

博士学位論文

クリティカル・リーディングの理念と方法に関する原理的探究
—ことばと権力の関係を捉える教育実践の構築に向けて—

黒川 悠輔

目次

序章 本研究の目的・課題・構成	1
第1節 本研究の目的	1
第2節 先行研究とその問題点	4
(1) 日本におけるクリティカル・リーディングおよび批判的言語意識の先行研究	
(2) 国外におけるクリティカル・リーディングおよび批判的言語意識の先行研究	
(3) クリティカル・リーディングの類似・関連領域における先行研究	
第3節 本研究の課題と構成	11
第1章 権力の概念と権力批判の理念	14
第1節 日本語の語彙における権力	14
(1) 一般的な権力観	
(2) 翻訳語としての権力	
第2節 さまざまな権力論と権力概念	17
(1) 二者間関係論的な権力論	
(2) 権力主体不在の権力論	
(3) システム論的な権力論	
第3節 権力をどう捉えるか	22
(1) 多様な権力概念の対立	
(2) 本研究における権力の捉え方	
第4節 なぜ権力批判をおこなうか	27
(1) 権力の生み出す問題	
(2) 権力の問題の多様性	
(3) 権力批判の必要性	
第5節 権力批判は何を目指すか	33
(1) 権力からの全面的な解放の不可能性	
(2) 権力の布置の組み換え	
第2章 ことばを対象とした権力批判の方法原理	39
第1節 ことばと権力の関係	40
(1) 言語論的転回以降のことば観	
(2) ディスコースと権力	
第2節 批判的ディスコース分析における権力批判の方法論	44

(1) 批判的ディスコース分析とは何か	
(2) フェアクラフの批判的ディスコース分析の理論的枠組み	
(3) 批判的ディスコース分析の実践事例とその理論的基礎の問題	
第3節 基礎理論としての批判的实在論	52
(1) 批判的ディスコース分析と批判的实在論	
(2) 批判的实在論における存在論の枠組み	
(3) 批判的实在論における社会科学の方法論	
第4節 ことばを対象とした権力批判の理論的基礎づけ	59
(1) 批判的实在論にもとづく批判的ディスコース分析の再解釈	
(2) 批判的ディスコース分析における権力概念の再解釈	
(3) ことばを対象とした権力批判の方法原理の応用に向けて	
第3章 教育領域としての批判的言語意識とクリティカル・リーディング	63
第1節 批判的言語意識とは何か	63
第2節 批判的教育学と批判的リテラシー	65
(1) 批判的教育学の理念	
(2) 批判的リテラシーの育成とことばの役割	
第3節 批判的言語意識の枠組みにもとづくクリティカル・リーディング	68
(1) ウォレスのクリティカル・リーディング論の枠組み	
(2) クリティカル・リーディング実践における分析事例	
第4節 日本におけるクリティカル・リーディングの教育	71
(1) 「PISA ショック」とクリティカル・リーディングへの注目	
(2) 日本の学校教育における批判的な読みの伝統	
第4章 政治的中立性の理念とクリティカル・リーディングの正当性	76
第1節 日本の公教育における政治的中立性をめぐる問題状況	77
(1) 政治的中立性原則にもとづく教育の脱政治化	
(2) 教育の政治的中立性をめぐる現在の問題状況	
第2節 政治的中立性をめぐる議論の根本問題	82
(1) 政治的中立性を確保することの不可能性	
(2) 政治的中立性の意味と位置づけをめぐる問題	
第3節 公教育における政治的中立性への向き合い方	86
(1) 政治的中立性を担保するための動的なアプローチ	
(2) 具体的な事例からみる動的な中立性追求	
第4節 日本の公教育におけるクリティカル・リーディングの正当性	91

第5章	クリティカル・リーディング実践の構築原理	94
第1節	ウォレスによる実践構築の事例	94
第2節	クリティカル・リーディングの目標の基礎づけ	96
(1)	クリティカル・リーディングの基本的な目標	
(2)	主観性の因果的力と反省性へ働きかけ	
第3節	実践の場における参加者間の関係性	100
(1)	解釈のコミュニティの構築	
(2)	参加者間の討議と理想的な発話状況	
(3)	権力批判の規範性と教師の位置づけ	
終章	本研究の成果と今後の課題	106
第1節	本研究の成果	106
(1)	各章のまとめ	
(2)	本研究全体の成果	
第2節	今後の課題	110
引用文献一覧（和文）		112
引用文献一覧（欧文）		120
引用ウェブサイト一覧		122

序章 本研究の目的・課題・構成

第1節 本研究の目的

ことばとは何か。おそらくこの問いの答えについては、最初から用意されているものと考えられるよりも、ことばを対象化する者の関心にもとづいてさまざまに変容するものであると考えるほうが実態を捉えている。一般に、ことばは情報を伝達するためのツールであると理解されたり、特定の集団と結びついた「〇〇語」という個別言語¹の形を取ることでアイデンティティの象徴や拠り所になったりしている。

一方、本研究の根幹をなすことば観では、単なるツールや象徴としてことばが捉えられるのではなく、社会の権力関係と人びとのことばの使用が密接に関わり合っていることが強調される。そこでは、社会のあり方が個人および集団のことばの使用に影響を与え、また逆に人びとのことばの使用を通して社会が構築されるという理解が示される。こうしたことば観は、特に社会批判的な志向を持つ研究領域においてしばしば採用されているものである。

例えば、セクシュアリティにかかわる社会状況を問題化しようとする運動家や研究者は、セクシュアリティに関する事象には社会の権力関係によって生み出された政治的な側面があることを指摘しつつ、セクシュアリティの社会的な構築過程においてことばが大きな働きをしていることを描こうとする（中村 2014）。こうした研究において、ことばはディスコース²という用語で表現され、ミシェル・フーコーの業績が参照されていることが多い。では、その内容は具体的にどのようなものか。

この文脈で繰り返し引用されている『知への意志』のなかでフーコーが指摘したのは、ヨーロッパ社会において禁じられている性行動や欲望を教会が信者に告白させ、また性についてのことばを大量に流布させることで、何が適切で何が禁じられるべき性行動であるかを定義していった歴史的なプロセスであった（フーコー 1986）。さらに、医療や科学の専門家のことば（ディスコース）によって、性行動への認識における自然／不自然、正常／異常という区別が生み出されていく。具体的には、例えば性についての語りが蓄積するなかではじめて「同性愛者」というカテゴリーが作り出され、それが異常なものである

¹ 本研究では、ことばと言語を区別している。ことばは境界線（どこまでがことばで、どこからがことばでないか）が曖昧なケースもあるが（例えばうめき声や心のなかの声など）、音声や文字などを使った具体的な行為ややり取りをはじめ、「コトバ」と呼ばれる現象すべてを表す用語としてもちいる。一方の言語は、学問的な営みにおいてことばを何らかの側面から意図的に切り取ったものを指す。また、特定の学問領域において用語の一部として使用されている場合（「言語意識」など）は、基本的にその領域における一般的な用語法にしたがう。

² 通常、フーコー自身による研究やそれを援用したり解釈したりしている論考においては、ディスクール（discours）というフランス語の用語が使用される。しかし、本稿における議論は英語圏で展開されてきた諸研究を基盤としているため、ディスコース（discourse）という英語由来の用語をもちいることとする。なお、本研究におけるディスコースの捉え方については、第2章で詳述する。

という社会的な認識のもとに抑圧を受けることになる。このようなフーコーの社会認識やことば観に触発された諸研究は、社会におけるさまざまな抑圧状況を問題視し、現実の権力関係を生み出したり支えたりすることばの働きやその影響を批判的に考察してきた。

ところで、ことばや社会へのこうした認識は、単に現状の問題を批判的に論じるだけでなく、社会における諸関係をよりよい形に構築し直していこうとする実践的な意欲と結びつくことになる。そして、社会の権力関係がことばと密接に関連し合っていることを踏まえて、ことばを通して社会に肯定的な変化を引き起こそうとする考え方が生み出されるに至っている。まさにそのような意欲によって研究・実践が積み重ねられてきているのが、本研究で扱うことになる批判的言語意識（Critical Language Awareness）と呼ばれる教育の領域である。批判的言語意識では、学習者や教師が現実のことばの使用のプロセスを批判的に読み解いていく。ことばを直接の対象とするその学習過程において、社会に生じている問題を認識し、またそこにおける自分たちの位置（抑圧者であったり被抑圧者であったりする）や言語的行為の影響を自覚し、現実の状況をよりよい方向へ変革していくための方策を学ぶのである。

この批判的言語意識のなかでも、理論・実践ともに比較的まとまった蓄積のみられるもののひとつが本研究の主題となるクリティカル・リーディングである。ただし、クリティカル・リーディングと呼ばれる教育上の取り組みには、本研究で主題化しているものも含めていくつかの種類が存在する。それらのなかで、近年比較的良好に取り上げられるものとしては、OECDによる生徒の学習到達度調査（PISA）との関連で説明されるクリティカル・リーディングがある。

例えば、国立教育政策研究所の研究官を務めた有元秀文が提案するクリティカル・リーディングは、批判的言語意識の枠組みではなく PISA の読解力の枠組みを明確に意識したものであり、クリティカル・シンキング（批判的思考）によって文章を読むことを意味する。このクリティカル・シンキングにおいては、「非常に客観性をもった丁寧な検討が必要で、何よりも大切なのは、確実な根拠を挙げて評価したり批判したりすることである」（有元 2008a: 893）という。こうしたクリティカル・リーディングでは、例えば PISA の読解力問題のような文章や国語の教科書の文章などを対象として、そこに書かれている主張や行動について学習者が良し悪しの判断をおこなったり、あるテーマについての賛成や反対の意見を吟味しながらよりよい答えを導き出したりするような学習が展開される。

一方、本研究で主題としているクリティカル・リーディングは、上述の批判的言語意識の一部門をなすものである。その学習プロセスにおいては、対象となる文章やそれと関連する社会的事象の検討にあたって、客観性だけでなく政治性や権力性が強く意識されることになる。こちらのクリティカル・リーディングでは、基本的には学習の場に持ち込まれた日常的なテキスト（例えば新聞・雑誌・広告などのテキスト）を学習者や教師が議論しながら読み合う活動が中心となる。その際、それらのテキストが誰かによって作り出され、他者によって読まれる一連のプロセスが社会の諸関係と密接に結びついているという

認識を前提としている。例えば、新聞記事のなかで移民や民族的マイノリティや性的マイノリティがどのように描かれているか、なぜそのような描かれ方になっているのか、そこに何か問題はないのか、より適切な描き方はないのか、といったことが議論される。

このクリティカル・リーディングは、前述の有元が主張するようなクリティカル・リーディングとも部分的には重なりを持っていると考えられるが、社会における不公正な関係を是正していこうとする批判的言語意識の目的意識によって貫かれたものとなっている。つまり、それはことばを社会の権力関係との関連によって捉える観点に立ったクリティカル・リーディングである。特に、本論でも参照するイギリスのキャサリン・ウォレス (Catherine Wallace) によるクリティカル・リーディングのアプローチは、批判的言語意識の目的を実現していくにあたって、理論と実践の両面について重要な議論の材料を提供してくれる。

しかしながら、批判的言語意識やそれにもとづくクリティカル・リーディングの研究および実践は、いまだ十分に展開されているとはいえないのが現状である。ただし、単にクリティカル・リーディングに関する個別の理論や実践があまり蓄積されていないというだけではない。むしろ、どのような理論および実践に意義があるのかを判断するための基本的な考え方が明確に提示されていないことに本質的な問題がある。例えば、ことばを読み解くことで権力をめぐる社会の現状を批判していくためには、権力の概念が明確化され、ことばを通して現状を批判するための方法が論理的に説明されなければならない。しかしながら、そこで提示された理論にもとづいてクリティカル・リーディングを実践していくことの意義を示すためには、そのような概念化や方法論をただその論者なりに説明するだけでは十分ではない。そうした説明をもう一段掘り下げる形で考察し、そもそもなぜ権力をそのように概念化するべきであるのか、なぜそのような批判の方法が有効性を持つといえるのかという根本的な基礎づけが必要になる。

本研究の提示するクリティカル・リーディングは、社会の問題状況を読み解き、必要に応じて社会を変革することを目指すものである。そうしたクリティカル・リーディングの根本的な基礎づけとは、そもそも対象となる社会とはどのような存在であり、社会はどのような仕組みで変革する可能性があるのかといったことを説明する基礎理論の次元において、クリティカル・リーディングを捉え直すということである。そうした次元での考察を経て、クリティカル・リーディングのあり方を方向づける根本的な仕組みが示されることになるが、本稿ではそれをクリティカル・リーディングにおける原理と呼ぶ。

本研究の目的は、ことばと権力との関係を捉えながら社会の問題状況を批判的に乗り越えていくためのクリティカル・リーディングにおける原理の解明をおこなうことである。その際に考察の中心となるのは、クリティカル・リーディングの理念と方法の側面である。理念の側面では、クリティカル・リーディングが目指すべき方向性について問うことになる。例えば、権力の概念との関係で社会のどのような状況が問題化され得るのか、どのような社会のあり方を目指し得るのか、クリティカル・リーディングの基本的な教育理念や

目標はどのような観点から設定されるのか、といったことである。そして、方法の側面では、クリティカル・リーディングにおいて社会のあり方を批判することがいかにして可能になるのかが問われる。例えば、社会や権力とはどのような存在でありどのようにして変化し得るのか、社会状況を批判していくにあたってことばはどのような機能を果たすのか、クリティカル・リーディング実践の場を構築するにあたって必要になる基本的な条件とは何か、といったことである。こうした原理的な考察は、クリティカル・リーディングのあり方を基礎づけ、最終的にはさまざまな場所で意味のある教育実践を構築していくという実践的な到達点に向けられたものである。

次節以降では、以上の目的を踏まえて先行研究を概観し、それらの問題点を指摘したうえで、本稿において取り組むべき課題を明確化する。

第2節 先行研究とその問題点

以下では、まず日本においてクリティカル・リーディングや批判的言語意識に言及している先行研究を確認する。そして、そのうえで国外の主な研究にも目を向けつつ、クリティカル・リーディングの類似・関連領域における先行研究についても検討する。

(1) 日本におけるクリティカル・リーディングおよび批判的言語意識の先行研究

近年、日本においてクリティカル・リーディングを主題とした研究は少しずつ発表されているものの、その数は決して多くない。ましてや、批判的言語意識の一部門として位置づけられるクリティカル・リーディングに関する研究はごくわずかである。

批判的言語意識の枠組みにもとづくクリティカル・リーディングを主題とした日本における研究は、公刊された論文としては黒川（2015）が最初であり、続いて澤口哲弥による一連の論文（澤口 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2018）があるのみである。さらに未公開のものとしては1点、修士論文として書かれた野村（2009）がそこに加わることになる。これらの研究のなかでおこなわれているのは、イギリスにおけるクリティカル・リーディングの主要な論者であるウォレスの理論について、その特徴を解明したり日本における応用の可能性を探ったりすることである。しかし、いずれも基本的にはウォレスのクリティカル・リーディング論をそのまま受け入れており、その有効性や妥当性を原理的な観点から検討するという作業はおこなわれていない。

まず、上記の先行研究のうちもっとも早くに出された野村（2009）の基本的な内容は、ウォレスの理論にもとづいて授業プランを作成し、日本の高校の英語教育の現場で実践をおこないつつその場のやり取りを記述していくというものである。その研究自体は、既存のクリティカル・リーディング論を日本の文脈に応用することを実践的に試みたものとして大きな意義を持つといえる。しかしながら、クリティカル・リーディングの原理的な考

察をおこなおうとする本研究とは目的が異なっている。

次に、黒川（2015）は同じくウォレスのクリティカル・リーディング論に注目し、さまざまなクリティカル・リーディング論や類似領域との比較などを通してその論の特徴をあきらかにしたものである。ここでは、多様なクリティカル・リーディングやその類似領域との関係においてウォレスのアプローチの位置づけが論じられているが、原理的な観点からの検討はほとんどおこなわれていない。

そして、澤口による諸論考は、やはりウォレスの論にもとづきながら、国語科におけるクリティカル・リーディング実践の可能性を模索したものである。そのなかでも澤口（2016b）においては、ウォレス自身へのインタビューを通して、ウォレスの著作のなかでは明確になっていない理論的側面の検討をおこなっている。しかしながら、基本的にはウォレスの提示した理論をそのまま引き継ぐ形で、それを日本における教育実践に応用しようとしている。

いずれの論者も、今後の実践の積み重ねを課題の一部として挙げているが、そもそもそれらが依拠しているウォレスのクリティカル・リーディング論自体の有効性や妥当性が十分に問われないままになっている。そして、これとほぼ同様のことが、日本における批判的言語意識の研究にもあてはまる。

日本において批判的言語意識を主題として論じた最初の研究は、おそらく徳井（2005）である。ここでは、批判的言語意識の基本的な考え方を紹介しつつ、日本の大学における言語教育の場でおこなわれた実践が記述されている。しかし、理論的な面についての検討はほとんどおこなわれておらず、またそこで具体化されている実践自体、ことばを権力との関連で捉える批判的言語意識の理論的前提を適切に踏まえたものであるとはいいがたい。社会において生じている問題に対して批判的な目を向けるという重要な観点が失われてしまっているのである。

その後、黒川（2012）において批判的言語意識の目的と課題がある程度明確化され、黒川（2013）においては国際理解教育における批判的言語意識の意義が論じられている。しかしながら、やはり批判的言語意識の理論・実践の紹介をおこなうことや、特定の文脈からそれらの意義を解釈することにとどまっており、原理的な観点からの考察はおこなわれていない。

以上のように、本研究で主題として扱うクリティカル・リーディングやその基盤となる批判的言語意識については、日本への導入が一部で試みられているという段階である。それらの理論そのものに対する根本的な議論は十分におこなわれておらず、そもそも理解が不十分であったり誤った解釈がなされていたりするケースもみられる。

（2）国外におけるクリティカル・リーディングおよび批判的言語意識の先行研究

次に、国外の先行研究に目を向ける。批判的言語意識の枠組みでクリティカル・リーディングを本格的に論じているものとしては、本章ですでに何度か言及しているイギリスの

ウォレスによる研究がある。というよりも、管見の限り、ウォレスに匹敵するだけの研究は他にみられないというのが現状である。

ウォレスは、大学における授業を中心に、英語を第一言語としない学習者への英語教育を主な実践の場としながら、クリティカル・リーディングを展開させてきた（例えば、Wallace 1992, 2001, 2003, 2012）。そのなかで、学習対象となるテキストという概念の捉え方、読むという行為の意味、教材の選択や授業の手順、教師の役割など、多岐にわたる考察をおこなっており、また実践の記録やその振り返りもおこなっている。しかしながら、ウォレスの論考においては、十分な吟味がおこなわれなままになっている理論的な要素が散見される。そのなかでも特に問題となるのが、クリティカル・リーディングの基盤となるはずの、ことばと権力に関する理論である。

ウォレスの理解によれば、社会においてことばは権力と結びついており、ことばの使用を通して特定の権力関係が生じたりそれが強化されたりするなかで、ある集団が優位な立場に置かれ、別の集団が不利な立場に置かれるという事態が生じる。それは、前節でみたフーコーの指摘やそれを踏襲した諸研究が指摘しているように、例えば性的なマイノリティが抑圧を受けるといった結果を招く。そこで、ウォレスは社会におけることばの具体的な表れであるテキストに注目し、学習者がテキストの読解を通して社会の問題状況を批判できるようにするための教育論および実践をつくりあげてきた。

しかし、ウォレスのクリティカル・リーディング論では、そもそも権力とはいかなるものであるのかが曖昧なままになっている。また、権力関係を批判的に分析することや、権力をめぐる現状を変革していくことがどのようにして可能になるのか、という権力批判の方法に関する原理がほとんど説明されていない。つまり、ウォレスはテキストについての比較的詳しい考察をおこなっているものの、もうひとつの重要概念である権力の捉え方が明確でないために、テキストの読解がなぜ権力批判につながるといえるのかが分からない状態なのである。さらには、どのような場合に批判が必要になり、批判を通してどのような状態を目指そうとしているのかという基本理念にも不明確なところがある。要するに理論的基盤が曖昧な状態のまま、さまざまな既存の理論が部分的に援用されつつ、実践の経験にもとづいたウォレスなりのクリティカル・リーディング論が構築されているというのが現状である。

ことばと権力との関係についてのウォレスの理解は、おそらくフーコー的な観点と深い関わりがある。そして、ウォレスの論考のなかには、フーコーの論をある面で踏襲しながら、少なくとも部分的にはそれを批判的に乗り越えようとしていること示す記述もみられる（例えば、Wallace 2003: 2）。ところが、クリティカル・リーディングにおいて、ことばと権力に関するどのような理論を採用すべきかについてはある程度示されていても、なぜその理論を採用すべきかについては詳しく考察された形跡がない。

以上のような理論的基盤の危うさは、ウォレスのクリティカル・リーディング論の基本的な枠組みとなっている批判的言語意識にも共通する問題である。批判的言語意識は 1990

年頃に登場したものであるが、当初からその議論をリードしてきた主要な論者としてノーマン・フェアクラフ (Norman Fairclough) を挙げることができる。フェアクラフは教育論としての批判的言語意識の提唱者であるだけでなく、さらにそのもととなった批判的ディスコース分析 (Critical Discourse Analysis) という言語分析の代表的論者でもある。この批判的ディスコース分析は教育論ではなく、専門家がことば (ディスコース) を批判的に読み解き、現実のことばの使用から浮かび上がる権力関係とそこにある問題をあきらかにすることを目指す研究領域である。そこでのことばの分析主体はあくまでも専門的な研究者であるが、その分析を一般の学習者がおこなえるよう教育領域に応用したものが批判的言語意識なのである。

フェアクラフは、その主著である『ことばと権力』(邦訳では『言語とパワー』)において、批判的ディスコース分析の理論と実践を提示しつつ、その考え方を教育の場で展開する批判的言語意識の可能性について論じている (Fairclough 1989)。しかし、著書のタイトルに権力の語が含まれているにもかかわらず、権力の概念規定がそれほど明確ではなく、また概念規定の仕方について十分な根拠にもとづいて説明されているとはいえない。もちろん、そこではことばを対象とした権力批判の方法論が詳述されているが、やはりなぜそのような方法論が妥当であるのかという原理的な考察はあまりみられない。

さらに、フェアクラフやその共同研究者たちによる一連の研究は、別の面でも問題を抱えている。アラスター・ペニーックは、フェアクラフらの研究を評価しつつも、その研究が自らを問い返すことを怠っているのではないかという懸念を表明している (Pennycook 2001)。それは、批判的言語意識や批判的ディスコース分析がすぐれて政治的な実践であるということと関係している。

フェアクラフの研究では、ことばを批判的に読み解くことを通した社会変革の可能性が模索されているが、その際に現実の社会について問題とされているのは、特に階級を軸とした支配-抑圧の関係である。フェアクラフがみずから「社会主義者」としていることから推測できるが、その研究はマルクス主義的な伝統を引き継いだ階級闘争の色彩が濃いものである。したがって、例えば現代の資本主義や新自由主義的な世界秩序などに対する批判へと関心が向けられることになり、フェアクラフによる批判的ディスコース分析は特定の政治的立場を共有する陣営にとって都合のよい武器としての意味合いが強くなる。すると、そのような研究は、ある種の政治的プロパガンダとして利用されてしまう事態が生じ得る。

こうした問題は、教育領域への応用として構想されている批判的言語意識やその枠組みにもとづくクリティカル・リーディングを実践しようとする際に、重大な問題となりかねない。とりわけ公教育においては、政治的プロパガンダの注入になり得るような教育実践が受け入れられるとは考えにくい。したがって、ここでの問題は、社会批判や社会変革を志向する政治的な教育実践がいかんにして正当性を持ち得るのかということである。

この問題は確かに無視することができないものである。ただし、それでも教育の場にお

いて、ことばを読み解くことで社会批判をおこなっていくという発想自体が有用なものになり得ることは否定できない。現実の社会状況において不公正な権力関係が存在し、それがことばの使用と深く関わっているのであれば、そしてことばと社会に関する学びを通して人びとがそれに対抗できるのであれば、そのような教育実践をあえておこなわない理由はない。

以上のように、イギリスを中心として展開されてきたクリティカル・リーディングや批判的言語意識の主要な論者たちの研究においても、理論的な基礎づけが不十分なままとなっているのが現状である。

(3) クリティカル・リーディングの類似・関連領域における先行研究

こうした理論的側面の問題は、クリティカル・リーディングにおいてのみ見られるものではなく、その類似・関連領域についてもいえることである。本項ではその点について確認しながら、一部の問題点をさらに掘り下げていく。

批判的言語意識の枠組みにもとづくクリティカル・リーディングと目的や方法において共通性を持つものとして、特に重要なのは批判的リテラシーと呼ばれる領域である。批判的リテラシーは、ことばの読み書きを通して権力関係を問題化し、社会的な不公正を是正していくことを目指す教育の理論と実践である。クリティカル・リーディングと批判的リテラシーは、実質的には重なる部分も多いが、両者の誕生の経緯やその後の展開において異なっているところもある。

また、批判的リテラシーという名称のもとにおこなわれている理論研究や教育実践であっても、そのなかにかくつかの系統を見出すことができる。まず、アメリカを中心として発展してきた批判的リテラシーは、成人識字教育などで知られるパウロ・フレイレの教育思想（フレイレ 1979）を受け継ぐ形でヘンリー・ジルーが精力的に理論構築をおこなってきた批判的教育学にもとづくものである（Giroux 2005）。この批判的リテラシーは、1990年代以降、日本語教育などの実践にも取り入れられてきている（久保田 1996 など）。次に、オーストラリアでは、ジルーらの影響を受けながらもリーディングに関する独自の理論にもとづく批判的リテラシーが提唱され、学校カリキュラムのレベルで実施されている（竹川 2010 など）。

批判的リテラシーについて理論と実践の両面から体系的に論じた研究として、竹川（2010）を挙げることができる。竹川は実際にオーストラリアに足を運び、同国のクイーンズランド州における批判的リテラシーの教育のカリキュラムと実践を記述しつつ考察を加えている。さらには、オーストラリアのみならずアメリカにおける批判的リテラシー論も視野に入れながら理論的な考察を展開しており、日本における批判的リテラシー研究のなかで特に重要なものである。そこでは、ことばと権力の関係や社会の現状への批判についてもある程度紙幅を割いて検討がなされている。とはいえ、やはりここでも上で述べたような理論上の不十分さを指摘しないわけにはいかない。

例えば、同書についての書評のなかで宮本健市郎は、同書の意義を認めつつも、「著者がしばしば批判している『権力』や『社会的抑圧』の実体は何か」（宮本 2011: 152）という疑問を呈している。これらの概念は批判的リテラシーにおいてあきらかに重要な鍵概念であるにもかかわらず、そしてその概念がくり返し使用されるにもかかわらず、十分にその内実が提示されないままになっている。それによって、読者はそこで扱われている実践事例のなかから「権力の実体を推測せざるをえ」（同上）ないのである。

さらに、教育研究以外の分野に視点を移した場合にも同様の問題状況が見出せる。例えば、「言語とジェンダー」の研究者である中村桃子は、社会的実践としてのことばの使用が社会の権力関係を正当化したり再生産したりしているという見解を提示している（中村 2001）。ここで、中村はその具体的な例として以下のような自身の体験を挙げている。

私自身、20 年程前に同性愛者に、「あなたもレズビアンですか」と聞かれて、「いいえ、私は普通です」と答えてしまったことがある。「普通の性」と「異常な性」という区別をこのディスコースにおいて再生産してしまったのである。このようなディスコースは、支配的ディスコースに従っているという意味で、支配的ディスコースが正当化している社会の権力関係を再生産していると言える。

しかし、われわれは、常に支配的ディスコースに従ってディスコース実践を行っているわけではない。「自然な性」と「異常な性」のカテゴリーを破るディスコースを行うことも可能である。事実、このようなディスコースが行われてきたからこそ、「異性愛者」というカテゴリーが使えるようになったのである。異性愛が自然だとみなされていた時代には「異性愛者」ということばもなかった。「異性愛者」ということばによって、異性愛も同性愛・両性愛などと同様な性愛の一形態に過ぎないことが示されたのである。現在は、「あなたもレズビアンですか」と聞かれて、「いいえ、私は異性愛者です」と答えることができるようになった。その結果、社会における異性愛者と同性愛者の権力関係にも変化が生じてきた。（中村 2001: 94-95）

このような考え方によると、われわれがことばをもちいる際、そこには通常われわれ自身の意識を超えたレベルでの語り方の枠組み（例えば何を「自然／異常」とするか）が存在するということになる。その枠組みにしたがったことばの使用がここでいう「ディスコース実践」であり、それによって権力関係が再生産されたり逆にそれを転覆したりすることができるというのである（中村 2001: 95）。

ところで、中村がことばと権力をめぐる考察の理論的な基盤として援用しているのは、フーコーが『知への意志』（フーコー 1986）において提示した考え方である。『知への意志』は、1976年に『性の歴史』シリーズの第1巻として出版されたものであり、フーコーはそこで性をめぐる歴史的認識を問い直しながら独特の権力観とことば（ディスコース）の捉え方を提示しており、社会学や歴史学をはじめ、広範囲に多大な影響を与えた。

問題は、中村によるフーコーの援用の仕方である。中村は次のように述べている。フーコーは『知への意志』において、「ディスコースによって、性に関する知識が作り上げられ、歴史的に積み上げられ、社会の『常識』となっていく過程を検証した」（中村 2001: 91、強調は引用者）。また、「フーコーが明らかにしたのは、第一に、『知識』というものは特定の事柄について語られてきたこと、つまり、ディスコースによって歴史的に作り上げられるということである」（同上、強調は引用者）。このような形で、中村はことばと権力をめぐる自説の理論的論拠としてフーコーが『知への意志』で提示した仮説を援用している。

ところが、フーコーの『知への意志』は『性の歴史』シリーズの序論的な位置づけを持ったものとして書かれており、実証的な解明は以後の各巻において展開するとされていたが（渡辺 1986: 215）、続巻の構成が大幅に変更されたこともあり、実際にはそれが果たされることはなかった。むしろ、この著作はその視点の斬新さにおいて評価されるべきものであり、例えば松浦（2006: 439）は『知への意志』のインパクトを評して、「緻密な論証も詳細な参考文献も抜きで大胆な仮説を一つ、人を小ばかにするように投げ出してみせた（中略）小型爆弾のような炸裂」と述べている。さらには、フーコー自身も『知への意志』が出版された翌年（1977年）のインタビュー（「身体をつらぬく権力」）のなかで、「この本は実証的な役割をもった本ではありません。序曲のように、鍵盤を叩いてみて、主題を素描し、読者がどんな反応を示すか、批評はどういうところへいくか、どこが理解されないか、どんな怒りがかえってくるか、それをみるためにあるのです」（桑田ほか編 1997: 176-177）と語っている。したがって、ディスコースと権力についてのフーコーの主張をすでに実証された真実であるかのように捉える中村の議論は、その理論的基盤において問題があるといわざるを得ない。当然、それはフーコーの主張を援用した他の諸研究にも当てはまる。

ここでの根本的な問題は、そもそも権力とは何か、そして権力とディスコースがどのように関係しているかが十分にあきらかにされていないことである。特に、権力というものはその実体を直接認識することのできないものであり、フーコーも権力の捉え方を断片的に提示しているにすぎない。とはいえ、単に権力の定義が明確に示されていればそれでよいというわけではない。むしろ、問題の本質は権力の存在論的な説明がなされていないことにある。社会において、権力はどのようなものとして存在し、何を源泉として作用するに至るのかが明確にされなければならない。それによってはじめて、ディスコースをめぐる諸理論との関係で、権力を認識したり現状を変化させようと取り組んだりするための可能性の条件があきらかになる。

このように、ことばと権力をめぐる理論的基盤についての問題は、クリティカル・リーディングや批判的言語意識だけにとどまらずより広い研究領域において共有され得るものであり、この問題を乗り越えていくことは大きな意義を持っていると考えられる。

第3節 本研究の課題と構成

次に、先行研究についての以上の検討を踏まえて、本研究における課題を明確にしたい。以下では、大まかに課題の全体像を提示したうえで、本研究の構成に即してより詳細な課題を記述する。

すでに述べたように、日本においてはクリティカル・リーディングや批判的言語意識についての適切な理解にもとづいて研究や実践がおこなわれてはいない場合がある。そこで、今後日本においてしかるべき研究と実践が展開されるためには、クリティカル・リーディングとは何か、そしてその枠組みをなす批判的言語意識とは何かということを正しく把握しておく必要がある。例えば、その基本的な目的や、なぜそれらを追求することが必要とされたのかという背景などについて詳述することが求められる。

とはいえ、単にクリティカル・リーディングや批判的言語意識についての既存の理論を整理するだけでは不十分である。というのも、それらの理論には原理的な考察が欠けているからである。特に、本研究におけるクリティカル・リーディングが権力批判の実践としておこなわれるものである以上、ことばを通じた権力批判の理念と方法に関する原理をあきらかにすることが不可欠であり、それが中心的な課題となる。

それは、より具体的には次の各問いに答えることである。すなわち、そもそも権力とは何か（権力をどのように捉えるべきであるのか）。なぜ権力批判をおこなう必要があるのか。権力批判によって何を目指すのか。ことばと権力はどのように結びつくのか。ことばを通じた権力批判はいかにして可能か（社会変革の可能性をどのように示せるのか）。教育実践における権力批判はいかにして正当化されるのか（政治性の問題）。クリティカル・リーディングの教育目標はどのようなものであるべきか。クリティカル・リーディングの実践において、参加者の関係性や参加者間のやり取りはどのようなものであるべきか。

こうした問いへの解答を原理的な基盤として、批判的言語意識の枠組みにもとづくクリティカル・リーディング論を再解釈ないし再構築していくことが可能になる。その際、比較的体系化されているウォレスのクリティカル・リーディング論とその実践事例を参照しつつ、その理論の基礎づけをおこなうとともに、理論的な問題点を乗り越えることを試みる。

本研究では、以上のような課題の達成を通して、さまざまな場所で実践をおこなうに当たって利用可能なクリティカル・リーディングの原理を提示することを目指す。そのために、以下の構成・手順で探究を進めながら、各課題に取り組んでいく。

まず、第1章では権力概念と権力批判の理念を扱う。クリティカル・リーディングおよびそれが依拠する批判的言語意識や批判的ディスコース分析において、権力は特に重要な概念であるが、その概念規定には曖昧なところがある。そもそも、権力という語は極めて多義的であり、複数の研究領域においてさまざまな概念規定が試みられてきたが、そこには概念規定をめぐる対立が生じている。そこで、比較的有力な権力論における権力の捉え

方を示しながら、なぜそのような対立が生じるのか、そして本研究ではどのように権力を捉えるべきであるのかをあきらかにする。また、クリティカル・リーディングには権力批判を通して人びとを解放するという目的意識がみられるが、現状の何が問題視されるべきであり、達成すべき解放とはどのような状態を指すのかが不明確なままである。したがって、そもそもなぜ権力批判が必要になるのか、そして権力批判を通して何を目指すのかについても考察する。

次に、第2章では、ことばを直接の分析対象としながら権力批判をおこなうための方法について、有力な方法論である批判的ディスコース分析に焦点を当てながら検討していく。批判的ディスコース分析は、ことば（ディスコース）と権力の関係に注目するものであり、複数の論者によって権力批判のための方法論が提案され、実践的な分析が積み重ねられてきた。しかし、なぜそのような権力批判が可能になるのかを示すための存在論的および認識論的な基盤が十分に説明されてこなかった。本研究では、批判的実在論と呼ばれる科学哲学の立場を援用し、批判的ディスコース分析の理論的な基礎づけを試みる。その過程において、第1章で示した権力を捉えるための基本方針に沿う形で、批判的ディスコース分析における権力概念の再解釈をおこなう。

第3章では、批判的ディスコース分析を教育領域に応用する形で提唱された批判的言語意識、およびその一部門としてのクリティカル・リーディングを主題として扱う。まず、批判的言語意識が登場した経緯を概観し、その教育理念の源泉となっている批判的教育学とそこで提示されている批判的リテラシーの概念について整理する。そして、批判的言語意識の枠組みにもとづくクリティカル・リーディングについて、ウォレスのクリティカル・リーディング論を取り上げながら概観する。そのうえで、日本におけるクリティカル・リーディングの位置づけと問題点を提示する。

第4章においては、教育実践において権力批判をおこなうクリティカル・リーディングが抱える政治性の問題について検討する。本研究で扱うクリティカル・リーディングは、一部の人びとの立場を擁護する意図を持って社会変革を志向するものであり、その意味で政治性を帯びることになる。そして、そのような政治的な実践となり得る教育は、政治的中立性の原則のもとでおこなわれる日本の公教育に馴染まないという懸念が生じる。そこで、日本の公教育における政治的中立性の理念そのものを問い直したうえで、政治的中立性の観点からクリティカル・リーディングの実践を正当化するための条件をあきらかにする。

以上の各章の内容も踏まえながら、第5章ではクリティカル・リーディングの実践における課題に目を向ける。基本的にはウォレスのクリティカル・リーディング実践を参考事例として引用しながら、ウォレスの論において曖昧であった点を明確化し、問題となる点を解決していくことを目指す。手順としては、まず、ウォレスが最も詳細な報告をおこなっている大学での実践の枠組みを示す。そのうえで、クリティカル・リーディング実践の基本的な目標を明示し、批判的実在論を援用しながらその理論的な基礎づけをおこなう。

そして、クリティカル・リーディングの実践の場をひとつのコミュニティとして捉えるウォレスの論を踏まえながら、実践の場における学習者および教師の関係性をめぐる問題について考察する。

最後に終章では、第5章までで議論された内容をまとめ直し、本研究の成果を提示する。また、今後の研究課題についても明示する。以上が本論文の構成である。

第1章 権力の概念と権力批判の理念

第1節 日本語の語彙における権力

カナダ出身の経済学者であり、アメリカの駐インド大使も務めたジョン・K・ガルブレイスによれば、「権力という言葉はよく使われるが、この言葉ほど、その意味を感じないままに使われている言葉も珍しい」（ガルブレイス 1984: 11）という。この見解は、学問的な研究と政治的な実務の両面から権力現象をみてきたガルブレイスなりの経験から生じたものであると推測できる。しかし、これはどういうことなのか。権力という語は日常的に使われているが、その際には権力の意味するところがある程度直観的に理解されているはずである。また、さまざまな学問分野において、権力は直接的あるいは間接的に繰り返し論じられてきたテーマである。上記のガルブレイスの指摘は、当然そのことを踏まえたうえで、なお権力の概念規定が不十分であることを訴えるものであろう。

現在に至るまで、権力については極めて多くの日常のおよび学術的な場面で言及されてきているが、本章でみるように今なお統一的な権力概念が提示されているとは言い難い。ことばや教育との関連で権力を問題にする本研究は、まずこの権力なるものの捉え方について明確にしておかなければならない。また、その際に注意が必要なのは、（日本語の）権力という語で通常認識されているものが本研究で対象とする権力の概念と必ずしも一致しているわけではないということである。そこで、ひとまず権力に関する一般的な理解を簡単に振り返り、日本語としての権力という語の位置づけを確認するところから、権力概念についての考察を始めていくことにしたい。

（1）一般的な権力観

権力という概念について考えるにあたり、まずは一般的な認識をある程度表現しているものとして、日本語の辞書における記述からみていく。『岩波国語辞典（第7版）』では、権力という語の意味および用例は以下のように書かれている。

他人を支配し、服従させる力。支配者が（組織・富・武力などを背景として）被支配者に加える強制力。「国家—」「—をふるう」「—争い」

ここから読み取れることはいくつかあるが、まず、「支配」という語が繰り返しもちいられていることが目に付く。そして、その「支配」は「他人」・「被支配者」に向けられるものとして認識されていることがわかる。さらに、その「他人」・「被支配者」の反対側には「支配者」の存在が想定されている。特定の誰かが他者を支配する力という権力の捉え方は、多くの人にとって日常的な直観にフィットするものであると考えられる。このとき、中心にいる動作主は「権力をふるう」特定の誰かである。例えば『「権力」を握る人の法則』

(フェファー 2011) という書名にも表れているように、権力は「支配者」のような誰かが所有しているものという理解が一般的である。

また、上記の辞書における最初の用例が「国家権力」となっているように、権力はしばしば国家のような組織と結びつけて言及される。そのような事例は、例えば新聞などのマスメディアにおいて目にすることがある。中日新聞社³のウェブサイト上にある入社案内のページには、以下のような文章から始まる「論説主幹メッセージ」が掲載されている。

若い人から、記者の仕事とは何ですか、と聞かれることがあります。そんなとき照れくさがらず、「権力に厳しく、人にやさしく」と答えるようにしています。

権力に対する監視と批判の精神を忘れず、また人に対しては人を大切にするところ、たとえば小さくて埋もれそうな声ほどよく聞いてしっかり伝える、この二つが新聞には肝心だと思います。

