

# 批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討

小柳 和喜雄

(奈良教育大学 教育実践総合センター)

A Study on Meaning around "Critical" in Critical Thinking and Critical Pedagogy

Wakio OYANAGI

(Center for Educational Research and Development, Nara University of Education)

Abstract: We can think about critical traditions in education as a social room of different groupings of people. At the one end of the room taking up the most space are the various groups of people who practice a pragmatic-empiricism. They are concerned with "useful" knowledge and spend a lot of time taking about the procedures of measurement and rules for collecting data. At a different end of room are different groupings of critical researchers. The critical research empirically investigates how schools work, but that interest focuses on problems of social inequity and injustice produced through the practice of schooling. This distinction about the term "critical" is forcefully argued in this paper, interrogating traditions of "critical thinking" compared to "critical pedagogy."

**キーワード:** 批判的思考 Critical Thinking、批判的教育学 Critical Pedagogy、メディア・リテラシー Media Literacy

## 1. はじめに

教育学の文献の中に「批判的」という言葉を目にすることが多くなった。「 の批判的検討」といったタイトルの論文は以前からよく目にした。その場合は、ある学説なりを客観的に分析し、論理的に乗り越えていくことを意味して用いられていた。ところが最近、「批判的」といったタイトルをもった論文にも多く出会うようになってきた。日本語には確かに「批判する」という言葉がある。またかなり以前から国語教育、社会科教育においても「批判的に文章や資料を分析したり、物事を見ていく態度を養う」といった指導が検討されてきた。しかし文献や論文などで「批判的」というフレーズが、よく使われるようになったのはそれほど歴史があるわけではない。純粋に日本の教育研究の脈絡からきているというよりは、むしろ外国の研究の紹介などから使われ始めたと見たほうがいいかもしれない。つまり、「Critic」、「Critical」、「Criticize」、「Critique」、「Criticism」といった英語の訳語として「批判」といった言葉が使われている研究の動きがある。

「Critic」、「Critical」、「Criticize」、「Critique」、

「Criticism」を辞書で引いてみると、「Critic」は「批評家」「評論家」「鑑定家」のように、ある物事を判断する人を表し、「Critical」は、「批判的」「せんさく好き」「重要」「きわどい」「抜き差しならない」といったある状態を指している。「Criticize」は、「批判する」「非難する」、「Critique」は、「批評」「批判」「評」、そして「Criticism」は「批評」「批判」「非難」「原点研究」といったそれぞれの動作や行為を表している。

このように、「批判的」という言葉は、ある事柄を中立的に分析・価値判断・説明することを意味したり、あることをネガティブに見たり、懐疑的に見ていくことを意味している。また、中立的な判断は抜き差しならない状態、まさに重要な危機の状態を表しているためか、そのような意味も読み取れる。ところで、このような意味の広がりはどこから来ているのか？

語根である「cri-」は、語源事典によれば、ラテン語やギリシア語を基にするものであり、例えば、ギリシア語のkrinein (=judge, decide; 決定する, 選別する)などが関連語の意味に影響を及ぼしている。先に上げた関連語彙以外に、crisis (危機) などもあるが、これも上記ギリシア語のkrinein (決定する, 選別する) から来ている。また評価に関する論文でよく目にする

criterion (標準) もギリシャ語のkriterion (判断の道具) が基となっている。

これらから予測すると、物事を中立的にし、懐疑的にし、ある判断を求められるのっぴきならない(危機的な)状態で意思決定をする状況を表しているように考えられる。

それでは、最初に述べたように、教育学の文献などで目にする「批判的」という言葉は、上記のような辞書で用いられている意味ですべて説明できると判断してよいだろうか? いや、どうも簡単には言いきれそうにない。何をどのように「批判」していこうとしているのか、その重点の置き方によって、意味が変わるからである。例えば、国語で「批判読み」と言われるときは、「批判的思考」が引き合いに出され、その場合の「批判」の意味は、文章の「論理的・分析的」な読み取り能力や態度を育成するという意味を表している<sup>1)</sup>。また「批判的な学び」といった学び方に関する言及が行われる場合などは、批判理論やその影響を受けた批判的教育学が引き合いに出されることが多く、その場合の「批判」は、教育学批判というように形容されている対象である「これまでの教育学」を批判していくという意味であったり、自己解放、社会改革など、ある壁を乗り越えていくといった意味で「批判」という言葉が使われている<sup>2)</sup>。「批判」という同じ言葉を用いながら、意味しているものにはかなり差異がある。

そこで、本論では、まず、このような「批判」という言葉が教育と関わってどのように用いられ、各々においてどのような意味が込められているかを明らかにする。続いて、よく引き合いに出される「批判的思考」「批判的教育学」で主張されている「批判」の意味内容の詳細化・詳細な理解への手がかり(視点)を見出すことを考えていきたい。最後に、「批判」という言葉を「慎重」に用いることによって何が可能となるのか、その展望について考えてみたい。

## 2. 「批判」という言葉はどこで使われているのか

先に述べたように、「批判」として訳される言葉のルーツは"Critical"である。これがどのくらい研究のタイトル(トピック)として用いられているか。教育関係のデータベースであるERIC(2002年10月現在)で調べたところ、雑誌論文だけでも3676件の論文が存在する。そのうち "A Critical Approach"、"Critical Research"、"Critical Issues"、"Critical Review"、"Critical Perspectives"のような日本語で言うところの「批判的検討」に相当するものよりもむしろ、「Critical Thinking」,"Critical Literacy"といった「批判的」と翻訳されるフレーズを持った論文タイトルを概観すると、次のような結果が出た(今回は、比較的日本語訳されているフレーズで10件以上あるもの

