

部落の識字学級を「居場所」として捉え直す

2011年度全国識字学級聞き取り調査から浮かぶ現状と「しじ」の課題

菅原智恵美 森 実

要約 本稿では、2011年度全国識字学級聞き取り調査データをもとに、部落における識字学級の分類・分析を行った。その結果、多様な取り組みを四つに分類することができ、学級を構成するうえで重要なものとして「生活と生い立ちを交流し、人とのつながりを実感できる、生きることを励ましあえる居場所」という価値観が浮かび上がった。その結果を踏まえながら部落の識字学級を「居場所」として捉え直すことを試みる。

はじめに

2002年に同和対策事業を裏づける法律が失効した後、被差別部落（以下、部落）における識字学級をめぐる状況は変化した。たとえば、行政的な枠組みについていえば、同和対策事業の一環として取り組まれていた識字学級の補助金は、法律失効後、さまざまな予算と合算し自治体に交付され、実際にその予算を識字学級に活用するかどうかは自治体の判断に任されることとなった。その他にも、活動拠点となる公的施設の統廃合にともない識字学級そのものが廃止されてしまうという事態も起こっている。全国隣保館連絡協議会が実施している隣保館事業の調査によると識字学級を実施している隣保館も1983年には292館あったが2010年には130館へと減少した。しかし、2010年度に実施された全国識字学級実態調査（以下、2010年調査）⁽¹⁾で明らかになったように、識字学級そのものは減少しつつあるとはいえ、国際識字年（1990年）以降に誕生した識字学級が30%に及んでいる。さまざまな社会的・政治的背景とともに、識字学級の課題も位置づけも変化してきているがその変化のなかにありながらも各学級は、現在も方向性を模索しながら、また新たな課題やニーズ

に応えながら取り組みを続けているといえるのではないだろうか。

本稿では2011年度に実施された全国識字学級実態調査（聞き取り調査：以下、2011年調査）をもとに識字学級の現状を分析する。そして、部落の識字学級が誕生してから50年ほど経った今、「識字学級」という場を築くうえで重要な要素とは何かを検討する。

1 調査概要

おおさか識字・日本語センター⁽²⁾や部落解放・人権研究所の識字・成人基礎教育部会のメンバーが中心になり、全国識字学級実態調査実施委員会（委員長は森実）を構成し、安田識字基金の援助を得て全国識字学級実態調査を行った（2010年調査）。調査方法は、郵送法による質問紙調査である。全国隣保館連絡協議会と部落解放同盟の協力を得て⁽³⁾、全国各地で開かれている部落の識字学級⁽⁴⁾に宛てて2010年7～8月に調査票を郵送し、198学級の回答を得た。この2010年調査データから浮かび上がる識字学級の現状や課題、そしてその課題を生み出す背景を明らかにし、今後の展望を拓くため2011年度に聞き取り調査を実施した（2011年調査）。

2010年調査で回答を得た学級のなかから地域(12の都道府県)、参加者層、学習内容、自由記述欄に記載されたそれぞれの学級が抱える切実な悩み・課題などを踏まえて特徴的な20学級⁽⁵⁾を抽出し、学習者や共同学習者⁽⁶⁾を対象にインタビューを行った。聞き取り内容は、学習者・共同学習者のようす、最近の学級のようす、運営上最も困っている課題、運営費、研修の有無、学級としての交流、教材、必要な情報、今後進めたい学習活動、行政への要望、運動体への要望、地元学校との関係、学級の開かれている施設の状況、その他である。執筆者の一人である菅原も、実際に調査員として複数の学級を訪問させていただいた。

2 識字学級の変化を捉える軸と四つの領域

部落解放運動における識字学級は、1950～60年代の生活に根ざして出発した。1970年以後の同和対策事業を支えとして全国へと一気に広がり、その後30年間ほどにわたっては、識字学級と言えば、「部落内で行われる部落住民を対象とする文字の読み書きの学習」というイメージで捉えられることが多かったといえよう。

ところが、時代の変化とともに、とりわけ2002年に同和対策事業を裏づけてきた法律が失効したことに伴って、この前提に揺らぎが生じた。一般的な見方によれば、これは次のように説明されよう。実際、2010年調査でも、各地の回答にこのような見方が示されていた。

一つは、文字の読み書きに限定しない学習を展開するという可能性の追求である。「文字の読み書き」という枠組みにとらわれてきたために、「もう部落の中に読み書きできない人は(ほとんど)いないから、識字学級を続けにくくなった」と語られるようになったり、同時に「識字学級は読み書きできないおばあちゃんのものだ

から、若い人は行かない」と識字学級の学習者に対して烙印を押し、参加しない傾向が現れたりしたのである。これに対する対応の一つは、文字の読み書きに限定しない学習を幅広く行うということであった。しかし、以前から、識字学級では単に「読み書き」の学習をしていたわけではなく、自分の人生を捉え返したり、差別と自己との関わりを考えたり、奪われてきた生活機会を取り戻すために自己表現の活動が位置づけられたりするなど、人生を豊かにする学習が幅広く行われてきた。それらは「読み書きできない人がいなくなったから」始めたわけではない。読み書きで困っている人を核として、さまざまな学習が位置づけられてきたと言ってよい。「読み書きできない人はもういないから他の学習をする」というのとはわけが違ったのである。

