

多文化教育としての識字

社会教育学研究室 矢 野 泉

Literacy as Multicultural Education

Izumi YANO

If literacy education is to reject simple assimilation into the dominant, literate culture, and instead include questioning of the oppressive structure of literate society, it should be aimed at the literate majority as well as the illiterate minority. In terms of grade levels in literacy education, the illiterate minority are the literacy students and the literate majority are called co-learners. In this paper, literacy education is seen as sharing a common basis with multicultural education, which liberates the majority from their prejudices towards the majority. The minority and the majority co-exist in a multicultural society in which learning cultural relativism is related to self-fulfillment. Culture relativism is the attitude of accepting unknown cultures while respecting one's own culture. What is required of co-learners is to be conscious of the formation of such an attitude. If this does not happen, literacy education can be nothing more than assimilation education which brings the minority into the majority culture. In this paper, I have clarified various points which were not obvious in existing research, such as respect for illiteracy as one culture in a multicultural context, the need to view literacy relativistically as one value among many, and the possibility of a third culture emerging from the written culture of the co-learners and the oral culture of the literacy students. Looking at literacy education as a part of multicultural education provides an opportunity for verifying the significance of literacy education.

目 次

はじめに

I. フィールドワーク

II. 識字生と共同学習者

III. 多文化教育としての識字

IV. 基本的人権としての識字再考

おわりに

はじめに

ユネスコの1990年の統計では、非識字者は世界で9億6千万人に上るとされているが、人口実態すら正確な数字を把握することが困難な国があるため、実際には非識字者の人口はさらに多く、識字問題はより厳しい状況の中に立たされているものと考えられている。¹⁾人間の生活の質の豊かさがますます追求されていく今日の世界的な状況の下で、識字の問題は依然として真摯に取り組みつづけなければならない課題である。識字問題に関する特筆すべき世界の動向としては、1960年代以降の

P. Freireの実践²⁾、ユネスコ³⁾などでの取り組みが挙げられる。一方、日本では、15歳以上で“少なめに見つっても170万人”⁴⁾の非識字者がいると言われていながら、マジョリティである識字者が非識字者の存在すら知らないという事態が起こっている。小沢有作によれば、わが国での識字は、文字を覚え、仲間や講師に励まされて、自分史を綴り、それを通して人間を取り戻していく「人間化としての識字」(literacy for liberation)に特徴があると言う。⁵⁾この点において、“文字という記号の操作能力を人間の他の営みから切り離すのではなく、人間の営みの相互交流=コミュニケーションの活動の中に位置付け”⁶⁾ている現在の世界の識字動向と軌を同じくするものと言える。識字問題は、日本においては既に解決済みの問題であるかのように言われ、常に見えにくい位置に置かれてきたが、1990年の国際識字年を契機として、日本のなかにもさまざまな識字問題が存在することがひろく知られるようになってきた。日本における識字運動や識字教育は、部落解放同盟や夜間中学を中心に展開されてきており、識字の教室に集う学習者はいずれも、基本的人権としての文字を学ぶ教育の機会を差別

や貧困等により奪われてきた人々であった。現在の日本の識字教育は、①同和問題、②障害者のコミュニケーションの問題、③在日外国人の問題、④不登校の問題との関連で行なわれている。このなかでどの問題と関わる非識字者がとりわれ抑圧されてきた存在であるのかということについて議論は慎重に行なわなければならないが、非識字者への差別がいくつもの次元にまたがるほど被抑圧の状況が深刻化するということであれば、そうした差別を多次元にわたって引き受ける非識字者の被抑圧状況は、他の非識字者のそれに比して深刻度の深いものと考えてよいだろう。

本稿では、在日外国人の識字の問題、それも、歴史的経緯により半世紀前から日本への定住を余儀なくされ、現在は高齢化の問題が顕在化している在日韓国・朝鮮人女性の非識字者の事例を取り上げたいと思う。というのは、彼女たちは非識字者—外国人—女性—高齢者といういわば四重の差別構造のなかに身を置いており、彼女たちの事例を取り上げることで、抑圧からの解放を目指す「人間化としての識字」の内実がより先鋭的に見えてくるのではないかと考えられるからである。「人間化としての識字」教育はこれまで、文字の文化ではなくことばの文化を土台として生きているマイノリティに対してのみ行なわれてきた。しかし、識字教育が文字の文化を最優先する支配的な識字文化への単なる同化を拒み、識字社会におけることばの文化への抑圧構造の問い直しまでを含むものであるとするなら、識字教育は非識字者＝マイノリティのみならず、識字者＝マジョリティに対しても向けられるものとなるだろう。⁷⁾ 文字の文化が支配的な識字社会においても、ことばの文化は多文化のなかのひとつの文化として尊重されるべきであろう。そのためには、マジョリティにマイノリティのことばの文化に対する理解を求める必要がある。「人間化としての識字」としての一方の意義が、マイノリティの文字の獲得を通じた社会参加にあるとするなら、もう一方の意義はマジョリティが自らの文字の文化を相対化し、マイノリティのことばの文化と共生していくことにあるのではないだろうか。本稿では、文字の文化とことばの文化どちらも尊重する多文化教育としての識字教育の可能性を探ってみたい。

