京都教育大学

平成 30 年度

修士論文

中学校説明的文章教材の問題解決過程に関する研究

教科教育専攻

国語教育専修

山根有貴

指導教員　植山俊宏

指導教員　寺田守

目次

序章　研究の目的と方法……1
0.1　問題の所在……1
0.2　研究の目的……1
0.3　研究の方法……1
第 1 章　問題解決に着目した説明的文章先行研究の検討……3
1.1　総合的な説明的文章に関する先行研究……3
1.2　問題解決読みに関する先行研究……4
1.3　説明的文章教材の系統性に関する先行研究……6
第 2 章　中学 1 年生説明的文章教材の検討……11
2.1　桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」（光村図書　中 1）の問題解決的教材分析…11
2.1.1　現行教科書本文の分析……11
2.1.2　問題解決の流れ……17
2.1.3　「見方」に着目した総括……18
2.1.4　読み手への効果の想定……19
2.2　問題解決的視点から見た「ちょっと立ち止まって」の研究・実践史の検討……20
2.2.1　「ちょっと立ち止まって」の研究論文・実践報告の分析……20
2.2.2　「ちょっと立ち止まって」の授業の方向性……37
2.2.3　「ちょっと立ち止まって」の研究論文・実践報告の考察……38
2.3　高槻成紀「オオカミを見る目」（東京書籍　中 1）の問題解決的教材分析……43
2.3.1　現行教科書本文の分析……43
2.3.2　問題解決の流れ……52
2.3.3　論証に着目した総括……55
2.3.4　読み手への効果の想定……56
2.4　問題解決的視点から見た「オオカミを見る目」の研究・実践史の検討……57
2.4.1　「オオカミを見る目」の研究論文・実践報告の分析……57
2.4.2　「オオカミを見る目」の授業の方向性……66
2.4.3　「オオカミを見る目」の研究論文・実践報告の考察……67
2.5　2 編の中学 1 年生教材からの考察……71
第 3 章　中学 2 年生説明的文章教材の検討……74
3.1　安田喜憲「モアイは語る―地球の未来」（光村図書　中 2）の問題解決的分析的教材分析……74
3.1.1　現行教科書本文の分析……74
3.1.2　問題解決の流れ……84
3.1.3　「分析」と推論より読者が論証しなければならないこと……87

3.1.4　「絶海の孤島イースター島」と「地球」の類比表現の結びつけ……88
3.2　問題解決的視点から見た「モアイは語る―地球の未来」の研究・実践史の検討…89
3.2.1　「モアイは語る―地球の未来」の研究論文・実践報告の分析……89
3.2.2　「モアイは語る―地球の未来」の授業の方向性……113
3.2.3　「モアイは語る―地球の未来」の研究論文・実践報告の考察……114
3.3　龍村仁「ガイアの知性」(教育出版　中２) の問題解決的教材分析……118
3.3.1　現行教科書の分析……118
3.3.2　問題解決の流れ……134
3.3.3　主語や代名詞、人称の特徴……137
3.3.4　分かりにくい問いと答えの関係を読者の視点から考える……138
3.4　問題解決的視点から見た「ガイアの知性」の研究・実践史の検討……140
3.4.1　「ガイアの知性」の研究論文・実践報告の分析……140
3.4.2　「ガイアの知性」の授業の方向性……150
3.4.3　「ガイアの知性」の研究論文・実践報告の考察……151
3.5　2編の中学2年生教材からの考察……154
第4章　中学3年生説明的文章教材の検討……157
4.1　竹田青嗣「「批評の言葉」をためる」（光村図書　中 3）問題解決的教材分析…157
4.1.1　現行教科書本文の分析……157
4.1.2　問題解決の流れ……167
4.1.3　類比に着目した総括……171
4.2　「「批評の言葉」をためる」教材研究ワークショップでの現職教員の反応と所見…172
4.2.1　ワークショップの方法・目的と流れ……172
4.2.2　現職教員が提示した解決課題……173
4.2.3　現職教員の反応と意見の分析……173
4.3　中学 3 年生教材の考察……176
第 5 章　中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決的教材分析と研究・実践史検討を踏まえた系統性……179
5.1　中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決的教材分析……179
5.1.1　「問い」と「答え」の関係……179
5.1.2　読者の立ち位置……180
5.1.3　人称の表現……181
5.1.4　類比表現……181
5.2　問題解決的教材分析と研究・実践史検討の照合……182
5.2.1　「ちょっと立ち止まって」の照合……182
5.2.2　「オオカミを見る目」の照合……182

5.2.3　「モアイは語る―地球の未来」の照合……183
5.2.4　「ガイアの知性」の照合……183
5.2.5　「「批評の言葉」をためる」の照合（ワークショップにおける現職教員の反応と所見）……183
5.3　総括……184
結章……186
6.1　本研究の成果……186
6.2　本研究の課題……188
参考文献一覧……189

序章　研究の目的と方法

0.1　問題の所在

学習指導要領では「主体的で対話的で深い学び」が掲げられている。多数の学会に参加するたびに、この「主体的で対話的で深い学び」を目指した多くの説明的文章の研究や実践報告を見聞きしてきた。その中で感じたのは、説明的文章教材に見られる「問い」や「答え」、特徴的な表現に着目する研究や実践報告が少ないのではないかということだった。

生徒同士で話し合い活動をしたり、自分の考えを持って何かを書いたりする以前に、学習者は教材そのものをどの程度読めているのか疑問が生まれた。筆者の掲げる問題や主張を明らかにして納得しながら読むこと、自分は今、何のためにこの活動をしているのか、生徒自身が理解しながら学習することが必要だと考える。

0.2　研究の目的

本研究は、中学校説明的文章教材の問題解決過程を明らかにするものである。まず、中学校説明的文章を問題解決的に教材分析し、教材ごとにどのような点に着目して読めばいいのかを明らかにすることで、読者が説明的文章の「問い」と「答え」の関係を明確にしながら読む過程を示す。また、今まで行われてきた研究論文・実践報告を分析することで、その教材を学習するときに、どのような学習活動に力点が置かれてきたのかを明確にする。これは、問題解決的な観点から見たときに不明確なままになっている部分を明らかにするという目的がある。この不明確になっている部分を押さえる学習を取り入れることで、「問い」と「答え」を明快に押さえた学習が実現し、さらに深い学びにつながることが期待できる。

0.3　研究の方法

第 1 章は、問題解決に着目した説明的文章先行研究の検討を行っていく。間瀬茂夫『説明的文章の読みの学力形成論』（溪水社、2017 年）を整理し、次いで、問題解決読みに関する先行研究、説明的文章教材の系統性に関する先行研究を整理する。

第 2 章は、中学 1 年生説明的文章教材の検討を行う。第 1 節では、桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」（光村図書　中 1）の平成 30 年度、現行で掲載されている本文を問題解決的な読みで教材分析していく。第 2 節では、問題解決的視点から見た「ちょっと立ち止まって」の研究・実践史の検討を行っていく。第 1 項では『教育科学国語教育』『実践国語研究』『月刊国語教育研究』（※全て明治図書出版）や各大学の紀要論文等の雑誌、単行本から、出来る限り収集した「ちょっと立ち止まって」に関する記述をしている研究論文・実践報告の内容を抽出し、分析する。第 2 項では、第 1 項の分析を元に、授業の方向性のキーワードを立て、研究論文・実践報告を分類する。第 3 項では、第 2 項を元に、研究論文・実践報告を考察する。第 3 節・第 4 節は教材を高槻成紀「オオカミを見る目」（東京書籍　中 1）に変え、同じ手順を取った。第 5 節では 2 編の中学 1 年生教材から考察を行う。

第 3 章は、中学 2 年生説明的文章教材の検討を行う。第 2 章と同じ手順で、安田喜憲「モアイは語る―地球の未来」（光村図書　中 2）と龍村仁「ガイアの知性」（教育出版　中２）の 2 編の教材の検討を行う。

第 4 章は、中学 3 年生説明的文章教材の検討を行う。第 1 節は、第 2 章と第 3 章と同じ手順で、竹田青嗣「「批評の言葉」をためる」（光村図書　中 3）の問題解決的教材分析を行っていく。第 2 節は「「批評の言葉」をためる」教材研究ワークショップでの現職教員の反応と所見をまとめていく。第 3 節はさらに中学 3 年生教材の考察を行う。

第 5 章は、第 2 章から第 4 章をさらにまとめ、中学校 3 年間の系統性を検討する。まず、中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決過程の系統性を検討する。次に、執筆者の行った問題解決的教材分析の結果と、研究・実践の考察を教材ごとに照合し、不明確なままで扱われてこなかった点を明らかにする。最後に、問題解決的視点から見た説明的文章教材の特徴を踏まえ、中学校 3 年間の説明的文章教材の読者に求められる読みの学習の系統性を検討する。

第 1 章　問題解決に着目した説明的文章先行研究

1.1　総合的な説明的文章に関する先行研究

2002 年、これまで多くの国際的な学力調査で常にトップクラスだった日本が、PISA2000 の結果において、読解力が 8 位だったことが報告された。間瀬（2017）は、この PISA ショックをきっかけに起こった学力に関する論争を踏まえて、その中の説明的文章の読みの学力の形成について考察した研究成果を集約している。PISA ショックが起こった 21 世紀から急に「学力論争」が始まったと感じているのは実践現場で、むしろ戦後の研究では盛んに議論されてきた領域であったことをまとめている。伝統的な情報処理的な学力観が、要点把握、要約、要旨把握という過剰な求心性をもっていたことに対して、情報生産、 情報発信などの遠心的な表現学習が進められ、「説明的作文」と呼ばれる領域が大きな位置を占めるようになったとしている。

