

## 学校教育における批判的リテラシー形成

八重樫一矢\* 田代 高章\*\*

(2007年2月6日受理)

Kazuya YAEGASHI, Takaaki TASHIRO

### A Study of the Development of Critical Literacy in School Education

#### はじめに

今日の学校をめぐる諸問題は多岐にわたるが、「確かな学力」や「基礎・基本の徹底」こそが最も重要な課題であるという論調が非常に強くなっている。学力やリテラシー、生きる力や人間力などの様々な能力概念が氾濫し、本当に子どもたちに身につけさせるべき力は何であるかが現場の教師たちにとっても曖昧な状況であると言えよう。また、いじめや不登校などの問題も山積するが、これらは子ども自身の問題や教師の力量の問題だけではなく、もっと大きなシステム上の問題も存在するのではないだろうか。

「確かな学力」や「基礎・基本」の強調によって排他的な競争主義やエリート主義のもと、子どもたちがより一層個々に分断化され、序列化を助長する状況があるとすれば、むしろ「確かな学力」や「基礎・基本」の強調とそれに伴う競争や序列化などにより、誰がメリットを得るのか、そして誰がデメリットを被るのかという問い直しが必要であろう。そしてそのような観点からもう一度教育全体をとらえ直す必要があるのではないだろうか。すなわち学校現場の問題をそのまま学校レベルにとどめておくようなミクロ的観点だけではなく、政治や経済といったマクロ的観点からの学校教育のとらえ直しである。

また、そのような状況であるからこそ、教育者

たちは所与の前提を自明的に受け入れるのではなく、批判的に問い直すことが求められるであろう。そして子どもたち自身にも、自分の生き方と社会のあり方を自ら規定しうる能力を身につけさせていかなければならないのではないだろうか。よって本稿では、マクロ的観点からの学校教育のとらえ直しを試みるとともに、学校教育における「批判的リテラシー」形成について考察する。

#### 1. リテラシー概念における批判的リテラシー

##### (1) 多様なリテラシー概念

近年、教育学者らによる「学力」から「リテラシー」への転換という主張がしばしばみられる<sup>1)</sup>。最近では「リテラシー」は広く一般にも注目されるようになってきた。その背景には、経済協力開発機構(OECD)による「生徒の学習到達度調査(PISA2000 および PISA2003)」の実施および調査結果の公表がある。

PISA(Programme for International Student Assessment)は、義務教育修了段階の15歳児が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかどうかを評価するものであり、特定の学校カリキュラムがどれだけ習得されているかをみるものではない。主に思考プロセスの習得、概念の理解、および様々な状況でそれらを生かす力を重視したものとなっ

\*岩手大学大学院教育学研究科 \*\*岩手大学教育学部

ている。

ここで言われる「読解リテラシー (Reading Literacy)」とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」であるとされる。また「数学的リテラシー (Mathematical Literacy)」とは、「数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠にもとづき判断を行い、数学に携わる能力」であるとされる。「科学的リテラシー (Scientific Literacy)」とは、「自然界及び人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意思決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力」であるとされる。そして「問題解決能力 (Problem Solving)」とは、「問題解決の道筋が瞬時には明白でなく、応用可能と思われるリテラシー領域あるいはカリキュラム領域が数学、科学、または読解のうちの単一の領域だけには存在していない、現実の領域横断的な状況に直面した場合に、認知プロセスを用いて、問題に対処し、解決することができる能力」であるとされる<sup>2)</sup>。

このように、PISAの「リテラシー」の定義は、これまでの一般的ないわゆる「学力」のとらえ方とは違い、より拡張的で包括的な概念である。ここでは社会生活において文脈に即して知識を活用し応用する能力とも言えるものを調査しようとしているのである。そしてその目標として掲げているのは、自らが「社会に参加するため」であり、「市民として」生きるためであるということがその文脈から読み取ることができる。

一連の論考の中で持論である「学び」論を展開し、PISAの結果からその正当性を確認され、現在もっとも注目される研究者の一人であり、学力からリテラシーへの転換を提唱する佐藤学は、論文「リテラシー概念とその再定義」(2003年)<sup>3)</sup>において、リテラシー概念の整理を試みている。

それによれば、「リテラシーは多義的な概念」であり、この概念を最小に限定すれば「読み書き能力 (=識字)」と定義され、最大に拡張すれば「書字文化」(文字を媒介とする文化)と定義される。リテラシー概念の系譜には大きく二つあり、一つはシェークスピアの戯曲を読んで理解できるという「(高度で優雅な)教養」としてのリテラシーであり、これが本義であるとする。そしてもう一つが「識字」としてのリテラシーであり、これは後に「機能的リテラシー」(functional literacy)という概念へ発展すると述べている。その上で佐藤はこの二つの系譜を総合して「リテラシー」を「書字文化による共通教養」とひとまず定義する。

また彼は、H・ジルーによる「道具的イデオロギー」と「相互作用イデオロギー」と「再生産イデオロギー」というリテラシー教育に対する三つのアプローチをもとに考察を与えている。それによれば、「道具的イデオロギー」アプローチについて「読み書きの基礎技能の教育」であるとし、また「相互作用イデオロギー」アプローチについて「人文科学の古典を原型とするリベラル・アーツの教育」として両者を否定する。

そして「再生産イデオロギー」アプローチについて、P・フレイレの系譜を引く批判的教育学が、「教育における文化再生産もしくは社会再生産の機能と構造を考察し、その再生産過程に派生する葛藤と抵抗の契機を『批判的リテラシー』の形成に結びつける可能性を探求してきた」として高く評価している。

その上で彼は、ポスト産業主義の社会のリテラシーは、「高度化し複合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ものであると強調する。

このように彼は、「リテラシー教育」は、ドリル学習で身につくような狭い意味での読書算ではなく、また、一部のエリートを養成する教育でもないことを主張し、その上でOECD/PISAのリテラシー概念に対して賞賛しているのである。ただし佐藤は、批判的リテラシーとPISAリテラシー

との関連については語っておらず、そこをどのようにとらえているかは明確ではない。

一方、岩槻知也は、アメリカにおける1980年代後半からの、教育に「卓越 (excellence)」を取り戻そうとする改革の流れを背景としたリテラシー論争について、「機能的リテラシー」、「文化的リテラシー」、「批判的リテラシー」という分類により整理を加えている<sup>4)</sup>。それは先の佐藤によるジルーの三つのアプローチに対応するものであり、その整理は佐藤と同様である。

他方、しばしば批判的となるE・D・ハーシュは『教養が国をつくる』(邦訳1989年)において「文化的リテラシー (cultural literacy)」という概念を提起した。この理論に対して佐藤は「新保守主義的」「国家主義的」「普遍主義的」と断罪し、それらのイデオロギーを批判してきた自身の理論とは正反対に位置づく理論であると解釈していることがうかがえるが、それは本当に正反対であり、相容れる部分はまったくないのだろうか。

ハーシュは、文化的リテラシーについて「すべての有能な読み手が必ず有している情報のネットワークであって、頭脳に蓄えられたこの背景情報によって、人は新聞を手にとり、十分な水準の理解力によって記事を読み、要点をつかみ、合意を読みとり、その記事を、読んだ内容に意味をもたせることができる唯一のものである暗黙の文脈と関連づける」<sup>5)</sup>と述べ、文章に含まれている具体的な事実についての一般的な知識をもっているかどうか、その文章の読解に大きく影響することを強調する。

また、アメリカにおいて多くの選択科目と断片的なカリキュラムをもつ「ショッピング・センター・ハイスクール」型の現状として、同じ学校を出た若者でも違った科目を習ったという場合が多く、違う学校で同じ科目名を習っても違う教材を学んだという場合が多いことを指摘する。このことからもたらされるものは、学校間と学校内における共有知識の欠如であり、それが結果的に文化の断片化をもたらすことを強調する。あるいは、

異なる種類の講座を提供することによって個人差を生かそうとする理想は、「能力別編成」と「グループング」として制度化され、事実上、三つの学業上の階級<sup>カースト</sup>を生みだし、それぞれが異なる種類の情報を教えられることになることを指摘する<sup>6)</sup>。

そしてそのような現状を生み出したのが、「ルソーとデューイの内容欠落教育理論」<sup>7)</sup>であると断罪する。彼によれば「アメリカ人は、児童が学校で学ぶ必要のある具体的な知識は何々であるかを決めるのを躊躇してきた」<sup>8)</sup>のであるが、彼は実際にそれをやってみせた。この本の巻末に「アメリカの基礎教養5000語」<sup>9)</sup>を採録したのである。

