習者に伝える必要性を語っている。

この「あんたのカレー甘すぎる」というテキストの中には、夫・姑の家の食文化と妻の食文化の違い、また、年齢により味の好みが変わるという事実があるということを語っている。そして何より、現代の日本社会において2世代同居の場合、妻が子どもを中心とした核家族を大切にしがちであり、舅・姑世帯との確執が生じるという日本社会の嫁・姑問題という社会的背景がある。この日本語学習者の姑さんのコトバの背景として、このような背景があることを考えられる力を、日本語学習者が日本語学習を通じて身につけられるようにしてあげることをF氏はこのやりとりで学習支援者に提案している。

また、同時に、「カレーの作り方も家によって違う」という言葉のあと、「『私の家ではこんな風にかレーをつくっているのよ』と教えたげればええねん」と、学習支援者が自らの生活経験を省みながら具体的な提案をしてあげることが必要であることを語っている。ここに、日本語学習者が、DeSeCoによって「他人と良い関係を作る能力」として仮定されている、「人が自分がよいと感じる環境を創り出すためには他の人の価値観、信念、文化や歴史を尊敬し評価できるだけでなく、それらを取り入れて成長」できるようになるために、上述したように日本語学習者がテキストの中の背景情報を読み解けるようになり、それを理解したうえで次の行動につなげるようになる（成長する）ために、学習支援者が日本語学習者に対し、具体的提案をしてあげることの必要性をF氏は語っているのである。

これらのことから、考えられる学習の取り

組み方として「地域の日本語学習が大切にしていること」の特徴として、次のようなことが挙げられる。

- ① 学習者にとって安全で安心な場所であること。
- ② 学習者と学習支援者が、生活上の課題の解決に向き合うこと。
- ③ 日本語表現や所作を学ぶこと。
- ④ 学習支援者も学習者との“学習を通じて”、自らの「生活のあり方」に向き合うこと。

①は、渡日の学習者が生活に根ざした日本語学習を進めていくためには、学習者が安心して自文化・社会と日本文化・社会との違いによる生活上の課題を話すことが出来る場の必要性である。②は、一人ひとりの学習者の生活上の課題を解決するために、キー・コンピテンシーの「テキストを相互作用的に用いる能力」や「知識や情報を相互作用的に用いる能力」、「他人と良い関係を作る能力」を獲得できるように、各学習者の生活背景を共有し、学習支援者の経験を潜らせて共感性をもって、学習者一人ひとりの課題に向き合うことである。③は、「学習者と学習支援者が、学習者の生活上の課題の解決に向き合うこと」と「言語を相互作用的に用いる能力」を学ぶことである日本語表現や所作の学習」を結びつけて行うことである。④は、学習者の生活課題の解決に向かう日本語表現や所作の学習作業は、学習者が発する疑問や質問について、学習支援者が自らの生活や考え方を省察することから始まるのであり、学習支援者自らの「生活のあり方」と向き合うことなのである。

これらのことを、やはり総合的に取り組んでいくことにより、渡日者が「(話される)日本語の中から汲み取れる気持ち」を理解し、

また、「地域に住んでいる人の感情や、やりとりを知り、その中で生きていく術を見つけていく」といった、コトバ（日本語）を含めて、現実に日本で生活していくためのコミュニケーション力を身につけていけると考えられるのである。

(2) 識字と地域の日本語学習の共通点・相違点

まず、前節で見てきた識字と地域の日本語学習において大切にしていることには、共通点と相違点があるように思われる。「識字が大切にしてきたこと」と「地域の日本語学習が大切にしてきたこと」を比較した表11から、次のようなことが共通点と考えられる。

- ① どちらも安全で安心な場として存在している。
- ② 対話を通じて学習が行われ、学習を通じて対話が行われている。学習と対話は一体となって行われている。
- ③ 学習者の知識・技術に関する学習目標としては、『言語を相互作用的に用いる能力』の獲得である。
- ④ 学習支援者も学習者である。

①は、識字では読み書きが出来ないということでの差別やその背景である部落差別を受けたり、地域の日本語学習では言語や文化の違いにより地域社会から孤立したり外国人差別を受けたりと、どちらの学習者も日本社会において疎外される状況にあることを表している。それゆえ、疎外される危険性がない場であることを重視して考えられていることは共通点である。②は、どちらも学習者個人の課題に向き合うことを大切にしており、課題の解決に向けた学習を進められる学習形態という点で一致している。③は、文字の読み書きのみか、読み書きも含めた日本語かの違いはあるものの、言語を活用し、自己表現が自由に出来るようになるという点では共通している。④は、学習支援者と学習者は、「教える—教えられる」という固定した関係性ではなく、ともに学習し、自らの学びとする関係性である点で一致している。

このように、識字と地域の日本語学習の共通点は、概括的に捉えれば、学習の取り組み方として大切にしていることは一致しており、それゆえに、「よみ・かき・ことばの学習」という一括りの括り方がなされがちなのである。しかし、

