

学位論文

論理的認識力を高めるための
説明的文章の読みに関する
小学校国語科スパイラルカリキュラムの開発

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

青山 之典

2015

学位論文

論理的認識力を高めるための
説明的文章の読みに関する
小学校国語科スパイラルカリキュラムの開発

D 1 2 5 8 8 1

青山 之典

主任指導教官	難波	博孝	教授
副指導教官	田中	宏幸	教授
	植田	敦三	教授

目次

序章 研究の目的と方法	1
1 研究の目的	1
(1) 問題意識① 「論理」をめぐる能力構造を設定する必要性	1
(2) 問題意識② カリキュラム構造の批判的検討と再構築の必要性	2
(3) 問題意識③ 論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムを提案する必要性	2
(4) 問題意識④ 研究の焦点を絞り、より深い考究を可能にする必要性	3
2 研究の方法	4
(1) 研究の前提・領域の焦点化	4
(2) 論文構成	5
(3) 論文の概要	6
第1章 問題の設定—日常の論理の偏向をどう教育で扱うか	13
1 問題の所在	13
2 日常的な推論のありようと論理の偏向	13
(1) 日常的な推論を対象にすることの重要性	13
(2) 日常の論理に内在する、論理の偏向	14
3 論理・論理的思考の概念整理によってもたらされた成果とその限界	15
(1) 論理・論理的思考力の概念整理研究の成果	15
(2) 論理的思考力は日常の論理に内在する偏向を扱えるか	20
(3) 日常の論理に内在する偏向を扱うことができる能力とは	21
(4) 「認識力」に関する先行研究の到達点と課題	21
4 まとめ	22
第2章 論理的認識力の設定	27
第1節 論理・論理的思考力の再構築	27
1 論理的思考力を内包する能力構造	27
2 因果関係以外の結束性の位置づけ	29
3 論理的認識力の概念規定	31
4 論理的認識力を盛り込んだ国語科授業の展望	33
5 今後の課題	34

第2節 「論理」と「意味内容」の相互補完について	35
1 本節の目的と方法	35
2 実験授業の計画	38
(1) 日時など	38
(2) 教材の概要	38
(3) 指導目標	38
(4) 指導計画	38
(5) 本時の目標	39
(6) 学習過程	39
3 実験授業の記録	39
(1) 児童の疑問・感想の重視と問題の共有化	39
(2) 問題の焦点化	41
(3) 根拠となる叙述の「意味内容の創造と検討」	42
4 実験授業の分析	45
(1) 「意味内容形成」の2つの側面	45
(2) 「意味内容形成」と「論理構築」との関連	46
5 考察	47
第3節 コンテキスト分析能力について	48
1 問題意識	48
2 「表現主体」および「表現主体の背景」の概念規定	48
3 教科書教材における表現主体とその背景について	49
4 基礎資料作成の試み	50
5 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」本文の変遷実態	51
6 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」の位置づけの変遷実態	53
(1) 配当学年	53
(2) 該当学年の教科書を構成する教材群	53
(3) 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」の学習のめあておよび学習のてびきの変遷実態	57
7 「どうぶつの赤ちゃん」の本文や位置づけの変遷と学習指導要領改訂との関係	61
8 「どうぶつの赤ちゃん」の原典（増井の著作群，参考文献群）との関連	61
9 本研究で作成した資料群は，国語科授業にどのような展望を開くか	65
10 間テクスト性に着目して，表現主体の背景を想定することの意義	67
第4節 論理的認識力の設定	68
1 「論理的認識力」とは	69
2 「論理的認識力」の構造（図10参照）	69

(1) 下位能力相互の関係	69
(2) 論理構築能力	69
(3) 意味内容形成能力	70
(4) コンテキスト分析能力	70
3 Strand の設定に向けて一往還的かつ相互補完的な下位能力群による構造化―	71
第3章 諸外国の読解カリキュラムの検討	75
第1節 読解カリキュラムの検討1―カナダ・オンタリオ州の場合―	75
1 はじめに	75
2 カナダ・オンタリオ州の Language Curriculum の検討	76
(1) 「The Ontario Curriculum , Grades 1-8, Language」構築における原理の検討	76
① OC1-8L 構築の思想	77
② OC1-8L の基礎となる原理	77
③ OC1-8L 構築における原理に関する検討のまとめ	80
(2) 「The Ontario Curriculum , Grades 1-8, Language」における strand のあり様	81
① strand とは	81
② OC1-8L における strand の実際	82
③ 4つの strand に内在する一貫したねらい	83
④ Reading strand のねらいに内在する構造	85
3 まとめ	86
第2節 読解カリキュラムの検討2―アメリカ合衆国の場合―	88
1 Common Core State Standards for English Language Arts の概要と検討の意義	88
2 RSIT (K-12) 翻訳資料	88
(1) RSIT の全体構造	88
(2) Kindergarten 幼稚園	89
(3) Grade 1 1 学年 (Kと同じ部分は一部省略する)	90
(4) Grade 2 2 学年	91
(5) Grade 3 3 学年	92
(6) Grade 4 4 学年	94
(7) Grade 5 5 学年	95
(8) Grade 6 6 学年	97
(9) Grade 7 7 学年	98
(10) Grade 8 8 学年	100
(11) Grade 9-10 9, 10 学年	101

(12)Grade 11-12 11, 12 学年	103
3 まとめ - RSIT (K-12) の整理 -	106
第3節 Strand 概念の導入による改善の可能性	109
1 研究の目的と方法	109
(1) 問題意識	109
(2) 要点・要旨把握に関する学習指導要領の実態	109
(3) 先行研究における問題の指摘とその検討	110
(4) 研究の目的と方法	112
2 要点, 要旨の把握に関する抽象化の能力育成カリキュラムの比較	112
(1) 現行の学習指導要領における要点, 要旨の把握に関する能力育成について	112
(2) RSIT における要点, 要旨の把握に関する抽象化能力育成について	116
3 Strand 概念の導入による読解カリキュラム改善の可能性	120
(1) 要点・要旨把握指導のスマールステップ化	120
(2) 実の場における説明的文章読解指導の実現	120
(3) 読解能力を育成する過程の明確化	121
第4章 論理的認識力を高めるためのカリキュラム編成の枠組み	125
第1節 論理的認識力からみた小学校国語教科書の教材分析	125
1 はじめに	125
2 論理構築能力に関して	125
(1) マクロ構造に焦点をあてて	125
① 小学生は因果関係を認識できるか	125
② 論理の型と指導の系統	127
(2) メゾ構造, ミクロ構造に焦点をあてて	133
① 基本的な結束性の追究	133
② 結束性をめぐる論理構築能力育成のための系統	146
3 意味内容形成能力に関して	147
(1) 現行の教科書教材に窺える系統についての考察	147
① 低学年の教材と6学年の教材の比較から言えること	150
② 高学年の教材を検討してわかること	153
③ 東京書籍版教科書における小学校1～6学年の系統について検討する	156
(2) 意味内容形成能力の系統についての考察	162
4 コンテキスト分析能力に関して	164
(1) コンテキスト分析に関する概括的な系統	164

(2) コンテキスト分析能力（技能的側面・態度的側面）の下位能力の系統	166
5 考察のまとめ	169
第2節 トロント大学附属学校の授業と教師の分析	170
1 問題意識	170
2 視察の概要	170
3 副校長による学校の教育哲学に関する講話	171
(1) 学校の概要	171
(2) 学校の教育哲学	171
4 副校長および教諭へのインタビュー	173
(1) インタビューの記録	173
(2) まとめ	179
5 授業観察	179
(1) 3年理科授業の実際	179
(2) 3年理科授業の考察	182
(3) Think Aloud の実際	182
(4) Justine 教諭の意識	183
(5) Think Aloud の考察	184
6 研究のまとめ	184
第3節 カリキュラム編成の枠組み	186
1 カリキュラム編成の哲学を冒頭に述べること	186
2 様々な水準の目標を明示すること	186
3 第4章で明らかにした成果をもとに学年目標の設定を行い、系統性を実現すること	187
(1) 論理構築能力育成の系統	187
(2) 意味内容形成能力育成の系統	189
(3) コンテキスト分析能力の系統	190
4 学年目標を具体化できるように教材選定を行うこと	191
第5章 論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムの構築	195
第1節 論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムの哲学	195
1 論理的認識力を高めることの意義	195
2 論理的認識力の構造	196
3 論理的認識力を高めていくためのカリキュラム編成のあり方	197
4 カリキュラム運用のあり方	197
第2節 カリキュラム編成の実際	198

1 総括目標	198
2 それぞれの Strand を貫く目標	198
3 それぞれの Strand の学年目標	199
第3節 教材選定の実際	207
1 教材選定にあたって	207
2 教材選定の実際（表1参照）	207
第4節 カリキュラム構築の成果と課題	209
終章 研究の成果と課題	213
1 成果	213
(1) 目的①に関して	213
(2) 目的②に関して	214
(3) 目的③に関して	215
2 課題	215
(1) 目標の検討	215
(2) 論理的認識力の構造の検討	215
(3) Cue 概念の構造的解明	215
(4) コンテキスト分析のための基礎資料データベースの構築	216
(5) 実践事例データベースの構築	216
引用・参考文献一覧	217
謝 辞	223

※ 本研究は、JSPS 科研費 25885113（研究代表者 青山之典）および JSPS 科研費 26381209（研究代表者 難波博孝 研究協力者 青山之典 宮本浩治 吉川芳則 幸坂健太郎）の助成を受けた研究の一部である。

序章

研究の目的と方法

序章 研究の目的と方法

1 研究の目的

(1) 問題意識① 「論理」をめぐる能力構造を設定する必要性

説明的文章の読みの指導を進めるとき、「論理」がそのキーワードになっていることを疑うものはない。そして、このことがこれまでの説明的文章指導に関する研究の成果であることも明らかである。しかし、キーワードになっている「論理」についての概念規定は混乱しており*1、概念整理に関する論考が取り込まれている現状からいえば、説明的文章指導に関する研究は原理的な課題を抱えていると考えられる。特に、説明的文章指導によって育てるべき能力の概念規定は、「論理」をめぐるものであるだけに、「論理」そのものの概念規定が明らかでない現状では育てるべき能力の概念規定も揺らいでいると考えられる。

言語教育に「論理」を導入することの重要性を指摘し、先頭に立って「論理」をめぐる言語教育に取り組んできた井上尚美は、その初期の主著*2 において、次のように「論理」を概念規定している。

- (1) 形式論理学の諸規則にかなった推論のこと（狭義）
- (2) 筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の型式（前提—結論、また主張—理由という骨組み）を整えていること
- (3) 分析、総合、抽象、比較、関係づけなど、広く直観やイメージによる思考に対して「概念的」思考一般のこと（広義）

井上（1977）はこのような論理の概念規定をした上で、（1）と（2）との関係について言及し、

*1 舟橋秀晃（2000）「『論理的』に読む説明的文章指導のあり方—『国語教育基本論文集成』所収論考ならびに雑誌掲載論考にみる「論理」観の整理から—」『国語科教育』第47集，pp.33-40，全国大学国語教育学会

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』第3号，pp.9-18，国語教育思想研究会

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』第72集，pp.41-48，全国大学国語教育学会

*2 井上尚美（1977）『言語論理教育への道』文化開発社

言語が扱う「意味内容」について視野に入れるならば，(3) のような思考を対象とした教育を行うことの必要性も述べている。

問題は，これ以降の研究においては，これら (1) ～ (3) の関係を構造化することなく，それぞれの立場で「論理」を概念規定してきたことにあるといつてよいだろう。そのために，舟橋 (2000)，幸坂 (2011, 2012) で指摘されたような状況が生み出されてきたものと考えられる。

論理・論理的思考の概念が混乱している状況を克服するために，舟橋 (2000) や幸坂 (2011, 2012) は，基本的には井上の立場と同様に，様々な「論理」の見方を整理・統合する形で新たな「論理」観を構築している。しかし，問題は「論理」をめぐるさまざまな見方を統合し，「論理」としてしまったことにある。

舟橋 (2000)，幸坂 (2011, 2012) ような立場とは逆の発想で，「論理」を整理しようとする試みも存在する。難波 (2009) は「論理」を因果関係としている。事実と事実をつなぐ意味と事実と意見をつなぐ意味の「因果関係」に絞り込んでいる点で，この発想は井上 (1977) における (1) および (2) に焦点を当てているといえるだろう。

しかし，この発想にも問題はある。井上 (1977) が指摘した「意味内容」の問題に答え切れていないことである。言語教育に「論理」を持ち込むためには，さらに「意味内容」の問題をどのように扱うかを考えに入れた認識力の構造を構築する必要がある。

(2) 問題意識② カリキュラム構造の批判的検討と再構築の必要性

問題意識①を克服するための認識力の構造を明らかにしたとしても，言語教育の原理として位置づけていくためには，さらに考究が必要となる。そのような能力をどのように子どものものにしていくかを考えたとき，カリキュラムの問題は避けて通ることはできない。

戦後，日本は学習指導要領を構築し，意図的で計画的な授業を組織することを「実現」してきた。しかし，そのカリキュラム構造を精査したとき，系統性に関して様々な問題を内在し，具体的な授業場面において，子どもたちが学びに困難さを感じ，教師が指導の困難さを感じる原因の一つになっていると考えられる。

本研究においては，先に述べた系統性をめぐる問題意識を基盤としながら，森田 (2004) の指摘および提案を精査し，「要素積み上げ方式」のカリキュラムがどのような問題を引き起こしているのかを明らかにするとともに，スパイラルカリキュラムをどのように実現していくのかを検討する必要がある。

(3) 問題意識③ 論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムを提案する必要性

ここまでの問題意識を克服していったとしても，まだそれは実践の場からは距離がある。実践者の立場に立ったならば，問題意識①および②を克服するための具体的なカリキュラムを見てみたいと考えるであろう。これは，長く実践者の立場にあった経験をもとにした自らに対するメタ

的意見である。

この内なる声に従い、本研究の区切りを具体的なカリキュラムの提案におきたい。そのために、自らが経験してきた実践において出会った児童の発達実態および、それに応ずるために設定した目標、内容、方法に焦点をあてて検討し、カリキュラム構築に反映する必要がある。

(4) 問題意識④ 研究の焦点を絞り、より深い考究を可能にする必要性

問題意識①～③の解決を図ることが本研究の目的である。しかし、認識力という広大で深淵な対象を研究対象とするため、そのアプローチの仕方を限定しておかなければ深い考究は可能にならないと考える。

そこで、「論理」をめぐる認識に関わるものであり、筆者が長く実践研究に取り組んできたものでもある説明的文章の読みの指導に限定して研究を行いたい。

また、系統性を重視する視点から考えれば、小学校から高等学校国語総合までを視野に入れることが重要である。その上で、自らの実践経験もあり、これまで共に研究を進めてきた実践者も多く存在する小学校の課程に焦点をあてて、カリキュラム開発を進めていくことがより深い考究を可能にしていくために必要であると考ええる。

以上の問題意識から、本研究は以下の3点を目的とする。

- ① 論理・論理的思考に関する先行研究および概念整理論考の成果を批判的に継承した上で、論理的認識力の設定の必要性を述べ、その概念規定を行う。
- ② 学習指導要領のもつ「要素積み上げ方式」のカリキュラム構造の問題を明らかにするとともに、諸外国の読解能力育成のためのスパイラルカリキュラムの構造を検討し、構造的特徴を明らかにし、その可能性を検討する。その上で、論理的認識力育成のためのスパイラルカリキュラムを構成するための要点を明らかにして、学年目標および教材選定のあり方について検討する。
- ③ ①と②の成果をもとにして、論理的認識力を高めるための説明的文章の読みに関するスパイラルカリキュラム（小学校1学年～6学年）を構築することを目指す。具体的には、学年目標および指導目標に沿った教材を選定して、論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムを構築する。

2 研究の方法

(1) 研究の前提・領域の焦点化

問題意識④にも示したように、論理的認識力育成を考えると、アプローチの仕方を限定する必要がある。

まず、論理的認識力育成を効果的に進めることを考えたとき、育成すべき論理的認識力の概念規定を明らかにすることが最も重要である。日常的推論に関する認知心理学の研究成果をもとに、日常の論理が偏向していることを明らかにし、それにどのように対応するのかを考察する。また、論理の概念規定に関する国語科教育における先行研究についての検討は既に始められており、その研究成果を批判的に継承して、論理的認識力の概念規定を明らかにする必要がある。

そして、研究を理論と実践の往還によって進めていくことを考えたとき、国語科授業のうち論理をめぐって展開される説明的文章の学習によるのが最も現実的であると考え。また、読むこと、書くこと、話すこと・聞くことなど、領域から考えた時にはそれぞれに重要であるとは考えられるが、まずはいずれかの領域に焦点を当てること研究を効率的に進める上で重要である。筆者が長く実践研究を進めてきたのは説明的文章の読みの指導であり、その成果と課題を踏まえ、研究を進めることが望ましいと考えた。ただし、本研究において明らかになることを踏まえ、書くこと、話すこと・聞くことへと領域を広げることが当然必要であり、本研究後の課題として取りあげることとする。

また、現行の学習指導要領はスパイラル構造化を目指している*3と考えられるが、問題意識②に詳述したように、それは終局的には構造的な再構成を必要とするものである。したがって、スパイラル構造化に向けた理論的、実践的な研究成果が強く求められていると考える。特に、スパイラル構造化を進めるための原理的な研究と具体的なスパイラルカリキュラム設定に関する研究とを往還する理論的、実践的な研究が求められていると考える。

それから、スパイラルカリキュラムの構造上、小学校から高等学校までを対象とした研究が望ましいと考えられるが、本研究においては小学校1年から6年までを対象としたカリキュラムの構築を目指すこととする。

*3『平成20年版小学校学習指導要領解説国語編』第1章3(4)には「国語科の指導内容は、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、能力の定着を図ることを基本としている。」と示され、スパイラル型のカリキュラムへと改善していく必要感が表明されていると考えられる。

(2) 論文構成

目的①～③と各章の関係は以下の通りである。

目的①達成のための章 : 第1～2章

目的②達成のための章 : 第3～4章

目的③達成のための章 : 第5章

序章	研究の目的と方法
第1章	問題の設定—日常の論理の偏向をどう教育で扱うか—
第2章	論理的認識力の設定
第1節	論理・論理的思考力の再構築
第2節	「論理」と「意味内容」との相互補完について
第3節	コンテキスト分析能力について
第4節	論理的認識力の設定
第3章	諸外国の読解カリキュラムの検討
第1節	読解カリキュラムの検討1—カナダ・オンタリオ州の場合—
第2節	読解カリキュラムの検討2—アメリカ合衆国の場合—
第3節	Strand 概念の導入による改善の可能性
第4章	論理的認識力を高めるためのカリキュラム編成の枠組み
第1節	論理的認識力からみた小学校国語教科書の教材分析
第2節	トロント大学附属学校の授業と教師の分析
第3節	カリキュラム編成の枠組み
第5章	論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムの構築
第1節	論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムの哲学
第2節	カリキュラム編成の実際
第3節	教材選定の実際
第4節	カリキュラム構築の成果と課題
終章	研究の成果と課題

(3) 論文の概要

第1章 問題の設定—日常の論理の偏向をどう教育で扱うか—

日常的な推論は知識依存の状態にあり、形式論理の枠組みだけで妥当な推論を行うことは困難である。このような日常の論理の偏向に対応する能力の育成については、例えば井上尚美によって、情報の真偽性・妥当性・適合性に関する指導の必要性が主張されてきた。しかし、その反面、論理的思考力の概念規定は広義のものとなり、指導目標や指導内容の構造化が難しい状況を生み出している。そこで、本章では、論理を因果関係として概念規定し、周辺概念とともに論理的認識力として再構造化することの必要性について論じる。

しかし、井上（1977）が指摘しているように、論理は意味内容を含んでいない。そのため、論理だけに焦点をあてて意味内容の創造を行った場合にも、創造される意味内容は表面的なものに留まったり、不適切なものになったりする可能性が高い。また、認知心理学の知見から論理をめぐる意味内容の創造過程は、表現主体の背景に影響を受けた場合に偏向する傾向が強いことがわかっている。これらの認識の限界を克服するためには、論理だけに頼ることは不十分であることが明らかである。

したがって、本章では、意味内容や表現主体の背景といったキーワードに着眼し、論理の限界を克服する能力を構築することが必要であることも論じる。

第2章 論理的認識力の設定

第1節 論理・論理的思考力の再構築

本節では、論理的認識力の下位能力の一つである論理構築能力について論じる。

論理を因果関係に絞った狭義のものとして概念規定することで、比較関係、順序関係など、その他の結束性はこぼれ落ちる。本章では、間瀬（2009）の文章構造の見方に注目し、いわゆる三読法における読解指導過程との関連から、論理と周辺概念との再構造化を図る。

因果関係に絞った狭義の論理的思考力はマクロ構造での論理に対応する能力であると考えた。そして、メゾ構造、ミクロ構造での結束性に対応する能力を小さな因果関係を含む関係性一般をめぐる能力であると捉えた。

第2節 「論理」と「意味内容」との相互補完について

本節では、論理的認識力を構成する、意味内容形成能力について論じ、それが論理構築能力と相互補完的な関係をもつことで、認識の限界を克服することを実践的に明らかにする。

読者はさまざまな知識や経験を有しているが、テキストを理解する場合にそれらと関係づけて解釈することは深い理解を実現する。さらに、そのような深い理解は、読者の知識や経験に働きかけ、新たな知識を得ることに寄与し、感動を覚えるといった経験をも実現することがある。こ

のような深い理解までを含んで、意味内容の創造という概念を規定した。

また、説明的文章の読解の場合、テキストを解釈するためには知識・経験を引き出すだけでは十分でなく、論理構築能力を使って、自らの知識・経験からだけでは推論できない意味内容を創造することが求められる。

第3節 コンテキスト分析能力について

説明的文章の読みを進めるとき、表現主体の意図を捉えることは重要な方略の一つである。論理や意味内容をどのように解釈すべきかは、表現主体の意図を考えることが大きな手がかりになることが多いからである。

しかし、実際には、表現主体の意図はテキストに明示されているとは限らず、文章の論理と意味内容とから類推することが求められることが多い。

また、国語科においては、ほとんどの場合、読解の対象は教科書教材であるが、その筆者は原筆者と教科書編集者の統合されたものである。さらに、この実態は教科書教材に限ったものではない。書店に並ぶ一般のテキストであっても、筆者と編集者のせめぎ合いの結果、生み出されたものであるという点は類似している。このようなコンテキストを意識せずに読むことは、認識の限界を生じさせる結果を生むと考えられる。

本研究の立場は、間テキスト性に立脚しており、コンテキストを分析しテキストの読みに反映させることで、本質的なテキストの読みを実現することを目指す。

さらに、非常に複雑な状況になっている教科書教材のコンテキストを分析し、テキストの読みに反映させるためには、教師と研究者との分業が必要であること、具体的には表現主体の背景をとらえるための資料を研究者が作成することの必要性を論じ、その実例を提案する。

また、そのように作成した資料を使って、どのような授業が構想できるのかについても、具体的に提案する。

第4節 論理的認識力の設定

第1節から第3節までの考察をもとに、論理的認識力を構造化し、言語行為の基底で働く論理的認識力の概念規定を行い、その構造図を示す。

第3章 諸外国の読解カリキュラムの検討

第1節 読解カリキュラムの検討1—カナダ・オンタリオ州の場合—

カナダ・オンタリオ州の Reading Curriculum は、学習指導要領と異なり、スパイラル型のカリキュラムであり、Strand 概念を適用した系統的な目標群によって構成されている。

例えば、カナダ・オンタリオ州の場合、国語科については4つの Strand によって構成されて

おり、それぞれの Strand がいくつかの Overall Expectation によって構成されている。このようにロープがたくさん小さな撚り糸によって構成されているような構造を Strand 概念による構造と本節では捉え、「要素積み上げ方式」で構成された学習指導要領では見られない構造であると考へた。本節では、Strand 概念による構造を導入することで、学習指導要領の問題をどのように改善するかを考へする。

第2節 読解カリキュラムの検討2—アメリカ合衆国の場合—

アメリカ合衆国の Common Core State Standards for English Language Arts は、カナダ・オンタリオ州の Reading Curriculum と同様にスパイラル型のカリキュラムであり、Strand 概念を適用した系統的な目標群によって構成されている。また、カナダ・オンタリオ州の場合と違い、説明的文章と文学との区別が明確にされている。

本節では特に説明的文章に関する Strand に注目し、その構成要素を詳細に検討することに取り組む。森田（2002）は 1935 年に出されたスパイラル型のカリキュラムである An Experience Curriculum in English を分析し、同じ能力を範囲と難度を高めながら繰り返す構造である Strand の存在を指摘しているが、異なる哲学をもつ現在のカリキュラムにもその設計思想は受け継がれていることを明らかにする。

第3節 Strand概念の導入による改善の可能性

学習指導要領における説明的文章の読みの指導目標は低・中・高学年の目標相互に系統性を確認することが難しい構造となっている。小田（1986）の指摘にもあるように、小学校中学年段階での要点把握、要点相互の関係把握・中心点把握の指導は理解力育成上のターニングポイントとなっているが、これは単に中学年における指導上の問題に帰結できない構造的な問題を含んでいる。

本節では、要点・要旨把握指導に焦点をあて、学習指導要領（小学校～高等学校）の系統性について検討を加え、アメリカ合衆国の Common Core State Standards for English Language Arts における Reading Standards for Informational Text(K-12)の要点・要旨把握に関する目標群との比較を行い、Strand 概念の導入による読解カリキュラム改善の可能性について論じる。

第4章 論理的認識力を高めるためのカリキュラム編成の枠組み

第1節 論理的認識力からみた小学校国語教科書の教材分析

第2章において明らかにした論理的認識力の下位能力の系統を明らかにするために、小学校国語教科書の教材分析を行った。その中で、論理構築能力、意味内容形成能力、コンテキスト分析能力を育成するための指導の系統はどのようにあるべきかを論じている。

例えば、論理構築能力についての検討では、マクロ構造において「論理の型」の系統を明らかにし、メゾ構造・マイクロ構造では、「基本的な結束性」のセットを明らかにしている。これらの成果をもとに、論理的認識力からみた小学校国語科教科書の分析を行っている。

第2節 トロント大学附属学校の授業と教師の分析

カリキュラム運用の側面から逆照射し、どのようなカリキュラム編成が求められるのかを論じている。その大半は、トロント大学附属学校の授業と教師分析の内容についてである。

この学校は経験主義的な学校であり、カナダ・オンタリオ州におけるリーダー的な存在である。本節では、この学校の教師との協議内容を分析したり、授業観察において明らかになったことを示したりして、そのよさを十分に尊重できるようなカリキュラムのあり方について論じている。

第3節 カリキュラム編成の枠組み

第1節と第2節での考察をまとめ、カリキュラム編成の枠組みについて論じている。カリキュラム編成の哲学の重要性、様々な水準の目標設定、論理的認識力の下位能力に対応する目標設定など、カリキュラム編成にあたって枠組みとなるものを取りあげ、検討を行っている。

第5章 論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムの構築

第1節 論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムの哲学

論理的認識力を高めることの意義について論じ、カリキュラムの哲学を示している。本研究において明らかにしたこと、自らの実践経験を背景にして、述べている。

第2節 カリキュラム編成の実際

第4章で作成したカリキュラム編成の枠組みに従うとともに、これまでの実践経験を振り返って、児童の発達の実態にできるだけ合うようなカリキュラム編成を行った。下位能力ごとに Strand を設定し、その Strand を貫く目標、学年目標について示している。

第3節 教材選定の実際

本節では、論理的認識力育成の視点から教科書教材の分析を行うとともに、学年目標を具体化する教材の選定を行うとともに教材選定の理由を示している。

第4節 カリキュラム構築の成果と課題

本節では、第5章におけるカリキュラム構築を振り返り、その成果と課題について述べている。

第 1 章

問題の設定—日常の論理の偏向をどう教育で扱うか

第1章 問題の設定—日常の論理の偏向をどう教育で扱うか

1 問題の所在

論理・論理的思考力に関する概念規定は、研究者によって多種多様なものが提示されてきた。様々な立場から論理・論理的思考力に関する研究が進められてきたことは、国語科教育にとって大きな進展を意味するが、同時に論理・論理的思考力に関する概念の混乱も意味する。これまでの先行研究の成果を踏まえ、論理・論理的思考力に関する概念の整理も進められてきた。舟橋（2000）は「あるべき『論理』観」を設定し、戦後の国語教育文献における「論理」観の整理を行っている。また、幸坂（2011）は舟橋（2000）の研究成果を踏まえ、先行研究における論理・論理的思考の概念を整理するための観点 PLT (Perspective of Logic and Logical Thinking) を提示し、研究推進のための手がかりを提供している。このように、論理・論理的思考力に関して研究が進展してきたが、その研究はいまだその途上にあり、さらなる進展が必要である。

本研究では、論理・論理的思考力の概念整理研究によってもたらされた成果を、日常的な推論に関する研究成果をもとに考察し、その限界を明らかにすることを試みる。

2 日常的な推論のありようと論理の偏向

(1) 日常的な推論を対象にすることの重要性

山本（1988）は、哲学の一部門である認識論において、正しく考え、正しく知ることができるようにするために、論理学（形式論理）が生み出され、発展してきたと指摘している。山本（1988）の指摘は人間の認識に限界があり、それを克服するために論理学が生み出されたという指摘である。しかし、形式論理は議論における厳密さを追究するがゆえに、言語における内包を敢えて問題としない。そのために、逆に意味内容としては誤りであっても問われることはないという弱点を持つに至った*1。形式論理はこのような弱点をもつがゆえに、意味内容に関わる認識の限界を克服することに寄与しない。言い換えれば、山本（1988）が指摘したように「正しく考え、正しく知る」ことができるようにするために形式論理は一定の成果を挙げたとはいえるが、結局、意味内容に関する認識の限界には力を発揮できなかったといえるだろう。

このような状況から、認識の限界を克服するために、形式論理に加えて、新たな知見が必要とされたわけである。

また、認知心理学の進展に伴い、日常的な推論は必ずしも形式論理にそっているわけではないことが明らかになってきた。市川（1997）は認知心理学の知見から、日常的な推論においては領

*1『言語論理教育入門』（井上尚美，1989，明治図書，pp. 31-36）による。井上はこの中で、形式論理がもっぱら外延の真偽のみを検討の対象とし、意味内容の誤りは問わないことを指摘している。

域固有の知識（メンタルモデル）を使うために、形式論理にそった推論が必ずしも行われず、バイアスが存在することを指摘している。メンタルモデルはいわば知識（意味内容）であり、形式論理が積み残してきたものである。日常的な推論では、人間は意味内容に依拠しているということが明らかになったわけである。

このような点に関与した先行研究として、中村（1993）がある。中村（1993）は日常的な推論に内在するバイアスに注目し、議論がどの程度確からしいか（蓋然的か）を明らかにする必要性について述べている。そして、どの程度確からしいかを明らかにするためにレトリックの考え方が必要であると述べており、具体的にはトゥルミンモデルが有効であると考えている。

中村（1993）が議論分析のために活用しているトゥルミンモデルは、（中村自身が指摘しているが）学問領域ごとの知識に依存している。日常的な推論において必要とされる意味内容に焦点をあて、形式論理が積み残してきたものを補足する形で問題を克服しようとしている点は注目に値する。しかし、日常的な推論は、論証のように必ずしも特定の学問領域における知識に依存しているわけではない。このような場合、トゥルミンモデルを分析に使うのは適切でないという指摘がある*2。したがって、学習者に日常的な推論が偏向する傾向にあること、つまり認識には限界が存在することを自覚させ、その克服を目指すような指導については、中村（1993）での議論を踏まえながらも、改めて考察を進める必要があると考える。

（2） 日常の論理に内在する、論理の偏向

レアード（1988）は「推論がメンタルモデルに基づいて行われる」と述べ、「ある種の推論の困難性から、妥当性を支配する体系的な原理を見つけ出そうという動機が生じ、論理学が生まれた」と述べている。

しかし、市川（1997）は、人間が論理式を操作するような思考はおよそできないこと、メンタルモデルをもとにさまざまな場合を吟味していくというやり方をとることを述べている。また、メンタルモデルは「領域固有」のものであるがゆえに領域を越えると有効ではないにも関わらず、私たち人間はよく吟味することなく一般化してしまうような面を持つことも指摘している。

私たち人間がメンタルモデルにもとづいて推論し、その改善のために生み出されたはずの形式論理に沿って推論することはできないという知見は私たち人間が「論理的」だと感じている推論も実は偏向している可能性を示している。このような偏向の可能性を含み込んでいるかもしれない、日常的な推論に用いる「論理」を、本稿では「日常の論理」と呼ぶことにする。

ちなみに、市川（1997）は日常的な推論の偏向の具体的な場面について、会話や文章の理解、記憶における推論（覚えるとき、思い出すとき）、問題解決における推論などを取り上げている。

*2「論理／論証教育の思想（2）」（難波博孝，2010，『国語教育思想研究』No. 2，pp. 25-27）による。

また、社会的な関係における推論においてもさまざまなバイアスが生じることを指摘している。このようなバイアスを生じさせる要因として市川が取り上げているのは、自らの感情と他者の存在である。具体的には、自己への評価を高めたいという思いであると指摘している。

以上のことから、日常の論理は多くの場面において偏向している可能性が高いということがわかる。それは無自覚な場合もあれば、意図的に偏向させている場合もあると考えられる*3。

3 論理・論理的思考の概念整理によってもたらされた成果とその限界

(1) 論理・論理的思考力の概念整理研究の成果

舟橋（2000）は、先行研究群における「論理」のとらえ方に課題を見出し、諸論考における「論理」観を整理することを通して、「あるべき『論理』観」を明らかにしている。舟橋（2000）は「あるべき『論理』観」について、「説明的文章指導において、『論理』とは何かを考察しようとする際には、少なくとも『論理』を四側面からとらえること、しかも、それぞれの側面の意味や位置づけを明確にすることが必要である。なお、四側面は相互に関連するので、原則として四つとも同じ比重でとらえるべきである。」と述べ、次のような「『論理』観を整理する枠組み」を提示している*4。

ここに示された「枠組み」は舟橋（2000）において定義されている「あるべき『論理』観」の構造を示していると考えられる。そして、このような「論理」観に立脚して、説明的文章の読みの指導を進めるべきであると舟橋（2000）は主張しているのとらえてよいだろう。

筆者の「論理」を把握する能力の育成にとどまらず、筆者の「論理」の妥当性を検討することによって読者自身の「認識の論理」構築を目指す 舟橋（2000）の立場は示唆に富むものであり、

*3 推論に関する直接的な議論ではないが、修辞技法に関する議論においても日常の論理に内在する偏向に関して述べているものがある。

佐藤（1992）は、私たちの認識が、工夫して表現しなければ表しきれないほど多様であることを示し、言語使用にかかわる推論は意図的に偏向させる必要性が常にあることを示している。

また、香西（2007）は、論証技術の優秀な者は、論証を堅牢にするために自らの主張を説得力のある多くの根拠で武装するがゆえに、一人の人間の思想としての不自然さを生み出すことがあると指摘している。これは、説得を意図した論理構築がその主体の思想の統一を妨げてしまうほど強く論理を偏向させる可能性を示している。

佐藤（1992）や香西（2007）が指摘しているように、日常の論理は表現主体の意図によってさらに強く偏向していくことが考えられる。

*4 「『論理的』に読む説明的文章指導のあり方—『国語教育基本論文集成』所収論考ならびに雑誌掲載論考にみる「論理」観の整理から—」（舟橋秀晃，2000，『国語科教育』47，pp. 33-40，全国大学国語教育学会）による。

この立場に立って、さらにそのような指導を実現するための目標、内容、方法について検討することが必要である。

幸坂（2011）は、舟橋（2000）を批判的に継承し、「論理」・「論理的思考」について概念整理を試みてきた先行研究の整理を行っている。その上で、国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念を整理するための新たな観点 PLT を提案している。

I 言語・物事の関係

I-1 言語間関係

ア 関係の幅広さはどうか

論証関係（狭義）—それ以外をも含む幅広い関係（広義）

イ 言語化されている度合いはどうか

- ・接続詞などの言語によって関係が明示的に示されるか
- ・関係の構成要素が暗黙化されるか

I-2 言語と世界＝物事との関係

II 人の頭の中で起こる思考

ア 思考の種類は何か

分析、比較、順序、推論、分類など

イ 言語表現に至る思考過程なのか、言語表現に結果として表れた思考結果なのか

ウ 思考主体は誰か

読み手、書き手、話し手、聞き手

エ（※思考主体が読み手、聞き手の場合）

対象と成る関係を捉えるだけか、それに加えて批判的に吟味するのか

オ（※思考主体が読み手、聞き手の場合）

自分なりの考えを持つのか持たないのか

PLT は先行研究において概念規定されてきた「論理」・「論理的思考」が「言語・物事の関係」と「人の頭の中で起こる思考」とに大きく二分できることを明らかにし、前者を「論理」、後者を「論理的思考」と呼ぶことが望ましいと述べている。「論理」と「論理的思考」とを明確に区分けするこの指摘は意義がある。また、幸坂（2011）が提案した PLT はこれまでの「論理」・「論理的思考」についての概念規定を踏まえ、「論理」・「論理的思考」を体系的・構造的に捉えることのできる成果である。これは、舟橋（2000）で示された説明的文章の読みの指導における「あるべき『論理』観」を批判的に検討し、論理に関わる学習指導のあるべき姿を強く示唆している点で意義深い。

舟橋(2000)と幸坂(2011)が取り上げた論考のうち、特徴的な論考は井上(2009)と難波(2009)である。

井上(2009)は、形式論理学が意味内容を排除して概念の外延(範囲)だけを問うことに問題意識をもち、一般意味論やレトリックの研究成果を導入した言語論理教育を構想している。ここでは、情報の真偽性・妥当性・適合性を一定の基準に基づいて判断し評価できるようにすることを目標としている。

井上の「論理的思考」の捉え方に目を向けてみると、その初期の著書である井上(1977)において、次のような概念規定を行っている。

- (1) 形式論理学の諸規則にかなった推論のこと(狭義)
- (2) 筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の型式(前提—結論、また主張—理由という骨組み)を整えていること
- (3) 分析、総合、抽象、比較、関係づけなど、広く直観やイメージによる思考に対して「概念的」思考一般のこと(広義)

井上(1977)はこのように論理的思考の概念規定をした上で、(1)と(2)との関係について言及している。現実には、文章理解指導などで(2)のような論証のレイアウトに当てはめ、結論を指摘するレベルでよしとすることが多いことを指摘し、本来は(1)の能力を発揮して、論や主張の根拠となっている事柄が、その主張の必然性を裏づけているかどうか、前提と結論の間に論理的必然性があるかどうかなどというところまで議論することが必要であると指摘している。それは、ただ理解するだけでなく、相手の論を「批判する」ことの重要性について配慮しているからであり、井上自身のこの発想には、日常の論理の偏向をどのように教育において扱うかの答えが示されていると考える。

さらに、言語が扱う思考について注意すべきこととして、(1)のような狭義の形式論理がもつばら概念の「外延」(その概念の示す範囲)に関するものであり、その「内包」(意味内容)は全く問題にしないことを指摘している。例えば、二つの命題間の関係が成立しているかどうかに関係が成り立たないが、二つの命題それぞれの内容的な真偽は全く問題とされないといったことである。このような捉え方は言語のもつ「意味内容」は問題としないため、言語教育を進める上では不十分な「論理的思考」の捉えだと井上(1977)は考えており、「意味内容」について視野に入れるならば、(3)のような思考を対象とした教育を行うことの必要性も述べている。この考え方に立脚し、井上は「言語論理教育」を構想したものと考えられる。そして、この考え方は現在に至るまで井上によって一貫して重視されているといえる。

問題は、井上とそれに続く研究者たちが、これら(1)～(3)の関係を構造化することなく、それぞれの立場で「論理」を概念規定してきたことにあるとあってよいだろう。そのために、舟

橋（2000）、幸坂（2011、2012）で指摘されたような状況が生み出されてきたものと考えられる。

しかし、井上（1977）は、自ら指摘した「論理的思考」に内在する3つの側面相互の構造は明らかにしていないが、(1)～(3)それぞれの見方が重要であることを指摘している。舟橋（2000）や幸坂（2011、2012）は、基本的には井上の立場を尊重しつつ、様々な「論理」の見方を整理・統合する形で新たな「論理」観を構築し、「論理的思考」の概念規定を行っている。その意味では、舟橋（2000）や幸坂（2011、2012）は構造化を行っているわけであり、それまでの問題をある意味、解決しているともいえる。

ただ、問題は「論理・論理的思考」をめぐるさまざまな見方を統合し、「論理・論理的思考」としてしまったことにあると考える。このやり方では、井上（1977）の(3)の捉え方からもわかるように、「論理的思考」＝「『概念的』思考一般」という広義の概念規定になってしまう。また、幸坂（2011）は、「言語・物事の関係」を「論理」と呼び、「人の頭の中で起こる思考」を「論理的思考」と呼ぶことを提案している。人の頭の中と外とを区分けすることはできているが、結局、「論理的思考」＝「人の頭の中で起こる思考」となってしまう。井上（1977）が重視した「意味内容」について、「論理」をめぐる教育に位置づけることは大変重要であるが、井上（1977）よりもさらに広義の概念規定になってしまう、その位置づけ方には注意する必要があると考えられる。

特に、「論理」概念の中に「意味内容」を含む、広義の捉え方は、「論理」や「論理的思考」に関する概念を巨大な範囲に広げすぎる結果を導いてしまう。例えば、人は日常的にものごとを認識する際に、日常的な推論を行っている。しかし、日常的な推論はバイアスをもち、およそ論理的とはいえない。このような思考も「人の頭の中で起こる思考」の一つであるはずだが、それは論理的でないが故に「論理的思考＝人の頭の中で起こる思考」の一部にはならない。矛盾している。このことは、論理的思考の概念を広げていくという発想で問題解決を図ることの限界を示していると考えられる。井上（1977）はこのような点も考慮して、(3)では「広く直観やイメージによる思考に対して『概念的』思考一般のこと」と概念規定しているのであろう。広義の捉え方は言語教育に論理的思考を取り入れる時、一つの方法ではあるが、難しい問題を孕む可能性があるようである。

また、舟橋（2000）、幸坂（2011、2012）ような立場とは逆の発想で、「論理」を整理しようとする試みも存在する。難波（2009）は「論理」を因果関係とする狭義の概念規定をしている。具体的には、「事実と事実をつなぐ『原因－結果』と、事実あるいは意見と意見をつなぐ『根拠－主張』とがある。つまり『論理』とは『原因－結果』の関係か、『根拠－主張』の関係かのいずれかということなのである。」と述べ、「因果関係／因果律こそが、自然／人文／社会科学全般において、また、実生活上において、もっとも重要な思考操作であるということであり、アリストテレス以来の『論理学』の伝統にも適うからである。」と述べている。事実と事実をつなぐ意味と事実と意見をつなぐ意味の「因果関係」に絞り込んでいる点で、この発想は井上（1977）に

おける(1)および(2)に焦点を当て、井上(1977)が指摘した(1)～(3)の区分を踏まえつつも、さらなる構造化をめざしたものといえるだろう。この発想の場合、論理的思考は一つの思考の形態として、思考全体の一部をなすことになる。この場合、広義の概念規定で生じる問題も生じない。

さらに、難波(2012)は「論理の種類」に言及している。「論理」を因果関係と規定する立場からいえば、〇〇の因果関係と読み替えることができるということであろう。この発想は、関係性全般を「論理」と捉えていくことの多かった広義の「論理」の発想を逆転して捉えるものともいえる。こうすることで、どのような意図や機能をもった因果関係なのかを捉えることができるようになる特長があるといえるだろう。具体的には、難波(2012)は次のような「論理の種類」を提案している。

形式論理学の論理

非形式論理学の論理＝日常の論理

論証の論理・・・正しさを立証する

(例：科学論文、一部の評論文教材)

<説明>の論理・・・すでに正しいことの原因や理由などを説明する。

(例：多くの説明文教材)

<感化>の論理・・・まだ正しいとは限らない主張によって受け手を説得する。

(例：一部の評論文教材)

ここに示された論理の種類には非形式論理学の論理(日常の論理)が位置づけられていることが特徴的である。さらに、日常の論理についての下位分類も示されている*5。

そして、これらの妥当性の基準についても、論理の種類ごとに検討し、提案している。因果関係と捉えることで「論理」の概念規定を因果関係に絞った狭義のものとしつつも、非形式論理学の論理を含めることで、形式論理学の問題点であった意味内容の排除をどう克服するかを検討し

*5 難波(2012)は、「論証」について「ある『領域』において妥当性を追究する過程」と定義し、これは「日常の論理(形式論理学の論理ではなく)において、ある学問領域で、自分の主張の正しさを述べようとするもの」であるとしている。また、日常の論理に論証以外の論理があることを指摘し、「すでに真であることが立証されていることの、原因や理由、意味や意義付けの説明」に対しては「<説明>と記す」と述べている。さらに「まだ真とは立証されていない送り手の意見で、かつ、送り手に立証しようとする意思がない(考慮すべき反論も想定していない)論理」については感化文がそのような論理を有していることを指摘し、「<感化>の論理」と呼んでいる。

て、「論理／論証教育」の育てるべき「論理的思考力」を明確に提示している点で意義深い。

また、難波（2009）においては井上（2009）で取り上げられている様々な関係性のうち、「順序（時間の順序、説明の順序）」「上下関係（一般－具体、概観－詳細）」を「広義の論理」あるいは「論理の準備段階」としてとらえている。このことについて難波（2009）は、「小学校低学年の教材に『順序』が、中学年の教材に『上下関係』が見いだせる教材が多いのでそのことに配慮したこと、因果関係を理解し学習するための準備段階として、因果関係に関わる二項が、順序性をもつこと（原因は結果よりも先行する）上下関係を持つこと（根拠は具体的であり主張は抽象的なものである）を理解する必要があると考えたからである。」と述べている。論理／論証の教育の重要性から、その成立のための道筋を準備段階から考えている点は意義深い。

しかし、順序性や上下関係以外の関係性をどのように位置づけるのかが明らかにされていない点が課題である。また、井上（2009）において重視されている情報の真偽性に関わる問題として、難波（2012）では感化文が「偽の学び」を誘発する可能性を指摘し、根拠の妥当性の評価を必須のものとしている。この考察が井上（2009）における情報の真偽性に関する議論をカバーするものであるのかどうかは、さらに検討の余地があるが、情報の真偽性については指導内容として何らかの位置づけを必要とするものと考えられる。つまり、意味内容をどのように位置づけていくかという構造化の問題は残されていると考えられる。

(2) 論理的思考力は日常の論理に内在する偏向を扱えるか

前節で指摘したように、「論理」・「論理的思考」の概念整理研究は、その論理／論証教育の道筋をわかりやすいものへと前進させている。

しかし、因果関係以外の関係性はどうか扱われるべきであろうか。佐藤（1992）が指摘しているように、表現主体には様々な関係性を駆使して、自らの認識を筋道立てて表現する必要性がどこまでもついて回る。逆に、認識主体には、表現主体がどのような意図で、どのように関係性を構築し、表現しているかを認識する必要性がついて回る。

また、市川（1997）が指摘するように、表現主体は自らのバイアスに対して無自覚であることが多いはずである。それは表現主体のおかれている状況や文脈に影響を受けて引き起こされている可能性があるだろう。逆に、その状況や背景を考慮すべきかどうかを認識主体は考えながら、認識しなければならない場面もあるだろう。

しかし、これら日常の論理に内在する偏向については論理的思考力の守備範囲で扱うべきではないと考える。この理由は前項で考察したとおりである。

ただ、そのように考えるならば、日常の論理に内在する偏向を認識するための能力についてはどのように扱うべきであろうか。論理的思考力を根幹に据えつつも、その範囲を越える新たな能力を定義し、両者が密接に関わり合うように構造化する必要があると考える。そして、その両者を下位能力とする、認識の限界を克服するために機能する能力を概念規定する必要がある。

(3) 日常の論理に内在する偏向を扱うことができる能力とは

私たち人間の日常的な推論が常に偏向していることによって、日常の論理は偏向している可能性が高いと考えられる。それは、表現主体が意図的に偏向させている場合もあれば、表現主体は自らのバイアスに無自覚である場合もあるだろう。どちらの場合についても、表現主体としても、認識主体としても、日常の論理に内在する偏向を扱う能力がなければ、適切に対応することは難しいと考える。

山本（1988）は、哲学の部門として知識論、存在論、価値論を位置づけている。特に、知識論については、論理学と認識論が位置づけられている。山本（1988）は、論理学においては概念や命題の間での形式的で記号的な関係だけが問題とされるのに対し、概念や命題をわれわれの知識内容として問題にし、それらの意味のなりたちと、真であるための条件を問うのが認識論であると述べ、そこでは、概念や命題の真偽性や妥当性が問題となることを示している。つまり、論理学において扱いきれない概念や命題の意味の真偽性や妥当性は、認識論という部門において扱ってきたのである。このことは、現状における問題を解決するための大きなヒントを与えてくれているのではないか。

赤松（2010）は「伝統的に認識が問題とされる際につねに顧慮されてきたのは、『不知の知』に典型的に示される人間の認識の有限性、不完全性であった。」と述べている。具体的には、人はどのようにして物事を正しく知ることができるのか、人はどのようにして物事について誤った考え方を抱くのか、ある考え方が正しいかどうかを確かめる方法があるかなどである。論理学はそのような認識の限界を克服するための切り札として発展してきたはずだが、形式論理は万能ではなく、扱いきれない領域があるということが認知心理学によって明らかになったのである。したがって、日常の論理に内在する偏向に対応するために、論理学には扱いきれない問題を扱える新たな知見も位置づける必要があると考える。

具体的には、実生活における因果関係／因果律の重要性および論理学の伝統に注目して論理／論証教育について理論構築を進める難波（2009）の考えを拡張する立場をとり、日常の論理に内在する偏向を前提に入れ、因果関係／因果律以外の関係性が論理／論証において果たす役割も考慮して、認識の限界を克服する能力を概念規定する必要がある。

この能力を本研究では「論理的認識力」とよび、その概念規定を進めていくことにするが、課題となるのは認識力と思考力との関係である。どのような構造化を図っていくべきであろうか。

(4) 「認識力」に関する先行研究の到達点と課題

ここで「認識力」という概念に目を向けてみると、波多野他（1974）において、言語の機能を外的機能である伝達と内的機能である認識とに大別し、そのうち認識機能を言語の本質的な機能として認めている。さらに、国語科において「認識能力」を構造化する場合は、「統合的認識能

力」を頂点として、思考と情動と結び合った「感性的認識能力」、思考と認知と結び合った「知性的認識能力」の二系列を認め、直観的思考、論理的思考、批判的思考、創造的思考といった思考技能によって構造化することの必要性を主張している。認識と思考との関係性について考察し、構造化を図っていると考えられる。

さらに、森田（2011）は、読むという行為がものごとに対する見方、考え方、感じ方を変容する機能を持っていることに注目し、「ものの見方、考え方、感じ方の力」として「認識能力」をとらえている。さらに、説明的文章の読みにおける「認識能力」として、論理（森田は「ものごととものごとの関係」と捉えている）に関する「認識能力」を位置づけている。そして、読むという行為を支える能力を「論理的認識能力」と、それを支える読解基礎・基本技能とに分け、構造化している。森田の定義する「論理」はさらに「文章全体にかかわる関係」と「文章の部分の相互関係」とに下位区分されている。また、読む行為に確認の側面と吟味・評価の側面を認め、やはり「論理的認識能力」を構造化するものとして位置づけている。このような構造化は認識力に着目したときの読む行為のメカニズムについてとらえ、具体的な学習指導の構想を立てるとき、役立つものと考えられる。

認識力に関するこれらの先行研究は、認識と思考との関係に言及し、その構造を詳細に渡りつかむところまで到達している。基本的には、認識は様々な思考によって実現していくという関係である。このような関係であれば、論理的思考力を広義のものとして概念規定したときのような問題を生じることはない。しかし、さらに緻密な構造について検討する必要は残されている。

例えば、波多野他（1974）において指摘された思考技能群はどのように構造化され認識力として機能するのかといったメカニズムは十分に明らかになっていない。森田（2011）については、授業づくりに迫る具体的な提案性をもっているものの、「論理」を広義のものとしてとらえており、さらに検討を進める余地がある。したがって、論理・論理的思考の概念整理研究の成果を批判的に継承しつつ、波多野他（1974）および森田（2011）における論理的認識力の構造化をさらに進めていく必要がある。

4 まとめ

本章では、論理・論理的思考力の概念整理がもたらした成果について、日常の論理の偏向という視点から検討し、その限界を明らかにするとともに、その限界を克服するために考察を進めてきた。

哲学の一部門として生み出され発展してきた論理学は、もともと人間の推論には限界があることを前提として生み出されたものであることを確認した。論理・論理的思考という概念の根本には人間の推論の限界を改善するという思想が存在しているといっていよう。

しかし、認知心理学の発展によって、人間の推論はメンタルモデルに依存するということが明らかになり、論理的思考の領域固有性の強さをはっきりと示すにいたった。論理的思考はメンタ

ルモデルという知識基盤があってはじめて実現するものだということである。

さらに、認知心理学の知見は、日常的な推論が、会話や文章の理解、記憶における推論（覚えるとき、思い出すとき）、問題解決における推論、社会的な関係における推論など、およそ人間が生きていく上で避けては通れないほとんどすべての場面において、知識、感情、意図、立場などに強く影響を受けることも明らかにしている。論理的思考もメンタルモデルに依存する点からいえば、知識、感情、意図、立場に強く影響を受け、偏向している可能性が高く、「日常の論理」は偏向している可能性が高いと考えられる。

このような日常の論理の偏向を考慮したとき、論理・論理的思考の概念整理によってもたらされた成果である「狭義の論理」への着目によって、こぼれ落ちる能力群が多くあることも明らかであろう。このこぼれ落ちる能力群に早くから注目した井上尚美をはじめとする広義の論理・論理的思考を支持する研究成果には学ぶべきものも多くあるのも事実である。しかし、その生かし方は、論理・論理的思考を広義のものとしてとらえるということではないと考える。

したがって、難波博孝が主張している、論理・論理的思考を狭義のものとしてとらえるという立場に立ち、こぼれ落ちる能力群を、狭義の論理・論理的思考との関係によって再構造化することこそが必要であると考え。そして、構造化された能力を論理的認識力として概念規定することが必要であると考え。

本章では、日常の論理の偏向を教育においてどのように扱うべきかを検討し、論理・論理的思考力および周辺概念を再構築することの必要性について述べたが、実際にどのような能力群の構造化が必要なのかは述べていない。この考察については、2章以降において議論を進めていくことにする。

第 2 章

論理的認識力の設定

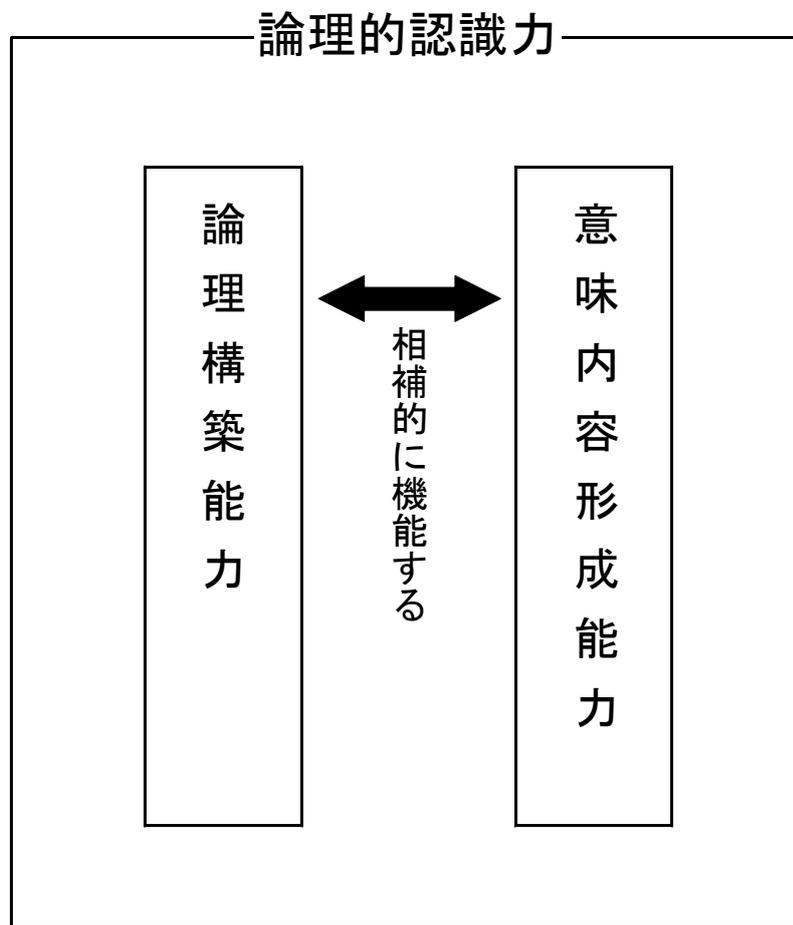
第2章 論理的認識力の設定

第1節 論理・論理的思考力の再構築

1 論理的思考力を内包する能力構造

前章までの考察をとおして明らかにしてきたことは、論理的認識力は論理的思考力を内包する構造をもつ能力であるということである。さらにいえば、意味内容について解釈と検討を担当する能力群（以下、「意味内容形成能力」と呼ぶことにする）と論理的思考力（以下、「論理構築能力」と呼ぶことにする）とをそれぞれ別の下位能力群として内包するとともに、それらを相補的に機能させることで実現する能力であるということである。

(図 1)



【図1 論理的認識力の構造についての素案 その1】

論理および論理的思考力の概念規定については、様々なものが存在するが、近年の概念整理研究においては狭義の論理的思考力の有効性が示唆されてきた。本研究においても、論理を因果関係とし、論理的思考を因果関係に絞った狭義のものとする難波（2009）の立場に立ち、論理的認識力の概念規定を進めていくことにする。

ここで、論理的思考力がカバーしていない能力（意味内容形成能力）の具体を確認しておくこ

とにする。鍵となるのは、日常の論理の偏向を扱うための能力ということである。先に述べたが、日常の論理の偏向には二つのタイプがあると考えられる。それは、無自覚な論理の偏向と意図的な論理の偏向である。

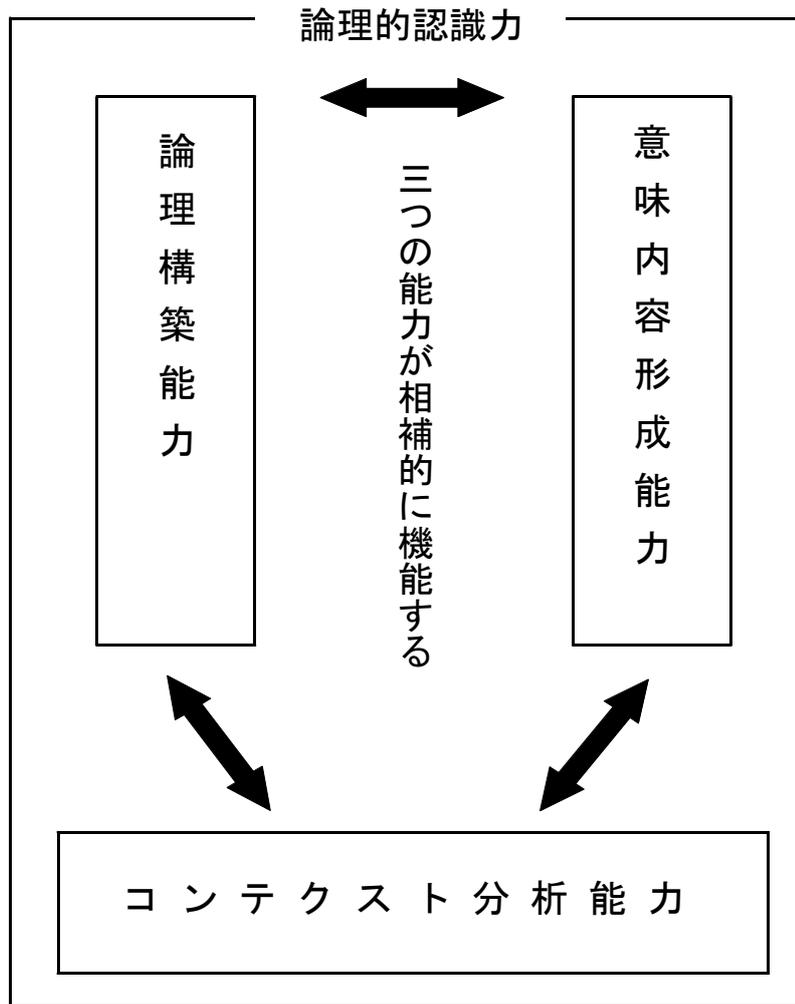
無自覚な論理の偏向は、もともと人間の推論がメンタルモデルに基づいて行われることによる。意識的に論理的思考を行おうとしている場合にも、推論はメンタルモデルに依存しているため、感情などによって常にバイアスが生じる恐れを人間の推論はもっているということである。認識主体として、このような恐れに自覚的になること、必要に応じて論理的に推論する姿勢と能力をもつことが求められる。したがって、意味内容の真偽性・妥当性を検討するとき、無自覚な論理の偏向が存在するかどうかを見極めようとする態度と実際に見極めるための能力が必要である。

また、意図的な論理の偏向は、さらに二つのカテゴリーに下位分類される。第1の意図的な論理の偏向は自らの認識をありのままに表現しようとすることによる。これは、どのような語を選び、どのように文章として構成していくかを考え続けることの必要性を示しており、その過程で、語の選択とその構成を司る論理は多様に偏向し続けるということを示している。認識主体として、表現に関わるこのような本質に自覚的になること、表現されたものの根源にどのような認識が存在するのかを推論する姿勢と能力をもつことが求められる。

第2の意図的な論理の偏向は他者を説得しようとすることによる。第1の場合と同様のプロセスで多様に論理は偏向し続けるが、第1の場合と異なるのは、虚偽を生み出す可能性があるということである。認識主体として、説得に関わるこのような本質に自覚的になること、説得の根源にどのような意図が存在するのかを批判的に推論する姿勢と能力をもつことが求められる。

これら二つの場合の意図的な論理の偏向について、意味内容の真偽性・妥当性を検討するとき、テキストに取りあげられた内容およびその表現の仕方から、表現主体の意図を見だし、その意図的な論理を的確に解釈するとともに、その偏向を的確に評価する能力が必要である。

つまり、無自覚な論理の偏向についても、意図的な論理の偏向についても、表現主体の背景（状況・立場・価値観）が強く影響しているということである。したがって、その影響についての的確に解釈し、批判的に検討する能力（以下、「コンテキスト分析能力」と呼ぶことにする）も必要である。（図2）



【図2 論理的認識力の構造についての素案 その2】

2 因果関係以外の結束性の位置づけ

先に述べたように、論理的思考力を因果関係に絞った狭義のものと概念規定すると、因果関係とともに論理の一部分として位置づけられていた多くの結束性がこぼれ落ちることになる。そのうち、順序性と上下関係については、論理とどのように関わるのかが難波（2009）において明らかにされている。しかし、この他にも比較などの結束性がある。したがって、これらの結束性が論理（因果関係）とどのような関係にあるのかを考察し、図2に示した「論理的思考力」をさらに構造化しなければならない。

間瀬（2009）は、文章構造の単位として三つのレベル（マイクロ構造、メゾ構造、マクロ構造）を設定し、それぞれにおける論証を捉えるとともに文構造、文の接続関係、段落の接続関係と論証との関係を分析している。この分析手法は、論理やその他の関係性が機能する文章構造の単位に階層を認めている点で興味深い。

一般的に国語科の読みの指導過程はいわゆる三読法によることが多い。三読法では通読という全文を対象とした通し読みが存在する。通し読みの結果は読者によって相対的ではあるものの、このとき読者は、さまざまな疑問とともに、テキストに内在する結束性と意味内容の概要を捉えている。

