

教育課程編成におけるナラティブ・アプローチ 2

——批判的リテラシーの形成を中心に——

杉 山 直 子

要 旨

子どもたちが、実際の社会で生きていく力を持つために、批判的リテラシーの形成が求められている。本論文では、批判的リテラシー論の基本的な意味を、思想の基礎をつくったといわれるフレイレ等から導き、実践的教育活動の場合に必要な「媒介のためのナラティブ」をナラティブ・アプローチという方法論をもとに考察するものである。そして、個々の教師の教育技術としてのみでなく、教育課程編成に位置づけることの必要性を提起する。

キーワード：批判的リテラシー ナラティブ・アプローチ 教育課程
パウロ・フレイレ 総合的な学習の時間

はじめに

日本では、指示待ちの者が増えていること、クレーマー的存在になりがちなことを耳にするようになって久しい。前者と後者は、共通の姿があり、親や教師などの大人が一方的に価値を与え、それを素直に受け入れ、自分自身で葛藤しつつ自分を創る機会が少なかった、そのような生育史がみえることが多い。少なくとも、すべての子どもの就学が求められている義務教育では、学校という護られた社会において、集団・社会生活で葛藤しつつ仲間をしないととも自己肯定感を持ち、共によりよい社会を創ろうと働きかける力を持つように育てることは急務であろう。また、高等学校では、より社会的実践的解決方法と力が必要であろう。以上のことは、社会を発展させる人間を育てるためにも、重要なことである。学校は、究極的には文字の読み書きを、発達に応じて学んでいくところであり、そこで学ぶ内容はより抽象的、より概念的なものになっていく。それが、単なる言葉の記憶のみ、読み書きができることのみを求める知識・技能の教授に終わるのであれば、指示待ちクレーマー人間は今後も生み出されていくであろう。

「教育課程編成におけるナラティブ・アプローチ—思考力の発達を中心に—」⁽¹⁾では、思考力の発達において、個々の物語理解と個々の物語創造の援助としての教育活動を教育課程編成に位

置づける必要性を述べた。本論文では、生きていく力として必要な批判的リテラシーを中心として、その根本となる理念をパウロ・フレイレの思想から学び、その獲得に必要なナラティブ・アプローチについて再度確認しつつ、教育課程編成に位置づけていく可能性について考察をしていく。

1、批判的リテラシーの形成

(1) 批判的リテラシーとは

21世紀に入り、人間の能力を捉える一つの視点としてリテラシーという言葉での捉え方が広がってきた。現在のように広がってきた背景には、2000年・2003年・2006年に OECD 諸国で行われた PISA 型学力調査があるが、それ以前に、教養・機能の二つのリテラシー論が唱えられていた⁽²⁾。現在、さらに文化的リテラシー論、批判的リテラシー論へと展開をしている。このリテラシー論の変遷を、竹川の所論⁽³⁾をもとに述べる。

リテラシーは、教育を受ける機会がまだ一部の者であった時代、教養という人間として身につけるべき知識の中身の意味合いであった。教育機会の広がりとともに、庶民の社会参加のための能力として読み書きという機能面が重視されるようになる。この機能的リテラシー (functional literacy) は「読み書き能力を個々の社会や文化に規定されて発揮されるものとしてとらえ、日常生活や社会生活のなかで実際に活用されるレベルに焦点をあててその形成を目指す立場」である。すなわち、字が読める、ものの名前を読み書きできる、日常生活に関することを文章化できるなどである。

しかし、1980年アメリカで次の立場が生じる。「進歩主義教育の『断片的なカリキュラム』や『内容無視カリキュラム』が伝統的な読み書き文化を衰退させ、国家的常識の衰退を招いたと考え」、その根本原因は「背景知識 (background knowledge)」の欠如にあり、「学校教育に知識内容の統一を図ることで、アメリカ国民文化の中核を形成すべきであると主張する」立場である。その中の一人であるハーシュ (Hirsch E.D.) は、読み書きが的確にできるのは、この背景的知識をどの程度所有しているかに左右されると考える。このような国民としての文化的常識に関するリテラシーを「文化的リテラシー (cultural literacy)」と呼ぶ。この文化的リテラシーにとって重要なのは、単なる記号の読解能力としての読み書き能力ではなく、誰もが国民として共通に身につけるべき知識の中身であり、教育内容に盛り込まれる価値観である。しかしながら、ハーシュが教養ともいえる背景知識としてリストアップした一例である 5000 語には、人種、民族、宗教、性別におけるマイノリティの知識や文化に関するものは見当たらないという。(竹川 p.25-28)

リストアップする際の基準の問題、すなわちそこには、誰のための文化なのか、政治的経済的

宗教的など、どの立場の人間の知識や文化なのか、ということが問われるのである。また、筆者は、リストアップされた内容の構造化・体系化、単なる暗記としてではない学び方の必要性を大きく感じる。

