

キーワード：クリティカル・リーディング、クリティカル・リテラシー、コンテキスト、国語科

### 1. 問題の所在

国語科における「クリティカルな読み」の指導は、学習者がテキストを主体的に読む方略として時代の状況に応じて実践され、発展してきた。たとえば、都教組荒川教育研究会（1963）の『批判読み』は、民主主義国家の成立と発展を企図した政治の時代を背景として、また有元（2008）による「クリティカル・リーディング」は、キー・コンピテンシーをベースとした PISA 型の「読解力」の理論を背景に提唱されてきた。ただ、これらの「クリティカルな読み」の指導理論と実践は、国語科の読みの指導のなかで中心を占めることなく今日に至っている。

社会構造の大きな変化に晒されている今日の状況からすれば、学習者のクリティカル・リテラシーを涵養し、社会参画を促す教育はこれまで以上に重要な位置を占めている。社会的テキストの活用や、社会的コンテキストまでを射程に入れた「クリティカルな読み」の指導は、国語科の引き受けるべき今日的な課題と言える。

本研究では、このような問題意識から、国語科における「クリティカルな読み」の指導の成果と課題について俯瞰し、それらの考察から新しい「クリティカルな読み」の指導理論の構築を展望するものである。

### 2. 国語科における「クリティカルな読み」の指導

ここでは、国語科における「クリティカルな読み」の範疇だと考えられる指導理論を整理し、課題を明らかにする。なお、本研究では、OECD が PISA に着手した 1997 年を、新たな「読解力」（Reading Literacy）の黎明期ととらえ、その前後以降に的を絞った考察をする。

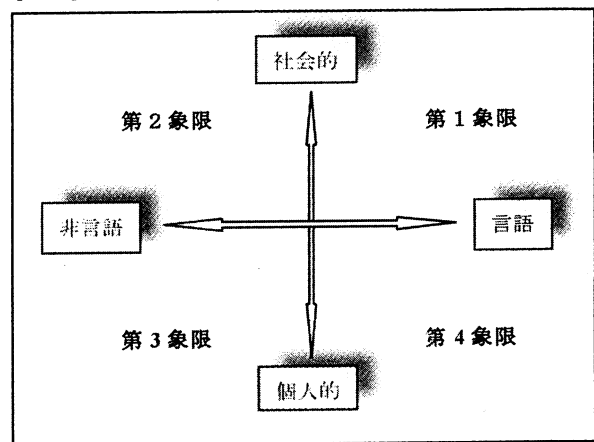
方法として、「社会的／個人的」「言語／非言語」の指標《表 1》によるマトリクス【図 1】をまず設定する。次に国語科における「クリティカルな読み」の指導を《表 2》のように A～E に類

型化し、それぞれの成果と課題を考察する。そして最後に A～E を【図 1】に布置する。

《表 1》マトリクスにおける 4 つの観点

社会的	「クリティカルな読み」による変容の主体、分析対象を社会に置く。社会のあり方を再定義、再構成。
個人的	「クリティカルな読み」による変容の主体、分析対象を個人（筆者、読者）に置く。個人のあり方を再定義、再構成。
言語	「クリティカルな読み」の分析・評価対象を言語テキストに置く。小説・詩・評論文などのテキスト。
非言語	「クリティカルな読み」の分析・評価対象を非言語テキストに置く。映画・漫画・写真などのテキスト。

【図 1】「クリティカルな読み」分析マトリクス



《表 2》「クリティカルな読み」の指導の 5 つの類型

A	テキストにおける論理的な構造を把握、分析し、一定のフレームからそれらの誤謬を指摘する批判的な読み
B	認識主体としてテキストに向き合い、筆者の書く工夫を評価する読み
C	あらゆるメディアをメディア・テキストととらえて分析し、批判的、創造的にそれらを再構成していく読み
D	自らの知識や経験をテキストに照らし合わせて熟考・評価する読み
E	合理的・論理的、反省的・省察的、もしくは批判的・懐疑的にテキストに向き合い、慎重に吟味する読み

A～Eについてそれぞれ考察する。

A	テキストにおける論理的な構造を把握、分析し、一定のフレームからそれらの誤謬を指摘する批判的な読み
---	--

Aは、井上（2007）の「言語論理教育」、香西（1995）のレトリックや反論の技術論、また光野（2005）、舟橋（2009）、間瀬（2011）、福澤（2012）らによる論理・論証をめぐる考察、提案である。これらは、トゥルミンモデルなどの援用によって科学的な読みのフレームからテキストの論理的誤謬を質すクリティカルな理解方略と言える。

