

3. 中学期の説明的文章学習指導

—社会的文脈への接近によって言語生活の拡張を図る—

5

舟橋 秀晃 (大和大学)

0. はじめに ～提案の骨子～

説明的文章の学習指導は、「一読ではわからない文章を、教員がわからせる、構図に陥りがちである。そしてそのような一方的ともいえる指導に対し、生徒は「文章が「わからない」 10
から「つまらない」「読みたくない」」といった反応を示す。

この構図は、教師の教養入門としての期待や、外部の知識を学習者の内部に移せば学習が成立すると見なす教養主義的指導観(舟橋秀晃,2019a)から生ずるとみられる。こうした見方のもとでは、学習者が自身の読む行為をどう形づくるかという構成主義的発想や、それを教室でみんなと行う意義をどう考えるのかという社会性に関わる視点が欠落しがちである。 15

説明的文章は本来、何かの用事に動機づけられ「わからない」から読み返し議論する、言わば「わからないからこそ集団で読む」ものである。ただし、小学校の説明文教材、なかでも低学年のそれは、一次的な母語を二次的な書き言葉に高めるのに資するものとして「わかりやすく」書かれる。一方、高等学校の評論教材は哲学的かつ深遠で一読では「わかりづらい」ため、両者の差は著しい。この両者を橋渡しする中学校段階では、前者から後者へ学習 20
の移行をどのように果たせばよいのか。こうした問題は、まだ充分には論じられていない。

この問題に対し話題提供者は、「社会的文脈」という概念に注目して、次の①～③の3点から成る解決策を提案したい(舟橋秀晃,2019b)。ここでいう社会的文脈とは、ある問題についての現状や、それについて過去に交わされた議論など、個々の文章の背景にある広範な問題状況、言論間のネットワークを指す。 25

・① ツールミン・モデルの使用時には社会的文脈を「意識」させる

議論はそもそも、社会的文脈に依存して行われる。だがツールミン・モデルには「文脈」が位置づいていない。

社会的文脈を授業で取り上げると、説明的文章学習が内容主義に傾くという批判も起こり得る。だが、主題性効果や文脈依存性(領域固有性)の知見を踏まえるならば、説明的文章の論理の理解も、社会的文脈の導入によって容易になると考えられる。 30

・② 読む能力の発達は論証複雑化(垂直)・文脈参加拡大(水平)の2方向で捉える

話題提供者は社会的文脈を、筆者と読者が共有する議論の背景として位置づけ、説明的文章の読みを〈読者が新たな社会的文脈に参加し、それに照らし合わせて筆者の議論の意味と意義・価値を理解し、自己の考えをもつ能動的な読書行為〉と規定したい。そのように考えれば、説明的文章の読みの能力の発達を、単純な論理から複雑な論理へという垂直 35

的な方向性だけでなく、身近な世界から社会的な問題、さらには学問的な世界、ひいてはそれらの統合的世界へと、社会的文脈への参加として水平的にも捉えられるようになる。

・③ 社会的文脈は国語科では直接教えず文章間から「発見」させる

中学校以降の教科書教材に対しては、教師が教材外から社会的文脈を解説するのではなく、その本文と何らかの文脈を見出せる別の教材を組み合わせることが有効である。それによって、筆者の主張や論理の特徴が際立ち、「なぜ、このような主張をするのか?」「なぜ、このような事例を挙げるのか?」といった問題意識が引き出され、生徒が文脈を自ら発見できるようになるからである。それにより、説明的文章学習を内容主義に傾けることなく、論理と修辞を吟味する学習を展開していくことができる。またその結果“筆者の論理を辿る”だけでなく“学習者（読者）が論理を創る”学習も成り立つ。

その点では、「大学入学共通テスト（仮称）」記述式問題のモデル問題例(2017)にある「契約書」のような、修辞がなく解釈の揺れを許容しない一義的なテキストは、議論の余地がなく、社会的文脈への参加へと学習者をいざなう教材としての魅力を欠いているといえる。

なお、話題提供者は当学会公開講座で、中学校における説明的文章の指導法と教材例を2012年5月にも報告したが(舟橋秀晃,2017)、当時は社会的文脈の重要性に着目していなかった。今回は、中学・高校間の接続上重要となる「社会的文脈への接近によって言語生活の拡張を図る」という発想から新たに構想される①～③から成る解決策を、二、三の授業事例の提示を交えて具体的に解説する。

1. 社会的文脈を「意識」させよう

1. 1 日常に「生きる」学習とするのに有効な「非形式論理的知識」

戦後わが国では社会科が設けられ、1958(昭和 33)年版学習指導要領で説明的文章教材が位置づけられて以降、社会科とも理科とも異なる説明的文章学習としての「自律性」(渋谷孝,1980)が追究されてきた。その過程で、井上尚美(1977)が紹介したトゥールミン・モデルに代表される非形式論理的知識を説明的文章学習で取り扱うことの重要性が、次第に理解されていくようになった。その一方、松本修(2013)の指摘では、説明文教材論において「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)ともいえる。

そもそも、頭括型であろうが双括型あるいは尾括型であろうが、それをいくら論じたところで、所詮それは型（入れ物）の問題であって、内容（中身）の問題ではない。文章構成の型の違いは、前提や問題設定や結論やデータが結びついて成り立つ論理の構造体（ロジック）を、どの順に切り開いてことば（文字）で配列してみせるかという線状展開（レトリック）の違いであって、論理の構造体自体には影響を及ぼさないのである。

さて、ここで一旦、説明的文章学習が日常に「生きる」、という視点から考えてみよう。日常生活の場では種々雑多な文種・文型・内容の文章が溢れている。それらは、必ずしも

教科書教材のように序論—本論—結論という典型的な型で美しく書かれているわけではない。ならば、学校での学習が日常生活での読みに「生きる」ようにするには、論理の文章上での展開の様子を詳細に捉えるよりは、論証の構造を支える要素と構造の堅固さを捉えることのほうに学習の力点を置くほうが効果的ではないだろうか。

では、非形式論理学とは何か。また、その何を説明的文章学習で扱えばよいか。

非形式論理学とは、形式論理学（記号論理学、数理論理学とも）に対して、非形式的な日常の自然言語を扱う論理学である¹。形式論理学では、記号で表現された情報を演算することによって真か偽かを求めることはできる。しかし私たちの言葉は、必ずしも現実を厳密な正確さをもって表す

表5-2a 国語科説明的文章学習指導の中学校カリキュラム・モデル

- *このモデルは固定的なものではなく、各指導者が設計するための可変的な「作業仮説」である。
- *単元数と教材は、採択教科書に内包されたカリキュラム性と生徒の実態とを踏まえて設定する。
- *単元ごとの学習活動の中に、生徒の試行錯誤を保障する螺旋的過程を仕組むことが求められる。

5

学年段階	Range	Level	教科書教材	本質的な理解	学習活動の反復を通して養いたい観点	〈状況〉の設定範囲（例）				発達課題	
						読みを通して構成したい非形式論理的知識					
						基本姿勢 第1単元	着眼点1 第2単元	着眼点2 第3単元	よりメタ的 第4単元		
中1	4	1	現実主義者から次へ	真か偽か 見方を変えようと事実の意味が変わることがある	事実をどう見るか、事実と主張と緊密か	個人の生活場面で起こりそうな問題か、学校生活上の問題を解決する状況 Range 4-1	意見と理由は分けて捉えるようにする。その理由には根拠となる事実が要る。理由と根拠とは違う。	事例同士を比べるときには共通点と相違点のどちらにも着目するようにする。	事例が二つあるとき、時系列では前後に並んでも、前が原因で後が結果だとは言えないときも多い。	事例と事例との間に相関関係があったとしても、それは因果関係ではないかもしれない。	水平的拡大・社会的文脈への接近
中2	2	2	絶対主義者から次の段階へ（その範囲の学年ごとの段階は〈状況〉で示す）	理由づけへの言葉の修飾面からの着目* 立場を変えたと見方が変わることがある	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	学校生活上の問題か、身近な社会問題との関わりで自分にも意見を求められる状況 Range 4-2	多様な見方を出すことは、新たな発見を呼ぶ。論理は他者に納得してもらう手続きだから、読者は他者として筆者の意見を点検する必要がある。	例えば「50%もある」も「50%しかない」も論理的には同じ50%だと考える習慣をもつ。そうすれば修辭の効果も把握しやすくなる。	例えば「大事な点は三つ」と書いてあれば「四つ目はないか」「二つ目と三つ目は別か」なども探る。主張に合致する事実は書かれていないものがある。	事例と喩え話は区別する。喩え話は分かりやすさには大切だが、危なさもやはり、区別すれば自分の意見をもつポイントにもなる。	15
中3	3	3	多重主義者から評価主義者段階へ	蓋然性 批判的思考は情報信頼性を高めるためにある	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	社会生活に存在する「言論の場」に何らかの参加をしようとする状況 Range 4-3	筆者が発見した事実やその価値を説く文章では、事実を彩る副詞、副助詞、形容詞、形容動詞、接続詞に筆者の価値観が表れるので、それに対する自分の考えをもつとよい。	いくつかの仮説を絞り込むとき、何が決め手で、その際どのような言葉を用いるのが適切かを考えて読むとよい。	事例を踏まえて筆者が主張するとき、情報の信頼度に応じた文末の言い切り方や主張の仕方をしていくかを考えて読むとよい。	筆者が発見した事実やその価値を裏打ちする筆者の信念はどのような言葉に読み出されていて、それに対し自分はどうの信念を抱いてきたかを自省しながら読むとよい。	20
											25

