

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	説明的文章指導における批判的読みの可能性 : 読者である学習者の側から捉えた場合
Author(s)	中村, 暢
Citation	国語教育思想研究 , 32 : 85 - 94
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054803">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054803</a>
Right	
Relation	



# 説明的文章指導における批判的読みの可能性 —読者である学習者の側から捉えた場合—

熊本市立力合西小学校 中村 暢

キーワード：説明的文章、批判的読み、非認知能力

## 1 研究の目的と方法

説明的文章を批判的に読むこと（以下、批判的読み）とは、如何なる読みであるのだろうか。また、批判的読みを読者である学習者の側から捉えた場合、如何なる授業を行う必要があるのか、本稿では、これらを明らかにすることを目的とする。

以上の目的を達成するために、まず、先行研究・実践における批判的読みについての問題点を指摘し、批判的読みの有り様を明らかにする。その上で、批判的読みを行う学習者の側から捉えた場合、如何なる授業を行う必要があるのかを明らかにする。

## 2 批判的読みを行う必要性

批判的読みとは如何なる読みか、という問いの前に、そもそも、説明的文章指導において、なぜ、批判的読みを行う必要があるのだろうか。

この問いに対する答えは、複数考えられる。例えば、授業で扱う教材文に、表現方法や取り上げられているデータ等に問題があるため、「中学校学習指導要領解説国語編」に「文章を批判的に読む」と書かれているため、はたまた指導者の教材研究に有益であり、授業構成を行いやすくするため<sup>1)</sup>等々が挙げられる。

実際、小松善之助（1981）のデータ吟味読み、森田信義（1987）の筆者の工夫を評価する読み、阿部昇（1996）の吟味読み、河野順子（2006）のセット教材を用いた対話による読み等によって、説明的文章指導における批判的読みを行う指導方法や批判的読みの対象について議論されてきた。

2000年以降は、国語科教育以外でも、松下佳代（2021）がツールミン・モデルを用いて、さまざまな教科の先行研究・実践を踏まえ、実証的な研究を行っている。

前者の議論は、主に説明的文章の形式や内容等の表現自体に対して批判的に読むことが求められたのに対し、後者では、説明的文章の論理に対して批判的に読むことが求められてきた。表現か、論理かと

いう違いはあるものの、批判的読みを行う必要性に対して、森田（1987）の「みつばちのダンス」に対する教材分析が、典型的な回答を与えてくれる。

森田は「これは最大の疑問であり、この説明文の命にかかわるものとして、『距離』の設定だけで、『方向』を問題にしていないことである。距離だけで『花畑』（蜜源）という『地点』が説明できるのか。情報生産、情報加工に際して、『方向』に関わることがらを捨てるという選択をしたことは妥当であったのか。これは、最大の失敗であったと言わざるを得ない。（p.70）」と指摘している。

この指摘から考えられることは、①説明的文章自体に問題があること、②指導者は教材研究の中でその問題を捉えなければならないこと、そして、③この教材の問題点を学習者が指摘できるように授業を構成しなければならないことである。

これらは、吉川芳則（2019）の論を追認するものである。ただし、①～③は指導者にとっての批判的読みの必要性であり、学習者にとって必要性があるとは言い難い。それは、教材研究をし、学習者が教材の問題を指摘できるように、授業構成、学習活動、発問を工夫することは、指導者の役割だからである。

これは、「論理」を捉える場合も同様である。教材文の論理を捉えたり、その論理関係の問題を指摘させるような授業構成、発問を工夫したりするのは、指導者だからである。

ここでいう必要性とは、説明的文章を読むに当たって、学習者が自らの判断で批判的読みという行為の選択を行うことである。ただし、学習者にとって教材文とは、教科書に掲載されているという点で、権威を帯びるものである。そのため、教材を読むという行為は、新しい知識を得る、述べ方や図表の使い方等の表現方法を学ぶという理解・会得する（以下、理会）過程であると言える。そのため、権威を帯びる教材に対して批判的に読む意識は働きにくいと考えるのである<sup>2)</sup>。

このように、説明的文章指導における批判的読み

は、学習者に必要性があるとは言い難い。だからこそ指導者は、発問や学習活動、授業構成等を工夫し、批判的読みをするように促していると言えよう。

### 3 批判的読みとは如何なる読みか

批判的読みとは如何なる読みであるのだろうか。以下、森田信義(2006)が、内容に関する評価的読みと評する谷本寛文(2005)の実践を取り上げる。

「今、国語科の学習で『ありの行列』という勉強をしています。教科書に『庭のすなどで、ありの行列をよく見かけます。』と書いてありますが、行列になったありを見たことがありません。(谷本 2005, p.375)」と学習者は、自身の日常経験からテキストを批判的に捉えている。

小学3年生の学習者が、自身の日常経験を基に、テキストの内容に対して上記のような指摘を行えることは称賛に値する。しかし、本章の問いにも関わるが、先に見たように教材文を読むという行為を理會過程と考えた場合、上記の指摘が、内容や形式等の表現や論理に対する批判的読みと言えるのか、ということである。むしろ、科学的概念(教材の内容)の獲得過程における学習者の日常的概念と科学的概念(教材の内容)とのズレを指摘しただけではないのか、と考えるのである。

中島伸子(2000)は、日常的概念、日常経験がどのように科学的概念に統合されていくのかについて、そのメカニズムを明らかにし、その過程を4つの段階として捉えている(各段階:—引用者が付記)。

