

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—

谷 川 と み 子

はじめに

「文字を獲得するということは、文章や単語、音節を——すなわち、日常の生活空間から切り離された無味乾燥な対象を——暗記することではない。それは、〔中略〕自らの置かれた状況のなかに確固とした存在基盤を構築するための自己変革を意味するのである」〔傍点：引用者〕¹⁾。これは、ブラジルの教育学者フレイレ²⁾ (Paulo Freire, 1921-1997) の言葉である。

フレイレは、1950年代以降、主に発展途上国において成人非識字者を対象とする「リテラシー」の教育実践に携わった。冒頭の言葉は、彼の「リテラシー」論の特質を端的に示すものである。つまり、フレイレは、単に識字能力を意味した従来の「リテラシー」観を問いなおし、新たに学習者の「自己変革」を鍵概念とする「リテラシー」観を提起したのである。

その背景には、文字を読み書きするということに内在する政治性 (politics) への着目がある。フレイレによれば、文字の獲得は社会における既存の権力構造によって大きく規定される。たとえば、近代学校教育における「リテラシー」の育成は、少数の支配階級が大衆 (労働者階級) を操作・抑圧するための手段となり、支配階級の価値の絶対化と再生産に深く寄与してきたというわけである。

ただし、フレイレの「リテラシー」論は、そうした支配階級による価値の再生産を暴き出すにとどまらなかった。フレイレは、抑圧に対する「抵抗」やそこからの「解放」が可能であるはずだと考え、その実現に向けた独自の「リテラシー」論の構築を試みる。それは後に、「解放のためのリテラシー (emancipatory literacy)」や「変革的リテラシー (transformative literacy)」という言葉に結実していく。そして、まさにここに、フレイレの「リテラシー」論がブルデューらの「再生産理論」(支配階級による既存秩序維持の構造を告発したもの)とは異なり、支配的権力への抵抗・挑戦を可能と見る「抵抗理論」として位置づけられてきた契機を見出すことができる³⁾。

こうしたフレイレの「リテラシー」論は、1975年にペルセポリス宣言のなかで採用されたことを契機に、発展途上国のみならず先進国にも多大な影響を与えてきた。彼の理論が多くの人々を引きつけたのは、近代学校教育の抑圧的な構造を根底から問いなおそうとするものであったからにはかならない。ただしフレイレ自身は、自らの理論をそのまま先進国にも普遍主義的に適応させることはできないという立場をとっている⁴⁾。そのため、先進国において、すでにかかなりの程度普及した近代学校教育のあり方が再審されはじめている現在⁵⁾、フレイレの「リテラシー」論がもつ意味を、先進国という独自の文脈に照らして再検討していく必要があると考える。

しかしながら、わが国の先行研究においては、フレイレ理論そのものの検討⁴や学校外教育での援用のされ方を扱った論考⁵が多く、先進国の学校教育（とりわけ授業実践）においてそれがどのように受け入れられ、どのように継承されているのかという点を明らかにした論考は少ない。また、発展途上国におけるフレイレの理論を、すでに近代化を成し遂げた先進国に直接援用することはできないのではないかという意見も散見される⁶。

そのなかで松岡靖や黒谷和志の論考は、アメリカ合衆国における批判的教育学の代表的論者ジル（Henry A. Giroux, 1943-）の理論を主な対象として取り上げ、フレイレ理論の受容のされ方を考察したものとして示唆に富む⁷。ただし両者は、ジルらの理論をもとに学習者の主体性確立の重要性を論じているものの、学校教育における具体的な授業実践のあり様を問うてはいない。また、晩年（1980年代以降）のフレイレ理論との関係性までは射程におさめていない。

そこで本稿では、発展途上国の学校外教育（非公式の場）を舞台として提起されたフレイレの「リテラシー」論が後にどのような展開をみせたのかという点をも射程に入れつつ、先進国の学校教育（特に初等中等教育段階）の授業実践においてそれがどのようなかたちで受容・継承されているのかを明らかにすることを通して、フレイレ理論が先進国の学校教育にもたらす示唆について考察したい。

その際、フレイレと深い交友関係にあった人物として、アメリカ合衆国のウィスコンシン大学教授ショア（Ira Shor, 1945-）に光をあてる。ショアを取り上げる理由としては、①彼が晩年のフレイレとの直接討論などを通してフレイレの「リテラシー」論から強い影響を受けているという点、②それを生かしつつアメリカ合衆国の社会的文脈に合わせて独自の「批判的リテラシー（Critical Literacy）」論を構築している点、③初等中等教育段階を含めた学校教育での授業実践に関わり、『教室のためのフレイレ：解放教育に向けた資料集』¹⁰などを出版している点を挙げることができる。とりわけ3点目はジルの理論には弱い点であり、先進国の学校教育での授業実践に対するフレイレ理論の示唆を考察する上で不可欠だと考える¹¹。

上述の課題に迫るため、本稿ではまず、1970年代までに構築されたフレイレの「リテラシー」論の特質を検討する。次に、ショアの提起する「批判的リテラシー」論について、晩年のフレイレとの直接討論を踏まえて検討する。その後、ショアの主張が学校教育における授業実践にどのように具現化されるのかを分析し、現代アメリカ合衆国におけるフレイレ理論の受容と継承のされ方を考察する。

1. フレイレの「リテラシー」論の特質

ここでは、フレイレが1950～60年代に行ったブラジル北東部の貧困地域での教育経験をもとに構築した「リテラシー」論とその背後にある教育観について、1970年代の彼の論考をもとに検討する。というのも、一般に、この時期の論考において彼の「リテラシー」論の典型的枠組みが形成されたと受けとめられてきたからであり、また次節で論じるように、1980年代以降の彼は、若干の理論展開をみていることに留意しておく必要があるからである。

