

批判的リテラシーを評価するとはどういうことか —ニュージーランドの批判的リテラシー研究チーム(CLRT)に焦点をあてて—

樋口 とみ子

Assessing Critical Literacy: Focusing on the Critical Literacy Research Team in New Zealand

Tomiko HIGUCHI

Accepted June 18, 2025

抄録：本論文では、批判的リテラシーの評価のあり方について検討した。批判的リテラシーとは、文字の読み書きに潜む権力関係を読み解き、抑圧からの解放に向けた社会変革を志向するものである。これまで、その育成に向けた単元構想に関する研究はなされてきたものの、子どもたちの学習状況をとらえる評価の理念との関係性にはあまり注意が向けられない傾向にあった。価値はつねに権力と結びついているとみる批判的リテラシー論の研究においては、まさに価値にかかわる評価のあり方に対して積極的な言及がなされてこなかったのである。そこで、ニュージーランドの批判的リテラシー研究チーム（CLRT）における評価の取り組みを取り上げ、批判的リテラシーの評価観として学習者の自己評価や教師の省察をもとにした「共同構築」が重視されていることを明らかにした。

索引語：批判的リテラシー、教育評価、批判理論、ポスト構造主義、対話

Abstract: This study examined the means to assess critical literacy. Critical literacy aims to help learners decode the power relations embedded in reading and writing, with the goal of promoting social change for liberation from oppression. Research has explored the concept and lesson plans for fostering critical literacy, but not its relation with assessment principles that capture children's learning. This study focused on the assessment practices of the Critical Literacy Research Team (CLRT) in New Zealand, which is developing assessment practices informed by critical literacy theories from Giroux and others. Rather than eliminating assessment, they actively integrate it within the framework of critical literacy theory. In educational practice, teachers inevitably face the question, "How do I know what my students are learning?" This study clarified how children's learning can be assessed by CLRT and what meanings are attributed to this assessment.

Key Words: critical literacy, educational assessment, critical theory, post-structuralism, dialogue

1. 課題設定

本論文では、批判的リテラシー (critical literacy) を育成するにあたり、その評価はどうあるべきかについて、ニュージーランドの批判的リテラシー研究チーム (Critical Literacy Research Team : 以下、CLRT) の取り組みの特徴を明らかにすることを目的としている。

批判的リテラシーの育成については、その概念をめぐるさまざまな先行研究がある。たとえば、上地 (2003) は、文字の読み書きに関する「リテラシーは政治的に中立的なものでは決してありえない」という立場をとるジルー (Giroux, H. A.) の批判的リテラシー論を検討している (p. 328)。そこでは、「価値や知識というものがすべての人々にとって同等の意義を有する普遍的なものではないということ、そして、こうした価値や知識は常に権力と結びついていて社会構造を構成している」という認識のもと (p. 328)、支配的なイデオロギーを批判的に吟味し、社会変革への可能性を追究するものとして批判的リテラシーの育成が提起されているという。

批判的リテラシー論の思想的背景には、「銀行型教育 (banking education)」として近代学校教育の抑圧性を鋭く剔抉したブラジルの教育学者フレイレ (Freire, P.) の主張が関連していることも注目されてきた。上地によれば、フレイレの主張を継承しつつも、学校教育の可能性を捨て去らず、さらに「ポストモダニズムを積極的に受容することによって、差異を複合的な文脈において取り扱うことの重要性を認識するようになった」のがジルーであるという。つまり、フレイレの主張する「抑圧—被抑圧」という二項対立図式のみではとらえきれない差異やさまざまな葛藤、矛盾を視野に入れて学校教育を改革しようとしたのが、ジルーらの批判的リテラシー論、正確には複数形の批判的リテラシーズ論だということになる。

こうした概念研究とともに、批判的リテラシーを育成するための具体的なカリキュラムや授業実践の様子も紹介されてきた (竹川, 2010 など)。

そのなかで、批判的リテラシーの教育に関して、評価方法に触れた実践はあるものの、批判的リテラシーの概念と、子どもたちの学習状況をとらえる評価の理念との関係に焦点をあてた研究は管見の限りない¹⁾。「文献のなかでほとんど注目されてこなかった、批判的リテラシーの教育学の領域」、それはすなわち「評価 (assessment)」なのである (Sandretto with Klenner, 2011, p. 112)。

評価はとりわけ価値にかかわるものとされる。それは「価値志向的行動」と密接に結びついている (中内, 1998, p. 134)。評価においては「何らかの価値が尺度の原点である」とされ (同上, p. 165)、何を良いとするか (あるいは、しないか) が子どもたちに多大な影響を及ぼす。

では、価値は常に権力と結びついているとみる批判的リテラシー論においては、そもそも、評価など必要とされないのだろうか。いかなる価値づけも一つの権力であるとして、評価行為そのものを意図的に排除する方向に進むのだろうか。

本論文で焦点をあてるのは、ジルーらの批判的リテラシー論に学びながら実践を展開しているニュージーランドの CLRT における評価の取り組みである。日本の先行研究で光をあてられることのなかった CLRT では、評価行為を排除するのではなく、積極的に位置づけるとともに、評価の理念についても考察されている。それは、教育実践において、「生徒たちが何を学んでいるかをあなたはどのように把握するのか」という問いを避けては通れないと考えてのことである (Sandretto with Klenner, 2011, p. 112)。

では、CLRTにおいて、子どもたちの学習状況の評価はどのように行われているのだろうか。また、そこから、どのような意味づけが評価に対してなされているのだろうか。本論文ではこの点を明らかにする。

そのためのアプローチとして、第一に、CLRTの定義する批判的リテラシーの内実について、批判理論やポスト構造主義との関係をもとに検討する。次に、CLRTの実践のなかで、評価がどのように行われているのかについて、具体的な方法に着目する。その後、CLRTが評価というものをどのように意味づけているのかについて検討し、批判的リテラシー論における評価観に迫る。

2. CLRTにおける批判的リテラシー

CLRTは、オタゴ大学のサンドレット（Sandretto, S.）を中心にして、2005～2007年のあいだ、小中学校における批判的リテラシーの実践に取り組んだ団体である²⁾。ニュージーランドにおいて批判的リテラシーの教育に関する研究は数多くあるなか、小中学校の子どもたちを対象とした評価の実践にも光をあてたという特徴がCLRTにはある。

