

文学を読み，社会を読む

—学習者アンケートから見る成果と課題—

澤口 哲弥

1. 問題の所在

学びを社会につなぐことが新しい学習指導要領の目標とされているなか，読むことを社会とつなぐ学びの構築は，国語科が直面する一つの課題となっている。

学習指導要領をめぐるのは，文学教育の軽視を問題視する議論も立ち上がっている。たとえば，紅野（2020）は，科目の改訂によって高校生が文学に触れる機会が減ると指摘する。また，五味渕（2021）は，「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」の内容を分析し，「文学国語」は，「『作者』の意図の枠内でその『効果』を測定」することにとどまるため「総じて批判的な分析の契機が欠けて」おり，文学を「徹底して脱政治化，脱歴史化することで，『実社会』から引き抜いている」とその指導のあり方を問題視している（p.201）。

たしかに，「論理国語」との比較で言えば，「文学国語」については，テキストを批判的に捉えたり内部の論理を深く読んだりするねらいは示されておらず，日本文化として文学を鑑賞することに軸が置かれているように見える。

では，学習指導要領の概念に沿いながらも，五味渕らの指摘をふまえた文学の教育を目指すには，どうすれば良いのか。「実社会」の素材そのものを扱う「現代の国語」や「論理国語」と違い，直接には関係しない（ように見える）文学を「実社会」につなぐには，違った方略が必要なはずである。しかし，このことへの具体的な提案はなく，大滝（2019）などに断片的な提案があるにとどまっている。

そこで筆者は，この課題解決の第一歩を踏み出すべく，大学の共通教養科目において，文学を読むことを社会につなぐ授業プログラムを作り，自らの授業によってその実践の可能性を探ることにした。そして，その成果と課題をもとに，これからの学校で文学を読むことの指導の道筋を見いだすことを目指した。

2. 研究の方法

本研究では，大学共通教養科目「文学Ⅰ」（2020年度前期）の授業における学習者の反応およびアンケートを中心に，その成果と課題を明らかにする。

授業にあたっては，学習指導要領をふまえつつ，筆者が構築した国語科CR（国語科クリティカル・リーディング）の指導理論（澤口，2019）を理論の土台としたプログラムを

作成し、それにしたがって実践する。

なお、実践については、別稿ですでにその概要を報告している（澤口，2021）ことから、本稿では、そこで十分触れられなかった学習者の反応を中心に取り上げ、考察する。

3. 国語科CRの指導理論と授業の柱

国語科CRの指導理論は、従来、クリティカル・リーディングの一般的なアプローチとしてきたクリティカル・シンキング（Critical Thiking）に加え、ことばからそのテキストの背景や隠されたイデオロギーなどを読むクリティカル・リテラシー（Critical Literacy）の理論を新たに取り入れたものである。このアプローチによって、テキストと社会を結びつけた多様な解釈、評価ができるようにすることを目指す。

国語科CRは、次のように定義している（澤口，2019，p.168）。

テキストを社会的・文化的産物として認識し、そこに内在するコンテキストやイデオロギーをことばに着目することによって読み取り、多角的な視点からその再定義・再構成を図る読みの方略

実践にあたっては、この指導理論を土台としながら、次のような授業の柱を立てた。学習者が国語科CRのプロセスとフレームを学び、自ら問いを立て、参加メンバーとの対話によって課題を解決するための柱である。

- ①テキストの構造を読むこと、テキストの隠れた主張を推論すること、テキストを社会の事象に転移させ問題を自分ごととして捉えること、テキストを評価することの学習を取り入れること。
- ②学習者の問いから授業を始め、対話によって課題を解決する授業とすること。
- ③テキストを読む方略をテーマごとに講義し、学習者の読みのフレームを形成すること。

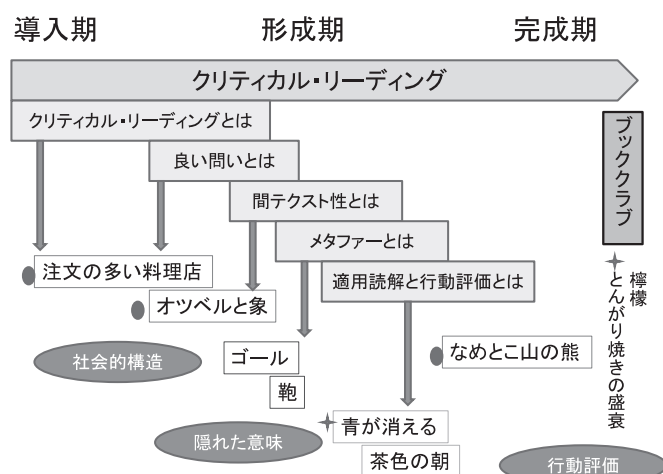
4. 「文学Ⅰ」の授業の概要

学びの系統性と教材選択を【図1】のようにデザインし、読み重ねをしながら読みのフレームの質を高めていくことを目指した（澤口，2021，p.48）。国語科CRの観点からテキストの構造を読み、解釈し、学習者が深く読むことの楽しさを体感するとともに、テキストを社会や自分自身と関連づけて評価できるフレームを身につけることを目指すプログラムである。

