The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	リテラシー研究の原状と課題
Author(s)	長岡, 智寿子
Citation	大阪大学教育学年報. 2000, 5, p. 169-183
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/4544
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第5号（2000年）
Annals of Educational Studies Vol.5

リテラシー研究の現状と課題

長 岡 智寿子

【要約】

「文字の読み書きができる」ということは、今日のように高度、かつ複雑な情報化社会においては、半ば当たり前のこととして受け入れられている。このように、自明のこととされているリテラシー（識字）だが、それは一体何を意味しているのだろうか。又、逆に「読み書きができない（非識字）」ということは、どういうことなのであろうか。

一般に、リテラシーは3R'sと捉えられ、その辞書的な意味では、文字の読み書き、または読み書きの能力を示す言葉であり、日本語では「識字」という言葉で表現される。機能的に言えば、文字で書かれた文化への接近能力があるということを示し、その高さはそのままその国民や民族、個人の知的水準を表わすシンボルと考えられている。だが、このリテラシーという言葉の裏側には、容易に説明しきれない様々な問題が絡み合って、秘められている。

例えば、「教育の核心はリテラシーであり、それさえ身につけておけば生活していける。」という単一的な識字観が肯定的に捉えられる時、リテラシーは諸個人にとって、政治的、経済的、社会的なものに近づく機会を提供するものと解釈される。しかし、人間の知的能力が読み書き算の能力とそれほどはっきりと比例していないことは、多くの先行研究が明らかにしている。現に、何らかの理由により、学習の機会を得ることができなかった人々や、文字によるコミュニケーションが重要視されていない地域の人々にとって、リテラシーの意味が先の文脈と同様に受け止められないことは明らかであろう。

世界を広く見渡すと、文字を使用しない社会、又は使用してこなかった社会は数多く存在する。いわゆる無文字社会は、その社会固有のシステムによって、それなりに立派に成立している。文字を使用する社会を「文明社会」とするならば、それに対する社会は果たして「未開社会」と単純に位置づけられるのだろうか。「未開」と「文明」、それは異なる社会であることに違いないが、両者は同じように時を経て、歴史という長い時の流れをたどってきているのである。

本稿では、リテラシーを保持していることが、当然のこととして受け止められている状況に対し、改めて疑問を投げかけながら、その様々な意味を問い直してみたいと考える。何故ならば、そうすることが、今まで自明とされてきた考え方やものの見方を再検討する契機になると考えるからであり、またリテラシー研究の新たな視座の構築につながると思われるからである。

第1章　問題の所在と目的

識字とは古来中国において、「字を知る」「字を読む」ということを意味する言葉として、主として漢字の読み書きの基礎能力と、その習得程度をあらわすのに使われていた（元木・内山 1989, pp.39）。ところが「民衆が字をおぼえる運動」として「識字運動」という言葉が定着したのは、1920年代に入ってからだといわれ(元木 1991, pp.2-18)、とりわけ日中戦争から戦後の中国革命の過程において、解放区における識字活動を通じて、広く世の中に知れ渡ることとなった(内山 1990, pp.49-62)。

日本においては、1960年代から識字教育が取り組まれ始めたが、一般に周知されるようになった契機は、国際識字年によるところが大きい。これは、1990年に“Education for All”

（万人のための教育）というテーマの下、タイのジョムチェンで開催された国際成人教育会議において、10年後の2000年に向けて世界の非識字者の根絶を目標にした政策が提唱されたことによる。

それを起点として、第三世界をはじめ、先進国でも識字活動が活発に行われるようになった。例えば米国では、コミュニティカレッジを始め、各種の成人教育において、識字教育を含む成人基礎教育（Adult Basic Education）という形のプログラムが設けられ、その参加者も着実に増えてきている。

このように、多様な展開を見せている識字活動だが、識字の捉え方は時代とともに大きく変化してきている。たとえば、森（1991）は「Literacy やIlliteracyを社会的文脈から離れた純粋な認知能力と捉え、社会の経済発展の原動力と見なす観点が弱まり、社会的文脈に大きく左右される総合的能力と捉え、社会の権力関係の結果としてもたらされる問題と見なす観点が強くなった。」と述べている。そして、Literacyの意味は、社会的文脈の中に改めて位置づけられることによって、より豊かに把握されてくるとしている。

ここで述べられているリテラシー（Literacy）とは、日本語でいう「識字」＝「文字の読み書き能力」といった図式に限定されず、以下のような多様な意味を含んでいる。

第一に、文字の読み書き能力は歴史の記録を可能にし、私たちのコミュニケーションのあり方を豊かなものにしたが、同時に非識字者をマージナルな存在とする指標としても機能してきたこと。第二に、地球的規模で見れば、大半の人々が非識字の状態におかれている第三世界が従属的に位置付けられ、教育の機会を奪われてきた人々が社会の片隅に追いやられてきたこと。第三に、国家が提唱する知識やスキルの体系としてもリテラシーは定義付けされ、読み書き能力を中心とした、学力測定のものさしとして序列化を促してきたことである（平沢 1993, pp.133-162）。

こうしたリテラシーに対する批判的検討から新たに、そもそも文字を覚えることが支配者層の文化への被支配者の統合を促すことに繋がるのではないかという危惧の念が生じ、「識字の暴力」が一部で議論されている。又、「識字はすでに制度なのである」という意見もあり、基礎学力としてのリテラシーを、教育水準向上や経済発展の要であるとする考え方に対して、その見直しや検証を迫る必要が強調されている(菊池 1995, pp.64)。

