The purpose of this study is to clarify the process and structure of forming critical literacy in educational practices. I focus on Paulo Freire’s theory of literacy and Henry Giroux’s radical reconsideration about Freire’s theory of literacy.

Freire regards literacy as a form of cultural politics, and tries to construct the philosophy and structure of emancipatory literacy. His view of literacy is defined as the relation between reading the words and the world. Giroux analyzes Freire’s literacy theory from two aspects, “a referent for critique” and “a narrative for agency”, and argues for positioning student voice and experience in classroom positively.

Finally, I rethink Freire’s Problem Posing Education, focusing on Freire’s critical literacy which is redefined by Giroux. So I propose some prerequisites of forming critical literacy in educational practices.

Key Words: Paulo Freire, Critical Literacy, student experience, problem posing education, cultural politics

Kazushi Kurotani

開始に

パウロ・フレイレ（Freire, P.）は、教育と解放の政治学の関連をラディカルに追求した思想家として広く注目を集めている。彼の思想の一つの結実点を示す『被抑圧者の教育学』という著作は、あまりにも有名である。とりわけ、フレイレは、ラテンアメリカやアフリカでの識字教育運動に関わるなかで自らの思想や教育方法を築きあげてきたことでも知られるようしてきた。しかし、今日、フレイレの思想は、「ヨーロッパと北アメリカの教師、学者、コミュニティの活動家、カルチュラル・ワーカーの諸世代」によって再発見されている(1)。ジェンダー、人種、民族、階層などのあるさまざまな差異とそこにある不平等な社会システムが問題視される思想状況ともあいまって、フレイレは再評価されてい

フレイレのもっとも優れた功績の一つは、「批判的意識」（critical consciousness）という概念を人間化の重要なアスベクトとして位置づけてきたことにある。社会のさまざまな支配一支配間の関係性のなかで抑圧されてきた人々とが、現実世界や他者との関係を引き受けて生きていくことで自らの自由を拡大し、さらに、現実世界そのものをも変革していくことを求めるのであった。

フレイレは、支配一支配という枠組みのなかで政

t治的・経済的・文化的に「弱者」の位置を与えられている地域とそこに暮らす人々とともに識字教育運動を展開した。支配一支配の世界構造のなかで、自らの固有の文化や言語を奪われ、歴史と現実世界に埋没させられている「沈黙の文化」（culture of silence）を生きる人々とともに生きたのであった。

支配一支配の世界構造のなかで、文化的に隔離さ
れた社会は、支配社会の客体に位置づけられる。その内部で人びとは、パワーエリートから同種の排他的に強いられる。その彼を規定させたものと解釈される。彼を規範化の重機造構のなかで、彼を排除するも、彼を排除しない、自由を願う自由も「自由への恐怖」という精神生活を生きているのである。彼、彼を排除し、彼の潜在的な可能性を隠蔽している彼を排除する方法を彼の排除したのであった。そしてこの排除的な現実の中での Votes of 歩兵が権力者間の水平暴力（horizontal violence）として顕在化している状況を指摘したのであった。

こうした支配—被支配の関係性を変革するものとして提出されたのがフレイルの「意識化」という概念である。日本におけるフレイルの先駆的な研究者はある。里見宏は、そうした「意識化」を「人間は世界のなかに生きているが、その世界のなかに生きている人間が、世界と向かい合い、『言葉』という仕方で、世界を対象化するのであるから、それは『あえて』という言葉で表現するほど小さな人間が特殊な世界にあるある一つの態度である」と捉える。「意識化」とは、現実世界を埋没している人間が、世界を対象化し、そこに批判的に介入する人間としての行為を意味する。支配—被支配の関係から「強者の」として位置づけられてきた人びとが個々人が、世界との関係を変革していくこと、すなわち個々人による世界へのたからさけとしての「意識化」が重要視される。しかし、フレイルの「意識化」という概念を、「批判的リテラシー」という概念によって再構築していく過程のなかで、「声なき声を訪しさう」関係づくりを世界への批判的介入の原点とする「意識化」の方法が立ち現れることと考えられる。

本研究では、まず、フレイルの提起する批判的リテラシー論を再評価するジル（Giroux, H. A.）の論考を手がかりとして、批判的リテラシー論の神話と構造を明らかにする。そのことを踏まえて、次に、フレイルの提起する課題提起教育を再評価していくことで、教育実践において批判的リテラシーを形成する条件を明らかにしていくことを目的とする。

