

することであると同時に、それはまさにリテラシーの獲得の過程そのものであるのだ。

同時にその獲得の過程では、その政治性ともいえる、なぜそのように読むのか、なぜそのような意味に理解されねばならないのか、なぜそのように書かねばならないのかといったことは、無意識のうちに隠蔽されるのである。

## ⑤ 意識化

リテラシーの定義や、その獲得過程に見え隠れする政治性が長いあいだ暴かれなかったのにはさまざまな理由が考えられよう。まず、社会が暗黙のうちに認知するその希少性によってリテラシーなき者が冷遇されるわけだが、そうした人々は、数のうえでは多数であったとしても、その声は社会的強者の耳に届くことがなかったことが、その1つの原因であろう。社会的弱者が政策決定に関与できるようになるためには、まずもって高度な識字力が求められるわけであるが、皮肉なことに、彼らが識字術を身につけるための機会が、巧妙な形で妨げられている場合が多いのである。

このような状況の極端な例としては、かつてのアメリカの黒人奴隷の置かれた状況があげられよう。有名なフレデリック・ダグラス (Douglass, F.) の自伝には、そのあたりのことがよく描かれている。奴隷所有者が、奴隷が識字力を身につけるのを嫌うのは、識字とは単なる記号としての文字を知っているかどうかなどといったこととはまったく関係がない。それは、識字術を身につけることによって、パンフレットを読み、新聞を読み、本を読み、そして自らもの考える力をつけることであり、さらに自らが置かれた状況の不条理さを理解することにもつながることを知っているからである。

このような状況は、ブラウン判決として有名なアメリカ連邦最高裁判決のころまでは、あたりまえの状況であった。1954年のこの最高裁判決は、その後の公民権運動に力を与えるものであったことが知られているが、かつてほどの露骨な制度的差別はめだたなくなっただけとはいえ、現在でも学校教育における地域格差とエスニック・グループ間の格差が運動していることはよく指摘される。たとえば、ある学区のエスニック・グループ別の生徒数にそれははっきり表われたり、地域住民が経済的に豊かであるがゆえに税金が多い地区とそうではない地区の格差として表われたりするのである。

「黒人問題」などと称されるアメリカの事例ほど露骨な制度的差別は、むしろ目に見えやすいぶんだけ理解されやすいかもしれない。もっとも、理解されやすくと、

解決にはより大きな犠牲が求められるのだが…。皮膚の色ゆえに露骨な差別的行為をみせることは、「良識ある」人だとみられることを望む人間ならばまずあるまい。もちろんそれは、差別意識が薄いからではなくて、自分が人種差別主義者であることを知られたくないという思惑が働くからにすぎないのかもしれないが…。

パウロ・フレイレの識字理論は、皮膚の色や貧困であることを人間の無価値性と直接結びつける差別主義者を撃つための理論として構築されたというより、むしろ学習者個人自らの力をいかにして開花させることができるかを示した、実際の学習活動と結びついた理論として理解できよう。

フレイレがまずこだわったことは、教える側と学ぶ側の関係性を問うことであった。いわゆる、教え込むべき知識を有する先生 対 空っぽの頭をその知識で満たすことが求められる生徒、という関係性を否定したのであった。この従来の関係性の否定は、彼の識字理論の根幹を非常にわかりやすく示していると思う。すなわち、「先生」という言葉の従来の定義を否定することによって、スラムとよばれる地域の住民に、そもそも、ものを学ぶとき「先生」というものは絶対必要条件でも何でもないことを示すことができる。それは、知識一般というものの何たるかを理解するうえで絶対必要な作業なのである。知識とは、「先生」なるもののみが所有するものではなくて、誰にでも発見し得るものなのだというのを、はっきりと意識に上らせることができるのである。

ちなみに「先生」なるものの否定は、昨今の子どもたちが先生を友だち呼ばわりしているということとは、まったく次元が異なる。子どもたちがいくら「先生」という呼称を捨てたとしても、その役割まで否定しているわけではないように思う。知識とはやはり自分より上のランクにいる誰かが所有しているものであり、その人から教わること以外に知識を身につけることはできないと考えているのであれば、先生という呼称の否定は、先生とよばれるべき人間への嫌悪の表現に終わってしまうだけであろう。

フレイレの識字理論で注目されるものとして「意識化」とよばれるプロセスがある。なぜ自分は現在の状況に甘んじてきたのか、そのような状況に追い込まれたのはなぜなのか、なぜそこから脱することができないのかといったことを、現実の生活の中で見つめ直す作業は、単に社会的憎悪を裕福な階級へと向けることとは異なったものとしてとらえられる。むしろ意識化は、今までの自分のあり方を問うことから可能となるというのが、フレイレのめざす意識化であるように思う。

それでも一般的には、フレイレの意識化は、即革命教育であるとみられることも多かった。フレイレ自身も、そのことを自ら否定はしなかったように思う。かつてキュ

一バやニカラグアにおける識字運動でもフレイレの識字理論は利用されたのは確かであるし、一握りの裕福な層が絶対多数の貧困層を支配するところでは、フレイレの識字理論の初期の破壊力は疑い得ない。それでも、たとえばキューバの識字運動では、初歩的識字力の獲得に終わっているという指摘もあるように、場所も学習者も選ばない万能理論であると考えすることは、むしろフレイレの識字理論のもつ可能性まで否定してしまうことになる。したがって、ユネスコがフレイレの識字理論を利用したがそのほとんどは失敗に終わっているとか、キューバの識字運動は失敗であったというのは、どういう意味で失敗であったかが問題であって、フレイレの識字理論を万能視することはまちがいであろう。

フレイレの意識化に関してもう1点付け加えておきたい。意識化という名称が、それまで無意識下にあったものを浮かび上がらせるという、文字通りの意味についてである。先生と生徒の関係性を見直しとの関連でいえば、先生はこうあるべし、生徒は先生の前ではこうあるべしという暗黙の了解のもとで保証される社会的関係性を、いったん白紙に戻すという作業が求められるわけであるが、実はこれが最も難しい点だと思う。その理由の1つは、そうした関係性というものは、人が成長する過程で、無意識のうちにいつのまにか当然視しているような形で獲得するものだからである。

