

中等教育における説明的文章学習指導の困難点 — 「わかりあう」ための事実認識のあり方 —

The Teaching Difficulties in Reading Expository Texts on Secondary Education — Reviewing Recent Studies on Fact Recognition in Reading —

舟橋 秀晃*

FUNAHASHI Hideaki

要 旨

本稿では説明的文章における「事実認識」の問題について、一般意味論や科学コミュニケーション論での議論を確認した。そして、学習者の読書の幅を広げ読書行為の連鎖を引き起こすためには、読者と筆者との事実認識の食い違いはどのような形で克服されるべきか、中等教育期の説明的文章学習指導において必要なことは何かを、社会的構成主義、なかでもエンゲストロームの拡張的学習理論に基づき展望した。

中等教育期の説明的文章学習では、学習者の知的謙虚さを養うこと、そして、「類似からの議論」を教え、文章内外の情報を比較させ、文章内に挙がっている事例について、非言語をも含む学習者の気づきを尊重し、気づきを「問い」につなげ、「問い」を読み深め読み広げる動機づけに生かすことが求められる。

Abstract

In this paper, the problem of fact recognition in expository texts is discussed in terms of General Semantics and Science Communication. Based on Social Constructivism, especially Expansive Learning of Engeström, the paper discusses how the discrepancies between readers' and writers' fact recognition should be overcome in order to widen learners' reading range and to induce a chain of reading acts and what is necessary in the instruction of expository texts in secondary education.

In learning expository texts, it is important to develop the learners' intellectual humility. And, it is also essential to teach learners *Argument from Analogy*, have them compare information inside and outside of the text, and motivate them to read about the examples mentioned in the text.

キーワード：一般意味論、科学コミュニケーション、社会的構成主義、拡張的学習、類似からの議論

keywords：General Semantics, Science Communication, Social Constructivism, Expansive Learning, Argument from Analogy

I 問題の所在^{注1}

芦田恵之助の七変化教式、石山脩平の三読法や西尾実の三層法、基本的指導過程（輿水実）、教科研方式（教育科学研究会）等、読みの指導法の探究は学習者の言語生活からは距離を置き、教室での「読ませ方」に留まっていた。

これに続く筆者想定法（倉澤栄吉・青年国語研究会、野田弘・香川県国語教育研究会）、一読総合法（小松善之助・児童言語研究会）、説得の論法（西郷竹彦）、筆者の工夫を評価する読み（森田信義）、構造・要約・要旨の読み（大西忠治）、表現形式を変換する読み（青木幹勇）、レトリック認識の読み（小田迪夫）、教材の特性を生かす読み（長崎伸仁）等の指導法の探究は、文種

や教材ごとに多様化していった。その一方、戦後一貫して学習者の言語生活に迫る単元学習（大村はま等）の探究も続いてきた。

だが近年は、こうした史的経緯とは一線を画し、学習科学の知見から、読みの力とは〈個別の具体的な状況下での、読解方略の適用と自己調整〉だと説明されるようになった。古賀洋一（2020）によれば、1990年代と2000年以降の小中学校授業実践を比較し、複数の読解方略の中から選択や組み合わせの仕方を指導する実践が、中学校段階では乏しいままである。中等教育期には、文種や教材に合わせて指導者側が方法を多様化させる指導よりも、目的や場面や文章の特徴に沿って学習者自身が複数の方略から選択し適用し修正する学習こそが望

*大和大学教育学部

令和2年10月12日受理

まれていると言えよう。

何かわからないことがあると、私たちは説明的文章を読む。そして、問題解決の必要度や知的好奇心の大きさによっては、別の文章をさらに求める。説明的文章は定説や常識に新たな見方や情報を付加するが、文章の背景知識を持ち合わせていないとよくわからなかったり、逆に、文章を複数読み重ねると、ある問題をめぐる各筆者の立ち位置がわかったりする。わからないと読み返したり別の文章を読み重ねたりして、理解への糸口をつかむ。それは、読書の深い森に分け入るかのようである。歩く(わかる)ぶん新たな木立(わからない)も現れ、わかるとわからないを繰り返しつつ森の奥(読書行為)へと進んでいく。

読書行為の連鎖で進める、人間のこうした知的探究は、特に大学では教育と研究の主要な方法ですらある。要するに、私たちは「わからないから読む」のである。ところが次の①～③を見る限り、中高生がまるで「わからないから読みたくない」とでも思っているかのようで、在来の読解指導が中高生の読書行為を充分促してきたとは言い難い。

① 読解力が落ち込む中2～3の中位層

標準化された問題で小1～中3生の読書力を比較した田中耕司(2010)によれば、2007～8年度の学習者はその27年前より有意に得点が高いが、中2～3のみ有意に低く、語彙力や文法力に課題を抱え、中位層が下位層へシフトする傾向もあった。平易な言い換えや内容解説によって、指導者が本文以外の言葉を大量に補い「わからせてしまう」ことで、本文自体を読んでわかる行為から学習者をむしろ遠ざけがちな在来の読解指導は、まるで外国語を日本語で教えようとする授業のごとく、彼らの語彙力や文法力の伸びを、中学校段階で頭打ちにしている。

