

# 1980年代のアメリカ教育改革における批判的思考教授論

——ハーシュの文化的リテラシー論をめぐって——

樋 口 直 宏

## 1. はじめに

新しい学習指導要領が1998年（高等学校は1999年）に告示され、小・中学校では2002年より全面実施、高等学校では2003年より学年進行で実施される。学校週5日制の完全実施にあわせて授業日数が削減されるとともに、「総合的な学習の時間」や高等学校における「情報」科の導入によって、従来の各教科の内容は一層精選される。そのような中、自ら学び考える力の育成は、これまでと同様に主要な目標として強調されている。しかしながら、教育課程全体の構造および教科内容が大きく変わることによって、授業において教師がどのように子どもの思考力を育成するかについての方法も、問い直されるはずである。

新しい学習指導要領にはさまざまな議論があるが、教科内容の削減にともなう子どもの学力低下が特に懸念されている。それらを見ていると、1980年代にアメリカで議論された教育改革論に共通するところが多いことに気づく。アメリカでは子どもたちの学力低下という事態を受けて、当時のレーガン大統領（R. Reagan）の主導によって大規模な教育改革が実施され、多くの教育改革に関する報告書および提言が出された。それらは論者によって改革の対象および内容が異なり、対立している議論もある。

思考力の育成という面から見れば、1980年代初期の主張では各教科の内容を習得し、問題解決するために思考を技能として教授することが強調されていた。特に、ものごとの真偽を判断し意思決定するために、根拠にもとづいて論理的

に思考する批判的思考 (critical thinking) が、主要な目標の一つとなっていた。しかしこれらの主張に対して、人々が生活するうえで基礎となる教養の教育を重視し、批判的思考の教授を否定的にとらえていたのがハーシュ (E.D. Hirsh) である。ハーシュの論はアメリカで反響を呼ぶ一方で、批判的思考教授論者の中心的存在の一人であるポール (R. Paul) によって反論もされている。

日本において、ハーシュの論は邦訳が出版されるとともに、教育内容を中心にその特徴が研究された。だがそこでは、ハーシュの批判的思考教授論についてはほとんど触れられていない。そこで本稿では、ハーシュとポールの論を検討することによって、両者の主張およびその対立点を明らかにする。これらを検討することは、批判的思考教授のあり方を考える手がかりとなるであろう。またそれは、新学習指導要領において懸念されている学力低下の問題についても、自ら考える力の育成という観点から検討するうえでの示唆となりうると思われる。

以下、本稿ではまず1980年代のアメリカ教育改革においてハーシュがどのように位置づけられているかを整理する。そのうえで、ハーシュの主張について著書である『文化的リテラシー (Cultural Literacy)』を検討しながら、思考教授という観点からその特徴を明らかにする。さらに、ハーシュの主張を取り上げて反論したポールの論を検討する。これらを通して、両者の主張の違いを明らかにしながら、批判的思考教授のあり方および新しい学習指導要領における学力形成の問題を考えてみたい。

## 2. 1980年代のアメリカ教育改革とハーシュ

### (1) 教育改革の背景

アメリカにおける1980年代の教育改革は、当時の大統領であるレーガンの意向を受けて始まった。レーガンは、「小さな政府」実現の一環として、カーター (J. E. Carter) 政権時に発足したばかりの教育省を廃止することや、地方に対する連邦補助金を一括補助金に切り替えるとともに総額を大幅に削減すること

を提案した。そのために、教育長官としてベル (T. H. Bell) を任命して政策の実行にあたらせた。ただし実際には、教育省廃止については実現しなかった<sup>1)</sup>。

教育目標論という観点から見ると、レーガン大統領の政策に関わりなく、この教育改革はいわば必然的なものであった。なぜなら、この時期に至るまでの教育改革論議において、教育目標および内容として学問的教科を強調するか、日常生活や労働に直接関わるような内容を扱うかという論争が繰り返し行われていたからである。この論議はすでに日本においても研究が進められているが、本稿で扱うハーシュの主張とも関わってくるので、一連の流れを整理しておきたい<sup>2)</sup>。

アメリカにおいて、教育目標の中心となるべき内容を提示した委員会として、1893年の、中等学校学習に関する10人委員会による報告をあげることができる<sup>3)</sup>。この委員会は、当時増加していたハイスクールについて、大学進学という点で制度および学校の質が不統一であるという問題を受けて、ハーバード大学学長を議長として構成された。そこでは、大学進学者と就職者との間に教育上実質的な差異はなく、すべての教科が全生徒に対して同じ方法で教えられるべきだと考えられた。そのうえで、ハイスクールで学習すべき中心的教科として、ラテン語、数学、英語、外国語、物理、地理、歴史、政治経済といった科目があげられた。

「10人委員会」の報告は常識的な観があり、本質主義ともいうべきものである。これに対して、1918年には中等教育の再編成に関する諮問委員会が「中等教育の基本原則」と呼ばれる報告書を発行した<sup>4)</sup>。そこでは教育目標として、(1) 健康、(2) 基礎的過程の実行、(3) 価値ある家庭の一員、(4) 職業、(5) 市民性、(6) 余暇の有効な活用、(7) 道徳的な個性が示されている。すなわち、それまでの伝統的な教科内容の習得から、個人が日常生活に適応するという、より直接的な目標へと大きな転換が図られたのである。これは、生徒数および進学率が増加し続けるという事情に応じて、希望者をできるだけハイスクールで受け入れようとする意図を反映させたものである。それとともに、思想的にはデューイ (J. Dewey) の影響が大きい。この時期はデューイの教育に関する代表作

である『学校と社会』（1899）や『民主主義と教育』（1916）が発表されていた頃であり、児童中心主義、経験カリキュラム、問題解決学習といった彼の根幹をなす理論が教育界を席卷していた。その後の教育目標論は、教科内容中心か、子どもの経験による生活への適応中心かという両極の間を行き来することになる。

