

論文要約

高等学校国語科における説明的文章読解指導の研究
—相互主体的関係を視座として—

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期
学習開発専攻 カリキュラム開発分野

篠崎 祐介

2015

論文の章立て

第一章 序言—本論文の見取り図—

- 第一節 研究の背景
- 第二節 研究の目的と方法
- 第三節 論文の構成
- 第四節 研究の特色と意義

第二章 高等学校教員の説明的文章読解指導に対する意識—問題の所在—

- 第一節 問題設定
- 第二節 研究方法—フォーカスグループインタビュー
 - 第一項 データ収集方法
 - 第二項 研究対象者の選出方法
 - 第三項 分析方法
- 第三節 結果
 - 第一項 「評論文」読解指導の意義に関する結果
 - 第二項 「評論文」読解指導の課題に関する結果
- 第四節 考察
 - 第一項 「評論文」読解指導の意義の解釈
 - 第二項 「評論文」読解指導の課題の解釈
- 第五節 第二章のまとめ

第三章 説明的文章読解指導のコミュニケーション論的転回—主体性から相互主体性へ—

- 第一節 問題設定
 - 第一項 教育の主体と客体をめぐる問題
 - 第二項 久田敏彦の相互主体的関係論
 - 第三項 竹川慎哉の贈与論
 - 第四項 中間まとめ（1）—筆者と読者との関係性を視野に
- 第二節 ハーバーマス, J. のコミュニケーション的行為論
 - 第一項 『コミュニケーション的行為の理論』における問題意識と議論の展開
 - 第二項 コミュニケーション的行為論における基本概念の構成
 - 第三項 中間まとめ（2）—「コミュニケーション論的転回」の思想的意義
- 第三節 国語教育研究におけるハーバーマス受容の再検討
 - 森美智代の議論を中心に
 - 第一項 論点の整理
 - 第二項 言語活動の分析枠組としての有効性

- 第三項 目標論の基礎理論としての妥当性—感情の位置づけを中心に
- 第四項 中間まとめ（3）—「他者性」と「差異」をめぐる「了解」の問題
- 第四節 「相互主体性」概念の考察—鯨岡峻の理論的変遷を手がかりに
 - 第一項 問題設定
 - 第二項 『ひとがひとをわかるということ』の考察
 - 第三項 中間まとめ（4）—「相互主体性」の射程
- 第五節 第三章のまとめ—社会形成に資する説明的文章読解指導に向けて

第四章 説明的文章読解指導論における筆者と読者との関係性

—「評価読み」における「解釈」に焦点を当てて—

- 第一節 予備的考察—森田信義の説明的文章読解指導論の変遷
 - 第一項 I期—「評価読み」名称付与以前
 - 第二項 II期—「表現」の分化
 - 第三項 III期—「論理」の拡張
 - 第四項 IV期—読みの二層化
 - 第五項 中間まとめ（1）
- 第二節 問題設定
- 第三節 森田理論における評価概念の変遷
 - 第一項 『認識主体を育てる説明的文章の指導』（森田 1984）における〈評価〉
 - 第二項 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』（森田 1989）における〈評価〉
 - 第三項 『説明的文章教育の目標と内容』（森田 1998）における〈評価〉
 - 第四項 『「評価読み」による説明的文章の教育』（森田 2011）における〈評価〉
 - 第五項 中間まとめ（2）
- 第四節 森田理論における「解釈」の位置づけ
- 第五節 森田理論における〈評価〉の再構成
- 第六節 第四章のまとめ

第五章 説明的文章教材のジャンル論—「評論文」に焦点を当てて—

- 第一節 国語教育研究における「評論文」の定義に関する問題
 - 第一項 国語教育研究における「評論文」読解指導論への関心の高まり
 - 第二項 「評論文」の一般的定義
 - 第三項 概念の適用における混乱
 - 第四項 一般的定義の機能性の問題
 - 第五項 問題の整理
- 第二節 「評論文」の仮説的定義
 - 「アブアクション」で「ディスクルス」を志向する文章

第三節 仮説的定義の検証

- 第一項 「評論文」が「論理的」であると捉えられる場合と
「論理的」でないと捉えられる場合があることを説明しうるか
- 第二項 「評論文」・「論説文」・「随想文」の相互関係を説明しうるか
- 第三項 「評論文」が「筆者の独自性」によって特徴づけられることを説明しうるか

第四節 第五章のまとめ

第六章 高等学校国語科における説明的文章教材の研究方法论

—筆者の思考過程と目的に焦点を当てて—

第一節 問題設定

第二節 研究方法

- 第一項 研究手順
- 第二項 分析対象

第三節 「水の東西」の分析比較の結果と考察

- 第一項 従来の分析
- 第二項 本研究における分析
- 第三項 分析比較の結果と考察

第四節 「マルジャーナの知恵」の分析比較の結果と考察

- 第一項 従来の分析
- 第二項 本研究における分析
- 第三項 分析比較の結果と考察

第五節 総合考察—第六章のまとめ

- 第一項 説明的文章教材の読解の意義
- 第二項 指導方法论への示唆

第七章 研究の成果と課題—相互主体的関係に基づく指導方法论の確立に向けて—

第一節 研究の成果と課題

第二節 今後の展望

第一章

序言

—本論文の見取り図—

研究の背景

国語科教育は社会において生きて働く言語能力の育成を目指してきた。大槻（2002）は、国語科教育の今日的課題の一つとして、「「人と人との絆を結ぶことば」の教育を自覚的に進めていく」ことの必要性を指摘し、「国語科の授業においても、学習者と学習者とは相互にかかわり合う学習活動を組織し、そのなかで「かかわり合いの言語技術」を学ばせていくようにしたい」と述べている。

一方、そうした中で、現代社会の急速な変化に応じて「実際の社会生活で必要な言語コミュニケーション能力の育成を重視する方向が顕著である」と、湊（2002）は指摘する。こうした方向性は2009（平成21）年に改訂された学習指導要領にみることができるだろう。たとえば、高等学校学習指導要領では、国語科の目標は「国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる」と規定されている。『高等学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省2010b）では、この「伝え合う力」を高めることを通して、「国際化、情報化など、変化の激しい現代社会」において求められるとされる「一人一人が良好な人間関係づくりや健全な社会づくりに積極的にかかわろうとする意欲や態度」（p.10）を育成していくことになるとしている。

さて、この学習指導要領は、『解説』の第1章第1節の「改訂の主旨」にも述べられているように、「知識基盤社会」の時代における「確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」」の重要性の指摘を受けまた教育基本法及び学校教育基本法の改正を踏まえた中央教育審議会による審議を経て、制定されたものである。そこでは、「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指すという観点から」、「生きる力」という理念の共有がはからなければならないとされている。高等学校国語においては前回の学習指導要領の改訂同様に「社会人として必要とされる国語の能力の基礎を身に付けるという基本的理念を継承している」とされる。

また、学習指導要領は教育基本法と学校教育法を踏まえたとされる。こうした法を裏付けとして学習指導要領が作成されている。その作成に当たっては、これらの法がどのように解釈されたのが問題となる。

こうした法解釈の問題をめぐってはすでにさまざまな議論が展開されてきた。とりわけ教育基本法は、その制定の背景にあった議論を踏まえるならば（市川2009など）、法として明示されている文言から解釈される意味の幅は狭隘ならざるをえなくなる。

しかし、日本国憲法の問題や市民社会における公共性という問題を考える時、中教審で行われた議論をもってして、それを公共性と替えることはできない。教育基本法や学習指導要領等の解釈は、「公共的空間での「解釈とコミュニケーション」」（竹村2014, p.7）によって創出される。文科省や中教審の議論へと「政府当局に統制される公共性」（中岡2003, p.51）として一元化することを——たえそれがいかに優れたものであったとしても——よ

しとすることなく、市民による自律的な公共性の形成にとっての「言説の資源 (discursive resources)」(齋藤 2000, p.9) に寄与するための議論が要請される。

ここで、難波 (2008) の研究方法論の枠組みを参照したい。難波 (2008) は、国語教育研究の方法論に自覚的であるための枠組みを構築する。そこでは、「授業はどうあるべきか」「学習者はどのように発達すべきか」という問いに関わる価値的な目的論的研究と「授業はどのようにあるか」「学習者はどのように発達するか」という問いに関わる没価値的な因果論的研究を区別し、さらに、この研究のアプローチの違いを、演繹と帰納という思考方法の違いによって、「記述研究」・「説明研究」・「思想研究」・「実践研究」という四つの研究部門を設定している (pp.11-16)。

このうちの「思想研究」とは「国語教育の基盤となる、言語観・発達観・教育観・授業観・教育内容観などの思想の研究」(p.13) であり、「他の研究部門の根幹になるとともに、国語教育研究そのものを支える土台となる」(p.14) ものである。一方、「記述研究」は、「ある研究の枠組みによる、授業・言語活動・言語発達・教材などの観察・調査・実験と結果の、没価値的な分析」(p.13) を行うものであり、いわば国語教育の実態を調査するものである。そして、こうした「記述から得られた知見に基づいて作られた理論的装置による、授業・言語活動・言語発達・教材などの現象の構造化」(p.13) が「説明研究」にあたる。このような研究に基づいた上で、「実践研究」すなわち「ある「思想」から得られた価値基準による、また「説明」研究から得られた成果に基づく、よりよい実践 (授業や教材) の開発」(p.13) が展開されることが要請される。

研究の目的と方法

難波 (2008) が提示する四つの研究部門のうち、「思想研究」が国語科教育のための「言説の資源」を提供するものとなるであろう。そこで、本研究では、哲学的な議論を踏まえながら、学校教育の目的を考える上での思想的な枠組みを検討することにしたい (第三章)。

しかし、こうした研究が実践と切り離されるものとなってはならない。理念や目的をトップダウン的に規定したとしても、学校教育の主体である教師が意識的に取り組みを行っていかなければ、理念や目的は形骸化する。教師が説明的文章の読解指導に要求することと、本研究で構築する理論が矛盾なく説明しうるものであり、また要求に応えるものになりたい。そこで、まずは「記述研究」として、高等学校教員の授業観を捉えることにしたい。具体的には、教師が説明的文章の読解指導の意義をどのように認識し、どのようなことに困難さや課題を感じているのかを質的に明らかにする (第二章)。

こうした研究に基づいた上で、「説明研究」と「実践研究」を展開することになるだろう。説明的文章、とりわけ評論文教材を対象とした読解指導についての議論や実践は未だ模索の段階にあり (澤口 2013), その読解指導論を構築することが一つの問題領域をなしている。

説明的文章（評論文）を教材とする読解指導において、目標として何を教え、方法としてどのように教えるのかが、国語教育研究上の課題として存している。

高等学校の説明的文章教材の多くは評論文教材であるが、高等学校の評論文読解指導に関する研究は、他の校種・文種に比べると多いと言える状況にはなかった。そのような中でも、森田・葛原（2004）、葛原・森田（2005）、そして澤口（2013）などによって、評論文教材を批判的に読解することの指導研究が積極的に行われてきている。そうした研究・実践を通して、学習者は評論文教材に対して批評活動を行えることが明らかにされている。評論文の批判的な読解によって、学習者は主体的に意見の構築を行う中で、社会参加のための資質が育成される可能性がある。

しかし、そうした指導の背景となっている批判的読解の指導理論は、河野（2006）による検討などがあるものの、目的論という観点に照らした検討を十分に受けていない。民主的な社会の形成者を育成することを目的とすることを考慮すれば、学習環境も民主的な社会の雛型であることが望まれるだろう（デューイ 1975）。その際、筆者と読者との関係性という側面（目標論的側面）と教師と学習者との関係性という側面（方法論的側面）についての検討を要する（第四章・第七章）。

また、目標論と方法論の構築に当たって、読解の対象となる教材の特質を考究したい。目標論の構築において、その読解の対象たる説明的文章を教材とすることによって何を指導するのかといった点を究明することが不可欠だからである。ジャンルに応じた目標の設定方法といった教材研究の在り方に関する論点に対して、議論の焦点が当てられてこなかった。それは、高等学校において教材として用いられる説明的文章を主に構成する「評論文」という概念がそもそもどのような文章を指しているのかが曖昧であったためだと考えられる。そこで「説明研究」として「評論文」というジャンルの究明を図った上で（第五章）、「実践研究」に寄与するためのジャンルに応じた教材研究方法を議論することにした（第六章）。

論文の構成

本論文は、次のように構成されている。

章	部門	目的	方法
二	記述	高等学校の説明的文章教材の主流である評論文の読解指導に対する高等学校国語科教員の意識を調査する。	教員が自身の教育観をより自然な形で発言することを促すフォーカスグループインタビュー (FGI) という手法を用いて、高校国語科教員が評論文読解指導の意義や課題をどのように捉えているのかを明らかにする。
三	思想	説明的文章読解指導論を構築するための視座として「相互主体的な関係」を位置づけることの意味を論じる。	ハーバーマスのコミュニケーション的行為論を手がかりとして、説明的文章読解指導論において相互主体というパラダイムに基づく必要性和有効性を導出する。
四	説明	従来の説明的文章の読解指導論における目標の妥当性を検討し、第三章で論究する枠組みに基づく読解指導論を構築するための示唆を得る。	批判的読解指導の代表格である森田信義の説明的文章の読解指導理論を検討する。その際、その理論的変遷を、説明的文章の読みの名称、読みの層、読みの対象という観点から、四期に分けた上で、社会形成を行うためのコミュニケーションにおいて欠かすことのできない「解釈」の位置づけという観点から、森田の理論における評価概念の考察を行う。
五	説明	読解の対象となる教材としての「評論文」の概念を整理し定義づけ、説明的文章のジャンル論を展開するための示唆を得る。	読解の対象となる説明的文章の下位ジャンルである「評論文」の定義を行う。従来の国語教育研究における「評論文」概念に関連する問題を整理し示すことによって、「評論文」を定義する。その際、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論における「ディスクルス」という概念とパースが提起する「アブダクション」という概念を援用する。
六	実践	ジャンルに応じた教材研究の方法を開発する。	第五章の論考を踏まえ、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論とパースの「アブダクション」概念が、高等学校の説明的文章の教材分析にとって有効であるかどうかを、筆者の思考過程や目的という二つの観点から検討する。
七	実践	第二章から第六章までの成果と課題を踏まえ、説明的文章読解指導の方法の開発に向けての展望を述べる。	第二章と第三章で得られた成果を踏まえ、教科教育学において指導理論を構築してきた『学び合い』研究に着目し、第四章から第六章までの成果との関連性について言及する。

