

## 2. 研究の詳細

プロジェクト名	論理的認識力に焦点をあてた中学校国語教科書における説明的文章教材の分類と系統化		
プロジェクト期間	平成27年度		
申請代表者 (所属講座等)	青山 之典 (教職実践講座)	共同研究者 (所属講座等)	なし

### 1. 問題意識および研究の目的

思考力・判断力・表現力の育成は現行学習指導要領によって、全教科・全領域で強く求められているが、その中核となる論理・論理的思考については、概念規定の混乱など、根幹に関わる問題が様々に指摘され、その克服のために研究が急速に進められている。筆者はこれまでの研究において、日常的な推論のバイアスに論理的に対応する「論理的認識力」を概念規定し、その育成のための小学校6年間のスパイラルカリキュラムを作成した。スパイラルカリキュラムは、強い系統性をもち、スモールステップで学習を進めることができるなど、優れた特性をもっている。系統性に関する学習指導要領の構造的課題を克服するスパイラルカリキュラム構築の必要性は先行研究においても指摘されている※<sub>1</sub>が、その具体案はまだ示されていない。

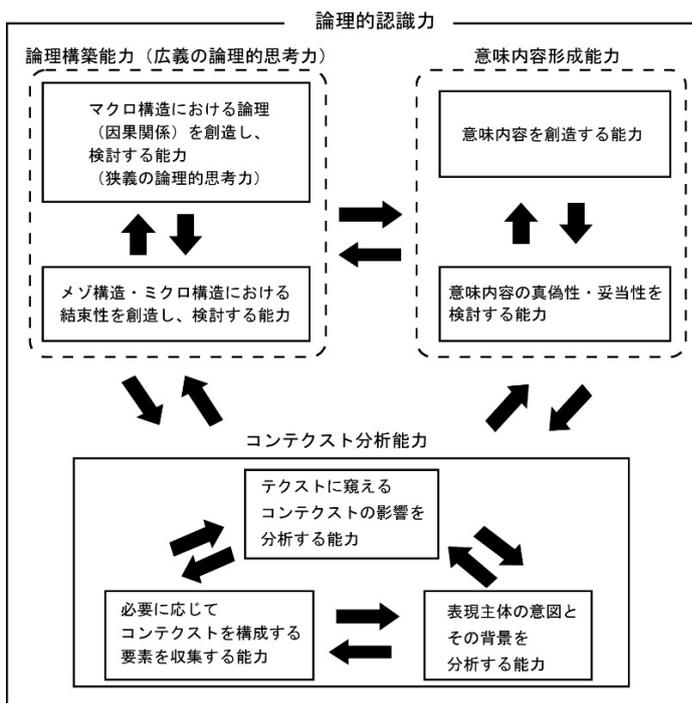
現行学習指導要領においても、カリキュラムのスパイラル化は目指すべきものとして示されているが、示された構造に目を向けると未だ従来型のままであり、具体化はされていない。学校教育におけるカリキュラムの系統性を保障するためには、小・中・高の一貫カリキュラムを構築することが求められる。

そこで、本プロジェクトでは特に中学校教科書所収の説明的文章教材を論理的認識力育成の視点から分析し、分類および系統化を行うことを目的とする。

### 2. 研究の内容

森田(1984)は読む行為を「諸能力が総合的に機能する」ものにとらえ、教材の構造の難易度によって能力面の系統を保障するスパイラルカリキュラムを提案している※<sub>2</sub>。ただし、この提案を実現するには、次の二つの課題がある。

- ① 読む行為を実現する基本的な能力群を明らかにすること。
- ② 教材文の難易度を決める構造的な要因を明らかにすること。



【図1 論理的認識力の構造】

説明的文章の読解指導においては、「論理」に注目することが多くの研究者によって支持されてきた。そこで筆者は、文章のコンテキストに注目しつつ「論理」を手がかりにして意味内容を形成し、自らの認識を再構成していく能力群を構造化し、読む行為を実現する基本的な能力群「論理的認識力」として設定した※<sub>3</sub>(図1参照)。