を取り上げた)。「Critical Thinking」が一番多く711件、「Critical Literacy ( Literacies )」が83件、「Critical Reading」が81件、「Critical Pedagogy」が80件、「Critical Reflections」が63件、「Critical Theory」が59件、「Critical Ethnography」が29件、「Critical Education」が21件、「Critical Inquiry」が20件、「Critical Practice」が15件、「Critical Discourse」が13件、「Critical Writing」が10件、「Critical ( Language ) Awareness」が10件といった結果が得られた。

1) 思考、問い、振り返りなどに関わるフレーズや  
2) 言語や読み書きと関わるフレーズが多く、次に3) 学的立場などを表す批判的教育学や批判理論などのフレーズや存在をどのように認識していくかに関わる研究方法論と関わるフレーズが続いた。

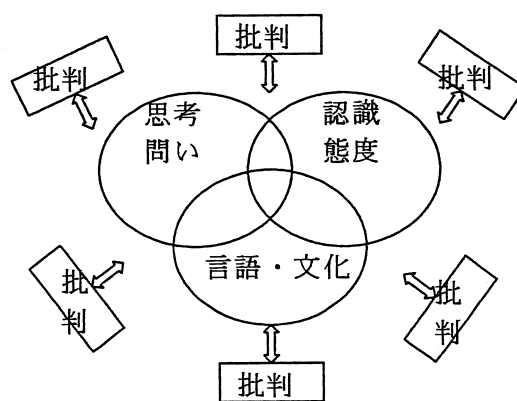


図1 「批判」の構図

上記、1) 2) 3) を絵で示すと図1のような関係モデルが描ける。現在のところ、「批判的」という言葉を用いた論文は膨大なため、全てを読みきることが出来ず、今回はそのタイトルからしか予想は出来ない。しかし直接「思考方法や問い」に関心を向ける論文群、「認識の仕方・存在・態度」などに関心を向ける論文群、「言語や文化」に関心を向ける論文群が見られる一方で、図1のように重なっている部分にそれぞれ関心を示している論文群も存在すると判断された。

例えば「思考方法や問い」に関心を向ける論文は、「Critical Thinking」「Critical Reflection」「Critical Inquire」とは何か、なぜそのような言葉の定義が必要か、それがもつ意義や働きは何か、教育活動で言えばどのようにそれを人に育てていくかが語られている。しかし、それが単独で語られるだけでなく、言語教育の中で、「Critical Thinking」を育てていくことの重要性が語られたり、言語や文化が伝統として築き上げたものの中にジェンダーを読み取ろうとする意味で「Critical Thinking」「Critical Awareness」を人に育てることの重要性が主張されたりしている。

この点からするならば、「批判的」という言葉は、図1で簡略化して描いただけでも、6通りの関心と関

わって用いられており、さらに細かくある思いや意味を込めて「批判的」という言葉が論文タイトルに用いられていることが推測される。

『Critical Literacy』(1993)の編者でもあり、哲学・認識論、社会文化論に精通しているColin Lankshearは、図1で言えば、「言語や文化」に関心を向ける論文群の執筆をしている人物である。彼がどのような意味をこめて「批判」という言葉を用いているのかを以下のように間接的に尋ねたことがあった。彼は、「Critical Literacy」を考えていく視点として、「

としての批判的リテラシー」という言葉を用いて、その特徴を明らかにしようとしている(「パラダイムと多元主義としての批判的リテラシー」「学問的な知識としての批判的リテラシー」「変容する実践としての批判的リテラシー」)。なぜそのようなレトリックを用いたのか尋ねたところ、「批判的リテラシーは複雑な意味を持った"Critical"と"Literacy (ies)"の合成語である。簡単に定義すると、それ自体がこの言葉で見ようとしているボーダーにある人々の見方を隠蔽してしまう可能性がある。この言葉の多声性を「として」と示すことで、そこから生み出されてくる可能性に期待したいためである。このような発想は、ドイツのフランクフルト学派の初期批判理論を批判的に乗り越えていこうとする動きと共に、ブラジルの教育運動家であるFreireの取り組みに端を発し、構成主義、ポスト構造主義、ポストモダンと関わって検討されてきている"Critical Pedagogy"の目指しているものと呼応している。Critical Literacy (ies) を考えていくためには、その検討が不可欠である」<sup>3)</sup>という返答があった。

そこで、このように「批判」概念の多声性を明らかにしていく1つの試みとして、本論では、以下、論文数でもその使用頻度が一番多く、図1で言うところの「思考方法や問い」の論文群に所属する"Critical Thinking"の「批判」概念の検討を行う。続いて、Lankshearも指摘する、図1で言うところの「認識の仕方・存在・態度」の論文群に所属する"Critical Pedagogy"の「批判」概念の検討を行っていく。

### 3. 批判的思考の中での「批判」の意味

批判的思考の根源は西洋的思考の成立と関わっている。教育における批判的思考の関心は、生徒に論理の規則性や根拠の示し方を教えることと関わっている。それは、ギリシャの昔から脈々と受け継がれ、現在へとつながっている西洋の伝統で編まれていると言われている。

例えば、Critical Thinkingに関わって啓蒙活動を行っているWebページには次のような批判的思考の歴史的系譜がまとめられている。

([www.criticalthinking.org/University/univclass/](http://www.criticalthinking.org/University/univclass/))

\*\*\*\*\*

1) あたりまえに思われている信念や説明を、理由のある論理的なそれらと注意深く区別しながら反省的に問うこと(ソクラテス)

2) 表面的な理解を越えて、より深いリアリティを理解しようと求め、体系的に思考し、幅広く深く意味の軌跡を描く(プラトン・アリストテレス; 古代ギリシアの伝統)

3) 潜在的な理由の力だけでなく、体系的に導かれ横断的に調べられる根拠の提示の必要性へ着目する(トマス・アキナス; 中世)。そのため15,16世紀のルネサンスの時には、宗教、芸術、社会、人間性、法律、自由について批判的な思考がなされ始めた。

