

国立国語研究所学術情報リポジトリ

よみかき実践の視点による日本語学習支援の再考：
リテラシーに内在するイデオロギーを批判する文献
の検討から

メタデータ	言語: 出版者: 国立国語研究所 公開日: 2024-01-26 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/10.15084/0002000153

よみかき実践の視点による日本語学習支援の再考

——リテラシーに内在するイデオロギーを批判する文献の検討から——

福村真紀子

茨城大学／国立国語研究所 共同研究員

要旨

日本では、日本語とその他の言語のリテラシー（識字）がどのような実態となっているのか、またリテラシーそのものの価値や意義とは何か、について十分に議論されてこなかった。ただ、そのような状況下でも1980年代後半から日本語教育や識字教育を含む言語教育および社会的課題となる言語問題が徐々に議論されるようになってきた。その議論の中には、日本語のリテラシーに関するイデオロギーについて批判的に論じたものがある。そこで、本稿では日本語のリテラシーとは何かを問い直すとともに日本語学習支援のあり方を再考する。そのために、日本国内の研究者による代表的なリテラシー研究文献から三つを選択し、検討を試みる。そして、検討結果を概観するとともに批評し、リテラシーの複数性を認識して個々人の「よみかき実践」（角 2012）を尊重する立場から、今後の日本語学習支援のあり方について提案する*。

キーワード：よみかき実践、識字、批判的識字、識字権、教育の政治性

1. はじめに

本稿は、日本において日本語学習支援を行う立場から日本語のリテラシー（識字）の捉え方を問い直し、日本語学習支援を再考するための文献研究である。

日本における日本語のリテラシーをめぐるこれまでの研究では、そのニーズや学習機会の有無・方法などの実態把握について十分に調査されてこなかった。また、従来の日本における日本語のリテラシーについての先行研究には、リテラシーの問題解決として教育制度や言語政策の改革を提言するものが多く見られるが、リテラシーそのものの価値や意義を掘り下げて議論するものは管見の限り多くはない。その理由としては、学校教育の現場においては書字言語を読む、書く能力を向上させようとする教育が自明のものとなっていること、また、リテラシーを持たないことは日常生活に支障をきたすという固定観念が社会に強く浸透しているからだと考えられる。よって、リテラシーとは何を意味し、リテラシーにはどのような価値や意義があるのかという再検討、そして、そもそもリテラシーのスキルを持ち合わせていなければ、本当に社会参加ができないのかという批判については議論の余地が大いにある。今後、これらの議論を活発に行い、リテラシー

* 本稿は、国立国語研究所の共同研究プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究」（プロジェクトリーダー：石黒圭）のサブプロジェクト「定住者外国人のよみかき研究」（サブプロジェクトリーダー：福永由佳）の研究結果の一部である。また、NINJAL サロン（2022年11月29日於オンライン）での発表「よみかきに内在するイデオロギー：日本語学習支援を再考するための文献研究」をもとに加筆修正を行い執筆した。本研究にご協力くださった皆様、口頭発表の際に貴重なご意見をくださった皆様に深謝したい。

の側面からも日本語学習支援の課題について検討していく必要があるだろう。

「リテラシー (literacy)」の定義は多様である。『新版日本語教育事典』(日本語教育学会編 2005: 724) では以下のように説明されている。

「リテラシー (literacy)」は一般に「読み書き能力」を意味するとされ、社会教育学では「識字」という訳語があてられる。社会がリテラシーに置く価値や定義は、教育の普及やメディアの発達などによって変化してきている。今日、リテラシーは単に知識や技能の有無を問うものではなく、読み書きの技能をもって社会に参加し、それを機能的に用いる能力、社会と相互作用を行う能力であるとされている。[池上摩希子]

これまで、書字言語の読み書きのスキルや能力を表す「識字術」を意味する先行研究も存在したが、上記の説明のように、「リテラシー」は今日、知識や技能を意味するのではなく、社会との関わりを可能にするための能力だと捉えるケースが増加してきている。本稿でも、「リテラシー」を、書字言語の知識、書字言語の使い手としてのスキルを持って社会に参加する能力と捉えている。

本稿では、書字言語をともなう人々の営みを研究の対象とする。この営みについては、単に読み書きの技術としての「識字術」と明確に区別することは大前提として、上記『新版日本語教育事典』から引用した「リテラシー」が捉える「能力」という範囲よりももっと広く、個人と社会との相互作用の中に埋め込まれた、その人の生き方や思考を反映する読み書き能力および読み書きの実践を意味する。角 (2012) は、1980年代以降、英米の社会言語学の分野において、識字 (リテラシー) を能力や技能ではなく実践や活動として捉えようとしていることに言及し、「識字」という用語について「識字とは、社会関係からみた、文字のよみかき実践のことである」と定義している。そこで、本稿でも、書字言語をともなう社会的な人々の営みを、「よみかき実践」と呼ぶ。

また、日本語を母語または第一言語とする人を「日本語母語話者」と称し、そうではない人を「日本語非母語話者 (非母語話者)」と称す。

2. 背景と目的

本稿では、日本語のリテラシーに内在するイデオロギーに注目する。なぜなら、これまで、日本語のリテラシーについて言えば、批判的な捉え方というものの方が十分ではなかったからである。日本語母語話者も非母語話者も、日本語の読み書きができなければ日本では十全に生活できないという考え方には、あまり疑問を持ってこなかったのではないだろうか。

ここに一つの文献リストがある¹。この文献リストは、国立国語研究所『日本語研究・日本語教育文献データベース』を用いて、「読み書き」「リテラシー」「識字」をテーマにした論考を抽出したものである。このデータベースは、日本語学、日本語教育に関する研究文献のデータベースであり、国立国語研究所が発行していた『国語年鑑』と『日本語教育年鑑』に掲載された文献情

¹ この文献リストは本プロジェクト非常勤研究員松本美香子氏が作成したものである。

報を元にし、随時新規データが追加され、1950年から現在までの関係論文・図書について検索できる。本文献リストは、このデータベースを用いて、文献リスト作成時に検索可能であった1952年から2019年までの期間について、「読み書き」「リテラシー」「識字」をタイトルやキーワードに挙げている論考約940件を抽出したものである。抽出された論考のうち、「国語教育」の分野に該当するものは約390件、日本語教育の分野に該当するものは約280件、その他「コミュニケーション」や「言語学」の分野に該当するものは約270件である。国語教育の研究分野では、概ね「読み書き能力」という観点が多く、子どもの仮名の読み書き能力、漢字の読み書き能力などを議論する傾向がある。日本語教育の研究分野では、識字教育をテーマにするもの（野元1993、内藤1995など）、非漢字系学習者に対する漢字教育をテーマにするもの（西口1996）のほか、「異文化間リテラシー」および「多文化リテラシー」という用語を扱うもの（山岸1997）や「文化リテラシー」について論じるもの（細川2005）がある。その他、「メディア・リテラシー」や「コンピュータ・リテラシー」など「〇〇リテラシー」という用語をキーワードにあげる論考が見られ、多様である。

さらに傾向を検討していくと、1980年代後半から日本語のリテラシーに内在するイデオロギーをめぐる議論が現れ出したことが見えた。つまり、日本語のリテラシーを批判的に捉えるという立場の論考である。これらの議論では「リテラシー」のほか「識字」という用語を使っているものも存在する。では、なぜ、このような日本語のリテラシーに内在するイデオロギーを指摘する論考が出てきたのだろうか。いわば、本稿の背景と呼べる点について検討を進める。

