

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－

上 田 祐 二

1. はじめに

PISA の読解力調査やメディア・リテラシーなどの視点から強調されているように、批判的に読むことをどう育てていくかということは、今日の国語科教育の主要な課題のひとつになっている。しかしながら鶴田清司も指摘している⁽¹⁾ように、批判的に読むことは、特に説明的文章指導においてはたえず重要視されてきたといつてよい。結論から言えば、そこでの焦点は、批判の基準を学習者に位置づけるための理論的深化にあったと考えられる。そこで本稿では、これまでの説明的文章指導の主要な研究のいくつかを取りあげて、批判の基準をどう位置づけるかによって、批判的に読むことの指導がどのように性格づけられるのかを明らかにする。そのうえで、PISA やメディア・リテラシーとの接点を踏まえながら、これからの批判的に読むことの指導を開発するうえでの着眼点を示したい。

2. 批判的に読むことにおける基準の問題性

2.1. 〈正しさ〉という基準の性格

批判の基準のとらえ方が批判的に読むことに対してどのような問題を投げかけるのかをとらえるうえで、小松善之助の提案に対する大西忠治の批判は重要である。ここで小松は、説明的文章指導における「データ吟味の読み」を提案するのだが、その意図は次の引用に顕著に表れている。

書き手の認識を超える客体としての事実が文章の中に直接入りこんでくるのではない。そうではなくて書き手の認識によって選り出され、一定の評価を与えられて文章の中に登場するのである。だから、われわれが読みにおいて書き手の考えを把握するには、指導書（＝指導要領）という考え・意見（この文章では1にあたる）の部分だけではなく、「例」の選び方を「例」に選ばれなかった対象の諸側面（＝書き手が見落としたか、あるいは切り捨てたかした諸側面）との関係で明らかにし、「例」についての評価・位置づけ方、それらの過程においての書き手の態度などを総合的に、たがいに規正し合っているものとして検討しなければならないのだと思う。⁽²⁾

小松は、「要点をおさえて読む」「事象の記述と書き手の感想や意見などを判別して読む」などといった、事実を捨象した意見を要点としてとらえることに方向づけられた当時の学習指導要領の目標では、文章を吟味する過程が抜け落ちた、内容が無批判に受け取らせる読みの指導に陥ると批判した。そのうえで、むしろ筆者の考え・意見を吟味するためには、筆者が選択した事実を吟味する必要があるとして、そうした事実の主観性を強調して「データ」と呼んだのである。

これに対する大西の批判は以下のように集約できる。すなわち、①「普通（指導要領は別にして）」「言語化を受けた対象（小松氏のことばを借りていえば）は、たとえそれは「事実」と規定しても「言

語化を受ける」以前の対象とは違っていると考えるのは当然」であり、したがって事実の吟味は必要である。②しかし事実の選択において「筆者は、自分の思想や立場にとって都合がいいばかりではなく、自分以外のだれをも納得されうような客観性をもったものをも「選択」せざるを得ない」。③「だからこそ、そこに書き手によって「事実」として提出されたものが、ほんとうに「事実」であるかどうかの吟味は必然的に読み手にとって必要なのである。」という主張である⁽³⁾。

この議論そのものは、阿部昇が言うように「「事実」という用語の使用に混乱が起きている」⁽⁴⁾。実際、事実かデータかという用語の差はあるものの、両者ともに言語化の前後における事実を区別しているのであり、その点で①は両者に共有されているといえる。しかしながら、②・③は、批判的に読むことにおける基準のとらえ方がもたらす問題を浮き彫りにしている。

大西にとってその基準は、「もしも「言語化を受けた対象」を「事実」と規定すると、それがはたして「事実」＝「言語化を受ける前の対象」と照応しているかどうか、つまり対象の本質（真実）をあらわしているかどうかの吟味こそが重要になってくる。」⁽⁵⁾と述べているように「対象の本質（真実）」だと読み取れる。このとき大西が②のような客観性を強調するのは、小松の言うように事実を筆者の認識によるものとした場合、「それは客観的な「事実」としては提出されていないというのだからそれが事実であるか、客観性を持ち得るかどうかは問題になるはずがない」⁽⁶⁾とみなしているからである。すなわち、筆者に対する②の規制によって、事実は読者に認識可能であり、したがって吟味可能であることが担保される。それゆえ「「読み手」にとって「書き手が対象とした事物・現象について」認識活動が行えないときにも読み手自身の経験や読み手自身の現実を書かれている事実に対置してみることによって、その正当性、事実性を吟味してみることもできる」⁽⁷⁾ことになる。このように、大西が③のように事実の吟味が必要であると主張できる根拠には、筆者と読者とがともに認識可能な、客観的に存在する事実の〈正しさ〉という基準が想定されているのである。

2.2. 〈正しさ〉という基準の限界

井上尚美は、批判的思考を「狭義の論理的思考で問題にするような命題間の関係の（形式的）妥当性と、一つ一つの命題の内容の真偽を他のことからや経験との対応から判断していったり、ある一つの立場からする基準にもとづいて評価したりすることを含む概念」⁽⁸⁾と規定している。これは、今日の国語科教育における批判的に読むことの指導が踏まえている基本的なとらえかたである。これを手がかりに大西の批判をとらえようとすると、今日の批判的に読むことの指導においても考えなければならない課題が浮かびあがってくる。

大西は、事実とともに論理もまた説明的文章において吟味すべき対象になると述べている。

「論理」の読みとりとは、単に「論理」のすじをたどり、ここがこうなっていると納得することではないことになる。それは「事実」の読みとりが、「事実」と現実との対応によってその、文章化された「事実」が真に「事実」であったかどうかという含味を意味したと同じように、「論理」の読みとりもまた「論理」的な正しさの含味を意味しているということである。⁽⁹⁾

したがって、大西は、井上の言う「命題間の関係の（形式的）妥当性」「命題の内容の真偽」を、〈正しさ〉を基準として吟味すべきだとしているととらえることもできる。しかし、そうなると次のような二つの問題が生じる。

第一の問題は、〈正しさ〉を保証するものは何かということである。もっともその前に、大西が「対象の本質（真実）をあらわしているかどうか」を吟味するというときの「対象の本質（真実）」といっ