I. フィールドワーク

多文化教育としての識字教育の可能性を探るためには、マジョリティにおける偏見から理解への変容のプロセスが捉えられなければならない。偏見とは一方的にゆきす

ぎた範疇化のことである。人間は、多の人間や人間集団、また社会のさまざまな事象を把握する際に、“その見方や考え方が特定の対象について、一定の立場や条件に規定されて、一面的に固定されてしまったり一方的にゆきすぎてしまうことがある。しかも、それを全体的で正確なものであるかのように思い込み、対象をかってにおしゆがめて実体とはまったくちがう中身をあたえてしまう”⁸⁾ ことがあるが、その場合は“体験や学習、観察や省察をかさねることによって、しだいにより全面的な認識と把握に近づく”⁹⁾ こともできるのである。体験や学習、観察や省察をかさねていく方法のひとつに現地調査(＝フィールドワーク)がある。現地調査には、調査しようとする事柄が起こっている場所へ出かけて行って、直接調査者の眼で見ることによってデータを集める観察による方法と、情報を持っている人々に質問して回答を得たり話を聞き取ることによってデータを集める質問による方法とがあり、質問による方法はさらに、調査者が質問し回答を記録する面接による方法と、回答者自らが質問を読んで記入する質問紙による方法とに分けられる。質問による方法は、“現地で起こった出来事やそれに対する人々の感情や態度を、その人たちの記憶や証言を通して圧縮して手際よく再現”¹⁰⁾ することだが、一切を調査対象者の報告に依存しなければならないことから、たとえそれが真実ではないデータであったとしてもそれを採用せざるをえないという限界がある。一方、観察による方法は、調査者と調査対象者が出来事の体験を共有しながら、調査地に流れる時間のリズムや雰囲気に入入することを通して、調査対象を全体的に理解しようとするものである。これは自ら省察的な見地に立って長期的な調査を行なうものである。データの真実性を確かめながらデータを採用することができる。観察による方法のなかでも、観察者自身が対象社会の一員として参加し、人々と生活を共にしながら社会を内側から観察していくものを参与観察と言う。

参与観察を行なう者は、学ぶ者の立場を取らなければならない。その社会の作法を学び実行していくことで、その社会の真の姿を体験的に理解していけるのである。参与観察は時間の流れに添って調査対象に関する何らかの理論的枠組みを模索していく方法であるから、理論的枠組みを先人の研究に全面的に依拠する仮説検証型研究とは異なるものとして考えられる。この方法では、詳細なフィールドノーツを積み重ねて包括的なデータを取って、そのなかから見えてくるものを待つのである。筆者がフィールドとして選んだのは、在日韓国・朝鮮人の高齢女性たちが通う「川崎市ふれあい館」(以下「ふれあ

い館」と言う)の識字学級である。この識字学級は、文字を学ぶ識字生、識字生の学びを援助していく共同学習者、学級の運営を総括する担当職員で構成されている。筆者は共同学習者としての役割を担いながら参与観察を行なった。共同学習者というのは職員たちの発案による呼称であるが、共同学習者どうしの間柄ではボランティアと呼び合い、識字生たちからは先生と呼ばれている。本稿では共同学習者という呼び名を用いたい。というのも、この呼称にはマジョリティとしての識字者が文字の文化を相対化し、マイノリティからマイノリティ自身のことばの文化を学んでいくという多文化教育的な意味合いが込められているからである。

「ふれあい館」の識字学級では、母国での学校教育を受けたことがなく、母国語での読み書きが著しく不十分な在日韓国・朝鮮人の高齢者と、母国での学校教育を受けて母国語で読み書きができる比較的若い世代の在日外国人(韓国、フィリピン、台湾)が学んでいる。学習者はいずれも、日本語の話しことばではなく、母国語の言語に依拠して思考を組み立て、日本語の識字に取り組んでいる。

本稿では参与観察を平成6年第1期および夏期特別期間(計13回)に行なったが、多文化教育としての識字教育の側面がおぼろげながらも実際に見えはじめたのは、6回目以降であった。参与観察では、手間ひまかけて現地の人々との接触をはかって交流しあい、観察も露骨には行なわずその場の状況を見ながら徐々に行なっていくため、ひとつの理論的枠組みが浮かび上がってくるにも、相当な時間がかかるのである。

II. 識字生と共同学習者

「ふれあい館」は、在日韓国・朝鮮人の多住地域、桜本に、川崎市が1988年に設置した施設であるが、運営は在日韓国・朝鮮人が中心となって社会福祉事業を行う社会福祉法人青丘社に委託されている。「ふれあい館」は公民館(社会教育)、子供文化センター(児童福祉)、留守家庭児対策事業(学童保育)を包括した統合施設である。ここでは、韓国・朝鮮人などの在日外国人や日本人が互いの歴史・文化等を学び合いながら、基本的人権尊重の精神に基づいて差別をなくし、共に生きる地域社会を創造していくことが目指されている。識字学級は「ふれあい館」の事業のひとつで、①基本的な日本語を身につけること、②識字生と共同学習者が深く対話し、生活課題に即した学習を行なうこと、③共生のために必要な国際感覚、平和・人権感覚を身につけること、④識字生

