

# 「社会的実践としてのリテラシー」 アプローチの意義と射程 － B. ストリートの理論と実践を手がかりに－

河内 真美\*

## 1. はじめに

本稿の目的は、人々の日常生活において書きことばがどのように使用され意味づけられているのかに焦点をあてる「社会的実践としてのリテラシー」アプローチの意義と課題を明らかにし、その射程を考察することである。その手がかりとして本稿では、イギリスの社会人類学者である B. ストリートのリテラシー理論と実践を詳細にみていくこととする。なお、今日リテラシーという用語は、メディア・リテラシーや科学リテラシーなどのように文字の読み書きに限られない幅広い意味で使用されるようになってきている。そのような概念の拡張を把握しつつも、本稿では、書きことばを媒介としたコミュニケーション行為を行うための能力という意味に限定してリテラシーを捉えていく。

1946年の設立以降ユネスコは、国際社会におけるリテラシーを普及するための取り組みを主導してきた。ユネスコの活動は主に技術協力や調査研究、国際会議の開催等を通じた知的支援、知の共有の促進にあり、リテラシーに関する国際的な規範や言説の中心的な形成主体である<sup>1)</sup>。1980年代後半以降、「すべての人に教育を」(Education for All)のもとに位置づけられたリテラシー普及に関する取り組みは、目下のところ、2000年の世界教育フォーラムで合意された「2015年までに成人、特に女性のリテラシー率の50%改善を達成し、すべての成人に対する基礎・継続教育への公平なアクセスを保証すること」を主要な目標として進められている<sup>2)</sup>。ただし、リテラシー率の算出については、国勢調査等での本人ある

---

\* 一貫制教育学専攻

いは世帯主による申告や、数年間の学校教育を修了しているかなど、各国によって用いる指標や水準は異なっている。

リテラシーの重要性は、これまで一貫してリテラシーはそれ自体がひとの基本的な権利であることに求められてきた。そして、リテラシーが権利である理論的根拠は、教育を受ける権利の保障の核であることとあわせて、リテラシーが個人、家庭、コミュニティ、国家にもたらす心理的・政治的・文化的・社会的・経済的利益におかれている<sup>3)</sup>。

個々人がリテラシーを身につける機会の保障は必要なことであろう。ただし、リテラシー普及の目標がリテラシー率向上に据えられ、その必要性がリテラシーのもたらすさまざまな利益におかれていること—むしろ、リテラシーを身につけなければ不利益を被るとされていること—からは、次のような態度が看取される。すなわち、①各国が定める測定基準に照らして十分なりテラシーをもっていないければ、不利益を被っても仕方がない、②そうであるから個人は学習機会を活かして十分なりテラシーを身につけるべきである、という態度である。これは、各国が定める基準を唯一の基準とし、その基準を満たす能力の獲得を個人の責任に帰するものであるといえる。ここからは、学習機会が提供されていても時間的余裕がないためにそれを活用できずリテラシーを獲得できない人々や、言語や水準が国家の基準には合わないリテラシーをもつ人々が見落とされてしまうという問題が生じる。

このようなリテラシー観がみられる一方で、近年のユネスコの方針においては、リテラシーを多元的なものとして捉えるというリテラシー観も示されるようになってきている。これは、方針文書『リテラシーの多元性とその政策およびプログラムへの影響』の発行に顕著である<sup>4)</sup>。多元的リテラシー観が導入された背景には、グローバル化などの社会変化に加えて、「新しいリテラシー研究」(New Literacy Studies、以下 NLS とする)による理論的蓄積があると考えられる<sup>5)</sup>。

NLS とは、1980年ごろから展開されている、リテラシーを社会的文脈との関係性に焦点をあてて分析する研究を指す。リテラシーはさまざまな社会的・文化的権力関係のなかで常に構築されるものであり、そのためリテラシーの使用・意味・効果は文脈によって異なるものとする。

NLSの視座を概観したものとして、森（1991）、菊池（1995）、児島（1997）、長岡（2005）<sup>6)</sup>などがあるが、NLSが提唱する「社会的実践としてのリテラシー」というアプローチがもつ意義は十分に検討されていない。また、長岡（2007）および千葉（2010）<sup>7)</sup>は、NLSの視座から、それぞれネパールとケニアの人々が生活世界のなかで築いている知をローカルのリテラシーと捉え、その内実を明らかにしたものとして着目すべきである。しかしながら双方とも、書きことばに限定せずに社会を読み取る能力をリテラシーとしている点でNLSの視座を超えるものである。

そこで本稿では、NLSの代表的論者であるストリートの議論を通して「社会的実践としてのリテラシー」の意味内容を明らかにし、このアプローチがもつ意義と射程を検討することを試みる。

## 2. B. ストリートのリテラシー理論にある背景

菊池（1995）によれば、リテラシーの意味そのものを社会的文脈のなかで問い直す研究はそれほど歴史があるものではなく、その必要性をはっきりと打ち出したのがストリートである<sup>8)</sup>。社会的文脈に埋め込まれたものとしてリテラシーの意味や機能を捉えるという立場の背景には、心理学・歴史学・人類学の視点から1980年前後に出されたリテラシー研究と、彼自身がイランで行ったエスノグラフィ調査がある。

