

W.S. グレイのリテラシー論における機能について — 「成熟した読み」の指標化に焦点をあてて—

樋口 とみ子

Functions in the Literacy Theory of W.S.Gray
— Focussing on the Scale of Reading Maturity —

Tomiko HIGUCHI

Accepted July 19, 2011

抄録：本論文では、グレイの提起したリテラシー論における機能概念の特徴について検討した。彼の主張は、リテラシーの機能を、既存社会への効果的な適応のみでなく、一人ひとりの主体的な意思決定やコミュニティにおける問題解決、さらには「批判的読み」など、幅広い視野からとらえようとするものであった。こうした主張は、「成熟した読み」を指標化する試みにおいて、よりよい生活と結びつくリテラシーを求める「態度」や「興味」を重視するものとして具現化されていった。成熟とは到達点ではなくプロセスであるという発想を背景に、獲得した知識の量や範囲よりも、知識を得ようとする個々人の態度や努力などに力点がおかれたのである。その際、態度などの「個人の内面」に問題が焦点化されていく一方、既存の「社会構造」を批判的に問いなおす視点は弱い傾向にあることも明らかになった。

索引語：機能的リテラシー, W.S. グレイ, 読み, 成熟, 規準

Abstract : This paper aims to examine characteristic of the function concept in the literacy theory of W.S. Gray. Taking a wide perspective, he asserted a variety of functions in literacy education; for example, not only effective adaptation to the existing society, but also individual, independent decision-making, problem-solving in the community, as well as critical reading. His assertions, in the attempt to create a scale of reading maturity, pragmatized the value of an individual's attitude and motivation to seek literacy that is tied to a better life. Gray considered maturity not as an achievement point, but a contextual process towards competence, and thus individual's attitudes and efforts are valued over the amount of knowledge acquired. While Gray's scale attaches importance to the inner aspects of the individual, such as one's attitude, it, on the other side, tends to be weak in its view of critical questioning the existing society structure.

Key Words : functional literacy, W.S.Gray, reading, maturity, scale

1. はじめに

リテラシー概念への注目が高まっている。そのきっかけの一つは、OECD（経済協力開発機構）が実施する国際調査 PISA（Programme for International Student Assessment）のなかでリテラシーという言葉が用いられたことにあるだろう。2000 年から 3 年ごとに行われている PISA では、具体的な調査分野として「読解リテラシー」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」が設けられている。いったいこれらの中身はどのようなものなのか、とりわけリテラシーとは何を意味しているのかという点に人々の関心が集まることとなった。

早くから PISA の中身を翻訳し紹介してきた国立教育政策研究所によれば、PISA の各調査分野は、「それまで学校や様々な生活場面で学んできたことを、将来、社会生活で直面するであろう様々な課題に活用する力」を測定するために設けられている（国立教育政策研究所編，2007, p.i）。つまり、学校などで学んだ内容を実際の社会生活のなかで「活用」していく能力を、PISA はリテラシーという言葉を用いて測ろうとしているというのである。従来の IEA（国際教育到達度評価学会）の調査が各国・地域の学校におけるカリキュラム内容とその習得状況を分析するのに対して、OECD の PISA は「子どもたちが将来生活していく上で必要とされる知識や技能」に焦点をあてるという点で、学校内に限定されるのではなく、実際の社会生活との結びつきをより重視しているということになる（国立教育政策研究所編，2007, p.3）。

このような紹介のされ方の影響もあり、日本では、PISA リテラシーの特徴をあらわすときに「活用力」「応用力」という言葉が使われることも少なくない。新聞報道などにおいても、PISA の数学的リテラシーが「数学的応用力」と訳される場合がある。

しかしながら、リテラシーという言葉のもともとの意味内容は「文字の読み書き能力」であった。¹⁾つまり、口承文化（orality）に対する書字文化において、文字を媒介とした意思疎通を行う「識字能力」を意味していた。それが次第に、さまざまな意味内容を含みもつものともなっていく。すなわち、読み書きができるとはどういうことなのかを考えるなかで、さまざまな見解が提出されてきたわけである（樋口，2010）。

これまでに提起された見解の一つに、機能的リテラシー（functional literacy）という概念がある。これは、初歩的な読み書きのスキル（たとえば、アルファベットの認識や簡単なパラグラフの音読など）の習得にとどまるのではなく、それが実際の日常生活のなかで生きてはたらく機能的なものとなっているかどうかという視点からリテラシーをとらえようとするものである。この機能的リテラシーの概念を最初に体系化しようとしたのが、アメリカ合衆国のグレイ（Gray, W.S.）だといわれている（小柳，1998）。1914 年からシカゴ大学で教鞭をとったグレイは、「読み」（reading）に関する研究（Gray, 1941）などをもとに、1950 年代に機能的リテラシーの概念を提起した。

実はこのグレイの主張が、先述の PISA のリテラシー概念に少なからぬ影響を与えている。PISA の調査概要を説明する文書のなかでは、その冒頭において、「PISA リテラシーの基本的枠組みを反映する」ものとして、いまからおよそ 50 年前のグレイらの主張が引用されている（OECD, 2002, p.12）。具体的な引用部分は、次のようなものである。

本書は、成熟した有能な読み手の特徴に関するものである。つまり、現在の生活における読みの要求に効果的に応えるためには、どのような関心・態度・スキルが必要なのかについて、それ

らの特徴をさまざまな方法で探究している。同じく重要なのは、読むことを通して、生活をより豊かに、より満足のいくものにするのを可能とする機会を最大限に活用するためにはどんな特徴が求められるのかという点である (Gray & Rogers, 1956, p.1)。

この引用部分に関連して、PISA では、簡単な単語の音読などの初歩的なレベルにとどまるのではなく、グレイらが「様々な目的のために状況を横断して読みのスキルを応用することに焦点をあてている」という点を高く評価している (OECD, 2002, p.12)。

本論文は、このグレイのリテラシー論に焦点をあてる。日常生活のなかで生きてはたらく機能的なものとしてリテラシーをとらえることの意義を訴えたグレイの主張を検討することは、PISA のリテラシーの特徴をより鮮明にしていくためにも重要な作業になると考えられる。

グレイのリテラシー論に関する先行研究では、その先駆性が指摘されてきた。たとえば、グレイの主張は、日常生活におけるリテラシーの実用性のみでなく、「社会参加」や「学習者の自立」への糸口をも含めた幅広い意味をもつものと理解されてきた (小柳, 1998, p.239)。たとえば職場で機械の操縦説明書を読んで可動させたりするなど、具体的な場面での実用性にとどまらず、人間の基本的な権利の一部としてリテラシーをとらえ、それが学習者自身の自立や社会参加に通じるようなものでなければならないことを提起していたとされるのである。また、「仕事に根ざすという経済的側面から、より幅広い社会文化的かつ政治的側面へとリテラシーのあり方を広げた」ものとしても評価されている。(Verhoeven, 1994, p.17)。

