

Title	E.D.ハーシュ, Jr.における「低学年期的文化的リテラシー」論の意味： 「コア・ナレッジ」概念との関連を中心に
Sub Title	The meaning of "Cultural Literacy in the Early Grades" according to the theory of E. D. Hirsch, Jr.: in relation to "core knowledge"
Author	翟, 高燕(Zhai, Gaoyan)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2011
Jtitle	哲學 No.126 (2011. 3) ,p.107- 127
JaLC DOI	
Abstract	<p>The purpose of this study is to examine the nature of "fairness" of "Cultural Literacy in the Early Grades" as considered by E. D. Hirsch, Jr. This report will make a clear review of "Cultural Literacy in the Early Grades", and have a perspective on the "fairness" of "Cultural Literacy in the Early Grades". Taking into account the "fairness" of "Cultural Literacy in the Early Grades", it is thought that the object of Cultural Literacy is not only the socio-economically advantaged students, but also the disadvantaged students. In addition, in order to illustrate the feasibility of "Cultural Literacy in the Early Grades", it should be needed to make a general view of the school that uses Core Knowledge Sequence in the Early Grades.</p> <p>From the examination, I will clarify the following results: (1) Making a clear review of "Cultural Literacy in the Early Grades" according to the work of Hirsch, (2) Indicating the "fairness" of "Cultural Literacy in the Early Grades", (3) Having a perspective on the school that use Core Knowledge Sequence, and make this sample to illuminate the "fairness" of "Cultural Literacy in the Early Grades".</p>
Notes	投稿論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000126-0107

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

投稿論文

E. D. ハーシュ, Jr. における
「低学年期文化的リテラシー」論の意味

——「コア・ナレッジ」概念との関連を中心に——

翟 高 燕*

**The Meaning of “Cultural Literacy in the Early Grades”
according to the Theory of E. D. Hirsch, Jr.:
In Relation to “Core Knowledge”**

Gaoyan Zhai

The purpose of this study is to examine the nature of “fairness” of “Cultural Literacy in the Early Grades” as considered by E. D. Hirsch, Jr. This report will make a clear review of “Cultural Literacy in the Early Grades”, and have a perspective on the “fairness” of “Cultural Literacy in the Early Grades”. Taking into account the “fairness” of “Cultural Literacy in the Early Grades”, it is thought that the object of Cultural Literacy is not only the socio-economically advantaged students, but also the disadvantaged students. In addition, in order to illustrate the feasibility of “Cultural Literacy in the Early Grades”, it should be needed to make a general view of the school that uses Core Knowledge Sequence in the Early Grades.

From the examination, I will clarify the following results: (1) Making a clear review of “Cultural Literacy in the Early Grades” according to the work of Hirsch, (2) Indicating the “fairness” of “Cultural Literacy in the Early Grades”, (3) Having a perspective on the school that use Core Knowledge Sequence, and make this sample to illuminate the “fairness” of “Cultural Literacy in the Early Grades”.

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻博士課程

1. はじめに

2007年、ユネスコから『エンパワーメント・ライフのためのリテラシー・イニシアチブ 2006-2015』(*Literacy Initiative for Empowerment Life 2006-2015*)が刊行された。これを契機として、生涯(life)において必要とされる持続的リテラシー(sustainable literacy)の役割が重要視され始めた¹。そのなかで、生涯の最初期におけるリテラシーのあり方に注目することの意義は少なくない。本稿で筆者は、アメリカのリテラシー研究者であるハーシュ(E. D. Hirsch, Jr.)による低学年期的における「文化的リテラシー」に関する理論について考察したい。その際特に、彼の議論の中心概念である「コア・ナレッジ」⁷(Core Knowledge: 以下CKと表記する)に着目する。

ハーシュは著しい不平等、特に社会・経済的に劣位にある(disadvantaged)子どもが、しばしば劣った教育を受けるという不平等問題に関心を持った。彼は、1950年にコーネル大学の英語科の学士課程を卒業した。そしてイェール大学(Yale University)から1955年に修士号を、その後1957年に博士号を得た。さらに1956年からは同大学で英語のインストラクターとなった。そして1960年に、ニュー・ヘイヴン大学(University of New Haven)の助教授になった。1966年からはバージニア大学(University of Virginia)の教員となり、英語学科(the English Department)の主任も務めた²。

ハーシュの「文化的リテラシー」に対しては、特に「多文化主義」(multiculturalism)の立場から激しい批判が加えられた。「ハーシュのリテラシー論はアメリカ特有の『多文化性』を排除し、主流文化への同化を強調する一種の『文化的制覇主義』である」とする批判がその一例である³。このように、ハーシュは「多文化主義」への対決者として認識されている。しかしながらこれまでの研究では、彼の論における「多文化主義」の

意味、また彼がマイノリティの問題をどのように捉えていたのかということ、さらに、それとの関連で彼の「公正」(fairness)についての考え方、などについて必ずしも明確にされてきたとは言えない。それに対して本論では、CKを重視する低学年期における「文化的リテラシー」(以下、「低学年期文化的リテラシー」とする。本研究もハーシュの「文化的リテラシー」の低学年の段階を「低学年期文化的リテラシー」とする。)の形成は、社会における「公正」の実現をめざしている、ということを論証する。それによってハーシュの「文化的リテラシー」論に関する新しい解釈を示す。

