

国語科における クリティカル・リーディングについての考察

— C. Wallace の理論を中心に —

澤 口 哲 弥
(2015年10月5日受理)

Critical Reading in Japanese Language Learning
— The application of theory formulated by C. Wallace —

Tetsuya Sawaguchi

Abstract: A series of studies on “critical” reading have been carried out in the field of Japanese language education. However, general methods of critical reading for use in high school Japanese language classes have not yet been established, which as a result has failed to develop a sense of language in learners which may inspire them to demand social changes. In this research, I propose a new critical reading approach which fosters skills and an attitude of actively interpreting social texts in learners. I discuss its potential, applying the Critical Reading theory formulated by Catherine Wallace, professor of pedagogy in the U.K. Wallace’s Critical Reading aims at encouraging the growth of independent readers who are expected to reform society by being aware of the authority which lies within language. Her method draws on theories such as Paulo Freire’s Critical Pedagogy, Norman Fairclough’s Critical Language Awareness, and Michael Halliday’s Systemic Functional Theory. As well as an overview of these theories, in this paper, I examine individually the Goal of Critical Reading, Text Selection and Learning Process defined in Wallace’s theory in order to find a way of applying it to Japanese language education.

Key words: Critical Reading, C. Wallace, Critical Language Awareness, dialog
キーワード: クリティカル・リーディング, C. Wallace, 批判的言語意識, 対話

1. 問題の所在

選挙権年齢を18歳以上に引き下げる改正公職選挙法が改正され、高校生にも選挙権が与えられることになった。このことを受けて主権者教育、シチズンシップ教育はその必要性を増しつつある。既に橋本(2014)など先進的な取り組みが学校で実践され、今後その頻度は増すと考えられる。

メディアから発せられるイメージや、政治家の言説、また、さまざまなプロパガンダを構成するのはことばである。だとすれば、ことばへの意識を高め社会の言

説を「批判的」に読み解くリテラシーの涵養は必須であり、国語教育はこのことと無関係ではいられない。

この、テキストを「批判的」にとらえ情報を鵜呑みにしない思考法には、たとえば菊谷(2002)が示したような複眼的な思考がある。この複眼的な思考は既存の考え方に疑問を呈する思考法であり、学習者の既存のスキーマに揺さぶりをかけつつ、社会の「あたりまえ」を動かす原動力となる可能性を持つ。このことに類して、たとえば認知心理学の分野では、楠見・道田(2015)のような批判的思考の研究やそれらを文章読解の領域に援用した犬塚・椿本(2014)の論考などが

ある。また英語教育の分野では鈴木・大井・竹前(2006)などの「批判的」な読み書きの学習理論がある。そのほか、日本語教育の分野では館岡(2015)、奥田(2013)などのクリティカル・リーディングの学習方略があり、第二言語としての日本語学習者へのメソッドが開発されている。ただ、これらの研究が、国語教育の領域にまで効果的に「越境」しているとは言い難い。

国語教育の分野ではこれまでも説明的文章における森田信義の「評価読み」など、「批判的」な読みの研究、実践を蓄積してきた。しかし、それらは学校現場に汎用的な学習方略として定着したとは言い切れず、また学習者がこたばへの意識を敏感にして「市民」として社会の変革を企図することを展望するものでもなかった。

本研究では、これらの問題意識、およびその解決の道標とすべく、あらたにイギリスの教育学者 Catherine Wallace (以下 Wallace) の Critical Reading の理論に焦点を当てる。

2. 研究の目的と方法

読むことを通して学習者が「批判的」に社会を見つめ社会とつながるための読みの指導を構想する。このために、Wallace の Critical Reading の理論及びその独自性と意義を検討し、国語科における「批判的」な読みの指導への活用の可能性を探る。

具体的な方法としては、まず国語科における「批判的」な読みの先行研究を検討し、次に Wallace の Critical Reading に関する1992年から2012年までの論文・著書を対象にその理論の概要や背景を概観する。これらから、なぜいま Wallace の理論を手がかりとするのかを明らかにし、新たなクリティカル・リーディングを展望する。

3. 国語教育で提案されてきた批判的な読み

「批判読み」「評価読み」など、国語教育の歴史の中で編み出された「批判的」な読みの指導は、たとえば次のような研究がある。それぞれに目標や学習の方法は異なるが、ここではそれらの一定の共通点を見出してみたい。

○東京都教職員組合荒川支部の「批判読み」

従来の国語教育を「受ケトラサレ読み」と批判し、授業者の一方的な注入、押しつけを否定した。ここで批判とは「子どもが主体的に取り組みその過程で認

識を高めていく読み」である。

○小松善之助の「データ吟味読み」

従来の説明的文章の読み取りが「要点の読み取り」などに終始していることを批判。文章に表れた「書き手の評価・一般化などの妥当性の検討」を行う読みを「データ吟味読み」と名付けた。「自然や社会に対する科学的な認識こそ人間の精神形成の基盤であり、だから国語科においてもそれを貫くべきである」とし、学習者の認識を深めることを目指した。

