

環境教育におけるリテラシー

菊池 久一

亜細亜大学

Literacy in Environmental Education

The notion of functional literacy has been long supported by literacy educators around the world. However, it seems to be dangerous to take such a functional view on literacy (or especially literacy acquisition) for granted. We should question why they call those who cannot read and write functional illiterates or neo-literates. Don't those people function properly in a society? If not, aren't they admitted as real human beings in a society?

I often see that literacy and development are used in parallel. This seems to suggest that the main purpose of making people literate is to make them function effectively in our highly economical society. In such a context, we only need "literacy-for-*communiqué*" which is basically oriented towards one-way communication. But if we take Freire's pedagogy, we need to have constant dialogues, which is based on "literacy-for-communication."

Unesco tries to apply such pedagogy to their literacy education. In their literacy education materials, we can find many teaching materials which are oriented towards environmental education. Here, we learn that literacy education and environmental education are inseparable.

In the present paper, I try to show how we should be careful in accepting a functional view on literacy, especially when we provide (environmental) education. As environmental protection and environmental development often contradict, literacy-for-communication and national economic development also seem to contradict themselves.

Key Words: Environmental education, Environmental literacy, Functional literacy.

1. はじめに

1990年の今年は国際識字年 (International Literacy Year) であり、マスコミでも時々「識字」という文字を見かける。元来「識字」という言い方には、単なる読み書き能力という含みがあり、これは literacy という概念のほんの一部を表すにすぎないと言える。本稿では、この概念を表現し得る翻訳語がまだ定着していないとの立場から、取り敢えず「リテラシー」という用語を用い

ることとする。しかし最近では「リテラシー」という言葉にも、情報リテラシーとかコンピューターリテラシーのような使い方が見られ、この言葉も単に、ある規則に基づいた体系の解読能力を指しているにすぎないように見える。本稿でのリテラシーは、人々が記号の基本的解読能力に基づいて、世界における自らの存在位置を確かめ、変革へと導いていく能力と捉えたい。

ところで、日本のように識字率が高く、文字を知らないということの意味が分かり難い社会に於

いては、リテラシーという概念自体掴み難いと思う。例えば、リテラシーの捉え方によって、教育方法や教える側と教わる側の関係まで全く異なったものになるからだ。リテラシーを単なる読み書き能力と捉えれば、教育とは、教師が操る知識を暗記しそれを復唱することによって達成出来るものとして考えられる。これはあくまでも教師から生徒への一方通行の教育観である。しかしリテラシーを、基本的な読み書き技術の上に築き上げる、状況認識と現状の変革へと導いていく能力と捉えると、その教育観は、教える側と教わる側が常に対等にあるという相方向のものとなる。パウロ・フレイレのリテラシー教育は、この後者の教育観を代表としたものとして知られている。ユネスコ等が推進しているリテラシー教育は、一応この後者の教育観に沿って行われていると言って良いと思うが、それを「機能的識字」(functional literacy)という概念の中に閉じ込めてしまうと、すぐに前者の教育観へと逆戻りしてしまう危険性があるのではないだろうか。

本稿では、「機能的識字」観の背景を述べた上で、それが必然的に孕む問題点を、環境教育と結び付けて考えて見たい。1965年以降使われて来ている functional literacy という概念は、捉え方を間違えるとフレイレの教育観と相いれないものになる危険性がある。現代の学校教育はリテラシー無くして成り立たないと言える。環境教育に於いても例外ではないはずだ。識字率が高く経済大国となった日本では、「機能的識字」は一人一人が当然持っているべきものとして考えられていると思う。しかしそのような識字観に基づいた教育が、経済成長を促進する上で必要なものであった一方、そのような近代教育が、同時に環境破壊が地球規模で進んでしまうのをとどめることも出来なかったとは言えないだろうか。アジア地域で用いられているリテラシー教材を見てみると、広い意味での環境についての様々な問題が組み入れられているのが分かる。アジア地域のリテラシー教育の「機能的識字」観を考察することは、なぜ環境教育が必要とされるのか、またなぜ「機能的識字」を推し進める教育が環境教育と相いれないも

のになってしまうかを考えることにもなると思う。時々、「識字」あるいは 'literacy' と、「開発」・「発展」あるいは 'development' という言葉が並列で使われるのを見かけるが、環境の保護と開発が相いれないものであるように、私にはこの二種類の言葉も互いに矛盾する側面を持っているように思えてならない。

2. 「機能的識字」観

Functional literacy の概念が成立したのは、1965年9月8～19日にテヘランで開催された、識字に関する世界文相会議に於いてである。この概念は、ユネスコが会議に先立って準備した“Literacy as a factor in development”という論文の中で示され、承認されたものである。Unesco (1965: 7) は、functional literacy に関して、次のように述べている。