たしかに、先生との出会いというのは、学校に入学してからということになる。その姿を実際に自分の目で見るのは、たしかにその時が初めてなのである。しかし、実は就学前から、さまざまな形で、先生とは何かといった漠然とした先生像は、たいていの場合すでに獲得しているといってもよいだろう。絵本を通して、テレビを通して、親の話を通じて、ベッドタイムストーリーを通して、あるいは兄や姉の家庭訪問に訪れた教師を前にした親の対応をみてなど、さまざまな形で、ある特定の先生像が、いわば刷り込まれていくのである。そしていつのまにか、無意識のうちに、すでに就学前に、先生の前ではどのように話し、また先生の話を書くときにはどのようにふるまい、先生のことを他人に話すときにはどのような言葉を用い、また先生の悪口を言っただけとはいけぬのは誰に対してか、先生に好意的にみもらえる服装はどのようなものかなど、就学前から規範的学校文化を身につけてしまっているのである。したがって、登校してからやるべきことは、それまで無意識のうちに身につけたこのような「知識」を実践によって試し、少しずつ修正していくこととなる。

再度強調すると、このような「知識」は、いつのまにか無意識のうちに刷り込まれたものであるという点である。あえて刷り込みというメタファーを用いるのは、いったん身につけたこうした「知識」は、それを剥がしとることがきわめて困難であるという点を強調したいからである。

しかし、一度刷り込まれた思考法は、絶対に修正不可能なのだろうか。また人はどのようなときに、一度獲得した価値観を見直すのだろうか。相当昔のどのような気がするが、一羽の孵化したばかりのヒヨコが最初に見たダンプカーを母親だと思って後をついていくというシーンを、絵本か何かで見た記憶があるが、おそらくそのヒヨコだって、自分の何百倍もあるような巨大なダンプカーが恐ろしいものだとということに気がつくときがあると思う。そのときに初めてヒヨコは、母親とは何だろうか、自分が母親だと思っていたダンプカーがとんでもないものだとすることを考え始めるのではないだろうか。

われわれも似たようなプロセスを経て、それまで当然視していたものを再考するのだと思う。すなわち、命を守るうえで何らかの危機的状況を経験したとき、あるいは危機とまではいかなくとも、生きていくうえである息苦しさを感じたときに、人はいろいろと考え直すのだと思うのである。

フレイレの意識化は、まさにそのような意味で、貧困や制度的差別に苦しめられるスラムの人々や、搾取に苦しむ農民層、大都市の最下層の人々といった、生きるための最低限の文化的生活が保証されない人々にとってはまさに救いとなったのだと思う。自分が置かれた状況が、神が定めた運命であるといった思考から抜け出せなければ、自分の力で困難な状況から抜け出すことはできないのであるから。

しかし、それでもなぜ意識化には、識字術が欠かせないのだろうか。識字術がなければ意識化は不可能なのだろうか。似たような問題設定として、言語がなければ思考は不可能かという問いがある。この古くて新しい問いは、まだ十分に納得のいく説明が用意されていないように思う。コーズィブスキー (Korzybski, A.) やハヤカワ (Hayakawa, S. I) 流の一般意味論的にいえば、おそらく不可能であるというのがその答えであろう。彼らにとっては言語と思考は一体なのだから。

筆者は、このような問いそのものが意味をなさないような気がする。一般意味論的には、戦争は平和でもあるといえよう。厳密には、あるいは言語ゲーム的にはと言い換えてもよいかもしれないが、戦争は、もちろん平和であっても、コスモスであっても、安定であっても、実は何でもよいのである。思考が言語ゲームであることを前提とするなら、言語がなければ思考が不可能なのは、いわばあたりまえのことであり、こうした問いは、初めから答えが決まっているのであって、そのことを説明するためにさらに言語ゲームを繰り返しているにすぎないように思ってしまう。しかし、戦争は、少なくともわれわれが思い描くようなものが戦争であるとするならば、やはりそれは戦争以外の何ものでもないと考えるのは、やはり正しいと思うのである。

言語がなければ思考は不可能であり、また識字術がないと、フレイレがいう意味で

の意識化は、やはり不可能なのである。このようにいうと、それでは非識字者は、ものを考えることができないということなのか、と反論するかたがおられるかもしれないが、そんなことは当然あり得ない。識字術をもとうがもつまいが、ものを考えることができるのはあたりまえである。そうではなくて、息苦しさを感ずる人々が、現代社会においてよりよく生きていくうえで、そもそもなぜ意識化が必要かということを考えるべきであろう（もっとも、生きにくさや息苦しさをまったく感じない人にはこんなことはどうでもよいことなのだ）。

すでにわれわれが生きる現代社会は、さまざまな接頭辞がつく「～リテラシー」とよばれるもので満ちている。これは何を意味するかというと、人々はとうていあらゆるリテラシーに通じるわけではないのであるから、見知らぬ人々との新たな出会いの中で従来のような、たとえば信頼であるとか、心からの感謝とか、親切とか、人に助けられることのありがたさなどといったことを経験するほど接近した関係性を築くことが困難になっていることを垣間見させてくれているのだ。結局、従来にもまして、新たな出会いの中で人々は憎しみを増幅させていくのではないだろうか。なぜなら、人々はそれぞれのリテラシーの世界で息をするのであり、他人のリテラシーの世界など理解する気にもならないという気持ちが増すだけなのだから。別のいい方をすれば、他者の話す言葉が理解できないし、また理解できない言葉を理解しようという気持ちさえ起こらないということだ。

このような状況において、共通のことばを見いだすことほど重要なことはない。フレイレが識字理論を生み出したとき、その学習者として念頭にあったのは貧困層の人々であった。通常スラムの住人たちのことばを理解しようとする裕福な人々は少ないように、住む世界が異なれば、お互いに理解しようとも、理解したいとも思わないであろう。共通のことが存在しないし、共通の思考方法もないからである。