本稿においては、リテラシーをめぐる様々な議論と多様な角度からのアプローチが求められていることを念頭に置きながら、文字を獲得するとは何を意味するのか、また、非識字者であるということはどういうことなのかを中心に考察するとともに、自明のこととして捉えられている読み書き能力の在り方について、あえて疑問を投げかけ、従来の考え方やものの見方を再検討していきたい。

第2章　無文字社会の存在

2－1　非西欧社会の識字

識字は「与える側」から一方的に論じられることが多い。今日のような高度情報化社会において非識字の状態にあることは、「被差別」「社会的弱者」といった、マイナスのイメージがつきまとう。それは、私達の心の中で、非識字の状態にある人々を、そのように決めつける価値基準が存在することの表われである。

発展途上国における経済開発の一環として識字率の向上を目指すならば、その国における政治体制や経済的・文化的な側面をも、十分に考慮に入れていかなければならない。識字は、ただ、その数値が高ければ良いというのではなく、それが求められる環境や場が重要になってくるからだ。

心理学者であるスクリブナーとコール(S.Scribner&M.Cole,1981)が、いわゆる西欧的識字観について改めて問い直した先行研究は有名である。彼らの研究は、リベリアのヴァイ社会における識字を調査したものであった。調査から得られた膨大なデータは、非常に価値のあるものと判断されたが、ヴァイ社会での識字は、当然ながら西欧的な価値観で測られる識字ではなかったのである。

西欧的観点で問われる識字とは、人々が何のために役立つか、又は、識字を何のために用いるのかという機能的な視点から成り立っているが、このような視点はむしろ、ヴァイ社会では反社会的な性格を意味していたのである。

ヴァイ族の人々は、自分達の言語を書き表すことのできるヴァイ文字を持っており、それは19世紀前半に少数の人々が、既存の絵記号を基に独自に創造したものと言われている。又、植民地化が進む中、ヴァイ文字は実用的な価値だけでなく、彼らの伝統を保持し、侵略者からの自立を保つという、政治的役割を果たしたとも言われている。そして、ヴァイ文字の識字とは、学校教育を通じて学ばれるものではなく、 直接個人的な接触を通じて学ばれるのであった。ヴァイの社会でヴァイ文字の読み書きを知らなくても、その伝統的社会を維持していく上で、何ら不都合は生じないという。 そこでは、読み書き能力が不足していることにより、社会的システムから不利益を被るようなことはないという、根本的な違いがあったのだ。

2－2　文字を使用すること

「文字を使用する」という営みについて考える時、私達はどこに視点を置いているのだろうか。識字を当然の前提とする半ば固定観念となっている私達の認識とは裏腹に、アフリカやアジア諸国の地域では、いわゆる「無文字社会＝文字を必要としない社会」が今日においても立派に息づいている。

具体例としては、インドの西ベンガル州地域に住む、サンタル族が挙げられよう。 サンタル族の社会を「無文字社会」と表現してしまうと、未開社会という語感がつきまとうことになりかねないが、彼らの文化はその意を異にする。 サンタルの人々が、周囲のヒンドゥー教徒やイスラム教徒のように文字を覚えようとしなかったのにはそれなりの理由がある。

それは文字を覚えれば、文書・文献が発生し、それを管理する人々が現れる。そうなると、一部の人間は政治家や役人となってしまい、支配する者の存在を生み出すことにつながってしまうというのだ。

サンタルの地域では19世紀末にキリスト教伝道師らが入ってくるまで、学校というものが無かったという。学校の代わりに、彼らの社会では自民族の感覚を親から子へと伝え、受け継いでいく伝統的な教えがあり、そこには文字は一切介在しなかったという(山口 1997)。文字を持たないということは、ある意味で「歴史」を持たないということでもある。[1] つまり、文書によって確認される過去の出来事を持たないのであり、過去は身体に記憶していくのである。サンタルの先祖は「歴史」の中に入ることを拒み、そうすることによって、文字による支配を逃れることができたのである。

サンタルの人々の例から伺えることは、文字を使用しなくても生きていける社会が存在するということである。そしてこの事実の裏側には、文字を使用することによって「歴史」が生じ、その「歴史」に束縛された生き方を強要する文明社会、又、その代償として失ったものや失うことに対する危惧の念さえ喪失した私達の情報化社会の実体が露呈されている。

上述の無文字社会の例を参照しながら、文字を使用する社会の識字とは何かという問題を整理していくことにする。

第3章 文字社会における識字

3－1 「機能的識字」をめぐる概念 ～ユネスコの識字概念の変化～

リテラシーに関する議論の今日的動向を見ると、極めて広範な、又は多様な角度からのアプローチがなされている。ユネスコはその創設（1946年）以来、アジア・アフリカ・中南米地域を中心に識字活動を展開してきたが、時代と共にその活動内容を大きく変化させており、リテラシーの定義についても同様の変化が伺える。

発足当初、識字は「日常生活における簡単な陳述を理解して読み書きできること」といったように、極めて初歩的なレベルでの読み書き能力として定義されていた。1950年代に入ると、開発途上国を中心に各国政府は積極的な識字教育への取り組みを開始したが、リテラシーそのものについての理解が余りにも素朴かつ単純であった。そのため、読み書き能力を一種の道具として習得していくことと捉え、識字プログラムの大半は機械的な読み書きの訓練に終止し、学習者の意欲を喚起するようなものではなかった。

ところが1960年代に入ると、「機能的識字（functional literacy）」の概念を提出し、リテラシーを「地域社会の発展に個人が貢献する能力」と定義するようになった。もともと「機能的識字」とは、成人基礎教育の中で識字能力の基準（criteria）を設定するための方法概念として提起されたものであり、成人として生活していく上で、必要とされる読み書き能力が、果たしてどの程度のものなのかを明確にするために提示された。しかし、この時点における現実の識字政策は、教育を経済成長への投資と見なし、又、西欧化を最終目標とする枠組みで行われていたために、仕事や職業訓練のための識字指導にとどまり、ユネスコが目指す目