いま一つは、学習者を部落出身者に限定するのではなく、広げていくべきではないかという議論である。同和対策事業として展開されていた時期にも、地域によっては同和地区外の学習者を積極的に受け入れていた。しかし、事業の枠を厳密に展開する自治体では、地区外の学習者を受け入れることは予算の枠組み上難しかった。そのような自治体でも、「現実問題として読み書きに困っている人が地区外にいるのだから、その人びとも来てもらって何が悪い」という主張が強まった。同和対策事業が対象地域を限っていたのに対して、その枠組みがはずれたことによって対象者を同和地区住民に限定する理由がなくなったことが、その傾向を促進したといえよう。

このようにみていくと、二つの軸が明確になっていったといえる。つまり、第一の軸は、「文字の読み書き」を活動の核とすることから、文字の読み書きにとられない多様な取り組みへと内容が広がろうとしてきたことである。そ

して、第二の軸は学習者を「部落内」に限定する発想から「部落内に限定しない」発想へと広げようとしてきたことである。

今回の聞き取り調査の対象となった学級も、とりあえずこのような枠組みで捉えておくことができる。「部落内」に学習者を限定して活動し、主として「文字の読み書き」を核に位置づける学級がAに分類されることになる。歴史的に言えば、これは原型を忠実に守っている学級だと言えるだろう。すでにみたように、これだけでは活動が停滞し不活発になったなどの理由から、いろいろな方向への発展が発生する。一つは、学習者を「部落内」に限定しつつ「文字の読み書き」にとらわれず、内容をどんどん広げた学級である。これがB領域だということになる。いま一つは、「文字の読み書き」を核とし続けつつ、学習者を「部落外」にも広げた学級である。これがC領域である。さらに、学習内容を「文字の読み書き」からずらして広げ、学習者も「部落外」にどんどん広げる学級が

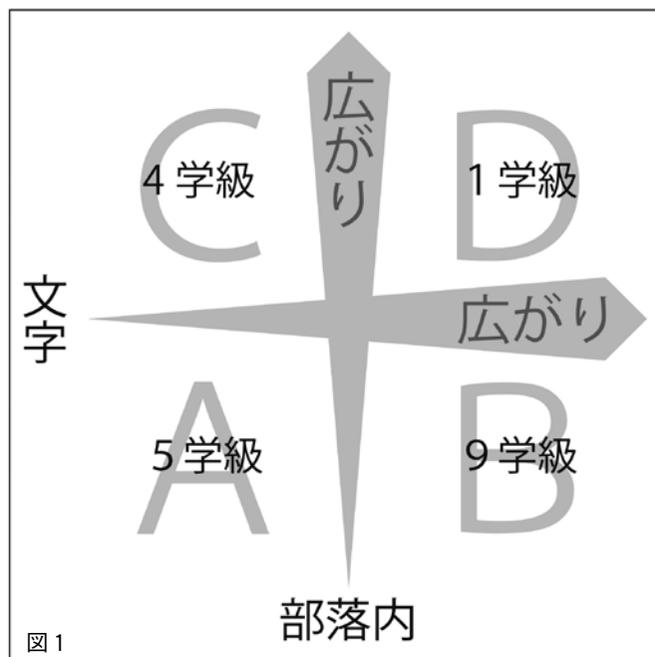
あり得る。これがD領域だということになる。

聞き取りデータの内容に即してこの二つの軸を用いながら分類すると、その結果は図1のようになる。

以下では、分類された学級を具体的にみていく。先に述べた二つの捉え方に従えば、A領域に属するとされた学級は「古い学級」だということになりかねない。しかし、実際はそれだけでは説明しきれない要素をいろいろと含んでいる。逆にD領域に属するとされた学級は最先端を行っているといえるかという、そうというわけでもない。それぞれの学級のようすや学習者にこだわりながら、性格づけをしていくことによって、上のような機械的枠組みには収まらない識字学級の現状と課題が浮かび上がることとなった。特徴的な学級のようすを具体的にみていくことにしよう。

1 Aの領域：5学級

この領域に含まれるのは、学級を取りまく状



況の変化はあれども「文字の読み書き」に不自由する学習者を前提としつつ、「部落内」に対象者を限定するかたちで、従来の識字のスタイルを継承している学級である。この領域の傾向としては、学習者の高齢化があげられる。

近畿地方のある学級は、1973年に開設された。現在の学習は、共同学習者一人が学習者数人と向き合うように座り、同じ教材を全体で学習するスタイルで進められる。教材は、新聞記事と小学1年生用の市販の漢字ドリルのコピーを使用し、学習内容は文字の読み書きを中心としたものである。調査員が訪問したとき、新聞記事を共同学習者が少し読み、続いて大きな段落ごとに学習者が読む、というふうに読み合わせをしていた。その後、共同学習者が記事に出てきたことばの説明をしながら再度読む。学級は和気あいあいと元気よくみんなで楽しく学習をしているのだが、学習はかなりのペースで進められる。このような印象だった。現在の学習者は、地元部落解放同盟女性部として地区内でも活動を活発にしている70代の女性たちである。学習者のある人は、「私たちは、賢くなろうと思って来てるわけじゃないねん。運動に返していければと思って参加してんねん」と語る。

Aの領域は、「文字の読み書き」ができない学習者を前提に、「部落内」に対象者を限定する従来の識字学級のスタイルという領域である。この学級も「部落内」に対象者を限定し、文字の読み書きの学習を中心に行っている。学習内容や対象者をみて分類すれば、Aの領域ではあるが、「文字の読み書き」ができない学習者を前提にというのは少し異なる。また、学習者の目的も学習者の「賢くなろうと…」ということばに表れているように文字の習得が目的なのではなく、部落解放運動の一環として自らがその場に参加することそのものが目的となっていると言えるのではないだろうか。