② 得意でない複数情報の比較吟味

OECD(経済協力開発機構)はPISA(生徒の学習到達度調査)を踏まえ、複数のテキストに情報を求めたり、テキストの質と信憑性を自分で考え評価したりする問いで、日本が各国平均を下回っていることを繰り返し指摘する。書き下ろしの教科書教材に最適化された「読ませ方」を宛がう在来の読解指導は、学校の外で出合う雑多な文章を読み重ね、わからないことを活力源に別の文章を求め比較し吟味する「読み方」の一部しか扱わない。

③ 高止まりする高校生の不読率

毎年度の全国S L A・毎日新聞社読書世論調査では、1か月に1冊も読まない不読率が小学5%、中学15%程度に対し高校は5割台が続き、近年は上昇傾向にある(舟橋秀晃,2019a)。小中の値が低いのは「朝の読書」普及によるが、在来の読解指導では高校

生の読書行為が連鎖せず、むしろ読書から逃避しているようにすらみえる。

「わからないから読みたくない」学習者を「わからないから読む」行為に誘うには、「わからなさ」を読書行為につなげ、「わからなさ」を読書によって解決する方略を選び適用し修正する学習を仕掛ける必要がある。ここでは、眼前の文章のみを精読吟味する方略に加え、文章外の情報や読者自身の問題意識・既有知識等と文章を比較し知見を得る方略や、判断の際に不足する情報を別の文章に求める方略などの選択・適用・修正が学ばれることになろう。

ところが、マスメディアの発達につれ、かつて一般意味論で問われ、ソーシャルメディアの興隆を迎え近年は各方面^{註2}でも論じられているように、互いの事実認識が食い違ったまま、生産的でない議論が他者やコミュニティを攻撃し破壊し合う状況が戦後続いている。この状況では、自分に都合のよい事実だけを論拠としたり、相手が指摘し自分に不都合な事実に理由を付けて軽視や無視をしたりする行為が横行する。自分と異なる見解の文章は「わかりたくない」、その書き手と「わかりあう必要はない」というのでは、読書行為の対象が偏狭な範囲に限られてしまう。

そこで本稿では、中1教科書教材での事実表現の多様な傾向を確認し(Ⅱ)、次いで一般意味論と科学コミュニケーション論における「事実」の捉え方から知見を得る(Ⅲ・Ⅳ)。そして、学習者の読書の幅を広げ読書行為の連鎖を引き起こすために、読者と筆者との事実認識の食い違いはどのような形で克服されるべきか、また中等教育期の説明的文章学習指導において必要なことは何かを、社会的構成主義(Ⅴ)、なかでもエンゲストロームの拡張的学習理論(Ⅵ)に基づき展望していくこととする(Ⅶ)。

この検討を通して筆者と読者、あるいは読者相互が説明的文章を介して「わかりあう」ために、各読者がどのような事実認識をもつべきかを提示したい。そのことは、平成29年版学習指導要領に規定される「学びに向かう力、人間性等」やその観点としての「主体的に学習に取り組む態度」の育成のあり方を、中等教育期の説明的文章学習指導に関して具体的に示すものともなるはずである。

Ⅱ 中1教材の事実表現の多様性と複雑性

説明的文章教材にツールミン・モデル(「三角ロジック」とも)を適用しようにも、中学生は、何が事実でどこからが意見なのか戸惑うことが非常に多い。それは、事実の表現が小学校教材よりも多様で複雑になるからである。

舟橋秀晃（2016）では現行版（平成28～令和2年度使用）国語教科書の中学1年説明的文章教材を観察し、「事実と意見」の表現を分析した。すると、5社19教材の「事実」表現は以下のA～G（社名は略記、丸付数字は掲載順位、文種は各社の表示による）に類型化でき、既に世に広く知られた物事の仕組みや因果関係を筆者が読者の知識や経験に働きかけて説明する教材から、筆者自身が見出した発見の意義や価値を筆者が自身の行為や経験を踏まえて説明する教材へと向かう順序性のあることが見出された。ただし一概に「事実」と言っても、客観的なものから筆者の主張に近いものまで様々ある。各社とも学期あたり掲載数は1か2程度なので、学習者が出合う事実や意見の種類が教材ごとに異なれば、学習者が前の教材の学習で身につけた読解方略を次の教材に単純には適用しづらいのも当然である。

「事実と意見の読み分け」は中学1年生の指導事項だが、客観的に見えても意見（主張）に近い事実表現への対処法は、中学3年間をかけて徐々に学ばれるべきであろう。さすれば学習者は、価値が主観的・修辭的に説かれる高校評論教材においても、豊かな反応と生産的議論ができよう。

