

2012 年 2 月 13 日

高等学校国語科における評論文教材のクリティカル・  
リーディングに関する実践的研究

三重大学大学院教育学研究科  
教科教育専攻国語教育専修

210M014 澤口 哲弥

## 目次

1. はじめに	4
2. 研究の目的・方法と構成	7
2. 1 研究の目的	7
2. 2 研究の方法と構成	7
2. 3 本研究で取りあげる教材	7
3. クリティカル・リーディングの理論的枠組み	8
3. 1 クリティカル・シンキング	8
3. 1. 1 クリティカルシンキングの一般的定義	8
3. 1. 2 ヒューリスティックスとクリティカル・シンキング	9
3. 1. 3 社会構成主義とクリティカル・シンキング	13
3. 1. 4 社会的クリティカル・シンキング	16
3. 1. 5 クリティカル・シンキングの過程	18
3. 1. 6 クリティカル・シンキングの定義	19
3. 2 クリティカルシンキングからクリティカル・リーディングへ	20
3. 2. 1 クリティカル・リーディングの定義	20
3. 2. 2 国語教育における先行研究との関連	22
3. 2. 3 高等学校の評論文教材における先行研究との関連	26
4. クリティカル・リーディングの実践理論	27
4. 1 学習者の実態	27
4. 2 評論文教材における既存の教材観—教科書の「学習の手引き」の分析—	28
4. 3 評論文と読み手の対話的関係性	29
4. 4 図式化による巨視的な読みの促進	30
4. 5 置き換え・一般化	32
4. 6 問題発見と解決の過程の透明化—問いを立てる—	36
4. 7 「なぜ」を掘り下げる逆算思考	38
4. 8 他者の読みを推論する (1)	39
4. 9 表出から表現へ	41
4. 10 レトリックに着目する	42
4. 11 従来の学習に加味する要素	45
4. 12 ファシリテーション—授業者の役割—	46
4. 13 適正な解を求める学習から、適正な説明を求める学習へ	48
5. クリティカル・リーディングの実際	49

5. 1	実践事例 1－授業の組み立て－	49
5. 1. 1	「水の東西」の実践事例	49
5. 1. 1. 1	指導過程	49
5. 1. 1. 2	授業記録、および成果と課題	53
5. 1. 2	「リアリズムのおけいこ」実践事例	59
5. 1. 2. 1	指導過程	59
5. 1. 2. 2	授業記録、および成果と課題	63
5. 2	実践事例 2－学習課題別アイデア－	70
5. 2. 1	認知する力を高める	70
5. 2. 1. 1	大まかな主張をとらえる	70
5. 2. 1. 2	フリップを使う	71
5. 2. 1. 3	重要な語を抽出し、視覚化する	72
5. 2. 1. 4	現状分析と問題提起の整理	74
5. 2. 1. 5	ベン図を活用する	76
5. 2. 1. 6	小見出しをつける	80
5. 2. 1. 7	百字要約をする	81
5. 2. 2	解釈する力を高める	83
5. 2. 2. 1	筆者の価値観や意図を推論する	83
5. 2. 2. 2	身近なことや社会のことに引き寄せて考える	86
5. 2. 2. 3	他者の読みを推論する (2)	91
5. 2. 3	批評と創造の力を高める	93
5. 2. 3. 1	違和感から問いを立てる	93
5. 2. 3. 2	本当にそうだろうか、と考える	95
5. 2. 3. 3	具体的なプランや代案を考える	97
<b>6.</b>	<b>クリティカル・リーディングの評価</b>	<b>101</b>
6. 1	従来型テストの特徴と問題点	102
6. 2	「全国学力・学習状況調査」におけるテスト問題分析	106
6. 3	クリティカル・リーディングのテスト	110
6. 3. 1	テストの基本方針と問題例	110
6. 3. 2	テストの結果と分析	122
6. 4	従来型テストへの反映	125
<b>7.</b>	<b>学習者によるクリティカル・リーディングの評価</b>	<b>125</b>
7. 1	アンケート調査 I－5 月－	126
7. 1. 1	アンケート調査 I の結果	126
7. 1. 2	アンケート調査 I の分析と考察	129

7. 2	インタビュー調査Ⅰ－7月－	129
7. 2. 1	インタビュー調査Ⅰの結果	130
7. 2. 1. 1	①に関する結果	130
7. 2. 1. 2	②に関する結果	131
7. 2. 1. 3	③に関する結果	133
7. 2. 1. 4	④に関する結果	134
7. 2. 1. 5	⑤に関する結果	135
7. 2. 1. 6	⑥に関する結果	138
7. 2. 1. 7	⑦に関する結果	139
7. 2. 1. 8	⑧に関する結果	140
7. 2. 1. 9	⑨に関する結果	142
7. 2. 1. 10	⑩に関する結果	143
7. 2. 1. 11	⑪に関する結果	144
7. 2. 2	インタビュー調査Ⅰの分析と考察	147
7. 2. 3	インタビュー調査Ⅰから見た成果と課題	149
7. 3	アンケート調査Ⅱ－10月－	149
7. 3. 1	アンケート調査Ⅱの結果〈1〉	150
7. 3. 2	アンケート調査Ⅱの結果〈1〉の分析と考察	152
7. 3. 3	アンケート調査Ⅱの結果〈2〉	153
7. 3. 4	アンケート調査Ⅱの結果〈2〉の分析と考察	154
7. 4	インタビュー調査Ⅱ－12月・グループインタビュー－	155
7. 4. 1	インタビュー調査Ⅱの結果	155
7. 4. 2	インタビュー調査Ⅱから見た成果と課題	158
<b>8.</b>	<b>クリティカル・リーディングのための教材論</b>	<b>159</b>
8. 1	望まれる教材像	159
8. 1. 1	教科書教材の分析	160
8. 1. 2	クリティカル・リーディングのための教材	161
8. 2	自主教材と学習課題例	162
<b>9.</b>	<b>成果と課題</b>	<b>177</b>
<b>10.</b>	<b>おわりに</b>	<b>178</b>
<b>11.</b>	<b>資料〈教材文〉</b>	<b>179</b>
<b>【2年生】</b>		
	「最初のペンギン」 茂木健一郎	179
	「ミロのヴィーナス」 清岡卓行	181

	「リアリズムのおけいこ」 佐々木正人	183
	「環境問題への視点」 中村桂子	184
	「ハイテク化と人間のゆくえ」 養老孟司	187
	「抗争する人間」 今村仁司	191
5	「『もの』の世紀」 柏木 博	194
	<b>【1年生】</b>	
	「好奇心ー知的情熱としての」 中村雄二郎	196
	「水の東西」 山崎正和	198
	「時間の自由」 内山 節	199
10	「材のいのち」 幸田 文	201
	「自分・この不思議な存在」 鷺田清一	203
	「『間』の感覚」 高階秀爾	206
	<b>12. 引用・参考文献</b>	<b>209</b>

15

20

25

30

35

## 1. はじめに

2011 年 12 月 12 日、日本漢字能力検定協会、(京都市) は、1 年間の世相を漢字 1 字で示す「今年の漢字」に「絆」が選ばれたことを報じた。応募総数 49 万 6997 票は過去最多という。翌 13 日の毎日新聞朝刊 1 面では、東日本大震災などの大きな災害によって人のつながりの大切さを改めて感じたこと等をその主な理由として紹介している。

一方、同じ毎日新聞の 11 日付 2 面「時代の風」において、斉藤 環は『「絆」連呼に違和感』と題したコラムを書いている。斉藤は 3 月の震災以後の世相に触れ、「絆に注目しすぎると、『世間』は見えても『社会』は見えにくくなる、という認知バイアスが生じやすくなる」とし、その結果としてたとえば弱者救済のような政府がすべき仕事は『「家族の絆」にゆだねられてしまいかねない』問題が生じると指摘する。

震災以後、マスメディアは「がんばれニッポン」という、いわば復興プロパガンダを展開してきたように見受けられる。「今年の漢字」に、2 位の「災」、3 位の「震」をおさえて、「絆」が圧倒的多数で選ばれたのは、こうしたメディアの呼びかけが影響したのかも  
15 しれない。かりに、「絆」という美名のもと、本来の問題を隠蔽し、責任の所在をごまかしてしまう意図が構造的に隠れているとするならば、私たちはいたずらにこのプロパガンダに「誘導」されてはならないことになる。斉藤の「もう一つの視点」の所在はそこにある。

さて、本研究で提案するクリティカル・リーディングは、端的に言えば、この斉藤のような多面的、複眼的な思考、およびそれらを基礎とした表現の力を持つ学習者を育てることを目的とする。目の前の情報に対して、それを鵜呑みにせず、多方面から慎重に検討する読みの力を育むのである。そのためには、冷静に目の前の情報を分析できる認知の領域、また、なぜそのような発信のされかたがなされたのかなどについて考える推論の領域、そして、その情報をクリティカルにとらえ、修正するという批評と創造の領域を、同じ指導  
25 過程の文脈の中で連関させていくことが求められる。

さて、クリティカル・リーディングを教育する必要性を強く感じた契機となったのが、ここ 10 年あまりの、この国における政治への民衆の向き合い方であった。「何かを変えてくれるかも知れない」という情緒的な期待から、為政者を支持していく人びとの存在である。そこではおおむね情緒や感情といったイメージが優先され、対象をメタ認知して理性的に眺めることは希薄に感じられた。  
30

これと似たような現象は学校の中にもみられる。たとえば、生徒に何らかの判断に関わる基準を尋ねたとき、「みんながそうしているから」という回答が目立つようになった。素直な反面、いざというとき、あまりものごとを吟味しないまま、体制に適応していく姿がより顕著になってきたのである。もちろん、データを取ったわけではないのであくまで  
35 実感であるが、この、なんとなく流れに竿をさして流れていく若者の増加は、将来、主権者としてこの国の軌道修正をしよう力にはなり得るのかを考えた場合、いささか心許ない。

個として冷静に判断できる思考や行動力を十分に育てることができなければ、将来の「シチズン」としての成長を求めることは難しいであろう。10 人いて残りの 9 人が賛成しているときに、「ちょっと待って」と、たった一人でも疑問を呈することができる。そんな

学習者を育てたい。そのためには、対象が教科書の文章であれ、テレビなどのメディアであれ、まずは立ち止まって慎重に観察し、検討する学びが必要と考える。

ここで、この問題との関連性から、例として社会現象としてのポピュリズムについて見てみたい。政治学者の解説を引用する。

5

#### 【ポピュリズム】

政治に関して理性的に判断する知的な市民よりも、情緒や感情によって態度を決める大衆を重視し、その支持を求める手法あるいはそうした大衆の基盤に立つ運動をポピュリズムと呼ぶ。ポピュリズムは諸刃の剣である。庶民の素朴な常識によってエリートの腐敗や特権を是正するという方向に向かうとき、ポピュリズムは改革のエネルギーとなること  
10 もある。しかし、大衆の欲求不満や不安をあおってリーダーへの支持の源泉とするという手法が乱用されれば、民主政治は衆愚政治に堕し、庶民のエネルギーは自由の破壊、集团的熱狂に向かう。例えば、共産主義への恐怖を背景にした1950年代前半の米国におけるマッカーシズムなどがその代表例である。民主政治は常にポピュリズムに堕する危険性を持つ。そのような場合、問題を単純化し、思考や議論を回避すること  
15 がどのような害悪をもたらすか、国民に語りかけ、考えさせるのがリーダーの役割である。

(山口二郎(2011)『知恵蔵2011』、kotobank.jp)

20 現代文の定番教材ともなっている丸山真男の「『である』ことと『する』こと」において、丸山は、民主的な世の中は私たちが「する」ことによって維持されると述べた。しかし、かりに、「する」ことのなれの果てがここで示されるようなポピュリズムの負の現象だとすれば、私たちに欠けている質的な問題とは何か。それを考えなければならないだろう。

25 ちなみに、この文章の最後の一文の「国民」を「生徒」に、「リーダー」を「教師」に読み替えてみると、意外に通用するからなかなか笑えない。学習者の不安を煽って目標を単純化し、遮二無二勉強に追い込む姿が重なるからである。

私たちは歴史的にさまざまな過ちを繰り返してきた。なぜあの戦争を回避できなかったのか、なぜバブル経済に便乗しまったのか、など。これらには仕掛けた人びとだけでなく  
30 仕掛けられた私たちの、立ち止まって吟味する力の不足も起因しているのだろう。少しでも違和感があれば立ち止まってよく考えることの不足である。これは、過去の話だけではない。英語で「よく考えた方がいい」を、**You should be critical.**と表現するという。クリティカルな態度とは、この立ち止まってよく考えることにほかならない。それを授業に持ち込むことは、授業に既存の価値を問いなおすという哲学的な問いを持ち込むことでもある。

35 クリティカル・リーディングをなぜ国語教育において実践するのか。その、根源的な問題意識は、あえてひとくくりに語るならば、立ち止まってよく考え、社会の中で活かし協同できる「シチズンシップ」の涵養にあるということが出来る。自律した個、発信できる個を育てるための読み、書き、話す力の涵養である。

本稿では、これらの問題意識に立脚して、高等学校国語科における評論文教材のクリティカル・リーディングについて、その理論ならびに実践事例を取りあげ、成果と課題につ  
40

いて示し、今後の授業像を展望する。なお、本研究の題目上、小説教材における実践には言及しないが、基本的な実践理論は共通しており、日々の授業のなかで、それらは評論文を読むことに活かされた。論じるときの部分的な援用としたい。

## 5 2. 研究の目的・方法・構成

### 2. 1 研究の目的

OECD の「生徒の学習到達度調査（PISA）」を受け、新しい読解力への研究がこの数年注目され、さまざまな実践事例が報告されてきた。しかし、高等学校における評論文教材  
10 についての、今日の読解力の課題をふまえた体系的を持った実践研究は、現在のところ見られない。

この現状をふまえ、クリティカル・シンキングを基礎にしたクリティカル・リーディングを高等学校の評論文の授業に導入するための体系的なプロセスを示す。そのうえで、今日的な読解力の問題をどう乗り越えていくか具体的な展望を論じる。

15

### 2. 2 研究の方法と構成

クリティカル・リーディングを中心的なキーワードとして、その理論的な枠組みを多角的に示すとともに、その理念に基づいた授業を実践し、その成果と課題を実証的に論じる。具体的に本稿では次のような構成をとる。

20 まず、クリティカル・シンキングの基本的な理念、意義について定義をする。次に、この思考のあり方を、クリティカル・リーディングへとつなげる道筋を示し、今日的な読解力の課題解決の方法を提案する。その際、認知心理学の知見や関連性の高い先行研究に触れながら、これまでの授業の、何を削り、何を活かし、何を加えるべきかを示す。また、これらの理論背景とリンクさせながら、実際の授業案、並びに授業記録をテーマごとに示  
25 し、その成果と課題を明示する。加えて、これらの授業に対応したテストを提案するとともに、質的研究の研究手法によって実施したインタビュー等を取りあげ、授業者だけでなく、学習者の声も交えた総合的な目的効果分析ができるようにする。

### 2. 3 本研究で取りあげる教材

30 本年度（2010 年 4 月～ 2012 年 1 月）は下記の教科書教材（「評論」、「随想」）を取り扱った。これらのうち、本研究で取りあげる教材（下記「1 年生②」以外）に関しては、資料として本文を巻末に添付した。なお、拙稿から引用した「『である』ことと『する』こと」（丸山真男）等については、本年度の授業ではないため、本文添付は割愛する。

稿者が担当する学年は以下の通りである。

35 1 年生 普通科 2 クラス 国語総合・現代文（2 単位）

2 年生 国際科学科 3 クラス 現代文（2 単位）

【評論文教材一覧】掲載順は実施順

《1 年生》『高等学校新訂国語総合 現代文編』第一学習社、平成 18（2006）年検定済。



- ①「好奇心－知的情熱としての－」 中村雄二郎
- ②「街角のエコロジー」 三島次郎
- ③「水の東西」 山崎正和
- ④「時間の自由」 内山 節
- 5 ⑤「材のいのち」 幸田 文 \*「随想」
- ⑤「自分・この不思議な存在」 鷺田清一
- ⑥「『間』の感覚」 高階秀爾
- 《2年生》『精選現代文』東京書籍、平成 19（2007）年検定済。
- ①「最初のペンギン」 茂木健一郎
- 10 ②「ミロのヴィーナス」 清岡卓行
- ③「リアリズムのおけいこ」 佐々木正人
- ④「環境問題への視点」 中村桂子
- ⑤「ハイテク化と人間のゆくえ」 養老孟司
- ⑥「抗争する人間」 今村仁司
- 15 ⑦「『もの』の世紀」 柏木 博

### 3. クリティカル・リーディングの理論的枠組み

この章では、クリティカルリーディングを実践する上で、背景となる理論についてそ  
20 の枠組みを示し、解説する。基本となるのは、クリティカル・シンキングである。

#### 3. 1 クリティカル・シンキング

##### 3. 1. 1 クリティカル・シンキングの意味

25 クリティカル・リーディングの基礎となる思考は、クリティカル・シンキング（Critical Thinking）である。Critical の原義は、「①批評の。②批判的な、あら探しの好きな」（『フェイバリット英和辞典』第3版）である。ちなみに、評論は英語で Critical Works、批評眼は A Critical Eye である。いずれも何らかの誤謬を指摘する視点を内包したことばと言っ  
てよい。この点からクリティカル・シンキングは「批判的思考力」と訳される場合もある  
30 が、いまのところ定まった訳はない。

「批判」の意味を日本語の辞書に当たると、「①物事の可否に検討を加え、評価・判定すること。②誤っている点や良くない点を指摘し、あげつらうこと」（『大辞林』第3版）とある。「①」は本稿で目指すところの読みに近いが、「②」は他者への攻撃性の意味が含まれ、学校文化の中では敬遠される恐れがある。したがって、学校現場への普及の点か  
35 ら考えると要らぬ曲解を生む恐れがある「批判」という訳を用いることは避ける方が無難であろう。

これらの観点から、本研究ではそのままクリティカル・シンキングという表現を用いることにする。

さて、クリティカル・シンキングは、例えば次のように定義されている。

「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に分析する能力や態度」(鈴木健一、2006.a、p.4)

- 5 歴史的に見ればこのクリティカル・シンキングについて、たとえば、ジョン・デューイはこのクリティカル・シンキングのことを「反省的思考」(Reflective Thinking)と呼び、次のような定義をしている。

「信念や、仮の知識を、それを裏付ける根拠とそこから導き出される結論に照らして、能動的、持続的、慎重に考慮すること(Dewey,1909,p.9)」  
(アレク・フィッシャー、2005、p.4)

この、デューイの「反省的思考」とは、「さまざまな経験を繰り返す過程で、自分の活動を振り返ることによって、その活動の論理を引き出す思考」(『教育心理学辞典』、1986)の  
15 ことである。

これらの定義付けを基本として、このクリティカル・シンキングを国語教育に活かすために、複数の観点からその概念を確認しておきたい。

まず、クリティカル・シンキングは、他者の誤謬を批判するという要素だけでなく、自分自身の思い込みや価値の揺さぶりを図る要素があることについて述べる。認知科学の領  
20 域では、たとえばつぎのような考え方が示されている。

「CT〈クリティカル・シンキング〉は、自分の考えを、対話などによってより視野の広い、俯瞰的な展望のもとで絶えず批判にさらし、独善的ではない『よりよい思考』に向けていく訓練である。(中略)この思考法は他の思考法を活用しつつ全体を俯瞰する思考である」  
25 (竹前文夫、2006、p.23、〈 〉内稿者)

クリティカル・シンキングは、多面的、複眼的な視点から熟慮して慎重に見極める思考のあり方を提示していると見ていいだろう。したがって単なる誤謬主義によって一方的な批判をすることではなく、自分の考え方を対象化すること、つまり、他との対話関係によ  
30 って自らを相対化し、吟味していく姿勢が含まれるということである。

なお、この定義にもある「全体を俯瞰する思考」は、重要なポイントである。たとえば楠見 孝は、「批判的思考の構成要素とプロセス」について、情報の分析、推論、行動決定という一連のクリティカル・シンキングの過程で、「メタ認知(モニタリングとコントロール)」が、そのすべてにおいて関わってくるということを図で表している。(楠見  
35 孝、2011、p.9)メタ認知の態度は、クリティカル・シンキング全体における通奏低音のような役割を果たすといえるだろう。これは、後述する、段落ごとではなく巨視的な視点から文章を読む授業の理論的な根拠ともなる。

### 3. 1. 2 ヒューリスティックスとクリティカル・シンキング

40 次に、クリティカル・シンキングは、論理に注目するだけでは完遂しないということに

について述べる。

論理とは、「①思考の形式・法則。議論や思考を進める道筋・論法。②認識対象の間に存在する脈絡・構造」(『大辞林』第3版)のことだが、私たちの暮らしとの関わりにおいて見れば論理は万能ではない。たとえばある仕事をこなすとき、一人だった担当を二人に増やせば、こなすことができる量は、論理的には  $1 + 1$  の2である。しかし、実際には二人の相性などの関係性からそれが2でなく1.5や2.5となることがある。また、地域や民族あるいは宗教的な観点から、それらにはそれぞれの「論理」があり、独自の世界を形成している。この「論理」だけを背景に、相手に対して互いが勝手に主張しあえば、コミュニケーション不全が生じ、争いに発展することになる。また、後述するが日本の風土を考慮した場合、相手に説得を試みる場合に、論理だけでなくそれ以外の社会的文脈を考慮しなければ、それがままならないことがある。これらから考えられるのは、論理だけに頼る解釈や判断は、時に過ちを犯したり、十分な機能を果たさないということである。経験から生まれた感覚や勘、あるいは社会背景など、何らかの文脈を考慮しなければ、問題解決としてのクリティカル・シンキングは成立しなくなるのである。

ところで、論証という観点では、トゥールミン・モデルがよく参考にされる。その「データ」と「主張」の中間にある、「理由付け」と「裏付け」については、一般的には科学的なデータや専門家の知見がその信憑性から引用されるようである。また、この理論の解説をした書物を紐解くと、「理由付け」と「裏付け」に際しては、日常生活での経験やそれらから得た知識の使用を、どちらかといえば戒める論じ方がなされている。たとえば井上尚美(2007)は、「私たちは日常的に必ずしも形式論理の規則に従った思考をしているわけではない」(井上尚美、2007、p.87)という認知心理学の知見を示しながら「認知心理学で述べているのは、このような日常行われる推論の実際の姿であって、規範を示すものではない」(井上、2007、p.89)と否定的である。確かに、論理学を中心に考えるならそのような論証のあり方は必須であろう。しかし、高等学校における国語教育においては、この「理由付け」と「裏付け」は、論理学の枠を外れて、もう少し緩やかであっていいのではないかと考えている。生活感のある知識や経験をもとにした推論が、暮らしの中で一般的であるなら、その思考方法を援用しながらクリティカル・シンキングをすることが、学習者にとってなじみやすいと思うのである。

この観点からすれば、普遍的な論理だけに頼らず、身近な経験によって得られた知識や感覚を援用しながら対象を捉え、共有する文脈を確認しながら他者とのコミュニケーションを図ることが、学習という視点ではより自然であると考ええる。

この、経験に頼ることによる問題解決はヒューリスティックスと呼ばれ、アルゴリズムと対比されて論じられることがある。この二つを対比することで、もう少しこの問題について考えておく。語義は次の通りである。

35

#### アルゴリズム(algorithm)

①計算や問題を解決するための手順、方式。

②コンピューターのプログラムに適用可能な手続きや手段。

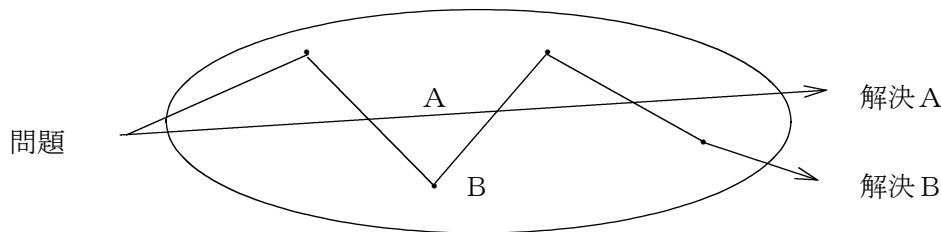
#### ヒューリスティックス(heuristics)

40 ①試行錯誤しながら経験と発明を積み重ねることによって問題を解いてゆく方法。

クリティカル・シンキングを問題解決の思考ととらえた場合、稿者は、この二つは相互に補完しあう関係にあると見た方がいいと考える。ヒューリスティックスは「発見的な教授法（研究）」(『フェイバレット英和辞典』第3版)とも訳され、詰まるところ、この語義には、感覚的なひらめきや情緒的な違和感の発見なども含まれると考えられる。この概念を示すと次のようになる。

【図1】

10



15

A：ヒューリスティックス B：アルゴリズム

この図は、ヒューリスティックスによる解決がひらめきなどの感覚的なもので、アルゴリズムによる解決が、論理的に関連性をつなぎ合わせたものであることを示している。これを実際の授業の場面で考えてみると、たとえば、問われたことに関して「なんとなくこう思う」という学習者の発言は、ヒューリスティックスといえようし、また、情報を関連づけながら緻密に言葉を紡ぐ発言はアルゴリズムととらえていいだろう。

稿者は、授業において、「誰かがなんとなく発言したことについて、発言した人以外の人たちが論理的に説明を考える」という授業を展開することがあるが、その場合はこの両方の要素を組み合わせていることになる。

もちろんヒューリスティックスが通用するのは、ある共通の文脈を持つ共同体に限っていえることで、異文化間では成立しにくい。したがって、違った背景を持った人びとがコミュニケーションをはかる場合には、何らかの前提を設定するか、背景を説明しながら取り組む必要がある。しかし、異なる文化を背景に持つ人びとが協同して問題を解決することで、同質のもの同士による解決以上の成果が得られることがあり、一概に、文脈が違うからということでヒューリスティックスが通用しないというわけでもない。

認知心理学の分野において、山 祐嗣(2003)は、このヒューリスティックスについて、何らかの判断ミスを誘発する思考としながらも、論理を補う思考法として評価している。

(山 祐嗣、2003、pp.15-27)また、社会技術論の観点から、堀井秀之(2004)は、三角形の内角の和を求める思考のプロセスを取りあげ、そこに専門知識とその活用のための「方略的知識」に加え、ヒューリスティックスが重要な役割を果たしていることに言及している。(堀井秀之、2004、pp.22-26)なお、堀井はこのヒューリスティックスについて「常に有効である保証はないが多くの場合解決方法の発見を導いてくれる、経験的に得られた指針のことである」(堀井、2004、p.24)と定義づけている。山や堀井による、人間は論理だけでは判断を誤ることがあるという解釈は、クリティカル・シンキングを定義づける上で

40

示唆に富む。なぜなら、この前提に立てば、クリティカル・シンキングは論理学の手法だけに依らない、生き物としての人間の匂い、いわゆるマチエールの豊かな思考法と定義づけられるからである。

作家の丸山健二は、東日本大震災をテーマにした近著『首輪をはずすとき』のなかで、津波の防波堤についての、「理論上は絶対に越えない」という国の説明を信じず、自分たちの経験や勘で集落ごと高台に引っ越していた人びとの存在について触れ、これぞ自律した個、として褒め称えていた。実際、その集落だけは津波が到達せず一戸たりとも浸水しなかったというのである。彼らの判断基準は行政の示した論理的な安全基準ではなく、津波の経験を生き抜いてきた自分たちの勘だった。まさに、ヒューリスティックスを活かした判断だったのだ。

このように考えれば、ヒューリスティックスは、通り一遍の論理とは違い、それぞれの個が活かされる思考法であることがわかる。これを授業に敷衍して考えれば、それぞれの個が持っている知識や経験やひらめきは学習に十分活かされるということである。学習者が教師の話を一方向的に聞き、正解を覚えるような授業では必要はないであろうが、協同学習をする場合は、問題を発見するという段階でこの要素が必須となるはずである。授業においては、このヒューリスティックスからの発言を、そのまま容認したり宙に浮かせるのではなく、他のみんなでその説明を考えたり、発想した学習者自身が他者を説得できる説明を考える学習が求められるであろう。

ヒューリスティックスによる思考は、限定された一つの答えを導くことを目的とはしない。どちらかといえば、それは、クリエイティブ、つまり創造を目的とした学習として活かされることになる。松林博文（2003）は、新しいものを生み出すには、「正しい答え」を導き出すためのロジカル・シンキング（収束思考）と、「自由奔放なアイデアをたくさん出す」ためのクリエイティブ・シンキング（拡散思考）の両面が必要としている。（松林博文、2003、p.14）なお、稿者の見る限りでは、現在の国語科における評論文教材を扱う授業では多くの場合、この「収束思考」に偏った実践が多いと認識している。いわゆる答えは何かを教える授業である。

さて、このクリエイティブ・シンキングであるが、これは OECD の「生徒の学習到達度調査」におけるいわゆる PISA 型読解力の「熟考・評価」とも関連しており、興味深い。

このクリエイティブな要素が満たされないと、OECD が示す「読解力」の「習熟度レベル」で、上位が目指せないのである。たとえば、最高位である「習熟度レベル 6」の基準は次のように示されている。

「熟考・評価は、複合的な基準や視点を考慮したり、テキスト以外から精選された理解を適用しながら、見慣れないトピックに関する複雑なテキストについて仮説を立てたり、批判的に評価すること。（一部を抜粋）」

（国立教育政策研究所、2010、p.37、傍点稿者）

「テキスト以外」のものをテキストと関連づけるのは論理の力であるが、その前の、経験や知識から引っ張り出すという発想力はクリエイティブ・シンキングに依るものである。与えられた情報の誤謬を論理的に指摘して批判するだけでは、この要求レベルを満た

すことは難しいだろう。なぜなら、問題解決は課題解決とは違い、自らが問題を浮かび上がらせなければならないからである。また、その問題は、他のことがらと結びつけながら、柔軟に解決されなければならない。論理はクリエイティブなものをフォローするものであって、発想を保証するものではないのである。

- 5    5    なお、稿者の使う問題解決については、一般的にいわれる課題解決との混同を避けるため、次のように定義しておく。

**問題解決**：気になることを自ら問題として浮かび上がらせ、その問題について解決を図ること。

- 10 **課題解決**：他から与えられた具体的問題について、その解決を図ること。

両者はまったく別のものではないが、問題解決は、出発点が他者から与えられたり、指定されたものではないという点が大きく異なる。たとえば具体的な授業の発問では次のような違いとなって現れる。

15

**問題解決（例）**：この文章の書き方で気になるところがありますか。それを解消するとしたら、どんな方法があるでしょうか。

**課題解決（例）**：この文章の論理展開のねじれを指摘し、修正してください。

- 20    根本的な違いは、「問題解決」は学習者が問いを立て、「課題解決」は授業者が問題を設定することである。

### 3. 1. 3 社会構成主義とクリティカル・シンキング

次に、社会構成主義の観点から、クリティカル・シンキングについて考えることにする。

- 25    稿者は先に「このヒューリスティックスからの発言を、そのまま容認したり宙に浮かせるのではなく、他のみんなでその説明を考えたり、発想した学習者自身が他者を説得できる説明を考える学習が求められるであろう」と述べた。これは、協同の語義である「役割を分担して一つの物事に取り組むこと」のように、授業において生徒それぞれが、時には入れ替わりながら、役割を担って問題を解決していく姿勢を意味する。

- 30    先に述べたクリエイティブ・シンキングについて、実際の授業を想定した場合、いわゆる協同学習（グループ学習や教室全体でのディスカッション）は必須である。なぜなら、一人のできる学習には限界があり、協同することによって、それぞれの学習者の持ち味が活かされ、あらたな解釈や発想が生成されるからである。この、対話による学習は、ミハエル・バフチンの対話原理が参考になる。やまだようこ(2008)は、この対話原理について、  
35    「自己」との関わりから次のように述べている。

バフチンは、「自己は単一で同一性を持つ独立した個人」という古典的な見方に対して、「自己は他者を媒介にし、他者との関係性に深く根ざす社会的存在」という見方を示したと考えられる。

40

(やまだようこ、2008、p.23)

この原理を協同学習にあてはめれば、個は集団の中で自問し、価値について考え直し、自らに揺さぶりをかけられることになる。

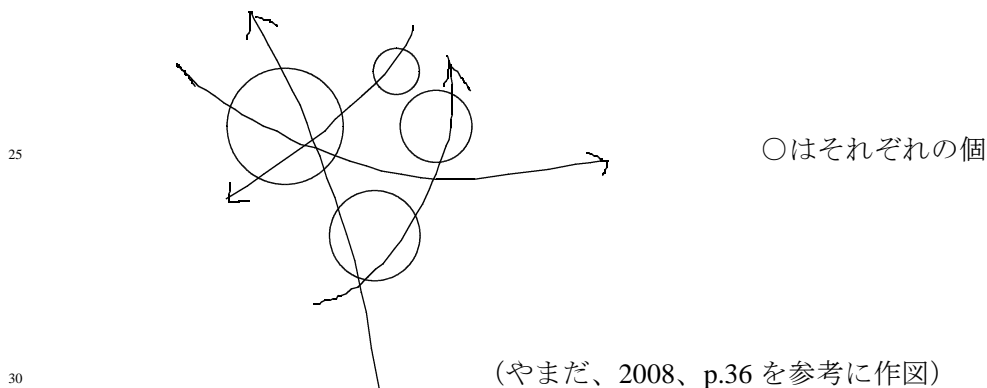
さらに、やまだは、この対話による世界が、ポストモダンの思想と結びつく「ネットワークモデル（生成的網目モデル）」であると分類し、「ツリーモデル（分割と階層モデル）」、「リニアモデル（線形上昇系列モデル）」との対比から、「同一性と差異性」について、次のようにまとめている。

同一性よりも、差異と反復による、生成・変化・移動する運動体やプロセスを重視する。  
固有成性や意味は同一性と区別され、生成し変化する持続、交差する網目の結び目、できごとや物語として有機的に組織される。

（やまだ、2008、p.37）

ポストモダン以降、一元的な価値観によって前進発展する社会のあり方は崩れ、価値は多様化したのであるが、そのような社会における物事の生成は、右肩上がりや単一の目標で動くというリニアモデルではなく、多様な個が交通する対話によって創り出すものへと変容している。しかも、生成の基になる個はそれぞれが違う価値を持つ個であるということであるから、この指摘をそのまま教室という社会に当てはめれば、「モダン」のスタイルに固執する一斉授業では、このような今日的な価値の生成は望めないことになる。

やまだは、このネットワークモデルについて次のような図を示している。



この図は、必ずしも社会構成主義的な考え方を満たすものではない。ただ、多様な個が交通し合い、それによって何らかの意味が生成されることがうかがえる。このような形態が現代の社会の作られかただとすれば、そのような社会に組み込まれていく学習者を前にして、授業のスタイルが変わるのは当然であろう。誰もが同じで安泰だった時代から、誰でもない自分をアピールしなければならなくなった時代に入った今、図らずもこの社会構成主義のような役割分担が求められていると言ってもいい。企業で新しいプロジェクトをはじめるときや、学校における文化祭での創作など身近なところにも協同するモデルはあるが、多様な個が集まる教室という場ならではの違いを活かす学びとは何か、これを考える点で、「対話」を基軸に考えるこの指摘はあまりにも重要である。

ケネス・J・ガーゲン（2004）は、社会構成主義について、その対話や関係性の重要性を指摘しながら次のようにのべている。

5 私たちが求めているのは、「生成的理論」－慣習的な理解のあり方に挑み、新たな意味や行為の世界を開いてくれるような、世界についての説明－なのです。  
(ケネス・J・ガーゲン、2004、p.175)

ガーゲンは、また、バフチンの「対話主義」における「言語の異種混沌性 (heteroglossia)」についてふれ、次のように記している。

10 言葉の意味は、新しいコンテキストの中におかれるたびに微妙に変化し、常に新しい言葉が造り出されています。  
(ケネス・J・ガーゲン、2004、p.194)

15 クリティカル・シンキングの、既存の価値を多面的、複眼的にとらえ直し、さまざまな文脈から解釈していくこと、固定観念や絶対的なものを常に疑うということ、また、それらの検討や新たな創造を協同で行うというあり方には、この社会構成主義の解釈と共通した要素を見出すことができる。この考え方に基づけば、集団は、個々がみな同じであるよりも、それぞれが違う方が生成されるものが変化に富み、豊かであることが見えてくる。  
20 クリティカル・シンキングを教室で行う時の根本的な理念がここに示されているのである。

ところで、この社会構成主義の考え方を、認知心理学の見地から文学の授業に取り入れた報告がある。（佐藤公治、1996）高等学校の評論文教材に関する言及はないが、理念の活かし方には参考になることが多い。佐藤はこの社会構成主義の学習論の項で、この考  
25 え方の定義に関し、次のように述べている。

社会的構成主義 (social constructionism) とは、ここでは、「人は、他者とはたらきかけあうなかで、自らの考え・知識を構成していくものである」と定義しておく。つまり、知識や理解は認識自体自らが作りあげていくことを強調する構成主義的立場に加えて、この知  
30 識構成の活動を社会・文化的な状況の中でとらえ、個人の認識活動と社会・文化的状況との相互作用の結果として知識が成立・存在すると考える。  
(佐藤、1996、p.81)

また、その認識論について次のように補足している。

35 社会的構成主義では、個人の理解や知識の形成を社会や彼を取り巻いている文脈・状況と切り離しては考えないという立場であることは既に述べたとおりである。だが、社会・文化的な外的変数ですべてが決定されるという、状況的決定論の立場も取らない。社会的構成主義の認識論は、いわば状況に含まれる諸変数との相互作用、相互影響を  
40 受け合いながら（一方的な規定－非規定の関係ではなく、相互作用の関係の中で）認



識が形成される状況的認識論ということになる。

(佐藤、1996、p.83)

クリティカル・シンキングの、複数の視点から、多面的、複眼的に吟味していく思考のあり方と、この「相互作用、相互影響を受け合いながら認識が形成される」という社会構成主義の考え方は、これらの指摘から、あらためてその関連性の強さを確認することができよう。教師のモノログを中心とした、いわゆる一斉授業では、クリティカル・シンキングを授業で活かすことはできないという根本的理由がここにある。

### 10 3. 1. 4 社会的クリティカル・シンキング

次に、日本の学校に適合したクリティカル・シンキングとは何かを考える。

まず、その一歩として、物事の認知の仕方に触れておきたい。かねがね稿者は、授業において、学習者の巨視的な視点からの認知の弱さを感じてきた。たとえば、現在担当しているクラス（1年生）の、担当したばかりの4月ごろの段階のことであるが、ある評論文  
15 において意味段落に区切る学習をしたとき、接続詞などに着目して前後の文脈のつながりを意識しすぎて、全体の構成を見失う傾向を見た。また、「この文章における二項対立を図で示すとどうなるだろう」といった課題を与えると、とたんに分析不能に陥る学習者が出た。要するに、文章全体を俯瞰して、分析するということに慣れていないのである。

リチャード・E・ニスベット（2004）は、東洋人が西洋人に比べて関係性や文脈を重視  
20 した思考の傾向があるのに対して、西洋人はものごとを類型化し、その類型化を決定する規則について分析する傾向があるという実験データを示して興味深い。ニスベットは同書において次のように述べる。

「認知の違いについての歴史的証拠やその社会的起源に関する本書の理論に基づけば、現代の西洋人も東洋人に比べて(a)対象物を分類する傾向が強い、(b)属性に関する規則をすぐに個々の事例に適用しようとするため、カテゴリーを覚えるのが早い、(c)カテゴリーを帰納的に利用する(あるカテゴリーのなかの特定の例を他の例やカテゴリー全体に一般化する)ことに長けていると考えられる。これに対して東洋人は、あらゆる事実が相互に関連しあうという可能性を信じているために、関係性や類似性の知覚にもとづ  
30 いて世界を体系化すると考えられる」

(リチャード・E・ニスベット、2004、pp.158-159)

ニスベットはある実験を紹介している。ニワトリと牛と草の三つのイラストが描かれた絵を被験者に見せ、「もし、このうちの二つを一緒にするとしたら、どれとどれを選ぶか」  
35 と問う実験である。ニスベットによるとアメリカ人の子どもは「ニワトリと牛が仲間だ」と答えることを好み、中国人の子どもは「牛と草が仲間だ」と答えることを好んだという。中国人の子ども理由としては「牛は草を食べるから」というものだったという。この実験を稿者は1年生、2年生を対象に授業で試して見たが、ニスベットの指摘するように、牛と草を結びつける生徒がほとんどだった。「動物だから」という属性を理由にニワトリ  
40 と牛を仲間とした生徒はごく少数だった。

このような傾向から、今日的な読解力の問題を考えた場合、まず、日本の学校におけるクリティカル・シンキングの第一歩は、欧米的な認知や分析の仕方を学ぶことにあるといえる。これまで、この領域では、古くは文化人類学者の川喜多二郎によるKJ法があり、雑多で大量のデータを何らかのまとまりを持ったものに類別する意味で参考にされてきた。(川喜多、1967) また、中山正和によるNM法は類推思考を促す思考法としてとくにクリエイティブな場面や問題解決の方策として発展的に現在も活用されている。(吉川・関森、1996) ただ、国語教育においては、マップのように、イメージを広げ発想を支援する教育ツールが人口に膾炙しつつあるが(たとえば塚田泰彦、2005)、まだ十分な認知がなされているとはいえない。いずれも、文章という情報を図式化して整理することであるが、私たちの苦手な思考法を補う意味で有効であろう。なお、稿者は積極的にこれらの要素を取り入れた授業をしているが、その成果については後述する。

この基礎固めをふまえた上で、次に考えておきたいのが、日本の学校における、クリティカル・シンキングへのアレルギー反応である。本来、クリティカル・シンキングは、たとえば何らかの議論を想定すれば、相手の論証の仕方を批判するための思考であって内容を批判するためのものではない。しかし、日本においては、相手の発言の誤謬を指摘すると、人格を否定されたかのように受け取り、感情的なトラブルに発展するケースがよくある。したがって、批判という要素を全面に出すより、他の意義付けを模索する方が良いと考える。

元吉忠寛(2011)は、この日本特有の現象に触れ、「社会的クリティカル・シンキング」を模索する必要性について、次のように述べている。

「日本では、相互依存的な自己観が優勢とされ、思考をおこなう主体とその社会的文脈の関連性を重視した、関係的・文脈的な思考が重視される傾向がある。このため、西洋文化で高く評価される論理的・抽象的思考が好まれるとは限らず、むしろ、他者に対する配慮に欠けた不適切な思考と解釈される可能性がある。(中略) 高コンテクスト社会の日本では、情報そのものの正しさよりも文脈や対人関係の維持のほうが重視されることが多い。さらに日本人はクリティカル・シンキングを抑制してしまう傾向があり、これは、人前で自己の有能さを見せることが敬遠される傾向があることと関係しているのかもしれない。これらの理由から、論理性を重視したクリティカル・シンキングよりも、文脈や対人的な配慮を強調した社会的クリティカル・シンキングのほうを好むと考えられる」

(元吉、2011、p.61)

元吉の指摘からも明らかなように、クリティカル・シンキングを国語教育の中に組み入れていくには、日本の学校特有の文化を活かした、発想の転換を図ることが求められることが見えてくる。「人格と発言を分けて考えられない日本人が良くない」と批判することは簡単であるが、実際私たちはそのような文脈の中で生きているのであるから、まずは、人間関係を考慮した、日本の学校に適合した社会的クリティカル・シンキング、つまり日本型クリティカル・シンキングを創造していくべきであろう。段階を経て、将来的には社会の中で、より本来的な、「論理性を重視した」クリティカル・シンキングを、必要に応じて身につけていけば十分である。

具体的な方策をまとめると次のようになる。

- ①論理的思考力（ロジカル・シンキング）と創造的思考力（クリエイティブ・シンキング）の両輪のバランスを取る。
- ②協同で何かを創る、あるいは解決する中でクリティカル・シンキングの力を養う。
- ③学習者間での相互批判に関しては、内容批判に陥ることなく論証批判になるようにする。
- ④多面的、複眼的な思考によって、自己の偏った考えを修正することを目的にする。

どちらかといえば、個人主義が徹底され、発想の方法も違う欧米諸国によるクリティカル・シンキングの概念を、そのまま日本の教育現場に取り込むには、何らかのフィルターや、「意識」が必要となるのは当然であろう。日本の学校現場での普及を考えた場合、この社会的クリティカル・シンキングを考えておくことは、重要である。

### 3. 1. 5 クリティカル・シンキングの過程

次に、クリティカル・シンキングの過程について整理したい。クリティカル・シンキングの基礎となる考え方はデューイのリフレクティブ・シンキングであることは先に述べた。その5つの段階について鈴木（2006）は次のようにまとめている。

- 〈第1段階〉「問題を定義する」  
(defining the problem)
  - 〈第2段階〉「問題を分析する」  
(analyzing the problem)
  - 〈第3段階〉「問題解決の基準を設定する」  
(establishing the criteria for solving the problem)
  - 〈第4段階〉「潜在的な(複数の)解決策を考える」  
(generating potential solutions)
  - 〈第5段階〉「最善の解決策を選び出す」  
(selecting the best solution)
- (鈴木、2006.a、pp.11-13)

鈴木はさらに、これを基本とした、《クリティカル・シンキング・モデル》を紹介している。

- 〈第1段階〉問題解決のスタート(problem-solving)
  - ・アイデアを出す
- 〈第2段階〉情報の収集と取捨選択(intelligence gathering)
  - ・複数の案を吟味する
- 〈第3段階〉解決案の提示(reasoned decision-making)
  - ・最終案の決定理由をチェック
- 〈第4段階〉問題解決の実行に向けて(implementation)
  - ・意志やプランの最終決定をする

これらはいずれも、何らかの問題に焦点をあてた解決の過程が示されているだけなので、文章教材を前にした授業のプロセスを示してはいない。しかし、たとえば、評論文の授業  
5 において、問題が焦点化して、その解決を図る必要が生じた場合は、そのまま適用できる  
手順である。稿者の授業においては、ブレーストーミングによって、さまざまなアイデ  
ィアを出し合い、複数の角度から吟味して、価値のある判断をしていくという問題解決学  
習を日常的に取り入れているが、基本的な考え方はこれと同じである。たとえば、評論文  
の学習においては、「この文章で何か腑に落ちないところはないか」と問う場合がある。  
10 その場合、まずは個人でいくつか書き出し、それをグループで情報交換し、それらを「値  
打ちのある問い」として絞り込み、修正をかけ、最終的にクラス全体で話しあう、という  
手順を取る。このような過程によって問題解決の方法が構成員に透明化され、多面的、複  
眼的な吟味が可能になるだけでなく、協同で問題解決することの意義を自然に学ぶことが  
できるのである。

15 では、クリティカル・シンキングを、話し合いの場面のパーツとして適用するのではな  
く、一つの教材文を扱う数時間という単位で考えた場合、どのような活かし方が考えられ  
るだろうか。

冒頭に少し触れたように、これには大きく分けて三つの段階があると考えている。一つ  
目は、文章の情報を全体的に俯瞰して内容を把握し、問題を発見する段階。二つ目はそれ  
20 らの問題について推論したり解釈したりして多面的、複眼的に読む段階。三つ目は他の例  
と関連づけたり、もっと良い表現方法を模索したり、という批評と創造をする段階である。  
鈴木モデルに当てはめれば次のようになろう。

- 〈第1段階〉文章全体を読んで違和感などをもとに問題としたいことを拾い上げる。
- 25 〈第2段階〉なぜそこが問題となったかを分析する。
- 〈第3段階〉問題を解消するために、どのような方法があるかを考える。
- 〈第4段階〉協同して最善の解決策を考える。

この過程は、「既有知識とテキストの情報を関連づける」という意味から、PISA 型読解  
30 力においては「熟考・評価」の概念に相当する。ただし、PISA テストにおいては、ここ  
で取りあげるような、他と関連付けてさまざまな解決策を出す、という適応型の問題は、  
公開されている分に関して見れば、現在のところ多くはない。おそらくそれは、採点基準  
作成の難しさゆえのペーパーテストの限界を示すのであろう。しかし、授業は、テストと  
違い、多様な回答を引き出し、吟味することに関して技術的な困難はない。発想する自由  
35 は保障されているのである。

### 3. 1. 6 クリティカル・シンキングの定義

ここで、これまでの要素を総合して、クリティカル・シンキングの、再定義を試みたい。  
これまで述べたように、理論的背景から総合して考えれば、クリティカル・シンキング  
40 は、情報を巨視的な視点から認知し、多面的、複眼的視点から分析や批評をするとともに、

創造的な思考へと発展させる総合的な「よく考える」ことの総体であるといえる。批評は批評に終わるのではなく、問題を解決したり新たな創造を生む。また、自己に向けられた批評は哲学的な思惟を醸成し、常に慎重に意味を問うバランスのとれた人間を育てる。クリティカル・シンキングは、社会的動物として生きる私たちが、他とコミュニケーションを図りながら問題に処していく上での基本的な資質と言っていいだろう。

これまでの論をふまえ、クリティカル・シンキングの要点を整理すると次のようになるう。

- 1) 与えられた情報を鵜呑みにしない。
- 10 2) 情報を論理的に分析し、関連づける。
- 3) 経験や知識を活かしながら、多面的、複眼的に検討する。
- 4) 創造的な思考によって問題の解決を考える。

以上の点から、クリティカル・シンキングを次のように再定義する。

15

目の前の情報を、人の噂や感覚で簡単に信じるのではなく、広い視野、複数の視点から、論理的かつ慎重に時間をかけて吟味し、見極めること。また、そのうえで、他の情報と関連づけたり、別の考え方や方法を発想したりしながら、総合的な問題の解決を図ること。

## 20 3. 2 クリティカル・シンキングからクリティカル・リーディングへ

### 3. 2. 1 クリティカル・リーディングの定義

では、これまで述べたクリティカル・シンキングの理念を「リーディング」の分野で活かすことについてどうすればいいのだろうか。

25 クリティカル・リーディングとは、文字通りクリティカル・シンキングを基礎とした読みのことを指す。広義では、ポスターなどの非連続テキストも読む対象に含まれる。ただ、英語の reading は、読書や読み物という意味の他に「解釈、判断、見方」という語意がある。たしかに日本語の「読むこと」には「先を読む」のように推測する意味もあるが、英語ほどの強さはない。このことに気をつけておかないと、クリティカル・シンキングの一般的な和訳に準じて、「批判的に読むこと」などという訳では、本来の語意である十分な洞察の姿勢が反映されない。「クリティカル」だけでなく「reading」自体にも、ものごとを見抜こうとする意味が強いのである。したがって、クリティカル・シンキングに倣って、無理な和訳は避け、クリティカル・リーディングという表現を本研究では使うことにする。

35 さて、このクリティカル・リーディングだが、いまのところ定まった定義はないが、たとえば国語教育の分野においては、次のように説明されている。

文章を正確に理解した上で、文章に書いてあることが本当に価値の高いものか、正しいことかを、評価し、批判して、どこに問題があるかを発見し、どうしたらその課題が解決できるか自分の意見を発信すること。

40

(有元秀文、2011、p.2)

テキストの内容(テキストに含まれる情報の真偽や価値)や形式(テキストの情報の示し方)が、テキストの目的から考えて妥当であるか否かを評価しながら読むこと。

(濱田秀行、2007、p.3)

5

この、クリティカル・リーディングについての概念は OECD の「生徒の学習到達度調査」における読解力の考え方を基礎としている。いわゆる「PISA 型読解力」と呼ばれるものである。PISA の目指すところは、学力を生活と密接に結びつけているところであるが、Knowledge and Skills for Life、のことば通り生活のための知識と技能を学習の到達を  
10 測る基準としている。目標は、情報を正確に読みとり、複数の情報を関連づけて推論し、その内容や書かれ方を評価することにある。2009 年からは、この流れを、「情報へのアクセス・取り出し」、「統合・解釈」、「熟考・評価」という呼称に変更している。「統合」という言葉が入ったことは、より、複数の情報を関連づける要素が強調されたということであろう。また、「アクセス」という言葉からも、文章情報全体を俯瞰し、読み手が主体的  
15 に情報を探し求める姿勢が強調されたといえることができる。一斉授業によって知識を身につける授業とは、根本的に目指す方向が違うのである。

ところで、このような読み方は、今新たに持ち込まれたかものかという点必ずしもそうではない。濱田が指摘するように、このような思考力や批判力は 1960 年に告示された高等学校国語科学学習指導要領でも既に指摘されていたし、(濱田、2007、p.4)さらにさかの  
20 ぼれば大正期のいわゆる大正自由教育において、奈良女子高等師範学校の木下竹次の「学習法」理論における「自律的学習法」などにも似たような理念は提示されている。(中野、1998、pp.174-190)ただ、時代背景を考えてみれば、情報化社会やグローバリゼーションの潮流の中にあって、質的にこれらの思考力や批判力の求められる形は変容していることは確かである。たとえば、1960 年代にあった「批判」は、たとえば労働者が雇用者を批  
25 判するであるとか、冷戦の中にあって西側が東側の体制を批判するであるとか、比較的論点が見えやすかった。しかし、現代は、ポストモダン、あるいはポストポストモダンの時代ともいわれ、わかりよい批判の対象は消えている。グローバリゼーション、終身雇用の崩壊、異文化間のコミュニケーションの必要性など、既存の当たり前が通用しなくなった現状が日本を覆っている。このような、価値が多様化した中求められるのは、社会を生き  
30 抜くことに照準を定めた読む力なのである。

さて、本来、クリティカル・リーディングは誤謬を指摘し評価することが大きな目標である。ただ、これまで述べたように、その批判の対象は自分の中の思い込みや偏見に対しても向けられるべきものである。ところが実際には、これまでの批判的な読みにおいては  
35 この視点はあまり意識されていなかったようである。どちらかといえば、論理的に吟味し、誤謬を指摘することに的を絞った実践がほとんどである。

先に稿者は、社会的クリティカル・シンキングの必要性を説いたが、日本の学校において、攻撃性を内包する「批判」を主たる目標においた授業を実践することは、望ましくない反響をもたらす。

福田誠治(2007)は、この、他者への攻撃性という点に関して興味深い分析をしている。  
40 福田は、PISA2000 の読解力のテスト結果から、フィンランドに比べ日本の高校生が弱い

のは自分の意見を述べるのではなく、その前段階の「情報の取り出し」や「解釈」であるという分析を示したうえで、「むしろ必要な力は、自分に足りない情報はどこにあるだろうか」と探し、他人が自分の考えとどこがなぜ違うのか考えること」だとしている。また、いたずらな「論理性」への傾きにも触れ、「自己主張を『論理』的に武装することで、他人の意見を撃退してしまうこと」になると指摘する。(福田、2007、pp.216-217) 論理的な力を育む理由に関して福田の認識には若干の誤解があるが、ともあれ、このような他者への攻撃性を危惧する声は研究者の中にもある。学校現場に、自分の意見をはっきり言うことがこれからの「読解力」だという勘違いが蔓延すれば、クリティカル・シンキングの項でも触れたように、日本の学校では拒否反応が起きてしまうであろう。

10 PISA の読解力テストの出題の種類別の統計を見ると、「熟考・評価」は少なく、最も多いのは「統合・解釈」である。(国立教育政策研究所、2010、pp.70-75) また、「熟考・評価」にしてみても、既存の知識を関連づけるものの、あくまで与えられた枠の中でどのような発展的思考ができるかが評価基準となっており、個人の意見を書くような問題は公表されている問題を見る限りあまりない。

15 このような傾向を見れば、クリティカル・リーディングは、文章を俯瞰して複数の視点から吟味したり、筆者の意図を推論したり、そのテーマに絡んだ関連事項を経験したことや知っていることと関連づけてたりすることなどが学習の中心となる。批判的な学習活動は発展的な位置づけなのである。また、仮に意見を言う場合でも、なぜそのような意見を自分は持ったのか、また他者に対しても、なぜあの人はそのような意見を持ったのかを考えることが常に問われてくる。コミュニケーションの観点からすれば、論証できる発信力が求められると同時に、他者の読みや解釈を受け止めて考えるエンパシーの力も求められるのである。それは結果として自己を対象化し、相対化することにもつながる。

クリティカル・リーディングの要点をまとめると次のようになるだろう。

- 25 ①文章をメタ認知し、情報を効率よく読み取ること。  
②筆者の意図や価値観を推論すること。  
③文章に書かれていることと、他の知識とを関連づけること。  
④書かれ方や内容に関して複数の視点から批評すること。  
⑤自ら立てた問いを、協同によって創造的に解決すること。

30

以上の論旨から、クリティカル・シンキングに倣い、評論文におけるクリティカル・リーディングを次のように定義する。

35 文章の内容を、簡単に信じることなく、広い視野、複数の視点から、論理的かつ慎重に吟味し、筆者の意図を見極めること。また、そのうえで、他の情報と関連づけて、別の考え方や方法を発想したりしながら、問題を発見し、総合的にその解決を図ること。

### 3. 2. 2 国語教育における先行研究との関連

ここでは、上記のようなクリティカル・シンキングを基礎とした教育と、これまでの日本における国語教育との関わりについて、稿者の知りうる限りの研究や実践に触れ、その

成果と課題、およびこれからの国語教育への活かし方を論じてみたい。

PISA 型読解力への対応など、時代の要請もあり、近年、批判的思考を意識した研究がなされ、さまざまな論考が世に出されるようになった。しかし、先に示したように、批判的な思考に関しては、いま急に新たに求められた力ではない。先述の通り、1960 年に告示された高等学校国語科学学習指導要領には「思考力・批判力」の「目標」が掲げられ、1978 年に「目標」からそれらの文言が消えるまで、それらはいわばお墨付きの、身に付けるべき力であった。

井上（2007）は、この批判的思考力の国語教育における研究に触れ、第二次世界大戦後に興水実がアメリカの国語科教育の紹介を通して「批判的思考などの術語を導入し、多くの著作を通じて思考スキルの指導を提案」したと紹介している。その後も「考えことば（思考語）」の指導を提唱した望月久貴、SI ハヤカワの『思考と行動における言語』を翻訳するなど、言語と認識・思考の関連性について強調した大久保忠利、またそれを系統化して示した西郷竹彦、レトリックの立場から説明文の読みを研究した小田迪夫など、またそれに続く次世代の研究者の業績に触れている。（井上、2007、pp.149-153）しかし、井上はそのあとで「ただ、全体としての日本の国語教育界では、論理的思考力や批判的思考をスキル化して直接教えることについては懐疑的な研究者が多く、表現・理解活動を通じてのみ思考力も養われていくのだとする考えが根強い」と結んでいる。（井上、2007、p.153）

この批判的思考力をテーマとした評論文（説明的文章）に関する研究を紐解いてみると、たとえば、「説明的文章の領域における実践研究の成果と展望」（植山俊宏、2002、pp.277-286）に 80 年代を中心とした説明的文章の主要な研究・実践が紹介されているが、「批判的」という言葉はみられない。また、『国語教育辞典』（2001）にも「批判的」というキーワードは設定されていない。いずれもいわゆる PISA ショック以前の文献であり、現在の状況を示すものではないが、興水以降、発展的に研究され、国語教育の分野でさまざまな取り組みがなされたにもかかわらず、「批判的」という概念が、人口に膾炙しなかった一つの事例としてカウントできないであろうか。

ただ、このような、説明的文章の読みに関して、表向きには直接に批判という言葉は用いずとも、クリティカル・リーディングと同質の読みの研究があったことは確かである。たとえば、小田のレトリックに着目する学習、また森田信義の「第三層の読み」、つまり筆者の工夫を問う読みへの着目など、いずれも筆者概念を活用して批判的な読みへ発展させる点で共通している。またその系統を批判的に継承した、長崎伸二の「読みの目標からの系統化」や河野順子の「説明的文章のセット教材」の研究などもこれに当たる。（寺井正憲、2002、pp.233-234）

他には同じような研究として、大西忠治、阿部昇があげられよう。大西は、討論するための「学習集団論」を展開し、批判的思考力を育てるための形の重要性を提唱した。それは「構造読み」「要約読み」「要旨読み」というカテゴリーに分けられ、討論の手順なども具体的に理論付けされていた。ただ、この大西理論と実践について、柴田義松（2006）は、その意義を評価しながらも、「スムーズに日本の教育界に受け入れられなかった」と分析している。原因は、大西が目指した誰もが適用できるような「技術」化を図ることが、むしろ教育界や学会から「技術主義」として嫌われるような風潮があったからだという。（柴田義松、2006、pp.76-78）



阿部は、この大西の理論をやや批判的に修正し、「構造読み」「論理読み」「吟味読み」という指導過程を提案している。阿部は高等学校の評論文への言及をしているのでやや詳しく検討することにする。阿部（1996）は、この指導過程の例として、大江健三郎の『日常性の壁』を取りあげ、その論理展開のねじれを徹底的に解明して見せている。しかし、  
5 大江の文章は評論文というよりは、もともと随想である。したがって、本来それほど論理性が担保された文章ではない。それゆえ、その誤謬を指摘するのであれば、随想の土俵に持ち込んでの批判がなされるべきである。しかし、段落と段落のつながりを検証するなど、明らかに評論文として対象をとらえており、批判の手法は固定されたマニュアルにしたがっている感が強い。また、学習者に対してどのようにそれに気づかせるか、という授業の  
10 方策は十分示されてはいない。教材批判を目的とした論考とはいえ、実際、学習者にここまで誤謬を指摘させることが、はたしてクリティカル・リーディングなのかというと、やや疑問である。むしろ、大江の得た感触に寄り添って、類比したことがらを想起させつつその関連性を論理的に考えたり、もっと他の書き方のほうがわかりやすいのではないか、という問いかけを教材に対して投げるような活動のほうが、より文章を深く読めると思う  
15 からである。

