

国立国語研究所学術情報リポジトリ

文献レビュー4 菊池久一
(1995)『〈識字〉の構造：思考を抑圧する文字文化』

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 国立国語研究所 公開日: 2023-11-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 福村, 真紀子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/0002000101

菊池久一 著

『〈識字〉の構造：思考を抑圧する文字文化』

勁草書房、1995

福村 真紀子（茨城大学）

監修：角 知行

2023年10月31日

【序】

①問題提起

「序」は、「識字の暴力」について論じている。筆者は、「識字」と「識字術」の違いを明確に説明し、「識字術」は「技術としての読み書き能力・技術」(p.18) を意味し、「識字」は、「その技術を用いる人間解放の営みやそれを用いる場（社会）における人間同士の権力関係をも含む」(p.18) とする。

「経済原則をその根底に抱く社会で一般的に求められる識字術は、学校教育を通して獲得されたものでなければならないと考えられてもいる」(pp.5-6)と述べられているように、筆者が問題とするのは、学校教育において制度化された識字が強要されることである。それは、子供たちが標準化された「識字術」の学習をいやおうなしに押し付けられるということにほかならない。これがすなわち「識字の暴力」につながる。筆者は、「識字術を持たないことは学校教育を受けていないことを示し、また学歴を持たないことは、就職する上で最初からハンディを背負うことを意味する」(p.7) と、識字術を前提としたイデオロギーを批判し、「私たちの教育の捉え方、あるいは識字観を変えないかぎり、決して消えるものではない」(p.7) として、教育観と識字観の捉え直しを提言する。

②なぜその問題が重要か

筆者は、「規範的コードとしての識字（術）」(p.11) が社会的制度になってしまっていることを問題としている。「私たちはもはや、識字術を使用せずに生活することは出来なくなっている。しかし識字術を学ぶとき、「制度化された識字」をそのまま受け入れるのか、または自分のための識字を獲得していくのかが、重要な問題となる。既に学校に入る前から識字の暴力を見せつけられ、苦しめられている子供たちにとって、「自分のための識字」という概念自体想像できないものになってしまっている可能性が大きい」(p.11) と述べ、子

【文献レビュー4】

供たちが「自分で創造していく自分のための識字」(p.10)との落差に気づいていても、「制度化された識字」から逃れられないという状況に警鐘を鳴らしている。そして、「学校での獲得を期待される識字は、個人としての人間を解放するためのものではない場合が多いのに、実際には社会的にも、識字獲得は個人の解放のためにも役立つものとして受けとられていることが暴露されているのである」(p.25)と、その状況をさらに鋭く指摘する。筆者の問題提起は、学校教育が提供する識字（術）の教育と子供たちが求める識字のギャップを検討し解決するためになされたものである。

【第一章 識字研究の諸相】

①問題提起

第一章では、識字研究について歴史的な経緯が説明され、「識字の暴力」がどのように生まれてきたのか、その問題解決がどのように検討されてきたのかがわかる。

本章で中心的な議論となるのは、パウロ・フレイレによる識字理論である。フレイレの識字理論は、識字は個人の解放をめざすものであるという点で、「序」で提起した問題と密接に結びついている。筆者は、フレイレの識字の考え方について、「単に、ことば (words) の読み書きを覚えることではなくて、自分の生きる「世界 (world)」を識ることを意味する」(p.51)と説明する。フレイレの教育観は、教師から学習者に識字術を機械的に与えることではなく、「なぜ識字が必要なのか、またなぜ今まで文字を知らない状態に置かれてきたのか、現代社会で文字を知らないで生きるとはどういうことなのか、なぜ文字を持つ者と持たざる者の間に優劣の差があるとされるのか、文字の所有の有無による優劣の差は避けられない必然的なものなのか、自分たちが置かれてきた状態は〈自然〉ではなく〈文化〉だと捉えるべきではないのか」(p.50)という問い合わせを発することが自分たちにできると学習者に「意識化」させることを重視するものである。この「意識化」が個人の解放につながるわけである。

