

2018年3月13日

中学校国語科における論理的思考力育成に関する研究

三重大学大学院教育学研究科
教育科学専攻 人文・社会系教育領域
215M011 大村 政茂

「中学校国語科における論理的思考力育成に関する研究」

はじめに	1
1. 研究の目的と方法	
1. 1 研究の目的	3
1. 2 研究の方法	7
2. 国語科における論理的思考力の現状と課題	
2. 1 読むことの学習指導の現状と課題	
2. 1. 1 学力観	8
2. 1. 2 文学的文章の指導内容	16
2. 1. 3 説明的文章の指導内容	24
2. 2 「読解力」概念の変遷	
2. 2. 1 PISAの問題と結果	33
2. 2. 2 全国学力・学習状況調査の結果	40
2. 2. 3 教科書の「学習目標」の変遷	42
2. 2. 4 新学習指導要領および答申等の提言	53
3. 論理的思考力を育む「読むこと」の学習指導	
3. 1 論理的思考力	
3. 1. 1 論理的思考力とは	57
3. 1. 2 日常生活での論理的思考力の必要性	62
3. 2 読解力	65
3. 3 表現力（コミュニケーション能力）	67
3. 4 論理的思考力育成の必要性	69
3. 5 三角ロジックの有効性	70
3. 6 論理的思考力と読解力・表現力との関係	
3. 6. 1 理由づけにおける教科内容の位置づけ	72
3. 6. 2 他者に表現することの必要性	77
4. 論理的思考力を育てる読むことの授業 - 三角ロジックを活用して	
4. 1 論理的思考が働くための「発問」	
4. 1. 1 文学的文章	81
4. 1. 2 説明的文章	83
4. 2 授業の実際	84
4. 2. 1 第1学年「授業開き」	84
4. 2. 2 教材名「水田のしくみを探る」	92
4. 2. 3 「だらだらネット 成績ダウン」(新聞記事)	94
4. 2. 4 教材名「空中ブランコ乗りのキキ」(2015年9月期三重大学教育学部附属中	

	学校教育実習における、実習生による全6時間の授業)	96
4. 2. 5	教材名「信頼をつなぐ」	100
4. 2. 6	単元名「社説の比べ読み「温室効果ガス削減について」」	103
	教材名「読売新聞 社説・朝日新聞 社説」	
5		
4. 2. 7	第2学年 教材名「小さな手袋」	110
4. 2. 8	教材名「人間は他の星に住むことができるのか」	113
4. 2. 9	単元名「短歌の世界／短歌十首」	117
4. 2. 10	単元名「古典に学ぶ」	118
10	教材名「枕草子・徒然草」「平家物語」	
4. 2. 11	単元名「新聞記事の比べ読み」	124
	教材名・「パリ協定に関して評論家が気候変動行動を無意味だというのは根拠がない。」(ワシントンポスト2015年12月12日)	
	・「温暖化対策の新合意 危機感共有の第一歩だ(朝日新聞 2015年12月15日)	
15		
4. 2. 12	単元名「俳句の世界」	129
	教材「何もかも散らかして発つ夏の旅 大高 翔」	
4. 2. 13	教材名「フロン規制の物語ー〈杞憂〉と〈転ばぬ先の杖〉のはざままでー」	131
20		
4. 2. 14	単元名「原発再稼働に関する判決文の比べ読み」	135
	教材名「高浜原発3、4号機運転差し止め仮処分命令(2015年4月14日, 大津地裁)」	
	「高浜原発運転差し止め仮処分決定取り消し判決(2017年3月28日, 大阪高裁)」	
25	5. 評価問題	140
	6. 成果と課題	161
	7. 謝辞	164
30		
	8. 引用文献・参考文献	165

はじめに

中学校のみならず、国語教育では長い間問題とされながら、百家争鳴の状態が続くばかりで解決していない問題がある。それは、「国語とは何ができればよい教科なのか」ということである。

野口芳宏が自身のセミナーの中で「リンゴが10個ありました、5人で分けたら一人いくつつつですか、と問えば、これはわり算の勉強だということが子供にはわかる。『今学校で何の勉強しているの』と聞けば、子供は『わり算』と答えるだろう。『リンゴの勉強をしている』とは答えない。しかし、国語では『何の勉強をしているの』と聞くと『ごんぎつね』と答える。

さらに『ごんぎつね』の何を勉強しているのかと問えば、あらすじや登場人物の説明、登場人物の気持ちを答える。これは内容を答えているだけで、『何を勉強しているのか』については答えられていない」といったことを話していた。算数であれば「りんご10個を5人で分けました。一人いくつつつになりましたか」ということを授業でしていたなら、りんごはわり算を教えるための材料であり、それを使って学ぶのがわり算だったということである。「学校で何を勉強しているの」と問われて「ごんぎつね」と答えるのは算数であれば「わり算」と答えずに「りんご」と答えているのに等しい。

国語科では昔から「文学教育」という「国語教育」の中の、もう一つのサブカテゴリとでもいうものがあり、これが大きな地位を占めてきたという歴史がある。ここでは作品や登場人物と同化する読みに取り組むことが多かった。多くの先人が「文学教育」の目的や方法について（方法という言葉そのものを嫌う方も多いが）研究してきた。これが無意味だったとは思わないが、学習者にどのような力をつけようとしているのか、学習者はそれを自覚しているのか、という点については弱い部分があったと考える。

文学教育は「人間教育」という主張と「言語の教育」という狭間で揺れ動いたり、時には論争になったりしてきた歴史がある。その中で、「国語は何ができるようになればよいのか」ということについてはあまり進展がなく、十年一昔、いや、二十年、三十年一昔とでもいう様相で、「国語は何ができるようになればよい教科なのか」ということについては、同じ問題提起が今もされている。さらには、説明的文章の国語教育での位置づけも曖昧であり、「問いと答えの対応」「構成を理解し、要点・要旨を捉えて要約する」ということがずっと続けられてきた。これらができれば説明的な文章の授業は十分なのかということについては、疑問の残るところである。

そんな中で、2001年のPISA2000結果が公表された頃から、学力低下の問題がマスコミを中心に大きく取り上げられるようになった。それに伴い、学力向上の必要性が今まで以上に唱えられるようになった。2002年には「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」が出され、翌年には学力向上アクションプランが文部科学省〔以下、文科省〕から出された。

こうして、学力向上への流れができつつあった中で迎えた2004年、PISA2003の結果が公表され、国際的な学力調査における我が国の生徒の学力が低下しているという結果が大きな衝撃を与えた。いわゆる「PISAショック」である。

根拠をもって自分の考えを述べることに弱さが見られ、特に記述問題の無解答率の高さが問題となった。これは、「論理的に考える」といったことを生徒が学んでいなかったり、従来のアチーブメントテストに慣れ、「答えは一つ」という枠組みでしか考えられないということが、無解答率の高さにつながっていると考えられる。記述に慣れていないという
5 面や、多角的・多面的に考えること、クリティカルに読み、クリティカルに考えることなどについても、ほとんどの教室で取り組まれていない状況があったのではないだろうか。

新学習指導要領を策定していく作業の中で「高度情報化社会」が一つのキーワードになっている。これからを生きる生徒たちには、主体的に情報を検索・収集し、クリティカルに情報を読み解き、再構成したり、情報に対する自分の考え（PISAで言うところの「熟考
10 ・評価」）を論じられるといった力が必要である。答申や「論点整理」、そして新学習指導要領、毎年行われている「全国学力・学習状況調査」の内容を見ても、それは明らかである。

本研究は、こうした背景を元に、論理的思考力をどのように育成していくのかの道筋と、教科内容的な知識（以下〔教科内容〕）を理由づけやその裏付けに活用することで、より
15 妥当性の高い論理を構築できるようになるのかということ、実践を通して検証するものである。なお、教科内容については鶴田の一連の研究によるものを指す。

考えるべきことは国語科固有の言語活動や文章表現に関する知識や技術である、読むこと、書くこと、話すこと、聞くことに関わる言語技術といってもよい。（鶴田、2010）
20

教科内容については、説明的な文章に関わるもの、文学的文章に関わるものと、その両方に関わるものがあるため、事例として説明的文章の授業と文学的文章の授業の両方を取り上げる。生徒のノートやワークシートの記述および定期考査の設問と通過率を示しながら、
25 論理的思考力を育成する授業のあり方について考察する。

30

35

40

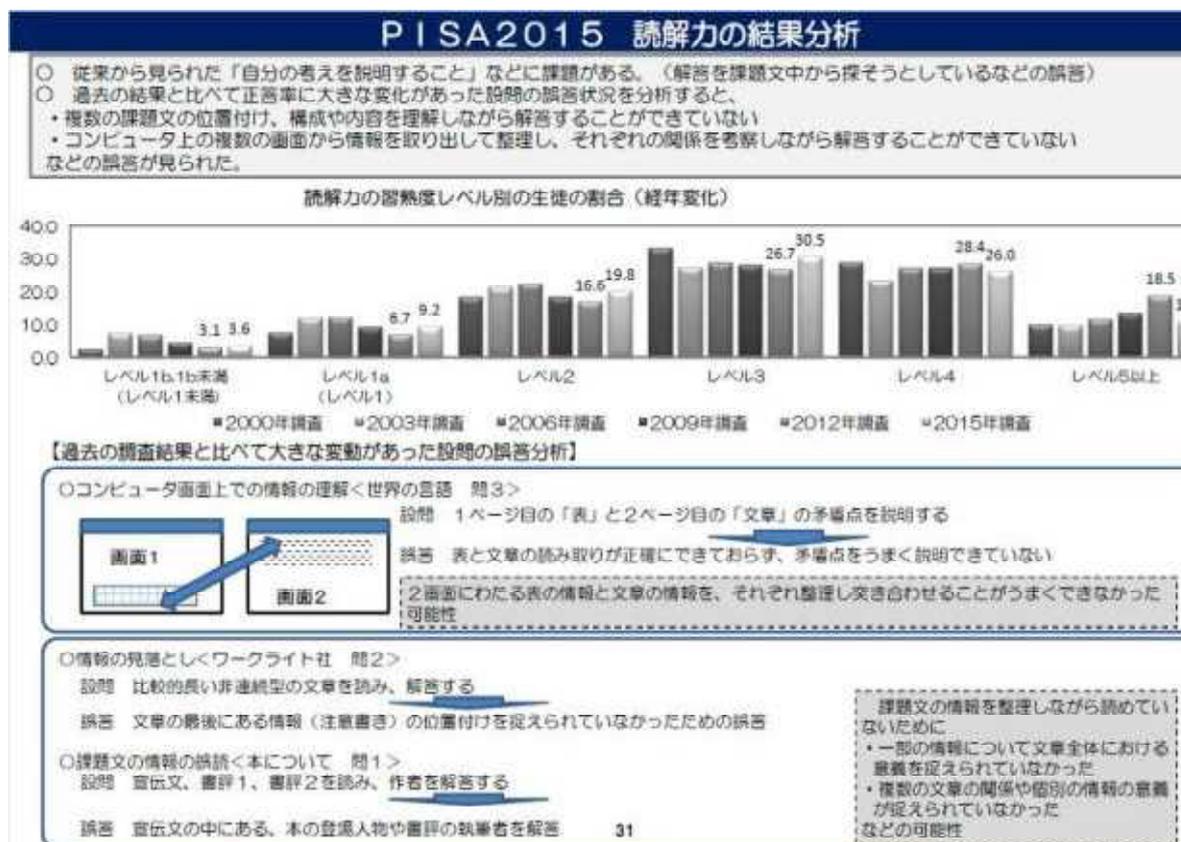
1. 研究の目的と方法

1. 1 研究の目的

国語とは何ができればよい教科なのか曖昧だった中、「PISAショック」から読解力の低下が問題視されるようになった。(そこで言われている読解力とは従来の読解力とは違う、いわゆるPISA型の読解力である。)

PISA2015の読解力の分析結果 (PISA読解力の向上に向けた対策について) では、以下のように課題が示されている。

- 従来から見られた『自分の考えを説明すること』などに課題がある。(解答を課題文中から探そうとしているなどの誤答)
- 過去の結果と比べて正答率に大きな変化があった設問の誤答状況を分析すると、
 - ・複数の課題文の位置づけ、構成や内容を理解しながら解答することができていない
 - ・コンピュータ上の複数の画面から情報を取り出して整理し、それぞれの関係を考察しながら解答することができていない



15 (幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について (答申) 補足資料2より)

また、全国学力・学習状況調査の調査結果において見られた課題を平成26年度から平成28年度までを取り上げると、以下ようになる。

- 「自分の考えを表す際、根拠を示すことは意識されているが、根拠として取り上げ

る内容を正しく理解した上で活用する点に課題がある」

- 「文章や資料から、必要な情報を取り出し、伝えたい事柄や根拠を明確にして自分の考えを書くことについて、説明する際に、文章や資料から必要な情報を取り出してはいるが、それらを用いて伝えたい内容を適切に説明する点に、依然として問題がある
5 (平成26年度)

- 伝えたい事実やことがらについて自分の考えや気持ちを示してはいるが、根拠を明確にして書く点に、依然として問題がある。

- 目的に応じて文章や資料から必要な情報を取り出してはいるが、それらを基にして
10 自分の考えを具体的にまとめる点に、依然として課題がある。 (平成27年度)

- 自分の考えを書く際に、根拠を示すことは意識されているが、根拠として取り上げる内容が適切かどうかを吟味したり、どの部分が根拠であるかが明確になるような表現上の工夫をしたりすることに、依然として問題がある。 (平成28年度)

15 (文部科学省・国立教育政策研究所「全国学力・学習状況調査の結果(概要)」
これらから見えるのは、一つには「抜き出して書きなさい」「本文中の言葉を使って書きなさい」といった形式の評価問題に慣れている生徒の姿である。

受験生向けの問題集には「答えは本文中にある」と断言しているようなものもある。こうしたアチーブメントテストの形式に慣れ、条件反射的に本文をそのまま抜き出して答
20 えにしようとしたり、概ね抜き出しで文末を中心に少し手直しをする「本文中の言葉を使って」の解き方を運用したりしている様子が窺える。

次に、本文の表現を根拠としながら、自分の考え(理由づけ)を述べるという形の問題に取り組む経験の少なさである。

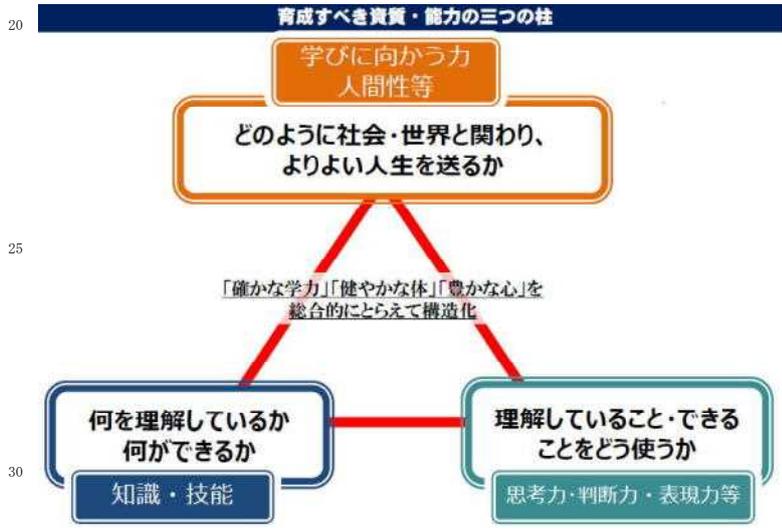
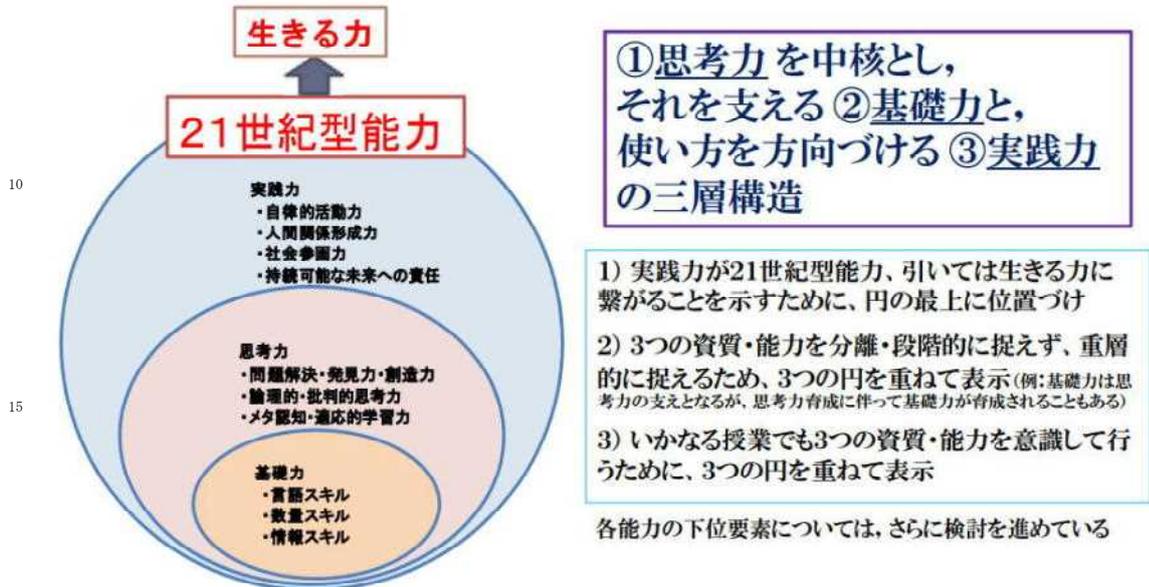
25 文学的文章はもとより、説明的文章の授業においても、どれだけ「主張・根拠・理由づけ」といった、文章を論理で読み解いたり、自分の意見を論理的に組み立てて話したり、書いたりということが意識されてきたのかということ、未だに一般的になったとは言いがたい。

30 思考力という点で言えば、平成20年度改訂の学習指導要領において「思考力・判断力・表現力等」という言葉が示された。これは、今までは教科内容(コンテンツ)を身につけることが中心的であったところを、能力の視点で学力を捉え直したものである。

平成29年に改訂された学習指導要領では「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」を「資質・能力」の中に含み込み、「コンテンツ」と「コンピテンシー」の両方を用いて問題の発見と解決ができる「資質・能力」を育成するという方向性が明確になった。国立教育政策研究所が「教育課程の編成に関する基礎的研究」の中で「21世紀型能力」として
35 提示した図では、真ん中の円に「論理的・批判的思考力」とある。

3. (4) 求められる資質・能力の枠組み試案

21世紀型能力:「生きる力」としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を**資質・能力として抽出し**、これまで**日本の学校教育が培ってきた資質・能力を踏まえつつ**、それらを「基礎」「思考」「実践」の観点で再構成した**日本型資質・能力の枠組み**である。



これが基となり、「育成すべき資質・能力の三つの柱」になっていく。「三つの柱」には「論理的・批判的思考力」という文言は書かれていないが、PISAの結果や全国学力・学習状況調査から見た課題からも「論理的・批判的思考力」が重要な「資質・能力」であることは明らかである。

論理的思考力を育成するという研究や実践においては井上尚

美をはじめ、鶴田清司の研究や、河野順子の熊本大附属学校での研究実践、三重県では四日市市立大谷大小学校の研究などがある。三角ロジックを用いることで、論理的な思考力を育成するという方向での取組であり、その効果も実践を通じて明らかにされている。

全国学力・学習状況調査で課題として提示され続けていることなどもあり、以前よりも「論理的思考力」という言葉を教育雑誌や学会誌でも目にするのが多くなった。(これまでは書店に行くと「論理的思考」に関してはビジネス書の棚に並んでいるものであった。)

ただし、主張が論理的であることと、その主張の妥当性は別である。論理的であるが、間違っている、妥当性が低いということはある。そこで、クリティカル・シンキングが必要になる。発信された情報を鵜呑みにせず、基準をもって価値判断をするということであ

る。

文学的文章を読んで、何らかの課題を解決する場面があったとする。そのときに従来よく見られる姿として批判があるのは、クラスのできる生徒が「A」と答える、それを教師がうなずいて板書する。すると他の生徒は「これが「当たり」の線だな」と理解し、

5 「A」と発表する。それが教師に受け入れられると次の生徒が「A」と発表する、といった具合で、特に発表によって思考が深まるわけでもなく、最初に出た意見の類似品が並ぶ、といったことになることである。逆に、問いの枠組みが広すぎるために拡散的に多くの意見が出されて収集がつかなくなるということもある。

この場合、生徒は「主張」のみをしている。主張のみの発言は放言なのだが、授業では

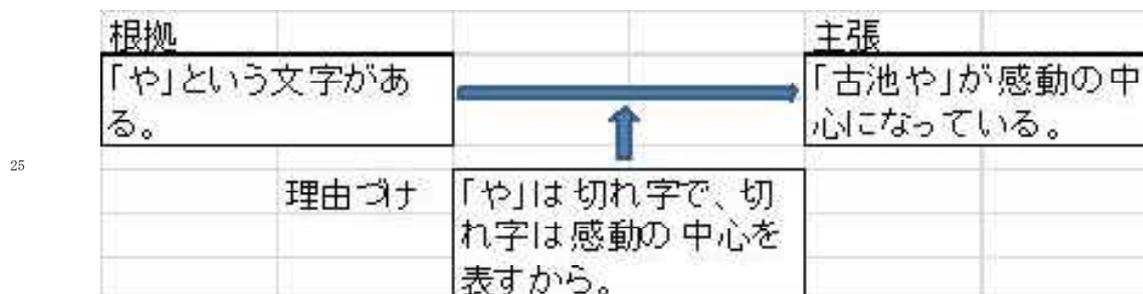
10 生徒の意見を尊重するというスタンスでなされることがほとんどであるため、結果として、意見はなんでもよい、ということになる。

「根拠は？」と問い返す教師も最近は増えていると思うが、根拠だけでは主張はできない。上の例では根拠すらないが、理由づけこそが論理の妥当性を決定づけるものであるはずである。

15 では、国語科において、どのような理由づけがなされればよいのか。

例えば、「古池や蛙飛び込む水の音」で、感動の中心はどこかと問うたとする。この場合は「や」があるので「古池」である。生徒がこれを意見として述べるなら「(主張) 感動の中心は古池やである。(根拠) なぜなら「や」という切れ字がある。(理由づけ) 切れ字のある「古池や」が感動の中心だと考えられる。(裏づけ) 切れ字は句切れを作り、

20 感動の中心を表すからである。」という論理が成立しないと妥当性のある意見とは言えない。



30 ここでの理由づけは、切れ字に関する教科内容である。さらに、体言止めの知識がある生徒が「水の音」を感動の中心として挙げた場合は、切れ字（句切れ）が最も強く感動を表すという教科内容によって、感動の中心を明確にしていくことができる。

もちろん、このくらいの論証であれば、学習者全員の共通理解として「切れ字は感動の中心を表す」ということがあるならば、全てを説明する必要はない。理由づけと裏付けを

35 一緒にして「『古池や』が感動の中心だと思います。「や」という切れ字があるからです」というように発表することもあるだろう。このように、形式にとらわれず教科内容が理由づけになるよう作用しているかということに留意したい。

意見なのか感想なのかわからない発言が続き、何を学んだか、どんな力がついたかが不明確な授業ではなく、論理的思考力が働き、クリティカルに読む、聞く、話す、書くと

40 いったことがなされるには、主張と根拠と理由づけが明確であるとともに、理由づけを教

科内容が支えていることが必要であると考え。

三角ロジックを取り入れた研究や実践は先例があるが、理由づけに教科内容の裏づけをもたせるといふ点に関しては先行事例が見当たらない。

よって、論理的思考力を育成することを目標に、論理的に思考する必然性を持たせるためにクリティカル・リーディングを取り入れる。そして、教科内容を指導しながら、三角ロジックの理由づけに教科内容が活用されるための過程を、3年間の実践を通して示す。そして、その有効性や、今後の課題について論じる。

なお、論理的思考力はあらゆる場面で働くべきものであるが、本研究では主に「読むこと」を中心として研究を進める。

10

1. 2 研究の方法

論理的思考を中心に、中学校国語科におけるその枠組みを示す。次に、クリティカル・リーディングと教科内容についての考え方を示す。そして、3年間での系統性と、それに
15 応じた実践を示す。そして、そこから見えた成果と課題を明らかにする。その際、教科内容についてはそれだけでも大きな研究の枠組みをなすものであるため、先行研究を理論的な枠組みとして活用する。

授業は一つの理論だけで成り立つものではなく、授業行為の一つ一つにしてもエビデンスがあるほうが望ましい。よって、国立教育政策研究所の資料や、認知心理学・学習科学
20 の理論についてもふれながら、どのように授業を進めるのがよいのかについても同時に論じていく。

資料としては、生徒の書いたノートやワークシートの記述を中心とするが、生徒が身につけたものをどう評価するかについても論じたいため、評価問題と評価規準、通過率やどこにつまずきがあるのかについても考察をしていく。

25

30

35

40

2. 国語科における論理的思考力の現状と課題

2. 1 読むことの学習指導の現状と課題

2. 1. 1 「学力観」

稿者は様々な研究会に出席し、県外の附属中学校の公開研究会にもそれなりの回数、参加している。送られてくる各附属中学校の研究紀要にも目を通す。

国語の教科書には大雑把に言って読解するための教材は文学的文章（古文を含む）と、説明的文章の二つがある。研究会を見に行き行って思うのは、圧倒的に文学的文章による公開が多いということである。言葉は悪いが文学偏重とでも言うべき状況が依然として続いているのが感じられる。

では、これまでの国語教育において、読むことに関する学力観とはどのようなものであったのだろうか。

私たちは、いうまでもなく、教育という営みは人間形成であると考えています。私たちのどのような小さな営みも、子どもたちの認識を育てるという側面と、人格を形成する側面をもっていていると考えてます。（宮崎、1960）

国語という教科にすれば、「国語」というものを教材として、（イ）国語に対する知識・国語で表現されたものを正しく理解する能力・国語で表現する能力等や、（ロ）国語によって、表象し・想像し・記憶し・思考するというような人間的諸能力を高め、（ハ）さらに物事そのものに対する見方、感じ方、考え方を高く豊かなものとすることによって人格や世界観の基礎を形成し、その実践にまで責任を分担すべきものと考えます。

国語という教科においては、（ロ）や（ハ）の側面がひとりあるきをするのが許されるのではなくて、（イ）の仕事との連関の上で、あるいは（イ）の側面を土台としてなされねばならないということです。（同上）

学力の中心として、日本のことばの発音・文字・語い・文法・文・文章などについての体系的な知識の量と質とが第一義的に問題にされねばならない（同上）（下線は稿者による）

この論によると、国語教育の目標は人間形成だとある。そのために、認識と人格を育てる、人間的諸能力を高める、物事に対する見方、感じ方、考え方を高く豊かなものとし、人格や世界観の基礎を形成するのが国語学力の目標であるということになっている。

そして、その内実はというと、発音・文字・語い・文法・文・文章などについての体系的な知識であり、その質と量が問題だとしている。

国語教育の目標を能力と捉えているところは新学習指導要領にも通じる場所である。しかし、学力の中心が「発音・文字・語い・文法・文・文章などについての体系的な知識」という教科内容的な知識（コンテンツ）のレベルの、しかもごく一部にとどまっている。

そして「その質と量が問題」ということだが、質と量の指す内容が曖昧である。国語に関するコンテンツをたくさん身につければ、それが転移できる知識になるという考え方のようにも見えるが、それは現在の認知科学の研究結果が否定しているところである（米国学術推進研究会議編著、2002、授業を変える、第3章）。

人間形成を目標とすることに異論はないが、国語科として担うべき内容はどこにあるのかということをも明確にしていかなないと、国語科は何をする教科なのかということが曖昧なままになってしまう。それに、それでは道徳とどう違うのかという部分で教科としての特性までも曖昧になってしまう。

- 5 教育において人間形成を目指すことは大切な、忘れてはならないことである。それは全ての教科、学校の教育課程の中で目指していくものである。国語教育の目標が人間形成にあるとしてしまうと、国語という教科を教育課程全体の中の部分として捉えるのではなく、人間形成が国語科の役割というように、部分と全体の区別がなくなってしまう。学習指導要領にあるように、道徳は全ての教科で行うべきという視点で、全ての教科の中の国語で
10 あり、人間形成も一部請け負っているというイメージをもつのが妥当であろう。

言語的思考とは、現実の個々物を、どんな体系に組織化するか、または組織化された現象面すなわち文章を、分析したり総合したりする力のことであり、ひいては、言語を用いて言語主体が現実の個々物を認識する能力となる。また一方、現実の個々物が言語の持つ感性を通して、直感的に言語主体に影響
15 を与えることである。以上、私はうまく言えないが、要するに言語というものが、どこまで現実の世界を組織化できるかが、国語の学力論だと言えるのではないだろうか。(高橋, 1968)

- 20 高橋は、「文章を、分析したり総合したりする力」「言語を用いて言語主体が現実の個々物を認識する能力」を言語的思考とし、国語の学力と位置づけている。現実の個々物を認識する能力を高めるという方向性は現在も大事にしたいところである。

ただし、その認識する能力を高めるためにどのような力を生徒が身につければよいのか、というところに関しては、分析と総合だけでよいのかという疑問はある。

- 25 また、私たちが物事を認識する際には、必ず言語化した形でそれを行う。庭に生えている草木にしても、その名前を知らなければ「細かく枝分かれせず、根からまっすぐ放射状に伸びた茎のように見えるところに2～3センチの針のような細長い葉を密生させた、独特な匂いのする植物」というようにしか表せない。(ちなみにこれはローズマリーを表したつもりである。「ローズマリー」という言語ラベルにより、ローズマリーを概念として
30 捉えることができる)

さらには、言葉は概念とつながっているため、ものを考えるときには言語と概念を用いて心像(メンタル・イメージ)を作ることでは物事を理解することができない。複雑な思考をする際には、言語を使って論理的に整理した思考をしなければ、混乱するばかりで問題解決も何もできたものではないだろう。

- 35 言語を使って物事を認識するというのはものと名前をつなげるレベルだけでなく、より実態の見えにくい概念的な操作においても同じである。具体と抽象、演繹と帰納といった論理が、より複雑な思考を可能にする。

40 考えてみると私たちは、現代の社会ではあまりにも事実について知らされていない。というよりも、生活の多忙さは知ろうとすることすら不可能にさせている。にもかかわらず私たちは、小は一日の仕事の中のことから、大は天

下国家の大事に至るまで、何かにつけ決断を求められているのである。情報が少ないから、経験を積んでいないからという理由で、これらの問題に直面しないですますことは許されない。

では、どうすればいいのだろうか。その唯一の方法は、数少ない情報や経験から、的確な判断を導き出せるような論理性を身につけていることである。情報に即して言えば、情報に対して人物 a は賛成であるから、同一条件下にある人物 b、c も賛成であろう。そして異なった条件下にある人物 b は反対であろうと予想をつけられるような能力である。これはそれだけを取り出してみれば極めて危険なレッテルはりである。だが必要な知恵は、この「条件」を常に考慮して思考する能力である。「条件」は関係意識であり、論理性である。これを文章の読みに転じて言えば、物語文の筋をつかむという技能を通じて、場面状況の変化が、人物の姿を変えているさまを読み取ることによって身につけてくるであろう。(中略)

現代社会に生きてゆかねばならない私たちが、何が真実であり、何が人間性にふさわしいものであるかを知るためには、いつもの的確な論理性を持たなければならない。それに従って直感的に正しさを把握する能力が必要なのである。この論理は、だから必然的に「思想形成」に連なる。何ごとにも自分の判断で事に直面し、行動できる思想を持っていることである。(高橋, 1968)

論理は思想を持って行動するためのものという、論理の必要性を論じている。論理の重要性を説いており、「何ごとにも自分の判断で事に直面し、行動できる思想を持っていることである」そのために的確な論理性を持たなければならないというのは理解できる。

ただし、ここまでの論文に共通することとして、「論理」とは何かということがはっきりしていないという点がある。高橋の論文で言えば、論理については物語の筋をつかみ、状況の変化が人物の姿を変えらるということを読み取れば身につくということになっているが、これには疑問をもたざるをえない。

状況の変化を原因とすれば、それによって人物の姿が変わるのは結果である。ここでの論理は「因果関係」であり、論理的な思考をするのに必要な観点の一つにすぎない。因果関係が捉えられればよい、というのは部分を全体として捉えており、論理の飛躍がある。

論理的な思考のあり方については、1976年の木村の論文に紹介されている。

思考のパターン

- 1 具体的事実による思考
- 2 分析・分類による思考
- 3 比較・対照による思考
- 4 推論による思考
 - (a) 原因・理由の追及
 - (b) 帰納・演繹による思考

(木村, 1976)

このように、1976年において、いくばくか論理的な思考の内訳が明らかになってきた。この時点で論理的思考を分析、具体化したことは評価できる。しかしまだ論理的思考の一部とあってよい内容である。

5 田近も、『教育科学国語教育』誌の同じ号で、言語による認識方法として以下のように述べている。

10 実は、私自身も、言語による認識方法として、高校生用の教科書や、作文講座などに「対立・対比」の関係把握（比較・対照法）、「前提と結論」「原因と結果」の関係把握（推想法）、「原理と実際（応用）」の関係把握（演繹・帰納法）、「全体と部分」の関係把握（分析・総合法）、「具体と抽象」の関係把握、比喩的認識（比喩法）などを、重要な技能として取り上げ、解説を試みてきた。（田近，1976）

15 これは、「高校生の教科書」の内容として挙げられているものだが、現在であれば中学校でも学習させたい内容となっている。「論理的思考」をテーマにしたビジネス書にも出てくるような内容である。そういう意味では一般性のある、思考や論理を捉える（言語による認識）のに必要な「資質・能力」と考えてよい。

20 こうして見ると 1976年の段階で、論理的な思考に必要な、関係性を捉えるための認識方法はかなりのところまで提案されていることがわかる。

この意見とは逆のことを、藤原は国語学力の課題として以下のように述べている。

25 国語学力論の当面する課題では、国語による思考力、つまり言葉で考える能力の重要性を論として強調したり、主張したりすることが必要なのではない。日常の国語科指導を進めていくなかで、国語による思考力をどのように具体的に捉えていけばよいか、まず出発点である。そして、児童生徒の言葉で考える実体の客観的把握と言葉で考える能力の発達段階の具体的解明を図っていくことが、国語学力考究の中心課題とならなければならないものと考え

30 それならば、「国語で思考する能力」を客観的に把握するためには、どのような手だてを講ずればよいか。国語の指導実践のうえで、どのような学力評価の方法を適用していけばよいか。

35 このことを考える前提として、思考力とはどのような能力によって成り立つものであるか。特に、言葉による思考力なのであるから、言語と思考との関係がどのようなものであるか、などをまず考える必要が生じてくるとするのが通常であろうと思う。例えば、対比力、選択力、関係把握力、分析力、統合力、などといった諸々の能力が総合的に発揮されながら思考力が形成されていくといったことに基づいて、思考力の把握や評価の方法も考えるべきだとする立場である。

40 確かに、思考力そのものを分析的に解明した結果に基づく捉え方は、理論

としては木目も細かく、至当な方法であるともいえる。しかし、思考力を形成する諸々の能力を分析的に考えた結果に基づく捉え方は、実践のうえでは徒に煩雑さを増すだけに終わり、労多くして功少ないといった結果になるのではないかと思う。

5 以上のような考え方によって、「関係把握力」を思考の中核的能力として取り上げることが提唱したいと思う。思考力を形成する諸能力の中で、「関係把握力」は思考の進展、展開に際して常に必要とされる能力だからである。

あるものと別のあるものとの関係を結びつけながら、思考は展開されていく。その結び付けが、客観的に正しく、理に適っていれば、その思考は正しく、また思考した結果は他人に納得してもらうことができる。関係の結び付けが出来なかったり、間違ったり、客観的に不正確であったりすれば、思考は浅いものとなり、また思考の結果は不確かなものとなるであろう。

15 関係の結び付けが次から次へと幾重にも重ねられていくことによって、その結果が対比、選択、総合、要約、敷衍などの諸能力にも連なっていくことが期待できると思われる。

このような意味で、国語学力の実践的評価、実践的把握の方法は、「関係把握力」の実体を明らかにすることであると思う。

20 関係把握力は、あるものと別のあるものとの関係を結びつける能力である。問題は、国語学力の場合、この「あるもの」とは具体的に何であるかということであろう。

国語科教育で養うべき能力は言語能力であり、さらに言えば、言葉を理解し表現する能力である。言葉はなんらかの事物、現象、実体、心情等を示すものとして存在している。であるから、言葉を理解し表現することは、同時に言葉が担っている事物、現象、実体、心情等を理解し表現することになる。

25 このことから、関係は握力における「あるもの」とは、具体的には次のような内容のものとなる。

A 言語

1 語 2 語句 3 文 4 文の集合 5 完成された文章全体

B (言語の表す) 事物・事象・現象など

- ① 語が表すもの ② 語句が表すもの
③ 文が表すもの ④ 文の集合が表すもの
⑤ 完成された文章全体が表すもの

C 言語表出者のもの(考え方、感じ方、思想、論理など)

D 言語受容者のもの(経験、考え方、感じ方、思想、論理など)

35 このA、B、C、Dのなかの諸要素がどのような結び付きにあるかを明らかにしていくことが、言語を理解し表現することになるのである。

したがって、国語学力を捉えるとは、このようなA、B、C、Dに属する諸要素をどのように結びつけているのかの実体を明らかにすることだといえる。

(藤原, 1982) (下線は稿者による)

関係を把握するとはまさに論理を捉えるということである。しかし、藤原はそれをどの語、語句、文、文の集合体、完成された文章全体が、それぞれ何を表しているのかというように捉えている。そして「このA、B、C、Dのなかの諸要素がどのような結び付きにあるかを明らかにしていくことが、言語を理解し表現することになるのである」と言っている。しかし、その結び付きを論理的に理解するために「対比力、選択力、関係把握力、分析力、統合力、などといった諸々の能力」が必要になるのである。

論理的思考を養うことに関しては、増淵のような考え方もある。

10

「論理的思考力を養うためにどうしたらいいのですか」ってたずねられたからね、「論理的思考などとかしこまってやっただめなのではないか。文章をよく読んで、読めるようになれば自然に、論理的思考は養われるのではないか」と答えておきました。論理的思考っていうのがどこかにあって、それを探し出してきて、教室に持ち込んでもそんなに役に立たない。

15

(増淵, 1977)

増淵には思考力を分析的に捉えたものを教えるのは、コンテンツをバラバラに覚えさせることになるだけで、実際の文脈に活用できないという考え方が根底にあるようである。しかし、認知心理学の研究結果はそうあっておらず、概念は言語と結びついて理解される。そして、様々な文脈の中で使うことによって、体制化された知識になる。それにより、知識は他の文脈でも使えるものになる。だから、関係を把握するためにどのような視点をもっていけばよいのかを生徒が自覚していることが大切である。

20

藤原、増淵両者の意見には、スキル学習のようなことをしても実際の文脈では活用できないというような考えがあるとも推測できるが、「読める」とは何か、何ができれば読めたと言えるのかということについては曖昧である。

25

ただし、藤原が関係性を把握することが重要だと述べていることには全くの同感である。「あるものと別のあるものとの関係を結びつけながら、思考は展開されていく。その結び付けが、客観的に正しく、理に適っていれば、その思考は正しく、また思考した結果は他人に納得してもらうことができる。関係の結び付けが出来なかったり、間違ったり、客観的に不正確であったりすれば、思考は浅いものとなり、また思考の結果は不確かなものとなるであろう」という点はまさに論理的思考のありかたそのものである。

30

論理的思考力について最も明快に説明しているのは井上であろう。

35

文章を深く読むには、そして新聞を「批判的に」読むことができるためには、前述の能力 (①読みの基礎としての、言語要素 [音韻・文字・語い・文法] についての知識及びその運用能力 ②文脈における「語」の意味・機能を正確に理解する能力 ③文構造 [主-述、修飾-被修飾の対応など] を正確に理解する能力 ④文章構造を正確に理解する能力 [指示語、接続語、比喩、例示、理由、根拠、キーワード、段落間の関係など]、⑤文章を要約する能

40

力、⑥文章の、これから先の展開を予測し、仮説を立てる能力) (パーレン括弧内の引用・補足稿者) だけでは不十分なのである。とくに中学上級から高校段階にあっては、

⑦ 論の進め方を分析し批判する能力 (情報の妥当性・真偽性・適合性を判定する能力)
5 が必要なのである。

これについては、私はかつて、論証的な文章の分析の観点として論じたことがあるが (拙著「国語の授業方法論」第V章、一光社) 今それらを列挙してみると、次のようになる。

- 10 (1) 概念は明確であるかどうかに注意する。
- (2) 証拠となる資料・事例は重文か、またその事象を代表する本質的なものかどうかに注意する。
- (3) 比喩は適切であるかどうかに注意する。
- (4) ことばの感化的用法に注意する (例 退却→転進)。
- 15 (5) 結論から前提が正しく導かれているかどうかに注意する。
- (6) 省略されている隠された前提や仮説に注意する。

これらは、前の①～⑥の能力に含めて考えることもできるが、しかし実際の国語の授業では、例えば理由 (根拠) を示す段落と、結論 (主張) の段落とを区別するということはよく行われるが、それが本当に主張を裏づける理由・根拠になっているかどうかの吟味や分析はあまり行われていない。

20 こうした能力は、基礎学力ではなく発展 (応用) 的な学力だと考える人もあろう。しかし現代社会において、マスコミのもたらすこの莫大な情報量の仲で、それを無批判に受容するのではなく、真に役立つ情報を主体的・批判的に取捨選択する能力こそ、二十一世紀の社会を生きる人々の基礎学力として要求されるのである。 (井上尚美, 1983) (下線は稿者による)

井上は二十一世紀の社会を想定し、生徒がこれからの社会を生きるために必要な学力を「新聞を『批判的に』読むことができる」と具体的に設定している。これについては批判もあろうが、新聞で使われている漢字は常用漢字が基本であり、中学校卒業までに習っているものである。また、日本中の大多数の世帯が新聞をとり、そこから情報を得ていると
30 いうことを考えても、新聞を「読める」ということが社会を生きる上での一定の能力と捉えることには蓋然性があると考ええる。

それも、PISA で言う「情報の取り出し」レベルの読解力ではなく、解釈や熟考・評価にあたる「論の進め方を分析し批判する能力」を挙げている。そして、国語の授業で「根拠は何か」と問われることはあっても、主張と根拠の結び付き、すなわち理由づけを吟味
35 することが行われていないと説く。さらに、そうした読解力を「真に役立つ情報を主体的・批判的に取捨選択する能力」として、二十一世紀の基礎学力と位置づけている。

この考え方は後の項で述べる新指導要領から見ても、まさに卓見だと言える。

さらに、文章分析の視点も非常に具体的かつ、授業で取り組むイメージができるという
40 点で実際的である。

問題は、井上の論にあるのではなく、こうした卓見が全国の教室に広まっていないということにある。広まらないということは、それをやってみようという教師が少なかったということであろう。

井上の論が注目され、広く実践されるのは、新指導要領が実施されるこれからかもしれない。

国語は他の教科と同様、最終的には人間形成を目指すものである。そのために、言語によって関係性を把握する力、物事を認識する力を育むということが求められている。そして、関係の把握、物事の認識のためには論理的な思考力が必要だとまとめることができよう。

ただし、論理的な思考力とは何か、その具体的な内容は何か、国語科の中でどう位置付くのかということについては曖昧な状況が(井上のような先見の明がある論文はあれども)1900年代終わり頃まで続いている様子がうかがえる。

国語科は数学や理科などと違い、指導事項がはっきりせず、当然、系統化もされていない。教科書に載っている「学習の手引き」や指導書を見てもはっきりしない。

これは、指導と評価の一体化という点でも大いに問題である。何を、どうやって指導し、どう評価するかということは、学習指導において絶対に逃れられないことである。

生徒は学力をつけたいと思っており、保護者も我が子に学力をつけてほしいと思って学校へ送り出している。指導すべきことが何で、それをどうやって指導していくのか、どうやって指導事項を身につけさせていくのかということが曖昧であってよいはずがない。

このような状況であるから、小学校では業者テストを、中学校では授業で説明したことやワークブックに載っている問題を焼き直して作った定期テストを用いるような現状がある。小学校で用いられる業者テストはその問題のほとんどが PISA で言うところの「情報の取り出し」である。文章から指定された部分を抜き出すか、または抜き出して少し文末を加工するくらいのものである。

三重県の県立高校の入試問題を見ると、これもほとんどが PISA で言うところの「情報の取り出し」タイプの問題が並んでいる。中学校では進路の選択と決定が非常に重要なため、県立高校入試のような問題を解けるようになることが一つの目標になってしまう。当然、定期テストも同じ趣をもつものになる。

数学であれば、指導の目標は「数学的な思考力を身につけさせる」ということであるし、そのための指導事項は明確である。理科、社会、英語も同様である。評価問題も、授業中に指導したことが、きちんとできるようになっているかを測るものになるだろう。(中学校では教師の力量によって評価問題の質も異なるのが実際のところだが。)

それに対して、国語は授業で指導したことが、いったい何を指導したのかが曖昧であるため、評価問題も授業中に指導したことを評価する問題になっているのかという点も曖昧である。当然、何ができるようになっていて、何ができるようになっていないのかという分析もできず、生徒の学力の状態を確かめることもなく、また次の単元に入る、ということになる。

いわゆる5科の中で、国語だけが指導事項も評価も曖昧な状況が続いている。新指導要領の施行により、「何ができるか」を求められるようになる今、国語科として何ができる生徒を育成したいのか、そのためにどういう指導をするのか、どうやって評価するかとい

う、いわば当たり前のことをはっきりさせることが喫緊の課題である。

2. 1. 2 文学的文章の指導内容

5 前項で国語科の学力として何を目指してきたのか、その中で論理的な思考力をどう位置づけようとしてきたかについて述べた。

この項では、文学的文章の指導について、従来どのようなことが大切にされてきたか、その中で論理的思考力が位置付けてきたかどうかを検証する。では、これまでの文学的文章の指導で、何が目指されてきたのだろうか。

10 まず、一つは文芸としての重要性を強調する立場がある。

現代文であっても、古文であっても、文章解釈の理論と方法に、そう根本的なちがいがありません。

15 ただちがっている点といえば、古文にくらべて現代文の種類が多いことぐらいであろう（中略）

単に種類が多いばかりでなく、したがって語いも思想も複雑である。古代人の夢にも知らない、語彙の豊富・多様と、西洋的語法の参加、といった条件がある。そういう結果として、現代文が古文にくらべて広範囲な常識や理解力を必要とし、思想的にも分析的で緻密になり、したがってそれを読みとくためにもそれだけ正確な判断や、するどい論理力を必要とするようになった。正確な判断力といっても、古文についてのように、個々の耳遠い単語の意味や、文章のあいまいさによって生じる困難さを読みわける技倆ではなく、内容を細かく、深く、そして批判的に把握する意味を主とするのである。

20 （吉田精一，1958）（下線は稿者による）

25 吉田の論文では、「論理力」「批判的に把握する」ということが出てくるが、その後を読み進めても、これらのことについて具体的には書かれていない。「蜘蛛の糸」を例に挙げ、読解について論じているが、「主題、思想、構成、構想、素材」を小説読解の根本的な諸因子としつつ、文学の芸術性のあり方を論じている。

30 下線をひいた「現代文が古文にくらべて広範囲な常識や理解力を必要とし、思想的にも分析的で緻密になり、したがってそれを読みとくためにもそれだけ正確な判断や、するどい論理力を必要とするようになった。」「内容を細かく、深く、そして批判的に把握する意味を主とする」ということには同感である。しかし、文学的文章の指導の中で、それらがどう位置付くのか、どのように指導されるのかということについては不明である。

西尾は文学教育を、作品を解釈することと、そこから批判的な視点を持つことと述べている。

40 作品の鑑賞を出発点とし、作品の反復熟読によって解釈の立場を得、解釈の方法体系を反省的に実践するとともに、さらに反復熟読の実践によって、

解釈の立場から批判の立場への発展を可能にすると考えた。これが文学作品の研究方法である。と同時に、それはまた、文学教育の基本でもあった。

(西尾実, 1966) (下線は稿者による)

5

国分の論も表現は違うが西尾と同じ方向性をもっている。

各教科、各領域の指導には、つねにふたつの側面の目的・意義が、いっしょに存在する。それは、

- 10 (a) 学力を育てる側面—認識と技術の指導
(b) 人間を育てる側面—人格と世界観形成の指導

として、これらをふまえて、

もしもこの考え方から「文学教育」の目的を考えるとすれば、正しい文学教育には、

- 15 (a) 文学そのものについての理解・認識を順次に与えていく独自の目的
(b) 文学作品をあつかうなかで、順次に人間形成・世界観のやしないをめざしていく目的

このふたつの側面がともにはいることになる。

20 このほか、教育目的論から文学教育の目的を考えるときに、どうしても忘れてはならないことが、ひとつある。

それは、この文学教育の目的が、学校教育などの全体がめざす「科学的な教育」の方向に、けっしてもとるものであってはならないということである。

25 (中略) 科学的な認識と芸術的な認識とが、たがいに別々なものを追求しているのではない。このふたつの認識のちがいは、方法上のちがいであることを知らなければならない。教育目的論でよく言われる全面的に発達した人間とは、理性的な認識をめざして、科学的にも、技術的にも、芸術的にも、多面的に物事をとらえ、また実践することのできる、心身ともに健康に発達した人間のことを言うのである。(国分一太郎, 1959) (下線は稿者による)

30 国分の言う「(a) 文学そのものについての理解・認識を順次に与えていく独自の目的」
というのは西尾の言うところの「解釈の立場」、「(b) 文学作品をあつかうなかで、順次に人間形成・世界観のやしないをめざしていく目的」というところは「批判の立場」ということと、同じとは言わないまでも大きな重なりがあると考ええる。

35 まず、文学とはどう読むものであって、その文学作品からどのような認識をもつかというのが解釈である。そして、その作品を解釈し、読みとったことを、自分にとってどのような意味があるのかという価値判断をするのが批判である。(当然のことであるが、「批判」は「否定」「非難」という意味ではない。「批判」は「critical」の訳語であり、「規準に基づく思考」という意味をもっている)(酒井, 2017)

40 自分のもつ価値観や世界観と、作品から読みとったことを照合させながら、自分の気づかなかった価値観に気づいたり、新たな価値観を獲得したり、世界への見方が変わったり

ということが起きるために、西尾が言うところの「解釈の立場」「批判の立場」が必要なのであろう。この二つにはそれぞれの、解釈の論理、批判の論理が働くと考えられる。解釈にも批判にもそれを可能にするための、作品の叙述と思考をつなぐ論理が必要になるはずだからである。

- 5 西尾と国分の両者には表現の違いはあれど、要するに文学作品の読み方を知り、解釈をすることがまず1つめにあり、それをもとに人間形成につなげようという方向性は同じである。

これは、2. 1. 1でも述べた、国語の学力形成は、人間形成であるというところに通じている。国語という教科の中で人間形成が重要なことであり、それこそが教科の特性であるという考え方が大きく根を張っているように思われる。

文学作品の読みに、文学作品の読み方、解釈の方法という論理があるのは、何もないよりははるかに望ましいと考える。これがなければ「気持ち悪いほど気持ちを問う」と揶揄されるような、気持ちを問うか、思いつき感想のバラバラ発表くらいしかすることのない国語の授業になるからである。

- 15 文学的文章の授業に対して、向山は以下のように述べている。

どうも、私の国語の授業はでたらめらしい。

国語の実践記録を読むたびに、妙な罪悪感にかられる。私は「懇切丁寧」な文章を読み取りをしたことがない。

- 20 たとえば、一段落くらいの文章の意味を調べ、解釈を加えていくという授業は、普通に見られることであろう。一段落が終了したら、次の段落へとすすみ、全体の意味を把握させる。

このような授業はどこでも見られる。どの本にも書いてある。つまり、全国すみずみに行き渡っている国語の授業方法なのである。国語授業の主流なのである。

(中略)

「段落ごとに読み取る」という指導をやったことがなく、「ほどほど」に言葉の意味はわかってくると考えている教師に習っても、困ることはないのである。

- 30 「わかりきったことをきく」「言葉の置きかえにすぎない」「思いついたままの感想を発表する」とい、フニャケタ国語の授業が、「国語嫌い」の子を作ってしまったことを考えれば、「やらない」ということも積極的意味を持つ。

(中略)

- 35 私は、日常生活の中では身につけることのできないことを学ばせたいのである。

自然に放置しては、決してできないことを教育したいのである。(向山, 1984)

- 40 向山はこうした国語科授業の思想から、文学的文章の授業に分析批評を取り入れること

を提案している。

〈感動と学習〉

その結果、文学の学習において、感動はどこから起こるか考えた時、作品の内容と表現からなる全体構造の中にこそ、その源があると考えられる。感動は個性的な情念であるが、「どんな内容から。それはどんな表現から。」
5 ということを考えて、感動の源をさぐることによって、文学の学習が、また一斉学習が、成立するのではないかという仮説をたててみた。

このような学習によって、感想にも、その感動の起こった内容と、その表現を一体化した構造としてとらえることができ、客観的な感想となるのではないかと予想した。
10

(中略)

現代の教育は、単に知識を教えることよりも、学習方法を学ぶことに重点がおかれる。多くの知識を身につけさせられ、いろいろな内容を受け身の姿勢で理解させられるのではなく、児童が（児童の経験として）新しい事態に直面した場合、豊かな創造によって主体的に対処できるような次の世代の育成を目的としている。
15

