

## リテラシー論議における「読み」方

—20 世紀後半から 21 世紀初頭までの E・D・ハーシュ, Jr. 批判を通して—

翟 高燕

東アジア教育研究所

**概要:** 本稿の筆者は、20 世紀後半の学会誌『インターチェンジ』(Interchange) における E・D・ハーシュ, Jr. (E. D. Hirsch, Jr.) 批判と反批判の論争から、20 世紀後半から 21 世紀初頭にかけてのパウロ・フレイレ(Paulo Freire) 派による、「文化的リテラシー」に対する批判を取り上げながら、リテラシー(literacy)、主に「読み」方をめぐる「批判的リテラシー」論と「文化的リテラシー」論の思想対立の状況・論点を明らかにする。これにより、いままで「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の対立と解釈された関係から、交差した関係まで描くことにしたい。「読み」方について検討を行ったことで、分離した両者が 21 世紀に入り、接近してきたことは明晰になってきた。両者の接近が実現できたのは、「批判的リテラシー」論者は「文化的リテラシー」論者による「読み」方を援用しつつ、自分の「読み」方に「知識・語彙」をいれ始めているからである。この具体的な「語彙・知識」を入れることで、両者間の近寄った関係が実現できたとも理解出来る。

**キーワード:** 読み ; E・D・ハーシュ, Jr. ; 文化的リテラシー論 ; 批判的リテラシー論

### *The Conception of Reading in the Literacy Debate : Ideas of E. D. Hirsch, Jr. and the Criticisms of Them during the Late 20th and the Early 21th Century*

Gao-Yan Zhai

Institute of East Asian Education

**Abstract:** This paper presents a review and assessment of knowing to explain the position of cultural literacy from the viewpoint of “reading”. 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 reading contrasted with that of critical literacy theory from its history. Finally, this paper concluded with a discussion about new interpretation about “reading” between cultural Literacy and critical literacy.

**Keywords:** Reading; Critical Literacy; Cultural Literacy; E.D. Hirsch, Jr.

## 1. はじめに

本稿は、E・D・ハーシュ, Jr.<sup>1</sup> (E. D. Hirsch, Jr.) による「読み」方(reading)理解を考察する。この考察を通して、アメリカの「文化的リテラシー」論(cultural literacy)<sup>2</sup>と「批判的リテラシー」(critical literacy)論が、対立関係から相互に接近してきた事実を明らかにする。「文化的リテラシー」論について論じた主な先行研究を挙げれば、概して二つのタイプの研究が存在する。第一のタイプは、「文化的リテラシー」論の全面的な否定<sup>3</sup>、について論じたものである。第二のタイプは、特に妥協・欺瞞といった彼の理論と実体の乖離を指摘するものである。

このような先行研究を乗り越えるため、以下二つの問題意識から本稿を展開する。第一の問題は、20世紀後半と21世紀初頭まで、「批判的リテラシー」論の「文化的リテラシー」論の「読み」方批判にどのような差異があるのかということである。第二の関心は、20世紀後半から21世紀初頭まで、「読み」方のアプローチにおける「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の関係はどのように変遷したのかということである。このような問題意識と関心から、本稿の筆者は、20世紀後半の学会誌『インターチェンジ』(Interchange)におけるハーシュ批判と反批判の論争から、20世紀後半から21世紀初頭にかけてのパウロ・フレイレ(Paulo Freire)派<sup>4</sup>による、「文化的リテラシー」に対する批判を取り上げながら、リテラシー、主に「読み」方をめぐる「批判的リテラシー」論と「文化的リテラシー」論の思想対立の状況・論点を明らかにする。これにより、いままで「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の対立と解釈された関係から、交差した関係まで描くことにしたい。

「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の双方は、単純に生徒に知識を教えることと生徒に知る道具を教えることの出発点の相違により、対立した関係図の中に位置づけられてきた。リテラシー論界において、「読み」方に細分化して、この概念はどのように行われ、そして何を理解しているかは今日までに不明のままである。本稿では、20世紀後半から21世紀初頭までのハーシュ批判を見ることにより、「文化的リテラシー」

<sup>1</sup> E. D. ハーシュ, Jr. (E. D. Hirsch, Jr.: 1928~) は著しい不平等、特に社会的・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。(Schulthies, A. E. (2003). "E. D. Hirsch, Jr." In Markoe, A., & Jackson, K. T. (Eds.). (2003). *Scribner Encyclopedia of American Lives, Thematic Series: Sports Figures*, New York: Charles Scribner's Sons.)

<sup>2</sup> McLaren, P. L. (1988). "Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy," *Harvard Educational Review* 58 (2): 213-214.

20世紀後半の教育改革とそれに対する批判の示される理論環境において、ハーシュは、レーガンが強調した卓越性と平等を念頭に置き、「文化的リテラシー」という新しい概念を生み出して、当時のアメリカ社会に波紋を巻き起こしたのである。彼は『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)を著し、「文化的リテラシー」の獲得によって社会が高水準のリテラシー率を得て、社会正義を向上させることが可能になるとし、これによって、より効率的な民主主義の形成を目標とすることを謳った。(翟高燕(2011)「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—」『哲学』第126集、111。)

<sup>3</sup> Graff, H. J. (1989). "Critical Literacy versus Cultural Literacy Reading Signs of the Times?" *Interchange*, 20(1), 46-52.

