

# 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2・中学教員後半期に得た実践的知識と課題——

舟橋秀晃

## 1 問題の所在

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、説明的文章で何を教えるべきかを教科書教材を起点にして考えるよりは、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ればよいかを検討すべきである。本稿に先立って舟橋秀晃（2016）ではこの見地から、特に「論理的に読む」ことにかかわる単元に関して、自己の中学校教員20年間の国語科教育実践个体史のうち前半期における実践開発の文脈を記述しその意義と課題を考察した。

本稿はこれに続いて、自己の国語科教育実践个体史から後半期を取り上げる。そしてその検討を通して、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する。既に舟橋（2016）では前半の第1～2期を取り上げたため、本稿では後半の第3期を取り上げる。

- |   |     |               |  |
|---|-----|---------------|--|
| } | 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（うち学級担任通算4年間、学年主任2年間） |

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（舟橋、2016再掲）

通算年度	経緯	学習単元名	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、地帯等
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、新記事や広告をトルミン・モテルの3要素に分解してから自分の見方で意見を持ち文章を書く		意見文
3	1996	3年目 1年 身の回りを考える	青木淳一:自然の小さな診断券、高月悠:本道に必要なものは		社説、遊覧県広報記事		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、甲斐利直子実践『意見に意見を重ね合いながら話し合いウォーミングアップ』(安原穂子・東京青園研『中学校の表現指導 聞き手話し手育てる』東洋館1994)の一部改変	
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(女子高生の口外学習の新聞記事を書くことを商業利用で場所)く 教出小4:言葉の落とし		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:そこまでべたら、工藤雄子 野原はなつ、島原茂夫:ちよつと立ち止まって		道路標識、青汁の広告、おしこの記事		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、一次情報は大切にしながら、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3一補充学習材料)			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字を書き組んで譲り見方を述べる→再構成し書きへ		
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?	渡辺武信:玄關扉	新聞記事5紙(2003むつ湖花火大会)	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	賈戸朋字:ドクターの地で、本多謙一: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(ホテル・ディスカッションを聞く(教科書))	論説・解説 記事、紹介記事
16	2005	12年目 2年 それはなぜ?～理由をチェック～			スーパーのDM、栄養補助食品の広告、記事(湖西道路無料化)、記事(湖西道路関連)		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:磯野から、自作シート(朝文集)、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:マスメディアを通した現実世界			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～	安田専憲:モアイは語る	鷺谷いづみ: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:「ホテルで町おこし」の大きな間違い!自説がオンスオンライン記事)、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	朝日放送:架空TVドキュメンタリー「情報最前線」、四分割表、構形図	※言語論理
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 読えれば強くなる!～反論で磨こう 主張文～			反論を予想し意見文を書く、イマーゴマップで選材する		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～一つの悩みいろいろな回答～				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～	安田専憲:モアイは語る	鷺谷いづみ: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興味が湧きやすい文章で批評する⇒書評記事、新聞投書、書籍批評記事、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?一文を読んで興味する	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(教出:中)			

〔表〕自己の実践における「論理的に読む」ことにかかわる単元(舟橋秀晃、2016再掲)

※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

の通りである。この表には、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記載してある。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、19）もある。

稿者の場合、第3期の勤務校においてもやはり初年度は第2学年学級担任を務め、担当学年を常に持ち上がることとなった。勤務校は学年3学級と小規模であるため、担当学年は独りで担当した。また、毎年8週（4週間×2班）以上にわたって自分の担当する大半の授業を多数の教育実習生に渡さざるを得ないという実習校の特殊事情を除いては、研究校として自由にカリキュラムを編成しさまざまな授業を試すことができ、またそのことに保護者、生徒、同僚や上司の深い理解もあった。

