

「書くこと」領域においてクリティカル・リテラシーを育成する実践研究 —外国につながる（CLD）生徒が混在する高等学校の場合—

三重県立飯野高等学校 澤口 哲弥

キーワード：クリティカル・リテラシー、コンテキスト、イデオロギー、書くこと、高等学校

1. 問題の所在

新しい高等学校学習指導要領（文部科学省，2018a，以下、新学習指導要領）は、「生涯にわたる社会生活」に必要な国語の知識や技能の育成を目指しており、「社会」と結びつけた学習活動を強く求めている（p.24）。一方で高等学校学習指導要領国語編解説（文部科学省，2018b，以下、解説）は、高等学校国語科における「書くこと」に関する学習の不十分さを指摘した中央教育審議会答申（以下、答申）を受け、授業時数の増加を直接に示し、その資質の育成を急務としている（p.14）。

答申にもあるように、従来、高等学校国語科においては「読むこと」の学習が中心となりがちで、「教材に依存しすぎる」との指摘があった。その解決策の一つとして、筆者は「読むこと」を社会的実践とする国語科クリティカル・リーディング（以下、国語科 CR）の理論と実践を提案してきたという経緯がある。これは、テキストの背後にあるコンテキスト、イデオロギーを読み、既存のテキストを再定義・再構成するという「読むこと」を社会的実践とする提案であった。本研究では、これを「書くこと」に援用し、国語科クリティカル・リテラシー（以下、国語科 CL）を活かした指導理論として提案する。

Wallace（2003）の Critical Reading 理論が主張することばの中に潜在するパワーを読み解くリテラシーをクリティカル・リテラシーと捉え、国語科 CL については、「テキストが社会的・文化的要因から表現された産物であるという前提に立ち、自らのことばで解釈し、再定義・再構成する態度・技能」と定義する。

国語科 CL の背景理論であるクリティカル・リテラシー（以下、CL）は、分析的にテキストを評価する（テキストの論理を批評する）クリティカル・シンキング（以下、CT）と違い、力という観点からテキストを評価する（筆者が隠したテーマを暴く）読み書き能力とされる（Macknish,2011）。両者の違

いを整理して示す【表 1】。

【表 1】CT と CL のリテラシー観の違い

	CT	CL
対象	明示されたテキスト	明示されないテキスト
着眼点	論理的な整合性	コンテキスト/ イデオロギー
主眼	合理性	社会性
目的	分析・批評	再定義・再構成

国語科 CL に拠った「書くこと」の指導とは、内容の合理的整合性を目指すことにとどまらず、書き手が自らのイデオロギー、ことばのパワーを認識した上で、既存の価値を再定義・再構成するという対社会的な表現を目指すものだと言える。

CL に関して、国語科教育では中村（2006）などに先行研究が見られるものの、それらを活かした指導理論は、一部のメディア・リテラシー教育での実践を除き見られない。また、一般的に「批判的な」と称される指導理論は CT を背景としている。

一方、日本語教育の領域では近年、内容重視の批判的言語教育（CCBI）が提唱され、CL からのアプローチが提案されている。例えば、佐藤・高見・神吉・熊谷（2015）は、CL を、ことばの学習を通して社会の中にある「『当たり前』の現状に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、能動的に関わっていこうとする意識・視点・姿勢・態度（強クリティカル）を育成する」（p.27）ための理論だとしている。従来の CT（弱クリティカル）で見られる、物事を分析的に捉えるという教育方法に内在する目的の曖昧さを解決するものとして CL を位置づけるものである。

本研究では、これらに基づき、外国につながる（CLD）生徒が混在する高等学校での、国語科 CL を活かした書くことの指導理論と実践を報告する。

以下、事前調査である〈研究 1〉、それをもとにデザインした授業実践とその検証の〈研究 2〉に分

けて報告する。

2. 研究1—事前調査

2. 1. 目的

高等学校国語科における「書くこと」の現状と課題を整理する。

2. 2. 方法

現行の高等学校学習指導要領（2008年度告示）による教科書使用が始まった2013年度を区切りとし、その前後の「書くこと」に関わる指導理論・実践を渉猟し、その傾向を分析する。ただし、現状分析という目的から、2013年度以前は、国語科CLを育てる観点から参考になると思われるものに限定して概観する。

2. 3. 調査と分析

【2013年度以前—関連先行研究・実践】

①大正期に興った新自由教育における綴り方教育。学習者の生活に題材を求め社会的な問題へ思考を広げるあり方は、国語科CLとの共通性が多い。国分（1952）の「概念砕き」や、豊田（2009）の指摘する綴り方教育もこれに類する。