表11 識字と地域での日本語学習で大切にしていることの比較

	前提	大切にしていること				個人レベルでの目的・ゴール
		形態	プロセス		指向性	
識字	安全で安心な居場所	対話 学習	学習者と学習支援者が、学習者の抱えてきた「闇」に丁寧に向き合うこと＝立場性・当事者性の違いの表出、感情の噴出、生きてきた証明。	傾聴、承認、共感、自らの「闇」の部分に向き合う＝自らを内観する	過去	学習者が当事者性を自覚し自己を解放すること(学習者の自己肯定感が高まること)
義務教育の未修・中途退学。 「生い立ち綴り」という行為を通じて読み書きの学び。			文集に共に文章を綴る	読み書きにより思うとおり自己表現ができる。		
日本語	母文化・社会と日本文化・社会との違いによる生活上の課題を話すことが出来る	対話 学習	学習者と学習支援者が、生活上の課題の解決に向き合うこと＝慣習、文化、制度、考え方の違いや日本社会が抱える課題の発露。 渡日により日本語表現や所作がわからない。 日本語表現や所作を学ぶこと	共感と相互理解。自らの「生活のあり方」に向き合う＝自らの生活や考え方を省察する	現在	キー・コンピテンシーの「テキストを相互作用的に用いる能力」や「知識や情報を相互作用的に用いる能力」、「他人と良い関係を作る能力」の獲得＝地域社会で良好なコミュニケーションが取れる 「言語を相互作用的に用いる能力」の獲得＝読み書きを含めた日本語で思うとおり自己表現ができる。

※網掛けは共通点(学習支援者の部分は、識字と地域の日本語学習、双方学びがあるという点は共通するが、内容が違う)

この「よみ・かき・ことばの学習」と括られたときに、様々な葛藤や困惑が生じているのは、以下に述べる相違点があるにも関わらず、その違いが意識されない、もしくは重視されず学習が取り組まれるためである。

相違点としては、

- ① 識字の場合、場として「『ありのままの自分』が受容される」、差別や抑圧がない居場所であるという点が重視される。他方、地域の日本語学習の場合、言語や慣習・文化、制度(社会的背景)の違いからくる不安や疑問、生活上の課題を打ち明けることが出来る場である点が重視されている。
- ② 学習における対話の内容として、識字の場合、学習者一人ひとりの被差別体験や思い出したくない出来事等、目を背けたい課題である「闇」の部分に向き合う。その際、学習者と学習支援者の立場性・当事者性の違いの無理解への叱責や怒り・悲しみ等、学習者の感情の噴出を時に伴う。他方、地域の日本語学習の場合、言語や慣習・文化、制度(社会的背景)の違いからくる社会生活におけるコミュニケーションの困難や排除といった課題に向き合い、これらの生活上の課題への学習者の不安や疑問、困惑等が発話される。
- ③ 知識・技術としての学習内容として、識字の場合、義務教育の未修・中途退学により、不自由している読み書きの学習を、生い立ち綴りという、生きてきた(生きている)世界と個人の関係性を編み直す作業を通じてなされる。他方、地域の日本語学習の場合、日本語表現や日本の慣習的所作を、自文化とは異なる日本の文化や慣習、制度、その背景にある考え方、また日本社会が抱える現代的課題により生じる生活上の課題の解決方法を通じて

学ぶ。

- ④ 学習支援者は、学習者との学習を通じて、識字の場合、自らを内観し、自らの目を背けたい課題である「闇」の部分に向き合う。また、学習者と同様に思いや出来事を文章に綴る。他方、地域の日本語学習の場合、自らの生活や考え方を省察し、自らの「生活のあり方」に向き合う。
- ⑤ 指向性として、識字の場合、過去の出来事や思いを捉えていくが、地域の日本語学習の場合、現在の出来事や課題を捉えていく。
- ⑥ 個人レベルでの心理・態度面での学習の目的・ゴールとして、「学習者がエンパワメントされること」という点では両者共通する。しかし、そのエンパワメントの内容は、識字の場合、学習者が「当事者性を自覚」し、「自己を解放する」こと(自己肯定感が高まること)である。他方、地域の日本語学習の場合、キー・コンピテンシーの「テキストを相互作用的に用いる能力」や「知識や情報を相互作用的に用いる能力」、「他人と良い関係を作る能力」を獲得し、「家庭や職場、地域社会で良好なコミュニケーションがとれるようになる」ことである。

また、教室の参加動機や選択の理由は、地域の日本語学習に関するデータはないものの、識字学級の場合、表9のとおり、自発的参加は比較的少ないが、地域の日本語学習の場合、経験上、広報チラシや友人の情報を頼りに自発的に参加する人が少なくないと考えられる。

さらに、これも筆者の経験からとなるが、参加者の参加期間も識字学級の識字学習者の場合、約10年~20年の参加が多く30年選手もいるという長期の参加が多く、居場所として機能していると思われる。他方、地域の日本語学習者の場