○大西忠治の「吟味読み」

事実とそれらの相互関係としての論理を読み取ることを目指した。どちらかといえば技能的な側面に重きが置かれる読みであるが、河野(2006)は「現実認識力を育成するという価値的側面も考慮に入れていた」としている。

○井上尚美の「言語論理教育」

フィーリングに流されやすい傾向をとらえ、それらを是正するために「言語論理教育」を提唱した。言語教育とは「言語化された主張・命題の真偽性、妥当性、適合性を、一定の基準に基づいて判断し、評価すること」であり、論理学の知見を援用した学習方略を提案している。

○森田信義の「評価読み」

読み手が書き手の工夫を主体的に評価することを目指した。また、読みの層を三層に整理して示し、「確認読み」「評価読み」という区別をした。この三層は具体的には①ことから・内容の読み、②論理展開の読み、③表現の読み、④筆者の読みという四項目からなる(森田, 1989)。

森田(2011)は、学習者の認識を高めることの必要性を指摘し、「論理的思考力」や「論理的表現力」を育成するには「ものの見方、考え方、感じ方の力、すなわち認識能力に着目せざるを得ない」(p.37)とした。また、「評価読み」と PISA 型読解力は重なる部分が多いとし、次のように述べる。

学校や国語教室の枠の中に収まりきらない学力を含んでおり、単に受容する静的なものではなく、対象に積極的に働きかけ、自らの生き方を支える力となりうるダイナミックな学力を目指しているにとらえられる。これは実の場の原理に立ち、情報の価値を吟味・評価しつつ、自らが論理的思考と認識のできる主体として成長するという「評価読み」の目標に近い(p.17)。

このことに関連して、森田は有元(2010a,2010b)の「ブッククラブ」の目的と内容にも「評価読み」に通じるものがあるとしている。

○有元秀文の「クリティカル・リーディング」

PISA の読解リテラシーをもとに批判的な読みの学習方略を示した。

PISA 型読解力におけるクリティカル・リーディングの定義は複数あるが、たとえば、文部科学省（2006）は、次のように定義をしている。

読む力を高めるためには、テキストを肯定的にとらえて理解する（「情報の取り出し」）だけでなく、テキストの内容や筆者の意図などを「解釈」することが必要である。さらにそのテキストについて、内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを「理解・評価」したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み（クリティカル・リーディング）を充実することが必要である。（文部科学省、2005）*下線は筆者

有元（2010a）は、これらを受けて研究を進め、たとえば次のような定義をした。

①文章を正確に理解した上で、②文章に書いてあることが本当に価値の高いものか、正しいことかを、評価し、批判して、③どこに問題があるかを発見し、④どうしたらその課題が解決できるか自分の意見を発信すること」（p.2）

総合するとこれらの国語科における「批判的」な読みの指導は次のように定義をすることができる。

批判的意識をテキストの論理、構成、工夫や筆者に向けながら、読み手がそれらを主体的に評価し、意見が述べられるように導く読みの指導

4. Wallace の Critical Reading の理論

次に Wallace の理論とその背景理論について考察する。なお、Wallace(2003) などの日本語訳は筆者が行っている。

4.1 なぜ Wallace なのか

Wallace の Critical Reading は学習者の批判的言語意識を高め、自己の認識を広げ、より社会を冷徹に分析、評価できる自立した市民を育成することを目標とする。Wallace の読みの指導は、テキストを超えて、より深く広い社会のコンテキストやイデオロギーを読む営みといえる。

このような問題意識を起点とする読みの指導は、先述のように国語科における読みの指導においてもなかったわけではない。しかし、テキストの背景にあるイデオロギーや隠れた意図を読むことを中心的な目標とした点で、Wallace の Critical Reading はそれらと一線を画する。

Wallace は、学習者に批判的に言語と向き合う力を育み、「テキストや身近な現実に対してだけでなく、より広い社会と政治的不公平に対して活発な質問者となる」（Wallace, 2003, p.200）ことを目指し、「読むことを社会的プロセスとしてとらえ」（Wallace, 2003, p.5）ている。また、その理念の背景として、フレイレ（Freire）の被抑圧者に対する教育、フェアクロー（Fairclough）のこぼへの敏感な気付きの視点を持つ。社会と深く関わるこれらの批判的教育学や批判的言語意識（Critical Language Awareness, 以下 CLA）の研究を、読むことの教育に「翻訳」し取り入れた源流として Wallace の Critical Reading は高く評価できる。

今日、欧米ではたとえばクリティカル・リーディングは教育の基幹として位置づけられている（たとえば Spear, 2013）。Wallace の Critical Reading がそれらと違うのは、留学生など、第二言語としての英語学習者のクラスを中心にその理論を構築してきたということである。

Wallace は、第二言語学習者ゆえのディスアドバンテージを否定的に取らず、多様な他者の視点を持つ学習者として積極的に利用する方略を見出し、そのことを英語圏での社会参画に活かしていく。