の悩みや生活課題を共に考え、社会参加を促せるようにすること、⑤識字生と共同学習者は自己の確立と自己実現に向けて共に学習していくこと、などが学習課題とされている。

識字学級が始められてから6年を経た現時点での成果は、①在日韓国・朝鮮人一世として集える場の定着、②在日韓国・朝鮮人の歴史の自己確認、③年金問題をはじめとする民族差別との闘いへの結集、④市内外の識字学級との交流等による。また、①在日一世の高齢化(病気、体力の衰え等)への対応、②識字教育が同化教育に流れていくこと、③共同学習者と識字生による「人間化としての識字」の共有などが取り組むべき課題として残されている。¹¹⁾

現在、「ふれあい館」の識字学級に通う在日韓国・朝鮮人一世は20名だが、なかには来たり来なかったりの人もいるので、定着者は15名である。全員が女性で、60代が2人、70代が12人、80代が1人、若い世代の来館者や職員たちからは、ハルモニ(=おばあちゃん)と呼ばれ親しまれている。識字生は50年程前の10代の後半に朝鮮半島の南部から渡日し生活苦を重ねてきた人たちばかりだが、ひとりひとりの生きてきた歴史が少しずつ異なっていることもあって、識字の程度は多様である。識字生の現在の生活状況についてふれておくと、家族との同居者の多くは家人の収入に頼り、独居者は公的な生活扶助を受けるか、家族・親戚からの送金に依存しており、商売等をして生計を立てたりしている。「ふれあい館」では、識字生を、識字の程度別に複数のグループに分け、教室として2つの部屋を使用している。筆者が観察した教室には、3つのグループごとに机が置かれ、1グループに2～3人の共同学習者、3～4人の識字生がつく。共同学習者は定着者が韓国人3人、日本人16人(女性11人、男性5人)、となっており、ボランティアとして毎週火曜と金曜(AM10:00～11:30)、ないし火曜が金曜どちらかの識字学習の援助をしている。共同学習者の多くは、時間の都合のつきやすい定年退職か主婦である。

筆者が観察したのは主にKT(識字学習暦3年、82歳、平仮名を読めるが、名前や住所以外はあまり書けない)さんをはじめとする初級グループの識字生である。KTさんの文字の学び方は、小学校1年生用の国語の教科書をひと文字ずつ読み上げ、それが終わるとじっくり教科書を見ながらまたひと文字ずつノートに文字を書き写していくというものである。初級グループの他の2人の識字生は2年生用の教科書を使って漢字と仮名混じったものを読んだり書いたりしていたが、読み書きのスピードがKTさんより少し早いというくらいで、学び方として

は、KTさんと同様、ひと文字ずつ読み上げ、ひと文字ずつ書き写すというものであった。識字の程度の進んだグループならば、ひとりの識字生にかかりきりの指導をしなくとも識字生が各自のペースで自ら学んでいくが、初級のグループでは共同学習者のより密接な関与が必要であると思われた。参与観察をはじめれば、観察者としても共同学習者としても行き詰まりを感じていた。「参与」の役割が忙しすぎたために観察者としては不十分であり、共同学習者としては、KTさんにことばとしての文字の読み書きを獲得してもらう方法を探ることができなかったのである。共同学習者は一カ月に1～2回、学級運営や学習方法に関する会議を持つが、筆者はその場をも行き詰まりの打開に利用することができなかった。しかし、KTさんとの学習が回を重ねるにつれ、KTさんの筆者との関係性がより親密なものへと変化していき、学習内容についても、文字の読み書きの技術の伝達だけでなく、ことばとしての文字の読み書きをめぐる対話ができるようになった。

〈事例①〉KTさんと同じ初級グループに属するLJさんは(識字学習歴3年、76歳)漢字仮名混じりの2年生の国語の教科書を使って学習している。LJさんは、同じグループのKTさんに比べると、文字やことばだけでなく、文章の読み書きもできる。しかし、学習の方法はどうかと言うと、KTさんやKPさん同様お手本の書き写しが主である。LJさんが書いた文字は手慣れており見易かったため、筆者が「きれいですね。巧いですよ。」とほめると、LJさんは「いくらきれいに書いたってね、教科書そのまま写してるだけなんだもの、意味ないよ。いくら書いたって、字なんてぜんぜん覚えられないんだよ。若い頃だったら、学校で一生懸命がんばるけども、年取ってんだもの、もうこの年になっていまさら覚えたって仕方ないんだよ。」と切り返してきた。LJさんによれば、〈あいうえお〉が読めるようになるまでは必死で学習したが、それ以上はいくら努力しても上達しなかったため、平仮名が読める以上のことは望んでいないそうだ。とすれば、LJさんが識字学級に通い続けているのは何のためか。LJさんは言う。「遠足とか字の勉強以外にいろいろ行事があるだろ？そういうのに連れてってもらえるからね。それに、家じゃ勉強しないし、ここに来ないとせっかく覚えたことも忘れちゃうから。」初級グループの識字生たちはいずれも相当高齢になってから識字に取り組み始めている。KTさんは「もう82だしね、夜寝るとき朝になったら死んでもかもしれないと、思うことがあるんだよ。疲れたよ。そんなに勉強したって仕方ない。」と言う。文字ではなく、他の