合、1～2年で参加しなくなるケースが多い。これは、仕事が見つかる、仕事の時間帯が変わった等の理由が多いのであるが、居場所というよりも日本語を習得するという目的意識を持って参加している人が少なくないからとも考えられる。

このような相違点から、識字と地域の日本語学習の違いは、日常の活動場面において、識字は差別という社会意識・構造の問題を背景とした学習者個人の心理（感情等）や意識（考え方等）の側面に向き合い、地域の日本語学習は一人ひとりの学習者の家族問題や異文化間コミュニケーションの問題、また就労やビザといった社会生活上の排除という具体的な文化・社会的課題を扱うことが多いということが考えられる。また、識字は学習を通じた心理的サポートの機能が重視されるが、地域の日本語学習では学習を通じた課題解決機能が重視されると考えられる。

以上見てきたとおり、識字と地域の日本語学習の大切にしていることや取り組みには様々な相違点が存在しているのである。これらの相違点を意識せず、識字と地域の日本語の取り組みを教室の位置づけや参加者の内訳、取り組みにおける範囲・比率といった同次元での違いでしかないと捉え、共通点のみに意識を取られ、学習を進めてしまうと葛藤や困惑を生み出してしまうのである。

では、このような共通点と相違点の整理を踏まえたうえで、どのような展開が出来るかを次章で考えることとする。

第4章 地域社会の生涯学習の基礎としての「識字」のあり方を考える

本章では、これまでの議論を踏まえ、地域社会の生涯学習の基礎としての「識字」のあり方

を検討することとする。第1節では、これまで見てきた識字と地域の日本語学習の共通点と相違点を踏まえ、今、必要とされている「識字」とは何かを問い直すこととする。また、第2節で、本稿で見てきた識字学級の変化、識字と日本語のジレンマや教室現場に葛藤、困惑を生み出す状況の中にあって、今、必要と考えられる「識字」を地域社会の生涯学習の基礎とするために、必要なことはどのようなことなのかを検討することとする。

（1）今、必要とされている「識字」とは何かを問い直す

前章で識字と地域の日本語学習の共通点として、
①どちらも安全で安心な場として存在している。
②対話を通じて学習が行われ、学習を通じて対話が行われている。学習と対話は一体となっていて行われている。
③学習者の知識・技術に関する学習目標としては、「言語を相互作用的に用いる能力」の獲得である。

④学習支援者も学習者である。

という、4つのポイントを示した。これらの共通点は以下の理由から、これからの「識字」においても大切にされるべきものであると考える。

①は、識字者や日本人と比較されたり、差別・抑圧される状況では学習が進められない。それゆえ、非識字者としての私、外国で生まれた、または外国にルーツを持つ私として存在できる、安全・安心な場である必要がある。

また、②③④は、ブラジルの識字指導者パウロ・フレイレが言う対話による課題提起型教育⁽¹⁹²¹⁾として、教育のあり方の根源的な転換を意味している。つまり、フレイレが言うとおり、これまでの「教える—教えられる」という学習

支援者と学習者の固定した関係性による銀行型教育^(※22)ではなく、識字、地域の日本語学習のどちらにおいても、学習者個人の課題に向き合い、学習者自身の課題解決に向かうことの中から「言語を相互作用的に用いる能力」を獲得することを目指したものとなっている。このように、心理・態度面と知識・技術面といった両面の目的・ゴールに同時に到達することを目指す学びによって初めて、学習者自身の思いを表現でき、学習者自身の生活の中で活用できる文字やコトバとすることが可能であると考えられるからである。そして、学習支援者も学習者の課題に対して対話を通じて共同して学習を進める中で自らを省みて、自らの生き方やコミュニケーション、また、日本社会の課題と社会をより良くするために必要なこと等を学ぶ学習のあり方であるからである。

他方で、6つの相違点をきちんと認識したうえででの取り組みが行われなければならない。この違いを認識することが出来れば、これまで述べてきた識字も地域の日本語学習も1つの教室で共存した取り組みとして実施することが可能になると考えるからである。

これまで見てきた識字と地域の日本語学習で起こった葛藤や困惑は、この違いを整理したうえで認識されていなかったことが大きな要因として考えられる。またはこれらの違いをただ違いとして認識するのではなく、どちらかの大切にしてきた考え方を優先し、他方を軽視し、起こった葛藤であり困惑だったのではないだろうか。それゆえ、識字と日本語学習を一緒に行えばこのような葛藤や困惑が発生するからとこれまでその対応としてなされてきた、教室を別々にして実施するという形式的なことが必要なのではない。必要なのは、識字の取り組みと地域

の日本語学習の取り組みでは、学習の機能や目的が違い、学習支援者に求められる資質や能力、技術も違うということを認識しておくことであると考えられるのである。さらに、この2つの学習に必要な準備物は違い、具体的な進め方も違ってくるということを認識しておくことが必要なのである。よって、その違いを整理して認識し、その違いに則った準備や進め方をすれば、1つの教室で2つの取り組みが共存して展開することが可能なのである。