「言語論理教育」を提唱した井上は、「理由付けの誤用、悪用」を見破るための次のような「批判的な読みのチェックリスト」を示している。

- a 語の用法は明確であるか
- b 証拠となる資料・事例は十分に整っているか
- c 論の進め方は正しいか

（井上、2007、pp.93-94）

井上の理論はコージブスキー（Korzybski, A.）の一般意味論やアメリカの批判的思考の研究に依るものであり、「地図は現地ではない」という概念、つまりことばによって編まれたテキストは事実ではなく脚色が必ずあるという前提からの読みを目指すものである。したがって、論理の筋道を検証する学びにとどまらず、書き手のレトリックを見極める学びも含まれてくる。テキストは編まれたものであり嘘を内包するものという大前提に立ち、そのことを一人の読み手として見抜く力量を身につけるためのフレームの育成である。

同じようにテキストの誤謬を検討する点では、香西（1995）が反論という行為の中で批判的なフレームを身につけることを提唱している。香西は反論を「『主張』型反論」と「『論証』型反論」に類別し、後者を中心とした訓練が議論の教育には有効だとした。相手の主張そのものに反論するのではなく、相手の論証に反論するのである。香西はたとえば意見文における「譬え」の適正さや「大前提」の適正さを突く具体例を示している。

そのほか、誤謬を指摘する批判的な読みとしては阿部（1996）の「吟味読み」や「『読み』の授業研究会」の実践研究は、同じ類型に属すると言える。

ただ、難波（2014）のように、そもそも書き手に論証の意図があまりない「感化の論理」による

評論文を「正す対象」とすることを疑問視する指摘もある。難波（2014）は論理の種類を類型化し、「形式論理学の論理」以外の論理を「論証の論理」「説明の論理」「感化の論理」の三つの論理に整理した。そのうち、中高の評論文教材で見られる論理がこの「感化の論理」だと類型化する。

〈感化の論理〉

筆者の意見が書かれていて、かつ、その意見は広く真であると認められているわけではない、むしろ世の中の逆をいくような意見を持ち、そして、その意見を厳密に論証しようとはしていない論理。  
（難波、2014）

この定義に基づいて考えれば、中高生の読み手に評論文の「論証」を批判させる指導には、一定の限界があることがわかる。

もう一つのこれらAに分類される指導理論の特徴は、分析の対象がテキストそのものに限られることである。難波（2009）は、新学習指導要領の「論理」は言語そのものではなく語用論的な志向を持つとして、井上の「言語はそのまま筆者の思考があらわれたものという思想がある」というとらえに疑問を呈す。論理は「関係性」であり、テキストとして関係性そのものだという認識である。また、トゥルミンモデルは「思考構造の一種であって、文章構造ではない」とし、固有のトポスを持つ領域でのみ通用する理論であって「日常言語に関わるモデルではない」と結論する。したがって、読む対象がテキストそのものに限られるこれらの指導理論では、テキストの背後にある社会的コンテキストへの認識が生まれにくく、ことばにはそのことばが生まれた事情がある、ということばを社会的にとらえる意識が学習者の中に立ち現れにくい。

B	認識主体としてテキストに向き合い、筆者の書く工夫を評価する読み
---	---------------------------------

Bは森田（2011）などに代表される筆者の表現の工夫を評価する読みの指導である。

森田（1989）は、これまでの説明的文章の読みが、叙述に即して「確認」することに留まっていたことに異議を唱え、筆者の書く工夫を評価する「評価読み」を提唱した。これはテキストそのものを額面通りに読むのではなく、筆者の認識、言い換えれば思考の内部に潜り込んで読むことを企図した指導だと言える。

森田は「執筆目的に照らして選ばれ、意味づけられた」ことを読みの対象とすべきだとする (p.46) が、森田 (1988) はこのことを「筆者像」を形成する活動だとしている。また、この活動は読み手の「拒否反応」「創造反応」という主体的、積極的、生産的反応によって成立するという認識を示している (p.16)。「評価読み」には、学習者が主体となる批判的な読みを構築する意図があったと言えよう。

ただ、篠崎 (2014) は、この認識主体としての読み手を育てるという提案は、森田 (1984) など明示されたものの、近年 (篠崎の定義する第Ⅲ期以降) は「確認読み」「評価読み」とともに論理を読むことにシフトしたと指摘する。篠崎はその原因を「『筆者』という表現では、「評価」の対象が筆者の人格そのものに向かう恐れ」があり、その回避の必要性から評価の対象を論理にしていたのではないかと推測する。森田の「評価読み」の初期のねらいである筆者の認識に迫る読みを実現するには、筆者という一個人 (読み手という一個人も同様に) に焦点を当てることのみでは限界があるということである。このことを乗り越えるには、たとえば、筆者だけではなく筆者の背景にある社会的コンテクストを考慮し、包括的にテクストを読む「評価読み」の模索が必要になるのではないかと考える。「筆者がこのようなことを書かざるを得なかった時代とは何か」「どのような立場から筆者は書いたのか」「誰に向けて筆者は書いたのか」などにも焦点をあててテクストの目的効果分析をする「評価読み」である。

一方、学習者を起点とした批判性について、森田は、読みの構成として次の【図 2】のような概念を示している。

【図 2】学習者の批判性を構成を創世するプロセス



(森田、2010、p.137)