中日新聞（東京新聞）は、国家も自治体も見張り、海外では特派員が飛び回り、また地域では住民と実際にふれあうきめ細かな紙面作りをしています。⁴

メディアやジャーナリズムには権力監視の機能・役割があるといわれることがあるが⁵、ここにも表れているように、その対象としては特に「国家」や「自治体」などが想定されている。その場合の権力は政治権力と呼ばれることもある。そして、ここでの「監視」や「批判」という表現からも読み取れるが、一般に権力の濫用が問題視されることがあるように、権力という語は否定的な意味合いを伴って言説化されることが少なくない。そのことは、上述した権力の「支配」という側面と密接な関係があると考えられる。

以上のように、権力の一般的な捉え方としては、それが特定の立場にある誰かが所有する力であり、それによって他者を支配するものとして認識されていることがわかる。また、国家などの政治権力という形で監視や批判の対象となる否定的な側面を持ったものとして語られる場合が比較的多いといったことが指摘できる。

(2) 翻訳語としての権力

こうした権力の理解は、日常生活において特に問題を生じさせるものではない。しかしながら、改めて権力という語の明確な概念規定を考えてみると、曖昧さや不明点が浮かび上がる。例えば、先に引用した「他人を支配し、服従させる力」、「支配者が（組織・富・武力などを背景として）被支配者に加える強制力」という辞書の定義については、次のような疑問が生じる。まず、「支配」とは具体的に何を意味しており、それは権力であるため

³ 中日新聞社が発行する東京新聞については、他のメディアと比較して特に権力監視の方針を鮮明に掲げているという指摘もある（『創』編集部 2017）。

⁴ 中日新聞社ウェブサイト <http://www.chunichi.co.jp/annai/greeting/mess.html>（2019年1月30日閲覧）

⁵ マスメディア（報道）を行政・立法・司法の三権に次ぐ第四権力として捉える見方もある。

の必要条件であるのか。次に、権力とその説明にもちいられている「強制力」とは何が違うのか。また、強盗が拳銃を突きつけて金銭を要求するという行為は「武力」をちらつかせながら他者に特定の行動を「強制」しているわけであるが、これは権力に含まれるのか。そして、用例にあったような「国家権力」を含む政治権力の他にも、大企業の権力が指摘されたり（小阪 2012）、日常レベルの会話で亭主関白やかかあ天下といった家庭内の力関係が権力として話題にされたりすることもあるが、これらはひとくくりに権力という語で表現すべきなのか。しかし、このような問いを考えるにあたって、そもそも権力という語を含んだ日本語の一般的な言説をこれ以上探ることが適切であるとはいえない。それは次のような事情による。

日本語の語彙体系において、権力は比較的歴史の浅い語である。漢語としての権力という語自体は、古くは1世紀に編纂された『漢書』の「賈誼伝」にみられるが、明治期以前の日本ではほとんど普及しなかったようである（藤田 2010）。現在、日本語として広く使われるに至った権力という語は、英語の *power*、フランス語の *pouvoir*、ドイツ語の *Macht* などからの翻訳である。しかし、これらのヨーロッパ語に対応するものとして、すぐに権力の二文字があてられたわけではなかった。例えば、1881年の『哲學字彙』において *power* の訳語として採用されているのは「器能」「勢力」「権威」である⁶。明治期に発行された他の対訳辞書でも権力という訳語はほとんどみられず、他にもさまざまな訳語が提案されている。要するに、権力はもともと日本の社会状況から生まれて概念化された語ではなく、西洋から移入した概念にあててつくられた新造語であったといえることができる。

このようにして翻訳語として成り立った権力の概念を考えていくにあたって、日本語の権力の語感や字義に固執することは問題を生み出し得る。高島通敏によれば、日本語の権力に含まれる「権」には、時勢に乗った邪な力という儒教的なニュアンスが古くから込められていたという（高島 1997）。実際、『漢書』の「賈誼伝」（班 1978）では権力の語が複数回登場するが、いずれも否定的な文脈で使用されている。また、すでに確認したように、現在の日本語における権力という語の一般的な使用においても否定的な意味合いとなることが比較的多いと思われる。しかし、高島はヨーロッパ語の *power*、*pouvoir*、*Macht* などの概念には本来、価値的な内包はないと指摘する。このことは、例えば英語の *power* の意味内容を考えてみれば首肯できる。では、*power* などの翻訳とその受容において、なぜ否定的なニュアンスが強調されたのか。その理由を実証的に示すのはおそらく困難である。ただ、柳父章がまさに「権」という語を引き合いに出しながら論じているように、翻訳語とその原語とは別物と考えるべきであり、しかも翻訳語は誤用・濫用されるのが普通である（柳父 1985）。権力という翻訳語についても、成立のプロセスやその後の使用において、原語との意味のずれが生じてくるのはむしろ自然なことであるといえる。

⁶ 一方、中村正直の翻訳で1871年に出版された『西国立志編』では、現代では権利と訳される *right* に権力（^{イキホト}権力）が当てられている（Smiles 1875; スマイルス 1938）。「権」の字とヨーロッパ語の翻訳をめぐる混乱については柳父（1985）を参照。

現代の権力研究は基本的に欧米の権力理論にもとづいて展開されている。したがって、権力とは何かということを問題にする際には、日本語の権力の持つ語感や字義からは注意深く距離を置きつつ、power、pouvoir、Macht といった語の意味するものについてみていく必要がある。もっとも、日常語のレベルでは必ずしもこれらの各ヨーロッパ語の意味範囲が完全に重なり合うというわけではないが、少なくとも学問的な議論の場においては基本的に交換可能な語として使用されていることから、以下ではこれらをまとめて日本語の権力という用語で置き換えていく。すなわち、ここから先の議論においては、日本語の一般的な用法や日本語辞書の定義からは一旦離れて、上記の各ヨーロッパ語が持つ意味内容と結びついたシニフィアン（記号表現）として権力という表記をもちいていくことになる。

第2節 さまざまな権力論と権力概念

それでは、欧米の諸研究において権力はどのような概念として認識されてきたのであろうか。結論からいえば、論者によってさまざまな権力概念が乱立し、現時点で権力の一義的な概念規定は極めて困難な状態である。そこで、まずはいくつかの主立った権力論を参照しながら、権力がアカデミックな領域でどのように捉えられてきたのかを確認しておく。権力に限らず、社会現象を分析する際には対象をどのように切り取るかを決めなければならないが、例えば社会学における方法論的個人主義と方法論的集団主義との対立のように、異なる多くの切り口が提案されてきた。権力を認識する際の違いや対立はさまざまな側面で見られるが、ここでは権力作用の源泉を社会のどの次元に見出すかという点を中心に、それぞれの権力概念の違いをみていくことになる。その際、権力の捉えられ方、語られ方を大きく以下のように類型化する。すなわち、(1) 二者間関係論的な権力論、(2) 権力主体不在の権力論、(3) システム論的な権力論、の3つである⁷。これらはそれぞれ大きく異なる特徴を持ち、いずれも権力研究の領域において主要な地位を占めているものである。

(1) 二者間関係論的な権力論

これまで、権力は主に政治学や社会学などにおいて主要なテーマのひとつとされてきた。そのなかで多くの論者によって権力の定義が試みられてきたが、おそらくもっともよく知られているのはマックス・ウェーバーによる権力 (Macht) の定義である。以下に示したその定義は、現在に至るまで繰り返し引用され、さまざまな権力論に影響を与えてきた。

「権力」とは、或る社会的関係の内部で抵抗を排してまで自己の意志を貫徹するすべての

⁷ 盛山 (2000) は、権力の概念化の3つのレベルとして、「個人レベルの概念化」、「観念図式レベルの概念化」、「集合体レベル (あるいは制度レベル) の概念化」という分類をおこなっているが、本稿における類型化と大きく重なり合っている。ただし、そのなかでフーコーの権力論をどのように理解するかなど、細かい部分では異なっている。

可能性を意味し、この可能性が何に基づくかは問うところではない。⁸(ヴェーバー 1972: 86)

この定義の特徴はいくつか挙げることができるが、ここでは特定の社会的関係における明確な意志を持った主体の存在が前提とされていることに注目したい。すなわち、権力を行使する特定の主体（個人や集団）とその作用を受ける別の主体という二者が何らかの関係を持っており、そこに権力が生じるというのである。このような権力の論じ方は二者間関係論や主体間関係論などと呼ばれるが、誰かが誰かに対して権力を行使するという構図は、上で見た一般的な権力観にも合致するものである⁹。また、この定義における、「この可能性が何に基づくかは問うところではない」という記述は、権力行使の手段がどのようなものでもあり得るということの意味し、権力概念の幅広さを表している。つまり、国王や有力者が家臣や部下に命令を下すといったことだけではなく、子どもに対してご褒美をちらつかせて勉強に向かわせるという場面や、武器や腕力で脅すことによって他者を服従させるという状況も権力現象に含まれることになる。これらは賞罰などのサンクションをもちいた権力行使であるが、他にも説得や助言によって相手の行動を変えさせるような行為を含める場合もある。

ともかく、まず確認しておくべきことは、日常的な権力認識に限らずアカデミックな権力研究においても、二者間関係論は非常にオーソドックスな考え方になっているということである。例えば、ロバート・A・ダールによる以下のような記述は、典型的な権力の捉え方として特に政治学の領域で引用されることが多いものである。これをみると、ウェーバーの定義といくつかの点で差異はあるものの、同じく二者間関係論の範疇にあることがわかる。

A の働きかけがなければ B がしないであろうことを、A が B にさせうる限りにおいて、A は B に対して権力を持つ。(Dahl 1957: 202-203)

しかも、ダールの場合はよりはっきりと、主体である A と B の二者を明示している。また、ダールは具体的な権力現象の事例として、1950年代のアメリカの地方都市における政治状況を分析している。その研究は、コネチカット州ニューヘブレン市の重要課題であった政党候補者指名、都市再開発計画、公教育の3つの争点について、誰の意思が政策決定に反映されたかを調査したものである（ダール 1988）。

⁸ これは、ウェーバーの死後に編纂出版された『経済と社会』（1922年）の巻頭の論文において提示されたものである。

⁹ 先述した国語辞典の権力の定義においては支配という語が繰り返し出てきたが、ウェーバーは上記の権力の定義に続けて、支配の定義づけをおこなっている。それは、「『支配』とは、或る内容の命令を下した場合、特定の人々の服従が得られる可能性を指す」というものである（ヴェーバー 1972: 86）。ウェーバーの考え方によれば、支配は権力のなかに含まれるものであり、権力の一特殊ケースということになる。

ダールに代表されるような古典的な権力論においては、政策決定などの事例に見出される政治権力を中心に、当該コミュニティの重要な決定に関する権力を対象にした研究が多くみられる。そして、そこでは特定の争点に関して特定の主体が権力を行使し、他の人びとの意思を決定プロセスから排除したり決定に従わせたりする状況が想定されている。やはり、基本的には二者間関係論を採用し、具体的な主体間の社会的関係の次元で行使されるものとして権力を概念化しているのである。

(2) 権力主体不在の権力論

以上のような権力理解は現在にまで続くものであるが、その一方で複数の論者からの批判もおこなわれている。そして、明確な意志のもとに権力を行使する主体が存在しないような権力現象へ目を向けるべきであるという主張がなされてきた。そのなかでも、権力に関する研究諸領域に極めて大きなインパクトを与えたのがフーコーの提示した権力観である。権力についてのフーコーの論じ方は、それまで主流であった二者間関係論とは根本的に異なっている。もっとも、フーコーの権力観はかなり複雑であり、その語り方にも何度か変化がみられるが、特に一貫して重要であったのは〈知 (savoir)〉と権力の結びつきという観点である。

二者間関係論においては、権力者としての主体とその作用を受ける主体があらかじめ存在するものと想定されていた。そこでは、特定の主体が意識的に権力を別の主体（他者）に向けて行使するという図式が基本となる。例えば、医者と精神病患者との関係を考えた場合、通常、診断や治療について権力を行使するのは医者である。医療行為において、医者は患者に対して何らかの処置をおこない、患者の行動を規制することができるが、逆は成り立たない。

しかし、フーコーが強調するのは、主体が権力を行使するのではなく、むしろ権力の作用が主体そのものを形成しているという点である。このとき、権力作用を生み出しているのは、特定の個人や集団ではなく、権力と相互に関連しながら社会に存在している〈知〉である¹⁰。先ほどの例に当てはめれば、医者を治療する権限のある者として、精神病患者を治療が必要な者として、それぞれ主体化しているのが権力と結び付いた〈知〉であるということになる。つまり、〈権力・知〉は諸個人が何者であるかを規定し、諸個人の行為や関係

¹⁰ フーコーの研究方法的な著作である『知の考古学』（フーコー 2012）において、〈知〉はさまざまな角度から定義されており、決してわかりやすい概念ではない。ただ、端的に言えば〈知〉とは、「無限であるはずの言われうることの可能性を、その時代に固有の規則性に則って制約する、〈言説の可能性の条件〉をなす」（重田 1999: 126）ものであり、知識 (connaissance) とは違って必ずしも当人には意識されていない。またフーコーによれば、〈知〉と権力の関係とは次のようなものであるという。「……われわれが承認しなければならないのは、権力は何らかの知を生み出す（ただ単に、知は奉仕してくれるから知を優遇することによってとか、あるいは、知は有益だから知を応用することによってとか、だけではなく）という点であり、権力と知は相互に含みあうという点、また、ある知の領域との相関関係が組立てられなければ権力的関連は存在しないし、同時に権力的関連を想定したり組立てたりしないような知は存在しないという点である」（フーコー 1977: 31-32）。

性を規定する。ここで重要なのは、社会全体を貫くこの〈権力-知〉をコントロールしている主体（個人や集団）は存在していないということである。患者とそうでない者を分ける正常／異常の境界線は歴史的社会的につくられ変化していくが、それを誰かが恣意的に決定することはできない¹¹。その意味で、医者と患者の間に権力の関係は見出されるが、医者が権力を所有しているわけではない。フーコーは『知への意志』のなかで以下のように述べている。

一連の目標と目的なしに行使される権力はない。しかしそれは、権力が個人である主体＝主観の選択あるいは決定に由来することを意味しない。権力の合理性を司る司令部のようなものを求めるのはやめよう。統治する階級^{カースト}も、国家の諸機関を統御する集団も、一社会において機能し（そしてその社会を機能させている）権力の網の目の総体を管理・運営することはない。（フーコー 1986: 122）

二者間関係論と比較した場合にもうひとつ特徴的な点は、上記の引用にもみられるように、権力の関係が社会のあらゆる場所に網の目のように存在しているという認識である。特別な有力者とその他の人びととの間に固定的な権力関係があるのではなく、「社会体のそれぞれの場所、男と女のあいだ、家族のなか、教師と生徒のあいだ、知る者と知らざる者のあいだ、それぞれの場に権力の関係が^{カースト}つらぬいて」（フーコー 1997: 170）いる。フーコーの権力論で主な対象となっているのは、いわゆる政治権力ではなく、社会のあらゆる個人や集団の間に張り巡らされた複雑な関係の束としての社会的権力である。一見、強大な権力者のような者がいて、固定的な権力構造が存在しているようにみえても、究極の権力主体がいるわけではない。それは社会に遍在し常に流動するミクロな諸関係の結果として、暫定的にそのような形になっているのである。この点について、フーコーは次のように記述している。

権力の関係における分析は、出発点にある与件として、国家の主権とか法の形態とか支配の相対的統一性を前提としてはならないのだ。これはむしろ権力の終端的形態にすぎない。権力という語によってまず理解すべきだと思われるのは、無数の力関係であり、それらが行使される領域に内在的で、かつそれらの組織の構成要素であるようなものだ。絶えざる闘争と衝突によって、それらを変形し、強化し、逆転させる勝負＝ゲームである。（フーコー 1986: 119）

フーコーは権力の端的な概念規定をおこなっておらず、さまざまなレトリックをもちいて権力を表現している。おそらくそのせいもあり、フーコーの業績を援用した権力論はお

¹¹ フーコーは『臨床医学の誕生』において、医学の領域で正常性と異常性の概念がいかにして重要性を持つようになったかを描き出している（フーコー 2011）。

びただしい数にのぼるものの、論者によって権力概念の解釈がかなり異なっている。とはいえ、はっきりしていることは、フーコーの権力論においては権力の源泉となる主体を明確には名指しできないということである。権力を所有し、その行使を完全に決定する意志を持った主体はおらず、権力はむしろ主体形成を通していわば匿名的に作用する。つまり、個別的な権力関係は具体的な個人や集団の間に見出されるものの、権力それ自体は個々人の意識を超えた社会的関係の次元で、〈知〉との連関によって作用するものとして対象化されている。

(3) システム論的な権力論

社会学において行為の一般理論の構築をめざしたタルコット・パーソンズにとっての中心的な問いは、「秩序はいかにして可能か」というものであった。パーソンズは社会を行為のシステムという観点から捉えるが、諸個人の相互行為を社会の基本単位とし、その相互行為の集まりを社会システムと呼ぶ。パーソンズの社会システム論は、社会が秩序立ったシステムとして一定の構造を維持し続けるにはどのような機能要件が満たされている必要があるかを分析する。そのなかで、権力は「目標を達成するために社会の諸資源を動員する能力」という位置づけを持っている（パーソンズ 1973: 295）。

ここで重要なのは、この「目標」が特定の個人や集団のものではなく、システムとしての社会自体がその存続を図るための「集合的目標」であるという点である。したがって、この場合の権力とは、個人や集団の所有する能力ではなく、社会そのものの能力ということになる。

二者間関係論的な見方では、権力が行使される場面において、権力の行使者と服従者という非対称的な関係が明確であった。しかし、社会システム論では、システムを維持していくために個々の相互行為を一定の構造に秩序づけるものとして、権力は社会のすべての成員に対して一般的な拘束性を持つ。パーソンズは権力概念を以下のように規定している。

権力は集合的組織体系の諸単位による拘束的義務の遂行を確保する一般的能力であって、この場合の義務は集合的目標との関係に準拠して正統化されており、不服従の場合には、実際にどのような強制機関によるものであれ、状況的な消極的制裁による強制が予測されるのである。（パーソンズ 1973: 75）

また、パーソンズは貨幣との類比によって、権力を象徴的なメディアとして捉えている。貨幣はその象徴的な価値づけによって秩序づけられた交換を可能にするが、権力も制度化された法などの形で象徴的な意味を持ち、相互行為を拘束するメディアとして機能する。そして、貨幣も権力も公共的なものとして人びとに受け入れられているのである。この点は、パーソンズの社会システム論を批判的に継承したニクラス・ルーマンにおいても共通している。ルーマンは複雑性の縮減という観点からシステムの概念を刷新し、もはや目的

としてのシステムの秩序維持という考え方からは脱却しているが、やはり権力をシステムにおける一種のコミュニケーション・メディアとして理解している（ルーマン 1991）。

このように、システム論的な権力論では、社会を自律的なシステムとして捉える視点に立ち、そのシステムを貫くメディアという次元で権力を捉えている。そのことによってこの権力観は、権力の強制的・抑圧的な側面ではなく、むしろ複雑化した社会を成り立たせるために不可欠なものとして、その共同的な側面を強調することになる。また、権力を主体の主観的な行為ではなく、集合体や制度による作用として分析するという考え方は以前から提案されていたが、パーソンズやルーマンはそれを社会システム論の一部をなすものとして体系的に論じようと試みたのである。

第3節 権力をどう捉えるか

前節では、権力の論じ方や概念化の仕方について、大きく3つに分けて概観した。もちろん、すべての権力論が厳密な意味でこれらの枠組みに収まるわけではない¹²。しかし、いずれにせよ問題は、そもそもの前提から異なっているさまざまな権力論や権力概念が立ち並ぶなかで、結局権力をどのように捉えていくべきかということである。ただ、その答えを出す前に、互いに異なるいくつもの権力の捉え方がなぜ対立し合ったままになっているかについて考察しておくべきであると考え。そのうえで、そのような対立状況を解消する方法のひとつを提示しつつ、本研究における権力の捉え方について明示することにした。

（1）多様な権力概念の対立

盛山和夫は、2000年に著した『権力』という著作において、「権力についての社会科学あるいは人文科学的な言説が、アカデミズムの世界に限らず広範にゆきかっているという状況」を指摘し、「今日の権力理論における驚くほどさまざまに異なった『権力』概念の乱立」と「そこにおける『統一』の欠如」を問題視している（盛山 2000: 2）。権力の語られ方についてのこのような混乱は、現在に至るまで解消されていない。前節で従来の権力論を3つに分類したが、各論者による権力の概念化の仕方にも大きな相違がみられる。

ところで、盛山は多様な権力概念を概観し、それぞれの違いを浮き彫りにしたうえで、それらの「さまざまな権力概念はある意味ですべて正しい」という。そして、それらが「正しい」といえる理由として以下の2点を挙げている。（同上: 19）

¹² 例えば、マルクス主義的な権力観では、権力関係は基本的にブルジョアジーとプロレタリアートという2つの階級間の関係として捉えられるが、その場合の権力行使の主体は支配階級としてのブルジョアジーである。つまり、そこでの主体は階級に所属する個人ではなく階級そのものであり、これを上で見た二者間関係論として理解するべきかどうかは見解の分かれるところである。

- ① それぞれの概念化がそれに対応するような社会的現実を実際に有しており、虚構の世界を表現しているわけではない。
- ② これらのお互いに異なるさまざまな概念化で、どれか一つだけが「正しい概念化」であって他はすべて間違っただけであると判定するいかなる根拠や手続きもわれわれは持たない。

さまざまに提案されてきた権力概念は現実の社会現象を何らかの形で切り取るものである。そもそも切り取り方が違っている以上、概念化の正しさを排他的に主張するための根拠をそこから取り出すことも、どこか別の場所から持ってくることもできない。それは、いわば単位の異なるもの同士を比較しようとするようなものである。

にもかかわらず、これまでに提示された多様な権力概念について、どれが妥当なものであるかを判定しようとする論者は少なくない。盛山によればそのような場合に持ち出される基準は、「当該の概念を論理的に展開していった場合に、論者がア priori に抱いている権力現象とそうでないものとの境界線を侵犯しないかどうか」というものである（同上）。つまり、ある権力概念を提示したりその妥当性を判定したりする場合、それをおこなう論者なりの権力観がすでに前提として設定されてしまっているのである。しかし当然のことながら、今度はそのア priori な境界線の妥当性が問題にならざるを得ない。そうすると妥当性の根拠の提示はどこまでもさかのぼらなければならなくなる。したがって、特定の権力概念を唯一の「正しい」ものとして認めることは原理的に困難である。

さらに、権力の概念化における対立は、権力が価値中立的な概念ではないところにも大きな原因があると考えられる。権力研究においてその論考がしばしば引用されるステューブン・ルークスによれば、権力は「価値-依存的な諸概念」のひとつであり、ひとたび定義されると、定義そのものだけでなくその使用法までもが所与の「価値-諸前提にぬきがたく拘束されてしまう」（ルークス 1995: 44）。ルークスはここで、ウォルター・W・ガリーによる「本質的に論争的な概念」という考え方を引き合いに出している。ガリーは、例えば「芸術作品」や「民主主義」といった価値的な概念は記述的な概念と比べて論争が絶えないのはなぜかという問いを立て、「使用者のなかにその正しい使用法をめぐっていつ果てるかもしれぬ論争を引き起こさずにはいない」ような概念を「本質的に論争的な概念（essentially contested concept）」と呼んだ¹³。ルークスは、まさに権力がこれに当てはまる概念とされてきたことを指摘し、「実際、このような論争に関与することは政治にかかわることに等しい」（同上: 45）と論じている¹⁴。

¹³ ガリーは「本質的に論争的な概念」の基準を挙げ、その特徴として「評価性」、「内在的な複雑さ」、「多様な記述」、「未決性」、「相互認識」、「類型」、「漸進的な競合性」の7つを示した（Gallie 1956）。

¹⁴ ルークスによるこのような見解に対してギデンズは、権力がとりわけ根底的な論争を引き起こしやすい概念であることは認めつつも、それは権力以外の用語（階級、イデオロギー、利害な

ヨーロッパ語の権力がもともと価値的な内包を持っていないということにはすでに触れたが、さまざまな立場から提示されている権力論自体はそれぞれの政治的志向性を有している。つまり、明示的にそうしているわけでもなく、例えば既存の権力関係を問題視するものもあれば、むしろ現状の権力構造を追認・強化しようという意図を持っているケースもある。したがって、社会のあるべき姿についての考え方の対立が権力概念にも反映され、権力は論争的な概念として立ち現れるのである¹⁵。すると、そこに価値をめぐる対立がある以上、それぞれの概念化をすべて無条件に「正しい」といって済ますわけにもいかななくなる。

以上のように、権力の概念規定は一筋縄ではいかないものである。しかし、権力を特に重要な概念として取り扱う本研究においては、権力とは何かという問いに対して何らかの解答を出しておかなければならない。では、結局のところ権力をどのように捉えるべきなのであろうか。

(2) 本研究における権力の捉え方

学問研究において、考え方の対立が生じているのはもちろん権力論の領域だけではない。それどころか、おそらくあらゆる研究領域において、異なる学説の衝突があり、その学説の基礎となっている認識論上の相違や、方法論上の食い違いが見出せるはずである。そして、それによってあまり建設的であるとはいえない論争がいくつも引き起こされる。西條剛央は、総合的な学問である人間科学において繰り返し生じている「基礎 VS. 臨床」、「実験的研究 VS. 現場的研究」、「理論 VS. 実践」、「数量的アプローチ VS. 質的アプローチ」といった不毛な対立図式を乗り越えるために、構造構成主義というメタ理論を提唱している（西條 2005）。

構造構成主義は、すでに医療や教育などさまざまな領域に応用されているが（西條ほか 2009, 2011 など）、その中核原理にあたるのが関心相関性という概念である¹⁶。関心相関性とは、「存在・意味・価値は、身体・欲望・目的・関心に相関的に規定されるという原理

ど）にもあてはまることであり、「社会理論の概念装置全体がある意味で『根底的に評価的』である」ということを指摘している（ギデンズ 1989: 96）。もちろんこのことは、本研究において扱うことになる諸概念に関わってくる重要な問題であり、必要に応じて各用語の概念規定について検討していく。

¹⁵ 樽本（1993）は、ジョン・グレイの論考を引用しつつ、「本質的に論争的な概念」の解釈について以下のように論じている。まず、グレイによれば、「本質的に論争的な概念」には3通りの解釈があり得る。すなわち、第一はある概念について論争されたという事実が存在するという弱い意味での解釈であり、第二はある概念の正しい運用の基準についての議論が結論に現在達していないという強い意味での解釈であり、第三は本質的な論争可能性の生起は必然であるというもっとも強い意味での解釈である（Gray 1977）。樽本は、権力論の論争性を検討するために、第一と第三の解釈に開かれているものとして第二の解釈を暫定的に採用しているが、本研究でもこの慎重な解釈がもっとも妥当なものであると考える。

¹⁶ この原理は、哲学者の竹田青嗣がニーチェおよびハイデガーの論考をもとに定式化した「欲望相関性」（竹田 1994）、あるいは「身体・欲望・関心相関性」（竹田 1995）と呼ばれる概念を西條が改めて規定し直したものである。

(西條 2005: 53) であると定義されている。この原理は、西條自身が挙げている例によると、「たとえば、死にそうなほど喉が渴いていたら『水たまり』も『飲料水』という存在(価値)として立ち現れることになる」(同上) というものである。

これを学術的な研究に当てはめて考えると、異なる立場から提案されているさまざまな概念規定や方法は、それぞれ論者の関心と相関的に意味を持つのであり、そのうちのどれかが絶対的な正しさを持っているわけではないということになる。このような関心相関性の考え方はいわれるまでもなく当たり前のことであると思われるが、西條によればその当たり前が忘れられている、あるいは十分意識されていないからこそ多くの信念対立や混乱が生じている。

この関心相関性という原理は、権力論における対立状況にも当てはまる。すなわち、これまでに提案されてきた多様な権力概念は、そのどれかが普遍性を持っているのではなく、各論者の関心に応じて意味を持っている。したがって、その関心の及ぶ範囲内では正しさを主張できるのであり、逆にいえばその範囲外では有効性を持たないという限界がある。このように考えれば、本研究でどのような権力概念を採用すればよいかがある程度決まってくる。本研究の関心は、社会の諸関係における特定の人びとへの抑圧状況を明るみに出し、その状況を批判的に克服していくことにある。言い換えれば、本研究ではそうした社会批判的な関心に対して相関的に権力を捉えていくべきである。

この考え方に立つと、すでにみたさまざまな権力論や権力概念のなかにも、本研究の立場に近いものとそうでないものがあることがわかる。まず、二者間関係論としての権力論では、基本的に権力を行使する側(支配者)と行使される側(被支配者)という非対称な二項対立を前提とした権力概念を採用している。それはすでにみたウェーバーやダールの定義にも表れている。しかし、二者間関係論的な権力論が必ず現状の批判をおこなうかという点、そうではない。例えば、C・ライト・ミルズはアメリカ社会の権力状況を分析し、政治・経済・軍事の各領域における「パワー・エリート」による支配を問題化した(ミルズ 1969a, 1969b)。一方で、イタリアのガエターノ・モスカは、人間社会の歴史のあちこちに一部のエリートによる支配状況を見出しながら、むしろそれをあるべき姿として受け止めている(モスカ 1973)。ただ、いずれにせよ二者間関係論的な権力理解は、権力によって生じる社会状況を批判する可能性に開かれているのである。

次に、フーコーの権力論やそこでの権力の概念化については、基本的に社会状況の批判と親和性が高いといえる。実際、フーコーの提示したアイデアを援用しながら社会の批判的分析をおこなおうとしている例は枚挙にいとまがない。フーコーにとって権力とは、常にそれに対する抵抗とセットで概念化されているものである。そもそも、「権力の関係は、無数の多様な抵抗点との関係においてしか存在し得ない」(フーコー 1986: 123) という。社会にある権力関係は、固定的な構造などではなく、流動的なものである。究極の主体としての王が絶対的な権力を発しているようにみえても、それを実際は無数の関係によって一時的に成り立っているものと捉えることは可能である。王による支配の正統性が側近や

民衆から支持されなくなれば、一夜にして権力関係が変化することも起こり得る。フーコーは必ずしも権力の負の側面にのみ注目しているわけではないが、フーコー的な権力の捉え方は、社会状況の変革をめざす動きと比較的接続しやすいと考えられる。

最後に、システム論的な権力論であるが、これについては事実上、社会批判に対して閉ざされているといえる。すでに述べたように、パーソンズは権力の共同的な側面に焦点を当てている。しかし、アンソニー・ギデンズは、このようなパーソンズの権力論が「一面的」であるとして、以下のように批判している。

……パーソンズの分析においてほとんど完全に視野から欠落してしまったことは、権力はたとえパーソンズの定義に従ったとしてもつねに誰かに対して発動されるということである！ 権力を（定義により）必然的に正統なものと扱うことによって、そしてこうして権力保持者と従属者とのあいだにある種の合意の存在を前提することから出発することによって、パーソンズはきわめて意識的な熟慮に基づいて、権力の必然的なハイアラキー的な性格と、その性格からしばしば帰結するところの利害の分化をほとんど無視するのである。権力が集合的目的のために使用される権威を委託することへの「同意」の上に成立しているということがいかに正しいとしても、権力保持者の利害とその権力に従う者の利害とはしばしば衝突するというのもまた正しいのである。（ギデンズ 1986: 304、強調はギデンズによる）

ここで指摘されているように、パーソンズの権力論ではシステムの集合的な目標のための「正統なもの」として権力を捉えており、権力が非対称的に作用することや利害の対立が生じることを問題化することができない。そして、現状の批判的な克服といった方向性をほとんど禁じ手にしてしまうこのような特徴は、パーソンズの理論を乗り越えようとしたルーマンのシステム論にも当てはまる。システム論的な権力論やその権力概念は、「権力を拘束的な決定を伝達するためのコミュニケーション・メディアとして理解したために、権力あるいは意思決定のもっている政治的支配という側面を切り捨ててしまった」（星野 2000: 242）のである。

以上のように、社会の諸関係における抑圧状況の批判的克服という観点から既存の権力論や権力概念をある程度振り分けることは可能である¹⁷。しかし、そのことによって権力の概念規定の問題がすべて解決するわけではない。現実の社会状況を意図的に変化させよう

¹⁷ 権力をめぐる社会状況を問題化するかどうかで権力論を区別する試み自体は、すでに複数の論者によってなされている。例えばルークスは、権力についての考え方は極めて大まかにではあるが、「不均衡な」権力観と「集合的な」権力観というふたつのカテゴリーに分類できるとしている（ルークス 1989: 18-19）。前者の「不均衡な」権力観は、「社会的あるいは政治的な関係というものを、競合的で本質的に闘争的なものと見なす観点を前提にしている」ものであり、社会の批判的な分析と親和性が高い（同上: 19）。一方、後者の「集合的な」権力観は、「他者の犠牲のうえで誰かの利益が増大するというより、むしろすべての人間が利益を得るのだとする権力の考え方」であり、社会的あるいは政治的な関係を「調和的で共同的なもの」と捉える（同上）。

とする本研究の関心に照らせば、単に権力の定義がなされればそれでよいというわけではなく、権力と呼ぶものの実体をあきらかにしなければならない。言い換えれば、権力についての存在論的な説明をおこなってはじめて意味のある概念規定に到達できる。ことばと関連づけながら社会状況の批判をおこなおうとする本研究は、上で類型化したもののなかではフーコーの権力観に近い形で権力を捉えることになる。ただし、序章で指摘したようにフーコー的な権力理解には理論的に曖昧な部分がある。そこで、第2章において批判的実在論と呼ばれる基礎理論を参照しながら、改めて権力概念の存在論的な考察をおこなう。

いずれにせよ、権力を概念化するにあたって重要なことは、まず、絶対的な権力概念を想定するのではなく、関心相関的に特定の権力概念を選択するという考え方である。例えば、社会における問題状況の克服という関心からは、その概念を採用することによって現実を変革する可能性がどの程度開かれるかということが主な基準となる。そして、それぞれの権力概念には異なる特性や利点があり、有効性を持つ範囲も異なってくる。つまり、ある権力概念を選択したからといって、必ずしもそれが他の概念よりも本質的に優れているというわけではない。また、選択した権力概念によって可視化される社会現象がある一方で、逆に見えにくくなってしまうものもあると考えられる。したがって、みずからが使用する権力概念の可能性とともにその限界を認識しておくべきである。

本節では、さまざまに対立する権力概念を前にして、結局のところどのように権力を捉えればよいかについて考察した。結論としては、唯一の正しい権力概念を決定しようとするのではなく、関心に応じて使い分けるべきである。ただ、本稿においては権力に関するさまざまな論考を参照しながら多様な文脈で議論をしていく必要があることから、便宜上、権力の包括的な定義を示しておく必要がある。すなわち、権力とは、ある個人や集団の行為を規定するように社会関係のなかで作用する何かを指す¹⁸。これは多様な権力観を包括するゆるやかな作業上の定義として示したものである。本章における以下の議論では、この定義を基本としつつ、必要に応じて複数の権力概念を明示しながら使い分けることになる。そして、社会における権力をめぐる状況を批判的に乗り越えていこうとする営みを本研究では権力批判と呼ぶ。

第4節 なぜ権力批判をおこなうか

権力は人びとの行為をさまざまに規定するが、権力批判を志向する本研究では、そうした権力の作用が生み出す問題に注目している。本節では、権力が問題になるとはどのような事態であるのかをあきらかにしつつ、そもそもなぜ権力批判が必要になるのかについて

¹⁸ この定義において、「行為を規定する」とは、行為を制限するだけではなく、一定の範囲の行為を可能にするという意味を含んでいる。つまり、ある社会関係において作用する権力のあり方は、そこで「行為がなされるための可能性の条件」(萱野 2007: 153) となるということである。

考察する。

(1) 権力の生み出す問題

権力を主題とした諸研究は、さまざまな形で権力批判をおこなってきた。例えば古典的な研究においては、公的な領域の決定に関わる政治権力の現象が取り上げられることが多かった。一方で、本稿で議論の中心になるのは、日常的に経験される社会的な権力の作用である。システム論的な権力論のように、権力は社会を維持するポジティブなものとして捉えることもできるが、一方で人びとの行為を規定する権力の働きやその結果が不当なものであると感じられたとき、権力は問題となり得る。その場合、権力の作用によって不当に不利益を被っているとされるのは一体誰であるのか。

権力を広く捉えると、社会を生きるあらゆる人びとが権力の作用を受けるのであり、したがって誰もが権力の否定的な側面にさらされる可能性を持っている。しかし、そのなかでも特に不利益を受けやすいのは、マイノリティや社会的弱者に該当する人びとであると考えられる。これらの人びとは多くの場合、困難な状況を回避したりそれを変えたりするための資源や手段から遠ざけられているからである。マイノリティとしては、民族、性別、障害といった何らかの属性によって相対的に不利な地位に置かれている人びとがいる。

ただ、そもそも少数者（集団）を意味するマイノリティは、単に数によってではなく権力との関係で概念化されることが一般的であるため、マイノリティが権力による抑圧を受けているとするのはトートロジーである¹⁹。つまり、権力を問題化しようとするとき、特にマイノリティを取り巻く状況が考察の対象として注目されるのはその概念規定からして必然であるということになる。また、通常は特定のマイノリティ集団として分類されていない場合でも、雇用・就学の機会や年齢の違い、疾患の有無など、そのとき置かれている状況によって相対的に弱い立場にある人びとは、同様に権力の負の作用の影響を受けやすいことが推測される²⁰。

では、社会において問題化されるべき権力現象とは具体的にどのようなものであり、それはどこで生じているのか。権力が作動する場面は多岐にわたっているが、社会における権力作用の問題化をとりわけ積極的に起こってきたのが、フェミニズムあるいはそのなかで生じたジェンダー研究の領域である²¹。以下では、ごく簡単にではあるがフェミニズム

¹⁹ 例えば、『新社会学辞典』（森岡ほか編 1993）や『現代社会福祉辞典』（秋元ほか編 2003）などでは、マイノリティの概念を明確に権力と関連づける形で規定している。

²⁰ このような社会的弱者とマイノリティという概念の間にはっきりとした境界線があるわけではなく、むしろ重なり合っている部分も大きい。また、それぞれの用語の使用法が曖昧な場合も多く、例えば「親子」を社会におけるマイノリティとして捉えているケースもある（寺見 2003）。本稿でも特別必要な場合を除き、これらの明確な定義はおこなわない。

²¹ フェミニズムにおいて問題事象を捉える視点は権力に限られるわけではないが、ここでは本稿の課題に即して権力論の視点を採用している。例えば、金野美奈子はフェミニズムの性別秩序論として、「社会構造アプローチ」、「行為アプローチ」、「権力アプローチ」の3つを提示している（金野 2016）。

の流れを追いながら、権力がどのような形で問題として認識されてきたのかをみていきたい。

まず、いわゆる第一波フェミニズムでは、1869年にジョン・S・ミルが著した『女性の隷従』（ミル 1957）に代表されるように、公的な領域における男女間の不平等や差別が問題の中心であった。女性に参政権などの市民権が認められていないことが不当な状態であるとして受け止められるようになり、女性と男性との間の権力関係が問題とされたのである。その際には、個人あるいは集団としての女性と男性という対立軸を基本として、二者間関係論的な視点から権力状況が捉えられていたとみることができる。

一方で、1960年代以降に大きなうねりとなって拡大していった第二波フェミニズムにおいては、公的な領域の権力事象だけでなく、むしろそれを支えるものとして私的な領域における権力関係が問題関心に入ってくる。そのなかでジェンダーの概念が導入され、「女らしさ／男らしさ」という観念や性役割の規範などが権力関係においてより根源的な問題として認識されるに至った²²。また、ジェンダー概念の発展によって、女性-男性という二項対立では捉えきれない問題の存在があきらかにされてきた。例えば、フェミニズムは何よりも男性との関係において女性が置かれている抑圧的な状況を告発してきたが、他方で女性のなかに存在する多様性を無視することはできない。女性とは一枚岩の集合体ではなく、そのなかに人種や階級や性的指向性といったさまざまな差異が見出されるという認識は、新たな権力関係や抑圧を顕在化させる。女性という属性を共有していても、例えば同性愛者と異性愛者との間に抑圧的な権力関係が生じることがある。このようなジェンダーに関する権力状況を批判する際には、フーコーの権力観やそれに近い権力論がしばしば援用されてきた。

以上のようなフェミニズムあるいはジェンダー研究が問題化してきた権力現象の根底にあるのは、人びとの間にある多様な差異である。そして、例えば男性との関係において女性が、異性愛者との関係において同性愛者が、それぞれ差別や抑圧を経験し、その経験から権力が問題化される。さらにいえば、以下のような上野千鶴子の記述にみられるように、差異のあるところには必然的に権力関係が生じるという指摘もある。

ジェンダーに限らず、差異化は必ず「われわれ」と「かれら」、「内部」と「外部」に非対称な切断線を引くことで、カテゴリー相互の間にも、またカテゴリーの内部にも、権力関係を持ち込む。したがって、政治的でないような差異化は存在しない。「差別のない区別」のような一見中立的な概念も存在しない。（上野 2015: 34-35）