それならば、文学を学習する時も、作品に接して、児童が主体的・創造的に学習する力を持つことが必要であろうと考える。

読み手が、読書による感動を味わった時、自らその根源を究める能力を持ち、感動の根源が何であるかを、各自の立場で発見できるようにする。ここに文学の学習を通して「問題意識を高める授業」が成立するのではないかと仮説をたてた。
20

(中略)

文学学習の究極は、「作品の文芸性の発見」ということであろう。

① 作品のすぐれた内容
25

文芸性の定義

文芸の構造

② それを支える効果的な表現

これを、作者中心の立場から考えるのではなく、常に学習する児童中心の立場に立って考え、発見するという、学習者の生き方とのかかわりを重視していくところに、文学の学習が成立し、文学を学習する学力も必要になろう。
30

そこで私たちは、文学を学習するときの学力を次のように仮定した。

ア 作品そのものを直接的に読むことができる。

イ 作品そのものを直接的に読むことができる。

ウ 思想を効果的に表現している、さまざまな要素を見いだすことができる。
35

すなわち、作品の中に「何が」（内容）、「どう」（表現）、書いてあるかを発見し、その効果について述べる能力のことであろう。言い換えれば、文学作品の表現構造を分析して、文芸性の発見がなされた時、主観的な感想から、客観性を持った文芸の批評ができるであろう。文学の教室では、このような学習の方法を身につけることを、学習の中心と考えてみたい。（中略 大村）
40

〈構造分析の方法〉

講師（井関義久 注釈稿者）の助言を得ながら、私たちは、文学作品の表現にかかわる観点を、次のように考え仮説とした。

- 5 (ア) どんな話書か。（主題・中心題材）
- (イ) 表現のおもしろさ
- (ウ) イメージ（五感にもとづくことば）
- (エ) 中心人物・性格・人物のかかわり合い
- (オ) 作者と話し手
- (カ) 視点
- 10 (キ) プロット（すじ立て）
- (ク) 比喩
- (ケ) 調子（声調）
- (コ) 会話
- (サ) 擬音語（擬声語）
- 15 (シ) 事件
- (ス) 物語の図示

一つの作品にいくつかの観点が起用されるかは、学習者の意識と作品によって変わってくるであろう。

20 私たちも「文学と感動」について考え、「文学作品の学習」について考えた末に、分析批評に到達したのである。

何よりも、子ども達が喜んで受け入れたということが支えであった。

「何をどのように読み、何をどのように主張するのか」がはっきりしたからである。

25 もちろん「思いつきを発表するだけではない」すばらしい授業も世の中にはあるだろう。しかし、私が見るところ、研究紀要、雑誌などで報告されている大半の授業は「思いつきを発表する」程度なのである。

私たちの授業もその程度であった。だから、そこから離陸したのである。

(向山, 1985) (下線は稿者による)

30 向山はまず文学作品における感動を、「感動は個人的なもの」とし、それを直接問うような授業を「思いつきを発表するだけ」の授業としている。

- (1) 感想には感動の部分と感動以外の部分がある。
- 35 (2) 感動の部分は授業できない。
- (3) 感動意外の部分こそ授業すべきである。
- (4) 感動以外の部分とは例えば疑問である。
- (5) 感動以外の部分とは例えばモードである。
- (6) これらの学習内容は、学習者に蓄積され、次の学習に直接役立つ。
- 40 (向山, 1982)

向山は「感動は教えられない」という立場である。その教えられないはずの感動を直接的に授業している現状があり、そこから脱するための分析批評の授業だと言っている。

向山は文学の感動を否定しているのではない。感動はそれぞれのものであって、一律の感動を授業で教えることはできないということである。どうして感動したのかを客観的に分析、理解できるように指導していく。そしてさらに分析する力が伸びていけば、自分の分析から新たな感動を生み出す可能性もあるという考え方である。

上記に引用した「子どもが論理的に考える！―“楽しい国語”授業の法則」は過去の論文をまとめて 2017 年 6 月に出版されたものである。しかし、今読んでも以下の点で今後の国語科授業においても重要な視点が含まれる。

①感動を授業で教えることはできない。それをするのは思想統一であり、危険なことに
もなりかねない。

②感動に至ったのはなぜか、をメタ認知するためには読むための視点が必要である。

③読み深めていくことで、新しい感動が生じるためにも読みの視点が必要である。

④身についた読みの視点は、他の作品を読む際に転移して活用できる。

これらの視点は新指導要領における「何を学ぶか」「何ができるようになるか」という点に通じる。

向山の提案は、文学的な文章を読むとは、何ができればよいのか、そのためには何が必要か、どう授業をすればよいのかというところまでその後研究、実践がされ、全国的にも広まりを見せる。（「教育技術の法則化運動」による宣伝効果も大きかったが。）

ただし、分析批評のコードを使うことに重点が置かれる実践も多かったため、元のねらいである文芸性の発見というところが薄まってしまったことがあった。そのため、「分析批評の授業は概してそうですが、データの解析にとどまって、なかなか作品の思想に到達しません」（藤原、2010）といった批判がある。

分析批評の授業では、分析のコードを児童・生徒に教え、それを視点として討論をさせる活動をすることが多い。コードを使いながら、作品のもつ曖昧さを検討するため、討論は盛り上がる。

しかし、討論の盛り上がりそのものを目指してしまい、どう読み深まったのか、それぞれの児童・生徒の作品に対する文芸性はどうなったかということがしばしば忘れ去られることがあった。藤原の言う「データの解析にとどまる」という批判が出るのも当然である。

何を、どのように指導するのかということには、何を目指しているのかが非常に大切である。目的を忘れた目先の指導になっては、児童・生徒にとってその場限りの、面白かったけれどそれが何につながっているかわからない、という向山の批判している国語科の授業になりかねない。

論理的に考えるという点では、コードを使うことで、文章表現を根拠に、コードを理由づけに使えるという方向性を持っているところが、今までの思いつきで意見を言うだけの授業とは大きく異なっている。理論と実践を通じて、これからの授業の一つのあり方を示した点で、重要な提案である。

こうした、文学的文章の指導において、「読み方」を指導するということについては、市毛も論じている。

5 描写を読むというのは、文章をうのみにしてキー・ワードを探すことではなく、表現の背景にある人生の経験を推しはかって解釈する、という要素がつきまとう。小説を読むとは、ストーリーを覚えたり、語句の関係を調べたり
10 することではなく、人生を考えるとという楽しみを指している。それ故主題を一つに絞ろうとしたり、キー・ワードを当てっこしたり、能率的に速読したり、段落ごとに要約したりすることは、みな小説を貧しく読むことにする作業である。

論理というものは雑多な事物の内部にある法則性のことだから、厳格な一筋の糸をたどるといふ思考の形式をとる。説明的文章は“豊かに”読むのではなく、“正確に”すなわち“貧しく”読まねばならない。これに対して文学作品は豊かな人生のうちのただ一通りの姿を示したにすぎないものだから、
15 “豊かに”読むのが正しいのである。(中略)

文学教材のむずかしさおもしろさは、すべて描写の部分に集中してくると言っても決して過言ではない。そして指導しなければならないのは、描写の「読み方」であって、決して描写から「読みとるべき内容」ではない。内容は読者の精神の自由に任せなければならない。描写の細部の「読み方」を教
20 えることは、生徒にとっては文章を読んで考える「考え方」がわかることなので、生徒は喜んで考えるものである。内容を考えさせると、生徒はきゅうくつがる。登場人物の心情を考えさせる課題がこれである。

(市毛, 1982) (下線は稿者による)

25 市毛も「読み方」を教えることで「考え方」がわかり、主体的に読んで考えると言っているが、その考えた内容が登場人物の心情であったり、読み手を感動させる仕組みであったり、既成概念が揺さぶられたりすることは当然ありえる。

向山や市毛のような立場に対し、文学教育の独自性や、文学を切り刻むだけで感動のない読み方である等の批判が巻き起こった。しかし、向山も市毛も感動を否定しているのではなく、それを教えようとすることの矛盾について言っているだけであり、児童・生徒が自ら文学を読めるようにするということについて論じているだけである。それにも関わらず、こうした批判が出るところに、文学教育という特別な教育があるという昔からの、国語科に対する認識の根強さが感じられる。

なお、文学教育の立ち位置については、渋谷が明快に論じている。

35 すぐれた、文学作品による〈文学体験〉をさせて、〈人間教育〉のために文学教育論の根拠はあるとされたのである。

この根拠は、少なくとも次のような疑問点に答えることができるか否かによって、その妥当性の有無が左右されると考えられる。

40 (A) 国語科教育の本質は人間教育を行うことを直接の目的とするのか。

それとも、国語科という教科外に、人間教育が必要だから、文学作品による「文学体験」をさせるのか。それを文学教育と言うのか。

(B) 人間教育を行うためには文学作品でなければならないのか。文学作品も使うのか。

(C) 読解指導では、浅薄な技能主義に陥るから文学教育はできないと言うなら、文学以外の説明文や論説文の読解指導はどうあればよいのか。「説明文教育」や「論説文教育」が独立しなければならないのか。

(D) 例えば、教育科学研究会国語部会の文学作品の読み方指導の指導過程（『教育国語』第 11 号）や、三枝康隆の「構造分析の読解」方式や、西郷竹彦氏の唱える教授=学習過程などは、「文学教育」という立場から離れて、国語科読解指導の立場で適用することは無意味であるか否か。

そもそも人間教育という茫漠とした意味を含むことばが文学教育の根拠になるところに文学教育論の独善性が窺われる。人間教育ということばを使うならば、各教科がそれぞれに関わるものであり、文学作品のみが荷なうものではない。

国語科教育は国語の教育を通して人間教育に関わる教科であるとは言えても、その逆は成り立たない。

「文学体験」とか「人間教育」などという茫漠とした意味を内包する言葉を根拠とした文学教育論自体、根拠が厳密でないことを問わず語りに語っているといえる。文章の諸ジャンルの中で、文学作品にのみ過重とも言うべき価値を負わせて、教育上の意義を説く人が、《説明文教育》や《論説文教育》ということをも文学教育との関係で何らかの位置づけを行うのか、それとも行わないのか、どうなのだろうか。

(中略稿者)

(D) に関して、読解指導では文学教育はできないという考え方があつた。それでは文学教育と言う授業過程から生まれた指導法は、深い読み取りをもたらすものと言えるだろうか。

そんなことは無い。そもそも「ごんぎつね」なり「大造じいさんとがん」なりにおいて、読解指導の立場では浅い読み取りにとどまるが、文学教育の立場では深い読み取りができるなどということはない。指導過程の方式には残念ながら、作品の本質の読み取りの深浅にかかわるような力はない。あるのは授業者の力量である。(渋谷, 1987)

以上のように、文学的文章の指導においては、「文学教育」という特別の教育があるという立場と、教科の中の一部分にすぎないという立場が見られる。また、文学的文章の指導は人間形成のためという考え方と、読み方を指導すべきだという考え方があつた。

実のところ、お互いに目指していることは同じで、読解指導を中心とする立場であつても、人間形成を目指していないわけではない。また、文学のもつ感動についても何ら否定していない。

それにも関わらず、この論争は今も続いているところである。

しかし、新指導要領が「何ができるようになるか」を求めている。

そこから考えると渋谷の問題提起は非常に重みがある。文学教育という特別の立場があるという考え方は稿者も同意することができない。

説明的文章であっても物の見方や考え方を学ぶことができるし、認識や世界観をゆさぶることも可能である。

5 文学作品にしか本当にできないことがあるのか、文学教育と言う特別の教育が寄って立つ根拠は、どこにあるのか。これからさらに問われるようになってくるだろう。

生徒の多くは説明的文章よりも文学的文章を好む。それは、読めば分かるという部分の多い説明的文章よりも、曖昧さのある文学的文章の方が、自分が解釈する余地が多いからである。「これはどういうことなんだろう」と考えることが面白いのである。

10 隙間や曖昧さが多い文章は、論理的文章ではないとされる。しかし、どのような文章にも必ず論理がある。登場人物の心理や行動の変化は、伏線や対役の存在、クライマックスのしかけという原因によって、結果としておとずれる。これは因果関係と捉えることができる。また、主役と対役は対比関係と類比関係で捉えることができる。

15 このように、文学的文章を非論理的であるから、読解指導を中心とするべきではないという考え方は、文学作品を特殊な文章として捉えすぎている。

文学作品は確かに論理的に書かれたものではないかもしれない。しかし、だからといって論理がないというわけではないのである。

20 よって、向山や市毛の論にあるように、読み方のコードを教科内容的な知識として生徒に指導しつつ、それを使って文学的文章を「論理的」に読んだり、考えたりすることは可能である。

さらに、何の手がかりもなく読むよりも、どう読めばよいかを知って読むことで、読みが深まりやすいと考えられる。

25 なぜなら、何らかの問題解決を行う場合、そこには問題を解決するための方略（問題を解くための方法）があり、その方略を使えるための知識が必要だからである。(安西、1985) 問題解決方略も、方略を使う知識もない状態で、どうやって「読み深める」ということができるのかという点には疑問がある。

教材研究の達人のような先生を何人か見たことがある。こうした人は何らかの方略と、それを使うための知識をもっているはずである。「読む」ということに関する体制化された知識を豊富に持っていなければ、深い教材研究をすることはできない。

30 このように考えると、文学的文章も、論理的な読みを中心に据えることが可能である。

それにより、文学的文章の指導も説明的な文章の指導も、全く別の文章ではなくなる。

それぞれに論理があり、叙述を根拠に理由づけを行い、自分なりの読みを作り上げることができるという点では同じだからである。

35

2. 1. 3 説明的文章の指導内容

説明的文章はいわゆる「論理的な文章」である。それならば、説明的文章の授業は筆者がどのような論理によって、何を説明し、主張しようとしているのか。それについて読み手としてどのような評価をするのか、ということを授業の中心に据えるものと考えてよいだろう。

40 文学教育という言葉はあれど、説明文教育という言葉はない。この点だけでも、国語と

5
いう教科の中で説明的文章は文学的文章よりも軽く扱われていることが窺える。そこで、説明文教材の指導について、どのように論じられてきたのかを見てみたい。

まず、説明的文章を学習する目的であるが、倉澤の論が今現在にも通じる根本を表している。

10
日常生活の中で、われわれのまわりにうごめく情報の中には、必要悪もずいぶん多いが、正当な形であるべきものが、不鮮明な状態やわれわれをあざむくよそおいて存在している。これらを選別し正視するためには、われわれの姿勢が対象（文章）と正しく対決する必要がある。いまや、一部の読書人でなくすべての民衆が、自分達をとりまく知識情報に正しく対応しなければならない時代である。説明文教材は、頭をよくするためにのみあるのではない。教育は、すべての国民が、知識情報を正しく処理し得る人間に育つために役立つべきものである。ゆえに説明的文章が教材として存在するのは、段落指導や要旨要点の把握のためだけではないというのである。

15
(倉澤, 1972) (下線は稿者による)

情報を受信・発信する主体者として学習者を捉えている視点は、今日において更に重要なものになってきている。1972年と現在(2017年)では、情報の量も届けられる速さも、メディアの数も桁が違う。説明的文章を学習する目的がメディアリテラシーの向上だけとは思わない。しかし、情報に対してどのような態度と技能が必要かということは国語教育の中で生徒に学ばせる必要が、今日ではより高まっていると考える。

倉澤の指摘どおり、説明的文章から学習するのは、「段落指導や要旨要点の把握」だけであっては、情報に正しく向き合う力をつけるには不足である。このレベルは「書いてあることがわかる」というレベルであり、内容把握のみの学習である。

25
では、説明的文章の学習において、これまで何ができるようになればよいと言われてきたのか、過去の論文を見ていきたい。

指導すべき技能

(1) 文章を段落ごとにまとめて読む技能。

30
(中略稿者)

(2) 効果的に黙読する技能。

(3) 必要なところを細かい点に注意して読む技能。

(4) わからない語句や文脈にそって考える技能。

(5) 板書事項を正しく有効に書写する技能。

35
(倉澤・滑川・飛田・増淵編, 1959)

この時点では、内容を読み取り、板書をノートにきちんと写せればよいということが求められている。しかし、その点で言えば、全ての文章について同じことが言える。

「細かい点」が何かという問題もあり、まだ説明的な文章では何ができればよいのかということについては、曖昧である様子がある。

5 説明文の読解指導法が一般的に形式化しており、一律で創意やくふうがな
されていない傾向にある。もっとことばのはたらきに立った弾力性のある方
法の樹立が望まれる。はじめから段落区分とか分析に走らず、教材の特質や
目標に即応した指導手順を考えてほしいと思う。それがためには、

10 第一に、説明文読解指導のめあてや説明文の特質をよく理解することがだ
いじである。説明文は、事物がなぜかくあるか、どうしてそうなっているか
を読み手の知識や理性にうったえて、その事物の事理や根拠を解き明かす文
章であって、叙述は、事物に重点がかかり、平板で起伏が少なく、書き手は
特定な立場でなく普通の立場になっている。いずれの場合も、事物と人間関
係の要素を含んでいる。したがって事実性が強く、論理的叙述であり、段落
がはっきりしているのが普通である。そしてまた、

○何が、どうなっているか、一がはっきりしている。

○原因と結果のすじみちがきちんとしている。

15 ○いろいろな条件がとらえやすい。

○説明事項が並列されている場合が多い。

○説明の中心事項と具体例が見分けやすい。

○見だし、箇条書き、図解、図表が多い。

20 等の特徴があるから、指導にあたっては、何のために（意図）、どう説明し
ようとしているか（対人関係と叙述）を追求するために、

○ことばと事実の関係の明確な振り分けを意図しながら、

○素直に形式的な叙述に着目し、そこに足場をおいて、（段落をおさえる、
段落相互をみる、つなぎのことばに注意する、全体構造との関係を考える、
条件を整理する等）

25 ○書き手の思考の流れや論理をたどり、

○読み手の必要性や論理においてまとめる。

30 等に留意するとよい。しかも説明文の読解指導のめがけるものは、教材の内容
勝ちによる知識・情報の獲得・経験の充実と、思考力・心情の養成による
人間性の高揚のほかに、意図や要旨をとらえる技能、要点を把握する技能、
段落に区分する技能や意識、要約する技能、だいじなところを抜き出す技能、
言語と事物、事実と意見を区別する技能、主要部分と付加部分を区別する技
能、必要に応じて文章を読解する技能、進んで説明文を読む態度や生活に適
用する技能などが主なものであろう。

（飛田，1960）（下線は稿者による）

35 とくに、説明的文章の読解ということでは、論理的秩序を解き明かすとい
うことがたいせつなのであるから、どこまでも、文章の文脈そのものの分析
がまず必要なのである。問題点はここにある。

（永野，1964）（下線は稿者による）

読解指導で説明的文章と文学的文章との二つが意識されたことは、指導法の研究をすすめるうえで重要な意味を果たした。読解指導のねらいは究極は人間性を豊かにするとともに、社会を見る目、人間をみる目をつくりつつ、一方ではよりよい言語生活のためのさまざまな態度や技能を高めることであろう。この際文学的文章の指導では、主として情緒性の面を開拓し、説明的文章では論理性の面に迫る。このことは指導内容にも指導方法にも異なった重点付けを要求する。こうして両者は独自性と関連性を保ちつつ、統一体としてのパーソナリティを問い詰めていくことになる。

(中略稿者)

とくに論説型について次のことがわかる。

①論証過程の論理性。

②例証となる具体的事実の選択と述べかた。

③まとめについて読み手への効果をねらうためのくふう。

以上述べた指導内容を学年ごとに配列する。

(中略稿者)

7 特に論説型について

・次の事がらを読み取り、書き手の意図的なくふうとして理解する。

① 論証過程の論理性

② 例証の選択と並べ方

ア 結論との結びつき

イ 読み手の関心や問題意識との結びつき

(小竹, 1965)

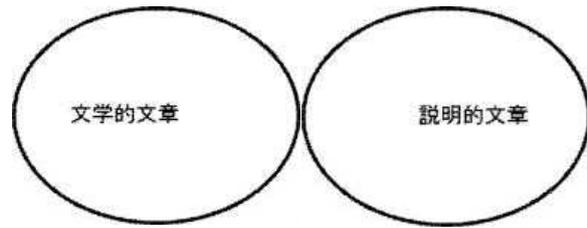
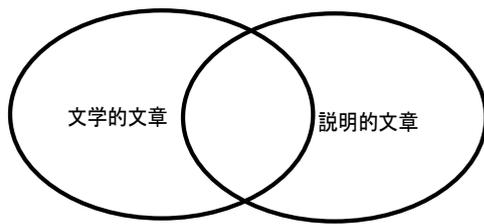
これらの論に共通するのは、論理性を捉える必要性を挙げていることである。

特に、小竹の論には「論証」という言葉が出てきている。その論の「7」においては、クリティカル・リーディングを意識した内容が挙げられている。

ただし、これだけでは授業でどうしたらよいのかについてはわからない。(多くの論文がそうだが、書いてあることはわかるが「授業が見えない」ということが多い。説明的文章の学習のあり方が変わっていかなかったことの一つの要因であるかもしれない)

また、小竹の論文では文学的文章と説明的文章という二つのジャンルに分けている。「両者は独自性と関連性を保ちつつ、統一体としてのパーソナリティを問い詰めていく」という、両者の関連性がどこにあるのかは不明。どこがどうつながって人間性を豊かにするものになるのかはわからない。

また、文学的文章と説明的文章は厳密に分けられるのか、ベン図に表した場合に、それぞれの作る円が全く交わらないようなイメージなのか、重なっている部分があるのか。その重なっている部分に「関連性」があるのか。その場合の関連性とは何か。



5

こうしたことを明らかにしない限り、国語という一つの教科の中に、文学的文章の学習と、説明的文章の学習という、二つの独立した学習を作り出してしまふ。それが必ずしも悪いとは言わないが、バラバラの知識がどこでどう使えるものになっていくのかという点で、国語教育の抱える問題があらわになっている。

実際のところ、説明的文章と文学的文章は重ならないところもあるが、重なるところもある。教科書のみならず、書店で目にする説明的文章の書かれたものも、ただただ論理的に書かれているわけではない。読み手を引きつけたり、理解しやすくしたり、説得しやすくしたりするための工夫がたくさんされている。そして、そうした読み手を意識した工夫をすればするほど、レトリックが多く使われることになる。よって、レトリックと論理の両方に目を向け、それを読み取り、評価する力をつけていくことを目指していくと、文学的文章と説明的文章を学習し、どのような力をつけていくかという点で重なるところが多くなる。

ただし、小竹の論においては、論説型の文章の学習において、論証過程の論理性や、例証の述べ方などを学習の柱にするという、現在につながる重要な提案がなされている。

問題は、こうした理論が現場に広まらない、生かされていないというところにある。

最近まで、国語教育研究会といえれば必ず説明文の指導が話題になった。むしろ説明文が中心的話題であったというべきだろう。そのなかでも、あの熱病のごとく蔓延した段落指導は、後世の語りぐさになるにちがいない。たとえば、このことについて益田勝美氏は「いわゆる説明的文章の学習、そのなかでもまた、段落に分けて、どこからどこまでは、とやる文章構造を本意にやる読解の学習が、いったい何であるのか。わたしは、一度どこかで大がかりな調査をやってほしい、と思う。あの明けても段落、暮れても段落、というやつだが。少し利口な子どもは、ごたごたやらなくても、簡単な指導でさっとわかって、あとは熱中している先生のお相手をしてくれるし、中以下の子どもたちは、段落同士の関係ばかり考えさせられて、面倒でおもしろくないのに、閉口しきっていないだろうか。」(『国語教育』No.75) といっている。このような思いは、国語教師なら誰だって持っているはずだ。そのわりには説明文の読解指導は発展しなかった。

35

(渡辺, 1966) (下線は稿者による)

このような現状が1966年に語られている。そして、2010年には以下のように指摘されている。

40

5 説明文の指導という、たいいてい、段落に分けて、各段落の要点をつかみ、
段落相互の関係を明らかにして、文章の要旨をまとめるというふうになって
いて、それが一年生から六年生まで続きます。そんなことだけで膨大な時間
をつぶすのはもったいないというので、現在は、読解に費やす時間は短くし
て、発展的な作業、たとえば「クイズを作ろう」などというのに何時間もか
けるというようになっていきます。が、しかし、それでは国語の力がつかない
という批判が続出しており、たぶん、次の指導要領では、説明文の読解がま
た復活してくるでしょう。しかし、以前と同じように、また、段落分け云々
10 というような授業をやっていたのでは、子どもたちはそっぽを向くでしょう
し、本当の国語力はつかないでしょう。(藤原, 2010) (下線は稿者による)

藤原の指摘を見ると、段落ごとの要点を捉えて要約し、要旨をまとめて終わりという授
業や、書いてある内容を理解するために「読めば分かる」ということを延々と追っていく
15 ような授業が依然として続いていることが問題になっている。「明けても段落、暮れても
段落」ということから、なかなか抜け出せずにいる説明的文章の授業の状況が窺える。

変わったところと言えば、文章についてはほとんど授業せず、発展と称してすぐに調べ
学習をさせ、模造紙にまとめて発表、というような「似非言語活動」とでも言うべき授業
が増えたことくらいであろうか。

20 その点、現場で授業をくぐらせての村松の提案は具体的であり、授業が「見える」印象
がある。

批判読みとは、あらさがしをして批判する読みではなく、前項に述べたよう
に主体的・積極的に作品にとり組む読みのことです。特に、説明文の批判
25 読みについては、僕は次のような項目に留意する必要があると思います。(中
略 大村)

1 事実と意見のふるいわけ

(1) 抽象段階の吟味。コトバが正しく事実や現実を反映し、正しく抽象
されて使われているか

30 (2) 取捨態度の吟味。何が書かれてあり、何が書かれていないかをしら
べる。

(3) 修飾のコトバの中から意見を見ぬく。修飾のコトバにだまされるな。
(たとえば、「日本を侵略から守る安保条約」)

(4) 文末表現から意見を見ぬく。

35 2 何を重くとりあげ、何を軽く扱っているか

3 因果関係を追ってしらべる

(1) 事実から正しく意見が出ているか。

(2) たゞは正当か

(3) 引用は正当か

40 4 とり巻いている条件は

- (1) 作品の表面に出ているとき。
- (2) 作品の表面に出ていないとき。

要するに論説文の読みは、ただ文字面だけの論理がわかったというだけでは足りないのです。その内容そのものを吟味する態度を重視すべきだと思います。

(村松, 1965) (下線は稿者による)

1-(2)、2はデータの恣意性を、1-(3)は修飾語のレトリックを読み取る必要性を説いている。また、3-(1)は導出の妥当性を、4は隠れた条件の検討というように、クリティカル・リーディングの視点があることがわかる。「論理的に読む」とは何をすることなのかという点において、かなり具体的につつこんだ提案である。

しかし、「論理的」とは何かということについては、因果関係のみが挙げられている。批判的に読むという方向性には賛成だが、1～4の順序性が不明である。

授業では、生徒のレディネスがないことはできないのが原則である。まず、最初に何ができればよいのか、次に何ができればよいのか、ということが重要になる。

また、論理とは関係性を捉えることであるため、因果関係という視点だけで導出の妥当性を検討することはできない。導出を検討するならば、部分と全体、相関関係、事例をどうやって挙げているのか(対比・類比・具体と抽象)などのことが、観点として必要である。

そして、1980年代になり説明的文章の読みに対する新しい提案がなされるようになる。

説明的文章の読解指導における新しい潮流は、「修辞学的な読み」である。小田迪夫の「レトリック認識の読み」、西郷竹彦の「認識の論法」(表現・認識の方法)、藤井圀彦「述べ方読み」というような提案がそれである。これらの活動・指導は、概括すれば、読み手に筆者の立場を意識化させることで、表現されている題材表現自体を統一的に理解、学習させるものである。これらの提案は、七〇年代の半ば以降なされてきていたが、近年、小田の著書の発刊(一九八六年)、西郷の「文芸教育」における「国語科関連・系統」の体系化(一九八三～八五年)、藤井の「教育科学国語教育」における紙上シンポジウム(一九八七年)によって、一層具体的なものとなり、その結果、一つの潮流として据えられるようになった。

(寺井, 1989)

「修辞学的な読み」という、レトリック認識によって説明的文章を読むという潮流が昭和の終わり頃(1980頃)から表れた。それは、藤井が以下に述べているように教材の内容を理解したり、そこからさらに知識を広げるための授業がこの時点でも広く行われていたという状況が背景にあったからである。

ただ、書いてある段落を指示したり確認させたりして、その段落における記述内容を読み取らせようとしたのにすぎない。

わたしは、現時点における説明的文章の読解指導の実態の大部分が、この
ような「ことがら読み」に終始しているとの認識に立っている」（藤井，19
87）

5 しかし、レトリック認識によって説明的文章を読むといったことが、その後広く教育現
場で行われていたかということそうでもない。

「教育技術の法則化運動」の「向山型説明文指導法」が1996年以降、「法則化運動」を
中心に広まったことがあった。「向山型」が広まった背景には、おそらく説明文をどう授
業したらよいかかわからない教員が多数いたことがあったと思われる。

10 その指導法の原則は以下のようになっている。

説明文の授業を行うには、厳然とした授業の原則がある。その原理原則と
は、次の二点である。

(1) 「問いの文」「答えの文」という対応する文章を見つける。

15 (2) 書かれている文章が、正確に書かれているかどうか吟味する。

（中略稿者）

この原理原則を知るまで、私はどのように説明文を授業するのか分からず、
全くの我流で済ませていた。

ところが、向山氏の示した原理原則に従えば、あやふやだった文章の構造
20 がすっきりと見えてくる。その文章の粗さ・不合理も見えてくる。そればかり
ではない。他の説明文にも応用が自在なのである。（岡田・小林編，向山
監修，1999）

そしてこの後実践例を元に「問いの文を探す」「問いに対応する答えの文を探す」「不
25 完全な問いの文があれば直す」「不完全な答えの文があれば直す」「主張に対応する根拠
を探す」「根拠がなければ作って、どこにそれを入れるか考える」といったことが書かれ
ている。また、紹介されている他の実践においては、主張と根拠の対応を考えることなく、
問いと答えの対応と不十分な対応の訂正だけが紹介されているものや、問いと答えの文の
対応がよくない説明文を「下手」と決めつけるようなものもある。

30 主張と根拠の対応を考えるのはまだよい。しかし、「問いの文」の働きとは問題を確実に
提示することだけなのだろうか。どちらかという読み手を引きつける、興味をもって
もらうというレトリックの面が強くはないか。

市販される本であっても、教科書の説明的文章であっても、読み手に先を読んでもらわ
なければその意味をなさない。すると、それほど興味をもっていない読み手に興味をもっ
35 てもらうなどの手だてを講じることになる。そこで「問いかけ」というレトリックが使わ
れるのである。

そのようなレトリックの面を無視して無理矢理論理の面（それも非常に限定された）で
その文章の善し悪しを決め、訂正させたり、「下手」と評価したりすることが、説明的文
章の学習として適切かどうかには疑問をもたざるを得ない。

40 これは、「よい説明文とはどのようなものか」という文章観を児童・生徒にもたせるこ

ともなる。「向山型」の授業を受けた児童・生徒はレトリック不要の、論理だけが明確な文章がよい、という文章観をもつようになるだろう。

しかし、それは読み手意識を無視した書き手の視点になる。何かを表現しよう、伝えようとするならば、必ず受け手意識をもってそれをしなければ、「伝える」という本来の目的が果たせなくなる。

興味をもってもらい、先を読んでもらおうという意識で書いた、レトリックとしての問いかけが、結論と対応しないことはあってもかまわない。それよりも主張と根拠と理由づけの関係、特に導出に関わるところこそが論理的に読むうえでは大切なはずである。

極端なことを言えば、根拠の確からしさが高く、理由づけが妥当な主張がされていれば、「問いかけ」はなくてもよいのである。

「向山型」は児童・生徒に誤った文章観をもたせる危険性があるうえ、「問いと答えの関係」だけで論理を捉えたという、「論理」に対する認識も誤ったものになるという点で、大いに問題がある。

このような例を見ても、説明的文章の指導がいかに混沌としたまま今に至っているかということがわかるのではないだろうか。

さて、ここまで見てきた中で、大雑把に言って、説明的文章の読解指導には三つの方向性がある。

1. 「ことから読み」のような内容理解、知識の拡大を目指す読み。
2. レトリック認識による読み。書き手の、読み手がわかりやすく、納得しやすい書き方の工夫を捉える読み。
3. 論理を捉える読み。(ただし、論理とは何かという定義が曖昧で、単に話の筋道や段落構成という捉え方もあれば、問いと答えの対応というものもあるなど、『論理』そのものが定かではない状況が見られる。)

1～3のどれが必要で、不必要ということは考えにくい。ことから捉えられなければ論理についてもレトリックについても考えることができない。まず、ざっと段落の構成や内容についての理解をもつことそのものを否定する理由はない。要は、それだけで終わってことたれり、としてしまう説明的文章の授業に問題があるということである。2と3は表裏一体とも言える関係で、説得力のある文章とはどのようなものかということの二つの面になっている。決して論理的ではない(主張・根拠・理由づけの関係に問題がある)のに、なぜか納得してしまうことはある。逆に、論理的であるのに納得しにくいということもある。そこにはたらいっているのがレトリックである。文章は論理とレトリックの両面を読み取れることが理想である。

レトリックに気づき、それを取り外して論理を捉えて、根拠の確からしさや理由づけの妥当性を評価できることが必要である。逆に、レトリックの効果を理解し、文章を書いたり、意見を述べたりするときにそれを使いこなせることも必要である。読み手や聞き手に対する意識をもって、論理的でありながら、レトリックもうまく使いこなして、納得してもらいやすいように意見を述べられることは、生徒にこれから必要な力である。

ただし、本研究では、論理的思考力を育成することを目標にしているため、レトリックのある文章から論理を取り出し、評価することができることを力をつけることを狙う。そのた

め、レトリックについてはあまり取り扱わずに進めていく。

以上のように、論理的な読みの必要性、レトリックを読むことの必要性が研究の場で言われながら、現場では依然として「ことがら読み」の域を出ないという実態が見えてきたように思う。

5 新指導要領の目指す「学習」の三つの柱の一つが「何ができるか」であるため、ことがら読みのレベルにとどまっているわけにはいかない。説明的文章の指導のみならず、国語という教科は何ができるようになってけばよい教科なのかということに、全ての教員が向き合うべきときが来ている。

10 ここまで、国語教育の目標、それに対する文学的文章と説明的文章の指導が何を指してきたかを見てきた。

結論を言えば、国語教育は児童・生徒に何ができるようにさせればよいのかが曖昧であるということである。そして、「段落」「要点・要旨・要約」という、教材の内容を読み取ってまとめるのみの授業が現在も主流であることだ。

15 現在につながる論理的な思考力についての提案もかなり前からある。

しかし、それは広まることなく、「何をしてもよいかわからない」というまま、教材の内容を読み取る授業をしているというのが多くの教師の現状である。

国語教育は何ができる生徒を育てたいかが曖昧であるため、当然、文学的文章も、説明的文章も、その指導内容については混乱があるばかりに見える。（「向山型」が一時期と
20 はいえ広まったのがよい例である。どうしてよいかわからないときには単純明快な、すぐにできるものに飛びつくものであるし、その気持ちはよくわかる）

こうした現状を脱するために、「論理」に目を向けることが有効であると考える。

25 2. 2 「読解力」概念の変遷

2. 2. 1 PISAの問題と結果

2. 1で国語科での学力観と文学的文章・説明的文章の指導について見てきた。

では、その結果、どのような力がついてきたのかを、特に読解力について近年行われている様々な調査結果と関連して見ていく。

30 我が国において、「読解力」「論理的思考力」の必要性が注目されるようになったのは、やはりPISA2000の結果を受けてのいわゆる「PISAショック」以降であろう。

この結果を受けるような形で始まった全国学力・学習状況調査でも、「根拠を明確にして主張を述べること」が依然として課題になっているところである。論理的であるということの重要な要素として根拠と主張の関係、理由づけの妥当性があることが2003年（平成
35 15年）以降、ようやく認識されてきた状況がある。

我が国の「読解力」「論理的思考力」はPISAの結果から国際的な学力調査で今まで「読解力」と考えてきたことが国際的な規準の中では「読解力」たりえなかったという厳しい結果からの反省がその起点になっている。では、PISA調査の読解力の設問はどのような内
40 容になっているのだろうか。

PISAに関わる先行研究は数多く存在するが、ここでは本研究の内容に即して、三角ロジックの観点から改めて検討する。

【PISA2000】

1 「チャド湖に関する問題」

5 チャド湖

図1は、北アフリカサハラ砂漠にあるチャド湖の水位変化を示しています。チャド湖は、最後の氷河時代の紀元前20000年ごろに完全に姿を消しましたが、紀元前11000年ごろに再び出現しました。現在のチャド湖の水位は、西暦1000年とほぼ同じです。

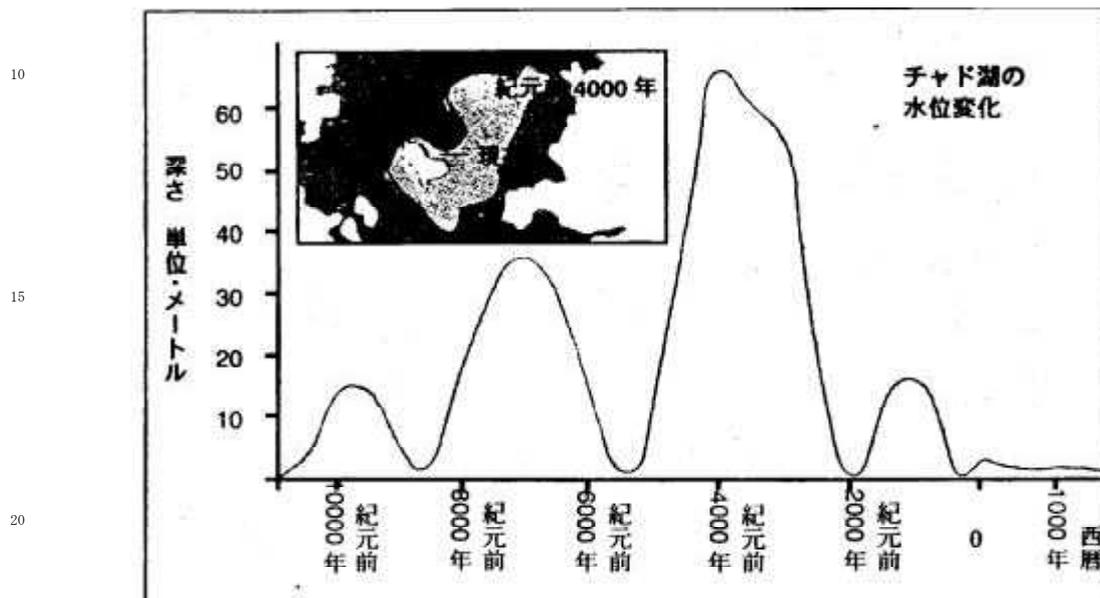


図1

25 図2は、サハラ砂漠のロックアート（洞窟（どうくつ）の壁に描かれた古代の壁画とそれに描かれた野生動物の変化を示しています。

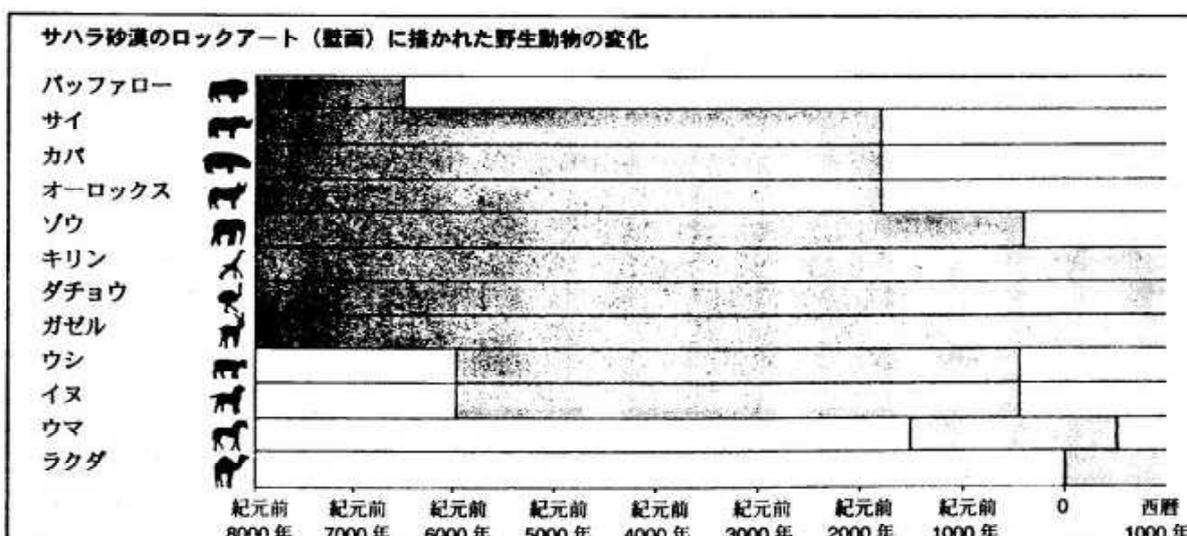


図2

前ページのチャド湖に関する情報を用いて、問1～5に答えてください。

問1

現在のチャド湖の水深は何メートルですか。

- 5 A 約2メートル
- B 約15メートル
- C 約50メートル
- D チャド湖は完全に姿を消している。
- E 情報は与えられていない。

10 正答：A (情報の取り出し)

正答率：77% 無解答率：1.2%

問2

図1のグラフは約何年から始まっていますか。

15 正答：紀元前11000年 (情報の取り出し)

正答率52.7% 無解答率：7.9%

問3

筆者は、このグラフの始まる年として、どうしてこの年を選んだのですか。

20 正答：チャド湖が再度出現した点を述べていれば正答。(熟考・評価)

正答率：48.8% 無解答率：24.7%

(以下略)

25 この結果を見ると、ただグラフを読み取るというだけの問題であっても問2のように正答率が半分程度ということがある。(このあたりの問題については後で述べる)

ここでは問3に着目したい。筆者の意図を読み取り、自分で記述するというタイプの問題だが、正答率の低さもさることながら、無解答の割合が約四分の一と、非常に高くなっている。これはOECDの中で最も多い数字である。

30 この原因は二つ考えられる。一つは、自由に記述するというタイプの問題に対する経験のなさである。

もう一つは、問に対して何をどう考えたらよいのかという問題解決方略を持っていないことである。

35 両者は日本の国語の授業と定期テスト等の評価問題のあり方に課題があることを示している。

先にも述べたが、どのような力をつけようとしているのかがあいまいな授業、そして指導と一体化していない、何の力を測ろうとしているのかわからない評価問題。こうした指導と評価しか経験してきていない生徒が、チャド湖に関する問3にとまどい、無解答になってしまったということは想像に難くない。

40 チャド湖に関する問3に正答するには、以下の様な思考が働けばよい。

<p>根拠</p> <p>チャド湖は紀元前100年ごろに再び出現した。</p>		<p>主張</p> <p>筆者はチャド湖が再出現した年からグラフを作ったのだろう。</p>
<p>理由づけ</p>	<p>消えた紀元前20000年前から書くのは無駄だ。グラフの起点となるのは出現した年からよい。</p>	

10 実際はこのように形式的に考えるわけではないと思うが、「どうして筆者がこのように表現しているのか」というタイプの、筆者の意図を問う問題に対しては、理由づけが大切になってくる。筆者がどうしてそのように表現したのかは、厳密には筆者に聞かねばわからない。

15 しかし、根拠を元に、推論することはできる。ここでは、「根拠に対して必要な情報を読み手に与え、無駄なことまで示さなくても良い」「グラフの起点とはどうあるべきか」という知識を元に、推論することになる。理由づけの部分は推論に他ならないため、生徒の推論する力がどれくらいあるのかということが問われる設問である。

20 チャド湖に関する問3は、実際はそれほど難しくない。理由づけを省略して答えても正答規準を満たすことができる。それでも無解答率が約25%だったというところから、指導と評価について見直す必要性が窺える。

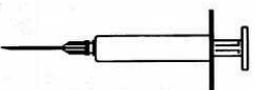
2 「インフルエンザに関する問題」

インフルエンザに関する問題

25 ACOL社インフルエンザ予防接種のお知らせ（自由接種）

ご存知のように、冬にはインフルエンザがはたたく間に広がって、それにかかった人が何週間にもわたって体調を崩すことがあります。

ウイルスに負けない最善の方法は、健康で抵抗力のある身体を維持することです。侵入してくるウイルスを免疫システムで防ぐには、毎日運動することや、野菜と果物をたくさんとることが非常に大切です。



30 気づかないうちにウイルスが体内に広がるのを防ぐ第二の方法として、ACOL社は社員のために、インフルエンザの集団予防接種を計画しました。そこで、11月17～23日の週に勤務時間内の半日をあて、社内で看護婦が予防接種を実施することにしました。社員はだれでも、この予防接種を無料で受けられます。

接種は自由です。予防接種を希望する社員は、同意書（アレルギー体質でないこと、多少の副作用が出る可能性を了解していることを記したものに押印しなければなりません。

医学的には、予防接種によってインフルエンザにかからなくなるとされています。ただし、だるさや微熱のほか、腕が痛くなるなどの副作用が生じることがあります。

予防接種を受けた方がいい人

ウイルスへの予防をしたい人ならだれでも。

この予防接種は、とくに65歳以上の人にお勧めします。また、とくに心臓、肺、気管支、糖尿病などの脆弱性の慢性病を抱える人には、年齢に関係なく全員にお勧めします。

35 職場では、だれもがインフルエンザにかかる可能性があります。



40

予防接種を受けてはいけない人

タマゴに対してアレルギーのある人、急性の熱病にかかっている人、妊婦。

現在薬を飲んでいる人や、過去にインフルエンザの予防接種でアレルギー反応が認められた人は、かかりつけの医師に相談してください。

11月17～23日の週に予防接種を希望する社員は、11月7日（金）までに人事部の町田まで連絡してください。日時は、看護婦の手配、希望者数、社員の都合を考慮して決めます。この冬にそなえて予防接種を希望していても、決められた日時に都合がつかない場合は、町田まで連絡してください。不都合な人が多い場合は、別の日時に実施する場合があります。

詳しくは、町田（内線 5677）までお問合せください。

健康第一

ACOL社の人事部の町田ふみえは、上に示した通知を社員のために作成しました。この通知を読んで、問1～5に答えてください。

インフルエンザに関する問1

ACOL社の予防接種プログラムについて述べているのは、次のうちどれですか。

A 冬の間、体操のクラスが毎日開かれる。
 B 勤務時間中、予防接種が実施される。
 C 参加者には、小額の手当が支給される。
 D 医師が注射する。

ACOL社の人事部の町田ふみえは、上に示した通知を社員のために作成しました。この通知を読んで、問1～5に答えてください。

問1

ACOL社の予防接種プログラムについて述べているのは、次のうちどれですか。

- 5 A 冬の間、体操のクラスが毎日開かれる。
- B 勤務時間中、予防接種が実施される。
- C 参加者には、少額の手当が支給される。
- D 医師が注射する。

正答：B 「情報の取り出し」 正答率86% (OECD平均71%)

10

問2

この通知の内容（何を述べているか）について考えてみましょう。

そのスタイル（内容を伝える方法）について考えてみましょう。

町田さんは、この通知を親しみをこめて誘いかけるスタイルにしたいと考えました。

- 15 うまくできていると思いますか。

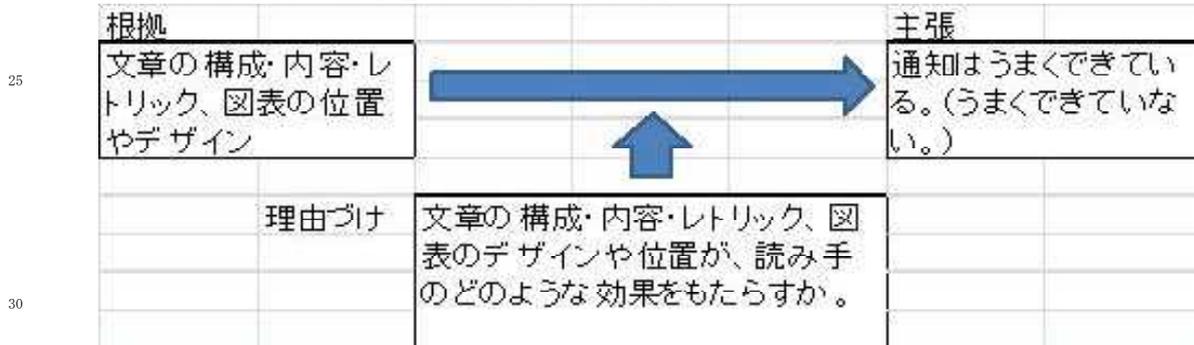
通知のレイアウト、文体、イラストなどについて詳しく述べながら、そう考えた理由を説明してください。

「熟考・評価」 正答率41.6% (OECD平均38.0%) 無答率41.9% (OECD平均21.6%)

20

問2は実用的な文章から、その書き方を評価するという問題である。正答率はOECD平均を少し上回るものの、無答率がOECD平均の約2倍と、非常に高くなっている。

この間では、以下の様な思考が働くであろう。



このように、根拠をもとに推論し、主張を述べるためには、推論の過程に「わかりやすいテキストとはどのようなものか」「どのような表現に読み手を引きつける効果があるか」「どのような立場の書き手が、どのような読み手を想定して書いているか」といったことを授業で学んでいなければ、「なんとなくわかるような気がするけれど、説明できない」「何をどう考えてよいのかわからない」ということになる。

つまり、「熟考・評価」ができるためには、それに必要な知識が必要であり、それを授業者が意図的に教えて、様々な文脈の中で複合的に用いることで体制化された知識になるように工夫していなければならないということである。

- 40 国語の学力は授業だけで全てを身につけさせられるわけではないが、読みの視点となる

知識を教えるのは国語科の務めであると考える。

このような、「熟考・評価」に含まれる批評する力が日本の生徒は高くない。そこにはやはり、「熟考・評価」の課題に対して、何をどう考えればよいのかがわからず、答えようのない生徒が多くいることが窺える。

- 5 この後の問いでもそうだが、「批評する」ということが苦手であるところには、教科書の内容をそのまま批評することなく理解することを求めてきた、日本の国語科の授業の問題点が表れている。

次の大問「落書きに関する問題」では二つの相反する意見を読み、意見に「広告を引き合いに出している理由」を記述させる問題、どちらに賛成するか自分なりの言葉を使って説明する問題、書き方を評価する問題と、自分の考えを説明する問題が続く。

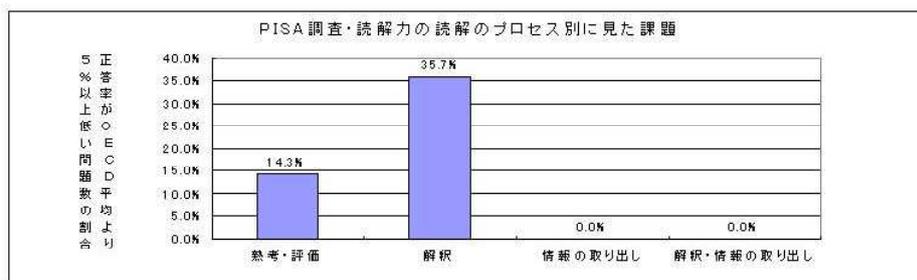
「どちらに賛成か」は7割以上の生徒が正答し、OECD平均をわずかに上回る。しかし、やはり無答率は約2倍である。書き方の評価についても正答率はOECD平均を約10ポイント上回るが、無答率は14ポイントOECD平均を上回る。

- 15 「落書きの問題」の書き方の評価をする問題では「片方あるいは両方の手紙の書き方にふれながら、あなたの答えを説明してください」とある。

これは、文章表現を根拠にして、理由づけを「あなたの答え」として書くということになる。「説明する」それも、読み手にわかりやすいように十分な説明をするというのは意外と難しい。根拠が明確でなくてはならず、理由づけが妥当であることをきちんと述べなければならない。

- 20 こうしたことを日本の国語の授業でどれだけしているだろうか。もちろんしている教室もたくさんあるだろう。正答率を見るとそういう力がついている様子もうかがえる。しかし、無答率の高さからは逆に「説明する」ということ一つとってもきちんと指導されていない生徒の多さが窺える。以下、大問1 1までの設問と正答率・無答率を見ても、同じ傾向がある。