この図は、題名読みによって読み手の関心・疑問を引き出し、通読・精読を経て総合的な評価をするという流れを示したものである。このことを森田は次のように説明する。

題名読みは、教材のタイトルに触発されつつ、読者自らの世界を思い描く契機になる。

これが、評価の原動力である。また通読段階での反応も教材の吟味・評価の初期段階、前提である。この段階はなお主観的に過ぎるかもしれない。しかし、主観的であることは構わない。なぜなら、この主観的な反応を、精密に検討する場として精読 (確認読みを中心とする) の長い時間が控えているからである。このような過程を経て、吟味・評価の完成段階 (まとめ読み) に至るのである。

(森田、2010、p.137)

学習者の反応を起点として評価を生み出すという点で、初めから精読をする授業よりは、学習者の認識への働きかけは増幅されると考えられる。しかし、「まとめ読み」の段階での「批評文」(『雪国は今一』(第4学年教材))を見る限り、ある正しさを基準に、どうすればもっと分かりやすいかという書き方の提案が示されるだけで、どちらかといえば PISA 型「読解力」の3つの読む行為の側面でいえば、形式の熟考・評価にとどまるものであり、内容の熟考・評価には至っていない。上田 (2010) は説明的文章を批判的に読むことの指導には「検証的批判」と「対論的批判」があるとするが、森田の近年の「評価読み」は後者の「対論的批判」の要素が希薄であるということができる。

原因は次の二つに整理することができる。

- ①学習者の価値観・視点がテクスト批判に反映されていない。
- ②外部のテクストがテクスト批判に反映されていない。

共通することは、森田の「評価読み」が、外部のテクスト (読み手というテクストも含めて) を読むことに活かそうとしていないということである。このことについては、森田 (1989) が、「特定の教材を無条件に絶対化することを避ける意味で評価できる」としながらも、「読み広げが中心になり、散漫な学習になりがちである」と否定的にとらえていることからわかる (p.48)。

森田の「評価読み」は、近年の PISA 型「読解力」の「熟考・評価」と一定の共通性はあるものの、学習者の認識はあくまでテクストの形式評価を企図するものであり、テクストと読み手の価値と価値の対論、対話を求めるものではないといえる。また、テクストの読みを社会へと拡張する意図は

なく、社会構造を編み直したりしていくことが期待されるものではないということがわかる。

C	あらゆるメディアをメディア・テキストととらえて分析し、批判的、創造的にそれらを再構成していく読み
---	--

Cは、メディア・リテラシー教育における「クリティカルな読み」の指導である。

メディア・リテラシー教育の根本理念はテキストを批判的に読むことである。

たとえばマスターマン (Len Masterman,1985) は「メディアは象徴 (あるいは記号) システムであり、能動的に読まれる必要がある。疑いの余地のないありのままの現実を映し出しているわけではない。メディアは単に『現実』を伝えたり反映したりするのではなく、それを構成しリプレゼンテーションするプロセスに積極的に関わっている」と述べる。

また、上杉は、カナダのオンタリオ州の英語科におけるプログラムとして、批判的な主体性の獲得のため最低限次の8つの認識が求められるとしている。

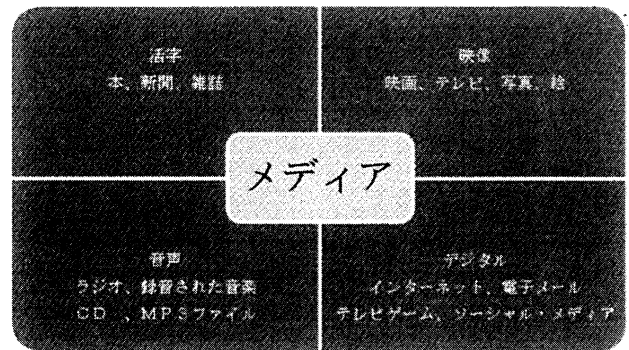
- ①メディアはすべて構成されたものである
- ②メディアは現実を構成する
- ③オーディエンスがメディアから意味を読み取る
- ④メディアは商業的意味を持つ
- ⑤メディアはイデオロギーや価値観をとまなうメッセージを持つ
- ⑥メディアは社会的・政治的な意味を持つ
- ⑦メディアの様式と内容は密接に関連している
- ⑧メディアはそれぞれ独自の芸術様式を持っている。

(上杉、2008、p.110)

近年ではホブbs (Rene Hobbs,2015) が、メディアを次の【図3】のように位置づけ、これらのテキストの分析をするため《表3》のような「5つのクリティカルな問い」を提案している。

一方、中村 (2010) は、イングランド、カナダ、オンタリオ州、西オーストラリアのメディア・リテラシー教育の方略をまとめ、そのカリキュラムのなかのすべてにコンテキストの指導項目が含まれていると指摘している。中村は、このコンテキストの位置づけについて次のように説明をする。