庶民の識字教育（機能的リテラシーの普及）のなかで、批判的リテラシーの考え方があらわれ、文化的リテラシーの問題点が明らかになる。では、批判的リテラシー論とはなにか。本論では、文化的リテラシーに対立するものとしてではなく、機能的リテラシーと統一すべきものとしての批判的リテラシーを、その創始者といわれるフレイレから考察する。

（２）機能的リテラシーと文化的リテラシーの統一として「ことばを読む」と「世界を読む」との間にある主体の「意識化」—パウロ・フレイレ—

現在も、機能的リテラシーを広げようと、世界中で成人の識字教育が行われている。その運動家の一人であったパウロ・フレイレは、「ことばを読む」ことは、その言葉の背後にある「世界を読むこと」により、自分自身にとっての意味をなすことを唱えた。彼のこの考え方は、機能的リテラシーと文化的リテラシーを、被教育者の学びの必要性という立場から統一するリテラシー論、すなわち批判的リテラシーとなる。彼の、学ぶ側の生きる力となるリテラシー論について考察をする。

パウロ・フレイレ（Paulo Freire 1921～1997 ブラジル）は1960年代初頭「民衆文化運動」に参加、成人識字教育実践を行い、その後、軍事クーデターにより亡命し、第三世界各地で民衆教育プロジェクトに参画した。彼は、学ぶ者が持っている知識・技能の価値づけ、学ぶ者の人権、教育者と被教育者の平等について考察した。その際、彼は今日の教育を「預金型教育」と特徴づけ、それを一方的に身に付けさせようとすることは「支配」の装置として「教育」を作用することになるため、「教育」を人間解放の行為にしていく手だてを探究し続けた。問題を立て、自ら状況を対象化、問題化する「問題化型」教育（他の邦訳に課題提起型教育、英訳ではproblem-posing education）を提唱している。民衆にとっての学びの意味を問うフレイレのリテラシー教育を、以下の特徴的な3点をとりあげ、フレイレの著書⁽⁴⁾やフレイレ研究者里見の著書⁽⁵⁾より読みとりつつ説明をしていく。

- ①世界を読む力—自分と世界の間をとらえ、変える力の獲得—
- ②対話—他者との話を通しての主体形成—
- ③意識化としてのリテラシー—受動化、客体化しない教育—

まず、①世界を読む力—自分と世界の間をとらえ、変える力の獲得—について説明をする。フレイレは、学校教育における教育者と被教育者の関係について、次のように述べている。「いずれかの段階の学校で（いや学校でなくても同じなのだが）、そこで教育者と被教育者がどんな関係を結んでいるかを分析していくと、ある特異な性格がそこに明瞭に現われていることがわ

かってくる。その関係とは、つまりは一方的な語りかけ、長広舌をふるう教師と黙って聞き入る生徒という関係である。」(里見 2010 p.102) さらに、「教師が主体になって一方的にしゃべりまくるので、生徒たちは、語りかけられた内容をただ機械的に記憶するだけの存在になっていく。挙句の果て、このしゃべくりは、生徒たちをたんなる容器、教師たちによって充填されるべきたんなる入れ物に変えてしまうのだ。……こうして教育は預金行為になっていく。生徒は貯金箱で、教師は預金者」(里見 2010 p.104) という、教育を預金行為ととらえるフレイレ独自の表現をする。知識の習得を主目的とする教育について、その教育は人間形成にも影響を与えているという。すなわち、適応・順応型人間にしているのだ。「この種の預金型教育が、人間を、適応する存在、順応する存在としてしか考えないのは、当然だ。……訓練されればされるほど、自分の精神の内部に批判的な意識を育てて変革的な主体として世界にかかわっていく可能性を喪失していく」(里見 2010 p.108) と、預金型教育の問題点をあげる。すなわち、人間形成における方法論としてみれば、知識伝達型教育は、被教育者を従順な客体とする。自己を取り巻く状況から問題を発見し、解決をしていく主体と育てられないのだ。また、教育内容論でいえば、ある者たちによって選択された知識を伝達するのみでは、そのある者たちの価値観を受けとめるのみで、必ずしも被教育者にとって有用なものではなく、場合によっては、教育現場で自分たちの立場を貶め、自己を否定せざるをえないような状況も生まれてくる可能性が多い。しかしながら、フレイレは、内容においては次のように考えている。

「文字を読み書きするということは、世界を批判的に再読するということをふくんでいる。それは『世界を書きなおす』ための、いいかえれば世界を変革するための『旅立ち』なのである。」(パウロ・フレイレ p.57) たとえ文化的リテラシーの内容であっても、「批判的な再読」をし、「世界を書き直す」、そして「世界を変革するための『旅立ち』」として教育活動を行うことが重要なのだ。教育活動は社会変革的な主体を育てる過程でもあり、教育活動がこの役割も担わなければ社会の発展へ寄与できないのであり、この方法の一つとして、フレイレの「批判的な再読」は、大きな意味を持つのである。