標達成には至らなかった。

70年代に入ると、ユネスコは従来の実験的世界識字プログラム（Experimental World Literacy Programme:1966～1971年）が不成功に終わったことを検証し、識字プログラムは単に経済成長のみを目的とするものとして捉えるのではなく、社会的、文化的、政治的な改革と関連付けることによって、はじめて意義あるものと考えられるようになった。又、文字の読み書きを必ずしも必要としない地域が存在する一方で、文字の必要性やその存在意義を重視する社会がある、といった複眼的な視点も組み入れるようになった。

1975年には、イランのペルセポリスで「識字のための国際シンポジウム」が開催され、識字の定義を「単に読み・書き・算術の技能に止まらず、人間の解放とその全面発達に貢献するもの」とし、また、「人間解放にむけた唯一の手段ではないが、あらゆる社会変革にとっての基本的条件である」と述べている。[2)]

ペルセポリス宣言では、「識字と社会構造においては、社会を変革するのも、保守するのも共に政治的行為にほかならないとし、識字活動が政治的行為であり、教育に中立性はない」と明言している。また、識字は第三世界においてだけでなく、人類共通の課題として取り組まれなければならないとしている。

同宣言が打ち出されたのは、グレイ（W. Gray）の研究が背景にあったとされている。1956年、彼はユネスコの要請に応じて、識字教育に関する調査報告書をまとめた。その研究は、従来の識字教育が充分な成果をあげられなかった理由として、識字教育の目標の低さを指摘し、学習者が自分自身で読み書きできるようになるまで訓練されねばならないとし、機能的識字の段階に目標を設定すべきだとした。グレイの述べる機能的識字とは次のようにまとめられる。

第一に、必要とされる読み書き能力のレベルを個々の社会や文化によって相対的なものとして捉える。第二に、当該社会が既に存在する一定の読み書き能力を前提にして動いている場合、リテラシーはまさに機能的なものとして捉えられ、不可欠なものとなる。第三に、リテラシーを人間の基本的な権利、生存権の一部として捉えるべきである。さらに、識字教育は単に日常生活に必要な条件を満たすだけでなく、学習者の読み書き能力の成長とともに、社会参加への要求に応えるより高いレベルの読み書き能力をも視野に入れるべきであると主張している(小柳 1998)。

ペルセポリス宣言は、識字の画一的な意義のみを強調した従来の視点を反省し、より具体的な識字学習者の生活世界を直視すると共に、彼らの自助努力を高めていけるような学びの必要性を強調したのである。識字教育は、それが非識字者の社会的、文化的、政治的背景を考慮したものでない場合、学習活動としての意味を成さないという視点に再びたどり着いたのであった。

しかしながら、こうしたユネスコの動きにもかかわらず、先進国においても、成人非識字者が2千万人以上も存在することが示されるようになり、何億人もの人々に、教育を受ける権利が保障されていない現実が浮き彫りにされていったのである。[3)]

3－2 国際識字年からの動き

国連総会（1987年）は1990年を国際識字年（International Literacy Year）とし、「世界人権宣言と国際人権規約の中で教育への権利が何人からも奪うことのできない権利として承認されている」「非識字状態を無くすことが、教育への権利を保障するための第一条件である」「発展途上国を中心に広く見られる非識字が、経済、社会的発展と文化的、精神的進歩の過程を著しく遅らせている」といった認識に基づいて、世界の非識字を根絶するには、世界的な規模での識字運動の展開が必要であると訴えた。

現在、世界には約9億6千万人の非識字者がいるとされている。しかも、その数は人口の増加とともに、増える一方であるという。又、そのうちの約3分の2は女性である。[4] これらの多くは貧困者、難民、移民、少数民族、障害者など、社会的に不利益を被っている人々であり、非識字者であるがために、差別や抑圧に繋がるケースが多い。

国連が提唱した国際識字年の意義は、その後の10年間で、非識字者が文字を獲得することにより、無知や搾取からの解放を目指すと共に、国の政策レベルや民間団体における恒久的な識字促進活動の創造に取り組んだことにあった。教育開発の視点からすると、教育普及に向けての動きが、単なる理念にとどまらず、具体的な政策となって表明されたことに、重要な意義があったといえる。

しかしながら、中間年である1995年の「世界識字会議」開催時にも、また同時期に北京で行われた第4回国連世界女性会議においても、男女の識字率の格差がいまだ縮小せず、女性に対する社会的差別や疎外の現実が解消に向かっていないことが改めてクローズアップされた。また非就学児童数と中途退学率が減少していない状況からも、当分は成人非識字者の減少は見込めないことが明らかになった。そして、「とにかく忍耐が必要である。すぐに成果を期待しないで成すべき事に自発的に取り組むべきであろう」という一文が、会議終了後に採択された提言の中に盛り込まれ、識字運動の難しさを伺わせた。

世界中のあらゆる国における初等教育の完全普及を目指した“Education for All”（万人のための教育）世界会議は、2000年を目標達成年とした。しかし、その実現には程遠い状態にあるため、1996年5月に開催された開発援助委員会（DAC）は、“Shaping the 21th Century：The Contribution of Development Cooperation”（21世紀に向けて：開発協力を通じた貢献）という、新開発戦略を採択した。それは、今後の開発協力の目標および方向性を示したものであり、その中で2000年までに初等教育の完全普及を達成するのは不可能だが、新たな目標年を2015年と改め、加えて発展途上国に多く見受けられる、初等・中等教育における男女間の格差を解消するという項目も追加された。