一方で、筆者はフレイレの識字理論にも不足している部分があると指摘する。それは、識字を物質ではなく物体として捉えているという点である。識字を物体的に捉えると、識字を獲得することは個人の責任であるということを正当化することになる、と述べられている (pp.58-59)。よって、「フレイレの言う〈意識化〉も、主体としての個人の、個人の責任において行なわれる抽象化を伴う行為となってしまう可能性がある」(p.59) わけである。そうなると、フレイレの識字理論は教育における識字術の獲得の問題、すなわち「識字の暴力」の決定的な解決策が読み取れる。

本章で提起する問題は、「序」と重なっており、「制度化された識字」および「識字の暴力」の問題の解決をどのように検討するかということである。

②なぜその問題が重要か

識字術の獲得の問題は、「機能的識字」という概念とも密接に絡んでいる。筆者は、グレ

【文献レビュー4】

イが概念を生成した「機能的識字」について、「人が機能的識字を持つ (functionally literate) と言えるのは、その人が所属する文化や集団の中で、識字力が当然のものとして期待されている識字活動を行なえるような読み書きの知識と技術を習得したときである」ⁱ という文章を紹介する (pp.61-62)。筆者は、あらたな差別を生み出す原因として機能的識字観を位置づける。なぜなら、機能的識字は、「現在では、例えばアメリカのような資本主義先進国での識字力の低下への危機感をほのめかす言葉としても使われている」(p.63) からである。ここにも、「制度化された識字」の問題が顕在化していることがわかる。それについて、筆者は、「識字力の低下、すなわち機能的識字力の低下が、国家にとってなぜ深刻な問題であるのか。それは、すでに制度化された識字に基づく国家建設が危機に曝されるという観念があるからである。識字はすでに制度なのである」(pp.63-64) と論じている。

③問題解決の方法

筆者は、「識字が制度であるかぎり、その制度からはみ出す者が出てくるのは必然である。そこに、その制度を批判する識字も必要となる」(p.65) として、上記の機能的識字に対抗する「批判的識字」を提示する。批判的識字は、識字の概念は単数ではなく複数であるという立場に立つ。そして、「フレイレの識字観と同じ地平に立つもの」(p.71) である。フレイレの理論と異なる点は、フレイレが「被抑圧者」の視点で既存の識字観を批判するのに対し、「〈批判的識字〉の研究者は、抑圧者対被抑圧者の構図だけではなく、〈境界〉によって差別されるあらゆる人々を視野に入れる」(p.71) 点である。この点について筆者は、「批判的識字観の中では、〈境界〉を超えるという概念は、最終的には、階級、人種、ジェンダーに捕らわれず、個人対個人の間に存在する政治的、社会的、経済的、文化的、教育的な、あらゆる〈境界〉を超えるという含みを持つ」(pp.71-72) と説明する。つまり、批判的識字の概念においては、ある社会においてある特定の識字のみを認めるといった識字観ではなく、個人によって識字は異なるという考え方方が支持される。「人間が識字と係わっていくかぎり、どのような識字観を持つのかということによって、識字が暴力となるかどうかが決まってくることを考えるためには、このような〈批判的識字〉という観点からの研究が必要である」(p.73) と述べられているように、「制度的識字」および「識字の暴力」の問題解決には、批判的識字の議論が必要なのである。

④結論

70年代アメリカでは“Literacy Crisis”（「識字の危機」）という言葉が使われた。この「識字の危機」の打開策は、「いわば社会の「常識」としての〈文化の識字〉ⁱⁱを、主に学校教育をとおして教えること」(p.78) とされた。これに対し筆者は、「個人の側から見た識字は、国家の側から見た識字とは異なる」(p.79) とし、「識字の危機」は、識字術を獲得する機会が奪われてきた個人ではなく、政策立案者の立場が見た現状を示す言葉であると論じている。そして、「人々の識字が基準に満たないと言われるときには、識字の基準が上げ

【文献レビュー4】

られているのだということである。また同時に、一度設定された基準は、それを持たない者を排除する機能を果たし、排除された者は、その制度的暴力の前でなす術をなくしてしまう」(p.85)と、識字を獲得できない者が社会の敗者になっていくという現実を取り上げ、「識字の暴力」の問題の議論に再び触れている。「識字の危機などと騒ぐ現象は、単に社会が求める識字の質が変わっただけであり、人間の質が下がったわけではないと考えるべきであろう。識字の危機という言い方の裏には、あたかも人間の質とそのものの低下があるように響くのはなぜかを考える必要がある」(p.94)との論述から、「識字の暴力」の問題解決には、識字は一つしかないという固定観念を払拭するとともにその識字を身につけることは万人に必要なのかを疑うことが肝要であることが理解できる。