どのような読みとり方を学ぶのか、何を書くのかで、学びが人間形成に及ぼす影響は相反することとなる。批判的に読むことで、自分の身の回りの世界を変革し、書き直すことが出来るのである。その意味で、内容論より方法論の重要さが問われていることがわかる。

さらに、言葉の教育は、さまざまな世界を批判的に読みとり書くことを極めていくことで、より深く広く世界を読みとり、より深く広く書くことも可能となる。そして、さに自己が表現した書いたものを読むことは、自己の表現する世界を読みとることにもなる。表現している自己の世界を読みとり、自己を育てていく力も形成されるのである。このような言葉の教育は、まさに教育そのものとなる。①を簡単に図式化すると、図1となる。

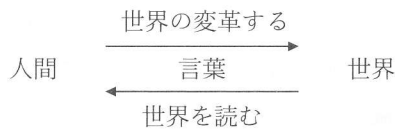
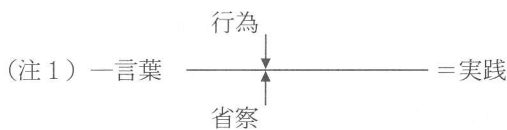


図1 (杉山)

①で述べた言葉で世界を読み、世界を変革していくには、他者との対話が必要となる。次に、②対話—他者との対話を通しての主体形成—について述べる。対話について、フレイレは以下のように記している。「人は対話する、世界を言葉でとらえるために」(里見 p.148) 世界を言葉でとらえるには、対話が必要と言うのである。「対話のなかにはふたつの次元があることがわかってくる。行為と省察だ。この両者は一蓮托生の関係にあり、きわめて根源的に相互作用しあうものであるから、一方が危殆に瀕するとその影響がただちに他方に及ぶことになる。実践のないところに真の言葉はない。(注1) だからして、真の言葉を言うことはすなわち世界を変えることにつながるのだ。」



(里見 p.149)

人間は真の言葉、世界を変える言葉によって、自分自身を育むのであり、「人間として存在するという、それは言葉で世界を表わすということ、そして世界の態様を変えるということだ。言葉化された世界は今度は言語行為の主体に問題を投げ返し、彼のさらなる言表行為を誘発するのだ。人間が人間になるのは、沈黙においてではない。言葉とそして労働、行為と省察においてである。」(里見 p.150)

しかし、沈黙のすべてが、人間が人間となることを妨げるというわけではない。深い瞑想のなかでの沈黙は、外見的には世界から離れているようにみえるが、実は世界の全貌を「注視」するためにあえて世界にたいして「距離をとって」いるのであり、そういう仕方世界とともにありつづけていると、フレイレはいう。

「真の言葉をいうこと、それはすなわち世界を変える労働であり実践である」、そして、労働や実践での言葉は他者とのかかわりのなかで発せられるのであるから、ひとりで真の言葉を言うこともできない。だから、他者との対話が必要なのである。

「対話とは、このような人間の出会いである。世界を媒介にして、そして世界を言葉でとらえるために人々は対話する」(里見 p.151) ののである。人間にとって出会うことが重要であり、この目的のためにも、世界を言葉でとらえることが必要なのだ。

このように、対話とは、自分のおかれていた世界を共にとらえようとする、そして、その際に

用いられる言葉を共にみつけようとし、共通の言葉を探求しようとする過程であり、共通の感覚や思考をもとめて理解したり表現したりすることなのである。

—対話における人・世界・言葉の関係— 対話：自分 ← 世界・言葉 → 他者

図 2 (杉山)

対話は単なる情報交換でも論戦でもない。「対話は人間存在の根本にかかわる要請である。対話が人間相互の出会いであり、世界を変革し人間化するための諸主体の活動とその省察が、そのなかで共同の営為になっていくのだとするならば、一方の主体から他方の主体へのたんなる観念の移送だとか、たんに意見を交換して消費するだけの会話行為に、それを矮小化することはできない。」また「ただ自分の真理を他人に押しつけるためだけにおたがいにやっつけあう論戦や論争の類とも違う。」(里見 p.152)

このように、言葉は共同の営為の中でこそ、人間を人間にし、人間としての主体にすることが出来るのである。その意味で、自己を主張するのみ、或いは自己を正当化したり防衛したり攻撃したりするなどの言葉の用い方は、人間化を図る教育の最終目的ではない。世界をともに読もうとし世界をよりよく変革しようとする目的で、対話としての言葉を用いるときには、必ず活動・省察が生じ、それを共同で学んで、自己の実践に結びつけることが大切であることをフレイレは唱えているのだ。

