

情報教育の可能性をリテラシー研究から読み解く

小 柳 和喜雄

奈良教育大学教育実践総合センター (教育方法学)

(平成15年4月30日受理)

A Perspective on the ICT Education from Literacy Research and Study

Wakio OYANAGI

(Center for Educational Research and Development, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

(Received April 30, 2003)

Abstract

This paper investigates problems and possibilities on the ICT education from literacy studies with particular reference to educational theory and practice. The argument is constructed in three parts. The first sketches some key words, elements and stages in the emergence of an explicit and well-subscribed focus on studies of literacy per se from the 1950s. It describes developments of literacy studies in and across established disciplinary areas like history, anthropology, linguistics, sociology and psychology developments which, by the 1980s, saw a 'socio-cultural' conception of literacy and literacy studies emerge in opposition to the 'traditional' conception.

The second part of the argument traces the aspects of opening the possibilities on ICT education based on related findings of literacy studies as a focus of study within education specifically.

The final part looks briefly at ICT literacy for teachers in relation to pedagogical studies of literacy as a whole. This includes accounts of key goal statements, constructs, programmatic values, and practical implications.

Key Words: Literacies, Information and Communication Technology, Curriculum

キーワード: リテラシー, 情報教育, カリキュラム

1. はじめに

教育の情報化を具体化していく大きな原動力として情報教育が関心を集めている。それは、よくイメージされる専門・職業教育で取り込まれてきた情報処理能力の育成だけでなく、広く教育の目的を達成していくために効果的に情報機器などを活用していく手段的利用へと展開してきた。最近では普通一般教育としても情報活用能力を育成していくといったように、情報にアクセスし、分析し、評価し、そしてコミュニケーションを通じて学習

を深め広げていける能力それ自体を育成することを目指した体系的な情報教育が試みられてきている⁽¹⁾。

さらに、最近では、e-Learningという言葉がよく聞かれるようになり、高等教育を中心に高速ネットワークを用いて、時間や場所に制約されることない双方向の学習を広く提供できる機会が検討されてきている。これらの動きの特徴は、「良質な知的資源の蓄積と共有化」「多様な学習機会の提供」「エキスパートから学びとる学習活動」「学習者中心の学習活動」「コミュニケーションを重視した学習活動」などがあげられる。

しかしながら、このような動きが活発化してくる中で危惧されることは、「情報活用術」の教育へと関心が向き、「情報活用の意味」を考える教育の営みが希薄になってしまうことである。このことは、過去に、識字教育でも似たような問題が指摘され、検討の対象とされてきた。

例えば、菊池（1995 p.9）は、識字教育を捉えていく場合に、「識字術」と「識字」を混同することに警鐘を鳴らしている。「ここでの＜識字＞はもちろん、単なる読み書き能力・技術としてのそれではなく、＜識字術＞を使う者とそれが使われる場をも含んだ、より広い概念として捉えられるべきものである。＜識字率＞における＜識字＞は、それを読み書き能力・技術に限定して捉えているものであり、それを使う者やそれが使われる場とは切り離して位置付けることができる中立的技術であるとの前提が存在する。しかし識字術を使う個人とそれが使われる様々な場を考慮に入れる＜識字＞は、いかなる人間、いかなる場にも適用されるものであるというイメージで受け取られていることが、問題を一層複雑にしている。さらに、＜識字率＞をあげようとしている＜場＞が、学校、あるいは教育であり、それを当然のこととして認めて、その制度化された心象風景を支えているのが私たち一人一人なのである」。

この指摘は、情報教育を考えていく場合にも重要である。学校で教えられる情報教育は、とすると「識字術」に近い、価値中立的でその達成度を見ようとする「情報活用術の育成（情報機器の操作を含む）」へ関心を向けることが多いのではないかと。しかし、「識字」でも言えるように、情報を扱う者（受信したり、発信したりする者）、情報を扱っている場や文脈、生活の中での情報、これによって必要とされる教養や生み出される意義など、「なぜ」が問え、それが実際に使われていることへ目を向ける「情報活用の社会文化的意味」を情報教育の射程に入れることは重要である。情報教育の可能性を狭めてはならないからである。むしろ、識字教育が過去に陥った問題や、これまでの研究の経過から学び、情報教育の可能性を開いていく試みが必要である。

そこで、本論は、先に引用した識字教育と密接なつながりのあるリテラシー論とリテラシー教育研究に関する論を参考に⁽²⁾、情報教育の可能性を十分に引き出ししていくための視点の検討を試みる。

情報教育は、いまやコンピュータ・リテラシー、情報リテラシー、技術リテラシー、メディア・リテラシーなどの研究と関わって話題になることが多い。しかしながら、そこでの論議も「識字術」と「識字」の区別がされないところで生じてきた論議と同じような問題を内包したまま、その言葉の意味やそれにこめた効果などが説明されている。このような事情を背景に持っているため情報教育の見通しを持つことが一方でより複雑になり、他

方で指導上、シンプルな「術」の育成に傾斜していくことが見られる。

以上の点より、本論では、次の2つの問いに答えていくことを目指す。1つは、「リテラシー研究の遺産や知見から、情報教育の概念把握を見ると、そのどの部分に課題があるのか？」という問いである。次に、2つ目の問いをより焦点化して「情報教育が情報活用術の育成を越えていくのはなぜ困難か？」である。この検討を通じて、情報教育の可能性を十分に引き出ししていくために見落としてはならない点の検討を試みる。

2. リテラシーという言葉の由来

先にも述べたように、ここ数年、情報教育と関連するだけでも、コンピュータ・リテラシー、映像リテラシー、情報リテラシー、技術リテラシー、メディア・リテラシーなど、様々な〇〇リテラシーという言葉が現れている。なぜこのようにリテラシーという言葉がたくさん使われているのか？リテラシーという言葉はどこから来たのか？リテラシーとはそもそも何を言い表しているのか？それぞれにどのような意味が込められているのか？これらの経過整理を行うことは、情報教育の概念把握（捉え方）の課題を側面から浮き彫りにすることにつながる。そのため、基礎作業としてここでは、まずリテラシーという言葉の由来をさぐる。

リテラシーという言葉は、様々な専門をもつ人によって説明され、定義されている。

例えば、共通して言われていることを抽出すると「読み書き能力、転じて、ある分野に関する知識」といった意味が浮かんでくる。このような意味はいったいどこから来ているのか？

英語圏を中心とし、国際的にも評価が高い International Reading Association は、Literacy (ies) という言葉が様々な用いられてきた状況に鑑み、1995年、"The Literacy Dictionary" を出版し、関連する言葉などを解説し、定義を行おうとした。IRA は、それをさらに抜粋し、1999年に、広く Literacy 概念について、またそれと Reading に関する位置づけを明確にいくために、Richard Hodges (1999) を編者として、"What is Literacy?" というカタログを出版した。それによると、リテラシーとは次のようなものと定義されるという。

「リテラシーは、設計された言葉の中で、読んだり書いたりできる必要最小限の能力であり、日常生活で読んだり、書いたりできる一連の思考方法である。それは、印刷ベースの社会の中で、このような能力を適切に用いるという理解の前提に立って、単に受動的に読んだり書いたりできることを意味していない。それゆえ、リテラ

シーは、印刷に対して能動的・自立的に関与していくことを求めるし、メッセージに対する各自の解釈を生み出したり、受け入れたり、相手に課していく個人の役割を必要とする。リテラシーによって意図されている基本的な能力を拡張することによって、コンピュータ・リテラシー、文化的リテラシー、経済的リテラシーなどの言葉が、これらの領域で必要とされる最小限の能力を明示するのに用いられてきている」。

「リテラシーの概念は、数百年以上にわたって、読んだり書いたりすることをベースに考えられてきたけれども、最近の利用では、日常のテキスト理解に必要なものを含むという前提に立って、数学を含むスキルの範囲まで拡張して理解されている。さらに、拡張する場合には、リテラシーは、話したり聞いたりすることも含めて考えられている。また形容詞として用いられるとき、リテラシーは、「リテラシー・プログラム」といったフレーズのように、読み、書き、他の基礎スキルを教えることを含む幅広いコースに言及して、緩やかな定義がされている。このような定義は、リテラシーの意味を膨らませる傾向があり、現代社会に存在するために必要とされる、あらゆる基本的なコミュニケーションスキルや計算スキルといった言葉をカバーすることになってしまっている」という。

一方、英国や米国と同様に英語圏の国であり、両国同様に多言語・多文化の共存を考えようとしているグループとして、オーストラリアのリテラシー研究があげられる。この研究グループである The Australian Reading Association は、先に述べた IRA と提携していたが、1993 年にその会の名称を The Australian Literacy Educator's Association に変えた。またその機関紙名を The Australia Journal of Reading から The Australia Journal of Language and Literacy に変えている。このような動きから ALEA は、IRA より、一層リテラシーに対して関心を寄せていると判断できる。そこで豪州のリテラシーの定義もあわせてみておく。

