



## V. バスケットによる批判的リテラシー教育の構想と展開

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-08-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 黒谷, 和志 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/0002000233">https://doi.org/10.32150/0002000233</a>

## V.バスケスによる批判的リテラシー教育の構想と展開

黒谷和志

北海道教育大学旭川校教育方法学研究室

### Concept and Development of Critical Literacy Education by V. Vasquez

KUROTANI Kazushi

Department of Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education

#### 概要

本稿は、初等教育段階の教師として批判的リテラシー教育の研究に携わったバスケスの教育実践の軌跡に着目し、バスケスが自身の教育実践をどのように発展させたのかについて検討した。バスケスの前半の実践的研究においては、まず第一に、批判的リテラシー論の視座からホール・ランゲージ・アプローチを批判的に発展させ、教室で生起している子どもたちの声の中に批判的リテラシー教育を展開する契機を見いだした。第二に、バスケスが教師として展開した批判的リテラシー教育では、子どもが生活の中で出会うテキストや生活そのものをテキストとし、多様な他者が社会に参加する方法として批判的リテラシーを位置づけていた。さらに後半の実践的研究においてバスケスは、「学習の軌跡」の制作に子どもたちと取り組むことによって、子どもの気づきや問いから「偶発的に展開する」批判的リテラシーの諸実践間の連鎖を生み出していた。

#### 1. はじめに

本研究の目的は、バスケス (Vasquez, V.) が展開した批判的リテラシー教育の実践記録を分析の対象とし、その実践上の特徴について検討することを通して、初等教育段階における批判的リテラシー教育の実践がどのように構想され、展開されてきたのかを明らかにすることである。

本稿で研究対象とするバスケスは、批判的リテラシー教育が、成人識字教育や高等教育、後期中

等教育で実践される中で、幼児期の子どもたちを対象にした批判的リテラシー教育を展開した草分け的な実践家の一人として注目されてきた (Comber, 2013)。また、トロントで教師をおこなっていたバスケスの初期の実践的な研究は、カナダの公的なカリキュラムの中に批判的リテラシー教育を位置づけることに貢献したと位置づけられている (Brownell, Walkland, & Simon, 2022, p.145)。

バスケスが構想してきた批判的リテラシー教育

について、コンバー (Comber, B.) は、同時期の子どもたちを対象にして教育実践を展開したオブライアン (O'Brien, J.) と比較し、オブライアンが「テキストの中の表現に関わる問いに焦点をあてた」のに対し、バスケスは「生徒の生活の中にあるカリキュラムを基盤とし、教室や学校の中で書くこと、会話すること、行動することを強調した」点に実践上の特徴があると指摘している (Comber, 2013, p.595)。さらにコンバーは、批判的リテラシー教育には、「生徒を言語の調査研究者として位置づけること」、「マイノリティの言語実践を尊重すること」、「テキストを問題化すること」という特徴があることを指摘し、それらの特徴がバスケスの教育実践の中にも位置づいていると評価している (Larson, & Marsh, 2015, pp.52-55)。

また、ラーソン (Larson, J.) とマーシュ (Marsh, J.) は、近年のリテラシー研究の研究動向の一つとして批判的リテラシー論を位置づけ、その思想的・理論的特徴が「初等教育段階の教室のカリキュラムと教育学へと統合された」実践として、バスケスが展開した教育実践に着目している (Larson, & Marsh, 2015, p.39)。

さらに、ブラウネル (Brownell, C. J.) とウォークランド (Walkland, T.) とサイモン (Simon, R.) は、バスケスの実践が「幼児期の子どもたちが批判的な社会的課題について議論できること」や「子どもたちが自分たち自身の学習において果たす役割」について例証するものであること、さらには、バスケスの実践を特徴づける「学習の軌跡 (audit trail)」の制作が、「子どもたちによって共有されたカリキュラムの歴史の証」であるとともに、子どもたちが「教室で生じた特定の出来事を批判的リテラシーに取り組むために活用する」方法であると述べている (Brownell, Walkland, & Simon, 2022, p.145)。

一方、バスケスの批判的リテラシー教育に着目した国内の研究としては、批判的リテラシーの統合モデルを提起したジャンクス (Janks, H.) の理論を手がかりとして、バスケスの教育実践を分析した論考 (黒谷, 2019) や、バスケスが依拠する

批判的リテラシー教育論や批判的リテラシー論について検討しながら、「日常のありふれたテキスト」を読みひらく点に実践上の特徴があることを検討した論考 (黒谷, 2022) などがある。

