

## 関連情報

### 識字教育と日本語教育を結ぶための文献紹介

田中 里奈・牲川 波都季

#### 要旨

日本語教育は、近年、他分野からイデオロギー上の批判を受けている。その批判に応えるためには、他分野の指摘を理解するとともに、日本語教育が社会に作用するものだということを受けとめ、社会の中でどのように機能していくべきかを模索する必要があるだろう。社会教育で行われてきた識字教育の理念や実践は、その模索に大きなヒントを与えてくれる。本稿では、主に、パウロ・フレイレと野元弘幸の著作を取り上げ、識字教育や識字教育に基づく日本語教育実践を紹介する。

キーワード：社会教育 識字教育 パウロ・フレイレ 野元弘幸 識字の暴力

#### 1. はじめに

「日本語教育」は果たして何を指す「教育」か。日本語教師は学習者にいわゆる「正しい日本語」の言語形式を提供すればよいのだろうか。しかしながら、「正しい日本語」とは、そもそも一体何なのであろうか。イ・ヨンスク（1996）は日本語の同一性が暗黙の前提とされていることを指摘し、また、川村（1994）や西川（2002）は、今日の日本語教育が本質的には戦前の日本語教育と同様の「同化」的色彩を帯びていることを問題視している。このような日本語や日本語教育のイデオロギーに関する批判は、かねてより日本語教育関係者の周辺部からなされてきた。このような状況にあって、実際の教室現場をいかに変革していけばよいのだろうか。このようなイデオロギー的な批判を日本語教育の関係者こそが受けとめ、乗り越えていくための新たな方向性を模索していく必要があるのではないだろうか。

その方向性を見出す方法のひとつとして、他領域と日本語教育とが接点を持ちながら、研究を深めていくことが考えられる。そもそも、ことばを学ぶということは、常に社会と密接に関係している。したがって、社会との関係の中で日本語教育を捉え直し、社会の中でいかに機能させていくことができるのかといった点を問い直していかなくてはならない。さまざまな領域との連携を図ることで、ただ単に「正しい」とされる言語の型を教えるという視点から脱し、「同化」を促さない言語教育のあり方と具体的な実践方法への示唆が得られるだろう。

『リテラシーズ』編集委員が中心となって組織された「文化リテラシー研究会」では、2003年度より、他分野の研究者、実践者を招いての研究会を行っている。他分野と連携するための一つの試みが、この研究会の取り組みである。本稿では、野元弘幸氏を迎えて行

われたその第1回目の研究会の様様をごく簡単に紹介するとともに（詳細は、後日、紙版『リテラシーズ』、または、本稿後記で記した科学研究費補助金の報告書に掲載予定である）、識字教育と日本語教育の接点を考えていく際に参考となる書誌情報を掲載する。

「識字教育と日本語教育の接点」をテーマとした今回の研究会では、識字教育者パウロ・フレイレの研究、社会教育、多文化教育などを専門とされている野元弘幸氏から、外国人労働者の日本語教育の実情と問題点、そこから生まれた従来の道具主義・機能主義的な日本語教育への批判、そして、課題提起型日本語教育の実践が紹介された。また、外国人住民の日本語学習権を公的に保障する「日本語フォーラム全国ネット」における活動の紹介も行われた。その中でも特に丁寧に紹介されたのは、愛知県豊田市保見団地における自身の実践であった。学習者にカメラで生活の中における課題を撮影してもらい、その写真をもとに学習者と支援者が共同で課題を掘り起こしていく。そこで出されたテーマこそが学習内容となり、それに文法事項、モデル会話、地域の情報などを加え、教材化していくというのが一連のプロセスである。教室では、その教材化された素材をもとに、学習支援が行われている。

学習者を認識主体と捉え、個々の学習者が認識する個々の課題こそを学習内容とし、「学習」を社会の変革に意識的に関わっていくプロセスと位置づける視点は、現状の日本語教育の枠組みを捉え直していく上で参考になる。しかし、紹介された理論と実践とが乖離しているところも見られた。初期における実践で作成した教材を他の学習者に対しても素材として提供する点などは、結局のところ「銀行型教育」に陥っており、学習者を同じような課題を抱えている主体として画一的に捉えており、理論と矛盾しているのではないか、との意見が出された。しかしながら、識字教育の理論・実践に根ざした日本語教育理論の紹介自体は、学習内容が固定化し、硬直化してしまっている日本語教育をもう一度見直していくことの必要性を実感させるものであった。今後のさらなる展開が注目される。