佐藤が特に批判するのはまさにこの部分であろう。デューイの理論を足場にして研究を続けてきた彼にとって、デューイ理論を断罪する者の理論は受け入れられないものと考えられる。また、国家が定めた文化内容を「教え」、「勉強」というスタイルで身につけさせようというこの理論は「国家主義的」であり、佐藤の提唱する「学び」論とは対置されるのである。

確かに、アメリカ国民の識字率の低さを憂慮し、国をつくるために文化的リテラシーの重要性を説くことだけをみれば国家主義的と言えるかもしれない。しかし、ハーシュの立場性としては生粋の国家主義者というよりは、どちらかといえば穏健な立場とも言えるのではないだろうか。それは、たとえばデューイ派の理論を断罪する一方で、その効果的な一面も認めている。その上で、両者の中間地帯として「内容は伝統的だが、力点の置き方が多様であるようなカリキュラム、教材や教授法は複数主義的だが、それにもかかわらず文化情報の共有中核部分を提供してくれるカリキュラム」<sup>10)</sup>を提案し、二項対立の妥協点を見出そうとしている。

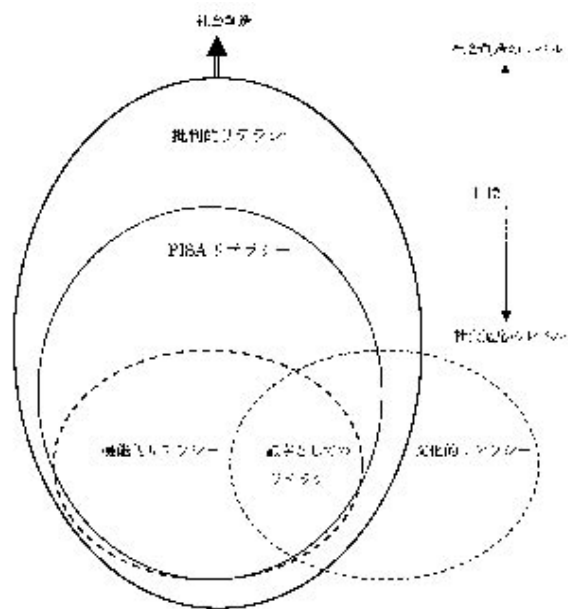
そしてハーシュの理論が対象としているのは、「主に恵まれない児童ではあるが、中産階級出身の子弟の非文盲度すなわち常識の増進」であり、彼が目指している教育目標は、「すべての市民に成熟した常識をもたせること」<sup>11)</sup>である。特にマイノリティに対しては「国家的な主流文化を児

童に教えることは、その文化のもつさまざまな価値を無批判に受け入れることを児童に強いるのではなく、他のアメリカ人たちの典型的な態度を児童たちが予測できるようにするために、そうした価値を児童が理解することを可能にしてくれるのだ<sup>12)</sup>と述べ、適応主義的なリテラシーとは一線を画すものであることを強調する。

このように、より積極的に解釈するならば、「能力別編成」<sup>トラッキング</sup>を否定し、一定の「共通教養」を主張する点や、「教養の解体」を憂慮する問題意識などにおいて共通点もみられるように、佐藤とハーシュの目指す「リテラシー」は、もちろん同一ではないが、交差点もないまったくの別物ではないと言えるのではないか。

これらのリテラシー概念の内部における議論を整理し図表化すると、次の図のようにとらえることができる(図表1)。

【図表1】リテラシー概念内の関連とその目標レベル



佐藤が言うように、「識字としてのリテラシー」はリテラシー概念の中でも最小であるが、他のリテラシー概念の根底に位置すると言えよう。「機能的リテラシー」と「文化的リテラシー」は、その語られる立場性や文脈の違いはあるが、読解に

おける背景となる知識の重要性を強調する点において、大まかではあるが同様とみることができる。ただし、文化的リテラシーは、しばしば国家主義的・エリート主義的な文脈で語られることもあり、主流の外側に位置する。「批判的リテラシー」は、主流のリテラシーを包含しつつ、社会創造を目指すより拡張的な概念と言える。先の佐藤とハーシュの対比からも導かれるように、文化的リテラシーも批判的リテラシーとまったく相容れないというものではなく重なり合う部分は存在するのである。また「PISA リテラシー」は、自らが「社会に参加するため」、「市民として」生きるために知識や技能を活用できる能力であり、「機能的リテラシー」よりも拡張的な概念であるという解釈ができる。「PISA リテラシー」よりも「批判的リテラシー」をさらに拡張的なものとして位置づけたが、それは後述するように、批判的リテラシーの目標が社会の権力構造やその矛盾を読み解き、それを乗り越えてゆくという意味での社会創造であるためである。次に、このもっとも拡張的な概念と言える「批判的リテラシー」について検討する。

## (2) 批判的リテラシー

批判的リテラシーは、近年、情報化社会におけるメディア・リテラシーの中核的な要素として注目されているものでもある。しかし、たとえば「情報や『言葉の力』を『信頼』して、詐欺などにあって例が新聞やテレビでほとんど毎日のように報道されているのが今日の実態ではないか<sup>13)</sup>という問題認識に立った上での批判的リテラシーでは、本来の拡張的な意味合いとは違い、目の前の事象を批判的にとらえるというレベルにおさまってしまうのではないか。批判的リテラシー本来の拡張的な意味合いは、社会創造まで迫り上がっていくものである。

このような拡張的な批判的リテラシーを主張する論者たちの根源には、フレイレの「被抑圧者」のための識字教育の理論と実践があるという見方が一般的である<sup>14)</sup>。フレイレの教育理論のキーワ

ードは、「意識化」「対話」「課題提起教育」などである。それは、被抑圧者を「適応」ではなく「創造」者たる主体に高めることを目指している。

フレイレに影響を受け、批判的教育科学（批判的教育学・批判的教育研究）に位置づく論者には、たとえばH・ジルー、P・マクラーレンとC・ランクシャー、I・ショール、M・W・アップルらがいる。彼らはいずれも「批判的リテラシー」の重要性を主張し、さらに彼らに影響を受けた批判的リテラシーに関する先行研究も多数存在するが、竹川慎哉はその言葉の定義について自覚的でない研究が多いと指摘する<sup>15)</sup>。

管見する限り、たとえば上地完治は、ジルーの批判的リテラシー論について、「リテラシーに付随する支配的なイデオロギーを批判することにとどまらず、批判と同時に、それに基づいた可能性を見出そうとする」ものであると説明する。さらに、「批判だけでなく社会変革の可能性の追求という特徴も付与されたジルーの批判的リテラシー」は、フレイレの識字理論の継承としてとらえられるという<sup>16)</sup>。

竹川は、アメリカにおいて批判的リテラシー論を展開するマクラーレンとランクシャーについて考察している。それによれば、彼らはフレイレの理論に影響を受け、その「批判的」の意味とは、「社会的実践や社会構造、あるいは支配的な利害によって要求される諸価値に疑問を付すこと」である。そして「リテラシー実践において認識が社会の構造へといたることを批判的であることの意味として捉えようとする」。さらに、「マクラーレンらは『意識化』や『自己反省』をめざす批判的リテラシーが、他者の声・意味・経験を歴史的に形成し、周辺に閉じこめてきた構造化された状況への慎重な配慮を基礎とするものであると述べている」。そして、マクラーレンと同じく批判的リテラシー論の代表的論者であるジルーもこれと同様のとらえ方をしているという<sup>17)</sup>。

黒谷和志は、フレイレの理論を批判的リテラシーとして再評価する立場から、「リテラシーとは文字情報を処理したり、批判的に分析するという

ことに主眼があるのではない」とし、そうではなくて、「リテラシーを獲得する過程とは、自らの置かれてきた状況を『自然』ではなく社会的に構成されたものであると認識しつつ、文化創造や歴史に参加できるという意識を育む過程として捉えることが求められている」と説明する。また黒谷は、ショールの批判的リテラシー形成の実践にも考察を加えている。ここでは、「批判的リテラシー論は、世界への政治的な批判的介入へとひらかれていくものである」こと、またそれは「学校やその他の教育の場所に生徒たちが持ち込んでくる自分たち自身の声や経験、すなわち子どもたちの現実生活から展開されていく」ものであることを指摘している<sup>18)</sup>。