4) 知識を探求するときに、我々は心を誤って用いることがあることを明確に表明した(フランシス・ベーコン)。彼の本は批判的思考の初期テキストの1つと見なされている。

5) 体系的に疑う原則に基づいて批判的思考の方法が発展した(デカルト; 方法序説、トマス・モアー、マキャベリー、ホッブスやロック、ロバート・ボイル)。

6) 人間の心は、理由によって規則付けられるとき、社会・政治的世界の性質をよりよく明らかにできる(フランス啓蒙主義; モンテスキュー、デイドロ)

7) コントやスペンサーなどから批判的思考が人間の社会生活の領域へ拡張された。またマルクスは、資本主義の問題への応用として、社会・経済に批判的な調査を行ってきた。ダーウインによって、人間の文化史と生物的世界の基礎が批判的に問われ、フロイトによって無意識の心へ着目することが行われ、従来 of 心理学へ批判的な関心が向けられるようになった。

8) 20世紀になると、学校が(無批判的に)社会の教化機能に役立っていること問う関心が現れてきた。

9) 人間の思考のプラグマティックな基底(道具的性質)へ目を向けたり(デューイ) 人間の思考において概念化の重要性だけでなく、概念を分析する力やその限界を見つめることの重要性が検討され始めた(ヴィトゲンシュタイン)。人間の思考の自己中心性と社会中心性の意識化、多様な立場から理由付けできる批判的思考の発達を考える(ピアジェ)。

\*\*\*\*\*

そして、教育の目的は、一般的に批判的思考を促すことであり、批判的思考のスキルや性向があらゆる授業に組み込まれている。批判的思考は、合理性それ自体のアイディアへつなぐことであり、合理性を發展させることは、主要なこととしてみなされている。仮に主要なことでないとする人がいたとしても、それは教育の目的の1つとして見なされている(参照: Siegel 1988)。このように、批判的思考は、とりわけ西洋においては、教育活動と必然的に結びついているものと見なされてきた。

批判的思考の研究を行っている人物としてもしばしば取り上げられるのは、アメリカでは、Robert Ennis, John McPeck, Richard Paul, Israel Scheffler, Harvey Siegelである。しかし各々の見方には差異があるとされている。すでに日本でも、批判的思考の多様な見方や論議をまとめた論文が見られる(道田2001)。それを参照しつつ、また上記批判的思考の研究者のいくつかの文献に当たりながら、ここでは批判的思考の「批判」の意味について探っていく。

批判的思考は、Michael ScrivenとRichard Paulによるならば、「信念や行動へのガイドとして、観察・経験・省察・理由付け、コミュニケーションから集められた情報や、またそれらを通じて生み出された情報を、能動的・技術的に概念化し、応用し、分析し、総合し、評価する知的で体系的な過程である。また科学的思考・数学的思考・歴史的思考・人類学的思考・経済的思考・道徳思考・哲学的思考といった一連の編みこまれた思考のモードの中に組み込まれている」。

そして、批判的思考は2つの構成要素をもつと見なされている。

1) 情報や信念を処理したり生み出したりする一連のスキル

2) 関連する知識に基づくが、行動をガイドするためにこのようなスキルを用いる志向性や習慣

そして、批判的思考は、次の点に注意が必要であるとされている。「情報は探求されたり取り扱われたりするとき特別な方法と関わる。したがって情報の獲得とは、単に単独な情報を獲得したり保持したりすることではない。そしてスキルは継続的に使われ磨かれていくので、単に一連のスキルを持てばそれで終わりということでもない。さらに練習ではないので、目的に応じた結果を探求することもなく、単にこのようなスキルを身につければいいというものでもない」

([www.criticalthinking.org/University/univclass/](http://www.criticalthinking.org/University/univclass/))

つまり批判的思考を考えていく場合、上記の陥りやすい誤りを避け、教育活動を行う場合には、2つの構成要素の関係を十分に考慮していくことの重要性が述べられている。

なぜなら、この領域と関わる多くの文献は、「批判的な思考者」は何を知り何をできるべきかについて、リストや分類を提示してきた経緯があるからである。そして、どちらか言えば、1)に関心が向けられることが多かったからである。

しかしながら、近年この分野の様々な著者は、次のような変化を示してきた。それは、もし学習者が批判的なレンズを通して世界を見る志向や傾向を発展させていないなら、批判的思考に関わる内容やスキルだけを教えることが、あまり意味をなさないという判断にいたってきていることである。これによって、批判的な人が単に理由、真実、証明を求める能力(スキル)

を持つだけでなく、それらを探求する志向(性向)を持つことが重要である、と批判的思考の主張者は指摘し出している。例えば、Ennisは、批判的な人が単に理由を求め、熟知することに努力するだけでなく、このようなことをする志向を持つべきだと述べている(Ennis 1987)。

またPaulは、批判的思考に「弱い意味」と「強い意味」があり、その区別によってスキルと志向の関係を説明しようとしている。Paulにとって、「弱い意味」は、人がスキルを学びそれをすることが求められるとき利用でき、それらを説明できることを意味する。一方「強い意味」は、人が自分自身の前提を同様に再び調べ問うといった省察や、自分の生き方へこのスキルを組み込んでいくことを意味している。Paulによれば、「強い意味」で批判的思考をする人は、「明確さ、正確さ、公正さ」の適切な志向を持っているらしい(Paul 1983,23参照)。

批判的思考のこのような志向性への着目は、スキルだけの見方を越えている点で確かな長所を持っている。批判的思考の「批判」の意味が、西洋で尊重されてきた「論理的・分析的・合理的」な意味を持つと共に、志向性と結びつく、「自己省察や生き方への模索」の意味をもつことも見えてきた。

しかしBurbluesとBerk(1999)によれば、批判的思考は、次の3点に関わって課題を残していると言われている。批判的思考の「批判」の意味をより深めていくことができるため、以下そのことについても少し触れてみたい。