手段で長年自己表現してきた人たちが、明日も生きているかどうかわからないといった精神状態にある時、さらに文字を覚えようとするだろうか。高齢の識字生たちの来館の目的は文字の獲得そのものではなくむしろ、他の識字生や共同学習者たちと交流しあい、共通の体験を育むことにある。「ふれあい館」では識字生と共同学習者が1対1で向き合う対面式の学習からグループ学習へと識字教育の方法を転換させようとしている。最初のうち筆者には、初級グループにおいては、グループ学習は、読み書きの技術を習得するという点で非効率的な方法だと思われたが、参与観察を重ねるにしたがい、文字の文化との接し方を識字生それぞれに決めてもらえるという利点が見えてきたのである。

〈事例②〉識字学級の帰途、共同学習者のNさんとKTさんの家に寄らせてもらうことがあった。その時のNさんとKTさんの対話に次のようなものがあった。KTさんは「着るものはじゃんぶちぶん(=全部自分で)で縫っていた。いまはやらないけども。むかしはお父さんのものもじゃんぶ作ってた。」と言い、Nさんが「すごいわねえ。KTさん全部自分で作ったの。」とほめる。KTさんは「なんでもできるけど、字だけが書けない。あたしは字は知らない。知らないけども、あとのことはじゃんぶできるんだよ。」と胸を張って言う。この対話はマジョリティである筆者らがKTさんらマイノリティに通常接している態度を明らかにしている。つまり、文字を操るマジョリティは、文字を知っているということを万能であることかのようにふるまってきたのである。しかし、マジョリティにとってはそうであっても、マイノリティにとっては識字は人間が生きることの一部であってもすべてではない。マジョリティは識字以外の所産にどれだけ文化的な存在価値を認めてきたらだろうか。

〈事例③〉識字学級の年間の学習プログラムは、第1期4～7月(週2回計26回)、夏期7～9月(計10回)、第2期9～12月(計28回)、第3期1～3月(計19回)となっており、春と秋に1回ずつ遠足が入り、11月の「桜本豊物遊」(「ふれあい館の地元・桜本の町の秋祭り」、12月のクリスマス発表会をはじめとして、季節に応じた催事・行事が随時企画され、各学期の終わりには、識字学級で学ぶ在日外国人全体の親睦や連帯を深めるための交流会が開かれる。高齢の識字生たちにとっては、識字学習そのものよりもこうした催事・行事や交流会が生きがいとなっている。

夏期特別プログラムなどでは、識字生の日頃の学習成果を問うものとして、識字生が自分のことばで綴った作文等を発表する機会がある。以下はKTさんが綴った作

文(①と②)と手紙(③)である。

① くゆがわらへかぞくりょこうした KT: 8がつ8か、ゆがわらへかぞくりょこうした。つるみのむすめ、ゆがわらのむすめとまご、ひいまごたち32にんとうみへいった。おもしろかった。ぎふのまごがおにぎりとゆがわらのまごがおけにきむちをもってきてたべた。ふだんはひとりでたべているのでみなどはしながらおにぎりをたべてわいわいしたのでおもしろかった。へいせい4ねん8がつ23にち) (1992年)

② くことしの正月はいそがしかった KT: おおみそかのいっしゅうかんまえから、キムチをつけて、みっかまえからすーぶをつくった。おおみそか一日がかりでりょうりをつくりました。がんとんは、あさほうじをしました。みっかにむすめとまごたちがみんなきました。いちねんいっかいあつまるのです。おとしだまをいっばいもらった。うれしかった。へいせい5ねんいちがつ22にち) (1993年)

③ <…わたしわじぶんのなまえもわからなかったけどしじがくにかよってじゅそもなまえもかけるようになってうれしい83さいになってえんそくとかあそびに行くのかとてもたのしみですとこかてあたらこえをかけてねいそけんめいべんきょうしてえらくなれこのばさんはちいさいこそべんきよてまなかたかあたたちはげきていそけんめいやれ。> (1994年)

①②に比べると③は言葉遣いや文法の誤りが多く、句点や句読点も打っていない。③の方が最近綴られたものであることを考えれば、日本語の完成度が最も③に表れているといはずなのだが、これらを見るかぎりそうとは言えない。作文等はよほど識字力がないかぎり識字生が独力で綴れるわけではなく、大抵の場合は、共同学習者が援助し、共同学習者と識字生の合作として作文が綴られているのである。したがって、①～③の日本語としての完成度は共同学習者がどのような援助をどの程度行うかによって違ってくる。③では、KTさんの日常使用している話しことばが、十分に再現されている。

識字生ひとりひとりには学習日誌というものがあり、共同学習者が毎回学習内容が気づいたポイントを記入していく。1991年1月から始まっているKTさんの学習日誌を見ると、50音の平仮名の読み書きがうまくできない状態でいくつかの簡単な文字を書く練習を行なった次の回に、いきなり作文の清書をやったり、住所・氏名を完璧に読み書きできるようにした次の回には、それができなくなっているのを確認している。KTさんの識字の進捗には相当ばらつきが見られるのである。1994年8月現在、KTさんの識字力は1991年当時のものとほとんど変

わらず、得意とする文字の発音や苦手な発音、間違いやすい平仮名の文字の種類に変化は見られない。例えば、1992年の6月2日の記録には、「50音は考えながらだと全部できる。文章の読みに入ると間違いが起こる。」とあるが、現在も同じ状況である。KTさん自身「文字はわかるけど、ことばとしてわからない。」(傍点筆者)という問題を常に感じており、筆者もKTさんと共同してこの課題を克服しようと試みているところである。

