

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）

小 柳 正 司*

（1990年10月15日 受理）

On the Issues of "Cultural Literacy" in Recent U.S. Educational Movements

Masashi KOYANAGI

1. は じ め に

「リテラシー」(literacy) という語は、一般には「読み書き能力」を意味する語であり、教育の世界では長い間、学校で子供たちが身につけるべき最も初歩的で最も基礎的な能力（ときには「技能」として分類されることもある）とされてきたものである。ところが、70年代後半以降のアメリカでは、この「リテラシー」の獲得といういわば学校教育の当然視されてきた部分をめぐって、危機的な状況が指摘されはじめた。その一つは、黒人あるいはヒスパニック系やアジア系の新移民の間に顕著に見られる高い文盲率の存在である。とりわけ機能的文盲（functional illiteracy）の問題、すなわち社会生活上で必要不可欠とされる英語の「読み書き能力」の欠如は、彼らの失業率の高さと、さらには失業にともなう貧困、犯罪、麻薬といった一連の社会問題に密接に関わる問題として関心を集めてきた¹⁾。

しかしながら、80年代になって「リテラシー」の問題は、そうした機能的文盲の問題に限定されない別の広がりをも見せるようになった。それがいわゆる「文化リテラシー」(cultural literacy)の問題である。「文化リテラシー」というのは、旧来の3Rsを中心とした日常生活の道具となるリテラシーとは異なり、いわばアメリカ国民であることを証明する国民的アイデンティティーとしてのリテラシーである。つまりそれは、国民としての文化的一体性を強調する概念である。それは、アメリカ人であるならば、あるいはアメリカ人であろうとするならば、だれもが必ず身につけていなければならない共通の知識内容や価値というものを意味している。ここでは、「リテラシー」という言い方に端的に示されているように、あらかじめ体制化されて存在するアメリカ文化の構造というようなものがまず仮定されていて、そのような文化構造のコミュニケーション過程に参入するためには、一定の共通の意味や共通の価値をもつ知識を、ちょうど公用語の語彙に相当するようなものとして、だれもが身につけておく必要があると考えられているわけである。そして、学校教育は

* 鹿児島大学教育学部教育学科

そうした正統文化に関する「リテラシー」を次世代の人々に確実に伝達していくことを通して、統一的な国民文化の基礎を形成する役割を果たすよう期待されているわけである。

このような「文化リテラシー」論の背景には、当然のことながら、多民族国家アメリカの現実というものがある。とりわけ、今日の白人中産階級にとって、アメリカ的生活様式やアメリカ的政治行動になじまず、市民的責務を果しえないヒスパニック系やアジア系の新移民の大量流入は、アメリカ社会の求心力をいっそう失わせるものとして、新たなアメリカナイズーションの課題を自覚させるにいたっている。従来、多民族国家の現実への対処という点に関しては、リベラリズムの文化的多元論あるいは価値相対主義がアメリカの思想界の主流を占めてきた。つまり、差別や不平等を克服し、多様性をなんとか受け入れようとする寛容の精神にこそ、アメリカが世界国家として倫理的優位性を確保できる所以があると考えられてきたのである。これに対して、価値観の統一や文化的一体性を強調する「文化リテラシー」論は、そのような多元的、相対主義的なリベラリズムの精神に対抗する一種のイデオロギーとして、80年代以降急速に力を得てきた。そこでは、「文化リテラシー」の内容として、建国以来のWASP（白人・アングロサクソン・プロテスタント）を中心としたアメリカの文化的伝統、あるいはその源流としての西洋文明の遺産が見直され、学校での教育内容としては、理数系の教科よりも人文諸教科（humanities）の復権に力点を置き、なかでも歴史と古典文学をカリキュラムの中心に位置づけることを主張するなど、全体として復古的な傾向が顕著である。最近、日本でも話題になっているアラン・ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』²⁾なども、このような「文化リテラシー」をめぐるイデオロギー状況の流れの中に位置しているのである。

本稿は、最近のアメリカにおける「文化リテラシー」をめぐる問題状況に、いわば現象論的にアプローチしようとするものである。従って、本稿は「文化リテラシー」という概念それ自体に関する思想的、イデオロギー的分析を試みるものではなく、いわばそこに向かうための予備的な考察として、まず「文化リテラシー」論そのものの基本的な論点、主張を明らかにしようとするものである。

2. 現代アメリカ教育改革と「文化リテラシー」

近年のアメリカの教育改革論議の中で「文化リテラシー」論がひとつの有力な議論として台頭してきたのは、レーガン政権が二期目にはいる1985年頃からである。これには、レーガン政権二期目の教育長官となったウィリアム・ベネットの存在が多少とも影響している。というのは、彼は教育長官就任以前には、全米人文科学基金（National Endowment for the Humanities）の議長として、『遺産の復権』³⁾（1984年）と称する一つの報告書をまとめており、その中で彼は、大学の一般教育における人文科学軽視の傾向を批判し、西洋文明の知的遺産（特に古典的大著）の学習を共通必修とする一般教育の改革を提起していたからである。さらに彼は、教育長官就任後、初等教育に

関しても『第一教程：アメリカの初等教育に関する報告』⁴⁾（1986年）を執筆して、初等教育のカリキュラムにおいても「文化リテラシー」の観点から、伝記や伝説、偉大な人物の業績、作品等の学習を共通必修として位置づけることを主張した。他方、教育研究団体「教育の卓越性ネットワーク」(Educational Excellence Network)は、上記の全米科学基金及び教育省の意向を受けて、人文諸教科（歴史と文学）の教育について初の全国的な実態調査研究を実施し、その結果を『わが国の17才の知識水準』⁵⁾（1987年）と題する報告書にまとめた。そして、この調査結果を受ける形で、全米人文科学基金は『アメリカの記憶：わが国の公立学校における人文諸教科に関する報告』⁶⁾（1987年）を出し、公立学校における人文諸教科の教育の不十分さを指摘するとともに、改善を要求した。