(1) 批判理論とポスト構造主義

CLRTを主導したサンドレットによれば、批判的リテラシーは「批判的思考（critical thinking）」という言葉とよく似ているものの、決して混同してはならないとされる（Sandretto with Klenner, 2011, pp. 10-14）。批判的思考は、エニス（Ennis, R.）らの主張やニュージーランドの政策文書に見られるように³⁾、個人の思考スキルとして文脈を問わず発達させたり練習したりできるものとされ、文化的、社会的、政治的文脈から切り離されてしまう。いわば中性的で「無菌化」した状態にあるのが批判的思考ということになる。

一方、CLRTのめざす批判的リテラシーは、権力や社会批判という観点へ注意を向けるものである。言語と権力、社会集団の関係性を分析し批判するのが批判的リテラシーだとされる。たとえば、どんな世界観をテキストは表しているか、ほかにどんな解釈ができるか、なぜ作者はこうした方法で登場人物を表象したのか、テキストから利益を得るのは誰なのか。こういった問いをCLRTの批判的リテラシーは重視する。

つまり、批判的思考では、理由づけしたりする生徒の能力を高めることが目的であるのに対し、批判的リテラシーの目的は、テキストを特徴づけるパースペクティブを発見し、社会的構成という視点からそのパースペクティブを吟味することにある（Sandretto with Klenner, 2011, p. 14）。

それゆえ、「批判的リテラシーなしに批判的思考をすることはできるものの、批判的思考なしに批判的リテラシーは存在しない」という関係にある（Sandretto with Klenner, 2011, p. 13）。批判的思考よりも批判的リテラシーの方がより広い視野を有する関係にあるというわけである。

では、CLRTの批判的リテラシー論はどのような思想的背景を有するのだろうか。CLRTでは、批判理論（critical theory）とポストモダン理論（とりわけ、ポスト構造主義）の二つを取り入れたものであると位置づけられている。

まず、CLRTのとらえる批判理論とは、当たり前にも思われてきたものを問題化し、知識の産出について問いを投げかける特徴があるという（Sandretto with Klenner, 2011, p. 16）。そも

そも 1923 年に始まったフランクフルト学派のアドルノ (Adorno-Wiesengrund, T. L.) やホルクハイマー (Horkheimer, M.) らの批判理論は、その後、フレイレらによって引き継がれ、世界の表象だけでなく社会変革をめざすものとして発展してきたとされる。なかでも、フレイレの主張は「意識化」「プラクシス」「課題提起教育」というキーワードによって特徴づけられるように、抑圧状況を自覚して新しい状況へのアクションを起こし、省察と行動のサイクルのもと、伝統的な教育形態（「銀行型教育」）ではなく学習者の経験や関心に根ざした「課題提起教育」に可能性を見出すものであった。

こうした批判理論には弱点もあるという。すなわち、そこでは社会変革という行動が強調されるものの、学習者を行動させるのは教師の考えを押し付けることにならないかが懸念されると CLRT はとらえている (Sandretto with Klenner, 2011, p. 20)。また、学習者の経験や関心にもとづこうとすると、計画を前もって立てることが難しい点も、教育実践における弱点の一つになるという。ただし、それは一方では批判理論の強みともなり、学習者や文脈にあわせることができる可能性ももつ。

次に、CLRT のとらえるポストモダン理論（とくにポスト構造主義）については、理性的であることや進歩を重視するモダニズムに対する恒常的批判によって特徴づけられるという (Sandretto with Klenner, 2011, p. 22)。そこでは、厳格な定義は避けられるものの、当然と思われるものに挑戦し、多様性や複雑性に光をあてる傾向にある。多様な物語、これまで決して語られなかった物語、恵まれないとされてきた人々の物語を浮かび上がらせるという特徴がそこにはある。それゆえ、テキストの「正しい読み」に限定されるのではなく、読み手は各々の経験を持ち込みながら複数の読みを展開するなかで、当たり前で「標準的」と思われてきた意味を問題化していくことができるという。

なかでも、ポスト構造主義理論のキーワードは 3 つあるとされる (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 27-29)。一つ目はディスコース (discourse) である。これは、フーコー (Foucault, M.) が示唆したように、行動や存在の社会的に構築された様式を意味する。たとえば、言語教育においては、フォニックスを重視する教師のディスコースとホール・ランゲージを推進する教師のあいだではそのディスコースに違いがあるなどの使い方がなされるものである。

二つ目は、デリダ (Derrida, J.) の提起した脱構築 (deconstruction) である。脱構築とは、たった一つの真実があるわけではないとした上で、出会うディスコースにつねに問いを投げかけることを要請するものである。

三つ目は、主体性 (subjectivity) である。これは、主体になっていくプロセスを強調するものであり、そのプロセスは不安定で矛盾に満ち、決して完成しないことを意味する。言語を通して社会的、イデオロギー的に構成されていくものとして主体性はとらえられる。

以上のキーワードによって説明がなされるポスト構造主義にもとづくと、批判的リテラシーの実践において、テキストは唯一の真実を表象するのではないとして、普遍的真実と思われてきたものを打ち砕くことがめざされるようになる。

CLRT によれば、このポスト構造主義の批判的リテラシーにとっての弱点は、「大きな物語」を否定しようとするあまり、難解で冗漫、不明瞭な言語に傾きがちになること、また、標準的な理想や倫理的規範をもたないために社会進歩を認識することが難しいということ、さらには、テキストの多様な読みに光をあてたとしてもすべての読みがイコールであるわけではないこと

などが考えられるという (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 31-33)。

ただし、ポストモダニズムには強みもあり、言語がいかに現実の構成に関与しているかという権力を暴き出すことができるという点、また省察性 (reflexivity) を奨励することができるという点などが挙げられるという (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 33-34)。

以上のように、批判理論とポストモダン理論 (とりわけ、ポスト構造主義) をとらえる CLRT では、両者を「統合 (synthesis)」したものとして「批判的ポストモダニズム」を志向していく⁴⁾。複数性に光をあてるポストモダンの理論的道具を考慮しつつも、批判理論の解放的目標を失うわけではない。換言すれば、権力に対するミクロ・マクロの分析としてのポスト構造主義的道具を使いつつ、よりよい社会への規範的ビジョンを維持するのが批判的ポストモダニズムということになる (Sandretto with Klenner, 2011, p. 35)。