第1段階: 日常的概念と矛盾しないように科学的概念と日常経験を解釈する、すなわち日常的概念を解釈枠組みとして、その中に科学的概念、日常経験を組み込むという段階/第2段階: 科学的概念を 수용しているにも関わらず、それが解釈枠組みとしては働かず、日常経験を科学的概念の枠組みの中に統合できない段階/第3段階: 科学的概念が解釈枠組みとして機能するようになり、もっともらしさの低いこじつけの原理や、科学的概念と日常経験のつながりを表す具体的状況を個別的に説明するといった個別的原理を導入することによって、その場しのぎ的に日常経験を統合するという段階/第4段階: 個別的な状況を超えて一般的に適用可能な一般の原理を導入することによって、日常経験を統合するという段階 (pp.136-137)

以上のように中島は、科学的概念、日常的概念、日常経験の三者の関係の変化の過程を明らかにしている。教材文に書かれているのは、中島の述べる科学的概念<sup>3)</sup>と完全に一致するわけではない<sup>4)</sup>。けれども、第1段階~第3段階までの日常的概念と科学的概念の統合過程は、批判的読みというよりもむしろ、知識や経験の乏しさから生じる学習者の解釈の難しさを示しているようにも見える。

さらに中島は「科学的概念の獲得過程とは、科学的概念の枠組みの中に、様々な事象や手持ちの知識を適切な方法によって統合できるようになる過程だと考えられ(中略—引用者)このような過程は、『経験の捉え直し』の過程と考えることができよう。(p.143)」と述べる。

テキストを読むという行為も本来、自身の知識や経験等を捉え直す過程であり、読者の知識や経験が豊かであればあるほど解釈は深まり、それに伴いテキスト理解も深まる。

つまり、第4段階に到達した読者は、テキストに記述されたことを基に、自身の知識や経験を捉え直し、新たな概念を形成する。それと同時に、テキストをより深く解釈し、理解することが可能となる。

一方、第1, 2段階では、読者の日常的概念や日常経験からテキストを捉えており、自身の日常経験と異なることは、「問題がある」と指摘することにつながる。これは、これまで国語科教育学研究の中で目指されてきた批判的読みとは異なる読みになってしまう。そのため、この第1, 2段階では、問題点を指摘するような読みの指導より、読者の知識や経験を補う指導が有効であると考えられる。

先の谷本実践における学習者の指摘は、学習者の日常経験の狭さ、知識の足りなさから生じていると考えられる。谷本は、この問題を解決させるために、専門家に手紙を書かせ尋ねさせるという学習活動につなげており、優れた実践であると言える。

第3段階では、テキストに書かれていることを個別事象に当てはめて理解したり、個別事象をテキスト理解のために活用したりすることになり、納得できないけれども、理解したつもりでいる状態である。

この段階では、読者の日常経験から具体例(個別事象)を取り上げ、それとテキストとを往還しながら、具体例(個別事象)を捉え直したり、テキスト理解を深めたりすることになる<sup>5)</sup>。

以上のように、中島（2000）の論を援用しながら、読みの段階を概観すると、これらはすべてテキストの理解過程として位置づけられ、批判的読みとは異なることが分かる。では、第1段階～第4段階までとは異なる批判的読みとは、如何なる読みだろうか。

楠見孝（2011）は、批判的読みの上位概念である批判的思考について「目標に基づいて行われる論理的思考であり、意識的な内省を伴う思考である。批判的思考における情報を鵜呑みにしないで判断する能力は日常生活の実践を支える能力であり、学習や学問をおこなう基礎となる能力である。（p.3）」とする。楠見は、上記の論理的思考について「規準に基づいて問いを出し、議論や証拠の分析や評価、問題解決、意思決定をおこなう質的に高次（highest level of quality）の思考（pp.2-3）」であり、「人は必ずしも（中略—引用者）論理的思考をおこなうとは限らず、そこには系統的なバイアスが生じることがある。そこで、自分の思考プロセスをモニターし、コントロールするメタ認知的プロセスが重要であ（p.3）」り、「批判的思考は、常に発揮するというよりも、目標に照らして、適切な状況で発揮することが重要である（同上）」と説明する。

楠見の論考で注目すべき点は、①批判的思考は目標に基づいて行われる論理的思考であること、②意識的な内省を伴う思考であること、③その際系統的なバイアスが生じることの3点を指摘していることである。これら①や②の批判的思考力を説明的文章指導において育てようとする、テキストを批判的に読む、つまり批判的読みということになる。

さらに、楠見孝（2015）は、批判的思考の構成要素とプロセスとして、図1を作成している。

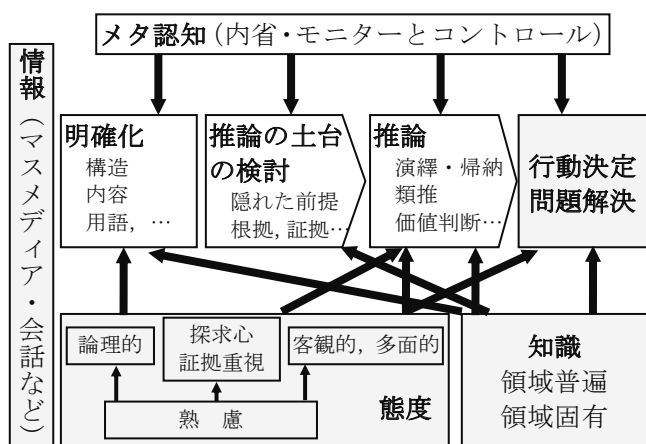


図1 批判的思考の構成要素とプロセス (p.19)