第二次世界大戦をはさんで、それぞれの立場から論争は続いていたが、1950年代後半のいわゆるスプートニクショックは、教科内容の習得という主張を強固にするものであった。ソ連による1957年の人工衛星打ち上げ成功は、当時のアメリカにおける、個人的な問題を処理する能力や市民生活に必要な能力を教えるといった生活適応中心の教育を非難の対象とした<sup>5)</sup>。「基礎に帰れ」というスローガンの下、翌1958年には「国防教育法」が成立し、主として理科、数学、技術、外国語教育の振興を目指して、すぐれた能力をもつ学生に対する奨学金の貸与や、設備、備品に対する補助が行われた。1959年の「コナント報告」においても、総合制高校の改革として、一般教育の重視、就職希望者に対する選択科目の準備、進学希望者のための数学、理科、外国語カリキュラムの強化が提案された。

さらに、これらの集大成ともいえるべき著書がブルーナー（J. S. Bruner）による『教育の過程』（1961）である。初等中等学校における自然科学教育の改善をテーマとしたウッズホール会議の議論をもとに、ブルーナーが私見を交えながらまとめたこの著作では、すでに自然科学の教授を主目標とすることは前提となっており、それをどう教えるかといった方法面に関心が移っていた。そのために、教育の現代化運動の一環として開発されたPSSC物理等の教材が分析されるとともに、認知面での構造、レディネス、動機づけといった心理学の研究成果を生かした教授方法原理が考察されたのである。

これに対して、1960年代のベトナム戦争や公民権運動は、教育における人間性の回復という機運をもたらした。qualityからequalityへとと言われるように平等性が重視され、1965年の初等中等教育法に見られるような財政援助や、ヘッドスタート計画および補償教育といった政策が実行された。教育内容について

も、実用性ということが再び強調され、スモーガスボードカリキュラム (smorgasbord curriculum) とも言われる日常生活に関わりの深い内容が、科目として多数設定された。こうして、学校において何を学び教えるかという問題は、それぞれの立場が並立したまま1980年代を迎えたのである。

## (2) 教育改革論議における「高次の思考」の強調

レーガン政権になって、政府主導の教育改革が実施されたが、その一環として教育の現状を分析し、改革案を提示したのが教育の卓越性に関する国家委員会による報告書『危機に立つ国家』(1983)である<sup>6)</sup>。ここでは、アメリカ教育の現状に関するさまざまな調査結果が示され、危機に直面しているという事実が指摘される。そのうえで、「エクセレンス (卓越性, 優秀性)」と「学習社会」という二つの概念を軸にしながら、教育内容、教育基準と教育期待、時間配当、教員、指導と財政援助の5項目について、教育改革の具体的提案が行われている。

報告書では、いくつかの危機を示す事実が述べられるが、そのほとんどがアメリカの青少年の学力低下とそれにとまなう影響に関する内容である。例えば、進学適性テスト (SAT: Scholastic Aptitude Test) における平均得点が20年近くも連続して低下していることや、学力の国際比較においても、外国よりも成績が低いこと等がそれにあたる。また、こうした得点の低下とともに、推論や論理性といった「高次の」知的技能 (“higher order” intellectual skills) について、十分な力をもっている生徒が少ないことも指摘されている。そしてこのような現状に対して、外国の製品や技術が発展するとともに、有能な人材そのものも世界中に広まっているという危機が訴えられる。

「エクセレンス」についても、ここでは一握りの優秀なエリートを養成することを意味していない。それは、学習者一人ひとりが自分の能力の限界を試し、それを伸ばすように行動することを意味する。また、学校や社会は生徒が達成できるように指導し、援助することを求められている。そのための具体的な方策が先にあげた5項目に関する提案であり、なかでも教育内容についてはニュー

ベシックスとして、国語、数学、理科、社会、コンピュータ科学の各教科を質量ともに充実することが強調されている。

『危機に立つ国家』は政府に直結した審議会であり、また教育内容や方法のみならず、行財政面の提言も含む総合的な教育改革案であった。このために反響も大きく、同様の提案や報告書が数多く発行された。その中で、特に思考力の育成を強調している報告書として、アドラー (M. J. Adler) の『パイディア提言』(1982) およびボイヤー (E. L. Boyer) の『ハイスクール』(1983) をあげることができる<sup>7)</sup>。

子どもの養育を意味する『パイディア提言』は、哲学研究所長であったアドラーを議長とした22名から成る委員会による、アメリカ公立学校教育改革に関する提言である<sup>8)</sup>。提言は、「人民の学校教育」「基礎的学校教育の本質」「教授と学習」「基礎的学校教育を越えて」の4章から成り立っているが、そこで主張されているのは階級のない社会を目指すための、教育の機会均等についてである。特に、一部の者が進学用の学校に、他の者が職業教育を目的とした学校にといった複線型ではなく、すべての生徒に共通する単線型学校体系が強調される<sup>9)</sup>。能力や気質、好み等の個人差については、教育内容やプログラムの運用を柔軟にすることで調整するのであって、内容そのものを個人差に応じて異なるものにしない<sup>10)</sup>。

このような考えの下に、提言では教えるべき共通の教育内容を設定するための枠組みとして、三つの柱が立てられる<sup>11)</sup>。第一は、組織化された知識の獲得である。これは、言語、文学、美術、数学、自然科学、地理、歴史、社会といった基礎的学校教育およびその後の学習や仕事に不可欠な人文、自然、社会の三つの分野を意味する。第二は、知的技能および学習技能の育成である。具体的には、読み方、書き方、話し方、聞き方や、計算、問題解決、観察および測定、さらに批判的判断力といった技能がこれにあたる。第三は、観念や価値についての幅広い理解力の拡大である。これは、文学や芸術作品に具現されている観念、価値、表現形式を把握し、想像することである。

思考力、特に批判的思考という点から見ると、この枠組みと関わりが深いの

は第二および第三の柱である。第二の柱については、アドラーは学校教育を就労期や退職後の学習すなわち生涯学習のための準備と位置づけており、そのためには学習の技能と能動的に学習するための刺激とを得させることが重要であると考えていた<sup>12)</sup>。そのための技能の一つとして、ものごとを批判的に判断する力を上げ、さまざまな場面で応用できる力をつけようとしたのである。また第三の柱についても、観念や価値について理解する方法として、話し合い等を行う際、批判的思考が必要になる。これは、作品そのものあるいはそれについての他者の意見を分析し、判断するといったことを意味する。さらにアドラーは、これら三つの柱は相互に関連し、統合しながら教えられると主張する。すなわち、思考のしかたを技能として単独に教えるのではなく、具体的内容による知識の獲得や、観念や価値の理解を通して教授可能であると考えたのである<sup>13)</sup>。