心理学的実験とエスノグラフィ手法によりリテラシーと個人の認知能力との関係を調査したS. スクリプナー & M. コール（1981）<sup>9)</sup>は、ストリートを含めNLSの論考においてしばしば引用される研究のひとつである。学校教育の経験とは関係なく、リテラシーの獲得が高い認知能力をもたらすという仮説のもと、日常生活で習得されるヴァイ文字、コーラン暗誦のために学ぶアラビア文字、学校教育で学ぶ英語のアルファベットが使用されているリベリアのヴァイ族を対象に、コミュニケーション、記憶、言語解析などに関する認知能力が調査された。実験の結果は、リテラシーの獲得自体があらゆる面での認知能力を高めるとは言えないというものであった。

その他、ストリートは、19世紀カナダにおける複数の民族集団によるリテラシー

の獲得プロセスを分析した H. グラフ (1979)<sup>10)</sup>や、中世イングランドにおける話しことばから書きことばへのコミュニケーション形態の移行を分析した M. クランチャー (1979)<sup>11)</sup>などの歴史学研究、アメリカ南部の3つのコミュニティにおける異なるリテラシーの使用や意味を明らかにした S. ヒース (1983)<sup>12)</sup>などの人類学研究を挙げ、これらの研究はリテラシーの獲得と個人や社会の発展とは直接的関係があるとする見解を否定するものだと指摘している。

ストリート自身も、1970年代にイランでエスノグラフィー調査を実施し、地域におけるリテラシーの使用と意味を分析している<sup>13)</sup>。調査を行った村では当時公立学校は設置されたばかりで、地域社会で優位を占めていたのは伝統的なイスラム宗教学校である「マクタブ」で学んだ人々であった。マクタブでは、イスラムの教えの解説や日常生活で使用するペルシャ語の読み書き、計算が教えられることもあるが、主にコーランの知識が伝えられていた。そのため、一部の生徒にとってマクタブでの学習は、コーランの機械的暗誦を超えないものであり、そこにはひとつひとつのアラビア文字を音に関連づけるという意味での読む行為はなかった。しかしながらそれらの生徒も、コーランのページをめくりながら繰り返し暗誦することを通して、各ページのレイアウト―見出しや項目、文の位置、最初の文字の形など―の記憶により当該部分を暗誦することができた。またこの村では、コーランや他の宗教的書物を声に出して読みあげる行為が、宗教的権威のみならず、社会的・商業的権威を発揮するうえでも重要な役割を果たしていた。ストリートはこれらの意味において、文字の読み書きができない人々も書きことばを媒介としたさまざまなコミュニケーション行為を行っていることを明らかにした。

### 3. 社会的実践としてのリテラシー

#### (1) リテラシーの「自律」モデルと「イデオロギー」モデル

上記の諸研究と自らの調査を踏まえて、ストリートは、従来のリテラシー研究において主流であったリテラシーの「自律」モデルに異議を唱える。「自律」モデルとは、リテラシーを中立的かつ脱文脈的な技能として捉え、その技能を個人の認知的発達や社会の発展と直接的に関連づける立場を指してストリートが名づけたものである<sup>14)</sup>。代表的なものとしては、書きことばによって論理性・抽象性

といった認知能力が獲得され、それ以前の話しことばによる思考に劇的な変化が生じたと主張する大分水嶺理論（great divide theory）が挙げられている。また、リテラシーの獲得が心理的・経済的・社会的利益などをもたらすと「過度に」主張しているユネスコの文書も、「自律」モデルに立っているとされる<sup>15)</sup>。

リテラシーの「自律」モデルをストリートは次の点から批判している。それは、人々にとってリテラシーがもつ意味や機能・効果はリテラシー自体に本質的に備わっているものではなく、書きことばが用いられる社会的文脈により規定されているという点である。さらに、特定の社会においても固定的ではなく、人々の権力関係や外部社会との接触のなかで常に変化する。その意味においてリテラシーは社会的実践である<sup>16)</sup>。この後者の立場は「イデオロギー」モデルと称されている。

ストリートが提唱した「自律」モデルと「イデオロギー」モデルという分類は、その後のNLSにおいてしばしば用いられている。後者のNLSの立場に「イデオロギー」ということばが充てられているのは、「何がリテラシーであるか」という概念の構築に内在する権力構造を浮き彫りにするためである<sup>17)</sup>。ストリートは、社会で主流となっているリテラシーを「標準」として受容するのではなく、どのようにそのリテラシーが他のリテラシーを周縁化し支配的になったのかを問い続けることが重要だという。この視角は、文化とは特定の歴史や社会における構築物であるということを根本的な問題意識に据えるカルチュラル・スタディーズ<sup>18)</sup>により築かれていることがうかがえる<sup>19)</sup>。

## （2）リテラシーの多元性

リテラシーの意味や機能は社会的に構築されるという視点から、ストリートはリテラシーの多元性を指摘する。この多元性は、ひとつには文字や文法の違いといった言語的側面から捉えられる。たとえば、アラビア語から英語へと切り替えるためには、言語のみではなく異なる書き方のシステムを身につける必要がある<sup>20)</sup>。また、書いてあることの意図が読者に理解できさえすれば文法や綴りの間違いはそれほど問題にされていないというアーミッシュの新聞の例もこれにあたるであろう<sup>21)</sup>。しかしさらに難しいのは、同一の言語や社会でも書きことばを使用する目的や場面、書かれた媒体によって、リテラシーがもつ意味や機能が多様

だということである。たとえば、日記を書くときと職場でのコミュニケーションのために書くときでは、書く目的—私的な記録か仕事上の連絡か—や、誰が読むのか—私自身か仕事仲間か—などが異なるため、そこで用いられる文体や文法などは異なり表記は多様になる。同時に職場でのコミュニケーションひとつを考えた場合、職場の雰囲気や読む人と書く人の関係性、正式な書類か伝言メモかなど、さまざまな要素によって書きことばの表記や意味、機能は変わる。

