

# オルタナティブな識字教育をめざして - 識字学習者とチューターのための テキスト「オープニング・タイム」に見る識字学習

加賀谷 なぎさ（埼玉大学大学院）

## 1. はじめに

近年識字学習者が自らの学習のために、テキストを作成する例が国際識字会議等で報告されつつある<sup>(1)</sup>。特にイギリスでは、ボランティアな成人識字教育がさかんになり、識字学習者による、識字学習者のためのテキストが製作され出版されている<sup>(2)</sup>。イギリスにおける識字学習者は、何らかの事情で学校教育を受け（られ）ず、文字の読み書きに不自由を感じている人と、母語での読み書きは可能であるが第二言語としての英語に困難を感じている人である。さらに、文字の読み書きには困難を感じていないが、書くことで自己を表現し、社会の中で主体的に生きていくための学習も識字学習として捉えられつつある。このような識字学習者に共通する問題は、彼らが性別・人種・障害・社会階層・年齢等を理由に不平等な立場を強いられ、社会に向けて表現したいことがあっても黙らざるを得ないことである<sup>(3)</sup>。こうした識字の捉え方が、識字を文字の読み書きだけに限定せず、書いて自己を表現する手段として考えられつつあることは注目されるべきであろう。ここでは、二つの視点で識字学習へのアプローチが行われている。一つは、識字学習が、文字の獲得が初めにあって、そこから次の段階として自己表現が行われる学習ではなく、自己表現の内容を形成しつつ、文字を獲得し文章として書いて表現する学習として捉えられていることである。二つには、識字を文字の読み書きに限定せずに、話す・聞く・読む・書くことと切り離さずに行う活動として捉えていることである。さらに、こうした活動を個人ではなくグループで行うことによって、グループ中での他者との関係性の中から自分の表現したいことを明確化し、それをさらに広い社会へと書いて表現する学習へとつなげて行くことである。

こうした考えのもとにつくられたテキストは、学習者が自らの学びについて書くことで、教授者 - 学習者といった教える者と教えられる者を分けるのではなく、平等な関係性の中から識字について考えていくものである。本論文では、教授者と学習者のオルタナティブな（双方向の新たな）関係性の中での識字学習が、何を目標に、どういった形で行われているのかを、具体的に識字学習者が製作したテキスト「オープニング・タイム(Opening time)」から明らかにしたい。

日本でも近年、在住外国人の日本語学習要求が増加し、それに答えるように日本語教室が増えている。そうした中で教室を行っていく上で、成人のことばの学びとは何かを考える一つの方向として、「オープニング・タイム」が示している識字学習へのアプローチは参考になるであろう。なお、本文中の「チューター」とは学習者の支援をする存在であり、日本語教室における教師役（日本語教師・ボランティア等）に当たると考えてよい。

## 2. 「オープニング・タイム(Opening time)」について

「オープニング・タイム」は、失業者・第二言語学習者・母語での識字学習者・女性・受刑者等のエンパワーメントを目的としたテキストを作成しているゲートハウス社から出版されている。ゲートハウス社は、市や地区の教育機関の援助を受けながら活動をしている非営利団体であり、特に「書くこと」を中心に実際に学習を組織し、様々なプログラムを行う傍ら、そうした学習の成果を出版している。ここでの活動の特徴は、学習者が自らの学びからエンパワーされることを目標に学習者自身が考え、書いて発表してゆく過程すべてを学習と捉えていることにある。従って、学習の過程そのものを明らかにし、学習者から見た学びの過程を出版すること全体が学習テキストとして捉えられている。学習者の考えや経験から書かれたテキストを出版することで、それをを用いる人たちが、自らに自信を取り戻し、社会に対して主体的に生きて行くための学びを作り出している。「オープニング・タイム」もそうした視点に立って作られたテキストである。

「オープニング・タイム」は、読み書きを学ぶ成人学習者の手によって、学習者と学習を支援するチューターの双方が、共に学ぶ目的で作成されているテキストである。こうした視点の背景には、社会に向けて表現するためのことばの獲得

