

批判的リテラシーの指導方法に関する一考察

中 野 和 光

美作大学・美作大学短期大学部紀要（通巻第55号抜刷）

論 文

批判的リテラシーの指導方法に関する一考察

A Consideration of the Teaching Methods of Critical Literacy

中 野 和 光

キーワード：批判的リテラシー、批判的思考、批判読み

1. はじめに

昨年の紀要において、批判的リテラシーの起源をフランクフルト学派の批判理論に求めて、ハーバーマスのJürgen Habermasの知識理論に基礎付けられて勃興した批判的教育学の学習指導案を検討した。その中で、批判的教育学にもとづく教育実践は、ハーバーマスの「言語は、イデオロギー的に歪曲されやすいが、話し手同士の相互性と自律性によって特徴づけられる理想的な会話の状況を通して、人々が、コミュニケーションの『ゆがめられた』形態と『ゆがめられていない』形態を区別し、解放的関心の中で行為するようになる」という主張に基礎付けられており、その学習指導案は、「抑圧された、恵まれない、雇用された個人や集団の解放」という意味と、「教育の最終目的としての成熟の方向への教育学的に支持された一步一步の学習過程」という二つの意味の「解放」を目指して作成されていることを指摘した¹⁾。

本稿においては、このフランクフルト学派の批判理論に起源を持つ今日の批判的リテラシーの指導はどのような方法によって行われているのかを検討してみたい。

2. 批判的リテラシーの実践例（1）ーミドル・スクールー

スティーブンス Lisa P.Stevens and Thomas W. Bean によれば、批判的リテラシーは、言語使用、社会的実践、権力の間の関係を批判することに関係する。それは、ある社会的に価値づけられた基準にしたがって言語実践が世界を形づくるやり方を検討する。テキストを批判的に読む批判読み（critical reading）とは区別される。批判読みは、意見と事実の違いを区別して読むことである。批判読みは意味はテキストの中にあり、注意深い解釈によって推理できるとする点において、合理主義（デカルト主義）に属する。これに対して、批判的リテラシーの実践においては、読み手は、テキストの背後を探る。その隠された論題、権力の意図を探る。それは教授学的事実の学習を越えて問う枠組みの中に生徒と教師を置き、公正と平等を求める批判意識を育てる²⁾。

実践の場における批判的リテラシーの本質的特徴は、次のようなものである。

スタンス：表現としてテキストをみなす

文脈：民主主義的環境として教室をみなす

道具：メタ言語（言語についての言語）である

過程：脱構築と再構築のサイクル³⁾

このように、批判的リテラシーの実践の特徴を述べて、教室において実践する場合の注意事項として次のことをあげている。

- ・脱構築と再構築を繰り返しのサイクルを含むこと。代替的テキストを発見し対比する余地を用意すること。
- ・生徒たちの学校外のリテラシーの実践とテキストを尊重すること。商品化と「学校化」されたテキストと他の目的に奉仕する実践に抵抗すること。
- ・多くの生徒にとって、批判的リテラシーの視点と問いは、学校教育における彼らの経験の一部ではなかったことを心にとめておくこと。
- ・批判的リテラシーを教室の視点とトーンとすること⁴⁾。

実践例をあげてみよう。

クレイグは、第8学年の社会科を教えている。リザは、同じ学校でリテラシーの専門家として働いている。社会科の次の単元は合衆国史の1960年代である。クレイグは、大衆文化の探究に関心があった。歴史の教科書も大衆文化の動向を記述していた。リザは、クレイグに、大衆文化のテキストが特定の人びとに対して何をなしているかを問う批判的リテラシーの方法を用いるように助言した。その問いは次のようなものであった。

- ・このテキストはいかなる大衆文化を表現しているか。
- ・誰を対象として書かれているか。
- ・このテキストを使用することによって誰が便益を得るか。
- ・このテキストを通して誰が、書かれていないか、あるいは周辺におかれているか、あるいは、沈黙させられているか。
- ・このテキストは読み手に何をなそうと試みているか⁵⁾。