<sup>4</sup> パウロ・フレイレ(Paulo Freire: 1921~1997)は、ブラジル北東部での成人教育実践やリテラシー教育実践をもとに、新しいリテラシー教育方法を創造し、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、リテラシー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・フレイレ以降の理論を手がかりとして—』慶應義塾大学修士論文、25。)

本稿はフレイレを含め、彼を支持する基盤をフレイレ派と言う。(Beach, R., Green, J., Kamil, M., & Shanahan, T. (Eds.). (2005). *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, (Second Edition), Cresskill, NJ: Hampton Press, INC., 450.)

論と「批判的リテラシー」論における「読み」方の共有部分を探り出す。「読み」方のアプローチにおける「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論を歴史的に考察することは、教育思想史、ないしリテラシー論界に新たな可能性を提供してくれると本稿の筆者は信じている。

このような関心と認識に基づき、以下では、まず第1節においては、従来のハーシュの「読み」方批判がどのように展開されてきたのか、すなわち、20世紀後半から21世紀初頭までの「読み」方における論議を整理してみる。続いて第2節で、20世紀後半における「読み」方の考察を通して、「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」の分離を明らかにする。以上2節の内容を踏まえた上で、第3節において、「読み」方から、「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の交差部分を考察する。

## 2. ハーシュの「文化的リテラシー」論における「読み」方に対する批判

### 2.1 20世紀後半のアメリカにおけるハーシュの「読み」方批判

20世紀後半に、人口構成が変化しつつある状況下で、多様な人種・民族間における学業成績の格差を縮小するため、アメリカの学校は、子供たちの自己肯定感を高める運動を実施した<sup>5</sup>。当時公表された報告書は、コモン・カリキュラムを要請し、そしてトラッキング（知識への公正アクセスを妨げ、マイノリティの子供を差別するなど）を責めることに同意していた<sup>6</sup>。このようにリテラシーが強調されている教育改革を背景に、「文化的リテラシー」論を提起したハーシュに対して、フレイレは「読みへのアカデミックなアプローチ」や「読みへの功利主義的アプローチ」（機能的リテラシー）が、政治的・経済的な利害に裏打ちされたもので、学習者に一元的な価値規範を認識させるものであり、リテラシーの学習をスキルの訓練にすり替えるリテラシーとして批判した<sup>7</sup>。その上、この読むという過程の中における「読み」手の「主体性」を明確にさせながら、人種、ジェンダー、階層、民族といった「差異」を「不平等」に転化させる社会的・文化的な構造を不問のものにすることで、支配—被支配の関係性を無批判に受容させてしまっている<sup>8</sup>点もフレイレによって批判されている。フレイレの論説によれば、「文化的リテラシー」論の「読み」という行為は「読み」手に重点を置いていないばかりか、「読み」手を軽視するやり方である。

「批判的リテラシー」論に基づいて、歴史研究者としてのH・グラフ（Harvey J. Graff）<sup>9</sup>も「批判的リテラシー」の視点から、「文化的リテラシー」の限界性を指摘し、批判してきた。20世紀80年代の学会誌『インターチェンジ』において、グラフは「ハーシュは、早期学校と最小基準の共通文化知識の開発に注目している」と述べた<sup>10</sup>。彼によれば、現在の教育改革運動において、「文化的リテラシー」という用語はハーシュと彼の擁護者達

<sup>5</sup> Ravitch, D. (2001). *Left Back: A Century of Battles over School Reform*, New York: Simon & Schuster, 426-429. 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>6</sup> Ascher, C. (1984). *The 1983 Educational Reform Reports*, Eric/CUE Digest 22, New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

<sup>7</sup> Freire, P., & Macedo, D. P. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*, South Hadley, Mass & Westport, CT: Bergin & Garvey, 146-147. 黒谷和志. (2002). 「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、教育人間科学関連領域、50、250。

<sup>8</sup> Freire, P., & Macedo, D. P. (1987). *Literacy*, 147-149.

<sup>9</sup> H・J・グラフ(Harvey J. Graff: 1949~)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>10</sup> Graff, H. J. (1989). “Critical Literacy versus Cultural Literacy.” 46-52.

の象徴であり、また集合体でもある。それとは対立するものとして「批判的リテラシー」という用語が出された<sup>11</sup>。さらに、グラフの論調では、ハーシュは単に、無意味に過去を繰り返し、文化と学習者の性質を誤解し、政治的・文化的に一致した意味と解釈 (politically and culturally agreed-upon meanings and interpretations) や、政治的文化を構成する多様な人々と集団における対立と闘争を無視した<sup>12</sup>。このグラフの批判において、ハーシュの「文化的リテラシー」論における「読み」方は過去に関する重複であり、学習者という「読み」手における多様な要素を無視するものである。

しかし、ハーシュは自身に対する批判に対して次のように反論した。まず、リテラシーの概念について、彼は以下のように論じた。「リテラシーはコミュニケーションするための能力である。リテラシーは見知らぬ人と交流する手段である。適当かつ高水準のリテラシーは、様々な主題に関して見知らぬ人々と交流する能力として定義できる。このようにして、人々はより知識豊か(literate)になり、よりいい学習者になるだろう」<sup>13</sup>。さらにハーシュは、技術的な知識へのもっとも有効的な道は、狭い技術的・職業的な道ではなく、もっと広大かつ自由主義に基づく道であると述べ、この道は広く共有され、多様な知識をすべての主題を学習する際に使用するための、有効的な道具であると強調した。「文化的リテラシー」はテレビ番組のようにすぐ忘れられるような手段ではないと論じた<sup>14</sup>。換言すれば、「文化的リテラシー」は見知らぬ人とコミュニケーションするための手段である以上、知識重視の概念である。この概念は生徒たちが身につけるべき知識を提供する、長期性をもつ複合的な概念でもある。この概念は、単に貧しい人々がより多くのお金を得るための手助けをしたいと考えるエリート主義ではなく、排除された人々を囲い込むようなエリート主義でもない。このように、ハーシュは生徒たちを「読み」手として認識し、これらの「読み」手同士が交流できるような「読み」方を身につけるために、「文化的リテラシー」論の必要性を訴えている。