I. リテラシー論の動向とフレイルのリテラシー論の特質

1. リテラシー論の動向とフレイルのリテラシー論の位置

リテラシーという概念は現在、その政治性において捉え直されています。リテラシーはその教育は、十分な参加の権利やリテラシーイベントの所有（ownership）の正当性の問題として捉えられているのである。シャノン（Shannon, P.）に従えば、「自分たちの生活に影響を及ぼす意思決定への意味ある参加」（注）という視点からラディカルな批判が公開されている。人種、ジェンダー、階層などをめぐる権力が不平等に分配され、それにたった差別化を規定される人々や社会的集団を、民主的参加から切り離している。そうした力関係のなかで「弱者」の位置を制約されている人びとが、自分たちの生活に関わる意思決定に参加するかからを図っていくという問題として、リテラシーのリテラシー教育も捉え直されているのである。「教育実態の一つ不平等を名指し再現する」そして「読みのプログラムがなぜ不平等をとりまいて組織されるのかを説明するための理論を発展させる」、さらに「教師と生徒の意思決定をリテラシー・プログラムの中心に置く」という視座からのリテラシー論やリテラシー教育が求められているのである（注）。

フレイルのリテラシー論もこのような動向と軌を一にしてながら展開されてきた。フレイルのリテラシーのとらえ方、政治性を紡ぎ出すものである。「読むという実践から社会的で政治的な次元を排除することは、文化的再生産のイデオロギー、つまり読み手を「客体」とみなすイデオロギー」を引き起こす（注）と指摘するように、社会的な不平等を再現する支配—被支配の関係性をラディカルに可視化するリテラシー論が展開されるのである。

そのことは、フレイルによるいくつかのリテラシー論の分析においても明白なものとなっている。たとえば、「読むことへのアカデミックなアプローチ」（文化的リテラシー）や「読むことへの労リテラシー（機能的リテラシー論）は、政治的、経済的利害に裏打ちされ、学習者に一元的な価値規範を与えたり、リテラシーの学習スキルの訓練に焦点を当てるリテラシー論として批判される。それらは政治的、経済的要請の内在の違いはあき、社会のなかのメイントリームである数を肯定し、そこに社会的に「弱者」の位置に立たされている人びとが参加することができるあるべきがたとするリテラシー論として批判のたなざが向けられるのである（注）。

さらに、「読むことへの認知発達論のアプローチ」や「読むことへのロマン主義的アプローチ」は、読むという行為における読み手の「主体性」を積極的に位置づけるリテラシー論でありながら、人種、ジェンダー、階層、民族といったさまざまな差異を不平等に転化させる社会、文化的構造を不問のものとすることで、結局は支配—被支配の関係性を無批判に受容してしまっていることを指摘するのである（注）。

- 250 -
フレイルは、言語がそれを使用する人びとの生活歴や生活経験を抑制することへとつながるリテラシー論を批判し、また、支配—被支配の関係性を変革していく「人間の主体性を構成するにあたっての主要な力としての言語の役割」と十分に捉えることのないリテラシー論を批判し、自らのリテラシー論を構築していくのである。

2.「文化の政治学」の視座から捉えられるリテラシー

リテラシーを獲得するという行為は、通常、文字文化の獲得とそれに伴う新しい意識の形成や新しい表現方法の獲得をなすこともとくに歴史と文化の主体とつくっていく「ひらかれた」行為としてイメージされる。フレイルの提出するリテラシーも、「自由のための文化行動」という「解放の物語」のなかに位置づけられている。

しかし、リテラシーとは、それを獲得すること自体で人間を「自由」たらしめるものではない。リテラシーの所産は、いつもリテラシーが使用される目的、リテラシーに付与された価値内容、また誰がリテラシーを獲得するものとして認められているかといった社会的権力、知、文化などに密接に結びついたものとして捉えられてきている。それゆえに、フレイルのリテラシー論は「読むという実践から社会的で政治的な次元を排除すること」が「文化的再生産のイデオロギー」へと連なることへ批判的な視座を向けているのである。

そこで重要なことは、フレイルにとってリテラシーとは、支配—被支配の関係性を脅かすというのに意味があるのではないかということを確認しておくことである。フレイルは次のように述べている。