異集団間に共通の言語が存在しないのは、さまざまな集団間、個人間にみられる現象である。エスノグラフィーを書くうえでまず求められるのは、研究者が観察の対象となる人々との間に共通の言語を確立することであるように、異人を理解するためには共通の言語を探す必要があるのだ。

フレイレの試みは、共通のリテラシーを築くことにある。支配層とはいかに汚く、倒す以外に道はないということを刷り込むための試みではけっしてないということを確認しておきたい。また共通のリテラシーというのは、まったく同じことを考えるよう教化することでもない。共通のリテラシーとは、互いに話し、聞き、また読んだり書いたりする中で、同感し、反発し、考え方の相違を説明し、相手に理解してもらおうと努力しようという気になるようなことばを共有することによって、全体主義的に

同じ思考で同じ言葉を意味の乱れなく使えなどということではない点も、確認しておく必要がある。考え方が個人によって異なるのは当然であり、むしろその違いを説明し、また相手にも理解してもらいたいという気持ちになれるようなことばを共有するということなのである。

## ⑥ 世界を読むということ

フレイレの識字理論について、もう1つ付け加えておきたい。フレイレは、一度はクーデターによって祖国を追われて米国へ亡命した経験を持ち、ブラジル労働者党の党员でもあった。ある意味で彼の識字理論と政治姿勢が同じものであると考えられるのは当然ではある。それでも、彼の識字理論は、支配階級打倒のための理論でもなければ、また識字能力なき人々が打ちのめされる識字の暴力性のみを強調する理論でもない。

「銃弾の込められた武器としての言語」といった意味の英語タイトルの本があるが、識字は、識字なき者を打ちのめす武器にもなれば、また支配階級を倒すための武器にもなる点では、「武器としての識字」という表現も成り立つ。フレイレの考える識字学習においてはそうした側面を意識しながら、言葉の意味の闘争という次元を、学習者が文字を学習しながら経験できるように枠組みが設定されているといえよう。

学習者はその学習過程において常に、自らが読み、また書くことばの意味は自らが与えることを体験することが求められるのだ。辞書的定義を教え、その読み方を教え、書き方を習得させるといった方法はとらない。もちろん、辞書的な語義の存在は否定しない。しかし、言葉の意味とは、誰もが常にどこにおいてもまったく同じ連想をもって用いることはない。ちょうど心理学の実験に、連想語テストというのがあったが、ある言葉を聞いて人はさまざまなものを連想するわけだが、言葉の意味とはそうしたもののなのだ。フレイレの識字理論の枠組みでは、学習者は常に自ら語義の解釈を吟味することを求められるのである。

こうした経験は、学習者の中では、単に文字を学んだという経験に終わることはない。フレイレの表現では、ことばを読むこと (read the word)、すなわち世界を読むこと (read the world) といったとらえ方になるのは、学習者個人のそうした経験のことを意味する。

世界を読むという比喩は、世界はことばによって構成されていることを先取りした、うまい表現だと思う。ここでの世界とは、より正確には、生活世界とよぶべきものとして考えていきたい。われわれの日常生活の中でおもに精神的な活動としては、

新聞を読む、テレビを見る、本を読む、手紙や日記を書く、インターネットを利用する、電子メールの送受信をする、そしてもっとも重要なものとして、考え、それを行なうとして実現するといったことが行なわれる。しかも、それは1人で行なっている場合でも、ある思考、ある行為といったものは、自分以外の人間との関係性の枠組みの範囲内で実践されるということを忘れてはならない。そして、そうした他者との関係性の枠組みおよび個々の行為を規定する、もののとらえ方、ある特定の価値観、無意識のうちに身につけた行為規範といったものの多くが、言葉を介在した形で人の精神世界の片隅を占めているのである。

もう一度先生と生徒の関係性で考えてみよう。先生なる人物を、先生と呼ぼうが、固有名詞で鈴木さんと呼ぼうが、「鈴木!」「先公!」あるいはただ「よう!」と呼びかけようが、それは呼ぶ側の自由であると、とりあえずいうことができよう。ところが実際には、何の制約も受けないという意味で、精神的拘束もなく、そのつど呼びたいように呼んでも、それまでの安定していた関係性が損なわれることはないとはいえないのである。人間の関係性というものは、単なる呼びかけなどによっては絶対壊れない関係が結ばれている場合もあれば、たとえ血のつながりのある親子であってもそれがきわめて脆い場合もあるわけだが、こうした関係性を定義するような形でそれぞれ呼び方が規定されていることは疑いない。だからこそ、呼び方を変えることによって、そのような関係性を変えることも可能なのである。

また先生と生徒の「正しい」関係性を規定する言葉は、音のつながりで意味を伝えるだけという純粹言語学的な記号に終わらない。それは、先生と生徒の行為、あるいは身のこなしといってもよいかもしれないが、どのようにふるまうことが「正しい」のかという一種の行為規範的なものをも構成するのである。今でこそ、机に座って講義する先生とか、学生が講義中に缶入り飲料をすすったりガムを噛んだりするといった行為はめずらしくなくなったが、少し前までは、そうした行為は許されがたきものであった。もちろん現在でも、机に腰を下ろして話をする教師などもってのほかという意識をもっている人々もいるはずだ。

卑近な例で恐縮なのだが、オフィスアワーに研究室を訪ねてきた初対面の学生に「菊池教授は…」と突然呼びかけられて面食らったことがあった。もっとも見ず知らずの学生に「よう、菊池!」と呼ばれたときも、意外と腹をたてるかもしれない自分を想像すると、こうして今このような文章を書いていること自体おかしなことになるかもしれないが、さきの学生にとっては、大学の教員は誰に対しても「～教授」と呼ばなければという意識が強かったのであろう。ほとんどの学生が「～先生」という呼び方を用いる中で、「～教授」という呼び方はいかにもぎこちない響きがあるのであ