さらに、これも第1～2期に該当することであるが、学部生・修士課程当時の国語教育学ゼミナールの恩師、大田勝司教授は「6年を費やし国語教育学を地元で修めたからには、引き続き現場で研究と実践の両方を続け、地元の教育の向上に貢献しなさい」とおっしゃり、また実際に稿者が大学院を修了した直後の第1期初年度4月から先生の退職間近の2009年末まで毎月ほぼ1回、研究の進展や実践の状況を報告する機会を休日に設けてくださった。それに加え、その機会を通して学会誌への投稿や発表についても幾度も勧めてくださった。この月例会（か細く弱く断続的であっても光を発し続ける意を込めて「ほたるの会」と称した）がなければ、恐らく自実践をこれほど意識的に行うことはなかったであろう。

稿者が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早くも教員1年目当初から一貫して模索し続けてこられた背景に、前半期2校と後半期1校の各勤務校に共通する貴重な勤務環境と学恩とに恵まれた特別な要因があったことは記されておくべきである。

### 3 第3期当初の課題

前項の第1・2期に引き続き、本項では実践後半期に当たる第3期での学習指導実践個体史を綴る。ただし、既に実践を詳述した論考が過去に複数あるので、それらについては重複を避け、実践そのもののよりは実践間のつながりや課題解決への筋道のほうに記述の重きを置くこととする。

舟橋（2016）で挙げた課題①～③を受けて第3期開始時点の課題を示すと、次のようにまとめられる。

#### ① 中学校3年間で育てる力と道筋

中1の学習内容として事実認識を取り上げるとよいことは中1生の実態と実践から経験的に把握されたが、中3生にも有効な高校での中村敦雄（1993）実践に至るまでの段階設

定や系統性がまだ解明できていなかった。また中3で理由づけと事実との結びつきを検討するのが仮によいとして、そこで扱う事実は中1時に学習した事実認識とは質的にどのような違いがあるのかを解明できていなかった。

### ② 教材の分量と読む速さ

稿者の持ち込む教科書外教材は、分量がいずれも過大になりがちであった。新聞の投書や記事程度の数百字程度の、短い文章を素早く読んで論旨を把握する読み方を学習する機会を与えられていなかった。

### ③ 教材の質

課題①・②の学習のためには、模範的な教科書教材だけでなく、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ではある。ただし危ういからよいというものでもなく、生徒の発達段階とスキーマにも配慮する必要があるが、稿者の持ち込む教科書外教材には学習者に理解しづらいと感じさせるものが多く含まれていた。自分の担当する生徒の興味関心や言語生活に添う教科書外教材を発掘できていなかった。

## 4 第3期前半(12~16年目)における実践開発の文脈

### (1) 〈状況〉と「文脈」の意識化(12~13年目)

勤務3校目の滋賀大学教育学部附属中学校でも、初年度はまず2年生を担当した。その年に校内研究会で公開したのが「本から取材!話し合おう『世界と私』(通番15)、教育実習生に範示授業として観察させたのが「それはなぜ?~理由をチェック」(通番16)である。このうち前者は、国際理解に関する教科書教材に他社や旧版の教科書教材を組み合わせさせて読み、パネルディスカッションへ進む、「読むこと」と「話すこと・聞くこと」の複合領域単元として展開した。一方後者は、スーパーのダイレクトメール、栄養補助食品の広告、地域のニュースに関する同じ地方紙で別の日に載った角度の違う二つの記事という、教科書外教材による短時間展開の単元であった。いずれも複数教材による授業を試みたものであるが、前者のほうでは旧版や他社の中3教材を用いた点、また後者のほうではダイレクトメールと広告とニュースには、批判的に読む点以外に内容上の接点が一切なく、学習者にとっては理解の難しいものであり、課題②・③がそのまま当てはまった。

ただし、前者では「みなさんはレポーターだ。筆者の西江雅之さんに『伝え合い』について取材しニュース番組にまとめるとしよう。引用する西江さんの言葉と、エンディングの自分のレポーターとしての言葉をそれぞれ20秒で収まるよう、ノートに2~3行で書きまとめよう」という指示の仕方をしたことが、生徒には分かりやすく届いた。また、後者では、湖西道路の無料化を取り上げた同じ新聞の別の日の二つの記事が、片方は無料化に