谷川とみ子も、ショールの批判的リテラシーについて検討している。ここでは、批判的リテラシーとは「残酷な平等によって事実上かき乱されてきた教師と生徒のための教育学であり、既存社会における統制への挑戦に向けて生徒を社会変革の行為主体に成長させ、民主的文化のつくり手へと成長させることをめざすもの」であるとしている。またもう一方で、「批判的リテラシーは、思考し、読み書きし、話し、議論するための分析的な習慣であり、表面的な印象や伝統的神話、単なる憶見、そして日常的な決まり文句の奥に潜むものを探る力となる。そして、これこそ、抑圧的な社会構造と自己との関係を対象化することを可能にし、さらには現実世界に対する学習者の主体的契機の確立とそれにもとづく社会の変革に向けた一つの足がかりになる」と述べている<sup>19)</sup>。

アップルは批判的リテラシーの必要性について主張するものの、その明確な定義については言及していない。

これらにみられるように、多くの論者がさまざまな文脈において批判的リテラシーを提起しているが、その中身について、何ができるようになれば批判的リテラシーが身についたと言えるか、というような具体的な定義は明確でなく、その大枠を規定するにとどまっていると言える。このことは、それぞれの論者が「その言葉の定義について

無自覚である」というよりはむしろ、彼らは批判的リテラシーをスキルとしてとらえることに批判的なのではないだろうか。たとえば、仮に細かく要素化された「批判的リテラシーの形成モデル」という指標が用いられるとする。その場合、そこで規定された複数の要素を達成できれば「批判的リテラシー」が身についたことになる。しかしそのことは、あらかじめ定められた所与の枠組みの中におさまっていくことになり、それは彼らの構想する「批判的リテラシー」ではないという矛盾が生じる。よって批判的リテラシー論者は、そのことに警戒感をもち、あえて具体的な定義を避けていると考えることができる。

筆者もこのような考え方であり、「批判的リテラシー」の中身を細かく規定することはなじまないと考える。したがって、批判的リテラシーは「到達目標」としてではなく、「方向目標」としてとらえたい。だがその一方で、批判的リテラシーの教育を学校現場で実践しようとした場合、ある程度の指標は必要となるだろう。これまでの批判的リテラシー論者の弱点はそこにあったとも言える。

そこでまず、批判的リテラシー論者たちが示してきた大枠に依拠し、「方向目標」としての批判的リテラシーの定義づけを試みたい。彼らの思想の大前提は、人間としての平等存在である。そして、支配—被支配という抑圧の構造を読み開き、それを乗り越えるのが、彼らの言う批判的リテラシーである。彼らの主張を最大公約数的に整理しあえて言うならば、批判的リテラシーとは“対象世界に隠されている権力構造を読み解き、その矛盾を変容しうる社会創造への志向性としての能力”と言えるのであろう。そしてその方向は“民主的社会的な形成とその創造へのコミットメント”とも言えるものである。

ここまでは批判的リテラシー論者が明言しているのであるが、学校現場での実践を構想する際には、現実的にはこの目標は大きすぎるであろう。現場の教師たちが日々の実践において批判的リテラシーを形成することをイメージしやすくするた

めには、「中目標」を設定する必要があるだろう。大目標を支える中目標としての批判的リテラシーをあえて言うならば、“所与の前提をいったん相対化して問い直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な見方を認め、反省的思考をとおして合意を見出していく能力”と言えるのではないか。

そして批判的リテラシーは、これらを受動的ではなく、主体的になすことを目指すのである。また、単なるスキルとしてではなく、社会的実践・活動として想定されるものである。よって、それらの活動を保障する学びの構想は、異質な他者とのかかわりが重視されることになる。その学びのなかで他者との見え方が違うことを積極的に肯定することで、対象に対する認識の広がりや深まりとともに、自分自身と他者への認識にもつながることになる。異質な他者とかかわることにより対象への認識の多面性が増し、自分とは違った発想の妥当性を考える手掛かりとなる。また、他者との相違点をコミュニケーションによって解決していくプロセス、あるいは相違の中の共通点を見いだしていく合意形成のプロセスは、将来の民主的社会的な形成者としての能力も高めることになる。

では次に、なぜ批判的リテラシーが言われなければならないのか、その意義はどこにあるのかという観点から議論を展開していきたい。

## 2. カリキュラム・ポリシーと批判的リテラシー

### (1) カリキュラム・ポリシーとその現代的意義

学校教育について議論をするときに、学力やリテラシーを生徒に身につけさせるというミクロレベルでの議論に終始しがちであるが、学校教育はマクロな影響を受けるという観点から「カリキュラム・ポリシー」に着目したのがマイケル・W・アップルである。

彼の思想は、ラディカル派とよばれる論者のように現状を左から一気に追い抜こうとするものではなく、また脱学校論者のように学校に見切りを

つけたり、学校の解体を想定しようとするものでもなく、公教育としての学校の機能と意義を再構築しようとするものである。批判的教育科学に位置づく論者の中には、学校教育において改革者を育成することを主張するようなラディカル派も存在する中で、アップルは現存の学校制度のリソースを用いながら可能である比較的現実的な民主的改革の提起を行っている。

彼の議論の特徴は、ネオ・マルクス主義、現象学的社会学、科学哲学などの広範な視野をもち、カリキュラム学の歴史や方法、カリキュラム内容や実際の教育現場に対する批判的分析を行うというスタンスから、教育制度を文化的・経済的再生産装置としてとらえる視点がはっきりと打ち出されるという点であると言える。彼は「教育は決して中立的な営みではないということ、すなわち教育者は、自覚していようとまいと、教育制度の本質からして、政治的行動にたずさわっている」<sup>20)</sup>という前提に立って議論を展開する。そして、「イデオロギー、ヘゲモニー、選別された伝統」という概念が政治的・分析的基盤をなす決定的に重要な要素となるとし、「選別された伝統に関しては、次のような問いがきわめて真剣に問われねばならない。つまり、それは誰の知識なのか、誰が選別したのか、どうしてそのように組織され、教えられているのか、それはこの特定の集団だけに教えられているのか——といった問いである。しかし、単にこうした問いを掲げただけでは不十分である。こうした探究は、さらに社会的・経済的な権力とイデオロギーに関する競合する捉え方と結びつけて考察されるべきだろう。そうすれば、経済的・政治的権力と生徒たちが習得させられる知識（や習得させられない知識）との関係をより具体的にとらえられるようになるだろう（傍点はアップル）」<sup>21)</sup>と述べる。

このような考え方が「カリキュラム・ポリティックス」なのである。アップルによれば「politics」という語句が意味しているのは、人々の生活のあらゆる領域において権力が行使される様々な過程であり、また力に差のある諸々の権力がそれらの

領域においておりなす様々な関係のことである」<sup>22)</sup>。すなわちカリキュラム・ポリティックスとは、カリキュラムをめぐる権力の諸関係および権力行使の諸過程ととらえることができよう。それは、教師や学校が何らかの隠れた圧力を受けているのではないかというマクロな観点から、学校教育の現状を問い直そうとするものである。

アップルがカリキュラム・ポリティックスの視点による分析の重要性を提起するのは、1980年代のアメリカ、イギリス、日本において「主導権を握る右派勢力によって、より一層行動的で積極的な計画が進められている」<sup>23)</sup>という背景による。彼は、アメリカのレーガン、イギリスのサッチャー、日本の中曽根の政権下における教育をめぐる政策を想定しているのである。特に、当時のアメリカにおいて、生徒の学力低下が社会的問題となり、教育に「卓越 (excellence)」を取り戻そうとする改革の流れが背景にあった。

アップルがその主張の対抗軸として明確に想定していたターゲットは、教育をめぐる新自由主義と新保守主義と財界による「パワーブロック」である。彼によれば、この連合勢力のもつ力は、次のような数々の教育政策や提案においてみることができる。すなわち、①完全に理想化された自由市場経済であるかのように学校を改造するための、バウチャー・プラン (voucher plan) 及び税控除 (tax credit) といった「選択」プログラム、②「水準を上げ」、教師と生徒の両者が持つべき「有能さ」及び基本的カリキュラムの目標・知識を州全体あるいは国全体でのテストの実施を通して要求・確保しようとする、国家や州政府といったレベルでの国をあげての動き、③学校のカリキュラムに対するますます増大する効果的な攻撃（学校のカリキュラムが、反家族的で、反自由経済といった方向に「偏向」している、世俗的なヒューマニズムにあふれている、愛国心にかけている、知識や価値において「西欧の伝統」や「真の知識」といったものを無視していると思われる、といったような攻撃）、④経済界や産業界のニーズと認められるものを学校の第一の目標としよう

とする圧力の増大、である<sup>24)</sup>。現代のわが国の教育を取り巻く状況を想定し、このアップルの指摘をあてはめると驚くほど多くの一致点が見られることがわかる。

