

Title	「機能的リテラシー」の成立と展開
Author(s)	小柳, 正司
Citation	鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編=Bulletin of the Faculty of Education, Kagoshima University. Studies in education, 49: 233-245
Issue Date	1998-03-27
URL	http://hdl.handle.net/10232/6882

「機能的リテラシー」の成立と展開

小柳正司*

(1997年10月15日 受理)

About the Concept of "Functional Literacy"

Masashi KOYANAGI

1. 「機能的リテラシー」とは何か

「リテラシー」(literacy)は英語の「読み書き能力」を意味する語である。日本語ではそれに対応する語として「識字」が使われている。リテラシーは、話し言葉のように生活環境の中で比較的自然に身につくものとは異なり、一定の訓練によって意識的に習得される必要があるので、リテラシーは「識字術」、つまり読み書きについての「技能」(skills)と同一視されることが多い。しかし、今日ではリテラシーは、単に読み書きについての技能というレベルにとどまらず、そうした技能が実際に人々の日常生活や社会生活の中でどのように活用され機能しているかというレベルまで含んで理解されるようになってきている。これが「機能的リテラシー」(functional literacy)と呼ばれる新しいリテラシーの捉え方である。

「機能的リテラシー」についてはさまざまな定義がなされているが、言葉として一般的に定義すれば、「機能的リテラシー」とは人々が社会の一員として基本的な生活能力を獲得したり社会参加をおこなったりするうえで必要不可欠とされる読み書き能力のことである。それは、リテラシーを単なる読み書き技能の習得に矮小化する素朴な理解をのりこえて、リテラシーを人々の日常生活や社会生活の中で具体的に生きて働く機能として捉えるものである。

もともと「機能的リテラシー」は、成人基礎教育(adult basic education)の中で、識字の基準(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る。つまり、成人として生活していくうえで必要とされる読み書き能力はどの程度かを明確にする必要から提起された概念である。かつて欧米では自分の名前が書けるかどうかガリテイト(識字能力あり)の一応の目安とされ、日本でも仮名文字と若干の漢字の習得だけで識字者として十分に通用していた時代があった。だが、今日ではその程度の初歩的な読み書き能力だけでは成人として識字能力があるとはとても認められない。

一般に、読み書き能力は学校教育を通じて身につけるべき最も基礎的な能力と考えられており、

*鹿児島大学教育学部教育学科

したがって義務教育の終了程度をもってリテライト（識字能力あり）の基準と見なすのが普通である。しかし、なんらかの理由で学校教育を受ける機会を奪われてきた成人非識字者に対しては、この基準は通用しない。成人非識字者を対象とする識字教育では、ただ単に一般的な意味で読み書き能力を要求したり、学校教育の何学年相当の読み書きができるかを問題にしたりしてもあまり意味はない。それよりも、職業に従事し、家庭生活を営み、権利を行使し、義務を果たし、社会参加をおこなう等々、要するに社会の中で成人としての生活を遂行していくうえで具体的にどのような読み書き能力がどの程度に必要とされているのかを明らかにすることの方がはるかに重要であり切実である。

こうして成人基礎教育の分野では早くから「機能的リテラシー」という捉え方が支配的になった。そこでは、ただ単に一般的な意味で読み書き能力を要求するのではなく、具体的な生活課題の解決や要求実現と結びついた形での読み書き能力の獲得が求められることになったのである。そして、リテライトの水準がいったん「機能的リテラシー」という形で求められるようになると、純然たる無筆 (illiterate) の人以外にも、わずかな程度の読み書きしかできない半識字 (semil-literate¹⁾) の人や形式的には義務教育を終了していても実際には機能的に非識字 (functionally illiterate) となっている人がかなりの割合で存在することが明らかになり、あらためて「リテライトであるとはどういうことか」が問題となってきたのである。

それにしても、「機能的リテラシー」という概念はそれ自体としてはやはり抽象的である。そこで、以下では「機能的リテラシー」という概念の成立およびその後の展開の経緯をやや立ち入って考察し、この概念がはらむ多義的な意味内容を整理したうえで、今日この概念をめぐる指摘されている問題点や課題を確認することにしたい。

2. 端 緒

「リテラシー」を日常生活や職業上の「機能」と結びつけて捉える考え方がいつだれによって生み出されたかは、はっきり特定できない。しかし、アメリカでは既に1920年代から1930年代にかけて一部の研究者の間で、統計上の比較的高い識字率とほうらはらに、現実には満足に読み書きのできない人々がかなりの割合で存在している事実が指摘されはじめていた²⁾。それは、初等教育が少なくとも白人層の間ではほぼいきわたるようになった段階で、まったくの無筆ではないが読み書きの流暢さ (facility) には欠け、したがって日常生活の中で支障なく読み書きができる域にまでは到達していない人々が多数存在することを確認するものであった。