しかし、バスケスが展開した批判的リテラシー教育の特質について検討する国内外の諸論考は、バスケスが実践を展開した特定の時期の実践記録を個別に検討しており、バスケス自身の教師としてのライフヒストリーを視野に入れた実践的特徴の変遷について検討していない。

そこで本研究は、1993年から1997年頃までの間に、教師として批判的リテラシー教育の展開に携わったバスケスの実践記録を分析の対象とし、バスケス自らが綴っている教師としての軌跡を手がかりとしながら<sup>1)</sup>、バスケスの教育実践の特徴について検討したい。

## 2. 初期のバスケスによる批判的リテラシー教育の特徴

### (1) 批判的リテラシーとの出会いと自身の教育実践の省察

バスケスは、カナダのトロントで、文化的・言語的に多様な子どもが集まる幼稚園や小学校の教師として働き、批判的リテラシー教育に取り組んだ。1990年代前半、マウントセントヴィンセント大学の大学院に在籍していた際に、オーストラリアで批判的リテラシー教育を理論的、実践的に探究していたコンバーやオブライアンと出会う。その出会いが転機となって、批判的リテラシー教育の実践的な探究を始めている (Vasquez, 2001b, 2014b, 2017)。

批判的リテラシー研究に出会うまでのバスケスは、ホール・ランゲージ・アプローチの原則に依拠したリテラシー教育を構想していた。その原則は、「社会的経験としての学習を構想すること」、「子どもたちを教育学の中心に位置づける」こと、「リテラシーの教授と学習に探究を位置づける」こと、「子どもの声を聴く」ことを重要視し、当時のバスケスは、「子どものニーズをサポートす

る」ために有効なリテラシー教育の理論と捉えていた (Vasquez, 2001b, p.55)。しかし、バスケスはコンバーらとの出会いを契機に、批判的リテラシーの視点から、それまでの自身の教育実践を問い直している。

バスケスは、1993年から1996年までの間に、まず6才から8才の子どもが集まる1・2年生の教室で、次に3才から5才の子どもが集まる教室で、実践的に研究を進めている。ともに、トロント郊外の多民族からなる中間層のコミュニティにある学校であった。この時期にバスケスがおこなった批判的リテラシー教育の探究の一つは、教室での子どもたちの会話や子どもが書いた絵や手紙などを収集し、その分析をおこなうことであった。バスケスは、6才から8才の子どもに関わりながら、子どもたちが書いた手紙について検討を加えている。例えば、毎日実施されるフランス語の授業に疑問をもっていた子どもが、「どうしてスペイン語や中国語のようないろんな言葉を学べないの。もしぼくたちの言葉が話せない友だちができて、ぼくたちが友だちの言葉を話せたら、お互いに話ができるのに」と書いた。バスケスは、この手紙に応答を返しているが、その当時は、この子どもの書いた手紙が、子どもたちが置かれた状況を問題化する可能性をもった抵抗の声であったとは見えなかったと言う (Vasquez, 2001a, pp.205-207, pp.209-214)。しかしバスケスはこのような分析を通して、子どもたちの気づきや問いの中に、伝統的な学校のカリキュラムを超えて、批判的リテラシー教育の空間を教室につくり出す契機を見いだしていく。

またバスケスはこの時期の探究を通して、自身のそれまでのリテラシー教育が、子どもの興味や関心に依拠し、特定の他者に向けて手紙を書く活動を通してリテラシーを獲得していくことを重視するものであったが、そうした従来の教育実践が「リテラシーの素朴な形式」に依拠したものであり、自身の実践は不公正や不平等を内包した社会の現実を維持させるものであったと省察している (Vasquez, 2014b, p.177/Vasquez, 2017, p.10)。

## (2) 学校や教室を問題化する教育実践

次にバスケスは、3才から5才の子どもたちを担当し、批判的リテラシー教育を展開した。バスケスは、学校や日常で出会うテキストに対する子どもたちの気づきや問いに依拠しながら、批判的リテラシー教育を展開することに取り組んでいる。バスケスはこの時期におこなった代表的な実践として、以下のような内容の実践をいくつかの論考の中で報告している (Vasquez, 2014b, pp.177-179/Vasquez, 2017, pp.5-8)。

フィリピンからカナダに移住してきた子ども(エマ)をサポートするために、他の子どもたちがフィリピンについて書かれた本を探していた。しかし、学校の図書館を探しても、そこにフィリピンの人びとが登場する本やフィリピンについて書かれている本がないことに気づく。その問題に焦点をあてて、バスケスはプロジェクトを立ち上げる。子どもたちは学校の図書館を調査して、白人が登場する本が多いことや、フィリピンのみならず教室に在籍するペルーやマルタ出身の子どもたちに関連する本もないことを明らかにする。子どもたちは、調査結果と自分たちのニーズに応じた本のリストを知らせるために学校図書館司書に手紙を書いている。また、学級のニュースレターを通してこのプロジェクトを家庭に伝え、家族とともに地域の書店を調査する子どもたちも登場する。

