

## アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相(1)： ヘンリー・ジルーの教育論に関する批判的再検討 (下)

澤田 稔

### **Some aspects of the critical educational studies in the United States of America (1) : the critical reexamination of Henry Giroux (Part2)**

Minoru Sawada

#### 〈Abstract〉

I reviewed the main points of Henry Giroux's critical pedagogy and its criticisms by a couple of important educational theorists in the US in my paper titled "Some aspects of the critical educational studies in the United States of America (1) : the critical reexamination of Henry Giroux (Part1)." Here in this paper, I offer my own critical viewpoints to Giroux.

First, I analyzed his discussion on education as an attempt to elaborate an educational politics or political educational theory. In his thought of the articulation between the modern and the postmodern, he brings back in his discussion a sort of 'grand narrative,' or a totalitarian point of view, which is of course criticized in the postmodernist theory, in order to reaffirm the importance of the comprehensive political framework of such totalitarian political situations as global capitalism, patriarchy, and cultural colonialism. Also, he converts the postmodern concept of difference, which is frequently criticized as too much relativistic, into his own concept of 'oppositional difference' for the resistance against the dominant culture. In addition, he criticizes the apolitical aspect of what might be called 'text-reductionism' in a certain sort of postmodernism, though he highly evaluates its critical viewpoint toward essentialism. All these considered, his attempt to articulate the postmodern to the modern can be thought of as an effort to build up a constructive politics of curriculum and instruction, rather than just to critically analyze the existing ones. Therefore, we have to examine the real effectiveness of his political discussions.

For the reexamination of his theory, I chose the following four angles : (1) about the positivism or clarity of educational theories ; (2) about power relations around the dominant culture and their transformation ; (3) about the multidimensional and dialogical understandings on culture ; (4) about the difference of the theory of dialogue. What I discuss in these terms are as follows: (1) Giroux will have to show us more practical ways or concrete methodologies of applying his theoretical discussions in real curriculum and teaching in schools ; (2) he will have to take into consideration

the fact that we transmit some aspects of 'culture of power' or the dominant culture to socially and culturally dominated people in order to emancipate them from the effects of domination of the dominant culture, though we must not ignore the importance of their self-esteem about their authentic culture; (3) he will have to refer to more of what Edward Said calls the contrapuntal understanding of different cultures in *Culture and Imperialism*; (4) he will have to reconsider the concept of otherness as 'unexpected existence' in the theory of dialogue which can be seen in Mikhail Bakhtin's early works.

## 0 はじめに

本稿の目的は、別稿「アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相(1):ヘンリー・ジルーの教育論に関する批判的再検討(上)」を承けて、ジルーの教育論に対する批判的試論を示すことにある。さらに、今後の研究を展望する上での課題として、米国の批判的教育研究におけるモダン／ポストモダン節合論に関する補論を添えたい。

### 1 ジルーの批判的教育論に対する批判的問題提起

#### 1-1 再びジルーの批判的教育理論について：当為論的構築論および政治学として

ジルーの批判的教育論および、それに関する批判的考察の例を概観したいま、まず確認しておきたいのは次の点である。つまり(少なくとも本稿で目を向けている限りでの)ジルーの教育論は、現にあるカリキュラムや教育方法の分析というよりも、新たなカリキュラムや教育方法の指針を理論的に示した構築論とみなすべきものであるという点である。むしろ、そこには現状認識としての分析視角は含まれてはいる。しかし、そこで主眼とされているのは、学校教育をめぐる不平等な抑圧の状況を変革するための未来志向的・当為的な議論である。その点で、ジルーの教育論を批判的に検討するには、そうした当為論の政治的(あるいは倫理的)妥当性に対する判断を視野に入れる必要がある。このことを、上記別稿で整理したジルーの教育論が備える3つの観点を振り返って再確認しておきたい。

ジルーのモダン・ポストモダン節合論では、第1にポストモダニズムでは否定されている全体性(大きな物語)が「発見装置」として取り戻される。ただし、それはジルーにとって、何よりもまず資本制、家父長制、コロニアリズムといった社会的抑圧状況を捉えるためのポリティカルな分析枠組を意味した。第2に、彼は、相対主義に陥る危険性を孕んだポストモダニズムの差異概念を「対抗的差異」という言葉を用いて変形する。ここでもあくまで、支配文化に抵抗するという政治的意味でマイノリティ側の差異に力点が置かれていた。第3に、ポストモダニズムのテキスト概念は、主体概念の本質主義を批判的に捉える構成主義的視点を支えるものとしてジルーはその意義を積極的に評価するが、現実の支配関係や文化的闘争を埒外に追いやるようなテキスト還元主義的視点の非政治性をあくまで否定していた。こう見ると、ジルーのポストモダン論＝節合論は、カリキュラム・教育方法論を一個の精緻な政治学として打ち立てるための試みであると解することができる。