Wallace はこういったネイティブではない「疎外された読者」（marginalised readers）の視点を「立ち聞き読者（the reader as overhearer）」（Wallace, 2003, p.17）とし、通常の読みを冷静に質す修正的な読者と位置づける。この視点は、異質な考えをすくい上げ、当たり前とみなされることや多数派の考えへの再考を促すといった批判的な問題解決の過程での援用が可能で、国語科における読みの指導への適用が期待できる。

そのほか、Wallace の理論を導入する理由に、テキスト分析の理論体系がハリデー（Michael Halliday）の選択体系機能文法（Systemic Functional Theory）に依って明確に示されていることがある。日本語と文法が違うためにそのままの引用は難しいが、ことばの分析の視点として参考になる理論と言える。また、学習方略の提示が、基本方針（principle）、目的（Purpose）、実践方法（Practice）と明確に示され、批判的談話分析（Critical Discourse Analysis, 以下 CDA）の手法による授業分析がなされており、理論と実践がつながった研究となっている。このことは現場への導入の際の参考としやすい。

なお、これまで筆者は、澤口（2013）などにおいてクリティカル・リーディングの授業方略を提案してきたが、これらは国語教育を社会につなぐことを目標としてきたものである。このことと Wallace の理論に類

似点が多いことも、導入の理由である。

4.2 C. Wallace の目標論

Wallace の Critical Reading は英語を母語としない学習者が「言語教養としての英語」を身につけることを目指している。これは、ただ英語が使えるということではなく、学習者の多様な文化的背景を活かした積極的なコミュニティへの参画を目的とするものである。Wallace (1992b) は第二言語の読者の利点として「単に、意図する読者ではないということから、テキストに対して新鮮で合理的な解釈をもたらすポジション」において、その「部外者」としてのポジションをうまく利用することができるとしている (p.68)。

このような主体性 (identity) を保証する一方で、Wallace は学習者に対して「私たちは、読むものすべてに対して主体性や性質 (disposition) を持ち込んでいるが、それらは「読みの過程において調整や、ときには大幅な変更ができるようにしておくことが重要」(Wallace, 2012, p.265) とも述べ、柔軟に、あらゆる立場に立って読める読み手となることも目指している。

では、テキストそのものへの向き合い方として Wallace はどのような視点を持っているのだろうか。

たとえば、Critical Reading に関して、Wallace は「クリティカル」には次の二つの見解があるとしている (Wallace, 2012, p.267)。

- ①クリティカル・シンキングを基本とした、テキストの論理上の統一性や主張の信憑性を扱う読み方。
- ②テキストを力の観点から考える読み方。

Wallace はこの②に注目したうえで、「Critical Reading のもう一つの要素は「読み手を読む (read the reader)」ことができることだ」(Wallace, 2012, p.267) とし、テキストが想定している主流の読者とそこから除外されている読者を考えることが Critical Reading にはできると述べる。テキストには暗黙の前提があり、その前提からある目的をもってある読者に向けて発信されているものである、というとらえ方である。

たとえば、私たちが飛行機に乗った時にポケットに備え付けられた雑誌があるが、あの雑誌がどのような状況、文化から語られ、どのような相手に何を目的として書かれたのものを考えることは、Wallace が提唱する Critical Reading の理論を取り入れた一つの学習になりうる。また、国語教科書に収められている評論文、小説、詩などの様々なジャンルのテキストも、その背景を読むことで隠れたイデオロギーを見つけたことは可能であろう。

テキストにある「力 (Power)」(権威性、恣意性、

暗黙知など)を感じ取ることが Wallace の考える批判的な読みの軸であり、このことに長けることによって、社会参画、社会改革につながるのが Wallace の目指す読むことの教育の姿であると言える。

Wallace は Critical Reading の目的として、「文章に組み込まれた観念的意味 (ideological meanings) を学習者が理解すること」(Wallace, 2003, p.43) を挙げる。なぜその言語が選択され、なぜテキストに用いられたのかという書き手の意図やその背景、また読み手への影響を分析できるようになることを目指す読みである。そのことを経て Wallace は、Critical Reading の目指すべき方向性は「英国やフランスやドイツなどの文化 (またはそれらのいずれかに関わる文化) について学生に教えることではなく、国境間での文化的先入観と慣行、類似点と相違点に関する洞察力を育てること」だとする。そしてさらに、「さまざまな文化的視点を共有できる」ことを「最も価値のあること」だと位置付ける (Wallace, 2003, p.43)。多文化共生の社会を目指すことも Wallace のひとつの教育目標としてあることをこれらから確認することができる。

4.3 Wallace の教材論

テキストに関して、Wallace の発想は柔軟である。学習者の持ち寄った雑誌を教材に使うなどして、学習者の興味や疑問を起点とした教材の開発に取り組んでいる。また、社会的なテキストを多用するのもその特徴であり、イギリスをはじめとする西欧文化、また既存の権威性を絶対視しない視座から教材を選択している。たとえば Wallace (1992b) は、さまざまな異なる位置から同じトピックを扱ったテキストを探し、言語、教育や、「ベトナムポープビーブル」などの時事問題を挙げたとしている (Wallace, 1992b, p.70)。