一方、『パイディア提言』に対して、批判的思考の育成を目標として強調するのが『ハイスクール』である。本書は、アメリカのハイスクールと中等教育に関する、カーネギー教育振興財団による研究報告書である。15のハイスクールのそれぞれについて20日程度の訪問調査が行われ、その結果をもとに、ボイヤーが委員会の助言を得ながら改革への提言をまとめている。研究および提言は、教育目標、カリキュラム、教授—学習過程、教育技術、教育組織、学校の指導者、学校外機関との連携やコミュニティによる学校の支援などのテーマについて、18章にわたって述べられている。

ハイスクールでの調査をふまえて、ボイヤーはすべての生徒が達成すべき目標として、次の4点を勧告している<sup>14)</sup>。

- 1) 言語の修得を通じて批判的に考える能力および効果的に意思を伝達する能力を開発する。
- 2) すべての人々に共通の人類の経験に基づいたコア・カリキュラムを通して、自分自身や、人類の遺産や自分たちが生きている相互依存関係にある世界について学習する。
- 3) 個人の適性や興味を開発するような選択科目を通じて、職業や継続教育について準備させる。

4) 学校や社会における奉仕を通じて、社会的、公民的義務を履行する。

ボイヤーは、特に言語の修得と批判的思考とを結びつけている。それは、読み書き能力の不十分な生徒に対してだけでなく、すべての生徒に対して、読む、書く、聞く、話すのそれぞれの場面において指導される必要があるという考え方にもとづいている。例えば、読む場面においては著作の中心的思想を理解し批評すること、書く場面では考えを明瞭にすること、聞く場面ではメッセージの正確性と信頼性に注意すること、話す場面では一定の話題について自分の考えをまとめて発表すること等が行われる。言語と思考は分離し難く結びついており、言語がわれわれの人間性を規定し、社会的に競い合い教育的に成功するための手段となる。ボイヤーはこのように考え、言語の修得と批判的思考を教育のもっとも重要な目標としたのである<sup>15)</sup>。

このように、1980年代の教育改革においては、高次の思考が目標として強調されていた。それを受ける形で、思考技能運動とでも言うべき活動が、理論的研究、教材および思考教授プログラムの開発、さらに地域や学校における実践として進められた<sup>16)</sup>。それらはさまざまな立場からアプローチされているが、全体的な傾向として、思考を技能としてとらえるとともに、特定の教科内容に依存しないで、思考技能を教授するための独立したプログラムを開発し、教授しようとした点が特徴である<sup>17)</sup>。そして教育改革に関する他の提言とともに、このようなプログラムを用いた実践が、アメリカの学校において行われたのである。

### 3. ハーシュと批判的思考

#### (1) ハーシュにおける「文化的リテラシー」論

1980年代初頭における一連の教育改革報告書が出された後、それらを発展させながらも、やや異なる立場で提言された著作が見られるようになる。特に、レーガン政権が2期目に入り、ベルにかわって教育長官を務めたベネット (W. J. Bennett) の意向もあり、伝統的、古典的な内容を重視する傾向が強まった<sup>18)</sup>。



その一つが、ハーシュによる『文化的リテラシー』である。

松浦は、レーガン政権以降の保守主義的な教育改革報告書を三つの立場に分類する<sup>19)</sup>。一つは、主として経済競争の観点から基礎学力水準の質的向上を目指す経済重視派であり、『危機に立つ国家』や『パイディア提言』がこれにあたる。もう一つは、学校教育に対する政府の規制緩和と親の学校選択権を主張する学校選択派であり、1990年代のブッシュ大統領 (G. Bush) の指示による報告書「アメリカ2000」(1991) や、『政治・市場・アメリカの学校』(1990) がこれにあたる。そしてこれら二つに対する第三の立場として、教育内容において共通文化や西洋文明の伝統に基づく古典的教養を重視する共通文化派として、ブルーム (A. Bloom) の『アメリカン・マインドの終焉』(1987) およびハーシュの『文化的リテラシー』があげられる。

『文化的リテラシー』は、本文もさることながら、付録に大きな特徴がある。そこでは、教養あるアメリカ人が知っているべき内容として、5000の用語を掲載したのである。これを掲載した理由および5000語の選択基準は、ハーシュの文化的リテラシーについての考え方と直接関わってくる。ハーシュは他の教育改革者と同様に、アメリカの生徒が深刻な学力低下に陥っていることを強調する。日本の教育水準の高さとそれにとまなう工業の効率性を引き合いに出しながら、アメリカについては全国民の3分の1までが非識字者であり、そうでなくても知識の平均水準はあまりに低いとハーシュは述べる。NAEP (National Assessment of Educational Progress: 全国教育到達度測定) の得点も、SATの結果とともにこれを裏づけるものとなっている<sup>20)</sup>。

しかしハーシュは、このような読み書き能力、すなわちリテラシーの問題を検討するにあたって、さらに一步踏み込んで考察した。ハーシュは、読み書きというものは単なる技能以上のものであって、具体的な情報を大量に必要とするという前提に立った<sup>21)</sup>。誰かが話していることを理解するには、言葉の表面上の意味以上のもの、すなわち文脈をも理解する必要があると考えたのである<sup>22)</sup>。学力低下の問題についても、コミュニティカレッジの学生は記憶力、眼の動き、基本語彙、読解術といった読解技能はすべて標準に達しており、不足

していたのは背景にある知識だけであったということを示していた<sup>23)</sup>。そしてこのような背景知識をも含んだ読み書き能力を、ハーシュは文化的リテラシーと呼び、単なるリテラシーと区別したのである<sup>24)</sup>。

