

自己の実践開発の文脈から探る「論理的に読む」学習指導の系統性 —その1・中学教員前半期に得た実践的知識と課題—

舟橋 秀晃

1 問題の所在

「説明的文章で何を教えるべきか」という議論は以前からある。そのことは例えば井上裕一(1998)に詳しい。しかし社会的構成主義が学習理論の主流となる今、OECD(2002)のように読解力を「効果的に社会に参加するため」に必要な力だと捉えるならば、教科書教材を起点にして何を教えるのかを考えるよりは、国語科では何の力を育て、その力を育てるためにはどのような種類の教材と言語活動を採用すべきかを考えるべきである。

稿者は、中学校国語科の3年間で議論のできる生徒を育てることをめざし、国語教育実践を重ねてきた。特に「読むこと」の説明的文章学習指導においては、主に教科書教材の文章の「論理を読む」だけに留まらず、その文章を「論理的に読む」能力を、現在や将来の自分の言語生活に発揮できる形で育成することに実践の力点を置いてきた。ところが現行の小中学校学習指導要領「読むこと」で直接「論理」について記されている指導事項を見ると、現行版の場合でも中学校第3学年イの「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、内容の理解に役立てること。」以外にはなく、「論理的に読む」学習指導の系統性は明確には記されていない。

そこで本稿では、特に「論理的に読む」ことにかかわる単元について、自己の中学校教員20年間の国語教育个体史のうち前半期における実践開発の文脈を記述する。そしてこれを通して、中学校国語科における「論理的に読む」学習指導の系統性に関し、これまでに得た実践的知識となお残る課題を整理して示したい。

2 対象と記述の方法

稿者は中学校教員として20年間に3校で勤務した。勤務校ごとに実践の環境や稿者自身の問題意識に変化があったことから、以下の3期に分け年代順に記述していく。本稿ではこのうち前半期の第1～2期を対象とし、後半の第3期については稿を改めることとしたい。

- 第1期 甲賀町立甲賀中学校 1994～1998年度(5年間)
2→3、1→2→3年生(いずれも当該学年の学級担任)
- 第2期 大津市立石山中学校 1999～2004年度(6年間)
2→3、1→2→3、1年生(いずれも当該学年の学級担任)
- 第3期 滋賀大学教育学部附属中学校 2005～2013年度(9年間)
2→3、1→2→3、1→2→3、1年生(うち学級担任4年、学年主任2年)

これらの各期に実践した「論理的に読む」ことにかかわる単元は、表1の通りである。読むことを含まない単元でも「論理的に読む」ことに関連するものについてはこの表に記載した。なお、教科書教材をそのまま使った読解指導のみの単元は除いたため、表には記載のない年度(通番1、5、

通年年度	経年	学年	単元名	読む:教科書教材	読む:他社・旧版・他	書く学習活動	話す・聞く学習活動	ジャンル、題等
1	1994	1年目	2年					
2	1995	2年目	3年	論理をとらえる		新聞投書、新聞記事、新聞広告(中村敦雄氏実践をもとに)	記事や広告をトウルミン・モデルの3要素に分解してから自分の見方で意見をもち文章を書く	意見文
3	1996	3年目	1年	身の回りを考える	青木淳一:自然の小さな診断役、高月敏:本当に必要なものは	社説、滋賀県広報紙記事		論説・解説
4	1996	3年目	1年	意見に意見を重ねて			ディベートから話し合いへ、甲斐利恵子実践「意見に意見を重ねて～話し合いウォーミングアップ」(安居織子・東京青国研『中学校の表現指導 聞き手話し手を育てる』東洋館1994)の一部改変	ディベート、話し合い
5	1997	4年目	2年					
6	1998	5年目	3年	(1995年「論理をとらえる」を再度)				
7	1999	6年目	2年	情報発信の時代～校外学習新聞を作ろう～	光村編集部:情報発信の時代	新聞記事(女子高生のロコミを商業利用で操作)、教出小4:言葉の塔としあな	校外学習の新聞記事を書く	論説・解説、記事
8	2000	7年目	3年	(1995年「論理をとらえる」を再度)				
9	2001	8年目	1年	学習のしかたを学ぶ	安東みきえ:そこまでとべたら、工藤直子:野原はうたう、桑原茂夫:ちょっと立ち止まって	道路標識、青汁の広告、おしっこの記事		非連続(広告)、解説記事
10	2001	8年目	1年	レポートの書き方			二次情報を過信せず、一次情報も大切にしながら、引用時には出典表示をすることを学ぶ	調査報告
11	2002	9年目	2年	環境を考える	大場信義:ホテルの里づくり	伊藤和明:地球環境の危機(三省中3一補充学習教材集)		論説・解説
12	2003	10年目	3年	二人の「そうか!」をGETせよ!!～意見に意見を重ねて～			400字の意見文に他者十指導者がそれぞれ400字を書き継いで違う見方を述べる→再構成し清書へ	
13	2003	10年目	3年	(1995年「論理をとらえる」を再度)				
14	2004	11年目	1年	事実をどうみる?	幾辺武信:玄開扉	新聞記事5紙(2003びわ湖花火大会)	体験文を書く(教科書)	討論ゲームをしよう(教科書)
15	2005	12年目	2年	本から取材!話し合おう「世界と私」	西江雅之:伝え合い	寛戸朋子:マドラーの地で、本多勝一:民族と文化、荒巻裕:平和を築く	テーマに沿って考えよう～集めた情報をもとに、意見文を書く(教科書)	立場を明確にして、話し合いに参加しよう～パネル・ディスカッションを開く(教科書)
16	2005	12年目	2年	それはなぜ?～理由をチェック～				非連続(広告)、報道記事、解説記事、DM
17	2006	13年目	3年	「論理的」に読もう、考えよう、話し合おう～これでもいいかな?ここはいいかな?～	中村桂子:生き物として生きる	川田順造:曠野から、自作シート(例文集)、新聞投書、新聞記事		論説、新聞投書、紹介記事
18	2006	13年目	3年	「要約」を考える	水越伸:メディア社会を生きる	池田謙一:マスメディアを通じた現実世界		論説・解説
19	2007	14年目	1年					
20	2007	14年目	2年	紙から事実を拾うには～説明文を読むわ～	安田善憲:モアイは語るわ	寛谷いづみ:イースター島にはなぜ森林がないのか、wiki「モアイ」		論説・解説
21	2008	15年目	2年	うなずいてもらうには～意見文を読む、書く～	大場信義:ホテルの里づくり		考えるきっかけ(教科書と比較)＝宮嶋康彦「ホテルで町おし」の大きな間違った日経ビジネスオンライン記事、新聞投書	意見文
22	2008	15年目	3年	論理的に理解しよう			論理パズル、4枚カード問題	明日放送:架空TVDキュメンタリー「情報最前線」、四分割表、樹形図
23	2009	16年目	3年	文章を解釈するには	荒巻裕:平和を築く	井上恭介:壁に残された伝言		論説・解説
24	2009	16年目	3年	鍛えれば強くなる!～反論で磨こう	主張文		反論を予想し意見文を書く、イメージマップで選択する	主張文
25	2010	17年目	1年					
26	2011	18年目	2年	別の見方を試してみると～一つの悩みにいろいろ回答～			意見が割れそうな課題について話し合った後、悩み相談に回答文を書く＝中島らも「明るい悩み相談室」	意見文
27	2011	18年目	2年	論理を読んで論理的に考えよう～モアイは何を語るのか～	安田善憲:モアイは語る	寛谷いづみ:イースター島にはなぜ森林がないのか		論説・解説
28	2012	19年目	3年	相手に届く言葉で批評する文章を書く～関心のある事柄を～			批評の書き方をつかみ、自分の関心ある事柄を異論も踏まえて捉え、批評する＝書評記事、新聞投書、番組評記事、社説、論評記事	批評文
29	2013	20年目	1年	その判断、それでいい?一文章を読んで吟味する	早川文代:食感のオノマトペ	左の旧版、論評記事2編(英語学習早期化)		
30	2013	20年目	1年	納得できる?どこを調べる?		中村匡男:花の形に秘められたふしぎ(教出・中1)		