日本の地域社会に日本語非母語話者の生活者が増えてきた理由は、1970年代の日本の国際関係の変化による。つまり、日中国交の回復とインドシナ難民受け入れの開始である。このような日本語非母語話者の受け入れの動向に応じるべく、1979年に兵庫県姫路市に、次いで1980年に神奈川県大和市にインドシナ難民のための定住促進センターが開設され、1984年には埼玉県所沢市に中国帰国者孤児定着センターが開設された。中国帰国者孤児定着センターでは、帰国者たちが日本の社会で日本語の使い手となって生活できるように日本語教育が施された。

また、1980年代後半から農村における、いわゆる「農村花嫁」も増加した。「農村花嫁」とは、「嫁不足」解消のため、農家の跡継ぎの男性と東アジアや東南アジア出身の女性が行政または仲介業者を通じて見合いをし、結婚して渡日した女性のことである。集団見合いというイベントも行われた²。

そして、1990年には、出入国管理及び難民認定法（入管法）が改正され、ブラジルなど南米から多くの日系人が就業目的で渡日した。さらに、2019年には改正入管法が施行され、単純労働目的の非母語話者の増加が見込まれたが、これは新型コロナウイルス感染が世界中に広がったため、入国規制により予定通りには運んでいない。

このように、留学目的ではない人たちが海外から大勢渡日することにより、地域には労働者、子ども、日本人の配偶者など多様なステータスの非母語話者が増えていったのである。こうした

²「農村花嫁」については、桑山（1995）および桑山（1997）を参考にした。どちらも山形県の農村における国際結婚の状況と課題に詳しい。

ことから、市民ボランティアの運営による地域日本語教室が日本の各地に立ち上がった。日本政府が地域で生活する非母語話者に日本語教育の補償をしなかったため、市民が隣人であるかれらのサポートを手弁当で行うようになったのである。

しかし、あまりにも地域に生活する非母語話者が多様であるため、学校で施してきたような体系的で明示的な日本語学習支援では立ち行かなくなったとも考えられる。日本語のリテラシーに関しても同様で、非母語話者の読み書きのニーズはそれぞれ異なっている。個人のリテラシーも、複言語話者であれば複数のリテラシーの形を併せ持つ。よって、一元的な日本語のリテラシーの捉え方に対する疑問が湧いてくるのは当然であり、リテラシーに内在するイデオロギーに気づく研究者が増えてきたと考えられる。

本稿では、日本語のリテラシーに内在するイデオロギーに注目し、日本における日本語の「リテラシー」や「識字」に関する研究の中からイデオロギーについて論じる文献を先行研究として概観する。その上でよみかき実践の視点から再検討する。さらに、先行研究から理論的な知見を得るにとどまらず、その理論的な知見が現状と合致しているのかを確かめるために、地域における日本語教育に携わる筆者の視点を通して、日本語非母語話者の一人による具体的なよみかき実践を検討する。筆者は、結婚移住女性に対する日本語学習支援についてエスノグラフィーを用いて実践研究を継続しており、本稿における、この女性のよみかき実践についての検討は、筆者による研究成果の一部を抜粋したものである。

3. 研究方法

本稿では、以下の三つの文献を選定し、検討した。文献選定の理由は、三つとも、従来の「リテラシー」や「識字」の捉え方に批判的であり、「リテラシー」や「識字」とは何かという前提があることを否定し、それらが多様で動態的であることを尊重している立場に立っているからである。

【検討する文献】

- I 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
- II 小柳正司（2010）『リテラシーの地平：読み書き能力の教育哲学』大学教育出版
- III ましこ・ひでのり（2014）『ことばの政治社会学』三元社

また、本稿の研究は以下の（1）、（2）を段階的に行った。

（1）「リテラシー」および「識字」、または言語問題をテーマとしている文献について以下の4点を観点として検討する。

- ①問題提起
- ②問題提起の理由
- ③主張
- ④日本語学習支援への示唆

(2) 三つの先行研究としての文献全体を再検討し、よみかき実践の視点から日本語学習のあり方を再考する。

4. 検討 I：菊池久一（1995）『〈識字〉の構造：思考を抑圧する文字文化』³

4.1 問題提起

本書の中で菊池が提起する問題は複数存在するが、本節では重要だと思われる問題点を三つ挙げる。

一つ目の問題の所在は「識字の暴力」にある。まず、問題提起の前提として「識字」と「識字術」の違いが明確に説明されている。「識字術」は「技術的側面に限定される」（菊池 1995: 18）のものであり、「識字」は「技術としての読み書き能力・技術という意味と、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」（前掲：18）ものである。

菊池が問題とするのは、「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ぬと考えられてもいる」（前掲：5-6）と述べるように、学校教育において制度化された識字が子どもたちに強要されることである。つまり、制度化された識字が「識字の暴力」となるわけである。菊池は、「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負うことを意味する」（前掲：7）と述べている。識字術を身につけることを当然視する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」（前掲：7）として、教育観と識字観の捉え直しを提言しているのである。

二つ目の問題は識字教育の教育観についてである。菊池は第一章において識字研究について歴史的な経緯を示し、「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を説明している。問題解決の検討について中心的に言及されているのが、パウロ・フレイレ⁴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理念をもとにしている。菊池は、フレイレの識字理論について、「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」（前掲：51）と説明する。フレイレの教育観は、教師が識字術という知識を学習者に注入することを教育と捉えてはいない。「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」（前掲：50）という問いを、学習者たち自身が発することができる「意識化」させることを教育の目的としている。この「意識化」が個人の解放につながるわけ

³ 本節は、福村（2023b）を加筆修正した。

⁴ 菊池（1995）は、『被抑圧者の教育学』（フレイレ 1979）を直接引用していないが、フレイレ（1979）の識字理論について議論している。

である。

三つ目の問題は、識字の複数性についてである。第二章において、菊池は Gee (1990) を中心的な理論的枠組みとしている。菊池によると、Gee 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」(菊池 1995: 118) と主張している。識字を複数形で捉えようとする理由は、Gee 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と、菊池が考えているからである。Gee による “Discourses” を、菊池は、「[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」(菊池 1995: 126) と説明している。つまり、個人が属する社会、個人が背景とする文化によってディスコースは異なるのである。この意味で、識字を複数形で捉える必要がある。

菊池は、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、「学問的伝統と日常生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」(前掲: 188) と述べる。この考え方は、識字を単数として捉えていることになる。この考え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」(前掲: 189) があげられている。菊池の学校教育への批判は明確で、「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、それぞ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」(前掲: 189) と述べている。子供たちが固有の経験と思考を持つにもかかわらず、多様性が置き去りにされ、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が三つ目の問題であり、一つ目の問題と密接につながっている。

4.2 問題提起の理由

問題提起の一つ目となる「識字の暴力」は、一元的な識字術を制度として教育することを指す。菊池は、「規範的コードとしての識字(術)」(前掲: 11) が社会的制度になってしまっていることを問題とし、「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う可能性が大きい」(前掲: 11) と述べる。子供たちが「制度化された識字」と、自分で創造していく自分のための識字」(前掲: 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を批判しているのである。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」(前掲: 25) と述べ、その状況をさらに鋭く指摘する。一つ目の問題提起

