

「状況に根ざしたリテラシーズ」論における「ローカル」概念 ー D. バートンのエコロジカル・アプローチに焦点をあててー

樋口 とみ子

The Local in the Theory of Situated Literacies:
Focusing on Barton's Ecological Approach

Tomiko HIGUCHI

Accepted June 24, 2013

抄録: 本論文では、「状況に根ざしたリテラシーズ」論において「ローカル」という概念が用いられている根拠を明らかにすることを目的とした。社会的実践としてリテラシーをとらえる「新しいリテラシー研究」のなかで、バートンの主張する「状況に根ざしたリテラシーズ」論は、たとえばイギリスの一都市ランカスターに住む人々のつくり出しているローカルなリテラシー実践を浮き彫りにしてきた。その背景には、バートンが提唱するリテラシーのエコロジカル・アプローチが関係している。エコロジカル・アプローチとは、グローバリゼーションの進むなかで支配的なリテラシーの強制に対して、人々が独自のリテラシー実践を下からつくり出していくダイナミズムに光をあてるとともに、言語の多様性の保持を志向するものであることが明らかになった。

索引語: 状況に根ざしたリテラシーズ, ローカル・リテラシーズ, D. バートン, エコロジカル・アプローチ, 「新しいリテラシー研究」

Abstract : This paper aims to examine the features of local literacy in the theory of situated literacies. In the New Literacy Studies, in which literacy is regarded as a social practice, rather than as a separate skill, Barton's theory of situated literacies clarifies local literacy practices. For example, in Lancaster, England, people read and write in various ways in the local context. His concept of local literacies is based on the ecological approach to literacy, which opposes the dominant literacy in the era of globalization. Barton appreciates the dynamic changes made when people read and write in their local everyday lives, and he desires to maintain the existing variety and diversity in language.

Key Words : situated literacies, local literacies, D. Barton, ecological approach, New Literacy Studies

1. はじめに

(1) リテラシーをめぐる国際比較調査

「リテラシー (literacy)」という概念が注目を集めて久しい。リテラシー概念への関心が高まったきっかけの一つは、OECD (経済協力開発機構) による国際比較調査 PISA (Programme for International Student Assessment) の実施であろう。OECD がリテラシーという言葉を用いて初めて PISA を実施したのは 2000 年のことである。あれからすでに 10 年以上が経過した。

この間、日本において、PISA は、従来のテストとは異なる新たな可能性をもつものとして紹介される傾向にある。たとえば、これまでの「日本の学力調査が体现する脱文脈的・記号操作的・認知主義的な学力観」とは「明らかに異質なもの」として、「PISA が想定する文脈的・参加的・包括的な学力観」の意義が指摘された (岩川, 2005, p. 123)。日常生活から切り離された学校のなかでのみ通用する脱文脈性を克服し、実際の社会のなかで遭遇するであろう文脈を調査問題に取り入れようとしている点に、光があてられたのである。

というのも、PISA 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」を測定することをねらいとしているとされるからである (国立教育政策研究所編, 2007, p. i)。早くから PISA の内実を紹介してきた国立教育政策研究所によれば、学校などで学んだ内容を実際の社会生活の文脈のなかで活用する能力を測ろうとするのが PISA リテラシーだとされる。

一方、PISA よりも長い歴史をもつ国際比較調査としては IEA (国際教育到達度評価学会) がある。IEA は 1960 年代から行なわれてきた。近年では TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) という名称を用いて実施される IEA の調査においては、各国・地域の学校におけるカリキュラム内容とその習得 (達成) 状況が分析されている。

これに対して、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 (国立教育政策研究所編, 2007, p. 3)。つまり、学校の内側にとどまるのではなく、実際の社会生活との結びつきをより重視しているといえることができる。

そのため、PISA リテラシーの調査問題を考案するにあたっては、文脈や状況が必ず設定される。とりわけ、調査問題が現実社会の具体的な場면을反映する「真正な (authentic)」ものとなるように配慮されている (国立教育政策研究所監訳, 2004, p. 24)。

実際には、「公共的」「私的」「教育的／職業的」「科学的」という 4 つの分類をもとに、調査問題の「状況」が設定されている。たとえば、「公共的」な状況を設定した調査問題の例としては、日本のマスコミで注目を浴びた「読解リテラシー (reading literacy)」分野の「落書きに関する問題」を挙げることができる。学校の壁の「落書き」について、①「建築物を台なしにする」という意見と、②「一種のコミュニケーション」と見ることができるという意見、それぞれが書かれた手紙文を読み、「あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか」と聞く問題が出されている (国立教育政策研究所編, 2002, pp. 67-72)。ここでは、社会生活のなかで遭遇することが想定される「公共的」な場面において、手紙に表れた意見の違いを扱うという状況を設定することが試みられている。

実際の社会生活における文脈や状況を調査問題に取り入れようとする PISA の試みは、従来の日本の学校におけるテストの問題点を浮き彫りにすることともなった。すなわち、ともすれば「テストのためのテスト」に陥っていた日本のテスト問題の脱文脈性との対比が強調されたのである。

実は、脱文脈性に関しては、すでに 1980 年代に認知心理学などの分野において、学校で獲得する知識の内実が問われていた。たとえば、小学校 3 年生から 6 年生までの子どもたちを対象に、「 $4 \times 8 = 32$ という計算で答えを出すようなお話をつくってください」と問うた佐伯らの調査がある。すると、次のような回答がでてきたという。「すずめが四わいるでんせんに八わとまっています。でんせんには何わとまっていますか」(3 年生)。「りんごが四つあって、八つのなしをかけたらいくつでしょう」(5 年生)。こうした「ナンセンス」ともいえる回答の一方で、的確な意味のある文章を作成できた子どもは 50% に満たなかったと指摘された(佐伯, 1989, p. 52)。