は、学習者とチューターが共に学ぶオルタナティブな関係性の中から行われる必要があるとの認識がある。識字を文字の読み書きを超えた、自己表現手段としての活動と捉えることにより、読み書きを学ぶ学習者とチューターの双方が、識字を学ぶ学習者として位置づけられている。

本書では、識字を学ぶ学習者の作品を読む グループで討論し、学習者同士の経験を共有する グループ外の、より広い社会に向けて書いて表現する、という形の識字学習が目指されている。従って、そうした学びを形成するために、1)学習者が自らの学習過程で得られた視点や考え、自己の体験を描いている作品集、2)そうした作品を読んでグループで討論し、自分の体験を意識化するための手がかりとなる設問、の2つが各章ごとに展開されている。各章のテーマは、以下の様になっている。

- 第一章 読むことを学ぶ学習者も、考えることに初心者なわけではない
- 第二章 自分を見つけるのに、必要なこと
- 第三章 思考を解き放つこと - 自分の生活を見つめ直す
- 第四章 学校に行くこと - 無駄になってしまった子ども時代？
- 第五章 ものの見方を変えてみよう - 書くことで思考を変える
- 第六章 話さなければならない、大切なこと
- 第七章 自信をもって、他の人に考えを広めて行く
- 第八章 エキスパートとしての学習者
- 第九章 長い文章を書くこと - 誰もが困難を感じている課題
- 第十章 なつかしい記憶から書くこと
- 第十一章 人生から学ぶこと - 自分のアイデアを書いてみる
- 第十二章 完璧である必要はないのだから、書いてみよう
- 第十三章 人は様々なところで学んでいる
- 第十四章 優劣をつけられること - 誰が、なんのために？

これらからもわかるように、「オープニング・タイム」はことばを教えるためのテキストではなく、日常生活で培われた経験や考えを書いて表現することを目指すテキストである。即ち、ことばを用いる方法を教えるのではなく、ことばを

用いることで何ができるのかを提示し、書くことで可能になる世界へと学習者を誘うテキストであると言えるだろう。例えば、書くこととは自分にとってどういう意味を持つのか、文字世界から自分を遠ざけている要因は何なのかを、グループで討論し考えていくことが行われている。

私は本論文で、学習者とチューターの平等な関係性とは何かを中心に、識字の学びについて考えてみたいと思う。そのために「学びの主体としての学習者」「学習者とチューターのことばの意識のズレ」「経験から書くことを考える」「学習の全体を見通すこと」「学習者とチューターが共に学ぶこと」の五つの視点から本書を分析していくことにする。

### 3. 学びの主体としての学習者

「オープニング・タイム」は、学ぶ主体を読み書きを学ぶ学習者とチューターの双方におき、学びの形成過程でおこった意識の変化を学習者が綴るという形で描かれている。これは、実際に学習者やチューターが学ぶ主体として自己を意識化するためには、学ぶことで可能となる変化を、具体的に学習者やチューターの声から取り上げることが必要とされているからである。

読み書きを学ぶ学習者であるペーターは、自分の感情を詩として表現することで読み書きの困難を克服していった様子を描いている。その過程を中心に、本書の第一章「読むことに初心者だからといって、考えることに初心者な訳ではない」が作られている。

「ことばで表現した自分の詩は、いつも頭に描いていたけれど決して見るのでできなかった精神的な絵でした。ことばで書くことで、そうした絵を見ることができるようになったと感じています。」（第一章 front）

彼は、自分の頭の中に在った絵を、ことばとして紙に書いて表現することで、「読み書きに困難があることが自分自身の恐れ」であったことに気がついたと述べている。さらに、自分が書いた詩のことばに親しみをもつことが、そうした恐れを克服することだと考えている。

「私は、ことばが自分の表現したいことを運んでくれる乗り物だと感じるようになりました。そうすることで、自分が表現したいと思うことばを選んで使えるようになったと思います。」(第一章 p.1)

ペーターは、文章を読んでいてわからないことばを抜き出して、チューターに意味を尋ね、ことばのイメージを連想しながらそのことばで数行の短い詩を作っている。それをチューターや他の学習者と読み合い、さらにイメージを膨らませることで最終的には長い詩を作った。ことばを学ぶことはペーターにとって、ことばのもつイメージを自分の中に取り込み、それを自分の表現として用いることであった。ペーターは、ことばを学ぶことについてこう述べている。