まず第一に、このような志向性が批判的思考の部分を作るといった場合に、そこに何が含まれているかが実ははっきりしていない。単なる「論理性」を越えた「批判」という概念を考えているように思われる。BurbluesとBerkは、批判的思考の主張者が提供してきたことよりも、よりいっそう制度的な文脈や社会的な関係に配慮する必要がある、と提案している。スキルベースの見方とスキルプラス性向といった見方は、両方ともいまだ個人に焦点化している。それは、このような志向や性格習慣が形成されたり表現されたりするある範囲の社会的文脈でのみ効力を発揮することを忘れている。このような理由のために、批判的思考の実践は、ある範囲の社会的状況にいる学習者には有益となるが、そこにいない学習者には効力を発揮しないことが起こりうる。批判的思考者になることは、ある部分、他の環境にいる人々とある種の会話や関係をもつことと関わっていることを忘れてはならない。以上の点が、批判的思考が「個人的性格」を持っていることを指摘した1つ目の課題である。

批判的思考の第2の課題は、これがどの程度、一連の一般的な能力や態度として特徴付けられるかという点である。つまり様々な領域で別々に学ばれ表現され

る内容に固有な能力や態度とは異なる「一般的思考」として、批判的思考が特徴付けられるか、という点である。一般的な「批判的思考」を教えることが、その後ある範囲のフィールドで応用される能力や態度へ発展させることができるのか、あるいは批判的思考を鍛える教材が特別な研究フィールドの質問や内容ととくに関係付けて提示されるべきか？批判的な思考者である科学者は、批判的な思考者である歴史家と同じ事を行っているのか？「良い証明」として評価されるとき、それは本当に似たような方法で問題について思考されていると言えるのか、あるいは、解釈や応用の差異は支配的なものなのか？この論点は、単に我々が批判的思考をどのように教えるのかという問いだけでなく、批判的な思考の中で「一般的」な学習者の成長や習熟をどのように試すことができるかと関わっていることが、BurbulesとBerkにより指摘されている。

第3の課題は、批判的思考のスタンダードやそれらの根拠となる合理性の概念が、とくに男性的なあるいは西洋的な思考のモードを取り、他の「知る方法」を暗黙のうちに排除してしまう、見下してしまうことがないか、文化的バイアスがどの程度であるか、という点である。

ここ最近、論理、概念の明確性、科学的な証明へ重要性を強調する教育理論は、選択的な世界観や理由付けのスタイルに強調点を置く文化的多様性またジェンダーの多様性の様々な支援者によってしばしば挑戦を受けてきた。それに対して、Paulは、批判的思考が自我中心や社会中心の信仰支配を乗り越えることを可能にする。したがって、それは、モラルエージェントとして、我々自身の性質や運命を潜在的に形作るものとして、我々の役割にとって本質的になると述べている（Paul 1990,67参照）。Paulは、批判的思考の方法の部分に、「対話」を進めることを導入している。それによって、他の人の展望から思考することが、真実のチェックや信頼性の精度をあげることに貢献するかららしい。しかし、このことは容易なことではない。BurbulesとBerkによれば、人々の多様な声をどのように聞いていくのか、どのような話題に関心を向けていくのかといった検討課題を残している。

以上のように、批判的思考の「批判」の意味は先にまとめた2つの意味に加えて、「個人的性格」「一般性追求」「対話への配慮」とも関わっているといえる。

#### 4. 批判的教育学の中での「批判」の意味

一方、批判的な教育学の「批判」は、現在の制度的な機能に反する、進歩的な教育者の反応を表現している。それは、権力の不平等、多くの生徒の学ぶ機会や職業の機会の喪失、利益の分配に対する誤った神話、ある個人やグループが抱負を捨てざるをえない状況に

追い込まれていること、ある信仰システムが内化されていく方法などに関心を向け、疑問を投げかけている（Wink 2000）。

このような取り組みに強く関わってきた人々としては、Paulo Freire、Henry Giroux、Peter McLarenやIra Shorなどがあげられる。

しかし、上記の人々も、批判的教育学を語る人物として分類されながらも、そこには批判的思考と同じように、時代の変化やその後に影響を受けた考え方により、バリエーションが存在する。例えば、よく知られているように、構造主義的な考え方に強く影響を受けた人、構造主義を批判的に乗り越えようとしたポスト構造主義の考え方に強く影響を受けた人（この場合の「ポスト」は、時間的に「後」という意味やAnti（反）という意味、そしてある程度連続性を保ちながら、理論の自己批判を行いながら、問題点を見つめていこうとする、3つの意味が含まれており、ポスト構造主義を名乗る人の中でもまたバリエーションがある）、さらに上記はあくまでモダンな考え方にたっている。を名乗りながらもモダンから抜け出していない人がいる。すなわち、対概念によって事柄を説明しようと試みたり、普遍的な法則やグランドセオリーの発見に少なからず関心を示す傾向がある。しかし、それらの発想で説明しては、見えないことが存在する。例えばジェンダーの問題などはその典型である。そこで、とは異なる立場を主張するポストモダンの考え方に強く影響を受けた人がいる。このように批判的教育学も、決してひと練りにして語ることはできない。

とは言いながらも、「批判」の意味を解釈していく場合、次の点において、ある程度、最小限共通した態度が、上記の批判的教育学者のテキストからは読み取れる。

すなわち批判的な人は、正当性を求め、解放を求めてエンパワーされている人である。批判的な人は、正当性をただ認知し、そのような思考形式にただ熟練するだけでなく、問題に向けて、それを変えるために動く人でもあるという点である。これからするならば、批判的教育学の「批判」という言葉の意味の中には、ただ現状を分析的に理解して終わるのではなく、問題へ向けて批判の目を向けていく意味が最小限込められていると言えないだろうか。そこでこの後、なぜこのようなことが言えるのか、具体的に批判的教育者の論を取り上げ、その理由を述べていく。