佐伯によるこの調査結果に代表されるように、学校という制度のなかで学ぶ知識内容は、ややもすれば単なる記号の操作として、生活の文脈から切り離された「非現実的」なものになりがちなのではないかという点が問われた(上野, 1992)。

一方、たとえ学校のテストで良い点数をとることができなくても、実際の生活の文脈においては有能な問題解決を行なっている場合のあることも明らかにされてきた。その代表例として、「ストリート算数」や「ダイエット算数」などが注目された(たとえば、三宅, 1982)。

これらの指摘に照らし合わせてみると、実際の文脈や状況を捨象したテスト問題は、学校という制度のなかで学ぶ知識内容の問題点(すなわち、脱文脈性)と密接な関連をもつということになる。

そのため、PISA が日常生活での具体的な文脈や状況を設定して調査問題を作成した点は日本において高く評価されることにもなった。まさに、子どもたちが実際の社会生活のなかで「構築的・関与的・反省的市民」(岩川, 2005, p. 126)となることを具現化する調査問題として位置づけられたのである¹⁾。

しかしながら、そこで想定される文脈や状況は、いったい誰にとっての「文脈」や「状況」なのかという疑問が提出されているのもまた事実である。たとえば、田中孝彦は、「OECD が、PISA という一つのものさしで、歴史も文化も異なる国々の子どもの成績の平均値を、分野ごとに、序列化して発表し続けることにも疑問を抱いてきた」と述べている(田中孝彦, 2008, p. 11)。

また、田中昌弥によれば、OECD の PISA は結局のところ「ヨーロッパを中心とした先進国の価値観がベースとなっている点是否定できない。それが国際的な権威をもち、グローバルスタンダード化することになれば、それぞれの国や地域、民族が持っている人間理解や文化の多様性を圧迫する恐れもある」(田中昌弥, 2009, p. 141)と指摘される。

これらの意見からは、PISA 調査で設定されるリテラシーの状況や文脈が特定のものに限定され、必ずしも「文化の多様性」に配慮しているわけではないのではないかという点が浮かび上がってくる。調査問題を解く 15 歳の子どもたちそれぞれにとって、果たして「真正な」文脈や状況とはどのようなものなのかが問われるのである。

「もともと OECD は、人間を経済活動のための『人的資源』にとらえ、それをいかに開発するかという立場をとっている。その観点から経済活動の国際化に伴って国際的に標準化され比較可能な指標の開発が求められてきた」という見方もある(梅原, 2008, p. 16)。

以上の議論を踏まえると、リテラシーのなかに文脈や状況という概念をどのように位置づけていくかが課題となることを見て取れる。

(2) 「新しいリテラシー研究」への着目

本論文では、この課題について考えるため、OECD による PISA の実施以前から状況や文脈に注目してきたリテラシー論として、「新しいリテラシー研究(New Literacy Studies)」の動きに着目する。

「新しいリテラシー研究」とは、1980年代後半あたりから、イギリスやアメリカ合衆国、オーストラリアを中心に広がっている研究動向である（Gee, 1991）。もともと「文字の読み書き」を意味したリテラシー概念の特徴を考える際に²⁾、従来のように普遍的な読み書きのスキルの獲得に焦点をあてるよりも、むしろ、多様な「社会的実践（social practice）」としての読み書きの意味を考察しようとする動きを指す（Street, 2003, p. 77）。

社会的実践に光をあてる「新しいリテラシー研究」によれば、「時代と空間によって変わるような、さらには権力関係のなかで議論されるような、多様なリテラシーズ（multiple literacies）という概念」が浮き彫りとなる（Street, 2003, p. 77）。そこでは、唯一のあるべきリテラシー像を模索するのではなく、多様なリテラシーのあり方を記述型で蓄積していくような研究が進められてきた。そのため、「新しいリテラシー研究」は複数形の studies と表記され、多様な論者を含みもつ。

「新しいリテラシー研究」のなかでも、とりわけ読み書きをめぐる状況や文脈の特徴を具体的な人々の生活に即して考察しようとしているものとして、「状況に根ざしたリテラシーズ（situated literacies）」論を挙げることができる。本論文では、この「状況に根ざしたリテラシーズ」論に焦点をあてて、リテラシー概念のなかに状況や文脈をどのように位置づけていくべきかを考えてみたい。

「状況に根ざしたリテラシーズ」論の代表的な論者は、イギリスのランカスター大学のバートン（Barton, David）である。バートンは、読み書きが生活の文脈のなかに埋め込まれていることを重視するとともに、「ローカル・リテラシーズ（local literacies）」という概念を提起している。社会的実践として読み書きが行なわれる状況を、上からの支配に覆い尽くされない、具体的で多様な「ローカル」という視点からとらえようとするのである。

この「ローカル・リテラシーズ」という発想に対しては、「地域性の限界」を指摘する先行研究も提出されている。たとえば、D. ブラントと K. クリントンによれば、読み書きのあり方は必ずしも地域のなかでのみ決まるのではなく、ローカルな文脈とは離れたところからの影響を少なからず受けていることに注意しなければならないとされる（Brandt & Clinton, 2002）。狭い地域に限定してリテラシーをとらえようとするあまり、リテラシーをめぐるダイナミックな動きをとらえ損ねる危険性が指摘されるのである。

では、バートンの「状況に根ざしたリテラシーズ」論においては、なぜリテラシーの社会的実践として「ローカル」が強調されるのだろうか。

バートンの「状況に根ざしたリテラシーズ」論における「ローカル」概念の特徴を検討した日本の先行研究は管見の限りない。ただし、「新しいリテラシー研究」に関しては、C. キャズデンらの教育実践の方法論を明らかにした黒谷の論考（2007）がある。また、P. フレイレらの提起を参照しながら、社会的実践としてのリテラシー学習をめぐる政治性を扱った論考に、菊池（2004）がある。さらに、J. ウィリンスキーらの主張の特徴を検討した平沢によれば、「社会的関係性の拡大」という視点から、「家庭のことばと学校のことばの距離を縮めることを追求してきた」ものであることが指摘されている（平沢, 1993, p. 150）。