彼は、1980年代以降「低学年期文化的リテラシー」の重要性を強調してきた⁴。それによって彼は、マイノリティの子どもたちに対して、リテラシー教育による「公正」の実現をめざす、という理念を一貫して主張してきた。彼は、子どもは発達の早期から、言葉(word)と世界(world)に関する知識を確立すべきである、とした。なぜならば、言葉と世界についての早期学習は、マイノリティの子どもが抱える早期の社会・経済的不利⁵を克服するための唯一な手段であるからだ、としている⁶。

この「低学年期文化的リテラシー」において、CKは重要な概念として位置づけられている。ハーシュによると、CKは一貫性を持った、かつ持続的な知識である。しかもCKは、学習者にとって、アカデミックな面においてばかりでなく、職業における成功においても必要なものである、とされる。そしてCKを基盤として、その上に高次の「リーディング」(reading), 「ライティング」(writing), さらに思考のための能力が形成される、と彼は強調する⁸。彼は、「リーディング」について以下のように論じている。「リーディング」には二つの意義(senses)がある⁹。一つは、記号(mark)を音(sound)に変え、そのうえで、これらの音を言葉に転換することである。第二は、それらの言葉を理解(comprehension)する過程である。この第二の言葉を理解するためのよき理解者としての大量の知識が

必要とされる¹⁰。

「低学年期的文化的リテラシー」には、この知識を基礎とする読解力 (reading comprehension) の必要性が強調されている。ハーシュによれば、読解力の差を縮小することによって各社会集団の「公正」は実現できる、とされる。特に、低学年からの教育、すなわち早期教育は、社会的平等にとって一番教育効果の高い段階から子どもたちにより学校に通う機会を提供することであり、これにより、機会の平等のためにより進歩的なプロセスが実現できるだろう、とされる¹¹。

本研究はハーシュの「低学年期的文化的リテラシー」理論における、知識 (CK)・読解力・「公正」の関係図に注目する。そしてハーシュによる「低学年期的文化的リテラシー」は、社会・経済的に優位に立つ子どものためだけでなく、すべての児童のために、「公正」を実現しようとする概念であることを論証する。その論証のために、特にアメリカ合衆国において、実際に展開されている CK 重視のコア・ナレッジ・スクールズ (Core Knowledge Schools: 以下 CKSs と表記する) の事例についても検討する。

ハーシュの「文化的リテラシー」論における CK に関しては、日本においては、荒木道利の研究がある¹²。彼は、ハーシュの「文化的リテラシー」論において、特に共通文化に関する知識について考察した¹³。しかしそこでは、ハーシュのマイノリティに対する思考や視点がどのようなものであるか、ということへの言及がない。また「批判的リテラシー」論に対するハーシュの (反) 批判に関しては、谷川とみ子の研究がある¹⁴。そこでは、初等教育段階における CKF の実践の具体化について検討されている。彼女の場合にも、ハーシュの「文化的リテラシー」における「共通性」という観点が強調されている。しかし本稿の筆者は、ハーシュの「文化的リテラシー」が、マイノリティの視点からどのように展開されているかを分析する必要があると考える。

以上、日本における先行研究としては、低学年期における CK を中心とした「文化的リテラシー」、およびその「公平」概念との関連に関する議論の検討は充分に行われてこなかったと筆者は考える。このことをふまえて本稿では、「低学年期文化的リテラシー」論における「公平」の問題に取り組むことにしたい。

2. ハーシュにおける「低学年期文化的リテラシー」

ハーシュの「文化的リテラシー」論の基本的な主張は、著書『文化的リテラシー—アメリカ人が知っておく必要のあるもの—』(*Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*)や編纂した『文化的リテラシー辞典』(*The Dictionary of Cultural Literacy*)において読み取ることができる。彼は、「文化的リテラシー」の獲得によって、社会が高水準の識字率を実現し、社会正義を向上させることが可能になるとし、また、より効率的な民主主義を達成することを目標として謳った¹⁵。彼は、アメリカ人が、アメリカ社会のコミュニケーションに参画する上で知っておくべき語彙・知識について 5000 語 (=「文化的リテラシー」) のリストを編纂した。

1986 年にハーシュは文化的リテラシー財団 (Cultural Literacy Foundation: 以下 CLF と表記する) を設立した。この CLF に対してアメリカ合衆国の学校教師たちは、「文化的」という用語が多様な意味をもつために曖昧になっていると指摘した。これに対して、ハーシュは、CK という概念を導入することで、基本カリキュラムに論理的な方法で、堅実な知識を導入することの必要性を、より明確にすることができると考えた。こうしてハーシュは CL を CK に変更したのである¹⁶。

さらに彼は、未就学児や幼稚園児を対象とするリテラシー教育の実施のために、コア・ナレッジ財団 (Core Knowledge Foundation: 以下 CKF と表記する) を設立した¹⁷。この財団は、非営利かつ無党派の組織であ

り、主にハーシュの教育理念を実際の教育現場において展開するという役割をもつ。この財団の設立によって作成された教材は、平等で、より教養豊かな社会を創出することに貢献することをめざすものである、とされる¹⁸。