「大人がリテラシーを獲得することは、あらゆる発展における必要欠くべからざる要因である。またそれは社会的経済的な最優先事項でもあり、現在から将来にかけての人的資源の必要性と緊密に結び付けられなければならない。従って、機能的識字にむけてのあらゆる努力がなされるべきである。(機能的)識字はそれ自体を目標とするというよりもむしろ、単に読み書きを教えることで成り立っている基礎的な読み書き訓練では成し得ない、社会的経済的あるいは市民としての役割を身に付けさせる手段であると見なされるべきである。」(筆者訳)

このような考え方は、経済原則で動く社会で人間が「機能」する (function) のためには読み書き能力が必要である、また逆に言えば、少し誇張しすぎかもしれないが、そうした能力が無ければ社会で「機能」出来る人間では無い、と言い換えることも可能であるように思える。もちろん“functional”という言葉の一面のみを取り上げて批判することはフェアではないと思うが、現在の学校教育の中でのリテラシーを考えて見ると、この様な言い方が当てはまる様にも思える。ただ、幸

いなことに、実際に何らかの形で識字に関わっている人達は、機能的識字という用語をもっと肯定的な意味で用いていることも付け加えておかなければならない。例えば田島（1990 a : 2）は、次の様に述べる。

「一体識字とは何であろうか、この問題を深く知れば知るほど、ただ単に読み書きそろばん……ができる能力だけでなく、その能力が社会生活や社会参加あるいは自分の人生の構築に向けて、必要な知識や技術をも適用できうる能力というように、識字の概念自身が広がっている。これは単純にアルファベットなどの読み書きができて、実際に社会の中で必要な知識をとり出したり、活用することができないところから、生活に役立つ実践的な知識——機能的識字の概念が生まれしてきたものである。」

つまり、文字を知らないことによる不当な不利益を被らないためにリテラシーが必要であることを主眼とする考え方である。しかしそれでも尚、機能的識字観の枠内では、識字教育者の側の論理を押しつけてしまう危険性を常に孕んでいると言えないだろうか。

例えば、読み書きが出来ない人々が常に恥ずかしさと劣等感を感じるのは何故なのかを考えてみると、現代の学校教育に見られる一方通行性が、識字率の低い地域でのリテラシー教育の場に持ち込まれる可能性が見え隠れする。一般的に、社会的に認められるリテラシーの獲得は、学校という公教育の場で達成されているということが言えよう。話しことばとは違って、学校教育の場で、ある言語の正書法を学ぶ必要があるわけである。だから、何らかの原因で学校を離れてしまった人は、充分なリテラシーを獲得出来ないことになってしまう。ユネスコではこの様に、一度読み書きを習ったことはあってもまだ読み書きが不十分であると識字教育者に判断される人を、「新識字者」(neo-literate)と呼んでいる。(新非識字者ではない。但し、「新識字者」であろうが「機能的非識字者」(functional illiterates)であろうが、それは

識字教育担当者の捉え方の違いを反映しているにすぎないのであって、実質は同じ人々のことである。)ここで注意したいのは、この様な人々が(識字教育者の側から)どのように捉えられ、また学校教育とリテラシーに対してどのような気持ちを抱いているかということである。

Sakya (1981 : 30) は大人の学習行動についての体系的な研究はなされていないとした上で、特に新識字者の学習上の特徴として七項目挙げている。その一つは、大人は読み書きが弱いことを露呈したくないので、人の面前で読まねばならないような状況を避けることであるとしている。これに関しての理由については触れていないが、やはりこうした態度が広く見られるとしたら、新識字者とレッテルを貼られる人達は、読み書きが出来ないことは社会的に「機能」しないと見なされることであることを知っているからではないだろうか。従ってこの様な態度は、何も大人だけのことではない。例えば、ネパールの「首都カトマンズからチベット東部国境に向かう国道を南に外れたバルワ村」の少年、「クリシュナ・ダヌワール君 (17) は、照れ臭そうに笑」いながら、「四年生から通い直すなんてばかにされるし、恥ずかしい」と答えている(読売新聞社編, 1990 : 80)。あるいは、Guruge (1988 : 5) はスリランカの識字について触れた文章の中で、「スリランカではかなり奥地の村に於いてさえも、死亡広告 (obituary) さえも読めないと言われることは、無知で頭が鈍いと侮辱されることを意味する」(筆者訳)と述べている。