【第二章 識字とディスコース】

①問題提起

第二章の議論で中心的な理論的枠組みとなるのは、ジー（1990）ⁱⁱⁱである。ジーはディスコース（Discourses）という概念を提示し、「識字はそれぞれの社会・文化に応じて複数形で捉えなければならない」(p.118)と主張している。筆者は、ジーが、非主流派の人々が主流派の人々の基準を獲得すべきとは主張せず、「単純な解決法は今のところないことを認めた上で、だからこそ常に、識字の捉え方を公平なものにしなければならない」(p.119)とする、彼の謙虚な姿勢を評価している。本章で提起する問題は、ジーのディスコースという概念が「識字の暴力」の問題を解決できるかどうかということである。

②なぜその問題が重要か

ジーが論じる「ディスコース」とは、「「言う、行為する、考える、評価することの組み合わせ」、あるいは、「存在する、行為する、考える、話す、聴く、書く、読むことの統合」によって生み出される、意味を紡ぎ出す「場」の基盤となるものである」(p.126)と説明される。人はそれぞれ固有のディスコースを持っており、それぞれのディスコースをもとに話したり書いたりするのである。筆者は、ジーのディスコースの概念について、「歴史的に紡がれた意味を押し付ける識字の暴力の根源を明らかにしよう」という試み」(p.125)だと評価する。そして、「ディスコースは、歴史的に形成され、また後世に継承されていくものであり、さらにそれは、ただ与えられるようなものではなくて、人間が成長していく環境の中で自然に獲得していくものである」(p.127)と説明する。そして、重要なポイントとして、「ディスコースは、学習ではなく、習得を通して獲得される」(p.128)ことをあげている。ジーは、ディスコースを二つの段階に分けて考えており、最初に「家族」の中で第一のディスコースを獲得し、その後学校や職場や教会など公的な場所で必要とされる第二のディスコースを獲得していくとする。筆者は、「第二のディスコースは、社会的ネットワークの数に応じて無数に存在する」(p.129)と述べている。そして、「識

【文献レビュー4】

字の議論との兼ね合いで言えば、識字はディスコースの根幹部分である」(p.131) とし、「メタ認知として、または技術としての識字術は学習によって獲得可能かもしれないが、第二のディスコースとして捉えられる識字は、習得によってしか獲得できない」(p.131) と論じる。さらに、「従って識字は、識字術のみでは有り得ず、ものを書いたり、読んだり、それを評価したりするという要因も含まれる、ある社会的ネットワークの中で意味を持たされる、人の生そのものと直接係わるものとして捉えなければならないことになる」(p.131) と述べている。

ジーによるディスコースの概念が「識字の暴力」の問題を解決できるかという問い合わせ提起される理由は、ディスコースの根幹部分である識字が学校における学習によって獲得されないことを明らかにするためである。つまり、機能的識字観の脆弱さを白日の元に晒すためである。

③解決策

②でジーの識字観を示した通り、筆者も識字を「ものを考え、感じ、話し、読み、書き、聞き、また評価するというようなディスコースであり、コンテキストの中に置かれて始めて意味を持つ活動」(p.172) と位置付ける。しかし、「識字はコンテキストから離れて存在でき、かつ理解可能な技術だと捉えられているのである。しかし、すでに何度も指摘してきたように、識字は単なる技術ではない」(p.172) と、「識字のジレンマ」の存在を示す。そのジレンマを乗り越える方法として筆者が述べていることは、「さまざまなコンテキストとディスコースの相克を、権力ある特定の第二のディスコースで説明し、それを知識として伝達することで解決に至るという、ナイーブな識字観をまず捨てること」(p.177) である。そして、「個々の識字・ディスコースを平等に扱う必要を認識すること」(p.177) を提言している。つまり、識字観の変容が必要なのである。