クレイグとリザは、マイケル・ジャクソンのダンスのビデオ、1980年代の映画、などを用いて、妥当性と

メタ言語の重要性を示しながら、授業を行った。その授業は、次の点で成功したと思われた。ひとつは、この授業はどのようなリテラシーと会話が期待されているかをモデルとして示したこと、もうひとつは、脱構築するためのテキストの選択を生徒たちにさせたことである⁶⁾。

3. 批判的リテラシーの実践例（2）－小学校－ 小学校の実践例をあげてみよう。

マクローリンら Maureen McLaughlin and Glenn L.DeVoogd の実践における問いは次のようなものである。

- ・このテキスト/写真/状況の中には誰がいるか。誰がいないか。
- ・誰の声が表現されているか。誰の声が軽視されているか、あるいは、無視されているか。
- ・著者の意図は何か。著者は読み手に何を考えてほしいと思っているか。
- ・代替りのテキスト/写真/状況は何を言っているか。
- ・読み手はこの情報を使ってどのように平等を追求できるか⁷⁾。

第2学年の「ジャックと豆の木」の実践例をあげてみよう。

第2学年の教師ポールズ Kimber Pauls は、子どもたちと『ジャックと豆の木』を読んだ。貧しいジャックは、魔法の豆と引き換えに牛を売った。魔法の豆は大きくなって巨人とその妻が住んでいる雲まで届いた。ジャックは、金の卵を産む雌鳥といくらかのお金と堅琴を盗んだ。最後に、ジャックは、豆の木から降りて、豆の木を切った。追いかけてきた巨人は豆の木から落ちて死んだ。

（1）授業の始め

教師は、英雄とみなされる主役が英雄的ではない行いをする物語としてこの物語を選んでいる。英雄と悪党の行いを対比した後、教師は「だれが英雄ですか」

と質問した。

(2) 子どもたちの思考を引き込む

教師は、この良く知られた物語を批判的リテラシーの最初の経験にしたいと思った。この物語を子どもたちと読む前に、この物語について思い出すことを子どもたちに尋ねた。次に、教師は、黒板に英雄と悪者と書いた。そして、子どもたちに誰が英雄と思うか尋ねた。彼らはすぐ、ジャックが英雄でよい人である、巨人は悪者であると答えた。教師は英雄とはどのような人か尋ねた。彼らは、英雄とは「誰かを助ける人」あるいは「誰かを救う人」と答えた。次に教師は悪者とはどのような人か尋ねた。彼らは、「悪い人」あるいは「悪いことをする人」と答えた。この時点で、教師は「ジャックは英雄？それとも悪者？」と質問した。教師は、子どもたちにジャックはお金と雌鳥と堅琴を盗んだことを思い出させた。そして、ジャックのやったことは正しいことか、間違ったことか考えさせた。再び、教師は、子どもたちにジャックは英雄か悪者か尋ねた。子どもたちは今度は躊躇した。ある子どもは、巨人はジャックを食べようとしたから悪者だと言った。この時点までは、子どもたちの大多数は巨人は悪者ということと一致していた。しかし、ジャックが英雄か悪者かについては不確かだった。

(3) 子どもたちの思考を導く

教師は、子どもたちの前で『ジャックと豆の木』の物語を声を出して読んだ。ジャックが金の袋を盗む場面で、教師は少し時間をおいた。そして、「お金の持ち主は誰？」と尋ねた。子どもたちの多くはそれは巨人のものであると答えた。教師は、子どもたちにジャックがお金を盗むことは正しいことかと尋ねた。答えた子どもたちはそれは巨人のものだからジャックが盗むことは良くないことであるということに同意した。子どもたちは、ジャックが巨人から物だけではなく命までも奪ったのだから、本当には「良い人」ではないとみなし始めた。