アップルは、教育の目的が、パワーブロックによって経済的・社会的福祉的な〔改悪〕への手引きとされているものと同じになってしまったことを指摘する。すなわちそこには、『自由主義』原理の拡大、社会的ニーズに対する政府責任の徹底的なまでの削減、非常に競争的な社会移動構造の再強化、経済的安定性に対する人々の期待の低減、明らかに社会ダーウィニズム的〔適者生存〕思考の一形態であるものの大衆化、といったものが含まれている（〔 〕は訳者）<sup>25)</sup>のである。

新自由主義における社会ダーウィニズムを指摘する主張は、最近の日本においてもみられる。たとえば斎藤貴男は、「日本でも、戦時中は遺伝子疾患と決めつけられた患者に断種を強制する『国民優生法』が施行されていた。それでも第二次世界大戦後、ナチズムの記憶とともに国際的に封印されてきた優生学思想、ないし社会ダーウィニズムは、“市場原理主義”と揶揄される新自由主義がグローバリゼーションと称されるに及んで、再び息を吹き返した<sup>26)</sup>と言う。そしてさらに、「新自由主義とはすなわち社会ダーウィニズム思想であり、差別主義を伴うもの」であるとし、「私たちが思っている以上に、その差別主義は徹底している」ことを強調する<sup>27)</sup>。

また同様に中西新太郎も、効率化を優先する新自由主義は「優生思想の再版ともいえる、反人間主義思想」であるとして批判している<sup>28)</sup>。あるいは佐藤広美も、新自由主義の人間観は「少数の勝ち組と多数の負け組に二分し、二分されるべく生まれてきたのが人間であるという考え」に立ち、それは「差別主義にきわめて親和的」であると批判する<sup>29)</sup>。このように、当時のアップルと同様に、新自由主義の社会ダーウィニズム的思想を問うという問題意識は日本においても共通してみられるということがわかる。

他方、アップルは、「ナショナル・カリキュラ

ムやナショナル・テストを教育上正統化することの背後には、たいへん危険なイデオロギー的攻撃があるのだと主張したい。その効果は、この社会において、その計画によって失うものを最も多くもっている人々、つまり社会的に弱い立場にある人々に対し、強烈にダメージを与えるだろう<sup>30)</sup>と述べ、新自由主義的な教育制度をとおして階層差が再生産されることを指摘する。

日本の論者に目を向けてみると、同様の主張はしばしば見られる。たとえば、教育における階層差について、もっとも積極的に議論を展開する論者の一人として、苅谷剛彦を挙げることができる。彼は、われわれの社会はメリトクラティックな学歴によって序列化されている社会ではなく、学歴以前のカテゴリカルな条件づけによってあらかじめ序列化されている社会であって、学歴における差別化は、すでに制度化している差別化のひとつの徴候にすぎないということを指摘する。さらに、階層差が現れるのはいわゆる学力のみではなく、学習意欲にも現れることを指摘するのである<sup>31)</sup>。

これと同様の議論として、中西は「能力さえあれば学歴をつうじての上昇移動が可能なのだ」という学歴社会論の能力主義的解釈は誤りであることを指摘し、「学歴は階層の世代的再生産を媒介する効率的な制度としてはたらく」と述べる<sup>32)</sup>。また乾彰夫は、新保守主義・新自由主義の教育改革により、公教育の縮小・学校スリム化が推進されれば、家庭間の経済的文化的「資本」格差が今よりもむきだして表れる形で、子どもたちの間での学力格差が階層化されることになることを指摘している<sup>33)</sup>。久富善之は、PISA2003が把握した生徒の社会的背景と数学的リテラシー得点の相関から、生徒の家族の社会経済的文化的な背景（「家庭の社会経済的背景」に「家庭の学習リソース」・「家庭におけるクラシックな文化的所有物」・「保護者の教育的背景」を加味した指標）が、学校における学習への大きな要因として説明される蓋然性を指摘している<sup>34)</sup>。

このようにそれぞれの論者に見る共通の問題意識は、パワーブロックを背景にした学校制度を通



じて社会的・経済的・文化的格差を再生産するということである。格差の存在を積極的に肯定する思想が問題であり、その思想が学校の制度を覆うことによって格差が拡大されるメカニズムが問題なのである。このことはカリキュラム・ポリシーの視点がなければ明らかにできない点であり、すなわちアップルの主張は、現代のわが国の教育をめぐる状況に照らし合わせて妥当性をもちうるということが明らかになるであろう。

上で見た論者たちの問題意識は、細かな部分での相違はあるが、格差を縮小する学校教育を構想しようとする点においては共通する。彼らが提起する方略はまちまちであるが、大まかな目指す方向は共通していると言えよう。たとえば荻谷は、階層間の平等を実現することは困難であるという前提に立ちつつも、階層間の不平等を拡大しないこと、つまり、よりましな不平等へ導くことを学校教育に期待している。すなわち、「下に手厚く」を大前提にすることを主張する<sup>35)</sup>。また乾は、中・下層の優遇とパワーの付与という視点から、エンパワーメントとしての学校教育の構想を提起する<sup>36)</sup>。あるいは斎藤は、公教育が担うべき役割は、どの子にも一定の学力をつけることを保障することであり、そのためには義務教育までは画一化でいいと断言する<sup>37)</sup>。

一方、アップルが構想する学校教育は、民主的な学校の構想をとおして格差の縮小や民主的な社会の創造を目指すものであり、マイノリティグループへのエンパワーメントの視点を打ち出す。よってそのような位置づけにおいて上の論者たちとの共通点を指摘できる。

現代のわが国の教育をめぐる現状は、アップルの言う「パワーブロック」に支配されているとみることができよう。このような状況において、アップルの主張が有効であるのは、すでに指摘してきたとおり、一つは、「カリキュラム・ポリシー」の視点であり、もう一つは、民主的な学校づくりをとおして「批判的リテラシー」の形成を核とした教育内容と方法の構想を提唱する点である。これらを用いることにより、マクロとミク

ロの接点において、かつ過去と現在との連続性において議論を進めることが可能となるであろう。特に現場の教師においては、日々の学校での仕事に追われ、ミクロな観点での議論に終始してしまいがちである。学習指導要領を根拠にした教科書に則った授業という発想では、民主的な考え方をもちた教師でさえ、「教科書を教えるのか」「教科書で教えるのか」の議論までしか発展しえないであろう。アップルは、教科書そのものは誰の知識であるのか、それを教えることにより誰が得をし、また誰が損をするのかを問うということ、言わば教師の反省的専門性を求めるのである。このような発想において現状をいったん相対化してとらえ直すことにより、本当の意味での「子どものための教育」が期待できるのである。

アップルは、教育内部での最も重要な姿勢の一つとして、生徒の権利（さらに教師や被抑圧者集団の民主的権利）を護るという姿勢を主張する<sup>38)</sup>。そのため教育をめぐる現状をまず相対化しなければならぬ。よって次に、日本におけるパワーブロックと教育との関係を具体的に検討し、その上で改めて「批判的リテラシー」の重要性を論じたい。

## (2) 現代日本の学校教育を取り巻くパワーブロック

マクロ的観点からみて学校教育に影響を及ぼす主要な要因の一つに経済界からの要請があるだろう。経済界からの教育政策提言が数多く出されるようになったのは1995年以降であるが(図表2)、経済界の価値観を教育に反映させようとする動きは古くからあった。たとえば、1963年の経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」では、「ハイタレントの開発が特別に重要な意味をもつ」ことが強調され、「ハイタレントの養成にも関連して、中学と高校を直結する学校を作るのも一案である」というように、このときすでにエリート養成を視野に含んだ「中高一貫教育」を提言している。その一方で、「ハイタレントたりうるのも一種の能力であり、技能労働者た

りうるのも一種の能力であり、その間に形式的な違いはない」とし、多元的能力主義とも言える考え方を示している。この答申では「ハイタレント・マンパワー」という、言わばエリート養成が強調されているが、当時は製造業を中心に経済成長を続けていたという背景から、「これまで以上に系統的な科学知識を要する」とし、高度な知識量としての学力もった人材を要求していた。これが1968（S 43）年改訂の学習指導要領に「教育内容の現代化」として反映されているとみることができよう。その後日本経済は繁栄を謳歌していたため、経済界が要求する人材像に大きな変化は見られなかったと言える。しかし、1980年代以降、産業構造の変化やバブル経済の膨張と崩壊という大きな転換期を迎えることになり、それとともに要求される人材像も変化したと言えよう。

