

教育とメディアにとっての19世紀： リテラシーとは何かを問う

後藤 康志

1. はじめに

20世紀は映像の世紀といわれるが、その基礎となる映像の記録と伝送の技術は、19世紀に確立している。マイブリッジによる疾走する馬の連続写真は1870年代であるし、リュミエール兄弟による映画の発明は1890年代のことである。テクノロジーの進歩において、19世紀は続く映像の世紀の準備期間であった。

教育メディアとは「教育活動で運用されるメディアの総称（生田2000:163）」である¹。教育メディアが意識されるようになってきたのは20世紀、映画が教育目的で利用されるようになってきてからで、教育メディアに関する研究は、映像の教育利用から出発している。教育メディアは、教育目標を達成するために使用される。新しいメディアによる教育への効果を、従来の教育法と比較することによって検討しようというわけである。こうした文脈の中、白黒映画の効果の研究、彩色映画の効果の研究といった比較研究が行われている。結果として学習者の条件によってメディアの教育効果が異なることや、学習者の特性と教育メディア利用の間に交互作用（いわば相性）があることなどが明らかになる。こうした比較研究を総括して、クラークは「現在ある最善の証拠は、メディアは教授内容を運ぶ単なる媒介物であって、薬品を運ぶトラックが、われわれの栄養状態に変化をもたらすこと以上には生徒の学習達成に影響を与えない」とまとめている²。メディアの違いは問題ではなく、メッセージそのものだ、というわけである。最近では新しい教育メディア、例えばハイビジョン・テレビやeラーニングの教育効果を測定しようという場合、事前に等質化した実験群と統制群を設け、処遇の事前と事後の差を見るような実験的な研究デザインはあまりとられていない。メディアが新しくなることで、そこでどのような学習が成立しているのかを丹念に捉えることに専心する方が意味がある。

一方、マクルーハン（McLuhan, H. M. 1911-1980）の「メディアはメッセージである」という言葉は有名である³。ここでいうメディアはテレビや黒板といった媒体そのものより広い意味であり、文字とか映像、書き言葉とか話し言葉といったものを含んでいる。マクルーハンが目にしたのはアルファベットによる書字、グーテンベルグの活版印刷、そしてエレクトロニクスであった。マクルーハン「表音アルファベットだけが「文明人」一書かれた法典の前に平

¹ 生田孝至、「教育メディア」、『教育工学事典』、実教出版、2000年、163頁

² Cleak, R.E. (1983) Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*, 53:445-569

³ McLuhan, M. *Understanding media. The extensions of man.* 栗原裕・河本仲聖（訳）『メディア論 人間拡張の諸相』、みすず書房、1987年、7頁

等な人々を生み出す手段となった技術」という⁴。

オング (Ong, W. J. 1912-2003) は、文字の文化 (文字を使いこなす能力と、そのような能力を中心に形成されている文化) とそれ以前の話し言葉の文化 (言葉の声としての性格と、その性格を中心に形成されている文化) について論じている。声の文化と文字の文化の対照を実現する枠組みを用いることによって、「最初の声の文化とそれにつづく書く文化ばかりでなく、書くことをその新たな頂点に導いた印刷文化と、書くことと印刷することの両方の上に築かれたエレクトロニクス文化をも、いっそうよく理解することができるように」なるのだという⁵。オングによれば文字は音声を書き留めた、というだけのものではない。「文字言語は、書かれることを通じて、ただ話されるだけのどんな方言も遠く及ばないほどの力を手に入れる」のであり⁶、文字を学んだ者は、文字を学んでいない者とは全く異なる思考の方法を手に入れるという。

教育においては、19世紀は近代学校制度が普及した時期であるとともに、我が国では寺子屋が多く開設された時期であり、読み書き能力を身につけた人々が急激に増加したと思われる時期である。オング流にいうならば、文字メディアの教育を考えることで、映像の教育と複合的なネットワーク・メディアの教育をよりよく理解できるようになるといえるだろう。この点を考える上で、筆者が注目したいのはリテラシーの問題である。リテラシーとは単なる読み書きの能力だけを意味するものではない。リテラシーとはその時代に求められる力量としての側面がある。最近では映像を鵜呑みにせず批判的に捉える必要性や、多様なメディアを主体的に使いこなし、情報を収集、整理、想像する能力としてのメディア・リテラシーの育成がいられているのはその例である。

19世紀の教育とメディアを問うことにより、今後、必要とされるリテラシーとは何かを考える視点を得ることができると思われる。本論ではその入り口を求めていきたい。

2. 映像の世紀への準備期間としての19世紀

2. 1. 19世紀までの主な教育思想

教育メディアの研究は映画をはじめとする視聴覚機器の普及によって急速に進展した。テクノロジーの進歩によって新しい可能性が開かれたわけである。しかし、こうした教育の可能性はテクノロジー側が一方的に準備したものではない。教育で目指すところは概念や考え方を形成することであり、それは言葉によって表現される。文字だけの本よりわかりやすい図入りの本で教えたいといった、子どもの直観に訴える教育方法への需要は古くからあった。こうした視点から、主な教育思想を概観していくことにする。

⁴ McLuhan, M. 前掲書、86頁

⁵ Ong, W. Orality and Literacy. The technologizing of the word. 桜井直文・林正寛・糟谷啓介 (訳) 『声の文化と文字の文化』、藤原書店、1991年、7頁

⁶ Ong, W. 前掲書、25頁

子どもの直観に訴える教材を最初に構想し実現したのは、17世紀のコメニウス（Comenius, J. A. 1592-1670）である。コメニウスの『大教授学』は「あらゆる人に、あらゆる事柄を教授する、普遍的な技法を提示する教授学」を構想した。神や自然や人間に関わるあらゆる知識体系を内容とする汎知学（Pansohipa）を、効率的に生徒に教授するためにコメニウスが目をつけたのが、活版印刷の技術である。コメニウスの考案した世界初の図入り教科書である『世界図絵』は、神、世界、天空、火、人間の身体などの事物を一つ一つ取り上げ、図解とその説明の文字のセットで示している。『世界図絵』の冒頭に、教師と生徒の対話がかかれていて、そこには「かしこくなるとは、どういうことですか？」と問う生徒に対して、教師は「必要な全てのことを正しく理解し、正しく行い、正しく語ること」であると答えている⁷。コメニウスは、事物と言葉との往還を繰り返すことで概念が形成されると考えており、直感的に事物を把握させるために教育メディアを必要とした。『世界図絵』に登場する教師は「私があらゆる事物を通して導いてあげよう。私は全てのことをお前に示して、これらの名前を教えてあげよう」と言っている⁸。コメニウスにとって子どもは白紙であり、たやすく正確に知識を書き込む「教授印刷術」のツールとして、『世界図絵』を考案し、学校を印刷所にしようとした。こうした子どもを「白紙」と見る見方は、『教育論』を著したロック（Locke, J. 1632-1704）とも通じる。