（舟橋 2019b, p.346）

1 非形式論理的知識に基づく文章検討は、形式が真か偽かだけを扱う形式論理学の範疇を超える。形式論理学と日常言語の論理との関係については、舟橋秀晃(2000)の通り、例えば次の指摘がある。

井上尚美氏は、「論理的思考」という言葉が国語教育では広い意味で使われることが多いことや、形式論理学では概念の外延だけを問題にするが国語教育では意味内容(内包)も無視できないことを指摘した(シンポジウム「国語科における論理的思考力の育成」提案Ⅱ 全国大学国語教育学会『国語科教育』第27集 1980 pp.9-15, p.10)。また、中村敦雄氏は、三段論法の限界を指摘した上で、日常言語では形式論理上の真偽だけでなく、蓋然性(どのくらい確かなのか)も点検する必要性を指摘した(中村敦雄『日常言語の論理とレトリック』教育出版センター 1993 pp.49-55)。

ものではないし、私たちの日常の思考も、真か偽かよりも妥当性（どれくらい確からしいか）で判断する。非形式論理学はそのような、形式論理学では扱わない問題を扱う。

そして非形式論理学知識のうち、説明的文章学習に取り上げるのに有効なものとしては、話題提供者が現在、20年の実践個体史と教科書教材の実情を踏まえ、仮説として提案している中学校カリキュラム・モデル（表5-2a²）を示す。非形式論理的知識は、2017（平成29）年版学習指導要領でいえば、新設された「情報の扱い方」指導事項と深く関連し、メディア・リテラシーの学習でも、着眼点として生かせる。

ただしこれらの知識は、読みの学習を通して形成させることが重要であり、知識としてドリル的に指導しても効果が上がらない。その理由は1. 3で示す。

10

1. 2 「トゥールミン・モデル」への着目とその限界 ～議論は社会的文脈に依存する～

非形式論理的知識の中でも、説明的文章学習で特に普及したのは、井上尚美(1976)の紹介したトゥールミン・モデルである。トゥールミンが1958年に示した、議論を図示化するそのモデルを導入することによって、学習者に各段落の相互関係を文章の先頭から順に把握させるのではなく、筆者の主張、論拠のデータ、理由づけなどの要素を文章全体から把握させる実践が大いに促されたからである。

ただしトゥールミン・モデルには、「文脈」が位置づいていない。そしてトゥールミン自身も、議論が社会的文脈に依存することに、おそらく気づいていたはずである。というのは、氏川雅典(2007)の指摘(pp.2-4)では、トゥールミンが当時「多元的状况における合意はいかにして可能か」という問題に直面し、*Return to Reason*(2001)で「保証」（理由づけ）の「裏づけ」を消去し、議論の歴史的な文脈依存性を強調する変更を加えた（図1）からである。

鶴田清司(2014)も、理由づけにあたって国語科では必ずしも学問的な「裏づけ」は必要でなく、日常的なレベルの議論では、理由づけが身近な生活経験に基づいて具体的に述べてある方が、「なるほど」と共感・納得しやすい、と指摘する(p.35)。

トゥールミン・モデルをめぐる議論研究では、このように見ると、文章構成から日常言語の論理、そして社会的文脈へと、次第に研究の着眼点が移動しているように見受けられる。

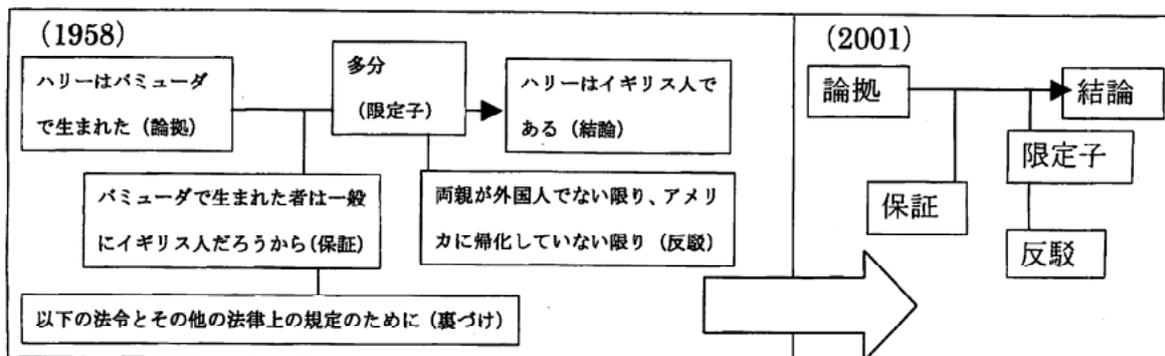


図1 トゥールミンの議論モデルの変容 (Toulmin 1958: 104-5, 2001: 20-1)。

2 以下、図表の番号は全て、引用元のものそのまま記す。

1. 3 主題性効果や文脈依存性の見地からも生かしたい社会的文脈

話題提供者は、中学3年生の「論理的に読む力」を伸ばすことを企図して、整えられた教科書教材では見出しにくい「誤った論理」を含む短い例文集（資料4-5・6・7）を作成し、教科書教材と併せて読む授業を行ったことがある。

このとき、生徒は指導者の指示に従って活動してはいたが、多くが課題に対して相当な困難を感じていた。授業後の検討の場では当該授業の参観者から「例文が短すぎて、場面や状況が見えてこない」といった評を受け、また後日、口頭発表の際³も「例文が短いため、そもそも例文のもつ文脈が読み取れなかったのではないか」との批判を受けた。

近年、形式論理の認知処理が不得手な人間の思考には「文脈依存性」あるいは「領域固有性」があることに関心が集まり、状況学習論や正統的周辺参加が論じられている。佐伯胖(1994)は、「1970年代から問題となった『思考の領域固有性問題』—論理的操作によって容易に解決される問題が課題の文脈や課題領域によって難易度が変わるという問題—は、その後、80年代に実用的推論スキーマや生態学的アプローチ（とくに、アフォーダンス論）からの解釈がなされてきたが、近年（1990年代）になって、Lave, J.& Wenger, E. (1991)による『状況的学習論』の提唱にはじまる状況論的アプローチから、思考が文化的実践への参加であるとする正統的周辺参加論からの説明がなされるようになった」(p.8)と解説している。



② 記事から 本意をついた問題点を線を引き、反論異論を書き込んでみよう。

番号	例文	教師用	生徒用	教師用	生徒用
B1	「こんにちは、私は大リーガー野球選手の○○です。家を建てるならやっぱり××社。私も気持ちよく休日を過ごしています。」	学習のまとめ お門違いの権威を使う 間違え	統計をゆがめる間違え	学習のまとめ 聞き手・読み手の感情をあげる間違え	個人を攻撃する間違え
B2	「大阪では今、そばが大ブレイク中です。そば屋さんでインタビュアしてきました。「いやあ、そばはおいしいですね。」「そばに夢中!」「暑いので、ざるそばを注文しました」……この通り、大人気ですね。」	統計をゆがめる間違え	聞き手・読み手の感情をあげる間違え	個人を攻撃する間違え	個人を攻撃する間違え
B3	「音楽プレイヤーの□ポッドとウォーク○で、□ポッドのほうが圧倒的に売れています。だから□ポッドは極めてすぐれた製品なのです。」	聞き手・読み手の感情をあげる間違え	個人を攻撃する間違え	個人を攻撃する間違え	個人を攻撃する間違え
B4	「私は牛乳を毎日飲んでいて、決して風邪をひきません。さあ、みなさんも、牛乳を毎日飲んで風邪を予防しましょう。」	聞き手・読み手の感情をあげる間違え	個人を攻撃する間違え	個人を攻撃する間違え	個人を攻撃する間違え
B5	「はしかにかかったら、学校に行つたらいいのはあたりまえだ。なのに、どうしてエイズにかかっているのに学校へ行くのか。」	聞き手・読み手の感情をあげる間違え	個人を攻撃する間違え	個人を攻撃する間違え	個人を攻撃する間違え

資料4-5 (右) シートA (生徒用は下段が空欄)と資料4-6 (中) シートB (生徒用は下段が空欄)、
4-7 (左) 新聞記事「なんでモランキンダ 温水……」
(舟橋 2019b, p.216)

3 口頭発表 舟橋秀晃『『論理的』に読む力を伸ばすための説明的文章教材の開発—練習教材『これでいいかな? ここはいいかな?』ワークシートの試作と改訂案』滋賀大学教育学会平成18年度研究発表会(2006年12月3日、滋賀大学教育学部)