楠見（2015）は、批判的思考は「スキルと知識と

態度に支えられている。（p.18）」とする。そのスキルとは、図1の「情報の明確化から行動決定に至るプロセスを支えるスキル（同上）」のことである。知識とは「演繹、帰納、類推、問題解決などの推論の方法に関する領域普遍的なもの、テーマにかかわる領域固有のもの（pp.18-20）」を指している。態度とは「直面する問題やテーマを十分に検討し、熟慮、探求し、証拠に基づいて客観的に判断すること（p.19）」であり、非認知（情意）的要素に分類でき、「傾向性、感情も含まれる（p.18）」とする。つまり、批判的読みを行うためには、目標に基づいて行われる論理的思考力、スキル、メタ認知（内省等）の認知的能力に加え、態度・傾向性・感情等の非認知能力、領域普遍・固有の知識が必要である。

この知識とは、先の中島の論考を援用した際指摘した、第1, 2段階における学習者に、知識や経験を補う指導に通じる。また、目標については、これまでの国語科教育学研究において、表現活動等の言語活動を単元の中に設定し、テキストを読む目的を学習者に意識させてきた<sup>6)</sup>。

このように批判的読み（思考）を概観すると、2点、問題を指摘することができる。

第一に、学習者は、批判的読みを行う必要性を自覚しているのか、ということである。授業では、指導者が単元構成や学習活動を工夫し、学習者が自然に批判的読みを行うことができるようにしている。

しかし、先に見たように、目標に基づいて適切な状況で批判的思考力を発揮することが求められるのであれば、単に批判的読みを行えばよいというわけではない。学習者が目標に照らし合わせて「適切な状況」で発揮すること自体も、指導の対象としなければならないということである。

ここで「適切な状況」を捉えるために、楠見（2015）が作成した三部分構造モデルにおける批判的思考構造モデルを見てみよう。この図2の特徴は、処理過程をタイプ（システム）1処理とタイプ（システム）2処理に分けている点である。

タイプ（システム）1処理では、自動的精神としてヒューリスティックの利用や、情緒、経験等が記述されている。ここには多分のバイアスが入り込む余地がある。

ここに第二の問題として、バイアスを指摘できる。バイアスについては、楠見自身も「系統的なバイアス」が生じることが指摘しており、メタ認知的プロ

セスを重視することでその解決を図っている<sup>7)</sup>。つまり、先の「適切な状況」とは、タイプ（システム）1 処理過程で問題が生じる等、自動化された思考では処理できない場合であると言える<sup>8)</sup>。

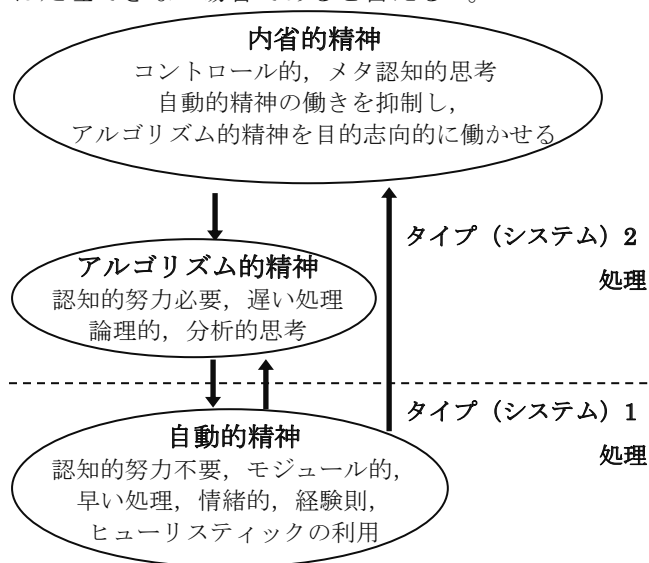


図 2 三部分構造モデルにおける批判的思考

さらに、ダン・アリエリー（2009）が「予想どおりに不合理（p.22）」と述べるように、我々はバイアスにより、あるパターンで読み誤りをする存在である。つまり、何かしらの手立てを講じなければ、バイアスを克服することは難しいと言える。

目標に基づいて論理的合理的にテキストを読み、バイアスに関する知識を活用しながら自己の思考プロセスをメタ認知しながら批判的に読むという行為は理想的な読者の姿である。

しかし、実際の学習者、ひいては教授する指導者を含めた大人でさえも、バイアスからは自由ではない<sup>9)</sup>。つまり、学習者より高次の認知機能をもつと考えられる大人でさえも、タイプ（システム）1 処理から逃れることは難しいと考えられる。

しかし、このバイアスに関する問題については、解決を直接意図しているわけではないが、これまでの先行研究・実践において取り組まれているように思える。それは、複数のテキストを読み比べることや、学習者相互の対話による学習によってである。

例えば、説明的文章指導において難波博孝（2004）は「言論の場」を捉える必要性を述べている。このような「言論の場」を捉え、複数のテキストを比べることで、情報や論証、論理の適否など、これまで議論されてきたさまざまな観点や対象<sup>10)</sup>を批判的に捉えることができる。

また、倉沢栄吉（1972）が述べる「筆者想定法」

も、一つのテキストから複数のテキストへ読みを広げる理論であり、最終的には、読者である学習者自身が「言論の場」を捉えたり、複数のテキストへと読みを広げていく力を身に付けたりすることを目指す理論の一つである。

河野（2006）の実践では、セット教材という2つのテキストを用いて、対話を取り入れた実践を行い、批判的読みを行わせている。この対話の可能性については、オリヴィエ・シボニー（2020）がバイアスを補正し、よりよい意志決定を行う対話のあり方について言及している<sup>11)</sup>。

