

中学校国語科教科書における比べ読み単元の検討 — 説明的文章を対象として —

古 賀 洋 一
(地域文化学科)

Editorial Trend of Multiple Text Comprehension Units
in Authorized Junior High School Textbooks of Japanese Language:
Focus on Reading Expository Texts

Yoichi KOGA

キーワード：中学校 国語科教科書 複数文章理解 説明的文章
Junior High School, Authorized School Textbooks of Japanese Language,
Multiple Text Comprehension, Expository Texts

1. 問題設定

現在、私たちを取り巻く情報環境は大きく変化している (Alexander & DRLRL, 2012; Bråten *et al.*, 2020)。一つは、SNSやブログを通して、誰もが容易に情報発信できるようになったことによって、根拠にもとづかない言説や、論に飛躍のある主張が流布するようになったことである。いま一つは、Web掲示板でのコメントのやり取りが一般化することによって、人間社会の問題の複雑さや、人々の対立が可視化されるようになったことである¹⁾。こうした状況下において、根拠の信頼性や論証の妥当性を吟味する力、複数の情報を統合して価値判断を下していく力は、全ての学習者に育成すべき基盤的なリテラシーとして位置づけられるようになってきている。

こうした問題を背景として、心理学では複数文章理解 (Multiple Text Comprehension)、つまり「複雑な話題や論点について、複数の文章に提示された情報にもとづいて理解するプロセスと行動」(List & Alexander, 2017) に着目した研究が進められて

いる。これは、ある文章に示された内容を他の文章で補足しながら問題の全体像を理解する「相補的統合」と、文章間に主張の対立や矛盾が見られ、読み手自身の価値判断が求められる「批判的統合」とに下位区分される (小林, 2010)。本稿で注目するのは後者である。読み手が批判的統合を形成していく過程がモデル化されるとともに、その成否に影響を与える様々な要因が特定されつつある点に現在の展開がある (Bråten *et al.*, 2020)。

他方、国語科教育においては、複数の文章を様々な読み比べる活動は「比べ読み」と総称され、言語生活に生きて働く学力を育成し得る指導方法として、戦後の早い時期から一部の実践家によって取り組まれてきた (船津, 2010)。近年では、先述した情報環境の変化に対応することの必要性が改めて認識され、対話的な授業を通じた批判的統合の形成過程の検討や、海外における評価問題の分析が進められてきている (古賀・池田, 2019; 村井, 2021)。それでは、こうした学力の育成は、日常的な国語科授業では行われているのだろうか。

このような問題を考えるにあたって、本稿では教科書に注目したい。一般的な国語科授業は、教科書に沿って実践されることが多いからである。また、そこでは、いわゆる「学習の手引き」も併せて示されており、扱う教材のみならず、学習の目標や学習課題、指導過程の大部分が規定される傾向にあるからである (Katsuta & Sawada, 2021)。こうしたことから、教科書は、日常的な国語科授業において批判的統合の指導がどの程度実践されており、その実態や課題がどこにあるのかを間接的に見通すための、一つの資料になり得ると考えられる。

説明的文章教材を分析した研究としては、教材の系統性に着目した研究や (間瀬, 2019; 舟橋, 2019)、教材の本文や学習内容の推移を分析した研究などがある (幾田, 2022)。だが、これらの研究では単一の文章を分析単位としており、幾田 (2022) を除けば、教材本文のみが分析されている。日常的な国語科授業における批判的統合単元の実態や課題を捉えていくためには、文章間の関係を分析単位とし、「学習の手引き」にも注目していく必要がある。

以上を踏まえ、本稿では、中学校国語科教科書における比べ読み単元の全体的な傾向を把握したうえで、批判的統合を扱った単元に焦点化し、そこで想定される実践の実態と課題を検討する。ここで中学校を対象とする理由は、批判的統合の能力は全ての学習者に保証すべき学力であることから、まずは義務教育最終段階における到達点を明らかにする必要があると考えられるからである。

2. 分析枠組みの設定

ここでは、分析の枠組みを二つの視点から設定する。一つは比べ読みの類型に関する枠組みであり、比べ読み単元の傾向をマクロに把握するためのものである。いま一つは批判的統合のプロセスと要因に関する枠組みであり、そうした文章理解を扱った単元の実態や想定される課題を、ミクロに捉えるための枠組みである。