オーストラリアのリテラシー研究者である Anstey & Bull は、1996 年に The Literacy Labyrinth という本を出版している。その本にかかっている定義によれば、リテラシーと Language の間には次のような違いがあるという。Language とリテラシーの関係への言及から、よりリテラシー概念が明確になるためここで引用する。

「Language は、あるグループの人間が、意味を構成するのに用いるサインやシンボルのある体系である。Language は、社会のある状況の中の、特別な文脈の中で学ばれる。Literacy は、その特別な社会的実践に言及した言葉である。つまり Language は、用いられるサインの体系であり、Literacy は、読んだり、書いたり、話したりする、現今の実践と関わって利用される能

力に向けた表現である」(pp.35-42.)。すなわち、リテラシーは、Language がどのように実践の中で用いられているのかを読み解いていくための概念であり、またその社会実践の中で習得されている能力そのものを指している、ととらえられている。

このことは、オーストラリアのリテラシー研究に影響を与えた Halliday の TLL モデル(図 1)を使った彼らの説明からもより明確に理解できる。

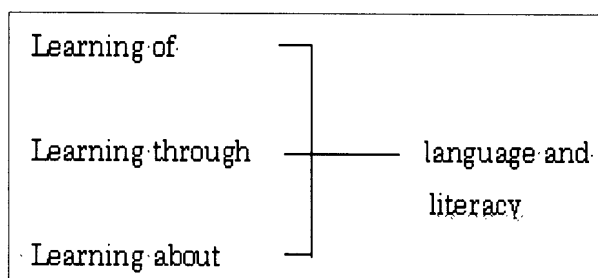


図 1. TLL (triptych of language & literacy) モデル

「"Learning of" は、最も普通の教室の文脈で見られるアプローチである。すなわち教師と生徒が language の学習(発音、語彙など)や様々な言語的課題の実行の仕方(言葉を使って課題を解決していくときの戦略やスキルの獲得)の学習をすることを意味している。

"Learning through" は、他の教科学習などで、language を使って内容を理解したり調べたりする活動と関わっている。さらに言えば、各教科の学習の中心に、常に language を置き、それに焦点化して学習を行っていくことを意味している。

"Learning about" は、language について語れる言葉を学ぶことを意味している。それは、文法やジャンルといった専門的知識を発展させることと関わっている。

しかし、重要なのは、これら 3 つの組み合わせであり、バランスを持った見方で language と literacy の指導にあたることである」(pp.32-33)。

language は、先に定義されているように、より概念的な知識に焦点化し、リテラシーは、社会的な関係の知識に焦点化しているが、上記のように学習場面においては、両者は、切り離しがたく結びついているという。

しかしながら Anstey & Bull (1996, p.42) は、あえて language と literacy が先の TLL モデル上でどのような関係になっているのかを問うなら、language が、"Learning of" と "Learning about" と関係が深く、literacy が、"Learning through" とより関わりがあるという(図 2 参照)。記号やシンボルの学習は、先に述べたように、本来、リテラシーの実践が生じている文脈で行われるので、この図 2 のようにきれいに分離できるものではない。しかし、彼らは、あえて学びに至る知識の種類といった点で見て、このような図を描いている。

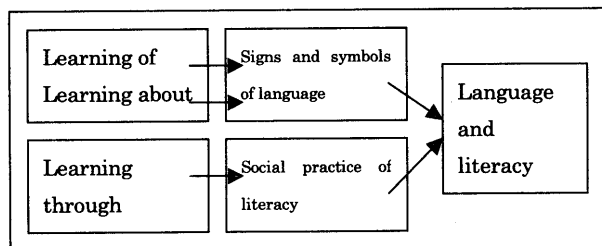


図2. TLL に基づいた言葉とリテラシーのモデル

このように、リテラシーは、language と深い関わりをもつが、language そのものの獲得と関わる社会的実践の知識と深く関わっていることが読み取れる。

以上、2つの定義を見てきた。IRA は、「リテラシーは、設計された言葉の中で、読んだり書いたりできる必要最小限の能力であり、日常生活で読んだり、書いたりできる一連の思考方法である」と述べ、ALEA に所属する Anstey & Bull は、「Literacy は、その特別な社会的実践に言及した言葉である。つまり Language は、用いられるサインの体系であり、Literacy は、読んだり、書いたり、話したりする、現今の実践と関わって利用される能力に向けた表現である」と定義している。これから総括すると、リテラシーは、日本でよく使われる場合に「読み書き能力」を指しているが、それは決してどこにでも通じる中立的で普遍的なものを単に指しているのではなく、それが用いられる社会的実践（日常生活を含む）と関わって考えられるべき一連の思考の仕方であるということだ。このリテラシーの定義を情報教育と関連して語られる〇〇リテラシーを考えていく場合にもしっかりとおさえていく必要がある。なぜなら、一般的な意味での能力をさすならば、あえて、literacy という言葉をつかわなくても、ability, capacity, competent でも十分であるからである。

では、このような意味を込めて定義されているリテラシーという言葉は、そもそもどこから来た（由来）ものなのか？定義成立の背景を探る必要がある。

再び、IRA のカタログ、Hodges (1999) に目を向けると、次のような説明がなされている。

「リテラシーは、ラテン語の Litteratus という言葉から来ており、Cicero の時代には、「学ばれた人」を意味していた。中世初期には、litteratus (illitteratus という言葉の対語として) は、ラテン語を読める人を意味していた。しかし、1300 年代後半に、ヨーロッパにおける学習の後退期が訪れ、ラテン語を取り扱える最小限の能力を意味するようになった。宗教改革の後、リテラシーは、自分が育った土地の言葉を読み書きできる能力を意味するに至った。オックスフォード英語辞典によれば、リテラシーという名詞は、1880 年代早期に、英語に始めて登場した。それは、15 世紀中ごろに英語のラ

イティングの中で生じた形容詞 literate から形付けられていった」。

このように literacy が英語として登場したのは、たかだか 1 世紀前のことであり、もとは教養のある人＝ラテン語が読める人、転じて、母国語を読み書きできる人を意味するために使われてきた言葉であるといえる。それは、さらに次のような用法の変化を経てきたという。

「現在の用法から言えば、この言葉は、社会的要求と個人の能力の相互作用を意味している。このように、社会の中で働くために必要とされるリテラシーのレベルは、文化横断的に変化し、また同じ文化内の時代に応じて変化してきている。Columbus の時代にリテラシーとして必要とされたことは、今日の産業国家で求められるリテラシーとは異なる。にもかかわらず、このような差異は、質的なものよりもより量的なものであるかもしれない。過去数世紀、また今世紀に及んで、illiteracy を減らすことを目指す国家の方針は、literacy と illiteracy の間を鋭く分け、付随した前提を伴って、両者の対比を導いた。今日、リテラシーは、illiteracy を底とし、それに連続するものとして理解されるにいたっている。しかしながら、能力は示せるにしても、リテラシーを用いることを好まない、aliteracy も illiteracy と同様に重要な言葉であることを忘れてはならない」。

このように、リテラシーは、先の定義でも見てきたように、またその成立の歴史的背景からも、単なる読み書き能力としてのみ把握されるべきではなく、その時々が必要とされ、埋め込まれた社会的実践とのかかわりで把握されたり、語られたりすべき言葉であるといえるのである。このため、リテラシーは、単独で語られるよりも、〇〇リテラシーといったように、むしろ頭に別の言葉を伴い、その活動対象や使用の範囲を明確にし、社会的実践とのかかわりを表現する多くの言葉を生み出してきたと考えられる。

例えば、機能的なリテラシー (functional literacy)、境界線のリテラシー (marginal literacy)、生存リテラシー (survival literacy) 半リテラシー (semiliteracy) といったフレーズがそれらである。これらのうち、1930 年代頃に言われはじめた、「機能的リテラシー」という言葉は、もっとも幅広く流通している⁽³⁾。1950 年代の UNESCO によるリテラシー研究以来、機能的リテラシーは、日常生活で機能するために、印刷物を用いるのに必要とされるスキルや能力と関わって定義されてきた。このようなリテラシーの形態は、プラグマティックな、また伝承的なリテラシーと呼ばれるにいたっている。またリテラシーの内では基礎レベルからハイレベルまで連続体として存在することを表現するために、cultured literacy, advanced literacy, high literacy といった言葉が用いられている。

その他、先にも触れたが、あるグループの範囲やある活動対象の中で人が機能することができる基礎的な力や応用力も含めて、多様な意味を表現するために〇〇リテラシーという言葉が造語として作られ、諸説の中で表現されてきた歴史がある。

