

「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ったことにある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⁾。