る。そしてそのような呼びかけによってその場における対話を始めると、肝心の対話までぎこちないものになってしまうことがある。もちろん教員側はそのようなとき、その緊張感を和らげる努力をするのは当然のことだが、短い時間で学生側の、大学教員というもののとらえ方を変えることは意外と難しい場合があるのだ。まして二度と顔を出さなかった場合などは、自分の未熟さを嘆くことになる。

さて、呼びかけられたときにどのように反応するのか、という問題は、人と人との関係性の構築に、いかに言葉が介在しているのかをわかりやすく示している。かつてアルチュセール（Althusser, 1993）が描いた「おい、そこのおまえだ」という警官の呼びかけの例にもみられるように、呼びかけは、単なる呼称の問題ではない。

そもそも「先生」なる人物が先生であることを担保しているものは何かという問題は、意外とやっかいなものである。1つの回答としては、「先生」とよばれる人物が先生たり得るのは、あくまでも先生という役割を社会的に認知する機関によって与えられているにすぎないから、というのが可能だろう。たとえば、教室という場において、知識を有し子どもたちを矯正する先生なる役割を負う人物を必要とするという思想に基づいて学校教育が組織されているとすれば、「先生」と呼ばれるべき人物は常にそのように呼ばれることを期待しているだろう。ところがそれが常態化すると、いつのまにか教室の外でもそのように呼ばれることが当然であるという意識をもつようになる可能性がある。さきのアルチュセールの警官の例でいえば、当の人物が警官であることを保証されるのは、本当は職務にあるときにすぎないはずなのだが、やはりいつのまにか自分はいつでもどこにおいても警官であるという意識を常に抱くようになるわけだ。

実はこうした関係性の規定のされ方は、人と人がある関係性を結ぶとき、つねに観察されるものである。夫と妻、親と子といった身近な関係性から、隣どうし、相手が外国人といったように直接人間と人間の関係性、さらに、A都市とB都市、自国と外国といった関係性においても、やはり言葉が介在することによってその関係性が規定されているといえよう。そうでなければ、ブッシュ大統領による、タリバンの次はイラクであり、フセイン打倒こそ最終目標だという言説が、現在のアメリカで多くの支持を集めることができるとされる状況を理解することは難しい。タリバン、イラク、フセインといった呼称がいったい何を意味するのか、それらがすべてテロリストと関係があるということがいったい何によって担保されているのかといった問題は考慮されることがない。その関係性は、ただマスメディアでくり返されているものにすぎないかもしれないわけだが、人々はその関係性をそのような呼称で代表させることに満足しているわけだ。



## ⑦ カリキュラムと文化戦争

このようにみえてくると、カリキュラムや教科書の記述も、そうした問題と無関係ではないことが理解されよう。80年代後半から90年代中ごろにかけて「～スダディーズ」という名称で、アフリカ系アメリカ人研究、女性研究、ジェンダー研究などといった分野がアメリカの大学の正式カリキュラムに登場するわけだが、これらもただ新分野が追加されたというだけではない。こうした名称の研究分野を立ち上げるためには、当時使われた言葉でいえば、一種の「文化戦争」を勝ち抜く必要があった。大学のカリキュラム一般は、白人、男性、ミドルクラス中心のものであり、他のエスニック・グループ、女性、その他の社会的マイノリティの人々の視点が欠けているという批判からカリキュラム改革がなされていった。こうした改革に対して、90年代前半には、批判される側の層からは、アメリカのエリート大学が一部の過激派教授に乗っ取られようとしているとか、少数派、特に黒人があまりに白人を敵視するがゆえにアメリカは白人国家と黒人国家に分裂してしまうとか、一枚岩を誇ったアメリカ合衆国はいまや共通の価値観が崩壊しつつあるといった言説がさも現実味を帯びているかのようにはばまかれたのだった。

こうした中、ほんの一部ではあったが、当時小学校レベルのカリキュラムにまで影響を及ぼしたものとして、文化リテラシー (cultural literacy) なるものが登場した (Hirsch, 1988)。ハーシュ (Hirsch, E. D.) なる英文学教授が著わした同名のタイトルをもつ本は、しばらくベストセラーリストのトップの座を占めていた。その主張は、単純といえば単純なものであった。すなわち、強い国家としてのアメリカ合衆国が弱体化しつつあるのは、共通の価値観が崩壊して国民の一体感が薄れていることが原因であるのだから、全国民に共通の文化的知識を植え込むようなカリキュラムが必要であるというものだった。そしてその文化リテラシーの内実を、ABC順に並べたリストを上記の呼称でもって提示したのが、当時のアメリカ国内で受け入れられたのであった。実際にそれを小学校の正式カリキュラムとして採用して子どもたちの成績があがっているなどという報告が新聞で報道されたりしたものである。

さて、当然こうした文化の知識のリストも、それは白人、男性、ミドルクラス中心の視点からリスト項目が選定されたにすぎないものであり、さまざまな文化的背景をもち、信教の自由、思想の自由が保証されたアメリカでは許されるはずがないといった強力な批判もなされた。そして、ある意味でそのリスト項目だけでなく、そもそも建国以来多様な文化が存在することを誇りにしてきたアメリカが、そうした共通の文

化価値を子どもたちに押し付けることはなじまないという考え方が、当時はやった多文化主義的言説の中で優勢を占めていった。やがて、文化リテラシーという言葉もマスコミから消えていった。

だが、文化戦争なる状態は、常に存続するものだといってよい。特に内乱とか他国との戦争といった、国家が危機に瀕するときには、それがはっきりと前面に出てくる。今回の「同時多発テロ」に際しては、ウェストバージニア州の高校に通う女生徒が、米軍のアフガニスタン攻撃に反対して校内で「反戦クラブ」を組織しようとしたことは反政府的行為であり、教育現場を混乱させるものとして3日間の停学処分を受けたことは、日本でも報道された。当然、これは露骨な表現の自由の侵害であるわけだが、なんと女生徒が提訴した裁判において下された判決は、反戦Tシャツの着用もクラブの組織も禁ずるという、今までなら考えられないようなものであった。「国家の危機」という言説は、表現の自由といった思想を簡単に吹き飛ばしてしまう力をもつことを示す一例である。昨今のアメリカの状況を報道を通してみる限り、大統領の権限が異常に強まっており、またそれに対する反対の声が、一部小メディアを除いてはかなり小さいような気がする。