講義内容として、「クリティカル・リーディング」「良い問い」「間テキスト」「メタファー」「適用読解と行動評価」（「適用読解」は転移のこと）などのテーマを設定し、読みのフレームを育む機会を作った。テキストに向き合ったときに、学習者が、どのような観点からどのような方法を用いて読めばいいかを考えることができるようにする読みの技法の学習である。授業では、このことを自立した読み手になるための学びと位置づけた。また、一方的な注入とならないように、テキストと関連づけながら、学習者がその知識を定着させる

ことができるよう留意した。教材には、高等学校の教科書（『精選 国語総合』三省堂版）を用いた。授業は、すべてZoomによるオンタイム授業である。なお、授業のサブテーマは「クリティカル・リーディングへの誘い」とした。

【図1】学びの系統性と教材選択



図は4月から7月までの前期授業で取り上げた講義内容（「良い問いとは」など）とそれを読みに反映させるべく扱った教材（『ゴール』など）を示している。作品名が隣接しているものはセットにして読んだことを意味している。また、何を讀もうとしたかの目標を下に示した。最後のブッククラブは、学習者が持ち寄った作品を扱い、解釈を交わらせるという読書会形式の授業である。『茶色の朝』は教科書未掲載（フランク・パブロフ著）作品。

5. テクストの読み重ねによる学習者の反応

【図1】に示すように、本実践では、テキストを組み合わせ、それらを連鎖させて読み重ねる方法をとった。文学を読み、社会を読むことを一つの大きな単元目標とするためである。

複数のテキストの読み重ねは、もとのテキストを相対化し、客観的かつクリティカルな発想を導き出すことが期待できる。このような授業方略は国語教育での先行研究もあり、その有効性が示されているが（寺田、2012）、本実践では間テクスト性を、国語科CRによる読み深めを支える方略として、また文学と社会とをつなぐための方略として位置づけ、それに見合った教材選定をした。

では、学習者はどのような反応を示したか。まずは『ゴール』（三崎亜紀）と『靴』（安部公房）を振り返る。

この二つの作品は、時代もコンテキストも大きく違う。しかし、そこには真の自由を獲得する困難、あるいは自由を得られない悲哀が見え隠れする点で、時代を超えた共通する社会問題が提起されている。

授業では、まず『ゴール』を読んだ。学習者からは、「係員らしき女の子は何を意味するのか」「ゴールはなぜ移動するのか」「ゴールを設置するのは誰か」などさまざまな問いが投げられたが、それらの問いが容易に解決されることはなかった。しかし、その後、一旦議論を保留して『靴』を読み、「靴」の意味を考えてから、再び『ゴール』のメタファーに対する分析に戻ってみた。すると、個人の資質の問題ではなく背景で人びとを操る黒いもの、構造があって、それらが若者をコントロールしており、その構造の闇を読ませた

かったのではないかという解釈が出てきた。キャラクター自身の責任論から社会構造の責任論への転換がなされたのである。

学習者は、作品を読むとき、主人公の心情の変化や動きに着目する傾向が強く、なかなか作品全体の構造に目が行きにくい。しかし、このように複数のテキストを読み重ね、作品の構造に着目する学習を重ねるうちに、多角的に検討する姿勢が見られるようになった。

次のテキストとして選んだのは『青が消える』(村上春樹)と『茶色の朝』(フランク・パヴロフ)である。これらは色のメタファーが仕組まれている点で共通する作品だが、時代も出自も関係はない。授業では、まず『青が消える』を読んだ。ここでも学習者は、「岡田」という個人の言動に着目する傾向があり、特異なこだわりを持つ人の特異な物語ではないかという読みに傾いていた。また、「青は何を意味するのか」などの問いを立てながらも、そこに迫っていくには困難があった。しかし、『茶色の朝』で「茶色」が示す世界を知った後は、『青が消える』もかなり政治的な小説ではないかという解釈が現れた。青が消えるのは、実は見えにくい形での社会の転換を表しており、それを裏で操るのが「総理大臣」であり、だからこそそのようなキャラクター設定があるのではないか、などの分析も聞かれるようになった。そのほか、無批判に世の中の流れに乗ることや無関心を装うことの恐ろしさを暗にメッセージとして送っているのではないかと指摘する声もあった。

これらの議論を経て、社会の問題に転移させる学習をしたところ、戦前の治安維持法成立時の世相、オリンピックの誘致に成功したときの狂喜乱舞、誰もが信じて疑わなかった高度成長期の原子力の平和利用の推進など、歴史的な事実と言及する学習者も現れた。また、「あなたは岡田のような焦りを感じたことはないか」と自分ごととして話し合った際に、高校時代、文化祭の企画を決めるときにクラスで一人待ったをかけて浮いてしまった話などが披露され、共感を得るような場面があった。

いずれも、単独のテキストを読むだけでは解決しきれなかった問題が、別のテキストを読み、さらにそれをもとのテキストに投影させることで解決の道筋が見えてくる、という現象が起きていた。

