

# 国語科CRメソッドの開発に向けた指導法の検証（1）

—マクロ・アプローチを中心として—

澤口 哲弥

## 1. 問題の所在

テキストの構造を捉えることが苦手である。

これは、本研究の予備調査として実施したアセスメントで明らかになった学習者（高校生）の現状である（澤口，2023）。

ここでの構造とは見える形での形式的な組み立てのことではなく、テキストがほのめかす見えにくい形での関係性や、テーマ、概念である。

では、具体的にどのような様相が見られるのか。たとえば小説であれば、テキストのストーリー展開は時系列で把握できても、テキスト全体を俯瞰し、何がどのように関係づけられ、そこにどのようなテーマが隠れているかが読めない、また、評論であれば、段落ごとの内容は把握できても、テキスト全体の論点と主張の関係性がどう設定され、論証のレトリックにどのような思想性が隠れているかが読めない、などである。

たしかに、定期テストの点数を確実にとるための内容理解を目指す授業であれば問題にされないことではあろう。教室の中で身についた学力が教室で完結すればいいからである。しかし、学びを社会につなぐ視点から見ると、構造を読もうとしないこのような授業では不十分である。なぜなら、一步教室を出れば、私たちの社会は、構造を読まなければ間違いを起ししかねない危険なテキストに満ちているからである。

たとえば現在、社会的に問題となっているマイナンバーカードについても、政府が作った「物語」に無批判に追従し、われ先にとマイナポイントを獲得した人は、その「物語」の背景にあった構造を読めていないと言えないか。また、売電を目的に、使う予定のない裏山をソーラーパネルの乱雑な森に変換している所有者は、さまざまな事情はあろうが、景観や周辺に与える環境への負荷という全体的な構造を読めていないと言えないか。政治やメディア、数々の企業活動は、「物語」を作ることで私たちを感化する。

2003年、日本でも翻訳された絵本に『茶色の朝』がある。そこでは、知らず知らずのうちに「茶色」（ナチズム）に染まっていってしまう庶民の姿が描かれている。物語に登場する「俺」と「シャルリー」は、日常の物語の中に埋没し心地よい対応で順応する術しか持たず、今の自分がどのような社会の流れの中に位置づけられ、どのような構造に飲まれようとしているかに気づけなかった。つまり、構造を読めなかったがために、最終的には危険な社会への変化を容認してしまう。そして逮捕される。

テキストを俯瞰し、その構造、ひいては背後にある「見えない論理」を読もうとしない

限り、この社会は全体として幸せになれないだろう。

このような観点から見れば、わかりやすい現象や安直な物語性に自分の行動の判断基準を置かず、背景に隠れる構造を読み解くことができるような学習者を育てる必要がある。そのためには、授業の目的や学習の過程を根本から見直すべきだろう。鍵はテキストをマクロに捉えるアプローチである。

本稿では、このような問題意識に基づき、国語科CRメソッドの開発の過程で実施した二つの授業調査を整理し、その成果と課題から今後のメソッド開発のあり方を検討する。

## 2. 国語科CRメソッドの三つの構成要素

筆者はこれまで、国語科CRメソッドの開発の過程で、テキストを読むアプローチとして、マクロに捉えるアプローチ（読解プロセス）とマイクロに捉えるアプローチ（フレームワーク）を示してきた（澤口, 2023）。ここでは、それらに学習者を起点とした対話の概念を加え、次の三つを国語科CRメソッドの構成要素（アプローチ）として指定する。

- ①マクロに捉えるアプローチ（読解プロセス）
  - \*マクロ・アプローチ
- ②マイクロに捉えるアプローチ（フレームワーク）
  - \*マイクロ・アプローチ
- ③学習者を起点とするアプローチ（対話）
  - \*インタラクティブ・アプローチ

①は、テキストを一つの大きな情報の集合体として捉え、その情報へのアクセスと統合からテキストの構造を読み、問いを立て、解釈し、転移し、評価していくアプローチである（後述）。②は、テキストの表現戦略、レトリック、ことばに表れる思想性等に着目し、批判的な言語意識からテキストを深く読んでいくアプローチである。③は、学習者の疑問を起点にさまざまな視点をぶつけ合い、新たな意味づけを目指す対話を軸としたアプローチである。

## 3. マクロ・アプローチ

本稿の中心となるマクロ・アプローチについてその内容をまとめる。

マクロ・アプローチは、テキストを一幅の絵のような情報の集合体として捉えるアプローチである。学習のプロセスとしては、テキスト全体を俯瞰して構造を捉え、問いを立て、解釈し、転移し、新たな意味づけや評価をする道筋を経る【図1】。国語科のテキストは連続テキストが基本であるが、それを読む際、細切れに順序よく把握するのではなく全体像をまずつかみ、課題を解決する過程でより深く読む学習を展開していく。