また、四国地方のある学級には、学習者として70代の女性Eさんと、40代の女性が通っている。この学級の学習は「母は闘わん」や識字学級の歌を歌ってからスタートする。学級参加者は学習者の他に集会所職員、行政担当職員で、行政担当職員が印刷してきた漢字の読み書きの練習ができるプリントなどを用いて学習する。学習者の一人であるEさんは、現在、文字の読み書きと社会の勉強をしている。この地区で生まれ育ったEさんは、部落差別のために希望する工場にも内職の仕事にも就けなかった。そのため地元の人びとの多くがしている漁業をし、行商をする仕事を始めた。夫婦で行商を始めたころは、注文の電話を受けてもメモができなかった。文字のかたちから辞書を引いて調べても、なかなか人の名前などはわからなかった。また伝票も書けなかった。そんなとき集会所に行けば文字を教えてもらえると聞いたので、識字学級に参加するようになった。そこで領収書や郵送の送り状などの書き方も学習して、ちゃんと届いたときは嬉しかったし、自信になった。多少かたちが悪くても「書ける」という自信になった。そんなEさんと識字学級で一緒に学ぶ40代の学習者は文字の読み書きはできる。しかし、体調を崩して仕事を辞め、自宅に引きこもりがちのため、集会所職員が声をかけ、識字学級に参加するようになった。

この学級も先に述べた近畿地方の学級と同様、学習内容、対象者からすればAの領域ではあるが、現在では「文字の読み書き」ができない学習者を前提にした取り組みとは言いがたい。

また「母は闘わん」や識字学級の歌を歌って学習をスタートするが、先に述べた近畿地方の学級に参加する「運動に返すために参加する」というような強いメッセージもEさんからは発せられなかった。Eさんにとってこの識字学級

は、文字を習得し自信を得ることができた場、そして、それだけでなく、昔受けた差別のつらさや不安、怖さなどを語り合える場となっていると言えるのではないだろうか。

2 Bの領域：9学級

この領域に含まれるのは、学習者を「部落内」に限定しつつ「文字の読み書き」にとらわれず、内容をどんどんと広げた学級である。特徴的な2学級のように具体的にみていく。

九州地方のある識字学級は、保育所に通う子どもたちから60歳以上の人びとまで多世代が集い学ぶ場となっている。この地区にはもともと1968年に開かれた識字学級があったが、徐々に学習者が減りはじめる状況のなか1997年に地区の土地改良事業が終了し、それを契機に地名も変更した。そして「安全なまちづくり」から、さらに「人づくり」への願いもこめ、従来からあった識字学級を学習者一人ひとりの自己実現の場として2000年に再編した。再編にあたっては、地区内に暮らす住民の生活要求や状況を知るために1999年に全戸訪問アンケート調査を実施した。その結果、①青年層にも不安定で選択の幅の狭い就労状況がある、②まちが新しくなることによって差別の現実、歴史がみえにくくなっている、③健康や体のことを考える余裕がなく、病気が多い、④働き詰めで交流の機会がなく自信や生きがいを持たない、といった課題が明らかにされた。そして「識字を見直し、部落差別で奪われたものは文字だけでなく、生きがいや趣味をもつことも含めてであり、文字を奪い返すだけでなく夢を実現していこう、自己実現を通じて部落差別を解消することができる」ということで新たな識字に挑戦する」ことになった。そのような目的から、参加対象者はあくまで部落内に暮らす人びととしている。現在この学級では、地区に暮らす人びとが学びたい

内容をもとに20学科をつくり、月2回開催し107名が学ぶ場となっている。加えて学校教員、行政職員、部落解放同盟支部関係者、外部講師を含む担当者が62名参加している。念のため述べれば、この地区では、学級の参加者は部落内に限っているが、まちづくり全体では周辺地域と積極的に協力し、広域的に取り組みを進めている。学級参加者を部落内に限っているのは、生い立ちや生活を話しやすくするためであり、周辺地域との共同を拒むからではない。

この学級の特徴的なところは、「識字」をまちづくりの中心に据えて、一新したところである。土地改良事業により生まれ変わったこの地区に暮らす人同士をつなぐ、また部落解放運動と地区住民をつなぐ場として「識字」が位置づけ直されている。そして、その学習内容においても、多世代が集い学べるように「生きがいや趣味をもつことも含めて」幅広く設定されていることである。議論になりうるのは、この地区で言う「識字」ということばが、文字どおりの「文字の読み書きを知る」という意味から離れていっていることであろう。識字をもっと幅広い取り組みに発展させようという捉え方ができると同時に、このような取り組みをあえて識字という言葉でくるよりもっと的確な言葉がありうるのではないか、その方が「文字」に縛られることなく、より発展の可能性があるのでないかとも考えられる。実際、地域でも、この学習の場は、地区名を冠して「〇〇大学」と呼ばれている。

同じBに属していても上に述べたような取り組みもあれば、自宅に引きこもりがちな若年層の学びの場としての識字学級もある。

中国地方のある学級では、現在20代の姉妹二人が識字学級で学んでいる。この学級もさまざまな経緯を経て2006年に再スタートした学級である。かつてあった識字学級は、教育集会所で