文化的リテラシーは、背景知識の量によってのみ決定されるものではない。若者を取り巻く情報は無数にあり、そのうちの相当量を彼らが知識として有しているにも関わらず、彼らの学力については決して高くはない。この事実は、それらの知識は若者の間でのみ共有されたものであり、アメリカ文化という枠組みで他の世代と共通する知識が著しく欠けていることを意味する。これは、例えば本や新聞記事の執筆者が、一定の読者層を想定して書くことができないということや、企業の中堅幹部である20～30才代の青年に見られる、他者に対する暗黙の意味をも含んだコミュニケーション能力の欠如という問題を引き起こしているとしてハーシュは分析する<sup>25)</sup>。

またハーシュは、心理学者によるスキーマの研究に依拠しながら、私たちは使用する言語カテゴリーの典型的な模範 (exemplar) または原型 (prototype) を宿していて、それらの原型が私たちの心の日常的な装具となっていると考える<sup>26)</sup>。この原型をスキーマと呼び、読み書きに関するスキーマを組織化するためには、全体としての言語共同体に属する連想のシステムを代表するような、単語、慣用句、文法体系を習得させる必要があると主張する。そのうえで、熟達者の習得しているスキーマの量を勘案しながら、5000語という基礎教養のリストを設定したのである<sup>27)</sup>。

世代および社会的階層を超えて共有すべき文化こそが、ハーシュのいう文化的リテラシーである<sup>28)</sup>。その水準について、ハーシュは万人が所有する日常的な知識水準を超えたところ、そしてまた専門家しか知らない知識水準以下である、共通の読者が所有している文化知識の中間地帯にあると主張する<sup>29)</sup>。別な観点から言えば、一方の端には自由や愛国主義、平等といった典型的な価値伝統があり、もう一方の端には価値に対して中立的な談話の語彙 (the vocabulary of our national discourse) がある。この両極の中間部にあたる広大な領域に、文化的リテラシーの関わる文化があると考えたのである<sup>30)</sup>。

## (2) ハーシュの教育観と批判的思考教授

先にも述べた通り、『文化的リテラシー』と同時期に出版され、同列的に扱われる著作としてブルームの『アメリカン・マインドの終焉』がある。だがこの二つは対象が初等中等教育と高等教育という違いがある以上に、その主張は異なっている。ブルームは、大学生の学ぶべき一般教養を、西洋文化の遺産である古典の中に見出し、それを教育するように主張した点でもっとも保守的な立場にある<sup>31)</sup>。これに対して、ハーシュの文化的リテラシーは人々の共有する知識を5000語のリストという形で示した点で、教育内容自体は固定されたものではないと考える。

これは、それまでの二極対立的な立場から距離を置いて、ハーシュが教育目標および内容を設定しようとしたことを意味する。ハーシュは、プラグマティストと伝統主義者のそれぞれ極端な見方に抵抗する必要があると主張することによって、独自の立場に立った。もちろん、文化的リテラシーを規定し教授しようとした点で、ハーシュは伝統主義者に近い。しかし、その内容は変わりうるものであるとともに、教授の方法も一方的な伝達である必要はないとする。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、教材や教授法は多元的だが、それにも関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が、ハーシュのいう中間地帯なのである。より具体的には、伝統的な読み書き知識と文化的リテラシーをともに教える幅の広いカリキュラムと、科目の理解を促進し、知識を統一し、首尾一貫させる集中的なカリキュラムとを相互補完的に教授するという考え方に賛意を示している<sup>32)</sup>。

一方的な考えに偏った立場をとらないハーシュではあるが、それまでの教育をすべて容認しているわけではなかった。先にも述べた1893年の10人委員会報告と1918年の「中等教育の基本原則」とを取り上げ、1918年の報告文書こそアメリカの教育が墮落した瞬間だったのであり、1893年の原則に戻ることが償いのはじまりになるという厳しい意見をハーシュは述べている<sup>33)</sup>。1893年の10人委員会報告書における、全生徒が同一の人文科学的な科目を学ぶことを前提と

したうえで、自然科学にも重点を置くという方針は、文化的リテラシーとなる知識の共有というハーシュの考えと基本的に合致する。特に、例えば地理が今日の生態学に匹敵する内容を目指していた点をあげて、各科目の内容をまとめて統一体としている点を、ハーシュは高く評価していた。

これに対して、「中等教育の基本原則」で強調された、知識が生活へと直接適用される教育への転換を、ハーシュは否定的にみる。それは思想的には、人間は自然に成長すると考えたルソーや、抽象的な暗記された読み書き文化の教材を攻撃したデューイの思想を認めようとしないうことへとつながる。また、当時これらを補強する根拠にもなった、知識や技能は転移しにくいというソーンダイク (E. Thorndike) の説についても、基本的な考え方には同意するが、それを過度に重視してまったく転移しないものと誤解されていることを指摘する<sup>34)</sup>。さらに、この基本原則が制度化されるにあたって、トラッキング (tracking) と呼ばれる能力別編成が実施され、生徒の能力に応じて異なる内容の教育が行われるようになったことをハーシュは問題視する。また、市民としてのあり方や、仕事や余暇の使い方を教えるうえで直接役立つような職業講座が開設されたり、伝統的な教科についても、社会科の中に歴史が変形吸収されるなど、教育内容そのものも変化していった。これらの流れは時を経るにつれてさらに進み、1940～50年代の生活適応運動 (the life adjustment movement) や、60～70年代のオープンエデュケーションへと発展していった<sup>35)</sup>。それによって学校における教育課程は断片化し、それが子どもの文化的リテラシー、ひいては学力の低下につながったとハーシュは論じたのである<sup>36)</sup>。

1980年代の教育改革は、このような一連の教育を変えていったが、それはハーシュにとって歓迎すべき進路修正であった<sup>37)</sup>。しかし、文化的リテラシーとしての内容教授を強調するハーシュには、教育改革の中でも能力や技能を形式的に教授するという考えに対しては、同意することはできなかった。その最たるものが批判的思考の教授である。