授業では、このような学びを重ねたが、少しずつ、学習者に作品を俯瞰して読み、広い視野で分析して読む様子が見られるようになった。はじめの頃は、主人公の心情変化など、微細な点に着目しがちであったが、その傾向が弱まり、テキスト全体やその背景の要素に着目して読むように変化していった。

6. 『なめとこ山の熊』に見られた学習者の反応

『なめとこ山の熊』を最後に読むことにしたのは、はじめに読んだ『注文の多い料理店』『オツベルと象』の学習者の反応からの変化を見るためである。

明らかな変化は、学習者が初読の段階で立てる問いに「キャラクターの関係性」「状況設定の意図」「メタファー」「隠れている批判性」など、テキストを俯瞰して読み解くものが見られるようになったことである(澤口, 2021, p.50)。

たとえば、学習者が立てた問いに「この小説にある対立の構造は何か」があったが、このような視点は『注文の多い料理店』を学んだ時点では出てこなかった問いである。

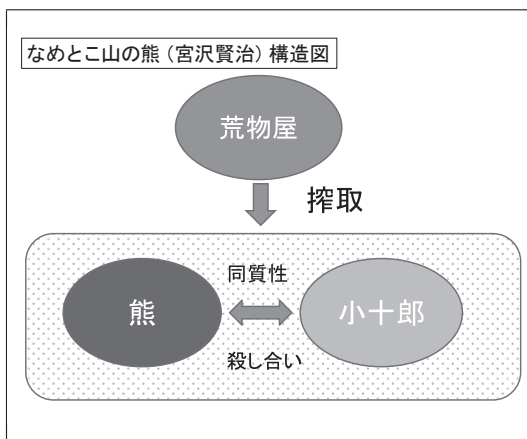
この問いを取り上げて議論する過程では、学習者から、次のような二つの仮説が出された（【図2】【図3】）。

【図2】は、熊の声を聞き取れるような小十郎は、もはや熊と同様な価値体系にある存在であるということを前提とした説である。この説を出した学習者は、『オツベルと象』を引き合いに、荒物屋はオツベルと同様に経済で世界を支配しようとしており、熊も小十郎もそれに搾取される存在だという説明をした。一方【図3】は、小十郎は熊の世界と人間の世界の境界に立つ存在だということを前提とした説である。この説を出した学習者は、結局はモノ（熊の皮）を貨幣に替えなければ生きていけない小十郎は、山だけでは生きられないし、山を下りて商業的な価値体系の中で生きていくこともできない。だから境界にある人だという説明をした。

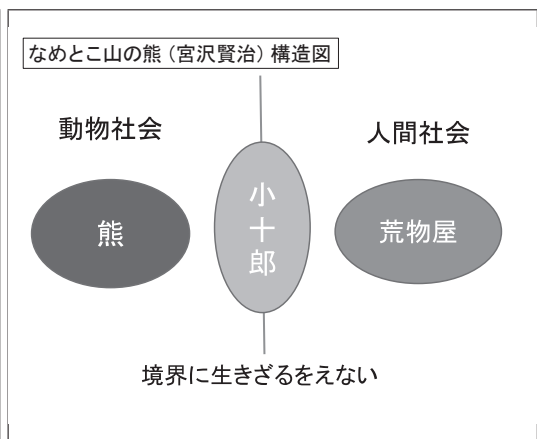
興味深いのは、このような構造図と一緒に考えることで、学習者が問いとして立てていたこと、たとえば「なぜ小十郎は最後に笑っているように見えたのか」や「熊と小十郎の関係性は何を意味しているのか」などについて、滞りがちだった解釈の交流が比較的活発になったことである。

この図をもとに社会のことに転移させる学習では、【図2】については、朝鮮戦争のような代理戦争が似た構造を持つ（大国が武器で儲けたなどを理由に）という意見が、また【図3】については、『羅生門』の下人や『舞姫』の太田豊太郎が同じような立場にある（選択という葛藤があったことを理由に）という、ほかの文学作品に関連づける意見が出た。構造化によって転移がしやすくなった事例と言える。

【図2】



【図3】



7. アンケート結果から見える学習者の反応

授業を始めた当初の聞き取りでは、クリティカル・リーディングということばを知らない学生がほぼ全員、自分たちの問いを解決するような国語科の授業を経験したことがないという学生が9割以上という状況であった。授業ごとに書く振り返りシートでも、当初は「慣れない」「初めて」「難しい」ということばが多く並んだ。Zoomでのやりとりも、はじめはごく一部の学生が意見を言うくらいであった。選択科目であるゆえに、お互いが顔

見知りではなく、学部や学年も違い、高等学校の授業のような生徒間の人間関係も形成されていない。加えて、積極的にこの授業を取りたいと考えていた学生は4割に満たず、それ以外は、たまたま空いていた時間だったなどの消極的な理由による選択であった。このような状況で、はたして学習者によるテキストの新しい意味づけや批評、ましてや社会に関連づけるような学習は成立するのか、不安は大きかった。

しかし、徐々にそれらが杞憂であることがわかってきた。15分と決めて始めたグループセッションが、授業を重ねるごとに議論が活発になり、時間の延長要請が増えてきた。不安だった多様な学部学年の集合体という状況が、回を重ねるごとに発想の違いという多様さへと変容し、功を奏するようになった。授業が終わってからもZoomに残り、授業者を交えて議論の続きをすることが常態化した。そして、最後のブッククラブの授業では、学生がホストになって授業を仕切った。