- 25 そして、PISA2003では、正答率と無答率は以下のようになった。



そして、「PISAショック」の一つの理由であるところの習熟度レベル

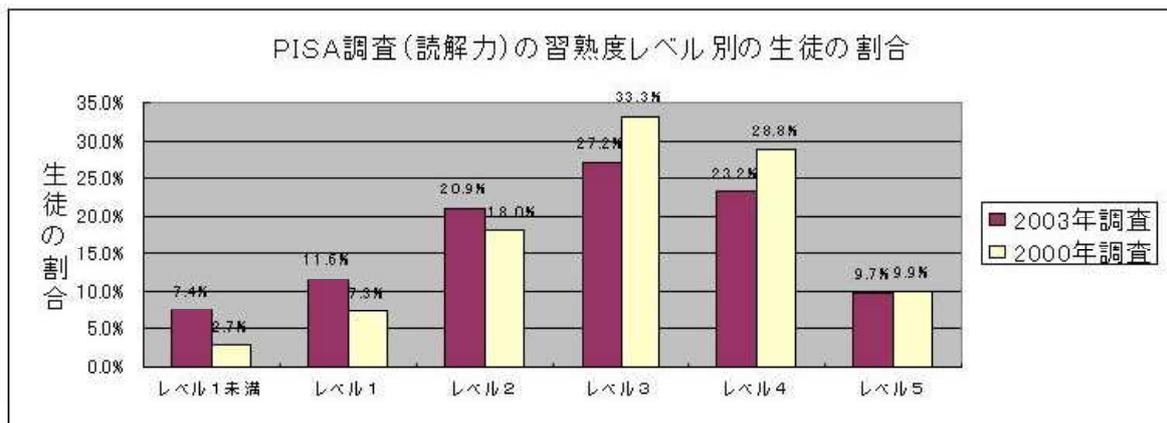
の分布である。

このグラフを見ると、2000年から2003年になって、読解力は向上するどころか、中レベル以上が減少し、中レベル以下が増加している。

こうした結果を受け、文科省は次のように分析している。

5

1 PISA調査(読解力)の結果から明らかになった課題



3 教育課程実施状況調査との関連性

10

今回の調査結果の分析及び2000年の公開問題の内容検討から、読解のプロセスとしては「解釈」「熟考・評価」、出題形式としては「自由記述形式」に課題があり、具体的には次のような問題に課題がみられた。

ア テキストの表現の仕方に着目する問題

イ テキストを評価しながら読むことを必要とする問題

15

ウ テキストに基づいて自分の考えや理由を述べる問題

エ テキストから読み取ったことを再構成する問題

オ 科学的な文章を読んだり、図やグラフをみて答える問題

ただ、このような傾向は、必ずしも今回初めて明らかになったものではない。

20

国立教育政策研究所が実施した平成13年度小中学校教育課程実施状況調査の「国語」でも、小学校において「相手や目的などに応じ、自分の考えを明確にして書く力が十分身に付いていない。」こと、中学校において「根拠を明確にしながら、自分の考え方を述べる力や説明的な文章において展開や構成を正確にとらえる力が十分身に付いていない。」ことが既に指摘されている。

25

平成14年度高等学校教育課程実施状況調査の「国語1」の結果からも、文章の要旨をとらえたり登場人物の心情や主題を読み取ったりするなど、文章に書かれている内容をおおまかに把握する力はほぼ身に付いていると考えられる一方、どのような表現を用い、どのような構成や展開で文章が書かれているのかなどという、筆者の考えの進め方や表現意図をとらえる力、文章の

30

主題を踏まえて自分の考えを深めたりまとめたりする力は十分身に付いているとは言えないという傾向が明らかになっている。（「読解力」向上に関する指導資料 [1 PISA調査（読解力）の結果から明らかになった課題] - 3. 文部科学省（下線は稿者による）

5

文科省の分析からも、日本の生徒が内容を読み取る（情報の取り出し）レベルのことはできるが、筆者の意図を読み取るという批評につながる読解や、根拠を明確にしながら自分の考え（推論・理由づけ）を述べることができないというのがわかる。

そして、「明けても暮れても段落」と言われているにも関わらず、中学校における課題として挙げられているものの中に「展開や構成を正確にとらえる力が十分身につけていない」とある。

確かに、段落の要約、要点・要旨を捉えるだけであったり、「問いの文と答えの文の対応」だけをしていたのでは、全体の論理を捉えることはできないだろう。論理的な文章を学習しながら、論理を捉えるということや、それを評価するという点についての学習、そしてどのような書き手が、どのような読み手を想定して書いているのかを捉えるといったことがなされてきていない現状が、PISAの結果と文科省の分析からも窺える。

では、「PISAショック」や、文科省の提言が、どのような影響を国語科に与えたのだろうか。それを教科書の「手引き」と指導要領の変遷から見ていく。

20

2. 2. 2 全国学力・学習状況調査の結果から

PISA調査の結果から、教科書と学習指導要領がどう影響されてきたかをここまで見てきた。

新聞紙上ではPISA2000から2003の結果の推移から「読解力低下」の文字が躍り、文科省は2005年12月に「読解力向上プログラム」を発表した。そして、2007年（平成19年）から全国学力・学習状況調査が、毎年、悉皆調査で行われてきた。こうした「読解力向上」「学力向上」という流れの中で平成20年に学習指導要領が改正され、「活用力」「思考力・判断力・表現力等」の重視、言語活動の重視という路線が明確になった。

では、全国学力・学習状況調査の結果に、読解力（PISA調査の影響から、ここで言う「読解力」はいわゆるPISA型の読解力、すなわち「情報の検索・取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」であると考えてよい）特に論理的な思考力は向上してきたのかを見てみたい。

毎年報告される「全国学力・学習状況調査の結果」にある「教科に関する調査結果」に課題が明記されている。

○平成19年度

複数の資料から得た情報を整理して、伝えたい事柄や自分の考えを明確にして書くことに課題がある。（下線は稿者による。以下同じ）

○平成20年度

例えば、表現に注意しながら文章を読み、読み取った内容を整理すること、資料の情報

を根拠にして自分の考えを書くことなどに課題がある。

○平成21年度

説明的な文章と補助資料とのかかわりを理解すること

5

○平成22年度

- ・ 論理の展開の仕方をとらえて、内容を理解すること。
- ・ 記事文に書かれている内容をもとに、自分の考えを書くこと。

10 ○平成25年度

根拠を明確にして自分の考えを具体的に書くことに、依然として課題がある。
図と文章との関係を捉えることに課題がある。

○平成26年度

- 15
- ・ 自分の考えを表す際に、根拠を示すことは意識されているが、根拠として取り上げる内容を正しく理解した上出活用する点に課題がある。
 - ・ 文章や資料から必要な情報を取り出し、伝えたい事柄や根拠を明確にして自分の考えを書くことについて、説明する際に、文章や資料から必要な情報を取り出してはいるが、それらを用いて伝えたい内容を適切に説明する点に、依然として課題がある。

20

○平成27年度

- ・ 伝えたい事実や事柄について自分の考えを表してはいるが、根拠を明確にして書く点に、依然として課題がある。
- ・ 目的に応じて文章や資料から必要な情報を取り出してはいるが、それらを基にして自分の考えをまとめる点に、依然として課題がある。
- ・ 根拠を明確にして自分の考えを具体的に書くことに依然として課題があり、指導の充実が求められる。(書くこと)

25

○平成28年度

- 30
- ・ 文章の構成や展開，表現の仕方について，根拠を明確にして自分の考えをまとめることに課題がある。
 - ・ 課題の解決に必要な情報収集の方法を身に付けることや，資料から読み取った情報を適切に活用することに課題がある。

35 ○平成29年度

- ・ 伝えたい事実や事柄について，根拠として取り上げる内容が適切かどうかを吟味する点に，依然として課題がある。
- ・ 見通しをもって必要な情報を集める際に，集める方法や内容を構想することはできているが，その情報が必要であると考え理由を明確にする点に課題がある。(下線は稿者による)

40

こうして並べてみると、改めて論じる必要がないのではないか、というくらい同じ事が課題になっているのがわかる。それは、論理的思考力の弱さである。

自分の主張にどのような情報が根拠としてあればよいのか、この情報を根拠として何を述べることができるのか、そして「根拠を明確にして自分の考えをまとめることに課題がある」というのは、まさしく「主張・根拠・理由づけ」という考え方の枠組みを使えていないということである。

平成19年から毎年行われ、毎年「論理的な思考力に問題がある」と言われながら、依然として問題になり続けていることは、もっと国語教育での課題として共通認識されてよい。登場人物の思いを問い、思いつきがバラバラと発表される文学的文章の授業、段落分け・段落の内容・問いと答えに終始する説明的文章の授業、「思ったことを自由に書きなさい」というだけで、論理的な作文を全く指導しない作文の授業。これらの授業はどれも、「論理的な思考」という柱がない。

誰でも、何らかの考えをを持ったときには、自覚されていない場合もあるが、その考えをもつに至るまでのプロセスがある。それが理由なのだが、他者に自分の考えを伝える際にはそれを言語化して伝えなければ、説明として十分なものにならない。

どうしてそう言えるのかを伝えてこそ、説明は十分なものになり、説得力も増すのである。思いつきバラバラの授業をしては、こうした力を育成することはできない。

問題解決には、問題解決方略と、方略を使うための知識が必要である。全国学力・学習状況調査の結果が改善するには、論理的に読む、書く、話す、聞くとはどういうものかを授業者が理解し、あらゆる場面で論理を柱にして指導する必要がある。

知識は体制化してこそ様々な文脈で使えるものになるのだから、あらゆる場面でそれを使うことで、知識は使えるものとして身についていくのである。

25

2. 2. 3 教科書の「学習目標」の変遷

現在、中学校で使用されている教科書は6社（光村図書・三省堂・東京書籍・中央出版・教育出版・学校図書）あるが、三重県で採択されているのは教育出版を除く5社である。ここでは勤務校でも使用されている三省堂を比較する。

長い間光村図書が大きなシェアを占めていたが、平成13年度検定版で三省堂が大きくシェアを伸ばした。次の版ではシェアを落としたが、現行の平成27年度検定版では、またシェアを回復してきている。どうして三省堂の教科書のシェアが変化するのかというところにも、教科書に対するニーズが表れていると考える。これも三省堂を例に挙げる理由である。

なお、比較しやすいように、版が変わっても複数回使用されている教材を挙げ、1度しか掲載されていない教材については割愛した。

平成元年度 三省堂「現代の国語」

第1学年

教材名	文章の種類	学習する主な事柄
-----	-------	----------

この小さな地球の上で	随想	・文章の構成をふまえて要旨を考え、自分の感想を持つこと。
------------	----	------------------------------

平成8年度 三省堂「現代の国語」

5 第1学年

クジラの飲み水	説明	・事実や事柄の関係に注意して読み、文章の構成をとらえる。
---------	----	------------------------------

第3学年

10 「ありがとう」と言わない 重さ	解説	・「ありがとう」と言わないモンゴル人の心情と価値観を読み取る。 ・筆者の、事実を見る態度を踏まえ、推論や判断を表現に即してとらえる。
-----------------------	----	---

平成13年度 三省堂「現代の国語」

15 第1学年

クジラの飲み水	説明	・クジラの体のふしぎさについて、関心を深める。 ・読み手にわかりやすく伝えるための表現と展開の工夫をとらえる。
20 玄関扉	論説	・身近なものや事柄の背景にある文化の違いについて、理解を深める。 ・筆者のものの見方を理解し、文章の構成の工夫をとらえる。
25 食感のオノマトペ	報告	・オノマトペの意味や効果について理解を深める。 ・筆者のものの見方や、情報を提示する意図をとらえる。

30 第3学年

平和を築く	論説	・筆者独自の主張をまとめ、自分自身の意見や感想をもつ。
35 「ありがとう」と言わない 重さ	説明	・筆者の、事象を見る態度をふまえ、推論や判断を表現に即してとらえる。

平成17年度 三省堂「現代の国語」

第1学年

40 クジラの飲み水	説明	・必要に応じて内容を要約して、表現や展開の
------------	----	-----------------------

5	食感のオノマトペ	報告	工夫をとらえる。 ・筆者のものの見方や情報を提示している意図をとらえる。
	ユニバーサルな心を目指して	論説	・具体例をあげた筆者の意図を明らかにして、要旨をとらえる。

第2学年

10	壁に残された伝言	説明	・客観的な事実に基づいて説明されている事柄について、自分の考えをもつ。
----	----------	----	-------------------------------------

※情報の取り出し→統合・解釈→熟考・評価、という流れが意識されている。

第3学年

15	平和を築く	論説	・事実を通して描かれている筆者の主張を読み取り、人間についての自分の意見をもつ。
	メディア・リテラシー	評論	・意見の中心をとらえつつ、論の展開と筆者の主張を明らかにする。
20	「ありがとう」と言わない重さ	説明	筆者の対象を見る態度をふまえ、推論や判断を表現に即してとらえる。

平成23年度 三省堂「中学生の国語」

第1学年

25	ユニバーサルな心を目指して	(この版では、文章の種類を詳細に分けず、全て「説明的な文章」として扱う)	・言葉の意味を捉えながら筆者の考えを読み取る。 (資料編：説明の具体化) (確かめよう：中心となる内容を捉えるには)
30	この小さな地球の上で		・自分のものの見方・考え方を広げるために読む。 (資料編：事物からの情報収集・説明的な文章の要約) (確かめよう：必要とする情報を集めるには)
35	食感のオノマトペ		・数値やグラフから読み取った情報を手がかりに文章を読み進める。 (資料編：表とグラフによる効果・引用の手法) (確かめよう：事実と意見とを読み分けるには)
40			

--	--	--

第2学年

5	壁に残された伝言	説明的な文章	<ul style="list-style-type: none"> ・発見された事実と、それを取材した筆者の思いがどのように書かれているかを読みとる。 (資料編：説明の焦点化) (確かめよう：段落の内容と役割を整理して読むには)
---	----------	--------	--

第3学年

10	「文殊の知恵」の時代		<ul style="list-style-type: none"> ・筆者の主張と、それを支える具体例との関係を考えながら読む。 (資料編：目的に合わせた情報収集)
15	「ありがとう」と言わない重さ		<ul style="list-style-type: none"> ・言葉と生活・社会・文化について考えながら読む。

平成27年度 三省堂「現代の国語」

第1学年

20	クジラの飲み水	説明	<ul style="list-style-type: none"> ・要約する。要旨を捉える ・構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつ。 【読み方を学ぼう】 ①「説明文の基本構造」
25	食感のオノマトペ	説明	<ul style="list-style-type: none"> ・中心部分と付加部分、事実と意見を読み分ける。 ・要約する。要旨を捉える。 【読み方を学ぼう】 ③「図表と文章」説得力は文字以外でも
30	玄関扉	説明	<ul style="list-style-type: none"> ・中心部分と付加部分、事実と意見を読み分ける。 ・要約する。要旨を捉える。 ・自分のものの見方や考え方を広くする。 ・情報を集める方法を身につけ、目的に応じて情報を読み取る。 【読み方を学ぼう】 ④「三角ロジック」主張・事実・理由づけ
35			
40			

この小さな地球の上で	随想	<ul style="list-style-type: none"> ・構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつ。 ・自分のものの見方や考え方を広げる。
------------	----	--

5 第2学年

壁に残された伝言	報告	<ul style="list-style-type: none"> ・文章全体と部分の関係を考える。 ・ものの見方や考え方について、知識や体験と結びつけて考える。 ・多様な方法で情報を選び、考えをまとめる。
----------	----	---

10

第3学年

情報社会を生きる	論説	<ul style="list-style-type: none"> ・語句の効果的な使い方などの表現上の工夫に注意して読む。 ・論理の展開の仕方を捉える。 ・人間、社会、自然などについての自分の意見をもつ。 ・知識を広げたり、自分の考えを深めたりする。
「文殊の知恵」の時代	論説	

15

【第1学年】

20 以下、各学年ごとに、上の表よりいくつかの教材を取りあげ、考察する。

「この小さな地球の上で」

平成元年度 ・文章の構成をふまえて要旨を考え、自分の感想を持つこと。

平成23年度 ・自分のものの見方・考え方を広げるために読む。

(資料編：事物からの情報収集・説明的な文章の要約)

25

(確かめよう：必要とする情報を集めるには)

平成元年度版では単に要旨をとらえて感想を持つだけの目標で、授業としてはそれだけのものになる。それに対して平成23年度版では、言語活動へ導く要素が増えている。これは、平成20年告示の学習指導要領を周知、実践していく中で文科省が提示した「言語活動の充実」、さらには「単元を貫く言語活動」を現場に指導のあり方として求めたからということが考えられる。元年度版、23年度版、どちらも「論理」という点では変わりなく、要旨・要約が主であり、発展的に情報の検索と収集が言語活動として23年度版についているという形である。

ちなみに、平成23年度版の三省堂の教科書はシェアを大きく減らしたそうだが、編集者から聞いた限りでは、資料編を別冊にしたのが使いにくいと教師からは不評だったからだそうである。ちなみに平成27年度版では別冊をやめて、本冊のみになったのもシェアを回復した理由かもしれない。

「クジラの飲み水」

40 平成8年度 ・事実や事柄の関係に注意して読み、文章の構成をとらえる。

- 平成13年度 ・クジラの体のふしぎさについて、関心を深める。
・読み手にわかりやすく伝えるための表現と展開の工夫をとらえる。
- 平成17年度 ・必要に応じて内容を要約して、表現や展開の工夫をとらえる。
- 平成27年度 ・要約する。要旨を捉える
- 5 ・構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつ。

【読み方を学ぼう】①「説明文の基本構造」

「クジラの飲み水」は長い間掲載されている。問いかけ、仮説と説明、結論という構成で書かれており、説明文の基本的な構成を学ぶのによいという点で教師からの評判がよい。それが長期間掲載されている理由だろう。

平成8年度は「情報の取り出し」と全体の構成の把握が目標になっている。それが13年度になると内容に興味を持つという、理科のような目標が加わる。文章の内容的な知識〔教材内容〕が目標になっている。これは国語科としては違和感のあるところであるが、調べ学習へのつながりになっている。そして、「読み手にわかりやすく伝えるための」という、書き手の意図を捉えるという内容が出てくる。17年度には「要約」という言葉が出てくるが、概ねこれまでと変わらない。27年度になっても大きくはこれまでと変わらないが、この年度からの教科書の特徴として【読み方を学ぼう】というページができたことが挙げられる。この教材では「説明文の基本構造」として「ペンギンの防寒着」を例文として取り上げ、「序論・本論・結論」「問いと答え」や本論での事例の挙げ方といったことを説明している。その後、生徒は「ペンギンの防寒着」をもとにして「クジラの飲み水」を読むことになる。この単元では説明文の基本構造を学ぶことになるのだが、実は少々の問題がある。

「クジラの飲み水」では問いの文が「それでは、いったいクジラはどのようにして飲み水を得ているのであろうか」とある。それに対する答えが「このように、クジラは人間と同じほ乳類でありながら、「飲み水」としての水を飲むことがない」である。

「どのようにして飲み水を得ているのか」と問いながら、「飲まない」というのでは、問いに正対した答えにはならない。

すると前述の「向山型」などでは「答えの文を書き直す」という活動をしそうだが、それはレトリックを無視した形式的に過ぎる考え方である。（「向山型」がもっている「よい説明文とは」という概念は、どうもレトリックをなくし、必要な情報だけが順に並べられているというもののようだが、このような文章観を学習者に学ばせるのがよいのかどうかについては疑問がある。）

話を「論理」に戻す。1年生の最初の説明文ということもあり、まだ論理というよりは段落構成を捉え、生徒が説明的な文章を書くときに「序論・本論・結論」の3段構成で書けるようにというのが、この単元の隠れた目標のようである。27年度版で「ペンギンの防寒着」に始まる一連の流れから、それが言える。ただし、広い意味では「問い」に対してどのように説明しているのか、問いと答えはどう対応しているかということ捉えるのも、論理を捉えるということであるため、「論理的に読む、書く」という基本を学ぶということ言えば、その方向がよりはっきりしてきているとも言える。

40

「玄関扉」

平成13年度 ・身近なものや事柄の背景にある文化の違いについて、理解を深める。
・筆者のものの見方を理解し、文章の構成の工夫をとらえる。

平成27年度 ・中心部分と付加部分、事実と意見を読み分ける。

- 5
- ・要約する。要旨を捉える。
 - ・自分のものの見方や考え方を広くする。
 - ・情報を集める方法を身につけ、目的に応じて情報を読み取る。
- 【読み方を学ぼう】④「三角ロジック」主張・事実・理由づけ

10 「玄関扉」は平成20年度に一度教科書から別冊に掲載されるようになり、27年度に別冊がなくなって戻ってきた教材である。

13年度では「異文化理解」という教育的な内容〔教育内容〕と、「筆者のものの見方を理解する」という教材内容、「文章の構成の工夫」という教科内容が目標に含まれている。

15 「論理」は教科内容に属すると考えられるが、その点で言えば「構成の工夫をとらえる」だけでは抽象的であり、論理を捉えるということでは弱さを感じる。

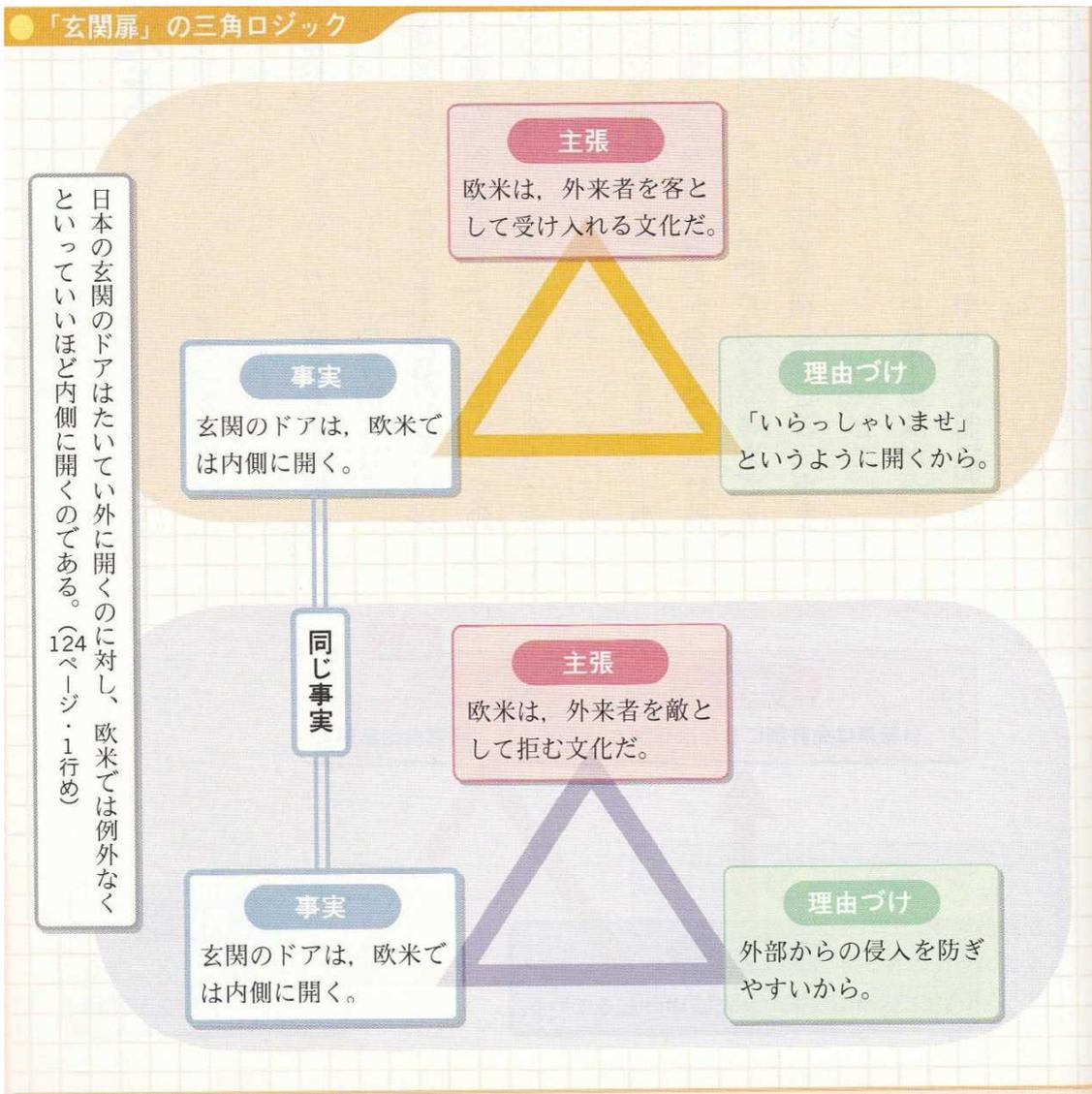
それが27年度になると目標が4つに増え、指導要領に沿った形に設定されている。

20 教科書が文科省の検定を受けるものである性質上、それは当然のことである。それについての是非は論じるところではない。それよりも1年生の教科書に「三角ロジック」が【読み方】を学ぶとして掲載されているのが大きな変化である。そのページの説明にはこうある。

「玄関扉」では、日本と欧米の玄関扉の開き方の違いを取りあげて、そこから筆者独自の考えを述べています。その中で、同じ事実をもとにしながら、正反対に見える二つの主張をしています。なぜそのような考えが導き出されるのでしょうか。

25 「主張」「事実」「理由づけ」の三点に着目する「三角ロジック」を使って確かめてみましょう。

●主張と事実と理由づけの三つを区別することによって、論理的に文章を読み解くことができる。



「玄関扉」は教科書の後半三分の一くらいのところにある教材である。次に出てくる説明的な文章が「この小さな地球の上で」であり、これはどちらかといえばエッセイに近い文章である。すると1年生としては最後の説明文ということになる。

30 その時点で「三角ロジック」を学習することになる。「三角ロジック」が「読み方」としてこのように明記されることには賛成である。しかし、学習内容の系統性に関わって述べるなら、最初に教えてもよい内容である。

小学校ですでに「クジラの飲み水」で学習するような「序論・本論・結論」「問いと答え」は学んできている。それを承知で中学校の最初は復習から入り、小学校で学習した内容の定着を図るというのも理解できる。しかし論理的に考えるということが国語科で身につける資質・能力であるとするならば、もっと早い段階で三角ロジックを学ばせることを考えてよい。

40 また、【読み方を学ぼう】の説明と図だけではこれを初めて目にする生徒にはよくわからないであろう。もっと詳しく「論理的であるとはどういうことか」ということについての説明を三角ロジックを使って授業しておいてもよいところである。

ただし、説明文を読むときに、三角ロジックを使って論理的に考えることが有効だということが明記されたこと自体は歓迎するところである。27年度版の三省堂の教科書は新指導要領の内容を先取りしているようなところがある。論理に着目し、三角ロジックを教科内容として明記している点はこれまでの教科書にない大きな変化である。

- 5 付け加えるが、「玄関扉」のすぐ後に「論理で迫るか、感情に訴えるか 討論ゲーム」という単元がある。論理的に説明するか、レトリックに重きを置くか、聞き手に対してどう説明するのが効果的かということを考えて準備し、討論を行うというのも今までに目にしたことがない。振り返りで両者のプラス面とマイナス面について考えるというものがある。こうして見ると、「玄関扉」から「討論ゲーム」までが一つの単元と捉えるほうがよ
- 10 さそうである。そうすることで、PISAに対応できる読解力や表現力を育成することができると考える。PISAショックからここまでの間に、国語科に求められているものの変化、それに応えようとする教科書の変化がここにはよく現れている。

「食感のオノマトペ」

- 15 平成13年度 ・オノマトペの意味や効果について理解を深める。
・筆者のものの見方や、情報を提示する意図をとらえる。
- 平成17年度 ・筆者のものの見方や情報を提示している意図をとらえる。
- 平成23年度 ・数値やグラフから読み取った情報を手がかりに文章を読み進める。
(資料編：表とグラフによる効果・引用の手法)
- 20 (確かめよう：事実と意見とを読み分けるには)
- 平成27年度 ・中心部分と付加部分、事実と意見を読み分ける。
・要約する。要旨を捉える。
- 【読み方を学ぼう】③「図表と文章」説得力は文字以外でも

25 「食感のオノマトペ」も内容を改訂しながら長い間掲載されている教材である。取りあげているオノマトペやデータを新しいものに変えているが、大部分は同じである。

平成13年度版と17年度版の目標はほぼ同じで、13年度版に教材内容についての目標が入っているところだけが違う。「情報を提示している意図」という点は、書き手の意図を捉えるという視点によるものであり、クリティカルに読むということにつながる目標である。

30 それが、23年度版では数値やグラフ、すなわち非連続型テキストと、連続型テキストを関連づけて読むということが目標になっている。これは明らかにPISAの影響によるものである。

27年度版では、学習指導要領の文言そのままのような目標になっている。「事実と意見を読み分ける」というあたりは、根拠と主張を読み取るということであるが、これだけでは十分に論理を捉えることはできない。ただし、27年度版教科書での掲載順で言うと、三角ロジックが出てくる「玄関扉」よりも前になるため、仕方の無いところではある。

27年度版では非連続テキストを読むというのは、【読み方を学ぼう】に書かれることになった。

一つの教材で、一つの読み方を学習させるというスタイルを三省堂はとっている。目標

40 + 【読み方を学ぼう】という形で、教科内容をはっきりさせているところには好感がもて

る。

何にしても、PISAの影響、そしてPISAの影響で変わっていった学習指導要領の目標が、はっきりとこの教材の目標には現れていることに違いはない。

5 【第2学年】

「壁に残された伝言」

平成17年度 ・客観的な事実に基づいて説明されている事柄について、自分の考えをもつ。
平成23年度 ・発見された事実と、それを取材した筆者の思いがどのように書かれているかを読みとる。

10 (資料編：説明の焦点化)

(確かめよう：段落の内容と役割を整理して読むには)

「壁に残された伝言」は、前半が「伝言」が白黒反転して残されたメカニズムの説明、後半が取材に携わった筆者の思いという大きく二つに内容が分かれる構成になっている。

15 平成17年度版では、説明文として読むための目標になっている。それが23年度版では「発見された事実」と「筆者の思い」と二つの目標があるのは、教材の実態に合っている。

論理的に読むという目標設定ではないが、別冊の「資料編」で説明の焦点化について、「確かめよう」という巻末資料において「段落の内容と役割を整理して読むには」とつなげて学習するようになっている。

20 「段落の内容と役割を整理して読むには」では渡辺あきこの「「なべ」の国、日本」からの引用を取りあげている。この文章は、第1段落に「なぜ、鍋料理は、こんなに人気があるのでしょうか」という問いに対して、理由を述べるという構成になっている。

それに対して「確かめてみよう」という小見出しで「この文章では、「鍋料理」のことを話題にして、本当は何を伝えようとしているのか、説明してみよう」とある。

25 これはPISAで言うところの「熟考・評価」に関係している。

同じ教材でも、17年度版と23年度版では目標と指導内容に大きな違いがあり、そこにはPISAの影響が色濃く現れている。

【第3学年】

30 「「ありがとう」と言わない重さ」

平成8年度 ・「ありがとう」と言わないモンゴル人の心情と価値観を読み取る。
・筆者の、事実を見る態度を踏まえ、推論や判断を表現に即してとらえる。

平成13年度 ・筆者の、事象を見る態度をふまえ、推論や判断を表現に即してとらえる。

平成17年度 ・筆者の対象を見る態度をふまえ、推論や判断を表現に即してとらえる。

35 平成23年度 ・言葉と生活・社会・文化について考えながら読む。

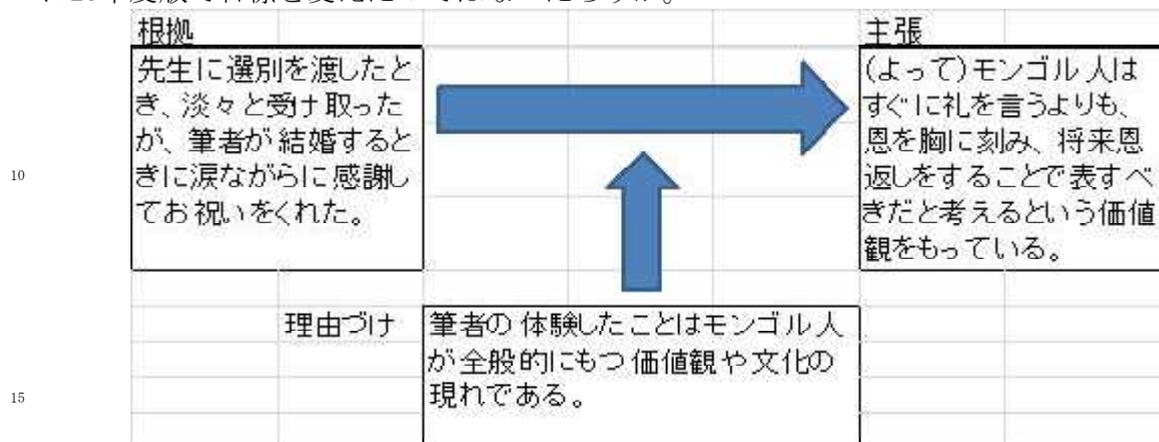
「「ありがとう」と言わない重さ」は平成27年度版では消えたが、それまで掲載され続けていた教材である。8年度版から17年度版まではほぼ共通した目標が設定されてきている。

40 実は、この目標は筆者の捉えた事実（根拠）、推論（理由づけ）、判断（主張）という、三角ロジックになっている。それがなぜか23年度版で多文化共生、異文化の理解という教

育内容が目標になり、27年度版で消えてしまった。

内容的に根拠となることが全て筆者の生活体験によるものであるため、主張と理由づけも主観的・恣意的なものにならざるを得ない。三角ロジックで論理的に読むと「この人は生活の中でそう感じたのだろう」としか読み手としては言えない。

- 5 おそらく、こうしたエッセイのような文章の性格上、目標とのミスマッチが生じたために23年度版で目標を変えたのではないだろうか。



(主張・根拠・理由づけの例)

中学生という読み手を想定し、興味を持って読ませるために説明文にレトリックが多用されることはやむを得ない。しかし、エッセイの度合いが強い場合は、論理的に読むと説得力という点では弱いことが浮き彫りになる。

上記の図では個人の体験という「部分」を「モンゴル人は」という「全体」として語るようになっており、論理に飛躍がある。理由づけを考えてみるとそれはよりはっきりする。モンゴルの都市部に住んでいる筆者の個人的な体験だけを根拠にするとどうしても理由づけの妥当性も低くならざるを得ない。

よって、8年度から17年度までの目標に忠実に学習を進めていくと、「筆者はそう思ったかもしれないが、まだ断言できることではない」ということに学習者はならざるを得ない。目標と教材のミスマッチである。

三省堂の教科書には、論理的な読解力を学習者につけたいという方向性が、ここまで見てきたことから明らかである。このような方向性と合わなくなった結果、27年度版では掲載されなくなったのではないだろうか。

教育内容的には「ありがとう」という言葉の重さを考えることができたり、教材内容としてはモンゴルの文化を知ることができたりと、面白いところのある教材である。それに、教員は「定番教材」があるほうが喜ぶ。(新たに教材研究をしなくて済むという、あまりよい理由ではないが。) その中でこの教材が掲載されなくなったことに、PISAから始まる、これから身につけるべき読解力というものの影響があると考えられる。

以上のように、論理的に読む、クリティカルに読む、非連続型テキストを読むという方向性が、教科書の目標の変化からも明らかである。

特に平成23年度版での変更が大きい。そこからさらに27年度版での変更も大きなものになっている。PISAショック以降の「読解力」というものの捉え方の変化が、教科書にも大

きな影響を与えてきているのである。

PISAの影響は、教科書はもちろんのこと、それを検定する文科省の学習指導要領にも現れているはずである。次はそれについて見ていく。

5

2. 2. 4 新学習指導要領および答申等の提言

学習指導要領は、10年間は全面改定をしないため、その時の社会の要請と、10年先を見ながら作られる性質をもっている。

また、国立教育政策研究所（以下、国研）からの参考資料や、中教審の答申などにもその時代（と少し先）に求められる学力（資質・能力）が表れていると考えられる。

そこで、平成20年度告示・平成27年度一部改正の指導要領〔以下、旧指導要領〕から、平成29年3月31日告示の指導要領〔以下、新指導要領〕への変化を総則と国語のところから見ておきたい。

15 【総則】

総則において目立つ変化は、いろいろあるが、学力（新指導要領では「資質・能力」と表記されるようになったので、以下、「資質・能力」と記す）に関わるところだけを見ていく。

まず、第1章の第1の2では「主体的・対話的で深い学びの実現」、その(1)では「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い」とある。（下線は稿者による）

ここで重要なのは、基礎的・基本的な知識と技能、そしてこれらを活用できる思考力、判断力、表現力は「課題を解決するため」のものであるということである。つまり、知識や技能をバラバラに持っていて使えない状態にしておくのではなく、思考力、判断力、表現力をもってそれらを使って課題解決できるようにしてほしいということである。

「何を理解しているか 何ができるか」と「理解していること・できることをどう使うか」という「育成すべき資質・能力の三つの柱」の二つに対応している。

そして、大きな違いとして第2の教育課程の編成がある。第2の2(1)には「各学校においては、生徒の発達段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成しておくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする」とある。(2)にも「現代的な諸課題の対応して求められる資質・能力を、教科問う横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする」とある。

「資質・能力」は教科固有のものと、教科横断・領域横断によって育成すべきものがある。数学で言うところの「論理」は形式論理に近く、国語で言うところの論理とはまた少し違ったところがあったりする。しかし、教科の固有性はあれど、「根拠をもとに推論（理由づけ）を行い、何らかの結論を導く」という点では同じだとも言える。

40 社会科は「多面的・多角的思考」「論理的思考」を大事にしているところが国語と同じ

であるが、そこに働く知識や技能は社会科固有のものがある。理科や英語にも同じような、国語と同じところと教科固有の部分がある。

「資質・能力」は問題解決のためのものである。ならば、国語は国語の問題が解決できればよい、というわけにはいかない。人生で出会う様々な問題を解決するに必要なもの
5 見方、考え方には汎用性があると考えるのが当たり前であろう。

また、問題を解決するには問題解決のための方略的な知識と、それをどう使うかという知識が必要である。また、知識は関連付いて体制化しているほうが様々な文脈に転移しやすい。つまり体制化する際のハブになるような大きな概念があるほうが、問題解決に役立つ体制化した知識を持ちやすいということになる。(米国学術研究推進会議、2002)

10 そうした大きな概念については、教科や領域を横断して学習するほうが、様々な文脈と関連づきながら、より使いやすい知識になると考えられる。

その、大きな概念の一つが論理的思考力である。これは国研の「21世紀型能力」の中核に位置していることからわかることである。

問題解決はその条件が複雑になればなるほど「正解」を求めにくいものとなる。正解
15 はなく最適解や最善解とでもいうべき解を求めていくことになる。それは、様々な情報を集め、様々な立場や視点で、何が最適・最善の解かということ推論するというのである。さらには、自分の意見も含めて様々な「推論」を批判的にチェックして、本当にそれでいいのか、よりよい解はもうないのかということも考えることも必要である。

20 このように、問題解決には批判的な思考力も含めた論理的な思考力が必要である。また、自分の考えたことをわかりやすく伝えるのにも論理的な思考力は大きな働きをする。

どのような資質・能力がハブとなるかは、今後さらに検討していかねばならないが、論理的思考力がその一つであることには間違いがないと考える。

【国語】

25 まず、「第1 目標」の表記から大きな変更がある。目標を「資質・能力を次のとおり育成することを目指す」としている。すなわち、コンテンツだけでなく、それをコンピテンシーのレベルを意識して指導してもらいたいということであろう。

次に各学年の目標であるが、(1)が知識・技能、(2)が思考力・判断力・表現力、(3)が学び
30 に向かう力、人間性等に対応する内容となっている。この点は、「資質・能力の三つの柱」に対応している。

まず、第1学年から見ていく。

「2 内容」における大きな変更として「知識および技能」(2)のAに「原因と結果、意見と根拠など情報と情報の関係について理解すること」とある。

35 旧指導要領では「自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと」としか書いていなかったことからすると、より「論理」を重視した目標になっている。

しかも、この内容を「知識及び技能」のレベルで身につけなければならないというところは、大きな変化である。

次に〔思考力、判断力、表現力等〕だが、

40 A 話すこと・聞くこと(1)のイに「自分の考えや根拠が明確になるように、話の中心的部分と付加的な部分、事実と意見との関係などに注意して、話の構成を考える」(下線は

稿者による)とある。傍線部を見るとわかるが、これは根拠と理由づけと主張の関係を言っている。旧指導要領の第2学年で「話の中心的な部分と付加的な部分などに注意し、論理的な構成や展開を考えて話すこと」とあるが、「論理的」がどのようなものかが曖昧であった。そこに明確な論証ができることを資質・能力として求めている点が、今までには
5 なかったところである。

これは「B 書くこと」にも見られる。ウに「根拠を明確にしながら、自分の考えが伝わる文章になるように工夫すること」とあり、旧指導要領で「自分の考えや気持ちを、根拠を明確にして書くこと」となっているところから大きく変わっている。

今までは「気持ちを書く」ということが目標になっていたのが、より論理的に、相手に
10 伝わりやすい、説得力のある文章を書くことが目標になっている。また、エで「読み手の立場になって」という、読み手意識を目標に入れていることも大きな変更である。

コミュニケーションには、高いレベルでの相手意識が必要である。どのような言語能力も、相手意識が低ければまともに機能しない。また、受け手としても情報発信者の意図を捉えられると、深いレベルで情報を受信できる。熟達した情報主体者になるには、こうし
15 た話し手・書き手に対する意識、聞き手・読み手に対する意識の両方を育む必要がある。

それはそうと、「考えが伝わる」ために論理的な思考力が必要ということが強調されている点は重要な変更点である。

「C 読むこと」においては、(1)-アに「叙述を基に捉え」が加わり、エ「根拠を明確にして考える」という表現が加わった。これもより論理的に考える力を育てる上で重要な
20 観点である。

続いて第2学年を見ていく。

論理的思考力に関わる場所として、

「知識及び技能」(2)-アに「意見と根拠、具体と抽象など、情報と情報との関係について理解すること。」及びイ「情報と情報との関係の様々な表し方を理解し使うこと。」が
25 新設された。

「思考力、判断力、表現力等」の「A 話すこと・聞くこと」1-イ「根拠の適切さや論理の展開などに注意して」、「B 書くこと」(1)-ウ「根拠の適切さを考えて説明や具体例を加えたり」、「C 読むこと」(1)-ア「主張と例示との関係や」、ウ「文章と図表などを結び付け、その関係を踏まえて内容を解釈すること」、が加えられた。
30

最後に第3学年である。

「知識及び技能」において、第2学年の内容に加え、(2)-イ「情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと」、「思考力、判断力、表現力等」の「A 話すこと・聞くこと」(1)-イ「自分の立場や考えを明確にし、相手を説得できるように論理の展開などを考えて、話の構成を工夫すること」、「C 読むこと」(1)-ア「文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること」(下線は稿者による)、イ「文章を批判的に読みながら」、と
35 いったことが加えられている。

旧指導要領にも論理的な思考に関わることは記されており、全国学力・学習状況調査でも論理的な思考に関わる問いは毎年出題されてきている。

それが、新指導要領ではよりはっきりとしてきていることが、新たに加えられた部分を見
40 るとわかってくる。書く、話す・聞く、読むという全ての領域において、主張に対する

根拠を明確にし、妥当な理由づけができることが求められている。

また、情報主体者として、相手意識（受け手と送り手の両面）も育成することが求められている。こうしたことも教科内容として教え、様々な文脈で生きる知識にしていくことがこれからの国語科の課題になるだろう。

5

10

15

20

25

30

35

40

3. 論理的思考力を育む「読むこと」の学習指導

3. 1 論理的思考力

3. 1. 1 論理的思考力とは

書店で「論理的思考力」というキーワードで書籍を探してみると、その多くがビジネス書の棚に並んでいる。小学校から高校卒業まで国語を学習し、大学でもレポートや論文を書いたりしながら間接的にでも国語に触れて卒業する。

しかし、このビジネス書の棚に論理的思考力に関する本が並んでいる様子から、社会人になってから、改めて、それも新しい知識として論理的思考力について学ぶ必要があるという現状を見る思いである。

では、論理的思考力とは具体的に何なのだろうか。

「論理的思考力」は「論理的に思考する力」であるのだから、まず「論理」について整理する。

論理的に筋を通すとは、**言葉と言葉の意味上の関係性を保つこと**なのです。

(中略)

論理とは何かを考える際、「関係」という言葉の意味に注意する必要があります。(中略)たとえば、「弁護士」と聞けば「雄弁な人」「お金持ち」と思うかもしれませんが。しかし、口べたで貧乏な弁護士がいても何ら矛盾しないのです。なぜなら、「雄弁な人」も「お金持ち」も弁護士の連想上のイメージにすぎません。論理的な関係とは、言葉のもつ意味同士が関係することを指し、連想とか常識とか思いつきの結果は関係に入りません。ですから、弁護士であれば、「法に従って、人の弁護をする」「司法試験に合格した人」というのが、弁護士と論理的(意味的)に関係のある事柄になるのです。

論理とは、言葉同士の関係だけではなく、語句同士、文同士、文章同士の関係にもあてはまります。「文と文との論理的关系」という言い方ができるのです。テキストを論理的に読解するということになれば、言葉と言葉の関係よりも大きい、文と文という単位での関係を考慮に入れなくてはなりません。(中略) 論理的に読むには、さまざまなテキストに含まれる論証を意識的に取り出すことが、非常に重要な作業になります。

まとめ

- 1 論理とは言葉と言葉の関係性のことである。しかし、それは言葉と言葉の意味上の関係である。ある言葉を聞いたり、読んだりするときに、その言葉をもとに思い浮かぶ連想関係は、論理的关系ではない。
- 2 論理的な関係性を、言葉と言葉との間の関係性だけでなく、文のレベルで考えるには論証がポイントになる。論証とはなんらかの意見(主張・結論)を、それを指示する理由とともに提示することである。
- 3 「論理的に読む」「論理的に聞く」「論理的に話す」「論理的に書く」

の根幹は、どれも同じである。文章を論理的に読むことに関するスキルは、読み意外にも適用できる。(福沢, 2012) (ゴシック体強調原著)

よい交渉を行うためには、相手方の真意を探るとともに、こちらの主張を相手に理解してもらうことが必要です。そのためには“ロジカル”に話し、かつ書くことが望まれます。(中略)

結論から言いますと、論理的であるためには、まず「明確な主張」があることです。はっきりとした「結論」、よく分かる「主張」が論理的であるための大前提となります。(中略) 論理的であるための具体的な要素の二つ目は、主張を支える「論拠」がしっかりと述べられていることです。(中略) 他にも論拠の中身には、「事例」「データ」「偉い先生の意見」などいろいろあるでしょう。いずれにしる論理的であるためには、主張をしたうえで論拠を述べることが大事です。(高杉, 2003)

「論理的思考」という概念も、各教科などの領域によって用法に微妙な違いがある。そもそも「論理的思考」の意味用法として、少なくとも次の三つの用法がある。

(1) 形式論理学の諸規則にかなった推理のこと(狭義)

(2) 筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の形式(前提-結論、または主張-理由・根拠という骨組み)を整えていること。

(3) 直感やイメージによる思考に対して、分析、総合、抽象、比較、関連づけなどの概念的思考一般のこと(広義)

心理学や数学教育などでは、(1)の形式的推論という意味に限定して使われることが多いが、国語科や社会科では(2)や(3)の意味で使われることが多い。

(井上, 1977)

井上がまとめている中の(2)(3)にあたることを、福沢も高杉も言葉を変えて説明している。

「論理的」であることの要素は、つまるところ「関係性」と「論証」であると言ってよいだろう。

学校現場で論理的思考力を柱として研究を推進し、成果を上げている学校として、三重県四日市市立大谷台小学校がある。

論理とは、言葉と言葉・文と文・または、段落と段落の関係であり、論理的思考力とは、「関係について整理する力」である。

本校では、子どもの発達段階に即して、系統的に以下のような論理的思考力が育成されるよう意識して指導にあたることとした。

論理的思考力		重点的に指導する時期		
関係について整理する力		低学年	中学年	高学年
順序	順序立てる力	順序(時間・手順)	順序(効果)	
比較	比べる力	類比・対比(と観点)	類比・対比(効果)	
類別	仲間わけする力	分類	具体と抽象(効果)	
因果	関連づける力	理由	原因と結果	根拠と主張
類推	推しはかる力	予想	仮定	推論

(四日市市立大谷台小学校, 2017年) (下線部筆者)

大谷台小学校の「論理」の定義も、やはり「関係」のことである。

話がそれるが、大谷台小学校の論理的思考力の指導内容には中学年以上から「(効果)」とある。これは、単に関係性を整理するだけではなく、論理を捉えた上でその効果についても検討することを示している。論理を捉えて読んでいく中で、内容の是非や適否について検討、判断するというクリティカル・リーディングを読みに取り入れて実践している。指導の系統性や、小学校でどこまで論理的思考力が育てばよいのかということを実践研究を通して示している希有な例であり、今後の国語科において、小中間わず参考になるものである。

論理的思考のうちの形式論理にのっとった思考と、そうでない思考について、市川伸一の「考えることの科学」にわかりやすく書いてあるので以下に引用する。

例1 彼と結婚すれば私は絶対幸せになれるわ。
でも、彼とは結婚できないの。
だから私は、幸せにはなれないんだわ。

例文の前提は「PならばQである」という条件文である。このとき、
Pである。したがってQである。
は論理的に妥当な推論のしかたであって、**肯定式**と呼ばれる。
Qでない。したがってPでない。
も論理的に妥当な推論のしかたで、**否定式**という。一方
Pでない。したがってQでない。
という推論は論理的に正しくない推論で、**前件否定**の錯誤と呼ばれる。
Qである。したがってPである。
というのも論理的には誤りで、**後件肯定**の錯誤という。

例1の推論は、「彼と結婚する」という前件Pを否定して「幸せになる」という後件Qを否定している。まさに前件否定の錯誤になっていて、論理的に考える限り妥当とはいえない。ある女性にこの問題を出したところ、即座に「こんなのおかしいわよ。他にも、幸せにしてくれる男がいくらでもいるかもしれないじゃないの」と答えた。まさに、その通りである。

例2 亭主は、酒を飲むと必ず12時過ぎに帰ってくる。
12時過ぎに帰ってきた。
また、酒を飲んできたに違いない。

5 これは、後件肯定の錯誤である。たまにとはいえ、残業で12時過ぎになることだってあるのだ。遅くなった日はすべて酒を飲んでいると思われては、亭主も気の毒というものである。

10 以上のような例は、推論にどこか「見落とし」があって、やはり「錯誤」と言われてもしかたがないようなところがある。ところが、次のような例はどうだろう。

例3 教え子が、「受かっていたらうかがいます」と言っていた。
お、来ているな。
受かったに違いない。

15 これは、形式的には後件肯定の錯誤となる推論である。「受かっていないときには来ない」とは言っていないのだから、来ていたとしても、受かっているとは限らない。しかし、常識的にはこのような推論をするだろう。「受からなかったら行かない」ということは、「言外の意味」として含まれている。
20 次の例も同様である。

例4 「80点以上の人は手をあげて」と先生が言った。
太郎君が手をあげている。
太郎君は80点以上だったんだな。

25 先生は、「80点未満の人は手をあげてはいけない」とは言っていないから、60点の太郎君が手をあげたとしても、先生の言いつけを守っていないことにはならない。しかし、実際に手をあげる子はいないだろう。ならば、この推論は、形式だけを見ると後件肯定の錯誤だが、結論がはずれることはないことになる。

30 以上のことをまとめると、こうである。日常的な推論には、形式論理にかなった推論様式になっている場合（中略）と、かなっていない場合とがある。そして一見かなっていない場合をさらに見分けると、じっくり考えれば錯誤であることがわかる場合（例1や例2）と、前提を常識的に解釈すれば妥当な推論といえる場合（例3や例4）がある。例3と例4は普通なら双条件解釈をして当然であり、話者の意図にかなっている。それを認めれば推論は妥当であり、結論は真となる。

40 （中略）このとき「話者の意図をくんで、前提を常識的に解釈する」というのは、少なくとも、形式論理の機械的な運用ではなく、それ以上の推論を行っている。ここには、人間の推論や言語的コミュニケーションの特徴が現

れている。(市川, 1997) (ゴシック体強調原著)

市川が言うように、「人々がこうした問題を出されたとき、どのような心理的なプロセスを経て推論の正しさを判断するだろうか。私の内観(自分で心の動きを探ってみること)では、PとかQとかの論理的な表現に置きかえて、形式論理にかなっているかをチェック

することはまずない」のである。

では、実際の推論はどのように行われるか。

私たちの日常的な推論は、抽象的で一般的な形式に沿って行われるのではなく、**領域固有性**をもっているというのは、近年の認知心理学の一つのメッセージである。つまり、それぞれの領域ごとの知識を使って、前提を解釈したり、推論を補ったりする。そのために、領域が違えば形式上まったく異なる推論をすることがよくある。そしてまた、ある一定の推論様式を訓練したとしても、なかなか他の領域でそれが使えるようにはならないのである。医者が病気を診断するのと、車の修理工が故障の原因を見つけるのは、形式的には同じ推論といえる。しかし、医者が車の故障を調べるときには、おかしな推論をしてしまったりする。

日常的な推論のこうした特徴を、プラグマティック (pragmatic) という用語で特徴付ける心理学者たちもいる。これはシンタクティック (syntactic) の対語として用いられる負う語である。命題に現れる個々の名辞をPとかQなどと抽象化してしまい、ルールに従って形式的に推論するのが、シンタクティックな推論である。そこでは、PやQは一種の「変数」であり、その中にもどどのようなものが代入されようと、推論のしかたそのものは影響を受けない。形式論理はその代表的なものである。

これに対して、人間の推論をプラグマティックなものであると主張する研究者たちは、変数の中身に関する知識や、その推論が行われる文脈が推論のしかたをも決定すると主張するのである。(ゴシック体の強調は原著)

市川の論をまとめてみる。

- ① 人が推論するときには、必ずしも形式論理にのっとっているわけではない。
- ② 推論するときには、形式論理を意識していることもほとんどない。
- ③ 推論するときには、話者の意図をくんで、常識的に前提を判断している。
- ④ 前提を認めるならば、結論は真となる。
- ⑤ 推論は抽象的で一般的な形式に沿って行われず、領域固有性をもっている。