以上のような政府関係諸機関の一連の報告書はいずれも、西洋文明の知的遺産を含むアメリカ文化の伝統的諸価値を教育内容の中心に位置づけることを主張し、学校はそれらの確実な伝達を通して国民（市民）形成の使命を果たすべきだと論じている。しかしながら、こうした「文化リテラシー」の観点からの教育改革論議が一部の教育関係者のみならず、一般の知識人や市民の間でも賛否両論を含めて広く話題となり、注目を集めるようになったのは、1987年に出版された二つの著書、アラン・ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』⁷⁾とE. D. ハーシュの『文化リテラシー』⁸⁾によってである。前者はもっぱら高等教育を、後者は初等・中等教育を論じているという点に違いはあるが、両者はともに新保守主義の立場から従来のリベラリズムの教育に対してイデオロギッシュな批判をくわえ、人文教科を中心とした規範的知識の教え込みを強調しているという点で大きな共通性をもっている。両者の主張の内容については後に論ずることにする。ただここでは、これら両書と上述の政府関係報告書を含めて一般に「文化リテラシー」論と称されている立場が、近年のアメリカの教育改革動向の中でどのような位置と性格をもって現れてきているのか、その文脈関係をやや詳しく見ておくことにしたい。

教育の「卓越性」

1980年代のアメリカにおける教育改革は、一般にその特徴を捉えて、“excellence movement”つまり教育の「卓越性」を求める運動などと呼ばれている。“excellence”（卓越性）は、いわば80年代教育改革の合言葉となったと言ってよい。では、そこで求められた教育の「卓越性」とは具体的にどのようなものなのか。それは、一言で言えば、生徒の学業達成水準を引き上げることである。特に今次の改革の中心に据えられたのは、中等教育であり、中等教育の質の向上をはかるために、数学・理科・英語・社会及び外国語といった伝統的なアカデミック教科を重点に、ハイ・スクールのカリキュラムに共通必修の枠をはめ、授業日数や授業時間を大幅に増やし、宿題を課し、さらにはハイ・スクールの卒業要件やカレッジ入学許可要件を厳格にして、基準を引き上げるといったことが求められた。そして、実際に多くの州でそのような方向にそった改革が実施に移されてきている⁹⁾。

このように、中等教育を中心に、教育における「卓越性」あるいは「質の向上」が求められるようになった背景には、60年代以降この20年あまりの間に、アメリカの公立学校（特にハイスクール）が学業成績の達成という点で目にあまるほどの質の低下をきたしてきたという事実がある。このことは、大学進学希望者向けに毎年実施されるSAT（進学適性検査）の平均得点が1963年以降下降の一途をたどってきたことや、全米教育向上度評価（NAEP）で測定された各種の基礎学力水準が70年代を通じて横ばいないし低下を示してきたこと、さらに決定的なのは、学力の国際比較でアメリカの高校生の成績がいずれの比較においても惨憺たる結果を示したことなどによって、センセーショナルな形で明らかにされた。また実際に、17歳人口の40%近くの者が、書かれた文章を読むことはできても、そこから内容を推理して理解することができないとか、数学でいくつかのステップを要するような問題を解くことができる者は全体の三分の一しかいないとかいった指摘もある¹⁰⁾。

こうした学力低下問題に対しては、既に70年代の半ばから地方（local）あるいは州のレベルで改善への取り組みが試みられ始めていた。いわゆるBack to Basics（基礎に帰れ）の草の根運動の広がりやMinimum Competency Testing（最小基礎能力テスト）の実施などの動きである。Back to Basicsは、主として読・書・算の基本技能（basic skills）の確実な習得を要求する、地域の父母の間から起こった運動である。それは、60年代後半から70年代にかけて流行したオープン・スクールの教育、——教科書や時間割りを廃止して生徒の自主性や創造性に力点を置く「薄められた」教育——に対する父母たちのいらだちに近い反動といった性格をもっていた。また、Minimum Competency Testingは、そうしたBack to Basicsの運動と連動する形でいくつかの州で政策として推進されてきたもので、主として日常生活場面において実際に機能するskills、例えば求人票を読んだり、納税申告書を書いたり、買い物の計算をしたりするのに必要とされる基礎的技能（いわゆる機能的識字能力=functional literacy）を試験によって測定し、ハイスクールでの進級や卒業にあたって一定のレベルをクリアーすることを州の法令によって規定するものである¹¹⁾。

こうした州や地方での動きを全国規模の教育改革運動へと一挙に押し上げたのが、1983年に出された連邦教育省の報告書『危機に立つ国家：教育改革への至上命令』¹²⁾である。同じ83年には、この他に全州教育協議会の『卓越性のための行動』¹³⁾やアーネスト・ボイヤーの名で出されたカーネギー教育振興財団の『ハイスクール』¹⁴⁾など、注目すべき報告書がいっせいに出版されたが、それらのいずれにも共通して見られるのは、強い国家的危機意識にたった教育改革への取り組みの姿勢である。例えば、『危機に立つ国家』では次のように述べられている。

「わが国は危機に立っている。かつて一度も挑戦を受けたことのなかったわが国の通商、産業、科学、そして技術革新の優位性は、世界のいたるところで競争相手に追いつかれ、揺らいでいる。…われわれの社会の教育基盤は、現在、高まりつつある凡庸（mediocrity）の潮流によって侵食されており、それが国家と国民の将来を脅かしている。」¹⁵⁾

ボイヤーの『ハイスクール』も、全く同じ認識にたってこう述べている。

「今日、教育における卓越性を求めようとする動きは、経済の回復と労働市場の回復に連動している。より改善された学校は、先端技術競争の中で国を前進させるであろうと言われている。…はっきり言って、教育と国家の安全とは絡みあったものである。国の利益は守られなければならない。」¹⁶⁾

こうして80年代教育改革における教育の質の向上あるいは「卓越性」の追求は、もはや単なる基礎学力の向上といったレベルを越えて、アメリカの経済競争力の回復と国家的威信の再生にむけた、いわば国家的優先課題としての意味づけを与えられることになった。