フレイレの取り組みは、従来の「リテラシー」教育のあり方を激しく批判するところから始まる。フレイレによれば、当時ブラジルで文字の読み書きを教えるために用いられていた教材は

「学習者の生活現実からかけ離れている」という問題点をもつ¹²。日々の労働に疲れ果て貧困状態にある学習者にとって、そのような教材で文字を学ぶことはどれほどの意味をもつのか。そうした内容では文字と現実世界との関係が稀薄になり、さらに指導方法も機械的な暗記となる。そのため、学習者は単に教師から知識を伝達される客体と化し、結局のところ「沈黙の文化」に貶められてしまうとフレイレは考える。

こうした伝統的な「リテラシー」教育に対抗し、フレイレ自身は「民衆文化サークル」という非公式の場において、「沈黙の文化」に埋没していた被抑圧者を対象とする独自の実践を展開させていく。そこでの教育内容は「生成テーマ (generative themes)」と呼ばれるものが中核となる。それはすなわち、教室に通ってくる学習者が生活のなかで抱えている問題そのものを学習の出発点とすることを意味する。また指導方法としては、学習者との「対話 (dialogue)」を通して、彼らの生活に潜む抑圧的状況への批判的認識を深めることが重視される。その後、そうした問題状況を指し示す単語を文字化する学習を行うことになる。

このような実践には、「文字を読む」とことと「(その文字の意味する) 現実世界を読む」ことを統一すべきだという考えが反映されている。つまり、アルファベットを覚え、文字の読み書きができるようになる(=「文字を読む」)ことは、必ずその前に、学習者が自らをとりまく厳しい生活現実を対象化し、それを批判的に捉える(=「世界を読む」)ことを伴っている必要があるとフレイレは考えるのである。

このことは、「リテラシー」の獲得には、これまで現実世界の不公平な権力構造に埋没していた学習者が「認識主体」としてそれに向きあいはじめるという、いわば存在論的な転換の契機が含まれるべきだということを示唆している。抑圧的な状態に貶められてきた者が、文字の学習を通して自らの世界における「主体性」「著者性 (authorship)」を獲得する。フレイレは、その重要性を「意識化 (conscientização; conscientization)」という概念を用いて世に訴えた¹³。そして、こうした形で「リテラシー」を育成することこそが、既存社会における従属的な関係から被抑圧者を解き放ち、社会を変革していくことにつながるとした。

このようなフレイレ独自の「リテラシー」論を支えているのは、近代学校教育の政治性を剔抉するところに成り立つ教育観である。フレイレによれば、近代学校教育の特質は「銀行型教育 (banking concept of education)」という言葉で示される¹⁴。これは、預金者である教師が金庫(空の容器)である生徒たちに一方的に知識を預金(伝達)するという構造を指し示すメタファーである。フレイレは、こうした従来の学校教育においては、教師—生徒関係が「抑圧—被抑圧」という権力関係に陥ってしまうことを暴き出す。

この「銀行型教育」に抗して、フレイレ自身は、近代学校教育における権力関係の組み替えを志向し、「課題提起教育 (problem-posing education)」の重要性を唱えることとなる。「課題提起教育」においては、教師と生徒が水平的な関係のなかで課題を共有し、それに関する「対話」を深めていくことが重視される。ここでは、教師は生徒との「(知識の) 批判的共同探究者」となる。なぜなら、知識とは本来「不断のコミュニケーションと希望に満ちた探究」を通して生まれてくるものだとフレイレは考えるからである。この「課題提起教育」は、「抑圧からの解放」や「社会変革」への道を拓くものとして位置づけられている。

なお、こうしたフレイレの教育観の背後には、マルクスの社会主義理論やラテンアメリカにお

ける「解放の神学」が深く関係している¹⁵。ブラジル農村部で飢餓を経験したフレイレは、その背後に「支配階級の不正や搾取、抑圧、暴力」の存在を見抜き、資本主義社会の矛盾（階級闘争）や南北問題（南側の不当な不利益）を視野に入れる。そして、抑圧的な社会構造が伝統的な学校教育においても貫徹されていることを痛感したのであろう。フレイレによる近代学校批判は、そうした資本主義社会の矛盾を助長する抑圧的な教育のあり方を、「（人間としての権利を奪われてきた）被抑圧者の解放」という視点から問いなおそうとするものであったといえる。

2. ショアによる「批判的リテラシー」論の提起

（1）アメリカ合衆国における抑圧的な状況への挑戦

上述したようなフレイレの主張は、先進国の学校教育にどのような示唆を与えているのだろうか。ここでは、アメリカ合衆国におけるショアの理論に焦点をあてて検討を進める。

ウィスコンシン大学で英語を担当しているショアは、1970年頃から「批判的リテラシー」の育成に取り組んできた。ただし彼は、労働者階級の学生の多いコミュニティ・カレッジにつとめはじめた当初、伝達型の教育方法を用いていたという¹⁶。だがそこで、標準英語ではなく、学生自身が日常生活で用いている言葉を尊重する時にこそ「講義がうまくいく」という実感を得る。それを契機に、被抑圧者を尊重するフレイレの「リテラシー」論への造詣を深めていったというわけである。こうしたショアの経緯の背後には、彼自身、労働者階級の出身であることにより幼い頃から学校で抑圧されてきた経験も関係している。