②田中（1998）のインベンション指導。高等学校の「書くこと」に特化した実践を展開し、「書くこと」を苦手とする学習者の書く意欲を引き出した。

③中井（2006）の小論文指導。高校生の小論文が紋切り型の書かれ方になっていることを問題視し、生活実感からテーマを見つける必要性を論じた。

【2013年度以後—調査・分析】

・調査対象：「全国大学国語教育学会（第124回～第133回）」の自由研究発表、『国語科教育（第73集～第82集）』の研究論文・実践論文、『月刊国語教育研究（2013年4月号～2017年12月号）』の「書くこと」に関連する特集記事や実践、日本教職員組合の教育研究全国集会のレポート（62次（2013年）～66次（2017年））の計47本。

・調査方法：「解説」の「書くこと」の指導事項（pp.49-55）A～Dに加え、新学習指導要領の提案、及び国語科CLの理論を踏まえた「社会的実践に導く指導」をEとし、五つの観点【表2】を用いて分析した。現行の学習指導要領ではなく新学習指導要領の指導事項を基準としたのは、今後の方向性から現況を観察するためである。評定は筆者が行った。

結果を【表3】に示す。

【表2】分析のための五つの観点

	指導事項	内容
A	題材の設定、情報の収集、内容の検討	目的や意図に応じて題材を決め、情報を収集・整理し、伝えたいことや表現したいことを明確にする。
B	構成の検討	文章の構成を検討する。
C	考えの形成、記述	記述の仕方を工夫し、自分の考えや主張、事柄などが的確に伝わる文章にする。
D	推敲・共有	読み手の立場に立ち、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分が書いた文章の特長や課題を書き手自身が捉え直したりする。
E	社会的実践に導く指導	自己や社会をクリティカルに捉え、それらを再定義・再構成する。

*A～Dの「内容」は「解説」に拠った。

【表3】調査数とA～Eの指導事項の該当率（全体）

調査対象	本数	A	B	C	D	E
全国大学国語教育学会の自由研究発表（口頭発表）	19	10%	45%	50%	32%	15%
全国大学国語教育学会の『国語科教育』（論文）	2	100%	0%	0%	100%	50%
日本国語教育学会の『月刊国語教育研究』（論文・実践報告）	12	41%	33%	25%	75%	0%
日本教職員組合の教育研究全国集会レポート集（実践報告）	14	50%	36%	14%	28%	14%
合計（本数）	47	31%	38%	30%	45%	13%
平均（該当率）*合計数/47		%	%	%	%	%

・結果：発表媒体によって差はあるが、平均すると指導事項A～Dに関しては大きな差は見られなかった。一方でEに関しては該当率が低かった。

・分析：この結果から、2013年度以降の「論述」に関わる指導理論・実践においては、E「自己や社会をクリティカルに捉え、それらを再定義・再構成する」視点が弱いことが示唆された。

2. 4. 考察

関連する先行研究の概観、及び近年の指導理論・実践の調査では、国語科CLの要素を一部取り込んだ実践が見られたものの、いずれも核となる理論の上に構築された実践ではなかった。これら先行研究の知見を含有しつつ、「書くこと」と社会的・文化的要因との関係を更に明確に学習者に意識づけし、

授業者が活用しやすい理論の構築、実践提案が必要であることが示唆された。

3. 研究2—授業実践と検証

3. 1. 目的

新学習指導要領の求める「書くこと」において、①国語科 CL を援用した理論を構築し、②その理論に基づいた実践を行い、③効果を検証することを目的とする。多様な社会的・文化的背景をもつ学習者集団における実践をもとに国語科 CL の可能性を見出し、その汎用性について展望する。

3. 2. 対象

県立 A 高校「国語表現」2 クラス、計 27 名（英語コミュニケーション科 第 3 学年）。A 高校は応用デザイン科、英語コミュニケーション科の 2 学科からなる全校生徒 469 名の高等学校である（2017 年 3 月現在）。英語コミュニケーション科は、外国につながる生徒（以下、CLD 生徒¹）が約 53% を占める科であり、日本語学習の支援が必要な学習者がいる一方で、多様な文化的背景²による多様な解釈が国語科の学びに活かされることも多い。27 名のうち帰国子女 1 名を含め 11 名が CLD 生徒である。

3. 3. 方法

①国語科 CL の理論整理とそれに基づく年間シラバスの作成をした上で、質的研究の手法に基づき、②授業の反応の観察、アンケート、聞き取り調査を実施するとともに、③学習者の書いた作品の分析からねらいの到達レベルを測る。また、対象に CLD 生徒を含むことから、非 CLD 生徒との比較や、それらが混在する環境での状況を観察し、考察する。