間瀬（2009）の見方は三読法における文章理解の過程と類似した点がある。例えば、結束性と意味内容の概要を捉える通読はマクロ構造での論理および意味内容の理解に該当するものと考えられる。

また、第1章においても引用したが、難波（2012）は次のように論理の種類を設定している。

形式論理学の論理

非形式論理学の論理＝日常の論理

論証の論理・・・正しさを立証する（例：科学論文、一部の評論文教材）

〈説明〉の論理・・・すでに正しいことの原因や理由などを説明する（例：多くの説明文教材）

〈感化〉の論理・・・まだ正しいとは限らない主張によって受け手を説得する。（例：一部の評論文教材）

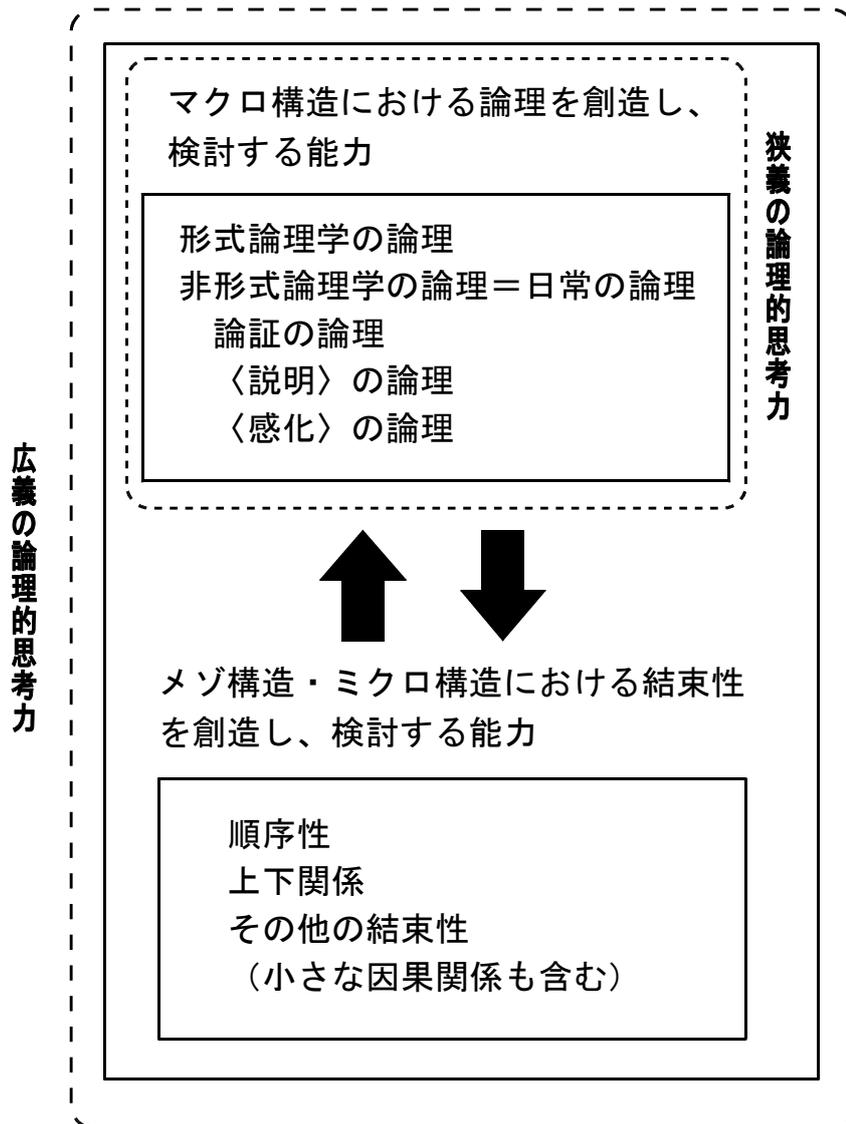
難波（2012）が設定している論理の種類は、間瀬（2009）のいうマクロ構造のものを中心に切りあげていること、また表現主体の意図や目的によって分類されていることが特徴である。

難波（2009, 2012）と間瀬（2009）の研究成果を応用したとき、結束性はメゾ構造やマイクロ構造において、マクロ構造における論理（様々な意図や機能をもった因果関係）を支えるものとして機能していると考えられることはできないだろうか。

ただし、小学校低学年における教材では、順序性や上下関係など結束性によってマクロ構造が構成されているものも存在する。しかし、この場合についても、〈説明〉や〈感化〉のために主張・判断を支える理由・根拠が順序性や上下関係などの結束性によって示されているわけで、特定の意図を内在した論理を明らかにするために行われていると考えられる。小学校低学年における教材は比較的短いものが多いために、マクロ構造における論理が潜在化し、結束性だけが顕在化している状態であると考えられる。このように考えるならば、マクロ構造が結束性によって構成されているとしても、それは表現主体による読者意識の表れとしての論理の偏向であると考えてよいだろう。

ここまで述べたことを整理すると、結局、マクロ構造に焦点を当てたとき浮かび上がるのが「論理」（何らかの意図をもったマクロ構造における因果関係）であり、メゾ構造やマイクロ構造に焦点を当てたとき浮かび上がるのが「結束性」であると考えられる。言い換えれば、論理という「文章の背骨」は、結束性という「文章の小骨」によって様々な意味内容を身にまとい、文章を顕在化していると考えられる。このような考えをもとにして、論理的思考力の構造を図3のよ

うに考えた。



【図3 「論理構築能力」(広義の論理的思考力)の構造】

また、「論理的思考力」という用語は多義的に用いられるため、混乱を避ける意味で、本研究では、図3における「広義の論理的思考力」を「論理構築能力」と呼ぶことにする。

3 論理的認識力の概念規定

前項までに述べたことを整理すると図4のように示すことができる。

論理を因果関係とみる狭義の論理的思考力は「マクロ構造における論理を創造し、検討する能力」として機能する。議論のマクロ構造における論理／論証の有り様を解釈することが主な役割である。

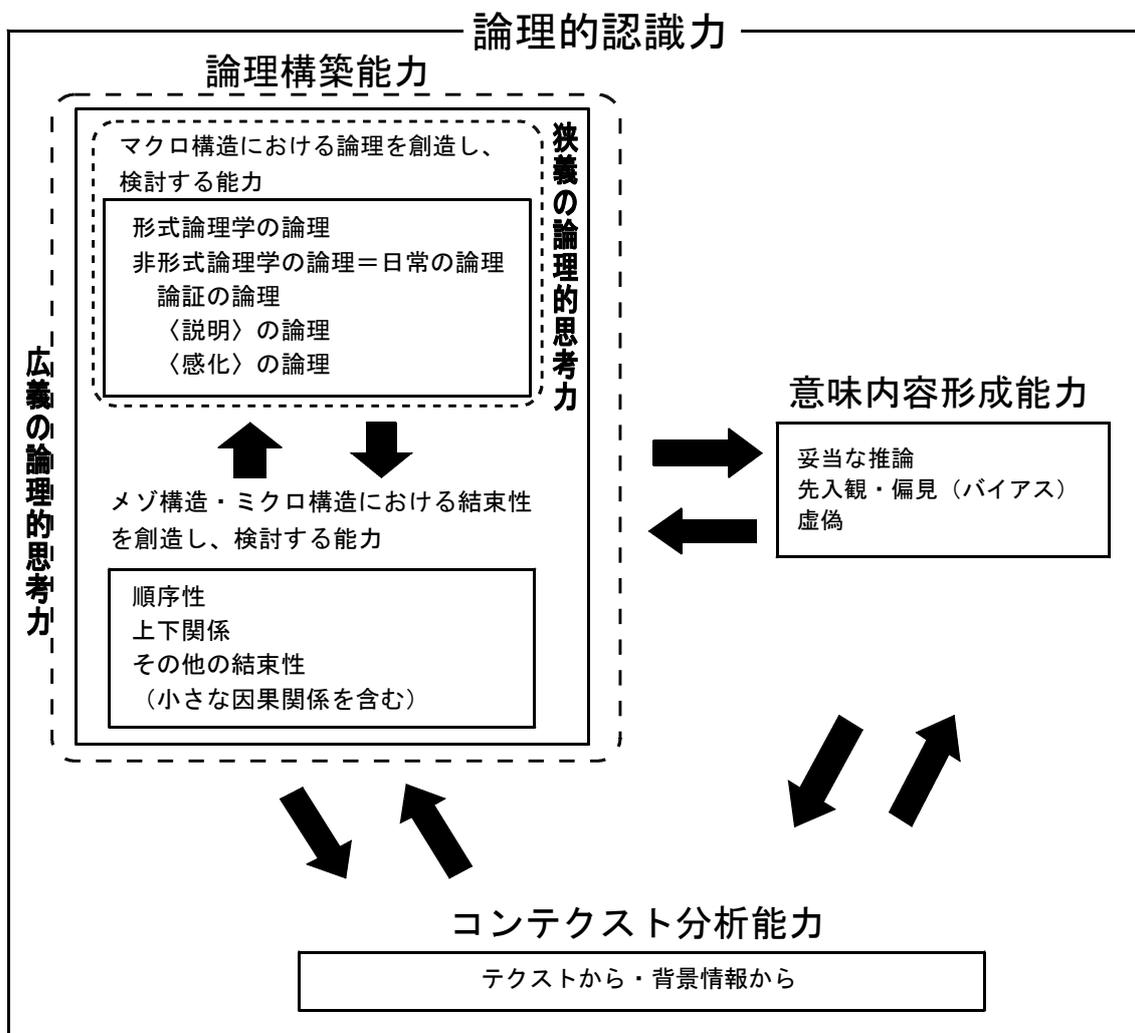
そして、「メゾ構造・ミクロ構造における結束性を創造し、検討する能力」は、議論のマクロ構造における論理／論証を支えるメゾ構造、ミクロ構造を構成する順序性、上下関係、その他の結束性の有り様を解釈し、どのように議論のマクロ構造を支えているのかを解釈することが主な

役割である。以上2つの能力群は有機的に一体となって「論理構築能力」（広義の論理的思考力）を構成すると考えられるため、常に両者の関係を問いつつ、解釈を進めることが重要である。

また、日常の論理の偏向に対応するために、文章から意味内容を創造すること、そしてそれらの妥当性、真偽性を検討することが必要である。そこで、「意味内容形成能力」を論理構築能力に並ぶものとして論理的認識力の下位能力の一つに位置づける。このような意味内容の創造と検討は、論理および結束性の解釈に反映され、より適切な解釈を行うために生かされる。

それから、「コンテキスト分析能力」は、論理および結束性の解釈と、意味内容の創造と検討に生かされる。状況・立場・価値観といった表現主体の背景は、議論において表現主体がどのように事柄を取りあげ、表現し、論理を構築しているかといった、表現主体の個性を解釈し、批判的検討を行うときの手がかりとなる。

これら3つの下位能力、「論理構築能力（広義の論理的思考力）」、「意味内容形成能力」、「コンテキスト分析能力」の統合的な能力として、論理的認識力を概念規定することにする。



【図4 論理的認識力の構造】

本節においては、特に論理・論理的思考力に焦点をあて、日常の論理の偏向に対応するために「論理的認識力」を設定した。考察をとおして、論理的思考力の構造を整理し、「論理構築能力」として概念規定するとともに、「意味内容」や「表現主体」といった「論理」に含みこむことが難しいファクターを析出し、論理的認識力の下位能力として位置づけたが、「意味内容」や「表現主体」についてはその存在が重要であることを指摘したのみで、十分な構造化を行っていない。したがって、次節以降で考察を進めていくことにする。

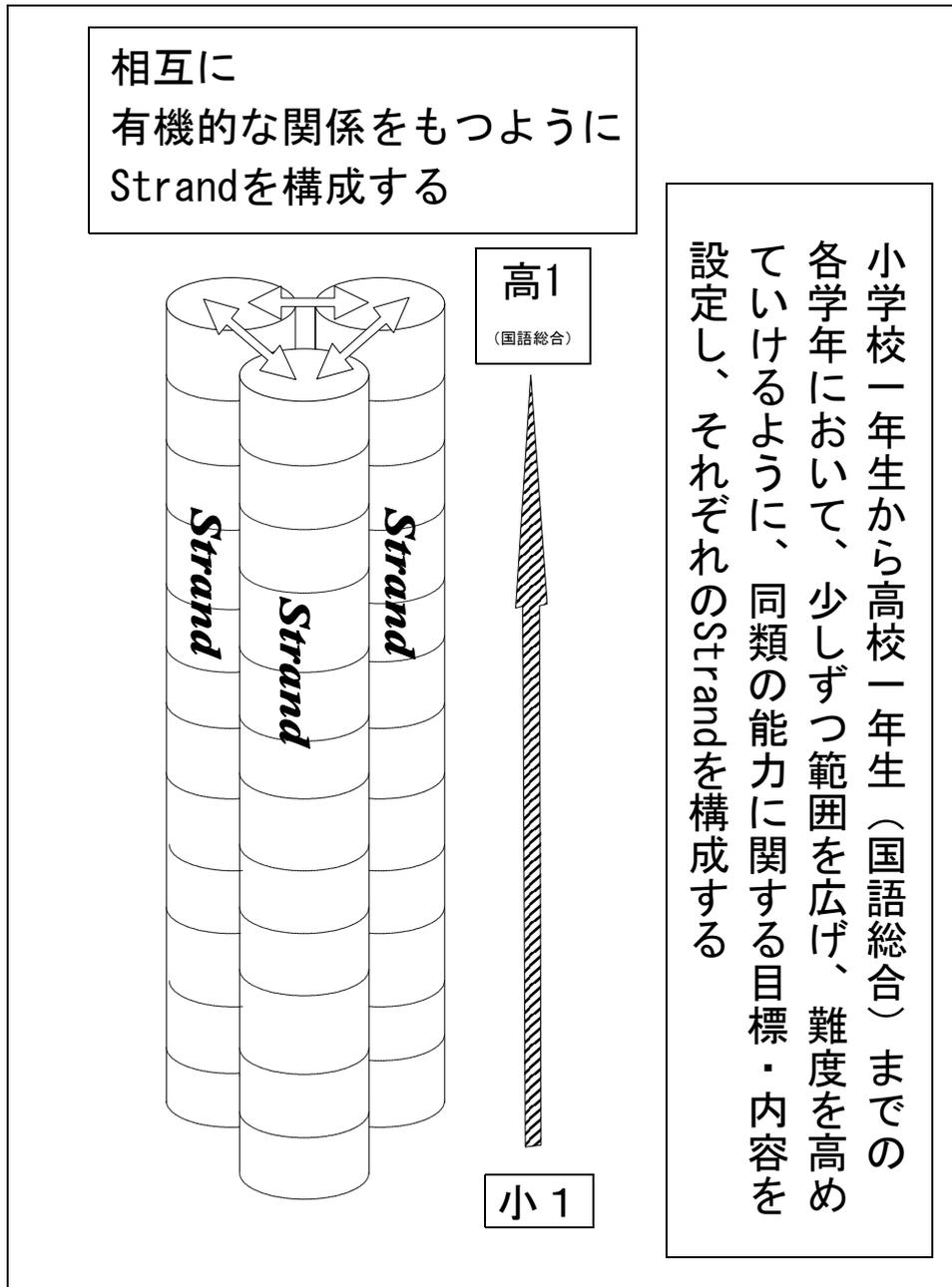
4 論理的認識力を盛り込んだ国語科授業の展望

論理的認識力を盛り込んだ場合、国語科授業においては、次のような点の改善が期待できる。

- ① テクストの論理を解釈し、検討する能力を高めることで、複雑な構造をもったテキストをマクロ構造に着目してシンプルにとらえる能力を育成することができる。
- ② テクストのマクロ構造における論理を手がかりにして、メゾ構造やマイクロ構造において、結束性を解釈し、検討する能力を育成することができる。
- ③ テクストから意味内容を創造し、その真偽性、妥当性の検討を通して、テキストの蓋然性を判断する能力を育成することができる。
- ④ 表現主体の背景を、テキストから窺える表現主体の個性や背景情報から解釈し、テキストにおける論理の偏向を予想する能力を育成することができる。

さらに、カリキュラム構造の改善が期待できる。第3章で言及するが、スパイラルカリキュラムの基本構造は **Strand** であり、その導入には学習指導要領がもつ構造的な問題を解決する可能性がある。

具体的には、論理的認識力の下位能力を図5のようにそれぞれ **Strand** として構成することで、カリキュラムをスパイラル型にすることができる。そして、相互に有機的な関係をもつように **Strand** を構成することで、様々な下位能力を統合的に機能させ実現する読むという行為に即した目標や内容を設定することができる。また、小学校1年生から高校1年（国語総合）までの各学年において少しずつ範囲を広げ、難度を高めていけるように同類の能力に関する目標と内容を設定することができる。言い換えるならば、系統性を強化し、学習をスモールステップ化し、少しずつ難しくしながら繰り返し学習を進めていくことが期待できるということである。



【図5 スパイラルカリキュラムの構造】

5 今後の課題

本節では、日常の論理に注目し、「論理」・「論理的思考」の概念整理研究の成果を検討し、その限界を明らかにした。この結果をもとにして、日常の論理の偏向を扱うことのできる能力として、論理的認識力を指定した。論理的認識力の概念規定に関して検討を加え、近年の研究成果を踏まえて構造化を図った点で意義があると考えられる。

今後は、本節において明らかにした構造の具体化を目指していかなければならない。そのためには、まず3つの下位能力群を小学校1学年から小学校6学年までの6年間を貫く Strand 群として再構成することを目指し、発達の実態にあったそれぞれの目標の実際を探っていく必要がある。

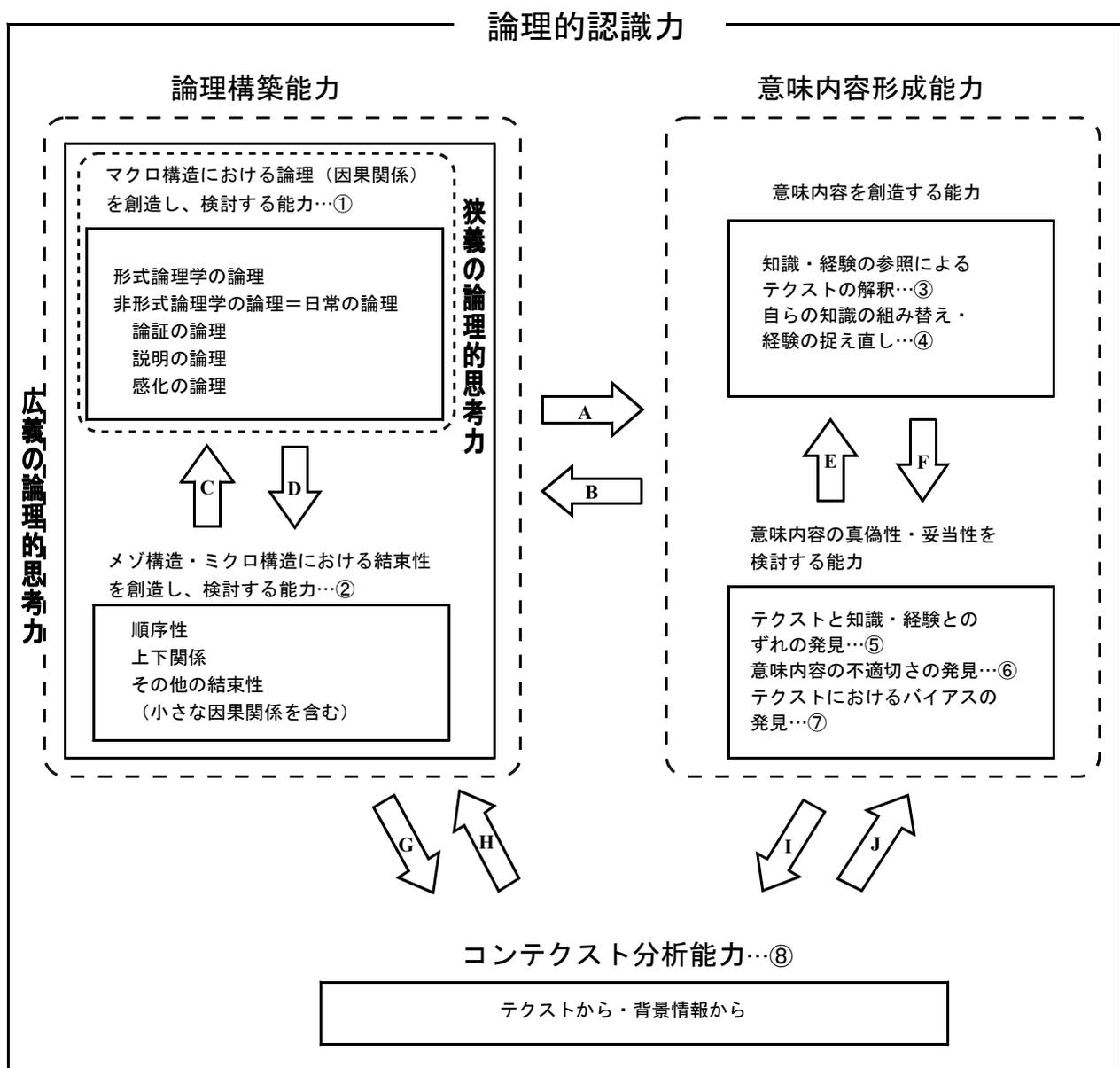
第2節 「論理」と「意味内容」の相互補完について

1 本節の目的と方法

筆者はここまでの議論において、「論理」を因果関係ととらえるとともに、「論理的思考力」を狭義のものとしてとらえる立場に立ち、日常の論理の偏向に注目して、「論理的認識力」を設定することの重要性を指摘するとともに、その概念規定をおこなった。

具体的には、「論理的認識力」を論理的に認識を再構成することで認識の限界を克服する能力ととらえ、3つの下位能力（「論理構築能力」、「意味内容形成能力」、「コンテキスト分析能力」）の統合的な能力であると定義した。

図6には前節で示した構造図のもつ課題であった「意味内容形成能力」の構造を改善して示している。図6を使いながらその構造について議論を進めていきたいと考える。



【図6 論理的認識力の構造】

前節までに議論を進めてきたが、このように「論理的認識力」を定義した理由のうち、「論理構築能力」、「意味内容形成能力」を設定した理由は次の通りである。論理的に認識を再構成していくとき使う主な能力の一つは論理的思考力であると考えられるが、その能力だけで認識を再構成するには限界があると考ええる。それは、論理が意味内容を含まないため、論理的思考力が認識を再構成する全ての推論をカバーできないと考えられるからである。そして、このような認識の限界に対応するためには、論理に対するのと同じように意味内容にも対する必要があると考えられる。

このように「論理」と「意味内容」とを相互補完的に機能させることを重視する考えに至ったのは自らの教師経験による。青山（2011）には「論理」と「意味内容」の双方を創造し、検討することの重要性を感じつつも、そのどちらかに偏ってしまう自らの授業の問題に直面し、克服しようとしている姿が見られる。このとき強く自覚したのは、「論理」か「意味内容」かのどちらか一方に偏ることに対する問題意識であった。図1に示したように、「論理的認識力」には「論理構築能力」と「意味内容形成能力」を位置づけているが、それはこのような問題意識からである。

このような問題意識は、理論的には1970年代から井上尚美の精力的な研究によって、広く知られるところとなっている*1。

CiNiiによれば、このような問題意識を共有していると考えられる近年の実践研究論文には、次のものが見いだされた。

河野（2009）は、幼稚園での参与観察によって、入門期児童の既有知識・経験を引き出すことは論理的思考を実感的なレベルで行うために重要であると指摘している。この理由は、河野（2006）にあるように、メタ認知的知識の再構成を重視しているからであると考えられる。ちなみに「メタ認知的知識」とは「自己を捉える技能、世界を捉える技能、論理・構造を捉える技能」といった技能的な側面を重視したものであり、学習者による認識方法の再構成に重点が置かれたものと考えられる。

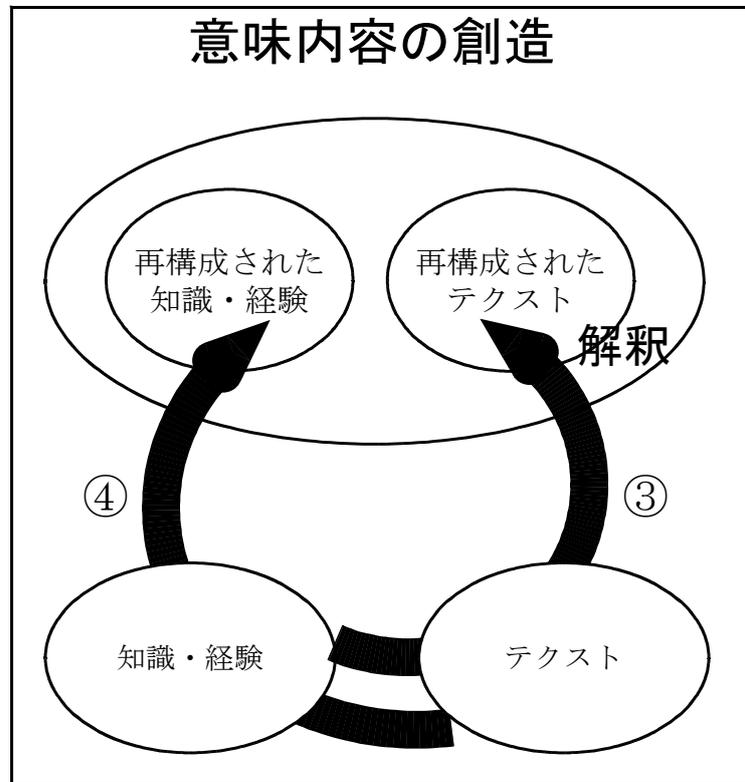
吉川（1998）は筆者の述べ方の順序を検討した対話的な学習において、既有知識・経験を引き出し、実感的なレベルで検討を行っている小学5年児童の姿を示している。これは、吉川（2013）にあるように、筆者の認識方法を追究させ、テキストの情報・認識内容を学習者自身の問題として捉えることができるようになることを目指したものと考えられる。

澤口（2013）は高校の評論文の授業を取り上げ、思考の過程を可視化する工夫を示している。これは、澤口（2011）に窺えるように、クリティカル・リーディングの手法をとることで、学

*1『言語論理教育への道—国語科における思考』（文化開発社、1977）など一貫して言語論理教育に関する理論構築を進めてきた井上尚美は、国語教育においては概念の外延（範囲）だけでなく概念の内包（意味内容）を問題にする必要があると主張してきた。

習者の既存の価値観を揺さぶり、学習を日常に反映させることを目指したものと考えられる。

これらの先行研究の特徴は、図7の③のように既有知識や経験を引き出しつつ、論理的な認識方法によってテキストの解釈をする技能の育成を目指している点である。



【図7 「意味内容の創造」の概念】

(※図7の③、④は図6の③、④と同じ)

しかし、論理的な認識方法によってテキストを解釈した結果、図7の④のように、自らの既有知識を組み替えたり、経験を捉え直したりすることの価値については言及されていない。実際には、このような既有知識の組み替えや経験の捉え直しは起こりうるし、そのような経験こそが欲動*2を引き起こし、③のような論理的な認識方法の価値を実感することにつながると筆者は考えている。

したがって、既有知識や経験を引き出してテキストを再構成する（解釈する）ことと、テキストの論理や意味内容に揺さぶられて既有知識や経験を再構成することの二つの側面をもった「意味内容の創造」という概念の規定が必要であると考えられる。

*2 難波博孝・牧戸章は難波・牧戸（1997）において「言語活動の心内プロセスモデル（PML）」を提案し、その中に言語活動を支える人間の本来的な「欲求」のようなものを「『見立てる・言挙げする』欲動・意欲」と名づけて位置づけている。

本節では、「論理的認識力」の実相について論者の行った授業の記録をもとに考察し、「意味内容の創造」には図 7 の③と④のような二つの側面があり、その双方を実現することのもつ可能性を示す。そして、「意味内容形成能力」を機能させる時に、「論理構築能力」を相互補完的に機能させることが必要不可欠であることを示す。その上で論理的認識力を設定することの意義について論じる。

なお、青山（2014c）では、同じ実践を題材として取り上げて研究を進めているが、本研究はその成果と課題を踏まえ、新たな視点を立てて、論理的認識力についてさらに検討を進めるものである。

また、「論理的認識力」の下位能力の一つである「コンテキスト分析能力」についての検討は、第 3 節において行うこととし、本節では取り上げない。

2 実験授業の計画

(1) 日時など

2012 年 2 月 11 日／広島大学附属小学校 2 年 2 組

授業者：青山之典

(2) 教材の概要

「たねのたび」は 3 種の植物（オオオナモミ、タンポポ、カラスノエンドウ）の種子の散布の仕方について説明した文章である。そして、それらの散布の仕方を根拠にして、それぞれが仲間を増やすという目的をもって工夫されたものだという筆者の判断を示している。

(3) 指導目標

- ◎「たねのたび」に対して疑問や感想をもち、叙述に立ち戻ることができる。
- ◎「たねをはこぶくふう」と「たねのたび」との関係について吟味するために、話し合いを通して、叙述をもとに筋道立てて考えることができる。

(4) 指導計画

- 第 1 次：題名読みと冒頭部分の読みを通して、「たねのたび」について知っていること、予想、疑問などを表明した後、全文を通読し、わかったこと、疑問、感想を書く。(2 時間)
- 第 2 次：疑問や感想をもとに 3 種の植物の「たねのたび」を精読し、もし説明されている通りでなかったら何か困ることがあるかを、叙述を手がかりにして考える。(3 時間、本時 1/3)
- 第 3 次：まとめの段落の内容に、納得できるかどうかを話し合う。(1 時間)

(5) 本時の目標

オオオナモミの実のとげの先が曲がっていなかったら、何か困ることがあるのかどうかを考え、オオオナモミが種を遠くへ運ぶために工夫している点に気づくことができる。

(6) 学習過程

学習活動	指導の意図と手だて	評価の観点
1 「たねのたび」の全文を音読する。	○ ドキドキ感を味わわせ、楽しい気分で学習に入らせる。	○ ドキドキわくわくしているか。
2 課題意識をもつ。	○ オオオナモミについての児童の疑問や感想を紹介した後、揺さぶりをかける。	○ 叙述に立ち戻ろうとしているか。
オオオナモミのみのとげの先がまがっていなかったら、何かこまることはあるのでしょうか。		
3 困ることがあるかないか、自分の考えを示す。	○ 困ることがあるかないかを挙手で示させることで、自分の立場をはっきりさせる。	○ 自分の考えを示せたか。
4 叙述や知識をもとに、話し合う。	○ 視覚に訴える教具を用意して、具体的に考えることができるようにする。 ○ とげの先が曲がっていれば、人や動物に種を運んでもらうことができるかどうかを、叙述に即して具体的に検討させて、枝の伸ばし方についても確認させる。	○ 友達の意見をよく聞いているか。 ○ 叙述をもとに筋道立てて考えることができるか。
5 自分の考えをノートに書く。	○ 課題に答えるように書かせるとともに、自分がそう考えた理由を詳しく書かせるようにする。	○ 理由をつけて自分の考えを書くことができたか。

3 実験授業の記録

ここでは、図6および図7と対応させながら学習者の「論理的認識力」の実相を示す。また、発言については（T：教師，C：児童）とし、行為を示すときには、T：（○○をする）のように示す。

(1) 児童の疑問・感想の重視と問題の共有化

教材文のオオオナモミの説明について、児童は、実に生えているとげの先が曲がっていること、動物にくっつくことなどについて、多くの疑問、感想を第1次にかけていた。

これは、図6の⑤「テキストと知識・経験とのずれの発見」にあたると考えられる。

- オオオナモミが動物やいろいろなものに、くっついて運んでもらうのをなぜかと思った。
- オオオナモミはちゃんと動物にくっつくようにできているから、すごいと思った。
- オオオナモミの実はテープやのりがついていないのに人や動物につくからどうやってくっつくんだろうと思った。
- オオオナモミは見たことはあるけど、とげの先が曲がっていることがわかった。
- オオオナモミはどうしてトゲが曲がっているの。
- どうしてオオオナモミは動物にくっいたら簡単に外れないのかな。

【児童が第1次に書いた疑問や感想】

通読は教材文との出会いであるが、その時点から既に論理的認識力は駆動し始めていると考えられる。

しかし、児童の通読時の疑問や感想に共通していたことは、とげの先が曲がっていることと、実がくっついた後に外れにくいこととの因果関係を捉えられていない点であった。つまり、図6の①や②といった論理構築能力が十分に機能していない状況であったといえる。通読の時点でのこの状況は当然のものであり、だからこそ論理構築能力を働かせるための学習内容を設定すべきなのであろう。

ちなみに、先に取りあげた児童の疑問や感想は、次の部分（段落α）を読んで生み出されたものと推察された。

（段落α）

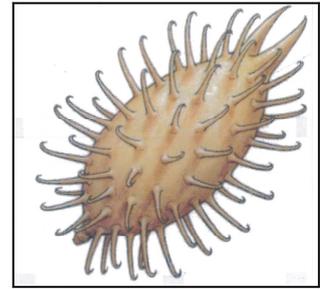
たねが入っているみは、たくさんのとげでおおわれています。どうぶつが近くを通ると、みは、ふくやけにひっかかって、くっつきます。とげの先がまがっているのです、いちどくっつくと、かんたんにははずれません。それで、いろいろなところへ、はこんでもらうことができるのです。

児童には、「とげの先が曲がっている」→「服や毛にひっかかる」→「一度くっつくと簡単に外れない」という因果関係が捉えられていないようだったので、とげの先が曲がっていることに焦点化することで、自分の問題としてとらえることができると考えた。そこで、これらの感想や疑問を学習活動2の最初に紹介して、問題の共有化を図った。

(2) 問題の焦点化

問題を共有化させた後、学習活動2では、オオオナモミのとげの先が曲がっている事実に焦点をあてさせるために図8と図9を順に提示し、とげの先が曲がっていることに焦点をあてて読み深めることを狙った。

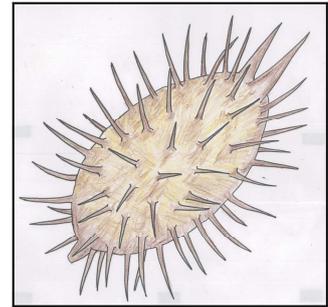
図8は教材文に挿絵として掲載されている（とげの先が曲がっている）。また、図9は教師が意図的に改変したものである（とげの先が曲がっていない）。



【図8】

これらの問題の焦点化を【教師の働きかけ a】と呼ぶことにする。

図8を提示した時には1名の児童が間近にまで来て確認しただけであったが、図9を提示した時には児童全員が資料の間近にまで出て来て確認した。児童たちの思考は、とげの先が曲がっていることに焦点化され、図8を支持し、図9を批判するという形で話し合いが進む原動力となった。



【図9】

対象はテキストではないが、現実にはあり得ない【図9】に対して、「意味内容の不適切さを発見」（図6の⑥）して生じた葛藤状況が話し合いの原動力を生み出したと考えられる。（【授業記録1】参照）

T：とげの先が曲がってなくても、刺さると思っているんだけど。

C：刺さるけど！

C：もしくっついたとしても、とげの先が曲がっていないからすぐ落ちてしまう。

T：くっついたとしてもすぐに落ちるの？くっついてはすぐ外れる？（図9の横に板書）じゃあこっち（図8を指して）だったら外れないの？

C：だって、129ページに「とげの先が曲がっているので一度くっついたなら簡単には外れません」と書いてあるから、だから曲がっていた方がくっつく。

C：だからとげの先が曲がっていなかったら簡単に外れてしまうということ。

【授業記録1】

ただ、学習に対する意欲は感じられたものの、ここでの児童の認識は不十分であると考えた。下線部に見られるように、児童の判断と根拠は次のように根拠となる叙述の指摘に終始し、段落αが示している意味内容を創造していないため、単なる同語反復になってしまっている。

（根拠）とげの先が曲がっているので簡単には外れないと叙述されている。

（判断）だから、とげの先が曲がっていたら、簡単には外れないはずだ。

したがって、その妥当性についての検討も行われることなく、鵜呑みにしている状態であると考えられる。

ちなみに、ここまでの学習者の一連の推論過程を図 6 と対応させながら示すと次のようになっていると考えられる。(【学習者の推論過程 1】参照)

- 1) 通読によって浅いレベルの③「テキストの解釈」を行い、⑤「テキストと知識・経験とのずれを発見」した。
- 2) 問題の共有化によって、特定の児童が抱いた⑤を多くの児童が共有した。
- 3) 【教師の働きかけ a】によって、オオオナモミのとげの先が曲がっているということに焦点を当て、図 9 がもつ意味内容の不適切さを発見した。⑥「意味内容の不適切さの発見」が実現している。
- 4) 不適切さの根拠として、段落 α の「とげの先がまがっているので、いちどくつつくと、かんたんにははずれません。」を指摘した。
- 5) しかし、その叙述のもとになっている隠れた根拠(事実)を創造(推論)しようとはしていない。(②「メゾ構造・ミクロ構造における結束性を創造し、検討する能力」を使うことはなかった)
- 6) その結果、知識・経験を参照して生じた葛藤状況を解決するために、因果関係をもとにテキストを解釈することはできなかった。(②が十分に機能していないため、深いレベルの③も実現しなかった。)

【学習者の推論過程 1】

この一連の流れを図 6 によって俯瞰すると、「意味内容形成」のうち、⑤の「テキストと知識・経験とのずれの発見」や、⑥の「意味内容の不適切さの発見」だけに終わってしまい、「論理構築」を行っていないために、段落 α が示している意味内容を創造せず、同語反復に終わってしまったということがわかる。これは浅いレベルの③「知識・経験の参照によるテキストの解釈」が深いレベルの③へと再構成されなかったことを意味する。

この一連の推論は「意味内容の検討」をしようという意欲はあったにも関わらず、「論理構築」へと向かわなかった(B →②が実現しなかった)ために、意味内容を新たに創造することができず、検討へと進むことができなかったといえるだろう。

(3) 根拠となる叙述の「意味内容の創造と検討」

この状況を改善するために、根拠の妥当性について、敢えて教師が問い直してみると、次のように授業は展開した。(【授業記録 2】参照)

T：みんなは当たり前だと思っているみたいだけど（図8を指しながら）くっついた後で簡単に外れないのはなんで？だってこっち（図9）もくっつくんでしょ？両方くっついているのになんでこっち（図8）は外れないの？

C：だって！

C：とげの先が曲がってるから。

T：曲がってたらなんで外れないの？

C：「とげの先が曲がっているので、一度くっいたら簡単には外れません」と書いてある。

T：確かに書いてあるよね。でも、この書いてあるのになんでかな？と先生は思っているんですよ。
ね

【教師の働きかけ b】

C：とげの先が曲がっているから、そこに毛がひっかかって……。

T：ひっかかる？

C：うん。

T：ひっかかるというのはどういう意味？

C：うん、ひっかかるから、外れない。

T：ひっかかる？（図8の横に「ひっかかる」と赤字で板書）

C：付け足し！

C：お家の図鑑に載ってたんだけど、図鑑では1本の線があって、それにオオオナモミのとげの曲がっているところがひっかかっているところを大きくした写真みたいなのがあって……。

T：あ！待てよ。そういえば、先生もそういうのを見たことがある。それ参考になるかもしれないと思って作っていたんよ。（一つの掲示資料を取り出す）確かそれはね、これか！なんかひっかかっているんでしょ？こんなの？

C：こんな感じの写真が載ってた。

【授業記録2】

根拠となる叙述の指摘をした児童の発言に対する教師の問い直し【教師の働きかけ b】によって、一つ手前の文に示された「ひっかかる」という語（段落 a 参照）の意味内容を創造したことが契機となり、「とげの先が曲がっている」から「ひっかかる」という因果関係や、「ひっかかる」から「はずれない」という因果関係に気づくことができている。

【授業記録2】における学習者の一連の推論過程を図6と対応させながら示すと次のようになっていると考えられる。（【学習者の推論過程2】参照）

- 1) 【教師の働きかけ b】によって、自らが根拠として捉えていた叙述が、実は根拠として不十分であることに気づき、葛藤状況を生み出す。(⑥を生みだし葛藤状況に入った。)
- 2) テクストのメゾ構造・マイクロ構造における結束性を創造し、検討して、「とげの先が曲がっている」ことと「一度くっつく和外れない」ことの間には、どのような因果関係があるのかを見出そうとする。(文章のメゾ構造・マイクロ構造における因果関係を見出そうとする。
(⑥→B→②))
- 3) 「たねが入っているみは、たくさんのとげでおおわれています。どうぶつが近くを通ると、みは、ふくやけにひっかかって、くっつきます。」という叙述を、因果関係に着目して改めて捉え直す。その結果、「とげの先が曲がっている」から「ひっかかる」という因果関係と、「ひっかかる」から「一度くっつく和外れない」という因果関係とを見出す。(因果関係に着目して、知識・経験を参照し、改めてテキストの解釈を行う。(②→A→③))

【学習者の推論過程 2】

このような「意味内容形成」と「論理構築」との往還 (A および B) が、他の児童から「オオナモミの実のとげの先が曲がっていることで毛のようなものにひっかかる」ことについての知識を引き出し、意味内容をさらに具体的に再創造し (図 6 の③)、論理もさらに強固なものとして再創造している。(図 6 の②)

この後、教師が事前に用意していた写真資料が新たな働きかけとなり、次のように授業は展開していった。(【授業記録 3】参照)

T : これ、近くで見たい？見たい人。

C : (多数挙手。)

T : よしおいで！ 【教師の働きかけ c】

C : (全員前に出てきて、写真資料を見ながら口々に話し合う。)

C : 服に穴があるんよ。

C : じゃけえ、ひっかかるんよ。

C : (教師に自分の着ているセーターの袖口を伸ばして見せながら) これにもひっかかるよ。

C : とげの先が曲がっているから、ひっかかるんよ。

T : (児童が席についてから) 今話していたことをみんなの前で発表してもらおう。

C : 服には小さい穴があって、そこにひっかかっている。

【授業記録 3】

【授業記録 3】の下線部においては、自分が身につけているセーターに小さな穴があることを発見し、オオオナモミの実のとげの先が曲がっているならば、その穴にも引っかかるはずだ、という推論を行っている。

これは、「意味内容形成」と「論理構築」との往還（A および B）を通して、テキストの解釈（図 6 の③）を終えた後、オオオナモミが服にくっついてなかなか外れなかった自らの経験を捉え直し、既有知識の組み替えも行うに至った（図 6 の④）と考えられる。

さらに、【授業記録 3】に見られるような図 6 の③や④の経験は、意味内容の創造に伴う欲動の経験ともなり、そのような推論の価値をとらえることも実現していると考えられる。このような経験を積むことは新たな場で、図 6 の③や④を引き起こそうとする欲動を生じるための前提になっていると推察される。

また、【授業記録 2 および 3】に見られるような推論の結果、次に整理したように、知識や経験を引き出しながら、論理的に、根拠となる叙述の「意味内容形成」を繰り返すことで、その叙述のもとになっている隠れた根拠（事実）を創造（推論）し、実感のある判断を導くことに成功していると考えられる。

（根拠）とげの先が曲がっていると毛に引っかかるので外れにくい。

（根拠）オオオナモミのとげの先が毛に引っかかっている写真を見たことがある。

（根拠）服には小さい穴がたくさん開いていて、とげの先は曲がっているので、その穴に引っかかる。

（判断）だから、とげの先が曲がっていたら、簡単に外れないはずだ。

この因果関係の強固な捉えは「論理構築」と「意味内容形成」との往還を通して、両者を相互補完的に機能させた結果であると考えられる。

4 実験授業の分析

(1) 「意味内容形成」の2つの側面

本項では、「意味内容形成」の2つの側面に焦点を当てて考察する。

【授業記録 2】では、「ひっかかる」という語の意味内容を創造することによって、改めて既有知識や経験が引き出され、テキストの解釈が成立しているので、図 6, 7 の③が機能していると考えられる。ちなみに、ここでは【教師の働きかけ b】のような叙述に対する批判的な構えが契機になっている。

これは、図 6, 7 の③のような意味内容の創造も、図 6 の⑥にあるような意味内容の検討が不可欠であることを示している。児童はまだ自らの解釈を検討し直す能力が十分でないため、【教

師の働きかけ **b**】のような支援を受け、改めて論理構築能力を働かせ、テキストの解釈をしている（図 1, 2 の③）と考えられる。

また、【授業記録 3】では、オオオナモミの実はとげの先が曲がっているから、毛に引っかかって外れにくいという、テキストの論理（因果関係）と意味内容とによって、自分の衣服の場合について検討し、これまでの経験の捉え直しと既有知識の組み替えが起こっているので、図 6, 7 の④が機能していると考えられる。この契機となったのは、【授業記録 2】において、オオオナモミのとげの先が毛に引っかかっている写真を見たことがあるという経験談であったが、もっと決定的だったのは、【授業記録 3】において、ある児童が自分のセーターの袖を引き伸ばし、そこに小さな穴を発見したことであった。

この発見はテキストの論理と意味内容に関する解釈が引き金になっている。これは図 6, 7 の④が機能するためには図 6, 7 の③が前提として必要であることを示している。

逆に、図 6, 7 の④を授業で実現しなかったとしたら、解釈は実感のあるものにまで高められることはなかったであろうとも考えられるため、図 6, 7 の③および④の往還的で相互補完的な機能のさせ方が重要であると考えられる。

(2) 「意味内容形成」と「論理構築」との関連

前項では、主に「意味内容形成」の内部でそれぞれの機能が相互補完的かつ往還的に生じていることに焦点をあてた。本項では、「意味内容形成」と「論理構築」との関連に焦点を当てたい。

【授業記録 2】の【教師の働きかけ **b**】が行われる前には、児童は根拠となる叙述を指摘することに終始し、因果関係を捉えることはできていなかった。しかし、【教師の働きかけ **b**】によって、「ひっかかる」という語の意味内容を創造し、それが突破口となったことは先に述べたとおりである。このとき注目されるのは、「意味内容形成」と「論理構築」とが相互補完的に機能することで、論理的に認識が再構成されていったことである。これは、図 6 の A と B が繰り返されるという往還によって、図 6 の③「知識・経験の参照によるテキストの解釈」が深いレベルに到達していくことを示していると考えられる。

このことは、前項に述べたような「意味内容形成」を往還的かつ相互補完的に機能させるためには、論理構築能力を使うことが必須であることを示している。つまり、図 6 の③、④といった「意味内容の創造」と図 6 の⑥といった「意味内容の検討」とが往還的かつ相互補完的に機能している場においては、図 6 の A と B が繰り返されている（A ↔ B という往還）といえるだろう。

5 考察

本研究では、意味内容の創造には2つの側面が存在し、相互補完的に機能することで、「実感のある解釈」と「自らの知識の組み替えと経験の捉え直し」の双方が実現していくことを指摘した。

先行研究においては、「実感のある解釈」（図6, 7の③）について言及しているものは見られたが、「自らの知識の組み替えと経験の捉え直し」（図6, 7の④）について言及しているものは見られなかった。しかし、本研究で指摘したように、日常的な推論においては、図6, 7の③および④が、往還的かつ相互補完的に機能することで初めて欲動が引き起こされ、実感のある解釈が生まれると考えられる。

さらに、「論理構築能力」と「意味内容形成能力」という二つの能力が、往還的かつ相互補完的に機能することで、初めて深い意味内容の創造が実現すると考えられる。

これらのことから、欲動を引き起こし、実感のある豊かな意味内容の創造と検討を実現するには、「論理構築能力（広義の論理的思考力）」と「意味内容形成能力」の二つを重要な下位能力として位置づけ、往還的かつ相互補完的に機能させることが重要であると考えられる。

このことを自覚し、説明的文章の読みの学習において、豊かな意味内容の創造と検討を実現するための能力を育成したい。そのような能力育成のための理論と実践を組織するためには、根本となる能力構造の設定が必須である。したがって、「論理構築能力」と「意味内容形成能力」とを下位能力に位置づけた「論理的認識力」を設定することには意義があると考えられる。

また、本節までに検討していない「コンテキスト分析能力」については、第3節において考察を進めることにする。

第3節 コンテキスト分析能力について

1 問題意識

前節までの議論においては、「論理的認識力」が3つの下位能力によって構成されていると推定し、そのうち、「論理構築」に関わる能力と「意味内容形成」に関わる能力の構造、具体について実践的に考察し、設定の必要性を提言してきた。このような能力を設定しようとした問題意識は、日常の論理の偏向に対応する必要感から生じたものであった。

日常の論理の偏向は、言い換えるならば、日常の論理に標準的なものはない、ということでもある。人間の認識はこのような本質をもっているために、限界のあるものになっている。具体的には、論理が意味内容を対象としないために抱え込んでいる限界を克服するために、「論理構築能力」と「意味内容能力」とを往還的かつ相互補完的に機能させることの必要性を述べてきた。

しかし、ここまでの議論は、「論理構築」および「意味内容形成」を往還的かつ相互補完的にやっているだけで、テキストを創造した表現主体には注目していない。テキストを創造した表現主体は、言論の場において彼が置かれている状況・立場、および彼自身の価値観など、表現主体の背景に影響を受けていることは容易に想像できる。

したがって、表現主体の背景を手がかりにすることも認識の限界に対応するための一つの方略として位置づけてもよいのではないかと考える。具体的には、テキストから窺える表現主体の背景、別資料との比較によって捉えられる表現主体の背景など、さまざまに捉えられる表現主体の背景を解釈し、検討することは、認識主体としての自らの「論理構築能力」と「意味内容形成能力」とをメタ的に捉え直し、調整するための「ガイド」として機能すると考えられる。

2 「表現主体」および「表現主体の背景」の概念規定

このような考え方は、クリステヴァ（1969）の次の考え方をもとにしている。

テキストは、さまざまなテキストの相互変換関係、すなわち相互テキスト性である。つまり、あるテキストのもつ空間のなかでは、別のさまざまなテキストからとられた複数の言表が絡まりあい、中和しあっているのだ。 (p.120)

クリステヴァ（1969）の指摘からいえることは、テキストには、関係する他のテキスト群の言表が織り込まれているということであり、織り込んだ表現主体の存在が浮かび上がってくることである。そして、その表現主体は彼が置かれている状況・立場、および彼自身の価値観に影響を受けながら、他のテキスト群から言表を織り込んでいったはずである。

このように考えると、表現主体がどのような状況・立場・価値観に影響を受けながらテキストを書いたのかを考えたのかは、それに関係する他のテキスト群との比較によって類推できると考

えられる。

ちなみに、正木（2013）は筆者概念について、次のように整理している。

- ① 現実に文章を書いた「筆者」
- ② 読み手が、文章から推論・推察・想定する「筆者」像
- ③ 学習活動の「仕掛け」となる「筆者」

正木（2013）はその中で、筆者想定法、森田信義、難波博孝を取り上げている。そして、筆者想定法という「筆者」とは①であるのか②であるのかが曖昧であることを指摘した。また、森田（1984）は①と②を区別し、②の「筆者」を中心に「評価読み」の学習を提起したと述べている。それから、難波（1998）は説明的文章を読む過程に着目し、「筆者」の思考意識は読み手が推論するものであると整理したと述べている。これらの議論から、正木（2013）は①と②という二つの位相を筆者概念の中に見いだしているわけであるが、本節でいう「表現主体」とは、「生の筆者」ではなく、「テキストとそれに関係する他のテキスト群に内包された筆者」であり、正木（2013）の整理における②に位置づくと考えている。したがって、「表現主体の背景」もテキストとそれに関係する他のテキスト群から推論・推察・想定されるもの（コンテキスト）であると考えている。

3 教科書教材における表現主体とその背景について

学習指導要領における「読むこと」の内容を概観すると、表現主体の意図をとらえ、解釈に生かす能力の育成が目指されていることが窺える。しかし、教科書教材の場合、テキストに潜在している表現主体の意図を解釈するとき、対象となるテキストだけでは十分な手がかりを得ることができない場合がある。

間瀬（2001）は、間テキスト性に注目し、複数の説明的文章教材を使った説明的文章の指導論を構想している。この中で、間瀬はある一つの説明的文章が自身の中にすでに他のテキストとの関連性を内包していることを指摘し、それを読解に生かすことを構想している。

本研究では特に、対象となるテキストと、それを表現した主体によって著された他のテキスト群との間に存在する間テキスト性に注目した。そのような間テキスト性に注目することで、表現主体の背景が浮き彫りになると考えられる。そして、テキストに潜在する表現主体の意図を解釈するときの手がかりになり、テキストの解釈に生かされると考えている。

さて、我が国ではほとんどの場合、国語教科書所収の説明的文章が教材として使用されている。また、表現主体の意図を対象とした授業を構想するときには、指導者は、学習者がテキストに潜在する表現主体の意図をとらえるための手だてを考えておく必要がある。

しかし、教科書教材の場合、指導者が間テキスト性に着目してテキストに潜在する表現主体の意図を解釈すること自体も容易なことではない。なぜなら、教科書教材は様々な背景をもった表現主体群（原筆者および教科書編集者）の共同作業で創造されたものであり、表現主体の意図も複雑な構造体としてテキストに潜在しているからである。

このような状況下で、テキストから表現主体の意図を類推し、テキストの解釈に生かそうとするならば、指導者は当然、的確に表現主体の意図をとらえ、その根拠として表現主体の背景を位置づけていなければならないだろう。ただし、後述するように、教科書教材における表現主体の背景をとらえ、表現主体の意図をとらえることは容易なことではない。

このような状況は看過できないものである。研究者としては、何らかの解決に寄与する必要がある。その一つとして、研究者による表現主体の背景に関わる基礎資料の作成が考えられる。教材分析のとき、指導者の手元に、表現主体の背景に関わる基礎資料があったなら、表現主体の意図を解釈する助けになるのではないかと考えるからである。

次項では、基礎資料作成の試みについて述べていくことにする。

4 基礎資料作成の試み

ここまでの議論に基づき、本項では試みに小学校国語科教科書教材の一つ（「どうぶつの赤ちゃん」増井光子，光村図書 1 年）について、間テキスト性に焦点をあて調査検討を行い、基礎資料作成を行った。

ちなみに「どうぶつの赤ちゃん」は初出当時から注目された教材であった。西郷（1981）、小田（1986）、森田（1988）によって、比較的早い時期からその文章の良質さが評価され、教材研究の対象となった。

その多くが「どうぶつの赤ちゃん」という一つのテキストに焦点をあてた研究をしている。例えば、植山（2011）は類比・反復表現に焦点をあて、「どうぶつの赤ちゃん」の詳細な分析を示している。本研究では、「どうぶつの赤ちゃん」のコンテキストに注目している点がそれらの研究とは異なっている点を確認しておきたい。

また、河野（2006）は「〈対話〉による構成活動」に関する臨床的研究の題材として取りあげるとともに、学習者の視点が組み込まれる工夫がなされている教材として評価している。この研究の場合、動物の赤ちゃんに関する情報群というコンテキストを活用した学習が組織されており、本研究と似ている。しかし、本研究では「どうぶつの赤ちゃん」の筆者に焦点をあて、表現主体の背景を示すコンテキストに注目している点が河野（2006）とは異なっていることを確認しておく。

さて、本研究では、間テキスト性に焦点をあてた基礎資料作成の過程を具体的に示しながら、作成した基礎資料を示すとともに、基礎資料を活用した場合の展望について論じる。検討にあ

たつて、まず、基礎資料作成のための観点を次に示しておく。

- A) 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」本文の変遷実態
- B) 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」の位置づけの変遷実態（学年，該当学年の教科書を構成する教材群，学習のめあて，学習のてびき）
- C) 学習指導要領改訂との関連
- D) 「どうぶつの赤ちゃん」の原典（増井の著作群，参考文献群）との関連

5 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」本文の変遷実態

「どうぶつの赤ちゃん」は初出が1980年版であり、2015年版までの10回の教科書改訂のうち6回、テキストの再構成が行われている。

ちなみに、この説明的文章は初出の時点では、ライオン、シマウマ、カンガルーの事例を取り上げて、動物の赤ちゃんの誕生と成長の様子を説明している。第1事例であるライオンは肉食動物の事例、第2事例であるシマウマは草食動物の事例、第3事例であるカンガルーは有袋類の事例である。有袋類は哺乳類の少数派であり、これを取り上げることで、子どもの興味を引くとともに、分類上より多くの動物を取り上げることを目指したものと考えられる。

再構成の多くが事例を対象としたものであるが、そのうち特に大きな変更は「カンガルー」の事例に関するものであった。

その実態を【表1】に示す。

出版年	カンガルーの事例
1980	<p>カンガルーの赤ちゃんは、生まれたときは、おやゆびぐらいの大きさしかありません。まるでうじ虫みたいです。まだ、目や耳もついていません。はっきりわかるのは、口とまえ足だけです。</p> <p>それでも、この小さな赤ちゃんは、小さなまえ足で、おかあさんのおなかにはい上がっていきます。そして、じぶんの力でおなかのふくろに入ります。カンガルーの赤ちゃんは、小さくても、おかあさんのおなかのふくろがあるからあんしんなのです。</p> <p>カンガルーの赤ちゃんは、ふくろの中で、おかあさんのおちちをのんで大きくなります。そうして、六か月ほどたつと、ふくろのそとに出て、じぶんでくさもたべるようになります。</p>

1983	<p>カンガルーの赤ちゃんは、生まれたときは、<u>とても小さくて</u>、まるでうじ虫みたいで す。<u>目や耳もどこにあるのか、まだよくわかりません。</u>はっきりわかるのは、口とまえ 足だけです。</p> <p>それでも、この小さな赤ちゃんは、小さなまえ足で、おかあさんのおなかにはい上が っていきます。そして、じぶんの力でおなかのふくろに入ります。カンガルーの赤ち ゃんは、小さくても、おかあさんのおなかのふくろがあるからあんしんなのです。</p> <p>カンガルーの赤ちゃんは、ふくろの中で、おかあさんのおちちをのんで大きくなりま す。そうして、六か月ほどたつと、ふくろのそとに出て、じぶんでくさもたべるよう になります。</p>
1986 1989	<p>カンガルーの赤ちゃんは、生まれたときは、<u>たいへん小さくて、うじ虫ぐらいです。</u> 目や耳もどこにあるのか、まだよくわかりません。はっきりわかるのは、口とまえ足だ けです。</p> <p>それでも、この小さな赤ちゃんは、小さなまえ足で、おかあさんのおなかにはい上が っていきます。そして、じぶんの力でおなかのふくろにはいります。カンガルーの赤ち ゃんは、小さくても、おかあさんの<u>おなかのふくろにまもられてあんぜんなのです。</u></p> <p>カンガルーの赤ちゃんは、ふくろの中で、おかあさんのおちちをのんで大きくなりま す。そうして、六か月ほどたつと、ふくろのそとに<u>でて</u>、じぶんでくさもたべるよう になります。</p>
1992 1996 2000 2002 2005	<p>【カンガルーの事例が全て削除された。】</p>
2011 2015	<p>カンガルーの赤ちゃんは、生まれたときは、たいへん小さくて、<u>一円玉ぐらいのおも さです。</u>目や耳もどこにあるのか、まだよくわかりません。はっきりわかるのは、口と <u>まえあし</u>だけです。</p> <p>それでも、この小さな赤ちゃんは、小さな<u>まえあし</u>で、おかあさんのおなかにはい上 がっていきます。そして、じぶんの力で、おなかのふくろにはいります。カンガルーの 赤ちゃんは、小さくても、おかあさんのおなかのふくろにまもられてあんぜんなのです。</p> <p>カンガルーの赤ちゃんは、ふくろの中で、おかあさんのおちちをのんで大きくなりま</p>

す。そうして、六か月ほどたつと、ふくろのそとに出て、じぶんで**莫**もたべるようになります。

【学習の手引きの後に、付録として再掲載された。】

【表1 カンガルーの事例の変遷（1980～2015）】

最も特徴的な変更は、1992年にカンガルーの事例が全て削除され、2011年に再び登場したことである。これは、肉食動物と草食動物の対比関係を明確にする効果を生んでいると考えられるが、有袋類の事例を削除したことで、動物の多様性について伝わりにくくなっていると考えられる。

また、カンガルーの事例が姿を消している時期の前後を比較してみると、先の時期にはあった「うじ虫」という表現がなくなっている。

この「うじ虫」という表現を巡って変遷を追ってみると、1983年まではカンガルーの赤ちゃんを「まるでうじ虫みたい」と表現し、1986年からは「たいへん小さくて、うじ虫ぐらい」と表現している。前者が大きさと様子を表しているのに対して、後者は大きさのみを表していると考えられる。さらに、カンガルーの事例が削除・復活した後には、「一円玉ぐらいのおもさ」と表現されている。視覚に訴える要素が次第に削られていると考えられる。

この削除については、原筆者である増井による判断なのか、教科書編集者の判断なのかは推測によるほかないが、他の背景情報を手がかりにして少しでも蓋然性の高い推測を行うことにする。

6 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」の位置づけの変遷実態

(1) 配当学年

初出から一貫して1年下に配当。

(2) 該当学年の教科書を構成する教材群

「どうぶつの赤ちゃん」を所収している1年教科書には、次のような所収教材の変遷が見られる。

なお、教科書改訂時に新しく登場した教材は太ゴシック体で表し、改訂で姿を消した教材は**次削**という記号をつけて示すことにする。

上巻

なかよしの き **次副**

ともだち

わたしと ぼく

はなの みち(おか のぶこ)

せんせい あね

しつぽの やくめ(かわた けん)

あそんだ ときの こと

おさるが ふねを かきました

(まど・みちお)

おおきな かぶ(さいごう) たけひ(こ)

えと さくぶん

おむすび ころりん

(一)えと かんじ

(二)かずと かんじ

(三)じどう車くらへ

(四)でん車(ご)を しましよう

下巻

くじらぐも(なかがわ りえこ)

ころちん

しゃぼんだま

ものの 名まえ

たぬきの 糸車(きし) なみ

きのうの こと

チックとタック(ちば しようぞう)

うちの 人の こと

(一)花 いっぱいに なあれ

(二)ほかの ふうせんは (まっさに みよこ)

上巻

はしれ はしれ **次副**

ともだち

わたしと ぼく

はなの みち(おか のぶこ)

せんせい あね

しつぽの やくめ(かわた けん)

あそんだ ときの こと

おさるが ふねを かきました

(まど・みちお) **次副**

おおきな かぶ(さいごう) たけひ(こ)

えと さくぶん

おむすび ころりん

(一)えと かんじ

(二)かずと かんじ

(三)じどう車くらへ

(四)でん車(ご)を しましよう **次副**

下巻

くじらぐも(なかがわ りえこ)

ころちん

しゃぼんだま

ものの 名まえ

たぬきの 糸車(きし) なみ

きのうの こと

チックとタック(ちば しようぞう) **次副**

うちの 人の こと

(一)花 いっぱいに なあれ

(二)ほかの ふうせんは (まっさに みよこ)

上巻

はしれ はしれ **次副**

あかるい おひさま(くどう なおこ)

さるが くる(こみ たろう)

はなの みち(おか のぶこ)

おはようって いいな(なかがわ りえこ)

せんせい あね

しつぽの やくめ(かわた けん)

あそんだ ときの こと

あいうえお・ん(つるみ まさお)

おおきな かぶ(さいごう) たけひ(こ)

えと さくぶん

おむすび ころりん

(一)えと かんじ

(二)かずと かんじ

(三)じどう車くらへ

(四)でん車くらへ **次副**

下巻

くじらぐも(なかがわ りえこ)

(し)の ひろば

ものの 名まえ

きのうの こと

たぬきの 糸車(きし) なみ

花 いっぱいに なあれ(まっさに みよこ)