もし仮に、教わる側が常にこの様な心理状態にあり、教える側も彼らの服従的心理状態を仕方のないものとして受け入れてしまうとすれば、二者の関係は決して対等なものにはならないだろう。しかし、機能的識字観を文字どおりの意味で受け入れる限り、常にこの様な危険性は免れないと思う。この様な一方通行的な教育観に基づいて獲得されるリテラシーを「コミュニケーションのためのリテラシー」(literacy-for-communicé)と呼ぶとすれば、教える側と教わる側が常に対等な位置にある相方向的な教育観に基づいて獲得されるリテラ

シーを「コミュニケーションのためのリテラシー」(literacy-for-communication)と呼ぶことが出来よう。コミュニケとは一種の命令であり、それはそのまま受容するしかないものであるから、疑問があっても対話を持つ機会など与えられることは全くないといえる。

しかし、勿論、実際に現場でリテラシー教育に携わっている人々が、もっと切実な必要性に迫られて努力していることは、幾ら評価してもし過ぎるということはない。現代社会において不当な扱いを受けなくて済む為の基本的リテラシーの獲得は、絶対必要である。しかしそれが開発・発展主導型になってはいけない。例えば、アジア地域で使われているリテラシー教育用の教材の中には、動機付けの為に生活に密着した内容のものが好ましいとして、“functional content”を含んだ教材が多く使われるようだ。これらの教材は、正に環境教育そのものといってもよいものも多く含まれる。それ自体は問題ないし教材自体もすばらしいものだと思うが、実際の教育において指導者側からみた“functionality”を強調しすぎることは危険だと思う。次章では、それらの教材中に見られる“functionality”(「機能性」と捉えるよりも、「有用性」と捉えたほうが分かり易いかもしれないが)について考えてみたい。

3. リテラシー教材の“functionality”と環境教育

Unesco (1989:18) は、カリキュラム作成のアプローチとして、Freire (1970) の提唱する“Thematic Investigation Approach”を受け入れ、次の四つの段階に分けて説明する。第一段階では、リテラシー教育をすすめるコーディネーターが、参加者の被抑圧状況に対する自覚を促す為の「生成テーマ」を見つける。「生成テーマ」とは、参加者が「意識化」を経験するために、対話をするときのテーマである。それが生成的なのは、「それらのテーマがどのように把握されようと、またいかなる行動を喚起しようと、それらが再び多くのテーマとして花開くと同時に、その花開いたテーマが成就されるべき新たな課題を要求する、という可能性をはらんでいるからである」

(フレイレ、1979:120)。第二段階では、それを「コード化」(「生成テーマ」を実際に絵や写真などを使って表示すること)して、参加者が被抑圧状況を批判的に把握し対話へと導けるようにする。第三段階では、「コード化」された被抑圧状況のなかの矛盾点を、参加者が社会における自らの立場と結び付けて、批判的に「意識化」していく。第四段階では、これらのテーマやコード化を実際の教材や教授法へと応用する。

Freire (1970) のキーワードは dialogue (対話) と conscientization (意識化) である。意識化とは、文字を奪われた人々が、リテラシーの獲得を通して、自己や他者との意識的対話や交流をする中で、それまで気付かなかった、世界における自分の存在位置に気付くことである。生成テーマ (generative themes) は、その意識化をする過程に於いて、教える側と教わる側が対等の立場で、対話を通じて探求される。これは、暗唱すべき特定のコミュニケではなくて、あくまでも学習者がそれに刺激を得て、意識化を深めるための材料である。意識化に必要な条件として、Unesco (1989) が上げている六つの基準の一つが、awareness (覚醒) である。これは特に、学習者が置かれている現状が広い視野から見てどのようなものであるかに気がつくことである (an awareness of the conditions in which they live and work)。Unesco (1989:24) は、学習者が、自らの置かれている苦境を認識して、その原因を突き詰め、更に自らの苦しい状況を少しでもより良い方向に変えていくためのリテラシー教育について、次のように述べる。

「学習者が自分自身で、苦境をもたらす要因を分析し、彼らの苦しい状況をより良いものに変えていくための方法が考えられるのだ、という自信が持てるように勇気づける必要がある。……つまりリテラシー教育は、学習者の(精神的)成長と発展に影響を及ぼす、社会的、経済的、政治的要因の理解へと、学習者を導いていくものでなければならない。そして、自分たちの労働条件や生活状況を向

上させるために、学習者がその知識をうまく活用していけるようにしなければならない。」(筆者訳)

もう一つの基準は、教材の functionality である。大人へのリテラシー教育に於いては、学習する内容が、実際に生活の中で役に立つものである必要があるとして、次のように述べる。