(4) 子どもたちの思考の拡大

物語の終わりで、他の登場人物の役割を議論した。子どもたちは巨人はジャックを食べようとして脅かし

たのだから悪者であるとなおみなしていた。ジャックのお母さんは、中立的であるほとんどの子どもたちは考えていた。しかし、ある子どもは、彼女は、ジャックが5つの豆と引き換えに牛を売ったのを見て「まぬけ」「ばか」と呼んだので、欲深い人であると考えた。子どもたちは巨人の妻については、彼女はジャックに彼女の夫は怖いということを警告したこととジャックがおなかがいっぱいしているときに食事をくれたことから「よい人」であると考えていた。

次の段階では、子どもたちは『ジャックと豆の木』の物語について考えたことについて書き始めた。11人の子どもは、ジャックは巨人からお金を盗んだと書いていた。その中の5人の子どもはジャックは「よくない」「わるい」と書いていた。4人の子どもは、巨人の妻は「よい」、彼女は「英雄」であると考えていた。

(5) 省察

教師は、この授業は成功したと感じた。ジャックは英雄であるといっていたすべての子どもがジャックは「悪い」人に移行した。ジャックを英雄と呼ぶ子どももいなかった⁽⁸⁾。

4. 批判的リテラシー指導の実践例(3)ーメディア・リテラシーの実践ー

子どもたちのまわりには、テレビ、コンピューター・ゲーム、ビデオ、等があふれている。このようなメディアのなかのテキストに対して批判的リテラシーの視点から取り組んだ例をあげてみよう。実践例が要約しにくいので、どのように取り組んでいるかについて紹介してみたい。

エヴァンスJanet Evansらは、今日の子どもたちが、新しいデジタルなメディアに取り囲まれている現実に取り組む姿勢として、次のように述べている。

すべてのテキストは、イデオロギー的である。それらはすべてある特定の立場から書かれている。子どもたちは、批判的なやり方でテキストに反応するように挑戦されなければならない。誰が規則を作ったのか、誰が権力を管理し、保持しているか、誰が公正を考案

しているか、誰が知識を創造し、書いているか⁽⁹⁾。

実践上のアドバイスは次のようなものである。（一部省略）

（１）幼児教育の場合

- ・ 幼児教育の初期のカリキュラムからメディア教育を含むこと
- ・ 子どもたちがデジタルな作品制作に取り組む機会を用意すること
- ・ 同じ物語を異なった種類のメディア、たとえば、本、ビデオ/DVD、CD-ROM、で語った場合を比較対照すること
- ・ 子どもたちに物語を異なったメディアで語ることを奨励すること

（２）映画やコンピューター・ゲームの中の物語との取り組み

- ・ 子どもたちがメディアの影響を受けた形式で経験を語っても認めること
- ・ メディア利用は子どもによって異なることを知って、そのことの学級に対する意味を考考慮すること
- ・ 生徒の広範囲な日常的なメディア経験を利用すること
- ・ 高度な機器が必要であると考えないこと
- ・ 話すこと、討論の力を覚えておくこと
- ・ コンピューター・ゲームについて物語る機会を与えること

（３）コンピューターを使って書くことの取り組み

- ・ 子どもたちがコンピュータを使って書こうとすることを奨励すること
- ・ 教室の中でメールをする機会を与えること
- ・ マルチモードのテキストを作ることを評価すること

（４）日常生活における大衆文化のテキストとの取り組み

- ・ できるだけ早く大衆文化の所産を批判的に見ること

を始めること

- ・ テキストと批判的に取り組む機会について注意を払うこと
- ・ 子どもたちがテキストについて多元的な認識の方法を用いることを評価し奨励すること
- ・ 子どもたちに重要な問題について反応する機会を用意すること
- ・ 今日の市場において子どもたちが批判的な消費者となることを奨励すること
- ・ 読み書きの活動をする場合、子どもたちの大衆文化への関心を出発点として利用すること¹⁰⁾

ここで紹介されている実践は、子どもたちのメディア体験と学校におけるリテラシー活動を結合し、その中で、メディアに対する批判的なリテラシーを育てようとしている。メディアについて語ったり、メディアを使って語ったり、討論することを重視している。