ショアは、「批判的リテラシーとは何か」について次のように述べている。すなわち、「批判的リテラシー」とは「『残酷な不平等』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」¹⁷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¹⁸。これは、フレイレが既存社会の抑圧的な権力構造に対抗し、「新しい社会への夢」に結びつくものとして「リテラシー」論を提案したことを受けているという。

では、ブラジルという発展途上国における貧困の一要因として支配的・抑圧的な社会構造を問題視したフレイレに対し、すでに近代化を成し遂げたアメリカ合衆国に生きるショアはどのような社会的状況を問題にしているのだろうか。ショアは、一見すると裕福に思われる同国にも「残酷な不平等」が存在するとして、様々な人種差別と性差別、階級間格差を告発する¹⁹。具体的には、同国における子どもの貧困率は白人に比べて黒人・ヒスパニックの方が2倍以上になること、また白人家庭では大学への進学率やコンピューターの利用率などが格段に高いこと、さらに女性は就業・昇進において不利益を被っていることなどを挙げている。加えて、階級間格差の問題については、現在でも同国の人口のおよそ1%が富裕層として国家の利益の40%を独占しており、他の労働者階級との貧富の格差が解消されていないことなどを憂えている。

ショアは、こうした社会的な不平等を産み出す要因として「思想統制」を挙げる²⁰。「思想統制」とは、支配者層が現実について意図的に組織した情報のみを伝えようとするに加えて、その批判的吟味を妨げるようなコミュニケーションの形態がとられることを意味する。そしてそれは、仕事場やメディア、学校などで姿かたちを変え、繰り返し登場してくるという。

とりわけ、近代学校教育の問題点として次のようなことが指摘される。すなわち、そこでは、支配者層によって「標準」と定められた知識内容のみを、生徒に対して一方的に伝達するという方法が伝統的に用いられてきたため、生徒はそれらを能動的かつ批判的に吟味する契機を奪われてしまうというのである。特に知識内容に関しては、「知識の政治的ヒエラルキー」によって、支配者層（白人・男性・中上流階級）に有利となる知識のみが尊重され、高く価値づけられる。また、たとえ「価値中立の神話」が学校において語られたとしても、実際のところ「生徒は判断することなしに物事を捉えたり、一般的世論からのみ世界を見たり、疑うことなしに命令を実行したりするよう仕向けられる」とショアは捉える²¹。つまり、教育者は必ずある立場に立っているという事実を隠蔽するところにも「思想統制」の一実態を見るのである。

こうしたショアの指摘は、フレイレの提起した「銀行型教育」という概念と同様に、近代学校教育の抑圧的構造を衝いたものと考えられる。つまり、双方とも「社会全体に対して命令する特権を得た少数者による大衆操作と疎外に直面している」という状況を学校教育において共有してきたとするのである²²。

ショアによれば、その結果、アメリカ合衆国の学校教育においても、生徒たちの「沈黙の文化」が存在する。伝統的な教室のなかでは、カリキュラムは動かしがたい絶対的な権力を有するものとして提示され、生徒たちは教師の指示を待つ受け身の役割を身体化してしまう。

だが一方で、同国に独自のものとして、生徒たちによる「妨害の文化（Culture of Sabotage）」も存在するとショアは分析する²³。ショアによれば、先述の伝統的な授業に対して、生徒は授業中に歩き回ったり私語をしたりするなど、反抗や暴動を起こすこともある。ただし、これらの行為によって、生徒たちは伝統的な授業を一時的に妨害することはできても、それを建設的な自由や平等を志向するようなものへとつくりかえていくには至らない。

そこで、単に「妨害の文化」にとどまることなく、「正義にもとづく平等で民主的な社会」の構築に向けて、ショアは学校教育を「解放のための教育（liberatory education；以下、解放教育と略す）」の場とすることを提起する²⁴。生徒は近代学校の抑圧的構造に従属するのみではない。それに対抗する「新たな教育」によれば、「社会変革の行為主体」へと成長し、民主的な社会の構築に関わることができる点で、ショアはフレイレの理論を受容している。だがそこには、被抑圧者に主眼を置く非公式の場ではなく、あらゆる人を対象とした公教育こそが社会変革に向けた「解放教育」の契機となることを望むショア独自の立場が鮮明に反映されているともいえよう²⁵。もちろん、社会変革のためには社会運動なども必要であり、学校における「解放教育」のみで平等や民主的社会を達成することはできないが、「もし教師と生徒が教室のなかで知識を再構築する力を行使することができれば、その力を社会の再建のために生かしていくことができる」²⁶とショアは考えるのである。

以上のように、ショアは、アメリカ合衆国に潜む社会的な不平等を克服し、真に平等で民主的な社会を築きあげていくために、学校を「解放教育」の実践の場とすることの重要性を訴える。そして、そのための一環として「批判的リテラシー」論が提起されることとなる。

（2）「解放教育」としての「批判的リテラシー」論の提起

では、ショアの提起する「批判的リテラシー」論は、どのような特質をもつのであろうか。シ

ョアは、まず、支配的なイデオロギーの再生産に与する「リテラシー」の教育として、「基礎に帰れ運動」やE.D.ハーシュの「文化的リテラシー」論に異議を唱える。それらは、文字を読むために必要なスキルや知識内容を教師が規範的に定め、生徒に押しつけているというのである²⁷。以下では、これらに訣別するものとして提起されるショアの「批判的リテラシー」論を、教育内容と指導方法に分けて分析していこう。

まず、教育内容としては、生徒たちの日常生活における問題を尊重する²⁸。これは、フレイレの提起した「生成テーマ」を学校のカリキュラムにおいても実現させるため、従来はあまり価値づけられてこなかった知識にも光をあてようとするものである。具体的には、コミュニティーでの活動や家庭生活、道路上での安全、仕事などが扱われるという。