の理由は、「識字の暴力」による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したいからである。

問題提起の二つ目は教育観についてであるが、この問題は、「機能的識字」という概念とも密接に絡んでいる。菊池は、Gray (1956) が概念を生成した「機能的識字」を取り上げ、「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」(菊池 1995: 61-62) という Gray の言及を示している。菊池は、差別を生み出す原因として機能的識字を位置づける。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」(前掲:63) からである。ここにも、「制度化された識字」の問題が現れる。菊池は、「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」(前掲: 63-64) と論じ、学校における制度としての識字、つまり識字の教育観を問い直すことを重視している。これが、二つ目の問題提起の理由である。

問題提起の三つ目である、識字の複数性は、Gee が提示した「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」(菊池 1995: 125) である“Discourses”の概念に依って立つ。菊池は、「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」(前掲: 127) と述べる。さらに重ねて、「ディスコースは、学習ではなく、習得を通して獲得される」(前掲: 128) とし、「学習」と「習得」の違いに重きを置いている。Gee 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述べている。菊池はこれを受けて、「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」(前掲: 129) と述べ、「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」(前掲: 131) と論じている。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」(前掲: 131) と主張する。三つ目の問題提起の理由は、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下に晒すためだと考えられる。

4.3 主張

総じて菊池 (1995) は、「識字の暴力」、「制度的識字」の問題解決には、Gee の理論のような「批判的識字」という観点で識字を捉え直す必要性を訴えている。「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」

(前掲：65)として、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とともに「フレイレの識字観と同じ地平に立つもの」(前掲：71)である。批判的識字が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、抑圧者对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」(前掲：71)点である。この点について菊池は、「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、個人対個人の間が存在する政治的、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」(前掲：71-72)とする。

菊池は、「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」(前掲：73)と述べている。つまり、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。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、識字を身につけることが万人に必要なのかを疑わなければならないのである。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」(前掲：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」(前掲：178)と述べるように、識字を含む教育における政治性を認めることの必要性を、菊池は主張している。

4.4 日本語学習支援への示唆

菊池は、学校教育の制度化という状況そのもの、識字に対する普遍的な捉え方、識字=知識という考え方、そのすべて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自明視され、漢字の読み書きをはじめいわゆる「標準的」な識字による読解力を要する能力の向上を子供たちに求めてきた。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ている教師は多くはない。「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。このような状況を考えると、菊池の主張は初等教育を行う教師だけではなく、日本語非母語話者に日本語を教える日本語教師の教育観と識字観の再構築を促すことが期待できる。

5. 検討 II：小柳正司 (2010) 『リテラシーの地平：読み書き能力の教育哲学』⁵

5.1 問題提起

小柳 (2010) の問題提起は前節で検討した菊池 (1995) が呈する問題と重なる。小柳は、「私たちは文字と学校と教育の一体性を疑わない」(小柳 2010: 1) と述べ、菊池が指摘したように、学校教育による「読み書き能力」の養成が暗黙の了解となっていることに疑問を呈する。識字の定義についても菊池 (1995) と同様、識字術と区別している。小柳は、「識字」を、「文字文化の

⁵ 本節は、福村 (2023c) を加筆修正した。

内面化」として機能する、と説明する（小柳 2010: 19）。また、「リテラシー」は「識字」と同義語であり、「リテラシー」についても単なる読み書き技能ではなく、「文字によってものを考える精神」（literate mind）であるとする（前掲：19）。識字は人の思考と切っても切れない関係にあることを示しているのである。そして、小柳は、Illich（1987）によるリテラシーについての見解に基づき、「レイ・リテラシー（一般人のリテラシー）」を取り上げる。「レイ・リテラシー」とは、読み書きの行為そのものではなく、「ひとたび文字に書き記されるようになった言葉が、今度は人びとの精神生活全般を支配する範型となって、文字文化の強大な精神空間を創り出している状態」（小柳 2010: 24）であり、識字術ではない識字を意味している。「レイ・リテラシー」という概念によっても、リテラシーが目に見える行為の範疇を超えて、目に見えない人の思考を深めたり広げたりすることが見えてくる。

小柳が提起する問題とは、曖昧模糊とした「リテラシー」の意味の捉え直しと学校教育におけるリテラシー教育のあり方である。

5.2 問題提起の理由

小柳がリテラシーの捉え方と学校教育におけるリテラシー教育のあり方に問題提起をする理由は、非識字者を劣位に置いたり排除したりすることを回避するためである。

小柳は、「リテラシーの普及をそれ自体で善であり進歩だと考えるのは単純すぎはしないか。なぜなら、非識字者の識字化を無条件に望ましいことだと考えるまさにその瞬間、われわれは自分たち識字者が抱えている問題を免除してしまうからである」（前掲：21）と述べ、識字の問題は非識字者ではなく、むしろ識字者に存在すると論じる。つまり、小柳が言いたいことは、自身が識字者であることが、そうではないことより優れていると認識すれば、識字獲得の努力をしないことが「悪」であり、非識字者に責任をなすりつけることになる、ということだろう。

この問題は、前節で検討した「識字の暴力」という概念で説明できる。小柳は、Illich（1987）の議論を取り上げ、「われわれは、文字を修得し、読み書き能力を獲得することは、誰もが身につけるべき文明社会への入場券だと考えている。だが、実はそのこと自体が非識字者に対する「識字の暴力」なのだということに気がつかない」（小柳 2010: 45）と論じる。識字者による「識字の暴力」をいかにしてなくすかという一つの目標が、小柳の問題提起の理由である。

5.3 主張

小柳は、Gray（1956）が提言した「機能的リテラシー」の定義について、「機能的に識字能力のある人とは、彼の文化または集団において読み書き能力がごく普通に前提とされるあらゆる活動に彼が従事できるための読み書きの知識と技能を持っている人である」（小柳 2010: 60）と説明する。Gray が「機能的リテラシー」を提言した意図は、「識字教育は単に日常生活の直接的な必要（needs）を満たすためだけでなく、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」（小柳 2010: 61）というもので、「既成の社会や職業構造の要請に応えることを優先する性格のもの」（前掲：

62) を超えようという画期的な目標があった。しかし、1950年代に発展途上国や新興独立国を中心になされたユネスコの識字政策には正しく生かされなかった、と小柳は論じている。ユネスコによる「機能的リテラシー」の見解には、社会参加ではなく、「経済開発のための人的資源の確保という発想が色濃く投影されていた」（前掲：67）と小柳は述べている。つまり、「社会参加」のための能力が、社会の構成員としてよりよい社会を構築するための、例えば協働のための能力と捉えられるのではなく、生産性を重視した高度人材となるための能力に読み替えられたのである。

小柳は、Grayが生んだ概念が歪められてしまった「機能的リテラシー」に対抗する識字教育として、フレイレ（1979）の識字教育を支持する。フレイレの識字教育が既存の識字教育と異なる点としては、「非識字者を識字学習の客体ではなく主体と位置づける点」（小柳 2010: 99）である。その目的とは、「学習者自身が自らの言葉を発するようになること、そして自ら世界を命名するようになること」（前掲：99）である。フレイレは、文字の獲得は現実世界の「意識化」と同時に起こると考えており、「対話」を重視している。ここで言う「対話」とは、「共通の課題に取り組む者どうしの知的共同作業における交流」（前掲：115）であり、教師の役割は、「学習者がおこなう知識の生産と再創造の活動（探求）を組織しながら、彼らが所与の直接経験を超えていくように促す媒介者」（前掲：117）とされる。「識字の暴力」を回避するには、学習者を主体として位置づけ、教師が媒介者となって学習者が現実世界を「意識化」し、文字を獲得するように導くことが一つの方法と考えられる。