これに対してルソー（Rousseau, J. J. 1712-1778）は、子どもには固有の見方や考え方があり、教師は控えめであるべきであるという消極教育の立場をとった。ルソーの影響を強く受けたのがペスタロッチ（Pestalozzi, J. H. 1746-1827）である。ペスタロッチの『ゲルトルートはいかにその子を教えるか』は、直観教授の考え方に基づいている。ペスタロッチはそれまで行われてきた機械的な丸暗記的な言葉の学習を日常的経験・感覚による言語学習へ、機械的な計算から具体的事物や測定術による初等算術へと変革しようとし、具体的な事物や図形を多く用いた。ペスタロッチの主著といえる『隠者の夕暮れ』、『リーन्हルトとゲルトルート』は18世紀末に書かれており、『ゲルトルートはいかにその子を教えるか』、『白鳥の歌』が19世紀のはじめのものである。

教授定式化の祖といわれるヘルバルト（Herbart, J. H. 1776-1841）もまた、実物を提示することを推奨している。ヘルバルトが構想したのは、具体から抽象へという学習と、抽象から具体へという学習を交互に繰り返すものである。前者は分析的教授、後者は総合的教授と呼ばれる。分析的教授では、具体的な事物、図解、挿絵などを用い、どのような事物か、どのような形式で表現されているか、どのような記号が用いられているのかに注意して具体的なものから抽象的なものへ進む。一方、総合的教授は抽象化されたものから事物に進む。分析的教授と総合的教授を交互に繰り返して行うことを構想した。

19世紀後半になると、欧米においては初等教育が義務化され、各国は教育の機会均等をはかる国民教育制度を確立した。教授方法は依然として伝統的な暗記・暗誦による注入主義的な方

⁷ Comenius, J. A. 井ノ口淳三（訳）『世界図絵』、平凡社、1995年、20頁

⁸ Comenius, J. A. 前掲書、20頁

法が中心であったが、アメリカ進歩主義教育の父といわれるパーカー (Parker, F. W. 1837-1902) は、子どもの自由と個性を尊重し、中心統合理論 (地理を中心とし、歴史、国語、地質など多様な学問を関連づけた学習理論) を提唱した。このパーカーの理論を継承し発展させたのがデューイ (Dewey, J. 1859-1952) である。シカゴ大学附属小学校では、学校とは子どもにとって抽象的で非現実的な事柄を学ぶ場ではなく、生活と密接に結合し、生活を通して現実社会を学ぶ場所であるとされた。このシカゴ大学での実験的な取組は1896年から13年間実施されているから、ちょうど19世紀末から20世紀初頭に行われたことになる。デューイの理論は新教育運動と呼ばれる流れに繋がっていく。プロジェクト・メソッドのキルパトリック (Kilpatrick, W.H. 1871-1965) はデューイの指導を受けているし、ウイネトカ・システムのウォッシュバーン (Washburne, C. W. 1889-1968)、ダルトンプランのパークスト (Parkhurst, H. 1887-1973)、1900年に『児童の世紀』を刊行したケイ (Key, E. 1849-1926)、モンテッソーリ・メソッドのモンテッソーリ (Montessori, M. 1870-1952) など一連の流れである。

2. 2. 映像に関するテクノロジーの進歩

これまでみてきたような教育観する思想を背景として、教育におけるメディアの利用が行われるわけであるが、こうした需要に対してテクノロジーはどうであったのか。そこでのテクノロジーの進歩について吉見・水越に基づいて概観する⁹。

文字に関してはグーテンベルグ (Gutenberg, J. G. 1398-1468) の活版印刷はあまりに有名である。金属活字と油性インクによる最初の活字本42行聖書が登場したのが15世紀 (1455年頃) と言われている。活版印刷技術の発明によって、文字による情報の普及が劇的に早まったことが知られている。18世紀にはいると世界初の日刊の新聞が発刊されるようになる。

映像に関するテクノロジーでは17世紀には幻灯機が王侯貴族の娯楽としてもはやされ、18世紀から19世紀にかけてパノラマが大衆娯楽化したといわれる。このパノラマは現在で言えばテーマ館のようなものであり、館内に自然光と天幕に絵を描いたものを組み合わせて景観をみせるものであった。映像は、残像現象を利用しているが、本格的な映像技術の基礎となった残像現象研究は1830年頃である。初期は少しずつ違った挿絵を連続的に見せたり隠したりするものであった。映像を動かすためには1秒間に数回、しかも同じ時間間隔でシャッターを切る必要がある。1878年には当時のカメラやシャッターの進歩によって精度の高い疾走する馬の連続写真が撮影できるようになり、リュミエール兄弟 (Lumière, A. M. L 1862-1954; Lumière, L. J. 1864-1948) による映画の公開は19世紀末の1895年のことであったといわれる。この公開では、カメラに向かって来る汽車の映像に、今にも本物の汽車がやってくるのではないかと観客が大騒ぎになったことが伝えられている。音声のレコードの技術もこの頃には確立している。映像は記録した映像を伝送するシステムが無ければ、それだけである。そこで伝送のテクノロジーの進歩も重要な意味を持つ。伝送のテクノロジーとしては、18世紀の1793年頃の腕木式通信シ

⁹ 吉見俊哉・水越伸、『改訂版メディア論』、日本放送出版協会、2001年

ステムがある。これは隣の局の組木の組み合わせを目視で読み取り、組木を操作して、そのパターンを次の局に読み取ってもらうことでパリからリールまで信号をリレーするものであった。19世紀は電信技術が開発された時期であり、1835年には電信機、1866年には大西洋横断海底電信、1876年には電話が発明される。

このように、映像の記録と伝送のテクノロジーは19世紀に確立しているものであり、20世紀はこの普及の段階であった。

2. 3. 教育メディアの教授機能

コメニウスの『世界図絵』、ベスタロッチの直観教育、ヘルバルトの分析的教授と総合的教授、デューイの実験学校などをみてきた。教育者は、抽象的な概念を表象する言葉と、事物を直感的に伝える体験、図、模型などのメディアを教育メディアとして取り入れてきた。コメニウスは子どもが学ぶべき全ての事物を1冊の本に書き留め、それを言葉と図で子どもに刷り込もうとする。ベスタロッチは子どもの既に知っていること、経験していることを基盤としながら、抽象的な概念を結びつけようとした。ヘルバルトは抽象から具体、具体から抽象という道筋を往還する教育を構想した。