ハーシュは著書の中で、折に触れて批判的思考の教授について問題点を指摘する。共有された知識を教えるという目標は、教育上の形式主義の最新版であ

る批判的思考運動によって攻撃を受けているとハーシュは述べている。ここでハーシュの言う批判的思考運動とは、州の指針に規定された最低限の基本的な技能に飽きたらず、より高度の次元の技能を教えようとする運動である。ハーシュはこれについて、批判的思考の論者が事実の習得を軽く見ることは、「中等教育の基本原則」の過ちを繰り返す危険性があるとして反対する<sup>38)</sup>。また、人工知能研究の成果をよりどころにしながら、批判的思考を新しい問題に適用できる全目的型の一般的技能として教えることができるという考えについても否定する<sup>39)</sup>。これらをふまえてハーシュは、批判的思考と基礎的な技能を教えたところで、歴史の偶然で生じた重要な名称や概念を、自分の想像から生み出すことは不可能であると述べ、形式的な批判的思考教授の限界を指摘した。それはハーシュが、文化的リテラシーを批判的思考の前提として位置づけていたことを意味する。読み書きのできる人は、海や山の名前を大抵は説明も加えずに話の途中で口に出すので、子どもたちはこれらの名称を知的装備の一部として身につけなくてはならないように、文化的リテラシーをまず習得しなければ、会話さえも十分にはできないし、それは批判的思考を技能として教授するだけでは習得できないとハーシュは考えたのである<sup>40)</sup>。

ハーシュは、アメリカで使用されている能力開発的な教科書ではなく、文化的な内容の教科書で教えることによって、恵まれない子どもの知識欠落は克服可能となると主張する<sup>41)</sup>。それは、文化に含まれるさまざまな価値を無批判に受け入れることを子ども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予測できるようにするために、価値を子どもが理解することを可能にしてくれる<sup>42)</sup>。すなわち、文化的リテラシーの習得によって、価値を批判的に判断することができる考えたのである。だが、そのような文化的リテラシーはそれほど精密なものではなく、全体像が把握できるという程度の漠然としたものとなる。これについてハーシュは、読み書きに必要とされる知識が皮相なものであるということは、皮相浅薄な学識を嘆き、単なる情報を批判的に考察することを称賛する人たちには歓迎できない事実であるかもしれないと述べ、批判的思考を推進する立場を牽制する<sup>43)</sup>。そのうえで、例えば実際に用いる読解

教材の内容として、従来行われてきた、小説からの抜粋や、人間感情についての評論およびその他の選集に重点が置かれたものから、事実情報と伝統的な知識に関する、今までよりはるかに強固な基礎にもとづいたものにすることを提案したのである<sup>44)</sup>。

このように、文化的リテラシーの習得という立場から、ハーシュは人々の共有する知識の教授を強調した。それとともに批判的思考教授のような、内容を重視しない形式的な能力や技能の開発については、否定的な立場をとった。だが、1980年代の教育改革全体の流れから見ると、ハーシュの論は内容重視に比較的偏っているといえることができる。

#### 4. ポールにおける批判的思考論

##### (1) ハーシュに対するポールの批判

ハーシュの『文化的リテラシー』における主張に対して、批判的思考の育成を支持する立場から反論を行ったのが、ポールである。ポールはカリフォルニア州立大学ソノマ校にある「批判的思考と道徳的批評センター (center for critical thinking and moral critique)」の所長であり、批判的思考に関する論文や教材を作成するとともに、教師に対する研修にも携わっている<sup>45)</sup>。ここで取り上げる論文も、1989年にモンクレア州立大学で行われた批判的思考に関する協議会で報告されたものである。ポールは、ハーシュの主張の概要について説明した後、その問題点を次の五点にわたって述べている<sup>46)</sup>。

第一は、「情報を所有すること (possessing information)」と「知識を有すること (having knowledge)」の区別についてである。ハーシュは「情報」と「知識」を同義に用いている。だがポールによれば、「情報」は誤り、偏見、不完全さ、誤解を含むものであるのに対して、「知識」は固い認識的基盤となるものである。「誤った情報」ということはありうるが、「誤った知識」はありえない。それゆえ、教育者は情報の伝達に満足することなく、生徒が情報を受け止めて内面化し、真の知識を得る方法を学ばせる必要がある。そのためには、

真実として提示されたことに疑問をもち、自分の主張を補強するための理由や証拠を探すといった、批判的思考を身につけさせるべきであると述べた。

第二は、「文化的リテラシー」という際の文化および社会の複雑さを認識しなければならないということである。ハーシュは、アメリカ人は利他主義や自立、平等、自由、それに真実を述べることや、国法を尊重することの正しさを信じていると述べる<sup>47)</sup>。だがポールは、それがなかなか実践されることのない理想を述べているのか、理想からは離れた現実を述べているのかははっきりしないと指摘する。また、アメリカ文化はその実用性、発明工夫力、独立心、開拓との関わり、世界における慈善といったものを神話 (myths) として培っているという主張についても、それは神話として培われるべきものなのかと疑問を呈している。ポールによれば、ハーシュは文化をどのように伝えるかということが、我々の文化そのものを形成するということを考慮に入れていない。すなわち、神話を無批判的に受け入れるように若者に文化を伝達すれば、彼らは文化の一部として無批判的な思考および服従をも伝達されるのである。この点で、ハーシュは文化によって育成されるものを一面的にとらえており、実際には立場の違いや歴史的な流れを批判的に理解することによってこそ、それは明らかになり、知的、社会的な議論は可能となるとポールは主張したのである。

第三は、リテラシーにおける読みの本質についてである。ハーシュは読みについて、心理学者の論を援用しながら、文中の単語によって直接に述べられている意味ではないにも関わらず、その文に欠かせない文脈の一部となっている意味を、読み手の心は絶えず推測していると述べる。そのため、読みの過程においては背景知識が重要な要素となると主張する<sup>48)</sup>。この点についてポールは、意味の抽出や構成は先行する知識にもとづく推理によるのかということが問題なのではなく、すぐれた読者がどのように推理を通して意味を抽出し構成するかが問題であると述べ、読みは知識のみによって決定されるのではないと考える。意味構成のために用いる情報にはさまざまなタイプがあり、そのうちのいくつかはテキストの誤解へと導く可能性があるため、背景知識を有しているからといって、それにもとづいた読みが必ずしもよい結果をもたらすとは限らな