その一方で、先の PISA の報告書では、機能的リテラシー論の問題点も指摘されていることに注目せねばならない。つまり、機能的リテラシー論は、その後の展開のなかで、大人の生活において生きてはたらく最小限のスキルに焦点をあてる傾向にあったとされるのである。そこで、PISA では、そうした問題点を克服し、さらに幅広い視点からリテラシーを位置づけなおすことを試みているという。PISA における「リテラシーの定義は、『機能的』とか『生存のための』と呼ばれてきた 1970 年代の狭いリテラシーの概念を超えるもの」であり、「より広い社会的コンテキストにおいて参加するための重要な役割を果たすもの」であるとされている (OECD, 2000, p.15)。とりわけ、「参加には、批判的な位置や、個人の自由に向けた一步、解放とエンパワーメントも含まれる」(OECD, 1999, p.21) という。ここでは、機能的リテラシー論が重きをおくとされてきた、現在の生活への効果的な活用という視点のみでなく、既存社会への「批判的な位置」をも含みもつことの重要性が指摘されている。

そこで、本論文では、あらためてグレイのリテラシー論における機能概念の特徴を検討することを目的とする。その際、グレイが実施した「成熟した読み」(maturity of reading) の指標化に関する調査を分析したい。というのも、グレイの提起した「成熟した読み」の指標については、管見の限りこれまで注目されることがなかったものの、初歩的なスキルを超えて日常生活のなかで生きてはたらく機能としてリテラシーを想定する場合、それが具体的にどのような内実と広がりをもってとらえられていたのかを探るための重要な糸口となると考えられるからである。成熟しているとされる読みとはいったいどのようなものなのか、先の PISA の報告書で指摘されていた「批判的な位置」は取り上げられているのかについて検討してみることは、リテラシー概念そのもののあり方を考究する上でも重要であろう。

この課題にアプローチするため、本論文の第 1 節では、グレイの提起した機能的リテラシーの概要を検討する。次に第 2 節では、グレイらの行った「成熟した読み」の指標化に関する調査に焦点をあ

て、開発された指標の具体的中身を明らかにする。その後、第3節では、調査結果から浮き彫りとなるグレイのリテラシー論における機能概念の特徴について考察する。

2. グレイによる機能的リテラシー論の提起

(1) 機能的リテラシーという概念

グレイは、1956年、ユネスコの要請に応じて執筆した著書『読み書きの指導』において、機能的リテラシーの概念を提起した。²⁾ そこでは、次のように定義された。「機能的リテラシーを身につけた人とは、彼の所属する文化あるいは集団において読み書き能力がごく普通に想定されているあらゆる活動に効果的に取り組むことができる読み書きの知識と技能をもっている人のことを指す」(Gray, 1956, p.24)。いいかえれば、「個人が所属する集団や文化のなかで普通に行なわれるあらゆる活動に効果的に参加できる読み書きのレベル」ということになる(Gray, 1956, p.245)。これらの定義では、現在の生活への「効果的」な参加が重視されていることを見て取れる。

こうした定義の背景には、従来のリテラシー教育の不十分さへの懸念が関係している。グレイによれば、これまでのリテラシー教育においては目標(standards)があまりに低く設定される傾向にあった(Gray, 1956, pp.19-20)。たとえば、アルファベットの認識や簡単なパラグラフの音読などの初歩的レベルでリテラシー教育を終えてしまうと、学習者は、身につけたスキルを実際の生活場面で十分に活用するには至らない。すると、当初は身につけていたはずの初歩的なスキルも次第に剥落してしまうとグレイは指摘している。アルファベットの文字を覚え、短い簡単なパラグラフを理解するという「これまで用いられてきたリテラシーのミニマム・スタンダードではもはや不十分となる」(Gray, 1956, p.245)のである。

このようなグレイの指摘は、「機能的非識字」(functional illiterates)の問題とも関係している。機能的非識字とは、たとえ初歩的な読み書きのスキルを身につけていたとしても、新聞の第一面を理解できないなど、実際の生活場面のなかでリテラシーを十分に生かすことができないという状態を意味している。たとえば、1933年以降のアメリカ合衆国におけるニューディール政策のなかでは、失業青年に対する職業訓練を行なう際、機能的非識字者の存在が浮き彫りとなり社会問題となっていた(Stedman & Kaestle, 1991, p.92)。³⁾

もともと、グレイによれば、リテラシーという言葉が初めて登場したといわれる19世紀末には、初歩的な読み書きのスキルを意味していた(Gray, 1956, pp.61-62)。つまり、公教育制度が普及していくなか、リテラシーの指導は、文字で書かれた単語を解説させることとほぼ同義とみなされていたという。読み書きは、純粋な認知的行為として受けとめられ、アルファベット文字や単語の解説、とりわけ音読が重視されていた。

だがその後、20世紀に入ると、次第に読むことを通した理解(understanding)や楽しみにも目が向けられるようになるとともに、黙読の重要性も指摘されるようになったという。

そして今、リテラシーが豊かな経験と見なされる時代が到来しているとグレイは見る。読み手は、文章につづられた意味内容を熟考し、自らの生活と関係づけるとともに、明示されていない含意を読み取る。さらには、読んだ内容をもとに判断したり結論づけたりして新たな行動を引きだすこともある。このように、読み書きを意味するリテラシーの範囲は次第に広がってきているという。

したがって、グレイによれば、リテラシーの教育は、いわゆる初歩的なスキルの獲得のみで満足してはならない。「最終的な目標は、単に読み書きの基礎的スキルを発達させるのみでは達成されない。若者や成人が読み書き能力 (ability to read and write) を高めていくにつれて、彼らの世界 (world) についての理解をも獲得しなければならない。そのような理解を伴っている場合にのみ、より鋭敏な洞察や、より適切な態度、さらには改善された行動様式を彼らは獲得することができるのである」(Gray, 1956, p.19) と彼は主張している。

ここで、読み書きのうち、読むということに焦点をあててみると、そこには初歩的なスキルに還元されない本質的な活動 (activities) として、次の6つが考えられるという (Gray, 1956, pp.62-64)。^①標識の意味を理解し、その時と場所に応じた実践的な決断をするということ。^②新聞やニュースレターから情報を得て好奇心を満たすということ。このとき、読み手は得られた情報を解釈し、価値づけている。^③通知文や説明書を見て意味を理解し、行動の変容をもたらすこと。^④明確な問題意識のもとに読み、問題解決をもたらすこと。このとき、読み手は書かれている内容を批判的に読みとる場合もある。^⑤直接には書かれていない含意を読み取り、関係性をつかむとともに、思慮深い反応をもたらすこと。^⑥表現の美しさを堪能し、楽しむために読むということ。以上のように、読むという行為にはさまざまな機能が含まれるという。