## (3) 多様な子どもたちが世界に参加するための視座としての批判的リテラシー

バスケスが、上記の実践を省察する際に参照しているのが、コンバーによって提起されている批判的リテラシー教育の3つの原理である (Vasquez, 2017, pp.8-9)。すなわち、①言語を探究する者として生徒を位置づけ直す、②マイノリティの言語実践を尊重する、③テキストを問題化する、といった3つの原理である。コンバーもこの3つの観点からバスケスの実践を特徴づけている (Larson & Marsh, 2015, p.53)。

コンバーが示す第一の原理は、教室における教

師と生徒との関係性を問い直し、「生徒を調査研究者や教師と協働する者」と位置づけ、子どもたちが「様々な社会的文脈における言語の使用を探究する」ことを意味している。第二の原理は、「生徒の抵抗を尊重」すること、さらには「リテラシーに関わるマイノリティの文化を調査する」ことが含まれている。リテラシー教育では、「マイノリティのコミュニティの知識や価値が認識されず、順化のためのリテラシーを提供する」ことがある。それゆえに、子どもたちが「どのようなリテラシーを必要とするのか、そしてそれらはどのような方法で最もよく学習されうるのか」に目を向け、マイノリティの子どもたちが、「学校の文化と言語の習得を、自身のアイデンティティや安全性の喪失と同一視しない方法で学ぶことを支援する」ことが課題とされる。第三の原理は、これまで問い直されることのなかった学校・教室や公共のテキストをはじめ、当然視されていた慣習や特権化されたテキスト、常識とされてきた知識などが問いの適用を受けることを意味している (Comber, 1994, pp.661-666)。

先の実践記録では、バスケスのクラスの子どもたちは、エマのニーズに応答し、言語がどのように使われているのかを探究する者として学校図書館で収集されている本を調査している。学校図書館で利用可能な本の中に自らのアイデンティティを見いだせない子どもがいるという気づきをもとに、「誰の関心が周辺化され、誰の関心に特権が与えられているのか」を明らかにすることを通して、学校の図書館を問題化し、子どもたちの多様なニーズに応答可能なように学校の図書館を再構築する活動に取り組んでいる。

バスケスは、批判的リテラシーを「子どもたちが多様性を持って世界へと参加することを可能にする方法に関与していくための空間を創造する教育実践を生み出す理論的道具である」と捉えている (Vasquez, 2017, p.2)。バスケスは、ハースト (Harste, J. C.) らとともに、批判的リテラシーを「あたりまえを中断する (disrupt)」、「多様な視点があることを調べる」、「問題を社会的、政治

的に解き明かす」、「社会的行動をとる」、「自らの関与を理解する」といった観点から理論化している (Vasquez, Tate, & Harste, 2013a)。学校図書館司書に宛てた手紙を書く批判的リテラシーの実践も、多様な他者の視点に子どもたちが応答し、そこにある不平等を解き明かしながら、テキストや世界の中にある「あたりまえを中断」していくといった特徴を持つ。

### 3. バスケスによる批判的リテラシー教育のさらなる展開

#### (1) 批判的リテラシー教育を子どもたちが生きる世界への参加と結合させる

##### ①バスケスが展開した個々の教育実践の概要

教師としてバスケスが批判的リテラシー教育に取り組んだ三つ目の段階では、中間層が集まる多民族からなるコミュニティの幼稚園 (junior kindergarten) で、16名の3才から5才のクラスを担任している。この時期にバスケスが批判的リテラシー教育に取り組んだ実践の記録は、“*Negotiating Critical Literacies with Young Children*”としてバスケス自身によってまとめられている。この実践記録の後半には、この時期に展開した数ある教育実践の中から、「フレンチカフェ」、「私たちの友だちはベジタリアン」、「ベルーガを救え」、「私たちはマクドナルドの考え方を知っている」という4つの実践記録が収録されている。まずは、これら4つの実践記録を概観したい。

実践記録「フレンチ カフェ」では、「フレンチ カフェ」<sup>2)</sup>という学校行事が存在することを知った子どもたちは、その行事に幼稚園の生徒を除いた子どもたちが招待されていることを明らかにする。その行事に参加したいと願い、その行事の改善を求める子どもたちは、他にどのくらいの幼稚園の子どもたちがそれに参加したいのかを調査するといいいのか、あるいは要望書を作成するといいいのか、その場合どのような内容や形式の要望書にするのかを話し合っ手紙を書き、手紙を出