「Bコンテキスト」ではメディア・テキストを「コンテキスト、目的、オーディエンス」の観点から分析する方略を扱う。読解とは「オーディエンスがテキストから意味を作り出す」ことである。オーディエンスは「個人の経験、価値観、心情」や「文化的社会的コンテキスト」から影響を受け、意味を作り出す。また、テキストも同様に、制作者のコンテ



(ホブbs、2015、p.17)

《表3》5つのクリティカルな問い

中心となる概念	クリティカルな問い
作者とオーディエンス	1. 作者は誰で、何が目的か。
メッセージと意味	2. 注目を集め、維持するためにどんな創造的なテクニックが使われているか。
	3. このメッセージを異なる人々がどのように理解するか。
リプレゼンテーションと現実	4. どんなライフスタイル、価値観、視点が提示されているか。 5. 何が除外されているか。

(ホブbs、2015、p.62)

これらから、欧米でのメディア・リテラシー教育は、メディア・テキストから学習者を保護し、エンパワーメントし、主体的に社会的テキストと関わり、それらを編み直す力を涵養することを目指す教育と位置付けることができる。また、明示されたメディア・テキストそのものを批判の対象を捉えて対峙するのではなく、送り手と受け手の双方の背景にあるコンテキストを考慮しながら、総合的にメディアを分析する姿勢があることがわかる。

では、メディア・リテラシー教育は国語科においてどのように実践されてきたのか。

鈴木（1997）、菅谷（2000）などによって海外のメディア・リテラシー教育が紹介されるのと前後して、国語科においては、井上・中村（2001）、井上（2003）、松山（2005）、児童言語研究会・中学部会（2006）、日本新聞協会（2013）、浜本・奥泉（2015）など、さまざまな実践提案がなされている。

これらの実践事例や理論を概観すると、おおむね次のような学習の特徴を見ることができる。

- ①制作側の工夫や技術に学びその制作過程を学ぶ学習
- ②自らメディアとなって制作をする活動的な学習
- ③テキストの表現を取りだし分析的に検討する学習

ただ、マスターマンの理論、オンタリオ州でのメディア・リテラシー教育などと比較すると、次のような要素の欠落も見られる。

- a.政治的、社会的な構造、背景へ踏み込んでいく学習がない。
- b.送り手と受け手の背景や、またそれらの相互に意味づける学習がない。
- c.ディスコース分析によることばへの認識を高める学習がない。

ここから見える課題は、社会的構造への斬り込みの弱さ、文字テキストを対象とした実践の少なさである。

鈴木（2001）は批判的自立性、つまり「生徒/学生に、将来出会うメディア・テキストに対し、クリティカルな判断ができる自信と自立性を獲得させること（p.50）」が求められるとしている。また、市民のエンパワーメントを可能にし、そこで身につけた力によって社会の民主主義の構造を強化することは、メディア・リテラシー教育の中心課題だとしている（P.202）。しかし、国語科におけるメディア・リテラシー教育は、このような理念に十分向き合っているとは言いがたい。

ディスコース分析についてはたとえば小柳（2005）が、フェアクロフ（Fairclough）らの社会歴史的コンテキストやことばの機能に着目したディスコース分析（Critical Discourse Analysis）を援用した学習者の談話分析をしている。さらに小

柳（2012）は、学習者の学校外でのメディアとの接触を想定した教材・カリキュラム提案をしている。しかし、これらの知見が、国語科のメディア・リテラシー教育でメディア・テキストを読む手法として活用されている実践事例は見られない。

奥泉（2010）は、同じく言語社会学的成果としてのハリデーの選択体系機能文法の知見を援用しながらテキストをクリティカルに読む提案をし、新たな読むためのフレームを提案している。しかし、その対象は映像テキストであって文字テキストではない。奥泉（2012）は、そこからさらに踏み込んで、同じ理論的背景を援用しながら「書記テキスト」の学習を提案している。ただ、これも連続した長い文章を素材としたものではなく、どちらかと言えばマルチテキストを対象とした提案となっている。

社会の構造的問題を追及し、既存のテキストを編み直していくという視座の欠落や、文字テキストを教材とした理論・実践の少なさは、国語科におけるメディア・リテラシー教育の抱える課題と言える。

D	自らの知識や経験をテキストに照らし合わせて熟考・評価する読み
---	--------------------------------

Dは、PISA型「読解力」における三つの読む行為の側面（①「情報へのアクセス・取り出し」、②「テキストの統合・解釈」、③「テキストの熟考・評価」のうちの「③」に該当する読みのことである。文部科学省（2006）はこのことを「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付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）」とし、次のような「三つの重点目標」を定めた。

- 【目標①】テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実
- 【目標②】テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実
- 【目標③】様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実

（文部科学省、2006、P.99）

一方、OECDが定義した「読解力」（Reading

Literacy) の定義は次の通りである。

自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を  
発達させ、効果的に社会に参加するために、  
書かれたテキストを理解し、利用し、熟考す  
る能力。(田中、2007)