以上のように複数のテキストを読み比べることで、バイアスから逃れられるのであれば、現在、ネット社会<sup>12)</sup>に生きる学習者らは、多量の情報に囲まれており、バイアスから逃れることは比較的容易であるように思われる。

だが、実際にはイーライ・パリサー（2012）が指摘するように、ネット社会では、閲覧履歴を基に表示される記事が、閲覧している読者はもちろん、製作者自身も分からないアルゴリズムで読者に供与されている<sup>13)</sup>。それは、本来難波や倉沢が目指したような「言論の場」、筆者想定法による読みの広がりとは似て非なるものである。読者はこれまでの閲覧履歴から特定の立場や観点から集められた情報にさらされることになる。

つまり、第三の問題は、説明的文章の授業で行う読み方と、学習者が生きるネット社会<sup>14)</sup>での読み方の間にズレが生じていることである。批判的読みの力を説明的文章の授業で育成するならば、学習者は、生活のさまざまな場面で批判的読みを行う、つまり転移するという安易な考えがあるように思える。

この転移について植阪友里（2010）が「本事例（教訓帰納を用いた数学の学習—引用者註）において教科間での転移が確認されたのは理科だけであり、国語や社会といった他教科においてこうした方略が転移しているのかは明らかとなっていない。（中略—引用者）背景には、解決に必要な知識内容や表面的特徴が、数学に最も近かったためと考えられる。すなわち（中略—引用者）類似度の高い領域から順に転移が生じると考えられた。（p.90）」と述べるように、転移を生じさせるには、学習者の日常生活での読みの場面と、授業での学習場面との類似性を高める、また、転移しやすいように共通点を学習者に分かりやすく示す必要があるというわけである。

#### 4 批判的読みを行わせるために

前章で、批判的読みを行う学習者の育成を図る授業を行う上で、3点問題を指摘した。

第一に、批判的読みを行う必要性を読者である学習者に如何に意識させるか、第二に、バイアスを如何に克服するか、第三に、授業と学習者のネット社会とを、如何に結びつけていくかということである。

第一の問題に対して、本稿では認知的不協和理論を援用する。認知的不協和理論について、伊東秀章(1996)は、「認知と動機を融合させたところにその斬新性があった(p.123)」とし、その内実は、増田真也(1996)が「認知的不協和理論は、自らの態度と相いれない行動に対して、それを正当化する理由が充分でないときに、そうした行動に合致する方向へ態度が変化することを示した(p.113)」と述べる。このように認知的不協和理論は「動機」、「認知」、「行動」の三者の関係を明らかにした理論である。そのため、学習者のテキスト理解や行動に対する認知から、自ら批判的読みを行おうとする動機が生じることを捉える上で、有効であると考えた。

認知的不協和理論の要諦は、行動である。実際に行動することで、当該行動とこれまでの行動や態度に対する認知との間で、協和するか、不協和を起こす。不協和を起こした場合、それを低減させるために、認知や行動が変化するというものである。

本稿の場合で考えるならば、テキスト理解を根拠にして行動を起こさせる。失敗した場合、行動の失敗に対する認知と、テキスト理解の認知との間に不協和が生じ、その不協和を低減させようと、行動のやり方やテキスト理解を変えようとする。その動機づけられたテキスト理解を変えようとする過程自体が、自ら必要感をもって批判的読みを行う過程となり得ると考えるのである。

具体的に行動が「失敗した」「困る」「うまくいかない」場合、テキスト理解への認知を変容させ、不協和を低減させようとテキストを批判的に読み直し、この表現が分かりにくかったから誤解した(評価読み)、論理関係が適切ではなかった、自身の読みに問題があった(バイアスの補正)等、自ら動機づけ、必要感をもって批判的に読んでいるのである。

裏を返せば、行動が「成功した」「満足した」場合は、テキスト理解への認知と、行動への認知との間に不協和は生じず、読み直すことはないだろう。

また、実際に行動するということが、行動の前に

テキストを批判的に読むことも想定される。

このようにテキスト理解を根拠にして行動を決定したり、実際に問題解決を行ったりしていくことを考えた場合、中村暢(2011)の構成員的理解が参考になる。構成員的理解とは、発話行為論を基にして、テキストに書かれている現実社会、さらにテキストが提示されている「言論の場」を、読者である学習者自身が構成しているという当事者意識をもって読むことである。

本稿は、この当事者意識の確立とともに、構成員的理解を行った上で、その理解の妥当性や、表現者の意図を理解させ、読者に行動させる上で、表現や論理関係等の妥当性を問うという、批判的に読む段階まで視野に入れた読みを提唱するものである。

ここでは、ターリ・シャーロット(2017)が事例として取り上げている「『従業員は必ず手を洗いましょ！』(p.69)」の張り紙を例に発話行為論を援用し、認知的不協和理論を基に、どのような読みが実現するかを考えたい。

先の手洗い順守を呼びかける張り紙に対して、シャーロットは、アメリカ各地のレストランの従業員の38%、医療機関では38.7%がその順守率であることを紹介している(p.70参照)。

この張り紙の発話行為としての理解とは、手を濡らすだけでなく、「ウイルスの量を減らすために適正な手洗いを行わなければならない」ということを理解する段階である。…段階①の読み

発話内行為としての理解とは、「手を洗わなければ感染が広がる等たいへんなことが起きる」と、この張り紙を書いて貼り出した人が、従業員に要求している、つまり表現者の意図・願い・思いまで理解できる段階である。…段階②の読み