よる混雑緩和の効果、もう片方は車の流れの変化により商売が厳しくなる商店の話を取り上げているところが、生徒には議論しやすく作用した。前者の経験は、以降の単元づくりで生徒に“その言語活動の必要な〈状況〉を仮想的にでも明示する”ことの意義に気づく最初の契機となった。また後者の経験は、教材を複数組み合わせる際には、形式操作だけでなく内容上でも共通点があり「文脈」が見出せるものを用意することの必要性に気づく最初の契機となった。

なお、ここで稿者のいう〈状況〉とは、教室の学びが学校内に閉じず社会で活用されるものとなるようにするために、認知的徒弟制や状況論に関する学習理論からその必要性が叫ばれている「学習の文脈」と重なる。「学習の文脈」が教室でのみ通用する文脈として学校内に閉じるのではなく、学校外の言語生活での言語運用の文脈とも一致あるいは接点をもつとき、学校学習は社会でも活用されやすくなるはずである。ましてや国語科とはそもそも、母語としての日本語での言語コミュニケーションあるいは言語文化享受の場を単元に設けて、言語生活の各場面における相手、意図、目的、媒体等に応じた母語のより適切で豊かな言語運用の知識と能力を身につける学習を行う教科であるから、単元に具体的な〈状況〉の設定が不可欠である。この点において、大村はま氏の「実の場」がある単元づくりは国語科における状況設定の一つの理想型を示すものである。ただし、〈状況〉の設定が必ずしも「実の場」でなく仮想的なものに留まるにしても、学校内の「学習の文脈」と学校外の言語生活での言語運用の文脈との接点が学習者に自覚されてさえいれば、理論的には同様の学習効果が得られると考えられる。

ところが、その学年の生徒を持ち上がった3年生で、最初に受給した科学研究費奨励研究として取り組んだ「『論理的』に読もう・考えよう・話し合おう～これでいいかな？ここはいいかな？～」（通番17）では、稿者は〈状況〉設定の意義には気づいていたがその重視まではしないまま課題②・③の解決を急いだ。そのあまり、ごく短い例文のドリルを開発して生徒のスキルを効率的に養成しようとしたことで、かえって「例文が短すぎてその文脈が生徒には分からない」との批判を浴びる結果に終わってしまった。要するにこの通番17は通番15・16とは対照的に、単元に言語活動の〈状況〉を設定できていなかったのである。

その経験を踏まえ、3年生の卒業間際に取り組んだ単元「『要約』を考える」（通番18）では、〈状況〉の存在を意識して授業を行うようになった。ここで試みたのは、要約に関する先行研究も踏まえ、〈状況〉の違いによって要求される要約にもいくつかのパターンがあるはずだという点を、ワープロソフトが自動的に産出する要約文と生徒各自の要約文を比べさせて生徒に気づかせようとしたことである。この実践を通して稿者は、母語を扱

う国語科は言葉の正誤以上に適否の吟味を学習者に迫る教科であり、学習者にその吟味を迫るにはコミュニケーションの相手や場や目的などの〈状況〉を学習者と指導者がまず共有し意識する必要があるという当然のことを、ようやく強く自覚するようになった。

## (2) 「コンフリクト」の意識化と「理由づけ」吟味の困難さの浮上（14～15年目）

3校目着任3年目に当たる14年目、迎え入れた所属学年の1年生では新たな実践を行う機会を得られなかった一方、1クラスを担当していた2年生では「紙から事実を拾うには～説明文を読む～」（通番20）を実践した。これは、1年生で身につける事実認識の学習の、2年生におけるさらなる展開を探ろうとして取り組んだものである。教材には安田喜憲「モアイは語る」（光村中2）に鷲谷いづみ「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東書小6）とウィキペディアの「モアイ」の項の説明を組み合わせ、学習者には勤務校で取り組んでいた総合学習「BIWAKO TIME」を想起させて、「今回はモアイの調べ学習を行うことになった」という〈仮想的状況〉（実際には調べ学習を行うわけではない点で「仮想的」である）を設定し、モアイ（を作る風習）が減じた理由を調べる前提で三つの文章を読んで「紙」（現地へ赴かずに図書などの資料を通して間接的に情報を得る場合）から事実を拾う際の留意点を考え話し合うという3時間の学習を組んだ。