たものは現前しうるのかと問う必要があるのだが、仮にそれが現前しうるとしても、文章における事実と照応させるためには、文章の外部から照応させるための事実を基準として持ち込むほかない。すでに述べたように、筆者に対する②の規制は、そこで対象の本質としての事実を持ち込むということが担保されているようにみえる。ところが、その規制そのものが筆者に守られるという保証はない。③のようにそもそも読者の吟味が必要になるのは、②によって吟味が可能になるからではなく、②であるにも関わらず、筆者がそれにしたがって書くかどうか分からないからである。また、筆者が②を遵守しないのであれば、その規制によって可能になるはずの読者が持ち込む事実の〈正しさ〉も保証されないということになる。実際、大西は、読者が対象の本質を知らなくても読者自身の経験や現実から照応可能であると述べているが、そうであればそこで吟味される事実の〈正しさ〉はたんなる程度問題にすぎない。これに関して阿部は、「結局のところ、「事実」とは「言語化された事実」しかありえない。大切なのは、複数の「言語化された事実」の関係性を検証していくことである。」⁽¹⁰⁾と述べているが、このようにとらえたとしてもおそらく問題は解消しないだろう。なぜなら、複数の事実を突き合わせたところで、漸近的に対象の本質に迫ることしかできないであろうし、それが本質に迫り得ていると保証するものは何かという問いがそこにまた生まれるからである。

このように第一の問題は、基準としての事実の〈正しさ〉を筆者・読者ともに保証し得ないことに起因している。このことは、第二の問題として、正しさを吟味することと「ある一つの立場からする基準にもとづいて評価したりすること」との関係性を問題化する。すなわち、正しさを吟味することと、ある立場から評価することとは、並立する二つの批判的に読むことを表わしているのではなく、むしろそこでの基準としての〈正しさ〉は、〈ある立場〉に依存しているのではないかということである。〈正しさ〉が筆者・読者それぞれが知り得た事実にもとづいているとしか考えられないとすれば、結局のところ、吟味の基準の〈正しさ〉は、それを正しいとみなすかどうかという筆者・読者各々の認識にかかっている。したがって、ここで実際に持ち込まれている基準は、それをなぜ正しいとみなす/みなさないのかという筆者・読者の立場にもとづいているということになる。

これらの問題は、論理についてもあてはまる。大西の場合、論理は形式論理的妥当性という基準によってその正しさがはかられる。その点で、筆者・読者ともに参照可能な客観的な〈正しさ〉が外部に準備されていると言うことはできる。しかしながら、実際には、筆者は、論理を正しくもそうでなくも書くことはできる。したがって、仮に文章の論理が正しいものではなかったとしても、それがすべて筆者の文章能力の巧拙に還元できるわけではない。ここでもやはり、なぜ筆者はそのような論理を用いたのかというその立場が問われる必要がある。

3. 筆者の立場に着目した批判的に読むことの指導の性格

3.1. 筆者の立場に着目した基準の具体化

2.2において、批判的に読むことの内実は、筆者・読者の立場に依存しているのではないかという見通しを明らかにした。では、そう考えた場合、批判的に読むことの指導は、どのような性格をもつものとしてとらえられるのであろうか。そこでまず、筆者の立場に着目した批判的に読むことの事例として、ここでは森田信義の説明的文章指導を検討したい。

森田信義は、説明的文章指導における読みの深まりを三層からとらえ、そこに批判的に読むこと

を明確に位置づけている。森田は、「従來說明的文章指導の読みは、それらを叙述に即して「確認」することが中心であったと言ってよい」とみなしたうえで、第一層のことがら・内容、第二層の論理展開・表現を叙述に即して読みとる「確認読み」に加えて、筆者の工夫を吟味・評価する第三層の読みに着目した「評価読み」を提唱した。

ではありのままの理解を超える読みとはどのような読みを指すのであろうか。それは、筆者の工夫の評価をすることである。筆者はことがら・内容の取り上げ方に際して、これこれの工夫をしているが、その工夫はなぜなされたのか、工夫は成功しているのか、問題はないのか。筆者は説明の論理の構築に際して工夫をしているが、その工夫には矛盾はないか。その工夫のおかげで、説明の対象となっている事象が十分に解明されているのか。筆者は、ことば選びに際して工夫しているが、その工夫は効果があるか。総じて、筆者の工夫は、説明の対象である事象の本質の解明に成功しているのかどうかを問う読みが必要になってくる。さらに、工夫を問う読みの過程で生じた疑問、問題を解決する読みである。このような読みを、「評価読み」と呼び、何が、どのように書かれているかを文章に即して理解し、確認する読みを「確認読み」と呼んでおきたい。⁽¹¹⁾

この森田の「評価読み」は、2.2で明らかにした〈正しさ〉という基準の問題性を乗り越えているようにみえる。なぜなら、第一層・第二層の読みは、ことがらや論理展開を叙述に即して読みとるのだから、それが正しいかどうかにかかわらず、そのような表現の工夫をしたのはなぜかという筆者の立場を吟味の対象にすることになるからである。しかし、その一方で「筆者の工夫は、説明の対象である事象の本質の解明に成功しているのかどうかを問う読み」とあるように、やはり〈正しさ〉という基準が持ち込まれているようにもみえる。こうした森田における批判の基準のゆれはどのようにとらえればよいのであろうか。

森田は、「第三層の読みは、第一層、第二層にあらわれた筆者の認識（認識の内容と認識の方法）の特徴を集約して、筆者が、説明の対象であることがらに対して、どのような立場にあるのかを把握し、批評することを任務とする」⁽¹²⁾と述べている。これと先の引用との対応から、およそ筆者の工夫とは、筆者の認識の特徴だととらえられる。このとき、もともと説明的文章とは、「その生産者（筆者）によって加工されたもの」⁽¹³⁾とみなされていることを踏まえれば、第一層、第二層の確認読みによって得られた文章のことがらや論理の特徴が、筆者による加工＝工夫の産物であり、そのような加工＝工夫の仕方が、筆者の認識の表れだととらえることができる。