しかも、この節合論を踏まえて展開された彼の「境界教授学」＝「越境論」を(学校教育学の文脈で)想起すると、ジルーの教育的政治学＝政治学的教育論は、単に権力関係の分析論と

しての政治学ではなく、既存の支配関係を変革しようとする政治的アクティヴィズムへの道を開く試みとして企図されたものであることがわかる。それが彼の言う「抵抗の文化政治学」であり、この姿勢は、それが「越境論」というかたちの理論的意匠が施された後にも基本的には一貫していると見てよい。つまり、既存の文化的境界を越えて様々な差異に対する感受性を磨くと同時に、支配文化による抑圧状況を変革する可能性を見失うことなく、そうした権力関係に対する集団的抵抗を目指して、政治的連帯を形成するためのリーダーシップ＝「解放的権威」を行使するのが「変革的知識人」としての教師であるという図式である。

こうした視点は、米国における批判的教育研究史という特定の文脈において見た場合、少なくとも次のような意義を持つものであると見なすことができよう、つまり、批判的研究（アップルをその嚆矢として見なすならば）では、学校教育が決して政治的に中立的なものではなく、社会的・文化的不平等の再生産や、隠れたカリキュラムを通したイデオロギー的再生産に寄与するものであること（この点で、従来の発達理論や到達度評価論などを軸とするカリキュラム論や教育方法論が批判される）が、階級・人種・ジェンダーといった諸側面において分析され、同時に静態的な再生産論では捉えきれないダイナミズムを表すものとして、支配文化に対する被支配的階層の「抵抗」という契機が重視されたのだが、しかし、従属・再生産から抵抗・生産へ、という両極を繋ぐ論理は必ずしも明示されてはこなかった。上に見たジルーの教育論は、まさにこの両極を繋ぐべく、支配・従属関係の分析論にとどまらないで、そうした権力関係の打破を目指す構築論的考察を展開することによって、批判的カリキュラム・教育方法研究に新たな局面をもたらしたという点で積極的な意義を持つものだと言える。

ここで端的に言えば、ジルーはその教育論の中で、現社会の不平等な力関係を変革するために、教師が「何をなすべきか」を論じている、というまとめ方をすることができる。とすれば、ジルーの教育論を批判的に検討する上で、ジルーが目指すきわめて政治的な問題の解決に、ジルーの提示した論理が真に寄与する可能性が高いのかどうかという点に関する考察が必要不可欠となろう。

## 1-2 ジルーの教育論に対する批判的問題提起

以下では、こうしたジルーの教育論に対して可能な批判を、別稿（上）で見た議論を参考にしながら4つに整理して展開しておきたい。その4点とは（a）教育理論の明証性・実証性に関する問題、（b）文化の支配関係とその権力構造の変革という問題、（c）文化の多元的理解にかかわる問題、（d）対話論における他者問題、これらである。

### （a）教育理論の明証性・実証性に関する問題

まず、前節で見たように、ジルーは、アップルが要請する「明証性」を「言語的一元化」として退け、言語の多様性、表象の政治学が持つ複雑性というポストモダニズム的な側面を前面に押し出すのだが、ジルー自身が示したモダン・ポストモダンの節合が必要かつ可能であるとするならば、この論理は論理の叙述に関しても貫徹することは可能なのではないか、という問題を提起することができる。たしかに、ジルーが主張するように、一つの理論的言説の存在価値は、その複雑さや難解さを基準としてではなく、その理論的妥当性において判断されるべきなのかもしれない。けれども、学校文化やそれを取り囲む多様なレベルの文化的状況の複雑さを、ポストモダニズムあるいはポスト構造主義の諸理論の成果を踏まえつつも、可能な限り理論的ジャーゴンに頼らない表現形式（あるいはジルーの言葉を使えば「新たな言語」）で、そのような理論になじみのない現場の教員との対話を試みるという方向性は簡単に否定されるべき