つまり、人は問題を解決するために何らかの推論を行う場合、文脈を捉えて、その問題解決に合った、領域固有性をもったスキーマを使っているということである。

この①～⑤から、推論のしかたを三角ロジックの図にするとこのようになる。



私たちが日常的に行う推論とは、話者の意図や前提条件を文脈から捉え、領域固有性を持ったスキーマを用いて行っているのである。そのスキーマがどのようなものであるかによって、医者と自動車修理工の例にあったように、問題解決に関わる推論の結果が変わってくるのである。

以上のことから、「論理的思考力」について、本研究での定義を行う。

【論理的思考力】

- ① 関係性を理解する力。
- ② 論証（三角ロジック）を用いて、論の妥当性を検討する力。

そして、問題解決をする際の推論に必要な領域固有性を持ったスキーマを持つことで、様々な課題を解決したり、そのための対話をしたりする力が高まると考える。

3. 1. 2 日常生活での論理的思考力の必要性

教員という仕事について、まだ右も左もわからないときに、先輩教員からいろいろなことを指導された。そのうちの一つに

「中学校は部活を頑張っていればいいんだ。まず部活で落ち着かせることが大切だ。生活指導は部活でするものだ。授業はその後だ。」

というものがあつた。「どうしてですか」と理由を問うと、「中学校ではそれが当たり前だ」という答えが返ってきたことを覚えている。

経験則も大切であり、それを全て否定するつもりはない。しかし、これを聞いて「中学校はそういうものなのか」と鵜呑みにするのは、思考停止である。

論理的に考えるならば、情報に対してまず「本当か？」とクリティカルに考えようとする態度が必要である。そして、根拠と理由づけを捉えなければならない。「中学校は部活を頑張らせて、生徒を落ち着かせることが大事だ。授業をどうするかはその次だ」ということを三角ロジックで捉えてみる。



5

10

根拠も理由づけも省略されているので、稿者が推測して補ってみた。このように捉えてみると、やはり疑問がわく。(そもそも理由(根拠と理由づけ)のない主張は「何も言っていないのと同じ」なのだが)

つまり、どこかの荒れている学校で部活に力を入れたら落ち着いたというのは、いつ、どこで、どのくらいの効果があったことなのか、それは全ての部でできたのか、いくつかの部でできたのか、「学校全体」と言えるものだったのかという、根拠に対する疑問である。

そして、それは場所や時代を超えて全ての時代・地域・学校で同じように言えることなのか。部分を全体として捉えたり、過度な一般化がされていないか。また、どの先生も部活動の指導に対して一定の指導力がなければならないことになるが、それは担保されるのか、といった疑問である。

こうした例は意外と多く、日本全国で流行している「朝読書」もそれである。ある高校が荒れに対して、朝読書をするようにしたら学校が落ち着いたということによるものである。

教員であれば、地域・学校が変われば生徒の様子は違い、その原因も異なるということを知っているはずである。それなのに、どの学校でも万能に機能する単一の手だてがあること自体がおかしいはずである。

医者であればこのようなことはしない。同じ「発熱」という現象があったとしても、何による発熱か、抑える方がよいのか、そうではないのか、といったことを病気に対する問題解決方略を使ってベターな対応を考えるはずである。

こうした「昔からそうだ」「うまくいった学校があつて、今それが流行っている」という類いのことに対して、教員であっても論理的に解釈したり、評価したりすることが少ないのである。

昔、進路に関してある教員と話をしていたときのことである。ある生徒がA県とB県、二つの県の学校を併願で受験したいと言ってきた。それに対し彼は「そんなことはできるはずがない」と言った。私が理由を尋ねると、「他県受験は禁止されている。自分がその県の教育委員会にいたら絶対にOKを出さない」ということであった。私がさらに全ての都道府県でそうなのかと尋ねると、「全てかどうかは知らない」ということであった。

受験の申し出があつた二つの県の教委に確認したところ、A県は他府県への受験は認め

られないということであったが、B県は「特に規定もなく、受験してもらってかまわない」ということであった。

これも、非論理的な思考の一例である。自分の経験則が全てに通じているという思い込み、総称的態度（全てを知っている）であり、部分を全体として捉えるという過誤でもある。その結果、彼の論理は飛躍してしまったのである。（「自分がその県の教委なら」という条件の仮定も荒唐無稽である。我々は三重県の中学校教員なのであり、その県の教育委員会に勤めているわけではないのだから。）

こんなこともあった。クリティカル・リーディングを取り入れた授業を公開した後の検討会のときである。

ある教員が「理屈ばかりこねる、屁理屈の上手い生徒ばかりになりそうだ。社会に出たら上司の言うことには「はい」といって従うものだし、いちいち理屈を言っていたら社会で生きていけない」という意見を出してきた。もういちいち三角ロジックの図にして表さないが、これも妥当性の低い主張である。

社会とは「そういうもの」なのか、それはいつの時代の社会を指しているのか、上司の言うことを鵜呑みにするだけの社員がよい社員なのか、クリティカル・シンキングは「屁理屈」と同じなのか、など、つつこみたくなるところは多々ある。

ここまで、稿者の教員生活の中から例をとったが、それにはわけがある。

国研や中教審などから「論理的思考力」「批判的思考力」が大切であると繰り返し言われ、全国学力・学習状況調査でも課題とされ、新指導要領でもはっきりとそれが表れているにもかかわらず、教員の側の論理的思考力が決して高いとは言えない現状が見られるからである。

新指導要領の目指すところをこれから周知徹底し、理解して実践に落とし込んでいくのはこれからのこととしても、まず少なくとも国語科が中心になって「論理的思考力」について実践を通じて児童・生徒に指導し、学校全体の教育課程に波及していくように取り組んでいく必要がある。

様々な情報を基に、私たちは「今日はAさんの表情がよくないな。何か悪いことがあったか、それとも体調が悪いのかな。」というような非常に小さなことから、仕事やプライベートに関わる大きなことまで、様々な推論をしている。思考するということにおいて、推論することが非常に大きな働きをしている。

また、それがよいか、悪いか、するべきか、せざるべきかという判断も日常的にたくさんしている。先の例で言えば、「Aさんは、昨日は風邪で休んでいた。今日もまだ体調が悪いのかも知れない。体の具合がどうか、声をかけておこう」というようなことである。

また、その判断が妥当かどうかを検討することも日常的に存在する。

「中学校は部活を頑張らせればよい」はある面ではそうだが、それが全てではないと判断するのが妥当である。しかし、若くて素直な教員がそれを鵜呑みにして部活指導は上手いが、授業は下手な教師として成長し、生徒が授業中我慢しているだけのような授業しかできなかつたり、十年一昔のような授業しかできなかつたりするのは、生徒に「生きる力」を育成していくことはままならない。この例であれば、論理的思考力が高いかどうかで教師生活のあり方から、生徒の育成にまで関わる大きな問題につながりかねないのである。

先輩だろうが、管理職だろうが、メディアや有名な実践家や研究者の言うことであろうが、決して鵜呑みにせず、それを一旦保留にして、自分なりに捉え直していくという態度と思考力が必要である。世の中にあやしい情報は溢れるほどにたくさんある。

以上のように考えると、国研の提案した「21世紀型能力」の中核に論理的思考力があることも理解できる。生徒に資質・能力を育成する上で、全ての基となるべき思考力、それが論理的思考力であると考えてよい。

3. 2 読解力

2. 2で書いたように、「読解力」の概念も様々である。どれが絶対の正解というわけでもないことは承知している。

とりあえず、ここでは、中教審の答申を参考に「読解力」を捉える。

平成28年12月21日に出された中教審の答申では以下のようになっている。
我が国の子供たちはどのような課題を抱えているのであろうか。学力に関する調査においては、判断の根拠や理由を明確に示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘されている

また、スマートフォンなどの普及に伴い、情報通信技術（ICT）を利用する時間は増加傾向にある。情報化が進展し身近に様々な情報が氾濫し、あらゆる分野の多様な情報に触れることがますます容易になる一方で、視覚的な情報と言葉との結びつきが希薄になり、知覚した情報の意味を吟味したり、文章の構造や内容を的確に捉えたりしながら読み解くことが少なくなっているのではないかと指摘もある。

PISA2015では、読解力について、国際的には引き続き平均得点が高い上位グループに位置しているものの、前回調査と比較して平均得点が有意に低下しているという分析¹⁶がなされている。この結果の背景には、調査の方式がコンピュータを用いたテスト（CBT）に全面移行する中で、子供たちが、紙ではないコンピュータ上の複数の画面から情報を取り出し、考察しながら解答することに慣れておらず、戸惑いがあったものと考えられること、また、情報化の進展に伴い、特に子供にとって言葉を取り巻く環境が変化する中で、一定量の文章に接する機会が変化してきていることなどがあると考えられ、そうした中で、読解力に関して指摘されてきた前述のような諸課題が、より具体的な分析結果として浮かび上がってきたものと見ることができ
る。子供たちが将来どのような場面に直面したとしても発揮できるような、確かな読解力を育んでいくことがますます重要となっている。（下線部稿者）

そして、「読解力」の注釈として、以下の様書いている。

PISA2015における読解力の定義は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組むこと」であり、書いてあることを受け身で捉えるだけではなく、見つけ出した情報を多面的・多角的に吟味し見定めていくことや、情報と自分の知識等を結び付けたりして考えをまとめていくことなどが求められている。(中央教育審議会答申, 2016) (下線部稿者)

このように、答申、ひいては学習指導要領の「読解力」の概念とは、論理的に読む力、そしてその中に含まれるクリティカルに読む力のことである。(論理的思考力とクリティカル・シンキングは別のもののように扱われることもあるが、論理的に考えたり、読んだりするには、クリティカルな視点が必要であるため、論理的に考えるということの中にクリティカル・シンキングは含まれると考える。クリティカルに読むために、論理的に読むというよりは、論理的に読むために、クリティカルに読む部分がある、ということである。)

さらに、「各教科・科目等の内容の見直し」の「国語」においては、このように書かれている。

③国語科における「見方・考え方」

○ 国語科は、様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象とするという特質を有している。それは、様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的とするものではないことを意味している。

○ 事物、経験、思い、考え等を言葉で理解したり表現したりする際には、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、創造的・論理的思考、感性・情緒、他者とのコミュニケーションの側面から、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けるといったことが行われており、そのことを通して、自分の思いや考えを形成し深めることが、国語科における重要な学びであると考えられる。

○ このため、自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けることを、「言葉による見方・考え方」として整理することができる。(下線部稿者)

国語科の学習は、テキストの内容理解を主とするのではなく、そのプロセスを通じて、読み方、ひいては「ものの見方・考え方」を身につけることが主だということである。

そして、その「ものの見方・考え方」とは、「関係性を問い直して意味づけること」であると答申では言っている。

以上のように、多面的に関係性を捉え、そこに意味づけるということを読解力と考えて

よい。そして、それこそが論理的な読解力であるということである。

本研究における読解力の要素を挙げる。

- ① 情報と情報の関係性を捉える力。
 - 5 ② ①の関係にどのような意味があるかを理解する力。
 - ③ 主張・根拠・理由づけを捉える力。
 - ④ 根拠の確からしさと理由づけの妥当性を検討する力。
 - ⑤ 情報に対して自分の考えを持ったり、評価したりできる力。
- 10 以上のように、論理的（クリティカルな読みも含めて）な読解力を、「読解力」として位置づける。

3. 3 表現力（コミュニケーション能力）

15 教員の仕事をしていると、生徒から「根拠」だけの発話を聞かされることがよくある。名札を忘れて、職員室に取りに来た生徒がただ一言「先生、名札を忘れました」と言う類いのものである。

ここでは、「名札を忘れてしまった。名札はつけてくるのがルールであり、つけなければならぬ。予備の名札を貸しよう」という思考が働いている。しかし、理由づけも主張も省略し、事実を述べるだけで「後は察してください」という発話になっている。

こうした発話に対して、優しい(?) 教員は、「ああ、今予備を持って来るから待っていなさい」と言って予備の名札を渡すのである。これは、小さな子どもが指先を怪我したときに、何も言わずに大人に傷ついた指先を見せるのに似ている。これを見た大人は「痛かったね、すぐに絆創膏貼ろうね」と言って絆創膏を傷口に貼る。

25 このように、日本ではコミュニケーションの中で「察する」ということが重要であり、児童・生徒だけでなく、教員もそれに染まりきっている。

あるテレビ番組で見たのだが、京都市内では「お宅のお嬢さん、ピアノがお上手ですなあ」と言われたら、「ピアノの音がうるさいということか」と察し、「すみません、うるさくしております。夜には弾かさないようにしますので」という会話になるのだそうである。

これを聞いて稿者は「自分はとても京都の古い町には住めない」と思ったものだが、これも「察する」という日本的コミュニケーションの誇張された例であろう。

主張だけのコミュニケーションもよくある。

生徒はいろいろなことを教えてくれる。おもしろい映画、本、好きな音楽、タレントなどを教えに来てくれる。

「先生、この本おもしろいんですよ。私、このシリーズのファンになりました」

こういうとき、稿者も昔であれば「そうなんだ、おもしろいんだね。先生も一度読んでみようかな」などと返答していたものである。しかし、今はわざと問い返すようにしている。

40 「そうなんだね、どういうところが面白いの？」と理由を問うのである。すると、生徒

のほとんどがその説明をうまくできないか、「うまくは言えないですけど、とにかく面白いんです」という主張の繰り返しをする。

もちろん、要約して話すということの難しさということもあるが、理由を話してわかってもらうという習慣がないのも一つの要因であろう。

- 5 主張だけのコミュニケーションも、根拠だけのコミュニケーションも外国では通じない。例えば「この映画面白いですよ」と言うと、日本人は「そうなんだ」と答え、アメリカ人は「どうして、どこが面白いの?」と尋ねるのだそうである。主張だけの発話に対して英語圏では「So what?」(どうしてそう言えるの?)と尋ねるのだそうである。(横山, 2006)

- 10 日本的な「察する」コミュニケーションはこれからも日本社会では必要であり、それを否定するつもりはない。問題は、それだけでこれからの社会を生き抜いていけるのかということである。中教審の答申には第2章「2030年の社会と子供たちの未来」にこうある。

- 15 前回改訂の答申で示されたように、21世紀の社会は知識基盤社会であり、新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増していく。こうした社会認識は今後も継承されていくものであるが、近年顕著となってきたのは、知識・情報・技術をめぐる変化の早さが加速度的となり、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の
20 予測を超えて進展するようになってきていることである。(下線部稿者)

今次の指導要領改訂の前提としてあるのが、この情報化とグローバル化の加速度的な変化である。その中で情報主体者として生きていく子供たちに「察する」ことだけでよしとしておいてよいはずがない。

- 25 コミュニケーションとは、相手意識を持って行うものである。つまり相手にとってわかりやすく、説得力のあるコミュニケーションとはどのようなべきかを考える必要がある。

その中には、表情や身振り手振り、プロミネンスやイントネーションといったノンバーバルの部分も大きな役割を果たすだろう。しかし、話の筋が通っていなかったり、根拠が曖昧であったりすれば、ノンバーバルの部分がどうであろうと説得力はあるまい。

- 30 根拠が明確で、理由づけが妥当であって、はじめて主張は説得力を持つ。これは聞く側としても、それらを検討しながら聞くことで、理解力と判断力の優れた聞き手になれる。

授業中の討論でも同じである。根拠と理由づけがあいまいだったり、抜けていたりすると、主張だけの応酬になり、水掛け論にしかならない。

- 35 授業中に討論をした場合、議論がかみ合うときと、かみ合わないときがある。かみ合うときはそれぞれの根拠と理由づけがはっきりしており、反論もそれに対してなされている。逆に、かみ合わないときは「いちやもん」になってしまっているときである。討論では反論も論理的でなければ意味のある話し合いができない。

3. 1から3. 3まで読解力・思考力・表現力について論じてきたが、つまるところ基
40 は同じである。その基に「論理」があることで、なんとでも言える、なんでもよいという

のではなく、整合性と高い妥当性をもった読解力・思考力・表現力が養われていくのである。

5 3. 4 論理的思考力育成の必要性

論理的思考力を育成する必要性はどこにあるのか。それは、問題解決の汎用的な能力になると考えるからである。

中教審の答申の第3条に以下の様な文章がある。

10 こうした教育基本法が目指す教育の目的や目標に基づき、先に見た子供たちの現状や課題を踏まえつつ、2030年とその先の社会の在り方を見据えながら、学校教育を通じて子供たちに育てたい姿を描くとすれば、以下のような在り方が考えられる。

- 15 ・ 社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができること。
- 20 ・ 対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるときにも、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- 25 ・ 変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

30 これを読むと、そこには情報の判断、人生で出会う様々な問題解決、対話的な課題解決とそのための論理的で相手意識をもったコミュニケーション、問題解決と発見とそこから新たな価値を創造する力が、これからの子供たちに身につけさせたいことであるとわかる。

新指導要領で「何ができるようになるか」が資質・能力の三つの柱の一つになっている。そして、この「何ができるようになるか」は、もちろん「何のために」がその前にあるはずである。

それは、簡単に言えば「問題解決力を高めるため」である。

35 人生には、大きなものから小さなもの、グローバルなことからローカルなことまで様々な問題がある。

これらの問題に対して何らかの解を出していくために、情報のつながりと関係を読み取り、その意味を理解し、クリティカルに判断して、より最適な解を生み出していける力が求められているのであり、これはまさに答申で言っていることにも当てはまる。

40 論理的に情報を捉え直し、クリティカルに吟味することを様々な文脈で行うことで、こ

の解でよいのか、もっとよい解はないか、他の面や角度から見たらどうか、見落としている条件はないか、データからこの主張を導き出すことの妥当性は高いのか、Aの案とBの案を比較した場合どちらがどのようにメリットとデメリットがあるのかといったことを体制化された知識として身につけることが期待できる。論理的に情報を検討することは、それ自体が問題解決方略を身につけていくプロセスになりうる。

こうして子供たちが問題解決のための方略的知識を身につけ、どう使うかという方略を使うための知識にも熟達していけば、何が問題で、どう解決していくかということがわかるようになる。

また、論理的思考力は、思考の枠組みであるため、中にどのような情報を入れるかは問題解決者の自由である。つまり、社会科の授業であれば、時代背景や状況、関わる人達の立場などを根拠として、社会事象をクリティカルに分析して自分の意見を構築することになるだろう。理科であれば、実験や観察の結果を根拠として、今までに学習した理科的な知識を理由づけにして何らかの推論を行うことができるだろう。数学にしても同じことが言える。

国語以外の教科においても汎用的な問題解決方略になりえるし、そうして様々な文脈での問題解決に用いることで、より汎用性が高まり、様々な問題解決に使えるようになることが期待できるのである。

人生は様々な問題解決の連続である。そこに大小、公私の別はない。論理的思考力を高めることは、自らの人生を切り拓き、社会に参画していく力を高めるために有効であると考える。

3. 5 三角ロジックの有効性

すでに、ここまでに度々三角ロジックを用いて説明をしてきているが、改めてその有効性について説明したい。

3. 1. 1で論理的思考力は「つながりと関係性を把握し、理解する力」と「論証（三角ロジック）を用いて、論の妥当性を検討する力」と述べた。論理的で説得力のある論の構築モデルとしてよく知られているものとしてスティーヴン・トゥールミンの議論モデル〔トゥールミンモデル〕がある。



(図の作成にあたっては、井上 (1977) のP 89を参考にした)

このトゥールミンモデルに対し、井上 (1977) は「大きな骨組みとしては、「主張」とそれを裏づける「データ」「理由」の三つを中心と考え、他の三つ（限定・反証・理由の裏

づけ) は一括して「但し書き」とした方がすっきりする」と述べている。「主張・データ・理由」の三つで論証の構造を作ったのが三角ロジックである。



「ワラント」のところだが、文献によって「理由」であったり、「論拠」であったり、「理由づけ」であったりと、表現がまちまちである。

福沢(2012)はデータ(根拠)とワラント(論拠)二つを合わせて「理由」と説明している。

しかし、論拠を根拠と同意の用語として説明しているものもあり、「論拠」という言葉にも誤解を招く要素がある。

15 よって、本研究ではデータを「根拠」、クレームを「主張」、ワラントについては根拠を基に理由づけを行って主張するというイメージの方がわかりやすいと考えるので、ワラントを「理由づけ」とする。

三角ロジックの有効性は、汎用性の高さである。前出の市川(1997)の例を再度挙げる。

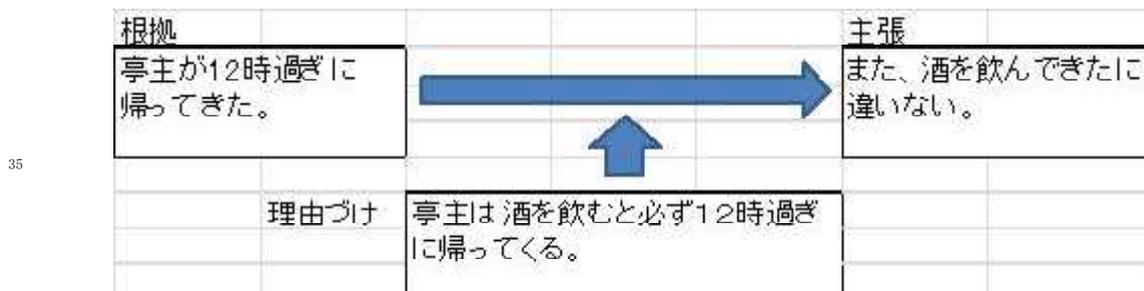
20 亭主は、酒を飲むと必ず12時過ぎに帰ってくる。

12時過ぎに帰ってきた。

また、酒を飲んできたに違いない。

25 この例文は、「Qである。したがってPである」という、後件肯定の錯誤の例として挙げられたものである。しかし、この論理のおかしさに気づくために後件肯定の錯誤の形式に当てはめて考えることはあるのだろうか。形式論理を勉強していて、なおかつ使い慣れているような人(これが具体的にどういう人なのかイメージしにくい)しかそのようなことはしないのではないだろうか。

30 「Qである。したがってPである」という後件肯定の錯誤だと、子どもに教えることがあってもそれはそれでよいだろう。しかし、それよりは三角ロジックで捉えるようにしたほうがわかりやすい。



40 ここで、形式論理を教えるよりも、理由づけの妥当性を検討するための知識を教える方が、いろんなことに応用が利く。この例を示して、子供に「奥さんのこの主張に

納得できるか」と問えば、子供達はこの論証のおかしさに自分で気づくことができる。さらに、この例文で言えば、根拠と主張だけでも日常の会話としては成り立つ。理由づけは省略できるわけだが、根拠と主張だけを示せば、理由づけを推測することも可能である。つまり、隠れた前提を見ぬくことも学習することができるのである。形式論理に当てはめて考えると、それができない。

隠れた前提を見ぬくことができるから、『教え子が、「受かっていたらうかがいます」と言っていた。お、来ているな。受かったに違いない』という文を読んだ場合に、話し手（書き手）の意図である「受かっていなかったら来ない」という前提を文脈から捉えることが出来る。完全に形式論理に基づいて考えるならば、この例文の先生は誤った判断をしていることになる。「どういう前提条件をもって考えているのか」を捉えることができれば、この結論は真である、ということが違和感なく理解できる。

さらに、三角ロジックは思考の方法としても優れている。

根拠に理由づけをして結論を導くということは、帰納的思考である。帰納的思考は推論なので、100%正しい解を導くわけではない。しかし、現在我々が出会う問題はどれも複雑なものばかりであり、正解はないことが多い。エネルギー、環境、平和、人権など、どれも簡単に正解を出せるような問題ではない。

すると、正解ではなく、様々な人と対話しながら、多面的・多角的に考えて最適解・最善解を出していくことが必要になってくる。

三角ロジックは、根拠から何が言えるのかという推論の過程である。根拠の確からしさ、理由づけの妥当性、根拠・理由づけと主張のつながりの強さといったことを検討しながら、より最適・最善な解を考えることが出来る。それぞれの意見を同じ土俵の上で検討することができるのである。

このように、問題解決の方法として、様々な文脈に対応して論理的に思考できる汎用性の高さが三角ロジックの強みである。

さらに言えば、論理的に考えるとは論理を捉えるだけではなく、論の確からしさや妥当性を検討すること、すなわちクリティカル・シンキングをその中に含まざるをえない。三角ロジックを用いれば、論の善し悪しを検討しやすい。根拠・理由づけ・導出といった、検討するポイントが決まっているからである。

以上のように、思考の方法としての守備範囲が広く、かつ汎用性も高いという利点により、三角ロジックを用いて、論理的思考力を高めていく方法が有効であると考えられる。

3. 6 論理的思考力と読解力・表現力との関係

3. 6. 1 理由づけにおける教科内容の位置づけ

3. 1. 1で論理的思考力とは何かについて論じた中で、下のような図を描いた。



何らかの問題解決を行う場合、根拠から、主張を導く際に理由づけとして使われるのが領域固有性を持ったスキーマである。

国語の授業における問題解決場面で、生徒が論理的に思考するために必要な領域固有性を持ったスキーマとはどのようなものなのだろうか。

5 それにはまず、「論理」（つながりと関係性）を捉える視点が必要である。

- ① 段落（要点・要旨・段落の働き=問いと答え、事例と考察、仮説と証明）
- ② 構成（段落の組み立て=頭括型・尾括型・総括型、三段構成など）
- ③ 対比・類比
- 10 ④ 部分・全体
- ⑤ 事実・意見（推論・主張）
- ⑥ 相関関係・因果関係
- ⑦ 具体・抽象

15 段落毎に何が書いてあるか、その段落はどのようなはたらきをしているのか、他の段落とどのようなつながりや関係性があるのかを捉えることで、文章の内容を理解しやすくなり、さらには筆者の視点や視座も見えてくる。

次に、論理の妥当性を検討する視点である。

20 ① 根拠・理由づけと主張のつながりの確かさ（論理の飛躍はないか）

② 部分と全体の区別、早まった一般化

例 イタリアに旅行したとき、出会った人達は親切だった。イタリア人は親切だ。

③ 原因・結果の誤り、

i 相関関係と因果関係の区別

25 例 スマートフォンと使用時間が1時間未満の子供と、全く使っていない子供とでは学力調査の点数がほぼ同じだ。スマートフォンの使用時間は1時間未満に制限すべきだ。

ii 統計上の信頼性・データの確かさ

30 30人の人にこのダイエット食品を使ってもらったところ、29人に体重減少の効果がありました。この商品の効果の高さがわかってもらえenと思います。

④ 他の条件の無視・間違った類比

北欧の国々では牛乳の摂取量が多いのに、骨折率が高い。日本人も牛乳を飲めば飲むほど骨が弱くなるのではないか。

⑤ 権威の効果（権威者の意見・一般的な認識・多数派の意見）

35 部活動の時間が2時間以内の学校は学力調査の結果が良かった。○△大学の□◇教授は「部活動をしすぎて、時間的にも体力的にも余裕がないと勉強もできない。部活動の時間は2時間以内にするように見直しをするべきだ」と言っている。よって、部活動の時間を日の長い季節であっても2時間以内にするべきだ。

⑥ 総称的態度（私は全てを知っているという態度・決めつけ）

40 ○○の指導法が、他の指導法よりも優れているに決まっている！

⑦ 二値的思考

日本は自然との共存をする思想があり、西洋は自然を征服する思想がある。これから必要なのは、西洋的自然観ではなく、自然と共存するという日本の思想である。

⑧ 事実と推論の区別

例 大村くんが遅刻した。

大村くんは寝坊したのだろう。

大村君はだらしがない人だ。

以上は、マーティン H. レヴィンソン (2011)、小野田 (2002)、福澤 (2012) を参考に、稿者がまとめたものである。これらは主に、論証の構造が見えやすい説明的文章を読む際に使う。しかし、文学作品の解釈に関わって対話をする際には、お互いの意見や自分の意見の妥当性を検討する際にも使うことができる。

これら8つの観点については、今のところ、この8つに落ち着いているが、これで不足が無いとは思っていない。まだ今後、検討が必要である。

これら8つの視点を、全て網羅的に指導する必要はない。実際の授業でよく使うのは①～④の4つである。よく使うということは、この三つで授業中に論理性を検討することがほとんどの場合可能だということである。他の視点については、教材によって必要があれば扱うというくらいでよいと考えている。

この8つの視点は、テキストを論理的に捉え、その適否や是非を判断していくためのものであり、汎用性の高いものである。よって、国語という教科固有の知識というよりは、全ての教科でも幅広く用いることができる知識である。

しかし、国語の授業は説明的文章ばかりではない。文学的な文章を読む際には、それに必要な領域固有性をもった知識が必要となる。

鶴田が PISA 型読解力と関連して以下のように述べている。

PISA 型の「読解力」調査では、テキストを読んで考えたことを論理的に表現する力が求められている。

私はかつて、次のように述べたことがある。

今後は、「何が書かれているか」だけでなく、「いかに書かれているか」という観点から、読者（自分）との関わりで表現の工夫や効果を考えるような学習課題を重視すべきである。まさに〈批評〉の学習である。これによって筆者の文章構成やレトリックを学んで、自分の文章表現に生かすという道も開けてくる。(読み書きの関連指導)。その場合、学習者がそのよさを実感し納得するという体験が基本になる。その上で、問題点を吟味・批判することが発展的な課題となる。

この考え方は、PISA 型読解力の異称でもある「読解表現力」の育成にもつながるものである。つまり、読み書き能力の基礎となるとともに、その際の着眼点になるのが「文章構成やレトリック」なのである。本節では、それを〈分析コード〉さらに〈表現コード〉として身につけることが PISA 型読

解力の育成のための早道であることを示したい。

(中略稿者)

先に述べた「三部構成」「重点先行」「主張－根拠・理由」は論理的な文章を読むときの〈分析コード〉であるとともに、自分が論理的な文章を書くときの〈表現コード〉でもある。井関義久氏の「分析批評」の観点・方法(話主、視点、取材、設定、イメージ語、作型、作調など)、西郷竹彦氏の教育的認識論(観点、順序、比較、理由、条件、類推、相関、関連)や文芸学理論(人物、形象、視点、表現、象徴)なども、物語文や説明文のための〈コード〉として読み書きに活用されるべきである。(鶴田, 2010)

鶴田が言う「コード」の一つ一つが領域固有の知識であり、これらが関連付いて体制化された知識[スキーマ]になれば、それは問題解決の際に自ずから働く生きた知識になる。

こうした「コード」に関してはまだ研究者の間でも定まったものはなく、中には「そんなものは必要ない」という研究者もいる。

読みに関する教科内容を定めることは本研究の狙うところではないので、いくつかを紹介することにとどめる。

【分析批評の読みの観点】

① 主想・主材

② イメージ

③ 対比

④ 明喩と暗喩

⑤ 作者と話主

⑥ 作中場面と観察場面

⑦ 視点

⑧ 作調

⑨ クライマックス

⑩ パラドクス(表現の矛盾)

⑪ アイロニー(行動や態度の矛盾)

⑫ あいまいさ

⑬ 設定(人物〈中心人物・対役・脇役、人物像、人物関係〉、時、場所)

⑭ エピソード

⑮ 伏線

⑯ 進度

⑰ 筋立て

⑱ 離れ

⑲ 題

⑳ レトリック(対句・反復・体言止め・倒置法などの修辞技法)

(井関, 1986、川崎, 1989 を基に稿者がまとめたもの)

こうした分析批評の観点を、浜上が 10 に整理した。

- ① 題
- ② 作者名
- 5 ③ 視座・視点
- ④ 設定
- ⑤ アイロニー・パラドクス
- ⑥ イメジャリー
- ⑦ 色
- 10 ⑧ 伏線・クライマックス
- ⑨ レトリック
- ⑩ あいまいさ (浜上, 1990)

他にも、教科内容としての読みの観点を整理して実践している白石範孝、桂聖がいるが、
15 概ね分析批評と重なる。

他にも重要な観点として、「語り手」がある。

分析批評でも「話主（話者）」という観点があるが、分析批評を用いた授業を見る限り、「物語の中で話しているのは作者ではなくて、話者」というように作者と話者を分離して、
20 作品を作者から独立したものとして扱うということに使われることにとどまるのがほとんどである。たまに話者が登場人物の中に入るか入らないか、どこから語っているかという、視点とからめての発問も見ることがある。

話者〔語り手〕は単に作品の中で語るだけの人ではない。

物語行為は、語るという行為のことであり、これが、すなわち「語り」で
25 す。そして物語研究は、物語内容と物語言説との関係、あるいはその二つと物語行為の関係を保うとした。端的に言って、物語行為=語りが物語の分析には重要であるとしたのです。

そこで、第四の特徴、物語とは語り手がある視点から語ったものであるということになる。(丹藤, 2017)

語り手には人格があり、価値観も持っている。語り手がその物語世界をどのようなものとして認識しているのか、登場人物をどのように評価しているのか、この物語をどのような物語として語ろうとしているのか、ということは、物語を読む上で欠かせない「読みの
30 観点」である。

35 なお、現行の三省堂の教科書では、文学的文章の読み方として、「人物相関図」「語り手」「情景描写」を1年生で、「詩の構成（連のつながり、対比）」「象徴」「物語の転換点（エピソードと人物の変化）」「視点人物」を2年生で、「対比」「回想」「人物設定」を3年生で学ぶようになっている。教科書という、生徒が実際にふれるものにこうした「読み方」が明記され、巻末にはそれらがまとめて掲載されているという事実をを
40 見ても、分析批評から始まった「読みの観点をもって、分析的に読む」ということが今では一般化し、分析批評の観点もまた一般的に使われるものになっているのがわかる。

文章を読むには、それに必要な「読みの方略」がある。それを教えて、領域固有性をもつスキーマとして理由づけに使えるようになることで、自ら読む力が高まっていくものと考えられる。理由づけに使える知識があることで、叙述を根拠にして自分の意見を構築するという、論理的思考を働かせることができる。

5

3. 6. 2 他者に表現することの必要性

他者に表現することの必要性として、まず、社会的な背景を見てみたい。

10 多くの文献において、コンピューターテクノロジーにより、先進経済諸国全体の労働市場の構成が変化していることが示されている。こうしたテクノロジーを補完するスキルを持った労働者は、それによって恩恵を受けているが、その一方で、さまざまな分野の単調な作業に従事している労働者がコンピューターに取って代わられている。しかし最近では、潜在的な自動化の範囲は
15 単調な作業の枠を越えて拡大している。具体的に言うと、数多くの事例証拠により、現在ではコンピューターが、医療診断、自動車の運転、コールセンターのオペレーション、翻訳作業などの職務まで遂行できることが示唆されている (Frey およびOsborne, 2015)。こうした背景の下で我々は、自動化の範囲の拡大が日本の仕事に及ぼし得る今後の影響を推計している。その中
20 で我々は、日本の仕事のおよそ 49 パーセントが、今後数十年のうちに自動化の影響を受けやすい特徴を持っていることを明かにした。我々の分析結果は、次第に高度化するコンピューターテクノロジーの出現が、日本の労働市場に分岐点をもたらす可能性があることを示唆しているが、こうした分析結果が、必ずしも仕事に対する需要の全体的な減少を意味するわけではないこと
25 を強調しておきたい。(野村総研、カール・ベネディクト・フレイ、マイケル A オズボーン, 2015) (下線部稿者)

一人で行うオペレーティングのような仕事をはじめ、AIによって代替される仕事
30 がこれからかなりの速さで増えていくため、人間にしかできないことを使って仕事をする
ことが求められるようになっていく。野村総研のこの研究結果は中教審の答申でも急速な社会
の変化の例として取りあげられている。

こうしたAIが急速に進歩して人の仕事を代替していくという社会の変化に対して、
答申では人の強みを次のように説明している。

35 人工知能がいかに進化しようとも、それが行っているのは与えられた目的の中での
処理である。一方で人間は、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創って
いくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら
考え出すことができる。多様な文脈が複雑に入り交じった環境の中でも、場面や状況を理解して自ら目的を設定し、その目的に応じ
40 て必要な情報を見だし、情報を基に深く理解して自分の考えをまとめたり、

相手にふさわしい表現を工夫したり、答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見いだしたりすることができるという強みを持っている。 (P10)

- 5 この、人間にはできるがA Iにはできないことの研究として、2011年に開始された「ロボットは東大に入れるか」(東ロボ)がある。

産業界と大学の研究機関が連携して大学入試というベンチマークに取り組むことで、近未来A Iの可能性と限界を明確にした上で、日本としてどのようなビジネスに取り組むべきか、またどのような人材育成をすべきかを正しく認識するために、東ロボは開始されたのである。

5年間の研究の結果、東ロボは「現在の理論とそれに基づく近未来のデータと技術では、相手と意思疎通をし、状況を的確に判断し、人と協力しながら問題解決を図るようなAIを生み出すことはできない」という結論に達した。

15 (中略)

文脈理解や状況判断が要求される問題解決型の仕事がある限り、人間の役割は無くならない。このような仕事では、適切なコミュニケーションをとれる人間であれば、機械以上の能力を発揮することができる。

(新井紀子・尾崎幸謙, 2017) (下線部稿者)

20 こうしたA Iの進歩を一つの例として、社会の急速な変化は避けられない。その中で人間がどう生きていくかということを真摯に考えなければ、生きていくのが難しい社会がこれから子供たちを待っている。

25 答申ではどのような子供をこれから育成していけばよいのかについて、以下のように言っている。

①「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」
(中略)

30 ②「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な思考力・判断力・表現力等である。思考・判断・表現の過程には、大きく分類して以下の三つがあると考えられる。

35 ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程

・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程

40 ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程 (P35)

以上のように、人間にしかできないことは、「状況判断」「意思疎通」を基に協働で問題を解決していけることであり、そこには高度な文脈理解の力が必要になる。

- 5 こうした力を高めていくために、「主体的・対話的で深い学び」が求められているのである。

主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について（イメージ）

「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、子供たちが学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること

【主体的な学び】

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「**主体的な学び**」が実現できているか。

【対話的な学び】

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「**対話的な学び**」が実現できているか。

【深い学び】

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「**深い学び**」が実現できているか。|

- 10 東ロボは、研究の最終年度の試験で全国の受験生の上位20%に入った。一人で考えて解を出すレベルであれば、A Iに80%の人間は負けるということになる。

人間にしかできないことが求められていることは、日本経済団体連合会が会員企業に毎年行う調査からもわかる。これは、企業の大卒新卒者の採用選考にあたって特に重視した点を尋ねるものである。

- 15 その中の1位は13年連続で「コミュニケーション能力」(87%)であり、上下しながらも右肩上がりにその割合は増えている。

次に多いのが「主体性」でその次が「協調性」である。

【調査実施要領】

- 20 (1) 調査目的：企業の大卒等新卒者の採用選考活動を総括することを目的に、1997年度より実施
(2) 調査対象：経団連企業会員 1,339社

(3) 実施時期：2016年7月5日～8月22日

(4) 回答社数：709社（回答率52.9%）

* 製造業41.7%、非製造業57.1%、不明1.1%

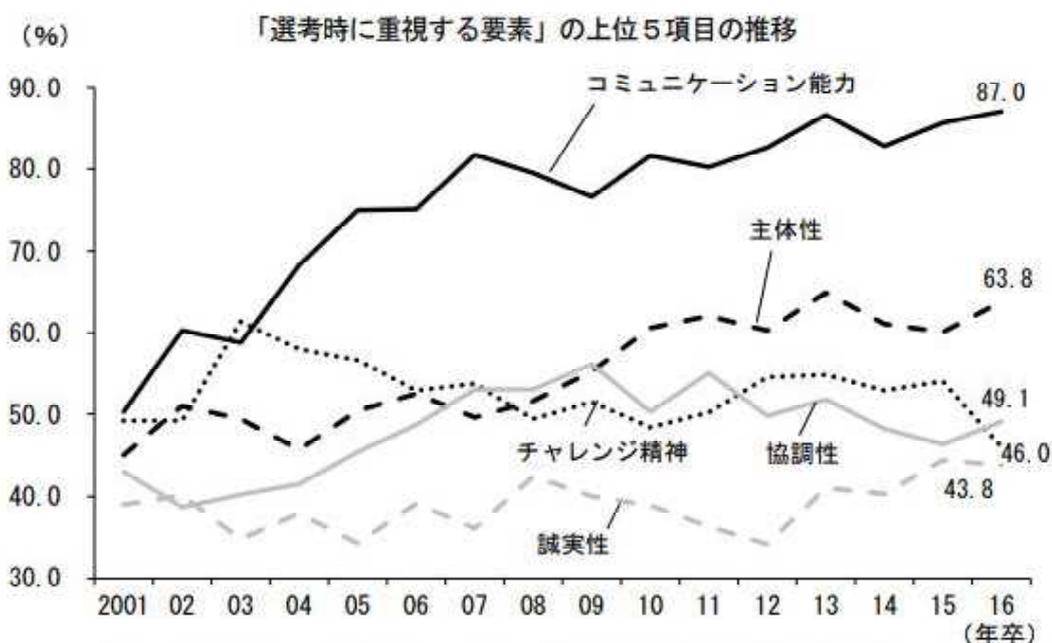
* 従業員数1,000人以上74.2%、500人以上～1,000人未満12.7%

500人未満12.0%、不明1.1%

1. 2016年4月入社対象の採用選考活動について

(1) 選考にあたって特に重視した点

「コミュニケーション能力」が13年連続で第1位、「主体性」が7年連続で第2位となり、昨年第3位だった「チャレンジ精神」と、同じく第4位だった「協調性」の順位が逆転した。



(日本経済団体連合会, 2016)

「コミュニケーション能力」が右肩上がり、高い割合で求められているのは、社会の急速な変化、協働的な問題解決の必要性と無関係ではあるまい。社会人としてのコミュニケーション能力であるから、「挨拶が出来る」といったレベルではないだろう。

コミュニケーションも重要な資質・能力である。コミュニケーション能力はその構成要素が多く、幅広い概念である。ノンバーバルの部分や、配慮のスキルといった態度面も大いにあると考えられる。しかし、複雑な判断や問題解決が求められる場面では、文脈を正確に捉え、論理的に思考し、判断することが必要である。論理的に考えるから、論点が明確になり、様々な条件を検討したりすることができる。話がかみ合うのである。

問題解決には経験が必要である。方略をどう使うかということは経験を経て、それを知識として蓄えることでしか身につかない。すなわち、授業で様々な文脈の、様々な問題解決を、協働で行うということを経験させることで生徒の問題解決力が高まるのである。

論理的思考力もこうした協働的な問題解決の場面で使ってこそ生きて働く力になる。わ

かりやすく話す、相手の話を聞いて理解する、そこで得た情報を吟味し、より最適な解はないかを検討する、それをまた話して伝え、という繰り返しが問題解決を目指す場合のコミュニケーションになるだろう。

自分の考えは、他者に表現することで検討の俎上に乗る。論理的に表現する力を育成するの5
るのは国語科の使命の一つと言っても過言ではない。

4. 論理的思考力を育てる読むことの授業 - 三角ロジックを活用して

4. 1 論理的思考が働くための「発問」

10 4. 1. 1 文学的文章

授業は「発問」と「作業・活動の指示」の二つが大きな柱である。この二つがすっきりと
していることで、生徒は何をどうすればよいのか、そしてどうなればよいのかがわかる。
15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35
こういう授業であれば、生徒は安心して考えることができる。

では、論理的思考が働くような発問とはどのようなものであろうか。

15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35
まず、対象を直接問う、「登場人物の気持ちを考えましょう」というようなものをよく
見かけるが、これはあまり深まりが出ない。行動から心情を推測すること自体を悪いとは
言わないが、直接的にこれを問うと、一つの表現から誰かが「悲しい気持ちだと思います」
という発表を教師が認めたとたん、この意見の類似品が並ぶということになる。黒板には
最初の意見をAとすると、A2、A3、A4…というような同じカテゴリに含まれる意見が
20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35
羅列されることになる。

これは、表示義（ある表現の中に現れた字義どおりの意味）レベルにとどまっている問
いだからである。登場人物の様子を見て、妥当な読み取りをすれば、その場面でアイロニ
カルな表現がされていない限り、「読めば分かる」というレベルの解を学習者は出してく
る。「豆太が戸をふっとばして、裸足で走って行ったとき、どんな気持ちだったかな」と
25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35
いうような発問がこれにあたる。この様子からは「あせっている」「じさまのことが心配」
「じさまが心配で怖い」「じさまが死んでしまったらと思って怖い気持ち」としか言いよ
うがなく、読めば分かる、当たり前のことを聞くだけの発問になっている。

それよりは、豆太が戸をふっとばして駆けだした後に出てくる「外はすごい星で、月も
出ていた」という描写から、「豆太に星と月は見えていますか」と問う方がよい。「外は
30 31 32 33 34 35
すごい星で、月も出ていた」というのは、語り手の認識であり、豆太の認識ではない。豆
太はじさまが心配で、それどころではないのだ。ここで、語り手について学習したことが
あるかどうかという問題もあるが、それを抜きにしても子供が考えることは可能である。

発問としては「見たのか、見ていないのか」を問うていて、一切気持ちを聞いてはいな
い。しかし学習者は「見た」「見ていない」の主張をするために、豆太のそのときの状況
35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45
を根拠に、心情を推論することが必要になってくる。表示義から共示義（ある表現の一義
的な意味を超えた意味）を捉えるために論理的に思考する必要が生まれるわけである。

こうした発問の分析については浜上（1990）に詳しい。

三氏の発問づくりから学ぶこと～向山、大森、佐々木

たぶん初めてではないだろうか。向山、大森、佐々木の三氏が、同一教材で各自発問を考えられたのは

それがしは
かかしにて候
雀どの

(中略)

A、佐々木氏のメイン発問（「教室ツーウェイ」誌八六年九月号）

いばっているのは雀ですか、かかしですか。

B、大森氏のメイン発問（「国語教育」誌八七年二月号）

この雀は、逃げると思いませんか、それとも逃げませんか。

C、向山氏のメイン発問（「国語教育」誌八七年十一月号）

雀のいる場所をノートに書きなさい(向山氏の文から浜上は推定して作った)

(中略)

まずは断トツで向山氏の発問が良い。私が考える理由は以下の点からである。

(1) 「間接性の原理」に支えられている。

・場所を問うことにより「近く」と「離れている」に分かれ、「どの」「それがし」「候」が検討される。

(2) 「コード異質性の原理」に支えられている。

佐々木氏の「いばっている」や大森氏の「逃げる」は、確かに表示義レベル(本文)では出てこない。

しかし、共示義レベルまで話し合いが進めば、まさしく、このことこそ、子どもに言わせろべき言葉である。

共示義レベルでは癒着してなくても、共示義レベルではこの発問が子どもの思考を「制限」する方に働いてしまう。「メタ性」になりきってない。大森・佐々木両氏と向山氏との差はまさしくここだ！

ここまで来て、初めて「間接性の原理」と言えるのではないだろうか。

ここで、一つの発問づくりの理論ができる。

「間接性の原理」は、表示義レベルのみならず、共示義レベルをも含んだ原理である。(二重の間接性)

(浜上, 1990) (傍点は原著、囲みは稿者による)

また、間接性を持った発問は、考えるのに解釈に関する教科内容〔解釈コード〕を理由づけに活用しやすい。先の「モチモチの木」の例で言えば、「語り手」「視点」「視座」があり、さらに言うと豆太が医者さまと帰ってくるときにはモチモチの木のお祭りを見ることに対する伏線にもなっている。行きは星も月もモチモチの木も見えていなかったのが、

医者さまの背中からは全て見えたのである。物語のクライマックスに関係しているとも言える。

このように、解釈コードを知っていて、さらにそれらを自分から使って考える必要に迫られるような発問の条件として「間接性」があると言える。

- 5 論理的思考を働かせるには、「Aを見ればBとわかる」という表示義レベルの問いではなく、いかにして「Aを根拠に、Cという理由づけをして推論を行った結果、Bと言える」という共示義レベルの問いを工夫していくかが重要であると考えられる。

4. 1. 2 説明的文章

- 10 説明的文章において論理的な思考が働く発問とはどのようなものか。

これについては、「間接性の原理」を用いた発問研究が見当たらない。

よって、前出の浜上の論を参考に、表示義レベルの問いと、共示義レベルの問いを考えてみる。

15 【表示義レベル】

- ① 指示語の指示する内容への問い。
② 問と答え・結論・主張・仮説・例示・まとめ・定義づけなどの、段落の働きを明らかにする問い。
③ 要点・要旨・要約といった、内容をまとめる問い。
20 ④ 対比・類比・具体と抽象といった、関係性に対する問い。

【共示義レベル】

- ① 書き手の意図に関する問い。
・どのような書き手か。
25 ・どのような読み手を想定しているか。
・なぜこの場所で、このようなレトリックを使っているのか。
・資料提示の有無や、提示の仕方。
・対比・類比・具体と抽象といった関係性を使う意図は何か。
② 論証の妥当性を検討する問い。
30 ・根拠そのものに、主張を支える強さがあるか。
・根拠に、主張を支えるだけの数と種類があるか。
・理由づけは妥当か。論の飛躍はないか。
・根拠・理由づけ・主張のつながりに無理はないか。(導出は妥当か。)

- 35 表示義レベルでは、書いてあることの関係性と、書かれている内容のポイントを捉えることが発問のねらいになる。「書いてあることが、書いてあるとおりにわかる」ということだが、文学的な文章との大きな違いは、説明的文章においては表示義レベルのこともきちんとできるようにしなければいけないということである。表示義レベルのことが理解できないのでは、共示義レベルのことを考えるということが非常に難しいものになる。

- 40 授業の組み立てとして、表示義レベルのことがきちんとできるように指導しておいてか

ら、共示義レベルのことに取り組ませるといふことが必要になる。

共示義レベルの問いは、PISAで言うところの「統合・解釈」「熟考・評価」にあたる。テキストを読んで、内容を理解することから、さらに自分なりに解釈し、評価をしながら読むという、主体的な読み手としての態度と技能を育てるためには、共示義レベルの問いを単元の後半に、意図的に組み入れていくことが有効である。

「間接性の原理」については、発問によって、「Aを根拠に、Cという推論を行った結果、Bと言える」という構造が、書き手の意図や論証の妥当性を検討するための発問をする場合、それは自然に生じる。「書いてあること」から「書いていないこと」を、根拠をもって推論したり、なんらかの判断をしたりすることになるからである。

文学的文章と説明的文章の両方において、表示義レベルの発問で文章の「見えているところ」をきちんと理解した上で、共示義レベルの検討をするために、間接性の原理に基づいた発問を準備することが、論理的思考を促すことになると考える。

4. 2 授業の実際

1年生から3年生の3学期始めまでの授業を、時系列で紹介する。発問と生徒の意見を中心に、論理的思考力が育成されているのかについて考察を加えていく。

4. 2. 1 第1学年「授業開き」

学級開きでは俗に「黄金の3日間」と呼ばれる、最初の3日間で目標・ルール・システムを決め、学級が自主的に活動できるための基礎の基礎を作ることが大切だと言われている。小学校だと担任の裁量が大きいので3日間だが、中学校では教科担任制ということもあり、「黄金の一週間」というところだろう。

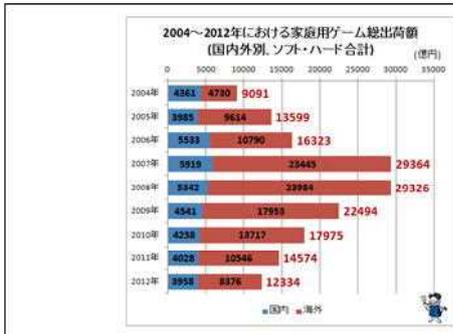
入学したての中学生は様々な中学校から集まってきたばかりであり、それぞれが経験してきたことがバラバラで、授業においてもしかりである。

集団を動かすには、まず「何のために」「何を」「どうするか」そして、「どうなればよいのか」を明確にしていく必要がある。学級作りも授業づくりもその点は同じである。

では、まず「何のために」だが、これはどうして国語を勉強するのか、どういう力をつけていけばよいのかを具体的に示すのがよい。以下に、2015年に授業開きで使った3時間分のスライドを示す。

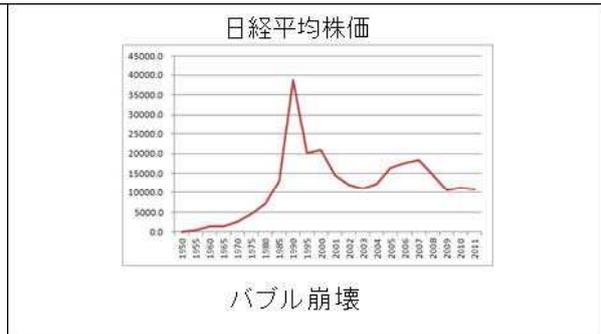
<p>1</p> <p>ライト兄弟の初飛行から、人が月に到着するまで、何年かかった？</p> <p>アポロ計画で月に人が降り立った年・・・1969年</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>ライト兄弟が有人飛行に成功した年・・・1903年</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"></div>	<p>2</p> <p>携帯電話</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"></div> <p>1985年 ショルダーホン(3kg)</p> <p>1989年</p> <p>2007年</p> <p>スマートホンの普及により、家庭用ゲーム機が不振に</p>
--	---

3



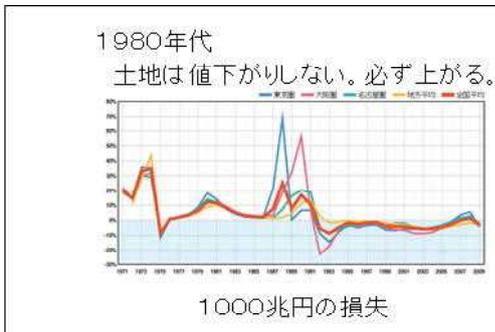
(<http://www.garbagenews.net/archives/2075590.html>)