社会のなかで、女性-男性、同性愛者-異性愛者、障害者-健常者、子ども-大人、有色人種-

²² これらの問題は現代の日本社会にもみられるものであり、例えば三具淳子は、第1子出産後の妻の就業決定プロセスにおいてジェンダーに関わる権力がどのように作用しているかについて、インタビュー調査をもとに考察している（三具 2007）。

白色人種、など複雑に差異化され、そこにはさまざまな程度に非対称な関係がある。そして、その非対称な権力関係が不当なものとして感じられたときにその状況が批判の対象となる。この不当さの感覚は、社会の多様な関係において生じる不平等や差別という経験として、また本来であれば可能であるべき行為が抑圧されているという経験として生じる。例えば、フェミニズムにおいて問題化された参政権のように、男性には認められている行為が女性には制限あるいは禁止されているといった状況や、同性愛者には認められている自由が同性愛者の場合には抑圧されているといった事態である。

しかし、例えば女性と男性との間の権力関係について、男性が女性に対して権力を行使しているという単純な二者間関係論に還元してしまうと、状況の捉え方としてわかりやすいという利点はあるものの、問題認識の仕方はある意味でかなり限定されることになる。基本的に二者間関係論では、まさにその場の個人や集団同士の関係性の問題、あるいは権力を行使している支配者が責任を問われるべき問題として権力現象を把握することになる。ただ、権力を問題化する際に注目すべきは、その場の権力関係の背景にある、「女性とは○○なものである」、「女性は○○であるべきだ」といったステレオタイプや規範の存在である。これらは男性のみならず女性自身によっても広く共有され、女性を従属する者として規定する権力を作動させる²³。つまり、二者間関係論的な図式では男性が意識的に女性を支配しているように映るが、むしろその支配-従属関係の形成に大きな影響を与えているものとして、個々人の意識を超えた次元で作用する権力が見出されるのである。

ここで、第2節で取り上げたフーコーによる〈知〉の概念、および主体化権力の考え方が想起される。このような観点からみると、一見個人的にみえる男女間の権力関係であっても、社会全体が生み出している事態として問題化することが可能になる。言い換えれば、その場の当事者だけでなく、社会のメンバー全員にとっての問題でもあるという見方をするということである。

(2) 権力の問題の多様性

このような形式での権力の作用は、ジェンダーに関するもの以外にも社会のさまざまな場面において問題となり得る。例えば最近では、テレビ番組などが障害者の頑張る姿をステレオタイプ的に描くことによって視聴者の感動を誘うというあり方について、「感動ポルノ」であると批判されることがある。健気に頑張る存在といった形で障害者のあるべき姿が規範化されており、頑張らないという選択肢を含めて本来多様であるはずの障害者の生き方を制限している点が問題とされているのである。と同時に、「頑張る障害者」という観念は障害者の直面する困難の原因がそもそも障壁をつくり出している社会の側にあるということ（障害の社会モデル）を隠蔽し、障害者に一方的な努力を求めるという意味で不当

²³ 例えばジェンダーに関するステレオタイプの影響を扱ったものとして、「女性は数学が苦手である」というステレオタイプがテストの成績の低下を招いたり進路を方向づけたりすることを示す実証的な研究が数多く蓄積されてきている（森永 2017）。

な不利益を与えることにもつながり得る。²⁴

また、一般的には非対称な差異が認識されにくい領域においても権力の問題は生じ得る。かどや・ひでのりは、まさに権力をキーワードとして、言語によるコミュニケーションの場における第一言語話者と非・第一言語話者との間の関係を取り上げている。つまり、両者の間でコミュニケーションがうまくいかない場合、「第一言語話者は、コミュニケーションが成立しない責任を、その言語について『不勉強で無知な』非・第一言語話者に、一方的におしつけるという現象が一般的に観察される」(かどや 2006: 114) という指摘である。この権力関係を成り立たせているのは、両者に共有されている、当該言語を話してしかるべきであるという一種の規範であるということが出来る。ある社会が実際には多言語社会であっても、特定の有力な言語を話すことが当然であるとみなされると、その言語を(うまく)使えない話者は標準から逸脱した者として差異化され、さまざまな場面において抑圧を受けることになる²⁵。

さらに、この種の権力の作用は、権力関係における劣位-優位という単純な関係に収まらない場合がある。第二波フェミニズムの影響下において、女性学という研究領域の進展に触発される形で男性学なるものが生み出されたが、そのなかで、女性とともに男性も抑圧を受けているという主張がなされた。例えば、社会に蔓延する〈男らしさ〉という観念に縛られることによって、男性が自分らしく生きられなくなっているという指摘がある²⁶。男性は〈男らしさ〉にもとづいて女性を支配するが、同時に自分自身の生き方も規定されてしまっている。規範化された〈男らしさ〉は男性の多様な生き方を抑圧し、あるべき男性の姿という観念と実際の姿との差異にもとづいて諸々の差別的な行為を生み出す。つまり、ジェンダーに関する権力が、社会的弱者の立場に置かれている女性だけでなく、通常は女性との関係性において強者の立場にいると考えられている男性に対しても抑圧的に作用する場合があるというわけである²⁷。

ここまで述べてきたことをまとめると次のようになる。まず、権力関係は社会のあちこちに認識される差異にもとづいて生じている。それぞれの権力現象については、特定の主

²⁴ 「感動ポルノ」が持つこれらの問題点、および本来の文脈を離れて「感動ポルノ」という用語が使用されていくことの危険性については前田(2016)を参照。また、ここで言及されている「障害の社会モデル」は、イギリスの障害学者であるマイケル・オリバーがフォーコーの理論を援用しながら概念化したものであり(オリバー 2006)、権力批判とも重なる視点を持っている。

²⁵ 例えば、支配的な言語としての英語をめぐる現代社会の状況を問題化したものとしては、津田幸男や大石俊一などの研究が挙げられる(津田 2006; 大石 1997 など)。

²⁶ 日本における男性学のパイオニアとされる伊藤公雄は、〈男らしさ〉を「優越志向」・「権力志向」・「所有志向」の3つの要素からなるものとしている。また、これからの「男性問題の時代」においては、「男たちが古い〈男らしさ〉の鎧を脱いで、〈自分らしさ〉(人間らしさ)を求める必要がある」(伊藤 1993: 172) との見解を示している。

²⁷ 〈男らしさ〉が日常的な場面での権力関係とどのように結びついているかを示したものとして、例えば片田孫朝日による調査研究がある。片田は「教育とジェンダー」研究の文脈で〈男らしさ〉の概念に注目し、学童保育の場における参与観察を通して、男女間および男子間にみられる権力関係を具体的に描き出している(片田 2014)。

体による他者への権力の行使という捉え方も可能であるが、むしろ権力は社会で共有されたステレオタイプや諸規範と結びつくことで、極めて広範囲に渡って作用するものとみることができる。そして、権力によって引き起こされる状況が不当な不平等や差別、あるいは抑圧を伴っていると判断されたとき、権力は問題化され得る。

(3) 権力批判の必要性

ところで、権力批判が必要になるのは、単に権力が問題を引き起こすものだからというわけではない。むしろ、問題とされ得る状況を実際に権力が生み出している場合でも、それが非常に問題化されづらいというところに権力批判の必要性が生じるのである。つまり、それは以下のような意味である。

ある状況を問題化するにあたっては、不当な状況に置かれているという個人的な感覚を出発点としながらも、それが単に個人的なものではなく社会にとっての問題であると認識されなければならない。しかし、特定の状況を社会の問題として認定するかどうかの普遍的な基準を設定することはおそらく原理的に不可能である。それは、何が正当で何が不当であるかということが視点や立場の違いによって変化し得るからである。ジョン・I・キツセとマルコム・B・スペクターはそのことを踏まえたうえで、社会問題研究の構築主義的な方法論を提唱した。キツセらによれば、社会問題とは社会学者が「〇〇が問題である」と客観的に診断を下すものではなく、人びとの間の相互行為を通して定義されるものである(キツセ/スペクター 1990)。この考え方に従えば、ある人が「ここに問題が存在する」とクレーム申し立てをおこない、他者がそれを受け入れたときにはじめて目の前の現象が社会問題として構築されるということになる。

ところが、特定の事象を問題化していくということには大きな困難が伴う場合がある。そして、ここまで述べてきたような権力に関する問題状況の場合にも、しばしばその困難がみられる。例えば、フェミニズムにつながる考え方は、1792年にメアリ・ウルストンクラフトによって書かれた『女性の権利の擁護』においてすでにみられたが、実際に第一波フェミニズムとして女性運動が高まりをみせるまでにはそこから1世紀近くも要した。女性の参政権が剥奪されていることに対するクレーム申し立ては、「女性が政治に関わるべきではない」という社会通念の前にかき消されてしまうのである。上でみた第一言語話者と非第一言語話者との間の権力関係においても同様である。例えば「国際的なコミュニケーションの場面では世界共通語である英語を話すべきだ」という認識が社会に広く共有されていれば、英語を第一言語としない人間が英語を話すという以外の選択肢を奪われている不平等な状況を問題化するのは容易ではない。その状況において非第一言語話者が英語を話すことが「自然」なことであると解釈されるからである。

このように、社会的な権力現象は問題化されにくいものである。まず、生きづらさや違和感を抱えている者自身が権力によって主体化され、特定のステレオタイプや規範を内面化してしまっていると、それが個人的な問題ではなく社会的な問題であると自分で気づけ

ないことすらあると考えられる。次に、自分ではそれが問題化すべきことであると認識できても、そもそもステレオタイプや規範が広く行き渡った状況においてはみずからの訴えを受け入れてもらえる見込みが得られず、はじめからクレーム申し立てを断念してしまうことも考えられる。あるいは、実際にクレーム申し立てをおこなっても、それが他者から受容されず問題化されないという事態に直面する。したがって、権力批判という営みは、権力に関する問題が生じている可能性をできるだけ可視化し、権力によって不当な不利益を受けている当事者も含め、社会のメンバーが「そこに問題がある」という認識をつくり上げていくために必要となる。

第5節 権力批判は何を目指すか

権力批判は、ただ単に権力の問題を可視化するにとどまるものではなく、その問題を解決するべく状況を変えようという意図が伴う。しかしながら、権力の問題が解決された状態として、具体的にはどのような社会の姿を描けるのであろうか。言い換えれば、権力批判は一体何をめざすのかということである。

(1) 権力からの全面的な解放の不可能性

権力に関する問題を扱う諸研究においては、しばしば権力からの解放という表現がみられる。権力批判のキーワードとしての解放が意味するところを問うたとき、もっともシンプルな答えとして考えられるのは、解放とは権力から脱した状態をさすというものである。すなわち、権力からの完全な解放とは権力の全くない社会状態ということになるが、それは果たして実現可能なのかということが問題にされることがある。このような場合に引き合いに出されることがあるのが、マルクス主義の立場である。

ポスト・マルクス主義者を自認するエルネスト・ラクラウによれば、カール・マルクスやマルクス主義者たちによる権力と解放についての考え方では権力関係が廃止された社会がめざされることになるが、そのような状態は成立し得ないという（ラクラウ 2002a, 2002b）。ラクラウの認識では、人間の解放を実現しようとするマルクス主義思想において、最終的に到達すべきものとされているのはいわば権力の完全な真空状態である。しかし、この点に関する限り、ラクラウのマルクス主義理解はおそらく誤りである。確かに、マルクス主義は資本主義社会における階級間の支配関係や国家を通じた政治的権力による抑圧状況を問題視し、社会変革を志向した。しかし、だからといって権力が全く存在しない社会をめざしていたわけではないと考えられる。

例えば、マルクスの盟友フリードリヒ・エンゲルスは「権威について」と題した論説において、一部の社会主義者たちを批判する形で、権威を絶対的な悪として否定することを戒めている。ここで権威とは、「われわれの意志に他人の意志をおしつけるということであ

る」(エンゲルス 1967: 302)と規定されており、本稿でいう権力に相当するものである²⁸。エンゲルスによれば、将来の社会革命の結果として国家による政治的権威は消滅するであろうが、それでも社会生活を成り立たせるための最低限の権威は必要なものである。エンゲルス自身の挙げている具体例をもちいるなら、工場で組織的な労働をおこなう際にはすべての者が時間を守らなければならない、それは設定された時間に服従するというのである。そのための権威すら否定するのであれば、工場自体を廃止しなければならない。また、列車を利用するにあたって乗客が発発時間に合わせたり、あるいは船舶事故の際に全員が避難指示に従ったりする場合でも同様であり、一種の権威に人びとが服従するからこそ社会が成立するというのである。

さらにいえば、マルクスおよびマルクス主義者の思想においては、最終的に実現されるべき社会像や解放された状態が具体的に語られることはない。彼らのめざすゴールとしての社会状態とは現状の否定によっていつか到達すべきものであって、その青写真が前もって描かれているわけではないのである²⁹。例えば、若きマルクスが執筆した『ユダヤ人問題によせて』(マルクス 1974)においては人間の解放が語られるが、その場合の解放が何を意味しているのかについての詳細な説明はない³⁰。のちのマルクス主義者がマルクスやエンゲルスらの議論にもとづきながら各時代の課題を具体化することはあっても、矛盾のない完成された社会の姿がそこで明示されるわけではない。ましてや、その社会で権力一般がどうなっているかについては全く不明である。したがって、上記のラクハウの理解に反して、次のようにいうことができる。すなわち、人間の解放に向けて大規模な社会変革を志したマルクス主義においてさえ、権力からの全面的な解放が具体的に構想されたことはなかったのである。

マルクス主義に限らず、一般的に権力の存在しない社会を現実のものとして想像することは極めて困難である。だからこそ、その具体像は描かれてこなかったと考えられる。一方で、社会の抑圧的状况を問題化する場合であっても、エンゲルスがそうしたように、権力の否定的な側面だけでなく肯定的な側面に改めて目を向けておく必要がある。つまり、単に権力が完全に除去された社会が具体的に想定できないというだけでなく、権力が必ずしも絶対的な悪ではなかったからこそ、常に社会に存在してきたのではないかということである。もしそうであれば、権力に関する問題の解決をめざすにあたって、権力を取り除くという発想とは別の方向性がみえてくる。

権力は人間の行為を制限したり抑圧したりする働きを持っているが、にもかかわらずな

²⁸ イタリア語で発表されたエンゲルスによるこの論説において、権威と訳されている語は *autorità* であり、権力と訳されることもある。

²⁹ 山本 (2013) は特に経済学の視点から、マルクスが社会主義の具体的な青写真を描かなかったことについて肯定的に評価する議論があることを踏まえながらも、実際にはそれを描こうにも素材がないのだという指摘をおこなっている。

³⁰ マルクスの「人間的解放」の概念については沢田 (2010) を参照。なお、マルクス自身の議論においては、のちの理論的展開にもなっており、人間の解放の問題が表立って論じられることはなくなっていた。

ぜ人びとはさまざまな場所で権力を生み出し続けるのか。社会学者の藤田弘夫は、権力を保障との関係において捉えることで、この問いに対する解答を試みている。藤田によれば、人びとは生活の営みのなかで、欠如している人的・物的資源を支配することによって欲求の充足を保障するために権力を生み出した。その意味で、「支配なき権力もなければ、保障なき権力もなかった」（藤田 1992: 322、強調は藤田による）のだという。例えば、「家族は人びとにとって、生活を保護すると同時に、その行動を規制する最大の権力である」（同上: 328）。このように考えると、個人の活動だけでは充足できない欲求があるところでは権力が必要とされるのであり、共同で生活する以上は保障と一体となった支配が必然的に生じることになる。ただし、「多くの保障を得ながらも、わずかな支配しか受けられない人もいれば、とるに足らない保障だけで、きびしい支配を受ける人もいる」（同上: 334）ことから、権力をめぐる闘争が問題となる。

権力の肯定的な面と否定的な面を本質的に表裏一体のものとして捉えるという視点は、フーコーの権力論にも見出される。ただし、フーコーの議論においては、特に近代以降の権力現象の特徴として、権力の肯定的な面が前にせり出してくる一方で、その支配的な機能がより巧妙かつ強固なものになってきたという点が重要である。17世紀以降のヨーロッパに登場し、現代に至るまで発展し続けてきた新たな形式の権力をフーコーは「生・権力」と呼ぶ。

フーコーによると、かつてのアンシャン・レジーム期における権力を特徴づけていたのは、君主の持っていた生殺与奪の特権のように、他者の身体を傷つけたり生を奪ったりする否定的な働きであった。しかし、その後に見られた「生・権力」は、「生命に対して積極的に働きかける権力」であり、また「生命を経営・管理し、増大させ、増殖させ、生命に対して厳密な管理統制と全体的な調整とを及ぼそうと企てる権力」である（フーコー 1986: 173）。このタイプの権力は一方で人間の身体を調教し、有用で従順なものにし、社会の管理システムに適応させる。また他方で、社会における出産や死亡率や健康の水準などに介入して人口を調整する。

「生・権力」には、福祉社会を実現し、社会のメンバーの生を支えるという意味で肯定的に作用する面がある。しかしその一方で、身体と社会に介入し、それを管理・調整する権力のメカニズムは、正常／異常という規範、あるいは人間の種を良い種／悪い種に区分する基準と結びつく。杉田敦は、「生・権力」の肯定的な部分を認めながらも、それを「一部の人間が死ぬとリスクを被ることで、全体が生き残る」（杉田 2006: 21）というメカニズムであると解釈している。例えば、一部の人間の死によって共同体を存続させようとする戦争において、あるいは治験などを通して一部の犠牲のもとに全体の利益を図ろうとする薬の成立において、「生・権力」の考え方は現代でもアクチュアリティを持っている。ここで杉田が問題視しているのは、「全体の利益」といえば聞こえはよいが、「実態はある特定の部分にとっての利益を全体の利益と呼んでいる」にすぎないという点である（同上: 29）。そして、ある特定の部分というのは当該社会における多数派のことをさしているのだという

指摘を加えている。

ここまでみてきたことから、権力からの全面的な解放という意味での問題解決は、それが具体的に構想できないという点でも、また権力が人びとの生活を根本的に支えているという点でも、現実的でないといえる。良くも悪くも権力は常にそこにあるものであり、「権力関係なき社会は抽象にすぎない」（フーコー 1984: 247）のである。

（２）権力の布置の組み換え

それでは、権力批判をおこなうことによって目指すべきものは何か。それは、権力から逃れた状態ではなく、権力をめぐる状況が別の形に組み変わった状態である。社会のあらゆる差異に非対称な権力関係が見出されるのであれば、権力の問題状況を解決していくにあたって、差異に関する意味づけや秩序を変化させるということが目標になり得る。このような変化は現実にも可能であるし、また実際に繰り返されてきたことである。以下では、再びフェミニズムとジェンダー研究に関する事例を取り上げながらこれらのことについてさらに考察を加えていく。

1789年フランス人権宣言は正式には「人および市民の権利宣言」であるが、オランプ・ドゥ・グージュはこの宣言において「人＝男性」になっていることを批判し、これをなぞる形で1791年に「女性および女性市民の権利宣言」を発表した（ブラン 2010）。このようなグージュの実践は当時としてはかなりラディカルなものであったと考えられるが、現代社会において女性が男性と同じように人権を保障されるべきであるという考え方は多くの社会で常識となっている。本稿でここまでみてきた権力に関する議論にもとづいて考えるなら、これは女性が権力による支配から解放されたというよりも、「人」・「女性」・「男性」をめぐる差異の秩序や規範が変化し、権力の布置が組み換えられたとみることができる。まず、権利を語る際の「人」というカテゴリーから閉め出されていた「女性」がそのなかに「男性」とともに入り込むという意味で差異のずれが生じている。

次に、かつては人権の観点から女性を男性の支配下においていた権力のあり方が変わり、現代ではむしろ女性の権利を保障する形で権力が機能している。例えば、2015年に厚生労働省は男女雇用機会均等法にもとづき、妊娠を理由に看護助手の女性を解雇した茨城県の病院名を公表した³¹。法にもとづくこのような行政の動きは制度化された権力の機能であり、その背景にあるのは「男女差別をしてはならない」という現代の日本社会に一定程度普及した規範である。

しかしながら、差異をめぐる秩序や権力の状況をいつでも思い通りに変化させられるわけではない。それらについての現在の状況も、またどこをどの程度変化させられるかということも、歴史的・社会的な拘束を受けていると考えられる。そして、状況を変化させようとする実践を阻んでいるのは、それを阻止しようとする異なる立場からの実践である。権力を保障と支配との関係で捉える考え方についてはすでにふれたが、例えば女性の立場

³¹ 『日本経済新聞』2015年9月5日朝刊。

を保障しようとする権力も当然何らかの支配と一体になっており、そこに抵抗が生じ得る。上でみた茨城県の事例でも、医院の理事長は厚生労働省の勧告に対し、「雇用機会均等法を守るつもりはない」と回答している。もしこのような抵抗が社会において一定の影響をもてば、女性の雇用に関する権力の状況も異なる方向に変化し得る。

ここから、権力をめぐる状況は常に多方向からの対立や緊張をはらみながら、変化し続けるものであると認識することができる。そうであれば、権力の問題が解決された状態とは、それぞれの問題領域について、対立がある程度以上解消された状態ということになる。イギリスの政治学者バーナード・クリックは「政治」を「多種多様な価値と利益の間での果てしなく続く妥協の過程」(クリック 2004: 189)と定義している。これに倣って表現するとすれば、権力批判という営みもまた、差異にもとづく多種多様な価値と利益の間で繰り広げられる対立と妥協の連続のなかで、そこに参加するすべての人びとにとってできる限り正当であると感じられる権力の布置を探し続ける過程であるということになる。したがって、権力批判とは、権力を握っている悪玉を特権的な正義の立場から名指し、それを倒すといった勧善懲悪の実践ではない。

権力批判をおこなうにあたって、権力から全面的に解放された状態のような固定されたゴールを想定することはできないが、それでも現在は存在していない新たな社会状況を描きながら実践することは許されているはずである。女性があからさまに虐げられている社会において男性と同様の市民権が付与されている状況を想像することや、多言語社会において特定の有力な言語を流暢に使えなくても何ら不自由を感じずに生活できる社会を構想することは、それらの将来像との比較において現状の問題点を浮き彫りにし、権力批判の向かうべき方向性を指し示してくれる。さらに、現時点では想定することすらできないような状況が将来実現する可能性もある。

哲学者のドゥルシラ・コーネルは、フェミニズムに関する論考において、ユートピア主義について論じている。彼女は、「ユートピアン善の定義は、『何が可能であるかを社会変革に先立って知ることはできない』と主張する立場である」(コーネル 2001: 314)とし、それを一貫して擁護している。コーネル自身が社会主義的実験を引き合いに出して論じているように、それは例えばソ連の五カ年計画のようにあらかじめ固定的な形で設計されたゴールをめざすユートピア主義の観念とはまったく異なるものである。ソ連の社会主義は真理の名の下に「新しさ」を無視するものであった。コーネルによれば、「可能であるものについての真理は、現実から理論的に導き出し得ない」ため、「真に新しいもの、それを達成しようとするユートピア主義的な願望は非現実的なものとしてトリヴィアル化されてはならない」のである(同上: 317)。

権力批判は社会の現状を問題化し、それを変革しようと試みる。そのとき、特定の問題領域の専門家が一方的に描くユートピアは、ともすると「新しさ」を排除する真理を形成してしまう可能性がある。それを避けるには、その問題にさまざまな形で関与している社会のメンバーが複数のユートピアを動的に描き合うことが必要になるのではないかと本研

究は、教育の実践の場はその可能性をみようとしているのである。

第2章 ことばを対象とした権力批判の方法原理

第1章では、権力のさまざまな捉え方と概念規定の困難さを概観しつつ、権力という用語を大まかに定義し、権力批判の必要性和目指すべき方向性について考察した。本章では、それらを踏まえて権力批判の方法についての議論をおこなうことになる。その際に焦点を当てるのは、クリティカル・リーディングの理論的源泉である批判的ディスコース分析である。いわゆる言語論的転回以降、社会におけることばと権力との関係がさまざまに論じられているが、批判的ディスコース分析はその流れのなかに位置づくものとして、権力批判の有力な方法論を構築してきた。

ただし、これまでに論じられてきた批判的ディスコース分析の方法論を整理すればそれで本章の目的が達成されるわけではない。重要なのは、批判的ディスコース分析がいかに妥当性を持っているかを示すことである。この点に関して、批判的ディスコース分析に関する従来諸研究は、その存立基盤の問題を十分に検討してこなかった。

社会研究の方法にはさまざまなものがあるが、例えば権力研究のような同一のテーマを持っていても、そもそも学問の基本的な立場が根本的に異なっている場合がある。つまり、社会とは一体何であるかということ（存在論）や、どのようにして社会の諸現象を捉え得るかということ（認識論）に関する立場の違いである。このような基本的な立場の違いによって異なる方法論が構築されることになる。そして、どのような存在論や認識論を採用するかは、研究を通して何を達成するかという関心に依存しており、絶対的な基準は設定できない（第1章の関心相関性の考え方を参照）。

本研究の場合は、権力批判という目的に沿って展開されることになる。本研究において権力批判とは、権力に関する問題状況を明るみに出し、それを変革していくことである。第1章の議論を踏まえると、権力批判をおこなうには、権力行使の主体が明確でない場合も含めて権力が社会において作用するプロセスをあきらかにし、そのプロセスに対して意図的に介入する手段を提示する必要がある。したがって、そのような権力批判を可能にする方法を基礎づけるのにふさわしい存在論および認識論を明確にする必要がある。

本章では、権力批判の方法論を基礎づけるものとして、批判的实在論という哲学的立場を採用する。社会科学の基礎理論として位置づけられる批判的实在論は、さまざまな社会現象がどのようにして生じるのか、そしてそこに人間の行為作用がどのように関わっているのかについての原理的な考察を蓄積してきた。したがって、本研究における権力批判の基礎として適当であると考えられる。また、十分な考察がおこなわれているとはいえないものの、後述するように批判的ディスコース分析が批判的实在論の理論的基盤の上に成立し得ることもすでに示唆されている。

本章では、具体的な権力批判研究の事例を念頭におきながら抽象的な理論的基礎づけに関する考察をおこなっていくために、以下のような手順で議論を進める。まず、権力批判の有効な手段となり得ることばの性質に注目し、ことばと権力との関係を捉えるための視点

を提示する（第1節）。次に、その視点を援用した具体的な権力批判の方法として批判的ディスコース分析の基本的な枠組みとその分析事例を確認する（第2節）。そして、基礎理論としての批判的実在論について端的に整理したうえで（第3節）、改めてその立場から批判的ディスコース分析がどのように基礎づけられるかを検討しつつ、権力作用のプロセスと権力状況の変革可能性についても考察する（第4節）。

第1節 ことばと権力の関係

（1）言語論的転回以降のことば観

社会のさまざまな場面で作用していると考えられる権力の姿を捉え、そこに生じている諸問題を的確に批判していくためには、何らかの手段が必要である。というのも、権力現象が確かに目の前に生じているとしても、権力そのものは直接的に目でみることはできず、また分析対象として保存することもできない。そこで注目されるのが、社会の至るところでみられる人間同士のことばのやり取りである。ことばは音声や文字として一定の形式で記録し共有することが可能であり、もしここに権力を含む社会の諸現象が何らかの形で関わっているとすれば、権力をめぐる現状へのアプローチが可能になると考えられる。

とはいえ、実際の社会においてみられることばの諸現象やことばをもちいる個々の相互行為は極めて流動的で曖昧なものであり、何らかの側面から切り取らなければ学問の研究対象として扱うのは困難である。まさにことばを直接の研究対象とする言語学では、抽象化された記号の体系としての言語の存在を措定し、言語自体の構造や一般規則をあきらかにする科学としての言語研究の確立が目指された。では、社会（権力）の分析をおこなうという目的からは、ことばをどのように切り取ることが適切であるといえるか。この点に関して 20 世紀後半以降の人文社会科学の諸領域では、ことばというものに対する重要な視線変更があった。言語論的転回と呼ばれているものがそれであり、その過程においていわゆるポスト構造主義の諸研究や構築主義（社会構成主義）といった学問的立場を生み出すに至っている。

ここでいう言語論的転回とは、近代言語学の父といわれるフェルディナン・ド・ソシュールによって切り開かれた構造主義言語学の発想から発展し、学問的な知のあり方に大きな反省を迫った一種のパラダイム転換である³²。その基本的なテーゼは、「言語の本質は世界をありのままに描写することではなく、世界を意味的に構成することに存する」（野家 2009: 6）というものである。丸山圭三郎によれば、そもそもソシュールによることばの捉

³² 一般に、言語論的転回と呼ばれるものは大きくふたつに分けることができる（野家 2009: 5）。ひとつめは、20 世紀初頭に哲学の領域で起こったものであり、ゴットロープ・フレーゲとバートランド・ラッセルによって体系化された記号論理学にもとづく。ふたつめは、1980 年代以降に歴史学や人類学の領域で起こり、ソシュールに端を発するポスト構造主義の言語理論によるものである。本研究で取り上げているのはこれらのうちの後者である。

え直しとは以下のようなものであった。

ソシュール以前は、コトバは《表現》でしかなく、すでに言語以前からカテゴリー化されている事物や、言語以前から存在する純粹概念を指し示す道具と考えられていたが、ソシュール以後の考え方では、コトバは《表現》であると同時に《意味》であり、これが逆に、それ自体は混沌たるカオスの如き連続体に反映して現実を非連続化し、概念化するということになる。(丸山 1981: 120)

このような理解に立つなら、世界に存在するようにみえるあらゆる事物や概念はあらかじめそのようなものとして存在しているのではなく、ことばによって分節化されることでそのように存在しはじめるのだということになる。例えば日本語で「犬」と呼ばれているものは「犬」でないもの(例えば「オオカミ」との意味的な差異によって「犬」として立ち現れる。日本語の母語話者であれば、この「犬」という分節化をする言語体系を無意識のうちに内面化し、「犬」なるものが存在している世界を当然であると考え、振る舞うようになる。しかもそのような世界の分節化はいわば「社会制度のもつ強制力」(丸山 2008: 127)によって知らず知らずのうちに引き起こされるものであり、各個人の意図通りに決められるものではない。つまりここから、ことばは人間の道具などではなく、むしろ人間の思考や行動を方向づけるものであるという考え方が帰結する。

次項で述べるように、このような議論を敷衍すれば言語体系による世界の切り分け方にとどまらず、社会の具体的な場面で何についてどのように語るのかということばの相互行為までもが実は社会的に秩序づけられているという洞察が生じる。そして、社会がことばを含めた人間の相互行為によって成り立っているものであるとすれば、ことばこそが各個人の意図を超えて社会を構成しているということになる。例えば吉見俊哉による次の記述は、ことばと社会の関係をめぐる言語論的転回以降の考え方を端的に表現している。

社会はそれ自体、言説的な秩序や実践と不可分に絡まりあっており、権力や主体、階級といった社会理解の最も基本的な範疇ですら、そもそも言説的に構成されているのである。われわれは社会を語ることで社会を構成しているし、そうした社会のなかのわれわれ自身を構成してもいる。言語は社会理解に必要な道具であるどころか、社会そのものが広い意味で言語的な存在なのである。(吉見 2003: 7)

ところで、この引用文中で「言説」と表現されているのは英語のディスコース(discourse)やフランス語のディスクール(discours)の訳語にあたるものであり、言語論的転回を踏まえた社会的観点からことばを抽象化したものである。ことばをディスコース(言説)³³とし

³³ ここでディスコースと呼んでいるものは、日本語では「言説」や「談話」と訳されることも多い。特に社会学では前者が、そして言語研究では後者が訳語として好まれる傾向にある。それ

て捉え、その性質や社会における機能をみていくことによって、権力を分析したり批判したりすることが可能になるのである。そこで次項では、ディスコースの概念を軸として、ことばと権力の関係についてみていくことにする。

(2) ディスコースと権力

ディスコースという用語は、言語学では通常、文よりも大きな単位（ひとまとまりの発話や文章）を指すものとして使われてきた。しかし、社会理論の領域で使われるディスコース概念はこのような言語学用語とは異なる意味でもちいられており、しばしば社会における権力現象と結びつけられながら分析の対象として措定されている。その際、特に大きな影響力を持ってきたのはフーコーが提示したディスコースの概念およびディスコース分析という方法である³⁴。ここでは、フーコーに端を発するディスコースということばの捉え方がどのように権力現象と結びつくのかを確認する。

まず、フーコーの用語法では、ことばのもっとも小さな単位は言表（*énoncé*）である。言表とは、ことばの側面からみたひとつの行為であり、実際に語られたものを意味する。そしてディスコースとは、「同じ一つの形成システムに属する諸言表の集合のことである」（フーコー 2012: 203）。ここで重要なのは、ひとつひとつの言表は無秩序に集まっているのではなく、ある「形成システム」に属しているということである。つまり、ある時代・ある社会では物事の語られ方が一定の秩序を持っており、また実際に語られたことの背景には、本来語り得るはずだったにもかかわらず語られなかったことが隠れているのである。その意味でディスコースとはある偏りを持った言表の集合を意味している。そして、「ある時代性の制約の下で語りうることの総体の中から、なぜ『このこと』が語られ、『あのこと』が語られないことを背後で支えている形成＝編製の規則性とはなんなのか」（赤川 1999: 30）という問いがフーコーのディスコース分析の核心なのである。

それでは、ある事柄が積極的に語られる一方で、別の事柄がほとんど話題にされないのはなぜなのか。あるいは、ある話題について別の語られ方もあったはずなのに、なぜこのような語られ方が主流になっているのか。ディスコースにおけるこの偏りを生み出している原因はディスコースそのもののなかには見つからない。そこでフーコーはその作用をディスコースの外部に求め、それを権力と呼んでいるのである。例えば、フーコーは1976年に著した『知への意志』において、性についてのディスコースを権力との関係で次のように分析している。

らの両方の領域にまたがる本研究では、後に取り上げる批判的ディスコース分析においてこの概念が独特の意味合いを持たされていることも考慮し、カタカナの「ディスコース」という表記をもちいる。

³⁴ 社会学者のライナー・ケラーはディスコース研究に関する著書において、フーコーの研究は「おそらくほかのどんな論者よりも、ディスコースという用語が普及するのに大きく貢献した」（Keller 2013: 42）と評している。さまざまな研究領域でフーコーのディスコース概念を利用した膨大な諸研究が蓄積されているのをみると、それは妥当な認識であると思われる。

一般に、近代のブルジョワ社会においては、性に関する表現は抑圧されてきたと思われる。しかし、むしろ18世紀頃から現代にかけての西洋社会で、性についての語り（ディスコース）は増殖することを止めなかった。なぜなら、権力が人びとに対して性についてくり返し語らせ、それを執拗なまでに聴こうとしてきたからである。例えば、人口をめぐる経済的・政治的問題への対処と関わって、あるいは子どもの性を矯正するという文脈で、性についての語りが増大させられるとともに秩序化されていった。子どもの性のディスコース（以下の引用文中では「言説」）について起こったことをフーコーは次のように分析する。

教育制度が子供と思春期の少年たちの性に大々的に沈黙を課したと説くのは不正確であろう。反対にそれは18世紀以来、この問題について、言説〔ディスコース〕の形態を細分化したのである。それは性のために、性の組み込まれる様々な設置点を確立した。それは内容をコード化し、語り手の資格を定めた。子供の性について語る、それについて教育者に、医者、行政官に、親に語らせ、あるいはそれについて彼らに語る、子供たち自身に語らせる、そして子供たちを言説〔ディスコース〕の網の目の中に組み込んでしまうのだが、そのような言説〔ディスコース〕の網の目は、ある時は子供たちに語りかけ、ある時は子供たちに規範的な知識を強制し、ある時は子供たちを起点にして、しかも子供たちには分からないひとつの知を形成するのである。（フーコー 1986: 40、〔 〕内は引用者による補足）

ここで述べられているように、性についてのディスコースは性についての「規範的な知識」の形成と関わっている。実際には性についての別の語り方（生々しく下品な表現など）も可能であったと考えられるが、それを退ける形で「規範的な知識」に関わるディスコースが強制されることになる。そのことを通して、人びとがどのように行動すべきかが方向づけられ、さらに自分が何者であるかという理解（アイデンティティ）が形成される。またこのようなディスコースは、精神医学、犯罪学、人口学、教育学、性科学といった近代の諸学問の形成プロセスのなかで「正常／異常」というカテゴリーを生み出しながら、例えば同性愛者や性倒錯者のセクシュアリティを規制する社会を形成していく。

ただ、フーコーが西洋社会の歴史を辿ることで見出したようなある種のディスコースの増大は、「権力が行使されている場所で、その行使の手段として」（同上: 43）生じたのであるが、それでも社会には常に種類のディスコースだけが存在しているのではない。特定の社会状況においては確かに特定の支配的なディスコースがみられるが、一方でそれに対抗・矛盾するようなディスコースも生じ得る。その意味で、ディスコースは「権力を強化するが、しかしまたそれを内側から蝕み、危険にさらし、脆弱化し、その行手を妨げることを可能にする」（同上: 130）のである。本研究の問題関心からすれば、ここに権力批判の契機が見出されることになる。

ここまで本節でみてきた考え方をまとめると次のようになる。まず、ことばの使用者は

自分の意図通りに自由にことばを使っているのではなく、むしろその言語（例えば日本語）の体系の構造や一定の秩序を持つディスコースに沿った形で無意識的にことばの使い方を規定されている。そして、そのプロセスにおける知の形成を通して人びとの行為が方向づけられ、結果として今あるような社会が構成（あるいは再構成）される。さらに、ディスコースを秩序づけているのは社会における権力の作用であり、逆にディスコースを変化させることで現在の権力状況を変革していける可能性がある。以上が言語論的転回を経たことばの捉え方のひとつの立場であり、ことばと権力の関係を分析し権力批判をおこなうために利用可能なひとつの視点である。次節以降では、この視点からどのようにして具体的な権力批判の方法をつくり出すことができるかを検討する。

第2節 批判的ディスコース分析における権力批判の方法論

フーコーはディスコースの概念をもちいることで、権力と知が協働しながらいかにして現実を編制してきたのかを浮かび上がらせた。豊かな理論的含意を持つフーコーの業績は、その理論の難解さや独特の文体もあいまって多様な読み解きがなされ、何らかの形でフーコーを援用したさまざまなディスコース分析の研究実践とその方法論が生み出されることになった。それらのなかで本研究では、現在の社会における権力批判に照準を合わせ、かつ教育実践における応用につながるものとして、批判的ディスコース分析（Critical Discourse Analysis、以下の本文中では CDA と表記）に注目する。

（1）批判的ディスコース分析とは何か

CDA とは、社会のあり方と重要な関わりを持つものとしての言語（ディスコース）の分析を通して、不均衡な権力関係との関連で生じる社会的問題に取り組もうとする特定の研究領域をさす。ただし、研究者たちの間で共通の分析方法が確立しているわけではなく、ことばの諸現象をディスコースとして捉える言語観や社会批判的な研究姿勢をある程度共有する複数のアプローチの総称として、1990年代から CDA という用語がもちいられている³⁵。

CDA の系譜を辿ると、その研究につながる主なものとしては、1980年前後からイギリスやオーストラリアを中心に、批判的言語学（Critical Linguistics）あるいは批判的言語研究（Critical Language Study）と呼ばれていた諸研究を見出すことができる。CDA はこれら

³⁵ ごく最近になって、批判的ディスコース分析（CDA）の一部の論者から、名称を批判的ディスコース研究（Critical Discourse Studies、略称は CDS）に変更すべきであるという意見も出されている（例えばヴォダック／マイヤー 2018）。その主な理由は、CDA が批判的なディスコース分析をおこなうための（単一的な）方法であるとの誤解を払拭するためであるという。しかしながら、基本的に内実は変わらないため、本稿では表記上の煩雑さを避けるために批判的ディスコース分析（CDA）という従来呼称に統一している。

の蓄積からいくつもの要素を引き継ぎながらも、その問題点を乗り越えようとして発展してきた。中心的な論者のひとりであるルート・ヴォダックによれば、1991年1月にアムステルダムで開催されたシンポジウムがCDAの本格的な出発点とされている(Wodak 2007; ヴォダック 2010)。

CDAの論者たちに共通するものとして、すでに述べたようにその独特の言語観と社会批判的な研究姿勢を挙げることができる。CDAでは、テレビや新聞などのメディアを中心に、社会のなかで実際に生じていることばのやり取りを分析対象としている。その際に、CDAの多くの論者が理論的なリソースとして参照しているのが選択体系機能言語学(Systemic Functional Linguistics)である。

選択体系機能言語学は、ロンドン学派のM・A・K・ハリデーが20世紀半ばに提唱した言語理論から発展してきた言語学である。その特徴は、具体的な相互行為の場面で使われることばの社会的な機能に注目し、そこに表れている言語形式を社会の様相と関連づけながら読み解こうとする点にある。つまり、選択体系機能言語学が研究対象としているのは、言語外の要素から切り離された記号体系ではなく、社会的記号体系としての言語である。そして、その言語を捉える際に重要な概念がテキストとコンテキストである。