ものではない。

くわえて、アップルが時に指摘するように、階級・人種・ジェンダーをめぐる社会的な不平等問題は、理論的には多くの複雑な問題を含んでいるのだとしても、あるいは複雑な表象の政治学という次元がそこにあるということをも認めるにしても、機会の平等化や社会的諸条件の平等化がまだまだ不十分であるという問題や、人種・性差別が残存しているという事態は（少なくとも部分的には）そうした複雑な理論をまつまでもなく明白に関知できることである。しかも、これは見方によっては、近代主義的理念の実現・徹底という比較的単純な方針によって解決を目指すことが可能な問題である。よって、ジルーの唱えるように学校教育をめぐる不平等な権力関係の現実的変革こそが重要なのだとすれば、あるいはジルーの理論的営為の目標がそこにあるとすれば、さしあたって危急の課題と見なすことができる教育問題の解決には、ポストモダニズムとの節合は必ずしも政治的アクティビズムの次元で必要とはならないと考えることができるだろうか？アップルが、ジルーらのポストモダニズム的議論に「明証性」を要求するのは、おそらくたんにそうした議論が難解であるから無意味なのだということではない。理論の現実的有効性を問題とするなら、その難解な理論の有効性を具体的に明らかにすべきだという主張と重なるものである。

ゆえに、アップルは「実証性」という言葉で、理論の有効性を示すように求めているのだが、彼の読解によれば、ジルーの理論は教育現場の教員に対する提言的な性質を持ってしながら「空想的」なレベルに留まっていると見えるようである。いずれにせよ、ジルーは、彼が重視するポストモダニズム的な差異の認識と、支配文化に対する批判意識の形成を、より具体的にどのような教育プログラムによって可能になるのかという点を明確にしなければならないだろう<sup>1</sup>。そうでない限り、彼の抵抗の文化政治学というヴィジョンは絵に描いた餅にすぎないものとなるだろう。

#### (b) 文化の支配関係とその権力構造の変革という問題

ここでの作業は、ジルーの教育論の現実的有効性そのものに対する疑問点を明確化することである。ジルーが自らの教育論を具体的なプログラムに収斂させていないということの前に、そもそもジルーの差し出した論理自体、文化の支配関係とその権力構造の変革という目標に対して現実的有効性を持ちうるものなのだろうか。

この間に対して答えるためには、社会的・文化的再生産（論）という問題の扱い方が鍵となる。上記別稿で見たように、アップルが肯定的に引用しているデルピットやクリステンセンの教育実践及びその実践の理論的方向性は、要するにマイノリティ（あるいは相対的に被支配的な社会集団）の文化的諸要素の価値、および彼女／彼らの主観的要因として「自尊感情(self-esteem)」を重視すると同時に、支配的な文化の支配効果がなお存続する限り、文化を介した社会的不平等の再生産という客観的要因を無視できない以上、支配的文化（デルピットの言う「力の文化」）の諸要素をマイノリティに対して効果的に伝達する必要性も同様に無視できないという点が強調されていた。一方、ジルーは、これらのうち後者の客観的要因の問題を完全に否定するような叙述を行っているわけではないとはいえ、彼のロジックでは、そうした支配的文化が発揮する支配効果は「批判的意識化」によって乗り越え可能なものとして描かれる。要するに、支配的な文化はそれ自体として内在的な価値を持つから支配的位置にあるのではないと、また反対に被支配的な文化にも積極的な価値付けを行うことは可能であると批判的に認識することによって、支配構造の転換を図り得るという方向性である。

ところが、ここでは、非常に単純ではあるが重要な点が見落とされていないだろうか。つま

り、批判的意識とは、全く無前提に生成するものではなく、それ相応の認識論上の基盤が必要条件として要請されるという点である。言い換えれば、批判のためには、批判意識が向けられる当該対象（ここでは支配的文化として存在する知識や技能など）を理解するための道具立てが必要になるということである<sup>2</sup>。

たしかに、支配的効果を持つ「力の文化」がマイノリティの文化よりも価値的に優れているという態度は決して認められない。そのような態度は、マイノリティの自尊感情を阻害することに帰結する。が、その支配効果が存続する限り、マイノリティの社会的不利が生じないように、支配的文化の伝達は避けられない。しかも、その伝達が効果的に行われるにも、学ぶ主体が自尊感情を持ちうるという条件が不可欠となる。このように、文化の序列化・階層化が存続している社会において、その伝達は常に両義性を帯びることを避けられないはずなのだが、ジルーにおいてはその両義性が削ぎ落とされているのである。この両義性を看過することは、不平等状態の存続や強化につながりかねないという意味で、やはりジルーの政治的意図とは逆の結果を招くことになりかねない。