(1) 比べ読みの類型

先述したように、比べ読みは戦後の早い時期から実践されてきた。また、90年代における情報化

社会の到来や、2000年代初頭に社会問題となったPISA型読解力への対応を迫られるなかで、たびたび再注目されてきた。こうして積み重ねられてきた実践を俯瞰してみると、一口に「比べ読み」とは言っても、そこにはいくつかの違いがある。一つは、比較の観点の違いである。筆者の主張といった内容面を比べる場合と、文章構成や説得的な表現形式といった形式面を比べる場合とがある (船津, 2010)。いま一つは、教材同士の結び付け方の違いである。教材間の相違点に着目する場合と、類似点に着目する場合とがある (川上, 2009)。これらの違いを踏まえると、比べ読みの類型を捉える枠組みとして、図1の四象限を設定することができるだろう。

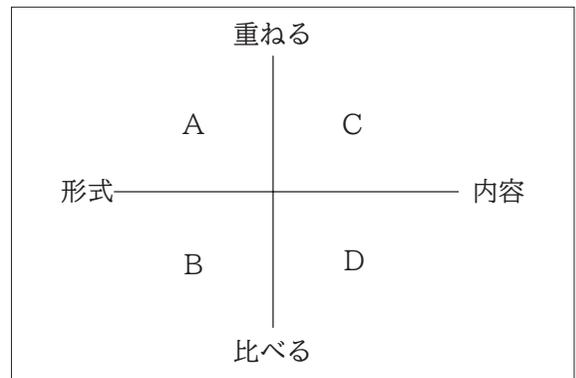


図1 比べ読みを類型化するための四象限

Aは、序論・本論・結論といった文章構成や、比較や順序といった説明の工夫を観点とし、同様の構成・工夫を備えた文章を重ねる実践である。特定の読み方を繰り返し活用させ、習熟させることに狙いがある。この類型の実践としては、伊藤 (1983) による実践などがある。

Bは形式面を観点とする点でAと同様であるが、異なる形式を備えた文章を比べさせる点で違いがある。形式面を比較することで説得効果を批評させたり、それを学習者自身の表現に転化させたりしようとする点に狙いがある。こうした実践は、2004年12月のPISAショック以降、増加傾向にあるという (船津, 2010, p. 202)。

CはA・Bとは対照的に内容面を観点とする。この類型の実践では、同様のテーマを扱った文章を複

数用意し、各教材の内容をまとめながらテーマについての理解を深めさせようとする点に特徴がある。90年代に提唱された情報活用力の育成を打ち出した実践は、多くがこれに該当する。吉井（1996）による環境問題を取り上げた実践などがある。

DもCと同様に内容面を観点とする実践である。異なるのは、論の視点や主張の違いを際立たせ、学習者自身の価値判断を積極的に促そうとしている点である。田中・小野（2012）による「美」をテーマとした実践や、河野（2006）による「自然と人間の関わり」をテーマにしたセット教材の実践などがある。

以上のうち、相補的統合が扱われているのはC、批判的統合が扱われているのはDである。それはどのようなプロセスで進むのか。

(2) 複数文章理解のプロセス

以下では、複数文章理解の包括的なプロセスを示しているMD-TRACEモデル（The Multiple Documents Task-based Relevance Assessment and Content Extraction Model; Rouet & Britt, 2011）を起点とし、枠組みを設定していきたい。MD-TRACEモデルが示す複数文章理解のプロセスは以下の通りである。

1. タスクモデルの構築…課題の内容と指示を手がかりに、活動の目標や計画、これから読む文章の目標への関連性を評価するための基準を設定する
2. 情報ニーズの評価…複数の文章を読む必要性の有無や、どのような情報が必要なかを明確にする
- 3a. 関連性の評価…目標に対する文章の関連性や信頼性を評価し、読む文章を取捨選択する
- 3b. 文章内容の処理…個々の文章で説明されている事象や、論証の過程を、内容を補いながら理解する
- 3c. ドキュメントモデルの構築…文章から得た情報を他の文章と組み合わせ、統合的な理解を形成する
4. 成果物の産出…問題の全体像を説明したり、意見を論証したりなど、課題に即した成果物を

生み出す

5. 成果物の評価…産出した成果物が目標を達成しているかどうかを評価する

実際のプロセスは、成果物の評価に照らして必要な情報を考え直したり、成果物を産出するなかでタスクモデルが更新されたりといった、再帰的・並行的なものとして捉えられている。

以上のうち、実際に批判的統合が行われるのは3cである。Rouet & Britt (2011) は、Britt *et al.* (1999) のドキュメントモデル (Documents' model) をもとに、ここでの読みのあり様を以下のように述べる。