研究の特色と意義

本研究の特色は次の三点である。

第一に、高等学校教員に対してグループインタビューによる調査を行った結果を、評論文教材を主な対象とした説明的文章読解指導論を構築するための基礎としようとする点である。

第二に、読解と指導を相互主体的なコミュニケーションとして把握し、その観点から説明的文章読解指導の目的と方法を検討しようとする点である。

第三に、読解の対象となる教材のジャンルの定義を試み、その特性に応じた読解指導のための方法論を展開しようとする点である。

こうした特色を持つ本研究は、次のような意義を有すると考える。

第一に、グループインタビュー調査の結果が、構築される理論が実践に寄与するかどうかを判断するための視座を提供する。これまでに様々な読解指導理論が構築され提唱されてきたが、その理論が実践において寄与するものであるかどうかを判断する枠組みはなかった。しかし、本研究の調査によって得られたデータを基礎的な枠組みとして参照することにより、今後構築される読解指導理論の実践における有効性を判断することが可能になると考える。また、そこで得られる結果は、現在の教員が抱える課題を示唆するものであり、教師教育を考える上での基礎ともなるであろう。

第二に、相互主体という観点を導入することによって、読解における解釈と批判の乖離を調和的に捉えることができるようになる。従来の説明的文章読解指導論においても解釈と批判は共に重要視されてきたが、国語教育研究における読解理論は実態として解釈と批判が二項対立的に捉えられがちであった。しかし、読解をコミュニケーションとして捉えなおすことによって、読解における解釈と批判の調和的な関係を具体的な在り様として把握することができるようになるであろう。

第三に、説明的文章読解指導の目的と方法が、公教育が目指す市民性の形成と公共性の形成に寄与するものとして関連づけられる。従来为国語教育研究においても、学習者主体の読解指導論は提起されてきた。しかしながら、本研究では、説明的文章読解指導を個人の能力育成の手段としてのみ把握するのではなく、個人における市民性形成という側面と社会における公共性形成という二側面から把握する。このことにより、学習者が主体として授業に臨むことだけではなく、学習者が他の主体とのコミュニケーションを通して、相互的な関係性またその構築の在り方を学ぶことのできる授業づくりに寄与すると考える。とりわけ、国語科における説明的文章読解指導は、ことばの意味の共有と生成において社会形成に資する役割を果たすという示唆が得られるであろう。

第二章

高等学校教員の説明的文章読解指導に対する意識

—問題の所在—

問題設定

現代社会の変化に応じた言語活動の充実が求められ、学習者の主体性の発揮を意図した指導理論が様々に提唱・展開されている。しかし、どのような指導理論が提唱されたとしても、結局は、個々の授業に関わる教員が指導理論を取捨選択し授業を実施するわけであり、教員の教育に対する意識（教育観）が授業構築に大きな影響を与える。高等学校における説明的文章の読解の授業においても、このことは当てはまるはずである。（高等学校の説明的文章教材の多くが「評論文」と呼ばれることを踏まえ、以下、本章では高等学校の説明的文章を指して「評論文」と表記する。）授業構築に貢献する指導理論を構築するためには、まず教員の教育観を知ることが必要である。そして、教員の教育観にコミットし、それを踏まえ、時にはそれに变革を迫るような形で、指導理論を構築する必要があるだろう。そこで、フォーカスグループインタビュー（FGI）という手法を用いた調査を行った。この調査の目的は、高校国語科教員が評論文読解指導の意義や課題をどのように把握しているかを捉えることである。

研究方法—フォーカスグループインタビュー

データ収集方法

評論文読解指導に対する高等学校教員の教育観のばらつき、広がりともとなり、かつ深さを把握するために、教員の指導経験や考えを自然に発言できるように、FGIを実施した。FGIとは、ある特徴に焦点を当てた小集団に対してグループインタビューを実施し、参加者の自由な会話の中からデータを得る手法であり、対象者の相互作用によるグループダイナミクスを利用することで、幅広く深層的な考えを得られる点に特徴がある（高山・安梅 1998, 安梅 2001 など）。

本調査は「評論文読解指導の意義」「評論文読解指導における工夫と課題」をテーマに半構成的に進行した。司会は、共著者の一人が務め、誘導的発言を控え、自由に意見を言える雰囲気作りを心掛けた。なお、倫理的な配慮として、本研究の趣旨について口頭と文書での説明を行い、対象者の賛同を得た。また、インタビュー内容の録音・録画の了承を得た。

研究対象者の選出方法

対象者は、「教師の学校」の会員と、調査者と交流のある教員及びその同僚の中から、調査協力の承諾を得られた高等学校の普通科教員 12 名（男性 8 名、女性 4 名）である。グループ A（5 名）とグループ B（7 名）の 2 グループに分けて FGI を実施した。

分析方法

分析手順は次の通りである。

① 〈逐語録作成〉

逐語録を作成する。

② 〈一次分析〉

逐語録から、「重要アイテム」として「重要な内容」を拾い出し、発言者及び参加者の意味づけを確認する。続いて「重要アイテム」の背景を、参加者の属性や社会背景などから解釈する。(以下、発話データは「」, 重要アイテムは〈〉で表記する。)

たとえば、次の下線部が「重要な内容」にあたる。「近代批判であつたりとか近代とかの考え方とかをみていくと、結構生徒ってその、人間がどう考えてきたかっていうのを初めて知るみたいところがあつて、……今のご意見を聞いて、ま、こう、ある意味歴史を知ることと同じようなところがあるなつていう気がしましたね」。そして、この発話を基に、〈人間の考え方の歴史を知る〉というアイテムを導出した。

③ 〈二次分析〉

一次分析で得られた「重要アイテム」を類似性によって分類して「サブカテゴリ」及び「重要カテゴリ」を作成する。(以下、サブカテゴリは《 》, 重要カテゴリは【 】で表記する。)

たとえば、〈人間の考え方の歴史を知る〉の他に、〈教養を身に付けるとっかかり〉などの類似した「重要アイテム」をまとめて、《教養入門》という「サブカテゴリ」を作成した。そして、作成された「サブカテゴリ」の《教養入門》, 《思想との出会い》, 《世界の把握》という類似したカテゴリをまとめて、【知への誘い】という「重要カテゴリ」を作成した。

④ 〈複合分析〉

これらの分析を各グループで行った後に、複合的に分析する。

結果

「評論文」読解指導の意義に関する結果

評論文読解指導の意義について語られた内容から、グループ A では 30 (延数 51) 個、グループ B では 24 (29) 個の重要アイテムを抽出した。この重要アイテムから 12 のサブカテゴリを抽出し、さらにそれらを【受験】, 【知への誘い】, 【学力の形成】, 【社会の形成】

という4つの重要カテゴリに整理した(表1)。

以下、重要カテゴリは【 】、サブカテゴリは《 》、重要アイテムは〈 〉、発話データは「 」で表記する。

表1 評論文読解指導の意義

重要カテゴリ	サブカテゴリ	重要アイテム例	A	B
受験	受験	受験に必要	5	2
知への誘い	教養入門	教養を身に付けるとっかかり、人間の考え方の歴史を知る、多様な内容を知る、読書案内	11	1
	思想との出会い	評論文の先にある思想と出会う、常識とは異なる見方を見せる、興味が無いものに触れた時 も得られるものがある、一つの評論を読んだ向こうにある広がり	4	3
	世界の把握	筆者の思想や概念・言葉を通して世界を知る、世界を因果的に捉える理論を得る、世界の裏 舞台を見せる、視野を広げる、物事を見る視点が広がる、生き方の幅が広がる	6	5
学力の形成	言語技術の獲得	たくさんの語彙を自由に使える、言語技術、読み方の公式、論理とレトリック、説得の表現	4	4
	思考力の形成	ものを考える、物事を考える筋道を知る、わからないもどかしいどういうことなんだろうと考え る時間を過ごす、日常感覚とは異なる知的な思考法が学べる、論理の飛躍を埋める	4	3
	論理力の形成	論理を知る、多様なツール・概念を得る、思考の根底にある論理的な言語運用能力、読んで 経験したことがなくても想像の域でわかる、抽象化と具体化	5	5
	解釈力の形成	他者の考えを括弧に入れて自分の考えと向き合う、多様な他者を理解する	2	2
	批判力の形成	常識や思い込みについて思索する、筆者の主張に対して思いや考えを持つ、だまされないよ うにするため、批評する方向にまで持って行きたい	5	3
	自己の意識化	ことばを与えて意識化を助ける、高度なものを子どもに読み聞かせる	2	1
	社会の形成	市民性の形成	民主主義社会で生きていくために必要な力を身につける	2
公共性の形成		民主主義社会にとって必要である	1	

表中のA・Bはグループ名、数字は重要アイテムの延数を表す。

「評論文」読解指導の課題に関する結果

評論文読解指導の課題については、グループAは56(88)個、グループBは102(129)個の重要アイテムを抽出した。この重要アイテムから35のサブカテゴリを抽出し、14の重要カテゴリに整理した。そして、重要カテゴリを「カリキュラム上の課題」(表2-1)、「教材研究上の課題」(表2-2)、「実践上の課題」(表2-3)と「その他の課題」(表2-4)の四観点に分類した。

(I) カリキュラム上の課題(表2-1)

この観点を構成する重要カテゴリは【評論文読解指導の意義の不明瞭さ】や【評論文読

解指導における評価の在り方】、【教員の支援体制】などの5カテゴリである（表2-1）。

表 2-1 カリキュラム上の課題

重要カテゴリ	サブカテゴリ	重要アイテム例	A	B
評論文読解指導の意義の不明瞭さ	評論文読解の意義の不明瞭さ	高校生が評論文を読むメリットが曖昧である、評論文の意義を聞かれても答えられない、学術の論理を読み解くことが意義ではない	3	4
	評論文読解指導の意義の不明瞭さ	社会へのつながりを示すべきである、筆者の多様な考えを知らせることが仕事なのか、教師の面白さに誘うのは正しいことなのか、筆者の表現技術を応用できない、論理以外のプラスアルファは何か	3	9
評論文読解指導の目標の一貫性のなさ	評論文読解指導への共通理解の不十分さ	評論文読解指導に対する教師の意識があまりに異なっている、評論文読解指導の体系化、教師が独自性を発揮するための読み方のベースがある、最低限な読み方の基礎の設定、中学から高校にかけての体系的な仕組みがある、学ぶ内容が個別すぎる、読むための技術が教科書に書いていない	4	9
	教材配列の連関の不明瞭さ	教材の配列とデータベースの作成、つながりを作るのが個の教師の力に頼られすぎている、教科書が内容主義的で形式的なつながりが無い、学んだこととつながりのある問題集がほしい、教科書にものの切り方の系統性がほしい、教科書は論理よりレトリック重視、バランスのよい副読本、論理を鍛える教科書がある	7	18
評論文読解指導における評価の在り方	テストとの兼ね合い	文章の全体を読む読み方がテストの点につながらない、テストの点数をとるための技能を生徒に相談される	1	2
	受験との兼ね合い	大学の都合で評論文が流通している、大学が受験問題の解答を公開してほしい	2	2
教員の支援体制	教員同士の交流の機会の少なさ	教員同士の交流の機会が少ない		4
	多忙な教員	研究したくても多忙である、教員の忙しさ	2	1
国語科の統一性のなさ	国語科の意義の不明瞭さ	国語の授業について軽んじるような向きがある、国語科で学習すべきことが多すぎる		5
	用語の不統一	教師や教科書・参考書で用語がばらばらである、論理とレトリックの違いが不明		2

（Ⅱ）教材研究上の課題

この観点を構成する重要カテゴリは【評論文の特性】と【教材研究の在り方】、【教科書教材としての問題性】の評論文教材に関する3カテゴリである（表2-2）。

表 2-2 教材研究上の課題

重要カテゴリ	サブカテゴリ	重要アイテム例	A	B
評論文の 特性	評論文の非日常性	筆者独自の意味を与えられた言葉は辞書を引いても理解できない, 評論特有の語, 評論文は文学的すぎる	3	2
	評論文の暗黙性	評論文は自明のこととして接続語や指示語を省略する, 経験がある読者には分かるように書いている	3	2
	評論文の個別性	作品によって論理の飛躍の仕方が違う, 評論文はそれぞれ違う, レトリックが個別的すぎる	2	3
	評論文概念の定義の曖昧さ	評論文の定義に統一性がない, 評論文の典型とは	2	1
教材研究の 在り方	教材研究の労力の大きさ	教材研究の労力が大きい, 面白くするための手間がかかる, 教材研究に時間がかかる	2	2
	評論文の分析方法の明確化	構造化の文法がほしい	2	
教科書教材と しての問題性	教材と学習者の実態との乖離	中学から高校で突然階段があがる, 国語総合の教科書が難しい, 教科書の評論文は面白くない, 生徒の生活実感や生き方と結びつかない, 教師が面白いことでも生徒が面白いとは限らない, 他教科との関連があるときには食いつきがいい, 脚間は簡単, 学習者ののびきは難しい	2	6
	教科書教材の改作	改作によって教材の趣旨が変わっている, 教科書のために書いていない	2	