この単元は、〈仮想的状況〉を導入に自覚的に位置づけた自実践初の単元であり、その契機は前述の（1）にあった。

現時点から振り返ると、このときは事実認識の学習の2年生での展開を図ろうとしていたはずだが、学習の実際では、文章間で拾い上げ記述される事実自体にまず違いがあり、したがって文章間でモアイが減びるに至る推論も全く違うものになっていることにまで学習者の吟味が及んでいた。つまり、事実と理由づけが各文章では一体として結びついていて、各文章では理由づけにそぐわない事実は取り上げられないのだということも同時に学ばれていたのである。このような方向から学習者による各文章の「事実」（事例）の吟味を「理由づけ」にも押し広げていくことはむしろ自然な学習の姿であり、カリキュラム設計にも生かせる方法であろう。ただし当時はそのことを、さほど自覚できていたわけではなかった。

それゆえ翌年の着任4年目、通算15年目に勤務校の教育研究発表協議会で第2時を公開した単元「うなずいてもらうには～意見文を読む～」（通番21）では、前年度の単元とは全く違うアプローチから「理由づけ」の吟味自体を学習課題の中心に直接取り上げて臨んだ。しかし、4人組の学習班で「理由づけ」吟味のワークシートの使い方や意味が生徒らが飲み込むのに時間がかかり、意図する学習にはならなかった。

このとき、第1時では「文章の場合、私たちは普段どの点に説得力を感じているか」と問いかけ、ホテルについての記事（「地方再生物語『ホテルで町おこし』の大きな間違い」）を配布し黙読させた上で、学習済みの教材（大場信義「ホテルの里づくり」）に書いていなかった事実を挙げるよう求めた。ところが、10分ほどの間に1万字近くの本本文を読ませようとしたところに課題②の問題があった。

第2時では4人組でワークシート（資料）の【A】、【B】についてそれぞれ多様な考えを出し合わせて、【A】では「同じ理由でも挙げてくる事実によって、主張が大きく変わることがある」こと、また【B】では「同じ事実でも挙げてくる理由によって、主張が大きく変わることがある」ことに気づかせようとした。指導者の意図としては、事例として挙げられた事実に納得して即主張を受け入れることは不適切で、挙げられた事実の適否や、それと理由や主張との関係の適切さも吟味した上で主張を受け入れるようにすべきであることを、グループワークによって気づかせたかった。しかし、この方法では生徒に文章

で「理由づけ」を吟味する状況も必然性も与えず、唐突に示す短い文章で作業を強いることが、多くの生徒を戸惑わせたのである。

このような失敗を重ねる中で、通番17やこの通番21のようにワークシートやドリルで短文を取り出しスキルの練習をするような発想は、生徒の理解を助けることにならず余計な負荷をかけるだけで、国語科学習指導の方策としては否定されるべきであると稿者は次第に強く自覚するようになった。また、学習には動機づけが重要であり、その

うなずいてもらうには～説得力ある意見文～

「ポップ・ステップ・ジャンプで主張」

ID ( ) 氏名 ( M )

【例】

（主張）  
ホテルをきっかけにして、人里の自然（長い年月をかけて人の手が増えられてきた自然）を工夫してつくりよう。

（理由）  
ホテルを人里に戻すことは、人里の自然を健やかに保つことにつながるから……

（事実）  
名古屋では、軍を手で切った街灯を調整したりして、ホテルを守っている。  
横須賀では、ドブ川を昔の風景面の様子に近づけ、きれいな川にしてホテルを取り戻した。

【A】

（主張）  
2年B組では毎週班替えを（するべきだ）するべきでない。

（理由）  
より多くの人と友人になるほうがいいから……

（事実）  
私は人々と話して……

【B】

（主張）  
夏休みにたくさん遊んだ中学生は、2学期を充実して（過ごせない・過ごせる）はずだ。

（理由）  
夏休みの楽しさを思い出して、授業中に集中しよう。

（事実）  
15日間の夏休み。私は、宿題を早く終わらせたので、2学期の勉強が楽だ。

（主張）  
夏休みに合計15日間遊んだ中学生がいる。

〔資料〕 ワークシート記入例（通番21、第2時）

動機は唐突に指導者が何かを提示して引き起こされるようなものではなく、彼らの言語生活の実態を拾い上げ、そこにあるコンフリクト（葛藤）を意識化させることによってこそ生まれるものであるということも、自覚するようになった。