これらの成果を踏まえ、本論文では、リテラシー概念における状況の位置づけに関して「ローカル」に着目するバートンの主張の根拠を明らかにすることを課題とする。

この課題の追究は、OECD の PISA リテラシーにおける状況や文脈という概念の特徴をより鮮明にするための糸口にもなると考えられる。

そこで、本論文では、まず「新しいリテラシー研究」の動きについて概観する。次に、バートンに

よる「状況に根ざしたリテラシーズ」論について検討する。バートンらが実際に行なった調査や、彼が大学で自ら行なっている教育実践を取り上げ、状況としての「ローカル」概念の具体に迫る。その後、バートンが状況としての「ローカル」を重視する根拠として、彼の提唱するリテラシーのエコロジカル・アプローチの特徴を明らかにする。

2. 「新しいリテラシー研究」の動き

(1) 「新しいリテラシー研究」における多様性

「新しいリテラシー研究」と呼ばれる動きは、1980年代後半から顕著になってきた。C. キャズデンやJ. P. ジー、B. ストリートのほか、多様な論者がその展開に関わっている。とりわけ、ニュー・ロンドン・グループ（The New London Group）と名付けられた集まりのなかで、社会的実践としてのリテラシーのあり方が議論されてきた。

ニュー・ロンドン・グループによれば、リテラシー概念の理解にあたって、「多様性（multiplicity）」を視野に入れる試みが重視される（The New London Group, 1996, p. 60）。ここでいう多様性とは、文字の読み書きをめぐる、①文化的で言語的な「状況」（context）の違いを考慮することや、②さまざまなメディアの出現による、テキスト形式の種類の増加に配慮することを意味するという。

多様性への着目は、同時に「差異（differences）の問題」を重視することにもなると主張されている（The New London Group, 1996, p. 61）。「女性にとって、先住民にとって、ナショナルな言語を話さない移民にとって、標準的ではない方言を話す人々にとって、適切な教育とはどのようなものなのか」、また「文化や言語、ジェンダーの差異が教育的な成功の障壁とならないようにするためにはどうしたらよいのか」という問いと関わってリテラシーのあり方が考察されるのである。近年、「地球規模での結びつき」（グローバル化）が進む状況において、「差異への配慮は、リテラシーの教育学に対して、どのような示唆を与えうるのか」という問題に「新しいリテラシー研究」は取り組んでいる（The New London Group, 1996, p. 61）。

この「差異の問題」は、「権力関係（relations of power）」のなかでリテラシーのあり方を議論することを意味する。たとえば、多様なリテラシーがあるなかで、時代や場所によって、どのリテラシーの形態が社会的に尊重されてきたのかが問題とされる。換言すれば、「誰のリテラシーが支配的なものとなり、誰のリテラシーが周縁化されたり抵抗されたりしているのか」という権力関係を問う必要性が提起されるのである（Street, 2003, p. 77）。

しかしながら、リテラシーをめぐる権力関係を浮き彫りにするという点は、必ずしも「新しいリテラシー研究」のみによる成果とはいえない。というのも、すでに1970年代には、ブラジルの教育学者フレイレによって、読み書きをめぐる権力関係の問題が指摘されていたからである（Freire, 1970）。フレイレは、文字の読み書きの学習が支配階級による抑圧の手段に陥る危険性を告発した。同時に、支配―従属という権力関係の変革に向けて、被抑圧者の側からリテラシー教育を構築しなおす必要性を世に訴えた。

では、「新しいリテラシー研究」の「新しさ」はどこにあるのだろうか。「新しいリテラシー研究」の代表的論者の一人であるJ. P. ジーによれば、1960～70年代のリテラシー研究が個人の内側に焦点をあてる行動主義（behaviourism）にもとづく傾向にあったのに対して、社会的な関係性により光をあてる

という点にその特徴があると指摘される (Gee, 2000)。

(2) 社会的な関係性

社会的な関係性への着目の背景には、とりわけ心理学における「社会文化的アプローチ」の隆盛が関係している。社会文化的アプローチとは、「文化歴史学派、社会歴史的アプローチ、活動理論、状況論などの総称として使われている」名称であり、「社会から乖離した人を想定しない」という特徴をもつ (石黒, 2004, pp. i-ii)。

たとえば、社会文化的アプローチの代表といわれる J. V. ワーチの「社会歴史的心理学」や、J. レイヴと E. ウェンガーによる「状況に埋め込まれた認識」(状況論) などの研究成果と、「新しいリテラシー研究」は密接なつながりをもつ (Gee, 2000, pp. 180-183)。

なかでも、レイヴとウェンガーによれば、学習は「人間同士の関係の体系」のなかで生じるものとして理解すべきとされる (Lave & Wenger, 1991, p. 53 ; 1993, p. 29)。つまり、学ぶということは、社会的な実践に「参加」するということであり、「関係論的相互依存性 (relational interdependency)」が強調されるのである (Lave & Wenger, 1991, p. 50 ; 1993, p. 26)。それは、知識を単に個人の内側に取り入れる個人主義的な見方との決別を意味する。

社会的実践として学習をとらえると、個人が新しい知識を獲得したかどうかという点のみに固執してはならない。むしろ、「学習は全人格 (whole person) を巻き込む」ものであり、関係性の網の目における「アイデンティティの形成を含んでいる」ことを視野にいれる必要性が指摘される (Lave & Wenger, 1991, p. 53 ; 1993, pp. 29-30)。