「リテラシーの概念が意味あるものになるために、それは文化生産の理論のなかで維持されなければならず、そして人びとが意味を生み出す、変革し、生み出し直す方法の絶対必要な部分としてみなされなければならない。」

支配—被支配の関係を再産するリテラシーを分析することが問題ではない。そうではなくて、リテラシーは「現在存する社会形態を再産する」実践と「民主的で解放的な改革を推進する一つの文化的実践」という2つのベクトルが拮抗する場として捉えられるのであり、その二つの関係性においてこそ「人びとが意味を生みだし、変革し、生みだし直す」リテラシー論が構築されるのである。

そのことは、すなわち、リテラシーが社会的な力関係のなかで「弱者」として位置づけられた人びとの文化や生活を抑制するものとしてのみ機能するものではなく、そうした関係のなかでこそ、「下位の文化や生きた文化を生みだす生活経験の歴史的で実在的なモノメントを構成し肯定する媒体」1)となるリテラシーを構想していくことを追求するものなのである。

II. フレイルの批判的リテラシー論再考

1.「ことばを読む」ことと「世界を読む」ことの間にある「意識化」

「意識的存在として、人間は世界のなかにあるだけではなく、世界とともに他者とともに生きていく。人間は、その行動によって世界を変容すると同時に世界の現実を創造的言語で表現する。」

人間は現実世界に埋没して生きるだけの存在ではない。歴史と客観的に距離をおいてみて（省察）、自己と世界との関係を問題としていくことで、そこに自らの生活（existence）を付け加えていく存在である。フレイルにとってリテラシーとは、そうした人間化の課題を引き受けて提起される概念である。

「ことばを読む」ことと「世界を読む」ことの関連において捉えられるリテラシーもこうした目的のものと一貫して見られているのである。それは次の2つの特質をもって語られるものであると考えられる。まず第一に、「教育を知る行為とみなすならば、読むことは知ることと関係がなければならない」と指摘するように、「ことばを読む」ことと「世界を読む」ことの関連は、「知る行為」（an act of knowing）として描かれている。それは次の2つの次元から捉えられる。1つ「読むという行為」は、「ことばを読む」こと、つまり書かれた文字の解読に還元されるのではない。そうではなくて、「ことばを読む」というすべての行為が前もって世界を読むこととして続けて読むことを意味するので、読むという行為は単にことばを読むこととして説明されるわけではない。

フレイルはさらに、文字を読むという行為の根拠にある世界を読むという行為の重要性が強調される。2つさらに、「ことばを読む」こととは「世界を読む」ことによって先導されるだけではなく、「世界を書きまた世界を書き直す確かな形態によって先導される」1)である。「読むことは、生き生きとした現実を、つまり私たちはその内で生きているリアリテリースを使用して、ゆっくりとされしても私たちをつくっていく歴史としての現実を学ぶという問題で
ある」と指摘されるように、世界とともにあって、
自らの生きる状況に限界付けられるだけでなく、状
況を命名し、自分にとっての意味を与えていく行為と
して描かれているのである。

第二に、フレイレは、「ことばを読む」と「世界
読む」こと、『テクストを読む』ことと「コンテクス
トを読む」との関連が、そのコンテクストを批判的
に読み解くという方向性において関連づけられている
ということである。「ことばを読む」と「世界を読
む」こととの関連は、単にテクストとその背景にある
コンテクストを論ずるという関係、言語スキルの獲得を
言語使用のコンテクストのなかに位置づけるといった
こと以上の意味をもつ。フレイレは次のように指摘し
ている。「テクストとそれが関連している社会歴史的コ
ンテクストの批判的な理解を読み手が発達させること
は、私たちのリテラシーの概念において重要な要素と
なる。読み解きることを学ぶという行為は、この場
合、現実的批判的解釈を含む創造的な行為である」14)。
フレイレにおいて読み書きのもたらす新しい知識は、「そ
の社会的コンテクストにおける実践を分析する過程」
を通してその可能性が開かれるものであり、「事実の背
後にあるものとの理由を露わにし、こうしてこれからの
事実面についての誤った解釈を脱神話化する」歴史的、
政治的实际として捉えられるのである。