5. 批判的思考の指導方法との比較

批判的リテラシーと批判的思考は同じではない。批判的思考という概念は、すでに、1942年に米国の全国社会科評議会の年報で使われている¹¹⁾。批判的思考にはさまざまな定義があるが、一般的には、適切な根拠や基準にもとづく、公平で偏らない態度を持った思考のことである。批判的思考を育てる実践例は、たとえば、次のようなものである。

ボブ・ポストは、キャストイル・ハイスクールの社会科主任である。4月のある水曜日の朝、ボブは、38人の生徒のいる教室に入る。ボブは言う。「今日は、君たちは私が教師であることを忘れてくれたまえ。今日は代理教師の役割を演じることにする。何か私に名前をつけてくれないか。」生徒は、彼にジェリーボブという名前をつける。「人間は経済的利害によって動機づけられるということから出発するがいいかい。」こうして、アメリカ独立革命の授業に入る。「イギリスは植民地から、同意なしにお金を得ようとした。植民地は、それは間違っていると感じた。それで、彼らは、お金を払う代わりに革命を起こした。代表なけ

れば課税なしというのが革命の基礎であった。彼らは税金を低くすることよりも、より多くのものを得ようとしたのだ。革命という手段によって、より多くの利点と政治権力を得ようとしたのだ。」スーザンという生徒が発言した。「イギリス人は経済的利害で行動した。しかし、アメリカ人は原則で行動した。」ボブは次のように言った。「面白い命題だ。みんな、スーザンが言っている意味が分かるかな。彼女はイギリスにおける経済的利害からの動機が植民地における政治的動機と衝突したと言っている。」ボブは、このことを板書する。授業はこのように進む。人間は経済的利害によって動機づけられる」という命題から出発して、独立革命の説明に向かっている。生徒はこの命題の妥当性を考えながら、授業に参加している。批判的思考は、ここでは、「陳述の正しい評価」である。正しく評価するためには、教科書や年表等に記述されている歴史的事実と正しく照合しなければならない¹²⁾。

批判的思考は、このように、文章の外の歴史的事実との照合も含む。また、陳述の正しい評価だけではなく、物事を知覚する場面においても批判的思考は求められる。

批判的思考は、読む場合や書く場合においても求められる。グリノルズ Ann B.Grinnols は、次のように述べている。

「真の認識は、単なる情報の同化からだけではなく、その正確さ、適切性、そして、すでに持っている他の情報とどのように適合するかということからもたらされる。したがって、読むとき、問い、評価しなさい。」¹³⁾

批判的思考はこのような問いを発し、評価する思考である。

具体的な例をあげてみよう。

ソティリオ Peter E.Sotiriou は、テキストを読む場合の基本的な問いについて、次のように述べている。

1. どのようにテキストは組織されているか？ 主要な議論あるいは焦点は何か？ その議論あるいは焦点はどのように提示されているか？ 例を通し

て？ 情緒的訴え？ 写真も政治的演説も組織を持っている。写真は焦点を持ち、政治的演説には議論がある。

2. 証拠の性質は何か？ その詳細は信じられるものか？ それとも信じられないか？
3. その議論は納得できるものか？ あるいは、そのテキスト（あるいは写真）の全体としての効果は成功しているか。テキストが言っていること、そして、どのように言っているかを考察することによってそれを判断できる。すなわち、テキストについて効果的であること、効果的でないことを確認できる¹⁴⁾。

読む場合の批判的思考は、事実と意見を区別する批判読みと区別しづらい。

批判的リテラシーは、批判的思考とも批判読みともちがって、社会で承認された価値観にしたがって、テキストの背後の論題、権力の意図を探り、公正と平等を求める批判意識を育てようとする。

6. おわりに

以上、振り返ってみると、ミドル・スクールの実践、小学校の実践、日常生活におけるメディアとの取り組み、のいずれも、明確な立場、視点、方法によって実践されている。

批判的リテラシーは、ハーバーマスの「言語は、イデオロギー的に歪曲されやすいが、話し手同士の相互性と自律性によって特徴づけられる理想的な会話の状況を通して、人々が、コミュニケーションの『ゆがめられた』形態と『ゆがめられていない』形態を区別し、解放的関心の中で行為するようになる」という主張を起源とするものだった。