間瀬は学力論争史における学力概念批判、高次の学力形成論、国語学力論の展開、説明的文章の学習指導研究、認知心理学研究、理解方略指導の 6 つの観点から、説明的文章の読みの学力形成モデルは読み手の文章理解過程に沿ったものであるべきと主張している。さらに現実的な説明的文章教材の読み、授業者としての教師の営み、授業における学習者同士の協同的な過程の特徴や傾向、課題を説明し、問題解決に導くものでなければならないとしている。このことから、説明的文章の読みの形成論的な学力モデルはテクストの持つ文章構造だけでなく、読み手が文章を理解する過程をふまえたものである必要を述べている。このことから「教材である説明的文章」「読み手としての学習者」「読みの授業を設定し実践する教師」「授業における学習者同士の協同的過程」の 4 つを研究の視点として研究を進めている。

第 2 章から、説明的文章を読む行為とはいかなる行為なのかを文章理解モデル、論証モデル、レトリック論の先行研究を精密に検討し、「推論的読みを軸とした説明的文章の読みの学力モデル」を構想している。第 3 章は、この学力モデルに基づいて実際に「推論的読み」の観点から中学校説明的文章教材の文章構造を分析している。植山（2017）の書評では「三年間の中学校説明的文章教材の特徴について帰納法や、演繹法、因果関係などの論理方法や、「発見」の説明, 例外への注目による「主張」、歴史的な変化の原因の解明による「重要性」の主張などの内容面などに着目して、整理し、一定の教材性の系統性を見出すに至っている。[1]」と評価されている。

第 4 章では文章の理解は、言語的構造として表された文章をどのような表象として認知しているかで、2 つに分けて考えられると述べている。1 つは文章の言語的構造に近い形で存在するもの（テキストベース）と、2 つ目は言語的情報に含まれない読み手の既有の知識を積極的に用いているために文章の言語的構造とは必ずしも一致しない表象（状況モデル）

[1] 植山（2017）、52 頁

であるとしている。文章理解において、この２つは相互に関わって形成されるもので段階的なものではないとしながらも２つの表象に沿った読みとして、文章構造に焦点を当てた読みと推論的な読みを設定し、説明的文章の読みの過程に違いが見られるかを見ている。学習者の「推論」の使用実態を明らかにし、筆者が「暗黙の推論」として前提にしているものに対してどのような中学生の意識の変化があるか、小学生のそれとどのように違うのかを研究している。

第５章は国語科教師の持つ説明的文章の読みの学力モデルの問題が取り上げられている。この前提として、間瀬は「段落の要点をまとめ，段落相互の関係をとらえさせることは，文章の論理を理解する力および論理的思考力を身につけさせるという説明的文章指導の中心となる目標を実現する学習活動として見なされてきた。（中略）説明的文章の論理については，文章論がそれを記述する中心的な理論としての役割を果たしていた時期もあったが，現在では，筆者および読み手の認識に焦点が置かれ，理論的，実践的な研究が進展してきている。また，最近の授業実践報告には多彩な学習活動を取り入れた授業が多く見られ、従来型の要旨把握の授業は少なくなってきているという指摘もなされている。しかし，依然として多くの授業が段落の要点をとらえることを中心としていることも同時に指摘される実態である。[2]」と述べている。教師が教材研究あるいは授業を行う中で、説明的文章の論理をどのように捉えているかを見ていくことをしている。第６章は、実践論に踏み込んで、中学生のグループによる読みの行為に着目し、「協同的論証」についてモデルの立案、授業仮説の提示、授業観察の考察などを行っている。説明的文章の読みの授業を推論と論証の二軸で構成しようという実践的な結論が示されている 。

間瀬（2017）はこのように今日の説明的文章の読みの学力形成の問題に関して、先行研究、読みのモデルの検討、読みの本質論、教材の系統論、学習者論、発達論、教師の説明的文章観、協同による読み論などを広域に渡り研究している。

総括すると、間瀬は説明的文章の読みにおいて、論証力と推論力を重視しており、文章全体の問題解決力の働きは取り上げていないことが分かる。

1.2　問題解決読みに関する先行研究

ここで学習指導要領にも目を向けてみたい。ここでは、植山（2018/4）を見ていく。平成29年度３月に告示された学習指導要領（小学校・中学校）は、21世紀を知識基盤社会と位置づけ、その中で生きる児童生徒の将来における「危機」を前提に学習指導要領の改訂が行われたとされている。しかし、前回学習指導要領から「社会に開かれた教育課程」「社会参画能力」の育成が進められているにもかかわらず“学力”向上意識が優先されていることを背景に“将来”の見通しを希薄化させている現状があると植山は指摘する。この中で植山は学習指導要領改訂に伴う中央教育審議会の審議と答申の中からいくつかのキーワードを提示し、

[2]間瀬（2017）、230-231頁。中略は執筆者が行った。

それらを段階的につなげ、「社会参画能力」を育成する国語単元学習の再確立を目指そうとしている。この「アクティブ・ラーニング」「主体的で対話的で深い学び」といったキーワードを段階的につなげるときに取り上げられているのが、「問題解決」である。今回の学習指導要領改訂では、今後の社会の変化に対応すべく、学習を意図的に「問題解決」過程として展開し、明確な「解」を得ることをめざしており、国語単元学習が学習者にとっても意図的に明確な学習とするためには、この「問題解決」による「解」の獲得の概念を強化することが必要であると述べている。

また、植山（2018/7）には今回の学習指導要領の改訂過程は学習指導要領自体の汎用性、つまり教科間の共通概念を高める方向で改訂が進められたため、国語科でも「問題解決」の学習に取り組む方向で進められたとある。ここでは、「問題解決」と「解」について詳しく述べている。これまでの国語の学習はすべての領域で「内容」を重視してきたが、その「内容」の獲得には方法論が必要だとしている。「問題解決」の関係のためにまず「書いてある通りに読む」段階を抜いて、すぐに理由探究や総括の発問といった「深い学び」に進む危うさを述べている。急いで、あるいは必須の段階として「深い学び」をするより、書いてあることと書いていないことを明確に区別し、可視化する段階の必要性を述べている。文章を読んで感じる違和感を「問題解決」の出発点とし、「書いてある通りに読む」ことで「明らかな」「解」を得ることが国語科の問題解決に必要だという考えがある。

続いて、「問題解決の読み」と「書いてある通りに読む」ことは、細部にこだわって、全体を見失う読み方ではとらえきれないとして、細部を読む前にマクロ読みが必要と述べている。このマクロ読みでは従来、最善とされてきた段落の読みや場面読みの把握が困難になる。しかし、文章には問題解決の展開が見られるとともに、それに連動した類比と呼ばれる法則性があるとし、文章中の類比的な表現をつなげていけば「問題解決」のみちすじと「表現」の結合を見ることができる。問題がどのように設定され、どう解決されていき、どんな「解」に至ったのか把握することになる。このため、問題解決読みをするには類比読みを使い、マクロ構造を捉えることが有効になると述べている。また、マクロ構造を把握する文章論は他にも提示されている。認知心理学の成果として推論や結束性、首尾一貫性、また論理学から論証の視点が持ち込まれ、問題解決的な側面が鮮明になってくると述べられている。植山（2015）では「主語の連鎖」「文末の連鎖」「語句の連鎖」「のだ文」などが挙げられている。

植山（2018/7）では「問題解決読み」と「類比読み」を「ありの行列」（光村図書・小３下）を題材に例示し、説明的文章教材を読むときの有効な手立てとして紹介している。今までの説明的文章教材は特に専門的な内容において筆者と読者の距離が大きく、両者の対等な関係に苦慮してきたとして、この指導改革論は読者に対して「納得」をもたらす目的で追求された結果に生まれたとしている。これによって、読者は筆者の束縛から解放され、問題解決主体として確立する利点を得るとともに、「納得」の表明が必要になるとしている。また、植山（2015）はすべての説明的文章が問題解決機能を持つと考え、たとえ明らかな形で

問題が設定されていなくてもその解決過程をとらえ、取り出すことは説明的文章の読みの問題解決過程を促進することになり、ひいては、非明示的な問題解決過程を取り出す方法が習得できれば、自立的な読みが可能になると考えている。つまり、読みの駆動力として作用することが期待できると述べている。

次に、問題解決的な説明的文章教材の実践研究だが、辻村（2017）が挙げられる。植山（2015）で挙げられていた「連鎖論」による問題解決的な読みで論証構成図を生徒が作成し、可視化することで論証構造を把握する実践となっている。

中学二年生の説明的文章「鰹節―世界に誇る伝統食」（東京書籍）を教材とし、学習過程の論理的思考に作用する「論証構成図」を組み入れた学習方略「図式化」についての理論と実践について考察している。辻村は、中学校現場において、文学教材と比べ説明的文章の学習に苦手意識を持った学習者が多く、さらに、学力差のある学習集団の学習達成度を引き上げることに苦慮しているという課題を指摘している。説明的文章では、筆者が自らの主張を読み手に納得させるために意図的な表現を使っており、その表現には法則性・規則性があると述べた。そこで、その筆者の表現意図が表出した表現そのものに沿って読み進める方法を知ることで、新たな読解スキーマを習得させようと試みた。教材を批判的に読むためにも、まずは内容の理解を確かにすることが重要であるとし、中学校説明的文章教材を主体的に読み取るために、「論証構成図」を取り入れた学習方略「図式化」の実践授業を行い、アンケートや授業を分析し考察している。「論証構成図」の導入により、学習者は、部分の論証と全体の論証との関係を把握することができ、見通しを持って読み進められ、より統一性の高い「図式化」を得ることができたと述べている。また、文章論的視点からの説得スキーマである「首尾の呼応」「のだ文」等の働きを学習者が知ることで、筆者による意図的な表現の工夫をメタ的に読み取れることを実証し、中学校説明的文章教材の読解方略として有用であることを証明した。これらのことから、「論証構成図」を導入した中学校説明的教材の「図式化」により、学力差のある学習集団の学習達成度を引き上げられることを明らかにしている。