4



(<http://d.hatena.ne.jp/Satopon1980/20110930/1317405185>)

5



5 (<http://xn-----1eu4k4t7bya2ceb5g4186bhbdwsvrge97a861ds8ac925bh2l.com/price/index.html>)

6

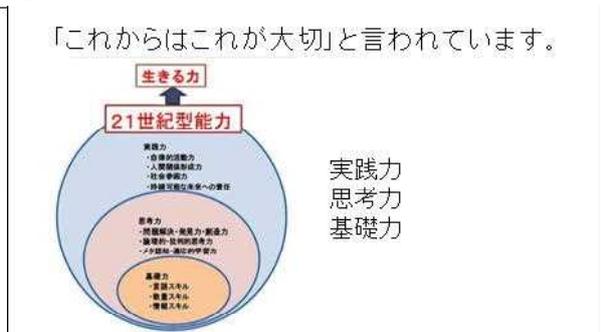
「2011年秋に小学生となる子どもの
65% は将来、今はない仕事に就く」
(キャシー・デビッドソン)

7

変化の早い、今は通用するものが、あっというまに通用しなくなる社会を生きるのに、どのような力があるとよいでしょうか。

予想して、班で話し合ってみましょう。

8



9



10



11

「水泳プールでの事故数」と「ニコラス・ケイジの映画出演数」



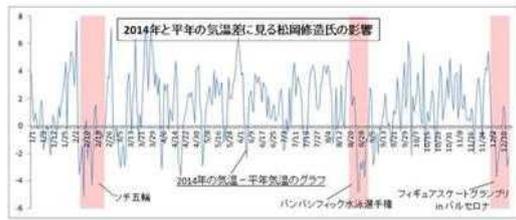
12

「ニコラス・ケイジの映画出演数」と「ヘリコプター事故数」



13

松岡修造さんが海外に行くとは日本は寒くなる



14

疑似相関

AとBが同時に起きたとき、可能性は次の4つ

- 1) Aが原因でBが結果。
- 2) Bが原因でAが結果。
- 3) 何か別の事(C)が原因で、AもBもその結果。
- 4) AとBがいっしょに起きているのは偶然にすぎない。

3と4は因果(原因と結果)関係がない。よって疑似相関
→相関関係はあるが、因果関係はない。

ただし、他に必要な条件を組み合わせることで、意味のある相関であるとわかる場合もある。

(<https://irorio.jp/aimiyayuchi/20141217/188396/>)

(<https://gigazine.net/news/20140512-spurious-correlations/>)

5

15



10

15

以上が、授業開き1回目の授業で使ったスライドである。

生徒に、社会の変換の早さを感じさせた上で、国語に限定せずにどういう力がこれから必要になるかをスライド7で予想させた。生徒からは以下のように意見が出された。

- ・経済力
- ・まわりについていく力
- ・説得力
- ・表現力
- ・発想力
- ・思考力
- ・判断力
- ・想像力
- ・コミュニケーション力
- ・流れに対応する力
- ・実践力
- ・基礎力
- ・未来を見ぬく力
- ・個性
- ・情報収集力
- ・応用力
- ・会話力
- ・まわりに流されない力

20

中学1年生なりに、よいところを突いている意見ばかりである。答申とほぼ同じと言っても良い。中学1年生でも、社会の変化の早さを実感できるだけの情報を与えられたら、ここまで考えられるのである。

この授業では、まだ三角ロジックを示さず、合理的に考えることの大切さを主眼にした。スライド9で提示したものは文科省から出されている資料である。別に文科省に個人的な感情はもっていないが、権威があると思われるところから出されている情報が、必ずしも合理的な判断によるものとは限らないということの例として挙げたにすぎない。

- 5 スライド9を提示してから、グラフの見方を説明したうえで、「では、早寝・早起き・朝ご飯を実行すれば学力は向上すると言えますか」と問い、挙手で「言える」「言えない」の分布を確認した。4クラスとも、概ね7～8割が「言える」に手を挙げていた。

その後、スライド10～13を提示し、「ニコラス・ケイジは映画に出演してもよいでしょうか、しない方がよいのでしょうか」と問うた。が、これは答えを期待しているのではない。10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

そこで、「相関関係と因果関係」についてのスライド14を示して説明した。その後、再度「早寝・早起き・朝ご飯」のスライドを提示して「早寝・早起き・朝ご飯を実行すれば学力は向上すると言えますか」と問い、意見を出させた。生徒からは「勉強しないと学力は上がらない」「生活リズムがよくなると授業中集中できたりするので、学力が上がる」「授業中にやる気があるかどうかは、生活リズムとは別の問題」「夜遅くまで起きているのは、ゲームをしていたりすると思うので、ゲームの時間も知りたい」などの意見が出された。

生徒の意見を基に、相関関係から因果関係を導き出すには、他の条件についても合わせて考えないと、一つの相関関係だけでは、決めきれないということ、情報を鵜呑みにせずに、「本当か？」と考えてほしいということを説明して、授業を終えた。

- 25 次に、第2時のスライドを示す。

1
2

国語でどのような力をつけるか

あと10年でなくなる仕事 オックスフォード大学
マイケル・A・オズボーン准教授

主な「消える職業」 「なくなる仕事」	ネイリスト	簿記・会計・監査の事務員
銀行の融資担当	クレジットカード申込者の承認・融資を行う作業員	検査・分類、見本採取、測定を行う作業員
スポーツの審判	基金人	検字検印
不動産ブローカー	パラリー・ガル、弁護士助手	カメラ、撮影機器の修理工
レストランの案内係	ホテルの受付係	金属製のクレジットアナリスト
保険の専任担当	電線販売員	メガネ、コンタクトレンズの技術者
動物のブリーダー	社立屋(手組い)	精密測定の適合、新物の技術者
電話オペレーター	時計修理工	番組制作技術者
給与・福利厚生担当	投票申告書代行者	測量技術者、地図制作技術者
レジ係	図書館員の補助員	造園・用地管理の作業員
飲食店等の案内係、チケットもぎり係	データ入力作業員	建設機械のオペレーター
カジノのディーラー	形造師	印刷販売員、路上販売員、露店商人
	客先の処理・調査担当者	塗装工、壁紙張り職人

30

- 87 -

3



米Googleが開発する囲碁専用ディープラーニングシステム「AlphaGo」(アルファ碁)が3月9日、韓国のプロ棋士・李世ドル(Lee Sedol)氏との対局で勝利した。歴史がな敗北に対し、日本のプロ棋士や開発者も衝撃をあらわしている。開発を始めてからプロレベル近くまで(1)年程度で到達したスピードからして、半年あれば別人の様に強化されていて不思議はない。

4

東ロボくん

今年は、全国約44万人の高校3年生が受験した「進研6月マーク模試」に挑んだ。東ロボくんがセンター試験を想定した模試に挑戦するのは今年が3回目だが、初めて世界史Bと数学(I A、II B)の3科目で偏差値60を大きく超えた。受験した8科目の総合得点は511点(950点中)、偏差値は57.8に達した。昨年の総合得点は386点なので、125点の伸びである。33の国公立大学にも合格可能性80%以上の判定を受け、有名私立大学の合格圏内にも入った。

(朝日新聞デジタル 2015年11月14日)

5

東ロボくんの苦手なことは・・・

- 世界史を受けた結果、60点満点でひとケタに終わったことが9月19日分かった。長い文章を読んで論述する問題で、出題者の意図をつかめなかったと分析している。
- 斜面を転がった球が別の球にぶつかるといった、現象が連なる物理の問題は答えを出せなかった。論述も「知識を詰め込んだだけの受験生が書く答案」(渡辺幹雄・駿台予備学校講師)と厳しい評価だった。

意味を理解して問題解決したり、複数の条件の中で最善の解を出すことがAIにはできない。

6

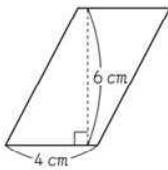
知識の量が多だけでなく、それがどこで使えるか。知識を活用して考えられ、それを表現できる力が必要。

思考力・判断力・表現力を身につける。

5 7

次の図形の面積を求めると式と答えを書きましょう。

(1) 平行四辺形



正答率 96%

8

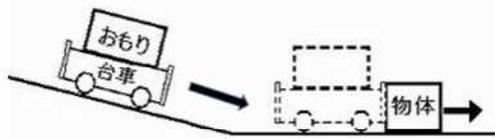
(3) ひろしさんの家の近くに東公園があります。東公園の面積と中央公園の面積では、どちらのほうが広いですか。答えを書きましょう。また、そのわけを、言葉や式などを使って書きましょう。



正答率 18%

「知っている」けれど「できない」知識はあっても使えないのであれば、知識が正しいと同じ。知識を使えるようになること。(思考力・判断力・活用力)

15 9



おもりをのせた台車を、坂道の上から走らせて、坂道の下に置いてある物体に衝突させたとき、台車と物体に加わる衝撃はどちらの方が大きいでしょうか。

10

時は1970年代。ハーバード大学教授であったマクレランド博士は、米国国務省から若手外交官の選抜方法改善の依頼を受けた。外交官と言えば、スーパーエリートが集まり。有名大学を卒業し、外交官の採用試験を優秀な成績でパスした将来有望な人材がそろっていたはずである。ところが、その後外交官として活躍する人材も確かに存在する一方で、まったく業績を上げられなかったり、中には潰れてしまう人材も存在した。しかも、詳細な調査の結果、採用試験の成績と、その後の外交官としてのパフォーマンスには、相関が無いことが判明する。

コンピテンシー(資質・能力)が必要

11

私たちがこれから関わっていく問題



- 広範囲
- 決まった解決法がない
- 利害関係が複雑

12

国語で身につけたい力

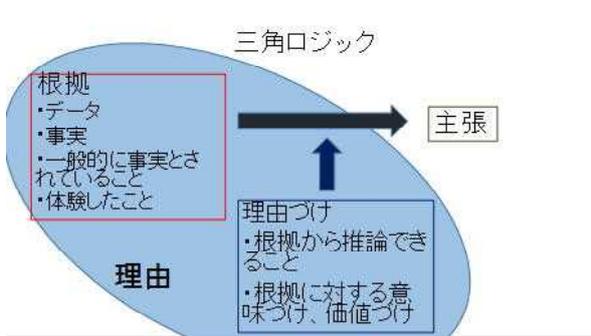
- 国語科固有の知識・技能
 - 登場人物・語り手・題名・主役のこだわっているもの・人物
 - 相関・クライマックス・象徴・比喻・伏線・暗示・行動や表現
 - の矛盾・構成・場面・設定などの視点を使って・・・

↓

- 根拠をはっきりして、それに理由づけをして意見(主張)を持つ。←三角ロジック

思考力・判断力・表現力を高める

13



14

国語の学力と資質・能力を高めるために

- 決まった答えのない社会に対応する。
- 現在考えられる最適な答えを探るしかない。

↓

常に、考えを他者と比較したり、より適切なものに作り替えたり、他の可能性を考えたりする必要がある。

対話を通じて学び合うことが大切！！

5 15

国語科でどのような力をつけるか(まとめ)

- 国語の知識・技能を使って、対話を通じて最適な解を作り上げる。それによって・・・

論理的な思考力
協働できる態度
対話能力
自分を客観的に見る力(メタ認知能力)
を身につける。

10

第1時では、「どういう力をつけていけばよいか」を一般的な視点で捉えたうえで、合理的に考えることの必要性について考えさせたので、第2時では国語で何を学ぶのかに焦点を当てた授業を構想した。

論理的思考力、特に三角ロジック、その中でも理由づけに教科内容を位置づけるということを中心に、生徒に考えてもらうようにした。

スライド1～3を見せて、AIの急速な進歩と、仕事の変化を見せた後、「AIが苦手な人間が得意なことは何か」と問うた。「コミュニケーション」「芸術的なこと」などの意見が出たところで、スライド4・5を見せて読ませた。

スライド7・8は、知っているにもかかわらず知識を使うことは難しいことの例として挙げた。平行四辺形の面積を求める問題の通過率、それが地図の中に入っている場合の通過率をそれぞれ尋ねた。正答率が96%から18%に落ちることに生徒からは「へえ～」という声

が上がった。

次の台車の問題は物理の問題なのだが、ほとんどの生徒が「ぶつかられた台車の方が受ける衝撃が大きい」と答えた。これは、知識がないと生活の中で覚えたことだけでは誤った解を導くことの例である。よって、知識を身につけることの重要性をここでは説明した。

次にスライド10・11で、協働的に対話を通じて問題解決していく力の必要性を説明した。

そして、ようやくスライド13・14で、問題解決に必要な力として論理的思考力、三角ロジックの有効性を説明し、14・15でまとめをした。

所々で問答はしたものの、説明が多くなったことは反省点であるが、国語の授業で何を目指すのか、どうしてそれが必要なのかについてを伝えるためには、少なくとも2時間が
10 必要であった。

そして、「黄金の一週間」の第3時である。

「擬似相関」を第1時に教えてあるので、それを使って他の文脈で課題解決をさせた。

「質の高い問題解決は常に領域固有知識の効果的な活用を伴う」(奈須, 2014) のであり、知識をどう使うか、どのような場合に使うのかということを知るには、実際の文脈の中で
15 繰り返し使うのがよいからである。それを繰り返していく中で、知識は体制化され、使えるものになっていく。

なお、発問と作業・活動指示が授業の柱と先に述べたが、両方を書くと内容が煩雑になるので、発問のみを示していく。(以後同じ。)

20 テレビ長時間見る子の言葉の遅れが2倍 日本小児科学会

日本小児科学会(衛藤義勝会長、約1万8000人)が1歳半の子供の親を対象にした調査で、テレビやビデオを長時間見ている子供は、そうでない子供に比べ、言葉の発達が遅れる割合が2倍になることが分かった。同学会は2歳以下の子供にテレビを長時間見せないよう呼びかける提言をまとめ、4月に公表する。

25 小児科学会の「こどもの生活環境改善委員会」が昨年、東京都や岡山県など3地域で、1歳半の健康診断の対象児(保育園児を除く)の親計1900人にアンケートした。子供が1日にテレビを見る時間を4時間より多いか少ないか、さらに子供が直接見ていなくても家族がテレビをつけている時間が8時間より多いか少ないかで四つのグループに分けた。通常、1歳から1歳半の子供は「主語」「述語」の2語文で話すことから、2語文
30 が話せない子供の割合を四つのグループで比べた。

この結果、「子供が4時間未満で、家族が8時間未満」という最もテレビを見る時間が短いグループでは、子供に言葉の発達の遅れがあったのは約15%だった。これに対し、「子供が4時間以上で、家族が8時間未満」では約18%、「子供が4時間未満で、家族が8時間以上」が約23%、「子供が4時間以上で、家族が8時間以上」は約30%。最も視聴時間長いグループは、最も短いグループに比べると言葉の遅れが2倍になった。

35 このため、提言は「乳幼児にテレビ・ビデオを長時間見せるのは危険です」とした上で▽2歳以下の子供には、長時間見せない▽授乳や食事の間はテレビを消す▽子供の部屋にはテレビ・ビデオを置かない——などを盛り込む。

(2004年3月10日 毎日新聞)

40

発問1：主張は何ですか。（記事を書いた記者の主張は直接的にはないが、最後の段落にある提言が、この文章では主張にあたる。）

発問2：主張に対する根拠は何ですか。根拠が書かれている部分に線を引きなさい。

発問3：この根拠から、この主張をするのは妥当でしょうか。

5 発問4：根拠と主張のつながりにどのような問題がありますか。

生徒の発言：「テレビを見る時間が長いと、話す機会が減るということ。」

「テレビを見なくても、ゲームをしていたら同じことになる。」

「親の話しかけが少なくなっていることが原因。」

10 「2歳以下のこどもに4時間以上テレビを見せていて、親も8時間近く見て
いるというのは、こどもをほったらかしにしていると思う。」

生徒は、それぞれにテレビの視聴時間が原因となって、言葉の遅れという結果を招いているのかということについて、他の条件があるのではないかという角度からの意見を出してきた。

15 授業のまとめとして、第1時に教えた、相関関係と因果関係は必ずしも同じではないこと、別のことが原因であったり、偶然であった場合は、擬似相関であること、について板書した。そして、情報の受け手として論理的に考える力が大切だと言うことをあらためて伝えた。

20 文科省より授業の最後に振り返りの重要性が言われているが、概ね賛成である。「概ね」というのは、「めあてと振り返り」という活動にはエビデンスがないとい問題があるからである。

しかし、振り返りが不要というわけではない。振り返りの目的は何を学んだかをメタに捉えることで、知識を定着させることである。今日は何を学んだのかということは、言語ラベルをつけて概念として捉えないと、知識として定着しにくい。よって、教師から
25 のまとめと説明という形も有効である。（米国学術研究推進協議会, 2002）決して、誰に何のために、どうすればよいかが明確ではないまま、「振り返りは学習者にさせるもの」というエビデンスのないことばかりしていればよいのではない。

以上が授業開きの3時間である。

30 その後の授業であるが、年度の初めに授業のやり方や、授業ルールについて指導することも重要である。よって、4時間目には、まず教科書最初の「声に出して、さまざまな作品を読もう」に取り組んだ。

教材を一通り音読させた上で、春暁の読み取りをした。ここでの読みに関する教科内容は「視点・視座」である。しかし、いきなり「何が見えているか」とは問わない。まず学習者がそれぞれにどのようなイメージをもっているかを出しあわせる。集団思考とは考え
35 を整理していくことでもある。まずたくさん出させて、それから検討をするのがよい。詩の中で語っている人を語り手ということを簡単に確認してから、次のように発問した。

語り手の目に見えているものを、全てノートに書きなさい。

40

全員が何らかの考えを書いていることを確認してから、それらを発表させた。

- ・朝の風景 ・外の景色 ・散った花 ・窓 ・夜明けに差し込んでくる光
- ・鳥 ・空 ・布団 ・部屋の中 ・天井 ・何も見ていない。
- ・太陽

5 次にこの中から、見えていたらおかしいものを指摘させた。ここで学習者は語り手がどこにいてどう見ているのかということ（視座）と、そこから見えるものは何か（視点）について検討せざるを得ない。

つまり「夜明けがわからない」のだから、外を見て夜明けを確認しているわけではないことや、「あちらこちらで鳥の鳴き声が聞こえる」「花はどれほど落ちたことだろう」という叙述を根拠に、布団にまだ入っているのだろうという理由づけを行い、外は見えていない、ということ指摘することになる。最終的には「音を中心とした詩で、視覚のイメージは想像の中にある。少なくとも外の様子は見えていない」というようにまとめた。

15 4. 2. 2 教材名「水田のしくみを探る」

ここまでは、授業開きの3時間について述べてきたが、以後は時系列で、特に論理的思考力を育成する上で力を入れた教材について挙げていく。

この教材で学習させたいことは、

- 20 ① 説明文の構成（三段構成、問い・理由・答え、始め・中・終わり）
- ② 三段構成から外れる段落（第15段落）を書いた意図。
- ③ 隠れた主張の存在

の三つである。①は小学校でも学習してきている内容なので、確認が主である。②と③はつながっており、②を検討すると③が見えてくる。

25 文章全体の構造は以下のようにになっている。

段落1	水田にはどのような知恵がつまっているのだろうか。（全体的な問い）
段落2	水田はどのように作られているのでしょうか。（補足説明のための問い）
段落3・4	水田の作り方の具体的説明
30 段落5	どうして③・④のような作り方をするのか。三つの長所があるから。
段落6～14	三つの長所の具体的説明（連作障害の防止・災害を防ぐ効果・水資源の確保）
段落15	これだけではなく、蒸散作用による湿度・温度の調節と酸素の生成にも役立っている。
35 段落16	このように、水田は優れた長所をもち、私たちの生活に目に見えないさまざまな恩恵を与えてくれています。そこには、長年にわたった受け継がれてきた先人の優れた知恵が集まっているといえます。

まず、説明文の基礎事項を確認し、表示義レベルの理解を進める。

40

発問 1 : 文章を大きく三つに分けるとどこで分かりますか。
発問 2 : 三つにわけた一つのかたまりは、どのような働きをしていますか。
発問 3 : 全体を通じての問いは段落 1 と段落 2 のどちらですか。
5 発問 4 : 問いに対する答えはどこに書いてありますか。
発問 5 : 「三つの長所」とはそれぞれ何ですか。

ここまでは、表示義レベルの理解である。PISAで言う「情報の探求・取り出し」にあたる。発問 5 までを終えたところで、内容と構成は理解できている。この状態ができてから、
10 共示義レベルの問いによって、学習者が論理的思考を働かせられるようにする。

15 発問 6 : 「三つの長所」を説明したら、それで「答え」につなげることができます。
第15段落はなくても成立しますが、筆者が第15段落を付け加えた意図は何ですか。

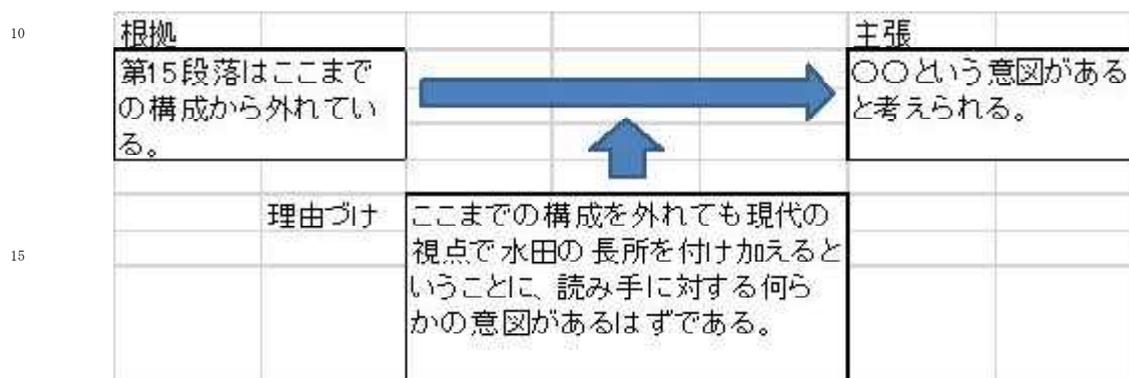
このように問うと、学習者は「意図」という表面的には見えないものを捉えるために、第15段落の全体との関係を捉え、その効果を考えることになる。まだ1年生の1学期ということもあり、補助発問として第15段落の視点や働きについて考えさせた。そこで出た、
20 ・第15段落は現代の視点で書かれている。
・水田の長所を付け加えている。
ということを理由づけとして、発問 6 を考えさせたところ、以下のような意見が出された。

- 25 ・地球や他のためにも役立っているということを知ってもらいたかったから。水田をもっと知ってほしかったから。
- ・将来、米を作る農家になってほしい。
- ・こらからの将来を担う中一に水田の良いところを知ってもらい、これからも水田を大切にしたいという思い（考え）があったから。
- ・現代の発見などの長所も書いて、水田はただ単に稲をつくるだけのものではないから、
30 これからも大切にしていってほしいということを伝えたかった。
- ・自然環境を大切に守ってほしいということ。
- ・先人の知恵ではないけど、水田の知恵ということに変わりはないから。
- ・水田のすばらしさを知ってほしいと思ったから。
- ・読み手に対して水田の必要性を強調するため。
- 35 ・水田が役に立っている部分をもっと知って欲しい。
- ・水田は私たちの生活に欠かせないものだというを身近に感じてほしいから。
- ・先人の知恵に加えて、現代の知恵も知ってもらうため。
- ・農業の後継者不足があるため、農業に目を向けてほしい。
- ・水田はすごいものということを伝えて、未来にも残してほしい。
- 40 ・現代の環境問題から水田を身近に考えられるから。

- ・水田が私たちの生活に目に見えない恩恵を与えてくれているということを実感してもらうため。
- ・水田がこれからも私たちに必要だということを知って欲しいため。

5 書き手の意図を考えるとという課題に初めて取り組ませたが、「中学一年生」という読み手を想定して考えているもの、読み手に対して強調したいことは何かと考えているもの、そして「農業の後継者不足」「環境問題」という既有知識と結びつけて、筆者が暗にメッセージを込めていると考えたものが意見として出てきた。

生徒の思考を図にするとこのようになる。



この段階ではまだ、生徒自身の力で15段落を論理的に分析するということができておらず、助走になる発問をしながら、本題に入っている。これには二つの理由がある。

- ① まだ三角ロジックになれていない生徒が多くいるため。
- ② 一つのときに一つのことをさせることでレディネスを揃え、学習についてきにくい生徒に配慮するため。

図にしたような思考を自力で出来るようになるためには、様々な文脈で、方略を使わせることになるが、いきなりステップが大きくなるとついてこられない学習者が出てくる。まずはステップを小さくし、徐々にステップを大きくしていくということが、特に学習の初期段階では必要である。

しかし、三角ロジックを授業開きで教えておきながら、それを使うということを生徒が認識できる授業になっていないことが反省点である。

4. 2. 3 「だらだらネット 成績ダウン」(新聞記事)

そこで、短い文章を用いて、論理的に考えるということに取り組まることを考えた。

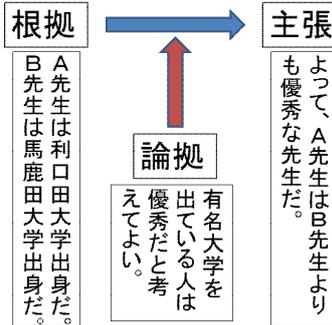
この新聞記事に取り組む前に、復習のため、以下の資料を配って論理的・合理的な思考について確認した。その後で新聞記事を印刷したワークシートを配付した。

合理的な思考をするために

※大切なのは、「それは本
当か?」と、冷静になって
考える心構えをもつこと。

- ・感情的になつていないか。
- ・「これが全てだ」「これが本
当だ」「これが常識だ」と決
めつけていないか。
- ・他の可能性はないか。
- ・部分を全体として捉えてい
ないか。
- ・時間とともに変化すること
はないか。
- ・事実と推論を区別して
いるか。

三角ロジックで考えると



- ・根拠は正しいか。
- ・論拠は妥当か。
- ・根拠・論拠と主張の結びつきは妥当か。

(実践当時、「理由づけ」はまだ「論拠」という用語で指導していた。)



(2013年12月26日 中日新聞) (段落番号は稿者による)

以下、発問を中心に授業の流れを示す。

発問1：主張が書いてあるところに線を引きなさい。

- ・第1段落「インターネットを一日四時間以上する小中学生の成績は下がる」

発問2：もう1つ探して線を引きなさい。

- ・第7段落「子供達が無目的にだらだらとネットを続けることのないよう、家庭や学校で時間を制限する指導が必要だ」

発問3：権威のある人の主張を使うことにはどのような効果があるのでしょうか。

発問4：根拠はどこに書かれていますか。段落番号を書きなさい。

・第3～5段落

発問5：第3～5段落の内容を根拠に、ネットの使用を制限する指導が必要だという主張をするのは妥当でしょうか。

5 発問1・2と4が表示義レベルの問い、発問3と4が論理的思考を促す問いである。
この授業では発問4が主発問である。主張と根拠を明らかにしたうえで妥当性を問うと、生徒は文章に書いてあるデータとグラフの根拠としての確かさ、主張につながる理由づけの妥当性を考えると考えての発問である。生徒の意見は以下のようなようになった。

- 10 ・ 相関関係なので、これだけでは結論を出せないかもしれない。
- ・ 正答率は平均なので、例外の存在がある。
- ・ 全くしない人より、1～2時間未満の人の方が成績がよいのはおかしい。
- ・ ネットをした分だけ勉強を増やしたらよい。
- ・ ネットを何に使っているかがこれだけではわからない。
- 15 ・ ネットはよくないという常識にとらわれている。
- ・ 「適切な内容」というのは内容で決めるべき。
- ・ 全くしていない人が下がっているのがおかしい。
- ・ ネットをしている＝勉強をしていない、かどうかはわからない。
- ・ 通信教育をしていたり、ニュースを見ていたりするかもしれない。
- 20 ・ 家での勉強時間がどれくらいかということも調べないと、条件が揃わない。

ほとんどが根拠の正確さと強さについて検討した内容の意見である。グラフを見て「全くしない」が国語であれば「2～3時間未満」とほぼ同じ、数学であれば「1～2時間未満」よりも低いことを見つけたことから、「他の原因があるのでは」と考え出したのである。そこで、最後の発問として、「論拠（理由づけ）は为什么呢」と投げかけた。

- ・ インターネットは遊びである。
- ・ インターネットをすれば成績が下がると決めつけている。
- ・ ネットは子供によくはないものと考えている。
- 30 ・ ネットをしている人は勉強をしていないと決めつけている。

「理由づけ」を考えるだけでなく、「決めつけている」という評価もしているところは、問いに正対していないという点では問題だが、記事が最初から「子供のネット使用はよくないこと」というスタンスに立ってのものであるということを、理由づけを検討させることで捉えることができた。

4. 2. 4 教材名「空中ブランコ乗りのキキ」(2015年9月期三重大学教育学部附属中学校教育実習における、実習生による全6時間の授業)

40 ここで、あえて実習生の授業を、論理的思考という面で分析してみたい。どのような発

問に対して、学習者がどう答えようとしたのかを見ることで、発問の質と生徒の思考との関わりが一部なりとも見えてくると考えるからである。

「空中ブランコ乗りのキキ」は、キキという世界でただ一人三回宙返りができる空中ブランコ乗りが、大人気の中で幸せだったが他に誰かが三回宙返りをして自分の人気は落ちたらどうしようと悩んでいた。ある日謎のおばあさんからピピというブランコ乗りが三回宙返りを成功させたことを知り、今まで練習していたが成功したことがない四回宙返りを跳ぶことを決意する。その決意を見たおばあさんからたった一度だけ四回宙返りに成功したらそれで終わり、という薬をもらい、四回宙返りに成功したあと、姿を消してしまうという物語である。

10

【教生Aの授業】

- いつ、どこの話かなど、設定からファンタジーであることを確認。
- 各登場人物の人物像を確認。
- 発問1：ロロとキキの大切にしていることにはどのような違いがあるか。
- 15 • 発問2：「人気なんて落ちたって死にやしない」という言葉はキキにとってどのようなきっかけとなったか。
- 発問3：「第三場面のキキのセリフの「……」にはどのような効果があるか。
- 発問4：「そうですか……」と「そうですね……」の違いは何か。
- 発問5：この物語におけるおばあさんの役割は何か。
- 20 • 発問6：団長さんやロロとの会話はキキにどのような影響を与えたか。
- 発問7：キキにとって観客はどのような存在か。
- 発問8：題名が「キキ」ではなく、「空中ブランコ乗りのキキ」でなければならないのはなぜか。
- 発問9：この物語を短くまとめよう。
- 25 • 発問10：この物語はキキの成功の話、挫折の話、どちらだと思うか。

【教生Bの授業】

- 設定と人物像の確認。
- 発問1：キキが大切にしていることは何か。
- 30 • 発問2：キキの人生において人気とはどのような意味があるのだろうか。
- 発問3：サーカスのスタートしてのキキの気持ちと変化。
- 発問4：ロロと会話したことで、キキの気持ちはどのように変化したのだろうか。
- 発問5：「第三場面のキキのセリフの「……」にはどのような効果があるか。
- 発問6：キキに死んでも四回宙返りをすると決意させたものは何か。
- 35 • 発問7：物語の中で使われている色にはどんなものがあるか。
- 発問8：それらの色にはどのようなイメージがあるか。

教生A、教生Bともに「……」という語られずに省略されている表現について発問している。二人とも「「……」に省略された思いを考えよう」と問わずに、効果について問い
40 を出しているところは、大学での学びの成果であろう。

これを「思い」で問うと、推論というよりは想像になってしまい、何でもありになってしまう。生徒からは「愁いを帯びた沈黙を表現・しばらくの沈黙・考えながら話している・ショックでぼんやりしている・ささやくようなイメージ・その後の言葉を強調している・セリフを言った人物の感情を読み手にわかりやすく説明・込められている気持ちを表現
5 ・だんだん声が小さくなるイメージ」といった意見が出た。読み手に対する効果という点では、生徒の意見は問いに正対しておらず、授業者が修正すべきところではある。「……」の性質と前後の文脈を根拠に、表現の意図を捉えるという、方向性としてはよい発問である。

稿者は実習生に「間接性の原理」を指導するため、なんとか間接性をもった問いを作ろうという苦心の跡が見られる。

二人の授業の大きな違いは、最後の発問である。教生Aは最後にこの物語は結局どういう物語なのかという、全体を捉えて評価させるという発問をしている。それに対して教生Bは発問6まで、中心人物の気持ちの変化を丁寧に捉え、発問6でクライマックスを扱っていながら、作品の主題を考えたり、作品を評価したりという共示義レベルの深い問いを
15 せずに終わってしまった。

また、同じような発問でも、問い方によって違いが出る。

教生A 発問6：団長さんやロロとの会話はキキにどのような影響を与えたか。

教生B 発問4：ロロと会話したことで、キキの気持ちはどのように変化しただろうか。

どちらも伏線を扱った発問であるが、伏線を学習させるということであれば、教生Aの発問のほうが優れている。教生Bの発問であれば、○だった気持ちが△に変化した、ということ、読めばわかるレベルで答えることになる。それに対して、団長とロロの二人を挙げて、どのような影響を与えたかということになると、四回宙返りをする決意をするところまでを視野に入れて、作品全体の中でどういう影響があったのか、全体の文脈の中での団長とロロのはたらきを捉えることになる。

そして、教生Aの発問10は、稿者が指導したことによる面もあるのだが、「統合・解釈」「熟考・評価」の問いになっている。このように問うと、ここまでに読み取ってきたことを考えるための情報として、叙述を根拠に、解釈を理由づけにして、「成功」「挫折」どちらかの主張をすることになる。

ただし、最後の発問に至るまでの発問の構成はバラバラである。ただ、何をどの順で問えばよいのかについては、まだ経験不足のため仕方のないところである。

「生徒の意見」（_____部は根拠、~~~~~部は理由づけ）

○ 成功

① キキは観客に死んでもいいから拍手をしてもらうことが夢で、四回宙返りをして成功
35 しているので成功している話だと思う。

② 成功した話だと思う。理由は、キキは観客のために四回宙返りをするという話だから、
命は落としてしまったけれど、最後は四回宙返りをすることができたから。

③ 人気を大切にしていたキキは、最後まで人気者であり続けたから。

④ 薬に頼ってしまったということもあるけれど、それでも四回宙返りをするための
40 ことで、キキがそれを選んだことだから、挫折ではなく成功だと思います。

- ⑤ どこにも、キキがあきらめたということがわかることが書いていないし、最終的にキキは夢の四回宙返りに成功したから。
- ⑥ キキは結果的にいなくなってしまうけど、四回宙返りは成功したから。四回宙返りという目的は果たしたから。
- 5 ⑦ キキは、自分の意志で水を飲んで四回宙返りをしたから、やっぱり成功した話だと思う。
- ⑧ 成功とは仕上げようと思った通りにできあがることなので、キキは一度しかできなくてもいいから、四回宙返りをしたいと思ってして、できたから。四回宙返りをしてさらに観客に盛大な拍手までもらえたので。
- 10 ⑨ 人生は確かに失敗だけど、キキは命を捨てる覚悟でやっているし、人気の方が大事なはずだと思う。
- ⑩ キキの目標は人気を落とさないために四回宙返りをすることだと思うから、最終的に四回宙返りは成功したので。

15 ○挫折

- ① 残りの人生を挫折した話。たった一回、四回宙返りの成功と自分の人生を引換にしている。
- ② 確かに四回宙返りをしたいという願いは叶ったが、残りの人生はもう無いから四回宙返りをして拍手をもらえるのは一回きり、もう拍手は二度とももらえない。お客さんに拍手をもらうためにやっているキキの目標は達成されないの、もっと練習して何度もできる可能性のあったかもしれない四回宙返りをたった一回しかしないという人生は挫折だと思う。
- 20 ③ 四回宙返りはできても薬に頼っているし、周りの人々を悲しませてしまった、命を捨ててしまったから。作品の最後、悲しい雰囲気だったから。
- 25 ④ 結局人気は保ったものの、薬に頼ってしまっている。自分の力で成功した方がもっとよかった。
- ⑤ 最後に「翌朝、サーカスの大テントのてっぺんに白い大きな鳥が止まっいて、それが悲しそうに鳴きながら、海の方へと飛んでいったといいます」と悲しそうな終わり方なので。

30 概ね根拠と理由づけができています。しかし、根拠のみを言って、理由づけは察してもらうというタイプの意見や、理由づけらしいところがあるけど、十分にそれが説明されていない意見がある。

これらの意見を見ると、理由づけの部分から、国語科として考えなければならない課題が見える。

35 こうした、作品の思想に迫る課題を出すと、個人の価値観が反映されることがある。「成功」という側の意見から窺えるのは、「自分の目標を達成できれば成功」「手段はともかく、望みが叶えば成功」といった価値観であり、逆に「失敗」と考えた意見からは「成功とは自分の力で成し遂げるもの」「一時的な成功では成功とは言えず、継続的でなければならない」「命が一番大事」といった価値観が現れている。こうした共通にもっている

40

価値観は「言わなくてもわかりますよね」というタイプの理由づけになりやすい。よって、理由づけが省略されることが多くなる。

上の実践例を見ても、学習者が意見の理由づけを省略したり、十分に説明したりできていない原因になっている。「薬に頼っているから」と言えば、「自力で達成しない成功は成功とは言えない」「薬に頼るのはよくない」ということは聞き手に察してもらえる内容だからである。

「成功」「挫折」という二極の対立軸に用いた言葉もまだ検討が必要である。「挫折」を「失敗」と訊くとまた違った意見が出るだろう。

以前、稿者は「キキは最終的に幸せになったのか、不幸になったのか」という発問で授業をしたことがある。その際は、さらに「幸せとは何か」という、学習者の価値観が強く出るものになった。これをよしとするかどうかは意見が分かれるところだが、稿者としては、それは最後の感想やまとめに書かせればよいと考える。

このように、読み手の価値観によって意見を構築すると、作品からの離れが大きくなってしまい、何を言ってもよいということになる。理由づけに個人の価値観が使われるため、作品を検討するという方向になっていかないのである。個人の価値観によるものも作品への評価ではあると思うが、国語の授業はテキストから離れず、学習者が叙述から教科内容を理由づけにして意見を構築するようにしたい。そうでなければ、思ったことならなんでも意見として許されるというレベルの授業になってしまう。

そこで、重要なものが「語り」である。物語がどのような物語として語られているか、語り手は人物や世界をどのようなものとして語ろうとしているかという視点で捉えると、先の発問も変わってくる。

例えば、「語り手はこの物語を、キキが成功したものとして語っているのか、成功とはいえないものとして語っているのか」といった発問になるだろう。（どういう言葉で問うかについてはまだ検討が必要であるが。）このように問うと、個人の価値観ではなく、人物像や伏線、クライマックス、中心人物のこだわっているもの、結末、イメージ、象徴といったことを理由づけにして意見を構築しなければならなくなる。つまり、課題解決をするときに働くスキーマとして教科内容が位置付くのである。

以上のように、間接性の原理を使って発問を考えること、そして「語り」を読みの方略として位置づけていくことが、論理的思考力を育成するための鍵になると考える。

30

4. 2. 5 教材名「信頼をつなぐ」

この教材は、ファスナーの工場見学からその性能の高さを知り、日本の技術の高さを語るという構造になっている。

青函トンネルや宇宙服にまで日本製のファスナーが使われている例が挙げられており、生徒の興味を引く内容が書かれている。ただし、論理的には問題がある。よって、生徒にそれを捉えさせようと考えた。以下に発問を示す。

発問1：主張が書かれているのはどの段落ですか。

40 第16段落「ここに見えるのは、日本の技術の高さと確かさである。そして、少しでも

よいものを作ることを目指す、日本の技術者たちの底力である。」

第18段落「宇宙服や潜水服のファスナーは、文字どおり命をつなぎ止めているが、衣類や鞆のファスナーは、それほどの使命を負ってはいない。しかしながら、それでもよもやはずれることはない信頼しているからこそ、ファスナーは世界中で愛用されている。そういう意味からすれば、ファスナーは信頼の権化であり、ファスナーを作る技術者たちは、日夜信頼を作り続けているのだといっても過言ではない。」

発問2：第16・18段落の主張を短くまとめなさい。そのとき、主語を文末にもってきて、体言止めにして書きなさい。

「日本の技術はすごい。」

「日本の技術は信頼できる。」

「日本の技術は高く、確かである。」

発問3：主張に対する根拠はどこに書いてありますか。

第5、6、7、8・9・10、12、13、14、15

発問4：それぞれの段落を要約しなさい。

第5段落「たった三つの部品の一つ一つに高い技術が秘められているファスナー。」

第6段落「百キロ近くの力に耐えられるファスナー。」

第7段落「一万回の開閉に絶えられるファスナー。」

第8・9・10段落「ものすごい長さのものもあるファスナー。」

第12段落「多様な用途があるファスナー。」

第13段落「宇宙服やイマーションスーツにも使われているファスナー。」

第14段落「青函トンネルの壁にも使われているファスナー。」

第15段落「どんな製品でも品質や機能を落とさないファスナー。」

発問5：これらの根拠によって、主張は支えられていますか。

発問4で要約させたのは、「すごい」「底力」「圧巻」「思いもよらなかった」といった筆者の「思い」に関する記述を削り、根拠となる事例のみを取り出させたかったからである。また、主語を文末にもってきて体言止めにするすることで、何についての事例が書かれているのかが明確になる。

こうして、根拠を見渡せるようにしてから、根拠が主張を支えるだけの強さを持っているかを検討させた。

【生徒の意見】

〈支えられていない〉

- ・ファスナーは日本の技術のたった一部。悪い例がなく、よい例ばかり挙げている。
- ・ファスナーのすごさはわかったが、日本の技術者がすごいということが分からなかった。
- ・「日本の技術者」と大きな区切りで書いているが、本文ではファスナーのことにしかふられていないため、技術や技術者全体にはあたらないので、そこを示せていない。
- ・ファスナーことを例にあげているが、必ずしも他のものなどの日本の技術がすごいかと

いとわからない。

- ・他の例も出さないと、ファスナーのことだけではわからない。

こうした意見を受けて、「部分は全体ではない」ということを、ベン図を使って説明した。



10

また、「筆者の個人的な意見しか挙げられていない」という意見も出た。

これは、根拠の内容ではなく、筆者の思いが強く出ている、主観的な文章であることに対する批評であると考えられる。こうした意見も取り上げたいと考えたので、続けて次の発問を行った。

15

発問：この文章は、誰が誰に対して書いたものですか。

生徒は教科書の、作者についての欄を見て、プロフィールや著作物について知ろうとした。それを見たうえで、「日本のものづくりが大好きな人が書いている」「読み手である中学生に向けて書いている」ということを発言していた。

20

まとめとして、クリティカル・リーディングの手順を板書した。

25

☆クリティカル・リーディング（批判的）←「否定的」ではない。

まず、鵜呑みにしないこと。

25

◎妥当性の高さを検討する。

①主張を捉える。

②根拠を捉える。←確かさ、強さは？

③理由づけを捉える。←妥当か？

○理由づけ

30

・決めつけはないか。

・部分と全体は区別されているか。

・飛躍はないか。

・他の可能性を無視していないか。

・「Aか非Aか」だけで捉えていないか。

35

○根拠

・データは足りているか。

・データの出典は確かか。

○書き手について

40

・どのような立場の書き手か。

・どのような読み手を想定して書いているか。

「信頼をつなぐ」では主に「部分と全体の区別」が問題であったので、まとめとしては
広げすぎている。これから繰り返し使っていく視点であるという意味で、予習にはなるだ
ろうが、具体的な問いや活動もないことを教えられても、学習効果は薄い。まとめをどう
5 するかということについて、反省をすることがある。

4. 2. 6 「社説の比べ読み「温室効果ガス削減について」(読売新聞・朝日新聞)

「信頼をつなぐ」で、文章の論理を捉え、その妥当性を検討するということを学習させ
たので、他の文脈でそれを使うための授業を構想した。

10 また、比べ読みをすることで、論理的な思考がより強く働くことを期待し、読売新聞と
朝日新聞のそれぞれの社説を提示することにした。

比べ読みの機能について、船津(2010)が実践を通して以下の様に示している。

【基盤】

15 1 比べ読みは、複数で多様なテキストを対象とし、読者のコンテキストを
広げる。

【読書過程に沿って】

2 目的を持って比べ読みをする場合と、比べ読みによって目的が生ずる場
合とがある。

20 3 比べ読みをすることで、テキストの選択の力に展開する。

4 比べ読みによって、筆者・作者を相対化する。

5 比べ読みのときに、読みの観点を持つことができる。

6 比べ読みによっては、表現様式を意識し、テキストの特徴を掴みやすい。

【思考力】

25 7 比べ読みによって、無意識に思考操作を行う。

8 比べ読みによって、客観的・多面的・総合的に考える。

9 比べ読みによって、批判力の基礎を養う。

10 比べ読みによって、表現者意識に立ち、情報を活用・発信することにつ
ながる。

【読書行為力・読書生活力】

30 11 比べ読みは、多くの読書行為に結合する。

12 比べ読みは、多くの読書生活に結合する。

【読者主体】

13 比べ読みによって、読者として育ち、主体となる。

35 14 比べ読みによって、自己の読みをメタ認知できる。

(船津, 2010)

私たちも、例えばスーパーの買い物をするとき、広告を比べてどの店で何を買うかを
考える。車や家のような大きな買い物ならば、尚更である。カタログを見比べ、店頭で説
40 明を受け、見積もりを出してもらって、実物を見て、と様々なデータをもとに、価格、性

能、ユーティリティ、想定される使用場面に合っているかなどを詳細に検討するはずである。情報を鵜呑みにせず、他と比べることで、見えてくるものがたくさんある。と言うよりは、比べてみないとわからないのである。(そうでなければ、店頭で高いものを買ってしまったり、営業マンの言うとおりに言いくるめられたりすることになる。) 他にも会議で出された案や意見を比べて検討するということなども、日常的な行為である。

買い物にしても、会議にしても、比べることで、自然に論理的思考力が働いていることに疑いはない。論理的に考えるためには比べることが大切な要素の一つであるとも言える。船津の示した比べ読みの機能の1～10は論理的な読みに関するものになっている。

PISA2003で出題された「落書き」の問題が注目されたり、全国学力・学習状況調査でも比べ読みの問題が出されたりしてきているため、以前よりも比べ読みの認知度は上がっていると考える。まだ実践を目にすることは少ないが、単元としてカリキュラムに位置づけていってもよいものと考えられる。

まず、読売新聞の社説を用い、意見と根拠を明らかにした。

【資料1】(2015・5・2 社説 読売新聞 段落番号と傍線は大村による。なお、赤線が主張、青波線は根拠を表す。)

読売新聞 2015年5月2日

温室ガス削減 原発活用で高い目標に挑もう

- ① 温室効果ガスの排出量を、2030年度までに13年度比で26%削減する一。
- ② 政府が日本の新たな目標案をまとめた。
- ③ 安倍首相が6月の先進7か国首脳会議で表明する。
- ④ 原発の活用を前提とした30年時点の電源構成や、省エネルギー技術の普及予測を踏まえた目標だ。実現可能性を重視しつつ、可能な限り高い数値を設定した。
- ⑤ 鳩山元首相は09年、「20年に1990年比25%削減」を唐突に打ち出したが、政策的な裏付けが乏しく、批判を浴びた。
- ⑥ 温室効果ガスの削減には、社会全体の取り組みが欠かせない。過去の苦い経験を考えれば、今回の目標は妥当な内容と言えよう。
- ⑦ 新目標は、産業部門の二酸化炭素(CO₂)削減率を6・5%とした。各業界の自主行動計画に沿った数値だ。生産活動に悪影響を与えないよう考慮したのは、適切な判断である。
- ⑧ 商業・サービスなどの業務部門と家庭部門は4割、運輸部門も3割減と、それぞれ高い目標を設定した。オフィスなどの排出削減が思うように進んでいないため、一層の省エネを促す狙いがある。
- ⑨ 建物の断熱対策、照明のLED化、次世代自動車の普及などを加速させるため、政府には効果的な施策が求められる。
- ⑩ 東日本大震災後、日本の温室ガス排出量は増え続けている。全原発が停止し、火力発電の比率が増えているためだ。
- ⑪ 地球温暖化対策上、CO₂を排出しない原発は、重要なエネルギーである。安全性が確認された原発を再稼働させ、将来的には新增設も進める必要がある。

⑫ 温暖化対策の国際交渉は、今年が大きなヤマだ。年末にパリで開かれる国連気候変動枠組み条約第21回締約国会議（COP21）で、京都議定書に代わる新たな枠組みが決定される見通しだ。

⑬ 協議では、自国に有利な枠組みにしようとする各国の利害が絡む。

⑭ 米国は25年までに05年比26～28%減、欧州連合は30年までに1990年比40%減とする目標を国連に提出している。

⑮ 日本の削減目標は、これらと比べても遜色がない。政府は、温暖化対策に取り組む積極姿勢を世界に示すことができるだろう。

⑯ 各国の削減目標も重要だが、忘れてはならないのは、世界全体の排出量をいかに減らすかという視点である。排出量が急増する中国など新興国・途上国での削減がカギとなる。省エネ技術による支援は、日本の有力な貢献策だ。

【資料2】（2015・5・4 社説 朝日新聞）

朝日新聞 2015年5月4日

温室ガス目標 政府案は意欲に欠ける

① 地球温暖化に立ち向かう意欲に欠けているというほかない。政府が新たにまとめた温室効果ガスの削減目標案である。

② 2030年のガス排出量を13年に比べて26%減らすという。気候変動枠組み条約や京都議定書の基準年1990年に比べれば、40年かけてわずか18%ほど減らす目標に過ぎない。

③ すでに1人当たり排出量で日本より少ない欧州連合（EU）は、90年比で40%以上の削減を掲げている。それに比べて政府案のレベルは低すぎる。

④ 実質的に国際水準に劣るのに、基準年を最近の年へずらしたため、そう遜色がないようにも見える。そんな姑息（こそく）なやり方で近年の無策をごまかしては、国際社会の信頼を失うだけだ。真剣に考え直すべきである。

⑤ 最大の問題は、経済成長で当然のようにエネルギー消費が伸びるとしている点だ。原発回帰を進めようとするのも、つまりはエネルギー消費構造への切り込みが足りないからである。

⑥ 日本はEUなどと異なり、京都議定書で13～20年のガス削減に参加しなかった。このため、国全体の取り組みがゆるみ、政府が基準年とした13年の排出量は90年より約11%も増えた。

⑦ それは原発事故の影響だけではない。この間、事務所など業務部門の排出量は2倍以上、家庭部門も1.5倍以上になった。政府案は両部門での省エネを特に強めるというが、それでも業務部門の30年の想定排出量は90年より多く、家庭部門もわずかに下回る程度だ。

⑧ 全体の約3割を排出している産業部門の削減幅が、13年比で約7%というのは、あまりにも低すぎる目標である。

⑨ 確かに産業部門は業界ごとに計画を立てて省エネを進め、90年比で約15%減ら

してきた。だが、もっと余地があるはずだ。

⑩ 経済産業省系の省エネルギーセンターによると、製造業では保温断熱材の劣化だけでエネルギーを10%も損しているという。複数の工程や事業所を結んでの省エネも遅れている。

⑪ 欧米は経済成長とエネルギー消費の切り離しを積極的に進めている。例えば、電力会社などエネルギーの供給や小売りを担う事業者に一定の供給削減を義務づけることで、工場や事務所、家庭などの省エネ投資を促す政策が広がりつつある。

⑫ その結果、省エネ策を提案・提供する新産業が育ってきた。

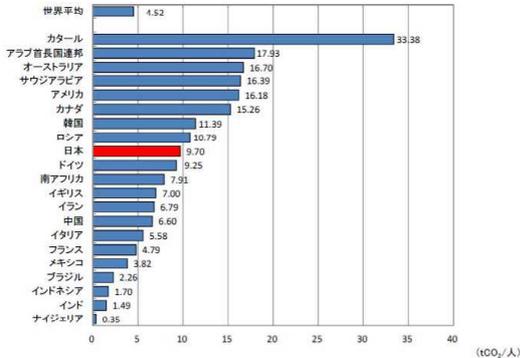
⑬ 省エネは世界の一大潮流である。国内で本気になって最新の経験を積まなければ、急速な成長が見込まれる途上国の省エネ需要も取り込めないだろう。

いきなり2社の社説を与えて比較するのはまだ中学1年生には難しいため、読売新聞の資料を配布したあと、範読、音読練習をして、文章に慣れる時間をとった。以下、授業の流れを示す。(・のあるものは、生徒の意見)

- ① プリント配布、範読、班で1文交代で音読
- ② 主張がされている文に線を引く
- ③ 主張に対する根拠が書かれているのはそれぞれの段落かを読みとる
- ④ 上記の手順を読売新聞社説、朝日新聞社説で行う。
- ⑤ 両社の社説を比べてみて、気づいたこと、考えたことを発表する。
 - ・全く反対の意見が書かれている。
 - ・この間にあたる意見が書かれた新聞はないのか。
 - ・「26%削減」の捉え方が違う。主観が入っている。
 - ・同じことに対して、両社の見る角度が全く違う。
- ⑥ なぜこのような違いが生じるのか、その理由を考える。
 - ・価値観の違いがある。
 - ・視点が違う。
 - ・読み手に対して、新聞社として訴えたいことがある。
 - ・朝日新聞は読売新聞より2日後の社説なので、読売新聞に反論したい意図があるのである。
 - ・読み手へのインパクトを強くしたい。興味づけ。
- ⑦ それぞれの社説から読み取れる価値観はどのようなものかを捉える。
 - 【読売新聞】
 - ・環境のことも考えながら、経済を大切にしている。
 - ・原発を推進しようとしている。
 - 【朝日新聞】
 - ・経済も大事にしているが、より環境重視に思える。
 - ・原発に反対している。
- ⑧ 温室効果ガスに関するグラフ【資料3】と両社の社説を対照して、社説に書かれている数字を○で囲む。