まとめると、「対話」、「世界を読む」、「言葉」は互いに目的概念であり、方法概念でもあり、簡単にすると、図 3 のように表わすことができる。

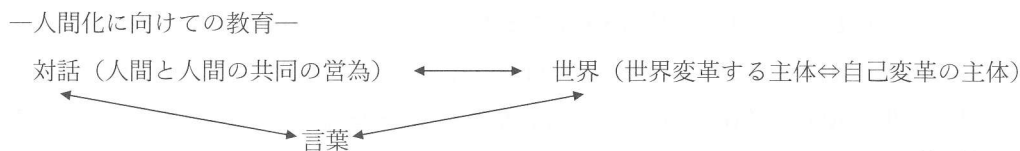


図 3 (杉山)

最後に③「意識化としてのリテラシー—受動化、客体化しない教育—」を説明する。フレイレが成人への識字教育を行うにおいて、その対象となる人々は貧困の問題を抱えていた。また、教師の側が地位・知性・経済的側面で教育を受ける側よりも上であり、読み書きが出来ないゆえに、自分たち教師のような上の生活が出来ないし、差別もされるのだと考える識字教育者たちを、フレイレは知る。そして、民衆自身の生活と学ぶ内容を文字で表しているテキストの違いや、労働・生活に関わる民衆ならではの知識・技能が豊富にあることも、彼は理解をしていく。教える側が教えようとしている知識・技能が、民衆にとって役立たない内容もあり、民衆の問題

を自己否定的に受け入れなければならない内容であることにも彼は気づくのである。このようにして、フレイレは、機能的リテラシーの獲得できていない、すなわち、読み書きできないことで、既存社会への参加や経済発展に寄与できないという理由で貧困となるととらえられていたが、差別・貧困がゆえに言葉へのアクセスが断たれているととらえている。さらに、また、文化的リテラシーの文化は主流派の文化であり、その周辺におかれた者を排除し抑圧する結果をもたらす。フレイレは、このようなリテラシーの政治的問題をとりあげ、「意識化」としてのリテラシーを提起したのであった。

竹川によれば、フレイレのこのリテラシー概念は、機能的リテラシー、文化的リテラシー論と次の点で大きく異なる。それは、「識字をとおして、批判的な意識と創造的な想像力を育て、それによって、あらゆる個人を、彼の運命に影響する決定すべてに、一個の責任主体として参加せしめる」と述べているように、「社会批判という視点は、社会参加や社会構築とともに、リテラシーの不可欠な要素として位置づけられ」ることである。「リテラシーは、不平等に分配されることで社会構造の再生産を積極的に狙っているが、それとは異なる権力関係に位置づけることで、解放を促すリテラシー形成へと転換することができるという展望をフレイレは示したのであり、その意味で希望を育むリテラシーなのである。(竹川 p.30)

このような内容から、フレイレはラジカルな立場ととらえられることもあるが、民主主義、平等、人権の尊重という教育の目的を考えた場合に、あらゆる個人が主体となり、自分自身や社会に責任を持ち、自己を制限し抑制する社会や自分自身を解放する教育が、さらには、世界・国を発展させ、結果として世界や国を愛し、人間を人間にしうる教育の姿であることや個々の人間に希望を生み出すものであることをとらえておかねばならない。

広辞苑によれば、意識とは、「認識し、思考する心の働き」であり、「今していることが自分で分かっている状態」で、「知識・感情・意志などあらゆる働きを含み、それらの根底にあるものである。」「特に、社会意識または自己意識（自覚）」、そして、「意識をしている状態にするということは、単に気付く、気にするのみでなく、知識・感情・意志などあらゆる働きをしている状態で、社会・自己について自覚をしている状態である」ということだ。

意識化のリテラシーとは、以上の意味で意識をしている状態となるリテラシーであり、社会や自己について広く深くとらえようと自覚或いはとらえている自分を自覚をしている状態である。世界や自己の状況を心や頭でとらえ、自己の感情や思考を意識している状態になることである。そして、他者を意識し、集団を意識し、共同を意識し、自己や他者・集団の理想や願いを意識し、ともに対話しつつ行動・省察を繰り返し、実践をしていく、そしてそれらをまた意識するのである。意識の発展、批判的な意識の重要性を主張するフレイレにとって、自由とは、抑圧的な関係のシステムの中で、現状に対する批判的意識、自分自身の場所の意識と、よりよい解決を導くことなのである。そのために受動化・客体化しない教育活動が必要である。そのためにも、言

葉を読むことで「世界を読む」、「対話をする」ことが必要である。

このように「意識化としてのリテラシー」は、自分と世界の間をとりえ、変える力の獲得をめざし、言葉を読むことで「世界を読む力」を育てること、主体形成をめざし様々な形で「対話」の機会を持つこと、の相互関係的教育活動により形成されるのである。