そこで打ち出された CLRT における批判的リテラシーの定義は次のようなものである (Sandretto with Klenner, 2011, p. 36)。

批判的リテラシーとは、教師と生徒が伝統的に当たり前とみなされてきたテキストを脱構築することができるような方法を描写するものである。教室のための批判的リテラシーは、生徒たちが以下の点に気づくことをサポートする。

- ・テキストは社会的に構築されている。
- ・テキストは中立ではない。
- ・著者は特定のディスコース (多くはマジョリティのディスコース) にもとづき、読み手も同じようにそれにもとづいていると想定している。
- ・著者はテキストをつくるときに、意識的、無意識的に選択を行っている。
- ・すべてのテキストはそのうちにギャップや沈黙、特定の表象を有する。
- ・テキストは、私たち自身や他者、世界をいかに意味づけるかに関する影響力をもつ。

このように批判的リテラシーを定義した上で、CLRT は次ページ図 1 のようなポスターを作成している。このポスターは授業実践のなかで子どもたちと確認したりすることによって意識的に活用されるという。

(2) 対話と発問を重視した CLRT の授業実践

以上のように、言語と権力の結びつきを踏まえて、批判的リテラシーを批判的ポストモダニズムという立場から定義する CLRT では、その理念を唱えるのみでなく、具体的な教室での授業実践に取り組んでいる。

複数の視点を発達させることをめざす CLRT の教室では、そのためのアプローチとして教師と生徒たちの対話 (dialogue) が重要視される。対話では、自発性の名のもとにすべてを子どもたちにゆだねるのではなく、教師からの働きかけが鍵になると CLRT では考えている (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 94-95)。

その鍵とは、第一に、教師は生徒たちが互いの反応と経験を尊重することができるような環境を設定し維持することに責任をもつ。第二に、生徒たちがテキストと生きられた経験 (lived experience) のあいだの結びつきをもつことができるようにサポートする責任を有する。その

ことは、いずれ他者への共感（empathy）を発達させることにつながるからだという。第三に、テキストに対して問いを立てるスタンスを提示する責任もある。第四に、唯一の正しい読みを探し求めるのではなく、テキストの読みと解釈において複数のものがあると生徒たちが解釈できるように手助けする責任をもつ。第五には、批判的リテラシーについて語る用語（メタ言語）を生徒たちが発達させることができるようにする責任を有するといふ。

そのため、CLRT の批判的リテラシーの実践は、教師が、①テキストの選択、②授業の焦点化、③発問づくり、④メタ言語の直接指導を意識するところから始まる（Sandretto, 2012）。

①テキストの選択では、教材としてなぜそのテキストを選ぶのかという明確な理由を考えることが必要だという。また、プログラム全体のなかでそのテキストがどのような位置にあるのかについても考えておく必要がある。テキストの選択にあたっては、そのプロセスに生徒を巻き込んでともに考えることもできるという。

②授業の焦点化においては、上掲のポスターを参考にしながら、「著者の役割」に焦点をあてるのか、あるいは「読み手の役割」に迫るものなのかについて考える。その上で、「なぜ批判的リテラシーに取り組むのか」（だから何なのか）について意識する必要がある。我々の分析は何を意味するのか、このテキストや著者について何を学んでいくのか、このテキストがいかに我々の思考や行動を形づくるのかに関して何を学んでいくのか。これらの問いをもとに、授業の焦点を決めていく。

③発問づくりでは、授業の焦点を踏まえて、あらかじめ2～3つの発問を考える。その際、参考にできるものとして、以下の例が挙げられている（Sandretto 氏からの2024年3月15日Eメール添付資料より一部抜粋）。

- ・テキストのなかには誰の視点が含まれているか、特権が与えられているか。
- ・テキストのなかには「矛盾」や「沈黙」があるか。
- ・テキストのなかで、子どもたちや10代の若者はどのように表現されているか。
- ・理解をするために、読み手はこのテキストにどのような知識を持ちこぶ必要があるか。
- ・テキストのなかには誰の興味が反映されているのか。

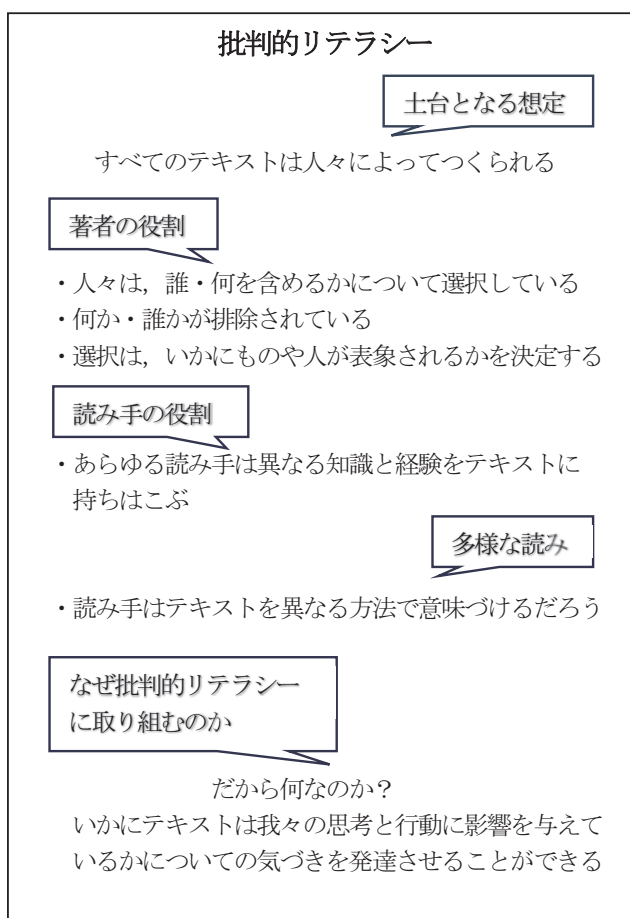


図1 CLRT の批判的リテラシーのポスター

【出典】 Sandretto with Klenner, 2011, p. 37.

