

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	批判的言語意識を育む国語科「読むこと」の指導：ことばからテキストのイデオロギーを読み解く
Author(s)	澤口, 哲弥
Citation	国語教育思想研究, 32 : 65 - 74
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054801
Right	
Relation	



批判的言語意識を育む国語科「読むこと」の指導 —ことばからテキストのイデオロギーを読み解く—

神奈川大学 澤口 哲弥

キーワード：クリティカル・リーディング、批判的言語意識（CLA）、選択体系機能言語学

1. 問題の所在

「文章を批判的に読むこと」が、中学校学習指導要領（平成29年告示）の第3学年の指導事項「C 読むこと（1）イ」に記された。教科書テキストを批判の対象とすることは大きな変化と言える。

たとえば、光村図書教科書『国語3』のコラム「文章を批判的に読む（pp.128-129）」では、学習指導要領の批判的な読みの定義にもとづく学習活動が示される。しかし、そこで示される活動は、内容の信頼性を確かめるという狭義の「批判的な読み」であって、いわゆるクリティカル・リーディングではない。

では、どう捉えるべきなのか。ここは「（1）イ」だけでなく、「C 読むこと」の指導事項「（1）ア～エ」のすべてがクリティカル・リーディングのプロセスと見るべきだろう。テキストを理解し、解釈し、自分と社会との関連からそのテキストを意味づけ、評価するという読みのプロセスである。

筆者は、これまでの実践（澤口，2013）等を踏まえ、クリティカル・リーディングは、テキストをマクロに捉えるアプローチとマイクロに捉えるアプローチの往還が必要であり、その結果、学習者自らによる理解や解釈が深まりテキストへの意味づけや評価が実現すると考えた（澤口，2023）。このことを「指導事項C」に関連づければ、論理の展開を捉える「ア」はマクロに捉えるアプローチ、批判的に読み文章に表れるものの見方や考え方を捉える「イ」はマイクロに捉えるアプローチであると言える。そこに、評価する「ウ」、社会的なことに転移する「エ」が加わり、総体としてテキストの理解、解釈、評価、転移というクリティカル・リーディングのプロセスが成り立つ。

ただし、この学習指導要領のアプローチはクリティカル・リーディングの体をなしてはいるものの、あくまで PISA の読解力マナーに則ったものであることを確認しておく必要がある。そこには、クリティカル・リーディングのもう一つの目標でもある社

会変革を実現する読み手のリテラシー育成の視点はない。たとえば、学習指導要領の「読むこと」の資質・能力の概念を、営利を追求することを目標とする企業の人材育成に当てはめてみれば、その到達目標が、いかにそれに都合がよい概念かが見て取れる。構造的な問題を問わないいわゆる「建設的批判」である。OECD 教育研究革新センター（2023）では、批判的思考を創造的思考と結びつけ、それらを「イノベーションのため」、「デジタルスキル時代のため」のスキルであるとしている（pp.18-19）。同センターは「個人と社会のウェルビーイング」にも創造的使用と批判的思考は貢献すると報告するが、主には「経済的な利益」を目論んだ概念と見るのが妥当だろう。

Wallace（2003）は、論理のつじつまを検討することを目的としたクリティカル・シンキングを軸にしたクリティカル・リーディングのアプローチを「弱クリティカル」と分類し、社会の文脈に依存しない読みの方略であるとした。学習指導要領の「読むこと」は、このアプローチによるものだと言える。ここでは、社会の闇、矛盾、権力などに気づき、それを問題化するといった、気づき摘発し社会を変えていくリテラシーの育成はあまり意識されていない。

では、もう一方にあるアプローチとは何か。それは、クリティカル・リテラシーを軸にした、Wallace が「強クリティカル」と分類したクリティカル・リーディングである。

フレイレ（2018）やジルー（2014）といった批判的教育学の理論、また、フェアクラフらの CLA（Critical Language Awareness）、ハリデーの選択体系機能言語学等を鍵概念としたこの「強クリティカル」は、PISA の読解力マナーとは明らかに違う読み手の育成を見据えたものである。

ただ、Wallace も両者については敵対する関係ではなく補完し合うものとしており、そう考えれば、「強クリティカル」は学習指導要領が提示した「読むこと」の指導を、もっと社会的に拡張する補完概念と

して位置づけることができる。

「強クリティカル」のアプローチは、たとえば竹川（2010）が紹介したようなオーストラリア、アメリカでのクリティカル・リテラシーの教育実践がある。しかし日本においては、このようなアプローチによる実践は今日に至るまで実現されていない。