【表1】自己の実践における「論理的に読む」ことにかかわる単元

※薄い灰色帯は「読むこと」以外の単元、濃い灰色帯は国語科以外(特設「情報科」)の単元 ※教科書教材の単純な読解単元は除く

19) もある。

稿者の場合、どの勤務校でも初年度は第2学年学級担任を務め、担当学年を常に持ち上がった。甲賀中では新規採用初年度から所属学年5学級中4学級の国語科授業を任せられ、また他2校では小規模校ゆえ自分の所属学年は常に3学級とも独りで任せられた。よって3校ともカリキュラム編成を自分の所属学年では自分の裁量で比較的自由に行えた。また、各校で所属学年の生徒を持ち上がったため、卒業時の姿を想定して日々の授業を設計する意識が自ずと身についていった。

また、初任の甲賀中学校は修士課程修了直後の着任であり、かつ修士課程在籍中は綾羽高等学校で非常勤講師(1学級のみ週3時間)として勤めていたことから、初任者研修の校内指導教員の先生は、稿者自身が自ら考え試行錯誤することを非常に重んじてくださった。また、新規採用教員として赴任した同僚が甲賀中には他にも複数いて、若手への期待が高く、平均年齢の若い職員集団内では互いの授業を積極的に開示し、教材を共有し意見を交換し合うという雰囲気があり、その中で稿者も未熟ながら一人前として扱われた。

国語教育実践に打ち込み、特に「論理的に読む」学習指導の系統性のあり方を教員1年目当初から一貫して模索し続けられたことの背景には、これら3校での恵まれた勤務環境があった。

3 第1期(1～5年目)における実践開発の文脈

(1) 議論できる力を支える「論理」学習の必要性の自覚(1,2年目)

稿者は大学で大村はま実践を知り深く感銘を受け、民主社会の建設者を育てたいと意気込んで中学校に着任した。しかし初任から2年間は非力ゆえ、せつかくの恵まれた環境を生かすどころか、教師用指導書に沿って教科書教材を順に指導することにさえ汲々とするありさまであった。それでも、生徒の言語生活を観察し、議論が十分にできていないことに問題意識をもち、まず説明的文章の学習指導のあり方を『国語教育基本論文集成』第14・15巻(明治図書1994)所収の諸論考から採り始めた。舟橋秀晃(1996)冒頭には当時、次のように記した。

現在勤務している中学校は、滋賀県のはずれの、田野と製菓工場の広がるのどかな丘陵地帯に位置している。人口の変動がほとんどなく、古くから続く大家族の家が多くて、都市部と比べると、昔ながらのしつけの中で育った温かな生徒が多いという印象を受ける。そのためか、彼らは場に応じた話し方は何とかできるようである。ところが、国語の授業の中で自分の意見を発表しようとするときには、なかなか筋道の立った話ができない。それだけでなく、例えば学級会では、筋道の立っていない意見であっても、それが発言力のあるリーダー格の生徒の主張となると、議論がその方向へ大きく引っ張られてしまう。また、リーダー格の生徒たちが主に活躍する生徒総会においても、彼らのやりとりする質疑応答は、筋道が立っておらず説得力を欠いていて、議論がしばしば行き詰まる。そのような生徒を目の当たりにしつつ、この生徒たちの成人後のことを考えると、彼らにはぜひ筋道を立てて話し書くことによって妥当な議論のできる力を身につけさせたい、と強く願う。