このようなストリーートの立場に対しては、どのような書きことばの使用も同じように良いものであるという相対主義に立つものであり、学校で特定のリテラシーとその価値を教えることを全く不可能にするものだという批判もある<sup>22)</sup>。この批判に対してストリーートは、哲学的・倫理的立場としての相対主義がもつ危険性には同調しつつも、他者にとってのリテラシーの意味を理解し、自らがもつ見方や概念を普遍的なものとして押しつけることを避けるために、理論的・分析的立場として相対主義を採ることの必要性を説いている<sup>23)</sup>。

ただしストリーートは、この文化にはこのリテラシー、その文化にはそのリテラシーという文化で切り取ったラベリングには警鐘を鳴らしている。さらに、メディア・リテラシーや情報リテラシーにみられるように「コミュニケーションに関係することであれば何であってもし」リテラシーという用語を充てることに対しては、リテラシーは「読み書きの社会的実践」を指すものであるという考え方を失わせるとして批判的である<sup>24)</sup>。

### (3) 「ローカル」への着目

以上のことからストリーートは、文字の読み書きができない人々も含めて、あらゆる人々が日常生活のどの場面でもどのような書きことばと接触し、それが人々にとっていかなる意味と機能をもっているのかを把握する必要性を強調している。人々の生活世界を重視するという視点は、当事者の生活課題に根ざしたリテラシー教育を提起したP. フレイレの立場と類似するようにみえる。ストリーートはフレイレのリテラシー教育論を、ローカルの知識や理論に基盤を据えたプログラムの作成に重要な貢献をしたものとして評価している。しかしながら次のように批判もしている。「最も影響力がありラディカルな運動家であったパウロ・フレ

イレでさえ、西洋型のリテラシーをもたない人々は『世界を読む』ことができないと信じる傾向がある。リテラシー運動を通して意識化を図ろうという彼の改革運動は、政府の支配的で権威的なリテラシー運動に対する有力な挑戦となったが、『リテラシーを身につけていない』人々は自己認識や批判的意識が欠如しているとみる点では政府のプログラムと同じような前提に立っていた<sup>25)</sup>。

フレイレとストリートの違いのひとつは、リテラシー教育において「ローカル」をどの次元で取り入れるか、そして学習者をどう捉えるかという点にある。フレイレは、人々の意識化のために、リテラシーの学習に用いる生成語を彼／彼女らのローカルにおける生活上の課題から掘り起こした。また、人々が十分なリテラシーを身につけられなかった理由は社会構造に求められたものの、学習者はリテラシーを身につけていない者として位置づけられている。これに対してストリートは、「ローカル」をリテラシー実践—書きことばを媒介としたコミュニケーション行為と、リテラシーに対する人々の意識などの総体—の次元で把握し、文字の読み書きができない人々もさまざまなリテラシー実践を行っていることを明らかにした。リテラシー教育においても、学習者がすでに行っているローカルのリテラシー実践を把握することが出発点となっている。

人々の日常生活におけるリテラシー実践を重視するという姿勢に対しては、リテラシーがもつ意味の決定におけるローカルの力を誇張しすぎていて、他の社会とつながっていくというリテラシーの側面を軽視しているという批判もなされている<sup>26)</sup>。この批判に対してストリートは、外の社会から持ち込まれたリテラシー実践は固有の方法で地域に取りこまれローカルの実践の変容をもたらすため、ローカルのもをみることが他の社会とのつながりを軽視することにはならないとして反論している<sup>27)</sup>。ローカルなリテラシー実践と他のリテラシー実践を効果的につないでいくプログラム作成の試みが LETTER プロジェクトである。

#### 4. リテラシー教育への適用

ストリートは、リテラシープログラムを実施するうえでは、まず実施者が学習者のすでに行っているリテラシー実践を深く知り、そのあり方を踏まえてプログラムではどのようなリテラシー実践を扱うのかについて検討することが前提にな

るという。既存のリテラシー実践と新しく学習するリテラシー実践とを関連づけたプログラムを作成する具体的な方法として、ストリートが関わった取り組みが LETTER である。

LETTER (Learning for Empowerment Through Training in Ethnographic Research) は、教育を通じた女性のエンパワーメントを目的に活動するインドの NGO である Nirantar と、開発におけるノンフォーマル教育や成人基礎教育に関するセミナー等を開催するイギリスの NGO である Uppingham Seminars in Development の共同プロジェクトとして開始された。LETTER は、リテラシーを社会的実践として捉える NLS の立場に立って開発されている<sup>28)</sup>。2006年に LETTER に関する初めての研修が、Nirantar とその他 8 つの南アジアの NGO 職員に対してインドで開催された。ストリートは、LETTER プロジェクトを開発したひとりであり、研修ワークショップのファシリテーターとしても中心的に関わった<sup>29)</sup>。

研修は 3 段階に分かれている。第 1 段階は、エスノグラフィーの概念と手法を学び、既存のリテラシー実践についての調査計画を立てることを目的としたワークショップであり 2006 年 1 月に行われた。第 2 段階として、参加者は 1 月から 8 月の間に所属 NGO の対象地域においてエスノグラフィー調査を実施した。最後に、各 NGO が調査報告をし、調査に基づいたプログラムを作成するためのワークショップが 8 月に開催された。