稿者も、その普及を目指したいという意味においては、どのような教師でも「やってみよう」と思えるような指導過程を提案できれば理想的だとは考える。しかし、「技術」が権威化すれば、どのような教材に対しても同じような手法で「料理」できるという思い違いが生まれ、本質を見失う。また、クリティカル・シンキングの項で述べたように、日本  
20 の風土に適合した過程を提案しないと、結局は良い理念であっても普及しない。

これらの課題を克服するには、たくさんの引き出しを用意して、教材ごとにそれらを使い分けるような、固定化しない、緩やかな「技術」化が適当であろうと考える。また、誤謬を糾弾するような読み方もほどほどに扱うべきであろう。

ところで、歴史的にみれば、既に触れたように、大正自由教育の「読み方」指導の中に、  
25 先駆的な学習があったことは見逃せない。たとえば山路兵一（1924）の、小学校における説明的文章の実践記録は、示唆的な内容を含んでいる。山路は実践事例を示しながら、一人で探求させる「独自学習」と協同で学び合う「相互学習」によって、子どもたちが主体的に学ぶ教室が実現したとしている。そこには、文章を段落ごとではなく全体をとらえて読ませること、思い思いに発言させるだけでなく必ず本文に基づいて論理的な説明をさせること、  
30 違う文章などと比較読みして探求すること、文章の書かれ方を批判させて書き直しをさせていること、子ども同士、時には教師と子どもが対立する意見を交通させていること、授業が子どもたちの要求によって造られていくこと、教師がファシリテーターの役割に徹していること、などが示され、今日的な読解力の課題解決のためのヒントがすでに大正時代にあったことに驚きを禁じ得ない。

35 山路の実践記録で、学習者が文章の書かれ方を批判している部分を取りあげる。教材は「辻音楽」という随想である。山路は、議論の過程において、ある児童が「題名が良くない」と発言したことを拾い上げ、俎上にのせている。「批判も問題の一つ」とし、その意義を唱えているのである。一部を引用する。

40 「私はこの文の題目がわるいと思ひます。これは辻音楽師としなくてはなりません。」

「さうですさうです。私もそう思ひます。」

と、讃辞を陳べるもの、

「あら、なぜ、辻音楽ではわるいの？」

「さうです。そのままでよい。」

5 「いいえ、師の字をつけたがよいと思ひます。」

「なぜです。」

などなどおのづからこの問題に質問応答は集中されてさうざうしいこと甚だしい。

(山路、1924、p.164)

10 山路の問題意識は、注入された知識を子どもが覚えるという、当時の一方的な「教授」を起点としていた。たとえば、山路（1921）は、次のように論じている。

私は「教授」とはいはずして「教育」といふ語を用ひてゐる。あへて奇を衒ふが為でも深い意味があるためでもない。従来の「教授」の、文章を中心に教師が児童に対して交渉する働きがあまりにも児童をして受け入れしむることに到達点をおくの考が強すぎるのに飽きたらないからである。たとへば「犬」といふ教材の取扱で「ここには犬の種類の大へん多いといふことが書いてある読んでみよ。」といて二三の児童に指名して読ます。他の何十人かの児童は文章を見ながら聞いてゐる。それが済むと教師が本文を一節ずつ辿り読みして「わかるか」「わからぬことはないか」「ここは何が書いてあるか」と問ふ。児童は「何々が書いてある」と答ふる。「然らばそれはこの挿絵のどれに当たるか」と問はれる。それに児童が答へる。それが終わると又二三人に読ませらる。次に書き取りが始まる。それから応用練習といつて其の文中の難語句とされた「すこぶる」とか「一々数へがたし」とかを用ひての短文構成が課せられる。かくしてこの時間が閉じられる。これは、あるがまま、教師が解してゐるままがその取扱の到達点となつてゐるのである。

25 (山路、1921、pp.12-13)

今日的な読解力の問題が、知識を教え込むことに偏つて、考える力が育っていないという点にあることを鑑みれば、この現代の問題意識に通底する危機感を山路はすでに持っていたことになる。

30 ところで、柴田（2006）は、現在一部の学校で導入されている協同学習について取りあげ、それが決して新しい概念ではないことを指摘している。柴田は同書において、「他者とともに営む協同的・集団的な実践である」といった学習観は、大正デモクラシーの時代からの長い生活指導・生活教育の貴重な遺産を受け継ぎ、発展させてきた日本の教師の立場から見れば、ごく当たり前のことを新しく言い換えただけのこと」のように思える、と述べている。（柴田、2006、p.123）木下の『学習原論』の理念や、山路の実践的研究を読む限り、頷ける指摘であろう。つまり、私たちにとって、協同学習を基軸にした、クリティカル・リーディングという読みのスタイルは、欧米の教育観を移入したものでなく、私たちにかつてあった教育を再認識し、再構築する学習であると認識すべきもののなのである。

40

### 3. 2. 3 高等学校の評論文教材における先行研究との関連

以上、これまでの先行研究との関わりを概観してきたが、クリティカル・リーディングに関しては、小中学校における研究・実践が多く、また、それらは小説を教材としたものがほとんどである。高等学校における評論文教材を対象とした研究、実践に関しては、ほとんどその事例がない。たとえば、過去5年間の『月刊国語教育』を見ても、体系的に、  
5 評論文のクリティカル・リーディングに取り組んだ実践研究は見られない。

確かに、行間を推論する楽しみという観点からすれば、説明的文章に比して文学教材のほうがクリティカル・リーディングに向いているといえよう。たとえば、この分野の先駆的な実践国であるフィンランドの小学校の国語教科書においても、クリティカル・リーディングの学習はそのほとんどが物語文を対象に設定されており、説明的文章はその理解が  
10 中心目標になっている。(メルヴィ・バレら、2005・2006・2007)

しかし、中学校までの説明文、説明的文章と比して、高等学校の評論文は、筆者の考え方を他者に向けて発信する、説得を目的とした文章が多い。それらはデータや観察をもとに語られた説明文というよりは、意見文に近く、そこには筆者の価値観が濃厚に表れる。  
15 このような文章を、教材として十分に活かすには、単なる「わかる」ことだけを旨とする授業では不十分であり、テキストと対等の立場での対話的な読みによって、学習者の批評する力が育成されることが望ましい。このような考え方に立脚すれば、高等学校の評論文教材の学習指導には、読み手が積極的にテキストを分析し、読み手自身の価値観を投影していくという、文学に近いアプローチがあつてしかるべきだと考える。しかし、実際には学  
20 習者をクリティカルに教材と向き合わせるのではなく、書かれている内容の詳細な確認が求められている場合が多いという現状にある。

このような状況のなかではあるが、新しい試みが学校単位で展開されている事例はある。たとえば、広島大学附属福山中・高等学校は、第40回の研究主題を「思考力・判断力・表現力を育む教育課程の創造ークリティカル・シンキングを柱とした「生きる力」の育成  
25 ー」とし、3年間の研究を集大成させている。(広島大学附属福山中・高等学校、2010) 稿者は研究会に出向き、そのうち、2本の授業と研究協議に参加した。一本は中学2年生を対象にした「若者が文化を創造する」(河合隼雄)を教材とした授業、もう一本が高校2年生を対象にした、『「グローバリゼーション」を考える』をテーマとし、複数の文章を読んで小論文を書き、それらを相互批評するという授業である。

いずれもよく練られた授業ではあったが、①教材文や教材のテーマを学習者が実感として自分のものにできていないこと、②授業者の敷いたレールが見えすぎることで、③価値の揺さぶりが希薄なことなど、クリティカル・シンキング本来の理解がやや心許ない印象をもった。たとえば、上記、高校2年生の授業であるが、単元としては7時間。まず、グローバリゼーションを考えるために授業者が用意した、小熊英二「グローバリゼーションの  
30 光と影」、内山 節「時間をめぐる衝突」、篠原 一「グローバリゼーションとグローバリズム」を4時間かけて読解し、その次に1時間かけて『「グローバリゼーション」について』という題目で小論文を書き、残りの2時間でその作文を学習者が読み合う、という仕立てである。しかし、用意された文章は、いずれもグローバリゼーションへの警鐘を促す立場の文章であり、それを複数読んだところで、クリティカル・シンキングの項で述べ  
40 た「複数の視点」や「多面的、複眼的」なとらえ方はできない。したがって、学習者の作

文も、研究授業で検討の素材とされた「行き過ぎた競争主義や消費市場主義」のように、その論調に準じた内容でしかなかった。クリティカルに考えさせたいのであれば、グローバル化を肯定的にとらえたような立場から書かれた文章をぶつけないと、価値の揺さぶりは難しいであろう。

- 5 このように文部科学省の研究開発学校の実践においてすら、根本的な理念も含め運用に関しては模索の段階にあることを鑑みれば、高等学校における評論文教材のクリティカル・リーディングの実践研究は、まだまだその端緒が開けたばかり、と言っていいであろう。

## 4. クリティカル・リーディングの実践理論

10

この章では、高等学校における評論文教材の扱われ方の現状を見据えた上で、クリティカル・リーディングを導入することの有効性について考察し、若干の実践事例にふれながら、その理論的な枠組みを提案する。

### 15 4. 1 学習者の実態

比較的無批判に教科書の評論文教材を受け入れてきた学習者にとって、クリティカルに文章と向き合うことは容易なことではない。特に、評論文の場合は小説と違い、書き手と読み手の知識量に圧倒的な差があり、正面から批評することはなかなか難しい。しかし、これまでの実践において、稿者は学習後の調査で、その内容に何らかの疑問を感じている  
20 生徒が少なくないことを確認している。クリティカル・リーディングを進める素地は十分あるといえるのだ。

ところが、このような素地がありながら、学習者はこれまで、ほとんど評論文教材を批評するような内容の授業を体験していない。7月に、今年度担当した、1年生、2年生への質的研究の手法を用いたインタビューをおこなったが（詳しくは後述）、先に触れたよ  
25 うに、昨年度までの授業の実態として次のようなことが明らかになった。

- ①あらかじめ授業者によって決められた発問、課題に答えることを求められていたこと。
- ②テストの対策を第一義として組み立てられた中身によって、学習者は決められた答えを暗記することで学習の到達を測られていたこと。
- 30 ③グループ学習などは、一部を除いて日常的にはなく、考え抜くことも考え合うことも求められていなかったこと。
- ④文章は、はじめから段落ごとに読解をし、内容の理解を最終目的としていたこと。
- ⑤文章を批評したり、違う観点から読み直して吟味するような学習は全くなかったこと。

35 一部、協同学習をする中学校の出身者がおり、類似性があるかと期待もしたが、グループ学習はあるものの、さまざまな生徒の意見がそのまま容認されてしまうか、あるいは容認されるかのように見えて、最終的に教師の解釈に落とし込むような印象があり、現在受けているクリティカル・リーディングの頭の使い方とはかなり違ったものだった、という回答であった。

このような学習者を前に、どのような形でクリティカル・リーディングを導入するか、4月当初から、稿者はかなりのアルバイトを強いられることとなった。ただ、これらの授業に対して、あまり興味・関心をもてなかった学習者にとっては、クリティカル・リーディングは国語への興味・関心を高め、導入当初からの食いつきは悪くなかった。これらについて後も後に詳しく分析する。

#### 4. 2 評論文教材における既存の教材観—教科書の「学習の手引き」の分析—

クリティカル・リーディングの素材文となる教科書教材はどのようなになっているのだろうか。クリティカル・リーディングの実践を語る前に、その実態について整理しておきたい。現行の教科書における定番評論教材を取り上げて、教材観の傾向を探ってみた。検討材料とするのは、「国語総合」に所収の「水の東西」（山崎正和）である。

「水の東西」は現在、7社が採択する定番教材である。筆者は、日本の「鹿おどし」と西洋の「噴水」を対比し、その比較から、日本人特有の见えないものを見る心のあり方を語っている。

教科書の「学習の手引き」には、大きく分けて、次のような課題が示されている。

- ①内容を整理する課題
- ②推論をする課題
- ③表現の方法を学ぶ課題

これらについて、おもな学習課題例を挙げる。なお、すべての教科書には、内容を確認するための小問が、脚問として設定されているが、「学習の手引き」はこれらと比して、文章全体を見据えた課題という位置づけにある。

##### 【整理】

- ・筆者は「鹿おどし」と「噴水」とを、どのようなものとしてとらえているか。本文中の三つの対句表現を手がかりにして整理してみよう。(三)
- ・日本人が、近代になるまで噴水を作らなかった理由は何か、箇条書きにまとめてみよう。(第)
- ・鹿おどし、噴水の特色をそれぞれまとめよ。(教)
- ・水を「圧縮したりねじ曲げたり、粘土のように造形する」とことと、日本人が行った「人工的な滝」はどのように違うのか、まとめてみよう。(明)
- ・日本と西洋の水に対する考え方、感じ方について筆者の見方を整理し、その相違点について話し合ってみよう。(明)
- ・この文章の要旨を二百字程度にまとめてみよう。(三)

##### 【推論】

- ・「鹿おどし」が「なんとなく人生のけだるさのようなもの」を感じさせるのはなぜか。考えてみよう。(第・三)
- ・「『鹿おどし』は、日本人が鑑賞する行為の極致を表す仕掛けだと言えるかもしれない。」という理由を考えてみよう。(第・三・東・筑)

##### 【表現】

- ・この文章の論の進め方の特色を考え、それを自分の言葉でまとめて発表しあってみよう。(大)

- ・文章の構成や展開について、本文ではどのような工夫がなされているか、検討してみよう。(東)
  - ・本文を読んで、特に印象に残った表現、感覚的に優れていると思う部分を抜き出してみよう。(東)
- \*教…教育出版 三…三省堂 第…第一学習社 大…大修館 筑…筑摩書房 東…東京書籍 明…明治書院

5 これらを概観してわかることは、教材それ自体が完成されたものであるという前提のもとで提示され、筆者の感覚や書く技術を理解することがゴールとして設定されていることである。その先にある、筆者の価値観と読み手の価値観を突き合わせるというクリティカルな課題は設定されていない。この傾向は、ほかの評論文教材においても同じ傾向を示し、  
10 現行の教科書には、今日的な読解力の課題を意識した学習課題はほとんど提示されていないことが明らかになった。また、各教科書会社が発行する教師用指導書も7社すべてを概観したが、クリティカル・リーディングに関わる踏み込んだ提案はほとんどなかった。これらから、現段階では、教科書の学習課題に準じた学習ではクリティカル・リーディングは難しく、その実現は、授業者による独自の授業作りに頼らざるを得ない状況にあるといえる。

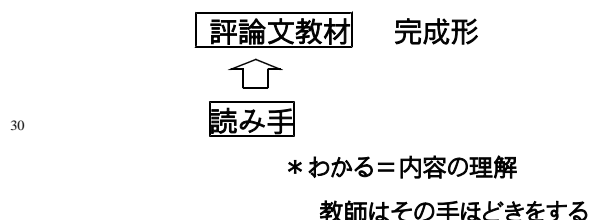
15

#### 4. 3 評論文と読み手の対話的關係性

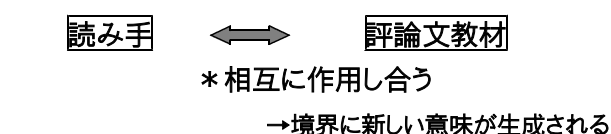
学習の手引きの分析から明かなように、教材は既に完成されたものという前提で掲載され、学習者はその内容や書き方を理解する、という一方的な主従関係が成立している。  
20 しかし、そのような学習では、一方的に学習者の価値の揺さぶりを強要することはあっても、学習者自身の発見による、二次的な価値の揺さぶりは生成されないであろう。以下に示した、【図A】が前者の形であるが、実践では、クリティカル・リーディングによってこれを【図B】の関係性に持ち込むことを狙いとした。期待されることは、読み手と教材が対等な関係になることで、読み手だけでなく教材となる文章そのものの価値が揺さぶられ、両者の間に新たな意味が生まれることである。

25

##### 【図A】 読み手が教材に近づく読み



##### 35 【図B】 読み手が評論文と対話する読み



40

#### 4. 4 図式化による巨視的な読みの促進

「巨視的 (macroscopic)」とは全体を大きくつかんで見るさまをいう。ここでは、この巨視的な視点からの認知を促すための読みについて、その意義と実践理論について述べる。

クリティカル・リーディングのための基本的な姿勢は、文章を対象化し少し離れたところから俯瞰することである。一幅の絵を鑑賞するのに、近づきすぎではかえって全体の構成が見えにくくなるのと同じく、文章もまた、あまりに近づきすぎると冷静な分析ができない。具体的には、段落ごとに授業を展開し、段落の要旨を理解して、次の段落に学習を進めるといった順序で文章の内容を追いつけるような授業がこれにあたる。先に述べた教科書用の指導書に掲載の「指導案」を見ても、すべてこの段落ごとに読む授業プランが示されている。このことから、評論文の授業に当たっては、多くの授業者がこのような段階を経る実態があると見ていいだろう。このような読みはどちらかと言えば、巨視的ではなく微細に観察する「微視的 (microscopic)」な視点からの読みである。

井上 (2007) は「自力読み」を促す読みの重要性を論じているが、(井上、2007、pp.236-243)、授業者があらかじめ読み方を区切ってしまうことは、この「自力読み」のような、学習者自身が読み取することを遠ざけることは確かであろう。

段落ごとに読み進め、授業者が指示した発問に学習者が答えるという一斉指導は、クルマで例えれば、ナビゲーションシステムの指示でドライブをさせるようなものである。たしかに、目的地に向かうという点では、安全で間違いが回避されるかもしれないが、目的地に到着しても、断片的な地図しか思い出せないため、自分がどのようなルートをどのような配分でたどってきたかという振り返りは難しくなる。振り返り、省察 (リフレクティブ・シンキング) が難しいということは、結局自分で分かったことにはならないのである。

では、どのような進め方をすればいいのだろうか。

まずは、全体の構成を俯瞰できる縮尺の大きい地図を眺めるように、文章の全体像をとらえた上で、細部に入っていく。全文を読んで、だいたいどんなことが書かれていたか、大まかな筆者の主張の確認から授業に入るのである。語句の意味など、一人であらかじめ確認できることは、学習者の予習にゆだねる。段落との関連性については、阿部 (1996) らが提案していたような「構造読み」また「論理読み」のような厳密な論理構成を考えること (阿部、1996、pp.24-67) はとりあえず導入段階ではしない。そもそも、「前文、本文、後文」の典型構造がそうそうあるわけでもなく、また筆者の形式段落の分け方自体が適正かどうか曖昧であるのに、それを是とした前提で、段落の構造を読み取ろうとしても、かえって混乱してしまうからである。むしろそれよりは、たとえば、筆者の論点をおおまかに図式で考え、その論点を説明するために「何と何を比較して語っているか」といったレトリックを、学習者と一緒に発見し分析していくほうが、効率が良い。

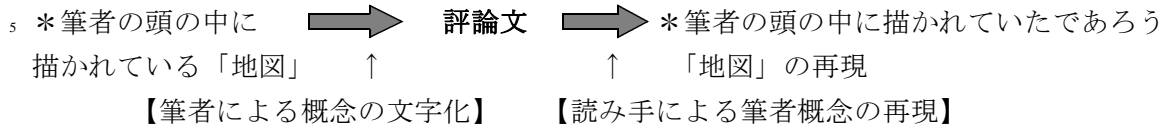
このように、文章をいかに認知するかを念頭に置いて、やや離れたところから文章を読むことがまずクリティカル・リーディングの基本となる。

大まかな主張が確認されたら、次に、その主張を読み手に分かってもらうため、筆者がどのような書き方の工夫をしているかを整理する。たとえば対比による二項対立の構造を発見して整理したり、現状分析と問題提起を抽出したりするなど、それらをなるべくマップなど図式によって視覚化し整理する。これは、もともと筆者の頭の中にイメージとしてあったものを再現する学習活動と言ってもいい。

## 【図C】

### 筆者概念

### 読み手の読解



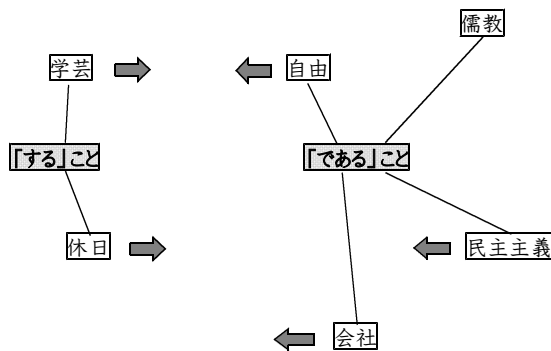
一般的にこのような整理をすることを目的とする学習においては、たとえば段落の要旨  
10 をまとめる、といったように文章でまとめることが多い。それも意味のあることだが、そ  
れでは、全体の構造や関連性を効率よく把握することは難しい。その点、マップやチャー  
ト図など、図による整理は、何度も文章を読みながら書き足すことができ、筆者概念の再  
現を試みる方法としては効率がよい。

これに関しては、拙稿から二つの事例を引用する。

15 〈教材：丸山真男『『である』ことと『する』こと』、『高等学校現代文』、三省堂、2007（平  
成 19）年検定済〉

文章の全体構造や論の対立点を明らかにするために、マップ(Web)を書く。具体的に  
20 は、「である」と「する」のふたつのノードを左右に配置し、現状としてそこにどのような事  
象が存在していたかを文章から抽出していく。学習者のワークシートを板書させ、それを  
モデリングのベースとし、適宜加筆しながら読み進めていく。混乱しがちな情報を整理  
し、文章を俯瞰することが狙い。これによって、学習者自らが、筆者の言う「価値倒錯」  
について発見できるようになる。

25 【大まかな例：途中経過】



(澤口哲弥、2010、p.194)

35 ここでの学習内容は、対立する二つの概念を示し、それに属することがらを、文章を読  
みながら書き加えていくというものである。観察したところでは、学習者が何度も本文を  
読み直していることや、概念と事例の関連性を比較的早く把握できることが確認された。  
評論文教材の性格によって、時にはベン図を使ったり、黒板上で移動可能なフリップを使  
40 ったりして、効率よく、かつ学習者とともに考えることができるようなスタイルを取る。



はじめから答えが提示されないダイナミックな学習は、学習者の興味・関心を引くことができるのである。

マップに関する教育分野への応用としては福岡敏行編（2002）によるコンセプトマップなどがある。同書では、国語科に限らず、さまざまな教科での活用が紹介されており、それらが目の前の情報の理解や発想の手助けとして有効に機能していることがわかる。また海外の先行事例として、ブッククラブにおける活用として、Nancy L.Roser らが、ブッククラブに臨むときに準備するマッピング(Webbing)のしかたを紹介している。(Roser, 1995、pp.90-101)そのほかにも、ジェニ・ウイルソンら（2004）は、これらを総称して「概念図」と呼び、「暗記を中心とした学習方法と比較して、概念図を用いると複数の正解が可能になる」という Ault C.Jr(1985)の言葉を引用しながら、それを「様々な概念同士の関係について学習者が知っていることを表す一つの方法」と定義している。(ウイルソン、2004、p.132)

この点に関連することとして想起されるのが、野矢茂樹が、「第 7 回『ことばの力』育成シンポジウム in 横浜」（2010.1.29、中央教育研究所主催における基調講演）において、語った論理についての次のような定義である。

ことばとことばの関連性のことを論理といいます。この二者のつながりを考えて、そのつながりをもとに推論をしていくことが論理的に考えるということです。たとえば離れた文章、遠いところの段落、昔書かれた本、などとのつながりに注目して、それを鋭敏にし、その範囲を広げていくことです。離れたところに書かれていることとの関連性を見抜く力が論理性なのです。

（野矢、2010、講演、〈稿者まとめ〉）

野矢のこの定義を援用すれば、マップなどによる図式化は、関連性を発見し、論理性に気づくために有効な手段であることがわかる。

マップは、あくまで理解や発想を手助けするためのツールであって、それを作ること自体が目的ではない。いたずらな活動主義に陥らないことに留意しながらであれば、時間の限られた高等学校の国語教育の現場においては、自力で読む際のノートとして、十分活用できるツールとなろう。

30

#### 4. 5 置き換え・一般化

教科書の評論文は、生徒にとってなじみが薄い世界、現実から乖離した遠い世界が題材となっていることが多々ある。しかし、よく読めばそこでの言説は他に置き換えて説明できる普遍性を伴う場合が多い。たとえば丸山真男の『『である』ことと『する』こと』で扱われる題材は、戦後の民主主義黎明期の社会であるが、その概念を今の高校生の部活動や自己決定の場面に置き換えてみることは難しいことではない。実際、このような学習活動によって、学習者は、それまで遠くて堅苦しいと思っていた評論文が、案外いまに生きているものだという実感を持つことができるようになる。一旦、本文を離れることによって転回が生じるといってもよかろう。そういった引き寄せた読みを試みたあと、再び本文を読み直すと、いままでよく分からなかった場面が急に理解できたという学習者の感想を

40

聞く。遠回りのようで、教材理解には意外に近道である学習活動なのである。

これに関しても、以前の実践（『である』ことと『する』こと）の授業記録を事例として示したい。

5           〈授業記録a〉2010年2月8日   2年生8組現代文(抜粋)           T:授業者 S:学習者

T:「自由」が「である」ことに属しているという現状を指摘してくれましたが、たとえば津西高校にある自由って何ですか。

S1:服装。

10           T:確かに服装は自由です。それって当たり前のこと？

S2:私服の学校はそう多くない。

T:なぜ、この学校は私服なの？いつから？

S3:昔は違ったんじゃない？

15           T:いや、創立から私服。ただし、この学校のルーツとなるT高校はずっと戦後も学生服だった。誰が変えたんだろう。

S4:先生たち。

S5:いや、生徒が変えたんじゃないかなあ。

T:なぜそう思う？

S5:変わった頃って、いつ頃ですか。

20           T:昭和40年頃のようにです。

S5:ということは、生徒会かなんかで、「服装を自由にさせてくれ」と運動したんじゃないかなあ。

T:どうもそのようですよ。ならば、今君たちがそうやって自由な服で登校しているのは「である」ことなの？

25           S5:「する」ことで獲得した自由。

T:その自由は永遠に続くと思う？教科書に戻ってみてごらん。

S2:175ページに「主権者であることに安住して、その権利の行使を怠っていると…」とあるように、きちんと行使しないと剥奪されるかも。

T:なるほど。では、ほかにこの学校で行使している自由といえば？

30           S8:クラブ活動。

T:クラブ活動はなぜ自由が保たれているの？

S10:「S2」さんの意見をもとに考えれば、私たちがのびのびと活発に活動しているから、その自由が保障されているといえると思う。

T:もし、そうでなくなったら？

35           S11:クラブ禁止令が出るかも。

S12:その代わり補習が毎日あったりして。

T:活動しているからこそ自由が保たれているのでしょうかね。さて、「する」ことの価値倒錯として筆者は学芸の問題をあげていますが、学芸の一部ともいえる学習の面で、この津西高校において何か価値倒錯はありますか？

40           S11:週末の課題の出し過ぎ。どれだけ出すかが目的になってしまっている。

S12:「なぜ」を問わない数学の授業。

T:ほかには？

S13:僕たちが理解していようがいまいがテスト範囲までぶっ飛ばす授業。

T:皆さんの挙げた例は本文のどこかと結びつきますか？

5 S11:185ページのアメリカの研究者の昇進が論文著書の内容よりも一定期間にどれだけの多くの業績を出したかで決まる、というところ。

T:たしかに数値化で教育効果を計ろうという傾向は、近年顕著になっているようです。

〈授業記録b〉2010年2月25日 2年7組現代文(抜粋)

10 T: 筆者が古典の重要性を説いていることに対して、先ほどS3さんから、役に立たない学問はいらないという意見が出ました。これについて考えます。ところで、今皆さんは何のために授業を受けているのですか？

S1:受験。

15 T:では、受験に役に立つ立たないで考えましょう。もし、受験でいらないとなったら、消えてもいいと思う教科(授業)はありますか。

\*「日本史」「保健」「芸術」「物理」「古典」など多数あがる。(板書)

T:では、意見ありますか。

S2:私は「歴史」は受験に関係があってもなくても必要だと思います。

S3:でも、たとえば室町幕府のことを知らなくても生きていけるよ。

20 S2:遠い昔はイメージしにくいかもしれないけれど、近代の歴史は特に大切。

S3:それはなぜ？

S2:歴史というのは戦争を繰り返さないため、同じ失敗を繰り返さないために学ぶものだと思うから。

25 S3:僕も同じで、失敗の中から学ぶことは多いし、大昔のことや、他の国で起きた革命などを学ぶことは、これからの日本を考えるうえで無駄ではないと思う。

T:ほかには？

S4:私は「芸術」は必須だと思う。なぜなら芸術はこの世を寂しくさせないためにあるものだと思うから。

30 T:じゃあ、皆さん、今の津西の学び方で筆者が指摘するような学芸における問題はないでしょうか。

S2:日本史が、年号を覚えたりする受験対策のものになっている。

S5:受験以外の科目が時間数が少ない。芸術や保健で生き方を学ぶことは大切なのに。

T:筆者の指摘は今を生活しているようですね。

35 (澤口、2010、p.194 - 195)

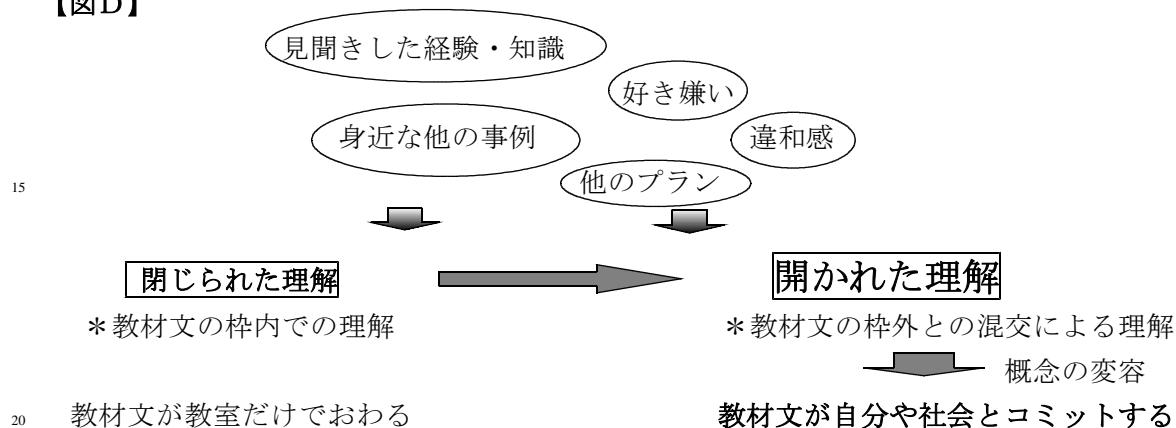
ここでは、文章の内容に時々戻りながら、身近な話題にひきよせることで、学習者の関心を引き出すことができている。意見の対立点を引き出し、学習者同士の対話を実現させている。身近な事例を考えることに関しては、高等学校の場合、知っていることを授業者  
40 が自分で話してしまうケースが多く見受けられるが、それを控え、学習者自身による発見

を促すのである。

この、自分自身の身近な問題にひきよせる学習は、自身の価値観を教材文に対して投影することになり、結果的に教材文との「対話」による新たな認識を生成し、読みの深まりへと反映されていく。

- 5   ただ、実際の授業では、他の事例を思いつけないことも考えられる。そのような場合は最も単純な、その評論文を好きか嫌いか、といった感覚をも学習の端緒とすることができる。なぜなら、好きか嫌いかをコメントできるということは、そこに読み手は何らかの価値観をぶつけている証であり、授業では、その好き嫌いの理由を、協同によって論理的に探求していけばいいからである。

10   【図D】



この、引き寄せるということの目的は、関連づけることによる論理的な思考力の涵養や、社会や自分の問題との関連にも着目することで、教材文の読みを広げていくことにあるが、問題解決を一つの柱とするクリティカル・リーディングを考える場合、吉川ら（1996）が

25   「類比思考」の項で次のように述べていて参考になる。

類比とは、普通はあまり聞かれない言葉で、一般には類比 (Analogy) とは、「まったく独立の事物間の関係に、完全な類似性があること」(広辞苑、岩波書店)といわれているが、創造という観点で類比を考えると次のようにいい換えられる。「ある二つの物事の間に、何らかの共通性や類似性を見出し、それから問題解決のヒントを得る。」

30

類比の考えを適用すると、関係ないと思われる物事の間でも、ある観点からみると、従来は気づかなかったある共通の要素・特性を発見できる。この観点が目新しければ、それを利用することにより、「新しい」「今までになかった」アイデアを生み出すことができる。

35    (吉川ら、1996、p.91)

また、吉田（2010）は、「優れた読み手が使っている方法」として、「関連づける」ことの効果に触れ、「ノンフィクションの本ではつながりが見つけにくい」かも知れないと断りつつも、「どれだけつながりを見つけられるか、みんなで出し合ってみる」ことをレ

ッスンとして勧めている。小学生を対象にしており、物語文を教材とした場合ではあるが、たとえば次の「ふりかえり」は高等学校の評論文の授業でも活かせる問いかけである。

「関連づける」を教える時に使う言い回し

5 ……を思い出す。  
……を覚えている。  
……とのつながりを感じる。  
この人物と自分が似ているところは……。  
違うところは……。

10 ……と関連づけて読んだ。  
ほかに読んだ本で……。  
……○と○が似ている。  
私にも似たことがあって……だった。  
もし、自分だったら……。

(吉田、2010、p.94)

ここで活かされるのは、クリティカル・シンキングで述べたヒューリスティックスである。したがって、経験や知識が豊富な学習者ほど、この学習は有利となる。必要な受験知識だけを効率的に覚え込んできた学習者は、この段階で、自らの学びのあり方を問いなおすきっかけとなるであろう。

#### 4. 6 問題発見と解決の過程の透明化－問いを立てる－

ここでは、問題発見の過程を論じる。

さて、授業において、文章を読んで問題となることを学習者に尋ねて、「何が問題なの  
25 かわからない」という回答が返ってくることは日常的にある。しかし、だからといって、  
授業者が安易に発問を考えてしまうと、学習者の考える力は身につかない。

では、学習者自身が問題を発見し、問いを立てるように仕向けるにはどうすればよいか。クリティカル・リーディングの一つの柱でもある、「問題発見」をどのようにさせていくかについて考えてみたい。

30 この問題発見と問題解決の学習であるが、導入期の置き場所としては、内容の整理を  
 いたい終え、文章の書かれ方や他との関連性について考えた次、つまり比較的后半に設定  
 することが望ましいと考える。なぜなら、クリティカル・シンキングの項でも述べたよう  
 に、はじめから、学習者が理路整然と文章の誤謬を指摘することは難しいからである。小  
 説と違って、評論文を教材とした場合は、ある程度内容を読み取ったあとでないと疑問や  
 35 問題が湧いてきにくいのだ。もちろん、慣れてくれば初読後に設定することも可能である。

次に、問題の発見の端緒を学習者のつぶやきから得ることについて述べる。たとえば次のような、やりとりである。

T:この文章を読んできて何か違和感はないですか。

40 S: なんだか、この筆者って、上から目線で文章を書いているような気がします。

T:なるほど、それはどこからそう思ったのですか。

S:よく分かりませんが、なんとなく……。

T:では、みんなで S さんがなぜ「上から目線」と感じたか、一緒にその説明を考えてみましょう。

5

「違和感」とは情緒的な感覚である。したがって、このままでは当然、問題解決の問いとはならない。しかし、この感じた何かを、端緒として意味づけ、大切にすれば、問いにステップアップすることは可能だ。授業におけるなんとなくつぶやかれた言葉を授業者が拾い上げることは、問題解決の始まりとなり得るのである。

10 では、感じたことを問いとして昇華させるにはどうすればいいのか。荻谷剛彦（2002）は、「問いを立てる」ことについて、次のように述べている。

「ちょっと変だなあ」「不思議だなあ」というように、ここでいう「疑問」は感じるもの、思うものです。それに対して〈問い〉は立てるものです。感じた疑問はそのままにしておくことができます。ところが、問いを立てるということは、答える行為を前提にしています。疑問を感じるだけでは、まだ自分から進んでその疑問を解いていこうということにはつながらない。その疑問を、解答することを前提とした問いとして表現し、位置づけし直すことによって、最初

15 に感じた疑問を、考えることにつないでいくことができるのです。  
(荻谷、2002、p.178-179)

20

荻谷の指摘していることは、疑問と言うつぶやきを、宛名性がある問いへとスイッチしていくことの重要性である。しかし、これは一人で実現するにはハードルがやや高い。そこで、活用したいのがグループによる協同学習である。自分があるいは仲間が感じた疑問をグループで問いに仕立てていくのである。稿者は、この問いを「値打ちのある問い」と呼んで、問題解決学習の始動期の活動として位置づけている。具体的には、次のような過程を経る。

- ①疑問に感じたこと、腑に落ちないこと、違和感があるところを各自で書き出す。
- ②グループになり、疑問等を共有し、ブレインストーミングによってどのような問いが立
- 30 てられるかを考える。この、グループの話し合いの段階で解決できる疑問は解決しておく。
- ③各グループで修正をかけながら「値打ちのある問い」を協同で作る。
- ④「③」を各グループが板書をして、クラス全員で、どの問いが「値打ちのある問い」かを話しあいながら選ぶ。
- ⑤「④」で選んだ問いに関して、ディスカッションする。

35

この方法の利点は、自分で問いを立てるため、学習者が受け身ではなく主体的な学習態度となることである。また、協同で問いを立て、解決していくのでその過程が学習者に透明化されることである。学習者から、あまり良い問いがでなかった場合は、「こういう問いを立てたグループが他のクラスであったのですが、どうでしょう」と、他の例を示した

40 り、導入期では「値打ちのある問い」についてのモデリングを示す。良い問いが立たない

ということは、学習者の読み方が深まっていないというバロメータにもなる。その場合は、無理をせず、違う資料を読んだり、揺さぶりをかけ直すことで、学習者が問いを立てるまで待つ。

なお、「値打ちのある問い」とは、次のような問いである。

5

- ①さまざまな情報を関連づけて考えることができる問い。
- ②学習者の間で解釈が分かれそうな問い。
- ③一問一答で終わらず、連鎖させることが可能な問い。
- ④新たな視点を獲得できるような問い。

10

代表的な問い方は、「なぜ……？」という発問であろう。荻谷はこの「なぜ」の問い方に関して、因果関係を問い、疑似相関を見破り、さらにその展開として問題を解きほぐすためにブレイクダウンするという過程を提示している。(荻谷、2002、p.198-227)それらによって、一般的にそう考えられている常識やステレオタイプな見方を崩してみるのである。ブレイクダウンは、上位概念ではわかりにくいことを下位概念、いわゆる具体的な事例に一旦落とし込んで考えることを意味するのであろう。この点に関しては、先述の身近な例に置き換えてみるという学習活動との相関性がある。

この、「なぜ」の問いの他にも、たとえば、「本当に……？」「実は……では？」という一般的な認識を突き崩すような問いも考えられる。たとえば、稿者は、今年度、小説「山月記」(中島 敦)の授業において、学習者のつぶやきをきっかけに次のような問いを立てた。

T: かつて二人が親友だった頃、袁慆は友として李徴のことを本当に理解していたのでしょうか。

25

ステレオタイプな従来の読みでは、この問いのように、袁慆を俎上にのせ、袁慆を批判の対象として見るようなことはなかっただろう。ここはあえて、本当に袁慆は善人だったのか、という問いを立ててみたのである。結果的に、授業では、袁慆というキャラクターを設定した中島(あるいはそれを「善人」として意味づけて語っている語り手)の意図はどこにあったのかを考えることとなった。このような意外性のある問いが、教室で功を奏したのである。学習者の活発な解釈を生み出し、別の観点から「山月記」を読み直すことができたといえよう。また、学習者の中には「勝ち組には李徴の真の苦しみは読めない」という解釈をする者など、現代社会とコミットした読み方も生まれ、作品が大変身近なものになったようである。

35

#### 4. 7 「なぜ」を掘り下げる逆算思考

問題解決を目標にした授業を組み立てる場合、具体的には逆算式に連鎖させて「なぜ」を掘り下げておくことが有効である。よりクリティカルな思考を呼び寄せるには、先に示した「本当に……？」という問いも考えられる。これらによって、哲学サロンのような、考える空間を教室に実現させる。

40

先にも述べたが、段落ごとに読み進める学習は、この逆算式の読みではなく順算式、つまり積み重ねによって理解をしていく方法である。このような学習では、学習者自身が文章全体を何度も読み直し、問題を発見することになりにくい。また、一問一答で終わるような課題は連鎖がなく、これもまた逆算思考にはつながらない。

5 次に、その組み立ての事例を示す。

#### 【逆算式に連鎖していく例】

A:文章がわかりにくく流れがつかめない 《問題の指摘》

↓

10 B:なぜわかりにくいのか 《問題箇所の分析》

↓

C:事例が多すぎて、文脈の流れに沿っていないのでは？《分析、解釈》

↓

D:なぜ筆者はそのような書き方をしたのか 《筆者の意図を探索》

15

↓

E:その意図は文章で十分反映されているか 《目的効果分析》

↓

F:余分な事例があるとすれば、何をどのように削り、どのように組み立て直したらよいか

《代案の提出》

↓

20 G:筆者の意図と読み手の理解がうまく反映されたか 《検証》

《 》で示したことからわかるように、この学習は、PISA 型読解力の「統合・解釈」と「熟考・評価」の両方の要素を満たしている。つまり、なぜわかりにくいのかを複数の箇所の事例をもとに一般化し、またその書き方について、形式の熟考・評価をしているからである。さらに、代案を出しそれを検討するという、発展事項もここには含まれている。何気ない違和感でさえ、連鎖する問いとなるのである。

#### 4. 8 他者の読みを推論する（1）

筆者の意図や目的を推論することと、授業において他の人がつぶやいたことや意見に対して、なぜそう考えたのかを読むことは本質的に同じ目的を持つ。とくに稿者は、後者の学習を取り入れることを、高等学校における評論文を教材とした授業で積極的に取り入れたいと考えている。

PISA の読解力の問題では、たとえば公表されているものでは、次の問題がこれに該当する。

35

##### 【芝居は最高に関する問3】

ある読者が言いました。「城に招かれたことについて、三人の中では、たぶんアダムが一番わくわくしていると思う。」

このような意見を言うとしたら、どんな理由をあげたらよいでしょうか。文章の内容に基づいて、理由を書いてください。

40



この問いは「統合・解釈」の問題であるが、テストという条件から、やや回答のしかたが絞り込まれてしまっている。この問題を授業で扱うならもっと縛りが減って、次のような問い方が可能となろう。

【問3】

この文章を読んだ山田さんが、「城に招かれたことについて、三人の中では、たぶんアダムが一番わくわくしていると思う。」といいました。さて、山田さんは、なぜそう思ったのでしょうか。

10

場合によっては、このような推論を、学習者がもっている知識と関連づけて回答することもあり得るが、そのような場合は、厳密には PISA では「熟考・評価」に分類されることになる。

さて、他者の解釈の理由を、本文に基づきながら、また時には自分の既存の知識を関連づけながら読んでいく学習は、授業では比較的設定しやすく意義のある学習である。なぜなら、他者の解釈を読むという学習は、言語的な抵抗が少なく、また他者理解や相互コミュニケーションにとっても有効だからである。

しかし、稿者の知りうる限り、このような学習を取り入れている高等学校の先行実践は高等学校においては見られない。「あなたの考えについてあなたが理由を述べてください」という学習はあっても、「あの人の考えについてあなたが理由を述べてください」という学習はないのである。

では、ここで、今年度の「水の東西」の授業を例に、その実践理論の展開をみてみたい。本年度1学期、問いを立てる学習をはじめたときのことである。ある生徒が「なぜ教科書会社はこの教材を載せたのか」という疑問を持った。そこで稿者は「では、なぜAさんは、このような疑問を持ったのでしょうか」という質問を全員に投げかけてみた。

まだ、導入期であるから、人の感覚なんてわからないよ、という反応もあった。すると、しばらく待つと、ある学習者から「Aさんはきっとこの文章を快く思っていないのではないか」という解釈が出た。そこで、次に「では仮にAさんが快く思っていないとするなら、それはどんなところからだと考えられるのでしょうか、具体的に指摘しあってみましょう」という課題を出しつなげていった。

この議論はその後、かなり深まりを見せ、最終的には、「筆者の日本びいきが、たとえば〇〇のところに感じられて、そういった押しつけがましさがいやなのではないか」といった分析まででた。Aさん自身は、もともと、この文章を教科書に載せる意味があまりよくわからなかったようであり、みんなの議論を聞いて、自分のもやもやがすっきりしたと語っていた。

このような、他者の解釈、あるいは感覚的な反応を、読み取り推論することは、関連性や因果を他者に自己移入して考えるということである。敷衍して考えれば、この学習は、実生活においても、たとえば他者の気持ちに直面したとき「なぜそう考えたのか」と考え、慎重に吟味する姿勢を育むであろうし、それはある意味では争いを回避したり、他者理解を促進するレッスンともなり得る。たとえば、ある場面で、自分に対して怒りをぶつけて

きた人がいたとする。そのときに相手に対してすぐに怒りをもって「反応」するのではなく、「なぜこの人は怒っているんだろう」と冷静に観察することができれば、争いの程度が、少し緩和できるであろう。この考え方は、熟議や対話によって戦争を回避するという政治的な問題解決の場面でも活かされている。

- 5 他者の読みを推論するには、結果的に自分を一旦ニュートラルにせざるをえない。それは自己を対象化し、相対化することでもある。自分の中のスタンダードと向き合い、既存の当たり前を問い直し、結果的にメタ認知を促すのである。

#### 4. 9 表出から表現へ

- 10 クリティカル・リーディングの到達点は、批評する学習活動である。具体的には、学習者自身が問いを立て、その問いを学習者相互の話し合いによって解決を図る。

たとえば、本年度、2年生の現代文の授業で次のようなやりとりがあった。教材は、東京書籍「現代文」所収の「環境問題への視点」（中村桂子）である。

- グループで問いを立てる話し合いをした結果、次のようなつぶやきが、ある学習者から  
15 問題として提起された。

S：「いきなり『愛の遺伝子』の例をだされてもわかりにくいことない？」

- 筆者は、科学万能主義に対する警鐘を鳴らし、その例としてこの「愛の遺伝子」の例を  
20 挙げていたのだが、授業のやりとりの中で、このつぶやきのように、何人かの生徒が同じように唐突でわかりにくいと感じていることが分かった。そこでまず、Sさんが、どこからそう感じたかをみんなで考えた。次に、なぜ筆者はこの例を用いたのか、その意図を推論しあい、その効果を考えた。さらにその次に、文脈を崩さずもっと他にいい例は無いのか代替案について考えを出し合った。

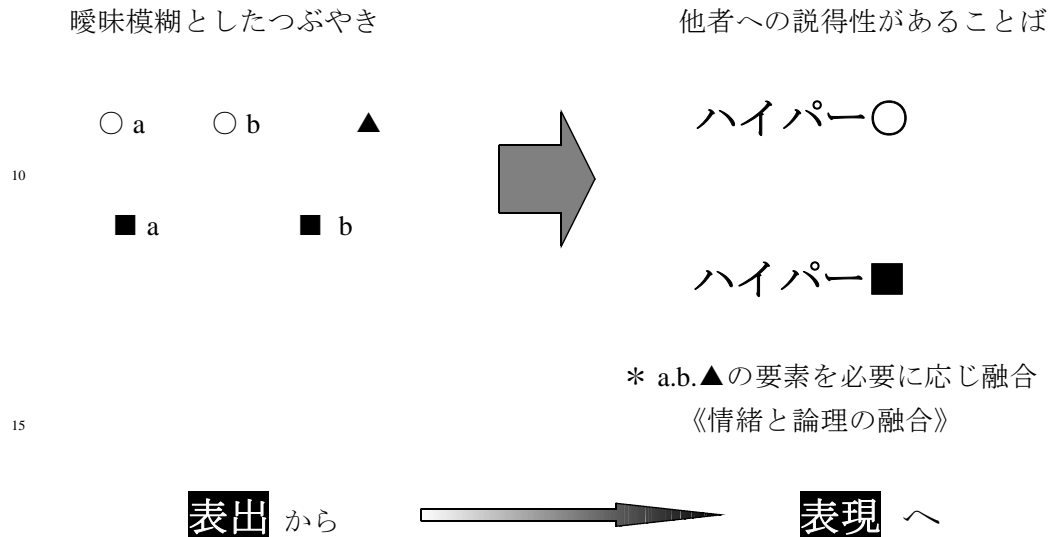
- 25 このような話し合いの過程を経て、「筆者は遺伝子の専門家だから日常的によく分かる例なのだろうけれど、もし、一般の読者を想定しているのなら配慮がもっとほしい」といった結論が出た。また、代替案として、「血液型の例を入れるといい」、「マイナスイオンの例がいい」という意見がだされ、そのあと、それらが入れ替えに耐えうるかどうかについて検証を試みた。

- 30 ここでは、学習者の違和感を出発点として問いを立て、分析し、代替案を考えるというクリティカル・リーディングの一つのモデルが見られる。はじめにつぶやいた学習者は、はじめの一步をつくる人として、この学習をはじめる上で貴重である。一方、そのつぶやきを皆にわかるように解釈し、説明することを試みている学習者たちも、つぶやきという表出を表現に昇華させる意味で貴重である。名付けるならば、前者はクリエイティブ・リーダー、後者はクリエイティブ・フォロアーということができよう。

- 従来の授業であれば、教科書に掲載されている一流の書き手の文章を「いじる」ことなど考えられないことであろう。しかし、こうして評論文と対等に向き合い、なんとなく気になる部分について、なぜ気になるかをみんなで考え、さらによりプランはないかを考えていくことが、結果的には、生徒の興味関心をおおいに引き出す学習活動となる。先に述べた通り、問題解決の過程を透明化することは、学習者の参加意欲を高めるのである。

学習者の「なんとなく」を捕まえ、悶々として言葉にできないことを、説得力あることばへと昇華させること、つまり表出を表現へと昇華させることは、概念を明確化するという意味からも、このあとに来たるべき、書く活動の下準備ともなるはずである。

#### 5 【図E】



#### 4. 10 レトリックに着目する

20 文章を批評する態度を育む読みに関しては、参考となる複数の研究者の先行研究がある。ここでは、代表的な例を示したい。

鈴木（2006）は、受け身的な読み手から積極的な読み手になるための留意点を示している。積極的な読み手とは「論の展開や理由付けの確かさにも気を配りながらテキストを読める人」であるという。（鈴木、2006、p.88）

25 鈴木が示した「積極的な読み手」の留意点とは次の通りである。

- (1) テキストの目的 (purpose) を知る
- (2) テキストの「論調」 (tone) を知る
- (3) テキストの「構造」 (structure) を知る
- 30 (4) テキストの「読み手」 (reader) を知る
- (5) テキストの「筆者のペルソナ」 (persona) を知る
- (6) テキストの「補足資料」 (supporting materials) を知る
- (7) テキストの「レトリック戦略」 (strategies) を知る

（鈴木、2006.b、p.88-94）

35

鈴木 の解説を参考に、7 つの「知る」を評論文のクリティカル・リーディングに当てはめていくと、次のように読み替えられるであろう。

- (1) 筆者はどのようなことを目的としてこの文章を書いたのかを考える。
- (2) 筆者が主題に対してどのような考え方を持っているかを考える。
- (3) 筆者が自説を伝えるためにどのような文章構成を取っているかを考える。
- (4) 筆者がどのような読者を想定して文章を書いたかを考える。
- 5 (5) 筆者の隠れた価値観について考える。
- (6) 筆者が自説を伝えるためにどのような事例を挙げているかを考える。
- (7) 筆者が自説を伝えるためにどのようなレトリックを使っているかを考える。

文末の「考える」を「見抜く」とすれば、もう少しクリティカルな読み替えとなるであ  
10 ろう。

これらの一連のことがらは、ほかでもなく、筆者の概念を対象化して分析し、その書か  
れ方から、筆者の意図の目的効果分析をすることである。鈴木のとめは解説の文脈上、  
分析の段階にとどまっているが、クリティカル・リーディングでは、先に示したように、  
より良い代案を考えるという学習を盛り込みたいと考える。したがって、

- 15 (8) 筆者の書き方、内容に問題点があれば、どのように再構築すればよいかを考える。

と言う一項目を加える。こうすると、クリティカル・リーディングの大まかな骨格が完  
成する。

- 20 さて、次に示すのが井上（2007）の言語論理教育の章でまとめている「批判的な読みの  
チェックリスト」である。この指摘も、上記と同じように文章を鵜呑みにせず、文章と対  
等の立場に立って、積極的に読むための留意点を示している。以下、引用する。

**a 語の用法は明確であるか**

- 25 1 重要な語は定義されているか  
2 用語の意味は一貫しているか  
3 早まった一般化をしていないか(その語の及ぶ範囲が限定されているか)  
4 比喻や類推は適切か  
5 語の感化的作用(色づけ)はないか

30 **b 証拠となる資料・事実は十分に整っているか**

- 6 証拠となる資料や事例は十分か  
7 その事象を代表する典型例か  
8 隠された資料や証拠はないか  
9 反論の材料となるような、反対の立場からの資料や証拠は考えられないか  
35 10 不適切な資料や証拠はないか

**c 論の進め方は正しいか**

- 11 証拠のない主張・結論はないか  
12 隠された仮定・前提(理由・原因・条件)はないか  
13 誤った(または悪用された)理由付けはないか

40

(井上、2007、pp.93-94)

これらは、鈴木（2006.b）で示した項目より、より具体的、かつ論理的な誤謬を指摘する性格のまとめ方になっている。学習者の違和感や腑に落ちない点の理由を探していくときこれらのチェック項目は有用である。ただ、井上が指摘するように、「あくまでも幹に  
5 当たる主要な事柄や論点について批判すべき」（井上、2007、p.94）であって、これらのことをすること自体が目的化してはならないであろう。クリティカル・シンキングの項でも指摘したが、ここでの井上の示したチェック項目やトゥールミンモデルなど論理性の検証に有用な学説などは、ヒューリスティックスと融合させて活用することで、有効に作用すると考える。

10 なお、ここにあげられているチェック項目は、レトリックに着目することである。その系統的な教育を初等教育において体験していない高校生にとっては、必要に応じて、その基礎から学ばせることも必要となろう。井上の他に、たとえばクリティカル・シンキングの訓練としてのレトリック教育の一例として、鈴木（2007）は次のようなチェック項目を挙げている。それらを引用してまとめる。

15

(1) 性急な一般化

数少ない例を抽出して結論を導き出すこと。

(2) 因果関係の誤り

「ある出来事に続いて別の出来事が起こったので、二つの間には因果関係がある」とする論法。  
20

(3) 人格攻撃

相手の議論の代わりに相手の人格を攻撃すること。

(4) 人気に基づく議論

提示された政策の利点ではなく、発言者の個人的な人気にあやかって、聴衆に政策の採択を訴えること。  
25

(5) 無知に基づく議論

誰もそれが本当かどうかわからないので、相手の議論が誤りであるとする、あるいは、途方もない考えを提示しておいて、誰もその議論を論破できないので、その考えは正しいとする論法。

30

(6) 仮想の敵

相手の言っていることを都合良く解釈したり、自分にとって都合の良い例を取りあげて議論すること。

(7) 憎悪への訴え

論理ではなく、聴衆の憎悪に訴えかけるような理論。

35

(8) しっぺ返し

議論が攻撃された時に、自分の議論を再構築するのではなく、相手に同じことを言い返すようなやり方。

(9) 二枚舌

受け入れがたい考えを、聞こえのよい言葉に置き換えてしまうこと。

40

(10) 論点の回避

(11) 証拠不十分の虚偽  
議論が、その前提や準拠する資料と噛み合わないこと。

(12) 偽りの二律背反  
二つの選択肢だけを示して、別の選択肢の可能性を排除してしまうこと。

学習者が触れる評論文教材は、教科書教材であるため、これらのチェックを活かす場面はあまり多くないかも知れない。しかし、世の中には政治家や知識人、経済人による「暴論」がまかり通り、そのレトリックに気づかない有権者や消費者があっさりとそれらを信じ、支持してしまう現象が後を絶たない。このことを鑑みれば、これらの仕組まれたレトリックを見抜く力を育てることは、現在の日本の学校教育において重要である。そのためには、時には思い切って「暴論」といえるような教材を学び、レトリック教育につなげていくことも一つの選択肢となろう。これについてはのちの教材論で触れたい。

ここまでの流れを、シンプルな形で図示し、従来の学習にどのような要素を加味すればよいかを整理しておく。

25 この【図F】のように、(a)、(b)、(c)の要素、またマップなど図による整理や、話し合いの活動を加味することで、これらの問題の解決を図りたいと考える。

《形態》  
 学習者相互による対話  
 ＊話し合う学習

#### 4. 11 ファシリテーションー授業者の役割ー

クリティカル・リーディングは、教師のモノローグだけでは、成立し得ない。しかし、実態として、高等学校においては、教師が思いや考えを語ったりすることはあっても、学習者の思いや考えが教室に充満することはあまり見られない。

- 5 評論文を教材として扱って、学習者に聞いてみてわかることだが、何らかの理由で、文章の内容や書かれ方について、腑に落ちないと感じている学習者は平均して半数程度はいる。このような、くすぶった思いがあるにもかかわらず、それを十分授業に活かせていないというのは問題である。

学習者の対話（話し合い）が読むことに一定の効果を生み出すことは、既に挙げたよう  
10 に、国語教育の分野で早くから語られているところである。実際、「話し合っているうちに気づけた」とか、「ほかの人の考え方を聞いているうちに、別の考え方が浮かんできた」という感想を述べる学習者は多い。このことから集団で学ぶことは読みの広がりや深まりを保障することがわかる。後で示す「水の東西」の授業において学習者が立てた問いに関しても、これらは、すべて4～5名によるグループで検討され最も値打ちがあると判断  
15 され提出されたものである。したがって、そのあとのクラス全体での話し合いにおいても、自分たちで考え出した問いということもあってか、取り組み方は真剣であった。

さて、このような学習形態において、授業者はというと、適度な交通整理をしながら調整を図り解決に導くファシリテーターの役割を果たすことになる。いかに語りすぎず、いかに成果を出すかを考えながら、方向性を定める司会者のような存在といったらいいだろ  
20 う。もちろん、そこには予定調和を求めないことを前提とする関係から、何が出るか分からない不安はある。しかし、これも、授業者が入念な教材研究をもって授業に臨んでいればリカバリーは可能であり、実質的に問題とはならない。もちろん、発言に対してなにもかも「なるほど」と認めるのではなく、論理的におかしい場合や、説明が足りない場合は補って理解を促すこともしなければならず、ある程度の毅然とした態度は必要となる。

25 この、ファシリテーターの基礎となるファシリテーションとは、「集団による知的相互作用を促進する働き」（堀公俊、2004、p.21）のことである。facilitationの接頭辞であるfacilはラテン語でeasyを意味し、「容易にする」「円滑にする」「スムーズに運ばせる」というのが英語の原意という。堀はさらに、このファシリテーションの概念について、具体的に次のように述べる。

30 社会的動物である人間は、同じ目的を持った人々と力を合わせることで、一人ではできない事を成し遂げていきます。そのために組織を作り、協働という名の知的な相互作用を通じて知識を寄せ集め、共通の目的を達成していきます。そういった集団による問題解決、アイデア創造、合意形成、教育・学習、変革、自己表現・成長など、あらゆる知識  
35 創作活動を支援し促進していく働きがファシリテーションです。

（堀、2004、p.21）

この役割を担うのがファシリテーターである。日本語では「協働促進者」、「共創支援者」と訳されている。社会構成主義の考え方を基礎とすれば、人間はそもそもみんな違っ  
40 てそれぞれの持ち味を活かすことが前提となるが、その、持ち味ををうまく拾い上げ、調

整し、指針を示すなどをして社会的な構成を促すのがファシリテーターという見方ができるであろう。授業者は学習者の気づきや違和感を拾い上げ、解決の手助けをする支援者なのである。こう考えれば、授業での交通整理がクリティカル・リーディングを進める上でのスキルということが見えてくる。

- 5    このような、いわば司会者のような役割、またなるべく中立の立場に自らを位置づけるあり方は「教える」という既成概念を一旦キャンセルして考える必要がある。予定調和で、あらかじめ授業者が用意した「正解」にむけて、時折学習者の発言を「利用」するような、軌道修正を許さない授業からの脱皮が求められるのである。

10    先に述べたように日本には欧米と違い、もともと協同して力を合わせることに長けた傾向がある。その特徴をうまく活かせば、このファシリテーションは、生産性を導く意味からも、比較的受け入れられやすい考え方であるはずだ。

ところで、このような役割を子どもに担わせている小学校がある。奈良女子大学附属小学校である。稿者が参観した授業（「平成21年度学習研究発表会」）では、国語の授業は2名の児童による進行で進められていた。同校学習研究会編集の「新訂・『奈良の学習法』

15    確かな学習力を育てるすじ道」（2008）によれば、小学校中学年程度でも、初歩的とはいえ、クラスメートの意見をさばきながら、十分授業を進行することができることがわかる。授業者は、その進捗状況を横で観察し、適宜修正に入ったり、板書して議論の中身を整理したりしている。まさに、「ファシリテーター頭」のような存在である。進行を学習者に任せることに関して必要性があるかどうかの判断は難しいが、学習者が主体的に話しあ