低学年段階におけるリテラシー教育の必要性について、A. E. カニンハム (Anne E. Cunningham) と K. E. スタノウィッチ (Keith E. Stanovich) の研究を参照しておこう。それによれば、心理学の視点から見て、低学年において読解力の発達が遅れる子どもは、高学年になると、読解力がさらに後退する傾向がある、と指摘されている¹⁹。こうした後退を防ぐために、「リーディング」においては持続性が重要である。さらに、ハーシュは、生涯にわたって、早期段階の知識は、最も重要な基礎的役割を果たす、としている。さらに子どもが「リーディング」における実質的な進展を達成するためには、彼らは知識に関わる早期の、実質的な進歩を実現しなければならない、と強調した²⁰。ここで述べている実質的な進歩とは音を言葉に変換するだけでなく、言葉を理解することを意味する。ハーシュによれば、学校では近年、すべての子どもが記号を音と言葉に転換できる解読者²¹になることを目指し始めた。しかし熟練した解読者は、熟練した読者と同一ではないだろう、と彼は言う。もし言葉の意味と関連する現実を理解できない子どもがいたら、どれほど言葉を上手に発声できても直ぐに行きづまるだろう、と彼は主張する²²。

そして、よい読者になるためには、自分が読んだものの現実 (reality) を理解しなければならない、とされる。また、子どもにとって、言葉に関する知識の習得を早期に開始することは、銀行口座の開設と似ている²³、と彼は言う。すなわち、口座の基礎をうまく構築しないと、次への貯金も空論になる。つまり、われわれが自分それぞれの読解力を高めるためには、知識の蓄積も重要である。アメリカにおいて、最初に優れた成績をおさめている子どもにも、学年の進行につれて後々遅れていく子どもが多く

いる。したがって世界の知識を高めたいなら、われわれは子どもと一緒に音読し、やり甲斐のある材料について議論するのにより多くの時間を費やすべきである²⁴、とハーシュは論じる。

またハーシュは、「低学年期的文化的リテラシー」の習得は、すべての児童の読解力を高めるだけでなく、社会集団におけるギャップを縮小する手助けとなる、という²⁵。「低学年期的文化的リテラシー」は早期から、すべての児童に読解を提供する。読解を受けることにより、すべての児童のリテラシー能力が高まる。このことにより、最初は読解力に関するギャップの大きい多様な集団においてもその差異は縮小するであろう。また、早期教育における CK の活用が優秀な成績と強い関係がある²⁶。ハーシュによると、われわれが相互にコミュニケーションする方法を理解しないと、われわれの、平和で統一された民主主義は脅かされる。そして、高い水準の読解力は、高い質量を持つ早期教育の結果である、とも強調している²⁷。ハーシュが論じている「文化的リテラシー」は持続的に早期から知識中心に基礎を構築することである。そのため、CK 中心の早期教育があるからこそ、後の高い水準の読解力が達成できる。

3. 「低学年期的文化的リテラシー」における CK

このように「低学年期的文化的リテラシー」における読解力の養成には、知識が必要とされる。以下、ハーシュがどのようにこの必要とされる知識を論じているかを見ていく。

知識を論じるには、まず「リーディング」と解読の差異を明確にする。「低学年期的文化的リテラシー」における「リーディング」と文章を解読する方法との間には、依然として差異が存在している。書かれている内容について、的確な解読ができるようになる子どももいるだろう。そのような解読は一つのテキストから別のテキストに転移されるスキルである。一方「リーディング」は、容易に開発され、そのまま継続するようなコースで

はない²⁸。読解力の養成には、大量の知識が必要とされる。換言すれば、「リーディング」は単純に密接的に連続した概念ではない。この連続できない概念には、持続性を維持するために知識の蓄積はもっと必要とされるだろう。

この「リーディング」における知識の重要度に関して、ハーシュは、子どもにとっては、総合的な読解力を養成するためには、限定された範囲の知識が必要である、と強調する²⁹。またハーシュによれば、多くの子どもが「リーディング」や「ライティング」という行為に背景知識を利用している。アカデミック・スキル (academic skill) も、子どもたちがすでに持っている、適切な知識に基づいて確立されるべきである。さらに、われわれは、すべての子どもがわれわれの言語共同体 (speech community) で堪能な読み手になるために、必要な共有知識を獲得すべきであり、その「リーディング」の熟練度は、定義可能な一連の背景知識を必要とする、と述べている³⁰。その上で、ハーシュは、現代の世界では、われわれがコミュニケーションを成功させるには、共有的で信用できる背景知識、児童が社会で自由に使える知識を持つべきである、と強調した³¹。

またハーシュは、『アメリカ人の民主主義と我々の学校の建設』(*The Making of Americans: Democracy and Our Schools*) において、多様な経済、人種、民族のバックグラウンドを持つ子どもを単一国家の市民のように団結させることによって、社会的一体性がもたらされる³²、とする。そしてそのためには、すべての児童に「公正」な入学機会を与えることが必要である、と強調する。彼は、「公正」な入学機会を与えるには、「総合的なリーディング能力」(general reading ability) を習得する必要がある、とする。さらに彼によれば、「リーディング能力」と学習能力 (learning ability) のいずれも予備知識能力 (prior knowledge) と密接な関係がある。また「リーディング能力」と学習能力は、相互に深く関連している、とされる³³。学習によって、新しいことがらを獲得できる。学習によって新しい