表 1. 代表的な（表現されている）リテラシーのタイプ

Academic literacy ①	Ideological literacy ②
Adult literacy ②	Information literacy ①
Advanced literacy ②	Marginal literacy ②
Autonomous literacy ②	Media literacy ①
Basic literacy ②	Minimal literacy ②
Biliteracy ②	Polyglot literacy
Community literacy ①	Pragmatic literacy ②
Computer literacy ①	Prison literacy ①
Conventional literacy ①	Protoliteracy ①
Craft literacy ①	Quantitative literacy ②
Critical literacy ②	Reading literacy ①
Cultural literacy ②	Real-world literacy ①
Cultured literacy ①	Restricted literacy ②
Economic literacy ①	Scribal literacy ①
Emancipatory literacy ②	Survival literacy ②
Emergent literacy ②	Television literacy ①
Family literacy ①	Vernacular literacy
Functional literacy ②	Visual literacy ①
High literacy ②	Workplace literacy ①

この場合は、大きくは2つに分けられ、①活動対象に即してそこで機能する力を表現したものと、②活動対象とは直結せず機能する力それ自体を明確に表現するために用いられる場合、が見られる。Hodges (1999) の図を、上記2視点からアレンジして表として組み直すと、表1のようになる。

①のようにある活動対象を限定して、そこで機能する能力を表現する場合は、取り扱う対象が明らかなため、その能力がイメージしやすい。しかしそうであるからこそ、逆にリテラシーの定義で考えた社会的実践、とりわけそのプロセスの検討がばかされ、活動対象の中でのみ望まれる能力の育成が、中立的に語られることがある。一方②のように、活動対象や取り組む範囲に限定されずその機能の必要性が語られる場合は、当たり前であるが、どこにも通じる普遍的で抽象的な説明がなされる場合が多くなる。しかしながらよく読み取ると、むしろ①とは逆に、事例を用いながら埋め込まれている社会的実践を表現している場合も多く見られる。このため、②のような場合は、とくにその言葉の用法を解釈する側が、語られている場や文脈、条件などにも注意深く意識を向け、語り手の意図を十分に読み取っていく工夫が必要となる。

以上、これまで検討してきたように、繰返して言うならば、リテラシーは社会的実践とのかかわりで把握され、また語られるべき言葉であるといえる。

これまでのリテラシー概念の検討から、情報教育の概念把握に対して得られる示唆としては、次の点があげられる。すなわち、情報教育と関わってよく考えられている Computer literacy, Information literacy などは、表1で言えば①に属している。これは先にも述べたように、とすると社会的実践や社会的関係の知識と切り離して、活動対象と関わって必要とされる中立的・自律的な知識・能力としてのみ語られる危険性を孕んでいる。情報教育の可能性を開いていくためには、その概念把握においても慎重な態度と批判的な目が必要であるといえる。これが、課題克服のための1つ目の視点としてあげられる。

3. リテラシー研究の推移の概略

上記のように、1950年代以来、リテラシーの概念は、単に「読む」「書く」「作文」「文法」「レトリック」などに直結するものとは異なり、ある学問体系の範囲を越えた理論的な活動、構成的な活動、調査的な活動を通して、新たな意味をもって命名（定義）されるようになってきた。

ここでは、1950年代以降、次第に活発化されてくるリテラシーに関わる研究が、リテラシーをどのように取り上げてきたのか、どのような関心を持って進めてきたのかを探る。そして、この活動を通じて、本論の1つ目の問いである「リテラシー研究の遺産や知見から、情報教育の概念把握を見ると、そのどの部分に課題があるのか？」へさらに迫っていく。

初期の研究の多くは、歴史家によってなされてきた。Harvy Graff (1991) は、リテラシー研究を行う歴史家が、1990年代までに3世代を経てきたことを述べている。彼は、リテラシーの歴史研究の最初の世代として、1960年代末から1970年代にかけて活躍した Stone, Cipolla, Schofield などの包括的な研究を取り上げている。このような研究は、Webb や Hoggart によるイギリスの労働者階級の読み（Reading）に関する研究や、フランスの Fleury や Valmary によって1950年代からすでに暗示的に行われてきた。第1世代のリテラシー歴史家は、重要な歴史のファクターとして、リテラシーを直接扱うこと（事例研究）に関心を向け、リテラシー獲得が見込まれる年代傾向、移行、経過などをトレースしたという。その影響力や広がりなどを追いかけてながら、それと緊密に結びついた歴史的な変化の主要なファクターを明らかにしようとしていたらしい。

続いて、Graff が定める第2世代の歴史的リテラシー

研究としては、Schofield による一連の研究、Jonasson, Lockridge, Gressy, Houston, Graff (1979) の研究がそこに含まれる。これらの研究は、リテラシーの獲得に関わって記録データを用いて量的に計算し、説明を行う手法を用いていた。例えば、人口調査データ、著名に関するデータなどを、以前より、詳細に用いながら説明を行う手法である。第2世代の研究者は、Graff によれば、とくに被調査者内でのリテラシーの広がり（分配率・普及率）やリテラシー獲得の異なるレベルを明らかにし、リテラシーの変化パターンを証明することで、社会変動の歴史的な解釈を行おうとした。彼らは、リテラシー獲得の傾向を、大衆のための学校の構築を含む経済的・社会的な発展や社会階級形態のあり方と関連付けて解釈しようとした。そしてリテラシーをキー概念として、人口の統計的推移、文化的発展、社会階級の層化、家族形態などの解釈を深めようとした。また、彼らは、この時代に生み出された印刷物や新聞の様々な歴史の中で、リテラシーを文化や出版の諸問題とも絡めて考えようとしていたらしい。

最後に、Graff は、1990 年代初め頃から生じている歴史的リテラシー研究の第3世代について次のように述べている。要約すると、第3世代の研究は、前世代の中で主に行われてきた量的データによる証明ベースから、とりわけ歴史の中での文化政策や政治経済の発展と関わって批判的な問いを取り上げていくリテラシー研究の動きを意味している。第3世代は、リテラシーを、階級、ジェンダー、年代、文化と関わらせながら理解をしようとするという。このような歴史の中でのリテラシーの構想や文脈を問うことは、Scribner や Cole (1981) そして Heath (1983) らによる研究を中心として、リテラシーに対する社会文化的なアプローチの洞察や知見から影響を受けて行われるようになってきた。

Graff (1991: xxii) の見方によれば、このような第3世代の仕事は、「リテラシーの歴史研究」から「歴史の中でのリテラシー研究」へシフトを示すものとしている。

ここに、生じた現象を歴史存在論的 (ontological) に意味づけること（歴史的事例の解釈的なものから量的なデータに基づいて科学的な説明をつけていくものも含めて）から、構造的・横断的な見方に立ち、従来着目されなかった別の視点からリテラシーを考え、また解釈の方法そのものを検討対象にするアプローチへの移行が現れてきたのが見て取れる。

このことは、リテラシーの歴史研究だけの動向ではなかった。Graff によって説明された同じ期間（リテラシーの歴史研究変遷の時代）に関わって、他の学問体系に帰属する研究者から、リテラシーを包含するより幅広いテーマの検討や説明も行われていた。

例えば、リテラシーに着目した諸研究が行われた初期の頃、いくつかは「Gutenberg 現象」へと焦点化したものであった。それは人間のコミュニケーションにおける決定的な変化の契機となった「印刷」の登場へ着目したものである。例えば、Davis (1975), Eisenstein (1979), Joyce (1983) などがこれに含まれる。このような研究は、主に典型的には、学際的な展望から歴史学、社会学、人類学を通して行われてきた。社会的実践や変化の文脈の中で、多くの人が、改革のための印刷の重要性に着目してきた。

例えば、1960 年代ははじめから 1980 年代にかけての時期は、哲学、古典研究、人類学研究、言語学の中でも様々な影響力を持つ指標となる研究が生まれてきたが、リテラシー研究も例外ではなかった。Eric Havelock, Jack Goody そして Walter Ong が、もっとも影響力があった人として広く認知されている (Street 1984, Graff 1991, Gee 1996)。彼らの主張は、人間の文化や思考の方法と文化組織の様式との間にある「大分水嶺 (The Great Divide)」をリテラシーは作り出すのではないか、というテーマを様々なバリエーションを持って追求したものであった (Gee 1996, pp.49-50)。

例えば Havelock (1963 p.209) は、書くことが人間を記憶への依存から、また再生の目的のために必要とされる「感情のトラップ」から開放することを論じていた。つまり、書かれたテキストが、テキストからの感情的分離を許し、それを持って、内容に対する客観的な反省を許すことができる。統合、比較などの新しい方法は、「オーラルメモリーの具体的な言語を置き換えるための抽象言語 (記述科学)」の到来に随伴するものとみなされる (Gee 1996, p.50.) ことを主張していた。

Goody (1977) は、いくつかの慣習が典型的に「未開文化」から「発展した文化」を区別するものとみなされるが、それは、意味の変化やコミュニケーションが、とくに書くことの方法と結び付けられることを述べている。書くことの発達は、「個人主義の成長、官僚制や脱個性の展開、抽象的な支配システムの発展」とかなり結び付けられるものと見なされた (Gee 1996, p.51)。