アプローチの鍵となる概念は、学習者の気づき、問いを出発点としていること、学習者の文脈でテキストを意味づけることにある。

似たような概念は、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』（文部科学省、

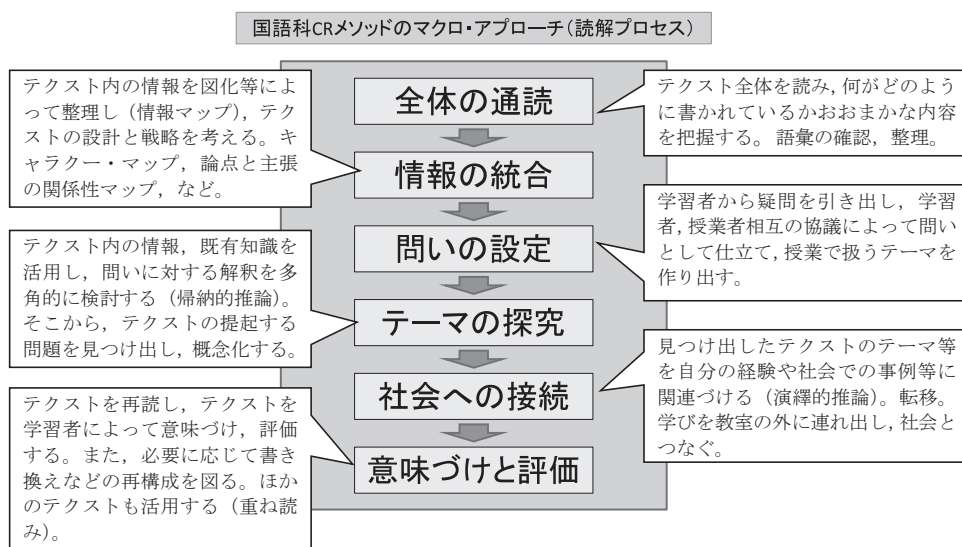
2019)の『「C読むこと」領域の構成』における「学習過程」としての「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成、共有」にも見られる。PISAの読解リテラシーのプロセスに倣ったこの読むことの学習過程は、精読という従来のプロセスを転換させるものとして評価できる。ただし、そこには学習者の気づき、問いを出発点とする視点は見られない。

フレイレ (2011) は、教師が一方的に知識や価値を注入するあり方を銀行型教育として批判した。そして、学ぶ者が自ら置かれている位置を「意識化」し、課題を見つけ、それを対話によって解決する問題解決型教育を提唱した。学習指導要領の言う「主体的・対話的で深い学び」の「主体的」の起点が学習者にあるならば、フレイレの提唱したような気づき、問いを出発点とする批判的教育学の系譜に理論を求めてもよさそうではあるが、そのような背景理論をそこに見いだすことはできない。

国語科 CR のマクロ・アプローチでは、学習指導要領が示すような「学習過程」と共通の理念を持ちながらも、そこに学習者自身の気づき、また学習者による問いの設定、自分の問題や社会の問題として関連づける転移などの要素を加える。これにより、学習者個々の生活や身近な社会を起点とした学習課題を設定し、教科の学びを社会につなぐことを目指す。

マクロ・アプローチによる実践では、授業者が一方的に課題を与えること、段落ごとに細切れに読み内容理解を目指すこと、予定調和的に「運行」することは弊害となる。また、授業者に、その教材をどのように読むか、教材の本質をどこに求めるかなどテキストを見極める入念な教材研究が必要になる。

【図1】国語科 CR メソッドのマクロ・アプローチ (概念図)



#### 4. 授業の実態

本稿では、マクロ・アプローチを取り入れた授業の検証を行うが、その前に2022年度に予備調査として実施した、高等学校国語科における「読むこと」の授業に関する生徒・

教員を対象とした意識調査について、特にマクロ・アプローチに関わる部分を再整理し考察する。

調査（澤口, 2023）では【表1】のようなデータを得た（教員の回答のみ掲載）。

【表1】授業に関する意識調査

質問項目と対象	している	どちらかといえば している	どちらかといえば していない	していない	わからない
質問1：文章を段落や場面ごとに区切り，その順に沿った授業をしているか。					
教員	56.3%	37.5%	6.3%	0%	0%
質問2：テキスト全体の情報をもとにその関係性を図化するような授業をしているか。					
教員	10.4%	47.9%	33.3%	8.4%	0%
質問3：学習者が問いを立てることから始める授業をしているか。					
教員	4.2%	8.3%	37.5%	50.0%	0%
質問4：板書はていねいに書き学習者の書き取らせているか。					
教員	41.7%	29.2%	20.8%	8.3%	0%
質問5：テキストにははっきり書かれていないことを推論する授業をしているか。					
教員	16.7%	45.8%	33.0%	4.5%	0%
質問6：テキストの内容やテーマを身近なことや社会に関連づける授業をしているか。					
教員	29.2%	62.5%	8.3%	0%	0%
質問7：学んだテキストを，社会的な視点から意味づけたり評価したりする授業をしているか。					
教員	4.2%	29.2%	37.5%	24.9%	4.2%
質問8：テキストを多角的，批判的に読んでいるか。					
教員	12.5%	25.0%	47.9%	12.5%	2.1%

澤口（2023, p.9より抜粋，一部修正）

「質問1」から示唆されるのは、段落ごとに順序よく読んでいる授業が多いという実態である。「今日は第2段落を読みます」といった場面や段落ごとに内容を押さえる授業が一般的と見ていいだろう。「質問2」から示唆されるのは、図や表にして整理する方略がある程度取り入れられているという実態である。ただし、調査結果からはその目的や内実はわからず、授業者が指定した図に従って書き込むワークシートを使った作業のような活動の可能性もある。「質問3」から示唆されるのは、学習者の問いを起点した学習が組み立てられていないという実態である。課題は授業者から与えられているのだろう。「質問4」から示唆されるのは、ていねいにノートをとることが目的化されているという実態である。ノート提出、点検などが方法として取り入れられている可能性もある。「質問5」から示唆されるのは、推論することの学習は一定なされているが、十分ではないという実態である。「質問6」から示唆されるのは、ある程度、テキストの内容を社会的な事例等に関連づけているという実態である。ただし、同調査での別の質問項目、「授業中、先生が話をしている時間は1回の授業全体の何パーセントくらいか」で、「80%」と回答した割合は、教員が20.8%、生徒が43.3%、「60%」と回答した割合は、教員が64.6%、生徒が45.2%であり、ここでの関連づけは、「たとえばこんなことあるよね」といった授業者からの説明である可能性もある。「質問7」から示唆されるのは、意味づけや評価といったテキストを批評する学習活動がどちらかと言えばなされていないという実態である。「質問8」から示唆されるのは、テキストを批判的に読むということがあまり浸透していないという実態である。

これらから見えてくる問題は、授業者が中心となっていていねいな説明や整理が順序通り

に進められ学びが学習者起点となっていないこと、社会の事例と関連づける学習活動はあるものの、学習者の視点から意味づけや評価をする学びが保証されていないこと、テキストを多角的、批判的に捉えることが十分ではないことなどである。