### (c) 文化の多元的理解にかかわる問題

さて、次の考察への橋渡しとして、ここでまず次のような問題を提起しておきたい。デルピットやクリステンセン、あるいはそれを支持するアップルらの議論では、学校教育における支配的文化の伝達は、それが支配的な効果を持ち、社会的不平等の媒介要因になっているという理由で「やむを得ない」という方向で論じられているのみである。単純化して述べれば、マイノリティの文化も非常にすばらしいけれども、支配文化がこの世で力を持っている以上、少なくとも部分的にはそれにアクセスできる能力を身につけざるを得ないだけなのだ、という論理である。では、もし仮にそうした文化的序列化・階層化という事態が相当程度改善されれば、私たちは好むならば、マイノリティの文化だけを、あるいはジルーが賞賛するような一部のポピュラーカルチャーだけに目を向ければ足りるということになるのだろうか。<sup>3</sup>

この論点に関する考察を、ここで十分深めることはできないが、その足掛かりとしてポストコロニアル研究の中でその嚆矢と見なされているサイド (Said 1993) の議論を参照しておきたい。サイドはその著書『文化と帝国主義』の中で、文化的諸要素を持つ多元的性質を表す言葉として「雑種性・異種混濁性 (hybridity)」という用語を用いると同時に、文学作品の「対位法的 (contrapuntal)」読解の必要性を唱えている<sup>4</sup>。

その具体的な成果を、上記の書物で行われているキプリングの小説に関する分析に最も典型的なかたちで見出すことができる。そこでは、キプリングの小説『キム』が、いかに植民地主義的な時代状況と、その状況の中でキプリングの中に宿ることになった植民地主義的な差別的視点 (ヨーロッパ白人男性中心主義) に貫かれたものであるのか、という詳細な分析と、同時に聞こえてくる旋律として、読者を惹き付けて止まない文学上の見事な仕掛けが冒頭から終末に至るまで施されているという点について、生き生きと精緻に解説されているのである。しかも、その叙述の仕方は、前者だけでなく後者も、後者だけでなく前者も、というように力点の置き方も一方的なものではない形式になっている。<sup>5</sup>

こうした両義性を考察の埒外に追いやることは、ジルー自身がその重要性を強調する文化の多元性、あるいは声の複数性を、逆に見落としてしまうことになる。上記別稿で見たような、ジルーが映画『ダーティー・ダンシング』を解釈したときの枠組は、マイノリティ文化の価値を擁護・賞賛するあまり、声の複数性・対話性ではなく一元化・孤立化へと陥りかねない危険を孕んだものとなっている。これにより (ハイ・カルチャーなるものとポピュラー・カルチャー

なるものとの間に)分離主義を招くとすれば、ジルーの政治的意図に反するものとなってしまふことになろう。

#### (d) 対話論における差異の問題

上記別稿では触れなかったが、ジルーが対話論を展開するときに必ず参照するのが、バフチン (Mihail Bakhtin) とフレイレである。私見によれば、バフチンの対話論 (特に『行為と哲学』など初期著作) は「予測不能な」存在として他者が捉えられているという点で、エルスワースの対話論とジルーの対話論との対比では、むしろ前者の方に近い。ジルーの対話論は、声の複数性という要因を導出するためにバフチンを引くものの、そのロジックはフレイレの対話論を「批判的意識化」という反省過程 (の契機) として、そしてその批判意識の成長を通じて被支配的な位置に置かれている人々が、自らの位置とそれを取り囲む権力構造を理解し、その構造の転換する「可能性=希望」を見失わない過程として解釈することによって構成されたものである (澤田 2001)。したがって、ジルーにとって対話とは被抑圧者の解放という可能性=希望の政治学と不可分な関係にある。

しかも、ジルーにとって、その対話の過程は「解放的知識人」としての教師が「解放的権威」に基づいて導くものとして描かれる。とすると、解放の道筋、あるいは差別や不平等といった諸問題は、その権威者たる教師によって理解され、透明なものとして前提されることになる。具体的には、再生産論的理解において、階級・人種・ジェンダー等々に関する権力構造が静態的に捉えられる危険性があるが、それを変革するという可能性=希望に満ちたヴィジョンを喪失してはならない、という観点を意味しよう。これは彼の解放の政治学の根幹にあると言ってよい。

