

言語学的アプローチによる授業構成に関する研究

— ハリデー (Halliday, M. A. K.) の選択体系機能文法を手がかりに —

八木 秀文

(2009年10月6日受理)

Study on Design of the Class by Linguistic Approach
— As a clue to Halliday's functional grammar —

Hidefumi Yagi

Abstract: This study aims to derive a class configuration requirements by the linguistic approach to the class based on Halliday's functional grammar. According to Halliday, language is one of the systems of sign that make up the society and culture. People generate a text by selecting the best sign depending on the context, when he makes a verbal response. Halliday provides a useful concept to analyze of language use in the classroom. Linguistic approach to the class are intended to explain the interpretation of classroom discourse. This study derived a class configuration requirements through linguistic approach to the class as a clue.

Key words: design of the class, functional grammar, Halliday, M. A. K.,

キーワード：授業構成，選択体系機能文法，ハリデー (Halliday, M. A. K.)

1. はじめに

本研究は、ハリデー (Halliday, M. A. K.) の言語研究に基づく授業への言語学的アプローチによって、授業がどのように分析されるのかを概観し、その言語学的な分析から、授業構成の要件を導出することを目的とする。

新しい学習指導要領において、国語科のみならず各教科で言語活動の充実が謳われている。言語を重視する背景には、PISA 型読解力の影響があるが、もとより言語は授業の重要な学習事項であり構成要件でもあって、古くて新しい問題である。授業を言語使用の一場面として見た場合には、言語学者からも研究対象として注目されてきた¹⁾。例えば、キャズデン (Cazden, C.)、ハイムズ (Hymes, D.) らの『教室における言語の機能』²⁾をはじめとして、教室における言語の質的研究が、民俗学的な関心に基づいて1970年代から展開されている³⁾。ことに1990年代から、社会言語学者た

ちが、授業における言語使用に関心を寄せるようになったが⁴⁾、そこにはハリデーの言語研究が影響しているとされる⁵⁾。

ハリデーは、人々が言語的応答を行う際に、コンテキストに応じて最適な記号を選択することによってテキストを生成するという考え方による選択体系機能文法⁶⁾によって、教室における言語使用の分析に有用な概念を提供している⁷⁾。

社会言語学の立場からの授業へのアプローチは、教室談話を説明ないし解釈することを目的としているが、本研究では言語学的アプローチを手がかりにしながら授業構成の要件を導出することを試みたい。

2. 選択体系機能文法の概要

ハリデーの選択体系機能文法の考え方は、言語を社会的記号として解釈する社会記号論の立場に立っている。ハリデーによれば、言語は社会や文化を構成して

いる記号の体系の一つである。人々が言語的応答を行う際には、コンテキストに応じて最適な記号を選択することによってテキストを生成する。選択される社会的記号の体系として、言語の体系を追究した理論が選択体系機能文法である。

コンテキストはその談話の「話の道筋」であり、参加者に共有された先行のテキストの集合体である。つまり、コンテキストはテキストの生成に強い影響を与えるが、逆にテキストがコンテキストを形づくるという弁証法的関係にある。

ハリデーによれば、コンテキストが作用する範囲を規定する概念がレジスター（言語使用域）である。レジスターの範疇は、閉じて限定されたものから、比較的自由で開いたものまで様々である。閉じて限定されたものというのは、交わされる意味や記号の数が少ないレジスターで、例えば軍用の暗号のようなものがこれにあたる。国際航路で操縦士や管制官などが交わす、限られた言語なども、閉じられたレジスターである。他にも、カードゲームで使われることばの多くも閉じられたレジスターにあたる。もちろん、ゲームの途中で他のことについてのおしゃべりをすることはできる。しかし、それはおしゃべりの時にゲームのレジスターの使用域外に出ているだけであって、カードゲームのレジスター自体は依然として参加者に言語的な制限を与えている。もっと開かれたレジスターとしては、例えば切符や公文書のような書き物に記されている言語が挙げられる。さらに開かれたものとしては、機器のマニュアル、法律文書、店や市場のやりとり、医師と患者との会話、学校における教科もレジスターである。このように社会的文脈において、多かれ少なかれレジスターと結びついた意味の様式が存在する。それは、学ばなければそのコンテキストで生活することが難しくなる。例えば、小学校から中学校へ上がる時、あるいは、転校するときなど、その新入生は、新しい学校の先生と子どもの集団の中に横たわっている既存のレジスターを新たに学び直さないと、スムーズに談話に参加しながら良好な関係を築くことが難しい⁸⁾。

