

# 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—

黒谷和志

(2001年9月27日受理)

A Study of the philosophy and structure of Critical Literacy in Educational Practices  
— Focusing on the revaluations of Paulo Freire —

Kazushi Kurotani

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

キーワード：パウロ・フレイレ、批判的リテラシー、生徒の経験、課題提起教育、文化の政治学

## はじめに

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』という労作は、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知られてきた。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<sup>1)</sup>。ジェンダー、人種、民族、階層などといった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るのである。

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спект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—被支配の関係性のなかで抑圧されてきた人びとが、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たのであった。

フレイレは、支配—被支配という枠組みのなかで政治的・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びととともに識字教育運動を展開した。支配—被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) を生きる人びととともに生きたのであった。

支配—被支配の世界構造のなかで、文化的に疎外さ

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沈黙を強いられる。その抑圧の二重構造のなかで、被抑圧者は、抑圧者のイメージを内面化し、自由を願いながらも「自由への恐怖」という精神生活を生きているのである。「宿命論的な態度」をとりながら、自らの潜在的な可能性を閉ざしている被抑圧者の状況をフレイレは看取したのであった。そしてこの抑圧的な現実のなかでの苛立ちや攻撃が被抑圧者間の「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起されたのがフレイレの「意識化」という概念である。日本におけるフレイレの先駆的な研究者である里見実は、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、『読む』という仕方、世界を対象化するから、それは『あえて』という言葉で表現するほかないような、人間が特殊にとるある一つの態度である」<sup>2)</sup>と捉える。「意識化」とは、現実世界に埋没している人間が、世界を対象化し、そこに批判的に介在する人間としての行為を意味する。支配-被支配の関係のなかで「弱者」として位置づけられてきた人びとと個人が、世界との関係を変革していくこと、すなわち個人による世界へのはたらきかけとしての「意識化」が重要視される。しかし、フレイレの「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、「声なき声を紡ぎあう」関係づくりを世界への批判的介在の原点とする「意識化」の方法が立ち現れてくると考えられる。

本研究では、まず、フレイレの提起する批判的リテラシー論とそれを再評価するジルー(Giroux, H. A.)の論考を手がかりとしつつ、批判的リテラシー論の思想と構造を明らかにする。そのことを踏まえて、次に、フレイレ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レのリテラシー論の特質

### 1. リテラシー論の動向とフレイレ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きている。リテラシーやその教育は、十分な参加の権利やリテラシーイベントの所有(ownership)

の真正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、「自分たち自身の生活に影響を及ぼす意思決定への意味ある参加」<sup>3)</sup>という視点からラディカルに問い直されてきている。人種、ジェンダー、階層などをめぐり権力が不平等に分配され、そうした差異に規定される個人や社会的集団を、民主的参加から切り離している<sup>4)</sup>。そうした力関係のなかで「弱者」の位置を与えられている人びとが、自分たちの生活に関わる意思決定に参加するちからを獲得していくという問題として、リテラシーやリテラシー教育も捉え直されてきているのである。「教育実践のもつ不平等を名づけ変革する」、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」、さらには「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据える」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きているのである<sup>5)</sup>。

フレイレのリテラシー論もこのような動向と軌を一にしながら展開されてきた。フレイレのリテラシーのとらえ方も、政治性を帯びたものである。「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」<sup>6)</sup>と指摘するように、社会的な不平等を再生産する支配-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、フレイレ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」(文化的リテラシー論)や「読むことへの功利主義的アプローチ」(機能的リテラシー論)は、政治的、経済的な利害に裏打ちされ、学習者に一元的な価値規範を与えたり、リテラシーの学習をスキルの訓練に解消するリテラシー論として批判される。それらは政治的、経済的な要請の内実の違いはあれ、社会のなかのメインストリームのあり方を肯定し、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していくことをあるべきすがたとするリテラシー論として批判のまなざしが向けられるのである<sup>7)</sup>。

さらには、「読むことへの認知発達論的アプローチ」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的、文化的構造を不問のものにすることで、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<sup>8)</sup>。

フレイレは、言語がそれを使用する人びとの生育歴や生活経験を抑圧することへとつながるリテラシー論を拒絶し、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」を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とともなうことで歴史と文化の主体となっていく「ひらかれた」行為としてイメージされる。フレイレの提起するリテラシーも、「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の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、フレイレのリテラシー論は「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。