「ことばを学ぶことは、単調な訓練であってはなりません。ことばに自分自身のイメージを重ね、自分にとって価値あることにそのことばを用いるようになって初めて、そのことばが思い出せるようになるのです。」(第一章 p.15)

こうしたペーターの学習は、読み書きの困難を克服するための学習が文字をただ単に紙に移す作業ではなく、イメージとして取り込んだことばを自分の表現として用いる必要があることを示している。

ペーターは、学ぶ主体としてことばの学習を行うことは、与えられた教材を使うのではなく、自分が学ぶ内容を選ぶという学習者の積極性が必要だとしている。これは、ことばの学習を従来の識字学習者用の教材の学習に限定するのではなく、「自分の興味のあるものから」学ぶ事の必要性を示している。

「読み書きに困難があるからといって、学習のための教材や本・雑誌が自分の目の前に提示されるまで、黙って待っているのではなく、どんどん興味のあるものを手にとってみてください。そうすることで、つまらない(かもしれない)『教科書的なやさしいことばの本』だけしか自分は読めないのだと限定してしまうことはなくなります。」(第一章 p.13)

これは、教材のことばを学ぶのではなく、自分の興味から読みたいと感じるものを自分で教材にしてしまうことである。ことばの学習を、与えられた学習と捉えるのではなく、自分の興味から学習を作っていくことがすすめられている。

またペーターは、ことばの学習が自分だけの練習や訓練ではなく、他者との気持ちのやりとりを含む行為として捉えている。

「読み書きに困難を抱えていても、そうでなくても、人は皆他の人と分け合うことのできる楽しいこと、大切なことを持っています。そうした気持ちを書きとめることは、他の人と気持ちを分け合う一つの方法なのです。」(第一章 p.19)

こうした読み書きの捉え方は、読み書きによって他者との交流が可能となった学習者の体験が具体的に描かれることにより、このテキストを用いている人々に現実性をもって訴えかける力を持つ。学びの主体となることは、他者に頼らずにことばの学習を行うことではなく、ことばを他者と分け合うことで可能になる世界に気づくことではないだろうか。

読み書きを学ぶ学習者だけではなく、彼らを支援するチューターも、書いて表現する学習の中から、ことばを他者と分け合う様子が教室内での重要な学びであったと語っている。あるチューターは、学習を終えたあとのグループを振り返り、グループでの書くことの意味をこう述べている。

「グループでは、コミュニケーションとして書くことの意味を話し合い、それから自分たちにとって大切なことについて参加者全員が書くことを行うようにしました。もちろんチューターも学習者も全員が書き、書いた作品について読み合うようにしました。だれもが、作品に驚いていたと思います。これらの作品は、普段は公的な顔の後ろに隠されてしまっていて見ることのできない自分自身を、率直に表したものだっただけからです。」(第二章 P.10)

自分の考えを書くことは、ことばを用いて自分を発見する行為である。読み書きに困難を感じている学習者もそれを支援しているチューターも、書くことで自分の考えを表現することによって、ことばの学びについて平等な立場から考えるようになったと言えるだろう。

#### 4. 学習者とチューターのことばの意識のズレ - ことばの学習と「正しい」ことば

実際に教室の中で学習者とチューターが共に学ぶためには、学びの主体者とし

での意識を形成すると同時に、平等に学ぶことができない原因を考える必要がある。本書では、識字学習者とチューターの学習観のズレにまで踏み込むことによって初めて、教室の中で学習者が、教える - 教えられる関係性を排除し平等性による学習が行えるようになると考えられている。

ジャマイカからの移民であるウィリアムスは、読み書きに困難を感じており、書くためにチューターの助けを借りている。しかし、自分のことばがチューターによって書き直されることで、自分の意志とは違うことばに変化してしまう様子をこう述べている。

「チューターは、私のことばを威厳のあることば (big words) で書き換えようとしてきました。私はそんなことばを使いたいとは思いませんでした。私は、自分の書いたものをみんなが読める、簡単なことばで書きたいと思っただけなのです。威厳のあることばは、確かに美しいことばを重んじる人には受けるかもしれませんが、でも、私は自分の考えを、自分が慣れ親しんだ簡単なことばで表現したいと考えただけなのです。 私は、チューターに何度もそのことを説明しましたが、彼は耳を貸そうとはしませんでした。」 (第八章 p.8-9)