- A 読者が中1であっても、その多くの者にとって既存の知識…稲垣栄洋「ダイコンは大きな根？」（説明,光村①）,高槻成紀「生物が消えていく」（説明・評論,学図④）
- B 読者が中1であっても、その場で追体験や実験ができる現象…桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」（説明,光村②）,池谷裕二「笑顔という魔法」（説明,教出①）
- C 成人読者ならば筆者との間で共有されるであろう一般的な知識や定説, 史実…高槻成紀「オオカミを見る目」（説明文,東書①）,中村匡男「花の形に秘められたふしぎ」（説明,教出④）
- D 筆者の専門分野では共有されていると思われる一般的な知識や定説, 史実, 事例…大隅清治「クジラの飲み水」（説明,三省①）,渡辺武信「玄関扉」（説明,三省③）,池谷裕二「笑顔という魔法」（説明,教出①）,古田ゆかり「電子レンジの発想」（説明,教出②）,若生謙二「変わる動物園」（説明・評論,学図②）
- E 筆者が発掘した資料, 筆者自身が調査し収集したデータの傾向…中坊徹次「幻の魚は生きていた」（説明,光村④）,三上修「スズメは本当に減っているか」（説明文,東書②）,早川文代「食感のオノマトペ」（説明,三省②）,三井はるみ「言葉のゆれを考える」（説明,教出③）,中村匡男「花の形に秘められたふしぎ」（説明,教出④）
- F 筆者の周囲ではよくある出来事, 筆者自身の行動の傾向…池上彰「ニュースの見方を考えよう」（説明文,東書③）,渡辺武信「玄関扉」（説明,三省③）

- G 筆者個人の行為, 直接経験, 直接取材した具体的事例…辻大和「シカの『落ち穂拾い』—フィールドノートの記録から」（説明,光村③）,中坊徹次「幻の魚は生きていた」（説明,光村④）,三上修「スズメは本当に減っているか」（説明文,東書②）,池上彰「ニュースの見方を考えよう」（説明文,東書③）,三井はるみ「言葉のゆれを考える」（説明,教出③）,中村匡男「花の形に秘められたふしぎ」（説明,教出④）,橋本典明「言葉がつなぐ世界遺産」（報告,教出⑤）,小関智弘「ものづくりに生きる」（説明・評論,学図①）,金田一京助「片言を言うまで」（説明・評論,学図③）

III 一般意味論からみた事実と言葉との関係

言語表現と現実存在との関係を扱うアルフレッド・コージブスキーらの一般意味論は、日常生活で用いる自然言語には言葉と事実との関係にあいまいな面（“地図は現地ではない”非同一, “地図は現地の全てを表さない”非総称, “地図はそれ自身の地図を含む”自己反射, の三原理）があるとし、それが種々の判断の誤りを生むと警鐘を鳴らした。1950年代に日本で広く紹介され、国語教育界では井上尚美、福沢周亮、大久保忠利らが戦後早くから論じていた。検討の起点として、まず3氏の論を見ておきたい。

1. 井上尚美・福沢周亮による受容

井上との共著内で福沢周亮（1996）は「この子は素直な子だ」「その子は臆病な子です」等の例文を挙げ、教育者が子どもを認知する際、一般意味論を踏まえ次の3点の注意を促した。これは、事実認識を言葉に表し、言葉から事実認識をもつときの全般的な注意としても有用と思われる。

- (1) できるだけ、こうしたレッテルを貼らないようにする。
- (2) レッテルを使うときには、「です」とか「だ」で結ぶのではなく、「……という一面がある」とか「……に分類できよう」というような表現に変える。
- (3) 常に抽象の段階を降りること、つまり具体的な姿の把握を心がける。（p.138）

また、「スプーン」を「さじ」と読んでも事実（「通達の内包」とも）は同じだが「感化的内包」が違うこと、同じ「いす」という言葉でも事実としての椅子には様々あることを例に挙げ、低年齢のうちから様々な椅子で腰かけたり触ったり叩いたり、様々な経験を積み重ねておくことが、豊かな認識力を育成するうえで重要だと説いている。

ただし井上尚美（1996）は一般意味論について、日

常の言語生活における「但し書き」のようなつもりで意識し教育やカウンセリングに適用する技術としては有効であるとしつつ、論自体は三原則の敷衍、解説、蒸し返しに留まり学問としての発展性が見られない、とも評した。

2. 大久保忠利による受容と整理

大久保は一般意味論の枠組みを維持しつつも彼なりに「組み替えた論」(中村敦雄,1993:107)として、「コトバの魔術」論を展開した。なかでも、ことばの意識的(「チャッカリ魔術」)・無意識的(「ウッカリ魔術」)双方の悪用を「コトバの魔術」と称し、「感化的魔術」と「論理的魔術」に分類したことは(大久保忠利,1971)、よく知られている。

彼は、感情的影響性で感情面から判断を狂わせる「感化的魔術」としては、自説を正当化する「比喩」「お守りコトバ」と、書き手に都合のいい印象を与える「美しいコトバ」「名づけ」「含ませ」「恐怖心に働きかけるコトバ」を挙げた。一方、主に知性に働きかけ論理的判断や推論を狂わせる「論理的魔術」としては、一部を取り上げ全体を決めつける「同一視」、大切にないことに言及し大切なことに言及せぬことで相手の判断の誤りを誘う「言わないウソ」、他人が断りなく論点と違う次元のことから論じる「次元ズラシ」を挙げた。

前者は読者や聞き手の事実の見え方を自説に有利に導く操作、後者は事実の存在自体を覆い隠す操作である。こうした意図的あるいは無意図的操作の存在に留意することも、事実認識を言葉に表し、言葉から事実認識をもつときの全般的な注意としても有用と思われる。