なお、本稿は、田中と牲川の討議で全体の構成を決め、菊池久一『〈識字〉の構造—思考を抑圧する文字文化』と『外国人住民の日本語読み書き能力の調査と日本語教育プログラムの開発』については牲川が、その他については田中が執筆したものである。

## 2. 識字教育に関する書誌情報

### 2.1. 識字教育入門

ここでは、ブラジル人の識字教育者であるパウロ・フレイレを中心に取り上げ、識字教育における基本的な考え方を紹介する。フレイレは、抑圧—被抑圧という構造からの人間解放のプロセスとしての教育理論と実践を展開した人物であり、教育学をはじめ、社会学や政治学などさまざまな分野に影響をもたらしている。

Freire, P., 1970, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. (小沢有作ほか訳, 1979, 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房.)

フレイレ教育学の核ともなる「課題提起型教育」が提起されたのが本書である。非識字者が、批判的に政治・経済へと参加するために、読み書きを学ぶ過程で批判的意識を獲得し、解放を阻む潜在意識を形成している現実への「意識化」に主眼を置いた人間解放のための教育理論および方法論が述べられている。第1章では、被抑圧者が支配構造に無意識的に順応してしまっていることを指摘し、抑圧の原因を批判的に認識し、行動を変革していくことの必要性が述べられている。この人間解放の考えは、被抑圧者が単に抑圧者に転じることを意味するのではなく、権力構造そのものからの相互解放を意味する。その方法として、両者がともに主体となり、省察と実践が一体となった「対話」が提示されている。第2章では、権力構造は教師—学習者間にも見られる現象であり、教師が一方的に学習者に知識を蓄積させていく「銀行型教育」は、学習者の意識を埋没させ、矛盾に満ちた社会を当然の現実として認識させるとして、徹底的に批判している。これに対して、意識の出現と現実への批判的介入を目標に、教師と学習者とが対等な「対話」を通して、課題を自分の問題として捉えていく「課題提起型教育」こそが、真の教育であると提起する。第3章では、真の言葉を話すこと、つまり、「対話」こそが世界を変革していく実践になると述べ、続く第4章では、「対話的行動理論」と「反・対話的行動理論」を分析し、協同、解放のための団結、組織化、文化総合の4つが、被抑圧者が自分自身を解放するための「文化行動の理論」であることを提示している。

「意識化」や「対話」のプロセスに関しては言及が少なく、具体的な方法は見えにくいですが、自らが抱える課題を主体的に捉えて「意識化」していくための方法として「対話」を位置づけたこと、そして、「対話」こそが「教育」の本質とする理念は大変興味深い。また、「銀行型教育」が抑圧状況や不平等の再生産につながっているとの指摘は、転換期にあるとは言われつつも、未だに、教師から学習者へのトップダウン式な知識の教授が行われている「銀行型」日本語教育の再考に、貴重な示唆を与えるものである。

フレイレの主な著作には、他に、Freire, P., 1967, *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. and Freire, P., 1968, *Extensão o Comunicação*, Mexico: CIDOC. (里見実ほか訳, 1982, 『伝達か対話か : 関係変革の教育学』亜紀書房.)、Freire, P., 1976, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. (柿沼秀雄訳, 1984, 『自由のための文化行動』亜紀書房.)、Freire, P., *Pedagogia de Esperança Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. (里見実訳, 2001, 『希望の教育学』太郎次郎社.) などがある。

野元弘幸, 1988, 「パウロ・フレイレ (Paulo Freire) 教育論の研究-1-パウロ・フレイレ教育論の展開と特質」『名古屋大学教育學部紀要. 教育学科』名古屋大学教育学部 / 名古屋大学教育学部 (35) :197 - 207.