20    ってくれば、授業者は、その様子を横から観察できるので、授業の展開を少し引いてまとめていくことができることは確かである。

このほかにも、ファシリテーションのメリットはある。少数派を大切にできることができること、また、何でも拾い上げてもらえるという安心感を教室に作ることができることである。教師の権威性があまり前面に出ないので、サロンのような場を作り出すことができるのだ。

25    

堀は、これらの点について、次のように述べている。

相乗効果を発揮させるには、多様な考えを持った人々が、自由に安心して意見を交換できる場を作るのが一番です。そのなかで、互いの考えを共感とともに理解させ、異なる知識や文化をぶつけ合わせます。そうして初めて、チームの良さを活かした斬新なアイデアや深い学習が生み出されていくのです。

30    

そのためには、人とは違う意見や型破りな考えを持った少数派を擁護し、多数派の意見に押しつぶされないように配慮していくことも重要です。互いの考え方や枠組みがぶつかり、対立が生まれたときは、それを契機にして相互理解を深め、創造的なコンセンサスに導いて行かなければなりません。そういった質の高い場づくりこそが、ファシリテーションの神髄なのです。

35    

（堀、2004、pp.32-33）

ここでいう「少数派を擁護」ということは、クリティカル・シンキングができる人を大切にすることである。冒頭に述べたように、「絆」という言葉が美化され、括られようとしている中で、ポツリと「なんとなく違和感がある」と言葉にする斉藤のような人は、

40



そもそも少数派なのである。そのような人は、複数の視点、つまり別の視点の提供者となりうる可能性が高く、その言葉を拾うことがクリティカル・リーディングの基本的な第一歩となるはずである。あらかじめ授業者が終着点を固定している授業では、このようなブレキ要素のある意見は、ひどい場合、無視されるだろう。そして、学習者は知らず知らず、授業者の満足するような答えを探すことに専心してしまうだろう。そうなれば、ペルソナの横溢、表現の同質化が起こり、貴重なつぶやきは益々闇に葬られ、予定調和の、どの学級でも同じ展開の、無味乾燥なる授業が日々繰り返されることになる。

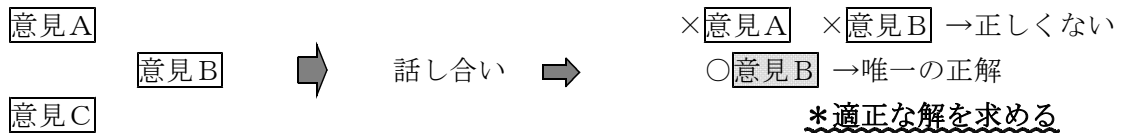
ファシリテーションの留意点としては、次の三点を押さえておくといいたいだろう。

- ①事前に授業者で（できれば複数）あらゆる解釈、関連性を検討しておくこと。
- ②その教材で何を考えさせるかという目的（軸）を明確にしておくこと。
- ③詳細な指導案を作らないこと。

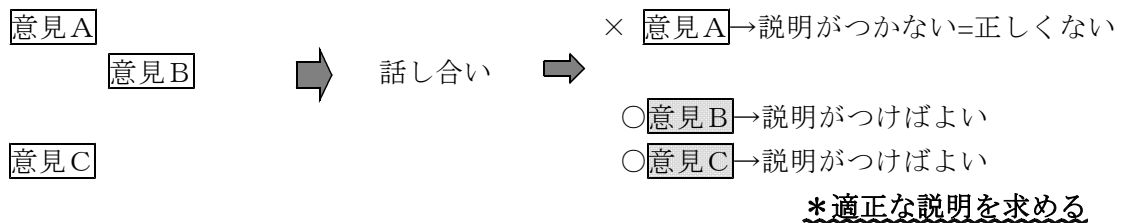
#### 4. 13 適正な解を求める学習から、適正な説明を求める学習へ

クリティカル・リーディングの目標は、一つの答えを導くことではない。目標とするのは多様な考え方を生成することであり、その考えを説得できるだけのことばの力をいかに身につけるかにある。内容の学習にとどまることなく、「もし、この解釈を成立させるとしたら、どのような説明の仕方が可能だろうか」といった、説明する学習の必要性である。これを協同で考えることの価値については先に述べた。ここでは、この概念を、従来の正解主義と比較しながら示してみる。

##### 【従来の授業のまとめ方】



##### 【クリティカル・リーディングの授業のまとめ方】



このような批評のあり方は、たとえば PISA の読解力における「熟考・評価」では、形式の熟考・評価という位置づけがなされている。意見そのものを批判するのではなく、その意見の理由付けのしかたを批判するのである。

このような批判のあり方は、たとえば日常的な議論の場において、直接相手の考えを攻撃することから生じる無駄なトラブルを回避することができ、社会的クリティカル・シンキングを考えた場合、有効である。

## 5. クリティカル・リーディングの実際

この章では、これまでの理論を受けて、今年度のクリティカル・リーディングの授業について、指導案とその授業記録、また目的ごとの断片的な授業の振り返りによって、重層的に整理をし、考察を加える。

### 5. 1 実践事例1－授業の組み立て－

ここでは、クリティカル・リーディングをするための指導過程について、1年生、2年生それぞれ1学期後半に実施した授業の指導案を示し、その実際を説明する。

10 1年生においては、まだ導入の域を超えておらず、問いを立てることの楽しさがわかれば良いという程度の到達目標を設定した。一方、2年生は、4月からの経過時間は1年生と同じだが、学力的な差を考慮し、身近なことや社会にできごとに関連づけて、より省察的で哲学的な思考を導き出せるような、やや高い到達目標を設定している。

以下、それぞれにおける事例を示す。

15

#### 5. 1. 1 「水の東西」実践事例－1年生－

##### 5. 1. 1. 1 指導過程

1学期末、「評論教材におけるクリティカル・リーディングの可能性」というテーマを立て、導入から3ヶ月経過した段階での一定の成果を探るため、公開授業をした。以下は、その時の指導過程を示したものである。現時点でのとらえ方とは若干違う部分もあるが、研究過程の経過を示す意味もあると考え、修正せずに、そのまま掲載する。

25

#### 「水の東西」 指導案

2011年6月24日

三重県立津西高等学校 澤口 哲弥

テーマ：評論文教材におけるクリティカルリーディングの可能性

30

#### 1. 日時・教材・時間配分

- ・2011年6月24日（金）4時間目 1年8組
- ・「水の東西」（山崎正和） 『新訂 国語総合』、第一学習社
- ・全3時間の3時間目

35

#### 2. 目的

・評論を、学習者自ら分析し、考え、評価できるクリティカル・リーディングの授業方法を研究する。

#### 3. 基本となる考え方とねらい

ポストモダン以降、価値の多様化が進み、さまざまな選択肢の中から自分の意志でそれを選び取り、責任を負うことが求められるようになった。その傾向は、良くも悪くも、今日ますます強まっているといえよう。また、社会には情報が氾濫し、的確な「選球眼」がなければ道を誤りかねない危うい状況も生まれている。このような社会状況の中であって、高校生が、情報を的確に読み、分析し、解釈し、そして評価、判断できる眼力（「読解力」）は以前にも増して必要になっていると考えられる。提供された価値に対して立ち止まって考え、判断できる力が求められているのだ。

このような現代を生き抜くために、注目したい考え方に「クリティカル・シンキング」がある。一般的には次のように定義される。

「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に分析する能力や態度」 鈴木 健(2006)、『クリティカル・シンキングと教育』、世界思想社

このクリティカル・シンキングの考え方を援用するとすれば、筆者という何らかの価値を持った人間が、自らの意志で問題を切り取り、それに対して意見を述べたという評論文は、授業者が内容を知らしめるだけではなく、学習者の側から、総合的に解釈や熟考・評価される教材として位置づけられるべきだろう。しかし、高等学校における現状は、筆者の主張を効率よく理解することに焦点を絞った授業が一般的であり、文章に対して学習者が感じた疑問を取りあげ、かつまたそれらを複数の視点から捉え直すような実践はあまり見られない。

これらの問題分析から、本授業では、評論文の授業のクリティカル・リーディングを提案し、学習者の主体的な学びのなかから、考える力を創出させたいと考えている。

#### 4. 指導における留意点

次のことに留意して授業を組み立てる。

- ①文章の全体を俯瞰し、大まかな筆者概念(筆者の趣意)をとらえる。
  - ②筆者がどのような文章構成、レトリックを使っているかを考える。
  - ③似たような事例を身近なところや社会から探し、本文との関連性を探る。
  - ④類似した文章、または違う視点から書かれた文章を読み、新たな解釈を生成する。
  - ⑤当たり前ととらえがちな学習者の既存の価値、(読み)に対して揺さぶりをかける問いを提示する。
  - ⑥筆者の主張を多面的にとらえ、批評する。
  - ⑦直接には文章に表れない筆者の隠れた価値観、思想を推論する。
- \*グループ学習の課題には★を記す。[7.グループ学習の活用]参照。

## 5. 教材觀

山崎正和の定番教材である。自ら目にした風景の断片をもとに、水を題材として日本人の感性の特質を語っている。二項対立による比較の手法をうまく使いながら、コンパクトに文化論を展開しているその筆致には一定の評価がある。ただ、論理的な文章のお手本なのかという点で概観すると、根拠そのものが本人の感覚であったりと、必ずしも

論証は明確ではない。そういう点では、本来、随想というカテゴリーに入るべき文章であらう。印象をうまく伝えるには、という表現の観点からは学ぶべき事は多いにせよ、筆者の提示した印象に対し、読み手は受け身になるだけではなく、自分の価値観をそこに照らし合わせることも必要となる。

筆者には日本の美を愛でるという「思い入れ」があるようだ。学習者が、この筆者の価値観や思想を、文章からどの程度推論できるか、対話の中から生成させてみたいと思う。また、そのほかにも学習者が感じた違和感をもとに、価値と価値を対話させ、書かれていることを鵜呑みにしない読み方をさせていきたい。

## 6. 指導過程

### 【1 時間目】

**課題 1**：文章を通読したあと、大まかな筆者の趣意を考える。①

《問1》筆者はだいたいどのようなことを伝えようと思っているのでしょうか。

\* なんとなくまとまりがつくまで、10 名程度順に当てていく。断片的なつぶやきをつなげていくことで、ある程度の焦点化を目指す。

**課題 2**：伝えるために、筆者がどのような文章の工夫をしているかを考える。②

《問2》言いたいことをうまく伝えるために筆者はどんな工夫をしていますか。

\* 「対比」など、気づいたことをどんどん発言してもらう。

**課題 3**：対比の構造を明らかにする。②

《問3》「鹿おどし」と「噴水」(もしくは「日本」と「西洋」)に関連することばを本文中から抽出して、マップにしてみましょう。

\* 対句表現の箇所など、気づいたところをどんどん書き込む。その後、グループ（4～5 名）になって、気づいたところを教えあう。のち、発表。黒板に書きたしながら概観し、ある程度の全体構成の理解を目指す。

\* 発展として「人工的な滝」はどのような位置に配されるのか考える。

### 【2 時間目】

**課題 4**：比較読みから「水の東西」の書かれ方の特徴を考える。② ④ ★

〈補助教材〉「他人への考慮」、『日本語(下)』、金田一春彦、岩波新書、p.276-279

《問1》書かれ方として、どのような共通点や違いがありますか。

\* 日本の文化的な特徴を探るという点で共通点がある。ただ、金田一の文章は、専門家の視点に立った比較的確な事例をもとにした論証なので、比較によって、「水の東西」の根拠があくまでも筆者の個人的な物事のとらえ方にあることに着目できるようにしたい。

**課題 5**：筆者の書き方と同様、比較によって、あることがらの特徴を明らかにできる事例はないか考える。③ ★

《問2、a》身近なものとを比較することで、何らかの特徴を明らかにしてみましょう。

《問2、b》あることがらの特徴を明らかにしようとするとき、どのようなものを比較するとよいか考えてみましょう。

\* 教室のレベルや関心の度合いによって上記《a》、《b》のどちらの問いを立てるかを判断する。《b》の場合は、具体的に「あることがら」をこちらから提示してもよい。

例：教育とは結果より過程を大切にするものだ。→会社と学校を比較

### 【3時間目】（本時）

#### 課題6：筆者の主張を多面的にとらえ直す。⑤ ⑥ ★

《問1》筆者の主張に関して納得できないところはありますか。筆者の言っていることは果たして本当でしょうか。

\* 個人でノートに書き、その後グループで話し合う。最後はクラスで問題を共有する。

\* さまざまな角度から文章を読んだあとほど、疑問はより一層わくはずである。この課題をこの段階で設定することで、多くの問題提起がなされることを期待する。初読の時にはあまり感じなかった疑問が、読み込むことで感じられるようになることを学習者が体感できるようにしたい。

#### 課題7：比較読みから、筆者とはちがう見解を知る。④ ⑥ ★

〈補助教材〉「枯山水ー美しき虜」、『「縮み」志向の日本人』、李 御寧、講談社学術文庫、p138-146

《問2》李は、水を造形する意味では日本人は西洋と同じだといっていますが、あなたはこの文章を読んで、どちらかの主張を支持しますか。また、この文章を読む前とあとでは「水の東西」のとらえ方に何か変化はありましたか。

\* 教室の中で発生した疑問や納得できないことに、他のテキストを加えることで、さらに価値の揺さぶりをかける。どちらを支持するのか、ということではなく、さまざまな見方があることを知る契機とする。

\* できることなら、比較する文章が適切かどうかについても意見を聞き、授業そのものへのクリティカル・シンキングを促したい。

#### 課題8：総合的に「水の東西」を読み直し、直接には文章に表れなかった筆者の価値観や思想を推論する。⑦ ★

《問3》「水の東西」に筆者の隠れた価値観が仕組まれている（存在する）とすればそれはどんなことでしょう。

\* 表層的な読みではわかりにくかった筆者概念が、クリティカルに文章を読み直すことによって見えるようになることをめざす。

### 7. グループ学習の活用

必要に応じ、適宜グループの形態で学ぶことは、クリティカル・リーディングの為に必須と考える。一人で解決するより仲間で解決する方が、より一層深い解釈や新しい

発想の展開を生むからである。

グループ学習では、必ず一人で課題に取り組む時間を確保し、個人に何らかの解釈や疑問、あるいは「考えてもわからなかった」という認識が生まれるまでじっくり待つようにする。これは、グループ学習が単なるその形態や交流が目的化することがないようにするためである。

グループでは、わかる学習者がわからない学習者に教えたり、間違いを指摘したりする「相互学習」が期待される。そこで解決しきれなかった問題を教室全体で全体でシェアすればよいので、わかりきった単純な疑問を授業者が解説する手間が省け、時間短縮にもなる。もちろんその浮いた時間を、テーマを掘り下げていく時間に費やすのである。

## 8. 評論文をクリティカル・リーディングする意義

クリティカル・リーディングは、小説教材においては読み手の多様な解釈をもとに授業展開ができるため比較的取り組みやすいが、評論文教材においては、一読しただけでは多様な解釈は生成されにくく、また学習者に比べて明らかに筆者の方が知識も豊富で、そのような書き手の文章を熟考し、評価する事は容易ではない。しかし、書き手も一人の人間であり、文章には何らかの意図や見えない価値が潜んでいることは小説と同じである。その「しっぽ」を探り当て、「本当にそういえるのだろうか」、「他の見方はないだろうか」、「簡単に納得していいのだろうか」、と立ち止まってみることは、小説をクリティカルに読むことと同様、意味のある学習活動であると考えている。もちろん、そこには、読み手の経験や知識が投影されるべきなのだが、この点でも小説の読みとさほど差はないといってよかろう。評論文の授業にも、「私はこう読む」というパーソナルな視点をもっと反映されていくべきなのである。

私たちは、評論文を何とかわからせようと、授業者のモノローグによって解決を図ろうとすることがある。しかし、それでは学習者が自ら読み、考えたことにはならない。評論文を教えるのではなく評論文で何を教えるのかに価値転換を図るためにも、クリティカル・リーディングは、有効な処方箋となるのであろう。

現在のところ、従来の授業方法に比べ、学習者の教材理解や教材に対する興味関心は高いと感じている。今後、授業での試行錯誤を通してさらに妥当性のある学習プログラムを構築していきたい。

## 5. 1. 1. 2 授業記録、および成果と課題

では、実際に、どのような学習をし、どのような成果があったかをここでは整理する。

### 【1 時間目】

「課題 1」は、従来のような段落ごとに確認をする読み方ではなく、全体を俯瞰するための第一歩となる問いである。初読後であるから、学習者の回答は個々では不正確ではある。しかし、次のように、発言の連鎖によって、だんだんと焦点が定まっていくことを稿者は確認している。つまり、人の発言を聞きながら、学習者がだんだん修正を加えていく過程が成立しているのである。

T：この筆者はだいたいどんなことを言おうとしているのでしょうか。

S1：日本と西洋の違い。

5 S2：日本と西洋の水のとらえ方の違い。

T：なるほど、それは〇〇について、ですね。それがどうだと言っているのでしょうか。

S3：なんか、西洋は見えるものを楽しむと言っているけど、日本は見えなくても楽しめるという感じのことを言っている気がします。

S4：水を見なくても水の雰囲気わかる。

10 S5：水を見なくても水を味わえるのが日本人だ、ということなのかと。

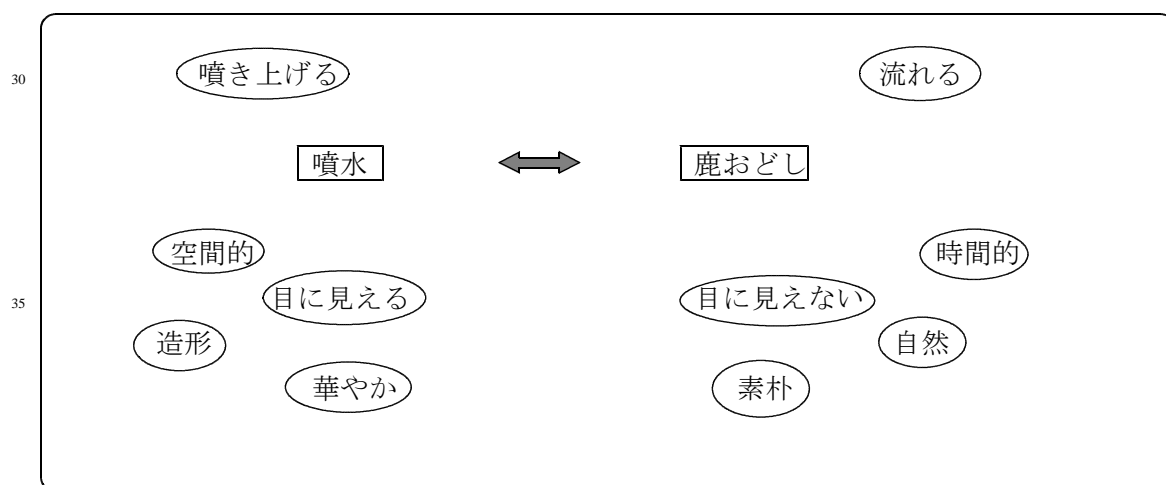
T：なるほど、じゃあ、日本人のことを語っているんでしょうかね。

S6：なんか、その、比較をして、その文化の違いを言いたいんだと思います。

この学習のメリットは、このほかにも、授業者にとっては、一読した段階で、学習者が  
15 どの程度文章を理解できているかのバロメータとして活用できることである。内容がだいた  
いつかめているようなら、発展的な学習に時間を使うことができ無駄がない。また、理  
解が不十分と判断した場合は、文章の書かれ方から、文章の幹となる概念をまとめ直し、  
認知する時間を確保すればよい。「水の東西」に関しては、比較的、学習者の理解は早か  
った。よって、すぐさま、その書かれ方の分析に入った。

20 さて、「課題 2」は、「課題 1」の学習による指摘から、対比の手法がとられていること  
が周知のこととなったので、「何と何を対比しているのか」という問いから入った。予想  
された通り、「日本と西洋」の指摘があったが、「筆者は何と何でそれを語ろうとしたの  
だろう」と問い直すと、「鹿おどしと噴水」という反応があった。筆者の用いたレトリッ  
クによりダイレクトに着目させるため、ここでは、「鹿おどし」と「噴水」を選択し、二  
25 枚のフリップを黒板に貼った。その後、筆者がその二つにどのような違いを見出していた  
かを考えながら、発言によって関連する語句をその二つにあてがっていった。

【板書記録】〈途中経過〉



このマップを作る過程で、ある学習者が「人工的な滝」はどちらに属するのか、という疑問が提示された。そこで、この「人工的な滝」が、どちらに属するのかということを文章の内容から考えてみた。次はその学習時の記録である。

5

《授業記録》

1年9組 6月23日

T：みなさん、この図で筆者の頭の中はすっきり見えませんか？

S1：あの、「人工的な滝」はどちらかこれだとよく分かりません。

T：なぜそう感じたのでしょうか？

10 S1：あの、この筆者は日本人は滝を作ったが噴水は作らなかったといっていますが、鹿おどしと滝はまた、ちょっと違うんじゃないかと…。

T：他の人はどう思っていました？「人工的な滝」はどちらに近いんでしょう。

（手を挙げてもらった結果、ほとんどが「鹿おどし」に属すると回答）

15 S2：噴水は噴き上げて、自然に、なんかこの抵抗するというか、筆者の言ってた「行雲流水」と逆ですが、滝はまあ、流れを利用するので。

S1：でも、滝は見えるところに作って、見て楽しんでいると思います。

S3：今の考えだと、「噴水」と「鹿おどし」を比較するのもなんか妙というか、あの、目的も大きさも違うし…。

20 T：なかなか、面白い議論になりましたねえ。筆者の例示そのものに無理があるということでしょうか。

この議論が起きたクラスでは、このあと「課題6」において、再度この問題について検討することとなった。1学期末の時点で、既に、文章をクリティカルに分析することができる学習者もちろほら出てきたことがここからもわかる。まだまだ、説得性のある発言は  
25 できないが、書かれ方に着目させることは、メタ認知と分析する眼を育てることがわかった。

## 【2時間目】

「課題4」について進めた。金田一の文章について、学習者に対し、印象の違いを尋ね  
30 てみた。学習者からまず出たのが、金田一の文章のほうが具体例がイメージしやすいことであつた。その理由を聞くと、具体的事例が的確らしい。この文章を読ませるねらいは内容の比較ではなく、書き方の違いを知ることであつたので、どのような書き方の違いがあるかを知るきっかけにはなつたようである。

また、この文章を読むことによって、次のような対立が生じ、議論の火種を作ることに  
35 なつた。その対立とは、「金田一の文章は日本の良さを伝えようと思っている」「山崎こそ、日本の優位性を伝えようとしている」という違いである。

いずれにせよ、他の文章を読み、俎上にのせることによって、教材文の書かれ方について、違う視点から眺められるようになることは確かであろう。ただ、金田一の文章も感覚的な文章であつたので、もう少し理路整然とした文章を提示して対比させ、情緒的な山崎  
40 の文章の性格をもっと浮き彫りにすることをねらうべきであつたかもしれない。この点に



については、公開授業のうちに「この比較する文章の選定が今ひとつ」という指摘が、ある学習者からなされたことから、それが実証されている。もちろん、授業者が用意したその文章を批判的に指摘できるクリティカルな視点が芽生えていたことを喜ぶべきではあるが。

- 5 「課題5」については、時間の関係もあり、十分な意見交流ができなかった。学習者に「類比」や「類推」という考え方をモデリングしながら教えていなかったことが原因かと思われる。

### 【3時間目】

- 10 「課題6」は、問いを立てる学習である。公開授業をおこなったクラスでは、次のような問いが立てられた。これらの中からどの問題について検討するかを各グループが選択し、クラス全体でその話し合いの内容を共有した。その共有を受けて、他の学習者も意見を述べ、全体で話しあった。あくまで、問題を自分たちで発見して、それについて語り合うという導入期の学習であったので、内容はやや初歩的であるが、「値打ちのある問い」の作  
15 り方は少しわかったようである。

## 水の東西 クリティカル・リーディング 題目

2011. 6. 24

20 問いを立てた人びと 津西高校 1年8組

候補

①「人工的な滝」は「鹿おどし」に属するのか、「噴水」に属するのか。

- 25 ②「かわいらしい」、「くぐもった」、「優しい」など、美感によった表現を筆者はしている (p.42)が、それはなぜか。もっとほかの表現はなかったのか。

③教科書会社はなぜこの作品を載せたのか。

- 30 ④「東京でも大阪でも、町の広場はどことなく間が抜けていて、表情に乏しい」(p.45.10)とあるが本当だろうか。

⑤筆者は「なんとなく人生のけだるさのようなものを感じる」(p.42.1)といいながら、「日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す」と述べているが、矛盾していないか。

- 35 ⑥日本人全体が鹿おどしが好きなわけではないだろうが、なぜそういうのか。

⑦対比の例として比較しているもの（噴水と鹿おどし）は不適切ではないか。

⑧「伝統は恐ろしいもの」(p.45.8)と筆者は言っているが、どういう意味で使っているのか。

⑨筆者は、「我々は水を実感するのに、もはや水を見る必要さえない」と言っているが、  
5 例に挙げられている庭園（鹿おどしも含む、p45 写真）は見て鑑賞するために造られた物ではないのか。

⑩「我々は水を実感するのに、もはや水を見る必要さえないと言える」というが、言い  
10 過ぎではないか。(p.45.6に「水を見ることをあれほど好んだ日本人」とあるが…)

⑪噴水は見て楽しむものと筆者は言っているが本当だろうか。噴水を音で楽しむ人もい  
15 る気がするが…。

⑫「鹿おどし」と「噴水」を対比させて語っているが、「人工的な滝」も含めて、これ  
らはたいした違いはないのではないのか。

ここで、実際に、「水の東西」において、生徒が立てた問いについてどのような話し合  
いが行われたかの授業記録の一部を示す。

20

《授業記録》

1年8組 6月24日

T: 1班は④を選んだんですね。ではどうぞ。

S1: 筆者はそういうけど、日本も、そんなに乏しいわけではないと思う。広場とかでも  
すごいところはすごい。

25 T: すごいところは見たことある？

S1: ディズニーランドとか（クラス笑）そこで、ぼくも、わあすげえ、と思ったし。

T: 山崎さんがこれを書いたのは、何十年も前やからね、東京ディズニーランドはないと  
は思いつつ…、東京大阪では間が抜けているというのは、ちょっと言い過ぎと、そういう  
こと？

30 S1: 日本もがんばってると思います。

T: 日本もがんばっているのに、乏しいは言い過ぎだということですね。誰か言いたい人、  
同じような思いを持った人はいますか？

S2: 東京の広場って、なんかふわってなってて、きれいだから、別に表情に乏しいわけ  
ではないと思います。

35 T: じゃあみんなに聞くけど、この東京や大阪がしょぼいって言っている、その風景はど  
こに存在したの？実際どこにあったの？

S2: 筆者の頭の中にあった。

T: なるほど。支持する人は？はいS3さん。

S3: 44 ページに外国の噴水の写真が載っていて、その横に、東京や大阪の話がでてます

が、その東京、大阪の写真は載ってないんです。だから、頭の中か、この作品を書くために考えついたことではないかと。



S2 は、筆者の記述を鵜呑みにせず、その風景が、事実ではなくあくまで筆者の印象としての記憶にあったに過ぎないことに気づいている。事例の提示のしかたの曖昧さに、先に金田一の文章と比較したことによって気づき、そこに何らかの問題意識を持っていたからこそ、S2 のような指摘が可能となったのかも知れない。4 月以来取り組んできたクリティカル・リーディングが、ある程度浸透しつつある事例と見ていいだ

ろう。また S3 のように、写真も情報の一部としながら、筆者の意図を想定できる生徒も現れている。いずれも、対話することによって生成された気づきであることに注目したい。

さて、残る「課題 7」については、比較読みとして、『「縮み」志向の日本人』（李 御寧、講談社学術文庫）の、第 3 章、3、「枯山水—美しき虜」を一例として取り上げた。李は、山崎と違った視点で水をとらえていて、多面的な見方を促してくれる。山崎の図式では、「西洋は水を造形物として人工的に作るが、日本人は『行雲流水』の思想のごとく流れるままにそれを楽しむ」としているが、李は「枯山水のように、日本人は自然界のミニチュアを人工的に作り上げていて、それは西洋の造形する発想と変わらない」（李、2007、p.144）としている。この比較は、同じものを見ても人によってとらえ方が違うのだ、というクリティカルなもののとらえ方を学習者が発見するきっかけとなった。以下、その部分を引用する。

日本人は滝から枯滝を作りました。ヨーロッパ人は滝から逆さに上がる噴水を作り、さらにその噴水の水で自然にない人工的な木を作るのです。そう、あの噴水は水で作った木なのです。噴き上がる水は木の幹となり、流れ落ちる水は枝となって、そしてその水しぶきは葉っぱなのです。こういった発想から、ついに滝は水力発電所になるのです。

しかし目的と方法の違いこそありますが、日本人が自然を支配して自分のものにしようとした点では、ヨーロッパ人とあまり異なるところはありません。この自然支配の夢が強かったために、日本は自然を利用する西洋の技術文明と接触しても、別にドギマギしなかったし、また素早くその文化を受け入れることができたのです。

（李、2007、p.144）

この文章を読んだあと、再び「水の東西」を読み直した。そのあとに学習者にコメントを求めたが「筆者（山崎）の言っていたことになるほどなあ、と感心していたけれど、違う立場から見れば、必ずしもそうともいえない気がしてきた」という感想が多く聞かれた。明らかに読みが変容したのである。別の立場から書かれた違う見方の文章との比較読みによって、教材文が相対化され、学習者の「鵜呑み」が揺さぶられたといえよう。

## 5. 1. 2. 「リアリズムのおけいこ」実践事例－2年生－

### 5. 1. 2. 1 指導過程

「水の東西」と同日、2年生の授業でも公開授業をした。1年生との違いは、より発展的な、関連づけて論理的に結びつける学習や、筆者の隠れた価値観、また文章の中にある見えない問題を探り当てるという学習を試みていることである。

「水の東西」に倣って、当日の指導案を示す。「水の東西」の指導案と若干の重なりがあるが、削除せずそのまま掲載する。

10	<b>「リアリズムのおけいこ」 指導案</b> <div>2011年6月24日 三重県立津西高等学校 澤口 哲弥</div> <b>テーマ：評論文教材におけるクリティカルリーディングの可能性</b>
15	<b>1. 日時・教材・時間配分</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・2011年6月24日（金）6時間目 2年2組</li><li>・「リアリズムのおけいこ」（佐々木正人） 『精選 現代文』、東京書籍</li><li>・全3時間の3時間目</li></ul>
20	<b>2. 目的</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・評論を、学習者自らが分析し、考え、評価できるクリティカル・リーディングの授業方法を研究する。</li></ul>
25	<b>3. 基本となる考え方とねらい</b> <p>ポストモダン以降、価値の多様化が進み、さまざまな選択肢の中から自分の意志でそれを選び取り、責任を負うことが求められるようになった。その傾向は、良くも悪くも、今日ますます強まっているといえよう。また、社会には情報が氾濫し、的確な「選球眼」がなければ道を誤りかねない危うい状況も生まれている。このような社会状況の中にあ</p> <p>って、高校生が、情報を的確に読み、分析し、解釈し、そして評価、判断できる眼力（「読解力」）は以前にも増して必要になっていると考えられる。提供された価値に対して立ち止まって考え、判断できる力が求められているのだ。</p> <p>このような現代を生き抜くために、注目したい考え方に「クリティカル・シンキング」がある。一般的には次のように定義される。</p>
30	
35	「与えられた情報や知識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に分析する能力や態度」 鈴木 健(2006)、『クリティカル・シンキングと教育』、世界思想社
	このクリティカル・シンキングの考え方を援用するとすれば、筆者という何らかの価値を持った人間が、自らの意志で問題を切り取り、それに対して意見を述べたという評

論文は、授業者が内容を知らしめるだけではなく、学習者の側から、総合的に解釈や熟考・評価される教材として位置づけられるべきだろう。しかし、高等学校における現状は、筆者の主張を効率よく理解することに焦点を絞った授業が一般的であり、文章に対して学習者が感じた疑問を取りあげ、かつまたそれらを複数の視点から捉え直すような実践はあまり見られない。

これらの問題分析から、本授業では、評論文の授業のクリティカル・リーディングを提案し、学習者の主体的な学びのなかから、考える力を創出させたいと考えている。

#### 4. 指導における留意点

次のことに留意して授業を組み立てる。

- ①文章の全体を俯瞰し、大まかな筆者概念をとらえる。
- ②筆者がどのような文章構成、レトリックを使っているかを考える。
- ③似たような事例を身近なところや社会から探し、本文との関連性を探る。
- ④類似した文章、または違う視点から書かれた文章を読み、新たな解釈を生成する。
- ⑤当たり前ととらえがちな学習者の既存の価値、(読み)に対して揺さぶりをかける問いを提示する。
- ⑥筆者の主張を多面的にとらえ、批評する。
- ⑦直接には文章に表れない筆者の隠れた価値観、思想を推論する。

\* グループ学習の課題には★を記す。「7. グループ学習の活用」参照。

#### 5. 教材観

生態心理学の見地から物事の認識はいかに生まれるのかを説いた認知科学分野の文章である。確かに、まずは行動を起こし、対象に触れ、そしてそれを持続させることで認識を生み出すという考えの提示は、高校生という学習者を読み手とするのであれば、あるべき物事のとらえ方として、授業者をはじめ、学習者の感性にも一見抵抗なく受け入れられるであろう。しかし、そうとはいえ、アフォーダンスの理解はそんなに単純に片付けられないと私は考えている。ギブソンの理論は認知科学の点で汎用性のあるものとはいえ、そのぶん誤って理解される危険もはらんでいるからである。つまり、環境は利用されるのを待ちながらそこにそれとして在る、ということであれば、社会における人間の資源活用を積極的に後押ししてしまう危険性があるということである。授業では、この見方を一方的に学習者に納得させることは避けなければならない、筆者の隠れた価値観、あるいは、この理論が一人歩きした場合に想定される不具合についてクリティカルに考える時間は持つべきであると考えている。

#### 6. 指導過程

##### 【1 時間目】

課題 1 : 文章を通読したあと、大まかな筆者の趣意を考える。①

《問1》筆者はだいたいどのようなことを伝えようと思っているのでしょうか。

\* なんとなくまとまりがつくまで、10 名程度順に当てていく。断片的なつぶやきをつな

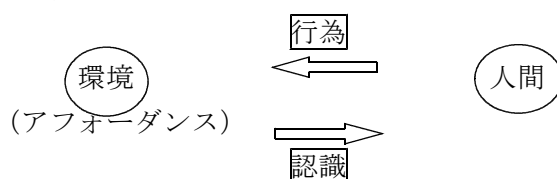
げていくことで、ある程度の焦点化を目指す。

## 課題2：筆者の趣意の論理構成を考える。②

《問2》文章中の次のことばで論理構成を考える場合、どのような位置関係になりますか。ノートに付箋を使ってマップ化してみましょう。

\*「人間」、「認識」、「行為」、「環境」、「アフォーダンス」の5枚のフリップを用意し（磁石で黒板に仮どめ）、完成した生徒にそのフリップを並べ替えてもらい、なぜそのような位置関係になるのか、配置した意図を説明させる。

〈予想される位置関係〉



## 課題3：例示されたことがらと、筆者の主張の関連性を考える。② ④ ★

《問3》「視覚障害者」、「グライダー・パイロット」、「ヨットマン」、「ソムリエ」に共通している要素は何でしょう。また、それらを筆者はなぜ例としてあげたのでしょうか。

\* 共通する要素を発見することで、それらが論理展開する上でどのような役割を果たしているか考える。授業者としては「強い制約の上での行為を強いられている」という、不足する状況で行動せざるを得ないという共通点を発見させたい。不自由な状況が結果的に「自由」を生む（自由に操れるという意味で）ことに気づかせたいのである。このことに学習者自身が気づかない場合は次の文章読んで、さらに考えさせる。

〈補助教材〉「モノの生態心理学」、『知覚はおわらない アフォーダンスへの招待』、佐々木正人、青土社、p.16-23

### 【2 時間目】

## 課題4：アフォーダンスのおけいこを身近なところから具体的に考える。③ ★

《問1》新人の先生に校長先生がこういいました。「校外の研修会に出かけて新しい教育技術を教えてもらってくるのがこどもたちを理解する近道だ」。さて、もし、この文章の筆者がこの新人の先生だとしたら、校長先生の考え方に対しどのように返答するでしょうか。

\* 筆者の概念を他の身近な事例にひきよせて考える練習。目の前の学習者が「環境」であり「アフォーダンス」が潜在する世界だとすれば、不慣れという不自由を抱えながらも、毎日こどもに接し、働きかけ、その「持続」によって得られる熟達した「認識」を得ることこそが「こどもたちを理解する近道」と言えまいか。本文の趣旨からすれば校長先生のアドバイスが外れていることに気づかせたい。

\* 反論を想定している学習なので、遊び感覚ではあるが、説得コミュニケーションの要素を学習に取り入れる。「お言葉ですが先生…」につなげてみよう、といった課題の出し方も可能である。

\* 時間に余裕があれば、身近なところから「リアリズムのおけいこ」といえる事を出し合い、それらが文章の論旨に関連するかどうかを検証しあう。その際「どのような人がどのようなことをすることか」を明確にさせたい。

5 **課題5：実在論的な筆者の考え方とは逆の視点を考えてみる。④ ⑤ ★**

《問1》「頭の中で認識が起こる」(教科書p.43.10)とはどういうことでしょうか。説明してみましょう。

\* 観念論の視点にふれることはしないまでも、知覚者の頭の中ではじめから意味があるのではない、という筆者の考え方を確認できるような学習にする。明解な解釈が得られない場合は、筆者の書いている他の文章を読んで、学習者自身に発見させる。はじめから決めつけてものごとを処すると、筆者の言うような認識は生まれないことに学習者が気づけるようにしたい。

10 (補助教材)「3 エコロジカル・リアリズム」、『アフォーダンスー新しい認知の理論』、佐々木正人、1994、岩波書店、p.53-66

15 「知覚者の主観が知覚されることの価値を決定していることを認めてしまうと、価値には何ら実態がないことになる。」同、p.64

**【3時間目】(本時)**

**課題6：筆者の主張を多面的にとらえ直す。⑤ ⑥ ⑦ ★**

20 《問1》筆者はどのようなことを前提としてこの文章を書いているでしょうか。その前提を参考に、文章の表面には直接表れない筆者の隠れた価値観について推論してみましょう。

\* 個人でノートに書き、その後グループで問題を共有する。クラス全体で考えてみたいことをグループから出し、意見を交換する。

\* 人間は「環境」という「資源」を「利用」する事が許されているという前提。この前提に立てば、「環境」の側は何もそのような使い方をしてほしくて存在しているわけではないのに、人間の勝手な「行為」とその結果得られた「認識」によって、「利用」が促進される。これらから、近代的な人間中心主義の発想を見てとることができるであろう。また、昨今の環境問題、原発事故などにも敷衍して考えることも期待できる。

25 《問2》「水のアフォーダンス」を考えた場合、いま、私たちの暮らしとどのような関わりがあるでしょうか。また、あなたはそれをどう評価しますか。

\* 水はその柔軟性から、身近な生活で活用される一方、さまざまな大型産業にも利用されてきた。薬を溶かすのも水ならば、ダムを造るという発想もまた水のアフォーダンスをとらえたものである。

35 **7. グループ学習の活用**

必要に応じ、適宜グループの形態で学ぶことは、クリティカル・リーディングの為には必須と考える。一人で解決するより仲間で解決する方が、より一層深い解釈や新しい発想の展開を生むからである。

40 グループ学習では、必ず一人で課題に取り組む時間を確保し、個人に何らかの解釈や疑問、あるいは「考えてもわからなかった」という認識が生まれるまでじっくり待つよ

うにする。これは、グループ学習が単なるその形態や交流が目的化することがないようにするためである。

グループでは、わかる学習者がわからない学習者に教えたり、間違いを指摘したりする「相互学習」が期待される。そこで解決しきれなかった問題を教室全体で全体でシェアすればよいので、わかりきった単純な疑問を授業者が解説する手間が省け、時間短縮にもなる。もちろんその浮いた時間を、テーマを掘り下げていく時間に費やすのである。

## 8. 評論文をクリティカル・リーディングする意義

クリティカル・リーディングは、小説教材においては読み手の多様な解釈をもとに授業展開ができるため比較的取り組みやすいが、評論文教材においては、一読しただけでは多様な解釈は生成されにくく、また学習者に比べて明らかに筆者の方が知識も豊富で、そのような書き手の文章を熟考し、評価する事は容易ではない。しかし、書き手も一人の人間であり、文章には何らかの意図や見えない価値が潜んでいることは小説と同じである。その「しっば」を探り当て、「本当にそういえるのだろうか」、「他の見方はないだろうか」、「簡単に納得していいのだろうか」、と立ち止まってみることは、小説をクリティカルに読むことと同様、意味のある学習活動であると考えている。もちろん、そこには、読み手の経験や知識が投影されるべきなのだが、この点でも小説の読みとさほど差はないといってよかろう。評論文の授業にも、「私はこう読む」というパーソナルな視点がもっと反映されていくべきなのである。

私たちは、評論文を何とかわからせようと、授業者のモノローグによって解決を図ろうとすることがある。しかし、それでは学習者が自ら読み、考えたことにはならない。評論文を教えるのではなく評論文で何を教えるのかに価値転換を図るためにも、クリティカル・リーディングは、有効な処方箋となるのであろう。

現在のところ、従来の授業方法に比べ、学習者の教材理解や教材に対する興味関心は高いと感じている。今後、授業での試行錯誤を通してさらに妥当性のある学習プログラムを構築していきたい。

## 5. 1. 2. 2 授業記録、および成果と課題

では、授業の実際と、そこから得られた成果と課題についてまとめる。

### 【1時間目】

筆者の言いたいことは何か、ということをつぶやいてもらい、それを板書した上で、おおよその見当をつけた。しかし、アフォーダンスの概念が十分理解されているとは感じられなかった。やや抽象度が高い内容ということもあったのであろう。しかし、ここは、学習者が「う～ん、よく分からない」と、自分の理解不足を自分で思い知る段階なので、授業者から安易な手助けはしなかった。ただ、ここでも、学習者の発言が連鎖していくことでだんだん焦点が明らかになっていることが確認されている。あるクラスの実際のやりとりを次に示す。



T：では、だいたいいいので、答えてください。順番に聞いていきます。

S1：現実にかかることとかは、体で感じる事とかから、予測して、行動していく。体で感じて、予測して、行動していく。

5 T：体で感じて、予測していくということですね。

S2：なんか、どんどん、感じて、いろいろわかるようになっていく。

S3：頭で考えるのではなくて、環境とその自分の感覚を使って、周りの状況を把握していく。

T：S1 さんとよく似ていますね。

10 S4：縁のおかげで、視覚障害者の立場に立って考えることで、今まで気づかなかったことが、わかるようになってきた。

S5：環境と接触することによって、自分の周りのことが、認識できるようになる。

S6：認識するのは、なんか自分が行動を起こして、その環境から受け取ることで得るものだということ。

15 T：人間が接触を試みて何かを受け取るということ？

S6：見ただけでもわかるかも知れないけれど、自分が行動して認識できるということかなと。

T：行動と認識ね。

20 S7：行動によって認識することができるようになって、で、行動を何回も繰り返すことによって、環境のリアルが、長い間にわかるようになる。

T：環境のリアルって何だと思う？

S7：自分の感覚が、なんか…う～ん、わかんないです。

T：さて、まあ 10 人くらいに答えてもらったんですが、だんだん焦点が合ってきましたでしょうか。つまり、環境というのがどこかにあって、それに、なんていうか、人間が接  
25 触するのかな？接触したり行動したりする中で、認識が生まれていくということ。それで、頭の中で考えるのではなくて、行動して得るんだということのようですね。

この学習のすぐあとは、書かれ方についてどのような特徴があるかを確かめた。全体を俯瞰して、どのような構成になっているかを問うたのである。学習者からは、前半は具体  
30 例が並んでいるだけで、最後の 1 ページくらいに筆者の主張が集中しているとの回答があった。したがって、筆者の主張の幹となる部分は最後のところに集約されているという構造を確認したうえで、読み取るべき情報は最後にあり、と「課題 2」に進んだ。

さて、ゆくゆくは学習者自身が、筆者の頭の中にある概念図を再生することを目指したいが、この段階では、授業者が言葉を選択し、学習者はその関係性をとらえることを到達  
35 目標とした。したがって、フリップに書いた言葉は、授業者で選択している。

用意した 5 枚のフリップを黒板に貼り、「さて、みなさん、先ほど確認した筆者の言いたいことを参考に、筆者がどのような論理でそれを語ろうとしているか、その関係性をまとめ、説明してもらおうと思います」と、課題を提示した。各自、自分のノートに付箋紙  
40 を使って配置と説明を考え、できた人から何人か、前に出て、フリップを使って説明を  
してもらった。他の学習者はそれを聞きながら、質問や修正を加えたりした。授業者が説明

するのと、同じクラスメートが説明するのでは、注目する度合いが明らかに違う。また、複数の人が説明するので、どれがよいかをみんなで考える場が作られた。



まいがちだが、なるべく、学習者が気づき、学習者の協同によって修正がなされることを心がけた。結果的には、このような距離の取りかたが、主体的に学ぶことへつながっていったように思う。

このフリップの学習によって、「課題 1」で気づけなかった学習者も、次第に焦点が合い、文章の幹になっている筆者の概念が把握できるようになった。文章の中には、情報としての価値の軽重がある。それをなるべく早く、見極め、的確に認知できるためには、このような学習が有効であることがわかった。段落ごとに読み進める学習方法では、このような理解は実現しないであろう。

稿者は、このあと次のように学習者に語り、書かれ方への注意を促した。

T: こういう概念を語るために、筆者はどんな書き方をしているのでしょうか。視覚障害者の例を出したり、それから他にもいろんな例を出してますね。ちょっと、どんな例を出しているか、書き出してみてください。…さて、その事例はどのような関連性があるのでしょうか。効果的な事例なんのでしょうか？

そして「課題 3」に移った。この課題は、属性としての共通点を把握する認知のトレーニングとして位置づけたものである。具体例を提示した筆者は、必ずそれらに共通する要素を見出して、それらを例示しているはずである。この前提からすれば、属性としての共通点を見つけることは、筆者の認知を知る手がかりになる。

まずは、一人で考えたあと、グループでまとめさせてみた。あるクラスで出てきた共通点は次の通りだった。

#### 《共通点》

1. 繰り返して、同じことをして、感覚としてつかむこと。
2. 視覚以外の感覚を使って経験でとらえること。
3. 繰り返しによって得た力で、見極めができること。
4. 感覚を研ぎ澄ましていること。
5. 感覚を使っていること。

この課題は、学習者にとって難しいことがこの回答からもわかるであろう。抽象度が高いままで、具体的な認識として落とし込まれていないのである。

そこで、稿者は次のように問いかけた。

5

T：みなさんの答えだと、たとえば私たちが「感覚」で「ああ、雨降ってきそうだな」と認識することはありますね。この人たちって、そんな程度の感覚と経験なのでしょうか。私たちと違うとしたらそれは何でしょうか。

10 次に、用意しておいた〈補助教材〉を読んだ。そのあとに、やっと、ちらほら気づいたことが出るようになった。その多くは「マスターするのに時間がかかる」とか、「高度な技術や感覚が求められる」などといったものだったが、次のようなやりとりのように、だんだん、問題の焦点が明らかになるクラスもあった。

15 〈授業記録〉

2年3組 6月23日

S1：「なんか、大変なことというか、失敗できないというか、そんな緊張感のある立場にあると思います。

T：なるほど、緊張感ねえ。

S2：緊張するけど、でもすごいというか、真似しにくいというか…。

20 T：じゃあ、この人たちはどんな環境におかれているの？

S3：失敗が許されない環境。

S4：だけど、うまくできるようになると快感かも。

S2：あ、そうそう、だから乗り越えたあとの、自由というか、その…。

25 S5：資料のなかで、「この橋が渡れるか」と判断を迫られるとき、のこととか、カエルの隙間を抜けられるかという判断というのがあったけど、そういう規制というか制限された環境で、発揮する力が、アフォーダンスを使う力だとしたら、その、この人たちはそういうことを常にやっている人たちだと思います。

T：何らかの制限を受けているからということでしょうか。そんな場面って、みんなの生活でありますか。

30 S6：サッカーのコーナーキックのときに、風を読むとかしてます。

T：なるほどねえ、じゃあ、つぎにそれを考えましょう。

学習者間のやりとりによって、学習者自身がだんだん気づいていく姿や、授業者がファシリテーターの役割に徹していることがこの記録からわかる。そして、この場面では結果的に、次の「課題4」の置き換え・一般化、つまり、身近な例や社会のことに関連づける学習につながる発言が、学習者から出されることに成功している。また、〈補助教材〉を読むことによって、新たな視点から教科書教材を読むことができ、それが、問題の解決につながっている。

40

## 【2 時間目】

ここでの学習の意図は、筆者の概念を確認し、筆者に代わって意見を述べるというロールプレイをしてみることである。単に筆者の言いたいことを「まとめさせられる」のではなく、そこに「校長に話す」という宛名性を付加した。日常生活で校長に意見具申すると  
5 いうようなことはまず学習者にとってはないことだが、その虚構性も関心をひくためのアイデアである。ここでは、次の三つの条件が求められる。

- ①筆者の意図を正確に把握していること。
- ②「校長」に対する発言であること。
- 10 ③自分が「新人の先生」であること。

教室はまるで、演劇の講習会のようになり、笑い声が絶えなかった。さて、そんななかたとえば、この課題について、次のようにうまく条件を満たした話し方ができる学習者がいた。その一例を示す。

15

S：お言葉ですが校長先生、私たち教師というのは、実際の生きる生徒たちにふれあってこそ、育ちます。生徒に悩みながら試行錯誤して接する中で、生徒を知ります。ですからその時間は少しでも多い方がいいのです。研修より、学校にいらしてください。

20 この学習のあとは、身近なところに「リアリズムのおけいこ」はないだろうかという学習をした。さきの「課題 3」を受けての発展学習である。つまり、何らかの不自由、制限を受けている中であって、だからこそ対象をよく見極め、読み取る努力をし、乗り越える自由を味わっている場面について、他の例がないか考えたのである。わかりやすいように発問においては、「このヨットマンとか複数の例にもう一つ付け加えたとしたら、どのよ  
25 うな例が考えられますか。また、その例が、その要素を満たしているのか説明してください」という尋ね方をした。それについて、個人で考えたあと、グループになり、各自がプランを出し合って、納得できるものを選び出し、説明を協同で考えた。その発表をみんなで聞いて、適切な事例かどうかをさらにみんなで判断した。「それによって新たな認識が生まれるかどうか」についても判断基準とした。

30 この学習では、次のような事例が出された。

- ・計量器をなくしてしまった料理人が、それをきっかけに経験を重ね自分の感覚を育てて、計量器なしでも作れるようになること。
- ・ベテランの漁師は魚群探知なしで、魚のいそうなところを見極める。
- 35 ・生活の中で、長年そうしてきた北海道民は氷の上でこけずに歩くことができる。
- ・右利きの人が右手をけがして、左手を使って生活していくこと。
- ・耳の聞こえない人が、相手の口の動きである程度言っていることを読み取れること。
- ・吹奏楽部員で、練習を積むと、床を見なくても自分のステージの立ち位置でぴたと止まることができる。
- 40 ・背泳ぎの選手は見なくてもプールの壁が見える。

このような学習によって、別の視点を獲得した読み手は、再び本文に戻ったときに一気にその理解を深める。そのことは後のインタビューでも、授業後の生徒との談話でも明らかになったことである。

5 「課題 5」は、これまでの学習で明らかになった、物事に人間が関係を持っていくことではじめて対象の意味が発生する、ということを、やや別の視点から捉え直す課題として設定した。ただ、時間の関係で、〈補助教材〉を読み込む時間はあまりなかった。もう少し時間が許せば、池上嘉彦や鈴木孝夫などの言語論や、ヴィトゲンシュタインなどの論考を紹介して、より高いレベルでの関連性を考えてみたかったが、このような課題は、2 学  
10 期以降に譲ることにした。

### 【3 時間目】

この時間の中心課題は「課題 6」である。

学習者は、すでに筆者の隠れた価値観を考える学習を「最初のペンギン」で経験してい  
15 る。したがって、それに倣って進めた。

さて、あるクラスで次のような発言があった。

S：この筆者は良いことしか語っていないと思います。

20 この発言を受けて、何か気づかない問題があるとしたら、あるいは、筆者が隠しているかもしれない負の側面はないか考えてみることになった。また、このような発言がない場合でも「課題 6」の「問 1」の「筆者の隠れた価値観」について問いかけ、注意を促してみた。その場合、「筆者は何を前提に語っているか」という、「筆者が当たり前だとらえている前提」について考えてみるようにした。その結果、次のような回答があった。

- 25
- ・新しいリアルに出会うことは手放しに良いことだ
  - ・環境にあるアフォーダンスに働きかけるのは良いことだ。
  - ・認識する為には行為は必要である。
  - ・制限されたり不自由なことは人間の認識にとってプラスになる。

30 これらを出し合ったあと、「問 2」を考えた。授業者である稿者は、次のように学習者に問いかけている。

T：今からこのことをクリティカルにみていきたいと思います。つまり佐々木さんがこの  
35 文章を書き、教科書がその文章を載せているのは良いとしても、果たして、簡単に納得して良いのか、本当にそれは妥当な主張なのか、何か問題を孕んではいけないのか、ということを考えていきます。

この孕んでいる問題について、まずは直接学習者に「何かないだろうか」と問いかけて  
40 みた。しかし、なかなか十分な指摘は引き出せなかった。そこで、「問 2」の身近な問題

を設定して、より具体的なレベルで検討してみるようになった。この「問 2」のような具体的な考える幅を設定することは、ときに思考を引き出す役割を果たすのである。

学習者が整理しやすいように、授業では、①水にはどのようなアフォーダンスがあるか、②そのアフォーダンスをどのように「利用」しているか、の二つに分けて考えてみることを求めた。また、②については、具体的なもので示すようにという制限をつけた。具体的なもので示せなければ、現実と結びつかないからである。

各自で考えたあと、グループになり、説得性のある例を協同で考え、修正し、クラス全体に発表してもらおうという道筋をたどった。そうして、最終的には、その情報を共有し、みんなで検討することで、孕んでいる問題に学習者自身が気づけることを目指した。

出された例は、次のようなものであった。

- ・気化熱→打ち水
- ・浮力→船
- ・変幻自在→かき氷
- ・沸騰する→タービン、火力発電
- ・流れ落ちる→流しそうめん
- ・流れ落ちる圧力→ダム、水力発電
- ・ふやかす→乾燥食品
- ・ものを溶かす→くすり
- ・汚れを落とす→洗浄機
- ・ものを薄める→海へ排水 など

他愛もない例が出て、教室が湧くこともあったが、それはそれで淘汰されていき、最終的には、説得力のあるものだけが残った。また、こうした板書をみんなで眺めながら、水のアフォーダンスを人間が認識することで、様々な科学技術や産業に「利用」されてきたことに気づいた。さらに、そこから「問題を孕んでいないか」と水を向けると、上記一覧の下線部の事例に注目が集まるようになり、環境への負荷を欠けてしまう可能性、あるいはその現状に話が及ぶようになった。

このような学習を経て、次に、「他にないだろうか」と尋ねると、たとえば、「水俣病はチッソという会社が、何でも薄めてくれるだろうという海のアフォーダンスを過信したから起こった」とか、「ちょっと起伏のある良い地形だとすぐゴルフ場にしたい人がいる」などの事例が出された。関連づけることの発展が実現したのである。

ただ、ここで学習を終わってしまうと、気づけなかった誤謬の可能性に触れて終わり、一方的な批判で終わってしまうことになるので、次の時間に、次のような課題を設定し、教科書本文では書かれていない、筆者の問題意識や現状分析について推論する時間を持った。

T: (「課題 7」として) このような文章を書いた筆者の動機を考えてみましょう。どのような現状に問題を感じていたのでしょうか。

この発展学習では、今までの学習が活かしたこともあったのだろう。「何でも頭だけで考えて、実際に触れてみようとししない人が多いんじゃないか」、「情報に触れるだけでわかったつもりになっている人が多いことに、問題を感じていたからでは？」という意見が出された。

- 5 「なぜこの文章を書いたのか」というこの問いかけは、筆者の現状認識を推論する学習として有効に作用したようである。

## 5. 2 実践事例2ー学習課題別アイデアー

ここでは、本研究において、実際の授業で用いた学習用ツールを挙げながら、それらの  
10 アイデアが、学習者のクリティカル・リーディングにどのような効果をもたらしたかを実証的に論じ、汎用性のある案を示すことを目的とする。

なお、それぞれについては、三つの高める力として類別し、その領域別に論じる。類別は、「認知する力を高める」、「解釈する力を高める」「批評と創造の力を高める」とした。授業においては、おおよそこの表記の順で取り組むことになる。

15

### 5. 2. 1 認知する力を高める

ここでは、段落ごとに読み進めるのではなく、文章全体を俯瞰し、その幹となる要素をなるべく効率よく把握する巨視的な視点からの読みのアイデアを示す。

さて、学習者のレベルによっては、この段階で、語句の意味などを調べる時間を確保す  
20 ることもあり得るだろう。しかし、一人でできる意味調べなどを授業の時間でおこなうのは時間がもったいないので、極力、教室外で済ませておきたい。

目的は、文章という情報の中から、何が大切な情報かを見極め、その抽出した大切な情報を類別して整理することである。しかし、学習者は、残念ながら、現在のところあまりこのような全体を読むことにあまり慣れていない。それはたとえば、高校入試の問題、大  
25 学入試センター試験の問題をみても、「傍線部について〇〇」と、あらかじめ注目させる箇所を指定して出題していることが多いことから明らかなように、文章全体を読んで判断することを中心的な読解力ととらえた授業には慣れていないのである。目の前の学習者は、そのような試験をくぐった、あるいはくぐろうとしている人たちである。今日的な読解力の課題を考えた場合、この認識は改められるべきだろうが、詳細は評価の項に譲ることと  
30 して、この場では、そのような環境で育ってきた学習者に、いかに、新たな認知のしかたに出会わせるかについて述べる。

#### 5. 2. 1. 1 大まかな主張をとらえる

傍線部で示された問題に答えたり、教科書の脚問に答えたりしてきた学習者に足りない  
35 のは、自分で探し求める力である。また、自分で何とか内容をわかろうとする学習者自身が「苦しむ時間」である。この問題意識の上に立てば、評論文の授業では、必ず初読後になんらかの待つ時間が必要になる。まずは自力で考えることなのだ。そして、全体を読んで、おおよそその内容を把握することである。具体的な問い方はたとえば次のようにする。

40 T：さて、この筆者はこの文章において、「何がどうだ」といっているのでしょうか。だ



いたいで良いですし、論理的な説明はいりませんから、わかる範囲でつぶやいてみてください。

「水の東西」や「リアリズムのおけいこ」の授業記録でも明らかなように、学習者のつぶやきを積み重ねるうちに、なんとなく、情報が共有され、回答の内容はブラッシュアップされていく。偏った場合は「他の観点で、ないですか」というように授業者が水を向けるなどして、思考や気づきを促すようにする。場合に依っては、グループ学習の形態を取り、話しあう中で整理させても良い。

内容について、おおよそ理解ができていると判断できた場合は、筆者の書き方について学習を進めるが、やや不安が残る場合は、文章の大切な情報がある程度授業者が示して、学習者とともに筆者の概念を考えていく。その学習が、フリップを使った学習である。次にその事例を示す。

### 5. 2. 1. 2 フリップを使う

1 年生の 4 月の導入期、また 2 年生でも比較的フリップを多用した。文章としての情報を視覚化することのわかりやすさに気づいてもらうためである。

まず 2 年生の「最初のペンギン」についての実践を振り返る。4 月、初めてであった学習者が、どの程度の認知の力と説明する力があるかを試す意味もあったが、なにより視覚化のわかりやすさを体得してもらうことを目的とした。

B 5 の紙に、手書きで「コンピュータ」「人間」「ペンギン」「神」と書き、それらを黒板上に磁石でとめた。そして、「この位置を文章の内容に合うように動かしてみてください。また、なぜその位置関係なのかを説明してください」と課題を与えた。この四つは



筆者である茂木が文章の中で、人間を取り巻くものとして使った例示である。茂木はそれらを比較しながら、創造へのジャンプを説くのだが、学習者のとらえ方、つまり認知のしかたはそれぞれかなり違うということが、この学習でわかった。左の画像は、まずはじめに登壇して説明してくれた人だが、この説明を聞いて、「他の方法はないですか」と尋ねていくと、男子の生徒が登壇して、次の右側の画像のように並べ方を変更して説明をした。こういうことを何人か繰り返すうちに、それを見ているクラスメイ



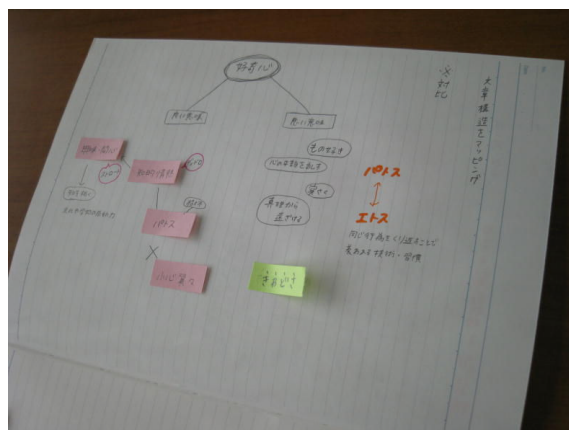
トが、最良の示し方について考えるようになり、結果的にだんだん内容がブラッシュアップされていった。