すという活動をおこなっている (Vasquez, 2014a, pp.111-123)。

実践記録「私たちの友だちはベジタリアン」では、学校の毎年の行事として実施されるバーベキューで、食べられるものがあまりなかったベジタリアンの子どもがいることを知った子どもたちが、家庭向けに出された案内文を分析する。「our Annual School Barbecue」という見出しを見つけ、「わたしたち (our)」にはベジタリアンの子どもが含まれているのか、と考えている。また、バーベキューを運営する委員会の代表に向け、どのような言葉を選択したらいいのかを話し合いながら手紙を書いていく。「わたしたち」という言葉に付与された意味のシステムに目を向け、そこで「他者化」されている子どもがいることを問題化し、その学校行事の改善を求めて手紙を「書く」という活動に取り組んでいる (Vasquez, 2014a, pp.125-134)。

実践記録「ベルーガを救え」では、テレビで報じられた白イルカの絶滅の危機をテーマに、同じ白イルカをテーマにしながらも、ニュース報道とは対立する文脈で白イルカが描かれている絵本を用意し、絵本とニュース報道を比較しながら、絵本をデザインし直す活動をおこなっている。ここでは、「関連するテキストの中で使用されている言語を、いくつかの方法で比較する」あるいは「同じトピックに焦点を当て、そのトピックについての異なる見方を与えてくれる多様な本を探究する」(Vasquez, 2014a, p.5) といった方法を取りながら、テキストをデザインし直す活動がおこなわれている。こうした活動を通して子どもたちは、「テキストは中立的ではない」こと、さらには「テキストは社会的に構成されるがゆえに再構成される」ということを学びながら、動物を保護するために何ができるかを話し合っている (Vasquez, 2014a, pp.135-146)。

実践記録「私たちはマクドナルドの考え方を知っている」では、ある子どもが、ハッピーセットにはたくさんの種類のおもちゃがあると話したことから、話し合いが始まっている。子どもたち

は経験を振り返りながら、店頭でのおもちゃの配られ方にジェンダー・バイアスがあることを問題化している。さらに、子どもたちは、付属のおもちゃはなぜいつも変わるのか、経済的な理由で、おもちゃを集めることができる子とできない子がいるのではないかということに目を向けている。さらに話し合いは、付属するおもちゃがサービスのように見えるが、代金の中に含まれているのではないかという点にも及び、商品に含まれている品目や、それぞれの品目を作るために必要になる材料などをウェビングマップで書き出し、おもちゃを作るためにもその材料を売買する人がいることに目を向けている。

また、ある子どもたちは、おもちゃが入っているプラスチック製のパッケージに、「窒息する危険がありますので、この包装は幼児や子どもの手の届かない所に保管してください」と記載されていることに着目し、子どもたちにとって安全なパッケージをデザインし、提案の手紙を書いて送るという活動を行っている (Vasquez, 2014a, pp.147-161)。

## ②バスケスが展開した個々の教育実践から見えてくる特徴

この時期のバスケスの教育実践も、テキストそのものを分析することに特化した実践のみをおこなっているというよりは、学校や子どもたちが生活する場を対象にした実践をおこなっている点に特徴がある。コンバーが、批判的リテラシーは「テキストのミクロな特徴と制度のマクロな状態との間」を移動しながら、分析や審問の実践を発展させてきたと指摘するように (Comber, 2013, p.589)、バスケスも、子どもたちの日常の中にあるテキストを批判的に読み、書き表すことと、子どもたちが生きる制度的な世界を問い直すこととの間を関連づけた教育実践を展開している。

それゆえにバスケスの批判的リテラシー教育は、環境問題、ジェンダー、消費社会や大衆文化、学校文化に焦点をあてた社会的課題に子どもたちが取り組む教育実践を、言語教育としての批判的

リテラシー教育の視点から展開するものとなっている。実践記録「私たちの友だちはベジタリアン」では、行事の案内文の中の言葉の使われ方について分析しながら、学校文化が前提としている「子ども」とは誰かを問い直している。また、実践記録「ベルーガを救え」では、異なる二つのテキストを比較し、デザインし直すことで、「テキストは中立的に構成されるものではない」ということを子どもたちが学びながら、環境問題や動物の権利について考えている。また、実践記録「私たちはマクドナルドの考え方を知っている」では、生活の中にあるジェンダー・バイアスや企業のマーケティング戦略について子どもたちが話し合いながら、テキストがオーディエンスに「特定の存在の仕方、行い方、話し方、考え方を提示する」という特徴をもつことを学んでいる。