とりわけショアは、教育内容を選定する際に次の3つのプロセスが重要になると主張する²⁹。①調査：教師は、生徒たちの経験の中核を占めている言葉や考え方、習慣を見つけるために教室やコミュニティーを調査する。②テーマ化：収集した資料のなかからコミュニティーの生活（問題状況、ニーズ）を最も鮮明にあらわすテーマを明らかにする。③課題提起：選出したテーマを、生徒との「対話」を通して課題化する。

ショアによれば、こうした「調査—テーマ化—課題提起」というサイクルをもとにしてこそ、現実世界に対する批判的認識と学習者の主体性を構築するための教育内容の基盤が得られる。つまり、これまでの学校教育では排除されてきたような、様々な生徒たちの声が聞かれ、受けとめられるような条件を学校教育において築いていく必要があるというのである。ここでは、教育内容を選択する過程への学習者の「参加（participatory）」が尊重されるのである。

次に、指導方法に関しては、上述したようなテーマを生徒自身が批判的に問うていくことのできるよう配慮する。ショアは、「教師による一方的な講義の代わりに、〔中略〕学習の過程を相互主体的かつ共同的なものにしていく必要がある」と述べ、教育内容とともに指導方法においても学習者の「主体的参加」を確立することの重要性を訴える³⁰。その際、教師は標準英語や学問的な言説を生徒に押しつけるのではなく、生徒の用いる日常的な言葉遣い・語彙を尊重する必要がある。さらに、生徒たちの既存の言語は一括することのできない多様性をもつことに配慮せねばならない。このことは、生徒と真に「対話的關係」を築くために不可欠となる³¹。

こうした方法を通して育成される「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³²。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的确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ショアは主張する。

ただし、上述したショアの主張は、1984年2月に行われたフレイレとの対話を契機に発展をみている点に留意する必要がある。つまりショアは、そこで、学習者の日常生活に根ざす問題のみでなく、支配階級に与する知識や標準語の使い方をも生徒が批判的に学ぶ必要のあることを思い知らされたのである³³。フレイレは1980年代以降、ブラジル都市部での成人教育や公立学校の改革に取り組んだ経験などから、「被抑圧者が支配的な権力に挑戦し、完全な社会参加を実現するため」には、「これまで支配階級の独占してきた知識内容」を被抑圧者自身が十分に吟味する必要があると訴えていた³⁴。

ショアは当初、フレイレのこうした発言に驚きつつも、やはりそれらを学校教育のなかで取り上げ、課題提起にもとづく批判的な考察の対象に据えることが既存社会の変革のためには不可欠だと自覚しはじめる。そして、生徒の日常生活から直接生じないものの、①地域や国、世界で重要となっている問題、②歴史や生物学など従来の支配的な学問テーマをも取り上げ、批判的な検討に晒そうとする³⁵。ショアがこうした立場から学校で「批判的リテラシー」を育成しようとする点は、近年「大衆文化」の検討に傾倒しているジルーと大きな相違をなしている³⁶。

さらに指導方法に関しても、ショアはフレイレとの対話のなかで影響を受ける。ショアは当初、抑圧的な教育から脱却するためには、教育の目的地を、教師と生徒の対話的相互作用のなかで流動的に変遷するものとして捉えるべきだと述べていた。一方、フレイレは、教師と生徒との対話的関係の重要性を示唆しつつも、「教師ははじめから一定の目的をもっていなければならない」とし、「そうでなければ放任主義に陥ってしまう」と述べた。そして、教師には指導上の厳格さ(rigor)が要請されると主張した³⁷。それは、対話的な関係の陥穽である「放任主義」と教師の操縦による「啓蒙主義」とを止揚する「第三の立場」の提起であった。これに納得したショアは、後にニールのサマーヒル学園を「放任主義」とした上で、それと自らの立場の違いを自覚的に論じるようになる³⁸。

以上から、ショアは、教育内容や指導方法において、学習者の主体的参加を促すようなかたちでフレイレの「リテラシー」論を継承していることがわかる。その上で、①従来の抑圧的な知識内容の批判的検討、②教師として厳格さをもつことの必要性をも考慮し、学校教育における「批判的リテラシー」論を構築しようとしていることが見て取れる。

3. アメリカ合衆国の学校教育における「批判的リテラシー」論の具現化

(1) 初等中等教育における「批判的リテラシー」の授業実践

ここでは、アメリカ合衆国の学校教育においてショアの「批判的リテラシー」論を具現化するような実践を取り上げ、検討を加える。なお、ショア自身は大学教授であることから大学で自ら作文教育を実践するとともに、教員養成にも関わることにより、自らの「批判的リテラシー」論の具現化を図ろうとしている³⁹。本稿では、なるべく多くの人々を対象とする学校教育のあり方を考察するために、彼の推奨する初等中等教育段階での実践を取り上げることとしたい。

①学習者の生活状況から始まる授業実践

まず、「フレイレの主張を公立学校において援用したもの」⁴⁰としてショアが評価する実践として、マサチューセッツ州ボストンにある公立のニュートン北高校において行われた「英語(リーディング)」の授業を分析していこう⁴¹。これは、担当教師であるジンメット(Nancy Zimmet)が学習者の抱えている問題に歩み寄り、そこから教育内容を立ち上げようとした実践である。