学習者には、4月当初から筆箱に付箋紙をいつも入れておくように指示をした。ノート上で案を練るときは、このような学習の場合、あれこれ張り替えて移動ができるので便利である。

これまで、段落ごとに読み進め、授業者の指示によって小問に答えてきた学習者にとって、このような学習は新鮮だったようだ。授業後に何人かに尋ねてみると、「面白い」、「わかりやすい」、「自分で考える時間があって良い」と好反応であった。

同じことを、1年生にも実施したが、おおむね反応は同じであった。

文章の概念を視覚化することは、そのまま筆者の概念を再生してみせることである。優れた読み手は、このようなことを頭の中で処理しながら読んでいる。この学習はそのような読み手を育てる初歩的な思考法の訓練とみて良いだろう。もちろん、慣れてきたら、このような図式を、授業者が言葉を指定せずとも自分で選んでできる方が良い。



ノートの画像は、1年生の冒頭教材である「好奇心—知的情熱としての」における学習者のノートである。この文章で筆者の中村は「好奇心」に関して、良い側面と悪い側面の両方を論じている。そのことをとらえ、ここでは二項を比較し、関連することばを本文から探してマッピングしている。探し当てた言葉を付箋紙に書き、どんどん広げていくのである。

このように、教材の概念、書かれ方によって、どのような視覚化が有効なのかはそれぞれ違う。どのような場合はどのようにすればいいのかの詳細は、まだ法則化はできないが、行きつ戻りつができる可動性のあるフリップの利用は、黒板上で手軽に扱えるツールとして有効活用できることがわかった。

### 5. 2. 1. 3 重要な語を抽出し、視覚化する

筆者の概念を再生するための視覚化が学習者の理解を早めることは、実践の過程で明らかになったが、教材によってその書かれ方は一定ではなく、適宜工夫して教材ごとにアレンジをした。教科書の評論文教材の傾向を見ると、比較的、対比や比較といった二項対立によって語られていることが多い。したがって、慣れるにしたがって、学習者には、「どんなフリップを用意したらいい?」、「何かと何かの対比が本文中にあるとしたら何と何だろう」と、自らその発見ができるよう促した。

たとえば次に示す「ミロのヴィーナス」である。2年生の5月に扱ったこの教材では、フリップはこちらから用意しなかった。初読のあと、だいたいの内容を確認した上で学習

者に、次のような質問をした。

T: では、そのことを語るために、この筆者はどんな書き方をしたのだろう。筆者の頭の中を視覚化したいのだけど、とりあえず2枚フリップを用意するとしたら、何と何が良いだろう。

この問いかけによって、学習者から出た案は「腕のあった頃のヴィーナスと腕をなくした今のヴィーナス」、「特殊と普遍」「有と無」「芸術と…」などであった。

T: じゃあ、とりあえず挙げてもらった言葉はフリップにしちゃいましょう。それをうまく並べてみてください。

このように、4月のモデリングよりは、かなり学習者にゆだねた指導を展開していった。

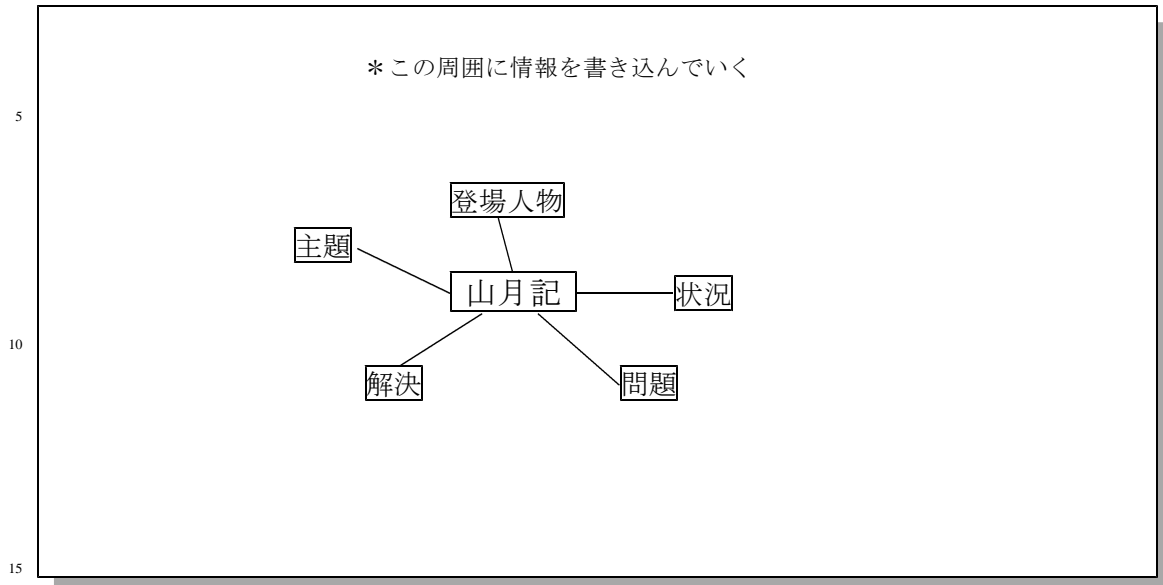


たとえば、画像のようにフリップを学習者との相談によって配置し、あとそれらに関連する言葉を本文中から取り出して、書き込んでいったのである。

この学習を経たあとで、「清岡さんの怒りって、何からきているんだろうね」という発問をして対話をしてみると、「決めつけられるのが嫌いなんじゃないですか」とか「想像の余地を残してくれ、ということでしょう」、「芸術家として怒っている。普通の人ではない」といったコメントが学習者から自然に出てきた。筆者をやや離れたところから眺めてみないと、なかなかこういうコメントは生まれにくいだろう。決して文章を丁寧に読んでいるわけではないが、これらが、このマップを作った1時間目の終了時の発言、ということを考えれば、視覚化は理解を早めていると言っているのではないだろうか。なお、稿者は、「ミロのヴィーナス」を2時間で終えている。2時間目は、身近なことに置き換えたり、内容の批評をする時間として使った。

この視覚化については、小説教材でも取り入れ、既に以前から、それを導入してきた。 (澤口、2009) たとえば、登場人物が多く、その人物の比較を通してのほうが語り手の意図が発見しやすい場合は、キャラクターマップ (人物相関図) を作り、ストーリー展開が明確な場合は、次のようなストーリーマップ (物語展開図) を作った。こうすると、物語をメタ認知することができ、時系列で丁寧な読みをさせなくとも、理解が早いことがわかったからである。

## 【ストーリーマップ】＊「山月記」の例



具体的には、「登場人物」は、李徴と袁傜の性格の特徴や生い立ちを、「状況」は、袁傜は出世し李徴は虎となっているなどの状況を、「問題」は虎になった李徴が未発表の詩を世に出したくとも出せず、また妻子の世話が気になるが何もできないことなどを、また

20 「解決」は、それらを袁傜に託すことができたことなどを書くことになる。学習者は、小説から情報を抽出し、それらをこの1枚のマップで俯瞰することによって、問いを立てるのである。同じようなマップは、たとえば定番教材の「こころ」や「羅生門」などでも活用できた。

小説を扱う場合でも、評論文を扱う場合でも、マップなど図式による視覚化は学習者の

25 認知を支援することに関しては同じである。言い換えれば、小説と評論文は別物ではなく、作者（あるいは語り手）や筆者の頭の中にあった構想や概念や問題意識を読み手が再生していく点では同じということである。したがって、小説を教室で読む場合に、場面ごとに区切って、しかも登場人物の心情の変化を順序よく辿っていくような展開は、評論文を段落ごとに丁寧に整理して内容を理解しようという読み方と同じであり、状況によってはそ

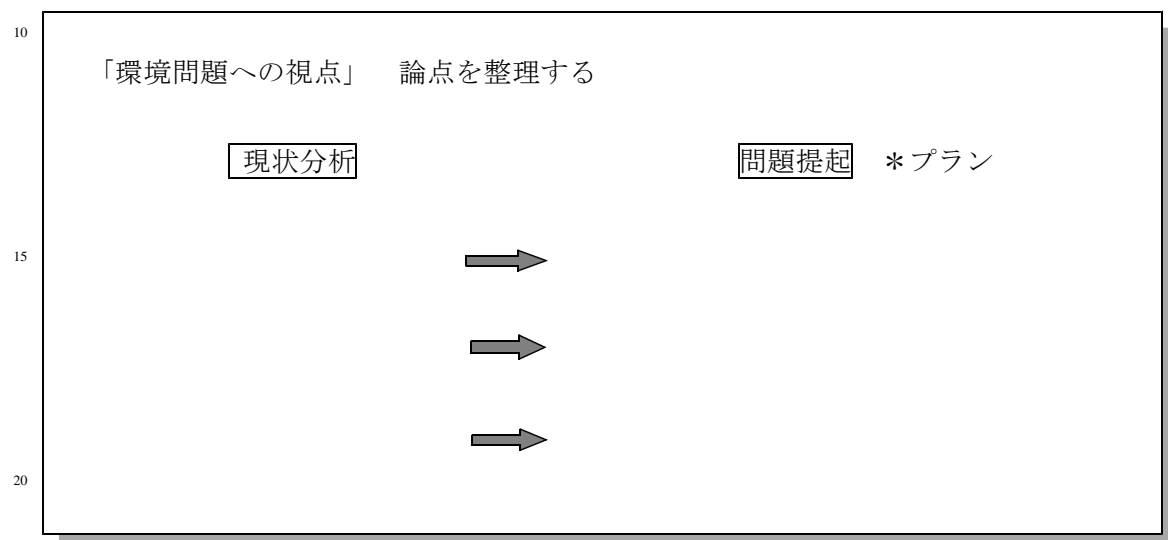
30 の優位性があるとはいえ、必ずしも今日的な読解力の問題を解決する読み方ではないと考えている。

### 5. 2. 1. 4 現状分析と問題提起の整理

次に、導入期を過ぎたあとの、フリップ以外を使った実践事例を取りあげる。

35 評論文を読むときにとらえておきたいのが、筆者はどのような現状をとらえ、何を問題と感じ、どのような自説を紡ぎ、それを誰に対して、どのような書き方で、どのような媒体を使って発表しようとしたのか、ということの確認である。これは、評論文に接するときの読み手の基本だと考えている。ここでは、現状分析と問題提起がなされている場合のまとめ方について、2年生における「環境問題への視点」を例として述べる。

さて、筆者はこの評論文で、行き過ぎた科学万能主義への警鐘を鳴らしている。しかし、書かれ方がやや情緒的で事例の扱い方もわかりにくい部分があり、学習者の理解は初読の段階であまり満足できる状態ではなかった。そこで、「現状分析」と「問題提起」を抽出して整理し、視覚化を図った。これまでのように、たとえば「科学で解決する」と「科学以外で解決する」という対立点を見つけ、書き込んでいくという視覚化も考えたが、そもそも、あまり対比的な書かれ方が明確でないこのような文章で「水の東西」や「ミロのヴィーナス」のような視覚化を試みるとかえって学習者が混乱するという理由からそのような手法はとらなかった。



この方法の、理論的なベースは、ディベートの立論の作り方にある。ディベートは問題解決の学習として活用されていることは周知の通りである。

25 なお、立論の基本は、現状には問題があると認識すること、その問題の深刻さを分析すること、その解決策を提示すること、という3点である。(茂木秀明、2001、p.166)

仮にこの評論文が、読み手を納得させることを目的として書かれているならば、基本的には、このディベートの立論に準じた現状分析、並びに問題提起と解決策が文章で提案されているはずである。

30 これを参考に、中村の文章は、果たしてその要素を満たしているかどうかを整理してみることがここでのねらいとなる。この整理の過程で、学習者がそれに苦勞するならば、何らかの論のねじれや書かれ方の不具合があることになる。実際には、「同じことがあちこちで繰り返されている」、「環境問題が途中から遺伝子の話になってしまっている」という言葉が学習者からこぼれた。

35 ある学習者は「なんか、土に埋まっているなかからあちこち拾い出してきた感じがする」と言っていた。言い得て妙である。

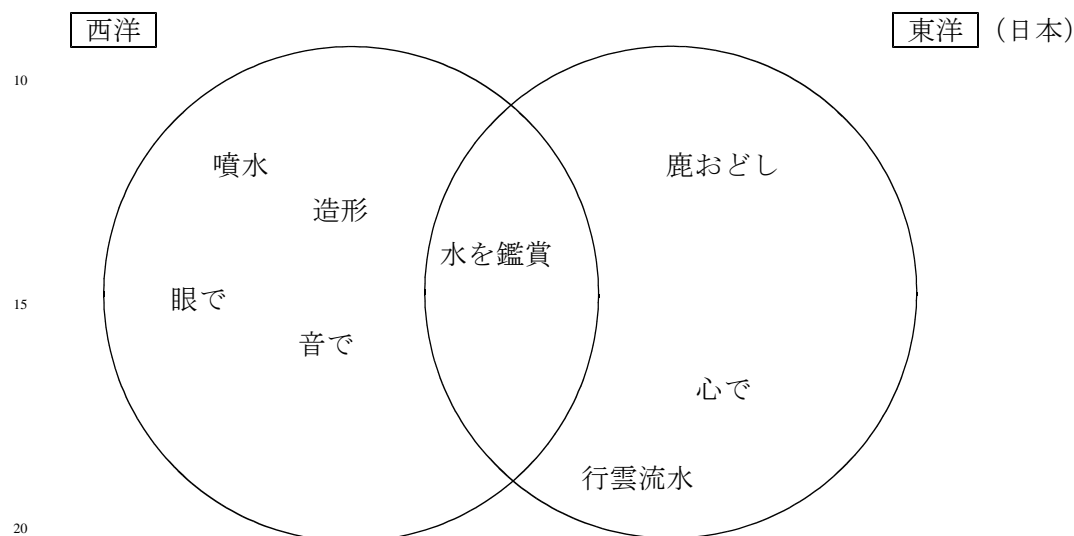
視覚化することは、筆者の言いたいことを効率よく把握するのに役立つ。また、他にもこの学習は、評論文としての仕立てのまずさに気づくこともでき、後の、クリティカルな書かれ方の批評につながる学習となる。文章の視覚化は、クリティカル・リーディングの

下地を作ると言っていいただろう。

### 5. 2. 1. 5 ベン図を活用する

さて、もう一つの事例はベン図の活用である。ベン図は、共通していることと違うことを、簡単に図で表すことのできる数学的な知見をベースにした整理方法である。

たとえば、「水の東西」で示せば次のような作図が可能であろう。（例示として一部の言葉を組み込んだ）



この文章は、東西を対比してその違いを鮮明に語っている。しかし、よく読めば、水を鑑賞していることでは、両者は共通しているのである。筆者はそのことには言及していないが、「ここが同じでここが違う」ということを、読み手が認知するには、このようなベン図が誤読を防ぐ意味で便利である。

この誤読という点に関して考えれば、たとえば、文章の内容の正誤を問われるような問題が、PISA 型読解力の「情報へのアクセス・取り出し」で出題されることがある。「水の東西」を素材文として出題が仮になされた場合、水を鑑賞する対象としてきたことについては東西問わず共通しているという内容を認識できないでいると、問題によっては誤答をしてしまう可能性があるだろう。ベン図は、書かれていることだけを整理することにとどまらず、書きながら共通点や相違点に気づいていくという学習効果があるのである。

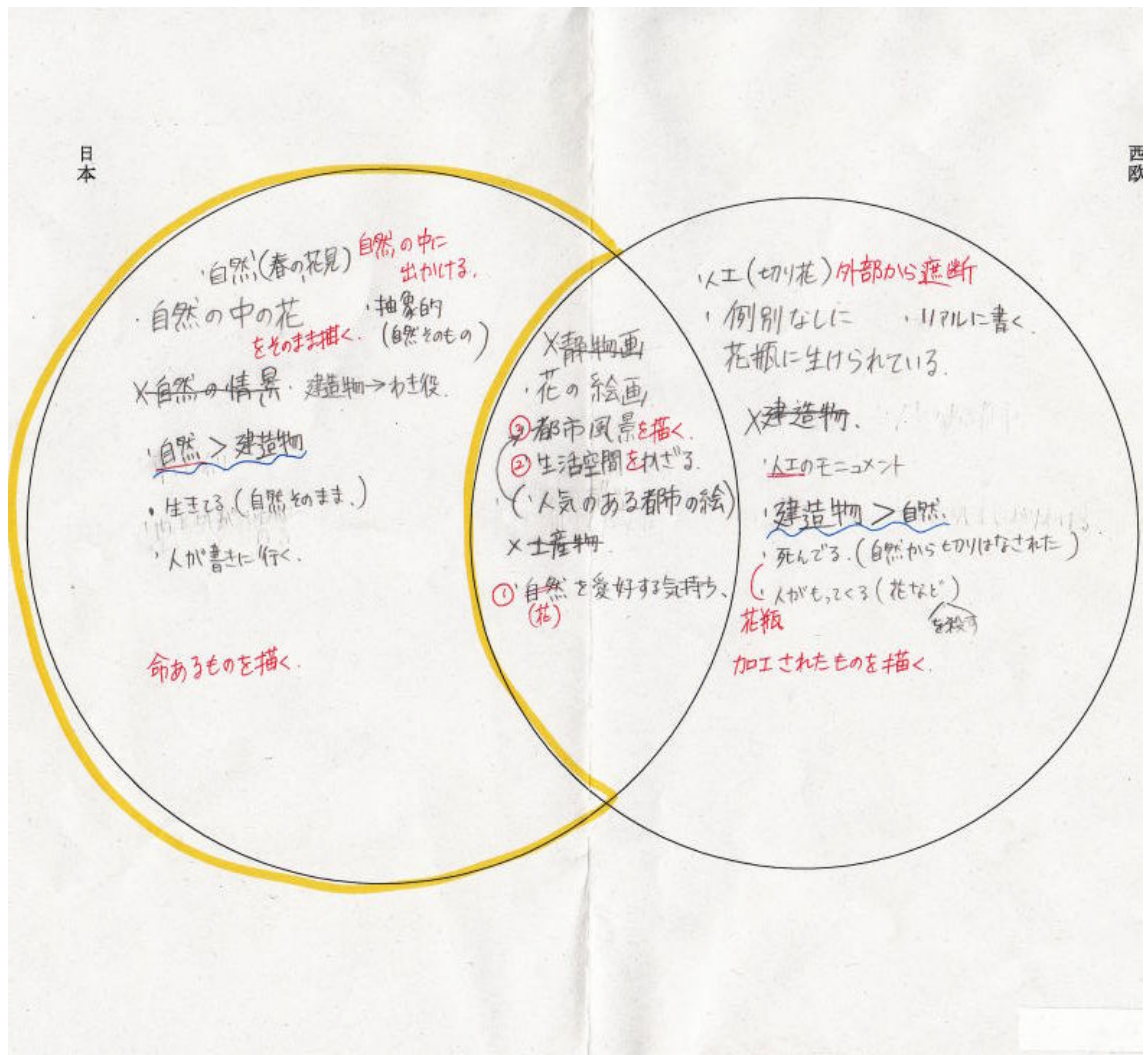
では、ここで実際の授業の事例を取りあげる。教材は、1 月に扱った 1 年生の『「間」の感覚』である。

この文章で、筆者の高階は、「花や絵画」、「建物」、「住まい方」という三つの観点別に、日本人の自然への接し方、つまり外部と内部の接点のとらえ方が西洋とは違うということを語り、関係性からつくられる「間」の定義を試みている。

初読のあと、筆者がだいたい言おうとしていることを確認し、そのあとで、観点別のベン図を作ってみた。

まずはじめに作った、「花や絵画」についての、学習者の図を示す。





修正がされているのは、グループになって情報を交換した際に訂正がなされたのと、そのあと黒板上で情報を共有し、みんなで加筆修正をした結果が反映されているためである。このように、段階を踏みながら試行錯誤をしていくわけだが、こうすることによって、このベン図を作った学習者は「だんだん焦点があった」と授業後に感想を述べている。

この教材の学習の場合、「建物」についても「住まい方」についても、同じようなベン図を描き、次に、それら三つの観点における「日本」に当てはまる共通点をさらにベン図で示すという過程をとった。それにより、筆者の考えている曖昧な境界から醸し出される「間」の意味づけができ、授業者がまとめることがなくとも、学習者自身によって把握することが可能となった。三つのベン図を描き検討するのに3時間ほどを要するが、比較的長い評論文であることを考えると、効率はよいと考えられた。

これまで稿者は、解決の過程を透明化することを提案してきたが、このベン図のように、黒板上に書かれたものをクラス全員で検討することは、学習者の理解や意欲を引きだすことがわかった。

たとえば、『間』の感覚のベン図を使った学習において、クラス全体でその修正を掛けていく学習を例として取り上げる。この学習では、①各グループでまとめたベン図を、

二班の人に板書してもらい、②それをクラス全員で見ながら、納得できない箇所について指摘しあい、③その図をどのように修正すればいいかを考える、という手順で行った。その場面の授業記録の一部を示す。すでに3学期になり、問題解決学習が定着してきたことを感じさせるやり取りである。

5



10

《授業記録》＊全5時間分の3時間目

1年9組 1月20日

T: この二つの班が作ってくれた図を見て、違和感があるところはないですか。

S1: 1班ののですが、共通している部分に「内外の区別」としか書いていないのですが、それではそれがどうなのかよくわかりません。

T: 1班どうですか。

15 S2: それは、あの、西欧も日本も、区別という点では同じという意味です。えと、両方区別は一応あるっていうか。

S1: それならわかりました。

S3: それなら、6班の①は間違っている気がします。

T: 区別のところですね。

20 S3: はい、1班のことを聞いて思ったんですが、区別をすることは、西欧も日本も同じで、その仕方が違うだけなんじゃないかと思います。

T: それはどういう違いでしょうか。

S4: 西欧にはあいまいな境界、ここでいうと「間」のようなものがないけど、日本にはある、ということだと思います。

25 T: なるほど、では、ここの区別という点に関しては、6班に認識の誤りがあるということですね。6班の人どうですか。

S5: いわれてみたらそうだと思います。

T: ほかにありませんか。

30 S6: 6班の②の「間の感覚が死んでいる」というのは、本文から推論することはできないと思います。

T: 6班の人、②の意味はどういうこと?

S5: 「生きている」と比べる意味で書いたんですけど…。

S6: それなら、「間の感覚があまりない」くらいのほうが良いと思います。

S5: ああ、そのほうが、はい、そんな意味です。

35 T: ほかに指摘はありませんか。

S7: 6班の⑤の「意識・価値観」のまとめ方がよくわかりません。間に対しての意識があるのはわかるんですけど、価値観って、何に対するものなのかよくわかりません。

また、別のクラスでは、次のようなやり取りに展開した。

5 《授業記録》＊全5時間分の3時間目

1年8組 1月20日

T：なにか見えていて違和感はないですか。

S1：1班の「日本」の「スリッパのままで  
畳の部屋」は、おかしいんじゃない？

10 S2：あ、「抵抗感」書くの、忘れてました。

T：ほかには？共通するところがあまり書かれていませんが。

S3：あの、内と外を明確に区別するかしないかで、分けてあるんですけど、ちょっと変かな、と。

T：誰かS3さんの気づきを解説してもらえない？

15 S4：なんか、そう区別してしまうと、前に「建物」のところでまとめた、日本は内と外の区別がはっきりしないで連続しているというのと、なんか矛盾するというか、たぶんそれが違和感かなあ。

T：そんな感じですか。

S3：だいたいそんなところかな、とは思います。

20 S5：区別しているのは日本も西欧も同じで、それは共通していて、なんか区別の仕方が違うんじゃないかと思えます。

T：なるほど、仕方が質的に違うと。じゃあ、どう違うんだろう？

S6：西欧は構造で分けるけど、日本は習慣で分ける。

T：もう少し本文の叙述とからめたらどうなりますか？

25 S6：たとえば建物は壁があって、その構造で区別がすぐわかるけど、日本の場合は、関守石の例みたいに、なんかの取り決めで仕切られているようなことだと思います。

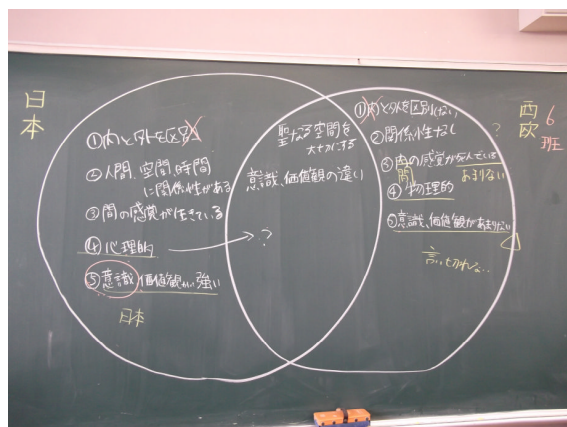
T：なるほど、ほかの表現はできないでしょうか。

S7：前の、建物のところで、物理的と意識的という分け方、たぶん9班かな、があったと思うんですけど。だから、物理的と心理的。西欧は物理的に境界を作るけど、日本は、  
30 心理的なことから境界を作るんじゃないかと、いえると思えます。

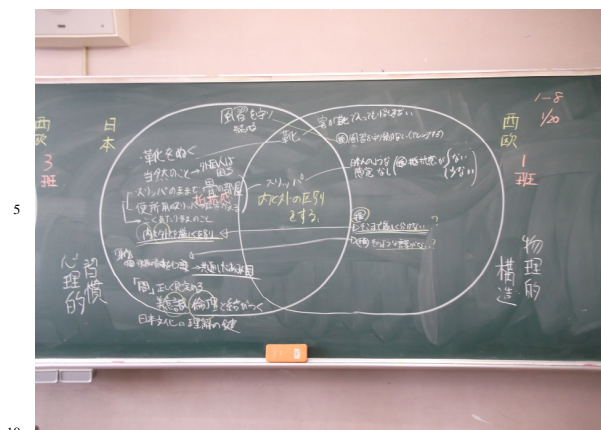
T：なかなか、両者の属性の特徴が見えてきましたね。

S8：それって、たとえばぼくらが子どものときに、実際は見えていないけど、そこからさきは鬼のエリアと決めて、遊んどったのとかとよく似とる。

T：面白いことに関連付けてくれたけど、じゃあ、その見えない鬼のエリアはどうやって  
35 見えるようになるの？もう一度本文を読んで考えてみましょう。







これらのやり取りからわかることは、学習者がみんな同じベン図を見ながら問題点を見つけ出しその修正を図る、という学習が、開かれた場で展開し、読みの深まりにつながっていることである。また、1年8組のように、修正を図る中で、それまで気付かなかった「構造」と「習慣」といった、対比の構図を学習者自らが発見し、筆者の主張を読み解く道筋を自ら作り出している

ことである。いずれの例からも、文章を対象化し、少し引いて俯瞰することは、自ら気付く力を育くみ、学習者が相互に推論しあったりする話し合うことは、解釈や関連付けの力へつながっていくことがわかる。

以上、認知のための視覚化についての事例を示したが、まだまだ、様々な手法があると考えられる。パソコンの画面上で、ノードの配置を自由に動かすハイパーマップなども提案されているが、とりあえずは、黒板を使って、どこまで学習者の思考を引き出せるか、ローテクを駆使したやりとりを模索してみたいと考える。

## 5. 2. 1. 6 小見出しをつける

視覚化と同じ効果をもたらす学習として、小見出しをつけることを取りあげる。では、なぜ段落ごとの要旨をまとめるのでもなく、要約をするのでもなく、まず小見出しなのか。

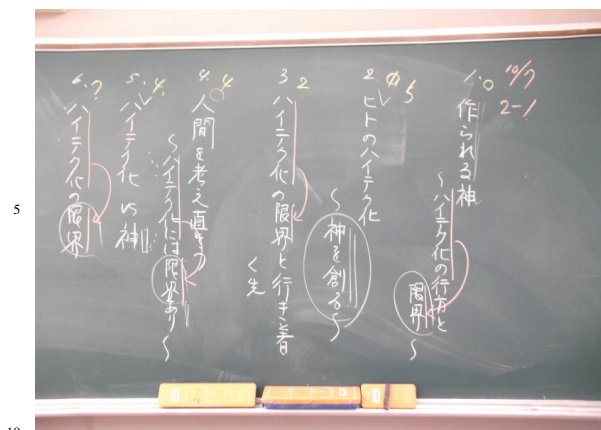
その、理由は、小見出しは筆者の概念に寄り添った書き方が求められる点にある。つまり、その小さな章で何が書かれているかという条件を満たすのは当然だが、小見出しには書き手の読み手に対する意識が反映されるからである。そこには、書き手のエディターとしての資質が問われると同時に、読み手を注目させたり、よりわかりやすく伝えようとする、宛名性を持ったレトリックが内包されている。

したがって、この課題に取り組む学習者には、読み手を意識しその目的を満たすための書き手としての工夫が要求される。

そこで、次の3点を条件に小見出しを作ることとした。

- ①一読してそこに何が書かれているかわかるようにすること。
- ②その小さな章を読んでみようかな、と読み手に思わせること。
- ③冗長にならないこと。

教材としては、既に意味段落に分けられているものが都合がよいが、それがない場合は、意味段落を考え、それを分けてから学習に入る。この学習においても、各自で考え、グループの協同によってプランを絞り、クラス全体で最も適当なものを選び出す、という過程を経る。



画像の例は 2 年生の「ハイテク化のゆくえ」の教材文における第 3 意味段落の小見出しの案である。ここには 6 班それぞれの案が板書されている。授業では、その板書されたものを各班が説明して、その中から最善のものを選びだす、もしくは組合わせて最善のものを作るという学習をした。

小見出しをつけるには、書かれていることを読み直し、総合的に検討して創作をしなければならない。したがって、学習者の

モチベーションは、要旨をまとめさせられる、というよりは向上する。しかもその決定のプロセスは学習者の間で透明化され、協同することの意義がわかりやすい。

フリップにせよ、マップにせよ、ベン図やこの小見出し付けにせよ、これらに共通する学習効果は、学習者が何度も自分で文章を読み直すことである。自分で情報を抽出したりまとめ直すことによって、教え込まれることなくして、ある程度の読解ができてしまうのだ。しかも、自分で考えて納得したことは、知識として定着しやすい。授業者がわからせようと何度も説明するより、遠回りのようだが、こうやって学習者自身に活動してもらう方が効率が良いのである。

これらについての学習者の反応は、後のインタビューの項で詳しく述べる。

## 5. 2. 1. 7 百字要約をする

先に挙げた、マップやベン図、小見出し付けなどを経たあとの、書くことの学習として、要約は意味のある活動である。ただ、この要約は、受験対策としての技術的な指導はあっても、一般的には、日常扱っている教材文で、系統立てて指導することはないようである。

ここでは、学習者の協同によって、百字要約をする学習を取りあげる。これは、本研究において述べてきた、問題解決の過程を透明化する学習を、要約の学習に取り入れたものである。

従来は、仮に要約の学習があっても、学習者が一人で書いて答え合わせをするか、添削を受けるかであったが、この学習方法は、グループでの学習を基本とする。学習者同士が各自つくった要約をつきあわせ、修正をかけ、ベストのものを創るのである。さらに、それをクラス全体で検討し、一番いいものを選んだり、良くない事例を取りあげて、どこが良くないかを話しあう。

この学習の効果は、学習者間で相互批評をし、ベストのものを創ろうとする意味で、ロジカル・シンキングとクリエイティブ・シンキングの両方の要素を満たすことにある。単なる話し合いではなく、完成品を創る、という目標を与えることがポイントとなる。こうすることによって、とかくつまらないと思われる要約の学習が、活気づく学習となる。また、この修正をかけることによって、各自が持ち寄った解答より、さらにいいものができるのである。

では、この 2 月に、1 年生の「『間』の感覚」で、先のベン図の学習の後におこなった百字要約の学習を取りあげる。各個人で考えていたものが、グループで話しあうことによ

って、より良いものになったことがうかがえる事例である。話し合いの時間は 15 分確保した。



〈授業におけるワークシート記録〉

1 年 8 組 2 月 3 日

#### 【S1 の要約】

西欧と日本では、自然に対する接し方、建物・住まいに関する相違はあるが、どれも形が違うだけで、自然を愛する気持ちなどは変わらない。「間」というものは、各文化で作り出される落ちつく場所・時間のことである。

#### 【S2 の要約】

日本とヨーロッパの違いは、人間の意識や価値観の違いである。しかし、共通の考え方を  
15 持っているし内と外を区別する関係を「間」と呼び、それは時間的、人間関係などの広がりである。つまり気持ちが大切である。

#### 【S3 の要約】

ヨーロッパは物理的に、日本は心理的に何かを分ける。日本人は「間」を造り、自分たちの意識や価値感、又は関係性などを当てはめている。「間」を理解すれば、日本人独特の  
20 美意識や倫理、ぶんかを理解する鍵となるだろう。

#### 【S4 の要約】

日本人にとっては人間社会も空間も関係性という共通した網目に組み入れられて、そのような広がり  
25 を「間」と呼び、「間合い」を正しく見定めることが大きな原理であり、構造を解明することで理解できる。

次に、対話によって完成させたこの 4 人の要約を示す。

#### 【4 人で作った要約】

日本と西欧では、意識や価値観に相違がある。日本では鳥居や関守石のように、共通の理  
30 解をして関係性を成り立たせている。その関係性を「間」と呼ぶ。この「間」を理解することが、日本文化を理解する大きな鍵となる。

漢字の間違ひはもちろん、情報の軽重や、主述の関係などある程度の修正が図られ、読みやすい要約になっている。完全な答案ではないが、15 分間、真剣に討議することによって、学習者同士による問題解決が（この場合厳密には課題解決）図られている事例として注目できよう。他のグループでも、ほぼ同じような改善が見られた。このあと、出された九つの班の解答例を黒板上で検討したが、みんなが黒板を見ながら、考え発言する場は、張り詰めた楽しさがあった。

問題解決の過程を透明化することは、学習者の意欲を引き出し、実効性のある学習を実現するのである。  
40

## 5. 2. 2 解釈する力を高める

ここでは、文章の解釈の力を高めるための授業実践を取りあげる。ここでいう解釈とは、文章に書かれていることから、あるいは書かれていること以外の知識や経験を活かしなが  
5 ら、推論をすることである。したがって、単なる想像だけで理解や判断をするのでもなければ、書かれていることだけで理解や判断をすることでもない。書かれていることに基づくことを基本としながら、他の事柄と関連づけることによって、複数の視点から理解と判断を目指すものである。

### 10 5. 2. 2. 1 筆者の価値観や意図を推論する

ここでは、書かれていることから、筆者の価値観を推論したり、その目的や意図を考える学習、事例の使われ方など筆者の書き方に注目する学習、そのほか、教科書の掲載意図や編集意図を、原典と比較読みして考えるなど推論を支援する学習について述べる。

この学習において、筆者に関する背景知識については、時には読みの弊害となるので、  
15 発展的な事後学習では資料として提供することはあっても、極力触れない。ただし、時代背景については、推論を手助けする関連知識ととらえ、資料を提供したり調べたりすることはある。これらについては、小説の場合でも同じである。

たとえば、1年生の冒頭教材「好奇心—知的情熱としての」では、教科書の権威性をフラットにさせる意味から、原典(中村雄二郎、1981)を資料として読み、教科書に掲載する  
20 に当たってどこがどのように修正されたかを整理し、そこにどのような編集意図があったかを考えさせた。この学習に当たっては、あらかじめ「この文章を読んで、どこか引っかかることはないですか」という問いを投げてみた。するとあるクラスで、「最後の二段落が、なんだか付け足されたような印象があってつながりがよくつかめない」という反応があった。まだまだ導入期であったとはいえ、この学習者の読みは鋭く、実際原典を読む  
25 と、その二段落は、かなり離れた部分を付け足してあることがわかったのである。こういった違和感は、学習の大切なきっかけになる。

そこで、原典を読んだあと、まず、問題の箇所の「きわどさ」について、「このきわどさを越えてしまうというのは具体的にどんな事例が考えられますか」と問いかけ、実生活との関連を確認した上で、次のような学習を考えた。教科書編集の意図を推論する学習で  
30 ある。

《授業記録》 \*全4時間分の4時間目

1年9組 5月12日

T: S1さん、何か気づきましたか。

S1:わたしは、この教科書の最後のところに隙間があいてて、何でそうなんやろなと思っ  
35 てたんですけど、もとの文章を読んで、わけがわかりました。

T: 確かに行間がありますね。ここについてもう少し意見はありますか。

S2: なんか、この部分はなくても良いんじゃないかと…。

T: ほうほう。

S2: 好奇心のことを大切だって言うんなら、それはそれで終わっておけばいいんじゃないかと。  
40

T：では、なぜ、この二段落分が付け足されたのでしょうか。編集の意図を推論してみましょう。

S3：「おもしろいと思うことを探し出し、遠慮せずに目を向ける」とか、「関心や興味を強く持ち続ける」というのは、なんか、アクセル分ではっかで暴走しそうなので。

5 T：きわどさを越えちゃうってということ？

S3：はい、で、このままだと、これを読んだ僕らみたいな 1 年生が、興味あることに突っ走ってしまうので、それにブレーキをちょっとかけておくように、この部分をつけたしたんじゃかと思います。

10 S3 は 4 月当初からよく発言する学習者だったが、もともと「国語は得意ではない」と本人が言うように、特段成績が良いわけではなかった。しかし、考えることは大好きだと言ひ、今年度、ずっと積極的に現代文の授業を楽しんでいる。また、因果関係は定かではないが、そうやって授業に関わり続けた結果、年度途中から成績が向上した生徒でもある。

学習者にとっては、このように、教科書が大きく編集されて作られているものであること、  
15 と、また、そこに編集者の意図があること、そしてそれは必ずしも完全ではないことを知  
ることは新鮮な学習と映ったようである。目の前の情報を鵜呑みにしないというクリティ  
カル・リーディングの基本を学んだと言ってもいいだろう。

これと同じ学習は、2 年生の「ハイテク化と人間のゆくえ」でも実践した。筆者の養老  
がもともと書いていた文章（養老孟司、1992）は、題名も「ハイテクが変えた人間」とな  
20 っており、小見出しも「人類史上はじめてのハイテク戦争」、「裸で歩くとなぜ捕まるの  
か」、「コンピュータとは一体いかなるものか」、「ハイテクで稼いだ金でアートをかう」  
となっており、教科書とは大きく違う。また、原典の戦争に関する記述が教材化される段  
階で削られたり、大学内部の事情など、直接テーマに関わらない話題なども削除されてい  
る。

25 この学習で、稿者が用意した問いは、

T：筆者はなぜこのような文章を書こうとしたのでしょうか。

であった。つまり、筆者の問題意識を、書かれていることから推論する学習である。学習  
30 者からは、「ハイテク化されすぎて人間性が失われてしまっているから」などの解釈が寄  
せられた。そのあとに、原典を読んだのである。そのあとの話し合いは次のようであった。

《授業記録》＊全 3 時間分の 2 時間目

2 年 2 組 10 月 7 日

T：さて、筆者のこの文章を書いた意図を推論してきましたが、原典を読んで、何か違  
35 いを感じましたか。

S1：原典のほうが、例示が豊富でわかりやすいと思います。

S2：私も、へえ、こんなことだったんだ、って思いました。

T：教科書の文章はわかりにくくなったと。

S1：たとえば、「だからこそ、昭和二十年八月十五日は、『日本のいちばん長い日』だ  
40 たのである」というのは削らない方が良かったと思います。

T：それはなぜ？

S1：あの、戦争のことを載せないとかこの文章のハイテクのことがよく分からなくなると  
いうか…。

S3：それって、もともとこの筆者って、戦争がハイテク化して、それがなんか人間の匂  
いがないというか、その怖さが、この文章を書くときの問題意識だったんじゃない？

S4：そうそう、なんか、教科書の文章では怖さが伝わってこない。

S2：あと、他にも、2 ページの下にある、発展途上国の例は入れておかないと、何を前提  
にして、都市のハイテク化をいっているのかわからなくなると思います。

T：じゃあ、教科書の編集の意図はどこにあったんだろう。

10 S1：やっぱ、戦争の話題はまずいかなと。あとは、「ゆくえ」という題名に変えているから、  
高校生に将来を考えさせるような編集にしたのではないかと…。

既にここでは、推論だけでなく、文章の書かれ方や編集のされ方に対する批評が含まれ  
ていることがわかる。推論をする中で、自然に批評がなされていく過程が見て取れるので  
15 ある。これらは、いずれも、原典と比較することによって教科書編集の意図を推論するこ  
とが目的であったが、明らかに、評論文教材に対する見方が、学習者の中で変わっていつ  
たことを感じた。

なお、どのような教材においても、次の五つの観点に関しては、意識して取り入れるよ  
うにしている。

20

①筆者はどのような問題意識からこの文章を書いたのか。

②筆者は、この文章をどんな人に読んでもらおうとして書いたのか。

③その意図を達成するため、筆者はどのような書き方をしているか。

④筆者は、どんな価値観を持った人か。

25 ⑤文章には直接表れない、筆者の隠れた価値観は何か。

いずれの課題も、学習者が自ら本文を何度も読み直さなければならず、かつまた単なる  
論理ではなく、自分の知識や経験を活かしながら推論することが求められるものである。

次に、これらのうち、④の学習を取りあげる。教材は1年生の「時間の自由」である。

30 ここでは、筆者の内山の価値観を文章からとらえることをしている。

T：もし、この筆者が学校を作るとしたら、どんな学校にしたいと思いますか。具体的なイ  
メージを描いてください。また、そう考えた理由を本文の内容に触れながら説明してくだ  
さい。

35

学習者からは、「チャイムが鳴らない学校」、「いつ来てもいつ帰ってもいい学校」、「自  
分で選択して自分で学ぶような学校」、「教科があまり分かれていない学校」、「やたら考  
えさせられて、考えないやつはクビになっちゃうような学校」と、本文に基づいた理由付  
けをもとに、さまざまなイメージが発表された。この学習は、筆者の主張を的確に捉えて  
40 いないと推論できない問題であり、筆者の立場になってものを考える学習である。



教科書教材の場合は、筆者の経歴などが書かれているため、推論の邪魔になることがあるが、たとえば、投げ込み教材であれば、「この文章を書いた人は、いったいどのようなことを専門とする人でしょうか。普段何を考え何をしている人でしょうか」という問いかけができ好都合である。

5

#### 5. 2. 2. 2 身近なことや社会のことに引き寄せて考える

文章に書かれていることや、筆者の概念が整理できても、その文章を学習者が実感として読めたかどうかの保証はない。むしろ、そのままでは、浅薄な理解で終わってしまうであろう。そこで有効な学習が、関連する事柄を探し、それらと本文の内容を比べていくことである。

ここでの目的は、類推や置き換え・一般化によって、違う視点を獲得し、学習者が応用・適応の読解力を身につけることにある。そうすることによって、解釈の幅を広げ、また解釈とは総合的な思考の力によるものであることを学習者に学んでもらう契機となると考える。

たとえば、次のような課題を、今年度は一緒に考えてきた。

##### 【最初のペンギン】2年生

T:「感情の技術を磨く」と書かれていますが、たとえば具体的にどんなことがこれに当たるのでしょうか。

##### 20 【ミロのヴィーナス】2年生

T:偶然何かを失うことで、かえって魅力を増すように思われるものって、何かほかにありませんか。

##### 【ハイテク化と人間のゆくえ】2年生

T:筆者の論理からすれば、この津西高校は「ハイテク化」されていると思いますか。

##### 25 【材のいのち】1年生

T:筆者が取りあげた「材」は宮大工が使う木のことですが、それ以外に何か他の例は考えられないでしょうか。

##### 【自分・この不思議な存在】1年生

T:壁を作るとかえって内部が弱くなってしまう、というパラドクスについて、具体例を一つ挙げてください。

なぜ、具体的な回答を要求するかには、いくつか理由がある。そのひとつに、具体的なものを示せば示すほど、明快な説明が求められるということがある。そうすればするほど逃げ道が狭まることになるのである。具体例を示し、教科書本文との関連性を説明するには、その属性に着目した、類比、類推の過程を示さなければならない。そこに、学習者にとってハードルが設定されるのである。

4月、「最初のペンギン」で、この課題に取り組んだとき、「なるべく具体的に」と指示したにもかかわらず、学習者からは、はじめ次のような回答があるばかりだった。

40 【課題】筆者の言う「感情の技術を磨く必要がある」の「感情の技術を磨く」とは、たと

えば具体的にどのようなことをすることですか。

【回答】

- ・がんばって努力して成果を出すこと。
- ・あきらめないで最後までやり抜くことで、自分の腕を上げること。

5

どれも、情緒的、抽象的で具体性がない答え方である。そこで、さらに、具体性を要求すると、次のような例が出てくるようになった。いずれの場合も、グループでの学習によってアイデアを出し合っている。

- 10 ・オムライスを何度も作って、何とか自分流のおいしいオムライスを開発する。

ただし、「授業中思い切って手を挙げること」のような回答は、本文の「創造性」の要素を満たしておらず、具体例としては不十分である、といった指導をした。

- 15 この、具体的なものや名称、事柄を挙げることに限っては、学習者に十分な理解がないと、類比や置き換えはできない。また、具体的な回答をすればするほど、その説明が明確に求められる。先に述べたとおり、言ってみればこれは追い込む学習なのである。その追い込みが結果的に学習の質を高める。

ところで、このような説明を学習者にしたところ、「だから、政治家の答弁は具体性に欠けるのか」と納得の様子で語りかける学習者がいた。

- 20 さて、学習者はこれまで、授業においてこのような「具体例を挙げて、なぜそれがこの文章と関連するのか説明しなさい」というような課題はまったく縁がなかったようである。このことに問題を感じた稿者は、4月当初から極力この学習を取り入れてきた。「わかる」ためには、置き換えや一般化は必須であり、「わかる」ということは、他の例を示したり、もっと易しい語り方にリライトできるということでもある。わかりやすい評論文とは、こ  
25 れらを満たすことが可能な筆者によって著されている。内容がわかりにくいのは、話し手や書き手自身がよくわかっていないからなのだ。この観点からすれば、これらの学習は、書き手としての姿勢を学ぶことにつながる学習ともいえるのである。

4月はこのような状況であったが、繰り返し学習する中で、一定の成果も見えてきた。

- 30 次に取りあげるのは、2年生の「ハイテク化と人間のゆくえ」である。ここでは、自分たちの問題に直接引き寄せて、置き換えてみることで教材文の理解を深めようとしている。

- この課題に効果については、拙稿「古典を身近な問題に引き寄せ考えてみよう～諸子百家の思想を今に活かす」（澤口、2010.b）に詳しく書いた。その実践で気づいたことは、遠い話をしても学習者は食いつかない、ということであった。なぜなら、諸子百家の思想を今の社会問題の解決に活かす方策を考えてディスカッションをしても「眠い」  
35 議論に終始したからである。以下、該当部分を引用する。

さて、最終授業のディスカッションであるが、前半は、一般的な諸子百家の考え方の披露が続き、自分たちの問題に引き寄せた議論に発展しなかった。たとえば、次のような議論である。

40



S1: 私は造田の事件を防げなかったのは、周りの人間が彼に無関心であったことによると  
思います。それを防ぐには墨子の「兼愛」の考え方がいいと思います。

S2: 私は、人としてのマナー不足が造田事件を起こしてしまったと思います。そのために  
は、教育をしっかりして、道徳を学ぶべきです。そのためには孔子の考えが大切だと思いま  
す。

S3: 造田は疲れ果ててしまったので、事件を起こしたと思います。そのためには老子の発  
想を活かして、あまり無理をしない心を持つべきだと思います。

ここでの問題は次の2点である。

- ① 文章の中の事実が文章の中のこととして終わってしまっている。よそでの出来事とし  
て自分の問題にひきつけることができていないので、議論が表面的で薄っぺらである。
- ② 議論の対立点が生まれず、生徒同士の対話が不十分である。

このような現状を受けて、議論後半、タイミング(造田の高校時代が事件の原因を作っ  
たという生徒の発言を受けて)をつかんで、次に示す授業者の発問(太線)によって問題  
を生徒の身近なところに引きよせていった。

**T: 造田の母校の進学校って、いまの津西と比べてどうですか。**

S4: 良く似ている。

**T: このままでは第2の造田が生まれるんじゃない? 津西は大丈夫?**

S5: 危ないと思います。たとえば毎日ですら宿題とか週末のテストとか、ぎゅうぎゅうづめにな  
っている現実から、ストレスをためている人は多いと思います。あと、教育そのものに、できる  
人とできない人を差別するという差別意識が潜んでいる気がします。老子は無為自然の考  
えから「放っておこう」といっています。もう少し放っておけば、生徒が自分から焦って、勉  
強し始めるはずですよ。それが自然な教育ではないでしょうか。

S4: でも老子は教育そのものを否定していますよ。S5君の言う「自然な教育」という言  
いは成立しないんじゃないですか。

S5: 僕は全部を否定しているのではありません。老子の考え方をスパイスとしてとりいれてい  
かないと危ないといっているんです。

S2: 私はS5君の考え方は単なる甘えだと思います。今、学力低下が世間で言われてい  
ますが、放っておいて勉強をするかという、そんなことはありえないと思います。

S5: でも、やりすぎは問題です。ストレスをためすぎてしまう生徒も必ず出ます。造田もその  
うちの一人です。その問題を解決するには、S2さんの言うような儒教的縛り方では解決し  
ないと思います。

〈続く〉

このトランスクリプトから、この段階でまさに議論が「着火」したことがわかる。授業者の  
問いによって、授業が流れ始めた瞬間といえよう。問題の対立点が明らかになったので、  
意見が言いやすくなり、それによって、生徒同士のディスカッションが成立したのである。

(澤口、2010.b, pp.168-169)

では「ハイテク化と人間のゆくえ」ではどのような学習者の対話が成立したか。次に授業記録を示す。ハイテク化＝未来が予測できること、というこの文章におけるハイテク化の定義をふまえた上での学習である。

5 《授業記録》＊全3時間分の3時間目

2年1組

10月7日

S1：時間割が決まっていて、それでみんな動いている。

S2：テスト期間が決まっていて、そのようなテストをすれば、みんなが賢くなる。

T：賢くなると思っているのは誰？

S3：先生（笑）。

10 S4：大学に行きなさいって意味では、未来が統御されていると思う。

S5：なんかこの学校って、大学に進学する人が集まっているから、未来が固定化されている。

S3：文系と理系が決められてる。選択の幅が狭くなる。

T：どうして分けるのだろう。

15 S6：勉強する科目は、必要なものを効率よく勉強すれば、最大の効果が出るから。

S7：必要なもの unnecessaryなものに分けるという感じ。

S8：わたしら文系やけど、理系の知識も必要やと思う。社会学を学ぶには物理的なことを学習もしたいし。

T：どういう人がよかれと思っているの？

20 S1：最終的には私たちかも。

S9：あの、ちょっと話題は変わるんですが、自分は一週間のうちに2時間くらいは農作業とか外に出てみる学習がしたいです。（笑）たまには、自分で選択して、考えてみる学習をやりたいと思います。

S3：たぶんそんなのはありえんよなあ。

25 S7：結局、文系理系を早くから分けて、その方が無駄がないと思って、効率的やと思っているのは、ハイテク化なんやと思う。

T：そう思う人は？（多くの人が手を挙げる）

S7：なんか、迷ってもたもたしているのを待ってくれへん。

30 S10：もう、センター試験まで何日って、自分たちどうしようかってまだようわからんのに、勝手に学校は動いてます。

10月のこの段階で、既にこのクラスでは、さながら哲学サロンのように意見が飛び交い、授業者はファシリテーターに徹することが既にできているが、それも、話題が自分たちのことであることも大きいだろう。

35 このような話し合いを経て再び教材文に戻ると、筆者のいうハイテク化を別の視点から読むことができるようになるのである。

もう一つの事例を挙げる。「抗争する人間」における実践である。

この教材では、授業の導入期に「虚栄心」を中心語として、それに関連することを、筆者の出した例から探してマッピングするという学習をしたが、概念語の理解を確認したところ、「ナショナリズム」がよくわかっていないことがわかった。ここでのわからないと

40

というのは、辞書的意味はわかるが実感として理解していないことを指す。

そこで、次のような学習をした。虚栄心とナショナリズムがなぜ結びつくかを考える話し合いである。

5 《授業記録》 \*全3時間分の1時間目

2年1組 11月16日

T: さて、虚栄心を取り巻くものとして、戦争、暴力、差別、排除、ナショナリズムなど出してもらいましたが、イメージしにくい言葉はある？

S1: ナショナリズムの実感がわかん。脚注に意味書いてあるけど。

10 S2: なんか、虚栄心とナショナリズムの関係が、この筆者が何でそういつているのかが、今ひとつわからん気が。

T: それじゃあ、ナショナリズムをもうちょっと実感できるようにしましょうか。虚栄心とナショナリズムってどう関係するんだろうね。ところで、いま、日本という国はナショナリズムは濃厚ですか。

15 S3: 濃いと思います。たとえばスポーツの世界で、日本というくくり方で応援しているのを見るとそう思います。

S4: オリンピックとかでも、スポーツの世界では日本代表ということで国旗を背負ってでていて、日本国民もその国として応援してるというか。

S5: いやあ国民というか、あれはテレビとかがそうやって盛り上げているんだと思います。

20 T: ほうほう。ではみんなはスポーツは国旗背負った選手として応援してるの？

S6: 日本勝ったらうれしい。

T: 個人で応援している人はいますか。

25 S7: なんか、体操とかでも、北朝鮮の人が失敗したら、後で怒られるんだろうとか心配してしまいます。なんか、重いというか。だから、スポーツは個人のものじゃない、かなど。

S8: 昨日のサッカーの北朝鮮戦も向こうの応援すごかった。

T: 「日本」は負けたけど、どんな気分？

S9: なんか知らんけど腹立った。

T: 負けた相手がイタリアだったら？

30 S9: それはあんまりそう思わないかも。

T: それって不思議じゃない？

S10: もしかすると、その、普段から自分のほうが良い国だと思っていると、下と思っている国に負けると悔しいとかうことじゃない？

T: なんらかの優劣意識ですか。

35 S4: 国として比較したときに日本のほうが優位とおもっているから。

S7: でもそれって、本当かどうかわからないし、そうやって普段から思い込んでいるんじゃないかなあ。

T: 他の人どうですか。

40 S11: あの、虚栄心というのは、実態のない「虚」なので、さっき S7 さんが言ったみたいに、そう思い込んで、自分たちのほうが優れていると思い込んでいるだけだと思います。

そういうのがなんか、妙な闘争心を起こすんじゃないかと思います。

T：何かの優劣意識が潜んでいるということでしょうか。

S3：なんとなく優劣意識が潜んでいて、その後ろに国家があって、それが、教科書にもあったけど、暴力とか排除につながっていくんだと思います。

5 T：なるほど、ナショナリズムは虚栄心と関係有りそうですね。じゃあ、それがもっと濃厚だった時代はないですか。

S4:戦争中。

T：どんな風に濃厚？

S4：日本が負けとっても、ラジオ放送では大丈夫とか。

10 T：なるほど、じゃあ、今の時代と戦争があった時代と比べて、何が違って何が同じなんでしょうか。

先に述べた、諸子百家の授業事例と同じく、ここでも生々しい話題に引き寄せて考えることによって、筆者の示す虚栄心と抗争の関連性がより理解できるようになっている。授業で扱うには慎重さが求められる話題ではあるが、自分の中に巣くっている差別や排除、  
15 優劣意識に学習者が気づいた瞬間でもあった。それは、この授業が終わって、ある生徒が、「自分は国家なんて関係ないと思っと思ったけど、実は内心に持っているんやなあということがあった。」と語ってくれた言葉からもうかがえる気づきである。

評論文教材を遠い存在ではなく、きれい事ではなく、濃厚な匂いをもって受け取り、考  
20 えることの意義を知った実践であった。

### 5. 2. 2. 3 他者の読みを推論する（2）

筆者の意図や隠れた価値観などを読むことについてはふれたが、ここでは、クラスメートの解釈を読むことについて取りあげる。他人の解釈や推論の理由付けをみんなで考える  
25 ののである。これは、先に述べたとおり、学習者のメタ認知を促すねらいがある。

さて、協同学習を続けていくと、学習者からの発言が促され、さらに教室が発言しやすい空気になる。その結果、わざわざ挙手をさせなくとも、つぶやくような発言が出てくるようになり、対話が活性化する。ただ、その発言は、論理的というよりはかなり情緒的、感覚的で、説明としては不十分であることが多い。しかし、何らかの違和感を端緒にテー  
30 マを掘り下げること为目标とする場合、このつぶやきは時に良い材料になる。なぜなら、つぶやきの中に問題解決のためのきっかけが隠れていることがあるからである。それをうまく拾い上げ、つぶやいた人に代わって、みんなでその説明を試みれば、立派な問題解決学習になる。

この学習の効果は、これまで述べてきたように、創作したり解決したりする過程が透明  
35 化することや、それを協同で学習することによるコミュニケーション力の向上である。また、何を根拠になぜそのような思いを持ったのかという、他者の立場になってその声を聞き推論するエンパシーの力の育成である。

たとえば、その一例を授業記録から取りあげる。教材は、先に取りあげた2年生の「環境問題への視点」の一場面である。違和感の有無を尋ねた時の、ある学習者のつぶやきが  
40 学習のきっかけとなっている。

S1：なんかこの文章って上から目線のような気がします。

T：上から目線、はどこからそう思ったんでしょうか。

5 S1：う～ん。なんか押しつけられているみたいなの。

T：他の人、だれか説明してあげてください。

S2：S1 がそう思ったのは、なんか、この筆者って専門家しかわからんような書き方してるからじゃない？

S3：それって、どんなところがそうなんやろ。

10 T：仮に、上から目線の要素があるとしたら、どんなところがそうなんでしょう。

S4：たとえば、49 ページの 13 行目に、自分がバクテリアの気持ちがわかるということをして「幸せな理解」って自分でいってるあたりじゃないかなと。

S5：S1 がいうまで気づかんかったけど、いわれてみたら、ほかにも「DNA が明らかにした『わかる』は、私の日常感覚と一致するので」という言い方も、なんか専門家ぶって  
15 聞こえる。

T：なるほど、具体的な箇所を指摘してもらいました。で、S1 さんはそのことを聞いてどう思う？

S1：そっか。

T：もやもやはすっきりしそうですか。

20 S1：やっぱ、この人がなんとなく私たちと同じ視線で文章書いていないからということやったんやと思います。

S3：これって、いっつもよく考えてるあの、隠れている価値観がのぞいているところやないかなあ。

T：事実はどうかわかりませんが、S1 さんのフォローはうまくいきましたね。

25

ここで注目しておきたいことは、気づく者（クリエイティブ・リーダー）とそれを説明する者（クリエイティブ・フォロアー）が、役割分担をして問題の解決をしている点にある。理論でも触れた、社会構成主義の概念が当てはまる事例とみて良いだろう。

30 推論は、書かれていることを根拠にするのが基本である。しかし、理論でも述べたように、論理的な思考だけでは推論しきれない場合がある。確かではないが、上記のやりとりも、普段から S1 のことをよく知るクラスメイトだからこそ、それがたやすかったという可能性がある。「S1 さんが引っかかりそうなところって、たぶんこのあたりなのではないだろうか」という、日頃の経験、つまりヒューリスティックスがうまく作用しているということだ。

35 このように考えると、高等学校の評論文教材を学習者が興味を持って、なおかつクリティカルに読むためには、文章以外のことと有機的なつながりを持たせる推論のしかたをすべきことがわかる。つまり、書かれていることだけを論証の材料とするのではなく、読み手の経験や知識を積極的に投入して推論する読みである。今問題視されている、社会とコミットする生きた読解力を育む糸口は、このような学習のなかにあるはずである。

40

### 5. 2. 3 批評と創造の力を高める

クリティカル・リーディングの到達点、文章の書かれかたや内容を複数の視点から吟味し、文章を評価することである。場合によっては書き換えや、文章で提示されたことから具体的な解決策を考えたりする。また、文章の目的効果分析をし、再編集し、他のことへと適応させたりする。

さて、教材文と対等に向き合い、学習者自ら問題を発見し、学習者間の対話と協同によってその問題を考え解決する場合は、答えが一つに収斂することはあまりない。したがって、多様な考え方が認められる自由がある一方、予定外の展開に発展するリスクも背負う。しかし、授業者が教材を十分に読み込み、授業者の教材に対する問題意識があらかじめしっかりしていれば、大きな問題はない。むしろ、それまでの学習が花を開き、学習者と一緒になって考えることのできる、楽しい時間である。

基本的な学習の要点はおもに次の通りである。

15

- ①学習者の違和感などをきっかけに、学習者自身が問いを立てること。
- ②問題解決は、学習者間の対話と協同によっておこなうこと。
- ③読みを揺さぶる比較教材などを必要に応じて読むこと。
- ④さまざまな視点から文章をクリティカルにとらえ直すこと。
- 20 ⑤代案や追加案を考えるなど、クリエイティブな学習をすること。

次に、実践例を示しながら、その実際と効果についてまとめる。

#### 5. 2. 3. 1 違和感から問いを立てる

25 真理の追究や発見は、ふとした違和感をきっかけに始まることがある。

たとえば、「学校のクラブ活動って、なんか奇妙」とつぶやいた生徒がいたとする。日常の会話のなかなら、「何変なこと言ってるの」と友人に一笑されてしまいそうだが、これが仮に教育学部の学生のおつぶやきならどうだろう。おそらく、十分な学問的なテーマになりはしないだろうか。なぜなら、このような気づきは、「学校にはクラブ活動があって当たり前」という、既存の価値にクリティカルに向き合う問題提起につながるからである。

冒頭でも触れたように、高等学校の評論文教材の学習では、学習者の疑問や違和感を起点にした実践はあまり見られない。しかし、クリティカル・リーディングの出発点は、学習者がまず問題を発見することである。学習者の心を開き、感じたことを拾い上げなければ、学習は始まらないのだ。

35 ここでは、なるべく入り口を広げ、クリティカル・リーディングにスムーズに入れることを目的とした、違和感からはじめる学習について紹介する。

違和感を拾い上げる場合の問いかたは、たとえば次のようにする。

#### 【全体的な問いかけ】

40 例 1：この文章を読んで、なんとなく感じる疑問や違和感、腑に落ちないところはあるま

せんか。

【書かれ方に着目する問いかけ】＊焦点を絞る

例 2：この文章はあなたにとってわかりやすかったですか。

【内容に着目する問いかけ】＊焦点を絞る

5 例 3：この筆者が書いたことをあなたは納得できますか。

学習者の学習の過程は、まず、個人がめいめい気づいたことを書き、次に 4 人程度のグループで情報を共有し問いを立て、最後にクラス全体でその問題を解決する話し合いをする、という手順をとる。ただし、クラスの人数が少なかったり、よどみなく自然な対話で  
10 授業が成立するようなクラスの場合は、グループ学習を割愛することもできる。

先に述べたように、この違和感から始まる学習を稿者はクリティカル・リーディングの基本と考えている。その学習が、PISA のいう「統合・解釈」のような推論をする学習となるか、「熟考・評価」の学習となるかは、出された問いによって当然変わってくる。また、その両方の要素が同じ学習のなかで混在するケースも多い。したがって、あまり、「こ  
15 れは推論の学習」、「これは批判の学習」などと枠にはめない方が良さだろう。稿者は、かつて見学した PISA 型読解力をテーマにした小学校の授業研究において、このような明確な線引きをしているのを確認したが、テストならともかく、授業においてあまりカテゴリーに拘泥すると本質を見失いやすい。

では、違和感が批評の学習へ発展した事例を挙げる。とくに、ここでは、形式の熟考・  
20 評価につながった事例を紹介する。取りあげる教材は 2 年生の『『もの』の世紀』である。

この教材では、学習者から、初読の段階で、内容のわかりにくさを指摘する声はいくつかあった。たしかに、この文章は、学習者が言うように、話題が「あっちこっち」にいくので、「頭の中が混乱する」きらいがある。どのクラスでもそのような違和感が提示されたので、おそらく何らかの問題があるのだろう。そこで、「わかりにくさを解消する」と  
25 という問題解決を設定し、どうすれば良いかを、話しあった。実際の授業記録を示す。

《授業記録》＊全 4 時間分の 2 時間目

2 年 3 組

12 月 8 日

T：さて、要点はつかめたようですが、なにか気になることはありますか。

30 S1：なんか、この文章って、言ってることがだいたいわかったから、余計に気になるんですけど、あっちこっちに話がいったって、わかりにくい気がします。

T：ほう、書かれ方に問題あり、と。

S1：何でそうなんかはうまく説明できんですけど、なんか一貫性がないというか。

T：だれか、S1 さんのもやもやを説明してくれませんか？

35 S2：この筆者って、「もの」が均質化しているということと、「もの」の違いが残っていてそれが文化だ、ということのいったいどっちが言いたいのか、よく分かりません。

S3：それは、たぶん、文化のほうかなとは思う。最後にでてくるし。

S4：え、でも文化のことってフォークの例とか途中にもあるよ。

40 S5：そやから、わかった。均質化と文化のことが順序よく並んでないからじゃないかなあ。

T：ずいぶん焦点化されてきましたが、他の人はどう見ますか。

S6：私も、順序が整理されていたらもっとすっきり読める気がします。

T：なるほど。原典をまだ読んではいませんし、長い文章の一部を切り取った可能性もありますから、編集上の問題かもしれませんが、とりあえず、解決すべき問題が見えましたね。じゃあ、どんな順番にしたらいいでしょうか。

S6：まず、20 世紀にものがあふれたことで、つぎにそれが均質化したことで、最後が文化。

T：なるほど。ほかの提案はあいらませんか。

S7：均質化してしまっていることを問題として出すんなら、均質化は最後が良いと思う。

10 T：おっ、対立意見が出ました。さて、どちらが良いでしょうか。

このあと、このクラスでは① 20 世紀は「もの」があふれた時代、②その「もの」はどれも均質化していった、③しかし、その中でも文化的な差異は残っている、という順序で決着がついた。

15 この問題については、発展学習を設定し、冬休みの宿題として、この解決策に倣って文章をリライトする課題を出した。これに関しては後で述べる。

このやりとりから、たとえ教科書の文章であっても、書かれ方の形式をよく吟味して、遠慮せずその誤謬を指摘する、というクリティカル・リーディングの目標が、ある程度達成されていることがわかる。4 月から 9 ヶ月が経過していたが、学習者の評論文教材への  
20 読み方は十分変容したと見ることができよう。

### 5. 2. 3. 2 本当にそうだろうか、と考える

一読するとなんとか納得してしまう文章も、複数の視点から捉え直すと、見え方が変わると言うことは先に述べた。そのために、比較教材を用意したり、学習者の価値を揺さ  
25 ぶるような問いを考えることについては、そのきっかけ作りに有効である。

ここでは、筆者の問題提起、または具体的なプランが、果たして本当にそうなのかどうかを、学習者自身の問題に具体的に落とし込んで考える学習事例を紹介する。取りあげる教材は「抗争する人間」である。

筆者は、文章の後半で、虚栄心の渦巻く社会において個人がどのような姿勢で臨むべき  
30 なのかを倫理的な努力として提案している。その提案を三つに整理すると、次のようになる。

①「自己尊敬」、「自己尊厳」を根源から疑うこと。

②自我を可能な限りゼロ化すること。

③社会的存在としての自我が抱える欲望と批判的に対決し、消し去ること。

なお、この学習に入るに際して、「自己尊敬」、「自己尊厳」の実態を知るために、資料  
35 として「『子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための教育』の研究について」  
([www.metro.tokyo.jp](http://www.metro.tokyo.jp), 2009) を提示した。この資料を提示した理由は、筆者の前提をやや切り崩しておくことにあった。筆者は、これら「自己尊厳」、「自己尊敬」が、私たちに濃厚に有ることを前提としてこの解決策を提案しているからである。その資料からは、日本の小中学生が欧米などに比べ、自尊感情が低いことが読み取れる。

40 このような非連続テキストの読み取りも学習に含めながら、なるべく柔軟に考えるよう



に場を開いていった。筆者の前提は必ずしも当てはまらないことを確認することは、ときにクリティカルなやりとりを活発にする。蛇足ではあるが、この資料を見ながら、「自尊感情なんて学校で教えてもらうものじゃないですよ」、「こういう教育をしたいから、こういう資料を寄せ集めたかもしれませんね」と、東京都教育委員会のプランに疑問を投げける学習者が何人かいた。

さて、これら三つの「提案」について、授業では、次のようなやりとりがあった。資料の読み取りの後半から、筆者の提案を吟味するまでの部分を取りあげる。

《授業記録》 ＊全3時間分の3時間目

2年1組

11月18日

10 T: さて、この三つについてですが、たとえば具体的にどうすることでしょうか。

S1: 自分はそんなに偉くないということをわかること。

S2: でもそんなひとつってあんまりおらんと思う。

S3: だから今村さんの生きていた時代、というかその多感な時期はこういう感情がもっと強かったと思うけど、今はそうじゃないから、まあやるべきことは逆なんじゃないかと。

15 S4: でも、この東京みたいなことはなんかやらなくても良いと思う。

T: それはなぜ?