辻村の研究は、教材という観点でなく、「図式化」という学習方略を用いることで、学習者が主体的に教材を理解することに比重をおいた問題解決をしていることが分かる。

1.3　説明的文章教材の系統性に関する先行研究

さらに、説明的文章の系統性の先行研究を見ていく。舟橋(2016)は、中 1 における「事実と意見の読みわけ」の指導のあり方を検討するにあたり、国語教科書所収の中 1 教材に注目し、中 1 の説明的文章教材の事実と意見の表現について、どのような複雑さや高度さが備わっているかを教材ごとに具体的に考察している。考察の対象とする中学校教科書として、光村図書、東京書籍、三省堂、教育出版、学校図書の 5 社いずれも平成 28~31 年度使用版を用いた。これらの中 1 教材においては、筆者が発見した事実が主張として記述されたり、また記述される事実自体が筆者の意見を内包したりすると予想し、各教材を「事実と意見の読

みわけはどの程度可能か」という視点から観察していき、その結果を整理することで、事実と意見の表現の特徴や傾向を見出した。結果として、5 社の教材配列を総合すると、すで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つつ説明する教材から、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を確認している。しかしながら、教科書ごとにその種類や配列には様々なものがあり、このことに関しては、森田信義（1984）の『事実は、河原の小石のように、ゴロゴロとそこにあるだけでは無意味である。筆者によって選びとられ、切り取られなくてはならない。選び取り、切り取る目は、そうした行為をする者に特有のものである。いきおい主観性の問題に行き着く』という指摘を踏まえ、まず客観的な教材から扱い始め、徐々に筆者の主観性をより強く帯びる教材を扱って指導するというような段階的指導の可能性が見出せると主張した。とはいえ実際には、事実と意見の種類やその配列には教科書ごとに異なりがあり、それが生徒の感じる戸惑いや難しさの要因にもなっていると指摘した。その理由として、各社とも掲載教材数は年間 3~5、学期当たり 1 か 2 程度であり、しかも生徒が出会う事実や意見の種類が教材ごと異なれば、生徒は前の教材での学習を次の教材に適用しづらいからだと述べている。そこで、事実と意見の読みわけについての指導のあり方として、年間数本しか扱えない各教材のそれぞれの指導の力点を見定め、前の学習との類似点と相違点が生徒に理解できるような授業を組み立てるのが、現実的かつ効果的であると主張している。

また、これに連続した研究が存在する。舟橋（2017）は、中 3 で論理を「評価」できるようにするために、論理の「展開の仕方」に留まらず「論理」自体を捉えられるように学習指導の改善を図る必要があると考え、中 2 における「理由付け」その他の前提や条件を読み分ける指導のあり方を検討した。検討の対象とする中学校教科書として、光村図書、東京書籍、三省堂、教育出版、学校図書の 5 社いずれも平成 28~31 年度使用版を用いた。各教材における「理由付け」の種類と構造の特徴を観察したところ、「理由付け」の種類については 9 種ほどあり、種類ごとに、自然科学的なものから始まって、より発見的なものかまたは価値観に関わる主観的なものへ向かう順序になっていることを示した。発見的なものかまたは価値観に関わる主観的な教材は、真か偽かで判断できる自然科学の分野よりは、蓋然性の範囲で議論する社会科学または人文科学の分野にかかわる内容のものが多いとし、この順序に、段階性ではなく領域的カリキュラムを見出している。しかし、「理由付け」の構造については 4 種が確認されたが、配列については教科書ごとに各社様々であることが明らかになっている。この、各社で異なる「理由付け」構造の配列の幅は、「理由付け」を捉える中二カリキュラムの多様な段階設定の可能性を示しているとし、「理由付け」構造は単に平易なものから複雑なものへと配列すればいいというものではなく、論証の厳密さや、発見的あるいは価値的な主張内容の度合いとの兼ね合いから、教材の配列や選択、絞り込みが工夫されるべきだと主張している。以上をふまえた上で舟橋（2017）は、学習指導要領の中 2 段階においてはトゥールミン・モデルの理解のもと、中 2 の指導事項の文言の意味を「中 3 の指

導事項の前段階」としてとらえ解釈することが、学習指導の改善につながる一つの方針になるとしている。具体的に言えば、中２段階で、「ウ　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」、「エ　文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつ」際には、単に生徒の気づきに委ねて語らせる程度の学習に留めるのではなく、トゥールミン・モデルの理解の上に立ち各教材の「理由付け」の構造と種類を捉え、そこに事実の種類と強さを見極める中１既習の知識を組み合わせ、それによって「イ　文章全体と部分との関係、例示（略）の効果などを考える」というような学習を中２で展開しておけば、中３段階で文章を「評価」することも容易になっていくだろうと考えられると指摘した。

このように、舟橋は中学校 1 年生と 2 年生の説明的文章教材それぞれの指導のあり方を検討するにあたり、前者では、中 1 の説明的文章教材の事実と意見の表現について、どのような複雑さや高度さが備わっているか、後者では、各教材における「理由付け」の種類と構造の特徴を観察している。その結果、それぞれの学年のみで完結するのでなく、次学年の学びとのつながりを考え、どのように教材の配列や選択、絞り込みを工夫するか述べている。しかし、中学校段階の中だけで次学年の学習にどうつなげるかということなのか、中学校３年生の教材に実際にあたっていない。この点を見ると、3 年間を通した教材の系統性が不足していると考えられる。

正木（2014）は、現行の教科書教材には、どのような教材の特性が把握できそうか、そして、教材の特性を学習指導に生かすには、どのような能力をつけようとするのかという目安があれば、授業構想にあたって教材の特性やそれに関する教材間・学年間の接続性が見えやすくなると考えた。そこで、説明的文章の学習指導における「系統化・系統性」について検討し、その捉え直し、次に「教材の特性」と「論理的認識・思考能力」の観点を整理したうえで、その観点をもとに中学校説明的文章教材の実態分析を行っている。正木（2014）は、学習指導においての「系統化」が行われる目的は、学習者、授業者双方にとって、現在行っている学習が、全体の中でどこに位置しているのか、今後、どのような見通しがあり、過程を踏むのかについて把握するためであるとしている。そこでこの目的はあくまでも「授業に生かすこと」が主であるとし、授業を教授三角形の枠組みを用いて捉えた。そこから、授業構想には、個々の学習者の実態や個々の「教材の特性」といった変数的要素が見受けられたとしている。そして、この変数的要素によって、例えば、「つけたい力（能力・目標）」を観点として授業を構想した場合、授業者が「個々の『教材の特性』を生かす」ことや、「学習者の学習意欲」などの変数的要素を考慮することが難しくなると指摘した。また、指導事項ありきで学習指導を発想すれば、個々の「教材の特性」が生かされていない、画一的で硬直化した学習指導となるわけであると述べている。また、正木（2014）は、中学校説明的文章教材（『国語 1』『国語 2』『国語 3』平成 24 年光村図書版）を対象に、「教材の特性」と、「論理的認識・思考能力の観点」から検討し、「実践から生まれる系統化」を推進するための見取り図を作成し、その結果をもとに、「教材の特性」と「論理的認識・思考能力」

について検討している。「教材の特性」に関して、中1から中3までの教材に多く該当するのは、「学習者の納得度」であるとし、これは、小学校教材に比べ、中学校教材の論述タイプが、「筆者の判断・主張とその事実・根拠・事例」を主とする「論証・論説型」が多いことによると述べた。また、「結論部（まとめ）」における「筆者の主張」には、学習者の生活と事例で取り上げられた題材とを結び付けて、学習者自身の生活を捉えられることが期待されているとした。そこで、学習者の生活のとらえ直しの促しがどの程度で実現しているのかを、学習者が想定する「筆者の工夫」と関連付け、「まとめ」の部分から文章全体を振り返る学習に組むことができると指摘している。また、「問い―答え」に関して、文章の題材や事例の説明が複雑になってくるため、小学校教材に見られる「全体にかかわる問題提示文」は多くないと指摘した。そのため、授業者は学習者が文章を読みにくいであろうと判断した時に、「発問」などによって問題提示文を補うことが文章を読みやすくするための方法の一つになると指摘している。以上のことをふまえ、正木（2014）は、中学校への接続性を視野に入れた場合、小学校高学年段階で学んでおきたいこととして、第一に、教材で論じられている内容と学習者の生活とを関連付け、学習者の生活との結びつきの意識を高め、それを通して「自分の考え」を持ちながら、文章の吟味・評価を行うことだと述べている。また第二に、「『本論部―結論部』の論理的整合性を問う、問題提示を有しない教材に問題提示文を作る、事例の順序、全体構造の中でのある段落の必要性を問う」学習を通じて、自立的に読む力を育てることだと主張している。

このように、正木の研究は、1年生から3年生までの中学校説明的文章教材の教材ごとの特性をまとめている。学習者、授業者双方にとって、現在行っている学習が全体の中でどこに位置しているのか、今後、どのような見通しがあり、過程を踏むのかについて把握するための見取り図を作成している。「学習者の納得」を妨げる要因になり得るものを補う学習をすることが重要であることが述べられ、そのうちの 1 つに「問題提示を有しない文章に問題提示をつくる」学習活動を行い「問い」を補いながら読むことが有効であると述べられている。これは、問題が設定されていなくてもその解決過程をとらえ、取り出す問題解決的な読みの視点が含まれていると考えられる。

