

Title	文化的リテラシー論と批判的リテラシー論における「内容を知る(knowing that)」ことと「方法を知る(knowing how)」こと
Sub Title	The analysis of cultural literacy and critical literacy from the framework of "knowing that" and "knowing how"
Author	翟, 高燕(Zhai, Gaoyan)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2013
Jtitle	哲學 No.131 (2013. 3) ,p.267- 295
JaLC DOI	
Abstract	This paper presents a review and assessment of knowing to explain the position of cultural literacy from the viewpoint of "knowing that" and "knowing how". The existing knowing understanding of cultural literacy is criticized by critical literacy, but it will be changed by using the interpretations of comparison between cultural literacy of E. D. Hirsch, Jr. and critical literacy. In the first part of this paper, a review of cultural literacy and critical literacy will be described. The second and third section, will analyze Hirsch's understanding of knowing contrasted with that of critical literacy theory from the framework of "knowing that" and "knowing how". Finally, this paper concludes with a discussion about new interpretation about "knowing how" of cultural literacy, and its effect to critical literacy on "knowing that".
Notes	投稿論文
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000131-0267">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000131-0267</a>

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

文化的リテラシー論と  
 批判的リテラシー論における  
 「内容を知る (knowing that)」ことと  
 「方法を知る (knowing how)」こと

翟 高 燕\*

**The Analysis of Cultural Literacy and Critical Literacy  
 from the Framework of “Knowing That”  
 and “Knowing How”**

*Gaoyan Zhai*

This paper presents a review and assessment of knowing to explain the position of cultural literacy from the viewpoint of “knowing that” and “knowing how”. The existing knowing understanding of cultural literacy is criticized by critical literacy, but it will be changed by using the interpretations of comparison between cultural literacy of E. D. Hirsch, Jr. and critical literacy. In the first part of this paper, a review of cultural literacy and critical literacy will be described. The second and third section, will analyze Hirsch’s understanding of knowing contrasted with that of critical literacy theory from the framework of “knowing that” and “knowing how”. Finally, this paper concludes with a discussion about new interpretation about “knowing how” of cultural literacy, and its effect to critical literacy on “knowing that”.

\* 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

1960年代末から1970年代初頭にかけて、「リテラシー (literacy)」概念が教育の舞台に登場した<sup>1</sup>。その背景には、P・フレイレ<sup>2</sup> (Paulo Freire 1921～1997) のラディカルな教育運動、1970年代のアメリカ合衆国における社会科学、言語学習における社会文化的な視点の発達と普及などを指摘することができる。J・P・ジー (James Paul Gee 1948～) は「リテラシーは社会、事業、文化などと密接に関連しており、各自の社会的、文化的、歴史的な背景に置き換えてみなければ、リテラシーを理解することは不可能である」<sup>3</sup>と述べている。教育に関しても、教育目的と基準を明確にするため、リテラシーの概念をさらに厳密に定義すべきであるとの議論がある<sup>4</sup>。フレイレのリテラシー論の継承者の一人であるP・L・マクラレン (Peter L. McLaren 1948～) は三つの分類からリテラシー論の分析を行った。彼は、カリフォルニア大学ロサンゼルス校の教授であり、フレイレによって切り開かれたリテラシー論を発展的に継承した人物の一人である。マクラレンは、『批判的リテラシー—政治、実践、及びポスト・モ

<sup>1</sup> Lankshear, C & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*, Buckingham [England]; Philadelphia: Open University Press, 3～7.

<sup>2</sup> フレイレは、ブラジル、ペルナンブコ州の州都レシフェで生まれた。彼は、ブラジル北東部での成人教育実践や識字教育実践をもとに、新しい識字教育方法を創造し、その後、約15年間にわたる亡命生活のなかで、被抑圧者の解放に焦点をあてた教育論を展開したことで世界的に知られている。今日、彼の影響は、識字教育の領域を超えて広がっており、ソーシャル・ワーク、教育学、および社会学の領域にまで強い影響力を与えている。(翟高燕 (2007). 『『自由のための知』を形成するリテラシー論—P・フレイレ以後の理論を手がかりとして』, 慶応義塾大学社会学研究科, 26. Lankshear, C. & Knobel, M. *New Literacies*, 3～7.)

<sup>3</sup> Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, London ; Bristol, PA: Taylor & Francis, xii.

<sup>4</sup> Lankshear, C & Knobel, M, *New Literacies*, 7～10.

ダン』(*Critical Literacy, Politics, Praxis, and the Postmodern*)の編著者として、その序文において「リテラシー研究を専門分野として洞察をさらに明確にすること」<sup>5</sup>を自らの研究課題としてあげている。

リテラシーをめぐる活発な論争が行われているアメリカ合衆国において、マクラレンは、リテラシーに関する論争の立場を「機能的リテラシー (functional literacy)」論、「文化的リテラシー (cultural literacy)」論、「批判的リテラシー (critical literacy)」論の三つに分類した。マクラレンの分類によると、機能的リテラシーは主に生徒たちが簡単な文章を解読できるようなテクニカルなスキルである。文化的リテラシーとは、国の政治的、文化的な生活に必要とされるような文学、歴史から得られる教訓などを習得することである。また、批判的リテラシーとは、リテラシーの背後にある政治性に注目し、社会における抑圧者を批判できるような市民を養成し、より正当で、公正で、民主的な社会を実現するためのものである<sup>6</sup>。このように、今日のリテラシー議論において、機能的リテラシー、文化的リテラシー、批判的リテラシーが、しばしば分離された枠組みであるかのように論じられている。

これらの分類を背景に、フレイレは、今日までのリテラシー教育は主に「知られている (known)」ことに重点をおきつつ展開されてきた<sup>7</sup>と論じていた。しかし本稿で、この論調に対し、まず三者を分離したものとして論ずるリテラシー理解を解きほぐし、今日のリテラシー論を再考する上での一つの基礎作業として、1980年代のアメリカ合衆国において展開された、

<sup>5</sup> Lankshear, C. & McLaren, P. L. (1993). *Critical Literacy-Politics, Praxis, and the Postmodern*, Albany: State University of New York Press, xvi.

<sup>6</sup> McLaren, P. L. (1988). "Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy," *Harvard Educational Review*, 58 (2), 213~214. (Nov 8th 2011, <http://people.cohums.ohio-state.edu/graff40/GraffBIOabbreviated.pdf>)

<sup>7</sup> Shor, I. & Freire, P. (1987). "What is the 'Dialogical Method' of Teaching?" *Journal of Education*, 169 (3), 13.