また、小柳は、Hirsch（1983）の「文化的リテラシー」に注目する。Hirschによる「文化的リテラシー」の考え方は、「一般にリテラシーの水準は単に読み書きの技能にどれだけ熟達しているかによって決まるのではなく、読み書きを遂行するのに必要な「背景知識」（background knowledge）をどれだけ所有しているかによって決まる」（小柳 2010: 125）というものである。Hirschは「学校で教えるべきカリキュラムの内容に関しても、アメリカ主流文化の伝統を伝えるものでなければならない」（前掲：130）と主張したが、この主張はWASP（White, Anglo-Saxon, Protestant）をアメリカの正統文化と見なす考えであり、文化帝国主義であるという批判を受けた（前掲：130）。偏見と差別の問題を大いにはらむリテラシーの捉え方とされたのである。「文化的リテラシー」は、フレイレの批判対象となった、教師が知識を学習者に注入するだけの教育にも通じる。

上記の「文化的リテラシー」への対抗概念として現れたのが「批判的リテラシー」である。「批判的リテラシー」は、「文化的リテラシーが指定（prescribe）する公認知識の確定的な意味内容を乗り越えていく」（前掲：150）のものであり、「何よりもまず学習者の興味や関心、彼らの願望や要求にねざしたものでなければならない」（前掲：150）とされる。「批判的リテラシー」の核となる課題は、「文化的リテラシー」によって正統化された読み書き文化から排除された読み書き文化を比較検討することにより、その排除のイデオロギー的な理由を明らかにすることである（前掲：147）。小柳は、権威的で一元的なリテラシーの捉え方を問題視し、「批判的リテラシー」によって、リテラシーのイデオロギーをあぶり出し、リテラシーによる偏見と差別をなくすことを主張しているのである。

5.4 日本語学習支援への示唆

前項で示した「批判的リテラシー」は、フレイレのリテラシー理論に依拠している。小柳（2010: 155）は、「批判的リテラシーは、抑圧された民衆が自らの抑圧された状況を批判的に読み取り、そこから変革と解放の展望を見通していくための道具となるものである」と述べ、リテラシー教育のあるべき姿はフレイレの識字教育を参考にすべきと示唆している。また、「正統的読み書き文化をまさに正統なものとして受け入れてきた読者自身の主観性を脱構築することによって、既成の社会的関係構造からの自己解放と新たな意味生成を促そうとする」（前掲：161）という言及から、「正統な読み書き文化」を疑い、既成のリテラシー教育を批判的に検討することが喫緊の課題であることがわかる。

現代の日本においても、学校教育とリテラシー教育はセットとして考えられているのが現状である。フレイレのリテラシー理論に依拠した「批判的リテラシー」は、リテラシー教育を行う言語教師に大きなインパクトを与えることは間違いない。特に、「正統な読み書き文化」を受け入れ、それを学習者に何の疑いもなく教えてきた教師たちには教育観の更新を促すものとなるだろう。

小柳の議論は、教育者やリテラシーに価値を置く人々によるリテラシーの捉え直しに大いに貢献するものと思われる。例えば、ある国や地域における非母語話者のリテラシーとリテラシー教育をどのように捉えるべきかを考えるきっかけになるはずである。ある国や地域のマジョリティのリテラシーを学ぶ必要はあるのか、あるとしたら、それはなぜかを教育者やリテラシーに価値を置く人々に問いたださねばならない。リテラシー学習の根本的な意味を考えることなしに、リテラシー教育を誰に対しても強要することはできない。また、リテラシー学習を必要とする場合にも、マジョリティのリテラシーを教え込むといった同化教育的な営為とならないよう配慮すべきである。

リテラシーが社会参加の条件であるというイデオロギーに疑いを持つ人も多くはない。リテラシーとは何を意味するのか、本当にリテラシーがなければ社会参加できないのかという問いは、これまであまり注目されてこなかった。小柳の主張は、その問いに真っ向から立ち向かい、文字と学校と教育の一体性に対する固定観念を払拭しようとする立場によるものである。

6. 検討 III：ましこ・ひでのり（2014）『ことばの政治社会学』⁶

6.1 問題提起

ましこ（2014）が総じて問題としていることは、「コトバは政治性をおびている」（ましこ 2014: 13）という現実である。コトバと権力／差別は絡み合っており、特に表記システムと権力／差別のきつてもきれない関係に注目し、「中立的な表記など存在しない」（前掲：15）と確言する。その主張の根拠は視覚障害者や外国人に対する配慮の欠如に存在し、ましこは、表記システムの権力／差別の問題をあぶり出そうとする。

権力／差別の問題については、第7章において「戦後日本の言語問題点描」として、定住朝鮮

⁶ 本節は、福村（2023a）を加筆修正した。

人問題および朝鮮語教育に対するGHQおよび日本政府による干渉の例を示している。そこでは、「少数派がいまだ差別されている状況が言語問題として結晶化すること、少数派が非差別意識を内面化することで、ときに「同胞」を差別して、多数派にくみしてしまうということ」（前掲：214-215）が言及され、コトバと権力／差別の不可分の関係が示されている。言語はあまりに日常的なため、コトバに内在する政治性やイデオロギーは、気づかれにくい。よって、ましこはその意識化を促しているのである。

6.2 問題提起の理由

ましこ（2014）が問題としている現実、つまりコトバが政治性をおびていること、権力や差別と不可分の関係であることは、具体的にどのような現象を指すのだろうか。「序章」では、「言語関連の差別現象は、ある個人ないし集団の言語行為への差別と、言語が差別言動の媒体として機能するばあいとに二分されるであろう」（前掲：24）と述べている。「言語行為への差別」とは、少数派の言語行為に対する優位集団による差別や抑圧を意味し、「言語が差別言動の媒体として機能する」とは、「ニガー」などのコトバが侮辱表現そのものになる現象である。コトバが政治性をおびているという問題が重要であることの理由の一つは、ある優位集団が少数派の言語行為を劣っているとみなして少数派の人たちを差別し、抑圧するという人権侵害を見逃してはならないからである。そして、もう一つの理由は、コトバそのものを人権侵害の道具にしてはならないからであろう。

コトバが人権侵害の道具となった例として、ましこは、1940年代に推進された沖縄県及び戦後琉球政府下の「標準語励行運動」を取り上げ、「劣位にたたされた集団の一部が上昇志向にとられ同化を選択すると、相対的劣位集団に対する差別、いわば「抑圧委譲」（丸山真男）の一種が展開しはじめる」（前掲：30）と論じ、言語関連の差別現象の現実を示している。

ましこが問題として照射するコトバの政治性は、当然教育とも密接に絡んでいる。上述のような「標準語励行運動」は、学校教育で展開された。この史実から「教育による個人／集団の進歩」という社会ダーウィン主義にささえられた進歩史観」（前掲：30）が言語関連の差別を促していることが見える。また、「言語学は人類学や社会学の影響をうけることで社会言語学的領域をきりひらいてきた。しかし、社会言語学者が養成される空間の大半が、広義の言語学教室にかぎられている現状をかんがえると、方法論的議論や知的緊張感が十分ではないのでは、と危惧がのこる」（前掲：48）と述べ、言語学研究者の責任も問うている。言語学研究者のみならず言語教育学研究者にも、コトバの政治性に真剣に向き合うことを求めることから、ましこは問題提起をしているのである。