い。読むことが我々の理解をもたらす場合のみ、ものごとを正確に見ることを可能にする。教育においても、情報を得ること以外に、推理すること、すなわち批判的リテラシーを要求することによって、はじめて意義あるものとなると考えたのである。

第四は、概念の本質を識別することについてである。ものごとを理解する際、人は言い換えや連想によって、背景知識を活用する。その際、批判的に思考する者は、そうでない者よりも概念の本質を見極めることが容易になる。例えば、「民主主義」いう語がテキストに出てきた場合、ある者は民主党、アドバルーン、母性愛、リンカーンといった語をとりとめもなく思い浮かべる。また別の者は、資本主義や自由企業制といった語を連想するかもしれない。しかしポールによれば、これらは民主主義という概念の本質をとらえていないか、特定の経済制度が民主主義の一部をなすという偏見からくる連想である。批判的な読み手は、「人民支配」という民主主義の本質にまず言及するはずである。ハーシュは文化的リテラシーにおいて、このような連想の質を考慮に入れていない。連想に無批判に従うことは、読み手の誤解の原因となるとして、ポールはハーシュの主張の及ばない点を指摘していた。

最後に第五は、背景にある論理についてである。ハーシュは背景にある知識を重視するが、ポールはこれらの知識は論理的関係によって構成されていると主張する。批判的思考者はある概念を理解する際、その情報源、基礎的構造、示唆や結果、他の概念との関係といった点を考える。そして他者の思考を理解するために、自分の経験をもとにモデル化しながら仮説を形成する。具体的には、テキストを読む際、論理の一貫性、作者の立場、前提、主張を補強する証拠について検討し、それらが見つからない時、テキストのどこかに不備があると考え。これは実は、先にあげた『パイディア提言』の著者アドラーの提唱した読み方についての方法でもある。それは、西洋の古典を読む人々によって用いられる方法であり、背後にある知識が十分ではない時も、テキストの基本的論理を理解できるようにするものである。この点で、同じ1980年代の改革に関する報告書であっても、ハーシュの前提とは基本的に異なる。ポールはアド



ラーの論に依拠しながら、ハーシュの言う背後にある知識を有することは程度の問題であると考えられる。ポールによれば、批判的かつ教養のある読み手は、与えられていることから分析的に推論して、与えられていないことを再構成することが可能である。それゆえ特定の知識を含んだ教材とともに、内容に規定されない批判的な読み方も教えられる必要があると主張したのである。

## (2) 知識の教授と批判的思考

これまでの議論から、ハーシュは結局次の三点から批判的思考の教授を否定的に見ていたということができよう。第一は、ハーシュが主張する知識の教授による学力形成に対して、アメリカにおける批判的思考や能力開発中心の教授が妨げとなっていたということである。第二は、読解や対話の前提として共有された知識があり、批判的思考の教授だけでは文化的リテラシーは育たないということである。さらに第三は、形式的な批判的思考の教授では転移は難しく、特定の教科内容の習得が必要となるということである。

これに対してポールは、ハーシュの『文化的リテラシー』全体を通して問題点を指摘する。それは前節で述べたように、「情報」と「知識」の違い、文化の伝達についての一面的な見方、推測の過程や連想のしかたに関する質的な差異、背景となる知識の論理性といった点であった。そのうえで、ハーシュの批判的思考に対する考え方について、上記の三点に照応させれば、ポールは次のような態度をとったということができる。

まず第一の点については、ポールは批判的思考の教授を強調してはいるが、ハーシュの論については反論を行ったにすぎない。それゆえ結果的に知識の教授を推進しようとするハーシュにとっての妨げにはなっただであろうが、ポールはハーシュの主張のみを妨げようとしたのではなかったはずである。また第二の点については、ポールは最小限の知識さえあれば、それをを用いた批判的思考や推理によって読解や対話も可能であり、文化的リテラシーを育成する過程においてはむしろ批判的思考による吟味が必要であると主張している。さらに第三の点については、ポールは批判的思考を必ずしも形式的なものにとらえてい

ないということがあげられる。ハーシュに対する反論とは別の論文でポールは、批判的思考を *strong sense* と *weak sense* の二つに分けている。それによれば形式的な批判的思考とは *weak sense* にあたるものであり、技能の統合、関心や意欲といった情意面への言及、現実的な問題との結びつきといった点をともなうことで、*strong sense* な批判的思考となる。このような区分を行うことで、ポールはハーシュの主張を部分的なものに見なしたのである<sup>49)</sup>。

このように考えてくると、両者の議論の対立は、批判的思考の育成において知識の習得がどのように影響するかという点に集約されるといえるだろう。ハーシュは形式的な批判的思考の教授については否定的に見ていても、批判的に思考することそのものを否定しているわけではない。一方ポールは、知識習得の過程において批判的思考が必要であると述べているが、吟味された知識は必要であると考えている。したがって、両者の接点を見出すとすれば、ある程度の知識をもとにすることで批判的思考の育成が可能になるということになるだろう。問題は、それがどの程度かということであり、それはハーシュの論に従えば5000語ということになる。その数字が妥当かどうかは検証できないし、ハーシュの論に問題点があることも事実である。だがその点を考慮に入れても、知識の習得を第一義にとらえたハーシュの主張には、一定の意義を認めることができるだろう。

では以上のような議論から、新しい学習指導要領の下での学力形成および思考力の育成について、どのようなことが示唆されるであろうか。新しい学習指導要領においてもっとも懸念されているのは、教科内容の削減にともなう学力の低下ということである。「3割削減」ともいわれているように、台形の面積の公式を扱わなくしたり、中学校における必修英単語を100語にする等、確かにこれまで各教科で扱われていた内容が、精選、統合という名の下で削除されたり先送りされているのは事実である。だが、学力低下を懸念する際、そこには基礎学力の低下という問題と、科学技術研究のために必要とされる高度な学力の低下という問題が整理されないまま論じられている傾向がある<sup>50)</sup>。