Ong (1977, 1982) は、空間に位置する言語が、その潜在力をさらに増加させ、思考を再構築する機能を果たしてきたと論じた。すなわち、彼は、リテラシーが、科学の発展だけでなく、歴史、哲学、文学や芸術の説明的理解、言語それ自体 (オーラル・スピーチを含めて) の発展に不可欠であったことを「声の文化と書く文化」で論じていた。

ところが、上記のような主張は、その後、出されてきた研究とコンフリクトを起こすようになり、例えば、Brain Street (1984) などに、リテラシー研究へ社会文化的なアプローチをとるきっかけを与えることになって

いった。ここにも存在論的 (ontological) 意味づけに対して、別の関心、別のアプローチが到来したことを示唆するある種の移行が見られる。

リテラシー研究へ社会文化的なアプローチをとる James P. Gee (1998a) は、このような動きを「社会的転換」として説明している。これは、普遍的な法則の抽出へ焦点化することから離れ、個々の相互作用や社会的実践へ関心を向ける転換である。Gee は、このような動きを、エスノメソドロジー、会話分析、相互作用的な社会言語学、コミュニケーションのエスノグラフィー、ヴィゴツキーや彼の同僚、そしてバフチンの研究に基づく社会史的心理学、状況的認知、文化モデル理論、認知言語学、現代の作文理論、コネクショニズム、物語研究、ディスコース研究、ニュー・リテラシー研究の中で検討し、その転換を明らかにしている。

このような「社会的転換」の動きは、教育の研究にも例外なく影響を及ぼして行くことになった。

以上のような、リテラシーの歴史研究の変化とリテラシーに関心を寄せた他学問分野の研究の変化から、存在論 (ontological) 的な意味を込めてなされる場合と、パラダイム論 (paradigmatic) 的な意味を込めて語られる場合の2つが存在することが見えてきた (図3参照)。

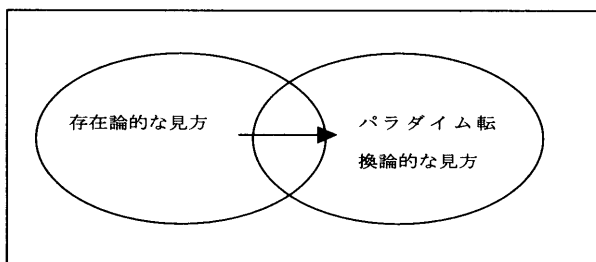


図3. リテラシー研究の立場の推移

論者によっては、また時代や語られる時期によっては、両者が渾然一体化していることがある。すなわち、産業構造、経済、テクノロジー&メディア、コミュニケーションの仕方などのスケールで急速に変化する現状と関わって、リテラシーの特性やそれ自体が変化してきていることと主張する論 (存在論的意味) と、例えば、リテラシーを調査したり理解したりするときに、様々なアプローチから物事に当たっていく論 (パラダイム論的意味) が、区別されずに語られていることがある。環境が変わった、メディアが変わったから、我々も変わってきた (リテラシーの歴史研究、大分水嶺理論)。またそのために我々も変わらなくてはならないという社会決定論、テクノロジーやメディア決定論というスタンスからリテラシーが語られる場合、先に述べた「識字術」や「識字」を区別していくという考え方はあえて必要とされない。その関心が、なぜ変わってきたのかを上手に説明する (誰もが

納得する普遍的妥当な説明) に向けられているからであり、また我々全員がそれに遅れずについていく (変化に適応していく) ために、求められる共通の教育制度・方法が必要であるという主張が何よりも先にその前提にあるためである。

しかし、実際、産業構造や社会的要求、メディアの技術などが変わる中で、そこに住まう人々は、単に外的変化にだけ影響を受けて適応しようとしているのではない。様々な意思決定をしながら、例えば新しいコミュニケーションのチャンネルを求めている場合も多く見られる。すなわち何がそこで生じているかを把握するためには、理解する方法も変わっていかなくてはならない。そのことの考え方の移行関係をリテラシー研究の推移は我々に示してくれている。

以上、リテラシー研究の推移をレビューしたことより得られた知見から、情報教育の可能性を開いていくために (本論第1の問いと関わって) 得られる示唆としては、次のことがあげられる。情報教育が存在論的見方に立つ場合、例えばテクノロジー&メディアが変わったから、我々も変わらなくてはならないという決定論、因果関係把握に陥ってしまう可能性がある。このことによって、個々の場や文脈、また実践的な場面のプロセスをどのように理解していくか、またどのように社会的実践の中に情報教育の課題を埋め込んで考えていくか、という視点が欠落してしまうことも生じる。すべての子ども達に次の時代を担う情報活用の力を効率的・効果的に育成したいという願いがあるために、かえって忘れてしまいがちな予期せぬ影響や負の効果を見つめていく視点が、情報教育の可能性をさらに開いていく場合に必要である。これらが課題克服のための2つ目の視点である。

4. 教育におけるリテラシー研究の推移の概略

ところで、このように述べてくると、リテラシーは、教育研究という視点で、この時点までテーマとして取り上げられてこなかったのか、という疑問が浮かんでくるだろう。それは決してそうではない。先にも述べたように、リテラシーという言葉はすでに英語で19世紀には存在していた。しかしながら、教育という関心、とりわけ公教育とのかかわりの中では、Reading や Writing の教育は検討されてきたが、リテラシーという言葉は単独で取り上げて教育研究に位置づけることはほとんどなかった。

具体的にいえば、読み書きのアспектと関わった理論的・教育的・研究的活動は、20世紀のはじめ以来すでにずっと続けられてきた。それらの多くは、心理学のパラダイムによって支配されてきた。そして書かれたテキストの習得を導く教授・学習のアプローチは、その

改善を目指して、認知的・行動的過程として読み・書き・スペリング、解釈を考えていくことに一致していた。この伝統が長く広く行われている間、ごく最近まで、それは「リテラシー」研究として明確にされにくい傾向があった。この分野の研究は、読み(Reading)と書き(Writing)そして伝統のある雑誌や専門家集団の開く会議の名称や学会のネーミングに反映された言葉を表題として研究が行われてきた。

そのため、現在の視点から当時の取り組みを振り返って、言語とリテラシーの教育という視点から語られることはあった(表2参照)が、リテラシーという言葉を中心に教育研究が行われてきたことは稀であった。それでは、教育研究の中で、リテラシーはいつ頃から取り扱われてきたのだろうか？

表2. 1940年代から1980年代までの language & literacy practice において選択されたアプローチ (Anstey & Bull 1996, p.44)

アプローチ	よく用いられた期間	用いられた授業方法	ベースとなる考え方
見る&発話	1940 - 1950 始	単語がまるごと提示される。生徒は、暗記を通じて学び思い出す。毎日一連の新しい言葉が表現される。	繰り返し
音 声	1950 - 1960 始	個々の発音が毎日教えらる。文章が教えらる。	部分から全体へ、言葉の分析的な見方
読み方指導 (前期)	1960 始 - 1970	生徒は学年ごとに分けられ、何冊か本を与えられる。ストーリーを読む中で、語彙や発音の仕方を教えらる。	行動主義的な反復理論。正の教化を引き出すために新しいことへ統制された導入が行われる。
言語経験	1960 終 - 1970	本の利用は、学年ごとに決められるのではなく、生徒の言葉経験や興味から選定される。	子どもの家や所属する社会階層と関わる言葉を用いる一社会言語学的展望
読み方指導 (後期)	1970 始 - 1980	大多数の生徒は、読みのレベルに応じて学年ごとに分けられる。そこでは読み方だけではなく、発音、調べ方など包括的な指導が出来るために多くの本が使われる。	可変的一社会言語学的・心理言語学、言語経験

それは、先にも述べたように、1950年代からの UNESCO の世界リテラシー・プログラムの中で、大きく取り上げられてきたことによる。

これを裏付けることとして、Colin Lankshear と

Michele Knobel (2003 p.3) は、リテラシーが教育研究で取り上げられてきたことを振り返りながら、当時を次のように語っている。

「1970年代より以前では、リテラシーは、公教育の場と異なる場でいつも用いられてきた。特に、illiterate であると考えられていた成人と関わって用いられてきた。すなわち、学校のような公教育とは異なる環境で、文字を読み書きできない成人に、その基礎的な能力を育成支援するために計画されたプログラムに対して命名されたのがリテラシーであった。」

このように教育研究において、リテラシーといった言葉が用いられ始めるのは、とくに、The Third World で教育的に不利益を被っている成人教育に関わって用いられ始めたことから始まる。そのように言葉の習得と関わって不利益をこうむっている人々を illiterate person と呼び、それが illiteracy という言葉を生み出した。それが、ユネスコの国際リテラシー年の制定や、リテラシーキャンペーン、そして大きなラディカルな教育の動きの中で考えられるようになった。例えば、ブラジルの教育者 Freire の仕事などによって、批判的社会的実践の発展を勇気付けられる成人教育へ目が向けられるようになった。そしてその取り組みの中で、literate person が考えられるようになり、リテラシーという言葉がよく用いられるようになった。