また、Wallace はどのような教材であっても、筆者とそのテキストが生まれた背景 (どこから来たのか) を意識すべきだとする。

その理由として Wallace は次の二つの理由を挙げる。

- ①「社会的議題は、筆者であろうと読者であろうと、すべてそれらにとっての位置づけがあり、その位置づけは、個々の意識下で循環し広範囲に広がった重要な談話 (discourse) によって決定づけられる」(Wallace, 2003, p.10) のものであること。
- ②筆者には社会的な立場 (Social authorship) があり、それは匿名のものであっても「複雑な方法で社会的に介入」(Wallace, 2003, p.10) を果たしている以上、読者はどこから来たものかを明らかにしておく必要があること。

Wallace の教材に次のような例《資料 A》がある。
(Wallace, 1992a, p.112)

《資料 A》

Part 2
Expressing past time

The passage is about an explorer of the 16th century. This map shows where he went. Read the passage and answer these questions: a What was the achievement of Magellan? b What was the achievement of the men who returned to Spain?



Early in the 16th century men were trying to reach Asia by travelling west from Europe. In order to find Asia they had to find a way past South America. The man who eventually found the way from the Atlantic Ocean to the Pacific was Ferdinand Magellan.

Magellan sailed from Seville in August 1519 with five ships and about 280 men. Fourteen months later, after spending the severe winter on the coast of Patagonia, he discovered the channel which is now called Magellan's Straits. In November 1520, after many months of dangers from rocks and storms, the three remaining ships entered the ocean on the other side of South America.

They then continued, hoping to reach Asia. But they did not see any land until they reached the islands off the coast of Asia. Before they arrived at these islands, later known as the Philippines, men were dying of starvation. While they were staying in the Philippines, Magellan was killed in battle. The remaining officers then had to get back to Spain. They decided to sail round Africa. After many difficulties, one ship with eighteen men sailed into Seville three years after leaving. They were all that remained of Magellan's expedition. However, their achievement was great. They were the first men to sail round the world.

(Reading and Thinking in English 1979:53)

この教材は、16世紀にマゼランがアジアを航海して偉業を果たしたことを紹介した説明文である。

このテキストを使って Wallace は「このテキストを読む典型的な学習者は誰で、そのためにテキストはどのように書かれているか」という課題を出す。これに対し、ある教室で東南アジアから来た留学生が「このテキストはヨーロッパからの視点で書かれている」という指摘をする。探検というよりは「訪ねられ、探索され、植民地化される」説明文だ、という反応である。Wallace はこの反応をもとに、たとえばテキストからは見えない (invisible) フィリピンの人びとの視点で、この説明文を書き直すとするばどうなるかといった活動を試みる。

イギリスのアカデミックな教育を受ける人びとにとってはこの文章は想定内の内容であろう。しかし Wallace は、そこに見えない想定外の読み手を立ち上げ、その存在を揺るがすことをねらう。複数の視点を立ち上げやすいテキスト選択は Wallace の学習方略のひとつと言える。

4.4 C. Wallace の学習論

Wallace は教室の学習者は「解釈共同体」であるとする。もともとはフィッシュ (Stanley Fish) が文芸評論の中で用いた用語だが、この用語を教室の学習者たちと見立て、協働で学びあう場を重視している。

また、学習者同士にグループ・ディスカッションをさせながら、授業者と学習者、学習者と学習者のいずれもその談話を記録し、ハリデーの分析枠組みからそのプロトコル分析をしている。教師がテキストを読む中で学習者に状況のコンテキストや文化のコンテキストを読み取らせようとしている場面や、状況のコンテキストにおける「活動領域 (Field)」「役割関係 (Tenor)」「伝達様式 (Mode)」をテキストから考えさせる場面など、Wallace 自らの解釈による援用がみられる。Wallace (2012) はこの三つについて、テキストへの問いに関して、次のような側面があるとしている (p.270)。

【活動領域】

- * 話されている内容
- ・ 主要な参加者は誰か。
- ・ 参加者はどのようなプロセスでテキストと結びついているか。
- ・ 隠れた参加者はいるか。

【役割関係】

- * 受け手との間に築かれる関係
- ・ 読み手はどのような語りかけ方をされているか (読み手のアイデンティティはどのように想定されているか)。
- ・ 書き手の考え方や主題はどのようなことばによって読み手に語られているか。

【伝達様式】

- * テキストのまとめられ方
- ・ まず何の情報があたえられているか。
- ・ 情報は適切か。
- ・ 時制の使い方の効果はなにか。

では、実際の読みの指導にどのような留意点があるとしているのか。

Wallace は Critical Reading の手法 (methodology) として、たとえば次のように述べている。

手法に関しての私の一般的な目標は、2つあります。まず一つ目は、多肢選択問題に対する最良の答えや「先生が求めているもの」を推測することなどに見られるような「正しい答えを見つける」というような方法を避けることです。また、さま