「学ぶことと生きること、働くことは切り離すことが出来ない。それぞれが関連付けられて初めて意味を持つてくる。それゆえに、大人に対するリテラシー教育においては、学習者の生活環境、労働条件、家庭状況の中で実際に役に立つように関連付けることが非常に重要である。……従って、機能的識字教育のカリキュラムは、正にその役割と目的から、学習者の興味や必要性と生活や労働環境の両方に関連したものであることが必然的に求められる。」(Unesco, 1989: 24, 筆者訳)

環境教育的視点に立った教材が多く見られるのは、この様な方針によるものであろう。言うまでもないことだとは思いますが、厳密に“Thematic Investigation Approach”に沿って教材を作るとすれば、教材の functionality はリテラシー教育への参加者自身によって決められなければならない。教える側の環境保護の視点が教わる側のそれと、必ずしも一致するとは限らないだろう。そうした意味でも、常にリテラシー学習サークルのグループリーダー(教える側)と参加者(教わる側)の間に、いつでも対等な立場での対話がなされなければならないわけだ。

尾花(1990: 20)によれば、「1987年、モスクワでユネスコとUNEP(国連環境計画)が開いた世界環境会議では、環境識字(environmental literacy)を機能的識字とみなすとの見解が出された」とのことである。実際の会議録を見ていないので詳しいことは分からないが、すでに繰り返し述べたように、“functional”の捉え方を間違えると、「環境識字」は「開発のための識字」になる可能性もあるように思われる。しかし、環境教育

の必要性は益々緊急性を帯びてきている。これは識字率の高低に関係なく、地球的規模での要請によるものである。次章で「環境識字」が必要とされている背景を、タイで行われた国際会議から考えて見たい。

4. リテラシー教育の中の環境教育

万人のための教育世界会議(WCEFA: World Conference on Education for All)が、1990年3月5～9日にかけて、タイのJomtienで開催された。読売新聞社編(1990: 56)が「識字サミット」とも呼んでいる如く、国際識字年の最大行事の一つであった。手元にある最終報告書によると、会期中に行われた24のテーマ別分科会の内、環境教育は初日の第三番目のテーマである。WCEFA Inter-Agency Commission(1990b: 25)は次のようにまとめている。

「環境教育に関するテーマ別分科会では、‘sustainable development’へ向けて学習者の行動を変えていく上で、(環境問題に対する)問題意識と実際的な知識の獲得へと集中的な教育的努力をする必要があることが表明された。議論は、大人、特に政策決定権のある人々に、どうすれば環境破壊の流れを止めることが出来るのかを教育する必要があるかということと、傷つきつつある地球を守っていくべき将来の担い手としての子供たちへの教育の必要性との間で揺れ動いていた。また、例えばマレーシアのように現在の学校教育のカリキュラムに環境問題が組み込まれるべきか、あるいはタイのNGOが進める‘Magic Eyes’のように、ある地域でのプログラムとして独自に特別の配慮をもって行うべきものなのかについての違いも述べられた。」(筆者訳)

このように、環境破壊が急速に進む中で政策決定権を持つ大人や、次の時代を担う子供達への環境教育の必要性が確認されている。少し余談になるかもしれないが、“sustainable development”と

いう考え方を環境教育の目標として捉えていることに注目しておきたい。これは去年、コロンビア大学の Gussow 教授から聞いたのだが、女性の名前を連想させる“LISA”という言葉があるそうだ。LISA とは“Low Input Sustainable Agriculture”の略である。科学肥料や農薬を際限なく注ぎ込んで土地を殺してしまうのではなく、その土地が永久に生き続けることが出来る農業ということである。この考え方は日本の環境教育の目標の一つでもあると思う。

まとめの最後の部分に出てくる、タイの NGO による“Magic Eyes”とは、WCEFA Inter-Agency Commission (1990 a : 11) によると次のようなものである。原文は少し長いので要約してみると、これは、タイの NGO の一つである、The Thai Environmental and Community Development Association (TECDA) が、環境保護に対する意識を全国的規模で高める為にはまず個人のレベルでの認識から始め、やがて一つのコミュニティから国レベルでの運動へと発展させていこうという考え方の基に、五年前に始めたものである。具体的には、“the ‘MAGIC EYES’ HELP KEEP THAILAND CLEAN CAMPAIGN”という一連の漫画広告を子供向けにテレビで流し、例えば、ゴミは決められた場所に捨てなければならないことを教え、ポイ捨てする大人を見たら、“Ah-ah! Don't litter! MAGIC EYES see you.”と言って、大人にも反省を促すといったものである。TECDA は反ゴミキャンペーンから始めて、水質汚染や森林破壊の問題にも手を広げることにより、1990年1月から、the Love Chao Phya River クリーンナップキャンペーンを始めたとのことである。