しかし森田において重要であるのは、そこで得られたことがらや論理が「特徴」であるということを確認するための基準を規定している点にある。森田は、筆者の認識について、「文章表現に内包されているのをもって、筆者の、専門家としての認識（「原認識」とでも呼んでおきたい）と同一ということはできない」⁽¹⁴⁾と述べている。また、この原認識と文章における筆者の認識との関係について次のように述べている。

「原認識」に問題、欠陥を抱えている説明者がいないわけではないので、警戒する必要があるが、一般に、その道の専門家によって書かれた説明文教材の場合、(I)と(II)の認識((I)は原認識、(II)は表現者の認識を指す：引用者注)は区別しておいた方がよい。小学生、中学生という素人の被説明者、つまり読み手に、分かりやすく、しかも本格的な説明を展開しようとするところに、専門家としての筆者の苦労がある。⁽¹⁵⁾

このように原認識は、文章化における制約に縛られない、専門家としての信頼性のある認識だととらえていると考えられる。ここで森田が二つの認識を識別したことは重要である。なぜなら、文

章のことがらや論理が筆者の認識の特徴であることをはかる基準として、原認識が機能するからである。したがって先の引用において〈正しさ〉という基準が持ち込まれているようにみえたことも、筆者に対する原認識の信頼性にもとづくものだととらえることができるだろう。

ではこの原認識は、批判的に読むことにおいてどのように機能するのであろうか。たとえば、教材『みつばちのダンス』においては、「みつばちのダンスについて説明している文献の多くは、みつばちのダンスが、蜜の種類、方向、距離等を教えるものであることを明らかにしている」⁽¹⁶⁾とあるように、そこでの原認識は文献から総合された専門的な知見である。あるいは『ラスコー洞窟の壁画』においては、教材化に伴い改変された文章の原典である。この場合、教材を改変した筆者と原典の筆者とは異なる。そして、教材を改編した筆者は、原典の筆者との対照からその立場としての改変意図が評価される。しかしこのことは原典の筆者が〈正しさ〉という基準として機能するというのではない。原典の筆者もまた、「優れているということが文章に照らして事実であっても、それは文章を読む過程で、文章を根拠にして、初めて明らかになるのであって、優れていることを前提にして生徒に接するべきではないであろう。」⁽¹⁷⁾と述べるように、その立場は吟味の対象とされている。つまりここでは、教材を改変した筆者の原認識としての原典の筆者と、原典の筆者に対する原認識という二重の関係が想定されているのである。

これらの例からわかるように、この原認識は、筆者の認識の起源を指すものではない。あるいはまた、文章の主題に対する〈正しさ〉を表すものでもない。むしろ、その主題に対する読者の期待値とでもいうべきものである。それは、『みつばちのダンス』においては、みつばちのダンスについて十全に説明できるはずだという期待である。『ラスコー洞窟の壁画』においては、原典の筆者に対する原認識としての科学的な手続きを十全に説明できるはずだという期待とともに、改変した筆者の原認識としての原典の筆者の意図を十全に改変し尽くせるはずだという期待である。

そして、これらの期待値を基準として、それからの偏向としての文章の特徴と、それを工夫とするような筆者像とが明らかにされる。前者においては、みつばちのダンスを十全に説明し得ていない文章の粗さという特徴が明らかにされるとともに、そのように工夫した筆者の「科学的認識、論理的認識の基礎を踏まえることなく、手際よく、おもしろく、読み物としてまとめようという人物」⁽¹⁸⁾像が推定される。また後者においては、原典の筆者の意図を払拭し得ていない文章の特徴から、「編集者の苦心の結果である。未修正部分に原典の影を引きずりながら、原典と訣別することを表明したのである。」⁽¹⁹⁾とする一方で、驚きを喚起させる表現の特徴については、原典の筆者が読者の立場に立って驚かせてみせたとして、改変した筆者と原典の筆者との二重性をもつ筆者像が推定されるのである。

以上の考察から、森田における批判的に読むことの構図が明らかになってくる。すなわち、原認識としてのいわば〈期待される筆者像〉を基準にして、文章の成否の吟味を総合することによって、筆者の立場が構築されるのである。また、この構築された筆者は、かならずしも〈期待される筆者像〉に一致する必要はない。『みつばちのダンス』『ラスコー洞窟の壁画』において構築された筆者は、〈期待される筆者像〉とは異なり、その立場ゆえに文章に問題を抱えた筆者である。つまり、構築された筆者は、文章が正しいかどうかに関わらず、なぜそのように表現したのかを合理化する筆者なのである。さらに、〈期待される筆者像〉もまた、正しくすぐれた筆者像であるとは限らない。むしろ、その立場を表現するうえでの完全性をもった理想の筆者像である。この完全性は、筆者の立場としては透明性をもつ。それゆえ〈期待される筆者像〉は、実際の文章の偏向をはかる基準として機能することができるのである。

3.2.〈期待される筆者像〉という基準の問題点

ところで、〈期待される筆者像〉を批判的に読むことの基準に置くということは、倉沢栄吉が提案した「筆者想定法」にすでにみられた発想である。

文章を読むときに、その主体的立場から、文章の評価をするためには、客観的な第三者としての主体になることが望ましいが、そうなかなかできない。せめては、かりに筆者になって、筆者の立場から表現の自己評価をする、そういうことがいちばん可能性があるわけです。

筆者想定とは、したがって自己評価をさせる一つの方法です。かりに筆者になって、筆者の立場から自分の書いたであろうところの文章を評価することです。そこから事実か、意見か、虚構かどうか、適切かどうかなどということも評価できるのです。⁽²⁰⁾

このように、筆者を想定することは、読者から主体的な読みを誘う一つの方法であると考えられている。また森田においても、読むことは文章と読者との対話的な関係を結ぶことであると考えられている。

教材の一つ一つは個性的な認識を言語表現に乗せてかかえ込んでいる。読み手ひとりひとりも個性的な認識主体である。正確に読むということは、狭義には、二つの認識が公正にぶつかり合う土俵を提供することにすぎない。⁽²¹⁾