(Ⅲ) 実践上の課題

この観点を構成する重要カテゴリは【学習者の多様性】や【学習者への多様な対応方法の開発】, 【学習者主体の授業の在り方】などの5カテゴリである(表2-3)。

(Ⅳ) その他の課題

「その他の課題」として【学習者の実態の解明】は, グループAのアイテムから導出された《IT化と学習者の言語観の関連の解明》により構成された(表2-4)。

表 2-4 その他の課題

重要カテゴリ	サブカテゴリ	重要アイテム	A	B
学習者の実態の解明	IT化と学習者の言語観の関連の解明	IT化した言語環境にいる子どもはどのような言語観を持つか	2	

表 2-3 実践上の課題

重要カテゴリ	サブカテゴリ	重要アイテム例	A	B
学習者の多様性	学習者の経験の違い	かつての子供と同じように「近代」を落とせるか、中学校で学んできたことがばらばらである。生徒の経験値に左右される、生徒ごとに問題意識が違う	8	7
	学習者の学力の違い	ずっと寝ているのに読める子、読めない8割、テーマについて考える以前の最低限の読む技術がっていない生徒	5	2
学習者への多様な対応方法の開発	興味を持たせる方法	興味が無い文章を生徒が避ける、生徒から評論文が嫌い・わかりにくいという話を聞く	2	2
	経験と結びつける方法	評論文の語彙の意味を日常語の意味にとらえてしまう、生徒の経験にどのように結び付けたいのか	1	2
	身体的に理解させる方法	評論文を生徒に落とす方法、要約ができて理解できていない、抽象化したものの具体例を挙げさせるにはどうしたらよいか	4	4
	論理の身体化の方法	読みのセオリーを与えても現実には多様なためうまくいかないということが見えてしまう、どうやって論理を身体化していくか、論理を機械化して適用するとできなくなる、表現・主張・論理を丁寧に教えるが力になっていない	4	6
	解釈させる方法	筆者に対してまず批判的に読みあるままに読めない、他者の立場になって考えることがなくなっている、文章中の省略で読みにつまずく、わかるところだけつないで要旨を作る、経験したことがなくても想像で読めるようにするための方法	3	5
	意見を構築させる方法	自分なりの意見を持てる子をどのように育てるか、自分の考えを述べさせるところで筆が止まる、批判的読解を目標に設定しにくい	3	4
	教師による説明の問題性	教師が説明すればするほど面白くなる、構造図や整理された板書を与えるとわかったつもりになる、教員が当然わかることを生徒はわからない、教師の一方的な説明では生徒は間違いに気づかない	3	6
学習者主体の授業の在り方	自律的に読ませることの困難さ	教師が説明したり手を入れたりすればするほど生徒が自分の力で読めなくなる、生徒が主体的に参加して考える場を作りにくい、教師が手を出さずに生徒が授業を進めるのが理想	3	6
	課題づくりの困難さ	時間をかけて設定した課題とは全然違うところでつまずいている		3
	目標設定の困難さ	評論文を読む目標をどこに設定すべきかわからない、評論文の内容を教えて終わりとする先生	1	5
一般化可能な方法論の展開	指導の方法論が複雑	落とし込み方が名人芸的である、共有しにくい方法論	1	2
実践上の副次的な問題	時数の使い方に難しさ	時数をかけると鮮度が落ちる、わかった感覚を時間内に持たせることが難しい	3	1
	構造図の統一が困難	生徒によって構造図が違う		3
	プリント活用の難しさ	活字化されると意見の生命力がなくなる		4

第二章のまとめ

高等学校教員が評論文読解指導の意義と課題に対してどのような意識を有しているのかを FGI によって調査した。その結果、教員の評論文読解指導に対する意識として、次のような「重要カテゴリ」が見出された。

意義：【受験】

【知への誘い】

【学力の形成】

【社会の形成】

カリキュラム上の課題：【評論文読解指導の意義の不明瞭さ】

【評論文読解指導の目標の一貫性のなさ】

【評論文読解指導における評価の在り方】

【教員の支援体制】

【国語科の統一性のなさ】

教材研究上の課題：【評論文の特性】

【教材研究の在り方】

【教科書教材としての問題性】

実践上の課題：【学習者の多様性】

【学習者への多様な対応方法の開発】

【学習者主体の授業の在り方】

【一般化可能な方法論の展開】

【実践上の副次的な問題】

その他の課題：【学習者の実態の解明】

【受験】という課題を乗り越えることが意義としても指摘されたが、評論文読解指導の意義の中心は【知への誘い】と【学力の形成】であった。また、【社会の形成】という意義も指摘されはしたものの、焦点は個人にあてられている傾向がみられた。教室という環境の中で読解を行っていくことの意味を考えていくとき、ここで指摘された【社会の形成】という意味を考察していくことの示唆が得られた。また、【知への誘い】や【学力の形成】という意義にしても、その意義を評論文読解指導が十分に果たすためには、さまざまな課題を乗り越える必要があることが示唆されている。

そこで、次章以降では、本調査の結果を踏まえ、課題解消に向けた理論構築に取り組むことにする。

まずは、カリキュラム上の課題である【評論文読解指導の意義の不明瞭さ】の解消を図

るために、意義の解釈の中で指摘した、【学力の形成】に比して【社会の形成】に対する視座が弱いという点に着目して、評論文読解指導論を考究する前提となる思想的な枠組みを検討する（第三章：思想研究）。

次に、実践上の課題である【学習者への多様な対応方法の開発】のうち、《論理の身体化の方法》の前提、あるいは、《解釈させる方法》と《意見を構築させる方法》を構築する前提となる読解指導の目標論の検討を行う（第四章：説明研究）。ここでの検討は、第三章の【社会の形成】という視座との関連で、個人の【学力の形成】のあり方を考える資源を提供するものとなるであろう。

そして、教材研究上の課題である【評論文の特性】を明らかにし（第五章：説明研究）、【教材研究の在り方】を検討する（第六章：実践研究）。

最後に、以上の検討から得られる成果を基に、実践上の課題を解消するための展望を述べたい（第七章：実践研究）。

第三章

説明的文章読解指導のコミュニケーション論的転回

—主体性から相互主体性へ—

教育的関係論に着目し、教師と学習者との関係性を「主体—主体」関係と捉えることを論じる久田敏彦と贈与論を援用して教師と学習者及び学習者相互のコミュニケーションによって言語の意味生成の在り様を論じた竹川慎哉の議論を考察した。この考察を踏まえて、筆者と読者との関係性をも相互主体的な関係として捉え、言語の意味生成の問題までも射程に入れる可能性のある理論として、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論に着目した。

ハーバーマスの著書『コミュニケーション論的行為の理論』における問題意識とその構成を叙述し、コミュニケーション的行為論を構成する基本的な概念を描写した。その上で、高田（2011）を参照しながら、コミュニケーション論的転回の意義を考察し、学校教育において相互主体的な関係という視座を導入することが意義となりうるということを確認した。

そして、森（2012）が提出した国語教育研究におけるハーバーマス受容の問題を考察した。そこで、第一に、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論が言語活動の分析枠組みとして機能しうることを明らかにした。第二に、コミュニケーション的行為論は論理と感情を分離して捉えているものではないことを論じた。そして、第三に、コミュニケーション的行為という試みは教育の場においても、「他者性」を消失させるのではなく、むしろその可能性を現出させる唯一の契機となるという解答を得た。

しかし、コミュニケーション的行為論は、その抽象性によって批判の可能性を担保しているため、現実的なコミュニケーションの問題については、別途の議論が必要であることが明らかになった。

そこで、国語科教育、とりわけ読解指導におけるコミュニケーションを考察していくための手がかりとして鯨岡峻の理論的変遷に着目した。この理論的変遷の考察により、相互主体的関係を視座とし、主体と主体とのコミュニケーションそのものから議論を出発するという枠組みが、国語科教育におけるコミュニケーションの問題を考察していくものとしても有効であると捉えられた。すなわち、この枠組みから、教師と学習者との教育的関係だけではなく、筆者と読者との関係までも捉えていくという視座を得た。

こうした視座は【学習者主体の授業の在り方】を考える前提となりうる。そして、ハーバーマスのコミュニケーション論が社会理論の基礎をなしている点を踏まえると、相互主体的な関係に関する議論が、個人の【学力の形成】とともに【社会の形成】との関連に結びつくものとして捉えられる。

このような思想的な枠組みに基づいた上で、国語科教育を展開していくための現実的な議論をなしていくことが一つの課題となった。

第四章

説明的文章読解指導論における筆者と読者との関係性

—「評価読み」における「解釈」に焦点を当てて—

相互主体性という視座を踏まえて、読解を筆者という他者とのコミュニケーションとして捉えるための手がかりを得るために、批判的読解指導論における「解釈」の位置づけという観点から、代表的な批判的読解指導論の一つである森田理論における評価概念の考察を行った。森田理論の変遷に沿いながら、評価概念がどのような意味範疇をなしているのかを用例を挙げつつ明らかにし、その過程で森田の読みの理論において「解釈」がどのように位置づくのかを考察した。その際、森田の四つの単著（森田 1984,1989,1998,2011）を基にして、森田理論の変遷を辿った。

森田理論は、読解における主体として筆者に焦点を当ててではなく読者の存在を明らかにした研究、いわば筆者中心主義的な説明的文章読解指導論からのパラダイム転換を体系化した理論と捉えることができる。しかし、森田理論のそうした試みは、逆に読者に比重を置くことによって、筆者と読者との対立構図を生じさせるものとなってしまうていた。

そこで、筆者と読者との対立的図式という課題を乗り越えるために、森田理論に「解釈」を明確に位置づけた再構成を行った。「解釈」は相互の了解を基に社会を形成していくために必要である。現状を肯定するにせよ、新たな未来を展望するにせよ、【社会の形成】のためには、他者との相互の了解が必要となる。そのためには、書かれた情報のみを捉え、自論を展開するのではなく、他者と共同的に意見を精緻化していく必要があるだろう。こうした「解釈」を位置づけることによって、批判的読解指導論に新たな展望が開けることを示唆した。また、《解釈力の形成》と《批判力の形成》に関わって【学力の形成】という意義を果たす視座を得ることもできるであろう。すなわち、説明的文章読解指導の目標論として森田理論を再構成することによって得た「読みの要素」(表 10) を活用することができる。

表 10 読みの要素

名称		定義
情報の取り出し		“文章に明示されている情報を捉えること”
解 釈	追究	“不明なことを推測すること”
	解釈	“テキストに書かれた情報を推論・比較して意味を理解すること”
	対象化	“対象を自分とは異なる考えとして評価すること”
批 評	吟味	“主張の妥当性や言語表現の適切性を判断すること”
	価値判断	“対象の価値を判断すること”
	異論	“異なる考えを述べること”
	修正	“筆者の主張の不適切な箇所を変更すること”

ここまでは、いわば読者の視点から、相互了解に至るための読解の在り様を、森田理論を基にして構築してきた。そこで、次に、読者が相互了解を志向する相手である筆者にとって、その書き記した文章がどのような意味を有するのかを明らかにしていくことにする。

また、筆者と読者とのコミュニケーションという視点で読解を考えるためには、「解釈」をするにあたって、筆者がどのような意図によって文章を書き記したのかを理解する必要が生じる。その際、文章ジャンルの特性は一つの手がかりとなる。高等学校国語科における説明的文章教材はしばしば「評論文」と呼ばれるが、その文章ジャンルがどのような特性を持つのかを明らかにできれば、個々の筆者の意図や主張を考えるための一つの視座を得ることができる。

そこで、次章では、〈評価〉の対象となる【評論文の特性】を検討する。すなわち、個々の文章を包括する「評論文」というジャンルが、どのような特性を有するのかを究明することにする。

第五章

説明的文章教材のジャンル論

—「評論文」に焦点を当てて—

国語教育研究における「評論文」の定義に関する問題

国語教育研究における「評論文」読解指導論への関心の高まり

国語教育学において、従来「評論文」への関心は決して高いものとはいえなかった。しかし、しかし、近年「評論文」読解指導論への関心が高まりつつある。この近年の「評論文」読解指導に関する研究の高まりをより確かなものとするためにも、乗り越えるべき問題がある。それは、「評論文」とは何か、という定義に関する問題である。

「評論文」の一般的定義

土部（1990）は代表的な「評論文」の捉え方を次のように示している。

「論説文」は、「ものごとについて定立した見解を、客観的に根拠づけ、すじみちだてて論証し、その見解の正当性を認定させようとする文章」であり、さらにその機能領域が拡大された「評論文」は、「ものごとのありようやものごとについての見解・評価の不完全性や不当性を検証し、あるべきありようや見解・評価の完全性や正当性を論証し、さらには自分の理念・信条に同調させようとする文章」である、とするのが一般の共通理解であろう。（土部 1990, p.21）

この記述を分析すると「評論文」は次のように解釈できる。第一に、「すじみちだてて、論証」する「論説文」の「機能領域が拡大された」文章が「評論文」であることから、「論理的な文章」と捉えられている。第二に、「ものごとについて定立した見解を、客観的に根拠づけ」る「論説文」に対し、「ものごとのありようやものごとについての見解・評価の不完全性や不当性を検証」するとあることから、「筆者の独自性が示された文章」と捉えられている。第三に、「あるべきありようや見解・評価の完全性や正当性を論証」するとあり、「自分の理念・信条に同調させようとする文章」とあることから、なんらかの「価値判断」を示す文章であると捉えられている。

これらの定義をまとめると、「評論文」は、筆者独自の価値判断を論理的な方法によって読者を説得する文章である、と端的に言い換えられよう。この「評論文」の捉え方が一般的な理解であるということは、他の多様な論者の定義からも伺うことができる。