LETTER はその後エチオピアでも実施され、またメキシコや南アフリカ等で実施が計画されるなど拡大の様相をみせているようである<sup>30)</sup>。ここでは、ストリートが直接携わったインド研修の報告書に基づいてプロジェクトの概要を示す<sup>31)</sup>。なお、LETTER はリテラシー実践のみではなくニューメラシー（算数・計算能力）実践も対象としている。調査方法や視点、分析観点等の手法においてはニューメラシーもリテラシーと同様に扱われている。以下では主にリテラシーに焦点をあてて LETTER を概観するが、研修で NGO が作成した調査計画やプログラム概要などニューメラシー実践を対象としたもので例示されているところについてはそれらを用いる<sup>32)</sup>。



### (1) エスノグラフィー手法を用いた既存のリテラシー実践の捉え方

第1回目のワークショップではエスノグラフィーの概念や手法を学ぶ。エスノグラフィーは、人々の日常生活の出来事のなかから、既存の知やリテラシー実践を取り出し明らかにするための手法として用いられる。まず学習者による既存のリテラシー実践を理解することが、学習者のニーズや実践により密接に関連し調和したプログラムを作成するために必要なのである。またそのためには、実施者が学習者からさまざまなこと—彼／彼女らの生活の詳細、問題解決の方法、カレンダーをどう読んでいるのかなど—のリテラシー実践—を学ぶことが求められる。そのプロセスのなかで、学習者自身も自分たちが行っているリテラシー実践に気づいていく。このようにエスノグラフィー調査によって、実施者と学習者の双方向的学習が生じるとされる。

エスノグラフィーの鍵は、他者の社会の現象や行為を自分の社会の認識枠組みではなく他者の社会の認識枠組みから理解することであることが、次のように強調されている。

エスノグラファーであることとは、他の文脈では意味をもたないがローカルには意味をもつものについて、ローカルの意味を探究することである。これは、他者が生活する異なる「世界」や彼／彼女らの知に対して良し悪しを評価することなく、それらの価値を認めることである<sup>33)</sup>。

同時に、調査者も自分自身もつ視点や価値観について省察し明示することの重要性が指摘されている。

エスノグラフィーの概念について学んだ後は、既存のリテラシー実践をいかに把握するのかについての具体的な研修に移る。リテラシー実践を捉える手順として、①書きことばが関わっている活動をよく観察する、②活動におけるパターンや人々による意味づけを見出す、③活動がどのようなリテラシー実践の一部かを見極める、という3点がケーススタディを交えて説明されている。活動としては同じようにみえる場合も、それぞれの活動は特定の文脈のなかで起きているものであり、特定の意味が付与されていることが学ばれる。

友達にメモを書くのと、結婚式で受け取った贈り物のリストを書きとめるのとは、両方ともペン、紙、アルファベット、単語を使っており、脱文脈的次元において

は両方の活動は同一に見えるものの、同じ実践ではない。活動の背景にある意味づけがまったく異なっている<sup>34)</sup>。

そしてリテラシー実践は、①内容：どのような読み書きの実践か、②文脈：実践の目的は何か、場はどこか、③価値：実践を取りまく価値や信念は何か、④社会関係：実践において誰が権力をもっているのか、という側面から分析できることが伝えられる。

以上の内容を講義やグループワーク、ディスカッションを通して学んだ後、参加者はデリーで一晩の実地調査を行い、リテラシー実践の事例をみつけてくるよう求められている。たとえば、通りにある広告板や掲示板を観察した事例が報告されている。参加者は、結核やその感染のしやすさ、ポリオワクチンの予防接種などの公共性が高いメッセージを伝える、文字や絵で書かれた看板をいくつも見かけた。ただ絵から内容が把握できるようなものではなく、十分なりテラシーを身につけていない人にとっては看板を理解するのはとても難しいとしている。さらに、それらの看板のほとんどは多くの政府事務所がある通りに掲げられていた。これらの観察されたことから、参加者は、看板に書かれたメッセージは実際誰に向けられているのか、なぜあらゆる階層の人々が訪れる市場にはこれらの看板がおかれていないのかという疑問をもった。そして、看板の掲示場所をめぐる政治性といったリテラシー実践の社会的側面や、文字が読めるかどうかのみではなく、情報がある場所や書きことばの水準によっても情報へのアクセスが制限されることに気づいたと報告されている<sup>35)</sup>。

## (2) 調査計画の作成とフィールドワーク

次に参加者は、学んだエスノグラフィーの概念や手法を活用して、NGO ごとに調査計画を作成する。まず、ファシリテーターが調査計画の枠組みを提示し、それについて参加者全員で議論をする。そして各 NGO は枠組みに基づいて調査計画を作り、他の参加者からのフィードバックを踏まえて計画を修正する。インド研修においてファシリテーターが提示した調査の枠組みと、ニューメラシーに焦点をあてた NGO が作成した調査計画例を以下の表 1 に示す。

一番左側の列はファシリテーターが提示した調査枠組みの項目であり、各項目

表1 ファシリテーターが提示した調査枠組みと NGO が作成した計画例

調査枠組み		NGO による調査計画例
項目	具体的な検討事項	
問題	調査により改善しようとする問題は何か 問題の背景	ニューメラシーを教えるための現在のプログラムが学習者のニーズに合っていない
調査課題	問題を探究するための具体的な問い リテラシーやエンパワーメントなど鍵概念の意味を問題化する	カーストに基づくさまざまな職業と関連したニューメラシーの実践は何か
焦点	どのようなデータを収集するか 何、どこで、いつ、誰、どのように	コミュニティにおける計測やお金の使用のあり方といったニューメラシーの実践を記録
調査方法	最も適切な方法はどれか 観察、視覚的表現、フォーカス・グループディスカッション、インタビュー、チェックリストなど	観察とインタビュー
データ	問いの答えを見出し分析するために必要なデータを十分に収集したか	※調査を実施してから検討される項目
分析	収集したデータから説明できることは何か、前は何が「みえて」いなかったのか	
適用	プログラムへの示唆・適用可能性	
妥当性	結論・調査結果の妥当性	

