

修 士 論 文

「批判的リテラシー」の形成における教師の指導性に関する研究

岩手大学大学院教育学研究科修士課程

学校教育実践専攻学校実践コース

川井隆太

2015年3月

目次

序章	研究の背景と目的	1
第1章	日本における「リテラシー」の背景	
第1節	「リテラシー」が求められる社会的背景	10
第2節	「リテラシー」の理論的背景	20
第3節	「批判的リテラシー」の意義	31
第2章	日本における「批判的リテラシー」教育	
第1節	「批判的リテラシー」とは	41
第2節	目標・内容・方法論	52
第3節	「批判的リテラシー」の教育の実践可能性	63
第3章	日本における「批判的リテラシー」の教育実践検討	
第1節	実践事例検討の意義・目的	74
第2節	日本における授業実践事例の紹介	82
第3節	「批判的リテラシー」の授業実践検討	97
第4章	日本における「批判的リテラシー」の教育の可能性	
第1節	「批判的リテラシー」の教育における「教師の指導性」	111
第2節	「批判的リテラシー」論における「矛盾」の検討	

第3節 「総合的な学習の時間」における可能性・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 129

終章 研究の成果と課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
142

引用・参考文献・・ 148

謝辞

序章

研究の背景と目的

21世紀に入り約15年が経過した現代社会は、「高度情報社会」や「多文化共生社会」などと表現されている。また、高度情報化・グローバル化による社会の変化は、既存の知識・技能や価値観、様々な資本などをますます複雑化・多様化・流動化させ、日本を含む世界各国において、問題・課題を助長・生成しているという¹⁾。

このような社会状況において、近年、個々人の自己実現や経済・社会の生成・発展のために必要な資質・能力を明確にしていく教育動向が見られる。

例えば、経済協力開発機構(OECD)のDeSeCo(Definition and Selection of Competencies:Theoretical and Conceptual Foundations)プロジェクトにおける「キー・コンピテンシー」概念や世界で有名なテクノロジー企業がスポンサーとして始めた「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト(Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project[ATC21S])」が提唱している「21世紀型スキル」、そして現在、文部科学省において、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」が行われ、「21世紀型能力」が検討されている。

上記の三つにおいては、高度情報化・グローバル化した「知識基盤社会²⁾」を背景として、今後の社会を生きていくために必要な資質・能力を示している。その中では、それぞれ「反省性」や「創造性とイノベーション」、「批判的思考(力)」などと表現される「既存の対象を相対化し、新しく創造していく」ことを求めている点で共通していると言える。この「既存の対象を相対化し、新しく創造していく」ような批判性・創造性を含む資質・能力概念は、経済開発協力機構やテクノロジー企業、教育関係者など、政治・経済・文化・教育など各方面から求められているのである。

また、子どもたちの現状からも、「既存の対象を相対化し、新しく創造していく」ような批判性・創造性を含む資質・能力を身に付ける必要性が考えられる。

日本においては、高度情報化・グローバル化による影響や東日本大震災の影響により、社会の変化とともに、子どもたちを取り巻く環境も変化してきているという。2013年に示された「第2期教育振興基本計画」において、「少子化・高齢化による社会活力の低下」・「厳しさを増す経済環境と知識基盤社会への移行」・「雇用環境の変容」・「社会のつながりの希薄化」・「格差の再生産・固定化」など、日本が直面する問題・課題が示されている。

特に、日本の子どもたちを取り巻く環境の問題として、貧困は先進国である日本においても問題視されているという。それぞれの国における人々がどのような生活を送っているかを見ていくための公的な指標の一つとして、相対的貧困率がある。この指標において、

日本における子どもの相対的貧困率は、1985年が10.9%、1988年には12.9%、そして2012年には16.3%となっている。特に、2009年に示された子どもの貧困率は、経済先進国のなかで比較しても20ヶ国中4番目に高い数値である³⁾⁴⁾。

また政府は、2014年8月29日に、「子どもの貧困対策の推進に関する法律」第8条に基づいて、「子どもの貧困対策に関する大綱～全ての子供たちが夢と希望を持って成長していける社会の実現を目指して～」を閣議決定している。その中の施策の一つ「教育の支援」においては、「学校教育による学力保障」という項目が立てられ、学校における指導・支援によって「学力」を保障し、貧困の連鎖を断ち切ることが目指されている。このことから、日本において、子どもの貧困が問題視されていることがわかる。

貧困問題について精力的に研究している阿部彩(2014)は、「相対的貧困率や就学援助費の受給率は、『他の子どもたちに比べて』相対として経済的に恵まれていない子どもの数を表しているだけであり、社会問題とはいえないという声もある」と多様な見方・考え方があることを認めつつも、家庭の経済状況と子どもの学力や健康状態、虐待などの「恐ろしい貧困の影響」について述べている。その中には、「貧困」が「子どもから自己肯定感や将来の希望を奪うこと」もあることを示している⁵⁾。

また、「将来の希望」については、内閣府の調査にも示されている。内閣府の調査における「将来への希望」という質問において、「希望がある」と回答した割合は、アメリカやスウェーデンが50%以上、韓国やイギリスが40%近くを占めている中、日本の子どもたちは最も低く、12.2%である。さらに、「どちらかといえば希望がない」・「希望がない」と回答した割合は38.4%であり、諸外国が一桁の割合である「希望がない」の回答においては、日本は12.3%である。これらのことから、子どもたちが、将来を見通せず、希望も持てない状況が見られると考える⁶⁾。

このような状況において、子どもたちが自らの置かれた状況を見つめ直し、自らの将来に希望を見だし行動していくために必要な力を、学校教育において身に付けていくことが重要であると考えられる。また、そのような力として、子どもたちが既存の対象について、多様な声を聴きあいながら、自己の生き方と関係づけて相対化して捉え直し、新たに価値や知識・技能などを創造していく「批判的リテラシー」を身に付けていくことが求められるのではないだろうか。

以上のような研究背景のもと、本研究においては、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論を理論的基盤とする「批判的リテラシー」論を追究した。

日本における「批判的リテラシー」研究は、アメリカの「批判的リテラシー」論者の理論研究に焦点が当てられ、「批判的リテラシー」論の思想や特徴などの検討はされているが、日本における授業実践や実践構想の検討など実践的な視点からの検討については十分議論が深められているとは言えない状況にある。以下では、「批判的リテラシー」や批判的思考、批判的読みなどの数多くの先行研究の中から、本論文に直接かかわるいくつかの先行研究を取り上げる。

日本における「批判的リテラシー」の実践的な視点からの研究としては、例えば、黒谷和志(2002)は、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論をHenry, A Giroux(ヘンリー・ジル)の理論に依拠しながら再評価し、「批判的リテラシー」の教育の実践構想を試みている⁷⁾。黒谷(2002)は、「批判的リテラシーを形成する課題提起教育の成立条件」として、「生徒の声と経験から出発する」ことを示している。

また、竹川慎哉(2003)は、「リベラルな立場の批判的思考論」・「文化的リテラシーにおける批判的思考」・「批判的リテラシー論」の三つの立場における実践構想から、「批判的」の意味について検討を行っている⁸⁾。竹川(2003)によれば、「批判的リテラシー」における「批判」は、2つのことを課題とするという。一つは、「自己と社会構造との関係についての認識を意識化すること」であり、「自己や他者にかかわる私的とされる問題を所与と見なすのではなく、またそのような問題を規定している制度や社会的関係を所与と見なすのでもなく、両者の相互規定性を構造的かつ動的に理解しようとする」と述べている。もう一つは、「知識や文化の獲得過程において、そこにある差異化の構造に目を向けさせること」と述べている。そして、竹川(2003)は、「これらのリテラシー形成における課題は、対話という教育方法によって達成される必要がある」と述べ、「批判的リテラシー」の教育において、「対話」による学習が行われることの重要性を示している。

さらに、谷川とみ子(2004)は、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論を受容・継承したというIra Shor(アイラ・ショア)が提起した「解放の教育」としての「批判的リテラシー」論について考察を行っている⁹⁾。また、谷川(2004)は、「アメリカ合衆国の学校教育においてショアの『批判的リテラシー』論を具現化する実践」について検討を加え、展望と課題について考察している。その課題の一つとして、「授業実践における教師の役割をより明確化」する必要性が示されている。谷川(2004)によれば、「フレイレやショアは、放任主義でも権威主義でもない『第三の立場』に立つことを教師に求めているものの、そのための具体的な要件が十分に提示されていない」という。

以上の先行研究においては、アメリカにおける「批判的リテラシー」の教育の実践構想や「批判的」の意味などの理論的な側面が示されているものの、日本における授業実践の検討には至っていない。

また、谷川(2004)が示した「批判的リテラシー」の教育における「教師の役割」に関する研究としては、竹川(2004)が、Freire(フレイレ)を継承したというGiroux(ジルー)の「批判的リテラシー」論における「教師の指導性」について考察を行っている¹⁰⁾。

竹川(2004)によれば、「批判的リテラシー」の教育における「教師の指導性」は、「差異の政治の文脈で組織するという方法」を生じさせる「解放的権威を構築するプロセス」であると示している。竹川(2004)によれば、この「解放的権威」というのは、「常に学習者の同意によって共同構成される性質のものであり、対話の規範性を壊しながら、異質な差異を持つ他者との対話へと教師と学習者を導く方法を基礎づける」ものであると述べている。そして竹川(2004)は、日本の高等学校の授業実践を検討し、その「教師の指導性」の実現可能性を示している。

しかし、日本の小学校や中学校における実践的な側面からの検討は不十分であると考えられる。また、竹川(2004)が示した「教師の指導性」は、具体的にどのような教師のあり方が求められるのか示されていない。

さらに、藤瀬泰司(2013)は、「批判的リテラシー」論に基づいて社会科の授業づくりについて、アメリカのBill Bigelow(ビル・ビゲロー)の実践を手がかりとして考察を行っている¹¹⁾。この先行研究においては、主に「批判的リテラシー」論における方法論の視点から、教師の授業づくりについて検討されている。しかし、「批判的リテラシー」論は、方法論のみ焦点化される教育ではなく、目標・内容・方法論が統一的に構想されるものとする。

以上を踏まえると、「批判的リテラシー」を形成する教育について、具体的にどのような目標・内容・方法が統一的に構想されるかを検討し、その教育における教師の指導性を追究していく必要があると考える。

本研究においては、既存の対象について、複数の視点から相対化し捉え直し、新たに知識・技能や考え方などの価値を創造していく「批判的リテラシー」を形成する教育とその教育における教師の指導性について考察を行っていく。また、その際、小学校・中学校を中心に、子どもの発達段階を考慮し、学校教育全体を視野に入れて考察を行っていく。

註

-
- 1) 柏木恭典・上野正道・藤井佳世・村山拓(2012).『学校という対話空間 その過去・現在・未来』, 北大路書房, pp.180-201
 - 2) 中央教育審議会(2008).「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」には、「知識基盤社会」の特質として、
 - ① 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む。
 - ② 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる。
 - ③ 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる。
 - ④ 性別や年齢を問わず参画することが促進される。の4つが挙げられている。
 - 3) 厚生労働省(2013).「平成25年 国民生活基礎調査 結果の概要」, p.18
 - 4) 阿部彩(2014).「相対的貧困率の動向：2006、2009、2012年」 貧困統計ホームページ」
 - 5) 阿部彩(2014).『子どもの貧困Ⅱ－解決策を考える』, 岩波書店, pp.1-19
 - 6) 内閣府(2014).「平成25年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」, p.28
 - 7) 黒谷和志(2002).「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－」,『広島大学大学院教育学部研究科紀要』第三部第50号, pp.249-256
 - 8) 竹川慎哉(2003).「リテラシー形成理論における『批判』概念と実践構想の比較検討」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第29巻, pp.13-24
 - 9) 谷川とみ子(2004).「現代アメリカ合衆国におけるP.フレイレの『リテラシー』論の受容と継承：I.ショアの『批判的リテラシー』論とその授業実践に焦点をあてて」,『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50巻, pp.147-157

-
- 10) 竹川慎哉(2004). 「批判的リテラシー形成における教師の指導性」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第 51 巻第 2 号, pp.89-99
- 11) 藤瀬泰司(2013). 「批判的リテラシー論に基づく社会科授業作りの方法：ビル・ビゲローの授業実践を手がかりにして」, 『熊本大学教育学部紀要』第 62 巻, pp.57-62

第1章

日本における「リテラシー」の背景

日本の学校教育は、現在どのような方向へと進んでいるのだろうか。2013年1月24日に開催された教育再生実行会議の初会合において、安倍総理大臣は、「教育再生は経済再生と並ぶ日本国の最重要課題」と述べ、「教育再生の最終的な大目標」として、「世界トップレベルの学力」と「規範意識」を身に付ける機会を保障することと示した。

日本において「学力」というと、文部科学省が示した「確かな学力」がある。しかし、「世界トップレベル」となると、国際的な調査を行っている経済協力開発機構(OECD)の「生徒の学習到達度調査(PISA)」における「リテラシー」が、「学力」の一つとして想定されていると考えられる。2013年に国が策定した「第2期教育振興基本計画」における成果目標で、「国際的な学力調査の平均得点を調査国中トップレベルにする」と示されていることから考えられる。

本章では、まず、「リテラシー」が国際的な文脈を意識した「学力」として捉えられ、求められるようになってきた社会的背景を学習指導要領や中央教育審議会答申、経済・労働界からの提言をもとに明らかにしていく。次に、「リテラシー」概念が多様なアプローチから捉えられ、多義的であることを明らかにし、「批判的リテラシー」が「リテラシー」概念に何を求めたのかを考察する。最後に、「批判的リテラシー」の意義について、日本の研究者の主張から考察を行っていく。

第1節 「リテラシー」が求められる社会的背景

本節では、読み書き能力、識字力としての意味合いの「リテラシー」が、日本において「世界トップレベルの学力」と認識されるようになった背景を明らかにしていく。その際、学習指導要領や中央教育審議会答申、経済・労働界からの提言をもとに明らかにしていく。次に、現在の社会・経済状況や子ども・青少年の状況を照らし合わせ、現在必要とされている「力」の一つとしての「リテラシー」概念を明らかにする。

「リテラシー」は、「読み書き算(3R's)」を意味し、読み書き能力や識字能力など日常生活を送る上で最低限の狭い能力概念として捉えられていた。しかし近年、「リテラシー」概念の捉え方が拡大している。

ある分野・領域において必要とされる共通の知識や技能という「共通教養」の意味だけではなく、「活用力」や「応用力」、「現実の問題を読み解く力」としての思考力や判断力、問題解決力といった日常生活や社会生活に必要な「機能的」な側面を含んだ学力概念として捉えられるようになった¹⁾。

知識・技能などを身に付けるだけではなく、その知識・技能などを活用する能力としての「リテラシー」が求められるようになってきたのはなぜだろうか。以下では、2013年に「第2期教育振興基本計画」を策定した国が、どのように現代社会を捉え、どのような力・能力を求めているのかを確認していく²⁾。

「第2期教育振興基本計画」においては、「グローバル化や少子化・高齢化など急激な変化の時代にあって、人材育成の基盤である義務教育は、格差の再生産・固定化を招くことのないよう、これまでのどの時代よりも強靱な学びのセーフティネットとしての機能を果たし、その上で世界トップレベルの学力、規範意識、歴史や文化を尊重する態度を育むことが求められている。」と示され、現代の変化の激しい社会における「グローバル化」や「格差の再生産・固定化」などを背景として、「世界トップレベルの学力」を身に付ける必要があることを示している。

また、現代社会を、「グローバル化や情報通信技術の視点に伴い、人・モノ・金・情報や様々な文化・価値観が国境を越えて流動化するなど、変化の激しく先行きが不透明な社会」と捉え、「我が国の直面する危機」や「東日本大震災の影響」について述べ、「新たな社会モデル」として、「一人一人の自立した個人が多様な個性・能力を生かし、他者と協働しながら新たな価値を創造していくことができる柔軟な社会」を目指すことを掲げている。

さらに、我が国が目指している「新たな社会モデル」においては、「諸問題の解決に向けた『他者』との協働や新たな社会的価値を示すイノベーションの視点」が特に求められ、「知が社会・経済を駆動する知識基盤社会」における「自己実現と社会貢献」を実現することが必要とし、教育の今後の方向性として4つ挙げている。

その中の一つ「社会を生き抜く力」においては、「個人や社会の多様性を尊重しつつ、幅広い知識・教養と柔軟な思考力に基づいて新しい価値を創造したり、他者と協働したりする能力等」や「生涯にわたり、自身に必要な知識や能力を認識し、身に付け、他者との

関わり合いや実生活の中で応用し、実践できるような主体的・能動的な力」が求められるとし、以上のような能力・力を身に付けることは、「知識基盤社会への移行を踏まえて課題」とされているものなのである。

ここまで見てきたように、教育の方向性を示した国は、あらゆるものがグローバルに流動化する「知識基盤社会」において、「柔軟な思考力」や「実生活の中で応用し、実践できる主体的・能動的な力」が必要であり、さらに、そのような能力・力によって「新たな価値」を「創造」・「イノベーション」することが重要であると示されていることから、現代社会において求められているのが、「活用」する能力・力であると考えられる。

ここまで確認してきた第 2 期教育振興基本計画における「社会を生き抜く力」は、「生きる力」と「軌を一にする」ものであると示されている。この「生きる力」は、1996年に中央教育審議会(以下、中教審)答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で提唱されたものであり、「確かな学力」・「豊かな人間性」・「健康・体力」の三つを掲げ、文部科学省(以下、文科省)が教育の理念として学習指導要領にも示しているものである³⁾。その中教審や文科省は、どのように捉えているのだろうか。

以下では、2008年の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」を見ていく⁴⁾。その答申においては、「『知識基盤社会』の時代などと言われる社会の構造的な変化の中で、『生きる力』をはぐくむという理念はますます重要になっている」と示し、「知識基盤社会」(knowledge-based society)と「生きる力」について述べている。

「知識基盤社会」については、「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会であると述べ、その特質として、

- ① 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む
- ② 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる
- ③ 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる
- ④ 性別や年齢を問わず参画することが促進される

の4つを挙げている。また、「知識基盤社会化」や「グローバル化」が、「アイデアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させる」とし、「競争」と「共存・協力」の二つの観点から

「生きる力」について述べている。

「競争」の観点からは、社会経済の各分野で「自由化」や「弾力化」の制度改革が進む社会において、「自己責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たす」ために、「基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要」であり、「生涯にわたって学ぶこと」が求められているという。

また、「共存・協力」の観点からは、グローバルにヒト・モノ・コトが流動化し、「相互に密接・複雑」に関連する中で、世界各国と協力して「持続可能な発展」を実現するためには、「自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な『開かれた個』であること」、そして、「自らの国や地域の伝統や文化について理解を深め、尊重する態度をはぐくむこと」も求められているという。

さらに、「知識基盤社会化やグローバル化の時代」においては、「身近な地域社会の課題の解決にその一員として主体的に参画し、地域社会の発展に貢献しようとする意識や態度をはぐくむ」ことも必要であると述べ、「次代を担う子どもたちに必要な力」は、「生きる力」であると示している。

ここで示されている「基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等」というのは、「生きる力」の一つ「確かな学力」において示されているものである。2008年の中教審答申において、「習得」・「活用」・「探究」という学力形成のプロセスが提起され、同年に改訂された学習指導要領に具体的に示されたのである。

これは、2006年の教育基本法改正とともに改正された学校教育法第30条において、

「前項の場合において、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」

と示されたことによるものである。

さらに、「活用」に関しては、2007年に再開された「全国学力・学習状況調査」における「B問題」においても表れている。このことから、学習指導要領においても、「習得」・「探究」とともに「活用」を社会で生きていくために必要な力として捉えられていることがわかる。

また、2008年中教審答申においては、

「このような動きを受け、各国においては、学校の教育課程の国際的な通用性がこれまで以上に強く意識されるようになってきているが、「生きる力」は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キーコンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい。 また、内閣府人間力戦略研究会の「人間力戦略研究会報告書」（平成15年4月）をもとにした「人間力」という考え方なども同様である。」

と示されており、「生きる力」は、OECDのDeSeCoプロジェクトが「知識基盤社会」に必要な能力として定義した「キー・コンピテンシー」と内閣府の「人間力⁵⁾」とほぼ同じ考え方であるとした。このように示したのは、2000年から始まった経済協力開発機構(OECD)による国際的な調査、「生徒の学習到達度調査(PISA調査)」の影響により、「学校の教育課程の国際的な通用性がこれまで以上に強く意識」されるようになったことが考えられる。

特にPISA調査のなかでも、2003年の調査の結果が、日本における「活用」する能力、「リテラシー」が注目されるようになった要因の一つであると考えられる⁶⁾。2003年の調査結果では読解力の順位が8位から14位に下がり、PISAが提起しているような「現実世界の様々な状況において、知識・技能を活用する能力」の向上を目指す取り組みが展開されるようになったのである。

一方で、中教審や文科省などの教育界から「生きる力」が求められている背景には、「国際化」や「情報化」が進む社会において、「自分で目標・課題を設定し、主体的に行動できる」人材を必要とする経済界からの要請があったのである。「自己実現」や「社会の形成者」を教育目的とする教育界からだけではなく、日本を支える労働者・人材の育成という観点で政治・経済・労働界からも「生きる力」、特に知識・技能などを「活用」する思考力・判断力・表現力等が求められていたのである。以下では、政治・経済・労働界からの学校教育への要請を見ていく。

中曽根内閣が立ち上げた臨時教育審議会の1987年答申において、個人の尊厳、自由・規律、自己責任を特徴とする「個性重視」、学校教育の基盤の上に各人の責任において自由に選択し、生涯を通じて行われるべき「生涯学習体系への移行」、そして「国際化・情報化など変化への対応」という三つを原則として提言されたのである。

そして、教育の個性化・多様化の流れを汲み、1989年に改訂された学習指導要領においては、「知識・理解」の重視から、「関心・意欲、態度」を重視する「新学力観」が提起さ

れた。

また、「生涯学習」を意識して、「生涯にわたる人間形成の基礎を培うために必要な基礎的・基本的な内容の習得の徹底」を通して、「自己教育力」の形成を目標として掲げ、「創造力・思考力・判断力・表現力の育成」、「我が国の伝統・文化の理解と日本人としての自覚の涵養」、「体力の増進と健康教育の充実」などを重視するとしたのである。

具体的には、小学校段階では、「読・書・算の基礎の修得」と「社会性や情操などの涵養」を重視し、低学年の理科と社会科を廃止し、「生活科」の導入を行った。また、中学校では、外国語教育でコミュニケーションを重視し、国際理解教育を推進したり、情報教育に力を入れたり「国際化・情報化への対応」が表れる改訂内容となっている。

さらに、1996年の日本経済団体連合会（経団連）における「創造的な人材の育成に向けて～求められる教育改革と企業の行動～」⁷⁾において、「決められた目標を効率的に行うことができる人材を重視してきた結果、社会全般において、知識は十分だが、解決すべき課題の設定に不得手な人々が増大しているとし、ゆとりある教育環境が必要である」と提言し、「思考力と体験を重視した学校教育」を推進し、「自分で目標・課題を設定し、主体的に行動することのできる人間」を育成するために、「基礎・基本の教育を徹底するとともに、自ら考え、かつ、それを発表できる力」を養う必要があると提言した。

それを受けた中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」において、「ゆとりの中で『生きる力』をはぐくむ」との方向性が示されたのである。この「生きる力」は、「これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要」であり、「我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるもの」であるとされた。

そして、1998年の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」⁸⁾では、「豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成」、「多くの知識を一方向的に教え込む教育を転換し、子どもたちの自ら学び自ら考える力の育成」を重視することから、「知識・技能を習得させることは前提として、思考力・判断力・表現力・問題解決力などを付けるために『総合的な学習の時間』を創設すること」が提言された。

これらの答申を受けた1998年改訂の学習指導要領において、「自ら学び考える力」を重視する「生きる力」を育むことを教育理念として掲げ、その「生きる力」を育む中心的なものとして、横断的・総合的な問題解決型の「総合的な学習の時間」が創設されたのであ

る。この改訂により、現在の学校教育における教育理念として「生きる力」が初めて示され、知識詰め込み教育から問題解決型学習へと転換されたのである。

以上のように、1989年改訂学習指導要領や1998年改訂学習指導要領においては、政界や経済界からの、「生きる力」、その中でも「活用」する思考力・判断力・表現力等を持った「独自性」や「創造性」を発揮できる人材要請があったのである。この経済・労働・政治方面からの要請は、現在に至るまで多くの提言がなされている。

例えば、経団連からは、2000年の「グローバル化時代の人材育成について」や2004年の「21世紀を生き抜く次世代育成のための提言 - 『多様性』『競争』『評価』を基本にさらなる改革の推進を -」、2006年の「義務教育改革についての提言」など義務教育への要請が見られる。最近では、グローバル人材の育成の必要性から大学などの高等教育段階への提言が多く見られる。

また、経済産業省からは、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」、「基礎学力と専門知識を活かす力」としての「社会人基礎力」が提案されている。さらに、「生きる力」や「キー・コンピテンシー」と同じ考え方とされている「人間力」は、2003年の内閣府『人間力戦略研究会報告書』において、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」として提案され、「基礎学力」の上に「応用力として構築される『論理的思考力』、『創造力』など」の知的要素が必要であると示されている。

ここまで見てきたように、経済・労働・政治の各方面から様々な力の要請があり、その中でも、特に「活用」や「応用」する能力・力が求められていることがわかる。また、経済・労働・政治からの要請は、初等中等教育段階においても、「知識基盤社会化」や「グローバル化」が進む社会を背景として、「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」やOECDのDeSeCoプロジェクトによる「キー・コンピテンシー」の中の「リテラシー」、すなわち「現実世界の様々な状況において、知識・技能を活用する能力」などを身に付けることが、21世紀社会において子どもたちが生き抜くため、グローバル化した知識基盤社会においてイノベーション・創造するために必要な課題として掲げられているのである。

本節では、日本において、「活用」する能力・力、すなわち「リテラシー」が、教育界からだけでなく、経済・労働・政治などの各方面からも今後の社会を生きていくために求

められていることを明らかにしてきた。

次節では、日本における「リテラシー」研究において、「リテラシー」の問い直しが行われていることを明らかにし、アメリカにおいて各方面からアプローチがあった「リテラシー」論争をもとに、「リテラシー」の問い直しを行っていくこととする。

-
- 1) 佐藤学(2003).「リテラシーの概念とその再定義」、『教育学研究』第70巻第3号, pp.291-301
- 2) 『第2期教育振興基本計画』(2013年6月閣議決定)
- 3) 1996年に初等中等教育段階において身に付けるべきものとして中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で提言されたものである。「生きる力」とは、「基礎基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力など」の三つで構成されている。
- 4) 中央教育審議会(2008).「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
- 5) 内閣府人間力戦略研究会(2003).「人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム」
- その報告書のなかで、「人間力」は、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」と定義されている。
- 具体的には、
- ① 「基礎学力(主に学校教育を通じて修得される基礎的な知的能力)」、「専門的な知識・ノウハウ」を持ち、自らそれを継続的に高めていく力。また、それらの上に応用力として構築される「論理的思考力」、「創造力」などの知的能力的要素
 - ② 「コミュニケーションスキル」、「リーダーシップ」、「公共心」、「規範意識」や「他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力」などの社会・対人関係力的要素
 - ③ これらの要素を十分に発揮するための「意欲」、「忍耐力」や「自分らしい生き方

や成功を追求する力」などの自己制御的要素などがあげられ、これらを総合的にバランス良く高めることが、「人間力」を高めることになるという。

- 6) 国立教育政策研究所(2004).『生きるための知識と技能〈2〉—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書』, ぎょうせい
- 7) 日本経済団体連合会(1996).「創造的な人材の育成に向けて～求められる教育改革と企業の行動～」
- 8) 教育課程審議会答申(1998).「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」

第2節 「リテラシー」の理論的背景

前節では、日本において、「活用」する能力・力という意味での「リテラシー」が、教育・経済・労働・政治などの各方面から求められていることを、答申や提言などから明らかにしてきた。様々な分野・領域から要請されている「リテラシー」であるが、その内実についても、多様なアプローチがあり、多義的な概念なのである。

本節では、「リテラシー」概念の内実について、多様な「リテラシー」論を相対的に捉え、「批判的リテラシー」が「リテラシー」概念に何を求めたのかを明らかにする。

(1) 「リテラシー」概念の問い直しの必要性

「リテラシー」概念は、2003年に『教育学研究』の中で「公教育とリテラシー」という特集が生まれ、多くの研究者がその概念の問い直しを試みている。

その中の一人である佐藤学(2003)は、「リテラシーの概念とその再定義」という論文で、「リテラシー」概念の問い直しを試みている¹⁾。その論考では、「リテラシー」に対する三つのアプローチをもとに考察を行い、「機能的リテラシー」と「文化的リテラシー」について、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の「解放のリテラシー」の発展形態として位置づく「批判的リテラシー」の観点から考察を行っている。そして、「ポスト産業主義の社会のリテラシーは、高度化し複合化し流動化する知識社会における基礎教養の教育であり、批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力の教育として再定義されるだろう」と述べ、PISAの「リテラシー」が「先駆的な挑戦」を探っているとして肯定的な評価をしている。

しかし近年、松下佳代(2014)は、佐藤学(2003)が肯定的に評価したPISAの「リテラシー」を相対的に捉え直し、教育学的にコントロールすることを目的として考察を試みている²⁾。松下(2014)は、「PISAは日本の教育改革に対しても、エビデンス・ベースの改善サイクルの構築を推進するように働いた」と述べ、「より高いスキルをもった知識労働者確保が企業を引きつけ経済成長に寄与するというマグネット経済のロジック」を明らかにした。

そして、PISAの「リテラシー」を、1950年代以降の「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」、「批判的リテラシー」という概念史のなかで「相対化」し、「仕事のためのリテラシーと経済効果への貢献度の強調という点において、1960年代以降の人的資源開発政策の中で変質していった機能的リテラシーの歩み」と類似していると述べている。そのPISAの「リテラシー」は、「内容的知識やポリティクスの視点を捨象し、グローバルに共通すると仮想された機能的リテラシー」という性格であると示している。

その他にも、「リテラシー」概念について考察を行い、その概念の整理や分析、批判的考察を行っている研究者が何人かいる³⁾。以上の日本における「リテラシー」研究の動向から、「リテラシー」概念を相対的に捉え、問い直しを行う必要があると考える。

以下では、「リテラシー」概念の多様な理論的背景を、ユネスコの識字教育とアメリカのリテラシー論争を参考にしながら、「リテラシー」の問い直しを試みる。そして、多様な「リテラシー」論の中で、「批判的リテラシー」論が「リテラシー」概念に何を求めているのかを明らかにしていく。

(2) 「機能的リテラシー」論

小柳正司(1998)は、『機能的リテラシー』の成立と展開」という論文において、「機能的リテラシー」の成り立ちから国際的な認知、そして経済開発との結びつきとその後の経済中心主義の反省までの展開を述べている。以下では、この論文を参考にしながら、「機能的リテラシー」について確認していく⁴⁾。

小柳(1998)によれば、ユネスコにおいて本格的に「機能的リテラシー」の考え方が登場したのは、1956年のウィリアム・グレイ(William S. Gray)による識字教育に関する調査研究報告書においてであった。グレイの「機能的リテラシー」には、読み書き能力に加えて、「集団や地域社会の一員としての役割を十分に果たす能力」と「その集団や地域社会の発展に貢献する能力」を含み持つ概念として捉えられていたのである。

しかし、1960年代に入ると、このグレイが提起した「機能的リテラシー」の概念とは異なる方向へと進んでいくこととなるのである。ユネスコは「機能的リテラシー」を中心概念として、1966年から5年間にわたって「実験的世界識字プログラム(Experimental World Literacy Programme : EWLP)」を実施したのであるが、そこでの識字教育は、経済・社会開発と強く結びついた「マンパワー・ポリシー」の文脈に位置づけられ、「機能的リテラシー」は「人的資源開発の最も基礎的な条件を満たすためのリテラシー」と見做されるようになったのである。経済中心主義の「マンパワー・ポリシー」に基づく「機能的リテラシー」には三つの特徴がある。