グレイの提起するリテラシー概念は、さらに、「健康や生活水準の改善、市民感覚の増大、あらゆる人の善のために貢献する意欲、世界についての理解の拡大、文化的背景の拡大、宗教的ニーズや意志への応答」などをも含むものとして広がっていく (Gray, 1956, p.245)。リテラシーは人々の日常生活におけるニーズの広がりや密接な結びつきをもつというわけである。

そのため、グレイのリテラシー概念は、学習者の置かれた生活環境や状況について考慮するものとなる。つまり、読み書きのスキルを無味乾燥な文字の羅列のなかで学ぶのではなく、日常生活のなかで実際に読み書きが用いられるような状況のなかでそれらを学んでいく必要があるとするわけである。グレイによれば、「読み手は、読みのメカニズムを習得するだけではなく、読んでいる文章の置かれた『社会的な文脈』についての気づきや、『環境のなかで作用している力 (forces)』についての気づきをも習得しなければならない」(Gray, 1956, p.22)。

ここで留意すべきは、次の二点であろう。第一に、グレイの主張は、ある特定の生活状況を想定し、そのなかで生きて働く機能を重視しているということである。ある社会的状況のなかで想定されている読み書きの活動が別の社会的状況においても同じように行なわれるとは限らない。そのため、グレイは、機能的リテラシーの中身をどこにでも通じる普遍的なものとは見なしていない。それぞれの学習者を取り巻く状況やニーズを把握し、それに応えるようなリテラシー教育のあり方を探ることをグレイは求めている。

第二に、必ずしも既存の社会文化的状況への効果的な適応のみを意図しているわけではないということである。「機能」するということを考えたとき、それはともすると既存の文化や社会的状況に「適応」していく側面のみが強調されることにもなりかねない。⁴⁾ だが、グレイ自身は、読んだ内容をやみくもに信じることをしないよう、また「プロパガンダの犠牲」となることをしないよう、「読んだ内容についての価値や正確さに問いを投げかける」ことをも考慮に入れている (Gray, 1956, p.71)。グレイの言葉を借りれば「批判的な読み」(critical reading) にも光をあてて (Gray, 1956, p.71)、より広い視野からリテラシーの機能をとらえようとしている。

「ただ単に眼前の問題を解決することのみを促そうとするリテラシー・プログラムは、とても視野が

狭い」のであり、「人々がより大きなコミュニティの活動や生活、思想に参加していくときにどのようなニーズが満たされねばならないのか」という点を考えるとともに、「読むことを通して、一人ひとりの経験を豊かにし、喜びと感動の新たな道を切り開くこと」も重視すべきだとグレイは主張している (Gray, 1956, p.22)。既存社会への効果的な適応のみならず、「批判的な読み」も含めて、よりよい生活を実現していくことをグレイは重視する。リテラシーとは「人間の福祉 (human welfare) の発展に不可欠のもの」とされるのである (Gray, 1956, p.18)。

(2) 機能的リテラシーの指導方法

では、上述の考え方にもとづくと、どのような指導方法がとられることになるのだろうか。機能的リテラシーを育成するにあたってグレイが重視するのは、次の二点である (Gray, 1956, pp.21-22)。第一に、指導の性質と期間は、それを受ける集団やコミュニティのニーズに合致しなければならないという。コミュニティに影響を与える地理的な要素や社会的・政治的・経済的な要素との関係によって、めざす到達度やニーズ、期待はさまざまに異なる。たとえば、新聞を理解することが求められる場合もあれば、経済的に自立することがより求められる場合もある。よって、学習者をとりまくコミュニティのさまざまなニーズを考慮してリテラシーの指導の特徴と期間を設計する必要があるとグレイは指摘している。

第二に、リテラシーを身につけることへの学習者のやむにやまれぬ動機 (motives) にもとづく必要があるという。グレイによれば、学習者自身が目標をはっきりと認識し、それを追究しようと努力するならば、進歩はより速くなる。そのため、指導のプログラムを設計するにあたって、学習者の動機を最も重要な位置に置かねばならないという。もちろん、学習者が当初から明確な動機をもたない場合もある。そのときは、リテラシーが緊急の課題を解くために役立ったり、満足感をもたらしたりするということが明らかになるような状況をつくりだすことによって、学習者の動機を高める必要があるとグレイは述べている。

これら二点を念頭におき、グレイは、初歩的な読み書きのスキルを含みつつもそれに限定されることのない指導方法を提案していく。具体的には、次の 4 つの段階が設定されている。①リテラシーへの準備段階、②簡単な教材に触れる段階、③スキルの習得を促す段階、④読むことについてのより成熟した興味と習慣をつくる段階である (Gray, 1956, pp.117-148)。

第一の「リテラシーへの準備段階」では、読み書きに慣れていない子どもたちを注意深く観察するとともに、子ども一人ひとりのニーズに即して、書かれたものへの興味を引き出すことが求められる。その際、ゲームやリズム運動などで音素への気づき (phonemic awareness) を高めることも行なうべきだとする (Gray, 1949)。

その後、第二の「簡単な教材に触れる段階」では、単語認識のスキルを指導しはじめ、簡単な文章を音読したり黙読したりする力を身につけさせるという。ただし、従来の初等読本 (primers) は、単語認識のスキルのみに焦点をあてていたため、子どもの興味を引く意味内容を軽視する傾向もあった。また、新しい単語があまりにも早く導入されるため、子どもたちは理解に苦しんできたとグレイは見る。そこで、自身は新たな教材の開発を試み、子どもたちの具体的で直接的な生活体験に光をあてて、そのなかでスキルを学ばせていくという方法をとりとうとする。⁵⁾ その際、グレイは、絵と文を組み合わせた形式の教材を用いるべきだと主張する。なおかつ同じ登場人物を教材のなかで用いつづけると、物語が継続し、単語認識と同時に意味内容の把握にも効果があると述べている (Gray, 1956, p.260)。

こうしたグレイの見解を具現化してできあがった教材が、資料 1 に示した、少年ディックと少女ジェーンを登場人物とする一連の物語本である (Gray, Baruch & Montgomery, 1946)。これらは、1950 ～ 1960 年代にかけて、アメリカ合衆国のリテラシー教育の代表的な教材になったとされる。ディックとジェーンに関する物語は、絵とともに簡単な文章の繰り返しのなかで展開されていく。たとえば、資料 1 の物語本は、「来てごらん、ディック。来て見てごらん。来てごらん、来てごらん。来て見てごらん。来てスポット〔犬の名：引用者注〕を見てごらん」と続い