④結論

「識字の暴力」の問題を解決するには、③で述べたように個々の識字・ディスコースを平等に扱う識字観が求められる。このような識字観の変容を促すには、「識字術を教えるときに、中立の技術として教えないこと」(p.178) が必要となる。「読み書きには、「何かを」という目的語が伴うものであると理解しなければならない。(略) すでに政治的にも中立ではありえない」(p.178) と述べられているように、識字を含む教育における政治性を認めることができると、筆者は主張している。

【第三章 識字と社会】

①問題提起

第三章では、冒頭に識字術が日常生活のあらゆる「場」に適応可能である技術だと考えられている社会的背景について触れている。その点について筆者は、「学問的伝統と日常生活

【文献レビュー4】

活ではそれぞれのディスコースはまったく異なるものであるにもかかわらず、識字術そのものは、どちらのディスコースにも耐えうる普遍的な技術だと考えられている」(p.188)と述べる。この考え方方が社会に浸透する原因の一つとして、「制度としての学校教育」(p.189)があげられている。「基盤が同じように見える識字を学ぶ経験は、それぞれの子供によってさまざまに異なるということが忘れられている。本来子供たち一人一人にとっての識字は、普遍的なものではなくて、それが異なった思考を経験することによって形成されるものである」(p.189)と、筆者の学校教育への批判は明確である。本章では、子供たちが固有の経験をもち、固有の思考を営むにもかかわらず、その多様性を無視して、学校教育において識字術を用いたディスコースが画一的に捉えられていることを問題提起している。

②なぜその問題が重要か

筆者は、アメリカにおけるアフリカ系アメリカ人への人種隔離教育について触れている。かれらは、自分たちの「生得的能力」により学校で失敗すると思わされてきたことを指摘したのは、社会心理学者でもあるジェフ・ハワード^{iv}である。筆者は、「ハワードの考え方には、識字の獲得が難しい、あるいはそれがとくに生得的能力によって限定されているのだという気持ちが一度内面化されると、高い基準の識字を獲得することがますます困難になることを改めて認識させてくれる」(p.193)と述べている。「アメリカ社会の主流派の識字や価値観は、同時に非主流派の人々が獲得すべきものと見なされている」(p.193)という、差別や偏見が見逃される社会の状況を打破するためにも①の問題が重要なのである。

③解決策

筆者は、手話言語が一つの「言語」として認められることにも触れている。識字術を持たない者への偏見がここにも現れている。筆者は、「文字による識字は、コミュニケーションを促進するより、むしろそれを妨害するものであることを認識した上で、書き手が可能な限り自分の持つ第二のディスコースを特権的に使用することを止めるべきである」(pp.197-198)と主張する。これが、一つの解決策と考えられる。

さらに、筆者は北米やカナダにおけるアーミッシュの生活および子供たちへの学校教育を解決策の例として、詳述している。アーミッシュの生活は、現代の都市生活とはかけ離れたものであり、必要に応じてドライバーを雇って移動したり緊急時に電話を借りたりするが、基本的に文明に頼らないものである。アーミッシュの子供たちの教育は「高校以上の教育はむしろ、コミュニティーを維持していくために必要なものではなく、『戒律』に基づいた生活を実践していくにはむしろ害になる」(p.216)と考えられ、8年生までで十分だとされる。アーミッシュの生活は「戒律」に依拠しているが、その「戒律」は文字によるものではなく、文字よって権威的に固定されてはいない。筆者は、「高校以上の教育によって獲得される知識、あるいは識字は、他人を黙らせる権力となってしまう危険性を感じとり、そのような教育によって生み出される権力を、できるだけ生み出さないようにして

【文献レビュー4】

きた」というアーミッシュの歴史的な識字觀にも触れている。また、「主流派社会の識字では問題にされる文法や綴りの間違いが、アーミッシュの識字では、それほど問題にされない」(p.226) という記述から、アーミッシュの識字觀は機能的識字觀と大きく異なることもわかる。

学校教育において識字術を用いたディスコースが画一的に捉えられているという問題解決として、アーミッシュの学校教育についての考え方と識字觀を参考とし、識字を知識として捉える学校教育制度を見直す必要が浮かんでくる。