遅々として実現しないかに見えるユネスコの政策ではあるが、60年代に初等教育の普及に向けて様々な理念が列挙された時代からすると、90年代に入って決定的に異なる点が浮上してきた(内海 1998)。それは第一に、教育の普及自体が開発の重要な一部であるとの考えが広く支持されるようになってきたこと。第二に、基礎教育の普及を途上国における自助努力のみに任せるのではなく、世界銀行やユニセフなどの国際援助機関とタイアップしながら、開発計画に位置づけて実施していることなどである。

日本国内においても、各地で識字に関するセミナーやシンポジウムが開催され、新たな識

字活動の場が設けられ、識字に対する関心が広がったと言える。又、発展途上国における教育援助の一環としての識字活動、被差別部落の識字、在日韓国・朝鮮人一世の識字、中国からの帰国者の識字、ニューカマーズの識字、先住民であるアイヌ民族の言語の復権運動としての識字等、それまで様々な形で行われてきた個々の識字活動が、国際識字年を機に緩やかなネットワークで結ばれるようになったことは、今後の活動への更なる期待を抱かせるものである(笹川 1991)。

目標年とされる2000年を迎えた今、当初に設定された目標にどの程度近づくことができたのか。また、目標値に到達できない場合にも、どの程度効果的な活動が展開されたのか。政策レベルやNGOレベルのアプローチ等を含め、検証すべき課題は山積している。

3－3 「批判的識字」と多元的アプローチ

リテラシーとは、その辞書的な意味では「読み書き能力」を指す言葉であり、いわゆる3R's(reading, writing, arithmetic)を学習の基礎・基本とするものである。したがってそれは、子供が成長するに従って獲得する自らの価値観を超えた、ニュートラルな学習能力と解釈されてきた（青柳 1993)。

しかしながら、今日のアメリカにおいて、特に80年代以降、「価値観を超えている」かに思われてきたリテラシーが、いくつかの特定の価値観と明瞭に結びついた形で問題視され、論争の焦点になるという状況が生じてきている。

一つには、リテラシーを何よりも国民性・文化性の獲得という観点から位置づけた「文化的リテラシー（cultural literacy)」論がある。これは近代国家の形成を目指し、ヨーロッパ各国において各々の言語統一政策が実現されてきた過去の歴史的事実に依拠するものである。それを代表するものとしては、ハーシュ（H.D.Hirsh）の「アメリカの基礎教養語（Cultural Literacy)」が有名であり、そこではまさに国家主義的な観点から、アメリカ国民として当然身につけるべき共通の価値としての基礎知識の必要性を主張するものである。

二つ目には、「批判的識字 (critical literacy)」論が対抗理論としてあげられる。ジルー（H. Giroux)、フレイレ（P.Freire）,マセド（D.Masedo）等がその代表者としてあげられよう。「批判的識字」論とは、テキスト、あるいは社会的な諸制度、実践のイデオロギー性を読み解くという意味でのリテラシーを意味しており、例えば、非識字という概念は、いわゆる読み書き能力が欠如しているということではなく、学校や社会が強いる読み書きに対する拒否の行為と見なされる。また、ジルーによれば、「批判的識字」派は、「多様性の政治学」に依拠し、学習者の多様な声や経験を重視し、そこに意味構築の基盤を求めている。その点で、前者を単一的識字観とするならば、後者のような立場は多元的な識字観への転換を示唆しているといえよう（児島 1996)。

では、多元的識字観を獲得するにはどのような方法がとられたのだろうか。批判的識字教育の実践者であるブラジルの教育学者フレイレ（P. Freire）の軌跡をたどっていくことにする。

3－4 人間の解放の識字

開発途上国の人々を対象にした識字教育といえば、フレイレを抜きには語れない。彼の識字哲学は「文字を知るということは世界を知るということ」だというスタンスに依拠しており、その考え方は、それまでの「機能性の向上＝近代化」といった機能的識字に対する異議申し立てであった。フレイレは1960年代初頭からブラジルの北東部にある、レシフェで「民衆文化運動」[5]を組織し、独自の方法により識字運動を展開していった。フレイレの活動地域には、貧困と飢餓、そして搾取に喘ぐ人々が住んでおり、その当時で住民の3分の2が非識字者であったという(Gadotti,. M 1993,. pp49-50)。

彼の識字教育運動は、日常生活において、文字の読み書きを必要としなかったブラジルの農民達に、いかにして学習意欲を呼び覚ますかということを目的としていた。「生き長らえることと、人間として生きるということは全く違うことである」「人間が人間になるためには文字を獲得しなければならない」と学習者に自覚させ、その認識を深めていけるような独自の教育実践を展開していった。

具体的には、まず対象地域の生活実態調査から始め、その地域でよく使われている言い回しや独特のことば、又、住民にとって生活に馴染みのあることばを抽出していく。その後、生活に密着した絵や写真などを用いて、それを見て喚起される感情や想いを「対話」し合い、その「対話」の中から彼らの生活世界を表す「生成語（generative word)」と生成テーマを生み出していった。

この生成語がきっかけとなり、文字を用いて世界へ参加する能力を培い、学習者の知識を拡大し、批判的意識を持てるように導いていったのである。それは、第一に調査段階、第二にテーマ化の段階、そして第三に問題提起の段階へと進められて行く。 彼が述べる学習の「過程」が重視されていることが伺える。