概念の適用における混乱

「評論文」の定義については共通理解がなされているように見える。しかし、実際の文章への適用となると混乱が起きる。たとえば、長く高等学校国語科の教科書に収録されている「水の東西」（山崎正和）は、論者によって捉え方に異なりが見られる。他にも、「である」ことと「する」こと（丸山真男）は、金子・幾田（2012）に「評論文」と位置づけられる一方で、植山（2011）には「論説文」と位置づけられている。また、村田（2004）

は、「ミロのヴィーナス」(「失われた両腕」・「手の変幻」清岡卓行)が教科書においてさまざまな文種(ジャンル)で位置づけられていたことを明らかにしている。長谷川(1965)は、「実際の文章に当面して、それが論説かそれとも評論かとなれば、容易に判断しかねることが、意外に多い」とし、その区別に「さほどの意味はない」としている(p.65)。しかし、事態はより一層複雑である。「評論文」と「論説文」だけではなく「随想文」などとの違いも曖昧なのである。それらは、もはや文章を区分するための概念として機能していないとさえいえる状況である。

「評論文」の一般的定義の機能性の問題

いや、そうした混乱は各論者が一般的な定義を理解していないからだと捉えることができるかもしれない。そうであるならば、「評論文」の一般的な定義でも問題はないであろう。

しかし、「評論文」という文種そのものをどのように捉えるかについても見解は分かれている。それは、「評論文」が、筆者の独自性を発揮し、何らかの価値判断を、論理的な方法によって読者に理解させようとする文章であるという捉え方のうちの、「論理的」であるということ、そして「価値判断」を示しているということに関して問題になる。

阿部(2009)は「論説文」と「評論文」との違いについて、次のように指摘している。

論説は普遍的・客観的、評論は個性的・主観的——などとして二つを並列に扱う立場もある。しかし、論説にも書き手の個性は含まれるし、評論にも普遍性は必要なはずである(阿部 2009, p.106)

この指摘は、「論説文」や「評論文」に関わらず、小学校の教材において「説明文」とされるような文章にも当てはまる。「説明文」といわれる文章であっても「価値判断」は示されている。「主観的」であるとか「価値判断」がなされているといった定義づけでは、「評論文」を捉えることはおろか、「説明文」との違いさえ見出せない。このような特徴によっては、「説明的文章」とよばれる文章に属する文章は互いに区別できない。

では、「論理的」であるという定義はどうか。「評論文」を「論理的な文章」とするのは、『高等学校学習指導要領解説』(文部科学省 2010b)にも見られるほど一般的なものである。

しかし、坂田(2012)は、「評論文は、一般に、論理性の特立した「論理的文章」と考えられているが、中には、論理性が特立しているとは言い難く、むしろ、芸術性が卓立しているがゆえに、「文学的文章」に分類した方が良い評論文も存在する」と指摘し、そうした評論文では、論理的思考力の育成ではなく「文学的文章」を扱うときと同じ目標・目的のもとに指導すべき」と主張している(pp.230-231)。また、「評論文」すべてを「論理的文章」として捉えることへの疑問は大平(1975)にも見られる。

難波(2010, 2012, 2014など)も、高等学校国語科の教科書に採録される「評論文」には、論証をしているとは思えないような文章があるとする。そうした文章は、「論証の論理」

による文章（「議論文」）としてではなくて「感化の論理」による文章（「感化文」）としてみなすべきであるとする。「感化の論理」とあるからといっても「論理的」であるといえないことに注意が必要である。難波（2012）は「感化文」を「非論証的な文章」（p.60）としている。つまり、「感化文」は「論理的な文章」ではない、ということである。「評論文」には「論理的な文章」もあれば「論理的な文章」ではないものもあると述べているのである。もちろん「非論証的」とあるだけで「論理」は含まれているという解釈もできよう。しかし、そのとき「論理」が何を指しているのかを考えなければならない。もし「論理」を何かと何かの関係性であるとするならば、あらゆる文章に「論理」は含まれる。すなわち、その場合「論理的」であることは「評論文」を特徴づける要素たりえない。一方、「論理的」であるとか「論理的」でないとかいうことを論証が妥当であるかどうかと解しても、「説明的文章」を区分する可能性は生じるものの、やはり「評論文」には「論理的な文章」もあれば「論理的な文章」でないものもあるという結果にいたる。

このように「評論文」は、「論理的」でもあり、非「論理的」でもあるといえる事態が起こっている。「評論文」という文種そのものをどのように捉えるかについても一定していないことが示されている。

問題の整理

「評論文」の定義をめぐる問題点を示す中で、次のようなことを指摘した。

- (1) 「評論文」、「論説文」、「随想文」などの概念が明晰化されていない。たとえば、ある同一の文章が、論者が異なると、異なる文種（「評論文」、「論説文」、「随想文」など）として位置づけられることがある。
- (2) 「評論文」を「論理的な文章」であるとする立場と、「評論文」には「論理的ではない文章」も含まれるとする立場がある。中には、結論のない文章もある。
- (3) 「評論文」には「筆者の独自性」が示された文章であるという特徴を指摘しうる。この「独自性」は筆者の「個性」が文章に表れているかどうかという意味ではない。その場合、あらゆる文章を区別できない。そうではなく、「常識」を逆転させるという意味である。現状、この特徴は「評論文」の明晰化を図る上で唯一核となりうるものである。しかし、(1)・(2)を包括的に説明するものはなかった。

「評論文」の仮説的定義

— 「アブダクション」で「ディスクルス」を志向する文章

ここで、「評論文」の定義を、「アブダクション」によって「ディスクルス（＝討議）」を志向する文章である、とすることを提起する。

「アブダクション」(abduction)とは、パース, C. S. が提起した推論の一形式である。一般に推論は演繹(deduction)と帰納(induction)の二つに区分される。演繹は分析的な推論であり、帰納は拡張的な推論である。「アブダクション」も帰納と同様に拡張的な推論である。「アブダクション」は次のような論理形式をとる。すなわち、「驚くべき事実 C が観察される。しかしもし H が真であれば、C は当然の事柄であろう。よって、H が真である」。この「驚くべき事実 C」とは、「われわれの疑念と探求を引き起こすある意外な事実または変則性のことであり、「H」はその「驚くべき事実 C」を説明するために考えられた「説明仮説」で(米盛 2007, p.54)ある。「この形式が示すように、アブダクションは驚くべき事実 C の観察からそれを説明しうると考えられる仮説 H へのいわば「遡及推論」(retroduction)」だが、「この式は後件 C を肯定することによって先件 H を肯定しているものであり、それはつまり論理学でいう「後件肯定の誤謬」(the fallacy of affirming the consequent)をおかしており、形式論理の規則に反している(米盛 2007, p.63)。すなわち、形式論理的に言えば正しい推論とはいえない。「アブダクション」は、分析的な演繹とは違い、新たな知を創造する可能性が高い。「しかしそのかわり、もっとも可謬性が高く論証力の弱い種類の推論」(米盛 2007, p.9)である。「アブダクション」は帰納の一種としてみなしうる。しかし、次のような重大な相違があることからパースは推論形式を三つに区分する。すなわち、「アブダクションは科学的探究のいわゆる「発見の文脈」(the context of discovery)において仮説や理論を発案する推論であり、帰納はいわゆる「正当化の文脈」(the context of justification)において、アブダクションによって導入される仮説や理論を経験的に照らして実験的にテストする操作で」(米盛 2007, p.10)ある。

一方、「ディスクルス=討議」(Diskurs)は、コミュニケーション参加者が妥当性要求を主題化し、論証により認証あるいは批判を試みるコミュニケーション的行為の反省的な形態である(Habermas [1981] 1995a, S.38. 訳上, p.42)。自明視されていたことに対して疑問を投げかけ、可謬主義的態度による議論の展開を求める点に、単なる議論との違いがある。

さて、目的と方法の観点から、「評論文」を、一般に当たり前だと思われることに対して、常識で判断できないように思われる事実を挙げ、問題を投げかけることによって、公共的な議論を求めるための文章と仮説的に捉えた。この定義によって、従来の国語教育研究の混乱を整理しうることを以下に示す。

仮説的定義の検証

評論文が「論理的」であると捉えられる場合と「論理的」でないと捉えられる場合があることを説明しうるか

「アブダクション」は推論の一形式である。ただし、「アブダクション」だけでは誤謬の

危険性が高い。「アブダクション」はあくまで仮説の形成過程である。「評論文」における推論として演繹や帰納は必要な要素ではなく、「評論文」を構成するのに必要な推論に関わる要素は「アブダクション」のみである。ただし、演繹や帰納が含まれていても、「アブダクション」があれば「評論文」とみなされうる。このように捉えるならば、「論理的」であるとみなされたり、みなされなかったりすることを説明しうる。

もし「アブダクション」に加えて、演繹や帰納が含まれているならば、「論理的」であると捉えられる可能性は高くなる。逆に、演繹や帰納が含まれておらず、「アブダクション」だけであるならば、「論理的」でないとみなされる可能性は高くなる。「アブダクション」だけであっても「論理的」でないと一概にみなされるものではないのは、「アブダクション」が推論の一形式であるからである。

このように、「評論文」はあくまで仮説を形成する過程を示しているという理由から、「評論文」が「論理的」であると捉えられたり逆に「論理的」ではないと捉えられたりするのである。「アブダクション」は仮説の形成に寄与するけれども、その仮説に対する結論は「アブダクション」だけでは導き出すことはできない。しかし、「評論文」ではその結論を導出する過程を必ずしも要しない。主眼は公共的な議論を引き起こすことである。そのために、常識を疑わせるような仮説を提示できさえすればよいのである。

「評論文」・「論説文」・「随想文」の相互関係を説明しうるか

「評論文」が「ディスクリス」を志向するということは、ある共同体においてすでに妥当だとされていることを疑問視するということである。そのため、仮説がすでに共有されている事実であると読者に判断される場合には、「評論文」とみなされないだろう。

「論説文」は仮説ではなく結論を述べることに主眼があると捉えうる。「論説文」は「ディスクリス」を志向する文章ではなく、「ディスクリス」における議論を展開する文章であると考えられる。「仮説」が問いとしての機能を失った文章のうち、論証がなされているものであれば、「論説文」としてみなされることになる。逆に、もし「論理的」でないとみなされれば「随想文」としてみなされることになるであろう。「ディスクリス」を志向しているとみなされない文章のうち、仮説を提起しかつ検証の過程があるとみなされる文章を「論説文」と捉え、仮説を提起しかつ検証の過程がないとみなされる文章を「随想文」と捉える。このように捉えるならば、「随想文」は「ディスクリス」を志向するものではないため、仮説に新奇性を要しないだろう。

もし仮説の形成とともに結論がその文章において示され、その結論までの過程が含まれていたならば、「論説文」として読み取られる可能性がある。読者が、筆者の主眼が常識への疑義に重点があるとみなしたならば、すなわち、新規性のある仮説の形成に着目するならば、「評論文」と呼ぶことになるだろう。逆に、読者が、筆者の主眼が問題を解決することに重点があるとみなしたならば、すなわち、仮説の検証の過程に着目するならば、「論説文」と呼ぶことになるだろう。あるいは、「論説文」か「評論文」かは決めがたいという判

断にいたるだろう。

「評論文」が「筆者の独自性」によって特徴づけられることを説明しうるか

「評論文」は常識を覆すような性質を持つといわれることがあることを説明するのは、「評論文」が「ディスクルス」を志向しているという点から説明できる。「評論文」は「ディスクルス」を志向するため、「アブダクション」によって提出する仮説はどんな仮説でもよいわけではない。「ディスクルス」を行うためには、妥当とされている事態・規範・価値観などを正当なものとみなすには議論の余地があると他者に共感してもらわなければならない。そのため、「アブダクション」によって提出する仮説は従来の一般的な認識を覆しうるようなものでなければならない。もはや読者にとって当たり前であるような仮説であるならば、「ディスクルス」を形成しえない。読者に「ディスクルス」をする意義が認められないからである。従来自分の持っていた認識は誤りなのかもしれないと読者に思わせる必要がある。そう思わせるために、「逆説的な表現」が用いられるのは、至極当然のことといえよう。そして、認識が誤りかもしれないと思わせるためには、必ずしも妥当な論証であるかどうかは重要ではない。その検証の過程は「ディスクルス」によってなされれば、「評論文」の役目は果たしているのである。

第五章のまとめ

相互主体性という視座から読解を考えると、何らかのコミュニケーションをなす主体として筆者が位置づけられる。そして、そのコミュニケーションの一つの類型としてジャンルがある。本章では、そのうちの「評論文」がどのような類型であるかを考究してきた。すなわち、「評論文」というジャンルが仮説生成によって公共的な議論を要求する文章として類型化されると論じてきた。また、その類型化に関わって、「論説文」がその議論において一種の結論を述べようとする文章であり、「随想文」は自己を表出する文章であると示唆した。

筆者には、自身の主張が真であるかどうかは不明であるものの、真であると思われかつ議論の価値があると思われるがゆえに、他者に議論を要求する。この要求を理解してもらうための文章と読者が認識した時に、公共的な議論を引き起こすことを目的とする「評論文」と位置付けられることになる。この筆者と読者との相互行為が公共性を形成する一つの契機となる。「評論文」はこのような【社会の形成】に資する教材価値を有している。

また、「ディスクルス」を志向するという目的とその方法として「アブダクション」を用いているという【評論文の特性】は、個々の説明的文章を〈評価〉すなわち「解釈」し「批評」することによって相互の了解に至るための手がかりともなりうる。説明的文章を読解する際の観点は様々に想定しうる。その方法は読者によって多様であってよい。しかし、