ことがらを獲得した人は、学習しない人より、早く新しいことがらを習得することができる。このような習得によって、「リーディング」能力も上達する³⁴。

しかしながらハーシュによれば、アメリカでは、NCLB法(*No Child Left Behind Act*)において「リーディング」に重点を置いているが、彼のいう意味での読解力を重視しているとはいえない。その理由としては、NCLB法の政策が実施されているが、アメリカにおける8年生と12年生の生徒の「リーディング」の成績が目覚ましく下がった。一方、「文化的リテラシー」は、現場の児童たちが共有知識を獲得することを助けるという³⁵。

このような知識重視の「低学年期的文化的リテラシー」の考え方によって、学習者は、読解力を習得することができる。しかしながら、アメリカ社会を構成する多様な学習者を対象に、どのようにして「低学年期的文化的リテラシー」は平等を実現するという観点から対応しているのか、これについて、以下ハーシュの「公正」理念から検討を加える。

4. 「低学年期的文化的リテラシー」における「公正」³⁶

「低学年期的文化的リテラシー」論における「公正」理念には、ハーシュによって新たな解釈が与えられた「多文化主義」の考え方も深く関連する。そのため、「多文化主義」概念³⁷を分析した上で、「公正」概念の意味をより明確にすることを試みたい。

4.1 「低学年期的文化的リテラシー」と「多文化主義」

ハーシュによれば、「多文化主義」には、一般に二つの異なった意味がある。一つは「世界主義」(cosmopolitanism)である。もう一つは「自己文化中心主義」(ethnocentrism)、または「民族、国家への忠実」と呼ばれるものである³⁸。これら二つの概念はともに多元論を支持し、多様性を

賞賛している。しかしながら「世界主義」とは、各国の人間は世界の国民であり、人類全体の一員であることを意味する。一方「自己文化中心主義」としての「多文化主義」とは、たとえば各人がアジア人であり、または、アメリカ人である、といった個々の文化的属性を強調する。同じ国でも、それぞれの民族はそれぞれの文化的な特徴を持っている。国別にも同様である。こうした観点から、「世界主義」は広義の「多文化主義」、「自己文化中心主義」は狭義の「多文化主義」とも理解できるだろう。

ハーシュは初等学校の1年生から6年生までのコア・ナレッジ・シーケンス (Core Knowledge Sequence: 以下CKSと表記する) を設定した。その中で「世界主義」としての「多文化主義」により近いカリキュラムを作成した。CKFにおいても、「世界主義」的な「多文化主義」を採用した。そしてこれを、歴史と文学を包含するアプローチでもあるとした。さらに彼は、CKSのコア・カリキュラム (Core Curriculum: 以下CCと表記する) は以下の特徴を示さなければならない、と述べた。「世界の中の多様な文化に対応する知識と、その文化への共感を奨励する。世界の主流文化に対すると同様に、それぞれの子どもの出自となっている文化に対する敬意を伸ばす。その国の経済的、かつ知的なディスコースで優位に立つ言語と、現存のシステムの中での競争能力をすべての子どもに与える」³⁹。

以上のように、ハーシュは、世界主義的な「多文化主義」を前提にし、すべての子どもに教育機会を与えることを強調する。単に主流文化を強調するだけでなく、あらゆる子どもを対象に、アメリカにおける多様な文化の存在を尊重する。

こうした考え方を、実際のCKSの学校について検証してみよう。2009年度から2010年度まで、アメリカ合衆国の45州の1,000以上の学校においてハーシュのCK理論を使用する実践例がみられる⁴⁰。CK理論はアメリカ合衆国の45州の都市部・郊外・地方における公立学校 (Public

Schools), 公立チャーター・スクールズ (Public Charters), 私立学校 (Private Schools), 教区立学校 (Parochial Schools) において事例がある⁴¹。その分布図は以下の通りである。

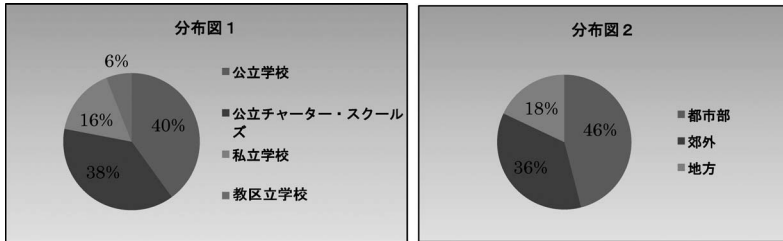


図 1 CK 理論を運用する実践例の分布図⁴²

本稿では、世界主義的な「多文化主義」がどのように展開されるかを検証するために、ニューヨーク州における社会・経済的に劣位にある子どもを主要な対象とする学校を検討する。カール・C・アイカーン・チャーター・スクール (Carl C. Icahn Charter School) は主に低収入層の、黒人とラテン系の児童によって構成される。高収入のある近くの学校より成績の優れた CKS の学校である⁴³。2004 年度から 2005 年度までの同校における黒人児童数は 134 人で、全校児童の 62.3% である。ヒスパニック系児童は 81 人で、37.7% である⁴⁴。ここでは初等教育の 4 年生を中心に CK 教育を実施している。したがって、以下ニューヨーク州教育部の英語 (English Language Arts), 数学, 科学の三科目の統計⁴⁵に基づいて、CKS における児童の成績と児童の特徴を検討・分析し、「低学年期的文化的リテラシー」における「公正」の現状を明確にする。