3. 4. 国語科 CL を育成する指導理論の構築

本研究では、「書くこと」を広く表現と捉え、その過程を「表現プロセス」とする。

新学習指導要領の「書くこと」の指導事項はおおむね次の三つに集約できる。

- i 目的や意図に応じた題材収集と意見形成
- ii 論理、レトリックに着目した合目的な表現
- iii 個や集団による、生成したテキストの推敲

これらは書くプロセスの基本的な要素を満たす

ものであるが、一方で研究 1【表 2】の観点 E は十分でなく、それを補う必要がある。そこで、国語科 CL の知見を援用して「コンテキスト・イデオロギーへの着目と反映」を新たに取り入れる。これにより、学習者自身が自ら問題認識を形成し、社会的・文化的立脚点が明確となる指導を目指す。

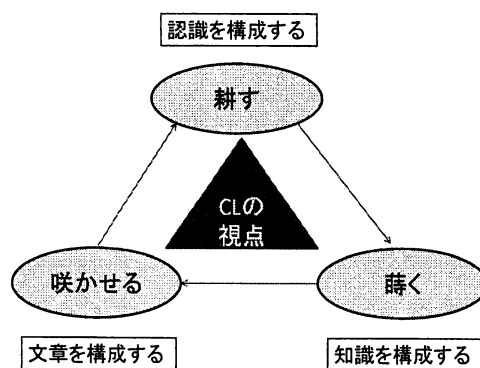
3. 5. 国語科 CL を育成する年間シラバス

「書くこと」の力は時間をかけて実らせるものだという観点から、農作物の成長過程に見立て「表現プロセス」のシラバスを作成した³。各期は、隠れた思考や認識を掘り起こす「耕耘期」、表現スキルなどの知識を修得する「播種期」、自立した書き手を育成する「開花期」と名付けた【表 4】。学習者には「耕す」「蒔く」「咲かせる」と説明し、最終的な目標を「自分ならではの視点から他者に的確に伝わる文章が書けること」とした。

【表 4】表現プロセスの三つの期

期	各期のねらい
耕耘期 (耕す)	既存の常識を問い直すクリティカルな認識の形成
播種期 (蒔く)	知識（形式・内容）、探究スキル、フレームワークの修得
開花期 (咲かせる)	表現とその推敲（評価）による自立した書き手の育成

【図 1】学習者に示した三つの期の循環



このプロセスは一つのテキストを完成させる時のサイクルとしても用いる。学習者が一人で「論述」の課題に向き合い推敲する際にも、このプロセスを確認し循環させながら構成できるように指導する【図 1】。将来自立した書き手とし

一人で表現ができるスキルを育むためである。次に、各期において本年度の授業で具体的に取組んだ内容を示す【表5】。教材の選定についてはWallace (2003) が多様な文化的背景を持つ学生に対して実践した Critical Reading におけるコミュニティ・テキストに準拠している。社会的・文化的なテキストを教材とすることで、既存の価値を再定義・再構成することをねらうためである。特に CLD 生徒の混在する本クラスでは、背景の多様さからこのことを実現しやすいのではないかと考えた。

授業では、学習者自身が問いを発見し、より納得できる表現を生成するために、各期において、ペアワークや授業者を含めた話し合い、個別指導を取り入れ、常に対話的關係が保たれるように留意した。

【表5】シラバスと取組み内容

<p>耕耘期 (耕す) 4月～6月</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時事ネタ、学習者の関心のあるテーマを取り上げ、多角的な視点からそれらを捉え直す。 ・自分の考え、思考の経路を社会的・文化的コンテキストに照らし合わせて認識する。 ・身近な問題と社会の問題とを関連づけ、構造的な問題、ことばの中にあるイデオロギーを考える。 <p>《取組んだ内容》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常の「当たり前」を問い直す。例えば、「学力って何?」「部活動って要るの?」 ・ネットや新聞の時事ネタ、意見が分かれる話題を授業者が投げかけディスカッションをする。 ・話題にしたいテーマを学習者が提案し、それについて考える。 <p>*これらのことは「耕耘期」以降も、授業の導入として必要に応じ日常的に取り入れる。</p>
<p>播種期 (蒔く) 6月～10月</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすい表現の法則を学ぶ。 ・評価の方法としてのルーブリックを学ぶ。 ・レトリックとは何かを学ぶ。 ・表現戦略とは何かを学ぶ。 ・クリティカル・リテラシーのフレームワークを学ぶ。 ・エビデンスを獲得し、参考文献を渉猟するためのスキルを学ぶ。 <p>《取組んだ内容》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かかり受けの関係や修飾と被修飾の関係など、学習者が無意識に使っている技術を法則や原理として「見える化」し、わかりやすい表現の原則を学ぶ。 ・感情的な文句を理性的な意見に仕立てるための技術的な方法を学ぶ。 ・評価のフレームワークを学ぶ。 ・志望動機を効果的に書くためのレトリカルな戦略を学ぶ。 ・クリティカル・リーディングとクリティカル・リテラシーについて学ぶ。 ・ネットでの検索方法、エビデンスの獲得と精査の方法を学ぶ。