一方で、「評論文」が読解指導の教材という点を考えるならば、読解の目標設定は不可欠である。筆者との相互理解を志向するための具体的なあり方を考える時、産出された文章の何を読むのかということが問題となる。その際、どのようなジャンルであるのか、すなわち、読解の対象となる説明的文章の目的と方法を一つの観点とすることができるであろう。

こうした考察を踏まえながら、次章では、個々の説明的文章を読解指導の教材として具体的に捉えていくための方法を考究していく。

第六章

高等学校国語科における説明的文章教材の研究法論

—筆者の思考過程と目的に焦点を当てて—

問題設定

筆者であれ読者であれ様々な目的をもって言語行為に臨む。この目的の中で、社会的な合意や共通理解を得るために、言語行為の参加者にとって重要なのが了解を志向することである。そこで、読解の基本的なあり方を、ハーバーマスのいう「コミュニケーション的行為」として捉える。

ところで、幸坂（2011, 2012）は「PLT」によって、「論理」と「論理的思考」を、また「論理的思考」を「思考過程」と「思考結果」とに区別して、学習者の「思考過程」に着目する重要性を指摘した。しかし、「解釈」のためには、その対象となる筆者の「思考過程」への着目も重要である。ハーバーマスのテキスト理解についての論究に従うならば、筆者の述べることの意味を理解するためには、筆者が想定した同時代の読者が共有したであろう文脈を意識して、筆者の主張が合理的だという理由を筆者の視点から理解する必要がある。すなわち、読者の内的な過程だけではなく、筆者の述べることをその表出に至る過程にまで考えをめぐらす「解釈」が要請される。一方、パースのいう「アブダクション」は、「驚くべき事実 C が観察される。しかしもし H が真であれば、C は当然の事柄であろう。よって、H が真である。」という推論形式を指す。広義には、仮説を生成するまでの過程を意味し、様々な仮説の中から最も確からしい仮説を選択する過程を指す。こうした「アブダクション」の性質を考えるならば、筆者の「思考過程」を明らかにする視点としても有効性を持ちうる。また、その表出の過程に至る前提として筆者の目的があり、その目的にも違いがある。この違いを捉える視点として、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為」が有効性を持ちうる。

ここから、説明的文章を読解指導の教材とした「解釈」指導においては、「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」という二つの概念が有効な視座となる可能性があると考えられる。そこで、本章では、高等学校国語科における説明的文章の教材研究の観点として、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為」とパースの「アブダクション」を援用した分析方法が有効であることを検証し、「解釈」に関わる読解力向上を図る上での、説明的文章教材の読解指導が有する意義を示唆する。

研究方法

まず、高等学校教科書『国語総合』の説明的文章教材を、従来の教材研究における観点によって分析する。次に、「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」を援用した分析を行う。そして、PLT の観点に基づき、従来の分析と本章で提起する分析の結果を比較し、教材分析に有効な視点を新たに加えられるかどうかを考察する。その結果から、高等学校国語科の説明的文章の読みの指導にとって有意義な視点を得られるかどうかを検討

していく。なお、PLTによる有効性の判断は、(1)「思考結果」と「思考過程」の抽出可能性、(2)筆者の目的の抽出可能性の有無とする。

分析の対象は、「水の東西」と「マルジャーナの知恵」の二教材である。ともに2012年検定の三省堂『高等学校国語総合 現代文編』採録の文章によった。

「水の東西」の分析比較の結果と考察

従来の分析

(分析1)「対比」・「具体—抽象」を観点とする分析

鹿おどし＝日本／噴水＝西洋

この分析は、鹿おどしと噴水を具体的事例として日本と西洋の文化的差異を対比的に論じる文章と捉える。すなわち、「対比関係」・「具体—抽象関係」を把握する。この結果に基づくと、文章の目的は日本と西洋の比較文化論と推測される。

(分析2)「根拠—主張」を観点とする分析

(根拠) 日本人は水を実感するのに水を見る必要がなく流れるものを心で味わう (主張) 「鹿おどし」は日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛けである

この分析は、日本人は水を実感するのに水を見る必要がなく流れるものを心で味わうという根拠(事実)から、⑩段落(以下、数字の丸囲みは段落番号を示す)の「鹿おどし」は日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛け」という主張(意見・結論)を導く文章と捉える。「論証関係」の把握である。

(分析3)「トゥールミンモデル」を観点とする分析

(D) 日本人は水を実感するのに水を見る必要がなく流れるものを心で味わう (W) 日本人の感性に合う仕掛けは、鑑賞の極致を表す (B) 芸術観 (C) 「鹿おどし」は日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛けである
--

「根拠—主張」を観点とする分析をより詳細に行うのが「トゥールミンモデル」を観点とする分析である(図12)。この分析では、先の「根拠—主張」による論証を「妥当性要求」

と捉え、暗黙的な論拠と裏付けという筆者の思考すなわち「論証思考結果」を捉えている。

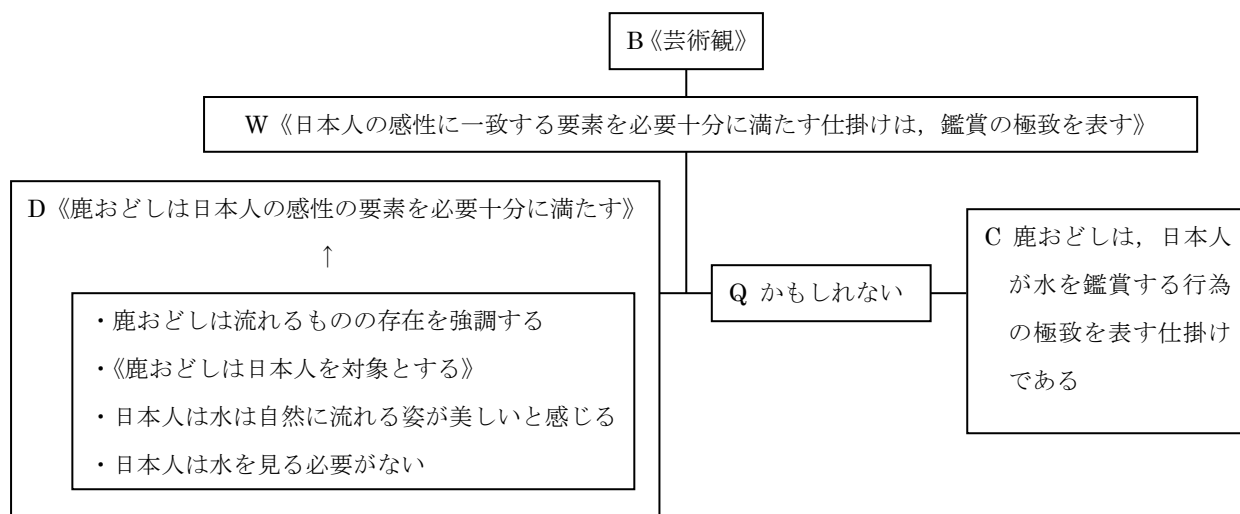


図 12 「水の東西」の論証構造

本研究における分析

(分析 4) 「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」を援用した分析

(事実) 西洋に比べ日本の伝統の中に噴水が少ない
 (仮説) 日本人は流れを感じることだけが大切だ
 (推論) 仮説が真ならば、事実は驚くべきに値しない。ゆえに、仮説を支持する理由がある

「驚くべき事実」が、西洋に比べて「日本の伝統の中に噴水というものは少ない」(⑦)にあたる。しかし、日本人は「流れを感じることだけが大切」(⑩)であるという「仮説」が真であるならば、「水を実感するのに、もはや水を見る必要さえない」(⑩)ため、水を見るための仕掛けである「噴水」が日本に少なくとも驚くべきことではない。そのため、その「仮説」は真と考えるべき理由がある。ここから「鹿おどし」は、日本人に「流れるものを感じさせる」(②)もので「日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛け」であることも導き出せる。このように「論証思考結果」を把握する。

(仮説) 外面的な事情
 (事実) 人工的な滝を作った
 (推論) 外面的な事情であったならば、人工的な滝を創るはずがない。ゆえに、外面的な事情という仮説は妥当ではない

日本人にとって「流れを感じるだけで大切」(⑩)という「仮説」を選択するに至る過程がある。筆者が「西洋の空気は乾いていて、人々が吹き上げる水を求めたということもあるだろう。ローマ以来の水道の技術が、噴水を発達させるのに有利であったということも考えられる」(⑧)と述べるように、気候的理由や技術的理由を仮説として想定しえた。すなわち、日本人は吹き上げる水を欲しないという仮説や日本人は水道技術を有していなかったという仮説も選択可能であった。しかし、「日本人が、噴水を作らなかった理由は、そういう外面的な事情ばかりではな」く、「日本人にとって水は自然に流れる姿が美しいのであり、圧縮したりねじ曲げたり、粘土のように造形する対象ではなかったのであろう」という事情を仮説として採用した(⑧)。このような選択に至ったのは、「人工的な滝を作った」(⑧)という文言から、水道技術がないならば滝を人工的に作るのは困難であったはずであるし、吹き上げる水を求めていなかったならば滝をわざわざ作る必然性がないと判断したためだ、と推測できる。すなわち、明示的にかかれた記述を基に、アブダクションという推論形式に置き換えることで、暗黙的な関係すなわち「論証思考結果」を読みとることができる。また、仮説の選択において「外面的な事情」以外の仮説が必要となるという「暗黙の推論」が働いていることを読みとれる。「外面的な事情」を採用したならば、「人工的な滝を作った」という事実を説明できないという推論が暗黙的に働いたことを読みとれる。アブダクションによって、仮説の選択過程すなわち「思考過程」を把握できる。

(ディスクリス要求) 従来の文化論の前提への疑義

こうした仮説の選択によって一つの仮説を提出した筆者の目的は、この仮説が本文中に唯一疑問形で表現されている箇所から理解できる。

「言うまでもなく、水にはそれ自体として定まった形はない。そうして、形がないということについて、おそらく日本人は西洋人と違った独特の好みをもっていたのである。「行雲流水」という仏教的な言葉があるが、そういう思想はむしろ思想以前の感性によって裏づけられていた。それは外界に対する受動的な態度というよりは、積極的に、形なきものを恐れない心の現れではなかっただろうか。」(⑨)

この「行雲流水」は教科書の注では「空を行く雲や川を流れる水のように、一切を自然に任せること」とされる。この「一切を自然に任せる」という受動的な態度は日本人論の典型であり、西洋の「粘土のように造形する」という自然を対象化して作為を凝らすという文化と対比的に捉えられるものである。

しかし、「外界に対する受動的な態度というよりは、積極的に、形なきものを恐れない心の現れではなかっただろうか」という問いかけは、そうした通念に反する。筆者が「日本人が水を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」とした「鹿おどし」

の性質は、読者の前提に疑問を抱かせるための一つの手立てである。そもそも「西洋＝積極／日本＝受動」という文化論の前提は適切なものか、むしろ日本は自然に対して積極的な態度をとっていたのではないかという常識を覆す提起を行っている。すなわち、「ディスクール」を要求している。比較文化論を疑問視の対象として日本人論を志向することが目的である。

分析比較の結果と考察

分析 1 は具体—抽象関係、対比関係を、分析 2 は論証関係を、分析 3 は論証思考結果を把握する。一方、分析 4 は論証思考結果と論証思考過程を把握する。このことから、思考過程を明らかにするという点で分析 4 は分析 1・2・3 より有効である（表 13）。

表 13

教材	論証関係	思考結果	思考過程
分析	1・2	3・4	4

分析 3 は、暗黙的な関係を捉えていることから「解釈」にとって有効性を持つ。しかし、国語科における実践としては課題がある。裏付けから結論の妥当性を検討することが、批判そして暗黙的な価値観を問題視した議論に通じるという主張では、「裏付け」に「芸術観」が想定されており、国語科の領域を逸脱しかねない。そのため、「解釈」の視点を提供するものの、実践的な有効性という点で留保がある。また、「鹿おどし」の性質を論じる「妥当性要求」とみなすため、筆者の問題意識である「鹿おどし」の性質を捉えるための枠組みそのものを問題視するという点を明らかにできない可能性がある。

一方、分析 4 は、水を日本人は流れとして心で味わうということを仮説として捉える。この仮説は批判の対象となりやすい。守田（2007, 2013）は、「外面的な事情」を選択せずに「内面的な事情」を選択するに至る過程の検討が不十分である点を批判することで、読解における批判を学ぶことができる教材と捉える。しかし、仮説形成の過程を十分に捉えていない。分析 4 から、「内面的な事情」を選択するに至る過程は、「暗黙の推論」といっても合理的な選択がなされていたと解釈できる。むしろ批判の対象として着目すべきは、日本人が自然に対して「受動的な態度」ではなく「積極的」であるという考えがどのように導き出されたかである。読者が共有する前提は果たして妥当かという疑問によって議論を求めること自体を、その議論に臨む前に検討すべきであろう。

このような点から、分析 1・2・3 と比較して、分析 4 は「水の東西」の「解釈」に新たな視座を提供しており有効である。

しかし、分析 4 では「アブダクション」を取り上げるだけでよいという可能性を否定できない。すなわち、「コミュニケーション的行為」を援用する必要性までを肯定できない。そこで、次にその必要性を検討する。

「マルジャーナの知恵」の分析比較の結果と考察

従来の分析

(分析 5) 「文章構成」を観点とする分析

(序論) 「情報の商品化」の意味を検討する
(本論 1) 「情報」 = 「差異」
(本論 2) 資本主義の原理は差異による利潤創出
(結論) 「情報の商品化」は資本主義の原理の体現