そこで今回、筋道を立てて話し書く表現者育成の手始めに、文章が論理的に組み立てられている説明的文章を、筋道の立った文章の手本として読ませるような指導はできないものだろうかと考えた。

(p.102)

舟橋(1996)では『国語教育基本論文集』の議論を踏まえて、説明的文章教材を用いた理解指導を行う際、指導の中心に「論理」を置くときには形式的とらえ方に終わらせず、その形式の必然性や妥当性を文章の内容と関連づけて考えさせること、またその関連づけは伝達面の上だけでなく認識面の上でも行われるべきことを指摘した。加えて、現実の議論に対する形式論理学の有効性には限界があり、論理の真偽でなく蓋然性を判断する必要があると、そのためには文章の形式だけ追うのではなく修辭学的要素も視野に入れつつ文章の内容も検討しなければならないことも指摘した。

なお、現在から省みれば、生徒があまり議論できないという問題の解明には、他にも議論する意欲や生徒相互の人間関係、生徒を育む地域コミュニティのあり方なども視野に入れておく必要があるが、当時まだその認識はもてずにいた。

(2) 内容・形式両面の学習指導としてのトゥールミン・モデルの導入とその課題(2年目)

持ち上がった3年生が卒業する間際の1月になって、非力ながらようやく、単なる教科書の消化に追われずに済む時間的余裕がわずかながら生じたが、まだ独自の教材や学習活動を練るまでには至らなかった。そこでまず、アメリカの非形式論理学の動向に沿ってトゥールミン・モデルを紹介しつつそれを高等学校で授業化した中村敦雄(1993)のすぐれた実践に依拠し、氏の用いた新聞広告・投書・記事計5教材をそのまま使用して5時間単元「論理をとらえる」(通番2)を行った。

この単元で毎時一つずつ使用した5教材と学習内容の概要は、次の通りである。

第1時 「安全を守る二〇円」(新聞広告)

- ・百円ライターが20円値上げすることを訴える文章を読んで、「主張」と「わけ」を書き出す。
- ・「言わないウソ」を学ぶ。

第2時 「高齢者の乗車、混雑時避けよ」(新聞投書)

- ・高齢者が優待パスをかかげ混雑時に乗り込んでくることを憂える文章を読んで、「事実」「主張」「わけ」を書き出す。
- ・「事実」の描写に「色眼鏡」のことが混じっていることを学ぶ。

第3時 「すがすがしい鹿実の無盗塁」(新聞投書)

- ・高校野球で、俊足を誇る鹿児島実業が足を負傷した相手チームのキャッチャーを前に、盗塁をしなかったことを褒める文章を読んで、「事実」「主張」「わけ」を書き出す。
- ・事実は同じでも全く別の見方ができ、そうすれば違う意見が組み立てられることを学ぶ。

第4時 「バイト時給に格差おかしい」「バイトの時給格差当然だ」(新聞投書)

- ・同じ事実でも、理由づけが変われば違う意見が生まれることを知る。
- ・大学生の文章を読んで「理由づけ」を書き出し、高校生の立場から大学生に反論を試みる。

第5時 『机を傷つけた』生徒から弁償金」(新聞記事)

- ・当該記事には事実と記者の私見が区別しづらい形で書き込まれているため、事実を読み取るには記者の意見や事実を飾る修辭表現を省く必要があることに気づく。
- ・まず個人、次にグループで、文章から「事実」「理由づけ」「主張」を書き出し、交流して、各自の考えを各班で議論する。

この実践から、その後の実践開発への課題をいくつも得た。特に「論理的に読む」学習指導の系統性に関しては、次の3点の課題が挙げられる。

① 中学校3年間で育てる力と道筋

中村実践は工業高校でのものであった。その教材は中学3年生が文章を読んで自分の意見を持ち、他者と議論をするのにも有効に働いたが、これまで稿者が教師用指導書をなぞって説明的文章学習で指導していた在来の三読法とは全く異なる読み方であり、その点で生徒には戸惑いもあった。

議論に参加するために有効な方法の一つがトゥールミン・モデルによる文章把握なのであれば、本単元のように中学3年生の最後にまとめて学ぶのではなく、普段の説明的文章学習指導の中に1年生のうちから加えていく必要がある。具体的には、まず筆者と読者の事実認識の差異と妥当性、次いで筆者と読者の理由づけの違いと妥当性について、読者自身が吟味する活動を授業に加えられないかを探りたい。

② 教材の分量と読む速さ

高校や大学への進学、また将来の研究や知的生産活動への参加を考えれば、教科書教材程度の分量で段落ごとに精読する練習は不可欠であろうし、さらに、場合によっては1冊あるいは複数冊の図書全体までの長めの文章を用いて必要な情報を得る読み方も必要であろう。

しかし本単元を踏まえ、生徒が今や将来の日常生活で議論に積極的に参加していく姿を思い描くならば、義務教育最終の中学校段階では、まずは新聞の投書や記事程度の数百字の長さでよいから、短い文章を素早く読んで論旨を把握する読み方についても習熟しておく必要がある。そのような読み方を学ぶ機会を説明的文章学習の中に加えられないかを探りたい。

③ 教材の質

課題①・②の学習のためには、教科書教材のようなすぐれた文章を用いることに加え、中村氏が用意したような、日常生活にあふれ、事実認識や理由づけの面でむしろ危うさを抱えている文章も有用なのではないか。