ハリデーは、コンテキストを「フィールド（言語活動領域）」「テナー（役割関係）」「モード（伝達様式）」という3つの概念的枠組みによって説明している。フィールド（field of discourse）は、起こっている事柄や行われている社会的活動の特性を指す概念である。テナー（tenor of discourse）は、関与者の間でどのような役割関係が演じられているのかということを表す概念である。役割関係には永続的なものと一時的なものがあるが、対話の中での言葉上の役割関係と実社会での役割関係の双方が作用し合っている。

モード（mode of discourse）は、チャンネル（話されるのか書かれるのか、あるいはその2つの組み合わせなのか）を含めた伝達の様式あるいは表現の戦略のことを指す概念である⁹⁾。

3. 授業への言語学的アプローチ — 選択体系機能文法の授業分析への援用 —

ハリデーの言語理論を授業の分析に用いた例として、クッツ（Kutz, E.）の研究が挙げられる。クッツは、ある授業の様子をハリデーの理論枠組みを使って説明している¹⁰⁾。高校の新入生の作文の授業で、教材の物語に描かれた記述を追いながら、内容を読み取っていくディスカッションの様子である。教材文は、スペイン語を用いる移民の家庭で育った少年が、公用語として英語を学ぶ学校へと適応しなくてはならない過渡期の状況を描いた文章である。

教師：では、テキストの他の場所、もし君たちが他の個所を見つけなければ、…家は…家は居心地がいい…（生徒が笑う）もつとよい言葉はない？

生徒1：激しい重圧がなかったのでは？（教師は反応しない）

教師：これは異常な家族ですか？

生徒2：いいえ。

教師：よろしい、その通り。Home life とは何ですか（教師は“home life”と板書する）

生徒2：よそよそしい。それはたぶんある面では…他の二人の子どもがいなくて…彼は教育を受ける前には通常の子ども時代を過ごして…そうだ、僕はどちらかということ自分なりの考えが思い浮かびました。（生徒たちが笑う）

教師：さあ、彼は意味をつくっているのですが、いいですか？彼は意味をつくっている。わかった…う～ん、home life は…彼は“親密な（intimate）”という言葉を使っていると思うのだけど（教師は“intimate”と板書する）、“school life”は何？

生徒2：う～ん、孤独な原因（lonely reason）。

教師：OK（教師は“school life”と“lonely reason”を板書する）。では、彼は小さい子どもとして学校へ行き、そして“違う、違う、違う、君はメキシコ移民の息子だ、忘れてはいけない。”と言っている。だから、8歳の子どもは、どのように扱われると思う？そして、克服する

ための代案は何？ 彼の両親は何をしたでしょう？ 彼の先生は何をしたでしょう？

生徒3：彼らは、その子に学校へ行ったら、他の人のようにしなさい。家にいるときは、あなたらしくと話していました。

教師：彼らはその子を助けていた。どうですか？

生徒4：彼らは集まって、座って彼と話した。先生や両親…両方の価値をもつ方法…彼はどちらか一方を選ぶのではなく、一方で両親を仰ぎ見、もう一方では先生を仰ぎ見ることができた。

クッツは、この授業において、生徒は私的な経験世界に基づく談話から、公的な授業の談話へと入っていたのだとする¹¹⁾。そして、授業のコンテクストをハリデーの概念枠組みによって次のように説明している。〈フィールド〉¹²⁾

一般の会話であれば、共有の知識は、言葉の枠組みを緩やかに拡大しながら、時間を掛けて創造される。そしてそれは意味のある談話に埋め込まれているものである。そのような知識は一般的に経験や訓練の歳月を通して発達するが、本や表現を通して増加させることができる。教室の授業でも基本は同じであるものの、やや異なるフィールドが想定されている。文脈から切り離され、他の知識と繋がらない断片的な記憶（関連付いていない語彙リストの記憶）が順次現れる。授業においてはそのような断片的な談話のフィールドがある程度織り込み済みの状態で、教師と生徒が談話に参加している。