そして、1年生で事実認識を取り上げた後の段階では何をどのように授業すると2年生の学習が進展するのか、一層悩むようになった。恐らく「理由づけ」を扱う必要はあるだろうが、それを吟味する必要がある自然な〈状況〉とそれに至る各生徒自身の学習史上の文脈がないとうまくいかないことは痛感した。通番20の成果を自覚しないままに、いったい何をどうすればよいのか、しばらく悩み続ける期間がここから始まった。

### （3）「情報科」での展開（15年目）

着任4年目、通算15年目のこの年には、情報科単元「論理的に理解しよう」（通番22／舟橋秀晃、2009で詳述）の開発にも挑んだ。この単元では、前項4（2）で触れた中村敦雄実践を土台として、そこにMECEや心理学の4枚カード問題などを加えて従来の国語科にないアプローチから生徒とともに「論理」そのものを捉え考えることを試みた。なお、情報科では研究開発の都合上、本来の正教科では担当していない学年を指導することと校内で取り決めていたため、国語科では2年生を担当していたこの時期に、情報科のこの単元だけ3年生を担当した。

この単元は学校特設教科（文部科学省研究開発学校指定に基づく、研究開発のための独自開設教科）として「情報科」を作った際の取り組みであり、国語科ではないので、人間の思考特性を知り、その問題点を克服しながらより深く思考することをストレートに単元の目的に置いて授業するようにした。そして、教科としての国語科の文脈から離れた3年生は、ワークシートやドリルもある短文でのスキルの練習が混じっても「情報科は自分たちの思考特性を知る練習をする時間だ」と理解し、戸惑わずに課題に取り組んでいた。しかしながら、中村実践で扱われた高校生のアルバイトや学習机破損の弁償負担、あるいは高校野球の敬遠策やラッシュ時の高齢者バス乗車に関する新聞投書の議論は、中3生に理解の難しい語彙を含むものでは決してなかったものの、その適否の吟味となると半数近くの生徒が理解しづらそうにしていた。また生徒の3分の1はワークシートのトゥールミン・モデルの3要素のどこかの枠が空欄のままであった。

その中で、4枚カード問題を説明する心理学の文献を通して稿者自身が人間の思考特性に宿る「文脈依存性」あるいは「領域固有性」の問題を知り、〈状況〉や各生徒の学習史上の文脈が人間の思考にどれほど重要であるかを稿者自身が強く認識するようになった。

## 5 第3期後半（16～20年目）における実践開発の文脈

### (1) 〈仮想的状況〉設定手法の確立と他領域関連指導事例の蓄積（16～18年目）

直接的には通番20の成功を契機とし、着任5年目、通算16年目に単元設計時から意識的に〈仮想的状況〉を設定した3年生単元が「文章を解釈するには」（通番23／舟橋秀晃・北村拓也、2010で詳述）であった。

また16年目から18年目にかけてはトゥールミン・モデルを説明的文章の読みだけでなく「書くこと」の領域でも積極的に学習に活用することを試みた時期である。16年目の3年生単元「鍛えれば強くなる！～反論で磨こう主張文」（通番24）や18年目の2年生単元「別の見方を試してみると～一つの悩みにいろいろ回答～」（通番26）がそれに当たる。

現時点から振り返ると、この通番24や通番26には、同じ問いに対する学習者間での考えの違いを多様に出しやすい要素（「社会認知的コンフリクト」が引き起こされやすい状態）があった。また、どの事実を取り上げどの理由づけを選べば相手が納得する文章になるかを生徒が考えられていた点では、通番20における「理由づけ」吟味の成功にも通じる要素もあった。そして、学級集団内で議論を交わしながらそれぞれの学習者が文章を書いていくこと、またそれが実際に新聞に載っていた投書間の議論あるいは質問者と回答者のやりとりにも重なっていくところに、各生徒の学習史上の文脈が学級集団で共有され、それが教材の文章間で交わされている議論の文脈につながっていくという広がりも備わっていた。