E・D・ハーシュ, Jr.<sup>8</sup> (Eric Donald Hirsch, Jr. 1928～) の文化的リテラシー論に着目する。周知のごとく、1980年代は、アメリカ合衆国で様々な教育改革が活発に行われた時代である。アメリカ合衆国の公共哲学の主流であった福祉リベラリズムに代わって新保守主義が急速に台頭し、R・W・レーガン (Ronald Wilson Reagan 1911～2004) 政権によって国内外における様々な政策の指針が示された。これらの指針は「小さな政府」を通して強いアメリカ合衆国の再生を目指したものである。当時のレーガン政権は、経済を活性化させるための政策を優先して推進した<sup>9</sup>。さらに、1983年に怒涛のごとく現れた報告書は、それ以前の教育によって引き起こされたアメリカ合衆国の卓越性運動に注目した。これらの教育報告は多様な教育目標を持っていたが、リテラシー教育を優先事項とする認識において一致を見ていた<sup>10</sup>。

もっともこれまでのリテラシー教育において、ハーシュのリテラシー論に関する研究には二重の意味で見過ごされている点があった。一点目、すべての生徒に「標準言語・文法、記号・語彙の知識だけでなく、どれぐらいとどのような知識が必要とされるのを『知る』ことも必要である」<sup>11</sup> こと、そして二点目、すべての「子供が持っている背景知識」の「多様性に

---

<sup>8</sup> ハーシュは、コア・ナレッジ財団 (Core Knowledge Foundation) の創設者である。ハーシュは、著しい不平等、特に不利な立場におかれた (disadvantaged) 子供が、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ち、教育について考え続けた。(Schulthies, A. E. "E. D. Hirsch, Jr." In *Scribner Encyclopedia of American Lives, Thematic Series: Sports Figures*, Markoe, A. & Jackson, K. T. (Eds.). (2003). New York: Charles Scribner's Sons.)

<sup>9</sup> National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: a Report to the Nation and the Secretary of Education*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

<sup>10</sup> Ascher, C. (1984). *The 1983 Educational Reform Reports*. Eric/CUE Digest 22. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

<sup>11</sup> Hirsch, E. D., Jr. (2005). "Education Reform and Content: The Long View," *Brookings Papers on Education Policy*, Washington: Brookings Institution Press, 11.

より、子供達が必要とする多様な知識と経験を考慮」した上で、「すべての人が知るべき一般知識概念」<sup>12</sup>を提供するという、こと、である。

そもそもハーシュが文化的リテラシー論を精力的に執筆していた1980年代は、折しもアメリカ合衆国における教育改革の時期と重なり合う。それゆえ、ハーシュのリテラシー論を視野に含み入れることで、はじめて文化的リテラシーの意義を十全に捕捉することができると考えられる。本稿では、アメリカ合衆国および日本における先述の研究動向、ハーシュを取り巻く批判的リテラシー論による「内容を知る」ことの批判に対峙しつつ、ハーシュによって提唱される文化的リテラシー論における知の理解、特に、「方法を知る」こととしての理解、位置付けを中心に検討を加えることにしたい。

そのため、G・ライル (Gilbert Ryle 1900~1976) による「内容を知る (knowing that)」ことと「方法を知る (knowing how)」こと<sup>13</sup>から、文

<sup>12</sup> Hirsch, E. D., Jr. (2007). *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*, New York: Houghton Mifflin Company, 40~43.

<sup>13</sup> オリヴィエ・ルプール(著), 石堂常世, 梅本洋(訳) (1984). 『学ぶとは何か—学校教育の哲学—』, 東京: 勁草書房. 戸田山によれば、知っている用法としてよく挙げられるのは、「ことを知っていること (knowing-that)」と「どうやってやるのかを知っていること (knowing-how)」である。(戸田山和久(2002). 『知識の哲学』, 東京: 産業図書, 5~7.) この知識に関する区別は、ライルが『心の概念』において導入したものだ。ライルによれば、人間の知性 (intellect), より正確に人間の知的能力 (intellectual power) と知的行為 (intellectual performance) について語るということはすなわち、理論化の本質をなす一連の特殊な作業について語ることである。これらの作業の目標は真なる命題ないし事実についての知識を獲得することである。この「内容を知る」ことに、命題形式をとる。そして、「内容を知る」ことが表す原理は、命題を通して分かち与えることができる。さらに、「内容を知る」ことを獲得するためには、命題を理解し構成する能力を必要とする。「方法を知る」ことは、「なにごとかを行う仕方を知っていること (to know how to perform tasks)」を意味し、方法的知識とも訳される。「方法を知る」ことも三つの特徴を持っている。「方法を知る」ことはある種の事柄を行う能力がある、或いはその仕方を知っているということである。そして、「方法を知る」ことを持つ人は、物事を行う際に、その規則或いは基準を満たさなければならない。さらに、この「方法を知る」ことも一つの能力として、その人に繰り返し使用できるという。両者の関係は相異だけでなく平行でもあ

化的リテラシー論における「方法を知る」ことを再吟味する。具体的には、文化的リテラシー論とフレイレ、M・W・アップル（Michael W. Apple 1942～）<sup>14</sup>の批判的リテラシー論の対比を通して、二つの柱から論考を展開していく。まず、文化的リテラシー論と批判的リテラシー論の双方とも「内容を知る」と「方法を知る」ことを共有し、共通する視点を持ちながらも分岐していることを明らかにする。これにより、従来の文化的リテラシー論が「内容を知る」ことだけに偏っているという論調を再吟味する。そして、「内容を知る」と「方法を知る」ことのそれぞれの内部を細分化し、文化的リテラシー論における「方法を知る」と批判的リテラシー論における「内容を知る」ことの問題を論じる。さらに、文化的リテラシー論が「内容を知る」と「方法を知る」ことの両方を共有することから、いままで文化的リテラシー論が「内容を知る」ことだけに偏っているという、批判的リテラシー論者の批判に対して対抗できる部分が存在することを明らかにする。

本稿の構成として、まず文化的リテラシー論に対する批判を整理する。問題点を発見した上で、文化的リテラシー論と批判的リテラシー論における知識理解を「内容を知る」と「方法を知る」との両側面から分

---

る。「……か否か」を尋ねると同時に「いかにして」と尋ねることもできる。「方法を知る」ことは「内容を知る」ことによって定義することはできない。（Ryle, G. (1984). *The Concept of Mind*, Chicago: The University of Chicago Press, 26～27, 28, 199, 28～32. ギルバート・ライル(著), 坂本百大, 宮下治子, 服部弘幸(訳) (1987). 『心の概念』, 東京: みすず書房, 25.)

<sup>14</sup> アップルは、ニュージャージー州バターンソンのユダヤ人労働者階級の家に生まれ、小学校教師を経験した後、1970年にコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジから教育学博士の学位を取得し、現在はウィスコンシン大学マジソンで教えている。（Apple, M. W. & Buras, K. L. (Eds.). (2006). *The Subaltern Speak: Curriculum, Power, and Educational Struggles*, New York: Routledge.）1980年代の社会状況を背景に、リテラシーについての論争も活発に展開されていた。（Apple, M. W. (2005). "Doing Things the 'Right' Way: Legitimizing Educational Inequalities in Conservative Times," *Educational Review*, 57(3); McLaren, P. L. "Culture or Canon?" 213～214.）

析する。主に文化的リテラシー論と批判的リテラシー論との対比を通して、文化的リテラシー論が「内容を知る」ことだけでなく「方法を知る」ことをも包摂することを明らかにするとともに、「方法を知る」ことも含んでいる理論としての意義を再評価することを目指すことになる。

## 2. 文化的リテラシーの「知ること」に関する先行研究

近年、ハーシュの文化的リテラシー論における「内容を知る」ことの不当性を示唆する研究が立ちあられつつある。H・J・グラフ（Harvey J. Graff）によれば<sup>15</sup>、ハーシュの概念は方程式のようで、単なる知識が交流の基礎、リテラシーが知識の基礎、文化的リテラシーがリテラシーの基礎というように固定的なものとされる。ハーシュによる文化的リテラシーにおける背景知識がすべての目標を実現できるかどうかは不明である。さらに、ハーシュの長期・短期記憶の差異を区別しない読解は、「理解（comprehending）」などの機能を果たしていないともいう<sup>16</sup>。