開設され、中学生の子どものいる世代が30人ぐらい参加し、年賀状の書き方や文字の読み書きを中心に学んでいたが、徐々に人数も減りはじめていた。さらに、2000年前後に県内の教育施策に大きな変化があり、これまで共同学習者として参加していた学校教員の参加が困難になった。その後、識字学級を高校の通信制として位置づけるなどさまざまな工夫がなされ、2002年ぐらいまで続いた。ところがこれも継続することが困難になり識字学級はなくなってしまった。しかし、2005年にこの地区で教育活動を中心としたNPOを立ち上げ、共同学習者と予算の確保ができたことから再び2006年から識字学級をスタートすることになった。再スタートした当時は、60代の女性など数名が通っていたが、現在はかつて地区の解放子ども会に参加していた先の姉妹だけが参加している。参加当初、姉妹のうち妹は、専門学校に通いだして半年経ったぐらいのときだった。専門学校での勉強についていけないこともあり、識字学級に通いだした。なんとか学校は卒業し仕事にも就いたが、仕事を継続することが難しく、現在は求職中である。識字学級での学習は、以前は、彼女が原付免許をとりたいということでその学習をしていた。しかし試験を何度受けても合格せず、現在は休憩中である。最近、クロスワードパズルなどを用いながらことばの学習をしたりしている。しかし、ただ単にクロスワードパズルを解くのではなく、答えとなることばから現在の家族の状況や健康状況や今後の暮らしへと、共同学習者が意図的に話題を広げている。また、もう一人の学習者である彼女の姉もなかなか仕事に就くことができず、現在は自宅に引きこもりがちなので、彼女にとって識字学級は何かを学びに来る場所というよりも、家から気軽に一歩出て家族以外の人と話す機会や仕事につながる学習ができる場であれば、と学級担当者は考

えているという。

この学級では、原付免許取得につながる学習も行い、就きたい仕事があればその仕事につながるための学習もできる場である。先に述べた九州地方の学級同様、夢や自己実現につながるための学びの場という意味では重なるところがあるかもしれない。しかし、大きく異なる点もある。先の九州の学級は学習が中心であるが、この中国地方の学級は、学級担当者の考えにあるように、何かを学ぶための場としての識字学級というよりも、自らの暮らしやしんどさ、不安などを安心して語れる場、また、家族以外の人とつながれる場（機会）という性格が強い。だからこそ、資格取得の学習についても無理強いはせず学習のペースも学習者に委ねられるのである。

3 Cの領域：4学級

この領域に属するのは4学級であり、そのうち3学級はいわゆる日本語教室である。「部落外」に広げるといふときの一つの大きな学習者グループが外国人だったということになる。「文字の読み書き」はことばの学習の一部だということもあって、日本語学習へと広げていくことは自然だと受け止めやすかったのだといえよう。日本語学習を識字とほぼ同じ、もしくは識字に通じるものとみるか、識字学級でもともと行われていた学習とは性格が異なるものとみるかは意見が分かれるかもしれないが、ここでは、前者、つまり日本語学習は識字と重なる面が多いという立場で述べることにしたい。

3学級のうち2学級は、地区内に、または近隣に識字学級があり、その影響を受けて誕生した日本語教室である。

中国地方のある日本語教室は、隣保館に在籍する生活相談員Fさんと地元で暮らすフィリピン出身の女性Gさんとの出会いがきっかけで誕

生した。Gさんは、日本に来て12年経ってもほとんど日本語ができず、保育所と小学校1年の子どもたちの保育所や学校からの手紙は、子どもの父親である日本人の夫にみてもらっていた。近隣の部落には識字学級があったが、この地区にはなかったためFさんが地元の学校や隣保館に開設の必要性を訴え教室を開設した。開設当初、学習者はGさんだけを想定していたが、口コミで、次の週は4人、その次は7人、11人…と増え、さまざまな国や地域出身の人が来るようになった。また、外国人の学習者だけではなく、高齢の日本人男性や海外に長く住んでいた40代の日本人女性（日常会話はできるが、読み書きが苦手）が参加していた時期もあった。学習内容は教室開設当初「自分の名前と住所」「子どもの名前」を書きたいという学習者の要望があったので、そこからスタートした。そしてその後、子どもが学校から持ち帰った手紙を読んだり職場で使う日本語を学んだりするなど、学習者の生活に合った学習を試行錯誤しながら進めた。学習者も徐々に「ただ字を学ぶんじゃなくて、私たちはここで生活し、日本で生きていくための文字を学んでいこう」と変わっていった。現在は、自動車免許取得やヘルパー資格取得、日本語能力試験合格、介護福祉士の資格取得のために勉強をしている。学習者は30～40代の女性が多く、1990年代に興業ビザ（タレント）で来日した女性が、日本人と結婚して定住したケースが多い。インタビューに協力してくれた学習者にとっては、共通して「ことば、仕事、子育て」が悩みということだった。また、彼女たちの子どももさまざまな課題を抱えていて、Fさんが生活相談員としてかかわっているケースもある。Fさんは、親が一所懸命勉強すると子どもも一所懸命勉強するので、そうした意識をもって親世代にはたらきかけている。また、地区の子ども会活動に日本語教室の学習者

の子ども数人が参加している。中学校まで学習会に嫌な顔をして通っていた子が、高友（高校生友の会）に来てからいきいきとし始めて、異なる文化的背景をもつことに不安を感じることなくミドルネームまで言い出したというケースもあった。高校生になって、高友でまたつながり直した仲間と、そこで自らを語るできるようになっていったことが、彼らにとっては財産になっている。彼らにとって、隣保館は「そこに行けば安心なところ」「自分らをさらけ出したなかで、自分らを守ってくれるあったかい場所」であり、「自分にとってはなくてはならない場所」になっており、そうした隣保館の意義を引き継いでいきたいとFさんは語る。