【**じりじりの 赤ちゃん(まさいみ)**】

いちばん かきたい **ゴト**

【**二)ほく、にげちゃうよ**】

【**マーガレットIIフラウン** 作、

いわた みみ やく】

【**二)うさぎの おや子**】

上巻

あかるい おひさま(くどう なおこ) **次副**

さるが くる(こみ たろう) **次副**

はなの みち(おか のぶこ) **次副**

おはようって いいな(なかがわ りえこ) **次副**

せんせい あね

しつぽの やくめ(かわた けん) **次副**

あそんだ ときの こと **次副**

あいうえお・ん(つるみ まさお) **次副**

おおきな かぶ(さいごう) たけひ(こ) **次副**

えと さくぶん

おむすび ころりん(かみ しよういちろう)

かずと かんじ

えと かんじ

じどう車くらへ

【**えばなし(たむら しげる)** **次副**】

【**えと さくぶん** **次副**】

【**おむすび ころりん(かみ しよういちろう)** **次副**】

【**えと かんじ** **次副**】

【**かずと かんじ** **次副**】

【**じどう車くらへ** **次副**】

下巻

くじらぐも(なかがわ りえこ)

(し)の ひろば **次副**

ものの 名まえ

きのうの こと **次副**

たぬきの 糸車(きし) なみ **次副**

花 いっぱいに なあれ(まっさに みよこ) **次副**

【**いちばん かきたい** **ゴト** **次副**】

【**二)ほく、にげちゃうよ** **次副**】

【**マーガレットIIフラウン** 作、 **次副**】

【**いわた みみ やく** **次副**】

【**二)うさぎの おや子** **次副**】

一九九二	<p>上巻 はるの あさ(くどう) なおこ(次副) うたに あわせて あいうえお ぶらんこ(もりやま) みやこ(次副) おはなし きいて はなの みち(おか) のぶ(こ) おはようって いい きもち みつけた みつけた(次副) なぞなぞあそび(次副) せんせい あのね おむすび ころりん(はそべ) ただし(次副) こんな ことをしたよ どろぶつ(次副) あし(むらた) こういち(次副) おおきな かぶ(さいごう) たけひこ(次副) こんな さくぶんを かいたよ 小さな ねこ(いしい) もも(こ) 次副 えと かんじ おにごっこを したこと(次副) かずと かんじ じどう車くらべ</p> <p>下巻 くじらぐも(なかがわ) りえこ(次副) かたかな ものあてゲーム(次副) こうえんに いった ときの こと(次副) ずうと、ずと、大すきだよ(ハンス=ウィルヘルムさく、ひさやまたいちゃく) たぬきの 糸車(きし) なみ(次副) かたかな し(ひろば) 次副 【どろぶつ(次副) 赤ちゃん(まさひ) みどり(次副)】 日づけと よう日(次副) たのしかった こと(次副) きりかぶの 赤ちゃん(まど・みちお) おはなしを かんがえよう(次副)</p>
一九九六	<p>上巻 みつけた みつけた(次副) うたに あわせて あいうえお みんなであいさつ(次副) ぶらんこ(もりやま) みやこ(次副) はなの みち(おか) のぶ(こ) おはなし きいて すきなもの、おしえて だれに あえるかな(くどう) なおこ(次副) とりと なかよし(かなお) けいこ(次副) せんせい あのね(次副) おむすび ころりん(はそべ) ただし(次副) はなが さいたよ 大きな かぶ(さいごう) たけひこ(次副) えと かんじ かずと かんじ じどう車くらべ かいて くらべよう</p> <p>下巻 くじらぐも(なかがわ) りえこ(次副) かたかな 日づけと よう日(次副) わたしが つくった カレンダー(次副) もの、名まえ おとあてゲーム(次副) ずうと、ずと、大すきだよ(ハンス=ウィルヘルムさく、ひさやまたいちゃく) カルタづくり たぬきの 糸車(きし) なみ(次副) わたしの たからものかな ぶうせんは、どうなるのかな 【どろぶつ(次副) 赤ちゃん(まさひ) みどり(次副)】 かたかな アルバムを つくろう かん字ずかん きりかぶの 赤ちゃん(まど・みちお) たのしい おはなしを つくろう(次副)</p>
二〇〇〇	<p>上巻 いきたいね(次副) うたに あわせて あいうえお げんきに あいさつ(次副) ぶらんこ(もりやま) みやこ(次副) はなの みち(おか) のぶ(こ) おはなし きいて すきなもの、おしえて かえるの かくれんぼ(くどう) なおこ(次副) とりと なかよし(かなお) けいこ(次副) たのしみです(次副) おむすび ころりん(はそべ) ただし(次副) はなが さいたよ(次副) 大きな かぶ(さいごう) たけひこ(次副) えと かんじ(次副) かずと かんじ じどう車くらべ かいて くらべよう(次副)</p> <p>下巻 くじらぐも(なかがわ) りえこ(次副) かたかな 日づけと よう日(次副) わたしが つくった カレンダー(次副) もの、名まえ ぶうせんは、どうなるのかな(次副) ずうと、ずと、大すきだよ(ハンス=ウィルヘルムさく、ひさやまたいちゃく) カルタづくり(次副) 【どろぶつ(次副) 赤ちゃん(まさひ) みどり(次副)】 かたかな アルバムを つくろう(次副) わたしの たからものかな かん字ずかん(次副) たぬきの 糸車(きし) なみ(次副) にんぎょうを うごかせよう(次副) あるけ あるけ(つるみ) まさお(次副)</p>
二〇〇一	<p>上巻 あそびに きてね(次副) おはなし よんで どうぞ よろしく うたに あわせて あいうえお たんけんしたよ、みつけたよ かきと かき ともだち(まど・みちお) ことばで あそぼう(次副) はなの みち(おか) のぶ(こ) ねこと わつこ あいうえおの うた(なかがわ) ひろたか(次副) ことばを いてて ぶんをつくらう おばさんとおばあさん だれだか わかるかな(いまもり) みつひこ(次副) はをへき つかっぺ(かこう) おもちやとおもちや おむすび ころりん(はそべ) ただし(次副) こんな ほんを みつけたよ(次副) てがみを かこう 大きな かぶ(さいごう) たけひこ(次副) かずと かんじ わたしは、なんでしょう(次副) ことばで あそぼう(次副) じどう車くらべ</p> <p>下巻 くじらぐも(なかがわ) りえこ(次副) かんじの はなし ほくんの ゴリ(かざの) ゆういち(次副) よく見て かこう(次副) かたかな ずうと、ずと、大すきだよ(ハンス=ウィルヘルムさく、ひさやまたいちゃく) あるけ あるけ(つるみ) まさお(次副) 日づけと よう日(次副) わたしが つくった カレンダー(次副) かるたづくり(次副) おみせやさんごっこを しよう かたかなの かたち わたしの たからもの 【どろぶつ(次副) 赤ちゃん(まさひ) みどり(次副)】 ながまの かん字(次副) アルバムを つくろう(次副) たぬきの 糸車(きし) なみ(次副)</p>

<p>上巻 はる おはなし よんで どうぞ よろしく うたに あわせて あいうえお たんけんしたよ、みつけたよ かきと かき ともだち(まど・みちお) 次期 ねこと(ねつこ) 次期 はなの みち(おか のぶこ) ことばを、いれて、ぶんを あいうえおで あそぼう(なかがわ ひろたか) おぼさんと おぼあさん いろいろな くちばし(むらた こういち) 次期 はをへを つかって かこう おもちやと おもちや 次期 おむすび(ころりん(はそべ) 次期 すきな もの、おしえて 次期 てがみを かこう 次期 みんなに しらせたい(こと 次期) 大きな かぶ(さいごう) たけひこ かずと かんじ じどう車くらべ</p> <p>下巻 くじらぐも(なかがわ りえこ) かんじの はなし しらせたいな、見せたいな かたかな 次期 ずうっと、ずっと、大すきだよ(ハンス＝ウィルヘルムさく、ひさやまたいぢやく) 日づけと よう日 あつまれ ふゆのことば あめふり くまの(じ)のみ まさお 次期 ものの 名まえ(二〇〇〇年に同名教材) おみせやさん(ごっこ)を しよう かたかなの かたち わたしは、なんでしょう 次期 わたしの 名まえ(二〇〇〇年に同名教材) にんげん(おきな)の ことば いっぴい、いっぴい、一年生 たぬきの 糸車(きし) なみ</p>	<p>上巻 はる 次期 あかるい こえて 次期 どうぞ よろしく おはなし よんで うたに あわせて あいうえお ふたりで、おはなし 次期 あかいとり(きたはら はくしゅう) 次期 はなの みち(おか のぶこ) わけを はなそう なぞなぞあそび 次期 あいうえおで あそぼう(なかがわ ひろたか) くちばし(むらた こういち) なんて いいたら いいのかな 次期 おさるが ふねを かきました(まど・みちお) 次期 こんないしを みつけたよ 次期 おむすび(ころりん(はそべ) 次期) はをへをつかおう 次期 すきなもの、なめに 次期 おおきな かぶ(さいごう) たけひこ ほんは ともだち かけるようになった 次期 ひらがな あつまれ いちねんせい(うた(なかがわ りえこ) ゆうだち(もりやま みやこ) 次期 おはなし、きいて 次期 かずと かんじ みつけた 次期 かたかなを みつけよう かんじの はなし</p> <p>下巻 くじらぐも(なかがわ りえこ) しらせたいな、見せたいな ことばであそぼう(二〇〇二年に同名教材) 次期 じどう車くらべ まの いい りょうし(いなだ かずこ) 次期 むかしはなが いっぴい 日づけと よう日 あつまれ、ふゆのことば 次期 ずうっと、ずっと、大すきだよ(ハンス＝ウィルヘルムさく、ひさやまたいぢやく) てんとうむし(かわさき ひろこ) ものの 名まえ おみせやさん(ごっこ)を しよう 次期 かたかなの かたち たぬきの糸車(きし) なみ これは、なんでしょう</p>	<p>上巻 あさ あじめよう さあ、はじようかな なんて、おはなしかな どうぞ よろしく こえの おおきさ、どう、するの うたに あわせて あいうえお ことばを つくろう えを、みて、はなそう かきと かき(二〇〇五年に同名教材) あさの おおきま(かんざわ としこ) はなの みち(おか のぶこ) ぶんをつくろう わごと(二〇〇五年に同名教材) わけを はなそう おぼさんと おぼあさん(二〇〇五年に同名教材) くちばし(むらた こういち) おもちやとおもちや(二〇〇五年に同名教材) おもいだして はなそう あいうえおで、あそぼう(なかがわ ひろたか) おおきく なった おむすび(ころりん(はそべ) 次期) たからものを おしえよう はをへを つかおう すきなこと、なめに おおきな かぶ(さいごう) たけひこ ほんは ともだち こんな ことを、したよ いちねんせい(うた(なかがわ りえこ) なつやすみの ことを はなそう ひらがな あつまれ ゆうやけ(もりやま みやこ) かたかなを みつけよう うみの かくれんぼ かずと かんじ</p>	<p>下巻 くじらぐも(なかがわ りえこ) しらせたいな、見せたいな まちがいを、なおそう かん字の はなし ことばを、見つけよう じどう車くらべ かたかなを かこう まの、いい りょうし(いなだ かずこ) 次期 えつこ) むかしはなが、いっぴい ともだちに、きいてみよう 日づけと よう日 本を、えらんで、よもう 本を、えらんで、よもう ずうっと、ずっと、大すきだよ(ハンス＝ウィルヘルムさく、ひさやまたいぢやく) ルムさく、ひさやまたいぢやく) てんとうむし(かわさき ひろし) ものの 名まえ かたかなの かたち てがみで、しらせよう たぬきの糸車(きし) なみ ことばを、たのしもう これは、なんでしょう にんげん(おきな)の ことば にんげん(おきな)の ことば だつて、だつての、おぼあさん(さの ようこ) いい、こと、いっぴい、一年生</p>
<p>上巻 はる あかるい こえて どうぞ よろしく おはなし よんで うたに あわせて あいうえお ふたりで、おはなし あかいとり(きたはら はくしゅう) はなの みち(おか のぶこ) わけを はなそう なぞなぞあそび あいうえおで あそぼう(なかがわ ひろたか) くちばし(むらた こういち) なんて いいたら いいのかな おさるが ふねを かきました(まど・みちお) こんないしを みつけたよ おむすび(ころりん(はそべ)) はをへをつかおう すきなもの、なめに おおきな かぶ(さいごう) たけひこ ほんは ともだち かけるようになった ひらがな あつまれ いちねんせい(うた(なかがわ りえこ)) ゆうだち(もりやま みやこ) おはなし、きいて かずと かんじ みつけた かたかなを みつけよう かんじの はなし</p> <p>下巻 くじらぐも(なかがわ りえこ) しらせたいな、見せたいな ことばであそぼう(二〇〇二年に同名教材) じどう車くらべ まの いい りょうし(いなだ かずこ) むかしはなが いっぴい 日づけと よう日 あつまれ、ふゆのことば ずうっと、ずっと、大すきだよ(ハンス＝ウィルヘルムさく、ひさやまたいぢやく) てんとうむし(かわさき ひろこ) ものの 名まえ おみせやさん(ごっこ)を しよう かたかなの かたち たぬきの糸車(きし) なみ これは、なんでしょう</p>	<p>上巻 あさ あじめよう さあ、はじようかな なんて、おはなしかな どうぞ よろしく こえの おおきさ、どう、するの うたに あわせて あいうえお ことばを つくろう えを、みて、はなそう かきと かき(二〇〇五年に同名教材) あさの おおきま(かんざわ としこ) はなの みち(おか のぶこ) ぶんをつくろう わごと(二〇〇五年に同名教材) わけを はなそう おぼさんと おぼあさん(二〇〇五年に同名教材) くちばし(むらた こういち) おもちやとおもちや(二〇〇五年に同名教材) おもいだして はなそう あいうえおで、あそぼう(なかがわ ひろたか) おおきく なった おむすび(ころりん(はそべ)) たからものを おしえよう はをへを つかおう すきなこと、なめに おおきな かぶ(さいごう) たけひこ ほんは ともだち こんな ことを、したよ いちねんせい(うた(なかがわ りえこ)) なつやすみの ことを はなそう ひらがな あつまれ ゆうやけ(もりやま みやこ) かたかなを みつけよう うみの かくれんぼ かずと かんじ</p>	<p>下巻 くじらぐも(なかがわ りえこ) しらせたいな、見せたいな まちがいを、なおそう かん字の はなし ことばを、見つけよう じどう車くらべ かたかなを かこう まの、いい りょうし(いなだ かずこ) えつこ) むかしはなが、いっぴい ともだちに、きいてみよう 日づけと よう日 本を、えらんで、よもう 本を、えらんで、よもう ずうっと、ずっと、大すきだよ(ハンス＝ウィルヘルムさく、ひさやまたいぢやく) ルムさく、ひさやまたいぢやく) てんとうむし(かわさき ひろし) ものの 名まえ かたかなの かたち てがみで、しらせよう たぬきの糸車(きし) なみ ことばを、たのしもう これは、なんでしょう にんげん(おきな)の ことば にんげん(おきな)の ことば だつて、だつての、おぼあさん(さの ようこ) いい、こと、いっぴい、一年生</p>	<p>下巻 くじらぐも(なかがわ りえこ) しらせたいな、見せたいな まちがいを、なおそう かん字の はなし ことばを、見つけよう じどう車くらべ かたかなを かこう まの、いい りょうし(いなだ かずこ) えつこ) むかしはなが、いっぴい ともだちに、きいてみよう 日づけと よう日 本を、えらんで、よもう 本を、えらんで、よもう ずうっと、ずっと、大すきだよ(ハンス＝ウィルヘルムさく、ひさやまたいぢやく) ルムさく、ひさやまたいぢやく) てんとうむし(かわさき ひろし) ものの 名まえ かたかなの かたち てがみで、しらせよう たぬきの糸車(きし) なみ ことばを、たのしもう これは、なんでしょう にんげん(おきな)の ことば にんげん(おきな)の ことば だつて、だつての、おぼあさん(さの ようこ) いい、こと、いっぴい、一年生</p>

【表2 光村図書国語科教科書1年所収教材の変遷(1980~2015)】

【表2】から窺えるように、改訂のたびに多くの教材が入れ替えられている状況下で、「どうぶつの赤ちゃん」は所収され続けている。そして、1980年から2015年まで「どうぶつの赤ちゃん」は終末部分に設定されており、この教材が光村図書小学校国語科1年教科書において説明的文章読解の到達水準を示す重要教材として位置づけられていると推察される。

また、教材の入れ替え実態に焦点をあてると、1992年に大幅な入れ替えが行われている。1992年はカンガルーの事例の全削除が行われた年であり、「どうぶつの赤ちゃん」にとっても大きな転換点であった。教科書編集者の何らかの意図がこのような大きな変更の原動力となっていることが推察される。

(3) 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」の学習のめあておよび学習のてびきの変遷実態

教科書編集者の意図が窺えるものに、教科書に示された「学習のめあて」と「学習のてびき」がある。以下に、「どうぶつの赤ちゃん」における両者を一覧にして示し、教科書編集者の意図について検討したい。なお、教科書改訂時に新しく登場した部分は太ゴシック体で表している。

出版年	学習のめあて	学習のてびき
1980 1983	はじめてわかったことは	<p>はじめてわかったことは</p> <p>「どうぶつの赤ちゃん」をよんで、ふしぎだなあ、おどろいたなあとおもったのは、どこですか。</p> <p>どうぶつの赤ちゃんの生まれたときのようすは、どうちがいますか。くらべてよんでみましょう。</p> <p>「じぶんでは」「じぶんで」</p> <p>このことばが入っている文をさがして、ノートにかいてみましょう。</p>
1986 1989	はじめてわかったことは	<p>はじめてわかったことは</p> <p>「どうぶつの赤ちゃん」をよんで、ふしぎだなあ、おどろいたなあとおもったのは、どんなことですか。</p> <p>ちがうところ、にているところ</p> <p>ライオン、しまうま、カンガルーの赤ちゃんの、どんなところにちがいがありますか。また、どんなところがにいていますか。くらべながらよんでみましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生まれたときのようすは。 ・大きくなっていくようすは。 <p>「じぶんでは」「じぶんで」</p> <p>このことばが入っている文をさがして、ノートにかいてみましょう。どんなことがわかりますか。</p>
1992	はじめてわか	はじめてわかったことは

	<p>ったことは</p>	<p>「どうぶつの赤ちゃん」をよんで、ふしぎだなあ、おもしろいなあとおもったのは、どんなことですか。</p> <p>ちがうところ、にているところ</p> <p>ライオン、しまうま、カンガルーの赤ちゃんの、どんなところにちがいがありますか。また、どんなところがにていますか。くらべながらよんでみましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生まれたときのようすは。 ・大きくなっていくようすは。 <p>できるようになったことを</p> <p>ライオンの赤ちゃんは、1年ぐらいたつと、えもののとりにかたをおぼえます。あなたが、1年生になって、じぶんでできるようになったことをかいてみましょう。</p>		
1996	<p>ちがいをかんがえてよもう</p>	<p>ちがいをかんがえよう</p> <p>○ ライオンとしまうまの赤ちゃんは、どんなところがちがいますか。かきうつてくらべましょう。</p> <table border="1" data-bbox="448 907 1377 1153"> <tr> <td data-bbox="448 907 917 1153"> <p>● 大きさ</p> <p>ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</p> </td> <td data-bbox="917 907 1377 1153"> <p>● 大きさ</p> <p>しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</p> </td> </tr> </table> <p>イラストの子どもの会話</p> <p>「生まれたときは目や耳もちがうね。」 「ほかには、どこがちがうかな。」</p>	<p>● 大きさ</p> <p>ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</p>	<p>● 大きさ</p> <p>しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</p>
<p>● 大きさ</p> <p>ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</p>	<p>● 大きさ</p> <p>しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</p>			
2000	<p>ちがいをかんがえてよもう</p>	<p>ちがいをかんがえてよもう</p> <p>○ ライオンの赤ちゃんと、しまうまの赤ちゃんは、生まれたときは、どんなところがちがいますか。ノートにかきうつしてくらべましょう。</p> <table border="1" data-bbox="448 1496 1377 1742"> <tr> <td data-bbox="448 1496 917 1742"> <p>● 大きさ</p> <p>ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</p> </td> <td data-bbox="917 1496 1377 1742"> <p>● 大きさ</p> <p>しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</p> </td> </tr> </table> <p>イラストの子どもの会話</p> <p>「生まれたときは、目や耳もちがうね。」 「ほかには、どこがちがうかな。」</p> <p>○ ライオンの赤ちゃんとしまうまの赤ちゃんが大きくなっていくまでのようすでは、どんなところがちがいますか。くらべましょう。</p> <p>イラストの子どもの会話</p> <p>「ライオンの赤ちゃんは、じぶんではあるくことができないんだよ。」</p>	<p>● 大きさ</p> <p>ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</p>	<p>● 大きさ</p> <p>しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</p>
<p>● 大きさ</p> <p>ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</p>	<p>● 大きさ</p> <p>しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</p>			

		<p>「しまうまの赤ちゃんは、生まれてすぐに、じぶんで立ち上がることができるよ。」</p> <p>○ 「どうぶつの赤ちゃん」をよんで、ふしぎだなあ、おどろいたなあとおもったのは、どんなことですか。みんなにはなしましょう。</p> <p>○ 「どうぶつの赤ちゃん」のなかから、「ニヶ月」のような、月日やじかんをあらわすことばをさがして、かきうつしましょう。</p>												
2002	ちがいをかんがえてよもう	<p>○ 「どうぶつの赤ちゃん」をよんで、はじめてしたこと、ふしぎだなあとおもったことを、みんなにはなしましょう。</p> <p>○ 「ライオンですか、しまうまですか」クイズをしましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・はじめに、きょうかしの文しょうをカードにかいて、もんだいをつくりましょう。 ・つぎに、下のようなこたえのカードをつくりましょう。 <p>カード例</p> <p>だい1もん 生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</p> <p>だい2もん 生まれて三十ふんもたたないうちに、じぶんで立ち上がります。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もんだいを出す人とこたえる人にわかれて、クイズをしましょう。 <p>○ ほかのどうぶつについても、赤ちゃんのときのことをしらべて、クイズにくわえてもいいですね。</p>												
2005	ちがいをかんがえてよもう	<p>○ ライオンの赤ちゃんとしまうまの赤ちゃんをくらべましょう。生まれたときは、どんなところがちがいますか。</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="4">生まれたばかりのようす</td> </tr> <tr> <td style="width: 10%;">ライオン</td> <td style="width: 45%;">ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</td> <td style="width: 10%;">しまうま</td> <td style="width: 35%;">しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</td> </tr> </table> <p>大きくなっていくようすも、おなじようにくらべましょう。</p> <p>○ ほかのどうぶつの赤ちゃんのことをしらべて、カードにかきましょう。</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="2">コアラ</td> </tr> <tr> <td colspan="2">コアラの赤ちゃんは、生まれて五か月ぐらいは、おかあさんのおなかのふくろの中にいます。</td> </tr> </table>	生まれたばかりのようす				ライオン	ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。	しまうま	しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。	コアラ		コアラの赤ちゃんは、生まれて五か月ぐらいは、おかあさんのおなかのふくろの中にいます。	
生まれたばかりのようす														
ライオン	ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。	しまうま	しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。											
コアラ														
コアラの赤ちゃんは、生まれて五か月ぐらいは、おかあさんのおなかのふくろの中にいます。														
2011	ちがいをかん	<p>○「どうぶつの赤ちゃん」をよんで、はじめてしたことや、ふしぎだなあとおもつ</p>												

	がえてよもう	<p>たことを、みんなにはなしましょう。</p> <p>○ ライオンの赤ちゃんとしまうまの赤ちゃんをくらべましょう。</p> <table border="1" data-bbox="448 271 1401 566"> <tr> <td colspan="4" data-bbox="448 271 1401 369">生まれたばかりのようす</td> </tr> <tr> <td data-bbox="448 369 517 566">ライオン</td> <td data-bbox="517 369 919 566">ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</td> <td data-bbox="919 369 987 566">しまうま</td> <td data-bbox="987 369 1401 566">しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</td> </tr> </table> <p>・どんなところがちがいますか。</p> <p>・大きくなっていくようすも、くらべましょう。</p> <p>○ 「じぶんでは」がはいっている文と、「じぶんで」がはいっている文をさがして、ノートにかきましょう。</p> <p>・あとに、どんなことがかいてありますか。</p> <p>・「じぶんでは」と「じぶんで」をつかって、あなたのことをかきましょう。</p>	生まれたばかりのようす				ライオン	ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。	しまうま	しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。
生まれたばかりのようす										
ライオン	ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。	しまうま	しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。							
2015	ちがいをかんがえてよもう	<p>○ 「どうぶつの赤ちゃん」をよんで、はじめてしたことや、ふしぎだなあとおもったことをはなしましょう。</p> <p>○ ライオンの赤ちゃんとしまうまの赤ちゃんをくらべましょう。</p> <table border="1" data-bbox="448 1104 1401 1400"> <tr> <td colspan="4" data-bbox="448 1104 1401 1202">生まれたばかりのようす</td> </tr> <tr> <td data-bbox="448 1202 517 1400">ライオン</td> <td data-bbox="517 1202 919 1400">ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。</td> <td data-bbox="919 1202 987 1400">しまうま</td> <td data-bbox="987 1202 1401 1400">しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。</td> </tr> </table> <p>・どんなところがちがいますか。</p> <p>・大きくなっていくようすもくらべましょう。</p> <p>○ ほかのどうぶつの赤ちゃんと、くらべてみましょう。 (書籍の表紙写真:ゾウ, パンダ, チンパンジー, ペンギン) カンガルーの赤ちゃんとくらべてもいいですね。</p> <p>☆ くらべてよむと、ちがいがよくわかります。</p>	生まれたばかりのようす				ライオン	ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。	しまうま	しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。
生まれたばかりのようす										
ライオン	ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは、子ねこぐらいの大きさです。	しまうま	しまうまの赤ちゃんは、生まれたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。							

【表3 「どうぶつの赤ちゃん」の学習のめあておよび学習のてびきの変遷 (1980~2015)】

【表3】から「学習のめあて」の変遷をたどると、1980年から1992年までは「はじめてわかったことは」であり、1996年から2015年までは「ちがいをかんがえてよもう」となっている。両者の違いは大きい。学習のめあてにおいては1996年が分岐点として現れているといえるだろう

う。

「学習のてびき」では1992年までも変更はされているが、1996年からの変更は激しい。「どうぶつの赤ちゃん」の教材としての役割は1992年から大きく転換していると考えられる。

7 「どうぶつの赤ちゃん」の本文や位置づけの変遷と学習指導要領改訂との関係

「どうぶつの赤ちゃん」の場合、1992年～1996年に教科書編集の意図の大きな分岐点が窺える。1992年にカンガルーの事例が全て削除されたことも、その一貫であったと推察される。

学習指導要領は1989年に改訂されており、1992年版の教科書がその影響を受けているはずである。次に、1989年版の学習指導要領国語科の目標を、1979年版のものと比較できるように取りあげる。

	1979年版	1989年版
総括目標	国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。	国語を正確に理解し 適切に 表現する能力を育てるとともに、 思考力や想像力 及び言語感覚を養い、 国語に対する関心を深め 国語を尊重する態度を育てる。

【表4 1979年版および1989年版の学習指導要領の抜粋（学習指導要領データベース作成委員会）】

学習のめあてにおいて比較が強調され始める理由については、「思考力」や「想像力」の重視が1989年学習指導要領の目標に位置づけられたことに関係があると考えられる。この点については、教科書編集趣意書等、教科書会社の受け止めについても検討する必要があると考えられる。この点については、今後の課題としたい。

8 「どうぶつの赤ちゃん」の原典（増井の著作群、参考文献群）との関連

光村図書によれば、「どうぶつの赤ちゃん」は書き下ろしであり、原典にあたるものが見当たらない。そこで、原筆者である増井の背景について考察するため、「どうぶつの赤ちゃん」が教科書に登場する前の10年間に焦点を絞り、その著作群を取りあげ、検討する。

まず、1970年から1980年における増井の著作群を「国立国会図書館サーチ」によって調査した。具体的には、「増井光子」をキーワードにして検索し、時系列に従って配列した後、出版年・発行年が明らかなものを取りあげた。

- ①『よくわかる犬の飼い方』(1970) 増井光子, 有紀書房
- ②『草げんのきいろい矢・がんばれスイフティ』(1970) 増井光子 (文) 松永禎郎 (絵), 主婦と生活社
- ③『どうぶつ』(1970) 増井光子, 七尾純, 主婦と生活社
- ④「野生動物の麻酔について」(1971)増井光子,『獣医麻酔』2, pp.51-55
- ⑤『犬の飼いかた』(1971) 増井光子 (文), 加藤利以地 (絵), 秋田書店
- ⑥「131 ムササビの動脈硬化症 (病理学分科会) (第 72 回日本獣医学会記事)」(1971) 増井光子,『日本獣医学雑誌』33 (0), pp.231-232
- ⑦「幼若ネコ類のカルシウム欠乏症に関する臨床学的研究」(1972) 増井光子,『博士論文・麻布獣医科大学』
- ⑧「ネコ類の血液について」(1972) 増井光子,『麻布獣医科大学研究報告』24, pp.35-49
- ⑨『らいおん 学研のこどもずかん5』(1973) 増井光子 (指導), 山田三郎 (絵), 学習研究社
- ⑩『ペットを飼おう: 犬から虫まで 学研カラー版ジュニアチャンピオンコース』(1973) 増井光子, 太田浜路等 (絵), 学習研究社,
- ⑪『ぞう 学研のこどもずかん4』(1973) 増井光子 (指導), 沢田弘 (絵), 学習研究社
- ⑫『アフリカ野生動物の旅』(1973) 増井光子, 時事通信社
- ⑬『さる 学研のこどもずかん6』(1973) 増井光子 (指導), 清水勝 (絵), 学習研究社
- ⑭「特集 楽しい夏休みをすごすために きみにも飼える動物」(1973) 増井光子,『子どものしあわせ: 母と教師を結ぶ雑誌』211号, 日本子どもを守る会 編, あすなる書房, p24 ~ 28
- ⑮『わたしの動物記』(1974) 増井光子, ポプラ社
- ⑯『名犬なんでも入門 小学館入門百科シリーズ35』(1974) 増井光子, 小学館
- ⑰「マレーバク (<I>Tapirus indicus</I> Desmarest) の麻酔」(1974) 増井光子,斎藤勝,成島悦雄,竹内啓,小川博之,佐々木伸雄,『獣医麻酔』5, pp.60-61
- ⑱「仔ネコのカルシウム欠乏症に関する実験的研究」(1974) 増井光子,『麻布獣医科大学研究報告 27号』, pp.1-19
- ⑲「動物と話す本: 表情, 動作, 声で彼らの"言葉"がわかる 21世紀ブックス」(1974) 増井光子, 主婦と生活社
- ⑳「珍客の台所」(1974) 増井光子,『食生活』, 全国地区衛生組織連合会, 国民栄養協会, カザン, pp.34-37
- ㉑「霊長類における塩酸ケタミンの臨床使用例」(1975) 増井光子,斎藤勝,成島悦雄,平松広,秦舜二,『獣医麻酔』6, 21-24
- ㉒「鳥類における Fluothane 吸入麻酔の臨床使用例」(1975) 増井光子,斎藤勝,成島悦雄,平松広,志村良治,坂本一則,『獣医麻酔』6, pp.25-28
- ㉓『どうぶつ 絵ばなし図鑑 第1』(1975), 増井光子 執筆,七尾純 構成・執筆, 主婦と生活社
- ㉔「随筆 男の闘い」(1975) 増井光子,『オール讀物』30 (5), 文芸春秋, p118 ~ 119
- ㉕「わたしは動物大使のお世話役」(1975), 増井光子,『母の友6月』265号, 福音館書店, pp.10-17
- ㉖『日本の動物 自然観察と生態シリーズ』(1976), 増井光子, 小学館
- ㉗「1例のチンパンジー (Pan troglodytes) の反復 G.O.F.麻酔とその肝機能について」(1976) 成島悦雄,平松広,斎藤勝,増井光子,『獣医麻酔』7, pp.31-34

- ⑳ 「砂漠にロバを追う」(1976) 増井光子, 『世界週報』57 (14) (2735), 時事通信社, pp.24-25
- ㉑ 「生きものの世界 (6) 同種間の殺しについて」(1977) 増井光子, 『本』2 (1), 講談社, pp.36-38
- ㉒ 「ジアゼパム静注による鳥類の鎮静効果について」(1977) 成島悦雄, 平松廣, 増井光子, 『獣医麻醉』8, pp.29-30
- ㉓ 『ペットの診療室: 犬, 猫の美容と健康』(1977) 中川志郎, 増井光子,
- ㉔ 『動物私記』(1977) 増井光子, 多摩豆本 第1冊
- ㉕ 「動物の世界・人間の社会」(1977) 増井光子, 『経済セミナー』, pp.68-75
- ㉖ 「動物たちと話すということ」(1977) 増井光子, 『コンセンサス』 pp.24-25
- ㉗ 「人形より動物好きのヘンな女の子」(1977) 増井光子, 『リクルートキャリアガイダンス』9 (7) (96), リクルート, pp.42-43
- ㉘ 「馬の世話にあけくれた大学時代」(1977) 増井光子, 『リクルートキャリアガイダンス』9 (8) (97), リクルート
- ㉙ 「やっとの思いで動物園に就職する」(1977) 増井光子 『リクルートキャリアガイダンス』9 (9) (98), リクルート
- ㉚ 『ジャポニカ少年博物館 4 イヌのなかま』(1978) デイビッド・クック ヴァレリ・ピット著 増井光子 日本語版監修, 小学館
- ㉛ 『動物の親は子をどう育てるか』(1978) 増井光子, どうぶつ社
- ㉜ 『ウマのなかま ジャポニカ少年博物館 12』(1978), 増井光子, 小学館
- ㉝ 「ホンダタヌキのプロピオニルプロマジンと塩酸ケタミンによる麻醉効果について」(1978) 平松廣, 成島悦雄, 増井光子, 田代和治, 『獣医麻醉』9, pp.57-59
- ㉞ 「野生ニホンカモシカの求愛行動と交尾について」(1978) 増井光子, 『哺乳動物学雑誌』7 (3), 日本哺乳動物学会 編, pp.155-157
- ㉟ 『ぞう: アフリカぞう キンダーブック 3』(1978) 増井光子 (指導), 新井苑子 (絵), フレーベル館
- ㊱ 『ライオンのこども 小さな探検家シリーズ 8』(1978) 増井光子 (監修), 小学館
- ㊲ 『アフリカの動物 小さな科学者シリーズ 2』(1978) 増井光子 編, 小学館
- ㊳ 『光の国の動物記: エチオピアの野生動物と民衆』(1978) 増井光子, 八月一日出版
- ㊴ 「野生ニホンカモシカの求愛行動と交尾について」(1978) 増井光子, 『哺乳動物学雑誌』, 日本哺乳動物学会編, pp.155-157
- ㊵ 「精神病動物診療日誌」(1978) 増井光子, 『中央公論』93 (4) (1093), pp.260-271
- ㊶ 「野生動物」(1978) 増井光子, 『週刊文春』20 (14) (976), 文芸春秋, pp.84-85
- ㊷ 「動物社会と子育て(8)【現代版「ノアの箱舟」の行方】」(1978), 増井光子, 『経済往来』30(8), pp.122-143
- ㊸ 「ベビーブームのチンパン村」(1978), 増井光子, 『総合教育技術』33(8), 小学館, pp.14-16
- ㊹ 「動物にみる親子のきずな」(1978), 増井光子, 『助産婦雑誌』32(9), 医学書院, pp.10-14
- ㊺ 「人と本」(1978), ますいみつこ, 『望星』9(10) (100), 東海教育研究所, pp.94-95
- ㊻ 「ごろろうふふぶうぶう」(1979), ピーター・スピーア/作, 渡辺茂男, 増井光子/訳, 富山房
- ㊼ 『世界の野生動物 1 3 : クマ・パンダ・キツネ』(1979), オグデン・タナー, 増井光子, パシフィカ
- ㊽ 『動物ってなんだろう: 獣医師のノートから』(1979), 増井光子, 講談社

- ⑤ 『世界の野生動物20：滅びゆく野生』(1979), ドン・アーネスト, 増井光子, パシフィカ
- ⑥ 『大きな動物たち』(1979), ブルー・ネーピア, 増井光子, パシフィカ
- ⑦ 『森へ帰る』(1979), ステラ・ブルーワー著, 増井光子, 増井久子, サンリオ
- ⑧ 『動物私記 続』(1979) 増井光子, 未来工房 (多摩豆本)
- ⑨ 『動物が好きだから』(1979), 増井光子, どうぶつ社
- ⑩ 『ライオンのなかまたち』(1979), メートランド・A.エディー, 増井光子, パシフィカ
- ⑪ 「サル山騒動記」(1979) 増井光子, 『文化評論』(215), 新日本出版社 178
- ⑫ 『かがくのとも：らいおん』(1979), 金尾恵子作, 増井光子監修, 福音館
- ⑬ 「動物は善悪が解るか」(1979) 増井光子, 『文芸春秋』57(4), 文芸春秋社. pp.84-86
- ⑭ 「子供の力」(1979) 増井光子, 『幼児の教育』, 日本幼稚園協会, pp.22-23
- ⑮ 「女らしさ・男らしさとは」(1979), 増井光子, 『家庭科教育』53(7), 家政教育社, pp.29-32
- ⑯ 「動物たちの知恵雑感」(1979), 増井光子, 『學鏡』76(6), 丸善株式会社, pp.20-23
- ⑰ 『動物ってなんだろう』(1979), 増井光子, 講談社
- ⑱ 「サル山騒動にみるボスの条件」(1979) 増井光子, 『経済往来』経済往来社, pp.183 ~ 191
- ⑲ 『どうぶつのおやこ ミッキー幼児えほん2』(1980), 増井光子 (監修), 講談社
- ⑳ 『島のタヌキ』(1980), 増井光子, 中央公論社
- ㉑ 「ベテランの力」(1980) 増井光子, 『望星』11(1)(114), 東海教育研究所, pp.16-17
- ㉒ 『動物と楽しく愉快に暮らすには』(1980) ベアトリス・ライデッカー 著, 増井久代 訳, 増井光子 (監修), どうぶつ社
- ㉓ 『パンダくんこんにちは』(1980), マーガレット・サザーランド ぶん, ジャニー・ヒューズ え, 増井光子 やく, 富山房

【表5 1970年～1980年の増井光子の著作群】

大変多くの著作があること、ほとんど全てが動物関連の著作であること、「子ども」「親子関係」というキーワードが存在することなどが窺える。

一覧からも「動物」への思い入れの深さは強く感じられる。この点については、例えば、次の著作に述べられていることから強く感じられる。

動物たちの生活はただそこに毎日の食物があれば良いというものではない。食物がいくら十分にあってもそれだけではあの野生のいきいきとした眼の輝きは消えてしまう。彼等の眼には物憂げな、無気力な、ボンヤリとした光しか宿さなくなってしまうだろう。やむをえず野生地からつれてこられた動物たちは、黙って単調なオリ暮らしを続けてゆくだろうが、それは単に生きていくといったしるものにすぎず、動物、すなわち動く物といったものからは遠い存在になってしまうと思われる。動物たちは運動し、新鮮な日光を十分に浴び、仲間と遊び、時にはケンカもし、いろんなことをしたがっている。動物園では彼等の要求を満たし、野生時代の生活を再現させてやらねばならない。そのための動物たちの住居、運動場の工夫、また見る観客の側からみても動物園にきてよかった、見て楽しかったと思ってもらうためのディスプレイの数々、さらには彼等が健康で長生きするための研究、こんなこと

はあたりまえのことかも知れない。しかしアフリカの野生動物はあらためて私の眼の上に、実例をもってつきつけてくる迫力ある姿ではあった。

私は思わず心に大声で叫んだ。” すばらしいお前たち、お前たちのことを多くの人びとに理解してもらうために、見知らぬ他国へ送られていった仲間たちのために、私はこれから前にも増していっそう努力することを約束するよ。どんなところにお前たちの仲間が住んでいようとも、眼から不屈の野生の光が消えないように。

『アフリカ野生動物の旅』(1973) 増井光子, pp.265-266)

この引用部分から感じられることは、原筆者である増井が、「野生」に対して強い思い入れをもって動物園での飼育に携わろうとしていること、また「すばらしい」動物たちのことを人々に理解してもらうことを使命と考えていることである。

このような増井の「動物観」が「どうぶつの赤ちゃん」の執筆に際しても働いたのではないかと考えられる部分が1980年版の教材文にはある。それが「カンガルー」の事例であり、「うじ虫」の比喩である。野生を読者に感じさせ、理解させようという考えの現れでもあったのではないかと考えるのである。

9 本研究で作成した資料群は、国語科授業にどのような展望を開くか

説明的文章を読むとき筆者の意図をとらえようとするならば、実際には、学習者に筆者の存在を実感させる具体的な手だてがなければ難しいだろうと考える。本研究において示した様々な資料群は、そのような手だてを教師が創造するときの手がかりになることが期待できる。

ただし、小学校1学年児童に直接提示することは賢明ではないと考えるが、教師が児童の実態に合わせて取捨選択し、加工して扱ったとき、表現主体の存在を意識しながら読むことが可能になると考える。

例えば、「どうぶつの赤ちゃん」の場合、次のような学習を取り入れることは小学校1年生にとっても、筆者を意識させるとともに、自立した読み物としての位置づけを強化して、楽しい学習を実現するものと考えられる。

- ① 増井の著作群のうち、子ども向けに書かれた資料を見て、増井光子という筆者がどのような人であったかを想像して話す。
- ② 現行の教科書には付録として掲載されているカンガルーの事例が、一時、なくなっていたことを告げ、カンガルーの事例がある場合とない場合では、どちらが好きかを、自分なりの理由を付け加えて話す。

第4章においても言及しているが、例えば、先に取り上げた増井の著作群の⑭を使うことが考えられる。

左の資料のうち、特に、冒頭部分を取り上げてみる。

●特集／楽しい夏休みをすごすために

たいへんだけれどとてもかわいいよ

いよいよ楽しい夏休みです。海や山へ出かけているいろいろな小動物と出会うことも多いでしょう。かわいい動物たちには思わずひきつけられ、飼いたくなくなってしまいませんか。でも生き物を飼うということは、やってみるとなかなか大変なことです。めんどくさいからといって、オモチャを放りっぱなしにするようにしておくわけにはゆきません。三百六十五日の根気づよい世話が必要です。そのかわり、動物たちはよくめんどうをみてやればやっただけよくなつき、飼い主の愛情にこたえてくれます。

☆イヌ
最もありふれたペットのようであつて、イヌぐらい、してやっただ世話にこたえてくれる動物も少ないでしょう。イヌにはたくさん種類のありますが、飼う前は家の人とよく相談しましょう。

☆ネコ
くなくつき、飼い主の愛情にこたえてくれます。ここでは、誰でも飼えるやさしいペット動物のいくつかについて述べることにしましょう。

増井光子

よ。イヌを飼う場合は、生後二ヶ月ぐらいの子犬が良いでしょう。ウステンパーという伝染病と狂犬病の予防注射は忘れずに。子犬にはよく回虫などがわかりますから、ときどき獣医さんに検便してもらいます。

食物は、ドッグフードがいろいろ出まわっていますので、それを用いると便利です。ドッグフード以外では、こま切れ肉、魚肉、モツなどを少量の野菜といっしょにうすい塩味で煮て、ごはんやパンにかけてやります。食事の回数は子犬のうちは、一日三〜四回に、成犬になれば二回に分けてやります。

イヌは運動が大好きです。早起きをして学校へいく前に散歩につれていってやりましょう。君も健康になります。散歩から帰ったら、ブラシではこりをおとし、水をやりませう。夏はノミなんかもつきますから、子犬のときにノミがいらないからか薬をつけてやりませう。犬は必ず役所に飼育届を出さないとダメです。届けて鑑札を

特集／楽しい夏休みをすごすために
「きみにも飼える動物」
たいへんだけれどとてもかわいいよ

増井光子

いよいよ楽しい夏休みです。海や山へ出かけているいろいろな小動物と出会うことも多いでしょう。かわいい動物たちには思わずひきつけられ、飼いたくなくなってしまいますね。でも生き物を飼うということは、やってみるとなかなか大変なことです。めんどくさいからといって、オモチャを放りっぱなしにするにはしておくわけにはゆきません。三百六十五日の根気づよい世話が必要です。そのかわり、動物たちはよくめんどうをみてやればやっただけよくなつき、飼い主の愛情にこたえてくれます。

【資料1 増井の著作群⑭】

この資料には、動物に対する増井の愛情の有り様が窺われる。「どうぶつの赤ちゃん」には資料1に見られるような筆者の人柄が窺いにくい。小学校1学年の子どもにこの資料を読ませて、増井の人柄について想像させ、話をさせる活動を行わせることは、表現主体の存在を自覚することにつながるであろう。増井が動物園の獣医であったことを示して、テキストの読みに反映させようとする取り組みもあるが、それよりは資料1のようなコンテキストを構成するテキストから子ども自らがコンテキストの確認をする経験を積ませていく方が、コンテキスト分析能力を培う上で望ましいと考える。

本節では、「どうぶつの赤ちゃん」という小学校1学年の教科書教材を取り上げたため、このような学習内容を考えてみたが、小学校高学年あるいは中学の教科書教材について同様の資料を作成したならば、さらに高度な学習内容を組織するのが相応しいであろうし、可能であろう。

例えば、次のような学習が考えられる。資料として取り上げるのは、①先に取り上げた『アフリカ野生動物の旅』、②「うじ虫」という比喻をめぐるカンガルーの事例の変遷実態【表1】である。これらを提示した上で、教科書教材の筆者は、原筆者+教科書編集者である実態を伝える。そして、どのような意図や願いをもって、教材が修正され続けたのかを類推する授業を行う、というものである。

このような学習は、表現主体の背景を解釈し、確かに存在するものとして対象化して、テキストに潜在する表現主体の意図までもとらえ、検討できる能力を育成することにつながるものと考えられる。

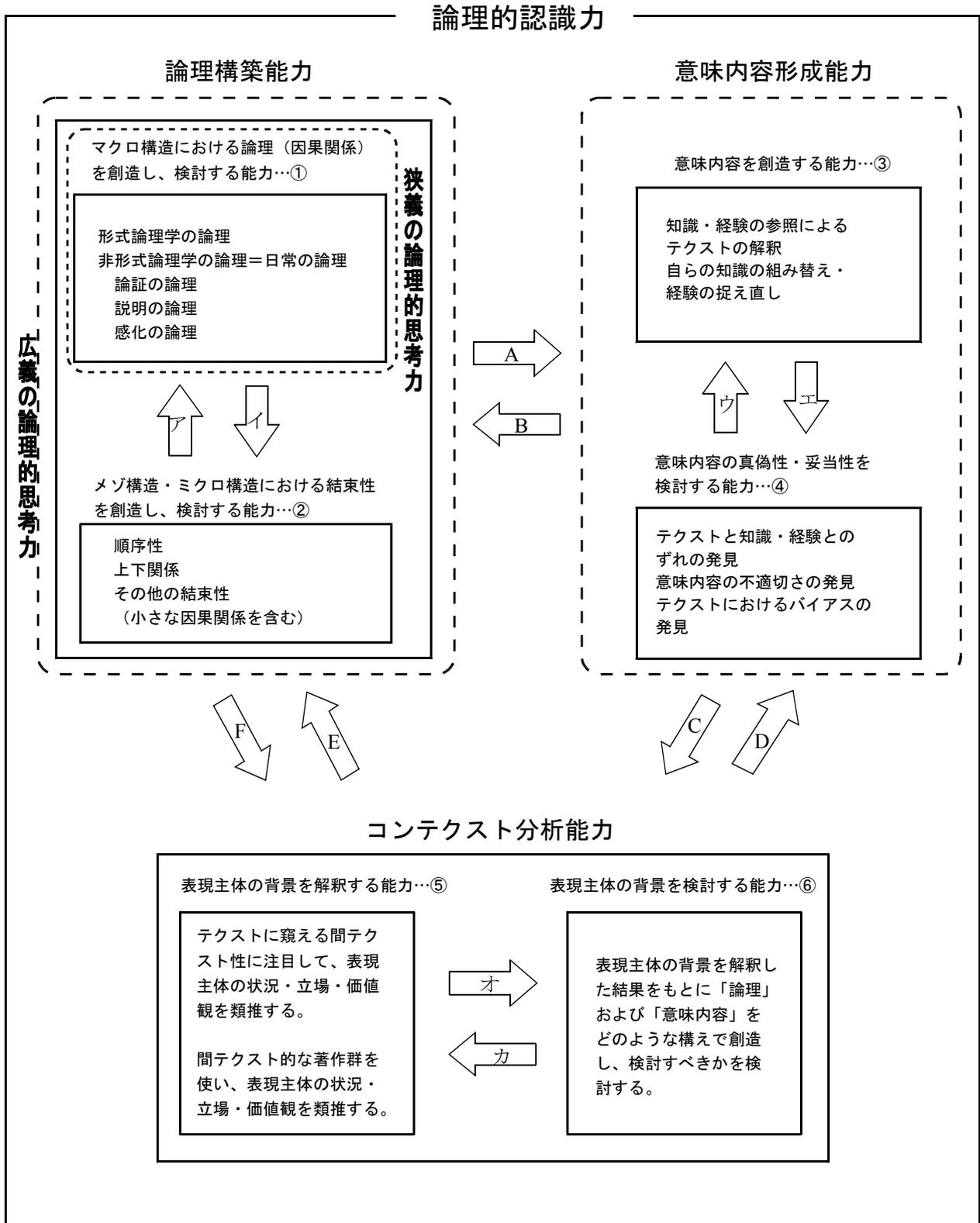
10 間テキスト性に着目して、表現主体の背景を想定することの意義

難波（2008）によれば、テキストを読むとは、そのテキストがおかれている場、つまり筆者、読者、テキストに関わる他のテキスト群などが形成する「言論の場」に参入することである。本研究の立場も、この間テキスト性に立脚した考え方に近い。表現主体の背景を想定しつつ、テキストを読むことは、日常的な読みに近く、国語科の授業における読みもそのような自然な読みであることが望ましいと考える。

しかし、本研究において指摘したように、教科書教材は一般的なテキストに比べ、どのような「言論の場」に属しているかがわかりにくく、表現主体の背景が複雑である。そのため、テキストだけを手がかりにして表現主体の意図を解釈することは容易ではないと考えられる。研究者には表現主体の背景に関する資料を作成し、教師に提供することで、教師の教材研究をサポートすることが求められていると考える。

第4節 論理的認識力の設定

ここまでの議論をまとめ、論理的認識力の構造図を改めてここに示し、概念規定について整理しておく。(図10参照)



【図10 論理的認識力の構造】

1 「論理的認識力」とは

認識の限界を克服するために、論理および意味内容の創造と検討を繰り返し、認識の再構成を行う能力である。

認識の再構成を行う自らの行為をメタ的に捉え、間テキスト性に注目して表現主体の背景を類推し、論理および意味内容の創造と検討とを調整する能力をもつ。

2 「論理的認識力」の構造 (図10参照)

(1) 下位能力相互の関係

「論理的認識力」の下位能力である「論理構築能力」、「意味内容形成能力」「コンテキスト分析能力」は相互補完的に機能する。

矢印A～Fが相互補完的な機能を示している。それぞれ次のような働きをすると考えている。

【A・Bの働き】

知識や経験の参照だけでは意味内容を創造できないとき、論理や結束性を手がかりにして意味内容を創造したり、論理や結束性の参照だけでは意味内容を創造できないとき、知識や経験を手がかりにして意味内容を創造したりする。

知識や経験を参照するとともに論理構築能力を活用して、創造した意味内容の妥当性や真偽性を検討する。

これらの働きが欲動を覚えるほどに、往還的に相互補完したとき、実感を伴う解釈が実現するとともに、自らの知識の組み替えおよび自らの経験の捉え直しが起きる。

【C・Fの働き】

間テキスト的なテキスト群から表現主体の背景を捉えるとき、論理・結束性・知識・経験を手がかりにする。

【Dの働き】

CやFの働きによって捉えた表現主体の背景を手がかりにして、意味内容の創造の仕方、検討の仕方をメタ的にとらえ、調整する。

【Eの働き】

CやFの働きによって捉えた表現主体の背景を手がかりにして、論理の創造の仕方、検討の仕方をメタ的にとらえ、調整する。

(2) 論理構築能力

「マクロ構造における論理を解釈し、検討する能力」と「メゾ・ミクロ構造における結束性を解釈し、検討する能力」が相互補完的に機能して、テキストの論理を創造し、検討する能力を構成している。

例えば、三読法による読解の場合、通読においてはマクロ構造における弱い論理の解釈が行わ

れるが、これは根拠の不十分なものであるため、学習者としてはあまり自信のない解釈に留まっている。このときの不安感が精読へと学習者を誘う。これが矢印イの機能する場面例である。

この後、学習者は精読によってメゾ構造やマイクロ構造に見られる結束性を捉え、通読で捉えた論理の根拠を得たり、逆に通読で捉えた論理の誤りや不十分さに気づいたりしながら、論理の解釈を強化していく。これが矢印アの機能する場面例である。

このように矢印アおよびイが往還的かつ相互補完的に機能することで、論理と結束性の解釈が強化されていく。

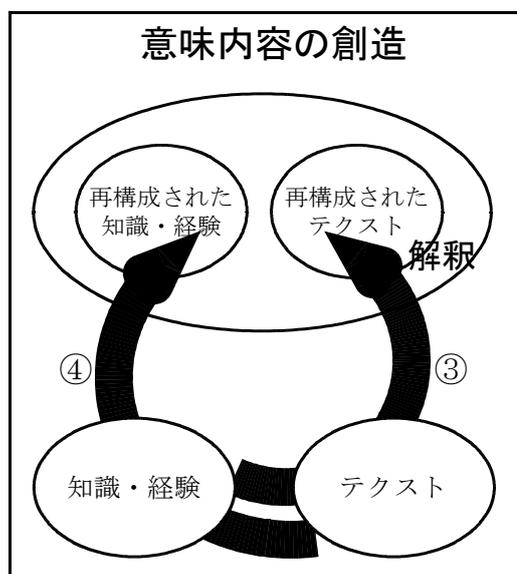
(3) 意味内容形成能力

第2節において示した「意味内容の創造」の概念図を右に再掲する。

図7の矢印③は、知識・経験を参照して、テキストを解釈する働きを示し、矢印④はテキストを論理的に解釈することで知識や経験を再構成する働きを示している。

この図には明示されていないが、論理や結束性を手がかりにすることは、意味内容の創造には必須の条件である。つまり、図10の矢印A・B・ア・イ・ウ・エが往還的かつ相互補完的に機能して初めて、意味内容の創造が実現する。

このとき、テキストと知識・経験とのずれの発見や意味内容の不適切さの発見、テキストにおけるバイアスの発見などが契機となって、意味内容の真偽性・妥当性の検討が起き、意味内容の創造が調整されると考えられる。



【図7 「意味内容の創造」の概念】

(4) コンテキスト分析能力

論理や意味内容の創造と検討を進めるとき、認識主体は自らの背景（立場・状況・価値観）を基盤にしていると考えられる。しかし、テキストに表現主体の背景（立場・状況・価値観）が窺えたとき、認識主体は自らの背景とのズレに気づき、自らの解釈 a に違和感を覚え、改めて論理や意味内容の創造や検討を進めて新たな解釈 a' を生み出す。このように、表現主体の背景を解釈し、検討することは、認識主体に自らが行った論理や意味内容の創造と検討とをメタ的に捉えなおさせる契機となると考える。

テキストから表現主体の背景を窺うことは容易でない場合があるが、間テキスト性に注目して同じ表現主体の他のテキスト群を参照したとき、それらの比較によって、表現主体の背景が浮き

彫りになりやすい。難波（2008）の言葉を借りれば、「言論の場」を具体的に捉えることで、参入しやすくなるといってもよいだろう。

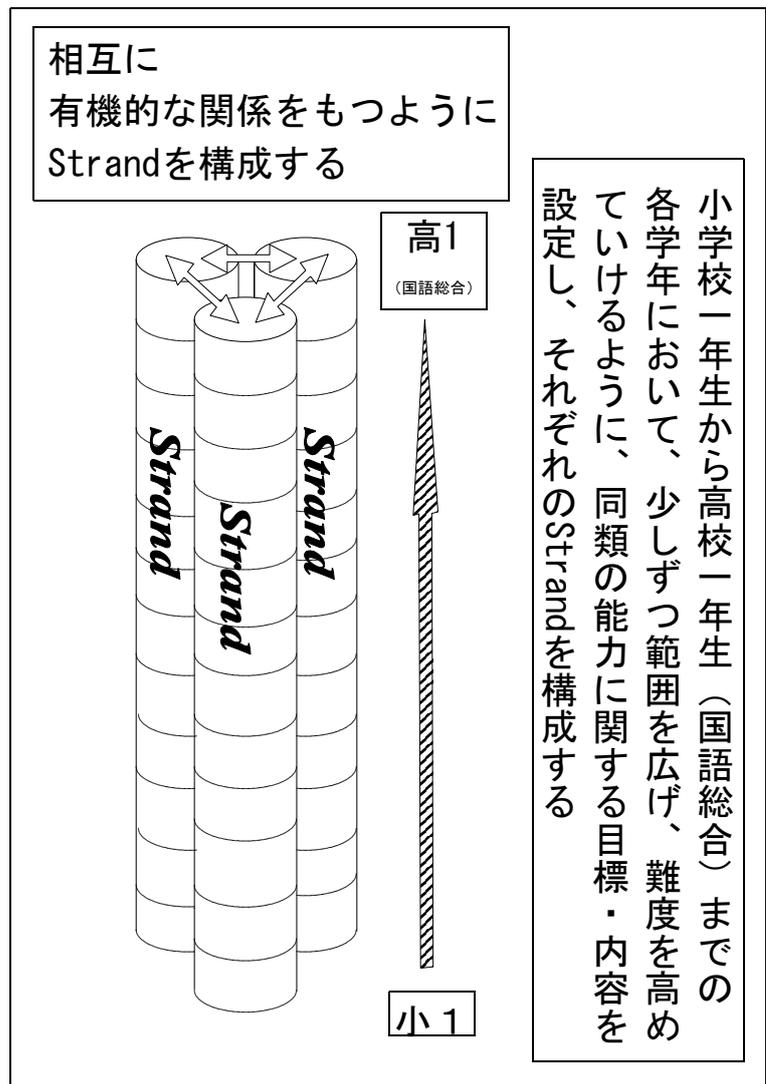
矢印 D・E は間テキスト性に注目して表現主体の背景を捉え、それをもとに自らの論理や意味内容の捉え方を検討する働きを示している。それに対して、矢印 C・F は捉えた論理や意味内容をもとに、自らの表現主体の捉え方を検討し、捉え直す働きを示している。矢印オ・カはそれらの働きが往還的かつ相互補完的に機能して、表現主体の背景の捉え方を調整する働きであると考えられる。

3 Strandの設定に向けて—往還的かつ相互補完的な下位能力群による構造化—

第1節において、図5を示し、

次のようなことを論じた。

「論理的認識力の下位能力を図5のようにそれぞれStrandとして構成することで、カリキュラムをスパイラル型にすることができる。そして、相互に有機的な関係をもつようにStrandを構成することで、様々な下位能力を統合的に機能させ実現する読むという行為に即した目標や内容を設定することができる。また、小学校1年生から高校1年（国語総合）までの各学年において少しずつ範囲を広げ、難度を高めていけるように同類の能力に関する目標と内容を設定することができる。言い換えるならば、系統性を強化し、学習をスモールステップ化し、少しずつ難しくしながら繰り返し学習を進めていくことが期待できる」



【図5 スパイラルカリキュラムの構造】

基本的な考え方は本節においても変わらないが、下線部に示した部分について本節においてさらに明らかになったことがある。それは「論理的認識力」が下位能力群の寄せ集めではなく、往還的かつ相互補完的に機能して実現する能力であるということである。

第2節において「往還的かつ相互補完的」であることの具体を示したが、子どもたちが認識していくプロセスにおいては「論理」と「意味内容」に関わる下位能力群が同時に複線的に機能していくわけではなく、線形的かつ連鎖反応的に機能していくことで、認識を再構成していく様子が窺えた。この様子は様々な下位能力を往還的かつ相互補完的に機能させることで、認識の限界を克服しているものだと捉え、下位能力群のそのような機能のさせ方を「往還的かつ相互補完的」と表したものである。

授業を構想するにあたって、下位能力群に対応した学習目標を設定し、その具体化としての学習内容を設定した授業を組織することで、子どもたちは下位能力群を往還的かつ相互補完的に機能させながら教材文を読解し、経験的に認識能力を高めていくことができるだろうと考える。

第3章では、「論理的認識力」を高めるカリキュラム構造のあり方について考察を進めていくが、Strandの設定にあたっては、往還的かつ相互補完的に下位能力群を機能させる経験をいかに実現していくかという視点で議論を進めていくことにする。

第3章

諸外国の読解カリキュラムの検討

第3章 諸外国の読解カリキュラムの検討

第1節 読解カリキュラムの検討1—カナダ・オンタリオ州の場合—

1 はじめに

いわゆる PISA ショック以降、日本はゆとり路線からの急転回をとげた。そして、その方向性は、PISA での高い評価を得ることを望んでいるように見える。例えば、以下に示す PISA2009 の結果についての文部科学省のコメント には、そのような姿勢が見え隠れする。

【PISA2009 の結果】

○読解力を中心に我が国の生徒の学力は改善傾向にある。

- ・各リテラシーとも、2006 年調査と比べて、レベル 2 以下の生徒の割合が減少し、レベル 4 以上の生徒の割合が増加している。しかしながら、トップレベルの国々と比べると下位層が多い。

○読解力については、必要な情報を見つけ出し取り出すことは得意だが、それらの関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることがやや苦手である。

○「趣味で読書をすることはない」生徒の割合は、2000 年調査から減少（44.2% ← 55.0%）したものの、諸外国（OECD 平均 37.4%）と比べると依然として多い。（傍線は引用者による）傍線部に象徴的に示されているように、ここで述べられている「改善傾向」は PISA 調査における諸外国との比較をもとにして導かれたものであると考えられる。

いわゆる PISA 調査（読解）で、2000 年から行われた 4 回の調査全てにおいて、日本よりも上位に位置付いている国には、フィンランド、韓国、カナダ、ニュージーランドがある。「改善」を目指す文部科学省の視線は、これらの国に注がれているものと推察される。

さて、文部科学省の分析のように、確かに改善の過程にあると言えるかもしれないが、読解力に関する分析結果を見る限り、本質的な問題はあまり変わっていないようにも思われる。

例えば、【PISA2009 の結果】にあるように、「必要な情報を見つけ出しの取り出すことは得意だが、それらの関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることがやや苦手である」という分析結果については、PISA2000 当時から我が国の課題とされ続けてきたものである。取り組みの成果として、「読解力を中心に我が国の生徒の学力は改善傾向にある」とされ、方法的な改善が成果を上げている状況が窺えるが、内容的な側面の改善については、いまだ効果的であったかどうかわかりにくい。

平成 20 年版の新学習指導要領が全面実施された結果、PISA 調査の読解力の成績にどのような影響がもたらされたのかは、次回以降の調査結果を待たなければならないが、学習の目標と内容に関する側面の検討（カリキュラムの検討と改善）は、これまで同様に継続されなければならない。

PISA 調査における読解力について成績が上位の国のカリキュラムには、どのような側面があ

るのかを検討することも、その一つとして有益であることが十分に考えられる。CiNiiによれば、先行研究には、フィンランド、カナダ、韓国、それぞれの国のカリキュラムに関するものが散見される。フィンランドに関しては、理数教育に関わるものが多く、国語科教育に関わるものは少ない*1。カナダに関しては、メディアリテラシー教育に関わるものが非常に多く、研究領域も多岐にわたる*2。韓国に関しては、日本の教科教育との比較研究が多く、研究領域も多岐にわたる*3。

そこで、成績上位国のうち、PISA 調査が開始されてから、比較的、成績上位を維持し続けている、フィンランド、韓国、カナダに焦点をあて、カリキュラムにどのような特徴が見られるかを検討したいと考えるが、そのうち特に、メディアリテラシー教育に関する先行研究も多い、カナダのカリキュラムについて、本研究では特に取り上げる。ストレートに説明的文章教育に関する視点をもった先行研究が見られるわけではないが、メディアリテラシー教育が掲げる批判的な読みは、説明的文章教育にとっても重要な視点であり、示唆を得る可能性が高いと考えるからである。

ここまで述べてきた問題意識から、本論文は、カナダ・オンタリオ州の Reading Curriculum の構造について検討を進める。この検討を通じて、説明的文章の読解カリキュラムを構築する際の一つの視点を獲得することを目的とする。

2 カナダ・オンタリオ州のLanguage Curriculumの検討

(1) 「The Ontario Curriculum , Grades 1-8, Language」構築における原理の検討

*1 「国語科のカリキュラム開発の課題は何か—日本・フィンランドの説明的文章教育の比較考察」(瀧田和也, 『言文』(55) 29-43, 2007, 福島大学国語教育文化学会)

*2 例えば, 「カナダ・オンタリオ州の1999・2000年版および2007年版英語カリキュラムにおける人権の位置づけの異同—メディアリテラシー教育に着目して—」(森本洋介, 『カリキュラム研究』第19号, 2010年3月, 99-111頁), 「母語教育カリキュラムにおけるメディア・リテラシーの位置—日本, イギリス, カナダ・オンタリオ州, 西オーストラリア州のカリキュラム比較分析—」(中村純子, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 117, 117-120, 2009-10-17) など多数

*3 例えば, 「韓日両国における科学教育カリキュラム及び教科書記載内容の比較研究: 主に生命科学分野の取り扱いについて」(柳孝郎, 松澤哲郎, 大阪教育大学紀要V, 教科教育54(1), 123-140, 2005-09-30), 「グローバル教育としての小学校社会科カリキュラムと授業モデルの開発: 韓国小学校社会科カリキュラムを中心に」(田 鎬潤, 中村 哲『兵庫教育大学教科教育学会紀要』(14), 19-28, 2001-03) など

本研究における検討の対象とするのは、Language のカリキュラムである「The Ontario Curriculum , Grades 1-8, Language」である。(以下、OC1-8L と略記する。)

① OC1-8L構築の思想

Literacy is about more than reading or writing - it is about how we communicate in society.