又、フレイレの識字教育について語る時、忘れてはならないのが「意識化（conscientization)」の概念である。この「意識化」とは批判的な自覚意識の深化の過程を意味し、文字を獲得していく中で三段階の発展段階を経て、発達するとしている。「非能動的意識」→「未熟な能動意識」→「批判的能動意識」と段階を経ていく中で、それまで投票したこともなかった農民達が、自ら主体となって批判的な精神を培っていく。フレイレは、これこそが教育における最大の課題であるとした。

彼の述べる識字とは、単に機械的に読み書きができるようになることではなく、「識字を意識化のプロセス」と捉えたところに従来との違いがあった。この方法は今日、ユネスコの識字教育の基本的方法として取り入れられており、又、開発途上国で識字活動を行っているNGOなどでもそれを実践している。

フレイレによれば、学習者の多くは抑圧された状況におかれているため、自らを被抑圧者として自覚できないという。又、自分は劣っているのではないかという劣等感を抱いているケースが多いという。このような例は、他の場面でも見受けられる。

例えば、女性が自分の身の回りの性差別に関わる諸問題について、女性であるがために女性としての性役割を一手に引受けることが当然だとして、それを疑問視しないケースが挙げられよう。彼女達は自分が生きてきた人生の中で、女性としての価値観や性役割を幼少期か

らごく自然な形で刷り込まれてきたために、そのような社会の仕組みについて、全く気づかずに生きてきたことになる。又、女性であるから仕方がないと、いつも従属的な立場にとどまることなどもその好例であろう。ラディカルフェミニズム[6]では「個人的なことは政治的なことである」といわれたが、現実の問題として、そのような認識を獲得するのは容易ではない。

「意識化」を行うことは、自身を対象化することにより、初めて自分自身の置かれている状況を把握し、考察することである。それは、様々な困難な問題が個人的な要因によって生じたものではないということに気づかせていくことでもある。また、今まで見えていなかったものがより鮮明な形で見えるようになる。そうした行いは、学習者にとって、自身の考え方や思い込みを変革していく第一歩となるのである。

フレイレの識字教育は、人間化をめざす「意識化」の過程であり、読み書きの学習もそうした文脈のなかで実現されていかねばならないと主張した。「意識化」の過程の面では、半ば認識論と思われるという指摘も多い(野元 1990)。しかし、あらゆる教育のテーマでもある「人間の解放」が忘れられがちであることを考えると、本来目指すべきものは何であったかということが曖昧になってしまう。従って、「意識化」の視点は、教育の基本へ立ち返り、再構築を行う際の有効な視点となるのではなかろうか。

又、彼の功績について特筆すべきことは、今まで大きく取り上げられてこなかった、マイノリティーのための識字教育について提言してきたことである。教育に中立はありえず、教育は政治的であるという立場に立ち、学習者の組織化と参加を重視し、政治的ヘゲモニーの獲得を目指すものである。また、それは学習者自身の言語世界、経験、文化を出発点に行なわれる学びである。

フレイレの識字教育理論・実践は、識字を単なる文字の読み書きに限定する狭いものではなく、「学習者が世界とかかわること」(Freire& Macedo 1987) であるとし、グローバルな識字教育を中心に議論を展開している。「世界を批判的に読む」という行為は、非識字の状態におかれた人だけを対象とするものではなく、むしろ、読み書きのできる人をも含めた広範囲な教育課題であるといえよう。

3－5　制度化された識字 ～リテラシーがもたらすディスコース～

フレイレの批判的識字活動は、「文字を知ることは世界を知ることである」というテーゼを核として、経済発展や教育水準の向上のみを目的とした「機能的識字」に異議申し立てを行ってきた。フレイレにとって識字者になるということは、文化を知るための第一段階である。このような主張に対して、スタッキー（1995）は、識字問題は権力関係の問題であるとし、彼の理論には限界があると述べる。何故なら、フレイレの主張するように、たとえ非識字者が学習の過程で自らの置かれた立場を把握し、「意識化」を行い、識字者になり得たとしても、現実の社会は主流派が多数を占め、支配者層によって運営されている。そこにある識字観も、彼ら（支配者層）の価値感に規定されており、暗黙のうちにその国、地域に住む人々の生活世界に浸透している。そして、目に見えない形で私達の自由な想像力を奪う暴力として、識字が成立してしまっていると捉えている。スタッキーはまず、識字を暴力のメタ

ファーで捉え直し、従来の識字観を変革する必要があると主張する。そして、「識字とは性質上、社会的、政治的かつ経済的なものである」(Stuckey 1991,p.68) とし、イデオロギーを反映し、社会的暴力となりうる存在として捉えている。

アンソニー・ウィルデンの言葉を借りれば、この考え方は次のように示すことができる。

「それ (識字) は、行為、あるいは地位、構え、態度、規則、コード、マナー、無気力、冷笑、内気、ユーモア、拒否、否認、否定、懐疑、などとして現れるかもしれない。またそれは、どの位相においても、言葉として現れる。」(Wilden 1980,p.481)

また、スタッキーは、次のようにも述べる。

「識字は、ある種の、人口集団中の特定の集団や個人に対してだけでなく、社会全体に対しても作用する、抑圧のシステムである。第三世界は第一世界の識字システムによって抑圧される。ゲットーの黒人は、識字教育のアメリカ式システムによって抑圧される。識字は抑圧となる。(略) さらに重要なのは、その抑圧が、制度的か意図的かではなく、しばしばその両方であり、それが自由とは逆方向に働くことである。」(Stuckey 1991,.p 64)

私達が日常生活の中で気づかないうちに取り込まれてしまっている社会的な良識や価値観について、それが真に自分自身の心の内から出てきた言葉なのか、見解なのかということを再検討していく必要があると述べる。つまり、識字観というある種の文脈で通用している価値観が、個人の認識の範囲を超えて、社会全体のシステムになっているということである。