(3) 批判的リテラシー

以上のような立場から、フレイレは批判的リテラシー論を形成していった。批判的思考や批判的教育学、批判的リテラシーの批判の意味を詳しく分析している小柳によれば⁽⁶⁾、批判的リテラシーは、構造主義、ポスト構造主義、ポストモダン主義の立場等の時代・思想の影響を受け、批判的教育学と結びついてきた。そこでの批判の意味には、小柳によれば、最小限共通した態度が読み取れるという。それは、「批判的な人は、正当性をただ認知し、そのような思考形式にただ熟練するだけでなく、問題に向けて、それを変えるために動く人でもあるという点である」。批判的教育学の批判という言葉は、その中に、「ただ現状を分析的に理解して終わるのではなく、問題へ向けて批判の目を向けていく意味」が込められている。また、個人のスキルや態度というより、「変化やそれを達成する集団的行為の強調」がある。また、批判的教育学の「批判」は、「隠蔽されている現状の認識」「社会改革的」な意味を含んでいる。そして、それらのことが単純ではなく、様々な立場などにより複雑な関係性や存在意義があることから「現象を間主観的に関係論的・存在論的にみようとす意味」も込められている。(小柳 2003 p.15-17)

谷川⁽⁷⁾は、フレイレを引き継ぎつつアメリカの学校教育において実践的に取り組んだショア (Ira Shor) の批判的リテラシー論を紹介している。ショアによれば、批判的リテラシーは、「思考し、読み書きし、話し、議論するための分析的な習慣」であり、「表面的な印象や伝統的神話、単なる臆見、そして日常的な決まり文句の奥に潜むものを探る力」である。そして、このリテラシーは「抑圧的な社会構造と自己との関係を対象化することを可能にし、さらには現実世界に対する学習者の主体的契機の確立とそれにもとづく社会の変革に向けた一つの足がかりになる」と彼は主張している。さらに、教室において『『残酷な不平等』によって事実上かき乱されてきた教師と生徒のための教育学』で、「既存社会における統制への挑戦」に向け、「生徒を社会変革の行為主体に成長させ、民主的文化のつくり手へと成長させる」ことをめざすものであり、それはフレイレのいう「新しい社会への夢」に結びつく「リテラシー」論を継承している。(谷川 2004 p.147-149)

ジルー (H. A. Giroux) もまたフレイレのリテラシー論を引き継ぎ、フレイレが「批判の言語」を超える「可能性の言語」を提起していることを評価する。黒川⁽⁸⁾によれば、ジルーは「人間と世界」との関係構築の上で、言語は「支配」と「可能性」という2つの領域・場を葛藤する力として捉え、言語が一方では人間の内面や行為までを支配する領域を持つとともに、

他方で支配するものへの抵抗を生み出したり、根源的な願望や夢・希望を与えたりする領域も持つ。そして、「人間と世界」の関係を構築するリテラシーの主要なアспектとして「批判の指示対象」と「媒介のためのナラティブ (a narrative for agency)」を指摘しているという。黒谷は、この「媒介のためのナラティブ」を「人間の行為の主体性にひらかれたナラティブ」と積極的な解釈をしている。この「行為主体性にひらかれたナラティブ」としてのリテラシーは、「人間が自らを自分自身の歴史のなかに位置づけることができ、そしてそうする際に、人間としての生命と自由の可能性を拡張していく活動家として自分自身を現在化させることのできる理論的で実践的な条件を発展させることを意味」し、このナラティブは「人種、ジェンダー、民族、階層などによって描かれる支配—被支配の関係性において、社会的協約に制限されない表現の問題として、すなわち自己を表出・表現する精神的な自由の問題として、批判的リテラシー論の重要なアспект」なのである。(黒谷 p.252-253)

このように、フレイレを再評価し後継した者たちは、言葉を読み、世界を読み取ることで、自己の歴史的社会的な位置づけを理解するとともに、批判となる対象を知り指示し、新しい社会に希望・夢を持ちつつ、批判対象に自ら主体的に働きかけていくことで、批判対象を変え、世界を再構築していく可能性を創り出す力としてのリテラシーに、大きな意義を見出したのである。そして、その際、世界へと自己を媒介するために、ナラティブすなわち自己の語りや物語の意味を重視したのである。

再度フレイレの言葉を引用して説明をすれば、「文字を読み書きするということは、世界をより批判的に再読するということを含んでいる。それは『世界を書きなおす』ための、いいかえれば世界を変革するための『旅立ち』なのである。それゆえに希望なのだ。」(フレイレ p.57) そして、「被教育者がいま立っている場所こそが認識行為の出発点なのであり、そこからかれら・彼女たちは世界の像を構築していくのだ。『自分の』世界とは、結局のところ、自分が向きあっているこの世界のことだ。」(フレイレ p.120) とフレイレが主張した意味は、主体が自らの立っている世界を認識すること、すなわち自己を語るにより自己の物語を認識し、夢を持って自己の物語の主体的「書きなおし」を図り、今の場所から希望の世界に向けて「旅立つ」ことなのである。