また、子どもたちの生活の中にあるテキストや子どもたちの生活そのものをテキストとして批判的に読み解くだけでなく、子どもたちによって共有された問題を改善するために、「書く」という活動が、教室を超えて展開されている。実践記録「フレンチ カフェ」と「私たちの友だちはベジタリアン」は、「書く」という行為が、自分たちの生活の中にある不平等を改善するために用いられることを子どもたちが経験する実践となっている。実践記録「フレンチ カフェ」では、世代の不平等を改善し、どの子どもたちもその行事に参加できるようにするために「要望書」を書くという活動をおこない、実践記録「私たちの友だちはベジタリアン」では、学校行事の案内文を批判的に読むという行為を含みながら、ある特定の子どもが学校行事に参加できない不平等を改善するために、手紙を「書く」という活動に取り組んでいる。さらに、実践記録「私たちはマクドナルドの考え方を知っている」においても、おもちゃの入ったパッケージを子どもたちが考案し、提案の手紙を「書く」という活動がおこなわれている。

## (2) 「学習の軌跡 (Audit Trail)」を制作し批判的リテラシーの諸実践の間に連関をつくり出す試み

### ① バスケスの新たな実践課題と「学習の軌跡」の制作

この時期の実践を構想するにあたって、バスケスは前年の自分自身の教育実践を振り返り、二つの課題を見いだしている。一つは、「教室でおこなわれる全ての実践を批判的リテラシーの視点からいかに構想するか」という課題であり、もう一つは、「年間を通して批判的リテラシー教育をいかに実践するか」という課題であった (Vasquez, 2014b, p.180)。バスケスは、子どもたちの生活現実の中にある環境問題、ジェンダー、差異と多様性、世代の平等などをテーマに、教室の中に批判的リテラシーを実践する空間をつくり出していった。しかし、バスケスの前半期の教育実践は、子どもたちとつくり出したある実践と別のある実践との連関が追求されておらず、それぞれが独立したものとなっていた。その点に自身の実践上の課題を見出したバスケスは、教室の中で展開されていく批判的リテラシーの諸実践間に関連性を持たせ、年間を通してカリキュラムの中に批判的リテラシーの実践を位置づけていくことを追求している (Vasquez, 2014b, pp.179-180)。バスケスにとって、この段階の批判的リテラシー教育は、「補われるべきトピックあるいは学習される単元」あるいは「あらかじめ決められた時間に学習される単元」ではなく、「教室の中の日々の生活に取り組むための視座」と捉えられるようになる (Vasquez, 2014a, p.7/Vasquez, 2017, p.3)。批判的リテラシーを視点として、年間を通じた教室のカリキュラムが構想されている。

この実践課題を追求するためにバスケスが依拠したものが、「学習の軌跡」(Audit Trail)の制作であった。「学習の軌跡」とは、子どもたちが自分たちの生きる世界を批判的に探究していく過程を教室の壁に表現していくものである。それゆえに、子どもたちは「学習の軌跡」を「学習の壁」(Learning Wall)とも呼んでいた。そこには、

子どもたちが批判的リテラシーの実践をおこなっていき過程で読み解いた絵本の表紙や資料の切り抜き、子どもたちから生まれた問い、子どもたちが作成した手紙や絵、子どもたちの語りの記録などが掲示されていく。「学習の軌跡」に何を掲示するかは、その都度子どもたちと話し合っ決めてられる (Vasquez, 2014a, p.37)。

## ②子どもたちと制作した「学習の軌跡」の特徴

その年の最初に、子どもたちと絵本“*Quick as a Cricket*” (Don and Audrey Wood, 1993) を声に出して読んでいると、ある子どもがその絵本に載っていた挿絵を見て、「それはカエル (frog) なの、ヒキガエルなの (toad)」と尋ねた。この問いから、子どもたちはカエル (両生類) が生息する環境に目を向けていく。熱帯雨林に関心をもった子どもたちは、熱帯雨林の調査を始める。「学習の軌跡」に最初に掲示されたのは、その絵本の表紙と絵本の挿絵、そして挿絵に向けられた子どもの「問い」であった。バスケスは、このトピックに関わる本や新聞記事、雑誌記事、歌などについて子どもたちが考え、分析する機会をつくる。その中にあった本の中に、熱帯雨林に生息する動物を保護することを歌った歌があった。子どもたちは、その歌について学んだ後に、その歌をもとに創作劇のシナリオを作成し、実演する。環境問題に目を向けた子どもたちは、さらに、熱帯雨林の保護を求めて、保護者に手紙を書き、地域の人びとにポスターを送る。その過程で子どもたちが制作したものが、さらに「学習の軌跡」に加えられていく (Vasquez, 2014a, pp.33-36, pp.59-62)。