〈テナー〉¹³⁾

会話において、知識は、参与者の意図や態度から切り離され孤立した状態では存在しない。話者は、自身を中心的な位置をしめる談話の関係内に置こうとする。この授業においても、知識人としての教師を中心としたコミュニティの解釈と意図から離れないようにして、子どもは振る舞っている。

〈モード〉¹⁴⁾

公的で専門的な談話においては、テキストの発展の道筋や、特定の目的のためのコミュニケーションを企図しない要素は、時が経てば忘れられる存在である。授業のコンテクストにおいては、テキストを形づくるプロセスや目的を除いて、教える形式や学ぶ形式は固定的なものとして自覚されている。この授業では、教材の記述を説得的に理解させる方向で、発話と教科書記述、黒板の記述が選択され、やりとりされている。

クッツによれば、こうした授業のコンテクストにおいて、生徒の学習には①再概念化、②新しい視点の試

み、③知識・役割の共有、④知識・役割・再概念化の共有、という4つのモメントがある¹⁵⁾。すなわち、個人の経験世界で教材をとらえ直し、教師や学級の仲間に提示する試みを通して、知識や役割関係、概念が再構成され学級に共有されていくプロセスとして授業を解釈・説明するのである。

しかし、このような授業のとらえ方自体は、とりたてて新しいものではない。ただし、クッツが行ったようにフィールド、テナー、モードといった分析視点によって、実際の授業実践のコンテクストを分析できるということを援用すれば、授業の優れた部分を抽出し、それを授業の構成要件として活かすことができる。例えば、この授業のテナーを詳しく分析してみると、教師が生徒の私的な経験世界に基づく発言を聞き取る役割から、教材文に立ち返るように仕向ける先導者としての役割へと転換したことが、授業展開の契機となっている。つまり、テナーの転換が授業の構成要件の一つとなっているのである。

授業への言語学的アプローチのこういった有用性を活かして、優れた要素をより多くもっている授業を分析すれば、より多くの授業構成要件を抽出できるはずである。そこで、わが国で一定の評価を得ている授業実践を分析し、どのような授業構成の手掛かりを見出せるか検討してみたい。

4. わが国の教育実践への援用

クッツの言う「生徒の私的な経験世界に基づく談話から、公的な授業の談話へ」という表現は、東井義雄の「生活の論理と教科の論理」という二分法を想起させる。そこで、東井実践に言語学的アプローチを援用してみたい¹⁶⁾。

(1) 「いなむらの火」¹⁷⁾ の分析から

まず、東井による文章読解の授業場面として、5年生国語「いなむらの火」の実践を見てみよう。

「いなむらの火」は、丘の上に住む五兵衛という庄屋を主人公とした物語である。ある秋の夕方、気味の悪い地震が起り、津波の予兆を悟った五兵衛は、豊年でたくさん実った自分の稲に火をかけた。豊年の宵祭りの支度に夢中だった村人は、「庄屋さんの家が火事だ」と騒ぎになり、丘の上に集まったため、皆、難を逃れたというのがあらすじである。

東井は、「ひとりしらべ」の段階で「五兵衛さんは豊年でたくさんとれた稲をみんな燃やしてしまっ、おいしいことをしたと思いが、じっと沖を見つめているのだろう」と書いていたS君のノートが目にとまった。そこで、東井はわざとそれをS君に発表させ、

教室をざわつかせた上でS君の味方についた。

「だって、豊年でたくさんとれた稲を、みんな燃やしてしまったんだから、惜しいことをしたと思っっているかもしれないじゃないか」

「先生、でも、どうも五兵衛さんは、そんなケチな庄屋さんじゃないと思うんです。」

「みんなはそう思うかも知れんが、こっちはこうだろうと思うわけなんだ。こう思ったっていいじゃないか。」

(中略…東井が粘ったため、子どもたちはS君と東井を説得するために文を読み返し始める)

「あつた！」

「何があつたんだい？」

「先生、五兵衛さんは、稲むらに火をつけるまでにつぶやいています。『もったいないが、これで村中の人が救えるのだ』とつぶやいています。

『もったいないが』の『が』は、稲のねうちと、村の人のいのちのねうちを、天秤にかけていることばです。ここを読んだら、五兵衛さんも、一度は『惜しい』と思ったことがわかります。でも、けっきょく、村の人のいのちが大事だということに心が落ち着きました。それが『のだ』という強い言い切り方でわかります。S君は、この『のだ』を読んでいながら、あんな妙な考えをもつたんだと思います。」