ここには、ことばを自己表現として扱えるようになりたい識字学習者と、美しい「威厳をもったことば」を扱うことができるようになることを学習の目標としているチューターの意識のズレが現れている。識字学習者とチューターの平等性は、立場の平等を強調するだけでなく、なぜことばの学習観に対する捉え方が違うのかを明らかにする必要がある。ウィリアムスの疑問は、そのままでは意味が通じないことばやスペルが直されることにあるのではなく、文意を強調したりスマートにする目的で40行近い詩を8行にまとめられてしまったその意図にある。こうした短縮により、ウィリアムスが読者に伝えたかった、リアルなジャマイカでの生活の様子は伝わってこない。本書では、ウィリアムスの書いた原文とチューターの書き直した文章の双方が並べられ、その違いを比較しながら、ウィリアムスの感想を素材に学習者が討論できる内容になっている。

本書では、識字学習者に「正しい」ことばを教えようとするチューターの学習観が、教える - 教えられる関係を脱し、平等な学習へと変えていこうとする学習

者の意識を阻害している原因であると捉えられている。では、「正しい」ことばの教授とは何なのだろうか。

失業中の青年を対象としているある学習グループでは、学習者のことばが粗野で正しくないとしてチューターによって書き直されることが行われていた。しかし、ことばを「正しく」書き直されることによって、学習者はそれを自分のことばとして考えられず、結果的に書きたいことを押さえ、「正しい」ことばの習得がことばの学習であると捉えてしまう。ことばの学習とは、果たして社会的に「正しい」ことばの習得と同義なのだろうか。「正しい」ことばはだれのために、なぜ必要なのか。本書では、こうしたことばのあり方と学習者の意識が例示されることで、識字学習者とチューターが討論する様子が描かれており、そうした討論の過程の全てが学習教材として考えられている。討論の結論に「正しい」答えがあるわけではない。しかし、こうした討論を経た結果、学習者もチューターもことばについての認識が変化していることは注目する必要があるだろう。あるチューターは、チューターの役割とことばの学習についてこう述べている。

「ことばの学習を支援しているチューターは、自分たちの役割から教える - 教えられる関係性という伝統的な教師観に疑問を持てる立場にいます。それは、学習者が自分の考えをことばにして表現することを支援し、学習者の発言に耳を傾け、そこに含まれている様々な疑問を一緒に考えてゆけるからです。」(第十四章 p.1)

「ことばの学習を識字の観点から考えたときに最も大切なことは、学習者が書くことの過程を把握でき、自分たちの作品を大切に思い、それを読む他者もその価値を認めることです。そこでは、社会的に『正しい』と判断されることばで書くことが、第一義にされる必要はないのです。」(第十四章 p.3)

社会的に「正しい」ことばと自己表現のことばとの軋轢は、ことばの学習を前者への服従という形で捉えられてしまうことが多い。先のチューターの気づきが、学習者とチューターの双方が話し合いの中から得られていることは重要であろう。自分の中にある、ことばを判断する基準を明確にし、それについて話し合うことはことばを意識する上で必要となる。本書はさらに、「正しい」ことばとは何かを考える上で、ことばが用いる対象によって変化することを提示している。例え



ば、友達への手紙、両親への手紙、仕事場の上司への手紙はどのように異なっているか、またそうした手紙と新聞の記事はどう違うのか、さらに同じ記事でも扱う新聞によって用いることばが違うことを示し、それを学習者自身がどう意識しているのかを討論し、自分の書く文章と比較することが行われている。書くことが対象を必要とし、自分は誰に向けて、どう書くのかを意識化することが、「正しい」ことばへの盲目的な服従を避ける学習として考えられている。

「正しい」ことばへの強制は、スペルや文法的な間違いを一方向的に正すこととして、あるいははやりことばや下品なことばを正す指摘として現れる。そうしたことばの権力関係を恐れずに、自分のことばで書く勇気を持つことがことばの学習には必要である。書いて表現し始める以前から、「正しい」ことばを意識し自己表現を恐れている学習者に、本書はこうした励ましを書いている。