社会的な関係性に光をあてる動きの影響を受けて、「新しいリテラシー研究」も従来の個人主義的なリテラシー研究のあり方に疑問を呈する。社会的あるいは経済的な状況を無視し、非識字者に対して一方的にリテラシーを詰め込もうとする発想が否定されるのである。従来、ともすれば、中立的で普遍的なものとしてリテラシーが見なされてきた。また、それを一人ひとりが獲得しさえすれば、非識字者の経済的な条件は改善し、よりよい市民となることができると単純に想定してしまう傾向にあったという。この個人主義的な発想に立つリテラシー研究を、B. ストリートは「リテラシーの孤立モデル」と呼ぶ (Street, 2003, p. 78)。

一方、「新しいリテラシー研究」は、「リテラシーが単にテクニカルで中立的なスキルではなく、一つの社会的実践であることを強調する。すなわち、リテラシーは常に社会的に構築された認識論の原則のなかに埋め込まれている」とされる (Street, 2003, p. 78)。そして、具体的な実践におけるリテラシーの意味は、文脈や状況によってさまざまに変化するものであることが提起される。

この「新しいリテラシー研究」において、リテラシーは、その意味内容をめぐって常に「抗争」のなかにあるものとして理解される。ある一つのリテラシーは、ある特定の世界観にもとづいており、特定の世界観にもとづくリテラシーが支配的な位置にあらうと欲望すれば、他のさまざまなリテラシーを周縁化しようとする。そうしたイデオロギー的なものとしてリテラシーがとらえられる。従来の「リテラシーの孤立モデル」が中立性を標榜するとするならば、「新しいリテラシー研究」は、文脈や文化に敏感な「イデオロギー・モデル」を提起しているとされる (Street, 2003)。

さらに、「新しいリテラシー研究」では、方法論においても、従来との違いが強調される。すなわち、従来の孤立モデルにおいては、科学的な証拠 (evidence) にもとづき、どの教室でも反復実行が可能なプログラムの作成がめざされる。それに対して、「新しいリテラシー研究」においては、リテラシーに

関わる日常の実践が、文脈によってどのように異なる意味をもつのかをとらえようとするため、エスノグラフィーや参与観察、ライフヒストリーが重視される（Gee, 2000, pp. 180-181）。具体的な状況にもとづく実践を、経験主義的に（empirical）積み重ねていくことに光があてられる。

もちろん、「新しいリテラシー研究」を名乗る論者がすべて同じ主張を展開しているわけではない。また、まったく同一の方法論をとっているわけでもない。「いくつかの不一致もある」ことが指摘される（Gee, 2000, p. 183）。けれども、個人主義的な認識論を批判し、社会的実践として関係論的な把握を試みる点では共通しているといえる。「新しいリテラシー研究」の特徴を、従来のリテラシー研究と対比的にまとめるとするならば、表1のように示すことができる。

表1 「新しいリテラシー研究」の特徴

(Street, 2003 をもとに筆者作成)

	「従来のリテラシー研究」	「新しいリテラシー研究」
認識論	個体中心主義 個人の問題 心身二元論 読み書きのスキルの獲得	関係論的相互依存性 コミュニティの問題 全人格を巻き込む アイデンティティの形成
リテラシー	中立的で普遍的なスキル 唯一普遍 孤立モデル	社会的実践 文脈や状況による多様性 イデオロギー・モデル
方法論	科学的な証拠（evidence） 反復実行可能なプログラムづくり	エスノグラフィー，参与観察，ライフヒストリー 経験主義的な積み重ね

3. パートンによる「状況に根ざしたリテラシーズ」論

(1) 「状況」としての「ローカル」

「新しいリテラシー研究」のなかで、とりわけ社会的実践の舞台としての状況に着目し、「状況に根ざしたリテラシーズ」論を展開している人物がパートンである。パートンは、ランカスター大学の同僚ハミルトン（Hamilton, M.）との共著のなかで、社会的実践としてのリテラシー論を構築していく際、以下の6点が重要になると提起している（図1）。

- ①リテラシーは一連の社会的実践としてもっともよく理解される。社会的実践は、書き言葉に媒介される事象から推察されるものである。
- ②生活のなかの異なる領域には、異なるリテラシーがある。
- ③リテラシーの実践は社会的組織や権力関係によってパターン化される。また、リテラシーのなかには、他のものよりも、より支配的・視覚的で、より影響力の強いものがある。
- ④リテラシーの実践は、目的をもち、より幅広い社会的な目的や文化的な実践のなかに埋め込まれている。
- ⑤リテラシーは歴史的に状況づけられている。
- ⑥リテラシーの実践は変化する。そして、新しいものは、しばしばインフォーマルな学習や意味の形成を通して獲得される。

図1 社会的実践としてのリテラシー

(Barton & Hamilton, 2000, p. 8 より筆者訳出)

この 6 点には、社会的な関係性に光をあてる「新しいリテラシー研究」の特徴が端的に示されている。ただし、「新しいリテラシー研究」のなかでも、バートンらの主張の特徴は、「リテラシー実践 (literacy practices)」と「リテラシー事象 (literacy events)」の区別を「洗練」させた点にあるとされる (Street, 2003, p. 79)。

バートンらは、まずリテラシー実践という概念を用いて、読み書きの活動と、それが埋め込まれている社会的な構造を関連づけようと試みる。バートンらのいうリテラシー実践とは、社会的実践としてのリテラシーを分析するための基本的な単位である。

通常、リテラシー実践といえば、読み書きに関して人々が行なっている内容を指す。しかしながら、バートンらによれば、「実践」は単に観察できる行動のみを意味するわけではない。というのも、読み書きに関するリテラシー実践には、価値や態度 (attitudes)、感情、社会的な関係性などが含まれているとされるからである (Barton & Hamilton, 1998, p. 6)。