こうした教育に関する思想や需要を実現するテクノロジーが出そろったのが19世紀であり、20世紀は普及の段階に入る。視聴覚教育でよく引用されるデール (Dale, E. 1900-1985) の経験の円錐の理論¹⁰は20世紀のものであるが、抽象的な言葉と具体的な事物や経験を教育メディアとしてどう位置づけるかをわかりやすく整理できる。「メディアの機能を抽象-具象の軸に置き、具体的な行動から映像メディアをへて象徴に至る道筋をメディアの機能で論じたデールの『経験の円錐』モデルは、学習における教育メディアの機能を論じた基礎理論」である¹¹。

このモデルは、最も抽象的な言語的象徴から、最も具体的な直接的・目的的体验まで、メディアを配置したものである。直接的・目的的体验とは実際の経験である。デューイは経験と学びを結びつけることを重視したわけで、体験とそこで得られる感覚を基盤とした。次のひな型体験はモデルを操作する体験であり、モデル化された時計を操作して時間を学ぶような場合である。劇化された体験とは実際には体験できないような経験を役割演技などで疑似体験するもので、国連安全保障理事会をクラスで疑似体験してみようというようなものである。この3層はいずれも五感をフルに使う体験であり、実際に参加するというものである。

この上の層からは主として視覚が中心となる。演示は教師やデモンストレータが行う。理科の実験を教師がやってみせたり、英語の発音を教師がして見せたりする。見学は実際にその現場に行くことである。展示は実物大の模型や実物を見ることである。新潟県立歴史博物館には高田の雁木通りの展示があるが、これなどは豪雪に埋もれる越後高田の町そのものを博物館内に再現し展示している。写真を見るよりは体験に近いが、実際に雪国の冬を体験している訳で

¹⁰ Dale, E. Audio-Visual Methods in Teaching. 西本三十二 (訳) 『デールの視聴覚教育』、日本放送教育協会、1957年、35頁

¹¹ 生田、前掲書、163頁

はなく、疑似体験である。

続くテレビ・映画は動画と音声からなる。ラジオやレコードはテレビと比べると音声のみであるし、写真は音声と映像の動きがない分、抽象的である。この辺りが視聴覚教材といわれる領域であり、学習を動機づけたり、子どもにこれまで経験できなかった知識を与えたりすることができる。視聴覚教材は、観察が難しい事象をわかりやすく伝えることができる。例えば天体の運行などは子どもにとって分かりにくいことであるが、プラネタリウムや天体シミュレーションソフトなどを見ることで理解が促進される。非常に危険な実験や、火山の噴火の様子、原子力発電所の内部など観察が難しいもの、今は見られないものを提示してくれる。

映像に関するテクノロジーが盛んに研究された19世紀は、文字メディアによる教育が盛んに行われた寺子屋が急増していた時期であった。当時最先端の技術である映像に関するテクノロジーが我が国の教育現場に持ち込まれるのはずっと後のことになる。興味深いのは、映像が教育現場に入ったときにどのような状況であったのかが、まさに映像そのものとして残っていることである。

テレビが学校に初めて持ち込まれた時の貴重な記録はNHK アーカイブスに残っている¹²。時は1960年、舞台となった栃木県栗山村土呂部は総戸数30戸足らず、住民は200人に満たない山村であり、栗山小学校土呂部分校は、教員2名の極めて規模の小さい分校である。「テレビほしい」という落書きを見つけた教師は、授業のためにNHK からテレビを借り受けることにした。テレビがどれだけ熱狂的に受け入れられたかは、到着するや1台のテレビを囲んで関係者や全校児童、教職員を取り囲んだ記念撮影が始まるという騒ぎになったことからわかる。子どもは、画面上に映し出されるオーケストラに夢中になり、じっとしておられず思わずヴァイオリンを弾いている気になって身体を動かすはじめたのである。

この子どもの姿は、微笑ましいと同時に驚きでもある。土呂部分校の子どもが見た映像を現代の子どもに見せたらどうであろうか。現在の子どもの身の回りには、より刺激的で興味を引くような映像がふんだんにある。現代の子どもが、土呂部の子どもと同じような反応をするとは思えない。それほど、映像として残っているテレビを初めて見た子どもの姿は私たちにとって新鮮である。今や私たちは、読み書きだけを学ぶ子どもや学校を想像することすらできなくなっていることを、山の子どもたちの映像は教えているように思われる。

さて、経験の円錐に話を戻そう。視覚的象徴は線画や図である。実物よりもシンプルな図の方がわかりやすいことは多い。心臓の機能を学ぶ場合は、心臓そのものの写真を使うより単純な線画の方が理解しやすいという¹³。写真より略図の方が抽象度は高いが、情報が整理されている分、考えやすい。

言語的象徴は書かれた文字や話し言葉である。映像メディアは、抽象的な記号の操作と、具体的な体験の間をつなぐ。代理経験とか、間接的経験と呼ばれることもある。デールによれば

¹² NHK アーカイブス番組プロジェクト（編）、『NHK アーカイブス〈2〉山の分校の記録—子どもたちの目が輝いていた時代』、双葉社、2004年

¹³ 中島義明、『映像の心理学—マルチメディアの基礎』、サイエンス社、1996年

言語的象徴のなかでも書かれた言葉のほうが抽象的であり、同じ言語的象徴であっても馬、バスケット、家などすぐにそれだといって指し示することができる低いレベルもあれば、民主主義や主権、価値など抽象度が高いレベルもあるという。

2. 4. 言語的象徴と体験の往還

教育において獲得させたいのは、抽象度が高い概念や考え方である。このために体験や映像を用いることは、コメニウスやペスタロッチ、ヘルバルトが目指したように、具体と抽象を行ったり戻ったりしながら認識を深めるという点で重要である。

直接的・目的的体験から経験の円錐の全てのメディアを経験できればよいが、時間も限られているし、経済的問題や安全面から実際に経験できないこともある。間接経験としての映像は使い勝手がいい。例えば筆者らは新潟大学教育学部における教育方法・技術の授業でNHK「わくわく授業～私の教え方」の映像を豊富に使い、授業における技術とは何かを学生とともに考えている¹⁴。この講義では毎回、名手といわれる教師の授業を視聴し、授業技術を記述している。これは映像の視聴という間接体験で得たものを言語的象徴へ変換する作業を通して、名手の授業技術の内化をねらったものである。次に、講義では授業技術を活用した指導案を作成し、模擬授業に展開するという課題を課している。これは文字で書かれた指導案という言語的象徴から模擬授業という直接体験への変換作業である。