これらから言えるのは、ある論理の誤りを短文によってもし理解できたとしても、文脈を変えると、同じ論理形式の誤りでも学習者が気づきにくいということである。これが数学であるならば、何度も応用問題を解きながら、違う状況、違う文脈でも公式が円滑に運用できるよう練習することになるだろうが、国語科においてそのようなアプローチは有効なのであろうか。せつかく、内容のある長い説明的文章教材を与えているのならば、むしろ、その文脈を生かす方向で学習づくりを発想するのが、説明的文章学習の「自律性」だとは言えまいか。そして、議論のネットワークとしての社会的文脈の中で、先行意見に対して「異見」（香西秀信,1995）として存在する文章を、社会的文脈から取り出し、典型化して、単体で教科書教材として扱うこと自体にこそ、中学生の学習上の困難があるのではないか。

これが小学校教材ならば、児童に教材単体で充分わかるようリライトが施されている。しかし、特に高校教材では、哲学的な評論や論説が原典に近い形で教科書に掲載されていて、背景にある社会的文脈への理解がないと、そこで展開される議論が読みづらい。それゆえか、高校によっては近年、評論文キーワード集なるものを持たされ、ポストモダン、アイロニー、イデオロギーなど、現代文明をめぐる議論に出てくる用語を覚えるというような実情もある。中学校は両者の橋渡し期にあり、学年を追うごとに教科書教材の特徴が高校教材に近づく。

キーワード集の必要性を仮に理解できるにせよ、説明的文章は本来、必要性に迫られ、「わからないから」こそ「わからないながら」に読み、関連する他の文章を次々に「求めて」読むものである。それを単体で「わからせてしまう」から、読解指導が単体の文章内の読解に終始し、その結果、他の読書へとは連鎖せず、読書指導から乖離するのではなからうか。

では次に、教科書教材にはどのような系統性が観察され、学習者には、読む能力として学年進行に伴いどのような力が求められているのかを見ていくこととする。

2. 参加する社会的文脈の範囲を拡大させよう

2. 1 小学校教材が示す「論証構造の複雑化」

非形式論理的知識の観点から観察すれば、論理に関し、昨今の教科書教材からはどのような系統性が見出されるであろうか。

論理的認識の系統性については、西郷竹彦(1996)の「認識の方法」系統指導演(資料2-1)試案がいち早く提起された。だが、西郷の試案は非形式論理的知識には依拠せず、独自の文芸理論に基づいた、筆者のすぐれた認識をそのまま学習者に転移させるための試案であった。ただし、これは教科書教材の分析を踏まえていたことから、のちに小学校教材において、岩永正史(2007;2009)、岩永正史・皆川恵子(2013)が非形式論理的知識に基づき教科書教材の論証構造の系統性を検討した結果(表3-1)とも、よく一致する。

そして岩永らの検討結果は、小学校低学年の教材では、まず問いと答えが複数並び、学年進行につれ、問いと答えと解説・解明から成る複数のまとまりが連結あるいは入れ子になっていくこと、そして問いと答えを繋ぐものは、具体と抽象、時間順、事象と根拠、仮説と実験結果、分析結果や実験結果と結論、事実・事例と反論・反証と結論・一般化、といったよ

うに、学年進行につれ高次化していくさまが捉えられている。

ただし、岩永らの検討は小学校教材のみを対象とした。そして資料2-1の各項目も、西郷(1996)等によれば、小学校こそ右から順に緩やかな学年進行を示しているが、中学・高校の各項目は並列関係にあり学年進行は意味していない。のちに刊行された、井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也(2012)が非形式論理的知識を踏まえて提案した『言語論理教育』指導の手引においても、「中学・高校編」では「学年別にはしない。クラスの実情に合わせて取捨選択してほしい」との注記(pp. 211-214)が見られる。いずれにせよ、中学期以降の論理性については、その系統性が、従来は明確には説明されていなかった。

2.2 中学校教材が示す「論証の対象拡大」

各社の小学校教科書教材は、現況では、小

<ul style="list-style-type: none"> ○ 観念・目的意識、問題意識、価値意識 ○ 比較・分析・総合・わけける・まとめる ○ 類似性、同一性・類比(反復) ○ 相違性・対比 ○ 順序・展開・過程、変化、発展 ○ 時間、空間、因果、心情、思考、論理、意味 ○ 理由 ○ 事象・感想、意見、根拠、原因、実証的 ○ 類別(分類、区別、特徴) ○ 特殊・具体(一般・普通(条件)) ○ 仮定(補注・現在(条件(仮定)) ○ 構造、関係、機能 ○ 仮説(補注・現在(仮説・模式)) ○ 必然性をふまえて過去、未来を予想する。 ○ 選択(効果・工夫) ○ 関連、相関、類推 ○ 多面的、多元的、整合的 ○ 多面的・多角的・多元的・総合的 ○ 社会的、歴史的 ○ 巨視的、微視的・複眼的 ○ 論理的、実証的、仮説的 ○ 論理的・演繹的・帰納・類推 ○ 実証的・実践的・検証的 ○ 確率的・統計的 ○ 主體的、独自の、典型的 ○ 個性的、独自の(文体) ○ 主體的・主観と客観の統一 ○ 典型的・個別、特殊と一般・普遍の統一 ○ 批判的、発展的、弁証的 ○ 自己の相対化 ○ 過程的・発展的 ○ 方法の発見・止揚

資料2-1 「認識の方法」系統指導案(西郷竹彦, 1996, pp.41-43)

(舟橋 2019b, p.81)

表3-1 論理的思考から見た説明文教材の学習要素
(岩永, 2007; 2009, 岩永・皆川, 2013より抜粋して作成)

	教育出版2005 (H17) 版 教材名	論理的思考	学校図書2011 (H23) 版 教材名	論理的思考	
1年上	なにがかくれているのでしょうか	対応の把握	いきものあし	対応の把握 理由と帰結	
1年下	はたらくじどう車	複数の対応把握 (抽象と具体)	まめ	複数の対応把握 (抽象と具体) 時間順の把握	
	みぶりでつたえる	複数の対応把握 具体と抽象の把握	くらしをまもる車	複数の対応把握 (抽象と具体)	
2年上	すみれとあり	問いと離れた対応の把握 時間順の把握	(*調査対象外)		
	鳥のちえ	さまざまな対応の把握 問と答 要旨と詳述 問の補完			
2年下	さげが大きくなるまで	さまざまな対応把握 (問を維持して読む) 時間順の把握			
	きつつき	手順の把握			
3年上	めだか	問と複数の答の対応把握 抽象と具体(事例)の把握 観点を定めて比較			
	森のスケーター やまね	因果関係の把握 抽象と具体の把握			
3年下	広い言葉、せまい 言葉	抽象の段階			
	くらしと絵文字	具体(事例)と抽象の把握 事象と根拠			
4年上	花を見つける 手がかり	大きな問と細かい問の把握 仮説と実験結果の検討 実験結果から結論へ (消去法) 反論を否定し結論を補強		むささびのひみつ	時間順の把握 類推 事実と意見
4年下	アーチ橋の仕組み	時間順の把握 原理と事例の把握 事例と抽象の把握		(*調査対象外)	
	「便利」 ということ	観点を定め比較 分析結果から結論へ			
5年上	まんがの方法	問と複数の答の対応把握 事実と意見(事例と結論)			
5年下	森を育てる炭作り	原理と事例の把握 具体と抽象の把握			
	日本語を考える	比較 事実と意見			
6年上	ぼくの世界、 きみの世界	事実と意見(事例と結論、 事例・反証・結論、事例と 一般化)	自分の脳を自分で育 てる		図と文章の対応 事象比較から結 論
6年下	人類よ宇宙人になれ	条件と帰結			

(舟橋 2019b, p.135)

学校低学年だと学習者の生活にある事物やそれに類似する事物を取り上げ、その特徴や仕組みを紹介するもの、中学年では学習者の生活にある事物について、他地域や他国の事物も交えながら分類的に紹介するもの、高学年になると日常の話題や出来事から主張を展開するものが多く見られる。つまり、身近な生活で経験する具体物に関する羅列的紹介から、分類整理による身近な具体物の演繹的紹介、そして身の回りの社会の出来事からいくつかを取り上げその比較から見解を述べる帰納的立論が見出されるものへと配列されている。ところが中学校教科書教材では演繹や帰納が複雑に組み合わせられ、その対象も、話題としては生活経験を絡めながらも次第に専門的な内容のものになり、日常世界よりも高次のものに向かう。

このことに着目し、説明的文章における中学教材の階層性を明確に説明したのが間瀬茂夫(2017)である。間瀬は「生活世界」「学問的世界」「統合的世界」の三つを挙げ、日常の議論を扱う国語科の役割は「統合的世界の実現」であるとして、次のように説いている (pp.96-97)。

まず、土台となるのは、筆者と読者がともに共通して直接的あるいは可能性として体験可能な生活世界である。次に、因果法則や原理、理論による説明を可能にするのが一般化され抽象化された学問的世界である。さらに、筆者が説明的文章を通して読み手に伝えようとするのは、二つの世界の知識が統合されることでもたらされる統合的世界の実現や更新である。