この学級が開設にいたったきっかけは、生活相談員をしているFさんと地区内に暮らすフィリピン人女性Gさんとの出会いである。Gさんと出会ったFさんは、「部落で行ってきた識字をもとに、その発展として日本語教室をせんといけんのじゃないかな、と気づかせてもらった」と言う。このFさんのことばにあるような課題の捉え方こそが、学級の開設や学びの場づくりを支えてきたと言えよう。Fさんはこれまで隣保館で地区に暮らす在日朝鮮人のハルモニや地区のおじいちゃん・おばあちゃんもってくるハガキや役所の書類の代読・代筆も行ってきた。そのような人びととGさんの姿が重なったのだ。実際、Gさんたちが抱えていた「自分の名前と住所」「子どもの名前」を書きたいという要望や「ことば、仕事、子育て」が悩みという課題も、かつての識字学級に参加していた人びとの課題と共通する。かつての識字学級が抱え、応えてきた課題やニーズとGさんたちの課題やニーズが重なり、同じ課題であると捉えるところから、新たな外国人のための日本語学習の場とせず、部落の内外を問わず、地元地域に暮らす生活者としての学びの場としてこの学級

を立ち上げた。だからこそ、この教室は、外国人に限らず、日本人として生まれ育った高齢者も学ぶことができる場となっている。また、特徴的なのは、Fさんは隣保館という施設を中心に、識字ではおとなが安心して学べる場、子ども会や高友では子どもたちが安心して自分を出せる場として取り組みを進めているという点である。識字学級と子ども会をはじめとする教育活動のどちらも、かつては部落解放運動の高揚とともに、また同和対策事業等の下支えにより、発展継承されてきたものである。そのため、多くが部落にルーツのある子どもやおとなたちが集い、学ぶ場であった。それが現在では、Fさんのまなざしのもとに、部落という境界線を越えて社会的に困難を抱える人びとが集い安心して学びあえる場として機能するようになった。これまで部落解放運動や同和行政、解放教育が培ってきたものが、部落に限らず社会的に困難を抱える人びとにとって集い学びあえる場として位置づけ直され実践されていると言えるのではないだろうか。次に紹介する学級においても同様の傾向がみられた。

九州地方のある学級は、1970年代に婦人学級という名称で従来の識字学級としてスタートした。現在は成人学級と名称が変更され、暮らしのなかで差別的だと感じたことなどについての学びへと学習内容が変化している。その成人学級とは別に、この地区には、日本語教室も2003年に開設された。部落外の周辺地域を含め、この地域では、2000年前後から農家の後継者との結婚のために外国から渡日してくる女性が増えた。やがて彼女たちにも子どもが生まれ、保育所や小学校などに通うようになったが、学校教員との意思の疎通がなかなかできない、子どもが持ち帰るプリントが読めない、などの問題や課題がみえはじめた。そのような状況に対して地元の学校、行政、部落解放同盟は「ことばの

壁に悩む人に対しての支援も識字として、また同和教育の理念にかなう」と捉え、教育委員会の主催で日本語教室がスタートした。

現在、教室に通う学習者のHさんは、1990年代に結婚を機に中国から渡日してきた。学級に参加して3年ぐらい経つ今は、小学校の教科書を使い、文字の読み書きの学習をしながら、学習の合間には自分の暮らしのことや子育てのことを共同学習者に相談している。たとえば、娘の同級生がしつこく「あなたは日本人ですか、中国人ですか？」と聞いてきて娘が悩んでいたときの親としての対応の仕方などである。Hさんにとってこの学級は、文字の読み書きの学習をする場であるだけでなく子育ての相談も安心してできる場である。また現在の共同学習者は、かつて解放教育を担っていた学校教員でもあるので、外国にルーツのある子どもたちの教育についても、的確なアドバイスをしてくれるという安心感もあるようだ。Hさんに限らずかつて来ていた学習者たちも、教室では夫や夫の親、家族との人間関係のしんどさを話したり、夫の家族と金銭的なめごとにも共同学習者が仲裁に入ったりしたこともあるそうである。そのような相談を安心してできる場であり、何か問題が起こったときにも頼れる人（共同学習者）がいる場となっている。また、Hさんと家族は、現在地区外に在住するが、子ども二人を同和保育所に通わせた。そのことを教室でも振り返り、話すことがある。「同和保育所では、息子に自閉症という障害があってもみんなと同じようにしてくれ、平等だった。保育所の人まわりもみんな息子が大変だと思って声をかけてくれた。そのことで『ああ、私は大切に思われているんだなあ、頑張らないと』と思えた。また、引っ越しのときも保育所の所長さんが、まわりでいろいろと声をかけてくれたので、子どもも私ものびのびと生活できている。そうやってた

くさんの人が支えてくれているから今の自分がある」とHさんは語る。また、現在小学校3年生の娘は解放子ども会にも入っている。そのことについてもHさんは次のように語る。「子ども会に入ってから学校での発表もハキハキ話せるようになった。また、お兄ちゃん(息子)は自閉症なので、娘がそのことを友だちにいろいろ言われたときのためにも勉強になっている。娘が解放子ども会に入りたいと言ったとき、同和についてあまり知らなかったので入れることを迷ったけど今思えば入れてよかった。同和問題はみんな差別しないとかなうけど、心の中のどこかに差別する心は誰でもある。自分のこととして考えることがなければわからないと思う」。