PISA は、DeSeCo が策定したキー・コンピテンシーの概念が土台となっているが、この概念からは、立場やレベルに関わらずすべての人が社会参画し、あらゆる場面で自らの能力を発揮することができるためのリテラシーの育成という具体的目標が見える。アカデミックな専門的教養や深い洞察力の育成ではなく、より多くの人々が広く社会活動に参画して、個人にとっても社会にとっても有益な結果をもたらそうという目的性である。

両者の比較から気づくのは、文部科学省の目標に「自分の考えを書く」ことがことさら強調されていることである。たとえば国立教育政策研究所(2013)が公開した「読解力」にあたるテスト問題、「芝居は最高」「気球」「けちんぼうと黄金」を見る限り、すべての小問(12小問)中、「熟考・評価」の側面はわずか2問(「情報へのアクセス・取り出し」は3問、「統合・解釈」は7問)であり、しかも、それらに「自分の意見を書く」問いはなく、既存知識を活かして判断をするだけである。

これらのズレは例えば有元(2008)の提案にも具体的にあらわれている。自由記述問題の無答率が高かったことを「授業中に意見を言わせないからPISAの得点が低い(p.44)」と分析し、「意見を述べさせる」ことがフィンランドやアメリカなどの欧米型教育に追いつくための重要な一要素と据えたのである。もちろん、そこには意見を理由付けることの必要性も併記されるが、このことが、熟考・評価は意見を述べることだ、という現場での誤解を生む原因を作ってしまったように思われる。この誤解による現象はPISA型「読解力」の弱点を克服すると謳った有元(2010)において、いくつかの事例として紹介される。加えて有元(2010)は、現場での実践において3つの読む行為の側面が、「PISA①、PISA②、PISA③」と区別され、形式的にそれらが授業されているとし、誤ったPISA型の実践になってしまっているという指摘をする。

クリティカル・リーディングを有元は次のように定義する。

クリティカル・リーディングとは、①教材に書いてあることを正確に理解し、②書いてあることを手がかりにはっきりと書いていないことを推論して解釈し、③十分な理解と解釈に基づいて文章に書いてあることが本当に正しいことか、本当に価値のあることか冷静で客観的な分析に基づいた評価を行うことである。(有元、2010、p.17)

しかし、有元(2010)は同書において、「国際的な読解力」の向上に必要な読解の過程として、クリティカル・リーディングについては「正確な理解と書いてあることを根拠とした解釈に基づいて、作品の文体や内容、登場人物の行動を評価したり批判したりする。また、自分だったらどう書くか、どう行動するかという自分の意見を表現する」と説明をしている(p.29)。つまり、クリティカル・リーディングが「熟考・評価」に限定された概念なのか、PISA型「読解力」の3つの読む行為の側面全体に関わる概念なのかが曖昧で、かつ、既存知識の援用による総合的評価が中心なのか自分の意見の表明が中心なのかが定まっていないのである。これらの原因には、Reading Literacyの訳を「読解力」としたことによる誤解と混乱、PISA型「読解力」がなぜ必要かという根源的な認識不足による誤解と混乱などがあると思われる。

このように、PISA型「読解力」は日本の社会的要請とは離れ、かつ定義の曖昧なまま国語科教育に「黒船」として立ち現れたのである。したがって、なにをどのように、そしてなぜクリティカルに読む必要があるのかということが曖昧なまま、導入されて来たことになる。

では、発展的にPISA型「読解力」を推進するにはどのような要素が必要なのか。

中村は、読解リテラシーの方向性として、おおむね次のような提案をする。

- ①アメリカの批判的思考の知見のみに依ることなく、フレイレの哲学やクリティカル・リテラシーの知見へも射程を広げる。
- ②読解リテラシーにおいてテキストの背景にある社会的コンテクストまで射程に含めた方策を構築する。
- ③PISAの読解リテラシーは国や地域ごとの言語・文化の差異ができる限り捨象されているが、このようなアセスメントとしての

仮想的な普遍性を唯一のものとして信奉せず、社会文化的な視点をもった読みの研究を構築する。(中村、2008)

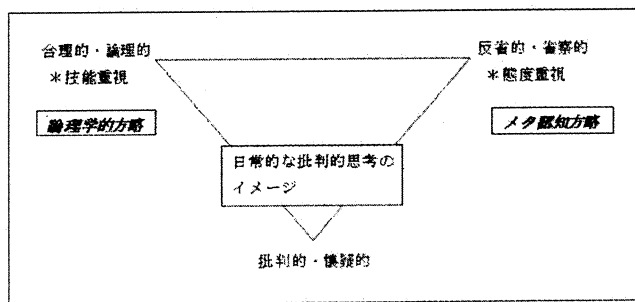
中村の提案は、PISA 型「読解力」の抱える多くの国で実施できるためにしつらえられたアセスメントという制約を超え、社会的コンテキストを射程に入れたより社会的な読みへと発展させようとするものである。特に①の視点は、社会テキストをクリティカルに読む力を涵養する意味で重要な指摘である。