選択体系機能言語学では、人びとによる言語的相互行為においてはコンテキストに応じて最適な記号が選択され、それが言語表現であるテキストとして具現化されると理解されている。人びとの相互行為には常に何らかの目的があり、そこで適切な選択がなされることで相互行為の目的が果たされることになる。その場合のコンテキストは、「特定の文の前後にある語や文のことではなく、非言語的事象を含む、テキストが展開する環境の全体」(小泉 2000: 252)を意味している。そこには、その場の状況だけでなくその背景にある当該社会の価値観やイデオロギーが含まれる³⁶。そして、テキストとは、「意味的単位であって、語彙・文法的単位の選択によって具現され、更に音韻的ないし書記的単位の選択によって具現されるもの」(山口 1991: 72)である。したがって、テキストの生成において、社会の様相が相互行為における具体的なことばのあり方に反映され、言語形式としての差異を生み出すことになる³⁷。例えば、買い物の場面において、客と店員がどのようにことばを使ってやり取りをしているのかをみると、当該社会における役割関係によって言語形式が一定の傾向を持って表れる(客と店員の上下関係など)。

選択体系機能言語学は、このようにことばを社会と関連づけて分析する視点とその方法を発展させてきた。CDAはその理論を援用し、特にことばを社会の権力関係と結びつけて批判的に分析しようとしている。社会でことばを使用する際には何をどのように話したり

³⁶ 選択体系機能言語学では、コンテキストについて説明するにあたって状況のコンテキストと文化のコンテキストという概念を導入しているが、それらについては第3章第3節で扱う。

³⁷ ただし、単にコンテキストがテキストの生成に影響を与えるという一方向的な関係になっているわけではない。同じ種類のテキストが繰り返し生成されることで特定のコンテキストが維持されたり、別のタイプのテキストが生成されることによってコンテキストが再構築されたりするのであり、その意味でテキストとコンテキストは双方向的な関係にある。(山口 2000: 5-7)

書いたりするかが選択されているが、そこには当該社会の権力関係が反映されている。このような着想は前述したフーコーの研究にもみられたが、言語研究の流れを汲む CDA では、その分析においてことばの語彙・文法や構成などの諸特徴が重要な手がかりとして利用される。しかしながら CDA では、ことばは単に社会の権力関係を反映するだけではなく、その使用を通して既存の関係に影響を与えるものとしても認識されている。そこで中心的な役割を担うのがイデオロギーの概念である。

イデオロギーは多義的な概念であるが、ここでは大まかにいえば、人びとの間で流布しているある種の思考形態であり、特定の集団の価値観や利害を正当化する作用を持ったものである。CDA においてイデオロギーは、「不平等な権力関係をつくり、それを維持する一つの重要な要素」（ヴォダック 2010: 22）とみなされている。例えば、メディアでニュースを伝えることばは中立なものではなく、何らかの立場を反映した現実の描写や見解が（一見自然なものとして）埋め込まれている。このようなことばの使用はイデオロギーを媒介し、それによって既存の権力関係において優位にある集団の立場が正当化され、その関係が維持されていく。CDA は、「知を形成し、伝達したり、社会制度を組織したり、権力を行使したりするのに、言語がどのように機能しているか」（同上: 23）をあきらかにし、逆に現在の権力関係を変えるためのことばの使用の可能性を提示しようとする。

社会における権力に対するこのような向き合い方が CDA（批判的ディスコース分析）の「批判的」という表現において示されている。端的に言えば CDA の批判概念は、権力との関連で社会において生じている問題を明るみに出し、その状況を変えていこうとする研究姿勢を表明したものである。この観点からみると、分析にあたって学問的客観性を標榜するのではなく、分析者の立場や研究の社会的目標を明言することが CDA の大きな特徴となっている³⁸（野呂 2001: 13）。その具体的な社会的目標が CDA のすべての論者に共有されているわけではないが、通常は社会的な弱者を擁護する立場に立つことになる。したがって、CDA とは上記のような意味で政治性を帯びたディスコース分析のための方法あるいはその理論であり、積極的に社会にコミットしていこうとする極めて実践的な研究であるといえることができる。

（2）フェアクラフの批判的ディスコース分析の理論的枠組み

CDA には多様なアプローチがあり、共通の分析枠組みがあるわけではないが、本稿ではノーマン・フェアクラフの CDA に焦点を当てる。フェアクラフは CDA の複数のアプローチを踏まえて分析のための理論を体系的に示し、しかも比較的早くから教育実践の場における CDA の展開を視野に入れており、多くの理論家や実践者によって援用されている。以

³⁸ テウン・ヴァン・ダイクは、CDA をおこなう「批判的な学者は距離を取る立場には立てず、ましてや『中立的』な立場にいることはできない」（van Dijk 1993: 253）と述べており、実際に具体的な分析のプロセスにおいて、分析者としてどの立ち位置を選択しているかを明示している（同上: 270）。このように自分自身の立場を明確にしながら分析をおこなうやり方は、CDA や他の批判的な社会研究をおこなう者にある程度共有されているものである。

下では、フェアクラフによる CDA の基本的な理論と分析枠組みを簡単に提示する。ただし、ここではフェアクラフの CDA を紹介すること自体が目的ではない。あくまでもことばを分析の中心に据える権力批判のひとつのアプローチとしてフェアクラフの CDA を取り上げ、次節以降でその理論的な基礎づけをおこなっていくことを念頭におきながら、そのために必要な部分に絞って整理していくことになる³⁹。

フェアクラフの提示するディスコースの概念は、フーコーの研究から重要な点をいくつか引き継ぎながらも異なる内容を持っている。フェアクラフはことばを分析するにあたって、フーコーによる言表の概念ではなく、選択体系機能言語学と同様にテキストという単位をもちいている。ここでは、フェアクラフの理論に即して、改めてテキストとコンテキストの概念について確認しておく。

フェアクラフの CDA において、テキストは社会において実際に書かれたものや話されたもの（の転写）であり、1 回限りのものとして歴史的に生み出されるさまざまな社会的出来事の一つである。テキストを社会的観点から見たとき、誰かによって生み出され、別の誰かによって読み解かれるという形で人間同士の相互作用のなかに置かれている。さらに、テキストは人間が作り出すものではあるが全く自由な条件下で産出されるわけではなく、特定のコンテキストの影響のもとで産出され、同様にコンテキストとの関連で解釈がおこなわれる。例えば、本稿もひとつのテキストであるが、その構成・内容・表記法などはアカデミックな規準や過去の研究の蓄積、あるいは現代社会の状況などを踏まえたものとなっている。

このように、コンテキストと結びついたテキストの産出と解釈という相互作用の一連のプロセスがフェアクラフのいうディスコースである。テキストとディスコースの関係についてフェアクラフ自身の表現では、「ディスコースという用語をテキストはその一部分にすぎない社会的相互作用の全プロセスを指すものとして使用する」（フェアクロー 2008: 27）⁴⁰と規定されている。なお、ディスコースには、例えば対面的なことばのやり取り（日常会話など）や出版物の流通など、社会における多様な場面・形式でのことばの相互作用が含まれる。

次項で実際の事例をみながら確認することになるが、フェアクラフの CDA では具体的な出来事として生じたテキストを直接の分析対象としながら、テキストを含む一連の相互作用としてのディスコースをめぐる状況を読み解いていくことになる。その際に重視されるのが、現実の社会におけるテキストあるいはディスコースが無秩序に存在しているのではなく、なぜか一定の型のようなものを持って現象しているという経験的事実である。例えば挨拶の場面でのことばのやり取りにおいて典型的に見出せるように、社会ではどのよう

³⁹ フェアクラフは CDA の理論を体系化しつつ分析の実践を積み重ねてきているが、用語の使い方が一定でなかったり概念規定にあいまいな部分があったりするなど問題もある。本節では、フェアクラフ自身の記述に基づきつつも全体として論理的な一貫性が保たれるよう筆者なりに整理をおこない、必要に応じて具体例を補いながら記述していく。

⁴⁰ フェアクラフ (Fairclough) は、邦訳において「フェアクロー」と表記される場合もある。

な場合にどのようなことば（の型）をもちいるかということがある程度秩序化されているように見える。フェアクラフはこのような言語的秩序をフーコーの用語を借用してディスコースの秩序（order of discourse）と呼ぶ。

社会に現われることばがどのように秩序化されているかを分析するために、フェアクラフはディスコースの秩序の要素として、ジャンル、ディスコース群、スタイルという3つの概念を導入している。まずジャンルとは、「相互行為の形式」であり、「相互行為者のあいだに特定の種類の社会的関係を構築する」（フェアクラフ 2012: 112-113）ものである。例として学校での授業の場面をあげると、教師が学習者に一方的に話をするという形式は「講義」というジャンルとして、また授業参加者相互の話し合いは「ディスカッション」という別のジャンルとして認識することができると考えられる。授業においてどのようなジャンルのディスコースが許容され、そのなかでどのジャンルがもっとも有力なものであるかは社会および制度のなかで秩序化されている。

次にディスコース群とは、上で概念規定をおこなったことばの相互作用としてのディスコースとは異なる意味を持つ用語であり、「可算名詞として、世界の部分を表象する特定の仕方を意味している」（フェアクラフ 2012: 33）⁴¹。ことばを使って世界の姿が描き出されるとき、同一の対象が異なる形で表象される場合があり、そこにもあるパターンや有力な表象の仕方が見出せる。例えば、2017年に日本の国会で可決された「組織的な犯罪の処罰及び犯罪収益の規制等に関する法律等の一部を改正する法律案」をめぐっては、そこで処罰対象となる犯罪が一部の新聞社などによって「共謀罪」と呼ばれ、主に批判的な観点から表象される形でテキスト（記事）が産出された。一方で、別の新聞社や法務省などからは「テロ等準備罪」という呼称で肯定的に表象されていた。また、社会的な事象をことばで表象する際には、何をそのなかにも含めるか、あるいは反対に何を排除するか（何を表象しないか）というところにも違いが出る。⁴²

最後にスタイルとは、「特定の存在の仕方、特定の社会的もしくは個人的なアイデンティティを構築する」（同上）ときに現われるディスコースの形式である。例えば、階級や民族や性別などの社会的文化的背景は特有の言語的差異（言語変種）と結びついており、どのような背景を持っているかで話し方に違いが生まれる。また、再び学校の授業の場面を例にとると、教師が絶対的な知識（正解）を把握している存在として、学習者に知識を伝達したり間違いを正したりするスタイルがしばしばみられる。一方で、同じように教師が学習者に話す場合でも、両者が正しい知識とは何かを協働でみつけようとするスタイルを採用することもあり得る。このような違いは、例えば教師が「この問題の答えは〇〇です」

⁴¹ この場合のディスコースは可算名詞であり、英語では‘a discourse’あるいは‘discourses’となるが、単数形／複数形の区別のない日本語では複数のディスコースを「ディスコース群」と訳す場合がある。本稿でもこの訳し方を踏襲する。

⁴² このような世界の表象の仕方としてのディスコース群は、フェアクラフが実際に分析しているイギリスの政治的ディスコースとしての「第三の道のディスコース」や「サッチャリズムのディスコース」のように、表象の仕方の種類にもとづいて名前を付けることもできる。

と言い切るか、それとも「私はこの問題の答えが〇〇だと思うのですが」といった形で学習者に投げかけるかということばの文法的な差異として表面化する。いずれにせよ、自分は何者であるかというアイデンティティが表明されるのがディスコースにおけるスタイルである。

以上のように、ディスコースはジャンル・ディスコース群・スタイルの面で秩序化されているとみることができるが、フェアクラフの CDA では、ある社会や制度のなかでどのジャンル・ディスコース群・スタイルが支配的になっているかということが重要である。そして、そこにディスコースと権力との関係を探っていくのである。フェアクラフは、ある特定のディスコースの秩序においてどのようにディスコースが構造化され、またそれがどのように変化していくかは、社会の権力関係によって決定されるとみている（フェアクロー 2008: 34）。ディスコースの秩序におけるスタイルを例に挙げれば、公的な場面でことばを使う際にはいわゆる標準語（共通語）が好まれたり、国際的なコミュニケーションの場面では英語が支配的であったりするが、そこには標準語や英語を使いこなせる集団とそうでない集団との間の権力関係が反映されていると捉えることができる。このようなディスコースの秩序において異なる立場の人間が相互行為をおこなう場合、優位の集団に属する人間から劣位の集団に属する人間への権力の行使が可能になる。こうして既存の秩序化に沿った形でディスコースを生み出すことにより、ディスコースの秩序や社会の関係性は存続していくことになる。

また、フェアクラフがディスコースと権力との関係を捉える際に重視しているのが前項で述べたイデオロギーの概念である。イデオロギーは表象を通して社会における特定の集団の利害を正当化し、それによって社会の権力関係を確立、維持、変化させる働きを持つ⁴³。フェアクラフによれば、相互作用としてのディスコースにおいてテキストを産出したりそれを解釈したりする際には、その背景としてのコンテキストが関わっているのであった。これは言い換えれば、人びとは全く自由にことばのやり取りをしているのではなく、社会からの影響を受けているということであるが、その影響は人びとの持つ知識や信念や価値観など⁴⁴を介在して作用する。そしてそれらは中立的なものではなく、イデオロギー性を帯びていると考えられているのである。例えば、フェアクラフは雑誌の記事を分析するなかで、女性とはどのような存在であるべきかというイデオロギーがテキスト化されていることを見出している（フェアクロー 2008: 94-96）。そのような記事に表れた男性に対する献身的な女性像というイデオロギー的な表象は、社会における既存の権力関係が反映された

⁴³ フェアクラフの定義によると、イデオロギーとは「権力や支配や搾取の社会的関係の確立、維持、変化に関与するものとして表されうる世界の諸相を表象するもの」（フェアクラフ 2012: 11）を指す。

⁴⁴ フェアクラフはこれらの集合を共有資源（member's resources）と呼び、以下のように定義している。すなわち共有資源とは、「人々が頭の中に持ち、テキストを生産したり解釈したりするときに利用するものであって、彼らの言語知識、彼らの住む自然や社会についての表象、価値観、信念、想定等々を含むのである」（フェアクロー 2008: 27）。

ものであるが、社会に拡散するなかで女性についての人びとの信念や価値観に働きかけ、既存の権力関係が再生産される可能性がある。

フェアクラフの考えるディスコースと権力との関係を端的にまとめると次のようになる。ディスコースは社会における権力関係によって秩序化されており、具体的な場面でのディスコースにおいてその秩序にもとづいた権力行使がおこなわれるとともに、ディスコースを通して既存の秩序および権力関係が再生産されていくのである⁴⁵。しかし、このような事態は一般的なことばのやり取りにおいて、その関与者自身によって意識されていないのがふつうである。たとえ世界の表象の仕方がイデオロギー的であり、特定の集団による支配を正当化していたとしても、それはむしろ一種の常識として疑われることはない⁴⁶。そこで CDA では、あるテキストにおける表象がいかにかイデオロギー的であるかということや、特定のディスコースが社会の権力関係とどのような形で相互に関わっているかということを知るみに出そうとする。さらには、現在のディスコースの秩序に抵抗するようなディスコースを生み出す可能性を示し、それによって既存の秩序や社会関係を変化させようとするのである。

(3) 批判的ディスコース分析の実践事例とその理論的基礎の問題

以上のような考え方にもとづき、フェアクラフはさまざまなテキストを題材として取り上げながら CDA を実践している。ここではフェアクラフが主な研究対象としている「新資本主義における言語」について、ごく簡単に CDA の実践事例をみておきたい。

フェアクラフ (2010) では、1998 年当時にイギリスの首相であったトニー・ブレアが貿易産業省の白書に寄せた「序文」の分析をおこなっている。このテキストはグローバル経済における競争力について述べたものであり、当時のイギリスにおける典型的な政治的ディスコースとして選択されている。すなわち、当時のディスコースの秩序において支配的なディスコースを構成するテキストの代表例である。以下にこの「序文」の一部を引用し、それに対するフェアクラフの分析をごく一部ではあるが確認する⁴⁷。

現代の世界は変化の風にさらされている。新しいテクノロジーが絶えず生まれ、新しい市場が次々広がっている。新たな競争相手もいるが、また新たな大きなチャンスもある。

我々の成功は、いかに自分たちの最も価値ある財産を利用するかにかかっている。それ

⁴⁵ フェアクラフは、このようなディスコースと社会関係のあり方 (社会構造) との相互規定的な関係を「弁証法的」な関係と表現している。(フェアクロー 2008: 41)

⁴⁶ 例えば、「英語は今や世界共通語なので、国際的な場面では英語で話すべきである」というのは英語の母語話者や高いレベルで英語を習得している者を有利にするイデオロギー的な想定であると考えられるが、それが当たり前のことであるとして受け入れられていればイデオロギーとして意識されることはない。「イデオロギーは、その働きが最も目立たない時に最も効果を発揮する」(フェアクロー 2008: 102) のである。

⁴⁷ この引用の原文は Department of Trade and Industry (1998) であり、邦訳はフェアクラフ (2010: 189) による。

は我々の情報知識であり、技能であり、創造力である。これらが、高品質の商品やサービス、そして、先進事業の実践を企画する鍵である。これらは、現代の、情報誘導型経済の中核となるのである。

この新たな世界が、財界を革新的かつ創造的にし、業績を絶えず向上させ、新しい提携関係やベンチャーを築くよう、財界に対して挑戦状を突きつけている。しかし、また、政府にも挑戦状をつきつけているのである。産業政策の新しいアプローチを創造し実行せよと。

それがこの白書の目的である。時代遅れの国家の干渉は機能しなかったし、これからもうまく機能しないであろう。だが、素朴な市場依存もやはり機能しないであろう。

政府は市場を開放することで、競争、刺激的な企て、柔軟性、そして革新を促進させなければならない。しかし、企業だけではできないのであれば、我々が英国の将来性へも投資しなければならない。投資先は、教育であり、科学であり、企業文化の創造である。さらにまた、我々は、企業に貢献する創造的な提携関係を促進させなければならない。すなわち、競争利益を求めて協力すること、短期的な緊迫状況にある世界において長期的ビジョンを促進すること、世界の最高基準と比較して事業の業績を評価すること、そして他の事業や被雇用者たちとの連携関係を築くこと、これら全てが、貿易産業省の役割である。(以下略)

フェアクラフ (2010) においては、主にこの「序文」が世界をどのように表象しているかについて、いくつかの言語的特徴に着目しながら分析している。まず、重要な特徴のひとつとして挙げられているのが、「現代の世界」の変化を表象する際に、その「責任者である社会的行為者が欠けている」(同上: 180) という点である。第1段落の最初のふたつの文は現代の世界の変化について述べたものであるが、誰が変化を引き起こしているかということは明示されていない。さらにこの変化のプロセスは、時間性も歴史性もない現在形で表象されている。本来、この変化のプロセスは具体的な人間(あるいは集団)の活動によって歴史的に構築されているはずであるが、その事実は隠されてしまっている。しかも、モダリティに注目すると、「世界の変化は、自明の理としての権威ある断定をとおして」(同上: 181) 表象されている。つまり、これ以外には表象の仕方がないことを暗に示していることになる。

次に第2段落以降では、そのような世界の変化に対応すべき社会的行為者として、「我々」、「財界」、「政府」などが登場する。そして、世界の状況を表象する事実の記述から、各行為者が何をすべきかという記述への移行、すなわち『である』から『べきである』への移行(同上)がみられる。それが特にはっきりと表れているのが、第3段落の「実行せよ」や第5段落で繰り返される「なければならない」の部分である。ここでは、「世界の変化は『我々』が対応しなければならない、歴史を持たない現在形のプロセス」(同上)として示されている。世界の変化そのものは変更しようのない絶対的な現実であり、「我々」

はそれに合わせて対応していくしかないというわけである。

フェアクラフの見立てでは、経済と政治をめぐるこの種の表象の仕方は新資本主義において典型的なものであり、このような表象を含むディスコースが支配的になる一方で、異なるディスコース（例えば社会主義的なディスコース）は周辺化されていく。すると、グローバル経済における変化に対応するための競争力の強化を図る政策は、それが実際には貧富の差を拡大するようなものであったとしても、「他に選択肢がない」（同上：178）として正当化されることになる。ここで支配的になっているディスコースは、まさに一部の集団の利益を正当化するものであり、イデオロギー性を帯びたディスコースである。社会における優位な集団とそうでない集団との間の権力関係は、ディスコースを媒介として再生産されていく。

フェアクラフによれば、ディスコースをめぐるこのような状況にあつて「避けなければならない過ちは、支配的形式を、存在する唯一のものに見なすことである」（同上：177）。たとえ周辺に追いやられていようとも、支配的なものとは異なるディスコースが生み出されている場合がある。そこでフェアクラフは、支配的なディスコースがいかにかイデオロギー的なものであるかを暴露するとともに、それとは異なる表象をおこなっているテキストを提示し、ディスコースの秩序における抵抗を試みる。具体的には、ブレア首相の「序文」とは異なるテキストの典型例として、労働党のふたりの党员によって書かれた本からの抜粋を載せている。この抜粋では、先ほどの「序文」では隠されていた変化の社会的行為者として、さまざまな企業や欧州連合などが明示されているなど、多くの違いがみられる。

以上のように（フェアクラフの）CDAは、社会におけることばの使用が権力（関係）と重要な仕方で結びついていることを前提とし、具体的なテキスト分析を通してそこに表れた問題状況をあきらかにするとともに、ことばを通して社会を変えようとする実践である。しかしながら、このような実践がどこまで妥当性を持つのかということは必ずしも明確になっているわけではない。フェアクラフは分析の方法をある程度体系的に理論化し、それにもとづいた分析を積み上げてはいるものの、その理論的基盤には曖昧なところがある。例えば、フェアクラフは権力という用語を繰り返しもちいているが、権力の概念規定が十分におこなわれているとはいえない。しかしより根本的には、そもそも社会とは何であり、どのような仕組みでCDAが社会の現状を捉え、また社会の変化に関与することが可能であるのかという、ことばを対象とした権力批判の成立根拠が不明確なままなのである。この問題を解決するためには、CDAが依って立つべき存在論や認識論があきらかにされなければならない。

第3節 基礎理論としての批判的实在論

（1）批判的ディスコース分析と批判的实在論

前節でみた CDA は、2000 年代に入る頃から日本でも盛んに紹介されるようになった⁴⁸。しかし、それらの諸論考において CDA が論じられる際には、その理論的枠組みや分析の実践例は示されるものの、根本的な部分でその理論を支える存在論や認識論について十分に考察されることはほとんどなかったといえる。そんななかでも、CDA を支える基本的な考え方として言及されることがあるのが構築主義（社会構成主義）である。

例えば、「ことばとジェンダー」研究の文脈で CDA を導入した中村桃子は、『構築主義』を具体的な言語分析に生かす枠組み」（中村 2001: 89）として CDA を取り上げ、フェアクラフの分析枠組みを紹介している。構築主義は、現実なことば（ディスコース）によって社会的に構築されるとする学問的立場であり、本章第 1 項でみた言語論的転回を踏まえたものである。しかし中村自身が認めているように、構築主義の考え方を突き詰めていくと、「人間の主体性や現実に関する問題点」（同上：122）が生じてくる。

中村は構築主義に対する批判を複数挙示しているが、社会科学としての CDA を支える考え方としてみた場合に致命的なのは、構築主義の徹底によって現実に関する科学的言明がもはや成立しなくなることである。科学とは、確固たる対象が存在していて、かつその対象への正しい認識が可能であるという前提に立った営みである。しかし、もし現実とされているものがディスコースによって構築されており、そのディスコース自体が特定の立場からの表象の生産と解釈のプロセスであるとするれば、現実についての言明は常に相対的なものに過ぎなくなる。権力をめぐる現実の問題状況を指摘する CDA の実践は、現実についての複数の競合する言明のなかでみずからの正しさを主張する根拠を失ってしまう⁴⁹。それどころか、科学の対象となるべき現実とは一体何であるかを確定することができず、そもそも「現実が存在しないのかという問題」（同上：123）に行き当たる。つまり、CDA の理論的基盤として構築主義を提示するだけでは存在論的な根拠が欠如しており、結果的に認識の正しさを主張することのできない相対主義に陥ってしまうのである。

実は、フェアクラフは CDA において構築主義の考え方を一部受け入れながらも⁵⁰、存在論的には実在論を主張している。すなわち、分析の対象となる現実にはディスコースによって構築されている側面もあるが、その一方で確実に存在しているものがあり、それを分析によって認識できるという立場を取っているのである。フェアクラフは特に 2000 年前後

⁴⁸ 日本で比較的早い時期に CDA を取り上げたものとして、斎藤（1998）が挙げられる。

⁴⁹ ディスコースを分析対象として権力批判をおこなう CDA の実践自体もまたひとつのディスコースであり、その他の社会批判的な主張も同様である。すると、特定の人びとが社会的な抑圧を受けているという「現実」さえもそれらのディスコースによって構築されたものということになり、問題化すべき確固たる事実として批判の根拠にはできなくなる。構築主義を論理的に突き詰めると、批判的研究はその批判の対象のみならず、みずからの依って立つ地盤をも掘り崩してしまうのである。

⁵⁰ 「現代の社会科学は、(社会的) 世界は社会的に構築されていると主張する『社会構築主義』の影響を広く受けている。社会構築主義の理論の多くは、社会的世界の構築におけるテキスト(言語、ディスコース)の役割を強調している。(中略)……私たちは、極端な形ではなく、穏健な形での、社会的世界はテキスト的に構築されているという主張を受け入れておこう」(フェアクラフ 2012: 10)。

から、批判的实在論という科学哲学的立場に言及し始め、それが CDA の依って立つ基盤であることを認めるようになった⁵¹。しかし、フェアクラフ自身は、具体的に批判的实在論がどのようにして CDA を基礎づけるのかを十分に示しているわけではない。そこで、本節の以下の部分において批判的实在論の基本的な考え方を明確にしたうえで、次節ではその考え方によって CDA の理論を捉え直すことを試みる。

(2) 批判的实在論における存在論の枠組み

批判的实在論 (Critical Realism) とは、1970 年代にイギリスで提唱された科学哲学上のひとつの立場であり、ロイ・バスカーがその主要な創始者であるとされる。批判的实在論は、特に社会科学の基礎づけを可能にするメタ理論として注目され、社会学、政治学、経済学、経営学、歴史学、教育学など多様な研究領域への応用が試みられてきた。要するに批判的实在論そのものは固有の研究領域をもっているわけではなく、さまざまな研究の成立根拠を明確にし、それらの方法論の構築に際して参照可能なガイドラインを提供するという位置づけにある。本項では、批判的实在論のなかでも特に重要な部分である存在論の基本的な枠組みを概観する⁵²。

批判的实在論は、基本的には自然科学にも社会科学にも適用可能な科学哲学の立場であり、その名の通り、存在論的には实在論を採用している。实在論にもさまざまな立場があるが、大まかにいえば人間の知識からは独立する形で世界 (認識の対象となるもの) が存在している点で共通している。しかし、科学として大きな成功を収めているように見える自然科学においてさえ、实在論の立場を貫くことは困難を極める⁵³。特に素粒子のように直接目でみることができないものについて、それが確かに存在していると証明することは容易ではない。ましてや社会科学のように抽象的な概念を多く扱う研究領域においては、特にいわゆるポストモダニズム以降、实在論的な立場がますます成立困難になり、相対主義的な傾向が強まることになった。

このような状況を踏まえながら、批判的实在論はあえて大胆に科学における实在論を展開する。そのためにバスカーが立てた問いは、「科学が成立しているとすれば、世界はどのようなものでなければならないか」(バスカー 2009: 19-20) というものである。バスカーによるこの問いは、一種の逆転の発想であると捉えることができる。科学のような認識活動に先立って、世界の存在を証明することはできない。しかし、現代社会がある程度科学

⁵¹ 例えば、Fairclough et al. (2002) や Fairclough (2005) を参照。

⁵² ここでは、批判的实在論にもとづく社会科学の展開可能性を論じた著書である『社会を説明する』(ダナーマークほか 2015)、および日本における批判的实在論研究を牽引してきた佐藤春吉の諸論考(佐藤 2008, 2012, 2015)を適宜参考にした。

⁵³ 科学哲学者の戸田山和久と伊勢田哲治は『ラチオ』誌上で 2006 年から 2009 年にかけて、往復メールという形を取りながら「实在論論争」を繰り広げている。科学(的)实在論者である戸田山は、(あえて)反实在論の立場に立つ伊勢田とのやり取りを重ねるなかで、「しかし、それにしても科学实在論がこれほどまでに擁護しにくい立場だとは……」(戸田山/伊勢田 2006: 449)と率直な思いを吐露している。

の知見に依存せざるを得ないのであれば、科学が成立していることをいわば仮説として前提し、それを可能にする世界の存在のあり方を描き出すという道筋が考えられる⁵⁴。そうでなければ、現代社会において信頼できる共通の知識として科学を利用することをあきらめるしかない。こうして科学の基礎づけをめざす批判的実在論は、世界が何らかの形で実在しており、人間がそれを認識できるという想定に賭けることになる。とはいえ存在論の観点からみた際の問題は、世界がどのように実在しているかということ、特に社会科学の対象としての実在とはどのようなものであるかということである。

批判的実在論にとって、認識の対象になる実在は人間にとって経験可能な世界に限られるわけではない。むしろ、目の前に現われた事象を引き起こしている目にみえないメカニズム（生成メカニズム）を把握することを重視している。そして、世界は3つの領域からなるものとして捉えられる。まず、人間によって直に経験される出来事からなる経験の領域（empirical domain）がある。次に、たとえ経験はされなくとも世界において発現しているあらゆる事象から構成される現実の領域（actual domain）がある。そして、それら2つの領域における事象を引き起こしている構造あるいはメカニズムからなる実在の領域（real domain）である。例えば、目の前でリンゴが地面に落ちるという出来事は経験の領域に属する。しかし、人間によって観察されなくても、世界のあちこちで物が落下するという事象は生じているはずである（現実の領域）。そしてそれを引き起こしているのは重力というメカニズムである（実在の領域）。なお、これら3つの領域にあるものはすべて世界に実在しているものとして認識される。

構造は事象の背後にあって目にみえないものであるが実在しており、構造によって事象が引き起こされる際の力の作用がメカニズムと呼ばれるものである。そして、実在の領域にある構造およびメカニズムによって具体的な出来事が生じるプロセスを因果的に説明することが批判的実在論にとっての科学の目的である。社会科学の場合は、社会的事象を生じさせる原因として特に重要なのが社会構造（社会の諸関係）であり、社会構造とそのメカニズムを同定し、具体的な出来事を説明することをめざす。したがって、単に目の前の現象を記述するだけでは不十分であり、研究対象を経験の領域のみに限定してそこに何らかの法則を見つけ出そうとする経験主義的研究は批判の対象となる。

特に社会的世界において、構造およびメカニズムの因果的力を説明する際には注意しなければならないことがある。社会は開放システムという存在様態をなしており、複数の構造やメカニズムが複雑に連関し合うことで、お互いの因果的力を強化したり打ち消し合ったりしている。したがって、ある構造やメカニズムが必ず決まった出来事を発現させるわけではないし、逆に出来事が発現しなくても構造やメカニズムが存在しているという場合がある。本来これは自然的世界でも同じであり、例えば鳥や飛行機が地面に落下しないからといって、そこに重力というメカニズムが働いていないわけではない。ただし、自然科

⁵⁴ 認識が成立していることを前提として、その超越論的前提を問うという議論の形式はカントに由来するものである。（佐藤 2012: 209）

学においては実験という閉鎖システム（特定のメカニズム以外を意図的に排除した空間）を形成することができるが、社会科学においては困難である。複数の構造やメカニズムが絡まりあっている以上、社会的世界に完全な法則を見出すことはできず、社会的事象の発現はあくまでも傾向として把握されることになる。

また、開放システムである社会において諸事象が生じるプロセスを複雑にしているのが人間の存在である。社会における出来事は構造のみによって決定されるわけではない。そこには、構造による規定を受けながらもみずからの意思によって社会に介入する人間の行為が加わるからである。批判的实在論では、社会に影響を与える主体的行為者という意味で人間をエージェント (agent) と呼び、人間による主体的行為をエージェンシー (agency) と呼ぶ。エージェントはすでに存在している社会構造に拘束されながら諸行為をおこなうが、社会構造はそれを通して維持されたり改変されたりする。

例えば、ことばを話すという行為は身体構造によって規定されるだけでなく、すでに社会的に存在している言語構造によっても規定される。当該社会で共有されている文法体系から完全に外れる形でことばによるコミュニケーションを成立させることは不可能であるが、その意味で構造は実在しており、構造はエージェントに対して拘束力を持つ。ただし、構造がエージェントに対して及ぼす力は決定的なものではなく、複雑に因果的力が絡まり合う開放システムにおいて人びとが従来とは異なることばの使用をおこなうようになると、言語構造そのものが変化する場合がある。このように、社会構造はエージェントの行為によって支えられているため、自然界の構造に比べるとより可変的である。

以上のように、社会には構造とエージェンシーというふたつの異なる因果的力の相を指定することができる。前述したように、批判的实在論は社会的事象を引き起こす構造およびメカニズムを同定することをめざすが、その関心はしばしば、社会の矛盾の原因を現在の構造のなかに見出しつつエージェントの持つ力によってその構造を転換させる可能性に向けられる。

(3) 批判的实在論における社会科学の方法論

本項では、以上のような批判的实在論の存在論を踏まえて、社会科学は实在をどのようにして認識することができるか、そして有効な研究方法をいかにして構築することができるか、という議論に移る。批判的实在論では、出来事そのものを記述することではなく出来事をそのように生じさせた構造およびメカニズムを認識することをめざすが、それらは直接観察することができないため、方法論的な工夫が必要になる。

批判的实在論において、实在の領域にある目にみえない社会構造が確かに実在すると確証するための基準は、因果性基準である。すなわち、「社会構造が独自の性質を有し他に還元不可能な独自の因果的な効果 effect を及ぼしているならば、たとえ目に見えなくともまた手をつかめなくても実在する」(佐藤 2008: 56) と考える。人間の社会的行為は社会構造によって客観的に規定されているのであり、その構造の力をないものとして行為すること

はできない。店で物を買うという日々の単純な行為も、経済や法に関する諸構造の規定を受けており、買い物をする本人の主観的な認識がどのようなものであっても（法律を知らなかったりその正当性を支持していなかったりしても）、代金を支払わずに店から商品を持ち出すことはできない。つまり、社会のなかで行為する人間の知識から独立して、社会構造とその影響力が実在しているのである。先述したように、構造は人間の認識や行為によって支えられており、時間の経過とともに維持あるいは変化させられるものではあるが、因果的な力を持っている以上、いまこの瞬間には確かにその構造が存在していることになる。

こうして実在の領域にある構造およびメカニズムについては、それらが持つ出来事を生じさせる力によっていわば間接的に経験することが可能であるということになる。しかしながら、複雑に重なり合った複数の構造およびメカニズムを個別的に認識することには困難がともなう。自然科学であれば、実験によって閉鎖システムをつくり出し、特定の認識対象を孤立させることが可能であるが、社会科学ではほとんど実験が不可能である。そこで、社会科学では実験に代わるものとして概念的抽象化をおこなう。この場合の抽象化とは、「複雑な対象の本質的なまたは重要な、着目に値する特定の側面を分離する (isolate) こと」(佐藤 2015: 103) を指す。例えば、社会における個々の具体的な出来事のなかに、それを引き起こす重要な要素として権力なるものを見出すといったことが概念的抽象化に当たる。

批判的実在論にもとづく社会科学がさまざまな抽象概念を駆使しながら社会を説明しようとするとき、特に重視される推論様式がアブダクション (abduction) およびリトロダクション (retroduction) と呼ばれるものである⁵⁵。まずアブダクションとは、特定の理論によって、すなわち一貫性を持って体系化された諸概念によって、具体的な出来事を記述し解釈し直すことを意味する。アブダクションのような推論は日常生活でも頻繁におこなわれており、例えば現場に残された手がかりから犯行がおこなわれたプロセスを推理することなどがこれに当たる。もちろん社会科学においても、このような推論は馴染みのあるものである。典型的な事例としては、ピエール・ブルデューがハビトゥスの概念やそれを含む再生産論によって教育に関する諸事象を意味づけし直した一連の研究を挙げることができる⁵⁶。

⁵⁵ これらふたつの用語は区別されずにもちいられる場合もあり、日本語では「仮説形成」、「仮説推論」、「最良の説明への推論」、「遡行推論」、「仮説にもとづく遡行的推論」などと訳される。ここではアブダクションとリトロダクションをそれぞれカタカナで表記し、互いに異なる概念を指す用語として使用する。

⁵⁶ ブルデューが導入したハビトゥスの概念は、個人的な特徴として見過ごされてきた子どもの日常的なふるまいや身体的な感覚が実は特定の階級と結びついていることを指摘するものであった (ブルデュー/パスロン 1991)。学校は支配階級のハビトゥスを前提としているため、教育の機会を均等にしたところで階級間の差は埋まらず、むしろ階級の再生産に寄与してしまうという。こうしてハビトゥスの概念や再生産論は、不平等の是正に貢献すると一般に考えられていた近代教育制度を批判的に捉え直した。

次にリトロダクションとは、アブダクションでもちいられる概念や理論を構築する推論である。実在を3つの領域において捉える批判的実在論では、ある具体的な出来事が観察されたとき、その出来事を可能にしている原因を目にみえない実在の領域に求めることになる。出来事について首尾一貫した説明を可能にする抽象概念の創造および諸概念の体系化をおこなうことによって、新たな観点からのアブダクションが可能になるのであり、その意味でリトロダクションはアブダクションの過程に含まれるという見方もできる。上で挙げた例を再びもちいれば、教育に関わる出来事の観察にもとづいてハビトゥスの概念や再生産論を構築することがリトロダクションに当たる。このリトロダクションこそが科学にとっての新たな発見につながるものであり、批判的実在論にもとづく科学の方法論の根幹をなすものである。

科学は、アブダクションおよびリトロダクションによって社会の出来事を生み出している構造とメカニズムを認識していくことをめざすが、その際に正しい認識の仕方がすぐに確定するとは限らない。日常的なレベルであれ学問的研究のレベルであれ、認識という活動は透明なものではなく、認識者の持つ知識や経験といった背景による影響を受ける。特に社会科学においては、研究者自身が社会生活において経験している出来事について日常的に使用しているものと共通の語彙によって説明することも多く、認識自体が歴史的文化的制約のもとにおかれている。そこで批判的実在論は、存在論的には実在論をとるが、認識論的には相対主義および可謬主義の立場を受け入れている。したがって、構造やメカニズムはあくまでも社会に実在しているが、現在有力な科学的説明は暫定的なものに過ぎず、認識者の背景から生じる誤りの可能性を帯びている。そして、認識対象は常に異なる観点からの再解釈の可能性に開かれており、実在の真の姿をより正しく捉える認識のあり方が探究されることになる。

では、複数の異なる認識の仕方が対立するとき、それらのなかであるひとつの認識がより正しいという判断はどのようにして可能になるのか。批判的実在論においてその基準となるのは説明力である。この場合の説明とは、当然、出来事の背後にそれを生み出す構造およびメカニズムの実在を認める批判的実在論の存在論を踏まえたものである。つまり、「批判的実在論による『説明的科学』のモデルは、出来事を生成する構成的特質と因果メカニズムを探究し、そのメカニズムがどのように具体的な出来事の産出に寄与するかを明らかにするというものである」（佐藤 2015: 107）。バスカーによれば、科学的な説明はリトロダクションによって「まず仮説として提示されるが、引き続いてその実在性が経験的に吟味されねばならない」（バスカー 2006: 13）。複数の異なる認識が競合する場合には、リトロダクションの結果を研究対象となっている現象に当てはめていき（アブダクション）、それをより矛盾なく因果的に説明できるものが実在を捉える暫定的な真理として選択されることになる。

第4節 ことばを対象とした権力批判の理論的基礎づけ

前節でみた批判的実在論の考え方のなかには、少なくとも部分的にみれば、批判的実在論を標榜していない諸研究においてもすでに実行されているものがいくつもある。しかしながら、科学哲学あるいはメタ理論としての批判的実在論の意義は、科学の諸研究がより自覚的に、そして特に必要な場合には明示的に、適切な探究プロセスを辿るためのガイドラインとなることにある。さらに、あえて実在論の立場をとることで、社会批判的な研究にとっての強固な足場を提供してくれる。当然これらのことは、批判的社会科学としてのCDAにおいても妥当する。本節では、批判的実在論の立場にもとづいて、CDAの理論的枠組みと権力概念を再解釈し、それを通してことばを対象とした権力批判の方法原理を提示する。

(1) 批判的実在論にもとづく批判的ディスコース分析の再解釈

フェアクラフによって体系化されたCDAは、そのひとつひとつの概念と理論全体を批判的実在論の存在論によって基礎づけることが可能である。批判的実在論における存在論は実在の3つの領域を設定しているが、CDAにとって直接の分析対象になるテキストやそれを含む相互行為は、そのうちの経験の領域に属する社会的出来事にあたる。一方、そのとき分析対象になっているもの以外にも、社会には膨大な数のテキストと相互作用があふれており、それらは現実の領域にある。そして、そのテキストや相互作用を一定の秩序（ディスコースの秩序）のもとに生じさせているのが、実在の領域にある社会構造とそれによるメカニズムである。