ある文章から情報を得た後、読者はそれを他の文章の情報と組み合わせなければならない。Brittら (1999) が議論しているように、その組み合わせのプロセスはいくつかの形をとることがある。文章は互いに補足し合い、支え合うだけでなく、対立したり矛盾したりすることもあるからである。こうしたことから、複数文章の理解において、ステップ3cは些細な積み重ねのプロセスどころではない。読者は様々な修辭的述語を使って、情報を関連付けるかもしれないのである。(p. 38)

「修辭的述語 (rhetorical predicates)」とは、「文章Yにもとづいて、著者Xは…と主張している」「文章Xは文章Yと対立している」(Britt *et al.*, 1999) などの文言を用いて、文章間の相補的・対立的な関係を把握していくことを指す。

このように、MD-TRACEモデルは、文章理解の前後の過程までを含んでいる点に特徴がある。教科書の「学習の手引き」では、文章の読みとりと対応した学習課題のみならず、その前後の一連の活動も示されていることが多い。こうしたことから、本モデルは、批判的統合単元の全体的な指導過程を把握する基本的な枠組みとして、有用だと考えられる。

(3) 批判的統合の困難さ

先述したように、批判的統合の能力は全ての学習者に育成すべき基盤的な学力となりつつある。だが、心理学の実験が示しているのは、大学生であっても能動的には批判的統合を行おうとせず、自力で

遂行するのは容易ではないという実態である。それは、複数文章理解は単一文章理解よりも認知的負荷が高く、学問研究に典型的な「評価主義者」の認知的論的立場²⁾を前提とするためである(小林, 2010; Bråten *et al.*, 2020)。もちろん、授業という営みは、教師の指導・支援や学習者相互の対話を通して進められるものであり、心理学の実験結果をもって中学生には不可能だと断じることはできない。いずれにしても基礎的な教育は必要である。ただ、その際には、文章の再読を促すといったことには留まらない、より積極的な働きかけや学習活動の組織が求められるだろう(大河内・深谷, 2007)。

以下では、批判的統合の難しさと対応させながら、教科書単元を分析する観点を設定していくこととしたい。

①課題の設定と批判的統合への動機

批判的統合の成否を左右する要因として注目されていることの一つに、課題設定がある。Bråten *et al.* (2020)によると、文章をもとに論証を行わせる場合と、文章内容を要約させる場合とでは、前者の方が批判的統合は促されるという。論証を構成する過程で、文章を引用する必要が生じるためである。また、Rouet & Britt (2011)によると、課題が複数の文章に言及することを明示的に要求しているかどうかによっても、批判的統合の成否が左右されるという。ここから、分析の観点の一点目として、学習課題のあり様を設定することができる。

だが、こうした課題設定だけでは、批判的統合を促進するに十分ではない。学習者の動機への働きかけが重要である。例えば、小林(2012)は、先述したような大学生の実態は「論争に参加する主体的な理由が必ずしも彼らの中に存在しない課題状況下」でのものであり、「公的問題に判断を下したり社会的意思決定に関与したり」といった「論争に参加する必然性や意義のある状況」で、実態を把握し直していく必要があると述べている(p. 207)。

では、学習者が批判的統合への動機をもち始めるのは、どのようなときか。Lipman (1991)は批判的思考教育の立場から次のように指摘している。

学習者は、「何かが足りない」「完全ではない」

といった感覚をもって初めて、与えられた情報を越えて探究に踏みだしていかねばならないと感じるのである。部分的なこと、断片的なこと、不確実なことは、彼らを刺激し、不完全な部分を完全なものにして問題を解決したくなるように働きかける。(p. 63)

学習者が批判的統合への動機をもち始めるのは、問題をめぐる主張の対立を目の当たりにし、そうした問題を解決することの重要性を理解したときであると考えられる。こうした点は、単元の導入の問題として、説明的文章の学習指導研究でも追究されてきた(河野, 20006)。こうしたことから、分析の観点の二点目として、単元の導入における働きかけのあり様を設定することができる。

②文章間の論点の特定

批判的統合の成否を左右する要因として注目されてきたことの二つ目は、文章間の関係である。そうした関係は引用等で明示されている場合と、内容から推し量らねばならない場合とがある。文章間の対立の把握が困難になるのは、もちろん後者である。また、小林(2010)は、実際の文章においては、相補的・対立的な関係が複雑に入り混じっている場合が少なくないと指摘する。

結論が真っ向から対立しているテキスト同士であっても、個々の論点に関しては意見の対立する部分と一致する部分が両方含まれていることが珍しくなく、そうしたマイクロ・レベルまで理解していなければ、テキスト評価や裁定を適切に行うことはできない。(p. 506)