やがてそうした人々は「機能的非識字者」(functional illiterate) と呼ばれるようになる。一説によれば、「機能的非識字」(functional illiteracy) という用語を初めて使用したのは、ニューディール政策の一環として設立された民間資源保全団 (Civilian Conservation Corps) であったという³⁾。周知のように、この民間資源保全団は当時深刻な社会問題となっていた大量の失業青年を救済するために、彼らを全米各地の労働キャンプに収容して緊急に職を与えるとともに、一定の生活訓練と

職業訓練を施すものであった。これに参加した300万人以上とも言われる失業青年の大部分は、一般に教育レベルが低く、満足に読み書きのできない者が多かった。そうした中で、民間資源保全団では日常生活に必要な最低限度の読み書き能力に欠けるという意味で「機能的非識字」という言葉を用いたのである。そして、初等教育を3年未満しか受けていない者を対象に識字訓練プログラムを実施した。言い換えれば、民間資源保全団では初等教育3年以上をもって機能的リテラシーの一応の目安としたのであり、その程度の教育があれば日常生活に不可欠な印刷物はだいたい読めるだろうと想定したのである。

他方、第2次世界大戦中のアメリカ陸軍では、非識字者を「基本的な軍事上の機能ないし職務を遂行するうえで必要とされる文書の指示を理解することができない者」と定義づけていた⁴⁾。そして、これが現在知られているかぎりでの最初の機能的リテラシーの定義であるとされている。軍隊では、わずかばかりの読み書きができてでも作戦遂行にかかわる文書がきちんと理解できないというのでは重大な支障が生じる。そのために、「職務上の識字能力を有する者」あるいは逆に「職務上の識字能力を有しない者」といった区分が用いられるようになったのである。ここでは、小学校の第4学年相当の読み書き能力をもって機能的リテラシーの要求水準としていた。

さらに、第2次世界大戦中から戦後にかけての1940年代に、アメリカでは成人教育の専門家の中で機能的リテラシーの概念が一般化したという⁵⁾。それは、自分の名前を書いたり簡単な文章なら読めるといった程度の“rudimentary”（初歩的）な状態と、雑誌や小説などを自由に読みこなしたりまとまった文章を書いたりできる“full fluency”（完全な流暢さ）の状態との中間的な達成水準を指し示すためのもので、しかも当初から雇用の確保や市民生活への適応といったことが課題とされていた。つまり、不十分ながらも日常生活や職業生活において何とか用をたすことができる程度の読み書き能力を、ここでは機能的リテラシーという概念で想定していたのである。

このように機能的リテラシーは、無筆の状態や半識字の状態にある人に対して、社会の一員としてやっていくのに必要な実用的な読み書き能力を要求するために考え出された概念であり、それは先に述べたように、“rudimentary”と“full fluency”との中間的な読み書き能力の水準を指し示すものであった。

1947年のアメリカ国勢調査局（U. S. Bureau of the Census）の報告書では「機能的非識字者」（functional illiterate）という用語がはじめて国家機関で公式に用いられ、それは初等教育5年を終了していない者を意味した⁶⁾。逆に言えば、当時のアメリカでは成人として生活していくのに必要とされる読み書き能力の水準は、初等教育5年終了以上とされたのである。しかし、これは国勢調査に際し「機能的非識字者」として分類される人々がどれくらいいるかを統計的に算定するためのきわめて便宜的なめやすにすぎなかった。現実には、初等教育を終了している者の中にも、日常生活や職業生活で実際に必要とされる読み書き能力を欠いている者がかなりの割合でいるわけで、初等教育終了者イコール機能的識字能力保持者というふうにはにわかに断定できないのである。それにもかかわらず、機能的リテラシーの水準を学校教育の学年相当でもって表示するいわゆる

“grade equivalency”の考え方は、その後一般化していくことになる⁷⁾。

3. ユネスコにおける識字活動

ユネスコは、1946年の創立以来、世界各地とりわけアジア、アフリカ、中南米地域における識字の普及に精力的に取り組んできた。しかし、その努力にもかかわらず、識字問題は依然として国際社会の大きな課題となっている。

発足当初のユネスコでは、リテラシーはただ漠然と人類の進歩を約束するひとつの条件と考えられていたにすぎず、リテラシーについて必ずしも明確な定義づけと理解があったわけではない。いわんや「機能的リテラシー」という概念は、国際社会ではほとんど認知を受けてはいなかった。