経済界の要求する人材像の変化を理解する上で、1995年の日本経営者団体連盟（日経連）報告「新時代の『日本的経営』」が重要な資料となるだろう。木下武男によれば、この日経連報告は労働者を3つのグループに分けるものであり、それは「長期蓄積能力活用型グループ」「高度専門能力活用型グループ」「雇用柔軟型グループ」である<sup>39)</sup>。また斎藤貴男によれば、この雇用制度は総人件費を節約し、企業の低コスト化をねらいとしているものである。そしてこの財界のねらいを、「わかりやすく」述べたのが、櫻井修・住友信託銀行相談役（当時）であった。彼は日経連報告の2か月後、私立大学の学生生活担当者の研修会で次のような考え方を示した。すなわち、大企業が生き残るためにトップの能力が重要なのは無論だが、そのトップを支えるきわめてブリリアントな幹部要員、参謀本部が必要である。また、マネジメントのプロと大量のスペシャリスト集団が必要であり、これは契約社員のような形態を想定している。あとはロボットと末端の労働力であるが、賃金にこれほどの差があるのでは、東南アジアの労働力を使うことになるということを明言する<sup>40)</sup>。この発言は、日経連報告の3つの雇用形態と一致しているものであり、財界の人材観を端的に言い表し

ていると言えよう。

1995年の経済同友会「学校から『合校』へ」では、学校「スリム化」のための「合校」という新しいコンセプトを示した。また、教員だけで質の高い多様性を実現することはできないと明言し、教育は教員が行うという通念にこだわらず外部の様々な人材や教育機能を活用すべきであり、柔軟に外部の教育機能を取り込むことを提言している。

1996年の日本経済団体連合会（経団連）「創造的な人材の育成に向けて」では、「目的や意欲、能力に相応しい教育機関を主体的に選択できるように多くの峰をもつ教育体系を構築する」とし、複線型の学校教育制度を提言している。その目的は、「ノーベル賞級の独創的な研究開発を行う人材」育成であり、すなわちエリート養成に主眼を置くものである。また、「企業人などさまざまな人材を教育界に受け入れる」ことも要求している。

2005年の経済同友会「教育の『現場力』強化に向けて」では、学校に「ステークホルダー」の視点をもつことを求めている。また、「目標の連鎖」のPDCAサイクルを確立すること、教師のコンピテンシーの明確化とそれに基づく評価、民間のノウハウや民間人校長の導入、学校経営能力の育成、そして校長の責任・権限の強化を提言し、経営学的な理論に基づいたスクールマネジメントを求めているのである。

以上、いくつかの財界からの教育提言の内容を検討したが、いずれも既存の学校制度に対して批判的であり、その抜本的な改革を要求している。現在進められている教育改革の流れは、やはり財界の意向を大きく汲んだものと指摘できよう。たとえば、学校における「インターンシップ」が盛んに言われているが、これも教育が財界のなかに取り込まれる形で進められてはいないだろうか。実際に経団連は2000年の提言「グローバル化時代の人材育成について」の中で、高校生のインターンシップを要求している。現場の教師は、生徒が自分の就きたい職業を「見つける」ためにインターンシップのあり方を考えるが、先にみた日経連

【図表 2】 臨時教育審議会発足以降の経済界と文部行政の動き

経済界の動き		教育行政の動き
日本経済調査協議会（財界 4 団体）が教育問題を取り上げる	82	
	84	臨時教育審議会発足（87 年まで）
日経調「21 世紀に向けて教育を考える」報告	85	
経済同友会が「教育委員会」設置	88	
	89	指導要領告示（生活科創設）
	91	中教審答申（教育制度の改革を示唆）
東京商工会議所「わが国企業に求められる人材と今後の教育のあり方」	93	
経団連「新しい高等教育のあり方についての提言」 東京商工会議所「新しい高等教育のあり方についての提言～自主開発型人材の育成と複線型高等教育の構築に向けて」	94	
日経調「理工系大学教育の抜本的充実に向けて—創造的人材育成強化のために—」 経済同友会「学校から『合校』へ」 日経連「新時代の日本的経営」 日経連「新時代に挑戦する大学教育と企業の対応」	95	
日経連「創造的な人材の育成に向けて～求められる教育改革と企業の行動」	96	中教審答申第一次答申
東京商工会議所「人材流動化時代の企業人教育のあり方」 日経調「歴史認識と歴史教育」 京都経済同友会「『教育と道徳』について考える」 同友会「『学動遊合』のすすめ」 日経連「グローバル社会に貢献する人材の育成」	97	中教審第二次答申 経済企画庁「教育経済研究会」発足—報告書「エコノミストによる教育改革への提言」 行政改革委員会、通学区域制度の自由化を要求
日経連「『変わる企業の採用行動と人事システム』事例集～教育改革に向けての企業からのメッセージ」	98	中教審答申（心の教育の重視）
東京商工会議所「時代を担う子どもたちの健やかな成長を支援するための地域企業の協力について～教育現場の荒廃や多発する少年事件を憂えて」 日経連「エンプロイヤビリティの確立をめざして—『従業員自律・企業支援型』の人材育成を」 同友会「創造的科学研究開発を担う人材育成への提言」	99	「21 世紀日本の構想」懇談会発足 新指導要領告示（3 割削減、学校 5 日制）
経団連「グローバル時代の人材育成について」 京都経済同友会「世紀末の日本と教育改革（緊急提言）」 日本商工会議所「教育改革国民会議中間報告に対する意見」	00	学校教育法施行規則改正（民間人校長可） 「21 世紀日本の構想」懇談会最終報告 教育改革国民会議発足 教課審、絶対評価に改める方針 国民会議報告「教育を変える 17 の提案」
同友会「学校と企業の一層の相互交流を目指して～企業経営者による教育現場への積極的な参画」	01	
商工会議所「教育のあり方について～『健康な日本』を担う優れた人材の育成を目指して～」 同友会「『教育基本法を考える会』教育基本法改正に関する意見書」 日経調「21 世紀の教育を考える—社会全体の教育力向上に向けて—」	02	文科省アピール「学びのすすめ」
同友会「『若者が自立できる日本へ』～企業そして学校・家庭・地域に何ができるのか～」 関西経済同友会「国づくりの根幹としての教育を考える～教育の基本の見直しと自由化を～」	03	中教審答申（指導要領の改訂の方針） 指導要領一部改訂
経団連「21 世紀を生き抜く次世代育成のための提言」 日経調「雇用形態の多様化と労使関係—雇用形態の多様化が人材管理や労働組合、労働政策に及ぼす影響—」	04	
同友会「教育の『現場力』強化に向けて」 経団連「これからの教育の方向性に関する提言」 日経調「人間力で新たな産業ダイナミズムを—ニューエリートが導くパラダイムシフト—」	05	中教審答申（義務教育の構造改革方針）
経団連「義務教育改革についての提言」 関西経済同友会「意見書『教育基本法の早期改正を求める』」	06	教育再生会議発足 教育基本法全面改正

齋藤貴男『教育改革と新自由主義』（子どもの未来社、2004 年）をもとに加筆・作成

報告の3つの雇用形態などを踏まえれば、財界のインターンシップに対する意図は、生徒が自分にできる職業を早期に「見極める」ためと考えているのではないだろうか。すなわち、そこにはポジティブとネガティブ両面の解釈が成り立ち、われわれはその隠された意図を見抜かなければならないのである。また、「民間人の活用」もあらゆる教育提言のなかで触れられているが、その背後には「リストラ人材の受け皿」という思惑があるとは考えられないだろうか。あるいは、「民間人校長」を要求するのは、企業の理論を学校で貫徹するためとは考えられないだろうか。

藤田英典は「効率主義・市場主義・成果主義・管理主義などが改革・政策をリードする主要なイデオロギーとなりつつある」と述べ、学校選択制、学校経営の市場主義的な効率化（民営化を含む）、成果主義的・管理主義的な学校評価・教員評価を批判する。そして、それらの改革・施策は、学校・教師（の専門性）に対する不信の表れであるという見解を示す<sup>41)</sup>。自己選択、自己責任、自由化、規制緩和、市場主義、競争といった教育に対するイデオロギーは、たとえば通学区域の自由化と学校選択制、中高一貫校の設置、学習内容の多様化、学校間格差の承認といった諸制度に帰結する。中高一貫校はエリート育成を明確に謳い、3割削減の学校もあれば、3割増しの学校も出てくる。これらの制度は、苅谷らが指摘するような経済格差による教育格差をますます助長することになるだろう。