両者の発言のこうした類似性を踏まえるならば、森田が批判的に読むことの基準として〈期待される筆者像〉を持ち込んできた意図は、たんに〈正しさ〉という基準をそれに差し替えるためではないといってもよいであろう。むしろ説明的文章を読むことを、文章と読者との間で対話的な関係を結ばせることによって、読者から主体的な読みを引き出すために、読者が対話する認識主体として、文章を筆者という概念でとらえなおしているのだと考えられる。

この森田の試みはある程度、成功しているといえる。2.2でも述べたように、批判的に読むことの基準として〈正しさ〉を持ち込むことには、〈正しさ〉を認定する根拠の信頼性の問題が生じる。しかしながら、〈期待される筆者像〉に求められる完全性は〈正しさ〉とは異なる。なぜなら、その完全性は読者の期待値によって保証されればよいからである。このようにとらえるならば、〈期待される筆者像〉、読者の立場からの批判・評価を可能にする理論装置であるといえる。

しかしながら、このことによって読者からの批判・評価を可能にし得ているのかといえ、問題がないわけではない。長崎伸仁は、森田の提案する「「分かりやすいか、分かりにくい」かの問いに支えられた授業は、筆者の考えを直接問う方向にはいかず、文章そのものや、論理展開の吟味となっている実態がある」とする一方で、「教材によっては直接に「筆者を読む」ことの実践の必要」と可能性のあることを森田氏は認めているのであろう」と述べている⁽²²⁾。この指摘は、「私なら、このような事例を選び、このように書いてでしょう」⁽²³⁾、「この考えに対して私はこう考える」⁽²⁴⁾というように森田が例示した、筆者に対する読者の関わり方をそれぞれとらえたものである。また、同様に寺井正憲は、筆者想定法と森田の評価読みに通ずる読者からの批判・評価の扱い方について、指導過程の点から次のような問題点を指摘している。

批判的であるがゆえに相対的に浮かび上がる読み手の考えは存在しても、読み手独自の「新しい世界」が確立するとは考えられない。先のような第三次想定後段の読みでは、倉沢の考える、読み手が文章に束縛されずに自分の考えや論理を確立するという目的を実現しない。批判的に読む能力をつけるために批判的に読む学習をすることとあまり異ならないのである。⁽²⁵⁾

しかしながら批判的に読むことにおいて読者からの批判・評価が生起しないのは、指導過程の設

計の問題というよりも、そこでの批判的に読むことにおいて〈期待される筆者像〉という基準を置くといった理論装置がそもそも胚胎している原理的な問題点だと思われる。

森田は、「子どもである読み手は、認識Ⅱ（表現者の認識：引用者注）の筆者の肩ごしに読むということが求められている」のに対して、「子どもでない私たちは、子どもたちの読みの範囲を授業に先立って体験しておくと同時に、教材作成者たる筆者の創造過程をも体験しておきたい」⁽²⁶⁾と述べている。このように、原認識にもとづく筆者像は、授業者のもつ〈期待される筆者像〉である。では、学習者はどのように〈期待される筆者像〉をもつことになるのか。森田の提案では、題名読みによる読みの構えづくりがそれにあたる。たとえば『みつばちのダンス』においては、「みつばち」「ダンス」に関する既有知識、またそれらについてどんなことを書いているのかという予想、それらに関する疑問や意見が、題名から想起されるものとして示されている⁽²⁷⁾。しかしながら、これらは筆者の原認識を想定するものではない。むしろ、ここでの読みの構えは、題名に対する読者自身の認識である。言い換えれば、このような読みの構えにおいて筆者に期待されているのは、筆者の主張における説明の完全性ではなく、読者が知りたいと期待することに対する説明の完全性である。

このような授業者と学習者との〈期待される筆者像〉の相違は、授業において次のような読者の立場の扱われ方をもたらす。すなわち、一方で、筆者の論の運び方や主張の是非について評価させる場合には、筆者が取り上げたテーマに対する学習者自身の考えが生かされていく⁽²⁸⁾のに対して、他方で、授業者の方から「分からないこと」が提出されたり、「分からないこと」として学習者から提出された「教材を飛び越えた「ないものねだり」であったり、「あげあしとり」であったりするもの」には深入りしないようにしたりといった扱われ方である⁽²⁹⁾。このとき、文章から構築された筆者に対峙しているのは学習者の立場である。ここでは文章が「分かりやすい」かどうかということよりも、長崎が強調するような「筆者の考えに対して賛成である」⁽³⁰⁾かどうかが問題になるはずである。しかし実際には、学習者の立場から提出された気づきは、授業者の〈期待される筆者像〉に沿って位置づけられたうえで、文章の評価の手がかりとして生かされるというように処理されるのである。このように、授業者と学習者との間で批判的に読むことの基準が乖離していることは、異なる吟味の仕方を求めるはずであるにも関わらず、少なくとも森田においては、筆者の工夫を吟味・評価する方向へと収斂していくのである。

4. 読者の立場に着目した批判的に読むことの指導の性格

4.1. 検証的批判と対論的批判

3.2 で明らかにしたことは、説明的文章を批判的に読むことの指導は、二つの異なる性格をもつ読みを扱うことになるということである。ここでそれらを検証的批判と対論的批判と名づけてみたい。検証的批判は、授業者のもつ〈期待される筆者像〉を基準とした、文章における筆者の立場の吟味・評価を通じて、説明の完全性をつかもうとするものである。この場合、文章の吟味・評価は「わかりやすいかどうか」という観点からなされ、わかりやすい部分は筆者の優れた説明であり、わかりにくい部分は、わかりやすい説明にするにはどうすればよいかということが検討されることになる。それに対して対論的批判とは、学習者の立場から生まれる筆者ないし文章に対する期待を基準として、文章における筆者の立場の吟味・評価を通じて、読者自身の認識を構築しようとするものである。この場合、文章の吟味・評価は「賛成できるかどうか」という観点からなされる。しかし

ながら、賛成できるかどうかということは、たんに読者自身の認識による筆者・文章への期待を満足させるだけで得られるものではないはずである。むしろ、筆者の主張が読者の予想どおりである方が、「ありがちでつまらない考え」としてその価値を低く見積もることもあるはずだ。また逆に、読者の期待・予想を裏切る考えであったからといって、読者が常に賛成できないとみなすわけではない。むしろ、賛成するかどうかは、筆者の立場と対照させながら読者自身の立場を検討することによって導かれるものだと思われる。