しかし、論理構造に注目し、スパイラルカリキュラムを構築するための、説明的文章教材の難易度を決める構造的な要因に関する研究は、管見によれば先行研究に見いだすことができない。筆者は説明的文章教材の難易度は論理的認識力から見た文章構造の複雑さによると考えているが、特に本研究においては、説明的文章教材のマクロ構造に焦点をあてて分類を行

い、その難易度について検討する。

- \* 1 森田信義 (2003) 「説明的文章指導論の史的研究Ⅸ—『小学校学習指導要領』の考察を中心に—」, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部第 52 号, pp. 115-124
- \* 2 森田信義 (1984) 『認識主体を育てる説明的文章の指導』 (溪水社)
- \* 3 一連の継続的な研究は, 青山之典 (2015a) 「論理的認識力を高めるための説明的文章の読みに関する小学校国語科スパイラルカリキュラムの開発」 学位論文, 広島大学大学院にまとめている。

### 3. 研究の方法

- (1) 平成 24 年版中学校国語教科書 (東京書籍, 光村図書, 学校図書, 教育出版, 三省堂) に所収されている全ての説明的文章の一覧を作成する。
- (2) すべての教材文のマクロ構造に注目して分析を進め, それぞれの論理の型を明らかにする。
- (3) 説明的文章教材の難易度を決める構造的な要因 (論理の型による難易度) について考察する。

### 4. 実施体制

個人による研究

### 5. 平成 27 年度実施による研究成果

- (1) 平成 24 年版中学校国語教科書 (東京書籍, 光村図書, 学校図書, 教育出版, 三省堂) に所収されている全ての説明的文章教材の論理の型を明らかにし, 一覧表を作成した。(別紙資料 1)
- (2) 説明的文章教材の難易度を決める構造的な要因 (論理の型による難易度) について考察した。考察の結果, 小学校国語教科書教材の論理の型と合わせて, 次のような難易度が導き出された。

(原因—結果) 型	易
原因—結果型	↓
根拠—主張 (論証) 型	↓
根拠—主張 (経験・見聞) 型	↓
根拠—仮説形成型	難

考察の具体については以下の通りである。

論理的認識力からみたとき, 説明的文章の読みにおいて, 読者は論理構築と意味内容形成を往還的かつ相互補完的に進めていくものと考えられる。したがって, 論理構築に強い影響を与える「論理の型」は意味内容形成にも働きかけるものと考えられる。そこで, それぞれの「論理の型」によって読者がどのような意味内容形成の過程をとることになるのかを考察した。

#### ① (原因—結果) 型

事実性の強い因果関係のうち, 文章には顕在化していないが, 解釈の結果, 因果関係が顕在化してくると考えられる型である。例えば, 「どうぶつの赤ちゃん」 (増井光子, 光村図書小学 1 年下) のように, ライオンとシマウマそれぞれの誕生と成長について説明した文章では, マクロ構造に因果関係が顕在化していない。しかし, ライオンとシマウマの説明を理解した後, 双方を関係づける問いを与えると, それぞれの誕生と成長が「食う—食われる」の関係と因果関係をもっていることに読者が気づくように, 事例の取り上げ方が工夫されている。つまり, この型の場合, 事例を理解した後に, 事例相互を関係づける問いを他者から与えられると因果関係が浮かび上がるという意味内容形成の過程をとることになると考えられる。このように他者の支援によって事例相互を関係づけなくても事例それぞれを理解することはできるため, 入門期に位置づけられているものと考えられる。

#### ②原因—結果型

結果となる, ある事実が生じる原因を, 因果関係にしたがって明らかにする型であり, 主張を論証する過程

は見られない。例えば、「すみれとあり」（教育出版小学2年上）のように、スマレがコンクリートの割れ目や高い石垣に咲く原因を明らかにしている文章がこの型にあたる。問題設定がある文章の場合には、問いの部分を読むことで結果となる事実を引き起こす原因は何かという疑問をもち、根拠となる事実と結果となる事実との因果関係を確かめながら意味内容形成を進めていくことになると考えられる。逆に、問題設定のない文章の場合は、原因となる事実から結果を予想しながら読むことが求められ、問題設定のある文章と比べると、因果関係にしたがった意味内容形成は難しいことが予想される。