では、このようなリテラシー教育の拡張を図る場合、どのような視座を加えていけばいいのか。

それは「読むこと」の指導において、テキストが社会的・文化的産物でもあるという前提に立つことだと考える。テキストと対話する場合、その対象を「筆者」「作者」とするだけでなく、それを書かせた社会的・文化的背景にまで意識を拡張することである。そうすることで、否応なくテキストの重層性を読むことになり、その根源的な意味を問い直すことができるからである。

本稿では、このような問題意識を土台としながら、ことばに着目した国語科としての「読むこと」の指導、とりわけクリティカル・リーディングの指導についてのより具体的な一方略を提示する。

2. 「感化の論理」を読むための学習指導

私たちは、何をどう読むことができるように学習者を指導するべきなのか。

難波（2014）は非形式論理学を「日常の論理」と位置づけ、それを三つに分類している。その一つが大衆（多くの場合非専門的な知識人）から大衆に向けて書かれたテキストにある「感化の論理」である。難波は、中高の評論がこれに該当するとした（p.59）。

送り手は必ずしも難波の言うような「大衆」とは限らず、専門家が大衆に向けて書いたテキストも存在するが、いずれにせよ「感化の論理」という枠組みは重要な指摘である。なぜなら、中高生が学ぶ小説も評論もいずれも「感化の論理」が生きて働いているからである。

小説で言えば、全体のプロット、状況や登場人物の設定、問題の設定、結末の設定、さまざまなフィギュール、舞台装置としての素材の活用など、評論で言えば、論点と主張の組み合わせ、裏づけのレトリック、語彙の選択などである。中高生が目にして教材は、このような「感化の論理」によって、塗り固められているテキストと見ていい。

この前提に立てば、小説だから、評論だからといった区別は授業においてはそれほど必要もなく、同

様の方略を用いて読み込んでいくことが可能になる。なぜなら、いずれも軽重の差こそあれフィクションとして向き合うことができるからである。小説であれ、評論であれ、書き手によって切り取られた世界に誘われ、感化されることに変わりはない。

このような「感化の論理」、言い換えれば、読み手をその気にさせる論理は、ことばによる術策である。この術策、つまり筆者（作者）が意図した（意図していない）表現を意識し分析すること、また時には自分が送り手となったときその術策を駆使することこそが、真の意味でのことばのリテラシーの習得ということになる。この「読むこと」の指導においてクリティカル・リーディングをする意義の一つはここにある。なぜそのような設定にしたのか、なぜそのようなことばを選択したのかなど、読み手をその気にさせるレトリック、あるいはそう表現せざるをえなかった背景などを考え、テキストのコンテキストやイデオロギーを読むのである。これを切り口に、社会・文化の構造的問題を考えたり、テキストが生まれたコンテキストを考えたりすることができる。

「感化の論理」は、映像や写真、CM やチラシなどさまざまなコミュニティテキストの中にもある。国語科教育研究においても、メディア・リテラシー、マルチモーダル・リテラシー、デジタル・リテラシーの学習指導研究の蓄積がある（全国大学国語教育学会（2022））。しかし、書かれたテキストのみに着目したリテラシーの学習指導、とりわけクリティカル・リテラシーに関連する系統だった研究は十分ではない。文章を読むことが中心という国語科の場合、この領域の掘り起こしは重要である。感化するテキストに満ちあふれる現代社会にデビューする学習者が、その前に習得するべきリテラシー教育として、新たな指導理論が提示される必要がある。

3. ことばからイデオロギーを読む

新しいテキストに出会ったとき、学習者はどのようなフレームでテキストを読めばいいのか。その一つが、ことばがどのように選択され、どのような必然性を持ってそこにあるかを確かめることである。

たとえば、2023年2月7日の毎日新聞朝刊では「中邑 最年少タイトル 囲碁・女流棋聖戦 13歳11ヶ月」という見出しがあった。なぜ有標として「女流」が冠されるのか。また、政治家などがよく謝罪

会見で使う仮定法過去完了（「視聴者の皆様を傷つけたとしたらお詫びしたい」など）があるが、そこにはどのような隠れた論理があるのか。背景には、何らかの社会的な構造が隠れているはずである。

私たちは意識をしない限りそこに問題があることを見ることができない。学習者も当然ながら、そのような認識の構造の中にある。そしてこのような意識は教育をしなければ身につかない。これは、フレイレが提起した「意識化（conscientization）」の概念に通底する。