「う～ん、なるほどなあ。『のだ』は、そういうはたらきをしていたんだな。『のだ』にそんな大事な意味がこめられているとは、去年の5年生も、おとしの5年生も気がつかなかったぞ。本当のことをいうと、先生もそこまでは気がついていなかったんだ。まいったなあ。」

「あつた！」

「何があつたんだい。」

「先生、五兵衛さんは、そうつぶやくと『いきなり』稲むらの一つに火を移しています。『いきなり』というのは、もう思案が決まっちゃったから『いきなり』です。」

「なるほど、そうだったのか」

「せんせい、まだあります。」

「何があるんだい？」

「先生、『一つ、また一つ、むちゅうで五兵衛は…』と書いてあります。『むちゅう』というのは、思案がきまったから『むちゅう』です。」

「ほんとにそうだったなあ。」

「先生、まだあります。『いなむらのすべてに火をつけ終わると…』とあります。惜しい気持ちがあるんだったら、ちょっとぐらい残しておくと思

ます。それなのに、本には『すべてに』とあります。」

「ああ、それもそうだなあ。そんなにたくさん証拠があるとする、こちらが勝手気ままに読んではいけない、ということになるね。それにしても、今日の勉強は、近ごろにないはっきりしたいい勉強ができたと思うんだが、こういういい勉強ができたわけを考えてみると、S君が、ああいう読み間違いをやってくれたおかげだなあ。今日の文化勲章はS君だなあ」

東井のこの実践の記述を、機能文法で分析してみたい。
(フィールド)

生活経験から書かれたS君の「ひとりしらべ」の記述と、教材文とを対置することによって、精緻に教材文に記述してある状況を読み解いていく談話のフィールドが想定されている。

(テナー)

S君は、誤った解釈を提供する役割を担い、東井はそれに同調する役割から、他の子の気付きを値打ち付ける役割へと転換している。他の子どもは、教材文の記述を手掛かりとして、誤った読み取りと対決する役割となっている。そして、最後にS君の役割が、よい学びの功労者へと転換されている。

(モード)

「ひとりしらべ」という個別の記述言語、教材文という共有の記述言語に基づきながら、学習活動は口述言語によって展開している。

この授業は、「生活の論理」に基づくS君の誤った解釈を、学級という集団で批判的に検討することを通して、「教科の論理」に高めていった営みとして解釈できる。その「生活の論理」と「教科の論理」の対決の構造が、この授業のフィールドである。また、教師が誤った解釈に味方する役割を担うというテナーが成り立つことによって、対決の構造が活かされている。そして、教師のテナーが、誤った解釈に同調する役割から、子どもの気付きを値打ち付ける役割へと転換し、S君の役割が、誤った解釈を提供する役割から、よい学びの功労者へと転換している。

こうしたフィールドの意図的な設計とテナーの転換が企図されている点に、この実践の特徴がある。すなわち、フィールドの設定とテナーの転換が授業の構成要件として導出できるのである。

(2)「ものを言わない子ども」¹⁸⁾の分析から

東井は、一人の「ものを言わない子ども」を「ものを言える」ようにするまでの経緯を語っている。ものを言わないAちゃんを刺激するために、東井は発言記録表をつくり、子どもの発言の評価と点検をしている。しかし、この戦略はうまくいかず、Aちゃんを怒

鳴ってしまったことを東井は述懐し反省している。相変わらずものを言わないAちゃんであったが、東井はしだいに感心するようになる。「掃除の仕方に感心し、いつも『ありがとう』という思いで見つめ、うなずいてやるようになった」¹⁹⁾ その矢先、東井が放課後に冗談を口にしたところ、「まあ、ちがうのに…」と、Aちゃんはかすかに声を出したという²⁰⁾。

東井の実践は、子どもの学びの姿を生活作文すなわち「綴り方」の中に見出しており²¹⁾、一見は記述言語のモードに特化した教育実践の様相であるが、こうして実践記録を読み解いていくと、記述言語以外のモードである音声や表情、仕草といった豊かなモードによって応答が成り立っていることが分かる。