コメニウスからみてきた教育メディアの歴史は、この経験の円錐の上を往復することで学習者に効果的に教えるための営みとしてみることができる。テクノロジー・プッシュとデマンド・プルから言えば、コメニウスの頃から映像による教育の需要はあった。子どもを白紙とみるか、予め何らかの認知構造をもっており、外界の知識を自らの認知構造との関係で捉えようとする存在とみるかの差はあるが、具体と抽象、象徴と体験を往還するような教育メディアを、コメニウス、ペスタロッチ、ヘルバルト、デューイといった人々も求めていたのである。テクノロジーの進歩がやっとうような需要に追いついたのが20世紀であり、19世紀はそのためのステップであった。

以上を踏まえて次に検討したいのは、リテラシーと教育の問題である。体験や五感を通じた刺激と言語的象徴との往還を経て、教育が目指すところは概念や考え方の形成である。国会議事堂を見せても民主主義という概念を映像でダイレクトに見せることはできない。水田を見せ稲作を経験させることはできるが、稲作に携わる人々の苦労や工夫、そこに凝らされている様々な英知という教育内容は映像や経験を通して言語的象徴に変換される必要がある。19世紀は言葉として書き言葉、書字文化が教育を通して人々に普及した時期として捉えられるのである。文字の読み書きができることは、単に声を文字に置き換えることにとどまらない。この問題について、リテラシーと関連させつつ、19世紀における文字メディアの教育について検討す

¹⁴ 後藤康志・生田孝至・桑山裕明、「映像を活用した教育方法・技術授業の開発」、『第14回日本教育メディア学会年次大会発表論文集』、2007年、128-129頁

る。

3. 19世紀の教育とリテラシー

3. 1. 寺子屋における教育

これまで、映像の世紀である20世紀への準備という視点で19世紀をみてきた。ここで筆者が検討したいのは、我が国における19世紀の教育、そしてリテラシーに関する問題である。

明治5年（1872年）の学事奨励ニ関スル被仰出書では「邑に不学の戸なく、家に不学の人なからしめん」と高らかに詠われている。近代学校制度は教育令（1879年）、改正教育令（1880年）と産みの苦しみも味わうことになるが、その一方で寺子屋は19世紀に爆発的に増加している。寺子屋師匠は単に文字の読み書きを教えただけではなく礼儀作法やしつけに厳しかった。筆子仲間は師匠の徳を称えるために筆子塚あるいは筆塚といわれる顕彰碑を建立した。近代学校制度において教師はポータブルな存在であり、教師が転勤しても学校は存続するが、寺子屋は師匠が廃業したり亡くなったりした場合はそこでおわりになる。筆子塚は筆子の師匠に対する敬愛のシンボルであると同時にそこに寺子屋が存在した証である。

まず寺子屋の教育の実際とそこでのメディアを高橋（2007）からみていこう。寺子屋における教育の目的は、もちろん「読み書き計算」であったが、同時に、「しつけ・礼儀作法」も重要な教育目的であり、文字の教育と非文字の教育は不可分であった。

文字教育の素地として、長く続いた江戸幕府の支配体制があった。法令は「お触れ」という形で文字として示され、年貢の徴収には割付状が、年貢の支払い完了は皆済目録として示された。これらは「御家流」と呼ばれる共通書体で記述されたことから、教材、教科書はほぼ同じものが共用でき、その普及が進んだのである。一方で、当局は民事不介入の原則とした。家の相続や、金銭貸借は文書による契約が一般化しており、文字の読み書きができなければ、相続や金銭貸借において多大な損害を被るおそれがあった。寺子屋が普及した背景にはこうした実利的なメリットがあった。

寺子屋の教育システムは個別学習であった。教材は次のようであった。「いろは」は学習済みとして、寺子屋では扱わないこともあった。人名をあつかった源平、周辺の村名を学ぶ村尽、日本国の国を学ぶ国尽までが初級、日常生活に不自由しないレベルである。1年間の暦についての「年中行事」、法令集である「五人組条目」あたりは中級の戸主レベルであり、「商売往来」「世話千字文」は世間を生きる専門的知識を網羅しており、商売をしたり、村役をしたりすることができる上級レベルであった。「源平」にはじまり、「村尽」、「十干十二支」、「国尽」、「証書類」、「年中行事」、「寺子屋教訓往来」、「五人組条目」、「手紙」、「商売往来」、「百姓往来」、「世話千字文」といった具合である。

興味深いのは、共通で利用できる教育内容がかなりあったらしい、ということである。地域性のある村尽是地域版を作る必要があった。しかし、それ以外は共通のものであり御家流という徳川幕府公式の全国統一書式が、ある面で今日の学習指導要領のような機能を果たしてい

たのかもしれない。

江戸時代のことであるから、木版印刷で和綴じ本というスタイルではあったが、江戸・京都・大阪には書店街が形成されており、諸藩の藩校の中には漢籍出版を行うところもあった¹⁵。

3. 2. 近世越後における寺子屋・私塾

次に18世紀から19世紀の寺子屋の具体的な例をみていく。採り上げるのは、寺子屋門人帳が残っている新潟県内の村上市の磯部順軒寺子屋と大滝章九郎寺子屋である。特に磯部順軒寺子屋については同時代の町絵図が残っていることから、八畝は最も入門率が高い小町においては全戸のうちの64%の世帯が磯部塾に通っていたらしいことを明らかにしている¹⁶。保護者の職業もわかっており、布等物、旅人宿、酒商売、米商売、小間物商売、紙すき、日雇働、豆腐、桶屋など非常に幅広い。

18世紀の寺子屋である磯部順軒寺子屋の開業期間(1738年から1790年)のうちで門人録に残っている寺子数1223名、うち女子は5名であり、遠距離の寺子は寄宿により通学している。次いで入れ替わるように開業した大滝章九郎寺子屋の開業期間は1818年から1872年であり、19世紀である。門人録に残る寺子数620名(うち女子は126名)である¹⁷。近距離からの通学者が多かったことから、19世紀に入り多くの寺子屋が開業したために、寄宿の必要がなくなったとの推測ができる。また、女子の入門が非常に多くなった。