とはいえ、危うい文章ならばよいというものではなく、教材選定に当たっては生徒の発達段階とスキーマにも配慮する必要がある。今回の学習における当該中学校の生徒は、自転車通学のため混雑する電車やバスの乗車経験に乏しく、当然アルバイト経験がないので「時給」の意味が分からず、また当時はサッカーブームで野球に関心のない中学生も男女合わせて3割ほどいた。このため、教師の説明は理解できても自分自身の吟味には難渋する生徒が多くいたのである。今回の教材は、中村氏が眼前の高校生のスキーマに配慮して準備したものであって、教科書教材以外から教材を授業に持ち込むのであれば、授業者である稿者自身が担当生徒の興味関心や言語生活を自らよく観察し、それにある程度添うものを自ら発掘していきたいところである。

(3) 教科書教材自体の学習における指導改善(3年目前半)

次に受け持った1年生では、教科書外の教材の導入による実践開発という前述の方向性とは別に、内容と形式を関連づけた指導改善を教科書教材自体の学習でも図ろうと模索し始めた。その一つが単元「身の回りを考える」(通番3)である。

これは光村教科書第5単元に配された青木淳一「自然の小さな診断役」と高月紘「本当に必要なものは」の2教材をそのまま中心に据え、順に読んで相互を読み比べさせようとした単元であった。とはいえ前者はダニ、後者はごみ減量の話で内容上の関連が薄く、構成面の比較を授業の中心に据えたものの、舟橋秀晃(1997)に詳述したように、稿者の授業の稚拙さから生徒は構成面の比較について相当苦しんだ。

稿者の失敗は、現時点から振り返れば稿者自身の「論理」観が確立できていなかったことに起因

していた。というのは、舟橋秀晃(1997)の「教科書教材としての説明的文章では実際のところ、説得性の有無が『論理』が通っているか否かを決める、といっても過言ではない」(p.82)といった当時の記述に見られるように、稿者は内容と形式の関連指導を志していながら、実際には修辞(レトリック)の要素と論理(ロジック)の要素を混同していたからである。そのことは、二つの文章の論理を生徒に比較させようとしていながら、実際に板書やノートで指導していたのは段落ごとの要旨と段落相互の関連の把握であった点に表れている。

説明的文章の分野には間瀬茂夫(2011)の言う「ある種の混同をともなった『論理』のとらえ方の広がり」(p.76)が以前からあり、松本修(2013)の指摘によれば「伝統的に論理と構成を混同する誤りが放置されてきた」(p.170)状態にあった。論理の構造は文章の構成とは本来別のものであり、それゆえに非形式論理学の考え方や、とりわけトゥールミン・モデルで議論を把握する方法が有効なのである。しかるに、この時点では稿者もまたその混同の中から抜け出せずにいたことになる。

(4) 音声言語による吟味の練習段階での、文字言語の役割(3年目後半～5年目)

「意見に意見を重ねて」(通番4)は「話すこと・聞くこと」の単元である。ここでは前年度の「論理をとらえる」(通番2)での指導経験から、卒業時を見据え1年生当初から指導を積み上げる必要性を感じ、ディベートから話し合いを育てる甲斐利恵子(1994)のすぐれた実践を導入した。

「話すこと・聞くこと」単元である甲斐実践を導入したのは、前年度に得た課題②・③に関わり、内容が高度で問題点の少ない「読むこと」教科書教材よりもむしろ生徒同士の発話のほうが、分量が短く論理も稚拙で問題点を見つけやすいと考えたからである。しかしいざ実践してみると、互いの発話の問題点を探し反論を考え論点を押さえて論じさせるには、甲斐実践自体がそうであるように手引きやワークシート、また板書も必要であった。つまり、1年生が日常的に成立している発話に改めて論理的吟味の眼を向けるには、すぐ消える音声言語だけでなく文字言語による補助が必要だったのである。このことから、音声言語での論理的な議論をめざすには、まず文字言語で丁寧な吟味の手続きを練習する経験を先行させるのが有効であろうと考えるようになった。

甲賀中学校ではその後、この学年を3年生まで持ち上がったが、「論理」観の確立へ向け理論面での検討と調査を進める一方、実践開発の面ではさしたる成果を残せずにいた。

4 第2期(6～11年目)における実践開発の文脈

(1) 「論理」観の整理と、読者自身の思考を育成することへの着目(6年目)

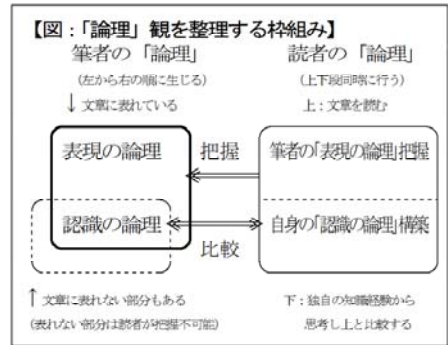
これまでの説明的文章教材学習指導では、文字を追って筆者の「論理」をたどらせることが重視されがちであったが、それだけでは読者が「論理的」に文章を読めるようになるわけでは決してない。そのためには、まず筆者の「論理」と読者の「論理」を授業者自身が区別しておく必要がある。

舟橋秀晃(2000)ではこの両者の違いに言及した先行研究を踏まえ、あるべき「論理」観を整理する枠組みを図1の形で示した。この図は、筆者の「論理」は筆者の「認識の論理」と「表現の論理」から成り、文章から観察されるのは筆者の「表現の論理」と、文章に表れている範囲内での筆者の「認識の論理」であることを表している。一方、読者は文章を読んで「筆者の『表現の論理』把握」に努めると同時に「自身の『認識の論理』構築」を行い、筆者の「認識の論理」と自身のそれとを比較する存在であることも表している。

この枠組みから説明的文章指導における「論理」を考察する際には、「論理」を今述べた四つの側面からとらえることが求められる。なお、四側面は相互に関連するため、まずは原則として四つとも同じ比重で捉えた上で、その時々のおねらいにより指導の焦点がどれかの側面に当たることはあってよいが、ある側面のどれかに初めからとらえ方が偏っていれば、指導も偏り、結果として「論理的」な読みの力が育たなくなる。