Freire の「抑圧者の教育学」(1979) は、リテラシーの心理学的な還元、また技術的な還元を批判し、その代わりに、自由のための教育は、変容する文化的実践の中で「言葉」と「世界」が弁証法的にむすびつけられることによって実現されることを主張したものであった。Freire は、社会的世界の人間に関わる重要な諸問題は、言葉に媒介された実践の中で、それを通じて、促進されたり、また破壊させられたりもする。彼は、それが自由や抑圧の道具として役立つことに気づいていた。そのためリテラシーは、教育に直面する選択を創り出す重要なファクターであることを主張していた。

またポスト産業社会の到来によって、例えば、アメリカにおいても、リテラシーの危機が叫ばれるようになり、literacy という言葉がよく使われるようになった。すなわちリテラシーの問題は、The Third World だけの問題ではなく、産業の発達した先進国といわれる国々でも関心を向けられるようになった。産業構造が変化する中で、ブルカラーといわれる人たちのリテラシーの獲得やその質的な向上が要求され出したためであり、さらにサービス産業の発達で、同様に労働者にリテラシーの獲得が求められるようになったからである (Lankshear & Knobel 2003 pp.5-6)。

以上のような教育研究の中でのリテラシー研究の推移は、まさにリテラシーを人間の内的メカニズムから、つ

まりプライベート・マインドとして考えようとする心理学的立場から、次第に相互作用や社会的実践へと目を向ける社会文化的なアプローチを取る必要性に迫られていたことを示唆している（図4参照）。

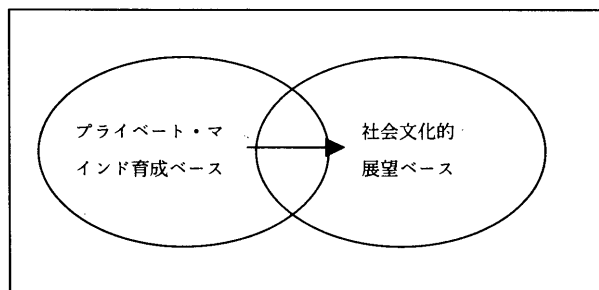


図4 教育におけるリテラシー研究の推移

例えば、明確な教育的視点を持った社会文化的リテラシー研究は、コミュニケーションのエスノグラフィーの発展や Dell Hymes (1974, 1980) のような人々によって進められた社会言語学によって、またヴィゴツキーやルリアといったソビエトで20世紀になされた社会史心理学やそれを採用し発展させた研究などに特に影響を受けていた。Shirley Brice Heath (1982) による主要な言語パターンやその効果についてのエスノグラフィを用いた研究は、アメリカ合衆国のコミュニティ、家、学校などに焦点化して、様々な社会グループを横断した研究であった。それは、まさにコミュニケーションのエスノグラフィーの研究にかなり負うていたといえる。そのHeathが1983年に出した "Ways with Words" は、リテラシーに対する社会文化的アプローチの基底となる研究として、広く認められている。この点からも、この時代に出されたこのような研究が教育視点を持った社会文化的リテラシー研究が注目され始めた事実を我々に示してくれている。また、Sylvia Scribner と Michael Cole が1981年に出した、"The Psychology of Literacy" は、当時のソビエトで行われた社会史心理学の初期の研究にかなり寄り添って、フィールド研究へ関与し、心理学の伝統的なアプローチに対して再思考を促していた。この本の影響も後の研究にかなり影響を及ぼしたものである。

そしてこのような視点から、もはや理想的なリテラシーがただひとつ存在するというよりも、多様なリテラシーが存在することを認め、それを表現するため、単数表現よりも、複数表現である literacies という言葉がより適するという発想が出てきた。そのため社会文化的なアプローチを標榜する研究は、比較的、著書や論文のタイトルで複数形を用いる現状が生じてきたのである。

以上のように、リテラシーという言葉が、教育研究に位置づいてくるのは、1950年代以降にその萌芽が現れ、

1970年代以降に成人教育を中心として考えられるようになった。それは産業構造の変化とも結びつき先進諸国での課題ともなってきた。職業と関わって求められるリテラシーをどのように効果的に身につけさせることができるのかという課題と共にである。さらにどのコミュニティや家からの子どもが学校で成功しているのか、職業的に高いステータスを得ているのか、などを調査し、リテラシーとして身につけられた内容・方法も1980年代以降に問われ始めた。あわせてその理解の仕方も個人の能力に還元する捉え方とは別の捉え方をするアプローチも現れてきたということが見えてきた。

では、1980年代以降、リテラシーは公教育、すなわち学校教育の中では、どのように位置づけられてきたのか？成人教育を対象としたリテラシーの教育研究と混同しないように、ここであらためてその位置関係を明らかにしておく。

先に触れたように、Reading と Writing の教授方法などに関する研究は、言葉 (language) の教育と関わって以前から見られた。しかしながら、この間の成人教育を主に対象としたリテラシー研究や、教育の「新しい」社会学が、1) 学校化や学校知が階級、民族、ジェンダーを通じた社会文化的な階層を再生産することを明らかにしてきた。そして、2) その過程を説明するのに「言語」に焦点化してきた。このような研究成果を受けて、学校教育の中でも、リテラシーという言葉を使って、国語の教育や学校カリキュラムの研究の再考の動きが出始めてきたことを見逃してはならない。

Lankshear (1993a) によれば、この間、リテラシー研究は、学校ベースの学習や教師教育において、テキストの算出、受容、伝達を理解したり、高めたりすることと幅広く関わって、研究や学識における様々な活動の生成的な名称としてみなされるようになってきたという。加えて、学校の教科としての国語科で育成するリテラシーと学校カリキュラムの理論・実践との関わりについて重要な研究が行われ始めた。すなわち、これは、国語科で基本となるリテラシー・スキルを教える狭い意味でのリテラシー研究を越える動きとなってきた。これは、作文、レトリック、テキスト研究、記号論、文法論などをカリキュラム研究の対象として考えることを導いた。教育者と言語学者は、理論と実践におけるリテラシーとカリキュラムの関わりに幅広い展望を抱きながら、教科固有の様々なアспектについても考察を重ねてきた。このような活動は、ディスコース実践として教科体系のアспектや諸問題を説明することにも発展するにいたった。

このように、リテラシーは、公教育、すなわち学校教育の中でも次第に位置を占め始め、言語教育、国語教育だけでなく、広く学校教育カリキュラムを考えていく場合にも、言葉の習得と社会实践への参加の関係を考察の

対象とするなど影響力のある言葉となってきたのである。

以上、リテラシー教育研究の推移をレビューしたことより得られた知見から、情報教育の可能性を開いていくために（本論第1の問いと関わって）得られる示唆としては、次の2つのことがあげられる。1つ目は、情報教育は、プライベート・マインド志向の長所を受けとめながら、さらにそれを越えて行く試行が必要であることである。情報教育が、従来からの伝統的なアプローチであるプライベート・マインド志向に立つ場合、教育プログラムを組む上では容易であるが、そもそもその目標を誰がどのような意図で決めているかなどについては検討の対象とならないことが生じる。個々人の達成に、教育活動の主要な関心が向けられてしまうからである（個人の能力へその評価結果の原因が還元されたり、指導する教師に還元されたりする）。すなわち、あらかじめ定められた目標の達成へ向けて、教育効果を上げるための教材開発や教育方法の研究にのみ情報教育は向かってしまう危険性がある（目標や内容批判の態度の欠落）。またこの目標の設定によって、その獲得が容易な子と、逆に加えて困難な子が生じる問題関心などを隠蔽してしまう危険性がある。このことは前節でも触れたように、すべての子ども達に次の時代を担う情報活用の力を効率的・効果的に育成したいという願いがあるために、加えて忘れてしまいがちである。情報教育の可能性をさらに開いていく場合には、プライベート・マインド志向の長所を受けとめながら、さらにそれを越えて行く試行、例えば本説で見てきたような社会文化的展望をもった試行が必要である。

2つ目は、情報教育も狭い範囲の情報の教育に閉じ込められるのではなく、学校カリキュラム研究との関係の中で考えること、さらにそれと関わって情報教育の目標・内容を絶えず検討し続けることである。リテラシー教育研究が、ある言葉の教育やいわゆる国語科の中に閉じ込められるのではなく、学校カリキュラム全体の中で考えられるようになったこと、それに加えて、国語科の内容に関わっても教育学者と言語学者が共同で再検討に入ってきた動きを十分に考慮に入れる必要がある。これらが課題克服のための3つ目と4つ目の視点である。