S・アロノウイツ（Stanley Aronowitz 1933～）とH・ジルルー（Henry Giroux 1943～）は、「学校がどのように社会的・文化的に再生産するためのエージェンシーとして機能し、また、読むことにかかわる様々なアプローチを通して学校がいかにマイノリティの子供たちを抑圧しているのか、という点を黙殺している」<sup>17</sup>としてハーシュを批判している。また、D・マセード（Donaldo Macedo）は『パワーのリテラシース（literacies）—アメリカ人が知ることを許さないもの』（*Literacies of Power: What*

<sup>15</sup> グラフは、オハイオ州立大学の英語と歴史の教授であり、リテラシー研究の有名な学者である。彼は、社会および文化史における研究とリテラシーの歴史研究で広く知られている。（Graff, H. J. (2011). *Literacy Myths, Legacies, and Lessons: New Studies on Literacy*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.）

<sup>16</sup> Graff, H. J. (1989). "Critical Literacy versus Cultural Literacy Reading Signs of the Times?" *Interchange*, 20(1), 46~52.

<sup>17</sup> Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 45.

*Americans are not Allowed to Know*) において、すべての人間が世界における批判的知識 (critical knowledge) を獲得する必要性から、パワーとしてのリテラシーの必要性を強調した<sup>18</sup>。さらにマセードによれば、ハーシュは『すべてのアメリカ人が知っておく必要のあるもの』を論証するために、学校は過程を重視するのではなく、我々の共通文化 (common culture) の背景知識 (background knowledge) に根ざしている内容 (content) を再度重視すべきであると述べた<sup>19</sup>、という。しかし、こうした背景知識といったものを提案したハーシュの文化的リテラシー概念には多くの問題が潜んでいる。マセードによれば、ハーシュの文化的リテラシーにおける文化は過去の遺物であり、単なるコミュニケーションの手段である。彼の言う共通文化、背景知識は凍結化された百科事典であり、文化の権力 (power) と政治 (politics) を無視している。さらに、ハーシュによって選択した事実もすべてのアメリカ人が知っておくべきものであり、自らの意思で知る (knowing) こととは異なる。これは、設計された「有害な教育方法」(poisonous pedagogy) の表れ的一端である。このような教育は単なる社会上昇の手段にすぎず、事実 (facts) の世界から離れている。また、その文化的リテラシーの語彙リストも断片化した知識であり、つまりアフリカとアジア・アメリカ合衆国に関する知識、アメリカ合衆国優位の文化を強調したものばかりである<sup>20</sup>。

小柳正司は、『リテラシーの地平—読み書き能力の教育哲学』の第五章、「文化的リテラシーと国民の記憶」において、「文化的リテラシーによれば、読み書きを実行するには背景知識 (background knowledge) をどれほど所有しているか否かと関係がある」という<sup>21</sup>。彼が述べたように、文

<sup>18</sup> Macedo, D. (2006). *Literacies of Power: What Americans are not Allowed to Know*, Boulder, CO: Westview Press, 67~68, x, ix, 21.

<sup>19</sup> Ibid, 39, 65.

<sup>20</sup> Ibid, 65~69.

<sup>21</sup> 小柳正司 (2010). 『リテラシーの地平—読み書き能力の教育哲学—』, 岡山: 大

化的リテラシー論に対する「批判的対抗理論」として展開されているのが批判的リテラシー論である。リテラシーの獲得は、知識と権力の関係、すなわち知識の意味内容をめぐって展開されるポリティックスを批判的に認識するなかでこそ行われるべきだと論じられている。リテラシーはそれ自体、「権力関係がたち現れる結節点」としてとらえるべきだということを、批判的リテラシー論は提起しているとされるのである<sup>22</sup>。また、共通文化知識の解釈に日本で先鞭をきいた荒木道利は、「ハーシュによる共通文化知識は、全てのアメリカ人が共有すべきものであり、かつ有用で継承する価値のあるものである。この共通文化知識の中心には伝統の継承という考え方があがるが、新たな要素が次々と加わることで、古い考えは使いものにならなくなっていく。文化的リテラシーにおける共通文化知識は、アメリカ人すべてのためであるとハーシュは強調し、共通文化を持つことにより社会における不平等が解消され、この共通文化には文明全体も包含される」<sup>23</sup>というのである。谷川とみ子もハーシュの唱える「共通性」を前提とした上でのリテラシー論を取り上げ、主流文化の視点にたつハーシュの理論を批判的に分析した<sup>24</sup>。

以上のように、近年における文化的リテラシー批判は、文化的リテラシー論が「内容を知る」ことと「方法を知る」ことを十分に視野に含み込んでいるにも拘らず、文化的リテラシーを専ら「内容を知る」こととして理解しようとする傾向にある。以下、こうした批判の妥当性を吟味するために、具体的に「内容を知る」ことと「方法を知る」こととの含意を見ていく。

---

学教育出版。

<sup>22</sup> 同上。

<sup>23</sup> 荒木道利 (1994). 「E・D・Hirsch, 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, 1~11.

<sup>24</sup> 谷川とみ子 (2001). 「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, 11~20.

### 3. リテラシー論における「内容を知る」こと

ハーシュによる「内容を知る」ことは、主に背景知識を前提とした共有知識である。批判的リテラシー論者による「内容を知る」ことは、①多様な知、②変化しつつある知、と③社会関係によって再生産され、妥協された学校知の三つである。

#### 3.1 批判的リテラシー論における「内容を知る」こと

1980年代のアメリカ合衆国での諸論争において、知識の概念が絶えず激しい非難的となっていた。どのような知識が教えられたり、試験されたりすべきかを定義しようとする試みが、異なる考えを持った学者たちの間の溝を広げた。知識は力であり、知識をもっているものが論争を支配し、遂には社会における権力構造をも支配するようになる、という所論が今も有効である<sup>25</sup>。

20世紀の後半以降、現代の教育理論に対する批判として、ポスト・モダンの教育理論が提唱されるようになった。このポスト・モダンの教育理論は、理論知・身体知・感性知・行動知のような「多様な知」を重視しながら、人間の多焦点的、重層的なアイデンティティ形成を重視している。この理論は主に、学校に参加している人々の差異に焦点を当て、他者性や周辺性からの語りかけに注目する<sup>26</sup>。フレイレもまた、社会の縁辺に生きる非識字者に注目し、彼らを対象とした、批判的意識の獲得に向けた解放的なりテラシー教育を広い範囲で実施していた。彼によると、知識は対話

<sup>25</sup> Ravitch, D. (2001). *Left Back: A Century of Battles over School Reform*, New York: Simon & Schuster, 450~451. ダイアン・ラヴィッチ著、末藤美津子、宮本健市郎、佐藤隆之訳 (2008). 『学校改革抗争の100年—20世紀アメリカ教育史』、東京：東信堂。

<sup>26</sup> 早川操 (2001). 「ポスト・モダンの人間形成論再考—アイデンティティ形成のパラダイム展開」, 増渕幸男、森田尚人編 (2001). 『現代教育学の地平—ポストモダニズムを超えて』、東京：南窓社、191~195.