- ・どのような世界観をテキストは表象しているか。
- ・どのような人物のどのような興味がテキストを構成しているか。

これらの発問をもとに授業では対話が展開されることになる。

さらに、④メタ言語の直接指導では、テキストの分析や議論をするなかで用いる用語を明確にする。ここでいうメタ言語とは、たとえば、「表象」「バイアス」「ステレオタイプ」「視点」「エージェンシー」「包摂」「排除」などである。CLRTではこれらの重要用語集が作成されている。用語集のなかから例を挙げれば、「エージェンシー」という言葉の場合、「読み手は、分析を通して、特定のテキストのなかで構築されたり表象されたりしているものに対して賛成するか、反対するかを決める権力をもっているという観念のことを指す。それはまた、テキストの批判的分析の結果として読み手は行動をすることができるということも意味する」という解説がなされている (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 237-241)。これらの用語は必要に応じて、壁に張ったり、生徒のノートに記述したりすることで、議論の参照にして積み重ねていくことが重要だとされている。

以上の要素を考慮して準備されたプランをもとに実際の授業は展開されていくことになる。ここでは、ロミオとジュリエットの映画に関するあるポスターを教材にした場合の具体的な例を一つ紹介してみたい。その場合、批判的リテラシーのなかで焦点をあてるのは、「選択は、いかにものや人を表象するかを決定する」という部分とする。次に、批判的な分析や議論を促すための発問の例としては、この画像は何を示唆しているか、若者（ロミオとジュリエット）はこのテキストのなかでどのように構築されているか、テキストのなかで失われているものは何か、などが考えられる。さらに、関連するメタ言語として「表象」「構築」「ステレオタイプ」を挙げることができる。これらの要素を明確にして、授業実践に臨むというわけである。

授業を進めていく際には発問をもとにした批判的分析や対話が主となる。その際、生徒たちの対話をサポートし、進めていくうえで、教師の果たす役割が重視されている⁵⁾。

それでは、教師による批判的リテラシーの発問は、子どもたちの理解を求める発問とどのように異なるのだろうか。CLRTでは、その違いがまとめられている。子どもたちの理解を求める発問の例としては、この詩は誰についての詩ですか、どこからそれがわかりますか、**mum**（母親）は何をしましたか、などが考えられる。一方、批判的リテラシーの育成に関する発問としては、**mums**（母親たち）はこのテキストのなかでどのように構築されていますか、このテキストから排除されているのは誰ですか、それはなぜですか、どうしてそれが問題なのですか、などを挙げることができるという。すなわち、書き手の視点を理解するということを超えて、テキストがいかに我々の考え方や感じ方に権力をもつかを考えていくような発問が批判的リテラシーの育成においては重要な位置にあるというわけである。

3. 批判的リテラシーをとらえる評価方法

対話と発問を重視して具体的な実践が進むにつれ、生徒たちはどのように考えているのか、どのように批判的リテラシーを発達させているのかという問いが教師たちのなかに生まれてく

ることは想像に難くない。本論文の冒頭でも言及したように、「生徒たちが何を学んでいるかをどのようにしたら知ることができるのか」という問いを CLRT では追究している。

その背景には、評価の実践を批判的リテラシーにもとづいて考えるとき、何をいかに評価するかを選択は、教育において我々が価値をおいているものについての強いメッセージを生徒たちに送っているという認識がある。

「唯一の正しい解答がないとき、多様な目的に向けて多様なテキストを批判的に分析する生徒たちの能力をいかに評価するか」という問いに代表されるように、複数形のリテラシーズという視点からリテラシーの評価を行うということは教育者に対していくつもの課題をつきつける (Sandretto with Klenner, 2011, p. 113)。標準化されたテスト形式ではとらえることが難しいのである。

では、CLRT では批判的リテラシーの評価をどのように行っているのだろうか。

マルやバツで採点するテストなど伝統的な評価ツールにのみ頼ることはできないと考える CLRT は、それに替わる評価方法を模索した。そのなかで、具体的には、以下の方法が挙げられた。①診断的評価としてすでに知っていることを探すための記述、②インタビュー、③ループブリック (採点指標・採点基準)、④ジャーナル、⑤ (E-) ポートフォリオ、⑥ラーニング・ストーリーである (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 131-156)。ここで、それぞれについて説明してみよう。

まず、①診断的評価として生徒がすでに知っていることを探すための記述については、ニュージーランドで開発されたリーディング・リカバリー・プログラムに学びつつ (Clay, 1979)、生徒たちのテキスト分析スキルの当初の状況に関する情報を得るために実施される。CLRT の提唱する批判的リテラシーは生徒の経験との結びつきを重視するものであることから、それまで蓄積され文化的に発達した一連の知識やスキルの内実を把握することをめざす。集めた情報を次の指導に用いるためである。

次に、②インタビューについては、主に授業が終わった後に行われる。SRI (Stimulated Recall Interviews) という手法をもとに、たとえば、生徒たちに「批判的リテラシーはあなたにとって何を意味するか」、「この授業でのキーポイントは何か」などを問う⁶⁾。実際に、12歳の生徒たちを対象に行われたインタビューは次のように展開したという。まず5月当初に批判的リテラシーの意味を問うたところ、「わからない」、「たくさん話し合い」、「ディスカッション」などの回答が返ってきた。その後、7月に同じ問いを生徒に投げかけると、「異なるテキストについて人々の考えがいかに異なるかということ」、「著者やディレクターがテキストのなかで行っている事柄によって読み手の考え方に影響を与えようとする」となどの答えがあった。さらに、9月にも問いかけてみると、「同じ事柄を異なる視点から見ることを助けてくれた。異なる人々が異なる光で同じ一つの事柄を見ているというようなこと」などと生徒は答えたという。これらのインタビューを通して、生徒たちはさまざまに異なる視点を探究するための有効なツールとして批判的リテラシーをみなすようになることがわかると CLRT では分析している。CLRT によれば、インタビューという方法は、専門家のような状況のなかでさまざまな知識やスキルを適用することを要求する「真正の評価 (authentic assessment)」の形態をあらわしていると指摘されている。ただし、時間がかかるということや暗黙の思考、プロセスについての反応をとらえることは難しいという課題もあるとされている。

また、③ループブリックについては、CLRT の作成した批判的リテラシーのポスター (前掲の

図 1) に沿って例がつくられている。ループリックには、生徒が受けたカリキュラムの内容が反映されているべきだと考えてのことである。具体的には、表 1 のように、批判的リテラシーのポスターの項目との関連が明記され、それぞれについて、「サポートを必要とする」「確認する」「説明する」「自立した」という 4 段階で学習状況をとらえることになっている。