フレイレ教育論が転換期を迎えたと言われている 1964 年の亡命を境に、主なフレイレ

の著作を比較分析し、理論の形成と発展を明らかにしているのが本論文である。亡命前後の理論的相違点として、初期の段階では、まず、被抑圧者解放の視点から論が展開されていない点あげられている。フレイレは当初、被抑圧者の意識の低さや未熟さこそが経済的發展と民主化を図っていく上での障害であり、克服すべきだと考えていた。要するに、抑圧された意識そのものには目をむけていなかったということである。また、フレイレ自身が教育の政治的側面や限界に無自覚であった点、つまり、教育が権力構造を再生産し、国家の支持するイデオロギーを注入する道具と化してしまう危険性を認識していなかったということが明らかにされている。さらに、政治・経済など科学分析に基づく理論の展開が曖昧であった点も指摘されている。この他に、フレイレ教育論のキー概念となる「意識化」や「対話」に関しても、亡命前後において、解釈の違いが見られることも分析されている。

本論文は、フレイレ教育論の理論的深化を紹介することに留まっており、野元がこの分析を踏まえてどのような主張を展開するかといった点を見ることができないのは残念である。しかしながら、日本においてあまり扱われることのなかったフレイレ教育論の内容とその発展がわかりやすく描かれている点は評価できる。フレイレの著作では抽象的に書かれている部分も整理されており、日本語教育に応用できる視点が多く含まれていることに気づく。日本における教育理論の再構築を考える上でも、示唆に富んでいる研究といえる。

なお、野元弘幸、1990、「パウロ・フレイレ教育論の研究-2-ブラジルにおける初期の教育論の特質」『名古屋大学教育学部紀要. 教育学科』名古屋大学教育学部 / 名古屋大学教育学部 (37) :231 - 239. は、上記の論文の続編である。ここでは、特に亡命前の「初期フレイレ教育論」の構造と特質が詳細に述べられている。また、フレイレの理論形成や実践を理解するための入門書としては、Moacir Gadotti, 1989, *Convite à Leitura de Paulo Freire*, São Paulo: Editora Scipione. (里美実・野元弘幸訳, 1993, 『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房.) がある。フレイレと実践を共にしてきたガドッチがさまざまな文献を引用し、フレイレの生い立ち、理論や実践をわかりやすく解説している。

菊池久一、1995、『〈識字〉の構造—思考を抑圧する文字文化』勁草書房。

フレイレや野元によってそうみなされているように、最低限の読み書き能力は、全ての人間にとって必要な技術だとみなされがちである。本書は、このような識字教育の根本的な前提を、数多くの先行研究やアーミッシュの事例などを通じ覆そうとする。

第1章は、主な識字理論の批判的考察である。識字を社会・文化・経済発展の手段としてみなす〈機能的識字〉観や、読み書きには内容が重要だとして、主流派文化に基づく文学教育を説いたハーシュの〈文化の識字〉観、さらには、パウロ・フレイレの〈意識化〉概念などが、次々と批判されていく。そして第2章では、第1章で見たような読み書き能力を中心とする識字理論を乗り越えるような、異なった観点からの識字関連教育が考察さ

れる。たとえば、デーヴィッド・オーの、環境へのリテラシーを訴える〈生態的識字〉や、識字をあくまでもコンテクストの中で位置づけようとするシャーフスタインの状況主義が紹介される。この第2章までを読むと、従来の識字理論が、読み書き能力を人間に必要不可欠な中立的技術とみなす傾向が強く、識字を取り巻くコンテクストを無視するものであったこと、また、識字はその教育や使用のコンテクストとともにあり、そこでは支配・被支配関係が作り出されてきたことなどが理解できる。終章では、2章までで示された識字の暴力をとどめる具体例の一つとして、主にアーミッシュの識字観が取り上げられている。アーミッシュとは、ヨーロッパで異端として迫害されたのち、現在は、アメリカのいくつかの州で現代文明を拒否した生活を送っている一種の宗教集団である。そのアーミッシュの識字観は、文法や句読点の逸脱に対して非常に寛容で、自分の独創的な意見を述べるために識字を学ぶのではなく、あくまでも正しい内容理解や記憶のためだけに識字を学ぶというものだ。菊池によると、このような識字観や8年間に制限された教育期間という工夫があるために、アーミッシュ社会では、他者を抑圧するような識字の暴力は生まれてこないという。

菊池は、識字を単なる読み書き能力とみなさないという立場をとっており、〈文化の識字〉や〈生態的識字〉など、非常に多様な種類の識字を取り上げている。そのため、論点が錯綜しており、リテラシー関係の代表的研究の紹介にとどまっているという印象が残った。また、アーミッシュの事例については、読み書き氾濫社会の中で生きざるをえない人間にも適用しうるのか、強い疑問をもった。