関係における、特定の文化と歴史背景の文脈による行動から誕生するものである。真の知識も実践を通して、行動と省察の真の統一を通してもたらされる批判的意識によって獲得される。

批判的リテラシー論者の一員としてのアップルは、「我々が生徒に学んでほしいと思う知識の種類を三つのタイプに分類した。それは、『である (that)』、『どのように (how)』、『ための (to)』という三種類の知識である<sup>27</sup>と述べ、知識を事実に基づくものと、技能的なもの、および価値志向的なもの (dispositional) の三種類に区分した。知識を三つに細分化しながらも、「この三つの知識を組み合わせることが重要である」と強調し、「この組み合わせ」からなる知識を批判的リテラシー<sup>28</sup>と定義づけた。すなわち、人々が知識に関心を持つために、単純に事実や技能的なものを身に付けるだけでなく、社会という集団において、民主的な集団の一部として協力して行動する。この行動においても、より上級の批判的かつ探求的な技能が必要とされるが、この必要技能を養成するためには、以上のような知識を組み合わせることが重要である、というのである。

アップルはリテラシー周辺の力関係を重視し、知識の再生、獲得について言及した。彼は、子供たちがマイノリティであるかどうか関係なく、すべての子供に、個別の学術科目と高い水準の知識を教えることに賛成した。しかし、彼はアメリカ合衆国におけるオフィシャルな知識は一種の力関係の妥協だと認識した<sup>29</sup>。彼は社会におけるマイノリティ集団に重心を置くことが重要であると認識し、単語と世界を「知ること」に積極的な態度を表明した。その理論の重点はマイノリティの子供の知識から社会を認識することである。しかし、社会における力関係にはマジョリティとマイノリティの存在が相互に影響しあっている。マイノリティの子供の視点だ

<sup>27</sup> Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge, Democratic Education in a Conservative Age* (2nd Ed.), New York: Routledge, 42.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Hirsch, E. D., Jr. "Education Reform and Content," 195, 174.

けから知識を知り、マジョリティを見捨てるという可能性もある。

「一部の人によい事と思われる事柄も、他人からすると悪く思うこともある。知識も同じである」<sup>30</sup>。この観点から、現在において、一番価値のある知識は権力と関係しているとも理解できる。この権力は、二つの次元で作用するために動かなければならない。第一の次元は、「現実」を管理し、知り得るものに単純化することにある。第二の次元は、この言説的に（社会政治的に）構成された現実を真実として人々に認めさせることにある。例えば、教材が市場・資源と政治・経済の制約によって出版されたり、知識が中立的なものではなく、政治的・批判的な面と強く関係しているといった事態である。「学校のための知識選択や体系化は、イデオロギーの過程、すなわち特定の諸階級や社会諸集団の利益のための過程である。この過程は『文化的編入 (cultural incorporation)』ともいえる」<sup>31</sup>。アメリカ合衆国における学校知識は、紛争や交渉の結果である。しかしながら、学校における文化にも支配的な文化と対抗的文化が存在しており、相互の闘争により、敗北と勝利の交差が存在する<sup>32</sup>。主流文化としての支配文化が優位を占めるだけでなく、非主流文化も優位に立つ場合があるということである。アップルによれば、アメリカ合衆国における知識は、多様な文化的交替で形成された妥協の賜物なのである。これらの妥協の結果として、文化的リテラシーによる「内容を知る」ことも、アップルによる妥協された知識という批判の一部として成り立っている。

### 3.2 文化的リテラシー論における「内容を知る」こと

ハーシュの文化的リテラシー論の起点となったのは、『文化的リテラシー—すべてのアメリカ人が知っておく必要のあるもの—』(Cultural

<sup>30</sup> Apple, M. W. *Official Knowledge*, 43~44.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 44~46.

<sup>32</sup> *Ibid.*, 53~54.

*Literacy: What Every American Needs to Know*) という著作であった。この著作の中で、ハーシュは、「私たちの公の談論において暗黙の前提となっている具体的な情報をどれだけ知っているかに、真の読み書き能力の成否がかかっている」と主張した<sup>33</sup>。そもそも、ハーシュのいうリテラシーは単なる記号の解読ではなく、それは意思を伝達させ、情報を伝達しようとする行為である。こうした読者と作者の間の意思疎通は、暗黙の共有された知識を基盤としてはじめて成立する。共通文化の重要性を主張し、文化的教養の修得を全面的に押し出すハーシュの文化的リテラシー論は、こうした論理によって導き出されている。

ハーシュによれば、コア・ナレッジ (Core Knowledge: 以下 CK と表記する) は生徒たちが高度な読む能力を取得する手助けとなる。CK の読む能力は累積的で、一般知識と言語の広い経験に依存する<sup>34</sup>。その上、読む成績には著しく長時間が必要であり、単年の学期ではなく、数年の期間が必要である。しかし、誰も主流知識を所有することが必須条件であると言えないが、必要条件とは言えるだろう<sup>35</sup>。CK の必要性が強調されているが、すべての学習者の必須条件としてではない。

ハーシュは知識の内容を重視した。彼の著作『ピアソン・ラーニング・コア・ナレッジ: 歴史と地理』 (*Pearson Learning Core Knowledge: History and Geography*) において、コア・カリキュラム (Core Curriculum: 以下 CC と表記する) に即した歴史教材内容を以下のように決めている。具体的には、ラッシュモア大統領 (幼稚園)、西洋についての探求 (1 年生)、市民権力指導者と移民・市民権 (2 年生)、最初のアメリカ人 (3 年生)、アメリカ

<sup>33</sup> Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston: Houghton Mifflin, 150. E. D. Hirsch, Jr. [ほか著], 中村保男, 川成洋監訳 (1997). 『アメリカ教養辞典』, 東京: 丸善株式会社, 7.

<sup>34</sup> Hirsch, E. D., Jr. "Education Reform and Content," 178~179.

<sup>35</sup> Hirsch, E. D., Jr. (1999). *The Schools We Need: and Why We Don't Have Them*, New York: Anchor Books, 7~8, 12.

ン改革者、および初期大統領（4年生）、アメリカ原住民と文化と闘争（5年生）、移民とアメリカ合衆国における工業化と都会化（6年生）、というような内容である。例えば、2年生の段階において、生徒たちに市民権利運動、特にアフリカン系アメリカ人の内容が記載されている。これらの知識を決める基準もすべてのアメリカ人が平等な権利を与えられるためである<sup>36</sup>。

さらに、ハーシュはすべての人が知るべき一般知識概念を提唱した。彼はこの知識を背景知識と共有知識に分類した。教材を理解する前に、子供にはそれぞれの背景知識がある。よって、多様性をもって読むことが、子供達が必要とする多様な知識と経験を考慮した上で行われるべきである<sup>37</sup>。学業進歩を遂げるための技術と知識を提供するのは、学校の義務である。この義務を果たし、さらにギャップを縮小するために、生徒たちに共有知識を前提とした教育を提供すべきである。換言すれば、共有知識の蓄積は、最低限に行い、最初の一年生の他の同級生と批判技術、基本知識、語彙を共有し、学ぶ準備ができるようになるためである<sup>38</sup>。

#### 4. リテラシー論における「方法を知る」こと

ハーシュは正統性を持った知としての文化的リテラシーの概念を提示した<sup>39</sup>。文化的リテラシーは名前、言葉、行事と教養のあるアメリカ人が熟知している項目、すべての人に共有されているものを指している。それは

<sup>36</sup> Hirsch, E. D., Jr. (Ed.). (2002). *Pearson Learning Core Knowledge: History and Geography, Grades K-6*. Parsippany, NJ: Person Learning Group.