「情報の商品化」という事態が取りざたされているという話題を導入として (①), 筆者はその「情報の商品化」そのものではなく「資本主義」とは何かを聞き取るという問題設定を述べる (②)。その問題設定を理解するための手だてとして「マルジャーナの知恵」を取り上げ、「情報」は「差異」であることを導く (③~⑧)。この「情報」は「差異」であることを基に、「情報の商品化」は「差異の商品化」であるという小前提を導く (⑨)。次に、「外部的な関係」と「隠された構造」を利用した商業資本主義と産業資本主義を事例として、資本主義の原理は差異から利潤を生み出すことであるという大前提を確認する (⑩・⑪)。最後に、「情報の商品化」は資本主義の原理を体現しているという結論を導く (⑫・⑬)。

(分析 6) 「三角ロジック」を観点とする分析

(根拠) 情報の商品化とは差異から利潤を生み出す ことである
(論拠) 資本主義の原理は差異から利潤を生み出すことである
(結論) ゆえに、情報の商品化は資本主義の原理を体現している

「文章構成」の構造を単純化して示す分析が「三角ロジック」による分析である。このように、分析 5・6 によって「論証関係」を把握できる。また、本文は論拠も明示的に記述されており、その妥当性を担保するものとして経済学的知識を推測することは容易であるため、「論証思考結果」の把握も容易である。

本研究における分析

(分析 7) 「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」を援用した分析

(事実) 情報の商品化

(仮説) 資本主義の原理は差異からの利潤創出

(推論) 仮説が真ならば事実は驚くべきではない。ゆえに、仮説を支持する理由がある

驚くべき事実として「情報の商品化」(①)という事態がある。しかし、資本主義の原理は「差異から利潤を創り出す」(⑩)ことであるという仮説が真ならば、「情報の商品化」は資本主義の原理を「体現している現象」(⑬)であり、驚くに値しない。したがって、仮説を真であると考えてよい。

しかし、この資本主義の原理は差異から利潤を生み出すという仮説はすでに帰納的に立証されている。⑩において、「外部的な関係」すなわち国内と遠隔地との価値体系の差異から利潤を生み出すという商業資本主義の事実と「隠された構造」すなわち農村の労働力と生産物との価値体系の差異から利潤を生み出すという産業資本主義の事実から、資本主義は差異から利潤を生み出すということを原理とすることが導かれている。ここでの仮説は「公理」とでもいうべきものである。

(妥当性要求) 従来の説への新たな根拠づけ

筆者は、読者も共有するはずの根拠を基に主張を述べることで、読者との了解を得ようとしている。すなわち、「妥当性要求」である。いわば、筆者は、差異から利潤を生むという常識の範囲を拡大すれば、「情報の商品化」という事態も説明できることを次のような意図で論じている。〈たしかに「情報の商品化」は驚くべき事実のように見える。しかし、読者の前提を演繹すれば、その事実は驚くべきに値しないはずである。なぜなら、資本主義の原理は差異から利潤を生むことなのだから〉。注意すべきは、商業資本主義と産業資本主義の性質を帰納することによって得られていた「差異から利潤を生む」と、「情報の商品化」をアブダクシオンの説明する「差異から利潤を生む」とは、性質が異なる点である。前者は差異を媒介として利潤を生み出すのに対して、後者は差異そのものが利潤を生む要素となるという意味を含む。

分析比較の結果と考察

分析7のアブダクシオンがなくとも分析5・6において帰納と演繹を用いれば、「思考結果」の把握は可能である。また、分析5・6でも分析7でも、筆者の意図・目的を十分に捉えきれない。筆者の「思考過程」は推論形式にあてはめるだけでは理解できない。「マルジャーナの知恵」では、資本主義の理解をより深めるために、新奇的に見える事態を常識の枠内に取り込んでいる。その手法としてアブダクシオンの説明が採用されている。この理解のためには、筆者のコミュニケーション上の目的を観点とした分析が必要である。

分析7は、「アブダクシオン」の観点に加えて、筆者がどのような「コミュニケーション

的行為」を行おうとしているかを把握する（表 14）。すなわち，単なる「妥当性要求」なのか「ディスクルス」を志向するのかを把握しようとする。この観点から，本文は「水の東西」と異なり，「ディスクルス」を志向するのではなく，読者にも共通する前提を基にした「妥当性要求」を行っていることがわかる。こうした把握から筆者の表現に至る目的が明らかになる。このようことから，「アブダクション」だけではなく「コミュニケーション的行為」という目的論的な観点が必要である。

表 14

筆者	思考	目的
分析	アブダクション	コミュニケーション的行為

総合考察—第六章のまとめ

高等学校国語科において教材として取り上げられる二つの説明的文章の分析から，「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」を援用して教材分析することが，筆者の「思考過程」とその目的を明らかにする上で有効であることを明らかにした。また，第五章において，「評論文」は仮説形成により公共的な議論を要求する文章であり，「論説文」は演繹と帰納とによって公共的な議論を展開する文章であると捉えられると論じてきた。こうした文章を読解するということが自体が【社会の形成】の契機として捉えうる。こうした点を踏まえると，国語科において説明的文章を教材として読解する意義として，（1）言語表現の意味を考察すること，（2）問題意識を形成する方法を知ること，（3）文章を文脈において捉える姿勢が身に付くことの三点を指摘できる。

なお，筆者の主張を捉えることと筆者の目的あるいは問題意識を捉えることは同じではない。「解釈」として読みとるべきはこの問題意識である。主張の妥当性を検討することは，その議論の前提となっている枠組みに依拠した判断を下すことを意味する。しかし，その枠組みそのものに依拠することは無批判な受容につながる可能性がある。筆者が戦略的に議論の妥当性を検証させることで，読者をその枠組みに取り込むという可能性である。無批判な受容に陥らないためにも，問題意識の解釈が必要である。そして，この問題意識がそもそも議論する価値を有するのかを検討していくことも重要となるであろう。

第七章

研究の成果と課題

—相互主体的関係に基づく指導方法論の確立に向けて—

第二章では、高等学校教員が評論文読解指導の意義と課題に対してどのような意識を有しているのかを FGI によって調査した。その結果、評論文読解指導の意義と課題に対する教員の意識として、それぞれ次のような「重要カテゴリ」が見出された。

意義：【受験】
【知への誘い】
【学力の形成】
【社会の形成】

カリキュラム上の課題：
【評論文読解指導の意義の不明瞭さ】
【評論文読解指導の目標の一貫性のなさ】
【評論文読解指導における評価の在り方】
【教員の支援体制】
【国語科の統一性のなさ】

教材研究上の課題：
【評論文の特性】
【教材研究の在り方】
【教科書教材としての問題性】

実践上の課題：
【学習者の多様性】
【学習者への多様な対応方法の開発】
【学習者主体の授業の在り方】

その他の課題：
【一般化可能な方法論の展開】
【実践上の副次的な問題】
【学習者の実態の解明】

対象者が普通科の教員であった点で限定的であるなど FGI という調査手法の限界はあるが、2 グループに対して調査し複合分析を行った結果の多くが一致した点から信頼性も概ね確保された。しかし、今後の課題として、妥当性と信頼性をより高めるために、個別インタビューや質問紙、観察などの調査を組み合わせた検討や、授業のもう一方の主体者である学習者の意識調査を行っていく必要があるだろう。

第三章では、第二章の記述研究を受け、説明的文章読解指導の理論構築を行う前提としての思想研究を行った。

まず、教育的関係論に着目し、教師と学習者との関係性を「主体—主体」関係と捉える

ことを論じる久田敏彦と贈与論を援用して教師と学習者及び学習者相互のコミュニケーションによって言語の意味生成の在り様を論じた竹川慎哉の議論を考察した。この考察を踏まえて、筆者と読者との関係性をも相互主体的な関係として捉え、言語の意味生成の問題までを射程に入れる可能性のある理論として、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論に着目した。

次に、ハーバーマスの著書『コミュニケーション論的行為の理論』における問題意識とその構成を叙述し、コミュニケーション的行為論を構成する基本的な概念を粗描した。その上で、高田明典のコミュニケーション論的転回の解説を参照しながら、その思想的意義を考察し、学校教育において相互主体的な関係という視座を導入することが意義となりうるということを確認した。

そして、森美智代が提出した国語教育研究におけるハーバーマス受容の問題を考察した。そこで、第一に、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論が言語活動の分析枠組みとして機能しうることを明らかにした。第二に、コミュニケーション的行為論は論理と感情を分離して捉えているものではないことを論じた。そして、第三に、コミュニケーション的行為という試みは教育の場においても、「他者性」を消失させるのではなく、むしろその可能性を現出させる唯一の契機となるという解答を得た。

しかし、コミュニケーション的行為論は、その抽象性によって批判の可能性を担保しているため、現実的なコミュニケーションの問題については、別途の議論が必要であることが明らかになった。

そこで、読解指導におけるコミュニケーションを考察していくための手がかりとして鯨岡峻の理論的変遷に着目した。この考察により、主体と主体とのコミュニケーションそのものから議論を出発するという枠組みから、教師と学習者との教育的関係だけではなく、筆者と読者との関係までをも捉えていくという視座の理解の深化が図られた。

こうした視座は学習者主体の授業の在り方を考える前提となりうる。また、ハーバーマスのコミュニケーション論が社会理論の基礎をなしている点を踏まえると、相互主体的な関係に関する議論が、個人の学力の形成とともに社会の形成とも結びつくものとして捉えられる。このような思想的な枠組みに基づいた上で、国語科教育を展開していくための現実的な議論をなしていくことが一つの課題となった。

第四章では、第三章で検討した相互主体的な関係を筆者と読者との間で築いていく手がかりとして、森田信義の説明的文章読解指導論（森田理論）を考察した。

まず、長期に亘って展開された森田理論を、説明的文章の読みの名称、読みの層、読みの対象という観点から分析し、四期に分けてその概念変容の内実を捉えた。その結果、Ⅲ期において読みにおける「評価」の役割が強調されるようになっていたことが明らかとなった。また、論理概念が初期の筆者概念及び認識概念を包括するように変化している。このことから、「評価」の対象自体には変化はないということが明らかになった。

次に、批判的読解指導論における「解釈」の位置づけという観点から、森田理論におけ

る評価概念の考察を行った。その結果、森田理論では、「解釈」は位置づけられているものの、その位置づけの在り方については十分に検討がなされていないということが明らかとなった。

そこで、森田理論に「解釈」を明確に位置づけた再構成を行った。その結果、読みの要素である「情報の取り出し」、「解釈」、「批評」のうち、「解釈」と「批評」の具体を明らかにした。この読みの要素を基にして、説明的文章読解指導における学習者の読解過程を捉えたり、批判的読解指導論の検討を行う基準として活用することが示唆された。

また、「解釈」が「評価」を行う上で妨げにならないことを指摘した上で、「解釈」が社会形成上、他者との相互了解という観点から必要であることを論じた。このような議論を踏まえると、「評価」は、書かれた情報のみを捉えて自論を展開するのではなく、他者と共同的に意見を精緻化していくためにあるものであると捉えられる。これによって、FGIにおいて指摘された【学習者への多様な対応方法の開発】という課題のうち、解釈させる方法と意見を構築させる方法を構想する観点を得た。

一方で、学習者の主体性を保ちつつ、他者との相互了解を行いうる説明的文章読解指導論を構築するために、「解釈」の指導の方法論を具体化していくという課題が残された。

第五章では、高等学校国語科の説明的文章読解指導において、その読解の対象となる【評論文の特性】に関する問題として「評論文」の定義を検討した。

従来の研究では、評論文は、読者に対して筆者独自の価値判断を論理的な方法によって説得する文章であると捉えられていた。しかし、そうした定義は実際の文章に適用しようとするに十分に機能していなかった。国語科として何のために評論文を読むのかを考究するためには、その読解の対象である評論文の定義を明晰化する必要があった。

そこで、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論とパースのアブダクション概念を手がかりに評論文の定義の明晰化を試み、評論文を「アブダクション」によって「ディスクルス」を志向する文章であると定義した。この定義によって、「アブダクション」という性質から、「論理的」であるとも言えるし「論理的」でないとも言えるという従来の定義における矛盾点の一つを説明できる。また、この定義では「ディスクルス」を志向するという目的と「アブダクション」という手段が記述されている。この目的と手段の区別を基にすることによって、評論文とは異なる文種である「論説文」や「随想文」との区別を説明しうる。そして、評論文の公共的議論を引き起こすという目的のためには、常識と似た主張では不十分であるため、評論文が「独自性のある文章」と言われるのは当然であると説明できる。このような説明可能性をもって、「アブダクション」によって「ディスクルス」を志向する文章であるという評論文の定義が妥当であると論じた。ただし、「評論文」に検討の焦点を当てたため、説明的文章の他のジャンルの検討は十分なものといえないという課題が残った。

本研究で定義した【評論文の特性】に従えば、評論文は結論の正しさよりも仮説生成こそが重要視されるはずである。そのため、評論文の読解においては、他者が仮説を生成し

ていく過程を読み解くことを重視する必要があると考えられた。こうした読解を通して学力の形成がなされることになるであろう。また、そうした仮説の提起が公共的に議論をする価値があるかどうかを教室において検討することが、公共性の形成につながると考えられる。

ここまでの議論において、批判的読解指導において「解釈」が適切に位置づけられていないという課題があることを指摘し、相互主体性という視座から読解を「コミュニケーション的行為」として捉えるべきであると考究した。また、評論文の定義を議論した結果を踏まえると、説明的文章を読解指導の教材とした「解釈」の指導において、「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」という二つの概念が有効な視座となると考えられた。

そこで、第六章では、高等学校国語科における説明的文章の教材研究の観点として、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為」とパースの「アブダクション」を援用した分析方法が有効であるかどうかを検証した。具体的には次のような手順により、筆者の意図と思考過程を明らかにする方略として、二つの概念を援用する教材分析が有効的であるかを検証した。