### ③根拠—主張（論証）型

根拠が主張を論証する過程になっている。顕在化している論証の過程に沿って読者が意味内容を形成し、主張を認識することが期待されている。論証過程としての根拠は、例えば「ダイコンは大きな根？」（稲垣栄洋、光村図書中学1年）のように事実性の強い場合もあれば、「テクノロジーと人間らしさ」（黒崎政男、東京書籍中学3年）のように意見性の強い場合もあり、根拠—主張（論証）型は、いずれにしても原因—結果型よりも複雑な因果関係になっている。したがって、原因—結果型に比べると、因果関係にしたがった意味内容形成は容易ではないと考えられるが、論証過程という手がかかりがあるため、後述する根拠—主張（経験・見聞）型に比べれば、根拠と主張との因果関係にしたがった意味内容形成は進めやすいと考えられる。

### ④根拠—主張（経験・見聞）型

根拠が主張を論証する過程とはなっていない。提示された経験や見聞によって読者が意味内容を形成し、主張を認識することが期待されている。根拠自体は独自性の強い経験や見聞によって述べられている場合が多く、読者にとって意味内容形成は進めやすいと考えられる。例えば、「アラスカとの出会い」（星野道夫、光村図書中学3年、学校図書中学2年）のように、筆者によって選ばれた独自性の強い経験が示された後に筆者の思いという形で主張が示されているものがある。また、「字のない葉書」（向田邦子、東京書籍中学2年、光村図書中学2年、学校図書中学1年）のように、一見経験談のように書き綴られながらも、文章の終末で、読者にとって考えさせられる締めくくりがされ、筆者の思いが潜在していることを強く感じさせられるものがある。いずれの場合においても、読者は経験や見聞を読み進めつつ、締めくくりを予想するものと考えられるが、主張（あるいは主張の存在）に出会うことで自らの予想と比較し、改めて根拠となる経験や見聞を読み直す（振り返る）というような意味内容形成が進められるものと考えられる。しかし、論証過程という手がかかりがないため、根拠—主張（論証）型に比べると、根拠と主張にどのような因果関係があるのかを捉えて意味内容を形成するのは難しいと考えられる。

### ⑤根拠—仮説形成型

通念や常識を覆す見方で仮説を形成することに主眼をおき、形成した仮説は論証しない。読者が議論へ参入し、自ら主張を形成することが期待されている。例えば、「聴くということ」（鷺田清一、光村図書中学3年）では、聴くということは選択的な行為であることを論証しつつ、相手の鏡になろうとして相手の話をありのままに受け止める行為でもあることを論証し、読者は出口の見えにくい状況に追い込まれる。そして、文章の終末には、他者を温かく迎えるという視点から考えると聴く者の態度や生き方が常に問われているという主張（議論に参入させるための仮説）を示して、「聴く者としてどのような態度や生き方が求められるのか」という議論に読者を巻き込んでいく。つまり、論証過程にしたがって読み進めていくうちに、読者は筆者の示す仮説へと導かれ、問題意識を共有し、文章は終わるのである。最後に提示された仮説は読者によって議論され、主張を形成することが期待されているようである。仮説が形成される過程は、通念や常識が覆されるとともに、解決に向けた道筋も様々な問題点を指摘されることで塞がれてしまうような、非常に複雑なものであり、意味内容形成は難しいと考えられる。そして、導かれた仮説の先には論証も主張も存在しないため、読者は議論に参入し、新たに論理構築と意味内容形成を行うことが要求されるのである。論理の型の中では意味内容形成が

最も難しいものと考えられる。

#### 6. 今後の予想される成果

今後も、教材文の難易度を定める構造的な要因を明らかにする研究を進めることで、説明的文章の読解指導に関するカリキュラムのスパイラル化に寄与することができる。

#### 7. 研究の今後の展望

今後は論理の型以外の要因について研究を進め、説明的文章教材の難易度を定める構造的な要因を明らかにしていく。特に、説明的文章教材に見られる階層構造について焦点をあて、検討を進めていく。

#### 8. 主な学会発表

「中学校説明的文章教材の分析と考察－論理的認識力に焦点をあてて－」全国大学国語教育学会西東京大会、  
2015年10月24日、創価大学