また、このような取り組み方で1つの教室として展開される学習は、個別に取り組みされるのが重視される必要があると思われる。必ずしもマンツーマンである必要性はないが、学習者一人ひとりの人生や生活上の課題に向き合うことが可能な規模で行われなければならない。なぜなら、学習者は誰一人同じ人生を生きているわけではなく、また、同じ生活をしているわけではないからである。それゆえ、学習者一人ひとりによって課題は違い、個別に学習が取り組まれる必要があるのである。

そして、このような学習は包括的に取り組みがなされる必要があると考える。この学習では、学習者のこれまでの人生や今の生活上の課題が提起される。例えば、識字であれば、人生における目を背けたい出来事は様々な人間関係や背景を伴い起こっている。また、地域の日本語学習で提起される生活上の課題も、そのことだけが課題なのではなく、その背景にある人間関係や考え方、習慣、また社会問題等、広がりのあるものである。よって、提起された課題から連なるものを含んだ全体像を視野に入れ、包括的に取り組まれなければならない。

また、この学習は継続的に取り組まれる必要がある。教科書に載っている知識を積み上げる

形で学ぶ銀行型教育ではなく、学習者の人生の1つの出来事や、生活における1つの課題が提起される学習である。それぞれの出来事や課題は繋がっており、それらを繋がったものとして解決していくことが必要なのである。ゆえに、継続的にそれぞれの課題に取り組むことにより、学習者の課題全体の解決が図られるのである。

そして一人ひとりの学習と思いを共有することが重要であると思われる。それは、識字と地域の日本語学習の共通する部分に目を向けたとき「みんな基本的にやさしいから、つらい思いをした時に、フォロー出来るからそこがいい」という学習支援者Bの意見からも推測される。これは、部落差別による「つらい経験」や、日本という外国で、母語も母文化も理解されず、母語と母文化を基盤にして分かち合える知り合いもないという中での生活といった「つらい経験」である。つまり、「暮らしの中に根ざした『つらさ』を認め合うという教室のベースを持つこと」によって始めて、違いを発見していく、豊かに感じていけるようになるのではないかとと思われるからである。

そして、このような取り組み方で学ばなければならない学習は、読み書きやコトバの学習以外にもあるのではないかとと思われる。例えば、高齢者にとって携帯電話でのメール交換や知的・発達障がいのある人にとっての日常生活の課題解決に向けた学習も、同様の取り組み方が必要なのではないだろうか。そう考えると、読み書きやコトバだけではなく、逆に、生活に必要な不可欠な基礎的なコトやモノの学習・習得、つまり成人基礎教育において、このような取り組み方で学ぶ学習を「識字」と呼ぶべきではないかと考える。

よって、「よみ・かき・ことばの学習」という

学習分野で括るのではなく、「暮らしの中に根ざした『つらさ』を認め合う」という教室のベースを持ったうえで、「学習者自身の人生・生活に基づいた課題に向き合い、識字や地域の日本語学習も包摂した生活に必要な不可欠な基礎的なコトやモノの学習・習得(成人基礎教育)を通じたエンパワメントを目的とした、個別的で包括的で、継続的な課題提起型教育による“学び”」が、今必要とされている「識字」であると考えられるのである。

(2) 「識字」を地域社会の生涯学習の基礎とするために

では、このような「識字」を地域社会の生涯学習の基礎とするためには、どのようなことが必要であろうか。現在の識字学級を巡る情勢は、第1章でみたデータから読み取れる5年間の違いを見ても、位置づけ、参加者、取り組みと大きく変化していた。

まず、位置づけにおいて、「当事者性の自覚」という視点や「自己の解放を目指す」という目標は文言として現れなくなっていることについては、対象を日本語学習者も含めた多様な参加者とした段階で理解できる場所である。それは、前節で述べたとおり、識字と地域での日本語学習との相違点を認識して取り組んでいく必要性からも明らかである。しかし、だからこそ、識字として学ぶ学習者に対しては、識字が大切にしてきた「当事者性の自覚」という視点や「自己の解放を目指す」という目標を引き続き大切にしていかなければならない。

また、「当事者性の自覚」という視点や「自己の解放を目指す」という目標は非識字者だけに大切にされないといけないものではない。それは、学習支援者にもあてはまり、非識字者・識

字者の区別なく必要とするものであるということとは述べてきたとおりである。

そして、このようなことを踏まえたうえで、「よみ・かき・ことばの学習」と学習分野で括るのではなく、「暮らしの中に根ざした『つらさ』を認め合える」というベースを持ち、「学習者と学習支援者が学習者自身の人生・生活に基づいた課題に向き合い、識字や地域の日本語学習も包摂した生活に必要な基礎的なコトやモノの学習・習得（成人基礎教育）を通じたエンパワメントを目的とした、個別的で包括的で、継続的な課題提起型教育による“学び”が「識字」であると位置づけなおすことが必要であると考えている。