この論考を執筆した1999年以降はこの論理観に立ち、「読者の『論理』」的思考を促す学習指導を自覚的に模

索し始めた。ただし第2期における実践群は、第1期での実践群に、生徒の状況を見つ新たな単元を徐々に加えていくことで経験的に成したものである。「論理的に読む」学習指導の最終ゴールとなる単元を「論理をとらえる」(通番2)に思い描いてはいたが、そこに至る中1からの学習指導の系統性、つまり課題①については、まだ解明へ向け試行錯誤の段階にあった。



【図1】舟橋(2000)で示した枠組み

(2) 非形式論理学の視点からの、「非形式的誤謬」を排除する学習の試み(6～8年目)

単元「情報発信の時代～校外学習新聞を作ろう」(通番7)は、石山中学校へ赴任した1年目に担当した2年生が、学年行事で3月に大阪自主研修に出かけるに当たり、口々に「どうしたら新聞が作れるのか」「何を取材したらいいのか」「資料を丸写しして済ませよう」と言っていたことに不安を覚えて、国語科の中で新聞作りと教科書教材を組み合わせ授業化したものである。

教材には、教科書教材「情報発信の時代」(光村・中2)と、女子高生のロコミを意図的に操作してマーケティングに活用する事例を紹介する朝日新聞2000年1月11日付夕刊記事「二〇〇〇年の自画像5」を用意した。記事の選定に当たっては課題③を踏まえ、携帯電話やメールに好奇心の強い中2生が関心をもって読めるものにした。

単元の趣旨について、舟橋秀晃(2001)では次のように記した。形式論理学では通常、言葉と言葉の関係が吟味されるが、言葉と事実との関係については吟味されない。稿者はそこに非形式論理学の視点を持ち込み、引用のルールを、言葉と事実とのずれを減らすために守るべきものとして2年生に当時指導しようとしていたことが分かる。

本単元では、この工夫の一つとして、語句と事実とのずれを極力減らすような「情報の扱い方」を身に付けさせることをねらった。というのは、情報には陰に陽に、その発信者の立場や解釈が紛れ込んでいることが多く、受信者に伝わる情報が事実とずれる恐れが常にあるからだ。これをできるだけ防ぐため、具体的には、「受け売り」をしない、引用のルールを守る、誤解の少ない言葉を選ぶといった対策が言語生活の場では日常的に求められる。以上のことは「一般意味論」が強調してきた点であり、国語教育でも重要視されてきている。(p.54)

この単元は、この学年を持ち上がり卒業させた後に入学してきた次の学年においては三省堂の教科書単元「レポートの書き方」(通番10)の中にその趣旨を反映させ、1年生のうちに指導するように変更した。というのは、1年生は発達段階上からも学習指導要領上からも、「読むこと」ではまず文章から意見と事実を分けて読み取ること、また「書くこと」では見取った事実を意見と区別

しながら順序立てて書くことが求められる学年であることから、事実認識に関することは1年生のうちに指導しておくのがよいと考えたためである。

二つの単元にはそれぞれ効果があり、生徒は引用の際には出典を表示するようになった。ただし、生徒が非形式的誤謬自体に敏感になったかと問われれば、これらの単元だけでそのような効果を生み出すことまではできなかったと言うほかはない。同様の学習を何回か重ねていく必要があろう。

(3) 学習の初歩としての、文章吟味の態度を培う学習の試み（8年目）

日常生活で買い物をする際には、私たちは通常、成分表示や仕様書を見て確かめる。それは、成分表示や仕様書自体を疑っているのではない。記載内容に嘘偽りはないだろうという前提で、記載内容を信頼し、そのうえで記載内容をもとに、自分に有益かどうか、不安な要素はないかを判断しているのである。また、私たちは様々なメディアから情報を摂取する際も同様に、相手の情報を一応は信頼しつつも、そう捉えてよいか、そう言っているのかどうかを判断しながら情報を取り入れる。メディア・リテラシーとはそのような態度を言うのであろう。翻って説明的文章教材の学習指導では、とすると「教材文のよさを味わい摂取する」ことに偏りがちだったのではないか。

稿者は当時このような問題意識からまず1年生の入門期に、単元「レポートの書き方」（通番10）に先立って単元「学習のしかたを学ぶ」（通番9）を設けた。これは舟橋秀晃（2000）でいう「読者の『論理』」をもつ大切さを、まず入門期の生徒に印象づけようとしたものである。

この単元の構想に関して、後に著した舟橋秀晃（2002）では次のように記述している。

「批判」という言葉には、日本語では否定的なニュアンスが含まれる。しかし、ここで求めているのは文章の「批判」自体ではない。「まずは批判的な構えで文章を吟味する姿勢」とは、まずは一旦批判的な構えをもって文章を吟味する、そして納得すれば受容し、納得できなければ受容せず、疑念の残る場合は受容を保留し他の文章へ進んでから再考する、という姿勢である。

そこで、単元編成に当たっては、「こうしないとだまされる」という教材で生徒の疑念をかき立てるのではなく、「このように見るとこんな別の発見ができる」という教材で生徒の知的好奇心を引き出し、その後「これは本当に正しいか、わかりやすいか」という吟味に移るようにしたい。そうすることで、「論理的な読み」で重要なのは「批判」自体よりむしろ「まずは批判的な構えで文章を吟味する姿勢」であると生徒に印象づけたい。