ざまな解釈があるのはいいのですが、グループで議論を行い、対抗する解釈に対して弁護をすることが必要です。これは広範囲のリーディングプロセスの見解に則したもので（参考として、Alderson氏とUrquhart氏1984）、最後の締めくくりと同じくらい重要な手法と見られています。さらに、差し迫った能力試験に、時折従来の包括的テキストを使用し、多肢選択形式の問題を取り入れる際でも、その問題をテキストの一部として批評する必要があります。つまり目標は、テキストが信頼されるものであっても、教育学上の目的で選択され、適応されたものであっても、どのようなテキストにおいても、熟考した批判的リーディングを奨励することです。

二つ目は、クラスでリーディングを行なう際に、リーディング前・リーディング中・リーディング後の手順について構築し、批判的要素を追加することです。たとえば、典型的なリーディング前の活動として学生にトピックについての個人的意見を尋ねます。さらに重要なリーディング前の活動は、トピックがなぜそもそも選択されたのかについて考えることです。同様に、リーディング中の典型的な活動は、継続するテキストを予想することです。リーディング中の重要な活動は、もっとも起こりうるものだけでなく、継続するあらゆるテキストについて考慮することです。

学生には、「単に質問に対する答えを出すために読むのではなく、テキストから質問を作り出し、自ら問いかけた質問は答えと同様に重要である」と言っています。

リーディング前の段階の活動は、研究対象となるテキストを表現するジャンルやトピックや談話の命題知識を考えると同様に社会的態度から身につく知識をまとめる機会でもあります。

(Wallace, 1992b, p70)

また、Wallaceは「テキストのイデオロギーについての認識をたかめる」ために、Kressのフレームワークを参照に、次の五つの質問を提案している。

- ① (このトピックについて) なぜ書かれたのか。
- ② (このトピックについて) どのように書かれたか。
- ③ (このトピックについて) どのような他の書き方があるのか。
- ④ 誰が誰に対して書いているか。
- ⑤ トピックは何か。 (Wallace, 1992b, p70)

このうちWallaceは③の質問を「その談話を当然と

思い込んでいる場合とても重要」とであるとし、読者がテキストの一部であるという前提から④を追加したとしている。また、トピックを考える質問を追加したのは「トピックを考えることはほかの質問と同様、解釈にゆだねられるから」とその理由を述べている (Wallace, 1992b, p.70)。

これらの学習論は、国語科の次のような読みの指導に援用することが可能であろう。

- ①テキストの表層的な読みから脱却し、テキストの背景や成立の経緯、また隠された意図や前提を推論する立体的な読みの指導。
- ②テキストを権威として崇める読みから脱却し、学習者によってテキストの意味を生成し、テキストを改変していく可動的な読みの指導。
- ③テキストの内容のみを考える読みから脱却し、表現戦略（レトリックなど）の形式をとらえていく分析的な読みの指導。

4.5 C. WallaceのCritical Readingの背景理論

ここではWallaceのCritical Reading理論を支える背景理論をまとめる。

大きく分けると、一つは、ハリデー (Michael Halliday) による選択体系機能文法や、フェアクロー (Norman Fairclough) の『言語とパワー』 (*Language and Power*, 1989) をはじめとするCDA、また、そこから発展的に生まれたCLAである。もう一つは、社会への批判的意識を育む視座に立ち抑圧からの解放を目指したフレイレ (Paulo Freire)、ジルー (Henry Groux) らの批判的教育学 (Critical Pedagogy) である。

Wallace (2003) はCritical Readingを教室に展開する際の要点には次の3点があると述べている。

- ・教育学上の環境設定においては、文章研究を通じて社会的、政治的問題を述べる必要がある。
- ・リーディングは、個人的で、プライベートなものであると同時に公的、社会的行為でもある。
- ・文章や文章を読むことは広く社会と関連している。それらは単に現代の社会生活を反映しているだけでなく、その構造となる。(Wallace, 2003, p.5)

これらから、WallaceのCritical Readingにおける理念が、単なるテキストの表層的な理解や流暢なことばの取り扱いを目指すのではなく、社会を強く意識したものであることがわかる。

次にフレイレとWallaceとのつながりについて述べる。

フレイレ (Paulo Freire) の教育活動は、ブラジルの抑圧された人びとに識字教育を行うことを起点として始まった。その識字教育は体制に順応させるためのものではなく、生活の場から文字を獲得させるというものであった。言葉の中にある権力性を読み解きながら人間を「人間化」することを目指していたのである。また、フレイレは学校の在り方に対しても冷徹な批判のまなざしを向け、教師が教師の文脈から一方的に学習者にある知識を注入することを「銀行型教育」として強く批判した (フレイレ, 1979, pp.73-79)。

Wallace (2012) はこのフレイレについて、「ことばを読むことは世界を読むことだと教えた」研究者だとし、「グローバル化によって階層化と不平等が世界中に広まる時代においてフレイレの研究は共感を呼んでいる」と現代においてもその理念が高く評価されるという認識を示している。また、フレイレの言語学プロジェクトが、1996年に Action Aid によって発展を遂げ、地域住民の力を高めるフレイレ型の識字教育が英国、北アメリカで実践されていると紹介している (p.268)。