It is about social practices and relationships, about knowledge, language and culture. Those who use literacy take it for granted - but those who cannot use it are excluded from much

communication in today's world. Indeed, it is the excluded who can best appreciate the notion of "literacy as freedom".

UNESCO, Statement for the United Nations Literacy Decade, 2003-2012

リテラシーは読み書きを超えるものである—それは、私たちが社会においてどのようにコミュニケーションするかに関わるものである。それは、社会的な経験、結びつきに関するものである。また、知識、言語、文化に関するものである。そして、リテラシーを使う人々はそれを当然のことだと考える。しかし、リテラシーを使えない人々は、今日の世界において、多くのコミュニケーションから排除される状況に陥っている。皮肉なことに、排除されている人々こそ”リテラシーは自由を実現する”ということが本当の意味でわかるのである。

「ユネスコ、国際連合におけるリテラシーの10年についての声明」

冒頭に、この声明文を載せるという姿勢は、カナダの読解カリキュラムが国際社会を意識し、リテラシー教育を意図して、言語教育を構成していることを示していると考えられる。特に、自らの生活する社会においてコミュニケーションを実現できる主体を育てていくことが重視されているようである。

リテラシーは「読み書き能力」と訳されることが多いが、「リテラシーは読み書きを超える」という意味を含み込んだ概念であると位置づけられていることが重要である。社会におけるコミュニケーションを実現する媒介として、そして、知識・言語・文化の享受を実現する媒介として、リテラシーの重要性を明確に示している点が重要である。

② OC1-8Lの基礎となる原理

The language curriculum is based on the belief that literacy is critical to responsible and productive citizenship, and that all students can become literate. The curriculum is designed to provide students with

the knowledge and skills that they need to achieve this goal. It aims to help students become successful language learners, who share the following characteristics.

言語カリキュラムは、次のような確信のもとに構築されている。

リテラシー（読み書き能力）は信頼性が高く、創造的な市民性のために不可欠である。そして、すべての児童生徒はリテラシーを身につけることができる。このカリキュラムは、児童生徒がゴールに到達するために必要とする知識と技術を与えるようにデザインされている。さらに、児童生徒が、以下のような特性を共有する、優秀な言語学習者になるのを助けることを目指す。

リテラシー（読み書き能力）は、信頼性が高く、創造的な市民性を実現するために不可欠であると述べられているが、この位置づけはリテラシーを大変重視していることの表れである。

具体的には、子どもたちが重要な社会の成員として成長するためにはリテラシーは重要であり、カナダのカリキュラムは優秀な言語学習者へと子どもたちを育てあげることができるようにデザインされていると述べている。このことは、カナダのカリキュラムがリテラシー教育を進めていくために十分な機能をもっているという自負の表れであると考えられる。

このように信頼性が高く創造的な市民性をもった人材を育てるためのリテラシー育成の意義を根幹に据え、Successful language learners（優秀な言語学習者）という理想的な学習者像が設定されている。カリキュラムが実現しようとしている学習者像を示すことで、具体的な学習内容を導こうとしているようである。

続いて、「優秀な言語学習者」そのものについて、検討を進めていく。

Successful language learners:

- understand that language learning is a necessary, life-enhancing, reflective process;
- communicate - that is, read, listen, view, speak, write, and represent - effectively and with confidence;
- make meaningful connections between themselves, what they encounter in texts, and the world around them;
- think critically;
- understand that all texts advance a particular point of view that must be recognized, questioned, assessed, and evaluated;
- appreciate the cultural impact and aesthetic power of texts;
- use language to interact and connect with individuals and communities, for personal growth, and for

active participation as world citizens.

優秀な言語学習者は、

- 言語学習は避けることのできないものであり、楽しいものであり、内省的な過程であることを理解している。
- 自信をもって、効果的にコミュニケーション（読む、聞く、見る、話す、書く、描写する）する。
- 彼らがテキストを見たり読んだりして出会ったことと、彼らを取り囲んでいる世界とを意味ある形をつなぐ。
- 批判的に考える
- 全てのテキストは、認識され、疑問を感じさせ、評価されなければならない、ある特定の見方を読み手に促すものだとすることを理解している。
- テキストの文化的な影響や美的な力を正しく認識する。
- 個人として成長し、世界市民として活動に参加することができるように、個人や共同体をつなぎ、協力し合うために言語を使う。

ここに示されている優秀な言語学習者の7つの姿は、Languageの学習におけるものである。言語に関する行為を実現する上で、価値目標的な第1項目を真っ先に示し、授業づくりの構えを示している。このような学習者を育てるために、どのような授業を構成していけばよいかを考えていくことは重要である。

また、コミュニケーション、世界認識、批判的思考、現代レトリックの成果を背景にした筆者概念の導入、市民性の育成などが「優秀な言語学習者」の姿を考える上で重視されたと思われる。読むという行為および読みの授業がどのような原理のもとに成立していくのかを考察するとともに、読みの授業がどのような人間を育てていくのかまで、射程に入れている点は特徴的である。

さて、ここまでに述べたようにOC1-8Lは、その根幹に豊かな市民性のためのリテラシー育成を据え、Successful language learners（優秀な言語学習者）によって、具体化している。カリキュラムがどのような人間を育てていくのかをまず明示し、そのための手立てを明らかにしようとしているようである。

This curriculum organizes the knowledge and skills that students need to become literate in four strands, or broad areas of learning - Oral Communication, Reading, Writing, and Media Literacy. These areas of learning are closely interrelated, and the knowledge and skills described in the four strands are

interdependent and complementary. Teachers are expected to plan activities that blend expectations from the four strands in order to provide students with the kinds of experiences that promote meaningful learning and that help students recognize how literacy skills in the four areas reinforce and strengthen one another.

このカリキュラムは、4つの strand あるいは学習の幅広い領域（話し言葉によるコミュニケーション、読みの教育、作文の教育、メディア・リテラシー）を通して、読み書きができるようになるために学習者が必要とする知識と技能を組織する。学習におけるこれらの領域は密接な相互関係をもち、4つの strand に示されている知識と技能は互いに依存しつつ、補足し合う。教師は、4つの strand から導かれるねらいを取り混ぜて、学習者にとって意味ある学習を構成する適切な経験を与えるような活動を、そして、学習者が4つの領域における読み書き技能を相互補完的に強化していく方法について、認識することを助けるような活動の計画が期待される。

話し言葉によるコミュニケーション、読みの教育、作文の教育、メディア・リテラシーという4領域が密接な相互関係をもつように、strand は用意されるようである。また、4つの strand に示されている知識と技能は互いに依存しつつ、補足し合うように、設計されるようである。

4つの strand どうしが深い関係をもちつつ言語活動が進められていく、という本来的な姿を学習の設計にも生かしていこうとしているところが特徴的である。知識と技能によって記述された strand を根本に含みこんだ形で教師によって言語活動が組織されることで、系統性を保障していくことが可能であると考えられる。そして、それぞれの言語活動が、どのような知識と技能とを育てていくものなのかを明示的に示すことによって、言語活動自体が目的化してしまうことを避けることもできるであろう。

③ OC1-8L構築における原理に関する検討のまとめ

ここまでのところでは、OC1-8L がその構築の思想として、リテラシーの重要性を述べていることが明らかとなった。社会におけるコミュニケーションを実現し、文化の継承を実現するといった点で、単なる読み書きを超えるものであるとしていることは、普遍的（不変的）なリテラシーの見方を明示している点で意義深い。時代や社会状況を超えて、リテラシー概念の拠り所を確かめ続けようとする思想の顕れでもあろう。

さらに、OC1-8L は、言語を媒介として「慎重に吟味し判断する」主体の姿を「優秀な言語学習者」として、具体的に示している。現実の授業場面では、このような具体的な目標像が有効であることが多い。「優秀な言語学習者」という具体的な目標像を位置づけていることも、OC1-8L の構造として重要であると考えられる。

そして、strand の存在が重要である。strand どうしの密接な相互関係を示すことで、言語活動のありようも規定し、さらに、言語活動の系統性が保障され、言語活動が目的化してしまう危険性を回避することができると考えられる。

次章においては、OC1-8L における strand の有り様を概観し、strand が OC1-8L の構造上の特徴を生み出していることを述べたい。

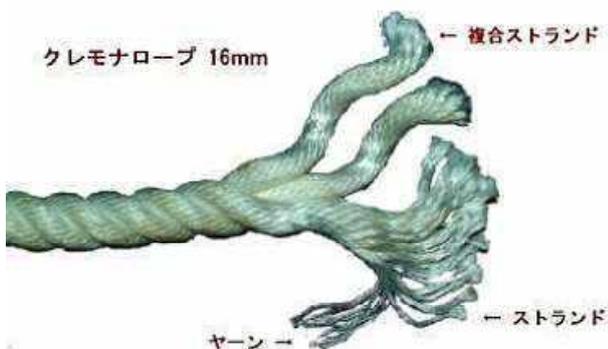
(2) 「The Ontario Curriculum , Grades 1-8, Language」におけるstrandのあり様

① strandとは

図は、野田製綱というロープを作っている会社のホームページで紹介されていたものである。

strand とは、もともと「撚り糸」という意味を持ち、ロープを構成する要素である。

野田製綱ホームページには、「ストランド」の説明もある。合わせて紹介したい。*4



- 繊維を並べてそろえたものに、撚（よ）りをかけたもの・・・・・・・・・・ ヤーン
- ヤーンを数本から数十本集めて、ヤーンと反対の撚りをかけたもの・・・・ ストランド
- ストランドを三本合わせて、ストランドと逆の撚りをかけたもの・・ ロープ（単合打）
- ストランドを数本合わせて複合ストランドとし、これを三本撚り合わせてつくったもの（16mm 以上の太いロープ）・・・・・・・・・・ ロープ（複合打）

OC1-8L は、ここでいうロープにあたり、その構成要素として、strand があるわけである。ヤーンと呼ばれる「繊維を並べてそろえたものに、撚りをかけたもの」を数本から数十本集めて、ヤーンと反対の撚りをかけたものがストランド（strand）である。第2章で指摘した strand どうしの密接な相互関係はロープの場合の「撚り」であり、接着剤などをいなくとも密着し、strand どうしの力学的なバランスによって、強固に関係づけられ、一体化した構造を作り上げている。

森田信義の報告によれば、strand は『国語の経験カリキュラム』（Hatfield,W.W.ed.,*An Experience*

*4 <http://www.f4.dion.ne.jp/~noda.sk/> 野田製綱株式会社ホームページ（2014年11月21日現在）

Curriculum in English, NCTE, 1935)に取り上げられた概念である。「範囲と難度を次第に増す、一連の同類の型の経験」が「strand」とされる。経験カリキュラムでありながら、「範囲と難度を次第に増す」という縦と横の関係が保障されていたことで、「はいまわる経験主義」に陥らなかったと森田は述べている*5。

OC1-8Lは、その中でも明示されているように、知識と技能を中心としたカリキュラムであり、『国語の経験カリキュラム』のような経験カリキュラムではない。しかし、strand概念を取り入れ、『国語の経験カリキュラム』に採用されたものと同様の構造をもっていると考えられる。

② OC1-8Lにおけるstrandの実際

The expectations in the language curriculum are organized into four strands: Oral Communication, Reading, Writing, and Media Literacy. The program in all grades is designed to develop a range of essential skills in these four interrelated areas, built on a solid foundation of knowledge of the conventions of standard English and incorporating the use of analytical, critical, and metacognitive thinking skills. Students learn best when they are encouraged to consciously monitor their thinking as they learn, and each strand includes expectations that call for such reflection.

The knowledge and skills described in the expectations in the four strands of the language curriculum will enable students to understand, respond to, create, and appreciate a full range of literary, informational, and media texts.

言語カリキュラムにおけるねらいは、4つの「strand」によって組織されている。それは、話し言葉によるコミュニケーション、読みの教育、作文の教育、メディア・リテラシーである。すべての学年における学習内容は、クイーンズ・イングリッシュの伝統的な知識をもとにして、分析的で、批判的で、メタ認知的な思考法を合体させた強固な基礎の上に立てられ、4つの相互関連した領域における、本質的な技能群の範囲を発展させるようにデザインされている。児童生徒は、彼ら自身が学んでいるときの自身の思考を、自覚的にモニターするように促されたとき、最高の状態で学ぶ。そして、それぞれの「strand」は、そのような内省を必要とするねらいを含んでいる。

*5 「1 アメリカ合衆国におけるカリキュラム ―その1―」（森田信義、『教科等の構成と開発に関する調査研究 研究成果報告書（9）国語系教科のカリキュラムの改善に関する研究―歴史の変遷・諸外国の動向』, P99）ただし、森田の報告では、Experience Strandsを「経験の糸」と訳している。本研究で取り上げている Strandについては、Experience Strandsの構造と同様な構造をもった概念であると本研究では考えている。

言語カリキュラムの4つの「strand」のねらいが描き出す知識や技能は、児童生徒が理解し、反応し、創造し、全ての範囲のリテラシー、説明的文章、メディア・テキストを正しく認識できるようにさせる。

OC1-8Lの4つのstrandは、つぎのものであると述べられている。

- 1) 話し言葉によるコミュニケーション (Oral Communication)
- 2) 読みの教育 (Reading)
- 3) 作文の教育 (Writing)
- 4) メディア・リテラシー (Media Literacy)

こうしてみると、言語の機能による領域がstrandの実体であるようである。そして、「メディアリテラシー」が言語教育に位置づけられていることが特徴的である。ただ、このように見ると、学習指導要領との違いがわかりにくいのが、これはスコープのあり方が似通っているためそのように見えると理解しておきたい。双方のシーケンスを比較したとき、学習指導要領では異なる要素が配列されていく構造になっているが、OC1-8Lでは同類の能力によって一つのStrandが構成されているという違いがあることに注意しておく必要がある。

また、「児童生徒は、彼ら自身が学んでいるときの自身の思考を、自覚的にモニターするように促されたとき、最高の状態で学ぶ。そして、それぞれの『strand』は、そのような内省を必要とするねらいを含んでいる。」とあり、このようなメタ的なねらいも位置づけられていることは特徴的であると考えられる。

さらに、「言語カリキュラムの4つの『strand』のねらいが描き出す知識や技能は、児童生徒が理解し、反応し、創造し、全ての範囲のリテラシー、説明的文章、メディア・テキストを正しく認識できるようにさせる。」と述べており、OC1-8Lの4つのstrandは、言語活動をとおして言語に関する知識と技能を身につけさせることで、さまざまな対象について理解、反応、創造、認識をすることができるようになることをねらって構成されていることがわかる。

③ 4つのstrandに内在する一貫したねらい

それぞれのstrandには、第1学年（小学1年）から第8学年（中学2年）までを貫く一貫したねらいが設定されている。

The Oral Communication strand has three overall expectations, as follows:

Students will:

1. listen in order to understand and respond appropriately in a variety of situations for a variety of purposes;
2. use speaking skills and strategies appropriately to communicate with different audiences for a variety of purposes;
3. reflect on and identify their strengths as listeners and speakers, areas for improvement, and the strategies they found most helpful in oral communication situations.

The Reading strand has four overall expectations, as follows:

Students will:

1. read and demonstrate an understanding of a variety of literary, graphic, and informational texts, using a range of strategies to construct meaning;
2. recognize a variety of text forms, text features, and stylistic elements and demonstrate understanding of how they help communicate meaning;
3. use knowledge of words and cueing systems to read fluently;
4. reflect on and identify their strengths as readers, areas for improvement, and the strategies they found most helpful before, during, and after reading.

The Writing strand has four overall expectations, as follows;

Students will:

1. generate, gather, and organize ideas and information to write for an intended purpose and audience;
2. draft and revise their writing, using a variety of informational, literary, and graphic forms and stylistic elements appropriate for the purpose and audience;
3. use editing, proofreading, and publishing skills and strategies, and knowledge of language conventions, to correct errors, refine expression, and present their work effectively;
4. reflect on and identify their strengths as writers, areas for improvement, and the strategies they found most helpful at different stages in the writing process.

The Media Literacy strand has four overall expectations, as follows;

Students will:

1. demonstrate an understanding of a variety of media texts;
2. identify some media forms and explain how the conventions and techniques associated with them are used to create meaning;

3. create a variety of media texts for different purposes and audiences, using appropriate forms, conventions, and techniques;
4. reflect on and identify their strengths, areas for improvement, and the strategies they found most helpful in understanding and creating media texts.

それぞれの strand には、第1学年（小学1年）から第8学年（中学2年）までを貫く一貫したねらいが設定されていることは、学習指導要領と比べて特徴的である。これが②で述べた「同類の能力によって一つの Strand が構成されている」ということの実相であると考えられる。

④ Reading strandのねらいに内在する構造

③で取りあげた中から、特に、Reading strand のねらいについて取り上げて和訳し、検討してみる。

- 1 意味を構成するために幅広い方略を使い、文学、写真、説明的文章の種類について、読んだり、根拠をもって解釈したりする。
- 2 テクストの種類、テキストの特徴、文体上の要素を認識し、意味を分かち合えるように根拠をもって解釈する。
- 3 流暢に読むために、言語の知識や Cueing System を使う。
- 4 読み手としての力、上達のための範囲、そして読解前・読解中・読解後にもっとも有効な読み書き能力を明らかにし、反映する。

これらの4つの一貫したねらいをもって、第1学年から第8学年まで、読みの教育は進められていく。

1は、意味を構成するための読みの方略を身につけさせることをねらっている。

2は、テキストの種類、テキストの特徴、文体上の要素を理解させることをねらっている。

3は、言語知識や Cueing System を使って流暢に読むことができるようにさせることをねらっている。

4は、読みの技能や方略についてメタ的に捉えさせることをねらっている。

ここで、Cueing System について少し説明を加えておきたい。トロント大学附属学校副校長、Richard Messina 氏によると、Cueing system とは、カナダにおいて一般的な概念である。彼らは Cue を言語行為を行う時に参照する「ヒント」と捉えている。その範囲は極めて広い。例えば、音読する時には、子どもは自らが獲得している phonics を Cue として参照して流暢に音声化する。ただし phonics を単に知っている程度では Cue として獲得できているとはカナダの教師たちは考え

ていないようである。また、物語を読むとき、物語のもつ構造の知識なども Cue であると彼らは述べる。ただし、この場合も phonics のときと同様に、物語を読むという言語行為を流暢に行うために活用できて初めて Cue になっていると彼らは考えている。つまり、Cue は言語行為を行うときに参照するヒントであるが、それは主体によって獲得され、必要な時に即座に参照できる状態になっていることが Cue であることの特徴であるとも考えているようである。このようにカナダでは、Cue を参照しながら言語行為を行う認知システムを Cueing System と概念規定しているようである。そして、そのような認知システムを獲得することも Strand を構成する目標の一つとして位置づけられていることが特徴的である。

話を元に戻すが、このような構造にすることのメリットはつぎのようなことであろう。意味を構成すること、テキストの種類・テキストの特徴・文体上の要素に関する理解、言語知識や Cueing System を活用した流暢な音読、自覚的な読みの技能や方略の活用、について、第 1 学年には第 1 学年にあったように、第 8 学年には第 8 学年にあったように、範囲と質を設定することで、少しずつ難度を高めながら、同種の能力に関して繰り返し学ばせることができるということであろうと考える。このようなスパイラル構造は、学習指導要領には見られない。同類の能力について、少しずつ難度を高めながら繰り返し学ばせることで、スモールステップの学習を実現することができる。

さらに重要なことは、どの単元においても、文章を「読む」という行為を完結させながら進むことができるという点である。例えば、小学校低学年において、順序をとらえる能力を高める学習に重点をおくことは、文章の意味をとらえることや、文体上の要素を理解することなど、重点化されない能力の軽視につながり、第 2 章で示したような「往還的かつ相互補完的」に認識能力を機能させる経験を阻害するのではないだろうか。このことは、結局、欲動を生じ、実感的に解釈するといった深い認識行為の阻害につながってしまう危険性がある。そして、それは読むことによって自らの認識の限界を克服する能力の獲得を、カリキュラムが阻害するという重大な問題を引き起こすことにならないか。

3 まとめ

本研究の冒頭で取り上げた、【PISA2009 の結果】の最後にあった

○「趣味で読書をすることはない」生徒の割合は、2000 年調査から減少（44.2% ← 55.0%）したものの、諸外国（OECD 平均 37.4%）と比べると依然として多い。

という課題状況が、10 年におよぶ取り組みを通してなかなか改善していかない理由の一端は、学習指導要領の構造にあるのではないか。読むという行為をとおして欲動を生じ、実感を伴っ

た解釈を行う経験を積んでいる子どもは、読書の楽しさと価値を経験的に知っている。ここで改めて取りあげた PISA2009 の結果は、そのような読みを経験していない子どもの多さを示しているのではないかと考える。PISA2000 では同じ調査項目の結果が 55 %であったことと比べれば、急速に改善しているともいえるが、PISA2009 において諸外国と比べて 7 ポイント近くも多いという状況は大きな問題であると考えられる。ちなみに、PISA2009 における同じ調査項目のカナダの結果は 31 %である。

このような構造的な問題状況は、学習指導要領の構造上の問題に関わる面が少なくないと推察される。しかし、学習指導要領を忠実に具体化するための努力と工夫は、今も重ね続けられている。そして、実践研究者は、学習指導要領をミニマムエッセンシャルズと見て、目の前の子どもたちが、いかに生き生きとした読みの中で力をつけることができるかを真摯に考え続けている。

読むという行為を、それぞれの年齢に応じた易しい形で完結させながら繰り返させ、楽しませながら「読む」という行為に熟達させていくという発想が、今、求められていると考える。そして、そのための構造的な問題解決、つまりカリキュラム構造にまで踏み込んだ再構築が求められていると考えられる。

第2節 読解カリキュラムの検討2—アメリカ合衆国の場合—

1 Common Core State Standards for English Language Artsの概要と検討の意義

Common Core State Standards for English Language Arts は CCSSO（全米州教育長協議会）と NGA（全米知事会）によって 2010 年 6 月に主導・作成され、ほぼ全米において採択されたスパイラルカリキュラムである。大学進学時、あるいは就職時に必要とされる能力を養うために、幼稚園から高校卒業までをカバーする。また、特に焦点をあてる Reading Standards for Informational Text（RSIT）は読解カリキュラムのうち、説明的文章を担当する。これまでアメリカ合衆国においては文学と説明的文章とを区別せず、Reading として位置づけてきた経緯があり、今回、説明的文章読解のカリキュラムを示したことは特徴的である。

本節では RSIT の全て（K-12）を翻訳し、若干の考察を試みる。我が国では学習指導要領をスパイラル化するという意図をもちながらも、未だその途上にあるといえる。RSIT の翻訳を示すことは、実際に運用されているスパイラルカリキュラムの一事例を示すことであり、意義深いと考える。

2 RSIT（K-12）翻訳資料

(1) RSITの全体構造

RSIT は 4 つの領域で構成されている。それは次の通りである。

- | |
|--|
| ① Key Ideas and Details
鍵となる考えと細部の描写の関係 |
| ② Craft and Structure
技法と構成（レトリックの分析と評価） |
| ③ Integration of Knowledge and Ideas
知識と考えの統合 |
| ④ Range of Reading and Level of Text Complexity
文章の複雑さのレベルと読みの幅 |

そして、それぞれの領域は下位要素である指導事項によって構成されている。

特徴的なのは、これらの指導事項は Strand とよばれる構造の一つ一つの要素であり、幼稚園から 12 学年まで系統的に配置されていることである。

Strand は相互に関係し合い、その結果、RSIT は学年が上がるにつれて範囲が広がり、難度が高まっていくスパイラル構造になっている。このような構造的特徴により、系統性を保障し、同類の能力について繰り返し学習することを実現していると考えられる。このような構造的

徴を有している点はカナダのカリキュラムと同じである。

以下、それぞれの学年における指導事項を翻訳していく。

(2) Kindergarten 幼稚園

① Key Ideas and Details

鍵となる考えと細部の描写の関係

1) With prompting and support, ask and answer questions about key details in a text.

励ましと支援を受けながら、テキストの鍵となる細部の描写について、尋ねたり、質問に答えることができる。

2) With prompting and support, identify the main topic and retell key details of a text.

励ましと支援を受けながら、テキストの主題を確認し、鍵となる細部の描写を言い換えることができる。

3) With prompting and support, describe the connection between two individuals, events, ideas, or pieces of information in a text.

励ましと支援を受けながら、テキストに示された二つの事実、二つの考え、二つのできごと、二つの個体の関係を説明することができる。

② Craft and Structure

技法と構成（レトリックの分析と評価）

4) With prompting and support, ask and answer questions about unknown words in a text.

励ましと支援を受けながら、テキスト中の未知の単語について尋ねたり、質問に答えたりすることができる。

5) Identify the front cover, back cover, and title page of a book.

本の表紙、裏表紙、タイトルページを見分けることができる。

6) Name the author and illustrator of a text and define the role of each in presenting the ideas or information in a text.

本の筆者と挿絵作者の名前を正しく言うことができ、テキスト中の情報や表明されている考えの役割を明らかにすることができる。

③ Integration of Knowledge and Ideas

知識と考えの統合

7) With prompting and support, describe the relationship between illustrations and the text in which they appear (e.g., what person, place, thing, or idea in the text an illustration depicts).

励ましと支援を受けながら、著されているどれかの挿絵とテキストの関係について説明することができる。(例えば、テキストの中で挿絵に描かれている人物、場所、こと、考え)

8) With prompting and support, identify the reasons an author gives to support points in a text.

励ましと支援を受けながら、筆者がテキスト中に支援のポイントを設けている理由を確認することができる。

9) With prompting and support, identify basic similarities in and differences between two texts on the same topic (e.g., in illustrations, descriptions, or procedures).

励ましと支援を受けながら、同じ主題の二つのテキストの類似点と相違点のうち基本的なものを確認することができる。(例えば、挿絵、叙述、手順の中に)

④ Range of Reading and Level of Text Complexity 文章の複雑さのレベルと読みの幅

10) Actively engage in group reading activities with purpose and understanding.

目的と理解をもって、グループでの読みの活動に積極的に参加することができる。

(3) Grade 1 1学年 (Kと同じ部分は一部省略する)

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Ask and answer questions about key details in a text.

テキストの鍵となる細部の描写について、尋ねたり、質問に答えたりすることができる。

2) Identify the main topic and retell key details of a text.

テキストの主題を確認し、鍵となる細部の描写を言い換えることができる。

3) Describe the connection between two individuals, events, ideas, or pieces of information in a text.

テキストに示された二つの事実、二つの考え、二つのできごと、二つの個体の関係を説明することができる。

② 技法と構成 (レトリックの分析と評価)

4) Ask and answer questions to help determine or clarify the meaning of words and phrases in a text.

テキスト中の単語やフレーズの意味を決定したり明らかにしたりするように、尋ねたり、質問に答えたりすることができる。

5) Know and use various text features (e.g., headings, tables of contents, glossaries, electronic menus, icons) to locate key facts or information in a text.

テキスト中の鍵となる事柄や説明を見つけ出すために、様々なテキストの特徴 (例えば、見出し、目次、巻末の用語解説、パソコンのメニュー、アイコン) を知り、使うことができる。

6) Distinguish between information provided by pictures or other illustrations and information provided by the words in a text.

写真やイラストによって提供された説明とテキスト中の言葉によって提供された説明を区別することができる。

③ 知識と考えの統合

7) Use the illustrations and details in a text to describe its key ideas.

鍵となる考えを説明するために、テキスト中の描写やイラストを使うことができる。

8) Identify the reasons an author gives to support points in a text.

筆者がテキスト中に支援のポイントを設けている理由を確認することができる。

9) Identify basic similarities in and differences between two texts on the same topic (e.g., in illustrations, descriptions, or procedures).

同じ主題の二つのテキストの類似点と相違点のうち基本的なものを確認することができる。

(例えば、挿絵、叙述、手順の中に)

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

10) With prompting and support, read informational texts appropriately complex for grade 1.

励ましと支援を受けながら、1学年の児童に合った複雑さをもった説明的なテキストを読むことができる。

(4) Grade 2 2学年

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Ask and answer such questions as who, what, where, when, why, and how to demonstrate understanding of key details in a text.

テキスト中の鍵となる細部の描写を理解したことの証のために、誰が、何を、どこで、いつ、なぜ、どのように、といった質問をしたり、答えたりすることができる。

2) Identify the main topic of a multiparagraph text as well as the focus of specific paragraphs within the text.

テキスト中の特定の段落に焦点をあてるのはもちろんのこと、多くの段落でできたテキストの主要主題についても確認することができる。

3) Describe the connection between a series of historical events, scientific ideas or concepts, or steps in technical procedures in a text.

テキストに書かれている、一連の歴史的な事件のつながり、科学的な見解や概念のつながり、技術的進歩の段階のつながり、を説明することができる。

② 技法と構成（レトリックの分析と評価）

4) Determine the meaning of words and phrases in a text relevant to a grade 2 topic or subject area.

2学年のトピックあるいは分野（科目）に関連性のある、テキスト中の単語やフレーズの意味を確定することができる。

5) Know and use various text features (e.g., captions, bold print, subheadings, glossaries, indexes, electronic menus, icons) to locate key facts or information in a text efficiently.

テキスト中の鍵となる事柄や説明を能率的に見つけ出すために、様々なテキストの特徴（例えば、キャプション、ボールド文字、小見出し、巻末の用語解説、索引、パソコンのメニュー、アイコン）を知り、使うことができる。

6) Identify the main purpose of a text, including what the author wants to answer, explain, or describe.

筆者が読者に答えさせたい、解明させたい、描写させたいと考えていることを含む、テキストの主な目的を説明することができる。

③ 知識と考えの統合

7) Explain how specific images (e.g., a diagram showing how a machine works) contribute to and clarify a text.

（例えば、どのように機械が働くかを示すダイアグラムのように）どのように特定のイメージが読者に与えられたり、テキストを明確にしたりするのかを説明することができる。

8) Describe how reasons support specific points the author makes in a text.

筆者がテキストに書いた特定のポイントが、どのように理由づけられているかを説明することができる。

9) Compare and contrast the most important points presented by two texts on the same topic.

同じ主題の二つのテキストに示された、もっとも重要なポイントを比較したり、対比したりすることができる。

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

10) By the end of year, read and comprehend informational texts, including history/social studies, science, and technical texts, in the grades 2-3 text complexity band proficiently, with scaffolding as needed at the high end of the range.

必要に応じて助けを受けながら、学年の終わりまでに、2学年の学習のまとめとして、2学年から3学年に扱われるような複雑さをもった、社会科、理科、科学技術のテキストを含んだ、説明的なテキストを読んで理解することができる。

(5) Grade 3 3学年

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Ask and answer questions to demonstrate understanding of a text, referring explicitly to the text as the basis for the answers.

答えるための基礎としてテキストに言及しながら、テキストを理解したことの証として尋ねたり、質問に答えたりすることができる。

2) Determine the main idea of a text; recount the key details and explain how they support the main idea.

鍵となる細部の描写を列挙したり、それらが主な考えをどのように支えているのかを説明

したりして、テキストの主な考えを確定する。

- 3) Describe the relationship between a series of historical events, scientific ideas or concepts, or steps in technical procedures in a text, using language that pertains to time, sequence, and cause/effect.

時間を表す言葉，順序を表す言葉，因果関係を表す言葉を使って，テキストに書かれている，一連の歴史的な事件の関係，科学的な見解や概念の関係，技術的進歩の段階の関係，を説明することができる。

② 技法と構成（レトリックの分析と評価）

- 4) Determine the meaning of general academic and domain-specific words and phrases in a text relevant to a grade 3 topic or subject area.

第3学年でのトピックや分野（科目）に関連するテキスト中の語やフレーズに一般教養的な，あるいは専門的な意味を見出すことができる。

- 5) Use text features and search tools (e.g., key words, sidebars, hyperlinks) to locate information relevant to a given topic efficiently.

与えられたトピックに関連性のある情報を能率よく見つけ出すために，テキストの特徴や，検索ツール（例えば，キーワード，補足情報，ハイパーリンク）を使うことができる

- 6) Distinguish their own point of view from that of the author of a text.

テキストの筆者の視点と読者の視点を区別することができる。

③ 知識と考えの統合

- 7) Use information gained from illustrations (e.g., maps, photographs) and the words in a text to demonstrate understanding of the text (e.g., where, when, why, and how key events occur).

イラストから得た情報（例えば，地図，写真から得た情報）やテキストを理解した証となるテキスト中の言葉から得た情報（例えば，鍵となる出来事がどこで，いつ，なぜ，どのように生じたのか）を使うことができる。

- 8) Describe the logical connection between particular sentences and paragraphs in a text (e.g., comparison, cause/effect, first/second/third in a sequence).

テキスト中の特定の文および段落の間の論理的なつながりを説明することができる。

- 9) Compare and contrast the most important points and key details presented in two texts on the same topic.

同じ主題の二つのテキストに示された，最も重要なポイントおよび鍵となる細部の描写を比較したり，対比したりすることができる。

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

- 10) By the end of the year, read and comprehend informational texts, including history/social studies, science, and technical texts, at the high end of the grades 2-3 text complexity band independently and proficiently.

学年の終わりまでに，3学年の学習のまとめとして，2学年から3学年に扱われるような

複雑さをもった、社会科、理科、科学技術のテキストを含んだ、説明的なテキストを自主的かつ上手に読んで理解することができる。

(6) Grade 4 4 学年

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Refer to details and examples in a text when explaining what the text says explicitly and when drawing inferences from the text.

テキストが何を明示的に述べているかを説明するとき、またはテキストから推論されることを述べるときに、テキスト中の細部の描写や例を参照することができる。

2) Determine the main idea of a text and explain how it is supported by key details; summarize the text.

テキスト中の主な考えを確定し、それが鍵となる細部の描写によって、どのように支えられているかを説明することができる；テキストを要約することができる。

3) Explain events, procedures, ideas, or concepts in a historical, scientific, or technical text, including what happened and why, based on specific information in the text.

歴史に関するテキスト、科学に関するテキスト、技術に関するテキストの中での出来事、手順、考え、概念について、テキストの特定の情報をもとに、何が起こり、なぜ起こったのかに触れながら説明することができる。

② 技法と構成（レトリックの分析と評価）

4) Determine the meaning of general academic and domain-specific words or phrases in a text relevant to a grade 4 topic or subject area.

第4学年でのトピックや分野（科目）に関連するテキスト中の語やフレーズに一般教養的な、あるいは専門的な意味を見出すことができる。

5) Describe the overall structure (e.g., chronology, comparison, cause/effect, problem/solution) of events, ideas, concepts, or information in a text or part of a text.

テキストやテキストのある部分において、出来事、考え、概念、情報について、全体の構成（例えば、配列、比較、原因と結果、問題と解決）を説明することができる。

6) Compare and contrast a firsthand and secondhand account of the same event or topic; describe the differences in focus and the information provided.

同じ出来事やトピックについての直接的な説明や間接的な説明を、違いに焦点を当てて述べたり、ほかの情報を用意したりしながら、比較したり、対比したりすることができる。

③ 知識と考えの統合

7) Interpret information presented visually, orally, or quantitatively (e.g., in charts, graphs, diagrams, time lines, animations, or interactive elements on Web pages) and explain how the information contributes to an

understanding of the text in which it appears.

視覚的に、音声的に、数量的に提示された情報（例えば、図表、グラフ、ダイアグラム、年表、アニメーション、ネット上の双方向的な要素）を解釈し、それらの情報に理解を促すどのような効果があるのかを説明することができる。

8) Explain how an author uses reasons and evidence to support particular points in a text.

テキスト中の一つのポイントになる部分を裏付けるために、筆者が理由や根拠をどのように使っているかを説明することができる。

9) Integrate information from two texts on the same topic in order to write or speak about the subject knowledgeably.

あるテーマについて十分な知識の裏付けをもって書いたり、話したりするために、同じトピックに関する二つの文章から得た情報を統合することができる。

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

10) By the end of year, read and comprehend informational texts, including history/social studies, science, and technical texts, in the grades 4-5 text complexity band proficiently, with scaffolding as needed at the high end of the range.

必要に応じて助けを受けながら、学年の終わりまでに、4学年の学習のまとめとして、4学年から5学年に扱われるような複雑さをもった、社会科、理科、科学技術のテキストを含んだ、説明的なテキストを上手に読んで理解することができる。

(7) Grade 5 5学年

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Quote accurately from a text when explaining what the text says explicitly and when drawing inferences from the text.

テキストが何を明示的に述べているかを説明するとき、またはテキストから推論されることを述べるときに、テキストから正確に引用することができる。

2) Determine two or more main ideas of a text and explain how they are supported by key details; summarize the text.

テキストの二つ以上の主な考えを確定し、それらが鍵となる細部の描写によってどのように支えられているのかを説明することができる。文章を要約することができる。

3) Explain the relationships or interactions between two or more individuals, events, ideas, or concepts in a historical, scientific, or technical text based on specific information in the text.

歴史的な、あるいは科学的な、あるいは技術的なテキストの中で特定の情報が基盤となった二つ以上の個体、ことがら、考え、概念の間にある関係や相互作用について説明すること

ができる。

② 技法と構成（レトリックの分析と評価）

- 4) Determine the meaning of general academic and domain-specific words and phrases in a text relevant to a grade 5 topic or subject area.

第5学年でのトピックや分野（科目）に関連するテキスト中の語やフレーズに一般教養的な、あるいは専門的な意味を見出すことができる。

- 5) Compare and contrast the overall structure (e.g., chronology, comparison, cause/effect, problem/Solution) of events, ideas, concepts, or information in two or more texts.

二つ以上のテキストに関して、事柄、考え、概念、情報の全体構成（例えば、配列、比較、原因と結果、問題と解決といった）を比較したり対比したりすることができる。

- 6) Analyze multiple accounts of the same event or topic, noting important similarities and differences in the point of view they represent.

同じ出来事やトピックについての多種多様な説明を、それらが示す視点から見て重要な類似点や相違点を書き留めて、分析することができる。

③ 知識と考えの統合

- 7) Draw on information from multiple print or digital sources, demonstrating the ability to locate an answer to a question quickly or to solve a problem efficiently.

質問の答えを素早く見出す能力の証として、また問題を能率的に解決する能力の証として、複数の印刷物やデジタルソースの情報を利用することができる。

- 8) Explain how an author uses reasons and evidence to support particular points in a text, identifying which reasons and evidence support which point(s).

どの理由や根拠がどの部分を支えているかを見極めながら、テキストの特定の部分を支えるために筆者がどのように理由や根拠を使っているかを説明することができる。

- 9) Integrate information from several texts on the same topic in order to write or speak about the subject knowledgeably.

豊富な知識をもって、ある問題について書いたり話したりするために、同じトピックのいくつかのテキストからの情報を統合することができる。

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

- 10) By the end of the year, read and comprehend informational texts, including history/social studies, science, and technical texts, at the high end of the grades 4-5 text complexity band independently and proficiently.

学年の終わりまでに、5学年の学習のまとめとして、4学年から5学年に扱われるような複雑さをもった、社会科、理科、科学技術のテキストを含んだ、説明的なテキストを自主的

かつ上手に読んで理解することができる。

(8) Grade 6 6学年

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Cite textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.

テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支えるために、本文そのままの根拠を引用することができる。

2) Determine a central idea of a text and how it is conveyed through particular details; provide a summary of the text distinct from personal opinions or judgments.

テキストの中心思想およびそれが特定の細部の描写をとおしてどのように伝えられているかを確定することができる。個人的な意見や判断とは全く異なった、テキストの要約を示すことができる

3) Analyze in detail how a key individual, event, or idea is introduced, illustrated, and elaborated in a text (e.g., through examples or anecdotes).

鍵となる一つの描写、出来事、考えがどのように紹介され、例として引き出され、推敲されているかについて、細部の描写を分析することができる。(例えば、実例や逸話をとおして)

② 技法と構成（レトリックの分析と評価）

4) Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative, connotative, and technical meanings.

語やフレーズがテキストの中で使われているときの意味（比喩的な意味、暗示的な意味、技術的な意味を含んで）を確定することができる。

5) Analyze how a particular sentence, paragraph, chapter, or section fits into the overall structure of a text and contributes to the development of the ideas.

特定の文、段落、節、章が、テキストの全体構成にふさわしいかどうか、そして思想をうまく伝えることができているかを分析することができる。

6) Determine an author's point of view or purpose in a text and explain how it is conveyed in the text.

テキストに見られる筆者の視点や意図を確定し、テキストにおいてどのように伝えられているかを説明することができる。

③ 知識と考えの統合

7) Integrate information presented in different media or formats (e.g., visually, quantitatively) as well as in words to develop a coherent understanding of a topic or issue.

言葉によって、トピックや問題点の理解が筋の通ったものになるためにも、単語の情報だ

けでなく、異なる媒体や形式（例えば、視覚にうったえるもの、量的に示すもの）によって示される情報を統合することができる。

- 8) Trace and evaluate the argument and specific claims in a text, distinguishing claims that are supported by reasons and evidence from claims that are not.

主張が理由や根拠に支えられたものなのか、そうでないのかを見分けることを通して、テキストにおける議論や主張をたどり、評価することができる。

- 9) Compare and contrast one author's presentation of events with that of another (e.g., a memoir written by and a biography on the same person).

ある筆者の事象の示し方と他の筆者の事象の示し方を比較し、対比することができる。（例えば、ある人の自伝と同じ人について書かれた伝記）

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

- 10) By the end of the year, read and comprehend literary nonfiction in the grades 6-8 text complexity band proficiently, with scaffolding as needed at the high end of the range.

必要に応じて助けを受けながら、学年の終わりまでに、6学年の学習のまとめとして、6学年から8学年に扱われるような複雑さをもった、文学的なノンフィクションを上手に読んで理解することができる。

(9) Grade 7 7学年

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

- 1) Cite several pieces of textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.

テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支えるために、本文そのままの根拠を数カ所に渡り引用することができる。

- 2) Determine two or more central ideas in a text and analyze their development over the course of the text; provide an objective summary of the text.

テキストの二つ以上の中心的思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。テキストについての客観的な要約を示すことができる。

- 3) Analyze the interactions between individuals, events, and ideas in a text (e.g., how ideas influence individuals or events, or how individuals influence ideas or events).

テキストの描写、出来事、考えの間の相互作用について分析することができる。（例えば、どのように考えが描写や出来事に影響を与えているかとか、あるいはどのように描写が考えや出来事に影響を与えているか。）

② 技法と構成（レトリックの分析と評価）

- 4) Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative, connotative, and technical meanings; analyze the impact of a specific word choice on meaning and tone.

意味や語調から選ばれた特定の語の影響力を分析しつつ、語やフレーズがテキストの中で使われているときの意味（比喩的な意味、暗示的な意味、技術的な意味を含んで）を確定することができる。

- 5) Analyze the structure an author uses to organize a text, including how the major sections contribute to the whole and to the development of the ideas.

主な部分がテキスト全体に対して、あるいは思想をうまく伝えることについて、どのように寄与しているかの考察を含んで、筆者がテキストを構成するために使っている技法を分析することができる。

- 6) Determine an author's point of view or purpose in a text and analyze how the author distinguishes his or her position from that of others.

テキストに見られる筆者の視点や意図を確定し、筆者が自らの立ち位置をどのように示し、他の筆者の立ち位置との違いを際立たせているかを分析することができる。

③ 知識と考えの統合

- 7) Compare and contrast a text to an audio, video, or multimedia version of the text, analyzing each medium's portrayal of the subject (e.g., how the delivery of a speech affects the impact of the words).

あるテキストと、そのオーディオ、ビデオ、マルチメディア版とを比較、対照し、それぞれの媒体がテーマをどのように記述しているかを分析することができる。（例えば、それぞれのメディアを媒介としたスピーチでの話しぶりが語句の影響力にどのように作用するか）

- 8) Trace and evaluate the argument and specific claims in a text, assessing whether the reasoning is sound and the evidence is relevant and sufficient to support the claims.

理由づけは手堅いか、根拠が主張を支えるために直接に関連し十分な内容であるかといった検討をしつつ、テキストにおける議論や主張をたどり、評価することができる。

- 9) Analyze how two or more authors writing about the same topic shape their presentations of key information by emphasizing different evidence or advancing different interpretations of facts.

二人以上の筆者が同じ話題について、鍵となる情報を提示するために、異なる根拠を際立たせたり、事実についての異なる解釈を示したりすることによって、どのように叙述しているかを分析することができる。

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

- 10) By the end of the year, read and comprehend literary nonfiction in the grades 6-8 text complexity band proficiently, with scaffolding as needed at the high end of the range.

必要に応じて助けを受けながら、学年の終わりまでに、7学年の学習のまとめとして、6

学年から8学年に扱われるような複雑さをもった、文学的なノンフィクションを上手に読んで理解することができる。

(10) Grade 8 8 学年

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Cite the textual evidence that most strongly supports an analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.

テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、最も強力にその分析を支える、本文そのままの根拠を引用することができる。

2) Determine a central idea of a text and analyze its development over the course of the text, including its relationship to supporting ideas; provide an objective summary of the text.

テキストの中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているかを、それを支える様々な考えを関連づけて分析することができる。; テキストについての客観的な要旨を準備することができる。

3) Analyze how a text makes connections among and distinctions between individuals, ideas, or events (e.g., through comparisons, analogies, or categories).

テキストがどのように一つ一つの描写、考え、出来事の間に関係をもたせ、それらの間に一貫性を生み出しているのかを分析することができる。(例えば、比較、類比、範疇を通して)

② 技法と構成 (レトリックの分析と評価)

4) Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative, connotative, and technical meanings; analyze the impact of specific word choices on meaning and tone, including analogies or allusions to other texts.

他のテキストに対する類推や引喩を含んで、意味や語調から選ばれた特定の語の影響力を分析しつつ、語やフレーズがテキストの中で使われているときの意味(比喩的な意味、暗示的な意味、技術的な意味を含んで)を確定することができる。

5) Analyze in detail the structure of a specific paragraph in a text, including the role of particular sentences in developing and refining a key concept.

鍵となる概念を発現させ、洗練させている特定の文の役割を含んで、テキストの特定の段落の細部に見られる技法を分析することができる。

6) Determine an author's point of view or purpose in a text and analyze how the author acknowledges and responds to conflicting evidence or viewpoints.

テキストに見られる筆者の視点や意図を確定し、根拠や観点を対立させるように筆者がどのように認め応じているかを分析することができる。

③ 知識と考えの統合

7) Evaluate the advantages and disadvantages of using different mediums (e.g., print or digital text, video, multimedia) to present a particular topic or idea.

特定の話題や考えを提示するために、(例えば、印刷された、あるいはデジタルのテキスト、ビデオ、マルチメディアといった)異なる媒体を用いるときの有利な点と不利な点を評価することができる。

8) Delineate and evaluate the argument and specific claims in a text, assessing whether the reasoning is sound and the evidence is relevant and sufficient; recognize when irrelevant evidence is introduced.

理由づけは手堅いか、根拠が直接関連のある十分なものであるかといった検討をしつつ、テキストにおける議論や特定の主張の論拠を的確に把握し、評価することができる。不適切な根拠が提示されているときにそれを確認することができる。

9) Analyze a case in which two or more texts provide conflicting information on the same topic and identify where the texts disagree on matters of fact or interpretation.

二つ以上のテキストが同じ話題についての対立する情報を与えている場合を分析し、事実や解釈に基づいて、テキストが一致しない点を明らかにすることができる。

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

10) By the end of the year, read and comprehend literary nonfiction at the high end of the grades 6-8 text complexity band independently and proficiently.

学年の終わりまでに、8学年の学習のまとめとして、6学年から8学年に扱われるような複雑さをもった、文学的なノンフィクションを自主的かつ上手に読んで理解することができる。

(11) Grade 9-10 9, 10学年

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Cite strong and thorough textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.

テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支える、本文そのままの強く完璧な根拠を引用することができる。

2) Determine a central idea of a text and analyze its development over the course of the text, including how it emerges and is shaped and refined by specific details; provide an objective summary of the text.

テキストの中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。(特定の細部の描写によって、どのように浮かび上がり、形づくられ、洗練されていくかということを含む。) ; テキストについての客観的な要旨を準備することがで

きる。

3) Analyze how the author unfolds an analysis or series of ideas or events, including the order in which the points are made, how they are introduced and developed, and the connections that are drawn between them.

それらの要点がどのような順序で、どのように登場させられ、どのように展開されて、相互に関係づけがされているかということを含んで、筆者がどのように解析や一連の考えや出来事を展開しているかを分析することができる。

② 技法と構成（レトリックの分析と評価）

4) Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative, connotative, and technical meanings; analyze the cumulative impact of specific word choices on meaning and tone (e.g., how the language of a court opinion differs from that of a newspaper).

意味や語調から選ばれた特定の語の累積する影響力を分析しつつ、語やフレーズがテキストの中で使われているときの意味（比喩的な意味、暗示的な意味、技術的な意味を含んで）を確定することができる。（例えば、法廷における意見の言葉と新聞の言葉とをどのように区別しているか。）

5) Analyze in detail how an author's ideas or claims are developed and refined by particular sentences, paragraphs, or larger portions of a text (e.g., a section or chapter).

テキストの特定の文、段落、より大きな部分（例えば、節や章）によって、筆者の考えや主張がどのように展開され、洗練されているか、細部の描写を分析することができる。

6) Determine an author's point of view or purpose in a text and analyze how an author uses rhetoric to advance that point of view or purpose.

テキストに見られる筆者の視点や意図を確定し、筆者がその視点やテキストの意図を提示するために、どのようなレトリックを使っているか分析することができる。

③ 知識と考えの統合

7) Analyze various accounts of a subject told in different mediums (e.g., a person's life story in both print and multimedia), determining which details are emphasized in each account.

それぞれの記述における細部の描写のどちらがより際立たせることに成功しているかを確定しながら、異なる媒体におけるテーマについての様々な記述（例えば、印刷物とマルチメディアにおける、ある人物の伝記）を分析することができる。

8) Delineate and evaluate the argument and specific claims in a text, assessing whether the reasoning is valid and the evidence is relevant and sufficient; identify false statements and fallacious reasoning.

理由づけは効果的か、根拠が直接関連のある十分なものであるかといった検討をしつつ、テキストにおける議論や特定の主張の論拠を的確に把握し、評価することができる。誤った意見と誤った理由づけを突き止めることができる。

9) Analyze seminal U.S. documents of historical and literary significance (e.g., Washington’s Farewell Address, the Gettysburg Address, Roosevelt’s Four Freedoms speech, King’s “Letter from Birmingham Jail”), including how they address related themes and concepts.

歴史的・文学的に重要な、根本的なアメリカ合衆国の文書（例えば、ワシントン大統領の『告別の辞』*6、ゲティスバーグの演説*7、ルーズベルト大統領の「4つの自由」についての演説*8、キング牧師の『バーミンガム監獄からの手紙』*9）を分析することができる。（それがどのように主題や構想と演説を関係づけているかということを含む。）

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

10) By the end of grade 9, read and comprehend literacy nonfiction in the grades 9-10 text complexity band proficiently, with scaffolding as needed at the high end of the range.

必要に応じて助けを受けながら、学年の終わりまでに、9学年の学習のまとめとして、9学年から10学年に扱われるような複雑さをもった、文学的なノンフィクションを上手に読んで理解することができる。

By the end of grade 10, read and comprehend literary nonfiction at the high end of the grades 9-10 text complexity band independently and proficiently.

学年の終わりまでに、10学年の学習のまとめとして、9学年から10学年に扱われるような複雑さをもった、文学的なノンフィクションを自主的かつ上手に読んで理解することができる。

(12) Grade 11-12 11, 12学年

*6 ワシントン大統領の「告別の辞」（1796年、ジョージ・ワシントンがフィラデルフィアの新聞紙上に表明した、第3期目に向けた大統領への不出馬と内外諸問題についての所見）（リーダーズ英和辞典／リーダーズ・プラスより引用）

*7 ゲティスバーグの演説（1863年11月19日、リンカーン大統領がゲティスバーグの軍事式典で行った演説；民主主義の真髄を表現した文句“government of the people, by the people, for the people”を含む。）（(1)と同じ書から引用）

*8 1941年1月6日アメリカのルーズベルト大統領が一般教書の中で表明した民主主義の原則で、**①**表現の自由、**②**信仰の自由、**③**欠乏からの自由（平和的生活を保障する経済上の相互理解）、**④**恐怖からの自由（軍縮による侵略手段の除去）の4つの自由。民主主義の根幹として、大西洋憲章（1941年）の中に取り入れられ、連合国の戦争目標となった。のちに国際連合結成の理念ともなった。（ブリタニカ国際大百科事典より引用）

*9 1963年4月人種差別撤廃運動を推進していたキング牧師が逮捕、拘留されたバーミンガム監獄の獄中から発表した声明。その影響で、運動は大きな盛り上がりを見せた。（ウィキペディア「マーティン・ルーサー・キング・ジュニア」の項などを参考にして記述）

① 鍵となる考えと細部の描写の関係

1) Cite strong and thorough textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text, including determining where the text leaves matters uncertain.

テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支える、本文そのままの強く完璧な根拠を引用することができる。(テキストが問題を不確実なまま放置しているところを確定することも含む。)

2) Determine two or more central ideas of a text and analyze their development over the course of the text, including how they interact and build on one another to provide a complex analysis; provide an objective summary of the text.

テキストの二つ以上の中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。(複雑な分析を導き出すために、相互にどのように関係づけ、元になっているかを検討することを含む。); テキストの客観的な要旨を導き出すことができる。

3) Analyze a complex set of ideas or sequence of events and explain how specific individuals, ideas, or events interact and develop over the course of the text.

考えの複雑なセット、出来事の配列について分析し、特定の個人、考え、出来事がテキストの流れの中で、どのように影響し合い、発展しているのかを説明することができる。

② 技法と構成（レトリックの分析と評価）

4) Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative, connotative, and technical meanings; analyze how an author uses and refines the meaning of a key term or terms over the course of a text (e.g., how Madison defines faction in Federalist No. 10).

筆者が鍵となる用語の意味、あるいはテキストに一貫して出てくる用語の意味をどのように用い、洗練させているかを分析しつつ、語やフレーズがテキストの中で使われているときの意味(比喩的な意味、暗示的な意味、技術的な意味を含んで)を確定することができる。(例えば、『ザ・フェデラリスト』第10号*10において、マディソンがどのように派閥を定義しているか。)

*10 『ザ・フェデラリスト』 A.Hamilton,J.Madison,J.Jay によって 1787 年と 88 年に出版された論文集; 米国憲法の分析とその採択を論じた 85 の論文からなる。『ザ・フェデラリスト』は、憲法で提案されている政府の仕組みについての哲学や動機を明確で説得力有る文章で綴られているために、現在でもアメリカ合衆国憲法の解釈では一次資料であり続けている。論文の筆者達は憲法の批准について賛成票を投じさせる影響力を持つことと、将来的な憲法の解釈を形作ることの双方を望んだ。歴史家のリチャード・B・モリスに拠れば、それらは「比類のない憲法の解説であり、後のアメリカ人作家による作品のどれよりも幅でも奥行きでも凌駕する政治学の古典である」としている。(ウィキペディア「ザ・フェデラリスト」の項より引用)

- 5) Analyze and evaluate the effectiveness of the structure an author uses in his or her exposition or argument, including whether the structure makes points clear, convincing, and engaging.

その構成が論点を明確にし、説得力のあるものにし、魅力的なものにしているかどうかという検討を含んで、筆者がその説明や議論において、使っている構成の有効性を分析し、評価することができる。

- 6) Determine an author's point of view or purpose in a text in which the rhetoric is particularly effective, analyzing how style and content contribute to the power, persuasiveness or beauty of the text.

テキストの中のレトリックが特に効果的などところに見られる筆者の視点や意図を確定し、表現や内容がどのようにテキストの影響力、説得力、魅力に寄与しているかを分析することができる。

③ 知識と考えの統合

- 7) Integrate and evaluate multiple sources of information presented in different media or formats (e.g., visually, quantitatively) as well as in words in order to address a question or solve a problem.

質問したり、問題を解いたりするために、言葉はもとより、(例えば、視覚的に、量的に)異なる媒体や形式においてもたらされる多様な情報源を統合し、評価することができる。

- 8) Delineate and evaluate the reasoning in seminal U.S. texts, including the application of constitutional principles and use of legal reasoning (e.g., in U.S. Supreme Court majority opinions and dissents) and the premises, purposes, and arguments in works of public advocacy (e.g., The Federalist, presidential addresses).

(例えば、アメリカ合衆国最高裁判所の大多数の意見および少数の反対意見などにおける)本質的な原理の適用や合法的な理由づけの使用を含んで、あるいは、『ザ・フェデラリスト』、大統領演説などの)公的な弁護の仕事における前提、意図、議論を含んで、将来的に大きな影響力をもつアメリカ合衆国の文書における理由づけを的確に把握し、評価することができる。

- 9) Analyze seventeenth-, eighteenth-, and nineteenth-century foundational U.S. documents of historical and literary significance (including The Declaration of Independence, the Preamble to the Constitution, the Bill of Rights, and Lincoln's Second Inaugural Address) for their themes, purposes, and rhetorical features.

17世紀、18世紀、19世紀のアメリカ合衆国の基礎を形成していった時期の歴史的、学問的に大きな意味のある文書をそれらの主題、意図、レトリック上の特徴に焦点をあてて分析す

ることができる。(独立宣言, 憲法前文, 権利章典*11, リンカーン大統領の 2 度目の就任演説*12)

④ 文章の複雑さのレベルと読みの幅

10) By the end of grade 11, read and comprehend literary nonfiction in the grades 11-CCR text complexity band proficiently, with scaffolding as needed at the high end of the range.

必要に応じて助けを受けながら, 学年の終わりまでに, 11 学年の学習のまとめとして, 11 学年から扱われ, 大学と職業のレディネスとして必要十分な複雑さをもった, 文学的なノンフィクションを上手に読んで理解することができる。

By the end of grade 12, read and comprehend literary nonfiction at the high end of the grades 11-CCR text complexity band independently and proficiently.