対立する複数の文章を読んで意見を求めるばかりでは、適切な価値判断は下し難いということになる。主張レベルのマクロな対立に加えて、その対立が何に由来するのかというマイクロな論点を特定していく中間的な活動が欠かせない。こうした学習活動の有無を、分析の観点の三つ目としたい。

③論争的な対話とメタ的な思考方法

ところで、批判的統合において、Rouet & Britt (2011)が最も大きな困難として挙げているのは、対立する主張をそれぞれの視点に立って理解し、その意義を認めること、すなわち複数の視点を往復し

つつ客観的に価値判断を下すことである。こうした難しさはPaulによって1980年代から指摘され、批判的思考教育の文脈で論じられてきた。

Paul (1987b) によると、人間の批判的思考は「弱い意味の批判的思考」と「強い意味の批判的思考」とに区別されるという。前者は、自分が特定の視点に立っていることに無自覚であり、対立する主張を正当なものと思えずと見なすことができない思考である。これに対して、後者は「(a) 自身の思考の枠組みを深く問う能力、(b) 自分とは反対の思考の枠組みと視点に立つ主張を、最も正当な形で共感的、想像的に再構成する能力、(c) どのような場合に自分の視点が最も弱く、どのような場合に対立する視点が最も強いのかを決定するような方法で弁証法的（多元論理的）に考える能力」(p. 377) を兼ね備えた思考である。批判的統合において重要なのは、もちろん後者である。そして、学習者がそうした思考力を身につけていくのは、論争的な「実践」を通してであるという。

彼らは、社会的な出来事の解釈には、保守的な見方や進歩主義的な見方、急進主義的な見方などの様々な解釈があり得ることを自分自身に言い聞かせ、聴く必要がある。彼らは、それぞれの観点の違いを評価するために批判的に思考するための道具を用いる必要がある。これらのスキルは実践を通してのみ発達するのである。(p. 389)

つまり、論争的な対話を通して、自他の主張の強みと弱みを自覚し、他者の主張を取り入れざるを得ない経験を経て、初めて批判的統合への道が拓けるということである。

さらに、そうした「実践」を通じて発達する、批判的統合のスキルについては、近年、より具体的な言及が見られる。Alexander & DRLRL (2012) は、複数文章理解を促進する中核的な思考スキルとして、以下の四つを挙げている。

- 類推（アナロジー）
- 矛盾や対立、逸脱の特定（アノマリー）
- 概念の境界の確定（アンチノミー）
- 反証の生成（アンチテーゼ）

アナロジーは文章の相補性や一致点を、アノマリーは矛盾や対立を見つけだそうとする思考である。アンチノミーは、例えば「近代の学校制度」について論じる際には「近代」の境界を確定させることが欠かせないように、「A」と「Aではないもの」を比較対照することで概念を定める思考である。アンチテーゼはPaul (1987b) の言うcの思考であり、対立する主張がどのような状況において妥当なのか／妥当ではないのかを場合分けし、反証を組みこんだ精緻な論証を構築する能力である。

批判的統合の過程においては、反証の生成が特に重要だと思われる。というのも、人間社会においては「双方の主張がまったく対立するものでありながら、しかも双方とも根拠をもち双方とも正しい、ということが少なくない」(三輪, 1972, p. 25) からである。その一方、中学生が反証を組みこんだ論証を自力で構築していくのは非常に困難であるとも指摘されている(古賀・池田, 2019)。

こうしたことから、分析の観点の四点目として論争的な対話の有無を、そこから派生する五点目の観点として思考スキルの教授の有無を設定したい。

3. 教科書単元の分析

(1) 分析の対象と分析の手順

以上の枠組みにもとづき、教科書単元の分析を行う。分析対象は、教育出版・三省堂・東京書籍・光村図書から発行されている令和2年度文科省検定済みの中学校国語科教科書である。

分析の手順は次の通りである。まず、説明的文章の比べ読み単元を抽出し、図1の四象限に照らして類型化を図る。このことを通して、比べ読み単元の全体的な傾向を把握していく。次に、類型Dに該当する単元に焦点化し、以下のような観点から、想定される実践の実態と課題を検討していく。

①学習課題…学習課題は、学習者の価値判断を論証させるものか。また、複数の文章へ言及することが明示されているか。

②単元の導入…主張の対立を目の当たりにしたり、問題の重要性を話し合ったりといった、導入部分における働きかけが見られるか。

③文章間の関係…文章間の対立は明示的か暗黙的か。対立の論点を特定していくような活動が位置づけられているか。

④論争的な対話…学習者が互いの価値判断を論証し合っていくような論争的対話が位置づけられているか。

⑤思考方法の教授…複数の主張を統合していくための思考方法が教授されているか。

(2) 比べ読み単元の傾向

①分析対象の抽出手順

まず、教科書の目次を参照し、「読むこと」といった指導領域や、「説明」「論説」「評論」といったジャンルをもとに、説明的文章が位置づけられている単元に注目した。次に、複数の説明的文章が掲載されている単元を特定し、13の分析対象を抽出した。