ここで、統合的世界の実現は、生活世界が学問的世界に従属することを意味しない。また、学問的世界を構成するのは、自然科学的な知識ばかりではない。社会科学、工学などの制作知も含まれる。

読み手は、説明的文章の読みの過程において、こうした筆者による説明の対象である学問的世界を背景とした知識と、事例として筆者によって引用される生活世界における知識や読み手自身がこの世界において持つ知識や経験とを関連づけながら、状況モデルを形成し、文章を理解するものと考えられる。

間瀬(2017)に沿えば、教科書教材の系統性に関しては、小学校段階においては生活世界を対象として論証構造が次第に複雑さを増すが、中1教材になると主に学問的世界の側から生活世界を見渡し一般化による主張を行い、中2教材ではさ

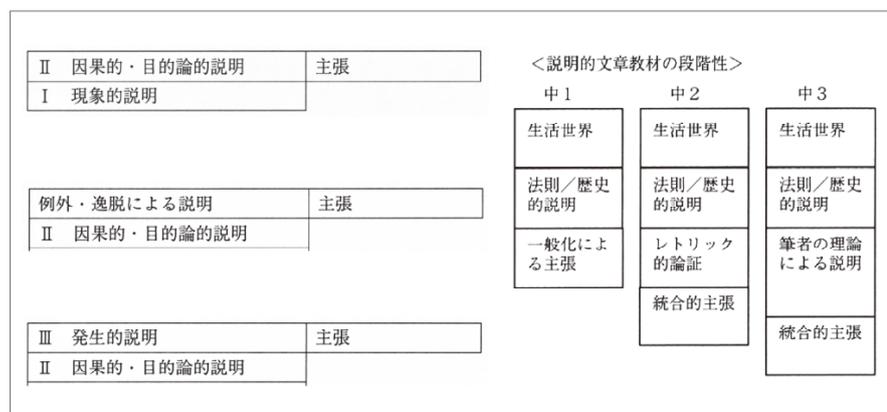


図3-1 説明的文章における説明の階層構造 (左上・左中・左下), 説明・主張の階層と学年段階 (右) (間瀬, 2017, p. 162, 165, 170, 172)

(舟橋 2019b, p.142)

らにレトリック的論証、中3段階では筆者の理論による説明が加わって、中2以降では学問と生活を統合するという意味での複雑な論証と主張が多く見られ、またその分、背景にある社会的文脈の重要さが浮かび上がってくる、と説明できるようになる。

説明的文章の教科書教材やその依拠する学習指導要領の現況を、1958年以來「自律性」を模索してきた〈実践知〉の集合知と見なせば、この教材配列の傾向は、小学校から高等学校への橋渡しに必要な系統性を帰納的に示していると解せる。

2. 3 中学生の発達課題は「文脈参加の拡大」

以上を踏まえ、話題提供者は説明的文章の読みを〈読者が新たな社会的文脈に参加し、それに照らし合わせて筆者の議論の意味と意義・価値を理解し、自己の考えをもつ能動的な読書行為〉と規定したい(図2-1)。このとき、小学生の読む能力の発達課題は矢印①が主で矢印②は従ないし不要であるが、中学生以降の発達課題の重点は矢印②に移動し、矢印①はその足場とし

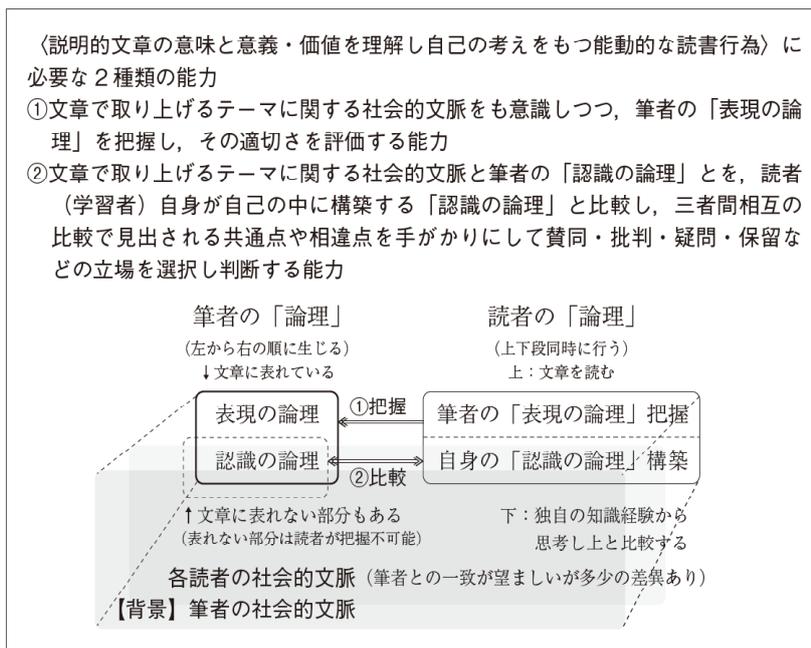


図2-1 あるべき論理観と説明的文章の読みの能力 * 図1-2を更新 (舟橋 2019b, p.77)

表2-3 認識論的理解の水準 (Kuhn, 1999; 野村・丸野, 2012)

表1 認識論的理解の水準 (Kuhn, 1999)

水準	主張	知識	批判的思考
現実主義者	主張は外的な現実性の複写である	知識は外的な情報源から得られ確かなものである	批判的思考は必要でない
絶対主義者	主張は事実が現実性の表象において正しいか正しくないかという事実である	知識は外的な情報源から得られ確かなものである	批判的思考は真実についての主張を比較したり、真実かウソかを決定したりするための手段である
多角主義者	主張はその発言者によって自由に選択され、その人に対してのみ責任がある意見である	知識は人の思考によって生み出され、不確かなものである	批判的思考は関係しない
評価主義者	主張は論証や証拠を基準として評価され比較される余地を持つ判断である	知識は人の思考によって生み出され、不確かなものである	批判的思考は信頼できる主張のもっともらしさを高め、理解を深めるための手段として価値づけられて (valued) いる

注) Kuhn (1999) 中の表1より、原著者の許可を得て転載

表2-3a 原典の「認識論的理解の水準」表 (Kuhn, 1999)

Levels of Epistemological Understanding				
Level	Assertions	Reality	Knowledge	Critical thinking
Realist	Assertions are copies that represent an external reality.	Reality is directly knowable.	Knowledge comes from an external source and is certain.	Critical thinking is unnecessary.
Absolutist	Assertions are facts that are correct or incorrect in their representation of reality (possibility of false belief).	Reality is directly knowable.	Knowledge comes from an external source and is certain.	Critical thinking is a vehicle for comparing assertions to reality and determining their truth or falsehood.
Multipist	Assertions are opinions freely chosen by and accountable only to their owners.	Reality is not directly knowable.	Knowledge is generated by human minds and is uncertain.	Critical thinking is irrelevant.
Evaluative	Assertions are judgments that can be evaluated and compared according to criteria of argument and evidence.	Reality is not directly knowable.	Knowledge is generated by human minds and is uncertain.	Critical thinking is valued as a vehicle that promotes sound assertions and enhances understanding.

(舟橋 2019b, p.109)

て作用すると考えられる。このうち矢印①は、特に小学校低学年教材では社会的文脈をことさら意識せずとも行えるが、矢印②の運用を独善的にせず適切に行うには、筆者と読者自身双方の「認識の論理」を、読者の意識としてはわからないながらも社会的文脈の土俵の上で比較しようとする構えが必要になってくる。

この規定に基づけば、トゥールミン(2001)自身がモデル提案後に直面した「多元的状况における合意はいかにして可能か」という問題は、説明的文章学習においては、「多様な専門知に基づく多様

な考え方があり、人それぞれですね」ではなしに「社会的文脈の中での筆者と自分の位置を 30 確かめ、議論の中では何の価値観を優先し、どのように合意をつくり出していくか」という問題として捉え直される。そしてその学習指導の際に有益なのが、野村亮太・丸野俊一(2012)が引用した kuhn(1999)の表2-3「認識論的理解の水準」である。この表においては「多角主義者」(Multiplist ゆえ「多重主義者」が適訳か)が「批判的思考は関係しない」(irrelevant ゆえ「批判的思考は不適切で見当違いである」が適訳か)として振る舞う段階から「評価主義者」段階へと、 35 中学生を3年間でどのようにして引き上げていくのか、という問題として捉え直される。