6.3 主張

ましこは、提起した問題の解決法について、「コトバが政治性をおび、権力や差別と不可分の関係にある以上、その再生産構造があきらかにされる必要がある。そして、可能なら、そうした構造を解体する具体的方策が理論化されるべきである」（前掲：15-16）と言及する。以下、解決

策として挙げられた6点について述べる。

6.3.1 「国語」の見直し

第1章では、学校教育で課される国語科を「同化装置」と捉え、1880年に開始した標準語化がたった60年後に「想像の共同体」をうみだしたという事態が示されている(前掲:58-59)。「想像の共同体」とは、つまり、「日本」と「国民」を均質的に捉えた「国民国家」のことである。本土の外にあった琉球文化圏では「琉球地域からみれば、「一枚岩」のようにみえる「日本」語は、けっして「普遍的」「近代」的なかたちであったわけではない(前掲:66)が、標準語として日本語を学ぶことが要求されてきたわけである。ましこは、この史実に関して、「「国語」をうけいれることは、「想像の共同体」としての「日本」と「国民」としてのアイデンティティーとを、うけいれることにほかならなかったのである(前掲:73-74)と述べ、国語科教育自体がイデオロギーであり、同化を推しすすめる政治性をおびたものであることがわかる。そして、「国語科教育は、日本「民族」・「文化」の「均質性」(共時的)と「連続性」(通時的)の「確認」というヒドゥン・カリキュラムをはらんだ「国文学」教育へと変質していく。それはコミュニケーション教育としては「没機能」化であるものの、「国民」国家の「血液」としての「国語」および「国民」意識の定着化でもあった(前掲:74)と論じ、さらに「「均質的な民族と国語」というイメージが実体化した(前掲:74)と論を進めている。ましこは、国語科教育が「想像の共同体」という国民国家のイメージづくりの装置になっている事態からイデオロギーをあぶり出す。コトバの政治性の問題の解決策の一つは、我々が当たり前のものとして捉えている国語科教育の必要性を疑い、その必然を問い直すことなのである。

6.3.2 イデオロギーとしての「日本」の見直しと教育改革への提言

第2章と第3章では、イデオロギーとしての「日本」をテーマとし、論が展開していく。第2章は、近代公教育を「国民国家形成の微視的過程(前掲:80)として位置づけ、「生徒が「民族的少数派を例外として事実上無視できるような比較的均質性のたかい民族国家」なるイメージを受容していく装置としての側面を分析していく(前掲:80)内容となっている。この分析の対象は、琉球列島における国語教育による言語生活のクレオール化である。琉球列島におけるクレオール化については、「日常言語での現象にとどまらず、生活全般でひきおこされたといった方がよかろう。髪型/服装/住宅ほか、生活文化の相当部分で、在来の様式は、消滅しないまでも劇的に変質したであろう。しかもそれは、まぼろしの標準語とおなじく、日本列島に普遍的な形式ではないのに「一枚岩」のようにつたえられ、それへの同化が後進性からの脱却と誤解されるという悲喜劇がくりかえされたのだとおもわれる(前掲:93)と説明される。標準語励行運動により、「りっぱな日本人(前掲:94)になるために琉球列島ではクレオール化がひきおこされ、方言をふくむ生活文化が変わってしまったのである。この史実から、「日本」というイデオロギーが琉球列島に与えた強力な影響を理解することができる。

ましこは、「現代公民教育の機能を多面的に分析したとき、そこに「国民」生成という重要な

はたらきをみとおすのはいただけない」(前掲：99)とし、「公教育は、国民国家イメージの内面化および再生産といった次元にとどまらず、生活文化全般を変質させる性質をはらんでいた」(前掲：100)と述べ、現代公民教育が「国民国家のイデオロギー装置」(前掲：100)であることを指摘する。そこで、「国語」という現象が再生産してきた悲喜劇をくりかえさないための「国語史」、いや「国語概念を解体する」ための「国語教育史」＝メタ言語こそ公教育でまなべるよう、条件整備すべき」(前掲：102)であると解決策を提示する。

第3章では、国語学の再生を提言している。まず、ましこは、公教育現場における「民族と国家の境界線の不一致」(前掲：106)を指摘する。ましこは、「依然として世界は(基本的に)単一民族国家と多民族国家にわかれ、日本は前者にあてはまるという「常識」がまかりとおっている」(前掲：106)という状況を批判する。そして、「民族語なるものの一体性のあいまいさ」については、「常識」化するのは気がとおくなるほどさきだろうという観がある」(前掲：106)と、ことばの同一性の自明視を問題視する。それは、「通じるから同一言語とみなすという論理の強引さと、それをしろうとおしつける問題性」(前掲：111)に対する批判である。「全国が大体にかたよったことばでつながるとするのは、一面とても便利に見えるけれども、その代償として、地域語がほろびつつあることをわすれてはならない」(前掲：114)という言葉を通して、国語学の捉え直しを提言している。

第4章では、「沖縄方言論争」について論じている。「言語の同一性は、言語的諸項目やシステムの共通性／距離で客観的に計画／確定できるものではない。周囲の政治情勢のもとでかたちづくられる政治的意識＝求心力が動員する象徴的装置のひとつにすぎない」(前掲：134)と、コトバと政治性の不可分の関係について改めて述べている。また、多数派日本人が琉球文化に対してオリエンタリズムを有し、「うつくしき後進性」という差別意識を持っていることも指摘する。これらの指摘は、国語教科書がはらむイデオロギーに対する批判にもつながる。ましこは、国語教科書は、「あからさまに国家主義的には見えないものの、実は国民国家のイデオロギー的正統化の装置である」と述べ、問題解決のための教育改革を提言している。

6.3.3 言語学者による少数派の尊厳の遵守

第5章では、「アイヌ民族にとっての深刻な社会変動」(前掲：158)について論じている。その社会変動とは、「伝統的な生活空間としての土地／生業を一举にうばわれ未経験の農耕作業などに従事させられたこと、そして「和人」が大量に入植してきて自分たちが圧倒的な少数派として包囲されたことのふたつ」(前掲：158)である。20世紀以降、アイヌ民族の親世代が子供へのアイヌ語および生活文化の継承をあきらめていった。そのため、「言語学／民族学／民俗学／人類学などのアイヌ研究のおおぐが、「滅亡」を前提としたデータ収集をくりかえしてきた」(前掲：160)のである。しかし、1980年前後からアイヌ語とアイヌ文化をただ「記録」するのみではなく「活保存」する必要性が主張されてきた、とましこは説明する(前掲：160)。

さらに、「混沌として統制のない「差異」を、統制の取れた処理可能な「多様性」に変換する手段」(ましこ 2014: 165)としてモーリス＝鈴木(1999)が提案する「フォーマット化」という