主体的・対話的で深い学びを実現するのであれば、まずは、学習者の気づきのフレームを豊かにしていくことが求められる。

4. 学習者に気づきをもたらす指導理論

気づきのフレームはどのように育てていくことが可能か。ここでは、その土台となる理論を整理する。

Wallace の「強クリティカル」を支える理論にはいくつかあるが、その一つが CLA である。この Critical Language Awareness、つまり批判的なことばへの気づき（以下、批判的言語意識）は、テキストに隠れているイデオロギー、言い換えれば送り手の思想性に気づく、あるいは隠れたしっぽをつかむ一つの窓口となる。

具体的事例で考えよう。過日の衆議院予算委員会（2023年2月8日）で、野党議員が同性婚をなぜ認めないのかと質問した際、首相は「すべての国民にとっても、家族観や価値観やそして社会が変わってしまう、こうした課題」という答弁をした。「変わる」で意味が通じるものを、なぜ「変わってしまう」と述べたのか。そこに何らかのイデオロギーが隠れていないのか。このことを考えるには、「変わってしまう」ということばが選択された背景を考える必要がある。

CLA は、応用言語学の系譜に位置する。特に社会的な構造の問題をことばから読み取っていこうという批判的な意識を育むことを目指してきた。社会には格差や不均衡があるということを前提に、それがどのような形でさまざまなディスコースに表出しているかを読む学問分野である。これらの実践については Fairclough (1992) に概説や採録された実践があり、Wallace もその一部を執筆している。

ことばの分析をアプローチとして社会構造を読み解くこのような CLA の理論について、国語科への関

連性が意識された研究としては黒川 (2019) があるが、国語科教育研究においてこの理論が援用されている例は見られない。澤口 (2019) は、国語科との関連性を論じたものの、具体的な指導方略は示せていない。黒川 (2019) も、CLA にもとづいた日本におけるクリティカル・リーディングの理論の検証や実践は十分ではないと述べており、今後の研究・実践が待たれる。

では、この CLA を国語科の授業でどのように活かすことができるであろうか。

黒川 (2019) は、ことばに潜む権力構造を捉えることを目的に、権力とは何かを突き詰めながら、この CLA を援用したクリティカル・リーディングの実践の必要性を提起している。Wallace も同様に CLA の枠組みから第二言語習得の枠組みで実践を重ね、社会の闇や不均衡に敏感になれる学習者を育成するプログラムを開発した。しかし、第一言語学習である国語科教育に援用するには、いくつか修正すべき点もある。

その一つが、国語科で扱う教科書教材は、検定というフィルターを通った「角が取れた」テキストであり、「ことばと権力」の関係を見いだす目的で読むことが必ずしもできるわけではないという点である。政治家の言説、チラシや広告、ネットでのブログなど社会における生のテキストを教材とすれば見つけることは容易いが、教科書教材を「権力」というフレームだけで読もうとすることは難しい。また、そういった視点で読むと気づきのフレームが狭まってしまい、学習者に特定の考え方を押しつけてしまう危険性がある。むしろ、「恣意性」「イデオロギー」「価値観」「社会的・文化的要素」「背景にある事情」等を見つけ出すというように、眼差しを照射する範囲をより緩やかにしていくのが現実的であろう。そうすれば、「権力」に止まらず、テキストの背景を読み解くリテラシーを身につける学習として意義を見いだすことができる。

CLA と並んで Wallace の「強クリティカル」を支えるもう一つの理論が選択体系機能言語学である。

このハリデーが提唱した言語学は、言語を「コンテキスト」との関係で捉えることが特徴で、ことばはさまざまな社会的な状況で選択されその結果として表れたものである、という考えにもとづく。

ハリデーの言語学について、国語科でも参考できると考えられる分析の方法が、「フィールド（言

語活動領域)」「テナー(役割関係)」「モード(伝達様式)」である。ハリデー、ハッサン(1991)は、この三つの概念を「テキストの社会的コンテキストを解釈するのに役立つ(p.19)」ものとし、テキストから社会的な構造を読み解く有効な手法であると述べた。

たとえば、「フィールド」では、テキストの人物の動作などにどのような動詞が使われているか、「テナー」では、読み手をどのように意識して書いているか、「モード」ではテキスト全体の構成はどうなっているか、などを分析する。Wallace(2012)は、この手法を用いて新聞記事を素材としたクリティカル・リーディングを試みている。