発話媒介行為としての理解とは、張り紙を見て、実際に手を洗い、手を消毒することである。この場合、適正な手洗いを行わなければ、読めているとは言えない。…段階③の読み

以上は、張り紙が掲示されている場や、張り紙の読者の職業を考えるならば、当然当事者意識をもって読んでいると考えられる。それにも関わらず、手を洗わないことは何を意味するのであろうか。

シャーロット(2017)は、マシュマロ・テストの結果や脳の組織構造等を踏まえて「未来が不確かだとみなされるほど、たったいま得られる満足感を将来の喜びのために先送りする可能性は少なくなる

(p.94)」とし、「スタッフが手洗いをさぼっても病気になるかもしれない(中略—引用者)。問題は『かもしれない』という部分に存在する。起こるか起こらないかわからないことのために人に何かをさせるのは至難の業だし、未来のムチを無視して『まずい習慣を続けたって平気』と言い聞かせるのはいとも簡単だ。(p.95)」と説明する。ここで重要なことは、「かもしれない」という部分である。

先の認知的不協和理論で説明するならば、より鮮明になる。張り紙を理解しても、手を洗わないという行動は、「頭では分かっているが、取り組めない。」という状況であり、張り紙の理解と行動との間では、本来は不協和が生じる。しかし、そこで不協和が生じないのは、張り紙の読者である従業員が「未来は不確かであり、従業員が手洗いをさぼっても病気になるかもしれない」という認知を加え、不協和を低減させているからである。

シャーロットの説明でも、認知的不協和理論に基づいても、前者は読者自身に言い聞かせ、後者も認知を加え、不協和を低減させ、結果、批判的読みを行う必要性は生じていない。

ここに、第二の問題として指摘したバイアスの問題が出てくる。それは、バイアスによって段階③の読みに到達していないという本来問題にしなければならぬことが、問題にならないということである。

認知的不協和理論の先行研究を援用するならば、読者である従業員に、適正な手洗いをすることを呼びかけさせ、その様子を動画撮影する等の方法が考えられる。それに伴い、当該従業員は、呼びかける動画を撮ったという認知と、自分は必ずしも手を洗っていないという認知が不協和を喚起させ、手を洗う行動で、不協和を低減させることが想像される。

高田利武ら(1983)が「『他者との関係における自己の行動への責任性』に関連する問題領域においてこそ、不協和理論が最もその適合性を発揮し得るのではないかと考えられるのである。(p.117)」と述べるように、対人関係の中で自身のテキスト理解を根拠にした行動に対して、どう責任意識を高めていくかが重要となる。

このような他者との関係における自己の行動への責任性を考える場合、テキスト理解と実際の行動との間で不協和が生起するのは、他者から直接評価を受ける場合もあるが、直接評価を受けなくても、責任意識を高めることで、他者との関係性を意識する

中で不協和が生起することも考えられる。

ただし、上記のような他者評価の場合「何を評価するか」ではなく、「誰が評価するか」という他者との関係性が問題になる場合が多い。本来ならば「何を評価するか」という評価された内容に対して議論されることが重要であるにも関わらず、「誰が評価するか」という相手次第で、被評価者が受ける印象は異なる。つまり、相手次第で不協和が生じることもある、生じないこともあるということである。

このような他者との関係性を捉える上で重要な要素として「感情」がある。これは、先の楠見のモデルにも位置づけられていた非認知的要素である。次章では、この「感情」を取り上げ考察する。

### 5 説明的文章の読みにおける「感情」の関わり

ヤン・エルスター(1999)は「ある行為が合理的であるためには、実行される行為は、行為者の有する欲求、信念、情報のセットに対して特定の関係性をもっていなければならない。(p.167)」と述べ、行動の合理的選択の基本モデルを作成している。

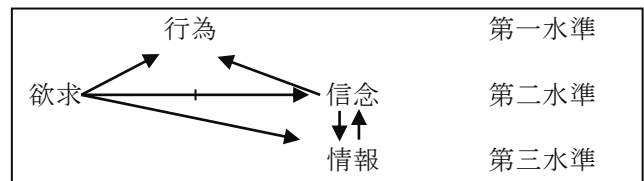


図3 合理的選択の基本モデル (p.168)

このモデルにおける第一水準とは、手段の最適性に関わり、第二水準は、信念とは行為者に利用できる行為機会 (opportunities) の中で最適な選択を行い、「自分がうまくできると信じていることをする (p.168) (傍点—ママ)」、第三水準は、合理的選択を行うための最適な量と労力と金に対するコストと利益の情報を入手し「手持ちのものを最大限活用する (p.171) (傍点—ママ)」ことを示している。そして、エルスターは「合理性という概念は徹頭徹尾主観的である (p.170) (傍点—ママ)」と述べる。

これらが、感情の問題と如何に関わるのだろうか。例えば、授業の中で特定の他者がどんなに分かりやすく、価値ある発言をしても、受け入れられない(理解されない)場面がある。多くの指導者は不合理と考えがちである。

しかし、学習者にとってはそうではない。これまでの関わりの中で(情報)、関わりたくない相手であると考え(信念)、ましてや感謝などしたくない

(欲求) から、受け入れない (理解しない) という行為は、当該学習者にとっては合理的選択であり、最適な選択となる。つまり、合理的というのは真ではなく、「徹頭徹尾主観的」なものなのである。

さらに「感情」についてエルスターは、「感情」は「信念（「思い」や「考え」—引用者註）依存적」なものであるとし、認識が「感情」を引き起こす、自分の「感情」が認識される、「感情」が認識を引き起こすという3つの関係を示し、「感情」と認識との関係を強調している。