さらに、人々がリテラシーについてどのような意味をつくりだしているのかということもリテラシー実践には含まれる。リテラシーに対する人々の認識や解釈も包含するとバートンらはいうのである。人々がリテラシーの意味を構築するプロセスは、個人の内側で生じると同時に、人々を結びつける社会的なプロセスでもあると彼らは主張している (Barton & Hamilton, 1998, p. 7)。文字を用いる「文化様式 (cultural ways)」を意味するものとしてリテラシー実践をとらえる点にバートンらの主張の特徴がある。

このリテラシー実践という見方は、OECD などが実施する国際比較調査のとらえ方とは異なるものとして指摘されている点は興味深い。すなわち、バートンらによれば、OECD が「共通の、あるいは典型的な活動や課題」をもとに調査を実施するのに対して、リテラシー実践は「観察可能な活動や課題にすべてを包含することのできない、より抽象的なもの」としてとらえるべきだとされるのである (Barton & Hamilton, 2000, p. 8)。

一方、リテラシー実践という概念と区別してバートンらが用いるリテラシー事象は、エスノグラフィーの用語であり、観察可能なものを指す。彼によれば、リテラシー事象とは、日常生活のなかで、文字の読み書きが役割を果たしている活動のことを指す。多くのリテラシー事象は、日々繰り返される活動であり、リテラシー研究の入り口 (取りかかり) として有用だとされる。

リテラシー事象を観察し、人々のリテラシー実践のあり様を描き出すことに、バートンは関心をもってきた (Barton, 1994b)。つまり、ある個人が読み書きのスキルをもっているかいないかという見方ではなく、生活のなかでのリテラシー事象を観察するなかで、読み書きが「どのような意味をもっているか」というリテラシー実践についての理解を進めなければならないと考えるのである (Barton, 2007, p. 53)。

そこで重要になるのがリテラシーをめぐる「状況」である。バートンらは次のように述べている (Barton & Hamilton, 1998, p. 23)。

リテラシー事象は時間と空間のなかに位置づけられる。読んだり書いたりすることは人々が単独一人で、あるいは他者とともに行なったりするものであるが、常に社会的な状況のなかに埋め込まれている——言い換えれば、常に空間と時間のなかにある。人々のリテラシー実践の意味を見出していくためには、そうした状況のなかに読み書きを位置づけることが必要になる。

上記のように、リテラシー事象を通してリテラシー実践の意味を見出していこうとするバートンは、読み書きが行なわれる状況に光をあてる。彼の主張が、まさに「状況に根ざしたリテラシーズ」論と呼ばれる所以である。

バートンによれば、リテラシー事象とリテラシー実践は、決して固定化したものではない。過去の蓄積の上に、維持、発展、変化していくものとしてとらえられる。そして、その変化は状況のなかに根ざしており、しばしば「インフォーマルな学習の場」(Barton, 2007, p. 53)、換言すれば、学校以外の場でも生じる。よって、学校に限定せず、人々が新しいリテラシー実践をつくりだしていくダイナミックな動きをとらえる必要があると考えるのである。

そこで、バートンの研究において光があてられるのは、学校以外の家庭や近隣、コミュニティにおける多様なリテラシー事象とリテラシー実践である。

当初、バートンはリテラシーをとりまく状況の重要な要素として、「コミュニティ」概念を挙げ、その内容を次のようにとらえていた。まず、地理的な意味での小さな町や近隣を指すものとして、次に、社会階級を意味するもの（たとえば、労働者階級コミュニティなど）として定義しようとしていた(Barton & Hamilton, 1998, p. 15)。だが、研究を進めるなかで、この概念の複雑さが浮き彫りとなった。すなわち、地理的な境界を越えるものがあるとともに、特定の階級に限定されないものが含まれることに気づかざるを得なかったという。

そこで、試行錯誤が続いた。結局、バートンらは、厳密な規定をするよりも、柔軟な概念を用いることが必要だと考えるに至る。そこで、「ローカルな社会関係 (local social relations)」という発想を用いて、家庭という私的領域と制度・機関を含む公的な領域とのあいだの動きをとらえることをめざすようになった(Barton & Hamilton, 1998, pp. 15-16)。その背景には、クロウとアランの著作(Crow & Allan, 1994)の影響があるという。バートンらの「状況に根ざしたリテラシーズ」論において、状況としての「ローカル」に光があてられる理由には、人々の日常生活におけるコミュニティ概念の複雑さへ配慮が関係しているといえるだろう。

「ローカルな社会関係」を視野に入れるリテラシー研究は、具体的な場面において「リテラシーが果たす役割を詳細に吟味することのできる方法論を必要とする」(Barton & Hamilton, 1998, p. 57)。その方法論としてバートンらが重視するのが、エスノグラフィーである。エスノグラフィーにもとづくと、現実の場面のなかで、現象の全体をとらえようと、多様な資料を用いながら、当事者の視点を表現することが試みられるという。

実際に、バートンらも著書『ローカル・リテラシーズ (Local Literacies)』のなかで、リテラシー事象とリテラシー実践をとらえるためのエスノグラフィーを行なっている。ここで「ローカル」な実践として描き出されたのは、イングランド地方ランカシャー州の一都市ランカスター (Lancaster) に住む人々のものである (Barton & Hamilton, 1998)。

たとえば、地元の歴史を知るために図書館に通ったり、教会のニュースレターを読んだり、健康状態を点検するための冊子を読んだりする人々の様子が描き出されている。そのなかで、バートンらがインタビュー調査を行った人物の一人は、学校を終えた時点では読み書きがあまりできなかったと自ら語っている。けれども、消防士として働くなかで報告書を書いたり、地元の集まり（会合）などの案内を作成したりする機会をもち、読み書きを学んだという様子が紹介されている (Barton & Hamilton, 1998, pp. 77-92)。こうしたインタビュー調査や行動観察などをもとに、読み書きを通して感情を制御していることや、学校教育をどの程度受けたかということとの関係で自分の読み書き能力をとらえると