- I. 「機能的リテラシー」が「仕事のためのリテラシー」(literacy for work)とほとんど同義語となった。そのために、「機能的リテラシー」が自立や社会参加よりも、もっと直接的に職業生活への準備を意味するようになったこと。
- II. リテラシーが経済効果、とりわけ国民総生産(GNP)の増大に及ぼすリテラシーの貢献度という観点から論じられるようになったこと。
- III. リテラシーが労働規律の確保という観点から見ても、経済効果が大きいことが注目されたこと。

また、IIに関しては、二つのことが安易に前提となっていたという。一つは、個人のレベルで、「初歩的リテラシーの水準を超えた機能的リテラシーの獲得は、換金作物の増産や

より賃金の高い職業への移動を可能とするから、それは個人の所得の増大に貢献する」というものである。もう一つは、社会のレベルで、「機能的リテラシーを獲得している人口比率が高ければ高いほど、マクロ経済における労働生産性は高くなる」というものである。

そして、社会がうまく「機能」するために必要不可欠な「道具」という捉え方を重視した経済中心主義における「機能的リテラシー」は、1975年にイランで開かれた国際識字シンポジウムにおいて大きな影響を受け、転換が図られるのである。この国際識字シンポジウムで座長を務めたのが、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)なのである。そのため、ベルセポリス宣言は、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論の影響が表れている。そこでは、「リテラシー」は以下のように示された⁵⁾。

国際識字シンポジウムは、リテラシーを、単に読み書き計算の技能の学習にとどまるものではなく、人間の解放と全面発達に貢献するものであると考える。そのように理解するとき、リテラシーはわれわれの社会とその目標に内在する矛盾に対する批判的意識を獲得するための諸条件を作り出すのである。そして、世界に対して働きかけ、世界を変革し、人間の真の発達をめざすさまざまなプロジェクトを創造する取り組みに主体的に参加していくことを促すのである。……リテラシーは、人間解放の唯一の手段ではないが、あらゆる社会変革にとっての不可欠な道具である。

このベルセポリス宣言を受けて、「機能的リテラシー」の概念は経済中心主義から脱却し、グレイが提起した当初の「自立」と「社会参加」という「人間の基本的な権利」という位置づけへと捉え直されたのである。小柳(1998)は、このベルセポリス宣言を受けて、「リテラシー」は、「非識字者が自らの生活課題を直視し、それを自らの力で解決するために、非識字者自身の必要と要求に基づいて獲得される読み書き能力を意味する」ようになり、「識字教育は非識字者が自らを取り巻く社会的、文化的、政治的現実を読み解いていく学習活動と合わせて」実施されていくことが強く主張されたと述べている。

Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の影響を受けた「機能的リテラシー」における「リテラシー」は、「社会とその目標に内在する矛盾」に対する「批判的意識」を獲得するための諸条件を作り出すものであり、「世界に対して働きかけ、世界を変革し、人間の真の発達をめざす」社会・文化・政治的実践において人びとが「主体的」に「参加」していくことで獲得されることを課題としている。

さらに、「リテラシー」を獲得するということが、当事者の置かれている社会的・文化的・政治的な文脈と密接に関わる生活現実の必要や要求を考慮しなければならないこと、つまり、「リテラシー」の獲得プロセスが当事者自らの生活現実を変えていける社会的・文化的・政治的な実践において行われなければならないという課題を示している。また、そうすることで「機能」するべき社会自体を問う視点を「リテラシー」概念において含めることが重要な課題であることも示されたのである。

(3) 「文化的リテラシー」論

一方で、「機能」という文脈とはまったくことなる文脈から「リテラシー」が語られるようになった。それがいわゆる「文化的リテラシー」(cultural literacy)である。「文化的リテラシー」概念は、初等中教育段階に焦点を当てたものであり、主に成人識字教育において語られていた「リテラシー」概念が学校教育という文脈で語られる契機になったと言われている。この「文化的リテラシー」論の展開について何人かの研究者が考察を試みている。本研究においては、その中でも特に詳しく考察を試みており、1991年と1992年に続けてアメリカにおける「文化的リテラシー」の問題状況を考察した小柳正司⁶⁾と2001年と2002年に「文化的リテラシー」について考察を試みた谷川とみ子⁷⁾の論文を参考に確認していく。

1980年代のアメリカでは、単なる読み書き能力という技術を身につけ、学校教育を修了していても、日常生活や社会生活において十分に使いこなすことができない者が多数いることが判明し、リテラシーの危機的状況に陥ったのである。その背景には、二つの社会的問題が関わっている。一つは、「大きな政府」から「小さな政府」への転換という経済的状況であり、グローバル化していく資本主義経済に対応していくために、質の高い労働力を大量に確保する必要があり、公教育、とりわけ初等・中等教育レベルの学力向上が展開されるようになったことである。もう一つは、1960年以降に増加していった多文化状況によるものであり、1980年代に入り、他の非識字者問題とともに語られることで、多文化の進展に危機感を抱き始めたことである⁸⁾。

そして、1980年代の教育改革における「卓越性」の追求は、「アメリカの経済競争力の回復」と「国家的威信の再生」という二つの国家的課題と結びつけられるようになったのである。レーガン政権における教育改革は、「ハイ・タレントの養成」だけではなく「一般の労働者の教育水準」を高めるという「人的資源の開発」と市場原理による自由な競争とグローバル化の影響による国家としての統一性や民主主義の危機感から、新自由主義と新保守主義の両方の改革として進められていく。その中心人物となったのが、当時の教育長官ベネット(W.J.Bennet)である。ベネットは、子どもたちがアメリカ社会でうまくやっていくために必要とされる最も重要な共通の知識、すなわち「すべてのアメリカ人が知るべきこと」を特定し、それらを中心に教育を行い、国家における国民の統一的なアイデンティティの確立を目指したのである。この1980年代のアメリカ教育改革の中心人物ベネッ

トに多大な影響を与えたのがE.D.Hirsh(ハーシュ)の「文化的リテラシー」論である⁹⁾。

Hirsh(ハーシュ)は、『危機に立つ国家』にある1980年代のアメリカにおける学力調査や適性検査の結果について危機感を抱き、「国民相互で意志の疎通を図る際に、相手が当然知っているはずだと思われる共有知識の量も低下してきていること」に関しても危惧していたという。このような状況把握からHirsh(ハーシュ)は「文化的リテラシー」を提起するのである¹⁰⁾。

Hirsh(ハーシュ)の「文化的リテラシー」の特質は、「初歩的な読み書きの技術に加えて、国民的な読み書き文化における共通知識を習得することを『リテラシー』概念の中に含み込ませるもの」である。ここで示されている「国民的な読み書き文化における共通知識」というものを、Hirsh(ハーシュ)は、「国民的共通語彙(national common vocabulary)」として提示している。具体的に、固有名詞や慣用句、概念などを含む約5000語からなる「国民的共通語彙」のリストは、Hirsh(ハーシュ)と共同研究者、さらに多様な分野・領域の人びとにも吟味してもらい構成されている。このように具体的に示したのは、初等教育段階において、すべての児童にその習得を保障しようとする意図があったという。このリストの語彙を習得することで、個人的・文化的な差異を越えて、国家としてのアイデンティティが確立され、意志疎通の共通の基盤になるというのである¹¹⁾。

また、小柳(1990)によれば、「文化的リテラシー」とは、「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としてのリテラシー」であり、「国民としての文化的一体性を強調する概念」である。その「文化的リテラシー」論が追求する統一・統合されるべき社会というのは、「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」ではないのである。そして、「文化的リテラシー」論においては、「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」となっているのである¹²⁾。

以上見てきた「文化的リテラシー」論における論争点について、谷川(2001)は教育方法という観点から(1)共通知識の内容と(2)知識習得の方法の二つにまとめている¹³⁾。さらに、小柳(2010)も同様に、「文化的リテラシー」に対する批判について、「文化的リテラシーとして習得が求められている知識は、それ自体超歴史的な存在価値をもつ完結した知識と考えられていること」と「そうした知識は、認識する主体の意識や感情とはいっさい関わり

なく、すべての人にとって同じ意味や価値をもつと考えられていること」の二つを示している¹⁴⁾。

上地完治(2003)の「批判的教育学におけるリテラシー」という論文¹⁵⁾によれば、「文化的リテラシー」論におけるリテラシーは、『勤勉、努力、家族愛、制度的権威といった徳に基づいた統一的な西洋的伝統、そして国家に対する無条件の敬意』を学校教育において伝達し習得させる」概念なのである。このようなリテラシーの捉え方では、「文化的リテラシーを持たない人びとは文化的剥奪論に基づいて否定的な刻印を押されてしまうだけではなく、彼らの経験や文化もまた重要ではないと価値づけられてしまう」と述べている。

また、「リテラシーを社会的従順さの育成や支配的な社会構造の肯定へと従属させるようなイデオロギーが内包されており、そのために文化的な非識字は社会秩序を脅かす脅威として」捉えられてしまうのだという。

さらに、上地(2003)は、このようなイデオロギー観が「支配的で抑圧的な社会構造を生み出し、維持し、正当化するために積極的な役割を果たしており、不平等な社会において特権的な立場にある集団の利益を代表している」と述べ、「文化的リテラシー」の問題について、「それが使用され機能している社会的・文化的文脈を問うことはできず、その正当性を自明のものとして不可視化してしまう。そして、その結果として、それは支配的な社会構造を維持し正当化するように機能している」と再生産論の観点からも問題点を指摘している。

ここまで確認してきた「機能的リテラシー」と「文化的リテラシー」は、それぞれ Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論とそれを発展させたという「批判的リテラシー」論の観点から批判的考察が行われており、「リテラシー」の内実を権力や政治の文脈において問い直していることが共通点として挙げられる。

また、「機能的リテラシー」と「文化的リテラシー」に対する批判から、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)や「批判的リテラシー」を主張する論者は、「リテラシー」概念とその教育に、二つのことを課題とすることを求めていたと考える。

一つは、「リテラシー」が、「批判的意識」を獲得するために、自らが置かれている社会・文化・政治的实践へと「主体的」に「参加」していくことを課題とすることである。もう一つは、「社会批判」という視点を社会参加や社会構築・創造とともに、「リテラシー」における重要な要素として捉え、民主主義社会の形成を課題とすることである。

次節では、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)や「批判的リテラシー」論を主張する研究者らが、なぜ「リテラシー」概念やその教育に以上で挙げた課題を求めているのかを明らかにしていくとともに、日本における「批判的リテラシー」論の意義について考察していく。

註

-
- 1) 佐藤学(2003).「リテラシーの概念とその再定義」,『教育学研究』第70巻第3号 pp.291-301
 - 2) 松下佳代(2014).「PISA リテラシーを飼いならす - グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容 - 」,『教育学研究』第81巻第2号, pp.14-27
 - 3) 岩槻知也(2001)は、「機能的リテラシー」論、「文化的リテラシー」論、「批判的リテラシー」論に分類し、さらに Paulo Freire(パウロ・フレイレ)を「批判的リテラシー」論に位置づけた McLaren(マクラーレン)の論考に依拠してリテラシー概念の整理を行っている。「リテラシー論に関する研究ノート - 「機能的リテラシー」及び「批判的リテラシー」の概念について」,『教育学・心理学論叢』第1号, p.20

また、森田伸子(2006).「学力論争とリテラシー - 教育学的二項図式に訣別するために(特集=教育改革の現場)-(教育の条件)」,『現代思想』第34巻第5号, pp.136-146 もリテラシーについて批判的に考察を行っている。
 - 4) 小柳正司(1998).『「機能的リテラシー」の成立と展開』,『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第49巻, pp.236-237
 - 5) 日本社会教育学会編(1991).『国際識字10年と日本の識字問題』,東洋館出版, pp.185-189
 - 6) 小柳正司(1991).「最近のアメリカにおける『文化的リテラシー』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』 pp.293-308
 - 7) 谷川とみ子(2001).「E.D.ハーシュの「文化的リテラシー」論に関する一考察 - Core Knowledge Foundation の実践分析を通して - 」,日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第27巻, pp.11-20。

谷川とみ子(2002).「1980年代以降のアメリカ合衆国における「文化的リテラシー」

論の展開:多文化社会における共通教養の探究,『京都大学大学院教育学研究科紀要』

第 48 卷, pp.392-404

- 8) 小柳(1991). 同上論文, pp.293-300
- 9) 岩槻(2001)は、E.D.Hirsh(E.D.ハーシュ)のほかに、Allan Bloom(アラン・ブルーム)の名を挙げ、W.J.Bennett(W.J.ベネット)に影響を与えたのは、以上の二人であったと述べている²¹⁾。佐藤学(2003)も、リテラシー概念の整理の際に、Hirsh(ハーシュ)の「文化的リテラシー」を取り上げている。また、谷川は 2001 年と 2002 年の論文、そして、2003 年の論文において「E.D.Hirsh(E.D.ハーシュ)の「文化的リテラシー」論における共通教養—「コア・カリキュラム」の分析を通して」,『関西教育学会研究紀要(3)』, pp.48-62 においても、Hirsh(ハーシュ)を取り上げている。また、「批判」概念の検討をした竹川慎哉も取り上げている。Hirsh(ハーシュ)の「文化的リテラシー」論をもとに日本のリテラシー研究者が論考を進めているのは、Giroux(ジルー)らの「批判的リテラシー」を主張する批判的教育学からの批判が、Hirsh(ハーシュ)の「文化的リテラシー」論に対して行われたことが一つ挙げられるだろう。「批判的リテラシー」を主張していく本稿においても、以上のリテラシー研究を踏まえて、1980 年代のアメリカ教育改革の中心人物ベネットに多大な影響を与えたという Hirsh(ハーシュ)の「文化的リテラシー」論を中心に特質と問題点を分析していくこととする。
- 10) 谷川(2002). 前掲論文, p.395
- 11) 谷川(2002). 前掲論文, pp.395-396
- 12) 小柳(1991). 前掲論文, p.294
- 13) 谷川(2001). 前掲論文. pp.19-20
- 14) 小柳(2010).『リテラシーの地平 読み書き能力の教育哲学』, 大学教育出版, pp.142-163
- 15) 上地完治(2003).「批判的教育学におけるリテラシー」,『教育学研究』第 70 巻第 3 号』, pp.325-335

第3節 「批判的リテラシー」の意義

前節までに、「リテラシー」が経済・社会・政治などの各方面から求められている概念であること、また、「リテラシー」の教育に対しての多様なアプローチがあることを明らかにしてきた。

「機能的リテラシー」や「文化的リテラシー」に対する批判の理論的基盤となっていたのは Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論なのである。

野元弘幸は、Freire(フレイレ)の教育論について丹念に研究を行っている¹⁾。野元によれば、Freire(フレイレ)がブラジルにおいて、「全国成人識字計画」で指導するようになった1960年代は、非識字率が約40%にのぼり、多くの国民に選挙権が与えられていなかったという。Freire(フレイレ)は、この状況を「封建的で植民地的な社会構造の結果」と捉え、農民や労働者の被抑圧者が、「読み書きを学び、選挙権を獲得すると同時に、その過程を通じて批判的意識を獲得」し、被抑圧者らが「批判的に政治・経済へ参加すること」ができる教育の在り方を追求し、「解放のリテラシー」や「意識化としてのリテラシー」を求めたのであるが、アメリカにおける「批判的リテラシー」論争とともに、時代状況や背景など多くの点で異なっており、どちらとも日本に直接概念を導入できるわけではない。

さらに、前節で示したように「批判的リテラシー」論は、「リテラシー」の獲得において、二つのことを課題とすることを求めている。一つは「リテラシー」が、「批判的意識」を獲得するために、自らが置かれている社会・文化・政治的实践へと「主体的」に「参加」していくことを課題とすることである。もう一つは、「社会批判」という視点を社会参加や社会構築・創造とともに、「リテラシー」における重要な要素として捉え、民主主義社会の形成を課題とすることである。

以下では、上記の二つの課題を視野に入れながら、日本において「批判的リテラシー」を主張している研究者の論文のなかで、研究者が意義として挙げている点を確認し、その点と日本の現状とを照らし合わせ、日本における「批判的リテラシー」の意義を考察していく。

「批判的リテラシー」研究の中でも数少ない著書を出している竹川慎哉は、日本における「批判的リテラシー」の意義について以下のように述べている²⁾。

竹川(2010)は、「国内における格差の拡大が進行し、従来の階級概念や人種概念とは異なる『アンダークラス』が出現している」と述べ、日本を含む経済先進国諸国において、貧困と排除の構造が存在していることを示している。その要因として、「新自由主義による制度や政策といったマクロなレベルの政治によってのみ支えられているのではない」とし、「日常生活のなかで行っている社会認識や他者認識、そしてそれを可能にしている言語使用によって、社会的不平等は維持・再生産されている」と社会的不平等の構造について述べている。

そして、「誰にとっても中立であるかに見える言語も、常に社会の多数派による意味づけが優先しており、社会の政治構造と密接」に結合し、「その言語を無意識に使用することで、われわれは、既存の社会構造を正当化していく積極的な役割」を果たしてしまっている状況において、「高い水準を達成している日本社会の機能的リテラシーは、人々の十全な社会参加を促しているとは言えない」と述べ、「現代の日本社会においても、社会的不平等を批判し、克服していくためのことばを獲得していくこと」が課題となると示している。

しかし、日本の近代学校教育は、こうした課題を改善する要素を持っていないと述べ、「社会的不平等や抑圧の克服を目指すリテラシー」の必要性を訴えている。竹川にとって、その「リテラシー」が「批判的リテラシー」であり、その形成が「差異の抑圧構造を変革し、構成を追求する社会を準備するための学校教育を具体化していく際の重要なファクター」であると述べ、「批判的リテラシー」の学校教育における意義を示している。

上地完治は、学校教育論におけるHenry A. Giroux(ヘンリー・ジル)の批判的教育学の考察や学校教育とポストモダニズムの関係について考察するなど、Giroux(ジル)の批判的教育学に関して、精力的に研究を行っている³⁾。

上地(2003)は、J.E. Stuckey(J.E. スタッキー)の『読み書き能力のイデオロギーをあばく』の訳者である菊池久一を引用し、『学校知』という言葉が端的に表しているように、学校では知識と同時に、その知識の正当性を保証する価値や文化が子どもたちに伝達されている。社会のあり方や学校の存在意義に対して厳しい批判の目が向けられている今日、社会や学校において当然視されているこの正当性を問い直すことは重要な意味を有している」と「批判的リテラシー」の意義について述べている。

また、上地(2003)は、Giroux(ジル)の論考に依拠して、学校教育における「批判的リ

「リテラシー」の意義を、「学校教育は社会のあり方や、その中での自分自身や他者のあり方を検討できる場を提供しなければならない。そして、そうした検討を通して、連帯のポリティクスの構築が、換言すれば公共性の構築が模索されていく」と捉えた。

竹川や上地は、貧困や格差、排除などの社会的不平等や抑圧の構造を持つ現代日本社会において、「公共性の構築」、つまり平等で民主主義的な社会を形成することができる能力の獲得のために、「社会のあり方や、その中での自分自身や他者のあり方」を「主体的」に問うていく視点を重視する「批判的リテラシー」の教育が必要であることを示している。

竹川や上地は、貧困や格差などの「社会的不平等」や「社会のあり方」に「批判の目」が向けられていると述べているが、現代日本社会はどのような状況なのだろうか。

現在、貧困や格差は、経済先進国では聞き慣れない言葉であったが、日本を含む経済先進国においても深刻な問題となりつつある。いくつかある指標の一つに所得をベースとした「相対的貧困率」があり、それぞれの国々における人々がどのような生活を送っているかを見ていくための公的な指標として用いられることが多い。その日本の相対的貧困率は、2012年には16.1%となっており、さらに、子ども(18歳未満)に限ると16.3%となっている。国民の6人に1人が相対的貧困な状況で生活をしているのである⁴⁾⁵⁾。

また、「子どもの相対的貧困」は、よく「学力」との関係で述べられることが多い。現在では荻谷剛彦や志水宏吉らによる研究において、「社会階層間格差」や「つながり格差」が主張され、子どもたちが持つ文化資本や社会関係資本の違いによる格差が「学力」や「リテラシー」の習熟度レベルに対応し、「学力」の二極化や「意欲の格差」を引き起こしていることを明らかにしている⁶⁾。また彼らは、教育格差が、経済的格差だけではなく、文化的資本や社会関係資本の格差などの様々な要因が組み合わさり起こっていることを示している。

このような貧困や格差の状況から、政府は、2014年8月29日に、「子どもの貧困対策の推進に関する法律」第8条に基づいて、「子どもの貧困対策に関する大綱～全ての子供たちが夢と希望を持って 成長していける社会の実現を目指して～」を閣議決定している。その中の施策の一つ「教育の支援」においては、「学校教育による学力保障」という項目が立てられ、学校における指導・支援によって「学力」を保障し、貧困の連鎖を断ち切ることが目指されている。また、最近のPISA2012調査においては、習熟度レベル1が減少しており、「学力」の格差は改善傾向であると示されており、日本における貧困と格差の問題は国家レベルで意識されていることがわかる⁷⁾。

一方で、民主主義社会の形成者の育成という点にも課題が見られる。内閣府の「平成 25 年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」において、「社会をよりよくするため、社会問題に関与したい」と考えている若者の割合は、44.3%であり、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」と考えている若者は約 30%ほどであり、他国と比べてもこれらの数値は最下位である。社会参加や社会形成の意識の低さから、学校教育における「平等で民主主義的な社会」の形成者を育成することには課題があるといえる⁸⁾。

さらに、日本における貧困と格差の問題を、子どもたちの「生きづらさ」と捉え、「批判的リテラシー」の教育の意義について述べている研究者もいる。

黒谷和志(2002)は、「フレイレの提起する批判的リテラシー論」をGiroux(ジルュー)の論考を手がかりに再評価を行い、教育実践における「批判的リテラシー」形成の条件を考察し、「生徒の声と体験から出発する課題提起教育の必要性を提起するもの」であったと述べ、「批判的リテラシー」の意義について以下のように述べている⁹⁾。

現代日本社会において、「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もの・権力的なものを内面化して生活している」とし、「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」と述べている。そこで、竹内常一によるユネスコの学習権宣言や子どもの権利条約に根ざした「批判的な学び」を引用し、『『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し、沈黙の経験を声にしていくことが容易ではないからこそ、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」と述べている。

黒谷(2002)は、現代日本が「新自由主義的な市場原理と競争主義」の内面化によって、子どもたちの間で「暴力的な関係性」をつくり上げ、子どもたちの「生きづらさ」を構築していると考え、その「生きづらさ」を感じている子どもたちの「声や経験」を出発点とする Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の「批判的リテラシー」や「課題提起教育」が、「互いの声に耳を傾ける協同の経験を積み重ねていく」ために、日本の学校教育において必要であると考えている。

また、黒谷(2012)は、日本における「PISAリテラシー」の受容のされ方や学校教育での位置づけ方などに課題があるとして、二つ挙げている¹⁰⁾。

一つは、「PISA リテラシーが、『基礎』に対する『活用・応用』として捉えられるという課題」である。日本における学力向上が、『基礎的な知識・技能の習得』と『それらを活用した課題解決』とが段階論として捉えられ、まずは『基礎的な知識・技能の習得』を確実にを行うために、反復練習などによる繰り返し学習が強調」されているというのである。

もう一つは、「PISA リテラシーは、他のキー・コンピテンシーとの関連のなかで形成されるという視点を取り戻す」という課題である。キー・コンピテンシーは、直面した課題に対して三つのカテゴリーを相互に関連させて発揮されるものであるが、『学力向上』を求める教育言説と呼応して、PISA リテラシーの形成のみに注目」が向けられたり、『習熟度別学習』に顕著なように、習熟度の差異に応じて子どもたちを『分ける』といった教育方法に注目」が向けられたりとしているというのである。

黒谷(2012)は、このように捉えた「PISA リテラシー」を乗り越えるために、Freire(フレイレ)や批判的教育学の Giroux(ジルー)らの「リテラシー」概念やその形成過程の特徴を取り上げ、『基礎的なもの』をこそ『参加的・文脈的・包括的』に学ぶという視点」と「リテラシー形成を『異質な集団で交流する』コンピテンシーの形成と不可分なものとして捉え、授業を構想していく視点」をもつことの必要性を示している。

そして、黒谷(2012)は、Freire(フレイレ)の識字教育論を、「子どもたちが世界とつながり、当事者としてその世界を描き直すことに関与しているという実感が持てる」主体的な学びのあり方を追求していく手がかりとしている。また、黒谷(2012)は、「フレイレによって構想された批判的リテラシー論」を受容・発展させたという批判的教育学の代表的な論者であるGiroux(ジルー)の「批判的リテラシー」論や子安潤の「アンラーン」な学び¹⁾に依拠して、「批判的リテラシーの形成過程は、すでに学ばれた世界や他者や自己の『見方』、『語り方』に囚われてしまうのではなく、多様な他者や出来事との出会いのなかで、それを問い直すように学ぶことで、世界や他者や自己との多様なつながり方を探索していく学びが作り出される過程でもある」と述べている。黒谷(2012)は、「異質な集団で交流する」中での「リテラシー」形成のあり方について、「批判的リテラシー」論から言及しているのである。

黒谷(2012)が、子どもたちの世界や他者とのつながりによる「問い直し」や「当事者」としての主体的な学びの必要性を述べているのは、日本において、子どもたちの主体的な学びが問題となっていることが、一つの要因として考えられる。

日本において、「自ら学び考える力」は現在の学校教育の理念における「生きる力」の

重要なアспектである。それは、「生きる力」のなかの「確かな学力」の三つの要素である「学習意欲」にも示されている。

また、1995年から4年ごとに行われているIEA（国際教育到達度評価学会）が進めるTIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study）と呼ばれる算数・数学及び理科の到達度に関する国際的な調査において、日本の子どもたちの算数・数学、理科への関心・意欲の低さや学ぶ意味を見いだせない状況が明らかになっている。この状況は、1995年から問題視されており、「生きる力」を教育理念として掲げてからも、多少の変化はあるが、依然として低い状態で停滞しているのである。また、2007年から再開された「全国学力・学習状況調査」においても、国語と算数・数学の関心・意欲については、多少の変化はあるが、目立った改善傾向は見られない。以上のように、子どもたちが学校において学習する意義を見いだせていない状況から、日本学校教育の「主体的な学び」が問われていると考えられる。

ここまで、日本の「批判的リテラシー」論者の主張から、日本学校教育における「批判的リテラシー」の教育の意義を見てきたが、それらは以下のようにまとめることができるのではないだろうか。

貧困や格差、排除などの社会的不平等や抑圧の構造を持つ現代日本社会において、子どもたちが自分自身と生活現実をよりよく変革していくことできる能力を獲得するために、教育を受ける子どもたちの「声や経験」、つまり当事者自らが生活現実を読み解くことを出発点とし、社会のあり方や、その中での自分自身や他者のあり方を主体的に問うていき、民主主義社会を構築する形成者の育成を重視する「批判的リテラシー」を形成する教育が必要であるとする。

第2章では、「批判的リテラシー」とはどのような概念であり、どのような目標・内容・方法が構想されていくのか検討していく。また、日本の学校教育における「批判的リテラシー」を形成する教育の実践可能性についても検討していく。

註

- 1) 野元弘幸(1988). 「パウロ・フレイレ(Paulo Freire)教育論の研究(その 1)ーパウロ・フレイレ教育論の展開と特質ー」, 『名古屋大学教育学部紀要』第 35 卷, pp.197-207
と野元弘幸(1990). 「パウロ・フレイレ教育論の研究(その 2)ーブラジルにおける初期の教育論の特質ー」, 『名古屋大学教育学部紀要』第 37 卷, pp.231-239
- 2) 竹川慎哉(2010). 『批判的リテラシーの教育 オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』, 明石書店, pp.3-16
- 3) 上地完治(2003). 「批判的教育学におけるリテラシー」, 『教育学研究』第 70 卷, pp.325-335
- 4) 厚生労働省(2013). 「平成 25 年 国民生活基礎調査 結果の概要」, p.18
- 5) 阿部彩(2014) 「相対的貧困率の動向: 2006、2009、2012 年」, 貧困統計ホームページ
- 6) 荻谷剛彦(2001). 『階層化日本と教育危機 不平等再生産から意欲格差社会』, 有信堂
高文社、志水宏吉(2014). 『「つながり格差」が学力格差を生む』, 亜紀書房
- 7) 国立教育政策研究所(2014). 『生きるための知識と技能〈5〉—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2012 年調査国際結果報告書』, 明石書店
- 8) 内閣府(2014). 「平成 25 年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」, pp.66-68
- 9) 黒谷和志(2002). 「教育実践における批判的リテラシーの形成 ーパウロ・フレイレの再評価をめぐってー」, 『広島大学大学院教育学部研究科紀要』第三部第 50 号, pp.249-256
- 10) 黒谷和志(2012). 「これからの学力・リテラシー形成と教育方法」, pp.20-34, 山下政俊・湯浅恭正編(2012). 『新しい時代の教育方法』, ミネルヴァ書房
- 11) 子安潤(2006)によれば、「アンラーン(unlearn)」とは、「学ぶことによって捨てる

ことを意味する。勉強しないということではなくて、すでに学んでしまった認識や偏見を捨て去ることを意味する。関係をつくるとか、繋がるということとかかわって言えば、これまでの世界とのかかわり方、つながり方を捉え直し、変えていくことを意味する。」という。 子安潤(2006).『反・教育入門 教育課程のアンラーン』, 白澤社, p.183

第2章

日本における「批判的リテラシー」の 教育

前章第1節では、今日の学校教育において、「活用」する能力・力として捉えられる「リテラシー」が、教育界からだけではなく、経済・労働・政治などの各方面から求められる概念であることを示した。第2節では、「機能的リテラシー」と「文化的リテラシー」の二つのアプローチの検討から、「リテラシー」概念が、その内実を権力や政治の文脈において問い直されていることを共通点として挙げた。さらに、第3節では、「批判的リテラシー」を形成する教育が、貧困や格差、排除などの社会的不平等や抑圧の構造を持つ現代日本社会において、子どもたちが自分自身と生活現実をよりよく創造していくことのできる能力を獲得するために、教育を受ける子どもたちの「声や経験」、つまり当事者自らが生活現実を読み解くことを出発点とし、「社会のあり方や、その中での自分自身や他者のあり方」を「主体的」に問うていき、「公共性の構築」、つまり民主主義社会を構築する形成者を育成していくために必要であることを示した。

以上を踏まえ、「批判的リテラシー」の教育実践を行っていくためには、「批判的リテラシー」の定義や教育の目標・内容・方法など具体的な構想をしていく必要がある。

本章では、まず「批判的リテラシー」の理論的基盤として Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論を確認し、Freire(フレイレ)を継承・発展させたという「批判的リテラシー」論の接点を明らかにし、その定義を試みていく。次に、「批判的リテラシー」を形成する教育が、どのような目標・内容・方法として構想されるのかについて考察を行う。最後に、「批判的リテラシー」を形成する教育の要素を抽出し、その教育の実践可能性を示していく。

第1節 「批判的リテラシー」とは

第1章第2節における「機能的リテラシー」論と「文化的リテラシー」論への批判的考察は、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論やその理論を継承・発展させたという「批判的リテラシー」論による試みであった。その理論的基盤と言われる Freire(フレイレ)の識字教育論において、「リテラシー」は何を意味していたのだろうか。

本節では、まず「批判的リテラシー」の背景として Freire(フレイレ)の識字教育論の特質を確認し、その理論と「批判的リテラシー」との接点を明らかにする。そして、「批判的リテラシー」が、どのような教育・社会を目指した概念であり、どのように定義されるのかを明らかにしていく。