<sup>37</sup> Hirsch, E. D., Jr. *The Knowledge Deficit*, 40~43.

<sup>38</sup> Hirsch, E. D., Jr. *The Schools We Need*, 23~24.

<sup>39</sup> ハーシュは、『私たちが必要とする学校：我々はなぜそれらを持っていないか』という本は「伝統的 (traditional)」でもなく「進歩的 (progressive)」でもない、それはただ実用的である。この実用的な論旨から、ハーシュは、彼のベストセラーの『文化的リテラシー』とアラン・ブルーム (Allan Bloom) の『アメリカン・マインドの終焉—文化と教育の危機』が、一般文化現象の象徴として関連つけられている、と強調した。しかし、このような関連は非常に珍しい、二冊の著作は異なるだけでなく根本的に正反対である。(Hirsch, E. D., Jr. *The Schools We Need*, 7~8, 12.)

アメリカ人が話し読む文脈であり、アメリカ人をアメリカ化する一部である。しかし、文化的リテラシーは色や動物など、専門家だけが知っている専門知識ではなく、共通知識 (common knowledge) より高いレベルのものであり、専門知識と一般知識の間のものである。さらに、文化的リテラシーは現在起こっている出来事の理解を手助けでき、現在も通行している知識である<sup>40</sup>。

しかし、批判的リテラシー論者としてのアップルは様々な問題状況に着眼し、多くのアメリカ合衆国の教育機関が、高い中退率、機能的リテラシーの後退、基準と訓練の損失、本当の知識 (real knowledge) と経済的に有用なスキルを教えることへの失敗、標準テストにおける低い成績などの失敗経験を積み重ねていると指摘した。さらに、批判的リテラシー論者は文化的リテラシーがマジョリティとマイノリティの間の公平が実現できるかどうか、生徒が批判的思考を持てるように教えられるかどうかについて、疑問を抱いた。このような批判から、文化的リテラシーは批判的リテラシーに批判され続けている概念として捉えられてきている。そして、批判的リテラシー論者も周辺知に注目し、周辺から知ること、すなわち「方法を知る」ことの視点からハーシュ批判を行ってきた。それらの批判の対象も主にハーシュによる文化的リテラシーの語彙リスト、すなわち「内容を知る」ことである。彼らは「内容を知る」と「方法を知る」ことの両方から、ハーシュの「内容を知る」ことを問題として扱っている。換言すれば、彼らはハーシュのリテラシー論に「方法を知る」ことが存在していないように理解しているとも見える。

だが、ハーシュによる文化的リテラシー論にも「方法を知る」ことが存在している。彼による「方法を知る」とは、「学びの方法を知ること」

<sup>40</sup> Hirsch, E. D., Jr., Kett, J. F. & Trefil, J. S. (Eds.). (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York: Houghton Mifflin Company, x~xi.

文化的リテラシー論と批判的リテラシー論における「内容を知る」と「方法を知る」と

および「系統的に記述された世界を知ること」の二点である。それに対し、批判的リテラシー論者による「方法を知る」とは、「主導的に知ること」、「世界を名づけることを知ること」そして「社会構造との関連を知ること」の三点である。以下詳しくこれらを見ることにする。

#### 4.1 批判的リテラシー論における「方法を知る」と

フレイレを嚆矢とするリテラシー論は、すでに「知られていること」を強調する見解とは袂を分かち、「主導的に知る」へとリテラシー教育の重心をずらしている。また、その「主導的に知る」過程においても、批判的に意識しながら省察することを心がけさせている。この「知る」ということに関して、フレイレによれば、「知るのは個人的な枠にもかかわらず、社会的な事件である」という。また、「知る」ということは、単なる「知る」行為を意味するのではなく、「私達は自分が知っていることを自覚して」おり、また「自分が知らないことも分かっている」ということも含むのである。このような「知る」という行為についての把握を前提として、フレイレは「対話」の手法を用いて学習者に自分自身の状況を反省させ、世界を批判的に認識させることを試みる<sup>41</sup>。このようにして構築された「知識」は、決して抽象的・静態的な理論・思考ではなく、それは人間自身の実践を通じた動的な世界の認識であり、「知る」行為は、現在存在している事実、あるいは実物の存在理由を探求するためのものである。「知る」は設定されている目標を達成することではなく、それは一種の旅のようなものである。世界に生き、世界と関連した、ある意味で結末のない省察とアクティブな実践によって構成される旅である<sup>42</sup>。

従って、フレイレの想定する知識は、実践から生成された、常に不完

<sup>41</sup> Shor, I. & Freire, P. "What is the 'Dialogical Method' of Teaching?" 13.

<sup>42</sup> Peters, M. L., Lankshear, C. & Olssen, M. (Eds.). (2003). *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis*, New York: Peter Lang, 171~172.

全・不安定なものである。フレイレは以下のように述べている。<sup>43</sup>

知識は常に変化している。換言すれば、「知る」行為には、歴史的眞実性がある。今日の知識は明日、必ずしも同じであるというわけではない。知識は現実の移動と変化という範囲が適合したものである。

彼は成人のリテラシーの過程を「自由のための文化行動」と認識し、学習者は、「知的行為」により、自身の周囲の文化を批判的に認識しつつ、行動しながら自分の世界を積極的に反省することができると強調している<sup>44</sup>。このような批判的な「知的行為」により人間はリテラシー能力を身につけ、世界を転換しようと試みる意識がますます強化されていく。

そして、「知識」が変容的・動態的なものである以上、「知る」行為もまた、永続的な発見の過程である。行動しながら省察するという不断の過程によって、知識の習得がなされるのである。「知識」は歴史性を持っており、常に発見過程の中に存在している。すなわち、フレイレ理論、及び批判的リテラシー論においては、絶対性を持つ「知識」は存在しない。従って、逆に絶対的な「無知」というものも存在しない。「すべてのことを知る人がいないのと同じく、すべてのことについて無知な人もいない」<sup>45</sup>のである。このような絶対性への批判から、「知る」という行為の実現に際しては、教師と生徒の双方による実践への参加が強調されるべきであろう<sup>46</sup>。「知る」という行為の目的は、人間としての権利を表現することである。人間は、批判的リテラシー教育を手掛かりとして、自分が動物のように、

<sup>43</sup> Ibid, 169~183.

<sup>44</sup> Freire, P. (1970). "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom," *Harvard Education Review*, 40 (2), 205.

<sup>45</sup> Peters, M. L., Lankshear, C. & Olssen, M. *Critical Theory and the Human Condition*, 172.

<sup>46</sup> Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 49.