当初は発話のモードをAちゃんに獲得させようと焦っていた東井であったが、多様なモードでAちゃんと応答する関係を築いていった結果として、最終的に発話のモードを獲得できたという逆説的な成果である。この背景には、子ども相互に「わけあい、みがきあい、考えあい、育てあっていく」²²⁾ テナーを教室に設計したことが影響しているが、東井自身が、発話のモードをAちゃんに強要する役割から、多様なモードでAちゃんと応答する役割へとテナーを転換したことが大きく影響している。また、授業において、発話のモードだけに執着していた閉鎖的レジスターから、掃除の時間や放課後のAちゃんの行動までも含めて、開かれたレジスターの中でAちゃんと関わるようになったという分析もできる。こうしたレジスターの拡大が、教育的に大きな転機となっているのである。

東井はたまたま起こった現象のように謙遜しつつ述懐しているが、授業構成あるいは教育の環境構成の要件として考えるなら、多様なモードへの着眼、テナーの転換、レジスターの拡大といったコンテキストの諸相をデザインする重要性が指摘されるのである。

5. おわりに

授業実践の優れた部分を抽出して、フィールド、テナー、モードといった言語学の枠組みで分析して記述することができ、そのコンテキストの諸相を授業の構成要件として授業設計に活かすことができる。優れた教育実践の「よさ」を分析し、描写する方法には様々なものがあるが、本研究では、そうした方法の一つとして言語学的アプローチを採用できることを示した。

具体的な授業設計の手順については、まだ検討しなければならない点が残されている。例えば授業を構成する時点で作成される指導案に、機能文法の観点から授業のコンテキストの諸相を記述する様式を加えた

ら、どのようなよい効果が得られるであろうか。こうした授業構成への具体的な貢献について、今後検討していく必要があるだろう。

最後に、東井の実践分析を契機として、次のような分析を付け加えておきたい。東井は、「綴り方」の中に、国語科のみならず他教科にわたって広範囲に展開される子どもの学びとしての言語活動を見出している²³⁾。「小川哲の理科」²⁴⁾ という項で紹介されている低学年の子どもの作文テーマは、さくら、そらまめ、オタマジャクシの日記、光ははねかえる、山びこ、ふろの水、うつし絵など、理数的な内容になっている。時代は大きく異なるものの、PISA型読解力を契機とした今日の教科横断的な言語活動と類似した指向性をもっている。しかし、社会記号論の視点から見たときには、PISA型読解力と「村を育てる学力」におけるレジスターの違いが指摘される。戦後の貧しい時代にあつて、学力を高めることで村を、そして国を興していこうと志した東井は、村での生活現実の中から生まれてくる言葉を基礎とした「生活の論理」から「教科の論理」²⁵⁾へと拡大しながら統一していくベクトルを想定した。すなわち、東井の実践におけるレジスターは、その基盤に村固有の文化のコンテキストを含んでいる。東井の実践は教科の系統性という点で多くの批判もあるのだが²⁶⁾、PISA型読解力をはじめとした教育のグローバルスタンダード化の偏向性を指摘し得るものである。グローバル経済が席卷する国際社会に生きる力を保証しようとするこうした学力観において、レジスターは世界標準のものとして想定されており、各々の国や地域固有の文化が含意されていないと言われる²⁷⁾。「レジスター」の概念を手がかりに両者を比較することによって、PISA型読解力をはじめとした教育のグローバルスタンダードの絶対視を再検討する視座もたらされるのである。

【注】

1) 言語学にも大別して二つの立場があるが、チョムスキー (Chomsky, N.) に代表されるような伝統的な言語学の立場では、言語を取り巻いている社会という要素を極力取り除いた言語 (言わば脱社会化した言語) が研究対象とされる。他方、言語と社会の関係、具体的場面での言語の使われ方を研究対象とする広義の言語学 (社会言語学) の立場がある。授業に対する言語学的な研究は、後者の社会言語学の立場からのものである (中野和光 (2007) 「言語学の視点からの授業研究に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学領域)』