(Nirantar and ASPBAE (2007) *Exploring the Everyday - Ethnographic Approaches to Literacy and Numeracy*, pp.33-36に基づき筆者作成)

の具体的な検討事項をその右に示した。項目のなかでも特に、「調査課題」においてリテラシーやエンパワーメントなど自明とされている概念の意味を問題化することや、「分析」において「社会的実践としてのリテラシー」アプローチを採る前には何が「みえて」いなかったのかを問うことなどにより、調査者自身の認識枠組みに対する気づきを促す内容を組み込んでいる点が注目される。

参加者は作成した調査計画を持ち帰り、2回目のワークショップまでの間に調査を行う。Nirantar の場合は、以前から活動していたふたつの村を対象に、公共空間と「低位カースト」であるダリットの人々の家におけるリテラシー実践について調査を実施した。具体的には、公共空間とダリットの家の中のそれぞれについて、どのようなテキストがあるのか、それらのテキストはどのような文脈に

埋め込まれているのか、それらのテキストを誰が読み、誰が書いているのか、どのような価値がそれらに伴っているのかということが問われている。調査方法は観察と個人へのインタビューである。

調査の結果として、まず公共空間については、多くの壁にさまざまな内容のテキスト—政府の情報やスローガン、選挙標識、宗教的なもの、祝福のこぼれ、結婚式の案内、恋のメッセージまで—が書かれていたとしている。そのうちの大多数を占める政府の情報については、多くが衛生の重要性や「すべての家庭における知の光を灯す」といった教育の価値についてのスローガンであり、それらは公共の建築物の壁に記されていた。そのほか政府の建設計画についてのテキストの分析—女性は文字の読み書きができて、その標識を読むために立ち止まることが文化的に容認されていないといったことを含めて—も踏まえて、調査者は以下のように述べている。

すべての政府関連情報は公的な言語で書かれていた。このような情報やメッセージの「想定された対象」は上位カーストの男性であることが推測される。教育水準やどの程度外出できるかどうかはジェンダーにより大きく規定されており、これらにおいて男性が優位であることは明らかであった<sup>36)</sup>。

他方ドリットの人々の家のなかについても、結婚式の招待状、子どもの学校の教科書、家計簿、土地の書類、配給カード（政府運営の配給所で購入した穀物や生活必需品を記録したもの）など、さまざまなテキストがあったことが記述されている。ただし、特に家計簿や土地の書類といった資金に関わる記録については、家族のなかで男性が読んだり書いたりしており、これは資金の管理責任が男性にあることによると分析されている。

このように Nirantar はエスノグラフィー調査を通して、一般的にテキストとされる本や新聞はあまりみられなかったものの、日常生活では色々なテキストが使用されており、特定の文脈のなかでそれらが読み書きされていることに初めて気づいたとしている。同時に、それらのテキストがジェンダーやカーストといった権力関係に埋め込まれていることを明らかにした。

### (3) 調査に基づくプログラムの作成

第2回ワークショップでは、このような調査内容と分析結果が各 NGO から報告された。調査を通して明らかとなった既存のリテラシー実践は、新しいリテラシーを学ぶためのプログラムを作成するうえでの出発点となる。

プログラムのモジュール概要の作成に入る前に、参加者は学習論—フォーマルな学習、ノンフォーマルな学習、インフォーマルな学習—についても学んでいる。また、「自律」モデルに基づく教育・学習と、社会的実践モデルに基づくものとの違いについての議論も行われ、「自律」モデルと社会的実践モデルでは、カリキュラムの内容以外にも学習へのアプローチや態度—既存の知や実践をどう扱うか—といった—が決定的に違うことが話し合われた。

これらの議論を経て参加者は、ファシリテーターが提示するフォーマットを参考に、調査で見出した既存のリテラシー実践を基盤に据えるプログラムのモジュール概要を作成した。表2は、フォーマットの項目および具体的内容と、それに基づきある NGO が作成したニューメラシー学習用のモジュール概要である。

ここでは、プログラム作成にあたっての項目のなかでも、「目標と期待される成果」や「モジュールの概要と学習活動」において、学習者の既存の実践と新たに学ぶ実践の接続が図られようとしていることがわかる。

このような一連の研修を通して参加者は、リテラシープログラムの学習者が生活のなかで培ってきた知とリテラシー実践を認識すること、そして学習者自身もそれらに気づくよう助けることの必要性を理解する。同時に、既存の知や実践をより深く把握しその知見に基づいたプログラムを作成する具体的な方法を身につける。報告書でも指摘されているように、これまでのプログラムや教材に人々の経験やローカルのテキストが用いられてこなかったわけではない。しかし、エスノグラフィー調査に基づくプログラムの開発は、プログラムを「学習者の経験に根本的に根ざすもの」となることを可能にすると同時に、ローカルのテキストをただ取り入れるだけでは不十分であることも気づかせるものとなった。