新潟県内では、有名な私塾に藍沢南城の三余堂(1820年から1872年)があり、入門者968名、県内はもとより遠くは福島・石川・愛知からの入門者もあった。「子弟を教育するには仁が大切」がモットーであったという。また、鈴木文台の長善館(1833年から1869年)は教科書に四書五経を用い、「学とは何ぞ。孝悌のみ」をモットーとしていた¹⁸。文字の習得には長い時間がかかる。寺子屋は読み書きを教えることが主たる目的であったが、メインである文字の教育と不可分に、非文字の教育、つまり礼儀や作法に厳しかったという。

こうした近世の教育は、寺子屋の隆盛が示すとおり、それなりにうまく機能していたと思われる。学校制度が整備されるにつれ、教科書として欧米の教科書の翻訳、翻案がなされるようになり、教科書認可制(1883年)や教科書検定制(1886年)など当局の統制下に置かれるようになっていく。19世紀の寺子屋や私塾が明治以降の学校制度の基礎になったのである。

読み書き能力の獲得には膨大な時間がかかる。寺子屋の場合でも世話千字文まで習得するためには8年ほどの就学期間が必要であった。グローバルにみれば読み書き能力の獲得は今も重要な課題である。国連は1990年を「国際識字年」とし、The World Conference on Education for All 1990においてThe World Declaration on Education for All(全ての人に教育を世界宣言)を

¹⁵ 佐藤秀夫、『新訂教育の歴史』、放送大学教育振興会、2000年

¹⁶ 八畝友広、「近世社会と識字」、『教育学研究』、第70巻第4号、2003年、54-65頁

¹⁷ 波多野清子、「越後の寺子屋－その生活と教育内容」、『全国の伝承江戸時代人づくり風土記(15)ふるさとの人と知恵 新潟』、組本社、1988年

¹⁸ 高木靖文、「三余堂と長善館-藍沢南城と鈴木文台の教育」、『全国の伝承江戸時代人づくり風土記(15)ふるさとの人と知恵 新潟』、組本社、1988年

採択している¹⁹。1948年に採択された世界人権宣言第26条には「すべての人は、教育を受ける権利がある」と明記されているが、非識字の成人は全世界で9億6000万人にも上るといわれる。

3. 3. 口承の文化と文字の文化

これまでみてきたように19世紀は映像の世紀の準備の時期であると同時に、読み書きの普及と教育でもその基盤を築いた時期であった。特に我が国においては寺子屋の普及はめざましく、そこでは礼儀、作法といった人間形成を基盤とした読み書きの教育が行われていた。

本稿の目論見は、文字メディアの教育を考えることで、映像のメディアの教育とそれらが複合されたネットワーク・メディアの教育を理解するための視点を得ることである。そこで、寺子屋で学んだ読み書きを単に声を文字に変換する術としてみるのではなく、その時代に求められる力量としてのリテラシーという視点から考えてみたい。

リテラシーは最小限に限定した場合には「読み書き能力」、最大限に拡張すると「口承文化に対する書字文化」として定義できる²⁰。ここでは、口承文化と書字文化を対比したリテラシー研究をみていく。

口承文化と書字文化を対比した研究の一つに、人間が読み書き能力を獲得することによって高度な思考力を獲得したという立場を取る大分水嶺理論がある。この理論は「書き言葉の導入によって、それ以前の口頭伝承文化の思考を劇的な、しかも後戻りしないような変化が生まれ、認識能力については、識字文化と口頭文化では異なっており、書き言葉の発明によって論理的、抽象的な認識能力が生まれた」とする理論である²¹。

話し言葉は文脈に依存する。人はその場で対面しながら話し、覚えていることや頭に浮かんだことしか話せない。ところが書き言葉を使うことで人はその場の文脈と全く離れた言葉の操作が可能になる。かつて自分が書いた原稿や日記を読んで、「なぜこんなことを考えていたのか」と驚く経験は誰にもあると思われる。話し言葉では都合良く辻褄を合わせてしまったり具合の悪いことは忘却してしまったりできるが、書き言葉は本人の思惑とは別に厳然と形として残ってしまう。まとまらない考えをとりあえず文章にしたり、カードに書き出したりしているうちに考えがまとまってくるということもある。書いているとき、人は対面・対話の状況から脱し、はじめて抽象的思考が可能になるというのは経験的にも理解できる。

オルソンは書き言葉の典型をイギリスのエッセイストの文章に求めている。オルソンは話し言葉と明確に分け、人間は読み書きを身につけることによって初めて社会的文脈を離れた抽象的な思考能力をもつことができるとしている²²。ハヴロックは、書き言葉が論理的・歴史的な思考の前提条件であるとする。書き言葉をもたない口承文化の言語は抽象的・論理的な命題の表

¹⁹ UNESCO. (1990) World Declaration on Education for All. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

²⁰ 佐藤学、「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、2003年、292頁

²¹ 茂呂雄二、「人はなぜ書くのか」認知科学選書16、東京大学出版会、1988年、47頁。

²² Olson, D. (1977) From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing, *Harvard Educational Review*, 47 (3): 257-281

現には適していない。例えば「三角形の内角の総和は二直角に等しい」というようなことを、口承文化の語法で言うことが極めて困難であるという^{23,24}。グディとワットは歴史的研究に言及している。口承では現在の関連から薄い事柄は忘却される。しかし文字として残っていれば、現在の在り方と矛盾するような歴史的な過去と出会うことが多くなるからである^{25,26}。

前述のオング (Ong 1991) によれば、書くということは、言葉を空間にとどめることである。書くことによって「言語の潜在的な可能性がほとんど無限に拡大し、思考は組み直される」のだという²⁷。読み書きが身に付くことによって文字に慣れた精神 (literate mind) をもつことができる。この精神は文字を学ぶことで身につくのであり、自然と身につくことはないというオングは考えた。

ルリアは読み書き能力が抽象的思考の発達に寄与するかを検討し、再認、語連想、概念分類、推理問題といった課題について、文字を学んだことがない人々は文字を学んだ人々に及ばないと報告している²⁸。文字を学んだことがない人々は直接的な経験に結びつけた推論はできても、前提の命題から結論を引き出す三段論法推論ができなかったという。オングはこの研究を口承文化しかもたない人々は抽象的思考ができないということを示す研究として高く評価している²⁹。ルリアの師にあたるヴィゴツキーもまた、「テクノロジーや道具の変化が労働の構造に変化をもたらすように、話し言葉や書き言葉といったシンボル体系の変化は精神活動の再構造化をもたらすという立場をとっている³⁰。

これに対して、リテラシーの獲得によって認知能力が全般的に高まるという訳ではなく、認知能力の高まりはその社会的文脈に依存するという見解が示されるようになってきた。

スクリプナーらは、ルリアの研究では文字を学んだ群が農作機械の操作や経営プランの立案などにも携わる人々であったことから、文字の読み書き以外の要因が交絡していると批判する^{31,32}。スクリプナーらは要因の交絡をさけるためにリベリアのヴァイ族を対象とした調査を実施し、文字が読めない者が、あらゆる課題で識字者より劣っていることはないことを明らかにしている。フィンガレットは、文字が読めない者でも自分なりのネットワークを築いており、読み書きの面で助けてもらうだけでなく、周りの人には役に立つ存在でさえあったことを

²³ Havelock, E. A. (1978) *The Greek Concept of Justice: From its Shadow in Homer to its Substance in Plato*. Harvard University Press.