「まずは、書き始めてみることです。書こうと思ったことは、書いてみたいと考えた時点ですでに、自分の意識にのぼるくらい大切なことなのだから。悲しいこと・楽しいこと・感動したこと・書きたいと感じたことを、詩でも文章でもどんな形でも表現してみることです。書き終わったら、グループの全員にそれを読んでもらうことです。あなたにとって大切なことは、きっと他の人も興味を示してくるはずです。グループの他のメンバーが、あなたの書きたいと思っていることについて、もっと良いアイデアを出してくれるかもしれません。」(第十二章 p.11)

## 5. 経験から書くことを考える

書く学習を行うことは、スペルや文法を学んだ後に行われるのではなく、書きたい内容を形成し、まずは書き始めることだという。本書では自分の経験について書き始めることがすすめられている。読み書きに困難のある学習者もチューターも、自分の経験について書くことには抵抗を感じるという。本書がすすめる学習では、いきなりペンを持って真っ白い紙に立ち向かっていくのではなく、書いてみたいことについてグループで討論し、必要に応じてはその会話を録音し、テープから紙に起こしたものを書く素材として扱う方法が行われている。この方法は、読み書きに困難のある学習者はもちろんのこと、そうではない学習者にと

っても自分の書きたい内容を明確にする方法として用いられている。

自己の経験から書くことは、過去の自己を見つめ、今の自己を考える方法でもある。ある学習者は、自分の体験を書き表すことで、書くことに抵抗を感じる原因を明らかにし、今の自分について考える様になったという。

「初めてこのクラスに参加したときには、私は自分が落伍者で、孤独で、非常に神経質になっていたと思います。読み書きに困難があるから、自分のしたいことをできないと感じていたので、いらいらした状態でした。クラスに参加して最初に何か書いてみるようにいわれました。書くことは自分にとって、非常に恐ろしいことと感じていましたが、他の学習者の作品が私の励ましになりました。私は、学校について考えていたことを書いてみることにしました。学校でのつらい思い出は、すべて自分のせいだと考えていたので、実際にあった出来事の一つ一つを書くことはできませんでしたが、自分で納得して書ける出来事だけでも要約して書くことにしたのです。書くことによって、自分の記憶の中からその出来事を取り出し、客観的に見られるようになりました。それと同時に、学校を卒業してから10年以上もたった今でも心に残っていたフラストレーションを取り除くことができました。書くことで安心した状態が得られたのだと思います。私が読み書きができるようになったのは、そうした安心した状態を実感した時でした。その時に初めて、私はたくさんの知り合いがいるけれど、自分を語る本当の友達がいなかったことに気がついたのです。」（第四章 p.1）

また別の学習者は、両親の体験談や自己の体験を書くことにより、今の自分を確立してきた様子をこう描いている。

「私は今、21歳です。以前から白人と黒人の違いについてずっと考えてきました。白人と黒人は、常に平等をになることを求めて、戦い続けてきた存在なのだと思います。私の両親がイギリスにやってきた1957年には、この戦いは熾烈なものでした。黒人は、木からおりてきたサルなのだから、自分たちのいたアフリカに帰れと言われたこともあったと聞いています。 私の両親は、そうした体験から私に白人には気をつけなさいと言いつけてきました。彼らを信じてはいけない、と。 学校を卒業したあと、私は白人のように振る舞うことで自分をご

まかしてきたのだと思います。黒人であることは私のせいではないのに。私はもう、白人のように振る舞うことをやめました。私は今、自分が黒人であることに誇りを持っています。もし、私の目の前でドアが閉められたとしても、それを再びこじ開けるだけの強さを持っています。私には、白人の友達が大勢います。両親が受けた差別について彼らを責めることは意味が無いことだと思います。それよりも、私は彼らに黒人の考え方を理解して欲しいと伝えたいのです。」(第六章 pp.3-4)

この学習者は、アフリカ系移民として両親が受けた差別や自分の学校での差別の体験を振り返ることで、自分の「今」を考える作品を書いている。また、別の学習者は、自分たちの「今」の生活を考える指標として自分の体験を描いたという。