おそらく、表現の自由と思想の統制との拮抗は、文化戦争の中でも、多くの人々が直接体験させられるような形で表面化するものではないだろうか。平時においても、差別表現の禁止と作家の書く自由との対立という形で、表現の自由の問題が浮上することがあるが、その場合、大多数の人々はそれを表現の自由の重要な問題であると考えことはあまりないような気がする。国家の危機が声高に叫ばれるような事態が到来したとき、はじめて人々は言いたいことが言えないといった事態の怖さを体験するような気がする。

いずれにしても、こうした問題は、国民に、そして学校教育においては子どもたちに、何をどのように教えるのかといった問題として考えなければならないという点において、それは直接リテラシー習得の問題でもある。

すでに述べたように、人々がその時どきに生きる空間は、多くの言葉によって構成されている。国家の危機が声高に叫ばれるとき、ある特定の言説がくり返し流される。そしてそのような言説はいつのまにか多くの人々に無意識のうちに受け入れられていき、やがて教育内容にまで浸透していく。そのプロセスは急である場合もあれば、ゆっくりと進む場合もあろう。それは常に文化戦争と称され得るものであっても、まさかそうした事態が戦争であるとは意識されない。リテラシーは、文化戦争の中で習得されていくものである、と試みてきたところで、その内実はなかなか体験しにくいものがあるだろう。それが実感できるのは、人々が生きている空間が息苦しく

なったときとか、差別的表現によって傷つけられたときのように、精神的空間に個人的危機を感じたときではないだろうか。リテラシーのもつ政治性が最も暴力的な形で現われたときと言い換えてもよいかもしれない。

精神空間が平時の状態にあれば、リテラシー習得の政治性などはほとんど感じられることがないだろう。イギリス人と紅茶を楽しむために英会話を習う、フランスで買い物を楽しむためにフランス語会話を勉強するといったとき、英語なりフランス語のリテラシー習得の一端を経験しているわけだが、そこは政治的次元の問題などまるで存在しない、気楽で楽しい世界にみえる。経済的に豊かであり、地域社会においても差別的視線を投げつけられるでもない空間で毎日過ごすことができているならば、そもそもリテラシーの政治性の問題などとは無縁なのである。しかし、そのような気楽で楽しい世界が実現されていると感じるときほど、リテラシーの暴力性が最も発揮されているのである。

## ⑧ 学習とは、多様なものとの出会い

リテラシーの内実を文字に限定し、リテラシー学習をすでに存在する文字の読み書きを覚えることであると定義すれば、本書のような企画はまったく無用の試みとなる。しかしすでにみてきたように、リテラシー学習とは、たとえば外国語学習などといったものと同次元で、すなわち覚えるべき文字の読み方書き方があらかじめ設定されており、あとはそれをどのくらい覚えるかといったことではない。メタ知識としてあらたな知識をふやすという側面は、たしかに学習の一面面であると思うが、特に言語やリテラシーの場合には、意味の問題と切り離すことができないことから、どの意味を正しいものとして覚えるか、覚えさせるかということが問題になるのである。そこに政治的決定が求められる余地を残すことになる。

言語の場合、たとえば言語習得という場合は、言語学習とは明らかにその内容が異なる。言語を習得する (acquire) ことは、主としてメタ知識の蓄積である言語を学習する (learn) ということとはその次元が異なるのである。言語を習得するためには、文法知識を中心とする言語構造の理解にとどまらず、実際に社会的に用いるための社会言語学的知識や語用論的知識をも獲得する必要がある。しかも高度な外国語運用能力があると認められるためには、直接言語とはかかわりのない、声のトーン、視線の投げ方、服装、身のこなしなどといったことも重要な獲得要素となる。

ここでは、一般的にいう学習とは何かを議論する場ではないので、リテラシーの場合は学習ではなくて、習得というべきだということを主張するものでもない。た

だ、リテラシー学習という場合、その学習には、今述べたような習得の意味合いを含めなければ、その正確なとらえ方はできないということである。すなわち、リテラシー学習という場合のリテラシーとは、多様な価値、さまざまな知識を意味し、リテラシー学習とは、多様な価値とのあらたな出会いの中で、自らの社会的位置を確認、修正しながらあらたな知識として自分のものにしていくことということになるうか。

#### 付記

本文中には参照表示しなかったが、本稿理解のための重要なものとして、フレイレ (Freire, 1968)『被抑圧者の教育学』(小沢有作ほか訳・1979年/亜紀書房)がある。また識字の政治性を描いたものとして、拙著(菊池久一)『識字の構造』(1995年/勁草書房)を参照いただければ幸いである。さらに、識字研究の基本文献をまとめたものとして、少し古いが、“*Perspectives on Literacy.*” (Kintgen, E.R., Kroll, B.M., & Rose (Eds.) 1988/Southern Illinois Univ. Press) が便利である。

なお、本稿は2002年2月の段階での脱稿であり、アメリカによるイラク侵攻以前のものであるが、当時の状況を残しておくために、現時点における視点からの修正を加えていないことをお断りしておきたい。また本稿は、勤務校の特別奨励制度の適用により可能になったものである(2004年6月1日)。

## 第3章

### ヴィゴツキーの理論を拡張する

：生命工学研究室での日本人による  
社会的相互行為を事例として

本論で得られた知見をもとに、ワーチ (Wertsch, J. V.) が提起した指示連鎖 (referential continuum) の機能を拡張する。さらに、ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) の連鎖をどのように拡張できるか、なぜ拡張すべきなのかを示す。

この拡張作業では、まず、かつてワーチが行なったジグソーパズル実験を再検討する。ワーチ自身が危惧していたように、実験の結果がその人選によるものかどうかをはっきりさせるため、もとの指示連鎖を吟味しつつ、結果を確認する比較対象として、ここでは日本人によるやりとりのデータを分析する。