最後に、「学習の手引き」をもとに、各単元がどのような比べ読みを意図しているのかを把握し、類型化を図った。その結果は表1の通りである。なお、分析対象のなかには、全体としては相補的統合を意図しながらも部分的に批判的統合が組みこまれている単元や、内容面と形式面の双方を比較させている単元も見られた。そうしたものについては、複数の類型を示している。

②比べ読み単元の傾向の分析

各類型の延べ数は、A4例、B4例、C6例、D2例であった。これらは全ての教科書会社にバランスよく配置されているというよりも、各会社の特色を反映して、かなりの偏が見られた。

類型Aは、三省堂に多く見られる（4例中3例）。「説明文の基本構造（No. 7）」「発展的な論の展開

表1 分析対象の単元と比べ読みの類型

No.	会社	学年	教材	類型
1	教育出版	1	末吉里花「『エシカル』に生きよう」	C
2			畠山重篤「森には魔法つかいがある」	C
3		2	小野里公成「日本の花火の楽しみ」	B
4			丸井敦尚「水の山 富士山」	B
5		3	新聞投書	C/D
6			ロバート キャンベル「『ここにいる』を言う意味」	C/D
7	三省堂	1	坂本龍一「async—同期しないこと」	B/C
8			国谷裕子「問いかける言葉」	B/C
9		3	福岡伸一「生命とは何か」	C
10	東京書籍	2	手塚治虫「地球は死にかかっている」	C
11			上田一生「ペンギンの防寒着」	A
12	光村図書	2	大隅清治「クジラの飲み水」	A
13			加藤良平「じゃんけんは、なぜゲー・チョキ・パーの三種類なのか」	A
14		3	渡部潤一「人間は他の星に住むことができるのか」	A
15	2	1	吉川芳則「『批判的に読む』とは」	A
16			長谷川権「間の文化」	A
17	2	1	田中真知「黄金の扇風機」	D
18			千住 博「サハラ砂漠の茶会」	D
19	2	1	稲垣栄洋「ダイコンは大きな根？」	A
20			桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」	A
21	2	2	布施英利「君は『最後の晩餐』を知っているか」	B
22			藤原えりみ「『最後の晩餐』の新しさ」	B
23	3	1	羽生善治「人工知能との未来」	B/C
24			松原 仁「人間と人工知能と創造性」	B/C

(No. 8)「批判的な読み (No. 9)」といった読み方を短い文章で学習した後、それを主教材へ活用する構成になっている。こうした単元は、全て説明的文章の第一単元に配置されていることから、各学年で特に必要となる基本的な読み方を、年度当初に確実に習得させようという意図が窺われる。

類型Bの単元は、教育出版に2例 (No. 3・5)、光村図書に2例 (No. 12・13) である。ここには、二つの下位類型が見られる。一つは、同様のテーマ³⁾について論じた二つの文章を比較し、表現や構成、説明の仕方の違いを整理したうえで、それぞれの効果を評価したり、筆者の目的や意図を推論したりする活動へつなげるものである。「学習の手引き」には図表も示されていて、形式面の違いを視覚的に整理させようとしている。

いま一つは、「不寛容」や「人間と人工知能」について論じた文章の形式面を比較したうえで、それぞれの筆者に納得できる／できない部分を整理しながら、学習者自身の考えを産出しようとするものである。これらの単元では、類似の主張を異なる専門性から述べる教材が組み合わせられており、Cの類型も併せもっている。

類型Cの単元は、教育出版に多く見られる (6例中5例)。これは同社の教科書が、学習者に学ばせたい読み方ではなく、社会的なテーマを軸として単元を構成しているためである。各学年においてSDGsと関連したテーマが取り上げられ、そうしたテーマについて考えることの意義が示されるとともに、いくつかの問いを経由しながら様々なジャンルの文章を読み進めていく構成である。単元学習的な発想が色濃く表れていると言って良い。

類型Dの単元は、教育出版に1例 (No. 4)、東京書籍に1例 (No. 10) 見られた。四つの類型のなかでは最も少ない。後に詳しく見ていくが、「障害」という言葉のもつコノテーションや、グローバル化による美的感覚の画一化が取り上げられている。