²⁴ Havelock, E. A. (1986) *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. Yale University press.

²⁵ Goody, J. & Watt, I. (1968) *The Consequences of Literacy*. In Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press.

²⁶ Goody, J. (1977) *The Domestication of Savage Mind*. Cambridge University Press. 吉田禎御吾 (訳)、【未開と文明】、岩波書店、1986年

²⁷ Ong, W. 前掲書、25頁

²⁸ Luria, A. R. (1976) *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. 森岡修一 (訳) (1976) 認識の史的発達. 明治図書

²⁹ Ong, W. 前掲書、102頁

³⁰ Vygotsky, L (1934) *Thought and Language*. 柴田義松 (訳)、【思考と言語】、新読書社、2001年

³¹ Scribner, S. & Cole, M. (1978) Literacy without schooling : Testing for intellectual effect. *Harvard Educational Review*. 48:448-461

³² Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The psychology of literacy*. Harvard University press.

見いだしている³³。

先に、リテラシーは最小限に限定した場合には「読み書き能力」であり、最大限に拡張すると「口承文化に対する書字文化」として定義できることについて触れた。19世紀における我が国の文字メディアの教育は、単に「読み書き能力」の習熟として矮小化して捉えることは適当ではない。寺子屋における教育は礼儀、作法といった人間形成を基盤とした教育であり、当時の社会や文化に大きく影響を受けていたからである。リテラシーは一次元的ではなく、社会や文化によって様々な形態をもつ多次元的なものとする理論が次に述べるディスコース論である。

3. 4. 多次元的なリテラシー

多様な社会や文化の様々な価値を認め、複数のリテラシーが同時並行的に存在していることを前提としているランクシアらによれば、リテラシーは多次元的であるという³⁴。

ジーは、リテラシーを「ディスコース (Discourse) 論」によって位置づけようとしている³⁵。ディスコースとは、社会集団の構成員としての役割を示し得るような言語、考え方、感じ方などの在り方であり、ディスコース内のメンバーがどのようなときにいかに行動するかを規定するものである。ディスコースは複数、同時並行的に存在する。日本人のディスコース、男性のディスコース、職業のディスコースといった具合である。それぞれのディスコースでこうあるべきであるという在り方が複数存在し、それぞれが競合する。

ディスコースは一次的ディスコース（家族など第一次的社会化の過程で習得するディスコース）と二次的ディスコース（より公的な場で必要なディスコースで、学校や職場などで学ばれる）がある。リテラシーは二次的ディスコースである。

ディスコースの獲得について、ジーは「習得 (acquisition)」と「学習 (learning)」を分けて考えている。「習得」とは、公式の教授過程を踏まず、ある社会集団内の実践の試行錯誤によって無意識のうちに何かを獲得する過程である。「学習」は教授を通して得られる知識を必要とする。学習が必要になるのは、複数のディスコースが存在し、いずれのディスコースをとるべきかが問題となった時である。この問題を解決するにはメタ知識が必要になるからである。習得は学習に先行し、すでにある種のディスコースを獲得している人々との接触を通して獲得される。このような状況下では複数のディスコースを比較対照し、競合するディスコースの枠組みから新たな枠組みを再構成することが求められる³⁶。

興味深いのは、読むということ一つとっても「こうあるべき」というものは固定できない点である。ヒース (Heath, 1982, 1983) は文化人類学の立場からアメリカのコミュニティを比

³³ Fingeret, A. (1983) Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. *Adult Education Quarterly*, 33 (3): 133-146

³⁴ Lankshear, C. & Lawler, M. (1987) *Literacy, Schooling and Revolution*. Falmer.

³⁵ Gee, J. P. (1996) *Social linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 2nd ed. Routledge.

³⁶ Lankshear, C., Gee, J. P., Knobel, M. & Searle, C. (1997) *Changing Literacies*. Open University Press.

較し、読み書きがコミュニティにより際だった特徴をもつことを明らかにしている^{37,38}。ヒースによればカロライナ州トラックトンでの読書とは黙読ではなく音読であり、その理解はその音読を聞いた人との相互理解によってなされるということである。全く想像できないようなことではあるが、トラックトンでは私たちが常日頃行っている黙読は「受け入れがたいこと」と見なされているというのである。

これがアメリカ固有かという、そうではない。欧米においても活版印刷が登場した頃は音読が主流であったし19世紀の我が国における状況も、実はトラックトンと似たような状況であった。前田(2001)は、近代読者の成立は音読から黙読への移行であることを指摘し、明治期にあつては我が国では1人の読み手と複数の聞き手によって文学を楽しむ習慣が根付いていたことを指摘している³⁹。かつては我が国でも読むということは音読を指していたのである。

この背景には当時の我が国の庶民生活の実情、文字の読み書きができる者の比率の低さ、寺子屋などの教育が口承文化の伝統を色濃く引き継いだものであったことなどがある。庶民生活から言えば、当時の家庭は夕食後、火鉢のある座敷に家族や女中などが集まり、行燈で影絵を映したり、祖母が修身談を聞かせたりして団らんするという雰囲気であり、その中で草双紙などが読まれ、家族はそれに聞き入った。草双紙とは、子ども向けの昔話や忠義の話、武勇伝などであり、今で言うところの絵本の読み聞かせに近い感覚かも知れない。当時の識字率からいっても、家族の全員が文字の読み書きができたわけでもない。当時は漢籍などをとにかく音読する素読という学習方法が広く行われており、声を出して読むという行為は極めて自然なことであったと思われる。

ここでは、19世紀の我が国における文字の教育である寺子屋の教育を概観してきた。寺子屋においては、礼儀・作法といった非文字の教育が文字の教育の基盤として営まれてきたことをみてきた。また、こうした文字の読み書きの獲得によって口承分化では持ち得なかったような思考の様式を、私たちにもたらした可能性についても検討した。その一方で、リテラシーとは多次元的なものであることを踏まえておく必要があることに言及した。寺子屋は読み書きを学ぶところである、ということ私たちは知識としては知っている。しかし、当時の社会において読み書きはどう行われていたのかは、現在からは想像も付かないことが多い。文字の読み書きを獲得するということの意味についても、それによって人間の思考がどう変わったかという点を含めて未解決な点がある。

近年、社会のグローバル化や情報化への対応という視点から、リテラシーの必要性が語られることが多いが、これまでみてきたような議論に基づいて、これから求められるリテラシーについて考えてみる。

³⁷ Heath, S. B. (1982) Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Tradition. In Tannen, D. (Ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Ablex.