概念について触れている。「フォーマット化」は、「ローカルな文化を優位者が統制する装置」（ましこ 2014: 165）である。これに準じてましこは、「アイヌ文化など少数派文化を記述してきた研究者のとりくみなどは、まさに「フォーマット化」の典型例」（前掲:165）だとする。すなわち、アイヌ文化に対する研究者のまなざしにもオリエンタリズムが潜んでいるという指摘である。このことから、ましこは、「国民国家が学術的な制度化をすすめる 19 世紀末ごろから、少数派を「フォーマット化」するべく、大学／研究所／学会などが整備されていったのであり、その後 1 世紀ちかくは、少数派を基本的には抑圧する機能をはたしてきたことを反省する必要がある」（前掲:166）と主張する。そして、是正の方法として、「言語学者がすべきことは、学術調査のもとに、「危機にある言語」を保存することではない。「危機にある言語」を保存することを人類や国民国家の共有財産となるといった正当化をすることで、搾取的調査が合理化されてはならない」（前掲:167）と提言する。ましこは、言語学者が務めるべきこととして、「少数派の尊厳をまもり、ほこりを回復させ、現存する差別／抑圧が改善され消滅するようデータ収集／整理に「協力」し、正書法や標準化などの問題にモデルを提供することだ（しきることはない）」（前掲:167）と述べている。つまり、アイヌ語をどのように存続させていくかを決定するのは「和人」ではなく、アイヌの人々の言語の存続をめぐる自己決定権をいかせるように努力するのが「和人」である、と言いたいのである。言語学者が少数派の尊厳を遵守することが、政治性をおびた言語と文化の「滅亡」を回避する解決策と言えるだろう。

6.3.4 かながきの民主化

第 6 章は全文かながきで構成され、新たな論点の提示により言語社会学的な形で国民国家論に貢献することが目指されている。また、全章かながきにすることで読者にかながきへの心理的アレルギーを自覚させ、「当たり前」に見える日常空間を見直すことと印刷メディア／サイバーメディアにとってどのような可能性があるか考える場を提供している（前掲:176）。ましこの狙いは、どのような点に漢字にしがみつくと大衆心理があり、どのような点が障害となっているのかという現代的課題に試論を提出することである。

ましこが提示するのは、「かんじーまじりの にほんごーぶんしょお まいにちぼーだいによみこなしてーいく ことが、じめーしされているのが、げんざいの にほんーしゃかい」（前掲:198）であり、「かんじシステムわ、もーじんお はじめとする しかくーしょうがいしゃと「がいこくじん」お のけものにーする メディアである」（前掲:197）という問題である。この問題については、1995 年の阪神淡路大震災や 2000 年の東海集中豪雨で障害者と外国人が十分に情報を得られず危険な状況にあったことが根拠となる。また、「「かんじーいぞんしょー」とか「かんじフェティシズム」のほんしつわ、「なれ」と「けんいーしゅぎ」にある」（前掲:180）とも述べ、漢字を「さべつそーち」「はいじょシステム」（前掲:197）であると指摘する。そして、日本語の話し言葉についていける外国人であれば、かながきとローマ字表記がされていれば、十分に情報は伝わり、漢字表記が日本語の書き言葉の世界を狭くしていると主張する（前掲:198）。そこで、「われわれわ、かなシステムが てーこくーにほんの いさんである とゆー、けんりよ

くてき そくめんえの はいりょお しつつ、そのみんしゅかお はかる じだいお むかえて いるのである」(前掲：198)と述べ、漢字まじり文に代わりかながきの民主化を問題の解決策として提案している。

6.3.5 中等教育における外国語履修制度の見直し

第9章では、英語科しか外国語科目として履修できない中等教育を問題とする。実際に、日本では義務教育として英語科履修は半強制的となっている。また、「アイデア」「ワーク」など、日本語は英米語起源の外来語への依存度が高い現実にも触れ、「なぜ国際化＝英米化ではないはずなのに、英米語の日本語における影響力が依然つよいのだろうか」(前掲：235)と疑問を投げかける。「いまだに欧米への留学は「さま」になるし企業／役所からの派遣留学はエリートの典型でありつづけている」(前掲：240)とも指摘する。

中等教育で英語科しか事実上履修できないことに対し、ましこは、「官僚制度(それは教育官僚のみならず、教育委員会なども含む)の「お節介(patrismo; paternalism)」によってこどもの学習権を不当に制限する潜在的機能、ないし意図ないし結果をうみだしている。「こどもが国際社会で生きていくためにまず身につけねばならないのは、英語だ」という思い込みから、英語科以外の教員が中等教育にまわる可能性をたかめる政策を全くうたないというかたちである」(前掲：248-249)と、教育政策を批判する。さらに、「中等教育＝義務教育における外国語教育＝英語という図式を全く疑わず子どもに押しつけているという意識も当然かけている」(前掲：249)と批判の度合いを強めている。さらに、在日コリアンが半数を超える地域があることやポルトガル語やタガログ語を話す親を持つ子どもたちの存在も鑑み、その子どもたちの周りにいる日本人も英語以外の言語が中等教育で履修できるような公教育のあり方を解決策として提示している。

6.3.6 日本の社会学における視座の問い直し

第10章は、日本の社会学における視座のあり方を問うている。ましこは「社会学の死角としてのことば」という章のタイトルのもとに、「ことばが、知識社会学の「中心的な焦点」にすえられ、「言語科学の主要な業績」に、もっとめがむけられるべきだろー」(前掲：253)と疑問を呈する。その背景には、「社会学者にとって、ことばとわ人類学的普遍性にぞくするものであって、「社会的機能・社会変動」とゆー社会的対象(近代性)とわ、とらえられていなかった」(前掲：254)ことが存在する。既に議論されている「国語」がはらむイデオロギーについて、ましこは、国語科は教育社会学にとって死角のひとつと捉える。「国民国家」形成や公教育を後ろ盾にした「標準語」などに、言語に絡む強烈なナショナリズムが潜んでいることを指摘せずにきた社会学を、猛烈に批判しているのである。「結局、日本(語)の時空おこえた連続性の正当化機能おもつ国語・国文学、そのイントロダクションとして、国語科わ機能しているとおもわれる」(前掲：262)という言及から、本書がとりあげる「コトバは政治性をおびている」という問題の解決策として、日本の社会学が「単一民族国家」イデオロギーから脱却し、教育社会学が「国語」を公教育のメディアであることを疑うという視座の問い直しを提言している。

6.4 日本語学習支援への示唆

ましこは、コトバと権力／差別が不可分の関係である現実を背景とし、「コトバは政治性をおびている」という問題を提起した。この問題は、「国民国家」というナショナリズムとイデオロギーから脱却できない人たち全てが対峙しなければならない問題である。ましこが解決策としてあげた「国語」の見直し、イデオロギーとしての「日本」の見直し、言語学者による琉球民族やアイヌ民族などの少数派の尊厳の遵守、かながきの民主化、中等教育における外国語履修制度の見直し、日本の社会学における視座の問い直しは、現在の日本ですぐに行うことが難しいものもある。我々の多くは、自身が受けてきた公教育のあり方を疑わずにその課程を終えてしまったため、公教育の制度を解体し再構築する術を十分に身につけていないのである。しかしながら、意識改革は不可能ではない。

ましこの提言により、我々の多くは、当たり前のように受けてきた国語科の授業は実は当たり前ではなく、国民国家の構成員として養成される同化装置だったことに気づくはずである。日本が「単一民族国家」であることを疑わなかった人は、少なくないだろう。琉球民族とアイヌ民族が受けた抑圧を知らないはずはないのに、なぜ「単一民族国家」や「国語」を疑うことをしなかったのか。また、かながきで書かれた第6章を、奇抜なものだと感じてしまう人も少なくない。しかし、全章かながきという状況を通して、漢字を理解しない人にとって漢字まじり文がどれほど奇抜であるかを思い知るのである。