日本人データの分析と結果を、ワーチの結論へうまく統合させることができる。しかし、ワーチのデータの再検討からも、日本人データの分析からも、同じ結論が導かれる。指示連鎖には異なる機能をもつ変異型が存在する。ヴィゴツキーが「思考と言語」ではじめて提起した内化連鎖も含めて、これら変異型をより包括的な連鎖へと豊かにまとめあげることができるのである。

#### ① はじめに

ヴィゴツキーが創案した内化連鎖 (internalization continuum) は、外面から内面へと並ぶ以下の要素で構成される。順に、書きことば (written speech)、外言、ひとりごと、内言、思考、意欲 (motivation) である。この連鎖については十分に記述されているので、ここでは詳しく立ち入らなくとも差し支えないだろう (Vygotsky & Luria, 1993; Wertsch, 1985)。ワーチは、内化とその連鎖に関する自身の研究にまつわるヴィゴツキーの知見を拡張して、もとの連鎖では1つの要素だった外言に、「省略 (abbreviation)」と「指示的視点 (referential perspective)」という2つの記号的メカニズムが内在すると提案したのである。

省略についてヴィゴツキーは、内部的局面 (the Inner Plane) の入り口にあって、しかも最も重要な特性だととらえていた。しかしワーチは、これを外部的局面で働く外部機能だとしたのである。ヴィゴツキーによると、他者との相互作用が内化されたものが自己だとすれば、この自己が表現するのは相互行為を完遂するのに必要な情報だけであり、それ以外の要素は抜け落ちる。たとえば、ひとりごとや内言で「わたし」が主語であるなら、話し手はそれを省略するだろう。なぜなら、自分自身を指し示すのに「わたし」を使うのはたいてい冗長だからだ。

話し手が表現を省略しても、省かれた情報は内部的局面に存在するため、完全な表現に等しい意味が保持される。ヴィゴツキーの著書から簡単な事例を引いておけばここでは事足りよう (Rieber & Carton, 1987)。

A: お茶はいかがですか

B: いりません

Bが短くこたえる「いりません」は、「いいえ、わたしはお茶はいりません」という完全な表現と意味のうえで等しい。省略されていないこの表現が、上の事例にある「いりません」に潜在しているのである。ヴィゴツキーの説明によれば、省略された外部表現には、主語、目的語、動詞といった冗長な情報が隠されている。

ワーチはこの推論に従い、省略された表現には少なくとも1つ別の表現が隠しこまれていると述べる。省略された表現が社会的なやりとりで用いられることが、参加者の間主観性 (intersubjectivity) や内化の程度が前よりもあがっていることを示唆する、というのはヴィゴツキーと同じである。

ワーチは、ヴィゴツキーが述べる省略という概念の適用可能な範囲を、内部的局面のほかに、外部的局面へも広げた。これは、非対称的なやりとりでは発言の省略が外部でも機能を果たすことから明らかにされる。まとめれば、彼ら2人にとって、やりとりで表現がしだいに省略されていくことは、間主観性の深まり、聞き手側に課された責任の増加、内化の進行といったことを示すものである。

以下、指示連鎖と省略に関するワーチの研究を再検討する。さらに、その結果がここでのおもな目的へいかに統合できるかを示す。具体的には、ワーチが対象としたのとは異なるやりとりのデータを分析して、彼のいう連鎖をどこまで拡張できるのか、あるいはどのように拡張すべきなのかを実際に示す。

トラックのジグソーパズルを用いた実験から (Wertsch, 1985, pp. 170-183)、ワーチは3種類の言語的指示表現を見いだした。文脈報告 (context informative)、共同

指示 (common referring), 直示 (deictic) である。ワーチによれば、符号化される情報量がそれぞれで異なる。以下、これら3種類を情報量の多い順に説明していく。

文脈報告表現とは、3つのうち、最も多くの情報を含み、文脈に依存する程度が最も小さく、最も明示的であり、「状況のとらえかたを知らない者にとってはまだ自明ではない方法で、指示対象をカテゴリー化するものである」(Wertsch, 1985, p. 171)。たとえば、ある話し手が文脈報告表現を用いて対象に名前をつけたとき、いったん名づけてしまえば、ある言語共同体の「外側」にいたとしても、英語を操るアメリカ人のように同じ言語を話す者なら誰でも、こうした表現の意味を理解できる。例はたくさんあるだろうが、「トヨタセリカ」「世界貿易センター」「モンブランの万年筆」などがそれだ。次の「共同指示」は、「共同呼称 (common name)」表現としても知られるもので、ある言語共同体の「内側」にいるメンバーが対象を指示する方法となる。ワーチによれば、この表現に符号化される情報は文脈報告表現よりも少なく、そのために明示性は小さく、文脈に依存している。先ほどの例と対応させれば、「スポーツカー」「マンハッタンで最も背の高い建物」「最高の万年筆」となる。ワーチの指示連鎖で最後の3番目にあたるのが直示表現である。情報量が最も小さく、3つのうち明示性は最小、文脈依存性は最大である。ワーチによれば、直示の使用は、聞き手の頭の中には直示表現に対応する意味がすでに存在すると話し手が前提していることの1つの現われである (Wertsch, 1985)。この表現を用いる話し手は内側に情報をもってほのめかすが、文脈報告表現のように内在する情報「すべて」が露わになるわけでも、共同指示表現で成立する情報が表現されるわけでもない。ヴィゴツキーの理論に従えば、直示に符号化された情報はすでに聞き手の頭の中にある。したがって、直示がうまく機能したなら、このことは必然的に、聞き手の責任と参与者の間主観性のレベルが相対的に高いことを示す証拠となるのである。

ワーチは、文脈報告 - 共同指示 - 直示というこれら3つの部分から成り立つ指示連鎖を、先述のバズル課題で制約をかけた実験の分析から見いだした。各試行で、母親は子どもがバズルを完成するよう手引きする。実験に参加した子どもの年齢は2歳半から4歳半にわたっていた。できあがったバズルは、箱を積んだ後部の荷台と、トラックの車体やタイヤといった荷台以外の部分によって構成される。バズルの組み立て方は一通りしかない。分析者は実験の設定として、完成図とバズルピースの山とを母子ペアの前に置き、子どもがバズルを解くのに必要ならいつでも手を貸すよう母親に求めた。