検証的批判と対論的批判という批判的に読むことの相違が異なる指導を性格づけるということは、先に引用した寺井の発言にも見てとれるように、すでに説明的文章指導の研究においても把握されている。たとえば植山俊宏は、1990年前後を境に前者から後者へとその重点が移行してきたことを、読者の主体性の観点から指摘している。

従来の主体は、他者よりも確固とした読みを遂行し、その成果を要点把握・要約・要旨把握という明確な形に表わすことができる主体であった。規定された読みの次元及び層にいかにも到達するかといってもよい。それが、今日では、多様な次元・層において、多様な読みを互いに認め合えるような主体へと変容している。統一的で目的的な到達感の点で脆弱であるが、反面どの読者にも一定の主体性が認められるのである。⁽³¹⁾

しかしながらこの流れは、検証的批判よりも対論的批判を扱う方がすぐれた授業を展開できるということではない。というのも、読者の立場にもとづいて読むことには、植山の整理からもうかがえるように、読者自身の持ち込む多様な批判の基準によって授業が拡散するという危惧があるからである。これは、読者の自由な読みを重視しようとするときには、たえず指摘される問題である。たとえば興水実は、批判的に読むことの必要性を認めながらも、「「この文章がわかる」ということと、「作者の意見に共鳴する」ということとは別である」、「この文章そのものの「読書指導」としては、これは作者の意見であるということ、世の中にはこういう考え方もあるということ、さらに、この作者はなぜそういうことをいうのかということなどに注意するほうが、余程重要である」⁽³²⁾と述べている。また、森田にも次のような発言がある。

「情報読み」と呼ばれる読みが、拡散的で、内容中心的なものになりがちであることをすでに指摘したが、ここにもその傾向が表れている。「情報の読み」が、情報を幅広く、多量に収集して受け入れるあまりに、教科書教材の価値を相対的に軽くするようなものであつてはならない。内容への傾斜、拡散化を防ぐためには、教材というかたちで具現された情報加工の結果を吟味すること、情報の妥当性を吟味することを目的として他の情報に出会うという立場を守るのがよいように思われる。⁽³³⁾

これらは、文章における筆者の認識に対して、読者自身の認識を問う、あるいは読者自身の認識を持つために文章外の情報に当たることの弊害を怖れた発言である。

これに対して、逆に読者の立場にもとづいて読むことが、読むことの自由とその主体性を切り開くものとして期待されるという井上一郎の次のような発言もある。

もはや境界線が、筆者や作品を優先する読みと読者優先の読みの間に引かれていることは疑い得ない。今までは、〈筆者〉を〈読みとる〉こと、すなわち奪うことに躍起になってきたのである。筆者や作品優先のパラダイムが悪いというのではない。ただ、どの教材論を読んでも、筆者に学ぶことが大前提となつて、どれもが大差のない読みになってしまうこと、言い換えれば、記号内容としての筆者に支配されてばかりいるように見えるのである。今は説明文という作品を記号表現とし、読者の個性性に基づく記号内容を与えたいと思うのである。⁽³⁴⁾

こうした視点からの授業の姿は、たとえば辞書や新聞記事などの他の情報を手がかりにして筆者の認識の相対化を自覚的に行なわせたり、読者の文脈に活用されるものとして文章の書き換えを行なわせたりといった活動として表れる⁽³⁵⁾。このように読者優先のパラダイムにおいては、読者が持ち込む多様なコンテキストに文章が埋め込まれることによって、その価値が吟味されることになる。

これらの発言から導かれる課題は、対論的批判が読者の立場からの批判的に読むことを切り開くものであるのに対して、検討的批判が文章を読みとる力を保証するものであるとするなら、批判的に読むことの指導において両者をどのように関連づけていくかということであろう。以下、この点にアプローチした二つの研究を取りあげて考察したい。

4.2. 検証的批判と対論的批判とを関連づけた指導

竹長吉正は、4.1 で指摘した批判的に読むことの指導の課題を、「基本読み」・「対話読み」という二つの指導過程で解決しようとしている。基本読みは、全体概観・部分精査・全体要約の三つの段階からなる読解指導の手続きである。それに対して対話読みは、基本読みの読解過程に、「表現との対話」「筆者との対話」が加わる。表現との対話においては、キーワードがどのように言い換えられていくか、接続語の働きに注意して文章構成を図表化する、比喩表現の意味を考えるなどといった観点に、筆者の認識に迫ろうとする内容が見られるものの、そこにおいて文章の吟味・評価といったことが特に強調されているわけではない。また、筆者との対話においても、筆者の立場に立つて文章の要旨としてまとめたうえで、それについて自分の考えを書くといった過程が示されている⁽³⁶⁾。

このように竹長の対話読みにおいては、読者の立場が批判的に読むことの過程に持ち込まれるというよりは、筆者の立場と読者の立場とは対置されている。そのため、対話読みにおける読者の立場を強調するために、文章をその叙述に即してとらえる基本読みに読者の立場を関与させる対話読みをたんに接続させたようにもみえる。これはもともと竹長の問題意識が、批判的に読むことにあるというよりは、「読む目的」が多様化した「情報化社会に生きる「主体的な読み手」を育成しようとする」⁽³⁷⁾ ことにあるためである。ここには従来の授業において追求されてきた筆者の意図を読みとることと、多読を中心とした読者の生活における読むこととは異なるという認識がある。実際、竹長は、前者の読みを「収束的な読みの形態」だとして「原型読み」と名づけ、後者の読みを「拡散的な読みの形態」だとして「異型読み」と名づけている⁽³⁸⁾。

しかしながら竹長において注目されるのは、原型読みにおいて「文の操作」による理解のさせ方を提案していることである。文の操作とは、文意を学習者がわかる形に変形・調整してとらえるというものである。