竹田青嗣は、批判的リテラシーの出発点となったハーバーマスのこの考えについて、次のように述べている。

「わたしの考えは、『近代社会』の本質は、各人が自分の『自由』を自覚しそのことで社会がゲームの本質をもつことを成員が自覚しているところの社会であ

る、ということです。『近代社会』がこのような本質をもつ集合体であるかぎり、社会の一定の公共的問題、つまりその基本的ルール設定の原則については、必ず基本的な合意が成立し、そこから派生的な共通了解の領域が現れることになります。このような領域において、ハーバーマスの『対話的理性』や『妥当要求』の考えは有効性をもつのです。」¹⁵⁾

「近代思想の思想的イデオロギー性について言えば、それが特定の階層（階級）や世界観の立場を代表しつつ自らの絶対的な“普遍性”を主張するとき、その思想はイデオロギーとなります。イデオロギーとは第一に『立場の思想』であり、つまりある特定の立場を普遍的であると称する思想です。第二に『理想の思想』でありこれこそ最適の公準であると主張する思想です。だからそれは本質的に『共同的性格』をもつのです。当人たちが主観的にどれほど真摯で誠実に問題を解決するために議論する意思があるとしても、ある議論の場に、対立するイデオロギーが存在すれば、そこから『妥当性』を取り出せる可能性はありません。

このことはさきのハーバーマスの考えの中に投げ入れてみるとよく分かります。ハーバーマスの考えでは、参加するすべての人間の『対等な自由』の相互承認を前提とするかぎり、さまざまな問題について公共的な合意を取り出さう可能性がでてきます。しかし、参加する人間が、自分たちの『立場』は“正しく”、相手の立場は“間違っている”という暗黙の前提によって共同性を作るかぎり、ここからは『妥当性』を取り出す可能性は原理的に存在しません。」¹⁶⁾

このことは、批判的リテラシーの実践は、その実践が追求する「公正」をその社会が承認する場合は、問題はおこらないのだが、その「公正」を疑う人びとや集団が存在する場合は、その「公正」の妥当性を教育の目的の中に説得力を持って位置づける必要があることを示している。

- 1) 中野和光「1970年代西ドイツの批判的教育学（kritische Erziehungswissenschaft）の学習指導案に関する一考察」美作大学・美作大学短期大学部紀要 第54号 2009年 39 - 46 ページ
- 2) Lisa P. Stevens and Thomas W. Bean, Critical Literacy-Context, Research, and Practice in the K-12 Classroom-, Sage, 2007, pp.6-7.
- 3) Ibid., pp.64-67.
- 4) Ibid., p.67.
- 5) Ibid., pp.69-70.
- 6) Ibid., pp.70-72.
- 7) Maureen McLaughleen and Glenn L DeVoogd, Critical Literacy-Enhancing Students' Comprehension of Text-Scholastic, 2004, p.41.
- 8) Ibid., pp.96-98.
- 9) Janet Evans, Literacy Moves On-Using Popular Culture, New Technologies, and Critical Literacy in the Primary School, David Fulton, 2004, p.11.
- 10) Ibid., pp.31-143.
- 11) Howard R. Anderson ed., Teaching Critical Thinking in the Social Studies, The National Council for the Social Studies, 1942.
- 12) Grace E. Grant, Teaching Critical Thinking, Praeger, 1988, pp.9-15.
- 13) Ann B. Grinols, Critical Thinking-Reading and Writing Across the Curriculum-, Wadsworth, 1988, p.4.
- 14) Peter E. Sotiriou, Critical Thinking and Popular Culture, Wadsworth, 1998, pp.23-24.
- 15) 竹田青嗣『現象学は＜思考の原理＞である』筑摩書房 2004年 111 ページ
- 16) 同上書 114 - 115 ページ