このように、財界の要求が政治をとおして学校現場にまで浸透してきているとみることが妥当であろう。そのことが、個の尊厳を否定するような、子どもや教師や学校間の排他的とも言える競争へとつながり、学校や学習からドロップアウトしてしまう子どもたちがますます増えてしまうのではないだろうか。現に大人社会においては機能する競争原理を、子どもの世界にまで貫徹させようとするには疑問を感ぜざるを得ない。このような状況であるからこそ、子どもたちに身につけさせる能力として、自分の生き方と社会のあり方

を自ら規定しうる能力、すなわち「批判的リテラシー」を構想するのである。

### 3. 批判的リテラシー形成の方法論

#### (1) 批判的リテラシー形成の目標・内容・方法

現在のわが国の学校教育における目標は、「生きる力」の育成とされているが、それを「人間力」という意味へのシフトを意図する動きが見え隠れする<sup>42)</sup>。「人間力」とは、日本におけるパワーブロックが提唱する用語であり、国の経済競争力の向上という文脈で語られるものである。そこには経済の発展が人々を幸福にするという価値観と、一部のエリートが国をリードしていくという国家・社会観がうかがえる。その発想から導き出される社会像は、少数の勝ち組と多数の負け組、すなわち社会内部における主従関係を前提として認める社会である。そしてそこで公正や正義は、自由な競争に参画することである。

一方、批判的教育科学の観点からは、平等存在としての人間という前提に立ち、国家・社会の支配—被支配、搾取—被搾取、勝ち組—負け組というような主従関係に否定的な立場である。すなわち、個の尊厳を基礎にした民主的な国家・社会像をもつものである。またその立場性は、経済の発展が必ずしも人々の幸福をもたらすものではなく、人々が経済や社会のあり方を決定していくというものであり、そのためにも批判的リテラシーが重要であることを主張するのである。よってここからも、批判的リテラシーはPISAリテラシーよりも拡張的な概念であることが導き出されるのである。

このような目標にもとづき批判的リテラシー形成における内容を構想するならば、科学的認識の広がりや深まりにおける批判的リテラシーという位置づけが考えられよう。知識を単に覚えることや、真理・真実は当然であるという授業では、教科書の内容を無批判・無媒介に吸収させようとするものになろう。したがって、教科書の内容それ自体を問い直すことが求められるとともに、同じ内容でも見方が違う教材を研究していく必要があ

ろう。

先の議論に従えば、批判的リテラシーの中目標、つまり“所与の前提をいったん相対化して問い直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な見方を認め、反省的思考をとおして合意を見出していく能力”という観点から、授業で何を学ぶのかを問い直すことが求められるだろう。教科書の内容をいったん相対化し、多面的な見方ができる場を保障した上で、科学的な認識を深められる授業ということになる。より具体的に言えば、多様な見方が可能なテーマや教材を通じて、生徒相互の働きかけが組織でき、見方の違いを乗り越えて生徒の立場から現実を命名し定義づけできるという内容が求められよう。これにより、所与のものを相対化することが可能になるとともに、自分の見方とは違う見方の妥当性を考える契機となり、それが批判的リテラシーにもつながる授業として期待できるのではないだろうか。さらに、それらの相違を乗り越え、新たな意味をつくり出すことができるのであれば、それは批判的リテラシーの目指すところと言えるであろう。

また方法においては、異質な他者とのかかわりや、対象の見方の多面性、合意形成といったことが求められるため、個別的な学習ではなく共同的な学習の形態が前提となる。さらにそこでの「対話・討論」が当然必要になる。ただし方法としての共同の構想は、どうすれば生産性が向上するかというグループダイナミクス論の共同や、仲良しグループの波風の立たないかかわりによる共同ではなく、認識形成と人格形成、そして批判的リテラシー形成に寄与する共同的な学習を構想しなければならないだろう。

たとえば、対話や討論といえども、自己主張のぶつけ合いや表層的な対話では批判的リテラシーにはつながらない。他者とのかかわりによって、思考が揺さぶられるような方法を構想する必要がある。そして、自分とはまったく違う見方や意見を排除するのではなく、その見方や意見の妥当性を考える契機となるような共同が求められる。すなわち、自分自身の目から見た見方と、第三者の

目から見た見方を同時にもちうる方法を構想する必要があるのである。このことは簡単にできるものではないが、ディベートはその一つの方法として有効ではないだろうか。

ディベートは、あるテーマに対する自分の意見とは関係なくチームに分かれ、自分たちの主張を理論的に根拠づけながら議論を展開していく方法である。仮に自分はそのテーマに賛成の考えであっても、反対を主張するチームに所属すれば、それをさまざまな角度から根拠づけていかなければならない。また、審判員や司会者は、第三者の見方から参加することになる。すなわちディベートは、立場の互換性を活用し、対象を相対化して考えることを身につけていく方法であると言える。このことは、批判的リテラシーの本質的な部分を形成する上で有効な方法と言えるであろう。また、実際の現実における対象の見方や意見は本来AかBかの二項対立ではなく多様なものであるが、その多様性の中で討議を行っていくにしても、自分とは違う見方の立場に立った考え方も必要になる。ディベートは、フリーの討議を行っていく上でのステップとしても有効であると言える。

あるいは、ディベートの他にも、フィールドワーク、ロールプレイ、シミュレーション、演劇などは、思考を揺さぶるための方法として有効であろう。そしてこれらの方法を活用するためには、リサーチ、プレゼンテーション、ディスカッション、レポートというプロジェクト型の学びの過程と連動させる必要もあろう。

ここまで、批判的リテラシー形成の目標・内容・方法について分割的に論じてきたが、当然ながら、本来それらは分割しきれないものである。目標・内容・方法は統一的に連動するものであって、本来は不可分なものであることを付言しておきたい。

## (2) 実践事例にみる批判的リテラシー形成

次に、批判的リテラシー形成という観点から、日本における三者の実践事例を分析してみたい。次に取り上げる吉田和子、小寺隆幸、仲本正夫の

三者は、「批判的リテラシー」という用語は使っていないが、その実践は単なる知識・技能の伝達ではなく、所与の前提を問い直し、他者との共同によって意味をつくりだしていく授業であるという共通点をもつ。すなわち「批判的リテラシー」という観点から光を当てることにより、その形成に寄与する授業の事例として再評価することが可能になるであろう。

この三者の実践を、批判的リテラシー形成における目標・内容・方法の観点をもとに分析する。目標の観点は、個の尊厳をもとに民主社会を目指すこと、そして子どもが矛盾を乗り越える権利主体として位置づいていることである。内容の観点は、多様な見方ができるテーマや教材である。それを通じて生徒相互の働きかけが組織でき、生徒の立場から現実を命名し定義づけできることとなる。方法の観点は、主体的な学びが意図されていること、異質な他者とのかかわりによって思考の揺さぶりが意図されていることである。

#### 1) 吉田和子実践

最初に取り上げるのは、当時高校の教師であった吉田和子の公立高校3年女子クラスにおける「商業法規」の授業実践である<sup>43)</sup>。ここでは家族法から労働法、そして憲法へと連なっていくテーマ追究型の授業を実践している。家族法の授業では、現代の現実生活の重要な課題として「離婚」の問題を取り上げている。このテーマについて、生徒たちはグループ討論や全体討論の中から自らの学習課題を明確化し、また自分たちは何を学習したいのか、そのためには何をしなければならないのかなど、自らの学習要求と学習課題を共有し合っている。この吉田実践を批判的リテラシー形成の観点から分析する。

目標について、彼女の実践は、授業を生徒による「自主編成」によって組み立てている。これは、生徒を権利主体としてとらえているからであり、そのような主体として立ち上がることを期待しているからである。また、生徒の「授業要求」の声によって臨機応変に授業展開を変えていくこ

とも、同様の生徒観を基礎とする。さらに「多様な意見のなかで、自分の考えを主張していくことは勇気を必要とすることが多い。しかし、単純に仲間に同化しないで、自分の生活経験・事実にこだわりながら、この授業のなかで『現実生活』を自分はどう読み主張するのか、発見して欲しい。それが授業に参加することです」という生徒への語りかけからも、個の尊厳に基づいた権利主体としての生徒観がうかがえる。

次に内容について、多様な見方や意見が想定されるテーマ型の内容を提示している。ここでは「商業法規」の中の家族法の授業において、「枝葉を切り捨て、要をおさえる」工夫をし、「離婚」に的をしばりこみ、生徒による学習課題の設定を行っている。それは、生徒たちにまったく関係のない問題ではなく、近くで見聞きしている、あるいは将来関係があるかもしれないという、生徒たちの現実生活に基盤を置いた内容であると言える。そして、生徒たちのジェンダー的な「概念くずし」のために映画『チャンプ』を用い、さらに、「離婚からみえてくるもの」というテーマを取り上げ、その後生徒たちによって、知識の量ではない「人間のかしこさ」の指標が作り上げられている。

