

中学校説明的文章教材の方略的読みの系統性

—中学校二年生教材を中心に—

古賀 洋一

1 問題設定

これまで、説明的文章の読みの指導内容の系統性については、学習者の発達段階を考慮しながらも、基本的には教材の配列に沿う形で検討がなされてきた。こうした観点からの系統性に対しては、「教材の系統であって厳密な意味での教科内容の系統とは言えない」との指摘も行われており、その妥当性に批判が向けられている¹。同時に、読みの指導が特定の教材を用いて行われ、その指導内容が教材に応じて具体化される以上、教材側の要因は無視できないとの指摘もある²。こうした問題状況を乗り越えるためには、系統性を保証する科学的知見を教材外に設定し、それを教材に即して具体化する形での検討が必要であると思われる。

以上の手法を踏んで説明的文章の読みの指導の系統性を検討したものとしては、岩永正史ら、光野公司郎による研究がある。岩永らは自身の発達研究の成果を踏まえながら教材分析を行い、小学校六年間に渡る系統案を作成しようと試みている³。また、光野は、ピアジェの発達研究を踏まえながら小学校から高等学校にかけての論証能力の系統性を提案し、説明的文章の読みの指導にも言及している⁴。これらが示すように、これまでの系統性の考え方は、各教材で指導可能な読み方を一つ一つ特定し、それを易から難へと配列していくものである。

それに対して、方略的読みの発達に関する研究からは、別の方向の系統性が示唆される。スコット・G. パリスらは、次のように指摘している⁵。

方略的読み手は、彼らが使う方略の量というよりも、むしろ、特定の文章や目的、状況に応じた妥当な方略の選択によって特徴づけられるのである。

ここからは、個々の方略を易から難へ配列するという方向での系統性ではなく、方略の柔軟な活用の仕方という観点からの系統性の可能性が示唆される。

この観点から系統性を考える場合に問題となるのは、各学校段階の学習者が、どの程度方略的読みを遂行できるかである。方略はスキルとの対比で提出された概念であり、「意識性」「選択性」「統合性」という三つの階梯的性質を持つ⁶。「意識性」とは個々の読み方が読み手に意識化されている性質を、「選択性」とは複数の方略の中から適切なものが選択される性質を、「統合性」とは複数の方略が組み合わせられて活用される性質を指す。方略的読みの発達に関しては、パリスらの「10歳を過ぎた子どもたちは自発的、選択的、自己調整的な方略の運用を見せるようになる」という指摘があるが⁷、文章のジャンルや構造に依存しない方略を念頭に置いており、我が国の方略指導研究にそのまま導入できるものではない。犬塚美輪が述べるように、「選択性」「統合性」の指導は主に中学校段階での課題になると思われる⁸。しかし、こうした観点から説明的文章の方略的読みの系統性を検討したものは、管見の限りではあるが、見ることはできない。

以上を踏まえ、稿者は、中学校説明的文章教材の方略的読みの系統性を提案していきたいと考えている。本稿はその一環として、以前行った中学校一年生教材の分析⁹を方略的読みの観点から捉え直すとともに、分析対象を二年生教材に拡張する。これを通して、中学校一年から二年生にかけての方略的読みの系統性を教材の水準で検討することを目的とする。

2 中学校説明的文章教材の方略的読みの系統性を捉えるための仮説的枠組み

(1) 方略の水準と範囲の規定

方略という概念は「効果的な読みの行為を分節化したもの」と規定されることもあり¹⁰、その具体は、理論上、無数に想定可能である。従って、方略的読みの系統性を検討していくためには、扱う方略の水準と範囲を規定する必要がある。

方略の水準は、文章ジャンルや構造に依存しないものから、それらに特定のなものまで多様である。本稿で扱う方略は、説明的文章で読みの対象となる「論理」を捉える水準のものである。

ただし、説明的文章の読みの指導では、「論理」が多様な観点から規定されてきたという歴史もある。これらの中でも、本稿で扱う方略の範囲は、非形式論理学と広義の修辞学の観点から規定される「論理」を捉えるための方略である。このように範囲を定めた場合、主な読解対象は筆者の論証であるが、現実的には、論証のみが読み手の説得を導く訳ではない。むしろ、語の定義や文彩が複合しながら説得を生み出している。本稿では、これらを読解するための方略も範囲に含める。

以上を前提として、三つの手順を踏んで分析の仮説的枠組みを設定する。まず、論証、定義、文彩の三側面から説明的文章の読解過程を把握する。次に、それらの読解を通して得られる「成果」を確認した後に、先行研究で提案されてきた読み方を読解過程に位置付け、読解方略を具体化する。最後に、読解過程と方略の具体を踏まえ、「選択」「統合」の方向性を想定する。

(2) 論証、定義、文彩の三側面から見た説明的文章の読解過程の想定

①「理解」と「批判」の往復運動としての論証の読解過程

論証の読解過程については、福澤一吉が要約的に整理を行っている。次の通りである¹¹。

まず、テキストに含まれる論証部分をその他の部分から切り離し、取り出す。ひとつひとつの論証において、どれが根拠にあたるのか、どれが主張や結論なのかを見定める。同時に、そこで使われている根拠の内容がどのような種類なのかを確かめる。また、論証の表面に出てこない「隠れた理由(論拠)」も推定する。これにより、根拠から結論までのプロセスについて検討する。さらに、テキストで使われている論証自体の評価も行う。…(中略)…テキストに登場する複数の論証間の関係を論証図(複数の論証間の関係を図式化すること)にして検討します。…(中略)…最後に、このような操作で分析した結果を踏まえ、テキストに対して自ら新たな問いや疑問を発してみましよう。

論証の読解過程は、個々の論証の明示的構造の把握から、その整合性の推論的、批判的読解、複数の論証間の関係の批判的読解、そして、新たな問いの生成へという過程で把握される。

しかし、現実的な読解過程は、単線的ではなくむしろ再帰的なものである。このことを、道田泰司は、批判的思考の観点から次のように指摘する¹²。

批判を通していっそう理解が深まる。そのことによって、また新たな批判が生まれてくる。

つまり批判的思考とは、理解と批判の往復運動を通して、次第に理解が深まっていくことと言える。

論証の読解過程は「理解」と「批判」との往復運動として捉えられる。福澤が述べた「新たな問いや疑問」の生成は読解の各段階で行われ、それが次なる読解を駆動させるものと考えられる。

②説明的文章における論証の階層性

論証の読解過程を考えるうえで、いま一つ押さえておきたいことは、論証の階層性である。というのも、小学校高学年以降の説明的文章教材では、単独の論証で文章が構成されることは稀で、複数の論証が階層的に組織されていることが多いからである。

論証の階層性を考えた場合、第一に想定されるのは、学問的知識の論証である。この層の論証のあり方について、浅野檜英は次のように述べている¹³。

何かある事柄について学問的に知っている(学問的知識をもっている)と言えるためには、その事柄の原因・根拠を認識しなければなりません。そしてそれに基づいて当の事柄が成り立っているということを、合理的に説明し、厳密には論理的に証明することができなければならないのです。原因・根拠の究極的なものは原理(出発点)とよばれます。知識は原理の認識に基づく論証によってはじめて得られるものなのだということです。