ここで重要なことは、フレイレにとってリテラシーとは、支配-被支配の関係性を暴きだすということのみに意味があるのではないということを確認しておくことである。フレイレ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ない、そして人びとが意味を生み出し、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。」<sup>9)</sup>

支配-被支配の関係性を再生産するリテラシーを分析することが問題なのではない。そうではなくて、リテラシーとは「現存する社会形態を再生産する」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、その弁証法的関係においてこそ「人びとが意味を生みだし、変革し、生みだし直す」リテラシー論が構想されるのである<sup>10)</sup>。

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圧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きた経験の歴史的で実存的なモメントを構成し肯定する媒体」<sup>11)</sup>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. フレイレ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る。人間は、その行動によって世界を変革すると同時に世界の現実を創造的言語で表現もする。」<sup>12)</sup>

人間は現実世界に埋没して生きるだけの存在ではなく、世界を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。フレイレ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とに構想されているのである。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」<sup>13)</sup>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いて世界を読み直す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ことはできない<sup>14)</sup>と指摘されるように、文字を読むという行為の根底にある世界を読むという行為の重要性が強調される。②さらに、「ことばを読む」ことは「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」<sup>15)</sup>のである。「読むことは、生き生きとした現実を、つまり私たちがその内側で生きているリアリティを、すなわち、つくられそしてまた私たちをつくっている歴史としての現実を学ぶという問題で

ある」<sup>16)</sup>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定づけられるだけではなく、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」ことと「世界を読む」こと、「テキストを読む」ことと「コンテキストを読む」ことの関連が、そのコンテキ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」ことと「世界を読む」こととの関連は、単にテキストとその背景にあるコンテキストを語るという関係、言語スキルの獲得を言語使用のコンテキ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。「テキストとそれが関連している社会歴史的コンテキ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。読み書きすることを学ぶという行為は、この場合、現実の批判的理解を含む創造的な行為である」<sup>17)</sup>。フレイレにおいて読み書きのもたらす新しい知識は、「その社会的コンテキ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の理由を露わにし、こうしてこれらの同じ事実についての誤った解釈を脱神話化する」歴史的、政治的实践として捉えられるのである<sup>18)</sup>。

## 2. フレイレの批判的リテラシーの構造

「ことばを読む」ことと「世界を読む」こ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、ジルー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」<sup>19)</sup>。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メント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、ジルー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<sup>20)</sup>。

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く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」<sup>21)</sup>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に内面化される。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びおこす諸空間・諸矛盾、さまざまな形態での抵抗をもさし示す」ような「可能性のフィールド」を生みだすものともなる<sup>22)</sup>。ジルー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試みる。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る領域とも見なされる。」<sup>23)</sup>

言語は、人びとをとおして抑圧的に作用する「ネガティブ」な権力と結託す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「文化的ヘゲモニー」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おいても理解されているのである。言語を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。そうではなくて言語は自分たちのよりよい世界を求めて立ち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」を形成するものでもある<sup>24)</sup>。

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、声なき声を共同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

フレイレにとってリテラシーとは、「人間と世界」との間にあるさまざまな関係や経験を構築し、また変革

していくちからとして捉えられる。その際、ジルーは、「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「人間の行為的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レ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、フレイレが「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。フレイレも再生産論者同様に、伝統的な教育形態が抑圧された集団を物化し、疎外していること、そしてその支配-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抑圧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。<sup>25)</sup>しかし、ジルーがフレイレを評価するのは、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」をフレイレが提起しているからである。ジルーは次のように述べる。

「フレイレの分析は生産の過程、すなわち人間は特定の歴史的背景および束縛のうちにおいて、それぞれの方法で自分たちの声を形づくり、自分たちの矛盾をはらんだ諸経験を有用なものとしていく、というところから出発するのである。」<sup>26)</sup>

フレイレのリテラシー論は、イデオロギーが特定のテキストのなかにいかに刻み込まれているのかということ进行分析することに制限されないような、「人間の行為的主体性」(human agency)に根ざしたリテラシー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ことを意味する<sup>27)</sup>。