ていく。グレイが意図したのは、このような日常生活を描いた物語本のなかでこそ単語認識の初歩的なスキルを生きて働くものとして学ぶことができるという点である。

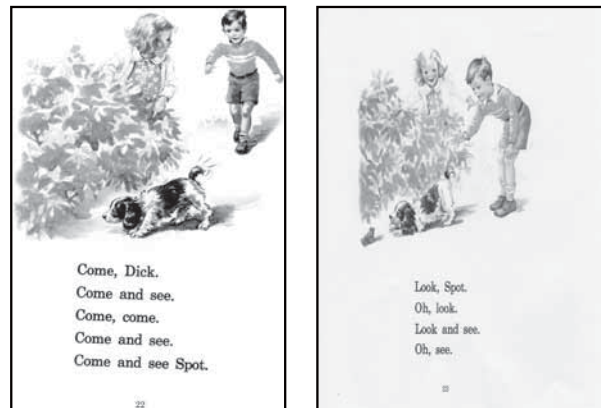
第三の「スキルの習得を促す段階」では、読むことを楽しめるように興味をもたせながら、単語認識のスキルを高めていくことを重視する。子どもの毎日の生活経験と結びついた物語などを読みながら、正確で自立したスキルの育成をめざすという。読むことを通して獲得したアイデアに反応したり、問題解決のためにそれらを用いたりすることも行うべきだとされる。さらに、探究心をもって読む習慣を身につけさせる必要もあるという。

第四の「読むことについてのより成熟した興味と習慣をつくる段階」においては、さらなる成長を促すこととなる。たとえば、現在の生活のなかで生じている事柄への興味を刺激するため、新聞や教室の掲示版などを活用することもある。また、コミュニティ全体が直面している問題、たとえば衛生や道路建設、食物栽培などの問題を学校のなかで検討することも推奨される。コミュニティの問題に興味をもつとともに、問題の解決にも子どもたちが関わるができるように、リテラシー教育のなかで取り組むべきだとされる。読んだ内容をもとに自らの考えを練り上げ、行動に移すことも必要だとグレイは述べている (Gray, 1956, pp.117-148)。

以上がグレイの考える機能的リテラシーの指導方法である。学習者のニーズや動機を重視するグレイが提起するのは、単語認識の初歩的スキルのみを取り立てて繰り返し反復練習するという方法とは異なり、物語の意味内容との関連をもたせて指導しようとする方法である。また、学校におけるリテラシー教育を、日常生活やコミュニティにおけるさまざまな問題を考えることと結びつける必要性も主張している。

では、グレイの主張する機能的リテラシーが十分に身についた状態とは具体的にどのようなものなのか。学校教育修了後も引き続きリテラシーが生活のなかで効果的に生きてはたらく機能的なものとなることを重視するグレイは、「成熟した読み書き」をどうとらえたのだろうか。以下では、グレイの提起する機能概念の内実に迫るため、彼の行った「成熟した読み」の指標化について検討してみたい。

資料 1 グレイの開発した教材



【出典】 Gray, Baruch & Montgomery, 1946, pp.22-23.

3. 「成熟した読み」の指標化に関する調査

(1) 「成熟した読み」とは何か

グレイはシカゴ大学の B. ロジャーズとともに、「成熟した有能な読み手」はどのような特徴をもつのかについて検討している (Gray & Rogers, 1956)。こうした検討を行った理由は、読むことに関して「より成熟した見通しや経験の幅広さ、より高いレベルの能力 (competence)」が求められている時代のなかで (Gray & Rogers, 1956, p.7)、有能な読み手がもっている能力を知れば知るほど、私たちはそれに向けて望ましい理解や態度、スキルを発達させることができるからだという。

グレイとロジャーズによれば、「成熟した読み」とは、「完全で豊かな生産的な生活に不可欠な読みの活動すべてに、意欲的かつ自立的・効果的に参加することができるような興味・態度・スキルをもっているということによって特徴づけられる」 (Gray & Rogers, 1956, p.56)。

より具体的には、次のように「成熟した読み手の特徴」がとらえられている (Gray & Rogers, 1956, pp.54-55)。①読むことへの熱意をもっている、②幅広い題材について読む傾向をもっている、③文字を意味に翻訳する力やアイデアをつかみ理解する力をもっている、④知っていることを有効に用いる力と習慣をもっている、⑤読んだ内容の長所と短所を理解し、偏見やプロパガンダを見抜き、提示されたアイデアの価値を「批判的」に考え、著者の意見の正確さを「批判的」に検討する力をもっている、⑥読んで得た知識をそれまでの経験と融合させる力をもっている、⑦場面のニーズや的確な解釈の要求に自らの読む速度を調節する力をもっている。以上 7 点の特徴を挙げるグレイらは、とりわけ⑤の特徴からも見て取れるように、いまある社会への効果的な適応のみでなく、「批判的」な検討を行う力も重視している点に注目しておきたい。

このようなグレイらの主張の背景には、一般的な意味の「成熟」、つまり人間の発達全体における「成熟」に関する次のような見解も関係している。グレイらによれば、一般的な意味での「成熟」については、その意味内容として環境適応や自律などが指摘されてきた (Gray & Rogers, 1956, pp.49-50)。だが、グレイらがとくに重視するのは、オーバーストリート (Overstreet, H.A.) の主張である。オーバーストリートは、「成熟」した人を、ある一つの到達点に達し、そこにとどまっている人としてではなく、つねに成長しようとする態度によって生活をより豊かにしていく人としてとらえた。換言すれば、人々の「成熟」のレベルを決めるものを、知識の範囲や量に限定するのではなく、「知識への態度 (attitudes) や知識を得ようとする努力 (effort)」に見出そうとする立場だということができる (Gray & Rogers, 1956, pp.50-51)。

このような見方を重視し、グレイらは、「ある到達点や特定の行動パターンというよりは、むしろプロセスとして成熟概念をとらえる」ことの必要性を自覚する (Gray & Rogers, 1956, p.50)。そこで、読むことに関する「成熟」についても、興味や態度がより幅広く豊かになっていくことを重視する。すなわち、「読むことを通して得られる興味やニーズの満足のなかで、成熟した読み手はより幅広く深く解釈する能力を発達させつづけている」と見るのである (Gray & Rogers, 1956, p.56)。

グレイとロジャーズの立場は、興味や態度の高まりという点から、読むことにおける「成熟」と一般的な意味での「成熟」とを密接な関係で結ぶという特徴をもっていることがわかる。つまり、「成熟した読み」のできる人とは、「単にある到達レベルに達した人を意味するのではなく」、「むしろ、発達を促すようなかたちで興味と態度が幅広く豊かになっていくので、生活との結びつきもつねにより幅広く豊かになっていく人のことをさす」のである (Gray & Rogers, 1956, p.56)。そしてそれは、オーバー