いう実態，さらにはフィクションよりも真実や現実を扱う読み物に重きをおく傾向などが，一つのリテラシー実践の特徴として浮き彫りにされている。

ほかにも、『ローカル・リテラシーズ』のなかでは，住民の集まりのニュースレターをつくることで私的領域と公的領域とを結ぶ人物の様子も描かれている。また，雑誌を読んだり手紙を書いたりしながら，読み書きにとくに困難を感じることなく，かといって読み書きにとくに重要性を見出すわけでもなく，ランカスターでの生活を楽しむ人物の生き方なども描写されている。

以上の調査を通して浮かび上がってくる「ローカル・リテラシーズ」は，専門家や教師によって上から統制されがちな「支配的なリテラシー（dominant literacy）」とは異なり，下からつくりだしていくリテラシー実践のあり様を私たちに示し得るのではないか。バートンは，そう考えるのである³⁾ (Barton, 2007, p. 57)。

(2) 大学における実践

では，バートン自身は，公的な教育制度であるランカスター大学において，どのような講義を行っているのだろうか。

大学での講義にあたって，まずバートンは「学生たち自身の実践から始める」ことの重要性を自覚している (Barton, 2000, p. 168)。理論を一方的に唱えるのではなく，学生が自らの実践を振り返り省察する機会から始めることが重要だというのである。

このようなバートンの発想の背景には，「意識化」という概念を用いて「批判的な自己省察」を解放の基盤にすえたフレイレの発想が関係している。また，フレイレの思想を引き継ぎアメリカ合衆国で活躍するショア (Shor, I.) が，「日常的なものの再経験」こそ批判的教育学の第一歩であると主張している点にもバートンは学んでいるという (Barton, 2000, p. 168)。さらには，イギリスの社会学者ギデنز (Giddens, A.) のいう「再帰性 (reflexivity)」概念にもつながるとバートンは考えている (Barton, 2000, p. 168)。

講義は次のような問いから始まる。「あなたは音楽を読んだり書いたりできますか」，「あなたは今までに政治家に手紙を書いたことがありますか。その結果はどのようなものでしたか」，「あなたは自分の人生についてどのような記録を残していますか」。こうした問いは，いわゆる「教室におけるリテラシー」を超えて，学生たちがリテラシーとは一体何を意味するのかを問いはじめるきっかけになるという (Barton, 2000, p. 168)。

その後，講義は学生たちによる「プロジェクト」として進められていく。大まかな流れは以下のようになっている (図 2)。

- ①一つの領域，あるいは複数の領域を設定する。
- ②視覚的な環境を観察する。(まったく新しいものとして，距離をおいて観察する)。
- ③特定のリテラシー事象に焦点をあてて，文章化する。
- ④リテラシー事象のなかでテキストがいかに用いられているのかに注意して，そこから浮かび上がるリテラシー実践を分析する。
- ⑤人々にリテラシー実践や意味についてインタビューする。

図 2 バートンの講義におけるプロジェクトの流れ (Barton, 2000, p. 170 をもとに一部筆者加筆)

①で示されている「領域」とは、たとえば「スポーツ」（クリケットの得点集計、フットボールの試合への参加、体育に関する雑誌など）や「娯楽」（ビンゴや趣味としての万年筆集めなど）、「旅行」（旅行会社のチラシや駅でのリテラシーなど）、「日常生活」（教会など）、「町」（歯科医やスーパーマーケットでの買い物、レコード店など）、「職場」（新聞社や職業紹介センター、スーパーマーケットにおける店員に対する張り紙など）、「学生生活」（留学生の実践、掲示板、スポーツセンターなど）における読み書きの様子を探ることを意味する。

これらの領域を学生たちは注意深く観察することを求められる。できるだけ距離をおいて、まったく初めてその場を見るかのように心がけて丁寧に詳細を観察する必要があるとバートンは言っている。また、その場の写真をとることも推奨している。場合によっては、当事者にインタビューを行なう場合もあるという（Barton, 2000, p. 178）。

そのなかで、学生たちは、たとえば、リテラシー事象への参加についてジェンダーによる違いがあること、さまざまなメディアが融合して用いられていること、公的なリテラシーと私的なリテラシーとの違いがあることなどに気づき、それらをレポートにまとめて報告する。そして、学生それぞれが観察・分析した内容について話し合うなかで、各事象・実践の相互の結びつきに関して講義のなかで考察する。

以上の講義における学生たちとの議論を通して、バートン自身も、リテラシー事象とリテラシー実践がさまざまな時間と空間のなかに、言い換えれば、状況に根ざしていることを学びつづけているという。あるべき普遍的なリテラシーの形態を想定するのではなく、人々がつくり出しているローカルなリテラシー事象とリテラシー実践の多様性を探る。そのことこそが、バートンにとっては必要なのである。

4. エコロジカル・アプローチへ

では、なぜバートンは「状況に根ざしたリテラシー」論を唱え、その実践が繰り広げられる舞台として「ローカル」という概念に光をあてるのだろうか。近年はグローバリゼーションの進む時代であるとも言われる。その最中であって、グローバルではなく、「ローカル」に注目する根拠は何なのだろうか。

バートンは、グローバリゼーションの進展に関して次のように述べている。「グローバリゼーションはあらゆる生活の領域において生じており、リテラシーにもその傾向を見ることができる。英語が世界中に普及するなか、さまざまな商品やサービスが輸出され調和・標準化していくのと同じように、イギリスやアメリカ合衆国のリテラシー概念も輸出されている」（Barton, 1994a, p. 6）。それは、まさに「西洋式の学校」がさまざまな社会において支配的な形態になったことと類似しているとバートンはいう。

このグローバリゼーションの進展に対してバートンは危惧を抱いている。というのも、「特定のリテラシーの定義、また特定の支配的なリテラシー実践が広がり押しつけられる」傾向にあると考えるからである。とりわけ、支配的な英語やフランス語の普及はめざましい。その結果、「土着の (indigenous)」、またローカルなリテラシーは息苦しくなっている」というのがバートンの見方である（Barton, 1994a, p. 4）。