このような「感情」と認識の関係についてエルスターは「感情も（渴望感も—引用者註）、感情から生じる行動を正当化してくれる理論や知識を探すよう行為者を動機づける。（中略—引用者）感情や渴望感は非常に強い覚醒状態と誘引価を引き起こすので、否認や自己欺瞞や合理化を動機づけてしまう最も強力な原因の一つなのである。（p,236）」とする。

つまり、先の例で述べるならば、特定の他者への関わりたくないという「思い」や「考え」に依存的な感情が、この感情から生じる行動を正当化するような情報を集めるようになり、特定の他者を受け入れない行動が動機づけられ、合理的で適切な選択を行ったと確信して、行動するわけである。

このように、「思い」や「考え」に依存的な感情は、認識との関係の中で、感情から生じる行動を正当化してしまう。たとえ、それが他者から見ると不合理と思えても、実際に行動している者には、合理的で適切な選択であったと判断されるのである。

このことは、テキストの内容や、テキストを読むという行為、さらには授業における指導者や他の学習者等への「思い」や「考え」で、テキスト理解が阻害されるおそれがある。

この場合、当該学習者は、合理的で最適な選択を行っていることを確信しているため、不協和も生起しないと考えられる。つまり、自分がどのような「思い」や「考え」をもっているかを知らなければ、批判的読みを行う以前の問題であるということである。

## 6 授業での読みと日常生活での読み

最後に、授業における読みと日常生活における読みとのズレを如何に解消するかについて考えたい。

第一に、読み方の習慣化である。学習者は、インターネットのアルゴリズムやフィルターバブル、エコーチェンバーにより、特定の偏向した情報に無意

識・無自覚の内にさらされている。日常生活で情報を理解する場合、段階①の読み留まってしまうならば、常に同様の意味内容の情報に触れることになり、大勢の人が同意見であると勘違いしてしまう。そこで、段階②の読み、さらには段階③の読みへとつながる読みの習慣化を図ることが必要である。

表現者はどんな意図をもって、インターネットに情報をアップロードしているのか等、表現者の意図を探ることで、集まる情報がどのような意図で集められているのか、対象化できると考えられる。また、対象化することにより自身の「考え」「意志」「思い」「願い」「知識」「視点」「観点」「価値観」「認識」と対峙できるようになると考えられる。

しかし、段階①、②の読みでは、読者がどのような理解を行っているか、他者から判断することは難しい。その場合、段階③の読みとして、実際に行動する、または行動しようとするを他者に相談することで、先の楠見が作成した図2のタイプ（システム）1 処理から逃れられると考えられる。

第二に、授業で扱う教材である。授業では教科書教材に固執するのではなく、かつて大村はま（1982）が行っていたように、学習者が生活の中で目にする説明的文章を扱い<sup>15)</sup>、段階②や③の読みが習慣化することを目指す必要がある。

教科書掲載の説明的文章教材は、各学年多くて3編、少なくても2編しかない。そもそも学習機会が少ない。それを補うためにも、アルゴリズムによってタブレット等集まる情報は、個人によって違う等、インターネットの仕組みも学習しつつ、ネットニュースのタイトルや情報等を直接取り上げていく方法もある。その際、教科書教材の学習内容を先行オーガナイザーとして活用してネットニュースを学習したり、または、その逆に取り組んだりすることで、ズレの解消につながると考えられる。

## 7 本稿のまとめ及び今後の課題

本稿では、批判的読みとは、如何なる読みであるか、また、学習者の側から批判的読みを捉えた場合、如何なる授業を構成する必要があるのか、ということをも明らかにしてきた。

その結果、批判的読みとは、目標に基づいて論理的合理的に読むということであったが、きわめて主観的な読みになり得ることが明らかとなった。それは、信念（思いや考え）に感情が依存し、



その感情から生じる行動が、動機づけられてしまうためである。

そのような感情をモニターしコントロールするためには、メタ認知的プロセスが重要となる。その場合、まず読者である学習者自身が、自分が何者であるかを自分で了解していなければならない。

また、学習者側から批判的読みを捉えた場合、学習者は、指導者が設定したねらい（目標）に向かって、指導者と同様の必要性を意識し、合理的に技能を成長させる存在とは言えなかった。

授業とは指導者が想定する合理性の相のもとにおかれるものではない。何よりもテキスト理解に根拠づけられた行動を基に「より良さ」が絶えず再定義されていく、自己言及的なものであるといえる。

以上のことから、説明的文章指導における批判的読みの可能性について学習者側から捉えた場合、以下のような授業構成が考えられる。

第一に、学習者は自分自身が何者であるかを理解することが必要であり、自己を知ることである。このような自己理解が、自身のバイアスや態度、感情等を対象化することにつながり、メタ認知が機能するようになると考えられる。

第二に、小学校段階では、知識や経験の乏しさから理解不足が生じるため、それを補うということである。日常的概念や日常経験とのズレからテキストを批判することは、文章から離れ、恣意的な読みに陥りかねない。そこで、批判的読みではなく、知識や経験を補う段階や個別事象を取り上げ、それらの意味を捉え直したり、テキスト理解を深めたりする段階、自身の知識や経験を捉え直し、新たな概念を形成する段階が必要である。このように、テキスト理解を深めることができる授業を行う。

第三に、テキスト理解に根拠づけられた行動に対して、他者との関係において責任意識を互いに高め合い、協和、不協和を相互に生起させながら情念が飛び交う授業を行うことである。