## 2.2 21世紀初頭のアメリカにおけるハーシュの「読み」方批判

21世紀に入り、ハーシュの提起する「文化的リテラシー」論は、フレイレの思想的影響を強く受けた「批判的リテラシー」論の論者であるD・マセド(Donald Macedo)により、強く批判されてきた<sup>15</sup>。マセドは、「ハーシュの『ショッピング・モール』のような「文化的リテラシー」は、選別された文化的な事実の蓄積を基礎とする教育を生起させている。彼は、このような選別された文化的な事実は、はじめて生成する社会文化的世界との繋がりを欠いたものである」<sup>16</sup>と指摘し、ハーシュの提示する教育プログラムは、「世界に対する批判的な『読み』方を獲得するため、学習者が情報の束を相互に関連付けることを妨げる」ものであると批判している<sup>17</sup>。

マセドは『パワーのリテラシース (literacies)』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

<sup>11</sup> Ibid., 48.

<sup>12</sup> Ibid., 48-50.

<sup>13</sup> E. D. Hirsch, Jr., (1989). "A Response to Harvey Graff and Brian Hendley," *Interchange*, 20(1), 61.

<sup>14</sup> Ibid., 63.

<sup>15</sup> D・P・マセド(D. P. Macedo: 1950-) は、マサチューセッツ大学ボストン校英語学科に籍を置く社会言語学者であり、マクラレンによって、「フレイレ教育学の理論と実践の双方において、補足的で批判的な見解 (voice) を齎し」、また、合衆国における批判的教育学の伝統において、最近のフレイレの仕事の進化を位置づけ、またその理論の進展に寄与してきた人物として評価されている。(McLaren, P. L. (1988). "Culture or Canon?" 219.)

<sup>16</sup> Macedo, D. (2006). *Literacies of Power: What Americans are not Allowed to Know*, Boulder, CO: Westview Press, 67-68.

<sup>17</sup> Ibid.

必要性を強調した<sup>18</sup>。世界に対する批判的な「読み」方について、マセドは、「世界に対する批判的な『読み』方は世界の歴史的・文化的な『読み』方と関連する」と述べた。また「我々は理論的・実践的に世界と関連して話すことができる。このような『読み』方は、人間の世界の『読み』を可能にし、世界のためにいくつかの顕著な変化を持たせる助けともなる」という<sup>19</sup>。マセドはフレイレと同様の立場から、リテラシーを通して世界を認識する例を提示した。

上地も、ジルーの「批判的リテラシー」に注目することで、「リテラシーがたんなる文字の読み書き能力やその使用法にとどまらず、文化をめぐるポリティクスの問題であること」<sup>20</sup>を示した。彼の分析によれば、「文化的リテラシー」は、イデオロギー的な中立性を装うことによって、アメリカ国民すべてに当てはまる普遍的な価値を有するリテラシーとして理解されている<sup>21</sup>。これらの論者によれば、ハーシュによる「読み」方はすべてのアメリカ国民に政治的な要素を欠けている。

ハーシュの提案をめぐって展開された「批判的リテラシー」論のなかで、E・F・プロヴェンゾ(E. F. Provenzo, Jr.)<sup>22</sup>は一際異彩を放っている。プロヴェンゾは、ハーシュの提示する語彙・知識リストの内容そのものには当然のことながら賛同していない。プロヴェンゾは、「ハーシュのリストにあまりにも多くの言葉が含まれていないこと」を問題視するのである<sup>23</sup>。

プロヴェンゾによれば、主流文化を中心に組織されるハーシュの提案は、必然的に文化的マイノリティの子どもたちを自らが本来もつ文化からますます疎外させるものであり、また、「既に権力をもっている人々に適合するだけでなく、経済的・社会的な特権をめぐる既存の境界線をさらに強化する」<sup>24</sup>効果をもたらすものであるという。プロヴェンゾの視線は、ハーシュの提示する語彙・知識リストが、アメリカ社会のメインストリームに流通する語彙や知識、世界観そのものに対する疑いや批判を喚起する契機に乏しいという点に向けられており、プロヴェンゾが補足的な代替案として提示する「文化的リテラシー」の語彙・知識リストは、まさにこのような疑問と批判の契機となる仕掛けとして機能することが意図されているのである<sup>25</sup>。例えばプロヴェンゾのリストには、「Butler, Judith」(ジュディス・バトラー)、「Freire, Paulo」(パウロ・フレイレ)といった人名や、「hegemony」(ヘゲモニー)、「oppression」(抑圧)、「panopticon」(パノプティコン)といった語彙が組み込まれている<sup>26</sup>。

このように、20 世紀後半から 21 世紀初頭までに、「読み」方から「読み」の内容まで、ハーシュの「文化的リテラシー」論には「読み」手の不在、あるいは「読み」手を一集団の「読む」行為に同化するような論調が多くある。以下、20 世紀後半から 21 世紀初頭までにおける「読み」方の変遷を中心に、「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の関係を見ていく。

<sup>18</sup> Ibid., x.

<sup>19</sup> Ibid., ix.