こうした論証では、因果法則を初めとする「原理」を論拠に介在させ、新たな学問的知識を導き出していく。こうした論証は「科学的説明」と呼ばれ、専門家同士の議論で見られるものである。

しかし、説明的文章の読み手は、多くの場合、「専門的知識を持たない人たち」つまり「大衆」である。では、こうした読み手を対象とした論証はどのようなものか。浅野は述べる¹⁴。

「エンドクサ」「人々に共通な見解」というのは、常識に他なりません。人が自分の専門外の事柄について考え、論じるときに拠り所となるのは常識です。そればかりではありません。専門家が自分の専門の事柄について語る場合でも、専門的知識をもたない大衆を相手にするならば、常識を通じてでしか分かってもらえないでしょう。…(中略)…常識は専門的知識ほど精確ではありません。また、常識がすべて専門的知識に由来するわけでもありません。

「大衆」に対して行われる論証は、「常識」を論拠としたものだということになる。その場合、科学的知識を裏付けに持つ「常識」と、そうではないものがある。また、こうした論証を通して導き出される結論には、事実の妥当性に関する事実主張と、行為や状態の良し悪しに関する価値主張とがある¹⁵。説明的文章教材においては、これら多様な論証が階層関係を成している。

では、説明的文章教材における論証の階層性として、どのようなパターンを想定できるであろうか。間瀬茂夫は知識哲学の知見を援用しながら説明的文章教材を類型化しているが、そこで提示される知識同士の関係について、次の点を挙げている¹⁶。

①説明的文章は、専門的知識と常識から構成される。筆者は、専門的知識を常識と結びつけ、正当化しながら説明する。

②説明的文章では、理論的知識や常識を根拠として実践的知識や制作的知識が述べられる場合がある。

説明的文章教材の論証は、専門的知識の論証から事実主張の論証へ、事実主張の論証から価値主張の論証へという階層関係を成しているものと考えられる。読み手の側としては、こうした階層関係を把握し、批判的に読解しながら、最終的な主張の妥当性を検討していく必要がある。

③定義と文彩とが持つ説得性とその読解

説明的文章の説得性は、論証それ自体によってのみもたらされる訳ではなく、様々な要素の複合によってもたらされている。中でも重要な要素とされているのは、語の定義と文彩である。

(a) 語の定義が持つ説得性とその読解

語の定義のあり方について、香西秀信は、語の慣用的用法を示す「記述的定義」、語の使い方についての約束を示す「規約的定義」、語に記述的、情緒的、評価的意味を新たに付与し、しかも、それを他人にも受け入れさせようとする「説得的定義」とに分類している¹⁷。これら語の定義の基本的機能は、次の二つである。一つには、論証の前提としての合意点を形成することである¹⁸。いま一つは、「定義による議論」つまり語の定義を論拠とした論証を展開させる点にある。これらの内、批判的読解の対象となるのは後者である。香西は「日常的(非専門的)議論で論証に利用される定義は、

大概が説得的定義である」と述べたうえで¹⁹、その問題点を次のように指摘する²⁰。

そこでは単なる語の慣用的意味ではなく、個人の価値観や信念、理想、経験などが表現されているのだ。この場合、定義そのものが議論となる。われわれがある語を定義するというのは、そのものを、われわれが示した見方で見ると聞き手に強要することに他ならないからだ。

説得的定義が行われている場合、その定義自体が議論の対象となる。香西は同時に「聞き手が、それを受け入れれば、説得は成功し、拒否すれば、説得は失敗する」とも述べている。ということは、説得的定義に対して、読み手は、その部分単独を批判的読解の対象とし、新たに付与された意味を明確化するとともに、それを受け入れてよいか否かを判断する必要があるということになる。

(b) 文彩が持つ説得性とその読解

元来、文彩は広義のレトリックの一領域であったが、中世になって論証と分断され、主に文学の領域で扱われるようになった。これに対して、現代の修辞学では、両者を再統合し、共に「説得」の視座から分析する動きが見られる。こうした立場から、野内良三は、文彩を、類似性に基づく「提喩系列の文彩」、結合性に基づく「換喩系列の文彩」、対立性に基づく「隠喩系列の文彩」の三つに類型化している。そして、それらが読み手、聞き手に与える効果を次のように解説している²¹。

提喩：語らないことによって、読み手、聞き手の想像力をかきたたせる(余剰性)。

換喩：特定の部分に焦点を合わせて、残余の部分を示す(暗示)する。

隠喩：喩えの根拠を隠すことによって、聞き手、読み手の想像力・知性に訴えかける。

着目すべきは、これら文彩の働きは意図的な誇張にあるということである。野内良三は、「文彩を程度の差はあれ誇張法と見なせないことはない」と述べたうえで、次のように指摘する²²。

文彩は感情の直接的表現ではない。それは感情を翻訳する—というよりも「翻案する」と言うべきか—ものである。心の高まりが「誇張法」をとらせるのではない。…(中略)…文彩とは、あくまでも表現の工夫であり彫琢である以上、心の状態をそのまま真似たものではない。真似たふりをするだけなのだ。文彩には加工があり人為がある。そこには、そのように表現すれば伝えるべき感情が聞き手＝読み手に受け取られるはずだという文体論的読みがある。

文彩は、自身の感情を意図的に誇張して伝えることで、読み手の共感を引き出し、説得へと至らしめる。こうした効果の理解は、説明的文章の読みの指導でも重要な指導内容に位置づけられてきた。しかし、批判的な読解を重視する立場から見れば、それらの理解に留まるのではなく、意味の誇張を明確化し、それを受け入れるべきか否かを判断する必要があるように思われる。

ただし、文彩は「個々の『目に立った』事例を便宜のために整理・分類したものにすぎない」と言われることもあり²³、その総数や分類の基準については、修辞学内でも一致が見られていない。そのため、読解方略を考えるに当たっても、個々の文彩に対応した方略がそれぞれに存在すると考えるのは妥当ではない。読み方を方略として捉え直す中で、読解対象の文彩を限定する必要がある。

(3) 説明的文章の読解過程で活用される方略の特定

① 論証、定義、文彩を読解することで得られる「成果」

エリン・オリヴァー・キーンは、「理解のための方法」つまり方略と、「理解の成果」とを明確に区別し、方略はあくまで一定の「成果」を得るための方法であると強調している²⁴。では、論証、定義、文彩を読解することで得られる「成果」とはどのようなものか。

一番に想定されるのは、論証、説得的定義、文彩の「妥当性・真偽性・適切性をチェックし、批判する」というものであろう²⁵。筆者の論を批判的に検討したうえで読み手なりの評価を形成すること、「成果」の一つはこの点に設定される。

しかし、常識を用いた論証が展開され、定義や文彩が巧みに用いられている場合、読み手は簡単に説得されがちである。それを起点として学習を展開した場合、次の「成果」が得られる²⁶。

レトリックは人々を説得するのに役立つばかりではありません。害悪をもたらす相手や不正を働こうとする相手から自分自身がやすやすと説得されないようにするためにも役立つはずです。ちょうど格闘技が護身術にもなるように、レトリックは「護心術」にもなるでしょうから。