Hさんは、識字学級と理念を同じくする日本語教室や同和保育所で築いた人間関係が今の自分を支えていると語る。そのHさんも解放子ども会に娘を入れる前は迷ったが、実際に娘が入り、生き生きとする姿をみて、自分が差別していたことにも気づいた。

中国地方の学級でも少し触れたが、このように社会的に困難な立場におかれた人びとの暮らしを支える基盤となり、部落に対する差別意識を解消する機能が、識字学級をはじめ部落で実践されてきた教育活動にあるのではないか。

4 Dの領域：1学級

学習内容を「文字の読み書き」からずらしてひろげ、学習者も「部落外」にどんどんと広げる学級があり得る。これがD領域だということになる。今回の調査対象となったなかで、このD領域に位置づくのは1学級であった。

この学級がある四国地方の部落には、もともと識字学級があった。学級を現在のように一新する直前の学習内容は、高齢化した学習者による習字やペン字の学習が中心だった。あるとき

現在の学級担当者のIさんは、地区内に暮らす高齢者から「私、字い読み書きできるから識字にはよう行かん、恥ずかしい」ということばを聞いた。そのことばをきいたEさんは、「文字の読み書きが困難な人だけが通う」という当時の識字学級のイメージを払拭し、文字の読み書きが困難な人も、またそうでない人も、そして部落内外に関係なく参加できる識字学級の必要性を感じて「読む、書く、語り伝える」という三つの柱を立て、名称も変更して再スタートさせた。また、当時、高校中退や学力不足で大学進学をあきらめた30歳前後の若者が学び直し、奨学金を使って通信制の大学に行くという取り組みも地区内で始めたので、その取り組みを支える学びの場として自主夜間学校もスタートした。現在は、学級のなかに高齢者による識字(昼間)と、小学校低学年の子どもたちから中・高校生、そして30～50代までが学ぶ自主夜間学校とを位置づけ、学習活動が行われている。またこの学級は、かつて地区内にあったさまざまな教育的な取り組みや機能も担っている。この地区には、育成会や高友と呼ばれる取り組みがあったが、現在では子どもの数が減り、それぞれの取り組みを単独で維持することが困難になった。自主夜間学校はすでにあつたので、育成会や高友の機能を自主夜間学校が担うことにした。このようにして同世代や多世代が集まり学びあい、語り合える場として学級は機能している。また、この学級では、体験学習を大切にしており、近隣にある農業高校と連携し、藍を植え育てて藍染めをしたり、またレザークラフトや陶器の絵付けをしたり正月前には門付の餅つき歌を歌ったりもしている。そのような幅広い取り組みをすることで周辺地域からの参加者も増えた。そのような取り組みをしている学級に通うJさんに教室での学習を聞いた。

現在、自主夜間学校に通うJさん(50歳女性)

は、妹（45歳）、と娘（30歳）とその息子（Jさんの孫）と一緒に参加している。Jさんは、子どものころ親の仕事の関係で他の地域からこの部落に移り住み、地元の間人ではないという理由で部落の中でいじめられた。また、学校では特別支援学級に入れられ、そこでの授業が終わり、原学級に戻るとみんなに「汚い」と言われていじめられ、子どものころは、学校でも地元でもひとりだった。しかし、学校には行かなければならないと思い、1日も休まずに行った。ただし勉強はしていない。中学校を出て働きでしたが、自分が暮らす地区の名前が知られるといろいろ言われた。地区の中でも外でも疎外感を感じ、若いころはつらかったが、結婚して子どもができてからはそれほどつらくなかった。子どもができてからは地区の育成会に関わり育成会会長になり、子どもを通じてまわりもよくしてくれた。昔は友だちもいなかったが、育成会などの運動を通じて友だちができた。また、妹や娘と一緒に通信制の高校に通い、そこでも友だちができた。勉強も妹や娘と一緒にできるし、レポートや宿題も家族や友だちみんなと見せあいながらやり楽しかった。はじめは、今さら高校に行くという発想もなかったので、2年生になるぐらいまでは、まわりに「高校に行っている」とは言えなかった。でも2年生の途中ぐらいから「高校行ってるよ」と言えるようになった。自主夜間学校に通いながら高校にも行っていた。子どものころの学校は全然楽しくなかったの思い出はないが、おとなになってから通った高校が一番楽しかった。

この学級は、ある高齢者のことばをきっかけに従来の識字学級のあり方を一新して、また参加者も部落内外にかかわらず開かれた場として再スタートした。一方で、課題も提起している。「文字の読み書きができない人が参加する識字」というイメージを払拭し、部落内外にかかわら

ず誰もが集い学び合える場として識字学級が生まれ変わったのはプラスな側面である。しかし、一方で「文字の読み書きができるから識字による行かん、恥ずかしい」ということばに含まれる識字への「まなごし」を克服できたかという問題がある。この学級では、Jさんに象徴されるように、実質的にそのような「まなごし」を乗り越える人物が出てきているといえよう。けれども全国的にみたととき、同じようにいえるだろうか。部落解放運動では、「文字の読み書きができない自分を恥じるのではなく…」と運動を展開しようとしてきた。しかし、実際はその差別的なまなごしを払拭するには至っていなかったかもしれないということである。