なお中村(1993:107-108)は、大久保「コトバの魔術」論の「最大の問題点」として、理論の提唱者である大久保の思想傾向が分析結果に反映していることを挙げた。分析と評価の双方が融合しているため、理論全体まで主観的な印象を帯びる、と中村は指摘したのである。だがそれは同時に、評価する者の立場と価値基準があってこそ評価が可能になり、それゆえ分析行為と評価行為が密接に結びつき単純には分けづらい性質をもつ、ということをも意味する。

IV 科学コミュニケーション論での事実観

一般意味論は、政治学から病理学や心理学等、果ては比較文化論まで広汎な領域にわたり人間の言語使用上の問題全般を考察対象としていた。その際、成人相互の議論の場が主に想定されていた。一方、説明的文章の教科書教材では、専門家の筆者が専門知を説き、学習者がこれを理解する構図で、筆者が一方的に読者の優位に立つ。そこで参照しておきたいのが、専門家が専門知を市民に発信し対話する、科学コミュニケーションにおける近年の議論である。

「科学コミュニケーション」は、科学技術コミュニケーション、サイエンス・コミュニケーション、技術コミュニケーションとも呼ばれ、用語や領域が未確定だが、ここでは藤垣裕子・廣野喜幸(2008)や大塚善樹(2018)に従う。

大塚(2018)は、藤垣・廣野(2008)を引きつつ次の点を指摘する。すなわち、英国・欧米では専門家からの一方通行的なものが、市民参加を含む双方向的なものへと科学コミュニケーションが展開してきたが、日本ではコンセンサス会議のような市民参加型の科学技術アセスメントが定着せず、サイエンスカフェも専門家中心のアウトリーチ活動の域を出ていない、というのである。藤垣・廣野はそのことを、科学コミュニケーションを「理解増進の文脈」で語る日本における「痛みの感覚の欠如」という意味での生ぬるさ(p.iv)、という表現で痛烈に批判した。

では、科学者が専門知によって様々な事実を捉え理解し語る行為を、専門知を持たない一般市民は、どのように理解し、受容しうるのであろうか。藤垣・廣野はこの検討にあたり、1985年から1991年の間に「欠如モデルから文脈モデルへの移行」を果たした英国の事例を参照した。

一般市民が新しい技術に対して抵抗を示すのは、彼らの器に十分な知識がないせいである。器に知識が増えれば理解も深まり、抵抗も少なくなる。といった一連の考え方が欠如モデルである。

1991年あたりから、これら一連の考え方は「欠如モデル」であると批判されるようになる。人間を器とみなす発想には間違いがある。人は興味のあることについては、自ら知識を獲得する。興味のないことについては、いくら強制的に知識を与えられても、定着していかない。器にただ単に溶液のように知識を注ぐのではなく、各人の興味の文脈にしたがって、十分な科学技術リテラシーを考える必要がある。これが文脈モデルである。(p.v)

そして、科学への見方として「堅い」科学観(科学知識はつねに正しい/いつでも確実で厳密な答えを用意してくれる/確実で厳密な科学的知見がでるまで、環境汚染や健康影響の原因の特定はできない)をもつ人はコミュニケーションに「欠如モデル」、意思決定に「技術官僚モデル」を採用しやすいこと、一方「作動中の科学」観(科学的知見は時々刻々書き換わる/いますぐ答えのないものもある/根拠となる科学的知見がまだ得られていないこともあるし書き換わることもある)をもつ人はコミュニケーションに「文脈モデル」「市民参加モデル」、意思決定に「民主主義」を採りやすいことを

指摘した。

大塚は日本の現況について、科学コミュニケーションの手段を「言語行為に限定」してしまっているから、専門家と市民が双方向コミュニケーションをすればと言っても専門家が市民から学べるのが限られるのではないかと疑問を呈する。そして大塚は次の提案をする。すなわち、「文句のある人、利害のある人」が中心となり、私たちの日常の行為や社会運動の中にある、例えば科学技術を用いて・用いずに生産された特定商品を買う・買わない行為などを含む非言語的な活動をも通して人々が何らかの形で「問い」を発すること、またそれを社会学者や大学がその「問い」を発見し記述して発信し、当事者性をもつ人々が多様な「問い」を認識して新たな「問い」形成できる場を提供するのが「科学コミュニケーション」である、と再定義した。

以上の議論は、直接的には事実認識自体を対象とはしていなかった。しかし、中等教育において内容が専門的かつ高度になる説明的文章に対し、既有知識の少ない学習者がいったいどのようにして立ち向かっていけるのか、またその際、指導者は教室で学習者の何をどのように支援するのか、を考察するのに示唆に富むものである。少なくとも、科学コミュニケーション論をめぐる日本での近年の議論から、次の2点の示唆を得ることができる。

- イ) 説明的文章が示す様々な「事実」は、真には確定せず次代には更新されるものであるから、学習者には、市民の素朴な感覚を生かし、非言語をも大事にしながら気づきを口にしようとする態度を身につけさせたい。
- ロ) 指導者は、非言語も含む学習者の気づきを鋭く掘り上げて言語行為につなげ、「問い」として教室で共有し、集団で読む行為を動機づける役割を担うべきである。