5. 情報教育が情報活用術の育成を越えていくのはなぜ困難か？

ー情報教育と関わるリテラシーの

近接概念の整理から考えるー

これまで、リテラシーとは何か、それはどこから来たのか、どのような意味をもたされてきたのか？それに関わる研究としては何があり、何が求められてきたのか、を探ることを通して、1つ目の問いである「リテラシー

研究の遺産や知見から、情報教育の概念把握上の課題を読み取る」を検討してきた。

ここでは、まずこれまでの検討から引き出してきた図5の分析枠を使って、直接、情報教育と関連して語られている諸リテラシーの定義や日本の情報教育の目標定義を検討し、情報教育の位置を枠組み上に布置し、1つ目の課題の確認を行う。

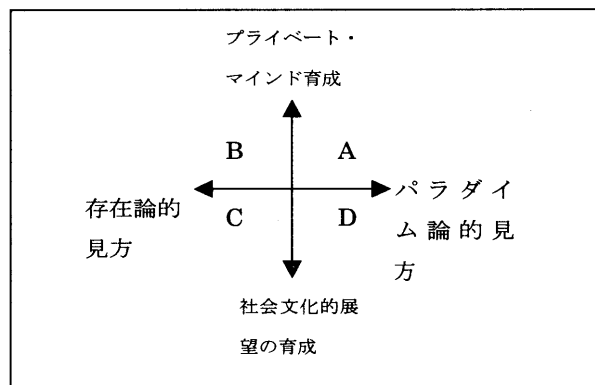


図5. 関係構造図の分析枠

続いて、本論の2つ目の問いである「情報教育が情報活用術の育成を越えていくのはなぜ困難か？」へ迫っていく。なぜなら、情報教育の課題として、「存在論的見方のみに傾斜してしまうこと」「プライベート・マインドの育成にのみ傾斜してしまうこと」の弊害について、何となく理解はできるが、教育活動として考えたとき、そこへとまず焦点化していなくては始まらないという見方が存在するからである。焦点化する場合、決まっただけの出発点に活用術の育成といった目標が立てられ、そこへ傾斜していくことが多く見られるからである。さらに、むしろ課題は、そのような活用術の傾斜をなぜ乗り越えることが困難なのか、指導のしやすさや段階論的な発想の根底に潜むものを読み取り、その内部から新たな方途を探ることが重要と考えたからである。

そこで情報教育と関連する〇〇リテラシーという言葉の定義に潜んでいる活用術傾斜の誘引となっている前提や構図を整理・分析・解釈することで抽出を試みる。

まず、Technological literacy について見てみる。Selefe (1999, pp.10-11) は、その著書の中で Technological literacy を取り上げ、それについて次のように説明している。「この本で、読者は、Technological literacy の2つの定義に遭遇するでしょう。まず Technological literacy は、コンピュータ操作スキルやコンピュータを使用する能力、および学習活動、生産性、パフォーマンスを上げるために他のテクノロジーを用いる能力と関連している。次に、しばしば「コンピュータ・リテラシー」といわれているものだけでなく、むしろ、コミュニケーションの言語的操作と関わる社会的・文化的に状

汎化された価値、実践、スキルといった一連の複合的なものと関わっているということである」。この定義から解釈すると、Selefe の Technological literacy は、全体的に、技術の変化、社会の変化に応じていくといった存在論的立場にたち、個人の能力獲得（プライベート・マインド志向）だけでなく、社会文化的な視点も考慮に入れている。このため、この定義は B と C に位置づけられる。

また「すべてのアメリカ人のためのテクノロジー・プロジェクトも（2000, p.9）次のように Technological literacy を定義している。「Technological literacy は、テクノロジーを使用し、管理し、評価し、理解する能力である。Technological literacy を身につけている人は、絶えず洗練された方法で、テクノロジーが何であるか、どのように作り出されるか、そして、それは社会をどのように形作っているか、逆に社会によって作られているかを理解する。またテレビに関するテクノロジーの話を聞いたり、新聞からその情報を読み取り、評価できる。つまり Technological literacy を獲得している人は、テクノロジーを恐れることなく、それに埋没することもなく、テクノロジーと付き合え、客観的でいられる人である」。

同じ言葉にもかかわらず、この場合は先の定義と立場が少し異なる。全体を通して、力点はプライベート・マインドの育成にある。しかし、存在論的な見方だけでなくパラダイム論的な見方も一方で人々が持つことの重要性を指摘しているので、この定義は A と B に位置づけられる。

続いて、Spitzer, Eizenberg, そして Lowe (1998, pp.22-29) の文献を通じて関連する言葉を一度に幾つか検討してみる。

彼らは、Information literacy を述べていくために、Visual literacy, Media Literacy, Computer literacy, Network literacy を取り上げ、次のようにそれぞれの特徴をまとめている。「Visual literacy は、イメージを理解して、使用できる能力と定義される。それは、イメージに関して考えて、学んで、言い表す能力を含んでいる」。「Media Literacy は、ある特別な結果に向けて、情報にアクセスして、分析して、それを作り出す市民の能力として定義される」。「Computer literacy は、一般にパーソナルコンピュータへ親しみ、ワープロ、表計算、データベースや他のソフトウェアを使って、文章やデータを作成し、操作する能力である」。「Network literacy は、Computer literacy と密接に関連し、いまだ発展し続けている用語である。WWW などのネットワークでつながれた環境で、情報のありかを見つけ、アクセスし、それを使用するために、利用者は、Network literacy を獲得した人とならなければならない」。「Information literacy

を獲得するために、人は、いつ情報が必要とされるのか認知できなければならない。また必要とされる情報を効果的に探し、評価し、用いられる能力を持たねばならない」。Visual literacy, Media Literacy, Computer literacy, Network literacy, そして Information literacy と、すべてにおいて、技術の変化（イメージ表現やメディア&技術環境の多様な世界へ）や社会の変化に対応していく、その能力の育成を考えていくという立場が見られることから、存在論的立場にたっているのが理解できる。そして個々人がこのような時代に生き抜いていく力をつけること（プライベート・マインド志向）を主張している。このため、この定義は B に位置づけられる。

また、Gilster (1997, p.1) は、Digital literacy というタイトルの彼の著書の中で、それを次のように定義している。「Digital literacy は、コンピュータを通じて提供される、幅ひろい情報源から多様な形式の情報を理解し、用いることができる能力である」。同様に、デジタル時代のリテラシーを表現しようとする上述の試みと関連して、Warschauer (1999, p.13) は、Electronic literacy という言葉を取り上げ、次のように定義している。「Electronic literacy は、本のページの代わりにコンピュータ・ディスプレイから情報を読み取ることへ我々の目をただ適合させようというだけでない。リテラシーに対する我々の見方、読み書きの目的までも、新時代に向けて我々を適合させようとするものである」。両定義とも、全体的に、技術の変化と社会の変化といった存在論的立場にたち、そこで暮らしていくために必要とされる個々人の能力について語っている（プライベート・マインド志向）。このため、この定義もやはり B に位置づけられる。

最後に、日本の情報教育の目標の定義は次のとおりである。情報教育の目標として「情報活用能力」があげられている。それは3つの具体的内容目標を持つ。「①情報活用の実践力：課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力、②情報の科学的な理解：情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用の評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解、③情報社会に参画する態度：社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度」の育成が定義されている。

この定義の力点は、個々の子どもの能力の育成に立って書かれていることから、明らかにプライベート・マインド志向にある。そして、社会や技術の変化に即して、

私たちもその中で主体的に参加していける力をつけようとしていることから存在論的な見方に立っていると考えられる。そのため、この定義はBに位置づけられる。

以上、各定義を通して、各リテラシーがどのような点に価値を見出し、何に力点を置いて主張しているかを見るために、分析枠組みに布置して考えた。本来は、このようにきれいに分かれるものではなく、論者によって、また細かな文脈で言えば、境界線にあったり、他の象限に薄く重なっているところも存在することは想像がつくかと思われる。しかしながら、ここでは、情報教育の課題を見ていくために、あえてその前提となる考え方の枠組みが浮き彫りになるように試みた。その結果として、情報教育と関連する様々なリテラシーや日本の情報教育の目標の定義は、その傾向として、存在論的な立場とプライベート思考に立っているのが見て取れた。このため、前節までに述べてきたリテラシー研究やリテラシーの教育研究の遺産から引き出した知見から述べてきた情報教育の課題が、やはり考えていくべき課題であるとあらためて確認できた。