教育改革の課題①：経済主義的要請

そこではおよそ二つの方向で教育改革の課題が意識されている。第一は、端的に経済主義的なアプローチにたって、人的資源の開発という観点から教育改革を要求する方向である。しかも、80年代教育改革のひとつの大きな特徴となっているのは、人的資源の開発といっても、単に先端科学技術分野でのハイ・タレントの養成を求めるだけではなくて、むしろ力点は一般の労働者の教育水準を高めるというところに置かれていることである。そこには、アメリカの経済力の回復の鍵を握るのは、もはや一部のエリートではなくて、むしろ多分に日本を意識して、質的に諸外国に劣らない均一の労働力を大量に確保することだという認識がある。そして、そのために、アメリカの学校教育は、いわば大衆レベルから「凡庸さ」を克服し、「卓越性」を追求しなければならないという主張が出てくるわけである。例えば、MIT産業生産性調査委員会が日・米・欧の産業比較をおこなった報告書¹⁷⁾では、これからの産業労働者は一人一人がいくつもの職種や技能を柔軟にこなしていける「多能労働者」とならなければならない、そのための基礎となる高いレベルの一般教育を行うことを学校に求めている。また、1985年に経済発展委員会が企業経営者の立場から出した報告書『わが国の子供たちへの投資：ビジネスと公立学校』¹⁸⁾では、教育改革への要望として、特定の職種や技能に向けた実用的職業教育ではなく、幅広い一般的な基礎能力をすべての生徒たちに身につけさせるようリベラル・エデュケーションの徹底を求めており、産業界の教育改革要求としては180度の方向転換を示している。

このような観点から、学校現場（特にハイスクール）に対する具体的な改革要求として、いわゆる Basics（共通基礎教科）というものを設定し、大学に進学する者もしない者も、全員が例外なしにそれらを履修するように、共通必修のカリキュラムを導入することが提案されている。例えば、『危機に立つ国家』は、英語・数学・理科・社会・コンピューターの五つの“New Basics”をハイスクールの共通必修とすることを提案している¹⁹⁾。また、ボイヤーの『ハイスクール』は、言語・歴史・理科・数学その他のアカデミック科目から成る「共通学習の核」を設定し、卒業に要する総単位数の2分の1から3分の2までは必修科目とすることを提案している²⁰⁾。さらに、アドラーの『パイデア提言』にいたっては、選択科目を一切排し、全生徒が12年間を通して単一の共通カリキュラムで教養教育を受けることを提案している²¹⁾。

このように、80年代の excellence movement は、すべての生徒に対して一定水準以上の学業達

成を要求するという点で、きわだった特徴をもっている。しかもそこでは、3Rsの基本技能とか、日常生活に必要な程度の機能的識字能力 (functional literacy) とかではなくて、それらを越えた高度な基礎能力が共通に求められているのである。それを3Rsに続く四つ目のR, すなわち“Reasoning” (推考能力) と規定する人もあれば,²⁰⁾ 『危機に立つ国家』のように「高次の知的技能」 (higher order intellectual skills) と表現する場合もあるが²¹⁾, ともかくここでは読・書・算の“skills”や“literacy”にとどまらず、それらを土台にした分析・応用・発見・創造といったことに関する“thinking skills”まで共通の基礎能力に含めて徹底しようとしているのである²⁴⁾。しかも、こうした高度の skills は、単純に思考のプロセスや「学びかた学習」 (learning how to learn) を強調するものではない。むしろ、それは初歩的な skills や literacy が真に有効な高次の skills や literacy へと発展するためには、知識の内容的裏付けを伴うものでなければならないという議論の中で、アカデミックな教科内容に関する堅実な学習を新たな literacy への要求として強調するものとなっている²⁵⁾。こうして、今日のアメリカではリテラシーの問題は、初歩的な読み書き能力を越えた、その意味で「卓越した」知識水準、あるいは国民的教養の基準を定義する問題になっているのである。そうした中で、すべての生徒が例外なしに学ぶべき Basics (共通基礎教科) の設定ということが強く求められているのであり、それはおのずから、国民のだれもが国民として最低限有すべき文化的知識水準、すなわち「文化リテラシー」の問題へと連なってくるのである。

教育改革の課題②：公民的能力の形成

しかしながら、共通必修の基礎教科、あるいはそれらの厳格な履修による基礎能力の大衆的底上げというものが求められる理由には、経済競争力の回復、そしてそのための良質で平均的な労働力の大量確保ということの他に、もうひとつ重要な理由がある。それは、国民あるいは市民としての責任を果たす、そのために国民なり市民なりに共通に求められる資質というものを12年間の学校教育を通じて形成していくということである。いわゆる“civic competence” (公民的能力) の教育である。そして、ここに国家的危機意識にたつ80年代教育改革の、経済主義的要請と並ぶ第二の課題意識が存在する。

この点について、『危機に立つ国家』は次のように述べている。

「しかしながら、われわれの関心は、産業や貿易といった問題をはるかに越えて、われわれの社会組織そのものを結合する国民の知的、道徳的、精神的な力にまで及ぶものである。…高いレベルの共通教育は、自由な民主主義社会にとって不可欠なものであり、とりわけわが国のように多元的価値観と個人の自由を誇りにする国では、共通文化の形成にとって本質的なものである。わが国がうまく機能していくためには、市民は複雑な諸問題に関して、しばしば短期間のうちに、相反したり不完全だったりする証拠に基づいて、何らかの共通理解に到達できなければならない。教育は、こうした共通理解の形成に役だつ。」²⁶⁾

また、『危機に立つ国家』の前年にモティマー・アドラーを中心とするパイデア・グループが出した『パイデア提言』などでも、12年間の一貫した基礎教育を通じて、アメリカの政治形態や社会制