- 第56号, 25頁参照)。
- 2) Cazden, C., John, V., Hymes, D., (1972) *Function of language in the Classroom*, Teachers College Press.
 - 3) Cf., Heath, S. B. (2000) Linguistics in the Study of Language in education, *Harvard Educational Review*, vol.70, no.1, pp.49-59.
 - 4) キャンドリン (Candlin, N.) は、「主流となっている教室調査は、学習プロセスを描いたり、学習の成果を評価したりすることにおいて、言語によって振る舞われる機能に、最近になっても焦点を当てているが、それは驚くまでもないことである。(中略)教科に分化した言語は、多くの応用言語学者(社会言語学者)たちの注意をひいてきた。」として、Martin と Veel (1998) をはじめとした1990年代の諸研究を挙げている (Candlin, N. (2001) Foreword, In Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, C., *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetoric of the Science Classroom*. Continuum, p.ix.)。
 - 5) 中野和光, 同上論文, 25-26頁参照。
 - 6) Halliday, M. A. K., *An introduction to functional grammar*, London, Edward Arnold, 1985. (M. A. K. ハリデー著, 笈壽雄訳『機能文法概説』くろしお出版, 2001年)。
 - 7) Cf., Cope, B., “Genre as Social Process”, In Cope, B., Kalantzis, M. (Ed.), *The Power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, University of Pittsburgh Press, 1993, pp.231-237.
 - 8) M. A. K. ハリデー・R. ハッサン著, 笈壽雄訳(1991)『機能文法のすすめ』大修館書店, 74頁参照 (Halliday, M. A. K., Hassan, R. (1989) *Language, context, and text: aspect of language in a social-semiotic perspective*, Oxford University Press.)。
 - 9) 同上書5-8頁および16-23頁参照。
 - 10) Cf., Kutz, E. (1997). *Language and Literacy: Study of Discourse in communities and Classrooms*. Boynton/cook Heinemann, pp.194-201.
 - 11) Cf., *ibid.*, p.195.
 - 12) Cf., *ibid.*, p.201.
 - 13) Cf., *ibid.*, pp.201-202.
 - 14) Cf., *ibid.*, p.202.
 - 15) Cf., *ibid.*, pp.205-219.
 - 16) 東井の実践は、教科の系統性という点で多くの批判もあるが、戦後の授業実践史において一定の高い評価を得ていることも確かである。例えば、宮坂哲文は東井の『村を育てる学力』について「すべての教師、教育研究者が土台からゆりうごかされるような本」という評価を与えている(宮坂哲文(1966)「感動評」東井義雄著『村を育てる学力』第11版 巻末)。また、吉本均は『『生活の論理』の実践によって、子どもの発達歴史社会性と学習過程における『原動力』の問題が指摘され、提示されたことには、わが国における教授学研究=実践史上における大きな足跡の一つである」と述べている(吉本均(1978)「教育実践の理論化とは何か—現代の教授学研究がめざすもの—」明治図書『現代教育科学』80頁)。
 - 17) 東井義雄(1961)『授業の探究』明治図書, 158-164頁参照。
 - 18) 東井義雄(1957)『村を育てる学力』明治図書出版, 125-131頁参照。
 - 19) 同上書, 129頁。
 - 20) 同上書, 130頁参照。
 - 21) 同上書, 180頁参照。
 - 22) 同上書, 71頁。
 - 23) 他の事例は、「教科を大事にする作文」(同上書, 183-188頁参照)という項などに挙げられている。
 - 24) 同上書, 207-212頁参照。
 - 25) 同上書, 156-159頁参照。
 - 26) 原田信之(1992)「東井義雄氏『村を育てる学力』」木原健太郎編著『キーワードで綴る戦後授業研究論争史』96-97頁参照。
 - 27) 佐藤学は北欧型の旧福祉国家と親和性をもっているPISAのリテラシーをグローバルスタンダードとは定義できないとした上で、21世紀の教育の達成目標のように設定することも問題視している(佐藤学「リテラシー教育の現代的意義」日本教育方法学会編『教育方法 36 リテラシーと授業改善 — PISAを契機とした現代リテラシー教育の探究—』2007年, 13-15頁参照)。田中昌弥も「先進国クラブとも呼ばれるOECDが、グローバル化、高度情報化、そして流動化する21世紀の経済・社会に対応する人的資源をどう確保するかという問題意識から行っているプロジェクトの一環である」として、一つの立場から提出されたリテラシー観を、一律に未来への指針とすることを問題視する(田中昌弥(2007)「PISA型リテラシー・コンピテンシーと日本の学力概念(特集 全国一斉学力テストがもたらしたもの)」教育科学研究会編『教育』第57巻, 第8号, 34頁)。
- (主任指導教員 深澤広明)