(1) 「批判的リテラシー」の理論的基盤

Freire(フレイレ)は、1968年に『普及か交流か？(Extención o Comunicación?)』、『被抑圧者の教育学(Pedagogia do Oprimido)』、1969年に『解放のための文化行動(Ação Cultural para a Liberation)』の著作を出し、自身の識字教育論を展開している。特に、『被抑圧者の教育学』はあらゆる言語に訳され、日本を含め国際的にも認知されている。

Freire(フレイレ)の識字教育における中心的概念は、「意識化」である。

Freire(フレイレ)は、被抑圧者にとって「人間として生きる」ということは、「人間の解放」のためではなく、抑圧者として生きていくこととして捉えているとし、被抑圧者は抑圧者を自らに内面化していると考えた¹⁾。このような状態を、Freire(フレイレ)は「埋没状態」と表し、そこから脱却するための概念として「意識化」を提起している。Freire(フレイレ)は、「意識化」について以下のように述べている²⁾。

「状況性を省察することは、存在条件そのものを省察することである。つまり批判的思考をとおして人間は、状況のなかで、生きていることを互いに発見するのである。この状況がもはや人を封じ込める不透明な現実、あるいは人を苦しめる袋小路であることをやめ、人間がその状況を客観的課題状況として把握できるようになる、そのときになってはじめて、積極的関与が可能となるのである。人間はその埋没状態から脱却する。そして現実のヴェールがはがされるにつれて、そこに介入する能力を獲得する。現実への介入は、歴史的自覚にほかならず、脱却からの一歩前進を意味している。それは状況の意識化の所産である。意識化とは、脱却のさいに必ずみられる自覚的姿勢の深化である。」

すなわち、当時の現状に即して言えば、地主—農民の抑圧者—被抑圧者の関係において、地主からの収奪に苦しむ農民である被抑圧者が、「自らが時間—空間条件のなかに根ざしていること」、つまり「状況性」について、批判的思考により、自らの状況性を把握する過程こそが「状況の意識化」なのである。

またFreire(フレイレ)にとって、人間の解放は、「意識化」を通して達成されていくのだが、「自分一人の努力だけで自分を解放できる人もいなければ、他者によって解放される人

もない」³⁾と述べ、他者による人間の解放を否定している。Freire(フレイレ)によれば、「意識化」のためには、指導する者が「被抑圧者との永久的な対話関係をつくりあげる人間化の教育学」、すなわち、主体—主体関係による「対話」が重要なのである⁴⁾。Freire(フレイレ)は、教師と生徒の関係が主体—客体関係にあり、一方的な語りによって知識をため込ませる教育、すなわち、「銀行型教育」を批判するのである。そして、以下のように述べ、「課題提起教育」を提唱する。

「革命的指導はそれゆえ、共同志向の教育を実践しなければならない。現実にはたいして共通の意図をもつ教師と生徒(指導部と民衆)は、ともに主体である。現実のヴェールをはずし、それによって現実を批判的にする仕事だけではなく、現実についての知識を再創造する仕事においても、両者はともに主体である。かれらは、共同の省察と行動をとおして現実についての知識を獲得するにつれて、自分たちこそがその知識の永遠の再創造者であることを発見する。」⁵⁾

と述べ、「解放とは実践」であり、「世界を変革するために世界にはたらきかける人間の行動と省察」なのである⁶⁾。『被抑圧者の教育学』における筆者訳注によれば、「課題提起教育」とは、「銀行型教育」に対置される概念であり、「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくための教育」である⁷⁾。

それでは、このような教育論を掲げる Freire(フレイレ)にとって、「リテラシー」はどのように捉えられているのだろうか。

Freire(フレイレ)にとって、言葉とは、「対話を可能にするためのたんなる道具」ではなく、言葉のなかに「省察」と「行動」という二つの次元を見いだすのである⁸⁾。この二つは、「根源的に相互作用しあう関係」にあり、同時に労働＝実践(praxis)が行われなければならないとしている。労働であり、実践である「真の言葉をお話すること」は、「世界を変革することである」と述べ、それは「万人の権利」であるとしている⁹⁾。さらに「対話」とは、「世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会い」であり、「言葉をお話し、世界を命名することで、人間は世界を変革するのだとすれば、対話こそが、人間が人間としての意義を獲得するための方法」になり、それは「創造行為」なのである¹⁰⁾。

以上を踏まえると、Freire(フレイレ)の識字教育論における「リテラシー」は、「言葉を話し、世界を命名することで、人間は世界を変革」していくこと、すなわち「埋没状態」を批判的思考により「意識化」し、自己と対象の関係を変革していく創造的実践と捉えることができる考える。

そして、「批判的リテラシー」は、Freire(フレイレ)が主張する「状況性」を批判的思考により明らかにするだけではなく、そこから「世界を変革する」創造的実践という可能性を「リテラシー」に見いだしたこと、つまり、「リテラシー」を獲得していくことが、既存の対象や枠組みへの適応だけではなく、その対象や枠組みを捉え直し、創造していくことを継承・発展させていくのである。

次に、日本における「批判的リテラシー」の先行研究を参考に、Giroux(ジルー)や Peter McLaren(ピーター・マクラーレン)、Colin Lankshear(コリン・ランクシア)、Ira Shor(アイラ・ショア)などの「批判的リテラシー」論が Freire(フレイレ)の「リテラシー」論をどのように継承・発展させたのかを確認し、「批判的リテラシー」の特質を明らかにするとともに定義づけを行っていく。

(2) 「批判的リテラシー」の特質と定義

竹川慎哉(2003)は、「リベラルな立場の批判的思考論」・「文化的リテラシーにおける批判的思考」・「批判的リテラシー論」の3つの立場における「批判的」の意味について批判的検討を行っており、その論考でPeter L. McLaren(ピーター・マクラーレン)とColin Lankshear(コリン・ランクシア)の「批判的リテラシー」論に関して考察を行っている¹¹⁾。

竹川(2003)によれば、McLaren(マクラーレン)らの「批判的リテラシー」論は、「思想的源流」として、「フレイレ(Paulo Freire)の課題提起教育」と「ハーバーマス(Jürgen Habermas)の批判理論」を挙げているという。そして、それらの理論を紹介し、そこから「批判的リテラシー」論において、「思想的源流」とする理由を3つの側面からまとめている。以下では、その三つを確認していく¹²⁾。

一つは、「既存の社会への認識を媒介している知識や言葉を批判的に読み解くなかで、生活実践における権力関係を顕在化させ、その認識を社会のイデオロギー批判へと結びつけていくというプロセスを解放的実践の中心においているから」であり、「このプロセスのなかで、自己と社会との結びつきについての従来の認識が変更されていくこと」を実践における「批判的」の意味と捉えているからであるという。

もう一つは、Freire(フレイレ)やHabermas(ハーバーマス)が『『批判的』の意味を『多様性の政治学(a politics of diversity)』ではなく、『差異の政治学(a politics of difference)』に基礎をおいて捉えようとする事』である。「多様性の政治学」は、多様であることを掲げているだけで、支配的な社会構造を前提とし、中心以外については同化するか排除の理論になることから、McLaren(マクラーレン)らによって批判されるのである。この対比概念として、「差異の政治学」¹³⁾が提案される。

最後の一つは、「批判的であることの要素として、実践の倫理的側面を強調していること」であるとし、McLaren(マクラーレン)らは「批判的リテラシー」論における「批判的」の意味を、「リテラシー実践において認識が社会の構造へといたること」として捉えているという。

さらに、竹川(2003)は、「マクラーレンらは、『意識化』や『自己反省』をめざす批判的リテラシーが、他者の声・意味・経験を歴史的に形成し、周辺に閉じこめてきた構造化された状況への慎重な配慮を基礎とするものであると述べている」と紹介し、Giroux(ジルー)も同様の見解であることを示している¹⁴⁾。

また、竹川(2004)は、Freire(フレイレ)の理論を積極的に受容・発展させたGiroux(ジルー)が、Freire(フレイレ)の識字教育論について、「批判の言語」と「可能性の言語」という特質があるとし、「単なる読み書きの機械的な学習能力ではなく、自己や他者を社会構造のなかに位置づけて把握する力であり、自己、他者、社会構造の間に存在する権力的な関係性を変革しようとする行為」を「批判的リテラシー」として捉えているという¹⁵⁾。

竹川(2006)自身は、「批判的リテラシーとは、テキスト内容やそれをめぐる教室内の相互作用を対象に、どのように言葉が社会認識や価値観、イデオロギーを形成するのかを学習者が批判的に分析する読み書きの実践である。さらには、その批判的認識を社会参加や社会変革へとつなげようとする行為をも含んだものとしてとらえられている」と、その内実について述べている¹⁶⁾。

黒谷和志(2002)は、Freire(フレイレ)の「リテラシー」論についてGiroux(ジルー)の論考に依拠して再評価をしている¹⁷⁾。

黒谷(2002)によれば、Freire(フレイレ)にとって、「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」を追求するものであると述べている¹⁸⁾。

そして、黒谷(2002)は、『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は、「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」と社会的コンテクストを批判的に捉え直す「歴史的、政治的実践」であると述べ、「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」として捉えられるという¹⁹⁾。

また、黒谷(2002)は、Freire(フレイレ)の2つのベクトルについて、Giroux(ジルー)が「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」と考えていると述べ、「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』を超える『可能性の言語』をフレイレが提起しているから」であるという²⁰⁾。

以上を踏まえた上で、黒谷(2002)自身は、「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」があるのではなく、「リテラシーを獲得するという過程と

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」が求められるとしている²¹⁾。

上地完治(2003)は、「批判的教育学におけるリテラシー」という論文において、Giroux(ジルー)の批判的リテラシーに注目することで、「リテラシー」概念について考察している²²⁾。

Colin Lankshear(コリン・ランクシア)とPeter L. McLaren(ピーター・マクラーレン)らの『Critical Literacy politics, praxis, and the postmodern』を参考に、リテラシーの動向を考察した上地(2003)によれば、もともと成人識字教育において「社会的・政治的意識の変革という課題」が明確に含まれていたリテラシーは、「政治的中立性を標榜していた学校教育」には受け入れがたいものだったという。しかし、「1970年代から80年代にかけて、学校教育の政治的中立性が幻想であることが明確にされてきたことに伴って、学校教育の領域でもリテラシーという用語が使用される」ようになったという。この動向について、「パウロ・フレイレの識字教育理論を源流とするもの」とし、Giroux(ジルー)がFreire(フレイレ)の理論を「アメリカの学校教育の文脈において再構成」していると述べている²³⁾。

その上で、上地(2003)は、「批判だけではなく社会変革の可能性の追求という特徴」、や「フレイレの識字理論における意識化という基本的モチーフ」などを「フレイレの識字理論の継承」として捉えることができるという。そして、上地(2003)によれば、Giroux(ジルー)にとってのリテラシーは、「自分の経験の歴史的に構築された性質について自己批判的になるプロセス」であると述べている²⁴⁾。

また、1997年の上地の論文によれば、Giroux(ジルー)の「批判的リテラシー」とは、『人々が彼ら自身の個人的・社会的な世界を批判的に脱コード化することを可能にする』認識能力であり、彼らの認識や経験を構成している神話や革新に対する異議申し立てを可能にするもの」であると示されている²⁵⁾。

谷川とみ子(2004)は、Ira Shor(アイラ・ショア)が提起した「解放の教育」としての「批判的リテラシー」論について考察を行っている²⁶⁾。

谷川(2004)によれば、Shor(ショア)は、Freire(フレイレ)の「銀行型教育」概念から、学校の抑圧的構造を明らかにし、近代学校教育であるアメリカの生徒においても「沈黙の文化」が存在していることを示したという。そして、谷川(2004)によれば、Shor(ショア)は「解放のための教育(liberation education)」を提起し、「生徒は抑圧的構造に従属するのみ」ではなく、『社会変革の主体』へと成長し、民主的な社会の構築に関わることができ

るとする点」において、「ショアはフレイレの理論を受容している」と述べている²⁷⁾。

そして、谷川(2004)によれば、Shor(ショア)は、「フレイレが既存社会の抑圧的な権力構造に対抗し、『新しい社会への夢』に結びつくものとして『リテラシー』論を提起した」ことを受けて、『既存社会における統制への挑戦』に向けて『生徒を社会変革の行為主体に成長させ、民主的文化のつくり手へと成長させる』ことをめざすものとして、「批判的リテラシー」を捉えているという²⁸⁾。また、Shor(ショア)は、『『思考し、読み書きし、話し、議論するための分析的な習慣』であり、『表面的な印象や伝統的神話、単なる憶測、そして日常的な決まり文句の奥に潜むものを探る』力」としても「批判的リテラシー」を捉えているという²⁹⁾。

ここまでFreire(フレイレ)の識字教育論を受容・発展させたという批判的教育学の「批判的リテラシー」論について見てきたが、竹川(2003)によれば、「批判的リテラシー」研究において、「その言葉の定義について自覚的でない研究が多い」と、定義に関する問題点を示している³⁰⁾。このことに対して八重樫(2007)は、その要因を「批判的リテラシー」のスキル化に対して「批判的」であるからではないかと示し、その曖昧さが「批判的リテラシー」論者の「弱点」だったのでないかと考察を行っている。そして、学校現場で「批判的リテラシー」を形成する教育実践を行っていくうえでは、ある程度の指標が必要であると考へ、到達目標ではなく、方向目標という形で定義づけを試みている³¹⁾。

八重樫(2007)は、「批判的リテラシー」論者たちの思想の前提は「人間としての平等存在」であるとし、「最大公約数的に整理」すると、「批判的リテラシーとは“対象世界に隠されている権力構造を読み解き、その矛盾を変容しうる社会創造への志向性としての能力”」であり、「その方向は“民主的社会の形成とその創造へのコミットメント”」と定義したのである³²⁾。

本節で確認してきたように、Freire(フレイレ)の「リテラシー」論における「批判の言語」と「可能性の言語」という特質を受容・発展させた「批判的リテラシー」は、言葉や社会構造、他者などの対象とその対象との関係に含まれた権力性や政治性を批判的に明らかにするだけでなく、その対象との関係を民主的な「公共性」の文脈で変革していく実践や行為なのである。

以上を踏まえ、「批判的リテラシー」を定義するならば、“社会構造に自分や他者、既存

の対象を位置づけ、それらの関係を捉え直し、自己創造と社会創造を目指すための能力”であり、それは“平等で民主的な社会(領域)の形成という実践への参加・関与”に向けられていくものとする。

以上、本節では、Freire(フレイレ)の識字教育論の特質を受容・発展させた「批判的リテラシー」の特質を確認し、「批判的リテラシー」の定義づけを試みた。

次節では、定義した「批判的リテラシー」が、学校教育において、どのような目標・内容・方法になるのかを考察していく。

註

- 1) パウロ・フレイレ(1979). 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房, pp.20-22
- 2) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.131
- 3) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.57
- 4) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.61
- 5) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.62
- 6) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.79
- 7) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.80
- 8) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.95
- 9) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.95-97
- 10) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.97
- 11) 竹川(2003). 「リテラシー形成理論の比較検討—批判的であることの意味をめぐって」,
『名古屋大学大学院教育発達学研究科紀要(教育科学)』第 50 巻第 1 号, pp.85-96
- 12) 竹川(2003). 同上論文, pp.90-91
- 13) 「差異の政治学」とは、「諸個人が持つ様々な社会的属性を自然で非歴史的な特性として捉える本質主義を批判し、あらゆるアイデンティティを知や言説による差異化の実践の産物として捉えるひとつの分析的な視座」であると述べている。そして、「差異の政治学」における「批判的」の意味は、「既成の文化的位置を構成している言説的実践やそれらによる抑圧の構造を明らかにしていくこと」として捉えられるという。竹川(2003), 同上論文, p.91
- 14) 竹川(2003). 同上論文, p.91
- 15) 竹川慎哉(2004). 「ジルーの境界教育学におけるフレイレ理論の再構成—リテラシー形成における差異の位置づけを中心に」, 『アメリカ教育学会紀要』第 15 号, アメリカ教育学会, p.5
- 16) 竹川慎哉(2006). 「オーストラリア・クイーンズランド州における批判的リテラシー教育:教師の専門性への焦点化に着目して」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』

- 17) 黒谷和志(2002). 「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—」, 『広島大学大学院教育学部研究科紀要』第三部第 50 号, pp.249—256
- 18) 黒谷(2002). 同上論文, p.251
- 19) 黒谷(2002). 同上論文, pp.251—252
- 20) 黒谷(2002). 同上論文, p.252
- 21) 黒谷(2002). 同上論文, p.253
- 22) 上地完治(2003). 「批判的教育学におけるリテラシー」, 『教育学研究』第 70 巻第 3 号, pp.325—335
- 23) 上地(2003). 同上論文, p.326
- 24) 上地(2003). 同上論文, pp.328—329
- 25) 上地完治(1997). 「ジルーの批判的教育学に関する一考察—「差異」と公共領域—」, 『教育哲学研究』第 75 巻, p.55
- 26) 谷川とみ子(2004). 「現代アメリカ合衆国における P.フレイレの『リテラシー』論の受容と継承 : I. ショアの『批判的リテラシー』論とその授業実践に焦点をあてて」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要』, 第 50, pp.147—157
- 27) 谷川(2004). 同上論文, p.148
- 28) 谷川(2004). 同上論文, p.147
- 29) 谷川(2004). 同上論文, p.149
- 30) 竹川(2003). 前掲論文, p.86
- 31) 八重樫一矢・田代高章(2007). 「学校教育における批判的リテラシー形成」, 『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 6 号, pp.95—96
- 32) 八重樫・田代(2007). 同上論文, p.96

第2節 目標・内容・方法論

前節では、まず、「批判的リテラシー」の理論的基盤として、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論を確認した。そして、Freire(フレイレ)の理論を受容・発展させた「批判的リテラシー」論者の主張を参考に、「批判的リテラシー」の定義を試みた。

そして、本論文では、「批判的リテラシー」の定義を、“社会構造に自分や他者、既存の対象を位置づけ、それらの関係を捉え直し、自己創造と社会創造を目指すための能力”であり、それは“平等で民主的な社会(領域)の形成という実践への参加・関与”に向けられていくものとした。

本節では、上記の「批判的リテラシー」が、学校教育において、どのような目標・内容・方法として提示され、どのように実践構想されていくのか考察していく。

(1) 目標論

前節では、「批判的リテラシー」を、“社会構造に自分や他者、既存の対象を位置づけ、それらの関係を捉え直し、自己創造と社会創造を目指すための能力”であり、それは“平等で民主的な社会(領域)の形成という実践への参加・関与”に向けられていくものと定義した。この「批判的リテラシー」の定義について、八重樫(2007)は重要な指摘をしている。

八重樫(2007)は、自らが定義した「批判的リテラシー」について、「学校現場での実践を構想する際には、現実的には目標は大きすぎる」と述べ、「現場の教師たちが日々の実践において批判的リテラシーを形成することをイメージしやすくする」ために、「中目標」を設定したのである¹⁾。

本論文においても、「批判的リテラシー」を形成する教育を授業実践として構想し、実践していく際には、先述した「批判的リテラシー」の定義では抽象的すぎると考え、「中目標」としての「批判的リテラシー」を定義することとする。

学校教育における実践構想のための「中目標」としての「批判的リテラシー」を、「既存の対象を複数の視点から捉え直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な見方・考え方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく力」という方向目標として定義する。

上記のような定義の「批判的リテラシー」を形成する教育は、どのような意義・目的を持つものなのだろうか。それは、第1章第3節で確認したように、貧困や格差、排除などの社会的不平等や抑圧の構造を持つ現代日本社会において、子どもたちが自分自身と生活現実をよりよく変革していくことができる自立した個人の育成と、社会のあり方や、その中での自分自身や他者のあり方を主体的に問うていき、民主主義社会を構築・創造する形成者の育成を目的とするものである。

以上のような「批判的リテラシー」を形成する教育の目的は、日本学校教育の目的とは異なるものなのだろうか。

日本における教育目的は、教育基本法第1条「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と記されているように、「人格の完成」という個々人の成長・発達だけではなく、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」も目的としているのである。日本の学校教育の目的が、個人の自己実現と民主主義社会の形成者を達成することと

している点で、「批判的リテラシー」を形成する教育の目的、「自立した個人」と「民主主義社会を構築・創造する形成者」の育成とほぼ同義であると考えられる。

一方で、日本において、PISAの「リテラシー」が学校教育において最も影響を持っている現在の状況からも、「批判的リテラシー」を形成する教育は重要である。第1章第2節の第1項で先述したように、PISAの「リテラシー」は、「仕事のためのリテラシーと経済効果への貢献度の強調」という点において、1960年代以降の人的資源開発政策の中で変質していった機能的リテラシーの歩み」と類似しており、「内容的知識やポリティクスの視点を捨象し、グローバルに共通すると仮想された機能的リテラシー」という性格を持っているのである²⁾。「ポリティクスの視点」、つまり「リテラシー」を用いる社会自体を問う視点の欠如は、1960年代の「マンパワー・ポリシー」に基づく経済中主義の「機能的リテラシー」のように、既存の経済・社会構造への適応・順応を強調することになってしまうのである³⁾。

「批判的リテラシー」を形成する教育においては、自分自身や他者、知識などとともに、自らが生きている社会構造自体を複数の視点から思考することを保障しているのである。そうすることで、既存の社会への適応・順応だけではなく、社会に参加し、よりよく社会を創造していくことができる「民主主義社会を構築・創造する形成者」の育成を目指しているのである。

以上を踏まえ、「批判的リテラシー」は、日本学校教育において、「リテラシー」の形成が「マンパワー・ポリシー」に基づく経済中心主義に陥ることのないように、教育目標として位置付けられる必要があるだろう。「批判的リテラシー」を位置づけることで、社会構造自体を複数の視点から捉える思考を保障することで、既存の経済・社会へ過剰に適応・順応させることなく、「民主主義社会を構築・創造する形成者」を育成することができる⁴⁾と考える。

また、「批判的リテラシー」を形成する教育は、第1章第3節で先述したようにPISAの「リテラシー」のみを強調する教育とは異なる。本稿で定義した「中目標」としての「批判的リテラシー」には「異質な他者とのかわりにおいて多様な見方・考え方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく」ことを位置付けている。

そして、「批判的リテラシー」を形成する教育は、テキストや教科書を批判的に読み解いたり、問い直したりする「相互作用的に道具を用いる」認知的な能力のみではなく、異質な他者とともに対話をとおして、合意を形成していくのである。そのため、「批判的リ

「リテラシー」は、「異質な他者で交流する」ことや「自律的に活動する」などを含む「キー・コンピテンシー」に近い概念であり、「リテラシー」を、異質な集団で交流し、自律的に活動する学習において、子どもたちに形成していくことを目指しているのである。

「キー・コンピテンシー」が、あらゆるコンピテンシーから「選択」されたものであるのと同じように、「批判的リテラシー」も本稿で「選択」した能力概念であり、人間が生きていく上で必要な資質や能力の一部であるということには留意しておく必要があるだろう。

一方で、「批判的リテラシー」の形成は、「権力関係」や「政治的实践」、「社会変革」という言葉から偏った政治教育ではないかというイメージが付きまとうのであるが、「批判的リテラシー」の形成は、教育基本法第14条(政治教育)「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。」の範疇に収まるものと考えられる。

第14条における「良識ある」というのは、「単なる常識以上に『十分な知識をもち、健全な批判力を備えた』という意味」なのである。また、「政治的教養」については、「a.民主政治、政党、憲法、地方自治等、民主政治上の各種制度についての知識、b.現実の政治の理解力及びこれに対する公正な批判力、c.民主国家の公民として必要な政治道徳、政治的信念」とされている。

「批判的リテラシー」における「批判的」の意味は、竹川(2003)によれば、「何について批判的であるか」というと「自己と社会構造との関係についての既存の認識に対して」であり、「両者の相互規定性を構造的かつ動的に理解」しようとすることにおいて「批判的」となるのである。また、「何に向けて批判的であるか」というと、「周辺に追いやられてきた他者」に対してであり、「他者の声との出逢いに向かうという行為」において「批判的」になるという⁴⁾。

教育基本法第14条における「公正な批判力」は、「現実の政治」に対してであり、それは「批判的リテラシー」における「社会構造との関係についての既存の認識」として捉えることができると考える。また、「批判的リテラシー」を形成する教育では、複数の視点で社会構造を相対的に捉え直すことから、ある特定の政党や政治思想を強調するものではないと考える。

以上のように、「批判的リテラシー」を形成する教育は、日本学校教育と同様に「自立した個人」と「民主主義社会を構築・創造する形成者」を目的とし、テキストの批判的読解や問い直しという認知的能力のみではなく、「異質な他者とのかかわり」や「価値判断・

意思決定・合意形成」などの人格形成を含んだ「批判的リテラシー」を、学校教育において形成していくことを目指しているのである。

また、「批判的リテラシー」の形成においては、「中目標」にも示されているように、複数の視点から対象を捉え直すため、特定の考え方・見方を強要することがないように配慮されていると考える。これらのことから、「批判的リテラシー」の形成は、日本学校教育の教育目標として位置づけることが可能であると考ええる。

さらに、「批判的リテラシー」における「批判」は、他者の欠点を咎めたり、追及したりするだけの批難とは異なり、「周辺に追いやられてきた他者」、つまり「声や経験」をないがしろにされてきた異質な他者を尊重し、多様な見方・考え方を認め合い、対話によって合意を形成していく概念であると考ええる。

(2) 内容・方法論

第1項で示した「中目標」をもつ「批判的リテラシー」を形成する教育において、内容と方法はどのように関わるのだろうか。日本における「批判的リテラシー」研究においては、批判的に読み解く方法論に特化して実践構想が行われていることが多い。

例えば、「批判的リテラシー」の方法論に特化しているものとして、藤瀬泰司(2013)は、日本学校教育における「批判的リテラシー」論に基づいた社会科授業づくりの考察を行っている。

藤瀬(2013)は、「批判的リテラシー」論に基づく社会科授業実践は、「テキスト批判の方法を理解・活用させることを通して教科書記述を政治的实践として学習」させることで、「子どもに教科書記述の中立性・公平性を検討させ、開かれた国家・社会の形成者」を育成することができるという⁵⁾。

藤瀬(2013)によれば、その社会科授業づくりにおける「批判的リテラシー」論の意義として、「テキスト批判を教育方法として取り入れる理論」であるために、マイクロレベルで「開かれた国家・社会の形成者を日頃の授業作りに即して状況即応的に育成」できることとしている。

藤瀬(2013)は、「社会問題を教材に取り上げ、選択や判断、政策や制度などの多様なあり方を子どもに議論させる社会科授業作り」をする「社会問題科」と「批判的リテラシー」論に基づく社会科授業について、以下のように述べている。

「社会問題科」が、「社会問題を教育内容として取り上げるため、選択や判断、政策や制度というマイクロ・マクロレベルの政治的实践を学習」させることができるのに対して、「批判的リテラシー」論に基づく社会科授業は、「教科書記述の読み書きというマイクロレベルの政治的实践を学習」させることができないと課題を示した⁶⁾。

そして、藤瀬(2013)は、「社会問題科」は「教育内容開発研究のレベルで追求する理論」であり、「批判的リテラシー」論は「教育方法開発研究のレベルで追求する理論」であると述べ、日々の教科書を中心に扱う授業において、「開かれた国家・社会の形成者」を育成するためには、この両方の理論に基づいて授業を開発していくこと必要性を述べている⁷⁾。

以上のことから、「批判的リテラシー」を形成する教育においては、「民主主義社会を構築・創造する形成者」を育成するために、「テキスト批判の方法を理解・活用」させる学習方法・教育方法が有効的であると考えられる。また、「批判的リテラシー」を形成する教育が方法論として特化して考えられていることが多いなかで、マイクロ・マクロレベルでの「批

批判的リテラシー」を形成する教育を構想するために、内容と関連させる必要があると考えていることは重要な示唆になりうると考える。

また、八重樫(2007)は、「対話」のほかに「討論」も必要であると考え、「批判的リテラシー」の形成のための方法の一つとして、ディベートを提案し考察している。「ディベートは、立場の互換性を活用し、対象を相対化して考えることを身に付けていく方法」であるとし、「批判的リテラシーの本質的な部分を形成する上で有効な方法」であると述べている。そのほかにも、「フィールドワーク、ロールプレイ、シミュレーション、演劇」などの体験的な活動によって、対象に対するリアリティが生まれ、自己の見方・考え方を揺さぶる有効な方法であるとしている⁸⁾。

以上を踏まえ、「批判的リテラシー」の「中目標」において、「異質な他者とのかかわりにおいて多様な見方・考え方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成」していくことを求めていることから、個別的な学習だけではなく、共同的な学習が必要になると考える。その共同的な学習においては、教師と子ども、子ども同士、子どもと地域住民などの主体同士の「対話」が必要である。子どもたちが、異質な他者との「対話」をとおして、対象に対する多様な見方・考え方を知り、それを認め、自らの考え方・見方を問い直していくことが重要である。そのためには、自分とは異なる考え方・見方を尊重し認めることができる共同的な関係性を築くことも必要だと考える。

また、自分の見方・考え方が揺さぶるために、「フィールドワーク、ロールプレイ、シミュレーション、演劇」などによる体験的な活動も必要だと考える。体験的な活動を行うことで、実感を伴う「既存の対象を複数の視点から捉え直し」につながると考える。

さらに、八重樫(2007)は「リサーチ、プレゼンテーション、ディスカッション、レポートというプロジェクト型の学びの過程と連動させる必要」があると述べている⁹⁾。

このことから、「批判的リテラシー」を形成する教育の「中目標」においても、「価値判断・意思決定・合意形成」をしていくことを求めているため、「プロジェクト型の学びの過程」の中に、「価値判断・意思決定・合意形成」に関する発信・行動の活動を含む必要があると考える。具体的には、環境問題に関して、子どもたちが異質な他者とかかわり、複数の視点で捉え直し、「価値判断・意思決定・合意形成」した内容を、家族や地域住民、行政など学校外のさまざまな人々を招いて発表会や討論会を開催し、自分たちの考え方・見方を発信していくことが考えられる。また、地域の行政が進めているまちづくりなどに参加していくことも可能性として考えられるだろう。

一方で、藤瀬(2013)は、「批判的リテラシー」を形成する教育は、「テキスト批判の方法を理解・活用」する「教育方法開発研究のレベルで追求する理論」や共同的な学習、社会参加型の学習という方法論としてのみ捉えているが、内容の「広がり」と「深まり」を追求する「教育内容開発研究のレベルで追求する理論」という内容論にも深くかかわるものとする。それでは、「批判的リテラシー」を形成する教育の目標に関わる内容とはどのようなものなのだろうか。

教科書の内容を「批判的リテラシー」の形成における内容へと構想することに関して、八重樫(2007)は、「科学的認識の広がり」と「深まり」における批判的リテラシー」という位置づけが考えられると述べている¹⁰⁾。

そして、八重樫(2007)は、「知識を単に覚えることや、真理・真実は当然であるという授業では、教科書の内容を無批判・無媒介に吸収させようとするもの」になってしまうとして、「教科書の内容それ自体を問い直すことが求められるとともに、同じ内容でも見方が違う教材を研究」する必要性を示している¹¹⁾。

このことから「批判的リテラシー」を形成する教育では、教科書の内容について、子どもたちが多様な見方・考え方を持てるように学習する内容を構想することが重要だと考える。第1項で述べたような「中目標」をもつ「批判的リテラシー」を形成する教育の授業実践は、「複数の視点」から捉え直し自己創造や社会創造を目指しているため、「多様な見方・考え方」が持てる内容を授業において構想しなければならないだろう。そのためには、多様な価値観から考えることができ、地域住民や労働者、経営者など多様な主体がかかわる現代的な課題や地域的な課題と関わるように教育・学習内容を構想することが必要であるとする。

また、「批判的リテラシー」論を主張する論者は、子どもたち自身が生活している地域社会や関わりのある時事問題を取り上げる必要性について述べている。

Paulo Freire(パウロ・フレイレ)を受容・継承させたIra Shor(アイラ・ショア)の「批判的リテラシー」論を考察した谷川(2004)は、教育内容は、「生徒たちの日常生活における問題を尊重」とし、具体的に、「コミュニティでの活動や家庭生活、道路上での安全、仕事など」が取り上げられると述べている¹²⁾。