夏期特別プログラムでも、短い作文を書いてそれを全体の場で発表する機会があった。KTさんひとりでは作文を綴る作業は無理なので、KTさんに文章を考えて喋ってもらい、それを筆者が聞き取って活字にし、書いたものをKTさんが読み、書き写していった。KTさんは2年前と変わらず、時間をかければ文字は読み書きできるが、ひとりではことばの読み書きができないのである。したがって、「あつかった。バスのったらずしかった。」という作文を綴っても、ことばとしてそれを読みこなすことはKTさんにはできず、「…あ。…ちゅ。(KTさんは「つ」の発音が「ちゅ」になる)…か。…ちゅ。…た。…あちゅかた。」という読み方になる。「あつかった。バスのったらずしかった。」という作文はKTさんが日頃使っていることばで喋ってもらって綴ったものであるから、文字がわかればことばとしても読めると思ったのだが、思った通りにはならなかった。「バス」ということばにしても、KTさんにひとりで文字をいくら読んでもらっても、「バス」を意味することばにならない。筆者が「KTさん、ほら、バス、バス。いつも乗っているでしょう。」と言うと、「ああ、あのバスか。」とKTさんの記憶の中の「バス」のイメージと「バス」という文字が「バス」ということばとして認識されるのである。

ここから明らかにされてくるのは、文字を獲得する過程とことばを獲得していく過程は異なっているものとして考えなければならないということである。文字は規則にしたがって反復練習していけば、いずれ覚えられるものである。しかし、文字とことばは、識字生と共同学習者が、「相互主体的に経験や知識、イメージや思想を交流し、ともに探究し創造することを通して」¹²⁾獲得されていくのである。文字だけでなくことばだけでもなく、文字とことば双方を生み出していく文化は、関係性の場の文化なのだろうか。文字がことばとして創造される過程では、共同学習者によって作られた事象のイメージや知識のみが識字生に伝達されるのではなく、識字生と共同学習者がそれぞれの経験の中で持っているイメージや知識が相互主体的に交換されている。識字学級はどこでも識字生の自分史等の作文を重視しており、参与観察を

行なう前は、識字生が独力で文字を駆使して作文を綴ることに意義があるかのように思われた。しかし、フィールドでは、文字がことばとなり作文が綴られる過程で構築される識字生と共同学習者との関係性の意義が確認されたのである。

Ⅲ. 多文化教育としての識字

識字社会で生活するかぎり、文字を自在に使えないと、交通機関を利用するにも、役所での手続きが必要な場合でも支障があり、病院で不安なく治療を受けることもできない。近代化の進展とともに、社会のあらゆるシステムの文字化・記号化が徹底された結果、識字者にとっては便利で快適な社会が、非識字者にとっては不便で不平等な社会が出現することとなった。

識字社会における非識字者への差別の現実を深刻な問題として捉える小沢は、この問題について次のように述べている。“近代化の流れのなかで、識字者が多数に、非識字者が少数になるにつれて、識字者と非識字者の関係は差別的なものに転化し、差別の度を深めて今まその極点に達してしまおう。高度成長を通過するなかで、日本民衆に長く存在した語りの世界、一語りが人と人をつなぐ公器であった空間一は、完全に息の根を断たれました。文字のみが交通の正統な公器となり、文字による指示、文字による確認が普遍化しました、語りの世界が終息し、文字社会が全面化したのです。”¹³⁾ このような差別の現実を捉え返すためには小沢は識字教育の目標を「人間化としての識字」に置いたのである。「人間化としての識字」とは、つまり、識字教育を通じて被差別者としての自己を解放していくということである。小沢は、識字を通して新しい人間に生まれ変わるには自分史が綴られなければならないと考える。というのも、小沢によれば、被差別者が自分史を綴るということは、それまで他人に隠してきた人生を対象化することができ、文字を駆使することにより、それまで閉ざしてきた表現を開くことができるからである。さらに、そうすることで、自分の人生を語り綴り、共に学ぶ仲間の自分史を聞き、読み、話し合う中で、自分だけが苦勞しているのではないということと、自分たちを苦しめてきた社会の仕組みを認識することができるからだと言う。¹⁴⁾

しかし、筆者は、非識字を文化的でないものとして見るよりも、識字文化と共存しうる多文化社会の中の異質な文化として捉えられないかと思うのである。例えば、非識字者が獲得していく文字の代わりに失うものもあるとする指摘もある。¹⁵⁾ 読み書きができないことによ

て差別や抑圧を受けている人々を、識字という別の世界へ連れていくということは、話すことによつてことばが存在しているという世界から、文字によつてことばが存在している世界へ連れていくことである。話すことによつて存在していることばの世界というのは、文字によつて存在している世界に比べてより古くからある世界であり、また、非常に豊かなものを持った世界でもある。そういった世界に住んでいる人々を文字の世界に連れていくことによつて、彼らはすでに持っていた豊かなものを失ってしまうことになることも考えられる。非識字者と対話したり共同作業をして感じることは、文字を使わない人々というのが、文字を使っている人々比べてより記憶力が豊かであり、美しい会話をしていることがあるということである。文字の読み書きのできない人々が優れた詩や歌を創ることがあるが、それは文字を獲得したからすぐれた詩や歌が創れたのではなく、話すことばの世界で長い間育まれてきた感性があったからこそ、文字を獲得した時に文字でそれを表すこともできたと考えべきではないだろうか。非識字者が識字生といった識字社会のマイリティたちにより便利な生活を享受してもらうために文字の世界に連れていくにあたっては、“いままで目の見えなかった人の目をあけてやったというようないいかたをするのではなく、その過程で失うものがあるかもしれない”¹⁶⁾ ということに留意すべきである。