レトリックが「護心術」となるためには、どのような論証、定義、文彩が用いられたときに自分が説得されるのかを、読み手自身が自覚しておく必要がある。「レトリックによる権力の濫用を抑える真の方法は、レトリックを教えることだ」との指摘もある²⁷。こうした学習を通して得られる「成果」は、自身が説得された原因の理解である。

ところで、これまでに述べたことは、読解過程の中でも「批判」の側面を重視したものである。「理解」の側面を重視するならば、次のような「成果」が想定される²⁸。

説明文・論説文なら、作者はそこで述べられていることについて、どういう立場からどのように認識しているのか、またそれを読者にどういう形で説明しようとしているのかを分析できる能力を持たなくてはならない。さらに、そうした分析を通じて、その文章の作者の考え方・見方を総合的に判断するという作業も必要になる。

ここでの「考え方・見方」は、筆者の論を根底で支える価値観を指している。そうした価値観は、根拠の選び方や論拠、定義や文彩に潜在している。これらを手がかりとして筆者の根底にある「考え方・見方」を理解すること、「成果」の三つ目はここに見出されるだろう。

さらに、筆者の論を、説得の方法を学ぶために読解する場合もある。その場合、次のような「成果」が得られることになる²⁹。

誤謬論あるいは認知的な罟を認識することは、我々が間違った推論を避けるには有効であるが、それだけでよい推論をできるようになることを保証するわけではない。受動的に議論を分析し、よい議論か悪い議論かを識別するだけでなく、能動的に自分から議論を構成することも必要である。

「能動的に自分から議論を構成する」ためには、筆者の効果的な説得の方法を学び取る必要がある。そうした方法を理解することが「成果」の四つ目である。

以上に述べてきた「成果」は、目の前の文章に閉じたものである。しかし、読解の「成果」は、そこに留まらない。福澤は、「自由な社会」について論じた文章を分析し、次のように述べている³⁰。

ここでは「自由」が最大の理論的負荷語として使われています。分析過程で自由とはそもそも何かを考えることは新たな思索へつながるはずです。…(中略)…また、ここで推定した論拠に含まれている自由の定義を追いかけていきますと、正義とか道徳という考えかたにつながります。ここから、正義、道徳の問題へと展開することもクリティカルに読むことの産物です。

説明的文章読解を通して生成される問いは、文章内に閉じたものだけではない。筆者の主張を受けて、そこで扱われている社会問題への更なる思索に向かうものや、筆者自身も無自覚に受け入れているイデオロギーに向けられ、それを生み出している社会構造の解明に向かうものがある³¹。こうした問いを生成できることも、重要な「成果」であると考えられる。

以上の内、どの「成果」が得られるかということは、個別具体の文章や、それを読む状況に左右されるものであり、事前に規定することは容易ではない。しかしながら、重要なことは、論証や定義、文彩の読解方略は、これらの「成果」に向けて自覚的に活用されるものであるという点である。

②論証、定義、文彩の読解方略の具体

では、先に整理した読解過程の中で活用される方略とは、どのようなものか。この点に関しては、井上尚美が読み方を提案している。次のようなものである³²。

1. 語 - 概念の明確さ

- (1) 類種関係や抽象⇔具体の関係が理解されているか
- (2) 話の示す範囲と意味内容が押さえられているか
- (3) 論理関係を示す語の機能が理解されているか
- (4) 語の意味の「色づけ」に注意が払われているか

2. 文 - 判断の正確さ

- (1) 主語 - 述語の対応や、修飾語の機能が理解されているか
- (2) 文末表現に注意が払われているか
- (3) 文の種類の違いが理解されているか
- (4) 「すべて」と「ある」が見分けられているか
- (5) 「AはBである」の種々相が理解されているか

3. 文章一論の筋道の正しさ

- (1) 論証の構造を理解しているか
- (2) 省略されている隠された前提や隠された仮説がないかどうかを注意しているか
- (3) 理由づけの誤用・悪用を見破れるか

以上を読解過程に即して捉え直すと次のようになる。一つ目に、論証の明示的構造の把握に関するものであり、1-(3)、2-(2)(3)、3-(1)が該当する。二つ目に、論証の推論的、批判的読解に関わるものであり、2-(5)、3-(2)(3)が含まれる。三つ目に、説得的定義によって付与された意味の明確化に関するものであり、1-(1)(2)、2-(1)(4)が該当する。四つ目に、付与された意味の吟味に関わるものであり、1-(4)が該当する。五つ目に、文彩によって誇張された意味を明確化するものであり、1-(1)が該当する。六つ目に、誇張された意味を吟味するものであり、1-(4)が該当する。

このように、説明的文章の読解過程の各局面には、そこで活用される読み方がいくつかあり、それらが連なることで方略を組織しているものと考えられる。また、定義と文彩とでは読み方が重なるものが多い。これは、提喩、換喩、隠喩などの基本的かつ語を範囲とする文彩が、読み方指導の対象であるためと推察される。しかし、定義と文彩とでは、論証の説得性に与える機能が明確に異なる。そのため、本稿では両者を区別して考え、それぞれに方略が存在するものとして捉える。

その一方で、論証の階層関係や、論証と定義、論証と文彩との関係の読解については、具体的な方略が特定できない。これらについては、どのような理論的枠組みを設定すれば良いであろうか。

(4) 論証を中心とした説明的文章の読解過程における方略の「選択」と「統合」

これまで述べたように、修辞学的、非形式論理的な観点から「論理」を規定した場合、読みの対象となるのは、論証、定義、文彩である。方略的読みの過程においては、特定の対象に方略が「選択」「統合」されながら理解が形成されていくことになる。

その他の「統合」の具体に関しては、直接的に言及した研究は見ることができない。ただし、説明的文章読解の発達研究から、間接的に示唆を得ることができる。

一つ目は、複数の読みの対象に方略を「選択」し、それらを「統合」して理解を形成するという方向性である。岩永正史らは論証や文章構成、修辞的な表現形式などを観点として、大学生が持つ「説明スキーマ」を調査しているが³³、その結果を端的にまとめて、次のように述べている³⁴。

大学生が、説明の開始部、展開部、終末部に詳細な知識を持つとともに、それを支えるさまざまな表現形式、語彙、論理的思考などが一体となって獲得されていることが明らかとなった。読みの熟達者と見なされる大学生が、以上のような「説明スキーマ」を保持していることから、方略的読みの過程においても、論証、定義、文彩を「統合」しながら、説明的文章の読解を推進していることが示唆される。方略の「統合」の具体の一つはこの点に見出される。

いま一つの方向性は、論証を読解するための方略を「統合」し、文章全体を階層的に理解するというものである。西垣順子は文章構造の読解の観点から、小学生から中学生までの説明的文章読解の段階性を明らかにしている。それは、以下のようなものである³⁵。

段階0:文章表象が階層性を持たない。

段階1:文章表象が階層性を持ち、マクロ命題が検索される。

段階2:マクロ命題を要点情報として認識できる。

段階3:多層的なマクロ構造を生成し、より上位の情報を中心に文章を理解できる。

これを方略的読みの観点から見ると、論証の読解方略を「選択」して論証構造を読み取った結果、段階2が成立する。一方、段階3に至るためには、方略同士を「統合」して論証間の階層関係を理解しなければならない。「統合」の具体の二つ目はここに設定される。