「私と妹は、いつも台所で母の手伝いをしていました。イタリアでは当時、家で子豚を育てていることはめずらしいことではありませんでした。母は毎年子豚を買ってきては育て、12月のクリスマスの頃になると村の請負人の所でつぶしてもらい、おいしい料理を作ってくれたのを覚えています。」(第十章 p.19)

この学習者は、イギリスで育った自分の孫たちに、自分達のルーツを伝えるために、自己の体験を書き始めたイタリアからの移民である。自分の子どものころの生活の様子や父母や兄弟・姉妹との思い出について書かれたこの作品は、時代としての差違を考えるだけでなく、多民族国家としての今のイギリスを考える資料としても有効であろう。経験から書くことは、今という時代に自分が生きてきたあかしを綴ることである。それは、書いた学習者と作品の読者の双方にとって、現在を考えるきっかけとなるであろう。

学習者は成人として、今まで生きてきた人生の中で様々な経験を積んでいる。そうした経験から見えたことを書くことは、他の学習者及びチューターにとって「文字の読み書きに困難があるからといって、考えることに初心者というわけではない」成人の姿を明らかにすることができる。また、自分の経験から綴ることは、学習者にとって、自分が他者に向けて表現する内容を持っていることの発見となり、学びの主体としての自分に自信を持つことにつながっている。

本書では、成人として今まで経験してきた生活での気づきを、ことばとして表現するために、自分の経験から書くテーマを見つける方法が二つ取り上げられている。一つは、生活や仕事・子ども時代・家族等のテーマで描かれた学習者の作品を読むことで、自分の類似した記憶をたどり、自分もそうしたテーマについて書く方法である。もう一つは、地域の図書館や郷土資料館を利用し、写真や記録等から体験を思い出し、書く方法である。いずれの方法も、学習者は成人として現在の自分を通じて、これまでの体験を意識化し、それをことばの学習に応用することをすすめている。記憶上の体験を想起して、書く素材にすることは、その体験にまつわる感情を無視して描くことはできない。現在の自己につながる学習として書く素材を見つけ出すことは、決してなつかしい、きれいな「思い出」としてだけ回顧される過去の体験だけではないからである。ここでの学習の目的は、自己の「思い出」を綴ることではなく、自己の現在を考え、書いて表現するための力を身につけていくことにある。過去の体験からの想起は、自己を探り書くことへの意識を変える方法の一つということができるだろう。学習者の経験から綴られた作品には、差別や偏見、失業や社会不安といった問題が取り上げられており、そうした経験とそこで生じた感情を切り離して書くことを行うことはできない。過去の体験から現在を考える識字の学習は、学びを教室だけの世界に閉じこめるのではなく、学習者が経験した実社会での出来事を綴り、さらに社会に対して主体的に立ち向かってゆく自信をつけることである。

## 6. 学習の全体を見通すこと

本書では、識字学習者とチューターの双方が学習の全体の計画を見通し、理解することが必要であるとされている。これは、学ぶ主体としての意識形成と同時に、学習計画への参加過程そのものを学習内容とする意図もある。学習者が学習の過程を見通すことは、学ぶ場での平等性を作り出すことだけではなく、その過程に意見し、学習内容を協議してゆくことへの積極的な参加を意味している。

本書では識字学習が行われる活動のプロセスが、具体的に章の様々な部分で触れている。本書全体から、このプロセスを下に図式化してみた。これはあくまで一例であるが、ことばの学習の全体を見通す一つの方法となるだろう。

学習活動	活動の目的
<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の人の作品を読み、グループで討論する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己の体験を想起する</li> <li>・グループ内で自由に話し合える環境をつくる</li> <li>・話す活動を通じて経験を共有する</li> <li>・書く内容について意識化する</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の書きたい内容について話し合う。その際、書きたい内容について話し合った会話や、お互いにインタビューした様子をテープに録音し、それを紙に書き起こす</li> <li>・今まで識字について持っていた印象の変化を話し合う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話しことばと書きことばの違いを認識する</li> <li>・話しことばではなく、書きことばを習得することが自分にとってどういう意味を持っているかを認識する</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・インタビューでの話しや書きたい内容をワープロでタイプする</li> <li>・手書きとタイプ、イラストの有無等の印象の違いを話し合う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スペルや文法の「正しい」ことばと書きたい内容の相克、読み書きの学習とは何かを認識する</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・編集作業を行う</li> <li>・タイプした作品をレイアウトし、印刷・製本する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・編集機材（製本機・コピー等々）の利用方法を知る</li> </ul>