このような点について、社会言語学者のジー (Gee) は、ディスコース論の観点から言及している。ディスコース (Discourse) とは、「社会的に価値のある集団、または社会的ネットワークの一員として自分自身の存在を証明できるような、また社会的に価値のある役割をほのめかし得るような、言語や他の象徴表現やモノの用い方、考え方、感じ方、信じ方、評価の仕方、行為の仕方の内に見出される、社会的に受け入れられたひとまとまりの認識」と説明される(Gee 1990)。

ジーはリテラシーの概念に潜む多元性をディスコースによって説明しようと試みている。つまり、リテラシーの習得はある集団のディスコースの総体に向き合わないでは済まされないものであるから、常に複数の概念として捉えなければならないと述べる。

又、ストリート (B. Street,1987) は、「リテラシーとは社会的コンテクストの中で、社会的権力・知・文化などと密接に結び付いたものと捉えるべきだ」としているが、こうした見解は、私達が既得のリテラシーに加え、自分が属する集団以外のリテラシーを習得しようとする時、そこに生じるであろうディスコースとの関係をどのように捉えるかにより、時に自らのアイデンティティーを揺さぶられることにもなりかねないことを示唆している。仮に、そうしたディスコースが抑圧や強要という形に変化するならば、スタッキーが述べる識字の暴力性がより明確なものとなるであろう。

いうまでもなく、識字は社会的に作り出される価値基準の一つであり、そうである以上、私達はその制度が求めるある種のコードを逃れて生活していくことは、ほとんど不可能に近い。識字が社会的な規範として働くコードであるならば、すべての人が習得すべきものと捉えられ、学校はそのコードを教える場となる。

このような識字をめぐる現状について、菊池 (1995) は、識字の意味そのものを社会的文

脈の中で問い直す研究が弱いとし、その促進を求めている。そしてスタッキーと同様に、上述のフレイレの識字理論は、「意識化」を行い、奪われた文字を取り返すという「文化行動」であるが、時にユネスコの識字キャンペーンで目標とされる「機能的識字」の概念と容易に結び付けられてしまう傾向にあることを指摘している。その理由として、実はフレイレの理論が支配者層の識字を獲得するための学習にとどまっており、社会的コンテクストから切り離して識字を捉えていたのではないかと述べている。[7)]

それは、識字というものが、ある種の文脈においては非常に良く効く薬であったとしても、別の文脈では全く効き目が無いということを意味している。つまり、仮に被抑圧者が抑圧者の生きる場の識字（主流派の識字）を習得したとしても、それが抑圧者の識字である限り、抑圧者に同化されてしまうこととなり、そこでは無力なものとなってしまうのではないかということである。

確かに、フレイレの識字理論は、ブラジルの農民を対象に構築されてきた背景があり、それは今まで学習経験の無い、又は乏しい人々が文字を獲得していく学びであった。しかしながら、文字を獲得することにより、今まで考えもしなかった世の中の仕組みや、自らが置かれている立場などを理解していくことにつながっていく。それは文字を学びながら社会的主体性を身に付けていく過程でもあり、スタッキー、菊池の両氏が述べるような、社会的コンテクストから決して切り離されたものではないように思われる。

菊池はまた、識字術を学ばずには生きていけない今日だが、「制度化された識字」をそのまま受け入れるのではなく、「自らの識字」を習得すべく、子供たちが「自分のための識字」を獲得していける場を創造していく必要があるのではないかと主張する。そして、識字術は学校で習得していくものと考えられていることから、「教育」と「識字」には重複する点が多いとし、教育の内容や在り方を問わない限り、その改善や見直しができないのと同様、識字についてもそれが語られる文脈の中で、どのような価値体系を持っているのか、検討していく必要があることを述べている。

上述のような見解から周囲を見渡してみると、確かに私達の日常はあらゆる場面で既存の価値体系、社会的なもの、政治的なもの、規範のようなものに埋め尽くされており、「自分のための識字」を獲得していくには、あまりにも窮屈な空間しかないように思える。学校生活や家庭内、また社会生活においても自由で創造的な空間は極めて乏しくなっているのが現状ではなかろうか。さらに、菊池が述べるような「自分のための識字」というものが、具体的にどういうものであるのか、明確に述べることは難しいように思う。私達は学校教育を通じて社会的規範、儀礼、知識など、文化的指標となるものを習得していくことを奨められる。生徒は「制度化された識字」によって、学ばざるをえないのだから、そこでは「私的な識字」「自分だけのコード」は受け入れられない。それは「制度化された識字」を真っ向から無視することはできないということでもある。事実、何よりも学校教育の中で習得してきた「読み書き」という識字能力が、その後に生きていく社会生活の上で、どのような場面で効果を生み出して行くことになるのかを、私達は肌で感じながら、「識字」のもたらす社会的、文化的価値体系を知らされて行くことになる。

又、本来学校で学ぶ「読み書き」という技術は、それ自体が躾や社会的モラルを身に付け

るとした、「学ぶことを学ぶ」(Dore 1979)、つまり、訓練のための訓練であるため、菊池が述べる「自分のための識字」を確保するためには、「制度化された識字」を習得した者が、自身の学びのあり方に疑問を持つことが必要である。

「自分のための識字」という響きは理念としては非常にすばらしいものであるように聞こえるが、果たして学校や社会生活の中で許されるものなのだろうか。もし、可能な社会があるとしたら、そこには規則の無い、無秩序な空間が広がっているのだろうか。又は、新たな価値体系が成立しているのだろうか。