しかし、この研究では、学習者の立場から見た納得しにくいところを述べているが、実践で本当に学習者が納得しにくいと考えるのか、教材がどのように実践で扱われているのかという、実践の実態把握まではしていないことが分かる。

古賀（2015）は、方略的読みの段階性を枠組みとして、中学校2年生教材を中心に分析を行い、中学校1年生から2年生にかけての方略的読みの系統性を分析した。古賀は、系統性を考える場合に問題となるのは各学年段階の学習者が、どの程度方略的読みを遂行できるかにあると述べている。方略はスキルとの対比で提出された概念であり、「意識性」「選択性」「統合性」という3つの段階的性質をもつとした。「意識性」は、個々の読み方が読み手に意識されている性質を、「選択性」とは、複数の方略の中から適切なものが選択される性質を、「統合性」とは複数の方略が組み合わされて活用される性質を指すとし、こうした

観点から説明的文章の方略的読みの系統性についての検討を試みた。その結果、中学校１年生教材では、事実主張から事実主張、事実主張から価値主張へという論証の階層関係が見られ、また、それを構成する論証の要素は全て明示されているとし、こうした特徴から、二方向の方略的読みが学習可能であると想定した。「論証の明示的構造を把握する方略」の「選択」、論証の階層関係を理解するための方略の「統合」、この２つの方略的読みを通して、筆者の「考え方・見方」を理解するという「成果」が得られると指摘している。これに対して、中学校２年生教材では、読み手の常識を利用した論証が多くなることによる論拠の省略、論証の説得性を高めるための説得的定義と文彩（レトリックの一種）の駆使といった２つの顕著な特徴が見られたと述べている。こうした特徴に対応して、方略的読みの系統性として、論証と説得的定義との「結合」、論証と文彩との「統合」という複数の対象に渡る読解方略の「統合」の必要性が認められたとしている。こうした方略的読みが求められる点に、中学１年生から２年生にかけての系統性が見出されるとし、またそうした方略的読みを通して得られる成果は、筆者の「考え方・見方」の理解だけでなく、説得の方法の理解や納得の原因の理解など、多岐にわたると指摘した。

この研究には読者の常識を用いた論証の考え方はあっても、類比表現を用いた問題解決の考え方がない。また、従来研究されてきた説明的文章の読みの指導内容の系統性についてまとめており、学習者の発達段階を考慮しながらも基本的には教材の配列に沿う形で検討され、各教材で指導可能な読み方を一つ一つ特定し、それを簡単なものから難しいものに配列していくものだったとしている。これに対して、方略の柔軟な活用の仕方という観点から系統性の可能性が示唆されることから発展したのがこの研究になっている。執筆者は中学校 3 年間の問題解決的な教材分析をし、教材の系統性から研究論文・実践報告を照合しようとしている。一方、古賀の研究では方略的読みの中学校２年生教材を中心に分析し、中学校 1 年生から 2 年生にかけての系統性を検討している。このことから、分析した学年と実践に関することにまで触れられていないという違いがある。

第 2 章　中学 1 年生説明的文章教材の検討

2.1　桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」（光村図書　中 1）の問題解決的教材分析

桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」（光村図書 中 1）の教材分析を行う。この教材は、桑原茂夫『だまし絵百科』（筑摩書房、1982 年）を教科書のために書き改めたものである。1987 年度版から約 30 年に渡り、光村図書のみ掲載され続けている。1990 年度版から⑨⑩段落の一部が書き換えられており[3]、2012 年度版からは⑩段落の一部「角度を変えたり」が削除されている。

2.1.1　現行教科書本文の分析

桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」（光村図書　中 1）

色付け（見る：動作、見える：自発、見える：可能≒見なす：状態・判断、見る：動作＋可能？、だ：結果）※執筆者が*斜体*で教科書の図に関する説明を教材本文に書き加えた。

段	文	教材本文	末尾	分析
①	1	自分では A だと思っていたものが、人から B ともいえると指摘され、なるほどそうもいえると教えられた経験は多いことだろう。	だろう	この文章で取り上げることとして同じものでも 2 つの解釈ができるという経験を挙げている。 A だとも B とも見える。
②	2	左の図は「ルビンのつぼ」と題されたものである。*(☆図 1 優勝カップにも二人の顔の影絵にも見える図)*	である	「ルビンのつぼ」という 2 つの見方ができる図が例として示される。
	3	よく見ると、この図から二種類の絵を見てとることができる**はず**だ。	はずだ	実際に読み手に二種類の絵を見る経験をすることを促している。「よく見る」という行為が二種類の絵を見ることができる条件になっている。
	4	白い部分を中心に見ると、優勝カップのような形をしたつぼがくっきりと浮かび上がる。	浮かび上がる	「ルビンのつぼ」には白い部分と黒い部分があり、まず白い部分を中心に見ることで、優勝カップのような形をしたつぼを見る経験をする。

[3] 国語教育研究所（編）『中学校国語教材研究大事典』明治図書出版、1993 年、382 頁

	5	このとき、黒い部分はバックにすぎない。	すぎない	「バック」は背景で、あくまでも集中して見るのは白い部分であるという補足。このときは１種類しか見えない。
	6	今度は逆に、黒い部分に注目してみる。	してみる	黒い部分に意識の集中が変わることで二人の顔の影絵に自然と変わる。１種類しか見えない。
	7	すると、向き合っている二人の顔の影絵が見えてきて、白い部分はバックになってしまう。	なってしまう	
③	8	この図の場合、つぼを中心に見ているときは、見えている**はず**の二人の顔が見えなくなり、二人の顔を中心に見ると、一瞬のうちに、目からつぼの絵が消え去ってしまう。	てしまう	「見えているはず」と「消え去ってしまう」が対応していて、２つの文で構成されている。 5「バックにすぎない」と8「二人の顔が見えなくなり」が類比。 7「バックになってしまう」と8「消え去ってしまう」が類比。「ルビンのつぼ」が二種類の絵に見える方法をまとめていて、「この図の場合」というところから他にも同じようなことが起きると予測される。同時に二種類の絵を見ることはできない。
④	9	このようなことは、日常生活の中でもよく経験する。	する	中心に見る物を変えることで見えるものが変わる経験を日常生活でしている例を提示する。
	10	今、公園の池に架かっている橋の辺りに目を向けているとしよう。	としよう	この段落は自発の表現が多い。意図して見ようとしたわけではないという経験。④段落まで「～てしまう」という表現が多いが、その後は出現が１箇所のみ。

	11	すると、橋の向こうから一人の少女がやって来る。	やって来る	公園の池にかかっている橋の辺りに目を向けている例を出して、一人の少女に集中すると、他の橋や池は背景になってしまうというところが「ルビンのつぼ」の白い部分見たときと同じ働きがはたらいている。
	12	目はその少女に引きつけられる。	られる	
	13	このとき、橋や池など周辺のものは全て、単なる背景になってしまう。	なってしまう	
	14	カメラでいえば、あっという間に、ピントが少女に合わせられてしまうのである。	**のである**	同じ働きをさらに身近ではっきりとした例としてカメラのピント調節機能の例を出した。
	15	ところが逆に、その橋の形が珍しく、それに注目しているときは、その上を通る人などは背景になってしまう。	なってしまう	再び公園の橋の例に戻って、少女から珍しい形の橋に注目するところが変わると、橋以外のものは背景になってしまう話をしている。これはルビンのつぼの例でいうところの黒い部分に注目したのと同じ働きである。
⑤	16	見るという働きには、思いがけない一面がある。	がある	「一面」なので、それ以外の面もある。
	17	一瞬のうちに、中心に見るものを決めたり、それを変えたりすることができるのである。	**のである**	「一瞬のうちに」が 8 にもある。14「あっという間に」と合わせると、図 1 とカメラのピント調節機能と類似した表現になっている。強調表現。経験によって導き出された一つの結論。前半部分のまとめの段落。
⑥	18	上の図の場合はどうであろうか。*(☆図 2 若い女性の絵にもおばあさんの絵にも見える図)*	どうであろうか	これ以降、経験で得た 17 の結論を実験する内容・表現が増える。
	19	ちょっとすまして図の奥の方を向いた若い女性の絵と見る	いるだろう	若い女性と毛皮のコートに顎をうずめたおばあさんの 2 種類の見方

		人もいれば、毛皮のコートに顎をうずめたおばあさんの絵と見る人もいるだろう。		ができる絵が図２として登場する。若い女性の絵に見える人とおばあさんの絵に見える人の２通りの人がいるだろうという。「見る」は「動作」と「可能」の意味が入っている可能性がある。
	20	あるいは、他の絵と見る人もいるかもしれない。	かもしれない	前半は経験によるＡかＢかという押し付けがあったが、実験的になったことで読者に委ねる側面が増え、同時に２つ以外の第３の見方をする人もいるかもしれないという可能性が出てきた。
⑦	21	だれでも、ひと目見て即座に、何かの絵と見ているはずだが、そうすると、別の絵と見ることは難しい。	難しい	人は１種類の絵と見ると他の絵として見るのは困難になる。「だが」で「はず」の効果を打ち消している。17「一瞬のうちに…」と 21「ひと目見て即座に…見ている」が類比表現。3 では「全員が見える」というような表現だったが、ここでは「誰も見えない」というような表現に変わっている。経験によって導き出された一つの結論が当てはまらない場合が出てきた。
	22	若い女性の絵だと思った人には、おばあさんの絵は簡単には見えてこない。	ない	「簡単には見えてこない」が 21「見ることは難しい」と類比。
	23	おばあさんの絵と見るためには、とりあえず、今見えている若い女性の絵を意識して捨て去らなければならない。	なければならない	「とりあえず」は言い換えるなら「ひとまず」という意味なので、「意識して捨て去る」という行為は、別の絵として見るための条件の一つにすぎないのであって、捨て去るだけでは別の絵には見えな