学年の終わりまでに, 12 学年の学習のまとめとして, 11 学年から扱われ, 大学と職業のレディネスとして必要十分な複雑さをもった, 文学的なノンフィクションを自主的かつ上手に読んで理解することができる。

3 まとめ –RSIT (K-12) の整理–

RSIT においては, 次第に難度を高めながら繰り返し, 読解能力を高めていくように, 同類の能力が系統的に配列されている。このような構造を **Strand** と呼び, スパイラルカリキュラムの基本構造として, 欧米では広く採用されている。

RSIT のそれぞれの **Strand** は, 大学進学あるいは就職に向けて, 一貫して次のような能力の育成を目指していると考えられる。

*11 権利章典 (Bill of Rights) とは, アメリカ合衆国において, 憲法中人権保障規定のことをいう。州によっては統治機構とは区別して規定されている。アメリカ合衆国憲法では, 最初の修正条項である修正第 1 条 (Amendment I) から修正第 10 条 (Amendment X) がこれにあたる。名前は 1689 年に制定された英国の「権利章典 (Bill of Rights)」に由来する。合衆国憲法修正第 1 条から修正第 10 条は, 市民の基本的な人権に関する規定であり, 憲法制定直後の 1789 年第 1 回合衆国議会で提案され, 1791 年 12 月実施されたものである。(ウィキペディア「権利章典 (アメリカ)」の項から引用)

*12 「リンカーン大統領の 2 度目の就任演説」1865 年 3 月 4 日, リンカーンは 2 度目の就任演説を行った。その中で, この戦争の両軍が被った大きな損失は神の意志だと述べた。歴史家のマーク・ノールはこの演説を「アメリカ人が世界の中でその位置を認識するような少数の神聖文書の中に位置づけられる」と述べた。(ウィキペディア「エイブラハム・リンカーン」の中の「1864 年大統領選挙での再選」より引用)

①鍵となる考えと細部の描写の関係

- 1) テキストから導き出される推論，およびテキストに明示的に述べられていることの根拠を的確に引用することができる。
- 2) テキストの中心思想を確定し，それが細部の描写によってどのように発展しているのかを分析することで，テキストの客観的な要旨を導くことができる。
- 3) テキストの流れの中で，考えや，根拠となる事例などが，どのように関係づけられ，発展していくのかを分析することができる。

②技法と構成（レトリックの分析と評価）

- 4) 筆者が鍵となる語をどのように用い，洗練させているのかを，その語の意味や語調の与える影響力を視点にして分析することをおして，語やフレーズがテキストで使われているときの意味（比喩的な意味，暗示的な意味，技術的な意味を含んで）を確定することができる。
- 5) 論点を明確にし，説得力のあるものにしていくために筆者が使っている技法と構成の有効性を分析し，評価することができる。
- 6) 筆者がその視点や意図を際立たせるために，どのようなレトリックを使っているかをとらえ，それがどのようにテキストの影響力，説得力，魅力に寄与しているかを分析することができる。

③知識と考えの統合

- 7) もたらされる多様な情報を統合し，評価しつつ，問題把握や問題解決のために，多様な媒体や形式を利用することができる。
- 8) 理由づけは効果的か，根拠が直接関係のある十分なものを検討しつつ，テキストにおける議論や主張の論拠を的確に把握し，評価することができる。また，誤った意見と誤った理由づけを突き止めることができる。(11-12 学年においては，公共性の高い評価規準を獲得するために，アメリカ合衆国最高裁判所における本質的な原理の適用や合法的な理由づけのあり方，『ザ・フェデラリスト』に窺える公的な弁護の仕事における前提，意図，議論など，将来的に大きな影響力をもつアメリカ合衆国の文書における理由づけのあり方を的確に把握し，評価することを求められている。)
- 9) 異なる筆者による，主題提示の仕方の違い，根拠の際立たせ方の違い，事実についての解釈の違いに視点をあて，どのように叙述しているかを分析することができる。(11-12 学年においては，「独立宣言」などの歴史的・文学的に大きな意味のあるアメリカ合衆国の文

書をそれらの主題，意図，レトリック上の特徴に焦点をあてて分析することが求められている。))

④文章の複雑さのレベルと読みの幅

10) 教科書に載せられた学年相応の複雑さをもった文章を，対象とするジャンルのあり方，読み進める方法のあり方など，一定の読みの幅の中で，上手に読んで理解することができる。

本節では，RSITの全てを和訳し，その詳細を確認することができた。

RSITには，根拠の的確な引用，客観的な要旨の把握，主張と根拠の整合性に視点をあてた細部の描写の分析，語やフレーズの文脈における意味の確定，筆者が使っているレトリックの与える影響力・説得力・魅力の分析と評価，多様な媒体と形式による説得力の評価と利用，根拠や理由づけの効果などについての把握と評価，筆者のレトリカルな論理構築の把握と評価など，国際標準の学力として求められている説明的文章の読解能力の多くが盛り込まれていると考えられる。このように，大学進学や就職に向けて，学習者に身につけさせる学力をわかりやすい形で示していることは特徴的である。

さらに，これらの能力群を有機的に関係づけ，幼稚園から12学年までを貫くStrandによって，系統性を保障しているカリキュラム構造に注目したい。

我が国の説明的文章読解カリキュラムのスパイラル構造化を目指すとき，系統性の保障とStrand相互の有機的関係づけが鍵となる。RSITが与えてくれる具体的な手がかりを参考にしたい。第3節では，具体的な問題事例に焦点をあて，RSITとの比較を通して，学習指導要領の構造的な問題について明らかにするとともに，その解決を目指して考察を進めていくことにする。

第3節 Strand概念の導入による改善の可能性

1 研究の目的と方法

(1) 問題意識

学習指導要領における説明的文章の読みの指導目標は、低・中・高学年の目標相互に系統性を確認することが難しい構造となっている。例えば、低学年では事柄の順序をとらえることに焦点が当てられているが、中学年では、内容の中心をとらえたり、段落相互の関係をとらえたりすることに焦点が当てられており、低学年が中学年の準備ないし助走の時期として位置づけられているようには見えない。実際、中学年の児童は内容の中心をとらえること（要点の把握）や段落相互の関係をとらえることに苦しんでいる場合が多い傾向にある。

例えば、小田（1986）は、「小学校中学年段階での〈要点把握，要点相互の関係把握・中心点把握〉の指導は，理解力育成上の一つの分岐点となり，ネックとなるものと思われる。」と述べ、低学年のたどり読みによる理解が楽しさを伴う読みのレベルにまで至らず、「多くの児童の読書意欲の形成が妨げられているのが現状ではあるまいか。」と指摘している。その上で、要点や要旨といった抽象化の能力に関する指導について具体的に検討し、示唆に富んだ指導法の提案を行っている*13。しかし、小田の指摘から既に30年近くが経過した現在においても、やはり中学年における同様の問題は続いている。このような状況から考えたとき、この問題は、教師一人一人が指導の工夫によって克服すべき問題ではなく、カリキュラム構造の問題であるととらえるべきであると考えられる。

(2) 要点・要旨把握に関する学習指導要領の実態

以下は、小学校学習指導要領における説明的文章の目標と内容について、1・2年のものと3・4年のものを抽出し、整理したものである。

	目標	内容
1・2年	書かれている事柄の順序に気づきながら読む能力を育てる。	①時間の順序をとらえる。 ②事柄の順序をとらえる。 ③文章表現上の順序をとらえる。 ①～③のような順序にそって、内容の大体を読んで理解する。
	目的に応じ、内容の中心をと	①文章を読む目的に応じて、中心となる語や文をとら

*13 小田迪夫、『説明文教材の授業改革論』1986，明治図書，pp.74-75

3・4年	らえたり、段落相互の関係を考えたりしながら読む能力を育てる。	え、段落相互の関係をおさえる。(中心となる語や文に注目して、要点をまとめたり、小見出しをつけたりして、内容を整理する。)②筆者が事実に対して、意見を表す語句、文、段落を取り出し、これを関係付けながら筆者がどのような事実や原因を理由として挙げ、それについてどのような考えや意見を述べようとしているのかをとらえる。
------	--------------------------------	---

整理して改めて感じることは、小学校1・2学年の学習目標や学習内容が、小学校3・4学年の準備ないし助走とはなっていないことである。このような目標と内容の配列が一つの構造的な原因となって、中学年の児童が抽象的な思考課題に苦しんでいる状況が生み出され、長年改善されずに続いてきた原因ではないかと推察される。

(3) 先行研究における問題の指摘とその検討

森田(2002)は、アメリカ合衆国の国語科スパイラルカリキュラムである『国語の経験カリキュラム』(Hatfield,W.W.ed.,*An Experience Curriculum in English*,NCTE, 1935)に取り上げられた概念として Strand について報告している。『国語の経験カリキュラム』の主要部分は「Experience Strands」(経験の糸)によって構成され、「範囲と難度を次第に増す、一連の同類の型の経験」とであるとされる。具体的には、「Experience Strands」は類似の具体的な経験単元をまとめて構成したものであり、「範囲と難度を次第に増す」ように経験単元が配列されることで、範囲と系統が明示されたものとなっていた。戦後の我が国の経験カリキュラムは、範囲の絞り込みが難しく、系統性を欠く傾向にあるものであったが、『国語の経験カリキュラム』は範囲と系統がはっきりしていたため「はいまわる経験主義」に陥らなかったと森田は考えている。また、森田はこのような『国語の経験カリキュラム』の作成原理を分析し、わが国のカリキュラムの改善に生かす必要があるとも述べている。

また、森田(2003)は、『小学校学習指導要領』を考察の対象として取りあげ、その読むことの能力観を批判している。具体的には、読みの基礎技能を分解し学年段階に即して要素を積み上げていく方法についてである。実の場においては読者は読みの能力を総合的に機能させ、理解を実現している。この点から考え、能力群を指導内容としてスパイラルに位置づけてカリキュラムを構成する方法を提案している。

ちなみに、森田の提案の中核を支える概念 Strand については、これまで十分に検討されてきたものではなかった。青山(2012)は、Strand の具体像について問題意識をもち、カナダ・オンタリオ州の Reading Curriculum が Strand によって構成されているスパイラルカリキュラムである

ことを確認している。カナダ・オンタリオ州の場合は、『国語の経験カリキュラム』と異なり、経験カリキュラムではないが、やはり複数の Strand によって構成されているところは似ている。また、それぞれの Strand では、同類の能力を高めていくために次第に難度を高めながら繰り返すように内容を設定している点が『国語の経験カリキュラム』と異なっていることを明らかにしている。

そして青山（2013f）は、アメリカ合衆国の Common Core State Standards for English Language Arts における説明的文章に関する Reading Curriculum も Strand によって構成されているスパイラルカリキュラムであることを確認した上で、『国語の経験カリキュラム』との違いについても言及し、同類の能力目標を系統的に配置した Strand をどのように有機的に関係づけているのかを具体的に考察している。論理に関する Strand には読者の主体的な関係把握を位置づけることで筆者の存在を浮き彫りにしていること、レトリックに関する Strand には読者を説得するためのレトリックの把握を位置づけることで筆者の存在を強調していることを指摘し、相互に強い関係性を生み出していることを明らかにした。

さらに、青山（2013b）は、青山（2013f）において小学校段階までしか翻訳を進めていなかった、アメリカ合衆国の説明的文章に関する Reading Curriculum である「Reading Standards for Informational Text (RSIT)」を全て翻訳し、資料として示した。さらに、RSIT に示されている Strand 群が受け持つ読解能力について整理し、次のように示している。（本章第2節参照）

- ①根拠の的確な引用
- ②客観的な要旨の把握
- ③主張と根拠の整合性に視点をあてた細部の描写の分析
- ④語やフレーズの文脈における意味の確定
- ⑤筆者が使っているレトリックの与える影響力・説得力・魅力の分析と評価
- ⑥多様な媒体と形式による説得力の評価と利用
- ⑦根拠や理由づけの効果などについての把握と評価
- ⑧筆者のレトリカルな論理構築の把握と評価

これらの読解能力を明示している点、これらの能力群を有機的に関係づけ、幼稚園から12学年（日本における高等学校3学年）までを貫く Strand によって系統性を保障している点を明らかにし、読解スパイラルカリキュラム作成の手がかりを得ることが必要であると指摘している。しかし、これらの手がかりを我が国の説明的文章読解カリキュラムにどのように生かしていくのかを具体的には考察していない。

(4) 研究の目的と方法

説明的文章の指導に関して、実践現場に存在する問題のいくつかは『学習指導要領』における要素積み上げ型の読みの能力観に根本的な原因があると考えられる。そこで、要素積み上げ型のカリキュラム構造を改善する方法を検討する。具体的には、カナダやアメリカの読解カリキュラムに導入されている Strand 概念を使うことで、明確な系統性を保障することが可能かどうかを考察したい。

しかし、説明的文章に関するものだけでも、本研究においてその全てを検討の対象とするとは範囲が広すぎて望ましくない。そこで、まず我が国の『学習指導要領』（小学校～高等学校）のうち、特に要点・要旨把握に焦点をあてて、抽象化の能力育成のための指導の系統について詳細に考察を進めていく。それは、「問題意識」においても取りあげたこの能力が、様々な場で、形を変えながら長く問題とされてきた象徴的な問題であると考えられるからである。

そして、考察の中で明らかになる問題が Strand 概念の導入によってどのように改善されるのかを明らかにするために、RSIT から手がかりを得て具体的な対案を導き出し、提案することを試みる。

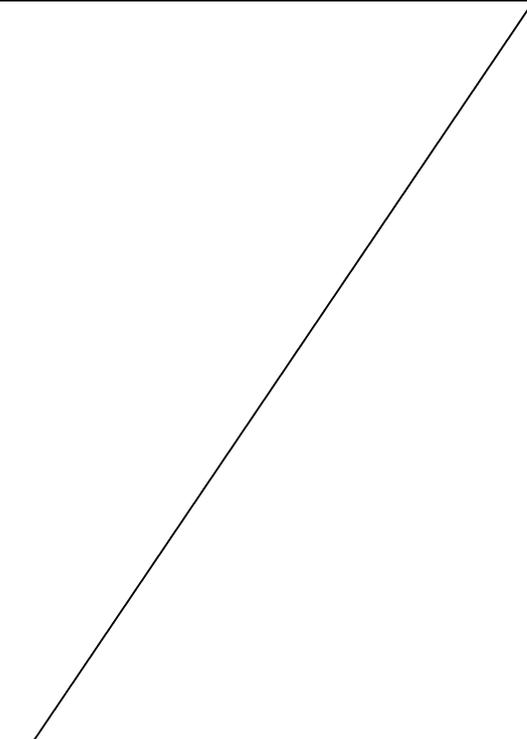
2 要点、要旨の把握に関する抽象化の能力育成カリキュラムの比較

(1) 現行の学習指導要領における要点、要旨の把握に関する能力育成について

現行の『学習指導要領』（小学校～高等学校）において、どのように要点、要旨に関する抽象化の能力を育成しているのかを確認し、その特徴と問題点を明らかにしておく。

以下の表に整理したのは、小学校から高等学校までの現行学習指導要領解説国語編に示された要点、要旨の把握に特に関係の深い指導事項とその解説である。

	文章の解釈に関する指導事項において	自分の考えの形成に関する指導事項において
小 1 ・ 2		エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。 ----- 「大事な言葉や文を書き抜く」とは、時間や事柄の順序、場面の様子や登場人物の行動、文章の要点やあらすじなどにかかわって、文章の中で大事になる言葉や文、読み手が自分の思いや考えをもつことに強く影響した言葉や文、思いや考えを話したり書いたりするために必要となる言葉や文などを、適切に書き抜くということである。
	イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関	エ 目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約した

<p>係を考え、文章を読むこと。</p> <hr/> <p>文章を読む目的に応じて中心となる語や文をとらえるような学習を工夫することが重要である。読む目的によって本や文章の活用の仕方が変わり、そのため取り上げる中心となる語や文も変化してくる。中心となる語や文に注目して要点をまとめたり、小見出しを付けたりするなどして、内容を整理することが大切となる。</p>	<p>りすること。</p> <hr/> <p>文章を読んで自分の考えや感想を組み立てる場合に、文章の中心となる大事な事柄や、読み手がそのような考えや感想をもつようになった理由、事例として挙げられている事実、人物や情景の描写などの表現の細かい点に注意しながら読むことを大切にするということである。「要約」とは、目的や必要に応じて、話や本、文章を短くまとめることである。元の文章の構成や表現をそのまま生かして短くまとめる要約と、自分の言葉で短くまとめる要約とがある。要約は、要約するときの目的や必要に応じて元の文章のどの部分を取り上げるかが変わってくる。要約する目的を明確にし、分量や時間、元の文章の構成や表現の生かし方などを考え、要点や細かい点に注意しながら要約する経験を重ねることが重要である。なお、実際に引用や要約をするに当たっては、文章の表現や情報だけに限らず、図表やグラフ、絵や写真なども含むことに留意し、引用する部分をかぎ（「」）でくくり、出典を明示することや、引用部分が適切な量になることなどについても指導することが求められる。このことは、著作権を尊重し保護することになる。</p>
<p>ウ 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらかんだけりすること。</p> <hr/> <p>要旨は、書き手が文章で取り上げている内容の中心となる事柄、あるいは、それについて書き手の考えの中心となる事柄などである。「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえ」とは、目的に応じて、何のために、どのようなことが必要かなどを明確にした上で、文章の重要な点を表現に即して的確に押さえ、求められている分量や表現の仕方などに合わせてまとめることである。文章の内容を的確</p>	

	<p>に押さえるためには、文章に書かれている話題、理由や根拠となっている内容、構成の仕方や巧みな叙述などについて注意することが大切である。</p>
<p>イ 文章の中心的部分と付加的部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。</p> <p>-----</p> <p>中 1 説明的な文章は、例えば、論の展開の中心となる部分とそれを支える例示や引用などの付加的部分とが組み合わされていたり、事実を述べた部分と意見を述べた部分とで構成されていたりする。「文章の中心的部分と付加的部分、事実と意見などを読み分け」とは、このような説明的な文章の特徴を踏まえて読むことによって、内容を把握することである。具体的には、段落ごとに内容をとらえたり、段落相互の関係を正しく押さえたりしながら、さらに大きな意味のまとまりごとに、文章全体における役割をとらえさせることが大切である。要約したり要旨をとらえたりする活動は、その目的や必要によって内容や方法が異なる。目的や必要に応じて大切な情報を選択し整理することが重要である。</p>	
<p>中2</p>	
<p>中3</p>	
<p>国語総合</p> <p>イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。</p> <p>-----</p> <p>中学校第3学年の「<u>イ文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立つこと。</u>」を受け、<u>叙述に即して的確に読み取ること、要約や詳述をすることへと発展させている。</u>要約については、<u>小学校第3学年及び第4学年の「C読むこと」で、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすることについては、小学校第5学年及び第6学年の「B書くこと」で取り上げ、以降、継続して指導している。</u>^①「必要に応じて」とは、読み手の読む</p>	

<p>必要に応じてということである。(中略)「要約」とは、文章の要点を押さえながら短くまとめることである。文章全体の要約が必要なのか、それとも特定の項目に関してまとめることが必要なのかなど、目的に応じて要約の仕方は異なってくる。</p>
--

【表6 現行学習指導要領解説国語編に示された要点、要旨の把握に関する指導事項とその解説】

(指導事項は破線の上に、その下に解説を示した。なお、該当する指導事項が明示されていない場合は、斜線で表している。)

全体を概観した時、大きな問題点は2つある。

第1点は、中学校2～3学年には要点・要旨把握に関する指導事項が明示されていないことである。このことで、系統性が不明確になっている。

第2点は、抽象化の能力についても、抽象化の結果を文章化する能力についても、一部、指導事項に明示されていない学年があるということである。このことも、系統性が不明確になる原因を作っている。

これらの問題点は、小学校入学から高等学校卒業までの要点・要旨把握に関する指導がどのような系統性をもっているのかをわかりにくくしている。高等学校の国語総合の解説において、波線部①で示した部分に述べられていることから、系統性を確保しようという意図があることは感じられるが、それでは不十分である。実践現場に対して、系統的な指導を期待するのであれば、指導事項を系統的に配列し、明確に認識できるようにするべきである。

また部分を精査した時、特に、小学校1・2学年の指導事項には大きな問題を感じる。「文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。」とあるが、具体的には「文章の中で大事になる言葉や文、読み手が自分の思いや考えをもつことに強く影響した言葉や文、思いや考えを話したり書いたりするために必要となる言葉や文などを、適切に書き抜く」と述べられている。それ自体、大切な指導であるとは感じるが、問題はどのようにそれを実現するかである。

解説には、「時間や事柄の順序、場面の様子や登場人物の行動、文章の要点やあらすじ」といった観点が示されており、それぞれの観点から、読者が「大事」と感じた言葉や文を書き抜くことが求められているようである。上の表には示していないが、小学校1・2学年の説明的文章の解釈に関する指導事項としては「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。」とあり、解説には「『時間的な順序や事柄の順序など』とは、時間の順序や、例えば、事物の作り方の手順など文章に取り上げられた話題自体に内在する事柄の順序などに加え、どのように文章を構成しているかという文章表現上の順序なども意味する。そのような順序に沿って『内容の大体を読む』んで理解することが重要である。」と述べられている。

つまり、小学校1・2学年の児童は「文章の要点」を読み取る指導を受けないまま、「大事」と感じたものを書き抜くことを求められることになる。このような言語活動は、例えば未知の

情報といった、読者にとって大切だと感じられる情報を書き抜くことを実現することになる。このこと自体は、小学校1・2学年の読むことの目標に照らした時、問題とはならないが、文章の要点をとらえる読みにはつながらない。したがって、小学校3・4学年での要点・要旨把握指導の助走とはならないであろう。

この点を踏まえるならば、小学校3学年から始まる要点・要旨把握の指導は、そのための助走となる指導を行うことなく取り組むことになる。上の表に示した指導事項および解説からわかるように、かなり難しい内容を集中的に行う必要があるだろう。このような指導を求めるカリキュラムは、説明的文章を難解な文章として敬遠する児童を生んでしまうのではないか。

現行の教科書では、学年が上がるにつれて、徐々に複雑な論理をもった文章に取り組み、読む文章のジャンルを広げていくことになるように、教材について工夫している。この工夫を生かし、それぞれの学年において、その学年に合ったように、段階的かつ継続的に、要点・要旨把握について指導していくことが合理的である。検定を受けた教科書がこのような工夫をしているということは、潜在的には、合理的な指導を求めるカリキュラムであるのかもしれないが、それではわかりにくすぎる。『学習指導要領』は系統的な指導を明確に求める、わかりやすいカリキュラムでなければならないと考える。

(2) RSITにおける要点、要旨の把握に関する抽象化能力育成について

RSITにおいては、要点、要旨把握の指導をどのように進めていくのだろうか。学習指導要領に内在するような問題は孕んでいないのであろうか。

前述のとおり、RSITは基本構造としてStrandをもっている。その中の一つに要旨把握を実現することを目標としたStrandがあり、あと二つのStrandと強く関係づけられ、一つの領域「鍵となる考えと細部の描写の関係」を構成している。これら3つのStrandに示された指導事項を以下に引用し、考察したい。

また、学習指導要領と比較しやすくするため、学年の表示は日本における学年で示している。

	鍵となる考えと細部の描写の関係①	鍵となる考えと細部の描写の関係②	鍵となる考えと細部の描写の関係③
幼稚園	励ましと支援を受けながら、テキストの鍵となる細部の描写について、尋ねたり、質問に答えることができる。	励ましと支援を受けながら、テキストの主題を確認し、鍵となる細部の描写を言い換えることができる。	励ましと支援を受けながら、テキストに示された二つの事実、二つの考え、二つのできごと、二つの個体の関係を説明することができる。
小	テキストの鍵となる細部の描写について、尋ねたり、質問に答	テキストの主題を確認し、鍵となる細部の描写を言い換えるこ	テキストに示された二つの事実、二つの考え、二つのできごと、

1	えたりすることができる。	とができる。	二つの個体の関係を説明することができる。
小 2	テキスト中の鍵となる細部の描写を理解したことの証のために、誰が、何を、どこで、いつ、なぜ、どのように、といった質問をしたり、答えたりすることができる。	テキスト中の特定の段落に焦点をあてるのはもちろんのこと、多くの段落でできたテキストの主要主題についても確認することができる。	テキストに書かれている、一連の歴史的な事件のつながり、科学的な見解や概念のつながり、技術的進歩の段階のつながり、を説明することができる。
小 3	答えるための基礎としてテキストに言及しながら、テキストを理解したことの証として尋ねたり、質問に答えたりすることができる。	鍵となる細部の描写を列挙したり、それらが主な考えをどのように支えているのかを説明したりして、テキストの主な考えを確定する。	時間を表す言葉、順序を表す言葉、因果関係を表す言葉を使って、テキストに書かれている、一連の歴史的な事件の関係、科学的な見解や概念の関係、技術的進歩の段階の関係を、説明することができる。
小 4	テキストが何を明示的に述べているかを説明するとき、またはテキストから推論されることを述べるときに、テキスト中の細部の描写や例を参照することができる。	テキスト中の主な考えを確定し、それが鍵となる細部の描写によって、どのように支えられているかを説明することができる；テキストを要約することができる。	歴史に関するテキスト、科学に関するテキスト、技術に関するテキストの中での出来事、手順、考え、概念について、テキストの特定の情報をもとに、何が起こり、なぜ起こったのかに触れながら説明することができる。
小 5	テキストが何を明示的に述べているかを説明するとき、またはテキストから推論されることを述べるときに、テキストから正確に引用することができる。	テキストの二つ以上の主な考えを確定し、それらが鍵となる細部の描写によってどのように支えられているのかを説明することができる。文章を要約することができる。	歴史的な、あるいは科学的な、あるいは技術的なテキストの中で特定の情報が基盤となった二つ以上の個体、ことがら、考え、概念の間にある関係や相互作用について説明することができる。
小 6	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支えるために、本文そのままの根拠を引用することができる。	テキストの中心思想およびそれが特定の細部の描写をとおしてどのように伝えられているかを確定することができる。個人的な意見や判断とは全く異なった、テキストの要約を示すことがで	鍵となる一つの描写、出来事、考えがどのように紹介され、例として引き出され、推敲されているかについて、細部の描写を分析することができる。(例えば、実例や逸話をとおして)

		きる。	
中 1	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支えるために、本文そのままの根拠を数カ所に渡り引用することができる。	テキストの二つ以上の中心的な思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。テキストについての客観的な要約を示すことができる。	テキストの描写、出来事、考えの間の相互作用について分析することができる。(例えば、どのように考えが描写や出来事に影響を与えているかとか、あるいはどのように描写が考えや出来事に影響を与えているか。)
中 2	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、最も強力にその分析を支える、本文そのままの根拠を引用することができる。	テキストの中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているかを、それを支える様々な考えを関連づけて分析することができる。; テキストについての客観的な要旨を準備することができる。	テキストがどのように一つ一つの描写、考え、出来事の違いをもたせ、それらの中に一貫性を生み出しているのかを分析することができる。(例えば、比較、類比、範疇を通して)
中 3 高 1	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支える、本文そのままの強く完璧な根拠を引用することができる。	テキストの中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。(特定の細部の描写によって、どのように浮かび上がり、形づくられ、洗練されていくかということを含む。) ; テキストについての客観的な要旨を準備することができる。	それらの要点がどのような順序で、どのように登場させられ、どのように展開されて、相互に関係づけがされているかということを含んで、筆者がどのように解析や一連の考えや出来事を展開しているかを分析することができる。
高 2 3	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支える、本文そのままの強く完璧な根拠を引用することができる。(テキストが問題を不確実なまま放置しているところを確定することも含む。)	テキストの二つ以上の中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。(複雑な分析を導き出すために、相互にどのように関係づけ、元になっているかを検討することを含む。) ; テキストの客観的な要旨を導き出すことができる。	考えの複雑なセット、出来事の配列について分析し、特定の個人、考え、出来事がテキストの流れの中で、どのように影響し合い、発展しているのかを説明することができる。

【表7 RSITに示された要点、要旨の把握に関する指導事項】(青山(2013b)より引用)

全体を概観した時、特徴的な点は3点ある。

第1点は、要点・要旨把握指導については、第2の Strand「鍵となる考えと細部の描写の関係②」に一貫して明示されているということである。この結果、それぞれの学年において、どのような指導をしていけば、高校卒業までに客観的な要旨把握ができるようになるのかという流れがわかりやすい。

第2点は、ここに取りあげた3つの Strand それぞれについて、指導事項が示されていない学年が存在しないということである。この点については、ここに取りあげていない残り7つの Strand についても同様であり、このことが、スパイラルカリキュラムの最大の特徴となっている。

第3点は、要点・要旨把握指導に関する Strand「鍵となる考えと細部の描写の関係②」と第1, 3の Strand「鍵となる考えと細部の描写の関係①と③」との関係の深さである。例えば、小学校4学年では、①はトップダウンの論理的思考によって顕わな関係、隠された関係の双方の根拠を引用することを求めるのに対して、②ではボトムアップの論理的思考によって細部の描写が主な考えをどのように支えているのかを明らかにすることを求めている。さらに③では因果関係によって論理的に内容を把握することを求め、①と②での把握が形式的なものにならないようにしている。このような関係の深さは、どの学年においても強く意識されているようである。

次に、学習指導要領において特に問題とした小学校3学年までの系統性について、検討してみる。小学校3学年の「鍵となる考えと細部の描写の関係②」では、「テキストの主な考えを確定する」ことが求められており、そのことを目指した指導が幼稚園から小学校2学年まで一貫して行われている。幼稚園および小学校1学年では、「テキストの主題を確認し、鍵となる細部の描写を言い換える」ことが指導される。テキストがどのような主題によるものかを述べた後で、手がかりとして重要な細部の描写を自分の言葉で述べるという学習を2年間かけて行っているであろうし、必要な支援を与えるとともに、少しずつその支援を減らしていきながら自立させていく指導の流れである。その続きとして、小学校2学年では焦点をあてるテキストの範囲を広げることが求められ、小学校3学年ではいくつかの細部の描写を手がかりにして、テキストに示された主な考えは何かを確定していくことが求められている。学習指導要領には見られなかった「助走」にあたる指導が丹念に行われていることが窺える。そして、このような面は、「鍵となる考えと細部の描写の関係①と③」においても同様に窺える。

『学習指導要領』に内在する問題として指摘した、系統性のわかりにくさは、RSITでは感じられない。これはRSITが導入している Strand 概念に依るところが大きいであろう。

3 Strand概念の導入による読解カリキュラム改善の可能性

(1) 要点・要旨把握指導のスマールステップ化

前章において検討したように、現行の学習指導要領では要点・要旨把握指導に関するカリキュラムにいくつかの問題があり、改善の必要があると考えられる。特に、小学校3学年での指導開始に向けて助走にあたる指導が小学校1・2学年に存在しないこと、小学校3～6学年の間に集中的に指導が行われるために難しい指導になることが予想されること、中学校2・3学年に指導事項が存在しないことについて、改善の必要がある。

対案としては、要点・要旨把握指導のスマールステップ化を提案したい。RSITの基本構造であるStrandが示す概念を学習指導要領の編成に生かすということである。小学校から高等学校までの12年間を貫くStrandを構成し、明確な系統性のもと、少しずつ難度を高めつつ、範囲を広げていくように指導事項を設定することが必要である。

例えば、「解釈に関する指導事項」では、小学校1学年に、文章の細部の描写の言い換えを取り入れる。学習者の体験や知識をもとにした意味づけを加えて詳しく言い換えたり、短い言葉で言い換えることを目指して捨象に取り組んだりさせる。さらに、小学校2学年では小学校1学年の内容に加えて、細部の描写との因果関係を手がかりにした中心となる語や文を推測する能力を高めさせ、小学校3・4学年で求められる中心点把握や段落の相互関係把握の基礎を養わせる。

また、中学校1学年で求められている「中心的な部分と付加的な部分との読み分け」や要旨の把握は、論証の過程を的確にとらえることが前提となっており、小学校において育成していく関係把握の能力が基礎となり、より複雑な論理関係をとらえていくようになっている。したがって、中学校2・3学年では、論証対象のジャンルを広げるとともに、複雑な論理関係の把握を求めていくのがよいだろう。

このような改善によって、要点・要旨把握の学習が取り組みやすく効果的なものになると期待できる。

(2) 実の場における説明的文章読解指導の実現

冒頭で述べたように、小田(1986)は小学校3・4学年段階の要点・中心点をとらえる操作読みに進むことによって、多くの児童の読書意欲の形成が妨げられているという問題点を指摘している。本来、読書意欲の形成も読解力もどちらも大切にされなければならないはずである。しかし、小田の指摘から30年近くが経過した今も、まだ同じ問題を抱え続けているのである。

説明的文章の読解において、要点・要旨の把握は重要であるが、その能力だけを育成すればよいというわけではない。森田(2003)においても言及されているように、本来、多種多様な読解基礎技能を総合的に機能させながら実現していく、実の場における読みの能力を高めていくことが求められていると考えるべきであろう。

前章で言及したように、Strandはスパイラルカリキュラムの基本構造であり、それぞれのStrand

が相互に強く関係づけられている。現行の『学習指導要領』の構造は要素積み上げ型になっており、そのことが多種多様な読解基礎技能を総合的に機能させる読解指導を困難にしている。したがって、実の場において機能させるべき読解基礎技能に関わる指導事項を系統的に配置して Strand を構成していくことが必要である。

例えば、論理関係の把握に終わらず、論理関係の吟味・評価に進むことを目指して、レトリックの把握・分析に関する Strand を設定してはどうか。そのことで、表現の仕方に見られる筆者の独自性をとらえ、そのありように対して意見をもつことから始めて、徐々に根拠として取りあげる語や文の的確さを高めたり、意見と根拠の構造を説得性の高いものにしていったりするように、指導事項を配列してはどうだろうか。また、先に要点・要旨の把握をするときに論理関係把握の能力を高めていくことも述べたが、その過程と連動するようにレトリックの把握・分析に関する Strand を構成していくことが望ましいとも考える。

このような改善によって、どの学年においても実の場における説明的文章読解指導を実現し、総合的な能力としての読解能力を着実に育成していけるだろう。

(3) 読解能力を育成する過程の明確化

前項において述べたことと表裏の関係にあるが、実践主体である指導者に、明確な系統性が認識されていることが大変重要である。読解指導においては、それぞれの教材を対象として、学習者が多様な読解能力を総合的に機能させて読むことができるよう、指導に当たらなければならない。その場合、指導者に系統性に関する明確な認識がなければ、指導の効果を挙げることは難しいだろう。

効果的な指導のために、Strand 概念を導入し、それぞれの学年における指導事項が欠けることなく明示され、指導事項相互の関係性が一見してわかるように明確な系統性を示すことが『学習指導要領』に求められる。そして、このことが実現するならば、指導者は前後の学年との関係を深く認識し、授業づくりにどのように生かしていくかを考えやすくなるだろう。

多様な読解能力を総合的に機能させる読みは多様であるはずであり、国語科授業における読みもそうなるべきである。例えば、小学校1学年であっても、すべての児童が、順序に重点をおいて読むというわけではない。説明対象に興味をいだきながら読む学習者もいれば、問題解決的に読み進める学習者もいるだろうし、表現の仕方に興味を覚えながら読み進める学習者もいるだろう。様々な学習者が様々な認識内容を国語科教室において交流する中で、多様な読解力を総合的に機能させ、学習者個々が自らの認識の個性を自覚し、認識を豊かに拡充していけるような学習を実現したい。そのためには、指導者が指導事項の系統性と相互関係を深く理解し、学習者が読解能力を総合的に機能させて読む行為を実現できるように、授業を構成しなければならない。

読解能力を育成する過程を明確化することは、実態に応じた柔軟かつ系統的な指導を実現する原動力になることが期待できる。

第4章

論理的認識力を高めるための カリキュラム編成の枠組み

第4章 論理的認識力を高めるためのカリキュラム編成の枠組み

第1節 論理的認識力からみた小学校国語教科書の教材分析

1 はじめに

第2章において、論理的認識力は下位能力の往還的かつ相互補完的な機能によって実現している構造的な能力であることを明らかにした。そして、第3章では、カナダ・オンタリオ州およびアメリカ合衆国において、読解能力を構造的な能力と見て、基礎となる下位能力それぞれに対応した Strand を構成要素としたスパイラルカリキュラムによって育成していることを指摘した。

森田（2003）が「実の場」に注目し読解能力を総合的に発揮させることを重視したように、本研究では読解指導において「論理構築能力」・「意味内容形成能力」・「コンテキスト分析能力」という下位能力を往還的かつ相互補完的に機能させる経験を重視する。そのような経験を通してしか、欲動を生じさせ、実感を伴いながら、認識を再構成させる経験を積むことは可能にならないと考えるからである。この立場は、読解指導をスモールステップ化し、着実に子どもたちの読解能力を高めさせるとともに、読むことの楽しさと価値を実感している子どもを育てることを目指したものである。

本節ではこのような読解指導を実現するための Strand の構成のあり方について考察を進めていく。考察の視点は二つある。その第1は、それぞれの Strand が系統的であることである。そして、第2は、Strand 相互が有機的に関係づけられていることである。

これまでの議論を整理しつつ、これら二つの視点から Strand の構成のあり方を論じることにする。また、折にふれ具体的な教材を使ってその具体を示していくことにする。

2 論理構築能力に関して

(1) マクロ構造に焦点をあてて

① 小学生は因果関係を認識できるか

学習指導要領においては、小学校1・2学年では時間の順序や事柄の順序に焦点をあて、読解を進めることが求められている。本研究においては論理をマクロ構造における因果関係ととらえており、それを目標および内容として位置づけることは何歳くらいから可能なのであろうか。

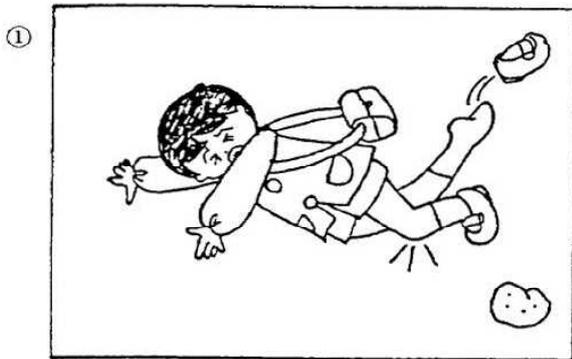
内田（1985）は、因果関係を巡って次のような知見を明らかにしている。

- 1) 3歳0ヶ月～6歳5ヶ月の子どもたちに、事象を統合し産出する課題について発達差が見られ、4歳頃から生起順に従った事象の統合が可能になり始める。
- 2) 3歳児でも最初に言及するのは、生起順の最初の方、すなわち原因の事象である場合が多いことから、原因が結果に先行するものであるという関係を理解できるようである。
- 3) 事象の生起順と絵カードの配列が一致する場合（この場合を「傾向関係」と内田は呼ぶ）

言語化は容易であるが、事象の生起順と絵カードの配列が矛盾する場合（この場合を「逆向関係」と内田は呼ぶ）言語化は難しい。

- 4) 逆向関係を言語化できるようになるには、次のようなプロセスを経る。
 - i) 事象の生起順に二つの事象を統合し、それを言語化する。（内田はこれを「事象順方略」と呼ぶ）
 - ii) 逆向関係を言語化する課題に答えるために、原因と結果の関係を入れ替え、言語化する。（内田はこれを「呈示順方略」と呼ぶ）
 - iii) 逆向関係を言語化する課題に答えるために、課題要求と事象の生起順の双方を満足させる表象を構成し、逆向の修辞法によって、言語化する。（内田はこれを「逆順方略」と呼ぶ）
- 5) 逆向の修辞法によって事象を言語化するという短期的な学習を経験するだけで、5歳後半～6歳前半の子どもは逆順方略が使えるようになり、1週間後もその学習効果は維持されたことから、5歳後半になると逆向関係の修辞法はある程度習得されており、二つの事象の統合と産出という事態で逆順方略を使う準備が既にできていると考えられる。
- 6) このような段階を経て、学習なしでも自発的に逆向の修辞法が適用できるようになり、逆順方略による言語化が可能になる。

内田（1985）においては二つの事象を示すために絵カードが用いられた。それは例えば、次のようなものである。（絵カード①、②参照）



①先行事象

男の子が石につまづいて転ぶ。



②後続事象

男の子がけがをして泣いている。

考察の対象が3歳0ヶ月～6歳6ヶ月の子どもであったため、文章による資料の提示が避けられたが、文章による提示の場合もこの程度の事実と事実との因果関係が、学習者に認識できるレベルの文章であれば、内田（1985）において見いだされた知見は適用できると考えられる。

小学校1学年は6歳～7歳であることから、因果関係に関しては逆順方略を使う準備が既にできていると考えられる。逆向の修辞法について短期的な学習を要すると考えられるが、内田（1985）で示された程度の複雑さをもった因果関係については、逆向関係についても十分に認識可能であ

り、逆順方略を使った学習も可能であると考えられる。

② 論理の型と指導の系統

内田（1985）から、小学校1学年については事実と事実の因果関係（原因—結果）については位置づけることが可能であると考えられるが、事実と人の考えの因果関係（根拠—主張）についてはどうだろうか。

難波（2006）は〈論理力の学年段階〉を示している。以下の通りである。

	「順序」	「一般—具体」「概観—詳細」	「原因—結果」「理由—主張」
1年	◎	○	○ 単数の理由（個人的）
2年	◎	○	○ 複数の理由（個人的→一般的）
3年	○	◎	○ 複数のカテゴリー（一般的）
4年	○	◎	○ 複数のカテゴリー（一般的）
5年	○	○	◎ 複数のカテゴリー（一般的→独自の）
6年	○	○	◎ 複数のカテゴリー（独自の）

（◎は、特に重点的に学習する印）

【表8 難波（2006）の示す〈論理力の学年段階〉】

難波（2006）では「根拠—主張（ここでは「理由—主張」と示されている）」も小学校1学年から取り上げられている。その質については次のような記述がある。

「低学年が『順序』を学ぶ学年だとしても、自分の考え（主張）を理由（根拠）をもって考えたり発言させたりしたい」

「低学年においては、文章の中から『順序』を発見し、それを『確かにそのとおりの順序だ』と確認し、音声や文章で順序よく表現できることが求められます。一方で、表現するときは、1つでも、理由をつけることも求められます。」

難波（2006）は小学校1学年の「根拠—主張」については、テキストから読み取る対象ではなく、学習者が自らの主張を根拠とセットにして述べることに焦点化していることが分かる。

小学校1学年の実態から考えてもそれは十分に可能であり、いずれ「根拠—主張」の因果関係をテキストのマクロ構造から解釈するための準備として位置づけることは意義があると考えられる。

また、このような発想については内田（1985）に示された発達のプロセスの実態からいえることだと考える。内田（1985）は、3歳0ヶ月から因果関係の認識の萌芽が見られることを指摘し、5歳後半には逆向の修辞法を既に獲得していることを指摘している。このような実態は、まず因果関係についての認識能力が獲得され始め、その後、認識内容を言語化する能力が獲得されるという発達のプロセスを示していると考えられる。

難波（2006）の発想は、内田（1985）に示された知見にも合致し、現場においてよく見られる児童の実態にも合致する点から、論理構築能力の系統を構想するにあたって、重要な考え方であるといえるだろう。

ちなみに、難波（2006）が示している「原因—結果」や「根拠—主張」などのような論理は、どの学年の教科書教材から現れるのであろうか。現行の教科書教材をもとに考察することにする。

次に示すのは、現行5社（東京書籍、光村図書、学校図書、教育出版、三省堂）の平成23年版教科書に所収されている説明的文章教材を学年ごとに取り上げ、それぞれのマクロ構造がどのような型の因果関係によって構成されているかという観点から、整理した表である。（表1）

ここで表1における「因果関係の型」について、若干、説明を加えておく。

これらは難波（2009）を参考にしている。因果関係の型としては、難波（2009）では、事実と事実をつなぐ「原因—結果」と事実あるいは意見と意見をつなぐ「根拠—主張」が挙げられている。ただ、小学校説明的文章教材を検討してみると、相手を説得しようという意識が強くないタイプの「根拠—主張」も多く見られる。それは「主張」というよりも「判断」に近いものである。しかし、「根拠—主張」型と「根拠—判断」型を分けることはかなり難しい。なぜならば、仮に誰かを説得しようとしているような表現でないとしても、その「判断」は筆者の個性を反映しており、読者の認識を再構成していく力をもっていると考えられる。その意味では読者は筆者の「判断」によって説得されているわけであり、「主張」と「判断」を分けることはかなり難しく、まら分けることにあまり意味はないように思われる。そこで、すべて「根拠—主張」型として見ることにした。

また、文章の終末に、筆者の判断や主張のような叙述がおまけのように付け加えられている場合がある。この場合、終末部の判断や主張の根拠や理由が文章中に確認できるかどうかを精査した。その結果、両者の因果関係が確認できた場合は、「根拠—主張」型に分類したが、そうでない場合は、「原因—結果」型に分類した。

それから、論理が潜在している教材の場合には、（原因—結果）のように括弧をつけて表示した。例えば、教育出版2年の「さけが大きくなるまで」のように、親鮭が川を遡上し、産卵する時点から、時系列に沿って説明されているものの場合、そのような文章構造によって、どのような論理が潜在的に構築されているのかを検討し、（原因—結果）のように示したというようなやり方である。

【表9-1】小学校説明的文章教材の分類(マクロ構造における論理の型)①

	東京書籍		光村図書		学校図書	
1年	どうやってみをまもるのかな	原因—結果	くちばし	(原因—結果)	いきものあし	(原因—結果)
	いろいろなふね	原因—結果	みつけた	(原因—結果)	まめ	原因—結果
	歯がぬけたらどうするの	(原因—結果)	じどう車くらべ	原因—結果	くらしをまもる車	原因—結果
			どうぶつの赤ちゃん	(原因—結果)		
2年	たんぼぼ	原因—結果	たんぼぼのちえ	原因—結果	ほたるの一生	(原因—結果)
	まほうのぬの「ふるしき」	根拠—主張	どうぶつ園のじゅうい	原因—結果	あいさつとみぶりのことば	根拠—主張
	ビーバーの大工事	原因—結果	しかけカードの作り方	(原因—結果)	ゴムでうごくおもちゃのしくみ	原因—結果
	虫は道具をもっている	原因—結果	おにごっこ	原因—結果		
3年	自然のかくし絵	原因—結果	イルカのねむり方	原因—結果	にせてだます	原因—結果
	歯をみがかないと、どうなるの(1)	根拠—主張	ありの行列	原因—結果	合図とするし	根拠—主張
	歯をみがかないと、どうなるの(2)	根拠—主張	すがたをかえる大豆	原因—結果	ミラクルミルク	原因—結果
	もうどう犬の訓練	原因—結果	かるた	原因—結果	冬眠する動物たち	原因—結果
	人をつつむ形—世界の家めぐり	原因—結果				
4年	ヤドカリとイソギンチャク	原因—結果	大きな力を出す	根拠—主張	むさびのひみつ	原因—結果
	家族の健康は「はかるくん」から	根拠—主張	動いて、考えて、また動く	根拠—主張	あめんぼはにん者か	原因—結果
	取りあつかい説明書「ケンコー電子体温計 はかるくん」	原因—結果	手と心で読む	根拠—主張	手で食べる、はしで食べる	原因—結果
	くらしの中の和と洋	根拠—主張	アップとルーズで伝える	原因—結果	点字を通して考える	根拠—主張
	「着るロボット」を作る	根拠—主張	ウナギのなぞを追って	根拠—主張		
5年	動物の体と気候	原因—結果	見立てる	根拠—主張	和紙の心	根拠—主張
	しぶきを上げてはね上がる「江戸前アユ」	根拠—主張	生き物は円柱形	根拠—主張	くり返しのはたらき	根拠—主張
	多摩川をさかのぼるアユ200万匹をこえる	根拠—主張	天気を予想する	根拠—主張	新聞の読み方を考える	根拠—主張
	森林のおくりもの	根拠—主張	千年の釘にいどむ	根拠—主張	くじらから世界が見える	根拠—主張
	テレビとの付き合い方	根拠—主張	ゆるやかにつながるインターネット	根拠—主張		
6年	イースター島にはなぜ森林がないのか	根拠—主張	感情	根拠—主張	自分の脳を自分で育てる	根拠—主張
	限界をこえた投球には疑問	根拠—主張	生き物はつながりの中に	根拠—主張	江戸のファーストフード	根拠—主張
	勝利を求めてこそスポーツに意味が	根拠—主張	柿山伏について	根拠—主張	メディア・リテラシー入門	根拠—主張
	楽しんでするものそれがスポーツ	根拠—主張	平和のとりでを築く	根拠—主張	世界危機遺産ガラバゴス	根拠—主張
	限界まで努力することに価値がある	根拠—主張	『鳥獣戯画』を読む	根拠—主張	フリードルとテレビンの小さな画家たち	根拠—主張
	未来に生かす自然のエネルギー	根拠—主張	言葉は動く	根拠—主張	いのちのバトンリレー	根拠—主張
	雨のいろいろ	根拠—主張	言葉の橋	根拠—主張		
	数え方でみがく日本語	根拠—主張				
	君たちに伝えたいこと	根拠—主張				

【表9-2】小学校説明的文章教材の分類(マクロ構造における論理の型)②

	教育出版		三省堂	
1年	なにがかくれているのでしょうか	(原因—結果)	しっぽしっぽ	(原因—結果)
	だれがたべたのでしょうか	原因—結果	ぼうしのはたらき	原因—結果
	はたらくじどう車	原因—結果	なにができるかな	(原因—結果)
	うみへのながいたび	(原因—結果)		
	みぶりでつたえる	原因—結果		
2年	すみれとあり	原因—結果	つばめのすだち	(原因—結果)
	鳥のちえ	(原因—結果)	たねのたび	原因—結果
	さけが大きくなるまで	(原因—結果)	紙パックで、こまを作ろう	(原因—結果)
	きつつき	(原因—結果)		
	せかいのあいさつ	根拠—主張		
3年	めだか	原因—結果	米と麦	根拠—主張
	森のスケーター やまね	原因—結果	「農業」をする魚	根拠—主張
	くらしと絵文字	根拠—主張	身ぶりはたらき	根拠—主張
	どちらが生ままごでしょうか	原因—結果		
	広い言葉、せまい言葉	原因—結果		
4年	アーチ橋の進歩	根拠—主張	打ち上げ花火のひみつ	原因—結果
	とんぼの楽園づくり	根拠—主張	月のかけ絵	原因—結果
	花を見つける手がかり	根拠—主張	じゃんけんの仕組み	根拠—主張
	「便利」ということ	根拠—主張		
	いるかのひみつ	原因—結果		
5年	言葉と事実	根拠—主張	「十秒」が命を守る	根拠—主張
	森林と健康	根拠—主張	動物の「言葉」人間の「言葉」	根拠—主張
	ブナの森が支える豊かな自然	根拠—主張	コウノトリが教えてくれた	根拠—主張
	白神山地の自然保護—「緩衝地域」の役割	根拠—主張		
	まんがの方法	根拠—主張		
	さようなら、人類	根拠—主張		
6年	「迷う」	根拠—主張	宇宙時代を生きる	根拠—主張
	日本語をコンピューターで書き表す	根拠—主張	「なべ」の国、日本	根拠—主張
	さるは「ココ」と鳴いていた	根拠—主張	二十一世紀に生きる君たちへ	根拠—主張
	ぼくの世界、きみの世界	根拠—主張		
	人類よ、宇宙人になれ	根拠—主張		
	二十一世紀に生きる君たちへ	根拠—主張		

※ マクロ構造の因果関係が潜在している場合には、潜在している因果関係の型を()をつけて示し、ピンク色で塗った。例えば光村1年の「くちばし」がそれにあたる。「くちばし」は鳥のくちばしの形と、その鳥の食物の獲得法との因果関係がマクロ構造には明示されず、潜在している。

※ 分類のとき、つぎのような見方で分類を進めてきた。「はじめ」と「おわり」だけをまず読んで、「原因—結果」型なのか、「根拠—主張」型なのかを指定した。ポイントになるのは、事実と事実の関係なのか、事実あるいは考えと考えの関係なのか、であった。教材によっては、「結果」といふべきか「判断」といふべきか悩むもの、あるいは「主張」といふべきか「判断」といふべきか悩むものもあった。

全体を概観すると、「原因—結果」型から「根拠—主張」型へと徐々に転換していく傾向が窺える。下学年を中心として「原因—結果」型が、そして、上学年を中心として「根拠—主張」型が配置されている傾向にある。難波（2009）の指摘にあるように、どちらも因果関係のグループではあるが、それらを認識する際に働かせる思考のプロセスには違いが見られる。

例えば、「原因—結果」型の「いろいろなふね」（東京書籍1年）という教材は、「やくめ」（原因）に合わせた「つくり」（結果）になっているという論理で書かれている。いろいろな船が役目に合わせて造られているということを説明するために、客船、フェリーボート、漁船、消防艇を取りあげ、そのどれもが役目に合わせて造られていることを示している。例えば、客船の事例は次のように説明されている。

きゃくせんは、たくさんの人をはこぶためのふねです。
このふねの中には、きゃくしつやしよくどうがあります。
人は、きゃくしつで休んだり、しよくどうでしよくじをしたりします。

この部分を認識するには、客船にはなぜ客室や食堂があるのだろうという問いについて考え、たくさんの人を運ぶとき、その人たちが休むところがあるからと、叙述にあることから捉えようとする思考も必要だろうし、とても長い時間、船に乗っているのならお腹もすくので食堂がいるかもしれないなどと叙述にないことを類推してとらえようとする思考も必要であろう。そのどちらもが因果関係に焦点をあてて思考した時に認識できることである。

このような頭の働かせ方は、自らの知識・経験と叙述とを因果関係によって関係づけてとらえる思考の仕方であり、第2章第2節において示したようなプロセスによる。事実と事実との間にもどのような因果関係が存在しているのかを見いだすところで論理構築能力を働かせているが、それは自らの立場で考えたものである。自分以外の認識主体の立場を想定する必要はない。

これに対して「根拠—主張」型は、複雑な思考を認識主体に要求するものである。表現主体は自らの主張を異なる立場・価値観の認識主体に納得させるために、様々な根拠を提示する。まず認識主体は、それら根拠の意味内容を論理的に解釈することが必要であるし、その後には、根拠と主張との因果関係を吟味しつつ、主張に納得できるかどうかを検討することが必要である。

例えば、「根拠—主張」型の「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東京書籍6年）という教材は、イースター島の森林がなくなってしまった理由を示し、その結果、イースター島に住むポリネシア人たちが悲惨で厳しい運命をたどってしまったことを述べている。そのようなイースター島の歴史を根拠にして、「今後の人類の存続は、むしろ、子孫に深く思いをめぐらす文化を早急に築けるかどうかにかかっているのではないだろうか」と主張している。この教材文を読む場合、認識主体は表現主体の主張を「今後の人類の存続」に対するものであることに注目しつつ、根拠であるイースター島の事例を読まなければならない。

具体的にいえば、イースター島に住んでいたポリネシア人たちの文化（モアイ像製作に代表される宗教文化）が「子孫に深く思いをめぐらす文化」でなかったといえるのか、また、そういえるとしたらそのことが悲惨な歴史を辿ってしまった原因なのかどうかを検討する必要がある。そしてさらに、イースター島の事例を根拠にして今後の人類の存続について主張するというやり方は適切かどうかを検討する必要がある。このような認識のプロセスでは、まず表現主体の立場・価値観を意識して根拠・主張の解釈を求められるし、解釈を終えた後には認識主体自らの立場・価値観にたつて、表現主体の根拠・主張とを批判する必要があると考えられる。

ここまでの考察をもとに、「原因—結果」型の事例と「根拠—主張」型の事例とを比較してわかることは、同じ因果関係の系統であっても、認識のプロセスにおいて機能する思考の複雑さは異なるということである。二つの事例だけを取りあげて単純に指摘することは十分ではないが、小学校教科書教材の場合、「根拠—主張」型は「原因—結果」型に比べて、比較的、複雑な思考を要求する傾向にあるといつてよいだろう。このような傾向が、(表 1)に見られるような実相を生じさせていると考えていいと思われる。ただし、この二つの論理の型の境目が、はっきりと分かれているわけではないことも特徴的である。

例えば、「原因—結果」型の前に、準備段階のように「(原因—結果)」型が設定されている。これらの形式的には、「順序」、「比較」、「問いと答え」などの文章構成が見られるが、内容的には、因果関係を示しているものが全てである。

具体例を挙げると、「(原因—結果)」型の「いきもののあし」(学校図書 1 年)は、一つ目の事例としてあひるの足だけを挿絵で示して、「これは、なんのあしでしょう。」と問い、次ページでは、あひるが水中で足を動かして泳いでいる写真を示して、「これは、あひるのあしです。あしのゆびのあいだには、みずかきがついています。だから、みずのなかを、すいすいとおよぐことができます。」と記述して、あひるの足の形状と機能との因果関係を説明している。この後、ライオンの足とダチョウの足を、それぞれの足の形状と機能との因果関係によって説明している。これら 3 種の動物を事例として、動物の足の形状と機能には因果関係があることを示すまとめの記述が見られず、マクロ構造における因果関係が認められないが、潜在的には、動物の足の形状と機能との因果関係に読者が気づくように工夫した説明であると考えられる。

つまり、「いきもののあし」の場合には、「問いと答え」という文章構造によって、読者の知的好奇心を引き出して 3 つの事例の読解へと誘い、生物の足に見られる形状と機能との因果関係について認識させようとしているといえるだろう。言い換えれば、小学校 1 年生という年齢を強く意識した工夫が顕在し、論理が潜在しているといえるだろう。

表 1 に示したように、小学校 1・2 学年の教材に「(原因—結果)」型のもが多く見られるが、このことは発達の実態を意識した教材の配置として重要であると考えられる。知的好奇心に働きかける点もそうであるが、「いきもののあし」のようにメゾ構造における因果関係はマクロ構造におけるそれと比して、捉えやすいからである。まずは「(原因—結果)」型によって因果関係を捉

える基礎を培い、「原因—結果」型の認識へとつなげていく役割をもっていると考えられる。

また、「根拠—主張」型の中には、主張というよりは考えを示していると考えられるものも見られる。(以下、「考え系」と呼ぶ。これに対して、主張を示していると考えられるものを「主張系」と呼ぶ。)(考え系)は、特に3年から5年に多く配置されていることも特徴的である。

具体例を挙げると、『『農業』をする魚』(三省堂3年)の場合、文章の「おわり」において、「今は『育てている』という言い方がぴったりだと感じています。クロソラスズメダイは、いっしょうけんめい『農業』をしていると思えるのです。」とある。これはクロソラスズメダイがイトグサの育ちを支援し、餌として利用しているという判断を比喩的に言い表したものである。この判断の根拠として、①クロソラスズメダイがイトグサが生えているところに流れてきた藻や海草を他のところへ運び出すこと、②クロソラスズメダイがイトグサを主な餌としていること、③クロソラスズメダイの活動を制限すると、イトグサは他の藻や海草に負けてしまうこと、を挙げている。筆者の考えをわかりやすく示すための因果関係は窺えるが、結果として、異なる意見をもつ読者を説得している文章とは考えられない。(考え系)については、筆者が自らの個性的な考えを読者に理解してもらうことを意図して論理を構築しているものと考えられる。

「(原因—結果)」型が「原因—結果」型の助走として機能しているように、ここに取り上げた(考え系)についても「原因—結果」型から「根拠—主張」型へとスムーズに連続させていくために位置づけられていると考えられる。そして、ここまでの考察から、「(原因—結果)」型→「原因—結果」型→「根拠—主張」型(考え系)→「根拠—主張」型(主張系)という順序で取り上げ、学んでいくことが望ましいと考える。

(2) メゾ構造、ミクロ構造に焦点をあてて

① 基本的な結束性の追究

本研究において、メゾ構造、ミクロ構造における結束性は、論理を構成する要素であると考えられている。したがって、論理構築能力の育成については、結束性をめぐる系統も考えておく必要がある。管見によれば、先行研究においては、メゾ構造、ミクロ構造の結束性をめぐって井上尚美、西郷竹彦、森田信義が育成すべき能力を提案している。

井上(2012a, 2012b)では『『言語論理教育』指導の手引き』の小学校編と中学・高校編が示されている。これは、「言語論理教育」の総括目標、各学年段階の目標および内容が示された、カリキュラムである。この中には子どもが理解し、使えるように獲得させる「論理語彙」が示されている。(表10参照)

小1・2	くらべる, おなじ, ちがい。 えらぶ, じゅんじょ。 ぜんぶ, わける, まとめる, つなげる。
小3・4	比較, 区別, 分類。 関係, 変化, 予想。 原因—結果, 理由—結論, 全体—部分。
小5・6	根拠, 条件, 仮定, 前提, データ。 構成, 構造。 判断, 批評, 批判。 具体—抽象, 一般—特殊, 主観—客観。
中・高	仮定, 仮説, 根拠, 前提, 条件, 推論, 判断, 構造。 主観—客観, 具体(具象)—抽象, 特殊—一般。

【表10 『言語論理教育』指導の手引き』に示された論理語彙の一覧表】

『言語論理教育』指導の手引き』の各学年段階の目標は、3つの目標で構成されている。例えば、小学校1～2学年は次のような目標である。

- (1) 「語」意識, 「文」意識を持つことができる。
- (2) 「比較(対比), 分類, 選択, 列挙, 順序」などの論理操作ができるようにするとともに, それらを使って考えていこうとする態度を育てる。
- (3) この段階に適した論理語彙を理解し, 自分でも使うことができる。

(1) は文章構造に関する目標, (2) は論理操作に関する目標, (3) は論理語彙に関する目標である。この例のような構成で, 他の学年も目標が示されている。このことから考えられるのは, 文章構造に関する認識と論理操作に関する認識とを概念として保持させるために「論理語彙」が示されているということである。つまり, 「論理語彙」は文章構造に関するものと論理操作に関するものが混在していると考えられる。

そこで, 「論理語彙」のうち, メゾ・ミクロ構造に関わる結束性を示す概念について選び, 整理して, 導かれる結束性を示してみる。(表11参照)

導かれる結束性	関連する論理語彙
因果関係	つなげる, 関係, 原因—結果, 理由—結論, 根拠, 判断, 批評, 批判,
比較	くらべる, おなじ, ちがい, 比較
順序	じゅんじょ, 変化,
類別	えらぶ, わける, 区別, 分類,
具体—抽象	まとめる, 具体 (具象) —抽象, 特殊—一般
全体—部分	ぜんぶ, 全体—部分,
条件・仮定・予想	予想, 条件, 仮定, 仮説
前提	前提

【表11 井上 (2012a, 2012b) における「論理語彙」から導かれる結束性】

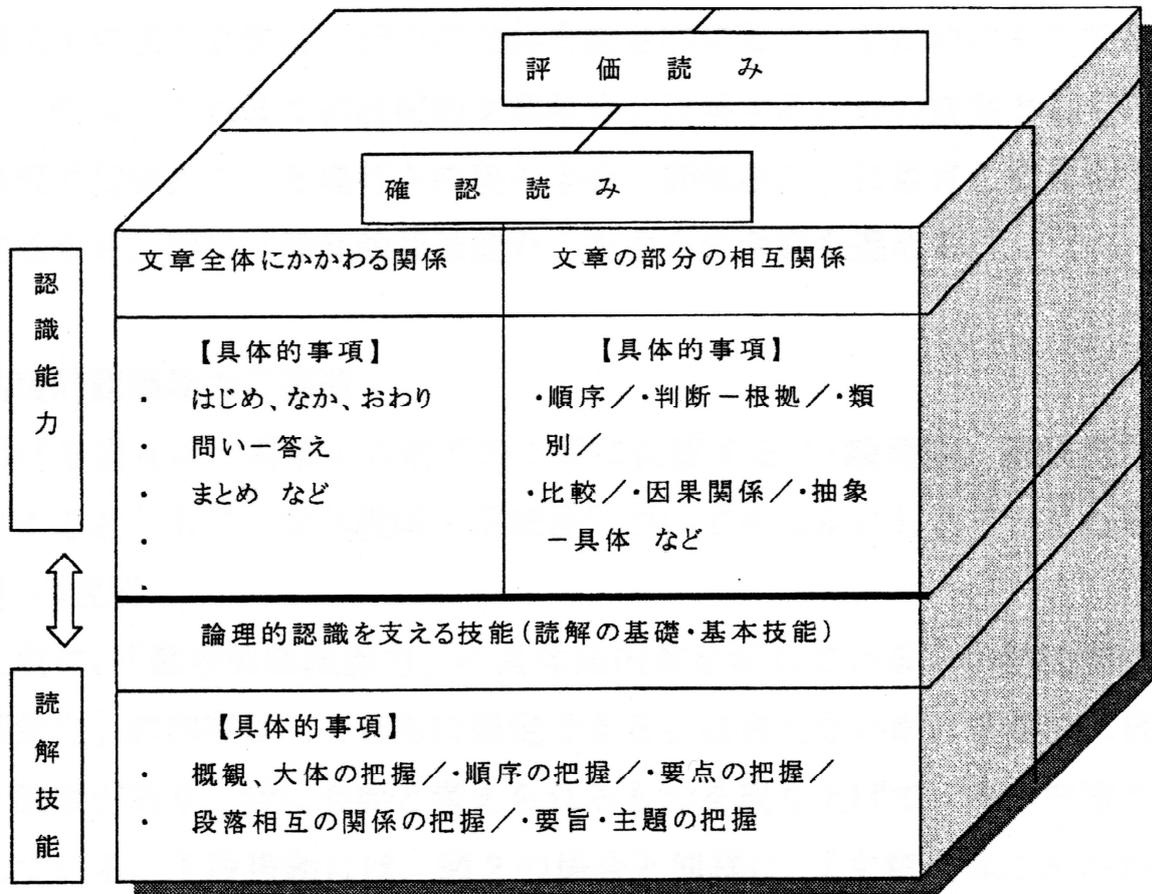
ここに取りあげなかった「論理語彙」は「データ」「構成」「構造」「推論」「主観—客観」である。それは結束性を示す概念とは考えられなかったためである。

「導かれる結束性」として挙げたものを見ると、基本的な結束性が多く並んでいるように感じられる。因果関係、比較、順序、類別、具体—抽象、全体—部分については、低学年の教材から見られる基本的な結束性であると考えられるが、条件・仮定・予想、前提については、複雑なものであり、教材研究の結果、必要があれば補足的に扱うというような位置づけでよいのではないかと考える。できるだけ基本的なものに限定して、低学年から繰り返し論理操作を行うことで、経験的知識として獲得できるように配慮するのがよいと考えられる。そこで、他の研究者が取りあげているものと比較して、必要最小限の結束性を取りあげることにする。

西郷 (2005) では、「関連・系統指導案 (小学校の中心課題)」(西郷試案2の1) が示されている。そこでは、マクロ・メゾ・ミクロといった構造によって能力を分けてみる見方はしていない。

井上 (2012a, 2012b) と比べ、大変詳細な能力が設定されている。(表 4 参照) このような設

森田（2008）では、【図 11】のように、マクロ構造とメゾ・ミクロ構造によって能力を分けて見る見方をしている。



（ 認識、読解の両能力ともに、スパイラル構造（どの学年も同じ種類の能力を学習する）であり、学習指導要領の学年目標のような「積み上げ構造とは異なる。」 ）

【図11 森田（2008）における「説明的文章の読みの能力構造図】

この図において、森田はメゾ・ミクロ構造における結束性について、つぎのものを取りあげている。

順序，判断—根拠，類別，比較，因果関係，抽象—具体 など

「など」と記されているものには、どのような結束性があたるのかさらに検討を進める必要があるが、井上（2012a, 2012b）や西郷（2005）と比べて、かなり基本的なものに絞っているところが特徴的である。