(5) 中学校説明的文章教材の方略的読みの系統性を捉えるための仮説的枠組み

以上を踏まえ、方略的読みの系統性を捉えるための仮説的枠組みをまとめると、【表1】になる。

【表1】中学校説明的文章教材の方略的読みの系統性を捉えるための仮説的枠組み

読解対象 方略的読み	説得的定義	論証	語を範囲とする文彩
選択	「説得的定義に付与された意味を明確化する方略」の「選択」	「論証の明示的構造を把握する方略」の「選択」	「文彩に込められた意味を明確化する方略」の「選択」
統合	「説得的定義に付与された意味を明確化する方略」と「説得的定義に潜在した価値観を推論的、批判的に理解する方略」との「統合」	「論証の明示的構造を把握する方略」と「論証の整合性を推論的、批判的に読解する方略」との「統合」	「文彩に込められた意味を明確化する方略」と「文彩に潜在した意味の誇張を推論的、批判的に理解する方略」との「統合」
	「論証の読解方略」と「説得的定義の読解方略」との「統合」	論証の階層的關係を理解するための「論証の読解方略」同士の「統合」	「論証の読解方略」と「文彩の読解方略」との「統合」
	「論証の読解方略」「説得的定義の読解方略」「文彩の読解方略」の「統合」		
方略的読みを通して得られる「成果」…評価の形成/納得の原因の理解/筆者の「考え方・見方」の理解/効果的な納得の方法の理解/社会に向けた問いの生成			

「選択」の水準で活用される方略としては四つの方略を、「統合」の方向としては七方向を設定した。また、そうした方略的読みを通して得られる「成果」として、五つのものを位置づけた。なお、「説得的定義の読解方略」と「文彩の読解方略」との「統合」は位置づけなかった。というのも、説得的定義も文彩も共に論証の説得性を高めるために用いられるものであり³⁶、説得的定義と文彩

のみを読解対象とすることは、方略的読みとしては妥当でないと考えたためである。

3 教材分析

(1) 分析対象の選定と分析の手順

以前、稿者は教育出版の中学校一年生国語教科書(平成 23 年文科省検定済)に採録された中村匡男「花の形に秘められたふしぎ」、野矢茂樹「自分の頭で考える？」の二教材を対象に、科学的説明の理論を援用して分析を行った。本稿では同じく教育出版の中学校二年生国語教科書に採録された説明的文章の分析を行い、方略的読みの観点から系統性を見いだす。

中学校一年生教材は科学的知識の説明が中心であるという傾向が窺われ、小学校段階のいわゆる説明文教材の延長として見なすことが可能である。これに対して、中学校二年生教材では価値が主張されることが多くなり、それに伴って常識を用いた論証や文彩が多用される。そのため、小学校段階や中学校一年生段階とは異なる方略的読みが求められると考えられる。

分析対象とするのは、福岡伸一「アオスジアゲハとトカゲの卵」、および内田樹「学ぶ力」である。中学校二年生の第一教材と最終教材である。分析の手順は、次の通りである。まず、中学校一年生教材の分析結果を要約して示し、そこで学習可能な方略的読みを想定する。次に、その分析結果を踏まえて、「アオスジアゲハとトカゲの卵」「学ぶ力」をそれぞれに分析する。その際の手順として、筆者の最終的な主張を導出する論証、つまり主論証を確認した後に、それらがどのような副論証や定義、文彩を通して正当化されているのかを階層的に分析していく。併せて、そうした読解を通して得られる「成果」についても言及していく。このように、本稿では、稿者が一人の方略的読み手となり、実際に教材を読解することを通して系統性を見いだしていく。

(2) 中学校一年生教材の特徴と学習可能な方略的読み

まず、「花の形に秘められたふしぎ」の分析結果を要約して示すと、次のようになる。

- 花によって訪れる昆虫の種類が異なる原因を観察結果から帰納的に論証した後に(6～9 段落)、植物が花の形を変えている理由が観察結果に基づいて論証される(15～18 段落)。
- 以上の二つの論証において、それを構成する中心的要素である根拠、論拠、主張は全て明示されており、なおかつ文章構成に一致している。
- 12 段落で「色とりどりの目だつ花を咲かせ、昆虫に花粉を運んでもらう植物は、虫媒花植物と呼ばれている。」という一文がある。これは「規約的定義」である。
- 18 段落の主張のうち「長い年月をかけて作り上げてきた成果」という部分は論証が省略されている。そこで、なぜこの部分が省略されているのかを考えてみると、「変えているのか(10 段落)」「用意することにした(12 段落)」「自立つものにした(12 段落)」のように、植物を行為の主体として捉える表現が多用されていることに気付く。ここから、筆者が植物に対する進化的な見方を持っていることが解釈できる。

次に、「自分の頭で考える？」の分析結果を示すと、以下の通りである。

- 「考える」ことは、「頭の中で」「自分一人だけで」考えることではないことを事実に主張した後に(5～17 段落)、「心を開き、人とともに考える場を開いていかなければならない。」ことが説得的に主張されている(19 段落)。この論証の根底には、言語を概念形成や思考の手段と捉えるとともに、その起源を他人に求める筆者の見方が潜在している。
- 全ての論証の要素は明示されており、文章構成に一致している。
- 「自分の頭で考える」「頭の中で考える」「自分で考える」といった語が使われており、これ

は「記述的定義」に当たる。

こうしたことから、両教材で共通して学習可能な方略的読みは、「論証の明示的構造を把握する方略」の「選択」、論証の階層関係を読解するための方略の「統合」の二つであると想定される。論証構造を批判的に読解することが、筆者の「考え方・見方」の理解という「成果」に繋がっている。

一方、異なる点は、「花の形に秘められたふしぎ」は事実主張の論証が階層化されているのに対して、「自分の頭で考える？」は事実主張から価値主張への階層関係が見られる点である。こうしたパターンは、中学校二年生以降の教材でも典型的であり、本教材の学習の中心になるとと思われる。

(3) 論証の読解と文彩の読解との「統合」—福岡伸一「アオスジアゲハとトカゲの卵」—

① 主論証の分析

本教材は、分子生物学者である筆者が、生命が持つ「動的平衡」という特質をキーワードとし、自身の幼少時代の動物の飼育体験も踏まえながら、生命に対する人間の関わり方を説得的に主張した論説文教材である。「動的平衡」とは、「時間の流れとともに、絶え間ない消長、交換、変化を繰り返しつつ、それでいて一定の平衡が保たれている」という特質のことである(22段落)。まず、文章構成を確認しておきたい。以下に示す通りである(括弧内の数字は、形式段落の番号を示す)。

I：生物学研究の歴史と仮定の見直し(1~4段落)

II：アオスジアゲハの飼育体験(5~14段落)

III：トカゲの飼育体験(14~20段落)

IV：『動的平衡』にあるものとしての生命(21~26段落)