度の根底にある「基本概念」を教え込む、それによって「市民としての義務と責任」を準備するということを主張している²⁷⁾。

アメリカ国家を支える国民の「共通理解」、あるいは責任ある市民となるための公民的能力 (civic competence) というものが学校教育の課題として取り上げられる背景には、経済競争力の回復と「強いアメリカ」の再生にとって、単に基礎学力や科学技術面での労働者の知識・技術水準を向上させるだけでは不十分だという認識がある。すなわち、労働力の質の改善は、知識や技術の面ばかりでなく、価値観や人格の面まで含めて考えられているのであり、そして何よりもアメリカ社会の一員としての自覚にたった「勤勉と努力の精神」を求めているのである。この点を最も明快なかたちで主張したのは、レーガン政権二期目の教育長官で、ネオ・コンサヴァティヴの代表的論客と目されているウィリアム・ベネットであった。彼は、「競争力のルーツは国民の人格にある」「人格は、一貫性のある苦痛に満ちた恒常的努力の結果として生み出されるものである」と述べて、アメリカが世界市場で勝利をおさめるためには、単に学力の向上を図るだけではだめであって、それに加えて、国民が共通の価値観をもち、国民としての一体性をもつ必要があるのだと述べている²⁸⁾。また、カーネギー教育振興財団の報告書『高等教育とアメリカの再生』(1985年)も、「必要とされているのは、単なる経済再生ではなく、真のアメリカの再生である」として、高等教育の「本来の目的」は「市民としての役割を担い果たすような人生への準備」にあると論じている²⁹⁾。

このようなアメリカ国民としての共通の価値観に基づく公民的能力の形成という課題は、具体的な教育改革の要求としては、基礎的な読み書き能力 (技能) の徹底や高い学業達成水準の実現、そのためのカリキュラムの必修化や卒業要件の引き上げといったことよりも、むしろ学校で教えられる知識の内容を重視するものとなっている。言い換えれば、単に水準が問題なのではなくて、だれもが国民として共通に身につけるべき教養の中身が問題なのであり、とりわけ教育内容に盛られる価値観というものが問題にされるわけである。その結果、価値や人格といった事柄に内容上深い関わりをもつ文学・歴史などの人文・社会系の教科が新たにカリキュラムの中心に位置づけられることになるのである。例えば、全米人文科学基金の報告書『アメリカの記憶』は、これまで経済競争力の回復のため基礎学力や理科・数学が偏重されて、人文科学の教育は軽視される傾向にあったが、今や真の国際競争力は国民の思想の問題であると述べて、アメリカの国家と国民を歴史的に形成してきた諸概念や諸理想を、まさに「市民を結びつける接着剤」として教えなければならず、そのために人文科学教育の復権が図られなければならないと論じている³⁰⁾。

これほどではないにしても、『危機に立つ国家』やボイヤーの『ハイスクール』でも、共通必修の基礎教科群の中で、やはり人文・社会科目は、それなりに重視され、公民的能力の形成という観点から、それらの学習が意味づけられている。例えば、『危機に立つ国家』は、“New Basics”の知識は卒業後の成功の基礎となるばかりでなく、「われわれの文化の思想と精神」を形成するものであると述べ、特に英語 (国語) に関して、「われわれの文学遺産を知り、それが想像力と倫理的な理解をいかに高め、今日の生活と文化を構成する慣習、概念、価値といったものといかに関係して

いるかを知ること」を学習の目標に掲げ、また社会科の学習に関しては、「われわれの自由社会における賢明で能動的な市民権の行使にとって必要条件である」と述べている。³¹⁾ さらに、ボイヤーの『ハイスクール』は、「われわれすべてに共通となる考え方、経験および伝統」を学ぶという「より超越的な課題」に焦点を置いて、諸教科の単なる寄せ集めではなく統合となるような「共通学習の核」を提起しているが、そこでは数学・理科などよりも言語・文学・歴史・公民といった人文・社会科目に大きな比重を置くカリキュラム構成になっている。そして、文学では「共通の文学遺産」による「精神的、倫理的価値」の伝達、合衆国史では国家を形成してきた偉大な政治家、思想家、芸術家等の生き方を中心に国家的遺産を学ぶこと、そしてその源流である西洋文明の学習、とりわけユダヤ・キリスト教の道徳的・宗教的伝統、古代ギリシアの民主主義思想、ルネサンスの精神、近代ヨーロッパの哲学や政治思想等の学習、さらに公民では独立宣言、憲法、連邦主義の学習、現代の政治・社会問題の理解、といった諸点が掲げられている³²⁾。

以上のような共通必修の学習内容は、ハイスクール卒業までに、進学する者も就職する者も全員が等しく学ぶべき内容とされているものであって、その意味では、国民的な共通教養の中身を決定しようとするものとも言える。しかも、ここでは諸学問から取られた内容の羅列や、あるいはそれらの間の自由な選択履修といったことを厳しく戒めて、国民の間の共通理解、あるいは思想や価値観の共有という目標に向けて、カリキュラムに盛られる学習内容を特定化しようとしているところに特徴がある。そして、そのような特定化された学習内容は、アメリカという一つの国家の中で、単に有益な職業生活の機会を得るためばかりでなく、何よりも国家の一員として、責任ある市民生活を送るための基礎資格を与えるものだと考えられているのである。それは、アメリカ人であるならば、あるいはアメリカ人として生きていこうとするならば、だれもが必ず学習して身につけておかねばならないとされるものであり、その意味で「リテラシー」の範疇に属するものと考えられている。しかもそれらは、アメリカ国家を支える政治体制や基本的なものの考えかた、あるいは価値観や理想といったものに関するより高次の「リテラシー」として、単なる読み書き能力を越えた、共通の価値や文化に関する高次の読解能力であるという意味で「文化リテラシー」と呼ばれているのである。

「文化リテラシー」と共通価値の問題

このように、国民的一体性に向けた公民的能力の形成という観点から、人文・社会科目を中核に、カリキュラム内容に一定の価値を盛り込もうとする際、国民的共通理解の基盤、あるいは共有されるべき価値の拠り所とされるのは、アメリカの建国の精神、あるいは民主主義の伝統と言われるものである。そこには、多民族国家アメリカの現実の中で、最大公約数的に国民統合の求心力となりうるのは「アメリカの約束」、つまり独立宣言や合衆国憲法に記されたデモクラシーの精神をにおいて他にないという認識がある。例えば、かつてデューイ派の哲学者であったシドニー・フックは、最近次のように述べている。

「多元的、多民族的で統合を欠いたわれわれの社会では、われわれの自由社会の歴史、その殉教史、およびその国民的伝統を長期に学校で教えることなしには、いくら制度上の変更を試みても、それだけでは危機の時代のわが国を維持するのに必要な共同体の絆を発展させることはできないだろう。」³³⁾