表5-1 国語科説明的文章学習指導の小学校・中学校・高等学校カリキュラムの骨格

学年段階	読みの射程 (水平次元) Range	理解の水準 (垂直次元) Level	教科書教材に見出す、 読みの「作業仮説」としてのモデル	組み合わせて学習を拡張する教科書外教材の種類と内容(例)	(参考) 使用が想定される教科書教材の一例 (*○は学年)	発達課題	
小・低	1 身近なことや経験したことなど	1 現実主義者から次の段階へ(生活世界の側から)	文章への信頼のもとに事実を説明する語彙や文章構成の基本を学ぶ 問い→答え 要旨→詳述 抽象→具体例 概念→各論等 【演繹的】	他の事例を集めて同様の述べ方を真似たり違う述べ方を学んだりするのに役立つ図鑑、事典、記録、報告、読み物など	①くちばし(光村編集委員会)、はたらくじどう車(教出編集委員会) ②たんぽぽのちえ(うえむらとしお)、ビーバーの大作(中川志郎)	垂直的深化(社会的文脈からは距離を保つ)	
小・中	2 自分にとって関心のあることなど	2 絶対主義者から次の段階へ(生活世界の側から)	【帰納的】 問題→解明 事例→一般化 比喩的例話→主張 分析結果→結論 条件→帰結等 事実を発見する手続きの説明に触れながら自分の見方や考えをもつ	一つまたは複数の事例の生かせる記録、報告、読み物、記事、解説など	③ありの行列(大滝哲也)、くらしと絵文字(太田幸夫) ④アップとルーズで伝える(中谷日出)、くらしの中の和と洋(東書編集委員会)		10
小・高	3 自分の考えたことなど	3 多重主義者から次の段階へ(生活世界の側から)	確かな事実に基づき普遍的価値や既に承認済みの価値を説く文章で、学問的な見方による説明や論証を学ぶ 確定的→理→実証的 事実 由 判断 【真か偽か】 *理由づけへの着目* 【蓋然性】 発見的→理→価値的事実 由 主張 ↑	生活か自然科学的課題について記録や統計も時には交えて読むタウン紙、地方紙、ちらし、読み物など	⑤生き物は円柱形(本川達雄)、和の文化を受けつぐ——和菓子とさぐる(中山圭子) ⑥イースター島にはなぜ森林がないのか(鷲谷いづみ)、平和のとりでを築く(大牟田実)		15
中1	4 社会の中で自分が考えていくべきことなど	1 現実主義者から次の段階へ(学問的世界の側から)	確かな事実に基づき普遍的価値や既に承認済みの価値を説く文章で、学問的な見方による説明や論証を学ぶ 確定的→理→実証的 事実 由 判断 【真か偽か】 *理由づけへの着目* 【蓋然性】 発見的→理→価値的事実 由 主張 ↑	生活か自然科学的課題について記録や統計も時には交えて読むタウン紙、地方紙、ちらし、読み物など	花の形に秘められたふしぎ(中村匡男)、生物が消えていく(高槻成紀)、食感のオノマトペ(早川文代)、ちょっと立ち止まって(桑原茂夫)	水平的拡大・社会的文脈への接近	
中2		2 絶対主義者から次の段階へ(学問的世界の側から)	裏づけ、前提条件、文脈議論の余地のある事実について筆者が見出した価値を訴える文章に触れながら自分の考えをもつ	地域や地方の社会的課題を用いて比喩や例話も時には交えて説くタウン紙、会報、ダイレクトメール、読み物など	モアイは語る——地球の未来(安田喜憲)、ホテルの里づくり(大場信義)、哲学的思考のすすめ(野矢茂樹)、逃げることは、本当にひきょうか(なだいなだ)		20
中3		3 多重主義者から次の段階へ(学問的世界の側から)	中3に同じ	多様な立場を取り得る地方、国内、国際問題に関する社会的課題を論じる評論、論説、社説、投書など	作られた「物語」を超えて(山極寿一)、平和を築く(荒巻裕)、サハラ砂漠の茶会(千住博)、歴史は失われた過去か(内山節)		25
高校	5 社会で説明や解決が待たれることなど	4 評価主義者へ(学問的世界の側から)	中3に同じ	中3同様の話題に関し、人文科学的な見方をより多く交えつつ論じる評論、論説、随想、論壇記事など	なぜ私たちは労働するのか(内田樹)、水の東西(山崎正和)、「である」と「する」こと(丸山真男)、日本文化の雑種性(加藤周一)	文脈への接続	

(舟橋 2019b, p.266)

以上、ここまで述べてきた諸点を、1枚の表にまとめ直したのが表5-1「国語科説明的文章学習指導の小学校・中学校・高等学校カリキュラムの骨格」である。この表の第3～4列に示すように、中1では生活あるいは自然科学的課題に関し、確かな事実に基づく承認済みの価値を説く説明・論証を学ぶところから始まり、中3では多様な立場を取りうる社会的課題に関し議論の余地のある事実について、筆者が見出した価値を訴えるレトリカルな文章へと学習を進めていく。その際、学習者が社会的文脈を詳しくは知らないままでも、学習者自身の読書の文脈、あるいは教室での議論の文脈を生かし、社会的文脈の存在を意識し予想することで、問題意識をもち自己の考えを育てていくことを可能にする授業づくりが望まれる。

表3-2 教科書外に求めたい中学校教材

	教科書教材				教科書外に求めたい教材				観点	本質的な理解		
	説明の階層	主張の階層	理由づけの要素	主張(認識論的理解の水準)	例	他社等教材ならば	新聞ならば	広告ならば			範囲	
1年	現象的	一般化	定説、史実	事実：正しいか正しくないか(真偽)	ちょっと立ち止まって/オオミを見る目	同一素材を説明する他の文章	タウン紙、地方紙	ちらし	生活的課題(学校、居住地域)か自然科学的課題	事実をどう見るか、 <u>事実</u> は主張と緊密か	見方を変えると同じことでも事実の意味が変わることがある	5
2年	因果的・目的論的	レトリック的論証	反例、類似、伝統	意見：その人の考え(切り取り)	モアイは語る／饅頭一世界に誇る伝統食	同一テーマの他者の文章	機関紙、会報	DM的	社会的課題(地域、地方)、立場の存在	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	立場を変えると見方が変わることがある	10
3年	発生的	筆者の理論	価値	判断：論証や証拠が規準(蓋然性)	誰かの代わりに／黄金の扇風機	同一著者の関連文章、立場の異なる者の論争	社説、論説、投書	文書的	社会的課題(地方、国、国際／普遍的問題)、多様な立場	主張は全体を踏まえているか(代表徴候例外)、アイデアに囚われていないか	批判的思考は情報の信頼性を高めるためである	15

(舟橋 2019b, p.170)

価値を訴えるレトリカルな文章へと学習を進めていく。その際、学習者が社会的文脈を詳しくは知らないままでも、学習者自身の読書の文脈、あるいは教室での議論の文脈を生かし、社会的文脈の存在を意識し予想することで、問題意識をもち自己の考えを育てていくことを可能にする授業づくりが望まれる。

3. 社会的文脈を「発見」させよう

3. 1 教材を「複数化」する仕掛けで社会的文脈を見つけやすくする

社会的文脈を社会科や理科のように学習者に教え解説するのでなく、国語科として学習者自らが文章を読み社会的文脈に出会うようにするには、教科書教材を単一で提示するよりも、その本文と何らかの文脈を見出せる別の教材を教科書外に求め、教科書教材と組み合わせて提示して、社会的文脈を学習者に自ら発見させるべきであろう。その教材候補としては、表5-1・2aに基づき表3-2「教科書外に求めたい中学校教材」を提案したい。

このように考えると、「大学入学共通テスト(仮称)」記述式問題のモデル問題例(2017)にある「契約書」のような、修辞がなく解釈の揺れを許容しない一義的なテキストは、議論の余地がなく、社会的文脈への参加へと学習者をいざなう説明的文章教材としての魅力を、いささか欠いているのではないかと思われる。

なお、複数教材による小学実践には、既に河野順子(1996)がある。単元的学習の前段階として河野は、先行知識形成と情報生産者育成のセット教材2種を提唱した。ここではその後に、中学以降での〈社会的文脈への段階的参加促進策〉としての可能性を見出したい。

3. 2 教室での議論の中に生じる社会的文脈の「胚細胞」を育てる

教材を組み合わせると、筆者間の主張や論理の特徴の違いが際立ち、「なぜ、このような主張をするのか?」「なぜ、このような事例を挙げるのか?」といった問題意識が引き出され、生徒が文脈を自ら発見できるようになる。それにより、説明的文章学習を内容主義に傾けることなく、論理と修辞を吟味する学習を展開していくことができる。

その際、学習者が社会的文脈を詳しくは知らないままでも、学習者自身の読書の文脈、あるいは教室での議論の文脈を

指導者が生かして授業をつくることが求められる。これを理論的に可能にする概念が、ユリア・エンゲストロームの「胚細胞」という考え方である。では、「胚細胞」とは何なのか。 15

動物は胎内で進化の歴史をたどるように成長する。エンゲストロームは動物の体内の成長過程になぞらえ、問題の起源に遡る学習を重視した。松下佳代(2010)は、「教える側が、教えようとする現象や手続きの歴史的・発生論的分析を通じて、その起源を明らかに」する必要性をエンゲストロームが説いたのは、「対象の起源に遡り、その創発と進化のプロセスを明らかにすることによって、対象の本質を解き明かそうとする」ことが「文化-歴史的活動理論の基本的パースペクティブ」だからだという(pp.194-195)。 20

説明的文章においてこの概念は、学習者が文章に抱く素朴な疑問が、文脈の歴史や経緯の起源の把握、ひいては文章の本質的理解に資する可能性をもつことを、原理的に示す。ただし、さすれば学習は図1の5層どこからでもボトムアップにもトップダウンにも進むはずであり、図1は学習の段階性は示すが、学習の順序までは示していないことになる。 25