まず、高等学校教科書『国語総合』の説明的文章教材である「水の東西」と「マルジャーナの知恵」を、従来の教材研究における観点による分析方法と、「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」を援用した分析方法とによって、それぞれ分析した。そして、PLTの観点に基づき、従来の分析と本研究における分析の結果を比較し、本研究における分析によって筆者のコミュニケーション上の目的と論理の暗黙的な関係に至る思考の過程を捉えることができることを明らかにした。また、トゥールミンモデルに基づく分析との比較を通して、筆者の主張を捉えることと筆者の目的あるいは問題意識を捉えることは同じではないことを指摘した。そして、議論の枠組みそのものに依拠する無批判な受容に陥らないためにも、問題意識の「解釈」が必要であると論じた。

その上で、「解釈」に関わる読解力向上を図る上で、説明的文章教材の読解指導の有する意義を考察した。その中でも、言語表現の意味を考察することが国語科において社会形成という役割を果たす中心的な位置を占めると考えられた。そうした指導を行うための課題設定の方法として、「評論文」と「論説文」という定義を読解の観点とし、三種の推論形式に置き換えることと目的を二つの観点で解釈することを学習者に要求することを示唆した。

ただし、本調査は、【教材研究の在り方】という課題に関し、評論文の分析方法を明確化することに寄与するが、教材研究の労力の大きさを軽減するものであるかどうかについての検討がなされていないという課題が残る。また、本研究における分析に基づく教材研究によって導き出された指導目標による授業をどのように展開するのが妥当であるかの検討が要請される。今後、実践における有用性という観点からの考察を深めていく必要がある。

第七章では、第六章までの議論を踏まえた上で、相互主体的関係に基づきながら「実践上の課題」を乗り越えうる指導理論として『学び合い』研究に着目しながら、説明的文章

読解指導の方法論を構築するための展望を述べた。

引用文献

(和文献)

- 青木保 (1990) 『「日本文化論」の変容—戦後日本の文化とアイデンティティ—』中央公論社
- 綾屋紗月・熊谷晋一郎 (2008) 『発達障害当事者研究—ゆっくりていねいにつなりたい』医学書院
- 阿部昇 (2009) 「論説」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典 第四版』教育出版, 106-107
- 阿部昇 (2011) 「戦後国語科教育における説明的文章の批判的読解指導に関する考察 (その2)」『研究紀要』(13), 19-29
- 新船孝・永吉寛行 (2011) 「高校時代の評論文 (小説などの文学作品以外の, 論理的文章) の授業について」『語文』140, 17-39
- 安梅勅江 (2001) 『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法—科学的根拠に基づく質的研究法の展開』医歯薬出版
- 石崎隆・西川純 (2004) 「立ち歩きによる『学び合い』の発展に関する研究」『臨床教科教育学会誌』3(1), 11-35
- 石原千秋 (2000) 『教養としての大学受験国語』筑摩書房
- 市川昭午 (2009) 『教育基本法改正論争史—改正で教育はどうか』教育開発研究所
- 稲沢好章 (1983) 「山崎正和「水の東西」」増淵恒吉・小海永二・大河原忠蔵編『国語教材研究講座 高等学校現代文〈下巻〉評論・論説・随筆』有精堂出版, 205-215
- 巖佐正三 (1975) 「読むことの学習指導 二 説明的文章 B 中学校・高等学校」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究』学芸図書, 70-76
- 岩崎成寿 (2004) 「高校部会研究報告「水の東西」の吟味よみ」『読み研通信』75, <http://www.yomiken.jp/tsushin/entry.php?eid=00069> (2014/3/25)
- 植田一博・丹羽清 (1996) 「研究・開発現場における協調活動の分析—「三人寄れば文殊の知恵」は本当か?」『認知科学』3(4), 102-118
- 上田祐二 (2010) 「批判的に読むことの授業づくりの視座—説明的文章指導における批判の基準の検討を通して」『旭川国文』(21・22), 26-40
- 植山俊宏 (2001) 「論説・評論」大槻和夫編『国語科重要用語 300 の基礎知識』明治図書出版, 142
- 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』明治図書出版, 277-286
- 植山俊宏 (2011) 「評論文・論説文」日本国語教育学会編『国語教育総合事典』朝倉書店, 432-433
- ヴォーン, S.・シューム, J. S.・シナグブ, J. (1999) 『グループ・インタビューの技法』慶

應義塾大学出版会

- 遠藤克彦 (2007) 『コミュニケーションの哲学—ハーバーマスの語用論と討議論』世界書院
- 大河内祐子 (2001) 「読みの目標が疑問生成に与える影響」『読書科学』45(4), 127-134
- 大槻和夫 (1981) 「論説・評論の指導と教材分析」野地潤家・大槻和夫編『国語教材研究シリーズ 8 論説・評論編』桜風社, 5-21
- 大槻和夫 (2002) 「国語科教育とことば・文学の学び」全国大学国語教育学会編『新訂 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書
- 大平浩哉 (1975) 「小林秀雄」増淵恒吉・小梅永二編『高等学校国語科教育研究講座 第六卷 現代国語(5) 評論・論説』有精堂出版, 171-179
- 岡田哲典・関谷明典・西川純 (2014) 「高等学校地理での“言葉”の問題に関する事例的研究」『臨床教科教育学会誌』14(1), 11-18
- 尾木和英 (1984) 「評論・論説教材と読書指導」飛田多喜雄・小林一仁編『最新 中学校国語科指導法講座 9 理解(6) 評論・論説の指導』明治図書出版, 38-50
- 長田友紀 (2010) 「国語教育におけるコミュニケーション能力研究の課題」『人文科教育研究』(37), 33-53
- 小田迪夫 (1981) 「論説・評論文教材」野地潤家編『国語科重要用語 300 の基礎知識』明治図書出版, 115
- 小野村リサ・西川純 (2006) 「中学校理科学習における生徒間の「教え手—学び手」関係と成績の関連」『理科教育学研究』47(1), 75-83
- 金子萌・幾田伸司 (2012) 「高等学校「現代文」評論教材では何を教えているか—平成 23 年度版「現代文」の場合」『語文と教育』26, 70-81
- 荻谷剛彦 (2002) 『教育改革の幻想』筑摩書房
- 亀田達也 (1997) 『合議の知を求めて—グループの意思決定』共立出版
- 河野順子 (2006) 『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に』風間書房
- 神崎弘範・西川純 (2006) 「総合的な学習の時間のねらいを踏まえた理科学習の展開の可能性について—『学び合い』を軸とした生徒による教科書作りの活動を通して」『理科の教育』55(11), 66-71
- 吉川芳則 (2013a) 「説明的文章の領域における実践研究」『国語科教育学研究の成果と展望 II』学芸図書
- 吉川芳則 (2013b) 『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社
- 木村博一 (1999) 「社会科問題解決学習の成立と変質」『社会科研究』(50), 11-20
- 清河幸子 (2002) 「表象変化を促進する相互依存構造—課題レベル—メタレベルの分業による協同の有効性の検討」『認知科学』9(3), 450-458
- 鯨岡峻 (1986) 「母子関係と間主観性の問題」『心理学評論』29(4), 506-529
- 鯨岡峻 (2006) 『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房

- 葛原昌子・森田信義（2005）「読むことの能力育成—高等学校国語科の場合」『学校教育実践学研究』11, 153-162
- 小牧治・村上隆夫（2001）『ハーバーマス』清水書院
- 小室善弘（1983）『教材の特質に応じる 現代文の授業』東京書籍
- 香西秀信（2009）「批判と揚げ足取りの間」『月刊国語教育』28(12), 34-37
- 幸坂健太郎（2011）「国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念の整理」『国語教育思想研究』(3), 9-18
- 幸坂健太郎（2012）「国語科教育に関する雑誌掲載論考における「論理」・「論理的思考」概念の調査—2000年以降の論考を対象として」『国語科教育』72, 41-48
- 幸坂健太郎（2014）「国語科論理教育の拡張—論理・感情・欲動」『全国大学国語教育学会発表要旨集』127, 107-108
- 小林千鶴・西川純（2007）「子ども同士の学び合いを促す教師に関する研究」『臨床教科教育学会誌』7(1), 17-53
- 齋藤純一（2000）『思考のフロンティア 公共性』岩波書店
- 酒井智宏（2012）『トートロジーの意味を構築する—「意味」のない日常言語の意味論』くろしお出版
- 坂田達紀（2012）「国語教材としての評論文について—より良い読解指導のために」『四天王寺大学紀要』54, 215-232
- 佐藤佐敏（2010）「解釈におけるアブダクションの働き—C. S. Peirce の認識論に基づく「読みの授業論」の構築」『国語科教育』67, 27-34
- 佐藤学（2006）『学校の挑戦』小学館
- 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』74, 54-61
- 渋谷孝（1988）「説明的文章・説明文」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書出版, 552-553
- 須貝千里（2011）「〈神々〉の国で、〈神〉を問う—「国語教育」問題」『日本文学』60(3), 17-32
- 杉浦健・奥田雅史（2014）「学びの共同体の授業実践—理論, 現状, 課題」『近畿大学教育論叢』26(1), 1-15
- 杉江修治（2011）『協同学習入門—基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版
- ストーン, D.・パットン, B.・ヒーン, S.（2012）『話す技術・聞く技術』日本経済新聞社
- 関根小織（2007）『レヴィナスと現れないものの現象学—フッサール・ハイデガー・デリダと共に反して』晃洋書房
- 全国大学国語教育学会編（1969）『中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書
- 全国大学国語教育学会編（2002）『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書出版
- 全国大学国語教育学会編（2013）『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書

- 高田明典 (2011) 『現代思想のコミュニケーション的転回』 筑摩書房
- 高山忠雄・安梅勅江 (1998) 『グループインタビュー法の理論と実際—質的研究による情報把握の方法』 川島書店
- 竹川慎哉 (2012) 「授業の贈与交換関係—リテラシー教育のコミュニケーション構造に関する基礎的考察」『教育方法学研究：日本教育方法学会紀要』 37, 25-34
- 竹田博雄 (2012) 「評論文の「構造よみ」は問題を解くことに活かせるか？—センター試験問題文を「構造よみ」してみる」『研究紀要』 (12), 37-46
- 竹村信治 (2014) 「研究者が国語教育を考えると—「言説の資源」をめぐる」『リポート笠間』 57, 5-7
- 建石哲男 (2013) 「高等学校定番教材「水の東西」(山崎正和)の教材分析と授業」『研究紀要』 (15), 20-28
- 田中宏幸・小野奈央 (2011) 「現代評論文の学習を通して思考力・記述力を高める高等学校国語科授業の研究—山崎正和の評論「水の東西」を用いた「比べ読み」「重ね読み」の実践」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』 (60), 59-66
- 谷口直隆 (2008) 「コミュニケーション学習における個のあり方」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域』 (57), 107-114
- 中馬静男 (1963) 「評論」藤井信男編『国語教育辞典』学灯社, 273
- デューイ, J. (1975) 『民主主義と教育』上・下, 松野安男訳, 岩波書店
- 寺井正憲 (1990a) 「説明的文章の読解指導研究の文献レビュー—問題状況に関する現状認識を中心に」『国語指導研究』 3, 21-38
- 寺井正憲 (1990b) 「説明的文章の読解指導論における「筆者」概念の批判的検討」『読書科学』 34(3), 110-120
- 寺井正憲 (2007) 「説明的文章における批判的な読みの学習指導」『実践国語研究』 (282), 123-127
- 寺田守 (2010) 「評論文・論説文の学習指導の方法」全国大学国語教育学会編『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, 177-182
- 外山美樹 (2007) 「中学生の学業成績の向上における社会的比較と学業コンピテンスの影響—遂行比較と学習比較」『教育心理学研究』 55(1), 72-81
- 苫野一徳 (2014) 『教育の力』講談社
- 豊泉周治 (2000) 『ハーバーマスの社会理論』世界思想社
- 長崎伸仁 (1997) 『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書出版
- 中岡成文 (2003) 『ハーバーマス—コミュニケーション行為』講談社
- 永井彰 (1993) 「コミュニケーション行為理論の論理構造 (中)」『長野大学紀要』 15(1), 131-142
- 永田麻詠 (2011) 「国語科におけるコミュニケーション教育の成果と課題—「自分への自信」を取り戻すコミュニケーション教育に向けて」『国語教育思想研究』 (3), 39-48

- 中村暢 (2008) 「社会科学的説明的文章の指導における「社会認識」の有効性」『国語科教育』63, 43-50
- 中村龍一・喜谷暢史他 (2011) 「討論」『日本文学』60(3), 44-59
- 難波博孝 (1998) 「説明文指導研究の現状と課題」『両輪』(26), 6-15
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて』世界思想社
- 難波博孝 (2010) 「論理／論証教育の思想(2)—論理の教育および論証の妥当性について」『国語教育思想研究』(2), 21-29
- 難波博孝 (2011) 「論理と感情」『全国大学国語教育学会発表要旨集』120, 79-80
- 難波博孝 (2012) 「論理／論証教育の思想(4)—論理と読むことの授業」『国語教育思想研究』(4), 55-66
- 難波博孝 (2013) 「読むことの学習指導実践史研究」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Ⅱ』学芸図書, 185-192
- 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』(2), 49-61
- 西川純 (2002) 『学び合いの仕組みと不思議—ちょっとしたことでクラスは変わる』東洋館出版社
- 西川純 (2004) 『「座りなさい！」を言わない授業』東洋館出版社
- 西川純 (2006) 『「勉強をきなさい！」を言わない授業』東洋館出版社
- 西川純 (2008) 『気になる子の指導に悩むあなたへ』東洋館出版社
- 西川純 (2012) 『クラスがうまくいく！『学び合い』ステップアップ』学陽書房
- 西川純・平林邦章・岩崎大樹・水落芳明 (2009) 「小学校社会科における“言葉の問題”に関する研究」『臨床教科教育学会誌』9(2), 9-18
- 西研 (2011) 「ポスト・ポストモダンな国語教育に向かって—読む・書く・話す経験に「内在」しつつ考える」『日本文学』60(3), 33-43
- 根本今朝男 (1984) 「論説」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典 初版』教育出版, 90-91
- 能美孝啓 (2010) 「[書評] 鯨岡峻著『ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房, 2006。」『京都大学文学部哲学研究室紀要：Prospectus』13, 175-181
- 野浪正隆 (1990) 「評論文の表現特性」土部弘編『表現学大系 27 論説・評論の表現』教育出版センター, 145-182
- 橋本恵美子 (2010) 「『学び合い』に3つのルールを押さえよう」西川純編『クラスが元気になる！『学び合い』スタートブック』学陽書房, 42-43
- 橋本直人 (1995) 「生活世界と合理化—ハーバマスはウェーバーの悲観論を超えたか」吉田傑俊他編『ハーバマスを読む』大月書店, 87-116
- 長谷川孝士 (1965) 「論説・評論教材を中心に」現代中等教育研究会編『現代国語の読解指導』明治図書出版, 154-176