フレイレの抑圧者を解放する過程における概念として「意識化 (Conscientization)」があるが、このことに関連する教材が Wallace の著作に少なくとも2度登場している。これらは、いずれもフレイレの理論を紹介する章で示される。《資料B》

登場するのは移民と思しき男性である。男性は職を得ようとオフィスを訪れる。しかし、対応した担当者は後で男に連絡を入れさせるといふが、一向に連絡が来ない、というストーリーである。Wallace は自身のクラスでこのテキストを読み、「連絡がなぜ来ないか」を解釈させるとともに、似たような事例が社会にないか、知っているテキスト (新聞、雑誌) を探索させている。

抑圧という問題で現在の日本を考えれば、ジェンダーの問題、ブラック企業など労働者の人権の問題、学校で学ぶ者の権利の問題、など数多くあげることができる。「テキストを読むことは個人を見つめることであり社会を読むことである」という Wallace の問題意識は、日本の社会状況にも通じるものであろう。

Wallace (2003) は次のようにも述べている。

現在では、教育上の文章も人気のある文章も、昔使用された差別用語を避けるためにより注意が払われているという人もいますが、私はそれに対しては異議があります。品のない、あからさまな性差別者や人種差別者による言葉は比較的稀になりましたが、新たな問題や社会グループについて

は、社会の支配的なメンバーを優遇しその他のメンバーを不利にするようなやり方で、談話においては絶えず再編成してします。今日においてイスラム教に対する恐怖心を煽る談話はその例かもしれません (p.2)。

《資料B》 Wallace,1992a,p.105

Lesson 2 The Job Search —電話が来ないのはなぜかを考える課題—



男「アメリカに行ったらいい仕事についてたくさん稼ぐんだ。」

男「この仕事に申し込んでみよう。」

女「ご用件は？」

男「ええ、この掲示にある仕事に応募したいのですが。」

女「この書類に記入してお座りになってください。」

男「ずいぶん時間がかかりそうですね。」

女「申し訳ありませんが、スミスさんは本日お目にかかれませんが。後程お電話します。」

男「なぜまだ電話がないのだろう。」

4.6 批判的言語意識

ここでは、Wallace が理論のベースとした CLA について触れる。

Wallace が理論の基本とする CLA は、CDA やハリデーの選択体系機能文法を下地として生まれた研究分野である。

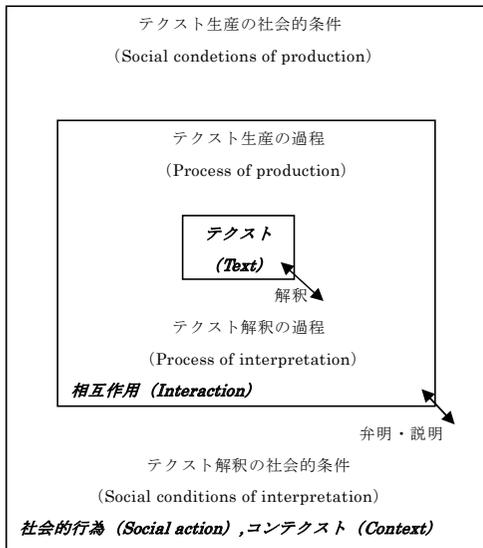
CLA の提唱者であるフェアクローは、読むことを社会的実践としてとらえ、書き手は書き手個人としてだけでなく所属するコミュニティの一員としてテキストを書き、読み手も個人としてだけでなく所属するコミュニティの一員としてテキストを読むものだとし、《図A》のような概念を示した。

黒川 (2014a) は、この CLA を「学習者が言葉の権力性と社会の権力関係に意識的になり、そこにある問題を読み解きながら、問題状況を変革するための学びを作り出すことを目的とする」ものだとする。また、CLA は「ことばの読み書きを通して権力関係を問題視」する「批判的リテラシー」の潮流を汲むものであ

り、フレイレやジルーもこの流れのなかにあるとしている。

また、黒川 (2014b) は、CLA が生まれた背景として、1980年代のイギリスで盛んであった「言語意識」(Language Awareness) に批判的な要素が欠如していたことから新たに生まれた学問領域であるとしている。そして、たとえば「なぜ、ある言語がほかの言語よりも高い地位に立っているのか、といったことを問い、問題状況の背後にある構造を明るみに出そう」ということがCLAの目指すことであり、CLAが「批判的」たるゆえんであると述べている。

《図A》：ディスコース分析のための3つの次元
(A three-dimensional view of discourse analysis)



(Faireclough, 1992, p.10 をもとに澤口が作成)

このことは、リテラシーという概念とも関連する。たとえば小柳 (2010) は、リテラシー (文字文化) の「普及」を目指したいわゆる「機能リテラシー」という考え方が、人びとの精神までもその体制に飲み込んでしまう危険性を持つこと指摘する。(pp.49-92)