不協和が生じた場合、その不協和を低減させようと、行動のやり方やテキスト理解を変えようとする。その動機づけられたテキスト理解を変えようとする過程自体が、自ら必要感をもって批判的読みを行う過程となり得ると考えるのである。

このような授業は、構成員的理解として段階①から③の読みを行うもので、楠見が述べるテキスト理解（スキル）、補われた知識や経験（知識）と情念

等の非認知的要素（態度）が一体となった批判的読みの力の育成を図ることができると考えられる。

今後は、以上のことを教科書教材やインターネットのニュース情報等を扱いながら実際に実践を行うことである。その成果をまとめ、授業論、指導論として精緻化を図っていく必要がある。

## 註

- 1) 吉川芳則（2019）は、「『批判的読みの授業を展開するために工夫したことの内容と比率』の中で、発問のあり方（50%）、批判的読みの観点（18%）、自己の考えを持たせること（14%）（p.4）」、それに伴い「『批判的読みの実践を行ってよかったことの内容と比率』として、児童の学習ぶり（読み）の成長（65%）、説明的文章の授業改善（31%）、教材研究（教師自身の読み）のあり方（31%）、教師自身の力量形成、成長（12%）（p.5）」としている。
- 2) 岡田敬司（2006）は、指導者と学習者との権威的かわりについて、信頼関係を基盤としながら学習者の自発的な服従を引き出し、学習者は「自分の世界をどんどん先生から獲得していく（p.252）」指導者と学習者の理想的な関係であるとする。このように、説明的文章を批判的に読む場合は、先の指導者と学習者の関係同様、テキストに対する信頼感、具体的には、読者自身の「考え」「意志」「思い」「願い」「知識」「視点」「観点」「価値観」「認識」の土俵と同じ土俵で語られているという信頼感をもつことが重要であると言えよう。これは、後述する構成員的理解に通じる考えであると言える。
- 3) 中島（2000）は、「科学的概念」を「科学者共同体が正しいものとして承認していることを根拠に、ある社会文化の成員が獲得すべきものとして価値づけられ、積極的に伝達される知識（p.12）」とし、「日常的概念」を、「日常生活で見聞した様々な事象を解釈する際の枠組みとして使用するために構成された（p.5）」概念と述べる。また、科学的概念の過程において、第1段階について「様々な誤概念が生成され（中略—引用者）、このような段階は長く続く。」（p.136）」「第2段階や第3段階は長期間続く。（p.137）」と述べるように、日常的概念、日常経験を科学的概念に統合することは、学習者にとって難しいことが分かる。
- 4) 難波博孝（2018）は、国語科教科書に掲載されている説明的文章は、教養書として読む必要性があ

ることを指摘している。そのため、学術論文のような厳密な意味での批判的読みは、成立し難いとする。

5) 中村暢 (2022) は、学習者相互に具体例を挙げさせ、テキスト理解を深める実践を行っている。

6) 水戸部修治 (2013) の「単元を貫く言語活動」は、学習者にテキストを読む必要感をもたせていることは、その最たる取組の一つであると言える。

7) 確証バイアスや経験バイアス、アンカリング等が挙げられる。林創 (2015) は、これら認知バイアスの特徴を知りメタ認知 (メタ認知的知識) につなげることで、「認知バイアスのある程度補正でき (p.55)」とする。

8) 後述するが、不協和が喚起された場合などは、その最たる機会の1つであると考えられる。

9) オリヴィエ・シボニー (2020) やシャーロット (2017) を参照されたい。

10) 吉川芳則 (2017) は、読み・検討の観点として、「①必要性②妥当性・適切性③整合性④十分性・納得性⑤曖昧性」を挙げ、読み・検討の対象として「内容面 a 内容・特質 b 種類 c 価値 d 共通点・相違点 e 答え・主張・意見/形式面 f 説明の分量 g 順序 h 論の展開 i ことば・表現 j 図表・絵・写真等/世界観 k 動機 l 見方・考え方 (pp.40-41)」を挙げている。

11) オリヴィエ・シボニー (2020) は、よりよい意志決定のための 40 のテクニックを紹介している。主として、対話の指揮の仕方や意見の相違の促し方、友好的な雰囲気や育む等の風土の作り方について言及している。

12) 吉川芳則 (2017) は、「ネット社会となり、わたしたちの身の回りにはさまざまな情報 (文章, 図表, 写真, 絵など) があふれ (中略—引用者) それらの情報は、まさしく玉石混淆である。(中略—引用者) そうした多種多様で、膨大な情報の渦の中で生きているわたしたちには、目的に応じてそれらの情報をしっかりと選別, 取捨選択し, 適切にかしっていく力が必要である。(p.10)」と述べるように、また「教科書以外の説明的文章は様々な書きぶりをとっている。(p.69)」 「日常的に問題にされるのが、いわゆる誇大広告である (p.72)」等、読者がインターネットでの情報を含めて日常生活で触れる情報 (テキスト) を意識して論を展開している。稿者もその問題意識を共有しつつ、それならば、日常生活における問題を解決できるように、読むことの授業を展開する必要があるのではないかと、という

意味での指摘である。

13) インターネット上での情報流通の特徴として総務省「情報通信白書令和元年版」において、「サイバーカスケード」や「フィルターバブル」, 「エコーチェンバー」を挙げている。これらは、読者を極端な立場へシフトさせたり、孤立させたりする可能性があり、決して望ましい状況ではない。ネットメディアの特性により、学習者らが半ば強制的にこれらの状況に引き込まれているわけである。