教材文には書き手である大人の、しかも、その人なりの表現論理が含まれている。その表現論理と、読み手である子どもの論理（理解論理・表現論理）との間に、ある落差が存在する。この落差を何とかして埋めようとして、子どもの論理の方から教材文の論理を「調整」していくのが「文の操作」である。⁽³⁹⁾

竹長も認めているように、文の操作による理解は、必ずしも叙述に即した理解であるとは限らない。むしろ読者自身のわかり方で理解していく方法であるといえる。

しかし、「文の操作」は、最初から言語表現（叙述）それ自体の厳密な正しい理解を目指すものではなく、まずは書き手が伝達しようとする事柄（言語内容）の大まかで誤りのない理解を学習者にさせようとするものなのである。つまり、書き手の伝達内容を、学習者自身がほぼ間

違いなくつかむための方便なのである。⁽⁴⁰⁾

また竹長は、文章においてもこのような操作が行われると指摘する。具体的には、「削除」「変形」「移動」「抽象化」といった「縮約」の方向性をもつ調整が原型読みにおいては行われるとしている⁽⁴¹⁾。もっとも原型読みは、基本読みに位置づけられる読みのありようであるため、文の操作による理解から、文章に立ち返って元の表現をとらえなおすということは強調されている。

しかしながらここで重要であるのは、文の操作による理解が、読者の立場からの読みがどのようなありようであるのかを示しているということである。読者の文章認識のありようが、文章を一言一句暗記するような受けとめ方ではなく、あるまとまりをもった要約として把握するといったものであるというのは経験的にも同意できる見方である。そこでは読者自身が文章を把握しやすいように補ったり、省略したりしながらあるまとまりを構築しているはずである。また、そのまとまりは読者が着眼したことがらに関する筆者の説明のまとまりであって、文章全体のまとまりではないということもあり得る。もちろんそのことが西林克彦のいうような「わかったつもり」⁽⁴²⁾を招くことも起こり得る。しかしながら、批判的に読むという行為を考えた場合、おそらく説明の完全性を吟味する以前に、読者なりの着眼点から文章に対してある印象をもつはずである。そしてそれは、読者の文章のわかり方にもとづいているはずである。だとすれば、検証的批判は外部から持ち込まれる基準による文章の吟味として独立してあるのではなく、まず読者なりの対論的批判が印象としてあり、それを基準としてその対論がもとづいている読者の文章認識そのものが検証的批判の対象として吟味・評価されるという道筋も考えられてよい。

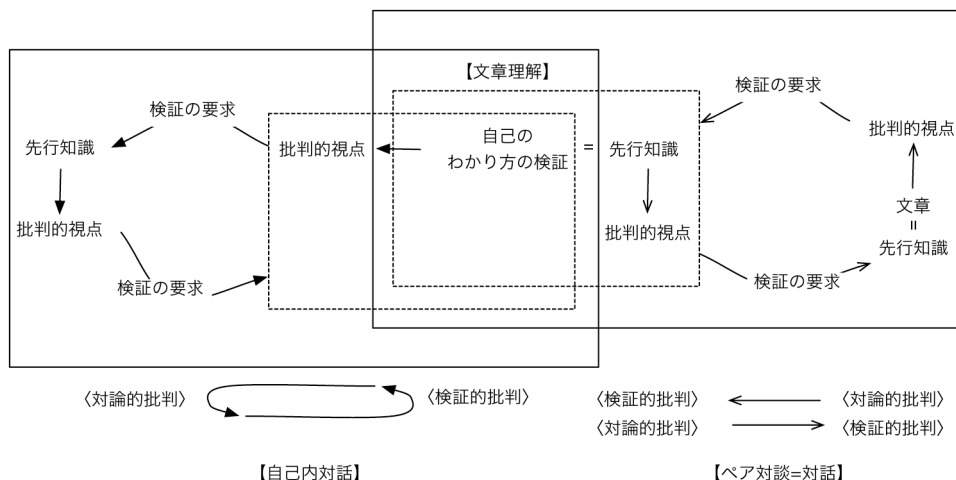
こうした道筋を授業化する可能性として、河野順子の実践をとらえることも可能であろう。河野は、スキーマ理論を踏まえたうえで、説明的文章指導においては、構造処理・内容処理・論理的思考に関する先行知識の枠組みを学習者にもたせておく必要があると考える。こうした先行知識は、本稿で読者の立場としてきたものを構築するための背景的知識だととらえられる。また河野は、批判的に読むことにおいても当然これらの知識は要求されるが、学習者にとっては筆者と対等の知識をもつことは難しいと述べる。この点は3.2で触れた倉沢の問題意識に重なる。しかし、そこで河野の取る方法は、検証的批判の基準となる〈期待される筆者像〉を持たせることではなく、対論的な立場を学習者に与えることによっている。すなわち、そうした指導を構成するために「セット教材」を準備し、それを活用した授業の展開を試みているのである。

批判読みは、一般的には読者である子どもの意識の強弱、広狭に左右される問題であり、そのことへの配慮なしに子どもに批判読みを要求することは難しい。しかし、セット教材を活用するなど方法論のあり方によって、子どもの主体的な読みをもたらす有効な理論となり得る。⁽⁴³⁾

河野が提案している「セット教材」の活用例のうち、ここではペア対談による読み深めの実践を取りあげる。実践は、内容・構造・論理の点で対比可能な二つの教材をセットにして、学習者ペアの各自がそれぞれの教材の筆者になったつもりで、互いに質疑応答を繰り返すというかたちで進められる。この実践において学習者は、相手からの質問に答えるために教材を理解しなければならない。ここで学習者に求められる理解のありようは、文章のはじめから表現に即して精査した後に、全体をつかんでいくといったものではない。河野の報告によれば、「尋ねている相手が現に目の前にいるという状況であるから、子どもは自分の前にある情報の中から必要となる情報を速く正確に掴もうとする」⁽⁴⁴⁾のである。また、「子どもは相手を説得するために、筆者の文言をかりながら、あるいは、筆者の主張を自分なりに解釈したり、情報を補足しながら説明を行うことになった」⁽⁴⁵⁾ことも指摘されている。この文章理解のありようは、竹長が文の操作として述べていた学習者自身

