

# 高等学校における論説・評論指導

堀 泰 樹

研究協議の提案の骨子を三つ掲げました。

- 1 批判的・論理的思考力の内実を明確にした教材の系列化。
- 2 日常の言語を専門語・抽象語・独自の表現などに接すること  
で、洗い直していくこと。
- 3 自前の「概念装置」が身につくような読みとりの力。  
の三つです。これらのことからの意味・内容およびそれらを提案と  
するその理由について、以下述べていきます。

## 二

はじめに掲げました、「批判的・論理的思考力の内実を明確にし  
た教材の系列化」といいますのは、その内容を二つの部分に分けて  
考えています。一つは、「批判的・論理的思考力」といわれるもの  
のなかみは、何であるのか、ということ。二つめは、そのような  
「思考力」をつけるためには、どのように教材を並べたり・組み合  
わせたりすればよいのか、ということです。

なぜこのようなことを取り上げるのかといえますと、問題意識は  
五、六年前にさかのぼりまして、私たちの国語科で「国語Ⅰ・Ⅱ」  
の実践的研究に取り組みましたとき、仮説としてたてましたなかに、  
主題を軸とした総合単元によって、思考・認識の深化・拡充を図る  
ことが可能であるという一項目がありますが、そのときの「思考・  
認識」のなかみは何になるのだろうか、具体的にいうとそれは何な  
のかということが、どうも自分のなかでとらえきれないでいました。  
たしかに、一単元を組んでいくときには、そこでどのようなことが  
生徒に明らかになっていくのかを考えていきました。そして、一時  
間一時間の授業において、何をとらえさせていくかを、考えてもい  
きました。「自然」なら「自然」認識をどのように深め・拡げたか  
という側面の指導ではなかったかと、自分の実践をふりかえってみ  
て、思います。自分のなかでは、「思考」や「認識」そのものにつ  
いては、体系化するところまではできませんでした。つまり、何々  
について思考・認識を深めるといったとき、たとえば、「自然」と  
いうような単元を設定したとき、他教科とくに理科の授業とどこが  
違うのか、理科という教科で育てる「思考・認識」と重なる面はあ

るにしても、国語科ではどうなるのか、その部分を明らかにしておかないといけないとは思いますが、できなかったわけです。

このような問題意識はその後も続いておりませんが、いざ取り組んで参りますと、論説・評論文のばあい、そこで論じられる話題と論じ方（論の展開のパターン）および言い表し方の難易度とが、からみあって、思わず、たじろいでもしまいます。

そこで、では「思考・認識」そのものをどこに求めていけばよいのかを考えてみました。「学習指導要領」には、「国語工」の内容の理解のオの項で「ものの見方、感じ方、考え方を広くし、人間・社会・自然などについて考えを深めること」とあります。翻って思いますのに、論説・評論文の指導において養うべき「ものの見方・感じ方・考え方」では、その文章に接することで読み手のそれを拡げたり・深めたりしていくとともに、その文章の論証のしかたについても学ばせていかせることがあります。論証のしかたに含まれる思考のあり方に焦点をあてた教材化を考えていくことができるのはなからうか考えました。そこに、例えば筆者の事実の取り上げかたと解釈・意見とを比較したり、事実から導きだされる考えとのずれを検討することをとおして、「批判的・論理的」と呼ばれる思考力が働くと考えたからです。

実際に、論説・評論文を教室で扱っていきますと、一読後、生徒のほうから、「筆者の勝手な考え方だから、おもしろくない」とか「何でこんなにむずかしくいわなきゃいけないのか」という反応がかえってきます。「勝手な考えだ」というところを、取り上げていく以前に、教えるほうでは、（私のことですが）「要約の力をつけ

なければ」とか「段落と段落の関係をとらえさせなければ」・「段落分けをいそがなければ」ということに、心をうばわれてしまっているし、そこで筆者の考え方を検討していった、最終的にどういうまとめかたをするのか、その見通しが得られないので、踏み切れない状態が、自分の授業をだめに行っているのではないかと、反省させられます。