こうした観方に対しては反論も出されるだろう。小沢によれば、人間は、あくまでも、文字を獲得し、自分史を綴り、感性を解放し、自己認識を変えてこそ、閉じた心を開き、世の中の理、もの・ひとの美を見取れるようになるのである。¹⁷⁾ ここで示唆的であると思われるのは里見実の知見である。“重要なのは、文字を知ることによつて、主体としての人間にどのような変化がもたらされるかということである。読み書きができるということは、自動車の運転ができたり、コンピュータを操作できるということと本質的には同じことで、それができないからといって、人間的に欠けているものがあるということではない。一方、文字という道具を使い始めることで、人間がひとつの文化の世界からもうひとつの文化的世界へ移行していくというのも事実である。識字運動は、人々を非識字の世界から救い出して識字の世界に導く、一種の宣教evangelizationとして取り組まれてきたが、識字者においては、即興の精神、事物から直接的に何事かを感じ取る力、記憶力、魂の想起力など人間の最も根源的な能力が貧弱なものになっていく。”¹⁸⁾ 識字教育では識字社会の識字率を高めることが目指されるが、得

られた識字がどのような識字であるのかがまず問わなければならない。Freireは得るべき識字を自らの経験と自覚的に向き合える態度と論じたが、文字の読み書きができるようになったとって、そのような態度が形成されるとは限らない。識字文化は、“非識字者が持つオーラルな文化の豊かさの上にはしっかりと識字の土台をすえることが必要”¹⁹⁾なのである。

したがって、多文化教育としての識字においては、非識字者がすでに持っているオーラルな文化をひとつの文化として認め、非識字者を識字者に同化させる教育ではないものを目指していくことになる。現在なお定義上のゆらぎを含むものであるが、ここで言う多文化教育とは、“異なった民族あるいは文化の間の一国内での共存を目指す教育の一形態”²⁰⁾である。多文化教育では、そうした共存を実現させるために、マジョリティが持っているマイノリティに対する偏見を変容させていく。識字教育を多文化教育として捉える場合に、どのような識字を得ていくのかということ、つまり、識字教育によって得られる文字の機能を検証しておく必要があるだろう。わが国にも世界にも文字を持たない文化があっても、ことばを持たない文化はない。“文字を持たない文化とは、単にその社会において、表現手段としての文字を伝統的に必要としなかっただけである。文字を持つか否かによって、文化の価値に優劣が生じるものではない。”²¹⁾しかし、文字の文化には、表現伝達の時空間を未来に向けて拡大していくという利点がある。社会を支配する人々は、その利点を知り、政治的な意図のために文字を利用してきたのである。歴史的に見て、文字は支配や抑圧の手段としても用いられてきたが、それは、社会を支配しようとする人々が自らの勢力を発展・維持していくために、他の人々にも自分たちと同じ文字を習得させる必要があったからである。しかし、マイノリティにはマイノリティならではのアイデンティティがあり、その中にオーラルな文化や彼らのそれぞれの母語など、マジョリティが理解しようとしないうる豊かなものが含まれているのではないだろうか。

IV. 基本的人権として識字再考

ここで提起しておきたいのが、基本的人権としての識字の問い直しである。現代の日本の社会において、文字を学び文字を知るということは、基本的な人権のひとつだと考えられている。しかし、基本的な人権を個別の差異の権利づけを行なわない普遍的な人間性一般の尊厳として捉えるかぎり、ことばの文化を土台とするマイノリ

ティに対する差別や偏見を克服することはできないのではないか。というのは、そのような人権論は、マイノリティが持つ差異がマジョリティの側からどんなに抑圧されたとしても、人権が侵害されたとは考えないし、尊重されなくともよい例外者を無数に作り出すだけだからである。“差別を許さない人権論は、これと正反対の立場に立脚する。それは、人権の尊重を個の尊厳に置く立場である。個が個である所以を人間性一般のなかに求めることはできない。個を個たらしめているのは、個Aと個Bの差異である。相互に差異として関係する個を権利づける人権論こそが差別の根拠を否定する。尊重され権利づけられなければならないのは普遍的人間性一般でも、多数者の共通性でもなく、差別の固有性である。”²²⁾差異の固有性と差別は無関係に生じる。というのも、差別の本質は、特定の範疇に属する人々の排除にあるので、排除の目的にかなえばその標識は何であってもかまわないということになるからである。しかし、ここでもし差異の権利としての人権論を定立するとすると、権利としての差異（傍点筆者）論の生成を防ぐことができなくなるだろう。差別する者される者の関係性を見ると、そこには自己決定についての非対称性が存在していることがわかる。自己決定についての非対称性とは、アイデンティティをめぐる決定が常にマジョリティの側から行なわれるような一方的な関係性である。差異の権利を尊重し、かつ、差別の権利を生み出さないような人権は、このような“係の非対称性を把握して対称性の関係をひらく”²³⁾ものであると考えてみたい。