<sup>20</sup> 上地完治 (2003) 「批判的教育学におけるリテラシー」『教育學研究』70 (3)、325-326。

<sup>21</sup> 同上。

<sup>22</sup> プロヴェンゾは、2005 年にハーシュの主著『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) のタイトルをもじった著作『批判的リテラシー—アメリカ人が知っておくべきもの—』(Critical Literacy: What Every American Ought to Know) を発表し、ハーシュに対する痛烈な批判を行った人物である。(Provenzo, E. F., Jr. (2005). *Critical Literacy: What Every American Ought to Know*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.)

<sup>23</sup> Ibid., 24.

<sup>24</sup> Ibid., 15, 34.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid., 88, 101, 105, 121, 122.

### 3. 20世紀後半における「読み」方

20世紀後半において、「文化的リテラシー」論の代表としてのハーシュと、「批判的リテラシー」論者たち、主にフレイレ派の間には、一種のすれ違いが存在している。例えば、ハーシュも「批判的リテラシー」論のプロヴェンツもともに教材における、さらにはアメリカ社会での「読み」の前提となる語彙・知識の存在に着目している。ただ、その語彙・知識の内容は、両者の視点・立ち位置によって大きく異なる。まず、「文化的リテラシー」論における「読み」方とフレイレによる「読み」方の関係をみよう。

#### 3.1 ハーシュによる社会・テキストを認識する「読み」方

20世紀後半にハーシュは『文化的リテラシー』を著し、「文化的リテラシー」の獲得は、社会に高水準のリテラシー率を実現し、社会正義を増進させ、また、より効率のよい民主主義を達成させると謳った<sup>27</sup>。それに加えて、ハーシュは「読み」方を「読解」(reading comprehension)の一環として理解した。つまり読解を実現するプロセスとは「単語読解」(decoding word)から始まり、「語彙」・「言葉に関する知識」(word knowledge)を身に付けた上で、「世界に関する知識」(world knowledge)を実現することである、という<sup>28</sup>。彼は言葉を世界と関係する手段として認識しているだけでなく、特別なイデオロギー的特徴に偏ることなく、どのように客観的にこの世界を「読んで」いくことが可能であるかに注目する。

ハーシュは、読解能力の高低差は背景知識の多寡によって左右されるとするスキーマ理論の知見を土台としつつ、アメリカ社会に流通する情報を様々な媒体を通して読み解くための知識を習得する必要性を訴える。彼が提示する5000語の「文化的リテラシー」の語彙・知識のリストには、例えば「Fourteenth Amendment」(アメリカ憲法修正第十四条)といったアメリカ政治制度全般に関わる語彙や、「Franklyn, Benjamin」(ベンジャミン・フランクリン)といった人名、そして「carbon dioxide」(二酸化炭素)や「alloy」(合金)のような新聞紙上等で日常的に目にすると考えられる語句が列挙された<sup>29</sup>。

このようなハーシュの「文化的リテラシー」論は、有能な労働者の育成を目的とした「読み」・「書き」能力の向上に主眼を置く従来の機能的リテラシー論とは異なり、アメリカ社会に対しても読むための理論としての特性を持たせるものである。実際ハーシュの提示する5000語の「文化的リテラシー」は、教材を、ひいてはアメリカ社会を読むための語彙・知識として理解することができるのである。

ハーシュは、「文化的リテラシー」のアプローチが、優位にある社会階級の特定のイデオロギー内容を包含している点に注意を配りながらも、我々の「国家語彙」(national vocabulary)は、すべての階級に開放されており、「社会一般のディスコースの中で互いに矛盾する価値観を支持すべく用いられた教授方法」を形成する<sup>30</sup>と分析した。すなわち、ハーシュによる「文化的リテラシー」の語彙は、特定の階級向けのものではなく、すべての社会構成員に開放的であるという特徴を持っているのである。さらにハーシュは『『文化的リテラシー』は、広く共有された情報と集団のシステム』<sup>31</sup>であると考えている。彼によれば、文化的な語彙は一つの階級が他の階級より上であることを擁護するも

<sup>27</sup> Hirsch Jr, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. S. (Eds.). (1987). *Cultural Literacy : What Every American Needs to Know*, New York, NY : Houghton Mifflin Company 152-215. 黒谷和志 (2002) 「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」、250。

<sup>28</sup> Hirsch, E. D., Jr. (2003). "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*, 27(1), 22.

<sup>29</sup> Hirsch Jr, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. S. (1987). *Cultural Literacy*, 94-133.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 102.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 103.

のではなく、すべての階級の間における語彙の調整と交流を行うものであり、「国家語彙の主要な用法の一つは、個人・文化・階級の差異に関係なく、効果的で調和のとれた交換を可能にすることである」<sup>32</sup>という。「文化的リテラシー」は本質的に階級的・イデオロギー的に中立で、非排他的である<sup>33</sup>。換言すれば、ハーシュによる理論は、既存するものを再現し、階級の中立を前提とした全員への機会の提供を行うものである。ハーシュによれば、「読み」方の問題を解決しない限り、我々もすべての児童に生涯における平等的な起点を提供することができない<sup>34</sup>。上述したように、ハーシュによる「読み」方は全ての生徒に平等な起点を提供でき、社会を認識できるようなやり方である。

### 3.2 フレイレによる「世界」の「読み」方

これと対照的に、フレイレはハーシュの唱える再現といった「機械的な暗記・反復」(mechanically memorized and repeated)では、現実とダイナミックに影響しあう思考・言語の世界を認識するという真の方向性が奪われることになる<sup>35</sup>と批判した。ハーシュの「文化的リテラシー」における「読み」方を機械的なものとしてみなしている。