先に述べた批判的思考は、ある面、論証的に誤った信仰に対峙していくだけでなく、不当な現状のもとで抑圧されていることにも対峙していこうとしている。けれども批判的教育学の場合は、変化やそれを達成する集団的行為の強調が、批判的思考の関心よりもはるかに強い。つまり批判的教育学は、個人のスキルや態

度促進することよりも、むしろそれを促す、教師と生徒、生徒間の教育的関係の帰結をより問題にしている。

このような関心を最も強く明確にしてきた人物は、Paul Freireであるといえる。彼は、ラテンアメリカの農民共同体の解放運動にかかわってきた。その業績は、過去30年間にわたり国際的な関心を得、その運動のためのアピールを行ってきた（フレイレ1979,1982）。Freireにとって、批判的教育学は「意識の発展」と関わっていて、いつも「批判的な意識」として翻訳されてきた。Freireにとって、自由は、抑圧的な関係のシステムの認識をもって始まり、そのシステムの中で彼ら自身の場所を認知することを目指す。つまり批判的教育学の課題は、抑圧されたグループのメンバーに自由な実践の始まりの地点として、現状に対する批判的意識を導くことである。意識、そしてそれを具体的な行為の変容につなげていくことを重視する姿勢は、「自由な展望に対するもっとも大きな障碍の1つが不当な現状の必然性の中に埋め込まれた宿命的な信仰である」とするFreireの関心とつながってくる。

批判的教育学者のGirouxは、このようなアイデアを発展させる1つの重要な方法として「批評の言葉」と「可能性の言葉」を区別することを指摘している（Giroux 1988）。彼が強調しているように、両方とも社会的正義を追求する上で本質的である。しかし彼の見方によれば、これまでの批判的な立場を取る教育学は、「批評の言葉」を申し出ているが、「可能性の言葉」がない。例えば、教育社会学者は、学校をおもに資本主義的な関係の再生産また支配的なイデオロギー合法化のための手段として見なしてきた。そのため、結果として、学校の中で「対抗するヘゲモニー」の実践を組織していくといった、ディスコースを構成することができなかった（Giroux 1988, 111-112）。そのためGirouxは、人をクリティカルにさせる部分として「可能性の言葉」を発展させることの重要性を強調している。

批判的思考と批判的教育学の両方にとって、「批判的であること」は、それが理由を探求したり、社会的正義を求めたりする。そしてそれが何であれ、人が何かするために動くことを要求する。前節（3.）で述べたように、批判的思考にとって、理由、真実、理解を探求する仕方を学習者に教えることは責務である。しかしそれだけで十分ではない。精力的にそれらを追求めていくように志向性を育てなくてはならない。また批判的教育学にとっても、世界を批判的に反省し解釈できるだけでは十分でない。積極的にその世界を変えることができなければならない、ということであった。

批判的な教育学の立場から見ると、批判的思考は、理由と行為の間にあまりにも直接的な連携を想定しすぎているという。例えば、Ennisは批判的思考を「何

を信じ何をすべきか決定することに焦点化された合理的で反省的な思考」として考えている。そのとき、その想定は、「決定」がいつも比較的問題なく「行為」を導くことを描いている（Ennis 1987）。繰り返すが、理由と行為の間はかなり直線的な関係を想定している。しかし、批判的教育学にとって、抑圧された思考や士気喪失を乗り越える問題は、これよりもっと複雑である。変化しつつある思考と実践は、いっしょに生じなければならない。それらはお互いに燃料となる。例えば、Freireにとって、批判的である言うことは、実践 反省と行為、解釈と変化 を要求する。批判的意識は、単に知的な努力を通じてもたらされるのではなく、実践を通じて、行為と反省の真実味のある統一を通じてなされるのである。

批判的教育学は、教育学的な行為を越えた付加的な行為としてではなく、その分けられない部分として、まず第1に、妨げられ抑圧されている思考を引き起こす制度、イデオロギー、関係に挑むのである。その意味で批判的教育学の「批判」は「隠蔽されている現状の認識」「社会改革的」な意味を含んでいると思われる。

批判的教育学の伝統を形作ってきた、Freireの仕事としてもう1つ着目すべきテーマは、「リテラシー」への焦点化である。これらの分析を通じて、さらに批判的教育学の「批判」の意味が見えてくる。

基本的にFreireを動かしてきたことは、成人リテラシーのプログラムを開発することであった。読む能力を発展させることは、個人また集団の自尊心や満足に対する質の高い感覚を発展させることにつながる。イリテライトであることは、Freireにとって、読み書きの能力に単に欠けているだけでない。それはより自分に力不足を感じ、一般的に支持されている大多数の方法に、結局自分をゆだねることになってしまう。成人にリテラシーを獲得させるキャンペーンに挑戦することは、スキルを提供するだけでなく、イリテラシーに随伴して感じられる自己への侮辱や力不足の感覚を直接感じ取らせることであった。それゆえ、リテラシーを促す彼のアプローチは、読み書きの基礎スキルの発達と結びつく。とくにそれは、道具的な思考や行為の中で満足や効力の感覚を発達させること、さらに自分だけでなく、所属する社会グループの環境の変化へ目を向けることと結びつく。これらあらゆるものを促す教育学的方法は、Freireにとって、ダイアログであった。自由のための文化的行為は、ダイアログによって特徴付けられ、その秀でた目的は人々を良識あるようにさせることであるというようにである（フレイレ1979参照）。