なお、入学したての生徒の不安を和らげるため、中学校の国語学習に慣れ親しむことを大切にしたい。教科書「国語1」（光村図書、平成九～一三年度使用版）第一単元「学習のしかたを学ぶ」は、「読む・書く・聞く・話す・調べるなど、国語の基本的な学習の仕方を身につけ、確認できるようになっています。国語学習全体への入門としてご指導いただけます」（小冊子『平成九年度版中学校国語 編集趣旨と特色』四頁）と説明されているので、この単元をもとにして、教材群を再構成した。（pp.60-61）

しかし実際に指導してみると、教科書教材と組み合わせて使用する広告（青汁）や新聞記事（朝日新聞2000年3月26日朝刊家庭面「男性も『座っておしっこ』する時代？」）の選定が、やはり難しいことが分かった。具体的には広告のレーダーチャートが「ケールを100とした場合」の比で示されているため数学的感覚や百分率の理解の面で未熟な多くの1年生がその問題点に気づけなかったこと、また記事の分量が多く、1年生にとって過重な負担であったことが挙げられる。また、

単元を終えてから生徒の一人が教卓まで歩み寄ってきて「先生、ぼくのお母さんは青汁を売っているんです」とつぶやいたため、驚いて詫びたという出来事も起きた。

言語生活にあるものを教材化して教室に持ち込むこと自体には、今ここで学ぶことと自分の今や将来との結びつきが学習者に実感され、学んだことが言語生活の向上に生かされやすくなる点で、大きな利点があると考えられる。しかし課題②・③の通り、分量、スキーマ、また批判的に扱う際は教材の内容と生徒の家庭環境との関係に至るまで、言語生活に実際にあるものを教室に持ち込むには考慮せねばならぬ点が多々あることを改めて認識させられた。

(4) 教科書教材の比べ読みへの再挑戦と課題(9年目)

前項で教科書外教材の選定の難しさに改めて直面したこともあって、教科書教材活用の道を改めて探るため、単元「環境を考える」(通番 11)では「身の回りを考える」(通番 3)以来となる教科書教材の比べ読みに再挑戦した。その教材には、三省堂中2教科書所収の大場信義「ホテルの里づくり」(説明〈解説〉)と伊藤和明「地球環境の危機」(論説)(三省堂『補充学習材集』所収、前回中3教科書に所収)を用いることにした。

2教材を選んだのはテーマに共通性がありながら、構成の面で「ホテルの里づくり」が時間的順序で「わたし」の体験を通して書かれているのに対し「地球環境の危機」は論理的順序で整然と書かれていて、事実・主張・理由づけの三者の関係とその配置順による印象の違いや留意点を生徒に比べて考えさせることができるのではないかと思われたからである。

具体的に言えば、前者の文章からは人里づくりの努力が環境問題改善へのプラスになることが読み取れるが、事例紹介が主で、根本的な解決策が示されているわけではない。一方、後者の文章からは地球環境の悪化が止まらない仕組みが分かるが、現在の危機的状況の紹介が主で、自分たちに何ができるかは考えにくい。このように、これら2教材には論の進め方にそれぞれ長所と短所があり、好対照を成している。

この2教材をできるだけ発問や指示に頼らず、比べながら同時に読ませることで生徒の気づきを誘う授業展開を心がけたものの、「地球環境の危機」は元来中3教材だったこともあり、2年生が内容を理解するには予想以上に難しすぎた。そのため、単元の途中で変更し「ホテルの里づくり」を中心にして授業を展開したが、その結果として「地球環境の危機」の「論理」の検討ができなかった。この経験から、教科書教材を使って比べ読みを行う際には、生徒の負荷軽減のため、なるべく既読の教材や同学年以下向けの素材をもうひとつの教材に選ぶべきだと意識するようになった。

また、単元冒頭で「要旨をまとめよう」と指示した際、生徒から「要旨って何ですか」という質問が相次いだことも反省すべき出来事であった。これは、学習指導要領や教科書にある在来の要旨・要点などの用語と独自に加えたツールミン・モデルによる「主張」「事実」「理由づけ」といった用語との関係を、稿者が曖昧なまま生徒に示していたことの表れであった。この経験から、得た知識を授業や言語生活に発揮できるようにするために、両者の用語を関連付ける指導の大切さを意識するようになった。

(5) 「書くこと」領域の関連学習の試み(10年目)

甲賀中で実践した「意見に意見を重ねて」(通番 4)に相当する単元を、石山中では1年生時に展開できなかった。そこで当該学年が3年生になった際、通番 4を「書くこと」単元に組み替えて実施したのが、単元「二人の『そうか!』を GET せよ!!～意見に意見を重ねて～」(通番 12)であ

る。「書くこと」単元としたのは、文字言語で議論する経験を授業で味わうことにより音声言語での議論がより深まるであろうと考えたからである。

この単元では大村はまの鉛筆対談の手法を導入し、最初に書いた 200 字の意見文に別の 2 名が 200 字ずつ書き継ぎ（うち 1 名は稿者が担当し、最初の意見文への反論文を書く）、それを受け取った最初の執筆者が全部をまとめ、「反論の先取り」を盛り込みつつ原稿用紙 3 枚程度の意見文に仕立て直す、という学習活動を行った。

この単元では、自分の書いた文章に他者から承認を得られたり、稿者と文章で対決したりする仕掛けが生徒の興味を盛り立て、どの生徒も 800 字以上の意見文を書くことができた。またその際、以前は未定着であった「事実」「意見」「理由づけ」などの学習用語がその後の指導で定着していたことも、意見文執筆を容易にした。具体的には、最初の 200 字に書き継ぐ次の生徒は賛成の立場をとるものが大半であったが、彼らには「賛成するなら最初の人が挙げていない事実を取り上げ、理由を添えて書きなさい」と指示すると概ね理解され、スムーズに書き継いでいた。また稿者は先行する 2 名の取り上げた事実について、違う見方や違う理由づけを提示して、努めて異なる結論を示すようにした。これを読むと最初の書き手は「先生、屁理屈だよ」「くやしい、先生をやっつけてやる」など口々に漏らしながら再反論の意欲を高めていった。そこで「級友の事例も取り込み、先生の反論を『反論の先取り』に生かして、一つの意見文に仕立て直しなさい」と指示すると、生徒らはそれまでには見せなかった速さと集中力で原稿用紙に書き綴っていったのである。