ただし、その実践を見る限り英語圏における分析手法であるため(たとえば叙法を分析するなど)そのまま、国語科教育に持ち込むことは難しい。ここもCLAと同じように、日本の中高生が読むテキストに合わせた分析の方法としていく必要がある。

5. 国語科への援用

CLAと選択体系機能言語学の要素をどのように取り入れれば国語科におけるクリティカル・リーディングに援用することが可能か。

ここではその試案と、それにもとづいた授業実践を報告する。

CLAや選択体系機能言語学の概念を国語科の教材のクリティカル・リーディングに援用する方法は、何よりもまずことばに立ち止まることである。そこから学習者の「なぜ」を喚起させる。

このフレームワークについて、本稿では次のように措定する。

ほかでもなくなぜそのことば、素材などが選択されたのか、そしてそこにはどのような意図やねらい、隠れた論理が存在するのかを学習者の気づきから紐解き、テキストの真意を考えること。

具体的には、次のような視点からの授業が考えられよう。一例を挙げる。

【小説】

- ①なぜそのような状況に設定したのか
- ②なぜそのキャラクターに設定したのか
- ③なぜそのようなことばで表現したのか

【評論】

- ①なぜそれを話題としたのか
- ②なぜそのような例を選択したのか
- ③なぜそのようなことばで表現したのか

この学習活動によって、テキストをつぶさに読むという行為を学習者に求め、ことばの背景を読むという方略を学習者が身につけることをねらう。

具体的な教材で示すと次のようになる。()内はクリティカルな発想を引き起こす導火線のような問いかけである。一例を挙げる。

【小説】「羅生門」

- ①「なぜ平安末期？」
(わざわざ昔話にしなくてもいいのでは?)
- ②「なぜ老婆？」
(老爺ではだめなの?)
- ③「なぜ **Sentimentalisme** (サンチマンタリズム) ?」
(フランス語を使わなくてもいいのでは?)

【評論】「水の東西」

- ①「なぜあえて水なの？」
(食べ物とかでは書けなかったの?)
- ②「なぜ噴水と鹿おどしなの？」
(比べるものが違いすぎるけど、いいの?)
- ③「なぜ「かもしれない。」で本文を結ぶの？」
(断定してもいいと思うけど、できないの?)

6. 「コンクリートの時代」を使った実践

以上の指導のねらいにもとづいた高等学校での授業を取り上げる。2022年12月、徳島県立池田高等学校 探究科の1年生、2年生を対象にした(両学年とも同内容で授業)特別授業である。授業は筆者が担当した。

教材は「コンクリートの時代」(隈研吾、三省堂『精選 現代文B』所収)である。

6. 1. 授業デザイン

授業テーマは「評論におけるレトリックとは何か」とし、評論文が、論文や説明文などとは違い、むしろ小説に近い「感化の論理」で満たされたテキストであるということを前提に、評論に見られるレトリックを捉える学習をデザインした。

授業時間は各学年2時間50分の枠(休憩含む)が

与えられた。学習者に対しては予読が担当教諭によって指示されており、授業冒頭での本文を読む学習やことばの意味を確認する学習は省略し、本文のおおその内容を把握していることを前提に授業を進めた。授業のデザインは次の通りである。

【授業デザイン】池田高等高校探究科 2022. 12. 27

授業のテーマとねらい

筆者のことばの選択を分析することから評論の本質、戦略としてのレトリックを学び、それに倣ったテキストを書くことで、読んで書くりテラシーを育む。

評論の捉え方

評論は読み手を感化するテキストであり、書かれていることはフィクションの可能性があるとすることを前提とする。

授業の構成

1. 読み手が持つコンクリートのイメージと、筆者が持つ（利用している）コンクリートのイメージの違いを見つける。

【活動】

- ①学習者に「コンクリートのイメージは？」と問い、学習者が思いついたことを黒板の指定した枠内に書く。
- ②教科書を読み、筆者が抱えているコンクリートのイメージを拾い出す。拾い出したことばを黒板の指定した枠内に書く。
- ③黒板の二つの枠に書かれたことばをビューイング（みんなで板書を見る）し、共通点と相違点を発見する。
- ④筆者に特有のコンクリートのイメージをとりだし、読み手とのズレの理由を考える。
- ⑤コンクリートという素材を例としながらも、その例の取り上げ方はあくまで筆者が論を展開するために都合よく利用しているにすぎないことを学ぶ。