このDという領域では、従来あった識字学級とは異なる学びを現在展開している。しかし、それではそこでの学びが全く新しいものかと言えばそうではない。この学級や高校での学びを通して、Jさんは、子どものころ経験することができなかった、知らないことを知る喜び、学び、考える喜びを実感している。そして、いじめられ、ひとりぼっちでつらかった子どものころの思い出を、学級や高校、運動を通じて知り合えた友だちとの出会いによって乗り越え、今を積極的に生きていけるようになったと言えるのではないだろうか。

3

さまざまな識字の共通点と今後の課題

かつてとは異なるかたちでさまざまな識字が展開されている。先に紹介してきたように就労につながりにくい、また社会的に生きづらさを抱えている若年層の学習者が安心して自分のことを語れたり、学びたいことがらを学び直せたりする場として、また、子どものころに経験したつらさを下ろし、これまで学ぶことができなかったことを学び、その喜びを感じている学習

者のいる学級もある。他にも、対象者はかつて識字学級に通っていたのとは異なる外国人だが、かつて識字学習者が抱えていた課題と同様の課題を抱えていると認識することで、それを解決するために学級が開設され、実施されている。さまざまな地域における課題や状況により、さまざまな識字が展開されている。

その一方で、「文字の読み書きができない」とは言い出しにくい現実があるため、識字学級そのものをなくしたり、学級の名称や学習内容を幅広く設定したり、ずらしたりしている地区がある。識字学級を開設している隣保館の数が1983年の292館から2010年の130館に大きく減少した背景の一つにも、この点がありそうである。そうだとすれば、最初にあげた二つの軸、すなわち「文字の読み書き」を中心に据えるかどうか、「部落内」に学習者を限定するかどうか、という軸だけでは説明できないように思える。

より根底に何かが位置づけられるべきなのではないか。各地の識字学級にインタビューするなかで改めて浮かび上がってきた決定的に重要なことは、識字学級が、生活と生い立ちを交流し、人とのつながりを実感できる、生きることを励まし合える居場所となっているのかどうかということである。この価値観が、これらの識字の取り組みの根底にどれほど強固に位置づいているかということこそが、学級の存在そのものを左右しているように思われるのである。

この価値観は、新たに登場したものではない。これまでの識字を進めていくうえで、基盤となっていた価値観とも言える。この基盤があったからこそ、かつての識字運動での解放の主体形成をめざす取り組みが可能となった。今回の聞き取りデータから、現在においても、同様な価値観がなければ識字や日本語学習の場は成立しないし、発展しにくいということがみえてき

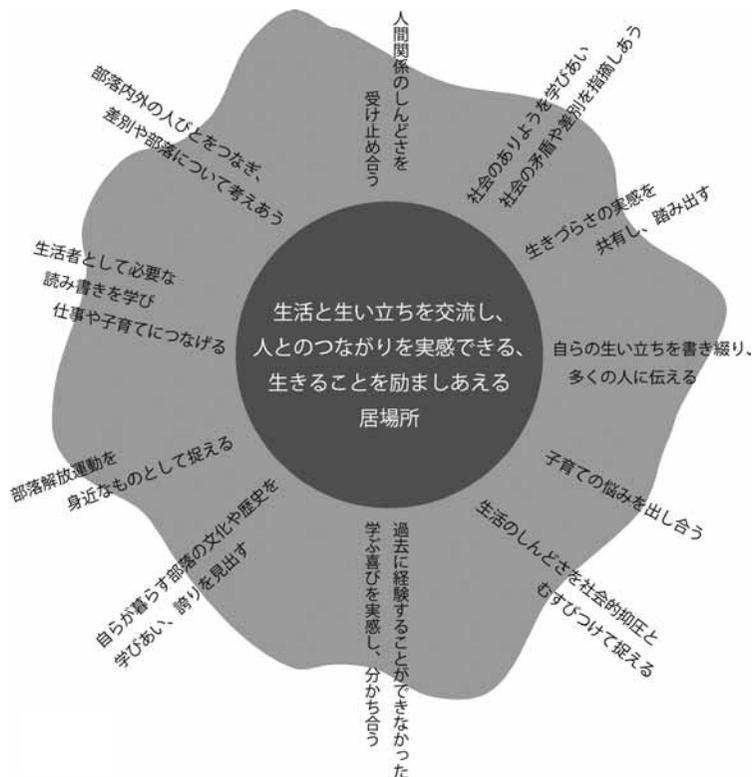


図 2

た。AからB、C、Dへとさまざまなかたちへ変容していく識字においても重要な価値観ではないだろうか。それを図式化したのが図2である。

識字学級が「部落内の読み書きに困っている人」に限定して進められるか、「部落外」の人に広げられるか、「読み書きに困っている」ことをおまな参加条件にするか、といった事柄が注目され、よく議論もされている。しかし、それ以上に、どのような学級であっても、「生活と生い立ちを交流し、人とのつながりを実感できる、生きることを励まし合える居場所」となっているかどうかこそ、その学級が発展するかどうかを左右する鍵である。「部落内の読み書きに困っている人」から学習内容や学習者を広げていくというときにも、このような価値観を土台に据えていれば、発展しやすい。しかし、「部落内には読み書きに困っている人が(ほとんど)いなくなってきたから」という理由だけで広げるのであれば、その学級の未来には揺らぎが発生しやすいのではないだろうか。