1950年代の初頭までは、各国政府はほんの初歩的な読み書き能力をもって識字と非識字を分かつ基準 (criterion) とするのがほとんどであった。つまり、完全な無筆者以外はおしなべて識字者と見なされたのである。1951年にユネスコの教育統計標準化に関する専門家委員会 (Expert Committee on the Standardization of Educational Statistics) が示した定義でも「識字能力のある人とは、日常生活にかかわる短い簡単な陳述 (statement) を、理解をともなって読み書きできる人⁸⁾」となっていたにすぎない。

1950年代にはいると発展途上国や新興独立国を中心に各国政府は、ユネスコの協力のもとで、それぞれ自国の識字率の向上に積極的に取り組むようになった。だが、その取り組みにはいくつかの重大な問題点が見られた⁹⁾。

第1に、非識字は初等教育を完全にゆきわたらせることによって一掃できると考え、識字政策の焦点はもっぱら初等教育の普及ということに置かれていた。すなわち「非識字を克服する最良の手段はすべての子どもに適切な教育を施すことである¹⁰⁾」という立場がとられた。そのため、就学年齢を越えた成人非識字者に対する識字教育にあたっては、いわば小学校教育の拡張という形がとられ、小学生たちの読み書き学習に使われるのと同じ教本と教え方が成人非識字者たちに対してあてがわれた。そこでは、成人非識字者が置かれている特別な状況や立場はまったく考慮されず、そして教師たちはしばしば成人非識字者を出来の悪い子どもとして扱った。

第2に、非識字は一種の文化的な病原菌のように見なされ、あたかも天然痘やマラリヤと同じように上から政策的に撲滅することが可能だと考えられた。しかも、非識字の撲滅は読み書きのできない人々への文化的福音ないしは文化的パターナリズムの形をとった。すなわち、非識字者は公的機関が策定したプログラムにしたがって外側から識字の恩恵を施されるべき無知な人々と位置づけられ、プログラムの作成や具体的な実施計画への非識字者たち自身の参加はほとんど考慮に入れられなかった。

第3に、リテラシーそのものについての理解が単純かつ素朴であった。リテラシーは、ただ単に読み書きの技能を一種の用具として習得することだと考えられ、しかもそうした技能を習得しさえすれば人々はおのずと無知と貧困から開放され、生活水準を引き上げることができると考えられた。

そのため、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、成人非識字者の学習意欲を喚起するような有意味な教材や教授法の開発がなされなかった。つまり、読み書き技能の習得を成人非識字者の生活改善や要求実現に結びつけるという発想がなかったのである。

その結果、各国による精力的な識字プログラムの実施にもかかわらず、いずれもはかばかしい成果が得られていないことが明らかになった。実際、いずれのプログラムにおいても参加者は非識字者全体のせいぜい10～20%にすぎず、しかも参加者の半数以上が途中でドロップアウトしてしまうといった例もめずらしくなかった。また、識字プログラムの教程をせっかく終了しても、数年後にはほとんどもとの非識字状態に戻ってしまうといった傾向も見られた¹¹⁾。

こうした状況の中で、1963年にユネスコは *World Campaign for Universal Literacy* と題する世界的規模の本格的な識字計画を作成した。これは、10年間で世界の成人非識字者（15歳から50歳まで）の推定3分の2にあたる約3億3千万人を識字者にする計画で、費用は20億ドルと見積もられた¹²⁾。この計画は、ユネスコの人道主義的精神を代表し、基礎教育（fundamental education）は人間の基本的な権利であるという思想に根ざすものであった。だが、この計画においても目標は依然として初歩的レベルの読み書き技能の普及に置かれ、しかもリテラシーは非識字者の置かれている個々の歴史的、社会的、文化的な実情を度外視して、一方的に外から分かち与えることができる普遍的な用具、抽象的な技能と考えられていた¹³⁾。

結局この計画は翌年に放棄された。理由の一端は巨額の費用にあった。だがそれ以上に、真の理由は、50年代から60年代初めまでの様々な識字プログラムがはかばかしい成果をあげることができなかった事情に照らして、いまや識字教育の在り方を根本的に検討しなおし、リテラシーを単なる読み書きの技能と捉えることから脱却して、リテラシーの概念自体を豊かに展開する必要があることにある¹⁴⁾。こうして「機能的リテラシー」という考え方が注目されはじめる。