2. 論点と主張の組み合わせを考える。

- ①評論文の主張はどこに書いてあるかを探索し、必ずしも最後ではないことを発見する（中学までの素材との違い）。
- ②「論点→主張」またそれを支える「論証」の構造は、本文には明示されていないため、筆者の頭の中にあるこの構造を読む必要があること、また、論証として裏づけレトリック（例示、データ、比較、権威）があることを学ぶ。
- ③論点と主張の組み合わせを考え、情報交換後、発表。妥当な組み合わせはどれかを全員で検討する。

3. 筆者の価値観、イデオロギーをことばから考える。

- ①中立的なことばに言い換えができる特有のニュアンスがある表現を本文中から探し、なぜそのようなことばを筆者が選択したのか（あるいはしてしまったのか）、理由を考える。
- ②拾い出した表現やその理由を、情報交換後、発表する。またその指摘が妥当かどうかを全員で検討する。
- ③コンクリートに対する嫌悪感など、ことばから読み取れる筆者の隠れた前提を読み解く。またその前提の妥当性を問う。
- ④コンクリートという素材を使って何を語ろうとしたのかを推論する。

4. 問いを立てる

- ①気になる箇所に線を引き、その疑問を問いとして書き出す。
- ②出された問いについて、多角的な視点から意見を出し合い、検討する。
- ③評論というテキストが、公正で完成されたものではないという認識を持つ。

5. 今日の学びを理論的に振り返る。

- ①「クリティカルに評論を読むために」というスライドを見せ（約10分）、今日学んだことの理論的な背景を学び、理論と学習の関連づけを図る。
- ②今日の学習についての質疑応答。

6. 課題の提示

- ①「〇〇の時代」と題した評論を書く、という題目を示し、その活動の意図や具体的な書き方について講義する。
- ②具体的な事例を示す。たとえば、「わたがしの時代」と題して評論を書く場合、社会のどのような問題に焦点を当てるか、その問題を語るのにわたがしのどのようなイメージを利用するか（たとえば、材料費は安いのに大きく見えて人をだますなど）を検討する、といった、今回の「コンクリートの時代」で学んだレトリック戦略を逆に書き手として利用するように促す。

6. 2. 授業の実際

【授業デザイン】にもとづいて、実際に行った授業を概観する。

なお、①~⑤の図は、【授業デザイン】の「5」で示した、最後に学びの理論を振り返る際に学習者に見せたスライドの一部である。

「1」では、テキストで取り上げられている素材（コンクリート）が必ずしも読み手のイメージに合致したものではなく、あくまで筆者の恣意的な「利用」であることに学習者が気づく学習に取り組んだ（図①）。



学習者を取り上げたコンクリートのイメージはおおむね以下の通りであった（板書を再現）。

【学習者のイメージ】

- ・かたい ・灰色 ・冷たい ・頑丈
- ・平ら ・建築物 ・土台になる
- ・色んな形にできる ・液体
- ・体をぶついたら痛い
- ・腐らない ・洋風 ・ザラザラ

うとしたのか」、また「主張」については、「論点に対する筆者なりの回答、考え」と言い換えて説明し、テキストに向き合いやすくなるように努めた。

学習者から出された組み合わせは次の通りである。(1年生が1~2、2年生が3~5)。

	論点	主張
1	20世紀はどんな時代か	コンクリートの時代である
2	コンクリートの時代	寂しい時代
3	20世紀はどんな時代か	コンクリートによる寂しい時代
4	コンクリートは便利ではあるが、コンクリートの建築ばかりになってよいか	コンクリートは自然の多様性をうばい、建築の多様性もうばった
5	コンクリートの普遍性は良いことばかりなのか	そうとは限らずに、コンクリートによって隠れたり、失われるものがある

1年生は出された意見が少なく難しかったが、2年生では、板書された組み合わせについて二つに分類する学習を組み入れた。

学習の中では「この文章はコンクリートを語っているのか、コンクリートで(何かを)語っているのか」ということが学習者から問題提起された。話し合いの結果、結論として、このテキストではコンクリートは事例に過ぎず、20世紀という時代の本質を語るための素材に過ぎないという結論に至った。

このような活動によって、「事例そのものを読むのではなく、事例を何かを語るためのレトリックとして読むというフレームの形成を試みた。



「3」では、批判的言語意識を身につけるための読みの方略を学習者が獲得する学習に取り組んだ。本稿の中心となる学習活動である(図⑤)。

まず学習者に、「コンクリートに関連することばで、筆者の思想や価値観などがこっそり見えている表現はないか」と問いかけ、テキストを子細に読み直し、それらを探した。また、ミニレッスンとして、

一つの事例(以下、娯楽映画の例)を示した。

A: 娯楽映画は見たことがありません。

B: 娯楽映画なんか見たことがありません。

* AとBは、書き手(話し手)の娯楽映画に対する考え方に差はある?