E. D. ハーシュ, Jr. における「低学年期的文化的リテラシー」論の意味

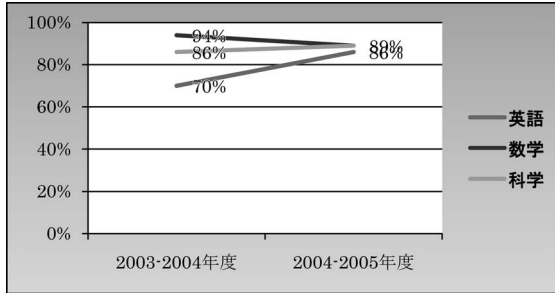


図2 カール・C・アイカーン・チャーター・スクール合格率⁴⁶

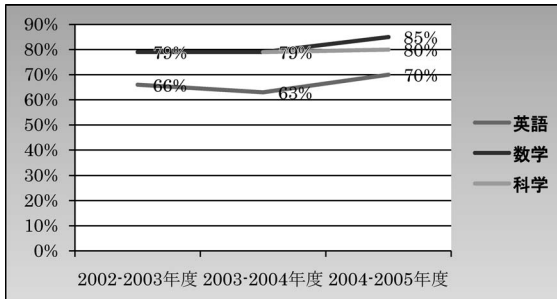


図3 ニューヨーク・ステート・パブリック (NY State Public) 合格率⁴⁷

以上のグラフが表しているように、英語に関して、社会・経済的に劣位にある子どもによって構成されているチャーター・スクールでは、2004-05年度は前の年度より英語の合格率が向上し、レベル3,4の人数の割合は86%に到達し、大部分合格した。しかしながら、ニューヨーク州立公立学校においては、英語の不合格率は30%になっている。さらに数学、科学に関しても、カール・C・アイカーン・チャーター・スクールはCKを実施していないニューヨークより成績がよい。以上のことから、狭義の民族主義や自己文化主義中心の「多文化主義」からではなく、多様性をもつ広い視点からの「多文化主義」としてのハーシュの「文化的リテラシー」を理解すべきである、ということができるとはならないだろうか。

4.2 「低学年期的文化的リテラシー」における「公正」

ハーシュによれば、アメリカの K-12（幼稚園から高等学校最終学年）の教育は二つの基本的な短所を持っている。一つは「成績」(achievement)であり、もう一つは「平等」(equity)である。それは、「競争力のギャップ」(the competence gap)と「平等のギャップ」(equality gap)である。OECD の統計に反映されているように、加盟 30 各国の中では、アメリカ児童の成績は下位に位置している。「競争力のギャップ」とは他国との学力格差を意味する⁴⁸。そして、「平等のギャップ」はアメリカの多様な民族・社会集団間における、「リーディング」成績の差異を意味している。こうしたギャップは、多様な人口構成という類似した社会状況を持つ他国における成績のギャップよりも大きい⁴⁹。

ハーシュによると、このような競争力と平等のギャップを引き起こした主な原因は、20 世紀の後半にアメリカ合衆国で展開された「反カリキュラム運動」(anti-curriculum)である。「この運動における反カリキュラム思想は、低収入児童の能力は、生まれつきの低いアカデミック能力であるという、低収入児童に対する暗黙の中傷で支えられている。しかしながら、この自己弁明的な主張は一般には承認されていない。白人対黒人・ヒスパニックの『リーディング』成績のギャップは、彼らの知能指数（以下 IQ）スコアにおけるギャップよりはるかに大きい」⁵⁰。すなわち、アメリカ社会においては、低収入の児童の能力が低い、という先入観を持ちつつ、彼らの能力を高めるために支援政策を実施してきた。しかしながら、社会・経済的に劣位にある子どもと優位に立つ子どもの間にある、「リーディング」成績のギャップの大きさは、IQ のギャップをはるかに超えている。もし、IQ に存在しているギャップを前提とすれば、生まれつきの IQ ギャップに相応する「リーディング」のギャップが生ずるはずである。現実には「リーディング」におけるギャップは IQ のギャップより大きいことから、成績のギャップを起こしたのは遺伝子・社会・経済ではなく、

教育であることが推論できる⁵¹。このように、反カリキュラム運動者たちが主張したIQギャップと相応する「リーディング」が存在しないことから、本研究で反カリキュラム運動は功を奏しなかったこともわかるだろう。

多様性と個性を最大限に育成するには、低学年において、コモン・コア⁵² (common core) と一市民としての資格を獲得させることがもっとも緊急かつ必要である。学校教育での機会の平等化は、有能で忠誠な市民を創造することにつながる⁵³。ハーシュによると、法のもとにおける平等と機会における平等は、単なるアメリカ中心的価値だけではなく、平和的で公共的な共同体にとって重要要件でもある⁵⁴。換言すれば、平等は、アメリカの白人文化という中心的文化に同化することではない。多様な文化が共有でき、共同的な社会において人々が生きることができるとのである。平等を実現するためには、単にすべての人に共通の価値を押し付けるのではなく、全員が成長し、一市民になるために必要なものを教授することが必要である。