スタッキーは、「私達の自由な想像力を奪うものとして識字を捉えるべきだ」と述べる(Stuckey 1990, p131)。確かに、識字は目には見えない暗黙の了解コードとして働くこともある。だが、こうした現実をただ否定的に受け止めるだけではなく、あえて識字を今日においては必要不可欠な術として捉え直し、識字術を用いる私達が、それが使われる「場」や文脈の分析や理解を深めながら、新たな価値観へとつなげていくことはできないだろうか。目に見えない暗黙のコードをそのままにしておくのではなく、それを相対化することにより、新たな識字観を見出していくことを期待したい。

第4章 リテラシー研究の今後の課題と展望 ～文字メディア社会のゆくえ～

今日のように高度な、かつ複雑な情報化社会において、文字によってコミュニケーションを図ることは必要不可欠である。インターネット、電子メールなどの使用が日常的になり、ヒト・モノ・カネを始めとする、ありとあらゆるものが国境という枠組みを超えて流れ出し、ボーダーレス社会へ向かって変化を遂げている。また、世界中どこにいてもコミュニケーションが可能な時代となり、グローバルスタンダードに基づく世界の均質化が行われている。

かつてメディアコミュニケーションの到来について述べたマクルーハンは、印刷術の発見による文字メディアの世界を「グーテンベルグの銀河系」とし（森常 1986 ,Mcluhan 1962)、コミュニケーションメディアの歴史に三つの段階を立てた。第一に、いわゆる原始的な社会では音声が主力であった。この時点では、口承による伝達がごく狭い範囲（＝村社会・共同体）に限られていたためである。第二段階は、１６世紀の西欧、ルネッサンスの時代である。グーテンベルグによる印刷術の発見により、文字メディアがコミュニケーションの主力となった。それにより、活字メディアが決定的優位に立ち、個人を基本的単位とする近代社会の誕生となったとする。そして、第三段階が今日の電子メディアによる情報化社会である。

佐藤（1996,p.87）は、文字の出現により近代的な個人が成立したということは、誤りであると述べる。何故なら、印刷術は既に８世紀に木版印刷として中国で始まっていたし、書くという作業も、中世のヨーロッパでは、修道院などで僧侶達が書かれたものを徹底して模倣することにとどまっていたからである。つまり、文字を用いて書くという行いが自己表現（＝個人）ではなく、個人につながらない範囲の読み書きであったと述べる。又、音声による声の文化よりも、活字にされた文字文化の方が優位であるとしたオング（Ong. W）の研究は有名であるが、こうした自己を持たないメッセージの伝達では、そこに優位性など存在

しないということであり、大分水嶺理論（Grate Divide Theory）は誤りであると説く。大分水嶺理論とは、論理的分析的思考は識字によってもたらされるとする考え方であり(茂呂1988,. pp46-48)、仮に、この仮説が正しいとなれば、文字を使用しない社会では、論理的思考能力が持てないということになってしまう。前述のスクリブナーとコールのヴァイ族の研究は、こうした仮説に異をとなえるものであった。

又、別の例では、古代ギリシャでソクラテスやプラトンが文字の使用を嫌い、口承による弁証哲学を追求していたことなども、文字文化だけに頼らず、論理的な知的能力を鍛えようとしたことを示している。

文字の出現は紀元前に遡るが、いわゆる西欧社会で原動力とされたロゴス中心主義は、読み書き算が知的能力の基礎能力であると普遍主義的に考えられていたことに起因すると思われる。それは、読み書きを学ぶということが、それを習得するためのプロセスを学ぶのであり、同時に個人の精神面での発達をも促すのである。そして、その評価が数値化され、社会における人物評価の基準へと容易に変化し、ある種の文脈における支配のイデオロギーと重なった時、識字は支配の正当化を強化するものに転換してしまうのである。

どこにいても世界中の人々とコミュニケーションが図れる時代。大人から子供まで、ボタン操作一つで交信できる社会。しかし、どれだけ時代や社会が変化しても、自分自身のことばで語ることの重みだけは変わらないと思われる。「はじめにことばありき」という旧約聖書のくだりは有名であるが、確かに、ことばは人間の理性を育てるものである。そして、心や感情を表現し、アイデンティティーを支えるものに違いない。ネット上で機能するサイバー・リテラシー（cyber literacy）がどれほど有力なものとなったとしても、ことばを駆使して文字にし、伝えるという読み書きの基本的な作業は、消え去ることはないだろう。

本稿では、リテラシーをめぐる議論を、次のように進めてきた。まず、第一に、識字の意味を問い直す例として、ヴァイ社会における識字を例に挙げた。ヴァイ社会においては、文字の必要性が重要視されておらず、むしろ、西欧的な識字観とは異なるものであった。さらには、文字を持つことにより、人間に優劣をつけてしまう原因になりかねないため、文字を保持することを放棄したと考えられる無文字社会の例であった。

第二には、ユネスコにおける機能的識字の概念の捉え方の変化であった。それは、既に述べてきたように、時代と共に再構築されてきており、その変化の過程の中に識字にまつわる様々な問題が暗示されていたといえよう。第三に、フレイレにおける識字とは、文字を獲得していくことにより自己と向き合い、主体性を身に付けていくものであった。それは、社会変革をも可能にする意味が込められていたといえよう。最後に、スタッキーにおける識字とは、それ自体がイデオロギーを反映しているものであり、時には暴力にもなりうるというネガティブな捉え方であった。そして、識字が社会的文脈の中でどのように用いられているのかを常に考慮しなければならないというものであった。

上記の4つの例から考えられるように、識字は様々な側面を持っているといえる。これらから示唆されることは、識字は、ある社会的文脈や集団の中ではじめて意味を持たされるものであり、また、人間の生そのものと直接かかわるものとして捉えていかなければならないと考えられる。そして、複数の視点により識字に包含される概念が把握される時、より豊か