それに対して、エルスワースは、他者=差異の不透明性、対話の不可能性にこそ焦点を合わせ、教師が「権威」に基づいて、学ぶ側の批判的意識化を促すという論理に (その権威性から教師は自由になれないだけに) 警鐘を鳴らしていた。それがまだ見ぬ差異の抑圧につながりかねないからである。しかし、ジルーにはこうした態度は、解放という政治的可能性=希望を手放したのに見えるのだ。実際、一見そのように見えはする。しかし、果たして実際、こうしたエルスワースの対話論は、非抑圧的な立場に置かれているものの政治的解放には寄与しないものなのだろうか。

ここでさらに次のような問題を提起しておきたい。差別や不平等問題というのは、それがまだ「意識されていない」ときに最も深刻な抑圧状況を産むことにならないだろうか。差別構造が明らかになり、それがある程度広く共有されているときには、たとえその差別的言動が表面化したときにも、批判の目に曝される蓋然性が高く、それを予測して行為者がそうした言動を予め避けようとすることになりやすい。しかし、より問題なのは、そうした差別言動が、差別的であると同定=意識されずに繰り返されるときではないだろうか。

こうした予期せぬ差異に現実遭遇してこそ、はじめて反省的・批判的意識が生成するのであれば、エルスワースの対話論は、他者を完全に理解することができる (している) ということを前提にしないという点で倫理的な態度であるだけでなく、特定の文脈において多様な形態をとる支配・被支配の関係をその特定の文脈に応じて発見していく過程として (つまり差別構造を不透明なものとして) 見なすという点で、政治的でもあるとは言えないだろうか。よって、ジルーのような対話論のロジックだけでは、やはりその解放的意図に反して、なんらかの特定の文脈においてそれが抑圧的に働く危険性がある。

## 2 補遺：米国における教育研究とポストモダン

ジラーによるモダン／ポストモダン節合論を参照する際、その背景となる文脈の一部として、このポストモダンという用語に若干の補足的な検討を加えておきたい。というのも、米国の批判的教育研究においてポストモダンという位相を確定しようとするとき、それはいわば二重の折り目として現れると考えられるからである。

多くの研究者が指摘してきたとおり、ポストモダンという名辞で何を意味するのかはその論者により異なる。また、それがどのような分野で用いられるかによって、またその分野が抱える諸文脈により、この用語の意味するところは多様であるとも言える。しかしながら、ジャン・フランソワ・リオタールの「大きな物語の終焉」というポストモダンの定義は、人文・社会科学の分野でこの言葉が引かれる場合に必ずといってよいほど引き合いに出される。したがって、教育研究における「大きな物語」なるものを特定化することで、本稿で主たる考察対象とする米国の教育研究における「ポストモダン」なるものの位相を明確にできると考えられる。

まず、アップル以降の批判的教育研究（あるいはその直接の先達も含めるべきかもしれない）自体が、見ようによってはポストモダン教育論とみなすことができる。つまり、教育におけるモダニズム＝大きな物語を「〈学校〉を〈よいもの〉として自明視すること」あるいは「〈教育は善なるものであり、教育によって個人の幸福と社会の進歩が促進される〉という近代的な啓蒙・進歩の観念」であるとすれば、これらに「疑義を呈し、制度としての教育を貫く近代主義の諸価値とその機能を明らかにしつつ、それを知的に相対化しようとする立場」をとる教育思想上の潮流の一つとして捉えることができる批判的カリキュラム研究は、まさに教育研究におけるポストモダニズムを形成している一要素だと考えることができる<sup>6</sup>。この点に関する限りでは、後に見るアップルとジラーの間に隔たりはない。

しかしながら、批判的教育研究の中にそのサブ・グループとして、ポストモダニズムを自らの理論枠組みとして積極的に掲げる論者がいる（そして、そこにジラーも含まれる）というのが現状である。このことは、いわゆるポストモダニズム的言説を自己の理論的作業にどの程度取り込んでいるかということ以外に（しかも、この問題と無関係でない）次のような理論的背景によるものと思われる。すなわち、批判的教育研究は、少なくとも端緒的には、その最も重要な分析枠組をマルクス主義思想に負うものとしてあった。このマルクス主義思想およびそこから派生した諸理論をどのように評価し、適用するのかという点で、たとえばアップルとジラーの間には、微妙ではあるが無視できない温度差が看取できる。