WCEFA Inter-Agency Commission (1990 a) は地球規模で取り組むべき課題として五つ上げている。その一つが環境破壊の問題である。現地に住む人々の伝統的知識を環境の復元に利用すべきだとの次の指摘は、注目しておいてよい。

「生態的に危機にある土地を元通りにするためには、その土地に住んでいる人々の環境に関する伝統的な知識を引き

出すことから始められよう。厳しい環境下での食料生産、民間療法、文学芸術的表現形式、制度慣習、地域変化等に関するその土地の知識を持つ人々は、豊富な文化的知識の源泉である。これらの知識を現代の環境問題解決のために総動員するには、このような人々に、彼らが社会で実際に役に立てる (function effectively) ような基礎的知識、技術を身に付けさせなければならない。」(WCEFA, 1990 a : 10, 筆者訳)

実際の教育がこの様な考え方の基に行われるのであれば、「コミュニケーションのためのリテラシー」が活かされる筈だ。しかし、教育とは常に効率的に行えるものではないことを考えると、「効率」を前面に押し出さないように常に目配りしなければならないと思う。何故なら、よくリテラシー教育の担当者が述べることの一つに、非識字が国家の発展への支障になる、ということがあるからである。例えば、インドネシア教育省学校外教育局長のナビトゥブル氏は、1990年3月11日に東京で開かれた国際シンポジウム『アジアの発展と識字』の中で、「非識字者は新しい農耕技術や衛生の知識等の近代的生活が享受できず、それは個人に生活向上をもたらさないのみならず、国にとっても発展の支障の一原因となっているとし、解決の鍵は、いかに非識字者に学ぼうとする意欲を抱いてもらうか」であるとの主旨のことを述べている(『ユネスコアジア文化ニュース』213号, 1990 : 6)。また同じ記事の中で、マレーシア国家開発省地域開発局長のオスマン・サイド氏は、「識字が個人の生活の向上に、ひいては国の発展にとって最も大きな鍵である」と語ったことが報告されている(p. 7)。これは国家の開発に関わる人々にとっては当然の発想である。しかし、学習者と対等の立場に立とうとするなら、リテラシー教育が「開発」や「発展」主導にならないように常に気を付けていなければならないだろう。

ユネスコ・アジア文化センター (ACCU) では、1980年のユネスコの依頼に応じて識字教材作

りを開始した。田島(1990b:50-2)によると今までに作られた教材は、総数37点にも及ぶ。次章で、それらのうちから、環境教育的視点を含むものを幾つか紹介してみたい。

5. 環境教育的視点を含むリテラシー教材

田島(1990b)によると、今までに作られた教材は、小冊子11点、ポスター13点、ゲーム10点、視聴覚教材3点にのぼるといふ。そのうち、衣・食・健康を含めた環境教育的視点の濃いと思われるものを数えて見ると、小冊子9点、ポスター9点、ゲーム5点、視聴覚教材3点となる。勿論、筆者が実際に目を通したのは総点数のうち23点しかなく、これらの数字は田島(1990b)の上げたタイトルから類推したものであるから、少し正確性に欠けるかも知れないが、凡そ7割位は何らかの形で、環境教育的視点を含むものと言えそうな気がする。これらの教材はすべて英語で書かれているが、これはいわゆるマスター版ともいべきもので、実際に使われる時はそれぞれの言語に直され、また細部に関してもその国の事情に合わせて改良されることが期待されているものである。以下の説明は付録の写真を参照しながら読まれたい。

付録1は、「生活便利帳」(田島, 1990b)である。10項目中第4番目は、台所用燃料を効率的に使うにはどうすればよいかを、分かりやすい量のイラストで示している。第7番目は、汚れている水を飲料用にする方法を、文字による説明と具体的なイラストで簡単な濾過装置の作り方を示している。付録2は、「バイオガスの利用」(田島, 1990b)を示した小冊子である。まず最初に、日常生活から出るゴミや家畜等の排泄物がどのようにしてメタンガスとなるかを説明する。そしてそれを人口的な装置で集めてエネルギー源として利用できることを教える。最後に、簡単な装置の作り方を説明するというものである。装置を作る材料が無いような村で、実際にこうした装置が作られて機能しているかどうかはわからないが、この様な装置は、寧ろ日本のような国でも積極的に進めたら面白いと思うがいかがなものだろうか。付録