ただし、フェアクラフの理論におけるディスコースの秩序という概念は、存在論的にみてかなり曖昧に扱われている。フェアクラフ自身の説明では、構造と出来事との間には「中間的な組織的実体」（フェアクラフ 2012: 30）があり、それを社会的実践と呼んでいる。そして、この社会的実践は、「社会生活のある固有の領域において、ある構造的な可能性を選択しそれ以外を排除し、長期的にこれらの選択の維持をコントロールする方法」（同上）であり、それを言語的側面から捉えたものがディスコースの秩序である。要するにフェアクラフは、構造とは別に社会的実践（ディスコースの秩序）という「実体」を想定し、そこに出来事を生じさせる因果力を認めていることになる。しかし、批判的実在論の存在論では、因果的な力を持つ実体は構造とエージェントであり、これら以外に実体として別の概念を持ち出すと、理論上の一貫性を欠くことになりかねない。また、構造の持つ因果力と社会的実践（ディスコースの秩序）の持つ因果力との関係も不明確である。

批判的実在論の観点からこの問題点を解消しようとするなら、まずディスコースの秩序について、（フェアクラフの説明のように）構造とは異なる層において因果的な力を持っている実体としてではなく、単純にテキストと相互作用が秩序化されている状況を示すものとして捉えるべきである。そして、この秩序化がどのようにして生じているのかという因

果的なプロセスを構造とエージェントの観点から説明する必要がある。

しかしながらこのようにみたとき、ディスコースの秩序が生み出されるプロセスについて、(社会)構造とエージェントの因果力による説明を補助的に支える何らかの概念を導入することは有益である。エージェントは確かに構造による規定を受けながら行為するものの、それでもなおさまざまな選択の余地が残されている。ところが、構造が規定する以上に、エージェントが選択する行為は狭い範囲に限定されているようにみえる場合がある。

例えば第2節の第2項において、ディスコースの秩序の要素であるスタイルを説明する際に教室での言語使用の例を挙げたが、教師が主にどのようなスタイルをもちいて話すかということについては一定の秩序化がみられる。しかし、そこでもちいることが可能なスタイルが選択肢の限定という形で規定されていたとしても、そのうちのどれを選択するかということは教師の意思に委ねられているはずである。にもかかわらず、一定の秩序がみられるならば、ディスコースが秩序化されるプロセスを説明するものとして、構造のほかにも、エージェントの行為を方向づける何らかの要因を想定するべきである。

批判的実在論の代表的論者のひとりであるマーガレット・アーチャーは、構造とともにエージェントの行為を方向づけるものとして、文化（あるいは文化システム）の概念を提示している（アーチャー 2007）。エージェントは構造による客観的な規定のうちにもありながらも、どのように行為すべきかについてのみずからの主観的な意思（信念や価値観）を持っている。しかしながら、この意思もまったく無規定な状況にあるのではなく、文化による影響を受けているのである。上の例でいえば、教師がどのスタイルを選択すべきであるかについて、その教師を取り巻く文化による信念や価値観への影響が想定される。すなわち、ここでの文化は観念的なレベルでエージェントの行為を左右するものであり、CDAにおけるイデオロギーの概念と重要な関係がある。ある場面でどのように行為すべきかという社会的に共有された思想形態によってエージェントの行為が方向づけられ、しかもそれが特定の利害集団の立場を正当化するとき、文化による因果力がイデオロギー的に作用したとみることができる。このように、文化はエージェントに対して観念的に作用することで、構造とともに出来事を生じさせる因果的な力を持ち、結果的にディスコースの秩序を形成することになる。⁵⁷

以上のような批判的実在論による存在論的基礎づけにもとづいてCDAが実践されるとき、そこでおこなわれているのは言語的側面から出来事の生成プロセスを因果的に説明するということである。これは、出来事としてのテキストや相互作用を新たな観点から意味づける作業であり、一種のアブダクションである。その際にCDAでは、さまざまな社会理論の概念を駆使しながら分析のための理論を構築しているが、これがリトロダクションにあたる。CDAにおける分析の実践はその読み解き方に恣意性があると指摘されることがあるが、批判的実在論の考え方によれば、分析結果の正しさはその説明力によって判断することが

⁵⁷ 大月（2016）ではアーチャーの議論を踏まえつつ、この意味での文化を一種の構造として捉え、「文化構造」という概念を提示している。

できる。したがって、CDA の分析結果を批判しようとするなら、説明の仕方そのものの矛盾点を指摘するか、あるいは分析対象となっている具体的な出来事についてのより説得力のある説明を提示する必要がある。

(2) 批判的ディスコース分析における権力概念の再解釈

すでに述べたように、フェアクラブは権力をキーワードとしてもちいながらも、概念としての詳細な規定をおこなっていない。権力とはどのようなものであるかについての部分的な記述はみられるが、権力なるものがどこから生じてどのように作用するかを十分に説明していないのである。CDA が批判的实在論にもとづいて理論化されるのであれば、当然、権力の概念もその存在論にもとづいてあきらかにされる必要がある。

第1章では本研究における権力の大きな定義について、「ある個人や集団の行為を規定するように社会関係のなかで作用する何か」という形で示した。批判的实在論的な存在論では、人間主体（エージェント）の行為を規定しているのは構造（あるいは観念的な次元では文化）である。したがって、構造こそが権力の源泉であるということになる。ただし、構造による規定力がそのまま権力であるとするなら、わざわざ権力という新たな概念を持ち出す必然性はない。CDA を含め、権力批判的な研究において特に権力が問題化されるのは、単に人間の行為に何らかの制限が加わるからではなく、そこに不均衡な社会状況が見出されるからである。つまり、構造による行為の規定は、誰に対しても平等な形で作用しているわけではない。むしろ、ある人びとにとっては有利になるように、別の人びとにとっては不利になるように作用している場合がある。社会においてそうした不均衡な規定力が見出されたとき、それを権力と呼ぶことができる。

このようにして権力概念を捉え直したとき、重要なのは誰かが権力を独占的に所有しているわけではないということである。そもそも権力を誰かが所有しているというよりも、社会に属しているすべての人間が構造による規定を受けているのであり、その際の不均衡さが権力現象をつくり出しているのである。したがって、権力の源泉は個人の意思ではなく構造の次元にある。

ただし、そのような不均衡な規定力を持つ構造の影響下におけるミクロな関係に注目すると、その不均衡さが実際に発現するかどうかは、特により優位の立場にいる人間の選択によってコントロール可能な場合がある。例えば、フェアクラブが提示している警察署での事情聴取の事例において、警察官は強盗の目撃者に対して一方的に情報提供を要求し、相手の置かれている状況や気持ちに配慮のない話し方をしている（フェアクロー 2008: 20）。この具体的な場面（出来事）は、当該社会における警察を取り巻く諸関係（構造）や価値観など（文化）の影響によって生じたものであると考えられるが、それだけで場面のあり方が決定されるわけではない。特に優位な立場にいると考えられる警察官の選択によって、情報提供者により配慮した事情聴取のあり方も成立可能であったことが推測できる（情報提供者の側の要求によってそれが成立することも不可能ではないがかなり困難である）。つ

まり、権力の源泉は構造（および文化）の次元に求めることができるが、開放システムである社会においてその因果的力が発現するかどうかは人間（エージェント）の行為によっても左右されるのである。その意味で権力とは、構造の次元を前提条件としながら、エージェントの選択を通して出来事の次元で発現する行為規定的な力である。

権力がそのようなものであるとすれば、権力の問題状況を根本的に変えるには、構造そのものを変化させる必要がある。というのも、ミクロな関係における個別的な権力状況については関与者（特により優位にいる者）の選択によって変化を加えることができるが、それでも不均衡な構造そのものはそのまま残ってしまうからである。そして、構造は膨大な数の諸行為によって歴史的に構築されてきた実在であり、特定の個人の意思によって変化させることが難しい。したがって、権力状況を変革していくためには、構造の変化を可能にするような諸行為を促す形で、広くエージェントたちに働きかける必要が出てくる。CDAはそのためにことばに焦点をあて、支配的なディスコースのなかにどのような問題が見出せるか、そして現状に抵抗するためのどのようなディスコースが可能であることを示そうとする。ことばを直接の対象としながら、目にみえない実在である権力の姿を描き出し、ことばを媒介とした働きかけを通じて現状を変えていくことが他ならぬCDAの役割なのである。

（3）ことばを対象とした権力批判の方法原理の応用に向けて

本章ではここまで、ことばと権力との関係をひとつの視点として提示しつつ、ことばを対象とした権力批判の方法について理論化しているCDAを批判的実在論によって基礎づけるという作業をおこなってきた。その際に、特にフェアクラフが体系化をおこなってきた理論的枠組みに注目したが、もちろんその枠組みに依らなければ権力批判ができないわけではない。むしろ重要なことは、本章で批判的実在論を援用しながら提示したような一種の方法原理、つまり権力批判が方法として成り立つための根本的な仕組みについての理解にもとづきながら、それぞれの社会において有効な批判的実践をおこなうための具体的な方法を見つけ出すことである。

CDAは確かに理論と実践の両面で多くの蓄積があるが、本研究では教育実践において実行可能な権力批判のあり方を探究しようとしている。前項で述べたように、権力を生じさせている構造を意図的に変化させるためには、社会を支えるエージェントに働きかける必要がある。本研究においては、そのために教育実践という場を活用しようとしているのである。しかしながら、CDAは言語分析の専門家が分析をおこなうことを想定しており、そのままでは通常の学習者が実践することは困難である。そこで次章では、ここまで論じてきた内容を踏まえて、それを教育領域において活用していくための考察をおこなう。

第3章 教育領域としての批判的言語意識とクリティカル・リーディング

第2章でみた CDA は、言語研究の専門家がディスコースを批判的に分析していく取り組みであった。一方、CDA の主要な論者であるフェアクラフらを中心としながら、CDA を教育の場において展開させようとする研究および実践が蓄積されてきた。それが批判的言語意識 (Critical Language Awareness、以下 CLA) と呼ばれる領域である。CLA はさまざまな研究や実践を通して、学習者がことば (ディスコース) と社会における権力関係との結びつきに対して意識的になり、社会のなかで生じている矛盾を問題化するための教育をつくり出そうとしている。

本章では、まず CLA とはどのような領域であるかについて概観する (第1節)。次に、批判的教育学と呼ばれる教育理論を参照することで、CLA の基本的な教育理念を確認するとともに、CLA の意義についても論じる (第2節)。そのうえで、CLA を教育現場において具体化するひとつのあり方としてクリティカル・リーディングに焦点をあて (第3節)、それを日本の学校教育に導入する必要性とその際の課題をあきらかにする (第4節)。

第1節 批判的言語意識とは何か

CLA という概念が初めて公に登場したのは、1987年のイギリス応用言語学会の発表の場においてである (Clark & Ivanič 1999: 64)。そして、CLA が生み出される背景には、「批判的」が付かない言語意識 (Language Awareness、以下 LA) という概念と、それにもとづく教育をめぐる動きがあった。LA という用語は、「ことばへの気づき」を意味するものであるが、同時に、ことばの性質や機能などに対する学習者の気づきを促すための教育を指すものとして使われてきた⁵⁸。

もともと LA は、1970～80年代のイギリスにおいて、言語教育の危機的状況 (子どもたちの言語能力の階級間・民族間格差など) を打開するために始まったものであり、当時の LA をめぐる一連の動きは「言語意識運動」と呼ばれている (中嶋 1997; 福田 1997)。LA では当初、子どもたちの言語使用能力を高める目的で、ことばのさまざまな性質や機能についての気づきを促すことの必要性が主張されていた。そして、そこにイギリス国内や教室内の少数言語を中心とした言語の多様性についての学習が含まれるようになり、ことばについての幅広い学びを提供する教育的アプローチとして全国規模の広がりをみせていった。しかし、LA にはことばを捉える際にあるべき批判的な視点が欠如しているという指摘がなされ、その問題点を乗り越えるために CLA が提唱されたのである。

例えば、LA はその目的のひとつとして学習者が言語的な多様性に気づくことを挙げている。しかしながら、そこで学習者に提示される多様性は、多くの場合、言語 (変種) 間の

⁵⁸ この意味で、LA は「言語意識教育」と訳されることがある。

格差への視点がそぎ落とされた中立的なものとなっている。学習者に対して世界の言語の多様性（豊かさ）を示し、それらの言語の平等性を主張しながらも、そこに存在するはずの現実の不平等を扱っていないのである（Ivanič 1990: 125）。また、英語のような特定の言語が世界に拡大していった背景には、その言語を話す集団の政治的・経済的・文化的（場合によっては軍事的）な力が影響していると考えられる。しかし、それらが問われないうままに「ただそこにあるもの」としての言語的多様性を学ぶことで、歴史の中で作り上げられてきたはずの社会言語的秩序（言語間の関係性）が「自然な秩序」であるかのように認識されてしまう可能性がある（Clark et al. 1990: 250）。

このように、LA はことばのさまざまな側面への気づきを学習者に促すことをめざしながらも、現状を中立的な観点から捉えようとするために社会の構造的な問題に取り組むことができない。また、場合によっては現状を正当化することにつながりかねないのである（Clark et al. 1991: 41）。そこで、こうした LA の問題点を批判しつつ、ことばについての学びを通して社会構造的な問題に取り組んでいこうと新たに構想されたのが CLA であった。したがって、CLA では、学習者が言語的多様性のなかに潜む権力関係を読み解き、現状を問題化させていくプロセスを教育実践のなかで実現しようとする⁵⁹。

しかしながら、ことばに関わる問題状況として CLA の論者たちが特に注目したのは、そのような言語（変種）間の格差に関する問題そのものよりも、その種の問題も含めてさまざまな社会構造上の問題を生じさせているディスコースとしてのことばの作用であった⁶⁰。本稿の第2章でみたように、社会において日常的な言語使用を通してさまざまな権力関係が生み出され維持されているという現状が指摘されている⁶¹。CLA の提唱者たちは、そのようなことばのあり方に対して学習者が批判的な意識を持つことがことばの学習において何より重要なことであると考えたのである。したがって、LA ではことばの性質や機能について中立的な視点から幅広く学ぶプログラムが用意されていたが、CLA ではことばがどのような問題を引き起こすのかという、ことばと社会についての批判的な視点を前面に押し出すことになる。そして、CLA は、ディスコースについての分析手法を構築してきた CDA の視点や方法論を中核に据えることになった。見方を変えれば、CLA は CDA を教育領域に応用させたものと捉えることもできる⁶²。

とはいえ、CLA は、言語研究の専門家がおこなうディスコース分析の手法を学習者に習

⁵⁹ 例えば Alim (2010) は、アメリカのあるハイスクールにおいて、黒人英語という「非標準的な」英語の話し手である生徒たちを対象に、彼らがみずからの置かれた言語的な問題状況を批判的に読み解いていくための実践を CLA の立場から展開している。

⁶⁰ 黒川 (2013) では、前者の問題を扱うものを「言語的多様性をめぐる CLA」、後者の問題を扱うものを「ディスコースをめぐる CLA」と呼んで区別している。

⁶¹ LA が扱うことのできなかつた言語（変種）間の格差の問題も、特定の言語を特別に価値のあるものとして表象するディスコースや、方言を劣ったものとしてみなすディスコースが社会に広く行き渡っていることと密接な関係があると考えられることができる。

⁶² 実際、CLA を CDA の一部門としてみる論者もいるが、CLA のなかには、必ずしも CDA の枠組みには収まらないような多様な教育実践が存在している（例えば、Fairclough (ed.) 1992 に収録されている諸論考を参照）。

得させることを目的としたものではない。ましてや、研究者がおこなった分析の結果を正しい知識として学ぶわけでもない。CLA はことばそのものやことばを取り巻く状況の捉え方について LA を批判的に乗り越えようとしてきたが、同時に、教育（特に学校教育）において何をめざすのかということについても改めて検討をおこなっている。その際に、教育についての基本的な考え方としてしばしば参照されているのが批判的教育学（Critical Pedagogy）である（Fairclough 1992、Janks & Ivanič 1992 など）。次節では、CLA の教育観の根底にあると考えられる批判的教育学の理念と CLA の関係についてみていく。

第2節 批判的教育学と批判的リテラシー

（1）批判的教育学の理念

批判的教育学とは、1980年代以降のアメリカで構築されたラディカルな教育理論である。批判的教育学の発展には多くの論者が関わっているが、特にその体系化に大きく貢献した代表的論者として、本稿ではヘンリー・ジルーの論に焦点を当てる。ジルーは、ジョン・デューイを中心とするアメリカ・リベラル教育理論の伝統を踏まえつつ、パウロ・フレイレの教育論やフランクフルト学派の批判理論などを統合し、現代アメリカ教育に関する問題状況を批判・変革しようとしてきた。

そもそも批判的教育学は、学校教育を単純に善とみなすリベラルな教育観に対して疑いの目を向けることから始まった。1970年代までのアメリカでは、すべての子どもに学校教育の機会を平等に与え、出身階層の違いを越えて能力競争をさせることによって社会移動が可能になり、結果的に社会的不平等が是正されるという楽観的な学校教育観が広く共有されていた。しかし、再生産論と呼ばれる一連の教育批判によって、その妥当性が揺らぐことになる。学校教育は、むしろ社会階層を固定化し、社会の権力関係を再生産することにより一役買ってしまったという指摘がなされたのである。

例えば、サミュエル・ボウルズとハーバート・ギンタスはアメリカ社会を分析対象として、職場における社会的関係と学校で形成される社会的関係（教師-生徒、生徒-生徒の関係など）との構造的対応に注目した。そして、学校教育が資本主義社会における階級間の不平等を再生産していることを見出している（ボウルズ／ギンタス 2008a, 2008b）。また、イギリスのバジル・バーンステインは、労働者階級の話しことばである「制限コード」をもちいる子どもたちに比べ、中産階級の話しことばである「精密コード」に慣れ親しんだ子どもたちのほうが学校教育において求められる抽象的な言語表現に対応しやすく、はじめから有利な立場に置かれていると主張した（バーンステイン 1981）。言語コードの違いを通して、子どもたちの属する階級の違いが学業成績などの格差に反映されることになるが、その格差は単に個人の努力や能力によるものとして認識され、問題構造は隠蔽されて

しまう。⁶³

ジルーは、学校教育の実態をラディカルに批判する再生産論に一定の評価を与えているものの、それらの過度に決定論的な見方を問題視している。再生産論を額面通り受け取ってしまえば、学校教育は社会的不平等を固定化あるいは強化する装置として悲観的に語られるほかはない。しかしながら、現実の学校教育のプロセスはそれほど単純なものではない。

ジルーによれば、こうした再生産論は「一面的で過剰に決めつけられた権力および支配の概念に捕われて」（Giroux 1983a: 90）おり、行為者としての子どもや教師の存在を見落としている。ジルーは、ポール・ウィリスやアントニオ・グラムシの論考を援用しながら、「再生産のメカニズムは決して完璧なものではなく、部分的に実現される対抗の要素に絶えず直面している」（Giroux 1983b: 283）と指摘する。ジルーが見出そうとしたのは、まさに再生産のメカニズムが働く学校教育の場において、しばしばみられる対抗を契機としながら、権力による抑圧や不平等を乗り越えていくための教育実践をつくり出していく可能性であった。すなわち、学校教育を通して抑圧的に作用する権力を問題化する「批判の言語」と、人びとが自己と社会をポジティブに変革していくための学校教育のあり方をポジティブに語る「可能性の言語」を結びつけるところに、ジルーの批判的教育学が成立するのである⁶⁴。

このような批判的教育学の観点から、学校を民主的な公共領域（公共圏）として捉えていくことが必要であるとジルーは主張する（ジルー 2014: 39）。上地完治によれば、公共領域としての学校は以下のように特徴づけることができる。

公共領域としての学校とは、単に教科書の知識や社会の常識を伝達する場ではなく、異なる主張が競合するなかで、生徒が批判的な認識を獲得する場を意味している。公共領域としての学校では、社会的・文化的・経済的背景の異なる生徒たちが互いに議論しあい、理解しあい、新たな見解を獲得することがめざされる。したがって、そこでは批判的に考え行動する能力を育成することが最重要課題となる。（上地 2000: 289）

そして、このように構想される学校において、ジルーは教師が特に重要な役割を担うことを期待し、変革的知識人という教師像を提示する。変革的知識人という用語が意味するのは、「学校教育とは意味づけと権力関係をめぐる闘争を反映したものである」という主張のもとづき、教えることと学ぶことを政治的な場のなかに直接組み入れようとする知的で教育的な諸実践をおこなう人間」（Giroux & McLaren 1986: 215）である。また、「必然的に

⁶³ 同様に、第2章において批判的实在論との関連で例示したブルデューの指摘も、ハビトゥスの概念などをもちいて提唱された再生産論の一種である。

⁶⁴ ジルー自身が、「フレイレは、私がこれまで『批判の言語』と呼んできたものと、『可能性の言語』と呼んできたものを結びつけることになった」（ジルー 2014: 209）と述べているように、ここにはフレイレの教育観の強い影響がみられる。

その知的な実践は、不利な立場に追いやられ抑圧を受けている人びとの苦しみと闘争に対して特に配慮した、道徳的で倫理的なディスコースにもとづいたものになる」(同上)という。

教師の役割を知識人という用語で表現しているのは、これまで教師の役割が矮小化され、専門家が決めた目標や命令をただ実行するだけの地位に置かれてきたことへの批判が込められているからである(ジルー 2014: 229)。教師は、権力や支配をめぐる社会状況をみずからの思考によって認識し、また個々の生徒の異なる経験や特性に配慮しながら、現状を変革するための教育を生み出す存在でなければならない。こうしてジルーは、「教師が生徒を活動的・批判的市民に教育するためには、教師が変革的知識人になるべきである」(同上: 237)と結論づける。

以上のように、批判的教育学は、再生産論によって存在意義を根底から疑われた学校教育に新たな可能性を見出した。もはや学校は専門家の提示した知識や一般的な常識を単純に伝達する場ではない。学校は公共領域として再認識され、変革的知識人としての教師の指導によって、子どもたちのなかに批判的に考え行動する力を育成していくことが教育の課題として提示されたのである。

(2) 批判的リテラシーの育成とことばの役割

それでは、公共領域としての学校において変革的知識人たる教師が生徒に獲得させるべき力とは、より具体的にはどのようなものであるか。そのひとつの解答として、ジルーによって概念化されているのが批判的リテラシーである。一般的にリテラシーという用語は識字能力を指すものとされ、また文脈によっていくつかの意味合いで用いられてもいるが、ここでは単なる文字の読み書き能力を意味しているわけではない。端的にいえば、ジルーの提示する批判的リテラシーとは、「自己や他者を社会構造のなかに位置づけて把握する力であり、自己、他者、社会構造の間に存在する権力的な関係性を変革しようとする行為」(竹川 2004: 5)である。そして、批判的リテラシーの育成や実践のプロセスにおいては、ことばが重要な役割を持っている。

そもそもこの批判的リテラシーの概念は、成人識字教育を通して学習者に批判的意識を獲得させようとしたフレイレの教育理念をジルーが引き継いだものである。フレイレの教育実践は、「民衆が読み書きを学ぶと同時に、身も心も閉ざされた依存的な状態から、批判的な状態へと導かれるような計画」(フレイレ 1982: 95)にもとづいていた。それは、ことばの持つ役割に注目したものであり、ことばを読むことと世界を読み解くことが密接に関連しているという考え方に立ったものである⁶⁵。フレイレは、文字の学習を通して学習者がみずからの置かれている状況を理解し、その状況を変革していけるようにすることを目指した。この考え方を継承したジルーの批判的教育学におけるリテラシーは、「人々に、彼ら

⁶⁵ フレイレによれば、「ことばを読むというすべての行為は、それ以前に世界を読むこととその後世界を読み直すことを意味として含んでいる」(Freire 1985: 18)。

の個人的な世界や社会的な世界の批判的な読解を可能にすることを意味し、それゆえ彼らの知覚や経験を構成する神話や信念に異議申し立てをする能力を促進する」(ジルー 2014: 174-175) ものである。

とはいえ、批判的リテラシーを獲得させるための具体的な授業実践やその方法論について、ジルーが十分な説明をおこなってきたとは言い難い。例えば、ジルーが提案しているアプローチのひとつにテキスト分析があり、教科書などの記述を批判的に読み解いていく授業実践が想定されている (Giroux 1997: 137-139)。しかし、実際にどのようにして授業を組み立てていくかということや、書かれたものを批判的に読むための方法論は不明確なままである⁶⁶。

前節でみた CLA はまさにこの点を補うことができる。CLA はこれまでに、批判的なスタンスでことばに向き合っていくためのさまざまな授業実践を提案してきた。批判的リテラシーの育成にあたっては、おそらく CLA 以外にも多様なアプローチを取り得るが、CDA において培われたディスコース分析の方法論にもとづいているところに CLA の独自性がある。こうして CLA は、批判的教育学の考え方を実現していくための方法やツールを提供するものとして位置づけることができ、また逆に、基本的な教育観や理念の供給を批判的教育学から受けることになる。

第3節 批判的言語意識の枠組みにもとづくクリティカル・リーディング

CLA の観点からおこなわれている研究および実践にはさまざまなものがみられる (例えば、Fairclough (ed.) 1992 における諸論考)。そのなかでも、本研究において注目するのがキャサリン・ウォレス (Catherine Wallace) のクリティカル・リーディングである。ウォレスは、みずからのクリティカル・リーディングを CLA の一部門として位置づけており (Wallace 2003: 3)、理論と実践の両面から研究を蓄積してきている。そこで本節では、この領域の代表的論者といえるウォレスのクリティカル・リーディング論を概観する。以下の記述内容は、ウォレスがクリティカル・リーディングについてまとめている諸論考 (Wallace 1992, 2001, 2003, 2012) にもとづくものである。

(1) ウォレスのクリティカル・リーディング論の枠組み

ウォレスはこれまで、主にイギリスの大学における外国語／第二言語教育としての英語教育の場で、クリティカル・リーディングの授業を継続的におこなっている。そこでは、ウォレス自身や学習者が持ち込んだ新聞・雑誌の記事や広告などのテキストを分析してい

⁶⁶ なお、ジルーはやや断片的にはあるが授業構想の提示もおこなっており、具体的な実践について何も語っていないわけではない。例えば、書くことを重視したアプローチの例として、「歴史記述モデル」(ジルー 2014: 145-157) を参照。

くことになる。そのためにウォレスは、専門家のおこなう CDA の基本的な考え方を受け継ぎながらも、学習者が取り組みやすいよう独自の言語分析ツールを考案している。それは、同じく CDA が分析理論の拠り所としているハリデーの選択体系機能言語学をもとにして構成されたものである。

第 2 章第 2 節でも述べたように、ハリデーの提唱した言語理論にもとづいて発展してきた選択体系機能言語学は、ことば（テキスト）を社会的な文脈（コンテクスト）との関連で分析することを可能にする。人びとがことばを話したり書いたりするときには、決して自由気ままにことばを羅列しているのではない。その場の状況に応じて、どんな情報を提示するか、どんなことば遣いをするか、まず何から伝えて会話や文章をどう組み立てるか、といったことがある程度決まってくる。選択体系機能言語学では、テキストの構成に影響するこのような状況的要因を状況のコンテクストと呼ぶ。さらに、状況のコンテクストは、特定の社会の価値観やイデオロギーの集合としての文化のコンテクストによって規定される⁶⁷。つまり、同じような状況にいたとしても、文化が異なれば話や文章のありようは異なると考えられる。例えば、日常会話において年上に対して敬語を使っている場面では、その背景として「年長者に敬意をはらうべきである」という当該社会の価値観がテキスト生成のあり方を方向づけているとみることができる。

ハリデーは、「テキストの社会的コンテクストを解釈するのに役立つ」（ハッサン／ハリデー 1991: 19）枠組みとして、フィールド（言語活動領域）、テナー（役割関係）、モード（伝達様式）という 3 つの概念を導入している。フィールドは、起こっている事柄や何が話されているかに関わる概念である。テナーは、誰が参加しているのか、関与者の間でどのような役割が演じられているかに関わる概念である。モードは、相互行為において言語がどのような役割を果たしているか、どのような表現形式になっているか（話し言葉／書き言葉や修辞上の形式など）に関わる概念である。

ウォレスは、学習者がテキストを分析し、その背景にある価値観やイデオロギーなどを明らに出すことができるようにするためのツールとして、ハリデーによって提示されたこれらの概念にもとづく分析枠組みをもちいている。すなわち、特定のテキストを読み解く際、そこでもちいられている語彙・文法や文章構成に注目することで、それを成り立たせている状況のコンテクストと、さらにその背後にある文化のコンテクストを可視化しようとしているのである。それによって、そのテキストにはどのような社会の「常識」が反映されており、誰の利害を正当化するものとなっているかといったことを批判的に検討することが可能になる。

（2）クリティカル・リーディング実践における分析事例

⁶⁷ 状況のコンテクストおよび文化のコンテクストの概念は、人類学者のプロニスラフ・マリノフスキーによって導入され、マリノフスキーの同僚であった言語学者の J・R・ファースによって再構成されたものである（ハリデー／ハッサン 1991: 9-13）。

ウォレスがおこなっているクリティカル・リーディング実践の基本的な内容は、教師や学習者が集めてきたさまざまなテキストを言語分析の方法に従って読み解き、ペアやグループでテキストの解釈について話し合いながら、クラス全体で共有し議論するというものである。テキストの解釈は、議論を通じて深められていくが、あらかじめ正しい解釈が設定されているわけではない。

また、授業が進むにつれて、学習者は選択体系機能言語学にもとづいて構築された言語分析の方法を徐々に学んでいくことになる。最初は普段目にする広告などなるべく身近で取っ付きやすいテキストが対象として選ばれるが、次第に政治的な問題を内包した新聞の報道などを読み解いていき、分析の際にもちいる概念もより詳しく提示されていく。

例えば、先述の選択体系機能言語学における3つの概念枠組みにしたがって、以下のような問いを設定することで各テキストの分析をおこなう(Wallace 2012: 270 をもとに作成、〔 〕内は引用者による注釈)。

① フィールド（言語活動領域）の側面

- ・誰が主要な関与者〔登場人物〕であるか。
- ・どのような過程〔行為や状態の表現〕が関与者と結びつけられているか。
- ・不可視化されている関与者はいるか。

② テナー（役割関係）の側面

- ・読み手はどのように扱われているか。
- ・どのようなことばが読み手や主題に対する書き手の態度を表しているか。

③ モード（伝達様式）の側面

- ・どんな情報が最初に来ているか。
- ・その情報は適切なものであるか。
- ・時制の使い方はどんな効果をもたらしているか。

これら①～③を分析する際に注目する主な言語的要素はそれぞれ、①が名詞や動詞、②が代名詞や叙法、③が文章全体の構成や時制である。

この枠組みをもちいたものとして、ウォレスはイギリスにおける移民をめぐる状況を経済の側面から描いた新聞記事の分析事例を挙げている(Wallace 2012: 272-273)。この記事では、移民がイギリス経済にほとんど利益をもたらしていないということが述べられている。ハリデーの分析概念をもちいると、まず<フィールド>の観点からは、移民が主要な関与者として取り上げられながら、あくまで移民政策の客体として描かれ、みずから行為する主体性を持った存在としては不可視化されている。<テナー>の観点から代名詞をみると、移民は「彼ら (them)」という表現によって「他者」として扱われ、イギリスの土着の住民は「われわれ (us)」と表現されている。実際にこの記事を読む人びとのなかにはイギリス生まれの「移民」も多くいるにもかかわらず、その人びとは想定される読者層から

排除されている。そして、〈モード〉の観点によって、見出しなど記事の構成の仕方が移民を制限しようとする立場の視点を特権化し、他のさまざまな見解を押しつけていることがあきらかになる。

このようにしてウォレスの授業実践では、テキストの言語表現を直接の手がかりとしてその背景にある書き手や社会の価値観やイデオロギー、すなわち〈文化のコンテクスト〉をあきらかにしていく。その際、同じテキストを対象としていても、その場の状況や制度的・社会的な背景、あるいは読み手のアイデンティティ（女性として読む、民族的マイノリティとして読む、など）によってテキストの解釈は異なり、クラス内で解釈をめぐる議論が生じ得る。また、同じ出来事を記述するには他にどんなやり方があり、その際にはどのようなことばを選択しながらテキストを構成していくかを考えていくという学習もおこなわれる。

また、上記の新聞記事のようなテキストは、単に独立した個別のテキストとして分析されるだけでは十分であるとはいえない。当該社会において、似たような価値観やイデオロギーを反映したテキストが数多くみられることがあり、CDAの場合と同様、そうした支配的なディスコースが問題化される必要がある。

以上のように、ウォレスのクリティカル・リーディングでは、テキストを読み解くための基本的な分析ツールとして、ハリデーの選択体系機能言語学を応用した枠組みを学習者に提供している。選択体系機能言語学は、CDAにおいても、専門家による分析枠組みの理論的なリソースとなっていた。しかし、クリティカル・リーディングでは、専門的な知識を持たない学習者が分析をおこなうことになる。そこでウォレスは、CDAにおいて使用されている枠組みをそのまま使うのではなく、ハリデーの提示した概念枠組みを利用しながら、より単純化された枠組みを提案しているのである。

第4節 日本におけるクリティカル・リーディングの教育

(1) 「PISA ショック」とクリティカル・リーディングへの注目

ところで、ウォレスの提唱するクリティカル・リーディングを日本の教育の文脈に位置づけることは可能なのであろうか。近年、日本においてもクリティカル・リーディングという概念への注目度が高まっている。その直接のきっかけは、2003年に実施されたOECDの学習到達度調査(PISA)の結果が公表された際に、日本の子どもたちの読解力の不十分さが問題になったことであった。「PISA ショック」と呼ばれたこの出来事を経て、PISA型の学力観に対応した読解力をいかに高めるか、という議論が活発になった。そして、その過程でクリティカル・リーディング(批判的読み)が学术论文のみならず一般書などでも紹介され、その理論的検討や教育実践がおこなわれている。

例えば、国立教育政策研究所の有元秀文は、日本の生徒が PISA 型の「熟考・評価問題」を苦手としている原因として、クリティカル・リーディングができないことをあげている。そして、その理由を考察するなかで、クリティカル・リーディングの諸側面は「西欧の文化にもとづくものであるからすべてを無批判に導入する必要もない」（有元 2008b: 247）と留保をつけながらも、一方で「PISA が目指している学力が、子供たちが社会を逞しく生き抜いていくためにどうしても必要な生きる力」（同上: 249）であると主張している。

ところが、この流れのなかで広まりつつあるクリティカル・リーディングは、ウォレスの提示しているような CLA の枠組みにもとづくクリティカル・リーディングとは根本的に異なるものである。基本的に PISA 型のクリティカル・リーディングは、書かれていることを鵜呑みにせず、根拠を示しながらその正しさや妥当性を判断したり評価したりする読み方を意味している。したがって、記述内容に矛盾点や不正確な点がないかどうかを客観的に吟味していくことに主眼があり、複数の視点からの読みが推奨されているとはいえ、政治的には中立の立場から読み解くというスタンスを取っている。一方で、ウォレスのクリティカル・リーディングは、社会的に不利な立場や弱者としての位置に置かれている人びとの擁護という、CDA や批判的教育学の理念に裏打ちされた政治的な取り組みであった。

ウォレスは、クリティカル・リーディングという同じ呼称のなかにみられるこのような違いについて、クリティカル（批判的）という用語を「弱い意味のクリティカル」と「強い意味のクリティカル」の2つに区別しながら説明している（Wallace 2003: 27）。それによれば、「弱い意味のクリティカル」は、クリティカル・シンキング（批判的思考）といった概念で一般的に使われているものに近く、それは矛盾点や明晰でない部分に注意しながらテキストの論理を批評する能力を指しているという。そして、もう一方の「強い意味のクリティカル」は、CDA や CLA と同じく権力やイデオロギーとの関わりで使われる概念である。このような分類に従うなら、PISA 型のクリティカル・リーディングは、これらのうちの「弱い意味のクリティカル」に分類されるものであるといえる。

しかしながら、ウォレスはこれら2つの「クリティカル」概念を全く関わりのないものとして捉えているわけではない。「弱い意味のクリティカル」はそれ自体重要なものであり、最終的に「強い意味のクリティカル」に到達するための中継地点としての位置づけを持っているという（同上）。ウォレスのクリティカル・リーディングは、社会的な矛盾を明るみに出そうとするが、そのプロセスにおいて、テキストの論理的矛盾や妥当性のない主張を批判していくことが必要になる。その意味では、「弱い意味のクリティカル」は「強い意味のクリティカル」の一部として含まれると考えることができる。

ただし、PISA 型の学力観やそれにもとづく教育のあり方に関して、日本での受容の仕方には注意が必要である。佐藤学は、一方で OECD の示した新たな学力観を高く評価しつつも、他方で現在も産業主義化の進む国々があるなど各国の経済発展の事情を考えると、「『PISA 型学力』が『グローバル・スタンダード』になりえないことは明瞭である」と指摘する（佐藤 2007: 17）。また、PISA 型学力は「21 世紀の高度知識社会において生涯学習

に参加するための基礎学力を示したもの」(同上)であり、決して 21 世紀教育の達成目標を示したものではないということへの注意喚起をおこなっている。さらに、神原敬夫は、『OECD が根底にもつ、非常に競争的な世界市場に影響される労働市場の需要に応えることに、教育システムの目的を据えるべきである、という考え』が是認できるものであるのかという視点からの分析」(神原 2009: 107) が不十分であると述べている。

国や地域によって、また社会的な階層や文化圏によって、あるいは個人によってもそれぞれの置かれている状況や価値観・ニーズはまちまちである。そこへ特定の政治的・経済的・文化的な立場にいる人びとが一方的に、また一律に、「社会を生き抜くための力」として学力や学習の基準・目標を示すことの意味がここで問われる。PISA の生み出した流れに乗って注目を浴びつつあるクリティカル・リーディングもその例外ではない。特定の能力が当該社会で生きていくための条件とされるなら、それをめぐって誰かが社会から排除されたり、能力による人びとの序列化が生じたりする可能性がある。そのような事態は、再生産論が暴露した教育のネガティブな機能と重なるものである。社会を生き抜くためにクリティカル・リーディングの能力が必要であるという主張は、社会の支配的なイデオロギーを内包したディスコースとして、むしろ(強い意味での)クリティカル・リーディングによる批判の対象にすらなり得る。

再生産論を経て、それをポジティブに乗り越えようとした批判的教育学の戦略に倣えば、むしろ日本の教育においてこれから展開すべきであるのは CLA にもとづくクリティカル・リーディングのほうである。もっとも、その過程で、現在のような PISA 型のクリティカル・リーディング導入の流れをまさにひとつの中継地点として利用することはできるかもしれない。ただし目指す先は、これからの社会に適応して生きていくための条件でも能力による選抜のための指標でもなく、社会的矛盾を乗り越える方法としてのクリティカル・リーディングである。

(2) 日本の学校教育における批判的な読みの伝統

ところで、クリティカル・リーディングは日本の教育界にとってまったく異質で新奇なものなのであろうか。日本の学校教育史を見返せば、国語教育をはじめとして、児童・生徒が文章を批判的に読んだり、生徒や教師が討論・議論をおこないながら批判的な読解をおこなったりする教育は以前から存在していたのである。高木まさきによれば、日本における「評価的・批判的な読み」は大正期にまでさかのぼる蓄積があるという(高木 2010)。その嚆矢とされているのは、1919 年に秋田喜三郎が著した『創作的読方教授』(秋田 1919) である。そのなかで秋田は、学習者である読み手を作者の地位に立たせて、その表現法を批判的に吟味する学習方法論を提唱している。

戦後の学校教育に目を転じると、1947 年に試案として初めて示された国語科の学習指導要領において、書かれたものを批判的に読むことを促す指導を小学校段階からおこなうことが明記されている(文部省 1947)。また、この学習指導要領では中学校 3 年生に適当な

言語活動の例として、新聞や雑誌を批判的に読み解く学習が具体的に提案されている。この言語活動は、民主主義社会において国民が適切に政治的決定をおこなっていけるようにすることを目指したものである。その背景としては、過去において学校が公正な情報を与えてくれないことがしばしばあったこと、あるいは新聞・雑誌・本・パンフレット・ラジオなどが真実を歪めていたことなどが意識されている。それを踏まえて、例えば選挙の際に読んだり聞いたりする候補者の演説に対して判断を下したり、特定の利益団体が他人の意見を支配しようとして発する宣伝を弁別したりする力を育成することが必要とされているのである。なお、ここでの学習内容のひとつとして、「批判的判断」とは何かを理解し、それをいかにもちいるかということが含まれている。

これらのなかにあつて、とりわけ「強いクリティカル」の傾向を持った「批判読み」を提唱していたのが東京都教職員組合荒川支部の教育研究会議国語部会である。蓬田静子によれば、ここでいう「批判読み」とは「自己確立の読み」と言い換えられるものであり、そもそも読むことは「主体的・能動的であり、その最も積極的意味で批判的であるべき」であるという（蓬田 1961: 52）。そして、それは「おぼれ読み・受け取り読み・読まされ読み」といった「人間抑圧の読み」に対置されるものである（同上）。この「批判読み」の背景にある国語科の課題としては、「さまざまなことば、文で表されている中味から『何が真実で何がごまかしかを見破る力』をつけ、矛盾を追求し、それを克服する実践力を育てること」（同上）が挙げられている。すなわち、「批判読み」は、読むことの学習を通して社会矛盾を見抜き、社会を変革していく力を育成することを志向したものであった。