現在、識字教育の課題として、“教える者と教えられる者との関係の見直し”²⁴⁾が提唱されている。これまでの識字教育では、識字生の自己変革は求められても、識字生の指導にあたる共同学習者の自己変革は求められてこなかった。このことが結果として、識字教育の持つ多文化教育の意義を損なわせることになるのである。単一文化を強要する社会において、マイノリティに対するマジョリティの態度が常に同化と排除の理論に貫かれたものであったように、識字教育における識字生に対する共同学習者の態度も、それと同じ論理から説明できることもあるだろう。在日外国人識字生を抱える「ふれあい館」の識字学級では、識字教育の目的が必ずしも文字の獲得にあるようには思われない。むしろここで目指されているのは、マジョリティの側の同化と異質排除の論理の克服であり、多文化共存の論理を創ることであり、これらの問題がすべて識字者自身のテーマであるという認識を持つ²⁵⁾多文化教育の意義を含めた識字教育である。マイノリティは、潜在的にはマジョリティたりうるだ

けの文化的蓄積と創造力を備えている。このことは、事例の①～③の下線部でとくに明らかにされている。マイノリティである識字生は文字の読み書きを学ぶことを通して、マジョリティである共同学習者の数々の偏見をあらわにしてくれる。共同学習者が文字の獲得の援助者であるなら、識字生は共同学習者の偏見を変容させる援助者であると言える。共同学習者は、識字生がことばで語りかけてくるものを傾聴し、そこから自らの識字文化を相対化する鍵を見いださねばならないだろう。いかなる文化にも、集団や個人を生き延びさせていく機能が内在しており、その機能は、自文化の価値を過度に保護しようとして、異文化に対する排除性・攻撃性を持つと考えられる。多文化・多民族化が進展する社会で、異文化への文化の否定性が突出してくることを考えれば、異文化への寛容を自明の前提として無策であることはできない。文化の否定性に起因する偏見は生得的なものではなく、学習の結果、形成されるものである。²⁶⁾ 偏見の形成には、文化の断片的な情報を個々の違いを考慮せずに蓄積し単純化し固定化していくという学びのプロセスがある。²⁷⁾ 偏見が学習によって形成されるものであるならば、学習によって偏見を変容させることも可能であろう。

識字者の文字の文化のように、“ことばが文字に書かれるものだということにあまりにも慣れてしまった文化においては、ことばがもっぱら声として考えられているような社会や文化において人々がどのようなことばを発し、それによってどのように思考を組み立てているかということは、もはや想像することすら難しくなっている。”²⁸⁾ そればかりでなく、知らずしらずのうちに、文字に慣れたわれわれが自らの思考や表現を理解するようなしかたで、そうした声の文化における思考と表現を理解してしまうのである。識字者には“すべての口頭での発話は、文字に置き換えることができ、かつ、そうした置き換えによっても、口頭での発話に含まれていたものはなにもものも失わないという文字文化特有の偏見がある。しかしながら、声の文化に属する人間のことばとエコノミーは、ことばが発話のあとにどんな痕跡も残さないという前提のもとに組み立てられるのであって、少なくともそうしたエコノミーを構成し支えているさまざまな緊張の糸は、ことばが文字に置き換えられることによって断ち切られ”²⁹⁾るのである。声の文化つまり非識字者のことばの文化は識字者の文字の文化と思考のエコノミーが根本的に異なっている。マイノリティのことばの文化はマジョリティの文字の文化へ発達していく未熟な段階にあるわけではなく、ひとつの自立した独自の文化として考えられる。

マジョリティは常にマイノリティに対してマジョリティの持つ文化への理解を求めようとしているが、マジョリティ自身は、政策や教育において何らかの対策が立てられない限り、マジョリティの文化を相対化しながら、マイノリティの文化を理解していくことは困難だろう。³⁰⁾ しかし、マイノリティとマジョリティが共存していくためには、マジョリティが持っているマイノリティに対する偏見を変容させなくてはならず、そのためにマジョリティとマイノリティとの間の文化的な違いを差別を伴わないかたちでマジョリティに柔軟に受け入れさせる必要がある。識字教育がマジョリティの持つ識字文化へのマイノリティの同化を意味するものないなら、個々の差異の対称的關係に立脚した基本的人権を実現する意味からも、マイノリティに対する差別や偏見をなくす多文化教育が識字教育のなかでマジョリティである共同学習者に向けて行なわなければならない。

おわりに

マイノリティとマジョリティが共存する多文化社会においては、文化的相対主義を習得していくことが自らを生かしていくことにつながる。文化的相対主義は、自文化を尊重しながら未知の文化も受容していく態度である。共同学習者はそうした態度を形成していく途上にある。今後、共同学習者に求められるのは、そうした態度の形成に自覚的になることだろう。さもなければ、識字教育は結果として、マイノリティをマジョリティの文化に巻き込む同化教育にしかなりえないのではないか。わが国の先行研究の中にも、同化教育としての識字教育に警鐘を鳴らし、識字教育に多文化教育の意義を見いだしていこうとするものも見られる³¹⁾が、現時点においては、量・質ともに不十分であると言わざるを得ない。本稿で示した①～③の事例を考察することで、先行研究からは容易には見えてこなかった諸点、例えば、非識字を多文化の中のひとつの文化として尊重すること、識字も複数の価値の中のひとつとして相対化してみる必要があること、共同学習者の文字の文化と識字生のことばの文化から第三の文化が創出される可能性があること、など明らかにされた。マイノリティのことばの文化を多文化のひとつとして尊重し、基本的人権としての識字を問いなおすことが、識字教育の意義を検証する契機となるのである。