2、批判的リテラシー形成へのナラティブ・アプローチ

今まで述べてきたことから、批判的リテラシーの育成のために、人間と世界を媒介する言語を用いたナラティブが、重要な意味を持つことが理解できる。この章では、そのナラティブとナラティブ・アプローチについて再考してみる。

(1) ナラティブ・アプローチとは

ナラティブ・アプローチという言葉は、学問分野を超えて様々な形で展開している。ナラティブ・アプローチを研究している野口⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾は、医療、看護、心理、福祉などの臨床領域や社会学や文化人類学、さらに司法領域や企業経営・組織経営などの領域で、実践や研究などのあらたな方法として注目されていると述べている。人間関係とそれに関わる問題のあるところならば、どこでも応用できるアプローチとして注目されている。しかしながら、様々な領域で用いられていくとともに、人々の語りや物語に注目するのみで、ナラティブ・アプローチの独自性があいまいになっているのが現状のようだ。

それでは、ナラティブ・アプローチとは何か。野口によれば、ナラティブ・アプローチとは、「ある現実をそこで発生するナラティブやそれをとりまくナラティブを手がかりに理解しようとする方法」(野口 2006)、「ナラティブ(語り、物語)という概念を手がかりにして何らかの現象に迫る方法である。……研究対象によって定義されるのではなく、研究方法によって定義される一つのアプローチなのである。」(野口 2009)以下、野口の所論から、ナラティブ・アプローチの意義についてまとめる。まず、ナラティブは、「物語」・「語り」と訳され、「語る」という行為と「語られたもの」という行為の産物の両方を同時に含有する。そのナラティブが伝えるものについて、エリオットにより整理された次の三点を紹介している。第一に「時間性」、第二に「意味性」、第三に「社会性」である。まず、「時間性」であるが、語ることで、出来事の時間的順序・出来事の連鎖を語りながら因果関係の有無をみなし、構成していく。こうすることで、「生きられた時間」を他者に伝えようとする。「意味性」は、ナラティブはプロットを得ることで意味をもつが、語る者と聞く者が各々の文脈のなかで意味を持ち、ナラティブが伝える意味は一義的には確定できない傾向にある。その意味において、ナラティブは、語り手と聞き手の共同作業によって成立する社会的な行為である。また想定された聞き手との関係において個々のナラティブを考察する必要がある。これが、「社会性」である。以上の点から、社会生活、社会的現象や現実を考察するうえで重要な要素であり、私たちが生きる現実には様々なナラティブによって成立し、組織化されている。(野口 2009 p.8-10)

では、「ナラティブ(語り、物語)という概念を手がかりにして何らかの現象に迫る方法である」というナラティブ・アプローチは、どのような特徴をもつ方法であろうか。まず第一に、目的が「個人的真実」を探ることではない。第二に、野口は、社会構成主義的ナラティブ・アプローチを提起し、「ひとつのナラティブではなく、複数のナラティブが相互に刺激しあって、新しい現実が構成されていく過程」、「いままで自分たちを縛ってきたナラティブを捨て去り、それに代わる新しいナラティブを共同で生み出す過程」これを、描き出すものである。(野口 2006 p. 224-227) それは、それぞれの物語が「個人化」という社会的な動向とどのように結び付くかということに関係をしている。ナラティブという形式は、「個人性を共同性へと変換する装置」

と「共同性を個人性へと変換する装置」、この二重の機能を果たす社会的装置として存在をするが、次節ではこのことをとりあげる。

(2) 自己創造と共同に向けてのナラティブ

野口によれば、「プレモダニストの物語」「モダニストの物語」に対し、「ポストモダニストの物語」は独特の仕方です。「社会」を描き出すという。「ポストモダニストの物語」は「問題を個人化し「克服」という物語を押し付けてくる「社会」、そうした物語によって成り立つ「社会」を描き出す。さらに、描き出すだけでなく、新しい物語によって成り立つ「社会」を自ら作り出すとする。「ポストモダニストの物語」は自分を抑圧する「社会」を描き出すにおいて「モダニストの物語」と同様の形式だが、その後の展開が異なる。それは社会構造や社会規範の変革という方向ではなく、新しいナラティブの創造という方向へ向かい、新しいナラティブによって成り立つ社会空間がありうることを実践的に示すのだ。「マクロな社会変革ではなくミクロな社会変革を実践することで、逆に、マクロな『社会』のありようを照らし出すのである。……この意味で『ナラティブの時代』は単にさまざまなナラティブが噴出する時代なのではない。それは、ナラティブが『社会』を構成し、ナラティブが『社会』を作動させる時代、すなわち『ナラティブ・ソサエティ』の時代であるといえる」。(野口 2006 p. 235-236)