このような学習過程に今の学習者が慣れていずれば、マクロ・アプローチの導入には一定のハードルがあることが予想される。マクロ・アプローチでは、学習者自身が主体となってテキストの情報にアクセスしたり、考えたりする必要があるからである。ただ、現状の授業に満足していない層からは新しい授業として新鮮に受け入れられるという期待もある。この「期待」については予備調査(澤口, 2023)の学習者の反応からも明らかになっている。

## 5. 授業調査－準備

### 5.1. 調査方法

研究協力者の教諭2名が、研究者(筆者)の立案、助言によって国語科CRメソッドのマクロ・アプローチにもとづいた授業をデザインし、小説、評論を教材とした授業を行った。筆者が、全授業を観察・記録し、毎日、授業者と授業の振り返り、および明日の授業に向けた協議をした。単元終了後は、学習者を対象としたアンケート、授業者へのインタビューを実施した。

### 5.2. 調査校、授業者、教材、実施日

調査校は次の2校である。

- ①・三重県立M高等学校 1年生(商業学科)
  - ・O教諭(教職経験約10年)
  - ・小説「ゴール」(三崎亜記)『新言語文化』三省堂
  - ・2022年9月5日～9日
- ②・三重県立H高等学校 1年生(普通科)
  - ・M教諭(教職経験約10年)
  - ・評論「ものごとば」(鈴木孝夫)『新現代の国語』三省堂
  - ・2023年1月23日～27日

両校は、いわゆる進路多様校に位置づけられる。

二人の教諭は、聞き取りの結果、これまでの授業はどちらかと言えばテキストを順に読みながら内容を押さえ学習者の理解定着を図るという授業を実践してきた。グループ学習は適宜取り入れてはいるが、対立した価値を議論するような対話はあまり取り入れていなかった。また、社会的なことに関連づける転移や、テキストを学習者によって意味づけたり評価したりすることもほとんどなかった。

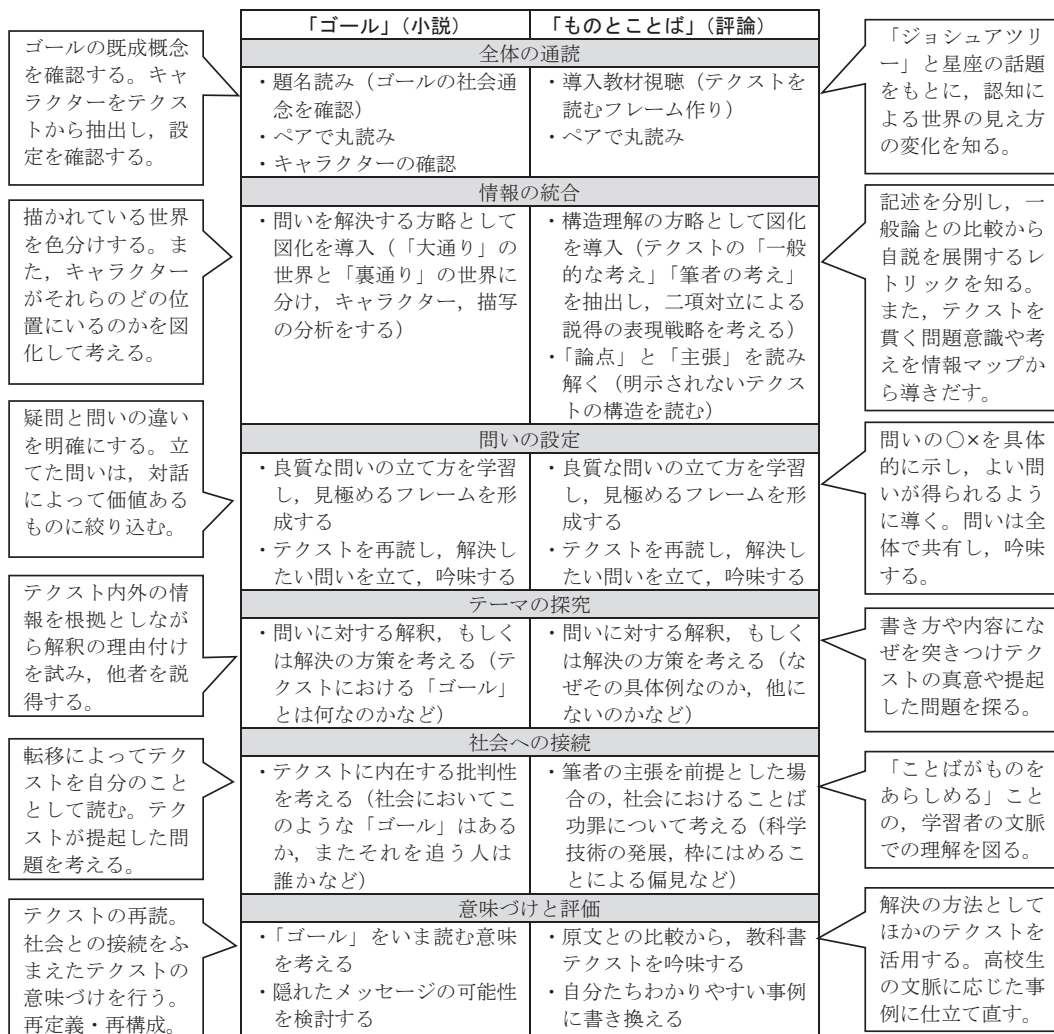
### 5.3. 授業デザイン

今回の授業調査では、「2.」で示したマクロ・アプローチを中心に、③インタラクティブ・アプローチも取り入れ、二つのアプローチによる授業をデザインした【図2】。

大まかな構想は以下の通りである。

テキストは段落や場面ごとには読まず、まず全体を読んで大まかな内容を把握したあと、キャラクターの関係性や設定された状況を整理したり、論点と主張の組み合わせを整理したりする。必要に応じて図化の方略を用い、学習者が自らテキストの情報にアクセスできるような環境を作る。情報を整理する中で湧いてきた疑問を問いとして仕立て、問いを解決するべく対話的な関係性を教室に作り出しながら、納得解を導き出す。その後はテキストの内容を他のことに転移し、再びテキストに戻ってテキストを意味づけたり評価したりする。