「I」では、生物を様々な物質から成る精密な機械と見なす生物学者に対して、「生命について考えるときには、もっと別の見方をする必要があるのではないか」と問いを提起している(3段落)。

主論証が見られるのは「IV」の25から26段落である。以下に引用する。

25 生命は、順を追ってひとたび作られると、再び逆戻りすることのできない、のり付けされた折り紙細工に似ている。戻せないのは、そこに時間が折りたたまれているからである。誰も時計の針を一瞬も止めることはできない。

26 結局、私たちは、自然の流れの前にひざまずく以外に、そして生命のありようをただ記述すること以外に、なすすべはないのである。それは実のところ、あの少年の日々からすでにずっと自明のことだったのだ。

この部分を論証構造の形に直すと、以下ようになる。

根拠：「のり付けされた折り紙細工」は順を追ってひとたび作られると、再び逆戻りすることはできない。

論拠：生命と「のり付けされた折り紙細工」とは「時間を遡って元に戻すことができない」という点で類似しており、同様に扱うべきである。

裏付け：生命は「動的平衡」の特質を持つ。

主張：私たちは、自然の流れの前にひざまずく以外に、生命のありようをただ記述すること以外に、なすすべはない→人は生命に対して、時間の流れに逆らう形で操作的に手を加えるべきではない。

ここでは、生命の特質を裏付けとし、「類似による議論」を通して主張が導き出されている。明示的ではないが、「人は生命に対して、時間の流れに逆らう形で操作的に手を加えるべきではない。」という価値を主張しているように思われる。この主張は、「I」で提起された問いに答えるというよりも、それを生命と人間との関わり方に発展させたものである。

本教材を一読した限りでは、筆者の主張には説得力があるように思われる。しかし、論証構造を批判的に検討してみると、次のような反論が可能である。つまり、生命が「動的平衡」を持つということはある程度の介入を吸収するというものであり、その点では「のり付けされた折り紙細工」と異なるのではないかと、そう考えると、「人間が生命に手を加えるのは、動的平衡を失わない範囲内にするべきである」という主張が導出できるのではないかと、いうものである。

では、他の主張が導出可能であるにも関わらず、筆者の主張に説得力があるように思われるのはなぜか。また、生命への介入を全面的に否定しているのはなぜか。そこには、どのような「考え方・見方」があるのか。これらを念頭に置いて、副論証を分析していく。

②副論証の分析

本教材の副論証は、「IV」に見られるのみである。それは、22段落のものである。

22 研究を続けてわかってきたことだが、生命は、実は、時間の流れとともに、絶え間ない消長、交換、変化を繰り返しつつ、それでいて一定の平衡が保たれているものとしてある。生命は、恒常的に見えて、いずれも一回性の現象である。そして、それゆえにこそ価値がある。私は、そのような生命を動的平衡にあるものと呼びたい。

ここで筆者は、生命の「動的平衡」という特質を提示するが、それに至った過程は、「研究を続けてわかってきた」と省略されている。これが、3段落の問いに答えるものである。

しかし、本教材は、この問いに答えるだけでは終わらない。次のように続く。

23 マウスのように、生命のもつ動的な仕組みは、やわらかく滑らかであるので、操作的な介入を吸収しつつ、新たな平衡を生み出そうとする。しかしながら、操作的な介入によって平衡状態が失われてしまえば、生命は大きな痛手を受けることになる。ちょうどトカゲの卵にうがった小窓のように。

24 その一方で、動的平衡は不要な介入さえしなければ、ほかにはなんの手助けも全く必要とせず、自律的にその運動をつかさどることができる。全てのプロセスは、時間の流れとともに、人知れず進み、開き、やがて閉じる。倉庫の暗闇の中でその一生を終えたアオスジアゲハのように。

ここは、「動的平衡」という特質を具体的に説明するものとなっているが、アオスジアゲハとトカゲの飼育体験が結びつけられることで、感情的な説得効果もたらされている。

まず、23段落で結びつけられているトカゲの飼育体験の描写は、19段落に見られる。以下に引用するのは、幼少時代の筆者が、トカゲの孵化を待ちきれずに卵に穴を開けた後の描写である。

19 次の瞬間、私は見てはいけないうものを見たような気がして、すぐに蓋を閉じようとした。断片で穴を塞ごうとしたが、そこには隙間が残った。まもなく私は、自分が行ってしまったことが取り返しのつかないことを悟った。殻を接着剤で閉じることはできても、そこに息づいていたものを元通りにすることはできないということ。いったん外気に触れたトカゲの赤ちゃんは、徐々に腐り始め、形が溶けていった。

ここには、「生命」を「息づいていたもの」と表現する「主体－属性」の換喩が用いられている。このことが、生命の儚さと殻を開けたことへの後悔を誇張的に表現しており、操作的介入の愚かさを読み手に印象付けている。

次に、24段落と結びつけられているアオスジアゲハの飼育体験は、14段落で描かれる。以下に引用するのは、筆者が、世話を忘れて死なせてしまったアオスジアゲハを見た際の描写である。

14 十個以上あったはずのサナギは全て羽化していた。羽化したアオスジアゲハは、ほとんどな

んの損傷もなく、からからに乾燥していた。まるで生きているかのように、羽の鮮やかなブルーを完璧に保っていた。

ここにも、生命の全を「羽の鮮やかなブルー」と置き換える「主体－属性」の換喩表現が見られる。ここには、世話をしなかったにも関わらず「完璧に生命を全うした」ことへの驚嘆が表現されており、そのことが、生命の自律性を読み手に印象付けている。

これら二つの飼育体験の描写が重なることによって、生命は儚さと自律性とを兼ね備えた存在であること、生命への介入行為は愚かであることが誇張されている。

このように、本教材では、筆者の体験と文彩とが複合することで読み手の共感を誘う部分が見られ、このことが、主張の説得力を生み出している。これは、年生教材では見られない特徴である。

③主論証における暗黙の論拠の推論と読解を通して得られる「成果」

先に述べたように、「Ⅱ」「Ⅲ」では文彩が重ねられることによって、生命に介入することの愚かさが誇張されていた。この点を踏まえると、主論証には、次の論拠を補うことができる(稿者が補った部分には、下線を付した。)

根拠：生命は「動的平衡」の特質を持つ。／「のり付けされた折り紙細工」は順を追ってひとつたび作られると、再び逆戻りすることはできない。

論拠：生命と「のり付けされた折り紙細工」とは「時間を遡って元に戻すことができない」という点で類似しており、同様に扱うべきである。／(生命に介入することは愚かな行為である。)／(愚かな行為はするべきではない。)

裏付け：生命は「動的平衡」の特質を持つ。

主張：私たちは、自然の流れの前にひざまづく以外に、生命のありようをただ記述すること以外に、なすすべはない→人は生命に対して、時間の流れに逆らう形で操作的に手を加えるべきではない。

ここでは、生命への介入行為に対する筆者の立場が論拠となって、主張が導出されている。この論拠を補うことで、筆者が26段落の主張に至った過程を、より確信的に理解することができる。