<p>開花期 (咲かせる) 10月～1月</p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会的な問題を自ら発見し読み手を想定しながら効果的に表現する。 ・学習者間の相互交流によって作品を批評し合い推敲する。 ・授業者とのやりとりによって学習者の認識を再構成し、作品の修正や校正を行う。 ・書いたものを外部に発信し第三者の評価を得る。 <p>《取組んだ内容》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新聞の意見欄(朝日新聞「声」)への投稿 ・洋菓子店のエッセイ募集(銀座「洋菓子舗ウエスト」の「風の詩」への投稿)

3. 6. 各期の概要と結果および分析

3. 6. 1. 耕耘期 (耕す) の概要と結果

4月当初は、学習者の認識を広げ、再構成を図った。そのために取り入れたのが、既存の常識を捉え直すクリティカルな対話である。たとえば、「学校に部活動は必要なのか」「進学校の生徒は学力が高いのか」「1クラスはなぜ40人なのか」という話題を授業者から投げかけ、既存の常識を問い直すことの意義について考えた。

Wallace (2003) の Critical Reading の実践は、はじめは身近なコミュニティにあるテキストを扱い、次第に政治的な問題など、社会的・文化的な問題を深く読むことに移行しているが、本実践でも徐々に「共謀罪成立」「横綱白鵬の審判への物言い」などメディアを賑わせたトピックを取り上げ、意見を出し合いながら背景に隠れる構造的な問題を考えた。

次は、横綱の物言いの話題について新聞記事⁴を読んでディスカッションしたときの授業記録(11月)である(「耕耘期」以降も日常的にこのように対話を取り入れてきた)。

【授業記録】11月24日 国語表現B講座

*Tは授業者、その他は学習者のイニシャル

T:さて、あなたは横綱の行動を支持しますか。
 S:しない。だって、審判に反抗したらまずいでしょ。
 O:記事に「品格が問われる」と書いてあるし。
 T:ヤフーの投票でも「支持しない」が8割超えていました。
 U:でも、そういうときには要注意でしょ。
 T:はい、その通り。この記事も横綱の肩を持つような書き方はされていません。クリティカル・リーディングのフレームワークで見ると、横綱の行為を示す表現から、何か感じるものはないですか。
 O:「前代未聞の振る舞い」とか「両手に腰を当てて

仁王立ち」という書き方はいかにもって感じ。

A:悪いことをした人、という決めつけ？

T:そういう前提も感じられますね。それに、なぜこういう行為をしたかというコンテキストがこの記事からはわかりません。横綱の行動の背景には何かあったのではないですか？

K:なんというか、横綱としてだめだみたいを書いてあるけど、横綱だから言えると思ってやったんじゃない？

O:そうそう、テレビの前でここぞとアピールするで、みたいな。

このあと、学習者との対話からは、「バレーボールやテニスには『チャレンジ』という異議申し立てのシステムがあるのに相撲にそれが無いのは妙だ」という発言があり、「横綱として相撲特有の判定のシステムに問題提起をしたのではないか」という意見も出された。また、「白鵬は日本人じゃないからバッシングされているかもしれない」という声もあった。この指摘はCLD生徒からなされた。

7月に実施した学習者へのアンケート（「自分や社会に対して見方・考え方は変わったか？」）では、「①変わった、②どちらかと言えば変わった、③どちらとも言えない、④どちらかと言えば変わっていない、⑤変わっていない」の選択率は、それぞれ①19%、②26%、③37%、④11%、⑤7%であり、確実に変容を認識した学習者は2割弱にとどまった。その一方で、聞き取り調査では「深読みしないと真実が見えない」「意見を言うには根拠の提示と多角的な視点からの検証が要る」「意見には自分の立ち位置が重要」という発言があった。