彼女が対象としたのは、自動車産業や電子工業、大工などへの就職を志望する生徒の多い学級である。生徒たちは、「文化的かつ社会的に二流の位置」にあり、授業中の私語が多く、互いの意見を聞くことが難しい状況にあったとされる。そのなかでジンメットは、生徒自身が「学習における主体性(能動的な役割)」を回復することを目標とし、授業実践を展開させていく。

授業はまず、「教育」という語に関して、生徒自身がそこから連想するものを議論することか

ら始められた。そのなかで生徒たちは次第に、これまでの学校での苦痛な体験や疎外感について率直に話し合うようになる。そして、自分たちがいわゆる「優秀な生徒」とは異なるかたちで教育を受けてきたことを実感したという。つまり、はじめはやる気をもっていたものの、次第に授業を理解できなくなり、そこから遠ざかるようになったというわけである。

そこで次に、ジンメットは、こうした生徒たちの議論のなかから浮かび上がってきた問題状況を対象化できるような教材を選び出した。それは、ある少年が学校のテストで失敗して笑われたことを理由に学校をやめたしまったという新聞記事である。ジンメットは、この文章の読解を通して、生徒たちが自分の置かれた状況を対象化し、その変革に向けた主体性を取り戻すことのできるよう、授業を展開させていく。以下に示すのは、その具体的な手順である⁴²。

展開	ジンメットの用意した教材	学習活動
理解	なぜジョージ〔主人公〕は笑われたのか。①笑いを起こした要因、②その結果ひきおこされた現象としてあてはまるものを下から選びなさい。〔一部抜粋〕 ・ジョージはフォーブズ先生の注意を避けようとしていた。 ・フォーブズ先生は左利きの生徒に右手を使って書かせた。 ・フォーブズ先生は正しい綴りが書けない生徒を恥ずかしいと思わせた。 ・フォーブズ先生はジョージに対して次回はうまく書くように注意した。 ・ジョージは一度と学校に戻らなかった。	生徒一人ひとりで考える。 小集団内で話し合う。 クラス全体で討論する。
解釈	①このクラスの生徒たちと教師の関係を示しているものを選びなさい。〔一部抜粋〕 ・生徒たちは互いに助け合っている。 ・生徒たちは互いを恐れている。 ・生徒は教師を恐れている。 ・生徒たちは高い評価を得ようと競い合っている。 ・生徒と教師は教室の中で学ぶことについて互いに相談しあって決めている。 ②なぜそうなっているのか、その要因を考えてみましょう。	生徒一人ひとりで考える。 小集団内で話し合う。 クラス全体で討論する。
応用	下の文のなかから自分が正しいと思う文を選びなさい。先の新聞記事をもとにするのと同時に、自分の体験も参考にしなさい。〔一部抜粋〕 ・学校はリラックスした雰囲気があるとき最も良い。 ・生徒は競争するときにこそ最も良く学ぶ。 ・教師は教室で起こることを制御している。	各自、作文する。 小集団内で発表する。 クラス全体で発表・討論する。

この授業を契機に、生徒たちはこれまで沈黙に伏されていたテーマ（学習からの疎外感）についての認識を深めるようになったという。そして、疎外状況を克服することへの意気込みと学ぶことへの主体性を見せはじめたとジンメットは述べている。

②学習者の日常生活とは直接関係のない内容を多様な視点から問う授業実践

上述したような学習者の生活状況から始まる授業実践以外に、ショアは「フレイレの人生と仕事に捧ぐ」と題する編著のなかで、「すでに学んだ内容を批判的に捉えること」を試みた実践として、ニュージャージー州リッツウッドの公立小学校で4年生の担任教師スウィーニー（Maria Sweeney）が行った単元「コロンブスの真実」の授業実践を評価している⁴³。これは、従来のカリキュラムでは「英雄」とされてきた「探検家コロンブス」を扱ったものである⁴⁴。

スウィーニーによれば、この小学校には中上流階級の子が多く、75%がヨーロッパ系、25%がアジア系であった。そこでスウィーニーは、子どもたちの有する特権を批判的に認識させ、社会的不平等の歴史的根源を理解させることを目的に掲げた。歴史上排除されてきた人々の視点にも触れさせることで、「社会的不平等を正当化するような考え方を批判するための道具を子どもたちに提供する」ことを重視した。具体的には、コロンブスによって侵略された人々の視点から彼の行為を再検討することをめざしたという。

授業はまず、コロンブスに関する子どもたちの既有知識を確認するために、クラスで共同して

コロンブスについての物語を作ることから始められた。ここでの子どもたちの既有知識は、コロンブスをアメリカ大陸の「発見者」として、すなわち勇敢な英雄として捉えるものであったという。それは、子どもたちが3年生の時に学んだ本から影響を受けたものでもあり、彼らはその妥当性について疑うことを知らなかった。

そこで、スウィーニーは次のような問いかけを行う。「それは、誰の側からの物語かな。『発見』とはどのような意味ですか。本当にコロンブスはアメリカ大陸を『発見』したのかな。彼が到着する前にそこに人は住んでいなかったのかな」。これを受けて、子どもたちは、コロンブスよりも1500年以上前からアメリカ大陸に住んでいたタイノ族について書かれた本を読む。そして、入植者によって破壊された彼らの生活に寄り添いながら、コロンブスの行った犯罪と栄光の矛盾についての認識を深めていく。その後、子どもたちは、いまだコロンブスを英雄と見なしているような人々に対して、その見方の偏りを伝えようと寸劇づくりをし、実際に上演するに至る。