(6) 1 年生段階での事実認識の学習の可能性と課題（11 年目）

単元「事実をどうみる？」（通番 14）は、石山中で担当する最後の 1 年生に対して、説明的文章教材の主要ジャンル等配列の系統試案をもとに構想したものである。

当時の 1 年生には、うわさを簡単に信じたり、あそびのじゃれ合いが生徒間暴力に直結するなど、短絡的な行動が見られた。また生徒間の注意にも誹謗中傷に近い言葉が混ざり、校区内の小学校が一つであることも重なって、人間関係が中学生になってもあまり広がらず固定的な傾向をもっていた。また一般的な傾向としても、発達段階上、思考の形式的な操作が充分にできるようになるのは小学校高学年前後からであることも踏まえ、中学校段階では妥当な思考ができるよう練習を積むことが実態の改善につながる一つの方策になりうると当時の稿者は考えていた。ただし思考操作の練習とはいえ非形式論理学の見地から考えるならば、日常生活の実用レベルでは論理を形式論理的に追うよりも、事実・主張・理由づけの三つに整理して文章の内容を大づかみするほうが実用的である。

そこでこの時点までに得た実践経験から、中学校 3 年間で育てる力と道筋つまり課題①については、のちに舟橋秀晃(2005)で記す表 2 の試案にまとめた。そしてその指導の道筋の一步目として、本単元では「事実」を捉える練習をさせようとした。具体的には、本単元では新聞 5 紙の滋賀版で取り上げられた前年度(2003 年夏)の「びわ湖大花火大会」記事を取り上げ、そこに渡辺武信「玄関扉」(三省堂 1 年)、教科書教材「討論ゲームをしよう」、同「体験文を書

学年	取り上げる中心	扱う論理的文章の主要ジャンル	【関連指導】書くこと
中 1	事実・主張・理由づけを区別 事実と現実がずれることを認識 事実と主張との結びつきの検討	時間の順 ↓ 記録文 ↓ 報告文	時間の順 ↓ 記録文、報告文 ↓ 新聞記事(議論を除く)
		説明文	体験(意見)文
中 2	主張と理由づけとの結びつきの検討	論説文	意見文
中 3	理由づけと事実との結びつきの検討	評論文	主張文

【表 2】舟橋秀晃(2005)で示した教材の主要ジャンル等配列の系統(試案)

こう」を加え、「読むこと」から「話すこと・聞くこと」を経て「書くこと」へと順に展開する 13 時間の計画を組んだ。なお、花火の記事の比べ読みは、大村はま(1983)の単元「表現くらべ」を踏まえたものであるが、修辞の巧みさに着目させ話し合いや語彙の学習へも展開させた大村実践に対し、本単元では単元導入部の 1 時間扱いに留め、共通する事実は何で、共通していない事実は何かに着目させることに学習内容を絞り込んで、他の教材の読みへと展開する形にした。

当時立てた学習指導案から引用すると、単元の概要は次の通りであった。

第 1 時 単元の趣旨説明

5 紙の花火記事を読む

記事を比べ気付いたことを、ワークシートに書きながら他の人と話し合う

気付いたことの発表

- ・共通して書いてあること
- ・ある紙だけに書いてあること
- ・そのことは、どうしてその紙だけしか書いてないと思われるか
- ・事実以外には何が書いてあるか（記事は事実中心のはずだが、記者が顔を出すこともあり、事実だけが書いてあるのではないから注意）

第 2 時 「玄関扉」を読む

漢字学習、難語句調べ

第 3 時 「玄関扉」と記事のちがうところを比べて探す

- ・事実が中心になっているのは（記事）
- ・事実以外にも書いてあることが多いのは（説明文）
- ・では事実以外の何が書いてあるのか
（筆者の問いかけと、それへの答え）
（筆者の「考え」＝それはつまり「主張」や「理由づけ」）

第 4 時 実際に教材を「事実」と「考え」（「主張」「理由づけ」）に分けて整理してみる

君は筆者と同じように考えるか、また別の見方はできないか

- ・違う事実から違う考え方（違う事実を読み手が持ち込んで／教師が持ち込むと）
- ・同じ事実でも違う考え方（書き手の提供する事実のみを踏まえても）

第 5 時 「討論ゲームをしよう」の説明

- ・テーマの選択、準備、ルールの理解

第 6 時 「討論ゲーム」

第 7 時 「討論ゲーム」を振り返る

- ・どういうときに説得力があったか
- ・説得力はあっても論理的であったのかどうか
“定義を吟味する必要性、（例「マンガは『文化的』でない」）
“A の反対は B でなく非 A、（例「酒は体に悪い」の反対は、「酒は体によい」でなく「酒はいつも体に悪い」とは言い切れない）である

「体験文を書こう」の説明

- ・テーマの選択、準備

第 8 時 「体験文を書こう」

- ・体験の掘り起こし、言いたいことのメモ書き

(新聞投書を配布、共感や反発を受けたものについて自分の考えを書かせる)

第9時 意見交換会

- ・同じテーマの者同士で議論し合う
- ・自説の変更や修正強化→どう変えたかを報告しあい交流

第10時 構成を考える

下書き1

第11時 下書き2

第12時 輪読会(付箋を貼りながら)