２．フレイレの批判的リテラシーの構造

「ことばを読む」と「世界を読む」こととの関係
において捉えられるリテラシー論は、「世界のなかにあ
る」人間が、「世界とともにある」存在として人間化さ
れていく「意識化」の契機を内在させている。このフ
レイレのリテラシー論は、ジルペによってよりラディ
カルに再構築されている。その中軸にあるのが、「人間
と世界」との関係と「言語と変革的な行為的主体性
(transformative agency)」との関係を「対話的」に
構想する試みである15)。とりわけここでは、「人間と世
界」との関係を変革していくモデルとして重要視さ
れている「言語」と「変革的な行為的主体性」との関
係に着目する。

(1) 言語と権力との関係において捉えられるリテラシー
　まず、ジルペが指摘しているように、フレイレは言
語を権力との関係において捉えたということを指摘し
なければならない。すなわち、言語は「人間と世界」
との関係を構築する上で「支配の領域」(a terrain of
domination) と「可能性のフィールド」(field of
possibility) という２つのちからの葛藤する場として
捉えられているということである16)。
　言語は一方では、「それ自身の歴史的で文化的な組織
の特性によって形づけられているのであるが、経験を
構成し、そして社会のなかの多様なグループが手にす
ることのできる社会的実践を組織し、正当化する際に、
支配的な役割を果たす」17) と指摘されるように、人間
の行為を歴史的・同時代的な諸慣行によって形づくる
拘束として人間内面化される。いわば「支配の領域」
をつくり出すものである。しかし、言語は、同時に、「社
会的闘争の可能性をもよいおおせ諸空間、諸矛盾、さ
まざまな形態との抵抗をもきしめず、よなう可能性の
フィールド』を生みだすものともなる20)。ジルペは
言語をめぐるこの２つの関係を次のように述べている。

「特定のイデオロギーを普遍化しようとするときに、
言語は人間の行為的主体性（human agency）の世界
を従属させようと試み、そして支配的グループの利益
のために闘おうとする。しかし、同時に、言語はま
た批評と可能性のディスコースが結合することを通し
て、根源的な願望、アスピレーション、夢、希望が意
味を与えられた領域とも見なされる。」21)

言語は、人びとをとおして圧圧的に作用する「ネガ
ティブな」権力と結びつけることによって人間の主体性
を従属の世界に押し込めようとする。社会的に生みだ
された非対称的な関係のなかで言語は「文化的へモニ
ー」を再編しようとするのである。しかし、フレイ
レが言語を権力との関連において捉えるとき、言語は
そうした非対称的な権力関係を変革していく可能性に
いても理解されているのである。言語権力と結び
つけてとらえることは、そこに形成される「支配の領
域」を課題化するためだけではない。そうではなく
言語は自分たちのように世界と申立て上がり共
同していく「ポジティブな」権力との関連において捉
えることで「可能性のフィールド」を形成するもので
ある20)。

フレイレは言語によって構成された世界とそこに偏
在する権力との関係をこうした２つの側面においてと
らえる。そのことによって「沈黙の文化」のなかに埋
没している人間が、その現実を意識化し、声を大きく
共通のものとしていく解放と変革の契機が捉えられ
ているのである。

(2) 「批評の指示対象」と「人間の行為的主体性」の
　結合において構想されるリテラシー
　フレイレによってリテラシーとは、「人間と世界」と
の関係にあるさまざまな関係や経験を構築し、また変革
教育実践における批判的リテラシーの形成

していただきながらとして捉えられる。その際、ジルダーは、「人間と世界」の関係を構築するリテラシーの主要なアスペクトとして「批判の指示対象」（a referent for critique）と「人間の行為の主体性にひらかれたナラティブ」（a narrative for agency）を指摘している。

この2つの視座からフレイルのリテラシー論が再評価されるのは、再生産論が提起したラディカルな批判的切り口に対して、フレイルが「希望と可能性の言語」を提起していることに光が当てられているからである。フレイルも再生産論者同様に、伝統的な教育形態が圧迫された集団を物化し、排他していること、そしてその支配一被支配の関係は再生産されていること、そのことをとおして圧迫された集団のなかに「沈黙の文化」を生みだしていることを鋭く分析してきた。しかし、ジルダーがフレイルを評価するのは、再生産論のなかにある「批判の言語」を越える「可能性の言語」をフレイルが提起しているからである。ジルダーは次のように述べる。

フレイルのリテラシーテは、イデオロギーが特定のテクストのなかにいかに刻み込まれているのかという分析することに制限されないように、「人間の行為的主体性」（human agency）に基づいたリテラシーテ論として評価されていくのである。そのことは次のようなることを意味する。フレイルのリテラシー論は、人間が自らを自身の歴史のなかに配置することができ、そしてその肝要として、人間としての生命と自由の可能性を指摘していく活動家として自らを現在化させることのできる理論的で実践的な条件を発展させることを意味する。