フレイレは「言葉 (word) と世界を読むこと」<sup>36</sup>を提起し、言葉を世界と一体化させて捉え、「言葉・世界」という構造で、世界を読むことは言葉を読むことに先行し、言葉を読むということは、繰り返し世界を読むことであると主張した。彼がこれまでに提起してきたように、言葉から世界へと向かう運動は、いつも存在している。しかしながら、「言葉を読むということは、ただ単に世界を読むという行為の後にくるだけではなく、書くこと、或いは書き直すことといった意識的・実践的な作業 (work) によって世界をトランスフォームさせる行為のあとにくるものである。このダイナミックな運動が、リテラシーのプロセスの中心に位置付けられている」<sup>37</sup>という。これは、現存する権力構造を、合理的なものとして認識するハーシュに対し、それは誤認であるとして、トランスフォームさせていくような「読み」方である。

さらに、フレイレは「言葉」と「世界」を動的に認識しつつある人間にとって「批判的意識」が重要であることを強調した。彼は世界の「読み」方における「読み」を、具体的に三つの部分に分けている。それは「読み」の政治性 (the Politics of reading)・単語と世界の「読み」(reading the word and the world)・「読み」と知る行為 (reading and the act of knowing) である。「世界の批判的な『読み』方」は、「世界の最も一貫性を持たない感覚と、より一貫性を持つ世界観の間のダイナミックな読解」であると解釈された<sup>38</sup>。すなわち、「世界の批判的な『読み』方」とは、統一された世界とその、共通の部分を受け入れるだけでなく、統一された理由、またその立派な世界と正反対の世界への理解ということである。この「世界の批判的な『読み』方」という抽象的な概念に対して、マセドは以下のような例で説明した。「例えば、医学界で素晴らしい技術的な進歩に貢献したアメリカの専門医は、3000万人以上のアメリカ人がなぜこの医療技術を利用することが出来ないのか、そして先進国の中でなぜ我々の国はまだ乳児死亡率が最も高いのか、などを理解すべきである」という<sup>39</sup>。この例で論じられているように、「批判的リテラシー」論における「読み」方は、世界から単語を抽出し、その抽出した単語を手段として世界を認識することであり、この認識を実現した上で、なぜそのような世界が形成されたの

<sup>32</sup> Ibid., 104.

<sup>33</sup> Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*, Albany, NY: State University of New York Press, 220.

<sup>34</sup> Hirsch, E. D., Jr. (2006). *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*, New York, NY: Houghton Mifflin Company, 107.

<sup>35</sup> Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Herder and Herder, 17.

<sup>36</sup> Freire, P. (1983). "The Importance of the Act of Reading," *Journal of Education*, 165(1), 10.

<sup>37</sup> Freire, P., & Macedo, D. P. (1987). *Literacy*, 35.

<sup>38</sup> Macedo, D. (2006). *Literacies of Power*, 22.

<sup>39</sup> Ibid.

かを深層まで探求する。すなわち、世界と単語をそのまま受け入れるのではなく、批判的に「読み」という行為を通して、世界と単語を知っていくことである。

### 3.3 「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の分離

以上のように、「文化的リテラシー」論は知識を前提として、社会を認識する「読み」方であるのと対照的に、「批判的リテラシー」論は世界を政治的な観点をもってトランフォーム的な「読み」方である。前者のハーシュは、アメリカ社会を再生する（アメリカ社会の反映）という目的の下で語彙に注目し、「読み」方を論じてきた。一方、フレイレは、「読み」という行為の活動性に注目し、言葉の抽出と真の言葉を獲得することによって世界をトランフォームさせることを目的とした。あえて両者の構図をモデル化すると、「批判的リテラシー」論者であるフレイレは、世界から生成語を抽出し、その生成語で成人たちにリテラシー教育を実施する。それは、教育を受けた人々が世界を認識し、世界をトランフォームするというモデルである。一方、「文化的リテラシー」論者の場合は、5000語の語彙リスト及び知識を中心に、アメリカ社会・テキストとの相互的な再生を考えている。

「批判的リテラシー」論者は「読み」の行動から出発し、人種、民族の多様に着目し、政治的な「読み」方の必要性を論じ、非主流とマイノリティのために世界を認識する機会を与える。特に20世紀後半のフレイレ派は「単に読み書きができる市民」(literate-skilled citizen)を批判し、公衆経験を組み入れた政治的「読み」方と「書き」を強調した<sup>40</sup>。このように、マイノリティを着眼点とし、マイノリティが単に世界を受身的に受け入れるのではなく、彼らに批判的に世界を認識していく観点を身に付けさせることは、批判的リテラシー論者たちの論点である。すなわち、すべての人に平等な機会を与え、主導的に世界をトランフォームできる力を身に付けさせていくことはフレイレ派の「読み」方である。

## 4. 21世紀初頭における「読み」方

20世紀後半の「批判的リテラシー」論者たちは「文化的リテラシー」論を批判しつつ、リテラシーにおける「読み」方の政治性を前提として、「言葉」を世界認識の媒介物として「読み」方の重要性を主張した。しかし、その後の21世紀初頭になって、「批判的リテラシー」論者も「文化的リテラシー」論者と同じく、「読み」方の再生機能における方法の問題を意識し始め、語彙リストを含んだ「読み」方における知識の重要性を提示し続けるようになった。例えばその中のプロヴェンゾは、ハーシュの提示する語彙・知識リストは、アメリカ社会のメインストリームに流通する語彙や知識、世界観そのものに対する疑問や批判を喚起するには乏しいと述べ、補足的な代替案として「文化的リテラシー」の語彙・知識リストを<sup>41</sup>提示した。

### 4.1 社会・テキストを認識する「語彙・知識」構造からコア・ナレッジ<sup>42</sup>構造への展開

ハーシュは、テキスト、及び世界の「読み」における「語彙・知識」の一体構造において、語彙が発揮出来る力を強調した<sup>43</sup>。さらに、20世紀後半の語彙リストと語彙リストに含まれる知識の構造から、CKを中心とするカリキュラムの設定まで展開した<sup>44</sup>。そ

<sup>40</sup> Beach, R., Green, J., Kamil, M., & Shanahan, T. (Eds.). (2005). *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, 450.