表 1 批判的リテラシーのループリック

ポスターとの結びつき	規 準	サポートを必要とする	確認する (リスト化、言及、記録)	説明する (説明、ディベート、なぜなら…)	自立した (促すことなしに多様なテキストについて議論することができる)
あらゆる読み手はテキストに異なる知識や経験を持ちこぶ	生徒は認識できる ・テキストと個人的経験や知識との結びつき				
読み手はテキストについてそれぞれ異なる理解をする	・複数の視点				
いくつかのものを排除するためにどんな人物や何を取り入れるかの選択をする	・テキストにおける包摂と排除の生起				
いかに物事や人物が表象されるかについて選択がなされる	・テキストのなかでいかに人物や動物、トピックが表象されているか				
いかにテキストが我々の思考や行動に影響を与えているかについての気づきを発達させる	・自身の思考へのテキストの影響力				

【出典】 Sandretto with Klenner, 2011, p. 140.

ただし、こうしたルーブリックは、授業中に用いて生徒の様子を判断するには難しすぎるという点で課題があったり、批判的リテラシーのより複雑な側面に注目することが困難だったりするという点も考慮する必要があるという。また、教師と生徒がともにルーブリックづくりに関わるといった協働的なパートナーシップも提案されている (Sandretto with Klenner, 2011, p. 146)。

④ジャーナルは、生徒が文章に記録していくものであり、批判的リテラシーの育成という文脈においては、批判的リテラシーに対する理解の変化をとらえるために用いることができるとされる。形成的評価の豊かな情報源として、また自己評価や相互評価のツールとしても活用できるとされている。とりわけ、教師と生徒の間の対話型のジャーナルにおいては、誤字脱字や文法のチェックをするというよりも、生徒たちの疑問に答えたり、生徒の思考を促進したりすることが可能になるという。授業中には発言の少ない生徒の批判的リテラシーの育成をサポートすることもできると CLRT では考えられている。ただし、時間がかかるという課題も内包しているとされる。

また、⑤ポートフォリオについては、最も良い作品を集めるものであったり、到達度を記録していくものだったり、さまざまなタイプがある。いずれのタイプにおいても重要なのは省察であるという。学習者自身の省察がなければただの記録集めになってしまうというわけである。逆にいえば、省察が鍵となったとき、ポートフォリオは生徒の自己評価を促す豊かなエビデンスを提供してくれるものとされる。また、作品を集め、省察する過程において、ポートフォリオは生徒たちに所有権を与えることができるという点も高く評価されている。意味の作り手として、より強い権限をもつことができるというわけである。ただし、他の評価方法と同様に時間がかかるという課題があるとともに、何でも作品を集めればよいというわけではないため、妥当性と信頼性の確保をどうするかという点も考察が必要であると指摘されている。

最後に、⑥ラーニング・ストーリーについては、幼児教育のなかで、子どもの成長の過程を物語のように記述する記録として発展してきた方法とされる。具体的には、子どもの興味や行動に関するエピソードを描写し、そこに見られる発達について議論し、次なる方向を決定するという手順をとるものである (Carr, 2001)。このラーニング・ストーリーは、複雑性や現象相互の作用をとらえる一つの方法として教育研究のなかで用いられるという。批判的リテラシーの鍵となる側面を特徴づけるエピソードを教師が描写するところからはじめ、同僚とその様子を話し合い、議論する。また、写真や作品をスキャンしたり、ビデオに記録したりして、次に向きの方向に向かっていくかを決定していく。このラーニング・ストーリーについては、教師以外に、生徒自身が記録することも考えられるという。

以上のように、具体的に六つの方法が提案されているものの、「どんな方法もそれ一つのみでは批判的リテラシーの学習をとらえるのに十分ではない」ということを自覚しておく必要があるとされる (Sandretto with Klenner, 2011, p. 157)。どの方法をなぜ用いるのかについて、つねに省察する必要があるというわけである。

4. 教育評価とはなにか

上述のように具体的な評価方法を用いる CLRT では、評価をどのようなものとして意味づけ

ているのだろうか。以下では、評価方法に反映される評価観に迫りたい。

(1) 評価の三大潮流

CLRT によれば、評価には三つの潮流があるとされる (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 114-115; James, 2008, pp. 20-35)。第一は、「教えたことを評価する」という、いわゆる行動主義の学習概念にもとづくものである。この場合、子どもたちの頭は空の容器とみなされ、複雑なスキルを細かく砕いて暗記できたかどうかを測る傾向にある。

第二は、個人が意味をつくり出すものとしての学習を評価する、いわゆる構成主義の立場である。ここでは、知識理解に積極的な役割を果たすものとして生徒が位置づけられる。ゆえに、評価も、生徒たちが問題解決能力などを獲得するのを支援することをめざして行われることになる。

第三に、他者ととともに何かを為すときの一部として知識構築をとらえた上で学習を評価する、社会文化的アプローチである。この場合、学習者はコミュニティの活動的メンバーとされ、学習はコミュニティの活動に参加するなかで行われるとみなされる。その評価において、学習者は、他者の助けがあれば完成することができそうな真正な課題に取り組むことが重視されるという。

これらのうち、CLRT では、第三の潮流、すなわち社会文化的アプローチが批判的リテラシーの教育実践にはふさわしいとみている。もちろん、あらゆる学習分野に第三の潮流が適合するというわけではないため、それぞれの目的に合致した評価の考え方をとる必要があることを前提としたうえで、CLRT の批判的リテラシーにおいては、学習者の積極的役割のみでなく、他者との相互作用のなかで複数の見方を学んでいくことをめざすところから、第三の潮流が最もふさわしいということになる。まさに、授業における対話を重視する CLRT の考え方が反映された評価観といえる。

そこで、先に挙げた具体的な評価方法を取捨選択したりするときに、次のような問いを念頭に置く必要があるとされる (Sandretto with Klenner, 2011, p. 131)。

- ・この方法は、生徒が包摂と排除、そして／または表象の問題を考慮することを促すか。
- ・この方法は、テキストの多様な意味の構築をサポートするか。
- ・この方法は、テキストの分析が自身の考え、そして／または行動にどのような影響を与えたかについて生徒が考察することを促すか。