バスケスは、子どもたちと制作していく「学習の軌跡」を媒介にして展開されるクラス・ミーティング<sup>3)</sup>を重要視する。まず第一に、子どもたちをカリキュラムの「消費者」と見なすのではなく、子どもたちと交渉して (negotiate) カリキュラムはつくり出されていくと考えている。「学習の軌跡」は、それを媒介にして何を探究するかが子どもたちと議論され、また、子どもたちとつく

り出されていくカリキュラムが表現される場となっている (Vasquez, 2014a, pp.67-68)。

第二に、子どもたちと制作されていく「学習の軌跡」には、子どもたちが取り組んだ活動の連関が書き込まれていく。バスケスは、子どもたちとおこなった批判的リテラシーの実践をめぐる「学習の軌跡」を制作していくことを通して、子どもたちが学習や思考の足跡を辿り直し、子どもたちの活動を子どもたちと理論化していくことを試みている。その一つとして、「学習の軌跡」を媒介にした子どもたちとの話し合いを通して、子どもたちが取り組んだ活動と活動との間に通底する問題に目が向けられ、「学習の軌跡」の上に、「環境問題」、「異なる人びと、異なる場所」、「少女と少年」、「テレビと新聞」、「強さと力」、「～のように考える」<sup>4)</sup>といった概念が貼り付けられていく (Vasquez, 2014a, pp.98-99)。

また、「学習の軌跡」には、子どもたちが取り組んだ諸課題の連関が矢印で書き込まれている。このことは、子どもたちが「学習の軌跡」を媒介にしてそれまでにおこなってきた学習や活動を想起しながら、新しい批判的リテラシーの実践を生成させていることを物語っている。例えば、先の熱帯雨林についての探究は、女性の権利やジェンダーについての学びを生み出している。子どもたちが、“*Where the Forest Meets the Sea*” (Baker, 1998) という絵本を読んでいると、挿絵を見て一人の子どもが「どうして女性ではなく男性が料理をしているの」と問う。この問いから、テレビのコマーシャル、雑誌広告、絵本を使いながら、ジェンダーをテーマにしてテキストを分析する実践が展開している (Vasquez, 2014a, pp.62-67)。

国際女性デーにあわせ、女性を支援するスローガンを書き表したしおりを作成するコンテストの案内が届く。女性の権利やジェンダーについてすでに学び始めていた子どもたちは、そのコンテストについて知りたいと考えたが、年上の生徒が参加できるコンテストであることを知る。この出来事に遭遇して、子どもたちはクラス・ミーティングで、世代の平等に関わる話し合いをおこなって



いる。この経験が、先に紹介した「フレンチ カフェ」の実践の土台となっている (Vasquez, 2014a, pp.75-76)。

ジェンダー問題やメディアが消費者をどのようにコントロールするかについて学んでいた子どもたちの関心は、メディアによって母親や家族がどのように描かれているのかに向かう。メディアの中で誰の母親が表象されているのか、どのような家族が描かれているのか、現実の家族はいつもそうかと話し合っていた。ある子どもがマニトバの洪水の犠牲に関連づけ、その被害にあった子どもたちは母の日を祝うことができないと話したことから、洪水の犠牲者を支援するために何ができるかを考える活動が広がっている (Vasquez, 2014a, p.80)。このように関連していく諸活動の足跡が、「学習の軌跡」には示されていく。

さらに、「学習の軌跡」には、ある活動とある活動との関連が示されるだけでなく、子どもたちが取り組んだ一つの課題から別の複数の課題が生成したことも書き込まれている。例えば、先の実践記録「ベルーガを救え」は、白イルカが絶滅の危機に瀕していることを知った子どもたちの声から始まった「環境問題」をテーマにした実践であった。この実践は、子どもたちが当初から関心をもって取り組んでいた熱帯雨林についての探究と結びついた実践である。と同時に、この実践からもいくつもの学びが派生している。子どもたちが白イルカを保護するために何ができるかをクラス・ミーティングで話し合ったときに、自分たちが参加できること、できないことがあることをめぐって、世代の平等をテーマにした話し合いがおこなわれている。さらには、「テレビと新聞」についても話題となり、その問題を人びとに知らせるためにメディアがどのように使われ得たのか、そしてその問題はメディアでどのように表されたのかについて話し合っている (Vasquez, 2014a, pp.99-101)。