「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となる。そのことは、人間が自らを自分自身の歴史のなかに位置づけることができ、そしてそうする際に、人間としての生命と自由の可能性を拡張していく活動家として自分自身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。」<sup>28)</sup>

「行為的主体性へとひらかれたナラティブ」とは、人種、ジェンダー、民族、階層などによって描かれる支配-被支配の関係性のなかにあつて、社会的協約に制限されない表現の問題として、すなわち自己を表出・表現する精神的な自由の問題として、批判的リテラシー論の重要なアスペクトとなっているのである<sup>29)</sup>。

ここにおいてフレイレのリテラシー論は、「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。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」

フレイレやジルーにおいては、批判的リテラシーを構想する際の「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く。そのことは学校教育において生徒の声や経験を積極的に位置づけていくことへとつながる。

学校生活は、「対立する言語の複数性と闘争によって特徴づけられる場」、すなわち「支配的な文化と従属的な文化が衝突する場」として捉えられる。学校経験や学校の実践を定義したり理解することにおいて教師と子どもの意見の異なる場である<sup>30)</sup>。リテラシーは、そういった学校教育を政治的な視座から捉え直し、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。フレイレ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構成の一端として教室にもちこんでくる生産的な意味にも権力と知識の関係を結びつけていく」<sup>31)</sup>ようなリテラシー論が求められていくのである。

フレイレがリテラシーを「ことばを読むこと」と「世界を読むこと」との関係において定義したように、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構成されていくのである。しかし、「知識の真実の内容が教えのなかで扱われるべき最も本質的な問題である」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」とみなされ、書いたり、話したり、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<sup>32)</sup>。

批判的リテラシー形成において、「世界を政治的によむ」批判の言語の重要性を求めるときでさえ、「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イデオロギー的な正しさ」を自明のものとし、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<sup>33)</sup>。

それゆえに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に位置づけていくという前提条件を耕すなかでひらかれていくのである。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確かめ、かつ正当化していくこと」が重要視される<sup>34)</sup>。生徒たちの声と経験に根ざしてリテラシー教育を展開することは、私的・公的なかたち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<sup>35)</sup>。

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、文化の概念を政治化し、学校の文化を政治的な視座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を意味する。すなわち、「沈黙の文化」のなかで抑圧されてきた「声と経験」、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」を共同化・社会化し、「政治化」するということを意味する。そうすることで、「民衆的な知」を「ちから」へと転化していく方途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-被支配の関係性のなかで不平等が再生産されていることに対して、社会的正義をもつてのぞむ「批判の言語」を必要とし、そしてかつ、自分たち自身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つのアスペクトの結合は、生徒の声や経験を教室のなかに位置づけ、そこでの各々の経験を共有し公的な課題としつつ審問していくプロセスとして描かれる。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。

フレイレの課題提起教育は、銀行型教育との対置のなかで捉えられ、「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、むしろ「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。フレイレは、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、そしてそこで自分自身を発見する方法を、批判的に知覚する能力を発展させる。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みるようになる。」<sup>36)</sup>

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ている。たとえば、ショール (Shor, I.) は次の3つの段階を指摘している<sup>37)</sup>。

- 1) 調査の段階：教師は生徒たちの経験の中心となっていることば (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、見慣れたことばであり、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点から捉え直す。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ている。そのことが現実世界に批判的に介入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読みひらくことではじ

まるのではなく、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、ウォーラステイン（Wallerstein, 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<sup>38)</sup>。教師は、生徒の声や経験を学校の内外において調査すること＝聞くことが重要となり、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－生徒の矛盾の解決を要求する。そうでなければ、認識者が協力して同じ認識対象を認める際に不可欠な機能、つまり対話関係は、成り立つことはできない」<sup>39)</sup>と指摘するように、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の政治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」でもって教えるを貫き、「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。フレイレが教師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・社会的に構成された声をも自分自身のことばで話すことのできる声を求めて学ぶことが求められる。「生徒たちの生活を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」<sup>40)</sup>と指摘されるように、教師もまた世界を意識化し、そこに批判的に介入していくことで新たな（オルターナティブな）社会イメージを構想していく共闘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もち込んでく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」ことへと連なるものである。生徒たちが互いに意見を絡ませあっていくなかで、差異のなかに共通性を見いだしたり、共通性のなかに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み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（生徒たちが自分たちの省察に従いながら心の中に描く挑戦をストラテジー化する）へとひらかれていることが求められるのである。