【図2】 授業デザイン



## 6. 授業調査—実践

「5.3.」に従い授業をおこなった。以下、国語科 CR メソッドのマクロ・アプローチによる実践の成果と課題について考察する。

### 6.1. 実践1 (小説の授業)

#### 6.1.1. 授業の概略 (全4時間)

M校では小説教材を扱った。

小説「ゴール」では、幻のゴールを追わされる現代人の苦悩が描かれ、先の見えない不安をかかえる社会の闇が暗示されている。この解釈を軸と仮定しながら、学習者の問いを起点としたクリティカル・リーディングを目指した。

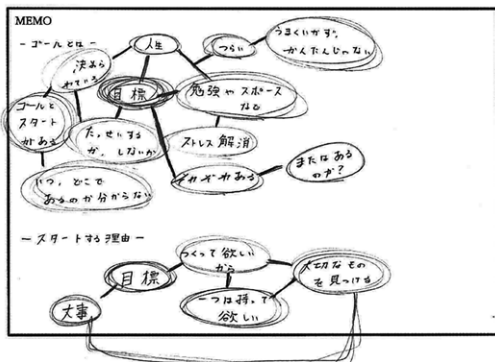
M校では7月に国語科 CR のアセスメント調査を実施している。そのため、授業は初めてではあるが、国語科 CR の概要は一度目にしていることになる。

授業では、まず一般的なゴールのイメージを学習者が出し合い、その後テキスト全体を通読した。次に、授業者が問いの立て方を講義した (O教諭は「疑問」と「問い」の違いを考える学習を組んだ)。問いは学習者間で吟味され、協議の結果、『『ゴール』とは何か』『私が最後にスタートすることになったのはなぜか』の二つに絞られた。

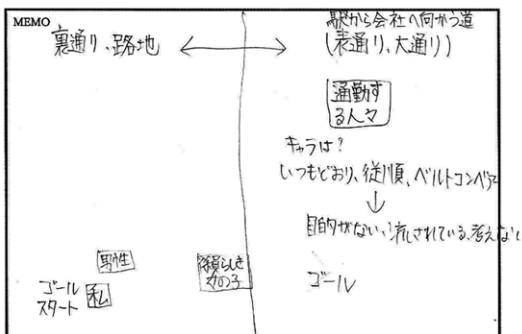
問いの解決には図化の方略を取り入れた。次の【図3】【図4】は学習者が作った情報マップの一例である。描かれたマップは大きく分けてウェビングのようにノードを線でつないでいくものと、構造を対比させてそこに当てはまる事象を布置していくものに分かれた。【図3】は前者の典型事例だが、関係性が類型化されておらず混乱してしまっている。一方、【図4】は後者の典型事例だが、「ゴール」に設定された二つの関係を対比し構造化ができている。【図4】のような構造を見いだすことができた学習者は2割程度に止まった。



【図3】混乱している情報マップ



【図4】対比構造が描けている情報マップ



このあとO教諭は、情報マップに対する考察を学習者に与えた上で、小説「ゴール」の構造を二つの世界（「表通り」と「裏通り」）に分けて見せ、キャラクターの分析から問いの解決および小説のテーマを探るというアプローチを試みた。

設定した問いの解決については、まずワークシートに学習者が自分の考え（仮説）を書き、次にペアで話し合うという方法をとった。次の【図5】はその一例である。

【図5】問いと解釈

言語文化

たった一つの正解があって、それを決める…ということではありません。勝手に妄想や空想をふくらませる…ということでもありません。	仮説 ゴールとは疑問に対する答えだと思おう 疑問の答えは人をかきまわす相手は何のためのゴールか かわらない 答えにたどりつけない ゴールではない 答えはゴールに近づくこと 答えが近い	問い ゴールとは何なのか メモ ゴール(スタート)は終点まで出てくる 男性はここがゴールだと思ってる いる少バタシがある	◎本時のめあて◎ ・小説を読んで生まれた「問い」について、本文をもとに仮説を立てる。
	仮説 「私は、疑問を持つためのスタートした。」 ゴールは、 スタート あるのか	問い 私がスタートすることになったのか メモ スタートは強制的 向のどのゴールかかわらない ゴールする人は知っている 目標かどうしてスタートする	

この学習者は「ゴールとか何か」の問いに対し、「疑問に対する答えだと思う」と解答している。しかし、具体的な意味をゴールに見いだしているとは言いがたい。この学習者以外にも「目標」「終点」などと、小説を十分読まずとも答えられるような感覚的な解答が目立った。また、上記の例は問いにきちんと呼応して解答しているが、呼応していない学習者も多かった【表2】。思考の途中経過とはいうものの、混沌としている感否めない。調査した2クラス（62人）の傾向を分析したところ、次のようになった。

【表2】問い「ゴールとは何か」に対する仮説

	群	率 (62人中)
A	・問いに呼応した明確な仮説を提示している	0%
B	・問いに呼応した仮説を提示している	22% * 【図5】事例はここに該当
C	・問いに呼応した仮説を提示していない	47%
D	・無回答	31%



二つ目の問い「私がスタートすることになったのはなぜか」では、この学習者は、「それぞれのゴールはあるのかという疑問を持ったから」と解答している。こちらも形式的には問いと呼応しているが、直近の「それぞれの『ゴール』はあるのだろうか？」という記述を直接引用しており、自ら紡ぎ出した解釈とは言いがたい。本文の記述を引用する解答は、ほかにも『背後から突き飛ばされた』から」のような事例が複数見られた。