3. 6. 1. 1. 耕耘期の分析

この期は、学習者のクリティカルな認識を形成することを目指した。7月実施のアンケート調査からは、認識の大きな変化は見られなかった。一方で聞き取り調査での生徒の発言からは、多角的に問題を捉えたり、自分の属性を踏まえた意見表出をしたりすることに関し意識が高まった可能性が示唆された。

3. 6. 2. 播種期（蒔く）の概要と結果

播種期では次のような目標を設定し、実践した。

- ①わかりやすく伝える技術を学ぶ。
- ②効果的に伝える技術を学ぶ。

③自他の認識を切り拓く技術を学ぶ。

①ではまず、『日本語の作文技術』（本多勝一）などの先行研究を参考に、学習者の実態に即した独自教材「わかりやすく表現する技術」（主述のねじれを防ぐ、修飾と被修飾の関係、テンの打ち方、大きな状況から中心へと進める表記の順序など）を授業者が作成した。学習者はこの独自教材を用いて実際に相互評価や推敲をし、知識の定着を図った。

次に、評価の観点を考えるループリック作成の学習に取り組んだ。ループリックの作成は、作品を構想し、書き、そして推敲するという書く過程における学習者自身のモニタリングに活かせると考えたからである。

9月には、まず初めに高校入試の作文課題（「高校を志望した動機と入学後の抱負について書きなさい」）を示し、実際に書いた作文に対して採点者になったつもりで評価をさせ、なぜ自分がその評価をつけたのかをグループで話し合わせた。その後、授業者からループリックについて説明し、学習者とともに4段階のループリックを作成した【表6】。このような学習を繰り返しながら、質の高い論述のための基準を明確にしていった。

【表6】学習者が作成したループリック

評価	採点基準
A	問われたことに対して、具体例を入れながら、構成を考え、わかりやすく、かつ、その人にしか書けないような内容を書いている。
B	問われたことに対して、具体例を入れながら、構成を考えわかりやすく書いている。
C	問われたことに対して、具体例を入れながら書いている。
D	問われたことに対して、書いている。

②では、想定読者を考えた効果的な表現、レトリックの基本と活用を学んだ。前者は志望動機を書く活動で、また後者はキャッチコピーを作って説明したり相手を感化する文章を書いたりする活動で、その基本的な姿勢と技術を学んだ。

志望動機を書く活動では、想定した希望就職先と自分の中にある様々な要素を、ベン図を使って可視化し、それを膨らませて書くという戦略を学んだ。

③では、それまで学んだレトリックなどの知識を活かしながら、国語科CLのフレームワーク、および表現の中に社会的・文化的要素を含有させる方略

について学習した。

その際に「読むこと」に関して Wallace (2003) が提唱した「五つの問い」を「書くこと」にも援用した【表 7】。それぞれの着目点は、A はコンテキスト/イデオロギー、B はレトリック C は再定義・再構成、D は想定読者、E はトピックである。

【表 7】 CL の観点を活かした「読むこと」と「書くこと」

	読むこと (国語科 CR)	書くこと
A	・なぜ書かれたか	・なぜ書くのか
B	・どのように書かれたか	・どのように書くのか
C	・どのような他の書き方があるか	・他の書き方はできないのか
D	・誰が誰に対して書いているテキストか	・誰が誰に書くのか
E	・トピックは何か	・何を伝えたいのか

授業では、雑誌のコラムや新聞の投書欄など社会的なテキストを素材に、テキストにどのようなコンテキスト・イデオロギーが隠れているかなどを読む練習をし、書くときの認識と技術を確認した。国語科 CL のフレームワークを修得後は、好きな雑誌に投稿するという設定でエッセイを書き、先に学んだルーブリックを活用して相互評価した。

このような学習を経た 10 月頃、学習者 O から「だから読書感想文は気が乗らないんだ！ 誰に何のために書いているのかわからない。先生に？ コンクールの審査員に？ あれを書いて何かを変えるの？」との発言があった。O はアメリカからの帰国子女である。この後、ほかの学習者からも「これまで書くのが面倒だった理由がわかってきた」という発言があった。

10 月末の聞き取り調査では、「評価の基準を意識して書くようになった」「誰が誰に書くかを考えることの大切さがわかった」「今まで何も考えずに書きすぎた」という発言があった。

3. 6. 2. 1. 播種期の分析

この期は、国語科 CL を軸とした評価のフレームワークを学習者に形成することを目指した。聞き取り調査からは、学習者が、評価する側に立った表現をすることの必要性や自分や読み手を意識することの重要性に気づいたことが示唆された。