今日、ことさらに公民的能力の形成や「文化リテラシー」の教育といったことが強調される背景には、アメリカの国際的な地位が低下する一方で、今日のアメリカ社会が人々を結びつける中心的な価値や理想を見失い、著しく統合力に欠ける社会となってしまうことへの、特に白人中産階級を中心としたいらだちと危機感がある。そこでは、人権感覚や市民意識に乏しい黒人やマイノリティーの存在、中南米やアジアからの新移民の大量流入、さらには若者の間に浸透した自分主義（ミーイズム）の生活態度、そして思想的にはリベラリズムが推進してきた価値相対主義や文化多元論の影響といったものが、アメリカ社会の求心力を損なう阻害要因と見なされているのである。

しかし、今日の教育改革論議の中で出てきている「文化リテラシー」論の大きな特徴は、アメリカ人の共通の絆、精神統合の拠り所というものをデモクラシーに求めるといっても、そのデモクラシーは、せんじ詰めればアメリカの歴史の中で先行移民であるWASP（白人・アングロサクソン・プロテスタント）が築きあげた伝統としてのデモクラシーであり、多様性の新たな統合をめざす課題としてのデモクラシーではないことである。「文化リテラシー」論が求めるのは、そうした伝統としてのデモクラシーを支える文化遺産とその源流である西洋文明に関する特定化された知識の学習であり、それは結局、WASPの政治＝文化体制を正統視して、それをいわば国民的リテラシーの規範とするものである。とりわけ、白人の人口構造が老齢型となる一方で、黒人やスペイン語系アメリカ人などの有色人種の出生率が高く、人口比率も増大していく中で、経済を中心とした国力の回復のためには、彼らにも質の高い基礎能力を身につけさせるとともに、彼らを責任ある労働市民として共通の価値の担い手へと育成し、WASPの政治＝文化体制に同化させることが不可欠の課題になっているのである³⁴⁾。

こうして「文化リテラシー」論は、国民的教養の中身を確定することを通じて、共通価値に裏付けられた国民的一体性の確立、すなわちアメリカのナショナル・アイデンティティーの確立ということを図ろうとするところにその本質がある。だが、ここで価値の中核がアメリカの民主主義的伝統というものに置かれている以上、「文化リテラシー」論が抱く民主主義観がいかなる性質のものであるのかは、当然検討されなければならないであろう。しかもその際、「文化リテラシー」論が、これまでアメリカの民主主義的伝統の主流と目されてきたリベラリズムの精神、すなわち文化や価値の多様性を認め、あるいはハンディーを負った人々の独自の権利の確立を求めてきた精神に対する、反イデオロギーとして登場してきていることは見逃せない。こうした観点をふまえて、以下では「文化リテラシー」論の最も代表的な著作とされているE.D. ハーシュの『文化リテラシー』とアラン・ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』を検討することにしたい。

3. 「文化リテラシー」論の展開

(1) アラン・ブルームとアメリカン・マインドの復興

アラン・ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』は、きわめて挑発的な論述に満ちた書物である。それは、確かに、ネオ・コンサバティヴの「文化攻勢」と性格づけられるにふさわしい書である。³⁵⁾しかし、そこには長年大学で一般教養教育を担当してきた大学の教師の知的誠実さというものを感じさせるところがあり、「エリート主義」「人種差別主義」「反フェミニズム」といった紋切り型の安易なレッテルはりを許さない強靱な思索と鋭い観察力をうかがわせるものがある。そして、彼がいわば自ら悪役を演ずることで描いてみせる徹底した現状批判と問題提起には、たとえ彼のプラトンの知的貴族主義の立場には全く同意できない人でも、やはり高踏的な批判ではなく、知的誠実さをもって応答しなければならないであろう。そういう意味で、この書は挑発的である。

“Great Books” の教育

さて、ブルームは、アメリカの高等教育の現状、特にその中でも一般教養教育（日本の場合と違い、これは4年制の総合科学部でのリベラル・アーツ教育を指す）の現状を批判するとともに、そこに入学してくる学生たちの知的退廃状況を大いに嘆いているが、そうした中から彼が唯一指し示す解決策は、“Great Books”（偉大なる書物）と呼ばれる西洋の古典的大著の講読を大学教育において復活させることである。彼は次のように述べている。

「言うまでもなく、唯一の真面目な解決とは、ほとんど誰からも拒絶されるような解決である。すなわち、古き良き偉大なる書物によるアプローチである。そこでは、一般教養教育は、一般に認められた古典文献を読むこと、とにかく読むことであり、何が問題であるかということと、その問題にアプローチする方法とを、文献自身に語らせることである——つまり、文献をわれわれが作り上げた範疇に押し込んだり、歴史的産物として扱ったりせず、作者が望んだとおりに読むよう努力することである。」³⁶⁾

ブルームによれば、こうした「偉大なる書物」の教育によって、学生たちは人類に共通の「大いなる問題」を自覚するようになり、その問題に取り組むための模範を手に入れ、そして何よりも、一人一人の内面に「真理への愛と善く生きようとする情熱」が目覚めされるという。こうした古典への真摯な取り組みを通じて、彼らは人類の偉大な教師たちへと連なる「共有された経験と思想」の世界に導かれ、本物の知恵に対する愛によって互いに友情を取り結ぶことになる、つまり俗世間を超越した「知の共同体」を形成することになるというわけである。

こうした「偉大なる書物」の教育という考えは、ブルーム個人の独創的な思いつきというわけではない。この考えは、既に1930年代に、彼が現在教えているシカゴ大学の当時の学長であったロバート・ハッチンスによって唱えられたものであり、当時、ジョン・デューイとの間に激しい論争を引き起こしたものであった³⁷⁾。しかし、今なぜブルームはことあらためて「偉大なる書物」の教育をもち出すのであろうか。