ここで思い出しておきたいのは、先にふれたリオタールが、モダンの「大きな物語」の一つとしてマルクス主義を掲げていたことである。このときのマルクス主義は、普遍主義的・進歩主義的・実証主義的な、マクロレベルでの社会変革の理論として捉えられていると言ってよい。それに対して、リオタールが対置するのは、よりミクロ的なレベルでの、無限の差異からなる、またそうした差異に基づく変革理論・対抗運動の連鎖である。

実際には、こうした対照的な立場の両方を、アップルもジラーもともに批判的に捉えており、一方か、他方かという選択をしているわけではない。両者とも、伝統的マルクス主義（経済還元論）には明瞭に批判的である。その意味で、この両者の差はさほど鮮明でないようにも見える。ところが、両者の近年の業績を参照すると、アップルが上の立場のうち前者に肯定的な評価を下す度合いが、ジラーのそれよりも明らかに大きいことがわかる。事実、ジラーは、前者の立場に属する教育研究者を「ラディカルズ」あるいは「ラディカルな教育家」と読んで、批

判の旗幟を鮮明にしている (Giroux 1992)。しかも、最初にふれたように、これに加えて、ジルーは、最も早い時期に、最も精力的に、いわゆるポストモダニストの名で呼ばれる理論家の業績を自著に積極的に取り入れてきたという事情がある。

こうした文脈を考慮すると、次のように言うことができる。つまり、学校教育に関するモダンな物語としての「学校教育＝中立または善」という図式の虚偽性を暴露する作業を教育研究の分野で遂行したという点では、米国において批判的教育研究と呼ばれる、アップル以降の一連の業績をポストモダンの教育論というカテゴリーに含めることができるにしても、マルクス主義思想に対する態度の差、あるいはポストモダン言説のより直接的な援用に対する積極性の差を念頭に置くならば、米国のカリキュラム研究におけるポストモダニズムは、ジルー以降に設定することができるのである。

しかし、こうした二つの折り目は、ジルーによるポストモダン教育論、あるいは、アップルの理論的営為においても十分意識されているとは言えない。よって、ジルー、さらに批判的教育研究の全体像に関して、この点を念頭に置いて再検討する必要があるだろう。

#### 〈注〉

<sup>1</sup> もっとも、カリキュラム研究者の中に、ジルーの教育論に影響を受け、それを具体的なカリキュラム・教育方法の構築に適用しようとした例が存在しないわけではない。たとえば、バイリンガル教育研究者のモラエス (Morales 1996) によれば、合衆国においてバイリンガル教育は言語的マイノリティによる闘いのおかげで生き残ってはきたが、それはマジョリティの支配的言語文化に基づく視点から形成され、単に技術論的問題として論じられてきた。すなわち、そこには、非英語話者に英語・母語を組み合わせた教育 (English-plus) を行うか、イメージョン型のような教育 (English-only) を施すか、どちらが標準英語習得に効果的かという観点しかなく、言語の政治・イデオロギー性や、社会的文脈に関する考慮はその埒外にあったと言う。彼女によるとバイリンガル教育は、マイノリティ・被抑圧者の社会的解放を目指すバイカルチュラル教育、ラディカルな多文化教育でなければならない。そして、それを彼女は「対話的批判的ペダゴジー (dialogic-critical pedagogy)」と名付け、これこそが一般的な言語教育の範型となるべきだと主張するのである。

ここで強調されるのが「批判的意識化」というファクターである。彼女は自己・社会に関する意識変革が自己・社会の変革につながると言う。その意識変革は、各主体を「批判的対話」に招き入れ「多声性＝様々な声の対立」の意識化に導くことを通して可能になるとされる。たとえば、白人上層階級の女性で同性愛者の場合、ある面 (白人で上層階級) では抑圧者のだが、別の面 (女性で同性愛者) では被抑圧者のなので、これを意識させることで多声性の理解に至らせることが可能になると言う。他方、白人上層階級の男性異性愛者の場合には、一見そうした多声性を意識する契機がないように見えるが、モラエスによれば、社会制度による統制の下で誰もが多少とも抑圧されている以上、批判的対話に触れさせることで、自分もまた被抑圧者の立場に置かれているという理解に到達し、同時に被抑圧者集団の諸問題を理解する機会を与えることで、他者との関係における自己の社会的位置に目覚め、社会・文化状況の多様性を批判的に捉えられるようになるという。そして、文化の政治的力関係のこうした徹底的意識化を通じて、最終的に抑圧者集団も被抑圧者集団も抑圧状況からの解放に向けた集団的闘争に向かえるはずだ、というのがモラエスの論理なのである。