これらの問いを考慮して、それぞれの場面で最もふさわしい評価方法を考えていくとき、診断的評価や形成的評価、総括的評価の関係を考慮する必要も出てくる。そこで次に、これらの関係についての CLRT の考え方を検討してみたい。

(2) 形成的評価から「学習としての評価」へ

CLRT によれば、ブルーム (Bloom, B.) の提起した診断的評価、形成的評価、総括的評価という用語のうち、とりわけ後者二つの関係は、これまで混乱をもたらしてきたとされる。つまり、どんな評価ツールから得られたデータも形成的評価と同時に総括的評価にも用いることができるからだという。単元の途中で行う形成的評価と、まとめの段階で行う総括的評価をあえて区

別することに教師たちは困難を感じているとされるのである。

そのため、CLRT は、むしろ集められた情報の使い方に焦点をあてた概念、すなわち「学習の評価 (assessment of learning)」と「学習のための評価 (assessment for learning)」 「学習としての評価 (assessment as learning)」という言葉を参考に、評価のあり方を整理していく。これらの概念整理においては、アール (Earl, L.) らの主張が参照されている。

まず、「学習の評価」は教師らによる判定を意味し、どちらかといえば従来の総括的評価に近いのに対し、「学習のための評価」は評価のための評価になることを懸念し、子どもたちの学習状況を改善することに結びつけていくという点で教師による途中の形成的評価を意味することが多い。この二つがいずれも、生徒以外の教師らによるものであるのに対し、「学習としての評価」は主に生徒自身によるものであり、学習者が自らの学習を高める自己評価の実践に直接的に取り組むこととなる。

なお、ニュージーランドでは、形成的に用いられない評価は行う価値が低いとみなされる傾向にあり、生徒とその学習を評価実践の中心に位置づけるべきだという方向にむかっているという。そのため、CLRT においても、生徒にとって「学習としての評価」となるよう、教師による「学習のための評価」も行っていくことが重要とされる (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 117-118)。

(3) フィードバック、フィードアップ、フィードフォワード

そこで、「学習のための評価」や「学習としての評価」において重要な要素となるのが教師によるフィードバックであるという (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 118-124)。

CLRT によれば、フィードバックに関する有効な問いは次の三つであるとされる。①私はどこに進もうとしているか、②私はどのように進もうとしているか、③次に向かうのはどこか、である⁷⁾。

このうち、第二の問い「私はどのように進もうとしているか」が、フィードバックにおいてはとくに関係する。何がよくできていて、どのような改善が必要なのか、その改善のためにはどうしたらよいのかについて、具体的に書き言葉または口頭で生徒に返していくことが望まれるという。その際、「よくできた」「できた」などの標語は、学習を促すためにはあまり効果がなく、具体的な描写・アドバイスを行うことが肝要とされる。

たとえば、ある作品を読み、「異なる読み手がテキストに持ち込む異なる知識や経験をふまえ、多くの異なる多様な読みについて考えよう」という目標を設定している場合、フィードバックとしては次のような文言が考えられるという。「あなたは、二人の異なる読み手がテキストに持ち込む知識と経験について描き出すことができました。〇〇という作品のエピソードから意味をつくり出す方法についても考えることができました。どうしてそのように読んだのかについて、さらに洗練させることはできますか。あなたと△△以外の読みとして、どのようなものがありますか。他の読み手として誰を挙げることができますか。二つの視点しかないと思いますか」。こうしたフィードバックにおいては、他の生徒との比較をするのではなく、改善するためにできることについてのアドバイスを含むべきだと指摘されている。

一方、第一の問い「私はどこに進もうとしているか」は目標の設定にかかわるものであり、CLRT では、フィードアップ (feed up) と呼ばれている。

また、第三の問い「次に向かうのはどこか」については、フィードフォワード (feed forward) と呼ばれ、どのように進もうとしているのかを踏まえた上で、次の目標をもう一度設定することを意味する。

これらの問いは生徒にとってのみならず、教師の指導の改善においても重要な契機となると CLRT ではとらえている。たとえば、もし生徒が多様な読みに困難を感じているとしたら、教師は生徒がそのスキルを高めることができるよう、付加的な機会を提供する必要があるというのである。

だが、ここで一つの疑問が生じる。批判的に文章を読み解くというとき、ただ教師によるフィードバックに従順に従うのみで本当に「批判的」な読み取り能力が育つのかという疑問である。フィードバックにおいて、生徒は教師からの文言や指摘をどのように読み取り、その意味をつくり出しているかという点を考慮する必要があるのではないだろうか。

CLRT は、その点についても自覚している。「教師によるフィードバックの批判的消費者となるように誰が生徒を訓練できるのだろうか」(Sttigins, 1991, p. 535) という問いも念頭に置き、教師によるフィードバックの神秘性を取り除く必要があると主張されている。そのため、フィードバックを対話形式で行い、生徒が積極的に応える機会を提供していくことも重要であるとされている。

(4) 自己評価と相互評価

以上のように、フィードバックにおける生徒の積極的な位置づけを提起する CLRT では、生徒自身による自己評価 (self-assessment) も重視する。

現在の到達度と望まれる目標とのあいだのギャップについてのフィードバックを自分自身で与えることが自己評価では求められる。CLRT の評価実践では、あわせて、生徒相互による相互評価 (peer-assessment) も積極的な意味づけを与えられている。教師からの言葉よりも生徒同士の言葉の方が理解しやすい側面もあるという。

CLRT では、自己評価も相互評価も、個人を強調するポストモダン理論になじみやすいとされている (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 124-127)。つまり、ポストモダニズムでは、読み手の役割を「テキストの能動的で目的的な使用者や意味のつくり手」として位置づける。このことは、唯一の正しい統一された読みなどないという理解を含んだことである。

そこで、CLRT においては、自己評価や相互評価を、「学習としての評価」と位置づけ、評価実践が生徒の学習と直接的に結びつくものとしようと試みている。なぜなら、生徒自身が実践を導くことも重要とみなすからである。それはすなわち、主な評価者は教師であるという見方から脱却し、より強い位置づけを子どもに提供することにもなる。