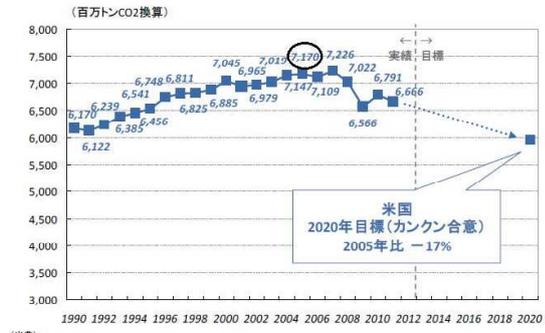
【資料3】(経済産業省HP資料 http://www.meti.go.jp/committee/summary/0004000/pdf/042_s05_00.pdf)

主な国別一人当たりエネルギー起源CO₂排出量(2013年)



出典: IEA「CO₂ EMISSIONS FROM FUEL COMBUSTION」2015 EDITIONを元に環境省作成

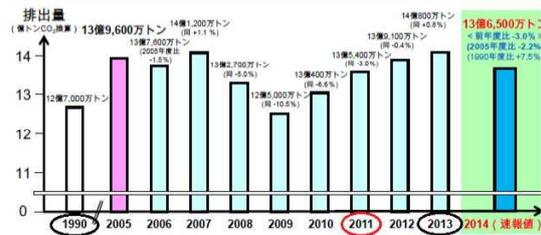
GHG排出量の推移及び2020年削減目標 ~ 米国 ~



出典: 気候変動枠組条約事務局ホームページより

我が国の温室効果ガス排出量(2014年度速報値)

- 2014年度(速報値)の総排出量は13億6,500万トン(前年度比-3.0%、2005年度比-2.2%、1990年度比+7.5%)
- 前年度と比べて排出量が減少した要因としては、電力消費量の減少や電力の排出単位の改善に伴う電力由来のCO₂排出量減少により、エネルギー起源のCO₂排出量が減少したことが挙げられる。
- 2005年度と比べて排出量が減少した要因としては、オゾン層破壊物質からの代替に伴い、冷媒分野においてハイドロフルオロカーボン(HFC)の排出量が増加した一方で、産業部門や運輸部門におけるエネルギー起源のCO₂排出量が減少したことが挙げられる。



注1: 2014年度速報値の算定に用いた各種統計等の年報値について、速報値の算定時点で2014年度の値が未公表のものには2013年度の値を採用している。また、の算定方法については、お気付けに留意事項を定めることとされている。このため、今年度と前年度の2014年度速報値と、前々年度に公表された2013年度速報値との間で差異が生じる可能性がある。なお、速報値では、森林等による吸収量については算定していない。また、2014年度速報値は、2014年4月1日現在の2013年度速報値と異なる可能性がある。注2: 各年度の排出量及び前年度からの増減割合(2005年度比)には、京都議定書に基づき吸収源活動による吸収量は加味していない。

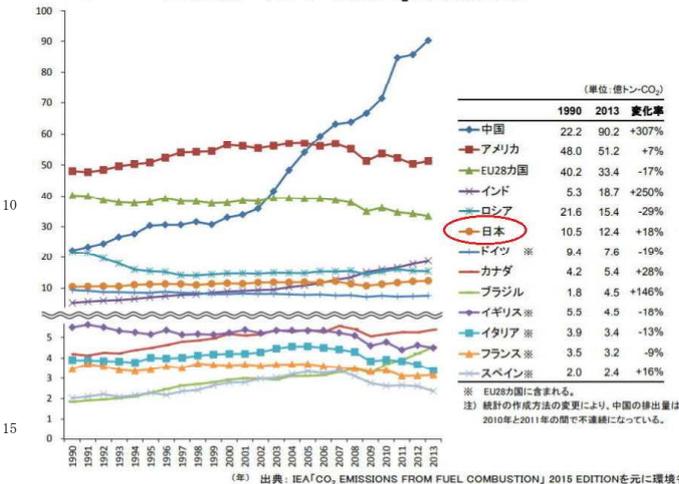
GHG排出量の推移及び2020年削減目標 ~ EU ~



出典: 気候変動枠組条約事務局ホームページより

※ QELRC (Quantified Emission Limitation and Reduction Commitment)

主な国別エネルギー起源CO₂排出量の推移



※ EU28カ国に含まれる。
注) 統計の作成方法の変更により、中国の排出量は2010年と2011年の間で不連続になっている。

テキストだけでは、根拠にしている数字の根拠としての強さがわからないため、経済産業省の資料をプリントして配布した。

資料から読み取ったこととして、以下のような意見が出た。

- ・アメリカもEUも、排出量が多いところを基準にしている。日本も2013年は比較的多い。
- ・EUは排出量がだんだん下がっている。アメリカは2007年くらいから下がっていく傾向がある。
- 5 ・日本は2009年が低いけれど、そこからまた増えていっている。
- ・2014年の速報値では下がっている。
- ・国別一人あたりだと、カタールが多い。国民の数によって、数値がかなり違うとわかる。
- ・2011年に原発が止まったけれど、2009年から排出量は増えている。
- 10 ・1990年は排出量が比較的少ない。どうして朝日新聞はここを基準にしたいのだろう。
- ・日本が2013年を基準にしたいのは、アメリカやEUと同じ、高いところを基準にしたいかからか。

これらの意見を見ると、生徒はグラフと文章を対照させることで、グラフや数値を根拠
15 に主張する場合でも、どの年度の数字を基準とするのか、何を基準として比較していくのかということの中にも書き手の意図が働いていることに気づいている様子がある。

最後に、より論の妥当性が高い社説はどちらかを問い、意見を出させた。

【読売新聞の社説が妥当】

- 20 ・朝日は感情的になっていて、読売に対称的な言葉を使って反対する意図が感じられる。
- ・日本と米、EUを比べたときに二番目に日本は高い目標を掲げている。日本の(削減)目標が低いわけではない。
- ・朝日新聞は読売に対抗する形で注目を集めるために書いているし、どこを削減目標の基準にしているかという点では、グラフを見ると、まだあまりCO2の排出が盛んでなかった1
25 990年と比べて「排出目標は甘すぎる」と言っているから妥当性が低いと考えた。
- ・目標の基準をアメリカやEUではグラフの一番高いところに行っているが、朝日新聞は低いところを基準に考えている。他国と比べるなら、同じ場所を基準にする必要があると思ったから。
- ・朝日が言っている「1990年に比べれば」というところで、資料を見ると高い目標(1990
30 年基準)にして大きく失敗しているところを見れば、今回の目標が低く姑息であるというより、可能な限り高い数値だと考える方がより妥当だと思った。

【朝日新聞の社説が妥当】

- 35 ・朝日新聞では「低すぎる」などと書かれているのは、国別のCO2排出量が1990年～2013年であまり変わらないからなので、妥当性がある。
- ・読売新聞ではEUの削減目標と比べても遜色がないと書かれているが、CO2排出量はEUに比べて日本は全然減っていない。
- ・読売新聞では「日本は米、EUとの削減目標は同じくらいになっている」と言っているが、削減目標は同じくらいかもしれないが、元の排出量や国民の数、国土の面積、工業な
40 どの発達レベルなど、たくさんの部分で日本とは全然違う部分があるのに、それで同じく

らいでよいと簡単には言えない。

・読売新聞は「東日本大震災後、温室効果ガスは増え続けている」と書いてあるけど、グラフを見ると、2013年～2014年の間に温室効果ガスの排出量は減っていて、原発を停止しただけで温室効果ガスが増えたりしていないから根拠として弱い。決めつけがある。

5 ・計算してみると日本は3,864万トン、米は9,788.8万トン、EUは5,972万トン削減という数値が出たので、数値上ではアメリカは日本の3倍、EUは2倍近く削減するとしているため、日本は他国より目標が低いと言えるから。

・読売の方は政府の立場から書いているけれど、朝日はどちらかと言えば国民側から書いている。

10 ・「欧州連合（EU）は、90年比で40%以上の削減を掲げている」とEUの目標を高く見せている（グラフを見ると基準年の排出量が多い）朝日新聞の方が妥当性が低いと感じた。読売新聞よりも後に発行したのもあやしいと思った。

・人口や今までの排出量が違うのに、「遜色ない」と言い切ってしまうのはおかしいので、読売新聞の方が信頼できない。

15 【生徒の感想】

・新聞にも価値観が表れていたりするので、主張を様々な視点で見ることで、主張が妥当かどうかわかるようにしたい。

・文章を読んだだけではこっちに賛成、とか思っていたが、グラフと照らし合わせるとまた違う考えになった。

20 ・新聞やそのほかのメディアなども、筆者の価値観によって決めつけがあったり、部分を全体として捉えたり、根拠も自分の意見を尊重するものだったりすることがある。他の意見を読んだり、このようなところに注意して読んだりしたい。

・私はいつも新聞や携帯のニュースを見て、それを信じ切っていたが、この学習をして、根拠に妥当性があるか、それが正しい情報かを考えたいと思った。

25

しかし、「論の妥当性が高い社説はどちらか」を論理的に検討できている生徒は実際の所3割程度であった。社説という文章の難しさと、グラフを読み取ることの難しさ、そして文章とグラフを関連づけて理解するということが非常に難しかった。生徒に与える課題の難易度のあり方について反省を残すことになった。

30

以下、第1学年で扱った論理的思考力に関する観点を挙げる。

「授業開き1」

- ・論理的思考力の必要性
- 35 ・相関関係と因果関係

「授業開き2」

- ・三角ロジック
- 40 ・相関関係と因果関係

「水田のしくみを探る」

- ・三段構成（問い、根拠と理由づけ、答え）
- ・書き手の意図、隠れた主張

5 「だらだらネット 成績ダウン」（2013年12月26日 中日新聞）

- ・論理的に読む（主張・根拠・理由づけを捉え、根拠・理由づけが主張を支えているかの検討）
- ・権威者の代弁による主張 ・データ（グラフ）の確かさ
- ・擬似相関

10

「ユニバーサルな心を目指して」（授業の詳細は割愛）

- ・対偶（「思いやりの交感」があれば、バリアフリー・ユニバーサルデザインの「穴」をなくすことができる。」⇔「バリアフリー・ユニバーサルデザインの穴があれば、「思いやりの交感」がない。」） バリアフリーやユニバーサルデザインで全ての人をカバーすることはできないが、あくまでもデザインの問題。「思いやりの交感」は社会的には必要だが視点が違う。対偶に反証できる場合、結論にも反証できたことになる。

「信頼をつなぐ」

- ・要約
- 20 ・部分と全体の区別
- ・書き手のスタンス・意図
- ・想定される読み手

「社説の比べ読み」

- 25 ・クリティカル・リーディングの手順
- ・書き手のスタンス・意図、想定される読み手
- ・資料と文章を関連させて読む。
- ・根拠の確かさ。

30 また、教科内容に関することとして、「タオル」で、小学校から今までに学んだ「読みの観点」を出しあって「読みのものさし」として確認したり、「少年の日の思い出」で語りの意図を学習したりしていることを付け加えておく。

35 4. 2. 7 第2学年 教材名「小さな手袋」

2016年度は持ち上がりで第2学年を担当したため、授業の進め方の確認は簡単にすませ、授業開きから教科書を使って授業を始めた。

「小さな手袋」は以前、1学期最初の物語教材であった。それが2011年度検定版の教科書では2学期の後半、秋くらいに学習する教材になった。そして現行の2015年度検定版で
40 は、また1学期最初の物語教材という位置に掲載されるようになった作品である。

この掲載場所の違い、すなわち学習する時期の違いから、本教材を評価するという授業を構想し、実践した。

発問1：登場人物は誰ですか。

5 発問2：中心人物は誰ですか。また、語り手は誰ですか。

発問3：語り手はいつの時点から、どの時点の出来事を語っていますか。

発問4：場面ごとに、中心人物が、どうなったのか、を短くまとめなさい。そのとき、「シホ」を文末にして、体言止めで書きなさい。

発問5：題名である「小さな手袋」は何を象徴していますか。

10 発問6：場面8で、「私」はシホのどのような思いや考えを察したのでしょうか。

発問7：読み手として、どのようなメッセージを捉えましたか。

このように、発問1～7までは、設定を明らかにして、エピソードと人物の変化と伏線、クライマックスと結末の意味、主題の捉えという流れであり、物語の授業としてはオーソ
15 ドックスなものである。ただし、教科内容を意識して発問を組み立てている。

ここまでで、表示義レベルから主題の解釈まで、物語の内容を読み取るということを一
通り終えた状態である。そこで、「小さな手袋」が教科書が改訂されたときに掲載場所が
変わっていることを説明し、次の発問をした。

20 発問8：「小さな手袋」を学ぶ時期としてふさわしいのは、年度の初めと、2学期、
どちらですか。

「熟考・評価」にあたる問いである。以下に生徒の意見を示す。

25 ・私は最初のほうがいいと思います。なぜなら、この主題は「たくさんを経験して
から成長する」や「人は大切なことを忘れてしまう」などで、それを学んだうえで中学2
年生を過ごして欲しいという意味が込められていると思うからです。それを2学期に伝える
よりも最初に伝えた方がいいと思います。

30 ・2学期がよい。「小さな手袋」には時間を大切にしてほしいというメッセージがこめら
れていて、それなら継続の難しさを気づき直す2学期がいいと考えたから。

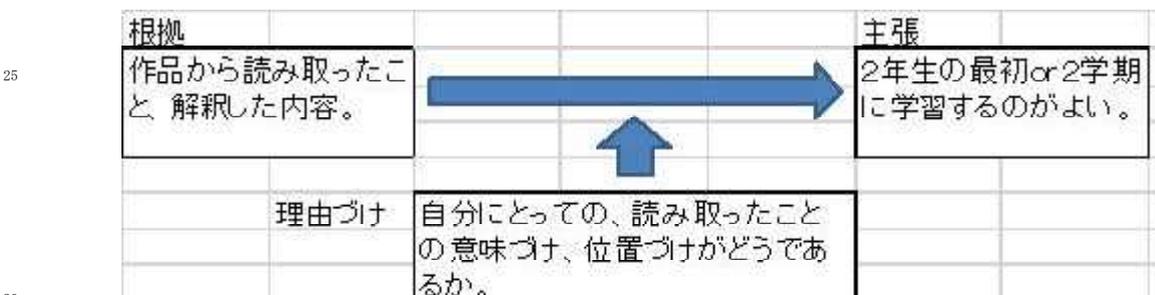
・私は2学期に出会いたい話だなと思います。理由は、「小さな手袋」の話は、今後生き
ていく上で重要な話です。そして、2学期は気のゆるみやすい学期でもあります。2学期
にこの話を学習することによって、今後生きていく上で重要なことを学べるし、気をゆる
めずに、ひきしめて生活していけると思ったから。

35 ・4月初めがいいと思う。なぜなら、クライマックスはシホが6年生になったばかりの4
月ごろなので、同じような季節に読んだ方が、よく想像しやすいと思ったからです。

40 ・私は4月初めに会いたいと思いました。なぜなら、この物語には出会いの大切さや別
れの切なさ、はかなさ、人という存在の大きさが隠れていると思ったので、クラス替えを
下ばかり（出会いもあり別れもある時期）の4月に会った方が、友の大切さが改めて分
かるし、頭に入ってきやすいと思ったからです。

- ・ぼくは2学期に出会うとよい話だと思います。理由は、この作品の舞台設定は「秋」で、2学期の方が世界観に共感できるし、2年生の2学期は行事や学校関連のことに追われて、家族や大切なものについて深く考えられず、忘れかけるものだから、2学期にこの作品を読んで、今一度そのことについて考える時間を与えてもらった方がよいと思ったからです。
- ・私は4月初めがいいと思います。なぜなら、この話は出会いを大切にという話なので、新しいクラスになった4月初めにやることで、自分たちが新しく出会った人のことを大切にしようという思いになりやすいと思います。
- ・私は最初に学ぶのがいいと考える。シホとおばあさんの出会いと後悔の残ってしまった別れから、たくさんのことを学んでこれからの新しい生活に生かせるようにするために、最初に学ぶ方がいいと思います。
- ・最初の方がいいと思います。この物語には昔のことを思い出したけれど戻れないというところがあります。中1はもう終わって、今は中2だといったことが言える内容だと考えられるから、節目を迎えた中2の最初がいいと思います。
- ・私は最初がいいと思います。教科書に載っている場所が最初→2学期→最初と戻されているし、主題から「人は大切なことを忘れてしまうものだ」というところから、最初に戻されたのはそのほうがよかったからだと思うし、人は大切なことを忘れてしまうというのは最初に知っておいて、大切なことを忘れないように心がけることが大切だと思ったから。
- ・最初がよい。なぜなら設定や場所など、細かく整理して考えたので、基礎基本を学ぶためには最初で良かったのでは。(話し合いを終えて) 2年生の最初に学ぶという面で見ても、人との絆について考えられるのでよいと思う。

生徒の意見は概ねこのような構成になっている。



意見をノートに書かせる際に「主張と根拠と理由づけがはっきりしているように」という指導をしてから書かせたせいもあるが、9割程度の生徒が三角ロジックを用いて自分の意見を書けていた。

生徒の意見を見て感じるのは、根拠と理由づけを意識して書かせることで、何が言いたいのかがはっきりしてくるということである。論理的に書かせると、わかりやすい主張になることが見て取れる。(ただし、一文が長いなどの課題があり、別に指導が必要である。)

わかりやすく書けるというのは、自分の考えを整理できているということでもある。曖昧模糊とした考えをそのまま表現しても、わかりにくくなるのは当然のことである。それに対し、論理的に構築された思考は、そのまま表現してもわかりやすいものになる。思考

力・判断力・表現力がそれぞれ別のものではなく、論理的思考力が働くことで、判断力と表現力も高まるということが生徒が書いた意見からわかる。

4. 2. 8 教材名「人間は他の星に住むことができるのか」

5 この「人間は他の星に住むことができるのか」という文章は、二重の内容を含んで進んでいく説明的文章である。

それは、第3段落にある「もしもそうなったとしたら、私たち人間は、地球以外の星に住むことができるのでしょうか。その可能性を探ってみることにします」というように、問題提示文に指示語が入っていることによる。指示語の指す内容を探すと、「将来、人類は地球に住むことができなくなってしまうかもしれないというのです」という仮定がそれにあたる。そして、この問いに対する答えが最後の第17段落にある、「そして、地球の外に目を向けると、いずれは火星が第二の「奇跡の星」になる可能性を秘めている」になる。しかし、この文は最初に「そして」がついている。「そして」でつながる内容は、「地球はかけがえのない星」「まず「奇跡の星」を大切にしていくことがなにより重要です」である。また、この結論の前の第16段落で挙げられている事例には「ただし、うまくいっても、地球と同じような温暖な空気と水をもった惑星になるには、少なくとも数百年はかかる」といわれています」と言っているため、火星への移住が現実的とは考えにくい。

「地球以外の星に住むことができるのか」という問いに対して挙げられている事例を読む限りは、それが難しいことであるとしかたれない。しかし「火星が第二の「奇跡の星」になる可能性を秘めている」としながら「まず地球を大切にしていくことがなにより重要」と説く。「かけがえのない地球を大切に」という主張と「火星が第二の「奇跡の星」になる可能性を秘めている」という主張と、二つの主張があり、根拠となる事例も両方につながる内容になっている。

この二重構造を捉え、筆者の伝えたいことの軸足はどちらにあるのかを生徒に検討させることで、テキストをより論理的によみとくことにつながるだろうという仮定をもって授業を構想した。以下、授業の流れを発問を中心に示す。

発問1：内容で大きく分けるとどのように分かりますか。

説明1：この三つのまとまりを序論・本論・結論とします。第1～第3段落が序論、第4～第16段落が本論、第17段落が結論です。

発問2：本論をさらに、内容によって分けるとどのように分かりますか。

※第4段落、第5・第6段落、第7・第8段落、第9段落、第10～第16段落に分けられる。

発問3：それぞれのまとまりは、何について書かれていますか。短くまとめなさい。

※第4段落：人が移り住める条件「地球からの距離」「生きていける環境」

第5段落・第6段落：月について（水がない・大気がない・重力が低すぎる。）

第7段落・第8段落：金星（重力が地球と近い・二酸化炭素が多くて熱すぎるため、水が確保できない。）

第9段落：水星（太陽に近くて熱すぎる・水を確保できない。）

第10段落～第16段落：火星（薄い大気がある・地球のすぐ外側にある・重力は地球の約4割・温度は非常に寒い・水がある）

発問4：すぐに火星を挙げずに、月・金星・水星を例として挙げたのはなぜか。

【生徒の意見】

- 5 ・月、金星、水星は地球から近くて、この三つは人間が行ける可能性があるので挙げたのだと思います。
- ・地球からの距離が近いから。地球からの距離が近いと移り住める可能性が高まるから、地球からの距離が近い月・水星・金星を挙げた。火星より外の星は遠すぎるから。
- 10 ・月、金星、水星の表面温度や大気、水の状況の違いから、そこには住めないことを説明して、身近な天体を例に挙げてわかりやすくしている。
- ・地球から距離が近い身近な星を順番に挙げていって、生きていける環境がないことを示して、最終的に火星に行くまでに何が必要か読んでいる人にわかりやすいようにした。
- 15 ・条件に沿っていないものをいくつか挙げると、火星がすごいことがわかるから。
- ・火星にはこの三つの星にないものがあるということを示しているから。
- ・距離の点から、月、金星、水星くらいが条件に合うが、火星でなくてはダメ（他にない）ということをつきつけるため。
- ・最初に地球に似た星を探すのは難しいということ的印象づけて、火星はめずらしく貴重だということをおぼせるため。
- 20 ・月、金星、水星は必ず生きるための条件のいくつかが欠けていて、それと火星を比べて、より火星のすごさを伝えようとしたから。
- ・月、金星、水星は生きていける環境が整っておらず、火星に話をもっていくとともに火星の環境の良さを際立たせるため。火星の環境の様子を対比させやすかったから。
- 25

はじめに挙げた二つの生徒の意見は、地球からの距離という条件に合うという観点でのものだが、まだ説明不足である。それに対して、意見が下に進むとともに、火星と月、金星、水星を対比させて、火星が条件に合っていることを強調する働きがあることに気づいている。「対比」という視点を使って、文章の論理と、それをを用いる意図について考えることができる。生徒から意見を出させた後、板書でどのように対比が用いられているのか、その効果は何かを図に示して説明した。このように、生徒に意見を出させっぱなしにせず、学習を定着させるために、学習内容をメタに捉えることが重要である。

35 発問5：問いと答えの関係を検討します。問いの一文を探して線を引きなさい。

- ・第3段落の「もしもそうなったとしたら、私たち人間は、地球以外の星に住むことができるのでしょうか。」

発問6：「そうなったら」とはどうなったらということですか。

- 40 ・人類が地球に住むことができなくなったら

発問7：問いに対する答え（結論）は何ですか。

・第17段落「地球の外に目を向けると、いずれは火星が第二の「奇跡の星」になる可能性を秘めている」

発問8：「答えの部分は、前に「そして」がついています。「そして」を辞書で調べなさい。

説明2：「そして」は「そうして」のつづまった形ですね。

①前に述べた事柄を受けて、それに引き続いて起こる事柄を述べる。それから。「あたりが暗くなった。一大粒の雨が降り始めた」

②前件に述べた事柄に後件をつけ加える。その上。さらに。「文学・歴史－教育と幅広く活躍する」（大辞林、三省堂）

この文章では、①と②、どちらの意味で使われていますか。

・②である。

説明3：すると、「そして」の前と後は並立のような関係になっていると言えます。

発問9：「そして」の前、「私たちはまず、「奇跡の星」地球を大切にしていくなにより重要です」も「答え」の部分と同じくらい重要な主張とすることになります。

発問10：では、A「私たちはまず、～重要です」という主張と、B「地球の外に～秘めているのです」という主張、どちらを筆者はより強く主張していると考えられますか。

【生徒の意見】

A「私たちはまず、「奇跡の星」地球を大切にしていくなにより重要です。」がより強い主張である。

① 「かけがえのない星」や「奇跡の星」と地球を書いていることから、火星に住むことも可能かもしれないが、数百年かかると言われているので、地球を守ることを優先すべきである。

② 第1段落には奇跡の星である地球が様々な条件によって成り立っていると説明されているし、いくら火星が一番住める可能性のある星だと言っても氷を水にするまでには相当な時間がかかると書いてあるから、火星にも必ず問題点があるので、いまある奇跡の星、地球を大切にしていくなにより重要であることを推し進める筆者の意図が見られると思ったから。

③ 根拠は第17段落の最後のまとめのところで「かけがえのない」や「地球を大切に」という言葉があるから。

④ 「生命が育まれる条件が見事に揃った地球はかけがえのない星」「なにより重要」と書いてあるから。

⑤ 第5段落～第16段落は、Aを言うための前置きで、地球が恵まれているということをアピールしたかったと考えられる。

⑥ 地球と、四つの星が隠れた対比になっている。火星がよいと分かった上で、でもやっぱり地球が一番良いということを示している。

⑦ 「住める可能性」は「住めるかもしれない」なので、住めるとは言い切れない。だから「あなたたちが地球の未来を握っている」と伝えたかったのだと思う。

B「地球の外に目を向けると、いずれは火星が第二の「奇跡の星」になる可能性を秘めているのです。」がより強い主張である。

⑧ 問いの答えになっているから、最も強い主張だと思う。

⑨ 「地球を大切に」ということについての話が少ないから。

⑩ 第11段落～第16段落に私たちが火星に移り住む可能性の広がりを書いてあるから。

⑪最後に「地球を大切に」と出ているだけで、ほとんどの文章は「他の星に住めるのか」ということについて書かれているので、Bの「火星に住めるようになる可能性」が強い主張だと思います。

⑫ 第3段落で提示している問題は「私たち人間は地球以外の星に住むことができるのでしょうか」というもので題名にもなっている。その次の文が「可能性を探る」と書かれていて現に話の内容はほぼ火星がメインと言える内容。「地球を大切に」というのは急に話題が変わって、読んでいて気持ち悪かった。

生徒が判断に使っている教科内容は以下のように分類できる。

形容する言葉・・・①③④⑦

結論と事例の関係・・・②

構成・・・⑤⑩

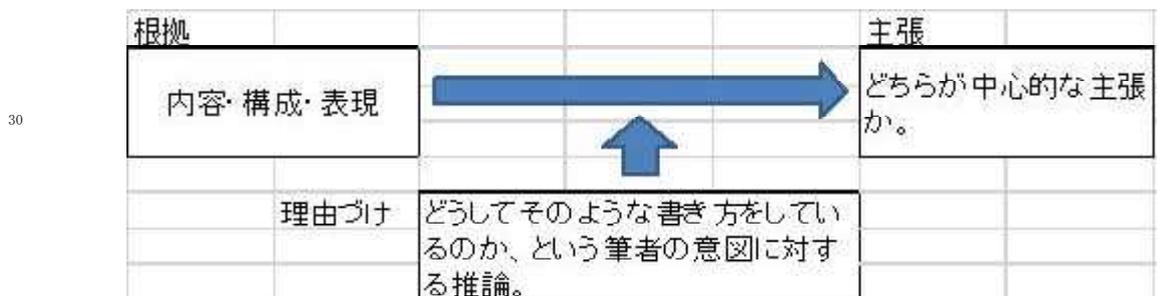
⑬ 対比・・・⑥

問いと答えの対応・・・⑧⑫

話題と記述の量の関係・・・⑨⑩⑪

題名との関係・・・⑫

この問いの目的はAかBかを定めることではない。あえてAorBの形で問うことで、書かれ方に目を向け、今までに学んだ読み方を使って論理的に思考させ、判断をさせることが目的である。



このように、「AorB」の問いは論理的な思考を促す、間接性のある問いを作りやすい。ただし、文学的文章においてはAかBかに絞って問うために、読みが限定されることがあるので、注意が必要である。

振り返りについてだが、本教材では「今回の授業で学んだ、他の文章を読むときに使えること」という問いを出し、それぞれに考えさせた。対比については問いと答えの対応についてなどを挙げてきていたが、グループでの交流や全体での共有、授業者からのまとめ

といったことをしなかったため、教科内容の押さえが弱くなってしまった。

稿者の授業では振り返りの時間をあまりとらない。しかし認知心理学や学習科学の研究
 成果から学び、振り返りについては生徒が自ら知識を構成する場面と教師がメタに捉えら
 れるように言語ラベルをつけて概念化するという必要がある。この点について
 5 は本研究において弱いところであり、今後の課題である。

4. 2. 9 単元名：短歌の世界／短歌十首

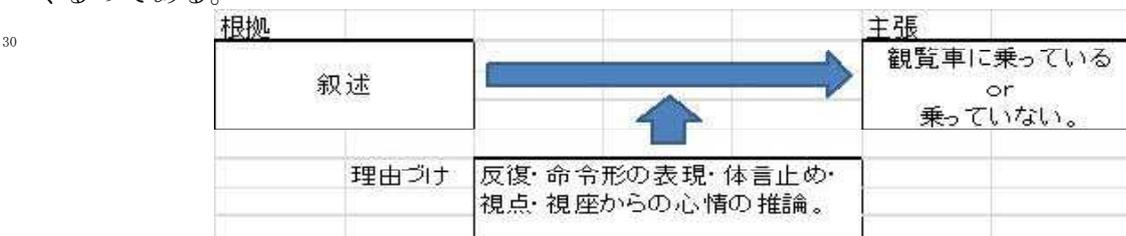
本年度、短歌の単元は教育実習生が授業をしたので、本来はここに挙げることではない
 のだが、間接性の原理と論理的思考力の関係について示すため、2015年度の実践を示す。

10 観覧車回れよ回れ想ひ出は君には一日我には一生 栗木京子
ひとひ ひとよ

発問1：誰がいますか。
 発問2：二人はどこにいますか。
 15 ・遊園地 ・観覧車の中 ・観覧車が見えるところ
 発問3：二人は観覧車に乗っているのですか、乗っていないのですか。

この短歌を授業するとき「語り手はどんな気持ちですか」という発問をするのは望ま
 しくない。なぜなら、直接的に気持ちを問えば「相手を恋しい気持ち」「ずっと一緒にい
 20 たい」「ずっと観覧車に乗っていたい」「この時間がずっと続いて欲しい」といった、類
 似品の意見が黒板に並ぶことになるからである。気持ちを問うと、何とでも言えるレベ
 ルの意見しか出てこない。

「観覧車に乗っているのか」と問うと、生徒は「回れよ回れ」という繰り返し、かつ命
 令形の表現の意味や「観覧車」の象徴することを理由づけにして心情を推論することにな
 25 る。「観覧車に乗っているなら「回れよ回れ」だと早く終わってしまうので乗っていない」
 「観覧車は楽しさの象徴で、それを下から見上げて思っている」「順番待ちをされていて、
 早く二人で一緒に乗りたいから「回れよ回れ」と言っている」「もう遊園地から出て行く
 ところで、振り返って観覧車を見て今日一日の思いを振り返っている」いった意見が出て
 くるのである。



35 生徒の意見を見るとわかるように、発問は気持ちを聞いていない。しかし生徒は心情を
 推論している。叙述を根拠に、どのような表現がされていてそれがどのような意味を持
 っているのかを考えて主張をするのである。

間接性のある問いを出すと、三角ロジックを使うことを指示しなくても、自然にそれが
 できる可能性が高まる。教材研究をしっかりと行い、どうやって間接性のある問いを作る
 40 かが、論理的思考力を高める読みの授業づくりのカギになると言えるだろう。

4. 2. 10 単元名「古典に学ぶ」

教材名「枕草子・徒然草」「平家物語」

稿者が受けてきた古典の授業といえば、音読・仮名遣い確認・現代語訳の確認・言語事項の確認といった、断片的な知識の確認であった。全国の教室で、今もこうした様子があるだろう。しかしこれでは古典はただ暗記するだけの科目になってしまう。せっかく古典の名作が教材となっているのにそれではもったいない限りである。

古典も文学作品である。文学的文章として読めば教科内容を活用して論理的思考力を働かせて読む力を高めることができるはずである。

よって、本単元では語り手の意図を共通の柱にして、各作品に応じて読みに関する教科内容を意識して授業を構成した。

「枕草子」

「枕草子」には省略されている表現がたくさんある。現代の我々が見ると読み手に退位して不親切ではないかと思えるくらいである。このような「いちいち言わなくてもわかりますよね」という語り方は、想定される読み手が貴族・皇族といった教養の高い人々だからであり、さらには中宮のサロン内という特に教養の高い集団を読み手としているからである。省略に語り手の意図が働いているのである。これを「ここに「をかし」が省略されています」と教えるだけでは何の力もつかない。ここは語り手の意図を学ぶよい機会になるところである。

よって、音読練習を繰り返して古文に慣れさせてから、現代語訳と原文を対照して読ませる。そして、気づいたことを話し合わせると「省略されていることが多い」という意見が出る。

そこで、「なぜこのように省略の多い語り方をしているのか」という問いを出す。ただし、いきなりこの問いを出しても生徒は考える足場がない。そのため、清少納言が誰から紙をもらって、どういう状況に置かれているのかについては事前に説明してある。そうすることで、生徒は「教養のある人が読み手だから、省略してもよいことは省略している」ということを考えつることができる。

そこで改めて「語りには、誰に、何を、どのように語ろうとしているのかという意図が働いている」ということを押さえることができる。(以前、ある研究会で、自分が季節の趣を感じるものを出しあうという授業を見たことがあるが、これなどはすでに枕草子を読まなくてもできる授業である。古典は古典として授業をしたいものである。)

「徒然草」

教科書に載っているのは序段と第五十二段のいわゆる「仁和寺にある法師」、そして第九十二段のいわゆる「ある人、弓射ることを習ふに」である。

第五十二段も九十二段も共通の構成になっている。すなわちエピソードとそこから得た教訓である。この二つの段を読むと生徒は「徒然草はこういう教訓の書かれた、いい話の集まった随筆」と思うだろう。

しかし、それは徒然草の一面でしかない。兼好法師のものの見方、考え方にもう少しでも迫るために、追加の資料として第五十三段を重ねて読ませることにした。

第五十三段は「これも仁和寺にある法師」という書き出しで、仁和寺の法師のエピソードである。童から法師になる祝いの宴で、よっぱらって足鼎をかぶったら抜けなくなり、命を失うよりはと無理矢理抜いたら耳と鼻がもげてしまったというものである。そして、第五十二段との大きな違いとして、エピソードから得られた教訓が書かれていないとい
5 ことがある。第五十二段のすぐ後に第五十三段があること、続けて読んだときにどういう印象の違いが生じるかということを語りの意図として生徒に検討させた。

まず、音読・訳との対照読み、一問一答による内容の把握、内容で分けるとどこで分けられるか（エピソードと教訓）をし、第九十二段も同じように進める。

その後で第五十三段を読ませて、気づいたことを出しあわせた。すると、第五十三段に
10 は教訓が書かれていないという構成上の違いを生徒は指摘した。

そこで、「第五十二段と五十三段を通して読んだ場合、第五十二段だけを読んだときとどのような『語りの意図』の違いが考えられるか」という課題を出した。

生徒からはグループで話し合う中で、「エリートも自分達と同じような失敗をするんだなあ、ということかな」「今の私達も政治家やタレントの失敗を大きく取り上げた記事を読んだりするよね。それと同じかな」「エリートへの嫉妬とか」「エリートを身近に感じてほしいから？」「普段エリートと思われている人も、人間は人間ということが言いたい」
15 などという意見が出ていた。

そこで、授業者から「段の構成にも語りの意図がある。読み手として、なぜこのように語っているのかということを考えて読むことが大切である」とまとめて「徒然草」の授業
20 を終えた。

「平家物語」

ここまで、語りの意図を中心に二つの作品を読み進めてきた。それを受けて、本単元の主教材である「平家物語」に入った。

25 教科書に掲載されているのは覚一本による「敦盛の最期」の一部である。覚一本は語り本系の一系であり、最も広く読まれているもので、「平家物語」といえば覚一本のことを指しているというくらいのものである。しかし語り本系には諸本があり、それぞれに語り方や語られている内容が異なっている。

その中から比べ読みをするテキストとして、比較的古い系統に属する百二十句本を比べ
30 読みの対象として設定した。（「百二十句本」の教材としての提案は三重大学教育学部松本昭彦氏によるものである。）その特徴としては、覚一本にはない熊谷と経盛（敦盛の父）との往復書簡があることである。「敦盛の最期」の場面については、概ね覚一本と同じであるが、覚一本よりも早い段階で「この人の父親が悲しむだろう」という心情が描かれているなど、より父親としての価値観が強く出ており、それは往復書簡が存在している
35 ことから言える。

敦盛、熊谷、経盛といったそれぞれの登場人物が二つの本でどのように語られているかを読み取りながら、それぞれの価値観や、思いに迫ることができるものとする。

本教材における教科内容として、以下のものを想定した。

40 ① 表現主体者（書き手・語り手）の視点（語りの強さ、弱さやどういう位置から語っ

ているかなど)

- ② 話の転換点（出来事と心理・行動の変化）
- ③ 構成（どのような物事が、どのような順で表現されているか）
- ④ 類比的・対比的に考えること。

5

なお、「話の転換点」は三省堂の教科書では「読み方を学ぼう」という項があり、そこに出てきているものである。「平家物語」の末に載っており、古典を物語として読ませようとし、そのための教科内容を明らかにしようとしている点に好感がもてる。

以下、授業の流れを示す。

10

第1時 作品について・音読・「敦盛の最期」に至る状況の説明

第2時 熊谷の心情の変化と出来事の間接的関係をとらえる。

第3時 語り手が読み手に何を語ろうとしているのかを考える。

第4時 百二十句本を読んで、気づいたことや考えたことなどを出しあう。

15 第5時 覚一本と百二十句本を比較し、語ろうとしていることの違いをとらえる。

第6時 ・百二十句本の書簡のやりとりの部分を読み、気づいたことや考えたことを出しあう。

- ・手紙があることで、覚一本と百二十句本とでは、語ろうとしていることにどのような違いがあるか考える。

20

- ・まとめを書く。

いきなり比べ読みをさせるのは中学2年生にはハードルが高すぎる。よって、まずは物語の読み方の基本をふまえて、登場人物のこだわっているもの、出来事と人物の心理・行動の変化、この話から語り手が語ろうとしていることは何か、という物語の読みに関する教科内容を柱にして、読み取りをさせた。

25

本稿ではここまで活動のあり方について論じていないので簡単に述べておく。アクティブ・ラーニングの視点による授業改善が言われているが、その実践上の問題として「とりあえずグループにして話し合いをさせればよい」というものがある。アクティブ・ラーニングも、グループの活動も手段であって、目的ではない。

30 目的は「生徒の資質・能力が育成される」ということである。稿者は、まず一人でじっくりと作品や自分と対話させる時間をとるようにしている。そして、確認や少しの相談であればペア、より多様な意見を交流して情報を増やしたいときやペアでは解をもつのに困難をきたしそうなときにはグループを用いたり、ときには「特派員」を派遣させあったりする。「平家物語」は、中2には読むだけでも困難なことが多いため、協同的に課題に取り
35 り組む場面を多くもつようにした。以下に生徒が書き込んだワークシートを示す。

◎登場人物のこだわっているもの
 ・熊谷 〓 手柄をたてる
 ・教盛 〓 最後はこれに自練の情を減す死ぬこと

◎中心人物の変化

<p>◎語り手が、中心的に語りたものは何か。</p> <p>○手柄</p> <p>○息子 親心</p> <p>○武士としての悲しみ</p>	<p>出来事</p> <p>あが子(小次郎)と同じくらいの年齢だった。顔立ちが大変に美しかった。</p> <p>若武者を殺してしま、たり若武者の父がこれほど愛したろうということを考え下から</p> <p>若武者を一人殺しても、戦の勝を負けには関係ないのだから殺すなくていいだろうと考えた。</p> <p>味方の軍勢がたくさん来て助けられない。どうしようもない。どうしようもない。どうしようもない。</p> <p>変化の様子</p> <p>平家(相手)を殺してやる。やっつけてやる。手柄をとってやる。</p> <p>どに刀を刺したらよいのかも分からない。とまどっている。自分の立場と気持ちの間に押しつぶされそうになっている。</p> <p>若武者をお助けしたい。</p> <p>味方の軍勢がたくさん来て、もう決して助けることはできない。どうしようもない。自分が殺すか、助けるか、迷った。</p>
---	--

◎登場人物のこだわっているもの
 ・熊谷 〓 幼い公卿 〓 息子への愛情
 ・教盛 〓 プライド 〓 武士のプライド、自分のプライド

◎中心人物の変化

<p>◎語り手が、中心的に語りたものは何か。</p> <p>○手柄</p> <p>○親心</p> <p>○武士であることの悲しみ</p>	<p>出来事</p> <p>息子と同じくらいの歳で、顔立ちが美しかった。</p> <p>年が十六七くらいなのに立派な大將軍のプライドを持って、いたから。</p> <p>この人を討つても戦はどうかにもなぬ。自分の息子が殺されたらいかたから。</p> <p>味方の軍勢が雲や霞のように、たくさんいるため、逃げられぬと、思ったから、少年の覚悟が決まっていたから。</p> <p>変化の様子</p> <p>自分の高い將軍と取り組みたい。手柄を立てたい。</p> <p>こんな美しい少年を殺してもいいのだから、か。あからぬ。どに刀を刺していいかわからない。</p> <p>助けたい</p> <p>泣くなく首をきった</p> <p>出家したい</p>
--	---

こうして、表示義レベルの理解から、語り手の語りたことという共示義レベルまでを理解した状態で、「百二十句本」の「敦盛の最期」を読ませた。(配布したプリントは上段に「覚一本」、下段に「百二十句本」を書いてあり、対照して読めるようにしたものである。)

5 まず、似ている内容に線を引かせて確認したあと、違いがあるところにも線を引かせて確認した。そこから、「百二十句本」に「語り手が語りたこと」の違いがあるかどうかを検討させた。手柄への意識、父親としての意識などについて意見が出たが、「覚一本」では「武士であることの悲しみ」が語られているのに対して、「百二十句本」にはそれが
10 ないこと、「覚一本」よりも「百二十句本」の方が早く「この方は誰のご子息だろう」という表現が出てくるため、父親意識が早く現れているということを生徒の意見を元に確認した。

ここまでの学習をした後、「百二十句本」の熊谷と経盛の書簡のやりとりの部分のプリントを配布して、「手紙のやりとりがあることで、覚一本と百二十句本とでは、語ろうとして
15 いることにどのような違いがあるか」と、本教材を通しての主発問をした。以下は生徒の意見である。

- 覚一本では武士の悲しみを語っていると思う。なぜなら、手紙のやりとりが書かれていないので、悲しんでいるというところで終わっている。よって、そこを強調していると思ったから。百二十句本は親心を語りたと思っている。なぜなら、手紙のやりとりの
20 ときには位とかも関係なく、一人の親としてお互いやり取りしているので、そこが強調したいところだと思ったから。
- 覚一本は手紙がないことによって、父親としての心ではなく、武士としての身分のつらさを主に語っているが、百二十句本は手紙があることによって、敦盛のことをどれだけ
25 思っていたかを表せるので、直実の父親としての心を語りたのだと思った。手紙だと本人への気持ちを顕著に表せるから手紙を加えたのだと思った。
- 百二十句本は覚一本より直実のしっかりとして人間性が書かれている。なぜなら、百二十句本で手紙を送ると一緒に遺骸を送ったから。敵に、自分がとった首を送るという
30 異例のことをしてまで父親の気持ちをなくさなかった、直実の人間性が明らかになっている。
- 覚一本は、特に、熊谷目線で読み手に読んでもらうのではなく、こんなことがあったよという説明のようなものだけど、百二十句本は、結論のような、手紙を書いておくこと
35 によって、最終的には、読み手にも熊谷の目線で読んでほしいという違い。手紙では、熊谷の思い(気の毒だ)など敦盛の思う気持ちが語られているけれど、覚一本では「出家の思いが強くなった」ことしか、直実の気持ちが直接的に語られていない。
- 続き(手紙)を見るまでは、百二十句本はそっけない感じがしたけどそうでもない。それどころか百二十句本の方が(熊谷の)敦盛への念が強い。
- 経盛は敦盛に、武士として戦場で頑張りたい気持ちと、父親として息子に生きていてほしい
40 気持ちが入り交じっている。
- 覚一本では手紙にある供養すると言うところが書かれていないので、直実は敵である敦盛を助けるほど自分の意志で行動できる」というイメージになるが、百二十句本では、

後のご供養をしっかりとするというところが手紙によって伝わってくるので、「有言実行で
できる優しさ」がプラスされる。

- 5 覚一本では直実の視点からの思いしか語られていないが、百二十句本では経盛の視点か
らの思いも語られており、どちらも息子に対する思いが書かれているので、百二十句本
の方がより父親としての思いを強く語っている。
- 覚一本よりも、百二十句本は後の直実の後悔を語ることで、出来事よりも直実を中心に
している。
- 百二十句本は、手紙から戦いで息子を亡くした悲しみを中心に、対して覚一本は百二十
句本にはない「武士としての悲しみ」について書いてあることから、それを中心に語り
10 たいのだと思います。
- 覚一本は手柄意識の高さと武士のつらさ、百二十句本は手紙を入れることによって、直
実の手柄意識の高さよりも敦盛の父親に対する気持ちを押ししている。覚一本だけ武士の
つらさが語られている。
- 百二十句本では、手紙をそのまま載せることで、率直な直実の気持ちが書かれている。
15 敦盛からの返事も載せることで、直実と二人、どちらの視点からも父親としての思いが
強く書かれている。
- （直実の）一番の悲しみのポイントが違う。百二十句本→「後々」 覚一本→首を切る
とき
- 手紙を読むと、経盛は息子に戦場では一所懸命頑張ってもらいたいと表向きは思っているが、
20 実はどこかで生きてほしいとも思っている。手紙のやりとりがあることによって、経盛
の心情もわかるようになっている。
- 百二十句本は子どもを思う父親の気持ちを強く表したかったが、覚一本は「大將軍」と、
一人の大人として見ているので、子どもとして扱っている手紙を省いた。
- 覚一本は直実が敦盛を殺すときに一番の悲しみがあって、百二十句本は殺した後に親の
25 ことを語っているところに一番の悲しみがある。なぜなら、覚一本は「武士としての悲
しみ」を殺した後に書いているが、百二十句本は殺してから親への情がわいて、手紙を
送っているから。
- 覚一本→手紙のやりとりがないので、直実がとても悲しんでいるところで終わっている
から、敦盛を討ってしまい、とても残念がっているというのが強調されている。
30 百二十句本→わざわざ経盛に手紙を書き、敦盛の御形見などを届けようとしたところか
ら、親として本当に敦盛を討って悲しんでいて、経盛に申し訳ないという気持ちが強い
し、返事をもらい、経盛の気持ちが伝わってくる。
- 覚一本では直実が武士の迷いを見せるかっこ悪い人になっているけれど、百二十句本で
は父親としての筋を通したかっこいい人になっている。
- 35 覚一本に手紙をつけるとくどくなるが、百二十句本は武士の悲しみを書かず、手紙で経
盛の気持ちが前に出てくるから、バランスが合う。
- 覚一本は前から出家したいと思っていたけれど、百二十句本では敦盛がきっかけで出家
したい。
- 百二十句本では、父親としての子に対する気持ちがどの親でも近いものがあるというこ
40 と。理由は直実は我が子の遺骸を見られなかった悲しみの思いがあり、経盛も遺骸を見

ることができたご恩を返したいと言っていたから、経盛も直実も子に対して同じ気持ちをもっていると思う。子に対する思いはどの親も似ている。

どの生徒も自分なりに意見を書き、話し合いをしていたが、主発問に対してどのくらい論理的に考え、それを書けているのかを見るため全員のノートを集めて調べてみた。

5	主張と根拠と理由づけ	53%
	主張と根拠のみ	25%
	主張と理由づけのみ	4%
	根拠と理由づけのみ	6%
10	主張のみ	8%
	根拠のみ	5%
	理由づけのみ	0%

15 主張と根拠と理由づけがそろって意見を書いていたのが約半数、根拠を挙げて主張できていたのが25%であった。ただし、根拠なしに主張をしていたり、主張が不明で根拠と理由づけだけといったものを合わせると23%がそれに該当した。

これは、論理的に考えることができていないのか、考えられてはいても表現できていないのかわからないが、23%という数字を真摯に受け止めなければならない。

20 生徒に論理的思考について意識づけをしていきながら、様々な文脈で使っていくことを改めて意識して授業を組み立てなければならないと感じる結果となった。

振り返りとまとめについては、今回は教科内容を明確にして活動させたことによって、生徒の振り返りには概ね教科内容についての記述が見られた。

25 授業のやり方には教科内容に関して二つの方向があると思う。一つは教科内容を明示しながら活動をさせる。もう一つは教科内容は明示せずに使った活動をさせる、という方向である。

認知心理学の研究により、何らかの問題解決的な活動の後に教師が学習内容をメタに捉えられるように説明すると学習の定着率が高まることがわかっている。しかし、教科内容を問題解決活動時に明示して、さらに押さえるほうがよいのか、問題解決活動時には明示しなくてもよいのかについては、稿者が調べた範囲ではわからなかった。しかし、今回30の生徒の振り返りを見ると、まだ教科内容が知識として定着していない段階では明示して活動させ、教科内容を自主的に用いることができる知識にできている段階になれば、最後に押さえるだけでよいのではないだろうか。

4. 2. 11 単元名「新聞記事の比べ読み」

35 教材名・「パリ協定に関して評論家が気候変動行動を無意味だというのは根拠がない。」(ワシントンポスト2015年12月12日)

・「温暖化対策の新合意 危機感共有の第一歩だ(朝日新聞 2015年12月15日)

40 2015年度に新聞の比べ読みの実践について発表する機会を得た。その際に参加者から「ニューヨークタイムズやワシントンポストは、また違った視点で記事を書いているから、比

べてみるとよい」といった意見をもらった。それがきっかけにはなっているが、英語の新聞を使うのはもう一つ意味がある。それは、英語と日本語の論理性の違いである。

国によって同じ事に対しても見方や考え方が違うということはもちろんであるが、日本語と英語の違い、文化の違いからくる、論理の違いがあるからである。日本語はどちらか
5 というと文脈依存の言語であり、言わなくても察するということが求められるという特徴がある。

それに対して、英語は主語が明確であり、指示語が何を指しているのか、初めて出てきた話題なのか、前に出た話題なのか、主張なのか、根拠なのかなどの構造がはっきりしている。ここには多くの民族と意思疎通をする必要がある文化の違いがある。文化の違う人
10 には「察する」ということを期待することができない。英語は誤解のないように、明確な論理をもって考えを伝えるということが必要な文化を背景に持っている。

また、一つの主張とそれに対する根拠で一つの段落を形成することや、結論・主張を先に言うという文章構成の違いもある。これらもやはり主張をするなら理由が必要であり、理由を説明しないと十分な説得力を持たせられないということに由来すると思われる。

15 比べ読みの利点の一つに、比較対象があると、それが無いときには気づけないことに気づくことができるということがある。論理的思考力を育成するうえで、英語の文章と比較することで日本語で書かれた文章の論理性がどのようなものであるかに気づけるのである。

なお、本実践は三重大学教育学部附属中学校の中垣尚子教諭（英語）との協同研究によるものであり、ワシントンポストの記事の日本語訳、および英語としての授業については中垣教諭による。稿者は英語による4時間の授業が終わった後に本実践を行った。以下は授業の流れである。

25 比べ読みに使用した文章はCOP21パリ協定に関する朝日新聞の社説とワシントンポストの記事である。両紙を同時に読んで比較するのは内容的に難しいと判断したので、朝日新聞の社説から学習を始めた。

まず主張を探し、それに対する根拠を探すという手順を進めた。主張に線を引かせると、最後の意味段落が線だらけになり、主張のほとんどが後ろ三分の一に集まっていることに生徒は気づいた。そこで、前半三分の二の、書き手の意図は何かについて考えさせた。

30 生徒からは「読み手に情報を与える」「新聞の役割として、まず事実を報告している」「後半の主張をするために、パリ合意についてわかってもらおうとしている」といった意見が出された。

次に、後半に主張が並べて書いてあることの、筆者の意図について考えさせた。まず主張の部分を読み、印象を訪ねると、生徒は「押しつけられているような感じ」「強引な感じ」
35 というような印象を持っていた。そこで、「主張のみだと反論がしづらい。主張に対する反論は水掛け論にしかない」ということと、「根拠や理由づけを言わないのは、当然知っていることである場合と、根拠に弱さがあるためにあえて隠している場合がある」ということを教えた。また、読み手として、どうして根拠が書かれていないのかということにも気をつけて読めるとよいということを伝えた。