また、行政施策の位置づけとして問題なのは、第1章でみたとおり「成人基礎教育の場として充実を図る」（2006年度予算事業別調書）という表現で示され、学習機会の提供・学習環境の整備事業として、事業が位置づけられている点である。成人基礎教育は、学習機会を提供することが行政の役割であり、成人に対する基礎教育自体は行政の役割であるかどうかは曖昧なものになっているのである。

また、「生涯学習大阪計画」（平成18年（2006年）1月策定）においては、視点として「これまで大阪市においては、『識字学級』、『地域識字・日本語交流教室』やボランティア養成などの識字施策を進めてきましたが、平成15年（2003年）からの『国連識字の10年』の趣旨もふまえて、『大阪市識字施策推進指針』（平成5年（1993年）策定）を改定し、総合的な施策の推進と非識字者のエンパワメントを図ることが重要となっています」と述べている。しかし、同計画の施策体系においては、「平成15年（2003年）からの10年間で『国連識字の10年』となっていることをふまえ、『大阪市識字施策推進指針』に

沿って進めてきた識字・日本語施策の充実を図るとともに、識字学級のこれまでの実践・成果を活かし、外国籍住民の多い区を中心にした地域識字・日本語交流教室の開設や、外国籍住民の日本文化の理解に資する学習機会の提供など、多文化共生社会の実現に向けた取組みの充実に努めます」となっており、成人基礎教育については直接的には触れていない。

さらに、「はじめに」で述べた現在の公共概念の変化により、学習機会の提供は、市民の自主的な活動を支援する形で提供されるものになりつつある。現在も、地域識字・日本語交流教室においては、教室の立ち上げ時の有期限（2年間）コーディネイターの派遣、ボランティア養成講座の実施と学習者募集、会場の無償提供、教材・物品の提供、情報提供等という市民の活動支援という形で行われている。日々の教室を運営するのは、地域住民である生涯学習推進員^(※23)なのである。このような状況を受けて識字学級の今後も検討されており、成人基礎教育の機会の提供は、市民の自主的な活動を支援する方向で検討される可能性がないとは言えない。このような動きが意味することは、「行政にとって成人基礎教育は、市民の自主的な活動によって出来る範囲で行われるものでよい」となる可能性があるということである。

しかし、生活に必要な基礎的なコトやモノを学ぶという成人基礎教育において、行政は支援という役割で十分なのかは検討すべき点であると思われる。読み書きやコトバの学習等といった義務教育で学ぶ内容であるものや、現代において必要不可欠となった情報通信技術等の成人になってからの習得は、行政の責任として保障されるべきものであり、大阪市のどの地域でも不足なく実施されるよう「生涯学習計画」

に位置づけていく必要があると思われる。

また、これまで述べてきた「識字」は、支援だけでは成り立ち難い学習であると思われる。第1章で見たとおり、識字学級の学習支援者も大きく変化している。心理・態度面での学習目標と知識・技術面での学習目標の両方を理解し、それを一体として取り組む能力を持つ、学校教員である学習支援者は大きく減少している。また、前節で提示した「識字」を行うには、カウンセリングやコーチングといった対人援助の姿勢や技法、異文化間コミュニケーションやキー・コンピテンシーに関する理解、また、人間の発達や障害について等、様々な知識や技術を一定程度理解している必要があると思われる。よって、このような学習支援者の育成が不可欠である。この学習支援者の育成も行政責任において実施される必要があると考えられる。

さらに、個別적으로取り組まれる「識字」では、日々の学習は学習者と学習支援者のその関係性の中でのみ生まれるものとなる。よって互換性が生じにくく、教材やテキストは参考にはなっても、それぞれの組み合わせの学習手法や資料が必要となる。そのためには、事例研究という質的データの積み重ねが必要であり、答えはなく膨大なヒントとなる質的データベースの中から、独自の学習の進め方を考えるということになる。そのためには、調査研究やナレッジ・マネジメント^(註24)の構築は不可欠である。

とりわけ、オガリ等の発表が出来る教室間の実践交流の場や、学習支援者どうしの実践交流は不可欠と考える。このような調査研究や場の設定は行政である大阪市、もしくは中間支援センターである「おおさか識字・日本語センター」等が中心となり実施される必要があると思われる。なぜなら、教室間の交流会等について、

識字学級Dの学習支援者Aは「自分たちの実感で言うと、自分たちの教室を維持するだけで精いっぱい」との意見を言っており、各学級で活動する参加者が中心となり、教室間の交流会を実施することは困難な状況だからである。