3. 6. 3. 開花期 (咲かせる) の概要と結果

開花期では、新聞への投書に取り組んだ。

書くにあたっては、国語科 CR との関連性【表 7】とともに、国語科 CL のアプローチとして次の三つのねらいを学習者に示した。

- ①自分の社会的・文化的な属性・立場を踏まえ、足下から論を立ち上げる。
- ②問題を広く社会の問題として提起し、意見を表明する。
- ③考察の範囲を構造的問題にまで広げ、その再定義・再構成を図る。

作品の一覧を【表 8】に示す。表中右は上記ねらい①～③について点数化したものである。点数化は県立高校国語科教諭 (教諭歴 15 年) の協力を得て、筆者と協議して行った。

【表 8】 新聞投稿題目一覧

ない：0 点、少しある：1 点、ある：2 点、大いにある：3 点				
No.	題目	①	②	③
CLD 生徒				
1	第 3 次世界大戦接近	0	1	0
2	なぜ日本人は異なるものに踏み込みなじめようとしないのか	3	2	2
3	★イクメンという言葉は必要か	3	3	2
4	排除の論理から脱出するために	2	2	1
5	★永住権を持つ外国人に参政権を	3	3	2
6	ゲームは悪なのか？	0	1	0
7	インターネットのモラル	0	1	0
8	タトゥーは悪ですか？	3	2	2
9	★見た目で決めつけないで	2	2	2
10	ルールについて	0	2	0
*得点平均		1.6	1.9	1.1
非 CLD 生徒				
11	SNS に対する姿勢	2	3	2
12	日本人はなぜそんなに働くのか	0	3	0
13	「学費を無償化する」は可能なのか	0	3	2
14	身近で起こりうる差別	2	2	1
15	プロ意識とは何だろう	2	3	2
16	オール電気自動車化	0	2	0
17	原発事故の被害を他人事にせず考えよう	3	3	2
18	恋と愛はどう違うのだろうか	1	0	0
19	信号のない横断歩道	2	2	0
20	過剰すぎる宅配サービスの利用	0	1	0
21	メイク	2	2	0
22	選挙権	0	2	0
23	クライマックスシリーズを早く始める	1	1	0
24	私の将来の夢	1	0	0
*得点平均		1.1	1.3	0.6

提出しなかった 3 名を除く。★は新聞掲載された作品

自分の属性を踏まえた問題提起 (①・②) ができた作品がある程度見られたものの、問題の背景や構造的な問題に言及 (③) できた作品は少なかった。国語科 CL の観点からの作品の点数化では、CLD 生徒の点数の方が非 CLD 生徒に比べて高かった (得点平均で CLD/非 CLD: ①1.6 / 1.1 (1.5 倍)、②1.9/1.3 (1.5 倍)、③1.1/0.6 (1.8 倍))。

以下、国語科 CL の要素を比較的具現化した事例として①②③の合計点が最も高い作品から 2 点挙げる (ねらいの①②③の要素が見られる部分には下線を引き、番号を付した)。

【資料 1】No. 3 (CLD 生徒: ブラジル国籍)

「イクメン」という言葉必要か？

高校生 TB (三重県 18)

日本には、育児や家事をする男性を指す「イクメン」という言葉があります。①外国籍の私は、なぜイクメンという言葉があるのか、不思議に思っていました。

それは、①私の祖国ブラジルでは、育児をするメンズは、普通に父親と呼ばれているからです。

③日本は世界の中でも「夫が育児をしない国」だと思います。それは、男は仕事で忙しく、女が育児をするという考え方が、まだ残っているからです。

でも、私はそれは違うと思います。私が小さいころ、両親は共働きでした。父の方が仕事時間が長かったのに、帰宅したら母とともに食事をして、私と兄の相手もよくしてくれました。

母より育児をする時間は少なかったかもしれませんが、でも、ちゃんと育児に参加していました。

私は、③母親と父親が 2 人で育児をするというのが普通だと思います。だから、②わざわざ育児をする男性たちをイクメンと呼ぶ必要はないと思います。普通に父親と呼ばばいいと思います。

朝日新聞 2017 年 12 月 4 日「声」欄に掲載

【資料 2】No. 17 (非 CLD 生徒)

原発事故の被害を他人事にせず考えよう

高校生 MS (三重県 18)

どれぐらいの人が「福島第一原子力発電所事故」を覚えているだろうか。日本に住んでいれば、だいたいの人は覚えているはずだ。あの事故から、6 年もの月日が流れた。当時小学校 5 年生だった私は、その事故について更新されていくニュースをただ見ているだけだった。