以上の分析より、「比べ読み」という指導方法自体は、各教科書にもかなり取り入れられており、一般化が進んでいると言うことができるだろう。しかしながら、批判的統合を扱った単元に関して言え

ば、総数自体がかなり少なく、そもそも位置づけられていない教科書会社も見られる実態である。あくまでも教科書のみに沿って授業を進めた場合ではあるが、少なくとも国語科授業の範囲内では、半数以上の学習者が、批判的統合について中学校では一度も学んでいない可能性がある。

それでは、批判的統合を扱った数少ない単元であるNo. 4およびNo. 10の内実は、どのようなものか。先に設定した五つの観点に沿って見ていこう。

(3) 批判的統合単元の分析

①単元No. 4における批判的統合

単元No. 4の分析からはじめよう。本単元の教材と、それにもとづく「問い」は以下の通りである。

教材…「持続可能な未来を創るために一不平等のない社会を考える」

→あなたの身のまわりには、どんな「バリア」がありますか。思いつくものを三つあげてみましょう。

教材…新聞投書5編

→それぞれの意見に対して、あなたはどのように思いましたか。自分の考えを、周りの人と話し合ってみましょう。

教材…ロバート キャンベル『「ここにいる」を言う意味』／緒方貞子「一〇〇年後のみなさんへ」

→なぜ人は人を助けるのでしょうか。

本単元は、SDGsに掲げられた「人や国の不平等をなくそう」をテーマとし、新聞投書や随筆を読みながら、いくつかの問いに取り組む構成である。導入部分では、難民問題や格差社会が深刻化している現況を示し、「ともに生きる」「人間として生きる」ことを学ぶ大切さを説き明かしている。そのうえで、「心のバリアフリー」の観点から、身近に存在する「バリア」を発見させる活動が位置づけられている。見えない不平等が身近に存在していることに気付かせ、問題に取り組むことの重要性を理解させようという意図が明確である。

以上のうち、批判的統合が位置づけられているのは、新聞投書5編を扱った部分である。「障害者」を「要支援者」という呼称に変えることを提案した投稿に対して、障害の当事者を含む多様な立場から

賛否の声が寄せられる体裁である。投稿間の関係は「賛成です」「『要支援者』という呼び方を提案されていますが…」といった一節で明示されている。特に、賛成派と反対派との論点は、次のような文言によって示唆されている。

障害のある人は可哀想、支援しないと暮らせないのではとの発想なら、この言葉を問題にし嫌う感情が生まれるのでしょうか。(「障害は人格と無縁、違和感ない」より)

「要支援者」? いや、障害者でも、自分が可能なことなら人に支援をする人間はいくらでもいる。勝手に決めつけられても困る。(「障害者も他人を支援しています」より)

ここで論点となっているのは、「要支援者」という呼称が、「一方的に支援される人」というコノテーションを生じさせるか否かである。この前提を認めるのであれば、いくら呼称を変えても、障害者＝弱者という図式は保持されることになる。

このように、本単元の教材自体は、「要支援者」という呼称のもつ意味作用の有無に着目して反証をつくりだし、批判的統合に至る可能性をもつ。ただし、本単元の学習課題は、「それぞれ」の意見に対する感想を交流するものである。こうした課題のもとでは、学習者が元々もっている信念を表出する活動に留まってしまう、対立する意見の妥当性の理解や、対立を踏まえた論証の構築には発展していかない可能性が高い。つまり、論点を特定する学習活動や論争的な対話の組織に課題が残るのである。

③単元No. 10における批判的統合

次に、単元No. 10を分析していこう。教材は、田中真知「黄金の扇風機」、千住博「サハラ砂漠の茶会」である。前者は、エジプトの電化製品や服飾品が徐々に西洋化しているという筆者の経験をもとにしている。グローバル化による西洋的な美的感覚の普及が、文化の間に優劣をつける絶対主義的な考え方につながりかねないことを危惧した文章である。後者は、サハラ砂漠で現地民と飲食を共にした経験を起点に、音楽や花へと類推を広げ、美的感覚が人類共通であることを主張した文章である。

教材同士の関係は本文中では明示されていない

が、「美的感覚の普遍化を肯定的に捉えるか、否定的に捉えるか」という点で、両者は対立している。それが窺える箇所は、以下の通りである。

例えば、シックなものやシンプルなものがないというのも、欧米文化の中で、たまたま現在はそういう価値観が受け入れられているということである。しかし、その価値観だけが支配的になってしまうことは、そうでない見方を否定し、劣ったものと見なしてしまうような乱暴な考え方にも結び付きかねない。(「黄金の扇風機」より)