「行為的主体性にひらかれたナラティブとしてのリテラシーは支配的な社会的な関係を生産し、正当化するディスコースから歴史と経験とビジョンを奪還する試みと同義などである。これは、人間が自身を自身の歴史のなかに位置づけることができ、そしてその肝要として、人間としての生命と自由の可能性を指摘していく活動家として自らを現在化させることのできる理論的で実践的な条件を発展させることを意味する。

ここにおいてフレイルのリテラシー論は、「人間と世界」との間を主体的に構成していく理論となる。リテラシーは、人間の言語の言語を保持すべき、批判的に分析するというということに主眼があるのではない。そうではなくて、リテラシーの獲得する過程とは、自らの位置づけられた状況を「自然」ではなく社会的で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のである。「批判の指示対象」と「行為的主体性にひらかれたナラティブ」という2つのアスペクトはこの点において結合されるのである。

3. 批判的リテラシー形成における「生徒の経験」

フレイルやジルダーにおいては、批判的リテラシーテを構想するもう一つの行為的主体性にひらかれたナラティブの位置づけが重要視されている。このことは学校教育において生徒の活動が積極的に位置づけられていることである。リテラシーは、そういった学校政治を納入する視座から捉え直し、かつ審問していく武器となるのである。

知識をめぐる教師と生徒の関係も同様に政治的視座において捉えていくことが重要視されている。フレイルが銀行型教育として批判したような「教師が教える」という行為を捉え直し、「教師が教える」行為が教える内容だけではなく、生徒たちがあらゆる文化的、社会的な差異のなかで、知識生産の一端として、また、個人的で社会的なアイデンティティ形成の一端として、教師に見えてこない生産的な意味にも権力と知識の関係を結びつけていくというリテラシー論が求められているのである。

フレイルがリテラシーを「ことばや読むこと」と「世界を読むこと」との関係において定義化したように、生徒たちが自らの生活の主体として自らを現在化しようとする相互作用のなかでこそ知識や主体は現実化されていくのである。しかし、「知識の教育の内容が教えるのかで扱われるべき最も基本的な問題である」という前提のなかでは、「知識は理論家や教師が特権的に所有するもの」をみなされ、書いたり、話ししたり、討論するといった相互作用的な取り組みのなかで捉えられない。批判的リテラシー形成において、「世界を政治によむ」批判的言語の重要性を求めるときできえ、「教える
内容のイデオロギー的正しさ」「自分たちの立場の政治的でイデオロギー的正しさ」を明るめのものとし、そのことで自らの「教えの成否」を規定していくことは、教師に権威主義的な声を帯びさせることとなり生徒の声を抑圧することとなる23)。

それゆえ批判的リテラシー形成の可能性は、個々の生徒たちの声や経験を教室のなかで位置づけていくという前提条件を満たすなかでしかあらわれていないのである。批判的リテラシーの形成においては、「生徒たち自身の問題やニーズを出発点」とし「生徒たちが自分たちの生活に意味を与える知識と経験を構築し、かつ正当化していくこと」が導入される34)。生徒たちの声と経験に基づきリテラシー教育を展開することは、私的・公的なかたでの沈黙の経験を認識の対象とし、共同の認識作業の対象にしていくことをも意味していくことになるのである35)。

リテラシーを「文化の政治学」の一形態として捉えることは、文化的概念を政治化し、学校文化を政治的根拠で捉えることを意味する。しかしそれは、学校の文化を構成する権力関係を問題とするということ以上のことである。すなわち、「沈黙の文化」のなかで抑圧されてきた「声と経験」の私的な問題として内面に押しとどめられてきた「声と経験」を共有化・社会化し、「政治化」ということを意味する。そうすることで、「民衆の知」を「ちから」へと転化していく方向としての意味をもつものなのである。

III．批判的リテラシーを形成する教育実践の構想

批判的リテラシー論は、社会や学校のなかにある支配＝被支配的関係性のなかで不平等が再生成されていくことに対して、社会的正義をもってのぞむ批判的言語が必要で、そしてかつ、自分たちの生活に関して自らで決定していく人間の自立に向けられた「行為的主体性にひらかれたナラティブ」を必要とする。そしてその2つのアスパルトの結合は、生徒の声や経験を教室のなかで位置づけ、そこでの各々の経験を共有し公的な課題としてしぼって審問していくプロセスとして捉える。こうしたリテラシー形成の目的とプロセスを引き受けて課題提起教育は構想されていく必要がある。