これらの現状は、授業における「読み」の指導目標のたてかたに起因すると考えられますが、反面、指導目標の設定にはたらきかけていく相補的な性質を持っています。そして、そこに内容を中心とした「読み」と形式や技能を中心とした「読み」との二つの相を見いだすことができます。が、いずれの面においても、そこにはたらく思考力を整理しておくことが、題目的な「批判的・論理的」思考力から実質的なそれへの自覚を促すであろうと考えます。

まとめますと、論証のしかたやそこに含まれる思考のあり方に焦点をあてて、その文章を読みとること——文表現（判断）とその対象についての吟味や文表現（判断）そのものの真偽性を「読み」の対象としてとり入れ、位置づけていくことが必要であり、批判的・論理的思考とは、事柄と表現との対応関係や表現そのものの吟味という分析の力となる——こうした立場から論説・評論文指導を考えようと思えます。

### 三

ところで、教科書における論説・評論文はどのような状況にあるかといえますと、現行の教育課程においては、教材数と教材の難易

度について次のことがいえるようです。教材の数が高三段階になると高一・二段階の倍近くも増えるということ、それに応じて教材が生徒にわかりにくいものになるということです。提案の1との関係で問題になるのは、教材の難易度についてです。教材の内容が考慮されなければならないこととなります。

論説・評論教材として教科書に採録されているものの内容(分野)をみていくと、

文化・文明論(哲学関係を含む) 50点/社会科学論(社会評論を含む) 21点/言語論 20点/芸術論(文学論) 19点/文芸評論 9点/青春論 5点/自然・環境論 4点/人生論 4点/人間科学論 3点/自然科学論 3点/歴史論 1点/時事論説 1点

のようになります。(以上の調査は九社九種の「国語I」・「国語II」・「現代文」の教科書をもとにした。なお下の掲載点数は重複を含む数値である。)このように見えますと、文化や社会に関する論説・評論が半数を占めていることがわかります。

また、論説・評論単元として、年間で二單元四教材を充てているものが多く、おおむね、青春・読書・言語→社会・科学→歴史・文明・芸術というふうに学年に従って分野が位置づけられています。

これらのことから考えたことは、文化や社会関係の論説・評論のむずかしさはそこで論じられている内容にあるよりも、その表現にあるのではないかということです。もちろん、論説・評論の「読みかた」といった技能がそこに関与してくるわけですが、ことばをどのようにおさえていけばよいか、その手がかりを生徒たちはつかみ

えていないように思うのです。

国語科の読みとして論説・評論をとりあげるわけですから、内容を離れて表現はありえませんが、内容よりも表現をだいいじにしていく立場に立ちたいと思います。が、内容の独自性から(分野の固有性から)くることからや表現を軽視するわけには参りません。そこに、その分野固有の論理・思考のパターンがあると考えるからです。

#### 四

論説・評論教材を以上の立場からとらえ直した場合、どのようなことが課題となってくるのが、次に明らかにされなければなりません。今、考えているのは提案2・3に掲げていることとなります。具体的な指導のあり方とも関連して参りますので、一学期に試みました実践を例にしながら述べていきます。

論説・評論文教材に接しますと、文章の内容を支えていることはなかで、とくに留意しているものに、専門語・抽象語・翻訳語などがあります。具体的にものを考えていくことと抽象的のものもを考えていく、その両方をいったりきたりしながら、読みすすめるとき、つまずきになるのは、これら、専門語・抽象語・翻訳語などの理解です。ただ単に意味がわかればよいというのではなくて、どのような事態を指し示しているものか、その語の文脈における一義性やその語に隠された筆者の考え方までもおさえることが、文章理解に必要となるばあいが多いと思います。もちろん、教科書において註が付けられている語句も大切ですが、これらの語は読み手のお読みとりの枠組みに入りにくい性質があります。例として、「日

本的思考の原型」(高取正男著、右文書院「国語工」所収)の中から、いくつか拾いあげてみます。その際、提案の2・3で述べたことを同時に指摘できるように、密接な関連にあると考えられるものを中心にしていきたいと考えます。