ましこの問題提起と解決策の提示により、言語教育が政治的であることに気づかされるが、さらにあらゆる教育が政治的であることも理解できる。なぜなら、コトバと権力／差別は不可分であり、あらゆる教育は言語なしには成り立たないからである。その意味で、教育を施す者、施される者にとって、ましこの提言は教育の政治性を再確認するためのものであることがわかる。今後、どのように教育改革をしていくかが重要な課題である。日本語学習支援に携わる者は、漢字をはじめ、ひらがな、カタカナ、ローマ字を教えることが既に政治的でありイデオロギーをはらんでいることを認識しなければならない。ましこの議論は、コトバと権力／差別の再生産構造を解体するにはどうすればいいのかを真剣に考えることを促し、日本語学習支援はもちろんのこと、公教育に関わる全ての人に、公教育のあり方を根底から見直すことを示唆していると言えるだろう。

7. 日本語学習支援の再考

本章では、上記三つの文献の検討および筆者による日本語非母語話者のよみかき実践の観察を通して、日本語学習支援のあり方について考察する。

7.1 文献研究からの示唆

まず、本稿で行った文献研究から得られた知見として、大きく三つ挙げられる。一つ目は、識字またはリテラシーに一元的な「標準」というものは存在せず、その複数性を尊重するということである。二つ目は、識字（術）の教育は偏見を生み、「識字の暴力」という政治性をおびており、

非識字者に対する差別や排除の危険性をはらむということである。三つ目は、日本人の多くは当たり前のように国語科の授業を受けてきたが、国語科は国民国家の構成員として養成される同化装置としての教育という見方ができるということである。

ここで、考察の手がかりとして、角（2012）の「識字権」に注目する。角（2012:182）は、「識字権は、文字をまなぶ権利という意味では学習権の一部である。しかし、社会に支配的な文字をまなぶだけではなく、みずからの適性やレベルに応じた少数文字やメディアをつかうという意味では、言語権の一部でもある」と述べる。つまり、角が言いたいことは、学習者が、たとえ学校で教えられる識字や、社会がいわゆる「常識」として求める識字を習得できないとしても、個人にはどのような文字でも、またどのような方法でも自由に学習する権利があるし、どの言語をどのような使い方をすることも自由ということである。さらに言えば、識字を「学ばない」という選択肢や文字を使わないという選択肢もあるだろう。

上記の角が言及する「識字権」は、上述した文献研究の検討で得られた三つの知見と密接に関係している。一つ目の識字またはリテラシーには「標準」が存在しないということは、識字の複数性を認めることを意味し、識字の学習の権利である「識字権」を擁護することになる。二つ目の識字（術）の教育が「識字の暴力」という政治性をおびているという問題は、当然「識字権」の侵害にあたる。三つ目の国語科が国民国家の構成員として養成される同化装置であるという問題も、国語を一元的な言語に固定することによる「識字権」の侵害につながる。

7.2 よみかき実践の具体例からの示唆

前節では、文献研究から得られた知見について論じた。では、日本の社会において、リテラシー（識字）の複数性は実際に尊重されているのだろうか。また、「識字の暴力」は本当に存在しているのだろうか。前節で述べた文献研究から得られた三つ目の知見である、国語科が同化装置になっているか否かについては、本稿では学校教育の現場を検証する機会を持たないため実証はできない。しかし、文献研究から得られた一つ目と二つ目の知見については、筆者による、日本語非母語話者のよみかき実践の観察を通して検討してみたい。

筆者は、日本における結婚移住女性⁷に対する日本語学習支援について研究している。その研究の一環として、福村（2018）において、タイ人女性のナルモンさん（仮名）のリテラシーについてエスノグラフィーを描いた。

ナルモンさんは、出自国のタイで日本人男性と出会って結婚し、1993年に渡日した。渡日直後、日本語学校に通い始めたが、詰め込み式の日本語指導が発端となり、特に漢字に苦手意識を持つようになった。そのため、積極的に日本語を学習することはなかった。彼女は子どもを保育園に通わせており、保育士との連絡帳のやり取り上日本語のリテラシーが必要だった。また、タイ語教室で非常勤講師をしており、仕事上の事務的な手続きなどに日本語のリテラシーを求められていた。しかし、その都度、夫や義母の助けを得ることができたため、困ることはなかった。必要

⁷本稿では、日本における結婚移住女性とは、日本人の男性と結婚して渡日する女性や夫の経済活動を優先し、住み慣れた国や地域を離れて渡日する女性を意味する。

なりテラシーは、家族に頼ることができ、ナルモンさんの日本語学習に対する動機づけは弱かった。

ところが、夫との関係が悪くなり、夫からも義母からもサポートを受けられなくなった。それ以来、ナルモンさんは知人である筆者にサポートを頼るようになった。彼女は、スマートフォン上でLINEを利用し、公共料金の請求書などの読解や還付金を得るための書類の記入など、筆者に様々な依頼をしてきた。彼女が筆者に送ってくるメッセージは、正確な日本語とは言えなかった。例えば、日本語を「にほご」、生活保護を「せかつほうこ」とタイプした。それでも、筆者は彼女の置かれていた状況を把握していたため、正確な文字表記ではなくても彼女が伝えたい内容が十分理解できた。公共料金の請求書などはスマートフォンで写真を撮って送ってきた。悲しい、悔しい、嬉しいといった感情はさまざまなスタンプを利用した。時にはボイスメッセージを使って助けを求めてきた。筆者がナルモンさんに返信する際には、漢字は使わずひらがな表記で分かち書きをした。また、彼女から筆者へのメッセージの送り方を真似て、筆者もスタンプや写真を多用し、ボイスメッセージも利用した。ナルモンさんは、家族からのサポートがなくなっても、他の人的ネットワークを利用したため、日本語学習への動機づけが高まることはなかった。

また、ナルモンさんは明るく社交的な性格で、タイ語教室では多くのタイ語学習者から慕われていた。タイ語を教えることにもやりがいを感じており、タイ語という母語のリテラシーに対する自尊感情も持っていた。

角(2012: 173)は、「識字権」とともに「日常生活における文字のよみかき実践」に注目している。「よみかき実践」の「よみかき」とは、能力の向上を目的とした学習や教育とは無縁の「字をまなぶこと」「字のよみかきができること」という意味以外に、「字をよみかきする社会的実践活動」という意味を追加(前掲: 173)したものであることがわかる。また、角は、よみかきに問題を抱えている人は、「日常生活で、自分でできない部分は、ネットワークを通じて支援をえながらこなして」(前掲: 179) いると言及している。角が意味するのは、個人が識字を持たなかったとしても、人的ネットワークが豊かであれば、身の回りの誰かが、読めない・書けないという状況を助けてくれるということである。よみかき実践は、自身が保有する識字(術)の知識に頼らなくても、人的ネットワークに頼ればよいという実践でもあり、非識字者を差別したり排除したりすることを回避する実践だと言える。つまり、文字が関わる日常的な営みにも自由を保証するという考え方であり、文字のよみかきの学習の自由を保証する「識字権」を擁護する立場と同様である。