(指導教官 佐藤一子教授)

註

- 1) 田島伸二「深刻なアジア・太平洋地域の識字の現状と課題－ユネスコ・アジア文化センターの識字共同事業を通じて」日本出版学会編『出版研究』1990年度, no.21, 1991,3. p.150-151.
- 2) 識字教育の理論家および実践家として知られる Paulo Freire (1921-) は非識字者を被抑圧者と捉えている。彼は、識字という行為を通して被抑圧の現実を認識し、被抑圧者を生産する社会構造＝世界を変革することの意義を提唱した。識字がそのような世界から人間を解放するプロセスであると考え、彼の思想は、現代の識字教育の基本的理念としてひろく受け入れられている。
- 3) ユネスコは、1960年のモンテリオール成人教育世界会議における教育統計の国際的標準化に関する勧告の中で、識字に関する定義をはじめて明らかにし、読み書きができず、日常生活に関係する事実についての短い簡単な文章も理解できない者を非識者とした。その後、識字の概念は変化していき、1965年のイランでの世界文相会議では、単に読み書きを教えるという基本的訓練の限界を超えて、人間の社会的、公民的、経済的役割を準備する方法が識字だとされ、機能的識字 (functional literacy) の概念が成立した。1975年のベルセポリスの識字に関する国際シンポジウムで採択された宣言では、識字は社会とその目的の矛盾に関する自覚を生み出すものであり、基本的な人間の権利だと述べられた。
- 4) 小沢有作「現代社会における識字運動－『記録』より」解放教育研究所編『解放教育』no.265, 1990.9, p.58.
- 5) Ibid., p.59.
- 6) 国際識字年推進大阪連絡会「識字問題研究会報告書－大阪識字調査実施についての提言』1993.5.15, p.3.
- 7) マジョリティである識字者にとっての識字問題に関する小沢の視点については、小沢有作「識字問題の状況」『教育評論』通巻520号, 1990年9月号, p.13を参照のこと。
- 8) 新泉社編集部編『現代日本の偏見と差別』新泉社, p.6.
- 9) Ibid.
- 10) 佐藤郁哉『フィールドワーカー書を持って街へ出よう』新曜社, p.35.
- 11) 川崎市ふれあい館『川崎市ふれあい館識字学級の考え方』(未公刊), 1994.3.3.
- 12) Freire, P., (里見実・楠原彰・松垣良子訳)『伝達か対話か－関係変革の教育学－』亜紀書房, 1982, p.9.
- 13) 小沢有作「識字の思想(上)」『月間社会教育』1991年1月号, no.402, p.55.
- 14) 小沢有作「識字の思想(下)」『月間社会教育』1991年4月号, no.405, p.96.(a)
- 15) 小沢有作編『識字を通して人びとはつながる－かながわ識字国際フォーラムの記録－』明石書店, 1991, p.470.(b)
- 16) Ibid., p.471.
- 17) 小沢, 1991(a), p.97.
- 18) 里見実「現代社会に生きるたちの識字運動」『教育評論』(特集・国際識字年)通巻519号, 1990年8月号, p.47.
- 19) Ibid.
- 20) 小林哲也・江淵一公・水波朗編『多文化教育の比較研究－教育における文化的同化と多様化の問題』九州大学出版会, 1984, p.i.
- 21) 東京都教育庁生涯学習部新興計画課『平成4年度社会同和教育研究のまとめ－人権の視点から生涯学習を考えるⅢ東京の識字問題の現状と課題～新しい学習観をもとめて～』平成5年3月, p.50.
- 22) 花崎皋平『アイデンティティと共生の哲学』筑摩書房, 1992, p.160.
- 23) Ibid., p.165.
- 24) 東京都教育庁, 平成5年, p.43.
- 25) 月刊社会教育編集部,『日本で暮らす外国人の学習権』国土社, 1993, p.210-211.
- 26) 今野敏彦『新編偏見の文化』新泉社, p.114.
- 27) Samovar, L.A. & Potter, R.E., (竹村健一監修・赤津政之訳)『多文化と対話しませんか』につかん書房, 1992, p.272-273.
- 28) Ong, J.W., *Orality and literacy; the technologing of the world*, Methuen & Co. Ltd., 1982. (桜井直文他訳『声の文化と文字の文化』藤原書房, 1991, p.367.
- 29) Ibid.
- 30) 月刊社会教育編集部編『日本で暮らす外国人の学習権』国土社, 1993, p.210-211.
- 31) 例えば、西川潤「国際識字年ユネスコ・東京フォーラム1989年9月5日発言要旨」『月刊社会教育』1990.8月号, no.409, p.82-85., 西村秀俊・山口昭男・笹川孝一「国際識字年と日本の課題」『月刊社会教育』1990.1月号, no.402, p.11-22., 朝倉征夫「人権と識字問題－日英の識字作文を中心として－」p.68-78., 森実「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－」p.79-88.ともに、日本社会教育学会年報編集委員会『現代的人権と社会教育』(日本の社会教育第34集)平成2年