V 社会的構成主義からもたらされる視点

〈人間関係が現実を作る〉、〈事実や意味は個人の中に作られるのではなく、人間関係の中で人々の交渉により言語的に構成される〉と考える社会構成主義（社会構築主義とも）は当初、社会学分野でデュルケムらの打ち立てた考え方である。教育学では「社会的構成主義」と称されることが多く、本稿でも以下その呼称を採用する。

社会学から誕生した社会的構成主義は、今や、心理学や教育学も含め各研究分野に広がっている。実際に、Ⅲ、Ⅳで確認した議論の端々からも、〈事実や意味は人間関係の中で言語的に構成される〉とみる社会的構成主義の視点を見いだすことができる。

構成主義、なかでも人間の社会的側面を強調する社会的構成主義の導入を検討することは、説明的文章学習指

導自体にとっても当然必要になる。というのは、説明的文章学習指導において、もし旧来の行動主義の立場から読みの能力を捉えるのであれば、例えば2人の学習者が同一の文章を読み同一テストを同一条件で受け同一結果ならば、2人の学習の質的差異を見いださず、2人の能力を同一視するのみだからである。かようなことでは、自ら書物を求め自分の考えをもち周囲と議論し社会に参加していこうとする学習者はとても育てられまい（舟橋秀晃,2019b:98）。

では、文章から言葉を介して読み取る「事実」を、社会的構成主義ではどのようなものとして捉えるのであろうか。稿者は、社会的構成主義のなかでも、とりわけエンゲストロームの拡張的学習理論に活路を見出そうとするものであるが、その言及に先立ち、社会的構成主義における事実認識をめぐる議論を概観しておきたい。

1. バーガー、ルックマンの「物象化」

P.バーガー・T.ルックマン（2003）は、現実（事実）は共同体の中で社会的に構成される、という考え方を掲げて、人間の全ての認識が社会的相互作用から構築され維持されることを強調した。そして、「人間的な諸現象をあたかもモノでもあるかのように理解すること、つまり非人間的な、あるいは、おそらくは超人間的なものとして、理解すること」を「物象化」と呼んだ（pp.135-136）。

事実認識をそのように捉えるバーガーとブルックマンは、世界史の中から、宗教における正統派と異端派の対立や、宗教同士の対立と民衆支配のいくつかを例示して、ある概念機構の中で専門家が伝統への参加を管理し、「社会の〈素人〉成員はもはや彼の住む世界が概念的にいかに維持されているのかを知り得なくなる」（p.170）ことが起きていたと指摘した。両氏の説明によれば、集団を維持するには、違う見方をする者を異端として切り捨てればよく、またそのことによって集団がより強固になる側面もあったという。また、それゆえ一般の素人の市民は、戦争や布教により異国の文化を持つ人間がやってきて、自分たちの集団にはないものの見方や考え方を示すまでは、誰が自分たちの支配者かは知っているが、自分たちのものの見方や考え方を規定する概念装置の存在には気付かないともいう。

2. ガーゲンの「コミュニティ内での真実」

両氏が主に社会構造を考察したのに対し、これを心理的側面から考究したのが心理学者ケネス・ガーゲンである。彼は、人が「現実だ」と思っていることのすべては対話から生まれ、そこにいる人たちが「そうだ」と「合意」して初めてリアルになることを強調した。「意味」は個人の中でなく、人間相互の「関係」の中にあることを説いた。

また彼は、記述・説明・理論化する行為に携わって

いるとき、私たちが言わば「事実ゲーム」に参加し、特殊な文化的慣習を遂行しているのだと捉えて、事実が状況を超えては存在しないこと、また、ある概念や宗教観等を共有する共同体による生活様式を超えてしまうと事実として語られていたことが人々を賛同させたり沈黙させたりする特権を失うことを説いた (K.ガーゲン,2004:55-57)。

ここで留意したいのは、ガーゲンが、共同体の外では脆弱な事実も、共同体の中では成立すると強調したことである。K.ガーゲン・M.ガーゲン (2018) には次の言及がある。

伝統的に知識の探求は「真実」の探求と密接に関係していました。しかしこの伝統とは対照的に、社会構成主義者は「知識」を特定の思い込みや信念、価値観に導かれた各コミュニティの産物として理解しています。

「すべてに当てはまる真実」ではなく、「コミュニティ内での真実」という認識をしているのです。

「無知だ」と言われる人は、すべての知識に欠けているわけではありません。ただ、彼らが無知だとみなすコミュニティに属しているだけなのです。彼らは、別の種類の知識によって機能しています。

たとえば数学の教授は野球選手より物知りだというわけではありませんし、歴史学者はレンガ職人より物知りだというわけでもありません。それぞれの集団の知識が異なる方法で異なる目的のために機能するのです。

知識は複数存在するという認識への発想転換が、私たちが以前から行っていた知識を構成する行為に対し、社会構成主義的な疑問をさらに投げかけるきっかけになります。(pp.131-132)

とすると、社会構成主義者の課題は分野の境界を曖昧にすることです。私たちの最高の幸福は、「クロストーク」にあります。

「クロストーク」とはすなわち、複数の現実や価値観が交わることを可能にするような対話のことです。現実や価値を共有することができないと、価値や新たな伝統が生まれる可能性を見落としてしまうという状態を招きます。(p.135)