PISA 型「読解力」を概観すると、クリティカル・リーディングの定義が曖昧なことや、社会文化的要素に踏み込みきれないアセスメントベースという縛りの中で読むことの限界などの問題などが見えてくる。社会と国語科とをつなぐ好位置につけながら、その理論は社会を編み直す力にまではなり得ない弱さを内包していると言える。

E	合理的・論理的、反省的・省察的、もしくは批判的・懐疑的にテキストに向き合い、慎重に吟味する読み
---	---

Eは、「批判的思考」(Critical Thinking)を背景理論とする読みである。「批判的思考」(クリティカル・シンキング)の概念にはくつかの定義がある。道田(2015)は、これらを「反省的・省察的」「批判的・懐疑的」「合理的・論理的」の3要素に類別し次のような概念図を示した。

【図4】批判的思考の3要素



(道田、2015、p.3に澤口が加筆(斜体字部分))

これらの3要素については次の《表4》のように整理できる。

《表4》批判的思考の概念

類別	提唱者	中心概念	提唱年
反省的・省察的	哲学者デューイ (Dewey,J)	留保された判断(じっくり考えること)。反省的思考 (reflective thinking)	1910年。

批判的・懐疑的	教育哲学者マクペック (McPeck,J.E)。「反省的な懐疑をもってある活動に携わる態度と技能」。
1981	1981年。*ただし道田は「批判的」を中心概念とする提唱は近代知としてはほとんど見られないとする)
合理的・論理的	教育哲学者エニス (Ennis,R.H)。「何を信じ何を行うかの行動の決定に焦点を当てた合理的で反省的な思考」。
1985	1987年。

(道田、2015、より澤口が作成)

ではこれらの知見を国語科の「クリティカルな読み」の指導はどのように取り入れているのか。

道田(2013)は「批判的思考教育」についての論考をレビューしているが、PISA 型「読解力」がその範囲に入るとしながらも、シチズンシップ教育、持続可能な開発のための教育、平和教育、看護教育、メディア・リテラシー教育などが取り上げられ一方で、文字テキストを読むという国語科の「批判的思考」による実践的取り組みについては、紹介がない。また、文字テキストを読むという「読解方略」については犬塚(2013)があるが、犬塚自身が述べるように、教育心理学の分野において読解方略の指導に関する研究は少なく、十分とは言えない。特に「批判的読み」を題する論考は大河内(2004)などごく限られたものしかない。

ただ、【図2】にあてはめて考えれば、井上らによる「言語論理教育」は、井上自身がアメリカにおけるクリティカル・シンキングの先行研究を取り入れていることからわかるように、論理的に思考する技術としてとらえ、それを国語科教育に取り入れようとしたものとして位置づけられるし(【図2】「論理的方略」)、河野(2006)による学習者の協同性、あるいは複数のテキストの活用などによって学習者のメタ認知のフレームを育成する方略は、これらの知見を応用して取り入れた実践理論と言える。また、読むことの指導ではないが、たとえばディベートは、平柳(2001)が提唱するような多値的な考え方に基づいた「合理的・論理的」かつ「反省的・省察的」なコミュニケーション力を育む可能性を持つものである。

しかしながら、「批判的思考」をアプローチとすることの限界を指摘する向きもある。

たとえば、岩崎は、次のような指摘をする。

①適切な判断を下すためには論理的な妥当性は必要条件ではあっても、十分ではない。

②批判的思考において「重要なのは、誰の意見かではなく、それが良い意見かどうか」である。

③非形式論理学にける誤謬論あるいは認知的な罣を認識することは、我々が間違っただけでよい推論を避けるには有効であるが、それだけでよい推論をできることになることを保証するわけではない。(岩崎, 2002)

①については、難波 (2014) が指摘するような「感化の論理」によるテキストへの対話的關係を読み手が求める場合に発生する限界を示すものである。②は、テキストそのものを批判の対象とすることによる合理性の裏側にあるコンテキストへの視点の欠如を示すものである。また、③は「批判的な思考」がテキストの誤謬を見抜く力を育むことはあっても、そのことによって新たなものを創造することにつながらないことを示すものである。

これらの指摘に共通するのは、「批判的思考」は社会のあらゆるテキストを読み解く高次のリテラシーを育む可能性は持ちながら、既存のテキストの再構築には強く関わるものではないという立ち位置である。したがって、これらの知見がより実際の生活で活かされるには、テキストの背景にあるコンテキスト、具体的には書き手や読み手の置かれた状況や背景の文化的要素、また時代性など、テキストの周囲にある要素や知識体系を取り入れ、その再構成を企図した「クリティカルな読み」の実践を組む必要がある。