				い。つまり、この図２は図１と後半の図３とは違い、独立したものの見方・考え方は紹介していない。そのため、日常生活などの具体的な例も提示できない。 次の⑧段落で図３を使い、別のものの見方・考え方を新たに提示するためには、⑤段落でまとめられた「中心に見るものを変える」見方として出た結論を「とりあえず意識して捨て去る」必要がある。「中心」というキーワードが⑥⑦段落では使われていないことからもいえるだろう。④段落で自発表現を多く使い、容易に別のものが見える経験を読者にさせ、説得力を上げた後の⑤段落の一時的な結論を覆すのは難しいため、「一度その見方をすれば覆すのは難しい」という例を示す図２が必要だった。
⑧	24	左の図を見てみよう。 *（☆図３ 化粧台の前に座っている女性の絵にも、どくろにも見える図）*	てみよう	図３として化粧台の前に座っている女性に見える、またはどくろの絵に見える図が提示される。実験的表現。
	25	化粧台の前に座っている女性の絵が見える**であろう**。	であろう	３「見てとることができるはずだ」と類比。
	26	ところがこの図も、もう一つの絵を隠しもっている。	ている	１つの絵しか見えない。
	27	目を遠ざけてみよう。	てみよう	実験的表現。近くから遠のく見方。
	28	すると、たちまちのうちに、この図はどくろを描いた絵に	てしまう	「たちまちのうちに」が８、17「一瞬のうちに」、14「あっという

		変わってしまう。		間に」と類比表現であることから、前半の「中心に見るものを変える」見方と同じように簡単に見えるといえる。
	29	同じ図でも、近くから見るか遠くから見るかによって、全くちがう絵として受け取られるのである。	**のである**	図１は中心に意識してみるものを変えることで違う絵を見ることができるようになっていたが、図３は近くのものを見るか遠くを見るかという距離を変化させるやり方に変わっている。実験の結論。
⑨	30	このことは、なにも絵に限ったことではない。	ではない	実験の補足。近くから見たり、遠くから見たりする見方は絵に限ったことではないと主張して、富士山とビルの２つの例が出されている。図１と同じように絵以外の例が提示された。両方とも遠くからだんだん近づいていく見方をしている。「秀麗な富士山」あるいは「きれいなビル」に見えていたものが、「岩石の露出した荒々しい姿」あるいは「ひび割れてすすけた壁面のビル」に見えるようになる。遠くから見ていたときは良い印象だったのに近くに近づいて見てみると違う面が見えてくる。
	31	遠くから見れば秀麗な富士山も、近づくにつれて、岩石の露出した荒々しい姿に変わる。	変わる	
	32	また、遠くから見れば きれいなビルも、近づいて見ると、ひび割れてすすけた壁面のビルだったりする。	だったりする	
⑩	33	私たちは、ひと目見たときの印象に縛られ、一面のみをとらえて、その物の全てを知ったように思いがちである。	がちである	人はひと目見たときの印象に縛られて、その物のすべてを知ったように思ってしまいがちで、１の文で人から指摘されないと気づけないと言われた危険がさらに強まった表現になっている。21 と類比。図２の一般化ともとれる。
	34	しかし、一つの図でも風景でも、見方によって見えてくる	ちがう	

		ものがちがう。		
	35	そこで、物を見るときには、ちょっと立ち止まって、他の見方を試してみてはどうだろうか。	どうだろうか	題名の「ちょっと立ち止まって」は「他の見方を試してみてはどうだろうか」を引き出すためのもので、文章全体の主張・提案が述べられている。読者に検討を求めている。
	36	中心に見るものを変えたり、見るときの距離を変えたりすれば、その物の他の面に気づき、新しい発見の驚きや喜びを味わうことができるだろう。	できるだろう	その具体的な方法として、図1と日常生活の中での経験で見られた「中心に見るものを変える見方」と図3と具体例で見られた「見るときの距離を変える見方」を提示している。「たり」という表現があるので、見方はこの2つだけではないが、この文章中で提示された見方・考え方はこの2つであるといえる。 「物」は実物で、「もの」は視点や集中のことを示す。 「できるだろう」というところからから主張というより、ある種の仮説のようにもとれる。

2.1.2　問題解決の流れ

【問題の提起・設定】…ある「もの」が「A」とも「B」とも見える。

「ちょっと立ち止まって」という題名の言い差し表現と①段落が「何かが起こる」「何が起きるのだろう」と読者が思うような文章で書かれており、文章の中で取り上げるものが挙げられる。①段落の具体的なことが②段落以降に書いてあるだろうと読者は思う。マクロ読みをしたときに「ちょっと立ち止まって」が⑩段落35に見つかる。「他の見方を試してみてはどうだろうか」につながるという見通しを持つようになる。

【視点選択をする経験との照合による問題の明確化】

②～⑤段落は図1と日常生活が提示された。「～はずだ」「～てしまう」という「全員が見える」AかBかという視点選択をする経験を積ませた。「～はずだ」は必ず答えが要求される言い方のため、読者はこのあとに何かが続くと考える。また、“本当にそうだろう

か”とも考えるが、「～てしまう」という言い方で実証されると“本当にそうなった”と自然に筆者が読んでほしいように読むようになる。

【実験による問題の焦点化（視点操作）】

⑥段落からは 18「上の図の場合はどうであろうか。」、24「左の図を見てみよう。」、27「目を遠ざけてみよう。」という表現が取り入れられる。ただ中心に見るものを選択し、変えればよかった前半とは違い、近くから遠のく、遠くから近づくという動作を伴い視点を変化させる必要がある視点操作の見方になると、実際にやってみるということから実験と捉えられる。読者は一連の表現から「じゃあやってみよう」と考えるようになる。初めの「橋」と「少女」とは違い、「富士山」の例には「秀麗な」富士山から「岩石の露出した荒々しい」姿という、「ビル」の例には「きれいな」ビルから「ひび割れてすすけた」壁面のビルという筆者の価値観が含まれている。富士山を岩石に、ビルを壁面に見るようなことはまずないだろうが、富士山もビルも読者の知っているものであり、読者がこの筆者の価値観に共感することでこの例を納得するようになっていく効果がある。

【問題の解決と主張（新しい発見）】…見方のすすめ

題名と⑩最後の主張部分を見ると「ちょっと立ち止まって見るとその物の他の面に気づく」という、首尾の呼応が見られる。読者は最初に題名から「他の見方を試す」という見通しを持ったが、36 に出された 2 つの見方で実際にものを見た結果、他の面に気づくようになる。さらに突き詰めると、他の見方を試すには「ちょっと立ち止まってみ」る必要があることに気づき、その有用性から「ちょっと立ち止まって」みる気になる。こうして筆者の論に納得していく。

2.1.3 「見方」に着目した総括

この教材の問題解決の特徴の 1 つとして、「視点の変化」に終始していることが挙げられる。題名の「ちょっと立ち止まって」という言い差し表現の続きが、35「そこで、物を見るときには、ちょっと立ち止まって、他の見方を試してみてはどうだろうか。」という読者に対する提案の形で出されている。36 ではその提案を実行した場合、「その物の他の面に気づき、新しい発見の驚きや喜びを味わうことができるだろう」と、恩恵を得る可能性を示すことで全体の問題解決が行われている。

35「他の見方」として、36「中心に見るものを変えたり、見るときの距離を変えたりす」ることが具体的に挙げられているが、この文章はこの 2 つの見方を論証することに終始している。前者を説明するために図 1 が、後者を説明するために図 3 が示されている。

「中心に見るものを変えたり」する見方は図 1 のように「白い部分を中心に見るか」、あるいは「黒い部分を中心にみるか」という、A か B か、どちらを中心に見るかという視点選択をする見方である。「経験」という言葉が 2 回登場し、文章で扱う問題を明確にし

ている。

「見るときの距離を変えたりす」る見方は図3のように「化粧台の前に座っている女性の絵」が「目を遠ざけてみ」ることで、「どくろを描いた絵」に変わってしまうという近くから遠のく動作、「遠くから見れば秀麗な富士山も」「遠くから見ればきれいなビルも」、「近づくにつれて、岩石の露出した荒々しい姿に変わる」「近づいて見ると、ひび割れてすすけた壁面のビルだったりする」という遠くから近づく動作によって視点を変化させる必要がある視点操作の見方である。図2、図3を使い説明する部分では「どうであろうか」「見てみよう」「遠ざけてみよう」といった読者に実際に視点操作を行わせる実験的な書き方に変わっている。

図2は1つの物を見てから、別の物を見るための1つ目の段階として「とりあえず意識して捨て去らなければならない」を示す例になっている。図1の「中心に見るものを変え」る見方は説明で自発的な表現を多く用いて、簡単に別の物が見える経験をさせ、説得力が増している。図1の見方を覆し、図3の「見るときの距離を変えたりす」る見方を出すためには、「中心に見るものを変え」る見方を意識して捨て去る必要があるため、挿入されたのが図2だと考えられる。「意識して捨て去る」という何か別のものを見ようとしたときの最初の段階を言いたいがための図であり、一つの完成された見方を説明しているわけではないので、具体的な日常の例も示すことができない。「他の見方を試す」「中心に見るものを変えたり」「見るときの距離を変えたり」という行為は、別のものが見えるようになるために必要な「とりあえず意識して捨て去る」こととその先にあるはずの行為があって初めて成り立つ。

このように終末の見方の順番と何を表すのか、何のための例なのかがはっきり意識されないとただ多くの例を並べているだけになってしまうという順序性の分かりにくさがある教材になっている。