ストリートも指摘していたように「成熟の基準を、社会的適応のみに求めることを忌避し、代わりに職業生活における建設的な参加のための個人的でユニークな力を完全に創造的に発達させることができるという点に見出す」(Gray & Rogers, 1956, p.50) ものとなる。

(2)「成熟した読み」の指標化

以上の見方をもとに、グレイらは、「読みの成熟度」を低いものから高いものへとレベル分けするための指標化に取り組む(Gray & Rogers, 1956, p.57)。

指標化の具体的な方法としては、読みの実態を把握するためのインタビュー調査などを行っている。当初の調査は、アメリカ合衆国の人口 16 万人の都市において 1900 人を対象とするものとして実施される。さらに詳細なインタビュー調査では、40 人ほどの成人を対象に、読むことの直接的な目的は何か、より幅広い目的についてどう考えているのか、得られた新しい洞察は何か、読むことを通して得られる効果として考えられるものは何か、そうした効果が得られる頻度はどのくらいか、などを聴いている。また、実際にある文章を読んでもらい、その理解度をみる質問をしたり考えの相違を問うたりしている。

こうした調査のなかで、何度も改訂を行いながら、グレイらは「読みの成熟度」をとらえるための規準を作り出していく。当初、想定していた読みの 4 つのレベル、すなわち、①習慣のレベル(読むことを通しての感情的満足に関係するレベル)、②理解を呼び起こすレベル、③応用と転移のレベル、④統合のレベル(読むことの結果もたらされる人格的な変化によって特徴づけられるレベル)について、できるだけあいまいさを残さないように、また読みの具体的な行為を示すことができるように、さらには規準ごとにその質のレベルを判断することができるように、改訂をしていく(Gray & Rogers, 1956, p.72)。

その結果できあがった「成熟した読み」の規準は、資料 2 に示したものである(Gray & Rogers, 1956, p.109)。「読むことへの興味と目的」「読みの題材」「読みの能力」に分類した上で、a から l まで (k と 1 については各 4 つ) の

資料 2 「成熟した読み」の規準

1. 読むことへの興味と目的
 - a) 読むことへの熱意 (enthusiasm)
 - b) 自主的な読みにかかる時間
 - c) 興味の幅広さ (個人の通常の読みのパターンにおいてあらわされる興味の幅)
 - d) 興味の深さ (与えられた主題についてあらわされる興味の程度)
 - e) 読みが引き起こされる目的についての自覚
 - f) 実際に読みを引き起こす目的の数
 - g) 読みを引き起こす目的の価値
 2. 読みの題材
 - h) 題材への知的な挑戦
 - i) 題材のなかにあるアイデアの豊かさ
 - j) 題材の難しさ
 3. 読みの能力 (competence) のレベル
 - k) 意味の認識と解釈
 - 1) 文字や文の意味の把握
 - 2) 直接には書かれていない意味の認識を通して文字に書かれた意味の理解をより豊かにする力 (capacity)
 - 3) 関連する経験 (直接的なものであれ間接的なものであれ) 思い出すことや、読んだ内容から連想することを通して、書かれた意味や暗示されている意味についての理解を明確に豊かにする力
 - 4) 結論に到達したり、書き手によって書かれていないことを一般化したりするときに、書かれた意味や示唆される意味、関連する意味を用いることを通して、意味の理解を豊かにする力
 - l) 読むことから得られたアイデアに反応したりそれらを使ったりする
 - 1) 読んだ内容についての価値や質、正確さについて探究しようとする態度
 - 2) 読んだ内容の価値について結論を導く際に、判断を保留したり適切な基準を用いたりする傾向
 - 3) 得られたアイデアがもたらすであろう個人的・社会的価値について、暗示的であれ、明示的であれ、認識すること
 - 4) 獲得したアイデアを使ったり応用したりするときの見識、幅広さ、一貫性
- 【出典】Gray & Rogers, 1956, p.109 より訳出。

合計 18 の規準が提示されている。

これらの規準については、それぞれ 5 つの成熟レベルも設定された。たとえば、規準「a) 読むことへの熱意」については、読み手がどの程度熱意をもっているのかを判断するために、次ページ資料 3 のようなレベル分けがなされている。また、規準「b) 自主的な読みにかける時間」については資料 4 のように、さらに、規準「1) 読むことから得られたアイデアに反応したりそれらを使ったりする」のうちの「1) と 2)」については資料 5 のようにレベル分けがなされている。

資料 3 規準「a) 読むことへの熱意」のレベル分け 【出典】Gray & Rogers, 1956, p.81 より図表化。

レベル 5	読む分野について限定することなく、読むことへの最大のニーズの表明または最上級の表明
レベル 4	限られた一つの分野に関して、読むことの楽しみ、興味、喜び、満足についての最高の言葉の使用または表現
レベル 3	特に楽しむためのものではなく、会話の手段として、また社会的な助けとして、仕事の手段としての読み
レベル 2	読むことへの好き嫌いをいずれも表現しない；概して無関心である
レベル 1	読むということへの明確な嫌悪感や否定的な反応の表現

資料 4 規準「b) 自主的な読みにかける時間」のレベル分け 【出典】*Ibid.*, p.83 より図表化。

レベル 5	1 日に 4 時間またはそれ以上読む
レベル 4	1 日に 3 時間～3 時間 59 分読む
レベル 3	1 日に 2 時間～2 時間 59 分読む
レベル 2	1 日に 1 時間～1 時間 59 分読む
レベル 1	1 日に 1 時間未満読む

資料 5 規準「1) 読むことから得られたアイデアに反応したりそれらを使ったりする」1) 2) のレベル分け
【出典】*Ibid.*, p.107 より図表化。

レベル 5 優秀	1) 読んだ題材についての価値や信頼性、見地、含意に関する一貫した主体的な知的好奇心。 2) どんなに複雑で抽象的なレベルの読物からでも、得られたアイデアを用いる力、また単に安全な解釈に落ち着くのみでなく洞察のある鋭い判断をすることのできる力。以下についての理にかなった評価。(1)特定の主題を扱う出版物の正確さ、(2)出版物の一般的な信頼性と力量、(3)記事の見地の認識に関する自らの先入観の影響、(4)文体やプロパガンダのテクニック、(5)表現されたあるいは暗示された視点や先入観。
レベル 4 平均以上	1) 読んだ題材の性質や価値、信頼性について探究しようとする習慣的な態度 2) 比較的複雑なレベルのものを読んだときに得られるアイデアを扱う能力、またある程度の深さと洞察力のある堅実な判断に到達する力。ただし、レベル 5 のようにすべての側面において熟達しているわけではない。
レベル 3 まあまあ十分	1) 読んだ題材の性質について探究する必要性を比較的自覚している。しかしながら、多くは表面的な価値や文言上のレベルにとどまっている。 2) アイデアの論理的な組み換えを試みたり、比較的わかりやすい情動的な題材についての有意義な評価に到達したりする力。より難解な説得力のある題材については誤りのある傾向もある。
レベル 2 深刻な不足	1) 読んだ題材について探究しようとする態度をとる必要性についていくらか認識している。 2) 読んだアイデアについての関係性についての表面的な認識。意味のある評価にいくための筋道立った反省的な能力は十分ではない。たとえば、細部については筋道立ったスタンダードを用いることはできるが、全体として題材を評価するスキルに欠けている。
レベル 1 完全にあるいはほぼ不足している	1) いかなる批判的で探究的な態度も示さない。 2) 読み手がすでにもっている視点からの賛成（または反対）についての評価のみ見られる。題材についての恣意的な受け入れ（あるいは否定）、相互関係について熟考する傾向を全く示さない。