のわかり方で理解するそのありようと同様である。さらに、その学習者自身のわかり方は、相手の学習者からの質問という形式での対論的な批判の目に晒されることによって検証されることになる。もっともこの部分だけをとらえるならば、授業者からの発問に対して学習者自身の文章理解が問われるといった通常の問答の図式と変わらないように見える。しかしながらここで重要であるのは、河野が用いている学習者間での対話という方法が、自己の文章理解を検証するために他者からの批判的な視点を獲得するためだけでなく、それによる文章理解の検証が他者の文章理解に対する批判的な視点の形成にも寄与しているという点である。というのも、河野の実践はその後、筆者対筆者の対話形式の学習から筆者対読者による対話に発展している。そこでは、「初め、読者側対筆者側に別れて始まった討論も進むにしたがって、子ども一人一人が読者側、筆者側の二つの立場に自分の身を置きながら、筆者の論展開について真剣に考えることになった」⁽⁴⁶⁾ ことが指摘されている。こうした展開が可能になったのは、個々の学習者において、二つの批判的な視点が対話的に関連しているためだと考えられる。

下図に示したように、ペア対談における対話の図式は、他者からの対論的な批判から自己の文章理解に対する検証的な批判が行われるというものである。しかしながらその検証的な批判は、文章理解を深めるとともに他者に対する対論的な批判を形成している。というのも、このとき検証的な批判にもとづく文章理解は、対論的な批判を形成するための先行知識になっている。すなわち、対話の図式としては、対論的な批判と検証的な批判とは対話のペアのそれぞれが分担することになってはいるが、文章理解が対論的な批判のための先行知識であると同時に検証的な批判の対象であるという二重性をもつことによって、個々の学習者の内部においては二つの批判的に読むことが共起するという図式になっているのである。つまり、ペア対談における対話の図式は、個々の学習者においては内在していると考えられるのである。したがって、文章理解におけるこの二重性が分離されれば、学習者個々の内部において自己内対話によって批判的に読むことは可能であるといえる。そして河野の実践の発展性は、その分離による自己内対話が可能であるということを示唆していると思われる。



5. 批判的に読むことの指導の今日的課題

本稿では、これまでの説明的文章指導における批判的に読むことの取り扱われ方をたどってきた。その要点を集約すれば、批判的に読むことの指導の主要な問題は、批判の基準の置き方にあり、ま

たその置き方が、(1) 事実・論理の〈正しさ〉、(2) 〈期待される筆者像〉・(3) 読者の立場から生まれる多様な基準といった流れでとらえなおされてきたということである。さらにその流れを本稿では、(1)・(2) にもとづく検証的批判と、(3) にもとづく対論的批判というように、性格の異なる二つの批判的に読むこととしてとらえなおしたうえで、両者を関連させることの必要性とその実践化の可能性を探った。この考察を踏まえて最後に、PISA やメディア・リテラシーが投げかけている批判的に読むことの今日的課題が、国語科教育の「読むこと」の指導にどのように位置づけるかを素描しておきたい。

文部科学省の報告では、PISA の調査結果から抽出される「読むこと」の指導改善のための重点項目として、批判的に読むことが以下のようにとらえられている。

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）を充実することも大切である。⁽⁴⁷⁾

この引用における「評価」したり「批判」したりするような読みが、本稿における検証的批判、対論的批判にそれぞれ対応すると考えるならば、本稿における考察の成果から以下の課題がとらえられる。

まず、「評価」したりする読みは、その基準を「筆者の意図」におくにせよ、「信頼性や客観性」「正確性」「確かさ」に置くにせよ、それにもとづいて行わせるためには、その基準が学習者の外部にあってはそうした読みは学習者のうちに生起しにくいということである。たとえば、「筆者の意図が〇〇であるなら、このように論じなければ適切でないはずだ」「客観的であったり正確であったりするためには、このような事実の取り上げ方や論理の展開の仕方がなければならないはずだ」といったその基準に関する認識の枠組みを、あらかじめ学習者がもっていなければならないということである。もしその基準が授業者における批判的に読むための基準でしかない場合、授業者がその基準からゆさぶりをかけるか、問答によって誘導的に文章の検討を促すといった指導に陥りやすくなると思われる。

次に、「評価」したりする読みと「批判」したりする読みとの関係を、読者の立場から批判的に読むことを目指すものとしてとらえるならば、それらは並立する読みのありようであるというより、対論的批判に検証的批判が内包されるととらえられるべき関係にあるということである。このことは、対論的批判を「自分の考えを書く」といった表現活動に安易に位置づけることへの警戒をも意味している。すなわち、自分の考えとして対論的批判を位置づけることは、ともすれば検証的批判の後に指導されるということを招く。このような発展的な位置づけは、読むことの授業としてはそれ以前にまとまりがついているために容易に指導の省略が起り得るとともに、逆に「発展的」にいわゆる調べ学習として展開されてしまうといったことが考えられる。もちろん調べ学習自体に問題があるわけではない。しかしながら、もし調べ学習を展開するとしても、収集した情報に対する検証的批判が保証されなければ、批判的に読むことの発展的学習にはなり得ないだろう。したがって、むしろ重要であるのは、対論的批判と検証的批判とが連関するような指導過程を構想することである。そして、そこで対論的批判の基準として機能する読者の立場からの認識をどのようにして引き出すのか、またそれを検証的批判において十分に活用できるものとしてどのようにして可視化するかということである。

また、メディア・リテラシーの視点から批判的に読むことをとらえるならば、その基準の外部性は、より深刻な意味をもつということが示唆される。たとえばバッキンガムは、1970年代、1980年代のメディア・リテラシー実践における批判的に読むことは、往々にして学習者をメディアの意図的な情報からの影響に晒されやすい弱者とみなすことを前提に行われており、その結果、批判がもっている立場を、正しい立場として認識させることになりがちであったと指摘している。

ローレンス・グロスバークが示唆するように、この「批判的」という言葉の使用は、ある種の危険な驕りを反映することがある。すなわち、真に「批判的な」アプローチを定義する能力を示すために、自分たちの影響力を強く求め、もし、自分たちが「批判的」ならば、自分たちと見解をともにしない人たちは、無知で、誤った方向へ導かれたか、あるいは、真実を見えなくする企てに自ら関わっているかだ、というほのめかしである。⁽⁴⁸⁾