生徒自身が、目標は何で、今、自分はどこにいて、そこに到達するためには何をすべきなのかを自覚しなければ、学習を進めることは困難になると見なすのである。こうして、CLRT では学習者自身の省察が重視される。

次ページに示した図 2 は、CLRT で開発された自己評価のツールである。

この自己評価ツールの 5 つの項目に端的にあらわれているように、CLRT では、テキストがいかに関わりの考え方や感じ方に権力をもつかについて省察する機会を設定している。つまり、単に興味を持ったか、熱心に取り組んだか等を聞く自己評価ではなく、「複数の視点」を認識し

ているか、「包摂（または排除）」について認識しているか、「表象」について議論しているかなど、批判的リテラシーの育成において重要とされる点に注目を促すような自己評価となっている。

(5)「共同構築」としての評価——生徒の声を聴く

ただし、ここで忘れてはならないのは、自己評価において子どもたちが目標や規準を問いなおすということの重要性ではないだろうか。というのも、CLRTの提起する批判的リテラシー概念においては、教師からの一方的な押し付けが忌避される。それゆえ、目標や規準の中身について、子どもたちとともに話し合い、子ども自身が考え出したりすることも必要になるだろう。

ここで、CLRTの提起した文書をあらためて読み直してみると、評価における教師と子どもの「共同構築（co-construction）」に可能性が見出され

ていることも浮かび上がってくる。たとえば、教師が子どもたちとともに「評価の目的と形式を共同で構築するということ」は、「伝統的な評価形態が本物らしく見せかけられる」という「カモフラージュ」を「避けるのに役立つかもしれない」と指摘されている。いいかえれば、「批判的リテラシーの評価において非常に有望で力強い今後の方向性は、生徒とともに協力して、この章で説明されている評価方法〔上述の6つ：引用者注〕のいくつかを修正し、新しい評価方法を開発していくこと」であるとされるのである（Sandretto with Klenner, 2011, p. 158; 強調は原典のまま）。

ただし、評価における教師と子どもの「共同構築」は、従来の立場の違いを考慮すれば、容易に完成・完結するものとは考えにくい。そのため、教師にとっては「生徒の声（student voice）を聴く」ということが重要なテーマになるとCLRTでは認識されている（Sandretto with Klenner, 2011, pp. 161-205）。すなわち、教師が「生徒の声に耳を傾けるということ」を、『新たな視点を得る』方法と考えることは、教育と学習の関係において、生徒の声に敬意を払い、彼らがその声を取り戻すための方法と言える」（p. 204）。CLRTによれば、「私たちは、あらゆる状況において、それぞれのグループや個々の生徒に対して、常に聴くということを学び直さなければならない」（p. 205）というクック＝セイザー（Cook-Sather, A.）の言葉が引用・強調されている。

	尺度	1	2	3	4	5
		あまり			十分	
以下のそれぞれの項目について、自分自身を位置づけ、その位置づけを支持するよう、読んだテキストから例を挙げなさい。						
1. テキストと個人的な経験とのあいだの結びつきをつくることができる。						
例を挙げなさい：						
2. 複数の視点を認識することができる。						
例を挙げなさい：						
3. 包摂（または排除）の出来事を認識している。						
例を挙げなさい：						
4. テキストのなかで人や動物、トピックがどのように表象されているのか議論することができる。						
例を挙げなさい：						
5. テキストが私の思考に与える影響について意見を出し合うことができる。						
例を挙げなさい：						

図2 CLRTによる自己評価ツール

【出典】Sandretto with Klenner, 2011, p. 130.

* * *

以上のように、生徒と教師の「共同構築」としての評価観を打ち出す CLRT では、評価の考え方を固定化することでテキストの解釈を広げるよりもむしろ狭めてしまうという危険性を避けるため、教師が選択した評価ツールについて、以下のような問いを掲げ、つねに省察的であるべきだと主張されている (Sandretto with Klenner, 2011, p. 157)。

- ・ どの評価ツールを使うか、それはなぜか。
- ・ あなたの選択したツールの強みと限界は何か。
- ・ これらの評価方法は、生徒が包摂と排除、そして／または表象について考えることを促すか。
- ・ これらのツールは生徒や教師をどのように位置づけることになるか(熟達者、未熟者、不足等)。

CLRT によれば、そもそも、評価 (assessment) とは、ラテン語の *assidere* に由来し、「横に座ること」を意味する。すなわち、教師が生徒の横に座って「生徒ができること」の足跡を描き出し、それによって将来の指導と学習を方向づけるという意味合いがあるという。CLRT は、評価を生徒と教師の「共同構築」としていくという点に可能性を見出している。その際、評価の行為は「政治的な (political) 行為」であることを決して忘れてはならないとされるのである (Sandretto with Klenner, 2011, pp. 111-112)。

5. まとめと今後の課題

本論文では、批判的リテラシーの育成にあたり、その評価をどうするかについて、ニュージーランドの CLRT の取り組みを検討してきた。

先行研究においては、批判的リテラシーの概念と、子どもたちの学習状況をとらえる評価の理念との関係性について、それほど注意が向けられてこなかった。しかしながら、CLRT を取り上げることで、インタビューやルーブリック、ジャーナル、ポートフォリオ、ラーニング・ストーリーなど、さまざまな評価方法を視野に入れる必要性が提起されていることが浮き彫りとなった。また、これらの評価方法のどれか一つで子どもたちの学習の様子をすべて把握できるという魔法のようなものは批判的リテラシーの実践では考えられないため、子どもたちによる自己評価を取り入れるとともに、教師がつねに省察的にどの方法を用いるのかを考え、指導や学習の改善に生かしていく必要性が提起されていることも浮かび上がってきた。その際、「生徒の声を聴く」ことをたいせつにして、評価の目的や方法を教師と子どもが「共同構築」していくことに可能性が見出されていた。これらの提起は、いずれも評価行為の政治性を自覚したものであるという点に CLRT の評価観の独自性がある。

なお、フレイレの思想を生かしつつ批判的ポストモダン理論にもとづいてめざすべき批判的リテラシー像を描き出した CLRT においては、教師からの発問のみならず、生徒自身が「問いを立てる」ということも重視する必要があるのではないかと考えられる。CLRT が提起した「生徒の声を聴く」ということのなかで、子どもたちと教師の対話や関わりの具体的な様子を分析することは今後の課題としたい。