このような見方について、森田（2008, 2011）では、同じ図を使って見解を示している。特に、

森田（2011）では、森田（2008）での見解を批判的に再構築し、大変重要な指摘をしていると考えられる。次に、その全てを引用し、考察をしておくことにする。

前面上段について、説明を補足しておこう。ここに掲げたものは、論理に関する認識能力である。「論理」については様々な説明の仕方があるが、児童、生徒にも響くことばとして、「ものごととものごとの関係」を指すものとしておきたい。

文章に表れる、その「関係」には、文章全体の規模でとらえられるものと、文章の部分内においてとらえられるものがある。その具体的内容の一部は、図中に【具体的事項】として提示している。いささか単純に過ぎるように見えるかもしれないが、必要に応じて（教材研究や授業の過程や結果において補足すべきであると考えられるものについては）補足されたい。しかし、小学生や中学生が説明的文章を読むに際して必要とする論理や、彼らが身につけることが望ましい論理は、さほど複雑である必要はない。実生活の場で機能している「論理」に照らして見れば、いたずらに複雑で高度な論理を求めるよりは、基本的なものを確実に習得することを重視するのがよいともいえる。さらに、この図中に掲げた、一見単純で基本的とも思える能力群それぞれについても、質に関しては様々なレベルがあることを念頭においてとらえたい。例えば、「因果関係」といっても、小学校低学年の教材におけるものと、小学校高学年の教材を構成するものとは難度が異なることはいうまでもない。 (p.39, 傍線引用者)

傍線部には、森田がメゾ・マイクロ構造において機能する結束性について、なぜ最小限のものに抑えようとしたかが示されている。これは、井上（2012a, 2012b）や西郷（2005）に示された結束性よりも、さらに基本的な結束性を取りあげたいと考える本研究の立場と合致しており、大変参考になる考え方である。

また、【図 11】の下に示してあるように、森田はスパイラル構造のカリキュラムを構成するための能力構造を提案している。その中で、小学生や中学生が説明的文章を読むという場、実生活の場を想定したとき、いたずらに複雑で高度な論理を求めるより、基本的なものを確実に習得することの大切さを指摘している。この森田の指摘は大変重要である。

したがって、本研究においても、結束性に関する論理構築能力育成にあたっては、同じ立場にたって基本的な能力を設定することにする。

ちなみに、森田(2011)では「必要に応じて補足されたい」と述べているが、森田（2008）では次のように具体的な結束性の提案をしている。

文章の部分（構成要素）にかかわるもの

判断・主張—事実・根拠

類別（仲間わけ）

比較（異同）
視点・観点（何から見ているか）
因果関係
順序（時間・空間，易—難，単純—複雑など）
並列・同格
抽象レベル（具体・抽象）

【表13 森田（2011）における「結束性」】

これらは、先に取り上げた読みの能力構造図に示されたものよりも多い。「視点・観点」および「並列・同格」が【図 11】には示されていない。そして、森田（2011）においては、このような提示もされていない。先に指摘した「など」には、「視点・観点」および「並列・同格」が位置づけられているものと考えられる。このような提示の仕方を手がかりにすると、森田（2008）での提案をさらに精査して基本的な結束性に絞り込んだものが森田（2011）において示された結束性であると考えられる。具体的には、森田（2008）には「認識能力，読解技能の系統は，読みの対象である文章（教材）の論理の難易度によって構成される」（p.10）とあり，この考え方を徹底した結果が，森田（2011）においては【図 11】に取り上げた結束性に示されていると推測される。

そこで，森田（2008，2011）における基本的な結束性としては，「など」と示されたものを除いた，【図 11】に明示された結束性であると判断することにした。

ここで改めて，森田（2011）で示されている基本的な結束性について取りあげ，井上（2012a，2012b），西郷（2005）において示された結束性と比較してみる。

森田	順序／判断—根拠／類別／比較／因果関係／抽象—具体
井上	因果関係／比較／順序／類別／具体—抽象／全体—部分／条件・仮定・予想／前提
西郷	比較（分析・総合）／順序（過程・展開・変化・発展）《時間・空間・因果・心情・思考・論理・意味》／理由・原因・根拠／類別（分類・区別・特徴）《特殊・具体⇔一般・普遍／全体と部分》／条件・仮定・予想／構造（形態）・関係・機能・還元／選択（効果・工夫）・変換／仮説・模式／関連・相関（連関）・類推

【表14 森田（2011），井上（2012a，2012b），西郷（2005）の示す結束性の比較】

ここで指摘しておく必要があるのは，井上の「因果関係」と森田のいう「因果関係」とは異なる定義である点である。先に取りあげた一覧表を比較すれば明らかであるが，井上の「因果関係」

とは、青山が井上の「論理語彙」を整理してつけた名称であり、先に考察した青山の立場を反映している。したがって、そこには森田のいう「因果関係」だけでなく、「判断一貫性」も含まれる。そこで、森田のいう「因果関係」と「判断一貫性」をまとめて、新たに「因果関係」と呼ぶことにする。

このように考えると、森田（2011）と井上（2012a, 2012b）の違いは、井上の示した

全体一部分／条件・仮定・予想／前提

ということになる。ところで、この中には小学校低学年において扱うような基本的な結束性は含まれていないだろうか。西郷（2005）には、彼の提示した結束性に関する定義が示されており、立場の違いも考慮しつつ参考にし、考察しておきたい。

「全体一部分」は、西郷（2005）では「全体と部分」と示され、「類別」の下位項目として位置づけられている。そこでは、文章構成上、文章のある部分に説明された内容は文章全体においてどのような位置づけになっているのかを捉えることに焦点が当てられている。このような「全体一部分」の見方は小学校低学年では難しいであろう。

しかし、「全体一部分」の見方は文章構成に限ったものではない。いわゆる集合（包含）関係は、小学校低学年の子どもたちも認識しているし、教科書教材中にも窺える。例えば、「いろいろなふね」（東京書籍1年下）には、次のような部分がある。

- a) ふねには、いろいろなものがあります。
- b) きゃくせんは、たくさんの人をはこぶためのふねです。
- c) このふねの中には、きゃくしつやしょくどうがあります。

b) における「きゃくせん」を全体として見た時、c) における「きゃくしつ」や「しょくどう」は部分である。このような見方は、客船についての意味内容を創造するとき必要である。このような「全体一部分」という結束性をもとにして、客船についての意味内容を創造していくことで、子どもたちは客船の意味を捉え、認識を再構成することができるのである。したがって、「全体一部分」も類別とは異なるカテゴリーの結束性として取りあげる必要がある。

「いろいろなふね」には、客船の他に、フェリーボート、漁船、消防艇が事例として取りあげられているが、これらのメゾ構造での意味内容の創造が基盤となって、マクロ構造における論理を捉えることができると考えられる。具体的にいえば、この教材の場合には、終末部分に「いろいろなふねが、それぞれのやくめにあうようにつくられています。」とあり、この一文が船における役目と造りの因果関係を明示している。この論理を手がかりにして、船一般が役目に合うように造られているということの意味内容を創造し、自らの認識を再構成していくことになるが、

そのプロセスにおいて、メゾ構造における結束性（例えば、ここでいう「全体一部分」）を手がかりにしたそれぞれの船の意味内容を創造することは避けて通れない。

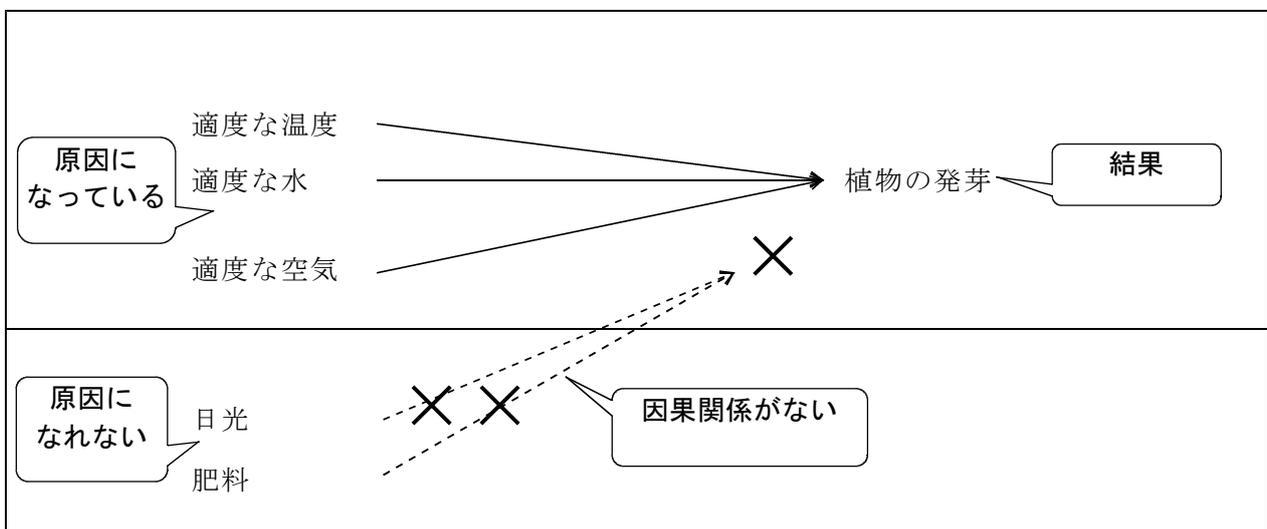
ここでは、「全体一部分」という結束性だけを取りあげたが、実際には客船の事例一つをとっても、「たくさんの人をはこぶ」ために「きやくしつ」や「しょくどう」があるといった「因果関係」という結束性も手がかりにする必要があるし、a) における「ふね」と b) における「きやくせん」とを「抽象—具体」という結束性を手がかりにして捉えることも必要である。その他の結束性（順序／判断—根拠／類別／比較）も手がかりにして意味内容を創造することで、より実感をもって理解することができ、自らの認識の再構成へと向かう原動力になると考えられる。

続いて、「条件・仮定・予想／前提」についても検討しておく。

まず、「条件」については、西郷（2005）に解説があるので参照しておきたい。

例えば、植物の発芽を成立させるために必要な条件としては、適度な温度・水・空気などがあります。たとえ日光や肥料があったとしても、適度な温度・水・空気なくしては、発芽は成立しません。 (p.55)

この解説を読む限り、「条件」を小学校低学年の子どもが扱うのは難しいことが予想される。なぜならば、因果関係を特定する高度な認識方法として見ることができるからである。試みに、上の解説を図化してみる。



【図12 「条件」の図化例】

このように見ると、「条件」は「因果関係」が存在するか否かを特定するために行う、複雑な「原因」の設定の仕方（「因果関係」を特定する認識方法）と捉えることができる。したがって、上の学年において複雑な「因果関係」をめぐるものとして扱い、「条件」と名付ける指導を行うのが望ましいと考える。ちなみに学習指導要領の理科5学年に次のような内容が設定されている。

B 生命・地球 (1) 植物の発芽, 成長, 結実

植物を育て、植物の発芽, 成長及び結実の様子を調べ、植物の発芽, 成長及び結実とその条件についての考えをもつことができるようにする。 (傍線は引用者による。)

平成 20 年版学習指導要領においては、傍線部にあるように、小学校 5 学年から「条件」を設定して、実験や観察を行うことになっている。したがって、「条件」について、先に述べたような指導を行う時期は、5 学年理科授業を意識して行うのが望ましいと考える。

このような考え方は、「仮定」、「予想」、「前提」のような認識方法についても同様であり、複雑な「因果関係」をめぐるものとして扱い、それぞれ読みの経験をとおして名付けることが望ましいと考える。

以上で、森田 (2011)、井上 (2012a, 2012b) の検討を終えた。これまでの考察によって、基本的な結束性として位置づけたものは次の通りである。

順序, 類別, 比較, 因果関係, 抽象—具体, 全体—部分

この他に、西郷 (2005) には次のような認識方法が示されている。

- 6 構造 (形態)・関係・機能・還元
- 7 選択 (効果・工夫)・変換
- 8 仮説・模式
- 9 関連・相関 (連環)・類推

これらの認識方法は基本的な結束性として取りあげるべきであろうか。西郷 (2005) における解説をもとに考察する。まず、「構造 (形態)・関係・機能・還元」について検討する。西郷 (2005) の解説に、次のような部分がある。

すべての〈もの〉という〈もの〉には「構造」(形態)があり、〈もの〉と〈もの〉の間には「関係」があります。そして、〈もの〉それ自身の中にも内部的な構造、内部的な関係があります。そして、「構造」というものはそれぞれがある「機能」(働き)を果たしています。(p.63)

この部分を読むと、「構造 (形態)・関係・機能」については、因果関係をめぐるものと考えられる。因果関係によって構造 (形態)・関係が生まれること、裏を返せば構造には因果関係が

内在し、何らかの機能を生じること、について述べているものと考えられるからである。つまり、「構造（形態）・関係・機能」は因果関係によって生み出されたものと考えられることができる。それぞれは「因果関係」そのものではないと考えられるため、結束性の一つとしてとりあげることが望ましくないが、ある特定の「因果関係」をめぐって学習用語として習得させておいた方がよい場合があると考えられる。

また、「還元」については、次のような解説が見られる。

「還元」とは元にかえすことであり、（中略）認識の対象となるものごとの、複雑・多様な全体を一括して認識することは難しいので、単純な要素に分解して理解しようとするのは有効な方法であると言えます。（中略）部分を一つずつ明らかにすることで全体を認識するという考え方は、全体が部分の総和であることを前提としており、全体と部分の両者を構造的・関係的・機能的にとらえる認識方法が土台となります。（p.76）

複雑で多様な全体を、単純な要素に分解して捉えようとする捉え方を、西郷（2005）では「還元」と呼んでいる。つまり、「還元」は認識方法の一つであり、「全体一部分」の結束性で対象を捉えるための方法であると考えられる。したがって、「全体一部分」と関連する認識方法として習得させることが望ましいと考える。

次に、「選択（効果・工夫）」について検討する。「選択」については、西郷（2005）に次のような解説がある。

「選択」（選ぶ）とは、認識論的には、ものごとを認識するためにどのような認識の方法がよりすぐれているかを考え選び取るということになります。（pp.78-79）

西郷（2005）の解説によれば、認識の方法を選ぶことが「選択」であると捉えられており、これはメタ認識の方法であり、何らかの結束性を見いだすための方法であると考えられる。したがって、結束性の一つとして取り上げることは望ましくないが、一つの認識方法として習得させることには意義があると考えられる。

次に、「変換」について検討する。西郷（2005）の解説には次のように示されている。

「変換」とは、常識的な見方・考え方をひっくり返してみるということです。裏返してみるということです。「これこれは、これこれである」という常識的な見方・考え方があるとして、「これこれは、これこれではない」とか、「これこれは、あれそれである」とでもいうような裏返した見方・考え方をいいます。（p.84）

西郷（2005）のいう「変換」は、授業においてよく使う指導方略である。「もし～でなかったら」という背理法を使った発問は、何らかの結束性をめぐって、子どもたちの思考を活性化してくれることが多い。この意味で、有効な認識の方法であることは理解できるが、結束性の一つとして取り上げることは望ましくないと考える。

ちなみに、同じカテゴリーに入っている「仮説」と「模式」については解説が存在しないので、辞書的な意味によって検討する。

【仮説】 (hypothesis) 自然科学その他で、一定の現象を統一的に説明しうるように設けた仮定。ここから理論的に導き出した結果が観察・計算・実験などで検証されると、仮説の域を脱して一定の限界内で妥当する法則や理論となる。→作業仮説 (広辞苑第6版)

辞書的な意味をもとに考えると、「仮説」は因果関係があるか否かを確かめるための前提として機能していることが分かる。したがって、結束性の一つとして取り上げることは望ましくないが、一つの認識方法として習得させることには意義があると考ええる。

また、「模式」については次のような辞書的な意味が示されている。

【模式】 標準となるべき典型的な型式。(広辞苑第6版)
単純化・モデル化した形式。(三省堂大辞林)

これらをもとに類推すると、多様な現象のままでは扱いにくい事例を、一つの典型的な事例として仮に設定し、その上で説明や論証を進めていくために使われる認識方法であろうと考えられる。つまり、結束性をもとに論理構築を進める場合に、その助けとなる認識方法とみるのが望ましいと考える。したがって、「模式」そのものは結束性の一つとして取り上げることは望ましくないと考えられるが、一つの認識方法として習得させることには意義があると考ええる。

最後に、「関連・相関（連環）・類推」について検討する。まず、「関連」についての解説を取り上げ、考察する。

実際には客観的な関係がなくても、あるイメージと意味の上で結びつけることを「関連づける」と言います。もともとは互いに関係がなくても、それを何らかの観点で結びつけたときに、ある意味が見出される、それが関連という見方・考え方です。(p.92)

西郷（2005）では、「川とノリオ」を題材にして「関連」についての具体的な解説を行っている。その中で、次のような部分があり、「関連」についての解説を補強しているので取り上げておきたい。

作品にくり返し描写される川の形象は、事実の上ではノリオの人生とほとんど因果関係も相関関係もありません。しかし、作品における自然現象はただのバックグラウンドではありません。川のイメージとノリオのイメージを読者がひびき合わせ、関連づけて読むことにより、深い意味づけが可能となります。(川は日の光を照り返しながら、いつときも休まず流れ続ける。) という終末の一文は、ノリオが様々な厳しい現実をはね返し、両親の命を引き継いでたくましく生きぬいていく姿とイメージの上で重なります。(p.92)

「関連」の要点は、因果関係や相関関係というような客観的な関係が存在しない中で、例えば「イメージ」というような一つの観点によって結びつけたときに、ある意味が見出される見方だということである。この事例の場合でいえば、「川」と「ノリオ」という二つの対象の間に「イメージ」という観点によって結束性を見出す見方が「関連」であると言っていいだろう。つまり、「関連」は結束性を見出す認識の方法の一つであると考えられる。したがって、結束性の一つとして取り上げることは望ましくないが、一つの認識方法として習得させることには意義があると思われる。

次に「相関（連環）」について検討する。

共存、共生、相互依存など、互いにひびき合い、からみ合いながら、一方が変われば必然的に他方も変わらざるを得ないような関係のことを「相関関係」といいます。「もちつもたれつ」の関係、「つながり合って、つれ合って変わる」関係ということもできます。(p.90)

これは「因果関係」の一つの姿であろうと考えられる。ただ、原因と結果が入れ替わっても因果関係が成立する点が独特である。この意味では、「相関関係」は「因果関係」そのものとはいえないが、「因果関係」の複雑なものという位置づけで扱うことは可能であると考えられる。

次に「類推」について検討する。

未知の事象（A）について考えるとき、既知の事象（B）を利用して予想したり予測したりすることを「類推する」と言います。自然科学でも社会科学でも頻繁に使われる方法です。パイプを流れる水の法則から電流の法則を類推する、骨格を比較して、現存する動物の生態から恐竜の生態を類推するといったものがそれにあたります。

(p.93)

これは、似通った複数の「因果関係」を手がかりにして、未知の事実を推定するという認識方法であると考えられる。したがって、結束性の一つとして取り上げることは望ましくないが、一つの

認識方法として習得させることには意義があると考ええる。

以上で、西郷（2005）に残された認識方法の検討を終えるが、結論として、基本的な結束性として取り上げるべきものは見いだせなかった。したがって、井上（2012a, 2012b）、森田（2011）、西郷（2005）を検討した結果として、次のように、基本的な結束性を設定することにする。

順序，類別，比較，因果関係，抽象—具体，全体—部分

② 結束性をめぐる論理構築能力育成のための系統

基本的な結束性をめぐる論理構築能力を育成するために、どのような指導の系統を考えればよいただろうか。本研究では、森田（2008）に示された立場を参照し、指導の系統を考えることにする。森田（2008）では、指導の系統の在り方について、次のように述べている。

例えば、第1学年教材である「どうぶつの赤ちゃん」（増井光子著）の学習指導に際して、「大体」を読めば第1学年の読みは完了したと考える指導者がいるであろうか。「順序」「要点」「段落相互の関係」はもとより「要旨」についてさえ、学習指導の内容になって当然であり、現実に学習指導案は、多くの場合そうになっている。

つまり、学習指導要領で重点的に分離して掲げられている能力群は、段階的、系統的に指導される目標、内容ではなく、読むという複合的な活動を成立させるためには、同時に必要とされる、一つのまとまり（セット）としての能力群なのである。それは、「認識能力」をスパイラル構造のものとしてとらえようとしていることと同じことを意味する。

しかし、分離型の能力配置が非現実的であるとするなら、一体何をもって、能力の系統と考えればよいのかという問題が残る。その問題に対しては、次のように考えるべきであろう。

認識能力、読解技能の系統は、読みの対象である文章（教材）の論理の難易度によって構成される。つまり、同じ「順序」であっても、単純な時間や空間の順序から、ものごとの重要性や複雑さの順序まで、様々な種類と水準のものが存在しうるのであり、これを第1学年や低学年で、既に学習が完了しているなどとは決して言えないのである。（傍線は引用者による、p.10）

森田（2008）に示された、この考え方を参考にして考えたい。具体的には、前項で明らかにした基本的な結束性を一つのまとまり（セット）としての能力群と見ることである。

前項で考察したように、西郷（2005）に提示された認識方法のうち、基本的な結束性として取り上げなかったものについては、基本的な結束性をめぐって、それらの複雑で高度な扱いに関与していると考えられる。森田（2008）は同じ能力であっても、様々な種類と水準のものが存在しうると述べているが、本研究においても同じ立場で能力の構造化を図っていくことにする。

また、森田（2008）では認識能力、読解技能の系統を読みの対象である文章（教材）の論理の難易度によって構成することを考えているが、本研究においては、さらに意図的に考えたい。教科書教材に内在する結束性のセットを確認しつつ、その難易度が高まっていく系統が構成できるように教材配列を考えるという方法をとりたいと考える。

第5章では、基本的な結束性のセットに照らして、それぞれの教材がどのような結束性を内在しているといえるのかを考え、教材配列を考えることで、結束性の系統に焦点をあてた目標設定と教材配列とを並行して行っていくことにする。

3 意味内容形成能力に関して

(1) 現行の教科書教材に窺える系統についての考察

第2章第2節において言及したように、意味内容形成能力は論理構築能力と相互補完的に機能することで、深い意味内容を創造することが実現する。特に、意味内容の創造のプロセスに注目すると、テキストの解釈において、知識・経験の参照を欠くことができないと考えられる。仮に、知識・経験を参照することなくテキストの理解を進めたとき、それは表面的なものに留まり、本当の意味での解釈とはならないことが考えられる。

このような意味で、知識・経験は意味内容の創造に欠くことができないが、そのプロセスは学年が上がるにつれて複雑で高度なものになることが予想される。本項では特に、参照する知識・経験をめぐって、どのような系統が考えられるのかを検討していくことにする。

ちなみに、現行の教科書教材では、どのような対象を扱っているのであろうか。意味内容を形成するキーワードについて確認しておきたい。

方法としては、教科書会社（平成23年版東京書籍）所収の説明的文章教材について、それぞれの意味内容を形成するために鍵となるキーワードを抽出し、分析する。東京書籍版に絞ったのは、現行5社全てを対象とするとデータが膨大になるため、1社に絞るのが分析を進める上でよいと考えられたためである。また、データとして抽出する際には、平仮名表記についても、できるだけ意味内容が明確になるように適切に漢字表記に変えていく。また、取り扱う概念が明確になるように、抽出する部分の長さにこだわらず示していくことにする。

その後、それぞれのキーワードの状況に注目して、それぞれの教材、それぞれの学年において、どのような意味内容の形成が行われていくのかを推測し、その傾向についてまとめていくことにする。

その際、知識・経験をどのように参照していくことが読者に求められるのかを類推し、その傾向をまとめ、意味内容の形成という視点から、平成23年版東京書籍の教科書教材にどのような系統が窺えるのかを検討していくことにする。

【表15】小学校説明的文章教材の分析(意味内容を形成する事柄)東京書籍の場合

東京書籍		
1年	どうやってみをまもるのかな	敵から身を守る／ヤマアラシ／長くて硬いとげを立てる／アルマジロ／硬い甲羅だけ見せる／スカク／くさい汁を飛ばす
	いろいろなふね	客船／たくさんの人を運ぶための船／客室や食堂がある／フェリーボート／たくさんの人と自動車を一緒に運ぶための船／客室や車を止めておくところがある／漁船／魚を取るための船／魚の群れを見つける機械や網を積んでいる／消防艇／火事を消すための船／ポンプやホースを積んでいる／役目に合うように作られている
	歯がぬけたらどうするの	抜けた歯をどうするか／日本／上の歯は縁の下に、下の歯は屋根の上に／韓国／屋根に放り投げて、カラスに命じる／中国／上の歯はベッドや布団の下に、下の歯は屋根にのせる／イギリス／寝る前に枕の下におく／メキシコ／寝る前に箱に入れてベッド脇のテーブルにおく／レバノン／海か野原に投げて、神に願う／ボツワナ／屋根の上に投げて、次に願う／リビア／お日様に向かって放り投げて、頼む
2年	たんぼぼ	タンポポ／じょうぶな草／長い根／晴れた日に咲く／夕方閉じる／次の日、日が差すと開く／花は小さな花の集まり／花がしぼむと実が育つ／実が熟すまで茎は倒れている／実が熟して種ができると茎は起き上がり伸びる／晴れた日に綿毛が開く／風に吹き飛ばされる／綿毛が土に落ちると種が芽を出す／いろいろなところに生え、仲間を増やす
	まほうのぬの「ふろしき」	風呂敷／昔から使われている／便利な布／いろいろな形や大きさのものを包んで運べる／小さく折りたたむための／繰り返し使える
	ビーバーの大工事	ビーバー／北アメリカ／森の中の川のほとり／大きい歯／木を倒す／木を短くかみ切る／川へ運ぶ／木をくわえたまま水の中に落ちる／木を川の底に差し込む／小枝／石で重し／泥で固める／家族総出／夕方から夜中まで／ダム／湖の真ん中に巣／入り口は水の中／敵に襲われない安全な巣
	虫は道具をもっている	木の幹に穴／カミキリムシ／ドリルと同じ働き／ケラ／前足で土を掘り、かき分けて進む／熊手を使って土を掘る／カマキリ／前足で獲物を挟んでつかまえる／網を使って生きものを捕まえる／チョウ／長い口で蜜を吸う／アメンボ／水面を自由に歩ける足／ハエ／アブ／壁や天井でも自由にとまれる手足／トンボ／ハチ／思いのまま飛ぶことのできる羽／住む場所、食べ物、暮らし方に合うように体の形や働きを変える
3年	自然のかくし絵	保護色／身を隠すのに役立つ色／セミ／バッタ／木の幹や草の色と見分けにくい色／コノハチョウ／羽を閉じたとき形も色も枯れた木の葉そっくり／保護色は敵の目をだまして身を隠すのに役立つ／トノサマバッタ／自分の体の色が保護色になるような場所に住んでいる／ゴマダラチョウの幼虫／周りの色が変化するにつれて体の色が変化する／多くの昆虫は長い時間休む場所の色に似た色をしている／保護色は敵に囲まれながら昆虫が生き続けるのに役立つ
	歯をみかかないと、どうなるの(1)	どのようにして虫歯になるか／歯を磨かない／歯垢／虫歯の原因菌のすみか／歯磨きをするように
	歯をみかかないと、どうなるの(2)	虫歯になるとどうなるか／しみる／痛み／食べられなくなる／眠れない／歯を抜く／歯磨きをするように
	もうどう犬の訓練	ペット／働く犬／盲導犬／目の代わりになって助ける犬／なるための訓練／言うことに従う訓練／我慢強く待つことができる／安全に導く訓練／ハーネス／使っている人にとって危険な命令には従わない訓練／ふさわしい心構え／訓練を終えて一人前になると使う人と暮らして働く
4年	人をつつむ形—世界の家めぐり	ポリビア／どんぐりのような形の家／ルーマニア／屋根まで木の板でできている家／地元にある材料を使い、その土地の気候にあわせて、人々の暮らしに便利のように／モンゴル／ゲル／移動できる組み立て式の家／木の骨組み／羊の毛で作ったフェルト／馬糞を燃料にしたストーブ／チュニジア／夏は暑く、冬は寒い／地面の下の部屋／1年中過ごしやすい／セネガル／屋根で雨水を取り込んで飲み水にする
	ヤドカリとイソギンチャク	ヤドカリはなぜイソギンチャクを見殻につけるのか／タコはヤドカリが大好物／イソギンチャクが付いているとタコはヤドカリを食べない／イソギンチャクはタコをしびれさせて餌にする／イソギンチャクはヤドカリを刺さない／ヤドカリに付いているとイソギンチャクは餌をとる機会が増える／ヤドカリの食べ残しをもらう／互いに助け合って生きている
	家族の健康は「はかるくん」から	電子体温計／宣伝／誰でも簡単に使える／先が曲がるので安全／菌を寄せ付けないので清潔／見やすくわかりやすい
	取りあつかい説明書「ケンコー電子体温計 はかるくん」	電子体温計／取扱説明書／使用上の注意／各部の名前／使用方法／製品の特徴／使い終わったら／故障かな？と思ったら／こんなときは正しく計れません
4年	くらしの中の和と洋	衣食住に和と洋が入り交じっている／住を取りあげる／床の仕上げ方／家具／過ごし方／良さ／和室／いろいろな姿勢／人との間隔を自由に変えられる／洋室／目的に合わせた姿勢をとれる椅子／次の動作に移るのが簡単／部屋の使い方／洋室／目的に合わせて使いやすい／和室／いろいろな目的に使える
	「着るロボット」を作る	着るロボット／マッスルスーツ／人工筋肉／重いものを持ち上げる／工場／機能回復／介護施設／アクティブ歩行器／体の不自由な人の歩行を助ける／姿勢を正しく／訓練／心の面でも人を助けたい

第4章 論理的認識力を高めるためのカリキュラム編成の枠組み

5年	動物の体と気候	いろいろな動物たちがそれぞれの環境に適応しながら生きている／ホッキョクギツネ／丸くて小さな耳／体温が下がるのを防ぐ／フェネック／大きな耳／体熱を放散させて、体温が上がりにくいのを防ぐ／ゾウ／球形／かなり寒いところでも飼える／キリン／足や首が長い／寒いところは難しい／ニホンシカ／北海道／エゾシカ／本州／ホンシュウシカ／四国、九州／キュウシュウシカ／屋久島／ヤクシカ／南にいくにつれて体格が小さくなっていく／ニホンカモシカ／山岳地帯／冬毛／外気の温度の影響を直接受けない／フェネック／強い太陽熱／乾燥した空気／密生した毛／水分が体の表面から奪われるのを防ぐ／動物たちの体は、住んでいる場所の気候や風土に合うようにできている／自然が長い年月をかけて作りあげてきた、最高のけっさく
	しぶきを上げてはね上がる「江戸前アユ」	アユ／多摩川／川を上る／200万匹を越える／自然がもどり、再び／アユつり解禁
	多摩川をさかのぼるアユ200万匹をこえる	アユ／多摩川／川を上る／200万匹を越えた／地元住民／行政／多摩川／以前の姿に戻りつつある／野草の試食／干潟での生き物とり／野鳥観察／授業で多摩川の自然に親しむ小学校
	森林のおくりもの	木の暮らし／森林／木材／スギ／ヒノキ／ケヤキ／カラマツ／マツ／キリ／呼吸している／水分を吸い隙間をなくす／長生き／法隆寺／紙／木材を加工／火／まき／炭／水／地下水／300年も500年もかかっている／日照りが続いても水が絶えない／土／木の根／斜面に貼り付けている／山崩れや水害から平野を守る／土を田に継ぎ足す／植林／遺産
テレビとの付き合い方	テレビ／伝えられることがわかりやすいだけに、見るだけでわかったつもりになる／届ける情報／実際の出来事のほんの一部／誰にでも受け入れてもらえそうな出来事をカメラで切り取る／全体はむしろ見えなくなる／映像の外にある部分をもう想像しようとしなくなっている／忘れないようにしながらテレビと付き合い方がある	
6年	イースター島にはなぜ森林がないのか	イースター島／現在、森林はほとんど見られない／西暦400年／ポリネシア人の上陸／島全体が森林に覆われていた／なぜ、どのようにして失われたのか／森林伐採／食料生産のため／農地／丸木船／宗教的・文化的目的／モアイ像／運ぶ／ラットの野生化／森林破壊／畑はやせ細る／魚や海鳥を捕ることもできない／深刻な食料不足／食料を奪い合う村同士の争い／人口減少／自然の利用方法を誤る／健全な生態系を傷つける／文化も人々の心も荒れ果てる／悲惨で厳しい運命／人類の存続／子孫に深く思いを巡らす文化
	限界をこえた投球には疑問	スポーツ／健康な体や心を育てる／一度体を壊すと、その後スポーツを続けられなくなる／適度にスポーツを行う／健康な体や心を保つ
	勝利を求めてこそスポーツに意味が	スポーツ／勝利を求めてやる／厳しい練習／体のよりよい動かし方／新しい技／強い心／勝つことで大きな喜び、満足、名誉を得られる／練習方法を改善／体を壊すことはない
	楽しんでするものそれがスポーツ	スポーツ／一般の社会人／一生楽しむことが重要／健康を保つのに大切／勝つことばかり求める／練習がきつくなる／長続きしない／適度な運動／長く続けられる
	限界まで努力することに価値がある	スポーツ／限界まで努力することに価値がある／練習で極限まで体を鍛えるからこそ、超人的な力が出る／勝利を求めて努力した一流選手は人間的にも優れている／努力することがあってこそ、人間は成長する
	未来に生かす自然のエネルギー	資源とエネルギーが浪費／地球の環境が汚染／持続可能な社会／エネルギー問題の解決が必要／化石燃料／使い切りエネルギー源／地球温暖化／化石燃料はなくなる／自然のエネルギー源／再生可能エネルギー源／風のエネルギー利用／風力発電の増加／強い季節風／ウインド・ファーム／風力発電の課題／風車の改良／騒音／震動／発電の状態が安定しない／複数の自然エネルギーを組み合わせた発電システム／人類が滅亡の危機／小さなことからでも実行／自然の豊かなめぐみの一部を活用
	雨のいろいろ	季節や降り方によっていろんな名前／春雨／梅雨／五月雨／夕立／時雨／みぞれ／きりさめ／こぬか雨／にわか雨／通り雨／雨が降る様子を表す言葉／ぼつぼつ／ばらばら／しとしと／ざあざあ／日本には雨やその降り方を表す言葉が多い／季節／降り方に特徴／農耕作業に影響／季節ごとの雨に関心を抱き、多くの名前をつけた／
数え方でみがく日本語	毎日の生活／ものを数えたり測ったりする機会にあふれている／数え方を簡単にしたら／逆に不便／数えられるものの情報を加えてくれる／言葉の変化は避けられない／言葉が本来持っている力を十分に発揮させずにいるのはもったいない／身近な数え方の疑問について、自主練習で日本語の力を磨く	
君たちに伝えたいこと	寿命／大きな空っぽの器の中に精一杯生きた一瞬一瞬を詰め込んでいくイメージ／一人一人の自由／時間の中身を最終的に決めているのは君自身／他の人のために時間を使った時、時間は一番生きてくる／特別な喜びで心がいっぱい満たされる／辛い時や悲しい時の自分も大切に／どんなときの自分も大事にする／自分のことをいつも大好きだと思っている／同じ時を生きていける／素晴らしい／本当にすてき	

① 低学年の教材と6学年の教材の比較から言えること

まず、1 学年「いろいろなふね」と 6 学年「イースター島にはなぜ森林がないのか」を比較して、どのような共通点、相違点が見られるのかを検討する。【表 15】に示したそれぞれの内容を改めて取りあげる際、事例相互の関係が見だしやすいように多少配置を変えることにする。

<p>いろいろなふね</p>
<p>客船／たくさんの人を運ぶための船／客室や食堂がある／ フェリーボート／たくさんの人と自動車を一緒に運ぶための船／客室や車を止めておくところがある／ 漁船／魚を取るための船／魚の群れを見つける機械や網を積んでいる／ 消防艇／火事を消すための船／ポンプやホースを積んでいる／ 役目に合うように作られている</p>
<p>イースター島にはなぜ森林がないのか</p>
<p>イースター島／現在、森林はほとんど見られない／ 西暦 400 年／ポリネシア人の上陸／島全体が森林に覆われていた／ なぜ、どのようにして失われたのか／ 森林伐採／食料生産のため／農地／丸木船／ 宗教的・文化的目的／モアイ像／運ぶ／ ラットの野生化／森林破壊／畑はやせ細る／魚や海鳥を捕ることもできない／ 深刻な食料不足／食料を奪い合う村同士の争い／人口減少／ 自然の利用方法を誤る／健全な生態系を傷つける／ 文化も人々の心も荒れ果てる／悲惨で厳しい運命／ 人類の存続／子孫に深く思いを巡らす文化</p>

【表16 「意味内容を形成する事柄」の比較】

まず共通することは、それぞれの教材に位置づけられた事柄相互には抽象度の違いが見られるということである。これは、読者である子どもがもっている知識・経験の違いに対応することが意識されていると考えられる。具体的にいえば、「いろいろなふね」の場合、「客船」という語のみで知識や経験を想起でき、意味内容を形成できるような子どももいれば、「たくさんの人を運ぶための船」「客室や食堂がある」といった事柄、あるいは挿絵として位置づけられた「客船」の写真を見て、自らの知識・経験を補わなければ意味内容を形成できない子どももいるだろう。

このような子どもの実態（既知の程度）に対応するという意識は、「イースター島にはなぜ森林がないのか」にも窺える。過度な「森林伐採」が「森林破壊」につながり、人間の生活にどのような影響を与えるのかを既に認識している子どももいれば、「森林伐採」の目的が食料生産にあることすらよく認識していないために、「農地」や「丸木船」に関わる事例をもとに、自らの知識・経験を補わなければならない子どももいるだろう。

このように、読者である子どもがもっている知識・経験の違いに対応することは意識されていることが窺えるし、このような基本的な姿勢は東京書籍に限ったことではないと考えられる。

本研究では、第2章第2節において明らかにしたように、意味内容の形成には知識・経験を引き出すことが必須である。論理構築能力だけでは実感を伴った意味内容の形成は実現しない。説明的文章の読みにおいては、論理構築が非常に重視されるし、それはとても大切なことではあるが、そのために形式的な論理構築に終わることには問題がある。このような理由から、教科書教材において子どもがもっている知識・経験の違いに対して配慮がなされていることは重要であるといえるだろう。

また、系統を考える上では、意味内容の形成をめぐる小学1学年の教材と小学6学年の教材にどのような違いが見られるかということが検討されなければならない。

二つのテキストを比較して、まず指摘できるのは小学1学年では身近な題材が扱われ、小学6学年では身近でない題材が扱われていることである。

小学1学年の「いろいろなふね」の場合、海沿いに住んでいる子どもならば何度も見たことがあるというであろうし、山間部に住んでいる子どもならあまり見たことがないというであろう。しかし、海に囲まれた日本に住んでいれば、山間部に住む小学1学年であっても海に行ったことはないという子どもは少ないであろうし、船の存在を知らないとは考えにくい。「客船」や「消防艇」については見たことがないという子どもも少なくないかもしれないが、漁船やフェリーボートについては実際に見たことがあったり、あるいは実際に乗ったことがあったりする子どもが多いと考えられる。また、テレビや図鑑などで見たことがあるという子どもも少なくないだろう。したがって、小学1学年にとっては「いろいろなふね」の事柄は比較的身近なものが多いといえてよいと考える。

その他、「歯がぬけたらどうするの」では日本以外の国々も対象となっているが、話題は歯が抜けた後どうするかであり、小学1学年の子どもにとっては当事者意識の強い、切実な事柄が多く取りあげられているとともに、外国での話に知的好奇心もくすぐられることであろう。小学2学年における「たんぼぼ」「虫は道具をもっている」なども、身近に見られる動植物を取りあげたものであり、「子どもの世界」の中の事柄、あるいは極めて近接した事柄であるといえてよいとともに、未知の内容も含んでいて知的好奇心をくすぐられる事柄であるだろう。

しかし、「どうやってみをまもるのかな」に取りあげられているヤマアラシ、アルマジロ、スカンクなどは野生のものを見る機会は極めて稀であると考えられるし、テレビや図鑑で見たこと

はあるという程度かもしれない。「まほうのぬの『ふろしき』」で取りあげられている風呂敷は、かつての子どもたちにとっては身近なものであったかもしれないが、現代の子どもたちにとっては見たことはあるが、あまり馴染みはないというものであるかもしれない。また、「ビーバーの大工事」で取りあげられているビーバーについては、ヤマアラシなどと同じような実態であることが予想される。このように考えると、この3つの教材に関しては、「歯がぬけたらどうするの」「たんぽぽ」「虫は道具をもっている」とは異なり、身近な題材とは言いがたい。

このような実態からいえば、低学年の子どもに対して身近な事柄を取りあげる傾向にあることは指摘できるが、そうでないものも多いことを指摘しておく必要がある。この点については、子どもの知的好奇心に対応した結果であると考えられる。特に、小学校1学年の子どもにとって、教科書教材は教材である前に一つの読み物である面が強い。身近な題材は認識しやすい反面、未知の部分が少なくなってしまう。仮に、未知の部分がない文章であったなら、読みの中で「わかる」実感を味わうこともない。「わかる」実感は、欲動を引き起こし、読むことの本質的な意味を経験することにつながる。したがって、知的好奇心をくすぐられるような読みの経験は非常に重要である。

ただし、ヤマアラシ、アルマジロ、スカンク、ビーバーについては興味を覚える子どもも多いと考えられるが、風呂敷はどうであろうか。小学校1学年の子どもにとってはあまり興味を覚える対象ではないかもしれない。未知であるか既知であるかを越えて、知的好奇心をくすぐられる対象であるかどうか問われることになると考えられる。

次に小学校6学年の「イースター島にはなぜ森林がないのか」では、取りあげられているイースター島の位置すら子どもたちはあまり知らないであろう。子どもにとって、自らの生活にどのような関係があるのか全く想像もできない場所のことであれば、取りあげられている事柄が「事実」ではあっても未知であることが予想され、「船」のような事実と比べて心的な距離は大きいと考えられる。

もしかすると、モアイ像については知っている子どももいるかもしれない。しかし、本教材の読みでは、イースター島の位置を教材文に示された世界地図を頼りに確認し、日本からどれくらい離れた島なのか、実感も持てないまま、その島で起きたことを時系列に沿って確認し、森林が失われていった経緯をつかむことが、まず求められる。その上で、イースター島で起きた森林破壊と深刻な食糧不足から起きた村同士の争いという「事実」をもとにして、人類の存続についての筆者の主張をつかむことが求められている。小学校1学年の「いろいろなふね」に比べて、身近でない題材が取りあげられていることは明らかであるが、意味形成において手がかりにすべき論理や結束性もかなり複雑なものであることがわかるだろう。事柄が身近であるかどうかという点に加えて、論理や結束性の複雑さも重要な視点になると考えられる。このような点から言えば、「イースター島にはなぜ森林がないのか」はかなり難解なテキストであるといえるだろう。

ただし、知的好奇心の面から考えた時、例えば、次のような意味内容の形成が図られるならば、

意欲的な認識活動が期待できる。

- 1) 「深刻な食糧不足」になったのはなぜか、という疑問をもつ。
- 2) 畑がやせ細って農業ができなくなったこと、魚や海鳥をとれなくなったことを理由として認識する。そして、さらになぜそうってしまったのか、という疑問をもつ。
- 3) 昔のポリネシア人たちが森林を過度に伐採したことを理由として認識する。でも、それだけなら、また生えてくるんじゃないか、と疑問をもつ。
- 4) ラットが野生化していて、ヤシの実を食べてしまったから、どうやっても森林は再生しなくなってしまうと認識する。でも、教材文には「～ようなのである」とあり、断定していない。これは本当の情報なのか、と疑問をもつ。
- 5) 本教材だけでは追究できないので、他の資料も読んで考える。

ここに示したプロセスの例のように、意味内容の形成が実感をともなって進められるならば、疑問も生じやすい傾向にあると考えられる。マイクロ構造・メゾ構造における意味内容の形成も大切にすることで、「イースター島にはなぜ森林がないのか」のような難解な教材文についても実感を伴った意味内容の形成を実現することができると思う。

特にこのときに大切にしたいことが、知識・経験を引き出すことと、因果関係を手がかりにすることである。例えば、深刻な食糧不足と農業ができないこととの因果関係を具体的に検討していくことは、それに関連する具体的な知識・経験を引き出すことにつながり、実感をもって論理構築と意味内容形成を進めることになるだろう。そのプロセスにおいても、教師や子どもの「なぜそうだと言えるのか」「本当にそうなのか」「根拠は何か」といった「問い」が大きな原動力になると考える。

② 高学年の教材を検討してわかること

低学年教材と6学年教材を検討して、次のような要点を見いだすことができる。

- 1) 低学年では身近な教材を位置づける傾向が窺えるが、そうでないものも少なくない。
- 2) 6学年では身近とはとてもいえないような、日常では出会えない事柄を取りあげた教材を位置づける傾向が窺える。読みのプロセスを工夫することで知的好奇心をくすぐり、実感を伴った認識活動が期待できる。

低学年（1・2学年）については、全ての教材を検討したが、高学年（5・6学年）については「イースター島にはなぜ森林がないのか」だけであるため、その他の教材についても、上記2つの要点が同じように見いだされるのかを検討する。

高学年の教材で取りあげられている事柄はどのような傾向にあるだろうか。題名を列挙してみる。

5 学年	6 学年
動物の体と気候 <u>しぶきを上げてはね上がる「江戸前アユ」</u> <u>多摩川をさかのぼるアユ 200 万匹をこえる</u> 森林のおくりもの テレビとの付き合い方	イースター島にはなぜ森林がないのか <u>限界をこえた投球には疑問</u> <u>勝利を求めてこそスポーツに意味が</u> <u>楽しんでもそのそれがスポーツ</u> <u>限界まで努力することに価値がある</u> 未来に生かす自然のエネルギー 雨のいろいろ 数え方でみがく日本語 君たちに伝えたいこと

【表17 東京書籍5・6学年教材名一覧】（傍線は引用者による）

傍線を付したものは新聞に関する題材である。波線で示したものは記事，実線で示したものは投稿欄に載せられたものである。

5 学年の場合，自然や情報に関するもので占められているのがわかる。その意味では，身近でないとは言いがたい。しかし，「動物の体と気候」は，次のような事柄によって構成されている。

いろいろな動物たちがそれぞれの環境に適応しながら生きている／
 ホッキョクギツネ／丸くて小さな耳／体温が下がるのを防ぐ／
 フェネック／大きな耳／体熱を放散させて，体温が上がりすぎるのを防ぐ／
 ゾウ／球形／かなり寒いところでも飼える／
 キリン／足や首が長い／寒いところは難しい／
 ニホンシカ／北海道／エゾシカ／本州／ホンシュウシカ／四国，九州／キュウシュウシカ／屋
 久島／ヤクシカ／南にいくにつれて体格が小さくなっていく／
 ニホンカモシカ／山岳地帯／冬毛／外気の温度の影響を直接受けない／
 フェネック／強い太陽熱／乾燥した空気／密生した毛／水分が体の表面から奪われるのを防ぐ
 動物たちの体は，住んでいる場所の気候や風土に合うようにできている／
 自然が長い年月をかけて作りあげてきた，最高のけっさく

【表18 「動物の体と気候」の意味内容を形成する事柄】

事柄について検討してみると、取りあげられている動物は日常目にしないものが多い。日本国内に生息している動物も取りあげられてはいるが、国外の動物が多いとともに、珍しいものが多いように感じられる。この点では、身近な動物が取りあげられているとはいえないと考える。だが、このテキストの場合「動物たちの体は、住んでいる場所の気候や風土に合うようにできている」ということを述べるために主に気候との関係性を導き出すような事柄が選ばれ提示されている。このような論理は、低学年でもよく見られる「原因—結果」型の論理である。ただし、低学年に比べると事柄の数が多くなっており、複雑な結束性によって構成されている点が異なっている。この意味では、同類の系統であり、発達の実態に合わせて、低学年では取りあげないような身近でない題材を取りあげて、複雑な結束性によって構成しているといえるだろう。なお、このテキストはその終末において、「自然が長い年月をかけて作りあげてきた、最高のけっさく」と述べ、その根拠は明らかではないにしても、筆者の思い入れの強さが感じられる。

これに対して、5 学年の他の教材については、身近な題材を対象にしているといえる。新聞記事を題材とした「しぶきを上げてはね上がる『江戸前アユ』」や「多摩川をさかのぼるアユ 200 万匹をこえる」は多摩川のアユを取りあげて、環境保全の重要性について述べたものであり、アユという身近な生物に焦点をあてて、環境について論じている点で、身近で切実な題材であると考えられる。また、「森林のおくりもの」は日本の森林資源がなぜ資源たり得るかを論じたものであり、やはり身近で切実な題材であると考えられる。「テレビとの付き合い方」も子どもたちの日常生活において当たり前のように存在しているテレビを題材にして論じている点で、身近で切実な題材といえるだろう。ただ、これらの教材は「根拠—主張」型の論理によって構成されている点に注意する必要がある。

5 学年の場合についてまとめると、次のようになるであろう。

- 1) 身近でない題材を取りあげつつも、低学年から経験してきた「原因—結果」型の論理によって述べられたテキストが位置づけられている。
- 2) 身近な題材を取りあげて、中学年くらいから登場してくる「根拠—主張」型の論理によって述べられたテキストが位置づけられている。
- 3) 5 学年では、2) のタイプが大半である。

では、6 学年ではどうであろうか。先に示した題名を見ると、身近な題材としては、「限界をこえた投球には疑問」「勝利を求めてこそスポーツに意味が」「楽しんでするものそれがスポーツ」「限界まで努力することに価値がある」「雨のいろいろ」「数え方でみがく日本語」などが見られる。なお、先に示しておいたように、傍線を付したものは新聞に投稿されたものであり、一連の題材となっている。そう見ると3 題材ということになる。逆に、身近でない題材としては、「イースター島にはなぜ森林がないのか」「未来に生かす自然のエネルギー」「君たちに伝えた

いこと」がある。エネルギー問題に関する題材、および生きることを対象とした哲学的な題材である。このような実態から考えると、5 学年よりは身近でない題材が増えていることがわかる。

さて、論理の型についてはどうだろうか。【表 9-1】に示したように、東京書籍版 6 学年の教材は全て「根拠—主張」型の論理になっている。この点は、5 学年のまとめで示した 1) や 2) のような実態ではないことを示している。この実から、5 学年において 6 学年の助走的な学習を行っていると考えられる。具体的には、6 学年において「根拠—主張」型の論理で構成されたテキストを認識できるようになることが目指されていること、そのために 5 学年ではほとんどの教材が「根拠—主張」型のものになっていること、しかしそのような論理操作を行うのは難しいため、せめて題材は身近なものが取りあげられていること、が考えられる。

③ 東京書籍版教科書における小学校1～6学年の系統について検討する

本節の 2 (1) ②のまとめで示したように、論理の型には次のような系統が窺える。

「(原因—結果)」型→「原因—結果」型→「根拠—主張」型(考え系)→「根拠—主張」型(主張系)

これは、現行 5 社全ての教科書教材を検討の対象として導き出した系統であり、東京書籍版では部分的にそぐわない点もあるかもしれない。そこで検討にあたっては、東京書籍版の教材の論理の型を参照して進めていくことにする。

本項①、②の検討から明らかになったことは、身近な題材と身近でない題材が存在し、子どもの発達に配慮して位置づけられていること、そして論理の型が「原因—結果」型から「根拠—主張」型へと徐々に変わっていくことであり、この二つの傾向が密接に関連づけられて、教材の配列が行われていることである。③では、さらに中学年も検討の対象に加え、1～6 学年全てを俯瞰して、東京書籍版における小学校 1～6 学年の系統について検討する。

そのために、【表 9-1】における東京書籍版の論理の型および【表 15】における東京書籍版の意味内容を形成する事柄とを関連づけるために再整理を行い、【表 19】を作成することにする。

【表 19】は「原因—結果」型の系統と「根拠—主張」型の系統を分け、それぞれの系統における事柄の位置づけ方の実態を示していくことにする。

その際、論理の型については、【表 9】とほぼ同じやり方で着色している。「根拠—主張」型(主張系)は青色のままで、「根拠—主張」型(考え系)は【表 9】で取りあげていなかったのもので、新たに水色で塗ることにした。

また、事柄については、2 色で塗り分けている。黄色で塗ったのが身近なものであり、黄緑で塗ったのが身近でないものである。

【表19-1】「原因—結果」型の系統から見た題材設定の実態

「原因—結果」型の系統			
学年	題名	論理の型	事柄
1年	どうやってみまものかな	原因—結果	敵から身を守る／ヤマアラシ／長くて硬いとげを立てる／アルマジロ／硬い甲羅だけ見せる／スカンク／くさい汁を飛ばす
	いろいろなふね	原因—結果	客船／たくさんの人を運ぶための船／客室や食堂がある／フェリーボート／たくさんの人と自動車と一緒に運ぶための船／客室や車を止めておくところがある／漁船／魚を取るための船／魚の群れを見つける機械や網を積んでいる／消防艇／火事を消すための船／ポンプやホースを積んでいる／役目に合うように作られている
	歯がぬけたらどうするの	(原因—結果)	抜けた歯をどうするか／日本／上の歯は縁の下に、下の歯は屋根の上に／韓国／屋根に放り投げて、カラスに命じる／中国／上の歯はベッドや布団の下に、下の歯は屋根にのせる／イギリス／寝る前に枕の下におく／メキシコ／寝る前に箱に入れてベッド脇のテーブルにおく／レバノン／海か野原に投げて、神に願う／ボツワナ／屋根の上に投げて、次に願う／リビア／お日様に向かって放り投げて、頼む
2年	たんぽぽ	原因—結果	タンポポ／じょうぶな草／長い根／晴れた日に咲く／夕方閉じる／次の日、日が差すと開く／花は小さな花の集まり／花がしぼむと実が育つ／実が熟すまで茎は倒れている／実が熟して種ができる茎は起き上がり伸びる／晴れた日に綿毛が開く／風に吹き飛ばされる／綿毛が土に落ちると種が芽を出す／いろいろなところに生え、仲間を増やす
	ビーバーの大工事	原因—結果	ビーバー／北アメリカ／森の中の川のほとり／大きい歯／木を倒す／木を短くかみ切る／川へ運ぶ／木をくわえたまま水の中に潜る／木を川の底に差し込む／小枝／石で重し／泥で固める／家族総出／夕方から夜中まで／ダム／湖の真ん中に巣／入り口は水の中／敵に襲われない安全な巣
	虫は道具をもっている	原因—結果	木の幹に穴／カミキリシ／ドリルと同じ働き／ケラ／前足で土を掘り、かき分けて進む／熊手を使って土を掘る／カマキリ／前足で獲物を挟んでつかまえる／網を使って生きものを捕まえる／チョウ／長い口で蜜を吸う／アメンボ／水面を自由に歩ける足／ハエ／アブ／壁や天井でも自由にとまれる手足／トンボ／ハチ／思いのまま飛ぶことのできる羽／住む場所、食べ物、暮らし方に合うように体の形や動きを変える
3年	自然のかかし絵	原因—結果	保護色／身を隠すのに役立つ色／セミ／バッタ／木の幹や草の色と見分けにくい色／コノハチョウ／羽を閉じたとき形も色も枯れた木の葉そっくり／保護色は敵の目をだまして身を隠すのに役立つ／トサマバッタ／自分の体の色が保護色になるような場所に住んでいる／ゴマダラチョウの幼虫／周りの色が変化するとつれて体の色が変化する／多くの昆虫は長い時間休む場所の色に似た色をしている／保護色は敵に囲まれながら昆虫が生き続けるのに役立つ
	もうどう犬の訓練	原因—結果	ペット／働く犬／盲導犬／目の代わりになって助ける犬／なるための訓練／言うことに従う訓練／我慢強く待つことができる／安全に導く訓練／ハーネス／使っている人にとって危険な命令には従わない訓練／ふさふさしい心構え／訓練を終えて一人前になると使う人と暮らして働く
	人をつつむ形—世界の家めぐ	原因—結果	ポリビア／どんぐりのような形の家／ルーマニア／屋根まで木の板でできている家／地元にある材料を使い、その土地の気候にあわせて、人々の暮らしに便利のように／モンゴル／ゲル／移動できる組み立て式の家／木の骨組み／羊の毛で作ったフェルト／馬糞を燃料にしたストーブ／チュニジア／夏は暑く、冬は寒い／地面の下の部屋／1年中過ごしやすい／セネガル／屋根で雨水を取り込んで飲み水にする
4年	ヤドカリとイソギンチャク	原因—結果	ヤドカリはなぜイソギンチャクを貝殻につけるのか／タコはヤドカリが大好き／イソギンチャクが付いているとタコはヤドカリを食べない／イソギンチャクはタコをしばれさせて餌にする／イソギンチャクはヤドカリを刺さない／ヤドカリが付いているとイソギンチャクは餌をとる機会が増える／ヤドカリの食べ残しをもらう／互いに助け合って生きている
	取りあつかい説明書「ケンコー電子体温計 はかるくん」	原因—結果	電子体温計／取扱説明書／使用上の注意／各部の名前／使用方法／製品の特徴／使い終わったら／故障かな？と思ったら／こんなときは正しく計れません
5年	動物の体と気候	原因—結果	いろいろな動物たちがそれぞれの環境に適応しながら生きている／ホッキョクグツネ／丸くて小さな耳／体温が下がるのを防ぐ／フェネック／大きな耳／体熱を放散させて、体温が上がりにくくなるのを防ぐ／ゾウ／球形／かなり寒いところでも飼える／キリン／足や首が長い／寒いところは難しい／ニホンシカ／北海道／エゾシカ／本州／ホンシュウシカ／四国、九州／キュウシュウシカ／屋久島／ヤクシカ／南に行くにつれて体格が小さくなっていく／ニホンカモシカ／山岳地帯／冬毛／外気の温度の影響を直接受けにくい／フェネック／強い太陽熱／乾燥した空気／密生した毛／水分が体の表面から奪われるのを防ぐ／動物たちの体は、住んでいる場所の気候や風土に合うようにできている／自然が長い年月をかけて作りあげてきた、最高のけっさく

【表19-2】「根拠—主張」型の系統から見た題材設定の実態

「根拠—主張」型の系統			
学年	題名	論理の型	事柄
2年	まほうのぬの「ふろしき」	根拠-主張 (考え系)	風呂敷／昔から使われている／便利な布／いろいろな形や大きさのものを包んで運べる／小さく折りたためる／繰り返し使える
3年	歯をみがかないと、どうなるの(1)	根拠-主張 (主張系)	どのようにして虫歯になるか／歯を磨かない／歯垢／虫歯の原因菌のすみか／歯磨きをするように
	歯をみがかないと、どうなるの(2)	根拠-主張 (主張系)	虫歯になるとどうなるか／しみ／痛み／食べられなくなる／眠れない／歯を抜く／歯磨きをするように
4年	家族の健康は「はかるくん」か	根拠-主張 (考え系)	電子体温計／宣伝／誰でも簡単に使える／先が曲がるので安全／菌を寄せ付けないので清潔／見やすくわかりやすい
	くらしの中の和と洋	根拠-主張 (考え系)	衣食住に和と洋が入り交じっている／住を取りあげる／床の仕上げ方／家具／過ごし方／良さ／和室／いろいろな姿勢／人との間隔を自由に変えられる／洋室／目的に合わせた姿勢をとれる椅子／次の動作に移るのが簡単／部屋の使い方／洋室／目的に合わせて使いやすい／和室／いろんな目的に使える
	「着るロボット」を作る	根拠-主張 (考え系)	着るロボット／マッスルスーツ／人工筋肉／重いものを持ち上げる／工場／機能回復／介護施設／アクティブ歩行器／体の不自由な人の歩行を助ける／姿勢を正しく／訓練／心の面でも人を助けたい
5年	しぶきを上げてはね上がる「江戸前アユ」	根拠-主張 (考え系)	アユ／多摩川／川を上る／200万匹を越える／自然がもどり、再び／アユつり解禁
	多摩川をさかのぼるアユ200万匹をこえる	根拠-主張 (考え系)	アユ／多摩川／川を上る／200万匹を越えた／地元住民／行政／多摩川／以前の姿に戻りつつある／野草の試食／干潟での生き物とり／野鳥観察／授業で多摩川の自然に親しむ小学校
	森林のおくりもの	根拠-主張 (主張系)	木の暮らし／森林／木材／スギ／ヒノキ／ケヤキ／カラマツ／マツ／キリ／呼吸している／水分を吸い隙間をなくす／長生き／法隆寺／紙／木材を加工／火／まき／炭／水／地下水／300年も500年もかかっている／日照りが続いても水が絶えない／土／木の根／斜面に貼り付けている／山崩れや水害から平野を守る／土を田に継ぎ足す／植林／遺産
	テレビとの付き合い方	根拠-主張 (主張系)	テレビ／伝えられることがわかりやすいだけに、見るだけでわかったつもりになる／届ける情報／実際の出来事のほんの一部／誰にでも受け入れられそうない出来事をカメラで切り取る／全体はむしろ見えなくなる／映像の外にある部分をもう想像しようとしていない／忘れないようにしながらテレビと付き合う必要がある
6年	イースター島にはなぜ森林がないのか	根拠-主張 (主張系)	イースター島／現在、森林はほとんど見られない／西暦400年／ポリネシア人の上陸／島全体が森林に覆われていた／なぜ、どのようにして失われたのか／森林伐採／食料生産のため／農地／丸木船／宗教的・文化的目的／モアイ像／運ぶ／ラットの野生化／森林破壊／畑はやせ細る／魚や海鳥を捕ることもできない／深刻な食料不足／食料を奪い合う村同士の争い／人口減少／自然の利用方法を誤る／健全な生態系を傷つける／文化も人々の心も荒れ果てる／悲惨で厳しい運命／人類の存続／子孫に深い思いを巡らす文化
	限界をこえた投球には疑問	根拠-主張 (主張系)	スポーツ／健康な体や心を育てる／一度体を壊すと、その後スポーツを続けられなくなる／適度にスポーツを行う／健康な体や心を保つ
	勝利を求めてこそスポーツに意味が	根拠-主張 (主張系)	スポーツ／勝利を求めてやる／厳しい練習／体のよりよい動かし方／新しい技／強い心／勝つことで大きな喜び、満足、名誉を得られる／練習方法を改善／体を壊すことはない
	楽しんでるものそれがスポーツ	根拠-主張 (主張系)	スポーツ／一般の社会人／一人生楽しむことが重要／健康を保つのに大切／勝つことばかり求める／練習がきつくなる／長続きしない／適度な運動／長く続けられる
	限界まで努力することに価値がある	根拠-主張 (主張系)	スポーツ／限界まで努力することに価値がある／練習で極限まで体を鍛えるからこそ、超人的な力が出る／勝利を求めて努力した一流選手は人間的にも優れている／努力することがあってこそ、人間は成長する
	未来に生かす自然のエネルギー	根拠-主張 (主張系)	資源とエネルギーが浪費／地球の環境が汚染／持続可能な社会／エネルギー問題の解決が必要／化石燃料／使い切りエネルギー源／地球温暖化／化石燃料はなくなる／自然のエネルギー源／再生可能エネルギー源／風のエネルギー利用／風力発電の増加／強い季節風／ウインド・ファーム／風力発電の課題／風車の改良／騒音／震動／発電の状態が安定しない／複数の自然エネルギーを組み合わせた発電システム／人類が滅亡の危機／小さなことからでも実行／自然の豊かなめぐみの一部を活用
	雨のいろいろ	根拠-主張 (考え系)	季節や降り方によっているんな名前／春雨／梅雨／五月雨／夕立／時雨／みぞれ／きりさめ／こぬか雨／にわか雨／通り雨／雨が降る様子を表す言葉／ぼつぼつ／ばらばら／しとしと／ざざあ／日本には雨やその降り方を表す言葉が多い／季節／降り方の特徴／農耕作業に影響／季節ごとの雨に関心を抱き、多くの名前をつけた
	数え方でみがく日本語	根拠-主張 (主張系)	毎日の生活／ものを数えたり測ったりする機会にあふれている／数え方を簡単にしたら／逆に不便／数えられるものの情報を加えてくれる／言葉の変化は避けられない／言葉が本来持っている力を十分に発揮させずにいるのはもったいない／身近な数え方の疑問について、自主練習で日本語の力を磨く
君たちに伝えたいこと	根拠-主張 (主張系)	寿命／大きな空っぽの器の中に精一杯生きたい瞬間を詰め込んでいくイメージ／一人一人の自由／時間の中身を最終的に決めているのは君自身／他の人のために時間を使った時、時間は一番生きてくる／特別な喜びで心がいっぱい／満たされる／辛い時や悲しい時の自分も大切に／どんなときの自分も大事にする／自分のことをいつも大好きだと思っている／同じ時を生きている／素晴らしい／本当にすてき	