著書『ラーニング・ギャップ』(*The Learning Gap: Why Our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*)においてもハーシュは、アメリカ教育における最大の問題は、収入・人種・民族の多様性ではなく、準備の多様性 (diversity of preparation)⁵⁵ である、としている。ハーシュは、社会・経済的に優位に立つ (advantaged) 児童にとって持続性を持つ知識の有利点は、劣位にある子どもに対しても同じ効果をもたらすと論じた。そして、より高い成績が得られれば、クラス全体がより向上し、児童の間における「公正」のギャップ (fairness gap) も縮まる⁵⁶。すなわち、すべての児童全般に知識の準備ができれば、児童の間における「公正」のギャップが縮小できる。さらに、知識と言語が累積されることが、ハーシュにとって、低学年期的の教育に強力なコア・カリキュラムを設定することの根拠になっている⁵⁷。

ハーシュには彼独自の「公正」概念がある。それによれば、教育的な「公正」とは、すべての児童が高得点を得るべきことを意味するのではない。それは、教育機会の公正を意味しているのである⁵⁸。ハーシュは、「早期学習での背景知識の効果に重きを置く。劣位にある子どもの中には、言葉を聞いても、意味を理解しようという姿勢のない子どもがいるかもしれない。一方、それとは対照的に、ある程度の知識と言葉の蓄積を持つ者は、急速に知識が習得できるだろう。したがって、劣位にある子どもにとって必要な背景知識を確立するために学校が体系的な努力をしなければならない。このようなことをしないと、優位に立つ子どもと劣位にある子どものギャップの広がり止められないだろう」と論じた⁵⁹。すなわち、知識の蓄積のない児童に、知識の蓄積のできる教育機会を与えることが重要である。この機会を与えることにより、新しい知識が蓄積できる。また、蓄積した知識を運用して、読解力が実現できる。それが実現できれば、また新しい知識が習得できる。こうした循環が実現できると、優位に立つ子どもと劣位にある子どものギャップが縮まる。この循環と知識の持続性の特徴から、ハーシュはCKを中心とする「文化的リテラシー」論を提出した。「文化的リテラシー」にも早期からの開始が不可欠である。そのため、ハーシュによる早期から持続的なシーケンスを設定したことにより、「準備の多様性」を持つ人々全員に可能性を与えるのである。

ハーシュによると、共有された知識は、学校教育をより効果的、民主的、かつ「公正」にする。学校は国家と協力し、児童を団結する手助けをする。また、教室において、一定の確実な教授法をもつ教師は、より効果的に知識を児童に教えることができる。そして、共通知識を持つ児童は、次の学年の段階からより多くの知識を得ることができる。さらに、教師と児童との間で相互的な共通知識を持つことにより、知識をよりよく取得することが可能になる⁶⁰。われわれがCKシステムを使用すれば、マイノリティの児童も、マジョリティと平等のアクセスを得ることができる。この

ようにして、CK システムにおけるすべての児童が、後期学習のための基礎を構築し、挑戦する機会を得ることができる。ハーシュは、アメリカにおいては多くの児童がさまざまな文化的背景を持つが、CK が学校の基礎文化を創造し、それらの児童にそれぞれの文化的な多様性を理解する共通の基礎を与えることができる⁶¹、と考える。また、もし学校が「優秀」と「公正」を実現するのであれば、少なくとも学校の基準として、CK は、児童のそれぞれの特徴に従って配分された方法で定義されるべきだろうと述べた⁶²。優位に立つ子どもと劣位にある子どもにおけるアカデミック的な差異は語彙量の差異でもある。幼稚園段階から、すべての子どもに広範囲の知識を伝えることは、すべての子どもが広い語彙量を獲得することを可能にする。そしてそれは、より全般的に教育機会の平等を達成するための優れた方法となる⁶³。このCKを持続的、系列的に配分することにより、優位に立つ子どもと劣位にある子どもの間に存在しているギャップを解消することが実現できる。そのため、すべての児童に早い段階から「多文化主義」と「公正」前提でのリテラシー教育が実行できるのであると本稿の筆者は理解している。

5. 終わりに

ハーシュは言語・宗教・出身に関係なく、すべての子どもが競争的で、平等的な市民になるために、すべての子どもに機会を与えなければならないと論じた。本稿では、「低学年期的文化的リテラシー」とCKを分析・検討し、「低学年期的文化的リテラシー」とCKの関係性を明らかにすることにより、CKを重視する「低学年期的文化的リテラシー」が社会における「公正」の実現をめざすものであることを示した。特にマイノリティの視点に立つハーシュのCKを中心に、学校現場でハーシュの「低学年期的文化的リテラシー」の運用実態と、「低学年期的文化的リテラシー」における「公正」概念を検討した。この整理と考察を通して、ハーシュの教育思想

について、「文化的リテラシー」論が多様性に配慮していることを論証することによって、ハーシュの「文化的リテラシー」論を再評価した。

今回本稿では、アメリカにおける「文化的リテラシー」論を主張するハーシュに着目した。しかしながら、リテラシー議論全体のなかで「公正」概念の位置づけがどのように展開され論争されているかについての考察は今回の論文には反映されていない、今後は思想史的な視点から、「公正」概念の位置づけ、主に1960年代以降のアメリカでの議論のなかでの位置づけを考察の対象としたい。

註

¹ Unesco Institute for Lifelong Learning, *Literacy Initiative for Empowerment Life 2006-2015*, Unesco, 2007, 9-10.