4. ウィリアム・グレイの「機能的リテラシー」の概念

ユネスコにおいて機能的リテラシーの概念が本格的に登場するのは、1956年にウィリアム・グレイ (William S. Gray) がユネスコの要請に応じてまとめた識字教育に関する調査研究報告書¹⁵⁾においてであった。

グレイによるこの研究は、世界各地の識字教育の経験を総括して、識字教育の最も有効な方法 (methods) を提示することを目的としていた。その中で彼は、従来の識字教育が十分な成果をあげられなかった原因として、識字教育の目標水準の低くさを指摘した。すなわち、従来の識字教育は単純な文章を読んだり書いたりする程度のきわめて初歩的な読み書き技能の習得で終わっており、習得した技能を使って実際に何かができるというところまでいっていないので、その結果、読み書きそのものが学習者のあいだに定着していかないのだと指摘した。そして、識字教育が実効ある成果をあげるためには、識字教育の達成目標を初歩的なレベルよりも高いところ、すなわち「機能的リテラシー」というところに設定する必要があると提言した¹⁶⁾。

要するに、ここでは「機能的リテラシー」の概念は識字教育がめざすべき達成目標として提起されたのであり、グレイによれば、それは「学習者が指導員の助けを借りずに自分で読み書きの用を満たすことができるまで識字訓練を施すこと」を意味した¹⁷⁾。

そのうえでグレイは「機能的リテラシー」を次のように定義づけた。

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もっている人である。¹⁸⁾

このグレイの定義の特徴は、第1に、必要とされる読み書き能力の水準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点にあった。つまり、リテラシーの基準は一律に決定できるものではなくて、人々の所属する社会がどの程度に読み書き能力を必要とする社会となっているのか、その度合いにしたがって決定されるのだという考え方である。

だから、第2に、機能的リテラシーというのは、当該社会が既にシステムとして一定の読み書き能力を前提にして動いている場合に、その社会の中で人として通常の生活を営むことができるためにはどうしても必要とされるリテラシーの水準を指すことになる。まさにその意味から、リテラシーは機能的なものとして捉えられなければならないというのがグレイの主張なのである。

しかし、第3に、このことは、機能的リテラシーを単に仕事上の必要（例えば、求人広告が読める）とか社会生活への適応（例えば、納税申告を作成できる）といった狭い実用的な意味だけで捉えることではない。むしろ、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ことを意味している。グレイは、識字教育の2つの原則として、①人々が読み書きを学びたいと切実に求めている動機（motives）や内発的な要求（demands）を知り、そこから出発すること、②識字教育の内容は彼らが直面している生活課題の解決に実際に役立つものでなければならないことを強調している¹⁹⁾。これはまさに、学習者の自立をめざす学習者主体の機能的リテラシーの提唱と言ってよい。

さらにグレイは、この最後の点に関連して、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いれるべきであると論じている。

識字訓練の直接的な目標は、人々が日常生活のさまざまな必要に効果的に対処できるように準備することである。しかし、人々が彼らを取り巻く社会の活動や生活、思想に参加していくためには、どのような必要が満たされなければならないかということも同時に研究されるべきである。読み書きを通して経験を豊かにし、新たな展望を切り開き、人生に希望と活力を吹きこむことも同様に重要なのである。識字プログラムは、ただ単に眼前の諸問題を解決する能力を身につけさせるためだけに計画されるのでは不十分である²⁰⁾。

ここでグレイが「社会参加」のための読み書き能力としてあげているのは、読み書きの内容がもつ「社会的文脈」(social context)を理解すること、そして自分を取り巻く社会的諸力の作用を認識すること、つまり自らの生きてくる世界そのものを読み取り理解することである。そして、それによって洞察力と合理的な態度を身につけ、望ましい社会変化の方向を知り、賢明な意思決定をおこなうことである²¹⁾。これらはいまだ、読み書き能力の特別な達成水準として概略的に提示されているにすぎないが、少なくともグレイが1950年代前半の時点で既に機能的リテラシーの内容を「社会参加」の次元まで含めて見通していたことは注目に値する。

以上のように、グレイの機能的リテラシーの概念は、リテラシーの獲得を人々の自立に向けた生活課題の解決や要求実現に結びつけ、さらには、リテラシーの獲得を通じて人々が自覚的に社会参加を果たしていくことを展望するものであった。それは、既存の機能的リテラシーの概念が人々の「自立」や「社会参加」よりも「社会適応」を強調し、学習者の「動機」や「必要」に応えることよりも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であったことと比べれば、画期的な機能的リテラシーの概念の提起であったと言えるだろう。