### (2) 複数教材の比較から1教材のみでの吟味へ（18～20年目）

滋賀大附属中着任7年目、通算18年目は通番20の修正再実践「論理を読んで論理的に考えよう～モアイは何を語るのか～」（通番27、舟橋秀晃、2012で詳述）に取り組んだ。このとき、学習者の言語生活上では比較対象となる文章や情報が入手できないこともままあろうから、眼前の文章を読んで吟味することをもっと精緻に行えないか、しかもそれを支援するのはワークシートやドリルではなく、文章そのものへの着目や学習集団での議論を助けにできないかという点を修正のねらいに置いた。生徒たちだけの力ではそれは難しかったが、数値に着目して数値間の矛盾や飛躍を追うことをヒントとして指導者から提示し、ノート作業を経て各グループにホワイトボードを渡すなどすると、「イースター島にはなぜ森林がないのか」との事例の比較や、あるいは「モアイは語る」内での森林減少開始と人口増加ピークとの不自然なタイムラグ（500年ほどある）の発見が可能となった。

翌19年目には3年生を対象に単元「相手に届く言葉で批評する文章を書こう～関心のある事柄を～」(通番28)で再び「書くこと」との複合領域による単元開発を試みた。批評

を書くためにまず新聞の書評とテレビ番組表を読み、その文体や言い回しを参考にして自分の考えを書くというものであった。

中学教員最後の20年目、再び1年生を担当した際の単元「その判断、それでいい?～文章を読んで吟味する」(通番29)では、前年度の3年生実践の1年生段階における展開のあり方を探ろうとした。そして行ったのが、まず英語教育早期化に賛成する側と反対する側の二つの新聞投書を生徒に読ませて「どうすれば意見が書けるか」という認知的コンフリクトを生徒に引き起こし、次いで早川文代「食感のオノマトペ」の教科書にある現行版と旧版との改訂箇所と比較から、筆者が文章に取り上げる事例を変更した意図を考えさせる活動を経て、英語教育早期化に関する意見文を書かせるという学習指導であった。この指導は、意見文では自分の言いたい主張にふさわしい事実を選び抜いて使うことが説得力を高めるのに大事だということを、書き手の側から考える学習になっていた。

現時点から振り返ると、書き手に回って読むという意味では、この学習では学習者の表現過程を先行させて、それに動機づけられてテキスト理解のあり方の検討へ移っていく実践に自ずとなっていた。

このような形で課題②や③に関しては、教科書外教材としての新聞の投書や記事などを持ち込む際には、個別に単体で単元に持ち込むのではなく、教科書教材との形式か内容に関する共通点を有していて、なおかつ共通する話題についてテキスト間に議論を見出せるものを選ぶようにすれば学習が成立しやすいことが、経験的に把握されるようになった。

一方、通番27で抱いて以来問題意識に上ってきた、比較対象となる文章や情報が入手できないときでも眼前の文章を精緻に読み吟味できるようになる実践の開発の必要性にも迫られた。その折りに当時、広島大学大学院教育学研究科博士課程の院生だった古賀洋一氏からの依頼を受け、共同で取り組んだのが1年生単元「納得できる?どこを調べる?」(通番30)であった。これは中村匡男「花の形に秘められたふしぎ」を「調べ学習で読む」という〈仮説的状況〉のもとで読む際、文体や言い回しや用語の一貫性に着目することで、納得できない箇所や他文献での追加調査が必要だと思われる箇所を見つけ指摘するという学習であった。