フレイドの課題提起教育は、銀行型教育との対立のなかで捉えられ、「対話」を中軸に据えた教育方法として広く知られている。課題提起教育は、むろん「意識化」の方法を反映して構想されており、それゆえに「人間の解放」を目的としたものである。フレイドは課題提起教育について次のように述べている。

「課題提起教育において、人間は、世界のなかに、世界とともにあり、そしてそこで自ら自身を発見する方法を、批判的に知覚する能力を発揮させる。かれらは世界を静止した現実としてではなく、過程にある、変化しつつある現実として見ることになる。」36)

こうした課題提起教育は、これまで3つの段階を含むものとして捉えられてきた。たとえば、ショー（Shor, I.）は次の3つの段階を指摘している37)。

1）調査の段階：教師は生徒たちの経験の中心とされていたことば（words）、考え、状態、習慣を発見するために、教室やコミュニティのなかの生徒たちの経験を調査する。

2）テーマ化の段階：教師は、集まった資料から批判的カリキュラムの基礎となる主題として、コミュニティの話しだことば（speech）と生活のなかのもっとも鮮明な課題をあらわす「生成語と生成テーマ」が何であるかを明らかにする。これらの生成的な主題は、見慣れることで、経験であり、状況であり、関係である。

3）課題提起の段階：それらは批判的な対話を通して、クラスのなかの教師によって「課題化」される。つまり、省察し行動するための課題として生徒の側へ再び提起される。

このように課題提起教育は、調査＝テーマ化＝課題提起というサイクルによって構想され、このプロセスのなかで批判的リテラシーの形成が促されている。そこで、批判的リテラシーの構造に立ち戻りつつ、批判的リテラシーを形成する教育実践を構想する際の視点を次の3つのつかえうす。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が、ここではその前提条件となるものを取り上げたい。

① 生徒の「声と経験」にねざす

批判的リテラシー論は、「行為的主体性にひらかれたナラティブ」をそのなかに積極的に位置づけるのがゆえに、生徒たちの生活のなかの声や経験（問題やニーズ）から出発することを大切にした。そのことが現実世界に批判的に介在していくための出発点となっている。

生徒のうちに批判的リテラシーを形成していくことは、生徒が現実世界の政治性をみかくことではじ
まるのではなく、学校やその他の教育の場において生徒たちが持ち込むことができる自分自身の声や経験。すなわち子どもたちの現実生活から展開されていくのである。そうした視座が、課題提起教育における「調査の段階」のなかに位置づけられる必要がある。その点に関しては、ウォーラーステイン（Wallerein, N.）が課題提起教育の調査の段階を聞くこと（そのコミュニティの問題や生成テーマを調査すること）として提起していることは重要である。教師が、生徒の声や経験を学校の内外において調査することを聞くことが重要であり、また、さまざまな生徒たちの声が聞かれ、受け止められるような教室のなかの条件を築いていく必要がある。

② 教師と生徒の関係を捉え直す

フレイレが『課題提起教育の実践』は、何よりもまず最初に、教師一生徒の矛盾の解決を要求する。そこでなければ、教師が協力して同意者対象を認める際不可欠な機能、つまり対話関係は、成り立つことはできない。フレイレが指摘するように、銀行型教育というメタファーにおいて示される非対話的な教師と生徒の関係を捉え直すものとして、課題提起教育を捉えていく必要がある。

批判的リテラシー論が世界的特性を読みとく際に批判的に捉え直したものは、「「教える内容のイデオロギー的正しさ」をもって教えを賛成」「行為的主体性にひらかれたナラティブ」を抑圧してしまうことで新たに生みだされる啓蒙の関係であった。フレイレが教师は同時に学習者であると指摘したように、教師もまた歴史的、社会的、文化的構成された生徒の生活のことをだけで話すことができず、学びを求めて学ぶことが求められる。生徒たちの生活に積極的に構成するコミュニティと文化を理解することを通して自己認識の形態を新たにする方法を学ぶ。と指摘されるように、教師もまた世界を意義化し、そこに批判的に介入していくこと、オルタナティブな社会イメージを構想していく共通的関係を生徒と築いていくことが求められるのである。