谷川(2004)によれば、このShor(ショア)の先述した教育内容の主張は、「1984年2月に行われたフレイレとの対話を契機」に変化が生じているという。「『被抑圧者が支配的な権力に挑戦し、完全な社会参加を実現するため』には、『これまで支配階級の独占してきた知

識内容』を被抑圧者自身が十分に吟味する必要がある」というFreire(フレイレ)の主張から、Shor(ショア)は、「生徒の日常生活から生じえないものの、①地域や国、世界で重要となっている問題、②歴史や生物学など従来の支配的な学問テーマ」を教育内容として取り上げることとしたのである¹³⁾。

以上のことから、自分自身と生活現実を捉え直し、よりよく創造していくことができる「自立した個人」の育成と、社会のあり方や、その中での自分自身や他者のあり方を主体的に問うていき、「民主主義社会を構築・創造する形成者」を目的とする「批判的リテラシー」を形成する教育における内容は、「広がり」と「深まり」の観点から構想される必要があると考える。

内容の「広がり」は、既存の学習指導要領に示されている内容や子どもたちの日常生活現実だけではなく、地域や国、世界的な時事問題である地域的な課題や現代的な課題を取り上げることである。それは、子どもたち自身の視点のほかに、学級内の子ども同士の他にも、家庭や地域住民、経営者・労働者など複数の視点という「広がり」をもつことだと考える。また、日常生活 - 地域社会 - 日本社会 - 世界というような課題の連続性を考慮することも必要である。

内容の「深まり」は、既存の知識や技能、考え方などの価値としての内容理解に留まるのではなく、その既存の価値を相対化し問い直して吟味することで、学習する内容に対する新たな価値を創造したり、新たに自分とのかかわりを見出したりすることだと考える。

ここまで、「批判的リテラシー」を形成する教育における目標・内容・方法について確認してきた。「批判的リテラシー」を形成する教育の目標は、「自立した個人」と「民主主義社会を構築・創造する形成者」をはぐくむために、「中目標」として「既存の対象を複数の視点から捉え直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な見方・考え方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく力」という方向目標として定義されると考える。

また、方法においては、教科書やテキストの既存の対象を批判的に読み解くという認知的能力を育む個別的な学習のみではなく、複数の視点から吟味しながら読み解き、「価値判断・意思決定・合意形成」を行っていくために、異質な他者との対話による共同的な学習を構想していく必要があると考える。

さらに、内容においては、日常生活－地域社会－日本社会－世界という連続性や複数の視点の保障による地域的な課題や現代的な課題である内容の「広がり」が求められること、また内容理解に留まるのではなく、その既存の対象を捉え直すことで、新たな価値を創造する内容の「深まり」が求められると考える。

今日、「知識基盤社会」と捉えられる日本社会において、教科書やテキストを批判的に読み解く認知的能力は必要であろう。しかし、多様な価値観や考え方が流動化し複雑化している地域的な課題や現代的な課題が浮き彫りになった現在、既存の知識・考え方などを基盤として新たな価値を創造していくためには、認知的能力をはぐくむための道具としての学習内容ではなく、吟味され創造されるべき対象として学習内容を捉える必要があるだろう。

そして、答えが出にくいという現代的な課題に対して、複数の視点から捉え直したり、異質な他者とのかかわりによって、多様な見方・考え方から捉え直したりしていき、さらに自分とは異なる他者の見方・考え方を認め、対話によって合意を形成していくことが「民主主義社会を構築・創造する形成者」には求められると考える。

今回は、「批判的リテラシー」教育の目標・内容・方法に関して、詳細に検討するため分割して論考を進めたが、本節で見てきたように内容・方法は目標の観点から捉え、統一的に検討・構想されていくものとする。

次節では、「批判的リテラシー」を形成する教育の実践構想における可能性について考察を試みていく。

-
- 1) 八重樫一矢・田代高章(2007). 「学校教育における批判的リテラシー形成」, 『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第 6 号, pp.96
 - 2) 松下佳代(2014). 「PISA リテラシーを飼いならす - グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容 - 」, 『教育学研究』第 81 巻第 2 号, pp.14-27
 - 3) 小柳正司(1998). 「『機能的リテラシー』の成立と展開」, 『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第 49 巻, pp.236-237
 - 4) 竹川(2003). 「リテラシー形成理論の比較検討—批判的であることの意味をめぐって」, 『名古屋大学大学院教育発達学研究科紀要(教育科学)』第 50 観第 1 号, pp.85-96
 - 5) 藤瀬泰司(2013). 「批判的リテラシー論に基づく社会科授業作りの方法：ビル・ビグローの授業実践を手がかりにして」, 『熊本大学教育学部紀要』第 62 巻, pp.57-66
 - 6) 藤瀬(2013). 同上論文, p.65
 - 7) 藤瀬(2013). 同上論文, p.65
 - 8) 八重樫・田代(2007). 前掲論文, p.103
 - 9) 八重樫・田代(2007). 前掲論文, p.103
 - 10) 八重樫・田代(2007). 前掲論文, pp.102-103
 - 11) 八重樫・田代(2007). 前掲論文, pp.102-103
 - 12) 谷川とみ子(2004). 「現代アメリカ合衆国における P.フレイレの『リテラシー』論の受容と継承：I.ショアの『批判的リテラシー』論とその授業実践に焦点をあてて」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要』, 第 50, pp.149
 - 13) 谷川(2004). 同上論文, pp.149-150

第3節 「批判的リテラシー」の教育の実践可能性

前節までに、「批判的リテラシー」の定義とその教育の目標・内容・方法論について考察を行ってきた。学校教育における実践構想のための「中目標」としての「批判的リテラシー」を、「既存の対象を複数の視点で捉え直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な考え方・見方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく力」という方向目標として定義した。

また、方法においては、教科書やテキストの既存の対象を批判的に読み解くという認知的能力を育む個別的な学習のみではなく、複数の視点から吟味しながら読み解き、「価値判断・意思決定・合意形成」を行っていくために、異質な他者との対話による共同的な学習を構想していく必要があることを示した。

さらに、内容においては、日常生活－地域社会－日本社会－世界という連続性や複数の視点の保障による地域的な課題や現代的な課題である内容の「広がり」が求められること、また内容理解に留まるのではなく、その既存の対象を捉え直すことで、新たな価値を創造する内容の「深まり」が求められることを示した。

そして、目標・内容・方法論が統一的に捉えられ、検討・構想される必要があることを示した。

本節では、先行研究における実践構想を参考に、日本における「批判的リテラシー」を形成する教育の要素を、目標・内容・方法論と関連させながら示し、実践可能性について考察を行っていく。

黒谷和志(2002)は、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論を受容・継承したIra Shor(アイラ・ショア)の「課題提起教育」を引用し、「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」を示している。黒谷(2002)は、「批判的リテラシー」論の複数の視点で対象を問い直す「前提条件」として、三つ挙げている。その中の二つが、「批判的リテラシー」を形成する教育の実践可能性に関わる指摘として考えられる¹⁾。

1. 「生徒の『声と経験』にねざす」

「批判的リテラシー」論は、「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」にしており、「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」と捉えていることである。

2. 「生徒の『声と経験』をもとに公共的なテーマを立ち上げる」

これは一つ目に関連して、「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」と述べ、「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」という。

そして、「批判的リテラシー」を形成する教育における課題の探究は、「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」ことが求められるという²⁾。

以上の黒谷(2002)の論考から、「批判的リテラシー」を形成する教育の授業実践においては、子どもたち自身の「声や経験」すなわち子どもたちの生活現実から課題を提起していく、個々人の「声や経験」を学級の共通課題として取り上げていくこと、また、その学習が社会参画へつながる行動を構想していくことが求められることを示していると考えられる。さらに、「批判的リテラシー」を形成する教育の授業実践は、教師による課題の提起や提案、授業の進め方など、その実践構想を「対話」を基盤とした授業構成にしていくことが求められると考える。

竹川(2006)は、教師の専門性に着目してオーストラリアの「批判的リテラシー」を形成する教育のシステムや制度について考察を行っている。オーストラリアでは、2001年に、「リテラシー教育に関する教師の専門性について、教員養成プログラムに求められる基準」を提示し、4つの基準が示されているという³⁾。

i. 教師自らのリテラシー、異文化やテクノロジーに関する能力と態度

教師は、教師の多文化・多言語的状況を認識する知識と態度を形成するとともに、こうした観点から、リテラシーと情報・コミュニケーション技術の結びつきを考察する必要がある。

ii. 言語、リテラシー、リテラシー学習と教授法に関する理論

リテラシー教育と英語教育に関わるすべての教師は、言語やリテラシーに関する理論や研究、それらに関連する教授・学習の枠組みについて、幅広く検討する必要がある。

iii. 幼児、初等教育の全教師と中等教育の英語教師に必要なカリキュラム構成に関する知識

リテラシー教育、英語教育に関わるすべての学習段階の教師には、言語、教室の会話構造、読むことと見ること、書くことと構成すること、メディアとポピュラー文化、情報・コミュニケーション技術、文学とアート、評価のプロセスなどに関する知識と理解が要求される。

iv. 中等教育の教科専門の教師に必要なカリキュラム構成に関する知識

中等教育の教師は、教科固有のリテラシー実践を理解する必要がある。

そして、竹川(2006)によれば、それぞれに「教師に求められる力量、それを示す行為(評価基準)、そして、養成コースの構成要素」が提示されており、「従来のリテラシー教育のそれぞれの理論枠を理解し、その中で、現在の到達点として、社会文化的かつ批判的実践としてのリテラシー形成に関する知識」を教員志望の学生が獲得できるようになっているという⁴⁾。

先述した基準は、竹川(2006)によれば、2002年に「学習の文化的、社会的、政治的文脈での理解、言語とリテラシーの教育、コミュニティの理解といった観点に加え、社会的正義という価値から学習機会をデザインし、実行できる教師の育成」を提言しているとし、それは、「社会的正義という社会規範という社会規範に向かって、社会文化的で批判的リテラシー形成を行うことができる教師の育成」を目指しているものとしている⁵⁾。

オーストラリアのクイーンズランド州の「批判的リテラシー」教育を肯定的に評価した竹川(2006)は、日本における「PISA調査」の結果を受けて提起されている「読み」は、「テキストの客観性を吟味する批判的読みにはなっても、その知識内容の政治性や社会構造に

対する批判へとつなげるものとして構想されてはいない」と述べ、「結果的に、テキスト内容の政治性やイデオロギーに迫らない読みや書きの指導は、それぞれの教科学習を支えるスキルの学習」であると否定的な評価をしている。また、「単純な計算能力や漢字の書き取りに傾斜した読み書きの教育」は「心理学モデルへの後退とも言える状況であり、複雑化した現代社会においては、求められる力の一部」でしかないと述べている⁶⁾。

以上のような「読み」の教育は、竹川(2006)によれば、「社会的に周辺におかれた子どものリテラシー形成にはつながらない」という。そして竹川(2006)は、「読みの力を教育実践の1つの課題」とするとき、「スキルと知識と批判とが一体となった批判的リテラシー教育」が重要であると指摘している。また、その教育は、「教師に自己の実践を言葉に焦点をあてて分析させ、様々な政治性の側面から読む、書くという行為をとらえ直すこと」を促し、「なぜ読み書きができなかったり、学習に困難を抱えたりするのかをその子どもの能力に還元せず、教師自身に自らの読みを相対化させながら分析する枠組み」を与えるという⁷⁾。

そして、竹川(2006)は、この「枠組み」によって、「批判的リテラシーの形成の観点から授業を構成する」ことの重要性を指摘している。

以上の竹川(2006)の主張は、社会的背景や教育の制度、多文化的状況など、様々な要因が異なるオーストラリアの「批判的リテラシー」を形成する教育における教員養成や現職教育などの制度的な側面を教師の専門性に着目を当てている論考であるが、日本において実践していく可能性を追求したことは重要な示唆となりうると考える。

以上の竹川(2006)の論考から、「スキルと知識と批判」とを統一的に捉える視点、教師自身が「言葉」に焦点化して実践を捉え直していく視点を取り入れることで、日本における「批判的リテラシー」を形成する教育実践の可能性が開かれていくと考える。「スキルと知識と批判」とを統一的に捉える視点は、第1章第3節で先述した黒谷(2012)の指摘にある「習得」と「活用」の分離という課題を解決していく視点であると考えられる。また、教師自身が「言葉」に焦点化して実践を捉え直していく視点は、第4章で詳しく述べるが、教師の指導性として、反省的な思考が求められることを示していると考えられる。

八重樫(2007)は、日本の実践について、「批判的リテラシー」の形成における目標・内容・方法の観点をもとに分析を行い、日本における実践可能性を示している。

八重樫(2007)によれば、目標は、「個の尊厳をもとに民主社会を目指すこと、そして子どもが矛盾を乗り越える権利主体として位置づいていること」かどうかを観点としている。内容は、「多様な見方ができるテーマや教材」を扱い、「生徒相互の働きかけが組織でき、

生徒の立場から現実を命名し定義づけができる」かどうかを観点としている。方法は、「主体的な学びが意図されていること、異質な他者とのかかわりによって思考の揺さぶりが意図されている」かどうかを観点としている⁸⁾。

そして、八重樫(2007)は、それらの観点から実践を分析した上で、「批判的リテラシー」形成のポイントとして、次の四点を示している。一つ目は、「矛盾を乗り越え社会を切り開いていく権利行使の主体として、目標としての生徒観・子ども観」を意識することである。二つ目は、内容の観点と関わって、「多様な意見や見解が出てくるようなテーマ、教材、内容」を扱い、「価値を相対化しそれ自体を問い直し、新たな意味をつくり出す授業」を展開することである。三つめは、「異質な他者とのかかわりを尊重し重視する方法」で「見方や考え方の違う者どうし、相互の価値観を揺さぶるようなかかわり」を持てるようにすることである。そうすることで、「当事者の目と第三者の目を同時に持つことができる」という。そして、四つ目は、「目標と内容と方法が統一的にプランニング」されており、「綿密な教材研究や準備」が行われていることである⁹⁾。

さらに、八重樫(2007)は、実践分析から日本における「批判的リテラシー」を形成する教育の実践可能性を導き出したが、それらには共通課題として、「批判的リテラシーの理論的認識力と実践的行動力の統一」という問題があるという。実践事例においては、「社会の構造に目を向けその矛盾をとらえ直すというねらい」、つまり、「理論的認識力としての批判的リテラシーというねらい」は明確に位置づけているという。しかし、「その認識が、生徒たちが教室や学校を離れた場面、あるいはその後の生徒たちの生き方に対して影響を及ぼしうるか」どうかという課題があるという。これを「批判的リテラシーの実践的行動力」と呼び、この点の分析については、「長期にわたる追跡調査などが必要」であるとしている¹⁰⁾。

八重樫(2007)が述べている「批判的リテラシーの理論的認識力と実践的行動力の統一」は、「批判的リテラシー」を形成する教育において、非常に重要な示唆となりうると考える。

「批判的リテラシー」の理論的基盤となっているFreire(フレイレ)も、「省察」と「行動」の統一の必要性を述べている。Freire(フレイレ)は、「行動」を犠牲にすることを「空虚な放言」、「省察」を犠牲にすること「行動至上主義」と示し、どちらかに偏ることを否定するのである¹¹⁾。「言葉を話し、世界を命名することで、人間は世界を変革」していく「リテラシー」の実践、すなわち「埋没状態」を批判的思考により「意識化」し、自己と対象の関係を変革していく創造的実践は、「省察」と「行動」、「理論的認識力」と「実践的行動

力」の統一により行われるものなのである。

このことは、日本における「批判的リテラシー」を形成する教育において、「理論的認識力」と「実践的行動力」を授業実践に組み込むように授業づくりを行っていくことが重要であることを示唆している。この点は、十分に検討しなければならないだろう。

なぜなら、八重樫(2007)の指摘にもあるように、「理論的認識力」が、子どもたちの生活や自己の生き方、自己のあり方に対して影響を及ぼしたかどうかは、「長期にわたる追跡調査などが必要」なのである。「実践的行動力」については、教師が子どもたちの生活すべてを見取することも非現実的であり、評価が困難なものである。また、一つの授業において、「理論的認識力」と「実践的行動力」の二つを含めて構成することの可能性はあるが、小学校や中学校の約一時間の授業では、二つの内のどちらかが犠牲になるか、どちらも疎かになってしまう危険性があると考えられる。

以上を踏まえて、「批判的リテラシー」を形成する教育においては、ある一定の内容における単元において、対象を相対化しとらえ直す「理論的認識力」とともに、提案・提言・実行などの「実践的行動力」を組み込んだプロジェクト型の授業実践を構想していく必要があると考える。

しかし、このことは、日々の学校教育の授業実践をすべてプロジェクト型の授業実践として構想する必要があるということではない。日々の授業は、学校の教師による子どもの能力や実態の把握をもとに授業を構想していくものだと考える。「理論的認識力」の授業を十分に実践せずに、「実践的行動力」の授業はできない。単元で構成するとしても、子どもの実態把握や他の教科とのかかわり、年間指導計画などを考慮して、子どもに即した授業を構想していくことが必要であると考ええる。

ここまで「批判的リテラシー」を形成する教育の実践可能性について日本の「批判的リテラシー」研究の実践構想を試みている先行研究をもとに確認してきた。

以上のことを見るならば、「批判的リテラシー」の目標と関連して、子どもたちが学習内容における対象に対して、認識・理解や活用・創造などの学習における自己・社会創造の権利主体として位置づけられていること、子どもたちが対象に対して、複数の視点から捉え直していることを含むと、「批判的リテラシー」の授業実践として捉えることができると考える。

また、上記で示したように自己・社会創造を目標に含んでいることと関連して、多様な

価値観や見方・考え方ができる地域的な課題や現代的な課題を取り扱う内容、また教科書の内容を取り扱う際にも、子どもたちに関わる日常生活―地域社会―国―世界などの課題の連続性が考慮されている内容、さらに子どもたちの生活現実における「声や経験」が考慮されている内容のいずれかが取り扱われていること、もしくはいくつかに関連して取り扱われている授業を、「批判的リテラシー」の授業実践として捉えることができると考える。

さらに、「異質な他者とのかかわりにおいて多様な考え方・見方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく」目標と関連して、教師からの課題提起や異なる視点の提案、異質な他者とのかかわりにおける共同的な学習が双方向の対話によって行われていること、また子どもたちが体験的な活動を通して、対象の現実を知り、対象のゆさぶりが行われていること、さらに捉え直した対象から提案や行動を行っていることのいくつかが含まれている授業を、「批判的リテラシー」の授業実践として捉えることができると考える。

これらのことから、日本における「批判的リテラシー」を形成する教育の授業実践は、目標・内容・方法と関連して、以下の5つの要素を持つように構想されることで可能になると考える。

- ① 子どもが自己・社会創造の権利主体として位置づけられていること。
- ② 子どもたちの生活現実における「声や経験」が尊重され、対象に対する多面的・多角的の視点からの捉え直しにおいて、多様な見方・考え方を育てていること。
- ③ 日常生活―地域社会―日本社会―世界という連続性が考慮されている中で、地域的な課題や現代的な課題を内容としている、もしくは関連していること。
- ④ 異質な他者とのかかわりにおける対話を基盤とした共同的な学習において、複数の視点が保障され、価値判断・意思決定・合意形成が行われていること。
- ⑤ 子どもたちが対話によって、価値判断・意思決定・合意形成した対象に関して、社会に対しての提案や行動などを含んだ体験的・探究的なプロジェクト型の授業構成。

次章では、これらの要素を持つ日本における授業実践を分析し、「批判的リテラシー」を

形成する教育として位置づけ直すことができるかを検討する。また、授業実践の構想や単元計画、授業中の指導のあり方を検討し、「批判的リテラシー」を形成する教育における教師の指導性について、実践を可能にしている点を考察していく。

註

-
- 1) 黒谷和志(2002). 「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―」, 『広島大学大学院教育学部研究科紀要』第三部第 50 号, pp.249-256
 - 2) 黒谷(2002). 同上論文, p.255
 - 3) 竹川慎哉(2006). 「オーストラリア・クイーンズランド州における批判的リテラシー教育：教師の専門性への焦点化に着目して」, 日本教育方法学会『教育方法学研究』第 31 巻, p.79
 - 4) 竹川(2006). 同上論文, p.80
 - 5) 竹川(2006). 同上論文, p.80
 - 6) 竹川(2006). 同上論文, p.83
 - 7) 竹川(2006). 同上論文, p.83
 - 8) 八重樫一矢・田代高章(2007). 「学校教育における批判的リテラシー形成」, 『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 6 号, pp.95-96
 - 9) 八重樫・田代(2007). 同上論文, pp.106-107
 - 10) 八重樫・田代(2007). 同上論文, p.107
 - 11) パウロ・フレイレ(1979). 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房, pp.95-96

第3章

日本における「批判的リテラシー」の 教育実践検討

本章までに、「批判的リテラシー」の定義やその教育における目標・内容・方法、そして特質について明らかにしてきた。「批判的リテラシー」を形成する教育は、「既存の対象を複数の視点から捉え直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な見方・考え方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく力」という方向目標を置くものである。教育内容は、教科書の内容のみではなく、生活現実や地域社会など学校外に関する問題を積極的に取り上げ、教育方法としては、複数の視点で問い直しを図ることから、学級内での子ども同士の対話による視点の交流だけではなく、家庭や地域住民などの学校外の人々に対するインタビューやフィールドワークなどの体験的な活動をとおして、幅広い視野から思考していく必要性を述べ、「批判的リテラシー」を形成する教育における要素を5つ示した。

本章では、現在の教育動向から、学校教育における研究や実践において、批判性や創造性がキーワードとなっていることを確認し、その批判性や創造性をキーワードとして掲げている研究や実践の目標概念や研究主題を概観し、日本の授業実践を「批判的リテラシー」を育む授業実践として再評価していく意義と目的について明らかにする。

ここで、第2章で構想した「批判的リテラシー」を形成する教育と、本章で検討する授業実践を峻別するために、本章で検討する授業実践においては、「批判的リテラシー」を育む教育実践として述べていく。

そして、日本における授業実践を、「批判的リテラシー」を育む教育実践として再評価していくために、第2章第3節で先述した「批判的リテラシー」を育む教育における5つの要素から、目標・内容・方法に関わって7つの観点を抽出する。最後に、日本における授業実践を紹介し、「批判的リテラシー」を育む授業実践として再評価していく。

第1節 実践事例検討の意義・目的

本節では、まず現在の教育動向から、学校教育における研究や実践において、批判性や創造性がキーワードとなっていることを確認する。次に、批判性や創造性をキーワードとして掲げている研究や実践の目標概念や研究主題の具体的な例を確認し、日本における授業実践を「批判的リテラシー」を育む授業実践として再評価していく意義と目的を明らかにしていく。

本論文で定義した「批判的リテラシー」は、「既存の対象を複数の視点で捉え直し」ていく批判性・創造性が求められる概念である。この批判性・創造性は、現代の「知識基盤社会」において求められる資質・能力として考えられている。

例えば、「キー・コンピテンシー」を掲げている経済開発協力機構(OECD)のアンドレアス・シュライヒャーによれば、グローバルな知識経済が基軸となる「知識基盤社会」において、「既に存在している知識を再生産するのではなく、未知の状況においても、既存の知識を応用し推測する力、既存の概念を打ち破り、新しい価値を創造する力」が必須であるとしている¹⁾。

また、世界で有名なテクノロジー企業がスポンサーとして始めた「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト(Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project[ATC21S])」が提唱している「21世紀型スキル」においても、批判性・創造性は、高度情報化・グローバル化していく社会に対応するために、身に付けていくべき力(スキル)の一つとして、以下のように提起されている²⁾。

- ・ 思考の方法
 1. 創造性とイノベーション
 2. 批判的思考、問題解決、意志決定
 3. 学び方の学習、メタ認知
- ・ 働く方法
 4. コミュニケーション
 5. コラボレーション(チームワーク)
- ・ 働くためのツール
 6. 情報リテラシー
 7. ICTリテラシー
- ・ 世界の中で生きる
 8. 地域とグローバルのよい市民であること(シティズンシップ)
 9. 人生とキャリア発達
 10. 個人の責任と社会的責任(異文化理解と異文化適応能力を含む)

さらに、日本においても現在、文部科学省において、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」が行われており、今後の社会で生きていくために必要な「資質・能力」の検討が行われている。その検討会では、国立教育政策

研究所が提起した「21世紀型能力」を参考に検討が行われている。

その「21世紀型能力」とは、「思考力(問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学習力)」を中核として、それを支える「基礎力(言語スキル、数量スキル、情報スキル)」と、使い方を方向づける「実践力(自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来への責任)」の三層構造となっており、この上に「生きる力」が位置付けられている³⁾。

その検討会では、特に、「グローバル化や情報通信技術の進展など今後の社会の変化も見据えながら、自立した人間として、他者と協働しながら、新しい価値を創造する力」を育成する観点から、「資質・能力」を検討していく必要があることが示されている。さらに、検討会では、「Political Literacy」とともに「Critical Literacy」の検討が行われている⁴⁾。

ここまで見てきた「資質・能力」概念と同様に、批判性・創造性を含む「批判的リテラシー」も、高度情報化・グローバル化した「知識基盤社会」において、既存の対象を批判的に相対化し、新しく創造していく力として求められていると考える。

日本の学校教育において、管見する限りでは、「批判的リテラシー」を学校教育目標や研究主題として掲げ、日々の教育活動で実践している学校はほとんど見当たらない。しかし、「批判的リテラシー」概念にも含まれる批判性・創造性については、各学校において、身に付けるべき力として示され、日々の教育活動において実践が行われている。

例えば、岩手大学教育学部附属小学校では、2009年からの統一研究主題を「未来を担う人間力をはぐくむ学びの創造」と設定し、現在も研究を進めている⁵⁾。

「未来を担う人間力」は、「先進的な課題解決に自ら取り組むために発揮される総合的な力」と規定され、「知的要素」・「共生的要素」・「自律的要素」の観点で構造化して捉えられている。「知的要素」は、「学んで身に付けた力」・「学んだことを生かしていく力」と示され、その中に「創造性」が含まれている。

また、「未来を担う人間力」の具体化として、「自らが追求したいと思う課題を見だし、その解決に向けて、継続して自分なりの方法で工夫したり努力したりする力」・「自他のよさを認めたり、互いに高め合ったりしながら、より価値の高いものや本質を求めていこうとする力」・「自分及び集団の学びを振り返り、その成果や課題を次の学びに生かしていこうとする力」と示した。そして、これらの力を身に付けていくためには、「課題解決にむかって他者と協働しながら学びを創ること」・「学びの過程で生み出されるものを大切にすること」・「過去と現在、未来の学びとを結びつけ、連続させていくこと」が必要であると考

えている。

岩手大学附属小学校の紀要によれば、「未来社会を生き抜く」ためには、「さまざまな立場に立って、いろいろな角度から考え、問題を解決する力」が必要であり、「知識や情報を得るだけでは不十分であり、自ら問いをもち、因果関係や構造を理解したり、新しいものを創り上げたりする学び」が必要であると述べている。

そして、岩手大学教育学部附属小学校は、2013年度から研究主題に「共に追求し続ける学びの実現」を加え、「問いや目的意識を基盤とした協同的な学習活動の展開」・「創り出した価値の共有を含めた言語活動の充実」・「自分の成長や課題を実感する評価活動の工夫」を研究の重点として、各教科・領域において授業実践を行い、研究を進めている。

批判性・創造性は、岩手大学教育学部附属小学校の研究においても、「未来を担う人間力」の中に示されており、これからの社会を生き抜く子どもに必要な資質・能力として掲げられ、日々の教育活動において実践されているのである。

また、岩手県盛岡市立緑が丘小学校では、2013年の研究主題を「自己の学びを創る子どもを育てる～学びを実感する学習を通して～」と設定し研究を進めている⁶⁾。

緑が丘小学校では、「学びを実感する学習」を「児童が主体的に学習に参加し、学習活動を通して、自分の考えを基に他者とかかわり、自分の考えや集団の考えを発展させて、新しい知識・技能、見方・考え方を生み出す中で、自己の変容に気付くことにより、児童が学習に価値を見出すことのできる学習」と定義し、「自己の学びを創る子ども」を育成していくことが可能であると考えたのである。

そして、「学びを実感する学習」の手立てとして、(1)児童の関心・意欲に基づく学習活動を設定する、(2)児童が自分の思いや考えを豊かに表現することを重視することが必要であるとし、「見通す・学び合う・振り返る」活動を各教科の授業に位置づけている。

その他にも、宮城教育大学附属中学校では、「創り出す力⁷⁾」をはぐくむことを掲げている。熊本大学附属中学校では、「創造的探究力」と「響きあう豊かな人間力⁸⁾」を育成することを掲げている。日本の学校教育においては、公立学校を含め、研究主題に創造性がキーワードとして含まれ、各教科や領域の授業実践において展開されているのである。

日本の学校教育において、創造性が求められていることは、批判性が求められているとも考えられる。なぜなら、新たな知識・技能・考え方などの価値を創造するには、先述した OECD のアンドレアス・シュライヒャーが「既存の概念を打ち破り、新しく創造する」と述べているように、既存の対象を批判的に相対化することが必要なのである。

また、「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」、「21世紀型能力」、さらには、各学校の研究主題において、「コミュニケーション」や「コラボレーション」、「協動的な」という言葉があるように「異質な他者とのかかわり」も同時に求められているのである。

以上のことから、日本の学校教育において、「批判的リテラシー」という言葉が掲げられていないとしても、「既存の対象を複数の視点から捉え直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な考え方・見方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく力」、つまり「中目標」としての「批判的リテラシー」を形成する教育が実践されている可能性が考えられる。

しかし、批判性・創造性がキーワードとして含まれる目標概念や研究主題、「批判的リテラシー」に類似する形式を取っていたとしても、実際に展開されている授業や学習の内実が、「批判的リテラシー」を形成する教育であるとは限らず、また「批判的」という言葉も多義的な概念であることから、批判性・創造性の観点を持つ授業実践の内実を検討しなければならない。

さらに、日本の授業実践を「批判的リテラシー」を形成する教育として捉え、教師の指導性を考察するためにも、「批判的リテラシー」を育む授業実践として再評価していく必要があると考える。

以下では、日本における「批判的リテラシー」を育む教育の実践を検討する際に、どのような観点で検討していくかを確認していく。

「批判的リテラシー」を形成する教育は、第2章第3節で先述したように、以下の5つの要素を持つことを確認した。

- ① 子どもが自己・社会創造の権利主体として位置づけられていること。
- ② 子どもたちの生活現実における「声や経験」が尊重され、対象に対する多面的・多角的の視点からの捉え直しにおいて、多様な見方・考え方を育んでいること。
- ③ 日常生活ー地域社会ー日本社会ー世界という連続性が考慮されている中で、地域的な課題や現代的な課題を内容としている、もしくは関連していること。
- ④ 異質な他者とのかかわりにおける対話を基盤とした共同的な学習において、複数の視点が保障され、価値判断・意思決定・合意形成が行われていること。
- ⑤ 子どもたちが対話によって、価値判断・意思決定・合意形成した対象に関して、社会に対しての提案や行動などを含んだ体験的・探究的なプロジェクト型

の授業構成。

この中でも、「批判的リテラシー」を形成する教育は、①と②の要素を持つことが前提条件となると考える。さらに、これらの要素 5 つをもとに目標・内容・方法と関連させて、「批判的リテラシー」を育む教育として再評価していくために、7 つの観点を抽出する。そして、その観点をもとに検討していくことで、日本学校教育における授業実践を、「批判的リテラシー」を育む教育として再評価していくこととする。