このように、日本の学校教育においては、批判的に読むことを指導するための方法論の研究や教育実践が複数の立場から探究されてきた歴史がある。しかしながら、日本の教育のなかでそれが大きな流れになることはなかった。阿部昇は、上記のように戦後におこなわれていた「批判的読解力」に関する研究・実践を取り上げながら、それらは教科内容や教育方法が不十分であったため、教育実践としての広がりが生まれてこなかったと指摘している（阿部 2010）。実際、断片的な研究や個別の実践はみられるものの、それらが十分に体系化されているとはいえない。

あるいは、別の側面として、上でみた都教組荒川支部による「批判読み」のような教育は政治的な党派性が強く、政治的中立性を標榜する日本の学校教育には馴染まなかったということも大いに考えられる。例えば上述の蓬田は、「批判読み」提唱の背景として、（いわゆる逆コースの流れにあつたとされる）当時の行政による教育の権力支配への批判や、労働者階級を中心とした社会矛盾の克服の必要性について記述している（蓬田 1961）。つまり、この「批判読み」は特定の立場から当時の社会状況への異議申し立てという意味を持って提唱された、すぐれて政治的な取り組みであったということが出来る。この点は、批判的教育学やCLAなどとも共通する部分である。しかし、次章でみるようにこの頃の日本は、政治的中立性の名のもとに学校教育から政治的なものが排除されていった時期であり、それ以降もその傾向はますます強くなっていった。現在でも、多くの学校は政治的な

問題を扱うことに対して依然として慎重である。

以上のことに鑑みれば、CLA の枠組みにもとづくクリティカル・リーディングを日本の公教育の文脈で機能させるためには、クリティカル・リーディングの方法論を確立するとともに、政治性の問題をクリアしていくことが重要な課題となる。そこで次の第4章では、政治性を帯びたクリティカル・リーディングを公教育において実践することの正当性について考察する。

第4章 政治的中立性の理念とクリティカル・リーディングの正当性

CLA の枠組みにもとづくクリティカル・リーディングは、権力関係において不利な立場にある人びとを擁護し、社会の現状を変革しようという意図を持っている。そうした意味でこのクリティカル・リーディングは政治性を帯びた教育であり、まさに政治性を帯びていることによって、社会にポジティブな影響をもたらすという実践的意義を主張できる。しかし、教育実践において学習者に働きかけ、社会の政治的状況を意図的に変化させようとするのは、歴史上問題になってきた政治的プロパガンダやインドクトリネーション（教化）と何が違うのか。このような疑問は、クリティカル・リーディングの教育実践を特に公教育の場で実現しようとしたときに大きな問題となり得る。政治性を帯びていることそのものが公教育のあり方と衝突することになるからである。

ウォレスは、ちょうど CLA が形になり始めた 1990 年前後にイギリスで提案された現職教員への研修プログラムのプロジェクト（LINC）を例に挙げて、この問題について論じている（Wallace 2003: 64-66）。このプロジェクトは CLA と同様の観点を持つものであり、それまでのナショナル・カリキュラムの流れに結び付けようとするものであった。ところが、教育科学省の資金によるプロジェクトでありながら当時の保守党政権に受け入れられず、このプロジェクトによる教師教育用教材の出版は認められなかった。ウォレスはその原因のひとつとして、この教材がことばの使用をめぐる社会状況を重視しており、現実の権力状況への反省を促すものであったことが考えられるとしている。この例にみられるように、社会の現状への介入につながるラディカルな路線の教育は公教育制度のなかで受け入れられにくい。CLA のような批判的なアプローチ（「強い意味のクリティカル」）は、政治的であるという理由で拒絶されるか、あるいは脱政治化されたクリティカル・シンキングのアプローチ（「弱い意味のクリティカル」）のような形に弱められてしまう可能性がある。ウォレスは指摘する。

こうした問題は日本においても十分に起こり得る。そもそも日本では公教育において現実の政治を扱うこと自体が避けられてきた。それは、現実の政治に関わる教育実践をおこなった際に、それが政治的中立性を欠いているとして行政や特定の党派の人びとによって批判されるといったことが繰り返し生じてきたことと関わっている。例えば、近年比較的大きく取り上げられたものとしては、2015 年 6 月に山口県の高校でおこなわれた「現代社会」の授業が県議会で問題になるという事件があった（『毎日新聞』2015 年 7 月 4 日朝刊）。この授業では、当時国会で審議中であった安全保障関連法案について生徒が自分たちの考えをグループごとに発表し、どのグループの意見に説得力があるかを問う模擬投票をおこなった⁶⁸。翌月の県議会において、政治的中立性の観点からこの授業の是非について問い糾

⁶⁸ この模擬投票は法案自体の賛否を問うものではなく、生徒 4 人ずつの 8 グループ中どのグループの意見に最も説得力があったかを問うものであったが、6 グループが「反対」の立場から主張をおこない、結果的には「反対」を訴えたグループが最多の 11 票を獲得している。なお、生

した自民党の県議に対し、県教委の教育長は「学校への指導が不十分だった」と述べるなど、授業内容を問題視する見解を示している。だがその一方で、むしろこうした政治的圧力によって教育現場の自由を奪うことのほうに問題があるという声も上がっている。

この事例ほど大きく問題化されない場合であっても、日本の公教育において現実の政治を扱おうとすると、何らかの形で政治的中立性の問題について葛藤することになる。ましてや、CLA にもとづくクリティカル・リーディングを日本の公教育で実践しようとするなら、この問題を避けて通ることはできない。権力関係の現状、すなわち現実の政治的状況を批判的に認識し、さらにはその状況を変革しようという志向性を持ったクリティカル・リーディングは、上でみた高校の事例以上に、政治的中立性の考え方と激しく衝突し得る。それでは、政治的中立性を掲げる日本の公教育において、こうしたクリティカル・リーディングの実践を理念的に正当化することは可能であるのか。これが本章の基本的な問いである。

この問いに答えるためには、まず教育の政治的中立性という理念の内実を明確にしたうえで、この理念の要求と矛盾しない形でクリティカル・リーディングを実践していく可能性を示さなければならない。しかしながら、本論であきらかになるように、実は日本の公教育の原則として掲げられてきた政治的中立性そのものが根本的な問題を抱えており、その意味や位置づけを考え直していく必要がある。

そこで、本章では以下の流れで議論を進めていく。まず、戦後の日本の公教育における政治的中立性に関する主な動きを概観し、この原則をめぐって現在まで続いている問題状況について整理する（第1節）。次に、こうした問題状況について、より根本的な観点から考察する。そのなかで、日本においてこれまで要求されてきたような政治的中立性の確保は原理的に不可能であることを示しつつ、政治的中立性の本来の意味と位置づけについて捉え直す（第2節）。そして、それを踏まえて、教育の政治的中立性をめぐる問題に向き合っていくための基本的な考え方について実践的な観点から検討する（第3節）。最後に、そこで示された考え方に照らして、政治性を帯びたクリティカル・リーディングの実践を公教育においてどのように正当化し得るかをあきらかにする（第4節）。

第1節 日本の公教育における政治的中立性をめぐる問題状況

（1）政治的中立性原則にもとづく教育の脱政治化

日本の公教育においては、特に1950年代半ばから現在に至るまで、政治的中立性⁶⁹の原

徒たちは事前に、教師が配布した『日本経済新聞』と『朝日新聞』の記事を参考にしながら政府与党の見解や野党の主張、憲法学者の意見などを学習し、さらに集団的自衛権の論点について自宅学習をおこなっている。

⁶⁹ 日本において、教育の政治的中立性という概念はさまざまな文脈で使われており、教育内容の中立性のほか、教員や生徒・学生の政治活動をめぐる問題、あるいは教育委員会の制度改革に

則が公教育の現場に対して極めて強い影響力を持ってきた。以下でみるように、この原則は学校現場を萎縮させ、現実の政治に関する教育が避けられるようになったといわれている。

これまで、政治的中立性を担保することの必要性はいくつかの法律や通達・通知などの形で示されてきたが、一般にそうした要求の基盤とされているのが教育基本法（以下、教基法）の条文である⁷⁰。政治教育について規定した旧教基法8条は、まずその1項において、「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない」としている。これは、前年11月に公布された日本国憲法の精神を前提として、民主主義政治を支える国民の政治的教養を向上させることが必要不可欠であるとの認識によるものである。一方、同条2項では、「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」と規定している。そして、この2項こそが日本の公教育における政治的中立性の原則の根本に位置づけられているものである。戦後の日本の公教育において、この規定にもとづく動きはいくつか挙げることができるが、そのなかでも教育現場に対して後々にまで続く強い影響をもたらしたものとして、いわゆる「教育二法」の成立がある。

「教育二法」とは、1954年6月3日に公布された2つの法律のことであり、「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」（以下、中立確保法）および「教育公務員特例法の一部を改正する法律」を指す。これらのうち、教育実践のあり方に直接関わりのある中立確保法では、「義務教育の政治的中立を確保するとともに、これに従事する教育職員の自主性を擁護することを目的」とし、義務教育諸学校に勤務する教育職員に「特定の政党等を支持させ、又はこれに反対させる教育を行うことを教唆し、又はせん動」することを禁じている。また、罰則規定も設けられており、鈴木英一は、「この法律が処罰立法であることは、教師が政治教育や憲法教育に消極的になるなど、教育実践を萎縮させる傾向をつくりだした」（鈴木 1970: 408）と指摘する。

この「教育二法」制定のきっかけとなったのは、1953年の「山口日記事件」⁷¹や「旭丘中学校事件」⁷²など、学校教育における具体的な実践が政治的中立性を逸脱した「偏向教育」であるとして問題化されたことであった。例えば、「山口日記事件」を受けての文部次官通達（「教育の中立性の維持について」）においては、「教育制度の基本として、教育の中立性は最も厳重に保持せられなければならない。しかるに、最近山口県における「小学生日記」

表れるような行政上の問題など、幅広いテーマと結びつく。本稿では基本的に、教育内容の政治的中立性をめぐる状況を指す概念としてもちいる。

⁷⁰ 教基法は2006年に改正されているが、本項では1950～60年代の動きを中心にみていくため、まずは1947年に成立した旧教基法を参照しながら議論を進める。

⁷¹ 山口県教職員組合が作成し、県下の学校に配布した「小学生日記」「中学生日記」のコラムの内容が偏向しているとして問題になり、教育委員会がそれらを回収する通達を出したところから生じた事件。

⁷² 京都市立旭丘中学校の教育方針をめぐり、一部の保護者が抗議を申し入れたことに対して学校が反論したところに端を発し、後に教員の処分問題にまで発展した事件。

「中学生日記」の例に見るごとく、ややもすれば、特定政党の政治的主張を移して、児童生徒の脳裏に印しようとするごとき事例なしとしないのは、甚だ遺憾とするところ」であるとの認識が示されている。特定の教育の偏向性を批判するこうした動きの背景には、日本教職員組合の影響力を押さえ込もうとした政府与党および文部省の意図があった⁷³。

中立確保法の条文をみれば、政治的中立性を逸脱した授業がおこなわれたとしても、それをおこなった教師自身が処罰されるわけではなく、そうした授業をおこなうよう教唆・扇動した者が罰せられるだけであることがわかる。しかし、実際には「教育二法」の成立が教育現場に与えた影響は大きく、法律施行後のいくつかの調査によって、授業のなかで政治に関わる時事問題の扱いを避けたり、児童生徒からの質問に答えられなくなったりした事例が数多く報告されている（例えば、全国教育新報社編集部編 1955）。おそらく、これには「教育二法」の成立プロセスとそれを取り巻く当時の社会状況が関わっている。文部省は 1954 年 3 月に政治的中立性が保持されていない 24 件の「偏向教育の事例」を衆議院文部委員会に提出したが、その報告内容の信憑性には問題があることがあきらかになった（大田編著 1978: 214-216）。それにもかかわらず、「事実の確定がきちんとされない間に、『偏向教育』への批判ムードが醸成され、教育二法は成立した」（布村 2015: 84）のである。こうした「批判ムード」のなかにあつて、みずからの教育実践がいつ問題化されるかわからないという立場に置かれた教師や学校が必要以上に萎縮してしまったことが考えられる⁷⁴。

その後も、授業内容の政治的中立性への要求に留まらず、1960 年代には高校生の政治活動を抑制・禁止するための通達・通知が複数出されるなど、あらゆる角度から学校教育と政治を切り離すための手が打たれていった。こうして教育が脱政治化していくなかで、旧教基法 8 条の 1 項が求めていた政治的教養の向上は、事実上骨抜き状態になった。旧教基法が公布された 1947 年に文部省の教育法令研究会が著した解説によると、政治的教養の意味するところとしては、①「現代民主政治上の各種の制度についての知識」、②「現実の政治の理解力、及びこれに対する公正な批判力」、③「民主国家の公民として必要な政治道徳及び政治的信念」などが挙げられる⁷⁵。しかし、政治的中立性を規定しているとされる同条

⁷³ 「教育二法」に先立つ中央教育審議会の「教員の政治的中立性維持に関する答申」（1954 年 1 月 18 日）では、「教員の政治的中立性に関する問題のうち最も重要なものは、高等学校・中学校・小学校教員の大部分を包容する日教組の行動があまりに政治的であり、しかもあまりに一方に偏向している点と、その決議、その運動方針が組合員たる 50 万の教員を拘束している点とその教員の授業を受ける 1800 万の心身未成熟の生徒・児童の存在する点とにある」と明言している。

⁷⁴ ただし、教育現場での「教育二法」への理解不足が問題状況を助長させてしまったという側面があることも否定できない。日本教職員組合が「教育二法」の成立した 1954 年から翌年にかけておこなった実態調査によると、法律を把握しているのは教員数の 3 割であったという（全国教育新報社編集部編 1955）。

⁷⁵ ここでの引用は、この解説が再録された鈴木編（1977: 190）からのものである。解説の「序」を書いている辻田力によれば、この解説は文部省内に設けられた研究会による研究成果であるが、当時の文部省の公定解釈ではない（同上: 123-124）。しかし、これまで多くの論者がこの解釈を援用し、また現在では行政解釈にもなっている。後述する総務省／文部科学省による副教材の「指

2項が過度に強調された結果、ほとんど①ばかりが教えられ、特に②については避けられるようになった。こうして、教育実践の場では政治的中立性が非政治性⁷⁶と取り違えられた状態に陥り、本来必要であるはずの現実の政治に関する教育がおこなわれなくなっていったのである。

(2) 教育の政治的中立性をめぐる現在の問題状況

政治的中立性の原則の下で生じた教育の脱政治化は、今日の教育実践のあり方にも影響を与え続けている。言い換えれば、日本の公教育は多くの場面で非政治的であり続けてきた。しかしながら、1990年代以降、いくつかの側面で教育の再政治化の動きがみられることが指摘されている（小玉 2016）。そして、そのような流れのなかで特に2010年代になってから、学校教育において本来目指されるべき政治的教養の向上が置き去りにされてきたことへの反省、および今後の新たな方向性の提案が行政の側からもおこなわれるようになってきた。

例えば、2011年12月に総務省の「常時啓発事業のあり方等研究会」がまとめた最終報告書において、「政治的中立性の要求が非政治性の要求と誤解され、政治的テーマ等を取り扱うこと自体が避けられてきた傾向にある」（総務省 2011: 3）との認識が示されている。この報告書では、シティズンシップ教育の一翼を担うものとして主権者教育の推進が提言されており、そのなかで「社会参加」を積極的におこなうことや「政治的リテラシー（政治的判断力や批判力）」を高めることの必要性について述べられている。

さらに、こうした動きを後押しする出来事として、2015年6月に公職選挙法が改正され、選挙権年齢が満20歳以上から満18歳以上に引き下げられたことが挙げられる。これを受けて同年9月、総務省と文部科学省が共同で高校生向けの副教材「私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために」と教師用の「指導資料」を公表した。この副教材のなかには政策に関する討論の手法や模擬選挙などについての具体的な説明があり、また「指導資料」では明確に「現実の具体的政治事象を取り扱うことによる政治的教養の育成」（総務省／文部科学省 2015: 7）が求められているなど、非政治化した状態に置かれてきた学校教育を変えていこうとする意図が読み取れる。

また、同じく選挙権年齢の引下げを受けて、同年10月には文部科学省から「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）」が出されている。これは、かつて脱政治化を促進することになった1969年の通知「高等学校における政治的教養と政治的活動について」の廃止に伴うものである。旧通知では「現実の具体的政治事象」は「慎重に取り扱うこと」としていたが、新通知ではこの記述はなく、「指導に当たっては、学校が政治的中立性を確保しつつ、現実の具体的な政治的事象も取り扱

導資料」においても、この記述がそのまま踏襲されている。

⁷⁶ 小玉重夫らは、「教育と政治がお互いに関わらない状態へと変化すること」を「脱政治化」と定義し、一方で「もともと教育と政治が関わっていないか、脱政治化された状態が持続している状態」を「非政治」と呼称している（小玉ほか 2016: 49）。本稿でもこの用語法を踏襲する。

い、生徒が有権者として自らの判断で権利を行使することができるよう、より一層具体的かつ実践的な指導を行うこと」となっている。このように、ここでも現実の政治に関する教育をこれまでよりも積極的におこなう方向へ舵を切ろうとしていることが明確になっている。

しかし、こうした一連の動きによって、教育実践をおこなう教師はジレンマを抱え込まれることになる。それは、一方で教育において具体的な政治を扱うことの必要性を提示されながら、他方でその際に確保することを要求される政治的中立性の原則が曖昧なままになっているからである。

教育の脱政治化の時代に政治的中立性の要求を支えるものとして位置づけられていたのは旧教基法8条であったが、2006年に教基法が改正された際、旧法8条の内容は1項2項ともにそのまま新法14条に引き継がれた⁷⁷。近年の再政治化の流れのなかでの変化は、この14条1項において教育上尊重されなければならないとされている政治的教養のための教育を実質化させようとするものである。一方で、同条2項が規定しているとされる政治的中立性については、例えば上記の「指導資料」や新通知でそれを確保する必要があると繰り返し記述されているものの、政治的中立性が確保されている状態とはどのような状態であるかが明確に示されていない。単に、異なる意見や立場を理解し、議論を交わしながら、自分の意見を批判的に検討・吟味するといった方向性が示されているのみである。「常時啓発事業のあり方等研究会」の最終報告書では、政治的中立性に関するドイツやイギリスなどの方針・手法を紹介しているが、それらを参考にしながら「政治的中立性の原則をしっかり議論し、明確にする必要がある」（総務省 2011: 10）と述べるに留まっている。

政治的中立性の基準がはっきりしないままで現実の政治を扱うことを要求される教育現場は、不安を抱えながら教育実践をおこなうことになる。本章の冒頭で触れた山口県の高校の事件はその一例であるが、ほぼ同じ時期に他の学校でも政治的中立性をめぐって次のような状況が生じているという（『朝日新聞』2016年7月6日朝刊）。都内の小学校のある教諭は、学級の壁に貼った「平和を希求するクラス」という学級目標について、「平和」ということばには思想的部分があるため外してほしいという校長の指示を副校長経由で伝えられている。また、都内の中学校に勤める別の教諭は、公民の授業で原発問題を取り上げる際に『朝日新聞』と『読売新聞』の社説を使おうとしていたが、相談した副校長から2紙では足りないといわれ、校長と副校長が相談した結果、計6紙を使うことになった。しかし、これらの事例に関しては、どういったことばが中立性の問題に関わるのか、あるいは新聞を何紙使えば中立性が確保されるのか、といった点がまったく明確になっていない。

学校においてこうした混乱が生じていること背景には、教育的な配慮というよりも、

⁷⁷ この条文は教基法の改正によって、1項は「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない」となり、2項は「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」となった。旧法と比較すると現代口語体に表記が変更された程度であり、基本的に意味内容は変わらないとするのが通常の解釈である。本稿でもそのように理解したうえで議論を進める。

学校外部からの意見や圧力への不安があることが推測できる。政治的中立性の基準が曖昧であることにより、外部からの極めて主観的な批判を許すことになってしまう。しかし、同じく基準が曖昧であるために、学校側はそうした批判に対して自信を持ってみずからの教育の正当性を主張することができない⁷⁸。このような状況下にあつては、教育現場が萎縮し、その教育によって何を目指すかということよりも表面的な中立性確保そのものが優先事項になりかねない。

以上のような現状を踏まえると、政治的中立性という考え方そのものについて、改めて根本から問い直す必要があることがわかる。本章の課題は、政治的中立性という観点から、日本の公教育において CLA にもとづくクリティカル・リーディングを正当化する可能性を探ることであった。しかし、当の政治的中立性原則そのものが問題を抱えているため、まずはそうした問題が生じる根本的な原因をあきらかにしたうえで、この状況を乗り越える方法を検討しなければならない。

第2節 政治的中立性をめぐる議論の根本問題

(1) 政治的中立性を確保することの不可能性

政治的中立性をめぐって現在の教育現場が混乱しているのは、その基準が曖昧なままになっているからである。そして、基準が曖昧なままになっていることの大きな原因のひとつは、以下で述べるようにそもそも教育において政治的中立性を確保することが原理的に不可能だということである。

教育内容について、何が政治的に中立であるかは自明なものではない。したがって、個別の教育実践が中立なものになっているかどうかは、何らかの立場から誰かが判断することになり、それが中立性の基準となる。しかし、教育実践の中立性を判断する立場が中立であるかどうかはやはり自明なものではないため、今度はその立場の中立性をもう一段上の立場から判断しなければならなくなり、無限後退に陥ってしまう。要するに、教育内容の中立性を一体誰が判断できるのか、あるいは誰が判断するのがふさわしいのかという問題であるが、歴史的にはいわゆる「教育権論争」と大きく重なるものである。

日本における「教育権論争」は、公教育における内容決定権の所在をめぐって、基本的に2つの説の間で争われてきたものである。すなわち、国家に決定権があるとする国家の教育権説と、親およびその信託を受けた教員を中心とした国民全体にあるとする国民の教育権説との対立である。この争いに一定の方向性を示したのは、旭川学力テスト最高裁大法廷判決（以下、学テ判決）であった。この判決では、「二つの見解はいずれも一方的であ

⁷⁸ 宮城県のある教諭が「完璧に政治的中立を確保して授業をしたとしても、中立でないにとらえる地域の人や保護者がいるかもしれない。そういう指摘を受けた場合、教員の立場は弱い」(『毎日新聞』2016年6月9日朝刊)と話しているのは、まさにこうした状況を示している。

り採用できない」という基本的な見解が示されている⁷⁹。では、教育内容の決定権を論理的に導き出そうとするそれぞれの説は、教育の政治的中立性の観点からみてどのような問題があるのか。

国家の教育権説においては、正当な手続きを経て国民が選出した代表者によって決定される教育内容にこそ正当性があるという一見妥当な主張が成り立つ。この考え方は、議会制民主主義の理念と仕組みに支えられることで国家の立場を特権化し、上でみた中立性判断の無限後退を回避しようとする。しかし、教育内容について国家による一定の範囲での介入が認められるにしても、国家が中立性の判断を中立的におこなえる立場にあるとは言いがたい。国家の代表者は基本的に多数決で選出されるが、政治において多数派であることと中立的であることとの間には何の関係もない。このことは学テ判決においても、「政党政治の下で多数決原理によつてされる国政上の意思決定は、さまざまな政治的要因によつて左右されるものであるから、本来人間の内的価値に関する文化的な営みとして、党派的な政治的観念や利害によつて支配されるべきでない教育にそのような政治的影響が深く入り込む危険がある」との記述に表れている。したがって、国家の立場は教育内容の政治的中立性を保証できるものではない。

一方の国民の教育権説は国家の教育権説を批判し、子どもの学習権を基盤として、親および教員の教育権を主張する。この説の提唱者である宗像誠也は、親の付託を受けた「真理の代理者」としての教師という概念を提示している。それによれば、「行政が真理に反することを教えろと命令したとしても（中略）教師は真理を教える義務を負い権利を有している」（宗像 1975: 137-138）。つまり、客観的な真理の認識を前提として、「教育内容は学者・教育者の自主的決定にゆだねるべき」（同上: 53）であるとしている。この見解にもとづくなら、真理として提示される教育内容はそれが真理である以上、中立性の観点からみても問題ないはずである。しかし、「教育権論争」を引き合いに出しながら西原博史が指摘しているように、「誰にとっても意義のない客観的真理なるものを現代社会の中で見つけ出すことは、たやすい課題ではない」（西原 2001: 217）。国民の教育権説にもとづけば教育実践が政治権力から自由であることによつて中立性が担保されることになるが、この説の図式は「教師が主体となったイデオロギー的教化に対して子どもを守るものが存在しない構図だった」（同上: 221）といえる。ある教師の立場から真理として選択された教育内容が、政治的な偏りを持っていないという保証はどこにもない。

以上のように、教育内容が政治的に中立であるかどうかは誰にも判断することができない。そこで、見解が分かれるものについては複数の立場の意見を学習者に提示するという方法によつて問題を回避しようとする考え方もある。しかし、1つのテーマについて、意見がきれいに二分されるということはまれである。現実にくつもの立場が数多く存在し

⁷⁹ とはいえ、判決が国家による一定の内容決定権を認めていることから、本来それを否定するところに成り立つ国民の教育権説の根拠が揺らぐことになった。したがって、結局この学テ判決は、「国民の教育権説に配慮しながら実質的には国家の教育権説を是認したもの」（大西 2008: 312）であるというのが一般的な見方である。

ているとすれば、それらすべてを授業内で扱うことは困難である。その場合、それらのうちのどの立場をいくつ並べれば中立性が確保できるのかという基準が必要になるが、やはりここでもそれを誰がどの立場から判断するのが問題になる。前節でみた都内の中学校の事例では授業で扱う新聞を2紙から6紙に増やすことで中立性を確保しようとしているが、そもそも各紙の立場の違いが現実の政治的立場の違いをそのまま反映したものであるという保証はなく、6紙が全体的に何らかの方向に偏っているということもあり得る。

ところで、どのような方法によっても教育内容の政治的中立性の確保が不可能であるとするれば、教育現場はなぜ不可能なことを押しつけられることになるのか。その背景には、教育における政治的中立性の意味と位置づけについての混乱があると考えられる。

(2) 政治的中立性の意味と位置づけをめぐる問題

本来、現実の政治を扱う教育が法令上問題となるのは、特定の政党や政治団体支持したり、それらに反対したりするためにおこなわれる場合に限られている。例えば、教基法14条2項では、「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育」の禁止が規定されている。また、中立確保法は教育をおこなう者に直接適用されるものではないが、「特定の政党その他の政治的団体」の「政治的勢力の伸長又は減退に資する目的をもって」、義務教育諸学校の児童または生徒に対して、それら政党および政治的団体を「支持させ、又はこれに反対させる教育を行うことを教唆し、又はせん動」することを禁じている。さらに、教育者が学校の児童・生徒および学生に対する教育上の地位を利用して選挙運動をおこなった場合は公職選挙法137条に抵触するが、教育内容についてこの規定が適用される可能性のある範囲はごくわずかである。

あくまでもこれらの規定に沿って考えるなら、特定の政党や政治団体への支持または反対を目的としていることが客観的にあきらかでない場合には、具体的な教育実践を問題化する必要はない。例えば、教師が授業内で政権の政策を批判したとしても、それ自体では問題にならないはずである。「客観的かつ公正な資料」にもとづき、「教員の個人的な主義主張を避けて公正な態度で指導」されるのであれば、「各政党の政策等を評価批判すること」自体は教基法14条2項に抵触しないとされている（教育基本法研究会編著 2007: 166）。ところが、本稿でもみてきたように、実際には法令上問題がないと思われる教育についても批判がおこなわれ、教育現場が必要以上に萎縮する事態が生じている。

こうした状況は、政治的中立性の捉え方と関わりがある。政治的中立性は、それ自体としては極めて広い意味を持ち得る概念である。日本において教育の政治的中立性が問題になるとき、その基盤とされるのは教基法14条2項である。しかし、この2項の規定は、一般的に使われる政治的中立性という概念の意味内容と比べて圧倒的に狭いものである。さらにいえば、教基法の条文のなかに「中立」という語が含まれていないことに注意すべきである。つまり、本来は非常に限られた意味しか持たない14条2項は、政治的中立性という用語と結びつけて語られるなかで拡大解釈されてきたのである。逆にみれば、教育との

関連で使われる広い意味での政治的中立性は、法的根拠を持つものとして誤った理解がなされてきたということが考えられる。これまで、政治的中立性という概念を提示しながら教育のあり方を論じたり具体的な教育実践が問題化したりすることは繰り返しおこなわれてきたが、そのうちの大部分は教基法を明確な根拠とすることができない。言い換えれば、そこには法令とは関わりのない、根拠の曖昧な主張や批判が多くみられるのである。

しかしながら、広い意味での政治的中立性に関する主張や批判も全く理由なくおこなわれているわけではない。そこで、教基法 14 条 2 項の規定にもとづくものもそれ以外のものも含めて、そもそも教育の政治的中立性がなぜ求められるのかについて改めて確認しておく必要がある。教育の政治的中立性に関する従来の議論を概観すると、政治的中立性は大きく分けてふたつの観点から要請されているとみることができる。ひとつは現実の政治に関わる要請であり、もうひとつは公教育の性質に関わる要請である⁸⁰。

まず、現実の政治に関わる要請は、教育が社会の政治的状况に影響を及ぼし得るところから生じる。現実の具体的な政治を教育内容として扱うことになれば、学習者は教室での学びを通して、政治に関する何らかのものを見方を学ぶことになる。そして、その内容が特定の政治的立場の利害を反映したものになっていけば、教育の結果として特定の立場を利することにつながる可能性がある。したがって、教育の政治的中立性についての規定がなければ、現実の政治的イデオロギーの対立が持ち込まれることによって教育現場が混乱するのではないかという危惧があり、そこから中立性の要請が生じるのである⁸¹。ただし、教育現場を混乱させないという名目があるものの、この要請の根底にあると考えられるのは、みずから異なる立場の勢力によって教育が利用されてしまうことを防ごうとする意図である。つまり、教育実践において実際の政治に関わることがらが扱われる際に、それが特定の勢力にとって有利に働いたり不利に働いたりしないか、という現実の利害関係が問題になるのである。

次に、公教育の性質に関わる要請は、より理念的なレベルのものである。教基法 1 条にも示されているように、日本の公教育は被教育者の人格の完成を目的としている。一方で、民主主義および自由主義を掲げる憲法にもとづいておこなわれる公教育では、被教育者の思想的基盤をある方向へ統制することは許されず、価値中立的であることが求められる。そこで、教育内容についても党派的なものは避けられ、正統性を認められたものが選択されることになる。しかし、仮に教育内容について一定の合意が得られたとしても、そこから何らかの方向性を持った認識や価値の教え込みを完全に排除することは困難である。し

⁸⁰ 同じような仕方で整理をおこなっているものとしては、例えば教基法 14 条 2 項の性格について論じている佐々木（2009: 262-263）が挙げられる。なお、佐々木は、従来からのこうした 14 条 2 項の位置づけに加えて、憲法 14 条の趣旨の実現という新たな解釈の可能性を紹介している。しかし、今のところ一般的なものであるとは言い難く、また政治的中立性概念との関係も不明確であるため、本稿では割愛する。

⁸¹ こうしたことは、政治的なイデオロギー対立が鮮明であった教育の脱政治化の時代にはとりわけ現実的な問題であったが、近年にあっても、例えば 2015 年 7 月に自民党政務調査会が公表した「選挙権年齢の引下げに伴う学校教育の混乱を防ぐための提言」において強調されている。

かも、公教育では、いわば「囚われの聴衆」としての被教育者に対してほとんど強制的に特定の内容を教え込むことになる。このとき、こうした公教育のあり方と被教育者の精神的な自由権との間に緊張関係が生まれる。憲法 19 条では、「思想及び良心の自由は、これを侵してはならない」と規定している。特定の思想の強制は内心の形成過程においてなされる場合があるが、事実上強制的に特定の内容を教え込むことになる公教育において、19 条に反する事態が生じる可能性がある（渋谷 2017: 334-335）。したがって、ここでの問題は、政治的な思想の形成に影響を与え得る教育のなかで、いかにして被教育者の自由権を保障するかということである。

すでにあきらかなように、これらの要請に関して具体的な法令の形を取らない範囲のものについては、教育をおこなう者に明確な義務が生じるわけではない。したがって、その場合に政治的中立性をどの程度担保するかは、教育に関わる者がみずからの良心と専門性にもとづいて自主的に判断すべきものである。あえて極端に言えば、教育内容に政治的中立性の観点からみて多少の偏りがあったとしても、それについての外部からの批判を受け入れる必要はない。ましてや、政治的教養の向上を犠牲にしてまで受け入れるべきではない。一般的な意味での教育の政治的中立性は、本来その程度の位置づけしか持たないものである。しかし、政治的中立性が誤った形で理解されてきたため、教育現場は理不尽な要求を受けることになった。法令で禁止された明確な党派的教育を避けることは可能であるが、広い意味での政治的中立性を確保することは原理的に不可能である。

とはいえ、教育をよりよいものにしたいと願う教育実践者や公教育の関係者は、上のふたつの要請にできる限り応えたいと考えるはずである。また、保護者をはじめ、教育の持つ影響力に関心のある人びとがそれを期待するのも自然なことである。あるいは、政治的中立性に関して個別の教育実践が主張できる正当性の程度には差があり、現実的には明確な法令違反でなくとも改善を求められるケースはあり得る。そうした場合に、その実践の正当性や改善の方向性をどのように判断すればよいのか。要するに、公教育に携わる者は、政治的中立性の要請に対してどのような方針を持って応答していけばよいのか。本稿のそもそもの関心であるクリティカル・リーディングの正当化の可能性についても、この問いへの解答との関係で考えていく必要がある。

第 3 節 公教育における政治的中立性への向き合い方

(1) 政治的中立性を担保するための動的なアプローチ

政治的中立性を担保しながら現実の政治に関する題材を扱うために従来考えられてきた基本的なアプローチは、可能な限り客観的な真理性が認められたものを正しい学習内容として提示しつつ、見解が分かれやすいものについては複数の異なる立場をできるだけ公平に取り扱うというものである。このアプローチに沿っておこなわれる教育実践では、学習

者に対してバランスの取れた情報提示をおこない、特定の立場への誘導にならないよう実践者は細心の注意を払う。こうした実践の進め方は、実際の政党や政策を提示しながらおこなう模擬選挙などの場合に特に強く要求される。例えば、高校において18歳の有権者が教育対象となる場合は、教育実践が投票行動に直接的な影響を与えることになりかねない。そして、あからさまに特定の政党への支持や反対を促すような教育をおこなった場合は、法令違反になる。しかしながら、広い意味で現実の政治に関わる内容を扱う教育実践において、完璧に中立性を確保しようとするのが政治的教養の向上を目指す教育実践の足かせになる可能性がある。

一方で、全く異なる観点から政治的中立性の要請に応じていくためのアプローチも考えられる。ここで新たに提示するのは、ひとつの教育実践のなかだけでなく、公教育のプロセス全体を通して中立性を追求していこうとするものである。このアプローチでは、教育の中立性確保を完璧におこなうことの不可能性を受け入れたうえで、学習者の絶えざる変容の可能性を中核に据えることによってそれを乗り越えることを試みる。

そもそも学習者の認識や思考の形成は、ひとつの教室のなかだけで完結するわけではない。学習者は、学校内外のあらゆる場面でさまざまな情報を得る機会があり、それにもとづいた思考をおこなうことを通して、すでに学習した内容をより深めたり相対化したりしていく可能性が開かれている。つまり、みずからのなかに生まれた偏りを繰り返し修正していくことができる。しかし、それは偶然に身を委ねていれば必ず生じるというわけではない。そこで、意図的にそうした修正をおこなっていけるようにするための学びの場を用意することが教育する側には求められる。教育が常に何らかの偏りを生み出してしまう可能性があるのであれば、それを乗り越えるための手段を提供することは教育の責任においてなされなければならない。

みずからの認識や考え方を深めたり相対化したりしていくためには、異なる認識や考え方に会い、もともと持っていたものを反省的に吟味していくことが有効であると考えられる。したがって、教育実践においては、学習者がすでに獲得している認識を崩すような知識や情報を提示したり、異なる意見をあえてぶつけ合う場を用意したりすることが必要になる。ただし、教室内でそれらがおこなわれていればそれで目的が達成されるわけではない。むしろ、教室での学習の後も継続的に、さまざまな場面でみずからの認識や考え方を更新していけるようにするための基盤づくりのほうに重点を置かなければならない。より具体的には、社会のあらゆる事象にはさまざまな立場にもとづく認識や意見の相違があり、それらの食い違いを調整し合っていく必要があることを学習者が理解することが教育目標に含まれるべきである。また、複数の観点からの情報に触れながら、そこに含まれている可能性のある誤りや偏りを批判的に読み解いたり、意見が対立した場合に建設的な議論をおこなうための方法を学んだりすることも不可欠である。こうした学びを通して、学習者自身が必要に応じてみずからの認識や考え方を更新していく可能性が開かれていく。

ここまで述べてきたような政治的中立性への向き合い方、すなわち学習者の絶えざる自

己変容のための学びを軸とするアプローチを本稿では動的な中立性追求と呼ぶことにする。まさにそれは絶えざる追求であって、どこかの段階で完全な中立性への到達が保証されるものではない。政治的中立性を完璧には確保できない以上、教育のプロセスで獲得してしまふ可能性のある偏りを学習者自身が修正し続けるための手段を提供することによって、中立性の問題が結果的に乗り越えられていくことを期待するというのが教育の採り得るぎりぎりの方策であると考えられる。これに対して、従来のように、何らかの基準や制限を設定することによって個別の教育内容の中立性を確保しようとするアプローチを静的な中立性確保と呼んでおく。こちらは、複数の立場の意見を公平に扱っているかといったような、教室における教育内容のある観点から切り取ったときの表面的な中立性に目を向けるものである。

ただし、中立性の問題に対するこれらふたつの向き合い方は、お互いを排除し合うようなものではない。動的に中立性を追求しようとする、その過程において複数の視点からの情報やさまざまな異なる意見を学習者に提示する必要があるため、静的な観点からみた教室の中立性も必然的にある程度まで確保されることになる。また、従来の中立性確保の方針のなかでも、異なる意見を理解しながら議論をおこなうことを通して学習者が自分の意見を批判的に検討・吟味するといったことの重要性はすでに指摘されている⁸²。しかしながら、ここで示した動的な中立性追求は、それを単なる手法や留意点のひとつとするのではなく、継続的な学習者の変容を促す学びの提供をもって中立性の要請に応答するための根本原理としているところに特徴がある。したがって、この方針に沿って教育をおこなうとすれば、教室の静的な中立性確保は副次的なものに過ぎない。それが確保されているかどうかは、動的な中立性追求が適切になされているかどうかのひとつの指標にはなり得るが、それ自体で教育実践の正当性を評価したり問題視したりすることは適切ではない。

こうした動的な中立性追求は、政治的教養の向上というそもそもの目的とも重なり合う。そして、ひとつの教育実践のなかだけで完全に中立性を担保することは不可能であるが、公教育のプロセス全体を通して、政治的教養の向上と中立性の追求をさまざまな角度から促進していくことは可能である。個別の教育実践はそのプロセスのなかに位置づくものとして捉えられることにより、現実の政治についての学びや中立性の追求にどの程度貢献し得るかという見込みに応じて、その意義や正当性を主張し得る。

(2) 具体的な事例からみる動的な中立性追求

⁸² すでに引用した副教材の「指導資料」においても、具体的な政治を扱う実践的な教育活動をおこなう際に配慮すべきこととして、「自分の意見を持ちながら、異なる意見や対立する意見を理解し、議論を交わすことを通して、自分の意見を批判的に検討し、吟味していくことが重要」といった記述や、「多様な見方や考え方のできる事柄、未確定な事柄、現実の利害等の対立のある事柄等を取り上げる場合には、生徒の考えや議論が深まるよう様々な見解を提示することなどが重要」といった記述がみられる。(総務省／文部科学省 2015: 21)

以上を踏まえ、ここまで述べてきた考え方についてより具体的なレベルで検討しておきたい。動的な中立性追求のアプローチと重要な部分で重なりを持つ教育実践はすでにくつもみられる。ここでは、いくつかの実践事例を参照しながら、このアプローチについて具体的な観点からの検討をおこなう。

まず、以下では高校と中学校でおこなわれた授業について、それぞれの実践報告の内容をごく簡単にまとめたうえで、中立性の観点から考察を加える。なお、ここでのふたつの実践はいずれも現実の政治に関わりを持つ論争的なテーマを扱うものであるが、その報告のなかで政治的中立性の問題が主題的に論じられているわけではない。