スウィーニーは、この学習を通して、「コロンブスは先住民を尊重していたか。彼は、先住民にも自分と同じ権利があることを認識していたか」と問い、さらに、子どもたち自身のクラスのきまりとも照らし合わせながら、人間の権利についての学習を深化させようとした。こうした実践は、従来の支配的なカリキュラムにおいて一面的にしか捉えられてこなかった内容について、異なる視点からの批判的考察を試みたものとして位置づけることができる。

(2) 学校教育における「批判的リテラシー」育成に向けた展望

上述の授業実践を踏まえて、以下では、フレイレの「リテラシー」論が先進国の学校教育に与えている影響について考察していきたい。

①生徒たちの声を聞き、多様な視点を尊重する ——教育内容への示唆——

まず、教育内容という側面から分析してみると、そこには大きく二つの示唆が含まれている。第一に、ジンメットの実践のように、生徒たちの日常生活に歩み寄り、そこから教育内容を立ち上げることである。この試みは、フレイレの「リテラシー」論における「生成テーマ」と深い関わりをもつものであり、教育内容を決定していく際に学習者の「参加」を尊重するものと捉えることができる。そこには、「被教育者がいま立っている場所こそが認識行為の出発点であり、そこから彼・彼女たちは世界の像を構築していく」⁴⁾というフレイレの考えが反映されている。

第二に、スウィーニーの実践のように、従来のカリキュラムにおける支配的なものの見方など、生徒の日常生活から直接導かれるもの以外の内容を、多様な視点から問うことである。このことは、社会における支配的な知識を批判的に検討することを含めてこそ真の社会変革に至るというフレイレの晩年の主張を、学校教育において具現化する道を拓くものと考えられる。

②対話的關係を構築しつつ、厳格さをもつ ——指導方法への示唆——

指導方法に関しては、教師による一方的な知識の伝達を峻拒し、討論や寸劇づくりなどが重視されている。その際、生徒たちとの率直な意見の交流、すなわち「対話」が尊重されるような雰囲気を作り出そうとしていることを見て取れる。とりわけ、ジンメットの実践においては、生徒どうしの討論を通して、学習から疎外されてきた彼らの主体性を回復することが試みられている。また、彼女は小集団での討論も活用し、クラス全体ではなかなか自分の考えを表現することのできない生徒たちの声をも尊重している。一方、スウィーニーも、子どもたちとの対話のなかです

劇づくりを進めている。これらは、フレイレの提起した、教師と生徒の相互主体的な「対話」を学校教育のなかで実現しようとしたものと考えられる。

ただし、それは生徒の為すがままの自由を容認することの意味するのではない。教師は、教材づくりや発問において、現実世界に対する学習者の批判的認識を深めていくことのできるよう、厳格さをもつ必要があることも示唆している。

③教室における「批判的リテラシー」の育成に向けた課題

ただし、アメリカ合衆国の学校教育における「批判的リテラシー」論の授業実践については、次のような課題もあると考える。第一に、単元レベルでの授業実践は蓄積されてきているものの、学校教育におけるカリキュラム編成という長期的な展望に関する視点が弱い。元来、フレイレの実践は成人非識字者を対象とした40時間程度の学習を想定したものであった。だが学校教育においては、長期にわたるカリキュラムをどのように編成していくかという課題に 대응することが要請される。その際、先に述べた教育内容選定における二つの傾向（①生徒の日常生活から生成テーマを取り出す、②支配的知識内容を多様な視点から問いなおす）を、どう統合させていくかが問われる。特に多様な生徒を抱える学校教育においては、ある生徒にとって生成テーマであるものが、他の生徒にとっては抑圧的・支配的内容となる場合も考えられるため、両者の相互関係に留意せねばならない。また、ショアらの実践は、文字の読み書きをある程度習得している段階で行われているため、入門期の文字指導のあり方をも視野に入れることが必要だろう。

第二に、授業実践における教師の役割をより明確化する必要がある。なぜなら、フレイレやショアは、放任主義でも権威主義でもない「第三の立場」に立つことを教師に求めているものの、そのための具体的な要件が十分に提示されてはいないからである。本稿で検討したジンメットやスウィーニーの実践においては、生徒たちとの討論を深めていくために教師が教材を工夫したりするなど重要な役割を担っている。だが、そこには思想的な偏りの押しつけが存在するとして、保護者や教育当局からの批判も生じている⁴⁶。つまり、あらかじめ設定した教師の意図に生徒を誘導する危険性を孕んでいることが指摘されるのである。よって、「第三の立場」としての教師に求められる資質や条件を、数々の実践を積み重ねるなかで明示しなければならない。

第三に、学校と社会との関係性についてのより精緻な理論展開が必要になる。アメリカ合衆国での実践に対しては、フレイレの理論を授業における「技術（方法論）」の問題に矮小化しているという批判も生じている⁴⁷。もともとのフレイレの主張、すなわち近代学校教育のあり方を「抑圧からの解放」や「社会変革」という社会政治的文脈のなかで問いなおす契機が薄れてしまうというのである。フレイレはショアとの対話のなかで、「解放をめざす教室での実践は、教育というサブシステムを越えて、社会全体の批判・改革へとつながっていく」必要があると述べている。だがショアは、「最も良いのは、学校と学校外の社会運動、両方で取り組むことだ」とも述べ、学校教育が政治・経済に働きかえていくための条件を明示してはいない⁴⁸。よって、社会変革に向けて公的な学校教育にできることは何なのかを明確化し、社会全体の改革と学校教育の役割との関係をより精緻化していく必要があるだろう。

おわりに

本稿では、フレイレの「リテラシー」論の特質を概観した上で、それがアメリカ合衆国の学校教育における授業実践のなかでどのように受容・継承されているのかについて、ショアの「批判的リテラシー」論に焦点をあてて検討してきた。