- **目標にかかわる観点**

- I. **主体性**

- 学習における自己創造や地域・社会創造の権利主体として位置づけられていること。

- II. **多様性**

- 学習における対象を、多様な見方・考え方から捉え直していること。

- **内容にかかわる観点**

- III. **現代的な課題**

- 近年の社会の急激な変化によって生じた多様な価値観や見方・考え方ができる課題。

- IV. **地域社会的な課題**

- 子どもたちの「声や経験」とかかわる地域社会における課題。

- **方法に関わる観点**

- V. **対話・共同性**

- 異質な他者とのかかわりにおける対話を基盤とした共同的な学習。

- VI. **体験活動性**

- 子どもたちの「声や経験」が尊重される体験的な活動。

- VII. **社会参画性**

- 対話によって、価値判断・意思決定・合意形成した対象に関して、社会に対して提案や提言、行動などを行っていること。

第2章第3節で先述した「批判的リテラシー」を形成する教育における目標・内容・方法論が統一的に捉えられるように、これらの観点もいくつかが関連・関係すると考える。特に、内容にかかわる観点の二つは、どちらか一方の場合もあるが、現代的な課題から地域的な課題に移行することや逆に地域的な課題から現代的な課題への移行も考えられる。

次節では、日本における授業実践について紹介していく。

註

- 1) アンドレアス・シュライヒャー(2013).「国際社会が求めるこれからの人材と教育」, 『初等教育資料 No.898』 pp.14-19
- 2) グリフィン・パトリック、マクゴー・バリー、ケア・エスター [訳]三宅なほみ、益川弘如、望月俊男(2014).『21世紀型スキル:学びと評価の新たなかたち』, 北大路書房, p.46
- 3) 国立教育政策研究所(2014).「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」, pp.26-30
- 4) 文部科学省(2014).「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—について」, pp.12-16
- 5) 岩手大学教育学部附属小学校(2014).『共に追求し続ける学びの実現—未来を担う人間力をはぐくむ学びの創造(第三次)—』, 岩手大学教育学部附属小学校研究紀要, pp.4-9
- 6) 岩手県盛岡市立緑が丘小学校(2013).「自己の学びを創る子どもを育てる～学びを実感する学習を通して～」, 盛岡市立緑が丘小学校研究紀要, pp.1-9
- 7) 宮城教育大学附属中学校ホームページより
<https://fu-cyuu.miyakyo-u.ac.jp/kenkyuu.html>
- 8) 熊本大学教育学部附属中学校(2012).『ここで学びたい!「質」の高い授業の保証とこれから求められる評価 新しいスタイルの総合的な学習の時間の活動「未来創造社」平成23年度研究発表会資料』

第2節 日本における授業実践事例の紹介

前節では、まず現在の教育動向から、学校教育における研究や実践において、批判性や創造性がキーワードとなっていることを確認した。その批判性や創造性をキーワードとして掲げている研究や実践の目標概念や研究主題を概観し、批判性・創造性がキーワードとして含まれる目標概念や研究主題、「批判的リテラシー」に類似する形式を取っていたとしても、実際に展開されている授業や学習の内実が、「批判的リテラシー」を形成する教育であるとは限らず、また、「批判的」という言葉も多義的な概念であるため、その授業実践の内実を検討しなければならないことを示した。また、日本の授業実践を「批判的リテラシー」を育む教育として捉え、教師の指導性を考察するためには、授業実践の内実を検討する必要があることも示した。

本節では、日本における批判性や創造性の観点を持つ授業実践について、前節で示した7つの観点にかかわると考えられる部分に下線を引きながら紹介していく。

(1) 小学校段階における家庭科実践—学校文化の捉え直し

本項で取り上げる家庭科の授業は、「批判的リテラシー」をはぐくむために取り組まれた実践である¹⁾。その家庭科の授業実践をまとめた『新しい問題解決学習 Plan Do Seeから批判的リテラシーの学びへ』の著者である荒井紀子(2008)によれば、「家庭科は生活すること、生きることに深くかかわる教科」であり、「ただ現実の生活に適応したり生活を維持することだけにかかわるのではなく、生活の問題の見つめ考えその改善を図り実践する、つまり、より良く生きる、よりよい生活をつくることにかかわる教科」だという。

荒井(2008)は、「批判的思考を「ものごとを、偏見や思い込みにとらわれず論理的に考え、よりよい解を求めようとする思考」とし、「こうした思考を生活の場面で活用する総合的な能力」、または「情報や物事を多面的に思慮深くとらえて思考する力」を「批判的リテラシー」と捉えると述べている。それでは、この「批判的リテラシー」をはぐくむための授業はどのように構想されるのだろうか。以下では、荒井ら(2008)が構想する「批判的リテラシー」をはぐくむ家庭科の授業の構想を参考に述べていく。

荒井ら(2008)によれば、授業の設計は、学習領域と学習課題をセットに組み合わせた「北陸カリキュラム」(資料 No.1)をもとに行われるという。

学習領域は、「個人・家族の発達と福祉」と「生活資源と暮らしの営み」の大きく二つに分けられており、その二つの中に細分化された学習領域が配置されている。「個人・家族の発達と福祉」には、「ひとの一生と発達(発達課題・いのちと生活)」・「個人・家族と社会」・「子どもの成長と保育」・「高齢者の生活と福祉」の四つを含んでいる。「生活資源と暮らしの営み」には、「食生活」・「住生活」・「衣生活」・「生活資源と生活の経営(生活資源・生活情報・生活時間)」の四つが含まれている。

また学習課題は、「A 生活を自立的に営む」・「B 生活に主体的に関わる」・「C 平等な関係を築きともに生きる」・「D 生活を楽しみ味わい創る」の四つである。「A 生活を自立的に営む」とは、「自分をみつめ精神的に自立するとともに個人・家族の衣食住の暮らしを自立的に営むこと」であり、「自立には、自ら判断し自主的に行動する意味に加え、自らを治め律する“自律”の意味」も含めているという。また、「B 生活の主体的にかかわる」とは、「身近な生活を見直し改善すること、また、社会的な課題について考え、実践すること」である。さらに、「C 平等な関係を築きともに生きる」とは、「年齢、性別、障がいの有無にかかわらず平等な関係を築き、家族や他の人と協力・連帯すること」である。

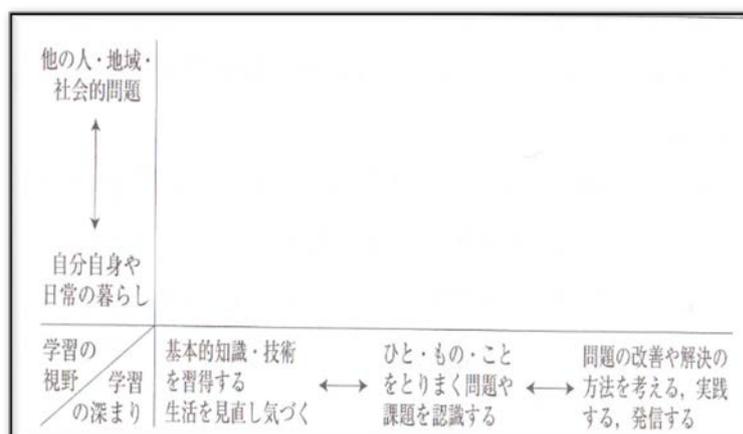
そして、「D 生活を楽しみ味わい創る」とは、「生活の美的、文化的、歴史的な意味を理解し、伝承し、創造することであり、暮らしに対する審美的な感性を育てること」を意味しているという。さらに、「B 生活の主体的にかかわる」では、学習領域には示していないが、「関連のあるコンセプト」として、「【環境／資源】、【消費】」を設定しており、さらに、「C 平等な関係を築きともに生きる」にも、「関連のあるコンセプト」として、「【ジェンダー】、【福祉／ノーマライゼーション／人権】」を設定している。これらは「学習領域横断的な課題」として位置づけているという。

荒井ら(2008)は、「学習題材を授業化する際の手がかりとなる地図」として、「学びの構造図」(資料 No.2)を用いている。その図の縦軸には、「自分自身や日常の暮らし(私的領域)」から、「他の人・地域・社会的問題(公的領域)」までの学習内容の「広がり」と「深まり」を確認する「学習の視野」を設定している。また、横軸には、学習における認識・理解や活用・創造という「学習の深まり」を3段階で捉えたものを設定している。以上のことを踏まえて、以下で紹介する「批判的リテラシー」をはぐくむ家庭科の授業実践は構想されている。

資料 No.1 「北陸カリキュラム」

学習領域		学習課題		A生活を自立的に営む	B生活に主体的にかかわる	C平等な関係を築きともに生きる	D生活を楽しみ味わい創る
		ひとの一生と発達	発達課題 いのちと生活				
個人・家族と福祉の発達	個人・家族と社会						
	子どもの成長と保育						
	高齢者の生活と福祉						
	食生活						
	住生活						
暮らしの営みと生活資源	衣生活						
	生活資源と生活の経営	生活経済					
		生活情報					
		生活時間					

資料 No.2 「学びの構造図」



以上のような「批判的リテラシー」の実践構想に基づいて、2007年11月に福井大学教育地域科学部附属小学校5年生の79名(2クラス)を対象に、全10時間の単元構成で行われた家庭科の授業「こんな場所があったらいいな - 学校大改造」である。

実践者は、5年生の子どもたちについて、「物事に対する好奇心が旺盛で、他人の言葉を上手に吸収する力」に優れており、「目標にまっすぐに向かう姿勢」を持ち、その子どもたちが、「同じクラスで喜びを共有したり、ともに認め合う中で、個々人の能力を発揮したりできることは、非常にすばらしい」と述べている。そして、「素直な気持ちで安心して自分を表現できる、温かい学級作り」を目指したいと実践者は考えている。

今回取り上げる授業実践においては、それ以前、「子どもたちに最も身近な教室の現状を見つめさせること」から始めてきたが、「なかなか子ども自身のテーマになりにくかった」という。そこで、実践者は、「どのような授業をしくむと、子どもたちの思考を深める住居の授業を展開できるのか、子どもたちの探究心を刺激するような授業」に取り組みたいと考えたのである。

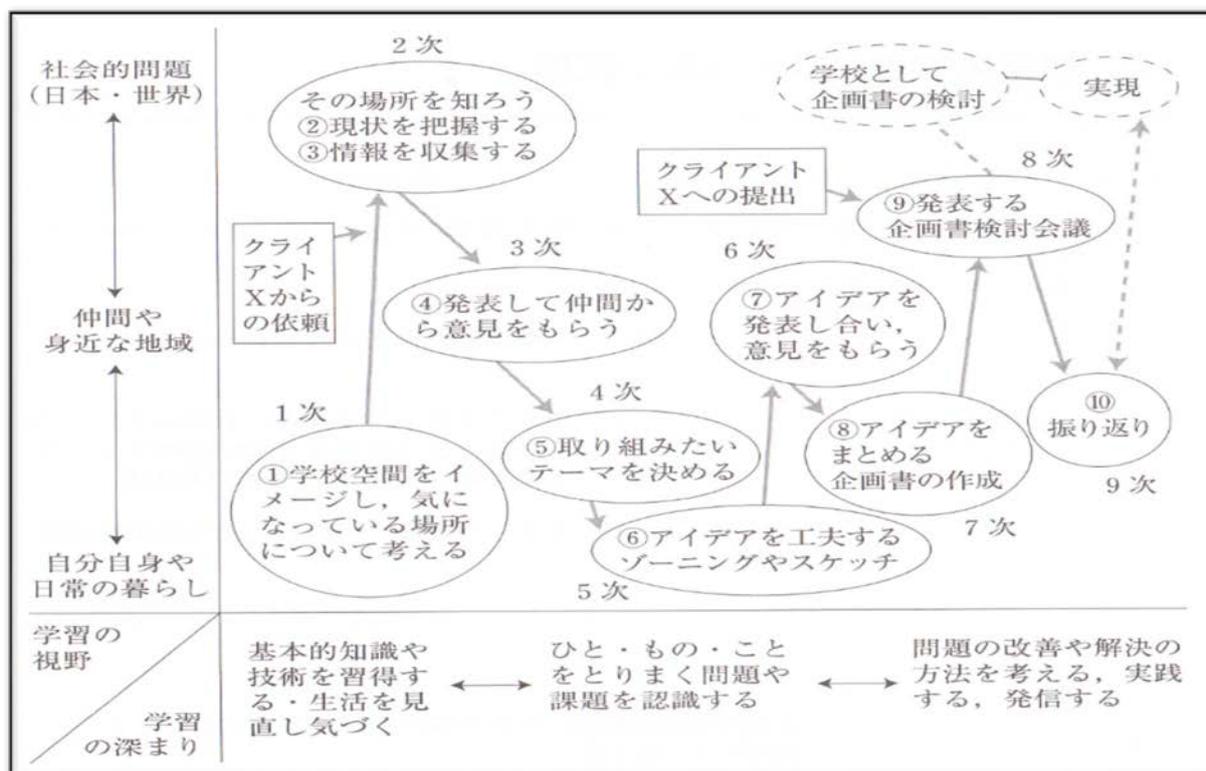
授業のねらいは、「学校の住空間に関心を持ち、気になる場所をより気持ちのよい空間に工夫することができる」、「『学校大改造』のために、ステップを踏んで、問題を解決することができる」、「グループの中で、自分の案や考えを発表したり、仲間の意見に耳を傾け、一緒に考えたりすることができる」の三つである。

今回の授業の学習領域は、「生活資源と暮らしの営み」の中の「住生活」である。また、学習課題は、四つすべてに関わるが、特に「B 生活に主体的にかかわる」を中心に、「住まいを見直し、改善点を考えること」を学んでいくこととしている。

実践者は、学校を「子どもたちが昼間の大部分の時間を過ごす場所であり、その意味で、子どもにとっては、学習する場であると同時に、食事をしたり遊んだり休息したりする場、すなわち生活する場、くらしの場」として捉え、「その場をより気持ちのよい住空間にすることは、子どもにとって切実な課題」と考えたのである。また、「個人だけの問題ではなく、仲間と一緒に共同で知恵を出し合ってよりよい案を作るのに適した題材」であると考えている。さらに、工夫した点として、「『学校大改造』のための問題解決(提案)を、クライアントXからの依頼に応えるという形」で行ったことであると述べている。こうすることで、「提案に現実味を与え、子どもたちの努力の目標を明快にすること」を目指したという。

授業は、住居における「問題解決学習」を重視しており、以下のステップで行われた。

- | | |
|------------|-----------------------|
| 1次(1時) | ①問題に気づく |
| 2次(2時) | ②現状を把握する |
| | ③情報を収集する |
| 3次(3時 - 1) | ④ <u>情報を多角的に検討する</u> |
| 4次(3時 - 2) | ⑤解くべき課題を設定する |
| 5次(4時) | ⑥課題解決のための方法や案を工夫する |
| 6次(5時) | ⑦ <u>案を多角的に評価検討する</u> |
| 7次(6時~7時) | ⑧実行する計画を決定する |
| 8次(8時~9時) | ⑨実行する |
| 9次(10時) | ⑩結果を振り返る |



第1次では、単元の導入として、「学校空間をイメージし、気になっている場所について考える」として、子ども一人ひとりが、学校の中で①ホっとできる、お気に入りの場所か、②気になる・もっとこうしたい場所を理由とともに一つ選んで短冊に書いている。次に、その短冊を、黒板に貼っていきながら、クラス全員で共有している。

実践者が「こんなのもあるんだよ」と 外国の学校や日本の他の学校などの資料を見せる

と、「いろいろな学校があるんだね」、「のんびり本が読めるね」、「教室にカーペットがひいてあるのもいいね」など、様々な学校や場所があることに気づき、自らの学校にもこんな場所があったらいいなと思う場所を考えている。実践者によれば、子どもたちは、「ふだん当たり前で過ごしている学校を改めて振り返ることで、自分では気づかなかった学校空間の問題点などに気づいていった」と述べている。

そして、実践者は、「クライアント X」からの依頼として、最終的に「企画書」というものを作り提出することを子どもたちに伝え、子どもたちはそれぞれ調べたい場所を決めている。実践者によれば、「クライアント X からの依頼とともに、『建築家』という言葉に、子どもたちはうれしそうに反応した」という。

第 2 次では、「その場所を知ろう」ということで、学校の現状把握と情報収集を行っている。実践者は、子どもたちに「実際にどうなっているか見てこよう」と言い、広さ、明るさ、設備、家具の配置など目で見たりスケッチしたり測ったりするよう促している。実践者は、事前に全校職員に授業内容について説明し、子どもたちが学校空間の現状把握の段階で、教師に質問やインタビューをする際の協力を依頼している。また、実践者は、子どもたちに「『〇〇室』を使っている先生や友達に困ったことはないかを聞くのもいいよ」と促している。実践者によれば、「保険室の改良をテーマとした子どもは、養護教諭にインタビューして現状の問題点の話を聴き、また食堂の企画を考えた子どもは、栄養教諭と話をしたりしてイメージをふくらませるなどの様子が見られた」という。

第 3 次では、前時に調べてわかったことについて、グループ内で発表し、話し合っている。続いて同じ授業時間に、第 4 次として、学校空間のどの点を改造していくか、「教室をゆったりできるようにしたいなあ」や「図書コーナーを静かにリラックスできるようにしたいなあ」など取り組みたいテーマを決定している。実践者によれば、「子どもたちは、自分の調査結果と仲間の相違点に気づいた」という。

第 5 次では、実践者が「問題点をどう改善するかを考えよう。できないだろうと思ってしまわないで夢でもいいからアイデアを広げよう。思いっきり、大胆に、楽しく」と話し、テーマ解決のためのアイデアを考え、工夫しようとしている。実践者によれば、「むずかしそうだなと考えていた子どもたちが、『思いっきり、大胆に』という言葉聞いて、目を輝かし始めた」という。さらに、実践者は、アイデアを広げる手段として、『建築家』がイメージを膨らませるために用いるゾーニングという手法を提案し、アイデアを広げさせていた。

第6次では、子どもたちがアイデアをグループ内で発表し、自分以外のすべての仲間からコメントをもらい、自分の考えを多角的に評価している。実践者は、「発表を聞き、魅力的なところ(プラス面)と、こうしたらもっとよくなるどころ(マイナス面)を書いて発表者に渡すよう」に促し、「なぜそうなのか」を考えさせるようにしたという。実践者によれば、「自分がいいと思ったことも、他の人の考えでさらに深めることができた」という子どもたちもいたという。

第7次では、「問題の設定とその理由」・「現状把握でわかったこと」・「その解決のための提案」などを企画書としてまとめ、次時の発表の準備をしている。

そして第8次では、グループ内で企画書の発表を行い、自分以外のすべての仲間から、クライアントXに企画書を提出する際の推薦コメントをもらい、企画書を提出している。最後の第9次では、学習の振り返りを行い、感想を書いている。以下に、いくつかの感想を示す。

- ・ 「この学習をしてきて私は人の考えもちゃんと受け入れられるようになったと思うし、自分で調べたいと強く思ったことをこと細かく中身の濃いものができたと思うし、この学習をして、人はどういう風に今まで考えてきたのかがわかったのでこの授業はためになったと思う。」
- ・ 「最初は何これ？って感じだったけど、ゾーニングとかをするとすごく楽しくて、どんどんやりたくなった、楽しいけどなんか、知らないうちによく考えてしまう授業だった。計画を作っていると建築家になりたくなる。使う人のことを考えて物事をするとうどんどん便利なものになる。」

実践者によれば、子どもたちが考えた企画書の中から、「図書コーナーに畳のスペース」や「廊下を照らす照明システム」など、いくつか学校側が実際に実現したアイデアがあるという。

(2) 小学校段階における社会科実践―「防犯活動」という「社会参加」の捉え直し

次に取り上げる実践は、滋賀県近江八幡市立八幡小学校の松浦雄典による社会科の実践である²⁾。この社会科実践は、「批判的リテラシー」という言葉は使用してはいるが、「批判的リテラシー」の要素を持っていると考える。松浦(2013)の実践において、「批判的リテラシー」の要素は、どの点に表れているのだろうか。

松浦(2013)によれば、単元「安全なくらしを守る人たち」における目標は、「社会で起こった人々の参加行動を科学的に分析・説明し、子どもに多様な参加行動のあり方を捉えさせる」ことである。

松浦(2013)によれば、内容構成は、第4学年の「安全なくらし」の単元で、安全なくらしを守る人々の「防犯活動」を取り上げている。松浦(2013)は、この内容を取り上げる理由として、「子どもの生活の中で、安全なくらしを守る身近な人々の参加行動が『防犯活動』であり、「防犯活動には、日常生活でも警察以外にも地域の人々が自らの自由意思で活動している」からだ」と述べている。

松浦(2013)によれば、「防犯活動」は、「個人の側から見れば、安全なくらしを守るための多様な選択肢に開かれた『個人の自由意思による参加行動』の側面だが、社会の側から見れば、個人の参加行動が社会によって規制され、治安対策のための『社会システムへの動員をもたらす参加行動』の側面とが表裏一体となっていること」を捉えさせていきたいと述べている。また松浦(2013)は、「この両側面を教師の意図的・計画的な指導によって子どもの思考をゆさぶり、転換」を図っていくとしている。

以上を踏まえて、平成22年3月15日~3月23日の間で、第4学年1組の31名に対して、実際に授業が行われた。以下では、松浦(2013)の論文に示されている実践に基づいて述べていく。

単元名は「安全なくらしを守る人たち」であり、単元目標は、「安全なくらしを守るために、地域の人々が行う防犯活動(参加行動)の過程や結果を社会との関わりで、警察や行政の支援・協力・評価を得て、多様に活動していることを説明できる。また、多様な主体は警察や行政の仕事の代わりとなり、それが市民同士の監視や排除につながる可能性があることを説明し、他の選択肢を含めた自らの防犯活動のあり方を意思決定することができる」と設定している。

松浦(2013)によれば、単元構成は全5時間で、以下のように授業が展開していく。

第一次… 警察の仕事ってなんだろう。

自分たちの町の警察、子ども 110 番を事例に参加行動の問い直しをさせる段階

第二次… 安全なくらしを守る地域の人々

防犯ボランティア、自警団を事例に個人の参加行動を促進させる社会の仕組みを分析・説明させる段階

第三次… どうして、安全なくらしを地域の人々が守るのだろう。

警備会社を事例に社会による参加行動の意図せざる結果を分析・説明する中で、思考のゆさぶり・転換を図る段階

第四次… 安全なくらしを守る人・物

警備会社・元警察、コンビニ、防犯カメラを事例に参加行動の他の選択肢について把握させる段階

第五次… 近江八幡市の安全なくらしを守るには

自分の町の安全なくらしを守る自分の行動を事例に、社会へと歩み寄り、自分の行動のあり方を決定させる段階

この授業実践からは、「批判的リテラシー」の教育実践に該当すると考えられる第三次の「どうして、安全なくらしを地域の人々が守るのだろう」を具体的に見ていく。

第三次は、先述したように、「警備会社を事例に社会による参加行動の意図せざる結果を分析・説明する中で、思考のゆさぶり・転換を図る段階」である。

導入では、資料を見て、地域の人々が防犯ボランティアを始めた理由について明らかにしている。その後、松浦の「どうして防犯ボランティアが安全なくらしを守らないといけないのだろう。何か困ることがあるのだろうか。」という問いに対して、子どもたちは、「自分たちで守ろうとしているからじゃないの。」や「何か困ることがあるのだろうか。」と考え、予想を立てている。

展開①では、まず『警察白書平成 16 年』を基に作成された資料を見ながら、防犯ボランティアの数の変遷について子どもに予想させている。その後、松浦は、「平成 6 年と平

成 15 年に増えた理由について警察白書からわかることは何だろう」と問い、子どもたちは、資料から「警察のはたらきかけで急に増えていること」を読み取っている。

次に、松浦が「本当に防犯ボランティアは自分たちで自分たちの町を守っているのだろうか。もう一度考えてみよう。防犯ボランティアの立場で考えると、どうして安全なくらしを守るのだろうか。」と発問したところ、子どもは、「だって実際に『守ってあげ隊』や『ピースメーカーズ』などは、『自分たちで守ろう』という『思い』で自分たちから進んで活動しているし、警察の協力や表彰されることもある。だから、警察の代わりに安全なくらしを守っている。」と答えている。

そして、松浦の「警察の立場で考えると、そうして警察は自分たちでもっと安全なくらしを守ろうとしないのだろうか。」という発問に対して、子どもたちは、「防犯ボランティアに手伝わせ、自分たちの仕事の代わりにさせている感じがする」と答えており、防犯ボランティアの立場ではなく、警察の立場から防犯活動について考えている。

展開②では、松浦は「警察以外の方が安全なくらしを守る中で困ったことはないのか」と発問し、安全を守る活動をしている事例を取り上げ、子どもたちに問題点などを考えさせている。さらに、事例の中の実際に防犯活動をしている「ホワイトイーグル」という団体の立場で、怪しい人を見つける防犯パトロールのシミュレーションを行っている。シミュレーションを行った子どもたちは、「怪しいと思う人を見つけるのは難しい」などと感じ、松浦の「このような防犯パトロールをがんばると、どうなるのだろうか。」という発問に対して、「怪しい人に間違われ、外に出にくくなることもあるかもしれない。」と答え、「困ったこと」について考えている。

そして、終結において、松浦の「どうして防犯ボランティアが安全なくらしを守らないといけないのだろうか。何が困ることがあるのだろうか。」という発問に、子どもたちは「防犯ボランティアは安全を守る仕事を警察の代わりにさせられているとも考えられる。」や「ボランティアなどは、普通にやっているとみんなの役に立つけど、やりすぎると他の人に迷惑になることがわかりました」と答えており、子どもたちは、「安全なくらしを守る主体」に対する見方を転換させている。

その後の第四次では、松浦は「安全なくらしを守っている人は他にいないか」や「『人』しか守れないのだろうか」など子どもたちの思考をゆさぶり、NPO やコンビニ、防犯カメラなど「安全なくらしを守る主体や方法には多数の選択肢があること」を捉えさせている。

最後の第五次では、子どもたちが住む地域でも市役所が安全なくらしを守ろうと条例や

広報を出していることや市内の通学路に通報装置を設置しているにもかかわらず、事件が起こっていることを知らせ、子どもたちに「誰が、どんな方法で守っていけばいいのか」を考える機会を与え、「近江八幡市“町の安全計画書”」を作る活動を行っている。

終結において、松浦の「どんな人が、どんなことを考えて安全な暮らしを守ればいいのか」という発問に対して、子どもたちは、「安全な暮らしを守る人は多く、いろんな方法がある。安全な暮らしを守るために、自分で行動するのか、他の人や団体の活動を知らせたりするかは、自分で決めて守っていくこともできる。」と述べている。

その後、「作った計画書をそれぞれ発表し、どれが一番実現可能性かについて話し合っている。」松浦によれば、「社会との距離を縮めていき、社会には安全な暮らしを守る多様な立場やその行動の方法も様々あるが、自分なりの判断を構築」をしているという。そして、子どもたちは、「自分から他の人に計画書を紹介して知らせたい。」や「自分の考えた安全な暮らしを守る方法を、市役所の人に知らせたり、チラシや看板などで宣伝する。」などと述べ、子どもたち自身が今後の自分の行動のあり方について考えている。

(3) 中学校段階における国語科実践—自己の「逃げる」という認識の捉え直し

次に取り上げるのは、永田麻詠(2011)が、2010年9月に福岡県のある附属中学校の2年生を対象に行った国語の授業実践である³⁾。この国語科実践においても、「批判的リテラシー」という言葉は用いられていないが、「批判的リテラシー」を形成する教育の要素を持った実践と考える。

永田(2011)は、日本におけるPISAの「リテラシー」の受容について、「これまでのPISA調査における読解力低下が大きく取り上げられたことで、PISA調査問題に対応できる『PISA型読解力』を育てるべく、キー・コンピテンシーの概念とは切り離された形で読解リテラシーをとらえようとする向き」があったという。

また、永田(2011)は、「OECDの提案が不十分だったとしても、また提案が十分に具体化されていないからこそ、日本の学習者の現状に即した形で、キー・コンピテンシー(特に読解リテラシー)を育てる具体的な手立てを教師や研究者が考えていかなければならない」と述べている。

そして、永田(2011)は、「日本におけるPISA型読解力論は、テストのための読みの技能として具体化を図るのではなく、生きるためのコンピテンスとしての授業の具体化を模索する方向へと向かう必要」があるとし、「学習者の実態に即してキー・コンピテンシー(特に読解リテラシー)を援用し、『エンパワメントとしての読解力』として学習者に育てたい力」を提示している。

永田(2011)によれば、「エンパワメントとしての読解力」とは、「テキストや他者とかかわることによって、自分で自分をどのように抑圧しているのか、またそこにどのような社会的背景があるのかを読む力」と定義されるという。また、「そのために必要なこと」として以下の4点を挙げている。

- A) その場に参加しようとする事。
- B) 矛盾する思考や価値観を大切にすること。
- C) 自分のことばに責任をもつこと。
- D) 批判的思考力など思慮深さをもつこと。

さらに、永田(2011)によれば、「エンパワメントとしての読解力」を育てる授業について以下のようにまとめている。

i. 内的／外的抑圧の読解を妨げない関係性づくり〈授業の基礎〉

- ii. 内的／外的抑圧読解に有効なテキストおよび単元雄設定〈授業内容〉
- iii. テキストとのかかわりによる内的／外的抑圧の読解(キー・コンピテンシーのカテゴリー1)〈授業方法1〉
- iv. 他者とのかかわりによる内的／外的抑圧の読解(キー・コンピテンシーのカテゴリー2)〈授業方法2〉
- v. 学習者自身による内的／外的抑圧のコントロール(キー・コンピテンシーのカテゴリー3)〈目標〉

永田(2011)は、授業を実践する学習者の実態について、「一面的な国語学力観を持つ傾向」を感じており、「多くの子どもたちの関心事は、定期考査や実力考査でいかに高い点を取るかにあり、紙面で測れるような話す・聞く力、書く力、読む力、言語事項の習熟が彼らにとっての『国語の授業』であったという。永田(2011)によれば、「一面的な国語学力観」の影響により、「『他者に自分の考えを伝えるための話す力』が高い生徒であっても、考査の素点が低ければ、『自分はレベルの低い生徒』と自分で自分を評価」したり、「『この世は学歴社会』と表現される内的／外的抑圧により学習者の自己評価は低下」したり、「素点が高い生徒においても、常に自分や友人を一面的な学力観でとらえ、不安定な自己評価をもたらす内的／外的抑圧に苦しむ子どもたちの姿」が見られたという。

永田(2011)は、以上のような学習者の実態から、「あなたにとって『逃げる』とは？—『逃げる』の意味を考える」という単元を設定している。使用教材は、学校図書『中学校国語2』に採録されている、なだいなだ「逃げることは、ほんとうにひきょうか」を用いている。

永田(2011)は、上記の教材について、「『時には、臆病者と呼ばれてもいいから、賢く逃げ出して危険を避けるほうが、ずっと強い心の力を必要とする』と訴える本教材は、否定されがちな『逃げる』行為など『常識』への批判的思考(要点IV)を促す」とし、「こうした教材から単元を構想したのは本教材が『逃げることはひきょうである』という私たちの内的／外的抑圧に対して疑問を投げかけるものであり、物事を一面的にとらえ、そのため自己評価の低い子どもたちが内的／外的抑圧を読解する上で有効なテキスト」と考えたからだという。

永田(2011)の実践展開は、以下のように進められている。

第1時… 題名読みを行い、「あなたは『逃げる』ということばに、どのようなイメー

ジを持っていますか」と質問し、重松清(2004)『みんなのなやみ 2』で取り上げられている「部活動を辞めるか悩む直樹くん」へ手紙を書かせ、「あなたが逃げたくなるときはどのようなときですか」「にげたくなったときそんな自分をどう思いますか」という自分をふり返る問いを行う。(授業方法 1)

第 2 時… 前時に書いた答えをクラスで交流し、筆者が主張する「二つの怖さ」を整理する(情報へのアクセス・取り出しおよび統合・解釈)。また、筆者の主張に対して意見を書く(熟考・評価)。(授業方法 2)