それでも、本稿が取り上げている野元弘幸の一連の実践報告・研究を読んだあとで菊池の著作を読むと、フレイレ理論の限界の指摘は新鮮である。識字教育はもちろんのこと、近年盛り上がりつつある状況論や文化リテラシーの立場に立つ日本語教育にしても、学習者が生きていくためには、最低限の読み書き能力や論理的思考能力は必要だと考える。しかし、菊池のフレイレ批判に従えば、こうした考えは、読み書き能力を現状変革の最低必要条件とみなしている点、人間を、論理的思考能力や社会変革のための能力を授けられる受動的な存在として捉えている点などで、識字の暴力を支えるものだということになる。菊池はこの暴力に対抗する教育方法を具体的に提示するわけではないので読み手としては欲求不満になるのだが、読み書き能力や論理的思考能力を当然の教育内容だと考えがちな私のような読者にとっては、足元を見直す機会になる。

## 2.2. 識字教育から日本語教育へ

ここでは、日本語教育が抱えている問題点を識字教育・社会教育の視点から批判した論文、また、それらを克服していくために編み出された日本語教育理論と実践例などを紹介していく。

野元弘幸, 1995, 「社会教育における日本語・識字教育の現状と課題」(暮らしに生きる

日本語学習の創造<特集>」『月刊社会教育』39(1):6-14.

本論文は、「日本語教育」と「識字教育」における日本語学習支援の歴史を踏まえ、今日の日本語・識字教育実践をめぐる諸問題を包括的に指摘し、日本語学習支援のあり方を検討するものである。戦争によって文字を学ぶ機会を奪われてきた在日韓国人・朝鮮人一世の読み書き学習としての「識字教育」と、留学生などの語学教育としての「日本語教育」は、これまで別のカテゴリーに位置づけられてきた。しかしながら、外国人の急速な流入により、両者は地域の日本語教室において統合されつつあり、その運営に大きく関わっているのがボランティアの学習支援者である。このような現状に対して、著者は、行政における学習支援の位置づけが学習保障のレベルに到達していない点や、その運営がボランティアに依存しきっている点を指摘している。ボランティアによる学習支援だけでは、日本語学習を保障するのは困難であり、行政や専門家との連携が必要であると主張する。また、実際の地域日本語教室における問題点としては、「学び」が、個別化しすぎていて、学習者同士で共有が図れていない点や、テキスト中心の学習・教授スタイルに画一化されている点を問題点として指摘している。ここで再び、フレイレの識字教育を援用して「日本語を学ぶこと」と「人間らしく生きること」を統一的に捉え、学習者と支援者が水平関係に立ち、共に学び合うことの必要性を主張する。

フレイレ教育論を援用するというスタイルは、多くの野元論文で見られ、野元自身のオリジナリティーに今一つ欠けるように感じられる。また、限られた紙面で地域の日本語教育におけるさまざまな課題を指摘しており、もう一步、一つ一つの議論の深まりが欲しい。しかしながら、地域の日本語教育に潜む課題の大枠を掴むことはできる。日本語教育における議論や研究は、どちらかというと言語形式や習得過程が中心となっているが、行政における外国人の学習権保障の問題などに関しても、今後、さらにもっと議論の中心に据えていくべきことではないかと考えさせられる。

この他に、野元氏が識字教育や社会教育の視点から著した論文には、特に、外国人住民の学習権保障に関する理論的枠組みを提示したものとして、野元弘幸, 1994, 「外国人労働者およびその子どもたちの学習権保障 (国際化時代の教育—グローバル・エデュケーション<特集>)」『教育学研究』日本教育学会 61(3):242-249. がある。また、学習権保障をめぐる実践や運動を紹介したものとして、野元弘幸, 2001, 「多文化共生のまちづくりと外国人住民の学習権保障 (特集 1 多文化時代の知恵と技)」『月刊社会教育』国土社 / 国土社 45(3) (通号 545):6-16. がある。さらに、野元弘幸, 1993, 「教育としての日本語教育の探求—識字教育の経験に学ぶ」『The Language Teacher』全国語学教育学会日本語教育研究部会 (6):17-20. では、識字教育の視点から日本語教育の課題や日本語教師の資質について言及されている。

野元弘幸, 1996, 「機能主義的日本語教育の批判的検討--「日本語教育の政治学」試論」『埼

玉大学紀要〔教育学部〕教育科学』埼玉大学教育学部 / 埼玉大学教育学部 45(1):89  
- 97.