これらの変化は、最後の授業を終えた時点（7月）にとったアンケートや、最終レポートとして課した2000字のレポート（「文学作品を読むことにおけるクリティカル・リーディングの意義と課題について論じなさい」）からも読み取ることができた。次にその回答結果を示し、考察する。

7.1. 選択式回答

まずは選択式のアンケートの集計結果を示す。【表1】は、その回答結果である（提出は2講座あわせて58名）

数値からは学習者の評価がおおむね良好であったことがわかる。「4」「5」「6」の講義テーマについてもおおむね平均して良い評価が得られた。特に間テキスト性に着目する学習の評価が高かった。

「2」については、講義、グループ討議、全体討議の三つを良かった学習に選んでいる学習者が多い。講義は退屈かと思われたが、予想より多かった。

「7」「8」の項目を組み合わせると、今回のような授業では、学習者に自分の知識不足を認識させる傾向があることが明らかになった。転移や行動評価の場面で活発に議論に参加していた学習者は背景知識が豊富であったので、それを見て自分の知識不足を認識したと考えられる。残念ながら読書量を増やそうという意欲には強く結びついていなかった。

7.2. 記述式回答

次に、アンケート「12」として設定した記述式の設問（『文学Ⅰ』の授業を通して感じたことを自由に記述してください）について、その結果を抜粋して掲載する。およその傾向を示すため、いずれも、典型的な回答と思われるもの、かつ、気づき、変容、発見が具体的に記されているものを掲載する（省略せずママ掲載）。

A:経済学部4年

文学の授業を通し、疑問を持つことの重要さを知った。

ただ文章を読むだけではなく、文の中に隠されている筆者の伝えたいことを探りながら読むこと

【表 1】

質問項目	選択肢
1. 授業は満足できたか	①満足 ②やや満足 ③やや不満 ④不満 ①66% ②30% ③4% ④0%
2. 良かった学習（複数回答可）	①講義 ②グループ討議 ③全体討議 ④事前の予習 ⑤振り返りシート ⑥ブッククラブ ⑦特になし ①24人 ②30人 ③22人 ④3人 ⑤6人 ⑥12人
3. 文学をクリティカル・リーディング することについて	①評価できる ②やや評価できる ③あまり評価できない ④評価できない ①73% ②27% ③0% ④0%
4. テキストの隠れた思想性、イデオロ ギーを読むことについて	①評価できる ②やや評価できる ③あまり評価できない ④評価できない ①71% ②27% ③2% ④0%
5. メタファーを読むことについて	①評価できる ②やや評価できる ③あまり評価できない ④評価できない ①77% ②23% ③0% ④0%
6. 間テキスト性に着目して読むことにつ いて	①評価できる ②やや評価できる ③あまり評価できない ④評価できない ①82% ②18% ③0% ④0%
7. 学習を通して気づいた自分の弱み （複数回答可）	①内容理解力 ②語彙力 ③背景知識の量と質 ④読書量 ⑤多角的に読む力 ⑥自己表現力 ①11人 ②13人 ③32人 ④15人 ⑤18人 ⑥17人
8. 学習を通して今後充実させたいと 思ったこと（複数回答可）	①内容理解力 ②語彙力 ③背景知識の量と質 ④読書量 ⑤多角的に読む力 ⑥自己表現力 ①11人 ②13人 ③21人 ④8人 ⑤19人 ⑥21人
9. クリティカル・リーディングの技能 は学問の場において有用と思うか	①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない ①80% ②20% ③0% ④0%
10. クリティカル・リーディングの技能 は実生活の場において有用と思うか	①そう思う ②ややそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない ①80% ②16% ③4% ④0%
11. 学習を通して文学作品への向き合い 方は変化したか	①変化した ②やや変化した ③あまり変化していない ④変化していない ①43% ②48% ③9% ④0%

で、「読んだ、面白かった。」で終わらず、学びを深めることができる。逆に考えれば、文章というのは、筆者の伝えたい、直接的な表現、もしくは、クリティカルリーディングにおける標的である隠喩があってこそ成り立つのだと理解した。どんな文章にも筆者の伝えたい事柄が隠されており、読者がそれを見つけ出せるように何かに隠しながら確かな存在を放つ隠喩を巧みに文章に入れ込む作家の技術は、コツコツ磨き上げられた代物であるよりも、才能の一種なのではと感じた。今回の

授業でとりあげた作品は、どれも文章の隅から隅まで精巧に意味をもって作り上げられており、クリティカルリーディングを終えたときには、文章に隠された筆者の主張に鳥肌が立つようなものもあった。また、時代背景がクリティカルリーディングにおいて、重要な役割を果たすことについては、自身の背景知識量の少なさに悩まされた。この授業を通して学んでいるのは文学であるのにもかかわらず、歴史的知識、哲学的思考までも必要とされることに、単純に文学という学問の難しさ、またどの学問も独立して存在するのではなく、相互依存関係なのだという事を知らされた。文学の学びを深めたければ、文章を読むことにとどまらず、政治学、社会学、経済学など文学以外の学びも深める必要がある。