2.1.4　読み手への効果の想定

題名での読みさし表現から続きには何があるのかを読者は考えるようになる。マクロ読みをした場合、「ちょっと立ち止まって」が⑩段落35に見つかる。このことから「他の見方を試してみてはどうだろうか」につながるという見通しを持って読むようになる。「ちょっと立ち止まって」は題名と⑩段落で1度ずつしか使われていないのですぐに見つかる。

①段落を読み、具体的なことが以降に書いてあるだろうと読者は思う。②段落3「～はずだ」は必ず答えが要求される言い方のため、読者はこのあとに何かが続くと考える。また“本当にそうかな”とも考えるが、④段落まで続く「～てしまう」という言い方で実証されると“本当にそうなった”と納得しながら、自然に筆者が読んでほしいように読むようになる。

しかし、この中心に見るものを変える見方に納得し過ぎると、見るときの距離を変えたりする見方を試すことはできない。このため⑥⑦段落が存在している。読者は、筆者に誘

導されたから②段落～④段落の経験ができただけである。同時に別のものを見ることはできないので、別の見方をするには「とりあえず今見えている」ものを「意識して捨て去る」というプロセスが必要になる。図 2 は何が言いたいために出されているか考えながら書いてある通りに読むと、あんなに簡単に別の絵が見えていた「ルビンのつぼ」とは違い、「別の絵と見ることは難しい」「簡単には見えてこない」と書かれている。そのための手立てとして、「とりあえず」「意識して捨て去」るということが書かれていることに読者は気づいていく。

読者は 18「どうであろうか」24「見てみよう」27「遠ざけてみよう」という一連の表現から「じゃあやってみよう」と考えるようになる。初めの「橋」と「少女」とは違い、「富士山」の例には「秀麗な」富士山から「岩石の露出した荒々しい」姿という、「ビル」の例には「きれいな」ビルから「ひび割れてすすけた」壁面のビルという筆者の価値観が含まれている。読者は富士山を岩石に、ビルを壁面に見るようなことはまずないだろう。だが、富士山もビルも読者の知っているものであり、読者がこの筆者の価値観に共感することでこの例に納得するようになっていく効果がある。

最終⑩段落では読者は最初に題名から「他の見方を試す」という見通しを持ったが、36 に出された 2 つの見方がその具体であることに気づく。“この 2 つの見方ができるようになったのは「ちょっと立ち止まってみ」たからだ”とその有用性に気づき、「ちょっと立ち止まって」みる気になる。こうして「新しい発見の驚きや喜びを味わうことができるだろう」という筆者の「見方のすすめ」に納得していく。

2.2 問題解決的視点から見た「ちょっと立ち止まって」の研究・実践史の検討

2.2.1 「ちょっと立ち止まって」の研究論文・実践報告の分析

これまでに行われてきた「ちょっと立ち止まって」の研究・実践記録を可能な限り集めた。以下の表にそれらの情報と内容と分析を記す。

「ちょっと立ち止まって」(光村図書　中 1)　教材研究・実践研究資料一覧						
通番	発行年/月	著者	題名	図書・雑誌(通番)：出版社	頁(該当頁)	気づき・分析
1	1990/3	川嶋岳（北九州市立篠崎中学校）	私ならこんなミニテストで読解力をつける　中 1・説明文教材「段階的に要約文の指導を行	教育科学国語教育(424)：明治図書出版	74-75	ミニテストを利用して、段階的に要約文の技能を付けていく。「ちょっと立ち止まって」のミニテスト例が提示されていて、2，5、6，7，8，10 段落の要約を取り上げていた。◇ミニテスト問題具体例

			う」			
2	1990/5	山内修（仙台市立東仙中学校）	◉実践一中学校一年　子どもの疑問・質問を生かす読みの指導書く立場で生まれる疑問を生かす『ちょっとたちどまって』（光村）	実践国語研究(98)：明治図書出版	51－56（52-56）	◇ワークシート（子どもの意見を書き写した）「1 書かれている内容で」「2 作者の立場で」「3 その他どれに入るかわからない」に疑問を分類し書き出し、疑問を消去していく。論の進め方・表現の工夫について調べ、内容を再構成する。
3	1990/7	米山宏子（新潟市立小針中学校）	特集●ファンタジー教材が生きる発問の工夫小特集　辞書・辞典を活用した授業の工夫 2「調べ、わかる楽しさの体験を」	実践国語研究(99)：明治図書出版	80-82（80-81）	辞典と意味調べの授業。「～がち」という表現の例として提示された。教材そのものの分析はなされていない。
4 要考察	1993/4	林哲治	「１三つの図の順序性に着目させ、筆者の説明の仕方や表現の工夫に迫らせる」	福井実践国語の会、藤原宏（監修）『ことばの力がつく説明文授業の創造』楽しい国語の授業 10：明治図書出版	163-167	◆３時間目の詳しい実践記録がある。目標は「3 つの図の順序が並立か順接かを話し合わせることで筆者の論理を読み取る。」生徒たちは図の見方や内容の難易度などから順序を考えている。

5	1993/4	増永涼子	「2 読み手の知的意欲を燃えたたせる導入を工夫する」	福井実践国語の会、藤原宏（監修）『ことばの力がつく説明文授業の創造』楽しい国語の授業 10：明治図書出版	167-171	◆1 時間目の詳しい実践記録。目標は「絵と題名とを手がかりにして文章全体を概観し、読みの方向性をもつ。」 授業を始める 1〜2 週間前から安野光雅『森の絵本』をコピーして、教室の背面黒板に 8 枚提示し、興味関心をひきつけ、授業でも本文を読む前に教材の 3 枚の絵を先に見せる。その後、日常生活での経験に結び付ける発問と題名から本文内容を考えさせ、生徒自身の予想と比較しながら範読を聞くように指示。題名に言葉を続けるならどう書くか「ちょっと立ち止まってよく見たら……」の書き出しで感想を書く。筆者の見方や考え方に同感生徒がの 9 割。「物・見る」を「人・考える」に置きかえて読んでいる生徒も多い（とされている）。□板書例
6	1993/4	小林千春	「3 具体的事物・事例を使って、説明する力を育てる」	福井実践国語の会、藤原宏（監修）『ことばの力がつく説明文授業の創造』楽しい国語の授業 10：	171-174,179	◆3 時間目の詳しい実践記録がある。目標は「読みの成果を生かし、別のだまし絵を例にして説明的文章を書く。」教材に掲載されている以外に用意した 9 枚の絵の中から 3 枚を選び自分で考えた例も取り入れ説明文を書く。教材本文の第 2 の図は「一枚の絵に二つ以上の情報が隠されているもの」とされている。「方向」を補う絵も追加されている。□実際に追加した絵

				明治図書出版		
7	1993/4	伊藤哲郎	「4 語句の言い換えに着目して、筆者の論理に迫る力を育てる」	福井実践国語の会、藤原宏（監修）『ことばの力がつく説明文授業の創造』楽しい国語の授業 10：明治図書出版	175-178	◆2 時間目の詳細な実践記録がある。目標は「叙述にそって言い換えられている語句をたどり、段落の相互関係をつかむ。」言い換えの語句に注目させると具体的な言葉が使われず、一般化された段落になっているという認識を生徒にもたせることができ、言い換え表現に着目させて、さらに比較する観点をもたせると段落相互の関係を比較し吟味することになり、おのずと筆者の論理に気づかせることができるといった考察がなされていた。
8	1993/7	伊藤伸子（福岡県北九州市立志徳中学校）	アイデア国語教室 28「横に並んでいる段落を、縦に並びかえてみると……文章の展開がみえてくる―論理的文章「ちょっと立ち止まって」の絵本作り（光村中一）」	実践国語研究(128)：明治図書出版	102-105	段落の学習に関する苦手意識の克服のための絵本作り。段落相互の関係や構成を理解する。要旨を捉え、結論を作文する。書き出し、挿絵 1、挿絵 2、挿絵 3、結びという 5 つの段落のまとまりで考えている。3 つの挿絵の説明を縦に並べることで挿絵 1 では②「二通りの絵の説明」③「二つの見方の説明」④「日常生活での例」⑤「まとめ」があるが、挿絵 2 では後者の 2 つが書かれておらず（前者の 2 つが⑥⑦とされている)、挿絵 3 では前者の 2 つが合わせて⑧と紹介され、⑨が「日常生活での例」で、「まとめ」が省かれているという構成認識。◆事前事後の生徒ア

						ンケート
9	1993/11	片桐理子（山形大学教育学部附属中学校）	説明文「要旨」を正しく読み取らせる実践　中学校「「ちょっと立ち止まって」の要旨を的確に読みとる」	教育科学国語教育（481）：明治図書出版	85-88	「基本的な文章構成をとらえ、各段落のキーセンテンスを押さえることで、正確な読み取りをしていく」「読み取ったことを改めて自分の立場で考え自分の具体例を発表し合う」。段落分け→キーセンテンスの抜き出しで段落相互の関係を理解→自分の立場で考え文章にする。問題提起、具体例、結論の大まかな構成。◇ワークシート
10	1993/11	陣川桂三（福岡市教育委員会）	◉特集の解明―②「関心・意欲・態度」の指導と評価「学習展開過程での評価と単元・教材終了の時の指導と評価を生かす」	実践国語研究(132)：明治図書出版	12-17（17）	■評価事例として掲載されていた。「学習目標」、「評価」…「関心・意欲・態度」「表現の能力」「理解の能力」「言語についての知識・理解・技能」。キーワード…要旨、意味段落、全体構成、文脈の中での語句の働き、指事語、接続語、日常生活、自分の考え、仲間の発言
11	1994/3	小坂桐子（岩手県九戸郡軽米町立笹渡中学校）	学年別短期集中読解力をつける秘策「中学校1年生の読解力をつける特訓」	教育科学国語教育（487）：明治図書出版	74-78	「三　文章の構成を定着させること」に収録。意味のまとまりでいくつかに分け、同じグループ同士で根拠を説明しながら検討する。「大まかな構成」と「筆者の主張の段落」「中心文」を想定させることで「読解力」を身に付けさせようとしている。「中心文」は「文末表現」「具体例との対応」「題名との対応」をポイントとして探す。
12	1994/7	山田ひさ子（福岡市立下山中学校）	◉実践―中学校一年　学習ノートを活用した説明文の授業　教材の特質を生かした意欲的な読	実践国語研究(138)：明治図書出版	51-56	題名から内容を予想させる。各段落の要点をおさえ、基本的な文章構成をとらえるプリント学習。別の「だまし絵」を使って説明文を書く。□板書例。追加した絵　◇ワークシート（子どもの意見を書