今日の日本語教育実践・日本語教育論における道具主義、内容の脱文脈化、学習者の主体性の軽視という3つの傾向を指摘し、機能主義的な日本語教育の様相を批判しているのが本論文である。問題点として指摘されている1つ目の道具主義的傾向とは、日本語運用能力の習得ばかりが目的とされ、どのような社会が展望されるのかといった本質的な議論が欠けているということである。また、2つ目の脱文脈化の問題とは、日本語学習と学習者の実生活とが乖離しているため、日本語学習が学習者にとってどのような意味を持ち、役割を担うことができるかといった視点が欠如しているということである。さらに、学習者の主体性の軽視という問題とは、学習のあり方、内容や方法などの決定が学習支援者によって行われ、学習者は教授する客体として存在する傾向にあるということである。野元は、このような機能主義的な日本語教育にかわって、真に人間の解放に貢献する「批判的日本語教育」を提起し、日本語教育を、人間らしい生き方の実現に取り組む主体を形成する場、直面する問題を批判的に認識して解決する手立てを獲得する場、学習者が主体的に学習に参加する場として位置づける重要性を説いている。(なお、機能主義にかわる批判的日本語教育の具体的な実践は、下記の「課題提起型日本語教育の試み」で詳細が述べられている。)

機能主義的な日本語教育の在り方が、既存の社会システムを無批判に受容してしまう態度を形成しているとの批判は新鮮である。近年、日本語教育では、認知心理学などの他分野の知見を取り入れた方法論や、学習者主体を尊重する自律学習の方法論が議論されるようになった。しかしながら、学習者を権力構造から解放するという視点は日本語教育ではあまり議論されていない。本論文は、教育に潜む権力という問題をも考慮に入れた新たな日本語教育の方向性を考えていく上で参考となる。

野元弘幸, 2000, 「課題提起型日本語教育の試み--課題提起型日本語学習教材の作成を中心に」『人文学報/ The Journal of social sciences and humanities』東京都立大学人文学部 / 東京都立大学人文学部 (308) :31 - 54.

上記の「機能主義的な日本語教育の批判的検討」において提起された批判的日本語教育の理論から編み出された、愛知県豊田市の日本語教室における自身の実践を紹介しているのが本論文である。主に、フレイレや課題提起型 ESL 先駆者ニーナ＝ウォーラー・スタインなどの実践がその基盤となっている。活動は、まず、「意識化」、「日本語運用能力の習得」、「生活情報・基礎知識の習得」、「学習支援者の学習（ともに学ぶ）」の4つの目標を意識しながら、学習者や地域の課題を調査することから始まる。続いて、学習者に共通した重要な課題を学習テーマとして選択し、レベルにあった文法事項や情報などを調整して、プログラム編制と教材作成を行う。その教材を学習者に提供し、日本語学習と課題解決とを同時に進めていくというのがコンセプトである。

日本語教室が生活情報・基礎知識を提供する場として機能することを目指している点や、モデル会話や文法事項、地域情報も取り入れて教材化していく点などは、理論部分との乖離が強く感じられる。活動の方向が多岐に渡りすぎており、そもそも何を目指した「新しい日本語教育実践」を提起しているのかが見えにくい。共通する部分があるとはいえ、一部の学習者が抱える課題を教材化し、異なる学習者に対しても素材として提供するのであれば、学習者が自らの課題を「意識化」し解決していこうとする課題提起型とは言い難いのではないだろうか。また、生活における困難を教室で取り上げ、解決していく方向性を見出そうとはしているが、学習者がその根本的な原因を捉え、社会に対して何らかの働きかけを行うような活動までには発展していない点で、課題の表面をなぞっているような印象を受けた。日本語運用能力の育成と課題解決を同時に進めていこうとするコンセプトであるならば、もう少し踏みこんで、課題の原因を解決していくための議論や、その過程における学習者の思考をことばで表現し、教室外に提示していくなどの活動も必要ではないだろうか。改善されるべき点はあるが、批判的意識の形成を促し、直面する課題の解決と、日本語運用能力の育成の接点を模索した活動の具体例を提示した点は評価でき、今後の展開に期待したい。