S5: なんか、この感情が高い国って、グラフ見るとアメリカがそうなんだけど、アメリカってもともと、いろんな人種や宗教があって、そういう中にあっては、自分はこうだという、主張がないと生きてけやんから、自己肯定感があって当然やと思う。それを比較してもあまり意味がないかなと。

S6: 日本って、自尊感情とかの教育っていらんと思う。っていうのは、この文章って、抗争する人間がテーマやけど、自分が偉いと思い込まんから日本は争いが少ないかも知れないから。

S5: その、アメリカって、自分は偉いと思って、なんか正義に味方みたいにして戦争しとるし、たしかに抗争がテーマやったら、アメリカみたいにならなくてもいい。だから、この筆者の言いたいこととつながるんやけど、あんまり主体的やとかそういうのはやり過ぎは良くないと思う。

T: ちょっと話題変えますが、じゃあ、みんなは自己尊厳とかそういう感情は強いのか?

S7: なんか、試合で負けると悔しいから、強いのかなと。

30 T: 根源的に疑ってみることはできる?

S8: そんなことしとったら、勝ち残れなくなる。

T: 勝つということは負ける人もいるわけですが…。

S9: そういわれると、なんかのんびりしていると、おいていかれるし、やっぱり、この自己尊厳は捨てられんと思います。

35 T1: 自己尊厳を根本から疑える人います? あ、一人いる…。

S10: わたしは、べつに勝たなくてもいいし、この筆者が言っていることは、言われんでもやってるような気がします。

Sら: さっすが、S10ちゃんやなあ。(笑)

T: そういうキャラクターなんですね。じゃあ、整理しますが、各論レベルになると、やっぱり主体性の基礎になる自己尊厳は疑えないっていうことなんでしょうか。

S8：それは、争わないためには必要やとはわかるけど、そんなことってたら、受験で落っこちるし。

S5：でもまあ、本音はそうかもしれんけど、欧米のような争い方はなじまん気はする。

T：そういえば、近代スポーツはどこで生まれたんでしたっけ？

5

このあと、授業者が水を向けたスポーツのことで話し合いが深化し、この地球上でスポーツで勝敗をつけることが理解できない人々もいるという、別の価値観を紹介することになった。このようにして、自己尊厳についてクリティカルな話し合いは続いたのだった。

教科書の評論文教材は、一読すると頷ける内容というのが学習者の一般的な感想であるが、このような自分自身の問題に引き寄せたり、他の観点から書かれた資料や文章を見せて、それらの情報を適応することによって、文章に対して違和感が発見されることは多い。

このような「本当にそうだろうか」という、疑う学習は、学習者が、文章の内容を深く吸い込んでよく考えるきっかけとなるのである。

### 15 5. 2. 3. 3 具体的なプランや代案を考える

ここでの学習は、既存の知識や経験を活かしながら、文章に関連づけ、何からの問題について、そのプランを示したり、代案を提案するなど問題の解決を図ることである。

たとえばこれに該当する学習として、本稿で取りあげた教材の中から二つの事例を紹介する。一つ目は「材のいのち」である。

20 随想教材であるが、筆者の「材」のとらえ方はある明確な属性を提示している。したがって、学習のなかで、その属性を説明できるように学習者の認知を立ち上げるように心がけた。そのうえで次のような課題を考えた。

T：仮に、この筆者が、木以外の題材で同じような文章を書くとしたら、どのような「材」  
25 を選択するでしょうか。

この課題には次の三つの力が求められている。

- ①筆者の文章から、この筆者がどのようなことに興味を持ち感心する人かを推論すること。
- 30 ②この文章における「材」としての「木」の属性を正確に捉え、学習者自身が既存の知識のなかから、それにあてはまるものを引っ張り出してくること。
- ③なぜ似ているといえるか、論理的に説明すること。

このような学習は、学習者の知っていることが豊かであればあるほど広がりやすい。また、当然ながら、筆者の概念やその価値観が正確に推論されていないと論理的に説明することはできない。また、筆者がもう一つ文章を書くとしたら、という設定もある。したがって、単純に似たものを探してくる活動よりは難易度は高い。

稿者が見る限り、このような学習は、まだまだ経験の浅い高校生にとっては難しいようである。しかし、教科の枠を越えればそこでの既習の知識を結びつけることはできるし、  
40 虫捕りなどの子どもの頃の遊びの経験や、部活動、読書、そのほかの趣味活動で得たこと

を照らし合わせれば、十分発想は可能である。また、この学習は、小学生では難しくとも、多少は経験豊富な高校生なら、さまざまな回答が期待できる。まさに、高校生ならではのクリティカル・リーディングの学習課題と言ってもいいだろう。

さて、学習者から回答のあったものの中で、比較的説明がうまくいったものと、そうではないもの例を挙げる。

#### 【うまく説明できた例】

- ・高級なグローブになる革

〈理由〉職人が魂をこめて素材を選び、縫製してできあがる。そうしてできあがったグローブは、優秀な選手たちによって大切に長く使われる。革は動物からはぎ取って、生きた革ではないけれど、材としては生きている。

- ・染め物に生まれ変わる染料としての草花

〈理由〉染め職人が野山から摘み取った草花を染料としてのれんを作ったりする。そののれんは、長い月日を経て色あせてはいくが、味わい深く変化する。草としてのいのちは終わっても材のいのちとして私たちのそばにある。

#### 【うまく説明できなかった例】

- ・梅干しになるウメ→食べたらすぐおしまい。
- ・臓器移植によって生き延びる臓器→移植は本文の内容とずれる。
- ・生け花になる花→加工はするけれど、木材ほど生きないし、「材」ではない。

いずれも、これらについては、提案された案を学習者自身が検討しあうことで、その可否を判断した。また、理由づけが論理的でない場合は、授業者がその説明と一緒に考え、支援する場面もあった。

二つ目の例は、文章のリライトである。先に挙げた「『もの』の世紀」についての発展学習である。先述のように、この文章は学習者からの指摘で、文章構造がねじれていてわかりにくいことが明らかになった。そこで、そのねじれを解消すべく、リライトを試みたのである。ただし、読み手を想定した書き手になるという学習の観点から、また、単なる要約文にならないために、小学校高学年の児童にわかりやすく書くという課題を設定してみた。限られた時間では難しいので、冬休みの課題とした。

具体的な課題の示し方を次に添付する。これは、学習者に配付したものである。

### 「『もの』の世紀」をリライト\*する

2011. 12.15

\*リライト (rewrite) …編集目的に合うように原著者の文章を書きなおすこと。

教科書本文の論理構成をわかりやすく整理し、次の条件で 800 字程度でリライトして

ください。単なる要約とは違い、読んでもらう相手を想定して書き換えます。したがって、常に読み手を意識した書き方が求められます。難しいと感じた表現はわかりやすく言い換えてください。また、筆者が本文で取り上げた事例のうちどれを使えばすっきりわかりやすくなるか取捨選択してください。場合によっては、より分かりやすいほかの事例を考え盛り込んでも構いません。

条件を提示します。

- ①小学校 5・6 年生程度でも読めるようにする。
- ②段落を 3～4 程度に分け、論理構成を明確にする。
- ③文末は「である」調、「です、ます」調は問わない。

意識としては、小学生新聞のような読み手を十分見据えた書き方が参考になるでしょう。

再度、論点の整理をしておきます

- ① 20 世紀は「もの」の世紀であり、ものが増大した。
- ②作り出された「もの」は均質化した。
- ③均質化の中でも最後に残る何かはあり、それが文化である。

また、筆者の通底した価値観として、「もの」が人間の行動様式や社会の在り方に影響するという前提があることにも触れたい。

3 学期の現代文の最初の授業時に提出してください。原稿用紙は縦書き。右下の枠外にクラスと席、および名前を記入してください。

単なる要約との違いは、読み手を設定しているところにあります。

読みやすくわかりやすい文章にリライトしてください。健闘を期待します。

さて成果であるが、「小学 5.6 年生」という、読み手をうまく想定できていないことが原因で、どれも単なる要旨に終わるものが多く、結果的には満足できる文章はあまりなかった。「小学 5.6 年生」の教科書などを例示しておけば良かったかもしれない。ただ、稿者のところを訪れる学習者との会話で、「文章をきちんとわけってないと易しくなんて書き直せないですね」という言葉があり、やはり、どのような形でもその文章の内容や問題点をきちんとアウトプットできないと、わかったことにならないことを痛感したようではある。クリティカル・リーディングの次の目標として、「書くこと」がはっきりと浮かび上がってきたように思う。

比較的要求された要素を満たす作文ができた事例を次に示す。

「もの」の世紀 リライト A

2年2組 ○○

20世紀あるいはさらに広げて近代はものがあふれる時代だった。近代社会は、家電製品や自動車、そしてコンピュータを始めとする電子機器などそれまでの時代には存在しなかった多くのものを出現させた。さらには、ものの種類だけでなく、量そのものを増加させてたことから、20世紀は「もの」の世紀であったと言えるだろう。

「もの」は人間や社会のあり方に影響を与えている。クルマの出現により、買い物をするには人々は郊外にある大きなショッピングセンターに足を運ばなければならなくなった。クルマにフロントガラスが加わると、ワイパーがさらに加わるというような連鎖が高速度で進み、生み出された膨大な「もの」に、人間は行動を強いられてきた。

現代の産業社会では、多くの国で使われているものが似てきている。例えば、自動車はさかんに輸出入されていることから、そのデザインが似てきている。また、同じ「もの」を世界の人が使っている。このことは、行為や行動様式の均質化、すなわちインターナショナル化が起こっていることを反映している。さらに言えば、近代においては資本主義的な市場経済の仕組みがわたしたちの社会を支配しているので、ほとんどの技術ともものは世界中で均質化していく傾向にある。

しかし、すべてのものが均質化するというわけではない。センサー付き鉛筆削り器や自動ドアは欧米では一般化していない。すなわち、ものの均質化と差異は行為や行動の均質化と差異を意味している。例えば、椅子による生活は日本ではかなり日常化した。しかしたった一間ではあるにしても、畳の間を持っている家がいまだに多い。履き物を脱いで生活する習慣は変えられないでいる。20世紀にあふれた「もの」は均質化されたが、その中でも最後に残るものがあり、それが文化なのだろう。〈下線部稿者〉

このリライトでは、論理展開の再構成をうまく実現していることがわかる。また、下線部のように、より読み手へのわかりやすさを求めて、本文にはない他の例を身近な生活体験から引用している。この引用は、これまでのクリティカル・リーディングの関連づける学習が、書くことにおいて応用されている事例と見て良いだろう。

ただ、このリライトでは、やや小学生には難しいと思われる。実際の小学 5、6 年生の教科書を事前に示しておけばもう少しイメージしやすかったと反省されるが、質を落とさず易しくリライトすることはいずれにせよ難しい課題であったようだ。

もう一点、読み手を相当意識した事例として次のようなリライトもあった。

「もの」の世紀 リライト B

2年1組○○

現在、わたしたちの身の回りには「もの」があふれている。私たちににとっての最初の道具は、自分自身の身体である。手で木を折ったり、指でつまんだり、爪でひっかいたりなど、私たちは自分自身の身体の機能を使っていた。そうした身体の機能の一部を取り出し、道具に変化させていったのが「もの」の始まりである。「もっと便利に生活ができないか」。人間のそのような欲望の末、今の社会では「もの」

が増えていったのだ。

そういうわけで、私たちは「もの」を使う社会の中で生きているのだが、一度自分のもの回りを見渡してみてもいい。「もの」の形がとても似てはいないか。日本だけで似ているならまだ理解できるが、海外ではどうだろう。テレビなどで見ると海外の映像の中で、たくさん似ているものが見つかるだろう。または、同じものを使っている場合だってあるのだ。そのことは、私たちの行動や生活スタイルが周りと同じになっている、つまり、均一化しているということになるのだ。

でも、少し考えてみてほしい。例えば、日本人がイスに座って食事をする習慣は、珍しいことではなくなってきた。これは、均質化と言えるだろう。しかし、今でも日本人は家を建てる時、一間だけでもたたみの部屋をつくるようにするところも多い。くつをぬいで家にあがるという生活習慣も変わっていない。ナイフ、フォークなども使うが、やはり箸を使うことが多いだろう。このような「もの」が均質化した中で、どうしても変わらない、変えられない生活習慣が残っている。それこそが、本当の「文化」というものではないだろうか。自分たちが誇りを持っていたり、「やっぱり落ち着くなあ」とふと感じるときに、周りにある「もの」が「文化」を表しているのではないか、と私は考える。〈下線部稿者〉

15

この学習者は、下線部で示したような読み手に語りかけるような二人称を意識した書き方を工夫している。小学校 6 年生の教材、「生き物はつながりの中に」で筆者の中村桂子が最後の段落で使ったレトリックを彷彿とさせる工夫である。書き手がそれを想起して書いたのかは定かではないが、読み手を意識した事例として、クリティカル・リーディングの学習における、筆者の意図の学習が活かしている事例と見ていいのではないだろうか。

また、この学習者も、よりわかりやすくなることを意識して波線部のような、本文になりし事例を関連づけて引用している。単なる要約では、このような説得を目的としたレトリックを学ぶ契機とはならないが、読み手を限定したことによって、学習者が一人の表現者として原稿に向かっていく姿が立ち現れている。従来の、書くことの学習を表現へと発展させる工夫として、読み手を設定することは、一つの効果的な学習になるといえよう。

## 6. クリティカル・リーディングの評価

ここでは、評論文教材のクリティカル・リーディングを、どのようなテストによって評価すれば良いかについて論じる。

さて、クリティカル・リーディングに関し、評価（テスト）については、稿者の知りうる限り、体系的な研究や、問題の公開は、これまでのところなされていない。たしかに評価に関しては、学校現場の事情を考えれば、なかなか公開しにくい面もあり、その実態がつかめないのも無理はない。ただ、稿者が知りうる限り、従来型の客観テストがほとんどであることは確かである。また、近年は、教科書会社が教師用の指導書の付録として考查問題例を別冊として用意しているが、その内容を見ても、今日的な読解力の問題を考えたような、新たな提案はない。

授業はクリティカルであっても、その成果を測るテストが従来のような知識再生型の問題であっては、画竜点睛を欠く。客観性を担保した形での新しいテストを開発することが

喫緊の課題なのだ。実際、クリティカル・リーディングの公開授業や研究協議の場で、必ずと言っていいほど教師たちから受ける質問は「テストはどうするの？」という問いである。この問題を解決しなければ、クリティカル・リーディングは学校現場では受け入れられない。

5 では、ここで言う従来型の問題点とは何か。端的に言えば、まず、記号選択式の問題であれ、記述式の問題であれ、従来の学校のテストは答えが一つに決められていることである。また、文章全体を読んで考えさせる問題ではなく、文章の一部を切り取って提示し、傍線を引いたり、空欄などを設け、その箇所について知識を確認することを一般的な形態としてしていることである。

10 クリティカル・リーディングは、授業の中で、関連することがらを挙げて説明したり、形式の熟考・評価をして、新たなプランを提示するなど、解答が一つに収斂されないことがある。また、情報を文章の全体から取り出して、統合させるため、なるべく、まとまりのある文章全体を提示する方が望ましい。推論に関しても、その論証の過程さえ条件を満たしていれば良く、多彩な内容の解答が予想される。思考力をテストで測ることは、実態  
15 から鑑みれば、相当な意識改革を強いられると見て良いだろう。

しかし、このような形態・内容のテストは、PISA の読解力テストをはじめ、アメリカ教育省の NAEP など、海外に参考となるテストがすでに存在する。また、日本においても、このような読解力を測るためのテストとして、「言語力検定」が文字・活字文化推進機構によって実施されるなど、近年、研究が進められている。

20 ここでは、客観性を維持しながら、ある程度の柔軟性を持たせた生徒の思考力を測ることが可能なテストとは何かについて考え、稿者の作成したテスト問題を例示しながら、現段階での成果と可能性を示すことにする。

## 6. 1 従来型テストの特徴と問題点

25 クリティカル・リーディングに対応したテストを論じる前に、現状としてどのようなテストが、実施されているかを示し、その問題点を考えたい。量的にデータを取ったわけではないので、全体の傾向を示すとは言いにくいですが、ある種の典型を示すことで、その傾向を見ることはできると考える。

次に示すのは、ある高等学校における今年度の定期テストである。（評論文に関わる箇所のみ）出題の素材文は、同じく第一学習社版「国語総合」所収の 1 年生の教材、「時間の自由」である。

一年生二学期中間テスト 現代文 別紙

35 ※次の文章を読み、それぞれ後の問題に答えよ。字数制限のある場合は句読点文字数に含む。

### 【二】

《A》「時間価値」の社会の中で

以前に東北の農村で、村人からこんな話を聞いたことがある。それは、その村に初めて時計が入ってきたのは、日露戦争後のことで、村に学校ができてずいぶんたったころのことだった、という話である。

この話を聞いたときは、私の頭は一瞬にして混乱した。時計のない学校などというものは、私には想像のできないものであった。時計のない学校は、どんな教え方をしていたのだろう。時計のない試験とはどのようなものなの  
5 だろう。私にとって学校のイメージとは、時計に支配された世界そのものである。

しかし、①よく考えてみればそうだったのかもしれない。明治になって村々に学校が作られていったとき、はたして山の分教場にまで時計があっただろうか。もっとさかのぼれば、都市部なら江戸の寺子屋でも、お寺の鐘程度の時間の目安はあったであろうが、それでも、この問題を十分で解きなさいというような、厳密な時計の時間はなかったはずである。とすれば、時計の時間に支配されない学校は、たしかにあったはずなのである。

10 その後教育学の研究者にきいてみると、学校教育の中で時計の時間が価値基準になったのは、欧米でも二十世紀に入ってからのもので、それまでは一定の時間内で覚えたり、問題を解いたりすることは、重要な価値として意識されてはいなかったという。

それが変わったのは、欧米では、労働の価値基準が時計の時間で示されるようになったころと、時期を同じくしているらしい。つまり、その仕事をやり遂げることが重要で、そのためにどれだけの時間がかかったのかは二の次  
15 だった時代から、仕事は決められた時間内に仕上げてこそ価値がある、と考える時代への a テンカンが労働の世界で進んだ時期に、学校教育でも、時間内に覚え、時間内に答えられることが能力だと、見なされるようになっていったというのである。

おそらく現代の人々は、だれもが、時間に b シバられているとか、もっと自由な時間を持ちたいと感じていることだろう。だがそう述べる前に、もう一つ考えておかなければならないことがあるように、私には思える。という  
20 のは、時間の自由には、②二種類のものがあるのだから。

その一つは、ある程度の自由な時間量を持ちたいという意味である。忙しさから解放されたいとか、時には何日間か自由に時を過ごしてみたいという感覚が、このことを表現している。だがそれだけが時間の自由ではない。なぜならもう一つ、外部化された時間に支配されことなく、自由に時間世界を作り出していきたいということが、時間の自由にはあるからである。

25 私たちは子供のころは、時計で表される外部化された時間というものを、ほとんど意識してはいなかった。時間は、子供たちの手で勝手に作り出されていた。子供たちは遊びの時間を作り出し、友達との会話の時間を作り出した。時間は自分たちの手で創造されるものであり、またそうであるからこそ子供たちにとっては、時間の自由があり続けた。

もしかすると、現代人は、時間を創造するものではなくしてしまったのかもしれない。自分の外の何者かに、時間  
30 を手渡してしまった。ここに外部化された時間が成立した。その時間は時計によって刻み続けられる。こうして私たちは、時計の時間に支配されるようになり、時間を創造する自由を失った。

時計がなかったころの学校は、先生と生徒の手によって、自由に時間が作り出されていたのかもしれない。学校は、学校の時間を創造する場であった。

そして学校にまだそんな c フンイキがあったころは、大人たちもまた、仕事の時間を作り出し、生活の時間を作り  
35 出しながら、その生涯を過ごしていたにちがいない。

戦後生まれの私は、小学校に入学するころから、時間を有効に使いなさいと、いろいろな人たちから言われてきた。しかし今では、それにうなずいてはいけなかったと思うようになった。これでは、時計の時間に支配されることが、前提化されてしまっている。

40 時間について話をするなら、「時間を有効に使いなさい」ではなくて、「時間を有効に作りなさい」でなければ、ならなかったのである。



《B》永遠の時間と人間の自由

「私は八十歳に近づいていますから」と、ある日、知り合いの老人が私に話しかけたことがあった。「もう十分に生きてきた、それほど生に執着することもないだろうと、若い人は私を見て思うでしょうね。」そして次のように続けた。「ところが年をとってみると、生きるということは、年齢で変わるものではないことが、わかってくるのですよ。私も、若い人も、生まれたばかりの子供も、同じように生きているのです。」

そう述べたとき、老人はとても優しい表情をしていた。そしてこの話を聞いたとき、まだ二十歳代だった私は、なぜかほっとした。年齢とともに変わる必要はないのだという安堵感のようなものを、私は感じていた。

しかし、後によく考えてみると、老人はとても難しいことを話していたのである。

私たちは時間を経過するものとしてとらえている。だから、若い人や子供たちは、未来の時間を持っているように思い、老人たちは過去の経過した時間を過ごしてきたと考える。もちろん、それも誤りではない、だがそれは、時間を経過するものとして考えるときにのみ d ダトウ なことにすぎないのである。

ところが私たちには、もう一つの時間がある。今を生きているという時間である。今という時間は経過しない。常に、今ここに存在し続けている。

知り合いの老人が話してくれたのは、この時間である。だから、老人も、若者も、子供も、だれもが同じように今という時間を生きていて、この時間には年齢による差は生じない。今という失われることのない時間、存在し続けている時間とともに、だれもが生きているのである。

私たちは不思議なことに、人間には寿命があることを知っているのに、e 傍らでは、③永遠の生を得ているとでもいうような感覚を抱いている。それも、おそらくこの二つの時間の違いから来ているもので、経過する時間を通して考えたとき、人間には明らかに寿命があり、逆に存在し続ける今という時間を通してみると、この時間が永遠に存在し続けているように、ここにある生も永遠のものであるように、感じられるのであろう。

もしかすると、この④永遠の時間は、感情をも持っているのかもしれない。それは時に楽しい時間になり、悲しい時間になる。激しい時間になることも、f 穏やかな時間になることもあるだろう。どんな時間にもでも変わることができる。なぜそんなことが可能なのかといえば、この時間は人間の存在そのものとともにあるからであろう。ここでは、時間は自由に変わり、自由に作り出されていく。

ところが、今日私たちが、毎日時間に追われ、時間の自由を失っていると感じている時間は、それとは別のものである。ここでは経過する時間が問題になり、過ぎ去ってしまうから、その時間に追いかけられる。

そして、この経過する時間の自由を得ようとして、人々は時間を配分する自由を問題にする。時間の使い方を他者に管理され、自由に時間を配分できないとき、私たちは時間の自由を奪われていると感じる。たとえば、退職したらもっと自由に時間を過ごしてみようと考えるとき、ここで求められているものも、赴くままに経過する時間を配分する自由である。

このように考えてみれば、時間の自由には、二つのものがあるのではなかろうか。自在に時間を配分する自由、もう一つは、失われることのない、今という時間を自在に作り出す自由である。ところが今日の社会は、経過する時間の配分しか問題にしようとはしない。経済は時間の有効な配分によって成り立っているし、最近の g ヨカ 拡大論も、時間の配分のしかたについての議論である。

もちろん私は、時間の配分の重要さも、否定しようとは思わない。しかしそれだけが時間の自由になってしまつたら、あの老人の話の意味はわからなくなってしまうだろう。彼が語っていたことは、だれもが自在に作り出し得る今という時間を生きている、ということである。⑤この時間こそが、人間を平等にし、創造の自由を与えているということである。この自由は、論理的に説明し尽くせるものではないだろう。しかし、人間とは何かを考えさせ

てくれる自由なのである。

【問題】

二、別紙二の文を読み、以下の問題に答えよ。

5

問一 傍線部 a ～ g の漢字をひらがなに、カタカナを漢字になおせ。

問二 傍線部①「よく考えてみればそうだったのかもしれない」とはどのような内容をさしているか。「～ということ。」につながる形で、本文中から二十五字以内で抜き出せ。

問三 傍線部②「二種類のもの」とは何か。「～という意味。」につながる形で二つ抜き出せ。

10

問四 傍線部③「永遠の生を得ているとでもいうような感覚を抱いている」のはなぜか。本文中の言葉を使って説明せよ。

問五 傍線部④「永遠の時間は、感情をも持っているのかもしれない」とはどういうことかの説明として、適切なものを次の中から選び、記号で答えよ。

15

ア 楽しい時間は早く感じ、辛い時間は長く感じるように、時間は感情を持って私たちの時間の感じ方を操作しているということ。

イ 今という時間は私たちに平等に与えられ、また自由に変えられる優しさを持っているということ。

ウ 人間が感じる時間の性質は、時間の持つ感情に左右されているということ。

エ 人間の気持ちのありようによって、時間の持つ雰囲気が変わるということ。

20

問六 傍線部⑤「この時間こそが、人間を平等にし、創造の自由を与えている」の「この時間」とはどのような時間か。本文中から二十字以内で抜き出せ。

問七 作者が必要としている時間の自由とはどのようなものか。《B》の内容をふまえて、六十字以内で答えよ。

問八 次の(一)～四が、本文の内容として正しければ○、間違っていれば×をつけなさい。

25

(一) 筆者の子供のころは、現代人よりも時間を有意義に使っていた。

(二) 時計の時間を目安に行動している者は、みな時間を創りだす自由を失っている。

(三) 筆者は、時間は経過するものだという捉え方を否定している。

(四) 外部化された時間に支配されている時、私たちは時間の自由を奪われていると感じる。

30 内容の正確な理解を測る、よく練られた問題ではあるが、やはり、従来のテスト作成の文法に縛られた問題である。特に次の点が特徴的である。

①傍線部など、特定の箇所に着目させて考えさせる問題が多い。

②抜き出しや、文末表現を指定するなど、解答の形式を制限するものが多い。

③直近を読めば正解を得られる問題が多い。

35

採点基準の作りやすさ、採点の公平性や迅速性、など教育現場の実態からすればこのような問題にならざるを得ないことは確かだが、これでは、推論する力や関連づけて適応させる力など、クリティカル・リーディングで身につけたい力を測ることはできないだろう。

## 6. 2 「全国学力・学習状況調査」におけるテスト問題分析

では、近年実施されている「全国学力・学習状況調査」における調査問題はどのように評価すべきであろうか。いわゆるこの調査の（以後、「全国学テスト」とよぶ）、平成 23（2011）年度実施の、中学校国語の B 問題（「主として『活用』に関する問題」）のうち、  
5 説明的文章に当たる問題について、本稿におけるクリティカル・リーディングの観点から分析をしてみたい。

取りあげる問題は「2 説明的な文章をよむ（オナガネズミ）」である。

10 設問は三つある。次にそれらを引用する。なお、問題文もあわせて添付した。

一、この文章の段落相互の関係について説明したものとして最も適切なものを、次の1から4までの中から一つ選びなさい。

- 15 1. 3段落は、2段落で説明された内容に対して否定的な意見を述べている。  
2. 4段落は、3段落までの様々な事例を踏まえて新たな疑問を述べている。  
3. 5段落は、4段落の内容を受けて明らかになる事柄とその例を述べている。  
4. 6段落は、1段落で提示された課題について様々な解決方法を述べている。

20 二、一線部「進化というジグソーパズルの大事なピースとなるのである」とありますが、比喩を用いたこの表現が伝えようとしている内容として、最も適切なものを、次の1から4までの中から一つ選びなさい。

1. ネズミ類の進化の過程を明らかにする上で、歯の化石が重要な価値を持つこと。  
2. ネズミ類の骨の化石がすべてそろわない限り、生物の進化のなぞは解けないこと。  
3. ネズミ類の歯の化石は数が少ないので、マンモスや恐竜の化石より価値が高いこと。  
25 4. ネズミ類の骨格は堆積物に埋没する過程で分解され、化石としては保存されにくいこと。

三、この文章を読んだことのない人に対して、あなたがこの文章を読んでわかったことを一つ取り上げて、紹介することになりました。取り上げたことについて、「Q&A」Question and Answer…質問と、それに対する答えの形式で書きなさい。

30 なお、Q（質問）は「なぜ」に続けて、20字以上、50字以内で書きなさい。（解答用紙に書かれている書き出しの字数を含みます。）読み返して文章を直したいときは、二本線で消したり行間に書き加えたりしてもかまいません。

### 【参考】

35 Q:なぜ、冬の空は夏の空より澄んで見えるのですか。

A: 空気が濁っているか澄んでいるかは、空気の中に含まれている水蒸気やちりなどが多いか少ないかによります。冬は夏に比べて気温も低く、対流活動も弱いいため空気中の水蒸気やちりなどが少なくなります。このため冬の空は夏の空より澄んで見えます。（気象庁ホームページによる）

《問題文》

1 マンモスや恐竜などの骨を博物館で観察したことはあるだろうか。これらの動物は既に絶滅しているにもかかわらず、まるで今にもよみがえりそうな姿で生き生きと復元されている。これは絶滅した生物を分類し、その生態や進化の過程を明らかにする古生物学という学問の研究成果の一つである。マンモス  
5 や恐竜のような大型動物の場合、数万年前から数億年という時間を経ても、骨の化石が比較的よい状態で発見される。しかし、小型動物の場合、堆積物に埋没する過程で分解されて、骨はほとんど残らない。

2 骨が残っていないとすると、小型動物の一つであるネズミ類は何によって研究されているのだろうか。実は、ネズミ類は、歯の化石によって研究されている。歯は体の中で最も硬い組織であるため、化石として  
10 保存されやすいからである。

3 それでは、ネズミ類の歯の化石はどのようにして発掘するのだろうか。大型動物の場合は、堆積物の中から直接化石を発掘することができる。しかし、この方法で発掘するには、ネズミ類の化石は、あまりにも小さい。そこで、次のような方法をとる。まず、土壌や河川にたまった砂や泥などの堆積物を採取し、ふるいにかける。ネズミ類の歯の化石は泥より大きいので、砂粒とともにふるいの上に残留する。次に、顕  
15 微鏡を使って残留物の中から歯の化石を拾い出す。この方法によって標本数が増え、どんな種類のネズミが、どの時代に生存し、どのような生態系に属していたのかを探ることが可能になった。

4 このことは、ネズミ類に限ったことではない。動物の歯の形態は種によって異なるため、その形態をつぶさに観察し比較することで、その動物の属する種やグループを判断することができる。歯の形態がまったく同じであれば同じ種であると分かり、異なっても似ていれば、同じグループに属する種であると考え  
20 ることができる。例えば、私たちヒトの歯の形はサルに似ている。しかし、サルの犬歯はヒトの犬歯よりも鋭く大きい。だから、サルはヒトと同じグループに属していても、異なる種であると分かる。ネズミ類の場合、発見される化石のほとんどが歯であるため、歯の形態で種を区別するという方法は特に重要である。

5 この知識を応用し、違う時代の同じグループ内の種を比較することで、その生物の進化の過程や生息分布を調べることができる。現存するネズミ類で説明すると、例えば、現在のオナガネズミの歯とそれ  
25 を比較すると、現在のオナガネズミの歯は真ん中が盛り上がり、より複雑な形になったことが分かる。この事実は、オナガネズミがより効果的に食べ物を細かく碎けるように進化したことを示している。このような形態の特徴を古い時代から新しい時代に向かって丹念に追っていくことで、時間とともに生物がどのように変化したのかを明らかにすることができる。また、違う場所から出てきた歯の化石が、同じグループ  
30 に属することが決定できれば、その生息していた範囲が分かる。

6 ネズミ類の歯の化石は、博物館で展示されているマンモスや恐竜のようなかっこよさはない。しかしながら、複雑で多様なネズミ類の歯の一つ一つは、進化というジグソーパズルの大事なピースとなるのである。  
(木村由莉「生物学におけるネズミ」による。)

(国立教育政策研究所、2011、pp.85-93)

\* 問題文のふりがな、図等は省略した。

この B 問題は、「活用」する力を問うコンセプトで作られている。いわゆる PISA 型読解力に適応する意図が濃厚なカテゴリーに属する。ならば、そのような新しい読解力に照準を定めた設問として、これらはその要素を満たしているのだろうか。また、従来のテストの文法を引きずってはいないのだろうか。

- 5 この文章は、オガネズミを例に、ネズミの進化や生態を知るには、歯がいかに重要かを説いた説明文である。ネズミの小ささ、地味さを引き立てるために、マンモスの例を出すなど、読み手を意識しながら丁寧に論理を積み重ねた文章である。おそらく読みにくさはあまり感じないであろう。ただ、進化論を前提に語っているという隠れた価値観や、比喩の使用法の不正確さ、また部分的に論証が不十分なところがあるなど、クリティカル・リーディングをする素材としては、一応、条件を満たしている文章であるといえる。

設問に関しては、三つの問題それぞれが連関することが求められよう。PISA であれば、「情報へのアクセス・取り出し」、「統合・解釈」、「熟考・評価」がそれぞれ一問ずつ配置されるはずである。また、全国学テストと似たような目的を持つ全米の学力テスト、NAEP であれば、① Locate/Recall、② Integrate/Interpret、③ Critique/Evaluate の三つの観点  
15 からの設問が用意されたいところである。

さらに具体的に述べるならば、読み手自らが情報を文章のあちこちから読み取って、文章の内容を正確に把握しているかどうかを問う問題と、統合させた情報から推論をする問題と、自分の知識や経験を関連づけて複雑な推論や評価をする問題の三つの観点からの問題が用意されるべきである。

- 20 さて、そのような観点から概観すると、それぞれの設問はどう評価されるべきか。次に、その設問について検討する。

#### 1. 「一」について

形式段落の役割を考えさせる問題である。しかし、書き方の全体的な構造を読み取る問題にはなっていない。なぜなら選択肢を見ても明らかなように、選択肢「4」以外は、直  
25 前の段落と比較させる問題ばかりである。要領がよい受験生なら、接続詞に着目すればおおよその見当はすぐについてしまうであろう。直近の文章を読めば分かる、という従来のテストの文法から外れない問題であるといえる。

情報へアクセスするというのは、文章のあちこちを読んで探し出してくることであるが、この設問では、その力を測ることはできないだろう。

- 30 2. 一見「統合・解釈」を意識した問題に見えるが、「ジグソーパズル」という既存の知識を活用しなければならないことから、PISA であれば、「熟考・評価」に分類される問題である。問題となるのは、筆者がここで「ジグソーパズル」をどのような意図で用いたかである。また、その使い方が、本文の内容と照合して適切かどうかを判断することも必要  
35 になる。

ジグソーパズルの意味は、辞書によれば「切り抜きはめ絵。厚紙、または薄い板に絵や写真を印刷し、これを不規則に切り離して、その断片を合わせて元の絵に復元する遊び」（『大辞林』、第3版）とある。したがって、元の形を復元するための「大事なピース」という意味がそこから立ち現れてくるはずである。このパズルの完成図そのものをあるネ  
40 ズミの完成図ととらえれば理解はたやすい。しかし、筆者は「進化というジグソーパズル」

という使い方をしている。ということは、研究者としての筆者が、進化の過程を究明するための全体像という意味で、この言葉を使用していることが見えてくる。つまり、進化をしているのは当然、という前提が筆者にはあり、その必ずあるはずの全容を「復元」するために、歯は大切な情報源だという主張がこの言葉には濃縮されているのである。

- 5    ただし、そうすると不思議な矛盾もある。なぜなら、進化を測るためには、マンモスなどとは違って、ネズミの場合、歯しかないのである。歯がいっぱい詰まったジグソーパズルを想起して、妙に混乱してしまうのだ。

ジグソーパズル、という比喻、つまりレトリックについて考えさせたいという出題の意図は分かる。しかし、この選択肢を見ると、従来のテストのような、「書かれていないこ  
10    とを見つめる」消去法で判断すれば、比較的簡単にできてしまう。どちらかと言えば、「情報へのアクセス・取り出し」の問題とも受け取れ、受験生のどのような力を測るための問題なのか不鮮明である。

3. 「なぜ」という言葉を使いながら、内容をまとめるという不思議な問題である。たし  
15    かに、問いを立てる箇所を自分で探さなければならず、文章を再度読み直すことにはなろうが、おそらく受験者の心理としては、直近に答えがあり単純明快に解答できるところを探すことになり、複数の情報を関連づけないと答えられないような問いはなかなか生まれないだろう。データを解析したわけではないが、もしそのような傾向が顕著なら、「なぜ」と尋ねながら、推論とはほど遠い情報を確認する設問ということができる。形式だけ PISA  
20    などに倣ったのかもしれないが、いったいどのような力を見たいのか、この設問からはその意図が鮮明には見えてこない。

この指摘を明らかにすべく「解説資料」の正答例をみてみよう。例えば次の通りである。

(正答例)

- 25    Q: (なぜ) オナガネズミの歯は、進化の過程で真ん中が盛り上がり、複雑な形になったのか。(40字)  
A: より効果的に食べ物を細かく碎けるように進化したからである。

(国立教育政策研究所、2011.p.20)

この正解例は、設定した質問は、直近を読めばすぐ解答でき、一問一答式の Q&A にな  
30    ってしまっていることがわかる。

このほかにも気になるところはある。

たとえば、「〈参考〉」を掲載する意図についてである。うがった見方をすれば、採点するときの都合で、形式をある程度枠にはめようという意図なのではないかと考えてしまう。しかも、「Q」には、字数制限まで設定されていて誠に丁寧なサービスである。

- 35    ところで、この「質問」という行為は、近年、企業研修で注目されている。質の高い質問を作ることが、そのプロジェクトの創造性に寄与するのである。(清宮普美代、2008)  
質問の概念を設問で使うなら、もう少し、実効性のある使い方を研究して、採用すべきであろう。

これらから分かることは、仮に、今日的な読解力の課題を解決するための一つの方略と  
40    して、全国学テストが存在するのであれば、まだまだ、その練られかたは不十分であると

いうことである。

### 6. 3 クリティカル・リーディングのテスト

ここでは、今年度、稿者が作成した定期テストの問題を示し、クリティカル・リーディングの力を測るテストには、どのようなものが有効なのかを提案したい。

#### 6. 3. 1 テストの基本方針と問題例

テストを作成するにあたって、評価の項目として次のことを考えた。

Ⅰ 複数の情報を整理、統合させる力を問う。

Ⅱ 推論する力を問う。

Ⅲ 具体例を示して関連を説明する力を問う。

Ⅳ 複数の視点から検討し、批評する力を問う。

たとえば、2 年生の 1 学期、期末考査（「リアリズムのおけいこ」）においては、次のような問題を出題した。上記の四つの項目との関連性の説明のためその一部を抜粋して示す。（（Ⅰ）～（Ⅳ）は、上記のⅠ～Ⅳと対応する。）

なお、テストにおいて、本文は別紙の形で、その全文を掲載している。

#### 【1学期期末考査・問題】 \* 「リアリズムのおけいこ」抜粋

(1) 次の説明が本文の内容、あるいはその内容から推論できるものとして、正しければ○、間違っていれば×を付けなさい。（Ⅰ）（Ⅱ）

(ア) 視聴覚障害者は、音だけで認識をするという新たなリアリティに出会う。

(イ) アフォーダンスは人工物のなかには存在しない。

(ウ) 何らかの制限や不自由な状況は「リアリズムのおけいこ」をする好条件となる。

(エ) 筆者の考え方に基づけば、満腹の場合、目の前のケーキはその人にとって存在しないことになる。

(オ) 危険や不快をアフォードする負の価値を持つ対象は存在しない。

(2) 筆者が例示した「視聴覚障害者」、「グライダー・パイロット」、「ヨットマン」、「ソムリエ」に共通する要素を答えなさい。また、これらのほかに適切な例を一つ考え、その例がなぜ適切といえるかを説明しなさい。（Ⅲ）

(3) この文章を読んだ知子さんが「この考え方は自然の生態系に問題を起こすかもしれないね」と言いました。なぜ、知子さんはそういったのでしょうか。本文の内容に基づいて説明しなさい。（Ⅱ）

（Ⅳ）

(4) この文章を書くにあたって、筆者が持っていた問題意識はどのようなものであったと考えられるか。文章に書かれていることに基づいて推論しなさい。（Ⅱ）（Ⅳ）

このような記述式のテストの場合、その採点基準を細かく示す必要があるが、次のような解答例と基準を作成した。採点基準の細分化はまだ十分とはいえないが、一定の姿勢を示すことはできた。

採点基準は、なるべく明快なものを作成し、誰もが公正に採点できることに努めた。結果的には客観性はほぼ保たれ、事前の打ち合わせさえしっかりすれば、採点者が複数でもこのようなテストを実施することは可能であることが実証された。

【1学期期末考査・正答例と採点基準】 \* 「リアリズムのおけいこ」抜粋

(1) ア×    イ×    ウ○    エ×    オ○    カ○    キ×    《2点》

(2) 例①: ワールドカップを転戦するアルペン競技のスキーヤー

説明: 経験を積むことによって得た熟達した認識によって、雪を見極め、ゴールを目指す行為は、機械に頼らず制限され不自由な状況に置かれたなかで行動する点において本文に示された例と同じであり、例示として妥当である。

例②: 露出計がなくても適正な露出をはじき出すプロのカメラマン

説明: 何度も光を読み、経験を熟成することによって、独自の勘を手に入れたカメラマンはもはや機械に頼らなくとも、適正な露出を安定してはじき出せる。光を見極め、難しい状況の中で適性なデータを出す行為は、熟練という観点から例示された人びとと同様な性格を有する。

【基準】時間をかけて手に入れた感覚をもとに、極限の状態で何らかの物事をコントロールしている人びとを例としてあげればよいだろう。《4点》

・具体性に欠ける例示… - 2点

・制限や不自由という極限に近い状況ではなく、ハードルの低い事例… - 2点

\* 毎日シュートの練習をすると確率が上がる、等。

・2カ所以上の字句の誤り… - 1点

・わかりにくい文章表現… - 1点

(3) 筆者は、アフォーダンスは「行為の資源として」環境の中にあり、それを人間は「利用」するとしているが、この論を曲解すると、自然の環境はいかようにでも人間が価値を見出し使っているという都合のよい解釈が生まれかねない。そうすれば、山や川は産業の餌食となることが予想される。知子さんは、この解釈の危険性を指摘したのであろう。

【基準】筆者が、アフォーダンスを、人間にとって「利用」されるべき「資源」としてとらえていることを指摘し、複眼的にマイナスの側面についても考えてみるのがねらい。基本的に文章からわかることで推論していくが、解答者の知識や経験を援用しないと推論しにくい問題である。知子さんの思考に寄り添いつつ、そのつぶやきが意見として成立するように説明を考える。《4点》

・文章の内容に基づいていない推論… - 2点



・論証における論理展開が不明確… - 2点

・2カ所以上の字句の誤り… - 1点

・わかりにくい文章表現… - 1点

5 (4) 物事に十分触れる前に、頭の中で認識し、そういうものだと思い込んでいるような認知のしかたが一般的にはびこっていたと推測される。つまり、自分から接触を求めないで「わかったつもり」になっている人びとが多かったようなことが背景としてあったのだろう。筆者は、この現状分析に立ち、真の認識は接触し続けなければ生まれないという問題意識から、この学説を世に紹介したと考えられる。

10 【基準】この文章を著すには、当時の筆者なりの批評精神が背景にあったはずである。その背景を書かれていることから推論する問題。具体的には「コグニッション(認識)とは頭の中で起こることではなくて」が、筆者の対立する考え方になるので、そこを糸口に推論する。自分から行為を起こすのではなく、外からの刺激を得て、それによって頭の中で情報化するという認知の仕方を語ってもよい。認知科学における筆者とはちがう立場が推論できればよいだろう。《4点》

15 ・現状分析や、問題提起の具体性に欠ける… - 2点

・文章の内容に基づいた推論をしていない… - 2点

・2カ所以上の字句の誤り… - 1点

・わかりにくい文章表現… - 1点

20

上記のテストは、今年度、クリティカル・リーディングの授業を導入して2回目の定期  
1 考查であるが、このほかに、導入期の1学期の中間考查(5月)、並びに2学期の期末考  
2 査についても、同じく稿者が作成したので、その問題を取りあげる。特に大きな差はない  
3 が、2学期の期末考查においては、授業では扱わなかった資料を、比較して論じる材料と  
4 して掲載し、応用力を試した。いずれも2年生の現代文において作成したテストである。  
5 これらに関しても、その採点基準を示した。テストでは教材文の全文を掲載している。な  
6 お、クリティカル・リーディングとの関連性があまりない問い(漢字や語句の問題等)に  
7 関しては割愛した。

30

**1学期中間考查** \* 5月実施

**《最初のペンギン》**

(1) 略

(2) 略

35 (3) 次の説明で、本文の内容に合致するものは○、合致しないものは×をつけなさい。

(ア) 筆者は「最初のペンギン」のような人を高く評価している。

(イ) 「最初のペンギン」のおかげで、ペンギンは今日も種として存在している。

(ウ) 原始時代の「不確実性」は、現代と比べて大きかった。

(エ) コンピュータは方程式を使って「不確実」なことを解決し、新しいものを生む。

- (オ) 創造性は演繹の積み重ねだけでは生まれない。
- (4) 文章で示されたことがらは次のように類別できる。(ア) (イ) の類別 ( / で表示 ) の基準となっていることは何か。本文中の語句を使って簡潔に説明しなさい。
- (ア) 神/ペンギン・人間・コンピュータ
- 5 (イ) コンピュータ/ペンギン・人間
- (5) 筆者は、ペンギンと人間の抱える共通の問題点は何だと述べているか。本文中の語句を使って簡潔にまとめなさい。
- (6) この文章は、筆者のどのような認識を前提として書かれているか。その前提を一つ指摘しなさい。
- (7) この文章を読んだ花子さんが、「この筆者は、個人としての人間を最優先には考えていないね」と
- 10 言いました。花子さんはなぜそんなことを言ったのでしょうか。本文の内容に基づいてその理由を考えなさい。
- (8) 筆者は「感情の技術を磨く必要がある」と述べているが、この「感情の技術を磨く」ことになると思われる具体的な事例を一つ挙げ、なぜその例がこのことにつながるのか説明しなさい。
- (9) 筆者は、コンピュータと人間は乗り越え方が違う、と述べているが、それはどのように違うのか。「演
- 15 繹」という語を使い、両者を対比させながら説明しなさい。
- (10) あなたは、筆者の言う「未来感覚」が支える創造性は、人を幸せにすると思うか、それとも思わないか。どちらかの立場を選択し、その理由を本文の内容と、自分の知識や経験と関連付けながら説明しなさい。
- 20 **《ミロのヴィーナス》**
- (1) 本文の内容から判断して、次の推論が成立する場合は○、成立しない場合は×をつけなさい。
- (ア) 筆者の心の中にはさまざまな両腕の姿が心象的に描かれている。
- (イ) 筆者は、ヴィーナスの復元案を具体的に調べてみたいとは思っていない。
- (ウ) 筆者は、手と言葉の共通性を見出している。
- 25 (エ) 筆者は、ミロのヴィーナスに両腕があつたら、これほどまでに有名にはならなかったと考えている。
- (オ) 筆者は、ミロのヴィーナスを詩的ではなく散文的にとらえている。
- (2) この文章の書かれ方に注目した場合、次の説明が正しい場合は○、正しくない場合は×をつけなさい。
- (ア) 学術的な根拠によって明確に論理を展開している。
- 30 (イ) 自らの印象を、自らの感覚を根拠にしながら伝えようとしている。
- (ウ) 対比の手法を用いて、対象の性格を一層鮮明にしようとしている。
- (エ) 擬人法を使って、筆者の思いを効果的に表現している。
- (オ) 隠喩(メタファー)を使うことで、直接的な主張を和らげている。
- (3) ~ (7) 略
- 35 (8) 太郎さんは、この文章を読んで、「俳句もある意味でミロのヴィーナスだよね」と言いました。太郎さんの関連付けが正しいとすれば、それはどのように説明できるでしょうか。また、正しくないとすれば、それはどのように説明できるでしょうか。どちらかの立場を選択し、本文の内容に基づきながら、その理由を説明しなさい。
- (9) 筆者は「欠落」がかえって「あらゆる手への夢を奏でている」と述べているが、これに似た他の事例
- 40 を具体的に挙げ、なぜそれが似ているといえるのか、その理由を説明しなさい。

1学期現代文 中間考査 正答例と採点基準 \* 5月実施

《最初のペンギン》

(3) ア× イ○ ウ× エ× オ○ 《2点》

(4) ア 「有限の立場」に置かれていない存在か、置かれている存在か、という基準。

イ 物事の選択や判断という「乗り越え」る場面で、演繹によってそれを図るか、それ以外の「直観」によって図ることもあるか、という基準。 《3点》

【基準】どういう基準で区別されているかがわかれば可。「イ」に関しては「演繹」、「直観」に代わる他の表現でも意味が通れば可。

・片方の基準だけ書かれている場合… - 1点

〈例〉演繹で解決するかどうかということ。

(5) 生き延びるためには不確実な状況に飛び込んでいかざるを得ないこと。《4点》

【基準】「不確実」の語が用いられていない場合は0点。「有限の立場」は不可。

・「不確実性の中に生きている」など、置かれた状況だけの説明… - 2点

・2カ所以上の字句の誤り… - 1点

・わかりにくい文章表現… - 1点

(6) ・人間は不確実な状況の中で生きていること。

・創造性は、進化や進歩を支えるものとして有益であること。 など 《4点》

【基準】筆者の根底にある価値観、世界のとらえ方が書かれていること。また、「前提」でもあるので、それが崩れると、この文章そのものが成立しなくなるという条件を満たすこと。「認識」とは言えないもの、たとえば「ペンギンは海で餌をとる」のような解答は0点。

\* 必ずしも言い切れないという意味では、筆者の「有限」「有限ではない」の区別もある種の筆者の価値観が反映された類別と言えるので、「人間は有限の立場に置かれている」などは可とする。

(7) 例：本文の「群れ全体にとっての事態が切り開かれる」という表現などから、筆者が個人がいか

生き延びるかではなく、種がいか

に生き延びるかという視点で語っていると考えられるから。

例：ライト兄弟など、文明の進化における「英雄」を例に挙げてはいるが、失敗や痛い思いへの配慮に関しては「しかたがない」と退けており、文章からは犠牲に対する配慮が感じられないから。

《4点》

【基準】花子さんが文章のどこを根拠に解釈をしたかを推論し、その解釈が論理的に説明できるような解答となっていること。

- ・文章の内容に触れていない… - 2点
- ・花子さんの解釈に関する説明が不十分… - 2点
- ・2カ所以上の字句の誤り… - 1点
- ・わかりにくい文章表現… - 1点

(8) 例：積極的にさまざまな練習相手を求め練習試合を繰り返すこと。なぜならその経験と試行錯誤によって自分なりのセオリーが生まれ、不確実な状況に立たされても応戦できる力が身につくからです。

例：そば打ち職人が、さまざまな農家からそば粉を仕入れ、自分にとっての納得の味を求めようと何通りもの方法を試すこと。なぜなら、その試行錯誤によって、そばの味の良し悪しを見極める眼力が養われ、自分の味を創作する腕を手に入れることができるからです。 《4点》

【基準】誰かのセオリーやマニュアルに則るのではなく、自ら試行錯誤を繰り返し、新しい何かを創り出すことにつなげていくこと。この観点に合致する具体的な事例が挙げられ、論理的な説明が添えられていること。筋違いな例示は0点。

- ・具体性に欠ける例示… - 2点
- ・具体例の説明（関連づけ）不足… - 2点
- ・2カ所以上の字句の誤り… - 1点
- ・わかりにくい文章表現… - 1点

(9) コンピュータは、方程式や既存のルールに頼るという「演繹」されたことで問題解決を図るしかないが、人間は、それだけではなく感情に支えられた直観によってその解決を図ることができる。

《4点》

【基準】「演繹」の意味が理解できていること。また、対比させる形で解答していること。不確実な状況に身を置くことを繰り返すことで自分なりの乗り越え方を体得できるという点からも「帰納」という対立概念を提示しても説明としては可能である。「演繹」の使い方が間違っている、あるいは用いていない場合は0点。

- ・「演繹」の対比としての、「直観」「感情」「帰納」などの概念提示が不十分… - 2点
- ・2カ所以上の字句の誤り… - 1点
- ・わかりにくい文章表現… - 1点

(10) 「する」

ライト兄弟のように「未来感覚」によって「ジャンプ」した人の存在によって、それ以降、たとえばインターネットのような便利な道具がどんどん編み出され、その「創造」物を享受することによって私たちは文化的な暮らしを手に入れているからです。

「しない」

創造性はある意味では、ライト兄弟の発明した飛行機ように科学の発展に貢献はしたが、あくまでそれは人間中心、科学中心の発想であり、その結果、地球温暖化や核の不安など、環境問題としての別の不安を私たち人間に与えているからです。 《4点》

【基準】筆者の認識を是とするだけでなく、多面的な見方によって、筆者の主張を検証する問い。「創造性」が社会や環境にどのような影響をもたらしたかを、具体的な例を提示し、本文の内容と関連づけることができるかどうかのポイント。明らかに関連性のない例示は0点。

- ・具体性に欠ける例示… - 2点
- ・例示した知識、経験との関連づけが論理的に不十分… - 2点
- ・2カ所以上の字句の誤り… - 1点
- ・わかりにくい文章表現… - 1点

### 《ミロのヴィーナス》

(1) ア○ イ× ウ○ エ○ オ× 《2点》

(2) ア× イ○ ウ○ エ○ オ× 《2点》

(8) 「正しい」

筆者は完成されたビーナスではなく、想像の余地が残されたヴィーナスを芸術として愛しているが、言葉によってすべてが説明し尽くされてはいない俳句もまた、読み手の解釈にゆだねられる余地が大きいという点で共通性があると考えられる。

「正しくない」

俳句は確かに少ない文字で読み手がさまざまな風景や気持ちを思い描くことはできるが、あくまでもこの文章のヴィーナスは「偶然」両腕を失ったわけで、その意味で比較の対象とはならないと考えられる。《4点》