③ 生徒の「声と経験」をもとに公共的なテーマを立ち上げる

批判的リテラシーの形成を目的とする教育実践は、個々の生徒が教室に持ち込まれるさまざまな声や経験をもとに展開される。そのことはさらには、こうした個々さまざまな声や経験を認識の対象とし、「共同の認識作業の対象にしていくこと」とと観るものである。生徒たちが互いに意見を踏まえていくなかで、差異のなかに共通性を見いだしたり、共通性のなかで差異を見いだすことで互いの生き方に共感しつつ、相互に共通する課題をうらだしていくことへと拡張される必要がある。さらにそうした課題の探求は、ウォーラーステインが課題提起教育の第三の層として指摘する社会参加へひらかれた行動（生徒たちは自分の省察から学びながら心の中に描く挑戦をストラテジー化）へとひらかれていることが求められるのである。

おりに

本研究では、フレイレのリテラシー論の思想と構想を、グルーの再評価を手かりとしながら明らかにするためで、批判的リテラシーを形成する課題提起教育の存在条件を明らかにした。これは「ことばを読む」ことと「世界を読む」ことの関係において追求されるリテラシー論のなかに、「行為的主体性にひらかれたナラティブ」というアプローチを見いだすことで、生徒の声と経験から出発する課題提起教育の必要性を提起するものであった。

こんにちは、新自由主義的な市場原理と競争主義が生活のなかに深く入り込み、子どもおとなもも優勝劣敗、弱肉強食の暴力的な関係性のなかに組み込まれて、潜在的に暴力的なもの・権力的なものを内面化して生活していることが指摘されている。こうした暴力的な関係性を「平和的な関係」へと組みかえていくための「批判的な学び」が追求されている。それは、ニューコーの「学習権宣言」や子どもの権利条約に基づき、「学習者が自分の生活の、また自分が属する集団のコンテクストにもとづいて、世界（テクスト）を意味化し、それに批判的に介入していくこと」を学びの意味として捉えることである。本研究との関連で、こうした「批判的な学び」を捉えるのであれば、「批判的な学び」は、「世界を意味化し、それに批判的に介入すること」を重要視するところ、子どもたちの声や経験のなかにあるメッセージを大切にし、沈黙の経験を声にしていくことが容易なことではないかとこそ、互いの声の響きを傾ける協同の経験を積み重ねていくことが求められているといえるのである。

注

2）里見夫「フレイレとポアールー『意識化』の運動とその展開」，国学院大学教育学研究紀要第20号，1985年，2頁。


4）Ibid., p.292.

5）Ibid., p.292.


7）Ibid., pp.146-147.

8）Ibid., pp.147-149.

9）Ibid., p.142.

10）Ibid., p.142.

11）Ibid., p.142.

12）パウロ・フレイレ，柿沼秀雄訳『自由のための文化行動』亜紀書房，1984年，60頁。


14）Ibid., p.18.

15）Ibid., p.18.

16）Ibid., p.18.


18）Ibid., p.157.


20）Ibid., p.65. ジルミは言語のこの2側面を「批判の言語」と「可能性の言語」と捉えている。

21）Ibid., p.65.


24）この背景には，支配－被支配の関係性のなかに捉えられる権力理論のみならず，抵抗と社会的協同を生み出すものとしてのフレイレの権力理論がある。アンリ・A・ジルミ，市橋秀夫，能山文香訳，前掲論文（1986）, 37-38頁を参照。

25）同上論文，35頁。

26）同上論文，35頁。

27）「行為的主体性にひらかれたナラティブ」は，イリテラシーを＜抵抗＞と捉える営みのみならず見いだされている。


29）このことに関連し，ジルミはフレイレのリテラシー論を「記憶の解放」という視座から捉えている。


31）Ibid., p.70.

32）Ibid., p.70.

33）Ibid., pp.70-71.

34）Ibid., p.71.

35）アンリ・A・ジルミ著，市橋秀夫，能山文香訳，前掲論文（1986年）, 39頁。

36）パウロ・フレイレ著，小沢有作，植原彰，柿沼秀雄，伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房，1979年，87頁。


39）パウロ・フレイレ，前掲論文（1979）, 81頁。


41）竹内常－『学校の条件』書木書店，1994年，120頁。

（指導教官：深澤広広）