また、言語の標準化 (standardization) が進む一方で、方言やクレオール語などに対する動きにもバートンは関心を持っている。彼によれば、文字化され標準化した言語には高い評価と正統な位置が与えられる一方、話し言葉は価値が低く、方言なども中心的な位置から最も遠いところに位置づけられる傾向にある。方言は書き記すことができるのか、書き残すべきなのか、多様なリテラシーの一形態とすべきではないのか。こうした問いを避けることはできないとバートンは考えている。

さらに、教育の場や公的な機関においてどの言語を選択するかという問題も、バートンによれば重要である。公的な場において、ある特定の言語のみを選択するとするならば、それはすぐさま、他の言語の地位を下げることにともなかねない。また、学校教育における特定の「ナショナル・カリキュラム」の普及は、教室におけるリテラシーの多様性を減らす危険性をもつ (Barton & Hamilton, 1998, p. 262)。公共の場における言語の選択は、人々のアイデンティティに関わる問題であるとバートンは主張する。

彼によれば、言語の消失をめぐる状況も深刻である。ある研究によれば、世界中に存在する言語のうち、およそ半数はすでに消滅の危機に瀕しているとされる。また、消滅の危険性をもつものが 4 割にのぼる。一方、安全に継続して使用されるだろうと思われる言語はおよそ 1 割に満たないという M. クラウスの見解をバートンは参照している (Barton, 1994a, pp. 3-5)。グローバリゼーションの進展により、「他のさまざまなリテラシーが犠牲となる一方、狭い機能的なリテラシーの定義が世界中に広まりつつある」というのがバートンの危機感である (Barton, 1994a, p. 6)。

しかしながら、バートンは決して悲観論にとどまっているわけではない。むしろ、グローバリゼーションが進むなか、リテラシーの多様化 (diversification) も散見されると彼は主張する。たとえば、グローバリゼーションの波に乗り、英語が各地に広まる状況下において、それぞれの国・地域のなかで独自の「英語」が生み出されている。人々は原語の使用形態に必ずしも拘束されず、それぞれの状況のなかで幅広く活用し、新しいかたちを創造する場合もあるというわけである。

それゆえ、具体的な状況に根ざしたところからリテラシー実践を明らかにしようとするバートンらの研究は、人々の読み書きをめぐる実践の幅広さと豊かさに着目する。バートンの主張において、多くの場合、リテラシーという単語に複数形のリテラシーズが用いられるのは、そうした読み書きをめぐる幅広さと豊かさ、多様性を強調すべきだという発想が関係している。「ローカル・リテラシーズ」という言葉も、そこにリテラシー実践の幅広さを見出すことができるという前提で用いられている (Barton, 1994a, p. 6)。

バートンによれば、「人々はリテラシーを獲得するなかで、それを自身の目的のために変化させたり、拡張したり、発展させたり、思いのままにしたりしている。このことは、リテラシーがいかに変化しているかを見るとき希望の光である」 (Barton, 1994a, p. 7)。すなわち、人々が上からの強制に束縛されずに、それぞれのリテラシー実践を下からつくり出していく、そのダイナミズムにバートンは可能性を見出そうとするのである。

このバートンの主張を端的に示すのが、リテラシーへの「エコロジカル・アプローチ」という概念である。エコロジカルとは、通常、英和辞典によれば、「生態学的な」という意味に加え、「環境にやさしい」、「環境保護意識をもった」などの意味で用いられる言葉である。バートンは、このエコロジカルという言葉、リテラシー実践においても重視する。個体と環境との相互作用に光をあてる生態学の発想を、人間の活動（とりわけ読み書き）と環境との関係にも適用することを彼は試みている。

もちろん、環境との相互作用のなかで、グローバリゼーションによる影響を受け支配的な言語の強

制下に置かれる場合もある。しかしながら、人々は「提示された読み方を無視し、対抗的な読みをつくり出す力（power）を持っている」とバートンは考える（Barton, 2007, p. 86）。「普遍的なリテラシーをもとに、平等な教育機会を保障しようという考え方があるにもかかわらず、リテラシーズは社会全体にまったく同じように普及するわけではないことは明らかである」というのがバートンの考えである（Barton, 2007, p. 68）。

それゆえ、多くの言語が消失しつつあると言われる現代において、リテラシー実践の画一化を峻拒し、異なる多様性を保持していくことの重要性を訴えるために、バートンはエコロジカル・アプローチを提唱する。それは、社会という環境のなかに埋め込まれた人間の活動（とりわけ読み書き）を、画一的なものとして固定化するのではなく、「ローカル」な状況においてそれぞれのリテラシー実践をつくり出していき、その変化のダイナミズムをとらえようとする試みとして位置づけることができる。

バートンの「状況に根ざしたリテラシーズ」論において「ローカル」概念が提示される背景には、こうした多様性の保持と変化のダイナミズムに光をあてるエコロジカル・アプローチが関係している。

5. おわりに

本論文では、バートンの主張する「状況に根ざしたリテラシーズ」論における「ローカル」概念について検討してきた。社会的実践としてのリテラシーのあり方を模索する「新しいリテラシー研究」のなかで、バートンは、読み書きが具体的な状況のなかに埋め込まれていることに重点をおく「状況に根ざしたリテラシーズ」という概念を提起している。とりわけ、リテラシー事象とリテラシー実践の区別を洗練させ、それらが根ざしている状況をとらえるために「ローカル」という概念に着目している。

バートンが「ローカル」に光をあてる背景には、グローバリゼーションの動きのなかで、言語の多様性が消失しつつあることへの懸念が関係している。言語の多様性を保持し、人々が独自のリテラシー実践を下からつくり出していきダイナミズムをとらえることを試み、彼はリテラシーのエコロジカル・アプローチを提唱している。