【基準】まず、太郎君の考えた俳句との接点を抽出できるかどうか。そのうえで、比較する対象として論理的に適切かどうかや、共通性があるとしたらどの要素かを考える。それらが満たされていること。

- ・本文の内容に触れていない… - 2点
- ・太郎さんの解釈に関する説明が論理的に不十分… - 2点
- ・2カ所以上の字句の誤り… - 1点
- ・わかりにくい文章表現… - 1点

(9) 例：生け花は、必ずしも空間を十分満たすようなたくさんの草花で生けられてはいない。それは、ある意味では不足（欠落）といえるが、その隙間（空間）に、鑑賞者はある種のフォルムを感じ取ることができる。想像する余地、という観点では筆者のヴィーナス観と似ていると言えよう。

例：平安時代の貴族の女性は、自らの姿態をすべてさらすことはしなかったが、求愛する男性は、

不完全な情報とも言える着物や仕草から、ある種のイメージを立ち上げ、その姿に恋をしたという。見えないからこそ、全体性への広がり生まれるという点では、筆者のヴィーナス観と似ていると言えよう。 《4点》

5 【基準】「欠落」は不足しているということ。本文の「ミロのヴィーナス」のように「偶然」欠落したという要素を満たさなくとも、何らかの「無」によって、「おびただしい夢」が受け取る側に想像という形で発生する例であればよしとする。「(8)」の俳句の例を出しても出題の意図を一応満たしてはいるが、解答者自身が考えた例ではないので、その場合は0点とする。

・具体性に欠ける例示… - 2点

10 ・具体例の説明(関連づけ)不足… - 2点

・2カ所以上の字句の誤り… - 1点

・わかりにくい文章表現… - 1点

15 このテストについては、初めてということもあり、テスト監督の教諭から後で聞いた話では、テスト終了後に驚嘆の声が上がったとのことだった。ただ、それが、拒否反応ではないことが、後のインタビューでわかってくる。

ここで少し触れておかなければならないが、現在、高等学校においては、授業を担当した教諭がそれぞれテストを作る、というかつて多かった慣習は崩れ、多くは、学年あるいは科で統一のテスト問題が実施されていることが多い。したがって、平均的な問題作成にならざるを得ず、授業者の持ち味は出しにくくなっている。今年度は、次のようなテスト作成のローテーションであった。

#### 【1年生】

1 学期中間	他の教諭
25 1 学期期末	他の教諭
2 学期中間	他の教諭
2 学期期末	他の教諭
3 学期期末	他の教諭

#### 【2年生】

稿者が作成

稿者が作成

他の教諭

稿者が作成

他の教諭

30 したがって、1年生は、クリティカル・リーディングの観点から作成されたテストをまだ一度も経験しておらず、先に示したような従来型の考查問題を受けてきた。また、授業自体も、学年で統一してクリティカル・リーディングを目指している状況にはない。

稿者自身、研究の途上にあり、十分な理論や実践方法を確立できておらず、教科で一丸となつてクリティカル・リーディングを推進するまでのコンセンサスを得る段階ではない  
35 ことがおもな原因だが、この状況を打開しなければ、今日的な読解力の課題を解決することは難しい。理解者を増やしていくための方策をわかりやすく示すことが急務である。

さて、次に、2学期の期末考查について取りあげる。

この考查では、応用問題として、関連する別の文章を読んで問いに答える問題を出題した。テキストとテキストを読み比べ、双方の情報の関連性を考え、与えられた情報を統合

して推論することがねらいである。このような問題を出した背景には、約 8 ヶ月、クリティカル・リーディングを学習してきて、どの程度の読解力がついたかを試すねらいがあった。次に考查問題、資料、正答例と採点基準を示す。ここでも、教材文の全文を問題文として掲載している。

5

## 2学期現代文期末考查 \* 12月実施

### 《抗争する人間》

10

(1) ~ (3) 省略

(4) 文章の内容、あるいはそこから推論されることとして正しいものには○、間違っているものには×をつけなさい。

15

(ア) 人間は主観的確信を客観化するために他人に圧力をかけることがある。

(イ) 人格の総合的満足は他者を排除することで実現されることがある。

(ウ) 人より高級な鞆を持ちたいという欲望は、この評論文における社会的欲望とは関係しない。

(エ) 戦争などの物理的問題は、精神ではなく、政治的实践や立法的手段による解決が望ましい。

(オ) 差別や排除といった問題は、倫理の力を中心にして解決されるべきである。

(カ) 虚栄心は社会の原動力とはなり得ない。

20

(5) 傍線部①(「ナショナリズムなどの形式で暴力的形態をとるようになる」)について、具体的事例を挙げ、説明しなさい。

(6) 傍線部②(「『自己尊厳』、または『自己尊敬』を一度根源から疑ってみる」)について、具体的にどのようにすることか。事例を挙げて説明しなさい。

25

(7) この文章を読んだ太郎さんが、「文章のテーマから考えると、スポーツ競技も問題をはらんでいるかもしれないね」と言いました。太郎さんは、なぜこのように言ったのでしょうか。本文の内容とスポーツ競技との関連性にふれながら、太郎さんの発言の意図を推論しなさい。

(8) 「抗争する人間」によってもたらされた社会問題を本文に例示されたこと以外からひとつ挙げ、その解決のためにどのような方策が可能か、筆者が第3意味段落で示した考え方を参照して、具体的に述べなさい。

30

\* ここからは【資料】を読んで、「本文」の内容と総合的に考えて答えなさい。

(9) 「本文」で取りあげられた社会は、「資料」の『冷たい』社会、『熱い』社会のどちらに属すると考えられるか。どちらかを選び、その理由を双方の文章の内容に基づいて説明しなさい。

(10) 「資料」下線部について、このことと「本文」の内容とを関連づけて考えた場合、「生みだ」されたことには、どのようなことがあると考えられるか。「本文」の内容から指摘して説明しなさい。

35

(11) 「本文」の筆者と「資料」の筆者(講演記録なので厳密には話者)が、「資本主義社会\*」について対談したとする。二人の考え方は合致するか、対立するか、どちらとも言えないか。どれかの立場を選択し、なぜそう言えるのかを、双方の文章の内容に基づいて説明しなさい。

\* 商品経済の広範な発達を前提に、労働者を雇い入れた資本家による利潤の追求を原動力として動く経済体制。

5 【資料】 「冷たい」社会、「熱い」社会

「未開社会」が開発を忌避する理由を、見るとき、「歴史なき人びと」という言いかがどれほど無意味なものかわかります。私たちが「未開社会」と呼びならわしている社会は、ほかのあらゆる社会と同様、歴史をもっています。ただ彼らの社会は私たちの社会と異なり、歴史というものに背を向け、歴史的変化を芽のうちに摘み取ろうと努める社会なのです。私たちの社会は、変化すべくつくられており、変化こそその構造原理であり、作動原理でもあるのです。それに対していわゆる「未開社会」は、そのままであり続けるものとして、その社会のメンバーによって考えられており、だからこそ私たちの眼には、「未開社会」と映るのです。それは、外部に対してはごくわずかししか開かれておらず、いわゆる「島国根性」が支配的です。

15 逆に、このような社会では複雑な文明社会に比べて、内部の社会構造の目がつまっており、人びとの生活の背景となる舞台装置もより豊かであると言えます。それぞれの社会で用意された生きかたこそ、生きるに値するただひとつの生きかたと考えられ、技術的、経済的水準のきわめて低い社会であっても、生活の満足感と充実感を与えることができるのです。

いわゆる未開社会と私たちの社会との対比を、私は30年ほど前、ひとつのイメージを用いて説明しました。そしてそれは誤解にもとづく多くの批判を生みました。

私は、社会を機械になぞらえたのです。ご存じのとおり機械には、ぜんまい仕掛けの機械と、熱力学的機械とがあります。

前者は、最初に機械に与えたエネルギーを用いて作動し、機械が摩擦も熱も生じないように完璧に作られているかぎり、理論的にははてしなく作動しうるものです。反対に熱力学機械は、蒸気機関のように加熱器とコンデンサーの温度差によって作動し、前者よりもはるかに大量の仕事をしますが、同時にエネルギーを消費し、破壊します。

私は、私たちの生きる大規模で複雑な現代社会と比べると、人類学者の研究する社会は、「熱い」社会に対する「冷たい」社会、蒸気機関に対する時計 - ともいえるものではないかと、述べたわけですが。それらの社会は、ほとんど無秩序（物理学者はエントロピーと呼びますが）を生みだすことなく、はてしなく初期状態（もしくは社会自らが初期状態とみなしている状態）を保持しようとする傾向をもっています。外部から見ると、こうした社会は、歴史も進歩もない社会のように見えるのです。

私たちの社会は、熱力学機械を大幅に用いているだけでなく、その内部構造自体も、蒸気機関に似ています。そこには、蒸気機関における熱源と冷却器の対立にも比べられるものが存在しなければなりません。つまり、私たちの社会は、ポテンシャルの差異、すなわち歴史上、奴隷制、農奴制、階級分化などと呼ばれてきた社会的位階秩序によって作動してきたのです。

こうした社会は、自らの内部に作りだし、維持してきた不均衡 - すなわち工業文明 - を生みだす一方、人間関係のなかには大量のエントロピーを生みだします。

一方、人類学者の研究する社会は、歴史温度の絶対零度付近で作動する、低エントロピー体系とみなすことができます。これらの社会には歴史がないというのは、そういう意味なのです。



私たちの社会のような「歴史」社会は、内部温度の大きな差異、経済社会的な不平等からくる格差を内蔵しています。

『レヴィ=ストロース講義 現代世界と人類学』(2005)、レヴィ=ストロース、川田順三・渡辺公三訳、平凡社、pp.108-111)

5

## 2学期現代文期末考査 正答例と採点基準 \* 12月実施

### 10 《抗争する人間》

(4) (ア)○ (イ)○ (ウ)× (エ)× (オ)× (カ)× 《2点》

15 (5) 第二次世界大戦時のドイツにおけるナチスは自らの民族の優位性を声高に語り、その結果、ユダヤ人の大量虐殺という惨劇が起きた。《4点》

〈ポイント〉

\* ナショナリズムによる暴力行為の事例が正しく示されていること。

#### 【基準】

・具体例が示せなかったら0点。

20 ・具体例は示されているが、説得性としてやや曖昧さがある場合… - 2点。

・2箇所以上の字句の誤り… - 1点。

(6) 自分はおしゃれでいつも注目されている、と思ひ込みに対して、本当にそうなのかと問い直したり、注目されることそのものにどんな価値があるのかを根本から考え直してみる。《4点》

25 〈ポイント〉

\* 抽象概念をある程度自分のことばで表現できていること。

#### 【基準】

・具体例が示せなかったら0点。

・具体例は示されているが、説得性としてやや曖昧さがある場合… - 2点。

30 ・2箇所以上の字句の誤り… - 1点。

(7) スポーツ球技は勝つことを目標にしているが、それが個人のためではなく国威発揚の道具として利用されすぎると、選手そのものの自己実現としての競技ではなく、国旗を背負った戦いとなり、いつの間にかナショナリズム形成のための道具にされかねない。太郎さんは、ここを指摘したかったと考えられる。《4点》

35

〈ポイント〉

\* 相手より強くなりたいと闘争心が燃え出すこと、のような解釈では不可。何らかの不要な争いを作り出すことに言及することが必要。太郎さんの「問題をはらむ」に着目すべき。

#### 【基準】

・本文の内容と関連させて書いていない場合は0点。

・スポーツは競争の原理があつてチーム同士が争うことになるから、などのような、負の要素に十分触れていないもの… - 2点。

・2箇所以上の字句の誤り… - 1点。

(8)・格差の問題。

足るを知るということばがあるが、いきすぎた利潤追求は雇用する側の搾取の構造をさらに強め、多くの雇用不安を生んでいる。企業間の競争が過熱化すればするほど、安い労働を求めて工場は海外に移り、国内の雇用は減る。こうした行き詰まりには、「本当にそのもうけって必要？」と、肥大化した欲望を企業そのものが見直すといった倫理の力によって解決されよう。

・原発問題。

便利さという欲望を追求したあまりに、電気が大量に必要となり、その結果、さきの原発事故によって多大な生の喪失を強いられる事態が起きている。「その便利さ、本当に必要なの？」と、みんなが倫理の力で自分たちの生活を問い直せば、価値の変容が図れ、もつとたくさんの電気を、という事態から逃れられるはずだ。《4点》

〈ポイント〉

\* 何らかの具体的な問題が例示され、倫理をその解決の方策とする書かれ方がされていること。

【基準】

・具体例が示せなかったら0点。

・具体例と解決策は示されているが、説得性としてやや曖昧さがある場合… - 2点。

・2箇所以上の字句の誤り… - 1点。

(9) 正解：『熱い』社会

「資料」の筆者は、蒸気機関のような熱力学による「熱い」機械を、工業文明社会のたどとして使い、このシステムによる社会は「不均衡」「格差」を生むと言っている。これは、「本文」で書かれている、虚栄心による「差別」や「排除」、また「犠牲者を生産する」などと問題を共有しているといえる。よって、「本文」で取りあげられた社会は『熱い』社会に属すると考えられる。《4点》

〈ポイント〉

\* 「資料」と「本文」に共通する文明批判(どのような摩擦が生まれてしまっているか)の要素を取りあげ、それらが、より他者よりぬきんでようとする競争を是とした社会によって構成されていることを指摘する。

【基準】

・『冷たい』社会を選択していたら0点。

・本文の内容にほとんどふれていないが論理的に説明が成り立っていたら1点与える。

・本文にもふれ、説明を試みているが、説得性としてやや曖昧さがある場合… - 2点。

・2箇所以上の字句の誤り… - 1点。

(10) 争いのない秩序だった世界が乱され、無秩序さや乱雑さが発生する高エントロピーの社会は、自分より劣ったものを作りだそうとする虚栄心の渦巻く社会であり、そこには差別や排除、また弱いものが占領される戦争や、それらによる犠牲者が生み出されていく。《4点》

〈ポイント〉

\* 本文で取りあげられたことばを適切に関連づけてまとめていること。

【基準】

・具体的なことがらが本文から抽出できていない場合は0点。

・本文にある具体的な語句を提示しながら説明はしてあるが、説得性としてやや曖昧さがある場合… - 2点。

(11)・合致する

資本主義という競争社会は富裕層と貧困層を作り出すことによって維持されておりその維持発展には、社会的によりもっと認められたいという人間の欲望が有効に作用する。こういった抗争、格差、などが生まれる社会を二人は問題視しており、その点から、この二人は意見の合致をみるであろうと思われる。

・合致しない

今村は優越意識は「良くも悪くも人間社会の原動力になっている」と述べており、レヴィ＝ストロースのように、それらが作り出す社会の矛盾を全面的に疑問視しているのではない。よって、その立場のずれは、資本主義社会を是認できるか否かという点で何らかの意見の対立を生じさせると考えられる。

・どちらともいえない

両者は、資本主義社会におけるいきすぎた競争、欲望が渦巻く状況を疑問視しており、その点で考え方は合致すると思われる。ただ、今村は、その抗争の実態を「良くも悪くも人間社会の原動力になっている」と述べており、レヴィ＝ストロースのような、「未開社会」に価値を見出す人と、どこまで意気投合しうるか疑問である。 《4点》

〈ポイント〉

\* 「資本主義社会」の正しい認識の上に立って、両者の主張の共通点や違いに注目し、そこを材料に論じること。

【基準】

・双方の文章のどちらの内容にもほとんどふれていないが、論理的に説明が成り立っていたら1点与える。

・双方の文章の内容にふれながら説明しているが、説得性としてやや曖昧さがある場合… - 2点。

### 6. 3. 2 テストの結果と分析

ここでは、以上のようなテストに対し、学習者がどのような反応を示し、また現時点でどの程度、クリティカル・リーディングの力が身についたかを検証する。

学習者の反応についてはアンケートとインタビューでおこなったものを分析結果として示す。結論的には、意外にもこのようなテストは歓迎された、といえるのだが、詳細は後の「7. クリティカル・リーディングの学習者による評価」で述べる。

テストの結果については、量的に分析するのではなく、そのひとつの到達点を測る意味で、上記 2 学期期末考査の「(9)・(10)・(11)」の応用問題についてのみ取りあげ、ど

の程度の正解が得られたかを分析したい。

では、それぞれの応用問題についての、正答率と、学習者の解答例を示し、分析を加えていく。なお、学習者からは、50 分の試験時間ではこの問題を十分読む時間がなかった、という悲鳴も聞かれたので、正答率などの数値はかならずしも適正な実力を反映していない可能性はある。ただ、短い時間で書かれていることから効率よく判断することもクリティカル・リーディングの目的の一つであり、その観点からすればこれらは致し方ないとするしかない。

(9)「本文」で取りあげられた社会は、「資料」の『冷たい』社会、『熱い』社会』のどちらに属する  
10 と考えられるか。どちらかを選び、その理由を本文の内容に基づいて説明しなさい。

【正答率】

- 「熱い社会」と判断できた率… 67 %
- 満点だった率… 45 %
- 15 ○完全無答率… 12 %

【学習者の解答例】＊比較的良く書けた典型事例

・熱力学的機械が、利益を生むためにエネルギーを消費し、結果的に何かを破壊するように、「本文」の社会的欲望に満ちあふれた社会も、他人より優位に立とうとして、排除や  
20 暴力などの破壊行為が生じ、それらは共通する現象だから。

PISA の分類では、「統合・解釈」に属する。双方の文章の関連性を見極め、一般化し、属性を判断をしていく問題である。

この問題に関しては、「何も書けない」という完全無答の率は少なく、半数近くは文章  
25 に書かれていることに基づいて、論理的な説明ができていた。ただ、これを「冷たい社会」と答えた人が 21 %いることもまた事実であり、情報の探索がまだまだ不十分な学習者がいることがわかる。

(10)「資料」下線部について、このことと「本文」の内容とを関連づけて考えた場合、「生みだ」された  
30 ことには、どのようなことがあると考えられるか。「本文」の内容から指摘して説明しなさい。

- 満点だった率… 38 %
- 完全無答率… 47 %

35 【学習者の解答例】＊比較的良く書けた典型事例

・人間関係の中で、相手に認めてもらうための競争が始まり、その中で、たくさんの犠牲者や弱い立場の人々が生み出されたこと。

同じく PISA の分類を当てはめれば、「統合・解釈」に当たる問題である。工業文明を  
40 基軸とした文明社会の大量のエントロピーを正確に理解し、その理解をもとに「本文」の

中身と関連づけ、推論する力が求められる。完全無答率の多さが気になるが、「本文」の情報からうまく関連づけて、説明できた学習者も4割程度いたので、まずまず、関連性を見極める力は育っているのだろう。

- 5 (11)「本文」の筆者と「資料」の筆者(講演記録なので厳密には話者)が、「資本主義社会\*」について対談したとする。二人の考え方は合致するか、対立するか、どちらとも言えないか。どれかの立場を選択し、なぜそう言えるのかを、双方の文章の内容に基づいて説明しなさい。

○立場を決定できた率… 55 %

10 ○満点だった率…… 36 %

○完全無答率… 44 %

【学習者の解答例】\*比較的良く書けた典型事例

〈合致する〉

- 15 ・他人との間に優劣を付けて、その結果生み出される犠牲があるという今村の主張は、大量のエントロピーが摩擦を生むというレヴィ＝ストロースの主張と一致するから。

〈対立〉

- ・「本文」の筆者は、人間には社会的な欲望があるということを前提にして話しているが、レヴィ＝ストロースは、「未開社会」は「そのままであり続ける」と言っており、すべて  
20 の人間が社会的欲望を持っていると言っていない。この前提の違いから食い違うと思う。

〈どちらともいえない〉

- ・今村は人間の虚栄心についてかたり、たがいに競争し合うことに反対し、その解決法を書いているのに対し、レヴィ＝ストロースは、未開社会の良さについてかたっている。かれらの意見はかぶるところはあるが、興味の対象がちがうので、完全に一致とまではいか  
25 ないだろう。

PISA の分類では「熟考・評価」に当たる問題である。(本来は、「資本主義社会」は、既存の知識として受験者が適用すべきことなので(注)はつけないのだが、このテストでは、曖昧さを回避するために付記した。)

- 30 この問題も、残念ながら完全無答者が多い。時間的制約があったとはいえ、気になる値である。ただ、(10)と同じく、比較的難しい問題にも関わらず、今村とレヴィ＝ストロース、両者の主張の共通点と相違点を良く見極め、その関連性を語ることができた率は予想ほど低くはなかった。ただし、論証という書くことの力の観点からすれば、不十分な答案が目立った。

35

- 以上、ごく一部のみを断片的にとらえ、分析を試みたが、クリティカル・リーディングの読むことに関する一定の成果は現れてきたと思われる。ただ、このような分析はもっと多くのデータを解析しながら結論づけるべきであり、断定は避けた。また、答案の書き方について、論証するための表現力という観点から見た場合、まだまだ納得がいかな  
40 い答案が目立ち、手当の必要性を感じる。

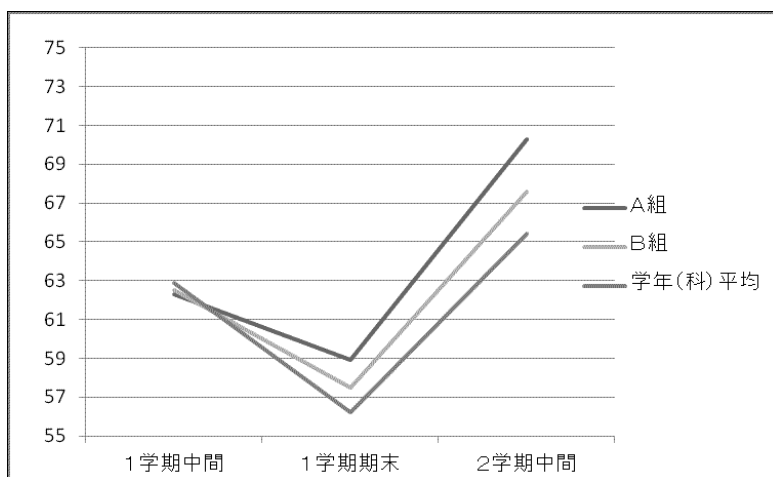
これらの問題については今後の研究課題としたい。

#### 6. 4 従来型テストへの反映

今年度は、先に述べたように、2 年生においてはテスト問題を作成する機会があり、今日の読解力の問題に適応したテスト問題を出題することができた。しかし、1 年生では、筆者は教科内のシステム上、テスト問題作成のローテーションに入っていなかった。したがって、担当した二クラスの学習者は年間を通じて、他の担当者が作問するごく一般的な、従来型のテストを受けてきた。

さて、そのような定期考査において、1 年生の成績が入学以降どのように推移してきたかをまとめたのが、次のグラフである。

1 年生定期考査（現代文）の得点推移（担当 2 クラス平均点と学年（科）平均点の比較）



\* 普通科全 7 クラス。考査問題は共通。（A組、B組が担当クラス。クラス名は仮称）

15

一見して明らかなように、5 月実施の 1 学期中間考査では担当クラスはほぼ学年（科）平均と同じくらいであったが、7 月の期末考査、10 月の 2 学期中間考査では、学年（科）平均よりも高くなっている。学習者の言う「テスト対策」のような授業をしていないにも関わらず、なぜ点数が上がったのか。そのメカニズムについては、今後、テスト問題と生徒の答案との関連性を見ながら慎重に検証していかなければならないが、クリティカル・リーディングが、何らかの原因から国語の力に結びついていることは確かなようである。既存の学力観にどこまで対応できるかが実証できれば、クリティカル・リーディングが、有効な学習として現場に認知されることになり、その理解と普及を期待できるであろう。

この点を解明することは、クリティカル・リーディングの効果を、学校現場で実証する説得力となるので、今後の動きを見極め、何らかの成果をデータで示せたら良いと考えている。これについても、今後の研究課題としたい。

#### 7. 学習者によるクリティカル・リーディングの評価

自身の研究・実践が学習者のどのように受け入れられているかを調査するため、質的研

30

究の手法を用いて、アンケート、インタビュー、グループインタビューを、おこなった。この章では、それらの結果を示し、学習者視点に立ったクリティカル・リーディングの可能性について、その成果と課題を論じる。

アンケートに関しては、5月と10月の2回実施した。また、インタビューは7月と12月の2回実施した。なお、7月は個人インタビュー、12月はグループインタビューの形式をとった。

次にそれぞれの項目ごとに、その詳細を示し、分析をする。

## 7. 1 アンケート調査Ⅰ－5月－

10

### 7. 1. 1 アンケート調査Ⅰの結果

4月当初から、稿者は、休み時間の学習者との会話から、少しずつではあるが、クリティカル・リーディングに対する学習者の感想を聞いてきた。その感想を詳細に把握するために、5月、冒頭教材「最初のペンギン」の授業が終了した時点で、2年生対象に、記述式によるアンケート調査（記名）を実施した。

アンケートの調査項目は次の通りである。

《これまでのこと》

①国語の評論文(説明文)は、昨年度はどのような授業(学習)でしたか。

20 ②その授業はあなたにとってどうでしたか。

《この授業のこと》

①段落ごとに読まず、全体の構成を考え、だんだんテーマに迫るような学習の流れをとりました。これに関してどう思いますか。

25 ②理解のために「マップ」を活用しました。これに関してどう思いますか。

③課題を解決する学習(「感情の技術を磨く」にはどうすればいいか)を取り入れました。これに関してどう思いますか。

④必要に応じてグループで話し合いました。これに関してどう思いますか。

30 ⑤テーマになっていることを、具体的に、自分や社会の問題にひきよせて考えてみました。これに関してどう思いますか。

⑥「創造性」と進歩の関係をクリティカルに考える時間を持ちました。これに関してどう思いますか。

ここでは、アンケートによって明らかになった中から、注目しておきたい回答(「a」～「o」)を示し、一定の分析を加える。分析は5月の集約時点のものである。〈下線部稿者〉

35

《これまでのこと》①の回答

a. 段落ごとに文章を読んで、教科書の脚注にある問題を解いて整理した。

脚問について必ず考える学習や丁寧な板書など、教科書が提示する学習課題を忠実にトレースしていたことがわかる。取りこぼしのないように丁寧な確認がなされる授業であつ

40

たことがわかる。

《これまでのこと》②の回答

- b.中間テストや期末テストでは点数をとりやすい授業だったけれど、国語力がついている気はしなかつた。  
5 c.授業自体はわかりやすかったが、教科書内だけの話しに過ぎなかったので、自分としては少し物足りなかった。  
d.わかりやすかったと思う。けれど、なんか遠い話しをしているみたいだった。  
e.わかりやすかったけれど、全体的なことがつかみにくかった。

10

まずテストありきで、授業はその対策を相当意識したものとなっているという実態が明らかになった。定期テストの対策としては満足しているようだが、「b」のような不満も生徒の本心として注目できる。本当に身につけたい国語の力は別のところにある、と薄々気がついていたのではなかろうか。

- 15 「d」は、「c」とともに、重要な指摘である。教材文の内容を自分の問題に引き寄せて考えてみることはなかったようである。読んだことを身近な現実には当てはめて考えることによって、テキストと読み手の関係が生成されることはすでに述べた（澤口、2009、pp.193-196）が、「遠い話しをしているみたい」という回答からも、評論文をその内容の理解だけで閉じることは、読みを深めないと言っていだろう。

- 20 「e」は、段落ごとに読み進めることは、全体を把握する上で弊害があることを示しているといえる。

《この授業のこと》①の回答

- f.段落ごとに読むよりもこの流れの方が好きです。しかし、教科書を精読しておかないと授業にはつ  
25 いていけないと思いました。  
g.繰り返し読むことが多く、今までよりも文章と向き合う時間も増えた。  
h.思考力アップにつながりそうでとても好き。

- 30 「難しい」と感じる学習者は少なくないが、何度もページをめくり、読み直すことで全体の内容を把握していく方法は、学習者にとって「力がつく」方法として受け入れられたようである。

《この授業のこと》②の回答

- i.難しかったり、混乱しそうな関係が図で考えることで少しわかりやすくなった。

35

ことがらのつながりがわかりやすくなるという指摘が多かった。論理的な関連を発見するツールとして、高校の評論教材の授業でもっと活用されてよい方法であることが確認された。

40 《この授業のこと》③の回答



j. 具体例を挙げることはできたが説明が難しかった。

具体例を思い浮かべることができない生徒がやや多く、仮に思いついたとしても、その例と本文との関連性を説明することに困難を感じた生徒も目立った。直観やひらめきをわかりやすく表現するための表現トレーニングやレトリック学習の必要性を感じる。

《この授業のこと》④の回答

k. 自分が思いつかなかった発想を知ることができたり、人に説明をするなかで自分の考えを客観的にとらえることができた。

l. 1回目の話し合いの時は自分の意見を持っている人が少なく、みんなで「わからない」という雰囲気でした。だから、グループで話し合いをしても、内容がふくらまないのであまりよくないと思う。

「k」のコメントは、自分の相対化が達成されている例として注目できる。

グループ学習は高校に入ってはじめて、という学習者がほとんどであった。また、この方法に苦手意識を持つ生徒もいる。対話を促す装置として要所要所で取り入れることは有効であろうが、一人で考える時間が不足したままのグループ学習は、「l」のような失敗を生みやすいだろう。

《この授業のこと》⑤の回答

m. 遠ざけるようだった評論文に対する苦手意識が弱くなった。

「親しみを持てた」など、似たようなコメントが複数あり、クリティカル・リーディングは、どちらかと言えば小説より明らかに「人気」がない評論文をおもしろくする処方箋となりそうである。ただ、ほとんどの学習者が、わかりやすくなったなどの歓迎する評価をしているが、それはある面で、具体例によって安易にわかったつもりになってしまう危険性があることも意味する。取り入れるタイミングには慎重を期すべきだろう。

《この授業のこと》⑥の回答

n. すごくおもしろいと思った。そのまま考えを受けただけじゃなくて、「ちがうのでは？」と考えることによって世界が広がると思った。

o. あってもなくてもどちらでもいいと思う。答えのない課題だと思ひ、各個人思うことはちがうし、その人自身に答えがあると思うから。

このような学習は新鮮であったようである。「n」のような回答はそれほど多くはなく、「わからなかった」あるいは無回答がこの質問⑥は比較的多かった。今後、徐々になれていくとは思いますが、いかにこれまでこのような教育になじんでこなかったかがよくわかる結果であった。

問題なのは「o」である。このような回答は一人だけだったが、授業中に比較的よく発言をする学習者ただけに、やや深刻にとらえている。人それぞれ考え方があるのだからという発想は、多様性を認めるある一方、心理学的見地からすれば「アパシー」という

他者への無関心ともとれる可能性があるからだ。人はみんなちがうのだから、無理な干渉はしないのがよい、という心性の一端が見て取れるのである。

### 7. 1. 2 アンケート調査Ⅰの分析と考察

5 導入期のアンケート結果から、次のことが確認できた。

〈ア〉まず全体を俯瞰してから、徐々に部分へと読み進める流れは文章の理解を早める。

〈イ〉複数の情報を関連づけることによる推論の課題は、文章を繰り返し読むきっかけとなり、学習者の自発的な読み直しを促す。

10 〈イ〉身近な問題に引き寄せる学習は、読み手の文章に対する理解を促進し、読みの幅を広げ、深める。

〈ウ〉文章の書かれ方とその意図を考える学習は、読み手のメタ認知を促進する。

〈エ〉クリティカルな課題は学習者の既存の価値を揺さぶることができる。

15 一方、課題として次のことが挙げられる。

〈オ〉細部まで内容を押さえないと不安という学習者に対してその解消を図る方策が必要である。

〈カ〉クリティカル・シンキングの原則的なトレーニングが必要である。

20 〈キ〉表現というアウトプットの技法を学習する必要がある。

〈ク〉グループ学習を有効に働かせるため、時間配分を十分に練るとともに、話し合いの方法について学ばせる機会が必要である。

〈ケ〉知識や経験を豊かにし、発想力を身につけるための日常的な働きかけ（読書教育など）が必要である。

25

### 7. 2 インタビュー調査Ⅰ－7月－

期末考査が終了した7月8日、質的研究の方法を取り入れた30分程度のインタビューを、1年生、2年生、それぞれ4名ずつ計8名に実施した。対象は理論的サンプリングに基づき、「極端な事例」といえる学習者を選んだ。いずれも、授業を楽しんでいる様子  
30 うかがえたことから、積極的に授業に参加していたと判断できる学習者たちである。（うち2年生1名は、同じクラスの友人を連れてきたため、2名へのインタビューとなった）積極的に参加していると判断できる学習者をサンプルとして選んだのは、学習者が何に興味関心を持ち、何に価値を見出しているかを探りやすいと考えたからである。

インタビューは特に項目ごとに質問をする形式ではなかったが、おおむね次のことにつ  
35 いて尋ねた。いずれも1学期にとりくんだことである。

#### 《項目》

①昨年度までの授業の印象。

②段落ごとに読み進めず、全体をまずとらえてからテーマに迫っていく学習。

40 ③書かれ方や内容をマップや図式で視覚的に整理する学習。

- ④テーマを自分の身近なことや社会に置き換えて考えてみる学習。  
⑤文章の内容や書き方を批評する学習。  
⑥筆者の価値観を推論する学習。  
⑦自分たちで問いを立て、解決する学習。  
5 ⑧話し合う学習。  
⑨自分に生じた変化。《教材文の読み方》  
⑩自分に生じた変化。《実生活やものの見方》  
⑪国語の力との関連性。
- 10 以下、項目ごとに、注目すべき回答の部分を抜粋で取りあげ、分析、考察をする。

## 7. 2. 1 インタビュー調査Ⅰの結果〈下線部稿者〉

### 7. 2. 1. 1 ①に関する結果

【記録1・2年生】

- 15 T：去年の授業を振りかえってどんな感想を持っている？  
N：小学校の延長のような授業でした。  
T：どういう意味で？  
N：先生が、なんか、教科書通りの問題を出してそれを考えるみたいな。  
T：答えはどうだったの？  
20 N：先生が書くって感じでした。  
A：受けてたときはきちんと受けてたけど、なんか今思うと、ちょっとつまらんっていうか、なんか、教科書通りに進んでいるけど、答えとかも一つに縛られるっていうか、なんか、国語の答えやけど、なんかちょっとちがうね、みたいな感じで思ったりしてるから、一つの型にはまりすぎてつまらなかったな、という感じ。  
25 T：具体的にどんなとことがつまらなかったの？  
なんか、あんまり、今（の授業）みたいに例を挙げたりして、自分で工夫して考えるというより、なんか、全部、教科書に書いてある事みたいなのを答えにしているっていうか、なんか、模範解答みたいなかんじの答えじゃないとだめみたいなのがあって、結構、そういう裏みたいなのを考えるというのがしてなかったから。  
30 T：そのときはそれが当たり前だと思ってた？  
A：中学校の時とかも、普通にそういう感じのだったから、普通に受けてたけど、今思えばつまらなくなって。  
T：Nさんは小学校の時と同じっていったけど、どんな感じで同じなの？  
N：Aさんと似ているんですけど、教科書通りの、たとえば物語だとしたら、このときの  
35 心情は何ですかとかいって、教科書の書いてあることが答えですって感じで、それで中学のときもそんな感じやったから。で、今の授業は、みんなで考えるからちょっとちがうなって。  
T：振り返ると物足りないってことか…、良さってなかった？  
A：なんかテストの時は、えっと、ほんとにテスト用の授業みたいな感じやったから、点  
40 数はとれるみたいな。けど、考え方とかは、今の社会に置き換えて考えたりしないから教

科書のその問題にだけ通用する考え方って感じやったから。

【記録 2・1 年生】

T：中学校時代の現代文の授業はどんな印象を持っていますか。

S：生徒がまあ、意見言うときもあるんですけど、それはまあ、先生が、これについてどう思うって振られたときだったんで。やっぱ、板書だったんで、眠たかったです。(笑)

T：眠たかったの？

S：はあ、それで、ワークってあるじゃないですか、普通の授業に沿ったやつが。それやれば点数とれる、みたいな感じで。

T：授業もワークブック風の内容で？

10 S：はい、そうですね。

T：グループで、ディスカッションしたとかいったことはなかった？

S：ああ、そうですね、なかったですね。なんか、う〜ん、一回だけなんか、速読の練習とかでなんか、それはやりましたね。なんか、野球の。

T：速読？

15 S：野球の放送、なんか、ホームランが出ました、なんていうのを、こんだけで読まなアカンかな、みたいなのはやりましたね。

T：そういう授業は、Sさんにとって、どうだった？

S：はあ、ま、けっこう漢字をやってましたね、授業中(笑)。

T：なんで？

20 S：いやあそれは退屈だったんで。

【記録 3・1 年生】

T：中学時代というのは、教科書の文章を理解して終わりだった？

W：はい、理解して終わりでしたね。この話は、こういうことを言いたいんだ、って決め付けちゃって。

25 T：でも、それって本当？なんて…。

W：ああ、それはもう、僕はとてもありました。

T：それを今私は授業でやろうとしているんだけど…。

W：いいですねえ、面白いです。

30 7. 2. 1. 2. ②に関する結果

【記録 4・1 年生】

T：授業のはじめに全体をとらえることをして、段落ごとに読みませんですが、どうでしたか。

S：ああ、あれいいと思います。その、段落ごとじゃないと、その、全体がわかるので。  
35 なんか、話している途中で全く違う意見が出たりしないじゃないですか。段落ごとだと、ここではこうでって出した結論が、次の段落で全く違うものになっていたりするので。

T：中学時代は、今みたいな全体から考える学習はなかった？

S：やはり段落ごとで、登場人物の心情をまとめようとか、ここはどういうふうになって  
40 いたのかということばかりだったんで。

T：全体からとらえる学習を通じて、今までとは文章の読み方が変わったということはある？

S：読み方ですか？

T：新聞とか、いろんな文章を前にして…。

5 S：この人は、なんか、どういう考えでこの文を書いたんやろかというのは、前より考えるようになりました。もともと本読むのは好きなので。

【記録 5・2 年生】

T：ところではじめにもあったけど、段落ごとに読まずに、まず文章全体をとらえてから学習をはじめましたが、いま、どんな印象を持っていますか。

10 H：文章が、何が言いたいのか、けっこうよくわかって、今まではなんて言うか、最初から最後まで段落ずつで見ていって、最後の方になると、最初の方が薄れてきたり。読み返すことがあまりなかったんで。

T：教科書を読み返す回数は増えた？

H：はい。増えました。

15 T：そうすると、理解としては。

H：そっちのほうが、読み返す回数も増えて、なんども、気づかなかった点とかも、読み返して気づけて。

T：実際、読み返してた。

H：はい、読み返して気づけた。

20 T：細かいところがよくわからないという不安はなかった？

H：ありませんでした。

【記録 6・2 年生】

T：ところで、授業の進め方だけど、段落ごとではなく、おおざっぱに全体をとらえてから、書き方を見ていくような順序ですすめたけど、あれは理解どうだった？

25 I：いやあ、いいとおもいます。いままで段落でやっていたのは、一区切りずつで、たとえば 1 段落で、次の授業は 2 段落で、つてやるじゃないですか。とぎれるんですよ、思考が。なんか、あれ？この前の授業何考えとったっけ、から授業が始まるんですよ。やから、それよりは、やっぱ、先生が話しとるときとかも、忘れとったら、とりあえずまた一通り読んで、ああこんな話しのことなんやなって、授業受けた方が、楽っていうか、やりやすいです。それに、模試とかの時でも、一段落ずつ読んどる人っておらんと思うし、だから何で、ぼくは、一段落ずつやるのかなって、思っていましたけど。

T：しかし、一般的には、細かいことを段落ごとにおさえていかないと、と考える向きがあるようなんだけど。

I：逆に、そっちの方が難しいです。ぼくは、そう思います。

35 【記録 7・1 年生】

T：さて、授業では、段落ごとに読まずに全体の構成からまず考えたけど、あれどう思った？

W：中学校ではあんま、やらなかったんで、良かったと思う。

T：どういうところが？

40 W：つなげて、それでその矢印が、意味をもったり、なんか、自分が考えていることとち

がう意味をもったりして、で、その矢印に筆者の言いたいことというか、そういうのがわかって。

T：段落ごとに読むのとどちらが良いかな？

W：段落ごとになると、その、段落と段落の繋がりが薄れちゃうというのがたぶんあって。

5 それで、第1段落は、なんかあの、行動というか、第2段落はその行動をしての結果で、第3段落はまとめというふうになっちゃうと、第1段落と第2段落はつながっているけど、第3段落に関しては、まとめちゃってるから。それで、第3段落にあるんだけど、第1第2段落にはないっていうこともあるだろうし、そういうのが気づかれないっていう。

T：全体を眺めたほうが繋がりがわかりやすかったということ？

10 W：はい。

### 7. 2. 1. 3 ③に関する結果

【記録8・1年生】

T：ほかにありますか？

15 O：図、えと、あ、マップも、中学校のときは国語の授業ではやってなくて、社会のときに、今のマップみたいなのがあって、みんながどんどん発表して行って、先生が書いて行って、どんどんつなげていくっていうのはちょっとありました。

T：国語の授業ではなかった？

20 O：はい。あの、先生が、たまに関係を分かりやすく見せてくれるためにやってたんですけど、みんなもやって、みたいなことはなかったと思います。

T：授業で今回取り入れたことを、どう評価します？

O：その、本文の中で、違う考え方を二つ言っている、水の東西みたいに、ああいうときは、すごく使えるというか、分かりやすいなと思いました。

【記録10・1年生】

25 T：ほかに何かありますか？

O：マップを作ってから、マップをこう展開していく時間が、えと、自分がゆっくり考えていたからかもしれないですけど、マップを考えて、みんなが作ったマップ、を、そういうのを最初のほうでなんか、誰かあてて、書いてほしいというのをやってたと思うんですけど、そのときのやつがけっこう自分には、えと、良かったというか…。ほかの人の、こ  
30 こはこうでこうなって、という関係を見るのは…。

T：フリップを使って黒板でしたやつね。

O：はい、ああいった時間がもうちょっとあったら、ちがうかなあって。今やっている授業の流れでもすごく理解できるし、それで、えと、多分それが良かったのは、多分、一番最初の文章、えと、環境のもんだいのやつでした？えと、それを考えたときのが受けたと  
35 いうか、なんか、だれかが説明して、みんながおお一つ、ていうのがあって、そのとき自分もそう思って。

T：みんなでベストなものを作っていくということだよな。

O：はい、それっていいと思います。

【記録11・2年生】

40 T：何回か読んだら見えていたわけね。つぎに、文章の内容をマッピングした学習だけど、

あれはどう評価する？

I：ああやって考えるのはいいと思いますけど、ぼくの中では、あの、アフォーダンスの時のやつは、難しくて、ぼくの中で答えが全然わからなかったんですよ。あんときは、なんか、あ、ちゃんと読んだのに、あの、最後の方のまとめみたいなのところのことばが難しかったじゃないですか。あんとき、あれっ？まとまらんぞ、ってぼくのなかで。で、Iが前でやったときに、すごいな、おおっ、ってなって、Iが説明したのを。その、納得できやんだっていうか、その、ぼくも答えでてなかったんやけど、これなんかなあって、でも続けて読んでったら、ほんとや、そうかそうかってなりました。

T：Iすごかったな。

10 I：あんなん、全然思いつかなかったです。

【記録 12・2 年生】

T：他に何か気のついたことはないですか？

A：あらずじとかを、よんで、出し合って、次どうやった、というふうに聞いていくのは、なんか、けっこうわかりやすかった。

15 T：それは何の授業だっけ？

A：山月記。で、それを出し合ったあとに、プロフィールみたいなのをみんなに聞いていくのはわかりやすかった。

T：あの、マップを書いたとき？

A：そう。

20 T：もし今までの授業だったらどんなふうになっていたと思う？

A：ただ単になんか、こういう人とこういう人がいますね、みたいな整理で終わったと思う。

#### 7. 2. 1. 4 ④に関する結果

25 【記録 13・2 年生】

T：身近な事例を考える学習があったけど、どう評価してますか？

A：なんか、他の例を考えてみると、作者の人もこういうことが言いたかったのかなあ、というのがすんなり落ちてくるっていうか。

T：混乱しちゃうようなことはなかった？

30 A：時々、これはちがうんじゃないかなあ、みたいな…。

T：誰かが言ったことで？

A：自分が言ったことも含めて…、なんか、しっくりするものもあるけど、しっくりこないのもあった。

【記録 14・2 年生】

35 T：あと、身近な例を考えて、本文を読み直しましたが、あれはどういうふうに感じてる？

H：う～ん、いままで何度か、ちょっとだけ国語の時間でやったことはあって、でも、あそこまで深く考えるやり方ではなかったんで、なんというか、自分の、えっと、自分の周りのことを例に挙げるっていうやり方は、その、本文と自分の周りのことをつなげて、けっこう、本文が何が言いたいのかが結構わかりやすくなったりしました。

40 【記録 15・2 年生】

T：さて、似たような例を身近なところから考える授業をしましたが、あれはどうでしたか。

U：それもね、結び付けて見ていくじゃないですか、そうやって考えると。そうやって考えると、ホントにその、なんていうんですか、全体の構成なんかを考える場合も、だいぶ  
5 分かりやすくなった感じがしますね。で、あの、一回、山月記で「李徴みたいな人を見たことある？」みたいな、話しが出てきて、あんまりみんな発言しなかったじゃないですか。あたし、ホントにそのとき思ったことがあったんですけど、正直これ、人に言ったらまずいんじゃないか、というような意見を持ちちゃって、その、読み進めていくうちに、李徴  
10 って何か、今の私が李徴になりかけてるんじゃないかっていうふうに思い始めちゃいまし  
て。高校に入ってから、特になんですけど、その、なかなか友だちと分けへだてなく付き合えるというのがなかなかできなくなってって、中学まではそうでもなかったんですよ。そこまで、みんなとみんなホントに、心から友だちみたいな感じではなく、そこそこに中  
15 しい友達もいつつ、だいたい男女わけへだてなく付き合っていたんですが、高校に入ってから、女子でもなかなか話ができないみたいな子がすごい増えまして、で、そのたびにだ  
んだん自分が、お母さんにもホントに言われたんですけど、最近険しい表情が多いといわれ  
まして（笑）、笑わないとホントに福来ないよとまで言われまして、で、そういうのが  
今まであって、ああ、なんか李徴に似てるな、と。分からないことが出てきても先生に教  
えてもらいにいけませんし。

【記録 16・2 年生】

20 T：さて、次なんだけど、似たような事例を考えただけど、あれは有効だった？

I：いやあ、そりゃ有効だと思いますよ。共通した部分を持つものを探すじゃないですか。  
共通したものがあって、こっちを考えとるときに、もう一方の共通したのはなにかって、  
ずっと考えていやなあかんから、頭にすり込まれるから、それはいいと思う。

25 7. 2. 1. 5 ⑤に関する結果

【記録 17・1 年生】

T：多面的に文章をとらえるクリティカル・リーディングというのをしてきましたがどう  
でしたか。

S：なんか筆者の意見を読んで、それで理解はしたけど、ほかの人の考え方を読んだり聞  
30 くことで、そうですね、なんか、人によって意見は違うし、ああこういう見方もあったん  
や、という発見はありました。それで、あの、多方面からみてみて思ったんですが、たぶ  
ん二つだけじゃなくて、なんか、他にも、探したら、いくらでもあるんじゃないかなって  
思って。こういう他の多方面からの意見を探すのも楽しいだろうなって思いました。

【記録 18・2 年生】

35 T：クリティカル・リーディングをしてきましたが、それはどう思いますか？

A：なんか、前まではテレビのニュースとかでも、全部、ああ、正しい事みたいな、かん  
じで受け取ってたけど、（この授業を）受けてから、ニュースとかを見てても、なんか、  
これってほんとに正しいのかとか、そういうのを考えるようになった。

N：わたしも、なんか、今までニュースとか信じ切っていたけど、ちがうのかもしれない  
40 なっておもうようになった。



T：自分に対してはどうか？

A：ちょっとある。

T：どんなとき？

A：う～ん、なんか、部活とかでも、いろんな中学校から来ているから、練習の仕方がど  
5 うしても違うっていうことがあって、前までは、それ違うじゃん、って友達に対しておも  
っていたけど、その子からすれば私のことも違うのかなってみたいなのを考えたりとか。

T：それは授業で考えたことがきっかけ？

A：はい。

#### 【記録 19・2 年生】

10 T：評論ではどうですか。

U：逆といいますか、私はこんなふうには思わないな、思うことが多くて。

T：具体的には？

U：たとえば、「ミロのヴィーナス」で、両腕を失ったからこそミロのヴィーナスは美し  
いんだみたいなことがあったじゃないですか、それ、多分、私が芸術に関してすごい疎い  
15 ということもあるんですけど、別に両腕があっても整っているものは整っているんじゃない  
かと、いうふうに思っていました。たしかに、両手を失ったことでほかとは違う、みたい  
なところはあるじゃないですかヴィーナスって、でも、両腕も別に良いんじゃないかなっ  
ていうふうに感じた、というところで批判的に見たことはありました。

T：それを授業の中で口にしたことはあった？

20 U：いやあ、授業のときはなんとなく、漠然としていてまとまっていなかったんですよ。

T：そう、じゃあ、つぎにクリティカル・リーディングについて聞きます。多面的、複眼  
的に文章をとらえなおすことを授業で試みましたが、あれに関してどう思いますか。

U：アンケートでも何度か書いたんですけど、その、ホントに自分は、その、評論でも、  
あ、確かにそうかもしれないって、言ったらそのまま受け入れてしまうイエスマンのなど  
25 ころがありまして。そういうところがあったんで、授業で考えて、ああ、自分でも視野が  
狭かったんだなって思ってます。でも、クリティカル・リーディングをやっていく上で、  
別の見方をしつづけることで、その、視野も広がるじゃないですか、客観的にもなれます  
し。

#### 【記録 20・1 年生】

30 T：ところで、教科書以外の文章を読んだり、教科書の文章の原文を読んだりして、比較  
しましたがああいう学習はどうだった？

S：なんか、先生が持ってきた文章の方が読みやすかったんで。しかも、なんか、省略さ  
れとるんや教科書でも、こんな事あるんや、と思って。いやあ、いいですねえ。

T：教科書の文章はそのままのオリジナルだと今まで思っていた？

35 S：はい、そのまま引っぱってきたんやと思ってました。そのまま載ってる、っていうか。

T：教科書に載っている文章の見え方はなんか変わった？

S：ああ、そうですね、なんか、やっぱ、最初の好奇心の話（「好奇心—知的情熱としての」）  
ので、なんか段落に隙間があるからおかしいなって、思ってたんですけど。

T：ああ、あの省略されてつながれていたところね。確か授業で発表したよね。

40 S：はあ、隙間があるけど、まあ、はじめからなんやと、思ってたけど、そういうこと（省

略部分のこと)が入ってくるんや、みたいな感じは…。疑問が増えるかなあって。

T:教科書で言われている内容は絶対ではないという、多面的な見方をする、クリティカル・リーディングをしてみたけど、ああいう学習はどうだった？初めてであった学習だと思うけど。

5 S:はあ、そうですね。…難しいですね。

T:慣れていない、から。

S:それもあるのかなあ。わたし、テストでも、50字以内で答えなさい、みたいな問題は後回しにするから…。やっぱ、慣れてないんかなあ。すぐ、ぱっと出てこやんから。もう、あとあとみたいな。

10 T:じっくり考えるのは慣れていないということ？

S:そうですね。

【記録21・1年生】

T:教科書の文章以外にほかの文章を読んで比べたりしましたね。あれはどうですか？

O:あの、中学校のときに、何かひとつ作品を読んで、それが全部終わった後に、同じ作者の有名なやつとか、先生が持ってきたやつを、その、1時間だけ、それをちょっと読んで、っていうのが何回かあったかもしれないです。でも、授業を進めている間で、ほかのやつを入れてくるというのは、なかったですね。

T:それは、どう感じました？

O:すごく新鮮に感じて、で、一回、全部理解できなくて良いから、配られたやつを読んでみて、もう一回本文に戻って、分からないところを見つけて、そこだけを比べてみるのを勝手にやってたんですけど。

T:ほう、プリントを読んで、もう一回教科書に戻ってみたということね。で、どうだった？

O:えっと、なんか、文章によっては余計分かりにくくなったというのもあったんですけど、教科書に戻ってみると、ホントに書かれていることってこれでいいの？みたいなことを思ったことが何回かありました。

T:どちらがまっとうなのだろうと考えたりしたということかな？

O:えと、水の東西なんですけど、最後の、水を見る必要がないっていうのがあって、別に耳があったら、その水の流れの音は聞こえるし、逆に耳が聞こえなくて、水の流れる音や噴水の音とかが聞こえなくても、噴水だったら別に目に見えてきれいだなと思うし、鹿おどしの水の流れでも、見ていたらなんとなく、なんとなく音とかも想像できるから、見る必要が無い、というのはちょっとおかしいんじゃないの、というのと、あとは、もうひとつ、「お茶が入りました」というのも、比べたんですけど、あっちは書かれていることがそのままなので、内容がずっと入ってきました。

35 T:比較して読んでみるのはこれからもやってみたい？

O:はい、いいと思います。

T:クリティカル・リーディングを取り入れて、多面的に文章をとらえるような学習をしましたが、Oさんにとってそれはどうだった？

O:そういうのも、中学校のときはなかったです。でも、読んで考えているうちに、何か  
40 もっとないかなあ、って探しちゃうんですよ。

T：それはいつ？

O：高校に入ってからですけど、それで、なんか、前の授業でここはこうって決まったのに、決まったというか理解できたのに、ここも違うんじゃないのって、なんか裏があるんじゃないのって。なんか、どんどん疑い深くなって。

5 T：中学のときはそういう感覚になることはなかったの？

O：なんか引っかかるなあって思ったら、そこを發表したりはしてましたけど。なんか、今みたいにみんなで批判的に見るっていうのはあんまりなかったんじゃないかな、と思います。

T：その、批判的に見ていくというのは、Oさんにとってどう？

10 O：中学校のときは、どっちかという、だれかが言っているときに、付け加えたり、それか反対のことを言ったりとか、他人の意見を批評していた感じがあったんですけど。

T：テキストはテキストで別格ということ？

O：そうですね。あんまりそことつながってということはなかったですね。

T：今は何か変わった気がする？

15 O：中学のときとは全然逆というか、真逆というか。

T：どんなところが？

O：うんと、もう、誰かの意見じゃなくて、本文とのつながり方が、別格じゃなくなった感じというか。

20 T：水の東西のときも、みんなから疑問や腑に落ちないところを出してもらって、話しあいましたが、ああいう活動は？

O：中学校のときも読み進めていくときに、先生が最初に、なんか、えと、わからんところとか、何かちょっとみんなの意見を聞きたい、っていうところに、そういうのを持っている人を当てて、で、その人が發表して、で、ほかのみんなが、發表した人の疑問に答えたり、なんか、つなげていったりとかして、で、それが解決していくまで続けて、それで  
25 また、一旦止まってしまったら、ほかの、なんかない？って先生が聞いて、もう一回それをするような感じなのがあつて。

T：今はどうかなあ？

O：自分ひとりでは、考え付かなかったことを、何かみんながいっぱい出してきて、あっ  
30 そういえばそうやなって、なんか、自分の疑問が増えるというか。

## 7. 2. 1. 6 ⑥に関する結果

### 【記録 22・2 年生】

T：筆者の価値観を推論する学習はどうだった？

35 A：結構難しかった…、けど、設問とか、あの教科書の下に書いてあるやつとかを解くよりはやり甲斐みたいなのは、考えていておもしろいなあというのはあった。

N：なんか、難しかったです。筆者はその主張のためにこういう例を出しているんだなあ、というのがわかったからおもしろかった。

### 【記録 23・1 年生】

T：さて、筆者の隠れた価値観を探ってみたけど、あの学習はどうだった？

40 W：ああいうのは今まで経験したことはなかったですねえ。ぼくは、常に作者と同じ気持

ちになって、文章を読んでいるんですけど、そいでたまに、あれっ？と思うことがあるんですよ。同じ気持ちになれないっていうか、決して同じ気持ちにはなれないっていうか、近くにはなれるんですけど、絶対になれない部分があるじゃないですか。だからその、あれって思う部分はひとり一人全然違ってくると思います。そしてまたそれで批判してみました。

【記録 24・1 年生】

T：筆者の隠れた価値観を考えましたが、それについて聞かせてください。

O：評論って、なんか、書き方の形式があって、小説みたいに自由じゃなくって、なので、その形式みたいなところから見え隠れするのを、考えるっていうのはちょっと難しかったです。

T：興味はわかかなかった？

O：関心はあります。えと、わかんなくてもいいから、隠れているのを見つけ出せないとしても、何かその近くまで迫ってみたいというのは、あります。

T：そのためにどんな方法があるだろうね。

O：一回やってみたのは、授業が終わって、で、えっと、その、次の授業の前までに、わからなくなって思うことがあってから、次の授業までに、一回だけ、もう一度最初から文章を読み返してみるということをしてしました。で、そのときは、一回だけという回数があったのか、ピンとこなくて、そのときは、あんまり読み直すとほかのところもわからなくなるかな、って思って勝手に一回だけと決めて読んだんですけど、やっぱり一回じゃ少なかったかなと思いました。

7. 2. 1. 7 ⑦に関する結果

【記録 25・2 年生】

T：授業での問いは、授業する先生から与えられるほうがいいか、自分たちで問いを立てるほうがいいか、それはどちらに魅力感じる？

U：やっぱり自分で、その疑問探していったほうが、ほかのみんなはどう思っているんだろうみたいなのも含めて、疑問が、自分なりになっちゃいますけど、解決できるじゃないですか。やっぱりその、提示された問題を考えなさいみたいになると、自分が興味ないことだとなかなか考えられないじゃないですか、その自分なりの意見というのが。やっぱり自分の疑問を周りの人に聞いてもらって、話し合って解決してほしいし、だから、そういうもののほうが面白いと思います。

T：授業のときに感じたことは？

U：あの山月記のときがそうで、あの時もみんな、あっ、こういうことも確かに言われてみれば不思議だなって思ったりとか、そういう感じで。

T：問いを自分で立てる力だよね。大学行ったら問題集ころがってないから。

U：そうですね自分で問題集作らないといけませんよね。

T：2 学期は、評論でさらにそれをしようと思っているんだけどね。

U：評論って、なかなか理解しないと疑問ってでないですよ。

T：いきなり疑問あるかって聞かれたら難しい？

U：はい。ほんのちょっとでも良いから、その、文章で、筆者が言ってること言いたいこ

と考えていることをある程度理解した上でないと、じゃここなんなんだ、って思えないですよね。

T：小説の場合はそう？

U：小説の場合ってなんか、その、登場人物の気持ち的になんか違和感とかあったりする  
5 ので、その、疑問見つけようと思ったら見つけやすいんですよ。

T：なるほど、ということは小説の場合は初めの段階で比較的疑問がでてくるけど、評論  
の場合はある程度内容を把握してからの方が出やすいってことかな。

U：はい。だいたい評論って、読みはじめだと文章自体になにこれ？ってなる感じがする  
んですよ。だから、細かい疑問どころじゃないような気がします。

10 T：じゃあ、評論でその疑問を出しやすくするには、どんな読み方がいいと思う？

U：それは、やっぱり全体をとらえたほうがいいかな、と。一つ一つだと長い評論だとす  
ごい時間がかかるじゃないですか。だから、全体をざっくり、通してとらえたほうが疑問  
って、たぶん、見つかりやすいんじゃないでしょうか。

【記録 26・1 年生】

15 T：この授業でも、与えられた問いを考えるばかりではなくて、たとえば水の東西などで  
みんなの疑問や、腑に落ちない、あれっ？と思うことを取りあげて考えてみたけど、あれ  
はどう思った？

W：ああ、それはもうそっちの方が断然いいと思います。だけど、はじめに、一回だけ読  
んで、あれっ？て思った部分をみんなで言い合って、そして最後に、読んでみて、あれっ？  
20 て思った部分が、多分同じだとしてもちょっとちがったり、まったく違ったりしてくると  
思うんですよ。

T：初めと最後に二回取り入れるということね。

## 7. 2. 1. 8 ⑧に関する結果

25 【記録 27・2 年生】

T：グループ学習はどう？

I：あれは、たぶん僕らの班以外はよかったと思います。僕らの班は、ぼく、ちょっとい  
ろいろあって。

T：あら、そう。グループ学習そのものは評価している？

30 I：あ、してますしてます。だって、YとかM、Hの班あるじゃないですか。あそことか  
は絶対に、普通の授業ならしゃべれないと思います。ああやってなると、あ、あそこも、  
Oとかの班も、ああやってするから発言がどんどん出てくるし、たぶん、Iとか、Hさん  
とか、あの、考えても言えやん子とかに、ちゃんとほかのやつが言ってくれとるから。

T：言えやん子も勉強になつとるということかな。

35 I：はい、それはなつとると思います。先生には言えやんけど、こっちには言えるから、  
みたいな。

【記録 28・2 年生】

T：グループ学習では、H君は発言してた？

H：はい。

40 T：発言すると何か変わる？

H：けっこうその、発言することを、メモするのが、けっこう雑に書いているんですけど、その、発言するために、その、まとめる、自分の考えたことをまとめるのが、けっこうよかったという気が、します。

T：発言の為のメモをするときの留意点って？

5 H：教科書の重要な手がかりを抜き出して、それを、組み立てていく、感じで。

T：やっぱり、教科書はよく読むようになったということですね。

H、はい。

#### 【記録 29・1 年生】

T：今はどうかなあ？

10 O：自分ひとりでは、考え付かなかったことを、何かみんながいっぱい出してきて、あっそういえばそうやなって、なんか、自分の疑問が増えるというか。

T：ということは、グループで話し合うことは有効かなあ。

O：はい。あの、中学校のときも、初めいきなり班になって、困ったというか、慣れは必要だと思うんですけど、やっぱり、ほかの人となんかちょっとしゃべるだけでも、もう一回  
15 ちゃんと考えてみようとか思うんで、必要だと思います。