この枠組みから解答を類型化すると次のようになった【表3】。

【表3】問い「私がゴールすることになったのはなぜか」に対する仮説

	群	率 (62人中)
A	・仮説をテキスト内外のさまざまな情報から導き出している	8%
B	・仮説をテキストの情報から導き出している	25% *【図5】事例はここに該当
C	・仮説を導き出していない	31%
D	・無回答	36%

次に、「社会への接続」「意味づけと評価」の学習についてまとめる。

予定していたこれら転移する学習や意味づけ評価については、予定の時間数に達したため授業内で扱うことができず、ワークシートに書いた課題を提出することに止まった。

【図6】は解答の一つの典型事例である。

【図6】転移と評価

<p>この小説を読む意味や価値はあるとすれば、それはどのようなところでしょうか。</p> <p>小説の評価</p>	<p>自分や自分のまわりで似たようなことはありますか？</p> <p>転移・適用 社会への</p>
<p>毎日の目的や目標なくただ毎日生きている人が見たら心に響くと思ふ。</p>	<p>目標や夢を持って、いる人はそこに向かってみんなとは違う道をいっているけど、持たない人は毎日同じことを繰り返しているだけ。</p>

※本時のあゆみ  
・問いを探究して考えたことを、社会にあてはめ、導く視点でとらえる。  
・小説の持つ意味、テーマ、価値などを評価する。

まず、転移だが、この解答は具体的な事例を明確に示すには至らず、抽象的な説明に止まっている。具体的とは、たとえば昔話の「桃太郎」のテーマや概念を仮に「勧善懲悪」とした場合、転移の解答例として「テレビ時代劇の『水戸黄門』」などのような事例を挙げることである。しかし、そのような「これが当てはまる」といった具体的な事例の提示はなかった。

一方、評価だが、この解答例は、想定読者をとらえてはいるもののどちらかと言えば

感想であって評価にはなっていない。実際にはこのような事例が多くを占めた。

転移は、導き出したテーマや概念がしっかりしていなかったり、学習者の知識や経験している「引き出し」が足りなかったりするとうまくいかない。また評価は、日常的にテキストを一步引いて読み、分析することに慣れていないと、何を書いていいかわからない。うまくいかないのは、日常での思考のあり方や経験も影響しているのではないか。

### 6.1.2. 授業の分析 (研究者)

筆者 (研究者) の立場から、授業を分析する。

まず「情報の統合」だが、立てた問いを解決するために図化の方略を取り入れたことは、思考の過程を可視化し共有するという意味で効果をもたらしていた。ただ、図化によって混乱したり、構造化が不十分だったりする学習者も多く見られ、積み重ねの必要性を感じた。

次に「問いの設定」と「テーマの探究」だが、問いを立てることは楽しそうな印象があった。また比較的妥当な問いが提出されているように思われた。ただ、それらを解釈していく段階で、テキスト全体から情報を集めることや自分の知識・経験を駆使するような様子が見られず、テキストの記述を引き書きする事例が多かった。これは、本文に書かれていることを答えればよいという従来のテストの影響かもしれない。その後の話し合いで、ある程度精緻化されたものの、結果的に浅い読みに止まる傾向があった。

次に「社会への接続」であるが、具体的な事例に転移することはあまりできていなかった。テキストに書かれた具体的なことから抽象的な概念を導き、その概念をほかに置き換えたりそれをもとに新たに創り出したりすることが苦手である実態が明らかになった。転移に関する導入授業など、学習者の力を引き出す授業アイデアが必要であろう。

次に「意味づけと評価」だが、テキストを評価すること自体に慣れていないことが解答の傾向から見られた。「意味づけや評価」は、日常生活の中で自然に行っている行為 (たとえば、チラシの信憑性を考えるなど) と考えるが、それが教科書テキストを相手にするとできないということは、教科書は権威であるという捉え方がなされているからではないか。このことを切り崩す場を日常の教室に作ることを望まれる。

授業の形態についてだが、授業者はJamboard等のICT機能を活用していた。そのため学習者の視線が机上に向けられるより黒板 (スクリーン) に向けられていることが多く、情報を可視化することで、見ながら考えるという参加型の授業を引き出していた。ただ、黒板にチョークで書くという方法を排し、あえて小さなスクリーンに投影する必要があるかと言えば、必ずしもそのようには感じられなかった。黒板など、学習者が見て共有するボードは対話を導くための重要なツールであるだけに、共有する方法、見せる方法については改善が必要と思われた。

話し合いの時間はある程度確保されたが、話し合いを苦手とする学習者がいることに配慮したこともあり時間は十分ではなかった。また、授業者の解説がていねいで多くの時間を占めた。そのため、どちらかといえば授業者のねらいを学習者が受け入れ、それに従うという教師主導の授業になっていた。また、その影響もあり各学習活動に必要な以上に時間がかかってしまった。

学習者の印象は一言で言えば素直であった。物事を斜めから見る、疑ってみるなどの思考のあり方に慣れていない様子であった。学習者の思考を解放し、自らの考えによって現状を変容させていくその楽しみを創出する授業の積み重ねが必要であろう。

### 6.1.3. 授業の分析 (授業者)

授業者の立場から、授業を分析する。

授業の感想を収集するため、授業者に対しインタビューを実施した (2023年1月25日、

対面、約1時間)。そこで得たことばをまとめると次のようになる。

- ・授業をしていて楽しい。何が起こるか分からない不安もあるが、わくわく感があつた。
- ・合意形成のサポートをしている印象で、生徒と一緒に考えている実感があつた。
- ・授業中の沈黙がなくなった。おそらくいろんな意見を拾ってもらえる場がそうさせた。
- ・これまでの授業とは違い生徒が動いていたし、変化を実感した。
- ・マップを作る協同作業は楽しかったが、完成形を目指しすぎた。
- ・少数意見を引き出しにくく、予定調和的な議論になってしまった。
- ・教師が喋りすぎていた (ビデオを見直して痛感)。
- ・国語科 CR のミソは「対話」だ。授業者—学習者間、学習者—学習者間の対話的關係性を構築しない限り、国語科 CR の実効性は薄くなる。