第 3 時… 筆者への意見を交流後、筆者になったつもりで「部活動を辞めたい直樹くん」へ再度手紙を書く(統合・解釈)。

第 4 時… 「逃げる」ことを考えられる 2 つの副教材(尾田栄一郎[1998]『ONE PIECE』第 6 観[集英社]／西原理恵子[2008]『この世で一番大事な「カネ」の話』[理論社])を読み、本教材とともにそれぞれ何から逃げることを肯定したり否定したりしているのかを整理する。(授業方法 1)

第 5 時… 前時に書いた「自分は何から逃げたいのか／逃げたくないのか」について交流し(授業方法 2)、「あなたは『逃げる』ということばへのイメージが変わりましたか、それとも変わりませんでしたか」「逃げたくなる自分について考えは変わりましたか、変わりませんでしたか」という問いに答える活動を行った。(授業方法 1) また、学習者からの指摘のあった「筆者の仲間観はおかしい。仲間ならいじめっ子から一緒に逃げてくれるはずだし、逃げる自分を軽蔑しない」という意見をもとに、筆者の仲間観を探れる部分を原典から抜粋し、筆者が言う「社会の怖さ」について再度考え、その上で本教材に「仲間とともに」というテーマを付している教科書会社に対し、意見や質問を手紙として書いた(熟考・評価)。

次節では、本節で紹介した日本における授業実践について、7つの観点から検討し、「批判的リテラシー」を育む授業実践として再評価していく。

註

-
- 1) 荒井紀子・鈴木真由子・綿引伴子(2008).『新しい問題解決学習 Plan Do See から批判的リテラシーの学びへ』, 教育図書, pp.4-7, pp.96-125
 - 2) 松浦雄典(2013).「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校第4学年『安全なくらしを守る人たち』を例に一」, 『社会科研究』第79号, 全国社会科教育学会, pp.37-48
 - 3) 永田麻詠(2011).「エンパワメントとしての読解力に関する考察—キー・コンピテンシーの概念を手がかりに一」, 『国語科教育』第70号, pp.60-67

第3節 「批判的リテラシー」の授業実践検討

本節では、前節で先述した7つの観点をもとに、日本における授業実践を検討し、「批判的リテラシー」を育む教育実践として再評価していく。7つの観点においては、以下の点から検討していく。

- 目標にかかわる観点
 - I. 主体性
学習における自己創造や地域・社会創造の権利主体として位置づけられていること。
 - II. 多様性
学習における対象を、多様な見方・考え方から捉え直していること。
- 内容にかかわる観点
 - III. 現代的な課題
近年の社会の急激な変化によって生じた多様な価値観や見方・考え方ができる課題。
 - IV. 地域社会的な課題
子どもたちの「声や経験」とかかわる地域社会における課題。
- 方法にかかわる観点
 - V. 対話・共同性
異質な他者とのかかわりにおける対話を基盤とした共同的な学習。
 - VI. 体験活動性
子どもたちの「声や経験」が尊重される体験的な活動。
 - VII. 社会参画性
対話によって、価値判断・意思決定・合意形成した対象に関して、社会に対して提案や提言、行動などを行っていること。

最後の社会参加性は、第2章で先述した八重樫(2007)が、「その認識が、生徒たちが教室

や学校を離れた場面、あるいはその後の生徒たちの生き方に対して影響を及ぼしうるか」どうかという課題の分析については、「長期にわたる追跡調査などが必要」であると述べているように、授業実践の一時間や単元で参加・行動が行われていたとしても、その実践事例から実際にどのような影響があるかどうかは分析することはできないと考える¹⁾。

しかし、単元構成などで、子どもたちの実践的な参加や行動を組み込み、その参加や行動をさらに批判的に捉え直していくことは可能であると考えられる。以上を踏まえて、今回取り上げる授業実践において、社会参画性という観点で分析していくこととする。

(1) 「批判的リテラシー」を育む家庭科実践

前節の家庭科実践を、「批判的リテラシー」を育む教育実践として、7つの観点から検討していきたい。

● 目標にかかわる観点

I. 主体性の観点から見ると、この家庭科実践では、「学校空間」の捉え直しにおいて、教師の提示による外国の学校や日本の他の学校の資料を見て、子ども自身が「学校空間」の問題点について認識している。また、学校の現状把握や情報収集においても、子どもたち自身による調査やインタビューを行っており、異質な他者とのかかわりが主体的に行われていると考える。それは、先述した実践構想において、「生活主体」としての力をはぐくむことを求めていることから、子どもたちが「学校空間」の創造という学習における主体的として位置付けられていることによるものと考えられる。今回の実践においては、「B 生活に主体的にかかわる」であり、子どもたちが主体的に「身近な生活を見直し改善すること」が学習課題と設定されているのである。また、「A 生活を自立的に営む」にも関わっており、「自ら判断し自主的に行動する」ことも学習課題として考えられているのである。以上のことから、単元を通して、全体的に子どもたちが主体的に学習に取り組むように計画されていると考える。例えば、「学校空間」の捉え直しにおいて、教師の提示による外国の学校や日本の他の学校の資料を見て、子ども自身が「学校空間」の問題点について認識している。また、学校の現状把握や情報収集においても、子どもたち自身による調査やインタビューを行っており、異質な他者とのかかわりが主体的に行われていると考える。

また、II. 多様性の観点から見ると、この家庭科実践においては、既存の対象である「学校空間」について捉え直していると考えられる。実践者も、「ふだん当たり前で過ごしている学校を改めて振り返ることで、自分では気づかなかった学校空間の問題点などに気づいていった」と述べており、子どもたちが「学校空間」について、問題点などがある「学校空間」として捉え直していることがわかる。また、「外国の学校や日本の他の学校の資料」との比較や養護教諭や栄養教諭によるインタビューによって、異なる視点から「学校空間」を捉え直し、学習していることがわかる。また、「建築家」という言葉を使ったり、実際に「建築家」が用いる「ゾーニング」という手法によって、自分とは異なる「建築家」の視点で「学校空間」の「大改造」についてのアイデアを広げることができたと考える。

判的リテラシー」の形成には、継続・長期的な視点が必要であると考ええる。

以上から、この家庭科実践は、子どもたちが現地調査やインタビューを通して問題点に気づくことで、既存の対象である「学校空間」を捉え直し、その問題点を解決する提案という行動までを単元として設定した「批判的リテラシー」を育む教育実践として再評価できると考える。

この実践の特徴は、子どもたちにとって身近な「学校空間」について捉え直していることである。身近な「学校空間」について、外国の学校や日本の他の学校の資料との比較によって気づき、さらに実際の場所の調査やインタビューにより捉え直していくことで、日常的には気付かない問題点に気づき、よりよい「学校空間」に変えていこうとする「企画書」の提案まで行うことができていたと考える。

(2) 「批判的リテラシー」を育む社会科実践

前節の社会科実践について、「批判的リテラシー」の教育実践の 7 つの観点から検討していきたい。

- 目標にかかわる観点

I.主体性の観点から見ると、松浦(2013)は、「実際の授業は、現状の子どもが直面している具体的な課題をどのようにすればよりよく解決できるのかを目標に実践」され、「特に、社会科教育は、社会認識形成を踏まえて市民的資質の育成」を目指すものと考え、「子どもに参加行動の本質や構造の、その背後にあるメカニズムなど社会的なものの見方・考え方を拡大・深化、体系化させることが目標として求められる」と述べており、子どもたちが学習の主体として位置づけられ、子どもたち自身が課題を解決していくことを目指していることが読み取れる。

II.多様性の観点から見ると、この社会科実践においては、「防犯活動」について、防犯ボランティアと警察の立場から考えたり、コンビニや子ども 110 番の家、防犯カメラなど多様な主体や方法があることを認識し、「社会参加」について多様な視点から捉え直し、また子どもたち自身の行動のあり方についても捉え直していると考えられる。

- 内容にかかわる観点

松浦(2013)によれば、「防犯活動」を取り上げる理由として、「子どもの生活の中で、安全な暮らしを守る身近な人々の参加行動が『防犯活動』であり、「防犯活動には、日常生活でも警察以外にも地域の人々が自らの自由意思で活動している」からだ」と述べており、子どもたちの生活現実に関わる内容を選択しており、IV.生活現実・地域社会的な課題であると考えられる。

また松浦は、「政治参加や職業参加、女性の社会参加など、市民の生活の向上・改善に関わる『社会参加』をめぐる問題」が起きており、「多くの市民が地域社会の再生や彼らの生活改善への決定に自らも参加していこうとする『社会参加』という動き」が見られると「社会参加」について捉えており、「防犯活動」という内容は、III.現代的な課題にも当てはまると考える。

この社会科実践においては、子どもたちの生活現実・地域社会に関わる内容が選択され

ているが、授業者である松浦が、子どもたちの「声や経験」を聴き、提起した課題という側面は十分ではないと考える。そのため、子どもたちが当事者として、「防犯活動」という「社会参加」を現代的な課題として学習していることは弱いと考える。

- 方法にかかわる観点

V.対話・共同性の観点で見ると、第三次の授業実践は、教師の発問に対する子どもたちの応答という形式がほとんどであり、子ども同士の話し合いや討論などの異質な他者とのかわりが見られない。最後の第五次においては、子どもたちが作ったそれぞれの「近江八幡市“町の安全計画書”」についての発表を通して、どの計画書が一番有効かについて話し合っている。

しかし、異質な他者とのかわりによる共同的な学習はほとんど見られず、全体的に教師の発問に対して、子どもたちが資料から読み取ったことを答えたり、防犯ボランティアや警察の立場などの異なる視点から考えて答えたりしている活動が多い。

VI.体験活動性の観点から見ると、実際に「防犯活動」を行っている「ホワイトイーグル」という団体の立場から、怪しい人を見つける防犯パトロールのシミュレーションを行っており、防犯ボランティアの立場という異なる視点から「防犯ボランティア」について考えている。

VII.社会参画性の観点から見ると、第五次において「自分の町の安全なくらしを守る自分の行動を事例に、社会へと歩み寄り、自分の行動のあり方を決定させる段階」として、「近江八幡市“町の安全計画書”」を作成し、子どもたち自身による「安全なくらしを守る」ための行動についての意思決定が行われている。その後の、意思決定した子どもたちが、どのように行動したのかについては授業展開には記載されていないが、松浦によれば、今回の授業実践は、「認識形成に重点を置いたアプローチ」であり、「実際には行動を起こしていない」という。

以上から、この社会科実践は、教師による提起から、子どもたちは身近な「社会参加」である「防犯活動」について、防犯ボランティアや警察、子ども 110 番の家、防犯カメラなど多様な主体や方法があることとして捉え直す「批判的リテラシー」を育む教育実践として再評価できると考える。

この実践の特徴は、異なる立場や複数の視点、多様な見方・考え方を教師が示し、思考や認識の「ゆさぶり」によって、子どもたちが資料から読み取ったことを批判的に捉え直していることだと考える。また、実際にシミュレーションを行い、防犯ボランティアの立場と監視されている人々の立場で「防犯活動」について考えることができたことも、本実践の特徴であると考えられる。

(3) 「批判的リテラシー」を育む国語科実践

前節の国語科実践を、「批判的リテラシー」の教育実践の 7 つの観点から分析していきたい。

● 目標にかかわる観点

I. 主体性の観点から見ると、紹介した国語科実践において、永田が子どもたちの意見や考え方が尊重している場面が見られる。子どもたちによる筆者の「仲間観」という対象の捉え直しから、永田は「授業の展開を大きく変えた」と述べている。このことから、永田が、子どもたちを学習の主体として位置づけていると考えられる。

II. 多様性の観点から見ると、「逃げる」という行為に関する認識について、『中学校国語 2』に採録されている「逃げることは、ほんとにひきょうか」という教材や『ONE PIECE』、『この世でいちばん大事な「カネ」の話』などの副教材から捉え直すとともに、教師からの「あなたが逃げたくなる時はどのようなときですか」や「逃げたくなったときそんな自分をどう思いますか」という問いかけにより、内的・外的抑圧という子どもたち自身の自己のあり方や生き方について捉え直していることが読み取れる。

さらに、最後の第 5 時において、「逃げる」という認識について捉え直した子どもたちは、「逃げることは、ほんとにひきょうか」の教材における筆者の「仲間観」について、「筆者の仲間観はおかしい。仲間ならいじめっ子から一緒に逃げてくれるはずだし、逃げる自分を軽蔑しない」と捉え直している。

● 内容にかかわる観点

永田は、「常に自分や友人を一面的な学力観でとらえ、不安定な自己評価をもたらす内的／外的抑圧に苦しむ子どもたちの姿」という子どもの実態から、「逃げる」という行為についての学習内容を選択していることがわかる。また、「逃げる」という認識についての学習内容は、子どもたち自身の「声や経験」から考えることができる一般性を持った内容であると考えられる。そのため、子どもそれぞれの多様な見方・考え方がもてる学習内容であり、IV. 地域社会的な課題に含まれるものと考えられる。

この国語科実践における学習内容は、誰もがもつであろう「逃げる」という認識につい

て捉え直し、さらに自己のあり方・生き方について捉え直すことにつながる課題であったと考える。永田によれば、学習後に「逃げる」という認識に対するイメージが変わったと答えたのは115人中65人であり、「逃げたくなる自分」について考えが変わったと答えた子どもは42人、「逃げる」ことのイメージが「悪いとは言いきれないと思うようになった」と変化を認めつつも、「逃げたくなる自分」に関して否定的な見方が変わらない子どもは21人だったという。この課題によって、何人かの子どもたちは、新たな自己のあり方・生き方を創造していることが読み取れる。

● 方法にかかわる観点

V.対話・共同性の観点から見ると、第2時と第3時において、子どもたちそれぞれが考えた意見や考え方を交流する機会が設定されており、異質な他者とのかかわりによる共同的な学習が重視されていると考える。

VI.体験活動性の観点から見ると、この国語科実践では、主に「読む」ことに重点を置いており、体験的な活動は行われておらず、不十分である。

VII.社会参画性の観点から見ると、「仲間観」の捉え直しから、教科書会社への意見や質問を手紙として書いた行動が読み取れるが、その後の詳細な記載がないため、十分に分析することはできない。

自己創造のみではなく、地域・社会創造を目標に含む「批判的リテラシー」を育む教育としては、その後の教科書会社とどのような活動が行われているかが重要である。

以上のことから、この国語科実践は、複数の筆者の教材や子ども同士の交流によって、子どもたち自身の「逃げる」という認識に対する一面的な見方を、多面・多角的な視点から捉え直した「批判的リテラシー」を育むことにつながる教育実践として再評価できると考える。

本実践の特徴は、『中学校国語2』に採録されている「逃げることは、ほんとにひきょうか」という教材を用いて、子どもたちが自己のあり方・生き方について捉え直していることだと考える。国語という教科の学習において、教科内容だけではなく、教科の枠を越えた自己のあり方・生き方という対象についても捉え直している実践と考える。

以上、本節では、三つの異なる教科における授業実践を、目標・内容・方法にかかわる7つの観点から検討し、「批判的リテラシー」を育む教育の授業実践として再評価してきた。

今回取り上げた授業実践から、日本における各教科の授業で「批判的リテラシー」を育む教育を行う際の課題がいくつか見られた。それは7つの観点に即して言えば、内容にかかわる観点のⅢ.現代的な課題とⅣ.地域社会的な課題、また方法にかかわる観点のⅥ.体験活動性とⅦ.社会参画性である。

内容にかかわる観点では、教科においては学習指導要領をもとに作成された教科書を用いて授業を構成することが多く、現代的な課題や地域社会的な課題との連続性やつながりをもつように構成されないことが多いことに要因であると考えられる。しかし、第2章第2節で先述したように、教科書の内容と、現代的な課題や地域社会的な課題を結びつけることは不可能ではない。一方で、授業の教材づくりを行う教師の多忙化の問題や各学校の地域性によっては困難であると考えられる。

方法にかかわる観点のⅥ.体験性とⅦ.社会参画性に関しては、教科の授業では必ずしも行われるものではないが、毎回の授業に取り込むことには困難があると考えられる。また、学習する内容によっては、必要性がないものもあると考えられる。しかし、自己創造と地域・社会創造を目標に含む「批判的リテラシー」を育む教育の授業実践において、地域社会的な課題を認識はしているが、実際の状況を知らない子どもたちにとって、自身の「声や経験」が尊重された体験的な活動を行うことで、対象に対する認識や思考がゆさぶられ、現実味を帯びて捉え直すことは重要である。

また、「知識基盤社会」や「高齢社会」、「定常型社会」など多様な見方・考え方がある現代社会において、多様な価値観から考えられ、「答え」のないという現代的な課題や地域社会的な課題を、よりよく解決・応答していかなければならないのである。このような現代的な状況を踏まえるならば、義務教育段階から、現代的な課題や地域社会的な課題について考え、子どもたち自身が価値判断・意思決定・合意形成し、社会に対して提案・提言や行動をしていく民主主義的な経験が必要であると考えられる。

以上で挙げた課題を乗り越える「批判的リテラシー」を育む教育の授業実践として、第4章第3節では「総合的な学習の時間」におけるモデルを提起していきたい。また、本節で紹介した授業実践事例から、「批判的リテラシー」を形成する教育における教師の指導性について考察を行っていく。

註

-
- 1) 八重樫一矢・田代高章(2007). 「学校教育における批判的リテラシー形成」, 『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 6 号, pp.95-96

第4章

日本における「批判的リテラシー」の 教育の可能性

日本における教育実践を、目標・内容・方法にかかわる 7 つの観点から検討し、「批判的リテラシー」を育む教育の授業実践として再評価した。

本章では、まず前章で検討を行った教育実践から、「批判的リテラシー」の教育において求められる教師の指導性について考察していく。そして、「批判的リテラシー」論における目標・内容・方法論と照らし合わせ、「批判的リテラシー」を形成する教育に求められる教師の指導性について提起していく。

次に、「批判的リテラシー」論に対して、「意味の押しつけ」という主張をしている論文を取り上げ、「批判的リテラシー」論の矛盾について考察を行っていく。その際に、Freire(フレイレ)の識字教育論をもとに、その主張に対する反論を試みる。

最後に、「批判的リテラシー」を形成する教育の要素をもった総合的な学習の時間モデルを構想し、教科も含めて日本の学校教育全体での「批判的リテラシー」の教育の可能性を示したい。また、その際に「批判的リテラシー」の教育における教師の指導性についてまとめていきたい。

第1節 「批判的リテラシー」の教育における「教師の指導性」

本節では、第3章で検討した授業実践から教師の指導性を抽出し、「批判的リテラシー」の教育における目標・内容・方法論と照らし合わせ、「批判的リテラシー」の形成に求められる教師の指導性について考察を試みていく。

(1) 目標論

目標論に関しては、第3章で「批判的リテラシー」の教育実践として再評価した(3)国語科実践が示唆的である。

授業者である永田(2011)は、日本において「PISA型読解力は技能的側面をつよくもつ、狭い意味での読解力」という問題点があると考えており、「テストのための読みの技能として具体化を図るのではなく、生きるためのコンピテンスとして授業の具体化を模索する方向」を目指すべきだと述べている¹⁾。

そして永田(2011)は、「テキストや他者とのかかわることによって、自分で自分をどのように抑圧しているのか、またそこにどのような社会的背景があるのかを読む力」と定義される「エンパワメントとしての読解力」を提起し、「エンパワメントとしての読解力」を育てる授業について示している。その授業の構想においては、OECDのDeSeCoプロジェクトが示している「キー・コンピテンシー」の三つを不可分なものとして構想することを主張している²⁾。

このことに関連して、第1章第3節で先述した黒谷(2012)が、日本における「PISAリテラシー」について示した『基礎』に対する『活用・応用』として捉えられるという課題と「PISAリテラシーは、他のキー・コンピテンシーとの関連のなかで形成されるという視点を取り戻すこと」という課題のように、「批判的リテラシー」の「中目標」にある既存の対象を「批判的に問い直し」ていく認知的能力と「異質な他者とのかかわり」や「価値判断・意思決定・合意形成」などの人格形成の側面を育成するという目標が切り離されて行われることには留意しなければならない³⁾。

そのためにも教師は、「批判的リテラシー」の教育を実践する際には、子どもたちを学習の主体として位置づけ、テキストや教科書を批判的に読み解いたり、問い直したりすることと「異質な他者とのかかわり」における対話を通して、「価値判断・意思決定・合意形成」をしていくことを不可分なものとして授業を構成していく視点を持つことが重要である。

また、第3章第3節で先述したように、多様な価値観から考えることができる現代社会では、解決が困難な課題や問題、その社会のあり方を捉え直し、異質な他者とのかかわりにおいて価値判断・意思決定・合意形成していき、よりよく課題に対して応答していき、平等で民主主義的な社会を構築・創造していかなければならないのである。

このような現代的状況から、「批判的リテラシー」の教育における目標論において、教

師の指導性として求められるのは、「自立した個人」と「民主的な社会を構築・創造する形成者」を教育の目的として、「批判的リテラシー」の「中目標」である「既成の対象を複数の視点で批判的に問い直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な考え方・見方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく力」を中心に、内容・方法を統一的に構成していく視点・意識を持つことが重要であると考ええる。

さらに、「批判的リテラシー」の教育における教師には、学校教育における日常的な授業について、子どもたちにとって学習はどのような意味・意義をもつのかを、現代の社会状況と照らし合わせながら、「自立した個人」と「民主的な社会を構築・創造する形成者」という視点で捉え直し続けることが必要であると考ええる。

(2) 内容・方法論

「批判的リテラシー」の内容論においては、Freire(フレイレ)によれば、「課題提起教育」における学習内容としての課題の提起は、「対話的な課題提起型の教師＝生徒にとって、教育プログラムの内容は、賜物でも強制されたものでもなく、生徒に預けるわずかな情報でもない。それは、かれらがさらに知りたいと思っている事柄を、組織だて、系統づけ、発展させて、諸個人に再提出した」ものであるという⁴⁾。

このことから、子どもたちの「声や経験」や生活現実、子ども自身の体験からの気づきによる問題や課題が提起されていること、または子どもの日常生活や地域社会など身近な生活現実に関わる課題が提起されていること、さらに子どもたちが多様な見方・考え方を持つことができる学習内容になっていることが重要であると考ええる。

以上のような教師の内容論に関しては、第3章第2節で「批判的リテラシー」の教育実践として再評価した(2)社会科実践が示唆的である。

松浦(2013)は、授業実践で取り上げている「社会参加」の一つの「防犯活動」について、多様な見方・考え方を持つことができる動的な内容として捉えているのである⁵⁾。

松浦(2013)は、「個人の自発性に基づく『社会参加』の行動として代表的なボランティア活動」について、「個人の『自発性』を起点にしているが故に、現行体制の公的な負担や責任を減らし、公的な制度が保障しきれない問題を市民の活動によって補完・改善しようとする社会施策と一致」し、「その結果、人々の『思い』とは裏腹に社会への無自覚な動員へ

とつながる可能性」があるという。この参加行動の特性に関して、「問題視していく必要がある」と考え、「子どもに受動的な参加から能動的な参加の意味を考えさせる意義がある」と述べている⁶⁾。

上記のように「防犯活動」を捉える松浦(2013)は、『『どうして社会へ参加しなければならないのか』、『私たちが参加行動をすることで、何か問題は起きるのか』など、参加行動を促進させる社会の仕組みだけでなく、参加行動による社会の意図しない結果を招く失敗事例も成功事例とともに取り上げているように考えている⁷⁾。

以上を踏まえると、教材づくりの際に、教師自身が現代的な課題や地域的な課題についての学習内容について、教師自身が多様な見方・考え方から捉え直すことが重要であると考える。複数の視点から捉え直すことができる内容は、異質な他者との共同的な学習における話し合い際に、子どもたちが多様な見方・考え方を持つことを促すと考える。

「批判的リテラシー」の方法論に関しては、複数の視点で批判的に捉え直していくために、異質な他者との対話による共同的な学習を組織すること、また教師による複数の視点の提示も有効な方法であると考えられる。

第3章第2節で取り上げたそれぞれの実践において、異なる視点の提示の方法として、共通していた点がある。それは、資料や副教材による異なる視点の提示である。(1)家庭科実践においては、子どもたち自身が生活している学校とは異なる外国の学校や日本の他の学校の写真資料により、子どもたちは自分たちの「学校空間」について捉え直すことができたと考えられる。また、(2)社会科実践においては、『警察白書平成16年』をもとに授業者である松浦が作成した資料から、防犯ボランティアの増加やその理由について読み取ることで、防犯ボランティアの立場からだけではなく、警察の立場から「防犯活動」を捉え直すことにつながったと考えられる。さらに、(3)国語科実践においては、「逃げることは、ほんとはひきょうか」という教材以外に、『ONE PIECE』と『この世で一番大事な「カネ」の話』の副教材における「逃げる」に関わる内容を読むことで、「逃げる」という認識に対して複数の視点から捉え直すことができたと考えられる。

以上のように、資料や副教材によって、学習内容である対象に対する異なる複数の視点を保障することが方法論として有効であると考えられる。

また、(1)家庭科実践と(3)国語科実践においては、学習する内容に対して多様な見方・考え方を持つことができるように、話し合いによる共同的な学習が重視されていた。

(1)家庭科実践においては、授業のねらいに「グループの中で、自分の案や考えを発表したり仲間の意見に耳を傾け、一緒に考えたりすることができる」と設定されている。そして、第3次と第6次に「多角的に検討する」ために、グループ内での話し合いによる共同的な学習が行われている。学習する内容である対象に関して、多様な見方・考え方を聴いた子どもたちは、「自分がいいと思ったことも、他の人の考えでさらに深められた」と述べており、対象に対する認識を深めていることがわかる。

(3)国語科実践においては、第2時と第3時において、子どもたちの意見や考えについて交流が行われており、子どもの一人は、「みんなの考えを見て逃げることにに対するイメージがますます変わった」と答えている。このことに関して、永田(2011)も「学習者同士の交流が内的／外的抑圧の読解や、『逃げる』ことに対する一面的な見方の変容へとつながった」と述べ、子どもたち同士の交流が、学習する内容における多様な見方・考え方からの捉え直しに対して有効であったことを認めている。さらに、永田の実践における交流の特徴は、〈授業の基礎〉のとして「内的／外的抑圧の読解を妨げない関係性づくり」を位置付けていることである。このことから、授業における「逃げる」という否定的な認識に陥りやすい内容に対して、「匿名性を保持してワークシートの記述」を交流させるなど、子どもたち同士の「関係性づくり」に留意しているのである。

(3)国語科実践における子どもたち同士の「関係性づくり」は、「批判的リテラシー」の教育において重要な示唆となりうると考える。話し合いによる共同的な学習において、子どもたち同士がそれぞれの「声や経験」を聴き合うためには、子どもたち一人ひとりの「声」が受け止められる学級づくり・学級経営が必要であると考え。また、子どもたち同士だけではなく、教師と子どもがお互いに「声や経験」を聴きあえる関係をつくりことも必要であると考え。

以上の「関係性づくり」に関して、黒谷(2002)は、「生徒の『声と経験』にねざす」の視点においては、「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」があると示している⁸⁾。

また、黒谷(2002)は「教師と生徒の関係を捉え直す」視点が必要であると示し、「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求めて学ぶこと」が求められ、さらに「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働的関

係を生徒と築いていくこと」が求められていると述べている⁹⁾。

このことから、教師の指導性に関して、子どもたちが「声や経験」を気兼ねなく話すことができる学級経営・学級づくりをすることが必要であること、また、教師と子どもが学習の対象に関して、「共闘的關係」を築き、共に探究していくことが求められると考える。

本節では、第3章で検討した授業実践における教師の指導性を、「批判的リテラシー」の教育における目標・内容・方法論と照らし合わせ、「批判的リテラシー」の形成に求められる教師の指導性について考察を行った。

「批判的リテラシー」の教育における教師の指導のあり方としては、まず教育の目的と目標を意識し、学校教育における日常的な授業について、子どもたちにとって学習はどのような意味・意義をもつのかを、現代の社会状況と照らし合わせながら、「自立した個人」と「民主的な社会を構築・創造する形成者」という視点で捉え直し続けることが必要であると考える。

内容に関連しては、教材づくりの際に、教師自身が現代的な課題や地域的な課題についての学習内容について、多様な見方・考え方から捉え直すことが重要であることを示した。

方法に関連しては、子どもたちとともに問題や課題に向かっていく「共同探求者」という関係を築くことが重要であると考え。そのためには、子どもたち同士が、それぞれの「声や経験」を聴きあう関係を築くとともに、教師も子どもたちの「声や経験」を聴き取り、授業で取り上げる対象と関連づけることが重要になると考える。そこで必要になるのが、「対話」である。問題や課題に対する主体同士の「対話」が、聴きあう関係づくりには必要であると考え。

以上のことを踏まえるならば、「批判的リテラシー」を育む教育における教師の指導性としては、自らの授業や指導方法、選択した学習内容について捉え直し続ける反省的な思考・意識が求められると考える。また、他者の「声や経験」を聴き合う「共同探求者」という教師の位置づけを意識することが重要であると考え。

さらに、教師からの問題や課題に対する異なる視点の提起によって、子どもたちが対象を批判的に相対化する上で、重要な手立てになると考える。しかし、この教師からの異なる視点の提起には、「意味の押しつけ」になるのではないかという批判がある。

次節では、「批判的リテラシー」論への「意味の押しつけ」という「危険性」の指摘を確認し、どの点が論点となっているかを明らかにする。そして、その点に対する「批判的リテラシー」論を主張する研究者の応答を確認し、批判点を考慮した教師の指導性について考察を行っていく。

註

-
- 1) 永田麻詠(2011). 「エンパワメントとしての読解力に関する考察—キー・コンピテンシーの概念を手がかりに一」, 『国語科教育』第70号, pp.60-67
 - 2) 永田(2011). 同上論文, p.61
 - 3) 黒谷和志(2012). 「これからの学力・リテラシー形成と教育方法」 pp.20-34, 山下政俊・湯浅恭正(2012). 『新しい時代の教育方法』, ミネルヴァ書房
 - 4) パウロ・フレイレ(1979). 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房, p.105
 - 5) 松浦雄典(2013). 「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校第4学年『安全なくらしを守る人たち』を例に一」, 『社会科研究』第79号, 全国社会科教育学会, pp.37-48
 - 6) 松浦(2013). 同上論文, p.39
 - 7) 松浦(2013). 同上論文, pp.39-40
 - 8) 黒谷和志(2002). 「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—」『広島大学大学院教育学部研究科紀要』第三部第50号, pp.249-256,
 - 9) 黒谷(2002). 同上書, p.255

第2節 「批判的リテラシー」論における「矛盾」の検討

前節では、「批判的リテラシー」の教育における教師の指導性について、実践事例から得られた示唆を、「批判的リテラシー」の理論研究において示されていた教師の指導性と照らし合わせて考察を試みた。複数の視点を保障することを、「批判的リテラシー」論の指導性として挙げたが、既存の対象に対する従来の考え方・見方とは別の視点を、教師が取り上げる際に、それが教師からの「意味の押しつけ」ではないかという主張がある。

本節では、子どもたちへの異なる視点や考え方の「意味の押しつけ」をしているのではないかという「批判的リテラシー」論に対しての主張について考察を行っていく。

まず、「批判的リテラシー」論を批判している早川操(1994)と上地完治(1996)の論考を確認し、批判点を明確にする。次に、その批判を乗り越える教師の指導性を提起している竹川慎哉(2004)の論考を再反論として取り上げる。

そして、Freire(フレイレ)の「対話」や「課題提起教育」の考え方について立ち戻り、子どもと教師の双方向による継続的な「対話」により、「危険性」が回避される可能性を明らかにする。

竹川(2003)は、「意味の押しつけ」という「危険性」に関して、「批判的教育学(critical pedagogy)や批判的リテラシーに対してしばしば指摘」されているものだと述べている¹⁾。その指摘とは、どのようなものなのだろうか。その指摘として、竹川(2003)は、早川操と上地完治を挙げている。二人の論考から、「批判的リテラシー」論の矛盾点を明らかにしていく。