先にも述べたように、批判的思考の論者であるRichard Paulは、同じようなことを言っている。「対話的思考」は批判的思考にとって本質的なものである

(Paul 1990)。しかしながら、批判的教育学のダイアローグは、何度も言うが、「社会的な視点」の強調が大きい。批判的思考の焦点は、「個人それ自体」に向けられている一方で、批判的教育学は、「個人間の制度的なセティングや関係」により焦点化している。言い換えるなら、「対話的思考」の個人的発展は、単に間接的に他の人と関わることでその責務を果たすかもしれない。しかし批判的教育学の目指す「対話的思考」はそれによしとしない。ある問題を解決するために、Cooperationを越えて、いつもCollaborationを求めらる。

例えば、Freireにとって批判的教育学の対話の方法は、「言葉を読むこと」と同様に「世界を読むこと」である(Freire and Macedo 1987)。批判的意識を発展させる部分は、上で記されているように、抑圧の状況を作り出し、維持する社会的関係、社会的制度、社会的伝統を批判することである。Freireにとって、リテラシーを教えることは、文化的行為の最初の形であり、行為として、それは変容しつつある現実と言葉を話すことを繋げなければならない。これをするために、Freireは、コード(codifications)という言葉を用いた。それは、学習者が、集団的に論議する際に(その時々、潜在的な変化のストラテジーの目的となる)焦点となる、問題となっている社会的状況を読んだり、表現したりすることを学ぶ言葉やフレーズを「説明する」代表的なイメージである。分類の過程はある種の「読み」であり、社会の力動性の「読み」、反応や変化の力の「読み」、世界がなぜそのようになってしまっているのかという「読み」、それはどのように異なったもので作られるのかという「読み」である。コードは、「言葉を読む」ために学んでいる同じ種類のわかりやすさをもって「世界を読む」ことを試みている。

以上の点から確認するならば、批判的教育学は、人々の意識を引き起こしうる、真の何かが存在するアイデアを批判的思考と共に有しようとしている。両伝統は、誤った信仰や妨げられた事柄を知ろうと試みる。言い換えるならば、両方の中に、「物事が存在する方法」に対して人々の認知を導く、ある志向性が存在している。批判的教育学と批判的思考は、無視を乗り越え、真実に反する妨害を検証し、社会現実の正確な意味において効果的な人間の行為を根拠付けようとしている。

しかし、両者は、「物事の存在する方法」の「語り」において明らかに異なっている。批判的思考にとって、これは経験的に明示される事実についてのものである。一方、批判的教育学にとって、これは、「抑圧の構造」や「支配の関係」について共通の理解を定義し同意する間主観的な試みについてのものである。そこには、単に「事実」を決定する以上に、より多くのことがこの過程にはあることを見ようとしている。批判的

教育学は、このような間主観的な過程が一連の客観的な状況の中で根拠付けられることを見ようとしているのである。批判的教育学の「批判」の意味は、先に述べた神話解体を目指す「現状認識」「社会改革的な意味」に加えて、「現象を間主観的に関係論的・存在論的に見ようとする意味」も込められていると思われる。

## 5. 「批判」概念の展望

以上、これまで批判的思考の「批判」に込められている意味と批判的教育学の「批判」に込められている意味を探ってきた。

このような「批判」の意味を考えることは、今後の教育を考えていく上でどのような意味を持つのだろうか？

ここでは残された紙面を使って、現在話題になっている「メディア・リテラシー」教育に本論の成果を応用してみたい。なぜならメディア・リテラシー教育は、その核心の部分として「批判的思考」によく言及するからである。

メディア・リテラシー教育は、そのルーツとして英国のメディア教育をよく引用・参照する。そこで英国のメディア教育を考えていく上で、なくてはならない人物の一人としてあげられるLen Mastermanに着目してみる。彼の“Teaching the Media”(1985)の中から教育学的な視点やその思想を読み取るために、次のような方法を取った。すなわち、彼はその著書の中で「批判的思考」という言葉を1回しか用いていない。しかしCriticalという言葉は、何回か用いている。そこで、彼が本論で言及してきたCriticalつまり「批判的」という言葉をどのような意味を込めて用いているか探ってみた。

例えば、彼は、2章で、FreireやGirouxを参考に、「対話・リフレクション・行為」に言及し、6章では、Marx、Engels、Gramsciを参考にしながら、「支配的なイデオロギーと下位グループの関係分析」へ言及している。その他にも、4章の「決定要因」では、「権力批判」について、5章の「レトリック」では「埋め込まれた表現の読み取りと関わって」、7章の「オーディエンス」では、Hallの「エンコード/ディコード」などを参考に、政治・社会構造とメディア表現との関係へ「批判的」に考察していこうとしている。8章の「将来」では、各教科の中で横断的にメディア教育を進めていく視点を示し、そこでもやはり、誤解していることを「批判的」に読み解いていくこと、政治・社会構造との関わりでメディア表現を読み取っていくことの重要性を指摘している姿勢が読み取れる。これらの点からすると、Mastermanが用いる「批判」の意味は、どちらかといえば、前節(4.)で検討してきた批判的教育学の「批判」の意味に近い。

Masterman自身は、批判的教育学に影響を及ぼしたとされるドイツのフランクフルト学派の批判理論を引用したり、参照したりはしていない。しかしながら、ドイツの批判理論やフランスの文化再生産論、他を参考に、理論構成と具体的な実践と運動を進めたブラジルの批判的教育学者Freire、またFreireなどの試みを理論的に整理していったアメリカの批判的教育学者Girouxなどを参考にし、また、ヘゲモニーを論じたイタリアのGramsciや同国（英国）でカルチュラル・スタディーズを発展させていったHallなどを直接引用・参照しながら、批判的教育学をベースとする彼のメディア教育の枠組みを打ち立てている。