「私たちとあなたたちとは話をしてもとうてい分かりあえない。」この考え方が、現代のさまざまな問題の根にあります。しかし美を共通の体験として人々は、あなたと私は同じ人間なのだ、ということを知ることができるのです。(「サハラ砂漠の茶会」)

ここには、「美的感覚の画一化は、絶対主義的な考え方につながるか」「美的感覚の個別化は、人々の分断を助長するか」といった論点が含まれており、これらの論点に判断を下しながら、批判的統合を形成できる可能性のある教材群である。さらに言えば、こうした問題は「美」に限ったことではない。グローバリゼーションの功罪という、より大きな問題にも接続し得るものである。

では、本単元の「手引き」は、どのようなものか。

二つの文章の論の進め方を比較しよう

- ①二つの文章の筆者は、「何を美しいと感じるか」や「美」について対照的な主張をしている。それぞれの筆者がどのような主張をしているかをまとめよう。
- ②二つの文章の筆者は、それぞれの主張をどのような具体例から導き出しているだろうか。主張とその根拠となる具体例の関係を明らかにしてまとめよう。

自分の知識や体験と結び付けて、自分の考えを書こう

- ③「美」についての自分の考えを、次の条件で書こう。

[条件]

- ・百字以上、二百字以内で書く。
- ・二段構成とする。第一段落には、文章中の言葉を引用しながら、どちらの主張に共感したかを明示する。第二段落には、自分の知識や体験を根拠として示し、自分の考えを書く。

このように、本単元では、学習者の論証を求める課題が設定されている。また、「手引き」では「対照的な主張をしている」と述べられており、両者の主張や、そこに至る論証を比較させようとしている。筆者の論証の吟味のうえに、学習者自身の考えを論証させようという意図が窺える。

だが、ここでも問題となるのは、そこでの論証のさせ方が、より「共感」できた主張を知識や体験と結び付けさせる形になっていることである。こうした形では、学習者がこれまで培ってきた信念に合致する主張が無批判に肯定され、他方が否定される可能性が高い。つまり、「弱い意味の批判的思考」を発揮するに留まる可能性が高いのである。そうした点を乗り越え、批判的統合を形成させていくためには、積極的に両者を対立させ、論争的な対話を組織していくことが欠かせない。単元No. 4と共通する課題を、ここにも見ることができる。

4. 結論

本稿では、批判的統合の能力が全ての学習者に保証すべき学力になりつつあるとの現状認識から、中学校国語科教科書における説明的文章の比べ読み単元の傾向と、批判的統合単元から想定される実践の実態と課題を検討した。

比べ読み単元に関しては、教科書会社ごとの多寡や偏りは見られるものの、全体としては一般化が進んでいるようである。だが、批判的統合単元に関しては、全体でも2例しか見ることができず、そもそも位置づけられていない会社もある。大半の学習者は、批判的統合について中学校では一度も学んでいない可能性が想定される。

また、それら数少ない単元の内実を精査してみると、主張の対立する教材が確かに位置づけられているものの、そこでの学習活動は、感想を交流した

り、共感できるものを選んだりといった、学習者が元々持っている信念を表出・強化するような類のものであった。批判的統合を形成するためには、自身の信念や前提を問い直し、自他の主張の強みと弱みを自覚し、そのうえで安易に対立を回避するのではなく、何とか合意を形成しようとする態度とスキルが欠かせない。学習者同士の論争的な対話活動や、対立を止揚・統合していくための思考方法を明示的に指導する場面を位置づけていくことが、大きな課題として見いだされる。

もう一つ課題となるのは、学習者が自分の読むべき文章を取捨選択していく機会が乏しいことである。これは、教科書では一定の権威ある著者の文章が掲載されることが多く、「読むべきもの」として位置づけられることが多いためである。もちろん、こうした面での指導は情報単元や読書単元で扱われているが、そこでは批判的統合の指導が行われておらず、結果として個々のスキルの断片的な学習に陥っている可能性は否めない。この点に関して、Bråten *et al.* (2020) は、知識やスキルの文脈依存性の視点から次の危惧を表明している。