わたしたちのプログラムは、カリキュラムの一部として壁に書かれているものの読解を組み込むことができる。しかしそれを効果的なものとするためには、書かれた内容についてのコード化と脱コード化の活動に入る前に、外出可能性や公共

表2 ファシリテーターが提示したプログラム作成フォーマットと NGO が作成したモジュール概要例

プログラム作成フォーマット		NGO が作成したモジュール概要例
項目	具体的内容	
理由	どのような問題を解決するためにプログラムを実施するのかという理由	既存のプログラムでメートル法を教えているが学習者は理解していない。日常生活では伝統的な計測方法が使用されているが、メートル法での計測が必要な場面もあり、学習者自身が理解する必要性を感じている
目標と期待される成果	学習者が何（どのようなリテラシー）を習得することを目標とするのか	伝統的方法とメートル法の双方での計測に慣れ、相互関係性・互換性を理解すること
モジュールの概要と学習活動	各回の学習・活動内容、教材 既存のリテラシー実践と獲得をめざすリテラシー実践との接続性が重視される	セッション1：日常生活における長さや距離の計測方法の理解（ディスカッション） セッション2：標準となる計測方法の必要性と習得（洋服の仕立て） セッション3：距離の推測（1キロ歩く）
概念・スキルを学習するための戦略	既存のリテラシー実践や新しく学ぶリテラシー実践の概念やスキルを効果的に教えるための学習活動	
評価方法	プロセスや学習成果の評価方法	自己評価、日常生活での応用

(Nirantar and ASPBAE (2007) *Exploring the Everyday - Ethnographic Approaches to Literacy and Numeracy*, pp.116-118に基づき筆者作成)

空間へのアクセスという問題に女性が取り組むことを可能にする必要がある<sup>37)</sup>。

## 5. 「社会的実践としてのリテラシー」アプローチの意義と課題

ストリートのリテラシー理論とそれを適用した LETTER の実践からは、「社会的実践としてのリテラシー」アプローチの意義として次の2点を指摘できるであろう。

ひとつは、単なる文字の読み書きとしてではなく、日常生活における書きことばをめぐるコミュニケーションの実践としてリテラシー実践を捉えることで、リテラシーのあり方、意味や機能は文脈により異なることを明らかにしたことである。またそれにより、リテラシーを身につけていないとされている人々も豊かな

リテラシー実践を行っていること、ただしそのあり方が社会の「標準的」なりテラシー実践とは合わないために、リテラシーを身につけていないとみなされていることを示したことである。もうひとつの意義は、エスノグラフィーの手法を導入することにより、学習者による既存のリテラシー実践を基盤に据えたリテラシープログラム作成の具体的なプロセスを提示したことである。

フレイレのリテラシー教育論の普及や、リテラシープログラムへの動機づけと効果に関する実証的研究<sup>38)</sup>などを受けて、学習者の生活世界に根ざしたプログラムの重要性に対する認識は高くなっている。そのなかで、学習の題材となるテーマや単語の次元のみではなく、リテラシーがもつ機能や意味の次元でローカルなものを取り入れる必要性和その方法を提起した意味は大きいであろう。

上記の2点は、フレイレのリテラシー教育論がもつ弱点を克服するものとなる。前述のようにフレイレは意図せざる結果とはいえ、リテラシーを身につけていないとされる人々を、意識化を待つ存在として実施者とは対等ではない位置におく危険性に脆弱である。これは、実施者である教師と学習者の間にある権力関係を克服し対等性を担保するものが、相互の愛、謙譲、信頼といった理念的なものにおかれていることに起因する<sup>39)</sup>。これに対してストリートらが提示したリテラシー教育は、プログラム開発にエスノグラフィー調査を導入することによって、理念のみに頼らず実施者と学習者の間の権力関係を揺らぎを起こすことが可能となっている。つまり、対象社会の人々のリテラシーをめぐる認識や行為を深く知るためには、調査者が観察するのみではなく、インタビューなどにより彼／彼女らから直接学ぶことが必要となる。このことを通して、実施者は自身の認識や価値観の非普遍性について気づきはじめる。また、調査対象者である学習者にとっても、自分もリテラシー実践をしていることに気づき、そして自分よりも教育水準が高いと考えられている実施者に教えられる存在であることを認識することで自信が高まる。実施者の省察を喚起すると同時に学習者が自信を獲得する具体的な方途を示し、実施者と学習者の対話や相互学習を起こす実践的な仕組みを組み込んだことで、教師と学習者の対話に基づくフレイレの理論を批判的に乗り越えるアプローチとして評価できるであろう。

他方、「社会的実践としてのリテラシー」アプローチは、LETTERで試みられ

ているように、教育プログラムに既存のリテラシー実践を反映させる方法として適用されるとき、次のような課題を伴う。ひとつは、集団を対象とするプログラムに、多様なリテラシー実践をどこまで反映することが可能なのかという問題である。ストリートの見解に基づけば、リテラシー実践は同一地域においても、カーストや性別、職業、家庭内での人間関係などによってさまざまである。たとえば同じカーストに属する女性であっても各自が行っているリテラシー実践は同じとは限らない。このとき、その女性たちを対象とするリテラシープログラムを作成する場合、個人レベルの多元性をどの程度考慮する必要があるのか、考慮できるのか、あるいは女性たちに共通する実践をすくい取る方法でプログラムを作成するのかなどの検討が必要となる。この点についての懸念は、LETTERの研修ワークショップでも出されている。Nirantarからの参加者は以下のように述べる。