では、なぜ筆者は、そうした立場をとるのであろうか。勿論、生命が「動的平衡」の特質を持つという学問的知見もあるであろうが、その根底には、「生命は介入の対象ではない」という筆者の生命観がある。この生命観は、幼少期の飼育体験を経て形成されたものなのであろう。実際に、筆者は、主張を述べた後に、「それは実のところ、あの少年の日々からすでにずっと自明のことだったのだ。」と、再度、飼育体験との結びつきを示している。

しかし、「生命は介入の対象ではない」という生命観は目新しいものではなく、むしろ私たちが潜在的に抱いているものでもある。では、筆者がそうした生命観を改めて問題にするのはなぜか。その手がかりはないかと本文を振り返ると、20段落が目にとまる。

20 その後、私は生命現象を研究することを職業とするようになった。けれどもそれは、虫好きが高じてそのまま生物学者になったというわけではない。むしろ、このような子どもの頃に親しんだ小さな生命のことを忘れて、生物学者となったのだ。

明らかに筆者は、自身の職業である「生物学者」を自虐的、批判的に捉えている。現在の生物学、とりわけ細胞生物学では、万能細胞の開発に代表されるように、生命への介入の度合が増しており、その成果を待ち望む社会がある。そうした動向に対して、筆者は、読み手自身の飼育体験をも想起させることを通して、人が潜在的に持っている生命観を改めて自覚させようとしているのではないだろうか。

このように、本教材は、論証構造と文彩とを「統合」することで、その論を根底で支える筆者の生命観、すなわち「考え方・見方」を理解できる。また、飼育体験と文彩との複合が読み手の納得を誘っていることから、自身の納得の原因の理解という「成果」を得ることができる教材でもある。

(4) 論証の読解と説得的定義の読解との「統合」—内田樹「学ぶ力」—

① 主論証の分析

本教材は、中高生の学力低下が問題視される状況に対して、「学力が低下した」という事態の本質を論じた論説文教材である。文章構成は、以下の通りである。

I : 「学ぶ力」としての「学力」(1～5 段落)

II : 「学力」が伸びる条件(6～17 段落)

第一の条件としての「己の無知についての自覚があること」(6～8 段落)

第二の条件としての「『師』を自ら見つけようとする事」(9～11 段落)

第三の条件としての「『師』を『その気』にさせること」(12～17 段落)

III : 「学力低下」という事態の本質(18～24 段落)

「I」では、学力を「試験の点数」「他人との比較の対象」と捉える学習者や、それを指標に「学力低下」を叫ぶ社会に対して、「『学力が低下した』とはどういうことなのか」を提起している。また、その下位の問いとして「『学力』とは、何を指しているのでしょうか」と提起している(2 段落)。

以上の文章構成のうち、主論証が見られるのは、「III」である。以下に引用する。

22 この三つの条件をひと言で言い表すと、「私は学びたいのです。先生、どうか教えてください。」というセンテンスになります。数値で表せる成績や点数などの問題ではなく、たったこれだけの言葉。これが私の考える「学力」です。このセンテンスを素直に、はっきりと口に出せる人は、もうその段階で「学力のある人」です。

23 逆に、どれほど知識があろうと、技術があろうと、これを口にできない人は「学力がない人」です。…(中略)…誰かにものを頼むなんて「借り」ができるみたいで嫌だ。そのように思う自分を「プライドが高い」とか「気骨がある」と思っている。それが「学力低下」という事態の本質だろうと私は思っています。

24 自分の「学ぶ力」をどう伸ばすか、その答えはもうお示ししました。みなさんの健闘を祈ります。

ここでは、「II」の論証の結論を再度列挙しながら(18～21 段落)、「学力低下」の本質を提示している。論証形式に直すと、以下の通りである。

根拠：「学力が伸びる」ための条件は、「己の無知についての自覚があること」「『師』を自ら見つけようとする事」「『師』を『その気』にさせること」の三つである。

論拠：()

主張：誰かに教えを乞うことをためらうことを、「プライドが高い」「気骨がある」と肯定的な事態として思い込むことが、「学力低下」という事態の本質である。→積極的に教えを乞い、自分の力で「学力」を伸ばすべきである。

主張は、第三の条件を重視して「学力低下」の本質を提示したものになっているが、24 段落の「みなさんの健闘を祈ります。」という一文には、「自分の力で『学力』を伸ばすべきである。」という主張が暗示されているように思われる。この部分の論証は、「III」を見る限りでは論拠が暗黙になっており、同じ根拠から「身の回りに潜んでいる『師』を見つけるように努力しましょう」という主張も導出可能である。筆者の論証を理解するためには、読み手が論拠を補う必要がある。また、根拠

で挙げられている三つの条件は、筆者が考える「学力」の定義を踏まえたものであり、それ自体が批判的な読解の対象となるものである。

では、筆者が考える「学力」とはどのようなものであり、論拠には何を補えば良いであろうか。また、そこにはどのような「考え方・見方」が潜在しているのか。「Ⅰ」「Ⅱ」を分析していく。

②副論証の分析

(a)「学力」の定義の論証

「Ⅰ」では、「学力」の定義を巡る論証がなされるが、筆者は、あっさり自身の考える「学力」を明かしてしまう。2段落に、次のような文言が見られる。

2「学力」という言葉をよく見て下さい。訓読みをしたら「学ぶ力」になります。私は学力を「学ぶことができる力」、「学べる力」として捉えるべきだと考えています。数値として示して、他人と比較したり、順位をつけたりするものではない。私はそう思います。

ここには、「訓読み」を根拠として「学力」を定義する論証が見られる。論拠には、「読み方は意味を反映する」というものを補うことができる。そのうえで、3段落以降では、「学力」が個人的変化を図るための指標であることが論証される。以下に引用する。

3 例えば、ここに「消化力」の強い人がいるとしましょう。ご飯をおなかいっぱいに詰め込んでも、食休みもしないで、すぐに次の活動に取りかかれる人はまちがいなく、「消化力」が強いと言えます。「消化力が強いです。」と人にも自慢できます。しかし、それを点数化して他人と比べたりしようとはしないはずです。「睡眠力」や「自然治癒力」というものも、同様のものだと思います。…(中略)…私は「学力」もそういう能力と同じものではないかと思うのです。

4「学ぶ力」は他人と比べるものではなく、個人的なものだと思います。「学ぶ」ということに対して、どれぐらい集中し、夢中になれるか、その強度や深度を評するためにこそ「学力」ということばを用いるべきではないでしょうか。そして、それは消化力や睡眠力と同じように、「昨日の自分と比べたとき」の変化が問題なのだと思います。…(中略)…もし「力」が伸びているなら、それは今の生き方が正しいということですし、「力」が落ちていけば、それは今の生き方のどこかに問題があるということです。

5 人間が生きていくために本当に必要な「力」についての情報は、他人と比較したときの優劣ではなく、「昨日の自分」と比べたときの「力」の変化についての情報なのです。そのことをあまりに多くの人が忘れてしまうので、ここに声を大にして言っておきたいと思います。自分の「力」の微細な変化まで感知されている限り、私たちは自分の生き方の適不適を判定し、修正を加えることができます。