フレイレの「リテラシー」論は、近代社会や学校の抑圧的な構造を鋭く暴き出し、その変革に向けて学習者が現実世界に対する批判的認識を獲得していくことの重要性を示唆するものである。こうした主張は、現代アメリカ合衆国の学校教育においても受容され、教育内容や指導方法のなかで学習者の主体的参加を重視する動きをつくりだしていることが見て取れた。

ただし、晩年のフレイレ理論の展開を受けて、ショアは、単に学習者の主体的参加を重視するにとどまらず、従来の学校教育における支配的な教育内容を取り上げるとともに、その批判的な検討を可能とするためにも教師が厳格な役割を果たすことの重要性を提起していることも明らかになった。今後掘り下げ検討していくべき点が残されてはいるものの、フレイレの「リテラシー」論は、従来の学校教育における抑圧的な構造から学習者を解放し、平等で民主的な社会を構築するためのひとつの足がかりとして継承されているということができよう。

今後の課題としては、ショアらの取り組んでいる授業実践をより具体的に検討する必要がある。実際に教師はどのような働きかけをし、子どもたちはどのような変容を見せるのかを、具体的な授業場面に即して分析しなければならない。また、アメリカ合衆国における多様な「批判的リテラシー」論者のなかでのショアの位置づけを明確にしていく必要もあると考えている。

-
- 1 Freire, P., *Education for Critical Consciousness*, New York, NY: Continuum, 1973, p.48.
 - 2 フレイレは、1921年にブラジル北東部の軍曹の家に生まれ、レシフェ大学卒業後、大衆教育運動に取り組んだ。1959年に博士の学位を取得した後、全国「リテラシー」教育計画の企画官などを務め、主に成人教育の分野で活躍する。ところが、その思想性により1964年の軍事クーデターで亡命を余儀なくされ、以後16年間は国外で生活を送る。なお、1980年に再びブラジルに戻ってからは、サンパウロ市の教育局長官などを務め、公立学校の変革にも取り組んだ。
 - 3 たとえば、甲斐進一「批判的教育学と改造主義」『相山女学園大学研究論集（社会科学編）』第30号、1999年、53-63ページ。
 - 4 Freire, P., "Letter to North-American Teachers," in Shor, I. (ed.), *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1987, pp.211-214.
 - 5 ポストモダン思想との関連で近代学校教育のあり方を批判するものとして、たとえば、増淵幸男・森田尚人編『現代教育学の地平』南窓社、2001年。Aronowitz, S., & Giroux, H. A., *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1991.
 - 6 たとえば、野元弘幸「パウロ・フレイレ (Paulo Freire) の教育論の研究 (その1) ——パウロ・フレイレ教育論の展開と特質——」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』第35巻、1989年、197-207ページ。野元弘幸「パウロ・フレイレ (Paulo Freire) の教育論の研究 (その2) ——ブラジルにおける初期の教育論の特質——」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』第37巻、1991年、231-239ページ。松岡靖「フレイレ教育学における『被抑圧者の二重性』と『命名』の分析——エスニック・アイデンティティ形成との関連——」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』第43巻第2号、1996年、79-89ページ。里見実「パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』(第1章)をめぐ

- って——評と注釈——」『国学院大学教育学研究室紀要』第33号，1998年，83-122ページ。
- 7 たえば，永田佳之「発展途上国における識字教育に関する一考察：内発的發展論の視座に立つて」『国際基督教大学学報（1-A）』第38号，1996年，157-181ページ。また，日本でフレイレの理論が直接生かされている場としては，成人識字教室や夜間中学校などを挙げることができる。
- 8 こうした意見の存在は次の論考でも述べられている。Giroux, H.A., "Introduction," in Freire, P., *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, South Hedley, MA: Bergin & Garvey, 1985, p.x viii.
- 9 松岡靖「アメリカの批判的教育理論におけるP.フレイレの『対話のペダゴジー』の受容——H.ジルーの批判的教授学を中心に——」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第47巻第2号，2001年，43-53ページ。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3部第50号，2001年，249-256ページ。
- 10 Shor, I. (ed.), *op.cit.*, 1987.
- 11 なお，フレイレ理論との関連が分析の主眼ではないが，ショアの主張を数学教育の側面から検討した論考として，鋒山泰弘「教室の学びと文化的実践への参加」吉田正ほか編『「学び」の人間学』晃洋書房，1998年，26-47ページ。
- 12 Freire, P., "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom," *Harvard Educational Review*, Vol.40, No.2, 1970, pp.205-212.
- 13 Freire, P., *op.cit.*, 1973, pp.41-49.
- 14 Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, New York, NY: Continuum, 1970, pp.71-79.（小沢有作ほか訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房，1979年，65-79ページ。）
- 15 「解放の神学」は，カトリック神学の一派であり，現世の貧困状態から民衆を解放することを責務と考える立場である。P.ベリーマン（後藤政子訳）『解放の神学とラテンアメリカ』同文館，1991年。なおフレイレは，西欧諸国からの経済開発の強要に抗してブラジル独自の文化発展を模索した「民衆文化運動」の影響も受けた。里見実「フレイレとボアール——『意識化』の運動とその展開——」『国学院大学教育学研究室紀要』第20号，1985年，1-17ページ。
- 16 Freire, P. & Shor, I., *A Pedagogy for Liberation*, Hampshire: Macmillan, 1987, p.22.
- 17 Shor, I., "What is Critical Literacy," in Shor, I. & Pari, C. (eds.), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1999, p.7.
- 18 Shor, I., *Critical Literacy and Everyday Life*, Chicago: The University of Chicago Press, 1987, p.48.
- 19 Shor, I., *op.cit.*, 1999, pp.4-7.
- 20 Shor, I., *op.cit.*, 1987, pp.49-50.
- 21 Freire, P. & Shor, I., *op.cit.*, 1987, pp.7-14.
- 22 *Ibid.*, p.139.
- 23 *Ibid.*, pp.124-126.
- 24 Shor, I., "Liberation Education: An Interview with Ira Shor," *Language Arts*, Vol.67, No.4, 1990, p.342.
- 25 ただしフレイレは，学校教育の役割を軽視してはならず，1980年代にはブラジルの公立学校の改革に取り組んだ。この点では，近代学校教育の抑圧的性質の要因をその「制度化」に見出し，社会の「非（脱）学校化」を提唱したイリッチと異なる。山口アンナ真美「政策立案者としてのパウロ・フレイレ——サンパウロ市立学校をつくり変える——」『教育学研究』第67巻第4号，2000年，41-53ページ。I.イリッチ & P.フレイレ（角南和宏ほか訳）『対話：教育を超えて』野草社，1980年。
- 26 Freire, P. & Shor, I., *op.cit.*, 1987, p.10.
- 27 ただし，ハーシュの「文化的リテラシー」論を単純な保守主義として退けることに対しては慎重にならなければならない。ハーシュの真意と「文化的リテラシー」論のその後の展開については，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巻，2001年，11-20ページ。
- 28 Shor, I., *op.cit.*, 1990, pp.343-344.
- 29 Shor, I., "Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy," in McLaren, P. & Leonard, P., *Paulo*