### ③ 「学習の軌跡」を制作することの教育方法学的意味

バスケスは、自身の批判的リテラシーの特徴が、「標準化された社会的な慣習を中断する (disrupt)」ことにあるとともに、「批判的リテラシーが生きられる必要がある」ことを強調している (Vasquez, 2014b, p.174)。それゆえにバスケスは次のようにも述べる。

私が構想するカリキュラムは、事前にパッケージ化されたり、事前に計画されることはできない。なぜならカリキュラムは、日常生活に関わる子どもたちの文化的な問いの上に築かれるからである。どちらかと言えば、教師と子どもが、教室での会話を通して姿を現わす社会的正義や平等に関わる問題に気づき、批判的な問いを提起し始めるときに、カリキュラムは生まれる。(Vasquez, 2001b, p.56)

バスケスが構想する批判的リテラシー教育は、子どもたちが生きる生活現実と緊密に結びつく形で構想され、子どもたちが生きる生活現実の中で子どもたちから生まれる気づきや問いから始まり、生活現実の中にある社会的公正や平等の諸問題にアプローチされていく<sup>5)</sup>。このように考えるバスケスにとっての批判的リテラシー教育は、学校での生活そのものや、教室の中で出会うテキストに対して子どもが抱いた気づきや問いから「偶発的に展開する (incidental unfolding)」教育実践となる<sup>6)</sup>。前半期の実践的研究からそうであったように、バスケスが構想する批判的リテラシーの個々の実践は、子どもたちの気づきや問いから生成する局所的な実践である。

しかし、子どもたちの気づきや問いから生成する教育実践は、初期のバスケスの教育実践がそうであったように、その都度の個別の教育実践に陥ってしまう。また、子どもたちの気づきや問いが表明されなければ、教室の中で批判的リテラシー教育は実践されないことになる。バスケスが子どもたちと取り組んだ「学習の軌跡」の制作は、

その陥穽から抜け出すためのものである。

バスケスが構想する批判的リテラシー教育は、子どもたちから偶発的に生まれる気づきや問いを待つだけではない。批判的リテラシーの実践に取り組んだ子どもたちの経験が「学習の軌跡」に表現され、子どもたちが「学習の軌跡」に立ち戻ることによって、「学習の軌跡」を足場にしながら子どもたちは新たなテキストに対する気づきや問いを生成し、新たな批判的リテラシーの実践が生み出されている。その意味で「学習の軌跡」は、「偶発的に展開する」批判的リテラシーの実践の連鎖をつくり出す「しかけ」となっている。

#### 4. 今後の課題

本稿では、初等教育段階の教師としてバスケスが展開した批判的リテラシー教育の特徴を、バスケスが歩んできた軌跡に即しながら検討した。今後、バスケスによって展開された批判的リテラシー教育の特徴を明らかにするにあたり、さらに次の点に関わる検討が必要である。

まず第一に、本稿で検討したバスケスの教育実践に関わって、バスケスが「義務づけられたカリキュラム (mandated curriculum)」とどのように交渉しながら、批判的リテラシー教育を実践する空間を教室の中に創出したのかを検討することである。子どもの生活現実に根ざして偶発的に展開するバスケスの教育実践が、既存のカリキュラムとどのように関連づけられ、展開されていたのかを明らかにする必要がある。

第二に、研究職に就いてからのバスケスの研究について検討することである。本稿で検討した批判的リテラシー教育を実践した後、バスケスは大学の研究職に就き、批判的リテラシー教育の研究を進めている。その後のバスケスの研究には、二つの特徴が見受けられる。一つは、批判的リテラシー教育をテクノロジーの使用との関連で実践的に研究している (Vasquez, & Felderman, 2013b)。もう一つは、批判的リテラシー教育をライティングやリーディングといった限られた領

域で実践するだけではなく、各教科の授業の中で展開することを視野に入れて教育実践を収集し、その検討をおこなっている (Vasquez, 2017)。本稿で明らかにしたように、批判的リテラシー教育を視点として教室のカリキュラム全体を構想することに関心を持っていたバスケスは、その後、学校教育の中に批判的リテラシー教育を実践する領域をどのように拡張しようとしていたのか、またその過程でバスケスの実践構想にはどのような変化が見られるのかについて検討することも今後の課題である。