まず、「原因－結果」型と「根拠－主張」型の関係について述べる。

「原因－結果」型のテキストを取りあげる単元および「根拠－主張」型のテキストを取りあげる単元の学年ごとの数は次の通りである。

学年	「原因－結果」型のテキストを取りあげる単元の数	「根拠－主張」型のテキストを取りあげる単元の数
1年	3	0
2年	3	1
3年	3	1
4年	2	3
5年	1	3
6年	0	5

【表20 学年ごとの単元数（「原因－結果」型と「根拠－主張」型の比較）】

単元の数の変化を見ると、「原因－結果」型から「根拠－主張」型へとシフトしていく実態が窺える。「根拠－主張」型のテキストは、論理のうち、事実と人の考えの因果関係や人の考えと人の考えの因果関係をとらえることを読者に求める。これは、筆者がどのように考えているのか、なぜそう考えるに至ったのかを自らが解釈した結果を足場にして、因果関係を検討することを読者は求められるということでもある。つまり、読者は自らの解釈の妥当性を担保にして、筆者の設定している論理を把握し、検討することになるのである。

授業においては、子どもたちはこのような解釈にあまり自信がない傾向にある。そのため、テキスト中に明示されている筆者の主張だけに依存する傾向にある。このような、「原因－結果」型の論理に比べて「根拠－主張」型の論理の難しさを克服していくために、【表20】に見られるようなシフトが存在すると考えられる。

さらに、問題となるのは「原因－結果」型の意味内容形成、つまり論理を骨格とした意味内容形成の能力が十分に育成されていない実態があることである。そのため、子どもたちは因果関係をめぐる解釈にもあまり自信がない傾向にある。その原因は、指導の進め方にあると考える。精読において、テキストをいくつかの部分にわけて学習することは、児童の実態に配慮した時、当然求められるが、その場合もテキストの論理を骨格として形成する意味内容を強化していくために行われるべきである。しかし、実際には、部分にわけて学習することが、メゾ構造、マイクロ構造における結束性に焦点を当てすぎる結果を生んでしまい、論理がぼやけてしまっている実態があると考えられる。そのため、終末部のまとめの叙述だけを指摘して、読めたつもりになっている子どもたちの実態が散見される。育てるべき能力が十分に自覚されていないまま、教材の配列だけ

が工夫されているという深刻な問題が横たわっていると考え。

しかしながら、このような教材配列の実態は、実践的なアプローチによって検証されながら形づくられてきたものと推察される。したがって、この実態から窺えることは意味内容形成能力の発達実態の一つを反映していると考えてよいと思われる。具体的には、小学校1～6学年における意味内容形成能力の系統の一つとして、1学年から5学年にかけては「原因－結果」型のテキストを配列し、論理を骨格とした意味内容形成能力の育成が求められており、2学年から6学年にかけて「根拠－主張」型のテキストを配列し、論理を骨格とした意味内容形成能力の育成が求められていると考える。2～5学年は転換のための期間、あたかも陸上競技におけるリレーゾーンのように機能することが期待されていると考える。問題は、育成すべき意味内容形成能力が自覚されていないことにある。

次に、「原因－結果」型のテキストに焦点をあて、その系統について考察する。

東京書籍版の場合、「(原因－結果)」型が少ない傾向にある。現行5社の実態をみると(表9参照)、他社は1～2学年に「(原因－結果)」型が配列されており、「原因－結果」型の意味内容形成へとスムーズにつなぐ配慮がなされていると考えられる。先に示したように、まずは因果関係をめぐるものの見方を子どもたちに獲得させる必要がある。したがって、1～2学年では「(原因－結果)」型と「原因－結果」型を混在させ、指導する必要がある。具体的には、「(原因－結果)」型のテキストを使う場合、子どもに自分なりの論理を骨格とした意味内容形成を行わせるのがよいと考えられる。

例えば、青山(2011b)では、「どうぶつの赤ちゃん」の通読での子どもの反応「シマウマの赤ちゃんは、ライオンの赤ちゃんよりすごい」に焦点をあてて、追究させている。その中で、子どもたちは、理由をつけて「すごい」という判断を示している。

- ◎ ライオンは生まれた時になかなか立てないし、歩けないのに、シマウマの赤ちゃんは、生まれて30分も経たないうちに立ち上がるから、すごい。
- ◎ ライオンの赤ちゃんは2ヶ月お乳を飲むのに、シマウマの赤ちゃんは7日ちょっとしかお乳を飲まないから、すごい。
(この発言に対しては「7日ぐらいの間って書いてあるけど、そのあと、お乳も飲みますが、と書いてあるから、草も食べるけど、お乳も飲んでる。」と述べる子どもがいた。教師は「ここは、前に確認したけど、7日間はお乳だけ飲んでるんだよね。C3さんが言っているのは、お乳だけ飲んでる時間のことだね。書いてあるところを確認してみよう。」とコメントした。)
- ◎ ライオンは生まれて1年ぐらい経つとお母さん達のするのを見て、獲物のとり方を覚えるけど、シマウマはお乳を飲んだ後、草を食べるようになる。

(この発言に対して、教師は「そこは、シマウマのすごいところ？」と問い直している。
それに対して、この子どもは「はい。自分で食べるものを探すのは、シマウマの方が早いからすごい。」と述べた。) (pp.16-17の授業記録から)

このように叙述を根拠にした読者なりの論理を構築していくような意味内容形成は、論理的なものの見方を体験させるものであり、「原因－結果」型のテキストを読んで意味内容を形成するための助走として有効であると考えられる。そして、「いろいろなふね」のような「原因－結果」型の入門期的なテキストを使って、意味内容形成の経験を積んでいかせるのがよいと思われる。実際には、1～2学年の学習において、「(原因－結果)」型のテキストと「原因－結果」型のテキストとを混在させて論理体験を積み重ねることで、徐々に因果関係をめぐるものの見方に慣れ、3～5学年には、取りあげる事柄の範囲が広く、骨格となる論理や結束性が複雑な「原因－結果」型のテキストへと読みの幅を広げていけるように学習を進めていくのがよいと考えられる。

つづいて、「根拠－主張」型のテキストに焦点をあて、その系統について考察する。

東京書籍版の場合、2学年から既に「根拠－主張」型（考え系）のテキストが登場し、3学年では「根拠－主張」型（主張系）のテキストも登場している。そのどちらもが身近な題材を事柄として取りあげているのが特徴である。本格的に「根拠－主張」型のテキストが取りあげられ始めるのは4学年からであり、その助走として2学年および3学年で取りあげられているものと考えられる。

具体的には、2学年の「まほうのぬの『ふろしき』」の場合、風呂敷は便利な布である理由を3つの事例によって示す構成となっている。風呂敷という身近な話題を取りあげるとともに、便利である3つの一般的な理由を簡潔に述べる論理によって、便利な布であることを説明している。また、「歯をみがかないとどうなるの」の(1)および(2)は虫歯という3学年の子どもにとって身近で切実な題材を取りあげるとともに、「むし歯にならないようにするために、食べた後、すぐに歯みがきをするようにしましょう。」という主張を、それぞれ異なった根拠によって説得的に示していく構成となっている。(1)は歯を磨かないことが虫歯の原因菌のすみかである歯垢を残してしまうこと、歯磨きをして歯垢を取り除くことで虫歯を防ぐことができることを根拠として示して、食べた後すぐに歯磨きをしようと呼んでいる。それに対して、(2)は虫歯になってしまうと食事の時に歯にしみたり、痛みを感じたり、睡眠を妨げたり、歯を抜くことにもなるかもしれないことを根拠として示して、食べた後すぐに歯磨きをしようと呼んでいる。どちらの場合も、一般的によく言われる理由であり、助走としての位置づけであることが窺える。このような助走的な学習を設定して「根拠－主張」型のものの見方に慣れることには意義があると考えられる。

4学年以降について検討してみると、4学年の全てと5学年の半数、6学年の1つが「根拠－

主張」型（考え系）であり、5 学年の半数と 6 学年のほぼ全部が「根拠－主張」型（主張系）である。また、題材が身近かどうかという観点で見ると、4 学年では身近な題材と身近でない題材の比が 2 : 1、5 学年では 4 : 0、6 学年では 6 : 3 である。全体に身近な題材の占める割合が大きいといえるだろう。この傾向は「原因－結果」型と異なる。先に指摘したように「根拠－主張」型の方が難しい傾向にあることが理由であると考えられるが、全てが身近な題材である必要はないと考える。先に指摘したが、低学年のテキストにおいても身近でない題材が取りあげられている実態があるが、それは子どもの知的好奇心に応える意味合いがあると考えられるからである。

ただし、ここで注意しておかなければならないことがある。それは身近な題材だからといって取りあげられている事柄の認識が容易であるとは限らないということである。例えば、5 学年の「森林のおくりもの」は森林を題材として取りあげている点で身近な題材の事例であるが、5 学年の子どもにとって簡単に理解できるテキストというわけではない。なぜなら、森林が人間生活にとってどのような有益な面をもっているのかについて、専門的なものの見方から迫っているからである。森林そのものは子どもにとっても身近なものであるが、「森林のおくりもの」の場合、どのようなものの見方で認識しているかを検討してみると、5 学年の子どもが森林に対して一般的に持ち合わせているものの見方とは距離があると考えられる。

身近なものについての新たな見方に触れることは、子どもにとって認識を再構成するための重要な契機になると考えられる。身近でない題材のテキストを読む場合、取りあげられている題材について、もともと認識していることはさほど多くないだろうし、認識の構えは受け身的なものになりやすいであろう。しかし、この場合についても、知的好奇心を原動力にした認識のあり方として重要ではある。だが、この側面ばかりが強調されると、身近なものを新たなものの見方でとらえ直す能力の獲得がおろそかになってしまう恐れがある。したがって、身近なものを新たなものの見方でとらえているようなテキストに触れることも大切にされなければならないと考える。

つまり、身近な題材のテキストの場合には、個性的なもの見方に出会い、自らの認識内容や認識方法と比較しつつ読み進めていくような学習を組織することが求められるし、身近でない題材のテキストの場合には、新たな認識内容に出会い、知的好奇心を原動力として、それを獲得するための認識方法も獲得していくような学習を組織することが求められると考える。これらのことは、「根拠－主張」型に限ることではなく、「原因－結果」型のテキストについてもいえることであると考えられる。

(2) 意味内容形成能力の系統についての考察

本項における意味内容形成能力の系統についての考察をまとめておきたい。

まず、意味内容形成能力の育成にあたっては、論理の型に注目しておくことが重要である。その上で、

「(原因－結果)」型→「原因－結果」型→「根拠－主張」型(考え系)→「根拠－主張」型(主張系)

という流れを意識することが重要であると考えられる。

また、この流れは単線型ではなく、「原因－結果」型の系統と「根拠－主張」型の系統が相補的に機能するように位置づけた流れでなければならないだろう。小学校において、前者は1～5学年に位置づけられ、後者は2～6学年に位置づけられるのが望ましい。

そして、1～2学年では、テキストの論理は潜在していると見て、メゾ構造における結束性を骨格とした意味内容形成の能力を育成しつつ、叙述を根拠にして子どもなりの論理による意味内容形成の経験を積ませるのがよいと考える。その過程で、論理的なものの見方に慣れさせるのがよいと考えられるし、それと並行して、「原因－結果」型の入門期的なテキストを使って、論理的なものの見方で読むことに慣れさせるのがよいと考える。このような1～2学年での入門期的な学びを経て、3～4学年では徐々に認識対象を広げ、複雑な論理や結束性を手がかりにした意味内容形成の経験を積んで、能力育成を図る必要がある。そして、5学年では「原因－結果」型の論理をもとに意味内容を形成する能力が完成しているようにしたい。

それから、2～3学年では、「根拠－主張」型の入門として、助走的な能力育成を図るのがよいと考えられる。その上で、4～5学年では「原因－結果」型の系統で培う、事実と事実の因果関係に注目したものの見方をベースにして、「根拠－主張」型(考え系)のテキスト理解へとシフトさせていくのがよいと考える。

このとき、重要になるのが「だから」や「なぜか」というとでつながる関係である。「原因－結果」型の論理も「根拠－主張」型の論理も、原因・根拠→結果・主張の矢印は「だから」であり、その反対に結果・主張→原因・根拠の矢印は「なぜか」というとである。このような理解のさせ方であれば、3学年までに培った「だから」や「なぜか」というとで結ぶ「原因－結果」型の論理を4～5学年での「根拠－主張」型の論理へとスムーズにシフトさせることができると考える。

このようにして、「根拠－主張」型(考え系)のテキスト理解が柔軟に行えるようにシフトさせ、徐々に「根拠－主張」型(主張系)のテキスト理解が行えるようにしていくのがよいと考える。このときに重要になるのがクリティカルな構えであろう。

「根拠－主張」型(考え系)と「根拠－主張」型(主張系)の最も大きな違いは、異なる意見をもつ読者を説得する意図の有無であろうと考える。これは、裏を返せば、読者の側にクリティカルな構えが要求されているということである。ただ、問題となるのは読者の側に対象となる題材に対する認識内容が獲得されているかということであろうし、より重要なことは、筆者が使う論理や結束性を批判的に見ることができるほどに基本的な認識方法を獲得しているかということであろう。仮にどちらかしか獲得できていないとするなら、最低限、筆者の認識方法を批判的に

検討することができる程度には、認識方法に関する能力を高めておく必要がある。そうでなければ、いくら批判的に応じようとしても、所詮無理な話であろう。

このように考えると、クリティカルな構えをどのように育成していくかということが問題になってくる。そもそもクリティカルな構えの基本は、筆者が提示している論理構築や意味内容形成に対して、自分の立場なら同じように考えるだろうかと吟味し、自分だったらこう考えるという判断を表明できることであろう。要は自分だったらどう考えるか、自分だったらどんな表明をするかということについて考え、他者に話すことを幼少期から繰り返し経験させることだと考える。最初は因果関係を無視したものであってもよいから、とにかく筆者から提示された論理や意味内容に対して、「なぜ？」とか「自分なら」と考える癖をつけさせることが重要であると考え。この構えは論理的なものの見方に少しずつ慣れ、論理的に認識方法と認識内容を獲得して行くにつれて、妥当性も説得性も高いものへと再構成されていくと考えられる。

また、論理構築能力の系統で述べたことではあるが、基本的な結束性のセットを使って意味内容形成を行う経験を、1 学年から繰り返し積ませることが重要である。そうすることで、基本的な認識方法については徐々に獲得していくことができるだろう。

それから、読書指導や他教科での学習を充実すること、日常的に「読む」ことを充実することが重要である。様々な認識内容と認識方法に触れる機会が多いことは、「自分なら」と考える時に機能する資源としての情報を獲得する可能性を高めてくれると考えられる。

このようなプロセスでクリティカルな構えを育てていくなれば、「根拠－主張」型（考え系）のテキストから「根拠－主張」型（主張系）のテキストへの移行はスムーズに行われることが期待できると考える。

4 コンテキスト分析能力に関して

(1) コンテキスト分析に関する概括的な系統

第2章第3節での考察では、次のような観点をたてて、教科書教材のコンテキスト分析を行った。

- A) 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」本文の変遷実態
- B) 教科書における「どうぶつの赤ちゃん」の位置づけの変遷実態（学年、該当学年の教科書を構成する教材群、学習のめあて、学習のてびき）
- C) 学習指導要領改訂との関連
- D) 「どうぶつの赤ちゃん」の原典（増井の著作群、参考文献群）との関連

ここでは、教科書教材に焦点をあてて考察を進めたが、教科書における筆者と教科書編集者、

学習指導要領との関係など、教科書ならではのコンテキストが存在するため、複雑な様相を示している。しかし、教科書教材だけではなく、一般的にも編集者との関係など、様々なコンテキストが存在することが推察される。

テキストはコンテキストの一断面という側面をもつため、テキストだけでは捉えきれないものがコンテキストの分析によって明らかになることがある。そのことについて、第2章第3節では具体的な教科書教材「どうぶつの赤ちゃん」を取りあげて考察し、子どもによるコンテキスト分析の機会については、次のように具体例を示した。

- ① 増井の著作群のうち、子ども向けに書かれた資料を見て、増井光子という筆者がどのような人であったかを想像して話す。
- ② 現行の教科書には付録として掲載されているカンガルーの事例が、一時、なくなっていたことを告げ、カンガルーの事例がある場合とない場合では、どちらが好きかを、自分なりの理由を付け加えて話す。

このような授業をとおして育成できるコンテキスト分析能力は、テキストにはコンテキストが存在することを自覚させることであろうと考える。

一般的に小学生にとってコンテキストの存在はあまり自覚されていないと考えられるので、まずコンテキストの存在を自覚することは重要なことであろう。ただ、コンテキストの存在を自覚するだけではテキストを対象として行われる論理構築や意味内容形成には反映されない。したがって、コンテキストの分析を行い、分析結果をテキストの解釈に反映させることが必要である。つまり、次のような一連の学習がコンテキストをめぐって行われることが必要であると考えられる。

- A) コンテキストの自覚
- B) コンテキストの分析
- C) テキスト解釈へのコンテキスト分析結果の反映

さらに、このような一連の学習を繰り返し行うことによって、

- D) コンテキストを意識しながらテキストを読むような構え

獲得させることが必要であると考えられる。

(2) コンテキスト分析能力（技能的側面・態度的側面）の下位能力の系統

コンテキスト分析能力の下位能力は、次のようなものであると考えられる。

【技能的側面】

- A) コンテキストを構成する要素を収集する（必要とする）ことができる。
- B) 表現主体の意図とその背景を分析することができる。
- C) テキストに窺えるコンテキストの影響を分析することができる。

【態度的側面】

- D) テキスト読解において、必要に応じてコンテキストに注目することができる。

前項で示した望ましい学習活動に対応するように構想してみた。また、A) において（必要とする）と入れたのは、発達実態によっては、教師の指導によっても「収集する」ことが難しい場合も考えられるからである。

さらに、第2章第3節で取りあげた事例を参考にして、下位能力を具体的に述べると、つぎのようになると考えられる。ただし、ある特定の教科書教材（ここでは「〇〇〇」と記述する）を対象とはするが、学習者の発達実態を考慮せず、どのような下位能力が考えられるのかを列挙してみる。

- A) コンテキストを構成する要素を収集する（必要とする）ことができる。

- 教科書における「〇〇〇」の本文の変遷実態をとらえることができる。（知りたいと願ひ、表明することができる。）
- 教科書における「〇〇〇」の位置づけの変遷実態（学年、該当学年の教科書を構成する教材群、学習のめあて、学習のてびき）をとらえることができる。（知りたいと願ひ、表明することができる。）
- 学習指導要領改訂の実態をとらえることができる。（知りたいと願ひ、表明する。）
- 「〇〇〇」の原典（増井の著作群、参考文献群）の実態をとらえる。（知りたいと願ひ、表明することができる。）

- B) 表現主体の意図とその背景を分析することができる。

- 教科書における「〇〇〇」の本文の変遷実態から窺える表現主体の意図、立場、状況、価値観を類推することができる。
- 教科書における「〇〇〇」の位置づけの変遷実態（学年、該当学年の教科書を構成する教材群、学習のめあて、学習のてびき）から窺える表現主体の意図、立場、状況、価

値観を類推することができる。

- 学習指導要領改訂との関連から窺える表現主体の意図，立場，状況，価値観を類推することができる。
- 「〇〇〇」の原典（原筆者の著作群，参考文献群）との関連から窺える表現主体の意図，立場，状況，価値観を類推することができる。

C) テキストに窺えるコンテキストの影響を分析することができる。

- 論理構築装置としての特徴に窺える，表現主体の意図および背景の影響を分析することができる。
- 意味内容形成装置としての特徴に窺える，表現主体の意図および背景の影響を分析することができる。

D) テキスト読解において，必要に応じてコンテキストに注目することができる。

- テキスト読解のプロセスにおいて，コンテキストを参照しようとする。
- テキスト読解のプロセスに，コンテキストを参照した結果を反映しようとする。

さて，このような下位能力群の系統については，次のように考えればよいだろう。

コンテキスト分析能力は A, B, C, D の 4 つの下位能力をもつと考えられるので，それぞれをコンテキスト分析能力育成のための Strand として設定し，それぞれの Strand を発達の実態に合わせて構成していくのが望ましいと考えられる。例えば，小学校 1 学年の場合，先に提示したコンテキスト分析の事例を実際に行いながら，能力育成を図るという風にある。

- ① 増井が子ども向けに書いた資料を見て，増井光子という筆者がどのような人であったかを想像して話すことができる。
- ② カンガルーの事例がある場合とない場合では，どちらが好きかを，自分なりの理由を付け加えて話すことができる。

具体的には次のようになると考えられる。例えば，①の場合，1 年生向けの資料として次ページのようなものがある（資料 1：増井（1973b））。

増井の著作群はどちらかといえば大人向けのものが多い。子ども向けのものといっても，どちらかといえば，高学年向けのものが多いように思われる。

その中で，資料 1 は多少漢字を仮名書きにしたりすれば，小学校 1 学年の子どもにも読むことができるであろうし，増井の人柄を想像することができるのではないかと考えた。

特集／楽しい夏休みをすごすために

「きみにも飼える動物」

たいへんだけれどとてもかわいいよ

増井光子

いよいよ楽しい夏休みです。海や山へ出かけていろいろな小動物と出合うことも多いでしょう。かわいい動物たちには思わずひきつけられ、飼いたくなってしまうですね。でも生き物を飼うということは、やってみるとなかなか大変なことです。めんどくさいからといって、オモチャを放りっぱなしにするようにはしておくわけにはゆきません。三百六十五日の根気づよい世話が必要です。そのかわり、動物たちはよくめんどくさいをみてやればやっただけよくなつき、飼い主の愛情にこたえてくれます。

(p.24)

【資料1 増井が子ども向けに書いたテキスト例】

例えば、「どうぶつの赤ちゃん」の題名読みを行う時、筆者の確認も行うことが多いと考えられるが、このとき、増井が動物園の獣医であったことを紹介したり、増井の絵を掲示したりして筆者の存在を意識づけが行われることがあるが、それに加えて資料①を読ませて、人柄を想像する活動を少し設定してみてもはどうだろうか。増井の人柄が具体的に伝わり、「どうぶつの赤ちゃん」を読むときに増井の存在を意識しながら読むことが実現するのではないだろうか。

小学校低学年においてもこのような活動は可能であろうし、このような経験を積んでおくことは、コンテキスト分析能力の下位能力群育成の基盤になると考えられる。

また、②の場合、2015年度版の教科書においても所収されており、取り組むことは困難ではない。第2章第3節に示したように、カンガルーの事例は1992年に全て削除され、2011年に復活している。削除される前には、「うじ虫」という比喩表現があったが、復活後は「一円玉」に変えられた。さらにいえば、削除前に「うじ虫」という比喩表現をめぐって、改定時に大幅な修正が行われている。

授業においては、カンガルーの事例があった方がいいかどうかを自由に話し合う、2015年版のカンガルーの事例と1980年に初めて登場したときのカンガルーの事例とを比較して、どちらが好きかを理由をつけて自由に話し合うなどの活動を行ってみてもどうだろうか。カンガルーの事例のコンテキストを感じながら、現在のカンガルーの事例を読むことは、筆者がなぜ現在の事例へと変更していったのかを考える糸口になると考える。

このように、小学校低学年ではコンテキストの存在を自覚することに重点をおくのが望ましいと考える。テキストの背景に筆者が存在し、多数の著作があるということをもまずは自覚することが、コンテキスト分析の入門期には必要であると考えられる。

小学校3～4学年は下位能力A～Dのそれぞれについて、少しずつ経験していく時期として位置づけ、小学校5～6学年は下位能力A～Dを総合的に機能させる経験を積んでいく時期として位置づけることが望ましいと考える。

ただし、注意しなければならないのは、教材作成についてである。第2章第3節に示した基礎資料は教師向けのものであり、子どもにとっては難解である。したがって、そのまま子どもに提示することは避けなければならない。第2章第3節においても言及したが、基礎資料作成は研究者が担当し、実践者は作成された基礎資料をアレンジしたり、ピックアップしたりして、子どもたちの実態に合わせて無理のない程度に使うのがよいと思われる。

5 考察のまとめ

本節では、論理的認識力の下位能力である論理構築能力、意味内容形成能力、コンテキスト分析能力それぞれについて育成していくための指導の系統について考察を進めてきた。Strandを構成する目標群をどのように系統づけていけばよいのかについて、第3章までの成果を踏まえ、新たに教科書分析などを加えながら、検討してきた。ここで明らかにした能力育成の系統をもとに、第5章では、下位能力育成のためのStrandを設定し、学年相応の目標を設定する。

本節では、それぞれのStrandが系統的であること、Strand相互が有機的に関係づけられていることに注意しながら、指導の系統について考察を進めてきたが、目標設定においても、この二つの視点を重視し、進めていきたい。

第2節 トロント大学附属学校の授業と教師の分析

1 問題意識

前節において、カリキュラム編成の枠組みを定めるために、論理的認識力からみた小学校国語科教科書の分析を行った。本節では、さらに別の視点からカリキュラム編成の枠組みを定めるために、スパイラルカリキュラムを実際に運用している国の一つであるカナダに改めて注目したい。

カナダ・オンタリオ州にはトロント大学附属学校があるが、この学校はデューイスクールとして設立され、長年、子どもの発達に注目して研究を進めてきた。カナダ教育省に対しても、カナダの教師に対しても、カリキュラムをどのように運用すべきか、カリキュラムのあり方について重要な提言を行ってきている。

しかしながら、そのような優れた取り組みを行っているトロント大学附属学校であっても、実際の教育実践にあたっては、さまざまな問題意識も抱えながら、日々、その克服を積み重ねてきているはずであり、その教育哲学および実践知については直接会って話すのがもっともわかりやすいと考えた。そこで、実際にトロント大学附属学校を訪問し、カリキュラム開発にあたっての問題意識について具体的に質問し、協議し、授業を見せていただいた。

本節では、このようにして認識することができたトロント大学附属学校の教育哲学や取り組みの一端について検討し、カリキュラム編成の枠組みについてさらに明らかにすることを目的とする。

2 視察の概要

日時	2014年10月8日(水)
視察先	Dr. Eric Jackman Institute of Child Study Laboratory School Ontario Institute for Studies in Education (OISE) University of Toronto 45 Walmer Road, Toronto, Ontario, M5R 2X2
相手先責任者	Mr. Richard Messina / Vice Principal
通訳	Ms. Kyoko Sato
内容	1. 副校長による学校の哲学に関する講話 2. 副校長および教諭へのインタビュー 3. 授業観察



【写真1 トロント大学附属学校】

3 副校長による学校の教育哲学に関する講話

(1) 学校の概要

トロント大学附属学校は、トロント大学の研究推進のため、実験的な取り組みを行う学校として運営されている。在籍する子どもは、3歳から小学6年生までである。研究のテーマは、どうやればより望ましい学びが推進できるかということである。

教師教育も重要な任務である。1学年90名の大学院生を2学年に渡り、実践的に指導していく。その中で認められた者が教員免許を得ることができる。

多くの教育実践者のモデルとなることも求められている。学会発表を行うことはもちろん、毎年、約72000名の視察者を受け入れている。そのほとんどが、カナダ・オンタリオ州の教師であり、青山のような遠方からの訪問者は珍しいとのことであった。ただし、神戸親和女子大学の2年生が毎年訪問し、2週間に渡り、見学及び教育実習を行っているとのことであった。Messina副校長（以下、Messinaと記述する。）は、神戸親和女子大学に招かれ、訪日した経験をもつ。

(2) 学校の教育哲学

トロント大学附属学校は、88年前に心理学にもとづいた教育研究のために設立された。当初より、カリキュラムに合わせるのではなく、子どもの発達に合わせて適切な教育を行うことが目指されてきた。そのため、一人一人に合ったカリキュラム開発が進められ、その手がかりとされ

てきたのが学習者の認識など精神に関わる面と、学習者の動作など身体に関わる面であった。

例えば、読みの学習であれば、1年生は形のあるものを読むこと（フォーマルリーディング）を中心に行い、入門期的な学習を進めていくが、それをこなすだけの十分な能力が1年間の学習において全て獲得されたかどうかは確かめてみなければわからないという立場にたっている。具体的には、2年生になって最初に一人一人の子どもに対して面談による調査を行い、それぞれの進度を的確に把握することから始める。この調査は個人差に対応するために必須であると考えられている。

Messina が自らユニークな方法として紹介したのが、特別支援教育に関するものであった。公立校では、特別支援が必要だと考えられる子どもがいれば、その子に特別支援教育を受けさせるという方法が進められるが、この方法では子どもがネガティブな感情をもってしまう問題点があると考え、トロント大学附属学校では違う方法をとる。それは、1年生全員が最初は特別支援教育の学習方法によってフォーマルリーディングの指導を受けるという方法である。1学年 22名の子どもをさらに4人ずつのグループに分け、それぞれのグループが順番に特別支援学級を訪れて、フォーマルリーディングの指導を受ける。十分な能力を獲得した子どもたちは2学年からは自学級に戻り、リーディングの学習を継続していくことになるが、さらにフォーマルリーディングの必要な子どもたちは特別支援学級に通いながら学習を継続していくという方法をとっている。この方法だと、子どもがネガティブな感情を抱きにくいことが明らかになっているとのことであった。

上記のような方法は、学校の教育哲学として根幹に位置づけられている「Security Theory」の具体化の一つである。Security Theory とは、トロント大学附属学校の創設者である William Blatz 氏によって、この学校の教育哲学の最重要なものとして位置づけられた。Security Theory とは安全理論とでもいうべきものであるが、単に身体的な安全だけでなく、精神的な安全をも学校は守らなければならないという考え方である。

この考え方は、シカゴ大学の John Dewey 氏（以下、敬称略。）によって考え出されたものらしいが、身体的安全と精神的安全を教育において最重視するようになった理由である Dewey のエピソードを Messina は語ってくれた。

臨床心理学者として、戦争から帰ってきた兵士のリハビリに必要なものは何かを研究していた Dewey は、安心できる、安全だ、という兵士の心情がエクササイズに取り組みさせるために最も重要であることに気づいた。そして、そのことは学校において教育を受ける子どもにとっても同じではないかと考えるに至った。

例えば、学習者自身の発言が教師にとって正しいかどうかを探り続けるような学習では安心は得られないため、学習には意欲的になれないはずだと考えたのである。逆に、自分の考えに誤りがあったとしても、その発言を教師に最後まで聞いてもらえるという安心感があるとき、子どもは学習に意欲的になれるのではないかと考え、その考えの正しさを実証したということである。

トロント大学附属学校においては、この考え方を全ての教育活動、教育環境に反映させている。例えば、一人一人の子どもが教師に知ってもらえているという安心感をもてるように、一クラスを22名編成にしている。また、それぞれのクラスは複数の教師が担当している。例えば、担任、T2、教育実習生数名という編成である。さらに、22名の子どもを4～5名の教師集団によって、いくつかのグループに分けて指導している。例えば、22名のうち、11名は専門の教師とともにアートの学習を進め、残りの11名はクラスに残って算数の学習を進めるといった具合である。また、教師も子どもも呼び合う時には下の名前呼びあひ、学校の建物は敢えて木造の一戸建てにして安心感を与えるようにしている、とのことであった。学校運営の細部に至るまで Security Theory が位置付いていることが窺えた。

学習の過程は、問題解決的である。子どもたちが認識の再構成を繰り返しながら、新たな知を獲得していく過程に焦点が当てられている。自由に発表させること、自由に話し合わせる事が重視されているが、それは問題解決過程におけるものであることに注意する必要がある。

Messina は Inquiry Approach と名付けていたが、疑問をもって調べていくことを重視していると述べていた。この考え方も、Dewey の理論が基盤にある。Dewey は子どもを白紙のようで、教師が知識を詰め込んでいくべき存在とは捉えていなかった。どの子どもも特定の経験を持ち、アイデア、感情がある。そこで授業では、子どものもっている全ての情報や意見を吸い上げ、ボードに書き出したりする。それは、自分のもつアイデアを研究することで、よりよいアイデアへと磨き上げていくことができると考えるからである。Dewey はこのように行動によって学ぶことを重視した。

Messina は、読解の場合、新しいものを読む時に自分の経験と文章の内容とにつながりがあればわかりやすい傾向があると述べていた。この傾向を活用して「対象となる文章を自分たちで調べる」という学習を推奨するとも述べていた。そのような学習は、子ども一人一人の経験を細かく調べて記録し、その記録を使って教材選定を行うことで可能になるとも述べていた。Dewey 的な発想で題材設定を行っている点が参考になった。この指導方法については、3年生担任の Justine 教諭（以下、Justine と記述する）からも「Cue を埋める」という言い方で聞くことになった。

4 副校長および教諭へのインタビュー

(1) インタビューの記録

ここでは頭に発言者の記号を示し、対話型式で記録を示していく。

M : Messina 副校長, J : Justine 教諭, 青 : 青山, 佐 : 佐藤通訳

なお、内容を捉えやすくするために、一部修正を行っている。

青 : お話にとっても共感できました。ただ、これまで私はたくさんのメンバーと研究をすすめることの難しさも経験してきました。

M : 私も似ています。公立の学校で6年間、トロント大学附属学校で7年間教師を経験し、今は

副校長として働いています。考えていることを教室で実際に行うことは難しいことでした。

副校長の立場になってから、オンタリオ全体の教師とコンタクトをとるようにしています。その中で、難しいと感じることはカリキュラムに関わる問題です。公立学校の教師たちは、教育省の示すカリキュラムで指定された学習内容を指導していく責任を持っている中で、私の二つの大きな提案（子どもの発達に基づく指導および Inquiry Approach）は素晴らしいとは思いますが、とても実現することはできないと述べる人が多いのです。そんな時、私は次のように答えます。

第1には、カリキュラムはチェックリストではないということです。それは、どんなことを教えたかをチェックするためにあるものではないということです。大きな考えをもってカリキュラムをとらせ、実践することを教育省も推奨しています。

第2には、異なる学習内容、学習領域に関しても、相互に関係があることを意識しながら教えることができるはずだということです。

第3には、かつて求められた理想的な学習者像とは異なる学習者が現代社会では求められているということです。グーグルなどの大きな会社で求められているのは、コミュニケーションをとりながら共同で創造的に働くことのできる能力をもっていることです。したがって、かつてのように静かに学習し、知識や技能を確実に獲得していく能力が求められているわけではないということです。

青：第3の話については、国際標準学力の育成に取り組んでいるということですか。

M：国際標準学力についても育てたいとは考えていますが、今、述べていることはそういうこととは異なると思います。焦点を当てているのは、子どもと子どもがコミュニケーションし、共同で問題解決していくことをどのように促していくかということです。例えば、何かの問題を解決する場合でも、壁に貼り付けた紙に書き付けながら考えるといったオープンな環境で行わせることで、対話が生まれ、共同で問題解決する可能性が生まれるといったことです。そして、そのような学習の場において、そのように問題解決することのよさを植え付けていくことが教師の役割であり、問題解決過程においてその正誤を示すことが教師の役割ではないと考えています。

日本はそういう姿勢をととても大切にしており、そこから私たちは学んでいます。また、単元をつくることであったり、学習を3つの過程で進めていくといったやり方も日本から学びました。

青：日本では、教育の中で、学習者の発達を重視するか、学問の系統を重視するかという二つの側面を揺れ動きながら、せめぎ合いながら、戦後、実践が進められてきた歴史があります。

M：そういう二つの側面のせめぎ合いは、教育には欠かせないことであって、重要だと考えています。授業研究については、単元ごとにいろいろな先生が集まって学習内容について検討しています。実際に授業を行った時には、授業者の授業スキルを検討の対象とするのではなく、学習者がどれだけ目標を達成することができたかということを検討します。これは日本で行われている授業研究をモデルとして行っているものです。

青：学習者主体と系統の尊重とを実現するために、カリキュラムをどのように使っているのです

か。

M：カリキュラムに指定された教科とそれに配当された時間には、大枠として従っています。しかし、具体的な側面にまで踏み込んでいるわけではありません。例えば、カリキュラムには光合成について学習するという示してあっても、その細かなところまで示していません。トロント大学附属学校では、例えば、光合成について学ぶというカリキュラムに沿って学習を展開していく場合でも、内実は、総合的な学習を組織することになります。光合成という話題で子どもたちの話を聞き出して、その中から教師がいくつかのトピックを取り出して、それまでに学習した内容を使って、研究する内容を決めていきます。実際には一つか二つのトピックを決め、長い時間をかけて研究し、まとめていくという学習を行っています。

青：授業研究の成果によって、それぞれの学校が持っている教育課程の内容を書き換えていくことを日本では行っていますが、トロント大学附属学校でも同じように行われていますか。

M：難しすぎても、簡単すぎても、授業研究の成果によって、学習内容を改善していくことをトロント大学附属学校でも行っています。20年くらい前には教師はカリキュラムどおりに教えなければならないと考えていましたが、今は変わってきました。根拠をもって教師が自ら考えてカリキュラムを改善していくことが重視されていますし、より効果的な取り組みが必要です。例えば、以前であればシェイクスピアの演劇を小学生に見せるようなことは難しすぎるので行われていませんでしたが、トロント大学附属学校の教師たちは、事前学習を工夫することによって、楽しく学習が進められることを実証しました。このやり方は、例えば、高校生になって、シェイクスピアの本を渡されて、これを読んでと促されるよりも効果的だと考えています。

青：Strandを設定する時に、学習者の発達の実態や、教師の経験による記録などを手がかりにして、Strandに含むべき学習内容を指定し、学年差を設定していると理解しましたが、合っていますか。

M：その通りですが、Inquiry Approachをとるために、調査研究のための技能実態にも配慮した学習内容の設定が必要だと考えています。また、教師の経験をもとにして、そのような設定を行っていたとしても、時折、教師の経験に見合っていない子どもも存在します。例えば、2年生の段階で、1年生で獲得しておくべき能力が身につけていない子どもがいたとして、そのような子どもは特別支援教育を数週間受けるといった取り組みが必要ですし、逆に、2年生のレベルをはるかに超えてしまっている子どもの場合には、それに見合った学年に入って学習することも必要だと考えています。公立学校の場合は、後者の子どもに対応するために、別の学校に移籍させるということもあります。しかし、トロント大学附属学校では、担任の教師がその子に適した学習内容を用意して指導します。そのために、クラスの人数を少なくしています。かといって、一人一人に別のプランがあるわけではありません。それぞれの子どもがそれぞれの能力に合った、それぞれのやり方で、何か一つの内容に貢献するというやり方で行っています。具体的には、いくつかのグループに分け、それぞれのグループに合った内容に取り組んでいくのがよいと考えていま

す。

※ここからは、3学年担任のJustine教諭にお話を伺った。Justineは3年生担任であり、8歳から9歳の子どもたちの指導をしている。国語、算数、理科、社会などを担当している。

青：リーディングの授業をするときに、カリキュラムを意識しながら、なおかつ子どもに合うように、どのような工夫をしていますか。

J：私が行っているのは Guided Reading で、小さなグループに分けて行います。大人の数も多いので可能なのですが、5つのグループに分けて行います。

青：ークラスに先生が5人いるということですか？

J：今年は5人います。ただし、大変ではありますが、一人の教師で行うことも可能です。5つのグループの内、1つのグループに教師が Guided Reading を行っているときに、他のグループはプロジェクトを行っているとか、静かに書くといったことをしているように指導しています。

グループを作る時には、例えば欠落した Cue のあるようなものを読ませてどんなことを間違えていたかについて調べた結果のように、子ども一人一人のデータをもとに似通った Cue を持っている子どもたちを集めます。そして、それぞれのグループが学ぶべきことを設定していきます。

このようにグループを作った後、Guided Reading において、いま行っていることは、Instructional Level (web 上では Instructional Reading Level という語が散見される) の読解で、それは子どもが今もっている読みのレベルよりも少し上のものです。要するに教師のガイドがいるような内容のものに取り組んでいます。

Instructional Level に対するものとしては、Independent Level (web 上では Independent Reading Level という語が散見される) と呼ばれ、これは子どもが自分の力で自由に読めるようなレベルのことです。もちろん、この場合も教師はどのくらい読めているかをチェックするのですが、読みこなしていく時に教師の手助けを必要としないレベルということです。Instructional Level のものを読む時には、そのためのストラテジーがあり、その中には言葉を拾うというようなものもありますが、原則的には教師のリードの元、理解度や流暢さのチェックを受けながら読み進めていきます。

青：日本では Instructional Level の読解ばかりやっているかもしれません。それも、30人くらいの子どもに対して1人の教師で行っているのです。だから、難しく、だんだんと力の差が広がっていついてしまっているのかもしれませんが。また、児童記録の取り方について一般的には、どのような Cue が欠落しているかを特定し、それをグループ編成に生かすことができるほどには、精密にデータをとっているわけではないと思います。

J：とても大変な状況なんだと想像がつかしました。私たちは22人の子どもに対して、複数の教師が当たっていますが、それでも大変な作業です。ちなみに、他の人からとてもいいと聞いた方法があります。子どもに読み物を読ませて、それを録音しておいて、その一人一人の録音の1分間でいいので聞いて分析し、記録をとると効果的だと聞いたことがあります。

青：とてもいいアイデアですね。

J：もう一ついい方法があります。それは工夫した範読です。今取り組んでいるのは Instructional Level なので、子どもたちにとっては難しい内容です。毎時間、最初の15分間を使って、教師が範読し、子どもたちはそれを聞きます。その最中、教師はところどころで止まって、Think Aloudと言いますが、教師が読みながらどんなことを考えているかということ、子どもたちに伝えます。例えば、読んでいる時に、(この言葉の意味は何か?)と思ったら、「この言葉の意味は何か? あっそうだ、これはこういう意味だった。ここのところとつながっているんだ」などと子どもたちに伝えます。こういうことを行うことによって、読むという行為は頭の中でどういうことが起きていることなのかということが、子どもたちに学んでもらえると考えています。そうしたことを経験させた後に、子どもたちにも同じようにしてごらん、と働きかけるというやり方です。

※この方法についてはJustineの授業を実際に観察した時、実践してくれた。その中で、Justineの話に触発され、他者に語りかけていく子どもたちの姿がたくさん見られ、Think Aloudに教師と子どもの対話、子ども同士の対話を促す効果が確認できた。

青：これもとてもいいアイデアですね。自分自身もかつてThink Aloudのような範読をしたことがありましたが、続きませんでした。他の人からThink Aloudのような方法を聞いたり、見せてもらったりすることはありませんでした。

J：この方法は子どもたちも大好きなので、私は続けています。子どもたちは読む時に頭の中でどういうことが起きているかわからないし、特にこの学年は読むこと自体が目的になっていたところから、読むことによって新しい情報を得る、新しい知識を得るという目的のために読む、という活動に移るところなので、このやり方がとても効果的です。

※時間が来てしまい、Justineは授業をするためにクラスにもどることになった。貴重な時間を費やしてくれたことに感謝の言葉を述べ、Justineの話を聞いた感想を述べた。この後、Justineと交代して再度Messinaが対応してくれた。その中で、私は、「3年生からは読むことによって新しい情報を得る」というJustineの話から、2年と3年の間に境目の存在を感じると述べた。

M：その通りです。1年の時には読めるようになることを目的として読解をします。2年生はそれを積み重ねるという感じですが。3年生になると、読むことによって学ぶ、学ぶことを目的とした読みという風に移っていきます。もちろん、その段階で読みの技術が足りていない子どもたちもいますが、それはそれで対応します。日本でもそういう分け方をしているのではありませんか。文学を読むための授業と情報を読むための説明文の授業とを、そういう風に分けているのではありませんか。

青：読めるようになるための学習はずっとやっている気がします。小学1年からずっと、高校3年までやっていると思います。もちろん、読むことによって学ぶということ、情報を取得するということが1年生の段階からやっていると思いますが。そういった複数の目的が混在した形で一つ

一つの授業を行っています。ただ、授業によって重点をあてる読みの能力が異なります。例えば1・2年生は順序を読み取れるということ、3・4年生は要約ができるということ、そういうことが系統的に配列されているかという点、実際には、要約は中学になって一度姿を消しますが、高校になるとまた登場してくるという風に、すごくアンバランスになっています。そういう状態ではありますが、1年生であっても「情報を読む」といったような目的をもって読んでいると思います。ちなみに、貴校では1年生で「読む」能力といったとき、具体的にはどのような能力を意味していますか。

M：読む能力といった場合、言葉の意味を知ることができる、それから、流暢さ、そして句読点の使い方、また句読点には意味があるということ、そして、それらを正しく使うことができることです。それから、カリキュラムを見れば分かりますが、例えば、4年生の時には、「」の使い方がわかっているというような期待があり、かといって、それを3年生までに学ばなくてもいいというわけではないのですが、4年でこれをマスターしておかなければならないということです。

青：ということは、2年生までに「読める」といったことが完結するやり方ではなくて、ずっと続いていくわけですね。3年生からは「読むことによってわかる」ということが付け加わっていくのでしょうか、それまでに学んだことはまた繰り返し扱っていくということでしょうか。

M：3年生になって「読む」技術を取り上げなくなるというわけではなく、3年生からもずっとそのような学習が続くし、もちろん1年生や2年生であっても、「読む」技術だけを学習しているわけではなくて、内容を解釈したり、読むことによって学んだりすることもしています。ただ、1・2年生では「読む」技術にウェイトがかかっており、それが、3年生になると、内容を解釈したり、読むことによって学んだりすることにウェイトがかかっていくということです。平たく言うと、1・2年生では「読める」ことに重点があり、3・4年では「読むことで情報を得る」ことに重点が置かれています。また、様々な文献がありますが、それぞれに違った読み方があるということも理解してもらいますし、それぞれの文献から読んで得た情報をどのように結合して、どのように知識にするかということも学びます。教育省から出されているカリキュラムには、様々なことが提示されていますが、その中に一言も出てこないのは「読むことを好きになる」「読むことによって得られることを愛する」ということです。実は、それが一番重要だと私は考えています。子ども達に読むことを教えるときに、もちろん「読む」技術を教えることも大切ですが、技術だけに重きをおくとそれは楽しいものではなくなります。やっぱり、読むことによって得ることを楽しむことが一番大切だと思います。

また、私たちの学校でとても大切な役割を果たしてくれているのが図書館司書です。図書館司書は図書館にやってくる子ども達に本を読んで聞かせてくれますが、2つ大切な役割を担っていて、1つは読むことの楽しさを植え付けてくれるということです。そして、年齢の上の子ども達対象になりますが、批判的な読み方を学ぶということです。例えば、読んだものの中にステレオ

タイプのようなものがなかったですか？とか、読んだものの中で、カナダで認められている人権、例えば学ぶ権利といったものがどうしてある国では認められていないのかといったようなことですね。そういうことができると、今度は子ども達が派生的に、どんな国で認められていないのかなと興味をもったり、そういう人たちの人権が認められるようになるには、僕たち私たちはどういったことをすればいいのかなとか、考えるところまでもっていきます。そういうことが大切だと John Dewey は言っているのではないのでしょうか。「学びを継続する力」が大切だと著書の中で述べていますから。

(2) まとめ

学校の教育哲学として、Security Theory を位置づけ、子ども一人一人の経験に注目し、丹念に Cue の獲得状況を調べて、必要な指導内容と指導方法を決めるという、カリキュラムマネジメントを行っている点が明らかとなった。Messina は大きな考えをもってカリキュラムをとらえ、実践することを重視していたが、その考え方は教師たちにも共有されており、子どもの発達に基づく指導を実現していた。特に、Cue の獲得に焦点をあてて、カリキュラム開発を進めていることが窺えた。

また、読むという行為を様々な能力の総合によって実現するものと考えていること、その上で、低学年では読めるようになる、中学年では読むことで情報を得るということにウェイトを置くことが明らかになった。さらに、「読むことを好きになる」「読むことによって得られることを愛する」ことを最重視していることも明らかとなった。

5 授業観察

見せていただいたのは5・6年生合同の理科の授業、2年生の国語の授業、3年生の理科の授業、そして読み聞かせであった。特に、興味深かったのは、それぞれの授業において Cue を埋めることの実相が窺えたこと、そして、Justine お薦めの Think Aloud の実際を見られたことであった。

ただし、本稿では3年理科および読み聞かせの授業に焦点を絞る。

(1) 3年理科授業の実際

J: これは3年生で、理科の授業をしています。植物にも「血管」(導管や師管のことだと思われる)があって、人間にも血管がありますが、人間と他の動物はどこが同じで、どこが違うかを考えているところです。

※子ども達は4~6名程度のグループに分かれ、お互いに意見を交わしながら考えていた。それぞれのグループには担任のJustineや教育実習生が分かれて入り、話し合いをコーディネートしていた。

J: これ、もしよかったらどうぞ。※Justineが学習プリント(図13)をくれた。子ども達はこれ

青：この子が時々発する言葉は、「あっ」とか「できた」とか、そういう言葉ですか？

佐：この子が言っている言葉は、今考えていることを言っているという感じですね。根っことあと何だろう？とか言っています。

青：教育実習の方が言われているのは、どんな働きかけの言葉ですか？

佐：あの子は、人間には必要で、植物には必要じゃないもので、水を挙げていたんですけど、でも、植物は水いらないんだっけ？水がなくても生きていける？って教育実習生の方が言ったら、ああと言って、今消したんですよ。そしたら、他の子が空気はと言ったから、人間は空気が要って、植物は要らないの？と言って、私知りたいんだけど、と教育実習生の方は言っていました。それで、今、この子が、頑張ったのになあと言っています。でも、まだ何か足りないんだなあと言っています。

青：「私、知りたいんだけど」というのが、1つの工夫ではありますよね。子どもが言ったままというわけではないですね。子どもは頑張ったのに残念だったという反応はするけど、もうちょっと頑張ろうかと活動しているので。

佐：やめていないですもんね。

青：教育実習生の方もよく働きかけますね。教師としては、二人の男の子が消しゴムで遊んでいたの、気になる所ですが、そこには声をかけないで、紫の服の子とずっと話をしていたので、さっき、あの子は残念だったと言ったのに、今、話し始めたから、ようやく吹っ切れたようですね。教育実習生の方が子どものことをすごく考えているのがわかります。

青：(パソコンで子どもに言葉を示すのを見て) あれは言葉を教えたんですか？

佐：そうですね。内容も教えて、それをどういう風を書くかということも。スペルですね。これはすごく専門的な言葉だから、みんな知らなくてもいいけど、でも今わかったね、って、こういう生き物どう言うの？って誰かに聞かれたら、もうわかってるねって。

青：ちなみにあれ「autotrophs」はどういう意味なんですか？

佐：自分の力で生きることができるとか、人間みたいに何かを食べたりしなくても。

青：植物みたいに？

佐：ええ、水を吸い上げることで光合成などを行って、光合成などとはおっしゃっていないんですけど、そういうことを行うことで生きることができる生命体というか。

青：覚えてなくてもいいけどとはいいながら、この言葉、キーワードですよ。

佐：たぶん彼女が尋ねていたんです。その意味になるものをいろいろ言っていて、なんて言ったらいいかなあというようなことを言っていて、教育実習生の方が言葉を書いてあげたということです。

なんかビデオを見せていますね。光合成か何かの。(ノートパソコンを使って、動画を提示しているのを5～6人の子ども達が見ていた。) やっぱり、これは光合成のビデオだそうです。

(2) 3年理科授業の考察

教育実習生の働きかけがとても印象に残った。子どもが自分の考えを伝えざるを得ないように働きかけるやり方、例えば「私、知りたいんだけど」という働きかけは、子どもと教育実習生とのコミュニケーションを成立させるための有効な指導方略であると考えます。また、紫の服を着た子どもが考え続け、「autotrophs」という概念に到達した時、パソコンを使ってタイミングよくその語のスペルを提示するやり方も、認識の再構成を促す方略として有効なものであると考えます。具体的には、植物の生長と生存をめぐる因果関係を浮き彫りにするために、人間の成長と生存との比較を行わせるとともに、「autotrophs」という概念の具体的な意味を導き出させて定着させるというやり方である。

こうやって概念形成を行っていく学習は、Cueを埋めていくことにつながっていると考えます。具体的には、単に辞書的な意味を記憶することでは到達できないレベルにまで、「autotrophs」という概念の意味内容を創造させている点に注目したい。このようなプロセスによって、科学概念そのものとその獲得の方法に関する認識が再構成されている瞬間であると考えられるからである。

さらに、そのプロセスを分析していくと、最初の切り口は「血管」への注目であった。植物と人間との比較は構造的な類似点「血管」に気づくレベルにまで子どもたちの認識を再構成し、高めた。そして、「血管」の中を流れるものが植物の場合は「水」とあるという、類似点に内在する相違点への気づきが「autotrophs」という概念形成を促していると考えられる。それは独力で行われたわけではなく、教師の様々な支援を必要とするものではあったが、子どもの気づきがなければ決して可能にはならなかったものである。「autotrophs」概念が、トロント大学附属学校3年生にとって、ヴィゴツキーのいう「発達の最近接領域」にあったことは明らかである。そして、そのことに気づいて授業化した Justine たち、教師の洞察力と緻密な計画および準備が窺えるのである。

そして、このような高度な認識活動の基盤に、Messina が提案しているカリキュラムや学びの捉え方があることが推測される。

(3) Think Aloudの実際

佐：カーペット、さっき、副校長先生がおっしゃっていたけど、やっぱりこういう使い方をするんですね。幼稚園でも、カーペットに行くということは、何かまとまって話を聞く時間という、そういうつながりを植え付けるみたいですね。

青：みんな来ますもんね。

佐：だいたいどういう行動が期待されているかがわかっている。さっきの、黄色い大きめのシャツを着ている彼がね、何のことかわからないんですけど、他の子が気づかなかったことをぼくだけは気づいたよと先生に報告しているんです。そして、先生がよかったねって。

青：先生のことをすごく信頼しているのがわかります，今もすぐそばに寄り添っています。

(Justine 先生が何かを始めた。)

青：今，何をされているんですか？

佐：今まで読んできた本の続きを読むんですけど，どこまで読んだ？と確認しているところです。登場人物の〇〇ちゃんが何かに触ろうとしたら，お母さんがそんなことをするのは罪だからだめだよ，と言っているところを取り上げて，罪ってどういう意味か分かる？知っている人？って聞いて，それに彼女が答えて，それに重ねて，先生が宗教上で，神様を信じている人にとっては，神様にこうしちゃ罪なんだよということを話しておられます。また，この中に陰が長くなってきたという描写があったので，私がこういう文章を読むと，すぐ思い浮かぶのが，夕方夜になるところだなということがわかるな，と先生がおっしゃっています。日が陰ってくると陰が長くなって来るよね，見たことあるでしょって。

(Justine 先生は読み始める。)

佐：キャラクターの名前がサムっていうのかな，誰も立ち止まって見てくれないけれども，踊り続けたっていう文を読んで，これを見て先生が，だからこのキャラクターは悲しんではないよね，人の注目を浴びていないのを悲しんではないと思う，と先生は言って。そしたら他の子達も，もう踊るって決めたから何が起きても踊るんだって言って。そしたら，もっと人通りの多いところで踊ったら，もっと人が立ち止まってくれて，もっとお金とか投げられて，もっとお金が儲かるのに。そうした方がいいって，真ん中の子が言って。そしたら，先生が，そうやってみんなが想像してくれるのはいいことだね，と言って。もうちょっと読んでみるよ，と言って，読み始めています。

(Justine 先生はまた読み始める)

佐：年をとったおばあさんが杖をつきながら踊っているエドワードのところに来て，じーっと見つめたので，それを見てエドワードはがっかりしました，というところを読んで，抑揚を上げて次の文を読んだんです。そして，ここで質問みたいに抑揚を上げて読んだでしょ，本当に質問になっていたからだよ，クエスチョンマークがついていたからそう読んだんだよと先生がおっしゃっています。で，また続きを読んでいますね。

(Justine 先生はまた読み始める)

青：さっき話しておられたことを実際にやったださっているんですね。

佐：本文にはないですけども，踊った後におばあさんと一緒にダイナ，これは食堂みたいなどころですけども，ダイナに行くことにしました，と書いてあったことを読んで，ということは時間はかかったけれども，最後は夕食が食べられるほどお金が集まったんだね，と。

(4) Justine 教諭の意識

青：さっき話して下さったことを実践して下さったんだと思うんですけど，すごくよくわか

りました。それから、今日の授業をするのに事前にすごく準備が必要だったと思うんですけど、そういうことで、何か手がかりにしていることとか、あるいは苦勞していることとかあったら、お話しいただいたら。

J: 教育省が決めているカリキュラムに、特に追従することはないという理解をしていて、それから何かを取って学ぶという感じで受け止めているんですけど、その中で、今の学年では、植物のことを学ぶ中で土壌のことを学ぶということがカリキュラムにあるんですが、それを教えているうちに、子ども達の中から、植物の中に走っている所は、水が通っている所ですね、そこは、人間の血管みたいだねっていうふうなコメントがきたんです。そこから派生して、そこをもっと深めてみようということで、大体大きな枠組みを持って、それをガイドとしていろいろなアクティビティをさせています。

ここの学校ではなくて、公立の学校では、だいたい先生方はカリキュラムに則って教えてらっしゃるんですけども、それでも子ども達の考えとか、質問とかを吸い上げることで、授業をするということは可能なんじゃないでしょうか。

(5) Think Aloudの考察

Justine はソファに腰掛けて読み聞かせ、子どもたちはカーペットでくつろぎながら聞いている。そんな穏やかな雰囲気の中で、教師と子どもの満ち足りた空間が生まれていた。その中で行われる Think Aloud は Justine の開かれた内面を子どもたちが閲覧しつつ進めていく感じであった。Justine は Instructional Level の本を読むためのストラテジーとして Think Aloud を位置づけており、それはそれで妥当な捉え方であるとは考えられるが、それだけではうまくいかない指導方略であるとも考えられた。あくまでも教師と子どもの親密な関係がその基盤になれば、うまくいかないと考えられたし、そのようなことは Think Aloud に限ったことではないとも思われた。このことから、カリキュラムはチェックリストではなく、教師の教育哲学に基づく授業実践を支える存在でなければならないと考えられた。

6 研究のまとめ

本研究において改めて認識させられたことは、教育哲学の重要性である。盤石の教育哲学が学校の原理として存在し、細部に渡るまでその具体化が追究されることは、当たり前のことでありながら容易いことではないが、子どもの発達のために何よりも大切にされるべきである。

トロント大学附属学校の場合は、Security Theory が教育哲学として根幹に位置づけられていた。本研究においても、論理的認識力を育成することがどのような意義をもつのかを、カリキュラム構築の際にまず明示しなければならないであろう。

また、学習の過程は問題解決的であることを重視されていた。さらに、問題解決の経験をとおして Cue を獲得させることを重視していた。経験主義的な教育の特徴であると考えられるが、

このような点は論理的認識力育成にあたって知識・経験を引き出し、再構成することまでを視野に入れている本研究においても重要な視点である。

それから、カリキュラムのあり方についても重要な示唆を受けたと考えている。それは、「カリキュラムはチェックリストではない」ということに象徴される。「大きな考えをもってカリキュラムをとらえ、実践すること」の重要性についても示唆されたが、このことは日本においても重要な視点である。教師の主体性を保障するためには、系統的でありながらも、あまりに詳細な目標設定を避ける配慮がカリキュラム編成に求められると考える。

さらに、コミュニケーションの重要性についても示唆を受けた。日本においても異なる意見をもつものどうしが共同で創造的に問題解決に取り組む能力の育成が求められており、この立場は国際的なものなのであることを改めて感じた。論理的認識力育成の過程でも、対話的な学習を位置づけていくことが重要であると感じた。そのためには、教師は二つの側面を持つ必要があると考えられた。

一つの側面はコーディネーターとしての側面である。誤りがあったり、未熟であったりしても、まずは子どもが自ら認識のプロセスに参画していることを尊重するべきである。さまざまな問題解決的な言語活動の中で、子どもが認識主体として自らの認識を再構成していく経験を尊重しなければならないと考える。また、もう一つの側面は、助走の過程が必要であるということである。最近接領域においては、子どもは独力ではできないことが、教師や友達と共同で行うことで可能になると考えられる。少し背伸びをしなければならないような未経験の活動に対して、必要最小限の支援を受けながら行う学習が助走として重要であると考えられる。そして、そのような活動が授業づくりの際に意識されるような文言を、カリキュラムに位置づける目標には明示する必要があると考えた。

さらに加えて、「読みのレベル」ということを意識した教材選定の必要性について示唆を受けた。Guided Reading と呼ばれていたが、その中には二つのレベルの読みが設定されていた。一つは Independent Level と呼ばれていた、子どもが自力で読めるレベルの教材文を読む学習、もう一つは Instructional Level と呼ばれていた、教師の支援を受けながら読めるレベルの教材文を読む学習である。この発想は、日本における読解と読書との関係に位置づけることではないかと考える。日本においても、教科書に読解指導用の教材文と読書指導用の教材文が存在する。この選定にあたっては、二つのレベルの読みに対応する教材文の設定を意識する必要があると考える。

最後に、Think Aloud という指導方略から、認識のプロセスを自覚化させる指導の重要性について示唆を受けた。自らの認識のあり方をメタ的に捉え直す能力についてもカリキュラムに位置づける必要がある。

第3節 カリキュラム編成の枠組み

本節においては、第1節と第2節で明らかにしたことをまとめて、第5章でのカリキュラム編成のための枠組みを具体的に示すことを目的とする。

1 カリキュラム編成の哲学を冒頭に述べること

第5章においては、論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムを構築していく。まずは、論理的認識力を高めることにどのような意義があるのかを論じることとする。

また、本研究においては、何度もブラッシュアップしてきた「論理的認識力」の構造図の最新版（図14）の簡易なものを明示する。そうすることで、意義に明示する「論理的認識力」とはどのような構造をもつ能力なのかを示し、スパイラルカリキュラムの基本構造である Strand の内実がどのような意味を持つものなのか、下位能力のそれぞれが論理的認識力全体においてどのような位置を占めるものなのかを視覚的に示したいと考えた。

さらに、カリキュラム編成のあり方についても具体的に明示することにした。カリキュラムに明示された目標群が個別バラバラのものとして認識されることは、論理的認識力育成において最大の誤解となる。Strand もそうであるが、その内実である目標も往還的かつ相互補完的に機能するものであることを明示する。

加えて、カリキュラム運用のあり方についても明示する。現在、スパイラルカリキュラムを運用しているカナダにおいても、誠実であるがゆえに、カリキュラムをチェックリストとして捉ええ、カリキュラムに明示された学習内容をこなすことに精一杯で、子どもの発達実態に応じることが難しいという問題が生じていると聞いた。日本においても同様の問題はあり、この問題については「要素積み上げ型」か「スパイラル型」かといったカリキュラム構造に起因した問題ではなく、カリキュラム運用の問題であることが明らかである。

2 様々な水準の目標を明示すること

カリキュラム編成の哲学がどのように具体化されたかを顕在化させ、カリキュラムがブラックボックスにならないようにすることに気がついた。そのために、様々な水準の目標を明示することにした。