これを論証の形にすると、以下のようになる。

根拠：「消化力」「睡眠力」「自然治癒力」は、他人と比較したり、順位を付けたりするものではなく、「昨日の自分と比べたとき」の変化を問題とする力である。

論拠：「昨日の自分と比べたとき」の変化を問題とする力は、「人間が生きていくために本当に必要な『力』」の定義からして、他人と比較したり、順位を付けたりするものではない。／「学力」は、「消化力」「睡眠力」「自然治癒力」と「人間が生きていくために本当に必要な『力』」という点で類似しており、同じように扱うべきである。

主張：「学力」は数値として示して、他人と比較したり、順位をつけたりするものではなく、「学ぶ」ことに対する強度や深度の個人的変化を図るための指標である。

ここでの論証は、「定義による議論」と「類似による議論」とが複合することで成立している。「定義による議論」を構成している「人間が生きていくために本当に必要な『力』」は説得的定義に当たるものであり、これ自体の意味が批判的読解の対象となる。

では、この語の定義を推論する手がかりはないかと考えてみると、4段落の「もし『力』が伸びているなら、それは今の生き方が正しいということですし、『力』が落ちていれば、それは今の生き方のどこかに問題がある」、5段落の「自分の『力』の微細な変化まで感知されている限り、私たちは自分の生き方の適不適を判定し、修正を加えることができます。」という二つの文言が目にとまる。こうした間接的な情報を基にすると、「人間が生きていくために本当に必要な『力』」とは、「より良い生き方を形成するための力」と解釈することができる。「学力」を「学ぶことができる力」「学べる力」として捉えるならば、「学力」を「人間が生きていくために本当に必要な『力』」に位置付けることは妥当であると思われ、筆者の論証は妥当であると判断できる。

以上の論証と定義を踏まえたならば、次のような筆者の「考え方・見方」を理解することができる。すなわち、「学力」を受験のために一時的に必要な力と考えがちな学習者や社会を批判的に捉え、「学力」が一生を左右する力であると捉える学力観である。こうした「考え方・見方」が前提となって、次なる論証が展開されていく。

(b) 「学ぶ力」が伸びる条件の論証

「Ⅱ」では、「学ぶ力」が伸びるための条件が三つ挙げられるが、その論証の重点は、第三の条件に置かれている。次のようなものである。

12 第三の条件、それは「教えてくれる人を『その気』にさせること」です。

13 こちらには学ぶ気がある。師には「教えるべき何か」があるとしみます。条件が二つ揃いました。しかし、それだけでは学びは起動しません。もう一つ、師が「教える気」になる必要があります。

14 昔から、師弟関係を描いた物語には、必ず「入門」をめぐるエピソードがあります。何か(武芸の奥義など)を学びたいと思っていた者が、達人に弟子入りしようとするのですが、「だめだ」とすげなく断られる。それでも諦めずについていって、様々な試練の末に、それでもどうしても教わりたい、という気持ちが本気であるということが伝わると、「しかたがない。弟子にしてやろう。」ということになる。そのような話は数多くあります。

これを論証構造の形にすると、以下のようなになる。

根拠：師弟関係を描いた物語における「入門」のエピソードでは、学びたいと思う者が、最初は断られるが、気持ちが本気であることが伝わると弟子入りが認められる話が多くみられる。

論拠：(一般に、多くの物語に見られることは、現実場面にも当てはまる。)／学びを実際に起動させる原因は、師が「教える気」になることである。

主張：「学ぶ力」が伸びる第三の条件は、「教えてくれる人を『その気』にさせること」である。

ここでは、「一般化による議論」と「因果関係による議論」とが複合している。一般化の論拠は暗黙になっているが、着目したいのは、むしろ後者である。というのも、後述するように、この論拠には、筆者の学力観が顕在化しているからである。

15 から 17 段落では、「どのようにしたら人は『大切なことを教えてもいい』という気になるのでしょうか。」と問いが再設定され、「師を『教える気』にさせるためには、学ぶ側の『無垢さ』や、師の教えることは何でも受け入れますという『開放性』を持つことが必要である。」ことが主張される。ここにも、物語からの「一般化による議論」が見られるが、その論拠も暗黙になっている。そのた

め、読み手は、論証の明示的構造を把握するだけではなく、論拠を推論していく必要がある。

③主論証の再構造化と読解を通して得られる「成果」

以上を踏まえると、主論証における論拠が推論可能であるように思われる。この点を補って、改めて論証構造を示すと、以下のようになる。

根拠：「学ぶ(ことができる)力が伸びる」ための条件は、己の無知についての痛切な自覚、「師」の直観的な発見、「師」を教える気にさせるひろびろとした開放性、の三つである。

論拠：(学びを実際的に起動させる原因は、師が「教える気」になることである。)

主張：誰かに教えを乞うことをためらうことを、「プライドが高い」「気骨がある」と肯定的な事態として思い込むことが、「学力低下」という事態の本質である。＝積極的に教えを乞い、「学力」を伸ばすべきである。

ここでも、第三の条件の必要性を論証する際に用いた論拠が、主張を支えている。ただし、この論拠は、他の要素とは離れて配置されているため、読み手は、それらを論証的な関係に再構造化する必要がある。こうした論拠を位置付けることで、他の主張の可能性は破棄され、筆者の主張をより確信的に理解できる。

では、なぜ、筆者は第三の条件を重視するのであろうか。その根底には、行動的側面を重視する学力観がある。おそらく、「無垢さ」や「開放性」を持つだけではなく、それを行動に表せる点までを「学力」として捉えているのではないだろうか。こうした行動をとれる人は、折に触れて学ぶことのできる人であり、それがために、「学力」は「より良い生き方を形成するための力」にもなり得るのであろう。そのことは、「私は学びたいのです。先生、どうか教えてください。」口に出せる人のことが、「もうその段階で『学力のある人』と認められていることから裏付けられる(22段落)。

このように、本教材では、論証と説得的定義とを「統合」することで、筆者の論を根底で支える学力観を理解できる。学力を、一生を左右する力として捉える筆者の「考え方・見方」は、「学力」を一時的に必要なものと捉えがちな学習者や社会に対して、再考を迫るものとなっている。

4 結論

本稿では、方略的読みの段階性を枠組みとして、中学校二年生教材を中心に分析を行い、中学校一年生から二年生にかけての方略的読みの系統性を検討した。その結果、以下の点が見出された。

中学校一年生教材では、事実主張から事実主張、事実主張から価値主張へという論証の階層関係が見られ、また、それを構成する論証の要素は全て明示されていた。こうした特徴を中学校一年生教材が持つのは、科学的知識それ自体を説明する、あるいは科学的知識を起点とした教材が多いため、科学的知識を常識と結びつける際の論拠が省略されない傾向にあるのではないかとと思われる。こうした特徴から、二方向の方略的読みが学習可能であると想定された。「論証の明示的構造を把握する方略」の「選択」、論証の階層関係を理解するための方略の「統合」である。こうした方略的読みを通して、筆者の「考え方・見方」を理解するという「成果」が得られると考えられた。