#### 注

- 1) 批判的リテラシー教育を追求したバスケス自身の実践的な探究の歩みを、バスケス自身が綴っている論考として、下記「引用・参考文献」中のバスケス (2001b), (2014a), (2014b), (2017) などがある。本稿では、これらを手がかりにして、バスケスの研究の軌跡を整理した。
- 2) バスケスによると、公用語法にともなってオンタリオ州政府もフランス語を教えることを義務づけた。バスケスの学校では、義務づけられたフランス語カリキュラムに付随して「フレンチ カフェ」がおこなわれた。そのカフェを運営しながらフランス語を実践する機会をつくるのが目的で、そのカフェでは飲食ができた (Vasquez, 2014a, pp.111-112)。
- 3) バスケスの実践では、批判的リテラシー教育を実践する場として、クラス・ミーティングが重視されている点も特徴である。クラス・ミーティングでは、子どもが議長をおこない、議長が子どもたちからその日に話し合いたいいくつかの項目を聴きとり、それらについてクラス・ミーティングをおこなっている。子どもたちは次第に、議題を考える際に「学習の軌跡」を参照するようになっている。また、その日に話し合われたことはメモが残され、子どもたちがそれを振り返り、次のミーティングにいかされてもいる (Vasquez, 2014a, pp.22-30/Larson, & Marsh, 2015, pp.44-46)。
- 4) 「環境問題」には熱帯雨林の刈り取りや建築による環境破壊といった問題が、「異なる人びと、異なる場所」にはエスニシティや収入による多様性や差異の問題が、「少女と少年」ではジェンダー平等の問題が、「テレビと新聞」では子どもの社会化やアイデンティティ形成にメディアが果たす役割が、「強さと力」には周縁化、不利益、特権、抑圧の問題が、「～のように考える」には、多様な視点から問題を考えた出来事が含まれてい

る (Vasquez, 2014a, p.99)。

- 5) ホール・ランゲージに関心をもっていたバスケスが、批判的リテラシー教育を子どもたちの生活と結合させるのは、「子どもたちが学んでいることが子どもたちの生活において重要性をもつとき、子どもたちは最もよく学ぶ」と考えるからでもある (Vasquez, 2017, p.3)。
- 6) バスケスは、自身の論考 (2001a, 2014b) のタイトルに「偶発的に展開する (incidental unfolding)」という概念を用い、自身の教育実践を特徴づけている。

## 引用・参考文献

- ・ Brownell, C. J., Walkland, T., & Simon, R. (2022). Critical Literacies in Canada: Past, Current, and Future Directions. In Pandya, J. Z., Mora, R. A., Alford, J. H., Golden, N. A., & Roock, R. S. (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies*. Routledge.
- ・ Comber, B. (1994). Critical literacy: an introduction to Australian debates and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 26(6).
- ・ Comber, B. (2013). Critical Literacy in the Early Years: Emergence and Sustenance in an Age of Accountability. In Larson, J., & Marsh, J. (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy (Second Edition)*. Sage.
- ・ Larson, J., & Marsh, J. (2015). *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching (Second Edition)*. SAGE.
- ・ Vasquez, V. (2001a). Classroom Inquiry into the Incidental Unfolding of Social Justice Issues: Seeking Out Possibilities in the Lives of Learners. In Boran, S., & Comber, B. (Eds.), *Critiquing Whole Language and Classroom Inquiry*. National Council of Teachers of English.
- ・ Vasquez, V. (2001b). Constructing a Critical Curriculum with Young Children. In Comber, B., & Simpson, A. (Eds.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- ・ Vasquez, V., Tate, S. L., & Harste, J. C. (2013a). *Negotiating Critical Literacies with Teachers: Theoretical Foundations and Pedagogical Resources for Pre-service and In-service Contexts*. Routledge.
- ・ Vasquez, V., & Felderman, C. B. (2013b). *Technology and Critical Literacy in Early Childhood*. Routledge.
- ・ Vasquez, V. (2014a). *Negotiating Critical Literacies with Young Children (10th Anniversary Edition)*. Routledge.
- ・ Vasquez, V. (2014b). Inquiry into the Incidental Unfolding of Social Justice Issues: 20 Years of Seeking

Out Possibilities for Critical Literacies. In Pandya, J. Z., & Ávila, J. (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward*. Routledge.

- ・ Vasquez, V. (2017). *Critical Literacy: Across the K-6 Curriculum*. Routledge.
- ・ 黒谷和志「批判的リテラシーを形成する教育実践の展開と課題－H.ジャンクスの統合モデルに着目して－」北海道教育大学編『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第70巻第1号, 2019年。
- ・ 黒谷和志「批判的リテラシー教育における教育実践の教育方法的検討－V.バスケスの論考を手がかりとして－」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第68巻, 2022年。

## 付 記

本研究は科研費 (21K02210) の助成を受けたものである。

(旭川校准教授)