## 6 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し後半期で得られた実践知を、3で挙げた後半期の課題①～③に沿って記すと、それぞれ以下のようにまとめることができる。

## ① 中学校3年間で育てる力と道筋

中1では、筆者の事実認識を表す言葉を拾い上げれば、事実と思われる言葉の中から検討すべき点を見つける学習が可能になることが把握された。また中2では、主張に沿わず「理由づけ」の難しい事実を筆者が積極的には取り上げない点に着目すれば、学習者が文章の事例（事実）の吟味を「理由づけ」にも押し広げていくことが可能になることが把握された。ただし、中2における決して成功とは言えないような実践事例の積み上げによって、「理由づけ」の吟味には読む方法や読む内容に関して学習者の「個人の文脈」に作用し学習者のコンフリクトを引き起こす自然な〈状況〉の設定と、複数の教材のテキスト間における議論の文脈の存在が学習者の理解を大きく助けることも、反面的に把握された。

中3では、実践結果から言えば、学習課題として学習者が批評文や意見文の執筆を求められる機会が多く、その執筆のために、筆者の主張やそれを根拠づける事実認識に筆者の価値観を読み取ると共に、学習者自身の価値観を自覚し意見を構築する単元が多くあった。ここに、事実認識と価値観との中3の教科書教材における結びつきの強さと、その結びつきに対する学習者の吟味の必要性を見出せる。またここには、筆者の事実認識を吟味する中1段階と中3段階の差もよく表れている。

## ② 教材の分量と読む速さ

教科書教材に対し稿者の持ち込む教科書外教材が、他社等の下学年の教科書教材であったり、記述内容が教科書教材と直接関わるものであったりすると、学習にうまく作用することが経験的に把握された。一方、単に同じ言語操作をすれば同じように読めるはずであるという以上の関わりが薄く、内容上は話題に若干の共通点が見られる程度（例えば通番9の道路標識やケールの広告、あるいは通番21のホテル復活に尽力する人を取り上げた記事）に留まる教科書外教材の投入は、長文ならば無論のこと、また新聞の投書や記事程度の数百字程度の短文であっても、学習者には実際のところあまり作用しなかった。

## ③ 教材の質

課題①・②の学習のためには、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である。だが、学習者の発達段階と彼らのもつスキーマにも配慮する必要があるとはいえ、学習者が主要語句の意味を単に理解できている程度のスキーマの形成状況では、例えば中村敦雄実践で使用された通番22の新聞投書が中3生に理解されづらかったことが示したように、実践上は支障があった。

もちろん、説明的文章は「知らないから読む」ものであるから、学習指導における読む学習活動は「これから読むもの」に開かれているべきであり、既知の話題についてばかり読むこと、あるいは読むために既知の情報を外から与えることは、いずれも慎重に避ける

ようにしたい。しかしながら学習者が主要語句の意味を単に理解できている程度では文章が吟味できないのであれば、いかなる質の既有知識が必要となるのか。その点が、当時の稿者には不明のままであった。

## 7 展望

国語科教育実践個体史上、稿者の中に形成されてきた実践知によれば、中1では事実をどう見るか、事実は主張と緊密か、中2ではどのような正当化が行われているか、理由づけと根拠・主張との関係は適切か、中3では主張は全体を踏まえているか（代表、徴候、例外）、バイアスに囚われていないかといった観点が学習者に養われることで、学習者が「論理的に読む」行為が促進されると考えられる。

ただし実際のところ、中2段階における「理由づけ」の吟味に関する実践上の困難は多くあり、中2段階の成功事例は通番20とその修正再実践の通番27の事実上1単元しか開発できていなかった。中2段階の学習者が自ら「理由づけ」を吟味するための学習指導の模索が特に必要だと考えられる。

### 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

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（2009）「『論理的』に理解し表現する力を伸ばす指導のあり方—本校『情報科』での実践を踏まえて考える、国語科に必要な指導法と教材—」全国大学国語教育学会『国語科教育』第66集、51–58.

舟橋秀晃・北村拓也（2010）「〈伝達〉から〈探究〉へ学習を変える工夫—領域別ポイントと授業事例—学び合い高め合う国語学習の創造（3）—」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第52集、20–27.

舟橋秀晃（2012）「『理由づけ』に着目して『論理的』に読む説明的文章の授業—『学び合い高め合う国語学習』を目指して—」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第54集、14–19.

舟橋秀晃（2016）「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—」広島大学国語文化教育学講座『論叢国語教育学』第12号、23–35.

（大和大学）