調査に基づいて、カリキュラムのなかでカレンダーを使うべきだと言うことができる。しかしわたしたちは、ヒンドゥー人の世帯しか調査していない。ムスリムのカレンダーはヒンドゥー人のカレンダーとは異なっている。両方とも太陰暦に基づいているものの、絵や記されている休日などが違う。そのため、幅広い対象に向けて教材を開発するのであれば、考慮しなければならない文化特有の細かな事柄がある。他の文脈を理解するためにもっと調査を行うのか。それとも他の情報源から調べるのか。これらについての決定をプログラムでは行わなければならない<sup>40</sup>。

もうひとつの課題は、LETTERにおけるエスノグラフィー調査の実施主体が主にNGO職員に限られていることである。LETTERはプログラム開発に関するものであるため、プログラム実施機関の人々が調査者として想定され、学習者は調査対象者としての位置づけになっている。しかしながら、ひとつの地域におけるリテラシー実践の把握に長い期間を割くことはなかなか難しいなかで、学習者とは通常異なる生活世界に生きるNGO職員が、ローカルのリテラシー実践を学習者の視点から捉え理解することはどこまで可能なのだろうか。この限界性を考慮するならば、調査の主体としても学習者を位置づけ、プログラムや教材を実施者と学習者がともに作り上げていく試みが求められるであろう。



## 6. おわりに

本稿では、ストリートの議論を手がかりに、NLSが提唱する「社会的実践としてのリテラシー」アプローチについて、理論的特徴の把握とこのアプローチに立つリテラシープログラム開発方法であるLETTERの概観を通して、その意義と課題を検討した。これまで確認してきたように、「社会的実践としてのリテラシー」アプローチが提起する最も基本的な視座は、リテラシーのあり方や意味づけは社会的に構築されるということであった。その視座のもと、一般的にはリテラシーを身につけていないとされる人々も豊かなリテラシー実践を行っていることや、社会で主流となっているリテラシーも特定の権力構造のもとで構築されたものであることが示されている。

このことを踏まえれば、本アプローチの射程には、リテラシーの普及に向けた取り組みの範疇に従来とは異なるあり方で、リテラシーを身につけているとされるマジョリティを位置づける可能性が据えられるであろう。前述のように国際的な取り組みにおいては、十分なリテラシーをもたないことにより被る不利益や問題の解決は、個人が学習機会を活かして十分なリテラシーを身につけることに求められてきた。つまり、個人の責任において社会で求められるリテラシーの基準に追いつくことを求める構造となっている。

他方ストリートの理論やLETTERを鑑みれば、むしろリテラシーを身につけているとされる人々が、さまざまなリテラシー実践の存在を認め、社会で主流な実践は自明なものではないことに気づくことこそが問題解決には欠かせないことがわかる。なぜならそうでなければ、社会全体においては、「標準的な」リテラシーの自明性に疑いは差し挟まれず、また個々人が十分なリテラシーを獲得していないとされるために不利益を被ることも、「標準的な」リテラシー獲得に向けて追いつかなければならない状況も温存されるからである。

実際にリテラシープログラムが行われている場においては、プログラムに参加している学習者や実施者のみならず、学習者の近くで生活している他の人々の認識変容—「標準的な」リテラシーに揺らぎを起こす方向か強化する方向かは別として—が生じていると考えられる。しかしながらその点に目をむけた研究はほとんどみられない。また、プログラムのなかで学ぶ学習者がリテラシーをどう認識

し、受容しているのかについての研究も始められたばかりである<sup>41)</sup>。これらの視点から LETTER を通して作成されたリテラシープログラムについて検討していくことを今後の課題としたい。

## 注

- 1) 佐藤眞理子 (2003) 「ユネスコの識字教育プログラムの変遷」筑波大学比較・国際教育学研究室『比較・国際教育』11、pp.49-62。
- 2) 世界教育フォーラムは、2000年4月にセネガルのダカールにて、ユネスコ、ユニセフ、国連開発計画、国連人口基金、世界銀行の共催で行われた。リテラシーに最も直接的に関係する本目標を含め、Education for All に関する6つの目標が定められた。
- 3) UNESCO (2005) *EFA Global Monitoring Report 2006 – Literacy for Life*, pp.135-145.
- 4) UNESCO (2004) *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*.
- 5) UNESCO (2005) *ibid.*; Kell, C. (2004) “Writing Wrong—Conundrums of Literacy and Human Rights”, *Convergence*, 37(3), pp.27-29.
- 6) 森実 (1991) 「リテラシー研究の動向と課題—認知能力論から権力関係論へ—」(日本社会教育学会編『国際識字の10年と日本の識字問題』東洋館出版社、pp.38-48)、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)、児島明 (1997) 「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(教育学科)』43(2)、pp.169-178)、長岡智寿子 (2005) 「開発途上国における識字教育の今日的課題」(『神戸親和女子大学教育研究センター紀要』1、pp.59-65)。
- 7) 長岡智寿子 (2007) 「女性、識字と開発—ネパール女性たちの活動の事例—」(『日本社会教育学会紀要』43、pp.51-60)、千葉みずき (2010) 「リテラシー実践分析における新たな視座の一考察—ケニアの成人リテラシー・センターを事例に—」(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科『学校教育学研究論集』21、pp.11-27)。
- 8) 菊池 (1995) 前掲書、p.40。
- 9) Scribner, S. and Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press.
- 10) Graff, H. J. (1979) *The Literacy Myth – Literacy and Social Structure in the 19th Century City*, Academic Press.
- 11) Clanchy, M. (1979) *From Memory to Written Record – England 1066-1307*, Harvard University Press.
- 12) Heath, S. B. (1983) *Ways with Words*, Cambridge University Press.
- 13) Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press.
- 14) *ibid.*
- 15) Bartlett, L. (2008) “Literacy’s Verb – Exploring What Literacy is and What Literacy does”,