「コンクリートの時代」では、筆者の価値観が顔を出す表現がところどころ見られる。たとえば次のような表現である(→右は言い換えの可能性)。

- ・「ぴったしだった」(p.92) → よかった
- ・「覆い尽くし」(p.92) → 覆い
- ・「それまでである」(p.93) → よい
- ・「が大好きである」(p.94) → を好む
- ・「一応」(p.94) → (省略できる)
- ・「おまけ」(p.94) → 副産物
- ・「ハイテクっぽく」(p.94) → ハイテクらしく
- ・「お化粧」(p.95) → 装飾

こういった表現からは、筆者のコンクリートに対する安易さ、安っぽさを表現しようとする意図、あるいはそう捉えている価値観が見えてくる。

では、学習者の気づきはどの程度であったか。

授業者は、だいたい各学年共に10箇所程度が抽出されると予想したが、適切に指摘されたのは多くなく(2~3箇所程度)、該当しない表現を指摘することも多かった。たとえば次のような表現である。

- ・「あやつって」(p.93)
- ・「どやしつけられる」(p.94)
- ・「ほかならない」(p.95)
- ・「潜んでいる」(p.95)
- ・「不安定になってしまった」(p.96)
- ・「足枷をはめるだけである」(p.96)

これらはいずれも、恣意性は薄く中立的な表現に言い換えにくい、もしくは特にコンクリートに関わるものではないことばである。

このような傾向があった一方で、授業者が見落とししており、学習者の指摘によってなるほどと思えるような表現もあった。たとえば次のような表現である。

- ・ 固い器の中に収容する (p.96)

学習者の指摘した理由によれば、「収容」にマイナスのニュアンスがあるらしい。「収容所」を連想したのだという。

「コンクリートの時代」に見られた表現

⑤


筆者の思想性(イデオロギー)が顔をみせる
p.95.2

「多様な表面のお化粧の後ろ側には、」

「多様な表面の()の後ろ側には、」

↑

「装飾」と言い換えることもできるが...



なぜ「お化粧」ということばを選択したのか？

「4」では、テキストを鵜呑みにせず、感じた疑問をテキストに対して投げかけ、学習者がその疑問を問いとして仕立て解決するという学習に取り組んだ。

学習者の疑問は、筆者が家族の問題に言及している箇所に集中した。筆者の言うコンクリートの「不連続」性が「持ち家」や家族を「固定」することになったという論の展開部分である。

評論文に対して問いを立てる学習活動は、その領域の知識がないこともあり小説より困難が伴う場合が多い。しかし、本授業では、比較的早い段階でその指摘がなされた。その理由は定かではなく、あくまで観察からではあるが、ことばを子細に検討する過程で本文を何度も読み直すことになり、その結果、疑問となる箇所が明確になった可能性がある。

「5」では、今日の学習を理論的に振り返った。「なぜ、何を目的に、何を根拠に」今自分たちがこの学習をしてきたのかを明確にするためである。先に述べたように、本稿の図①～⑤はそのときに使用したスライドの一例である。

この学習では、スライドをみんなで見るという場の演出のために、学習者に席を離れてスクリーンの前に参集してもらい、立ったまま見ることをした。中には前列で床に体育座りするものもあり、さながら紙芝居のような賑やかな様相を呈した。

「6」は今回の授業で学んだことばに対する意識を自分の書くことのレトリックとして活用し、表現する学習活動である。課題として提示し、学習者の

構想を出し合ったのみで、書くことの活動は事後の課題とした。詳細は別稿に委ねる。

7. 授業についての考察

7. 1. 授業者の視点から

ここでは、【授業デザイン】で示したうち、特に本稿のテーマに関わる学習活動「1」「2」「3」について考察する。

「1」については、比較的ねらいどおりの反応が学習者から導き出され、図化によって学習者の気づきが促される様子が見られた。自分たちが取り出した素材を授業者と一緒に分類したり、その意味を考えたりするという学習形態は、学習者にとっては参加しているという意識を持ちやすかったのであろう。授業者から出された課題ではあるが、考えるための素材を出し合い、それをビューイングして分析するという活動は、学習者の主体性を導き出すことが確認できた。また、評論をある種のフィクションであるという認識に変えるというねらいから、ことばの利用に着目したことは、学習者の新しい視点の獲得につながった。