そこには、日本でよく紹介されるカナダのメディア・リテラシーの取り組みが重要視する「批判的思考」をもちろん視野に入れながらも、「機能的な意味」での批判的思考よりは、むしろ批判的教育学が重視するところの「社会文化的な意味」での批判的思考を重要視している。そのため、個々人の力としてよく焦点化される批判的思考という言葉あまり使わない。むしろ、社会の中で民主的主体を形成していく、ある種、革新的な方向で、「批判的」にメディアを読み解いていく目や態度を育成しようとしている。

もちろん、英国のメディア教育も1枚岩ではない。Buckingham（1996,1998a,1998b）は、やはり批判的教育学の影響を受けつつも、その実践における課題を提示し、さらにそれを乗り越えていく試みをしようとしている。彼は、生徒たちが持つ文化に着目し、それを題材に、メディアに切り込んでいく。例えば、映像作品作りなどを通して、そこに現れてくる生徒たちの見方・考え方、彼らに影響を及ぼしているメディアの内実などを読み取り、実践のプロセスの中で、批判的教育学が目指しながら実現が困難な思想をまさに具体化していこうとしている。学習対象や強調点の置き方に違いが見られるが、やはり英国のメディア教育が用いる「批判」という言葉の意味に、批判的教育学の影響を無視してとらえるわけにはいかない。

これらのことからするならば、メディア・リテラシー教育を考えていく場合にも、よく参照される「批判的思考」で言うところの「批判」の意味だけでメディア・リテラシー教育の内容や方法をすべてを理解していくことに検討の余地がある。批判的教育学で言うところの「批判」の意味もあらためて考慮に入れていく姿勢が必要であると思われる。

上記のことを考慮して、今後の日本のメディア・リテラシー教育を考えていくために図2のようなモデルを描いた。現在の動向を探るとともに、課題は何かを見出す手がかりを得たいためである。

縦軸は、学習の対象として何を中心的に取り上げるかを示す軸であり、横軸は、学習の目標として最終的に目指しているものを表している。

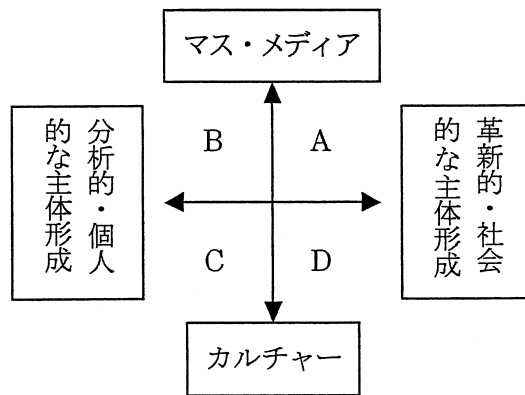


図2 メディア・リテラシーの実践動向の分析枠

縦軸のキーカテゴリーとして、「マス・メディア」「カルチャー」をあげているのは以下の理由による。メディア・リテラシー研究が影響を受けたと言われているメディア教育の学習対象が、一方で、伝統的なマス・メディアを対象とし、メディアそのもののあり方を問おうとしてしるものと、他方でマス・メディアの範疇に入らないパーソナル・メディアや、マス・メディアも含めた広いメディアから、広まっているポップカルチャーなど、メディアを媒介として伝わってきている、あるいはオーディエンスとともに作り上げてきているカルチャーを学習の対象として、取り上げているものがみられる。そのため、この2つをキーカテゴリーとした。

次に横軸のキーカテゴリーとして、先の英国のメディア教育の「批判」概念の検討の成果を反映させて「分析的・個人的な主体形成」と「革新的・社会的な主体形成」を取り上げた。メディア教育の目標が、一方で、マス・メディアから流れてくる様々な情報や身の回りのポップカルチャーなどを分析しながら読み取っていく賢い視聴者、学習主体を育成しようとするものと、もう一方で、メディアの政治・社会構造に着目し、メディアとの関わりの中に潜むイデオロギー、ヘゲモニー、権力などを批判的に読み取り、政治・社会問題へ挑んでいく民主的・社会的主体の育成をしようとするものが見られたからである。そのため、この2つをキーカテゴリーとした。

では、この図を使って実際に、現在日本で取り組まれているメディア・リテラシー教育の実践動向を分析してみたい。

現在、学校教育における試みの中で、報告の数として非常によく見られるメディア・リテラシーの実践は、図2でいうところの、Bである。つまり、学習対象として、マス・メディア、とりわけテレビ（ニュースやドラマなどの番組分析、CM分析など）や新聞などを取り上げ、学習者一人ひとりが、メディアを分



析する枠組みを獲得し、それを批判的に読み解いていく力を育成しようとしている。また実際に番組作りやCM作り、新聞作りなどを通して、作り手の側から、メディアを理解させていこうとする試みなどが見られる。

次に、Bほど多くは見られないが、テレビゲームなどの身の回りで流行しているカルチャーや、絵本・古典・文学・短歌など、歴史や伝統をもつカルチャーを分析対象としている実践が見られる。また自分達の学校文化・生活などを分析対象とし、どのように自分達が報道されているか、逆に自分達の思いや考えをどのように、地域の人々などにメディアを介してどのように訴えていくかなどを、学習のテーマとして取り上げている試みが見られる。これらは、マス・メディアというよりも幅広いカルチャーを学習の対象とし、個人が分析的にそのカルチャーを読み取っていく力、思いや考えを表現していく力をつけようとしている点で、図2で言えば、Cに位置付けられる。

また、メディア・リテラシーの育成ということ掲げているが、この分析枠では位置付けにくい実践も数多い。例えば、機能的な力として、様々なメディアを利用できる能力、様々なメディアからの情報を読み取っていく能力、様々なメディアを使って考えを表現していく能力を育てようとしている。しかし、取り上げている学習対象やテーマは、マス・メディアではなく、メディアとの関わりから生じてきたカルチャーでもない。いわゆる科学的知見や教科内容などに関わることを学習対象としてすえ、それを探求していく過程の中で、メディア・リテラシーの獲得それ自体を手段として位置付けたり、あるいは結果として身につけてくるものとして位置付けたりしている実践が多くある。これらの実践は、図2には位置付けにくい。しかし、日本である程度共通見解として理解されているメディア・リテラシーの定義には重なることも多いため、メディア・リテラシーの育成を目指した日本の実践としてやはりカウントしないわけにはいかない。あえて位置付けるならば、これらの実践は、学習対象として両極に位置付けにくい、目指していることは分析的な個人の主体形成にあることが多いため、BとCのライン上に位置付けられる。