今回学んだクリティカルリーディングの技能は、今後の社会生活に役立たせたいと考えている。

B: 経済学部3年

グループディスカッションにおいて、自分が読み飛ばしてしまった一見なんでもないフレーズが疑問点として挙がり、それが議論の結論とも絡む重要なものだった、ということがありました。自分一人で考えては気づけなかった新たな視点に気づかせてくれるのがグループディスカッションのいいところだと思います。自分が挙げた本当に些細な疑問点についても皆さんが真剣に考え議論してくださったので安心して発言することができました。

間テキスト性が音楽等芸術作品にも存在すると学んだことは、自分の好きなアーティストの曲をアルバムごとに聴いてみて共通点を探したり、リリース当時の時代背景や作詞者の状況を調べるきっかけとなりました。おかげで深くそのアーティストを知ることができ、より好きになりました。

授業で学んだクリティカルリーディングの手法を生かし、テキストをそのまま受け取るのではなくそこに込められた意思をこれからも考えるようにしていきます。

C: 外国語学部2年

この授業で一番印象に残っているのは、やはり一番最初に取り扱った「注文の多い料理店」である。資本主義や西洋文化など、一人で読んだときには思いもよらなかった言葉が読み取られたことが衝撃であった。さらに、クリティカルな視点の例で出された新聞広告の話も衝撃的だったのを覚えている。この広告1つで新聞読者の年齢層、コロナが流行っている時期に合わせて使われる言葉、ターゲットに分かりにくいよう書かれた注意書きなど、あらゆることが捉えられ、驚いたと同時に、クリティカルリーディングに面白さを感じた。このように文学作品だけではなく、日常を取り巻くあらゆる物事をクリティカルな視点で読み取ることは、外国語学部の私にとっても海外との文化の差や、差別など理解するには絶対必要であり、グローバル化が進む現代ではクリティカルな視点というのは必要不可欠であると感じた。この授業を履修する前はクリティカルリーディングという言葉も聞いたことすらなかったが、12回の授業を経て、ここまで文学に対する視点が変わるとは思ってもしなかった。本を読むのが苦手だったけど、今では楽しみながら読めるようになり、自分でも小説を書いてみたくなった。

D: 国際日本学部1年

間テキスト性は特に面白く感じた。

同じ作者の作品の間に共通の思想やメッセージが見出せるのはなんとなく分かるが、時代も国も違う作品の間から共通のものが見出せるのはとても面白かった。

また、自分とは違う意見がたくさん聞けるのも面白かった。

自分はこうとしか読めなかったけど他の人は全く違う読みをしているということが毎回あって新しい視点を得られてとてもよかった。

E:法学部3年

私はこの授業をとって良かったと思っている。普段から小説は読むのだが、授業のように深く読むことは一度もしたことがなかったし、今まで中学校や高校で学んできた国語でもクリティカル・リーディングをすることはなかった。しかしこの授業でクリティカル・リーディングを知り回数を重ねるうちに、一つの作品に対して、いくつもの疑問が思いつき、また、自分以外の人の作品の考え方も知りディスカッションをしている時は短編小説なのにもまるで長編小説のように感じた。

それから、中高の国語ではぜひクリティカル・リーディングをしてほしいと思った。特に間テクスト性による考え方や、メタファーを考えることは、学生の想像力などを広げるとともに作品への理解力も高まるのではないかなと思う。理数科目のような答えのない問いだからこそ、色々な考え方があって面白い。

F:工学部3年

小学校や中学校の国語では主に答えが決まっており、登場人物の思考などもこうであると決まっていた気がする。今回の文学を通して登場人物の思考や作品を通して伝えたいことは、時代や社会によって大きく変わるものだ実感した。小説について議論をしたことがなく最初は不安だったが、回を重ねるごとに作品の伝えたいことや、登場人物の思考などが分かるようになっていき面白かった。基本的に同じ作品は読まないが、今回同じ作者の作品を読み比べることによって何度も作品を読み、その度に新しい発見や疑問が出てきたのが面白く感じた。さらに、何回も疑問点や背景、登場人物の思考などを考えながら読むことで内容の大部分を長期的に覚えることができ、今後作品を読む際にも、同じ作者や内容の近い作品を読み比べることで、今回の授業を通して学んだことを実践していきたいとともに、作品に対する考え方や感じ方が変わったように感じた。

今回学んだことは、作品を読むことに対してだけではなく日常で生活していく上で考え方も多少変化したように感じる。相手の意図を汲み取ったり、相手の立場や背景に注目していくことが大切なのだと改めて思い、それらの考えもより深く考えることが大切なのだと感じた。

G:法学部1年

僕はこの授業をシラバスを見て直感的に決めたので、最初クリティカルリーディングとは何かを知らませんでした。初回の課題でCRについて調べた時に「批判」という言葉には当てはまらないことは分かったけれど、じゃあいったい何なんだ…と思いつつ受けてきました。