しかし、グレイによるこうした機能的リテラシーの捉え方は、残念ながら以後のユネスコの活動の中で正しく生かされることにはならなかった。

5. 「機能的リテラシー」と経済開発

1960年代にはいと、ユネスコの識字政策は「機能的リテラシー」を中心とするものへと大きく方向転換する。その背景には、初歩的な読み書き能力の普及がそのままでは無知や貧困の克服につながらず、読み書き能力は日常生活の中で実際に読み書きを必要とする個々の場面に即して訓練されなければならないという認識があった。とりわけ成人の識字教育においては、単に読み書きの技能を教えるだけでは彼らの生活改善につながらず、むしろ生活改善の訓練と結びつけて読み書きの役割を学ばせることが重要であるとの認識が、従来の識字教育の反省から生じたのである。

1962年にユネスコの国際識字専門家委員会(International Committee of Experts on Literacy)は、リテラシーの基準を新たに次のように定義した。

識字能力のある人とは、彼の集団や社会で効果的に機能するために読み書き能力が要求される場合のあらゆる活動に彼が従事することを可能にするための不可欠な知識と技術を身につけている人であり、読・書・算の習得によってこれらの技術を彼自身および社会の発展のために使用することができる人である²²⁾。

この定義は、1965年にイランの首都テヘランで開催された世界文部大臣会議(World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy)でも確認された。そして、この会議において「機能的リテラシー」の概念がはじめて国際社会に向けて公式に提起された。

リテラシーは、それ自体を目的とするものであるよりも、むしろ人を社会的、市民的、経済的な役割に向けて準備する一つの方法と見なされるべきであり、単に読み書きを教えるだけの初歩的な識字訓練をはるかに超えるものでなければならない。読み書きを学ぶまさにその過程は、生活水準の改善にただちに役立つ情報を獲得するための機会とされるべきである。読み書きは、初歩的な一般的知識のみならず、仕事、生産性の増大、市民生活への参加、周囲の世界の一層の理解にも導くものであり、最終的には基礎的な人間文化への道を開くものである²³⁾。

ここでは、リテラシーは「初歩的な識字訓練」を超えて「人を社会的、市民的、経済的な役割に向けて準備する一つの方法」と捉えられ、最終的には「基礎的な人間文化への道を開くもの」と捉えられている。

だが同時に、この世界文部大臣会議は最終報告で、識字教育を「経済・社会開発の優先事項と、現在および将来に向けたマンパワーの需要」に密接に結びつけることを勧告した²⁴⁾。それは、もとこの会議が、非識字根絶に向けた各国の取り組みを国連開発10年の事業にリンクさせることを目的にしていたからである²⁵⁾。そうした文脈の中で「機能的リテラシー」は、成人非識字者に対する職業訓練や技術指導あるいは家族計画や公衆衛生など、一連の地域開発プロジェクトの必要を満たすための読み書き能力として、その達成が求められることになった。それは、ウィリアム・グレイが機能的リテラシーを学習者の自立や社会参加に不可欠な読み書き能力の水準と考えたのとは大きく方向を異にしていた。

他方、ユネスコは前年の1964年に新しい世界識字計画を決定し²⁶⁾、これに基づき1966年から5年間にわたって実験的世界識字プログラム (Experimental World Literacy Programme: EWLP) を実施した。それはパイロット事業としての性格をもち、「リテラシーがもたらす経済的・社会的利益をテストし実証すること、そしてより一般的には、識字訓練——とりわけ勤労者向けのそれ——と開発との間の相互の関係と影響を研究すること」²⁷⁾ を目的としていた。そして「リテラシーへの新しいアプローチ」として以下のような視点を提起した。

- ㊦ 識字プログラムは、経済・社会の発展計画と関連させて、その一環として盛り込まれるべきである。㊧ 非識字の根絶は、国益および自分たち自身の利益のために識字を必要とした強く識字に動機づけられている住民というカテゴリーの中から出発すべきである。㊨ 識字プログラムは、経済的観点に優先的に結びつけられるべきであり、急速な経済拡張が進んでいる地域で実施されるべきである。㊩ 識字プログラムは、読み書きだけでなく、専門的・技術的な知識をも教えるべきであり、それによって成人たちが経済生活および市民生活に満足に参加できるようにすべきである。㊪ 識字は、各国の教育制度のあらゆる部分を通じて扱われるべきである。㊫ 機能的識字のための財政的経費は、経済投資を含めて、公的および私的なあらゆる財源から賅われるべきである。㊬ この新しい種類の識字プログラムは、主要な経済目標の達成に寄与すべきである。すなわち、労働生産性、食料生産、工業化、社会的・職業的な人口移動、新しい人的資源