このうち後者の問題については、文部科学省側の論調をふまえれば、学習指

導要領は教えるべき標準を示しているのであって、発展的な学習を望む者はそれを認めるということになるのだろう。そうなれば、それは学校教育においてどこまでの難易度の内容を取り扱うかという問題になり、学力低下の問題とは異なるものとなってくる。むしろここでは前者の、新しい学習指導要領が基礎学力の低下につながるかということが議論されるべきであろう。この点についてハーシュの主張を援用すれば、新しい学習指導要領の内容は、文化的リテラシーの習得に必要な共有された知識とみなすことができる。そう考えれば、精選、統合された内容を完全に習得することこそが、基礎学力の維持および向上へとつながるといえるのではないだろうか。多くの分量および難易度の高い内容を教えてこそ基礎学力は身につくという考え方もあるが、現状における子どもの基礎学力の低下は深刻である。それは新しい教育方法の導入だけでは限界に来ており、ある程度の内容の削減はやむをえないと考えられる。

思考力の育成についても同様のことが言える。思考を技能として教えることは可能であり、その意義も認められるが、形式的な思考教授にのみ偏るのには問題がある。新しい学習指導要領においては、「総合的な学習の時間」の位置づけに際して、この点を考慮すべきであろう。総合的な学習の時間のねらいには、学び方、ものの考え方を身につけることがあげられており、それは学習指導要領で意図している内容と照らし合わせても妥当である。しかし、それは削減された教科内容を補うものではないし、思考力育成のすべてが総合的な学習の時間において行われるわけでもない。思考力育成の基盤として知識の教授があり、また思考教授をいわばとり立てて教授する場として総合的な学習の時間がある。このように、両者の位置づけを明確にすることによって、新しい学習指導要領における基礎学力および思考力の育成が可能になると考えられるのである。

## 5. おわりに

ハーシュは、『文化的リテラシー』の冒頭で、日本における工業の効率性は、

全国的に高い教育水準が保たれているためであると述べ、日本の教育を念頭に置いて論を進めている。教育改革の内容についても、ルソーやデューイの教育観をロマン主義的であるとみなして、国民に共通する教養の習得や、標準テストの導入を提案している。ハーシュに限らず、アメリカにおける1980年代教育改革の多くが、日本を意識していた。

ところが、今日においてはその日本が学力低下をはじめとした教育の諸問題に直面している。しかもその対応のしかたは、学校、学科、コースの多様化や、生徒の興味、関心に見合う科目の設定、教科内容の削減等、アメリカの状況に類似したものとなっている。そうだとすれば、われわれはハーシュの主張にも目を向ける必要があるだろう。ただし、批判的思考の育成という点に関しては、ポールも指摘したように問題点も残されている。そもそも日本においては、思考力育成の方法という観点で十分ではなく、それをどのように実践するかという課題が残されている。ハーシュの文化的リテラシー論も、批判的思考の教授を否定するのではなく、思考力育成の方法としてどのように位置づけられるかという点から見直されるべきである。

またハーシュの主張は、その保守的な性格のゆえに、革新的な教育学者から問題点が指摘されている。その代表的な人物であるジルー (H. A. Giroux) は、文化的リテラシーが権威主義的な教師—生徒関係を維持し、抑圧的な社会的階層を再生産する手段となっていると主張する。そして、自己を解放し、民主的な人間関係を創造できる力を批判的リテラシー (critical literacy) と呼び、その理論を批判的教授学と呼んだのである<sup>51)</sup>。それはまさに、批判的思考を否定する文化的リテラシー論に対立するものとなっている。

ジルーの批判的リテラシー論は、アメリカはもとより、日本においても研究がさかんである<sup>52)</sup>。しかし、批判的リテラシーと批判的思考との関係については十分明らかにされていない。これらについて検討しながら、リテラシーとしての批判的思考の性格を明らかにすることが今後の課題である。

注

- 1) 今村令子 (1987). 『教育は「国家」を救えるか』. 東信堂, pp.6-7.
- 2) Boyer, E. L. (1983). *High School*. Harper and Row, pp.46-50. (天城勲, 中島章夫 監訳 (1984). 『アメリカの教育改革』. リクルート, pp.70-72.)  
現代アメリカ教育研究会(編) (1990). 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦』. 教育開発研究所.  
橋爪貞雄 (1992). 『2000年のアメリカ教育戦略』. 黎明書房.  
加藤十八 (1992). 『アメリカ教育のルネッサンス』. 学事出版.  
岡津守彦 (1971). 「アメリカにおける教育課程改革」. 『教育課程』, 岡津守彦(編著), 教育学叢書第9巻, 第一法規, pp.53-134.
- 3) National Education Association (1893). *Report of the Committee on Secondary School Studies*. Government Printing Office. (Reprint Edition 1969 by Arno Press.)
- 4) Kingsley, C. D. (ed.) (1918). *Cardinal Principles of Secondary Education*. Bulletin No.35, Government Printing Office.
- 5) 橋爪貞雄 (1992). 『2000年のアメリカ教育戦略』. 前掲書, pp.101-147.
- 6) National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. Government Printing Office. なお, 橋爪貞雄 (1992). 『2000年のアメリカ教育戦略』. 前掲書に全訳が出ている. また, 『危機に立つ国家』前後の教育改革の動向については, 次の文献を参照.  
佐藤三郎 (1997). 『アメリカ教育改革の動向』. 教育開発研究所.  
梶山正弘 (1997). 『アメリカ教育の変動』. 福村出版.
- 7) Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal*. Macmillan. (佐藤三郎 訳 (1984). 『教育改革宣言』. 教育開発研究所.)  
Boyer, E. L. (1983). *High School*. op. cit. (天城勲, 中島章夫 監訳 (1984). 『アメリカの教育改革』. 前掲書.)
- 8) 佐藤三郎 訳 (1984). 『教育改革宣言』. 前掲書, p.91.
- 9) Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal*. op. cit., pp.5-6. (訳書pp.4-5.)
- 10) *ibid.*, p.44. (訳書pp.42-43.)
- 11) *ibid.*, pp.21-31. (訳書pp.18-29.)
- 12) *ibid.*, p.11. (訳書pp.9-10.)
- 13) *ibid.*, pp.31-32. (訳書pp.29-31.)
- 14) Boyer, E. L. (1983). *High School*. op. cit., pp.66-67. (訳書p.89.)
- 15) *ibid.*, pp.85-93. (訳書pp.106-115.)