第13時 清書

第1時に使用した花火記事5紙の教材は、各生徒が花火大会で味わった直接経験にも支えられ、生徒らの興味を充分引いた。また、読んだ情報を一連の学習で「事実」「主張」「理由づけ」の三つに分けて考える方法が生徒に一定程度理解されたため、論点のかみ合う討論ゲームや、主張と根拠事例が対応する体験文執筆の学習活動が円滑に行え、課題①についてはある程度解決できた。

ただし課題②・③はなおも残った。具体的に言えば、1時間で同列に5紙を扱ったので分量が多く、読み切れない生徒が多くいて、分量と読む速さの面では問題があったのである。また第4時では、欧米の玄関扉は日本の外開きとは反対に内開きが多いとする論旨に対して、旅行やテレビ視聴の経験から欧米の窓やルーバーは外開きが多いからおかしいのではないかと指摘できる生徒が幾らかはいると稿者は予想したが、実際にはそのような生徒は皆無だった。「違う事実から違う考え方」、つまり教材文に書いていない事実を読み手が持ち込み異なる考え方ができないか探る読み方については、学習者が持ち合わせているスキーマに大きく左右されることを、本単元でも改めて痛感した。

5 まとめ

中学校国語科における「論理的に読む」学習指導の系統性に関する前半期の成果としては、課題①に関して次の2点が挙げられる。その一つ目は、国語科に求められる内容・形式両面からの文章検討のためには非形式論理的な論理観から読者独自の思考を促す策に注力する必要性を示せた点である。次いで二つ目は、学習指導要領、教科書教材、他領域と「読むこと」との関係、生徒の実態から、中学校段階では1年生のうちから学習内容で事実認識(筆者が事実をどのように捉え言葉に表現しているか、読者は事実をどのように捉えるべきか、そのとき筆者の言葉は適切か)を扱うのがよいと経験的に整理できた点である。

ただし、読者独自の思考を求めようとしても、各生徒はまだ中学生であるため、各教科書教材の内容面についての様々な情報を筆者ほど持ち合わせているわけではなく、また、教材の文章構成あるいは論証や推論といった形式面でも筆者ほどの能力を持ち合わせているわけでもない。そこでこのような読者のスキーマに配慮し、日常生活における議論の場を想定した「論理的に読む」力を育てるにはすぐれた教科書教材だけでなく、それ以外の教材、なかでも身近さや読み切れる分量の面から新聞の記事や投書、広告を用いる策が有効である。しかし、それとて各生徒のスキーマを考慮する必要があり、教材の選定に当たっては、生徒が読める分量と速さ、生徒が危うさに気づけるレ

ベルの質、生徒が経験や関心をもつ内容を、すべて兼ね備える教材を発掘する必要があった。前半期ではその発掘の難しさから、教科書教材自体の活用策も探したが、複数教材を組み合わせる場合、組み合わせる教材が本来の教科書教材より分量が多かったり内容が難しかったりすると、読み比べに支障が生じた。今後、後半期の記述と検討に際しては、前半期に直面したこれら課題②・③に関わる様々な未解決の問題に対しどのように取り組んでいったのかを分析する必要がある。

また、前半期の実践開発の文脈には、中村実践を追って中3生に望む姿を想定し、その姿から逆算して中1段階で事実認識を扱うに至った実践開発の試行錯誤は記述できたものの、中2の学習で何をすべきかについては表2のほかには記述できていない。これは課題①にも依然として未解決の点があったことの表れである。さらに言えば、この表2では中1と中3に「事実」の用語が見られるが、中1と中3では同質・同レベルなのかどうか、当時は考察が及んでいなかった。

後半期の記述では、これらの点をどのように克服していき何を得たのかについて分析し整理するようにしたい。

文献

- OECD(2002) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2000 年調査国際結果報告書』ぎょうせい
- 甲斐利恵子「ディベートまでの指導とディベートの指導 単元 意見に意見を重ねて～話し合いウォーミングアップ～ 一年生」、安居總子・東京都青年国語研究会『中学校の表現指導 聞き手話し手を育てる』東洋館出版社 1994 pp.128-149
- 井上裕一(1998)『説明的文章で何を教えるか』明治図書
- 大村はま(1983)「単元 表現くらべ (昭和五十四年十月 石川台中学校一年)」、大村はま『大村はま国語教室 第九巻』筑摩書房 pp.375-417
- 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
- 舟橋秀晃(1996)「『論理』を読む説明的文章指導のあり方—『国語教育基本論文集成』を手がかりに一」、滋賀大國文会『滋賀大國文』第34号 pp.102-112
- 舟橋秀晃(1997)「『論理』を読む説明的文章指導のあり方—実践『身の回りを考える』(光村・中一)を通して—」、滋賀大國文会『滋賀大國文』第35号 pp.81-93
- 舟橋秀晃(2000)「『論理的』に読む説明的文章指導のあり方—『国語教育基本論文作成』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—」、全国大学国語教育学会『国語科教育』第47集 pp.33-40
- 舟橋秀晃(2001)「情報の扱い方を身につける」、「『生きる力』を育む国語学習」明治図書 No. 12(国語教育別冊 No. 608) pp.54-56
- 舟橋秀晃(2002)「『批判的な構えで文章を吟味する』姿勢の育成—『論理的』に読む学習の初歩として(中一)—」、日本国語教育学会『月刊国語教育研究』通巻360号 pp.60-65
- 舟橋秀晃(2005)「指導の系統を意識した教材配列を『話題』にとどまらせることなく」、日本国語教育学会『月刊国語教育研究』通巻404号 pp.16-21
- 間瀬茂夫(2011)「説明的文章の論証理解における推論—共同的な過程における仮説的推論を中心に一」、全国大学国語教育学会『国語科教育』第70集 pp.76-83
- 松本修(2013)「読むことの教材論研究」、全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望 II』学芸図書 pp.169-176

(広島大学大学院博士課程後期2年/大和大学)