しかし、ここでも「何を」意識化させるのかということは述べられているが、「どのように」



という点に関しては十分に展開されていない。

<sup>2</sup> ここで、ジルーが自分の論文の難解さについて批判されたときに持ち出した「知性」という要素を思い出しでもよい。本紀要前掲論文「アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相(1)：ヘンリー・ジルーの教育論に関する批判的再検討(上)」の2-1(b)を参照。

参照。

<sup>3</sup> この点は、米国では何度も論争的となってきた。たとえば、文学部でシェイクスピアを読む必要はない。マイノリティの生産した文学をこそ積極的に読めばそれでいいのだ、といった視点に対する議論である。

<sup>4</sup> この「対位法」という概念は、バフチンのドストエフスキー論における「ポリフォニー」という概念を想起させる。

<sup>5</sup> これと同様の観点は、柄谷行人(2000, pp.179-180)にも見られる。「夏目漱石が書いた『満韓ところどころ』という紀行文には、帝国主義的な差別的言辞があふれています。(中略)要するに、漱石も、この時代の一般的な風潮に従属していたということです。現在、漱石を読む日本人はこんなところを無視しています。(中略)しかし、このようにいうことで、漱石がだめな作家だということになってしまうわけではありません。」

<sup>6</sup> 藤田(1992) p.116を参照。この論文の表題は「教育社会学におけるパラダイム転換論」であるが、藤田は、そこで教育研究においてポストモダンの思考様式を持つ論者の一人としてアップルの名をあげている。

#### 〈参考文献〉

- Aronowitz, S. and Giroux, H. 1991. *Postmodern Education*, Univ. of Minnesota Press.
- Apple, M. 1988. "Introduction" in Liston, D. *Capitalist Schools*, Routledge.
- 2000, "The Shock of the Real : Critical Pedagogies and Rightist Reconstructions," in Trifonas, P. (ed.) *Revolutionary Pedagogies : Cultural Politics, Education, and Discourse of Theory*, RoutledgeFalmer.
- Apple, M. and Beane, G. 1994 *Democratic Schools*, ASCD.(澤田稔訳『デモクラテックスクール：学校とカリキュラムづくりの物語』アドバンテージサーバー, 1995年)
- Burbules, N. and Rice, S. 1991. Dialogue across Difference : Continuing the Conversion, *HER* 61(4).
- Ellsworth, E. 1989. Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myth of Critical Pedagogy, *HER* 59 (3) .
- Giroux, H. 1983. *Theory and Resistance in Education*, Bergin and Garvey Publishers.
- 1988. *Schooling and the Struggle for Public Life*, Univ. of Minnesota Press
- 1992. *Border Crossing*, Routledge.
- 1993. *Living Dangerously*, Peter Lang.
- 早川操 2000. 「越境教授学の挑戦：ヘンリー・ジルーによる公共的知識人養成の教育理論」『情況』2000年4月号, 情況出版, pp.35-51.
- 藤田英典 1992. 「教育社会学におけるパラダイム転換論」『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房.
- 井口充博・野崎与志子 1992. 「知識と主体：学校(教育)社会学とポスト構造主義」『カリキュラム研究』創刊号.
- 柄谷行人 2000. 『倫理21』平凡社.
- Moraes, M. 1996. *Bilingual Education:A Dialogue with Bakhtin Circle*, Albany:State University of New York Press.
- Said, E. 1993.*Culture and Imperialism*, Albany : New York : Vintage Books. (大橋洋一訳『文化と帝国主義』みすず書房, 1998年)
- 澤田稔 2001. 「合衆国のカリキュラム研究におけるバフチンの影響」『アメリカ教育学会紀要』第12号(アメリカ教育学会)

上地完治 「学校教育とポストモダニズム：ジルーの批判的教育学を手がかりとして」『カリキュラム研究』第8号， pp. 33-44.