このやり方は、カナダ・オンタリオ州やアメリカ合衆国のスタンダードにおける目標設定の枠組みを参考にして、考えたものである。学習指導要領においても、同様の発想は窺えるが、「要素積み上げ型」のカリキュラムであるため、カナダやアメリカの目標設定の枠組みとは多少異なっていた。そこで、本研究では、スパイラルカリキュラムを長年運用し続けている国の枠組みを参考にすることにした。

このような枠組みで目標設定を行っておけば、自分にとっても、カリキュラムを構築する際に、どの水準の目標に問題があるのかが見だしやすく、修正を加えやすいと考えた。また、本研究の成果を広く共有するためには、誰でも手を加えやすいものであることが望ましいとも考えた。

具体的には、次の水準の目標を設定した。

総括目標 それぞれの Strand を貫く目標 それぞれの Strand における学年目標

カリキュラム編成の哲学を受け、この3つの水準の目標を設定することで、スパイラルカリキュラムの構造をもとにした目標設定ができると考える。

3 第4章で明らかにした成果をもとに学年目標の設定を行い、系統性を実現すること

第4章第1節では、論理的認識力から見た小学校国語教科書の教材分析を行っている。その中では、論理的認識力の下位能力の系統それぞれについて、考察を行っている。

(1) 論理構築能力育成の系統

まず、論理構築能力に関しては、内田（1985）、井上（2012a, 2012b）、西郷（2005）、森田（2008）、難波（2006, 2008）の研究成果を批判的に検討して能力の系統および教材選定の枠組みを措定し、現行教科書教材の分析や分類を行いながら、枠組みの再構築を行った。その結果、論理の型を設定し、それらの系統について明らかにすることができた。具体的には次の通りである。

「(原因—結果)」型, 「原因—結果」型, 「根拠—主張」型 (考え系), 「根拠—主張」型 (主張系)
--

また、これらの論理の型の指導の系統は、現行教科書においては次のような傾向にあることが明らかになった。

学年	1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年
系統 1	(原因—結果) 原因—結果	(原因—結果) 原因—結果	原因—結果	原因—結果	原因—結果	(なし)
系統 2	(なし)	根拠—主張 (考え系)	根拠—主張 (考え系)	根拠—主張 (考え系)	根拠—主張 (考え系, 主張系)	根拠—主張 (主張系)

カリキュラム編成にあたっては現状に配慮しつつ、多少変更を加えて、次のような論理の型の系統を枠組みとして設定することにした。

学年	1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年
系統 1	(原因—結果) 原因—結果	(原因—結果) 原因—結果	原因—結果	原因—結果	(なし)	(なし)
系統 2	(なし)	(なし)	根拠—主張 (考え系)	根拠—主張 (考え系)	根拠—主張 (考え系, 主張系)	根拠—主張 (主張系)

つまり、2 学年と 5 学年について、それぞれ変更を行っているということである。2 学年についての変更は次のような理由である。3 学年から扱い始める「根拠—主張」型（考え系）の指導にあたっては、「原因—結果」型の論理と同様に、「だから」や「なぜか」というとでつながる関係であることを活用する指導方略を使うことを考えたからである。どちらの論理の型も「だから」や「なぜか」というとでつながるといことは子どもにとって理解しやすく、「原因—結果」型の論理を基盤として「根拠—主張」型（考え系）の論理へとスムーズに移行させやすいと考える。しかし、その条件となるのは、2 学年までの学習で、「原因—結果」型の論理に習熟していることである。そこで、「根拠—主張」型（考え系）は 2 学年では扱わないことにしたということである。

また、5 学年についての変更は次のような理由である。5 学年は「根拠—主張」型の（考え系）から（主張系）へと移行することが現行でも求められている。（主張系）への以降は、「意見の異なる他者」の存在を意識した読みへの拡張であり、簡単ではない。したがって、（考え系）と（主張系）を比較しながら学習を進めていき、「意見の異なる他者」を意識したテキストだからこそ、必要な構えを獲得するための時間を確保することを優先したということである。

このように、マクロ構造における論理構築能力育成については、枠組みを作った。

次に、メゾ・ミクロ構造における論理構築能力育成については、どのような結束性を学習の対象とするかが問題となった。できるだけ少ない数に絞った方が習熟しやすいと考えられたため、先行研究で取りあげられているものを比較検討し、次のように基本的な結束性を明らかにすることができた。

順序, 比較, 類別, 因果関係, 抽象—具体, 全体—部分

本研究では、森田（2008）で指摘されているように、読みの行為を総合的な能力を機能させた

認識活動であると捉えている。そこで、これらの基本的な結束性がどの程度内在しているかを検討して、教材を選定することが重要であると考えた。

具体的には、結束性によって関係づけられている事柄が多く、扱われている結束性の種類が多く、それぞれが複雑に絡み合っている場合には、論理構築の難度は高まるわけであり、意味内容形成とも深く関わる。したがって、メゾ・マイクロ構造の論理構築能力育成の系統は教材の選定の仕方に依拠するという結論になった。このことは、マクロ構造における論理構築能力育成の系統についても実際的には同様である。つまり、「論理の型」と「結束性の種類」という観点をもち、「論理の型」の系統と「基本的な結束性」の難度を手がかりにして教材選定を行うことが重要であるということである。

以上の考察を踏まえ、論理構築能力に関しては以下のように2つの Strand を設定することにした。マクロ構造における論理構築能力育成のための Strand とメゾ・マイクロ構造における論理構築能力育成のための Strand である。

Strand A 論理構築能力

- A1 マクロ構造における論理（因果関係）を創造し、検討する能力
- A2 メゾ・マイクロ構造における結束性を創造し、検討する能力

(2) 意味内容形成能力育成の系統

意味内容形成能力は論理構築能力と往還的かつ相互補完的に機能した時、知識・経験を引き出し、意味内容を常に問題としながら解釈と検討を行った時、初めて実感をとまなうような高いレベルで実現する。

既に、前項において論理構築能力育成の系統については論じたので、この面についての言及は避けるが、知識・経験を引き出す面については取りあげておきたい。

もちろん、全く未知な題材であれば、論理構築の難度に関係なく、難解であるかもしれない。しかし、教科書教材の場合、そのような教材選定は初めからなされていないと考えられる。

ここで改めて明示しておきたいのは、身近な題材であるか、身近でない題材であるかということが系統を生み出す要因であるというような単純なものではないということである。

まず指摘したのは、身近であるにしても、身近でないにしても、教材の論理や結束性の有り様によって意味内容形成の難度は強く影響を受けるということである。この点についてさらに分析を進めてみると、複雑な論理構築を読者に要求する教材文は、身近な題材を大変個性的な見方で捉えているということが明らかになった。表現主体が個性的なものの見方を言語化するために駆使している、論理構築のあり方と意味内容形成に働きかける表現の仕方とが、題材の難度を決定しているという点が最も重要であると考えられる。

このような点に配慮し、意味内容形成能力の系統については、どのような論理の型の教材を対象にするかに焦点をあて、論理構築能力の系統に準じることとする。

また、意味内容形成能力の下位能力は、「意味内容を創造する能力」と「意味内容の真偽性・妥当性を検討する能力」である。この二つの下位能力がどのように関わり合うかが目標設定には重要であると考えられた。そこで、第2章第2節において言及した意味内容形成の基本的なプロセスをもとに、発達の実態に配慮して目標を設定する。特に、下位能力の后者については、問題意識をもたせることは低年齢の子どもにとっても可能であるが、解釈の結果を対象化して批判的に検討することは3学年までの子どもにとってはかなり難しいことであるのを実践経験から認識している。そこで、下位能力の后者については、ここに指摘したような実態に配慮して目標設定を行うこととする。前者については、低学年の子どもにとっても指導方略を工夫することで十分可能であるので、そのことを意識して目標設定を行うこととする。

以上の考察を踏まえ、意味内容形成能力に関しては以下のように2つの Strand を設定することにした。意味内容を創造する能力育成のための Strand と意味内容の真偽性・妥当性を検討する能力育成のための Strand である。

Strand B 意味内容形成能力

B1 意味内容を創造する能力

B2 意味内容の真偽性・妥当性を検討する能力

(3) コンテキスト分析能力の系統

コンテキスト分析能力の下位能力については、本章第1節において既に明らかにした。

【技能的側面】

A) コンテキストを構成する要素を収集する（必要とする）ことができる。

B) 表現主体の意図とその背景を分析することができる。

C) テキストに窺えるコンテキストの影響を分析することができる。

【態度的側面】

D) テキスト読解において、必要に応じてコンテキストに注目することができる。

ただ、Dについては態度的側面の目標であり、経験的に育成していく必要がある。そこで、技能的側面の目標のうち、もっとも近接しているAと合わせて目標化することにした。

そこで、以下のように下位能力を設定し直すこととした。新たに設定した下位能力であるので、能力の内実もわかりやすいよう詳しく記述し、略称も合わせて示している。

- A) 必要に応じてコンテキストを構成する要素を収集する能力（コンテキスト確認能力）
- B) 表現主体の意図とその背景を分析する能力（表現主体分析能力）
- C) テキストに窺えるコンテキストの影響を分析する能力（コンテキスト影響分析能力）

下位能力 ABC はコンテキスト分析能力が機能する時の一連の流れを3つの局面から取りあげたものである。したがって、それぞれの下位能力を構成する学年目標を発達の実態に合わせて設定することで、目標相互の有機的關係づけは可能であると考えた。

以上の考察を踏まえ、コンテキスト分析能力に関しては以下のように3つの Strand を設定することにした。必要に応じてコンテキストを構成する要素を収集する能力育成のための Strand、表現主体の意図とその背景を分析する能力育成のための Strand、テキストに窺えるコンテキストの影響を分析する能力育成の Strand である。

Strand C コンテキスト分析能力

- C1 必要に応じてコンテキストを構成する要素を収集する能力（コンテキスト確認能力）
- C2 表現主体の意図とその背景を分析する能力（表現主体分析能力）
- C3 テキストに窺えるコンテキストの影響を分析する能力（コンテキスト影響分析能力）

以上、論理的認識力の下位能力それぞれについて、どのような枠組みで Strand と目標の設定を行っていくかについて論じた。

4 学年目標を具体化できるように教材選定を行うこと

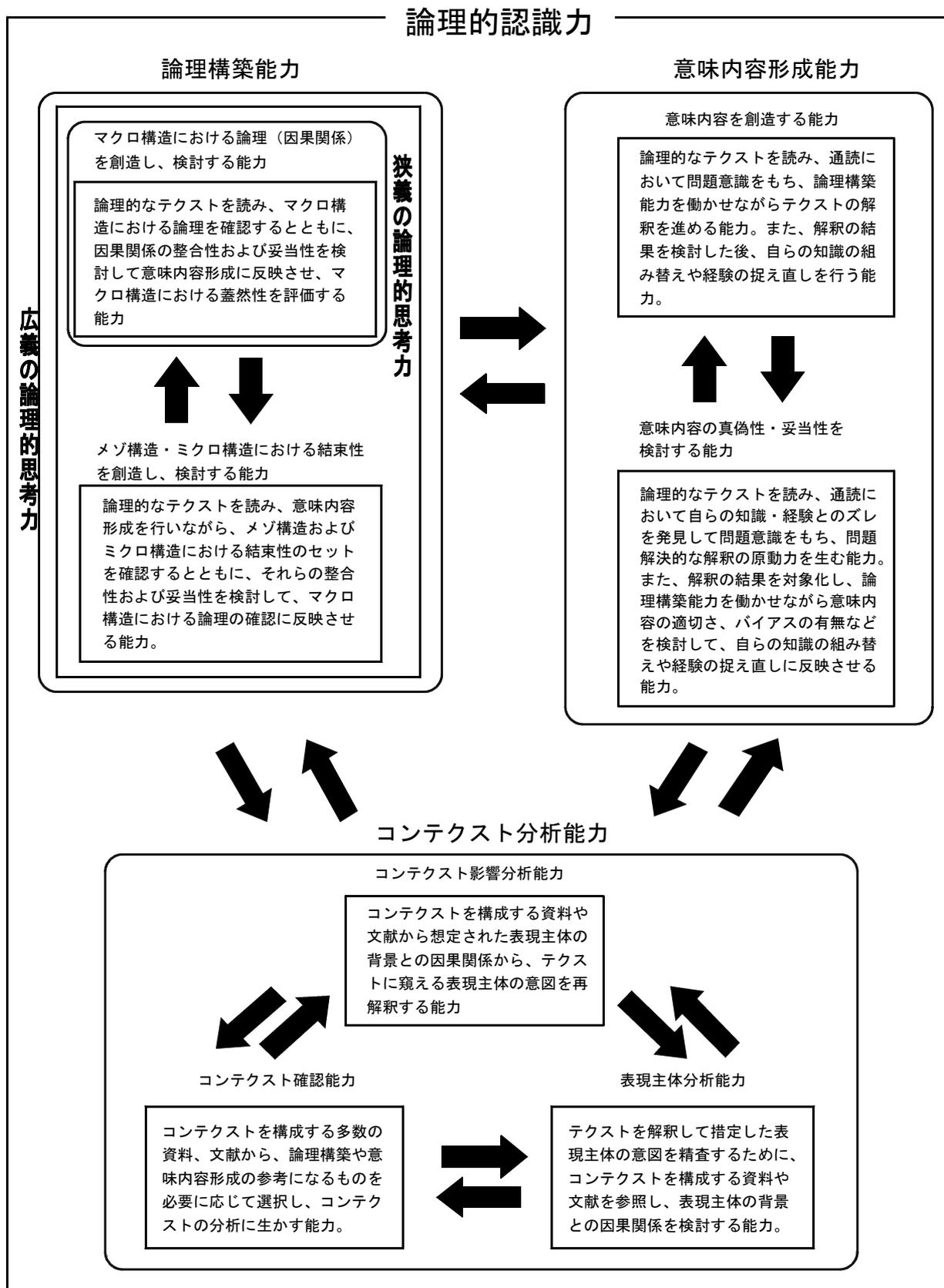
まず、本研究の読者にとっても教材本文が比較的手に入りやすい点に配慮して、平成23年版小学校国語教科書の中から教材を選定することにする。選定にあたっては、本章での考察をもとにして、次のような観点を設定する。

- a)教材名, b)筆名, c)所収教科書会社名, d)論理の型, e)結束性の種類, f)読解 or 読書

この他、意味内容を形成する事柄についても注目し、学習目標を具体化するために適切な教材を選定するようにする。

また、教材選定にあたっては、各学年の目標を実現するために、読解指導用の教材を3つ、読書指導用の教材を1つ設定することにする。現行の教科書教材がそのような構成にある傾向が強いため、それに倣った。配当される授業時間数の関係から、現行の傾向に倣うことが現実的であると考えたからである。

なお、第4章までの考察によって、【図10 論理的認識力の構造】の一部修正を行うことができた。したがって、ここに、新たな論理的認識力の構造図を提示しておきたい。(図14参照)



【図14 論理的認識力の構造】

第5章

論理的認識力を高める スパイラルカリキュラムの構築

第5章 論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムの構築

第1節 論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムの哲学

1 論理的認識力を高めることの意義

人は自らの欲動に突き動かされ、自らを取り囲む様々な事象に潜む本質を、自らの論理によって関係づけながら認識していく側面をもつ。そして、その過程は認識の再構成の過程であり、認識の限界を克服する過程である。認識を再構成するたびに、人は認識主体として「生まれ変わる」喜びを得る。

認識を再構成することの喜びは人間にとって普遍的なものであり、この世に生まれ出た瞬間から始まっている。岡本（1985）は言葉を獲得していない乳児についての丹念な観察をとおして、「子どもはこの時期、外界のさまざまな事物や事象に自らかかわることによって、それらについての知識や表象の萌芽を形成していく。」

と述べているが、その原動力として岡本（1982）において、情動的交流の重要性について指摘している。二つの指摘をまとめるならば、岡本は、乳児が大好きな対象のことをもっと知りたいと感じ、その対象に自ら関わって認識を再構成していくのだと述べているのである。生まれ出た瞬間から、喜びを原動力として自らの認識を再構成し、再構成できたことをまた喜ぶという人間の本質にまずは立脚したい。

狭義の論理（因果関係）を重要なファクターとして認識を再構成する能力を論理的認識力と呼ぶとすれば、小学校入学の時点において、子どもたちは、ある程度の論理的認識力を身につけている。例えば、私の受け持ったある小学校1学年の子どもが、『ミミズのふしぎ』という本を読んで、左下のような「わかったこと」を書いてきた。

図書室での貸し出しの仕方を学んだばかりの日に、早速借りてきた本が右下の本であり、わかったことを書いてきてねと伝えておいたら、次の日に左下の「わかったこと」を書いてきたのであった。^{*1} ひらがなの指導もまだスタートしたばかりの時期での行為である。



【写真2 子どもの感想】



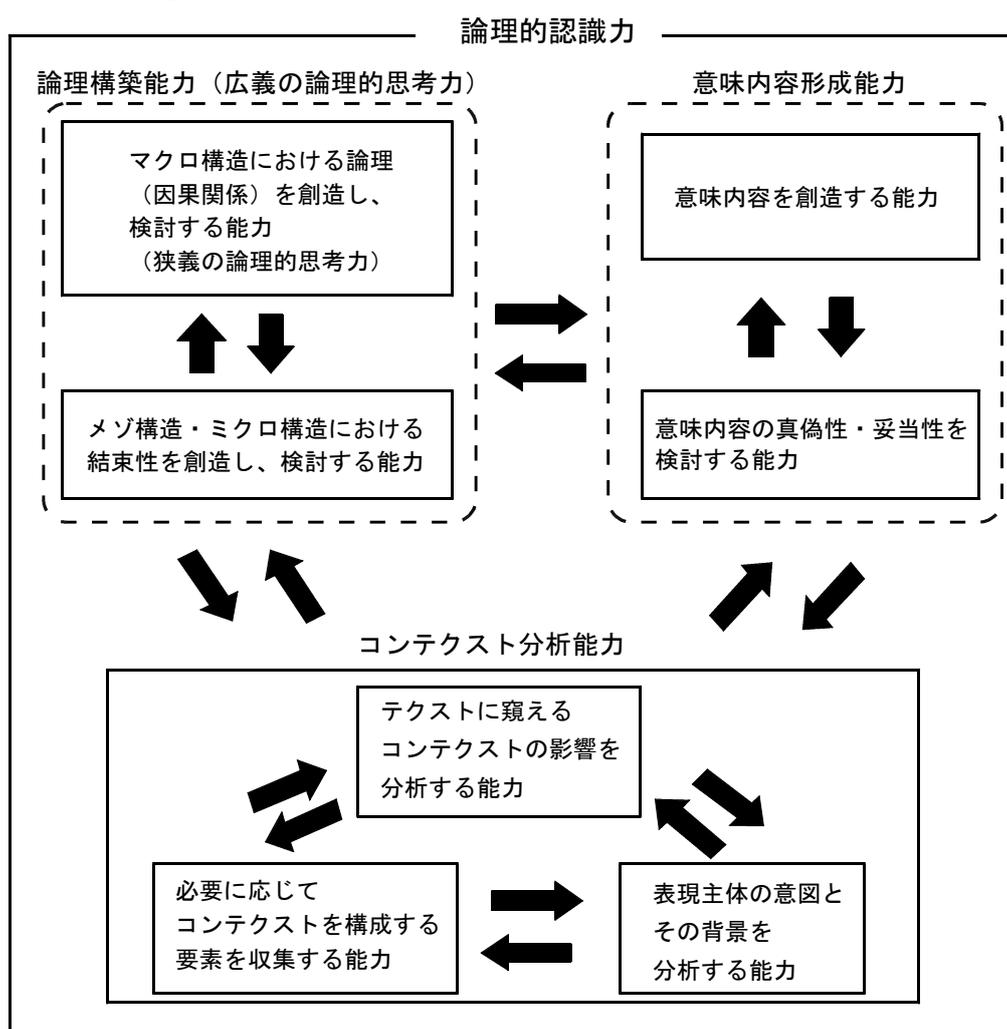
【写真3 『ミミズのふしぎ』表紙】

*1 『ミミズのふしぎ』（皆越ようせい，2004，ポプラ社）

本文に当たってみると、「ちかづいて みてみると ころころ つちの おだんごみたい。」(p.4)とあり、続きのページに「これは、ミミズのうんち。ミミズの うんちは、きみの ちかくに きっと ある。」(p.6)とあった。きっとこの子は興味のあることについて、論理的認識力を働かせ、p.4 で感じた疑問を、p.6 で解決し、認識を再構成したことに喜びを感じたのであろう。ミミズの糞が「おだんご」みたいという、自らの予想や知識・経験を超えるものを認識した喜びを感じたからこそ、「わかったこと」を書いてきたのであろうと解釈した。小さな範囲であり、単純な関係ではあるが、この子なりに論理的認識力を機能させたものと考え。範囲や複雑さの相対的な違いを越えた「わかる」ことの喜びを原動力として認識の限界を克服し、認識主体として生まれ変わり続けることは、人間としての成長そのものであるとあってよいだろう。

論理的認識力を高めることは、認識主体として生まれ変わる経験を繰り返しながら認識を再構成する欲動を自らのものとし、認識の限界を克服していくための能力を獲得していくことである。そのような能力を獲得して、自らを取り囲む世界の本質を認識できるようになることは、よりよく生きていくための鍵である。

2 論理的認識力の構造



【図15 論理的認識力の構造 (図14の簡略版)】

3 論理的認識力を高めていくためのカリキュラム編成のあり方

論理的認識力の下位能力は、論理構築能力、意味内容形成能力、コンテキスト分析能力である。これらの下位能力が往還的かつ相互補完的に機能することで認識を再構成していくと考えられる。したがって、指導にあたっては、どの学年においても下位能力全てを往還的かつ相互補完的に機能させることができるように、目標を設定する。

しかし、児童の発達の実態に応じて指導内容は難度を設定していくべきであると考えるので、同じ下位能力であっても、学年相応の難度をもった目標を設定していくべきであるし、隣接する上下の学年については重複する部分をもつように緩やかな目標設定を行うべきであると考え。そうすることで、発達を意識した難度の設定を考えつつも、児童の発達の実態に応じてフレキシブルに指導内容を工夫できる余地が生まれると考える。

さらに、同じ下位能力に設定された目標群は学年に応じて少しずつ範囲を広げ難度を高めていくようにしつつ、あくまでも同類の能力として分類できるような設定の仕方を行い、下の学年から順に見ていくとあたかも一本の撚り糸のような構造体（Strand）を構成するように設定していく。また、Strand 相互が往還的かつ相互補完的な位置づけとなるように、目標の設定を行うようにする。

そして、もっとも重要なことは、論理的認識力を高める意義が根幹に位置付いていることである。常に自己点検的な見方で、カリキュラム編成を行っていくことにする。

4 カリキュラム運用のあり方

カリキュラムはチェックリストではない。目標はあまりに詳細に設定しないように配慮し、具体的な方針は極力避けるように示している。したがって、カリキュラム運用にあたっては、児童の実態に応じて論理的認識力を高めていくことができるように、フレキシブルに対応することが重要である。児童の欲動をかき立てるような楽しい授業づくりを行うことで、児童に認識を再構成する喜びを味わわせ、経験的に認識を再構成するための能力を獲得させることができるようにすべきであると考え。

第2節 カリキュラム編成の実際

1 総括目標

認識の限界を自覚し、その克服のために、論理構築能力、意味内容形成能力、コンテキスト分析能力を往還的かつ相互補完的に機能させ、問題解決的に認識を再構成する経験をとおして、その喜びを実感し、論理的な認識主体として成長することができる。

2 それぞれのStrandを貫く目標

論理的認識力の構造にしたがって、次のような Strand を設定し、それぞれを貫く目標を設定する。

Strand A 論理構築能力

A1 マクロ構造における論理（因果関係）を創造し、検討する能力

論理的なテキストを読み、マクロ構造における論理を確認するとともに、因果関係の整合性および妥当性を検討して意味内容形成に反映させ、マクロ構造における蓋然性を評価することができる。

A2 メゾ・ミクロ構造における結束性を創造し、検討する能力

論理的なテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびミクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。

Strand B 意味内容形成能力

B1 意味内容を創造する能力

論理的なテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。

B2 意味内容の真偽性・妥当性を検討する能力

論理的なテキストを読み、通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈の結果を対象化し、論理構築能力を働かせながら意味内容の適切さ、バイアスの有無などを検討して、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

Strand C コンテキスト分析能力

C1 必要に応じてコンテキストを構成する要素を収集する能力（コンテキスト確認能力）

コンテキストを構成する多数の資料，文献から，論理構築や意味内容形成の参考になるものを必要に応じて選択し，コンテキストの分析に生かすことができる。

C2 表現主体の意図とその背景を分析する能力（表現主体分析能力）

テキストを解釈して推定した表現主体の意図を精査するために，コンテキストを構成する資料や文献を参照し，表現主体の背景との因果関係を，対話をとおして検討することができる。

C3 テキストに窺えるコンテキストの影響を分析する能力（コンテキスト影響分析能力）

コンテキストを構成する資料や文献から想定された表現主体の背景との因果関係から，テキストに窺える表現主体の意図を，対話をとおして，再解釈することができる。

3 それぞれのStrandの学年目標

設定した Strand ごとに，系統を意識して目標の設定を行う。まず Strand が系統性をもった目標群によって構成されるように編成を行って見た後，Strand 相互の有機的な関係づけについて付加，修正していくようなやり方で記述を進めていく。

なお，目標設定にあたっては，第4章において導き出した目標設定のための枠組みを積極的に使い，記述していくことにする。

Strand A 論理構築能力

A1 マクロ構造における論理を創造し，検討する能力

1年

- 教師の支援を受けながら，「(原因－結果)」型のテキストを読み，メゾ構造における具体的な事柄の因果関係を確かめて意味内容形成に反映させ，文章全体をとおして思ったことを話すことができる。
- 教師の支援を受けながら，「原因－結果」型のテキストを読み，マクロ構造における論理を確認して意味内容形成に反映させ，思ったことを話すことができる。

2年

- 教師の支援を受けながら「(原因－結果)」型のテキストを読み，メゾ構造における具体的な事柄の因果関係を確かめて意味内容形成に反映させ，文章全体をとおして考えたことを尋ねあうことができる。
- 教師の支援を受けながら「原因－結果」型のテキストを読み，マクロ構造における論理を確認

認して意味内容形成に反映させ、考えたことを尋ねあうことができる。

3年

- 対話的に「原因－結果」型のテキストを読み、マクロ構造における論理を確認するとともに、根拠と主張の整合性および妥当性を検討して意味内容形成に反映させ、マクロ構造における論理の蓋然性について自分の考えを話すことができる。
- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、マクロ構造における論理を確認するとともに、根拠と主張の整合性および妥当性を検討して意味内容形成に反映させ、マクロ構造における論理の蓋然性について自分の考えを話すことができる。

4年

- 対話的に「原因－結果」型のテキストを読み、マクロ構造における論理を確認するとともに、根拠と主張の整合性および妥当性を検討して意味内容形成に反映させ、マクロ構造における論理の蓋然性について話し合うことができる。
- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、マクロ構造における論理を確認するとともに、根拠と主張の整合性および妥当性を検討して意味内容形成に反映させ、マクロ構造における論理の蓋然性について話し合うことができる。

5年

- 対話的に「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、マクロ構造における論理を確認するとともに、根拠と主張の整合性および妥当性を検討して意味内容形成に反映させ、マクロ構造における論理の蓋然性を評価することができる。
- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（主張系）のテキストを読み、マクロ構造における論理を確認するとともに、根拠と主張の整合性および妥当性を検討して意味内容形成に反映させ、マクロ構造における論理の蓋然性を評価することができる。

6年

- 対話的に「根拠－主張」型（主張系）のテキストを読み、マクロ構造における論理を確認するとともに、根拠と主張の整合性および妥当性を検討して意味内容形成に反映させ、マクロ構造における蓋然性を評価することができる。

A2 メゾ・マイクロ構造における結束性を創造し、検討する能力

基本的な結束性のセット：順序、類別、比較、因果関係、抽象－具体、全体－部分

1年

- 教師の支援を受けながら「(原因－結果)」型のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認して、感じたことを話すことが

できる。

- 教師の支援を受けながら「原因－結果」型のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。

2年

- 教師の支援を受けながら「(原因－結果)」型のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、自分の考えをもつことができる。
- 教師の支援を受けながら「原因－結果」型のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。

3年

- 対話的に「原因－結果」型のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。
- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。

4年

- 対話的に「原因－結果」型のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。
- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。

5年

- 対話的に「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。
- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（主張系）のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。

6年

- 対話的に「根拠－主張」型（主張系）のテキストを読み、意味内容形成を行いながら、メゾ

構造およびマイクロ構造における結束性のセットを確認するとともに、それらの整合性および妥当性を検討して、マクロ構造における論理の確認に反映させることができる。

Strand B 意味内容形成能力

B1 意味内容を創造する能力

1年

- 教師の支援を受けながら「(原因－結果)」型のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。

2年

- 教師の支援を受けながら「(原因－結果)」型のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。
- 教師の支援を受けながら「原因－結果」型のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。

3年

- 対話的に「原因－結果」型のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。
- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。

4年

- 対話的に「原因－結果」型のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。
- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。

5年

- 対話的に「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。

- 教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（主張系）のテキストを読み、問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。

6年

- 対話的に「根拠－主張」型（主張系）のテキストを読み、通読において問題意識をもち、論理構築能力を働かせながらテキストの解釈を進めることができる。また、解釈の結果を検討した後、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しを行うことができる。

B2 意味内容の真偽性・妥当性を検討する能力

1年

教師の支援を受けながら「(原因－結果)」型のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈過程で生まれた思いを自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

2年

教師の支援を受けながら「(原因－結果)」型のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈過程で生まれた思いを自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

教師の支援を受けながら「原因－結果」型のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈過程で生まれた思いを自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

3年

対話的に「原因－結果」型のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈過程で生まれた思いを自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈過程で生まれた思いを自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

4年

対話的に「原因－結果」型のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、教師の支援を受けながら、解釈の結果を対象化し、論理構築能力を働かせながら意味内容の適切さ、バイアス

の有無などを検討して、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈の結果を対象化し、論理構築能力を働かせながら意味内容の適切さ、バイアスの有無などを検討して、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

5年

対話的に「根拠－主張」型（考え系）のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈の結果を対象化し、論理構築能力を働かせながら意味内容の適切さ、バイアスの有無などを検討して、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

教師の支援を受けながら「根拠－主張」型（主張系）のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈の結果を対象化し、論理構築能力を働かせながら意味内容の適切さ、バイアスの有無などを検討して、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

6年

対話的に「根拠－主張」型（主張系）のテキストを読み、その通読において自らの知識・経験とのズレを発見して問題意識をもち、問題解決的な解釈の原動力を生むことができる。また、解釈の結果を対象化し、論理構築能力を働かせながら意味内容の適切さ、バイアスの有無などを検討して、自らの知識の組み替えや経験の捉え直しに反映させることができる。

Strand C コンテキスト分析能力

C1 必要に応じてコンテキストを構成する要素を収集する能力

1年

教師が意図的に編集したコンテキストに関する資料プリントを、教師の支援を受けながら、必要に応じて参考にすることができる。

2年

教師が意図的に編集したコンテキストに関する資料プリントを、対話をとおして参考にすることができる。

3年

教師が意図的に編集した、コンテキストを構成する複数の資料、文献から、論理構築や意味内容形成の参考となる情報を、教師の支援を受けながら、必要に応じて選び出し、参考にすることができる。

4年

教師が意図的に編集した、コンテキストを構成する複数の資料、文献から、論理構築や意味内

容形成の参考となる情報を，対話をとおして選び出し，参考にすることができる。

5年

教師が用意したコンテキストを構成する多数の資料，文献から，論理構築や意味内容形成の参考になるものを，教師の支援を受けながら，必要に応じて選択し，資料・文献リストを作成し，コンテキスト分析に生かすことができる。

6年

教師が用意したコンテキストを構成する多数の資料，文献から，論理構築や意味内容形成の参考になるものを必要に応じて，対話をとおして選択し，資料・文献リストを作成し，コンテキスト分析に生かすことができる。

C2 表現主体の意図とその背景を分析する能力

1年

コンテキストを構成する資料をもとに，教師の支援を受けながら，表現主体の背景を想定することができる。

2年

コンテキストを構成する資料をもとに，対話をとおして，表現主体の背景を想定することができる。

3年

教師の支援を受けながら，コンテキストを構成する資料や文献を参照し，表現主体の背景を手がかりにして，コンテキストから窺える表現主体の意図を想定することができる。

4年

対話をとおして，コンテキストを構成する資料や文献を参照し，表現主体の背景を手がかりにして，コンテキストから窺える表現主体の意図を想定することができる。

5年

テキストを解釈して推定した表現主体の意図を精査するために，コンテキストを構成する資料や文献を参照し，表現主体の背景との因果関係を，教師の支援を受けながら，検討することができる。

6年

テキストを解釈して推定した表現主体の意図を精査するために，コンテキストを構成する資料や文献を参照し，表現主体の背景との因果関係を，対話をとおして検討することができる。

C3 テキストに窺えるコンテキストの影響を分析する能力

1年

教師の支援を受けながら，コンテキストを構成する資料とテキストとを比較し，似ているとこ

ろを見つけることができる。

2年

対話をとおして、コンテキストを構成する資料とテキストとを比較し、似ているところを見つけることができる。

3年

教師の支援を受けながら、テキストから窺える表現主体の意図とコンテキストから窺える表現主体の意図とを比較することができる。

4年

対話をとおして、テキストから窺える表現主体の意図とコンテキストから窺える表現主体の意図とを比較することができる。

5年

コンテキストを構成する資料や文献から想定された表現主体の背景との因果関係から、テキストに窺える表現主体の意図を、教師の支援を受けながら、再解釈することができる。

6年

コンテキストを構成する資料や文献から想定された表現主体の背景との因果関係から、テキストに窺える表現主体の意図を、対話をとおして、再解釈することができる。

第3節 教材選定の実際

1 教材選定にあたって

本研究では、平成23年版小学校国語教科書の中から教材を選定する。各学校の教育課程編成にあたっては、教科書教材以外のテキストから、目標の具体化のために適切なものを選択することがあってもよいと考えられるが、本研究においては、研究成果の共有化を図るため、誰にでも入手しやすい教科書教材から選択することにした。

また、選定にあたっては、第4章での考察をもとにして、次のような観点を設定した。

a)教材名, b)筆者名, c)所収教科書会社名, d)論理の型, e)結束性の種類, f)読解 or 読書
--

その上で、第4章で明らかにした系統にしたがって、適切な教材を選定し、配列を試みた。

なお、各学年における説明的文章の単元は読解単元が3単元、読書単元が1単元である場合が多いようである。そこで、本研究においても現状に即して、同様に設定していくことにする。

2 教材選定の実際（表1参照）

選定教材一覧

学年	教材名	筆者名なし	教科書会社	論理の型	結束性の種類	読解or読書
1学年	いきものあし	(記載なし)	学校図書	(原因—結果)	比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読解
	いろいろなふね	(記載なし)	東京書籍	原因—結果	類別、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
	どうぶつの赤ちゃん	増井 光子	光村図書	(原因—結果)	順序、類別、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読書
	うみへのながいたび	今江 祥智	教育出版	(原因—結果)	順序、比較、因果関係、全体—部分	
2学年	さけが大きくなるまで	(記載なし)	教育出版	(原因—結果)	順序、因果関係、全体—部分	読解
	たんぼぼのちえ	植村 利夫	光村図書	原因—結果	順序、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
	たねのたび	中西 弘樹	三省堂	原因—結果	順序、類別、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読書
	どうぶつ園のじゅうい	植田 美弥	光村図書	原因—結果	順序、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
3学年	ありの行列	大滝 哲也	光村図書	原因—結果	順序、比較、因果関係、全体—部分	読解
	「農業」をする魚	新田 末広	三省堂	根拠—主張(考え系)	順序、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
	冬眠する動物たち	(記載なし)	学校図書	原因—結果	順序、類別、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読書
	人をつつむ形—世界の家めぐり—	小松 義夫	東京書籍	原因—結果	類別、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
4学年	ヤドカリとイソギンチャク	武田 正倫	東京書籍	原因—結果	順序、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読解
	アップとルーズで伝える	中谷 日出	光村図書	原因—結果	順序、比較、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
	アーチ橋の進歩	小山田 了三	教育出版	根拠—主張(考え系)	順序、比較、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読書
	ウナギのなぞを追って	塚本 勝巳	光村図書	根拠—主張(考え系)	順序、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
5学年	「十秒」が命を守る	松森 敏幸	三省堂	根拠—主張(主張系)	順序、比較、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読解
	森林のおくりもの	富山 和子	東京書籍	根拠—主張(主張系)	順序、比較、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
	天気を予想する	武田 康男	光村図書	根拠—主張(考え系)	順序、比較、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読書
	千年の釘にいどむ	内藤 誠吾	光村図書	根拠—主張(考え系)	順序、比較、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
6学年	宇宙時代を生きる	野口 聡一	三省堂	根拠—主張(主張系)	順序、比較、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読解
	イースター島にはなぜ森林がないのか	鷺谷 いづみ	東京書籍	根拠—主張(主張系)	順序、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	
	ぼくの世界、きみの世界	西 研	教育出版	根拠—主張(主張系)	順序、比較、類別、因果関係、抽象—具体、全体—部分	読書
	世界危機遺産ガラパゴス	藤原 幸一	学校図書	根拠—主張(主張系)	順序、比較、因果関係、抽象—具体、全体—部分	

【表21 選定教材一覧】

第4節 カリキュラム構築の成果と課題

本章では、論理的認識力を高める読みの指導のためのスパイラルカリキュラムを構築した。このことが、本研究においても最大の成果であったと考える。

カリキュラム構築にあたっては、第4章での研究成果が基盤となっている。

トロント大学附属学校での視察で明らかになったのは、教育哲学の重視ということであった。カナダ・オンタリオ州のスタンダードカリキュラムにおいても、どのような教育哲学のもとにカリキュラム構築がなされたのかが、最初に記述されている。トロント大学附属学校では **Security Theory** がその根幹に位置付き、教育課程はもちろんのこと、全ての教育活動がその哲学に基づいて進められていた。内容的には不十分な点も多いが、本カリキュラムにおいてもまず哲学の明示を行った。このことが成果の一つである。

次に成果として挙げられるのが、**Strand** を設定したことである。スパイラルカリキュラムはその基本構造に **Strand** をもっている。管見によれば、我が国におけるこれまでの国語科教育はスパイラルカリキュラムの編成を行った経験がないと考えられ、編成に関する知識もほとんど存在しない。一部の研究者が行ってきた諸外国のカリキュラム研究によって、**Strand** の存在が示されたり、カリキュラムの和訳が示されたりしているが、スパイラル構造をもったカリキュラムの編成を実際に行っている研究は見られない。したがって、**Strand** のイメージはあっても、実際に作成してみたという事例は見いだすことができなかった。

試行錯誤の末に、論理的認識力の構造を明らかにし、その下位能力の育成を **Strand** に担わせることが必要であること、下位能力は往還的かつ相互補完的に機能する実態に注目し、**Strand** も往還的かつ相互補完的な能力育成をめざす目標によって構成していくのがよいことに気づいたことが **Strand** 作成の突破口となった。

このような考察の経緯から、**Strand** には論理的認識力の下位能力である論理構築能力、意味内容形成能力、コンテキスト分析能力を育成するための目標を位置づけることにした。そして、実際に目標設定を行う際には、**Strand** を合計7本設定し、それぞれの **Strand** 全てを小学校1～6学年の学年目標によって構成した。そして、その際、トロント大学附属学校での視察で明らかになった、ゆとりをもった編成を行う必要性に配慮して目標設定を行った。具体的には、ある特定の **Strand** における学年目標相互に重なり合う部分と異なる部分を設け、継ぎ目のない高まり方を実現するように作成を進めた。

さらに、工夫した点は、カリキュラムの総括目標と **Strand** を貫く目標を設定したことである。カリキュラム編成の哲学がどのように具体化されたかを顕在化させるための工夫である。カリキュラム再構築の際、どの水準の目標に問題があるのかが見えやすく、再構築しやすくなっていると考えられる。

最後に、もう一つの成果として挙げられるのが、教材を選定したことである。第4章において、現行の小学校国語教科書教材の検討を行って、難波（2008）で指摘されている論理の型の実態を明らかにした。さらに、井上（2012a, 2012b）、西郷（2005）、森田（2008）に示された結束性の例を検討し、基本的な結束性が次の6つであることを明らかにした。

順序，比較，類別，因果関係，抽象—具体，全体—部分

「論理の型」および「基本的な結束性」に関する成果を使って、教科書教材を分析し、その傾向をもとにして、系統を明らかにし、先に述べた **Strand** における学年目標設定にも反映させるとともに、教材選定にあたって選定の根拠にした。

特に、読書単元のための教材を選定する際には、トロント大学附属学校で聞いた **Guided Reading** の話が参考になっている。読書のための教材は、子どもが教師の力を借りず、自分の力で読めるようなものを選んでいくよう心がけ、知的好奇心をくすぐるようなものを選んでいく。読解のための教材については、ヴィゴツキーのいう最近接領域に入っていると予想されるような水準のものを自らの実践経験を振り返りつつ、本研究でのこれまでの成果を使って設定していった。

課題は、このカリキュラムをもとにした実践による検証が必要であることである。今後の研究の課題とし、今回設定したカリキュラムの再構築に取り組んでいきたいと考える。

終章

研究の成果と課題

終章 研究の成果と課題

本研究を終えるにあたって、当初設定した目的が達成できたかどうかという観点で、研究の成果と課題を記しておきたい。

1 成果

(1) 目的①に関して

論理・論理的思考に関する先行研究および概念整理論考の成果を批判的に継承した上で、論理的認識力の設定の必要性を述べ、その概念規定を行う。

第1章と第2章がこの目的のための章であった。

第1章では、論理・論理的思考力の概念整理がもたらした成果について、日常の論理の偏向という視点から考察し、その限界を明らかにするとともに、その限界を克服するための方向性を明らかにすることができた。

その概要について述べる。論理・論理的思考の概念は混乱していることが指摘されているが、その克服のために、二つの方向性がとられている。一つは様々に概念規定されている論理・論理的思考を広義の概念によって統合的に規定しようとする考え方であるが、あまりにも広い概念となり、構造化が難しい。逆に、狭義の概念（形式論理）によって、絞り込んで規定しようとする考え方もあるが、この場合、意味内容に関する思考など、さまざまな能力群がこぼれ落ちる。

波多野（1974）は思考力は認識力の下位能力であると位置づけている。この発想に示唆を受け、論理的認識力の下位能力の一つとして狭義の論理的思考力を位置づけ、こぼれ落ちる能力群を構造化して下位能力として位置づけるという発想で構造化を進めるのがよいと考える。

第2章では、第1章における考察を受け、論理的認識力の構造について検討を進めた。その結果、論理構築能力、意味内容形成能力、コンテキスト分析能力という3つの下位能力を概念規定することができた。

その概要について述べる。まず、下位能力として論理構築能力と意味内容形成能力を設定した。そして、両者が相補的に機能することで、統合的に機能する能力として論理的認識力を設定した。そして、マクロ構造における因果関係を扱う能力とメゾ・ミクロ構造における結束性を扱う能力とにわけ、この両者が相補的に機能することで実現する能力として論理構築能力を概念規定した。また、日常の論理の偏向に窺えるように、表現主体はその立場・状況・価値観に影響を受ける。その影響を分析しながら、認識することが認識の限界を克服する上で重要である。そこで、論理構築や意味内容形成を適切に進めるために、表現主体の背景＝コンテキストを的確に解釈し批判

的に検討する能力として、コンテキスト分析能力を設定した。これら3つの下位能力が往還的かつ相互補完的に機能することで、論理的認識力が実現していると考えたのである。この考えを導き出すために、第2章では、これら3つの能力が往還的かつ相互補完的に機能する実相を、実践的に明らかにすることができている。

(2) 目的②に関して

学習指導要領のもつ「要素積み上げ方式」のカリキュラム構造の問題を明らかにするとともに、諸外国の読解能力育成のためのスパイラルカリキュラムの構造を検討し、構造的特徴を明らかにし、その可能性を検討する。その上で、論理的認識力育成のためのスパイラルカリキュラムを構成するための要点を明らかにして、学年目標および教材選定のあり方について検討する。

第3章と第4章がこの目的のための章であった。

第3章では、カナダ・オンタリオ州およびアメリカ合衆国の読解カリキュラムを比較の対象とし、学習指導要領の構造的な問題として指摘されている「要素積み上げ型」の実相について明らかにした。さらに、要素積み上げ型のカリキュラムがもつ問題を構造的に解決するために有効とされているスパイラル型のカリキュラムの構造について検討した。その過程で、**Strand** という基本構造の重要性を明らかにすることができた。さらに、**Strand** 相互の有機的な関係が成立することも重要であることが明らかにすることができた。

考察の過程では、アメリカ合衆国のカリキュラムの全文和訳を行うことができた。また、カナダ・オンタリオ州のカリキュラムからは **Cueing System** の存在を認識することができた。これらの基礎的な作業は、第4章での考察に反映させることができた。

第4章では、論理的認識力を高めるためのカリキュラム編成の枠組みについて検討した。そのために、第1節では小学校国語教科書の教材について分析を進め、論理的認識能力の下位能力である論理構築能力、意味内容形成能力、コンテキスト分析能力それぞれの指導の系統について考察を進めた。その結果、論理の型についての系統を明らかにすることができた。また、基本的な結束性の種類を明らかにし、それをもとにして教材選定の手がかりを得ることができた。そして、下位能力育成のための目標の系統について明らかにすることができた。第2節では、トロント大学附属学校の教師との協議の分析をとおして明らかになったこと、授業を分析して明らかになったことを述べた。そして、カリキュラム編成にあたって、教育哲学を明示することが重要であること、教師の主体性を保障するためにあまりにも詳細な内容を示さないことの必要性などを論じた。第3節では、第1節と第2節で明らかになったことをまとめ、カリキュラム編成の枠組みについて具体的に示すことができ、論理的認識力の構造について再構成することができた。

(3) 目的③に関して

①と②の成果をもとにして、論理的認識力を高めるための説明的文章の読みに関するスパイラルカリキュラム（小学校1学年～6学年）を構築することを目指す。具体的には、学年目標および指導目標に沿った教材を選定して、論理的認識力を高めるスパイラルカリキュラムを構築する。

第5章がこの目的のための章であった。

第5章では、第4章で作成した枠組みをもとにカリキュラムを編成した。具体的には、論理的認識力を高めることの意義、論理的認識力の構造図、論理的認識力を高めていくためのカリキュラム編成のあり方、カリキュラム運用のあり方について明示した後、カリキュラムを実際に編成していった。論理的認識力育成のための Strand は7本設定し、総括目標、それぞれの Strand を貫く目標、それぞれの Strand の学年目標をカリキュラムに明示した。さらに、そのための教材を選定した。

第4章までの考察をもとに、往還的かつ相互補完的に目標相互が関係付けられるように工夫をしながら、系統も考慮して目標の設定を行うことができた。また、教材についても、範囲と難度を少しずつ高めていくことができるように選定していくことができた。

2 課題

本研究において残された課題は、できあがったカリキュラムによる実践をとおした検証と再構築である。今後、実践研究者との共同研究をとおして、地道に進めていきたい。具体的には、次のような点について、検証と再構築を進めていきたい。

(1) 目標の検討

今回設定した目標をもとに授業づくりを進めていくことで、児童の発達の実態、教師の授業スタイルにどの程度対応できるのかを検証し、目標を再構成する必要がある。

(2) 論理的認識力の構造の検討

本研究において、構造の再検討を行って、徐々に適切なものへと再構築を進めてきたが、今後も理論的かつ実践的に検討と再構築を続けて、さらに適切なものへと再構築を進めていく必要がある。

(3) Cue 概念の構造的解明

本研究においては、Cue 概念の有効性については言及したが、その内実については十分に論じ

ることができていない。さらに調査を進めて、Cue 概念の構造的な解明を進めていく必要がある。

(4) コンテキスト分析のための基礎資料データベースの構築

本研究において、コンテキスト分析のための基礎資料作成を試み、その有効性について明らかにしたが、今後は、基礎資料作成を積み上げ、実用に耐えるようなデータベースを構築する必要がある。

(5) 実践事例データベースの構築

共同研究を継続し、論理的認識力育成の実践事例を積み上げる必要がある。その中で、様々な授業スタイルの実践事例記録を蓄積し、教師が必要に応じて手軽に参照できる実践事例データベースを構築する必要がある。

引用・参考文献一覧

- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010)
Common Core State Standards for English Language Arts, Reading Standards for Informational Text, National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, Washington D.C.
- W. Wilbur Hatfield ed. (1935) *An Experience Curriculum in English*, The National Council of Teachers of English
- Ontario Ministry of Education (2006) *The Ontario Curriculum Grades 1-8 Language*, Queen's Printer for Ontario
- P.N. ジョンソン＝レアード (1988) 『メンタルモデル—言語・推論・意識の認知科学—』 産業図書
- ジュリア・クリステヴァ (1969) 『セメイオチケ 2』 (訳：中沢新一，原田邦夫，松浦寿夫，松枝到，翻訳書は 1984 年発行，せりか書房)
- 青山之典 (2011a) 「1 年生の子どもたちに論理的に読ませるために—自らの授業実践の課題を俎上にのせて—」『学校教育』1123，学校教育研究会，pp.54-59
- 青山之典 (2011b) 「低学年の児童が説明的文章を論理的に読む学習指導の追究」『広島大学附属小学校研究紀要』第 39 号，広島大学附属小学校，pp.13-20
- 青山之典 (2012) 「カナダ・オンタリオ州の Reading Curriculum の構造の研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第 61 号，広島大学大学院教育学研究科，pp.115-122
- 青山之典 (2013a) 「小学校低学年児童が説明的文章の内容を論理的に把握する方略に関する実践的考察—図化活動に焦点をあてて—」『国語科教育』73，全国大学国語教育学会，pp.47-54
- 青山之典 (2013b) 「Common Core State Standards for English Language Arts における Reading Standards for Informational Text (K-12) —スパイラル構造をもった説明的文章読解カリキュラムの実際—」『国語教育思想研究』7，国語教育思想研究会，pp.1-13
- 青山之典 (2013c) 「Strand 概念の導入による読解カリキュラム改善の可能性—要点・要旨把握指導に焦点をあてて—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第 62 号，広島大学大学院教育学研究科，pp.101-109
- 青山之典 (2013d) 「日常の論理の偏向をどう教育で扱うか—論理・論理的思考力および周辺概念の再構築を通して—」『初等カリキュラム研究』第 2 号，広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座，pp.3-11
- 青山之典 (2013e) 「論理的認識力—日常の論理の偏向に対応する認識能力の構造—」『比治山大学現代文化学部紀要』第 20 号，比治山大学現代文化学部，pp.135-143

- 青山之典 (2013f) 「説明的文章読解カリキュラムにおける Strand の構成に関する一考察— Strand 相互の関係性に着目して—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』124, 全国大学国語教育学会, pp.216-219
- 青山之典 (2014a) 「説明的文章の授業における『論理的認識力』育成の研究—『論理』と『意味内容』との相互補完的な実践を通して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第 63 号, 広島大学大学院教育学研究科, 投稿中
- 青山之典 (2014b) 「間テクスト性に着目して, 表現主体の背景を想定することの意義—説明的文章の読みの指導に焦点をあてて—」『比治山大学現代文化学部紀要』第 21 号, 比治山大学現代文化学部, 投稿中
- 青山之典 (2014c) 「説明的文章の授業における『論理的認識力』設定の意義」『国語教育思想研究』8, 国語教育思想研究会, pp.65-74
- 青山之典 (2014d) 「読解カリキュラム開発に関する調査研究—トロント大学附属学校に焦点をあてて—」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第 1 号, 比治山大学現代文化学部, 投稿中
- 赤松明彦 (2010) 「認識論」『岩波哲学・思想事典』(廣松渉, 子安宣邦, 三島憲一, 宮本久雄, 佐々木力, 野家啓一, 末木文美士編集) 岩波書店
- 市川伸一 (1997) 『考えることの科学』中公新書
- 井上尚美 (1977) 『言語論理教育への道』文化開発社
- 井上尚美 (1989) 『言語論理教育入門—国語科における思考—』明治図書
- 井上尚美 (2009) 『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理— (増補新版)』明治図書
- 井上尚美 (2012a) 「『言語論理教育』指導の手引 (小学校編)」『論理的思考を鍛える国語科授業方略【小学校編】』(井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也編著) 溪水社
- 井上尚美 (2012b) 「『言語論理教育』指導の手引 (中学・高校編)」『論理的思考を鍛える国語科授業方略【中学校編】』(井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也編著) 溪水社
- 植山俊宏 (2011) 「表現の類比・反復に着目した説明的文章教材の分析方法に関する研究 (1)」『全国大学国語教育学会発表要旨集』121, 全国大学国語教育学会, pp.49-52
- 岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』岩波新書
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』岩波新書
- 小田迪夫 (1986) 『説明文教材の授業改革論』明治図書
- 河野順子 (2006) 『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房
- 河野順子 (2009) 「入門期の説明的文章指導に関する一考察—熊本大学教育学部附属幼稚園における参与観察を通して—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』117, 全国大学国語教育学会,

pp.231-234

- 吉川芳則（1998）「説明的文章の学習指導過程研究—読者の立場での読みと筆者と同じ立場での読みを相互交流させる学習活動を組織化した場合—」『言語表現研究』14，兵庫教育大学言語表現学会，pp.30-38
- 吉川芳則（2013）『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社
- 香西秀信（2007）『論より詭弁 反論理的思考のすすめ』光文社文庫
- 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，国語教育思想研究会，pp.9-18
- 小森厚（1976）『動物のおやこ』小学館
- 西郷竹彦（1981）『説明文の指導—認識と表現の力を育てるために』部落問題研究所
- 西郷竹彦（2005）『〈文芸研〉新国語教育事典』明治図書
- 佐藤信夫（1992）『レトリック感覚』講談社文庫
- 澤口哲弥（2010）「評論教材を自分自身の問題にひきよせる読みの試み—高校現代文の実践—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』118，全国大学国語教育学会，pp.193-196
- 澤口哲弥（2011）「評論教材におけるクリティカル・リーディングの実践的研究」『全国大学国語教育学会発表要旨集』121，全国大学国語教育学会，pp.219-222
- 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，全国大学国語教育学会，pp.54-61
- 首藤至道（2008）「記号論的言語観に基づく読解指導の研究：現実認識の力を育むために」『全国大学国語教育学会発表要旨集』115，全国大学国語教育学会，pp.25-26
- 田中宏幸・辻尚実（2012）「高等学校国語科における『読み』を深める評論文の授業に関する研究—詳述を取り入れた「知識の扉」（港千尋）の授業実践を通じて—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第61号，広島大学大学院教育学研究科，pp.77-84
- 瀧田和也（2007）「国語科のカリキュラム開発の課題は何か—日本・フィンランドの説明的文章教育の比較考察」『言文』第55号，福島大学国語教育文化学会，pp.29-43
- 中西弘樹（2011）「たねのたび」『小学生のこくご』2年，三省堂，pp.128-133
- 中村敦雄（1993）『日常言語の論理とレトリック』教育出版センター
- 中村純子（2009）「母語教育カリキュラムにおけるメディア・リテラシーの位置—日本，イギリス，カナダ・オンタリオ州，西オーストラリア州のカリキュラム比較分析—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』117，全国大学国語教育学会，pp.117-120
- 難波博孝・牧戸章（1997）『「言語活動の心内プロセスモデル」の検討—国語学力形成の科学的根拠の追究—』『国語科教育』44，全国大学国語教育学会，pp.154-145
- 難波博孝（1998）「説明文指導研究の現状と課題」『両輪』26，両輪の会，pp.6-15

- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想』 世界思想社
- 難波博孝 (2009) 「論理／論証教育の思想 (1)」『国語教育思想研究』1, 国語教育思想研究会, pp.21-30
- 難波博孝 (2010) 「論理／論証教育の思想 (2)」『国語教育思想研究』2, 国語教育思想研究会, pp.25-27
- 難波博孝 (2012) 「論理／論証教育の思想 (4)」『国語教育思想研究』4, 国語教育思想研究会, pp.55-66
- 波多野完治, 吉田昇, 木原茂編 (1974) 『現代の国語教育理論 認識と学力の統一』 三省堂
- 舟橋秀晃 (2000) 「「論理的」に読む説明的文章指導のあり方—『国語教育基本論文集成』所収論考ならびに雑誌掲載論考にみる「論理」観の整理から—」『国語科教育』47, 全国大学国語教育学会, pp.33-40
- 堀江祐爾 (2011) 「アメリカ合衆国における新しい国語科スタンダードに関する研究 (2) — Common Core State Standards for English Language Arts —」『全国大学国語教育学会発表要旨集』121, 全国大学国語教育学会, pp.307-310
- 正木友則 (2013) 「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討 : 学習過程の類型化を中心に」『全国大学国語教育学会発表要旨集』124, 全国大学国語教育学会, pp.45-48
- 増井光子 (1980, 1983, 1986, 1989, 1992, 1996, 2000, 2002, 2005, 2011, 2015) 「どうぶつの赤ちゃん」『こくご』1年下, 光村図書
- 増井光子 (1965) 『アカ公, なぜ死んだ』 秋元書房
- 増井光子 (1973a) 『アフリカ野生動物の旅』 時事通信社
- 増井光子 (1973b) 「特集／楽しい夏休みをすごすために きみにも飼える動物」『子どものしあわせ』221号, 日本子どもを守る会, あすなろ書房, pp.24-28
- 増井光子 (1974) 『わたしの動物記』 ポプラ社
- 増井光子 (1977) 『動物私記』 多摩豆本第1冊, 未来工房
- 増井光子 (1978) 『動物の親は子をどう育てるか』 どうぶつ社
- 増井光子 (1979) 『続・動物私記』 多摩豆本第6冊, 未来工房
- 間瀬茂夫 (2001) 「間テキスト性に注目した説明的文章の学習指導論の構想」『国語教育論叢』第11号, 島根大学教育学部国文学会, pp.15-27
- 間瀬茂夫 (2009) 「説明的文章の読みにおける『論理』の再検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第58号, 広島大学大学院教育学研究科, pp.103-111
- 丸山圭三郎 (1981) 『ソシユールの思想』 岩波書店
- 光村図書 (1980, 1983, 1986, 1989, 1992, 2005) 『国語1年学習指導書』 光村図書
- 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 (1988) 『説明的文章の研究と実践—達成水準の検討』 明治図書
- 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 (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）「1 アメリカ合衆国におけるカリキュラムーその1ー」『教科等の構成と開発に関する調査研究研究成果報告書(9)国語系教科のカリキュラムの改善に関する研究ー歴史的変遷・諸外国の動向』, 国立教育政策研究所, pp.95-106
- 森田信義（2003）「説明的文章論の史的考察IXー『小学校学習指導要領』の考察を中心にー」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第52号, 広島大学大学院教育学研究科, pp.115-124
- 森田信義（2008）「説明的文章の能力構造論ー『評価読み』を中心にー」『鈴峯女子短期大学人文社会科学研究集報』第55集, 鈴峯女子短期大学, pp.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
- 森本洋介（2010）「カナダ・オンタリオ州の1999・2000年版および2007年版英語カリキュラムにおける人権の位置づけの異同ーメディアリテラシー教育に着目してー」『カリキュラム研究』第19号, 日本カリキュラム学会, pp.99-111
- 文部科学省（1977, 1989, 1998, 2008）『小学校学習指導要領』（『学習指導要領データベース』学習指導要領データベース作成委員会, 国立教育政策研究所, による）
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説国語編』
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説国語編』
- 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説国語編』
- 山本信（1988）『哲学の基礎』北樹出版

謝 辞

本論文を書き上げるにあたっては、多くの方々のご指導、ご助言、ご支援をいただきました。

主任指導教官である難波博孝先生には、微に入り細に入りご指導頂きました。博士課程後期の1年目には、仕事の関係上なかなか平日の指導を受けることができませんでしたが、休日にご指導を受けながら研究を進めることができました。勤務から離れて研究を進めていく特別指導は、何よりの知的な満足を得られる貴重な時間でした。のんびりとした歩みではありましたが、初めての学会発表や論文投稿など、知的で刺激的な時間を過ごすことができました。2年目からは職場環境が変わり、特別研究にも参加できるようになり、執筆スピードも少し上げることができましたが、その最中にも難波先生には的確なご指導、ご助言を頂き、道に迷わず研究を進めることができましたように思います。誠にありがとうございました。

副指導教官の田中宏幸先生には、実践者としてのご経験から共感的にお話し頂くことが多くありました。論文執筆にあたっては、論旨の通らない部分を的確にご指摘いただき身の引き締まる思いがしながら進めて参りました。また、実践の内容に触れていただくときには、実践者として大先輩である先生の実践の奥深さを感じていました。励ましのお言葉を頂戴することも多くありました。誠にありがとうございました。

副指導教官の植田敦三先生には、数学教育の立場からの的確なご指導をいただきました。論理をめぐるものの見方にも、様々な階層があり、それが意味内容と密接に関わり合っていることを数学の世界から見せて頂きました。意味内容についての研究が隘路に突き当たったとき、主体がどのような立場にあるのかを具体的に考えることの大切さや、自らの研究の立ち位置を少し変えてものを見ることの大切さを教えて頂きました。誠にありがとうございました。

また、学部時代から長くご指導頂いてきた森田信義先生には、本研究にあたって論理的認識力の構造やアメリカ合衆国・カナダにおけるカリキュラムの分析の仕方および実践の見方、それらの資料の入手法など、たくさんのご指導を頂きました。「もう少し考えてみなさい。」と仰っていただける機会はとても貴重な時間でした。本論文も先生が構築されてきた理論をベースにして、じっくり考えてみた結果です。これからも継続して考えていきたいと思っております。誠にありがとうございました。

そして、井上尚美先生。学会にて後ろの方から先生のお姿を拝見したことしかないような私の発表要旨をご高覧いただき、ご丁寧なお手紙を頂戴しました。いただいた時には大変恐縮いたしました。その後も論理と意味内容をめぐる先行研究に関して、貴重なご助言をいただきました。本論文は、井上先生が先頭に立って切り拓いてくださったご学恩の賜物であると感じております。誠にありがとうございました。

現在の勤務先である比治山大学の学長先生をはじめ諸先生方、事務官の皆様にも大変お世話になりました。勤務の合間に大学院へ通うことを承認して頂き、研究推進に対してご支援と励ましのお言葉を頂戴したこと、大変感謝しております。特に、所属している子ども発達教育学科の先生方には、教員養成、授業づくりの見地から様々なご示唆をいただきました。楽しい授業づくりという私をもっとも重視しているスタンスを共有できる仲間とともに働きながら、研究の示唆をいただける環境は何ものにも代えがたい貴重なものでした。誠にありがとうございました。

なお、目次の末にも記したように、本研究は JSPS 科研費 25885113（研究代表者 青山之典）および JSPS 科研費 26381209（研究代表者 難波博孝 研究協力者 青山之典 宮本浩治 吉川芳則 幸坂健太郎）の助成を受けた研究の一部です。助成いただきましたお陰で、研究を推進することができました。誠にありがとうございました。

院生の皆様にも感謝いたしております。特別研究、学会発表などのとき、鋭い意見を頂戴して目が覚めるような思いのすることがたくさんありました。そして、研究の合間に交わす話にいつも心を安らげることができました。研究の場を共有する仲間を得ることができたことは、心強くもあり、楽しくもあり、何歳も若くなった気がしておりました。研究の原動力をいただいていたと感じています。誠にありがとうございました。

最後になりましたが、妻と息子にはとても感謝しています。休日返上で自分勝手に研究を進めている夫であり父でした。いつもすぐそばで見守ってもらったからこそ、何とかやり遂げることができたように思います。誠にありがとうございました。これからもよろしく願います。

2015年1月9日

青山 之典