メディア・リテラシーが指摘するような批判的に読むことの陥穽を本稿の視点からとらえなおすならば、次のように言い換えることができる。すなわち、批判の基準が外部から、特にそれが授業者から持ち込まれる場合、そこで行われる批判的に読むことは、〈正しさ〉という基準による検証的批判のようにみえてその内実は授業者自身の対論的批判の立場から文章の正しさを検討させることになる危険性があるということである。このことの問題性は、検証的批判の方法を指導するとき、その方法が有効であればあるほど、「そのようなとらえ方をすれば、文章を「正しく」ととらえることができる」というように、批判の方法の成果とその基準とが同一視されてしまい、基準としての授業者の対論的批判の立場が正しいものとして受け取られてしまうという可能性にある。この点は、3.2で指摘した、授業者と学習者とでの批判の基準の乖離がもたらすもう一つの問題点でもある。

むしろメディア・リテラシー教育が示唆していることは、テキストに関わる読者の立場は多様であり、したがって「批判的分析は闘争の場になり得るものであり、そこでは、テキストの意味をめぐる議論が、参加者間の広範な権力関係を反映する」⁽⁴⁹⁾ということである。バッキンガムが提案しているのは、こうした多様な読者の立場を出発点として、協働による多様な立場の関わり合いと振り返りによる自己の認識のありようをとらえるメディア・リテラシー実践の方向性であるが、これ以上の議論は、別に取りあげたい。しかし少なくとも、批判的に読むことが先に示した自己内対話の図式としてとらえられるならば、対論的批判がもつづく読者の立場は固定的なものではなく、批判的に読むことにおいて相対化されるものとみなす方が適切であろう。それを相対化するものは、他者からの対論的批判であり、自己が相対している文章であり、これらとの関わり合いのなかで読者としての自己の立場に対する認識が変容し続けていくさまが、「読み深める」ということであると考えられる。このような読み深めを保証する批判的に読むことの授業過程をどのように構想し具体化するかが今後の課題となる。

注

- (1) 鶴田清司 (2007) 「読解力を高める国語科授業のあり方」『教育科学国語教育』676
- (2) 小松善之助 (1969) 「説明的文章の読みで問題とすべきことは何か」『教育科学国語教育』132
- (3) 大西忠治 (1969) 「「事実」なのか「データ」なのか」『教育科学国語教育』132
- (4) 阿部昇 (2003) 『文章吟味力を鍛える-教科書・メディア・総合の吟味-』明治図書、p.51
- (5) 大西忠治 (1969) 前掲書
- (6) 大西忠治 (1969) 前掲書

- (7) 大西忠治 (1981) 『説明的文章の読み方指導』 明治図書、p.40
- (8) 井上尚美 (1989) 『言語論理教育入門-国語科における思考-』 明治図書、p.50
- (9) 大西忠治 (1971) 「「事実」と「論理」の二つの読み」『教育科学国語教育』 152
- (10) 阿部昇 (2003) 前掲書、p.50
- (11) 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、p.41
- (12) 森田信義 (1984) 『認識主体を育てる説明的文章の指導』 溪水社、p.77
- (13) 森田信義 (1989) 前掲書、p.15
- (14) 森田信義 (1989) 前掲書、p.34
- (15) 森田信義 (1989) 前掲書、p.35
- (16) 森田信義 (1984) 前掲書、p.79
- (17) 森田信義 (1989) 前掲書、p.134
- (18) 森田信義 (1984) 前掲書、p.81
- (19) 森田信義 (1989) 前掲書、p.127
- (20) 倉澤栄吉・青年国語研究会 (1972) 『筆者想定法の理論と実践-読むことの学習指導の改革-』 共文社、p.71
- (21) 森田信義 (1984) 前掲書、p.20
- (22) 長崎伸仁 (1992) 『説明的文章の読みの系統-いつ・何を・どう指導すればいいのか-』 素人社、p.111-112
- (23) 森田信義 (1989) 前掲書、p.74
- (24) 森田信義 (1989) 前掲書、p.77
- (25) 寺井正憲 (1995) 「説明的文章教材の学習における読み手の確立について」『人文科教育研究』 22
- (26) 森田信義 (1989) 前掲書、p.36
- (27) 森田信義 (1989) 前掲書、p.57
- (28) 森田信義 (1989) 前掲書、pp.77-78
- (29) 森田信義 (1989) 前掲書、pp.110-114
- (30) 長崎伸仁 (1992) 前掲書、p.100
- (31) 植山俊宏 (2002) 「説明的文章の領域における実践研究の成果と展望」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書、p.284
- (32) 興水実 (1975) 『興水実独立講座 国語科教育学大系 9 国語科読解指導』 明治図書、pp.197-198
- (33) 森田信義 (1989) 前掲書、p.143
- (34) 井上一郎 (1993) 『読者としての子どもと読みの形成』 明治図書、pp.122-123
- (35) 井上一郎 (1993) 前掲書、pp.174-189
- (36) 竹長吉正 (1996) 『説明文の基本読み・対話読み 1-理論編-』 明治図書、pp.12-35
- (37) 竹長吉正 (1996) 前掲書、p.35
- (38) 竹長吉正 (1996) 前掲書、p.48
- (39) 竹長吉正 (1996) 前掲書、p.58
- (40) 竹長吉正 (1996) 前掲書、p.59
- (41) 竹長吉正 (1996) 前掲書、p.63
- (42) 西林克彦 (2005) 『わかったつもり-読解力が見つからない本当の原因-』 光文社新書

- (43) 河野順子（1996）前掲書、p.31-32
- (44) 河野順子（1996）前掲書、p.73
- (45) 河野順子（1996）前掲書、p.80
- (46) 河野順子（1996）前掲書、p.139
- (47) 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、p.14
- (48) バックingham（2006: 原著 2003）『メディア・リテラシー教育-学びと現代文化-』世界思想社、p.132
- (49) バックingham（2006）前掲書、p.141

（うえだ ゆうじ 本学准教授）