このように、グレイらは、「成熟した読み」を特徴づける規準と、その規準ごとのレベル分けを行っている。これらの規準とレベルを想定しておけば、それをもとに読むことに関する人々の成熟度を判断することができるのではないかとグレイらは考えたのである。

しかしながら、実際にこれらを用いて「読みの成熟度」を見るなかで、グレイらは問題点についても自覚している（Gray & Rogers, 1956, pp.121-125）。第一に、規準の間に見られる不一致である。グレイらが設定した規準には、レベルがはっきりと区別できるものもあれば、区別しにくいものもある。たとえば、「自主的な読みにかける時間」（資料 4）は時間数によってレベルを区切っているため違いが区別しやすい一方、「興味の深さ」（資料 3）や「読みの能力」（資料 5）については、レベル分けが言葉によって幅広く定義されているため、レベルごとの違いを区別しにくい傾向にある。そこで今後は、より正確に計測できるようにレベル分けを行っていくことが求められるかもしれないが、読みの行為は計測できるものというよりはむしろ解釈すべきものとされるならば、ここで開発した指標は厳格すぎて、読みの行為に必要なものを欠いていると批判されるかもしれないと彼らは述べている。そのため、ある部分においては計測する技術を用い、ほかの部分では解釈を用いるという二つの視点を併用する必要もあるという。

第二に、規準間の水平的な比較の問題である。たとえば「興味の幅広さ」と「読みの能力」においてともにレベル 4 となった場合、二つの領域において同じ成熟のレベルに達しているといえるのか。より多くの調査を重ねるなかで精緻化する必要があるとグレイらは指摘している。

第三に、信頼性と妥当性の問題である。成熟度の指標化の複雑さによって、信頼性と妥当性については課題も残されているという。そこで今後は、注意深く組織され標準化された読みのテストの開発も必要ではないかとグレイらは述べている。

第四に、レベル分けの主観性についての問題である。一人のみで判断しようとする主観に左右されることもある。そのため、できるだけ訓練をするとともに、複数の人々によって判断を行うようにすることが望ましいと彼らは指摘している。

第五に、規準の使用に関する限界についてである。グレイらによれば、設定した基本的な枠組みはより広げていく必要がある。というのも、読みにについてのいくつかの側面が省かれている危険性があるからだという。たとえば、長い期間をかけた人格的な変化などについては今回の指標では取り上げることができなかった。これらを含めて長期的な調査が行っていくことでより洗練された指標が作成できるのではないかと彼らは言及している。

第六に、時間と労力の問題である。こうした指標づくりには莫大な時間と労力が必要となる。それぞれの規準についてのレベルの計測・判断を行う前に、個人の能力の全体的な傾向を解釈することを考えてもよいのではないかとこの点もグレイらは指摘している。

以上のような課題を抱えてはいるものの、グレイとロジャーズは、自身が行った「成熟した読み」の指標化の意義について、「読みの成熟度についての比較的客観的な研究の可能性を示している」こと、また「若者や成人の成熟度が増すための時宜にかなった提案がもとづくべき具体的なデータの多くを提供している」ことを訴えている（Gray & Rogers, 1956, p.125）。

4. リテラシー教育における機能概念

グレイらの指標化の取り組みは、どのような特徴をもつと考えられるだろうか。第一に、日常生活のなかでの運用を重視して「成熟した読み」を指標化する試みは、リテラシーの内実にできるだけ客観的に迫ろうとするものである。それまでリテラシーの獲得は学校教育へのある程度の修業年限を

もって換算される傾向にあったことと比べると⁶⁾、彼らの取り組みの特徴はより鮮明となる。つまり、「調査に基づいて実社会で必要な力を指定し、システムを構築しようとする科学的アプローチを前提にする」機能的リテラシー論の典型だといえる（中村, 2005, p.98）。ただし、後述のように、そこでは、リテラシーの機能の中身を考える際に、当該社会における既存の生活のみが前提とされてしまう傾向もある点に留意する必要がある。

第二に、 그레이らが作成した規準の中身についてみると、そこからは、成熟概念を唯一の到達点として考えるのではなく、むしろ今後も向上させていこうとする「態度」「熱意」「興味」「傾向」「知的好奇心」などに光があてられていることを見て取れる。先に検討したように、 그레이らによれば、「成熟した読み」とはつねにさらなる成長・変化を伴う「プロセス」であり、決してそこにとどまるべき到達点ではないとされていた。このことは、リテラシーの成熟の規準を、獲得した知識の量や範囲に求めるというよりも、知識を求めようとする習慣的な態度や、つねに知識を獲得しようとする個人の人々の努力などに力点を置く発想を 그레이らがもっていることを意味する。そこで、「態度」や「興味」などの「個人の内面」が重視されるのである。

第三に、このように個人の内面における「態度」や「興味」に光をあてる主張においては、「既存社会」を問いなおしていく視点が弱くなる傾向も指摘できる。もちろん、 그레이の主張のなかには、先に検討したように、プロパガンダ等に対する「批判的な読み」の重要性を指摘する部分も散見される。こうしたリテラシー論は、既存社会への効果的な「適応」のみに限定されるものではない。だが、たとえば資料5に示したように、「文体やプロパガンダのテクニク」について「理にかなった評価」ができるかどうか、「洞察のある鋭い判断をすることのできる力」をもっているかどうか、さらには「批判的で探究的な態度」をもっているかどうか、という個人の内面、とりわけ、個人がもつべき態度や知的好奇心、能力につねに焦点があてられる。そのため、個人の内側へと問題が焦点化される一方、個人をとりまく社会との関係を視野に入れて既存の社会構造を批判的に問いなおすようなリテラシーの機能についての言及は弱い。