このような能力（主張の根拠と理由を批判的に評価する能力…稿者補）が、学校において、歴史や科学などの学問的リテラシー実践の中で教えられている程度では、学校外における複数文章や非伝統的文章への生徒の関わり方や対処の仕方に、何らかの影響を及ぼし得るかは未知である。そのため、こうした批判的な読みのスキルを教えようとする学校の努力に影響されない生徒は、学校外でのオンラインの読みにおいて、情報源の信憑性の本質的特徴（専門性や信頼性）を無視し、推論と証拠よりも個人的な意見や経験によって正当化された主張を受け入れる危険性がある。さらに、こうした「無批判な心の習慣」は大人になっても保持され、個人の態度形成や知識の生成、行動の傾向のみならず、社会レベルでの民主的な言説にも影響を与えるかもしれないのである。(p. 92)

テーマの設定も含めた複数文章理解の全プロセスを含みこみ、それら一連の流れのなかにスキルの明

示的な指導を組み込んでいくような単元が開発・配置されていく必要があると思われる。

最後に、本稿で述べた単元の傾向や実践の実態は、あくまでも教科書から想定されるものである。今後は、授業実践の収集と照合を通して、知見を精緻化していく必要がある。

〈注〉

- 1) このような特質をもつ人間社会の問題を、Paul (1987a) は「多元論理の問題」と呼んでいる。
- 2) 知識を「人の思考によって生み出された不確かなもの」「論証や証拠を基準として評価され比較される余地をもつもの」と見なす認識論的立場を指す。詳細は、Kuhn (1999) を参照のこと。
- 3) No. 3の単元は、「花火」と「富士山」という異なるテーマを論じているように見えるが、これらは「日本の文化」という点で共通している。

【文献】

- 幾田伸司 (2022) 「小学校国語科教科書における科学的説明文教材の史的考察」『鳴門教育大学紀要』第37巻, pp. 119-128
- 伊藤経子 (1983) 「単元が生まれてくる (2)」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No. 138, pp. 32-39
- 大河内祐子・深谷優子 (2007) 「複数テキストはいかに統合的に理解されるか」日本認知科学会編『認知科学』No. 14(4), pp. 575-587
- 川上弘宣 (2009) 『「比べ読み・重ね読み」で「一人読み」』明治図書
- 河野順子 (2006) 『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房
- 古賀洋一・池田匡史 (2019) 「説明的文章の批判的読みの指導における統合的理解」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第86集, pp. 26-33
- 小林敬一 (2010) 「複数テキストの批判的統合」日本教育心理学会編『教育心理学研究』第58巻第4号, 503-516
- 小林敬一 (2012) 「大学生による書かれた論争への参加」日本教育心理学会『教育心理学研究』第60巻第2号, 199-210
- 田中宏幸・小野奈央 (2012) 「現代評論文の学習を通して思考力・記述力を高める高等学校国語科授業の研究 (2)」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第61号, pp. 85-92
- バルト. ロラン著, 佐藤信夫訳 (1972) 『モードの体系』みすず書房
- 船津啓治 (2010) 『比べ読みの可能性とその方法』溪水社
- 舟橋秀晃 (2019) 『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導』溪水社
- 間瀬茂夫 (2017) 『説明的文章の読みの学力形成論』溪水社
- 三輪正 (1972) 『議論と価値』法律文化社
- 村井隆人 (2021) 「米国における複数テキストの批判的統合に関わる総括的評価で問われる能力の系統性」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第90集, pp. 62-69
- 吉井一生 (1996) 「今, 地球が危ない」小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著『二十一世紀に生きる説明文学習』東京書籍, pp. 166-172
- Alexander, P. A. & the Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading Into the Future. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280
- Bråten, I., Braasch, J. L. G. & Salmerón. (2020). Reading Multiple and Non-Traditional Texts. In E. B. Moje., P. P. Afflerbach., P. Enciso. & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume V* (pp. 79-98). Routledge.
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R. & Route, J. F. (1999). Content Integration and Source Separation in Learning From Multiple Texts. In S. R. Goldman., A. C. Graesser. & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence* (pp. 209-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, Vol. 28(2), 16-25+46

- Katsuta, H. & Sawada, E. (2021). Encouraging Independent Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 64(5), 563-573
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- List, A. & Alexander, P. A. (2017). Analyzing and Integrating Models of Multiple Text Comprehension. *Educational Psychologist*. 52, 143-147
- Paul, R. (1987a). Dialogical Thinking. In J. B. Baron. & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills* (pp. 127-148). New York: EW. H. Freeman and Company.
- Paul, R. (1987b). Critical thinking and the critical person. In D. N. Perkins, J. Lochhead. & J. C. Bishop (Eds.), *Thinking*. (pp. 373-403). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rouet, J. F. & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden., J. P. Magliano. & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age.

【付記】

本研究はJSPS科研費（課題番号19K14208）の助成を受けている。

（受稿 2022年9月30日，受理 2022年11月9日）