その最たる悲劇が、2017年のイギリスで起きた少女の痛ましい事件である。この事件は、アルゴリズムによってもたらされた情報が悪影響を与えていると結論付けられている。(NHK NEWS WEB 2022 10月1日記事「英5年前の少女自殺『ネット情報が悪影響』法規制議論に影響も」: <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20221001/k10013844621000.html> (2023年3月25日閲覧))

14) 「令和3年度 青少年のインターネット利用環境実態調査 (内閣府令和4年3月)」において、「年齢別の子供のインターネット利用時間【利用機器の合計】」において、回答者が本人であり、回答者数が多い12歳 (455人), 14歳 (460人) では、平日のインターネット利用時間について2時間以上の割合がそれぞれ76.5% (平均231.9分), 82.6% (平均256.2分) となっている。それに対し、「令和3年度全国学力・学習状況調査 (国立政策研究所)」において、小学校6年生の教科書や参考書, 漫画や雑誌を除く、平日学校以外の時間における読書時間は30分より少ない短い割合は62.4%となっており、学習者が生活の中で接する情報は、ネット情報が多いと考えられる。

15) 大村はま (1982) は、「雑誌の裏表紙に掲載されていた4種の鉛筆の広告」を教材として活用する等、題材を常に掘り起こしていた。授業以外でも、「廊下を歩こう」という張り紙がある隣で走る児童・生徒に対して指導していくことは、効果的な指導の機会の1つであると考えられる。

## 参考・引用文献

阿部昇 (1996) 『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』明治図書

Eli Pariser (2012) 『The Filter Bubble: What The Internet Is Hiding From You』Penguin, (イーライ・パリサー (2017) 『フィルターバブル—

- インターネットが隠していること』井口耕二(訳), 早川書房)
- 伊東秀章(1996)「認知的不協和理論の研究の拡がり」『認知的不協和理論—知のメタモルフォーゼー』垣内出版
- 植阪友里(2010)「学習方略は教科間でいかに転移するか—『教訓機能』の自発的な利用を促す事例研究から—」『教育心理学研究』58号
- 大村はま(1982)『大村はま国語教室<sup>1</sup>』筑摩書房
- 岡田敬司(2006)『かかわりの教育学—教育役割くずし試論』ミネルヴァ書房
- Olivier Sibony(2020)『You're About to Make a Terrible Mistake: How Biases Distort Decision-Making and What You Can Do to Fight Them』Little, Brown Spark, (オリヴィエ・シボニー(2021)『賢い人がなぜ決断を誤るのか』野中香方子(訳), 日経BP)
- 河野順子(2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に』風間書房
- 吉川芳則(2017)『論理的思考力を育てる! 批判的読みの授業づくり』明治図書
- 吉川芳則(2019)「説明的文章の批判的読みの授業づくりの要諦: 実践者へのアンケート調査の結果から」兵庫教育大学言語表現学会『言語表現研究』35号
- 楠見孝(2011)「批判的思考とは—市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得」『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣
- 楠見孝(2015)「心理学と批判的思考」楠見孝・道田泰司編『批判的思考—21世紀を生き抜くリテラシーの基盤』新曜社
- 倉沢栄吉(1972)『筆者想定法の理論と実践』共文社
- 小松善之助(1981)『楽しく力のつく説明文の指導』明治図書
- Tali Sharot(2017)『The Influential Mind: What the Brain Reveals About Our Power to Change Others』Little, Brown Book Group (ターリ・シャーロット(2019)『事実なぜ人の意見を変えられないのか—説得力と影響力の科学』上原直子(訳), 白揚社)
- 高田利武ほか(1983)「認知的不協和理論の変遷(II)—不十分な正当化の心理的效果に関する諸理論的立場の吟味と総括」『実験社会心理学研究』22巻, 2号
- 谷本寛文(2005)『論理的認識力を磨く説明的文章教育の研究』修士論文
- Dan Ariely(2009)『Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions』HarperCollins Publishers Ltd, (ダン・アリエリー『予想どおりに不合理—行動経済学が明かす「あなたがそれを選ぶわけ」』熊谷淳子(訳), 早川書房)
- 中島伸子(2000)『知識獲得の過程: 科学概念の獲得と教育』風間書房
- 中村暢(2011)「説明的文章における発話媒介行為としての理解: 構成員的理解の必要性」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 学習開発関連領域』60号
- 中村暢(2022)「『主体的に読む』説明的文章の授業の要件」『初等カリキュラム研究』10号
- 難波博孝(2004)「目指すべき読みの力とは何か—国際および日本の調査から考える」『両輪』42号
- 難波博孝・三原市立木原小学校(2006)『楽しく論理力が育つ国語科授業づくり』明治図書
- 難波博孝(2018)『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』明治図書
- 林創(2015)「ヒューリスティックとバイアス」楠見孝・道田泰司編『批判的思考—21世紀を生き抜くリテラシーの基盤』新曜社
- 増田真也(1996)「認知的不協和理論と原因帰属理論」『認知的不協和理論—知のメタモルフォーゼー』垣内出版
- 松下佳代(2021)『対話型論証による学びのデザイン: 学校でみにつけてほしいたった一つのこと』勁草書房
- 水戸部修治(2013)『「単元を貫く言語活動」授業づくり徹底解説&実践事例 24』明治図書
- 森田信義(1987)「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」『国語科教育』第34集
- 森田信義(2006)「『わかる』の位相—説明的文章の読みの場合—」『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第1部, 学習開発関連領域』第54号
- Jon Elster(1999)『Strong Feelings: Emotion, Addiction, and Human Behavior』A Bradford Book (ヤン・エルスター(2008)『合理性を圧倒する感情』染谷昌義(訳), 勁草書房)