すなわち、情報教育は、その学習対象であり、活動のための道具でもある、情報機器を中心とした技術やメディアと深いつながりを持つ。それらは、ほとんどの場合、「もの」として存在しているため、その発展（取り扱う技術やメディアの発展と操作するためのスキルの発展）などを考えた場合、存在論的な見方に立つのは当然多くなる。また、情報教育は、教育活動のため、やはり学習者主体、とりわけ個々の学習者の養成といった視点が強くなる。そのため、プライベート・マインド志向となる。このような背景があるからこそ、社会決定論・技術決定論といった因果関係把握から教育を考えてしまうことを導く結果になってしまっている。またその中で生きていく個々人の力の養成といった視点から普遍的に妥当する到達目標を提示し、そこへ向けてすべての子ども導くことへ関心が向き、かえってこのことによって不利益を被る子どもが見えなくなってしまうこと。つまり、学習の出発点の分析や考慮ができていない状況で結果だけをすべての子どもに強いてしまうことが生じる構図になっている。

もちろん、情報教育の研究に関わる人々の中には、すでにそのことに気づいている人が存在する。しかし、そのような人々でさえ、指導論で考えた場合、大半が次のような主張の立場に立つ。つまり段階的指導論である。まず情報技術がわかり、操作できなければ、子どもたちは学習を進展させていくことができない。そのためには、共通の学習目標（プライベート・マインド志向）の設定とそれに沿った指導が必要であるという立場である。このような主張をする人も、さらに細かく見ると2つに分かれる。1つは、情報技術の知識・理解と操作技術の体

系的な指導をまず目指したほうがいいという立場（存在論的）と、もう1つは、様々な視覚から物事が見られ、疑問や課題を持ち、それを的確に表現できる、そのような思考の方法の獲得を、情報技術を活用しながら段階的に目指したほうがいいとする立場（パラダイム論的）である。

戦前・戦後と論争になった「技術論論争」の「手段体系説」と「意識的適用説」の論議と似た構図がある。

しかしいづれにしろ、先にも述べたように、ここには情報教育の内容や構造が要求してくる段階論的発想がある。そのため、本論が、2つ目の問いとして設定している、情報活用術の育成に傾斜していく背景がここにあるのかもしれない。「術」の指導から入って応用へと考えるを得ない構図がある。

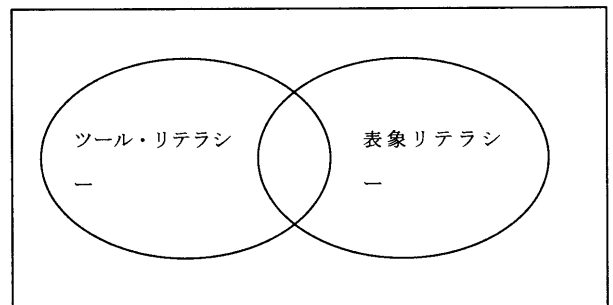


図6 リテラシーの持つ特質からの分類

この点に関わって、Tyner (1998, p.92) は「情報時代のリテラシーを表現する」といった話題の中で、上記のような様々な literacies の関係構造について言及している。参考になるので、彼女のまとめを引用してみる。「Computer, Network, Technology literacy」といった3つの multiliteracies は、社会における新しいテクノロジー・ツールが一般的に増殖していることを示す意味を持っている。そのため、Computer, Network, Technology literacies は、ツール・リテラシーとして論ずることが出来る。一方、他の Information, Visual, Media といった3つのリテラシーは、学校教育の文脈で特にテクノロジーを用いることと関わって、情報を分析したり、意味がどのように作り出されるかを理解したりする点を強調することと関わっている。後者の3つのリテラシーは、情報の構成をとくに強調することと深くつながっている。したがって、Information, Visual, Media リテラシーは、表象 (representation) のリテラシーとして特徴付けられる。これら3つのリテラシーは、互いに似ていて交換可能なところがあり、しかも Alphabet literacy と親和性のある Critical literacy と関わる能力も各々に含んでいるので、学校教育におけるリテラシーの利用に関わって調査と実践を進める幾つかの基底を提供してくれる」。

Tyner によれば、情報時代のリテラシーとして考えられる上記6つのリテラシーは、図6に示したように、その共通特長として「ツール・リテラシー」として括れるものと、「表象リテラシー」として括れるものがあるという。

「ツール・リテラシー」は、発展しつつあるテクノロジーにかなり依存し、そこで求められてくる知識や操作術といった能力を表現しているものと読み取れる。また「表象リテラシー」は、これも厳密に言えば、ツール・リテラシー（記号など代理表象を使って考えていく思考の方法を問うているため）と言えなくもないが、具体的に機器などに触れることは少し異なり、よりメタ的な記号操作を指して、その能力を表現しようとしているものと読み取れる。

Tyner のこのような説明を手がかりに、再び「なぜ操作術に傾斜してしまうのか」「なぜ越えられないのか」を考えてみると、図7のような関係があるからではないかと考えられる。

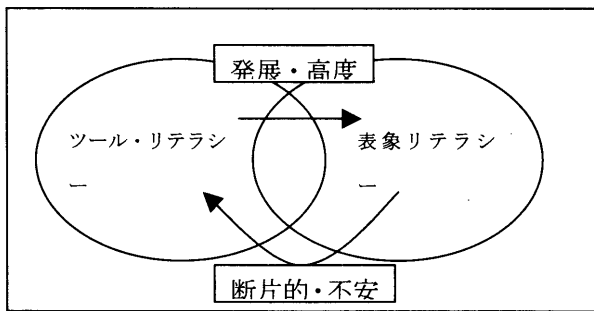


図7 越えにくい原因

すなわち、1つには、「ツール・リテラシーからはじめて、よりメタレベルの表象リテラシーへいたる（発展・高度な内容へ）」ことが学びの道筋として効果的であるという考えが存在するからである。またもう1つには、これまでの印刷ベース・テキストの学習と親和性のある表象リテラシーから入って、必要に応じてツール・リテラシーを身につけ、さらに高度な表象リテラシーを獲得していくという筋道があるが、それだと、ツール・リテラシーの育成が断片的になり、非常に指導がしにくい。また結果として、より高度な表象リテラシーへも至ることができなくなるという不安があるからである。

つまり操作術の指導への傾斜、またそれを越えられない理由は、情報教育や関連するリテラシーが持つ前提や内容的・構造的性質だけの問題ではない。むしろ、情報教育は、今まで思い描いてもなかなかできなかったこと実現する可能性を持つが故に、かえって学校教育が伝統的に持ってきたアプローチと齟齬をきたす、また異なることを要求してくる。そのため、それに対する教師側の抵抗があるからだといえる。

「術」への傾斜を越えていくためには、すでに明らかにしてきた情報教育の前提・内容や構造がもたらす課題だけでなく、それを扱う学校教育の伝統そのものを対象化していく試みが必要であるといえる。

6. まとめ：日本の情報教育のさらなる可能性を開くために

以上、これまで情報教育と関連する諸リテラシーが、前提としている哲学的立場・研究関心から検討すると「存在論的立場」と「パラダイム論的立場」（x軸）といった2つの立場が存在することが見えてきた。次に何を指してリテラシー教育を考えようとしているのか、つまり目標像を基にリテラシー教育研究の立場を検討すると、「プライベート・マインドの育成」と「学習者のリテラシーを社会文化的視点から考える、またそれに基づいて学習者が社会的実践へ参加できることを目指す」（y軸）といった2つの立場が存在することも見えてきた。さらに諸リテラシーが持つ特質から整理すると、「テクノロジーといった道具的な性質を操る側面を多分に持つツール・リテラシー」と「言語や記号を使った情報処理など学校の学びと親和性のある表象リテラシー」（z軸）という分類ができるということも見えてきた（図8参照）。これら前提軸と目標軸と特質軸をクロスして、先に引用した関連リテラシーを、その力点の置き方の相違から眺めると次のような傾向が見えてくる。

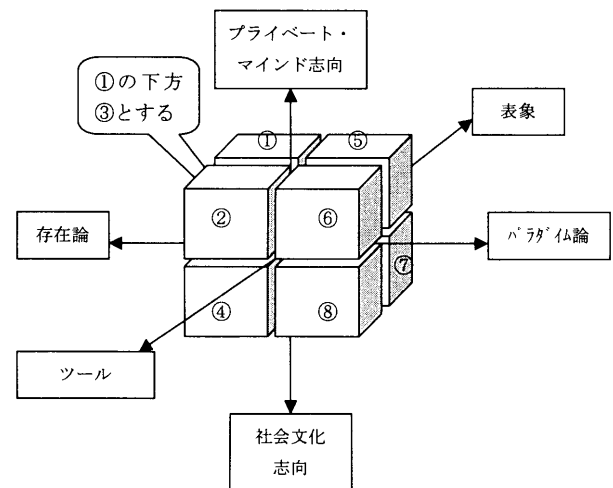


図8 情報教育の可能性を考える枠組み

まず①から⑤にかけて、個々人の情報処理の過程の洗練化に力点を置いている Information literacy を先頭に、映像の記号表現の読み取り、そこに埋め込まれた文化性の読み取りへ向かう Visual literacy, さらに社会・経済の構造と密接に結びついているメディアの表現を読みとく Media literacy, 最後に、テキストを中心に