ガーゲンは、事実には実体がないとするバーガーとルックマンの立場は取らず、共同体の中では事実が成立していると見なす。だからこそ、共同体を越えた対話すなわち「複数の現実や価値観が交わる」クロストークに、事実認識と価値観をできるだけ分離する方法としての活路を見いだしているのである。この場合、複数の現

実や価値観が是認されることになり、それらが多面的に存在することが、もとより想定されているのである。

VI 拡張的学習のモデルが示唆するもの

では、価値観の異なる対話としてのクロストークは、いかにして実現されるべきか。そこで次に、エンゲストロームの拡張的学習理論 (資料) に注目したい。

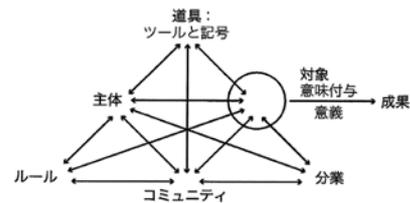


図3.1 活動システムの一般モデル (Engeström, 1987, p.78)

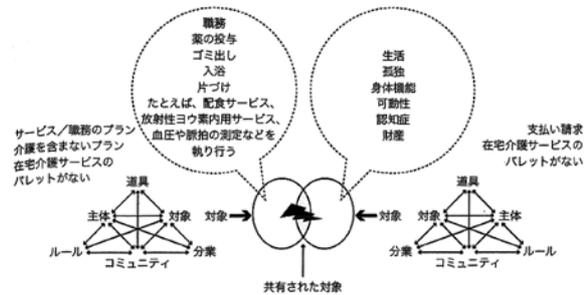


図3.2 在宅介護とそのクライアントの相互依存する活動システム (Nummijoki & Engeström, 2009, p.51)

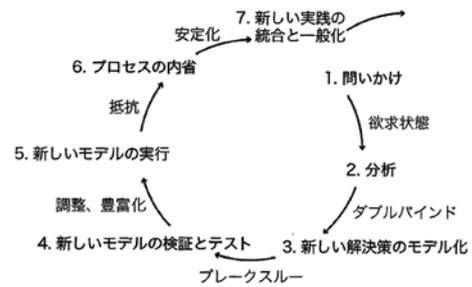


図3.3 拡張的学習のサイクルにおける学習行為の継起 (Engeström, 1999b, p.384)

資料 拡張的学習のモデル (Y. エンゲストローム, 2018)

エンゲストロームは社会的構成主義に立ち、ヴィゴツキーの再解釈を踏まえ、「未知のもの」(まだこの世に存在しない、人類未解決の課題を解くのに必要な知識)を集団で獲得する職場や社会運動の観察を重ねた。そして、異文化間のクロストークを「越境」と呼び、越境による未知のものの獲得こそが学習だと定義する。さらに、学校学習が一定期間ごとに集団編成を更新し、短期間に一定のカリキュラムを消化する中で個々人の知識獲得を促すのに対し、職場や社会運動における学習が、問題を解決する強い動機や必然性のある状況を共有する共同体を基盤として永続的に何度も問題に挑む点を重視して、そうした人間ならではの協同的問題解決の営みを「拡張的学習」と定義づけた。

彼の拡張的学習理論は、人類の進歩までを視野に入

れ、授業論にしては壮大に過ぎる面もある。ただし、成人が社会で協同で未知に挑む行為を学習として図式化したサイクル（図3.3）は、「わからないから読む」日常の読書行為の連鎖の仕組みをも、そのまま説明しうるものである^{注3}。

拡張的学習の立場では、人間を、集団やネットワークを組んで共同で活動システムを動かす生物だと見なす。そして、活動システムの中や相互の関係から抱える矛盾や葛藤こそが、人間の学習の動機になると捉える。その立場からは、拡張的学習のサイクル（図3.3）における学習行為の継起は、次のように説明される（Y.エンゲストローム,2018）。

- ・第一の行為は、一般に認められた実践や既存の知恵のある側面に疑問を投げかけ、批判し、拒絶していくことである。簡略化のため、この行為を問いかげと呼ぶ。
- ・第二の行為は、状況を分析していくことである。分析は、原因や説明メカニズムを発見するために、状況を、精神的、言説的、実践的に転換することを含んでいる。分析は、「なぜ？」という問いや説明原理を呼び起こすのである。分析の1つのタイプは、歴史的・発生的なものである。ここでは、状況の起源と進化をたどることによって、状況を説明しようとする。もう1つの分析のタイプは、実際の・経験的なものである。ここでは、状況の内側にある諸関係のシステムを具体的に描き出すことによって、状況を説明しようとする。
- ・第三の行為は、新たに発見された説明可能な関係性について、公けに観察可能で伝達可能な媒体を用いてモデル化することである。これが意味するのは、問題状況の解決策について説明し提案する新しいアイデアについて、明確で簡易化されたモデルを構築することである。
- ・第四の行為は、モデルの動態とポテンシャルと限界を完全に把握するために、モデルを走らせ、操作し、実験することによって、モデルを検証していくことである。
- ・第五の行為は、実践的適用、改良、概念的拡大によって、モデルを実行することである。
- ・第六と第七の行為は、プロセスを内省することと評価すること、そしてプロセスの成果を実践の新しい安定した形態の中に統合していくことである。（p.48）