なリテラシー文化が育まれる社会になるものと思われる。

同時に、文化、民族的側面における読み書きの学習（例えば、開発途上国における公用語の読み書き学習など）を、人々が共存、共生し合うことの喜びや大切さを発見することへと結びつけて考えるような態度が、従来のリテラシー研究を踏まえた上で、今後の新たな方向性を生み出していく糸口になるものと考える。

＜注＞

1）ここで述べていることは「無文字社会」＝「歴史のない社会」ということではない。当然のこととして、歴史の無い社会は存在しないのであるから、一般的な意味で、社会を歴史の文脈に位置づけて考察していることに違いないことを補足しておく。

2）「ペルセポリス宣言－人間化としての識字」『国際識字10年と日本の識字問題』日本社会教育学会編、日本の社会教育第35集 1990、p.186

3）Unesco, Workshop of Specialists in Europe on Prevention of Functional Illiteracy and Integration of Youth into the World of Work : Final Report of Recommendations (ED86/CONF.602/1,March 1987)

4）Unicef：仮訳「万人のため教育世界宣言」1990

5）ブラジルでのフレイレの功績は、とりわけ民衆教育という形でスタートし、1960年代後半にはラテン・アメリカ地域全体で共通の認識が形成されるように発展していったといわれる。識字学習者が自己を歴史・文化創設、または社会変革の主体として運動の形成過程に貢献していったのである。

6）ラディカル・フェミニズム理論とは、男女間の利害対立や支配－被支配関係は、他の社会問題の副産物として考えることはできず、独自の位相を持つ社会問題であると主張するもの（江原 1995）。つまり、私生活領域を規制する様々な諸制度により、女性の身体や性は男性により支配されていると把握するフェミニズム社会理論である。

7）しかし、学習機会の乏しいブラジルの農民を対象に行われた識字学習を考慮すると、菊池氏のように断言できるかどうか、いささか疑問が残る。

＜参考文献＞

青柳　宏、1993、「リテラシーLiteracyをめぐる問題－S.B.HeathのWays with words(1983)をめぐって－」『宇都宮大学教育学部紀要』第43号

Dore, R．P、1979、松居　弘道訳『江戸時代の教育』岩波書店

Freire, P & Macedo, D、1987、『Literacy Reading the Word and the World』 Bergin & Garvey

Gadotti,. M 1993、里見　実・野元　弘幸訳『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房、

Gee, J. Paul、1990、『Social Linguistics & Literacies : Ideology in Discourses』 Falmer Press

平沢　安政、1993、「ニューリテラシーの理論」マイケル．W．アップル・長尾・池田編『学校文化への挑戦』東信堂、133－162頁

菊池　久一、1995、『識字の構造』勁草書房

児島　明、1996、「リテラシー研究の視座－単一的識字観から多元的識字観へ－」『名古屋大学教育学部紀要』第43巻

小柳　正司、1998、「機能的リテラシーの成立と展開」『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育学編 第49巻

Mcluhan,.M、1986、森常　治訳『グーテンベルグの銀河系 活字人間の形成』みすず書房

元木　健・内山　一雄、1989、『識字運動とは』部落解放研究所

元木　健、1991、「国際識字年と日本の識字問題」日本社会教育学会編『日本の社会教育－ 国際識字１０年

と日本の識字問題』第35集、東洋館出版社、2－18頁
森　実、1991、「リテラシー研究の動向と課題」前掲書、38－48頁
茂呂　雄二、1988、『なぜ人は書くのか』東京大学出版会
野元　弘幸、1990、「パウロ・フレイレ教育論の研究（その２）」『名古屋大学教育学部紀要』第37巻
佐藤　俊樹、1996、『ノイマンの夢・近代の欲望－情報化社会を解体する－』講談社選書メチェ
Scribner, S & Cole, M、1981、『The Psychology of Literacy』Cambridge University Press
Stuckey,J.E 、1991、『The Violence of Literacy』Boynton/Cook Publishers
Stuckey,J.E、1995、菊池　久一訳『読み書き能力のイデオロギーをあばく』勁草書房
内山　一雄、1991、「被差別部落の識字運動」日本社会教育学会編『日本の社会教育－国際識字１０年と日本の識字問題』第35集、東洋館出版社
内海　成治、1998、「国際教育論の試み－ＤＡＣ新開発戦略をめぐって－」『大阪大学人間科学部紀要』第24号
山口　昌男「現代日本、豊かさへの逸脱」日本経済新聞、1997. 10／20付

Current Situation and Problems in the Study of Literacy

Chizuko NAGAOKA

Today, we understand that it is not anything special for people to be able to read and write. Literacy is necessary for people to live in a highly complicated information-oriented society.

Literacy is recognized as an ability to read, write, and calculate, but there are various meanings behind it. Generally speaking, we understand that a person who has literacy can have access to political, economic and social resources easily. Literacy is a symbol of human intellectual level in our society. However, how is literacy perceived in a non-literate society?

All over the world, there are so many no-letter countries or areas. People who are living in these countries or areas can communicate in another way without using letters. Their society is organized in their own way, and does not accept our view of literacy.

How is the case of people who have no chances to learn until they grow up?
How is literacy or illiteracy in these contexts? It is clear that the meaning of literacy is different.

Literacy has function and value when used in cultural, social, political contexts.
Based on recognition of literacy as a multi-faceted term with diverse meanings, we can create a wealthy culture of literacy.

This article aims to explore the implication of literacy, because the answer to this question will provide a new perspective in the study of literacy. Also, it will allow us to reconsider our modes of thinking.