あらゆる表現事象をクリティカルに読み解いていくことに力点をおく Critical literacy が並ぶ。続いて、②から④⑥にかけて、個々人のコンピュータの操作力のヘ力点がある Computer literacy を先頭に、ネットワークを駆使し、個々人の調査力やコミュニケーション力を培おうとする Network literacy や Digital literacy が続く。最後に技術操作はもちろんのこと、その仕組みや自然環境や社会環境との関わりまでに言及する Technological literacy が並ぶ。

先にも述べたように、振り返ってみると、現在、情報教育と関わっては、Computer literacy, Network literacy, Information literacy, Technological literacy などがその推進の意図と関わってよく使われている言葉である。以上のように、この図8を使って、この情報教育と諸リテラシーの関係構造を探ると、①⑤と②④⑥に現在の力点が置かれているのが見て取れる。

ここに「術」の育成へと情報教育が傾斜していく理由の一つがあると見てきた。

Brian Street (1984) は、「自律モデル」と「イデオロギーモデル」という言葉でリテラシーについて考察を深めている。この視点で見たとき、現在の情報教育は、「存在論的」「プライベート・マインド志向」そして「ツールリテラシー」に立っている（図8参照）ため、自律モデル的発想につながりやすいと読み取れる。すなわち情報教育は、テクノロジーを扱うことが多い。テクノロジーの操作力の育成は、社会科学でとりわけ問題にされるイデオロギーの影響から距離をおいて、より中立的イメージを保とうとする。そこで自律モデルに立とうとすることが多いのかもしれない。しかし、実際テクノロジーは、明らかに社会・経済構造と密接に関連する。またテクノロジーによって媒介される情報やコミュニケーションにも、当事者間の文化的要因が必ず反映する。従って、その教育も決して中立ではありえない。むしろ、あるイデオロギーが隠蔽されたまま、価値フリーに見せた教育が行われる可能性もある。例えば現在主流となっている情報化社会を対象化することなく、ただそれへの同化教育が推進されるなどである。

ここからも「術」の教育に力点をおく理由として、「操作できなければ、情報化社会から取り残される」といったデジタル・ディバイド論を根底に置いた姿勢がうかがえる。しかしここで問題なのは、むしろ、「取り残される」というのは、何に対してかを問うことである。そのような取り残す仕組みを作っていることに、むしろ批判の目を向け、それを分析し、問題へと挑んでいく教育が求められる。

この点、「社会文化的志向」や「パラダイム論」は、リテラシー研究でもその動きが見られたように、研究や教育のねらいが、上記の問題への切り込みにある。しか

も社会構造の分析など構造主義的発想をベースとした「イデオロギー批判」的アプローチから、ポスト構造主義やポストモダンの発想をベースとする「ディスコース分析」的アプローチにより、権力構造の批判だけでなく、権力構造を担っている支配・被支配の交渉過程の詳細な分析や、構造の編み直しへと目を向けようとしている。情報教育のさらなる可能性を開いていくためには、リテラシー研究の動きにも見られるように、視野を広げて、その教育目標・内容・方法の検討をしていくことが求められる。

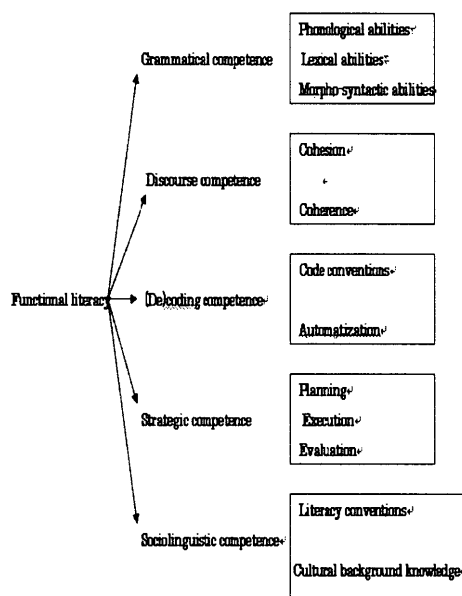
さらに、前節の最後に指摘したように、このような可能性を開いていくためには、そもそも指導する教師の教育活動に対する考え方をより柔軟にすることが求められる。学校教育の伝統的なアプローチが結果として「情報活用術の育成に傾斜する」2つめの原因ではないか、と考えたようにである。そのため、情報教育を担っていく教師そのものの資質を考えていく際に、先に課題として示した「情報教育の社会文化的意味」を理解できるようにするだけでなく、身につけた教育観や指導法（これまでの学校教育の経験で身につけてきたもの、養成課程や教職経験で培ってきているもの）を対象化できる教育学的メタ認知能力の育成と、一方で積極的に新しいものに挑戦していく構えや態度の育成が課題となってくるのではないだろうか。

註

- (1) 文部科学省平成14年6月に「情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引」～」を出し、これによって、小学校から高等学校までの情報活用能力の体系的な育成を目指す情報教育の方針と、あわせてやコンピュータ等を活用した「わかる授業」などの実現に向けた方針を明確にし、両者をまとめて広い意味で情報教育として考えていく方向性を打ち出している
- (2) 日本においてリテラシーをキーワードとして直接取り上げている研究は稀である（「明治後期のリテラシー調査」などが見受けられるが希少である）。むしろ、「情報リテラシー」、「メディア・リテラシー」、「映像リテラシー」、「経済的リテラシー」、「文化的リテラシー」、「批判的リテラシー」など、頭に〇〇リテラシーといった単語を伴っているものや、「イギリスにおける近代読者層の成立」のようなテーマからリテラシーが語られものが見られる。また「サイバーカルチャーとリテラシー」といったような「〇〇とリテラシー」「デジタル時代の....」といったタイトルのものや、メディア教育の推進や学力低下問題と関わって、リテラシーが論じられることは多々ある。また「識字」や「書く」「読む」をキーワードとして述べている研究も多数存在する。しかし、先にも述べたように、リテラシー概念の成立や、リテラシー研究を取り扱っている研究論文は菊池氏以

外のものがあまり見当たらない現状にある。リテラシー教育研究のレビューに至っては、先にあげた、「文化的リテラシー」、「批判的リテラシー」と関わって、その視点から語られることはあるが、通史的に全体像が語られること稀であった。そのため、今回は、外国の論文の先行研究を中心に、本論の問いの探求を行った。

- (3) 機能的リテラシーの研究を深めてきた、Verhoeven は、その言葉の定義をより明確にしていくために、Canale と Swain がコミュニケーション能力の構成要素として定義したアイディアを参考に、下のようなモデルを描き、その能力構造を説明するとともに定義を述べようとしている。これによると、非常に包括的に言語活動や言語教育の目標を整理し、それを機能的リテラシーの目標構造として描いているのが読み取れる。機能的リテラシーが、一般的に受け入れられてきた理由が理解できる。



参考文献

- Anstey, M. & Bull, G. (1996). *The Literacy Labyrinth*. Sydney: Prentice Hall.
- Davis, N. (1975). *Printing and the people. In her Society and Culture in Early Modern France*. Stanford: Stanford University Press, 189-226.
- Edwards, V. & Corson, D. (eds.). (1997). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 2. Literacy*. Kluwer Academic Publishers. 119-188.
- Eisenstein, E. (1979). *The Printing Press as an Agent of Change*. 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin. (パウロ・フレイレ (小沢ほか訳) (1979年)『被抑圧者の教育』亜紀書房)
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 2nd edn. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1998 a). *The new literacy studies and the 'social turn'*. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction (mimeo).
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graff, H. (1979). *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. New York and London: Academic Press.
- Graff, H. (1991). *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. 2nd edn. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Havelock, E. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heath, S. B. (1982). *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. *Language in Society* 11 (1): 49-76
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodges, R. E. (1999). *What is Literacy? Selected Definitions and Essays from The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- International Technology Education Association. (2000). *Technology for all Americans projects. Standards for Technological Literacy: Content for the study of Technology*. Virginia. p.9.
- Joyce, W. et al eds. (1983). *Printing and Society in Early America*. Worcester, MA: American Antiquarian Society.
- 菊池久一 (1995)『<識字>の構造—思考を抑圧する文字文化』劉草書房.
- Lankshear, C. (1993 a). *Preface*. In C. Lankshear and P. McLaren (eds.), *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*. New York: SUNY Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Potter, W. J. (1998). *Media Literacy*. Thousand Oaks, California: Sage. p.5.

- Scribner, S. and Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shelfe, C. L. (1999). *Technology and literacy in the twenty-first century: The importance of paying attention*. Carbondale and Edwardsville: South Illinois University Press.
- Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B. and Lowe, C. A. (1998). *Information literacy: Essential skills for the information age*. Syracuse, New York: Eric Clearinghouse on Information & Technology Syracuse University. pp.22-29.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. ed. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, New Jersey & London: LEA.
- Verhoeven, L. (ed.). (1984). *Functional Literacy. The theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacy: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, New Jersey: LEA. p.13.