一般教養教育の理念

それを知る手掛かりの一つは、ブルームが一般教養教育の理念というものをどう捉えているのかという点にある。彼によれば、大学の一般教養教育は「文明が若者に影響を与える唯一の機会」であって、それは若者に「自らを一新するような経験」を与えるものでなければならない。それはどのような経験かといえ、日常世界で役立つ道具的な知識を獲得したり、あるいは社会的、政治的な闘争や運動に傾倒（コミット）したりすることではなくて、そうした実世界へのいっさいの考慮を離れて、大学のみが提供しうる純粋な観想生活の中で、「善」そのものを自覚し、人間存在の本性（＝自然）を解き明かしてくれる「真理」に出会うという経験である。こうした経験によって、若者は、混沌とした日常世界に埋没した自らの偶然的な人生というものを脱して、「外部の世界をはじめ眺望しうる陽光に満ちた高台」に立つことができるようになるのであり、「本質的存在」にあずかる真に「教育を受けた人間」（educated man）へと形成されるのだ、とブルームは言う。要するに、彼にとって大学の一般教養教育とは、学生たちに人生の根本問題、すなわち人間いかに生きべきかという魂の問いかけに、それを知って何の役に立つのかということから離れた、純粋に知的な展望を与えるものでなければならないのである。そして、そのような一般教養教育の課題に唯一応じることができるのは、彼によれば、「偉大なる書物」の教育なのである。なぜならば、それらは「高貴な人間類型の生きた見本」であり、「われわれがまず手にしうる規範は、過去に存在した最善のものに含まれている」からである。

しかし、ここでブルームが力説している「人生を一変させてしまう」ような「善」そのものの自覚とか「真理」への愛とかいった事柄が概念的にいかなる内容のものなのか、彼はほとんど精微な説明を行っていない。それらは、もっぱらブルーム自身の個人的な体験を、プラトンの『国家』に出てくる洞窟の比喩に重ね合わせて一般化した以上のものではないように思われる。例えば、彼は15歳のある日、シカゴ大学を初めて訪れた時の彼自身の感動として、「それは、必要性や有効性とは異なる、明らかに高貴な目的のために捧げられた建物であって、たんに雨風をしのいだり、ものを作ったり、売買したりするために奉仕するのではなく、何か目的それ自体とでも言えるものに捧げられた建物だった。…若者の想像力をかきたてたり称賛を喚起したりする精神の高貴さを彷彿とさせるもの」がそこにはあったと述べている³⁰。そして、プラトンの洞窟の比喩にならって、市民社会という洞窟を出て「存在者」の光りに浴することは、人間にとって自由でもあり、大いなる喜びでもあると言っているが、所詮ブルームはプラトン同様、洞窟そのものを変更したり、洞窟に残った仲間たちに「存在者」の真の姿を知らせることは不可能だと考えているのである。実際、彼自身は大学の教師として、60年代の大学紛争のさなかに出会った次のようなごく一握りの学生たちの姿に、人間理性の救いと慰めを見ているのである。すなわち、ギリシア古典の学習を通じて「人間のうちにある最善のもの」を発見して、精神の解放を味わうという観想生活を続けながら、荒れたキャンパスの仲間たちを「高貴な精神」の高みから見下ろしていた学生たちである。そして、ブルームにとって大学という場所は、「哲学的懷疑を育むために必要な偉大な事業、偉大な人間や偉大な思

想の宝庫」を俗世間の侵食から守るために存在しているのであり、そこでは「理性を実用にとらわれずそれ自身のために使用する」自己充足的な理論生活が営まれるのである。それは、いわばローマ帝国崩壊後の暗黒のヨーロッパ世界で、ギリシア＝ローマ文明の光をほそぼそと守り続けた中世の修道院のイメージである。このように、ブルームには、学問と実生活、大学と現実社会とを峻別し、対立させて捉えようとする発想が顕著に見られるのである。

アメリカの「民主主義政体」

しかしながら、ブルームが「偉大なる書物」の教育を主張するのは、彼のこうしたプラトニズムの教養理念と復古的な大学像によるというばかりでなく、「偉大なる書物」の教育を通じて、何よりもアメリカの若者たちに彼ら自身の精神的ルーツを確認させるためでもある。ここに、「偉大なる書物」を中心とした彼の高等教育論が、現今の「文化リテラシー」論を代表する有力な議論として注目を集める所以がある。

さて、ブルームによれば、「どんな教育制度にも道德目標がある。」そして、その道德目標を決定づけるのは国家の政体であって、「政体はその根本原則に合致する市民を必要とする。」そして、「民主主義政体」をとるアメリカ国家は、当然、その政体を支える「民主的人間」(democratic man)を求めるとブルームは言うのであるが、では、言うところの「民主主義政体」あるいは「民主的人間」とは一体いかなるものなのか。

ブルームによれば、そもそもアメリカは人々が契約に基づいて創った契約国家であって、その契約の内容を示す原典が独立宣言と合衆国憲法なのである。その内容の趣旨は、人間の自然権を認め、いかなる出自の人間に対しても、人間一般として、自由と平等を保障するというものであって、それは要するに、統合の原則を抽象的な人間理性に基づかせるものである。これに対して、アメリカ以外の地球上の他の諸国家、諸民族は、それぞれに父祖伝来の神々や英雄に精神的故郷をもち、あるいは自らの集合意識の表現となるような固有の文芸の伝統をもっている。そして、それらが人々のうちに共同体への愛着と忠誠を自然に形成する。だが、アメリカは「理性に基づいて建てられた国家である。」それゆえに、アメリカという国家は、人々の理性の力に訴えて、独立宣言の《文字と精神》に深く愛着する新しいタイプの人間を意識的に創り出さなければならなかった。しかるに、今日大学にやってくる学生たちの多くは、「自然権やわが国の政体の歴史的起源には注意を払わず」、建国以来受け継がれてきた「遺産の統一」や「言い伝え」は彼らの日常生活や教科書から姿を消してしまっている。

しかし、ブルームにとって問題は、単に学校で独立宣言や合衆国憲法、あるいはアメリカ史やアメリカをつくってきた英雄たちについて、きちんと教えているかどうかという次元にとどまらない。彼にとってより根本的な問題は、多民族国家アメリカの現実の中で、いかにしてアメリカは一つの共通の歴史と理念をもった「精神の共同体」として成り立ちうるのか、そしてそのために、大学の一般教養教育は何をしなければならないのかという点にあった。