その疑問は「ゴール」だけでは理解したとは言えませんでした、でもその次の「注文の多い料理店」「オツベルと象」で時代背景を組み込み、風刺的描写をして訴えていることを知りました。そして「青が消える」「鞆」「茶色の朝」などを読んで、人物同士や国民と国家との対比が表す大小関係、そこから大きいものが小さいものを圧力で消そうとすることを表していくことを理解していきました。

よく考えれば、今言ったことは今までの読み方じゃ絶対そこまで到達しないと考えています。この授業のおかげで確実に文学作品への読み方が変化しています。あまり実感していないのも事実ですが、学んだことを忘れることなく、これからも慎重に作品を読んでいきたいと思います。

H:法学部1年

文学Iの授業を通して感じたことは、クリティカル・リーディングをすることの楽しさと、大切さである。最初は、クリティカル・リーディングという言葉も初めて聞いた言葉であるし、何をすることなのかもよく分からなかったが、先生のレクチャーやみんなとのグループワークをしていくなかで、クリティカル・リーディングを理解し、楽しく授業を受けることができた。また、クリティ

カル・リーディングは文学以外でもできるというところにもとても興味を持った。日常生活のなかでもクリティカル・リーディングをすることで発見できることや、自分の考えを持つことができるということも学ぶことができた。ニュースや新聞でもクリティカル・リーディングができるということで、少し考えてみる機会が増えた。特に、テレビCMは「どうしてこの時間帯に放送するのか」とか、「誰に向けて作られたのか」などを考えるようになった。このように見ると、「本当にこの商品は効果があるのか」などを考えるようになり、CMも面白く見ることができることに気が付いた。

注文の多い料理店や青が消えるなどの文学作品では、今まで私が読んでいた方法とは全く違う読み方ができて、とても楽しかった。「なるほど、そういう読み方もできるのか」と共感したり、「私は違うと思う」などの意見を持つことができて、楽しかった。今までは読み終えると、「おもしろかった」で終わっていたが、文学の授業を受けた後は、「この時代はどうだったのか」とか、「どうして主人公はあのような行動をとったのか」などを考えることができるようになり読み方が変わった。特に考えて読み始めたのが、星新一の本である。私の家には「ボッコちゃん」、「ようこそ地球さん」と「ひとつの装置」という3冊の星新一のショートショートがある。母が好きで、私も小学生の頃に進められて3冊読んだが、今、文学の授業を受けた後に読むと、違う読み方ができた。私は一番「ボッコちゃん」というお話が好きなのだが、お話に出てくる青年の行動や、ボッコちゃんの仕草など、考えることができる要素がたくさんあることが分かった。それについて母と話すことも楽しかった。様々な読み方ができることが分かり、これから読んでいく本もさらに楽しく読めるような気がした。

クリティカル・リーディングをすると、日常生活や文学を読む態度が変わり、それは楽しいことであって、大切なことであることを今回の文学の授業で感じる事ができた。すごく意識をして行っているわけではないが、少しずつ身につけていけたらいいと思う。この文学の授業を生かして、これからの学生生活を過ごしていこうと思う。

I: 外国語学部1年

授業を重ねるごとに、自分の知らなかった考えをどんどん知っていくことはとても楽しかったです。自分の読み方では、とても読みが浅いことに気付き、深く読むためには、もっと表現技法、細かい設定にも目を配ることは大切だと思いました。また同時に、自分の知識量の少なさを痛感していました。知識がないと、文字をなぞるだけになってしまいがちで、深い読みにつながらないと思ったので。知識をつけるために、様々なことを経験し、より本を読んでいく必要性を感じました。また、知識がつけば、自己表現力も上がるのではないかと思います。授業中には度々、自分が伝えたいと思っていることが、相手にうまく伝わらなかったりすることがあり、自分が分かっているだけではなく、相手にいかにわかりやすく伝えるかということの大切さについても考えさせられました。作品の内容を理解すること、知識があるということ、表現していくこと、それは単独であるのではなく、全てに繋がりががあるということだと思うので、一つでも疎かにせず、今後もより深い読みをしていくことが出来たらいいと思いました。

記述式の回答の傾向をまとめると次のようになる。

まず一つ目が、授業で会得した読みの方略が、自分が生きる社会への見方・考え方の変容につながっていたという点である。(58人中36人が言及)

二つ目が、国語科CRの読みの方略が、学生の文学の読み方の変容につながっていたという点である。(同32人が言及)

三つ目が、協働でテキストを解釈することの楽しさや深さを知りその意義を評価していたという点である。(同39人が言及)

四つ目が、授業を通して、背景の知識の必要性や、ほかの専門領域の視点や文化的な雑学としての知識を援用して読むことの重要性を指摘していた点である。(同24人が言及)

全体に共通することとして、読むことが楽しくなったという変化を感じる学習者が多かった。また、高等学校の授業にも導入するべきだとの記述が7人あった。

一方、課題についての言及はほとんど見られなかった。よって、課題については最終レポートから抜粋して掲載する。いずれも典型的、かつ具体的に記述されている回答から抜粋している。

J: 経済学部4年

クリティカル・リーディングの課題としては、その技術に未熟に通じているものが、勝手な解釈をしてしまうことである。要は決めつけである。間違った解釈で作者の思惑を解釈し決めつけが生じてしまう。