Y.エンゲストローム（2018:48-49）は、これを学校学習を説明するダヴィドフの学習行為理論と比較し、ダヴィドフには第一の行為が含まれず、また実行と統合に

かかわる第五と第七の行為が「特定の課題を解決するシステムを構築すること」と「評価すること」とに区別され、実際の新しい文化的実践の構築までは意味していない、と批判する。

以上を参照すれば、教室で筆者の文章を学ぶ場面においては、次の2点の示唆を得ることができよう。

ハ) 筆者の事実認識あるいは結論やそれに至る推論過程については、より社会人に近づく中等教育以降でこそ、読者である学習者が示す最初の疑問、批判、拒絶の反応を、指導者は学習の動機として大切に生かすべきである。

二) 社会や言語生活に生きる学習とするには、文章の理解度を評価するよりも、次なる読書実践を促すほうが重要であり、指導者は対話的方法を通して、読書実践の連鎖による事実認識の多元的形成を図るべきである。

VII 実践への展望—「類似からの議論」の可能性—

舟橋（2019b）では、従来の自己の読み方を問う導入やこれから読む意義や価値を問う導入、学習者の読書個体史上での教材文の位置を自覚する〈仮想的状況〉の設定、複数教材の提示で学習者自身に社会的文脈を発見させ対象認識や論証のあり方を吟味させる指導過程などを、既に提案している。これらは、単元学習や自己の実践知から、有効とみられる指導法を原理的に抽出したものである。これらの提案は、眼前の文章を精読吟味する方略や、文章外の情報や読者自身の問題意識や既有知識などと文章を比較し知見を得る方略の学習を含んでいる。しかし、判断の際に不足する情報を別の文章に求めたり、複数の読解方略を選択・適用・修正したりする学習としては、なお及ばぬ面もある。

学習者が、眼前の一篇の文章から筆者の事実認識に疑問をもち、吟味検討の必要を感じて読書行為の連鎖へと進むような説明的文章学習指導を構想することは、拡張的学習のサイクルモデルに適うものである。

ただし、一般意味論や社会的構成主義の議論を踏まえるならば、学習者が事実認識に疑問をもつ際、指導者は、批判のために批判するような態度を退け、ある立場がある事象をある事実として言葉で語らせていることを学習者に受容させる必要がある。また指導者は、異なる立場の者が同じ事象をどのような言葉で表現しているかに学習者が耳を傾け目を凝らし、互いの価値観や立場を多元的に捉えようとする知的に謙虚な構えをもつよう導く必要がある。その際指導者には、科学コミュニケーション論での議論を踏まえれば、複雑で高度な専門知に支えられた「事実」の記述に対し、次時代には更新されるという認識で向き合い、素朴な感覚や非言語をも大事にしながら学習者の気づきを掬い上げ、「問い」へとつ

なぐ役割が求められる。

一般意味論はこのとき、素朴な言語感覚を強化する言語技術として作用しうる。レッテル貼りを極力避け、「です」や「ます」という事実の記述を「……という一面がある」とか「……に分類できよう」と言い換えるⅢ 1(1)・(2)の留意点は、まさに言葉から事実を認識し、その認識のあり方を吟味する読解方略として活用できる。

では、抽象の段階を降り、具体的な事実の把握を心がけるには(Ⅲ 1(3))、読みの場面ではどうすればよいか。

中村(1993:80-92)は、トゥールミンらの教科書から特に五つの議論の型(類似, 一般化, しるし, 原因-結果, 権威)に注目することが日常の言語生活において有効であることを指摘したが、香西秀信(2009)は特に類似に注目した。というのは、香西は「厳密な統計的根拠があるわけではないが、類似からの議論は日常生活で最も頻繁に使用される議論型式の一つ」と見ていたからである。彼は「類似からの議論」を大学で授業化したほか、同人とともに小学生から高校生までの教材集も作成した(香西秀信ら,2008)。

類似からの議論とは、ある事例と別の事例が似ているとき、人々が「同類のものは同様に扱うべきである」と考える正義原則(公平の原則とも)によって説得力が担われるか、または比喩(たとえ)による議論であるという。

説明的文章の教科書教材は、専門家が専門知を学習者に平易に説こうと書き下ろすものであるため、事例のみで記述される科学論文とは異なり、比喩が多く混じる。また、挙げる事例の数が絞り込まれ、特徴の顕著なものを取り上げられる傾向にあり、その事例が全体を代表していると言えるか、素人の学習者には判断がつかないことも多い。

一般意味論における具体的な姿の把握を心がける技術(Ⅲ 1(3))としては、教材文の中に「類似からの議論」が見出せる場合はそれを手がかりに事実を観察し(二つの事例は同じように扱ってよいか、もしくは喩え話と考察対象とは同じものと見なしてよいか)、もし情報が不足するのであれば、教科書内外から同じ事象を扱う別の文章を探すという方法を採用することが考えられる。

もし仮に、この方法が有効であるのなら、舟橋(2019b)では複数教材による単元づくりの要件として、複数教材間に何らかの社会的文脈が生成されるよう求めていたが、必ずしも社会的文脈生成に拘らず、教科書教材と組み合わせる教材の幅を評論や論説以外の種々の日常生活上のテキスト(広告、雑誌、新聞等)を組み合わせる方法一般にも、事実認識を問う学習が成立する可能性がある。