まず、「学習」欄二・三で記されている語句・文表現があります。そこでは、

「ことわざ」・「ことわざ群」・「分析的概念」・「共同体的平衡感覚」の四つの語句の意味するものを考えた上で、それらの相互関係を整理してみよう。(「学習」二)

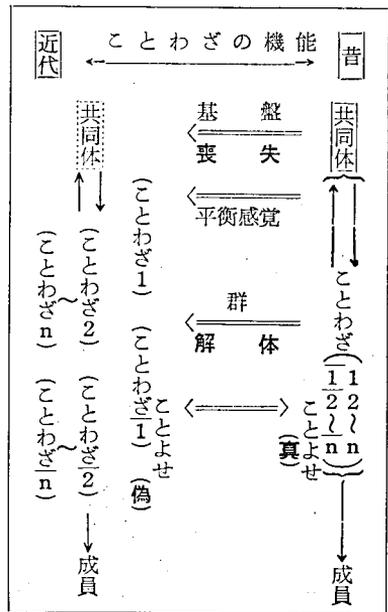
「一つ一つのことわざは、……その束の中間に浮かんている。」の意味について、次に示すことわざと関連させて説明してみよう。△ことわざ例略▽ (「学習」三)

のように着眼させようと意図されています。

これらは本文の前半部分についてのものです。(ちなみに「学習」一は同じく前半についてのものです、四つの段落から成る前半の各々の段落要旨をまとめさせようとするものです。そして、それら三つが入手びき▽として本文に付せられています。)

いま、この前半部分の筆者の論旨をあえて図式化してみますと、下に掲げたようになります。

このように考えてきますと、問題となる語句としては、「共同体」・「封建的」・「積分」などという他教科での用語が、本文中では目につきます。文脈の中でこの用法や辞書を活用することを通じて、それらの意味・用法を学ぶことができます。けれども、さらに問題となる語句は、「群」・「束」というものです。



「群」といい「束」といい、ふだん用いられる日常語ですが、この文章での用いられ方は日常的なものではありません。専門語・翻訳語として用いられています。少くとも専門的な見方・考え方に立って用いられています。すなわち、個々のことわざの意味よりも体系の中でこの関係の束がここでは問題とされており、個々のことわざをそのような関係の束に解消することで、ことわざの機能をとらえようとする方法が用いられています。このような方法は、「構造」という方法を用いたレヴィ・ストロースによって展開されたものと同じ立場に立つものと認めることができます。

「束」という日常語が寄せ集めたものという日常の意味ではなく、体系の中でこの関係性が強調された専門的な(学問的な)意味として用いられていることをおさえること。このようにして、ふだん用いることばの意味を拡充していくことが大切だと考えています。これ

が提案の骨子の2でいおうとしたことです。

ここで、この教材をどのように扱ったかを概観しておきます。

第一時 題名について考える。および、A「ことわざと日本的思考とはどのように結びつけられるのか」・B「日本人の考え方は昔と今と、変わったと思うかどうか」について、自分の考えを文章にする。

第二時 全文通読。構成をとらえる。筆者の「ことわざ」のところが、かたの独自の点をとらえる。また、それがどのような考え方に依っているかをまとめる。

第三時 近代以前の論理構造の特徴を読みとる。近代以前と近代の論理の対比を考えさせる。

第四時 ことわざが現代においてどのような役割を果たしているか、また、その原因はどこに求められるかについて、筆者の見解をまとめる。全体の論の構成をとらえる。

以上の四時間にわたって、主として本文の前半部分を扱いました。これまでの説明と授業のもくろみとの関係を述べますと、生徒たちが本文を読む前の知識を確かめ、自覚させ、後に本文で展開されている考えにふれることによって認識の深化・拡充をもとめようと考えました。具体的に着眼したのは、「日本的」・「近代」およびそれらと「ことわざ」との関係についてです。