これに対して、中学校二年生教材では、二つの顕著な特徴が見られた。すなわち、読み手の常識を利用した論証が多くなることによる論拠の省略、論証の説得性を高めるための説得的定義と文彩の駆使である。こうした特徴に対応して、方略的読みの系統性として、論証、定義、文彩それぞれを読解するための方略の「統合」だけではなく、論証と説得的定義との「統合」、論証と文彩との「統合」という複数の対象に渡る読解方略の「統合」の必要性が認められた。こうした方略的読みが求められる点に、中学校一年生から二年生にかけての系統性が見出される。また、そうした方略的読

みを通して得られる「成果」は、筆者の「考え方・見方」の理解だけではなく、説得の方法の理解や、納得の原因の理解など、多岐に渡ると考えられた。

本稿では、一社の教材を対象に検討を行ったが、今回の結果は、他社にもある程度適応できるのではないかと想定される。というのも、中学校では、一年生で狭義の説明文、二年生で論説文が多く配列されるという全般的な傾向が見られ³⁷、本稿の知見は、そうした教材配列ともある程度一致しているからである。実際に分析を行う必要はあるが、今回の結果は方略的読みの発達から見ても、教材の配列から見ても一定の妥当性を持つのではないかとと思われる。

今後の課題として二点挙げたい。一点目に、分析対象を中学校三年生教材にまで拡張し、中学校三年間に渡る方略的読みの系統性を見出すことである。例えば、中学校三年生の最終教材である池田晶子「言葉の力」(教育出版平成23年文科省検定済)では、論証に加えて、説得的定義と文彩とが多用されている。しかも、筆者の論の妥当性は、当該文章内では判断がつきにくい。こうしたことから、中学校三年生では、論証、定義、文彩の三つの読みの対象を「統合」という高度な方略的読みが求められるとともに、その「成果」として、社会に向けた問いを生成することが一層求められるのではないかと推察される。この点については、イデオロギー分析の知見も踏まえながら、検討を行っていききたい。二点目に、単元目標や学習課題の設定を含めたより総合的な系統性へと発展させることである。方略的読みは特定の目的を達成するために遂行される状況依存的な行為であるため、どの方略を「選択」「統合」すべきなのか、その結果どのような「成果」が得られるのかという問題は、読み手が置かれた状況との関わり抜きには論じきれない部分がある。授業実践の観察と分析を通して、検討していききたい。

【注】

- ¹ 阿部昇「国語科の教科内容は100年間解明されてこなかった」科学的『読み』の授業研究会編『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか』学文社、2010年、p.8
- ² 大内善一「国語科の『教科内容』は教材内容との一体性を前提に考えられていくべきである」科学的『読み』授業研究会編『授業で子どもに必ず身につけさせたい「国語の力」』学文社、2014年、p.142
- ³ 岩永正史「小学校説明文教材系統案作成の試み(1)」『山梨大学教育人間科学部紀要』第9巻、2007年、pp.114-121、岩永正史「小学校説明文教材系統案作成の試み(2)」『山梨大学教育人間科学部紀要』第11巻、2009年、pp.91-98、および岩永正史・皆川恵子「小学校説明文教材系統案作成の試み(3)」『山梨大学教育人間科学部紀要』第15巻、2013年、pp.113-119
- ⁴ 光野公司郎『国際化・情報化社会に対応する国語科教育』溪水社、2004年、pp.37-47
- ⁵ Paris S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C., 1991, The Development of Strategic Readers. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of reading research*, Vol. II, NY: Lomgman, p.611
- ⁶ 拙稿「説明的文章の読みの授業実践における読解方略指導の展開」(全国大学国語教育学会編『国語科教育』第76集、2014年、pp.23-30)において整理した。
- ⁷ Paris et al, 前掲論文：注5, p.615
- ⁸ 犬塚美輪は、中学校段階を「読解方略の組み合わせ方や、状況に即した運用方法」を指導する時期として位置づけている(犬塚美輪「国語教育における自己調整学習」自己調整学習研究会編『自己調整学習』北大路書房、2012年、p.153)
- ⁹ 拙稿「科学哲学の知見を援用した中学校説明的文章教材の分析」広島大学国語文化教育学講座編『論叢 国

語教育学』復刊第5号(通巻10号), 2014年, pp.19-35

- 1⁰ 八田幸恵『教室における読みのカリキュラム設計』日本標準, 2015年, p.47
- 1¹ 福澤一吉『文章を論理で読み解くためのクリティカル・リーディング』NHK出版, 2012年, pp.10-12
- 1² 道田泰司「批判的思考における soft heart の重要性」『琉球大学教育学部紀要』第60集, 2002年, p.162
- 1³ 浅野檜英『論証のレトリック』講談社, 1996年, p.18
- 1⁴ 同上書, p.23
- 1⁵ 伊勢田哲治『哲学思考トレーニング』筑摩書房, 2005年, p.150
- 1⁶ 間瀬茂夫「説明的文章における知識と教材の類型」島根大学教育学部国文学会編『国語教育論叢』第二十一号, 2012年, P.49
- 1⁷ 香西秀信『議論の技を学ぶ論法集』明治図書, 1996年, pp.26-47
- 1⁸ 三輪正『議論と価値』法律文化社, 1972年, p.51
- 1⁹ 香西前掲書: 注17, p.32
- 2⁰ 香西前掲書: 注17, pp.45-46
- 2¹ 野内良三『レトリック入門』世界思想社, 2002年, pp.54-78
- 2² 同上書, p.52
- 2³ 野内良三『レトリックのすすめ』大修館書店, 2007年, p.10
- 2⁴ エリン・オリヴァー・キーン著, 山元隆春・吉田新一郎訳『理解するってどういう事?』新曜社, 2014年, p.135
- 2⁵ 井上尚美『思考力育成への方略(増補新版)』明治図書, 2007年, p.96
- 2⁶ 浅野前掲書: 注13, p.202
- 2⁷ オリヴィエ・ルブール著, 佐野泰雄訳『レトリック』白水社, 2002年, p.155
- 2⁸ 井上前掲書: 注25, pp.260-261
- 2⁹ 岩崎豪人「クリティカル・シンキングのめざすもの」『京都大学文学部哲学研究室紀要: prospectus』第5号, 2002年, p.22
- 3⁰ 福澤前掲書: 注11, p.206
- 3¹ 坂場良久「イデオロギーとレトリック」鈴木健・岡部朗一編『説得的コミュニケーション論を学ぶ人のために』世界思想社, 2009年, pp.217-251
- 3² 井上前掲書: 注25, pp.75-93
- 3³ 岩永正史「ランダム配列の説明文を再構成する際に用いられる説明方略」『山梨大学人間科学部紀要』第3巻, 2002年, pp.137-144, および岩永正史・堀之内志直「大学生はランダム配列の説明文をどのように再構成するか」『山梨大学教育人間科学部紀要』第13巻, 2011年
- 3⁴ 岩永正史・皆川恵子前掲論文: 注3, p.113
- 3⁵ 西垣順子『児童期後期における読解力の発達に関する研究』北大路書房, 2002年, p.132
- 3⁶ 香西前掲書: 注17, pp.20-21, および中村教雄『日常言語のレトリック』教育出版, 1993年, pp.99-110
- 3⁷ 舟橋秀晃「指導の系統を意識した教材配列を」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.404, 2005年, pp.17-18

(広島大学大学院博士課程後期3年)