早川(1994)は、「変革的リテラシーの展望」という論考の中で、「批判的リテラシーのジレンマ」として、「批判的リテラシー」論に対する批判をまとめている²⁾。

早川(1994)は、Giroux(ジルー)の「批判的教育学」(critical pedagogy)には、「フレイレが否定したような『飼い慣らし』や『文化的侵入』の要素」という「矛盾」が隠れているという。

早川(1994)は、その「矛盾」について、「生徒の声や経験を大切にするといっても、みずからの目標を暗黙のうちに押しつけることによって、学習者の自由意志や個性への配慮・尊敬を欠く結果」になっており、「現代のラディカルな教育理論が直面する典型的なジレンマ」であると述べている³⁾。

早川(1994)によれば、具体的に、Giroux(ジルー)の提案には、「『提示』以上の要素」が見られるという。その例として、「教師と生徒との間をつなぐ共通の課題の欠如(教師の一方的な見解と意味の提示)」・「生徒の側のイニシアティブの欠如(変革的知識人としての教師の役割は明確であるが、生徒の立場は必ずしも教師のそれと同じではない)」・「支配的文化と民衆文化との関係の論議が欠如(生徒は民衆文化だけ学んでいるだけでよいのか)をどのように説明するのか」などを挙げている。これらを挙げた早川(1994)は、「ジルーの立場は、フレイレと比べると強引な押しつけの傾向」が見られるという⁴⁾。

早川(1995)は、この「危険性」について、ジルーの境界教育学における「境界を超える」という「越境」概念により回避されるとも主張している⁵⁾。しかし、この主張に対して、上地完治(1996)は、批判的に考察を加えている。

上地(1996)は、1990年前後にGiroux(ジルー)の批判的教育学における「差異」概念の変容を考察し、上記の「危険性」について、「完全に回避することに成功」しているのか、「ジルーの批判的教育学では『中心-周辺』関係が克服」されているのかを明らかにしようと試みている⁶⁾。

上地(1996)によれば、「1990年代のジルーの批判的教育学は、『中心-周辺』図式を否定するポストモダン思想を確かに受容」しているという。上地(1996)は、そこでの「差異」

は、「自らの境界を批判的に自己省察し、その限界を認識することが要求」され、「境界を越えて他者と出会うことが奨励されている」とし、『『中心－周辺』図式の克服をも意味しているように思われる』と述べている⁷⁾。

しかし、上地(1996)は、「ジルーの批判的教育学が掲げるその最終的な目的もまた吟味の俎上に載せられる必要がある」と述べ、「社会的な不平等を克服し、被抑圧者の解放を達成する」という目的について、「差異」との関連で考察を試みている。上地(1996)によれば、その目的のもとに、『『差異』を批判的に認識することによって、つまり人間の批判的理性に依拠することによって解放の達成を試みることは、「極めてモダニズム的な概念」であると述べ、「1990年代のジルーの批判的教育学」には、「モダニズム的思想とポストモダニズム思想が共存している」という⁸⁾。

上地(1996)によれば、『『差異』が境界という形で語られるとき、そこでは確かに『中心－周辺』図式は消滅している』という。しかし、「境界という概念が境界教育学の中に組み込まれ、批判的教育学という大枠の中で解放のために使用されるとき、それは再び『中心－周辺』という二項対立的な性質』を持ってしまうという。それは、「解放を目的とする場合、それは必ず抑圧状態からの解放を意味し、そこに必然的に敵対するものとして『抑圧するもの』が存在する余地を与えてしまう』からだという⁹⁾。

そして、上地(1996)は、「現実には、社会的・文化的・人種的・ジェンダー的關係の中に『中心－周辺』図式が存在」する状況下で、「従来看過されてきた『周辺』に焦点化し、その価値の回復を企図する場合、『周辺』が持つ価値を強調することは避けられない」とし、「この試みはその強調の程度によって新たな『中心－周辺』図式の構築につながりかねない」と述べ、「危険性を完全に回避したとは言えないし、彼(ジルー；筆者)の批判的教育学も『中心－周辺』図式が荷担する物語を部分的に残している」と「危険性」を指摘している¹⁰⁾。

以上、「批判的リテラシー」論における「危険性」について、早川(1994)と上地(1996)の主張を見てきた。早川(1994)は、「批判的リテラシー」論には「意味の押しつけ」という「危険性」があると指摘しながらも、ジルーの境界教育学における「越境」概念により回避できると主張していたが、上地はそれに対して批判的に考察を加えている。上地(1996)は、境界教育学において回避されたとしても、批判的教育学における抑圧者からの「解放」を目的とする場合には、「中心－周辺」図式が部分的に残ってしまうのだと「危険性」を指摘している。これらの指摘にあるように、「意味の押しつけ」という「危険性」は回避する

ことができないのだろうか。

これらの指摘に対して、竹川(2004)は、Giroux(ジルー)が提起する「批判的リテラシー」論におおける「意味の押しつけ」という「危険性」について考察を試みている¹¹⁾。

竹川(2004)によれば、Giroux(ジルー)が、「文化の差異について他者とともに対話することを教育実践の課題」とするのは、差異が、「自己を織りなす様々な関係において現れるものであり、他者と向き合うときに初めて差異として認識される」関係的な性質を持つからである¹²⁾。

そして、竹川(2004)によれば、「教師の押しつけを回避するため」には、「異質な他者との対話によって遂行される学習」において、「様々な他者の言説の理解を深めると同時に、自らのポリティクスや価値や指導法の限界や部分性や特異性を自己批判的に理解することで、教師は、知識と権力との関係についてだけでなく、自己の位置についても批判的」になることが求められているのである¹³⁾。

竹川(2004)の論考から、教師による「意味の押しつけ」という「危険性」を回避するためには、異質な他者としての子どもたちとの対話を通して、自らの立場や子どもとの関係性についての反省的な思考が教師に求められていることがわかる。この教師と子どもたちの対話の重要性は、Freire(フレイレ)の識字教育論において述べられている。

ここで、Freire(フレイレ)の識字教育論における「対話」や「課題提起教育」などの考え方に立ち戻り、教師による「意味の押しつけ」という「危険性」に関して考察を試みる。

Freire(フレイレ)は、『被抑圧者の教育学』において、四章構成における一章を「対話—自由の実践としての教育の本質」として位置づけていることから、自身の識字教育論における「対話」の重要性を意識していることがわかる。

Freire(フレイレ)は、「対話」により「意識化」が行われる「課題提起教育」とは対照的な「銀行型教育」について、以下のように示している¹⁴⁾。

1. 教師が教え、生徒は教えられる。
2. 教師がすべてを知り、生徒は何も知らない。
3. 教師が考え、生徒は考えられる対象である。
4. 教師が語り、生徒は耳を傾ける—おとなしく。
5. 教師がしつけ、生徒はしつけられる。
6. 教師が選択し、その選択を押しつけ、生徒はそれにしたがう。

7. 教師が行動し、生徒は教師の行動をとおして行動したという幻想を抱く。
教師が教育内容を選択し、生徒は(相談されることもなく)それに適合する。
8. 教師は知識の権威をかれの職業上の権威と混同し、それによって生徒の自由を圧迫する立場に立つ。
9. 教師が学習過程の主体であり、一方生徒はたんなる客体にすぎない。

またFreire(フレイレ)によれば、「銀行型教育」概念においては、「人間を順応的で管理しやすい存在」としてみなしており、「押しつけられる受動的な役割を完全に受け入れれば受け入れるほど、かれらはますます完全にあるがままの世界に順応し、かれらに預け入れられる現実についての断片的な見方を受け入れるようになる」という¹⁵⁾。

Freire(フレイレ)によれば、「銀行型教育」概念では、子どもたちを「客体」とみなし、既存の知識や技能、考え方という「預金」を、「教育によって満たされるべき入れ物」と見なされているというのである。そこでは、「生徒が金庫で教師が預金者」であり、「教師は、交流communicationのかわりにコミュニケcommuniquésを發し、預金をする」というのである。この「コミュニケcommuniqués」は「饒舌やスローガン」と同様に、「対話」のかわりに、それらを押しつけることは「飼い馴らしの道具」にしか過ぎないという¹⁶⁾。

以上のように、子どもたちを、知識や技能、考え方を満たされる「客体」とみなし、「対話」を用いずに、教師による一方的な語りかけの教育は、「意味の押しつけ」という「危険性」になる可能性があると考えられる。

第2章で先述したように、人間を「客体」とみなし、一方的な語りかけになる「銀行型教育」を否定するFreire(フレイレ)は、「課題提起教育」を提起するのである。それは、「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくための教育」である¹⁷⁾。

この「課題提起教育」は、「認識対象が、認識行為の目的になるのではまったくなく、認識者—一方が教師で他方が生徒—を相互に媒介するような学習状況」をいい、まず「教師—生徒の矛盾の解決を要求」するというのである。つまり、子どもたちを「客体」とみなす「教師—生徒の矛盾」関係を問い直さなければ、「認識者が協力して同じ認識対象を認めるさいに不可欠な機能、つまり対話関係」は成立しないのだという¹⁸⁾。

Freire(フレイレ)によれば、「課題提起教育」において、「対話をとおして、生徒の教師、

教師の生徒といった関係は存在しなくなり、新しい言葉、すなわち、生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師 **teacher-student with students-teachers** が登場してくる」という¹⁹⁾。また、**Freire**(フレイレ)によれば、「教師はもはやたんなる教える者ではなく、生徒と対話を交わしあうなかで教えられる者」になり、「生徒もまた、教えられると同時に教える」存在となり、「かれらは、すべてが成長する過程にたいして共同で責任を負う」ようになるのである²⁰⁾。

Freire(フレイレ)によれば、「課題提起教育」において、「現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくため」の「意識化」のプロセスには、以下の三点が必要であると述べている²¹⁾。

- ① 活動的、対話的、批判的、そして批判を刺激する方法の採用
- ② 教育の学習内容 **conteúdo programática** を変えること
- ③ 「単位化」 **Redução**、「コード化」 **Codificação** といった技術の使用

Freire(フレイレ)によれば、これらは、「人間相互間の水平的関係である対話」に基づいて行われるという²²⁾。

竹川(2003)によれば、**Freire**(フレイレ)が上記の三点について、「すべて対話によって達成しなければならない」と強調しており、「課題提起教育」においては、「その実践の展開は、学習の場面のみならず、すべてが対話的である」と述べている²³⁾。

例えば、「課題提起教育」における学習内容としての課題の提起は、先述したように**Freire**(フレイレ)によれば、「対話的な課題提起型の教師＝生徒にとって、教育プログラムの内容は、賜物でも強制されたものでもなく、生徒に預けるわずかな情報でもない。それは、かれらがさらに知りたいと思っている事柄を、組織だて、系統づけ、発展させて、諸個人に再提出した」ものであるという²⁴⁾。

Freire(フレイレ)によれば、「対話」によって行われない教育について、「けっしてある者の観念を他者のなかに預金する行為に還元されたり、たんに議論の参加者によって消費される観念のやりとり」にはならず、「世界を命名することにも真実を探求することにも真実を探求することにも積極的に関与せず、己れの真実を押しつけることにのみ汲々としている者たちの、敵意に満ちた論争的討論」でもないと述べている²⁵⁾。

この点に関して、竹川(2003)は、**Freire**(フレイレ)が「教師が自ら選んだテーマがどんな

に学習者を取り巻く差し迫った問題であっても、それが対話のプロセスによって選ばれない限り、援助主義的、上位下達的な性格になると厳しく批判」しており、「学習者が自らの現実をどう認識しているかを対話によって見てとる」必要性を示していると述べている²⁶⁾。

このことから、Freire(フレイレ)の「課題提起教育」においては、課題の提起や学習内容の選定などのすべての教育活動が「対話」的に行われなければ、「銀行型教育」に陥ってしまう可能性があり、「意味の押しつけ」になってしまうことが考えられる。しかし、教師による「意味の押しつけ」という「危険性」は、Freire(フレイレ)の「課題提起教育」において、主体－主体関係による双方向で継続的な「対話」により回避される可能性があると考えられる。

以上のことを踏まえると、「批判的リテラシー」の教育における教師には、指示や説明などのみの一方的な語りかけに陥ることなく、学習の主体である子どもたちの意見や主張、疑問などを受け入れる双方向の「対話」が求められると考える。

ただ現在の学校教育の状況を考慮すると、すべてを「対話」的に選定することや授業の進行を行うことは現実的ではない。しかし、教師が実行可能な範囲で、子どもたちとの双方向で継続的な「対話」のなかで、子どもとの主体－主体関係を維持していくために、自らの言葉や立場、考え方など自己のあり方について反省的に思考していくことは必要であると考える。

このことは、「批判的リテラシー」論において、必ず起きる「矛盾」を回避することにもつながると考える。その「矛盾」とは、「批判的リテラシー」の教育という教育方法論を主張することで、その枠組みを押しつけてしまう「危険性」があるということである。

しかし、先述したように、「批判的リテラシー」の教育における教師の指導性の一つ、「双方向で継続的な『対話』」のなかで、自らの言葉や立場、考え方など自己のあり方について反省的に思考していくことにより、常に自分自身の教育論について捉え直し、押しつけという「危険性」を回避できると考える。

そして、「批判的リテラシー」の教育における教師は、対象を多面・多角的な視点から相対化して捉え直し、多様にある教育論の中から、目の前にいる子どもたちに適したものを選択するのである。また、ある教師が選択した教育論が、学校として目指す教育目標とは異なる場合には、一人ひとりの教師の意見が尊重されるように教師同士の話し合いによる合意形成が必要となると考える。

本節では、「批判的リテラシー」論への「意味の押しつけ」という主張を検討した。Freire(フレイレ)の識字教育論における「対話」概念を参考に、子どもたちとの双方向で継続的な「対話」のなかで、子どもとの主体－主体関係を維持していくために、教師には自らの言葉や立場などについて反省的に思考していくことが求められていることを示した。要約的に示すならば、「双方向で継続的な『対話』のなかで、自らの言葉や立場、考え方など自己のあり方について反省的に思考していくこと」と表すことができると考える。

そして、教師と子どもの主体－主体関係における双方向で継続的な「対話」により、「意味の押しつけ」という「危険性」を回避できる可能性を明らかにした。

次節では、本論文のまとめとして、日本における「批判的リテラシー」の教育の展望を実践例とともに示し、Freire(フレイレ)の識字教育論に依拠しながら、求められる教師の指導性についてのまとめとして考察を試みていく。

註

- 1) 竹川慎哉(2003).「リテラシー形成理論における『批判』概念と実践構想の比較検討」, 日本教育方法学会『教育方法学研究』第29巻, pp.13-24
- 2) 早川操(1994).「変革的リテラシーの展望」, pp. 146-162, 田浦武雄編『アメリカ教育の文化的構造』, 名古屋大学出版
- 3) 早川(1994). 同上論文, p.161
- 4) 早川(1994). 同上論文, p.159
- 5) 早川(1995).「教育的アナキズムの展開—解放とエンパワーメントをめざす批判的教授学—」, p.313, 杉浦宏編著(1995).『アメリカ教育哲学の動向』, 晃洋出版
- 6) 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』第一部第45号, pp.129-136
- 7) 上地(1996). 同上論文, p.134
- 8) 上地(1996). 同上論文, p.135
- 9) 上地(1996). 同上論文, p.135
- 10) 上地(1996). 同上論文, p.135
- 11) 竹川慎哉(2004)「批判的リテラシー形成における教師の指導性」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』, 第51巻第2号, pp.89-99.
- 12) 竹川(2004). 同上論文, p.94
- 13) 竹川(2004). 同上論文, p.94
- 14) パウロ・フレイレ(1979).『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房, p.68
- 15) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.69
- 16) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.56
- 17) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.80
- 18) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.81

-
- 19) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.81
 - 20) パウロ・フレイレ(1979). 同上書, p.81
 - 21) パウロ・フレイレ(1982). 『伝達か対話か 関係変革の教育学』, 亜紀書房, pp.98-100
 - 22) パウロ・フレイレ(1982). 同上書, pp.98-100
 - 23) 竹川(2003). 前掲論文, p.21
 - 24) パウロ・フレイレ(1979). 前掲書, p.105
 - 25) パウロ・フレイレ(1979). 前掲書, p.98
 - 26) 竹川(2003). 前掲論文, p.21

第3節 「総合的な学習の時間」における可能性

前節では、「批判的リテラシー」論への「意味の押しつけ」という批判を検討した。そして、Freire(フレイレ)の識字教育論における「対話」概念から、教師と子どもの主体—主体関係における双方向で継続的な「対話」により、「意味の押しつけ」という「危険性」を回避できる可能性を明らかにした。さらに、「批判的リテラシー」の教育における教師の指導性として、「双方向で継続的な『対話』のなかで、自らの言葉や立場、考え方など自己のあり方について反省的に思考していくこと」が特に重要であることを示した。

本節では、本論文のまとめとして、日本における「批判的リテラシー」の教育の展望を実践例とともに示し、求められる教師の指導性についてのまとめとして考察を試みていく。

第3章では、いくつかの教科において「批判的リテラシー」を育む教育として検討してきた。その第3章第3節で先述したように、日本における各教科の授業で「批判的リテラシー」を育む教育を行う際の課題として、7つの観点に即して、内容にかかわる観点のⅢ. 現代的な課題とⅣ. 地域社会的な課題、また方法にかかわる観点のⅥ. 体験活動性とⅦ. 社会参画性に課題があることを示した。これらの課題を乗り越える「批判的リテラシー」を育む「総合的な学習の時間」モデルを、実践事例や実践構想とともに提起し、学校教育全体で「批判的リテラシー」を育てていくことに示唆を与えていきたい。

(1) 「総合的な学習の時間」の可能性

まずは、第3章第3節で挙げた内容にかかわる観点における課題が、なぜ総合的な学習の時間において、乗り越える可能性をもっているかを明らかにしていく。

内容にかかわる観点とは以下の二つである。

Ⅲ. 現代的な課題

近年の社会の急激な変化によって生じた多様な価値観や見方・考え方ができる課題。

Ⅳ. 地域社会的な課題

子どもたちの「声や経験」とかかわる地域社会における課題。

「批判的リテラシー」を育む教育において、これらの課題を取り上げるのは、「批判的リテラシー」の大目標が、“社会構造に自分や他者、既存の対象を位置づけ、それらの関係を捉え直し、自己創造と社会創造を目指すための能力”であり、それは“平等で民主的な社会(領域)の形成という実践への参加・関与”に向けられていくものと定義しており、その教育の目的としても、将来を担う子どもたちを「自立した個人」と「民主的な社会を構築・創造する形成者」へと育成することを目指しているからである。

上記の定義にもあるように「批判的リテラシー」は、既存の対象の捉え直しだけではなく、その対象が存在している枠組み、つまり社会構造自体を多面・多角的な視点から捉え直すことを含む概念なのである。そのため、社会にかかわる現代的な課題や地域社会的な課題を取り上げる必要があるのである。

社会にかかわる課題について、「複数の視点から捉え直し、異質な他者とのかわりに

において多様な見方・考え方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく」ことができる「民主的な社会を構築・創造する形成者」を育むことを目指しているのである。

また、その現代的な課題や地域社会的な課題は、子どもたちの「声や経験」とかかわること、もしくは子どもたちの「声や経験」から提起されることが望ましい。なぜなら、「民主的な社会を構築・創造する形成者」とともに、「自立した個人」を目指しており、自己のあり方・生き方についても、よりよく創造していくことを目指しているからである。

それでは、子どもたちの「声や経験」とかかわり、現代的な課題や地域社会的な課題を取り上げることが総合的な学習の時間においては可能なのだろうか。

2008年改訂学習指導要領における総合的な学習の時間の「内容の取り扱い」においては、「各学校において定める目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと」と示されており、子どもたちの実態・現状に即した内容を設定することは可能であると考えられる。

子どもたちの「声や経験」をもとに、課題を提起していくには実際にどのように行われるのだろうか。以下では、子どもたちの「声や経験」を総合的な学習の時間における課題として学習した実践事例を参考に、モデルの構想とその際の教師の指導性について考察していく。

(2) IV.地域社会的な課題を取り上げる「総合的な学習の時間」

参考にするのは、小学校6年生の総合的な学習の時間「町名から探る西小学校区の昔」という実践事例である¹⁾。

この実践事例においては、「批判的リテラシー」という言葉は用いられていないが、第3章で検討の際に用いた7つの観点から見ると、子どもたちが既存の対象である学校周辺の地域を多面・多角的な視点から捉え直す実践である。また、VII.社会参画性には課題があるものの、I.主体性とIV.地域社会的な課題、VI.体験活動性の三つの観点において優れた実践である。

この実践事例においては、子どもたちの「暗黙知・教養」を総合的な学習の時間で取り扱うこととしている。この実践事例における「暗黙知・教養」とは、「その地域に住む者な

らば、生活環境や生活経験などから形成している明確に言語化することができない知識や、当然形成しているだろう文化的な内容や知識、習慣。」のことであり、これを教材化して探究的な学習をしていくという。そして、「暗黙知・教養」を形成するためには、体験的な活動が欠かせないという。

また、地域を事象として授業づくりをする際に、三つの点に留意している。

- ① どの子どもも「暗黙知・教養」がある地域の事象を教材化する。
- ② 「暗黙知・教養」として備わっている。しかし、明確に因果関係を説明することができない事象を教材化する。
- ③ 子どもの課題となるように、課題発見までじっくりと地域の事象に対する具体的な情報を用意する。

実践者は、「事象間の因果関係を説明することができる発達段階」であることを踏まえて、「普段当たり前のように目にしている事象について、『なぜ』という疑問をもち、課題解決に向かうようにしたい」と考え、既存の対象である地域についての「暗黙知・教養」を捉え直していく授業実践を試みている。

そして、「授業における手だて」として、

- ・ 「普段何気なく体験している地域の事象にも疑問がもてるよう、町名の意味を学習の導入で取り上げる。」
- ・ 「『なぜ、西小校区には水に関する地名が多いのか』という課題が与えられたものでなく、子どもにとって追究したい課題となるよう、町名の意味や町名の種類分けの学習活動を積み重ねていく。」
- ・ 「追究過程において、コンピュータや本だけでなく、取材やフィールドワークなど課題解決に適している調べ方法があることを実感させていく。」

の三つを挙げている。

上記の三つのことを踏まえて、実践者は、「西小校区に『江東』や『江西』など『川』に関連する町名があることを知り、収集した資料を比較したり関連付けたりして検証し、その理由を考えたり、諸条件の関連性を明らかにしたことを説明したりすることができる。」と「西小校区の町名と『川』の関連について興味をもち、地形図や昔の写真、現在の地形、地域の話から、追究することができる。」という目標を設定している。

以上のように、実践者側は目標を定め、子どもたちに考えてほしい学習課題を設定してはいるが、子どもたちの「声や経験」を尊重して、子どもたち自身が追究したい課題とな

るように「授業における手だて」をもとにした実践を構想している。それでは、その実践はどのように展開されるのだろうか。

第1次「身近な地域の情報を集めよう」では、事前調査として、子どもたちが自分たちの地域について知っているかどうかを、ウェッビング法を用いて一人一人がワークシートに記入をしている。子どもたちは、「社会科中学年で学習したことや、地域の行事として経験してきたことを中心にウェッビングを広げ」、また、協同して黒板に地域に関するウェッビングを作成していったという。さらに、ある子どもが自身の学校区の町名を書くと、その町名から広げて、他の知っている町名をいくつか書いていったという。この段階では、実践者側が設定している課題について考えようとしている子どもはいなかったという。しかし、この活動を通して、「他にも西小校区には町があるのではないか」や「地図を見てみたい」という「声」が上がってきたという。

次の第1時～第3時間では、「地図を見てみたい」という「声」から、「西小校区にある町名を地図で調べる」ことにしたという。授業の最初に15～20個ぐらいと予想していた子どもたちは、実際には37個も町があったことから、「西小校区には、町が多いんだ…」と気付いていったという。

最初のウェッビングにおいて、「津島は、昔は湊だった」と黒板に書いた子どもがおり、「津」が「湊」を意味していることを知っていたという。そこで、実践者が「では、大和町の大和ってどんな意味？」と問うと、「大和時代の和」・「大和って日本のことだと思う」という答えが返ってきたという。また、国語の授業で、漢字辞典や国語辞典を使ったばかりということもあり、「辞書を使えば、意味がわかるんじゃない？」という反応もあったという。そして、37個の町名についてグループに分かれて調べていき、「馬場は、乗馬の練習をするところらしい。昔は津島に馬がいたの？」などの因果関係を発見したり、疑問をもったりする子どもがいたという。また、「江東や江西、池須、宮川、河原。さんずいや川が関係している字が多いなあ」と気付くグループも出てきていたという。

第4時～第5時間において、前時で調べた西小校区の町名を「水に関する町名」・「神舎に関する町名」・「その他」・「不明(分からない)」に分類することにより、「なんで、こんなに水に関する町名が多いのか」という疑問をもち始める子どもたちが、学級の半分ぐらいになってきたという。続けて、白地図に町名を書き込む活動を行ったという。

第1次での5時間の授業で、子どもたちは「(西小校区には)なんで、こんなに水に関する町名が多いのか」という疑問をもつことができるようになったという。そこで、実践者

は、「なぜ、西小校区には水に関連する町名が多いのだろうか」という課題を設定し、追究していくことにしたという。また、子どもたちは、ここまでの活動により、「西小校区は水と何かしら関係があるのではないか」という仮説を立てることができたという。

第2次・第3次においても、子どもたちの「おじいちゃんに聴けば、わかるかもしれない」や「今は何もないのに、本当に川が流れていたのか？」という「声」から、調べ学習やインタビュー、フィールドワークなどを行っている。体験的な活動を行った子どもたちが、自分の調べたことを見てほしい、聴いてほしいという思いをもっていたため、簡単は発表を行い、気が付いたことや疑問を付箋に書いて貼り付ける活動を行ったという。その活動は、コメントをもらった子どもたちが「新たな気づきを生む場」になっていたという。最後のまとめでは、子どもたちは、「西小校区には川が流れていたため、水に関する町名が多かった」という認識に至ったという。

以上のように、この総合的な学習の時間における実践では、子どもたちが生活してきた経験してきたことやインタビューやフィールドワークなどの体験的な活動による「声や経験」を尊重し、そこから子どもたちが追究したい課題を設定しているのである。また、実践者側も、無計画に行っているわけではなく、単元計画において課題を設定してはいる。しかし、実践者は、子どもたちとの対話を通して、子どもたち自身が自らの「声や経験」をもとに課題を設定していけるように授業を構想し実践している。この点は、「批判的リテラシー」を育む教育の授業実践における観点Ⅴ.対話・共同性とⅣ.地域社会的な課題、Ⅵ.体験活動性を満たしていると考ええる。

ここまでを踏まえると、「批判的リテラシー」を育む教育の総合的な学習の時間において、Ⅳ.地域社会的な課題を取り上げていくためには、教師が子どもたちの「声や経験」を尊重する姿勢が求められると考ええる。子どもたちの「声や経験」を尊重していくには、上記の実践の「ウェビング法」による自由な発想が表現できる活動や白地図などの実感を伴った活動、さらにインタビューやフィールドワークなどの体験的な活動を授業において構想することで、子どもたちの実感を伴った疑問や予想などの「声」を教師が聴き取ることが重要だと考える。

(3) III.現代的な課題を取り上げる「総合的な学習の時間」

以上の実践事例においては、子どもたちの「声や経験」を尊重している総合的な学習の時間として取り上げてきた。そして、取り上げた総合的な学習の時間の課題は、子どもたちの生活現実にかかわる地域社会的な課題であった。総合的な学習の時間においては、IV.地域社会的な課題だけではなく、III.現代的な課題についても取り扱う内容として示されている。

総合的な学習の時間を有効的に指導していくために作成された『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』においても、「内容として、目標の実現のためにふさわしいと各学校が判断した学習課題を定める必要がある」とし、具体的な三つの「学習課題」の解説を示している。その三つは、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」・「児童の興味・関心に基づく課題」・「地域や学校の特色に応じた課題」である。

「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」とは、「ここ数十年の間に社会の変化に伴って新たに生じた、またはその深刻さを増してきた、あるいは切実に意識されるようになってきた、現代社会における生活上の諸課題」であり、「持続可能な社会の実現にかかわる課題であり、現代社会に生きるすべての人が、これらの課題を自分のこととして受け止め、日々の生活の中で自己の生き方とのかかわりで考え続け、よりよい解決を目指して行動すること」を志向するという。

また「児童の興味・関心に基づく課題」とは、「児童がその発達段階に応じて興味・関心を抱く課題」であり、「児童の課題への取組の姿勢を示唆するとともに、そのいずれもが、よりよい自己実現と深くかかわっている」もので、「児童には、これらの課題を実社会や実生活とのかかわりで考え、課題の解決を目指して自発的に行動すること」を志向するという。

さらに、「地域や学校の特色に応じた課題」とは、「地域の伝統、文化、行事、生活習慣、経済、産業などにかかわる、各地域や各学校に固有な生活上の諸課題」であり、「よりよい郷土の創造にかかわる課題」もので、「地域社会に生きるすべての人が、その地域ならではのよさに気付き、問題点を自分のこととして受け止めるとともに、日々の生活の中で自己の生き方とのかかわりで考え続け、よりよい解決を目指して行動する」ことを志向するという。

上記の総合的な学習の時間において取り扱う課題は、「批判的リテラシー」を育む教育の観点Ⅲ.現代的な課題としては、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」や「現代社会における生活上の諸課題」が当てはまると考える。また、Ⅳ.地域社会的な課題としては、「地域の伝統、文化、行事、生活習慣、経済、産業などにかかわる、各地域や各学校に固有な生活上の諸課題」や「よりよい郷土の創造にかかわる課題」が当てはまると考える。上記のように課題を分けることもできるが、留意しなければならないのは、現代的な課題と地域社会的な課題というのは複雑に絡み合い、つながりや連続性をもつ課題であるということである。例えば、地域の農業に関する課題が、TPP 問題などのグローバルで現代的な課題につながることも可能性も考えられる。

以上、総合的な学習の時間において、地域に関わる課題やグローバルな現代的な課題を取り扱うことが示されていることを見てきた。先述した実践事例では、地域社会的な課題を取り扱った授業を見てきた。次に、現代的な課題にかかわる実践事例・構想を参考に、総合的な学習の時間における「批判的リテラシー」を育む教育のモデルについて考察をしていく。

小寺隆幸は、算数・数学という教科において、統計資料や現実世界にかかわる問題を批判的に評価することや多様な見方・考え方から対象を捉える授業実践やその構想に取り組んでいる。特に、現代的な課題にかかわる内容を取り扱う実践やその構想を試みている。

小寺(2008)自身は、「批判的リテラシー」という言葉を用いていないが、「批判的リテラシー」に近い概念として、「統計的リテラシー」の重要性を主張している²⁾。小寺(2008)は、「情報化社会の中で生きる私たちは、様々な情報の中から適切なものを取捨選択し、その意味することを自分自身で判断し、行動すること」が求められており、「特に環境問題の深刻化や少子高齢社会の到来の中で、従来はあまり考えられなかった数十年先の予測が日常的な関心となり、関連する多くの統計的表やグラフが新聞に掲載」されていると述べ、それらのデータや情報を「的確に読み取り、様々な言説を批判的に考察し、将来を考える力」が必要であるとし、「統計的リテラシー」の重要性を主張している³⁾。

また小寺(2008)は、「京都議定書」や「年金問題」などの例を挙げ、「私たち市民が、データからある程度の将来予測を行う力や、様々な情報を批判的に評価する力を獲得しなければならない」と重要性を示し、「統計的リテラシーの育成は、主権者としての公的な意志決定に関わる問題」であると述べている⁴⁾。