			み取り方『ちょっと立ち止まって』(光村)			き写した)
13	1996/1	原清行(岡山市立妹尾中学校)	◉実践―中学校一年　子どもを引きつける板書のアイデア「生徒の発言や気づきを生かす板書」『ちょっと立ち止まって』(光村)	実践国語研究(155):明治図書出版	50-55(52-55)	題名読み。日本と西洋のだまし絵を見せる。6つの具体例を3つのグループに分けさせる。2〜9段落を3つに分けさせる。2〜5段落、6〜7段落、8〜9段落の3つのまとまりの要約を書かせる。5段落は前の段落と後の段落どちらと関係が深いか。第3の図と具体例は単に遠近だけでなく、筆者の価値評価を表す言葉が含まれている。□板書例
14	1997/1	宗我部義則(お茶の水女子大学附属中学校)	「群読」のための教材開発　ここに留意を「群読教材にどんな『説明文』が適しているか」	教育科学国語教育(536):明治図書出版	34-37(35-36)	意味のつながり・まとまりを意識した朗読の例で本文の中から一文が引用されているのみ。
15	1997/5	長谷川祥子(東京都北区立堀船中学校)	◉向上的変容を保障する教材研究法の新提案「構造的に教える」	鍛える国語教室(12):明治図書出版	45-48(46)	一年生の論理的文章の指導目標として「1基本的な文章構成を理解する。」「2事実を記録、報告する技術、意見、主張する技術を学ぶ。」が掲げられている。<三学期>型を応用する段階の教材の一つで、教科書の特性に合わせた指導事項で「文章構成、具体例と考察と結論の関係」が挙げられている。詳しい実践例は見られなかった。
16	1998/	南隆人(岩手大学教育学部附属中	「表現」と「理解」の関連的な指導のヒント・3「子どもの生きる姿に根ざし	教育科学国語教育(564):明治	36-38	1つのものにしか見えない絵を見せてから、本文の図2を見せる。生徒たちはそれぞれ別の絵に見るようになるので、その結果から言えることをまとめさせる。その後、

	9	学校）	て」	図書出版		教材本文を読み、結果と突き合わせる。☆子どもの意見　□追加した図
17	1998/12	石田博士（滋賀大学教育学部附属中学校）	実践事例 20 中学校 1 年「魚を育てる森」（光村）・「森は海の恋人」（教出 3 年）「二人の「そうか！」をＧＥＴせよ！―「総合的な学習」を支える国語の力を育む」	実践国語研究(190)：明治図書出版	241-251(243-245)	『自然の小さな診断役』と合わせて、「筆者の述べたいことの中心や段落の組み立て方について学習。トピックセンテンスの働きについて学習。」と表に示されているのみ。
18	1999/2	林哲治（福井県鯖江市教育委員会指導主事）	「話し合い・討論の学習」のための教材開発 中学校「対話力、討論する力を育てる」	教育科学国語教育（571）：明治図書出版	47-50（48）	「異なる意見（多様な考え）が生まれるような教材を開拓する」という提案で例の一つとして紹介されている。「この文章の具体例は、変えてはいけないだろうか」という発問をすることで、具体例の順序性の意味するものを生徒に認識させることを期待している。
19	1999/7	岡朝子（金沢市教育委員会指導主事）	実践提案　説明文の学習を見直す「伝え合う力」を育てる説明文の扱い―広く、深く考え、伝える」	実践国語研究(197)：明治図書出版	109	読書教材扱いの宮沢賢治『銀河鉄道の夜』と組み合わせて、「ものの見方」をテーマにした対話や討論の授業に発展させる。
20	1999/11	白井理（神奈川県川崎市立西生田中学校）	「伝え合う力」が育つスピーチ学習のアイデア▼中学校「クイズ「それは私です」」	教育科学国語教育（582）：明治図書出版	60-62（60-61）	キーワードに着目して構成、結論をつかむ。教材に関しての詳しい記述はなかった。

21	2000/9	深沢勝彦（山梨県中巨摩郡櫛形町立櫛形中学校）	中学校●「話すこと・聞くこと」実践「伝え合う力を高めてゆくために」	実践国語研究(212)：明治図書出版	123-129（124-126）	「聞くこと」を強調した対話活動の授業。話の種作りの教材として挙げられており、読みに関して詳しく記述されていなかった。
22	2001/3	品川正（群馬県勢多郡大胡町立大胡中学校）	説明文教材の授業で感動の「やま場」を組み立てる中学校「ちょっと立ち止まって」（光村中1年）で感動の「やま場」を組み立てる」	教育科学国語教育（603）：明治図書出版	58-61	◆3つの絵を中心に生徒の反応を引き出し、詳しくまとめている。具体例や日常生活に関することにはあまり触れていない。
23	2001/5	富永保（佐賀県藤津郡嬉野町立嬉野中学校）	実践　書くこと中学校1年　教材「ちょっと立ち止まって」「〈伝え合う〉力と態度を育てる」	実践国語研究(219)：明治図書出版	54-58（55-58）	「序論・本論・結論」の文章構成を把握。筆者の表現の工夫を<読みやすい説明的文章とは><わかりやすい説明的文章とは>という観点に沿って見つけ出し、「意見文を書く」交流の手引きとしてまとめた。その後「これからの嬉野町について」という日常のレベルの意見文を書き、学習者同士で感想、アドバイスをもらい清書を行う。
24	2004/10	左近妙子（愛知県名古屋市立立上社中学校）	一人ひとりを生かす学習形態の工夫―中学校「学校集団で個を生かす」	教育科学国語教育（649）：明治図書出版	28-32	◆学習過程と到達目標・学習形態。説明文を読むときに意識づける6つのポイントを◇ワークシートでまとめる。説明文を段落単位で読むことを意識づけ、自分にとっての発見や疑問を指摘することが学習の出発点であることに気づかせる観点。筆者の主張や選ばれている具体例に目を向けさせる観

						点。筆者の主張に対して自分の意見をもち、説明文の読み方を一般化する発展的・応用的観点。情報収集シートを使って今までと見方を変えることにより、事物の新たな発見をするグループ学習。スピーチ発表会。
25	2005/9	笹平みどり（神奈川県横浜市立仲尾中学校）	課題別指導―その進め方と注意点◎「系統的な課題学習の試み～読むことの入口として～」＊「親友」(光村図書・一年)	実践国語研究(269)：明治図書出版	29-32	■「読むこと」の年間指導計画の表の中に学習課題が段階的に記載。中心課題をみつける→中心課題を追求する・解決する（解決課程を確認する）→発展的な学習課題の発見
26	2005/10	大井育代（徳島県徳島市立加茂名中学校）	第五分科会〔小中・書く②〕「中学校における「書くこと」のカリキュラム開発」	月刊国語教育研究（402）：日本国語教育学会	35-36（36）	■年間活動計画の中に記載。「書くこと」の補助教材として、レポートを書く前に学習し、「序論・本論・結論」の3部構成が「説明や記録などの文章」に有効なことを知らせる。
27	2006/10	渡辺真由美（埼玉県三郷市立早稲田中学校）	学習の流れを変える「板書」の活用法―中学校「生徒の参加を生かした板書」	教育科学国語教育（673）：明治図書出版	63-66（64）	意味段落ごとにキーワードやキーセンテンスを横に並べて列挙し、文章構成が一目で分かるようにする。文章の全体像や段落相互の関連がとらえやすくなったりする。板書例を「①2種類に見える経験（はじめ)、②中心をかえる（なか1)、③遠近をかえる（なか2)、④見方によって見えるものが違う（まとめ)、⑤ほかの見方を試す（むすび)」と分けているが、図2をどう捉えているのか不明。
28	20	寺崎賢一（富	論理的な考えを育てるための教	教育科学国語	56-59	細かく段落同士の関係性を述べている。2～9段落を大きく2つに分

	06/11	山県滑川市立早月中学校）	材の見方「抽象と具体の関係・同列の関係……を認識する能力を鍛える教材」	教育（674）：明治図書出版	（58）	ける場合、7，8段落の間で分けられる。
29	2007/5	中井淳（秋田県大館市中学校）	「読む力」を一年間でどのように育てるか「学校全体のカリキュラムに位置付けて　中学校「ちょっと立ち止まって」「クジラたちの声」「未来をひらく微生物」（光村図書1年）	実践国語研究(282)：明治図書出版	77-80	学習内容・目標「段落に着目して文章を読む」。「段落」そのものの定義を確認しつつ、どの段落にどんな内容が書かれているかを読み取る学習。具体的な説明がなされている段落を見分けることができればよいとされていた。
30	2007/9	河野順子（熊本大学教育学部准教授）	「批評読みとその交流」を用いた「ちょっと立ち止まって」（中学校一年）の実践	『月刊国語教育』（327）：東京法令出版	54-57	「筆者の選んでいる事例は適切なのか」「事例の順序は妥当なのか」という観点から「批評読みとその交流」を行った。他者との対話過程を取り入れないと〈自己内対話〉を生成することは難しい。☆「角度」や図、日常生活の例に関する生徒の発言記録が丁寧。
31	2007/9	黒尾敏（神奈川県川崎市立立川中学校）	実践　知識・技能を活用する「「もう一つの教材」をぶつけてみる」　中学校「ちょっと立ち止まって」（光村図書1年）	実践国語研究(284)：明治図書出版	77-80	段落構成・段落の働きを読む学習。本文中にないだまし絵を説明する文章を2段落程度で考え、教科書本文の適切な箇所に挿入する。図2について日常生活の例がないと指摘。文末表現の工夫、指示語・接続語に着目し的確な使用、日常生活に発展した記述をする。