現在、高校 3 年生になった私は当時の自分を考えることも思うことも違う。事故の重大さに、①母親になるであろう一女性として気づき始めた。それは、福島県の子ども達が小児甲状腺がんを発病する率が高いということだ。6 年たった今、合計 190 人の子どもが発病したというデータがある。しかし、このことがニュースで大きく取り上げられることはない。福島県にすんでいる女性はこのことをどう考えているのだろうか。

③事故の犠牲になるのは、何でもない暮らしをしていた普通の人びとだ。私は今、①ひとりの女性の立場から、②このことが重く語られないまま、時がたつことへの疑問と怒りを強く感じている。

次に、国語科 CL の要素が見られない事例を挙げる。社会に対する意見 (②) は示されるものの、①③が見られない事例である。

【資料 3】No. 12 (非 CLD 生徒)

日本人はなぜそんなに働くのか

高校生 MS (三重県 18)

日本では今、過労死やブラック企業の問題が起きている。そこで私は、日本人は働き過ぎなのかと思ひ外国との違いを調べてみた。有給休暇の取得率では日本は 50%、ドイツは 100%であった。又、病気による休暇では日本は体調管理を個人の責任にしがちだがドイツは会社の責任ととらえていた。

ドイツは日本よりゆったり働ける環境にあるということがこのことからわかる。②日本の環境も変えていく必要がある。

では、具体的にどうすればいいのか。例えば②有給休暇の取得を義務づけるのはどうだろうか。今、会社は休みたくても休みにくい雰囲気にあると言われていたがそうすることでもっと気軽に働けると思う。又、残業をしない分、その時間は家族や友達と過ごすことができる。

これから先日本人は働き過ぎの問題に向き合う時代になった。

学習者への個別の添削指導の中で行った聞き取り調査では、「自分が何者かをはっきり出すと書きやすい」「ブラジル国籍を武器にできることに初めて知った」「こんなこと書いてもいいんだ、と思うと書くのが楽しくなる」という発言があった。

3. 6. 3. 1. 開花期の分析

この期は「耕耘期」「播種期」で培った認識・知識を活かし、実社会に向けて文章を書くことを目指した。作品には、コンテキストが明確で既存のイデオロギーを捉え直す社会参画の視点が打ち出されたものが一定数見られた。一方で、考察を構造的な問題まで広げられない傾向があった。聞き取り調査からは、自分の社会的・文化的属性を重視して書くことの意義に気づいた学習者が現れたことが明らかになった。

3. 7. 考察

研究2では、国語科 CL を援用して作成したシラバスに基づき実践を行った。実践からは以下の成果と課題が示唆された。

一つは年間を通しての「表現プロセス」の積み上げによって、4月当初の学習者に見られた「言いたいことはあるがうまく書けない」という状況が一定改善されたことである。耕耘期における学習者に潜在していたイメージの意識化と認識の形成、播種期における知識の獲得を経ての批判的なまなざしやフレームワークの醸成、開花期の自分の属性をメタ認知し表現に活かした作品などから、それらは観察できた。

もう一つは、「書くこと」の楽しみが国語科 CL によって新たに掘り起こされる可能性が示されたことである。学習者へのインタビューにもあったように、「語ってはならないとされたことをあえて語っていくこと」への楽しみ、解放感を国語科 CL の考え方は学習者に示したと言える。この考え方に特にうまく反応したのが CLD 生徒であったが、マジョリティに存在する既存の常識を問い直す場面で、複数のスタンダードを持つ CLD 生徒の属性が有効に作用したためと考えられる。

4. CLD 生徒が混在することの意味

Wallace (2003) は、CLD 生徒のような、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) (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た。これは、文化的な意味での複数のスタンダードを持つ者が、既存の文化に疑問を呈し、かつ民主社会の構築に寄与することを指摘するものであった。また、Wallace は、そのような視点が、既存の価値を問い直す意味で、第一言語学習者に与える影響は大きいとした。

CLD 生徒が混在する本研究での教室は、Wallace が示唆したことを具現化し観察する機会ともなったが、結果として、開花期の作品では、Wallace が指摘したように CLD 生徒に視点の多様性という意味で一日の長があった。

では、非 CLD 生徒は、そのような環境から、何らかの影響を受けていたのか。

開花期に学習者に行ったインタビュー(12月実施)において、非 CLD 生徒から得られた回答の中で関連すると思われる事項を整理すると次のようになる。

- CLD 生徒が混在するクラスは「これが正しい」というのがなく、みんなが好きに言い合える。
- CLD 生徒は考え方が深く柔軟で、思いもつかない発想が出来て、聞いていて参考になる。
- 入学当初は逆に非 CLD 生徒のほうが萎縮してしまいうらいだが、だんだんと気分的に解放されるようになる。