また、文学作品は、時代背景とも深い関わりがあり、社会的背景の知識量の差も大きく左右する。授業でクリティカル・リーディングを扱い、その能力を高めるためには、無知では深いクリティカル・リーディングはできないという観点から時代背景をある程度提示するべきなのか、その必要はないのか、自分で調べるべきなのか、重要な課題である。

K: 外国語学部4年

クリティカルリーディングは非常に多くの利点を持った手法である一方、状況によっては不適切な場合も存在する。非常にシンプルな課題ではあるが、議論の場でクリティカルな発言を多用した場合「無駄な衝突や時間が発生する」。慎重に、批判的に読み解くことは特定の議題に対して自身の中で意見の対立を敢えて生じさせ、そこで再考の機会を持たせるというものである。これを複数人で行う場合、議論の意図や目的が明確であり、また相手との了承が得られている場合はこの上なく建設的な手段であるものの、結論の決定や参加者全員の納得を得るまでの所要時間が跳ね上がる。よって効率を求められる議論において全ての意見をクリティカルに捉えすぎるとむしろ非効率的になる場合があるうえ、そもそも議論自体が成り立たなくなる可能性すらあるため、使用するタイミングや用途を見極めることが肝要であると考えられる。

加えて、この技法の練度は使用者の能力や知識量に完全に依存しているため、「誤った解釈に進む可能性がある」という危険性を孕んでいる。いくらクリティカルリーディングが自身の経験や知識を介して意見を慎重に聞くとはいえ、その自身の知識や経験に基づく思考が誤りでない確証はどこにもない。自分に色がついているかどうかの判断は自身では気づき辛いものであるため、こじつけや強引すぎる結論に達してしまう可能性は見過ごせないだろう。これの対処としては、他者と意見の交換をすることに加え、クリティカルリーディングを用いて自身の立てた問いに対して一連の流れで仮説を立てた後、それに対しても自分で競合する問いを立てるのが効果的であろう。これを行うことによって自身の意見にもある程度の批判的な読みができるため、一度立ち止まった状態で再考できる効果が予想できる。

L: 人間科学部2年

作者の提示する世界像と独立した像を抱いて作品に対し続けることは、私たちにとって不可能である。読み進めるたびに作品の影響を受け、それにより変容した視点をもって、私たちは作品を解釈するしかない。つまり私たちは批評する当の作品に巻き込まれながら、それを批評するしかないのである。このことは作品と無関係なところに批評の視点を築くことが、完全には不可能であることを示す。しかし作品によって植え付けられた価値観をもって作品を眺めるだけでは、価値観のす

り合わせにはならない。私たちがクリティカルリーディングをするときには、常にこの課題がつきまとう。村上春樹の『青が消える』を読むことを通して、私たちには主人公のオカダが異常な世界に異を唱える真っ当な人間に映るようになっていった。しかしこの視点の変化は、作品によって私たちが説得され自ら考えを改めたというより、作者の価値観によって私たちの読みのフレームが変えられた結果であるという面が大きいのではないか。『青が消える』の中で作者は、青が消えていくことへのオカダの焦燥を書いている。そしてこの作品の中では、はじめから青は残されるべき色として肯定され、同時にそれが消えていくことの危機を訴えるオカダの在り方も肯定されている。青やオカダが肯定される枠組みを、作品の解釈を通して私たちはすでに受け取ってしまっている。その設定の中でオカダが真っ当な人間に映るのは、むしろ当たり前のことといえる。だから必ずしも私と作者の価値観が対等にあって、そのすり合わせが起こったとは言えない面がある。このように、私が批判するときの視点が作品と無関係なところに築かれることはなく、それは非常に不安定で移ろいやすいものであることが分かる。クリティカルリーディングをする際にも作品から受けるこうした影響について認識し、そのつど意識化することが必要になるだろう。そうでなければ私たちの批判的な読みは作品によって作り出されたものでしかなく、作品を外から批判することも難しくなるからである。

全体として指摘された論点を整理すると次のようになる。

- ①豊富な知識がないとクリティカル・リーディングはできない。
- ②正解のないことを話し合うのは楽しい反面、すっきりしないものが残る。
- ③根拠のない解釈がまかり通り、それに引っ張られる危険性がある。
- ④作品と本当に対等に向き合うには一般的な読者では限界がある。

指摘されたことには、二つの大きなポイントがある。

一つは、学習者の知識不足をどう補いながらより深い議論を進めるかである。もう一つは、学習者の主観を活かしながら、いかに解釈や評価の客観性を担保するかである。

前者については、この問題を放置したままだと、リソースの豊富な学習者とそうでない学習者の新たな格差が生まれることが懸念される。クリティカル・リーディングが一部の学力層に占有される学びとならないような工夫が必要である。

後者については、学校現場での普及を目指そうとする場合、重要な課題である。唯一の正解を求めることに慣れた授業環境にあって、多様な解を求める学習への転換には、評価に客観性を担保することが必要になるからである。このことについては、すでに高等学校向けの問題集（北川ら、2017）で一定の回答を示してはいるが、授業そのもののへの提案ではない。高等学校の授業への導入には、記述問題の採点のルーブリックなど、授業方略のみならず国語科CRの評価基準などを示す必要がある。