² A. E. Schulthies, "E. D. Hirsch, Jr." In *Scribner Encyclopedia of American Lives, Thematic Series: Sports Figures*, Arnold Markoe & Kenneth T. Jackson ed., New York: Charles Scribner's Sons, 2003.

³ 谷川とみ子「1980年代以降のアメリカ合衆国における『文化的リテラシー』論の展開—多文化社会における共通教養の探求—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第48号, 2002, 393.

そのほか、「教師-生徒」関係の視点から、生徒の立場に立たず、ただリストアップされている単語を一方的に教授する方法は不適切だと指摘され、また、意味を成立させるものの重要性を無視し、記憶の方法によって生徒たちに知識を覚えさせるのは失敗であると、T. H. エステス (Thomas H. Estes) らに批判されている。(Thomas H. Estes & Carol J. Gutman & Elite K. Harrison ed., "Cultural Literacy: What Every Educator Needs to Know," *Educational Leadership*, Vol. 46, No. 1, 1988, 14-17.)

⁴ E. D. Hirsch, Jr., "Fairness and Core Knowledge," Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation, 1991, 1-11; E. D. Hirsch, Jr., "Toward a Centrist Curriculum: Two Kinds of Multiculturalism in Elementary School," Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation, 1992, 1-7; E. D. Hirsch, Jr., "Why Core Knowledge Promotes Social Justice," *Common Knowledge*, Vol. 12, No. 4, 1999, 1-2; E. D. Hirsch, Jr., " 'You Can Always Look It Up' ... Or Can You?" *American Educator*, Vol. 24, No. 1, 2000, 4-9; E. D. Hirsch, Jr., "Reading Comprehension Requires Knowledge— of Words and the World: Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores," *American Educator*, Vol. 27, No. 1, 2003, 10-13, 16-22, 28-29, 48; E. D. Hirsch, Jr., "Why Do We Have a Knowledge Deficit?"

- Policy Perspectives”, San Francisco, CA: WestEd, 2008, 1-11.
- 5 J. シャルルによると低収入家庭出身の1・2年生の成績が、4年生になると急に成績が下がるとされる。(J. S., Chall & V. A. Jacobs & L. E. Baldwin, *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.)
 - 6 E. D. Hirsch, Jr., “Reading Comprehension Requires Knowledge— of Words and the World: Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation’s Stagnant Comprehension Scores,” 21.
 - 7 子どもが自分のリテラシー能力を高めるためには、CK, すなわち、みんな共通で理解できる知識が必要となる。
 - 8 E. D. Hirsch, Jr. & Holdren John ed., *What Your Kindergartner Needs to Know: Preparing Your Child for a Lifetime of Learning*, New York: Bantam Dell, 1996, xviii.
 - 9 E. D. Hirsch, Jr., *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*, New York: Houghton Mifflin Company, 2006, 8.
 - 10 Ibid.
 - 11 E. D. Hirsch, Jr., “Why Core Knowledge Promotes Social Justice,” 1.
 - 12 荒木道利「E.D. ハーシュ, Jr. の文化リテラシー論における『共通文化』概念に関する予備的考察」青山学院大学教育学会紀要『教育研究』第38号, 1994, 1-11.
 - 13 同上, 6-8.
 - 14 谷川とみ子「E.D.ハーシュの『文化的リテラシー』論に関する一考察—Core Knowledge Foundation の実践分析を通して—」『教育方法学研究』第27号, 2001, 11-20.
 - 15 E. D. Hirsch, Jr. & J. F. Kett & J. S. Trefil ed., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York: Vintage Books, 1988, 152-215.
 - 16 Ibid, 13.
 - 17 E. D. Hirsch, Jr. & Linda Bevilacqua ed., *What Your Preschooler Needs to Know: Get Ready for Kindergarten*, New York: Bantam Dell, 2008, 203.
 - 18 E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, New Haven, London: Yale University Press, 2009, 13.
 - 19 Anne E. Cunningham & Keith E. Stanovich ed., “Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later,” *Developmental Psychology*, Vol. 33, No. 6, 1997, 934-945.
 - 20 E. D. Hirsch, Jr., *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*, 11.
 - 21 ここに述べている「記号から音と言葉に変えること」は読者が書いてあるものを音に出して読んで、理解して自分の言葉に変えることである。
 - 22 E. D. Hirsch, Jr., *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*, 23-25.
 - 23 Ibid, 27.