3. 3 単元展開例（滋賀大学教育学部附属中学校、2年生、2017年11月）

3. 3. 1 学習指導過程の構想

以上から構想される授業の例を示したい。この授業では中2生が「理由づけ」吟味を行う。

学校側の条件から授業者が、奥山英登「動物園でできること」(中2 三省堂)を主教材に選んだ。そこで話題提供者は併読教材として、動物園展示を同じくテーマとする若生謙二「変わる動物園」(中1 学校図書)を提案した。 30

奥山の文章での理由づけは、飼育員の筆者が旭山動物園で楽しみと学びを両立する実践事例を三つ示すことで行われる。動物園に関するデータではなく、筆者の飼育員としての勤務先での実体験と実践の証言により、動物園がもつ価値を見出す。一方、若生の文章での理由づけは、生態的展示という知識と、個別事例の概括的叙述、個別具体的な事物の三つの組み 35

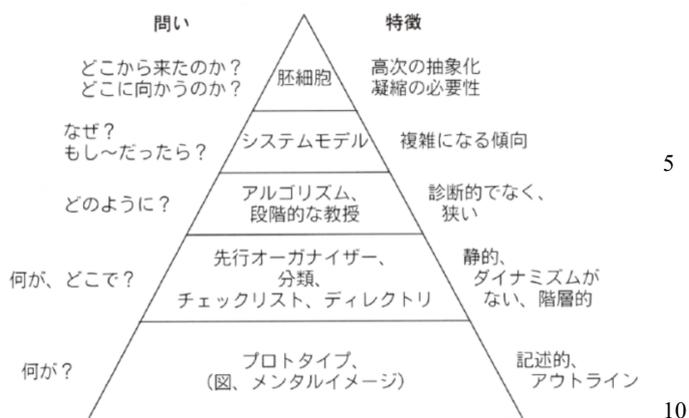


図2-5 先行オーガナイザー：方向づけのベースの分類についてのピラミッドモデル (エンゲストローム, 1994, p. 177)

(舟橋 2019b, p.94)

合わせにより、環境生態学者として動物園の変化の世界的潮流の価値を説く。

両筆者は好対照を成すが、両者とも、動物の命の尊厳を極力尊重しようとする議論が交わされる今日の社会的文脈を念頭に置いた主張となっている。なお、下学年である中1教科書から若生を選んだのは、教材複数化による生徒の負担を懸念する授業者への提案でもあった。

学習活動には、仮想的な「状況」を設定した。真正性では「実の場」に劣るが、社会生活で理由づけを吟味する思考操作の文脈を学習者に与え、学習者の理解を支援する役割を担う。

3. 3. 2 学習指導の実際 (授業者は同校の井上哲志教諭)

○単元名「考えを広げ、深めよう—文章・資料・経験・世の中をつないで—」

○冒頭で生徒に示した仮想的な「状況」

例えば、あなたが京都市の子ども議会議員になったとしましょう。大津市では以前、比叡山麓に市立放牧場をもっていました。2012(平成24)年度末に廃止しました。それなのに隣の京都市では、岡崎の京都市動物園を大改修しています。あなたは、次回の会合で何か意見を発言してくださいと言われました。

○学習指導過程 (第2・3時の課題は省略)

第1時：学習課題と単元のゴールをつかむ 15

課題① 提示された状況を踏まえ、自分の「読み方」を振り返る (何から調べるか/小中で
の国語学習で生かせそうなことはあるか/苦手、分からない、困ることは)

課題② 持ち寄った各自の資料をノートのメモ欄に記す

第2時：目的に沿って本文から情報を取り出す

第3時：目的に沿って本文を読む 20

第4時：本文の論理的なつながりを読み取る

課題⑦ 本文の論理構造をロジックマップ(TM)で可視化する (※時間切れで繰り返し)

第5時：目的に沿って文章から情報を取り出す

課題⑦ 前時の「理由づけ」検討の続きを行う

課題⑧ 議会で発言する想定で「変わる動物園」を読む 25

第6時：文章を比較しその内容や形式に意見をもつ

課題⑨ 「動物園でできること」と「変わる動物園」の内容と形式を比較する

第7時：単元で学んだことをもとに「動物園はどうあるべきか」について意見をもつ

課題⑩ 「動物園でできること」と「変わる動物園」のどちらの文章がよいかを考える

課題⑪ 文章から広がり深まった自分の考えを述べる 30

3. 3. 3 学習前の対象学級生徒の様子

学習前段階での対象学級の実態把握のため、動物園に関する文章(ウェブ上の情報の印刷も可)を第1時に各自1~2点持ち寄せさせた(表A)。この分布は参考学級でも同様であった。個人のサイトこそ選ばないものの、手近な既読資料やネット検索で済ませがちであった。トゥールミン・モデルの主要3要素(主張・事例・理由づけ)は既習でも、日常の議論と学問的知識に基づく専門家の論証との質的差異の意識化には至っていない。

3. 3. 4 理由づけ吟味の談話

理由づけ吟味は対象学級では7時間中、第4～6時に学ばれたが、生徒には大きな負荷がかかっていた。第3時終了時点で「動物園でできること」のロジックマップ(TM3要素)記入の宿題が課されたが、第4時終了時でも「理由」欄未記入が10名いたのはその表れである(資料は記入済の例)。第4時では上方の「中心になる話題」「筆者の主張」の確認25分、下方の3事例の確認10分、理由づけの説明と作業時間の確保を経ても10名は空欄であった。

その第4時における理由づけに加えた授業者の説明と生徒の反応(表B、※は話題提供者補注)からは、事実の提示自体が暗黙的に理由づけともなる場合のあることが、全単元で学級独自の用語「事実風の意見」とともに既習だったこと、ただしその用語は生徒に定着していないことが分かる。

時間切れを受け授業者は、第5時展開部の前半を前時の復習に充てた。まず『動物園でできること』3事例の共通点(各動物の魅力)を生徒に確認し、例の相違点を挙げよう」と指示し直した。そして黒板に長方形で理由づけ欄3枠を設け、生徒とのやり取りで記入を進めた。その後、後半では「もう1冊こんな資料がある」と告げて別刷の「変わる動物園」を初めて配布し、摘読に10分を割いた。終了後、「動物園で…」のロジックマップを確認すると、出席39名中全て空欄が2例、各

表A 第1時に持ち寄った資料計56点の内訳(対象学級)

教科書教材 9…中1当時6、小学校2、地理教科書1	
ポータルサイト(yahoo、goo等)経由で配信された記事 9	
新聞か新聞社サイトから直接得た記事 8	
ウィキペディア 3	5
書籍 3 …文学1、ノンフィクション2	
その他 4 …科学雑誌・NPO・上野動物園・TV局のサレ記事各1	

表B 第4時の談話記録(開始38分頃、対象学級)

T:では、それぞれ主張とこれらの事例を結ぶ「理由づけ」について読んでいきます。	10
S:(口々に)載ってない……/難しい……	
T:うん、まあ、難しいかと思うけど、ちょっと頑張つて。(略)	
「何か、事実なんと違うのかな、これ?」というふうに見えることでも、「いやでもこの二つ(※ロジックマップの上方と下方)をつなぐこれ(※ロジックマップの中間部)は意見やなあ」と……このまえ勉強したな(※井上恭介「壁に残された伝言」での学習を指す)、「意見風の実事」?違うわ、「事実風の意見」。	15
S:え?誰が言ってるか、専門家の指摘のやつだ。	
T:……ややこしくなるなあ、「事実風の意見」。	
S:(口々に)え、意見風の実事!/あれ?/専門家の指摘を……/意見を言う……	
T:ちょっと待て。事実なのか意見なのか、より客観的で説得力をもつのはどっちよ?	20
S:(口々に)事実。	
T:事実やな。それを、意見なんやけど事実風書いたら説得力が高まるやん。	
S:あ、「何々って(※言った)」の「言った」が抜けているやつ。	25

中心となる話題 動物園でできること	筆者の主張 <small>野生動物の魅力を解説しながら感動する</small>	課題⑥ 本文の論理構造をロジックマップ化しよう!!	
理由 <small>筆者の主張</small> この3つの理由は、みんなで読まれた。この書き出しが思議的、みずみずしい感動の体感から、動物園が「楽しみ」であると同時に、壁外は「学びの場」となる可能性をあげてくるにちがいない	理由 自然の中でくらすハコブのたくましさ姿にも思いをよせてほしいという原稿、たくましさを感じ返してもらう		理由 オラコウマンの身体的特徴や生態を解説。そのうえでオラコウマンに迫る危険的状況について話をし、環境問題に関心をもちたい。→ 学びの場を考えた
事例 エリザベト、館の上に登って歩くのが、館の扉をエミ、IMBが、でも扉に柵を設置、柵の上には生きていること、窓口もその柵について紹介、 <small>ヒナは、はなは、しなやかで、山、ハイジニアをみせた。</small>	事例 ハコブ、国内を集団で「散歩」、キルバネの習性に基づき、野生の行動		事例 オラコウマン、野外で展示、野生本来の姿を見せる <small>7月、7月、野生本来の姿</small>
資料 ロジックマップ (第4時終了時、生徒s)			