「2」については、見えない構造を読み解くことに慣れていないのか、学習者は苦戦しているよう見受けられた。2年生は健闘していくつかの事例を紡ぎ出していたものの、具体的に引っ張られる傾向があることは否めなかった。テキストに明示されていることをまとめたり、抜き出したりということには慣れていても、見えない構造という抽象化された概念を導きだすことは慣れておらず、かつ難度が高いと思われた。

動物をキャラクターとするイソップ童話が、なにも動物のことを書いているわけではなく、動物を使って人間の生き方を問うているように、評論も扱っている内容そのものではなく、その内容から何を問うているかを考えていく一歩踏み込んだ読みの方略が必要だろう。背景にある書き手の問題意識や意図を読み解き、それを検討する学習活動が求められる。

「3」については、「2」と同じく苦戦している様子が見られた。授業を参観していた同校の教諭から、授業後に「もっと取り出せると思っていた」というコメントを得たが、筆者も同感であり、授業をしながら、なかなか的確な指摘がなされないことに意外な印象を持った。これは1年生、2年生とも同じであった。その理由は定かではないが、ことばに

向き合うという点において、現代の高校生が、ニュアンスや微妙な意味といった、ことばににじむ奥行きをあまり普段意識していないからではないだろうか。

7. 2. 学習者の視点から

授業を学習者はどう見ていたのか。

これについては、授業後のアンケート調査をもとに考察する。アンケート項目は以下の通り(無記名)。

【質問項目】

1. 今日の学習で一番面白い、新しい発見ができた、と思うことは何ですか。
2. 今日のような評論の授業を、日頃の授業で取り入れるべきだと思いますか。
① そう思う ② どちらかと言えばそう思う
③ どちらかと言えばそう思わない ④ そう思わない
3. 授業を受けて感じたことを自由に書いてください。

アンケートの結果とその分析を以下に記す。アンケート回答は66名である。

7. 2. 1. 【質問項目】1の考察

学習者の回答を類別すると、内容としては次の三つが多かった(《出現回数》は記述で出現した回数)。

- ① ことばの選択には書き手の恣意性が隠れており、そのしっぽをつかむことで書き手の価値観やイデオロギーを把握できること。
《出現回数 26回》
- ② 評論が感化の論理によるレトリカルなテキストであり、小説に近いものだという事。
《出現回数 21回》
- ③ 評論の主張は明示されていないこともあり、論点と主張の構造を読み解く必要があること。
《出現総数 18回》

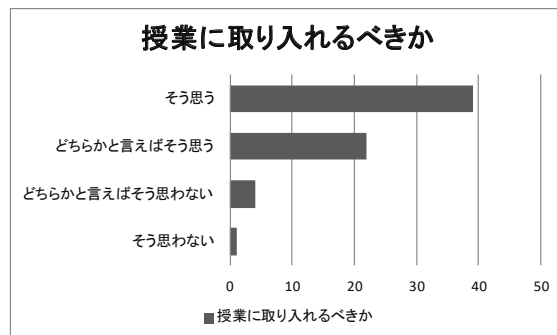
活動としては、筆者のことばの表現に立ち止まる「3」の学習が面白かったという反応が目立った。

学習者の、評論というジャンルへの捉え方が変容したことが示唆された結果だが、特に、本稿のテーマでもある批判的言語意識に関わる学習活動を面

白くかつ新鮮と捉えている学習者が多かったことは、今後の可能性を感じさせた。

7. 2. 2. 授業に取り入れることの是非

多くの学習者が肯定的な回答であった。



理由を見ると、考えることの面白さ、評論の読み方が変わることへの期待が多かった。話し合うという授業形態についても評価が高かった。

「どちらかと言えばそう思う」には、「時々でいいと思う」という理由が記された回答があり、評価しつつも、導入については慎重な学習者も見られた。以下、典型的な回答例を記す。