先行研究では、「ローカル」に固執することの限界も指摘されていた。だが、本論文でバートンのエコロジカル・アプローチを検討することにより、グローバリゼーションという大きな動きを視野に入れた上で、いわば「対抗的」な多様性に開かれたものとして「ローカル」概念が取り上げられていることが浮き彫りとなった。

ただし、ローカルなリテラシー実践の解明が、そのまま対抗的なものの構築へとつながるわけではない。ローカルなリテラシー実践に潜む権力関係について、バートンらがどのように考えているのかを明らかにすることを今後の課題としたい。

また、今回検討の対象としたバートンの「状況に根ざしたリテラシーズ」論は、「新しいリテラシー研究」のなかのあくまで一部分に位置づくものである。したがって、今後は「新しいリテラシー研究」と呼ばれる動きの系譜を明らかにしていく必要がある。

さらに、リテラシーの文脈や状況に着目する OECD との違いについても考察を深める必要がある。OECD はグローバル化の進む社会において「知識経営」というキーワードを重視しているようにも見受けられる（OECD, 2004）。OECD の想定する「知識経営」という概念とバートンのエコロジカル・アプローチの関係を、より鮮明にしていくことを課題としたい。

注

- 1) ただし、「文脈の真正性を強調しすぎるがために、学習者を『診断』する視点—学習者の能力の『どこに問題があるのか』を明らかにする視点—がややあいまいになっているようにも感じる」という指摘もある（村山，2006，p. 89）。
- 2) 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」であった。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ことができる「識字能力」を意味していた。初出は1883年のアメリカ合衆国だと言われている（佐藤，2003）。
- 3) バートンは，「ローカル」という言葉に加えて，vernacular（その土地に特有の，いわゆる土着の）という単語を用いる場合もある。

引用・参考文献

- Barton, D. (1994a). "Globalization and Diversification: Two Opposing Influences on Local Literacies," *Language and Education*, 8(12).
- Barton, D. (1994b). *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. (2000). "Researching Literacy Practices: Learning from Activities with Teachers and Students," in Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. *Situated Literacies*, Oxon, OX: Routledge.
- Barton, D. (2001). "Directions for Literacy Research," *Language and Education*, 15(2&3).
- Barton, D. (2007). *Literacy: Second Editions*, Oxford: Blackwell.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and Learning*, Oxon, OX: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). "Literacy Practices," in Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (2000). *Situated Literacies*. London: Routledge.
- Barton, D. & Tusting, K. eds. (2005). *Beyond Communities of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). "Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice," *Journal of Literacy Research*, 34(3).
- Collins, J. & Blot, R. (2002). *Literacy and Literacies: Texts Power and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crow, G. & Allan, G. (1994). *Community Life: An Introduction to Local Social Relations*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum. [小沢有作ほか訳（1979）.『被抑圧者の教育学』亜紀書房，三砂ちづる訳（2011）.『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房]
- Gee, J. P. (1991). *Social Linguistics*, London: Falmer Press.
- Gee, J. P. (2000). "The New Literacy Studies," in Barton, D. & Hamilton, M., Ivanič, R. *Situated Literacies*. London: Routledge.

- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning*, New York: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*, Oxford: Polity Press. [秋吉美都ほか訳 (2005). 『モダニティと自己アイデンティティ』ハーベスト社]
- Hamilton, M., Barton, D. & Ivanič, R. eds. (1994). *The World of Literacy*, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press. [佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書]
- The New London Group (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies", *Harvard Educational Review*, 66(1).
- OECD (2004). *Knowledge Management: Innovation in the Knowledge Economy*, Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston: South End Press.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development*, Oxon, OX: Routledge.
- Street, B. (2003). "What's New in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice," *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).
- Willinsky, J. (1990). *The New Literacy*, New York: Routledge.
- 石黒広昭 (2004). 「学習活動の理解と変革にむけて：学習概念の社会文化的拡張」石黒広昭編『社会文化的アプローチの実際』北大路書房.
- 岩川直樹 (2005). 「誤読／誤用される PISA 報告」『世界』第 56 巻第 10 号.
- 上野直樹 (1992). 『『言語ゲーム』としての学校文化』佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『学校の再生をめざして (第 2 巻)』東京大学出版会.
- 梅原利夫 (2008). 「学力の『新展開』に内在する論理の不整合」『教育』第 58 巻第 3 号.
- 菊池久一 (2004). 「リテラシー学習のポリティクス：識字習得の政治性」石黒宏昭編『社会文化的アプローチの実際』北大路書房.
- 黒谷和志 (2007). 「社会文化的アプローチからみたリテラシー教育の展開と課題」『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』第 58 巻第 1 号.
- 国立教育政策研究所編 (2002). 『生きるための知識と技能』ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所監訳 (2004). 『PISA2003 年調査評価の枠組み』ぎょうせい.
- 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.
- 佐伯胖 (1989). 「子どもの納得世界を探る」佐伯胖・大村彰道・藤岡信勝・汐見稔幸『すぐれた授業とは何か』東京大学出版会.
- 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.
- 田中孝彦 (2008). 「学習指導要領改訂の方向とその問題」『教育』第 58 巻第 3 号.
- 田中昌弥 (2009). 「学力とは何か」『季論 21』第 3 号.
- 平沢安政 (1993). 「ニューリテラシーの理論」アップル, M. W.・長尾彰夫・池田寛編『学校文化への挑戦』東信堂.
- 三宅なほみ (1982). 「文化・社会の中での学習」波多野誼余夫編『認知心理学講座 第 4 巻 学習と発達』東京大学出版会.
- 村山航 (2006). 「PISA をいかに読み解くか」21 世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』明石書店.

ワーチ, J. V. (1995). 『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』（田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳代子訳）福村出版.