## おわりに

本研究では、フレイレのリテラシー論の思想と構造を、ジルーの再評価を手がかりとしながら明らかにすることで、批判的リテラシーを形成する課題提起教育の成立条件を明らかにした。それは「ことばを読む」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спект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、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、子どももおとなも優勝劣敗・弱肉強食の暴力的な関係性のなかに組み込まれ、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きている。そ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」が追求されてきている。それは、ユネスコの「学習権宣言」や子どもの権利条約に根ざし、「学習者が自分自身の、また自分が属する集団のコンテキストにもとづいて、世界（テキスト）を意識化し、それに批判的に介入していくこと」<sup>41)</sup>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、「世界を意識化し、それに批判的に介入する」ことを重要視するからこそ、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、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らこそ、互いの声に耳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

- 1) McLaren, P. and Leonard, P. (eds.) (1993), "Paulo Freire : A critical encounter", Routledge, London and New York. を参照。

- 2) 里見実「フレイレとポアールー『意識化』の運動とその展開」 國學院大學『教育学研究紀要』第20号、1985年、2頁。
- 3) Shannon, P. (1993), "Developing Democratic Voices", in. Robinson, R. D., McKenna, M. C., and Wedman, J. M. (eds.) (1996), "Issues and Trends in Literacy Education", Allyn and Bacon, p.291.
- 4) Ibid., p.292.
- 5) Ibid., p.292.
- 6) Freire, P. and Macedo, D. (1987), "Literacy Reading the Word & the World", Bergin & Garvey Publishers, Inc. Massachusetts, p.145.
- 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。
- 13) Freire, P. (1985), "Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire", in, "Language Arts", Volume 62, Number, p.18.
- 14) Ibid., p.18.
- 15) Ibid., p.18.
- 16) Ibid., p.18.
- 17) Freire, P. and Macedo, D., op. cit., "Literacy Reading the Word & the World", 1987, p.157.
- 18) Ibid., p.157.
- 19) Giroux, H. A. (1988), "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment", in, "Educational Theory", Winter 1988, vol. 38, No. 1, p.64.
- 20) Ibid., p.65. ジルーは言語のこの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.
- 22) アンリー・A. ジルー著、市橋秀夫、能山文香訳、「可能性としての教育の地平—パウロ・フレイレ『教育の政治学』に寄せて」『新日本文学』No. 460、1986年1/2月合併号、36頁。(Giroux, H. A. (1985) "Introduction", in, Freire, P., "The Politics of Education", Bergin & Garvey Publishers, INC. Massachusetts.)
- 23) Giroux, H. A., op. cit., "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment", 1988, 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。アンリー・A. ジルー、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>と捉える営みのなかに見いだされている。
- 28) Giroux, H. A., op. cit., "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment", 1988, p.65.
- 29) このことと関連し、ジルー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。
- 30) Giroux, H. A., op. cit., "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment", 1988, p.70.
- 31) Ibid., p.70.
- 32) Ibid., p.70.
- 33) Ibid., pp.70-71.
- 34) Ibid., p.71.
- 35) アンリー・A. ジルー著、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、楠原彰、柿沼秀雄、伊藤周訳『被抑圧者の教育学』 亜紀書房、1979年、87頁。
- 37) Shor, I. (1993), "Education Is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy", in, McLaren, P. and Leonard, P. (eds.) (1993), "Paulo Freire A critical encounter", Routledge, London and New York, p.31.
- 38) Wallerstein, N. (1986), "Problem-Posing Education: Freire's Method for Transformation", in, Shor, I. (ed.) (1987). "Freire For the Classroom A Sourcebook for Liberatory Teaching", Heinemann Portsmouth, NH., pp.35-37.
- 39) パウロ・フレイレ、前掲論文(1979)、81頁。
- 40) Giroux, H. A., op. cit., "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment", 1988, p.73.
- 41) 竹内常一『学校の条件』 青木書店、1994年、120頁。

(指導教官：深澤広明)