<sup>41</sup> Provenzo, E. F., Jr. (2005). *Critical Literacy*, 15, 24, 34.

<sup>42</sup> 文化的リテラシー論の核心としてのコア・ナレッジ(core knowledge)である。以下CKと称する。

<sup>43</sup> Hirsch Jr, E. D. (2003). "Reading Comprehension Requires Knowledge—of Words and the World." *American Educator*, 27 (1), 12.

<sup>44</sup> ハーシュは、コア・ナレッジ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方法で、堅



して、言葉で表現される言葉 (the spoken words) と表現されない言葉 (the unspoken words) に二分類し、意味を構成するにあたり、この二つの言葉が同時に作用する<sup>45</sup>と述べた。ハーシュは読み手の背景知識を強調しながら、20世紀後半の語彙リストからCKへの転換、すなわち共通な知識を前提とした「読み」方を私たちに示してくれた。

#### 4.2 語彙リストを前提とした「世界」の「読み」方

一方、プロヴェンゾは、ハーシュの主著『文化的リテラシー』のタイトルをもじった著作『批判的リテラシー：アメリカ人が知っておくべきもの』 (*Critical Literacy: What Every American Ought to Know*) を発表し、ハーシュに対する痛烈な批判を展開した。同時にプロヴェンゾは、アメリカ人の知っておくべき語彙・知識 (=文化的リテラシー) というハーシュの発想の重要性を認めており、その発想を活用して、「批判的リテラシー」論に基づく新たな語彙・知識のリスト (=文化的リテラシー) を提示している<sup>46</sup>。実にパラドキシカルなことではあるが、「批判的リテラシー」論者であるプロヴェンゾによって、「文化的リテラシー」論が補強されたのである<sup>47</sup>。

プロヴェンゾは、「批判的リテラシー」論者による「文化的リテラシー」論を提出した<sup>48</sup>。したがって、プロヴェンゾの提出したリストは柔軟性があり、このリストが常に暫定的かつ未完成で、批判的理解に添ったものであることを、読者に理解させた<sup>49</sup>。彼はまず、「ハーシュのリストに含まれている項目の大部分を学んでいる子どもたちに対し、私は何の異論をもたないし、殆どの思慮深い教育者たちも私と同じ考えであろう<sup>50</sup>と述べ、ハーシュの提示する「文化的リテラシー」に一定の理解を示している。この点プロヴェンゾは、「ガードナーも説明しているように、情報、データ、事実などの先入観をなしに、あるトピックや疑問についてよく考えることはできない」と指摘し、世界を読み解く上で、事実や情報を知ることの意義を認めているのである<sup>51</sup>。プロヴェンゾ、ハーシュの双方ともに、教材を、ひいてはアメリカ社会をも読む上での語彙や知識の重要性を強調し、そのような語彙・知識の取得を奨励することで、文化的マイノリティや被抑圧者に社会的上昇や解放の機会を与えることを考えている。

プロヴェンゾはまた、「何を我々の子どもたちに教えるべきかという問いは、アメリカの民主主義にとって必要不可欠であると私も確信する」と述べ<sup>52</sup>、黒人や白人、アジアやアフリカ、ヨーロッパの人々、さらにはゲイやストレート、ラディカル派や保守派、宗教的な人々から非宗教的な人々をも含めた、真に公正で平等な社会を実現する上で、語彙や知識を教授することの重要性を認めている。ハーシュ、プロヴェンゾの両者ともに、アメリカ社会を構成するすべての人々が、アメリカ社会に流通する教材を読み、また、平等な機会を手にする上で必要不可欠な語彙・知識のリストを作成しているのである。

その上プロヴェンゾは、もっとも有用な知識 (most useful knowledge) と基礎的背景知識 (fundamental background knowledge) から、「読み」における知識と知ることの必要性

---

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出来ると考え、CLをコア・ナレッジに変更したのである。

<sup>45</sup> Hirsch, E. D., Jr. (Ed.). (2006). *What Your Fifth Grader Needs to Know*, Revised Edition: Fundamentals of a Good Fifth-Grade Education (Core Knowledge Series), Delta, 13.

<sup>46</sup> Provenzo, E. F., Jr. (2005). *Critical Literacy*, 1-11.

<sup>47</sup> Simonson, R., & Walker, S. (1988). *The Graywolf Annual Five: Multi-Cultural Literacy*, Minneapolis, MN: Graywolf Press, 160. Provenzo, E. F., Jr. (2005). *Critical Literacy*, 79.

<sup>48</sup> Provenzo, E. F., Jr. (2005). *Critical Literacy*, 79.

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

<sup>50</sup> Ibid., 24.

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Ibid., 2.