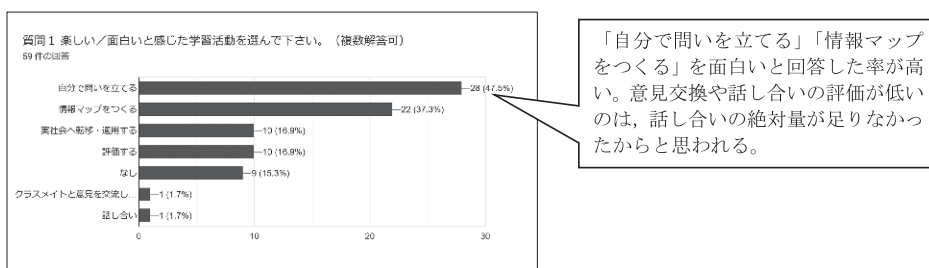
O 教諭は、国語科 CR の実効性を認めつつ、その鍵を「対話」に見いだしている。マクロ・アプローチによる実践を進めるには、インタラクティブ・アプローチ (対話) が重要だとの認識に至ったということである。

#### 6.1.4. 学習者の反応

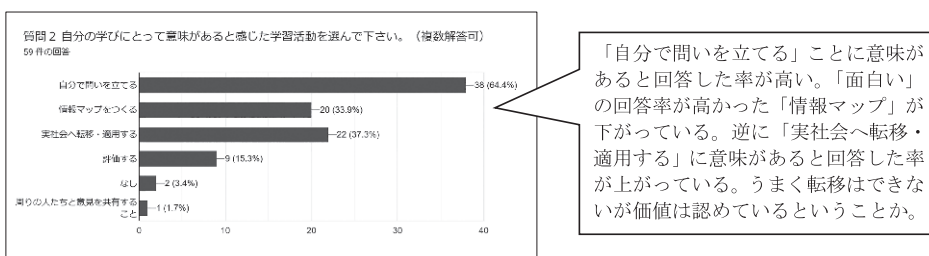
授業後に O 教諭が学習者対象のアンケートを採った。どの学習が良かったかを学習者が選択式で回答した。

楽しく面白かった学習活動としては、「自分で問いを立てる」「情報マップを作る」の回答率が高かった。一方、意味がある学習活動としては「実社会への転移・適用」も高い回答率であった。読むことを実社会に関連づけることに意味を見いだしている学習者が多いことは、国語科 CR の可能性が示唆される結果だと言える。ただ、一定数の学習者が、この形式での授業の継続を求めているという傾向も見られた。

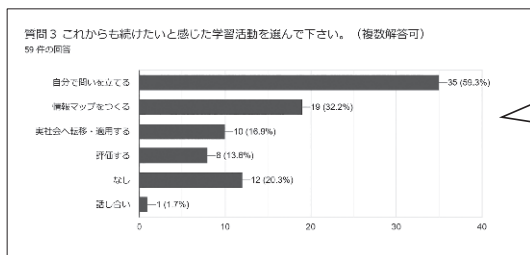
【グラフ1】楽しく面白かった学習活動



【グラフ2】意味がある学習活動



【グラフ3】 これからも続けたい学習活動



「自分で問いを立てる」ことを続けたいと回答している率が高い。「実社会へ転移・適用する」の率は下がっている。苦手意識が反映しているか。また、一定数 (20.3%) 「なし」と回答しており、拒否反応も見られる。

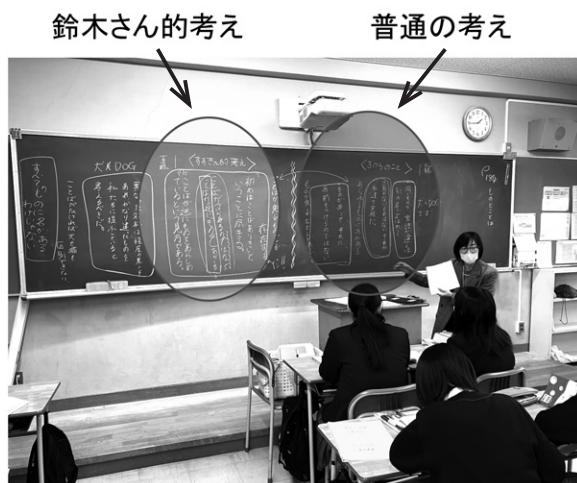
6.2. 実践2 (評論の授業)

6.2.1. 授業の概略 (全4時間)

H校では評論を扱った。

評論「ものとことば」は、ものとことばの関係性を問い直し、学習者の認知、世界の見方を変える可能性をもつ教材である。筆者の論証のレトリックを検証しながらテーマを読み深め、社会との関連づけや高校生の視点からのテキストの評価を目指した。

M教諭はまず、学習者の興味関心を引き出すために予め作成しておいたスライドを見せた (星座の名付け、ジョシュアツリーの法則についての5分程度のスライド)。



次に、丸読みの後、論証のレトリックとしての二項対立を見つける学習に移った。方略として、M教諭は、学習者にテキストの再読と要所 (「普通の考え」と「鈴木さんの考え」) に色分けをして線を引く指示をした。学習者は、それをもとに二項対立の要素を見だし、授業者が意見を引き出しながら黒板に情報マップを作った (写真左)。