3は、「水の生涯」(田島, 1990b)という小冊子である。これはまず、水が太陽に暖められ水蒸気となり上昇し、雨となって再び地上に降り注ぐサイクルを説明する。やがて雨は川となり、農業や生活用水となる。人は川で魚を採り、また川は水上交通にも使われる。地面に染み込んだ水は、井戸で汲み上げられ生活用水として使われる。そして最後に、水は常に清潔であるとは限らないので、生水を飲まないようにと注意を促す。付録4は、一枚の布で作られたゲームである。遊び方(学習方法)は、この布を広げておいて、学習者は、1から4へと順番に進める(読んでいける)ように、小石か何かを決められた番号の所に投げるといふ単純なものである。しかしその伝える内容は、非常に奥深いものである。1では、人間の生活の為に木を切り倒さなければならない状況が描かれている。2では、それによって災害が起こりやすくなることを説明する。3では植林の必要性を説き、4では植林後の木々の手入れを描き、森が蘇ることによって再び平和な生活が戻ってゴールに到達する。日本で環境教育に携わっている人々にとっては、言葉で説明されたこの様なゲームは何のインパクトも無いかも知れないが、絵と文字で描かれたこの一枚の布は、非常に多くのことを物語っていると思う。

以上4点ほど紹介してみたが、functionalityを優先した教材が、広い意味で環境教育的なものになる場合、どのようなものになるかがお分かりいただけるのではないだろうか。もちろんこの様な教材が、そのまま日本の環境教育で用いることができるとは思わない。日本の環境教育が学ぶ点があるとすれば、環境教育であろうとどんな教育であろうと、あるいはそれが公的な学校教育であろうと私的な教育であろうと、リテラシー抜きでは考えられないということであろう。これはあまりにも当たり前すぎて目立たない事実ではあるが、リテラシーを単なる読み書き能力と捉え、「機能的識字」観に基づいた教育を実施すると、それは、効率を最優先した教育を行うこととなってしまふ。ここで問題となるのは、教材の中の思想が絶対的なものとして受け入れられがちであること

である。このような問題を含めて、最後に、「機能的識字」観の必然的に孕む問題点を学校教育との関連でもう一度整理し直し、環境教育へのささやかなる貢献ができることを願って、まとめとした。

6. おわりに

「機能的識字」観の誤った捉え方による弊害の一つは、「非識字者」というレッテルを貼り付ける側とそれを貼られる側が常にはっきりしていて、両者の関係が何ら疑いのないものとして人々に受け入れられがちなことである。例えば、中学高校の女子生徒から大学の女子学生にまで好んで用いられる丸文字スタイルのなかには、いわゆる日本語の正書法からみれば明らかに間違いであるような文字や記号が見られる。1980年代半ば頃、丸文字が一種の社会的問題として新聞等に取り上げられた頃は、文部省も文字指導のガイドラインをだすなど、丸文字は好ましくないものとして受け止められていた。しかしそれは、少女たちの間では、今までの書き方にはない独自の存在理由をもったスタイルであった。丸文字のような現代日本におけるリテラシー事象は、正書法からみた機能的識字観から見れば、矯正されるべきものとして捉えられるだろう。しかし少女たちからみれば、丸文字リテラシーのない教師たちも、「非識字者」ではないのか。つまり、あらゆるリテラシーを考える上で大切なのは、リテラシー教育の対象となるのはレッテルを貼られた人々に限定されるのではなく、この地球上に住むリテラシー活動にかかわる人々すべてなのである。

もう一つの問題点は、このような教育観のもとでは、効率性が問題となることから、レッテルを貼るための判断材料を得る為にも、必ず読み書き能力に基づく試験をする必要があることである。Langer (1987: 10) は次のように指摘する。

「このような教育はまた、カリキュラム絶対追従の教育である。そこには生徒が学ぶべき一組の技術や情報があり、教師は、生徒が何を知っていて何を知らないのかを見るために試験をし、さらに彼

らが知らないことを教え、再度生徒が習得したかどうかを見るために試験をするのである。」(筆者訳)

これでは、常に教える側が優位に立つという関係にあり、コミュニケーションのためのリテラシーの確立は望めないわけだ。同じ様にフレイレの教育観を受け入れる Smith (1986: 273) も、次のように指摘する。

「個人個人各々の世界の読み取り方は、誰も他の人は経験したことがないもののだとしても、それぞれ理にかなったものであり正しいのである。」(筆者訳)

Smith の教育観の根底には、機能的識字という概念の研究上の有用性を認めつつも、リテラシーの捉え方は、同じ個人にとっては、状況や時間と共に変わるものであるという考えがある。従って、教育者の側の論理を押しつけることは許されず、寧ろ対話を通して一人一人の考え方を尊重すべきだと考えているわけだ。