「その本質のままに存在するもの (beings in themselves)」ではなく、「自分のために生きている (beings for himself)」と自覚することができる。また、リテラシー教育の過程において、人間は自分の思考と行動の鎖を打ち破るのである。自分の考えと感じたこと、自分が希望したことを批判的に意識した上で、自己の意思で自由に行動することができるようになる。

さらに、アップルは批判的思想を根底におき、学校で使用されている公式知識を批判しつつ、自らの知識概念を構築した。学校で扱われる知識(学校知)や潜在的カリキュラムの形式全体は、あるイデオロギーの関与を形にしたものであることが多い<sup>47</sup>。しかし、実際に「学校は階級関係に関わる経済的・文化的な再生産と、密接な関係を持っている。よって、学校には不平等社会における学校知識(不平等社会で必要とされる知識)の生産がある。すなわち、学校は権力集団の文化・知識の形態・内容を取り上げることで、文化的手段の特権を維持する」<sup>48</sup>という。学校での知識は権力集団によるものでありながらも、正統なものとして再生産された。アップルによれば、学校は人を振り分けする知識を正統化している<sup>49</sup>という。このため、学校における知識を理解するには、学校、社会、経済を含め総合的に考えなければならない。

ゆえに、アップルは、リテラシーを構築するための重要な要素が知識と文化であると述べた。批判的リテラシーにとって真の文化と知識は「世界を命名 (naming the world)」する権利を獲得することである。それは、「価値組織と力関係の生産者と再生産者」であるべきである<sup>50</sup>。すなわち、知識は単なるものではなく、社会組織及びその背後にある力関係を考慮に入れて新しく再生産されたものである。

<sup>47</sup> Apple, M. W. (1982). *Education and Power*, Boston: Routledge & Kegan Paul, 63~64.

<sup>48</sup> Ibid, 64~65.

<sup>49</sup> Ibid, 66.

<sup>50</sup> Apple, M. W. *Official Knowledge*, 42~43.

## 4.2 文化的リテラシー論における「方法を知る」こと

ハーシュは、「学び方を知ること (knowing how to learn)」は単なる学習 (learning things) より重要であると説いている。彼は、読解できることが如何に学びを「知る」ことの一部であるか、あるいは読者が単語と背景を知らないで自分の直面している状況を読解できるのか、と疑問を投げかけた。この疑問から、読解は単なる技能的なものではなく、それぞれの読者の背景と関連し、学びの方法を身に付け、次の読解を習得するという、一貫性を持った概念であるとも理解できる。

いままで、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向的に教授するハーシュの方法は「教師—生徒」関係の視点から不適切であり、また、意味を構成する重要性を無視し、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指摘された。T・H・エスティス (Thomas H. Estes) らの批判に象徴されるように、ラーニングにおける学習者の中心的な立場を考慮せず、無知な卒業生たちを誕生させたというのである。「学んだということは覚えたということであり、覚えたということは知ったということである」<sup>51</sup> とハーシュは強調するが、「ラーニング(覚え)」は「理解」を促進できるが、「理解」は「ラーニング」とはイコールではないとの批判が寄せられたのである<sup>52</sup>。しかし、その批判に対し、ハーシュは「もし私たちが多くの旧情報を格納できるなら、私たちは、私たちがすばやく新情報に対応することを可能にするアナロジーを生成することが容易であることを発見するだろう」<sup>53</sup> と反論した。ハーシュは読み書きにおいて、広範囲のバックグラウンドの知識が必要であると強調しつつ、旧情報があると、新しい情報がより吸収されやすいと述べた。「スタンダード英

<sup>51</sup> Estes, T. H., Gutman, C. J. & Harrison, E. K. (1988). "Cultural Literacy: What Every Educator Needs to Know," *Educational Leadership*, 46(1), 14~17, 15.

<sup>52</sup> Ibid.

<sup>53</sup> Hirsch, E. D., Jr. (1988). "Hirsch Responds: The Best Answer to a Caricature is a Practical Program," *Educational Leadership*, 46(1), 18~19.

語]で彼らの競争力をアップさせるのは、劣位におかれている生徒たちがアメリカ社会に融合できるようにするためであるとハーシュは論じている。

ハーシュは、標準言語・文法、記号・語彙の知識だけでなく、どのような知識がどれぐらい必要とされるのかを「知る」ことも必要であると強調した。この「知る」ことは、劣位におかれている生徒たちがより卓越した平等を獲得するためのものである<sup>54</sup>。この獲得の過程には、単なる知識内容として我々の社会に統合されるものを知るだけでなく、知識をどのように選ぶのかを「知る」ことも必要である。これも、主に多様な生徒の間における成績ギャップを縮小するためである。彼は劣位におかれている子供が立身出世・社会的成功への道を切り開く確実な方法であるという前提に立ち、主流文化の語彙・知識を獲得することを最重要視する。ハーシュの文化的リテラシー論において子供たちは、語彙の辞書的な定義を暗記するように知識を獲得することが求められ、そのような語彙・知識を手がかりとしながら、教材やアメリカ社会を理解する。ハーシュの想定する教材、アメリカ社会の「読み方」は、記述された世界を知ることである。

この記述された世界を知るために、コア・ナレッジ・カリキュラム (Core Knowledge Curriculum: 以下CKCと表記する)が必要とされている。このカリキュラムは、言語技芸 (language arts)、数学 (mathematics)、公民 (civics)、科学 (science)、芸術 (the arts) と人文 (humanities) の六つに分類されている。この「一貫的 (coherent)、蓄積的 (cumulative) 的なコア・カリキュラム」は、「言語と数学内容の部分で生徒にステップ・バイ・ステップで手続き的な知識 (procedural knowledge)」を習得させ、さらに、残りの科目について「順番的に中身のある知識 (content knowledge)」<sup>55</sup>を習わせるためのものである。ハーシュは学校でこのカリキュラムの実施を教育の前提として実施すべきだと強調した。

<sup>54</sup> Hirsch, E. D., Jr. "Education Reform and Content," 11.

<sup>55</sup> Hirsch, E. D., Jr. *The Schools We Need*, 236.

この観点から、ハーシュは学校が生徒たちにとって学びの重要な機関であり、もし劣位におかれている生徒（経済、民族、人種など不利な立場に置かれている人々を指す）がコア・ナレッジ学校のような所で学ぶ機会を与えられたら、よりよい学校成績と更なる平等を享受できるだろうと主張している。その理由としては、学校で学術的なものを学ぶには、劣位におかれている生徒が優位にいる生徒より、学校に対してもっと頼らなければならぬからである<sup>56</sup>。換言すれば、劣位におかれている生徒の家庭環境は多様であるので、彼らに知識を教えるには、学校という環境がより重要な役割を果たすのである。一貫したカリキュラムの前提で、生徒たちが「方法を知る」ことを実現するために、彼らに必要な共有知識（知識の蓄積によって習得される）を教授すべきなのである。

ハーシュの解釈によれば、文化的リテラシーはその時点で必要とされる知識の理解を手助けできるが、単にその時点での知識だけで留まらない。文化的リテラシーは持続性のある存在である<sup>57</sup>。すなわち、持続的に知ることともハーシュによる「方法を知る」として理解できる。ハーシュは知識習得に関する様々なギャップを解消する目的から、系統性のある「知る」ことに注目した。実際、1980年代において、アメリカ合衆国では入学前児童から8年生までの成績には様々なギャップが存在した。一番のギャップは、アメリカ合衆国の生徒の読み水準と他の先進国生徒の間の読み水準のギャップである。二番目のギャップはアメリカ国内における各集団の間におけるギャップ、すなわち平等ギャップである<sup>58</sup>。ハーシュはCKがこれらの問題を解決する有効な方法であると考えた。このCKを実施するにおいて考慮すべきは、生徒には共有知識と背景知識があるということである。背景知識において生徒の間にはギャップが存在している。このギャップ

<sup>56</sup> Hirsch, E. D., Jr. *The Knowledge Deficit*, 85~87.