8. 成果と課題

本稿では、筆者の別稿（澤口、2021）を補う形でアンケート結果を中心とした学習者の反応を整理し、国語科CRに基づく読むことを社会につなぐ方略の有効性を検討した。それらを見る限り、このような読みの方略は十分実践に活かせることが示唆された。しかし、

その一方で、国語科での実践として展開するには、新たな解釈を求めていく際の客観性や納得性の担保、また評価の枠組みを策定する必要があることがわかった。授業改善と新しい評価をセットで提案していくことは、特に高等学校での実践を想定した場合、重要となろう。

今回の実践では、国語科CRの理論を教えることと学習者がテキストを読むことに有機的な関係を持たせた。これは、学習者に汎用的な読みのフレームを育むために設定したものである。学習者の反応を見る限り、理論の理解によって読みの方略を獲得すれば、テキストを一定の枠組みからクリティカルに読み解くことができるようになることが示唆された。「主体的・対話的で深い学び」を実践する場合の「知識・技能」とのつながりを考える観点からも、今回、半期をかけて理論と実践をつないだことは、意味があると思われる。

もう一つ、実践を通して、読むことを社会につなぐために重要な方略と実感されたのが、転移の学習である。転移は、かつて筆者が「適用型読解」と名づけ、実践をしてきた読みの方略である（澤口、2013）。OECD Education2030プロジェクトでは、学びをほかのことに関連づける「転移」（transfer）が重視されている（白井、2020）。教科を横断し、知識と経験を活かしながら協働して問題を解決し創造する学びのスタイルは、国語科も例外ではなく、読んで捉えた構造、概念をほかに転移させて考える学びを積極的に取り入れる必要があろう。ただし、強引な関連づけは、理解をねじ曲げてしまう危険性もある。したがって、授業ではそれが妥当なものなのかどうかを検討する必要がある。

9. 高等学校での実践の可能性

今回の実践では、当初、自分たちで問いを立てることや正解がない授業に学習者が当惑していた様子も見られたが、時間を経るごとに積極的に参加し楽しむ姿勢が見られるようになった。学習者のことばを借りれば、「高等学校までのように客観テストで測られないという条件が読むことを自由にした」のかもしれない。しかし、このことばが真実であるならば、客観テストの呪縛から解放されれば文学の授業は、楽しく深く読める授業となり得るということでもある。

今回の実践は、筆者が高等学校教諭であった当時のクリティカル・リーディングの授業とは違い、自らのデザインしたシラバスで単元を構成し、しかも長いスパンで行うことができた。その結果、学習者の学びの経過をトータルで見ることが可能となった。

本実践で明らかになったことは、大きな単元構想の重要性と、軸を据えた授業実践の大切さである。ただし、高等学校で行う場合は、ほかの担当者との授業内容の共通化、進度の調整、内容の平準化、定期テストに向けての公平化などの問題が立ちだかる。筆者が2021年8月に担当した教員免許状更新講習（『主体的・対話的で深い学び』に導くクリティカル・リーディング）を受講した先生方との協議でも、この声は多く聞かれた。学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントを学校が行うようにと謳われながらも、一定の理念から大きな単元学習を組みやすい学校は別として、現実には多くの公教育の現場では、自由がきかない窮屈さに困惑している実態がある。これを乗り越えるのは容易ではないだろう。

しかし、定期テストなどの既存のシステムは残しながら、シラバスの中心概念を、教材

をどの順番で扱うかから、どのような汎用的な力を育むのかへシフトすれば、今回の実践のようなプログラムが入り込む余地はあるのではないか。そして、授業で考え議論したことを反映させることができる新たなテスト理論を導入すれば、授業と評価との関係に横たわる齟齬も解消するのではないか。

このプランを実施するには、具体的な構想の構築と、学校現場の先生方との協働が必要となるが、この課題については今後の継続した研究課題としたい。

【引用・参考文献】

- 大滝一登 (2019) 『高校国語 新学習指導要領をふまえた授業づくり 実践編 資質・能力を育成する14事例』 明治書院
- 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—」 博士論文, 早稲田大学
- 北川達夫, 澤口哲弥, 本多豊 (尚文出版編集部編) (2017) 『現代文NEWアプローチ』 尚文出版
- 紅野謙介 (2020) 『国語教育 混迷する改革』 筑摩書房
- 五味渕典嗣 (2021) 『「国語の時間」と対話する 教室から考える』 青土社
- 澤口哲弥 (2021) 「社会に意識を向ける『読むこと』の指導—文学的文章を教材とした読み重ねの実践から—」 月刊国語教育研究, No.589, 日本国語教育学会
- 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
- 白井俊 (2020) OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム—』 ミネルヴァ書房
- 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
- 寺田守 (2012) 『読むという行為を推進する力』 溪水社
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社
- Macknish, C.J. (2011) *Understanding Critical Reading in a ESL Class in Singapore*. TESOL Journal.
- Wallace, C. (2003) *Critical Reading in Language Education*. New York : Palgrave Macmillan.