- International Journal of Educational Development*, 28(6), pp.737-753; Robinson-Pant, A. (2008) "Why Literacy Matters' – Exploring a Policy Perspective on Literacies, Identities and Social Change" *Journal of Development Studies*, 44(6), pp.779-796.
- 16) Street, B. (1994) "Struggles Over the Meaning(s) of Literacy", Hamilton, M., Barton, D. and Ivanic, R. (eds.) *Worlds of Literacy, Multilingual Matters*, pp.15-20.
  - 17) Street, B. (1992) "Literacy in Cross-Cultural Perspective – Implications for Policy and Practice", Keynote Address to Australian Council for Adult Literacy National Conference, Sydney; Street B. (1995) *Social Literacies – Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, Pearson Education Limited, p.9.
  - 18) 本橋哲也 (2002) 『カルチュラル・スタディーズへの招待』大修館書店、p.5。
  - 19) Street B. (1995) *ibid.*, p.55.
  - 20) Street B. (1993) "What Do We Mean by 'Local Literacies'?", Paper presented at the Conference on "Sustaining Local Literacies – People, Language and Power", Reading University, 19-20 March 1993.
  - 21) 菊池 (1995) 前掲書、pp.201-236。
  - 22) MacCabe, C. (1998) "A Response to Brian Street", *English in Education*, 32(1), pp.26-28.
  - 23) Street, B. (1998) "A Reply to MacCabe", *English in Education*, 32(3), pp.17-19.
  - 24) Street, B. (1992) *ibid.*
  - 25) Street, B. (1995) *ibid.*, p.20.
  - 26) Brandt, D. and Clinton, K. (2002) "Limits of the Local – Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice", *Journal of Literacy Research*, 34(3), pp.337-356.
  - 27) Street, B. (2004) "Futures of the Ethnography of Literacy?" *Language and Education*, 18(4), pp.326-330.
  - 28) Street, B., Rogers, A. and Baker, D. (2006) "Adult Teachers as Researchers – Ethnographic Approaches to Numeracy and Literacy as Social Practices in South Asia" *Convergence*, 19(1), p.33.
  - 29) その他のプロジェクト開発者は、成人教育・学習を研究している Alan Rogers (イーストアングリア大学名誉教授) と成人のニューメラシーを研究している Dave Baker (ロンドン大学教育研究所教授) である。
  - 30) European Association for Education of Adults "Book: Everyday literacies in Africa" <<http://www.eaea.org/news.php?aid=16950&k=2088&%20d=2009-06>> (2011年11月16日参照)。
  - 31) Nirantar and ASPBAE (2007) *Exploring the Everyday – Ethnographic Approaches to Literacy and Numeracy*.
  - 32) リテラシーを書きことばに限定する立場とここでリテラシーとニューメラシーを同様に

扱うことが矛盾しないのは、ニューメラシー実践を取り上げている NGO はリテラシープログラムではなく、ニューメラシープログラムを作ろうとしたのであり、ローカルの実践を把握するための調査方法や視点、分析方法はリテラシーの場合とニューメラシーの場合とで変わらないためである。

- 33) Nirantar and ASPBAE (2007), *ibid.*, p.12.
- 34) *ibid.*, p.23.
- 35) *ibid.*, p.30.
- 36) *ibid.*, p.44.
- 37) *ibid.*, p.124.
- 38) Abadzi, H. (1994) *What We Know about Acquisition of Adult Literacy - Is There Hope?*, World Bank Publications.
- 39) パウロ・フレイレ (小沢有作他訳、1979) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房、p.102。また、フレイレのリテラシー教育論において権力関係が理念的・抽象的に捉えられていることについては、赤尾勝己編 (2004) 『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、p.76を参照。
- 40) Nirantar and ASPBAE (2007), *ibid.*, p.127.
- 41) 千葉みずき (2010) 前掲論文など。

## **A Study on the Notion of “Literacy as Social Practice”: Drawing on the Theory and Practice of Brian Street**

Mami KAWACHI

International efforts on promoting literacy have assumed that literacy itself does confer sets of benefits on individuals and society. This view is now challenged by the New Literacy Studies which posit that uses, meanings and effects of literacy are always embedded in social contexts, and therefore they vary from one context to another. This paper examines the New Literacy Studies’ notion of “literacy as social practice”, and its implications on literacy education.

By looking through Street’s perspective on literacy, and over-viewing LETTER, a training project for developing literacy program that grounds on the social practice approach, this paper came up with two points as the significance of notion.

1. It showed that people, who are considered illiterate, are already engaged in various literacy practices. However, since their practices do not match with the ones practiced by mainstream of the society, they are considered illiterate.
2. By introducing methodology of ethnography, it resulted in the concrete process for developing literacy program that is deeply rooted in learners’ experiences with literacy.

These points together enable it to overcome a weakness with Paulo Freire’s theory on literacy education.

Also, this paper points out that, the notion of “literacy as social practice” suggests the limitation of current international efforts on promoting literacy. It implies that unless the truism of “standard” literacy is questioned in the society as a whole, the issue of illiteracy will not be solved, and this requires a change in mind of “literate” people, who are usually the majority in the society.