内容が把握されたことを確認した上で、次に「論点」「主張」を考えた。筆者が何を問題として提起しよう回答

しているかを読み解く学習である。こちらも同様に、情報マップをつくるという図化の方略を取り入れ、学習者の意見を引き出しながら板書を整理した。

次に、問いを立てる学習に進んだ。まずは、良質な問いとは何かを授業者が解説し、そのあと、学習者が問いを考えた。各自が大きめの付箋紙に書き、それを黒板に張りに行くという形式をM教諭は取り入れたが、小さくて見えなかったため、一旦教諭がそれらを持ち帰り、提出された問いを紙片に大きく書き直して再度授業に臨んだ。次の授業で教諭が黒板にそれらを張り、問いをみんなで決定するべく問いの類別を学習者と共に試みた (写真次頁)。板書を全員でビューイングして分析と判断をする学習である。最終的に学習者が選んだ問いは「なぜ筆者はこのように事例をとりあげたのか」だった。学習者はテキストの事例がわかりにくいと思ったようである。問いの解釈を試みたが、あまり意見は出

ず、納得解を出すまでには至らなかった。

続く転移の学習では、「ことばがものをあらしめる」という概念を社会的なことに関連づける学習を組んだ。

方法としてM教諭は、その概念によって得られる社会的によい影響と悪い影響を挙げて、ことばの影響力の強さを自分ごととして認識しようと試みた。

M教諭が期待したのは、よい影響としては、たとえば科学技術などの学問において現象をことばで切り分けることで新たな知見を得られ人が幸せになれるといったことを、また、悪い影響としては、ことばが現象の認知をいたずらに可視化し、差別的な事象が生まれたりステレオタイプを誘発したりするということであつた。しかし、学習者からは事例はほとんど挙がらず、教諭が懸命に誘導してヒントを与えながらなんとか少し出るといった状況だった(たとえば「悪い影響として「陰キャ」「チー牛」など)。ここでも、小説と同様、テーマの探究から転移に至る道筋で多くの学習者が行き詰まることが見て取れた。

問いに対する解釈を導き出す改善策として、M教諭はテキストの原典(『ことばと文化』)にあたり、該当箇所を資料として用意し、最後の授業で学習者と比較読みをした。教科書テキストの編集意図や妥当性、高校生を対象とする場合の適切な事例について討議するという内容である。この学習は学習者の関心を強く引きつけた。



## 6.2.2. 授業の分析 (研究者)

筆者(研究者)の立場から、授業を分析する。

まず「情報の統合」だが、テキストに線を色分けして引くという指示は功を奏していた。その結果、一般論と筆者の論との対比はうまく引き出せた。ただ、論点と主張に関しては、学習者が困難をきたしたこともあり、授業者の牽引が目立った。

次に、「問いの設定」と「テーマの探究」だが、授業者が期待していたような問いは得られず、全体的に学習者のモチベーションも高くなかった。それが影響し「社会への接続」でも学習者から多様な意見を引き出すことはできなかった。

最後の「意味づけと評価」だが、こちらは原典と比較するという明確な活動が組まれたため、学習者のモチベーションが高く、意見も多数出された。

M教諭は快活なテンポ、口調で学習者とのインタラクティブな関係をつくり、ヒントを与えながら学習者の意見を引き出す工夫をしていた。その結果、聞く一方ではなく、学習者が授業者と共に考える場が作り出されていた。しかし、学習者の理解を促したり発言を求めたりする場面で授業者が話をする時間が長く、その結果、学習者が静かに考える時間が確保されていなかった。これは小説の授業調査でO教諭も言及していたことであり、いかに授業者が話す時間を減らしていくか、そしてどう対話に持ち込むかという共通の課題があることが示唆された。また、指示する学習活動が曖昧になってしまう傾向があり、学習者が混乱している場面があった。

問いとして出された学習者のテキストに対する違和感は、事例の古さなど、高校生を読み手とした場合のミスマッチにあった。M教諭はこれをうまく引き出し、比較読みを効果的に取り入れて、その解決を図った。学習活動の方法と目的が明確であったため、学習者に受け入れられたものと思われた。

### 6.2.3. 授業の分析（授業者）

O教諭と同様、授業の感想を収集するため、授業者に対しインタビューを実施した(2023年2月12日, Zoom, 約1時間)。そこで得たことばをまとめると次のようになる。

- ・これまで授業をしていて感じていた虚無感がなかった。楽しくて普通の授業には戻れない。
- ・学習者が自分で声を上げ、既存の何かを作りかえていくことの楽しさ、意義を感じた。
- ・授業者の説明からではなく、学習者の疑問から始める授業は、結果として学習者の理解が深まった。
- ・会話と対話の区別をこれまで間違っていて認識していた。対話は授業に必須だが、やるとなると難しい。
- ・板書を一緒に見て一緒に考えることで、学習者との一体感が得られた。
- ・問いを立てることは、評論の場合、本文が読み込めていないと難しい。
- ・雑な図化は誤読を招きやすい。

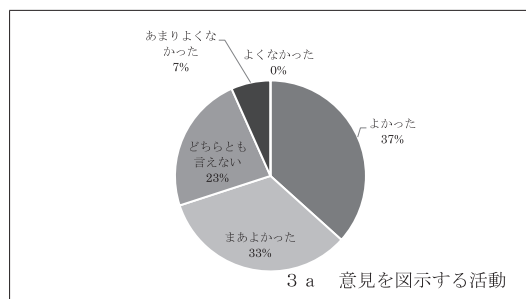
O教諭と同様、国語科CRのマクロ・アプローチには実効性を感じており、授業をすることが楽しかったというコメントは今後の可能性を考えるうえで重要なコメントである。教諭はインタビューで、「従来の授業の方法ではだんだん生徒が眠そうになり、鰯目のようになっていっていた」と語っていたが、それが今回解消されたという。

### 6.2.4. 学習者の反応

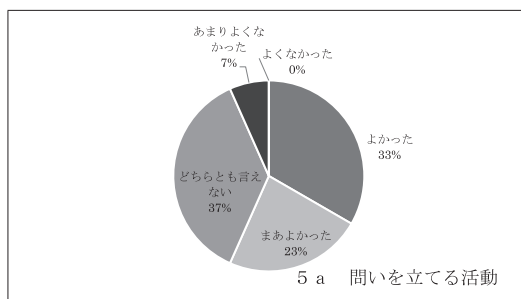
授業後にM教諭が学習者対象のアンケートを採った。学習内容についての印象を選択式で回答した。以下、マクロ・アプローチに関わる結果の一部を記す。