「自己は自己を語る言説によって構成される」ことから、語ることを自己創造であり、それを所属集団や社会の語り・物語の共有へと広げ、さらには所属集団や社会の創造へと高めていくナラティブの在り方、さらに自己を生きにくくする社会を暴き、その問題点のみを追求するのではなく、新しい社会を創造しようとするナラティブが、現社会を生きていくには必要である。そして、このような共同の可能性の経験や自分の社会を新しく創造する経験などは、子どもたちが自分で自分の未来を切り拓いていく力を持つために必要な力である。以上のように、第1章で考察した批判的リテラシーの獲得には、ナラティブ・アプローチは必要不可欠な方法なのである。

3、学校での学びと批判的リテラシー形成へのナラティブ・アプローチ

(1) 学校での学びとナラティブ・アプローチ

学校では、同年齢の子ども集団とともに、教育目的に向けて精選された教育内容をもとに教育活動を行うが、そこで子どもたちは、クラス集団とともに教育内容を具現化した教材に出会い、共に働きかけて学びとっていく。この学びとりにおいて、言葉を読むことで、その背後にある世界を共に読み、理解し、自己や自己を取り巻く社会を見る目を育て、社会をよりよく変革する力である批判的リテラシーを獲得していくことが求められる。そこで、個々の子どもの物語・語りの自分自身にとっての真実のみを追求するのではなく、それが社会的歴史的な真実として追求す

るために、授業をはじめとする学校生活のなかで、ナラティブ・アプローチが方法論として大きな意味を持つ。

一つに、「読み方は自己を読むことである」と、かつて国語教育の芦田恵之助は、「自己を読むとは、他人の文章によって、種々の思想を自己の内界に書き、未知の真理を発見して之を喜び、悲哀の事実には涙をそそぎ、かくして自己の覚醒せらるるを楽しむ。」(『読み方教授』)と、読むことはそこに自己の今や感情を持つ自己、未だ気づかぬ未来の自己を知ることとした。このように、教材に関わることや他者の文章を読むことは自己を語る機会を持つこととなる。二つに、教材も様々な体験や主義・主張の語り・物語であるととらえることの重要性である。絶対的な価値として覚えこむべきものとしてとらえるのではなく、これもまた著者などの語り・物語ととらえ、教材の背景を読み、著者との対話を目指すことが重要である。そして、三つに、授業における学びあう集団において意義がある。授業とは、その教材の語り・物語を読み取りつつ、そこに自己の語りを交えて、さらにクラスの個々の語りを突き合わせ、クラス集団の語りを創造していく過程であり、そこでは物語の共同体が形成されていく。教材という物語が個々の語りを促し、共同での認識がさらに個々の語りを補強する。語り直されるたびにその都度、確かさを増す物語となり、これを交えていくことにより、共同のナラティブ・ソサエティを創ることが可能となる。四つに、学校生活で集団体験、共同・協同体験などをしていくなかでの体験の共有とそれへの個々が語ることで多様な人間の内面を知り、そこから仲間としての語りを創造することで、横の関係づくりにおいて意義をもつ。この体験は、協働にまで高められれば、社会を創る力の獲得につながるであろう。もし、学校での様々な集団の中で、孤立、いじめ、対立や不公平・不平等などがあるのであれば、そこにいる誰もが生きづらさを感じ、個々の脈絡でとらえ、個々の物語をつくっていく際、学校教育は、計画的に取り組んでいかねばならないであろう。客観的事実の把握、自己の位置、原因、問題解決への道、仲間の把握、そして、その生きづらさをともに解決するには、個々が語ることからしか始まらない。自己を語ることで、自分を知り、社会を知り、問題を探り、そして新しい社会を自分たちでつくる、そのような教育的な働きかけが教師により行われることが求められる。

(2) 批判的リテラシー形成の教育課程への位置づけ

しかしながら、このような指導は、多くの場合教師個人の力量に任されていることが多い。竹川は、諸外国の場合と次のようなジルーやルークの例を用いて、批判的リテラシーをカリキュラムの中に位置づけることの難しさを唱える。それは、教師たちへの“わかりやすさ”や政策への“受け入れやすさ”である。また、何を批判的リテラシーと考えるのかという方向性に関して、「その定義とともに政治的立場の多様性を含んでいる」こと、もし特定の理論による説明のみにすれば、「教師が批判的リテラシー教育を単なる“流行”の教授法としてこなしていくことへと