こうした過程が、グループで行う学びとして行われていることは重要であろう。

学習者が主体となって学習計画が進められるためには、グループで話し合う中から形成される様々な「気づき」が重要になるからである。これら全てが、識字学習に含まれる。本書での識字学習は、決して文字の読み書きといった技能的な学習を否定しているのではない。こうした個々の「気づき」が結果として読み書き能力の向上につながっていると述べているのである。

ある学習者は、グループで討論する識字学習によって、自分の読み書きの能力が向上した様子をこう述べている。

「（グループ内で作品を読んで討論することによって）私たちは、読むことから自信をつけたのだと思います。同じグループで学んだある学習者は、このグループに来始めた当初は、決して話しをしようとはしませんでした。今では、それが信じられないくらいです。この方法で、私はただ書くだけではなく、スペルを正しく書くことも向上したと思います。グループに参加していて、わからないことばがあると、家に帰ってすぐに辞書に飛びつくようになりました。そうするようになって、私は学ぶことで何かがわかるようになったのだと思います。グループに参加して、今までとは違ったタイプのお話を読むようになり、違ったことばを目にするようになって、『あら、このことばは前に見たことがあるようだわ』と思い出すようになりました。」（第十三章 P.7）

また、このグループに参加したチューターの一人は、ことばを教授する方法での学習とここで行われたグループの学習とを比較してこう述べている。

「学習者の作品を読み、それを題材に討論し、さらに書くことを行いました。これらが一人の作業ではなく、グループで行われたことにより、私は学習者が読み書きに自信を持つようになり、今までできるとは思いも寄らなかったことに挑戦して行く姿を目の当たりにしました。私がチューターとして書く方法を教えるよりも、自分たちの活動に自信を持つことで、よりよく手紙が書けるようになるのです。学習者は主体的に活動することにより、多くのことを学んでいます。例えば、外の世界に向けて書くこと、手紙を書き、新聞を作り、グループ活動をスムーズにすすめるための計画書を作る等々、書くことで情報を得ることを可能にしました。私が授業をするよりも、多くのことが学べるのです。人は、自分が

体験した様々な学習から、多くのことを学ぶようになるのだと私は考えています。」(第十三章 p.9)

## 7. 学習者として共に学ぶこと - 識字学習者とチューターの双方の学び

本書は、学習者として平等な関係の中から識字を学ぶことを、教える - 教えられる関係性を否定するのみに止まらず、そうした関係性が生まれる原因を考え、それを明らかにする過程そのものも学習としてゆくことと捉えている。そこでは、学習の主体を(教授者という)他者に預けてしまうのではなく、学習者自らが学習主体となること、即ち学習者が「『学ぶということ』について学ぶ」ことが必要であるとされている。本書で述べられている学びとは、自分のことばを書いているという自信であり、自己と書くことの意味を発見することである。学習者とチューターの双方が「『学ぶということ』について学ぶ」とは、ことばを使って自己を表現すること、そしてそのために行われる学習の全てを明らかにしていくことであろう。そのためには、書くことがただ「書く」という行為に留まらず、他者とのコミュニケーションとして表現する活動と捉えられる必要があるのではないか。

ある学習者は、書くことの意味を自分の日常生活のシステムから離れて( to get it out of your systems )、自分を見つめ直す学習と述べている。

「人に直接話すことのできないことでも、紙になら書くことができます。書いてしまえば、それを別の角度から考えることができるから、一つのシステムから逃れることができるのです。それは同時に、他の人に助けを求めることにもなります。誰かそれを読んだ人が『ああ、あなたも同じ事を考えていたのですね』と言ってくれるのですから。」(第三章 p.1)