次に、バズル実験から2つの事例を再検討し、ワーチの指示連鎖に関連した詳細を明らかにしよう。1つは母親が2歳半の子どもに手引きしていた事例 (2歳半事例)、

もう1つは別の母親が3歳半の子どもとともに作業していたものである(3歳半事例)。用いたパズルは同じものだったが、結果は著しく異なっており、指示連鎖とともにそれを批判的に分析する意義がここにある。

上述の指示連鎖を基準としてみると、2歳半事例で成立した間主観性は最低限のものであった。その結果、子どもが作業の責任を担うこともなく、したがってパズルを完成させることもできなかった。

この2人のやりとりにより、詳しく目を通して、ワーチの分析にふれながら、いかにして失敗が起きたのかをつきとめよう。以下の断片は、もとのワーチの書き起こしから引用した2歳半事例でのやりとりである。

(C=子ども M=母親)

- 1 C: 見て、クラッカー。ほら。((タイヤのピースを指して))
- 2 M: クラッカー。それクラッカーみたいね。
- 3 C: クラッカー。
- 4 M: うんうん。
- 5 C: ほら、見て見てクラッカー。
- 6 M: クラッカーみたい。でもクラッカーじゃないね。クラッカーじゃないよね。
- 7 C: このトラックを作らなくちゃいけないじゃない。
- 8 M: できる?
- 9 M: このトラックを作るの。
- 10 M: タイヤはどこ?
- 11 M: こっちのトラックをそのままにして。((トラックを指さす))
- 12 M: そのままに。それで、こっちにトラックを作るの。((パズルの枠を指さす))
- 13 C: これになるように。((モデルのパズルを指す))
- 14 M: このトラックのタイヤを探そう。
- 15 C: これ何? ((車体のピースを拾い上げる))

最終行が示すように(15行目)、あるピースがモデルのトラックのタイヤを表現するものだという母親の暗示を子どもはまだ受け入れていない。タイヤのピースを何度も「クラッカー」とよんでいたのが証拠だが、むしろ、彼は自分の「内」主観的な(intrasubjective)世界にとどまっていたのである。パズルをめぐって2人に間主観性がほとんどみられず、子どもは作業の責任を担うことができていなかった。そのため母親には、やりとりの方略を調整し、課題を完遂させる程度の間主観性の水準を確保する必要があった。つまるところ、指示的視点の変化からわかるように、母親が方



略を変えていた間、2人は最小限の間主観性しか達成できていなかったのである。母親はタイヤを指し示すために、結局「タイヤ」という文脈報告表現ではなく直示を使うようになった。ワーチによれば、こうした直示への変更は、「…明らかに、精神間機能の水準を確立させようとする(母親の)試みが反映されたものである」(かっこ内の追加は筆者による。Wertsch, 1985, p. 176)。

ワーチによるこの課題の分析を要約すると、母親ははじめ「タイヤ」のような文脈報告表現を用いていたが、結局、同じ対象に対してかわりに直示を規定値として用いるようになった。15行目の後に続くやりとりでは、母親は条件を「つり上げ (up the ante)」(Bruner, 1975/Wertsch, 1985より引用) ようとして、「タイヤ」という文脈報告表現を再び使い、情報量のより大きな「上」の方へ移ろうとしたものの、その試みは失敗してしまった。実験での指示表現の変化過程を記述するために、その後ワーチは各表現型の生起回数をかぞえている。

3歳半事例でのやりとりの分析に目を転じれば、2歳半事例とは好対照だったことがわかる。そこでは、母親の「タイヤ」という文脈報告表現に対して子どもはすぐに返答をしていた。その後、タイヤを同じ対象として指し示すのに母親は直示を使った。しかし、この直示は、2歳半事例のやりとりにあったような、間主観性を引き上げるための出発点ではない。3歳半事例での子どもは、その直示表現をタイヤという指示対象の代替物として理解していた。しかし、2歳半事例での母親は、課題を進めるために間主観性のレベルを高めようとして直示に頼っていたものの、むだな努力だったのである。

表3-1は以上2つのデータから得られた結果の概観である。

表3-1 指示の視点

	パズル課題序盤	→	パズル課題終盤
	情況説明	→ 直示	→ 情況説明
2歳母子	車輪 (失敗)	これ (成功)	車輪 (失敗)
3歳母子	車輪 (成功)	これ (成功)	

ワーチは、この実験の結果にある不確実性にふれ、それゆえ、新たな知見を得ないまでも、少なくとも結果を確認できるような、まったく別種のデータを分析する必要があると述べた。実験を通してワーチは、指示表現の違いとともに、母親と教師がそれぞれ子どもと生徒へ責任を割り当てるやり方に大きな違いがあったことも見いだしている (Wertsch, 1985, p. 165)。具体的にいうと、アメリカ人の母親とブラジル人の教師は、それぞれ子どもと生徒に課題の進め方を任せていた。それに対して、ブラジ

ル農村部に住む母親や、子どもを指導する子ども、言葉の不自由な子どもと課題を行なう母親といった者たちは、実験課題における責任を相手に委ねることがほとんどなかったのである。さて、指示連鎖に関するワーチの研究の応用範囲は広いうえ、ヴィゴツキー学派の研究の関心は結局のところ責任の委譲にある。したがって、ワーチの結論に言語的あるいは社会的なバイアスが入り込んでいないかどうかを確かめるには、バズル実験とはまったく異なるやりとりでの学習を分析する必要があるだろう。