- 16) Chance, P. (1986). *Thinking in the Classroom*. Teachers College Press.  
Costa, A. L. (ed.) (1991). *Developing Minds*. vol.1, Association for Supervision and Curriculum Development.
- 17) 樋口直宏 (1996). 「授業における児童・生徒の批判的思考の形成—アメリカにおける取り組みを中心に—」. 『現代学力形成論』, 長谷川栄 (編著), 協同出版, pp. 75-95.  
樋口直宏 (1998). 「アメリカにおける児童の批判的思考を育成するための教材構成—6 学年用 critical thinking kits の分析—」. 『立正大学文学部研究紀要』, 第14号, pp.21-50.  
樋口直宏 (1998). 「思考教授プログラムにおける思考技能の構造と教材内容—アメリカ教材の分析を中心に—」. 『カリキュラム研究』, 第7号, 日本カリキュラム学会, pp.79-91.
- 18) 小柳正司 (1990). 「最近のアメリカにおける『文化リテラシー』をめぐる問題状況—現代アメリカ教育思想の一考察—(上)」. 『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』, 第42巻, pp.293-308.  
小柳正司 (1991). 「最近のアメリカにおける『文化リテラシー』をめぐる問題状況—現代アメリカ教育思想の一考察—(下)」. 『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』, 第43巻, pp.211-244.  
田浦武雄, 善家優佳 (1994). 「文化的リテラシーの地平」. 『アメリカ教育の文化的構造』, 田浦武雄 (編), 名古屋大学出版会, pp.131-132.
- 19) 松浦良充 (1995). 「教育における保守主義」. 『アメリカ教育哲学の動向』, 杉浦宏 (編著), 晃洋書房, pp.57-72.
- 20) Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy*. Vintage, pp.1-5. (中村保男 訳 (1989). 『教養が国をつくる』. TBSブリタニカ, pp.17-22.)
- 21) *ibid.*, p.2. (訳書p.18.)
- 22) *ibid.*, p.3. (訳書p.20.)
- 23) *ibid.*, p47. (訳書p.81.)
- 24) *ibid.*, p.2. (訳書p.18. なお, 訳書では「文化常識」と訳されている.)
- 25) *ibid.*, pp.7-9. (訳書pp.25-27.)
- 26) *ibid.*, pp.50-51. (訳書p.87.)
- 27) *ibid.*, pp.63-64. (訳書pp.106-108.)
- 28) 松浦良充 (1990). 「1980年代アメリカ教育改革論議のゆくえ」. 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦』, 前掲書, pp.23-25.
- 29) Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy*. *op.cit.*, p.19. (訳書p.44.)

- 30) *ibid.*, pp.102-103. (訳書pp.167-168.)
- 31) 松浦良充 (1995). 「教育における保守主義」. 前掲書, pp.64-65.
- 32) Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy*. *op.cit.*, pp.126-127. (訳書pp.204-205.)
- 33) *ibid.*, p.120. (訳書p.195.)
- 34) *ibid.*, pp.121-122. (訳書p.197.)  
ソーンダイクの説については, 例えば, 市川伸一 (1995). 『学習と教育の心理学』. 岩波書店, p.40. を参照.
- 35) *ibid.*, pp.123-125. (訳書pp.200-202.)
- 36) *ibid.*, pp.20-21. (訳書pp.45-46.)
- 37) *ibid.*, p.125. (訳書p.202.)
- 38) *ibid.*, pp.132-133. (訳書pp.213-214.)
- 39) *ibid.*, pp.60-61. (訳書p.102.)
- 40) *ibid.*, pp.28-30. (訳書pp.57-59.)
- 41) *ibid.*, pp.27-28. (訳書p.56.)
- 42) *ibid.*, p.24. (訳書p.51.)
- 43) *ibid.*, p.15. (訳書p.38.)
- 44) *ibid.*, p.140. (訳書p.226.)
- 45) 樋口直宏 (1997). 「批判的思考教授における思考技能の統合—R.ポールの理論を中心に—」. 『教育方法学研究』, 第23巻, 日本教育方法学会, pp.39-47.
- 46) Paul, R. W. (1993). “Critical and Cultural Literacy: Where E. D. Hirsch Goes Wrong.” in *Critical Thinking-What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World-*, Foundation for Critical Thinking, pp.387-391.
- 47) Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy*. *op.cit.*, pp.98-99. (訳書p.162.)
- 48) *ibid.*, pp.33-34. (訳書pp.65-66.)
- 49) 樋口直宏 (1997). 「批判的思考教授における思考技能の統合—R.ポールの理論を中心に—」. 前掲書.
- 50) 文藝春秋 (編) (2001). 『教育の論点』. 文藝春秋, pp.190-267.
- 51) 早川操 (1994). 「変革的リテラシーの展望」. 『アメリカ教育の文化的構造』, 前掲書, pp.146-162.
- 52) 例えば, 次の文献を参照.  
早川操, 藤原直子, 松岡靖 (1998). 「H.ジルーの批判的教授学理論におけるポストモダン・アイデンティティの形成に関する考察—ジェンダーとエスニシティとの関連から見たアイデンティティ形成を中心に—」. 『名古屋大学教育学部紀要 (教育学)』, 第45巻第1号, pp.249-277.

小林大祐 (1999). 「ジルーにおける境界教育学の理論枠組—大衆文化の位置づけをめぐって—」. 『研究室紀要』, 第25号, 東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室, pp.67-77.

上地完治 (1996). 「ジルーの批判的教育学に関する一考察—『差異』をめぐる問題—」. 『広島大学教育学部紀要 第一部 (教育学)』, 第45号, pp.129-136.