を論じた<sup>53</sup>。最も有用な知識とは、重要な事実および情報を知る (knowing) ことを含んでいるだけでなく、民主主義国家の特性およびその目的に関する、批判的対話と議論に従事する学習者と市民から提起されるアイディアまで包含している。

### 4.3 「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の隔たり

以上述べてきたように、21世紀のハーシュ、プロヴェンゾは双方とも、テキストを読む上での、ひいてはアメリカ社会をも読む上での必要な語彙や知識の重要性を強調し、そのような語彙・知識の獲得を奨励することで、文化的マイノリティや被抑圧者に社会的地位の上昇や解放の機会を提供することを試みた。

しかし、ハーシュも「批判的リテラシー」論の一員であるプロヴェンゾとともに「教材を、ひいてはアメリカ社会を『読む』上での語彙や知識の重要性を強調」していると筆者は概括的に述べてきたが、両者の想定する教材、アメリカ社会の「読み」方には、もちろん実際は大きな隔りがあった。

ハーシュの「文化的リテラシー」論においては、子ども達は、知識を獲得することで、テキストやアメリカ社会を理解する。ハーシュの想定するテキスト、或いはアメリカ社会の「読み」方は、記述された世界を知り、受け入れる (accept) 「読み」方である。実際、この再現に向けての「読み」方で、ハーシュは読み手が主流社会の人間であるか否かにかかわらず、すべての子どもを対象に、彼らがその背景知識を前提に、社会でコミュニケーションが出来るようにと、客観的な事実を含む「テキスト」(社会)を作成した。この「テキスト」を通して、社会の成員としての読み手(生徒)が知識を得ることが可能となる。この「テキスト」から社会に関する知識を得たうえで、さらにまた社会で活躍でき、社会知識を構成するようになる為に還元<sup>54</sup>をする。ただし、ハーシュの「文化的リテラシー」論は、「現在不遇な子ども達」、つまり、今ハーシュの眼前にいるマイノリティの子ども達の社会的成功を目的とした、非常に「短期的」なスパンに立った平等化戦略という限界をもつ。

しかしながら、馴染みの無い語彙・知識であっても、そして、不遇な状況下にある子ども達が現在のアメリカ社会で成功していく為には、せめて共通語彙・知識を獲得することが必須であると考えられた実のないものであったとしても、彼らが語彙・知識を中心とする共通知識を獲得することが、「現在」のアメリカ社会において成功する上で必要であるとハーシュは主張したのである。

それに対しプロヴェンゾは、事実をそのまま子どもたちに受け入れさせるようなハーシュの「文化的リテラシー」論に対して異を唱え、世界に関する「批判的な関わりや対話」を生み出すような語彙・知識の提示を重視する<sup>55</sup>。この点プロヴェンゾは、思想や紛争の歴史についての知識に限定することなく「事実を形作り、また解釈することを可能にさせるような(理想的には実践に根ざした)理論についての明晰な知識」をも提供するべきであると主張する。プロヴェンゾによれば、「理論とは、それによって我々が学んだ言葉や定義について解釈するためのツールを提供するもの」であり、経験と相互に作用し合うものである<sup>56</sup>。プロヴェンゾは、このような理論をも包摂した「文化的リテラシー」を媒介として、教材の内容をただ理解するだけでなく、教材やアメリカ社会を读者自身が自ら解釈し、やがてはアメリカ社会そのものをトランスフォームするための契機となるような「読み」方を訴えるのである。

<sup>53</sup> Ibid., 62-63.

<sup>54</sup> このフィードバックは「批判的リテラシー」論者たちによる、社会をトランスフォームするような行動でなく、無形的に社会を改善していく形式である。(Provenzo, E. F., Jr. (2005). *Critical Literacy*, 62-63.)

<sup>55</sup> Ibid., 30.

<sup>56</sup> Ibid., 27.

このようにハーシュ、プロヴェンツの想定する「読み」方は、ともに文化的マイノリティの社会上昇や解放を願いつつも、その内実・アプローチにおいて大きな隔たりがある。このような差異が生じる遠因を、敢えて明晰化しようと試みるならば、ハーシュとプロヴェンツの展望は、それぞれ「短期的」あるいは「長期的」なスパンに立っているという点にあると考えることができる。

#### 4.4 「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の交差

前述した通り、ハーシュの「文化的リテラシー」論は、「現在不遇な児童たち」、つまり、今ハーシュの眼前にいるマイノリティの子どもたちの社会的成功を目的とした、非常に「短期的」なスパンに立った平等化戦略である。これは、主流文化の語彙・知識が、「現在不遇な児童たち」によって馴染みのないものであったとしても、彼らがメインストリームの語彙・知識を獲得することが、「現在」のアメリカ社会において成功する上で必要であると主張した。

それに対しプロヴェンツは、主流文化の語彙・知識をリストに組み込んでカリキュラムを組織すれば、主流文化そのものを再生産させ続けることになり、結果的に文化的マイノリティが文化的マイノリティのまま止まり続けてしまうことを問題視する。プロヴェンツのリストは、アメリカ社会にはりめぐらされた権力構造やメインストリームの独善性を可視化することのできるような語彙・知識を重視する。つまり、プロヴェンツは、「短期的」なソーシャル・モビリティのみに拘泥することに留まらず、比較的「長期的」なスパンに立った上で「抑圧—被抑圧」の構造の変革を展望しているのである。

一方、両者には「語彙・知識」を取り入れる接近も見られる。プロヴェンツの活動によって、「批判的リテラシー」論者の一部は、言葉全体のみならず個々の語彙に至るまで、その重要視する範囲（対象）を広げてきた。この部分を見る限り、それはハーシュの「語彙・知識」モデルに接近したともいえる。すなわち、単なるイデオロギー的な理論批判を克服し、「語彙・知識」という「文化的リテラシー」論の「読み」方における知識を取り入れることで、両者の「読み」方の接近が実現されたのである<sup>57</sup>。