では、CLA をどのように教育実践に結び付けるのか。その回答について、たとえば黒川 (2014b) は「まず学習者にとって隠された問題を可視化していくことが必要だ」とする。このことはテキストの裏側にある言語イデオロギーや特有のコードを見抜いていく営みであるといえる。

CLA は言語の多様性をめぐっての問題や、ジェンダーの問題、などさまざまな社会的現象を批判的に読み取っていくときの有効な知見と言える。テキストの

Critical Reading を通して学習者の社会への関心・参画、またその改革を促すことを目指した Wallace が、この CLA にその理論をもとめた理由をこれらから読み取ることができる。

4.7 C. Wallace の Critical Reading の定義

これまでの文献の検討から、Wallace は、明らかに読むことを「社会を読むこと」としてとらえている。テキストを読むことは、背景にある状況のコンテキストや文化のコンテキストを読むことであり、自らの置かれている立場を知ることであり、そのことから社会や政治にアピールができることを目指す。また、多角的な視点からの読みを心がけ、一つの読みに固定されることをきらう。そのために対話を重視した授業を取り入れ、学習者の疑問や違和感から学習を開始し、ことばへの批判的意識を育みながら、探究し問題を解決する授業を組み立てる。

このことから Wallace の Critical Reading の指導を次のように定義することができる。

学習者を起点とした批判的意識をテキストの由来、目的、表現、背景などへ向けさせ、他者との対話を経ながら、読み手の意識を社会へ導く読みの指導。

5. 成果と課題

Wallace の Critical Reading は、以下のような特性を持つ読みの指導であることがわかった。

《学習者に何を育むか》

- テキストの内容および書き方の分析によってその背景にあるコンテキストを読み、社会の言説に対する批判的意識を育む。
- テキストの中に存在する力に着目し、その内実を読み解くことによって、見えない差別や抑圧の構造を見出し意識化する力を育む。
- テキストの背景、目的、対象、他の書き方の可能性を考察することによってテキストにあるイデオロギーを読む力を育む。

《どのようにテキストを読むか》

- テキストを権威あるものとして絶対視せず、複数の視点から分析的に読むことによってその相対化を図る。
- テキストを学習者の視点、場から読み、実生活、実社会と関連づけながら考察をする。
- ことばの選択や文法の特徴、またテキストの構成などには筆者の思想があらわれているという前提に立

ち、その分析から筆者とその所属する社会・文化を読む。

○学習者を解釈共同体としてとらえ、対話によってより深い読みを目指す。

○テキストに対する違和感や共感を起点に授業を立ち上げ、多角的な分析からその問題解決を図る。

○少数者や想定されていない読者の視点を重視し、その視点からの読みをテキストの解釈、熟考に活かす。

○テキストや学習者の談話を社会的なものとしてとらえ、「活動領域 (Field)」「役割関係 (Tenor)」「伝達様式 (Mode)」の視点から分析を図る。

Wallace の Critical Reading は、主権者としての、また主体的な社会参画をする市民としての資質を育む土台づくりとなるだろう。

今後はさらに、CLA などの理論を援用した Wallace の実践を検証することで Wallace の Critical Reading の理論を国語科の授業に援用する具体的な方略について構想し、新しいクリティカル・リーディングを提案していきたい。

【参考文献】

- 有元秀文 (2008) 『必ず「PISA 型読解力」が育つ七つの授業改革—「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法—』明治図書。
- 有元秀文 (2010a) 『ブッククラブで楽しく学ぶクリティカル・リーディング入門』ナカニシヤ出版。
- 有元秀文 (2010b) 『「PISA 型読解力」の弱点を克服する「ブッククラブ」入門』明治図書。
- 犬塚美輪、椿本弥生 (2014) 『論理的読み書きの理論と実践—知識基盤社会を生きる力の育成に向けて—』北大路書房。
- 井上尚美 (2007) 『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—〈増補新版〉』明治図書。
- 奥田純子監修、竹田悦子・久次優子・丸山友子・八塚祥江・尾上正紀・矢田まり子編著 (2013) 『読む力—中上級—』くろしお出版。
- 菊谷剛彦 (2002) 『知的複眼思考法—誰でも持っている創造力のスイッチ—』講談社。
- 河野順子 (2006) 『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に—』風間書房。
- 楠見 孝・子安増生・道田泰司編 (2011) 『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成—』有斐閣。
- 楠見 孝・道田泰司 (2015) 『批判的思考—21世紀を生

き抜くりテラシーの基盤—』新曜社。

黒川悠輔 (2011) 「Critical Language Awareness の目的と課題」『早稲田教育学研究』第3号。

黒川悠輔 (2013) 「国際理解教育における批判的言語意識 (Critical Language Awareness) の意義」『国際理解教育』第19号、明石書店。

黒川悠輔 (2014a) 「ことばの権力性批判としてのクリティカル・リーディング—C.ウォレスによる教育的アプローチの位置づけをめぐって—」『早稲田教育学研究』第6号。