本節で示したナルモンさんのケースは、彼女のよみかき実践の具体例だと言えるだろう。彼女のよみかき実践から見えてくるのは、社会が彼女に求めるリテラシーと彼女自身のリテラシーの乖離である。例えば、公文書を読む、公的なフォーマットに必要な事項を記入する、といった社会がナルモンさんに求めるリテラシーは、彼女自身が必要としているリテラシーではない。このような社会が求めるリテラシーについては、家族や知人に代読や代筆を依頼することで対応できる。彼女自身が利用し、能力を発揮するリテラシーは、スマートフォンを介し、写真、スタンプ、ボイスメッセージを通じてコミュニケーションを行うことだった。また、多くの人にとっては正確とは言えない日本語だが、相手が理解できる日本語をタイプすることも彼女自身のリテラシー

である。つまり、やはりリテラシーは一元的ではなく、複数と捉えるべきなのである。さらに言えば、筆者がナルモンさんのスタンプやボイスメッセージを利用した伝え方を真似したように、ナルモンさんは固有のリテラシーをコミュニケーションの相手である筆者にも伝播し、筆者のリテラシーをも更新させた。リテラシーは個人的なものであり、常に更新されると言えるだろう。また、ナルモンさんは、タイ語という母語のリテラシーに対する自尊感情も持っており、全くリテラシーを持たない人ではない。ナルモンさんが日常で行っている、このようなよみかき実践にリテラシーの不足があると言えるのかどうか、日本語学習支援の立場から考えてみる必要があるだろう。

7.3 結語

最後に、菊池（1995）、小柳（2010）、ましこ（2014）の三つの文献の検討およびナルモンさんのよみかき実践の観察から得た知見を通して、日本語学習支援のあり方について提言する。

「識字権」の擁護とよみかき実践における人的ネットワークの重視という視点は、日本語学習支援のあり方の問い直しに大いに役立つ。なぜなら、これまで多くの日本語学習支援の現場では、まずひらがな、次にカタカナ、さらに段階的な漢字の学習を推しすすめ、それらの書字言語による短文、長文の読解能力や作文能力を向上させるための教育が疑いもなくなされてきた。その背景には、教える側が日本の社会で生きていくなれば日本語の書字言語を身につけなければいけないという固定観念があったのではないだろうか。学習者個人がどのような社会で、どのように生きているか、また生きていきたいかを見つめることなく「弱者」と決めつけたり、日本語教育全般において日本語のよみかき学習支援を制度化したりするとしたら、そのこと自体が差別や偏見を生む「識字の暴力」になり得ることを、私たちは認識すべきだろう。

個々人の持つ社会関係によって「よみかき実践」は異なり、リテラシーの価値や意義も多様である。リテラシーを社会と切り離して考えるのではなく、個々人に必要なリテラシーも習得の度合いも、人的ネットワークの網の中で常に更新されていることを意識するべきである。よって、人的ネットワークによるよみかき実践の意義を尊重しつつ、個々人を社会的な主体として認識し、日本語学習支援の方法を考えていくのが肝要である。そう考えると、識字術を学習者に注入するよりも、ことばを使った人的ネットワーク構築を促す働きかけこそ、日本語学習支援に求められているのではないだろうか。本稿で行った文献研究は、日本語学習支援者の固定観念を解体し、支援のあり方の方向性を示唆しているのである。

参考文献

- 菊池久一（1995）『〈識字〉の構造—思考を抑圧する文字文化—』東京：勁草書房。
桑山紀彦（1995）『国際結婚とストレス—アジアからの花嫁と変容するニッポンの家族—』東京：明石書店。
桑山紀彦（1997）「一〇年目の節目を迎えたアジアからの農村花嫁たち」桑山紀彦（編著）『ジェンダーと多文化—マイノリティを生きるものたち—』201-229。東京：明石書店。
小柳正司（2010）『リテラシーの地平—読み書き能力の教育哲学—』岡山：大学教育出版。
角知行（2012）『識字神話をよみとく—「識字率99%」の国・日本というイデオロギー—』東京：明石書店。
内藤臨（1995）『実践報告—非識字者への平仮名指導—』『中国帰国者定着促進センター紀要』3: 81-94。

- 西口光一 (1996) 「識字中心の体系的アプローチによる漢字教育の内容と指導法」『JALT 日本語教育論集』 1: 64-78.
- 日本語教育学会 (編) (2005) 『新版日本語教育事典』 東京：大修館書店.
- 野元弘幸 (1993) 「教育としての日本語教育の探究—識字教育の経験に学ぶ—」『The Language Teacher』 6: 17-20.
- 福村真紀子 (2018) 「地域日本語教育が取り組むリテラシー支援の課題—結婚移住女性のエスノグラフィーから—」『早稲田日本語教育学』 24: 121-140.
- 福村真紀子 (2023a) 「文献レビュー 2 ましこ・ひでのり著『ことばの政治社会学』」国立国語研究所共同研究プロジェクト「定住外国人のよみかき研究」<https://doi.org/10.15084/0002000099>
- 福村真紀子 (2023b) 「文献レビュー 4 菊池久一著『〈識字〉の構造：思考を抑圧する文字文化』」国立国語研究所共同研究プロジェクト「定住外国人のよみかき研究」<https://doi.org/10.15084/0002000101>
- 福村真紀子 (2023c) 「文献レビュー 5 小柳正司著『リテラシーの地平：読み書き能力の教育哲学』」国立国語研究所共同研究プロジェクト「定住外国人のよみかき研究」<https://doi.org/10.15084/0002000102>
- フレイレ, パウロ (小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳) (1979) 『被抑圧者の教育学』 東京：亜紀書房.
- 細川英雄 (2005) 「文化リテラシー獲得をめざす教室設計」『月刊言語』 34(6): 44-49.
- ましこ・ひでのり (2014) 『ことばの政治社会学』 東京：三元社.
- モリス=鈴木, テッサ (1999) 「『フォーマット化』される差異—グローバル時代における文化的多様性—」『NIRA 政策研究』 12(9): 33-37.
- 山岸みどり (1997) 「異文化間リテラシーと異文化間能力」『異文化間教育』 11: 37-51.
- Ge, James Paul (1990) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Gray, William Scott (1956) *The teaching of reading and writing: An international survey*. Paris: UNESCO.
- Hirsch, Eric Donald (1983) Cultural literacy. *American Scholar* 52: 159-169.
- Illich, Ivan (1987) A plea for research on lay literacy. *Interchange* 18: 9-22.

関連 Web サイト

国立国語研究所『日本語研究・日本語教育文献データベース』<https://bibdb.ninjal.ac.jp/bunken/ja/> (2022年12月1日確認)

Reconsidering Support for Japanese Language Learning from the Perspective of Reading and Writing Practice: A Review of Studies Criticizing the Ideology Inherent in Literacy

FUKUMURA Makiko

Ibaraki University / Project Collaborator, NINJAL

Abstract

Until now, there have been insufficient studies on the actual state of literacy in Japan and the value and significance of literacy itself. However, since the latter half of the 1980s language issues contributing to social topics have gradually become subjects of debate. This debate has included arguments criticizing the ideology inherent to Japanese-language literacy, that is, literacy and Japanese-language education that has seen literacy from a uniform point of view as something to be expected in school education. This study reexamines Japanese-language literacy and reconsiders support for Japanese language learning. To that end, this study selects and reconsiders three prior studies from the existing research on literacy in Japan. It also summarizes and critiques the research findings. Lastly, it proposes a method of supporting Japanese-language learning from a perspective respectful of individual “reading and writing practice” (Sumi 2012), one that recognizes pluralism in literacy.

Keywords: reading and writing practice, literacy, critical literacy, literacy authority, politics in education