ここでブルームは、理性に基づく社会契約というアメリカの「共有されたヴィジョン」を破壊する元凶として、「文化相対主義」を批判の俎上にのせる。「文化相対主義」は、いかなる文化も他に対して優位性をもちえないと主張することで、雑多なマイノリティー集団がそれぞれの信念とライフスタイルに従って、好むままに生きる自由を認める立場である。だが、ブルームによれば、アメリカはそもそも契約によって創られた理性国家であって、それが約束する自由と寛容は、あらゆることを無差別に認める自由と寛容ではなくて、そのもとに移住してくるすべての人々に対して、そうした理性の契約を遵守することを強制するものである。すなわち、移住者はアメリカという政体のもとに入る限り、彼らが旧世界から持ち込む各々の民族的＝文化的個性を捨て去って、まさに人間一般として、自由と平等の自然権を体現する「普遍的で抽象的な存在」へと自らを造り変えなければならないのである。そして、この原則を受け入れる限りで、すべての人間は、その信念や価値観、宗教の違いにかかわらず、平等に扱われることになるのである。「文化相対主義」は、こうした理性の原理を全く理解せず、各々の民族的＝文化的個性の雑居状態をなすがままに放置することで、普遍的な理性の国家を建設するというアメリカの人類史的使命の達成をだいなしにするものに他ならない。

「新世界の中にさまざまな古い文化を保存しようとするこの試みは、人々の間の真の差異が、善と悪、最も高貴なもの、神——こうしたものに関する根本的信念に含まれた真の差異に基づいているという事実を無視している点で、皮相である。」³⁹⁾

こうしたブルームの「文化相対主義」批判の背後には、「文化」と「理性」を二つの対立する概念として捉え、それらを「特殊」と「普遍」、「個別主義」と「世界主義」との対立関係に還元する彼特有の文化理解がある。ブルームにとって「文化」は、本質的に「自民族中心的」なものであって、それは家族や祖国、あるいは各々の宗教や風土といったものに堅く結び付いた排他性を特徴としているものである。

「人々の慣習、スタイル、嗜好、祭祀、儀礼、神々——これらいっさいのものが、個々人をさまざまなルーツをそなえた集団へと、つまり個々人に一般的な思考や意志を営ませるような共同体へとまとめあげる。国民とともに道徳的統合がもたらされ、自らの内面で統合された個人も生まれる。」⁴⁰⁾

その意味では、ブルームもまた、文化があくまで相対的なものにすぎないことを認めているとも言える。しかし、そのことと、いずれの文化も他に対して優位性をもちえない、諸文化を相互に比較するための絶対的な基準などは存在しないなどと主張することとは全く別なことだ、とブルームは言う。そして、ギリシアに発する西洋の文化には、そうした文化のもつ自民族中心主義の狭隘さをのり越えて、「あらゆる場所、あらゆる時代の人間すべてが潜在的に保持しているある能力」、すなわち「理性」の力というものに訴えようとする知的伝統があり、その点に関する限りで、西洋文化は他のあらゆる非西洋文化に優越しているのだ、と言う。それは、ただ西洋だけが、自分および他の諸民族の生活を判断する基準として、あらゆる文化的個性を脱した人間一般の「本性」(nature)を探究し、「善なる生」を自覚したからである。

「西洋に最も特徴的なものは科学である。特にそれは、本性（自然）を知る要求としての科学であり、人間である限りすべての人が彼らに共通する特有の能力である理性によって理解しうるものを尊重し、逆にしきたりを軽視する、そのようなものとして理解される科学である。…西洋は、自分のやり方や価値を客観的に正当化したいという欲求、人間本性を発見したいという欲求、哲学と科学に対する欲求によって規定されている。これは西洋を縛る文化的命令である。」⁴¹⁾

ブルームによれば、アメリカの民主主義政体は、こうした西洋の知的伝統にたつて、人間の本性に基づいた「善なる生活」を純粹に希求し、それを実現した、「最高で最先端の成果」であって、「その政治的構造を可能にしている条件は、民族を興すために、自然権にともなう理性の原則を用いること、従って、自らの善を善そのものに結び付けることである。」それゆえ、アメリカ人は「理性的原理の人間」であるし、またそうでなければならないのである。

以上見てきたように、ブルームによるアメリカの「民主主義政体」の理解は、きわめて明瞭なものである。それは、アメリカの「民主主義政体」は、個別的な民族文化が人類相互の間につくりだした諸々の差異をのり越えて、それらを普遍的な人間理性のうちに統合するところに、その基本理念をもっている、というものである。そして、それが建国以来追求されてきたアメリカの「共通の善」なのであって、この「共通善」は、地球上の多様な人間共同体によって生み出されたそれぞれの信念や価値の体系を、人間が人間一般として潜在的に有する「理性」の光りによって吟味し、それによって「善なる生」に至ろうとする、ギリシア以来の西洋の最も「高貴な」知的伝統の最先端にたつものだ、とブルームは言う。彼が大学の一般教養教育として「偉大なる書物」の復権を唱える根本的な理由は、まさにこのような「理性的原理」を体現した人間を形成するためなのである。

(未完)

註

- 1) 一説によれば、アメリカでは「文盲」(illiteracy)を、最も単純な文章や道路標識を読めない者と定義すれば、約2,700万人が文盲であり、地方紙や通俗雑誌の記事を読めない者まで含めて定義すれば、約4,500万人が文盲であると言われている。Jeannes S. Chall, Elizabeth Heron, and Ann Hilfety, "Adult Literacy: New and Enduring Problems," *Phi Delta Kappan*, 69 (1987), pp. 190-196.
- 2) Allan Bloom, *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students* (New York: Simon Schuster, 1987), 邦訳:『アメリカン・マインドの終焉』, みすず書房, 1988年。
- 3) William J. Bennet, *To Reclaim A Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*, (Washington D.C.: National Endowment for the Humanities, 1984)
- 4) William J. Bennet, *First Lessons: A Report on Elementary Education in America*, (Washington D.C.: U.S. Department of Education, 1986)
- 5) Diane Ravitch and Chester E. Finn, Jr., *What Our 17 Years Old Know?: A Report on the First National Assessment of History and Literature*, (New York: Harper & Row, 1987)
- 6) Lynne V. Cheney, *American Memory: A Report on the Nation's Public School*, (Washington D.C.: National Endowment for the Humanities, 1987)
- 7) Allan Bloom, op. cit.