以下にこれまで、「識字」を地域社会の生涯学習の基礎とするために必要と考えられることを検討してきたことをまとめると次のようなこととなる。

- ① 識字と地域の日本語学習の共通点・相違点を整理して認識し、「よみ・かき・ことばの学習」という学習分野で括るのではなく、「暮らしの中に根ざした『つらさ』を認め合える」というベースを持ち、「学習者自身の人生・生活に基づいた課題に向き合い、識字や地域の日本語学習も包摂した生活に必要な不可欠な基礎的なコトやモノの学習・習得（成人基礎教育）を通じたエンパワメントを目的とした、個別的で包括的で、継続的な課題提起型教育による“学び”」が「識字」であると位置づけること。
 - ② 成人基礎教育を行政の責任として保障されるべきものとして、「生涯学習計画」に位置づける。
 - ③ 対話と学習が一体となった学習を進められる学習支援者の育成。
 - ④ 事例研究といった質的データの調査研究やナレッジ・マネジメントの構築。
 - ⑤ オガリ等の発表が出来る教室間の実践交流の場や、学習支援者どうしの実践交流の場の設定。
- 以上、「識字」を地域社会の生涯学習の基礎とするための5つのポイントが実施されたとき、「識字」が地域社会の生涯学習の基礎となっていることを願うものである。

おわりに

本稿は、大阪市職員として約10年間関わってきた識字施策・事業をデータと聞き取り調査を手がかりに振り返った。

まず、データから識字学級の位置づけ、参加者、取り組みのどれもにおいて大きく変容しており、「当事者性の自覚」という視点を持ち、「自己の解放を目指す」という目標を持った学習が困難になりつつあることを読み解いた。また、聞き取り調査から、識字学級と地域の日本語学習を「よみ・かき・ことばの学習」という学習分野で一括りに捉えることにより、その違いが見えなくなる問題点を指摘した。そして、識字学級と地域の日本語学習が大切にしてきたことを4つの共通点と6つの相違点として整理した。本稿で整理した共通点と相違点を認識することで、識字学級と地域の日本語学習での葛藤や困惑を解消することにつながられるのではないかと考える。

また、本稿の結論として、これから必要な「識字」とは、「暮らしの中に根ざした『つらさ』を認め合える」というベースを持ち、「学習者と学習支援者が学習者自身の人生・生活に基づいた課題に向き合い、識字や地域の日本語学習も包摂した生活に必要な不可欠な基礎的なコトやモノの学習・習得（成人基礎教育）を通じたエンパワメントを目的とした、個別的で包括的で、継続的な課題提起型教育による“学び”」とした。このような学びが地域の生涯学習の基礎として、様々な地域で実践されれば、「生涯学習大阪計画」で目指されている「市民力」^(#25)が育まれていくものになると考える。

また、見えてきた課題としては、「識字」は、果たして市民の活動を支援するだけで良いのかという問題である。社会教育は学習機会を保障

してきたが、人が人として暮らしていくために必要な成人に対する基礎教育は、学習機会ではなく、教育自体が保障されるべきものではないかと考えるからである。

以上、本研究を通じて発見・整理・再確認できたことは多い。しかし、他方、本研究を進めることによって、さらに追求しきれていない課題が多いという気付きも多いものとなった。例えば、追求しきれていない大きな課題は、提議した「識字」を通じて、差別の問題をどこまで解決していくことが出来、そのプロセスはいかなるものか。また、社会生活における排除に対してどれほど共生に近づけ、そのプロセスはいかなるものかといったことである。このような追求しきれていない課題はあるものの、本研究が少しでもこれからの識字施策や生涯学習施策、識字学級や地域の日本語学習現場に役立てば幸いである。

最後に、本研究のために、聞き取り調査にご協力いただいた方々や、様々な知見を提供していただいた皆様に感謝すると共に、厚く御礼申しあげたい。

* Satoshi Tanaka 大阪市立大学大学院創造都市研究科修士修了生
【注】

- ※1 本稿では、1999年1月に実施された「大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査」ならびに2005年度の識字学級12学級のデータ（大阪市立総合生涯学習センター調べ）を使用している。
- ※2 2006年10月6日に実施した大阪市識字・日本語コーディネーターF氏への聞き取り調査、ならびに同年10月から11月にかけて実施した識字学級Dの参加者（学習者2人・学習支援者3名）への聞き取り調査。

学習者は、学習者A（2006年10月21日聞き取り調査）は20年程度識字学級Dに参加している部落の非識字者、学習者Cの母親（2006年11月21日聞き取り調査）とは、重度の知的障がいのある学習者Cの母親である。

学習支援者A（2006年11月7日聞き取り調査）は、過去に当該部落の子どもが通う中学校の教諭であり、今は別の中学校に異動になったものの10年以上識字学級D

に参加している学習支援者。学習パートナー（学習支援者）全体チームも担当。学習支援者B（2006年11月25日聞き取り調査）は、他の日本語交流教室の運営スタッフを経験後、2000年に学習パートナーとして識字学級Dに参加、2003年より学習パートナー土曜日チームも担当。学習支援者C（2006年10月28日聞き取り調査）は、2002年に識字学級Dに参加。日本語学習支援が専門。他の識字学級や日本語読み書き教室にも複数参加している。