注

- 1) たとえば、家庭科のなかで「批判的リテラシーを育む問題解決学習におけるプロセス評価方法の開発」に取り組んだ研究（代表：新井紀子）（2012～2015年）があり、そこでは「学習プロセスを生徒自身が省察するパフォーマンス課題」などに取り組んだことが紹介されていて興味深い。ただし、その中心は家庭科の問題解決学習に置かれており、本論文が検討の対象とする批判的ポストモダニズムにもとづく批判的リテラシーの概念と評価理念との関係に焦点をあてているわけではない。<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-24531190>, 2025年4月18日確認。ほかに、小学校社会科における政治的リテラシーの評価に取り組んだ岡田（2021）では、「パフォーマンス評価の欠点を教育的鑑識眼と教育批評で補うこと」の必要性が提起されていて興味深い。ただし、その中心は政治的リテラシーの育成にあり、本論文が対象とする批判的リテラシーとは異なっている。
- 2) サンドレットが発起人となり、ダニーデン市にある4小学校と1中学校から17人の教師たちが関わった。サンドレットは、教育学のなかでも批判的リテラシーのほか、マルチリテラシーズやジェンダー問題に関心をもってきた人物である。
- 3) ニュージーランドの公的なカリキュラム（政策文書）では、たとえば英語科において「批判的に考える」という文言などが見られる（Ministry of Education, 2007）。
- 4) CLRTにおいて批判的ポストモダニズムとして参照されたのがジルーらの主張である（Aronowitz & Giroux, 1991）。
- 5) CLRTでは授業をビデオに記録して実践の様子を話し合うことも行われている。そこでは、CLRTが重視する対話のあり方などが分析の規準となる。具体的には、「解釈の統一を図るよりも複数の見方を奨励し引き出しているか」、「前もって用意された答えのない、教師の側の真正な疑問を用いているか」、「専門家としてではなく、正真正銘の参加者として自分自身を位置づけ、ある立場をとったり意見を表明したりするときのモデルを示しているか」、「明示的な指導と生徒による議論のバランスをとろうとしているか」などである（Sandretto & CLRT, 2008, p. 101）。
- 6) SRIにおいては、その他の問いかけとして、「なぜ私たちは批判的リテラシーに取り組んでいるのだと思うか」、「批判的リテラシーについて学ぶために先生は今日、何をしたか」、「先生の考えとあなたの見方が異なるとき、どのくらい自信をもっているか」、「もしあなたが教師だったとしたら、批判的リテラシーについて学ぶために生徒をどのように助けたいと思うか」などが挙げられている（Sandretto & CLRT, 2008, p. 99）。
- 7) ここでのフィードバックの問いには、Hatti & Timperley（2007）などが参考にされている（Sandretto with Klenner, 2011, p. 160）。

参考文献

- 上地完治（2003）「批判的教育学におけるリテラシー」日本教育学会『教育学研究』第70巻第3号, pp. 325-335.

- 岡田康孝 (2021) 『政治的リテラシー育成に関する実践的研究——小学校社会科における内容・方法・評価のあり方』 東洋館出版社.
- 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」 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター 『教育実践総合センター研究紀要』 第 12 巻, pp. 11-20.
- 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.
- 佐藤学 (2003) 「リテラシーの概念とその再定義」 日本教育学会 『教育学研究』 第 70 巻第 3 号, pp. 292-301.
- 竹川慎哉 (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.
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』 岩波書店.
- 中内敏夫 (1998) 『中内敏夫著作集 I 「教室」をひらく——新・教育原論』 藤原書店.
- ハッティ, J. & クラーク, S. 編 (2023) 『教育の効果——フィードバック編』 (原田信之監訳) 法律文化社.
- 樋口とみ子 (2024) 『リテラシー教育はどうあるべきか——現代アメリカにおける概念の相克から読み解く』 ミネルヴァ書房.
- ホルクハイマー, M. & アドルノ, T. W. (1990) 『啓蒙の弁証法——哲学的断想』 (徳永恂訳) 岩波書店.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991) *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Black, P., Harrison, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.
- Carr, M. (2001) *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Histories*, London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Clay, M. M. (1979) *The Early Detection of Reading Difficulties*, Auckland, NZ: Heinemann.
- Earl, L. (2003) *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ennis, R. H. (1989) “Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research,” in *Educational Researcher*, 18 (3), pp. 4-10.
- Giroux, H. A. (2003) “Critical Theory and Educational Practice,” in Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. eds., *The Critical Pedagogy Reader*, New York, NY: Routledge, pp. 331-348.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007) “The Power of Feedback,” in *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- James, M. (2008) “Assessment and Learning,” in Swaffield, S., ed. *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*, London, UK: Routledge, pp.20-35.
- Ministry of Education. (2007) *The New Zealand Curriculum*, Wellington, NZ: Ministry of Education.
- Sandretto, S. (2012) “Planting Seeds with Critical Literacy” in *English in Aotearoa*, 78, pp. 42-49.

- Sandretto, S., & Critical Literacy Research Team. (2006) *Submission to the Ministry of Education Regarding the Draft Curriculum*, Dunedin, NZ: University of Otago.
- Sandretto, S., & Critical Literacy Research Team. (2008) *A Collaborative Self-study into the Development and Integration of Critical Literacy Practices: Final Report*, Wellington, NZ: Teaching and Learning Research Initiative.
- Sandretto, S., with Klenner, S. (2011) *Planting Seeds: Embedding Critical Literacy into Your Classroom Programme*, Wellington, NZ: NZCER Press.
- Sandretto, S., Shafer, D., & Locke, T. (2023) “The Fate of Critical Literacy in an Age of Standards based Hegemonies: The New Zealand Context,” in Goodwyn, A., et al. eds., *International Perspectives on English Teacher Development: From Initial Teacher Education to Highly Accomplished Professional*, Abingdon, UK: Routledge, pp. 226-240.
- Sandretto, S., Tilson, J., & Shafer, D. (2022) “Critical Literacy Praxis in Aotearoa New Zealand,” in Pandya, J. Z., et al. eds. *The Handbook of Critical Literacies*, New York, NY: Routledge, pp. 117-124.
- Stiggins, R. J. (1991) “Assessment Literacy,” in *Phi Delta Kappan*, 72 (7), pp. 534-539.