このような考え方は、既に見たように、ユネスコの推進するリテラシー教育にも活かされているといえると思うが、私たちは常にコミュニケーションのためのリテラシーということ、あらゆる教育の場で考えていく必要があると思う。既に指摘したように環境教育もリテラシー抜きで考えることは出来ない。おそらく環境教育とは、教えるべきカリキュラムにそって知識を植えつけ、その習得度を試験によって計るといった単純なものではないはずだ。環境の保護と一口に言っても、それぞれの立場によって実際の保護活動が全く相反する場合もあるのだから。そうした場合に、仮に反対意見が少数意見であっても、それを聞く耳をもった環境教育でなければならぬと思う。

最近の環境ブームとでも呼べそうな流れの中では、確かに危機感を自覚させ環境問題に目を向けさせる効果はあると思うが、例えばリサイクルの問題にしても、単に資源の無駄を省くことだけを目的としているように、一般的には受け入れられていないだろうか。そしてその裏には、現在享受している便利さはそのままにしておいても良いとの考えが潜んでいはいまいか。現在の学校教育は

ややもすると、選別のための手段として効率的に機能しているとも言えるだろう。このような状況のもとで、コミュニケーションのためのリテラシーを確立することは、実際かなり難しいといえる。しかし環境教育は、幸いそうしたカリキュラムの外にあると言えよう。従って、コミュニケーションのためのリテラシーの確立をめざした教育を実施するのにも、好都合なのではないだろうか。環境教育とは、分野を問わず、あらゆる領域からのアプローチが可能であると思うが、私自身まだ環境教育とは何かをはっきりと把握していないのかもしれない。ご批判をいただければ幸いです。

(1990年 8月30日)

引用文献

- Freire, Paulo. 1970. *pedagogy of the oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos. The Seabury Press, New York. (日本語訳は、『被抑圧者の教育学』小沢他訳で垂紀書房から1979年に出版されている。引用はp. 120.)
- Guruge, A.W.P. 1988. Issues in Literacy. In *DUTA*, Vol.1, No.11, July 1988. Sri Lanka National Commission for Unesco. p. 5.
- Langer, J.A. 1987. A Sociocognitive Perspective on Literacy. In Langer (ed.), *Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling*. Ablex, Norwood, New Jersey. p. 10.
- Sakya, T.M. 1981. Development of Learning Materials for Neo-Literates: Problems and Prospects. In *Report - 1981 Meeting on Asian Joint Production of Printed Materials for Neo-Literates in Rural Areas*, Tokyo, 12-16 May 1981, Asian Cultural Centre for Unesco, Tokyo. p. 30.
- Smith, D.M. 1986. The Anthropology of Literacy Acquisition. In Schieffelin Gilmore (eds.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Ablex, 1986. p. 273.
- Unesco. 1965. *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy - Final Report*, Teheran, 8-19 September 1965. p. 7.
- Unesco. 1989. *Training Materials for Literacy Personnel, Vol.1, Principles of Curriculum Design for Literacy Training*. Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Bangkok. p. 18. p. 24.
- WCEFA Inter-Agency Commission. 1990a. *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s - Background Document*. The Inter-Agency Commission for WCEFA, New York. pp.10-11.
- WCEFA Inter-Agency Commission. 1990b. *Final Report - World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, 5-9 March 1990, Jomtien, Thailand. The Inter-Agency Commission for WCEFA, New York. p. 25.
- 尾花珠樹. 1990. 「国際識字年とユネスコ」, 読売新聞社編 (1990) 所収. 明石書店, 東京. p. 20.
- 田島伸二. 1990 a. 「アジア・太平洋地域の開発と識字」, 『現代の図書館』Vol.28 No. 1所収. p.2.
- 田島伸二. 1990 b. 「アジア・太平洋地域における識字教材の開発」, 読売新聞社編 (1990) 所収. 明石書店, 東京. pp. 50-52.
- 読売新聞社編. 1990. 『識字 - すべての人々に文字を』, 明石書店, 東京. p. 56. p. 80.
- 『ユネスコアジア文化ニュース』, No. 213, 1990.5.15. ユネスコ・アジア文化センター. p. 6 - 7.



付録1 「生活便利帳」 : Useful & Simple Knowledge for Everyday Living.
Asian Cultural Centre for Unesco (ACCU), Tokyo 1986.