- ※3 識字学級名や人物名として記述しているアルファベットはランダムにつけており、学級名や人物の名前の頭文字をとっているものではない。
- ※4 「多文化・多民族共生社会における地域識字・日本語学習活動—大阪市地域日本語教育事業報告書」（2000年）では、識字学級のスローガンである「差別によって奪われた文字を奪い返す」という表現に関して、「奪われたのは、実際は『学ぶ権利』（学習権）である」とらえるべき」と述べている。
- ※5 2007年2月に部落解放・人権研究所により大阪市内の識字学級の実態調査が実施されているが、2007年9月現在、まだ結果は公表されていない。
- ※6 ここで言う識字学習者とは、文字の読み書き学習だけを指す狭義の識字ではなく、ワープロやパソコン、仕事上必要な文書作成能力の獲得、計算能力、プレゼンテーションや会話等のコミュニケーション能力の獲得、創作・表現活動による自己表現力の獲得等を含むものである。
- ※7 国籍は日本と韓国・朝鮮籍（31人）を識字学習者とみなした場合、95%。母語は日本語と答えている方を識字学習者とみなした場合、91%。
- ※8 生涯学習ルーム事業は、小学校の特別教室等を利用し、地域の方々の自主的な文化・学習活動や交流の場を提供することを目的に1989年に13校からスタートし2004年に大阪市内全小学校296校で開設されるようになっていく。
- ※9 大阪の寄せ場でありドヤ街である釜ヶ崎で2002年から開かれている識字教室。単身の元野宿生活者や救護・厚生施設から通う学習者が多い。学習者の生活相談にのり福祉施策や就労につなげる等の活動も行う。
- ※10 教職基本用語辞典（柴田義松、宮坂瑛子、盛岡修一編、2004年、学文社）によれば、陶冶と訓育の項で、「近代学校における教育活動の主要な形態である教授（授業）は陶冶を主たる任務とするが、訓育的課題も同時に果たすべきであり、さらに教育活動の全体は、結局のところ、人格の形成という意味の訓育を目的として統一されるべきだ」というベスタロッチの訓育的教授の考え方を引き、陶冶と訓育はすべての教育活動に二つの側面として備わっている、としている。
- ※11 識字・日本語連絡会は、1989年、識字に取り組み12団体や教室、個人が集まり、国際識字年推進大阪連絡会と

して結成された。同会は大阪府下を中心に、識字学級や地域の日本語教室の参加者等を対象にした様々な交流イベント、識字・日本語学習者の文集の作成、調査研究・教材作成、啓発活動、政策提言等を実施してきている。例えば、ブラジルの識字指導者パウロ・フレイレを招聘しての講演会に始まり、「大阪識字10ヵ年計画の策定についての要望書」を提出し、1993年に大阪府・市の「識字施策推進指針」の策定につなげている。

2000年12月には、「提言『成人識字・日本語学習センター（仮称）の創設に向けて』」を大阪府・市に提出し、2002年4月に大阪府、大阪市、大阪府人権協会・大阪市人権協会、識字・日本語連絡会の5者による共同運営の「識字・日本語センター」の開設にこぎつけた。なお、2002年5月に、国際識字年推進大阪連絡会から識字・日本語連絡会と改称し、大阪に限定せずに射程を広げて活動していくことになっている。

- ※12 識字・日本語連絡会の総会趣意書の「二、識字・日本語の意味と考え方」では、識字と日本語の他の共通点についても述べている。しかし、識字学級Dでの学習支援者Cの発言からも、「よみ・かき・ことばの学習」において、「よみ・かき・ことばによって人とつながることは、すべての人にとって人間らしく生きるための基本的権利です。」という点での共通性が意識されがちであり、他の共通点あまり意識されていないように推測される。
- ※13 その後、識字学級Hでは、識字学級運営委員会を中心に識字学級のあり方が検討され、識字学級としての日本語教室が立ち上げられている。
- ※14 地域識字・日本語交流教室では、教室の開設時から2年間を上限に、識字・日本語学習支援の経験が豊富な専門家として、F氏のような識字・日本語コーディネーターを派遣している。事例の教室では、その後、2年間の間のF氏の助言によりボランティア自身が気付いて、学習者にあった対応が徐々に出来るようになってきている。
- ※15 カウンセリングとは「言語的および非言語的コミュニケーションをとらして、行動の変容を試みる人間関係」である。（國分康孝編、2001年、「現代カウンセリング事典」金子書房）
- ※16 コーチングに関して国際コーチ連盟（ICT）では、プロフェッショナル・コーチの役割として、「耳を傾け、質問を投げかけ、クライアントがどんなことに焦点を当てて話し合うかを定めることにより、クライアントが行動を起こす」ようにし、「幅広い視点を与え、選択肢に気付かせること」でクライアントの現状と目標、そして自発的な行動に焦点を当てて、それを促進していくとしている。
- ※17 ピアカウンセリングとは「同じ環境・境遇にある仲間」の関係を活用したカウンセリングである。（國分康孝編、2001年、「現代カウンセリング事典」金子書房）
- ※18 ドミニク・S・ライチェン ローラ・H・サルガニク 編