- ・このような評論の読み方を学ぶことで分析力が付くと思うから。
- ・日頃から社会の事象について考えるくせがつくから。
- ・自分が将来、大学に行ったり、仕事をしたりする中で、自分の意見を伝える力を養えると思うから。
- ・段落ごとではなく、全体を見て、論点や主張を考えることで、まとめるのが早くなり、説明すること、要約することがはやくなると思ったからです。
- ・楽しかったし、評論への苦手意識が減った。
- ・板書やスライドがわかりやすかったし、まわりの人と話し合いながら進めることができたから。

否定的な回答の記述内容は、「難しかった」が主であったが、「受験勉強に役に立たないから」という回答も一つあった。

7. 2. 3. 自由記述

普段の形態・内容と違う評論の授業に参加した学習者にとって、刺激的な時間であったと思われる記

述が多かった。学習者は、評論は理解するために順序よく読んで内容を押さえるジャンルだという認識を持っていることが、記述内容からもうかがえた。その他、読み方が変わったという回答も多く見られた。内容については、他の質問項目と重なるところも多いため割愛する。

8. まとめ

本稿では、CLA などに見られる強クリティカル概念を援用したクリティカル・リーディングの方略とその意義について論じた。また、読むことを社会に拡張することを企図した評論教材の具体的な実践例を示した。

結果として、強クリティカル概念を前提とし、評論を「感化の論理」のテキストとして捉え、かつフィクションとして位置づけた読みの方略は、既存の評論文を読む学習とは違った学習者の興味・関心を引き出した。

実践のプロセスは、筆者が現在構築中の国語科 CR メソッドの読解プロセス（澤口，2023）によったが、そのプロセスが学習者に受け入れられることも示唆された。ただ、授業を実施した探究科は、日常的に探究的な学びを積極的に実践している科であり、学習者のニーズに合致したということはある。

一方、CLA や選択体系機能言語学を援用した読むことの方略については、学習者の興味・関心を得られなかった。批判的言語意識を国語科で育てていくための指導法を開発することが求められる。

今後は、高等学校での指導法の確立を目指すべく、取り組みやすいメソッドの開発に努めたい。

【参考文献】

OECD 教育研究革新センター〈西村美由起訳〉(2023) 『創造性と批判的思考－学校で教え学ぶことの意味はなにか』明石書店

黒川悠輔 (2019) 「クリティカル・リーディングの理念と方法に関する原理的探究－ことばと権力の関係を捉える教育実践の構築に向けて－」学位論文 (博士) , 早稲田大学

澤口哲弥 (2023) 「国語科 CR メソッドの開発に向けた高校国語科実態調査」『神奈川大学 心理・教育研究論集』第 53 集

澤口哲弥 (2019) 『国語科クリティカル・リーディ

ングの研究』溪水社

澤口哲弥 (2013) 「高等学校における評論文のクリティカル・リーディング－思考の過程を可視化する学習指導」『国語科教育』第 74 集, 全国大学国語教育学会

ジル－A・ヘンリー〈渡部竜也訳〉(2014) 『変革的知識人としての教師－批判的教授法の学びに向けて』春風社

全国大学国語教育学会 (2022) 「VI メディア・リテラシー, マルチモーダル・リテラシー, デジタル・リテラシーの学習指導に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望III』溪水社

竹川慎哉 (2010) 『批判的リテラシーの教育－オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』明石書店

龍城正明 (2006) 『ことばは生きている－選択体系機能言語学序説』くろしお出版

難波博孝 (2014) 「『日常の論理』の教育のための準備－論証／説明／感化の論理の区別とその内実」『初等教育カリキュラム研究』第 2 号, 広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座

ハリデーM.A.K, ハッサン R 〈寛 壽雄訳〉(1991) 『機能文法のすすめ』大修館書店

フェアクラフ・ノーマン〈日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会訳〉(2012) 『ディスコースを分析する－社会研究のためのテキスト分析』くろしお出版

フレイレ・パウロ〈三砂ちづる訳〉(2018) 『被抑圧者の教育学－50 周年記念版』亜紀書房

光村図書出版 (2021) 『国語 3』(令和 2 年 2 月検定済)

Fairclough,N(1992) Introduction. *Critical Language Awareness* (pp.1-29). London and New York : Longman.

Wallace,C.(2012) Principles and Practices for Teaching English as an International Language: Teaching Critical Reading. In: Alsagoff, L., McKay, S. L., Hu, G., & Renandya, W. A. (eds.) *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* . New York and London : Routledge.

Wallace,C.(2003) *Critical Reading in Language Education*. New York : Palgrave Macmillan.