以上の特徴は、 그레이が作成した教材に対する批判的見解の存在とも少なからず関連しているだろう。たとえば、資料1に示したディックとジェーンの物語本教材については、既存社会への批判的問いが見られないことが問題視されてきた。たとえば、「小都市に住む白人の中産階級の家族の性役割が葛藤を伴わずに何度も反復されている」と指摘され、それが「閉じられたテキスト」、すなわち「唯一の真実を語るかのように書かれることによって、読者の別の解釈の可能性を著しく狭めること」になっていると論難されている（井口, 1986, p.181）。 그레이が活躍した1950年代には小学校「1年生の80%がこの物語を読んでいた」とされるものの、70年代には、 그레이の開発した「この教科書は完全に姿を消す。60年代の人種差別撤廃運動の大波を受けてアメリカが多文化社会に入り、白人中産階級を単一のモデルに取りあげる教科書が強い批判にさらされたからだ」とも指摘されている（二宮, 2010, p.18）。

これらの批判に照らし合わせてみても、リテラシーを通して既存社会を問いなおす視点は 그레이の主張のなかで弱いのではないかと考えられる。一方、70年代に注目されはじめたフレイレ（Freire, P.）らの批判的リテラシー論は、文字を学ぶことが現実世界（に潜む権力関係）を批判的に読み解くことと結びつく必要性を訴えるとともに、「抑圧からの解放」や「社会変革」の重要性を世に問うた（Freire, 1970）。生活のなかで生きてはたらくリテラシーの機能のあり方を考えるとき、批判的リテラシー論が提起した「社会変革」という視点の意義は大きい。

では、リテラシーの機能に関して、既存社会を問いなおすような批判的視点との結びつきをもたせるためには何が必要となるのであろうか。この問いについて考える際、示唆を与えてくれるのが、インド出身の経済学者セン（Sen,A）とアメリカ合衆国の哲学者ヌスバウム（Nussbaum,M.C.）の提起である。

まずセンは、既存社会における不平等を問いなおし、望ましい平等のあり方を模索する際、「機能」（functionings）と「潜在能力」（capabilities）というキーワードを提起している。センにとって「機能」とは、人々が生活のなかで「ある状態になったり、何かをすること」を意味する。たとえば、「適切な栄養を得ているか」「健康状態にあるか」「避けられる病気にかかっていないか」「自尊心をもっているか」「社会生活に参加しているか」といったものが考えられる（セン，1999，p.59）。これらの「機能」のうち、どれを選びとってどれに重きをおくかを選択するということ、換言すれば、「人が行うことのできる様々な機能の組み合わせ」を表わすものが「潜在能力」である（セン，1999，pp.59-60）。それは、「どのような生活を選択できるか」という個人の『自由』に関わるものでもある。つまり、「何ができるか（doing）、どんな状態になれるか（being）によってその人の生活の状況を評価しようとするもの」であり、「選択肢の幅」を示している（池本，2005，pp.363-364）。したがって、この「潜在能力」は「生き方の幅」と訳される場合もある（川本，1995，p.88）。センは、人々が自らの生き方を選択できる幅を広げることの意味を訴えているのであり、とりわけ人間にとって基本的な営みをなすことにかかわる「潜在能力」については平等を実現すべきだと主張するのである。

この「潜在能力」という発想、言葉をかえれば「生き方の幅」を広げるという発想は、リテラシーのあり方について考える際に示唆を与えてくれる。日常生活のさまざまな場面で人々が読み書き能力を生かしながら、ともすると「生き方の幅」を狭めるような既存社会の構造を批判的に読み解き、告発・変革していく可能性を、センの「生き方の幅」という発想はもっているように考えられるのである。

その際、センは、「生き方の幅」（ケイパビリティーズ）を指標化することには慎重であった点に留意しておく必要がある。⁷⁾ 一方、センと共同研究を行ったこともあるヌスバウムは、現代の人間が生きるために必要な「ケイパビリティ」を具体的にリスト化する。たとえば「身体的健康」「身体的保全」のほか、「感覚・想像力・思考」（「想像し、考え、そして判断が下せること。読み書きや基礎的な数学的科学的訓練を含む」）などが挙げられている（ヌスバウム，2005，pp.92-93）。なぜヌスバウムがこのようなリスト化を必要としたのかといえ、それは、最低限必要なケイパビリティの中身を提示することで、「人々が政府に対して要求する権利を持つ中心的基本的原理の基礎となりうる」（ヌスバウム，2005，p.14）と考えるからである。

では、リスト化はどう根拠づけられるのか。彼女は、社会の「普遍的規範」として「ひとりひとりを目的とする原理」を挙げる（ヌスバウム，2005，p.66）。リスト化は、ひとりひとりが尊敬され、真に人間らしい生活を送ることができるような社会の構想と結びついている。

ここで注目すべきは、ヌスバウムのケイパビリティ概念は、ひとりひとりがかつべきものとして個人の内側に帰属させられるというよりも、それが「当該個人の外側の状況を含んでのものとなる」点を考慮していることである（馬上，2006，p.103）。つまり、ある機能が発揮されるための「外的条件」に光をあてて、その条件整備を「社会的政治的義務」として要求するものと位置づけられるわけである（馬上，2006，p.103）。社会的な環境を整え、好ましい状況をつくりだしていくという「物的社会的環境の重要性」が主張される（ヌスバウム，2005，p.101）。

翻って、グレイによる「成熟した読み」の指標化においては、個人の有すべき態度や興味が強調さ

れることで、社会や教育が果たすべき責任を問う視点は弱い。ヌスバウムの主張は、既存社会を問いなおす視点をリテラシーの指標化に位置づけることの重要性を示唆していると考えられる。さらに、リテラシーにおける批判的視点の意味内容に関しても、 그레이が指摘したプロパガンダに対する「批判的な読み」や「洞察のある鋭い判断」というものを、個人の内面の問題に還元せずに、その背後に潜む既存社会の構造分析へと結びつけていく必要性を浮かび上がらせているのではないだろうか。

5. おわりに

本論文では、 그레이の提起したリテラシー論における機能概念の特徴について検討してきた。 그레이の提起した機能的リテラシー論は、日常生活での必要に直結した実用的側面や既存社会への効果的な適応のみでなく、主体的な意思決定やコミュニティの問題解決、「批判的な読み」など、より広い視野からリテラシーの機能をとらえようとするものであった。こうした主張は、「成熟した読み」を指標化する試みにおいて、唯一の到達点を設定するというよりも、つねによりよい生活と結びついたリテラシーをめざそうとする「態度」や「興味」を重視するものとして具現化されていった。

先行研究では、 그레이の主張は、リテラシーの機能を実用的な経済面に限定せずに、幅広い「社会文化的側面や政治的側面」をも視野に入れるものとして位置づけられてきた (Verhoeven, 1994, p.17)。だが、本論文で 그레이による「熟達した読み」の指標化の内実に迫ったことにより、リテラシーの機能が結局のところ態度や意欲など「個人の内面」の問題に還元される構造が浮き彫りとなるとともに、その個人をとりまく社会との関係を視野に入れて既存の「社会構造」を問いなおす地平には結びつきにくいことが明らかになった。リテラシーの機能に関して、既存社会の構造を批判的に問いなおす視点をいかに取り入れることができるのか、このことが重要になると考える。