- 著、2006年、「キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして」(立田慶裕監訳 明石書店)の要約を参照。
- ※19 同書 210-218 参照。
- ※20 同書 211 参照。
- ※21 ブラジルの識字指導者パウロ・フレイレは、「課題提起型教育は、生徒の省察のなかで、たえず自らの省察を改める。生徒は、もはや従順な聞き手ではなく、今や教師との対話の批判的共同探求者である。教師は生徒に考えるための材料を与え、生徒が発表するかれらの考えを聴きながら自分の以前の考えを検討する」「課題提起型教育において、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」「教師=生徒と生徒たち=教師たちは、省察と行動を二分することなく、自分自身と世界を同時に省察し、こうして、確かな思考および行動の形態を確立するのである」と述べ、学びのあり方の転換を求めた。
- ※22 パウロ・フレイレは、知識を持つ教師が知識のない金庫としての生徒に対し、一方的に知識を満たしていく(預金していく)教育を「銀行型教育」とし、「銀行型教育概念にあっては、知識は自分をもの知りと考える人々が、何も知っていないとかれらが考える人々に授ける贈り物である。他者を絶対的無知とみなすのは抑圧イデオロギーの特徴であるが、探求の過程としての教育と知識はそれによって否定される」と批判した。
- ※23 1993年度から地域社会における生涯学習を推進するコーディネーターとして生涯学習推進員は養成されている。2005年度には、1,066名が生涯学習ルーム事業の企画・運営に携わっている。
- ※24 ナレッジマネジメント(KM)では、知識を「暗黙知」と「形式知」という2種類に分類する。暗黙知はいわゆる職人のノウハウと呼ばれるもので個人の中に蓄積される知識、一方形式知は誰でもが参照できるマニュアルといった体系化された知識である。この2つの知識を相互に移転し合い、結果として質の高い情報活用を行なうプロセスがKMである。
- ※25 「市民力」とは、自分たちでものごとを決め、社会的な課題に対してはともに解決に当たるとする市民一人ひとりの、自律し連帯する力のこと。
- 市生涯学習ルーム事業実施報告書
 大阪市立総合生涯学習センター企画推進課人権教育係編、2003年、「『地域識字・日本語交流教室』開設・運営の手引き」大阪市教育委員会事務局生涯学習部社会教育課
 国際識字年推進大阪連絡会、2002年、「国際識字年推進大阪連絡会第13回総会 シンポジウム『識字・日本語センターってなに?』～センターでしてほしいこと～」
 文化庁文化部、2006年、平成18年度「文化庁日本語教育大会(九州大会)」実施要項
 本間正人・松瀬理保、2006年、日経文庫「コーチング入門」
 日本経済新聞社
 ドミニク・S・ライチェン ローラ・H・サルガニク 編著、2006年、「キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして」(立田慶裕監訳 明石書店)
 パウロ・フレイレ、1970年、「被抑圧者の教育学」(=1979年、小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳) 亜紀書房
 大沢敏郎、2003年、「生きなおよす、ことば 書くことのちから 一横浜寿町から」 太郎次郎社エディタス
 浅香識字学級、1997年、「『わたしがつくるみんなのしき字』をめざして」『解放教育'99』1997年9月号、46-52、明治図書
 内山一雄、1999年、「『非識字者』の視点にたった運動を～識字運動の原点と方向性を考える」『部落解放8月号1999/458号』30-43、解放出版社
 柴田義松、宮坂 子、盛岡修一編、2004年、「教職基本用語辞典」学文社
 國分康孝編、2001年、「現代カウンセリング事典」金子書房
 住吉人権文化センターホームページ「人権文化センターとは 8.識字学級と日本語学級」
 (http://www.sumiyoshi.or.jp/shisetsu/bunkac/about/about_4.htm 2006,12,24)
 部落解放・人権研究所ホームページ「識字部会・学習会報告 2004年09月08日 『釜ヶ崎識字教室もじろうかい』2年半のあゆみ 花立都世司(ともにあゆむ釜ヶ崎識字教室もじろうかい)」
 (http://blhri.org/kenkyu/bukai/kyoiku/shikiji/shikiji_0022.html 2007,1,30)
 「アスキーデジタル用語辞典」
 (<http://yougo.ascii24.com/gh/77/007791.html> 2007,1,30)

【参考文献・資料】

- 大阪市地域日本語教育事業推進委員会、2000年、「多文化・多民族共生社会における地域識字・日本語学習活動一大阪市地域日本語教育事業報告書一」
 大阪市国際識字年推進会議、1993年、「大阪市識字施策推進指針」
 大阪市生涯学習推進会議、2006年、「生涯学習大阪計画」
 大阪市教育委員会、2000年、「大阪市識字学級・日本語読み書き教室等実態調査報告書《データ集》」
 大阪市立総合生涯学習センター編、2005年、「平成16年度大阪