自分を発見する行為としての書く学習は、決して読み書きの学習を「仕事の履歴書を書くため」や「本を読むため」として分断するのではなく、人と人をつなげて行くための識字のあり方を提起するものであろう。これは、読み書きの学習の必要性を軽減するものではない。ある学習者は、書いて表現してゆくうちに、

読み書きの学習の必要性が自覚された様子をこう書いている。

「自分を書くことで表現するようになって、私はしだいに長い文章に取り組み、自分の思考を文章で表現するようになりました。他の人が私の文章を読んで、反応してくれるようにもなりました。ここにきて初めて、私は二つのことに気がつきだしたのです。一つは、書くことによって、自分と同じ混乱した状況にいる人たちと一緒に考えてゆけるということです。これは、話すことだけではだめで、書くことによって初めてできるようになったことでした。もう一つは、前にも増して自分の文章のスペルや文法をきちんと学ぶ必要性を感じたことでした。」

(第三章 p.1)

## 8. おわりに

「オープニング・タイム」は、学習者とチューターが、平等でオルタナティブな関係性の中からことばの学習を行うことをすすめる点で、これまでの多くの識字教育とは異なっている。これまでの識字教育は、識字を教えるチューターが、識字学習者が持つ識字のニーズを把握し、それに応えることであると捉えられてきた。しかし本書では、そうした関係性に学習者自身が疑問を抱き、グループで討論し、学習者もチューターも書くことでそうした疑問を明らかにしてゆくことが学びとして捉えられている。ここでは、書いて表現する中で人と人とが繋がっていくことが識字学習に必要であると捉えられていることに注目する必要があるだろう。本書のこうした識字のコンセプトは、識字教育でのニーズ論に影響を及ぼしている。ロンドン大学で成人識字教育を研究するメイス(Mace J.)は、「オープニング・タイム」を作成したゲートハウス社の活動に注目し、識字教育における学習者のニーズについて、学習者が持つニーズを把握し、それに応えるだけの識字教育では不十分であると指摘する。メイスは、識字によって可能となる社会と個人とのつながりを、識字教育の中心として位置付け、「識字学習や識字の知識とは何かについて、学習者自身が考え、意識化してゆく必要性」<sup>(4)</sup>が識字教育には必要であると訴えている。本書が示すことばの学習の目的は、「読み書きを学んで何がしたいか」のニーズにただ答えるだけではなく、「ことばで何ができるのか」を提示し、学習者にことばによる新たな世界を開いて行くことである



う。そのためには、識字学習者とチューターの双方が、ことばの学習者となる視点を持って、信頼し、平等に学び合える環境が重要となる。こうしたことばの学習を形成してゆくために、「オープニング・タイム」が示す様な、自分たちの持つ経験を学習素材として共有してゆく方法は有効となるであろう。

日本でも地域住民が、在住外国人の経験から書いた作品をことばの学習に結びつけて行く活動が始まっている<sup>(5)</sup>。ここでは、従来日本語学習を支援する側だった日本人に、自分たちの生活や地域の多様さを見つめ直す機会を与え、地域住民と在住外国人が学び合う活動が行われている。我々は成人として、学校ではない学びの場で、経験を共有しコミュニケーションを行っていくために、ことばについて学び合う学習を行う必要があるだろう。

< 註 >

(1)Mace J.[ed.], *Literacy language and community publishing*,

Clevedon:Multilingual matters, p.xi,1995

(2)詳しくは、拙論「オルタナティブな識字への自己教育活動 - イギリスのコミュニティパブリッシングにおける成人識字活動」、埼玉大学大学院教育学研究科1996年度修士論文

(3)Mace,op.cit.,P.xiii

(4)Mace J.,Literacy interests or literacy needs ? contexts and concepts of adults reading and writing, *Convergence*, Vol.XXVII, No.1,1994,pp.58-67

(5)Nagisa K.,Worker writers in Japan, *Federation*, Vol.8,1996, pp.11-12

< 参考文献 >

- ・ Gatehouse Books[ed.], *Opening time - a writing resource pack written by students in basic education*, Manchester:Gatehouse books,1986
- ・ Mace J., *Working with words*, London:Chameleon,1979
- ・ Worpole K.[ed.], *The republic of letters*, London:Comedia,1982