<sup>57</sup> Hirsch, E. D., Jr. (Ed.). *Pearson Learning*, x~xi.

<sup>58</sup> Hirsch, E. D., Jr. (2006). "Strategic Thoughts—Undelivered Remarks," *Philanthropy Roundtable*, 10, Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.

文化的リテラシー論と批判的リテラシー論における「内容を知る」ことと「方法を知る」こと

プが存在したままで学校教育を行うと、そのギャップが拡大する方向へと進む。ギャップを縮小するため、すなわち生徒の全体的な学業水準を高めるには、共有知識を前提とする教育を提供すべきである。ハーシュにとって共有知識こそが学校から与えられるべきものである。子供の家庭環境に左右されず、すべての子供に学業的な知識と技術を提供することが、学校の義務である<sup>59</sup>というのである。

## 5. 文化的リテラシー論における「知ること」の考察

ハーシュは「教育改革と内容—長期展望」(Education Reform and Content: The Long View)という論文において、批判的リテラシー論者のアップルは学校改革の内容に反対していると述べたが、本質的な改革の必要性においてハーシュとアップルとは共通な意見を持っている<sup>60</sup>。まず、両者とも一部のラディカル教育的批判、すなわち学校及び彼らの教え方がほとんど外部の諸勢力によって決められたと見るのは、かなり偏った見方であるということを通意見として持っていた。そして、両者とも、NCLB法(*No Child Left Behind Act*)という法律から派生した多くの教育改革が問題であり、時々有害でもあると考えていた。その上で、ハーシュとアップルの両者とも生徒と教師の資格に楽観的な態度をとった。しかし、アップルは「学校とカリキュラム、教える方法と社会文脈における評価の形式を位置づけることによって、持続的な変化を生み出すということ」<sup>61</sup>に重点を置いた。

### 5.1 批判的リテラシー論の批判に対する「内容を知る」こと

実際、文化的リテラシーと批判的リテラシーは、学校で何が発達してお

<sup>59</sup> Hirsch, E. D., Jr. *The Schools We Need*, 24.

<sup>60</sup> Hirsch, E. D., Jr. "Education Reform and Content," 187~188.

<sup>61</sup> Ibid.

り、真の学校で真の教育者によって作られたもの、及び変化すべきものについて、異なる見解を持っている<sup>62</sup>。アップルはハーシュの議論の一部を認めるが、国家・州標準及びCKを正当化することは、それらの社会的教育機能であると考えている。さらに、彼は、共通あるいはコアは、民主的で議論の結果であるべきだと述べた。彼は、CKの設定がほとんど効果がないと強調し、かえって、教育における長期的歴史変化という広い視点での問題に注目すべきであると述べた。以上のように、アップルは学校を超えた社会の視点が、子供たちの生活を改善するのにもっと有効であると考えた<sup>63</sup>。

批判的リテラシー論を代表とするフレイレたちは、周辺に存在する多様な知に注目し、この常に変化しつつある知識を知ることにより、社会を変えていく知る力を身に着けるというスタンスをとっている。フレイレたちは、「内容を知る」こと、すなわち社会周辺の知を知ることを強調しながらも、教師と生徒の対話によって、社会構造を変換する「方法を知る」ことの過程を通して、「内容を知る」ことに注目している。この意味で、彼らは「方法を知る」ことに重点を置いている。「方法を知る」ことという前提で、「内容を知る」ことを実現しようとする。しかし、1980年代のアメリカ社会は支配階級と被支配階級との対立構造にあった。被支配階級も多数の集団により構成されている。その中の一部も支配と被支配という構造に分化されている。このように、社会全体の関係が複雑である。支配集団は、アメリカ合衆国における保守主義者たちによって構成されている。この集団も新保守主義、宗教保守主義と新自由主義など多様なものを含んでいる<sup>64</sup>。非優位集団にもまた、新たな優位集団が生まれ、批判的リテラシー論者のいう「方法を知る」ことを通して自分たちの立場を変えてい

<sup>62</sup> Ibid, 188.

<sup>63</sup> Ibid, 194, 196~197.

<sup>64</sup> Apple, M. W. & Buras, K. L. (Eds.). *The Subaltern Speak*, 32.

く、しかし、この複雑な関係構図の中で、変動しつつある周辺知に注目し、「方法を知る」ことだけで自分の立場を変えていくことは、実用性を欠落させてしまう危険性も孕んでいる。その理由として、劣位におかれている生徒たちが具体的な「内容を知る」ことを実現しないと、「方法を知る」ことの武器も身につけられないからである。この意味で不明瞭な「内容を知る」ことは、批判的リテラシー論者が強調し続けている「方法を知る」ことに支障を与えることも否定できないだろう。すなわち、知識内容の側面における独自の意義を認めないでいることは、知識の方法的側面（＝実践、ライルの「方法を知る」）の独自性も活かされないということである。

対照的に、ハーシュは「内容を知る」ことにおいて生徒が持つ知識を背景知識と共通知識に分け、多様な背景知識を持つ生徒が学校で共通知識を持つべきであると強調した。一方、批判的リテラシー論における「内容を知る」ことにおいて、アメリカ合衆国における批判的リテラシー論に影響をもたらしたフレイレは、周辺知、ハーシュによる生徒の背景知識とも理解できるものを重視した。彼以後のアップルは学校における知識が妥協されたものという認識を示しながらも、学校でこの共通知識を教えるべきであると強調した。彼は学校知識が妥協した上での知識であると述べ、知識内容より、社会構造に重点を置くべきと強調した。アップルによれば、生徒にとって知識こそが教育概念に対するラディカルな変換をもたらしてくれるからだ<sup>65</sup>。彼による知への切口は、この変換の部分である。すなわち、「方法を知る」ことに重点を置き、周辺に注目するものである。さらに、具体的に何を知るか、「内容を知る」ことにおいてアップルは、共通知識を教えるべきであるという点においてハーシュと類似的な認識を持ってい

<sup>65</sup> Grandin, L. A. & Apple, M. W. (2004). "New Schools, New Knowledge, New Teachers: Creating the Citizen Schools in Porto Alegre, Brazil," *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 174~178.