T：今は現代文以外の授業でそんな時間はある？

O：ないですね。

T：じゃあ、理解するという点で見た場合、どんな授業形態が良いんだろうね。

O：うんと、現代文以外のほかの授業みたいに、普通にノート取ってるだけというか、そ  
20 ういう勉強もありだとは思うんですけど、やっぱり、こう、話すことで、あの、まあ、話し合いしなくても分かることはようけあると思うんですけど、えっと、その、理解を深めるためには、あったほうがいいんじゃないかなあって思っていました。

T：話し合うと理解が深まるというのはどういうこと？

O：えっと、自分が、こうじゃないかって言って、ほかの人が、もうちょっと違う考え方  
25 じゃない？とか、ほかの人のを聞いて、聞いたりとか、えっと、自分の意見に賛成というか、同じ同じって言うてくれたりとか、それだけで自信がついたり、ああここはこれでいいんや、みたいな。

#### 【記録 30・2 年生】

T：たくさんの内容をスピーディに教わる教科もあると聞くけど。

30 U：理解ができててもですね、自分で発表やらなんやらして、その、周りに分かってますよみたいな感じで積極的に自分から示してかないと、ホントに理解しているのかどうかというのが、なかなか、自分自身としても実感がわからないんですよね。

T：自分の考えをことばにして、それをほかの人に説明することで理解は深まるということ？

35 U：そうですね、やはり、自分の中で漠然とした感じで覚えていても、それを自分のことばでほかの人に説明できなきゃ、完全に理解したとは、やっぱ、言い切れませんし、だから数学にしても、とくに理系教科がそうなんですけれど、数学で、ここはこうやって考えるからこうなんだよって、ほかの人に説明できたら、ここ自分でちゃんと分かってんだ、人に説明できるほど理解できているんだ、っていうふうに、そこで一番実感がわきます。

40 ひたすら問題といていても、時々良く実感わかないんですよね。あれ、これ、ホントにテ

ストで解けるのかな、って、そう思いながら。

T：人に説明すると理解が定着すると。

U：はい。なんか、小学校のときも人に教える機会多かったんで、どの教科にしても。やっぱ、そこで、説明できるのとできないのとでは、理解しているしていないはぜんぜん違  
5 うと思います。

T：なるほど面白いもんだよね。

U：自分で理解していないと人に教えるなんてまず無理ですから。自分のことばでまとめられるようになったら、ああ、これもう完全に自分のものにしたんだみたいな感じですね。

T：じゃあ、聞きっぱなしで、ノート取りっぱなしで、解きっぱなしでいるのは不十分な  
10 気がする？

U：不十分すぎますね（笑）。絶対どっかで抜けるんですよ、その、テスト前に焦って勉強したというのと同じ感覚になって。必ずどこかで抜けるんですよ。で、どこかで変にとらえ間違いをしたりしてしまったりしますね。計算間違いとか、ま、国語もそうですけど。そういうことが生じちゃうんですよ、理解が不十分だと。

15

## 7. 2. 1. 9 ⑨に関する結果

### 【記録 31・2 年生】

T：現代文の授業を受けてきて、H 君自身になにか変化を感じたことはありますか？

H：教科書を、今までは、そんな、読まなかったんですけど。一回読んで、あとは授業に  
20 沿って読んでいだけだったんですけど、けっこう、家に帰ってからずっと見たりする  
ようになって、そういうところが変化だなあとします。

T：何回も読むと見えてくることはあった？

H：さっきの、筆者の言っている逆のことは、わからないんですけど、なんというか、物語の構成がよりわかりやすくなって。

### 25 【記録 32・2 年生】

T：教科書の文章は何度も読んだ？

I：ああ、その、全体を一気に通して読む回数は、ぜんぜん増えました。今までの授業やったら、その段落を、ざーっと目で通してみても、だいたいその、当てはまることを書くか、なかったらまた、同じ段落見るだけやから、こっちに進まないんですよ、他のところへ。

### 30 【記録 33・1 年生】

T：S さん自身が、文章の読み方が変化したという感じはないですか。

S：入学したてのころは、評論文だと、ばあって読んで、ああ、ここはこういう感じやなって読んで、それで、結論はまあこんな感じなんやって。なんか、流し読みみたいだったんですけど、その、グループ学習とかをする授業を通して、その、内容をしっかり読んで、  
35 それで、なんか自分が疑問に思ったことをちゃんと、なんか、わかるように考えるのが大事なんやなあ、と思いました。

### 【記録 34・1 年生】

T：自分の中で評論など、文章の読み方が変わったなあと思うことは何かある？

S：ああ、ありますね。ずっと、小説ばっか読んでたんで。評論は堅苦しい感じがして、  
40 絶対面白くないやろなあって思ってたんですけど、いやあ、面白いですねえ。

T：面白くなったんや。

S：はあ、よんでみたいなあ、って思うんですけど。まだ、読みたい本がないので読んでないんですけど。

T：どういうところが面白いと思ったの？

5 S：小説だったら、流れもあるんで、感情移入がしやすいかなあ、って思って。話し言葉もあるし、どう進んでいくかなあって思ったけど、評論はやっぱ文だけ、っていうか、つまらんとって、『好奇心』とか、あの、例えとかが入っていて、その例えが面白かったというか、女性の学者の、花の名前とか。

T：読み方が変わったなあということはないかなあ。

10 S：あ、あの、評論でもそこまで考えられるっていうか。

T：それは、評論の文章そのものに対してか、それとも授業での文章の料理の仕方に対してか、そのあたりはどうだろう。

S：ああ、料理の仕方、かなあ、たぶん。

【記録 35・2 年生】

15 T：教科書の見方が変わったようなことはある？

A：物語だったらこういう比喩にはこういう意図が隠されているんじゃないかな、とか、評論で対になっていることばがあったら、その意図を考えたりとか。

T：評論と小説とどっちが好き？

A：読みやすいのは小説ですけど、答えやすいのは評論だと思います。

20 T：評論と小説って全然違うものだと思う？

N：作者が何か伝えようとしているところは同じだと思う。

## 7. 2. 1. 10 ⑩に関する結果

【記録 36・1 年生】

25 T：普段の生活の中で、文章やそのほかのいろんな情報に関して、見え方が変わったようなことはない？

S：う～ん、まえより、なんか、おかしいって言うか、う～ん、話し合って面白そうなことが、浮かびやすくなりましたね。

T：それは、自分で問いを立てるということ？

30 S：はい、そんな感じで。

【記録 37・1 年生】

T：ところで、この 1 学期の授業を経て、評論の読み方や、新聞やほかのメディアの見え方がなにか変わったというようなことはないですか？

35 O：えっと、文章を読むときに、正解につながる考え方と、確実に間違っているけども良いから、っていう考え方を出して、なんか、ひとつだけの考え方だけだと、たまたまそのひとつの考え方が成果につながったというのだったら、それはそれでいいんですけど、いくつ  
か別の角度というか、そういうのを考えていないと、読んでいて不安になるというか…。

そういう読み方をするようになったので、本とか読んでたり、テレビとか見てたりしてても、なんか、知ってることでも、なんか、そこに、余分にひとつ考え方を作ってみたり…、  
40 で確認して、あ、こりゃ全然違うわ、と確認して。



T：別の考え方をそこにあててみたくなるということ？

O：そうですね。

T：具体的に思い出せる？

O：たとえば、テレビとかで、こうしておくとその日は良く眠れるとか、いう説明があつて、そのときはまあなるほどと一応受け入れて、で、そうはいうけど、ほかに方法もあるんじゃないの？って考えたりして…。まあ、答えがあるにしても、どれだけ遠回りしても良いから、なんか、もうちょっと変化した考え方というか、別の考え方をしてみて、答えにつながらないかなあ、とか、考えてます。

T：それは昔っから？

10 O：というか、高校に入ってからで、えと、現代文の授業がすごく面白くて、内容がすごく濃くなって。それで…。

T：ほうほう、なかなか楽しんでいるね。

O：で、現代文の授業終わって、えと、終わったなあって思って、なんか、すごい内容濃いなあって、にやけてたんです（笑）。

15 T：へえ、じゃあそれをクラスメイトと話題にすることある？

O：えーと、T君が、彼けっこう発表してますよね、T君が良く発言したときは、えと、ちょっと聞いてみたりしてますし、もう、普通に終わったときに、現文楽しいなあ、って言ったりしてます。

【記録 38・2 年生】

20 T：1 学期授業を受けてみて、自分の中に何か変化は生じましたか？

A：さっきの部活の時とかぶっているんですけど、今までは、すごい理不尽な事とか、ムカツクことがあったときでも、絶対あいつらムカツクってなってたけど、なんか、今思えば、こういう気持ちでしたんじゃないのかなみたいな、自分がとらえ違っただけかもしれないとか思うようになった。

25 N：逆に私はあんまりキレない人というか、あんまり批判を感じない人なんですけど、逆に批判を感じるようになってちやって…（笑）。あ、これ違うんじゃないの、みたいな。

T：そんな自分をどう思う？

N：ああ、考えられるようになったんだなあって。

【記録 39・2 年生】

30 T：多面的なものの見方が生まれたという実感はない？

H：ちょっと、わからないです。

T：関心はある？

H：はい、それは。

T：今後はどうしてみたい？

35 H：テレビとかに、そういう部分は多いと思うんで、そういう、見極めというか、多面的に見られるようになれたかいいなと、思います。

## 7. 2. 1. 1 ⑩に関する結果

【記録 40・2 年生】

40 T：国語の力って、今の授業でつくと思いますか？

U: まあその、少なくともいろんな方面、いろんな視点から物事とらえて、っていうふう  
にやっていったほうが、けっこうもう、内容とかもつかみやすいと思いますし、その、全  
体見て、ここはこうで、ここはこうなんだ、みたいなとらえ方をして、聞かれたことに関  
して考えていくというのも、なんか、自分で、その、いろんな方面から見て、物事とらえ  
る力がないと、やっぱ、難しいんじゃないかなっておもうんですよ。実際、さっきも言っ  
たように、ああ、ここはこうだなんて肯定的過ぎて視野が狭くなって、なかなかその、別  
の方面から物事とらえられなくて、ちょっと答えが足りないみたいな感じのときが多いん  
で、やっぱり、いろんな方面からものごとをとらえていくという力はとくに、記述問題で  
は必要になってくるんじゃないかなって思うんですけど。

10 【記録 41・1 年生】

T: 期末テストの点数がぐっと上がりましたが、何か原因はある？私はテスト対策の授業  
はしませんでしたし、テストそのものは従来のテストでしたが…。

S: 確かに授業は、テストを意識したものではなかったから、テスト対策のしようがない  
ので、一所懸命、その、テスト範囲の文章とかを、もう一回真剣に読み込んで、それで、  
15 こういうところはどういうふうに説明できるのかなあとか、そんなことをやってました。

T: 自分で振り返ったということね、なるほど。じゃあ、あらためて聞くけど、とは言っ  
てもテスト対策はあったほうが良かった？

S: そうですね、やっぱり、なんか、話し合いとかは要ると思います。いま、自分でテス  
ト対策をすれば間に合う話やし、国語ってそういうテスト対策の授業をしたところで、そ  
20 の本人の読書量とか、そういう方が関係あると思うんですよ、正直。その、直前にワーッ  
としたところで、漢字ぐらいしかやることがないじゃないですか。だから、その、自分  
でも読み込むことの方が必要だと思います。

T: 何度もねちっこく読んだということ？

S: ねちっこく… (笑)、はい。テストにしても、授業でも、急いでいる頭で読んだとこ  
25 ろで、内容ってそんなに入らないと思うんですよ。なので、しっかり読み込んでおいて、  
このへんは、どうやったかなあって見るようにしておいたほうが良いと思って、そういう  
感じで対策をしました。

T: S さんはじっくり考えてからことばを出す人のようだけど、授業中はそんな時間はあ  
った？

30 S: はい、ほかの人の意見を聞いている間とか、自分の中で考える時間はけっこうあった  
と思います。

T: ほかの教科の授業はそんな考える時間ってあるの？

S: まったく、っていったいほどないと思います。その、授業を、すごいワーッと進める  
から、あ、あ、あ、とらなノート、ノート書かなきゃみたいな感じで、その、考えるって  
35 時間が全然ないので、復習しないとぜんぜん分からなかったりすることが多いですね。

T: そんなに大変な勢いなんだ。

S: そう、先生たちが、授業を早く進めるよ、みたいな感じで、なんかすごい早く進めて  
いるので、そういう考える時間を与えてもらえないんですよ。

T: それは S さんにとって不満？

40 S: そうですね、その、理解ができないんですよワーッと説明されても、板書写している

間にはい次、はい次、ってなるので。ああ、ノートとり終わった…えっ、もう次の解説し  
とるやん、って。あとで振り返って考えてもなんか印象に残ってないんですよね、授業が。  
その、ワースと説明されてあとでノート開いても、分からないんですよ。

T：そのとき、考えてないから？

5 S：そうです。話を聞いて考えてないと、内容もさっぱり分からないし、ノートを見たところ  
で、ここをどうやって書いたのかっていう…、数学なんかにしても、グラフかいてた  
にしても、どういう順番でどういうふうに書いたのか、ぜんぜん分からないんですよ。

T：自分の学んだ過程っていうか、思い出せないんだ。

S：はい。

10 【記録 42・1 年生】

T：今のような授業は将来の受験にはどうかなあ？国語の力をつくかな？

O：勉強になるっていうよりは、なんか、考える力とか、そういうのはなんか、訓練とい  
うか…。現文のときに、批評するとか批判することをしているときは、あんまり、授  
業をしてるって感覚はあるんですけど、なんか、勉強という感覚があまりなくて、なんか  
15 もうそのことに、そのことを考えてて、うんと、形式上は、えと現代文の授業っていうか  
勉強なんですけど、えと、勉強って、何か、ペンもって書いたりとか、で、頭に入れてく  
ということだと思うんで、どっちかという考える力をつける練習という感じがします。

【記録 43・1 年生】

T：定期試験じゃなくて、模擬試験のようなテストに、今の授業はなにかつながると思  
20 いますか。

S：いやあ、そうだと思いますね。

T：どの辺がそう思う？

S：ええ、その、今まで読んだことない文章なんで、模擬、模擬試験は。やから、問題に  
なんか、傍線部になんちゃらというので、問題に対する答えがちゃんと出てくる、ってい  
25 うんですか、なんか、ことばにできる、っていったらいいんですか、なんか、わあって、  
頭でわかっててもことばにできなかったんで、ことばっていうか、文にできるようにはな  
ったかなって。

T：授業の中で、頭のもやもやをことばにしようとしていたと？

S：はい。それが、できるようになったと思いますね。

30 T：そうすると、そういった試験でも応用できるんじゃないかなという予感を感じている  
ってことかな？

S：はい、けっこう、なんか、その、50 字以内っていうのが定期テストで 3 問あったん  
ですけど、3 問飛ばしてあとからやって、そんなに自信なかったんですけど、二つあって  
て、一つ間違ってたんですけど、ああ、もう惜しい、って感じだったんで、おっ、と思っ  
35 て。

【記録 44・2 年生】

I：アンケートで、テスト勉強がしにくいつて書いてる人は、まちがっと思えますよ。  
ま、テスト勉強もそやけど、それやったらもっと、授業に入り込んできたらいいいし、テ  
スト対策できやんから、他のクラスの子のノート借りて、コピーして、とかもいるんですよ。  
40 そんなん、対策にならないし、なんか、ノート書くことが勉強やと思っとるんですよ。

T：4月から授業を受けてきて、自分の中で大きな変化とは？

I：眠たくなかったかな、国語の授業が（笑）。で、でも、ぼくは楽しくなりました。みんなも楽しくなったと言ってんですよ、たのしくなった、けど、点が取れやん、みたいな。

5 T：点が取れるのはどうしたらいいと思う？

I：点を取るには、授業に参加して、しゃべって、ほんで、もう、質問いくとかめんどくさいから、わからんことは授業の中でちゃんと聞けば、みんなのためにもなるし。気持ちの問題やと思うんですよ。

T：参加するのが大事なんだね。

10 I：国語は、難しい部分あると思います。国語って、抽象的じゃないですか。自分の書いたことが本当にあつとるかどうかっていう確証がないじゃないですか。で、英語とかやったら、英単語を並べれば、答えになるけど、こっちは、もう、少しの、何かがあるだけで、こう、別々の、アイデア、じゃなくて、えと、解釈、になるじゃないですか。でも、絶対全員違うんですよ、答えが。

15 T：答えは一つとは限らないと。

I：そう、でもその答えは違ってもなんかの共通点はありますよね。それを、見つけていくとか。

## 7. 2. 2 インタビュー調査 I の分析と考察

20 4月から約3ヶ月経った時点でのインタビューであり、十分な変化は読み取れないことが予想されたが、ある程度の傾向や課題が見えた。インタビューの場所は図書館の一角を確保した。ちょうど入館できない期間であったため、空間を占有でき、静かな環境でリラックスして話すことができた。学習者にとっては、これまでであったことのないタイプの授業であったらしく、当初は驚いたというのが、実感であったようだ。

25 以下、項目ごとに分析、考察をする。

### 《①について》

中学校時代、また高校1年生の時に受けてきた現代文の授業は、一斉授業型の教師のモノログによる授業であり、一つの答えに向かって内容の理解を進めるという単一の指向性を持つことが分かった。板書を含めた細部の確認が丁寧で、定期考査の対策としては問題  
30 題はなかったようだが、どちらかと言えば退屈していたようである。中学時代に、グループでの協同学習を経験している生徒がいたが、批判する活動はなく、つながる活動でおわっていた様子がうかがえた。

### 《②について》

学習者の中に、現代文の授業における教材文は段落（場面）ごとに読むものという認識  
35 があることが分かった。おそらくそういった授業をこれまで受けてきたのであろう。しかし、4月以来②の方法に慣れるにしたいが、その限界を知ることとなったようである。まず全体をとらえてから学習に入る方法は、筆者の考え方を効率よく理解することや、全体の関連性を把握するには有効な方法として受け入れられたようだ。インタビューした学習者に関しては、細部の読みがおろそかになる不安は見受けられなかった。また、この方法  
40 によって、学習者が何度も自発的に文章を読み直すことが確認できた。

### 《③について》

文章という文字情報を図式で整理していく学習は、巨視的な視点からの認知（読み）を促すことが分かった。また、重要語を書いたフリップを作り、黒板上でそれらを動かしながら、筆者の考え方を推論するという学習や、小説教材におけるマップ（人物相関図など）  
5 を作成する学習は、協同で作っていく場を生みだし、その場が学習者の興味関心を引き出すことが分かった。マップなどの図式化は、単なる整理のためのツールとしてではなく、その作成を通じて、思考の過程を分かち合い透明化する場として役割を果たすようである。

### 《④について》

文章に書かれていることがらの要素を抽出し、それを他のものに置き換えたり、一般化  
10 する学習は、再び文章に戻ったときに理解を深めることが分かった。

### 《⑤について》

授業で学んだクリティカルなもののとらえ方が、実生活において活用されていることが分かった。また、多面的、複眼的な視点を持ち、考えることは、疑問を増やすと認識している学習者がおり、クリティカル・リーディングが探求型の学習につながることを確認した。  
15 た。教科書本文に対する見方も、比較読みなどを通じて変化し、鵜呑みにしない態度が育ちつつあるようである。ただし、この学習は難しいというのが多くの学習者の実感であることも分かった。

### 《⑥について》

文章に書かれていることだけから筆者の価値観を推論することは、やや難しいことが分  
20 かった。しかし、この難しさが、文章を何度も読み返すことにつながり、考える意欲を引き出していることが確認できた。

### 《⑦について》

与えられた問題より、自分たちで問題を発見することの方が意欲がわくことが分かった。従来より、小説の場合と評論文では、問いを立てるタイミングが違うと考えていたが、学  
25 習者も、評論文に関してはある程度内容を学習してからでないと疑問がでにくいと認識していることが分かった。小説は早めに、評論文は内容によっては遅めに設定すべきであろう。

### 《⑧について》

クリティカル・リーディングには対話が必須であることが確認できた。理解を深めたり、  
30 価値観を揺さぶられたり、頭の中に浮かんだことを言葉として組み立てたりすることが、話し合いという場で、より確実に形成されることが明らかになった。

### 《⑨について》

評論に関する堅苦しい印象が薄れ、興味関心が増したことが確認された。文章全体を読む回数が増えたこと、教室を離れても文章を読み直すこと、など探求心が触発されている  
35 様子が感じられた。

### 《⑩について》

授業を離れても、日常を見る目が複眼的になり、自分自身の考えを相対化することができるようになったことが確認できた。

### 《⑪について》

40 これまでの、聞いてノートをとる、という学習から、考える学習への転換は、テスト対

策という点で一部の学習者に不安を覚える者がいることが分かった。反面、インタビュー対象の学習者たちは、よく読みよく考えよく発言することが、結果的にテストの点数にも反映されるという認識を示している。考えを言葉にするという過程の中で、論理的思考が育まれているのであろう。

5

### 7. 2. 3 インタビュー調査Ⅰから見た成果と課題

項目ごとの分析と考察から、1学期終了時点で得られた成果についてまとめると次のようになる。

まず一つは、文章という情報をやや引いたところから読む、巨視的な視点からの認知（読  
10 み）が、評論文に対してできるようになり、分析的な視点が芽生えたことである。

二つ目は、話し合う学習によって、学習者間の思考の過程が透明化し、答えそのものよりそれを導く過程（根拠探し、関連づけ、学習者同士による修正）に価値を見出すことができるようになったことである。

三つ目は、問題発見とそれを解決する学習を経ることで、授業の主体が授業者ではなく  
15 自分たちであるということを実感したことである。

四つ目は、教材文を何度も読み返し、自発的に探求するという「読みの本質」の魅力を学習者が発見し、学習への興味関心が増したことである。

五つ目は、クリティカル・リーディングが、教室の教材文だけにとどまることなく、実  
20 生活の場に応用され、情報を鵜呑みにしない力や、自らを相対化させる力につながったことである。

一方、課題としては、考査などに対する不安を抱える学習者が一定数いること、まだまだ割合として話し合いに積極的な生徒の率が多くないこと、批評することそのものに困難を感じていることなどが挙げられる。

### 25 7. 3. アンケート調査Ⅱ－10月－

クリティカル・リーディングがある程度浸透した10月、授業を担当する1年生2クラスと2年生2クラスにアンケートを実施した。選択式と記述式の質問によって構成し、量的にも質的にも一定の傾向が見られるようにした。無記名で実施。調査対象は1年生78名、2年生54名である。（実施日、10月21日）

30 質問項目は、以下の通りである。

#### アンケート

選択肢：(ア)とてもそう思う (イ)そう思う (ウ)どちらとも言えない  
(エ)そう思わない (オ)まったくそう思わない

35

①：現代文の授業に対しての興味関心は高まりましたか。

②：①について、小説に関してどうですか。

③：①について、評論文に関してどうですか。

④この授業の方法はあなたにとって有用だと思いますか。

⑤：④について、国語の力に関してどうですか。

⑥：④について、社会や実生活における力に関してどうですか。

⑦現在取り入れている次の授業方法について、あなたにとって良い方法だと思えるものすべてを選び、番号を書き入れてください。

5 【項目】

1. 段落ごとに授業を進めず、全体をまずとらえて学習に入ること。

2. 書かれ方や内容をマップや図式で視覚的に整理すること。

3. テーマを自分の身近なことや社会に置き換えて考えてみること。

4. 文章の内容や書き方を批評すること。

10 5. 自分たちで問いを立て、解決すること。

6. 話し合う学習

⑧半年間授業を受けてきて、どのような感想を持ちますか。 《記述》

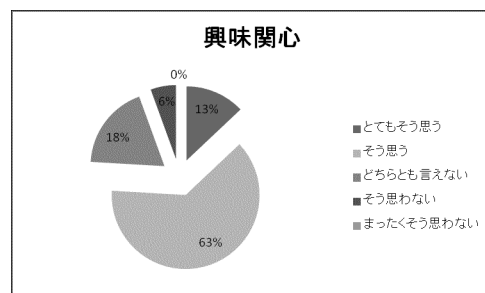
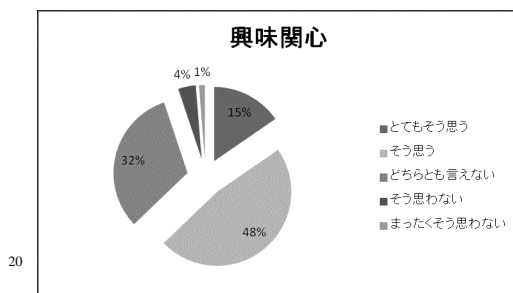
⑨現在感じている問題点があれば指摘してください。 《記述》

15 7. 3. 1 アンケート調査Ⅱの結果〈1〉(①～⑦に関して)

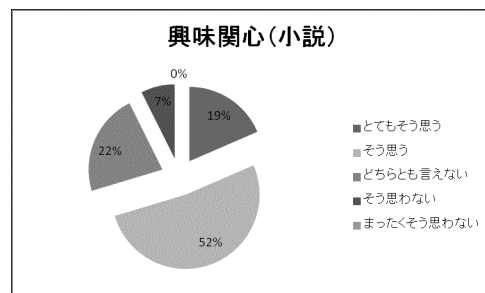
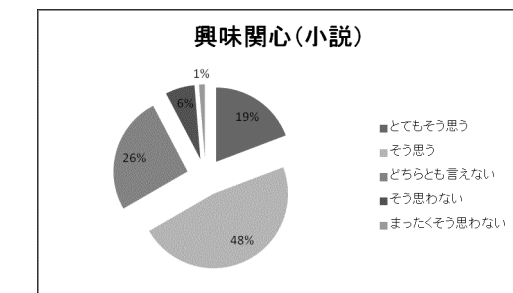
1 年生

2 年生

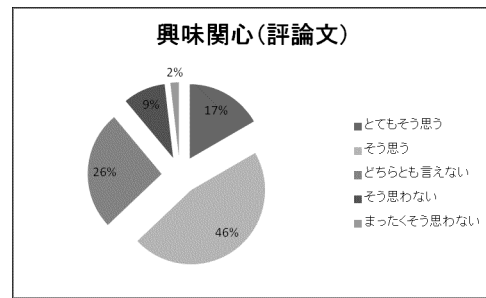
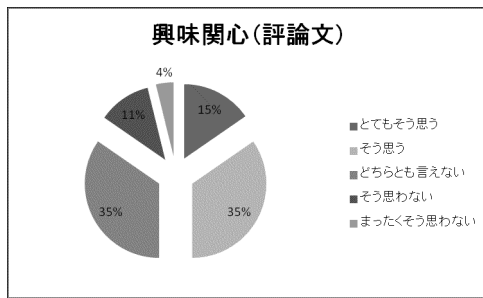
①現代文の授業に対して興味関心は高まりましたか。【グラフ 1】



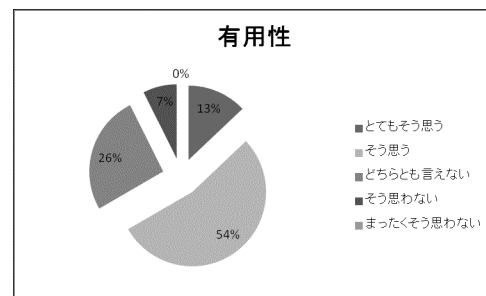
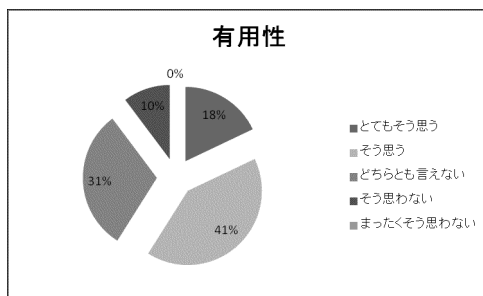
②：①について、小説に関してどうですか。【グラフ 2】



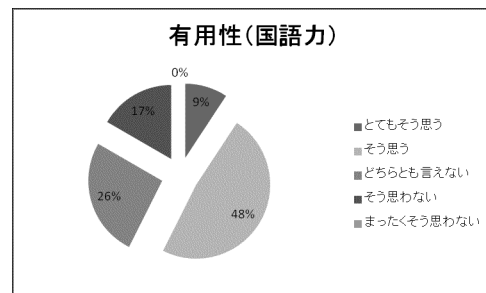
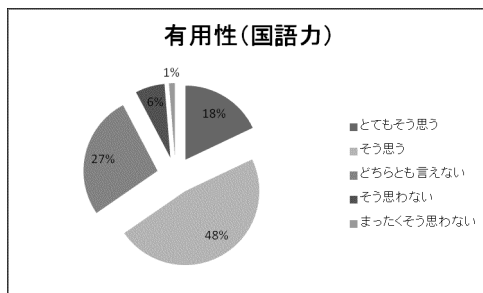
③：①について、評論文に関してどうですか。【グラフ 3】



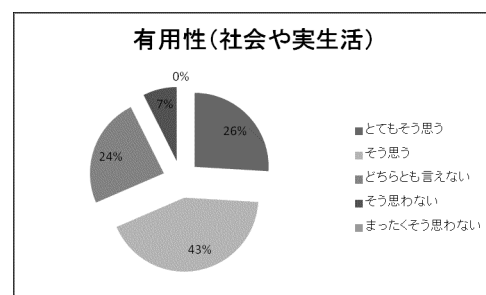
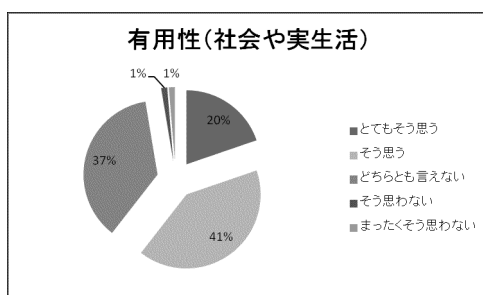
④この授業の方法はあなたにとって有用だと思いますか。【グラフ 4】



⑤：④について、国語の力に関してどうですか。【グラフ 5】



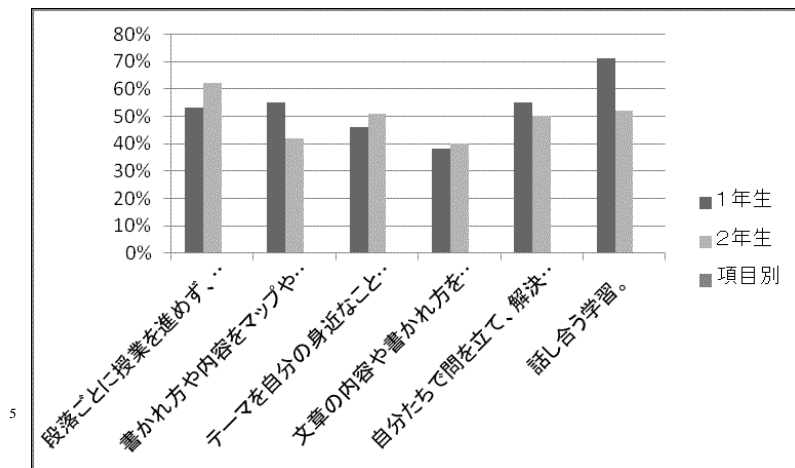
⑥：④について、社会や実生活における力に関してどうですか。【グラフ 6】





⑦現在取り入れている授業方法について、あなたにとって良い方法だと思うものすべてを選んでください。（その項目の選択者数を全体の人数で割った％で比較表示）

【グラフ 7】



《項目》

1. 段落ごとに授業を進めず、全体をまずとらえて学習に入ること。
2. 書かれ方や内容をマップや図式で視覚的に整理すること。
3. テーマを自分の身近なことや社会に置き換えて考えてみる。
4. 文章の内容や書かれ方を批評すること。
5. 自分たちで問いを立て、解決すること。
6. 話し合う学習。

### 7. 3. 2 アンケート調査Ⅱの結果〈1〉の分析と考察（①～⑦に関して）

興味関心に関しては、特に2年生が高い数値を示している。さまざまな中学校から進学してきた1年生と、昨年度同じ学校で授業を受けた2年生とこの率を比較することはあまり意味がないが、全般的に、この分野での従来型の授業に対する優位性は、ある程度証明されたとみていいだろう。

小説と評論文で比較すると、2年生の評論文において「とてもそう思う」「そう思う」の率が高い。評論文は苦手で興味がわからないというこれまでの定説を覆せる効果があったとみていいだろう。反面、同じく評論文において、1年生は「どちらとも言えない」の層が増えている。1年生段階では、もう少し、内容を理解することへの配慮を考えるべきなのだろう。ただ、小説に関しては率が高いので、評論文とほぼ同じ方法で授業を進めていることを考えると、単なる苦手意識なのかもしれない。

次に、有用性に関してだが、予想よりは「とてもそう思う」「そう思う」の率が高かった。授業ではテスト対策として、正解を板書したり、教科書の脚間を確認したりすることをまったくと言っていいほどしなかったのも、ある程度の反感を覚悟していたのである。注目すべきは、「社会や実生活」における2年生の「とてもそう思う」の率の高さであろう。クリティカル・リーディングが、近視眼的な学力ではなく、先を見据えた学力であることを学習者自身が気づいている証とは言えないだろうか。ただしその一方で、受験が近

づいていることもあってか、「国語力」ではその率が落ちる。1年生は有用性に関して小説と評論文の差はあまりない。

「どちらとも言えない」と、はっきりと評価ができない層は少なくはない。この学習者たちのクリティカル・リーディングに対する肯定的な認識をどう構築していくかが今後の課題になる。

最後に、学習方法の比較である。明らかなのは、インタビューでも見られた傾向だが、「文章の内容や書かれ方を批評すること」の選択率の低さである。たしかに、やや高度な課題であることは間違いないが、この学習は、クリティカル・リーディングの到達点でもあるので、今後肯定的な認識ができるように授業改善をしたい。ただ、自分たちで問いを立てて解決する学習への選択率の高さを考えれば、この改善に関してはそれほど道は険しくないと考える。比較読みや他のデータの検討など、その方法を教えていくことで自信がつくと思われる。2年生の「書かれ方や内容をマップや図式で視覚的に整理すること」の選択率が低いが、読めば分かることをわざわざマップにする必要はなく、すでにその必要性を感じなくなっているのかもしれない。内容の難易度によって、使い分けていくべきだろう。話し合う学習に関しても同様である。

### 7. 3. 3 アンケート調査Ⅱの結果〈2〉(⑧～⑨に関して)

記述式の回答を、肯定的意見、否定的意見に分けてまとめる。〈下線部稿者〉

#### 【肯定的意見】

《2年生》

- ・模試や試験の時の国語の問題に対する気持ちが大きく変わった。
- ・僕は国語以外の授業だと黙って聞いているだけなのでつまらなく、よく寝てしまうのですが、先生の授業は発言するチャンスが何度かあるので集中して取り組むことができます。
- ・どんだけ授業を受けてもやっぱり変わった授業やと思う。でも、みんなの意見がたくさん聞けるから、他の人はこうやって考えてるんだな、とか、いろいろ自分と比較できたりして面白い。縛られた授業、やらされてる勉強というよりも自分たちで学習している、という感覚で楽しい。
- ・この授業の方法だと、文章を読む回数が増えて、内容ももっとよく知ろうと思うのでいいと思う。マップだと図で見られるので理解しやすくなる。
- ・授業は難しいけど楽しいです。いままで、テストの時、授業でやったことの問いの答えを覚えていたけど、この授業になってからは、テスト前にもう一度よく読んでみたりして、少しでも自分自身で理解するようにしたことはよかったと思います。
- ・前までは教科書通りに進んでいてあまり面白くなかったけど、この授業では自分たちが立てた問いに対して授業が進むので、「好奇心」や「興味」、「追求心」をもって授業に臨めるところがいいと思います。また、今の社会など、ニュースを見て、「実際はこうじゃないの？」と疑問に思ったり、自分の意見を持つようになった。
- ・今までどちらかといえば小説のほうが好きでしたが、半年間を通じて評論もなかなか面白いと思えるようになった。
- ・今まで受けてきた授業とまったく違って楽しい。人の意見が聞けるので、自分と違う考えや読み取り方をしている人の話が聞けるのでおもしろい。

・はじめは高校の国語の授業っぽくなくて、大丈夫なのかなって思ってたけど、明らかに国語力がついたと思う。文章力もすごいついてきたと思う。内容は新鮮だし、評論文に苦手意識もなくなってきた。すごいいい授業だと思う。

・斬新かつ、自分たちで考えていくところが、考える力につながっていると思える。なか  
5 なかみんなの心を動かすような考え方や意見の言い方はできないが。

・文章を読むとき、筆者の言いたいことを全体からとらえることが意識できるようになった。難しい言葉で書かれていても、自分で、簡単な言葉にかえて理解できるようになった。

・小見出しを付ける学習は本文を深く読むことにつながってよかった。

《1年生》

10 ・入学した当初、中学の時とは比べものにならないくらい難しく感じたが、最近はとてもおもしろく、考えることが好きになった。今後の授業が楽しみである。

・授業のはじめに全体的な内容をつかんでおくと分かりやすいので、今の始め方はとてもいいと思います。

・変わった授業方式だが、先生がメインの受けさせられる授業ではなく、先生が裏に回っ  
15 て生徒を導くような進め方なので分かりやすい。

・ただ文章を読んで、内容を段落ごとに整理していくだけで終わらず、疑問点などみんな  
で挙げながら、意見を出し合って、解決し、文章を読み進めて内容を理解していくのはと  
てもいいと思った。

【否定的意見】

20 《2年生》

・ノートをもっとくらないからテスト勉強で見直せない。

・模試の点につながるが、定期テストの点につながらない。

・もう少し細かいところをみて分析する授業をしてほしい。

・全体を見ていくのはいいけれど、本文の趣旨や内容をつかめていないときに批評とかし  
25 てしまうと、結局何を伝えたかったのかが分からないことがあった。

・グループ学習が多いと無駄な時間が多くなってしまう気がした。

・何事も考えすぎてしまう。普段本を読むときも批評しすぎてしまう。 \*〈肯定か?〉

・明快な答えがないことは分かるけど、ある程度の答えがほしい。すっきりしないときも  
ある。

30 ・作られるテストの問題形式が先生によってまったく違うため、何の対策も打てないこと。

《1年生》

・テストを意識した授業にしてほしい。

・話し合う学習はいいことだと思うが、発言する人が固定化してきている気がするし、組  
み合わせをときどきかえるべきだと思う。 〈\*稿者注〉

35

#### 7. 3. 4 アンケート調査Ⅱの結果〈2〉の分析と考察(⑧～⑨に関して)

学習者自身に、自分たちで学習をしているという意識があることが分かり、それが授業  
を牽引していると感じた。探求する気持ちが芽生え、何度も文章を読んだり、仲間と意見  
交換をすることに学ぶ楽しみを見出しているようである。評論文を読むことへの興味関心  
40 が増したコメントも目をひく。また、全体的に「難しいけれど楽しい」という感想が多く、

学習者はより高いレベルのものを求めていることを知った。少し難しいことを、みんなで解決していく楽しさが求められていると言っていいだろう。また、クリティカル・リーディングによって、学習者が多面的、複眼的なものの見方を獲得していることも確認できた。

否定的な意見としては、テスト対策への不安が目立つ。従来のいわゆる情報再生型のテストに対応する授業ではないことに起因する何らかの不安が、学習者の中にくずぶっているようである。これに関しては、今後、テスト結果の推移などのデータを取り、必ずしもその不安が当てはまらないことを実証していく必要がある。この問題についてはこれからの課題としたい。

#### 10 7. 4 インタビュー調査Ⅱ－12月・グループインタビュー

2 学期の終了時に、質的研究の方法を参考に、学習者にグループインタビューをおこなった。個人ではなく、グループでおこなうのは、一対一のインタビューより、より自然な意見が聴取できるからである。

インタビュー対象は、2年生1組の8名とし、8名は、理論的サンプリングに基づき、  
15 比較的授業に積極的に参加していた学習者を選んだ。ただ、意見の偏りを避けるため、多様な考え方が引き出せる人選に心がけた。男女比も、クラスの男女比と同じようにした。

（女子6人、男子2人）また、インタビュアーは授業者が担当せず、同じクラスの古典の講座を受け持つ国語科教諭（男性）に依頼した。昨年度からのつきあいもあり、学習者のことをよく知る教諭である。このような設定をしたのは、授業者がインタビュアーとなる  
20 ことによってバイアスがかかることを防ぐためである。場所は、落ち着いた環境という視点から、小さな会議室を使った。時間は約50分。形態としてはなるべく自由な発言が引き出せるようフリートークの形を取った。また、録音機を使用し、それを稿者が後で聞き取る（インタビュイーには事前に告知）とともに、その雰囲気を知るために、終了後、インタビュアーからその印象を聴取した。

25 以下、話されたテーマごとに、その会話記録から学習者がクリティカル・リーディングの授業をどのようにとらえていたかを分析する。なお、小説に関わる記録は、本研究とは直接関係しないため、割愛した。

##### 7. 4. 1 インタビュー調査Ⅱの結果

30

《グループインタビュー》 2011年12月15日（木） 11:00～11:50 於：小会議室

〈記録1〉 \* I：インタビュアー（教諭） S：インタビュイー（学習者）

I：今年の澤口先生の授業って、どんな感じだったの？

35 S1：板書をしやん。

S2：そうそう、全体を見て、それから細かいところに入っていくって感じ。

I：へえ。

S2：それと、自分たちで問いを作る。

I：それってどうやった？

40 S3：去年は、先生が段落ごとに説明してたんやけどなんか、自分たちで考えることが多

くなった。

S4：ノートは取ってないけど中身は染みついたなあって思う。

I：ノートないのは不安ない？

S2：結局深く読むようになったから、そんなに感じやなかった。大事なことは聞きながら書けるし。

S5 あ、今までは、難しい問題はスルーしてたんですけど、それを、身近な表現に置き換えるとか、みんなで話しあって考えるとかしてました。

S3：なんか、先生がうまく拾ってくれる。間違っただけを言っても、間違いはないっていうか。

10 S1：意見が出しやすい。

S2：〇〇がつぶやいたの、みんなで解釈し合ったやん。

S3：そうそう

S1：感想の中から問いを立てる、という感じでした。で、それについてみんなで考えてみよう、みたいな。

15 S3：物知りになれたよなあ。

S4：とにかく授業中よく考えるようになった。

S3：根拠をしっかりと見つけて、それをことばにすることをいつも要求された。

I：へえ、そうなんや。

S4：あと、筆者がなぜこんな文章か書いたのかとかを考えた。

20 S5：筆者の書き方なんかを批判することもしました。

#### 〈記録 2〉

I：考えるようになったっていうけど、それはどんな感じで？

S6：たとえば、班の、えと 5、6 人でするんですけど、そこでまとめたことを黒板に書き  
25 に行くんですけど、それを、みんなで比較して、どこが間違っていてどこが正しいかというのを考え合っていました。

S1：そうそう、これとこれが似ていて、これとこれがどう違うか、っていうことを考えとった。

S7：それで思ったんですけど、そうやって書くには文にする力が要るんやなあってこと  
30 に気づきました。

S3：班の意見をまとめようとする、自然にきちんとした文を作ろうとするやん。

S2：そう、人前にだすもんなあ。

S3：本文のことから自分たちの考えを書くようになった。

S4：なんか、今までは、本文から抜き出すだけやった。

35 S3：違和感を、なぜ感じたかを本文から考えていく、とか。

I：へえ。

#### 〈記録 3〉

I：ほかに、なんか特徴的なことってない？

40 S4 マップ。

S3 ああ、でもあれ、私、苦手やった。

S1 でも、ストーリーの流れがわかりやすくなった。

S8 一枚で見られるようになるので全体像がつかみやすかったです。

S2 あれ、先生がわかりやすく工夫してくれとったんやんなあ。

5 S5 マップは、結局自分で広げていくためのものだと思います。こうやって書きなさいというものではなくて。

#### 〈記録 4〉

I：特に評論の授業で、変わったなあ、って思うことはない？

10 S1:寝れやん。眠くなくなった。

S2：楽しくなった。

S3：そう、楽しい。

S6：自分で考えるようになった。

S5：今までは板書してたので眠くなったけど、眠くなくなりました。

15 S4：頭でインプットするようになった。

S1：批判的に読むようになった、「これちゃうやろ」みたいな。

S8：普段、友達から言われたことも、全部そのまま受け取るんじゃなくて、ちょっと批判的に考えるようになりました。

S2：これまでの評論の授業と違って、自分の意見が言えるから身軽さを覚えた。

20 I：身軽さ？

S3：前は、筆者の考えが正しくて、それを理解して、それを解答しなきゃならなかったけど。

S2：自分の意見と比較できる。

S1：以前は、理解しておしまい、やったけど、今は、考え方をとらえた上で、自分なら  
25 どうするかを考える。

S5：昔の授業って、当てられたら、あー答えやなあかんって孤立してた。

S6：今はグループやから、自分の思いつかなかったことが聞けるし、そうやってしとるうちに、自分の考え方が変わる。

S4：考えやすくなる。

30

#### 〈記録 5〉

I：楽しそうなのは良くわかったんやけど、ここをもっとこうしてもらえたらなあ、っていう意見はない？

S4：考える力は上がるけど、テスト受けるとき不安っていう声は結構ある。

35 S3：2年生のうちは今の授業で良いけど、3年生になったらテクニックに戻りたい。

S4：課外の授業では、答案には自分を出したらだめと〇〇先生が教えてくれるんやけど、つい自分が出てしまいそう。

S7：でも、記述で点数とれるようになったし、初めて読む文章の理解は早くなった。

S6：もうちょっと個人で文章を作る、考えを書く機会を増やしたほうが良いと思います。

40 S3：そう、読むことはいいんやけど、文章にできる力を付けたい。

I：考えることは鍛えられたけど、次のステップがそろそろほしいってことかなあ。

S8：何行目にこうあるから、こうだっというようなやり方よりも、自分で考えることが多くなったぶん、頭に残りやすい。やっぱり、考えないと、結局何も書けないと思います。

5 〈記録 6〉

I：ところで澤口先生の作るテストはどう？

S1：点とれやん、むずかしい。

S5：でも、普通のよりやる気は出る。

S2：でも時間足らんことない？

10 S3：1時間はほしいよなあ。

S6：3問くらいにしてそれをじっくり考えて解く。

I：大学みたいやな。

S7：考えて解く楽しみはあるのでいいけど、時間が足りなかった。

S5：でも、普段じっくり考えていたらそんなに難しい問題やないと思わん？

15

〈記録 7〉

I：あとなにか話題にしたいことはない？

S7：今年になって何を言っても大丈夫みたいな感じがあった。

20 S1：私たちってかしこいから、先生が言ってほしいことを読んでしまうやん。そやから、それをそれたらあかんかなあ、って思って、今までは意見が出なかった。

S4：先生の理解度が高いからちゃう？何を言っても拾ってくれる。

S5：授業やってる先生が本質をわかってるから、何言ってもわかってもらえる。

25 S7：読みかたっていうか、今まであんまり本読まなかったけど、この授業受けてきて、今までテストで記述とかいややったけど、いまは書きやすくなった。読むのさえいややったけど、普通に読めるようになった。なんか、書きたいなあっていうか。書くことをしたい。

S6：模試で、始めはまったくわからなかったけど、ちょっと深く読めるようになった。初めて読む文章が読めるようになったし、記述さっぱりやったのが書けるようになった。答え合わせしても、意外と的外れじゃないなあと思えるようになったし。

30 I：これからどんな力をつけたいと思う？

S8：澤口先生みたいに物知りになりたいです。なんか人に言われてもそれを拾ってあげられるようになりたいし、深みのある話し方ができるようになりたいです。

35 S5：私は、自分の考えたことを相手に伝わるように文章に書けるようになりたい。今は、口頭で言ったことを先生がうまく拾ってくれるけど、自分のことばで、文章で、書けるようになりたい。

S2：すてきな日本語がしゃべれる人になりたい。

## 7. 4. 2 インタビュー調査Ⅱから見た成果と課題

40 和やかな雰囲気の中で、かなり自由な発言が引き出せたため、成果と課題が明確に見えるインタビューとなった。

これらから、次のことが成果と課題として整理されよう。

#### 【成果】

- ①クリティカル・リーディングは学習者が主体的に授業に取り組める場を作る。
- 5 ②クリティカル・リーディングは内容の理解を早め、深める。
- ③クリティカル・リーディングは何でも言いやすい場をつくる基礎となる。
- ④クリティカル・リーディングは考えることの楽しさを提供する。
- ⑤クリティカル・リーディングは表現する意欲を高める。
- ⑥クリティカル・リーディングはコミュニケーションの力を高める。
- 10 ⑦クリティカル・リーディングは対象（自己を含む）を批評する目を養う。
- ⑧クリティカル・リーディングのテストは学習者のモチベーションを高める。
- ⑨クリティカル・リーディングは知的欲求を高める。

#### 【課題】

- ①読むこと、考えることだけでなく、書くことの学習につなげる必要がある。
- 15 ②受験などに対応できるという確信を学習者が持てるような対策が必要となる。

これらの成果と課題を受けとめ、今後の実践を組み立てる必要があるが、次の大きな課題として「書くこと」「話すこと」の技術的な指導が、大きく問題提起されたように思う。

この課題を受けて、先に示したリライトの課題を設定してみたのだが、今後は、考えた  
20 ことをいかに書き、いかに話すかの指導過程を構築する必要があるろう。

言語活動の充実が叫ばれる中、形だけでない充実した表現活動を実践するために、クリティカル・リーディングを経ることは有効である。インタビューの内容から、考えることが充実してくると、もっとうまく話したい、もっとうまく書きたいという思いが募っていることが見て取れたが、本来、言語活動はそのような衝動を出発点として構成されていく  
25 ものであろう。

さまざまな示唆を与えられたインタビューであった。

## 8. クリティカル・リーディングのための教材論

30 この章では、既存の教科書教材をふまえながら、クリティカル・リーディングにとって望ましい評論文教材とはどのようなものを論じたい。そのうえで、自主教材を示し、その学習課題と授業の組み立てについて具体的な方策を提案する。

### 8. 1 望まれる教材像

35 教科書には各社共通するコードがある。扱われるテーマが似通っており、その論調も一定の傾向がある。ここはそれらを詳細に分析することを目的とはしないが、クリティカル・リーディングの視点に立った場合、授業者が、教材に対してどのような姿勢で臨むのかには、慎重さが求められる。なぜなら、知らず知らず、授業者も学習者もその教科書のコードに引きずられる危険があるからである。



### 8. 1. 1 教科書教材の分析

ここで既存の教科書教材を概観してみたい。現行の平成 18 (2006) 年検定済みの「国語総合」において、「評論」として分類されている教材(「随想」を除く)を次のようなジャンルに分けて見みた。区分けが難しいものもあるが、なるべくその要素の大きい方に類別した。なお、教科書は 4 社(三省堂、第一学習社、大修館、東京書籍)の教科書を調査対象とした。また、各社、2 種類以上の教科書を出版しているが、とくに限定はせず 4 冊を抽出した。

#### 10 **社会科学** \*人文科学のうち比較的社会を考えさせるもの

- ・「水の東西」…山崎正和(一)(東)(三)【劇作家・評論家】
- ・「知識の扉ー学ぶことの身体性…港千尋(大)【評論家】
- ・「自然と人間の関係をとおして考える」…内山節(大)【哲学者】
- ・「仕切りの文化論」…柏木博(大)【評論家】
- 15 ・「21 世紀における写真」…黒崎政男(大)【哲学者】
- ・「『母性』と『父性』の間をゆれる…河合隼雄(大)【臨床心理学者】
- ・「メディアとしての顔」…原島博(大)【電子情報工学者】
- ・「ネットが崩す公私の境」…黒崎政男(一)(三)【哲学者】
- ・「世界中がハンバーガー」…多木浩二(一)【評論家】
- 20 ・「おカネでは買えぬもの」…岩井克人(東)【経済学者】
- ・「情報流」…西垣通(三)【評論家・作家】
- ・「地球の有限性と人間」…竹内啓(三)【経済学者・統計学者】
- ・「余暇について」…内山節(三)【哲学者】

#### 25 **人文科学** \*人文科学のうち比較的人文科学分野そのものについて語られたもの

- ・「ものごとことば」…鈴木孝夫(一)(三)【言語学者】
- ・「言葉についての新しい良い認識」…池上嘉彦(大)【言語学者】
- ・「短歌を訳すー言葉の壁を越えて」…俵万智(大)【歌人】
- ・「自分・この不思議な存在」…鷲田清一(一)【哲学者】
- 30 ・「『間』の感覚」…高階秀爾(一)【美術史家・美術評論家】
- ・「ガリヴァーとアリス」…外山滋比古(東)【英文学者・評論家】
- ・「爆弾のような問い」…鷲田清一(東)【哲学者】
- ・「自己基準と他者基準」…鈴木孝夫(東)【言語学者】
- ・「見るー考える」…大森荘蔵(三)【哲学者】

35

#### **自然科学**

- ・「命はだれのものなのか」…柳澤桂子(三)【生命科学者】

これらから明らかになることは、いくつかある。

40 まず驚くのは、自然科学のジャンルの文章がほとんどないことである。国語科という教

科という縛りはあるとはいえ、これにはあまりにもバランスの悪さを感じてしまう。次に、気づくのが、筆者の肩書きに評論家、哲学者が多いことである。おそらく編集者の好みや価値観が表れているのであろうが、やや多すぎる嫌いがある。最後に、人文科学、社会科学の分野には、さまざまな学問分野があるにもかかわらず、比較的きまったジャンルから  
5 の書き手が選ばれていることである。例えば、政治学者や宗教学者など、今日的な課題を論じている識者は数多く存在するし、地理学者や民俗学者、歴史学者など、学習者の知をひろげるであろう分野も他に多く存在する。しかし、そういった書き手の文章は採択されていない。

クリティカル・リーディングの素材文として考えるとき、この幅の狭さはいささか窮屈  
10 な気がする。2年生以降で使用する「現代文」は、もう少し幅が広がることは確かだが、「国語総合」のみを学習する学校も多くあることを考えると、このジャンルの偏りは是正を求めたいところである。

さて、このほかにも、内容を読めば、またある傾向を持った文脈が立ち現れてくる。例えば、情報化社会がテーマならそれへの警鐘を、グローバリゼーションがテーマならその  
15 波に飲み込まれない心構えを、といったように。少なくとも、社会を疑い、慎重に吟味するような視点を直接に伝えるような文章はない。また、どちらかと言えば最先端の医学、リニアモデルとしての経済成長などに対しては懐疑的な立場の文章が目立つ。おそらく、一般的な国語科の教師なら、なるほどその通りだと膝を打つ文章が多いだろう。しかし、そこに落とし穴があることもまた事実である。教科書の抱える問題を、授業者は常に、さ  
20 まざまな視点から読み、クリティカルな視点を持つよう意識しておくべきだろう。

さて、このような、教科書の実態にあって、それからどのような学習課題を立ち上げていくかは、本稿でいくつか述べたので、ここでは、どのような教材を発掘すれば、クリティカル・リーディングがしやすいかについての教材論を述べる。

## 25 8. 1. 2 クリティカル・リーディングのための教材

以上のような教科書教材の実態をもとに、仮に、クリティカル・リーディングのために自主教材を開発するのであればどのような視点で、どのような素材文を発掘すれば良いか、持論を述べる。

おおむね、次のような選定基準を立てると良いだろう。

30

### A. 【形態について】

- ①教科教材にあるジャンルとは別のジャンルの文章をさがす。
- ②教科書教材の筆者とは別の専門性を持つ書き手の文章をさがす。
- ③あまり長くなく、読み切りできる文章をさがす。
- 35 ④言語抵抗が少ない文章をさがす。

### B. 【内容について】

- ①読み手の既存の価値を砕くような内容の文章をさがす。
- ②筆者の価値観が陰に陽に濃厚な文章をさがす。〈評論文〉
- 40 ③未知のことについて説明をしている文章をさがす。〈説明文〉

- ④社会や身の回りのことに関連づけて考えやすい文章をさがす。
- ⑤学習者の興味・関心を引き出しやすい内容の文章をさがす。

### C. 【そのほか】

- ①ほとんどの人が一読して納得してしまうような文章をさがす。
- ②ほとんどの人が「暴論」と感じるような文章をさがす。

「C」については、①は書き手のレトリックにだまされないためのレッスンとして有効であり、②はクリティカル・リーディングにおける議論への導火線を短くする意味で有効である。ただし、このことについては目に前の学習者を見極め、どのような学習課題を与えるかによって判断する。

なお、これらすべてについては、文章だけでなく、ポスターや広告、広報なども教材としてその射程範囲にいられておくといいたいだろう。そうすることによって、メディア・リテラシーの学習との関連性が担保できる。

15

## 8. 2 自主教材と学習課題例

では、実際に一つの自主教材例を示し、あわせてその学習課題についても提案する。対象とした学習者の中心は、高等学校1年生である。

20

### 1. 教材名 『標準』は変容してゆく

出典 渡辺 裕 (2007)『考える耳 記憶の場 批評の眼』、春秋社、pp.31-35

### 2. 筆者紹介

渡辺 裕(わたなべ ひろし)。1953年千葉県生まれ。現在、東京大学大学院人文社会系研究科教授。おもな著書に『聴衆の誕生』(1989) 春秋社、『日本文化 モダン・ラブソディ』(2002) 春秋社、近著に『歌う国民』(2010) 中公新書、『考える耳[再論] 音楽は社会を映す』(2010) 春秋社、などがある。西洋のクラシック音楽からつながる多様なテーマを研究対象としてきた。音楽と社会の関係についての論考が多数ある。近年は、明治以降の日本音楽の「近代化」をテーマとして、音楽が文化形成にもたらした影響について研究を進めている。

30

### 3. 教材選定理由

「標準」とはそもそも何をもって標準というのだろうか。また、その「標準」はどのようにして作られてきたのだろうか。筆者は、普段、私たちがあまり考えない、変容する「標準」とその作られ方に焦点を当てながら、読み手に新たな視点を提供し、「当たり前」への揺さぶりをかける。既存の価値観を別の角度から再検討することは、クリティカルに対象を捉える基本的な姿勢だが、筆者の視点はこれに通じるものがある。題材は音楽であるが、筆者の問題意識は音楽そのものにとどまっておらず、社会の問題へ十分つなげている内容である。

教材文では、筆者の新たなものの見方は提案されているが、そこから発展させて考えられるべきこと

や可能性については触れられていない。その点で学習者は、教材文に込められた筆者の問題意識を推論し、他の例を考えるとといったクリエイティブな読みが求められる。

難易度に関しては、若干の音楽的な知識は必要であるが、語り口は平易で難解な印象は与えず、中学3年生から高校1年生程度の教材として適当であろう。また、学習課題の設定によっては高校2年生でも十分対応できる内容である。

#### 【原典との異同】

教材化に当たって、教材文45行目以降の次の部分を削除した。

だから、こういうメカニズムを悪用し、意識的にメディアや言説を操作して人々の価値基準自体を一方向的に誘導してそのうえに乗ってしまうような人が現れると、相当に怖いことが起こる。今の総理大臣に「代わる人がいない」という理由でなかなか支持率が落ちないということの理由がそういうことかなどとはあまり考えたくないのだが……。

#### 4. 教材研究

原典の『考える耳 記憶の場、批評の眼』は、新聞のコラムとして連載されたものを編集したオムニバスである。音楽的な専門的知見を基本としながらも、その折々の時事に絡めた批評は、クラシック音楽から吉本新喜劇までにおよび、その守備範囲は広い。

筆者に通底する問題意識は、文化や社会が、その時々に関力を持つ者たちによって作られねじ曲げられたことへの嫌悪とそれらへの警戒心である。加えて、世間というものがそれらに追従する形で、強力に後押しをしてしまうという、日本の「構造的な弱さ」への不満である。

これは、ポピュリズム、いわゆる大衆迎合政治が席卷する今の日本をみれば、明らかかもしれない。かつて阿部謹也は『「世間」とは何か』の中で、日本には「世間」はあっても「社会」がない旨のことを述べたが、個人が現実社会を見つめ、個人で判断し行動することは、未だこの国においては心許ないのが現実である。また、辺見庸は『週刊朝日(8月12日号)』で、オポチュニスト、いわゆる日和見主義者の多さを嘆き、東日本大震災のあと日本人があまりにも「怒らない」ことに関して深い疑問を投げかけてもいる。

筆者の近著に『歌う国民』(2010)、中公新書があるが、そこではこれらの言説と質的に似通った問題がテーマとなっていて興味深い。筆者は、明治時代の日本における音楽教育は身体像の改造が目的であったとし、国家だけでなくメディアや大衆がそれらの「文化」を作り上げていったという分析をしている。たとえば、同書、第1章に次のようにある。(引用の都合上、一部省略した)

「日本」という「国」は、明治になって近代国家を打ち立てるために作り上げられた仮想的な共同体という側面を強く持っています。それをより強固なものにするために、万世一系の天皇を中心とした国体という概念が作り出され、それにまつわるストーリーやら証拠やらが「発見」されました。もうずいぶん前のことになってしまいましたが、昭和天皇の崩御に際して行われた、一見古くから伝わる伝統的な行事に見えるものの多くが、実は明治になって始まったものであったことが明らかになって驚いた記憶があります。しかしそれだけでなく、「国民」が共有すべきものとしての「日本文化」の多くが、実はこの時期に整えられたものでした。「日本音楽」という概念や表象もこの時期に作られたものです。もちろん、その内実がすべて新たに作られたというわけではありませんが、昔からあるものが取捨選択されたり、近代化・改良されたりすることを通して、あたかも一つの体系をなすかのように再編成されるまでは「日本音楽」と