「統計的リテラシー」においては、「主権者としての公的な意志決定」ができる「市民」を育むことを目的とし、「データからある程度の将来予測を行う力や、様々な情報を批判的に評価する力」という対象を捉え直し、多様な見方・考え方を育むことを目指しており、「批判的リテラシー」に含まれる概念であると考えられる。

上記のように、「統計的リテラシー」の重要性を主張する小寺(2008)は、2010年の「成長のモデルを中学生はどう構成したか—指数的モデルからロジスティックモデルへ、さらにカオスへ—」という論文の中で、教育における現代的な課題の内容に取り組み意義について述べている⁵⁾。

小寺(2010)は、「数学と現実世界との関連を理解することは、単なる数学の『活用』に解消しえない深さを持っている」とし、「現実世界と向き合い、数学化することで世界がより深く構造的に理解できることを驚きや感動を伴って体験することが大切なのであり、しかもそのことは数学自体の理解にとっても本質的である」と、現実世界の課題を取り扱う重要性について述べている⁶⁾。

また小寺(2010)は、「中でも“成長growth”の文脈はきわめて重要である」という⁷⁾。小寺(2010)によれば、「人間の身体的成長、生物の個体数変化などは私たちにとって身近であり、そこに現われる様々な成長のパターンの理解は、環境問題や市場経済などを含む広義の成長の認識や未来予測に欠かせない」という⁸⁾。さらに、「人類が直面している地球環境問題は、人間社会の活動が巨大化し、エネルギーや物質の膨大な消費と廃棄物の排出が地球システムに影響を与えるに至ったため生じている」とし、この「地球環境問題」は、認識主体である「市民」が考えるべき課題であることを示している⁹⁾。

さらに、小寺(2010)は、「その認識にとって数学は本質的に重要である」と述べ、「成長する「地球システム」に関連して、「システムを考える数学が『力学系(ダイナミカルシステム)』であり、そのもっとも基本にロジスティック関数が位置する」とし、そのロジスティック関数をカリキュラムに組み込んでいく可能性について追究している¹⁰⁾。

小寺(2010)によれば、「ロジスティック的成長は数理生態学で見出された概念で、有限な環境での変化を考える最も基本的なモデルであり、その実例は様々な事象で見られる」という。また、小寺(2010)は、「厳密には微分方程式の解として定式化されるが、簡単な差分方程式で表し数値計算によって変化の様子を探ることは中高生でも可能」だと考え、「タンチョウの教材」を作り、その実践を試みている¹¹⁾。

その実践は、2005年に多摩市立和田中学校の3年選択数学で行われたタンチョウの授業

である¹²⁾。

この実践を、第3章における「批判的リテラシー」を育む教育の観点で見ると、VI.体験活動性とVII.社会参画性が行われておらず、その点に課題はあるが、それ以外の観点は満たしている。この実践は、タンチョウの個体数変化について、計算や統計資料からの読み取りから、現実世界とのかかわりのなかで、「地球環境問題」について捉え直す「批判的リテラシー」を育む教育の授業実践として再評価できると考える。

その授業は、以下のような展開で進む。

- 1 時間目…〈課題のおかれた文脈の理解〉
- 2 時間目…〈個体数変化の将来予想〉
- 3 時間目…〈場所も餌も充分ある場合のモデル〉
- 4 時間目…〈指数的变化の計算とグラフ〉
- 5 時間目…〈指数関数の定義、データの分析〉
- 6 時間目…〈I期 指数モデル定式化〉
- 7 時間目…〈III期の成長率の計算〉
- 8 時間目…〈有限な環境での成長モデル〉
- 9 時間目…〈数値計算とグラフ作成〉
- 10 時間目…〈まとめとビデオ〉

小寺(2010)の実践では、子どもたち自身が計算し予想した意見が尊重され、教師と子ども、子ども同士の対話から「指数関数モデル」を作成している。また、子どもたちは、作成した「指数関数モデル」について、現実の環境を考慮し、計算や予想を立てている。

小寺(2010)によれば、「数学で現実の問題が考えられることに驚き、数学の意味を見直した生徒が多かった」という¹³⁾。ある子どもは、「難しくてわからないところもあったけれど、数学でタンチョウの数が予想できてよかった。予想が実際の数と同じになったのはすごいと思った」と述べている¹⁴⁾。

小寺(2010)の実践は、学校教育において、「地球環境問題」などの現代的な課題を取り扱うことは可能であり、さらにその課題について、多様な見方・考え方から捉え直す実践の可能性を示していると考えられる。

また、小寺(2010)の実践は、中学校3年の選択数学の時間を活用して行われているが、「中学・高校での数学課題学習、あるいは総合的な学習の時間と連携した授業として試行

可能」であるとし、総合的な学習の時間における実践も視野に入れているのである¹⁵⁾。

ここまでを踏まえると、総合的な学習の時間における「批判的リテラシー」を育む教育の授業実践において、環境問題などの現代的な課題を取り扱い、その際に算数・数学における計算や統計資料からの予想などから現実世界について捉え直すことは可能であり、有効な内容であると考えられる。

(4) VII.社会参画性を含む実践構想

ここまで見てきたように、現代的な課題や地域社会的な課題を取り扱っていくことが可能であり、既存の対象を捉え直す際に有効な内容であることを示してきた。以上で見てきた実践事例においては、既存の対象における捉え直しという認識までを構想しており、「批判的リテラシー」を育む教育の授業実践の観点VII.社会参画性が示されていない。

この社会参画性を、先述した小学校6年生の総合的な学習の時間「町名から探る西小学校区の昔」という実践事例で構想するならば、どのようになるのだろうか。

先述した実践の最後に、子どもたちは、「西小校区には川が流れていたため、水に関する町名が多かった」ことを認識している。

その後の実践を構想するならば、まず「なぜ、それらの川がなくなってしまったのか」について考え、インタビュー、フィールドワークにより調べていく。例として、「住宅地の開発」や「商業施設の開発」、「ダムの開発」などが、川がなくなったしまった要因として考えられるとする。上記の要因について調べていき、それらの開発が地域の環境を破壊してしまっていること、また開発のおかげで子どもたち自身の生活が可能なことなどについて考えさせていく。

そして、自分たちの地域のあり方として、環境と共存していくために、子どもたち自身の生き方とともに、地域社会としてもどのようにしていくべきかを考えていく。そして、子どもたちの話し合いの結果を「環境保全計画書」などの形でまとめ、市役所やNPO団体に提案する活動を行っていく。

今回は、小学校をもとにVII.社会参画性について構想したが、現実的な制度や発達段階を考慮すると、小学校段階では困難な活動であると考えられる。また、この困難性は、「批判的リ

テラシー」の「中目標」の形成においても考えられる。小学校・中学校段階においては、既存の対象を「複数の視点から捉え直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な見方・考え方を認め」ることは、今回の実践検討からも可能であると考え。しかし、小学校段階、もしくは中学校段階において、「反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく」ことは、不可能ではないにしても、困難であると考え。この点を克服するためには、小学校・中学校、もしくは高等学校において、「批判的リテラシー」の形成を中心とした一貫カリキュラムを構想することの必要性を示していると考え。「批判的リテラシー」の形成を中心とした一貫カリキュラムを構想することで、第3章で示した7つの観点について発達段階を踏まえて設定し、体系的に「批判的リテラシー」を形成していくことが可能になると考える。

その際、必要となるのは「批判的リテラシー」を形成する教育を実践していく教師集団であろう。各学校段階における連携・協力が可能な教師集団だけでなく、小学校・中学校・高等学校における校種を越えた教師集団が必要になると考える。

以上、ここまで総合的な学習の時間における「批判的リテラシー」を育む教育モデルについて検討し、第3章におけるいくつかの教科の検討と合わせて、学校教育全体での「批判的リテラシー」を形成する教育の可能性を示すことができたと考え。また、「批判的リテラシー」を形成する教育における教師の指導性として最も重要なのは、本節までの考察を踏まえるならば、「双方向で継続的な『対話』のなかで、自らの言葉や立場、考え方など自己のあり方について反省的に思考していくこと」であると考え。

最後に「批判的リテラシー」を形成する教育をさらに有効に機能させていくために、小学校・中学校・高等学校における一貫したカリキュラム・校種間接続という可能性を示した。しかし、一貫カリキュラムや校種間接続について考察を深めることができなかったことは課題である。

終章では、本論文における成果と課題について述べていく。

註

-
- 1) 平山勉・服部太(2014). 「地域を教材とした総合的な学習の時間の授業設計—第 6 学年「町名から探る西小校区の昔」の実践を通して—」『名城大学教職センター紀要』第 11 巻, pp.13–25
 - 2) 小寺隆幸(2008). 「批判的精神を育む統計リテラシーの授業を一陸上競技のタイム予測とレベルレート図の活用」, 東京学芸大学『学芸大数学教育研究』第 20 号, pp.47–56
 - 3) 小寺(2008). 同上論文, p.47
 - 4) 小寺(2008). 同上論文, p.47
 - 5) 小寺隆幸(2010). 「成長のモデルを中学生はどう構成したか—指数的モデルからロジスティックモデルへ、さらにカオスへ—」, 東京学芸大学『学芸大数学教育研究』第 22 号, pp.29–40
 - 6) 小寺(2010). 同上論文, p.29
 - 7) 小寺(2010). 同上論文, p.29
 - 8) 小寺(2010). 同上論文, p.29
 - 9) 小寺(2010). 同上論文, p.29
 - 10) 小寺(2010). 同上論文, p.29
 - 11) 小寺(2010). 同上論文, p.30
 - 12) 小寺(2010). 同上論文, pp.30–34
 - 13) 小寺(2010). 同上論文, p.35
 - 14) 小寺(2010). 同上論文, p.36
 - 15) 小寺(2010). 同上論文, p.30

終章

研究の成果と課題

「リテラシー」は、本来、「読み書き算(3R's)」を意味し、読み書き能力や識字能力など日常生活を送る上で最低限の狭い能力概念として捉えられていた。今日の学校教育において、「活用」する能力・力として捉えられる「リテラシー」は、教育界からだけではなく、経済・労働・政治などの各方面から求められる概念であることを、第2期教育振興基本計画や中央教育審議会答申、日本経済団体連合会による提言などをもとに検討した。

「リテラシー」概念やその教育には、多様なアプローチが存在していることから、「リテラシー」について相対的に捉え問い直していく必要があると考え、「機能的リテラシー」と「文化的リテラシー」の二つのアプローチから検討した。二つのアプローチの検討から、「リテラシー」概念が、その内実を権力や政治の文脈において問い直されていることを共通点として挙げた。また、Paulo Freire(パウロ・フレイレ)や「批判的リテラシー」を主張する論者が、「リテラシー」概念とその教育に、二つのことを課題とすることを求めていることを明らかにした。

一つは、「リテラシー」が、「批判的意識」を獲得するために、自らが置かれている社会・文化・政治的实践へと「主体的」に「参加」していくことを課題とすることである。もう一つは、「社会批判」という視点を社会参加や社会構築・創造とともに、「リテラシー」における重要な要素として捉え、民主主義社会の形成を課題とすることである。

「批判的リテラシー」を形成する教育は、貧困や格差、排除などの社会的不平等や抑圧の構造を持つ現代日本社会において、子どもたちが自分自身と生活現実をよりよく創造していくことのできる能力を獲得するために、教育を受ける子どもたちの「声や経験」、つまり当事者自らが生活現実を読み解くことを出発点とし、「社会のあり方や、その中での自分自身や他者のあり方」を「主体的」に問うていき、「公共性の構築」、つまり「民主主義社会を構築・創造する形成者」の育成していくために必要であることを示した。

「批判的リテラシー」論の研究者は、「リテラシー」を獲得していくことは、既存の対象や枠組みへの適応だけではなく、その対象や枠組みを捉え直し、創造していくことも含むという特質を Paulo Freire(パウロ・フレイレ)の識字教育論から継承・発展していることを明らかにした。

そして本論文では、これまでの「批判的リテラシー」論の研究者らの主張をもとに、“社会構造に自分や他者、既存の対象を位置づけ、それらの関係を捉え直し、自己創造と社会創造を目指すための能力”であり、それは“平等で民主的な社会(領域)の形成という実践への参加・関与”に向けられていくものであると定義した。さらに、学校教育における実

実践構想のための「中目標」としての「批判的リテラシー」を、「既成の対象を複数の視点から捉え直し、異質な他者とのかかわりにおいて多様な見方・考え方を認め、反省的な思考をとおして価値判断・意思決定・合意形成していく力」という方向目標として定義した。

「批判的リテラシー」は、「批判的」という言葉が用いられていることから、あまり良い印象をもたれないかもしれない。しかし「批判的リテラシー」における「批判」は、他者の欠点を咎めたり、追及したりするだけの批難とは異なり、「周辺に追いやられてきた他者」、つまり「声や経験」をないがしろにされてきた異質な他者を尊重し、多様な見方・考え方を認め合い、対話によって合意を形成していく概念である。

多様な価値観や考え方が流動化し複雑化している地域的な課題や現代的な課題が浮き彫りになった現在、答えが出にくいという現代的な課題に対して、複数の視点から捉え直したり、異質な他者とのかかわりによって、多様な見方・考え方から捉え直したりしていき、さらに自分とは異なる他者の見方・考え方を認め、対話によって合意を形成していく「批判的リテラシー」を形成する教育は、「民主的な社会を構築・創造する形成者」としての能力を高めることにつながるだろう。

次に、実践的な視点から「批判的リテラシー」を形成する教育の目標・内容・方法について検討し、以下の5つの要素を持つように構想されることで可能になることを示した。

- ① 子どもが自己・社会創造の権利主体として位置づけられていること。
- ② 子どもたちの生活現実における「声や経験」が尊重され、対象に対する多面的・多角的の視点からの捉え直しにおいて、多様な見方・考え方を育てていること。
- ③ 日常生活－地域社会－日本社会－世界という連続性が考慮されている中で、地域的な課題や現代的な課題を内容としている、もしくは関連していること。
- ④ 異質な他者とのかかわりにおける対話を基盤とした共同的な学習において、複数の視点が保障され、価値判断・意思決定・合意形成が行われていること。
- ⑤ 子どもたちが対話によって、価値判断・意思決定・合意形成した対象に関して、社会に対しての提案や行動などを含んだ体験的・探究的なプロジェクト型の授業構成。

さらに、これらの要素5つをもとに目標・内容・方法と関連させて、以下の7つの観点を抽出し、日本学校教育における授業実践を、「批判的リテラシー」を育む教育として再評

価できるか検討した。

- 目標にかかわる観点

- I. 主体性

- 学習における自己創造や地域・社会創造の権利主体として位置づけられていること。

- II. 多様性

- 学習における対象を、多様な見方・考え方から捉え直していること。

- 内容にかかわる観点

- III. 現代的な課題

- 近年の社会の急激な変化によって生じた多様な価値観や見方・考え方ができる課題。

- IV. 地域社会的な課題

- 子どもたちの「声や経験」とかかわる地域社会における課題。

- 方法に関わる観点

- V. 対話・共同性

- 異質な他者とのかかわりにおける対話を基盤とした共同的な学習。

- VI. 体験活動性

- 子どもたちの「声や経験」が尊重される体験的な活動。

- VII. 社会参画性

- 対話によって、価値判断・意思決定・合意形成した対象に関して、社会に対して提案や提言、行動などを行っていること。

検討した各教科の授業においては、「批判的リテラシー」を育む教育を行う際に、内容にかかわる観点のⅢ.現代的な課題とⅣ.地域社会的な課題、また方法にかかわる観点のⅥ.体験活動性とⅦ.社会参画性に課題があることを論じた。

さらに、再評価した授業実践からの検討、さらに、「批判的リテラシー」論における「矛盾」の検討から、「批判的リテラシー」を形成する教育における教師の指導性は「双方向で

継続的な『対話』のなかで、自らの言葉や立場、考え方など自己のあり方について反省的に思考していくこと」であることを論じた。

最後に、総合的な学習の時間をモデルとして、授業実践の検討から出た課題を乗り越える「批判的リテラシー」を形成する教育について検討した。また、「批判的リテラシー」を形成する教育をさらに有効に機能させていくために、小学校・中学校・高等学校における一貫したカリキュラム・校種間接続という可能性を示した。

日本における「批判的リテラシー」研究では、アメリカの「批判的リテラシー」論者の理論研究に焦点が当てられており、「批判的リテラシー」論の思想や特徴について検討はされているが、批判的な授業実践の検討や実践構想の検討については十分議論が深められているとは言えない。このような状況において、実践的視点から「批判的リテラシー」を形成する教育における教師の指導性を示したことが、本研究の成果である。さらに、総合的な学習の時間における「批判的リテラシー」を形成する教育モデルを示したことで、学校教育全体で「批判的リテラシー」を形成していく可能性を示したことも成果の一つである。

本研究の課題は、二つである。

一つ目は、「批判的リテラシー」を形成する教育をさらに有効に機能させていくための小学校・中学校・高等学校における一貫したカリキュラムや校種間接続について検討することである。「批判的リテラシー」が示している目標は、小学校において実践するにも求めているレベルが高いため、十分に育むことが困難である。また、中学校段階と接続・連携するとしても、十分に育むことは難しいだろう。高等学校までを見通した「批判的リテラシー」を形成する教育のカリキュラムを構想することが今後の課題である。

二つ目は、「批判的リテラシー」を形成する教育の実践モデルや教師の指導性について実証することである。今回の研究では、理論面を重点的に研究し、実践モデルの検討を試みた。その実践モデルについて、実際に小学校や中学校において実践することができなかった。そのため、教育において重要な側面である評価についても検討するまでに至らなかった。今後、「批判的リテラシー」を形成する教育を実践していき、その理論を実証するとともに、さらなる深化・発展を目指していく。

今、求められる力・能力とは、いったいどのようなものなのだろうか。現在の日本においては、「生きる力」や「人間力」、「キー・コンピテンシー」、さらに今後は「21世紀型能力」と多様な概念が氾濫している状況である。このような状況において、教師は、目の前

にいる子どもたちと向き合いながら、上記の力・能力概念を相対化し捉え直し、どうすれば子どもたちを「自立した個人」と「民主的な社会を構築・創造する形成者」へと育むことができるか、常に考え続け、多様な見方・考え方から「選択」し、その「選択」に責任をもって教育していかなければならないだろう。

現在、子どもたちを取り巻く環境は刻一刻と変化してきている。その変化の一つとして、選挙権年齢を「18歳以上」に引き下げる公職選挙法改正案が挙げられる。2014年の衆院選においても、20代の投票率の低さが話題になっていた。この公職選挙法改正案については賛否両論あるが、もし改正された場合は、来年度の選挙から「18歳以上」の若者が投票に行く可能性がある。現在の「18歳以上」の若者らは、本当に自らの判断で、自己決定し投票できるのだろうか。

また、公職選挙法改正案は提出されたが、学校教育側への提案は依然として何も出されていないのが現状である。このような状況も考慮すれば、義務教育段階から、社会の問題や課題、さらには社会のあり方を多面・多角的な視点から捉え直す能力・力を育む「批判的リテラシー」の教育が必要になると考えるのである。

さらに現在、様々な「生きづらさ」を抱える子どもたちのためにも、「批判的リテラシー」の教育の役割は大きいだろう。自分の能力・力の欠如や行動、結果などを「自己責任」とする風潮が強い現在、子どもたちは「生きづらさ」を感じているのではないだろうか。特に、子どもたちの「学力」については、様々な研究が明らかにしているように、「階層間格差」や「つながり格差」、さらには「子どもの相対的貧困」と関係し、子どもたち自身ではどうにもならない状況も見られる。確かに、「格差」や「貧困」自体を諸悪の根源とする静的な見方では、その解決につながらないだろう。しかし、子ども自身では対処できない問題も「自己責任」としてしまう思考は、子どもたちを追い詰め、子どもたちが「選択」できる可能性を狭めてしまっているのではないだろうか。

今後の先行き不透明な社会から希望を見だし生きていく子どもたちには、自分自身の問題や課題を相対的に捉え直し、多様な見方・考え方から「選択」できる力が必要になるだろう。その「選択」により、子どもたちが現在の社会のあり方を新たに創造していくかどうかは子どもたちの意思決定次第である。社会のあり方を新たに創造していかない意思決定も、それは一つの「選択」である。教師には、子どもたちの「選択」を狭めず、広げていくことが求められているのだろう。今後、教師を目指す私も、子どもたちの「選択」を広げていく教育、すなわち「批判的リテラシー」の教育を追究していきたい。

引用・参考文献一覧

- ・ 阿部彩(2014). 「相対的貧困率の動向：2006、2009、2012年」, 貧困統計ホームページ」
- ・ 阿部彩(2014). 『子どもの貧困Ⅱ－解決策を考える』, 岩波書店
- ・ 荒井紀子・鈴木真由子・綿引伴子(2008). 『新しい問題解決学習 Plan Do See から批判的リテラシーの学びへ』, 教育図書
- ・ アンドレアス・シュライヒャー(2013). 「国際社会が求めるこれからの人材と教育」, 『初等教育資料 No.898』
- ・ 岩槻知也(2001). 「リテラシー論に関する研究ノート－「機能的リテラシー」及び「批判的リテラシー」の概念について」, 『教育学・心理学論叢』第1号
- ・ 岩手県盛岡市立緑が丘小学校(2013). 盛岡市立緑が丘小学校研究紀要「自己の学びを創る子どもを育てる～学びを実感する学習を通して～」
- ・ 岩手大学教育学部附属小学校(2014). 岩手大学教育学部附属小学校研究紀要『共に追求し続ける学びの実現－未来を担う人間力をはぐくむ学びの創造(第三次)－』
- ・ 岩川直樹(2009). 『総合学習を学びの広場に 手づくりと協働の知恵』, 大月書店
- ・ 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』第一部第45号
- ・ 上地完治(1997). 「ジルーの批判的教育学に関する一考察－「差異」と公共領域－」, 『教育哲学研究 75』
- ・ 上地完治(2003). 「批判的教育学におけるリテラシー」, 『教育学研究』第70巻第3号』

- ・ 柏木恭典・上野正道・藤井佳世・村山拓(2012).『学校という対話空間 その過去・現在・未来』, 北大路書房
- ・ 荻谷剛彦(2001).『階層化日本と教育危機 不平等再生産から意欲格差社会』, 有信堂
高文社
- ・ 教育課程審議会答申(1998).「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」
- ・ 熊本大学教育学部附属中学校(2012).『ここで学びたい! 「質」の高い授業の保証とこれから求められる評価 新しいスタイルの総合的な学習の時間の活動「未来創造社」平成 23 年度研究発表会資料』
- ・ グリフィン・パトリック、マクゴー・バリー、ケア・エスター [訳]三宅なほみ、益川弘如、望月俊男(2014).『21 世紀型スキル: 学びと評価の新たなかたち』, 北大路書房
- ・ 黒谷和志(2002).「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—」, 『広島大学大学院教育学部研究科紀要』 第三部第 50 号
- ・ 黒谷和志(2002).「教室における批判的リテラシーの構成方法—C.ランクシアのディスコース論に着目して」, 日本教育方法学会『教育方法学研究』第 28 巻
- ・ 黒谷和志(2012).「これからの学力・リテラシー形成と教育方法」, 山下政俊・湯浅恭正編著(2012).『新しい時代の教育方法』, ミネルヴァ書房
- ・ 厚生労働省(2013).「平成 25 年 国民生活基礎調査 結果の概要」
- ・ 国立教育政策研究所(2014).「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理」

- ・ 国立教育政策研究所(2014). 『生きるための知識と技能 5—OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2012 年調査国際結果報告書』, 明石書店
- ・ 小寺隆幸(2008). 「批判的精神を育む統計リテラシーの授業を一陸上競技のタイム予測とレベルレート図の活用」, 東京学芸大学『学芸大数学教育研究』第 20 号
- ・ 小寺隆幸(2010). 「成長のモデルを中学生はどう構成したか—指数的モデルからロジスティックモデルへ、さらにカオスへ—」, 東京学芸大学『学芸大数学教育研究』第 22 号
- ・ 子安潤(2006). 『反・教育入門 教育課程のアンラーン』, 白澤社
- ・ 小柳正司(1991). 「最近のアメリカにおける『文化的リテラシー』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』
- ・ 小柳正司(1998). 「『機能的リテラシー』の成立と展開」, 『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第 49 巻
- ・ 小柳正司(2010). 『リテラシーの地平 読み書き能力の教育哲学』, 大学教育出版
- ・ 小柳和喜雄(2003). 「批判的思考と批判的教育学の『批判』概念の検討」, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター研究紀要(12)』
- ・ 斎藤貴男(2012). 『教育改革と新自由主義』, 寺子屋新書
- ・ 佐藤学(2003). 「リテラシーの概念とその再定義」, 『教育学研究』第 70 巻第 3 号
- ・ 佐貫浩(2009). 『学力と新自由主義 「自己責任」から「共に生きる」学力へ』, 大月書店
- ・ 柴田義松(2006). 『批判的思考力を育てる 授業と学習集団の実践』, 日本標準
- ・ 志水宏吉(2014). 『「つながり格差」が学力格差を生む』, 亜紀書房

- ・ Shor,Ira(1993). “Education is Politics:Paulo Freire’s Critical Pedagogy,” in McLaren,P.&Leonard,P., Paulo Freire : A Critical Encounter , New York,NY :Routledge
- ・ 杉山直子(2011). 「教育課程編成におけるナラティブ・アプローチ 2 –批判的リテラシーの形成を中心に–」, 『梅光学院大学論集 (44)』
- ・ 『第 2 期教育振興基本計画』(2013 年 6 月閣議決定)
- ・ 竹川慎哉(2003). 「リテラシー形成理論における『批判』概念と実践構想の比較検討」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第 29 巻
- ・ 竹川慎哉(2003). 「リテラシー形成理論の比較検討—批判的であることの意味をめぐって」, 『名古屋大学大学院教育発達学研究科紀要(教育科学)』第 50 巻第 1 号
- ・ たけ竹川慎哉(2004). 「ジルーの境界教育学におけるフレイレ理論の再構成—リテラシー形成における差異の位置づけを中心に」, 『アメリカ教育学会紀要』第 15 号
- ・ 竹川慎哉(2004). 「批判的リテラシー形成における教師の指導性」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第 51 巻第 2 号
- ・ 竹川慎哉(2006). 「オーストラリア・クイーンズランド州における批判的リテラシー教育：教師の専門性への焦点化に着目して」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第 31 巻
- ・ 竹川慎哉(2010). 『批判的リテラシーの教育—オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』, 明石書店
- ・ 谷川とみ子(2001). 「E.D.ハーシュの「文化的リテラシー」論に関する一考察—Core Knowledge Foundation の実践分析を通して—」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学

研究』第 27 卷

- ・ 谷川とみ子(2002). 「1980 年代以降のアメリカ合衆国における「文化的リテラシー」論の展開:多文化社会における共通教養の探究」,『京都大学大学院教育学研究科紀要』

第 48 卷

- ・ 谷川とみ子(2004). 「現代アメリカ合衆国における P.フレイレの『リテラシー』論の受容と継承: I. ショアの『批判的リテラシー』論とその授業実践に焦点をあてて」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 50 卷
- ・ 中央教育審議会(2008). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
- ・ 内閣府(2014). 「平成 25 年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」
- ・ 内閣府人間力戦略研究会(2003). 「人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム」
- ・ 永田麻詠(2011). 「エンパワメントとしての読解力に関する考察—キー・コンピテンシーの概念を手がかりに—」, 『国語科教育』第 70 号
- ・ 日本経済団体連合会(1996). 「創造的な人材の育成に向けて～求められる教育改革と企業の行動～」
- ・ 日本社会教育学会編(1991). 『国際識字 10 年と日本の識字問題』, 東洋館出版
- ・ 野元弘幸(1988). 「パウロ・フレイレ(Paulo Freire)教育論の研究(その 1)—パウロ・フレイレ教育論の展開と特質—」, 『名古屋大学教育学部紀要』第 35 卷
- ・ 野元弘幸(1990). 「パウロ・フレイレ教育論の研究(その 2)—ブラジルにおける初期の教育論の特質—」, 『名古屋大学教育学部紀要』第 37 卷

- ・ パウロ・フレイレ(1979). 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房
- ・ パウロ・フレイレ(1982). 『伝達か対話か 関係変革の教育学』, 亜紀書房
- ・ 早川操(1994). 「変革的リテラシーの展望」, 田浦武雄編『アメリカ教育の文化的構造』, 名古屋大学出版
- ・ 早川操(1995). 「教育的アナキズムの展開ー解放とエンパワーメントをめざす批判的教授学ー」, 杉浦宏編(1995). 『アメリカ教育哲学の動向』, 晃洋出版
- ・ 平山勉・服部太(2014). 「地域を教材とした総合的な学習の時間の授業設計ー第6学年「町名から探る西小校区の昔」の実践を通してー」, 『名城大学教職センター紀要』第11巻
- ・ 藤瀬泰司(2013). 「批判的リテラシー論に基づく社会科授業作りの方法: ビル・ビグロアの授業実践を手がかりにして」, 『熊本大学教育学部紀要』第62巻
- ・ 松浦雄典(2013). 「社会科における批判的参加学習としての授業構成ー小学校第4学年『安全なくらしを守る人たち』を例にー」, 『社会科研究』第79号, 全国社会科教育学会
- ・ 松下佳代(2014). 「PISA リテラシーを飼いならす - グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容 - 」, 『教育学研究』第81巻第2号
- ・ 松下佳代編著(2012). 『〈新しい能力〉は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』, ミネルヴァ書房
- ・ 宮城教育大学附属中学校ホームページより
<https://fu-cyuu.miyakyo-u.ac.jp/kenkyuu.html>
- ・ 森田伸子(2006). 「学力論争とリテラシーー教育学的二項図式に訣別するために(特集

＝教育改革の現場－(教育の条件)』、『現代思想』第34巻第5号

- ・ 文部科学省(2014). 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－について」
- ・ 八重樫一矢・田代高章(2007). 「学校教育における批判的リテラシー形成」, 『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第6号

謝辞

大学院での研究は、教育における教師と子どもの関係性はどのようにあるべきかという問いから始まり、「教育」・「教師」とは何かを捉え直す機会となりました。そして、多くの方々のご指導とご協力のおかげで、今回は修士論文としてまとめることができました。

田代高章先生には、学部時代と合わせると4年間、指導教官として、研究の方法や研究内容への助言など非常に多くのご指導をいただきました。

学部時代の私は、部活動に明け暮れ、卒論に取り掛かるのも一番遅く、あまり深く研究していなかったと思います。大学院に入ってから、多くの本・論文を読み、田代先生の話聴き、「教育」の奥の深さを知るとともに、自分の研究に対する見方・考え方が変わっていくことを実感しました。田代先生との話し合いによって、教育学の研究の楽しさと研究を続けたいという思いを、自分の中に見いだすことができました。

4年間ご指導いただいた田代先生の「教育」に対する見方・考え方を、さらに批判的に捉え直し、自分の見方・考え方をよりよく創造していけるように、これからも精進していきたいと思います。

学部時代と合わせて、4年間、講義をとおして多くの先生方からご指導をいただきました。新妻二男先生、遠藤孝夫先生、室井麗子先生、土屋明広先生、立花正男先生、塚野弘明先生、藤井義久先生、神常雄先生には非常に多くのことを学ばせていただきました。

教職専門実地研究にかかわっては、実際の教育現場で多くのことを学ぶ機会を与えていただきました板垣健先生、尾崎尚子先生、佐藤真先生を含め、岩手大学教育学部附属小学校の先生の皆様方に厚く御礼申し上げます。

大学院同期の菅田敏哉さん、小田島恵美子さん、佐治慧太さん、梅内万里さん、工藤百合子さん、そして修士1年の大沢良介さん、加藤眸さん、川村悠平さん、菊池浩平さん、高村光二さんには、研究を進めるにあたって、多くのご協力とご配慮をいただいたことに感謝申し上げます。

最後になりますが、これまで本当に多くの方々の支えがあり、実り多き研究を進めることができました。関係するすべての方々に感謝申し上げます。

2015年3月
川井隆太