福田秀志は、さまざまな論争問題をテーマにした学習を通して、主権者としての力を身に付けていくための実践を高校の授業において展開している。福田（2016）では2つの事例が紹介されているが、そのうちのひとつは「政治・経済」の授業の4時間分と中間考査を使って実施されたものであり、「国際社会の平和・安全のための自衛隊の活用を強化すべきかどうか」がテーマとなっている。授業の基本的な流れは、生徒が配布資料や教科書を読んで安保法制や日本の国際貢献などについてまとめ、新聞に掲載された賛成派と反対派のそれぞれの意見を読んで自分の考えを記述し、自分の意見表明の原稿を書いたうえで討論をおこない、最終的にもう一度意見表明の記述をおこなうというものである。福田が掲載している生徒の最終的な意見表明をみると、学習を通して、「断固反対」であったところから「少し賛成」に意見が変わったり、逆に「賛成」だったが「反対派」に動いたりした生徒が複数いたことがわかる。また、みずから情報にアクセスする生徒や、複数の新聞を見比べてそれぞれの新聞のスタンスの違いを理解した生徒も出てきている。

一方で、山本悦生が中学校でおこなっているのが死刑制度を扱った実践である。山本（2009）では、同じテーマでおこなわれた前年度の実践への反省を踏まえて実施された授業が紹介されている。この授業では、「司法制度とその課題」という全9時間の単元のうち、4時間が「死刑制度を考える」というテーマに当てられている。基本的な流れとしては、まず、刑罰の種類や死刑制度をめぐる動向を確認したうえで、死刑制度の存置について自分自身の考えをまとめる時間が設けられている。その後、学級全体や小集団でそれぞれの意見の共有・交換をおこない、死刑制度の廃止を訴える側の意見と存置を訴える側の意見についてVTRなど具体的な情報をもとに学習を進める。そして、最後に学習内容を振り返り、死刑制度の存廃について生徒たちが再び考えをまとめている。実践者である山本自身の振り返りによると、再構築された生徒の意見のなかで死刑制度の存置に明確に「反対」する主張はわずかであったが、「賛成」の生徒も「反対」の生徒も、その多くが自分と異なる立場の主張を聞き入れながら自分の考えを展開している。また、学習を通して、「賛成」すればよいのか「反対」すればよいのかがわからなくなってしまった生徒も多くいたという。

では、これらの実践について中立性追求の観点から考察を加えておきたい。まず、いずれの実践においても、学習を通してみずからの考え方が深まったり変化したりした生徒が

多くいることがわかる。もちろん、それによって中立性が完全に確保されるわけではない。しかし、こうした学びを積み重ねることによって、生徒自身が今後もさまざまな場面で自分の意見を更新していけるようになることが期待できる。それがどの程度期待できるかは、それぞれの実践で生徒が最後に書いている意見の内容によって評価することができそうである。基本的には、自分の意見を記述する際に、自分と異なる意見をどの程度理解し、それを踏まえて異なる立場の人間が納得できるように書かれているかというところが重要であると考えられる。その点で、山本実践では、逆の立場の意見を聞き入れている記述例が多くみられたことが明示されている。

また、政治的・論争的なテーマについて、学習者にどのようなバランスで情報を提示するかということは、中立性の観点から問題になりやすい部分である。しかし、動的なアプローチにおいて重要なことは、学習者がみずからの思考をさまざまな角度から批判的に吟味し、それを深めたり変容させたりすることであって、教室内での表面的な中立性の確保は副次的なものに過ぎない。山本実践は前年度の実践の反省を踏まえたものであったが、生徒の反応から死刑制度の存置に「反対」の立場からの主張がやや弱かったと判断し、冤罪の具体的な事例などを加え、より生徒の判断を揺さぶることをねらっている。その結果、前年度よりも判断に迷う生徒が多くなった。このように、自分が思いもしなかった視点や考え方が存在することに気づき、それぞれの立場を踏まえた意見の再構築ができるようになることを意図した情報提示が重要である。

さらに、福田実践では、教師から提示された情報を読むだけでなく、一部の生徒が主体的に新たな情報にアクセスするという動きをみせている。多くの生徒がそれをおこなうまでには至らなかったようであるが、これは時間的な制約によるところが大きく、実践そのものではなく教育制度上の問題であるといえる。ところで、学習者自身の情報収集において重要なことは、どのような意図でどのような情報に当たるかということである。つまり、自分の意見を補強してくれるものだけでなく、むしろ崩したり批判したりしてくれる情報にどれだけ当たっているかが評価されるべきである。もちろん、情報そのものの確かさや偏りを批判的に読み解いていくことも重要である。福田実践では、さまざまな新聞を見比べるなかで、それぞれの新聞の偏りに気づいた生徒もいた。学習者が継続的にさまざまな考え方やものの見方に触れながら、みずからを繰り返し変容させていくうえで、情報収集のあり方についての学びは大きなポイントになる。

以上のような事例からの考察に加えて、動的に中立性を追求していくために不可欠であると考えられる要素がある。それは、一般的に正しいものとして受け取りやすい教師の発言や教科書の記述などに対しても、学習者が批判的な視線を向けられるようになることである。

例えば、文部科学省教育課程課長（当時）の合田哲雄は、主権者教育についてのインタビューのなかで、「日本の学校文化では、子供は教師が最後に正解を言ってくれる存在だと思っている」（合田 2016: 35）ことから、政治的中立性が重要であるとしている。また、先

述の新通知や副教材の「指導資料」においても、教師が個人的な主義主張を述べることを避けるべきであるという留意点を記述している。しかし、学習者が学習内容を批判的に乗り越えながら、みずからの認識や思考を更新していくためには、このような学校文化の変革そのものに挑戦していかなければならない。立場によって判断が分かれ得る事柄については、教師やその他の知的権威の見解であっても一意見に過ぎないということを理解することこそが重要であると考えられる。

同様に、教科書の内容についても、批判的な読解の対象になり得ることを理解するべきである。教科書は「教科用図書検定基準」にもとづいて中立性の観点からも審査がおこなわれているが、この検定制度は完全な政治的中立性を保証するものではない。そもそもさまざまな事象を記述する際に完璧な中立性を確保すること自体が原理的に不可能なことであるが、検定基準自体に政治的な偏りを生み出す可能性のある記述がみられる。2014年に検定基準が改定された際、「閣議決定その他の方法により示された政府の統一的な見解又は最高裁判所の判例が存在する場合には、それらに基づいた記述がされていること」という条件が定められた⁸³。つまり、複数の見解がある場合でも政府見解が正しいという前提で教科書が書かれることになっている。しかし、国家の立場からの判断が中立性を担保できないことは第2節で述べた通りである。したがって、中立性を追求するのであれば、本来は教科書の記述の妥当性について議論すること自体が教育プログラムのなかに組み込まれる必要がある。この点では、藤瀬泰司らによる批判的教科書活用論⁸⁴にもとづく授業開発が参考になる（藤瀬ほか 2015a, 2015b, 2016）。

このように、動的な中立性追求のアプローチは、個別の教育実践の積み重ねによってさまざまな角度から推進していくことが可能である。そして、それは現在の公教育においても部分的に実施されているものでもある。

第4節 日本の公教育におけるクリティカル・リーディングの正当性

では、ここまで論じてきた内容を踏まえて、CLAにもとづくクリティカル・リーディングを日本の公教育において正当化していく可能性について考えていく。このクリティカル・リーディングは、広い意味で現実の政治的状況を扱い、その状況に介入することになるため、政治的中立性の観点から正当性を示すことが特に強く求められる。

まず、最低限必要になるのは、法令に抵触しないようにすることである。つまり、特定

⁸³ 2014年1月17日の「義務教育諸学校教科用図書検定基準及び高等学校教科用図書検定基準の一部を改正する告示」による。

⁸⁴ 批判的教科書活用論とは、「教科書記述が多様な解釈の一つに過ぎない相対的真理であることや、社会の現実を生産・変革する政治的実践であることを学習させることによって、その記述が中立公平な絶対的真理ではないことを子どもに理解させる授業作りの方法」（藤瀬 2014: 22）のことである。

の政党や政治団体への支持や反対をするよう学習者を誘導する形になってしまうと、その時点で正当性を主張することはできない。また、政党や団体名を挙げないにしても、教師の主観にもとづいて一方的に社会の現状への評価をおこなったり、あるべき社会像を学習者に押し付ける形で教え込んだりすることは、中立性への要請をほとんど無視することになるため、明確な法令違反でなくても批判の対象になり得る。中立性の追求と政治的教養の向上を両立させようとするなら、教師の役割は自分からみて正しい方向へ学習者を誘導するのではなく、通常は不可視化されている問題を学習者が発見し、その変革の可能性と方向性をみずから判断できるように手助けすることである。

こうした方針を前提としつつ、動的に中立性を追求していくためにクリティカル・リーディングが担い得る、より積極的な役割を提示することができる。それは、一般的な政治的中立性の考え方において見落とされやすい部分と関わりがある。

政治的中立性の原則が持ち出されるとき、複数の立場を公平に扱うよう求められることが多い。しかし、政治的中立性という観点から、社会の現状をいわば「利害対立のゼロ地点」として考えることは適切ではない。言い換えれば、現状において、すでに特権化されたり周縁化されたりしている立場があると考えるべきである。そして、すでに利害関係の不均衡がそこにある場合、単にそれぞれの立場の主張に対して均等に耳を傾けることは、妥当な態度であるとは言い難い。また、主要な複数の立場を対立させるとき、その時点ですでに忘れ去られている立場が存在している可能性は、通常あまり考慮されない。こうした状況を問題化せず、現状を前提としてそのまま受け入れさせることは、かえって政治的な偏りを生み出す可能性がある。このことに関して、高橋英児は、「問題のある現状に対して批判的・分析的にアプローチをしないという行為が、結果として、直接的あるいは間接的な現状肯定や現状容認という作用に働く場合もある」（高橋 2001: 279）と述べ、社会に存在しているはずの政治的問題を避けることによって生じる政治性を指摘している。

したがって、政治的中立性を追求していこうとすると、社会の現状に隠れている不公正を問うための学びが必要である。この点で、クリティカル・リーディングは積極的な役割を果たすことができる。また、第1節で示した政治的教養の内容のなかに含まれる「現実の政治の理解力、およびこれに対する公正な批判力」の育成という点でも意義を持つ。ただし、教師があらかじめ社会のどの立場を擁護するかを決め込み、学習者にその考え方を受け入れることを要求する形になってしまうと、一転してその実践を正当化することが難しくなる。教師がおこなうべきことは、学習者自身が社会の不公正を発見できるようにすることであり、また周縁化されている可能性のある立場を指し示すことで議論の俎上に乗せることである。クリティカル・リーディングは社会変革への志向性を持っているが、どのような方向へ変革していくのか（あるいはしないのか）を決めるのは教師ではなく学習者でなければならない。

クリティカル・リーディングは、確かに政治性を帯びている。社会の現状における利害関係を動かそうとする行為は政治的である。その点でクリティカル・リーディングは、社

会のなかで不利な状況にある立場を探し出し、常にその視点から現状の利害関係を何らかの方向へ変化させようという意図を含んでいる。しかし、学習者が社会のさまざまな立場の置かれている状況を認識し、複数の異なる見解に触れながら、みずからの認識や思考を更新していくための教育実践としておこなわれるなら、クリティカル・リーディングはその意義と正当性を積極的に主張することが可能になる。その場合、公教育全体を通して政治的中立性を追求していくために、クリティカル・リーディングのような視点を持った教育はむしろ必要不可欠であるといえる。

第5章 クリティカル・リーディング実践の構築原理

本章においては、前章までの内容を踏まえ、Wallace (2003) で報告されているウォレスの授業実践を参照しながら、クリティカル・リーディング実践の構築原理について考察する。Wallace (2003) においては、テキストやリーディングについてのある程度まとまった理論的考察を土台として、イギリスの大学で留学生向けにおこなわれたクリティカル・リーディング実践が記録されている。この文献は、授業の構成や教材となったテキストだけでなく、授業における学習者や教師の間でのやり取りを録音したものが記述されているなど、CLA の枠組みでおこなわれたクリティカル・リーディングに関するものとして、豊富な情報を含んだ数少ない記録のひとつである。また、単に実践が報告されているだけでなく、授業後におこなわれた受講生へのインタビューなどにもとづいて、授業の振り返りやウォレス自身による実践の批判的な読み解きもおこなわれている。

なお、本章におけるウォレスの実践の位置づけは、理想的な授業のモデルではなく、理論的な探究のための参照事例ということになる。実際、この実践には必ずしもうまくいかなかった部分も含まれており、ウォレス自身によってもいくつかの失敗について明示的に述べられている。しかしながら、その点も含めて、今後のクリティカル・リーディング実践構築に向けた理論的な検討のための材料として優れた実践事例である。

本章では、まずウォレスによる授業実践の枠組みを概観する(第1節)。そのうえで、必要に応じてその内容に触れながら、クリティカル・リーディングの基本的な目標(第2節)と実践の場における参加者間の関係性(第3節)に焦点を当てて原理的な観点からの考察をおこなう。

第1節 ウォレスによる実践構築の事例

ウォレスがみずからのクリティカル・リーディング論との関係で最も包括的に考察している授業実践は Wallace (2003) において紹介されている事例であり、イギリスの大学において1993年におこなわれたものである。科目としては留学生向けの英語教育という位置づけであり、当該大学における1年目の学生が主な対象であるが、修士課程(英語教育)の学生も数名含まれている。20代前半の受講生が大半であり、出身国はフランス、スペイン、ドイツ、日本、中国、インドネシア、アルゼンチンである。

この授業は選択科目として設置されたものであり、学生向けの授業概要において明確に「クリティカル・リーディング」と銘打たれている。そして、以下のねらいが明示されている(同上:95)。

- 行間を読むこと、すなわち書かれたテキストの隠されたメッセージを理解すること。

- 書かれたテキストの文化的な意味を理解すること。
- テキストがいかにしてわたしたちに特定のやり方で振る舞ったり考えたりしているかを確認すること。
- 異なる人びとに対してテキストが書かれる方法について認識すること。
- テキストがいかにして異なる人びとによって異なる読み方がなされ得るかを確認すること。

授業の基本的な進め方としては、分析対象となるテキストとその分析課題を教師が提示し、学習者が読んだり分析したりした内容について、ペアやグループあるいはクラス全体で議論をおこなうというものである。分析対象となるテキストとしては、日常生活のなかで目にするテキストが意図的に選ばれており、具体的には広告、新聞記事、チラシ、教科書、雑誌などである。教師と学習者が各自で持ち寄ったもののなかから、授業で扱うテキストを教師が選択している。また、分析にあたって学習者が参照可能なツールとして、ハリデーの選択体系機能言語学にもとづいて構成された分析枠組みを授業内で徐々に紹介し、それをもちいてテキストを読み解くための課題が出されている。

全 15 回で構成されたこの授業の各回における概要は、以下の通りである（同上: 103）。

- 第 1 週 イントロダクション。わたしたちの日常生活で、異なった環境に置かれたさまざまなテキストや読み手に気づく方法。
- 第 2 週 テキストについての議論：ジャンルへの導入。トピックと読者層にもとづいてテキスト进行分类する。
- 第 3 週 読み手についての議論 （1）どのテキストがどの読み手に向けて書かれているかをどのように見分けるか。広告に焦点を当てる。
- 第 4 週 読み手についての議論 （2）テキストがなぜ特定の方法で書かれ、表現されているのか。男性誌および女性誌における自動車と香水の広告に焦点を当てる。
- 第 5 週 ハリデーによるテキスト分析の枠組みの導入。トピックについての議論 （1）人びとや場所や物事がなぜ特定の方法で描かれているのか。雑誌と新聞の記事に焦点を当てる。
- 第 6 週 トピックについての議論 （2）出来事がなぜ特定の方法で報じられているのか。新聞に焦点を当てる。
- 第 7 週 わたしたちにあるやり方で振る舞うよう促すことをねらった広告やその他のテキストのより綿密な検討。
- 第 8 週 特にテキストにおける関与者を表現することばのさまざまな使われ方について、雑誌の記事のより綿密な検討。
- 第 9 週 特に同じ出来事が異なって報道される方法について、新聞のより詳細な検討。
- 第 10 週 詩、歌、民話、恋愛小説。これらのテキストを批判的に読みたいと思うだろうか。

- 第 11 週 報道。一面記事。何がニュースになっているか。関与者、経緯、原因と結果がどのように表現されているか。見解がどのように表現されているか。
- 第 12 週 ニュースについての論評：社説の役割。解説的な論評の特徴。
- 第 13 週 ニュース記事とメイン記事。一連の新聞ジャンルにおける相違点と類似点。
- 第 14 週 分析のためのジャンルとトピックをグループで自由に選択。
- 第 15 週 講座修了評価と教場課題。

こうした授業構成は、クリティカル・リーディングと同様の方向性を持ったいくつかの授業実践を参考にしつつ、ウォレス自身による複数のパイロット実践の経験にもとづいて決定されたものである。また、パイロット実践に参加していた参与観察者からのアドバイスも加味したものとなっている。

上記の構成に沿って授業実践をおこなったうえで、ウォレスはクラスでのやり取り（教師-学習者間および学習者-学習者間）を録音したものや学習者に課された授業の日記、さらには授業後におこなわれた学習者へのインタビューなどにもとづいて、実践の批判的な振り返りをおこなっている。そのなかで、授業のねらいがどの程度達成されていて、どのような課題が残されているかがウォレスの目線から記述されている。

以下では、ウォレスによって明示的に論じられているクリティカル・リーディングの目標と方法についての考え方や実践の振り返りの内容を適宜参照しながらも、ウォレス自身によっては直接言及されていない側面についても考察をおこなう。

第 2 節 クリティカル・リーディングの目標の基礎づけ

(1) クリティカル・リーディングの基本的な目標

ウォレスによるクリティカル・リーディングの基本的な目標は、CDA および CLA、そして批判的教育学において示された理念によって導かれる。クリティカル・リーディングは社会変革を志向する教育実践であり、社会において権力との関連で生じている諸問題を乗り越えていこうとしている。ウォレス自身は、クリティカル・リーディングが批判的教育学と共有する目的を「社会正義への貢献」と表現している (Wallace 2003: 93)。

CDA を教育の領域に応用した CLA の一部門として位置づけられるクリティカル・リーディングは、当然のことながら、権力とことばとの関係に注目する。そして、現実社会の権力状況を生産（あるいは再生産）したり変革したりすることばの働きについて、学習者が学んでいくための教育実践をつくり出すことを目指している。

クリティカル・リーディングは、学習者が日常的におこなっているテキストの読み方を別の読み方に変化させようという意図を持っている。ウォレスによれば、「クリティカル・リーディングの重要な目標のひとつは、読み手が見方を変えられるようにすること、すな

わちテキストの読み手である状態から批判のためにテキストを使う状態へ変化することができるようにすることである」(同上: 45)。

ここでウォレスが「テキストの読み手」と表現しているのは、そのテキストの書き手が想定している「模範的な読み手 (model reader)」のことである。第2章でCDAの理論的枠組みについて論じた際に示したように、テキストは社会の権力関係によって秩序化されたディスコースの一部であり、何らかのイデオロギー性を帯びている。「模範的な読み手」とは、このイデオロギーを無批判に受け入れる読み手を意味する。イデオロギーがそのまま受け入れられていくことで、社会における権力関係およびそこに生じる問題状況が再生産されていくことになる。CDAはこうしたことばの働きを批判的に読み解くためのテキスト分析の研究・実践であるが、クリティカル・リーディングではその分析を学習者がおこなえるようにしていくことが目指される。

テキストに込められたイデオロギー的な側面は、テキストの文法的な特徴となって表れている。しかし、日常的なことばの使用において、そうした特徴は通常気づかれずにまわっている。そこで、そのような「隠された特徴」への意識化やさまざまな気づきのための手段を提供することがクリティカル・リーディングの目標に含まれることになる(同上: 32)。

しかしながら、教室において、単に特定のテキストが何らかのイデオロギー的傾向を持っていることを暴き出すだけでは不十分である。あるテキストはそれ自体として単独で存在しているわけではなく、同様のイデオロギー的傾向を持ったテキストとの関わりで間テクスト的に存在している。したがって、特定のテキストに何らかのイデオロギー的傾向が見出された場合、それと同様のテキストが社会に広く存在していないかが問題にされなければならない。言い換えれば、当該社会における特定の支配的なディスコースと、それと関わりを持つ権力関係をめぐる問題が批判の対象として明示的に議論される必要がある。

したがって、クリティカル・リーディングが目標とするのは、次のような「批判的な読み手 (critical reader)」の育成である(なお、以下の引用文中の「第二の意味」とは、第3章で触れた「強い意味のクリティカル」を指す)。

この第二の意味での批判的な読み手は、特定のテキストのミクロな特徴を批判するだけでなく、テキストに表れている支配的なディスコースの蔓延、そして最終的には社会の権力基盤と関わるより広い意味合いに関心を向けることができ、またそれを厭わない。(同上: 27)

このように、ことばの分析を通して、社会における権力状況を批判的に読み解いていくことを目指しながらも、ウォレスは権力を単純に社会的な悪と結びつけているわけではない。ウォレスは、「権力は実質的に抑圧的で有害であるとともに、肯定的な社会変革を促進し得る」(同上: 29)のものであるとみなしている。ウォレスは権力とは何かについてほとん

ど論じていないが、クリティカル・リーディングに関する論述全体から判断する限り、第1章および第2章で示した権力および権力批判の捉え方と矛盾するものではない。クリティカル・リーディングは、「批判的な読み手」の育成を通して、現状における権力の布置を組み替え、社会における諸問題を乗り越えていこうとしているのである。

ただし、ウォレスは、授業実践において教師や学習者が関わっている個別の問題を取り上げ、その問題の直接的な解決に貢献することをクリティカル・リーディングの目標には含めていない。このことに関してウォレスは、批判的教育学においてジルーの提示した「反抗 (opposition)」と「抵抗 (resistance)」とを区別する考え方 (Giroux 1983b) を援用している。ここでの「反抗」とは単純にその場の抑圧状況に逆らうことであるが、「抵抗」はより戦略的に、状況そのものを根本から変化させようとするものである。クリティカル・リーディングは後者の「抵抗」を意図するものであるとして、ウォレスは以下のように述べる。

批判的教育学とテキストのクリティカル・リーディングの役割は、個々のことがらへの反抗ではなく、学習者にとって短期的よりも長期的に役立つような批判的スタンスを促すことである。(同上: 73)

このように、社会変革という大きな目的を持つクリティカル・リーディングは、長期的な視野での「抵抗」を可能にするために、学習者を「批判的な読み手」として育成することを基本的な目標としている。権力に関わる特定の問題の解決を直接的な目標に含めないという方針は、第4章で論じた教育の政治性の観点からみても適切なものであると考えられる。すなわち、教師の政治性を学習者に押しつけるのではなく、学習者の批判性を高めることで、結果的に学習者が社会変革に向けて貢献していくことを期待するというのである。ただし、ここでいう批判性の内実は、単に客観的・論理的に物事を判断するというものではなく、権力批判を志向する「強い意味のクリティカル」である。

(2) 主観性の因果的力と反省性へ働きかけ

クリティカル・リーディングの目標は、原理的なレベルでは批判的实在論によって基礎づけられる。その際にもっとも重要なことは、学習者が無批判にテキストを受容する「模範的な読み手」であることから脱却し、「批判的な読み手」になることが社会変革とどう結びつくかということである。つまり、最終的には社会変革を目指しているクリティカル・リーディングにおいて、「批判的な読み手」の育成という目標がいかにして妥当性を持つといえるのかをメタ理論的に考察しておく必要がある。

批判的实在論にもとづいて考えると、社会のある出来事をそのように発現させている根本的な因果的力は構造および文化の力であり、権力の源泉もここに見出すことができる。そして、社会の権力状況を変革するということは、構造や文化を変化させるということである。

ある。このとき、クリティカル・リーディングが目指しているのは、社会の構造や文化を直接的に変化させることではなく、学習者に働きかけることでその行為のあり方を変化させることである。

批判的实在論においては、社会における出来事は構造や文化の因果的諸力による直接的な結果ではなく、構造や文化による一定の条件づけ（客観的な環境）のなかで主観的に行為する人間（エージェント）によって媒介されると考えられている。批判的实在論の観点からみて重要であるのは、この主観性の存在論的な位置づけである。例えば、極端な観念論に立脚すると、社会のあり方は主観によって完全に構成されることになる。逆に、極端な唯物論においては、主観性のあり方が社会の構成や変化に影響を与えることはないと言われる。アーチャーは、エージェントの主観性について、実在的であり、還元不可能であり、因果的効果を有しているとしている（アーチャー 2014: 163）。すなわち主観性は、構造や文化とは区別された実在として存在しており、構造や文化の影響を受けるものの、それらによって決定されるわけではない。また、逆に社会の因果的諸力（構造や文化）の働きは、主観性の持つ因果的力に依存している。

この点について、アーチャーによる議論をもう少し詳しくみておきたい。エージェントの主観性にはプロジェクトと呼ばれるものが含まれている。プロジェクトとは、「人間存在によって意図的に取り組まれた行為のなんらかの進め方」（同上: 157）を意味する概念である。つまり、エージェントは何らかの主観的な方針において行為を進めようとする。このプロジェクトが社会の因果的諸力と調和するとき、それらの諸力は行為を可能にするものとして活性化する。逆に、そこに不調和的關係があるときには、それらの諸力は行為を拘束することになる。そして、その際にエージェントは、「どのように応答するべきかについて反省的に熟考する自らの人格的な力を駆使して、それらの影響力に反応しなければならない」（同上）のである。

主観性の存在論において、特にアーチャーが重視しているのがこの「反省的に熟考する自らの人格的な力」、すなわちエージェントの反省性である。エージェントは社会の因果的諸力によって行為を決定されるのではなく、この反省性によって行為を変化させる因果的力を有しているとされる。アーチャーは以下のように述べる。

エイジェントが拘束化（または可能化）にたいして応答することは、反省的に熟考するということなのだから、その応答は、それを回避することからそれを覆す戦略的行為にいたるまで、きわめて多様な形態をとりうるのである。だから、同じ拘束化または可能化の状況に遭遇したすべてのエイジェントたちのもとで、完全に均一な応答をみるなどということは、たとえ起こったとしてもきわめてまれな事態なのである。（同上）

学習者による現状への「抵抗」を可能にしようとするクリティカル・リーディングは、まさにここでいわれているような拘束化を覆す「戦略的行為」を実現することを意図した

教育実践である。そのためには、エージェントとなる学習者の反省性に働きかけることが有効であると考えられる。

ただし、学習者の反省性に働きかけ、例えば社会正義の観点からどのように行為すべきかを教え込んだとしても、必ずしもすべての学習者が同じように特定の行為をおこなうようになるわけではない。結果的にどのような状況が生じるかは、「エイジェントたちの個人的な関心と問題に関与する程度に応じて変化」し、また「それぞれのエイジェントが、構造的な障害や妨害などに直面する際に自らのプロジェクトをやり遂げるために支払うであろうコストに応じて変化する」（同上：158）のである。特に、「抵抗」には広い意味でのコストが伴うことがある。したがって、「抵抗」を可能にしようとする教育実践においては、現状を問題化するだけでなく、「抵抗」のプロジェクトを導くような異なる状況の実現可能性の提示や、そこへ向かうにあたって生じるであろうコストに関する理解が含まれるべきである。

「批判的な読み手」の育成というクリティカル・リーディングの目標は、このような観点から再解釈される必要がある。すなわち、単にテキストを批判的に分析するスキルを学習者が身につけるというだけでは、目標の内実として十分ではない。テキストに織り込まれたイデオロギーを受け入れることを拒否し、みずからの行為の仕方を変えることが自分自身と社会に何をもたらし、またどのようなコストを支払うことになるのかについての理解を深めながらテキストに向き合うことが「批判的な読み手」に求められることになる。そのように考えることではじめて、「批判的な読み手」の育成は、社会変革を志向するクリティカル・リーディングの基本的な目標として妥当性を持つことができる。ウォレスのクリティカル・リーディング論においては、テキストの批判的な読み解きと社会変革との関係については何度か触れられているものの、理論的には深められておらず、また授業実践においても明示的には扱われていない。

第3節 実践の場における参加者間の関係性

（1）解釈のコミュニティの構築

ウォレスのクリティカル・リーディング実践において特に重要な特徴のひとつは、実践の参加者たちが同一のテキストについての複数の読み方をぶつけ合いながら、より適切な読み方を探求していくという場のあり方である。同一のテキストを読む場合であっても、読み手の持つさまざまな社会的文化的背景や知識によってテキストの解釈は異なったものとなる。複数の異なる学習者や教師が集まる実践の場では、お互いの読み方に触れることで、個々の読み方の図式（スキーマ）とは異なるテキスト解釈のあり方に気づくことが可能になる。ウォレスは、このような役割を持った参加者の集団を解釈のコミュニティ

(interpretative community) ⁸⁵と呼ぶ。

どのような教育実践の場においても、読み手である学習者と教師のなかにはさまざまな多様性が存在すると考えられるが、いくつかの国からの留学生によって構成されているウォレスの授業実践では、特定のテーマについて読み方の際立った違いが表面化している。例えば、シンガポールについて紹介したイギリスの女性誌の記事について、スペイン出身のカルロスはテキストの記述内容を特に違和感なく受容しているが、日本出身のユウコはそこにオリエンタリズム的なイデオロギーを見出している (Wallace 2003: 171-174)。

この例では、おそらく記事の著者も、そして著者が想定している雑誌の読者もイギリス人であり、同じ西洋諸国の人間であるため、カルロスは「模範的な読み手」の枠組みでテキストを読み取りやすい位置におり、事実そのように読んでいるのである。一方で、シンガポール出身ではないものの、同じアジア圏出身のユウコは違和感を覚えやすい位置におり、「批判的な読み手」への一歩を踏み出しているとみることができる。そして、ユウコの提示したテキスト解釈によって、「模範的な読み手」に近い位置にいた他の学習者たちにも、同じテキストを批判的に読み直す可能性が開かれるのである。ウォレスは、「クラスは長く一緒にいるほどひとつのコミュニティとなり、解釈のリソースを共有したり交換したりするようになる」(同上: 5) と指摘している。

クリティカル・リーディングでは、学習者の反省性に働きかけるなかで、学習者が支配的なイデオロギーやその背後にある権力関係をやがて覆すことが可能になるよう手助けをおこなおうとする。しかし、それは教師による特定のテキスト解釈を押しつけることによって達成されるわけではない。むしろ、教師の持つイデオロギーを鵜呑みにすることは、それがどのようなものであれ、社会において支配的なイデオロギーを無批判に受容することと本質的には同じことである。したがって、学習者や教師がお互いに解釈のリソースを共有・交換し合いながら、エージェントとしてのみずからの反省性を高めていくために、実践の場において適切な形で解釈のコミュニティを形成していくことがクリティカル・リーディングの実践構築において重要である。

(2) 参加者間の討議と理想的な発話状況

ウォレスは、解釈のコミュニティを批判的な教室コミュニティとも呼んでおり、以下のように述べる。

……そのような批判的なコミュニティのメンバーには、クラス内で批判するテキストに権力関係がいかに組み込まれているかということだけでなく、教室でのやり取りにおいて、またそのやり取りを通していかに権力関係が生み出されているかということに注意を向ける教師と学習者が含まれる。(ウォレス 2003: 93)

⁸⁵ この概念は、ウォレスが Fish (1980) から援用したものである。

ここでウォレスが示している教室でのやり取りにみられる権力関係は、解釈のコミュニティを有効に機能させていこうとする際に問題になる点である。クリティカル・リーディングでは、複数の学習者や教師によるテキスト解釈をお互いに提示し合いながら、より適切な解釈にクラス全体で到達することを目指す。つまり、テキストがどのようなイデオロギー性を帯びており、そのテキストが一部をなす支配的なディスコースが社会におけるどのような問題と結びついているかについて、解釈上の合意に至るための議論をおこなうことになる。このとき、例えば発言権が少数の人間によって独占されていたり、誰かの解釈が正当な根拠もなく一方的に押しつけられたりすると、批判的な読み解きのプロセスが歪められることになる。実際、ウォレスが授業実践後におこなったインタビューにおいて、日本人学生のユウコは、授業内でスペイン人学生の意見が自分に押しつけられたことがときどきあったと語っている（同上: 185）。

こうした問題を考えるにあたって、ウォレスはコミュニケーションに関するユルゲン・ハーバーマスの理論を援用している。ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論では、J. L. オースティンの提唱した言語行為論を取り入れながら、人びとの相互行為の類型化をおこなっている。そのなかでハーバーマスが重視するのは、「当事者たちが彼らの行為プランを合意によって調整する相互行為」（ハーバーマス 1991: 97）であるコミュニケーション的行為である。ハーバーマスの区分に従えば、コミュニケーションの参加者は、真理性、正当性、誠実性という3つのレベルで妥当性要求を掲げながらコミュニケーションという行為をおこなっている。ごくシンプルに表現すると、真理性は発言内容が真実であるかどうか、正当性は発言内容が社会規範的に正しいかどうか、誠実性は発言内容が本心によるものであるかどうかに関わっている。コミュニケーション的行為において、話し手はこれら3つについての妥当性要求を提示し、聞き手はそれを承認したり否認したりすることができる。

ところで、日常的な相互行為においては、これらの妥当性要求はあまり意識されることなく、相互の同意にもとづいてコミュニケーションが成立している。しかし、ハーバーマスによれば、「コミュニケーション行為においては同意が成り立っていたが、この同意が問題視されるときには、われわれは討議において、これを基礎づけることによって回復しようと試みる」（ハーバーマス 1984: 139）という。クリティカル・リーディング実践の場でおこなわれるのは、あるテキストの内容の妥当性をめぐる討議であるということができる。あるテキストが日常生活のなかでは特に問題化されることなく流通していたとしても、そのテキストが特定の人びとへの抑圧状況と関わる支配的なディスコースの一部であるという疑義が生じたとき、解釈のコミュニティにおいて討議という相互行為がおこなわれることになる。

ここで重要なのが、ハーバーマスが討議のあり方について論じた討議倫理学の考え方である。ウォレスは、ハーバーマスが提示した理想的な発話状況という概念に注目する。理想的な発話状況とは、「そこにおいてはコミュニケーションが外的な偶発的影響によって妨

げられないだけでなく、コミュニケーション自身の構造から生ずる強制によっても妨げられない状況」(ハーバーマス 1984: 164)を指している。そこでは、「すべての可能な参加者に対して、発話行為を選択し行使するチャンスが対称的に分配されている」(同上: 165)ことになる。ウォレスは、「そのような状況は現実には存在しないであろうが、教育者としてわたしたちはその実現に向かって取り組むことができる」(Wallace 2003: 51)としている。しかしながら、ウォレスはこの討議倫理学の原理を実践の場でどのように具体化することができるかを論じておらず、ウォレス自身の実践においても上述のユウコの事例のような問題が生じている。

具体的なレベルでこうした事態を打開するために参考になるのが、近年さまざまな論者によって展開されている道德教育における討議に関する議論である。例えば、上地完治はハーバーマスの討議倫理学を引き合いに出しながら、「道德授業の話し合い活動において子どもたちがお互いの意見を吟味することが討議倫理学によって原理的に保証される」(上地 2015: 26)と主張している。そうした道德教育における討議のあり方が論じられる際に、しばしば引用されるのが渡邊満の提示した話し合いのルールである。渡邊は、道德の授業における話し合いのルールを以下のような6つにまとめて提示している(渡邊 2002: 126)。

- ① 誰も自分の意見をいうことをじゃまされてはならない。
- ② 自分の意見は必ず理由をつけて発言する。
- ③ 他の人の意見にははっきり賛成か反対かの態度表明をする。その際、理由をはっきりいう。
- ④ 理由が納得できたらその意見は正しいと認める。
- ⑤ 意見を変えることができる。ただしその理由をいわなければならない。
- ⑥ みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれに従わなければならない。

上記のルール⁸⁶はあくまでも道德教育において活用されているひとつの例であるが、こうしたルールの明示化は、クリティカル・リーディングの実践において理想的な発話状況の概念を意味のあるものにしていくためのヒントになり得る。理想的な発話状況が完全な形で現実のものとなることはほとんどないと考えられるが、ハーバーマスによれば理想的な発話状況という想定は「批判の尺度でもあり、この尺度にてらして、事実的に達成された合意はどれも疑問に付せられ、そうした合意が真の意味での了解のための十分な指標であるかどうか吟味され得る」(ハーバーマス 1984: 163)のである。上記の話し合いのルールのようなものをクリティカル・リーディングの実践の場に導入することの意味は、自分たちの討議のあり方を振り返りつつ修正をおこなうための「批判の尺度」として有用であるという点にある。

⁸⁶ 渡邊によれば、これらのルールはハーバーマスの理論にもとづいたものであり、また現場の教師たちとも確かめ合ってきたものである(渡邊 2006: 76)。

すなわち、クリティカル・リーディングにおいては、可能な限り理想的な発話状況に近い場として解釈のコミュニティを構築していくために、学習者や教師がその場のやり取りにみられる権力関係の不均衡をも批判的に読み解いていくことが必要になる。それによって、議論のプロセスにおいて生じる歪みを取り除き、解釈のコミュニティにおけるテキストの批判的な解釈の正当性が確保される。ウォレスは、授業後のインタビューや自分自身の振り返りにおいて実践の場の討議の状況を批判的に検討しているが、討議倫理学の原理を有効なものにするためには、そうした検討は実践のなかで解釈のコミュニティのメンバー全体によっておこなわれなければならない。

(3) 権力批判の規範性と教師の位置づけ

解釈のコミュニティにおける実践参加者の関係性を考えるとき、常に避けられない問題として生じるのが討議における教師の介入である。そもそも、学習者にテキストを批判的に読ませようとする実践自体に権力批判的な教師の意図が含まれているが、テキストの解釈をめぐる個別の討議においても、教師が介入するべきかどうか、あるいはどのように介入するべきかが問題になる。ウォレスは、「支配的なディスコースと教育実践に対して批判的なスタンスを取り、また他の読み方よりもある読み方を奨励しようとすることは、教師に規範的な立場を取らせることになる」(ウォレス 2003: 75) と指摘する。ここでウォレスが問題にしているのは、学習者によるあらゆる解釈をその内容に関わらず同じように受け入れるべきか、それとも社会正義の観点から学習者の解釈を意図的に方向づけるべきかということである(同上: 76)。学習者たちがテキストを分析する際に、教師からみれば問題のある社会状況が十分に問題化されず、むしろ学習者たちが討議を経たうえでも支配的なディスコースをそのまま受け入れてしまう可能性は常にある。

この問題についてウォレスは、まず、「批判的な教育者は、変革への自身の意図、およびテキストや解釈をどの程度容認するかの限界について、可能な限り透明であるべきである」(同上)としている。すなわち、教師は学習者に対して社会変革的な意図を持ったみずからの立場をオープンにするべきであるということである。そのうえでウォレスは、「わたしたちは、クラスにおいて学習されるテキストのイデオロギーに対してと同様に、わたしたち自身の立場に対しても異議申し立てを引き起こすことができる」(同上)と述べている。ここで示されているように、解釈のコミュニティにおいては、教師の解釈であっても批判的な討議の対象になるということが前提になる。

とはいえ、ウォレスのいう社会正義の観点から教師があえて介入をおこなう場合、その規範的な立場の正当性はどのように根拠づけられるのであろうか。また、クリティカル・リーディングの目的に照らして、どのような介入がより適切であるといえるのか。この問題について、再びハーバーマスの討議倫理学を援用すると以下のように考えていくことができる。

そもそも、クリティカル・リーディングは社会において権力との関係で生じている問題

を対象とするものであった。その際、その実践の参加者たちの間でテキストの解釈をめぐる規範的な観点から合意に達したとしても、それ自体でその合意の妥当性が主張できるわけではない。ハーバーマスの討議倫理学では、討議原則（D 原則）と普遍化原則（U 原則）と呼ばれる次のような2つの原則が掲げられている（ハーバーマス 2005: 7-8）。

〈討議原則〉

実践的討議への参加者としてのすべての当事者の同意をとりつけることができるような規範のみが、妥当性を要求できるということ。

〈普遍化原則〉

規範が妥当ならば、各人の利害関心のために、その規範を一般的に遵守することから生まれてくると思われる成果や副次的結果は、すべての人に強制なく受け入れられなければならない。

注意すべきことは、討議原則で示されている「実践的討議への参加者としてのすべての当事者」とは誰かということである。西野真由美が指摘しているように、上記の原則は「たまたま現実の討議に参加している者ではなく、当事者として想定しうるすべての人間が討議に参加していると仮定したうえで」（西野 1998: 54）理解されなければならない。すなわち、クリティカル・リーディングの実践の場においてテキスト解釈を通して社会的な問題が討議される場合、その場に居合わせた学習者と教師だけでなく、その問題に関わるすべての人びとの利害関係を考慮に入れたうえで妥当性を持つ解釈の合意が追求されなければならないのである。実際、本節第1項で例示したオリエンタリズムのようなイデオロギーが含まれるテキストは、実践の参加者が西洋諸国出身の人びとのみで構成されていた場合には気付かれない可能性もある。

したがって、教師は上記の原則に照らして、討議において社会の誰の利害が忘れ去られているかを常に意識しておく必要がある。そして、不当に不利益を受けている可能性のある人びとの立場を引き合いに出しながら、その場の討議の規範的な妥当性を参加者全体がさまざまな角度から確かめられるように手助けするという役割を負うことになる。第4章で検討した政治性の問題とも関わるが、はじめから特定の立場を擁護する目的での教師の介入は中立性の問題を引き起こし得る。しかし、社会におけるあらゆる立場を想定しつつ、上記の討議原則で示されている「すべての当事者」を擁護するためにおこなわれる教師の介入は、実践の場において正当性を主張することが可能である。このように、クリティカル・リーディング実践においては、討議倫理学によって原理的な観点から場の構築のあり方を捉えていくことができる。