以下、考察によって明らかになった課題を《表5》に整理する。

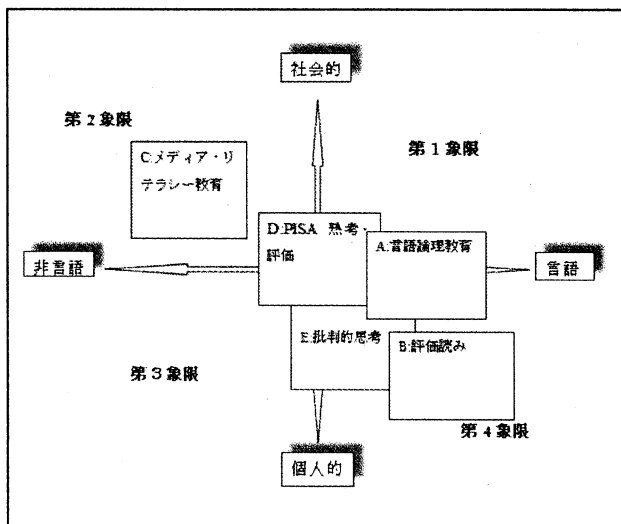
《表5》国語科における「クリティカルな読み」の指導における成果と課題

A	合理的にテキストの分析をするフレームを学ぶことは「クリティカルな読み」における技能を育成する。また社会的テキストの「うそ」を見抜く視点からの教育は、単なる論理・論証に留まらない社会的な側面を持つ。ただ、誤謬を探し追及するこのような読みの指導には、教材とテキストの目的性から見て一定の限界がある。
B	筆者の書く工夫に着目し、筆者を想定しながら評価をする読みは、学習者を主体とした「クリティカルな読み」の方略ではあるが、書き手個人、読み手個人に着目した分析的読みの手法であり、テキスト外の社会的背景を読みを活かそうとする意図は弱い。結果的にテキストの工夫のみが

	分析対象となり、社会的な読みへの拡張が図られない。
C	「クリティカルな読み」を具現化する教育ではあるが、対象が映像、もしくは写真などを含むマルチテキストであることが多く、文字テキストを中心とした方略が示されていない。また NIE のような新聞を読む活動も含め、表現の工夫など、技術的な側面を学ぶ(あるいはそこから創作する)学習が多く、背景にある社会的な構造に目を向ける学習に至っていない。
D	既存知識を活用する「熟考・評価」は、テキスト外とのつながりを持ち込む「クリティカルな読み」として社会的ではある。しかし、アセスメントがベースの読みの指導のため、社会的コンテキストを活かす視点は希薄であり、結果、授業は形式的な PISA 型となりがちである。
E	あらゆる領域のテキストをクリティカルに読むための思考法として幅広く活用できる概念ではある。ただ、研究の中心は「合理的・論理的」もしくは「省察的・反省的」な領域が多く、「批判的・懐疑的」な視座に立つものはあまりない。また、認識の変容を求める対象は個人であり、社会へ向かうことがない。読解に係る研究があまりなく、国語科教育との連携も十分ではない。

これらをマトリクスとして示したものが【図2】である。

【図2】国語科における「クリティカルな読み」の先行研究の分布マトリクス(枠内の名称は代表的な理論、領域)



マトリクスからわかるのは、第1象限・第3象限に空白があることである。第3象限については、「非言語×個人的」という部分で、この領域は非言語コミュニケーションあるいは非連続型テキスト(図、映像など)と個人との関わりについて研究するものである(本論は言語を読むことに限定して考えるので、第3象限については検討しない



こととする)。一方第1象限については、「言語×社会的」という領域であり、本論が対象とすべき部分である。ここに大きな空白があることがわかる。問題の所在で述べたような社会と国語科教育をつなぐ必要性から見ると、このような空白は看過できない問題である。

第1象限に入るべき理論に期待することは、次のような課題の解決であろう。

- ①メディア・リテラシー教育におけるクリティカルな実践を文字テキストの読みの指導に活かしていくこと。
- ②読みの技術や思考・認識の変容を社会的な領域へ拡張していくこと。
- ③PISA の概念を日本の社会的コンテキストへ適応させていくこと。

このためには、従来の日本における国語科の枠に留まらない新しい知見を導入する必要がある。その際の道標となるのは、クリティカル・リテラシーの概念や、ことばへのクリティカルな認識から社会を編み直す理論であろう。

今後は、それらの理論をしながら、新たな国語科クリティカル・リーディングを模索していきたい。

#### 【参考文献】

- 阿部昇 (1996) 『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』明治図書。
- 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 (2010) 『「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 (2013) 「読解方略の指導」『教育心理学年報』Vol.52、日本教育心理学会。
- 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。
- 井上尚美・中村敦夫 (2001) 「メディア・リテラシーを育てる国語の授業」明治図書。
- 井上尚美編集代表、芳野菊子編 (2003) 『国語科メディア教育への挑戦—第4巻 中学・高校編』明治図書。
- 岩崎豪人 (2002) 「クリティカル・シンキングのめざすもの」『Prospectus』第5号、京都大学文