つながりかねない」。(竹川 p.231-235) このことは、諸外国のみならず日本でも考慮しなければならないであろう。

日本ではどうであろうか。現在の学習指導要領(2008)には生きる力と思考力・判断力・表現力等という表現は多く用いられているが、批判という言葉は主としては用いられていない。国語教育において批判的リテラシーの習得こそが大切と主張する柴田⁽¹¹⁾によれば、かつて日本の学習指導要領(1951年)では批判的な読みの力を国語で育てようとしていた。小学校5年「文意を読み取り、分の内容や表現について、児童らしい批評ができるようにする」から、高等学校の国語科の計画「読むこと5 批判的に読むこと。読む場合には、常に著者の立場を考えなければならない。特に、新聞・雑誌の読み方においては、批判的に読まないと宣伝に乗せられてしまう。読んだことについて、どれが事実であり、どれがその事実についての作者の意見であるかを見分ける態度と能力とが必要である。」(柴田 p.14-22) 日本の教育現場では、生活綴方教育や批判的読みや学習集団などの実践の歴史と現在がある。それらの現代的意義をとらえカリキュラムの中に活かし、今後の教育活動に繋げる研究が必要であろう。また、社会、算数・数学、理科など各教科の特質を持った批判的リテラシーの在り方が、広く検討されることが必要であろう。

現在、批判的リテラシー獲得を主目的と行うのであれば、現学習指導要領における総合的な学習の時間が可能性として大きいし、批判的リテラシー獲得を目的としてナラティブ・アプローチを教育課程編成に組み込めるであろう。子どもたちの身の回りの小さな問題や貧困、格差、民族、不平等や性などの社会的な問題への結びつけなどが可能であり、教科を発展させたり横断的に捉えたり融合させたりし、また道徳教育、学級(HR)活動と関わらせての教育課程編成が求められるであろう。題材は、例えば次のような子どもに身近な問題から始めることができよう。2010年9月7日朝日新聞朝刊20面に「バイトの悩み 学校お助け」では、次のような記事が掲載されている。その記事には、高校生がアルバイトの際、「テストが近いのに休ませてくれない」「サービス残業を押しつけられる」「バイト代が最低賃金以下」「エプロンはもらうけど靴は買わされる」「有給休暇を知らない」というような労働条件に無知なまま働かされて悩む姿と、それを目の当たりにした高校教師が、労働に関する法や働くルール・権利を高校生に学ばせよう努力する姿がある。昨今、子どもの貧困の問題が取り上げられているが、アルバイトをする高校生たちは、その生活がその後も、場合により一生続くかもしれない。そのような高校生に、総合的な学習の時間を活用し、今後のために、正社員のみならず非正規雇用者の働く権利を伝えようとしている。法律や雇用条件を読み、履歴書を書くということでの社会と自分自身の関係性やその背景を読み取る力の育成になっていくであろう。そして、さらに、以上のような際、高校生が自己の生活を語るところから、自己の世界を認識し、変革しようと自己を語るそのときに、集団の中で対話していくこと、自己の問題は自己だけではなく皆が共通に抱えていることを知り大きなうねりを創っていくことが大切なのだ。主として総合的な学習の時間において、ナラティブ・アプ

ローチという方法を用いて、「行為的主体性にひらかれたナラティブ」を育て、批判的なリテラシーの育成が図られていくことが、緊急の課題であろう。

注

- (1) 杉山直子 (2010) 「教育課程におけるナラティブ・アプローチ—思考力の発達を中心に—」 梅光学院大学『論集』第 43 号
- (2) 杉山直子 (2009) 「教育方法としての「書くこと」についての考察—生活指導における「書くこと」—」 梅光学院大学『論集』第 42 号では、教養としてのリテラシーと読み書き能力を意味する機能的リテラシーの二つを示した。
- (3) 谷川慎哉 (2010) 『批判的リテラシーの教育—オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』 明石書店
- (4) パウロ・フレイレ 里見実訳 (2006) 『希望の教育学』 太郎次郎社エディタス
- (5) 里見実 (2010) 『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』 太郎次郎社エディタス 『被抑圧者の教育学』はパウロ・フレイレが 1970 年に刊行し、1979 年に日本語版が出版されている。
- (6) 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センター
- (7) 谷川とみ子 (2004) 『現代アメリカ合衆国における P.フレイレの「リテラシー」論の受容と継承—L.ショアの「批判的リテラシー」論とその授業実践に焦点をあてて—』 京都大学大学院教育学研究科紀要第 50 号
- (8) 黒谷和志 (2001) 『教育実践における批判的リテラシーの形成—パウロ・フレイレの再評価をめぐって—』 広島大学大学院教育学研究科紀要第 3 部第 50 号
- (9) 野口裕二 (2009) 『ナラティブ・アプローチ』 勁草書房
- (10) 野口裕二 (2006) 『ナラティブの臨床心理学』 勁草書房
- (11) 柴田義松 (2006) 『批判的思考力を育てる—授業と学習集団の実践—』 日本標準