- 8) E.D. Hirsch, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, (Boston: Houghton Mifflin, 1987)
- 9) 「アメリカ合衆国：州の教育改革進展状況」, 『文部時報』昭和59年2月号, p.68. 参照。
- 10) See, Ernest L. Boyer, *High School: A Secondary Education in America*, (New York: Harper & Row, 1983), 邦訳: 『アメリカの教育改革』, リクルート出版部, 第2章, 1984年。
See also, National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, (Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983), p.9.
- 11) Back to Basics については, B. Brodinsky, "Back-to-Basics: The Movement and Its Meaning," *Phi Delta Kappan*, March 1977, 参照。
Minimum Competency Testing については, "Political and Legal Issues in Minimum Competency Testing," *The Educational Forum*, Winter 1984, 参照。
- 12) *A Nation at Risk*. op. cit.
- 13) Task Force on Education for Economic Growth, Education Commission of the States, *Action for Excellence: Comprehensive Plan to Improve Our Nation's School*, (Denver: Education Commission of the States, 1983)
- 14) Ernest L. Boyer, op. cit. 邦訳 『アメリカの教育改革』
- 15) *A Nation at Risk*, p. 5
- 16) Boyer, op. cit., p. 26.
- 17) MIT 産業生産性調査委員会 『Made in America』, 草思社, 1990年, 第6章, 第10章, 参照。
- 18) Committee for Economic Development, *Investing in Our Children: Business and the Public Schools*, 1985.
- 19) *A Nation at Risk*, pp. 24-27.
- 20) Boyer, op. cit., 邦訳, 第7章。
- 21) Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto* (New York: Macmillan, 1982), 邦訳: 『教育改革宣言』, 教育開発研究所, 1984年。
- 22) Tony W. Johnson, "Philosophy for Children: An Antidote to Declining Literacy," *Educational Forum*, Winter 1984, p. 235.
- 23) *A Nation At Risk*, p. 9.
- 24) Tony W. Johnson, op. cit., p. 237.
- 25) 例えば, 次のような主張がある。「literacyは, もし文化的知識, 個人的傾向, 政治的動機, あるいは経済的機会といったことを伴うのでなければ, 書き手を literacy から being literate (教養ある状態) へと, すなわち言葉が何を語っているのかを知ることからそれらが何を意味しているのかを知ることへと飛躍させることはできないだろう。読者が意味をつかむのは, 書かれた記号を現実世界についての知識と結びつけ, テキストに書かれてはいないが『語られている』新しい観念や行動を引き出すように, テキストが意味していることを考察することによってである。」Heath, "Literacy and Learning in the Making of Citizens", cited from, *Harvard Educational Review*, May 1988, p. 215.
- 26) *A Nation at Risk*, p. 7.
- 27) Adler, op. cit., 邦訳, pp. 14-15, 28.
- 28) 今村令子『教育は「国家」を救えるか』東信堂, 1987年, pp. 304-305, 参照。また, 同様のことは, 全米科学基金の『アメリカの記憶』でも, 次のように述べられている。「国際競争力はドルについてばかりでなく, アイデアについてのものでもある。わが国の生徒たちは, そのようなアイデアは何かを知り, わが国の民主的諸制度を理解し, その源泉である西洋思想を知り, いかにして, またなぜ, その他の諸文化がわれわれ自身のそれとは異なる展開を遂げたのかに精通すべきである。」Lynne V. Chenny, *American Memory*, p. 10.
- 29) Education Commission of the States, *Higher Education and the American Resurgence*, 1985.
- 30) Lynne V. Chenny, *American Memory*, pp. 7-10.

- 31) *A Nation at Risk*. pp. 24-26.
- 32) Boyer, op. cit., 邦訳 第7章及び pp. 332-334.
- 33) Sidney Hook, "Education in Defence of a Free Society," *Commentary* 78, July 1984, p. 22.
- 34) MIT産業生産性調査委員会, 前掲書, p. 206; Boyer, op. cit. 邦訳 pp. 25-26, 参照。
- 35) Stanley Aponovitz and Henry A Giroux, "Schooling, Culture, and Literacy in the Age of Broken Dreams: A Review of Bloom and Hirsch," *Harvard Educational Review*, May 1988, p. 174.
- 36) Bloom, op. cit., p. 344. 邦訳, 『アメリカン・マインドの終焉』, p. 381.
- 37) デューイは, "Great Books" の教育を提唱する Robert M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, (1936) に対して, 次のような激しい批判をくわえた。「私は, 著者がファシズムに共感をもっていると言うつもりはない。しかし, われわれが進むべき正しい道と彼が考えているものは, 自由への不信, 従って今世界を圧倒しつつある固定した権威へ訴えようとする事と同類のものである。固定された永遠の第一真理について語るあらゆる言明には, この混乱した世界において, まさに何が真理であり, それはいかにして教えられるのかを決定する何らかの人間の権威を必要とすることが暗示されている。この問題は [ハッチンスにおいては] 都合よく無視されている。……私が知りうる限りで言えば, ハッチンス学長は, だれが真理の位階秩序を決定するのかという問題から完全に逃げている。」(John Dewey, "President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education," *Social Frontier* 3, January 1937, pp. 103-104. これに対するハッチンスの反論, Hutchins, "Grammar, Rhetoric, and Mr. John Dewey," *Social Frontier* 3, February 1937, pp. 137-139. デューイの再批判, Dewey, "The Higher Learning in America," *Social Frontier* 3, March 1937, pp. 167-169.
- 38) Bloom, op. cit., p. 243. 邦訳, p., 271.
- 39) Ibid., p. 192. 邦訳, p. 207.
- 40) Ibid., p. 187. 邦訳, pp. 201-202.
- 41) Ibid., p. 38-39. 邦訳, p. 31.