「根本的にこれまでとは違う授業」とM教諭はインタビューで述べたが、今回、慣れない授業形式で、必ずしもうまく授業が運んだわけではなかった。しかし、そのわりには全体的に否定的な回答は少なく、学習者にまづまづ受け入れられたのではないかと思われた。

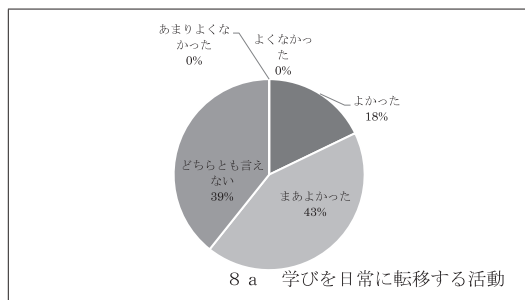
【グラフ4】情報マップを作る学習



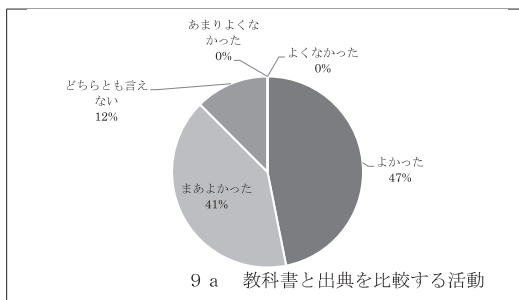
【グラフ5】問いを立てる学習



【グラフ6】 転移の学習



【グラフ7】 比較読みの学習



## 7. 学習者の記述式アンケート

2校とも、アンケートではそれぞれの学習活動別に記述式の回答欄を設けた。次に、学習者の典型的な感想をマクロ・アプローチに関わる項目に絞って○×で整理する。全体的に、肯定的に評価する記述が多かったが、課題自体が難しく行き詰まってしまうという実態も見えた。

【表4】 記述式回答結果

○ (成果の指摘, 評価できる回答)	× (課題の指摘, 評価できない回答)
情報の統合 (情報マップ)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・マップ化するのは難しいが、作ってみると関係性がよくわかった。</li> <li>・ほかの人のまとめ方を見られて参考になった。</li> <li>・ボードをみんなで見ながら考えるのは楽しかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのようにまとめればいいのかわからなかった。モデルを示して欲しい。</li> <li>・内容が理解できていないと情報マップは作れない。</li> <li>・作っているうちにかえって混乱してしまう。</li> </ul>
問いの設定	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・今まで感じた授業で気持ちをぶつける場所がなかったのでモヤモヤを解消できてよかった。</li> <li>・自分たちが中心になって授業をしているという実感があった。</li> <li>・問いを出すために必死に内容を理解しようとした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テーマわからないと、どう問いを立てていいかわからない。</li> </ul>
テーマの探究	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな考え方があることを知ることができた。</li> <li>・深掘りすることが楽しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・答えがわからないので不安である。</li> </ul>
社会への接続	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・実社会とリンクさせることで文章の理解が深まった。</li> <li>・自分の身の回りに起きている問題に気づけた。</li> <li>・未来のことを考えるためにも必要な力だと思った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テーマが十分理解できていないと答えられない。</li> <li>・経験や知識がないとわからない。</li> </ul>
意味づけと評価	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・評価が人によって違うことが面白い。</li> <li>・もとの文章を読むとちゃんと教科書の文章を批評できたのが面白かった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・慣れていないので難しかった。</li> </ul>

## 8. 成果と課題

本稿の目的は、学習者自らがテキストと向き合い、協働して解釈、評価を目指す読解プロセスとしてのマクロ・アプローチ、あわせてそれを支えるインタラクティブ・アプローチの可能性を検証することにあった。従来の授業形態とは全く違うため戸惑いも多々見られたが、その可能性はある程度確かめることができた。

学習者からは、課題を解決する中でテキストを再読しその構造を読み解くという今回のアプローチに一定の評価が得られた。また、楽しさや意義を見いだす様子も見られた。しかし、構造を読む、言い換えればテキストのテーマや提起する問題の概念を把握し多角的に検討することについては、十分な成果は得られなかった。また、転移の学習についても、つまずきは大きかった。意味づけや評価も、同様に浅い読みに止まり、学習者にとっては難しい課題であったことが読み取れた。

授業者からは、国語科CRの授業は「わくわく」「楽しい」など、おおむねよい印象が語られた。これらの印象は、教壇から学習者の変容を見た手応えから語られたものであるが、現実には対話に導く場面で困難をきたしている場面もあった。授業者の話し過ぎの解消、学習者を能動的にする課題の設定、問いを探究に導く道筋の提示、転移を促す導入授業の構築、予定調和にならないための学習指導案の構築など解決すべき課題が見つかった。

国語科CRメソッドは、なるべく多くの教師に受け入れられ実践されることを目指しているが、そのためには現状と問題を見極める必要がある。今回の授業調査では多くの示唆を得ることができた。これらをもとに今後はメソッドの精緻化を進めたい。

### 【参考文献】

- 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, pp.5-20
- 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, pp.44-51
- 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
- パヴロフ・フランク, ギャロ・ヴィンセント〈藤本一勇 訳〉(2003) 『茶色の朝』大月書店
- フレイレ・パウロ〈三砂ちづる 訳〉(2011) 『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房
- 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

### 《付記》

- ・本研究はJSPS 科研費 (22K13712) の助成を受けています。
- ・本稿は、第144回全国大学国語教育学会 (島根大会) における自由研究発表 (口頭発表) の発表要旨、資料をもとに加筆・修正しています。