学部哲学研究室。

- 上杉嘉見 (2008) 『カナダのメディア・リテラシー教育』明石書店。
- 上田祐二 (2010) 「批判的に読むことの授業づくりの視座—説明的文章指導における批判の基準の検討を通して」『旭川国文』第21, 22 合併号、北海道教育大学旭川校国語国文学会。
- 大河内祐子 (2004) 「批判的読みにおける文章の構造的側面の役割」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第43号、東京大学。
- 奥泉香 (2010) 「映像テキストの学習を国語科で行うための基礎理論の整理—選択体系機能文法を援用した試み」『国語科教育』第68集、全国大学国語教育学会。
- 奥泉香 (2012) 「視覚化する書記テキストの学習—批判的談話分析とデザイン概念を援用して」『国語科教育』第72集、全国大学国語教育学会。
- 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。
- 桑原隆 (2008) 『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社。
- 光野公司郎 (2005) 「論理的な文章における効果的な構成指導の方向性—論証の構造を基本とした新しい文章構成の在り方」『国語科教育』第57集、全国大学国語教育学会。
- 香西秀信 (1995) 『反論の技術—その意義と訓練方法』明治図書。
- 国立教育政策所編 (2013) 『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。
- 小柳和喜雄 (2005) 「メディア・ディスコースの分析方法に関する予備的研究—Norman Fairclough のクリティカル・ディスコース分析を中心に」『教育実践センター研究紀要』第14号、奈良教育大学教育実践センター。
- 小柳和喜雄 (2012) 「第2章「メディア」を対象とした教材開発・カリキュラム開発 第1節 国語科教育と学校外での子どもの言葉の利用・メディア接触を考える—教材・カリキュラム開発に向けて」『国語科教育』第72集、全国大学国語教育学会。
- 児童言語研究会・中学部会 (2006) 『中学生と学ぶメディア・リテラシー—メディア社会を生き

- る力を育てる』一光社。
- 篠崎祐介 (2014) 「森田信義の説明的文章指導論の変遷」『国語科教育思想研究』第 9 号、国語科教育思想研究会。
- 菅谷明子 (2000) 『メディア・リテラシー—世界の現場から』岩波書店。
- 鈴木みどり (1997) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社。
- 鈴木みどり (2001) 『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社。
- 田中孝一・西辻正剛・富山哲也 (2007) 『中学校・高等学校 PISA 型「読解力」—考え方と実践—』明治書院。
- 東京都教職員組合荒川支部教研会議国語部会 (1963) 『批判読み』明治図書。
- 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 集、全国大学国語教育学会。
- 中村純子 (2010) 「母語教育カリキュラムにおけるメディア・リテラシー導入の方略—イングランド、オンタリオ州、西オーストラリア州のカリキュラム比較」『国語科教育』第 67 集、全国大学国語教育学会。
- 中村敦雄 (2008) 「読解リテラシーの現代的位相—PISA200/2003/2006 の理論的根拠に関する一考察」『国語科教育』第 64 集、全国大学国語教育学会。
- 難波博孝 (2009) 「論理/論証/教育の思想 (1) —「論理」と「論証」の定義および国語科との関連」『国語教育思想研究』第 1 号、国語教育思想研究会
- 難波博孝 (2014) 「日常の論理」の教育のための準備—論証/説明/感化の論理の区別とその内実」『初等教育カリキュラム研究 (2)』広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座。
- 日本新聞協会編 (2013) 『学習指導要領に沿って新聞活用の工夫 提案—NIE ガイドブック高等学校編』日本新聞協会。
- 浜本純逸監修、奥泉香編 (2015) 『ことばの授業づくりハンドブック メディア・リテラシーの教育—理論と実践の歩み』溪水社。
- 平柳行雄 (2001) 「ディベート指導のための多值的考え方」『大阪女学院大学・短期大学紀要』No.31、大阪女学院大学・短期大学。
- 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。
- 舟橋秀晃 (2009) 「「論理的」に理解し表現する力を伸ばす指導のあり方：本校「情報科」での実践をふまえて考える、国語科に必要な指導法と教材」『国語科教育』第 66 集、全国大学国語教育学会。
- 間瀬茂夫 (2011) 「説明的文章の論証理解における推論—協同的な過程における仮説的推論を中心に」『国語科教育』第 70 集、全国大学国語教育学会。
- 松山雅子 (2005) 「自己認識としてのメディア・リテラシー—文化的アプローチによる国語科メディア学習プログラムの開発」教育出版。
- マスターマン・レン〈宮崎寿子訳〉 (2010) 『メディアを教える—クリティカルなアプローチへ』世界思想社。
- 道田泰司 (2013) 「批判的思考教育の展望」『教育心理学年報』第 52 号、日本教育心理学会。
- 道田泰司 (2015) 「近代知としての批判的思考」『批判的思考—21 世紀を生き抜くリテラシーの盤』第 1 部、1- 1、楠見孝・道田泰司編、新曜社。
- 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 (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—PISA 調査 (読解力) の結果分析と改善の方向』東洋館出版。
- ライチェン・ドミニク・S、サルガニク・ローラ・H 編著、立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力を目指して』明石書店。