④結論

第三章は「識字の将来」という節で結ばれている。本書の始まりからこの節に至るまで識字の議論は印刷物の世界觀を通したものであったが、本節ではコンピューターを利用したオンラインの識字について論じている。「識字の将来を考えるのは、オンラインの識字が、印刷物の識字とどのように異なり、どのように捉えられ、また印刷物の識字の暴力を無くしていく方向に動くのか、それともそれを強めるように変わっていくのかを考えることになる」(p.254) という記述から、識字の将来について考えることの重要性が読み取れる。オンラインの識字は、「権威ある著者を必要とせず、いわば皆読み手として対等の立場に立つ方向へ向かうのだとされる」(p.259) とあるように、読み手によって書き換えられるという点で、印刷物の識字とは異なり、「識字の暴力の支配的側面」(p.258) がなく権威の不在が考えられる。しかし、「このような対比による議論は、印刷術とコンピューターにおける、技術的側面のみを捉えた議論にすぎない」(p.262) と筆者は述べる。オンラインの識字においてハイパーテキストを使いこなす者は、印刷物の著者よりも大きな影響力を持つとも考えられるのである。よって、「コンピューターは、識字術と同様、解放の手段であると同時に支配の手段にもなっている」(p.264) のである。そこで、筆者は「オンラインの識字の在るべき姿を想像し創造していかねばならない」(p.265) と主張する。つまり、「識字の暴力」の問題を乗り越えるには、オンラインの識字が主流となっていく将来も、常に識字の主流派と非主流派の間の権力関係と「個々の識字・ディスコースを平等に扱う必要」(p.177) の認識を忘れないことが肝要であることがわかる。

【総括: 誰にとって、どのような成果があるのか】

本書は、制度化された学校教育、識字の普遍的な捉え方、識字=知識という考え方に対して痛烈な批判を浴びせている。これまで学校において教師が「読み書き」を子供たちに教えることは当然のことだと考えられてきた。学校では当たり前のように漢字の読み書きを始め、標準的な識字による読解力を要する問題が出題されてきた。このような教育は決して中立ではなく、政治性を帯びた行為であることに気づいた教師は多くはない。制度化され、知識として識字を教え込む、また教えこまされることで、「普遍的で標準的な」識字（術）を持たない者たちが社会から排除されていくことに気づく者たちも決して多くはない。

【文献レビュー4】

い。よって、本書を通して、初等教育を行う教師と言語教師をはじめとして、中等教育、高等教育を含むすべての教育者が有する教育観と識字観の再構築を促す成果が期待される。また、教師だけではなく、識字術を雇用条件としている雇用元など、識字（術）の獲得に価値を置き、他者にその獲得を求める人々にも読まれるべき文献である。

本書で例としてあげられているアフリカ系アメリカ人に対する人種隔離教育のような、非人道的な差別を許してはならない。ある特定の識字（術）を持たないことでそれを持つ人々の劣位に置かれるという状況が見過ごされる社会があるとしたら、その社会を徹底的に是正すべきである。そのように考えると、言語政策に取り組む行政にとっても、本書は意識改革の成果があるだろう。

また、本書の最後にオンラインの識字についての論述がある。新型コロナウィルス感染拡大のためにオンライン授業が普及した現在、オンラインの識字の暴力性について考えることは非常に重要である。何かを誰かに教示する立場にある者なら誰でも、教育に中立はないという筆者の主張を肝に銘じなければならない。印刷物の識字とは異なり、オンラインの識字はより速く、より広く世界中に広がる。識字により自身の権威を無意識に強める可能性は大である。教育を受ける側も、この点を踏まえ、権威に呑み込まれないように注意しておく必要がある。よって、識字に関わるすべての人にとって、本書は「識字の暴力」の回避の可能性が与えられるという成果が期待できる。

ⁱ Gray, W. S.(1956) *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, Paris: UNESCO, p.24.

ⁱⁱ Hirsch , E. D.(1983) Cultural Literacy, In *American Scholar*, vol.52, pp.159-169.

ⁱⁱⁱ Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, London: Falmer Press.

^{iv} Howard, J.(1993)The Third Movement: Developing Black Children for the 21st Century, In *The State of Black America*, New York: National Urban League.

本文献レビューは、国立国語研究共同研究プロジェクト「定住者外国人よみかき研究」の研究成果である。また、本文献レビューの内容に対する責任は本プロジェクトが負う。