第一時で生徒が書いたもの一つをとり出しますと、次のようなものです。

Aについて 日本人は昔から、年の多い人を目上の人だと言ったりやまう。そういうことは、ことわざの中にも含まれると思うが、

島国根性などと呼ばれる、排他性の強い考えなどは、ことわざには見られないと思う。ことわざは、日本人の長所はとりあげ、短所は否定しているのだと思う。

Bについて ことわざは、古くからあるが、その価値は今も変わっていない。このことから、日本人の考え方は昔とあまり変わらず、昔と似たようなことを大事にし、似たようなことを批判しているのだと思う。

多くの生徒の考えは、これに類するものでした。これらをふまえて、第二時以後の授業に入ったのですが、思いのほか、生徒たちにはむずかしい内容でありました。

語句に含まれる「もの見方・考え方」をとおして、筆者の考え方をおさえることを考えてみましたが、語句の説明に終始してしまい、そこにみられる筆者の思考のすすめかた、このばあいですと、共同体社会から資本主義社会への移行にもなつて、ことわざ群も解体していき、ことわざが本来の機能を果たさなくなったという筆者の見解は理解できたものの、それでは「共同体的枠」とはどんな事態を表すかというふうに問うと、できないわけでは、「何々の」と普段いいますが、そのような表現がもつ「見方・考え方」にまで、一般化できなかったからだと思えます。さらに、「日本的思考」ということばの背後にある、A非日本的思考V、このばあいですと、西洋合理主義的な、分析的思考というものと相対的な関係において用いられていることが、「ことわざ」と近代以前の論法とのつながりを、より明確にしていきます。また、「近代」と「封建」とが対立的な関係であることなどの理解も必要とされます。自分たちの身

の周りの世界をとらえ表そうとするとき、抽象的な表現を用いることが、むずかしかったのだと考えます。授業の失敗の原因を考えると、語句の扱い方があったと反省させられます。語句にこめられた筆者の考え方を明らかにしようと思図したものの、語句そのものを持つ意味がわからず、いたずらに生徒の思考を混乱させてしまいました。専門語・翻訳語・抽象語が生徒の日常語の中に入っていないかずに未消化のまま授業がすすめられたことになります。

## 五

これまでのところでは、文章に即して語句を扱うことに重きを置くことを強調したのですが、提案3の骨子は文章を解剖する力の養成の必要性を主張するものです。

「概念装置」ということばを用いていますが、これは経済史家の内田義彦氏が「読書と社会科学」（岩波新書）のなかで使われているものを借用しました。現象を説明したり補捉したりするとき、定義のあいまいな日常語を避けることの大切さが考えられ、自然科学の分野において目で見えないものを見る電子顕微鏡などの「物的装置」に同等するものとして、「厳密な定義を受けた専門語」を組み合わせた「概念装置」なるものを設定し、それを通して現象をとらえることが必要だとされるわけです。

論説文・評論文を読んだ後の生徒の反応というものを先に述べましたが、感情的な評価ではなく、ある別の基準によって論説文・評論文に示されている論展開を批評することのほうが価値あることだと考えます。認識の手段として「概念装置」を設定していくこと。

それらを獲得していくことが「批判的・論理的思考力」として、生きてはたらくような読みとりの力となっていくのではと、思います。もっと言いますと、「ものの方・考え方」を確かなものにするために、その根本のものを身につけさせたいと考えております。具体的には、この部分はまだ自分のなかでも、あいまいなのですが、あえてこのことをとりあげましたのは、既成の「ものの方・考え方」を駆使して、生徒が自分の「ものの方・考え方」を身につける力、それは平板にも見たり、そこに埋没することなく、自分の考えで、主体的・客観的に世界をとらえる力を獲得してほしいと考えるからです。

## 六

以上、述べましたことをまとめますと、

1 論説・評論文教材を「批判的・論理的思考力」を観点に系列化していくことに問題の所在を見いだし、

2 その問題の克服に際しては、

ア 既に知っていることばを認識の手段としていくために、語句レベルに含まれる「ものの方・考え方」を確かめながら、  
イ そして、それらの「ものの方・考え方」をとおして、社会現象などを見分ける目をつけながら、

行っていくことが必要であるというのが、提案の主旨でございます。

(広島大学附属高等学校)