## ② 日本人の大人2人のデータ

日本人どうしによるトレーニング中のやりとりが本研究に適していたのは以下の理由からである。第一に、生化学者と助手とのやりとりが、ワーチの実験でのポルトガル語とも英語ともまったくつながりのない日本語で行なわれていたことは明白である。次に、バズル実験に参加していたのは親（大人）と子ども、あるいは子どもどうしだったのだが、日本人でペアを組んでいたのは2人の大人であった。最後に、日本人データとワーチのそれとの対照的なところに、前者が生化学者と助手の作業上の必要から自然に生じたできごとの一部だということがある。生化学者は助手に技術的な手続きの指導をしていた一方、ワーチが設定した課題は実験的なものだったのである。

しかし、ここではバズル課題でのそれとは異なる分析を日本人データに対して行なう。原則としてワーチは、文脈報告-共同指示-直示という連鎖をなす3つの表現の生じた数をかぞえていた。それぞれ合計したパターンから、その変動を連鎖にあてはめて説明したのである。

ここでは、文脈報告、共同指示、直示の各表現「すべての」生起数をかぞえるのではなく、機能の面で似た文脈で生じたもののみを検討する。

先ほどの断片中9行目と11行目の、母親が「トラック」という文脈報告語を使った部分を例に、問いを明確にしよう。

9M：このトラックを作るの。

11M：こっこのトラックをそのままにして。（（トラックを指さす））

指示表現は同じ「トラック」であるが、指示対象が異なるため、機能もそれぞれで異なる。9行目の「トラック」が指し示すのは「完成した」トラックのモデルであった。一方、11行目の「トラック」が指し示していたのは「これから完成させなければ

ならない」トラックのパズルである。

よりはっきりさせるため、本分析の対象に含め「ない」日本人データから典型的な事例を提示しよう。トレーニングが始められたばかりのころ、生化学者は「分光器」という文脈報告語を用いて機械を名づけたと同時に、それを助手に見せていた。この表現を分析からはずしたのは、分光器を「紹介すること」がこれ一度きりしか起こらなかったためである。すなわち、機能的に等しく比較可能な表現がこのほかに存在しなかったのだ。同一の対象を同じ目的で指し示す指示表現のみ、ここでの分析に含めた。日本人どうしのトレーニングにおけるやりとりは、実験室内の機器と流し台という別々の2か所で起きていたため(図3-1参照)、そうした表現は容易に見つけることができた。

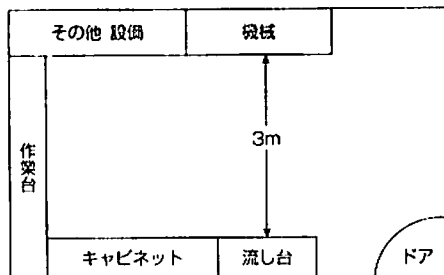


図3-1 研究室の見取り図

トレーニング中には室内の各場所で異なる作業が行なわれていた。流し台では分析資料を準備し、機器のあるところでは2人でそれを分析していた。また、助手が手順を理解し、ゆくゆくは1人でも作業できるといえるようになるまで、生化学者は一連の同じ行為をくり返していた。機器と流し台という2つの機能的単位のくり返しから、生化学者の指導方針が明らかとなる。それは、助手が手続きを理解し、1人で分析ができるまで、一連の行為をくり返すというものであった。

技術的なトレーニングのように複雑なやりとりの中から、機能的に等しい単位を同定するためには、まず、参与者の姿勢、話題、位置取りなどの変化に注目して、そうした単位を探し出す必要がある(Kendon, 1990; Scheflen, 1973, 1974)。すでに述べたように、2人は実験室のあちこちでいっしょに作業をしていたため、これは比較的容易である。さらに本分析では、「何が起きているのか?」(Erickson & Shultz, 1982)という、きわめて帰納的な問いをくり返した。参与者が何をしていたのか問う必要があるのは、そこから彼らの行なう機能的単位の創始、維持、終了を示すことができる

からである。どのようなことを参加者が行なっていれば、多様な表現（文脈報告-共同指示-直示）が同じ機能を果たすことを実証できるのか？

ビデオの分析でわかったのは、実験室内の2か所、すなわち異なる2つの機能的文脈である「機器」と「流し台」において1時間にわたるトレーニングが行なわれていたということである。図3-2を参照してほしい。

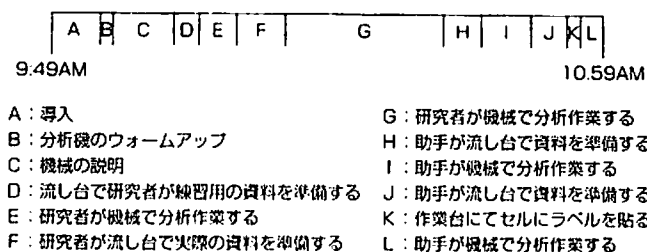


図3-2 練習の流れ

図3-2からわかるように、2人は流し台と機器という機能的単位をくり返している。同じ参加者たちが同じ目標を達成すべく2つの機能的単位をくり返し実行するという、ヴィゴツキー学派的な自然実験のような場面もつくり出されていた。

後でみるように、日本人データを分析した結果、2歳半および3歳半の各事例から見いだされたものと同じような指示表現とその変化、すなわち、文脈報告→共同指示→直示から指示連鎖が構成されていた。しかし、この連鎖にはさらにもう1つの要素が含まれていた。日本人参加者は「無指示表現 (non-referring expression:  $\phi$ )」とここでよぶものを用いていたのである。これにより、ワーチが提起した連鎖 (Wertsch, 1985, p. 168) が拡張され、文脈報告→共同指示→直示→ $\phi$ という4つの表現となる。

パズル課題とトレーニングのどちらも、その指示的視点は見かけ上「同一の」連鎖を成すことを示すため、以下、トレーニングにおける2つの機能的単位として流し台でのユニットDおよびFを分析する。流し台ユニットDとFは、2つの下位作業で構成された特定の活動がなされる流し台という場所で起きた行為から成る点で、それぞれ全体としては機能的に等しい (表3-2を参照)。

表3-2 流し台ユニットDとFの手順 (生じた順)

- |  |
|--|
| ① 助手の注意をピボットに向ける                           |
| ② ピペットでセル (プラスチックでできた深さ5cmほどの直方体の容器) を準備する |