- ハーバーマス, J. (1992) 『未来としての過去 ハーバーマスは語る』 河上倫逸他訳, 未来社
- 浜本純逸 (1975) 「読むことの学習指導 二 説明的文章 A 小学校」 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究』 学芸図書, 64-70
- 土部弘 (1990) 「評論・論説の表現特性」 土部弘編『表現学大系 27 論説・評論の表現』 教育出版センター, 7-58
- 原田大介 (2005) 「メディア・リテラシー教育に関する一考察—「人間関係の再構築」という視座の導入に向けて」『国語科教育』 57, 36-43
- 原田大介 (2010) 「特別支援の観点から見た国語科教育の問題—発達障害・特別なニーズ・インクルージョンの考察を中心に」『国語科教育』 68, 67-74
- 原田大介 (2013) 「国語科教育におけるインクルージョンの観点の導入—コミュニケーション教育の具体化を通して」『国語科教育』 74, 46-53
- 日暮雅夫 (2005) 「ハーバーマスにおける討議倫理学の基本構想」『盛岡大学紀要』 22, 49-62
- 久田敏彦 (1991) 「学習集団研究の課題と展望 (I) —相互主体的関係・行為としてのコミュニケーションを中心として」『教育学論集』 20, 55-64
- 久田敏彦 (1992) 「学習集団研究の課題と展望 (II) —主体-主体関係の「方法知」化をめざして」『教育学論集』 21, 41-48
- 久田敏彦 (1994a) 「教育における「主体—主体」関係の研究 (I) —コミュニケーション論における相互主体性を中心にして」『大阪教育大学紀要. 第IV部門, 教育科学』 43(1), 1-11
- 久田敏彦 (1994b) 「学習集団研究の課題と展望 (III) —「新しい学力観」と相互主体的な授業構成の課題」『教育学論集』 23, 21-33
- 久田敏彦 (1996) 「相互主体性のパラダイムと授業構成」 吉本均編『教育方法学研究における「知の枠組み」(パラダイム)に関する学際的・総合的研究—戦後授業観の総括と 21世紀教育への展望』 31-35
- 広瀬節夫 (1991) 「論説・評論」 全国大学国語教育学会編『新版 中学校・高等学校国語科教育研究』 学芸図書, 117-123
- フィンスリースン, J. G. (2007) 『ハーバーマス』 村岡晋一訳, 岩波書店
- 星田泰輔 (2013) 「クリティカルに読むことの指導に関する一考察—クリティカル・シンキング育成の観点から (国語科の場合)」『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』 58, 200-205
- 細川恒 (2007) 「評論・論説」 河野庸介編『月刊国語教育 2007 年 5 月号別冊 国語科重要用語辞典』 東京法令出版, 76-77
- 正木友則 (2012) 「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—秋田喜三郎の場合」『創大教育研究』 (21), 1-27
- 増淵恒吉 (1971) 『国語科教材研究』 有精堂出版
- 間瀬茂夫 (1998) 「説明的文章の読みの学力における暗黙の推論の位置」『国語科教育』 45, 51-60

- 間瀬茂夫 (1999) 「国語科教師の持つ説明的文章の論理のとらえ方と指導理論に関する考察」『国語科教育』46, 32-39
- 間瀬茂夫 (2004) 「教材の批評性と学習者をつなぐ読みの指導」『月刊国語教育』24(8), 32-35
- 間瀬茂夫 (2011) 「説明的文章の論証理解における推論—協同的な過程における仮説的推論を中心に」『国語科教育』70, 76-83
- 間瀬茂夫 (2013) 「中学校で、評論(説明的文章)を、なぜ読ませるのか」『日本語学』32(15), 4-12
- 松井剛太 (2007) 「発達障害のある幼児の理解と支援を促す保育カンファレンス—フォーカス・グループ・インタビュー (FGI) の実施から」『発達障害研究』29(3), 185-192
- 松下行則 (2013) 「21 世紀型道徳授業の構築に向けて—「統合的思考」と『学び合い』」『福島大学人間発達文化学類論集』18, 47-67
- 三崎隆 (2010) 『『学び合い』入門』大学教育出版
- 湊吉正 (2002) 「ことば・文学を学ぶことの意義」全国大学国語教育学会編『新訂 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書
- 養手重則 (1984) 「評論・論説教材の読解指導論」飛田多喜雄・小林一仁編『最新 中学校国語科指導法講座 9 理解(6) 評論・論説の指導』明治図書出版, 11-23
- 村田克也 (2004) 「高等学校国語科評論文「失われた両腕」の教材史」『横浜国大國語教育研究』20, 38-76
- 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践』明治図書
- 森田信義 ([1977] 1993) 「主体的に読むということ」大槻和夫・吉田裕久編『国語教育基本論文集成 第26巻 国語教育方法論 3 指導過程論』明治図書, 345-353
- 森田信義 (1984) 『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社
- 森田信義 (1987) 「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」『国語科教育』34, 66-73
- 森田信義 (1988a) 「説明的文章指導の現状と課題」森田信義編『説明的文章の研究と実践—達成水準の検討』明治図書, 10-28
- 森田信義 (1988b) 「説明的文章教材研究論(1)」『広島大学学校教育学部紀要, 第I部』11, 77-89
- 森田信義 (1989) 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書
- 森田信義 (1992a) 「説明的文章教材の個性とその指導」『国文学攷』(132・133), 51-60
- 森田信義 (1992b) 「説明的文章教材論(3)—小学校国語教科書における「学習の手引」の研究」『広島大学学校教育学部紀要, 第I部』14, 1-12
- 森田信義 (1993a) 「説明的文章指導論の史的研究Ⅱ—「東京都青年国語研究会(青国研)」の場合」『広島大学学校教育学部紀要, 第I部』15, 13-26
- 森田信義 (1993b) 「説明的文章教育の研究」森田信義他『国語科教育学の基礎』溪水社, 126-160
- 森田信義 (1996) 「「対情報」教育としての説明的文章の指導」『言語技術教育』(5), 70-73

- 森田信義 (1998) 『説明的文章教育の目標と内容—何を、なぜ教えるのか』 溪水社
- 森田信義 (2002) 「説明的文章の学習指導の理論」 森田信義編『初等国語科教育学』 協同出版, 75-89
- 森田信義 (2005) 「「わかる」の位相—説明的文章の読みの場合」『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部』 (54), 105-114
- 森田信義 (2008) 「説明的文章の読みの能力構造論—「評価読み」を中心に」『鈴峯女子短期大学人文社会科学部研究集報』 55, 1-15
- 森田信義 (2011) 『「評価読み」による説明的文章の教育』 溪水社
- 森田信義・葛原昌子 (2004) 「批評を生み出す評論文指導の実践」『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 学習開発関連領域』 (53), 83-92
- 守田庸一 (1996) 「評論文の読みに関する理論的考察」『教育学研究紀要』 42, 108-113
- 守田庸一 (2001) 「国語科教師の評論教材観に関する考察」『教育学研究紀要』 47(2), 31-36
- 守田庸一 (2002) 「評論・論説文」全国大学国語教育学会編『新訂 中学校・高等学校国語科教育研究』 学芸図書, 227-232
- 守田庸一 (2003) 「国語科教師が持つ評論教材観の共通性」『鳴門教育大学研究紀要, 教育学編』 18, 149-158
- 守田庸一 (2004) 「批評としての評論・論説文—テキストにおける筆者の価値判断への着目」大阪国語教育研究会『中西一弘先生古稀記念論文集』 233-242
- 守田庸一 (2006) 「国語科教師の論理観に関する考察」『静岡大学教育学部研究報告, 教科教育学篇』 (37), 1-9
- 守田庸一 (2007) 「教材の表現特性を再考する—評論・論説文における論証の検討」『月刊国語教育研究』 1月号, 36-37
- 守田庸一 (2013) 「評論・論説教材の関連性に関する考察」『三重大学教育学部研究紀要』 64, 149-157
- 森美智代 (2011) 『〈実践=教育思想〉の構築—「話すこと・聞くこと」教育の現象学』 溪水社
- 森美智代 (2012) 「国語科の「話し合い」活動を支える理論の検討—ハーバーマスのコミュニケーション論を中心として」『国語科教育』 72, 17-24
- 森大明 (2013) 「高等学校国語科において評論文を学ぶ意義に関する考察」『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』 58, 541-546
- 文部科学省 (2010a) 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm (2014/08/25)
- 文部科学省 (2010b) 『高等学校学習指導要領解説 国語編』 教育出版
- 柳澤浩哉 (2010) 「評論は逆説を志向する」望月善次編『国語科教育学はどうあるべきか』 明治図書出版, 87-89
- 矢原豊祥 (2006) 「「読解力」をどう捉え、どう育てるか—「評価読み」の有効性」『国語教

- 育研究』(47), 126-135
- 山崎正和 ([1977] 2007) 「水の東西」『混沌からの表現』筑摩書房, 131-133
- 山田純一・西川純 (2007) 「子どもの有能性を実感した教師の変容」臨床教科教育学会『臨床教科教育学会誌』7(1), 103-126
- 山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社
- 山本順彦 (1986) 「デューイ相互作用論の教授学的検討—「主体—主体」の教育的関係の成立の観点から」『親和女子大学研究論叢』20, 307-320
- 山本敏郎 (1997) 「教育方法学研究におけるパラダイム転換のリアリティーを問う—教育方法学における〈主体—主体〉関係論の批判的検討」「教育方法学における科学とヒューマニズム」編集委員会編『教育方法学における科学とヒューマニズム』「教育方法学における科学とヒューマニズム」発行委員会, 1-10
- 米盛裕二 (2007) 『アブダクション—仮説と発見の論理』勁草書房
- 余亮閻・難波博孝 (2009) 「日台の教員および学生の文学の授業に関する意識の比較—広島県および宜蘭県を中心に」『国語科教育』66, 67-74
- 結城敦司 (2010) 「大学入試の国語問題はなにを問うのか—文章を読む力(読解力)を判定するテストのあり方を求めて」『全国大学国語教育学会発表要旨集』118, 183

(欧文献)

- Habermas, J. ([1981] 1995a/b) *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1/2, Suhrkamp (河上倫逸他訳『コミュニケーション的行為の理論』上・中・下巻, 未来社, 1985-87)
- Habermas, J. (1983) *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Suhrkamp (三島憲一他訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店, 2000)
- Lorge, I. & Solomon, H. (1995) . Two models of group behavior in the solution of eureka-type problems. *Psychometrika*, 20, 139-148
- Masschelein, J. (1991) *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln : die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*, Deutscher Studien Verlag
- Okada, T. & Simon, H. A. (1997) . Collaborative Discovery in a Scientific Domain. *Cognitive Science*, 21(2), 109-146
- Toulmin, S. E. ([1958] 2003) *The Uses of Argument*, Updated Edition, Cambridge University (戸田山和久・福澤一吉訳『議論の技法』東京図書, 2011)

本研究に関わる著者の論文

1. 篠崎祐介 (2012) 「コミュニケーション的行為の理論」を援用した評論教材の研究—「水の東西」を例に」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域』(61), 131-139
2. 篠崎祐介 (2013) 「国語科教育における批判的読解指導の研究—森田信義の評価概念における「解釈」の位置づけに焦点を当てて」『教育学研究ジャーナル』(15), 31-40
3. 篠崎祐介 (2014) 「社会形成に資する読むことの教育の研究—「コミュニケーション的行為の理論」を援用して」『国語教育思想研究』(8), 97-104
4. 篠崎祐介 (2014) 「教材としての「評論文」を定義する—「アブダクション」によって「ディスカルス」を志向する文章」『教育学研究ジャーナル』(15), 31-40
5. 篠崎祐介 (2014) 「論理的な文章を解釈するための教材分析の提案—筆者の思考過程と目的に着目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域』(63), 97-104
6. 篠崎祐介 (掲載予定) 「森田信義の説明的文章指導論の変遷」『国語教育思想研究』(9)
7. 篠崎祐介・幸坂健太郎・黒川麻実・難波博孝 (掲載予定) 「評論文読解指導の現状と課題—高等学校教員に対するフォーカスグループインタビューから」『国語科教育』77

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの方の御支援と御指導を賜りました。お力添えいただいた全ての方に、心より感謝申し上げます。

なお、第二章の基となった研究は、科学研究費（基盤研究（C））「国語科における小中高を通じた論理教育カリキュラムと実践プランの策定」（研究代表者：難波博孝，JSPS 科研費 26381209）の補助を受けたものです。共同研究者として、難波博孝先生とともに、幸坂健太郎先生と黒川麻実さんに御協力いただきました。また、御参加いただきました高等学校の先生方の御協力により本研究は成立しております。記して感謝申し上げます。