³⁸ Heath, S. B. (1983) *Ways with Word: Language, Life, Work and Communities in Classrooms*. Cambridge University press.

³⁹ 前田愛、『近代読者の成立』、岩波書店、2001年

4. リテラシーとキー・コンピテンシー

4. 1. 書字文化のリテラシー

これまでみてきたとおり、社会や文化のありようによってリテラシーもまた様々なとらえ方をされてきている。リテラシーは単なる読み書きの能力だけを意味するものではなく、その時代に求められる力量としての側面をもつ。Concise Oxford English Dictionary Eleventh edition はリテラシーの意味として①読み書きできる能力、②特定の領域に関する知識や能力を挙げているし、アメリカの National Institute for Literacy (1988) の定義も「家庭や社会において仕事をこなすために必要とされる英語に関する読み、書き、会話の能力、仕事に必要なコンピュータや問題解決の個人的な力量」である。このような用いられ方に至るまで、リテラシーという語がいつ頃からどのような意味で用いられてきたのかをみていく。

ホッジスによれば、リテラシーはラテン語の Litteratus (教養のある人) を語源とし中世初期には illitteratus (ラテン語を読めない人) の対語として用いられていた⁴⁰。リテラシーでいう読み書きとは自国語の読み書きではなくラテン語を操ることを意味していたのである。

バートンは literacy、literate、illiteracy、illiterate の4つの語が辞書に初出する時期を検討しているが⁴¹、この4つの語の中で最初に登場するのが1755年の illiterate (不学) である。次いで1839年の Walker's Critical Pronouncing Dictionary に Illiteracy が、同時期に literate という形容詞が見られるようになる。このときの literate は「教養のある、普通以上の教育を受けた」というレベルで、「読み書きができる」という意味ではなく、高度な教養を意味したのである。バートンは The full-length Oxford English dictionary も検討しており、Illiterate は1556年、illiteracy も1660年から用いられていることを見いだしている。これに対して literacy が用いられるようになるのは1883年の New England Journal of Education の記述からである。この頃から literacy が「学校で教授される【共通教養】としての【読み書き能力】」を意味するようになった⁴²。リテラシーが「高度な教養」の意味から、今日的な「読み書き能力」としての意味で用いられるようになったのは近代学校制度が整備された19世紀である。

リテラシーのその時代に求められる力量としての側面についてもう少しみていこう。単に「読み書き能力」を意味するのであれば ability や capacity、Reading & Writing でもよいはずである。ホッジスによればリテラシーという言葉はそれを超えた社会的要求と個人の能力の相互作用としての意味がある。社会的要求は社会の中で生きて働くために必要とされる知識や技能の水準によって、文化や時代と共に変化する。中世で求められたリテラシーと今日求められるリテラシーは自ずと異なる。ホッジスはリテラシーという語が持つ意味として、そういった社会的要求とそれに応える個人の能力の関係でリテラシーを考えている。リテラシーには読ん

⁴⁰ Hodges, R. E. (1999) *What is Literacy? Selected Definitions and Essays from the Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association.

⁴¹ Barton, D. (1994) *LITERACY. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.

⁴² 佐藤学、前掲書、293頁

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ともに、単に受動的に読んだり書いたりできることのみならず、外部の情報に能動的・自立的に関与していくことを含んでいる。ここでは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、相手に課していくことが求められる。社会の変化によって、リテラシーは時代の要求に従い拡張されていく。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ために用いられているという⁴³。

佐藤は「ポスト産業主義の社会のリテラシーは、高度化し複雑化し流動化する知識社会における基礎教養の教育であり、批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力の教育として再定義されるだろう（佐藤2003:8）」と指摘している。こうした新しいリテラシーへの取組の一つがOECDのキー・コンピテンシーである。

4. 2. キー・コンピテンシーとリテラシー

OECDが国際標準の学力をめざして策定しているキー・コンピテンシー(Key competencies 人の根源的な特性)は、その最先端をいくものとして考えられる⁴⁴。このプロジェクトでは、人が人生において成功することと正常に機能する社会を実現するためにどんな能力が必要かを検討したものである。単なる丸暗記の学力やテストの得点ではなく、学習への意欲や、興味・関心から実践的に行動を起こすまでの幅広い能力観である。例えば企業においては、仕事ができる人とできない人の差異を調べて、実力のある人の特性をコンピテンシーと呼びはじめている。企業において成功している人、優れた業績を挙げている持つ人を見ると、学生時代の学校の成績やその結果獲得した資格とはあまり関係がなかった。むしろ異文化での対人関係の感受性をもったり、他の人たちに前向きな期待を抱いたりするなどの行動特性を有する人の方が、企業において成功していたのである。

このプロジェクトでは①「相互作用的に道具を用いる」、②「自律的に活動する」、③「異質な集団で交流する」の3つの広域カテゴリーを設定し、その中でいろいろな課題領域で生徒が問題に関わり、解決、解釈する際の、効果的な分析、理由付け、伝達能力に関係する能力としての新しいリテラシー概念を導入している。この中の①「相互作用的に道具を用いる」についてみていく。

このカテゴリーは①言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力、②知識や情報を相互作用的に用いる能力、③技術を相互作用的に用いる能力からなる。①言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力には、PISA (Programme for International Student Assessment) の読解リテラシーや数学的リテラシーが挙げられている。読解リテラシーとは様々な状

⁴³ Hodges, R. E. 前掲書

⁴⁴ Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Hogrefe & Huber. 立田慶裕 (監訳) 今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政 (訳) 【キー・コンピテンシー・国際標準の学力をめざして】、明石書店、2003年