40 そして、「ワシントンポスト」の記事を検討した。全文の現代語訳を英語科でもら

い、それを縦書きにしたものを用いた。これまで同様、主張に線を引くことから始めた。すると、生徒は「全体に線を引いたところがあるなあ」と、すぐに文章の構造の違いに気づいていた。そこで、「前に勉強した朝日新聞の社説と比べて、何か気づくことはないか」と問うたところ、「朝日新聞は後に主張が集まっているけど、ワシントンポストは全体に主張がちらばっている」「どの段落にも主張がある」という気づきが出された。そこで、英語の特徴として、原則的に一つの主張で一つの段落を作るということを伝えた。

そして、主張に対する根拠は何かを検討させた。一通り検討させたところで、朝日新聞と比較して、「類似点」と、「相違点」についてグループで話し合っ、挙げるように指示した。以下、生徒の気づいたことである。

10 **【類似点】**

- パリ協定が話題になっている。
- 主張が最後にある。
- 先進国としての視点で書かれている。
- 15 • 読み手が当然わかっていることは省略される。
- 国民性が出ている（アメリカ＝自国がすばらしい。 日本＝自国はダメだ。）
- 気候変動を試練と捉えている。
- 温暖化対策について書いている。
- 自国に対してどうすべきかを書いている。
- 20 • パリ協定によい評価をしている

【相違点】

	〈朝日新聞〉	〈ワシントンポスト〉
25	<ul style="list-style-type: none"> • 国民みんなで取り組もう。 • 1.5度以内を理想にすることを取り上げている。 • 小見出しを使ってまとめている。 • 日本と他国が協力していこう・欧米に遅れるな。 	<ul style="list-style-type: none"> • アメリカが先導していこう。 • 取り上げていない。 • 小見出しを使っていない。 • アメリカが主導していこう
30	<ul style="list-style-type: none"> • 段落が多い。(23段落) • 根拠のない主張がある。 • 主張が最後にかたまっている。 • 他国を批判していない。 • 謙虚な書き方。 	<ul style="list-style-type: none"> • 段落が少ない。(7段落) • どの主張にも根拠がある。 • 主張が各段落にある。 • 中国などの途上国を批判している。 • 「上から」書いているような印象。
35	<ul style="list-style-type: none"> • 言いたいこと（主張）は最後。 • 比喩をよく使う。 	<ul style="list-style-type: none"> • 言いたいこと（主張）が最初。 • 比喩がなく、事実と意見だけで書いている。
40	<ul style="list-style-type: none"> • 話題が多く、一つ一つの内容が浅い。 • 同じ話題でも段落を分ける。 • 主張かそうでないのかが、文末からはわか 	<ul style="list-style-type: none"> • 一つの内容を深く書いている。 • 同じ話題では段落を分けない。 • 「推論」「断定」が使い分けられていてど

りにくい。

- ・国民一人一人が変わろう。

れが主張か わかりやすい。

- ・アメリカ合衆国が変わろう。(温暖化防止を先導)

5 この気づきをもとに、「日本語の文章の特徴にはどのようなものがあるか」という課題について考えさせた。以下は生徒の意見である。

- ・主張と根拠のつながりがわかりにくく、主張の文かどうかもわかりづらい。
- ・主張だけで伝えようとしている。
- ・はっきりと断定せず、あいまいな表現。逃げ道のある、まわりくどい書き方。
- 10 ・言いたいことをスパッとせず、遠慮した感じの書き方。おだやかに述べている。
- ・小見出しで意味段落を分けている。
- ・主語の省略が多い。
- ・最後に主張をもってくる。

15 これらは英語の文章とは逆の特徴であると言える。つまり、英語の主張の文は見ればわかるくらいははっきりしており、主張の根拠もはっきりしている。どうとでもとれるような曖昧な言い回しをせず、明確であることが大切にされている。主張をはっきりさせるために、一つの主張と根拠(と理由づけ)で段落を作る。そして段落それぞれが大きな主張を支える柱になっており、全体的な主張は最初に書いてあるということである。

20 こうしたことも口頭で確認しながら、最後に、「日本は『察する文化』があり、『全部言わない』というのがよいとされる場所がある。これはこれで日本の美しい文化であるので、大切にしてほしい。しかし、それだけではこれからのグローバルな社会ではやっていけないところがある。日本的なやりとりでは話が通じず、論理的に話したり、聞いたり、読んだり、書いたりすることが必要な場面が出てくる。日本人の『察する』ということも

25 大切にしながら、必要な場面では論理的な思考を働かせることができるようになっていこう」と伝え、授業を終えた。

まとめとして「主張」「主張に対する根拠」「根拠が省略されていることの意図」「段落相互のつながり」「論の妥当性の検討」といった「読むこと」に関する知識・技能については授業中に明示化していくことで生徒が何を学んでいるのかをメタに捉えられるように

30 できた。

教材文(特にワシントンポスト)が読みづらかったので、少々厳しいチャレンジになった。しかし、和訳したものとはいえ、英語の文章の論理性と日本語の文章の論理性の違いに生徒が気づくことができたのは成果であった。「英語圏ではより論理性が求められる」と口で言っても実感はわからない。実際の文章を読み、日本語の文章と比べて初めて英語の

35 文章が日本語よりも論理的に書かれていることがわかる。

論理を手がかりに異文化の文章と日本の文章を読み比べることで、日本語の文章単体よりも、はっきりと見える形で論理的とはどういうことかを学習できたことから、比べ読みの可能性についての発見があったことも成果であった。

40 以下、第2学年で扱った論理的思考力と教科内容の観点を挙げる。

「小さな手袋」

- 中心人物
- 語り手
- 5 • 作中場面と回想場面
- エピソード
- 中心人物の変化
- 伏線
- 題名
- 10 • 象徴
- 主題
- 作品の、読み手にとっての意味

「人間は地球に住むことができるのか」

- 15 • 三段構成（序論・本論・結論）
- 問いと答え（問題提示と結論・主張）の関係
- 主張と根拠の関係
- 要約
- 対比
- 20 • 筆者の意図（表現、段落構成、話の順番、記述の量）
- 題名との関係
- 想定される読み手
- 筆者のスタンス

25 「短歌」

- 対比
- 視点、視座
- 表現技法（反復法、体言止め）
- イメージ
- 30 • 象徴

「古典」（枕草子、徒然草、平家物語）

- どのような語り手か
- 語りの意図（話の順、段構成、何を語るか、何を語らないか）
- 35 • 想定される読み手
- 比較（類比・対比・あるものとないもの）
- 話の転換点（出来事と人物の変化）

「新聞記事の比べ読み」

- 40 • 日本語に対する言語観

- 対比、類比
- 段落の意味
- 主張と理由（根拠と理由づけ）
- 文末表現（断定的かあいまいか）
- 5 • 省略された内容
- 筆者の意図（構成、文末、省略などの意図）

なお、本稿では詳細に挙げなかったが、「壁に残された伝言」では、主張と理由、構成の意図、隠れたメッセージについて、「漢詩の世界」では対比、象徴、イメージを、「動物園でできること」は事例の挙げ方の意図、主張と理由の関係、論証の妥当性について、「達人のことば」では対比的に読む、類比的に読む、抽象化して表すということを学習したことを補足しておく。

4. 2. 12 単元名「俳句の世界」

15 教材「何もかも散らかして発つ夏の旅 大高 翔」

短歌や俳句は限られた字数の中で作られる詩である。短歌に比べ、俳句はさらに字数の制限が厳しい。その中で情景を描き、心情を表現するために、対比やイメージを多く使う。そのため、俳句は「対比の芸術」と呼ばれたりもする。

感動の中心となるところは切れ字によって切れているところであるとされている。しかし、「切れ」のない俳句もあるため、他の表現技法にも着目しつつ、心情を読み取る必要がある。もちろん他の文学的文章と同じく、唯一定まった読み取るべき心情があるわけではない。根拠を明確にして妥当な推論によって生徒なりに読み深めていけるようにすることが重要である。教科書に掲載された俳句はどれについても読み取る活動をしたが、共示義レベルの問いと論理的思考力の関係がわかりやすいので、「何もかも散らかして発つ夏の旅」をここでは実践例として挙げる。

何もかも 散らかして発つ 夏の旅 大高 翔

発問1：「発つ」とはどういう意味ですか。

30 発問2：使われている表現技法は何ですか。

発問2：語り手は楽しい思いで発つのでしょうか、楽しくない思いで発つのでしょうか。

ここまでに、切れ字があるところが感動の中心であること、切れがない場合は他の表現技法が使われているところが心情を強調しているところだということを学習してある。よって、「夏の旅」が強調されているのだが、あえてそこまでは問わずに進めた。生徒自身が気づき、既存の知識を活用できるようにするためである。そして、発問2であるが、これは間接性の原理を用いている。「楽しいのか楽しくないのか」と問うことで、「何もかも」「散らかして発つ」という表現から語り手の状況や心情を想像することになる。

40

【生徒の意見】

『楽しい』

- ・「散らかす」のは何も手が付けられないということで、旅行のことしか頭にないと考えられる。
 - 5 ・久しぶりの旅行で浮き足立っているから散らかしたまま。
 - ・「何もかも散らかす」から、身の回りのことを放っておいて、という風にとると、身の回りのことより旅を重要視している。楽しみで仕方ない。
 - ・「何もかも散らかして」とあるので、旅の準備であれを持って行こう、これを持って行こうと試行錯誤しているうちに部屋を散らかして、ワクワクしすぎて部屋も片付けぬまま旅に出ていってしまったと考えられるから。
 - 10 ・「夏の」が明るいイメージだから。
 - ・「何もかも散らかして発つ」というところから、日常を捨てて自分の思うがままに旅に出ようという楽しい気持ちだと思う。
 - ・「何かを始める」「やりたいことをする」ということを表したい詩だと思った。「何もかも散らかして発つ」ということは、やりたいことを始める意志を表して、「夏の旅」とあるため、楽しいと思った。
 - 15 ・「何もかも散らかして」が日常、「夏の旅」が非日常の対比になっている。何かを求めるために必要なものをタンスからあさって出発していて、帰ってからのことは考えていないと思う。
 - 20 ・「夏の旅」といえば海水浴など楽しいイメージがあるので、今までやっていたこともほったらかして遊びに行くほど楽しいことを表している。
- 「何もかも散らかす」は過去にあったことを忘れ、「発つ」は新しいことをするというのが込められていると思うので、楽しい気持ちだと思う。
- ・日常の悩みなどを忘れるための「夏の旅」に出たかった。体言止めになっているというところから、「夏の旅」を強調している。
- 25

『楽しくない』

- ・「旅」に出るのは非日常へ行くことで、悩み事などを忘れる勢いで旅立っている。
- ・「何もかも散らかして」は心理的に散らかっている状態で、落ち着けるための旅である。
- 30 ・「何もかも散らかして」から、やることとかから逃げるための旅で、出発するときは気が重い状態。
- ・「何もかも散らかして」ということから、筆者が今いるところで何かやり残して心残りがあると思ったから。
- ・「何もかも散らかして」から、私はストレスで散らかして「夏の旅」に出ていると思う。
- 35 家出のような、家を出て行くことを表しているのかなと思いました。
- ・「散らかして」は思い出したくない記憶を表している。普通は楽しかったら散らかしたりしないから。
- ・「散らかす」を放りっぱなしと捉えてみると、仕事とか上司からのストレスとか社会とか責任とかを全て放りっぱなしにして、全てを忘れて全力で楽しみに行くというふうにも捉えられる。(稿者注：同じ根拠から、重たい状況で、現実から逃げているという理
- 40

由づけで「楽しくない」という意見も書いている。)

- ・旅からは帰ってくるので、嫌なことから一時的に逃れているけど、「夏」という期間だけということを知りながら行っていると思う。

5 この俳句で「語り手はどういう心情で旅に出るのですか」と問うこともできる。その場合は、ポジティブな心情とネガティブな心情、両方の意見が出てくるだろう。その後「楽しいか、楽しくないか」を改めて問うことになるだろう。そういう方法もあるが、「夏の旅」が体言止めであるため、またそこに季語があるためにその二つの効果によって「明るいイメージだから楽しい旅」としか生徒は考えない可能性が高い。それでは上の「何もかも
10 散らかして発つ」が全く検討されないことになる。新指導要領ではアクティブ・ラーニングの視点による授業改善が求められ、主体的な学びの重要性が明確に示されているが、「主体的」とは必ずしも生徒の疑問から授業を構成するということのみを表しているのではない。真にそれをするならば生徒それぞれがもった疑問を対話的に解決していくということになるが、その場合は疑問のレベルが問題になる。特に俳句であれば何を言いたいの
15 か、どういう心情なのかということは、詳細な教材研究の結果わかってくることである。それでようやく検討するに値する事柄が見えてきて、それをどう問うかという発問づくりを工夫するのが教師の仕事である。さらにいえば、教育とは意図的なものであり、系統性も必要である。学んだことを他の文脈でどう使わせるかという仕掛けも必要である。こうしたことを計画的に作り上げることは子供にはできない。「主体的」という言葉の圧力
20 より、子供の書いた初発の感想や、「疑問に思ったことを挙げよう」という活動で出てきたものから、教師が扱いたいものを課題として取りあげるといって授業を目にすることがあるが、これは結局教師が課題を決めている以上、形式的に「生徒から出た疑問ですよ」と言えるようにしているだけのように思える。子供が「考えたい、解決したい」と思えるような課題を提示できれば主体的に力を発揮することは十分にできると考える。

25 生徒の意見を見ると、どれも叙述を根拠にしてそれぞれに妥当な理由づけができていく様子がわかる。「楽しいか楽しくないか」は問題ではなく、「AかBか」を問うことで、書いていないことを考え、語り手の状況や心情を読み描くことができればよいのである。また、この実践でも「AかBか」と問うことで、論理的思考が働きやすくなることが、生徒の意見を読むとわかる。

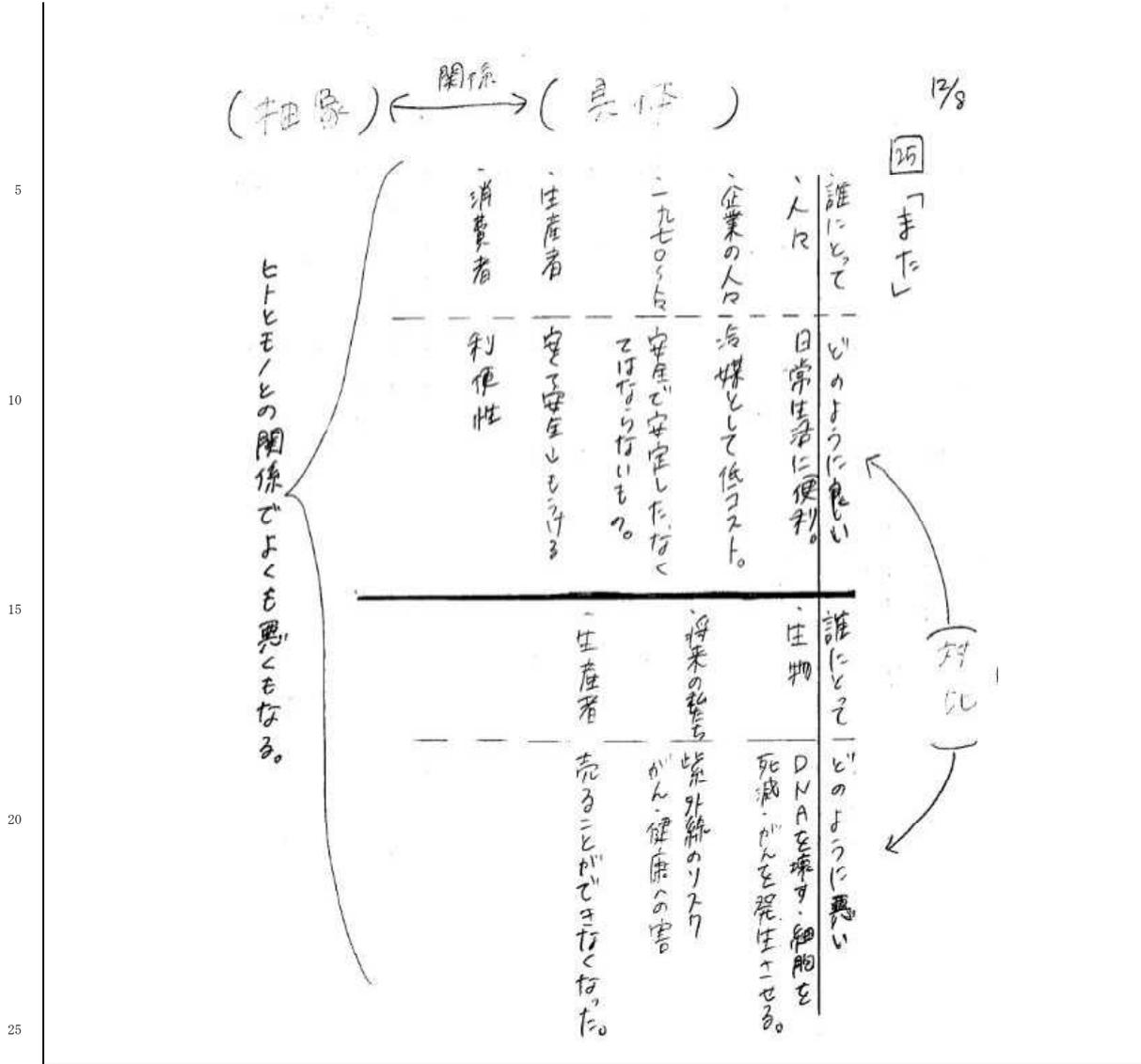
30 4. 2. 13 教材名「フロン規制の物語ー〈杞憂〉と〈転ばぬ先の杖〉のはざままでー」

「フロン規制の物語ー〈杞憂〉と〈転ばぬ先の杖〉のはざままでー」はフロンガスの発見と活用、オゾン層への影響の可能性の発見、社会の反応ということを通して、科学と社会の関わりや科学的な思考と社会でそれを生かすための柔軟な思考力の必要性を訴えている
35 説明的文章である。

主張は最後の25段落にあり、「私たちは、科学的な思考力と、それを社会の中で生かすための柔軟な想像力を、ともに学んでいく必要があります。そのような知恵をつけていくことが今、求められているのです」という一文に表されている。この文には「科学的な思考力」「それを社会の中で生かすための柔軟な想像力」という二つの内容がある。そこで、
40 もちろん筆者はどちらも重要と考えているであろうとは思いますが、あえて「どちらをより強

く主張しようとしているか」ということを検討させた。それにより、主張と根拠のつながりや文章の構成など、説明的文章を読むための教科内容を使いながら文章を検討することが期待できる。以下、発問を中心に授業の流れを示す。

- 5 説明 1 : 目標は「論証を捉える」「論証の妥当性を検討できる」です。
- 発問 1 : 主張が書かれているのはどの段落ですか。
- ・ 第24・25段落
- 発問 2 : それぞれの段落の主張の一文はどれですか。線を引きなさい。
- ・ 第24段落「しかし少なくとも、科学的に正しいと思われたことも、今後の科
10 の営みにより、修正されたり、補完されたりして変化する場合があるという事
は、心にとめておくべきことでしょう。」
 - ・ 第25段落「私たちは、科学的な思考力と、それを社会の中で生かすための柔
な想像力を、ともに学んでいく必要があります。そのような知恵をつけていく
とが今、求められているのです。」
- 15 発問 3 : 第24段落の主張に対する根拠をまとめなさい。
- ・ フロンが安定かつ安全な優れた物質だと思われていたが、フロンはオゾン
を壊すことが分かり、フロンが規制されるようになった。
- 発問 4 : 根拠と主張をつなぐ理由づ
けを考えなさい。
- ・ 科学は常に最新の事実を世に提示するが、それが必ずしも真実ではないから
 - ・ 今後自分が考えていたことと違うことがおきても、それを否定せずに考えら
るような力をつけられるから。
- 20 発問 5 : 第24段落の主張に対する根拠となる事例をまとめます。そのとき、第25段落
「誰にとって」「どのような意味で」よいのかあるいは悪いのか、ということ
25 を考えることが大切です」とあるように、「誰にとって」「どのような意味で」
がわかるようにまとめなさい。
- 30



ここまでが、表示義レベルの問いである。この後、「対比」「具体と抽象」についても考えさせた。

そして、「熟考・評価」にあたる問いについて考えさせた。

発問6：(A)「科学的な思考力」と、(B)「社会の中で生かすための柔軟な想像力」、どちらがより強い主張になっているか。

この発問の目的は (A) か (B) かを決めることではなく、どちらがより強い主張かを検討するために、今までに学んだ教科知識を活用して思考、判断、表現できるところに狙いがある。以下に生徒の意見を示す。

【(A) である。】

- ① 科学の発達が根拠となって、社会が変化しているから。
- ② 科学なしに社会への影響もわからない。被害があるかどうかは科学によって証明でき

る。

- ③ フロンの問題は、最終的に科学的な思考により決着がついたから。オゾン層破壊は推論にしかすぎないと思われて対策が止まっていたのを進めていったのは、南極での観察による科学的な根拠によってです。杞憂を転ばぬ先の杖にしたのは科学です。

5

【(B)】である。

- ④ Bについての説明は文章の中でAに比べて量、内容ともに多い。第12段落からは主にBについて書かれており、主張を見ても同じことが言えるので、Bがより強い主張だと思う。
- 10 ⑤ 主張の前に「いわば、ヒトとモノとの関係性で…」と書いてあり、「いわば」という言葉が使われている。これは今までのことをまとめたように書いてある。
- ⑥ 科学的なことは述べているが「科学的な思考力」については書かれていない。
- ⑦ 科学的にわかったことがどう扱われるかが大事だと述べている。
- ⑧ 「それを生かすための」→科学でわかったことを生かすことが大切。
- 15 ⑨ Bの内容の方が、Aよりも量が多く、後に書かれているから重要だと思います。
- ⑩ フロンがそもそも科学的な思考によって得られたもので、それをどういった風にするかが問題になるということが文章の後半に書いてあるから。
- ⑪ 科学的なことは、研究が進むにつれて、変わることがあるということが文章から分かる。その変化に対応するための、「柔軟な想像力」が必要だと考えられるから。
- 20 ⑫ 「本質的に、よい物質、悪い物質があるわけではありません」と書かれていて、「社会の中で、それらがどう生かされるか、いわばヒトとモノとの関係性によって、よくも悪くもなるのです」と書かれているので、私たちが物質をよい物質とするか悪い物質とするかは私たちの物質の生かし方によるといことを筆者は言いたいから。
- ⑬ 中三に向けて書かれているので、科学に対してこう考えられたら良い、と言っている。
- 25 これらの意見を見ると、次のような観点に分けられる。(複数の要素をもつ意見については複数回挙げてある。)

事例の多さ・・・④

文章の量・・・⑨

文の構成・・・⑤⑩

30 文章の構成・・・④⑨⑩

指示語・・・⑧

接続・・・⑤

因果関係・・・①②③⑩⑪⑫

書き手と読み手の立場・・・⑬

35 具体と抽象・・・⑥

要旨・・・⑦⑪⑫

どの意見がどのような観点による意見であるかを、板書した意見をもとに説明し、出てきた観点をまとめて板書した。生徒から出た意見は、それぞれに何らかの読みの方略が生かされている。板書によってまとめるのは、生徒が学習したことをメタ化して捉えられる

40

ようにという配慮によるものである。

ただし、稿者のタイムマネジメントが悪く、テスト前に食い込んでしまったため、生徒に振り返りをさせることができなかった。何を学んだかをグループで話し合い、クラスで共有させてから、授業者がまとめて説明を加えることで学びをメタ化するという形をとるべき必要がある。

4. 2. 14 単元名「原発再稼働に関する判決文の比べ読み」

教材名「高浜原発3、4号機運転差し止め仮処分命令（2015年4月14日，大津地裁）」

「高浜原発運転差し止め仮処分決定取り消し判決（2017年3月28日，大阪高裁）」

第1学年、第2学年と続けて新聞記事の読み比べをしてきた。第3学年でも続けて新聞記事の読み比べをすることも考えたが、判決文の読み比べをすることにした。

教科書に載っている説明的文章は、読み手である中学生に興味をもって読んでもらえるようにするための書き方の工夫がされている。そのため、レトリックが多く使われており、そこには読み手に対する意識が強く表れている。よって、教科書の説明的文章は論理的な文章と位置づけられるものだが、決して論理だけで書かれているものではない。

しかし、実際に私たちが読む文章には、レトリックをできるだけ使わず、論理だけで書かれている（書こうとしている）文章がある。例えば契約書や約款、法律の文章などである。

こうした文章は誤読されないように、くどいくらいの説明がされている。これらの文章を読む機会は少ないが、生徒たちが将来出会うものであり、読める必要があるものである。

そこで、原発再稼働についての二つの判決を比べて読むということを考えた。社会科でちょうど原発再稼働についての授業をしたということもあり、領域横断の意図をもったのと、社会科と関連して興味をもって読めるということを期待したのと、判決は是非をはっきり述べた後にその理由を書くため、その論理を読む学習をするのに適しているという理由からである。

判決文にはレトリックが使われていないかというところではなく、読み手を納得させるため、ところどころに使われている。また、「部分と全体の区別」「他の可能性の無視」「総称的態度」といった視点で見ると問題があるところ、また、「容認できるリスクかどうか」という認知的なものも問題として含まれる。

無視できるレベルのリスクを極端に気にしてリスクをなくそうとすることにも、無視してはいけないリスクに目を向けられない態度にも問題がある。リスクの適正な判断は難しいが、大津地裁の出した高浜原発再稼働差し止めの判決と、大阪高裁の出した高浜原発再稼働差し止めの取り消し、二つの判決文を比べ読みすることで、論理の妥当性を検討しながら認知バイアスについても考えさせることを目的に授業を構想した。以下は授業の流れである。

第1時 判決文の範読、グループでの音読。二つの判決文の、述べていることが違うところに線を引き、グループで確認し、全体に発表する。

第2時 両者を比べて、論理的に妥当な判断をしているのはどちらかを考える。個人で考え、グループで検討する。

第3時 論理的に妥当な判断をしているのはどちらの判決か、全体で討論する。

【判決文】

2015年4月14日

平成26年(㉟)第31号 高浜原発3、4号機運転差止仮処分命令申立事件

主文

債務者(関西電力)は、福井県大飯郡高浜町田ノ浦1において、高浜発電所3号機及び4号機の原子炉を運転してはならない。

(略)

理由の要旨

1 基準地震動である700ガルを超える地震について

① 基準地震動は原発に到来することが想定できる最大の地震動であり、基準地震動を適切に策定することは、原発の耐震安全性確保の基礎であり、基準地震動を超える地震はあってはならないはずである。

② しかし、全国で20箇所にも満たない原発のうち4つの原発に5回にわたり想定した地震動を超える地震が平成17年以後10年足らずの間に到来している。本件原発の地震想定が基本的には上記4つの原発におけるのと同様、過去における地震の記録と周辺の活断層の調査分析という手法に基づいてなされ、活断層の評価方法にも大きな違いがないにもかかわらず債務者の本件原発の地震想定だけが信頼に値するという根拠は見い出せない。

(略)

③ 基準地震動を超える地震が到来すれば、施設が破損するおそれがあり、その場合、事態の把握の困難性や時間的な制約の下、収束を図るには多くの困難が伴い、炉心損傷に至る危険が認められる。

2 冷却機能の維持についての小括

日本列島は4つのプレートの境目に位置しており、全世界の地震の1割が我が国の国土で発生し、日本国内に地震の空白地帯は存在しない。債務者は基準地震動を超える地震が到来してしまった他の原発敷地についての地域的特性や高浜原発との地域差を強調しているが、これらはそれ自体確たるものではないし、我が国全体が置かれている上記のような厳然たる事実の前では大きな意味を持つこともないと考えられる。(略)

3 被保全債権について

(略)

新規制基準に求められるべき合理性とは、原発の設備が基準に適合すれば深刻な災害を引き起こすおそれが万が一にもないといえるような厳格な内容を備えていることであると解すべきことになる。しかるに、新規制基準は上記のとおり、緩やかにすぎ、これに適合しても本件原発の安全性は確保されていない。新規制基準は合理性を欠くものである。そうである以上、その新規制基準に本件原発施設が適合するか否かについて判断

するまでもなく債権者らが人格権を侵害される具体的危険性即ち被保全債権の存在が認められる。

(略)

抗告審・大阪高裁の決定要旨

1 安全性の判断方法

東京電力福島第1原発事故の反省と教訓を踏まえ、原発の安全性審査に関する体制は強化された。原子力規制委員会により策定された基準に適合する原発は、審査の過程に不合理な点がない限り安全性を具備すると考えられる。

(略)

2 地震への安全確保

① 新規制基準を踏まえ、関電は震源地を特定した場合、特定しない場合の基準地震動をそれぞれ策定した。関電が用いた関係式や震動予測の手法は、原子炉設置許可の審査などで合理性が検証されて広く用いられるもので、本件原発の基準地震動が過小だとは言えない。

② 策定に伴い関電は、約830カ所に及ぶ耐震補強工事を実施した。安全上重要な設備については、基準地震動への抵抗力を解析した結果、定められた許容値を下回ることも確認した。規制委は本件原発が新規制基準に適合することを確認した。

③ 住民側は熊本地震（2016年）を受け「本件原発の安全性審査で、基準地震動に相当する揺れが連続して発生する事態を全く想定していない」と主張する。だが関電の地震動評価は詳細な調査に基づき、保守的な条件設定の下でなされており、基準地震動は十分な大きさだ。地域的な特性も踏まえると、本件原発が基準地震動に相当する大きさの地震動に襲われる可能性は非常に低く、連続して発生することはほぼあり得ない。連続して襲われたとしても、本件原発の安全性は確保されると言える。

(略)

3 福島第1原発事故

設備の具体的な損傷状態や原因について一部未解明な部分が残されているが、各事故調査委員会の調査により、事故に関する基本的な事象は明らかにされている。調査で得られた教訓を踏まえ、原子力安全委員会や原子力安全・保安院、規制委で最新の科学的・技術的知見に基づき、基準地震動の評価、津波への安全性、重大事故対策などの検討が重ねられ、新規制基準が策定された。基準が事故の原因究明や教訓を踏まえていない不合理なものとは言えない。

【結論】

本件原発の安全性が欠如しているとの証明があるとは言えないから、運転差し止めを認めた大津地裁の仮処分決定を取り消し、住民側の申し立てを却下すべきだ。

【生徒の意見】

A「地裁判決（再稼働差し止め）が妥当」

・科学力には限界があるため、天災に関することで「百パーセントこうだ」と言い切ることはかなり難しいため、転ばぬ先の杖という考え方が必要になる。

5 ・Bに「基準地震動に相当する大きさの地震動におそわれる可能性は低く」とあるが、Aの基準地震動の説明として「基準地震動をこえる地震はあってはならない」とあって、平成17年から5回も発生しているのだから基準地震動は信頼できないとしか言えない。

・Bに「一部未解明な部分が残されている」とあるが、その状態なのに「本件原発の安全性は確保される」と言い切ることはできないと思います。

10 ・Bに「本件原発の基準地震動が過小だとは言えない」とあるが、その根拠は関電が用いた関係式と書いてあるけど、それがどれだけ信用できるのか、根拠が弱いと思います。

・日本で起きる地震には、予測よりもおおきいことが多々ある。過去の経験を例に挙げ、そのことを証明できていると思う。そんな中で、地域性、調査などは過去の日本の経験に基づいていてもあてにならない。

15

B「高裁判決（差し止め取り消し）が妥当」

・「想定した地震動を超える地震が平成17年以後10年足らずの間に到来している」とあるが、その被害について書かれていない。その土地の特徴によって被害が変わってくるので、

20 「日本国内に自信の空白地帯は存在しない」からと言って、その全ての地帯で大規模な地震が起こるわけではない。

・Aの文では「もし」などが多く、特に基準地震動を超えて壊れるかどうかに対する新規性基準は合理性を欠くものであるというところが、どれだけ可能性や対策を追求しても100%安全というのは難しいとわかっていて基準がゆるいと言っているのだから、Aはゼロリスク探求症候群になっていると考えられる。

25 ・Aは「～はずだ」「～考えられる」というような主張がところどころにあり、Bの方が根拠がこまかい。Bは原子力規制委員会や事故調査委員会による調査結果や国が定めた基準に基づいた解析などを根拠にして確実な事実をならべ、主張を決めている。一部未解明な部分があるから信頼できないとは言えないという主張は説得力がある。

30 ・「～ならないはずである」「おそれがある」など少し誤魔化しているところが多いが、Bは一カ所しかない。

・福島第一原発の事故の反省点を踏まえたうえで策定された基準なため、合理的で信頼できるものだと思う。Aで日本国内に地震の空白地帯は存在しておらず、適合しても本件原発の安全性は確保されていないと、合理性を欠くというのは、どの基準でどこまで設備をよくしないと設置していいのかがわからないので説得力がない。

35 ・Aは「ならないはずである」「しかし今までに基準地震動を超える地震が起きたことがある」という推論を根拠にしている。地域的特性を無視している。

・Aは曖昧な文末が多いが、Bは「言える」「言えない」「あり得ない」と文末が言い切っている。

40 ・討論で「未解明な部分」というのが曖昧だからAが妥当という人もいたけれど、Bの第1段落に「不合理な点がない限り」という条件がつけられているから、曖昧ということは

ない。

・Aには「日本国内に地震の空白地帯は存在しない」など少し大げさな表現があるためBの判決の方が妥当。

・Aは△△という主張をしたいから〇〇という根拠をつけるみたいな感じで、根拠が後付けになっていると思う。後付けの根拠は主張につなげたいから、どうしても論理に飛躍があると思うので、そういう面からもBの方が妥当だと思った。

・どこまで基準を上げててもそれを超える可能性はゼロにはならない。妥当な現実的な範囲で新しい基準を作っているのだから上げようがない。

10 「原発に対する賛成、反対ではなく、国語の勉強なので論理的に妥当かだけを検討すること」ということを何度か伝えたが、若干の原発に対する賛否が混ざっていることは否めない。特にAの地裁判決を妥当とする生徒の理由づけは「100%安全性に信頼がなければ原発は動かしてはいけない」ということによっている。

それに対してBの高裁判決を妥当とする生徒は文末の形、推論を根拠にしないこと、部分と全体の区別（日本は地震が多い、よって日本は全ての場所で大地震がくる可能性がある⇔地域的特性によって違う）とそれによる論理の飛躍を検討している。

地裁判決を妥当とする生徒も高裁判決を妥当とする生徒の大きな違いは「権威を信用するか」というところである。原子力規制委員会や国の決めた安全基準を信用するのかどうか、関電の調査結果を信用するのかどうか、これは読み手の価値観が表れるところであるため、客観的な論理だけで判断するのは難しい。

そのため、まとめとして「これからは様々な新技術や物質、事件、事故などがあると思うが、そこにあるリスクは容認できるリスクなのかどうかを、科学的・数学的・社会的な視点で、論理的に判断できるように」ということを板書、説明して授業を終えた。

この授業では、まとめて最後に振り返りとまとめをするのではなく、意見が出たときに「文末に注目したんだね」「部分と全体を区別していないということかな」と判断に用いた観点をフィードバックしたり、「どうしてそれが妥当ではないと言えるの」と生徒にそれを説明させたりするようにした。

学習においては即時にフィードバックのある方が学習が定着しやすいということが言われている。振り返りとまとめについてはどうすればよいのか悩むところであるが、授業中にフィードバックしたり生徒自身がメタに捉えて発言できる機会を作ったりしながら学習活動を進め、最後に振り返りをさせて教師がまとめて確認するという方法も考えられる。今後の課題としておきたい。

解できているか（書いてあることを書いてある通りに読めるか）ということも読解力として大切である。それを測るために客観テストも評価には必要である。評価したいことが違うのであれば、問題も違ってくる。自由記述の問題を作ると、パフォーマンス評価に近くなる。

5

評価研究でも、〈領域のすべてを対象として一般化可能性を高めることと、多くの時間をかけて深く試験することは、相反するものであるから、評価の枠組み全体としては、構造化された課題と、構造化されていない自由な解答を許す課題とを組み合わせるべきだ〉言われています。（松下, 2007）

10

こうした評価研究の知見からも、表示義レベルの問題を客観テスト（構造化された課題）で、共示義レベルの問題をパフォーマンス評価のような「構造化されていない自由な回答を許す課題」にするのが、定期試験においても適当であると考えられる。

とにかく、表示義レベルでも共示義レベルでも、評価問題は授業中に指導し、生徒が取り組んだことを測れるものであるべきである。

すると、ここで一つ疑問が出てくる。それは、学習に使った教科書の文章をそのまま評価問題にも使うのは評価を行うにあたって、適切かということである。

学習者がノートを見て復習し、学習内容を確認するのはよい。しかし、その際に授業で考えた結果を暗記するようなことでは、国語の目指すものからは遠くなってしまふ。

20 言語を使って内容をとらえ、思考できることを目指しているのだから、国語の学習は授業で出た結果の暗記ではなく、知識が他の文脈で使えるかどうかということが重要になる。言語事項も、文脈の中で使えるかどうか、という視点で捉えれば同じである。

授業と同じ文章を使ったとしても、結果を暗記してくれば点が取れるということではなく、学習したことが授業中とは違う部分でできるか、という視点での評価問題作りを考えるのが思考力・判断力・活用力を見るには必要である。

また、授業では対話的な活動による課題解決をすることが多い。すると、対話の文脈と同時に本文の文脈も捉えながら、解を作るということが求められる。問題解決の方法としての対話であるのだから、対話を読んで求められる解を導き出すということも評価問題に取り入れることが、指導と評価を一体化していくことにつながる。

30 ただし、どのような文脈を使うにしても、全く違う構造の文章を読解させるのは難易度が高くなりすぎる。さらに、指導したことと、評価問題の離れが大きくなりすぎれば、評価問題の本来の目的が果たせなくなる。授業でしたことがテストでできるのかを見たいのであるから、文章そのものの難度が高くないようにすることや、授業で扱った文章と構造が似ていることなど、使用する文章については配慮が必要である。

35 評価問題のポイントをまとめる。

○学習したこと（教科内容・思考の方法）を使えるかを測ること。

・○か×かではなく、思考のプロセスを評価する。

・対話も文脈として評価問題に含む。

40 ・授業と違う別の文章を使って、他の文脈で知識を使えるかを見る。

- ・授業と同じ文章を使う場合、授業で扱ったのとは違う部分を問う。
- ・思考したことを表現させる。(読み手に伝わるように説明できるか。)

授業で学習したことが他の文脈でできるのか、ということ測るという点では、その評価問題はパフォーマンス評価ということになる。つまり、○か×かということではなく、どのくらいのパフォーマンスを発揮できるかということを見るのである。すると、パフォーマンスはオールオアナッシングではなく、段階で測るのが妥当であろう。(松下, 2007)

ただし、採点が煩雑になって時間的に圧迫されるということが出てくる。共示義レベルで思考力・判断力・表現力を評価するための問題であれば、考えを自由に記述させる解答形式になる。すると、何をどう評価すればよいのか、どの要素をどう点数化するのかという採点基準(ルーブリック)作り自体も問題になる。ただし、稿者の実感としては、慣れの部分もあるがルーブリックを修正しながら採点基準さえ固まれば、思ったほども時間はかからない。