次に方法について、吉田自身も明言するように、「討論」を重視した授業の組み立てになっている。その討論も、グループワークを通じた討論や全体討論をバランスよく設定し、「ある一つの主張に授業のトーンが支配されることなく、判断の多様な選択肢が、漠としたものであれみえてくる討論」が成立している。吉田は討論のよさについて、「一つの事実に多様な視点から意見が出ることで、新しい事実の発見や仲間（人間）発見ができ、新たな課題が生まれてくることにある。と同時に、この対話・討論が、授業の楽しさ＝学習意欲を引きだしてくれる一つの大きな要素にもなっている」と述べる。つまり、多様な視点から思考が揺さぶられ認識が深まっていく過程と、人間関係の深まる過程、そしてそこから新たな課題が生み出されていく過程を重視しているのである。

また、吉田実践における方法の特徴として特筆すべきものは、学校外部の大人の協力を得ていることである。生徒たちがもつ、それまでの成育歴から培われてきたジェンダー観や、男女の婚姻関係をめぐる考え方を、外部のリアルな経験をもつ大人と直接出会わせることによって揺さぶることを意図しているのである。それは、大人からのインパクトによって、これまでの生活知をとらえ直す試みであると言えよう。そして、この大人との接触を通じて、それまで「男は仕事、女は家庭」というジェンダー観をもっていた生徒が、離婚原因の一つに「男性の女性観の古さ」があることを指摘し、「現代は『男性が変わらなければならない時代』であって、決して『女の時代』ではない」という考えを導き出すようになっていく。吉田が言うように、生身の人間＝おとなと出会う授業は、想像をこえたインパクトを生徒たちに与えてくれるのである。

このように、批判的リテラシーの観点から吉田実践をとらえた場合、彼女はジェンダーの観点を切り口に、男女関係における特定の価値観を生徒に乗り越えさせようとしている。すなわち、社会のあり方や矛盾を相対化し、それを克服することをねらいとして明確に位置づけているのである。よって、批判的リテラシーがねらいとしている本質的なレベルに迫ろうとする実践であると評価できるのである。

## 2) 小寺隆幸実践

次に中学校教師である小寺隆幸の公立中学校における「数学」の授業実践を取り上げる<sup>44)</sup>。ここでは数学の授業でありながら「地球環境問題」として、温暖化と水不足の問題を扱っている。この小寺実践を批判的リテラシー形成の観点から分析する。

目標について、彼自身が明言するとおり、「人々が数学を学ぶことは、自分自身の世界を読み取り、書き替えていくため」であるとしている。すなわち、小寺は学習権宣言に基づいた生徒観をもっている。また、「途上国の水不足の

問題は他人事ではなく、自分たちの問題」であることを生徒に気づかせたいという思いを語っており、それは「地球時代」に生きる生徒観であると言えよう。

次に内容について、温暖化と水不足の関係を示す具体的なモデルを用いて、その結果として起こりうる事態を考えさせることが課題とされている。すなわち、それぞれのモデルにおいて、流出量は何%ふえるか、あるいは減るのかという課題である。これは様々な見方や意見が想定される内容となっている。そして、生徒たちはモデルを解釈しながら「 $z' = 0.95z - 0.1y$ 」という  $x$  と  $y$  の2変数関数を導き出すところまで到達している。これは中学のカリキュラムでは本来扱われないものであるが、生徒たち自身が導き出しているのである。

次に方法について、2時間目の冒頭に意見交換の場を設けている。課題に対する多様な見方をとおして、生徒の思考の揺さぶりを意図しているのである。また、この事例では細かな記述はないが、場面場面で生徒の意見が飛び交っており、自由な発言が促される場であることが読み取れる。また、モデルによる試算においても、はじめからはっきりしたデータを示すのではなく、曖昧なまま展開し、生徒の思考の揺さぶりを試みている。さらに、大局的に見た環境問題を扱って終わるのではなく、数式の操作の過程にも降りて授業を展開していることも特徴である。すなわち、プロジェクト型に近い学習から、数式操作への学習へと移行させているのである。そしてその過程をとおして、自分たちの新たな数式をつくり出しているのである。

このように、批判的リテラシーの観点から小寺実践をとらえた場合、彼は、環境問題を題材にして今ある社会のあり方に疑問を差し挟み問い直すということを明確に目標として持っている。数学の実践において、数式の操作の習得やその応用というレベルにとどまらずに、社会の中に潜む矛盾を意識化しそれをとらえ直そうという試みであり、それは中学校数学のレベルをすでに超えてい

るものである。すなわち、批判的リテラシーの本質に迫りうる実践として評価できるのである。

### 3) 仲本正夫実践

次に当時、高校の教師であった仲本正夫の私立女子高における「数学」の授業実践を取り上げる<sup>45)</sup>。仲本はマンガ『ドラえもん』の「バイバイン」から指数関数の題材を得ており、これは数学に抵抗感をもつ生徒にとって身近で興味深い題材であると言える。この仲本実践を批判的リテラシー形成の観点から分析する。

目標について、彼の実践は、「せめて30はとりたかったよ」という上田町子の切実な思いが綴られた感想文から転機を迎えている。生徒の声をすくい上げるといふ感性と、個の尊厳を基にした生徒観がここからうかがえる。また、彼自身も言うように、彼の実践は生徒の「人間回復」に主眼が置かれている。そしてそのために、生徒たちが「新しいメガネ」を手に入れることを目指しているのである。

次に内容について、増えたくりまんじゅうの体積と宇宙の体積の比較を行い、『ドラえもん』の矛盾点を証明する展開となっている。そしてさらに、「くりまんじゅうのその後」というテーマでその矛盾を解決する方策を考えさせている。これは多様な見方や意見が想定される内容と言える。そしてそこから生徒たちは新たな意味をつくり出している。仲本によれば、指数関数を学ぶことは「新しいメガネ」を手に入れることなのである。つまり、現実世界を問い直す契機としてとらえているのである。さらに、サラ金やヤミ金、音階、人口、放射性元素の半減期などのテーマを取り上げることで、指数関数が身近な生活にも関係していることを実感させ、生徒たちの常識を破っていくことを意図している。

次に方法について、くりまんじゅうと宇宙の体積比較というアイデアまでは一般的な教師でも持ち合わせているかもしれないが、仲本はここから「くりまんじゅうのその後」というテーマでマンガ制作を展開している。マンガ制作は、プロジェ

クト型学習の形態で仲間どうしのかかわりが重視されており、このことが「人間回復」の意味ももつものなのである。仲本は、高校生のアイデンティティ形成の問題も深く考慮した上で、授業の構想を打ち立てている。生徒たちが他者からの承認と、自分自身の自信からアイデンティティを確立していくという認識に立ち、生徒たちのかかわりを強く重視しているのである。

このように、批判的リテラシーの観点から仲本実践をとらえた場合、彼の実践の本質は、「新たな世界を読むメガネと自分自身を読むメガネ」という表現で言い表すことができる。このことは、対象を相対化し世界を読み解き、他者とのかかわりをとおして違いを承認するというものであり、高校数学の目標レベルをすでに超えゆくものである。すなわち、批判的リテラシーの本質に迫りうる実践として評価できるのである。

### 4) 批判的リテラシーの観点からの再評価

ここまで吉田実践、小寺実践、仲本実践について、批判的リテラシーの観点から分析を行ってきた。それぞれの特徴は上で指摘したが、三者の実践事例から導き出される「批判的リテラシー」形成のポイントを整理してみたい。

第一に、矛盾を乗り越え社会を切り開いていく権利行使の主体として、目標としての生徒観・子ども観があることである。三者の実践事例にはユネスコの「学習権宣言」を強く意識している記述がしばしば見られ、それを具体化していこうとする実践であると言えよう。第二に、多様な意見や見解が出てくるようなテーマ、教材、内容を扱っている点である。教科書や教材の内容を無批判・無媒介に受容するのではなく、価値を相対化しそれ自体を問い直し、新たな意味をつくり出す授業展開と言えるであろう。第三に、異質な他者とのかかわりを尊重し重視する方法を用いている点である。しかもそれは見方や考え方の違う者どうし、相互の価値観を揺さぶるようなかかわりである。このかかわりをとおして、当事者の目と第三者の目を同時にもつことができるようになる。当事者