自記入済の事例で理由づけにも当たる箇所に下線等を追記した程度のもものが 29 例で、三つの理由づけ枠全てに記入済みのもものは 8 例に留まった。

しかし第 6 時冒頭で、議会で発言する想定で両教材をベン図で比べたところ、様相が一変した。表 C（小文字は個々の生徒）の談話が進行した後、表 D の談話に移った際、共通点と相違点の比較対象が、事例を取り上げる筆者の見方や立場から、それを描写する言葉の違いへと移動したのである。両教材とも冒頭で動物園の現状に触れる点では通じるが、動物園を描写し理由づける両筆者の言葉には修辭的な違いがあることに、生徒 c が気づいたのである。

c が比較した両文章の冒頭部には、次の描写が見られる。奥山の第②段落は「一家団欒のひとときをおくる場所」「友達や恋人どうしが楽しく語らう場所」「動物園は、人々にレクリエーションの場を提供するという役割を果たしているのだ」「そこで働く者としても大変うれしい」という言葉に彩られている。一方、若生の第①段落は「動物園で生物のことを学ぶといっても、簡単な説明板があるだけの檻や堀の展示を見て回るだけでは、

表 C 第 6 時の談話記録（開始 19 分頃,対象学級）

T : はい、n さん。（※ 1 名のみ挙手）	
S n : えっと、「動物園でできること」で書かれてる旭山動物園とか日本の動物園は、飼育員が、自ら見せているんですよ。見せる動物園、みたいな。飼育員、みたいな。そういう動物園で……。	5
T : ほほう、飼育員みたいな。そやなあ、「見せる動物園」で……。	
S n : で、「変わる動物園」の世界の動物園のほうは、自然の中に動物を入れて、それを自分たちで見つけるっていう、自分たちで知る動物園なんですよ。	
T : ああ、なるほどなるほど。自分たちで発見する感じか。	
S u : そうです。	
T : なるほどなるほど、発見する、おお……。 (略) 今、n さんが言ってくれたように、筆者は飼育員だし、まあ、日本の動物園は飼育員がやっぱりどうやって見せるかみたいなことを考えているんやと。じゃあ、そのことに比して考えるんやったら、そういえば、聞いてなかったけど、「変わる動物園」の筆者は、何者？	10
S i : (つぶやく) 生物学者。	
T : 生物学者。	
S i : (つぶやく) ああ、なるほどー。	
T : なるほどー。	
S k : (つぶやく) 学者と現地で働いている人。	15
T : なるほどー、そんな違いがあるのか。	
S : (つぶやく) 環境学者……。 / 環境学者……。	
T : 環境学者でしたね、はい。何ページに載っていましたか？	
S k : 67 (ページ) !	
T : 67 (ページ) に載っていました。筆者は、環境学者でしたー。筆者は……。	
S k : (つぶやく) 「造園学」って何ぞや。	20
S i : (つぶやく) 見方が違う……。	
T : ほう、見方が違う……どう違う？	
S i : 飼育員の方は自ら自分が体験してるから、それを体験して感じたことを書くことができるけど、環境学者の方は、実際にこの仕事とかは動物園では働いていないから、そこから客観的な見方ができている。	25

表 D 第 6 時の談話記録（開始 20 分頃,対象学級）

T : (略) 次は (略) c やったっけ。はいはい、どうぞ。	
S c : 相違点で、「変わる動物園」は今までの動物園の動物の自然での魅力が分からず、逆に書いてある。	
T : 逆に書いてある？まあ、言うてみて。	
S c : その、今までの動物園は (※若生の①を指して) 動物の自然での様子が分からず、結果的にしか印象に残らないもの、としているんですけど、「動物園でできること」では、今までの動物園は「レクリエーションの場」(※奥山の②)として認知されている、って書いてあります。	30
T : うん……。どう (※板書やワークシートに) 書こうかなあ。それってどういうこと？	
S c : 前提じゃないんですけど、従来の動物園がどういう動物園だったかの扱い方が違う。	
T : なるほどね。従来の動物園の扱いが確かに違うなあ。	35

自然での様子が分からず、動物の姿の他はあまり印象に残っていない。ほとんどの人にとっての動物園の印象は、このようなものではないでしょうか。」といった描きぶりである。「物語」の文脈の違いによる「出来事」の意味づけの差異を考えさせる、好対照を成す箇所である。

第6時はこのcの発言を契機に、マップの理由づけの空白を埋めノートを整理する作業に移った。

3. 3. 5 学習後の対象学級生徒の質問紙分析

単元末の第7時終了後、質問紙法による自由記述の事後調査を実施した。質問紙で「**筆者の主張に納得できましたか。「動物園でできること」か「変わる動物園」のどちらかについて、もう一方の文章と比べながら、どの部分でどのように納得できたか(またはできないか)**」
10
を書いてください。」と問うた。次はその回答から、論証評価の面で特徴的な4例を示す。

- 「変わる動物園」の最後の2段落で、動物園は動物のことを学ぶだけではなく、それと一緒に自然のことについても学べる。人間と自然との関係について考えるということに納得できました。実際、私も今まで動物園は動物を見るだけだと思っていたが、
15
生態的展示という自然までも考えられるすごい展示だなと思えました。「動物園でできること」は、そのような、自然について考える展示のことについては述べていませんでした。(h)
- 「動物園でできること」の筆者の主張に納得することができた。「動物園でできること」は、今の動物園の役割を書いていて、筆者の立場が飼育員ということなのでより
20
確証が持てるからです。また、「変わる動物園」は「生態的展示」を勧めていますが、小さい動物園などでは行えないので、応用性がないと思うから。(s)
- 「動物園でできること」の主張の動物の野生の本来の魅力を引き出し、動物や環境に興味を持ってもらうことに納得できた。「変わる動物園」では、客の動物を見る目を変えるために展示を変える、という風に書いていたけれど、私は「動物園でできるこ
25
と」の方が理解できたからです。(a)
- 私は「変わる動物園」が納得出来ました。理由は事実や客観的に見ていて自分たちが共感できる場所があったから。(t)

生徒hは、両文章の内容を比較しその差異に即して論証を評価できた。またsは、狭い京
30
都市動物園では生態丸ごとの展示が難しいとする学級内の議論を想起し、特定状況下での論証の適用度を比較し評価できた。こうした生徒は例外的で、他はaやtのように具体的か、分かりやすいか、共感できるかを、論拠を十分示さず論じている。だが、生徒自身の立場での判断であることには自覚的であり、唯一正しい事実があると信ずる段階からは脱している。

回答が多種多様なのは、多元的な議論の場において、両教材の相違点のどこに反応しどこ
35
に価値を置くかは、各生徒の学習歴・生育歴を含む文脈が決定づけるからだと考えられる。

3. 4 実践個体史からは中2段階での「理由づけ」吟味の難しさが把握された

3. 3に示した実践は、教員2年目の1995年度から退職の2013年度までに取り組んだ実践個体史(表5-5)で残った課題を解決するために取り組んだものである。

20年の実践経験では、中2生に理由づけを吟味させることについては相当な難しさのあることが把握された。それは、中2で扱う教材が自然科学的なものから社会科学的あるいはそれらと日常との統合世界を形成する文章に移っていくと、一つの学問分野を背景にして論理実証主義的に議論するのは異なる議論に変化する。つまり、多様な価値観が折り重なる中で、各筆者・各

表5-5 国語科説明的文章学習指導実践個体史における「実施したカリキュラム」(学年ごと)

学年段階	Range	Level	教科書教材	本質的な理解	学習活動の反復を通して養いたい観点	設定した〈状況〉(例)	発達課題
中1	4	1	現実主義者から次の段階へ	見方を変えると事実の意味が変わることがある	事実をどう見るか、事実は主張と緊密か	<ul style="list-style-type: none"> ○…実践した単元(通番), 使用した教科書教材, 教科書外教材/▲…参照すべき失敗事例, 失敗の要因 ○事実をどうみる?(14), 渡辺武信「玄関扉」, 新聞5紙の花火大会記事 ○その判断, それでいい? ~文章を読んで吟味する(29), 早川文代「食感のオノマトペ」, 同文章の旧版・英語教育に関する新聞記事・投書 ○納得できる? どこを調べる?(30), 中村匡男「花の形に秘められたふしぎ」, 使用教材自体が投げ入れ(他社教材) ▲学習のしかたを学ぶ(9), 広告の図表の数量的読解や長文記事の読解が困難 	10 15
中2		2	絶対主義者から次の段階へ	立場を変えると見方が変わることがある	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	<ul style="list-style-type: none"> ○紙から事実を拾うには(20), 安田喜憲「モアイは語る」, 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)・wikipedia「モアイ」 ○論理を読んで論理的に考えよう(27)=(20)の修正再実践 ▲環境を考える(11), 比べて読む中3論説教材が中2には難しく読み切れない ▲それはなぜ? ~理由をチェック(16), 教科書外教材3種の間で話題の共通性がなく, 同じ地方紙の2記事のみ同一テーマ ▲うなずいてもらうには~意見文を読む~(21), 教科書外教材の分量が過多で読み切れない・「理由づけ」吟味のワークシートの使い方や意味が分かりづらい・ホテルの話題は共通するが社会的文脈を構成しない 	20 25
中3		3	多重主義者から次の段階へ	批判的思考は情報の信頼性を高めるためにある	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	<ul style="list-style-type: none"> 書店の店頭で「平和」に関する本の背表紙から内容を想像する(23) ○論理をとらえる(2), 教科書教材なし, 新聞広告・投書・記事計5教材 ○文章を解釈するには(23), 荒巻裕「平和を築く」, 井上恭介「壁に残された伝言」(三省中2) ▲「論理的」に読もう・考えよう・話し合おう(17), 状況の設定がなく短い例文のドリルでは短すぎてその文脈が分からないと批判を浴びる 	30 35