の創出、経済の多角化などの増大に寄与すべきである²⁸⁾。

ここにあげられた7つの視点は、全体として2つの戦略に基づいていた²⁹⁾。一つは選択的戦略 (selective strategy) と呼ばれるもので、識字プログラムの実施を開発が既にある程度進行しはじめている地域に限定するものである。これは、リテラシーの普及がそれ自体として生産力の発展や生活水準の向上をもたらすわけではなく、逆に、ある程度の開発や工業化の進展があってはじめてリテラシーへの必要が生み出されるという認識に基づくものであった。もう一つは集約的戦略 (intensive strategy) と呼ばれるもので、読み書きの訓練を職業訓練や技術指導、健康教育、市民啓発活動などと有機的に結びつけて集約的にこなうものである。

要するにここでは、識字教育は自然経済から交換経済への移行が既に開始されている地域において、新しい生産技術の導入や生活様式の合理化に役立つ知識・技能の獲得と結びつけて行われるべきで、それによってリテラシーの普及は開発を加速し、生産力の発展や生活水準の向上をもたらすことができると考えられたのである。こうして、非識字根絶への取り組みは、60年代の「開発教育」の主流となったマンパワー・ポリシーのパラダイムの中に位置づけられ、「機能的リテラシー」は人的資源開発の最も基礎的な条件を満たすためのリテラシーと見なされるようになったのである。

その結果、まず第1に、「機能的リテラシー」は「仕事のためのリテラシー」(literacy for work) とほとんど同義語となるに至った。つまり、機能的リテラシーは自立や社会参加よりも、もっと直接的に職業生活への準備を意味するようになった。例えば、経済構造の高度化にともなって、これからは農民も生産技術の改良に役立つ知識や情報の獲得に努める必要があるとか、大量の農村出身者を都市型の職業に向けて新たに準備する必要があるとかの文脈で、リテラシーの普及が意義づけられたのである。こうして「機能的リテラシー」は「非識字者を工業にせよ農業にせよ、職業・技術訓練を有効に受け入れることができるレベルまでひきあげること」³⁰⁾を目的とするようになった。

言うまでもなく、そこには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。ユネスコが出版したあるパンフレットでは、実験的世界識字プログラム (EWLP) に基づいたいくつかのパイロット事業が職業訓練としての性格を強く指向していることについて、次のように述べている。

機能的リテラシーの働きは、経済・社会開発計画の構成要素と考えられるべきである。……読み書きの教育と職業訓練とを別個におこなったり、読み書きを習得させてから職業訓練を実施したりすることはできないのであり、両者は一緒におこなわれるものである³¹⁾。

第2に、リテラシーはその経済効果、とりわけ国民総生産 (GNP) の増大に及ぼすリテラシーの貢献度という観点から論じられるようになった。端的には、一国の識字率の高さと GNP の増大との間には、何か直接的な相関関係があるかのように見なされた。そして、経済学者たちは、識字教

育への投資効果をさまざまな統計数値を使って算出した³²⁾。そこでは次の2点が安易に仮定されていた。

①個人のレベルでは、初歩的リテラシーの水準を超えた機能的リテラシーの獲得は、換金作物の増産やより賃金の高い職業への移動を可能とするから、それは個人の所得の増大に貢献する。

②社会のレベルでは、機能的リテラシーを獲得している人口比率が高ければ高いほど、マクロ経済における労働生産性は高くなる。

第3に、リテラシーは労働規律の確保という観点から見ても、経済効果が大きいことが注目された。その結果、機能的リテラシーはますます「仕事のためのリテラシー」として意義づけられるようになった。ある研究によれば、企業が労働者の採用にあたって一定水準以上の読み書き能力を求めるのは、それが職務遂行に不可欠だからとか、労働生産性の確保に必要なだからという理由によるのではなく、むしろ協力とか忍耐、向上心といった人格特性を表わす指標として役立つからだと言う³³⁾。だから、雇用主はさほど読み書き能力を必要ともしないような単純作業の従事者を採用するに際しても、一定水準以上の読み書き能力を求めるというわけである。これは、ある意味では、マンパワー・ポリシーに基づくリテラシー論の帰結とも言えよう。

6. 経済中心主義への反省

しかしながら、以上のような経済開発一辺倒の考え方は、70年代になると根本的な反省を迫られるようになる。1972年に東京で開催された第3回国際成人会議で、ユネスコのマヒユウ事務局長は「ユネスコは本質的に人道的な組織であり、人間を統合的な全体として捉え、多元的な存在と見なすのであって、純粹に制限された機能的アプローチとは無縁である」と述べ、ユネスコ本来の人道主義的でより包括的な識字観に立ち戻る必要を示唆した³⁴⁾。