VIII 結語

説明的文章を読む際の「わからなさ」とは、初等教育期のうちは日本語運用自体の問題(漢字の読み方、語句の意味と用法など)が中心を占めるであろうが、高学年以降中等教育期にかけては、漢語や外来語で表される用語・概念と観察される現象・現実との対応(事実認識)、前提条件、場合分け、因果、根拠などと主張との整合性(論証)、比喩と実体との関係性(説得性、修辞)等を文章から読み取り把握する過程での問題が占めるようになるはずである。

「わからなさ」を読書によって解決する方略を学ぶ、中等教育期での説明的文章学習づくりのためには、知的謙虚さ(立場や価値観に応じ同時に存在しうる多元的事実認識を受容し吟味する態度)を養うこと、そして、学習者に文章内容への批判的反応をただちに求めるよりは、「類似からの議論」を教え、文章内外の情報を比較させ、文章内に挙がっている事例について、非言語をも含む学習者の気づきを尊重し、気づきを「問い」につなげ、「問い」を読み深めたり読み広げたりして動機づけに生かすことが求められる。本稿ではそのような学習のあり方を、イ～エの4点から示し得た。

今後はこの実践化と、実践を通じた検証が課題となろう。その過程では、先行実践との関連で言えば、主題単元学習の可能性を検討する必要も生じてこよう。かつて、同一主題のもと複数教材を編む主題単元学習の手法には、国語科固有の教科内容としての適切さが問われた経緯もある(池田匡史,2017)。だが今後は、類似からの議論を吟味する単元づくりの一手法としてであれば、特に中等教育段階では新たな活用を図れるようにも思われる。

注

- 1 「I 問題の所在」と「VIII 結語」には、刊行準備中(時期未定)の拙稿の一部を、本稿の目的に合わせて加筆し使用した。「Q6-4-2説明的文章を読む授業づくりの難しさにはどのようなものがあるかを述べなさい」・「Q3-4-2説明的文章の指導法にはどのようなものがあるかを述べなさい」、甲斐雄一郎・間瀬茂夫編(未刊)『教職課程演習』(仮称)第16巻中等国語教育、協同出版。
- 2 例えば、H.ロスリング・O.ロスリング・A.ロスリング-ロンランド(2019)上杉周作・関美和訳『FACTFULNESS』日経BP。またT.シャーロット(2019)上原直子訳『事実なぜ人の意見を変えられないのか』白揚社。
- 3 エンゲストロームは、加えて「探究的学習」論も展開している。拡張的学習理論が、人間の知的活動一般における学習の枠組みを示すのに対し、探究的学習は

その枠組みの中に位置し、学校学習と拡張的学習を架橋するものである。探究的学習論と説明的文章学習指導との関係については、舟橋秀晃（2019b）で詳述した。

の諸相／④中等・説明文」, 日本読書学会『読書教育の未来』ひつじ書房, 213-221
舟橋秀晃（2019b）『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導』溪水社

文献

- Y.エンゲストローム（2018）『拡張的学習の挑戦と可能性 いまだここにはないものを学ぶ』新曜社
- K.ガーゲン（2004）『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版
- K.ガーゲン・M.ガーゲン（2018）伊藤守監訳『現実はいつも対話から生まれる 社会構成主義入門』デイスカヴァー・トゥエンティワン
- P.バーガー・T.ルックマン（2003）『現実の社会的構成 知識社会学論考』新版（初版は1977）, 新曜社
- 池田匡史（2017）「国語科教育における『主題単元・主題単元学習』の史的検討」, 『日本教科教育学会誌』39（4）, 33-44.
- 井上尚美（1996）「Ⅶ章二 一般意味論に対する批判」, 井上尚美・福沢周亮『国語教育・カウンセリングと一般意味論』明治図書, 167-181. なお, この書は次の改稿復刊である。井上尚美・福沢周亮・平栗隆之（1974）『一般意味論—言語と適応の理論—』河野心理教育研究所出版部
- 大久保忠利（1971）『コトバの魔術と切れ味』一光社
- 大塚善樹（2018）「科学コミュニケーションとは何か—概念の課題と見直し」, 『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』19, 7-13.
- 香西秀信・高明会系香西流レトリック道場（2008）『反論の技術・実践資料編—学年別課題文と反論例—』明治図書
- 香西秀信（2009）『読んですぐ身につく「反論力」養成ノート』亜紀書房
- 古賀洋一（2020）『説明的文章の読解方略指導研究』溪水社
- 田中耕司（2010）「児童生徒の読解力は低下しているのか」, 全国大学国語教育学会『国語科教育』67, 19-26
- 中村敦雄（1993）『日常言語の論理とレトリック』教育出版センター
- 福沢周亮（1996）「Ⅴ章 一般意味論と心理学」, 井上尚美（1996）と同書, 122-144.
- 藤垣裕子・廣野喜幸（2008）『科学コミュニケーション論』東京大学出版会
- 舟橋秀晃（2016）「中学校国語教科書における説明的文章教材のカリキュラム性—平成28年度版第1学年にみる「事実と意見」の表現から—」, 『大和大学研究紀要』2, 239-248
- 舟橋秀晃（2019a）「第3章読みの教育／3読みの教育