15 【評価問題の例】

1 (第1学年 1学期中間)

~~~~~  
 ⑦ 次の会話は、授業中に「水田のしくみを探る」の【構成についての資料】をもとに話し合っている様子です。これを読んで、後の問いに答えなさい。

#### 20 【構成についての資料】

「水田のしくみを探る」

#### 25 問題提示

(問いの文)「水田にはどのような知恵が集まっているのだろう」

#### 問いに対する根拠と説明

「水田の作り方」土を固めて作る。

水田を土を固めて作ることによる長所

- 一、連作障害を防ぐ
- 二、災害を防ぐ
- 三、水資源の確保に役立つ

35 水田を土を固めて作ることの長所に対する付け足し

- 一、水田の稲が大気中の湿度や温度を調節する。
- 二、稲が二酸化炭素を吸収し、酸素をはき出す。  
結果として、水田は空気をきれいにするためにも役立つ。

40 結論 (問いの答え)

「水田は、優れた長所をもち、私達の生活に目に見えないさまざまな恩恵を与えてくれています。そこには、長年にわたって受け継がれてきた先人の知恵が集まっているといえます。」

5 「話し合いの様子」

なおこさん 「問いに対する答えは『水田には、長年にわたって受け継がれてきた先人の知恵が集まっていると言えます』だね。」

10 そうたさん 「そうだね。でもこの答えの文だと『どのような』という問いに対しての答えになっていないなあ。」

のぶこさん 「それは、『水田は、優れた長所をもち、私達の生活に目に見えない恩恵を与えてくれています』ということではないのかしら。」

ひろよさん 「でも、それは長所と恩恵の話だから、『どのような知恵』ということへの答えにはなっていないと思うわ。」

15 のぶこさん 「それなら、『水田の作り方』が『先人の知恵』ということになるのかな。」

ひろよさん 「先人が様々な長所や恩恵があることを知って、水田を作っていたと考えていいのかしら。」

20 そうたさん 「では、『水田には、長年にわたって受け継がれてきた先人の知恵が集まっている』という結論を言うだけの根拠は文章中にあるのだろうか。」

問 あなたは、「水田のしくみを探る」の「水田には、長年にわたって受け継がれてきた先人の知恵が集まっているといえる」という結論（主張）は、根拠との関係から、説得力のある結論（主張）だと考えますか。「説得力がある」「説得力がない」のどちらかの立場をはっきりして、百字以上二百字以内で説明しなさい。

25 **【評価基準】**

- ・主張と根拠の関係性について検討している。
- ・因果関係についてふれている。
- ・具体的に例を挙げて説明できている。

30 ~~~~~  
評価基準は段階的に、細かく決めるのが本来であるが、144人を採点し、3、4日後に点数入力をしなければならない中学校では多くの観点を段階的に評価することは現実的ではない。

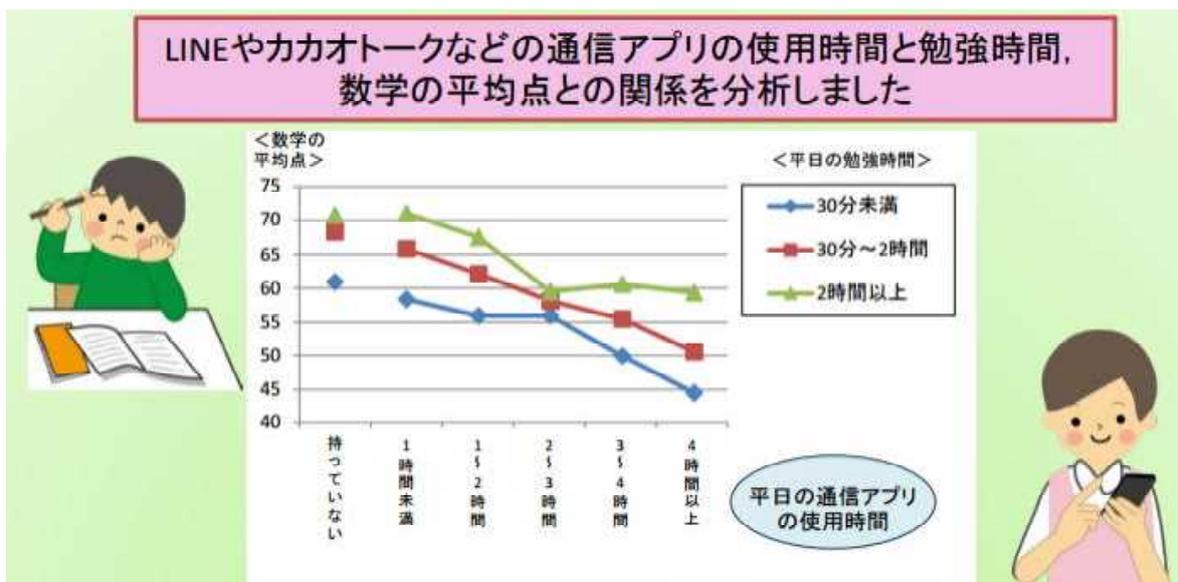
35 実際に採点した感覚で言えば、観点が4つ以上あると非常に時間がかかる。3つまでが適当であろう。また、段階についても詳細に決めても実のところ採点に悩むばかりであり益がないように思う。

思考力を問いながら、採点にも手間取らない評価問題を作るのは非常に難しい。自由記述をさせるならば避けては通れないところではあるが、そのアンビバレントな課題を何とかしないとパフォーマンスを測る評価問題を定期試験に入れることができなくなる。

40 そこで、解答の内容が幅広くならないようにある程度の枠をもたせ、その中で論述させ

るために使うようにしたのが「対話文」である。「対話文」を読んで答えるように指示がしてあるのだが、その「対話文」に論点を絞る発話を含むようにする。それも、実際に授業で考えた内容を踏まえるようにする。また、対話文が解を考える上での情報にもなっている。そうすることで自由記述でありながら、ある程度の枠の中で思考することを求めるのである。

## 2 (第1学年 1学期末)



- 1] LINEなどの無料通信アプリを使用すると使用時間が長いほど学力が低下、しかも平日の睡眠時間や家庭学習時間が長くてもテストの点数は下がっていく——。東北大学と仙台市教育委員会による「学習意欲の科学的研究に関するプロジェクト」の研究結果が明らかにしています。
- 2] 二〇一五年三月十九日に発表された研究成果によれば、LINEやカカオトークなどの通信アプリの使用時間と勉強時間、数学の平均点との関係を分析したところ、通信アプリの使用時間が長くなればなるほど成績が下がっている可能性が高いことが分かりました。
- 3] 上のグラフは、仙台市標準学力検査における中学生の数学の平均点と平日一日あたりの通信アプリの使用時間との関係を、平日の勉強時間ごとに示したもの。これによれば、勉強時間の長さに関わらず、通信アプリの使用時間が長くなるほど成績が悪化していることが分かります。
- 4] プロジェクトの研究チームは、通信アプリの長時間使用により睡眠時間や勉強時間が少なくなったために成績が低下したわけではなさそうだと分析。むしろ、平日のアプリ使用時間の長さ自体が、直接的に成績を下げる方向に作用し、平日の睡眠時間と勉強時間よりも強い影響力を有している恐れがあることが分かったとしています。この分析結果について、研究チームでは「非常に衝撃を受けた」とのことです。

5 **5** 同プロジェクトはスマホ・携帯の使い方について、使用時間を一日一時間以内に抑え、  
家庭でルールを作ることをすすめています。

(出典 2015. 3. 20アプリオ <http://appllio.com/20150320-6290-line-communication-app-study>)

5 **【資料】** ① 実施状況 … 全仙台市立小学校 1 2 4 校 全仙台市立中学校 6 3 校 中等教育  
学校 1 校

② 実施日 … 平成 2 6 年 4 月 1 4 日 (月) ~ 1 8 日 (金)

③ 有効回答数 … 小 5 8,899名 小 6 8,794名  
中 1 8,657名 中 2 8,648名 中 3 8,526名

10

(1) この文章が主張したいことは二つある。それが書かれている文は第一段落の「LINEな  
~下がっていく——。」と、もう一つはどこか。それが書かれている一文を抜き出し、  
最初の五字を書きなさい。

15

(2) 主張に対する根拠が書かれている段落を全て選び、段落番号で答えなさい。

(3) 段落**3**の傍線部「勉強時間の長さに関わらず、通信アプリの使用時間が長くなるほど  
成績が悪化している」とありますが、グラフの中には、一部それがあてはまらないとこ  
ろがあります。それはどこか、解答欄に合う形で答えなさい。

20

(4) この文章には、主張に対応する根拠として必要なデータが一つ抜けている。それは何  
か。本文中から解答欄に合う形で抜き出して、書きなさい。

25

(5) 次は、この文章について授業中にグループで話し合っている様子である。これを読み、  
後の**【問い】**に答えなさい。

30

だいちさん 前に勉強した「だらだらネット、成績ダウン」に似ているね。

ひできさん でも、根拠になるデータが増えているよ。

のぶこさん そうね、「だらだらネット、成績ダウン」のときはネットの使用時間と  
成績の関係だけだったよね。

ひろよさん この文章はそれに勉強時間のデータがあるね。

だいちさん 「資料」を見ると、調査人数も多いし、データの信頼性はあると言え  
ね。

35

のぶこさん では、「無料通信アプリの使用時間が長くなるほど成績が下がる可能性  
が高い」というこの文章の主張は説得力があると言えるのかな。

**【問い】**あなたは**別紙2**の文章の結論(主張)「LINEなどの無料通信アプリを使用すると  
使用時間が長いほど学力が低下、しかも平日の睡眠時間や家庭学習時間が長くてもテスト  
の点数は下がっていく」というのは、根拠との関係から、説得力のある結論(主張)だと

考えますか。「説得力がある」「説得力がない」のどちらかの立場をはっきりして、**百二十**  
**十字以上二百字以内**で説明しなさい。

(1)～(4)は表示義レベルではあるが、論理を問う設問である。(1)は「主張を見つける」、  
5 (2)は「主張を支える根拠を見つける」、(3)(4)は「グラフと文章の対応を捉える」という内  
容になっている。これらは全て「だらだらネット、成績ダウン」の新聞記事を読み、論証  
の妥当性を検討する際に行ったことである。いずれも論理的に文章を読解する際に必要な  
スキルである。

そして共示義レベルの問いである(5)だが、1学期の中間と同様、対話文をつけてある。  
10 対話文の中に解答を書くための情報があり、それが同時に解に一定の枠をつくる働きをし  
ている。のぶこさんの最初の発言「そうね、「だらだらネット、成績ダウン」のときはネ  
ットの使用時間と成績の関係だけだったよね」という発言とひろよさんの「この文章はそ  
れに勉強時間のデータがあるね」という発言は、主張を支える根拠としてどこを検討すれ  
ばよいのかの方向づけをしている。そして、だいちさんの「資料」を見ると、調査人数  
15 も多いし、データの信頼性はあると言えるね」という発言は、「調査人数が少ないため調  
査の信頼性が低いから」という意見が出なくするためのものである。これにより、生徒は  
主張と根拠と理由づけを文章内の情報のみで考えることになる。

そして、説得力のある主張とは根拠が確かで、理由づけの妥当性が高く、導出に無理が  
ないものである。三角ロジックを教えて、それを使って考え、意見を書くように授業をし  
20 てきたのであるから、それを使って文章を評価できるかということ进行测试で見たいので  
ある。

#### (4)の採点基準

- ①根拠を挙げている。
- 25 ②理由づけが妥当である。(いちゃもん、こじつけになっていない。)
- ③表を正しく読み取れている。

しかし解答の幅が広がりすぎると採点にかかる時間と労力が大きくなる。そこで、対話  
文の内容を読み取らせることによって、ある枠の中で論理的に思考・判断してそれを表現  
30 させる形にすることで、採点基準を作りやすくなり、採点にかかる時間を短くすること  
ができる。

## 2 (第1学年 学年末)

35 次の対話文は、**資料A～C**について話し合っている様子です。これを読み、後の問いに答  
えなさい。

### 【対話文】

40 なおこさん 結局、蛍光灯と白熱電球はなくなるの？

だいちさん 日本照明工業界はなくなると言っているからなくなると思うよ。

たつやさん でも、朝日新聞は「実質製造禁止」と書いているよ？

ひろよさん それは、朝日新聞が安倍首相の談話の中の【Ⅰ】ということ根拠にしているからだね。

なおこさん すると、日本照明工業会は甘利大臣の話した「禁止政策ではなく」という部分を根拠にしているんだね。

だいちさん いや、それは違うと思うよ。なぜなら、日本照明工業会の説明は記者会見内容や朝日新聞の記事が発表されたときよりも【Ⅱ】から、甘利大臣の談話を直接の根拠にはしていないと思うよ。**資料C**の中にも【Ⅲ】と書いてあるしね。

たつやさん でも、日本照明工業会が「なくなると言っても、蛍光灯はともかく、白熱電球はいずれなくなると思うよ。なぜなら、甘利大臣の談話に【Ⅳ】とあるから。やはり、技術的な問題で、トップランナー制度が適用されたら、実質上、白熱電球はなくなっていくと考えるのが妥当だね。

なおこさん でも、私達消費者にとっては、電気の消費量以外にも実際に使う上では考えないといけないことがあるよね。

ひろよさん なるほど。それを考えるにはもっと資料が必要だね。

## 資料A

蛍光灯、実質製造禁止へ 20年度めど、LEDに置換

朝日新聞 2015年11月26日

政府は、エネルギーを多く消費する白熱灯と蛍光灯について、国内での製造と国外からの輸入を、2020年度をめどに実質的に禁止する方針を固めた。省エネ性能が高い発光ダイオード(LED)への置き換えを促す狙いだ。

安倍晋三首相が26日に財界幹部を集めて官邸で開く「官民対話」で、省エネ対策の一環として表明する。

～中略～

政府はLEDと蛍光灯それぞれについて、品目ごとに省エネ性能が最も優れた製品の基準を満たさないと製造や輸入をできなくする「トップランナー制度」で規制してきた。来夏をめどにつくる省エネ行動計画に、照明についての品目を一つにまとめることを盛り込む。LED並みの省エネを達成するのが困難な白熱灯と蛍光灯は、事実上、製造や輸入ができなくなる見通しだ。来年度にも省エネ法の政令を改める方針。

～以下略～

## 資料B

未来投資に向けた官民対話での**安倍総理の談話**より

(首相官邸HP) 平成27年11月26日

「住宅の省エネを促進してまいります。来年度にトップランナー制度を白熱灯へ適用します。」

-----  
【記者会見要旨より】

5 (問) 総理の指示の中身についてお伺いしたいが、エネルギーの規制で、トップランナー方式の拡大について、新聞等の報道では白熱灯や蛍光灯は全部 LEDにしないといけないのではないかと聞いた話も出ているが、実際にはどのくらい規制の影響があると大臣はお考えで、その意義についてどのように見ているかお聞かせください。

10 (答 甘利経済再生担当大臣) 禁止政策ではなく、効率が良いところに誘導していくと、その生産・輸入が事実上無くなるという結果になるのではないかとということです。なんとしても作るという人を禁止していくことではありません。つまりトップランナー制度というのは、その時点で達成される最も効率の良いものに基準を合わせていくもので、その基準に合わなければ勧告、場合によっては罰金が課されるということです。禁止では  
15 ありませんが、企業イメージもありますし、そういった方向に誘導されていく。例えば、住宅全体でのトップランナーについて、設計上、LEDが90%入って、白熱灯が5%入っている、それでも基準を満たしているのであれば、若干白熱灯が残ることになるだろうと思います。あるいは、蛍光灯が圧倒的に効率性を上げれば、トップランナーについて行けますが、白熱灯についてはそこまで効率性が上がるような技術はない  
20 と思いますし、実質上、結果的に無くなっていくということではないでしょうか。

## 資料C

「蛍光灯製造に関するマスコミ報道に対するご説明」

25 2015年12月 日本照明工業会

二〇二〇年に白熱灯(白熱電球)、蛍光灯(蛍光ランプ)製造が禁止されることはありません。

最近、新聞、テレビ等で白熱電球や蛍光ランプが二〇二〇年をめどに実質製造禁止  
30 となるという報道がなされ、各方面からのお問い合わせが殺到しておりますので、当工業会が経済産業省に確認した内容をご説明致します。エネルギー消費効率の高い製品の普及促進をめざし、製造事業者等に機器等のエネルギー消費効率の向上努力を求めているトップランナー制度に関して、照明製品を一本化した新たなトップランナー制度の導入検討がこれから開始されますが、これは二〇二〇年に白熱灯(白熱電球)、蛍光灯(蛍  
35 光ランプ)の製造を禁止するものではないとのご回答をいただきました。

トップランナー制度につきましては、まだ政府と製造事業者間の議論も始まっておらず、現時点で具体的な内容は一切決まっておりません。今後政府関係省庁とも連携、協議し、お客様にご迷惑のかからないように推進して参りますので、ご理解の程よろしく  
40 お願い申し上げます。

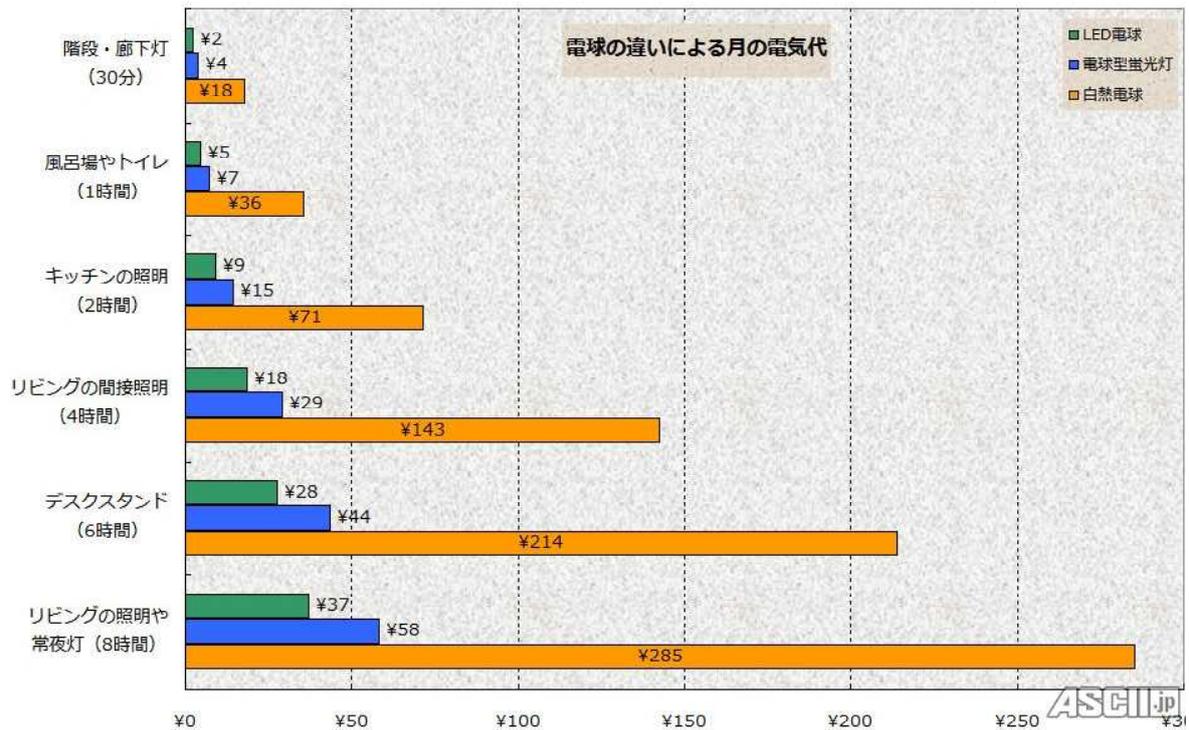
- (1) 「トップランナー制度」とはどのような制度のことですか。後に「制度」を続ける形で、資料Aから四十字で抜き出し、最初の五字を書きなさい。
- 5 (2) 対話文中の【 I 】に当てはまる適切な内容を、**資料B**中の言葉を使って書きなさい。
- (3) 対話文中の【 II 】に当てはまる適切な内容を、考えて書きなさい。
- 10 (4) 対話文中の【 III 】に当てはまる一文を、**資料C**から抜き出し、最初の五字を書きなさい。
- (5) 対話文中の【 IV 】に当てはまる一文を**資料B**から抜き出し、最初の五字を書きなさい。
- 15 (6) 対話文の中でCさんは「白熱電球はいずれなくなると思うよ」と言っていますが、この意見に対するあなたの考えを次のア～ウから選び、その理由を、**資料A～C**のいずれかから根拠となる表現を引用して書きなさい。
- 20 ア、蛍光灯も白熱電球もなくなる。  
イ、蛍光灯はなくならないが白熱電球はなくなる。  
ウ、蛍光灯も白熱電球もどちらもなくならない。
- (7) なおこさんの「私達消費者にとっては、電気の消費量以外にも実際に使う上では考え  
25 ないといけないことがあるよね」という発言から、四人は消費者の立場で、電球の選び方について考えました。そこで用意したのが別紙の【**資料D**】です。これを見て、後の問いに答えなさい。

## 資料D

30 (A S C I I . j p より抜粋)

### 【一日あたりの想定使用時間】

- ・リビングの照明や常夜灯／8時間
- ・デスクスタンド／6時間
- ・リビングの間接照明／4時間
- 35 ・キッチンの照明／2時間
- ・風呂場やトイレ／1時間
- ・階段・廊下灯／30分



- i 二〇年同じ家に住むとして、照明に関するお金を安く済ませるために電球を選ぶためには、この他にどのような資料があればよいですか。一つ考えて書きなさい。
- ii あなたは、国が進めようとしている、省エネのために電球をLEDに切り替えていくという考え方に賛成ですか、反対ですか。次の条件に従って書きなさい。

**条件1** 電球と自分の暮らしとの関わりについてふれること。

**条件2** 主張と根拠が明確であること。

**条件3** 百六十字以上、二百字以内で書くこと。

(1)は情報の取り出し、(2)は主張に対する根拠の取り出し、(3)はデータの時間的な順番による、主張に対する根拠の正しさ、(4)は類比による情報の取り出し、(5)は主張に対する根拠の取り出し、(6)は自分で論証したものを表現する、(7)- i は主張に必要な根拠の検討、ii は熟考・評価、表現についての問題である。

思考力を問う問題を作成するにあたり、(7)- ii のような自由記述によってパフォーマンスを測ることが一つの方法としてある。

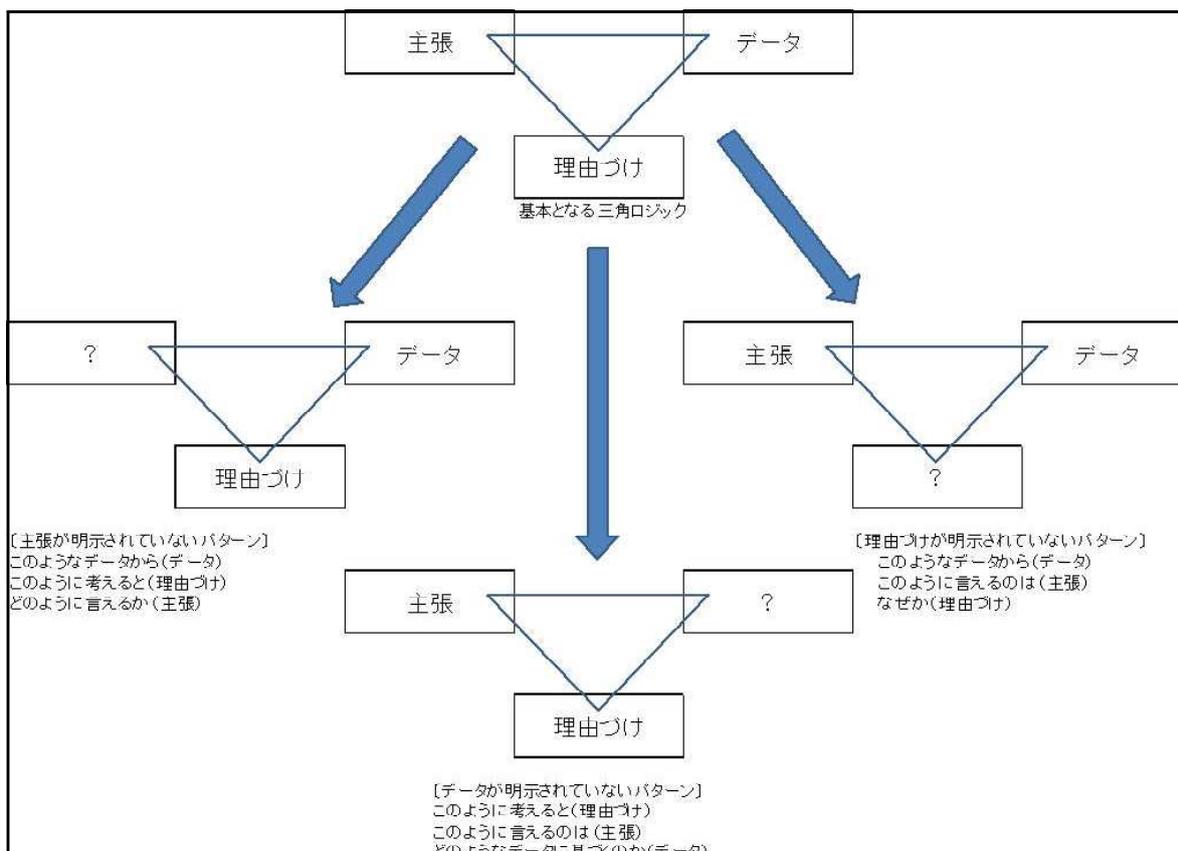
ただし、それだけが思考力を問う問題というわけではない。思考力とテストづくりについて実際の作問に即して研究された成果として、一般財団法人 日本障害学習総合研究所がまとめた「これからの時代に求められる資質・能力をふまえたテストづくり」(2016)がある。

読解のプロセスにおいて最も重要なのはPISA「読解力」の設問比率にも示されているように、統合・解釈、すなわち推論である。本文について論理的

な推論を積み重ねるうちに、本文に明示されていない重要な情報のほか、筆者の隠された前提、バイアス、論理の飛躍や矛盾などが明らかになる。こういった活動を土台にしてこそ、本文の内容や形式を評価したり、本文に提示された解決策を評価したりしたうえで、独自の意見を述べたり、新たな解決策を提示するなど、本文を踏まえた創造的な活動も可能になるのである。

そして、三角ロジックを推論のモデルとして挙げながら、「推論の作問方法」を提案している。

(一般財団法人 日本生涯学習総合研究所, 2016. を元に稿者が作成したもの)



根拠（データ）、理由づけ、主張のどれが欠けても論証は成り立たない。どのような根拠から、どのように考え、どのように主張できているのかを推論させることで、論理的思考力を問う問題を作ることができるという示唆は非常に意味のあることである。

この形で問いを作ると、必ずしも字数の多い記述を求める必要がなくなる。根拠を書かせるのであれば、抜き出しでも可能である。本文や資料にない根拠を挙げさせたとしても、それほど長い文章にはならず、採点基準も単純なものになるだろう。また、多肢選択によって解答させることもありえる。主張と理由づけについても同じことが言える。

論理的思考力を測るために根拠と理由づけと主張を全て自由記述によって解答させることも必要である。しかし、これは解答に時間がかかるため、時間制限の厳しい定期テスト等にはあまり向いていないところがある。定期テストはもちろん到達度を見るためのもの

であるが、記号、短答、抜き出し、本文中の言葉を使つての記述、といった問題も設置しないとその目的を果たせない。時間のかかる自由記述の問題を数問出すようなテストであれば、中以下の学力の生徒には非常に解答が困難なテストになるだろう。すると力を発揮しきれずに、本来持っている力よりも低い評価になる可能性が高い。かといって記号や短答、抜き出し、本文中の言葉を使つての記述ばかりであっても思考力を問うには不足している。

先にも書いたように、構造化された課題と、構造化されていない自由な解答を許す課題とを組み合わせることが望ましいのであるが、構造化されていない問題は、時間切れや問題との相性によって本来の力を出し切れないことが起きやすいところに問題がある。しかし短答や記号では単純な取り出しや間違い探しになりやすく、思考力を問いにくい。

よって、易から難への問題配列をする中で、記号、短答、本文中の言葉を使った記述においても三角ロジックを使うことで思考力を問う問題が作成できる可能性が示唆されたことは非常に有用なことである。

設問の(4)(5)(6)と(7)-iは、どれも根拠は何かを問う問題である。これは、「これからの時代に求められる資質・能力をふまえたテストづくり」の「作問方法」の示唆を受けて作ったものである。(7)-iは自分が主張するならどのような根拠が必要かを考える問題であるため、(4)(5)(6)が取り出しの形式であることに比べると少し難しくなっている。(7)-iの通過率を参考に示すと、40.6%であった。それに比べて(5)の通過率は46%と、(7)-iより若干は高いものの、決して高い通過率ではなかった。資料が多いということも難度が高まった原因であることと、テスト全体の問題数の関係で後半の問題に取り組む時間が少なかった様子があったことも原因にはあると考えられるが、根拠を抜き出してきただけでも思考力を問うことになるため、難度が高まるということも考えられる。するとこうした問題の正答率が上がっていくことが、思考力を育成できたことの一つの目安としても機能する。よって、指導と評価の一体化という点と、評価問題作成のポイントとして、三角ロジックの欠けている「角」を推論するということが有効に活用したいところである。

### 3 (第2学年 2学期中間)

別紙の文章を読んで、後の各問いに答えなさい。

#### 別紙

① 皆さんは、説明をしたり、意見や考えを述べたり、いろいろな場で発言した経験を持っていることと思います。そういったときに、「えっ、何ですか。」「何と言ったんですか。」などと、友達から言葉を挟まれたことはありませんか。周りからそう言われるとますます自分のペースを乱され、ついにはしどろもどろ、大汗をかいて終わるという苦い経験をした人は少なくないと思います。これは、声量の不足、つまり声が小さすぎるということがあるかもしれませんが、話し方が速すぎるか、遅すぎるかによることが多いのです。話は、速さによって聞き取りにくくも、聞き取りやすくもなります。このへんのことを考えてみましょう。

～中略～

⑤ では、いちばん聴き取りやすい速さとはどれくらいでしょうか。一分間に三百字が基準です。これは長い間の放送の経験を通じての結論です。時計の秒針を見ながら、次の文章を声に出して読んでみましょう。

⑥ 「続いて気象情報です。気象庁の観測によりますと、千島列島付近では低気圧が猛烈に発達しています。一方、中国大陸には優勢な高気圧があって、日本付近は強い冬型の気圧配置となっています。上空およそ五千五百メートルには氷点下三十度以下の強い寒気が入っており、日本海側の各地では、これから明日の朝にかけて大雪の恐れがあります。特に、東北地方の日本海側から北陸地方にかけては、多い所で七十センチから一メートルの大雪となる所があるでしょう。太平洋側の各地では晴れる所が多くなりますが、空気が非常に乾燥していますので、火の取り扱いには十分ご注意ください。あさってから、暖かい日と寒い日が交互に現れるようになるでしょう。」

⑦ これを一分間で読むのです。この速さを練習してください。ゆっくりだなあ、あるいは、速いなあと感じるでしょうが、とにかく、この速さをつかんでください。人間の話には、起承転結があり、緩急があり、強弱があります。重要な部分の話はゆっくり、そうでない所は速くなるのが普通です。そのことを一言で「話の表情」というとしますと、淡々と一分間に三百字の速さで話すのでは無表情です。無表情の人に魅力がないのと同じように、分かりやすい、聞きやすい、理解しやすい話にはなりません。話の内容に合った表情が必要です。ですから、三百字という速さは土台と考えてください。この速さで話せる土台があれば、話の表情を豊かにし、魅力的な話し方ができるようになります。

⑧ これから皆さんは、教室だけではなく、いろいろな場で発言する機会が増えることと思います。聞き手によく分かるような話し方を工夫していきましょう。

(川上裕之・「言語のプロムナード」による)

(1) 本文中で対比の関係にあるのは、何と何ですか。本文中の言葉を使って一つ書きなさい。

(2) 本文中で類比の関係にあるのは何と何ですか。本文中の言葉を使って、一つ書きなさい。

(3) 略

(4) 傍線部「三百字という速さは土台と考えてください」とありますが、話す基本となる速さが一分間に三百字を目安にすることの根拠は何ですか。それが書かれている一文を抜き出し、最初の五字を書きなさい。

(5) 段落⑧の「これから皆さんは、教室だけではなく、いろいろな場で発言する機会が増えることと思います」という意見には、理由が書かれていません。その理由を補うとしたら、どのような理由が挙げられますか。考えて、書きなさい。

(1)(2)は論理を問う問題、(4)は根拠を探す問題、(5)は省略されている理由（根拠と理由づけ）を推論する問題である。

#### 【通過率】

5 (4) 25% （正答 これは長い）

(5) 68% 採点基準：①具体的な状況を根拠として挙げられている。

②根拠から妥当な理由づけができていない（必要性を推論できていない）。

10 文章や問題の難易度が同じではないため、単純には比較できないが、(4)の根拠の抜き出しの通過率が低い。稿者としては(4)はそれほど難しくない問題として設定したつもりであった。しかし、実際の通過率が低かった。1年生時の根拠を取り出す問題とこのテストでの結果を見ると、生徒は意外と課題文が読めていないと思われる。初見の文章をいかに論理的に読むことができるか、というところに課題があることがわかる。

15 (5)の自分の既有知識を活用して理由を考えることは7割近くができていない。このように、出題者の想定と違う結果が出たところに、指導に生かす大事な要素が隠されている。今回の場合は、授業者が「生徒はこのくらいは分かっているだろう」という思い込みをなくし、根拠が見えていない生徒が多くいることを想定して、授業にそれを考えさせる活動を、今後設定する必要があるということである。

20

#### 4 （第2学年 学年末）



次の対話文は、別紙の組み体操に関する二つの文章を読み、それぞれの論理の妥当性について四人で話し合っているところです。この対話を読み、後の問いに答えなさい。

25

#### 別紙

##### 【資料A】

1 二〇一〇年に十段の人間ピラミッドを成功させました。指導者の一人として、組み体操の危険性を指摘する名古屋大の内田良先生の意見は間違いだと言うつもりはないんです。チアリーディングや新体操団体と同じような危険性は確かにある。ただ、その中でなぜ組み体操だけが問題にされるのか。また、内田先生は組み体操を安全具なしの高所作業にたとえますが、さまざまな安全対策をしている身からすると違和感が大きい。一度現場を見てほしいです。

2 体育、スポーツは何よりも安全第一です。一方で目標や記録も大事。体力も付けないといけません。教師はどうすべきか。研さんを重ね、確信を持って指導する技術を身に付けないといけません。そういう意識も技術もなく、見よう見まねで組み体操に取り組む指導者が多いのは確か。それによって事故が起きていることに心が痛みます。

3 組み体操は一人技から二人、三人と発展的にしっかりやるべきなんです。その上で、ピラミッドなら、人の上に乗るときは膝頭で乗らない、乗る場所は骨盤と背骨の境の所、

体重の掛け方は腕に三、足に七といった基本を教えます。けが防止で柔道の受け身もやらせません。十段ピラミッドでは、土台の負担を減らすために人数を少なくする組み方を考えました。組む子たちを支える「かすがい」役も九人配置します。万一に備えて、現場には補助の教員を多数配置。保健の授業ではなぜけがをするのかを考えさせてもいます。

- 5
- 4 組み体操の効果は、まず筋力や集中力など体力が付くこと。そして仲間意識やコミュニケーション能力が培われます。生徒たちは、それぞれの役割を自分で探し、アピールします。中には組み体操が嫌という子もいますが、そういう子も適材適所で役割があるのが組み体操。画一的であって画一的じゃない。
- 10
- 5 一九八五年以降、日本の子どもの体力は落ちる一方。また、世界で一番、自己肯定感が低いとも言われています。その原因の一つは、あれは危険、これは駄目ということで挑戦させてこなかったからではないか。組み体操で得られるような達成感が必要だと思います。大阪市がピラミッドとタワーを禁止しましたが、上意下達で短兵急に組み体操を規制するのではなく、教材や研修によって安全にできる方法を広めてほしいと思います。
- 15
- (吉野 義郎 中学校教諭・保健体育科)

#### 【資料B】

- 1 巨大な組み体操を動画投稿サイトで初めて見た時、正直、何をやっているんだろうと思いました。どう見ても大事故につながりかねないし、これは教育なのかという疑問も抱いたのです。
- 20
- 2 調べた結果、小学校の体育的活動（部活動を除く）では跳び箱、バスケットボールに次いで事故が多いことが分かりました。しかも、頭や首、腰など体の中心部分の深刻なけがが多い。
- 3 学校でどう教えることになっているのかを調べたら、学習指導要領に記述がなかった。記述がないからやっては駄目だということではないが、学校がある意味、勝手にやって、けが人を出していることになります。
- 25
- 4 体育の専門家の中には「巨大組み体操は体育ではない」と指摘する方もいます。人間ピラミッドの練習だと、四つんばいになって上からの重さに耐える。ただただ痛いだけ。教育的な意義がないと言うのです。
- 30
- 5 僕は組み体操を全面的に禁止すべきだとは言っていません。ほかの種目ぐらいに事故が減ればよい。しかし、ピラミッド十段のような巨大なものはやるべきではないと思います。労働安全衛生法では高さ二メートル以上の高所作業について、囲いや安全網などの設置を義務付ける厳しい安全管理が定められています。巨大ピラミッドやタワーは、高さ二メートル以上のぐらぐらする天板に子どもが何の安全策もないまま上ることと同じなのです。
- 35
- 6 兵庫県の中学校教諭の吉野義郎先生は組み体操の際、大変な安全配慮をしておられます。子どもの個々の体力はもちろん性格まで考えて配置し、万一の際の救護態勢もしっかりしている。しかし、巨大組み体操のリスクはもう対策でどうかできるレベルではないと思います。
- 40
- 7 組み体操を推進される方が言う「感動」や「一体感」も疑問です。ピラミッドの土台の子には「君は苦しいだろう。君が頑張っこそ、上の子が立てる」と言い、上の子に

は「君は怖いだろう。でも、下の子が君のために我慢しているんだよ」。お互いを信頼し合ってこそ一つのことができるんだよと。問題ばかりなのに、それを全部一蹴するぐらいの一体感の魅力。これは、もう宗教です。つくづく、日本の学校は濃密な集団性で成り立っていると痛感します。こうした集団の縛りを緩くすることを考えないといけな

5 いのではないのでしょうか。

(内田 良 名古屋大学准教授 教育社会学) (朝日新聞より)

そうたさん 僕たちの学校では組み体操はしていないね。

10 のぶこさん そういえば、以前は「全員全脚」があったけど、危険だから四方綱引きに変わったんだって。

たいちさん 組み体操も危険があるなら、無理にしなくてもいいよね。

なおこさん でも、【資料A】の「達成感が必要」というのはわかるな。それで自信がもてて、安全ならいいんじゃないかな。

15 たいちさん 【資料B】の内田良さんは「巨大組み体操のリスクはもう対策でどうかできるレベルではない」と言っているよ。それにしても、どちらも根拠がたくさん挙げられているね。

そうたさん どういう根拠で主張をしているのか、表にまとめてわかりやすくしようよ。

#### 四人がまとめた《表》

##### 20 【資料A】

〈根拠〉 (※数字は段落番号)

2 指導する技術を身につけていない教師の指導によって事故が起きている。

25 3 乗り方を教え、( ① ) もやらせ、組み方を工夫して、組むのを支える役の生徒をつけ、補助の教師もつけている。( ② )

30 4 組み体操で体力が付き、コミュニケーション能力が培われる。嫌がる子も適材適所で参加できる。

〈主張〉

35 5 日本の子どもの体力は落ちる一方で、自己肯定感も低い。あれは危険、これは駄目と禁止して挑戦させないのではなく、組み体操で得られるような達成感が必要。教材や研修によって安全にできる方法

40 法 を広めてほしい。

##### 【資料B】

〈根拠〉

2 事故が多く、深刻なけがが多い。

3 学習指導要領にないことを勝手にしてけが人を出している。

4 体育の専門家の中に ( ③ )、教育的な意義がないと言っている人もいる。

5 労働安全衛生法から見ても、安全管理できていなくて危険。

6 どんなに安全配慮をしても、それで対策できるレベルではない。

〈主張〉

7 問題ばかりなのに、それを全部一蹴するぐらいの一体感の魅力。これは、もう宗教だ。日本の学校は濃密な集団性で成り立っている。こうした集団の縛りを緩くすることを考えないといけないのではないか。

のぶこさん 【資料B】は組み体操の危険性だけでなく、日本の学校全体の問題点も指摘しているね。

5 そうたさん 「集団性」と「感動」「( ④ )」が強くなりすぎるのが問題だと言っているね。

たいちさん それに対して資料【A】は子どもの体力やコミュニケーション能力、自己肯定感を上げるのに組み体操がよいと言っているね。

10 そうたさん 主張はともかく、この【資料A】の内容では組み体操をするべきだとは言えないと思うな。

10 (1) 「四人がまとめた《表》」にある空欄①～③に適切な内容を書きなさい。

(2) 対話文中の空欄 ( ④ ) に入る適切な言葉を【資料A】から抜き出して書きなさい。

15 (3) この《表》を見て、なおこさんが『嫌がる子も適材適所で参加できる』とあるけど、それで嫌がる子が参加させられるという問題は解決しているとは言えないよね」と発言しました。なおこさんがそう考えた理由を本文にもとづいて書きなさい。

20 (4) そうたさんの「主張はともかく、この【資料A】の内容では組み体操をするべきだとは言えないと思うな」という発言は、どのような考えによるものでしょうか。(3)で考えたことや、【資料B】の内容を使わずに、説明しなさい。

25 (5) もし、体育祭で取り組んでいる四方綱引きに替わって、巨大組み体操をしようという案が出てきたとしたら、あなたはそれに賛成ですか、反対ですか。どちらかの立場を明確にして、その理由を「**作文の注意**」に従って書きなさい。

### 作文の注意

- ① 原稿用紙の使い方を守って書くこと。
- ② あなたの意見がわかるように論理的に書くこと。
- 30 ③ 二～三の段落を作り、構成を整えること。
- ④ 一文一内容の短文を基本として書くこと。
- ⑤ 百六十字以上、二百字以内で書くこと。

~~~~~  
(3)は根拠を取り出し、理由づけを考える問題、(4)は根拠と理由づけを考える問題である。

【通過率】

- 35 (3) 43% 採点基準 ①本文から具体的な根拠を挙げている。
②根拠から妥当な理由づけがされている。
- (4) 54% 採点基準 ①三や資料Bの内容を使わずに書いている。
40 ②本分から具体的な根拠を挙げている。

③根拠から妥当な理由づけがされている。

資料の文章が長く、対話文も長くなり、表にまとめるという活動が入る資料もあったため、難度が高くなった。しかし、第1学年時から考えると、論理的に読む、論理的に考えるということに徐々に慣れてきている様子が数字からうかがえる。

三角ロジックを指導し、様々なタイプの文章を読むとき、自分の考えを書かせるときなどに活用するようにし続けて、第2学年の終わり頃になってようやくこのくらいことができるようになったわけである。

稿者の授業中の指導にも課題があることは承知しているが、学習の転移の難しさを感じるところである。だからこそ、評価問題にあえて授業中に扱っていない文章を用いて、学んだことを活用して思考・表現することができるのかを問いたいところである。そうでないと、生徒にどれくらいの力がついてきているのかを測ることができない。また、評価問題に論理的思考力を測る問題があることで、生徒の意識づけにもなる。(行政が行う学力調査は、最も簡単な行政による教育現場への指導だという話があり、それに対する批判もあることは承知している。(GIPPS. 1994) 指導と評価を一体化すると同じ構造が現れることも考えられる。しかしねらいをもって指導し、それが達成できているかを測りつつ、生徒の意識づけもできるのであれば、現場レベルでは益のあることだと考える。) よって、初めて見る文章であっても論理的に読み、論理的に思考できるかということをしていかないと、いつまでも「生徒が点をとれないから」という理由でワークの問題の焼き直しを並べたり、授業でした発問をそのままテストに出すという国語教育のめざすところとはかけはなれたことを評価することになりかねない。

6 (第3学年 2学期中間)

四 次の対話文は、授業中に、本文(「故郷」魯迅)中に書かれている「希望」について話し合っているときのものです。これを読んで、後の各問いに答えなさい。

みほこさん ワークブックの問題の答えに語り手の言いたいこととして「新しい生活をもちたいという希望も、同じように望む人が多くなれば実現できる」というのがあったよ。

こうさくさん 僕は納得いかないな。ワークが絶対に正しいわけでもないと思うよ。

めぐみさん 私も、この物語が「希望は実現できる」というようなことが言いたいとは思えないのだけど。

かずおさん でも、先生が「全国で使われている全ての教科書に載っている」と「故郷」の授業で言っていたよ。だったら「希望」をポジティブに語っている作品でないとおかしいと思うよ。

みほこさん そんなことはないと思うわ。【 I 】。

かずおさん なるほど、そう言われてみればそうだね。教科書に載っている物語だからポジティブな主題だというのは僕の思い込みだね。でも、回想にも最後の段落にも「金色の丸い月」が出てきていて、これが「希望」の象徴だと

考えられるよね。

みほこさん 最後の段落は「希望の道をみんなで歩こう」と言っているように読めるよね。

めぐみさん そういう呼びかけになっているというのは同感だわ。でも、この「金色の丸い月」が表している「希望」はとても現実的ではないものだと思うの。なぜかという、「紺碧」を調べると「真夏の日差しの強い青空のような深く濃い青色」とあるから。

みほこさん そうか、「私」も回想場面で「不思議な画面」と言っているものね。

めぐみさん では、この物語の主題は何なのかしら。

こうさくさん **A** 僕はこの物語は「現実は厳しくても未来への希望だけはもっておこう」という主題の物語だと思うな。

かずおさん **B** 僕はこの物語は「希望をもって行動すれば、希望は実現していく」という主題だと思うな。

i 対話文中の【 I 】に入る、みほこさんの主張の理由（根拠と理由づけ）を、これまで（小学校も含めて）学んだ物語を例に挙げて書きなさい。

ii 傍線部「『紺碧』を調べると『真夏の日差しの強い青空のような深く濃い青色』とあるから」とありますが、めぐみさんは根拠だけを示して、理由づけを言っていません。『金色の丸い月』が表している『希望』はとても現実的ではない曖昧なものだ」という主張をするのに必要な理由づけを考えて、書きなさい。

iii 対話文中の最後の、こうさくさんの**A**の意見と、かずおさんの**B**の意見、あなたはどちらに賛成ですか。理由を明確にして説明しなさい。その際、賛成するのが**A**か**B**か○をし、解答欄には理由だけを書きなさい。また、対話文中に使われている理由は使わず、自分なりの理由を考えて書きなさい。

i は既習の知識や学習体験を根拠に理由づけを考える問題、ii は理由づけを推論させる問題、iii は主張を選んで根拠と理由づけを考える問題である。

ii では要するに紺碧の空と金色の月が同時にあることの矛盾を指摘し、「希望」が幻想に近いものであるということや、現実的ではないというような理由づけができれば正解である。例えば生徒の書いたもので言えば「紺碧の空の中で「私」には月は見えていないと考えられるため、希望は持っているが実際には見えていないから」「真夏の強い青空に金色の丸い月は出てくることはないから、曖昧である」というようなものを正解にした。

【通過率】 52.3%

海辺の砂浜に立つ少年閨土を回想する場面を課題文に入れたかったが、スペースの関係でできなかったのが、最後の場面からの出題となった。「紺碧の空」と「金色の月」が同時にあることの矛盾をとらえ、そこから理由づけを考えるというのは難しいかと思っ

結果はまずまずであった。文学的文章でも論理的に思考してそれを表現（記述）するということを、授業中にした発問の焼き直しではなく、授業とは違った切り口から作問することで、解釈（論理的な推論）ができる力がついているのかを測ることができる。

もちろん、授業中に教科内容に基づいた問いと、適切な活動があつてのことである。

5 第1学年での達成度をここでそのまま比較することは、問題の難易度を揃えることが困難なため、適切ではない。しかし概ね5割という数字を、到達度として高いとすることはできない。対話文を用いることは有用ではあるが、生徒にとっては処理する情報が多くなることでもある。課題本文と対話文の両方を読み取って、情報を整理してから考えることになるため、難度が高くなる。あまり難度が高いと時間がかかるため生徒はその問題を「捨

10 てる」ということが発生する。実は不正解の生徒の約半分が無解答なのである。

定期試験で思考力を問う問題を、どういう難易度で、何問設定するか、ということは今後検討すべき課題である。

一定数の問題を限られた時間に解くというスピードテストの面と、自由記述により思考・判断を表現するというパワーテストの面の両方が求められている。スピードテストが多

15 すぎると思考力・判断力・表現力を測れず、パワーテストだけが多いと、知識・理解・技能が測れない。どのような両社のバランスで評価テストを作るか。スピードテストの要素が大きく、時間がなければ自由記述の問題は解かずに「捨てる」問題になってしまう。これでは思考力・判断力を十分に測ることができない。逆に、自由記述のパワーテストの割合が多いと、学力に不安のある生徒にとっては答えるのが困難になり、やはりついた力を

20 測ることができなくなる。（時間があつて、じっくり考えたら解答できるかもしれないのである。）

難易度、問題数、配列などを最適化することは難しいが、どのように評価問題を作っていくのか、今後も試行と検証を重ねたい。

25

30

35

40

6. 成果と課題

ここまで、論理的思考力育成の必要性、論理的思考力を育成する授業と評価問題のあり方について論じてきた。

5 そこで成果として挙げられるのは以下の5つである。

① 根拠・理由づけ・主張の三角ロジックが有効である。

② 理由づけに教科内容知識が活用できる。

③ 読むことを中心に指導しても、そこでの学習内容が書くことや話すこと、聞くこと
10 にも徐々に活用されるようになっていく。(ノートの記述や、それを基にした対話からそれがうかがえる。)

④ 評価問題を工夫し、指導と評価の一体化を測ると、それが生徒の学習内容に対する意識付けになる。

⑤ 論理的に説明できるようになるため、記述式の問題に答えられるようになる。

15

成果①だが、日本の言語文化によるところもあるが、「根拠を言えばあとはわかりますよね」という形でのコミュニケーションがよくある。実践事例で挙げた「空中ブランコ乗りのキキ」での生徒の意見にもこのタイプのものがある。

20 「四回宙返りはできても薬に頼っているし、周りの人々を悲しませてしまった、命を捨ててしまったから。」

薬に頼るとはどういうことなのか、周りを悲しませてしまった、命を捨ててしまったということにどういう意味づけをしたのかということが理由づけとして語られていない。「薬
25 に頼る」「人を悲しませる」「命を捨てる」ということがどうしてよくないことなのかを説明しないと、説明にはならない。1年生の6月にはこういう状態が多くあったが、3年生になると、「何もかも 散らかして発つ 夏の旅」の記録にあるように、根拠と理由づけをセットで考えて発表する生徒がほとんどであった。

定期試験の後にも自由記述の問題の答え方について説明し、「説明するには主張と根拠
30 と理由づけがはっきりしている必要がある」ということを伝えるようにした。こうすることで、授業、試験、試験の振り返りをつなげようという意図である。これがどれくらい有効だったかはわからないが、三角ロジックを使って論理的に思考することが次第に当たり前になっていく様子が、ノートの記述からうかがえる。

35 成果②については、教科内容を明示することで、それを理由づけに使えるようになっていく。というよりは、それがなければ思いつきバラバラの意見しか言えない生徒になる。以前参加した小学校の公開研究会で「モチモチの木」の授業を参観した。ここでは「何か思い浮かぶことあるかなあ」という問いを授業者が何度か繰り返していた。豆太が峠を駆け下りる場面であったが、「じさまが心配で仕方ない」「足が痛くてつらくてもじさまが

死んだら嫌だから頑張っている」といった、読めば分かる感想レベルのことがただらただらと発表されるだけであった。授業の終わりに振り返りもなく、いったい何を考えて、それによってどういう読みの力がついたのかわからなかった。

表示義レベルの読みは言語に対する知識不足によって誤読をしない限り、「読めば分かる」のである。「じさまが心配」は誰にでも分かる。しかし、その心配する気持ちがどのくらいのものかを考えようとする、叙述からそれを推論する必要が出てくる。それがこの場面では「視点」「語り手」であろう。こうした読みに関する教科内容を教師が発問等で使い、振り返りでメタに捉えることで、生徒にもそれが認知される。色々な文脈の中でこうして繰り返し使い、メタ認知させることで、教科内容が生徒自身のものになっていく。思いつきバラバラでも中には視点やイメージなどによる意見を言う生徒がいるだろう。しかし、それをクラスで共有し、全員の力にするにはそのための手だてが必要である。認知心理学と学習科学の研究成果がそれを教えている。

稿者の授業で言えば、「人間は他の星に住むことができるのか」の生徒の意見が一つの例として挙げられる。

15

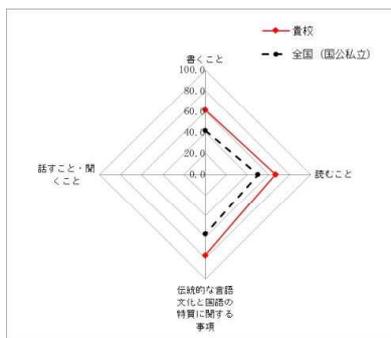
「地球と、四つの星が隠れた対比になっている。火星がよいと分かった上で、でもやっぱり地球が一番良いということを示している。」

この生徒は対比的に文章を捉え、対比の効果とそれを用いる筆者の意図を理由づけにしている。これは対比という論理を捉える視点をもっているからできることである。論理的に考えるためには理由づけが重要である。妥当な理由づけをするためにはその裏づけに使える知識が必要である。そうでないと「あなたはそう考えたのだからけれど、それはなんとも言えないね」ということになる。国語の授業で「どうとでも、何とでも言える」というレベルの意見が並ぶのは、根拠を見つけられないということもあろうが、この理由づけができていないというところによると考えられる。

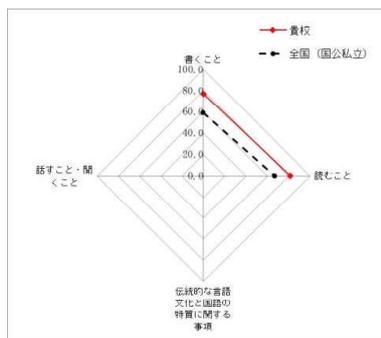
論理的思考と教科内容を理由づけに用いるということの重要性が、生徒の意見からわかったことは大きな成果であると考えられる。

成果③④はここまで書いたことと、成果⑤にも重なるため、⑤としてまとめて説明する。そのために、平成27年度から平成29年度の3年間の、全国学力・学習状況調査の国語Bの結果を比較する。

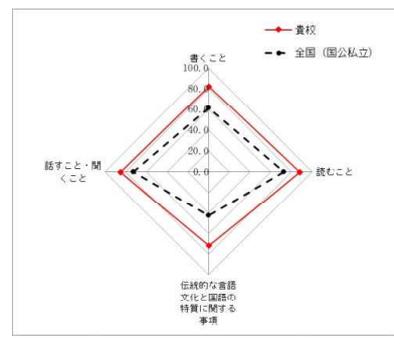
平成27年度



平成28年度



平成29年度



35

40

上のグラフは領域ごとの到達度を全国平均と比較したものである。このように、出題される領域も年度によって違い、問題の難易度も受検した生徒も違うので、単純に比較することはできないが、毎年全国平均に対して大きく上回る結果になっている。これを見る限り、「読むこと」について平成29年度（稿者が担当している学年）に大きな得点の上昇は見られない。（実は、全国平均に対する得点の差は29年度が平成24年以降では最も高いのだが、上記の理由で単純に比較できないため、ここではその詳細を示さない。）

結果に違いが表れたのは、問題形式に対する反応である。以下に示す表は記述式の問題形式の結果である。

10

平成27年度（※「組」は便宜上つけられているものであり、特に意味はない。）

	設 問 番 号					
	1三		2三		3三	
	正答率	無解答率	正答率	無解答率	正答率	無解答率
1組	85.7	2.9	65.7	0.0	71.4	5.7
貴校	80.7	1.4	67.9	0.7	81.4	3.6
全国（国公立）	68.4	7.6	49.8	5.8	58.4	22.2

平成28年度

	設 問 番 号					
	1三		2三		3三	
	正答率	無解答率	正答率	無解答率	正答率	無解答率
1組	90.9	0.0	39.4	3.0	75.8	0.0
貴校	80.0	0.0	37.8	2.2	68.1	0.7
全国（国公立）	48.9	3.3	28.8	15.6	47.2	8.3

15 平成29年度

	設 問 番 号					
	1三		2三		3三	
	正答率	無解答率	正答率	無解答率	正答率	無解答率
0組						
貴校	71.8	0.7	72.5	0.7	94.4	0.0
全国（国公立）	42.3	13.9	58.2	5.8	69.3	7.2

PISA調査で問題になることの一つに無解答率の高さがある。全国学力調査でも無解答率が問題にされることがある。平成27年度、28年度に比べると、明らかに記述問題の無解答率が平成29年度は低くなっている。無解答率が一桁になったものはなく、0と0.7%のものだけである。（受験者数が143人のため、0.7%は実数としては1人ということである。）

20 全国学力・学習状況調査の記述問題は論理を問われるタイプのものである。論理的に考え、説明するということに対しての抵抗が少なく、記述形式の問題に対する反応が前向きであることがわかる。これも論理的思考力を育成することを目指して研究、実践してきた一つの成果であろう。

25 課題としては、使用文脈が少なかったことがある。例えば入試の「自己推薦文」や面接での話し方を見たり聞いたりすると、思っていたよりも論理的に書いたり話したりできな

いということがわかった。指導するときに「主張と根拠と理由づけを使うんだよ」と教えると生徒はそれに気づくことができる。しかし、授業から離れた日常生活の文脈で使えるようにするには、そうした文脈を意識して授業に取り入れていく必要がある。学習は文脈に依存するところが多いため、説明文の文脈ならば学習したことは説明文の学習として生徒の中に位置付く。文学的文章なども全て同様である。教科書だけではなく、発展的に様々な文脈の中で論理的思考を働かせるよう計画しなければならない。

また、どれくらいの力がついたのかを測ることが難しかったという点がある。評価問題は簡単すぎても難しすぎても適正な問題にならない。そこで、全体として6割から7割程度の到達度になるように設定するのだが、経年の変化を見ることには使えない。単元の終わりにパフォーマンステストを用いて、どれくらいのことができるようになったのかを測ることが有効ではないかと考える。形成的評価をこまめに行うことは時間的制約の多い中学校現場では難しいところもあるが、学習指導要領の求めるところを実現するには必要になってくる。形成的評価としてのパフォーマンステストを計画的に行うことを考えたい。

全国学力・学習状況調査のB問題の結果が思ったほどではなかったところも反省点である。この調査の結果の向上を目指しているわけではないが、一つの指標として見ることはできるだろう。

以前より全国的な課題として論理的思考力の弱さが挙げられてきている。確かに過去の学年より高得点ではあったものの、めざましい結果というわけではなかった。論理的思考力が汎用的な資質・能力の中核であることは疑いが無いが、それが本当に汎用的に使えるものになるためには、やはり転移可能性を高める工夫が必要である。やはり、様々な文脈で、当たり前のように使うということが重要であると考え。パフォーマンス評価を形成的評価として取り入れることも意識づけとして有効だろう。

以上、論理的思考力の育成に三角ロジックを用いることと、教科内容を位置づけることの有効性については生徒のノートや定期試験の記述からわかった。今後はより、形成的評価も含めて計画的に論理的思考力を育成していくことについて考え、実践を積み重ねたいと考えている。

7. 謝辞

本研究は三重大学教育学部の教職実践プログラムによるものである。附属学校園の教員に対してより専門的に学ぶ機会を与えるべく始まったプログラムである。大学院で学べたことは実に有意義で、稿者にとって大変大きな学びを得ることができた。まず、このようなプログラムに参加させていただいたことに感謝申し上げたい。

また、附属中学校の助言者として、また、本研究についてもご指導くださった守田庸一先生、公開研究会での平家物語の比喩読みについて教材開発から授業までご指導くださった松本昭彦先生をはじめ、様々な示唆をいただいた学部の先生方に深く感謝申し上げます。

8. 引用・参考文献

- 新井紀子・尾崎幸謙（2017）『NIRAオピニオンペーパーNo.31』NIRA総合研究開発機構
- 5 井関義久（1986）『批評の文法（改訂版）』明治図書
- 市川伸一（1997）『考えることの科学』中公新書
- 市毛勝雄（1982）「描写論から見る文学教材の特質」『中学国語 第1号』明治図書『国
10 語教育基本論文集成（16）国語科と文学教育論 文学教育論と指導研究』PP346-348
- 井上 尚美（1983）「基礎学力をどうつけるか」『月刊 国語教育 巻3の7』東京法令
『国語教育基本論文集成（3）学力論』PP403-405
- 15 井上尚美（2007）『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—（増補新版）』
明治図書
- 岡田健治・小林幸雄編（1999）『向山型・説明文の授業』明治図書
- 20 小野田博一（2002）『論理思考力を鍛える本』日本実業出版社
- 川崎寿彦（1989）『分析批評入門新版』明治図書
- 木村 茂（1976）「国語科教育でめざす「学力」とは何か—言語技能が思考を進める力と
25 して働くために—」『教育科学国語教育』No.217, 明治図書『国語教育基本論文集成（3）
学力論』P110
- キャロライン・V・ギップス（1994）＝鈴木秀幸訳（2001）『新しい評価を求めて—テスト
30 教育の終焉』論創社
- 倉澤栄吉（1972）「説明的文章の教材化について」『講座説明的文章の教材研究第四巻』
明治図書『国語教育基本論文集成（14）国語科理解教育論（4）説明文教材指導論Ⅰ』P
360
- 35 倉澤・滑川・飛田・増淵編（1959）「説明文教材、指導上の諸問題の成立」『国語教材研
究講座第二巻』朝倉書店『国語教育基本論文集成（14）国語科理解教育論（4）説明文教
材指導論Ⅰ』P25
- 小竹省三（1965）「説明的文章の読解ではなにを指導するか」『教育科学国語教育』No.7

明治図書『国語教育基本論文集成（4）国語科理解教育論（14）説明文教材指導論Ⅰ』P
99

国分一太郎（1959）「文学教育の目的はなにか」『文学教育の会編「講座・文学教育」第
5 一卷』『国語教育基本論文集成（16）国語科と文学教育論 文学教育論と指導研究』PP12
2-123

酒井雅子（2017）『クリティカル・シンキング教育—探求型の思考力と態度を育む—』早
稲田大学出版部

10 渋谷孝（1987）「文学教育論批判」『教育科学国語研究 No.365・No.367・No.368』明治図書
『国語基本論文集成（16）国語科と文学教育論 文学教育論と指導研究』PP423-424

高杉尚孝（2003）『論理的思考と交渉のスキル』光文社新書

15 高橋和夫（1968）「国語の学力について」『実践国語教育 No.284』穂波出版『国語教育基
本論文集成（3）学力論』P93

田近 洵一（1976）「ことばの力から、ことばを学ぶ力へ—学力としての主体形成力—」『教
20 育科学国語教育 No.217』明治図書『国語教育基本論文集成（3）学力論』P140

丹藤博文（2017）『読むこととしての語り』愛知教育大学 丹藤博文研究室

鶴田清司（2010年）『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業—PISA型読解力を超えて
25 —』明治図書

鶴田清司（2010）『〈解釈〉と〈分析〉の統合を目指す文学教育—新しい解釈理論を手が
かりに—』学文社

30 寺井正憲（1989）「説明的文章の読解指導に於ける現状—「修辞学的な読み」の指導に関
する問題—」『文教大学国文第18号』文教大学国語研究室『国語教育基本論文集成（15）
国語科理解教育論（5）説明文教材指導論Ⅱ』P 566

飛田多喜雄（1960）「問題の多い説明文の読解指導」『教育科学国語教育 No.22』明治図
35 書『国語教育基本論文集成（14）国語科理解教育論（4）説明文教材指導論Ⅰ』P 35

永野賢，（1964年7月）「説明文の読解指導—研究の現状とその問題点—」『教育科学国語
教育 No.68』明治図書『国語教育基本論文集成（14）国語科理解教育論（4）説明文教材
指導論Ⅰ』P 90

40

- 奈須正裕・久野弘幸・齋藤一弥編著 (2014) 『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる』
ぎょうせい
- 西尾実 (1966) 「文学教育の問題点再論」『ことばの教育後文学の教育』筑摩書房『国語
5 教育基本論文集成 (11) 国語科理解教育論 (1) 物語・小説教材指導編』P220
- 日本経済団体連合会 (2016) 「2016年度 新卒採用に関するアンケート調査結果の概要」
- 日本生涯学習総合研究所・編 (2016年) 『これからの時代に求められる資質・能力をふま
10 えたテストづくり 大学入試編・国語』一般財団法人 日本生涯学習総合研究所
- 野村総合研究所、カール・ベネディクト・フレイ、マイケル A オズボーン (2015) 『日
本におけるコンピューター化と仕事の未来』野村総合研究所
- 15 浜上薫 (1990) 『「分析批評」入門「10」のものさし』明治図書
- 浜上薫 (1990) 『「分析批評」の授業づくり1 理論編』明治図書
- 福澤一吉 (2012) 『論理的に読む技術』ソフトバンク クリエイティブ
- 20 藤井圀彦 (1987) 「「説明文の読ませ方」をこう改善したい―「ことから読み」から「述
べ方読み」への転換を」『教育科学国語教育 No.381』明治図書『国語教育基本論文集成
(15) 国語科理解教育論 (5) 説明文教材指導論Ⅱ』P414
- 25 藤原 宏 (1982) 「今、なぜ国語学力なのか・国語学力の核心は何か」『教育科学国語教
育 No.300~301』明治図書『国語教育基本論文集成 (3) 学力論』PP299-302
- 藤原和好 (2010) 『語り合う文学教育―子どもの中に文学が生まれる―』三重大学出版会
- 30 船津啓治 (2010) 『比べ読みの可能性とその方法』明治図書
- 米国学術研究推進会議編 (2002) 『授業を変える』北大路書房
- 増淵恒吉 (1977) 『月刊国語教育研究 第61号』日本国語教育学会編
- 35 松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価―子どもの思考と表現を評価する―』日本標準
- 宮崎典男 (1960年「学力をどう見、どう考えるか」『教育科学国語研究 No.13』明治図書
『国語教育基本論文集成 (3) 学力論』P72
- 40

- 向山洋一（1985）「分析批評－研究の仮説」『教育科学国語研究 343号』明治図書『国語教育基本論文集成（12）国語科理解教育論（2）物語・小説教材指導編Ⅱ』PP340-342
- 向山洋一（2017）『こどもが論理的に考える！“楽しい国語”授業の法則』学芸みらい社
- 5 向山洋一（1982）「分析批評による文学の授業の見直し」『教育科学国語教育 No.308』明治図書『国語教育基本論文集成（16）国語科と文学教育論 文学教育論と指導研究』P 316
- 10 村松友次（1965）「論説文読解指導の性格と位置づけを明確に」『教育科学国語教育 No.75』明治図書『国語教育基本論文集成（4）国語科理解教育論（14）説明文教材指導論Ⅰ』P 125
- 横山雅彦（2006）『高校生のための論理思考トレーニング』ちくま新書
- 15 吉田精一（1958）「解釈の方法と理論－現代文－」『国語教育のための国語講座 第八巻』朝倉書店『国語教育基本論文集成（11）国語科理解教育論（1）物語・小説教材指導編』P 197
- 20 四日市市立大谷大小学校研究紀要（2017）
- 渡辺宏（1966）「教育観が指導過程を決定する」『教育科学国語教育 No.87』明治図書『国語教育基本論文集成（4）国語科理解教育論（14）説明文教材指導論Ⅰ』P 208
- 25 中央教育審議会（2016）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』PP 5～6