る。マイノリティを重視した背景知識の重要性を強調した上で、その知を「方法を知る」ことと「何のために知るか」という概念にまで細分化した。このように、批判的リテラシー論の「内容を知る」ことについては、フレイレによる生徒の背景知識を重視する立場から、アップルによる共通知識と背景知識の両方を重視する立場へと変遷したとも指摘できる。そこから、ハーシュによる「内容を知る」ことからの影響が伺えるだろう。

## 5.2 批判的リテラシー論の批判に対する「方法を知る」こと

批判的リテラシー論者は文化的リテラシー論の「内容を知る」ことを中心に批判し続けている。彼らが文化的リテラシー論における「方法を知る」ことをあえて論じないのは、文化的リテラシー論の問題を焦点化しようとする方向に偏っているからである。実際、文化的リテラシーは単なる「内容を知る」ことだけでなく、「方法を知る」ことも含んでいる。

批判的リテラシー論者と文化的リテラシー論者の両者とも個別に「内容を知る」ことと「方法を知る」ことの必要性を強調した。しかし、両者においては優先順位が異なっていた。批判的リテラシー論者は「方法を知る」ことを優先し、この前提の上で「内容を知る」ことを達成すべきだと強調した。

逆に、ハーシュは「内容を知る」ことを「方法を知る」ことの前提として重視した。「内容を知る」ことがないと、次のステップに進めないという単純な発想に基づくものである。彼によると、「内容を知る」ことが系統性のようなもので、系統的に「記述された世界を知る」ことで、「内容を知る」ことも同時に実現できる。つまり、彼にとって両者は平行線的で分離したものではなく、相互に絡み合うようなものとして理解されている。

ハーシュは社会構造のかわりに、生徒たちを優位と劣位にいる集団に分類した。彼は優位にいる生徒と劣位におかれている生徒の間におけるギャップ・他国とのギャップを解消するために、知識内容すなわち「内容

を知る」ことを重要視した。同時に、ハーシュも「方法を知る」こと、すなわち、一貫したカリキュラムの前提で、低学年期から系統的な「方法を知る」ことを強調した。彼による方法は、主に劣位におかれている生徒から注目し、優位にいる生徒とのギャップを縮小することであった。さらに、彼は生徒を単なる劣位と優位に分類するのではなく、すべての生徒に平等な機会を与えるように、CKCを提示した。この意味で、彼は「内容を知る」と社会的な構造を考慮しながらも、その内容を実現する「方法を知る」ことにまで工夫を施したのである。

## 6. おわりに

従来、批判的リテラシー論者は「方法を知る」という視点から、ハーシュの「内容を知る」ことを猛烈に批判しつづけてきた。だが、「方法」から「内容」を批判するというこの立論は、必ずしも的確なものではなかった。或いはまた、批判的リテラシー論者はハーシュの文化的リテラシーには、「方法を知る」ことが存在していないと、指摘し続けてきた。批判的リテラシー論者は、ハーシュの「方法を知る」ことは、生命体がすべての状況において、普遍的に適用することを学べることを指す、ということを見落としていた。前述したように、「内容を知る」ことに重点を置きながらも、ハーシュは「内容を知る」と「方法を知る」ことを、文化的リテラシー論に組み込むことで、批判的リテラシー論者の批判に応答しうる文化的リテラシー論を再構築することができると考えたのではなからうか。よって本稿は、「方法を知る」と「内容を知る」ことの双方への着眼に基づいて、批判的リテラシー論者による単なる「内容を知る」ことの解釈としてのそれから、「内容を知る」と「方法を知る」ことを含む解釈へと、文化的リテラシー論の意味付けを拡張させたのである。

「内容を知る」ことにおいて、批判的リテラシー論者は周辺知を中心に、理論展開し続けてきた。その過程において、中心知、すなわち大部分の人

が持っていくべきものを無視する危険性が潜んでいる。知の多様性を強調する一方で、知るべき内容の一部を失うかもしれない。ハーシュは中心知（共通知識）を重点にし、周辺知（背景知識）も必要であると、リテラシーにおける「内容を知る」ことの意義を強調している。ハーシュによれば、「内容を知る」ことはすべての生徒を平等に扱うためのものであり、単なるエリート主義的発想から出発したものではなかった。彼がこう論じたのは、彼自身の所論が直面する時代背景を色濃く反映するものであったからである。実際、彼は、学校での「教育公平（justice）は教育機会の公正（equality of educational opportunity）を意味している、すべての生徒が高い点数を獲得すべきであるということの意味していない。その理由として、学校の平均成績からは教育的公平（educational fairness）が見えないからである。生徒に十分な教育機会（educational opportunity）を与えたかどうかによって教育公正が判断できる」<sup>66</sup>という。さらに、「知識と平等が密接な関係があり、すべての学年において知識とスキルを習う必要があるのとは対照的に、一部の学年だけが知識を習うことは不平等なことである。具体的な問題を解決するために、ハーシュは子供たちが入学前児童から8年生まで最低限の知識を獲得する手助けとしてのCKC概念を打ち出した<sup>67</sup>。彼は、「子供にとっては、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」<sup>68</sup>と、また「多くの子供が読むことや書くこと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、子供たちがすでに持っている、適切な背景知識に基づいて確立されるべきである」<sup>69</sup>と強調した。さらに、「我々は、すべての子供が我々の言語共同体（speech community）で堪能な読み手にな

<sup>66</sup> Hirsch, E. D., Jr. (1991). "Fairness and Core Knowledge." Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation, 2.

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> Hirsch, E. D., Jr. *The Knowledge Deficit*, 38.

<sup>69</sup> Ibid.

るために、必要な共有知識を獲得すべきであり、読む熟練度は、定義可能な一連の背景知識を必要とする」<sup>70</sup>、と述べている。その上で、現代の世界では、「我々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、子供が社会で自由に使える知識を持つべきである」<sup>71</sup>と強調した。このように、ハーシュによる「内容を知る」ことに公平的な視点を持つ部分が垣間見える。

さらに、ハーシュは生徒たちに段階的に一貫したカリキュラムを実施していることから、単なる短期間の記憶だけを中心に、語彙リストを作ったわけでもない。公平を前提とした、「背景知識」と「一般知識」を複合的に統合した文化的リテラシー論における「内容を知る」ことと一貫的・相互的な関係を持つ「方法を知る」ことの二点を明確にしたのである。なお、こうした「内容を知る」ことと「方法を知る」ことは、批判的リテラシー論による「内容を知る」ことと結びついている。フレイレによる、成人を対象にし、世界を認識し、解放するための手段としての「方法を知る」ことは、知るべき内容の方向性として、「内容を知る」ことを導いている。アメリカ合衆国においてフレイレのリテラシー論から影響を受けたアップルらは、学校の教育現場での妥協した知を批判しつつも、ハーシュによる「内容を知る」方針に賛同した。具体的な「内容を知る」ことはハーシュの内容とは異なるが、このフレイレ時代からアップル時代まで「内容を知る」ことの出現から、批判的リテラシー論の生徒の背景知識と共通知識の両方を重視するまでの変遷が見えるだろう。

文化的リテラシーを批判する論者は、文化的リテラシー論が「内容を知る」ことだけを含んでいると認識し続けてきた。それに対し、本稿は、実際文化的リテラシーには、「内容を知る」ことだけでなく「方法を知る」ことも存在している、ということをも明らかにした。すなわち、両方を兼有

---

<sup>70</sup> Ibid, 38~45.

<sup>71</sup> Ibid, 72~76.

する文化的リテラシー論像を新たに描き出した。これにより、狭いリテラシー論の認識を拡大し、今日までの文化的リテラシー論理解を再定義しようと試みた。「内容を知る」ことと「方法を知る」ことという視点から、リテラシー論の関係図を描き出すためには、「内容を知る」ことと「方法を知る」ことの複合的な関係を十分に視野に含み込みながら、その認識構造を精密に分析する必要があると認められるのである。