実際のところ、実験的世界識字プログラム (EWLP) は期待されたほどの成果をあげられなかったことが、1976年にユネスコが出した評価報告書で明らかにされた。プロジェクトの運営や学習参加者の数、ドロップアウト、識字の達成水準、非識字への退行率など、いずれの面でも EWLP は従来の識字キャンペーンと大差のない欠陥が見られることが指摘された³⁵⁾。

その結果、機能的リテラシーは経済成長に向けた職業能力の育成という狭い観点からだけではなく、非識字者が置かれている社会的・文化的・政治的現実をも考慮に入れて広い視野から捉えられなければならないことが指摘されるようになった。すなわち、先のユネスコの評価報告書では、機能的リテラシーは「学習者たち自身に取り組む真摯な変革 (政治的, 社会的, あるいは技術的変革) のプロセスに結びつけられてはじめて、よりよい方向への変化をもたらすことができる」としたうえで、「識字教育の内容は、勤労者たちが置かれている文化的環境を考慮に入れる度合に応じて効果を発揮する」という認識が示されたのである³⁶⁾。

1975年にイランのペルセポリスで開かれたユネスコの国際識字シンポジウムは、経済中心主義からの脱却という点で一つの画期をなすものであった。ユネスコの事務局がこのシンポジウムに提出

した準備文書では、「機能的リテラシーの概念は、機能という言葉の広い意味において、経済的な生産力の次元ばかりでなく、政治的、社会的、文化的な次元をも包含するものである」というふう
に、機能的リテラシーの概念の捉えなおしが提起された³⁷⁾。そして、いわゆるペルセポリス宣言は、
「リテラシーは人間の基本的な権利である」とする立場から次のように宣言した。

国際識字シンポジウムは、リテラシーを、単に読み書き計算の技能の学習にとどまるものではなく、人間の解放と全面発達に貢献するものであると考える。そのように理解するとき、リテラシーはわれわれの社会とその目標に内在する矛盾に対する批判的意識を獲得するための諸条件をつくり出すのである。そして、世界に対して働きかけ、世界を変革し、人間の真の発達をめざすさまざまなプロジェクトを創造する取り組みに主体的に参加していくことを促すのである。……リテラシーは、人間解放の唯一の手段ではないが、あらゆる社会変革にとっての不可欠な道具である³⁸⁾。

かくして、機能的リテラシーの概念は1950年代の半ばに 그레이が提起した概念規定に立ち戻り、リテラシーを「自立」と「社会参加」のための基礎的条件として位置づける方向へと捉えなおしが図られるようになった。ここでは「仕事のためのリテラシー」の功利性と視野の狭さが批判され、リテラシーは非識字者が自らの生活課題を直視し、それを自らの力で解決するために、非識字者自身の必要と要求に基づいて獲得される読み書き能力を意味するようになった。そして、識字教育は、非識字者が自らを取り巻く社会的、文化的、政治的現実を読み解いていく学習活動と合わせておこなわれなければならないことが強調された。

ペルセポリス宣言においては、これに加えて、リテラシーを搾取や抑圧からの人間解放と結びつける変革的リテラシー (transformative literacy) の考え方が新たに提起されている。それは、非識字の状態に置かれてきた人々が自らその状況の変革に取り組むことを促す手段または武器としてリテラシーを位置づけるものである。これは、上からの開発計画と結びついた識字教育のあり方を鋭く批判し続けてきたパウロ・フレイレ (Paulo Freire) の識字教育理論が、ユネスコの場において一定の影響をもつに至ったことを示すものであるだろう。実際、フレイレはペルセポリスの国際識字シンポジウムにおいて議論の中心をになった。

ともかくも、今日、人間解放と社会変革の視点を抜きに機能的リテラシーについて語ることは無意味になっているのであり、そうした視点からリテラシーの概念を豊かに展開していくことが求められているのである。