このことから、CLD 生徒の発言や発想が直接、間接に、非 CLD 生徒の思考、表現に影響を与えていたことが推察される。

敷衍すれば、教室に多様な属性を持った異質な視点が混在するような状況を作れば、クリティカルな思考、表現を生み出す環境が生み出される可能性があるということになる。ただ、実態として、多くの学習者が文化的な複数のスタンダードを持ち得ない日本の学校においては、そのような環境は、あえて作り出す方略が必要となろう。

5. 国語科 CL 育成の理論と実践の可能性

本研究では、「書くこと」を社会的実践とすべく、国語科 CL を軸に学習者が自らの社会的・文化的な背景を活かした表現をすることを目指した。この課題意識は今日的な教育状況にも重なる。

たとえば、近年日本でも導入されつつある国際バカロレア(IB)のディプロマ・プログラム「言語 A」は、テキストの背景の社会的・文化的要素を重視し、CL を育むことを目的としている(半田, 2017)。また、最終的にレポートを仕上げることを課すなど「書くこと」が重視される。IB の教育は新学習指導要領の理念と相容れると半田が指摘する(pp.162-163)ように、既存の価値を問い直し、新しい価値を創造する意味で、確かに向かうベクトルは同じ方向にあると言える。「書くこと」がより一層重視されるとされる今後、同じく CL を育む視点を持つ国語科 CL は、その領域の指導理論を構築する上での一助となる可能性がある。

今回の実践は CLD 生徒を含む環境での検証であった。確認できたことは、複数の社会的・文化的視点が教室に持ち込まれることによるクリティカルな発想、表現の伸張である。もちろんこれは CLD 生徒が混在するという状況が生んだものではあるが、母語を日本語とする学習者のみで構成される学習者集団であっても、一人一人の生きた歴史や生活背景は多様であることを考えると、それをうまく引き出

して一人一人の実感から世界を見わたせば、同様の社会の捉え方は不可能ではないだろう。

学習者の中に潜む意識を顕在化させ、社会的・文化的属性を活かす「書くこと」の指導を今後も模索していきたい。

【注】

- 1 カミンズ・中島 (2011, p.118) の「CLD 児 (Culturally Linguistically Diverse Children (文化的、言語的に 多様な背景をもつ子ども)) に倣い、CLD 生徒とした。A 高校はこの呼称を使用する。また本稿では一般的な日本国籍の生徒を「非 CLD 生徒」とした。
- 2 ブラジル、ペルー、フィリピンのほか、ボリビア、中国、インドネシア、スリランカ、パキスタン、アメリカ、メキシコ、ネパール、日本 (国籍所有) が在籍する (2017 年度現在)。
- 3 テクストのイデオロギーを読み解く Wallace (2003) の Critical Reading シラバス「The Course Programme」 (p.103) を参考とした。
- 4 2017 年 11 月 23 日の毎日新聞朝刊「白鵬『物言い』1 分半」の記事を教材とした。

【参考文献】

- カミンズ・ジム (中島和子訳) (2011) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 国分一太郎 (1952) 『新しい綴方教室』新評論社
- 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
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 編 (2015) 『未来を創ることばの教育をめざして—内容重

- 視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Language Instruction) の理論と実践』ココ出版
- 田中宏幸 (1998) 『発見を導く表現指導—作文教育におけるインベンション指導の実際』右文書院
- 豊田ひさき (2009) 「生活綴方的教育手法の再考—鈴木道太をてがかりに」現代教育学部紀要第 1 号
- 中井浩一 (2006) 『脱マニュアル小論文—作文と論文をつなぐ指導法』大修館書店
- 中村敦雄 (2006) 「クリティカル・リテラシー育成に向けたカリキュラムの考察」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第 110 号
- 浜本純逸 監修 田中宏幸 編 (2016) 『中学校・高等学校「書くこと」の学習指導』溪水社
- 半田淳子 (2017) 『国語教師のための国際バカロレア入門—授業づくりの視点と実践報告』大修館書店
- 文部科学省 (2018a) 「高等学校学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf (2018 年 9 月 5 日確認)
- 文部科学省 (2018b) 「高等学校学習指導要領解説 国語編」
http://www.mext.go.jp/component/a.../07/.../1407073_0_2.pdf (2018 年 9 月 5 日確認)
- Macknish, C.J. (2011) *Understanding Critical Reading in a ESL Class in Singapore*. TESOL Journal.
- Wallace, C. (2003) *Critical Reading in Language Education*. New York : Palgrave Macmillan.