今後は、センとヌスバウムの主張の相違についても検討を深めるとともに、子どもたちの「ケイパビリティ」や「生き方の幅」を広げることができるようなリテラシーのあり方を学校教育の実践の場において模索していくことを課題としたい。その際、リテラシーの獲得を成熟あるいは進歩としてとらえるのみでなく、「文字の知識の強制」による「副作用」(イリイチ&サンダース, 2008, p.vii)に光をあてる見解についても考察を深めたい。

注

- 1) オックスフォード英語辞書 (OED) によれば、リテラシーという言葉が初めて使われたのは 1883 年である。アメリカ合衆国のマサチューセッツ州教育委員会が発行した『ニューイングランド教育誌』において、公教育を通して子どもたちに共通に育成される読み書き能力を意味するものとして使われた (Willinsky, 1990, pp.13-15)。
- 2) 成人教育に携わるユネスコ (UNESCO) も、当初は「日常生活における簡単な読み書きができること」とリテラシーを定義していたものの、 그레이らの主張をもとに 1960 年代には「機能的リテラシー」という概念を重視する成人教育の実践を繰り広げていく。
- 3) 機能的非識字者に関する問題は現在も指摘されている (コゾル, 1997)。なお、1980 年代のアメリカ

- カ合衆国では、新聞を読んで理解することのできない人が 4500 万人、高校レベルの読み書き能力をもたない人が 7200 万人にのぼるとされる (Chall,J.S. et al.,1987)。
- 4) この点について、機能的リテラシーの「背景にある政治的意図」として、「機能主義は、既存のシステムへの適応を強調するために、支配的な学校文化を従順に呼吸し、身体化するプロセスを生み出す」との指摘がある (平沢, 1993, p.144)。
- 5) グレイによれば、初歩的な単語認識のスキルを指導する方法には大きく分けて二つある。一つは、まず単語の要素に注目して徐々に単語、文全体へと認識を広げていく統合法であり、もう一つは、総合的な文脈のなかでの単語使用に着目した上で徐々に要素に分解していく分析法である。グレイ自身は両者を融合する方法を模索している (Gray, 1956, p.106)。
- 6) たとえば、アメリカ合衆国におけるリテラシーの基準は、1947 年に 4 ～ 5 年間の就学の水準とされていたものが徐々に延長され、1970 年代末には高校卒業の水準へと変更されたという (佐藤, 2003, p.3)。識字率についても統一した規定があるわけではない。各国・地域にその定義が委ねられており、なかには就学状況から識字率を換算する場合もある (潮木, 1992)。
- 7) セン自身は、「リスト化に批判的である。センは、それぞれの問題の文脈に合わせて論じるべきクイパビリティを選択すればよいという立場である」とされる (池本, 2005, p.366)。

引用・参考文献

- Chall,J.S. et al. (1987). Adult literacy: New and enduring problems. *Phi Delta Kappan*, Vol.69, 1987, pp.190-196.
- Freire,P.(1970). *Pedagogy of the oppressed*, New York, NY: Continuum. (小沢有作ほか訳) (1979). 『被抑圧者の教育学』亜紀書房.
- Gray,W.S.(1941). *Reading*, New York, NY: Macmillan.
- Gray,W.S.(1948). *On their own in reading: How to give children independence in analyzing new words*, Chicago: Scott Foresman.
- Gray,W.S.(1956). *The teaching of reading and writing: An international survey*, Paris: UNESCO.
- Gray,W.S., Baruch,D. & Montgomery,E.R.(1946). *We look and see*, Chicago: Scott Foresman in (1984). *Storybook treasury of Dick and Jane and friends*, New York, NY: Grosset & Dunlap.
- Gray,W.S. & Rogers,B.(1956). *The maturity of reading*, Chicago: University of Chicago Press.
- 樋口とみ子 (2010). 「リテラシー概念の展開」松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか?』ミネルヴァ書房.
- 平沢安政 (1993). 「ニューリテラシーの理論」アップル, M.W. ほか編『学校文化への挑戦』東信堂.
- 井口博充 (1986). 「教科書のイデオロギーを読む」アップル, M. (門倉正美ほか訳)『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール.
- 池本幸生 (2005). 「訳者あとがき」ヌスバウム, M.C. (池本幸生・田口さつき・坪井ひろみ訳)『女性と人間開発』岩波書店.
- イリイチ, I. & サンダース, B. (丸山真人訳) (2008). 『ABC』岩波書店.
- 川本隆史 (1995). 『現代倫理学の冒険』創文社.
- 国立教育政策研究所編 (2007). 『生きるための知識と技能 3』ぎょうせい.

- 小柳正司 (1998). 「『機能的リテラシー』の成立と展開」『鹿児島大学教育学部紀要教育科学編』第 49 巻.
- 小柳正司 (2010). 『リテラシーの地平』大学教育出版.
- コゾル, J. (脇浜義明訳) (1997). 『非識字社会アメリカ』明石書店.
- 馬上美知 (2006). 「ケイパビリティ・アプローチの可能性と課題」『教育学研究』第 73 巻第 4 号.
- 中村敦雄 (2005). 「機能的リテラシー論の射程」『全国大学国語教育学会発表要旨集録』第 108 号.
- 二宮皓 (2010). 「アメリカ多民族を抱える超大国の『夢』と『平等』」二宮皓ほか『こんなに違う！世界の国語教科書』メディアファクトリー.
- ヌスバウム, M.C. (池本幸生・田口さつき・坪井ひろみ訳) (2005). 『女性と人間開発』岩波書店.
- OECD(1999). *Measuring student knowledge*, Paris, OECD.
- OECD(2000). *Measuring student knowledge and skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*, Paris: OECD.
- OECD(2002). *Reading for change*, Paris, OECD.
- 佐藤学 (2003). 「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』第 70 巻第 3 号.
- セン, A. (池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳) (1999). 『不平等の再検討』岩波書店.
- Stedman, L.C. & Kaestle, C.F. (1991). Literacy and reading performance in the United States from 1880 to the present. in Kaestle, C.F. et al. *Literacy in the United States*, New Heaven: Yale University Press.
- 塚田泰彦 (2003). 「機能的リテラシー論の実践的含意」『富山大学国語教育』第 25 号.
- 潮木守一 (1992). 「国際機構と識字政策の展開」江藤恭二監修『教育近代化の諸相』名古屋大学出版会.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. in Verhoeven, L. ed. *Functional literacy*, Philadelphia: PA, John Benjamin Publishing.
- Willinsky, J. (1990). *The new literacy*, New York, NY: Routledge.