黒川悠輔 (2014b) 「言葉をめぐる問題への教育的アプローチ—批判的言語意識の理論と実践に学ぶ—」『早稲田大学大学院 文学研究科紀要：第1分冊、哲学 東洋哲学 心理学 社会学』第59号。

国立教育政策研究所編 『生きるための知識と技能—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」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』第12号。

里見 実 (2010) 『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太朗次郎社エディタス。

澤口哲弥 (2013) 「高等学校における評論文のクリティカル・リーディング：思考の過程を可視化する学習指導」『国語科教育』第74集。

篠崎祐介 (2014) 「森田信義の説明的文章指導論の変遷」『国語教育思想研究』第9号。

鈴木 健・大井恭子・竹前文夫編 (2006) 『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する—』世界思想社。

館岡洋子編 (2015) 『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房。

塚田泰彦 (2003) 「リテラシー教育における言語批評意識の形成」『教育學研究』第4号。

鶴田清司 (2010) 『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業—PISA 型読解力を超えて—』明治図書。

東京都教職員組合 (1963) 『批判読み』東京都教職員組合荒川支部教研会議国語部会編、明治図書。

徳井厚子 (2005) 「言語意識を問い直す—Critical Language Awareness の実践—」『信州大学教育学部紀要』第115号。

中村桃子 (2001) 『ことばとジェンダー』勁草書房。

フェアクロー、ノーマン〈貫井孝典 監修〉 (2008) 『言語とパワー』大阪教育図書出版。

野村幸代 (2008) 「高校英語におけるクリティカル・リー

- ディングの実践研究－キャサリン・ウォレスの理論を手がかりとして－」東京大学大学院教育学研究科、修士論文。
- フレイレ, パウロ〈小沢有作ほか訳〉(1979)『被抑圧者の教育学』垂紀書房。
- 橋本 渉 (2014)『シティズンシップの授業－市民性を育むための協同学習－』東洋館出版社。
- 原 安利 (2010)「パウロ・フレイレの教育論における『対話』に関する一考察」教育実践学論集 (12), 2011-03。
- 樋口とみ子 (2010)「リテラシー概念の展開－機能的リテラシーと批判的リテラシー－」『〈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－』松下佳代編著, 第2章, ミネルヴァ書房。
- 福澤一吉 (2012)『文章を論理で読み解くためのクリティカル・リーディング』NHK 出版新書。
- 正木友則 (2013)「森田信義の『評価読み』に見られる筆者概念の検討」『創大教育研究』第22号。
- 道田泰司 (2015)「近代知としての批判的思考」『批判的思考－21世紀を生きぬくリテラシーの基盤』〈楠見孝・道田泰司編〉第1部 1-1, 新曜社。
- 森田信義(1984)『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社。
- 森田信義(1988)『説明的文章の研究と実践－達成水準の検討－』明治図書。
- 森田信義(1989)『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書。
- 森田信義(1998)『説明的文章教育の目標と内容』溪水社。
- 森田信義(2010)「『評価読み』の研究(1)－読みの構造と学習指導過程－」『比治山大学現代文化学部紀要』第17号。
- 森田信義(2011)『『評価読み』による説明的文章の教育』溪水社。
- 文部科学省(2006)『読解力向上に関する指導資料』東洋館出版。
- ハリデー M.A.K.・ハッサン R.〈笈 壽雄訳〉(1991)『機能文法のすすめ』大修館書店。
- ラファエル, タフィー・E・ハイフィールド, キャシー・バルド, ローラ・S (2012)・〈有元秀文訳』『言語力を育てるブッククラブ－ディスカッションを通じた新たな指導法－』ミネルヴァ書房。
- ヴォダック, ルート・マイヤー, ミヒャエル・野呂香代子監訳(2010)『批判的談話分析入門』三元社。
- スコウラップ, ローレンス・コールドウェル, リチャード・T.(1991)『From Text to Context』くろしお出版。
- Burmeister, Lou E. (1978) *Reading Strategies for Middle and Secondary School Teachers*. Addison-Wesley.
- Fairclough, F (1992) Introduction. *Critical Language Awareness* (pp.1-29). London: Longman.
- Grellett, F. (1981) *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press.
- Kress, G. (1985) *Linguistic Process Sociocultural Practice*. Oxford University Press.
- Spears, D (2013) *Developing Critical Reading Skills* McGraw Hills.
- Wallace, C. (1992a) *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (1992b) Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: Fairclough, N. (ed.), *Critical Language Awareness*. London : Longman.
- Wallace, C. (1999) Critical Language Awareness: Key Principles for a Course in Critical Reading. *Language Awareness*, 8(2).
- Wallace, C. (2001) Critical literacy in the second language classroom: Power and Control. In: Comber, B., & Simpson, A. (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ: London.
- Wallace, C. (2003) *Critical Reading in Language Education*. New York : Palgrave Macmillan.
- Wallace, C. (2012) Principles and Practices for Teaching English as an International Language: Teaching Critical Reading. In: Alsagoff, L., McKay, S. L., Hu, G., & Renandya, W. A. (eds.) *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York and London: Routledge.

(主任指導教員 難波博孝)