このように、両論による「読み」方の内実が異なるにもかかわらず、「語彙・知識」を取り入れる「読み」方には、方法論的な接近が否定できない。換言すれば、「批判的リテラシー」論は「語彙・知識」を無視した「読み」方から、それを重要視するような「読み」方に変わってきた。

#### 5. おわりに

本稿は対峙な立場におかれた「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の先行研究をもとに、「読み」方から、20 世紀後半から 21 世紀初頭までの「読み」方の接近を検討した。その結果、具体的に、次の理解が判明した。

20 世紀後半から 21 世紀初頭まで、「文化的リテラシー」論と「批判的リテラシー」論の関係構図は、分離関係から交差した構図へと変遷したことである。20 世紀後半において、「批判的リテラシー」論者のフレイレは世界から生成語を抽出し、その生成語で成人たちにリテラシー教育を実施し、教育を受けた人々が世界を認識し、世界をトランスフォームするという対話的なモデルを構想した。一方、「文化的リテラシー」論は語彙を出発点とし、アメリカ社会を再生するモデルを構築した。その後の 21 世紀に入り、「批判的リテラシー」論者の一部は世界における不平等な対象に注目し、語彙リストを作成して、知識を構築したうえで、世界をトランスフォームするという「読み」方まで変化した。「批判的リテラシー」論の流れに伴って、「文化的リテラシー」論も、語彙とアメリカ社

<sup>57</sup> 「世界をトランスフォームする」とは、現存している世界をそのまま反映するより、今存在している世界の問題点を発見し、その世界を変えていく、解放的な境界まで変えていくことである。

会の認識という相互関係のモデルから、コア・ナレッジを前提にした上での知識中心の「読み」方まで変遷した。両論とも「語彙・知識」を入れることで、中身のある「読み」方へ変化した。

### 参考文献

- [1]Aronowitz, S., & Giroux, H. A. *Education under Siege : The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey(1985)  
———. *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis, MN : University of Minnesota Press(1991)
- [2]Beach, R., Green, J., Kamil, M., & Shanahan, T. *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*, Cresskill, NJ: Hampton Press, INC (2005)
- [3]Buras, K. L. *Rightist Multiculturalism: Core Lessons on the Politics of Neoconservative School Reform*, New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group(2008)
- [4]Freire, P. “The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom,” *Harvard Educational Review* 40(2): 205-225(1970)  
———. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Herder and Herder(1970)  
———. “The Importance of the Act of Reading,” *Journal of Education* 165 (1): 5-11(1983)
- [5]Freire, P., & Macedo, D. P. *Literacy: Reading the Word & the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers(1987)
- [6] Gallagher, S. *Hermeneutics and Education*, Albany, NY: State University of New York Press(1992)
- [7]Graff, H. J. “Critical Literacy Versus Cultural literacy—Reading Signs of the Times?” *Interchange* 20 (1): 46-52(1989)
- [8]Hirsch Jr, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. S. (Eds.). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York, NY: Houghton Mifflin Company(1987)
- [9]Hirsch Jr, E. D. “A Response to Harvey Graff and Brian Hendley,” *Interchange* 20(1): 61-64(1989)  
———. “Reading Comprehension Requires Knowledge—of Words and the World,” *American Educator* 27 (1): 10-13(2003)  
———. “Building Knowledge,” *American Educator* 30 (1): 8-51(2006)  
———. *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*, New York, NY: Houghton Mifflin Company(2006)
- [10]Lankshear, C., & McLaren, P. L. *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*, Albany, NY: State University of New York Press(1993)
- [11]Macedo, D. P. “Literacy for Stupidification: The Pedagogy of Big Lies.” *Harvard Educational Review* 63 (2): 183-207(1993)  
———. *Literacies of Power: What Americans are not allowed to Know*, Boulder, CO: Westview Press(2006)
- [12]McLaren, P. L. “Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy,” *Harvard Educational Review* 58 (2): 213-235(1988)
- [13]Provenzo Jr, Eugene F. *Critical Literacy: What Every American Ought to Know*, Boulder, CO: Paradigm Publishers(2005)
- [14]Ravitch, D. *Left Back: A Century of Battles over School Reform*, New York, NY: Simon & Schuster(2001)
- [15]Roberts, P. *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*, Westport, CO & London: Bergin & Garvey(2000)
- [16]Schulthies, A. E. “E. D. Hirsch, Jr.” In Markoe, A., & Jackson, K. T. (Eds.). *Scribner Encyclopedia of American Lives, Thematic Series : Sports Figures*, New York, NY: Charles Scribner’s Sons(2003)
- [17]Simonson, R., & Walker, S. *Multi-Cultural Literacy : Opening the American Mind*, Saint Paul, MN: Graywolf Press(1988)

- [18]上地完治「批判的教育学におけるリテラシー」『教育學研究』70 (3): 325-335(2003)
- [19]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, 教育人間科学関連領域』(50): 249-256(2002)
- [20]小柳正司『リテラシーの地平—読み書き能力の教育哲学—』岡山: 大学教育出版(2010)
- [21]佐藤学「リテラシーの概念とその再定義」『教育學研究』70 (3): 292-301(2003)
- [22]パウロ・フレイレ著; 柿沼秀雄訳『自由のための文化行動』東京: 亜紀書房 (1984)