- 24 Ibid.
- 25 Ibid, 35.
- 26 E. D. Hirsch, Jr., “Fairness and Core Knowledge,” 9.
- 27 E. D. Hirsch, Jr., *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*, 107–108.
- 28 Ibid, 36.
- 29 Ibid, 38.
- 30 Ibid, 38–45.
- 31 Ibid, 72–76.
- 32 E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*.
- 33 E. D. Hirsch, Jr. & Joseph F. Kett & James Trefill ed., *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston: Houghton Mifflin, 2002, xiii–xiv.
- 34 Ibid.
- 35 E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, 16.
- 36 ハーシュは、4年生における「リーディング」のギャップが1年生の知識不足の問題であると分析した。4年生におけるギャップを解消するためには、1年生から持続性を持つ知識の必要性を強調した。そのためには、CKSを設立し、持続性を持つ知識があるからこそ、ギャップ解消ができ、学生の間における「公正」が実現できると論じた。(E. D. Hirsch, Jr., “Fairness and Core Knowledge,” 1–11.)
- 37 「多文化主義」には、一般的に多様な解釈がある。通常, 「多文化主義」は「国民国家は一文化, 一言語, 一民族によって構成されるべきだとする『同化主義』に基づくこれまでの国民統合政策を否定する」ものとして理解されている。関根政美は, 「多文化主義」を大きく三つに分類される。第一の立場は, 「シンボリック多文化主義」と呼ばれるものである。これは, 同化主義に近いものであり, 年に数回の多文化フェスティバルなどの機会に多民族の伝統芸能の披露をみとめるが, それ以上の文化・言語の多様性を認めようとする。第二の立場は, ある程度積極的に多文化・多言語の存在を認めようとする「中庸な多文化主義」とよばれるものである。第三の立場は, 積極的に多文化・多言語の存在を認めようとする「急進的な多文化主義」とよばれるものである。「中庸な多文化主義」も, リベラル多文化主義, コーポレート多文化主義と連邦制・地域分権多文化主義に分けられている。「急進的な多文化主義」は, 分断的多文化主義と分離・独立主義多文化主義に分類されている。(関根政美著『多文化主義社会の到来』, 朝日新聞社, 2000, 41–42, 50–59.)
- 38 E. D. Hirsch, Jr., “Toward a Centrist Curriculum: Two Kinds of Multiculturalism in Elementary School,” 3.
- 39 CKSとは, アメリカにおける性別, ジェンダー, 民族, または地理的要因を問わず, CKFがすべての学生に安定して一貫したCKを提供するために必要な厳密的で統合的な一連のプロセスである。(Ibid, 5–6.)
- 40 <http://www.coreknowledge.org/core-knowledge-schools>, 20101011 取得.

E. D. ハーシュ, Jr. における「低学年期的文化的リテラシー」論の意味

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, 149.

⁴⁴ The University of the State of New York: The State Education Department, *Overview of Charter School Performance in English Language Arts, Mathematics, and Science and Analysis of Student Subgroup Performance for Carl C. Icahn Charter School (The)*, 2006.

⁴⁵ 以下のグラフはニューヨーク州教育部の統計に基づいて作成した。初等レベルの科学における新しい査定は、2003年度から04年度にかけて初めて開始したので、2年間のデータだけが示されている。また、各科目の判定基準は以下英語の判定基準で参考する。

初等教育レベル—英語レベル—リスニング, リーディング, ライティング基準	
レベル 4	これらの学生は、基準を超えて、高い水準の州立試験に近づく。
レベル 3	これらの学生は、基準を満たして、継続的な安定成長で州立試験に合格する。
レベル 2	これらの学生は、基準を満たして、試験に合格するために追加のヘルプを必要とする。
レベル 1	これらの学生は、アカデミックレベルの学力不足が深刻である。

(Ibid, 5-7.)

⁴⁶ 以上の報告書により整理した。(Ibid.)

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ OECD, Programme for International Student Assessment, *The PISA 2003 Assessment Framework, Mathematics, Reading, and Problem Solving Skills*, Paris: OECD, 2003.

⁴⁹ E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, 124.

⁵⁰ Richard Nisbett, "Race, IQ and Scientism," In *The Bell Curve Wars*, Steven Fraser ed., New York: Harper Collins, 1995, 50-52.

⁵¹ Kelly Bedard & Insook Cho, *The Gender Test Score Gap across OECD Countries*, Santa Barbara: University of California: Department of Economics, 2007.

⁵² 児童たちが共有する知識のことである。

⁵³ E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, x-xii.

⁵⁴ Ibid, 86.

⁵⁵ ここで述べている「準備の多様性」は前の学年から次の学年への進級の準備の多様性を意味している。その段階において、学生ごとの成績、リテラシー能力

は多様である。(Harold W. Stevenson, *The Learning Gap: Why Our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*, New York: Summit Books, c1992.)

⁵⁶ ここで述べている「公正」のギャップとは、社会・経済的に優位に立つ学生と劣位にある学生の間におけるリテラシーに関する成績のギャップを意味している。持続性のある知識を獲得することにより、優位と劣位の間におけるギャップ、すなわち不公正のギャップが解消できる。これによって、「公正」のギャップが縮まる。(E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, 144.)

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ E. D. Hirsch, Jr., “‘You Can Always Look It Up’… Or Can You?” 1-4.

⁵⁹ Ibid, 5-9.

⁶⁰ E. D. Hirsch, Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, xviii-xix.

⁶¹ Ibid, xix.

⁶² E. D. Hirsch, Jr., “Fairness and Core Knowledge,” 7-9.

⁶³ E. D. Hirsch, Jr., “‘You Can Always Look It Up’… Or Can You?” 8.