現代社会では、社会的状況やそれぞれがおかれている状況、抱えている課題によってさまざまな困難を強いられている人びとが部落内外にかかわらず広がっている。識字学級も、そのような社会状況に応えようと、さまざまなかたちに変容するのはある意味で当然である。そこで開設される識字学級は、ときには、引きこもりがちで人とつながる機会が少ない人が人とつながる場であったり、子どものころの悔しい思い出やつらかった被差別体験を安心して語りあえる場であったり、生きづらさを抱える若者が少しそのつらさを下ろせる場であったり…とさまざまなかたちに変容する。しかし、かたちはどんなに変容しようとも先に述べたような基盤が中心になれば、識字や日本語学習の場は成立しないし、発展しにくいといえるのではないだ

ろうか。

2011年の聞き取り調査を通して浮かび上がったのは、そのような価値観の大切さであった。しかし、この価値観が浮かび上がったことによって、逆に課題も明確になったといえるだろう。

第一に、最近の行政の姿勢が成果主義的傾向を強めているもとので、ここで挙げた「居場所」的な学習の場にどれほど予算がつけられるのかという問題である。社会的な不利益を被っている人びとにとってそのような学習の場が何ものにも代えがたい意味をもつことは今回の調査結果を通して再確認できたと言える。そのことを、行政をも説得できる論理としてどのように組み立てていくのが課題だと言えよう。

第二に、部落の地元にあっても、このような価値観を土台に据えた学習活動の場をどれほど展開できるかという課題がある。識字学級に対して「部落のなかに読み書きできない人が(ほとんど)いなくなったから、もう必要はない」と言ってしまう傾向があるとすれば、それ自体が先に挙げた価値観を確固として持ち得ていないことの表れなのではないだろうか。そして、そのような価値観を持ち得ない地域では、「読み書きできない人」はいくら識字学級が存在していても、そこに行くことはないかもしれない。それぞれの地域で、「自分たちの価値観が読み書きで悔しい思いをしてきた人を排除していないか」を点検するべきではないだろうか。

第三の課題は、ここで述べてきたような価値観が重要なのだとすれば、それに基づいて展開されている活動をすべて「識字学級」と呼ぶことにどのような意味があるかを捉え返すことである。「生活と生い立ちを交流し、人とのつながりを実感できる、生きることを励まし合える居場所」という価値観こそがいのちなのだとなれば、これを「識字学級」と呼ばなければなら

ないという論理には説得力が欠ける。しかし一方で、識字に関わってきた人びとの間には、「識字」ということばへの強い思いがある。筆者たちもそうであり、「識字」ということばを安易に離れることには強い抵抗がある。とくに識字学級や日本語教室を支えていく姿勢のみられない最近の自治体の動きを見てみると、「識字」ということばを大切にすべきだという主張には意義がある。ではどうすればよいのか。筆者たちの属する部落解放・人権研究所の識字・成人基礎教育部会のなかの議論では、2011年調査も踏まえて、「しきじ」というひらがな表記を提案する声が出るようになった。「しきじ」とひらがなで表記しつつ、そのときどきに応じて「識自」（自らを知る。自由を知る）、「識地」（地域を知る。地球を知る）などとして漢字表記を入れる。音として「しきじ」という言葉を残しつつ、内容の広がる可能性を期待するということである⁽⁷⁾。この提案がどれほどの社会性を持つのかは、これからの実践や研究の展開にかかっているといえよう。

最後になるが、聞き取り調査に協力くださったすべての方にこの場を借りてお礼申しあげたい。

注

(1)2010年調査の調査結果は、『「2010年度・全国識字学級実態調査」報告書』（全国識字学級実態調査実施委員会、2011年3月）にまとめられている。また調査結果ダイジェスト版は、棚田洋平「日本の識字学級の現状と課題」『部落解放研究』192号（2011年7月）にまとめられている。

- (2)おおさか識字・日本語センターは、2002年に大阪府、大阪市、（2006年から堺市も）（助大阪府人権協会、（社）大阪市人権協会（2012年8月解散）および、識字・日本語連絡会の連携・協働のもとに開設され、識字・日本語学習を支援するため、識字に関する情報の収集・提供や発信、相談活動を行っている。
- (3)2010年調査で対象となったのは、主に全国隣保館連絡協議会加盟の隣保館で開催されている識字学級である。全国隣保館連絡協議会の調べによって学級を把握し、それ以外に部落解放同盟が把握している学級も加えて、調査票を送るかたちで調査が進められた。したがって、2011年調査においても、隣保館で行われている学級を主な対象としている。部落解放同盟の協力をいただいたのは、本調査の目的を被差別部落で開かれている識字学級の現状把握においたためである。以上のようなねらいや経過があるため、以下の記述では「被差別部落」や「部落」を主として用い、同和対策事業との関連がとくに強い場合のみ「同和地区」という呼称を用いることとする。
- (4)近年渡日した外国人などを対象とした日本語学習に取り組むものも含まれている。
- (5)施設の統廃合により継続的な学級活動が困難になり、かつて識字学級に参加していた人びとが現在、年に数回集い交流会を開いている学級を含めて20学級抽出し、聞き取り調査を行った。しかし、継続的な学級活動をしているわけではない1学級は分析対象に含めていないため、図1の合計は19学級となっている。
- (6)これまでは一般的に講師と呼ばれることも多かった。共同学習者には、行政担当者、学校教員、運動団体関係者、施設職員、それ以外のボランティアを含む。学級によっては共同学習者も学習者も「ともに学ぶ」という視点から「共学者」と呼び、区別していないところもあるが、本稿では、共同学習者とする。
- (7)森実「しきじ・識自・識字」『部落解放』661号（2012年5月）などを参照。