(舟橋 2019b, p.307)

されていない。

なお、筆者が「言わなかったこと」が言われなくてよかったのかを、社会的文脈を学習者が知らないまま MECE 的手法で文章を吟味検討するという、情報科での実践（舟橋秀晃,2009・2017）も著者は開発していたが、**表5-5**では、他にそのような単元は見出せない。国語科の説明的文章学習指導としては内容面と形式面の両立があってこそ学習が成立するのであ 5
って、教材文の背景にある社会的文脈も単元に位置づけるほうが中学校国語科の学習としては自然であり、MECE によって形式操作のみから社会的文脈を想像し質問や意見を生み出すという方法は、国語科学習の中ではあくまで補完的な位置づけに留まるものとなろう。

4. おわりに ～今後への課題～

10

説明的文章とは本来、何かの目的があって「わからない」ものを「わかる」ために読むものである。したがって社会的文脈は、直接教えて文章外から「わからせる」のではなく、複数教材間に仕込んで生徒に「気づかせる」のが、国語科として求められる指導法である。この 5
ような指導法によって、「書いてあることを書いてある通りに読む」ことから学習者が解放され、「書かれていないことは書かれなくてよかったのか」を、専門家でない学習者が独 15
力で考え論じることができるようになる。

とはいえ指導者側には、直接教える必要こそないが、当該の社会的文脈を把握しておく準備が求められる。エンゲストロームの考え方を採るなら、教室での学習者の素朴な議論の中に、現在の社会的文脈に繋がる原型や源流あるいは重要な論点が必ず見出せるはずである。指導者がその「胚細胞」を見逃さず、その瞬間に「よく気づいたね。実はそれは、〇〇とい 20
う大事な論点だよ」などと価値づけ、すかさず社会的文脈へと接続できなければ、教室の議論が、学習者個々の読みを形づくり、論証評価に向かうことには役立たなくなるであろう。

このような指導法は、大学の卒業論文ゼミでの指導法に似てくる。卒論ゼミでは、半分わかりかけた状態でゼミ生が相互に議論し、その中で見出される「胚細胞」について専門家から解説を受け社会的文脈に出合うことで、次の読書へと連鎖的に駆り立てられ、読み広げる 25
中で読みが深まっていく。それゆえ、もし仮に、国語学のゼミの指導を畑違いの国文学の専門家に依頼しても、深い指導が恐らく困難だとは容易に想像できよう。ただし卒論ゼミと国語科授業が異なるのは、論証評価のあり方である。卒論ゼミは一つの学問分野における社会的文脈を背景として論証の裏付けを吟味するため、論証の厳密で安定した分析が可能になるが、「国語科」における学習は、専門家と市民との対話、「学問的世界」と「生活世界」と 30
の統合を成すための日常言語の豊かで適切な運用がめざされ、この社会で広く行われる「多元的状况」における合意形成こそが主眼となる。背景の学問分野は一つに定まらず、多様な背景、多様な価値観に基づく個々の理由づけの質の比較吟味から始めねばなるまい。そのため、指導者は議論の中に見出す「胚細胞」として、専門知の源流を探すよりは、多くの価値観を整理し優先順位を検討する論点につながる源流を探すことに重点を置くべきであろう。 35

社会的文脈を把握し、議論から「胚細胞」を見つけることは、指導者に求められる非常に

重要な任務なのである。

なお、3. 3に示した実践に対しては、「例えば動物園を「レクリエーションの場」といった表現で筆者が綴るのは「修辭的な違い」ではなく筆者の立場の違い、見方・考え方の違いではないか」という指摘をいただいたことがある。しかし、専門家として学問的知識を有する筆者に、詳しくは知らない中学生が「わからないからこそ読む」姿勢で立ち向かっていくとき、国語科の指導者にできることは、動物園というものをどのような言葉で表現しているか、それをまず教材文中の言葉から直接捉えることで、理由づけの質の違い、ひいては筆者の立場の違いに気づこう、という道筋での道案内ではなかろうか。

また、3. 3に示した実践に対しては、「中学生が二つの教材文に即して、トゥールミン・モデルを使い、特に理由づけについてきちんと吟味できているのか、またそもそもこれらの教科書教材がこの学習に適した論説文・意見文と言えるのか」という指摘もいただいたことがある。しかし、話題提供者は、学習指導要領や教科書教材の現況、学習者の示す実態から、いずれも妥当なものであると考えている。これまで当学会でも、分科会では「トゥールミン・モデルを生徒が扱うのには難しさがある」「生徒間でモデルの各枠に書き込む言葉にばらつきがあり、どう記入すれば正しいのかも、指導者の考え方次第で揺れるから扱いづらい」といったことが度々論じられてきた。小学校段階では運用に問題が少ないトゥールミン・モデル(三角ロジック)を中高生が扱いづらいことについては、単に指導が不足している、あるいは教材文が適切でない、といったアプローチとは異なる方向からの解明が必要だと、話題提供者は考えている。

これらの諸点について、理論と実践の両面から議論を一層深めることが、中学校授業の改善をごく一部のものに留めず、広く普及可能な策へと高めていくのに必要不可欠であろう。

【文献】

- Engeström, Y. (1994). Training for change : new approach to instruction and learning in working life. 25
Geneva, Switzerland : International Labour Office. (エンゲストローム・Y (2010) 松下佳代・三輪建二
監訳『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』鳳書房)
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. Educational Researcher, 28, 16–26.
- Toulmin, S. E. (1958). The uses of argument. Cambridge : Cambridge University Press. (スティーブン・ト
ウルミン (2011) 戸山田和久・福澤一吉訳『議論の技法 トウルミンモデルの原点』東京図書) 30
- 井上尚美 (1976) 「トゥールミンの『論証モデル』について」東京学芸大学『東京学芸大学紀要』第2
部門人文科学 27, 151-160.
- 井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也 (2012) 『論理的思考をを鍛える国語科授業方略 中学校
編』溪水社
- 岩永正史 (2007) 「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、35
114-121.

- 岩永正史(2009)「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 卷、91-98.
- 岩永正史・皆川恵子(2013)「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 卷、113-119.
- 氏川雅典(2007)「トゥールミンの議論モデルの変容 ―批判から寛容へ―」『ソシオロギス』No.31、 5 1-19.
- 香西秀信(1995)『反論の技術―その意義と訓練方法―』明治図書
- 河野順子(1996)『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書
- 佐伯胖(1994)「思考の状況依存性について：領域固有性から文化的実践へ」一般社団法人電子情報通信学会『電子情報通信学会技術研究報告. TL、 思考と言語』94(378)、1-8. 10
- 渋谷孝(1980)『説明的文章の教材研究論』明治図書
- 鶴田清司(2014)「I 国語科を中心とした言語活動の充実～論理的な思考力・表現力を育てるために～」鶴田清司・河野順子編著『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 中学校編』明治図書、13-63.
- 西郷竹彦(1996)『西郷竹彦 文芸・教育全集第 4 卷 教育的認識論』恒文社 15
- 野村亮太・丸野俊一(2012)「個人の認識論から批判的思考を問い直す」日本認知科学会『認知科学 19 (1)』、9-21.
- 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、33-40. 20
- 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(2017)「中学校に加えたい指導とその教材例―議論を支える「読む力」育成のために―」全国大学国語教育学会編『公開講座ブックレット(5) 国語科説明文教材の研究―教材研究 25 ・開発・授業研究―』、53-61
- 舟橋秀晃(2019a)「読みの教育の諸相 中等・説明文」日本読書学会編『読書教育の未来』ひつじ書房、213-221
- 舟橋秀晃(2019b)『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導』溪水社
- 間瀬茂夫(2017)『説明的文章の読みの学力形成論』溪水社 30
- 松下佳代(2010)「解説」エンゲストローム・Y,松下佳代・三輪建二監訳(2010)『変革を生む研修のデザイン―仕事を教える人への活動理論』鳳書房、187-202.

【附記】

本稿は、舟橋秀晃(2019b)の一部を「社会的文脈」の観点からまとめ直し、公開講座の主 35 旨に沿って解説を加えたものである。