以上のように、学校教育の中で、現在試みられている実践の動向を整理すると、明らかに、ある方向性、つまり図2で言うところのBとCに収束している傾向が見られる。

もちろん例外もある。学校教育の中で、BやCの範疇に入らない実践もやはりある。例えば、学際的な取り組みをしているMELLプロジェクト（水越 2001）の林氏の実践は、高等学校において、松本サリン事件を取り上げ、その報道のされ方を追求し、マス・メディアへ挑戦していくものであった。マス・メディアが

なぜそのような報道をせざるを得なかったのか、また単にマス・メディア批判をするだけでなく、我々は、賢い視聴者としてどのようにマス・メディアと付き合い合っていたらいいのか、社会实践の中でその方途を探ろうとする試みであった。このような試みは、図1で言えば、Aに相当する。ただし、この実践は、定期的な授業の中で行われたものではなく、教科外活動の中で行われていることをおさえておく必要がある。さらに言えばAのような実践は、現在のところまだ稀であるといえる。

以上のように、「批判」の意味をおえていくことによって、現在のわが国のメディア・リテラシー教育のある方向性と手薄な部分（これからの課題も含めて）などが見えてきた。

「批判」概念の意味の検討を、今後も、「批判」という言葉を用いている言語教育やアクションリサーチなど他の領域において試みるにより、より詳細にその主張の意味を理解したり、課題なども明らかにできるかもしれない。今後もこのような研究の展開を考えていきたい。

#### 註および参考文献

- 1) 浅野秀之は、『説明文「批判読み」の授業提案』（明治図書、2002年）のまえがきで、「文章を正しく理解する」と称してなされてきた指導の問題点を指摘し、批判読みを推奨する理由を述べている。その理由としてあげている事柄は、「読み過ごし、読み飛ばし、誤解が少なくなる」「文章を鵜呑みにしないといった、文章に向かう態度の育成」など、である。これから判断すると、分析的に文章を読み取らせていくスキルや態度の育成を「批判読み」という言葉で語ろうとしている。
  - 2) 竹内常一（1993）「いまなぜ学習を問題にするのか」教育学研究、第60巻第3号、参照。
  - 3) 2001年12月15日にメキシコ、ベラクルス州の彼の自宅にてインタビューしたものである。
- 市川克美著『これが21世紀の学力だ メディアリテラシーの提言』明治図書、1999年  
 カナダ・オンタリオ州教育省、FCT訳『メディア・リテラシー マスメディアを読み解く』リベルタ出版、1992年  
 菅谷明子著（2000）『メディア・リテラシー』岩波書店。  
 鈴木みどり編（2000）『Study Guide メディア・リテラシー【入門編】』リベルタ出版。  
 鈴木みどり編（1997）『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社。

- 鈴木みどり編 (2001) 『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社。
- トロント市教育委員会編、吉田孝訳 (1998) 『「総合的学習シリーズ」メディア・リテラシー授業入門 情報を読み解き自ら考える力をつける』学事出版。
- 浜本純逸：序、由井はるみ：編著 (2002) 『国語科でできるメディアリテラシー学習』明治図書。
- パウロ・フレイレ (小沢ほか訳) (1979年) 『被抑圧者の教育』亜紀書房。
- パウロ・フレイレ (里見ほか訳) (1982年) 『伝達か対話か』亜紀書房。
- 藤川大祐編著 (2000) 『メディアリテラシー教育の実践事例集 情報学習の新展開』学事出版。
- 水越伸著 (1999) 『デジタル・メディア社会』岩波書店。
- 水越伸 (2001) 「メルプロジェクトのはじまり」現代思想、Vol.29-1。
- 道田泰司 (2001) 批判的思考の諸概念 - 人はそれを何だと考えているか? - 琉球大学教育学部紀要, 59, 109-127.
- Buckingham, D. (1996) .Critical pedagogy and media education: A theory in search of a practice. *Journal of Curriculum Studies*. Vol.28-6.
- Buckingham, D. (1998a) . Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism. *Journal of Communication*. Vol.48.No.1.
- Buckingham D. (ed.) (1998b) *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL Press.
- Burbles,N.C. and Berk,R (1999) . *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits*. T.S.Popkewitz, and L Fendler (ed.) *Changing Terrains of Knowledge and Politics*. NewYork and London: Routledge.
- Ennis,R.H. (1987) *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. J.Boykoff Brown and R.J. Sternberg (ed.) *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York:W.H.Freeman.
- Freire, P. and Macedo, M. (1987) *Literacy: Reading the World and the Word*. South Hasley,MA:Bergin Garvey.
- Giroux, H.A. (1988) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hasley,MA:Bergin Garvey.
- Lankshear,C. and McLaren,P.L. (1993)(ed.) *Critical Literacy. Politics, Praxis, and the Postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Masterman L. (1985) *Teaching the Media*. London & New York: Routlege.
- Masterman ,L. (1997) . *A Rationale for Media Education*. In R.Kubey (Ed.) , *Media literacy in the information age*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Paul, R. (1983) *An Agenda Item for the informal Logic / Critical Thinking Movement*. *Informal Logic Newsletter* 5 (2) :23.
- Paul, R. (1990) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Siegel, H. (1988) *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routlege.
- Wink,J. (2000) . *Critical Pedagogy. Notes from the real world*. Second Edition. New York: Longman.