- Freire: A Critical Encounter*, New York, NY: Routledge, 1993, p.31.
- 30 Shor,I., *op.cit.*, 1993, p.33. Shor,I., "Educating the Educators: A Freirean Approach to the Crisis in Teacher Education," in Shor, I.(ed.), *op.cit.*, 1987, pp.7-32. (この点は、認知心理学の立場から「批判的思考」のスキルを個人の内に育成することに主眼を置くポールらと異なっている。Paul,R., *Critical Thinking*, Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, 1990.)
- 31 Shor,I., *op.cit.*, 1990, pp.344-346.
- 32 Shor,I., *op.cit.*, 1993, p.32.
- 33 Freire,P. & Shor,I., *op.cit.*, 1987, pp.72-74.
- 34 *Ibid.*, pp.71-73. Freire,P., *Pedagogy of the City*, New York, NY: Continuum, 1993, p.135.
- 35 Shor,I., *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago: The University of Chicago Press, 1992, pp.55-84.
- 36 Giroux,H.A., *Border Crossings*, New York, NY: Routledge, 1991. Giroux,H.A., & Simon,I., *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Granby, MA: Bergin & Garvey, 1989.
- 37 Freire,P. & Shor,I., *op.cit.*, 1987, p.156.
- 38 Shor,I., "What is Critical Literacy," in Shor,I. & Pari,C. (eds.), *op.cit.*, 1999, p.13.
- 39 Shor,I., "Monday Morning Fever: Critical Literacy and the Generative Theme of 'Work'," in Shor,I.(ed.), *op.cit.*, 1987, pp.104-121.
- 40 Shor,I.(ed.), *op.cit.*, 1987, p.3.
- 41 Zimmet,N., "More Than the Basics: Teaching Critical Reading in High School," in *Ibid.*, pp.122-128.
- 42 *Ibid.*, pp.125-127をもとに筆者が独自に作成。
- 43 Shor,I., & Pari,C., *Education is Politics: Critical Teaching Across Differences, K-12*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1999, p.110.
- 44 Sweeney,M., "Columbus, A Hero?: Rethinking Columbus in an Elementary School," in *Ibid.*, pp.110-127.
- 45 Freire,P., *op.cit.*, 1994, p.85.
- 46 Sweeney,M., *op.cit.*, 1999, p.110.
- 47 Giroux,H.A., *Disturbing Pleasures*, New York, NY: Routledge, 1994, p.142.
- 48 Freire,P. & Shor,I., *op.cit.*, 1987, pp.35-39. なおショアは、授業以外に学校経営のあり方についても言及し、保護者や地域住民、生徒がそこに参加していくことの重要性を提起している。

(博士後期課程 3 回生, 教育方法学講座)

A Study on the Acceptance of Paulo Freire's Theory about Literacy Education in the United States With Particular Reference to I. Shor's "Critical Literacy" Theory and its Practice

TANIKAWA Tomiko

This paper examines how Paulo Freire's theory of literacy education has been received in schools in the United States. It approaches this subject by concentrating on the interpretation of Freire's arguments by Ira Shor's "critical literacy" theory and on actual practice in elementary and secondary classrooms.

First, this paper presents the features of Freire's theory of literacy. He developed the notions of "transformative literacy" and "emancipatory literacy", which aim to liberate the oppressed in developing countries. Second, it analyzes how Shor has adopted Freire's theory in formal education in an advanced industrial country. Shor has developed his own theory of "critical literacy" to liberate students from social inequalities by adopting Freire's concepts. Shor suggested that in order to promote students' participation in classes, it is crucial that "generative themes" and "dialogue" be emphasized. He also recognized the significance of the teacher's instructional rigor and the students' critical inquiry into the prescriptive knowledge. Third, this paper clarifies how Shor's theory is practiced in the classrooms.

Finally, it is concluded that Shor has used Freire's theory as a scaffold to transform the student into an agent capable of building a truly democratic society.