いう概念など存在もしませんでした。こういう概念ができあがってくることによって始めて、人々は、自分がそういう一つの文化を共有する「日本人」とであるという形でのアイデンティティ意識を持つようになったのです。（『歌う国民』、p.10）

5 伝統と思われていることは「作られたこと」とであるという認識である。ちなみに、これと同じ論調で、筆者は、「ウイナーワルツ」も、じつはオーストリアが「メディア・イベント化」することによって作り上げた伝統であるという見方を、教材文の後の章で述べている。（「伝統の作られ方」、『考える耳 記憶の場、批評の眼』、pp.36-40）

10 言説が作られ、その言説をあたかも「標準」とであると錯覚し信じることは、「当たり前」として、ある価値観を作り上げていくことになる。これが、歴史としての事実だとすれば、私たちの眼前にある「標準」など、吹けばとぶように軽いものなのかも知れないし、そう考えることの方が妥当なのだろう。筆者の問題意識の多くはここにある。さらに、読む側に問題を焦点化すれば、この文章を単なる音楽雑話として受け取るのではなく、複眼的で柔軟な視点を養うきっかけとして読む必要があると思われる。

## 15 5. 学習のねらい

私たちが「標準」としている世界が、相対的で流動するものであることに気づかせ、クリティカルなものを見方を育みたい。また、標準を作る基準としての何かはどこにもないと筆者は言うが、仮にあるとしたら、それはどこでどのように作られるかを考えさせ、メタ言説が標準を作ることなどを推論させたい。そのうえで、変容する「標準」というものを自分たちや社会の問題に引き寄せて考えることで、読みの幅を広げ、教材文を社会とコミットさせたい。加えて、筆者の主張、あるいは書かれ方に対して学習者が感じた「違和感」や「好感」など、情緒的にとらえた感覚を論理的に認識し、言葉にできることを目指す。

これらのために、積極的に協同で学ぶスタイルを取り入れる。

20 なお、比較読みの資料として『中村桃子編(2010)『ジェンダーで学ぶ言語学』、世界思想社』（別添資料）を取りあげる。これにより、教材文の内容を違う視点から眺め、思考の幅を広げるきっかけを作りたいと考える。

## 25 6. 学習課題

1 筆者はこの文章で何を伝えようとしたのだろう。全体をよく読んで、大まかな筆者の意図について考え、簡単にまとめてみよう。

30 感覚的にとらえ、つぶやける程度の読み（たとえば、「標準はずっと同じじゃないことを言いたいのかなあ」くらいのつぶやき）でも十分なので、何度も文章を読んで、全体から読み取る。グループになっても全体のままでも良いが、まとめた内容を発表し、つなげていくことで、情報の共有を促し、学習者にある程度の内容の把握をさせる。旅に臨む時の一枚の地図に例えれば、ざっと俯瞰し、行動の計画を立てる段階と言っていいだろう。

【補足】教室のレベルによっては、たとえば、次の問いを投げかけ、学習者の関心をひいてもいいだろう。これも、筆者概念を整理することにつながる問いである。

\* 題には「標準」とカギ括弧がついていますが、筆者に何か特別な意図でもあるのでしょうか。

〈正答例〉

・とくにないので省略。一部分でも、全体でも何らかの内容をとらえていけば可。

〈【補足】正答例〉

・私たちが当たり前と思っているその標準が実は特別なものかもしれない、ということを読み手に意識させるため。

**② グレン・グールド、ムジークフェラインザール、「音楽の国」としてのドイツ、の三つの例に共通する要素は何か、まとめてみよう。**

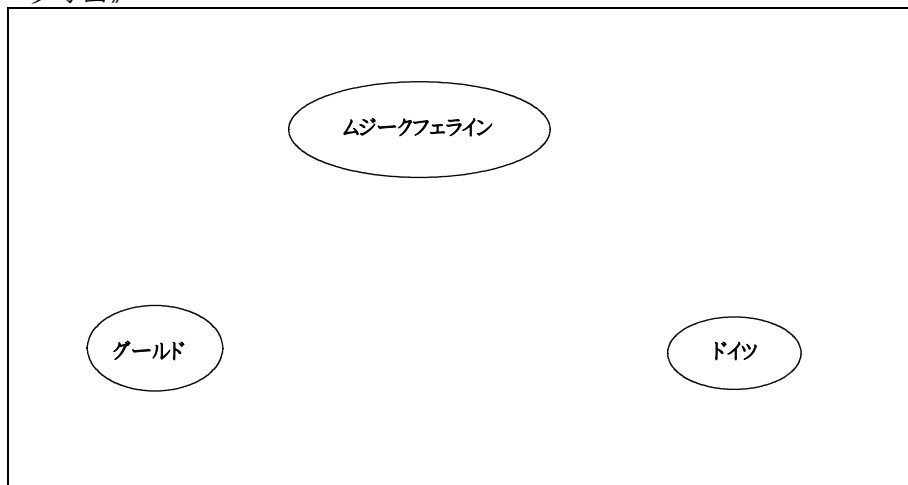
筆者概念を、例示の仕方から推論することがねらい。なぜ、筆者はこの例を取りあげたのか、それらに共通する要素はなにか、また違いはないのか、などを分析することは、筆者の「書く意図」を推論することにつながると思う。

ここでの共通する要素とは、標準化が、質そのものによってではなく価値基準の形成によってなされたものである、ということであろう。つまり、演奏される音楽そのもののうまさや、音響としての量的質的な評価や、歌もの以外の音楽の優位性は問題とされていないということである。実際、文章の中で、筆者は、グールドの演奏のどこがどう優れているとか、ムジークフェラインザールで聞く音楽がどんなにすばらしいかなどにはまったく触れていない。

実際の教室ではマップを作り、文中の言葉を書き入れていくという工夫をすると、視覚化してとらえることができ、文章の情報をカテゴリー化し、分析する習慣を身につける点で有効である。学習者はこの学習によって、筆者の問題意識が価値基準の作られ方にあることに、自ら気づくであろう。

【補足】実際の生徒をみると、情報をカテゴリーに分類することが苦手な者が多い。これは、ニスベットのすでに明らかにしていることだが、東洋人と西洋人では、西洋人の方が分析的思考を得意としていることが原因らしい(Nisbett,2003)。属性やルールを分析することに慣れているのである。しかし、東洋人は逆に物事の関連性やイメージをとらえることに強いというから、既存の論理的なクリティカル・シンキングにこの要素が活かされれば、日本の社会に適応した柔軟なクリティカル・シンキングが構築できるのではないかと考えている。カテゴリー化は訓練である程度身につくからである。

《マップ 参考図》



\* 三者に共通しそうなことは中央に近く、共通しないことは外側に書き込んでいくと良い。

〈正答例〉

・標準化が、質そのものによってではなく、価値基準の形成によってなされたものである、ということ。  
・標準とされていることが、そのものの質的な価値からではなく、他の言説によって成り立った価値から作られているということ。

**③ グレン・グールドの弾くバッハはなぜ標準となったのだろうか。本文の内容に即しながらそのプロセスを具体的に考えてみよう。**

文章では、グールドの演奏が標準となっていることが「大規模に起こる」事例として取りあげられているが、どのような過程を経てそうなったかは書かれていない。それを文章全体の論調から推論する学習である。さまざまな解釈が可能となる問いだが、本文の論旨に沿ったを解釈し、説明可能な関連性を提示しなければならない。学習者は「**②**」で、「価値基準」や「判断基準」がそうさせたことに気づいたはずなので、それをより具体的に考えることで、理解を深めることがねらいである。音楽に詳しい者なら、音楽産業に関連した発言もできようし、誰かがカリスマ化させたといった推論も出てくるかもしれない。それが、整合性があるかどうかを、グループで、教室全体で検討していく。具体的には、たとえば、グループで修正をかけながら説得性のある案を創出し、その案を教室の全員で検討していくという流れがいいだろう。その際、検討する判断基準は、授業者によって明確に示しておくといよい。教室での生徒による相互批評が期待できる問いであろう。

本文に沿って考える場合、ドイツの音楽の例が参考になる。価値基準を転倒させる仕掛けを作った人々がいたのである。ならば、グールドもそうではなかったか、という推論は可能であろう。

#### 《資料の提供》

ある程度議論が深まった(煮詰まった)段階で、『ジェンダーで学ぶ言語学』を読む。他の視点、知見から書かれた文章を読むことで、学習者の視点の転回を図ることが可能となり、問題解決が促される場合があるからである。

【補足】「メタ言説」が価値基準を作ることに関与したという中村の主張を読み取る。学習者自身もその言説流布の一翼を担う可能性があることに気づかせたい。暮らしでたとえれみれば、「これが今時の髪型です」と美容師に勧められて、「いや」と言えるかどうかの問題といってもいいだろう。そう言わなければ、似合う似合わないにかかわらず、量産されたそれらは、「今時」の標準となって街を闊歩する。時代の「標準」の完成である。

〈正答例〉

・奇抜なグールドの演奏を、メディアがこぞって賛美し、神格化することによって、「バッハと言えばグールド」という言説が作られ、何も知らない愛好家の間でそのような思い込みが流布したためと考えられる。それは、ドイツの音楽が意図的に言説を作りイタリヤを越えたという本文の解説と同じプロセスである。

**④ 身近な場面や社会において、あなたが「標準」と思っていることをひとつ挙げてみよう。次に、本文の内容を参考にしながら、もしそれが不変の標準と言えないかもしれないとすれば、自分に対しどのような説明(反論)が可能か考えてみよう。**

自分一人でクリティカルな問答を試みる学習である。必ずノートなどに文字として整理することが望ましい。自分の既存の価値観に自分から疑問を呈することは慣れないかも知れないが、自分の中の

「標準」を切り崩す、クリティカル・シンキングの練習になろう。一人で考える時間を持ったら、次にグループになり、自分の考えている「標準」を、今度は他者によって、なるべく多面的な視点から切り崩してもらうといい。これを相互にやりとりし、教室全体で「切り崩され度満点！」と称し、価値が揺さぶられた度合いを競い合っても楽しい。たとえば、「男はスカートをはくもんじゃない」、とか「大相撲は国技である」といった多種多様な事例が出されることを期待したい。

流行がメディアによって作られることや、今ある価値も歴史的には変遷があったことなどを思い起こせば、価値が変容した、あるいは変容する可能性のあるものを想起することはさほど難しくないだろう。学習者の経験値や知見の深さ広さが影響してくる問いである。場合によっては調べ学習（正答例、→）と関連づけてもいいだろう。

〈正答例〉

・風力発電はグリーンで安全なエネルギーだ。

【反論】

・山の景観を壊したり、土砂崩れを引き起こしたり、また動作音が大きく騒音公害になったりするんじゃない？それに風の吹かない夏なんか、本当に役に立っているんでしょうかね。

→たとえば武田恵世、『風力発電の不都合な真実—風力発電は本当に環境に優しいのか』2011、アットワークス。

・わがままは悪いことだ。

【反論】

・わがままは見方を変えれば服従しないことです。わけもわからないことに追従するのではなく、「私はしません」という意志が、単に他から「わがまま」とレッテルを貼られているだけじゃないですか？ときに、わがままは良い結果を生みます。

→たとえばヘルマン・ヘッセ『わがままこそ最高の美德』、2009、草思社。

**5** 筆者はこの文章によって、社会のどんな問題に対しどんなメッセージを伝えようとしているだろうか。音楽以外の具体的な社会現象や問題に当てはめながら、この文章の続きを書き、高校1年生対象の教科書に載せる評論文として完成させてみよう。

《条件》 ①新たな意見は述べないこと。

②字数は200字以内とすること。

③「だから」に続けて書くこと。

この学習には次の三つの力を育むねらいを込めている。それは、①文脈の流れをとらえる力、②対象（宛名）を意識して書く力、③筆者の主張を一般化する力（普遍性を持たせる）、である。書き上がったら、学習者間で相互批評をする。時間があれば優秀な作品を選び出してもいいだろう。場合によっては、原典から削除した部分（原文）をこっそり学習者の作品に潜ませて、評価の対象にしてしまう手もある。

〈正答例〉

だから、時々自分の殻から外に出て、自分を外から眺めてみるといいだろう。一所懸命に「がんばって当然」と思っていることが、別の視点から見れば、案外どうでもいいようなことに見える場合だってあるはずだ。逆に、どうだっていいと思っていたことが、大変な問題と気づくときもあるかもしれない。為政者



の暴走や行きすぎた競争社会に待ったをかけるといった大手術も、案外私たちのこんな行動から始まるかもしれないのである。

6 三重子さんが、「筆者は、『どこか外にある客観的な基準に照らして判断しているわけではない』とか言ってるけど、結局比較しなきゃ判断なんてできないんじゃないの?」と言いました。あなたが筆者なら、三重子さんにどう答えますか。

質の良し悪しは問題とはされていないので、比較すること自体無意味であることに三重子さんは気づいていない。そこを、本文に即しながら、筆者に「なりすまして」どのように三重子さんを説得するかが問われる問題である。三重子さんのような疑問は、この文章を読めば当然出てきそうなものなので、クリティカル・リーディングの中で大切な「問いを立てる」という学習のモデリングとして取り組んでみたい。まずは、なぜ三重子さんがそんな疑問を持ったのかを推論し、そこから処方箋を考えていきたい。

突然変異のように生まれたものであろうが、誰かが作りだしたものであろうが「これが基準だ!」「これが正真正銘の世界です!」と宣言してしまえばいいわけで、そういった言説を作り出せば、標準はできてしまうのである。

説得の仕方は多様なので、協同で取り組み、より説得性のある言葉を考え出すと良い。

〈正答例〉

・「そもそも比較するとは、たとえばA社のチーズケーキとB社のそれとを食べ比べして、どちらがおいしいか判断することですよね。でも、筆者がこの文章で言っていることは、そういう比較ではなく、誰かがどこかで「こっちがうまい!」と宣伝すれば、そっちが標準としてのうまい味、と認定されてしまうということ。だから、はじめから、比較はあまり意味がないと思います。」

7 この文章を読んで、なんとなく腑に落ちない、どうも違和感を感じる、ということを挙げてみよう。また、それらをもとに解決したい問いを立て、話し合ってみよう。

問題を発見し、解決する学習である。教材を「教材文」として対象化することで、クリティカルに熟考・評価する力を育てることをねらいとする。

クリティカルに、というと論理的に瑕疵を指摘することが求められるととらえられがちだが、圧倒的な深い知見を持つ筆者に対して、論理的に批判することは容易ではない。しかし、一読者としての納得できないことや違和感といった、なんとなく感じることを端緒に、なぜそのような違和感を持ったのかについて、みんなで考えていくことは可能である。そうすることで、違和感が解消したり、違和感の原因が突き止められて、さらに確固とした批判性に昇華する場合もある。

協同での学習は、明確な解答が生み出せない可能性もあるが、正確な答えを出すより協同で解決する学習のプロセスに価値があると考えている。なぜなら、そのプロセスによって議論の透明性が確保されるからである。安易な多数決の論理による民主主義ではなく、話し合いで合意形成をしていくということを大切にしたいのである。

問いを立てる場合は、「値打ちのある問いを作ろう」と要求するといいたろう。値打ちのある問いとは、すぐに答えが出ないもの、さまざまな解釈が可能なもの、意見が分かれそうなもの、等である。

蓋を開けてみなければ、どんな議論が噴出するか分からないが、授業者に十分な教材観、教材研究が蓄えられているのであれば、不安はない。それどころか、この学習課題に取り組むことは、授業する側にとって、もっとも楽しく報われる時間となるはずである。

〈予想される違和感例〉

・「火のない所に煙は立たぬ」という言葉を聞けど、やっぱり話題になるというのは、それなりの原因がそのものにちゃんとあるからじゃないかなあ。筆者の言う「標準」の作られ方は、必ずしも当てはまらない気がする。

**8** もう一度本文全体を読んで、初めてよんだときとあなた自身の読みがどのように変わったか、記録しておこう。

国語の授業であるから、最後には必ずもう一度文章に戻りたい。今まで読めなかった行間の意味や、筆者の意図、また、新たな疑問などが、輪郭を伴って見えてきたとすれば、その学習者は、授業を通して自分が成長した実感を持てるはずである。自分の変化を自分で認識することは、次の学習への意欲を生むだろう。

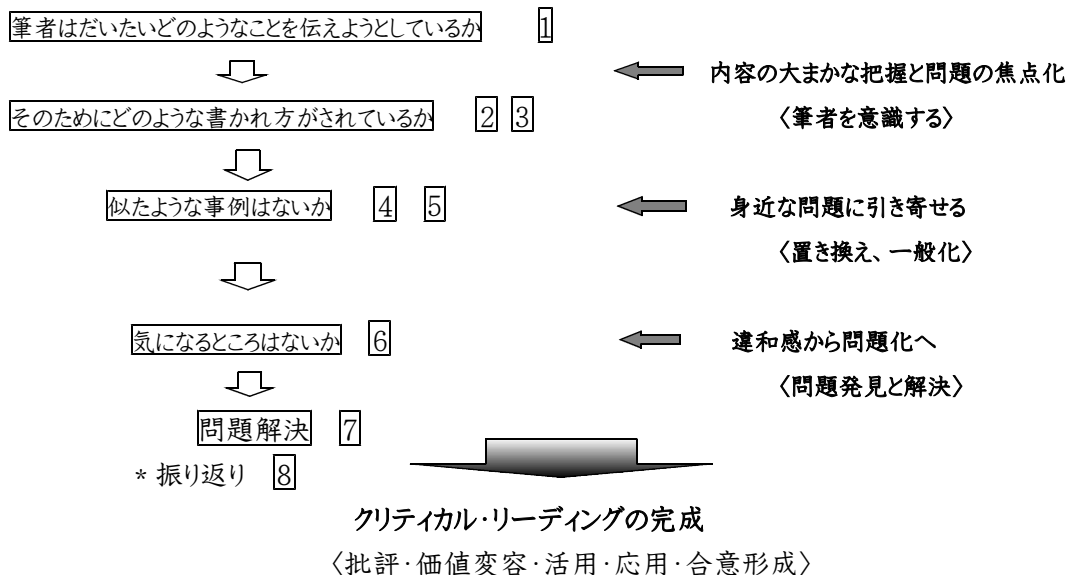
〈正答例〉

・とくにないので省略。初読時と比べて、読みがどのように変容したか、グループで談話してみると良いだろう。

## 7. 基本的な授業の流れ

最後に、現在考えている、評論文教材におけるクリティカル・リーディングのための汎用性のある授業の流れ(基本概念)を示しておく。数字は学習課題との対応を示す。

【図1】 \* 番号①~⑧は本教材文における学習課題を示す



## 《参考文献》

楠見 孝、子安増生、道田泰典編(2011)『批判的思考力を育む 学力と社会人基礎力の基盤形成』、有斐閣、p.56。

Nisbett,R,E, 村本由紀子訳(2003)『木を見る西洋人 森を見る東洋人—思考の違いはいかにし

て生まれるか』ダイヤモンド社。

渡辺 裕 (2007)『考える耳 記憶の場、批評の眼』、春秋社、pp.36-40。

渡辺 裕 (2010)『歌う国民』、中公新書、pp.4-12。

他

5

## 教材文

10

### 「標準」は変容してゆく

渡辺 裕

①グレン・グールドといえば、コンサートをやめてしまい、レコードでしかできない音楽づくりの可能性を追求しようとした異色のピアニストとして知られているが、その演奏スタイルも、相当に異色なもので、彼の弾くバッハの、疾走し、飛び跳ねるようなスタイルは大きな衝撃を与えたものだった。ところが先日学生とその話をしていたら、意外な反応が返ってきた。要するに、自分たちは子どもの頃からグールドのバッハを聴いて育ってきたので、自分にとってはあれがバッハの標準的な演奏だというのである。

たしかに、その曲を初めて聴いた時の演奏が標準となり、他の演奏をなかなか受け入れにくくなるという経験は誰にでもある。そういうことが個人レベルではなく、もっと大規模に起こるならば、世代の変化とともにグールドのバッハが標準になるというようなことも十分にありうることだ。

この事例は、われわれが音楽を聴く際の判断に関わる根本的な問題を含んでいる。これはもはやグールドの演奏をどのように評価するかということではなく、バッハの音楽についての判断基準そのものが根本的に変わってしまっているという問題だからである。要するに、どこか別のところにバッハの演奏を判断する客観的な基準があつて、それに照らしてグールドの演奏がどうだという話しではなく、その基準そのものがわれわれの文化の中で作られ、また変容してゆくということが重要なのである。

このようなことが問題になる事柄は結構多い。たとえばウィーンの②ムジークフェラインザールの音響はなぜよいのかという話しがある。べつに音響の計算などせずに無造作に立てられたような古いホールなのだが、音響学者が一生懸命残響などの計算をしてどんなに新しいホールをつくっても、どうしてもあの響きにはかなわないというのである。

こういう話しをするとたいがい、なかなか科学では解明できないというようなことに落ち着いてしまうのだが、これは話しが逆なのではないか。つまり、あのホールの音響がすばらしいとわれわれが思うのは、音響に関するわれわれの価値基準自体がああホールの音響を基準に形成されたからなのであって、どこか外にある客観的な基準に照らして判断しているわけではないのである。極端な話、あのホールの音響を百パーセントよしとするような基準を身につけてしまったら、あとはどんなホールをもつてきても、それに限りなく近づくことはできても、それ以上のものなどにはできるはずはないことになる。

話を広げたついでにもう一つ乱暴なことを言ってしまうと、ドイツは他の追随を許さぬ「音楽の国」だという話にも、実は同様な側面がある。18世紀以前には音楽の中心はイタリアであり、ドイツは「後進国」であった。それが短い間に急に「先進国」になったのは、別に精進を重ねてイタリアを抜いたからではなく、何をもって優れた音楽とするかという価値基準そのものを転倒させることに成功したからに他なら

ない。

かつては音楽といえば声楽だった。もちろん器楽が存在しないわけではなかったがそれはあくまでも声楽の派生形態としか認識されなかった。ところが19世紀のドイツは純粋な器楽こそが音楽の基本であり、歌詞や標題はそこにまどわりついた不純物であるという「逆転の発想」を生み出した。そして、その純粋楽器こそ至高の精神の高みを表現した価値の高いものだという思想を流布させたのである。ドイツが世界に発信したのは、音楽自体であるよりもこうした価値基準の転倒を伴う音楽についての言説であつたと言った方がよい。こうした基準が流布するとともに、かつての先進国イタリアは、そういう精神性とは無縁なオペラの享楽にふける国と認識されるようになっていたのである。

別にドイツの音楽には実は中身がないなどと言っているわけではないが、われわれの判断は常にそういう側面が伴うから、その内側に落ち込んでしまうと、多様な判断や評価の可能性に自ら蓋をしてしまうことになりかねない。

『考える耳 記憶の場、批評の眼』(2007) 春秋社

\* 教材化のため一部修正を加えた。

#### ①グレン・グールド

1932年～1982年。カナダのピアニスト、作曲家。バッハ演奏における新しい演奏スタイルや解釈を世に示したことで知られる。

#### ②ムジークフェラインザール

1870年に建設されたウィーン楽友協会の大ホール。ウィーン・フィルハーモニー管弦楽団の本拠地として知られる。「ザール」はドイツ語でホールの意味。

### 資料「女ことばの歴史」—メタ言説からみる新しい視点

中村桃子

世の中は、女性の言葉づかいに敏感だ。

「女の子なんだから、もっと丁寧な言葉づかいをしなさい。」

「きれいな女性なのに、言葉づかいが汚くてげんめつ」

「女なのに、オレなんて、おかしい」

一方で、書店を覗けば『美人の話し方』『愛される話し方』といった本が並んでいる。どうやら、女らしさは「話し方」に表れるらしい。しかし、考えてみると、女の子は「もっと丁寧に話しなさい」と注意されるのに、男の子は「もっと乱暴に話しなさい」とは言われない。

なぜ、女らしさは話し方に表れることになっているのだろうか。なぜ、私たちは、他の誰でもない、女性の言葉づかいにこれほど敏感なのだろうか。

「女ことばとは、何ですか」と聞かれると、たいがいの人が、「それは女性が話している言葉づかいだ」と答える。女性が男性と違う言葉づかいをしてきたので、それが自然に女ことばになった。そして、女性が男性と違う話し方をするのは、女性の話し方が女らしさを反映しているからだと言われる。この考え方にしがえば、女ことばが女らしさと結びついているのは当たり前のことで、どのようにしてこの結びつ

きが生まれたのかということは問題にならない。

また、この考え方では、過去から現在まで女性が実際に使ってきた言葉づかいが女ことばになったと考えられているので、「女ことばの歴史」というと、各々の時代に女性が使っていた言葉づかいをたどっていく作業を指す。実際、これまでの研究では、室町時代に宮中で働いていた女房たちの「女房詞」、江戸時代の「遊女言葉」などが女ことばの起源とされてきた。つまり、女性が使っている言葉づかいと女ことばが直接結びつけられてきたのである。

しかし、近年、このような考え方には問題が多いことが明らかにされてきた。以下では、主要な問題点を通して、女ことばに対するまったく新しい考え方をみていく。

第一の問題は、この考え方では、女ことばには「女はこのように話すべきだ」という規範としての働きが説明できない点である。女の子が「もっと丁寧に話さない」と注意されたり、『美人の話し方』などの本が売れるのは、女ことばが努力して身につけなければならない規範だからである。

女ことばは、女性が自然に使い始めた話し方なのではなく、むしろ言葉づかいによって女らしさを表現させるために、女性に押しつけられた話し方なのである。社会的に作られた「女らしさ」や「男らしさ」は、服装・しぐさ・言葉づかいなど、それらを表現する装置を必要とする。女ことばには、これらの装置のひとつとして、女性がことばを使うたびに日常的に女らしさを再生産させる働きがある。

第二の問題は、従来の考え方では、「このような話し方が女ことばなのだ」という女ことばの知識としての側面をとらえられていないという点である。女性が使っている話し方が女ことばだとしたら、ほとんどの女性は女ことばを使っているはずだ。ところが、いまある女ことばは標準語である。日本に住んでいる人の多くはその地域の言葉を話しているので、女ことばを日常的に使うことがない。それにもかかわらず、女ことばがどのようなものであるかを知っている。

これは、私たちが、女ことばをテレビや映画の登場人物の会話から学んでいることを示している。つまり、ほとんどの日本語の話し手にとって、女ことばとは、日常的に使う言葉づかいというよりも、「このような話し方が女ことばだ」という知識なのである。

たとえば、女ことばの特徴のひとつに「わたし～だわ」と女性性を結びつける指標性がある。従来、指標性は、その集団が特定の言葉づかいをくり返し使ったから形成され则认为られてきた。女性がくり返し「わたし～だわ」と言ったから、この言葉づかいが女性性と結びついたと考えられた。しかし、女性の言葉づかいは多様に変化しており、すべての女性がいつも「わたし～だわ」と言ってきたとは考えられない。

むしろ、私たちは、メディアの会話から指標性を学んでいると考えられる。これは、話し手が存在しない指標性があることから明らかである。たとえば、私たちは宇宙人に一度も会ったことがないのに、宇宙人は高い金属的な声で、「フレフレハ、ウチュウジンダ」と言うという知識を持っている。それは、テレビに登場する宇宙人がくり返しこう言ったからである。

女ことばが知識であることをよく表しているのが、翻訳の言葉である。たとえば、『ハリーポッターと賢者の石』のハーマイオニーは、次のように登場する。

「まあ、あんまりうまくいかなかったわね。私も練習のつもりで簡単な呪文を試して見たことがあるけど、みんなうまくいったわ。私の家族に魔法族は誰もいないの。だから、手紙をもらった時、驚いたわ。……」

このときのハーマイオニーの年齢は11歳、小学校5年生だが、「わね、いったわ、いないの、驚いた

わ」とかなり女らしく訳されている。日本の小学5年生で、こんな話し方をしている子がいるだろうか。日本人から聞くことが少なくなった女ことばを、英語で話しているはずの11歳の少女の口から聞く。ハーマイオニーだけではない。現在最も典型的な女ことばを話しているのは、翻訳のなかの外国人女性なのである。

5      なぜ、このようなことが起こるのか。それは、女ことばが「このような話し方が女ことばだ」という知識だからなのだ。知識だからこそ、女性に限らず誰でもが特定の女性像を作りあげるときに、女ことばを資源として利用できるのである。

10      第三の問題は、女ことばが実際に女たちが話してきた言葉づかいだとすると、女はみんな似たような話し方をしていることになってしまう点だ。ところが最近の研究は、女性も男性も、多様に異なる言葉を使っていることを明らかにしている。女性の言葉づかいがこれほど変化するものならば、多様な女性の言葉づかいが自然に女ことばというたったひとつのカテゴリーになったとは考えられない。女ことばは、女性

15      が実際に使っている言葉づかいとは別の次元で作られたと考えざるをえない。  
    こういうことを言うと、「いまの女性は女ことばを話さなくなってしまったが、昔の人は話していた」と言う人がある。ところが、昔の資料に当たると、いつの時代も女らしい言葉づかいをしない人がたくさんいたことがわかる。

    たとえば、明治初期の女子学生は、男子のはかまや下駄をはき、腕まくりして、洋書を掲げて歩いていた。その言葉づかいは、「ぼく・君・～君」と呼び合い、「やあ」「～したまえ」などと話すもので、漢語や西洋語も使っている。

20      「おちやさんの僕<sup>ほくどう</sup>の北堂<sup>か</sup>(母)がね先日お前はモウ他へ嫁さないと時が後れるから人に依頼して置たと申しましたが否なこと……」

    「本とうにそうですよ曖昧とした亭主なんぞ持のは不見識ですよ君きツと北堂へ断りたまへ」  
    (『読売新聞』明治8年10月3日)

25      ではなぜ、「昔の女性は女らしく話していた」と信じられているのだろう。ひとつの理由は、「最近、女の言葉づかいが男ようになってしまった」という、新聞の投書などでよく聞く嘆きである。

    「最近、自分も含め、若い女性の言葉遣いの悪さが目立つように思う。

    22歳大学生(『朝日新聞』1999年3月11日)

30      おもしろいことに、この「最近の女のことばの乱れ」を嘆く投書は、明治時代から現在まで続いている。つまり、私たちは少なくとも150年間、「最近の女のことばの乱れ」を嘆き続けているのである。

150年間批判しても乱れが止まらないのであれば、投書をして意味がないと思うかもしれない。しかし、「最近、女性の言葉が乱れている」と言い続けることは、(今の女性の言葉づかいは乱れているが)、昔の女性は女らしい言葉づかいをしていたという幻想を作る重要な働きをしているのである。私たちは、そろそろ、「最近、女性の言葉が乱れている」という呪縛から自由にならなければならない。

40      これまでの議論から浮かび上がってくる新しい女ことばの姿をまとめよう。女ことばとは、女性が使ってきた言葉づかいではなく、「女はこのように話すべきだ」という規範であり、「このような言葉づかいが女ことばだ」という知識であるが、それにもかかわらず、「女性が実際に話してきた言葉づかいだ」と信じられている抽象的なカテゴリーである。これは、女ことばと女性が用いている言葉づかいが無関係だと言

っているのではない。女という話し手と女ことばを切り離し、女ことばを誰もが用いることができる資源としてとらえ直すことを提案しているのである。女性たちは、女ことばの規範に制限を受けながらも、それぞれの場面で女ことばを使ったり、使わなかったりしながら、創造的に自分を表現している。だから、女の言葉づかいは多様なのである。

- 5 女ことばが女が話してきた言葉づかいでないのならば、いったい何が女ことばを作ってきたのか。ここでは、言説とは「それが語る対象を体系的につくり出す実践である」というM・フーコーの指摘が意味を持ってくる。何かに「ついて語る」言説が、その何かを社会的に意味のある対象にするのだとすれば、女ことばを作ってきたのは、女という言葉づかいに「ついて語ってきたことば」だと考えられる。

言葉づかいに「ついて語る」言説を、ここでは「メタ言説」と呼ぶ。メタ言語とは『『ホン』と言う言葉は  
10 名詞です』のように、言語を用いて「ホン」と言うことばについて語ることを指す。このうち、何かを言ったあとに「これは冗談です」と付け加える場合のように、言葉の使い方（解釈の仕方）について述べることを「メタ語用論」と呼ぶ。これにしたがえば、女という言葉づかいに「ついて語る」言説は「メタ語用論的言説」ということになるが、ここでは短く、「メタ言説」と呼ぶ。

女ことばを作ってきたメタ言説には、ドラマ、映画、マンガ、小説、テレビゲームなどメディアの登場人物が使っている言葉づかいと、女性の言葉づかいに「ついて語って」いる評論、新聞投書、辞書、マ  
15 ナー本などがある。

新しい「女ことばの歴史」は、これまでとはまったく違う形になる。まだ始まったばかりの分野であるが、すでにいくつかの思いがけない事象を明らかにしている。新しい研究の特徴を挙げながら、このアプローチによって明らかになった興味深い例を見ていこう。

- 20 第一に、新しい歴史研究は、女性が用いている言葉づかいではなく、女性の言葉づかいに「ついて語る」言説を分析する。それは、女性の言葉づかいではなく、メタ言説が女ことばを作ってきたと考えるからである。

たとえば、女ことばの規範を作ってきたのは、鎌倉時代から現代まで続く女性の話し方に関するマナー本である。冒頭で、『美人の話し方』などのマナー本を取りあげたが、実は、このようなマナー本は、鎌  
25 倉時代からあり、当時は「女訓書」と呼ばれていた。江戸時代に入ると、寺子屋などでこれらの女訓書が「読み・書き」の教材として用いられるようになり、明治時代には、学校の修身の教科書として使われた。そして、戦後は、現代のマナー本へと形を変えている。男性の言葉づかに関してこのように長期にわたるマナー本の系譜はみられない。

もちろん、時代によって女らしい話し方の内容は変化している。女訓書に一貫してみられるのは「女  
30 はしゃべるな」という教訓だが、現代マナー本で「しゃべるな」と言っているものはない。しかし、すべてのマナー本に共通しているのは、女という言葉づかいを「～すべき」規範の対象として語っているという事実である。日本には、女という言葉づかいの規範に「ついて語る」長い歴史があり、これが、「女らしさは言葉づかいに表現されるべきだ」という信念を生み出しているのである。

第二に、特定の「ついて語る」言説がなぜ意味を持ち、広く社会に受け入れられたのかを明らかに  
35 するためには、その時代の政治的・経済的な背景を考慮することが必要になる。世の中では、いろいろな人がさまざまな集団の言葉づかいに「ついて語って」いるが、その中でもある時代に広く普及するメタ言説が認められる。

たとえば、昭和の戦中期には、女ことばを天皇制国家の伝統として賞賛するメタ言説が大量に発生している。それ以前の明治時代には、「女学生ことば」など、女性と結びついた言葉づかいは、よくない  
40 言葉だとして、当時少しずつ形を整えられていた「国語」から排除されていた。ところが戦中期には、女

ことばは他国に類をみない日本語の優位の象徴として語られるのである。そのときに女ことばの起源として持ち出されたのが、女房詞である。国語学者の菊澤季生<sup>すえ</sup>は昭和4(1929)年の「婦人の言葉の特徴に就て」<sup>ついで</sup>のなかで、女房詞の四つの特徴、「丁寧」「上品」「婉曲(間接的)」「漢語を避ける」が女性の言葉づかいの特徴だと述べている。

5 非常に興味深いことに、鷺留美(2000)によれば、女性の言葉が女房詞と結びついて議論されたのは、このときが初めてだという。つまり、現在当たり前のように女ことばの起源とされている女房詞が、女ことばの起源になったのは、戦中期なのである。

なぜ、この時期に女房詞を女ことばの起源として語る言説が発生したのであろうか。菊澤の論文以降、多くの国語学者が、女房詞の起こりは「畏れ多くも内裏仙洞にあり(天皇家にある)」と語りはじめる。女房詞が持ち出されたのは、女ことばを天皇制国家の伝統に作り上げるためであった。E・ホブズボウムとT・レンジャー(1992)が指摘しているように、伝統とは、その地域に長くあるから伝統なのではなく、歴史的につじつまの合う過去と連続性を築くことで「創り出される」のである。

ではなぜ、女ことばを天皇制国家の伝統にするようなメタ言説が広く普及したのだろうか。昭和の戦中期は、明治以降の東アジアの植民地化の拡大という側面を持つ。植民地では、人びとに「日本精神」を植え付ける同化政策がとられた。その方法のひとつが、日本語の教授である。日本語を教えることが植民地統治に不可欠だと考えられた。

このような状況では、日本語の優位を示して、日本語を教えることを正当化する必要がある。そこで最大限利用されたのが女ことばである。女ことばを天皇に源流を持つ日本語の伝統にすれば、日本語の優位を裏付けることができる。戦中期に女ことばを賞賛するメタ言説が広く普及し、女ことばが日本語の伝統になった背景には、日本の植民地侵略という政治状況があったのである。

これ以降、女ことばは日本語の伝統と見なされるようになる。私たちが、誰の言葉づかいよりも女性の言葉づかいが気になるのは、女性が自分の思っているように話していないと、日本の伝統が崩れるように感じるからなのだろう。

第三に、新しい「女ことばの歴史」研究は、メタ言説と女性の言語行為が互いに影響を与え合う関係を分析する。この新しい視点は、何を明らかにしたのか。そのひとつは、メタ言説は、特定の集団の言葉づかいを「良い言葉／悪い言葉」と価値づける力を持っているという事実である。だから、特定の集団が独創的な言葉づかいを始めても、それを正当な日本語の変化とみなすかどうかを決めるのは、その言葉づかい自体の特質ではなく、メタ言説なのである。明治時代の「女学生ことば」の例をみていこう。

30 先に、明治初期の女子学生たちは、男子と同じような服装や言葉づかいをしていたことをみた。しかし、行きすぎた西欧化に危機感を持った明治政府は明治12(1879)年の「教学聖旨」により儒教に基づく道徳教育の施行を宣言する。女子教育の目的は良妻賢母の育成となり、言葉づかいも含めた女訓書の規範が教え込まれた。

このようながんじがらめの状況の中で、一部の女子学生が「よくってよ」「知らないんだわ」など、のちに「てよだわ言葉」と呼ばれる話し方を始める。女子学生たちがなぜこのような言葉づかいを始めたのかは定かではないが、少なくとも、「てよだわ言葉」が、学校が押しつけた良妻賢母とは違う新しいアイデンティティを表現したことは確かである。明治35(1902)年の『読売新聞』も「イーコトヨ」「キイテヨ」「シラナクテヨ」等野卑なる言語は将来 廿 世紀の賢母良妻たらん人には苦々しき次第」と述べて、この言葉づかいが良妻賢母にふさわしくないと批判している。

40 さらに知識人は「てよだわ言葉」は身分の低い人たちから生まれたと主張した。作家の尾崎紅葉は



「てよ・だわ」は「御家人の(身分いやしき)娘」が使っていたと言い、彫刻家で東京美術学校教授の竹内久一は、「あれは元来芸者屋の言葉」だと述べている。ここでも「いやしい起源」が創り出されている。

さらに、当時の口語文典(文法書)や国語読本(教科書)は、「てよだわ言葉」を正当な日本語とは認めず、まったく載せていない。これは、男子学生の「書生言葉」が文典や読本に多数使われていたのと対照的である。

ここで重要なのは、「てよだわ言葉」が「悪い意味」になったのは、「てよだわ言葉」自体に悪い点があったからではなく、知識人や国語学者のメタ言説が「悪い」としたからだという点である。これらのメタ言説が広く普及した背景には、日本の近代化を、労働力・兵力としての男性国民と良妻賢母としての女性国民に区別することで進めようとした明治政府の方針がある。「てよだわ言葉」が良妻賢母から外れていたために、これを「悪い」と語ることが意味を持ったのである。

現代でも、小中学生女子の「男ことば」や「ギャルことば」「オネエことば」などがしばしばメディアに取りあげられる。これらの言葉づかいが一時の流行として忘れ去られるのか、それとも日本語を変化させていくのかは、言葉づかい自体の特質やどれだけたくさんの人が使うかよりも、メタ言説によってどのような価値が与えられるかに左右されるのである。

「てよだわ言葉」から女ことばにいたる道のりも、小説や教科書といったメタ言説が主導した。「てよだわ言葉」は激しく批判されたが、明治の小説家たちは、女子学生の登場人物を造形するために「てよだわ言葉」を多用した。その結果、「てよだわ言葉」は女学生を表す「女学生ことば」に変換される。この、「女学生ことば」が、教科書などによって、戦中期に賞賛された女ことばに取り入れられたのである。

本章でみてきた「女ことばの歴史」は、私たちの「ことば」に対する考え方にどのような新しい視点を提供しているのであろうか。第一は、メタ言説の重要性である。メタ言説には、女ことばと女らしさの結びつきのように、特定の言葉づかいを特定の集団の特徴と結びつけたり、「てよだわ言葉」の場合のように、創造的な言葉づかいを価値づける力がある。第二に、戦中期の女ことばの賞賛でみたように、メタ言説が意味を持ち普及する背景には、その時代・地域の政治・経済状況が影響している。つまり、特定の政治・経済状況が特定のメタ言説を普及させ、それらのメタ言説がさまざまな言葉づかいを価値づけているのである。だとしたら、言語とは、それ自体で自然に変化する有機体なのではなく、各々の時代・地域の政治・経済状況と密接に結びついて変化しているものだといえる。

現在の私たちも、無数のメタ言説に囲まれている。「女の子なんだから、もっと丁寧な言葉づかいをしろ」「これが愛される話し方だ」「最近、女性の言葉づかいが乱れている」。これまでは、これらのメタ言説を当たり前のように聞いていたかもしれない。しかし、本章を読んだあとには、現代という時代の何がこのようなメタ言説に意味を与えているのか、「ことば」を通して女性に何を求めているのか、身近なメタ言説を集めて考えてみてほしい。

『ジェンダーで学ぶ言語学』中村桃子編(2010)世界思想社 pp.19-33

\* 資料化するにあたって、小見出しの省略など若干の修正を加えた。

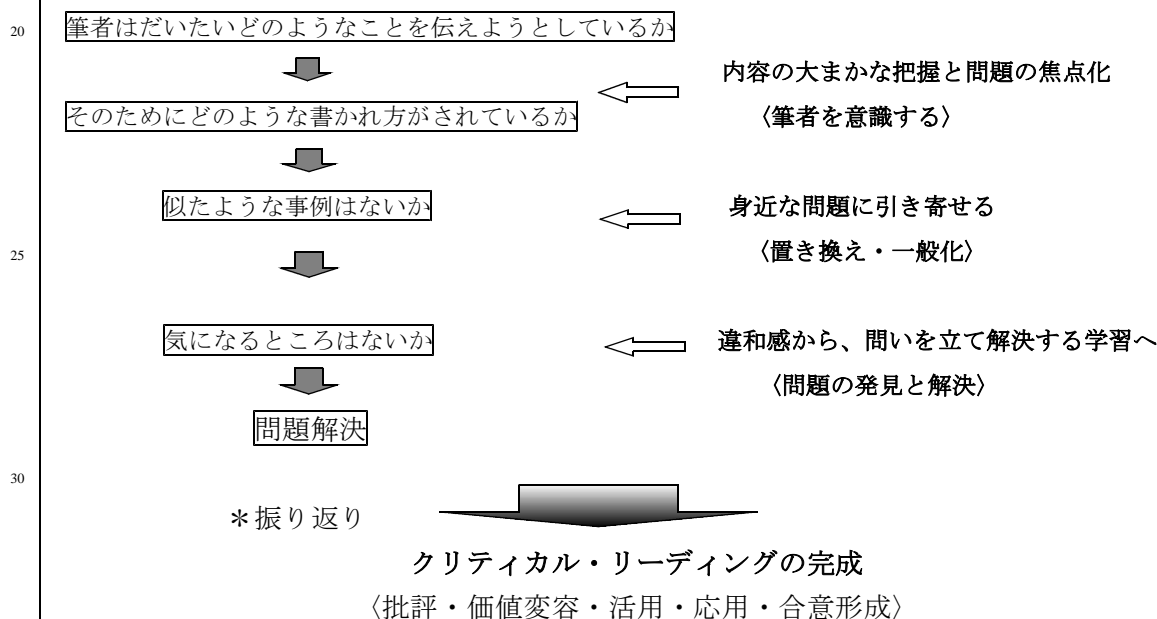
## 9. 成果と課題

既にこれまで本文の中で述べたように、クリティカル・リーディングは、これまで学習者が苦手としていた評論文の学習を楽しくし、興味・関心を引き出すことができた。また、複数の視点から教材文を読み、情報を簡単に鵜呑みしない姿勢を育むとともに、自分の中にある思い込みを常にチェックする習慣を身につけさせることができた。

「進学校」というレッテルが貼られた環境の中にあって、一見即効性がないこの学習は、役に立たないと切り捨てられるかとも思ったが、意外にも学習者の評価は高かった。ただし、「考える」レッスンとしては成果があっても、アウトプットとしての書くレッスンはまだ不十分であり、今後はこれまで培ったクリティカル・リーディングの素養をライティングに活かす授業構想を立てる必要がある。

目標とした、汎用性のあるクリティカル・リーディングの学習過程をつくることに関しては、まだまだ未完成な部分が多く、系統だった指導という点でも十分なものは提案できなかった。ただ、これから導入してみようと考えている教師に対して、次に示すような学習過程を一つのモデルとして提案することはできたと思う。

### 【クリティカル・リーディングの学習過程】



ところで、本研究そのものの課題からはそれるが、今年度、高校生に一からクリティカル・リーディングを指導して実感したのは、小中からの積み上げと連携の必要性であった。

仮に、小学校・中学校の段階で、もっと分析的なメタ認知の力が育っていれば、本稿で示したような認知するためのプログラムは、あまり必要なくなる。また、論証のしかたや、

問題解決学習についてある程度慣れた学習者が入学してくるならば、導入の段階から、より深い対話学習が可能となる。

このような積み上げがあれば、一つの教材にかける時間を短縮することができ、よりたくさんの方の文章を読むことが可能となる。そして、多読を基軸とし、読書教育と連動させることも夢ではなくなる。

今回は、高等学校における評論文に限った提案であったが、小中高で、物語文や説明文に限らず、同じ課題を解決する共同研究ができれば、今日的な読解力の問題に対しての有効な提案ができると考える。今後の課題は、なるべく早い段階で、校種の連携による課題の共有と学習の場をつくることであると思う。

好むと好まざるに関わらず、これまで当たり前だったことが通用しなくなる出来事は、私たちの前で進行しつつある。激動の社会に巣立っていく学習者に、いまどのような力を付けなければならないか、既存の価値観を問いなおしながら、柔軟に考えなければならないだろう。

もしかすると、この章で語るべき本当の「課題」とは、教育に携わる私たちが、この危機感を真剣に実感することなのかもしれない。実感のないところに問題解決の始まりはないからだ。

まさに、「引き寄せて考える」こと、である。

## 10. おわりに

20

2012年1月28日から30日の3日間、日教組第61次教育研究全国集会の日本語分科会にレポーターとして参加した。

いわゆる「全国教研」とよばれるこの集会だが、ここ10年の間に司会者として3年、レポーターとして2回参加してきた。したがって、この10年近く、小中高の国語教育の実践や課題の動向を間近で見続けてきたことになる。

この集会に出て、これまでずっと感じてきたことは、小学校の実践や課題と高等学校のそれとがうまく噛み合わないことであった。週に2単位しかない「現代文」をいかに短い時間で濃い内容のものにしようかと懸命な自分にとって、「ごんぎつね」に十数時間もかけて授業をする小学校の授業は理解できなかったし、逆に小学校の先生から見れば、高等学校の教え方はきっと雑に映っていたはずだった。

しかし、今回参加して、風向きが変わったことを濃厚に感じ取った。数年前、東京集会で発表したときはなかった反響が、自身のレポートや発言に対してあったのである。相変わらず持っていたレポートの内容はクリティカル・リーディングであるし、数年前も今年も、同じように持論を思うがまま自由に話してきたのだが、今年は、前回とちがって、休憩時間や終了後に小中の校種のレポーターや傍聴者がたくさん話しかけにきてくれたのである。

あとで事情を聞いて謎が氷解した。あたらしい学習指導要領の「言語活動」の充実が原因だったのだ。これが小学校の既存の授業文化を混乱させていたのである。たしかに、今回の改訂は巷ではPISA改訂とも噂され、読めばなるほど納得はいく話である。

出されたレポートにもそれは表れていた。例えば富山の中学校からは小説の「比べ読み」の報告があったし、石川の小学校からは、説明的文章をまとめた後に学習者が相互批評する報告があった。また、兵庫の小学校からは「ごんぎつね」の授業において、それ以外の新美南吉の作品を読んで、作家像を推論するという報告もあった。数年前までは、登場人物の心情の変化に寄り添って読む深めるという報告が多かったことを思うと、かなり大きな変化である。

しかし、どの報告を聞いても、いわゆる今日的なあたらしい「読解力」とは、問題の立て方がややずれている印象を持った。全国学力テストの B 問題の実態を見れば無理もない話だが、指針がぶれていてどうして良いかよく分からない、というのが実情らしい。おそらく、稿者のレポートを聞いて、高校の教師なのに、何でそんなに協同学習をすらすらやってしまえるの？という素朴な疑問があったのだと思う。

本文でも述べたが、これまで培ってきた私たちの国語教育の中には、参考となる言語活動の哲学が「埋蔵」されている。必要以上に PISA に翻弄される必要はないのである。みんながばらばらでまとまらないから言語活動をさせる欧米とは、そもそも抱える問題も違えば目的も違って当然である。だから、ふしぎな形式主義に陥ったり、〇〇メソッドなどに飛びつく前に、今の子どもたちの強さと賢明さを再認識して、その強みを起点とした日本流の言語活動を展開すれば良い。たとえば、本研究で提案した対話と協同によってベストな何かをつくる（例えば小見出しとか）学習などでは、欧米よりはるかに日本の子どもの方が早くいいものをつくれるはずなのだ。

問題は、その完成された中身を濃くするための方策である。そのためには個を育てるのが良策だろう。協調性が取り柄の同質文化を見直し、奇抜で独創的な発想がもう少し吸い上げられるような文化を作るしかない。日本の学校にとっての言語活動の必要性の理由、治療すべき患部は、まさにここにあるのだから。

最後になったが、このような学びの場を設定していただき、ご指導くださった橋本博孝先生、守田庸一先生に深く御礼を申し上げたい。また、本研究への貴重なアドバイスをくださった丹保健一先生、質的研究の研究手法をご教示くださった森脇健夫先生にこの場を借りて御礼申し上げたい。

（了）

## 11. 資料

## 1 2. 引用・参考文献

《書籍・論文》

5 浅野 博・緒方孝文・牧野 勤編（2007）『フェイバリット英和辞典、第3版』、東京書籍。

阿部 昇（1996）『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』、明治図書。

有元秀文（2010）『ブッククラブで楽しく学ぶ クリティカル・リーディング入門 国際  
10 化時代を生き抜く読書力が誰でも身につく』、ナカニシヤ出版。

Alec Fisher 〈アレク・フィッシャー〉、岩崎豪人・品川哲彦・浜岡剛・伊藤均・山田健二  
・久米暁 訳（2005）『クリティカル・シンキング入門』、ナカニシヤ出版。

15 市川伸一（1997）『考えることの科学 推論の認知心理学への招待』、（中公新書 1345）、  
中央公論社。

井上尚美（2007）『思考力育成への方略ーメタ認知・自己学習・言語論理ー〈増補新版〉』、  
明治図書。

20 植山俊宏（2002）「説明的文章の領域における実践研究の成果と展望」、全国大学国語教育  
学会編、『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書。

ウヴェ・フリック、小田博志監訳（2011）『新版質的研究入門ー〈人間科学〉のための方  
25 法論ー』、春秋社。

川喜多二郎（1967）『発想法ー創造性開発のために』、（中公新書 136）、中央公論社。

川喜多二郎（1970）『続・発想法 KJ 法の展開と応用』、（中公新書 210）、中央公論社。

30 荻谷剛彦（2002）『知的複眼思考法ー誰でも持っている創造力のスイッチ』、（講談社α文  
庫）、講談社。

河野順子（1996）『対話による 説明的文章セット教材の学習指導』、明治図書。

35 河野順子（2006）『〈対話〉による説明的文章の学習指導ーメタ認知の内面化の理論提案を  
中心にー』、風間書房。

北川達夫・平田オリザ（2008）『ニッポンには対話がない 学びとコミュニケーションの

再生』、三省堂。

金田一春彦（1988）『日本語 新版（上）（下）』、（岩波新書 3）、岩波書店。

- 5 国立教育政策研究所編（2010）『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2009 年調査国際結果報告書』、明石書店。

国立教育政策研究所・教育課程研究センター（2011）『解説資料 中学校 国語』。

- 10 楠見 孝・子安増生・道田泰司編（2011）『批判的思考力を育む 学士力と社会人基礎力の基盤形成』、有斐閣。

Kenneth J.Gergen 〈ケネス・J・ガーゲン〉、東村知子訳（2004）『あなたへの社会構成主義』、ナカニシヤ出版。

- 15 c.レヴィ＝ストロース、川田順三・渡辺広三訳『レヴィ＝ストロース講義 現代世界と人類学』、（平凡社ライブラリー 543）、平凡社。

佐々木正人（1994）『アフォーダンスー新しい認知の論理』、岩波書店。

- 20 佐々木正人（2000）『知覚はおわらない アフォーダンスへの招待』、青土社。

佐藤公治（1996）『認知心理学からみた読みの世界 対話と協同的学習をめざして』、北大路書房。

- 25 清宮普美代（2008）『チーム脳にスイッチを入れる！ 質問会議 なぜ質問だけの会議で生産性が上がるのか？』、PHP 研究所。

- Jeni Wilson、Lesley Wing Jan、〈ジェニ・ウイルソン、レスリー・ウイング・ジャン〉、吉  
30 田新一郎訳（2004）『「考える」力はこうしてつける』、新評論。

澤口哲弥（2009）「読語のデザートに『ブッククラブ』を」、『月刊国語教育』Vol.29/No.28、pp.38-41、東京法令出版。

- 35 澤口哲弥（2010.a）「評論教材を自分自身の問題にひきよせる読みの試みー高校現代文の実践ー」（第 118 回全国大学国語教育学会発表要旨）、全国大学国語教育学会。

澤口哲弥（2010.b）「古典を身近な問題に引き寄せ、考えてみようー諸子百家の思想を今に活かすー」（『会報 はまゆう』第 59 号）、三重県高等学校国語科研究会。

澤口哲弥（2011.a）「評論教材におけるクリティカル・リーディングの可能性」（第 120 回  
全国大学国語教育学会発表要旨）、全国大学国語教育学会。

澤口哲弥（2011.b）「評論教材におけるクリティカル・リーディングの実践的研究」（第 121  
5 回全国大学国語教育学会発表要旨）、全国大学国語教育学会。

柴田義松（2006）『批判的思考力を育てる 授業と学習集団の実践』、日本標準。

柴田義松・阿部 昇・鶴田清司編著（2003）『あたらしい国語科指導法』、学文社。

10

鈴木 健（2006.a）「クリティカル・シンキング教育の歴史」、鈴木 健・大井恭子・竹前  
文夫編『クリティカル・リーディングと教育 日本の教育を再構築する』、世界思想社。

鈴木 健（2006.b）「クリティカルに読み解く」、鈴木 健・大井恭子・竹前文夫編『クリ  
15 ティカル・リーディングと教育 日本の教育を再構築する』、世界思想社。

鈴木 健（2007）「コミュニケーション論からのアプローチ」、菅野盾樹編『レトリック論  
を学ぶ人のために』、世界思想社。

20 鈴木 健・岡部朗一編（2009）『説得コミュニケーション論を学ぶ人のために』、世界思想  
社。

全国大学国語教育学会編（2010）『新たな時代を拓く 中学校・高等学校国語科教育研究』、  
学芸図書。

25

全国大学国語教育学会編（2002）『新訂 中学校・高等学校国語科教育研究』、学芸図書。

高木まさき（2002）「読むことの指導内容論の成果と展望」、全国大学国語教育学会編、『国  
語科教育学研究の成果と展望』、明治図書。

30

高根正昭（1979）『創造の方法学』、（講談社現代新書 553）、講談社。

竹前文夫（2006）「日本におけるクリティカル・シンキング教育」、鈴木 健・大井恭子・  
竹前文夫編『クリティカル・シンキングと教育 日本の教育を再構築する』、世界思想社。

35

辰野千寿編（1986）『教育心理学事典』、教育出版。

Taffy E.Raphael,Kathy Highfield（2006）*Question Answer Relationships*,Scholastic.

40 塚田泰彦編（2005）『国語教室のマッピング 個人と共同の学びを支援する』、教育出版。

- 中野 光（1998）『大正自由教育の研究』、黎明書房。
- 中村桃子編（2010）『ジェンダーで学ぶ言語学』、世界思想社。
- 5 中村雄二郎（1981）『知の旅への誘い』、（岩波新書 153）、岩波書店。
- 奈良女子大学附属小学校学習研究会編著（2008）『新訂・「奈良の学習法」 確かな学習力を育てるすじ道』、明治図書。
- 10 Nancy L.Roser Miriam G.Martinez（1995）*Book Talk and Beyond*, IRA.
- 日本国語教育学会編（2009）『国語教育辞典（新装版）』、朝倉書店。
- 15 濱田秀行（2007）『クリティカルな思考を育む国語科学習指導』、溪水社。
- 広島大学附属福山中・高等学校（2010）「中等教育 研究紀要 第 50 巻」、および「第 40 回 中・高等学校教育研究会要項」、同校編。
- 20 福田誠治（2007）『競争しても学力行き止まり イギリス教育の失敗とフィンランドの成功』、（朝日選書 831）朝日新聞社。
- 福岡敏行編（2002）「コンセプトマップ活用ガイド」、東洋館出版社。
- 25 堀井秀之（2004）『問題解決のための「社会技術」 分野を超えた知の協働』、（中公新書 1740）中央公論新社。
- 松林博文（2003）『クリエイティブ・シンキング』、ダイヤモンド社。
- 30 松村 明編（2006）『大辞林、第 3 版』、三省堂。
- 丸山健二（2011）『首輪をはずすとき』、駿河台出版社。
- ミハイル・バフチン、桑野 隆・小林 潔編訳（2002）『バフチン言語論入門』、せりか書
- 35 房。
- 無藤 隆・やまだようこ・南 博文・麻生 武・サトウタツヤ編（2004）『質的心理学 創造的に活用するコツ』、新曜社。
- 40 メルヴィ・バレ、マルック・トリネン、リトバ・コスキパー著、北川達夫、フィンラン



ドメソッド普及会訳・編（2005・2006・2007）『5 つの基本が学べるフィンランド国語教科書』、小学3年生～5年生全3冊、経済界。

茂木秀明（2001）『ザ・ディベート』、（ちくま新書 292）、筑摩書房。

5

文字・活字文化推進機構（2011）『改訂版言語力検定 3・4 級公式テキスト』、日本能率協会マネジメントセンター。

元吉忠寛（2011）「批判的思考の社会的側面」、楠見 孝・子安増生・道田泰司編『批判的  
10 思考力を育む 学士力と社会人基礎力の基盤形成』、有斐閣。

守田庸一（2007）「評論・論説教材における批評に関する考察」（第 113 回全国大学国語教育学会発表要旨）、全国大学国語教育学会。

15 山 祐嗣（2003）『思考・進化・文化 日本人の思考力』、ナカニシヤ出版。

山口二郎（2011）『知恵蔵 2011』、<http://kotobank.jp/>（2012.1.3 入手）

山路兵一（1921）『学校経営を背景とせる 読み方の自由教育』、目黒書店。

20

山路兵一（1924）『読方学習活動の実際とその説明』、東洋図書株式合資会社。

やまだようこ（2008）「多声テキスト間の生成的対話とネットワークモデルー『対話的モデル生成法』の理論的基礎」、『質的心理学研究』No.7、新曜社。

25

養老孟司（1992）『カミとヒトの解剖学』、法蔵館。

吉川雅之・関森貞夫共著（1996）『創造的思考法』、建帛社。

30 吉田新一郎（2010）『「読む力」はこうしてつける』、新評論。

李 御寧（2007）『「縮み」志向の日本人』、（講談社学術文庫）、講談社。

Richard E. Nisbett 〈リチャード・E・ニスベット〉、村本由紀子訳（2004）『木を見る西洋  
35 人 森を見る西洋人 思考の違いはいかにして生まれるか』、ダイヤモンド社。

渡辺 裕（2007）『考える耳 記憶の場、批評の目』、春秋社。

40

《教科書・雑誌・新聞記事・HP》

『高等学校 新訂 国語総合 現代文編』、平成 18（2006）年検定済、第一学習社。

5 『精選 現代文』、平成 19（2007）年検定済、東京書籍。

「国語総合」教科書〈平成 18（2006）年検定済〉およびその指導資料、第一学習社ほか、教育出版、三省堂、大修館、筑摩書房、東京書籍、明治書院。

10 『月刊国語教育』、2006 年 3 月号~2011 年 3 月号、東京法令出版。

「『絆』連呼に違和感」、斉藤 環、『毎日新聞』「時代の風」2011/12/11/日・朝刊 14 新版 総合 2。

15 「希望をー今年の漢字」、『毎日新聞』2011/12/13/火・朝刊 14 新版 1。

「『子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための教育』の実践について」、  
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2009/07/20j79400.htm>.（2011.11.10 入手）