終章 本研究の成果と今後の課題

本章では、ここまでのまとめとして本研究の成果を示し、そのうえで今後の課題についてもあきらかにする。なお、成果については、まず各章であきらかになったことを改めて提示し、次にそれらを踏まえて本研究全体の成果を提示する。

第1節 本研究の成果

(1) 各章のまとめ

まず、第1章では、権力の概念規定をめぐる問題と権力批判の理念について考察した。権力という用語は、日常的にも学問的研究においても多くの人びとによって繰り返しもちいられてきているが、その意味するところが曖昧であったり、概念規定をめぐる対立が生じていたりする。そこで、そのような概念規定上の問題が生じる原因をあきらかにし、構造構成主義を援用して関心相関的に権力を捉えるという方針を提示した。本研究の場合は、社会における抑圧状況の批判的克服という関心に照らして権力を捉える必要がある。ただ、こうした観点から権力概念について検討する作業は第2章に譲り、ひとまず第1章では権力について、「ある個人や集団の行為を規定するように社会関係のなかで作用する何か」というゆるやかな定義を示した。そして、第1章の後半では、権力批判の必要性および目指すべき方向性という理念的な側面について考察した。人びとの間に差異がみられるところには権力関係が生じるが、そのなかで特定の人びとが不当に権力による規定を受けていると認識されたとき、権力は問題化され得る。しかし、そのような権力の問題は一般的に問題として認識されづらいため、そこにあえて権力批判をおこなう必要が生じる。ただし、社会から権力をなくすことは現実的ではなく、また権力には肯定的な側面もある。したがって、社会の現状において権力の問題があると認識されたとき、権力批判が目指すのは現在の権力の布置を別の形に変えていくことである。

次に、第2章では批判的ディスコース分析（CDA）と呼ばれる言語分析の研究領域に注目し、ことばを通して権力批判をおこなうための方法原理について考察した。CDAは、言語論的転回以降のことば観の流れに位置づくものであり、言語理論としてはハリデーらによる選択体系機能言語学を取り入れつつ、抑圧された人びとを擁護するために社会変革へ積極的にコミットしていこうとする政治的な理念に導かれた研究および実践である。なかでもフェアクラブのおこなっているCDAは、理論面での体系化と実践面での蓄積をおこないつつ、教育領域への応用を図っている点で特徴的である。フェアクラブは、社会に流布している支配的なディスコースの一部をなすテキストを批判的に分析し、そのイデオロギー性を暴露することで現状の権力関係を変化させていくことを目指す。しかしながら、CDAには理論的基盤に曖昧なところがあり、本稿ではそれを批判的実在論と呼ばれる基礎

理論によって存在論的および認識論的に基礎づけをおこない、CDA の理論的枠組みと権力概念の再解釈を試みた。批判的実在論の観点から捉え直すとすれば、CDA が分析によってあきらかにしようとしているのは、構造（および文化）とエージェントというふたつの実在的な因果的力の相互作用によってディスコースの秩序がどのように形成されているかということである。その際、方法論的にはアブダクションおよびリトロダクションという推論形式を中心的にもちいながら、さまざまな社会的事象を科学的に説明していくことになる。

続く第3章では、CDA を教育実践の場に応用した CLA と、その一部門をなすクリティカル・リーディングについて論じた。CLA は、その基本的な教育理念を批判的教育学と共有している。ジルーらによって理論化された批判的教育学は、再生産論による学校教育への批判を継承しながらも「批判の言語」と「可能性の言語」を結びつけることで、抵抗を可能にするための公共領域として学校を再定義した。変革的知識人としての教師は生徒たちを「活動的・批判的市民」へと育成することを目指す。その際にことばの役割に注目し、生徒たちに批判的リテラシーを獲得させようとする。そして、そのような教育実践を具体化するためのものとして、CLA の枠組みにもとづくクリティカル・リーディングの意義を見出すことができる。特に、ウォレスによるクリティカル・リーディングは、専門家によっておこなわれる CDA の基本的な考え方を引き継ぎながらも、一般的な学習者がことばと社会の分析に取り組めるようハリデーの理論にもとづく独自の方法論を構築している。この章では、その大まかな枠組みと具体的な分析実践例を提示した。さらに、日本の学校教育の文脈にこのクリティカル・リーディングを導入することを意識し、近年の日本におけるクリティカル・リーディングという概念への注目と、内容的に関連のある「評価的・批判的な読み」の系譜について検討した。その過程であきらかになったこととして、日本において CLA の枠組みにもとづくクリティカル・リーディングを実現していくためには、その方法論の提示と政治性をめぐる問題への取り組みが不可欠である。

そして第4章では、第3章で提示された課題を受けて、日本の公教育における政治性の問題について考察した。イギリスにおいても、CLA はその政治性が問題視され、公教育への導入にあたって重大な障壁になったとされる。この点で、日本では教育の政治的中立性という理念のもと、現実の政治を扱った教育実践が著しく制限を受けるという状況が長く続いており、教育実践の政治性は大きな問題となり得る。この章では、教育の政治的中立性原則をめぐる問題状況を概観したうえで、教育において政治的中立性の確保は原理的に不可能であること、さらにはそもそも法的な観点からの政治的中立性の要求は極めて限定されたものであることを確認した。そして、教育における政治的中立性への要請がどこから生じているかを検討し、それに応えるための基本方針として動的な中立性追求の考え方を提示した。この考え方からすれば、社会の隠された不公正を批判的に分析するクリティカル・リーディングの実践は、むしろ政治的中立性の追求において積極的な役割を果たすことになる。

最後に第5章では、第4章までの内容を踏まえ、クリティカル・リーディング実践の構築原理について考察した。その際、具体的な授業実践を意識しながら議論を進めていくため、ウォレスが大学において留学生向けの英語の授業でおこなったクリティカル・リーディング実践の枠組みを提示した。ウォレスの授業実践は、クリティカル・リーディングの理論を完全に実現したモデル事例ではないが、教室における学習者のやり取りの記録や授業後におこなった学習者へのインタビューをもとに丁寧な振り返りをおこなっており、理論的な考察を進める際の有益な事例となる。この事例を参照しつつ、クリティカル・リーディング実践の目標と参加者の関係性のあり方について検討した。まずクリティカル・リーディングの基本的な目標は、学習者をテキストの「模範的な読み手」から脱却させ、社会変革を支える「批判的な読み手」へと育成していくことである。そのことを批判的実在論の観点からみれば、エージェントの持つ因果的力に着目し、学習者の反省性に働きかけることで現状に対する「抵抗」の可能性を開いていくことがクリティカル・リーディングの目標である。次に、クリティカル・リーディング実践の場の関係性については、教室の集団を解釈のコミュニティとして捉えるところに特徴がある。解釈のコミュニティでは、さまざまに異なる背景を持った学習者や教師がテキスト解釈のためのリソースを共有・交換しながら、エージェントとしてのみずからの反省性を高めていく。このプロセスを有効に機能させていくためには、教室内での議論がその場の関係性によって妨げられることなく、十分に活性化されることが不可欠である。そのために、クリティカル・リーディングではハーバーマスによるコミュニケーション的行為の理論および討議倫理学を解釈のコミュニティを導くための原理として援用することができる。ハーバーマスの提示した理想的な発話状況は現実において完璧に実現させることが極めて困難なものであるが、この概念は解釈のコミュニティが適切に機能しているかを反省するための批判の尺度として有益である。また、実践の場においては教師の介入のあり方が常に問題になるが、ハーバーマスの提示した討議原則と普遍化原則にもとづいて介入の是非を判断することができる。討議の対象となっている問題事象に関わる「すべての当事者」を擁護するためにおこなわれる教師の介入は正当性を主張することが可能である。

(2) 本研究全体の成果

以上のような各章の内容を踏まえ、本研究全体の成果についてまとめておきたい。

本研究のテーマは、クリティカル・リーディングの理念と方法について、原理的な観点から考察を深めることであった。そのことによって、これまで曖昧なままにされてきたクリティカル・リーディングの理論的基盤を整備し、今後の理論および実践の方向づけをおこなうことを目指した。原理的探究という本研究のあり方に照らして特に重要な成果は、単にクリティカル・リーディングに関する従来理論にさらなる考察を加えるだけでなく、そうした理論の成立根拠を問い、より根本的な次元における基礎づけをおこなった点にみることができる。

そのようにみた場合、具体的な成果としてまず挙げられるのは、クリティカル・リーディングにおいて中心的な概念である権力の捉え方を存在論的な観点から明確化したことと、権力批判の方法論を基礎理論としての批判的实在論によって基礎づけたことである。本研究では、そこで示された権力批判の理念と方法に関する理論的枠組みを土台として、すでにウォレスを中心にある程度の理論化と実践がおこなわれてきたクリティカル・リーディングの再解釈および再構築をおこなった。今後、クリティカル・リーディングの実践を構築していくにあたって、本研究で提示された基本的な枠組みを援用することが可能になる。例えば、クリティカル・リーディングの基本的な目標は権力による抑圧状況への「抵抗」を可能にするための「批判的な読み手」の育成であるが、そもそもなぜ権力批判が必要であり、権力批判によって何を指すのかが示されたことで、実践の場におけるより具体的な目標設定の際にそれらを参照することができる。

また、教育実践としての成立条件という観点からみると、もうひとつの具体的な成果として、クリティカル・リーディングの政治性の問題についての原理的な考察を加えたことが挙げられる。政治性の問題は、従来のクリティカル・リーディング論においても、そして CDA や CLA に関する議論においても取り上げられることはあったが、その問題にどう向き合っていくべきかについては十分な考察がみられなかった。本研究では、日本の公教育における政治的中立性の理念との関連で原理的かつ具体的に考察をおこなうことによって、政治性の問題を乗り越えるための基本方針を提示することができた。

本研究におけるこうした成果は、クリティカル・リーディングや CLA だけでなく、先行研究で示した類似・関連領域においても、さらには他のいくつかの領域の研究・実践においても適用可能である。例えば、権力や権力批判についての根本的な考え方は、社会批判に関する諸研究において幅広く活かしていくことができる。また、教育の政治性に関する考察は、日本の公教育全体に関わるものである。

そして、以上のような研究成果が生み出されるプロセスにおいて特徴的であったのは、複数の研究領域における理論的な蓄積を相互に結び合わせながら、それを原理的なレベルで基礎づけた点である。本研究は教育を主題とするものであるが、教育実践の構築に向けた考察をおこなうにあたって、教育学における複数の下位領域のほか、言語研究の諸領域、社会学、政治学、社会哲学といったさまざまな領域の成果を援用しつつ、科学哲学的な観点から提唱された批判的实在論の土台の上でそれらを統合することを試みた。その際、できる限り各領域独自の概念や理論に関する基本的な説明を省かず、また必要に応じて具体例を提示しながら議論を展開させた。原理的なレベルでの考察を個別の教育実践の構築に活かしていくためには、メタ理論を基礎とした理論的枠組みの全体像が可能な限り明瞭に示されている必要がある。そのひとつの道筋を提示した点でも、本研究は重要な貢献をおこなっていると考える。

第2節 今後の課題

以上の成果を踏まえて、本研究に関する今後の主な課題を示しておきたい。ここで提示するものはいずれも理論的な課題であることに違いはないが、実践の構築に向けた原理的探究という本研究のテーマに即して、それぞれをより理論的な側面に関するものより実践的な側面に関するものに大きく分類することができる。

まず、より理論的な側面に関する課題としては、本研究の考察において中心的な位置にあった諸理論のさらなる精緻化、特に批判的实在論の理論的含意の解明を進めていくことが挙げられる。現在、批判的实在論はさまざまな学問領域で研究が進められ、国際学会も開催されるなど活発に議論がおこなわれているが、本格的に研究が展開されるようになってからそれほど長い年月が経っているわけではない。特に、日本で批判的实在論が主題的に取り上げられるようになったのは2000年代に入ってからであり⁸⁷、教育学においてはようやくその可能性が議論され始めたばかりである⁸⁸。本研究で論じたクリティカル・リーディングはメタ理論的な土台として批判的实在論を援用しており、さらなる理論の精緻化については、根本的には批判的实在論に関する議論の進展とその適切な応用にかかっている。

次に、より実践的な側面に関する課題は、クリティカル・リーディング論を教育実践として具体化するにあたって乗り越えていく必要があるものである。そのような課題は数多く挙げられるが、本節では日本の公教育においてクリティカル・リーディングを実践していくことを念頭に置きながら、2点に絞って提示する。

ひとつめに、公教育のどの段階でクリティカル・リーディングをおこなうかに関わる課題がある。本研究では、ウォレスの授業実践の構成や手順を参照したが、それは大学でおこなわれたものであった。ウォレス自身は例えば初等教育段階でもクリティカル・リーディングが実践可能であることを示唆しているが、そうした実践を実現していくためには、発達段階に合わせたクリティカル・リーディングの適切な目標や方法を理論的に示していくことが不可欠である。この点では、類似・関連領域に関するものとして、例えば竹川(2010)において紹介されている批判的リテラシーの教育の事例が参考になり得る。それによれば、オーストラリアでは初等教育から高等教育までの各段階において批判的リテラシーの教育実践が試みられており、教育課程の編成や単元構想も提示されている。ただし、CDAのディスコース分析の理論を応用したクリティカル・リーディングにおいては、そうした分析枠組みを各発達段階の状況に合わせてどのように構築し直すかについて改めて検討してい

⁸⁷ 日本では2000年代の前半から批判的实在論を主題に含む論考が徐々に登場し始め、後半には提唱者とされるバスカーや代表的論者のひとりであるアーチャーの主要な著書が邦訳された(バスカー 2006, 2009; アーチャー 2007)。

⁸⁸ 教育哲学会では2016年に「批判的实在論(クリティカル・リアリズム)への期待」という研究状況報告(谷村 2016)が登場し、日本教育学会では2017年に「教育研究と教育実践における批判的实在論(クリティカル・リアリズム)の可能性」と題した論考(近森ほか 2017)が発表されている。

くことが必要になる。

ふたつめに、日本においてクリティカル・リーディングの教育実践を具体化していくにあたって、方法論に関する重要な課題がある。本研究ではクリティカル・リーディング実践の方法に関する原理的な考察をおこなう際、イギリスにおける留学生向けの英語教育の枠内でおこなわれた実践事例を参照した。しかし、テキストの文法的な特徴を社会的文化的なコンテキストと関連づけながら分析するクリティカル・リーディングの方法論の具体的なあり方は、言語の違いや社会的・文化的な背景の違いによって異なったものになると考えられる。したがって、クリティカル・リーディング実践の構築という本研究の最終的な目的に照らして考えれば、本研究の成果を基盤としつつ、例えば日本における教育実践で使用可能な分析ツールを作成するための枠組みを提示していく必要がある。

この点に関して先行研究では、学校教育における国語科の枠内でクリティカル・リーディング実践を構築する試みがすでにおこなわれている（澤口 2017, 2018 など）。しかし、選択体系機能言語学を応用して日本語のテキストを分析するツールを開発するといったことはまだおこなわれておらず、その点についての方法論的な考察もみられない。ただ、教育実践に向けられたものではないが、CDA を日本語のテキストに応用した研究はある程度蓄積されてきており、日本におけるクリティカル・リーディング実践の方法論を検討する際にそれらが参考になると考えられる。

以上が本研究の成果を踏まえた今後の研究課題である。

引用文献一覧（和文）

- 合田哲雄（2016）「主権者教育で「生きる力」育む」『日経グローバル』285、35。
- 赤川学（1999）『セクシュアリティの歴史社会学』勁草書房。
- 秋田喜三郎（1919）『創作的読方教授』、明治出版。
- 秋元美世・藤村正之・大島巖・森本佳樹・芝野松次郎・山縣文治編（2003）『現代社会福祉辞典』有斐閣。
- アーチャー、マーガレット（佐藤春吉訳）（2007）『实在論的社会理論—形態生成論アプローチ』青木書店。
- アーチャー、マーガレット（佐藤春吉訳）（2014）「主観性の存在論的位置—構造とエイジェンシーをつなぐ失われた環—」『立命館大学人文科学研究紀要』104、149-177。
- 阿部昇（2010）「戦後国語科教育における説明的文章の批判的読解指導に関する考察(その1)」『科学的「読み」の授業研究会 研究紀要』12、11-21。
- 有元秀文（2008a）「国際的な読解力を育てるために—PISA リーディング・リテラシーの結果を生かす」『教育と医学』56（9）、892-897。
- 有元秀文（2008b）「日本の高校生の PISA 読解力と科学的リテラシーの課題」『科学教育研究』32(4)、245-250。
- 伊藤公雄（1993）『〈男らしさ〉のゆくえ—男性文化の文化社会学』新曜社。
- 上地完治（2000）「学校論の再構築—ジルーの批判的教育学における社会・学校・道徳教育」小笠原道雄監修、坂越正樹他編『近代教育の再構築』福村出版、285-299。
- 上地完治（2015）「道徳教育の「現場」に教育哲学をつなぐ—ハーバーマスの討議倫理学に基づく道徳授業づくりの試みを通して—」『教育哲学研究』111、26-31。
- 上野千鶴子（2015）『差異の政治学』新版、岩波書店。
- ヴェーバー、M.（清水幾太郎訳）（1972）『社会学の根本概念』岩波書店。
- ヴォダック、ルート（山下仁訳）（2010）「批判的談話分析とは何か—CDA の歴史、重要概念と展望」ヴォダック、ルート／マイヤー、ミヒャエル編著（野呂香代子監訳）『批判的談話分析入門—クリティカル・ディスコース・アナリシスの方法』三元社、9-25。
- ヴォダック、ルート／マイヤー、ミヒャエル編（野呂香代子ほか訳）（2018）『批判的談話研究とは何か？』三元社。
- エンゲルス（高橋勝之訳）（1967）「権威について」大内兵衛・細川嘉六監訳『マルクス＝エンゲルス全集』大月書店、302-305。
- 大石俊一（1997）『英語帝国主義論—英語支配をどうするのか』近代文芸社。
- 大田堯編著（1978）『戦後日本教育史』岩波書店。
- 大月功雄（2016）「文化研究と批判的实在論—文化論的転回後の文化研究のために—」『立命館産業社会論集』51(4)、179-190。
- 大西斎（2008）「教育権論争をめぐる学説の変遷とその法的検討」『国際公共政策研究』13

- (1)、307-321。
- オリバー, マイケル (三島亜紀子ほか訳) (2006) 『障害の政治—イギリス障害学の原点』 明石書店。
- 重田園江 (1999) 「ミシェル・フーコーにおける知と権力」『情況』第二期 10(4)、123-134。
- 片田孫朝日 (2014) 『男子の権力』 京都大学学術出版会。
- かどや・ひでのり (2006) 「言語権から計画言語へ」 ましこ・ひでのり編著『ことば／権力／差別—言語権からみた情報弱者の解放』 三元社、107-130。
- 萱野稔人 (2007) 『権力の読みかた—状況と理論』 青土社。
- ガルブレイス, J. K. (山本七平訳) (1984) 『権力の解剖』 日本経済新聞社。
- 神原敬夫 (2009) 「「PISA 型リテラシー」の解析」『教育』59(2)、106-113。
- キツセ, J. I.、スペクター, M. B. (村上直之訳) (1990) 『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて』 マルジュ社。
- ギデンズ, アンソニー (宮島喬・江原由美子ほか訳) (1986) 『社会理論の現代像』 みすず書房。
- ギデンズ, アンソニー (友枝敏雄・今田高俊・森重雄訳) (1989) 『社会理論の最前線』 ハーベスト社。
- 教育基本法研究会編著 (田中壮一郎監修) (2007) 『逐条解説 改正教育基本法』 第一法規。
- クリック, バーナード (添谷育志・金田耕一訳) (2004) 『デモクラシー』 岩波書店。
- 久保田竜子 (1996) 「日本語教育における批判教育、批判的読み書き教育」『世界の日本語教育 日本語教育論集』6、35-48。
- 黒川悠輔 (2012) 「Critical Language Awareness の目的と課題」『早稲田教育学研究』3、137-150。
- 黒川悠輔 (2013) 「国際理解教育における批判的言語意識(Critical Language Awareness) の意義」『国際理解教育』19、3-12。
- 黒川悠輔 (2015) 「ことばの権力性批判としてのクリティカル・リーディング—C.ウォレスによる教育的アプローチの位置づけをめぐる—」『早稲田教育学研究』6、19-33。
- 桑田禮彰／福井憲彦／山本哲士 編 (1997) 『ミシェル・フーコー 1926—1984 (新装版)』 新評論。
- 小泉保 (2000) 「言語研究における機能主義」小泉保編『言語研究における機能主義—誌上討論会—』くろしお出版、237-257。
- 小阪隆秀 (2012) 「「企業と社会」関係論への歴史的視座—大企業権力への「社会」からのガバナンス」『商学論纂』53(5・6)、293-319。
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く』 勁草書房。
- 小玉重夫／荻原克男／村上祐介 (2016) 「教育はなぜ脱政治化してきたか—戦後史における1950年代の再検討—」『年報政治学』2016 (1)、21-52。
- コーネル, ドゥルシラ (石岡良治ほか訳) (2001) 『自由のハートで』 情況出版。

- 金野美奈子 (2016) 『ロールズと自由な社会のジェンダー—共生への対話』 勁草書房。
- 西條剛央 (2005) 『構造構成主義とは何か—次世代人間学の原理』 北大路書房。
- 西條剛央・京極真・池田清彦編著 (2009) 『なぜいま医療でメタ理論なのか』 北大路書房。
- 西條剛央・京極真・池田清彦編著 (2011) 『よい教育とは何か』 北大路書房。
- 斉藤正美 (1998) 「クリティカル・ディスコース・アナリシス—ニュースの知/権力を読み解く方法論—新聞の「ウーマン・リブ運動」(1970)を事例として」『マス・コミュニケーション研究』 52(0)、88-103。
- 佐々木幸寿 (2009) 『改正教育基本法—制定過程と政府解釈の論点—』 日本文教出版。
- 佐藤春吉 (2008) 「存在論からの社会科学の刷新—批判的实在論を参照点にして—」『唯物論と現代』 40、46-65。
- 佐藤春吉 (2012) 「批判的实在論 (Critical Realism) と存在論的社会科学の可能性」『唯物論研究年誌』 17、200-216。
- 佐藤春吉 (2015) 「批判的实在論による社会科学論の基本特徴—バース・ダナーマーク他著『社会を説明する』に準拠して—」『唯物論と現代』 54、92-110。
- 佐藤学 (2007) 「リテラシー教育の現代的意義」日本教育方法学会編『教育方法 36 リテラシーと授業改善—PISAを契機とした現代リテラシー教育の探究—』図書文化社、12-19。
- 澤口哲弥 (2015) 「国語科におけるクリティカル・リーディングについての考察—C. Wallaceの理論を中心に」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域』 64、57-66。
- 澤口哲弥 (2016a) 「国語科における「クリティカルな読み」の指導理論に関わる—考察」『国語教育思想研究』 12、1-10。
- 澤口哲弥 (2016b) 「C. Wallace "Critical Reading"理論の研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域』 65、83-92。
- 澤口哲弥 (2017) 「国語科クリティカル・リーディング指導の実践的研究—C. Wallace "Critical Reading"理論を手がかりに」『国語教育思想研究』 14、1-8。
- 澤口哲弥 (2018) 「「思考力・判断力・表現力」時代の小学校国語科教材論—国語科クリティカル・リーディングの理論から」『初等教育カリキュラム研究』 6、51-62。
- 沢田幸治 (2010) 「類的存在と人間的解放の「完成」—K.マルクス『ユダヤ人問題によせて』の検討」神奈川大学経済学会『商経論叢』 45(2・3)、79-94。
- 三具淳子 (2007) 「妻の就業決定プロセスにおける権力作用—第1子出産前の夫婦へのインタビューをもとにして—」『社会学評論』 58(3)、305-325。
- 渋谷秀樹 (2017) 『憲法 (第3版)』 有斐閣。
- ジルー, ヘンリー・A. (渡部竜也訳) (2014) 『変革的知識人としての教師—批判的教授法の学びに向けて』 春風社。
- 杉田敦 (2006) 「「生・権力」はどのように現れるか」『談』 75、11-32。
- 鈴木英一 (海後宗臣監修) (1970) 『教育行政』 東京大学出版会。

- 鈴木英一編（1977）『教育基本法の制定』学陽書房。
- スマイルス， サミュエル（中村正直訳）（1938）『西國立志編』 富山房。
- 盛山和夫（2000）『権力』 東京大学出版会。
- 全国教育新報社編集部編（1955）『国民教育の課題』 門脇書店。
- 高木まさき（2010）「国語科から広がる言語活動の授業づくり入門(5)「評価的・批判的な読み」の系譜」『教職研修』 39(1)、122-124。
- 高橋英児（2001）「「現代的課題」に取り組む授業づくりの視点—教育内容における隠された政治性を問い直す試み—」『山梨大学教育人間科学部紀要』 3 (2)、279-289。
- 高島通敏（1997）「権力理論」木田元・栗原彬・野家啓一・丸山圭三郎編『コンサイス 20世紀思想事典』〈第2版〉、三省堂、340-341。
- 竹川慎哉（2004）「ジルーの境界教育学におけるフレイレ理論の再構成—リテラシー形成における差異の位置づけを中心に—」『アメリカ教育学会紀要』 15、3-11。
- 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。
- 竹田青嗣（1994）『ニーチェ入門』 筑摩書房。
- 竹田青嗣（1995）『ハイデガー入門』 講談社。
- ダナーマーク， バースほか（佐藤春吉監訳）（2015）『社会を説明する—批判的实在論による社会科学—』 ナカニシヤ出版。
- 谷村千絵（2016）「批判的实在論（クリティカル・リアリズム）への期待」『教育哲学研究』 114、44-49。
- ダール， ロバート A.（1988）（河村望・高橋和宏監訳）『統治するのはだれか—アメリカの一都市における民主主義と権力』 行人社。
- 樽本英樹（1993）「権力論の構造—スティーブン・ルークスとニコラス・ルーマンの比較から—」『ソシオロギス』 17、216-228。
- 近森憲助／谷村千絵／上野正恵（2017）「教育研究と教育実践における批判的实在論（クリティカル・リアリズム）の可能性」『教育学研究』 84 (4)、455-465。
- 『創』編集部（2017）「東京新聞が紙面で示す「権力監視」の原点回帰」『創』 47 (3)、66-71。
- 津田幸男（2006）『英語支配とことばの平等—英語が世界標準語でいいのか？』 慶応義塾大学出版会。
- 寺見陽子（2003）「マイノリティーとしての子ども・親とその支援」神戸親和女子大学教育専攻科『教育専攻科紀要』 8、31-38。
- 徳井厚子（2005）「言語意識を問い直す—Critical Language Awareness の実践」『信州大学教育学部紀要』 115、1-7。
- 戸田山和久／伊勢田哲治（2006）「往復メールによる科学哲学 实在論論争—科学に何ができるのか ②悲観的帰納法の成否」『ラチオ』 2、436-455。
- 中嶋香緒里（1997）「イギリスにおける多言語状況下の言語教育論の史的検討—Language

- Awareness アプローチの成立過程—」『人文科教育研究』24、65-74。
- 中村桃子（2001）『ことばとジェンダー』勁草書房。
- 中村桃子（2014）「ことばとセクシュアリティ—日本語研究への招待」『ことばと社会』16、32-56。
- 西野真由美（1998）「ハーバーマスの討議倫理学における道徳的観点の検討」『教育哲学研究』77、51-56。
- 西原博史（2001）「思想・良心の自由と教育課程」日本教育法学会編『講座現代教育法1 教育法学の展開と21世紀の展望』三省堂、216-229。
- 布村育子（2015）「政治教育の展開とその課題—社会的構築主義の視点から—」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』15、77-89。
- 野家啓一（2009）「展望 歴史を書くという行為—その論理と倫理」飯田隆ほか編『岩波講座 哲学11 歴史／物語の哲学』岩波書店、1-16。
- 野村幸代（2009）「高校英語におけるクリティカル・リーディングの実践研究—キャサリン・ウォレスの理論を手がかりとして—」東京大学大学院教育学研究科教職開発コース修士論文（未公開）。
- 野呂香代子（2001）「クリティカル・ディスコース・アナリシス」野呂香代子／山下仁編著『「正しさ」への問い—批判的社会言語学の試み』三元社、13-49。
- ハーバーマス, J. (佐藤嘉一ほか訳) (1984) 「コミュニケーション能力の理論のための予備的考察—ゼミナール討論のための草稿—」ハーバーマス, J./ルーマン, N.『批判理論と社会システム理論 (上)』木鐸社、125-181。
- ハーバーマス, J. (三島憲一ほか訳) (1991) 『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店。
- ハーバーマス, J. (清水多吉／朝倉輝一訳) (2005) 『討議倫理』法政大学出版局。
- バスカー, ロイ (式部信訳) (2006) 『自然主義の可能性—現代社会科学批判』晃洋書房。
- バスカー, ロイ (式部信訳) (2009) 『科学と实在論—超越論的实在論と経験主義批判』法政大学出版局。
- パーソンズ, タルコット (新明正道監訳) (1973) 『政治と社会構造 (下)』誠信書房。
- ハリデー, M. A. K./ハッサン, R. (1991) (筧寿雄訳) 『機能文法のすすめ』大修館書店。
- 班固撰 (小竹武夫訳) (1978) 『漢書 中巻』筑摩書房。
- バーンステイン, B. (萩原元昭編訳) (1981) 『言語社会化論』明治図書出版。
- フェアクラフ, ノーマン (高木佐知子訳) (2010) 「社会科学的研究におけるひとつの方法論としての批判的談話分析」ヴォダック, ルート／マイヤー, ミヒャエル編著 (野呂香代子監訳) 『批判的談話分析入門—クリティカル・ディスコース・アナリシスの方法』三元社、167-191。
- フェアクラフ, ノーマン (日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会訳) (2012) 『ディスコースを分析する—社会研究のためのテキスト分析』くろしお出版。

- フェアクロー, ノーマン (貫井孝典ほか訳) (2008) 『言語とパワー』 大阪教育図書。
- フェファー, J. (村井章子訳) (2011) 『「権力」を握る人の法則』 日本経済新聞出版社。
- 福田秀志 (2016) 「主権者を育てるために現実社会の諸問題を授業で取り上げよう」『人権と部落問題』 68 (5)、27-33。
- 福田浩子 (1997) 「Language Awareness の意義—言語学と言語教育の架け橋—」『青山国際コミュニケーション研究』 1、5-18。
- フーコー, ミシェル (渥海和久訳) (1984) 『思想』 718、235-249。
- フーコー, ミシェル (渡辺守章訳) (1986) 『知への意志』 新潮社。
- フーコー, ミシェル (山田登世子訳) (1997) 「身体をつらぬく権力」 桑田禮彰・福井憲彦・山本哲士編 『ミシェル・フーコー 1926—1984』 新装版、新評論、164-177。
- フーコー, ミシェル (神谷美恵子訳) (2011) 『臨床医学の誕生』 みすず書房。
- フーコー, ミシェル (慎改康之訳) (2012) 『知の考古学』 河出書房新社。
- 藤瀬泰司 (2014) 「批判的教科書活用論に基づく社会科授業作りの方法—教育内容開発研究に取り組む教師文化の醸成—」『社会科研究』 80 (0)、21-32。
- 藤瀬泰司ほか (2015a) 「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発 (1) —「産業革命と欧米諸国」の場合」『熊本大学教育実践研究』 32、77-88。
- 藤瀬泰司ほか (2015b) 「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発 (2) —「ヨーロッパのアジア侵略」の場合」『熊本大学教育実践研究』 32、89-98。
- 藤瀬泰司ほか (2016) 「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発 (3) —民主的な国家・社会の形成者を育成するために」『熊本大学教育学部紀要』 65、41-53。
- 藤田哲司 (2010) 「「権力という訳語」は適切か? —“グローバル化”・“時間的連帯”としての“定訳の権威”の正統性検証行為」『コロキウム』 5、72-95。
- 藤田弘夫 (1992) 「社会科学の新しいパラダイムとしての「権力論」」 慶應義塾大学法学研究会 『法学研究』 65(1)、313-339。
- ブラン, オリヴィエ (辻村みよ子監訳) (2010) 『オランプ・ドゥ・グージュールフランス革命と女性の権利宣言』 信山社。
- ブルデュー, ピエール/パスロン, ジャン=クロード (宮島喬訳) (1991) 『再生産—教育・社会・文化』 藤原書店。
- フレイレ, パウロ (小沢有作ほか訳) (1979) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房。
- フレイレ, パウロ (里見実ほか訳) (1982) 『伝達か対話か—関係変革の教育学』 亜紀書房。
- ボウルズ, S./ギンタス, H. (宇沢弘文訳) (2008a) 『アメリカ資本主義と学校教育 I—教育改革と経済制度の矛盾』 岩波書店。
- ボウルズ, S./ギンタス, H. (宇沢弘文訳) (2008b) 『アメリカ資本主義と学校教育 II—教育改革と経済制度の矛盾』 岩波書店。
- 星野智 (2000) 『現代権力論の構図』 情況出版。
- 前田拓也 (2016) 「「感動ポルノ」で狭まる障害者の生き方」『新調 45』 35(11)、70-73。

- 松浦寿輝（2006）「出来事を思考する（2）」小林康夫ほか 編『フーコー・コレクション4 権力・監禁』筑摩書房、437-455。
- マルクス（城塚登訳）『ユダヤ人問題によせて』岩波書店。
- 丸山圭三郎（1981）『ソシュールの思想』岩波書店。
- 丸山圭三郎（2008）『言葉とは何か』筑摩書房。
- 宮本健市郎（2011）「書評 竹川慎哉著『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』」『日本教師教育学会年報』20、151-153。
- ミル, J. S.（大内兵衛・大内節子訳）（1957）『女性の解放』岩波書店。
- ミルズ, C. W.（鶴飼信成・綿貫譲治訳）（1969a）『パワー・エリート（上）』東京大学出版会。
- ミルズ, C. W.（鶴飼信成・綿貫譲治訳）（1969b）『パワー・エリート（下）』東京大学出版会。
- 宗像誠也（1975）『宗像誠也教育学著作集 第4巻』青木書店。
- モスカ, ガエターノ（志水速雄訳）（1973）『支配する階級』ダイヤモンド社。
- 森岡清美・塩原勉・本間康平編（1993）『新社会学辞典』有斐閣。
- 森永康子（2017）「女性は数学が苦手—ステレオタイプの影響について考える—」『心理学評論』60(1)、49-61。
- 柳父章（1985）『翻訳とはなにか—日本語と翻訳文化』新装版、法政大学出版局。
- 山口登（1991）「ハリデー理論 主要述語集」『言語』20（4）、72-77。
- 山口登（2000）「選択体系機能理論の構図—コンテキスト・システム・テキスト—」小泉保編『言語研究における機能主義—誌上討論会—』くろしお出版、3-47。
- 山本悦生（2009）「死刑制度を通して生徒と現実の社会をつなぐ」『教育』59（6）、40-47。
- 山本広太郎（2013）「マルクスの社会主義論」『立命館経済学』61(6)、1368-1381。
- 吉見俊哉（2003）『カルチュラル・ターン、文化の政治学へ』人文書院。
- 蓬田静子（1961）「国語科でどういう人間をつくるか—批判読みの理論と実践—」『日本文学』10(2)、49-66。
- ラクラウ, エルネスト（竹村和子・村山敏勝訳）（2002a）「構造、歴史、政治」バトラー, ジュディス, ラクラウ, エルネスト, ジジエック, スラヴォイ 『偶発性・ヘゲモニー・普遍性—新しい対抗政治への対話』青土社、245-282。
- ラクラウ, エルネスト（青木隆嘉訳）（2002b）「脱構築・プラグマティズム・ヘゲモニー」ムフ, シャンタル編『脱構築とプラグマティズム—来るべき民主主義』法政大学出版局、91-130。
- ルークス, S.（伊藤公雄訳）（1989）『権力と権威』アカデミア出版会。
- ルークス, スティーヴン（中島吉弘訳）（1995）『現代権力論批判』未來社。
- ルーマン, ニクラス（春日淳一訳）（1991）『社会の経済』文真堂。
- レーニン（角田安正訳）（2011）『国家と革命』講談社。

- 和佐谷維昭（1982）「マルクス主義における自由の問題—「搾取からの自由」と「権力からの自由」—」『尾道短期大学研究紀要』31(1)、139-156。
- 渡邊満（2002）「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂、112-129。
- 渡邊満（2006）「心に響く道徳指導へ向けた工夫のあり方について（2）—話し合い活動を基盤にした道徳授業をめざして—」『教育研究論叢』7、71-91。
- 渡辺守章（1986）「訳者あとがき」フーコー，ミシェル（渡辺守章訳）『性の歴史 I 知への意志』新潮社、204-217。

引用文献一覽 (歐文)

- Alim, S. H. (2010). "Critical Language Awareness," IN: Nancy, H. (eds.) *Sociolinguistics and Language Education*. Short Run Press, 205-231.
- Clark, R. et al. (1990) "Critical Language Awareness Part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness," *Language and Education* 4 (4), 249-260.
- Clark, R. et al. (1991) "Critical Language Awareness Part II: Towards Critical Alternatives," *Language and Education* 5 (41), 42-54.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1999). "Raising Critical Awareness of Language: A Curriculum Aim for the New Millennium," *Language Awareness* 8 (2), 63-70.
- Dahl, R. A. (1957) "The Concept of Power," *Behavioral Science* 2: 201-215.
- Department of Trade and Industry (1998) *Building the Knowledge-Driven Economy*. London: Stationery Office.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. London : Longman.
- Fairclough, N. (1992) "Introduction," IN: Fairclough, N. (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman, 1-29.
- Fairclough, N. (2005) "Discourse analysis in organization studies: the case for critical realism," *Organization Studies* 26(6): 915-939.
- Fairclough, N. (ed.) (1992) *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N., Jessop, B. and Sayer, A. (2002) "Critical Realism and Semiosis," *Journal of Critical Realism* 5(1): 2-10.
- Fish, S. (1980) *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Boston, MA : Harvard University Press.
- Freire, P. (1985) "Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire," *Language Arts*, Vol.62, No.1, 15-21.
- Gallie, W. B. (1956) "Essentially Contested Concepts," *Proceeding of the Aristoterian Society* 56: 167-198.
- Giroux, H. A. (1983a) *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1983b) "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis," *Harvard Educational Review*, Vol.53, No.3, 257-293.
- Giroux, H. A. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press.
- Giroux, H. A. (2005) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*

- (2nd ed.). New York : Routledge.
- Giroux, H. A., McLaren, P. (1986) "Teacher Education and the Politics of Engagement: The Cast for Democratic Schooling," *Harvard Educational Review*, Vol. 56, No.3, 213-238.
- Gray, J. N. (1977) "On the Contestability of Social and Political Concepts," *Political Theory* 5(3): 331-348.
- Ivanič, R. (1990) "Critical Language Awareness in Action," IN: Carter, R. (ed.) *Knowledge about Language and the Curriculum: The LINC Reader*. London: Hodder& Stoughton, 122-132.
- Janks, H. and Ivanič, R. (1992) "CLA and emancipatory discourse," IN: Fairclough, N. (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman, 305-331.
- Keller, R. (2013) *Doing Discourse Research: An introduction for Social Scientists*, Sage.
- Pennycook, A. (2001) *Critical applied linguistics : a critical introduction*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum.
- Smiles, S. (1875) *Self-help : with illustrations of conduct and perseverance*. London : J. Murray.
- Van Dijk, T. A. (1993) "Principles of critical discourse analysis," *Discourse & Society* Vol.4, No.2: 249-283.
- Wallace, C. (1992) "Critical literacy awareness in the EFL classroom," IN: Fairclough, N. (ed.), *Critical Language Awareness*. London : Longman, 59-92.
- Wallace, C. (2001) "Critical literacy in the second language classroom: Power and Control," IN: Comber, B., & Simpson, A. (eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ : London, 209-228.
- Wallace, C. (2003) *Critical Reading in Language Education*. New York : Palgrave Macmillan.
- Wallace, C. (2012) "Principles and Practices for Teaching English as an International Language: Teaching Critical Reading," IN: Alsagoff, L., McKay, S. L., Hu, G., & Renandya, W. A. (eds.) *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York : Routledge, 261-281.
- Wodak, R. (2007) "What is Critical Discourse Analysis?: Ruth Wodak in Conversation with Gavin Kendall," *Forum Qualitative Social Research*, 8 (2) Art. 29-May 2007.

引用ウェブサイト一覧

総務省（2011）「「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書」

http://www.soumu.go.jp/main_content/000141752.pdf（2019年1月30日閲覧）

総務省／文部科学省（2015）「私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために 活用のための指導資料」

http://www.soumu.go.jp/main_content/000382033.pdf（2019年1月30日閲覧）

文部省（1947）「学習指導要領国語科編（試案）」

<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejj/index.htm>（2019年1月30日閲覧）