なお、野元弘幸，2001，「フレイレ的教育学の視点」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社:91 - 104. は、野元氏の理論的枠組みと実践がごく簡単ではあるがまとめられており、識字教育の視点を取り入れた日本語教育の入門書としては最適である。この他に、西口光一，1999，「日本語教育と識字の接点を探る」『解放教育—特集・識字運動と日本語教育の現在』財団法人解放教育研究所（381）:83 - 90. では、理論と実践の両面から、地域日本語教育における日本語学習支援のあり方や識字教育との接点とその展望が述べられている。西口は、地域日本語教育では「何を、どう、教えるか」といった「安直な日本語教育のまねごと」ではなく、「外国人参加者と日本人参加者の協働学習」という形で支援を行うべきであると主張しているが、このことは、地域の日本語教育に限ったことではなく、日本語教育全体で問い直していかなくてはならない点ではないかと考える。学習支援のあり方を考えていく上で、参考になる論文の一つといえる。なお、この論文が掲載されている『解放教育』381号では、識字教育と日本語教育に関する特集が組まれており、両者の接点を考えていく上でも役に立つ。

『外国人住民の日本語読み書き能力の調査と日本語教育プログラムの開発』平成11年～13年科学研究費補助金（基盤研究（c）（1））研究成果報告書（課題番号 11610277）  
2002年発行，研究代表者 野元弘幸

本報告は、愛知県豊田市保見団地に住む日系ブラジル人 709 名の読み書き能力の実態調査結果と、その結果に基づく日本語教育・社会教育プログラム開発の成果を記したものである。



第一部では、この研究の目的、特徴、方法の概要が述べられている。研究の特徴として挙げられている四点の中で、「本調査が、被調査者の生活実態に即し、個人のプライバシーにも立ち入る調査を実施できた」という点は特に注目できる。こうした調査方法を採用することで、被調査者にとって必要な読み書き能力の実態のリアルな把握が可能になっている。

第二部と第三部は、調査結果の報告と分析である。主に、被調査者の日本語学習歴や滞在年数などに関するアンケート調査、読み書き能力の調査、書字能力に影響を与える要因の調査について、結果・分析が報告されている。野元による読み書き能力調査の分析の結果、漢字はもちろんのこと、ひらがな・カタカナであっても読み書きが困難で、生命にかかわるような文字（「あぶない」「危険」）を読むことのできない外国人住民が多数いることが明らかになっている。また、衣川隆生による書字能力の調査結果報告および分析では、書字能力の実態のほか、書字能力に影響を与える要素（日本語学校における学習経験、両親の日本語状況など9項目）、与えない要素（子どもの有無、就労実態など4項目）が示されている。

最後に第四部で、今回の調査に基づいて開発された「課題提起型日本語教育プログラム」の事例とテキストが紹介されている。プログラムの事例紹介はごく簡単なものなので、より詳細に知るためには、本稿で紹介した、野元弘幸（2000）「課題提起型日本語教育の試み」の参照をすすめたい。

本調査は、膨大な数の調査を、面接や記述・選択肢式などさまざまな方法を用いて行ったものであり、就労目的で来日した外国人住民の、読み書き能力の実態を知るための基礎文献と位置づけることができる。ただし、本報告に、単なる実態調査以上の魅力を与えているのは、保見団地という一地域に住む外国人住民の生活実態に即した調査だということである。第一部で述べられている通り、研究者たちは、この調査以前に、長年にわたりこの保見団地をフィールドとした研究を行ってきただけでなく、日本語教室活動や生活支援を行うなど、研究の成果を地域住民に還元し続けてきた。この信頼関係があったため、生活実態に密着し、プライバシーに立ち入るような調査が可能になった。さらに印象に残ったのは、科学研究費報告書という、いわば公的資料であるにもかかわらず、被調査者の生活の困難に寄り添い、それを何とか解決したいという研究者たちの思いが報告書全体から感じられたということである。野元が、漢字すべてにルビを振るなどの提言をしている点や、衣川が、今回の書字能力調査の一部が生活実態に即していなかったことを問題として指摘している点などが、特にその印象を強めた。

後記：本稿は、平成 15 年度科学研究費補助金（基盤研究 B 「日本語教育と文化リテラシーに関する理論的研究、および、実践モデルの開発」、研究代表者：佐々木倫子）による研究成果の一部である。

**引用文献**

イ・ヨンスク, 1996, 『「国語」という思想—近代日本の言語認識—』 岩波書店.

川村湊, 1994, 『海を渡った日本語—植民地の「国語」の時間』 青土社.

西川長夫, 2002, 『戦争の世紀を越えて—グローバル化時代の国家・歴史・民族—』 平凡社.