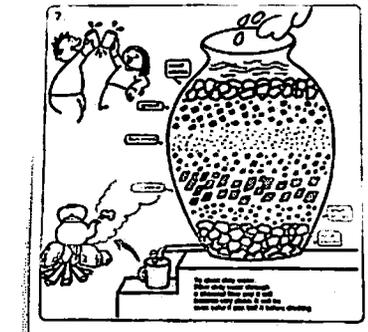
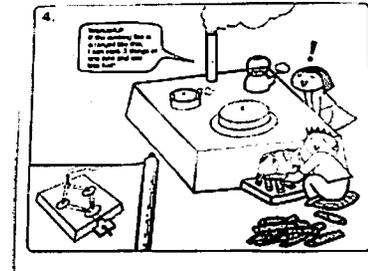
**USEFUL & SIMPLE
KNOWLEDGE
FOR
EVERYDAY LIVING**



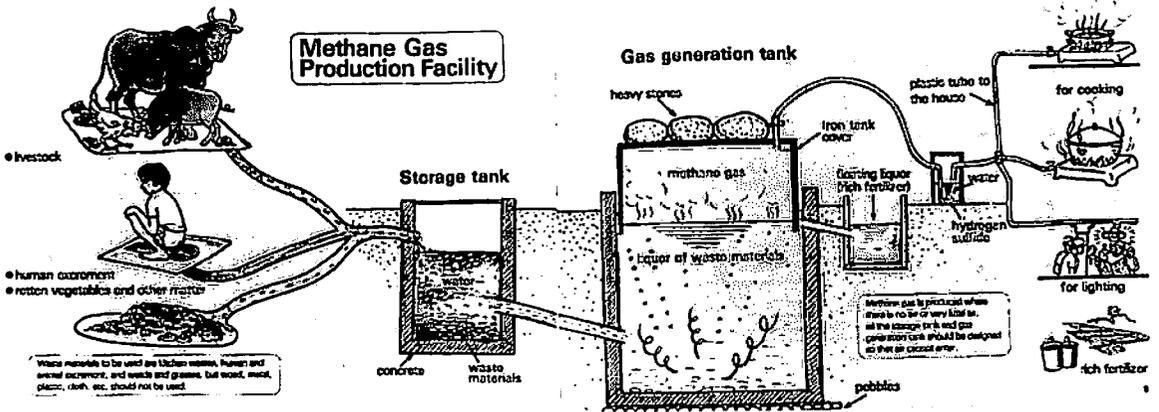
Asian Cultural Centre for Unesco

1. When you have trouble pulling up weeds...
2. If you have no candles
When there is a power failure...
3. If the thread will not pass smoothly
through the sewing machine...
4. To use kitchen fuel more effectively...
5. To lay bricks so that they will set firmly...
6. What can you do when your child has diarrhea?
7. To clean dirty water for drinking...
8. To draw water easily from a well with a bucket..
9. When you have to bring down a high fever...

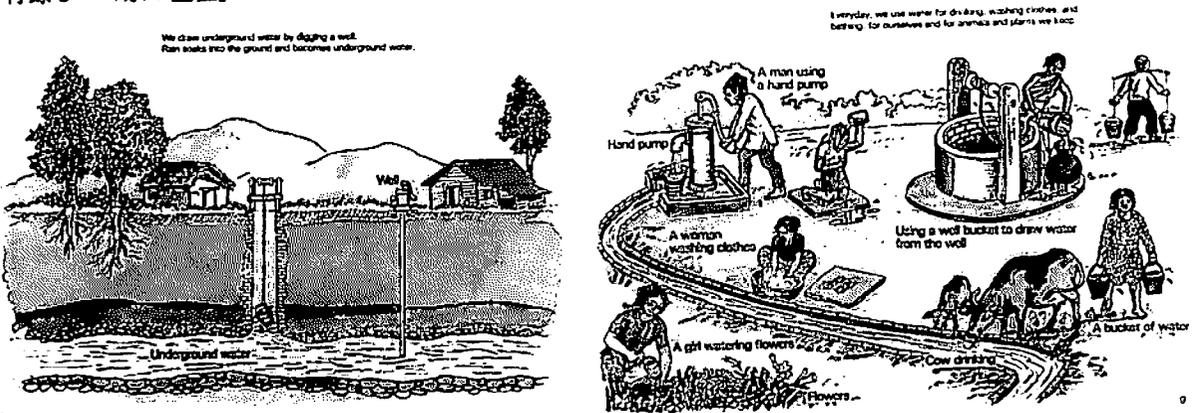
10.



付録2 「バイオガスの利用」 : Use of Gas from Daily Wastes (ACCU, 1985).



付録3 「水の生涯」 : The Life of Water, (ACCU, 1983).



付録4 「植林ゲーム」 : Let's Plant Trees, (ACCU, 1986).