況において、話したり書いたりする言語のスキルやコンピュータまたは図表を用いるといったスキルを有効に利用する力である。数学的リテラシーとは数学的なスキル等を効果的に活用する力である。②知識や情報を相互作用的に用いる能力には、情報そのものの性質、その技術的基盤や社会的、文化的、思想的な背景と影響についてよく考える能力がはいつている。具体的には、何が分かっていないかを知り、決定すること、適切な情報源を特定し、位置づけ、アクセスすること、情報源に加えてその情報の質、適切さ、価値を評価すること、知識と情報を整理することが挙げられている。③技術を相互作用的に用いる能力では、日々新しい技術が生み出されている中で、それらを単にスキルとして使えるようになるだけではなく、利用者が技術の性質を理解して、その潜在的な可能性について考える必要があり、技術的な道具に眠る可能性を自分たちの実践に組み込んでいくことが求めている。

リテラシーは社会の変化によって様々な形態を取りうることを、ジューのディスコース論やホッジスのリテラシーの定義でみてきた。社会は複雑化し、新しい情報が次々と生み出されている。問題解決のためにはチームで共同することが求められるし、そのためにネットワークをはじめとするメディアも有効に活用する必要がある。そうした点を踏まえた上で確認したいのは、キー・コンピテンシーも結局は言語的象徴を操作するところに行き着く、ということである。

5. おわりに

本稿では、教育とメディアからみた19世紀を次の2つの側面から検討してきた。19世紀は映像の世紀への準備としての側面がある。教育は概念や考え方を身につけることを目指しており、子どもの直観に訴えるためには言語的象徴と体験を往還させる必要がある。このような需要はコメニウスの時代からあった。19世紀はこの実現に向けたペスタロッチ、ヘルバルト、デューイらによる教育の理論的な基盤と、映像の記録と伝送のテクノロジーの進歩の時代であり、続く20世紀の教育の基礎を築いた時代であった。

19世紀のもう一つの側面はリテラシーの教育の普及という側面である。学校制度が普及し、寺子屋が増加した時期であり、読み書きのできる国民がこれまでに多く育成されるようになった時期といえる。一方で、リテラシーは多次元的なものであり、読み書きとは単に声を文字に置き換えたものではない。19世紀は、リテラシーとは何かという問いを投げかけている。この問いは今後も検討すべき問いである。

19世紀の教育とメディアについて考えるとき、疑問は深まるばかりである。口承の文化から文字の文化に移ることにより、人々は何を得たのであろうか。少なくとも読み書きによって抽象的思考や論理的思考が高まるということを証明する十分な証拠はでていない。

子どもと大人の違いは何か。メディアからみた一つの答えは、文字の読み書きができるかできないかである。「子どもはもういない」を著したポストマンは、「印刷機は、識字能力を根拠とした大人の新しい定義を、したがって識字能力のなさを根拠にした子供期の新しい定義を作

り出した」という⁴⁵。活字メディアは読める人と読めない人を区別する。これに対して映像は相手を選ぶことをしない。テレビの前では、大人と子どもの区別はないという。

20世紀において急速に普及した映像はとにかく強力なメディアである。ヒトラーが映像の力を見抜いていたことはよく言われることで、1930年代に盛んにプロパガンダ映画を作成し、それに対応する批判的思考を身につけるべきと言う考えがでてくる。メディア・リテラシーと呼ばれるものである⁴⁶。映像文化に人が浸ることによって、人々のコミュニケーションや考え方が変容すると考える者もある。リースマンは、コミュニケーションを口話コミュニケーション、印刷された文字のコミュニケーション（活字文化）、視聴覚メディアに依存する大衆文化に分け、活字文化によって形成された内的指向型人間にかわって、映像文化の影響を受けた他人指向型人間の登場する過程を検討している⁴⁷。続くネットワークに代表される電子メディアの登場は、情報の蓄積を容易にし、世界中どこからでも映像や音声、文字を取り出せるようにした。

このようなメディアの進化が恩恵のみをもたらしたわけではないことは周知の通りである。サンダースによれば、「本が姿を消すにつれて、現代社会を維持していく最も貴重な道具も喪われていく。つまり、良心や後悔や、そしてもっとも重要な、自己というものが刻みつけられている内化されたテキストが消えていく」のであり、本が死ぬところ暴力が生まれると指摘する⁴⁸。

森田によれば「リテラシーが何を意味するかという問いは、おそらく生きることが何を意味するのかという問いそのもの」であるという⁴⁹。現代を生きる私たちに「世界とは何か、人間とは何か、生きることの意味と希望とは何かを、子どもたちに向かって語る大人は存在しない」のであって⁵⁰、私たちにとっての文字は「保護者としての大人が語る、生きた言葉の代補」であるという⁵¹。森田はコメニウス、ルソー、コンディヤックらを手がかりに文字に関する思想を検討している。

テクノロジーの進歩、急速な時代の変化、求められる資質・能力の拡張などに目を奪われがちである今日こそ、リテラシーを読み書き能力として矮小化するのではなく、リテラシーとは何か、リテラシーの教育が普及した19世紀はどのような時代であったのかを様々な視点や専門領域から問い直すことが必要である。

⁴⁵ Postman, N. The disappearance of childhood. 小柴一（訳）『子どもはもうない』、新樹社、2001年、36頁

⁴⁶ 菅谷明子、『メディア・リテラシー 世界の現場から』、岩波書店、2000年

⁴⁷ 前田愛、前掲書

⁴⁸ Sanders, B. (1994) 杉本卓（訳）、『本が死ぬところ暴力が生まれる 電子メディア時代における人間性の崩壊』、新曜社、1998年、96頁

⁴⁹ 森田伸子、『文字の経験－読むことと書くこと』、勁草書房、2005年、47頁

⁵⁰ 森田伸子、前掲書、5頁

⁵¹ 森田伸子、前掲書、6頁



Education and Media in the 19th Century : An Inquiry into the Meaning of Literacy

Yasushi GOTOH

In this paper we discuss, from the following two aspects, the 19th century as viewed by education and the media. The first aspect concerns the 19th century as a preparation for the century of the image.

The aim of education is to learn concepts and ways of thinking and in order to appeal to children's instincts, it is necessary to encourage to and from between linguistic symbols and actual experiences. This type of demand existed from the time of J. A. Comenius in the 17th century. The 19th century was an age when J. A. Pestalozzi, J. H. Herbart and J. Dewey built the theoretical foundations of education designed to fulfil this demand, and technology to record and transmit images was developed.

The second aspect of the 19th century concerns the spread of literacy education. During the 19th century the school system spread and there was an increase in the number of temple elementary schools. As a result, more people than ever before were brought up to be able to read and write. However, reading and writing did not remain simply the technique of transposing the spoken voice into letters. There is much which is not understood about literacy, such as how people's thoughts change when they learn to read and write and to express their thoughts in writing.

What was literacy in the 19th century is the question asked by this paper. This is a question which must also be discussed in future.