註

- 1) この“semi-literate”という表現は、完全な無筆 (illiterate) ではないが、社会的な要求水準には達していない読み書き能力を指すものとして、ジョナサン・コゾルが用いた言葉である。Jonathan Kozol, *Illiterate America* (Garden City, New York: Anchor Press, 1985), pp.10-11, 邦訳『非識字社会アメリカ』明石書店, 1997年, 32頁参照。
- 2) Carl F. Kaestle, “Literate America: High-Level Adult Literacy as a National Goal,” in Diane Ravitch & Maris A. Vinovskis (eds.), *Learning from the Past: What History Teach Us About School Reform* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995), p. 337.
- 3) Laurence C. Stedman & Carl F. Kaestle, “Literacy and Reading Performance in the United States from 1880 to the Present,” in Carl F. Kaestle et al., *Literacy in the United States: Readers and Reading since 1880* (New Heaven: Yale University Press, 1991), p.92; John K. Folger & Charles B. Nam, *Education of the American Population* (Washington D.C.: U. S. Government Printing Office, 1967), p. 126. 民間資源保全団の性格と役割については、梅根悟監修『世界教育史体系18・アメリカ教育史Ⅱ』講談社, 1976年, 116-120頁参照。
- 4) David Harman, “Illiteracy: An Overview,” *Harvard Educational Review*, vol. 40, 1970, p. 227.
- 5) Kenneth Levine, “Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies,” *Harvard Educational Review*, vol. 52, 1982, p.249.
- 6) W. D. Cook, *Adult Literacy Education in the United States* (Newark, Del.: International Reading Association, 1977), p. 50.
- 7) 1952年に国勢調査局は「機能的リテラシー」の基準を第6学年相当へと引き上げた。他方、連邦教育局 (U. S. Office of Education) は1960年ころから第8学年相当を基準とするようになった。さらに、1970年代後半になると、研究者の間ではハイスクール卒業程度をもって「機能的リテラシー」の基準とするようになった。
- 8) UNESCO, *Literacy as a Factor in Development* (Paris: UNESCO, Minedlit/ 3, 1965), p. 7, より重引。
- 9) K. Levine, op. cit., pp. 251-253, 参照。
- 10) UNESCO, *World Literacy at Mid-Century* (Paris: UNESCO, 1957), p.165.
- 11) Mark Blaug, “Literacy and Economic Development,” *The School Review* vol.74, 1966, p.408, 参照。
- 12) *Ibid.*, pp.407-408.
- 13) K. Levine, op. cit., pp.252-253, 参照。
- 14) M. Blaug, op. cit., p.408; K. Levine, op. cit., p.253.
- 15) William S. Gray, *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey* (Paris: UNESCO, 1956) ウイリアム・グレイはシカゴ大学教授で、識字教育の研究では当時第一人者であった。1960年に死去。
- 16) *Ibid.*, pp.20-21.
- 17) *Ibid.*, p.21.
- 18) *Ibid.*, p.24.
- 19) *Ibid.*, pp.21-24.
- 20) *Ibid.*, p.22.
- 21) *Ibid.*, pp.19,22.
- 22) D. Harman, op. cit., p.227, より重引。
- 23) UNESCO, *The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment* (Paris: UNESCO, 1976), p.10.
- 24) UNESCO, *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy: Final Report* (Paris: UNESCO, 1965), p.7.
- 25) Leon Bataille (ed.), *A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development* (Oxford: Pergamon Press, 1976), pp.35-36.
- 26) UNESCO, *World Literacy Programme* (Paris: UNESCO, 1964), 13/PRG/4. M. Blaug, “Literacy and Economic Development,” p.409, 参照。

- 27) UNESCO, *The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment* (Paris: UNESCO, 1976), p.9.
- 28) UNESCO, *An Asian Model of Educational Development: Perspectives for 1965-80* (Paris: UNESCO, 1966), p.97.
- 29) M. Blaug, "Literacy and Economic Development," pp.403, 411, 参照.
- 30) *Ibid.*, p.410.
- 31) K. Levine, "Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies," p.255, より重引.
- 32) 例えば, 持続的な経済成長を遂げるためには識字率40%以上が必要だとされた。C. Arnold Anderson, "Literacy and Schooling on the Development Threshold: Some Historical Case," in *Education and Economic Development*, eds. by C. Arnold Anderson & Mary Jean Bowman (Chicago: Aldine Publishing Co., 1965), pp.347-362. 次も参照。J. R. Bormuth, "Value of Literacy," *Visible Language*, vol.12, 1978, pp.118-162.
- 33) K. J. Arrow, "Higher Education as a Filter," *Journal of Public Economics*, vol.2, 1973.
- 34) Phillip W. Jones, "Unesco and the Politics of Global Literacy," *Comparative Education Review*, vol.34, No.1, 1990, p.57.
- 35) UNESCO, *The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment*, p.174.
- 36) *Ibid.*, p.160.
- 37) L. Bataille (ed.), *A Turning Point of Literacy*, p.40.
- 38) *Ibid.*, pp.273-274. なお, ベルセポリス宣言は, 日本社会教育学会編『国際識字10年と日本の識字問題』東洋館出版, 1991年, 185-189頁に訳出されている。