の目をもつだけでは利己主義に陥り、第三者の目をもつだけではニヒリズムに陥る。これらを同時に充たすことができるのが批判的リテラシーであると言えよう。そして第四に、目標と内容と方法が統一的にプランニングされ、実践においてそれらが有機的に結びついている。また、それを実施するための綿密な教材研究や準備がなされていることも推察される。

批判的リテラシーは、自己を取り巻く生活現実に影響を与えている社会のあり方を問い直し、その矛盾を乗り越え、創り直そうとするものである。すなわち、マクロ的観点からの目標とミクロ的観点の内容・方法との連続において批判的リテラシーを構想するものである。この三者の実践は、「批判的リテラシー」形成という目標を明確化してはいるものの、社会のあり方を相対化して問い直し、それを乗り越えていくというマクロ的な観点が意図されている実践である。したがって、そこに新たに批判的リテラシーの目標を位置づけ直すことにより、その一つの形成モデルとして再評価することができる。

一方、三者の実践に共通の課題として、批判的リテラシーの理論的認識力と実践的行動力の統一という問題が挙げられる。三者の実践では、社会の構造に目を向けその矛盾をとらえ直すというねらいを明確に位置づけている。つまり、理論的認識力としての批判的リテラシーというねらいである。しかし、その認識が、生徒たちが教室や学校を離れた場面、あるいはその後の生徒たちの生き方に対して影響を及ぼさるかという課題が残るのである。つまり、批判的リテラシーの実践的行動力という課題である。この分析は、長期にわたる追跡調査などが必要になるため、それを検証しにくいという側面もある。

批判的教育研究の論者らが言う批判的リテラシーは、社会の権力構造と矛盾を読み解くという理論的認識力と、その矛盾を人々と共同しながら乗り越えていくという実践的行動力の統一を共通のねらいとして含んでいるのである。学校教育実践においては、生徒の実践的行動力までを検証して

いくことは課題として残るものの、批判的リテラシーを行動にまで結びつけさせたいという目標をもった実践が求められよう。そのモデルとして三者の実践事例は大きな意味をもつものである。

## おわりに

学校教育に対する外的プレッシャー要因へのマクロ的観点からの着目のために、アップルの「カリキュラム・ポリシーックス」論について検討したが、学校教育を取り巻くパワーブロックの影響が強い今日の日本においても、アップルの理論は意味をもつものである。このような状況の中を生きる子どもたちに必要な能力は、自分の生き方と社会のあり方を自ら規定しうる能力、すなわち「批判的リテラシー」ではないだろうか。

本稿での議論をもとに学校教育における批判的リテラシー形成の実践は可能ではあるが、それをさらに実効化しうるためにはいくつかの課題が残されている。それは、カリキュラム編成の課題、教師の力量形成の課題、学校や教師の自律性の課題などである。これらについては深く触れることができなかったが、今後の課題とし別の機会に論じたい。

## —注—

- 1) 「学力」から「リテラシー」への転換を主張する主要な論者は、たとえば佐藤学『学力を問い直す』（岩波書店、2001年）や、柴田義松『「読書算」はなぜ基礎学力か』（明治図書、2003年）などが挙げられる。
- 2) 国立教育政策所編『生きるための知識と技能〈2〉—OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2003年調査国際結果報告書』（ぎょうせい、2004年）、9—19頁。なお、この文献では「Reading Literacy」が「読解力」と訳出されているが、本稿では本来的なニュアンスを損なわせないため「読解リテラシー」と表現した。
- 3) 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—301頁。
- 4) 岩槻知也「リテラシー論に関する研究ノート—「機能的リテラシー」及び「批判的リテラシー」の概念について」（『教育学・心理学論叢』第1号、2001年）、17—35頁。
- 5) E・D・ハーシュ／中村保男訳『教養が国をつくる—アメリ

- リカ建て直し教育論』(TBS ブリタニカ, 1989年), 18頁。
- 6) 同上, 198 - 199頁。
- 7) 同上, 13頁。
- 8) 同上, 44頁。
- 9) 「アメリカの基礎教養 5000語」に採録されている語は、社会的な事件名から物理学や化学の用語、俗語からよく使われる罵倒語まできわめて多岐にわたる 5000語である。
- 10) ハーシュ 前掲書 5), 204頁。
- 11) 同上, 10頁。
- 12) 同上, 51頁。
- 13) 柴田義松『批判的思考力を育てる—授業と学習集団の実践』(日本標準, 2006年), 19頁。
- 14) たとえば本稿で取り上げている佐藤、岩槻、上地、竹川、黒谷、谷川らは、批判的リテラシーの根源はフレイレの識字教育にあるとしている。
- 15) 竹川慎哉「リテラシー形成理論の比較検討—批判的であることの意味をめぐって—」(『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第50巻第1号, 2003年), 86頁。
- 16) 上地完治「批判的教育学におけるリテラシー」(『教育学研究』第70巻第3号, 2003年), 328頁。
- 17) 竹川 前掲論文 15), 89 - 91頁。
- 18) 黒谷和志「教育実践における批判的リテラシーの形成—パウロ・フレイレの再評価をめぐって—」(『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第50号, 2001年), 253 - 255頁。
- 19) 谷川とみ子「現代アメリカ合衆国におけるP. フレイレの「リテラシー」論の受容と継承—I. ショアの「批判的リテラシー」論とその授業実践に焦点をあてて—」(『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号, 2004年), 147 - 149頁。
- 20) マイケル・W・アップル著/門倉正美・宮崎充保・植村高久訳『学校幻想とカリキュラム』(日本エディタースクール出版部, 1986年), 1頁。
- 21) 同上, 12頁。
- 22) マイケル・W・アップル、ジェフ・ウィッティ、長尾彰夫『カリキュラム・ポリティックス—現代の教育改革とナショナル・カリキュラム—』(東信堂, 1994年), 49頁。
- 23) 同上, 17頁。
- 24) 同上, 19頁。
- 25) 同上, 19 - 20頁。
- 26) 斎藤貴男『機会不平等』(文藝春秋, 2004年), 55頁, (初出2000年)。
- 27) 斎藤貴男『教育改革と新自由主義』(子どもの未来社, 2004年), 88頁。
- 28) 渡辺治・後藤道夫編/中西新太郎・木下武男・鷲谷徹・乾彰夫著『講座現代日本3 日本社会の再編成と矛盾』(大月書店, 1997年), 88頁。
- 29) 佐藤広美「教育基本法「改正」と新自由主義の人間観」(『教育』2004年11月), 28頁。
- 30) アップル、ウィッティ、長尾 前掲書 22), 9 - 10頁。
- 31) 苅谷剛彦『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ—』(有信堂高文社, 2001年) 参照。
- 32) 渡辺・後藤編 前掲書 28), 68頁。
- 33) 渡辺治・後藤道夫編/渡辺治・木下武男・乾彰夫・中西新太郎・安田浩・進藤兵・二宮厚美・後藤道夫著『講座現代日本4 日本社会の対抗と構想』(大月書店, 1997年), 201頁。
- 34) 久富善之・田中孝彦編著『未来への学力と日本の教育1 希望をつむぐ学力』(明石書店, 2005年), 155 - 156頁。
- 35) 苅谷 前掲書 31), 225頁。
- 36) 渡辺・後藤編 前掲書 28), 327頁。
- 37) 斎藤 前掲書 27), 127 - 128頁。
- 38) アップル、ウィッティ、長尾 前掲書 22), 309頁。
- 39) 渡辺・後藤編 前掲書 28), 129頁。
- 40) 斎藤 前掲書 26), 33頁。
- 41) 藤田英典『義務教育を問いなおす』(筑摩書房, 2005年), 303 - 304頁。
- 42) 2005年(H17)の義務教育答申では、人材育成を強調し、「学校力」「教師力」を通じた「人間力」の育成を宣言している。また中教審教課部会審議経過報告(H18.2)では、「生きる力」の具現化・発展化の観点から、「人間力」による見直しを行うが、学校教育において「生きる力」を育成することが重要であることに変わりはないとしている。ここには、「生きる力」という用語を「人間力」の意味へシフトさせる隠された意図が透けて見える。
- 43) 汐見稔幸・須藤敏昭編『知と学び 現代社会と教育4』(大月書店, 1993年), 146 - 174頁参照。
- 44) 柴田義松編著『授業改革を目指す学習集団の実践 中学校』(明治図書, 2005年), 88 - 102頁参照。
- 45) 仲本正夫『新・学力への挑戦—数学で新しい世界と自分が見えてくる』(かもがわ出版, 2005年) 参照。