32	2007/9	佐藤康（群馬県伊勢崎市立赤堀中学校）	読み書き関連で思考力を鍛える「文章を読んで比べ書く・重ね書く」	教育科学国語教育（684）：明治図書出版	88-91	教材テキストと筆者が作った副教材テキスト（筆者が見方を変えて新しい発見をした体験例）を読み比べをし、テキストで述べられている事柄と生徒自身の知識や生活経験とを結びつけたり重ねたりして考えをまとめ表現する。
33	2007/9	西田拓郎（岐阜県関市旭ヶ丘中学校教頭）	視写・聴写・暗写の過程で思考力を鍛える「説明文や話し言葉の指導でこそ視写・聴写を生かせ」	教育科学国語教育（684）：明治図書出版	36-39（37-39）	「筆者の主張が最も表れている段落を視写しましょう。」最終段落が正答。「物」と「もの」の違いを考えさせる。「筆者の主張が最も表れている一文を視写しましょう。」正答は「そこで、物を見るときには～みてはどうだろうか。」誤例ⅰ「しかし、一つの図でも～が違う。」は筆者の主張のもとになっている「事実」、誤答例ⅱ「中心に見るものを変えたり～できるだろう。」は筆者の主張が実行されたときの「効果」。
34	2009/6	平林秀二（京都市立西京高校附属中学校）	私の授業、大公開！　文法学習に挑戦　「文法の学びを活用する一口語文法学習の意義と配列による効率化」	『月刊国語教育』（350）：東京法令出版	62-65(63)	「各文の主語・述語を調べて、内容との関わりで気づいたことをまとめる。」「長い文の中の係り受けを調べ、気づいたことをまとめる。」「読点は、どういうところに打つのかの原則と例外を見つける。」ための教材の一つとして記載。特に詳しい記述なし。
35	2010/7	伊藤勝彦（岐阜県恵那市立恵那東中学校）	特集＝言葉で考える力を鍛える国語ﾉｰﾄの指導　中学校の実践授業の展開　3学年「図式ノートで思考力を高める」	実践国語研究(301)：明治図書出版	59-61（61）	読み手を納得させる筆者の工夫について自分の考えを書き、考えを交流し合う。「カメラなど日常の例。絵だけでなく自分たちの身近なところにも。」「『どうだろう』という呼びかけの表現」

36	2011/3	有澤俊太郎（上越教育大学）	特集◆国語力を育てる学習指導の設計① 学習指導「ちょっと立ち止まって」の設計	月刊国語教育研究（467）：日本国語教育学会	4-9	8段落以降で全く新しい情報「距離」を提示するために意図的にそれまでのキーワード「中心」を外したとも考えられるという主張。◇ワークシート(⑤～⑦の必要性の検討）学習指導案
37	2011/5	大木真智子（山形県白鷹町立東中学校）	中学生の学習意識の確立―指導の観点「「相手意識」より「評価の基準」を明確にすべきだ」	教育科学国語教育（736）：明治図書出版	92-95（93-94）	各次のねらいは「全体を正確に読めるようにする。」「各段落のキーワードを抜き出す。」「文章構成と各段落の役割を知る。」
38	2011/11	江間昌史（静岡県浜松市立引佐北部中学校）	特集＝言葉の力をつける個別学習・グループ学習・一斉学習 中学校・実践授業の展開 1学年「思考力を高めるグループ学習」	実践国語研究(309)：明治図書出版	48-50	本文の構成をつかむ。三枚の絵で筆者がそれぞれどんなことを伝えたかったのかキーワードを使って四人グループで説明し合う。文章全体の要旨について話し合い、日常生活の中から、要旨に合った場面を見つける。
39	2012/1	福島教全（東京都足立区立栗島中学校）	開発 読みの力と書く力とを結ぶ関連指導法の開発 中学校・実践授業の展開 1学年「読み取った知識を作文に活かす指導」	実践国語研究(310)：明治図書出版	48-50	段落のまとまりについて考え、その役割を考える。説明したい題材を考え、詳しく説明するための情報を集め、整理し、文章構成をまとめ、それに基づいて説明文を書く。☆学習記録
40	2012/	大木真智子（山形県白鷹町立東	教材文と学習の手引き＝授業でどう関連付けるか●1学期教材での関連付けの	教育科学国語教育（748）：明治	66-68（67-68	段落と段落の関係に注意しながら、文章の構成を読み取り、「係活動」報告の小論文を書く。計6時間の細かい発問が記載されている。

	5	中学校）	アイディア　中学１年「教材文と学習の手引き＝良い関連付けアイデア」	図書出版	）	
41	2013/10	萩中奈穂美（富山大学人間発達科学学部附属中学校）	”自分の考え”をつくる　●授業の基礎技術「自分の考えをつくる”学習課題の提示法”」	教育科学国語教育（766）：明治図書出版	44-45（45）	四　表現に関する考えの形成　第五段落を「一般論に戻す中間まとめ」としている。三枚の図を使って、同一の主張をする文章を自力で書かせてみる。その後、教科書本文を開示する。両者のズレを意識させながら気づきを書き込ませる。第五段落の意図や効果の模索をさせ、評価や代案という形で話したり書いたりさせ、自分の考えを明確に表現させる。
42	2014/5	池村和重（新潟県妙高市立新井中学校）	特集＝ことばはおもしろい！子どもを引きつける授業づくり　中学校・実践の展開　１学年「教材と生活とを関連付けた単元作り」	実践国語研究(324)：明治図書出版	44-46（44－45）	作者の主張と自分の生活との関連付け。構成を中心に学習してから意見文を書く。説明文と意見文の違いを理解する。
43	2014/5	石田周一（大分県佐伯市立鶴谷中学校）	特集＝ことばはおもしろい！子どもを引きつける授業づくり　中学校・実践の展開　１学年「新生活を報告しよう。「○○先生、中学校ってこんなところだよ！」	実践国語研究(324)：明治図書出版	47-49（48－49）	文章の構成（組み立て）を整理し、それぞれのまとまりの内容の要点を理解する。筆者が最も伝えようとしている考えを読み取る。日常生活を振り返り、筆者の考えにあてはまることについて考える。三段構成の構想メモを作り報告文を作り意見交流をする。

44	2014/7	伊藤圭一（埼玉県三芳東中学校）	今月の教材―授業づくりのスポット　国語教材と授業づくり　中学１年【ちょっと立ち止まって」(光村)】「「具体例」と「筆者の考え」に分けて読み取る」	教育科学国語教育（775）：明治図書出版	111	②～④の段落を⑤がまとめている。⑦に筆者の考えが書いてある。3つ目の絵について筆者の考えが分かる一文を探す発問。筆者の主張がどこに書いてあるのかを読み取らせていくことで、文章の構成が明確になる。◇発問例
45	2014/7	萩中奈穂美（富山大学人間発達科学部附属中学校）	特集＝目標に向かって！単元を貫く言語活動の授業づくり　中学校・実践授業の展開　1学年「「試し執筆」をきっかけとした「原稿検討会議」でクリティカルリーディングさせる―「ちょっと立ち止まって」(光村図書 中一)	実践国語研究(325)：明治図書出版	46-48	☆学習者の発言や気づき。題名と第1段落から推測した上で第10段落を読み筆者の主張を読み取る。なかの文章を書く（本文の三枚に加えて他に一枚提示)。文章と対面し、具体例の挙げ方や記述の仕方について工夫やそこに見える意図、疑問などを書き込み、話し合う。図の順は適切か。そもそも図2は必要か不必要かという議論。五段落は何のための段落か、そもそも必要か。日常の例の効果は。題名は効果的か。この文章で筆者は効果的に主張しているか。参考文献に河野（2007）
46	2014/8	正木友則	「説明的文章の学習指導の「系統性」と「教材の特性」との結節点―中学校説明的文章教材を例に―」	国語教育探究(27)：国語教育探究の会	26-33（30-31）	■「教材の特性」と「論理的認識・思考能力」を観点にした見取り図。◎「教材の特性」上重視される項目…学習者「学習者の生活とつながりそうな箇所はあるか」。論理的整合性「本論部―結論部」「全体構造の中で、ある文章（段落）の必要性」。文章の部分（構成要素)「判断・主張―事実・根拠・事例」「視点・観点」。○授業者の

						判断による部分が大きい項目…論理的整合性「事例そのもの、事例の順序〔必然性〕」「(総合) 学習者にとって納得度はどれ位か」。文章全体「まとめ【まとめから全体を振り返る】」。文章の部分 (構成要素)「因果関係」「順序 (時間・空間、易―難、単純―複雑など)」
47	2015/1	永野恵美 (福岡教育大学附属中学校福岡中学校)	特集＝知りたい調べたい！ 情報活用能力を育てる授業づくり中学校・実践授業の展開 2学年「情報を活用できる資質を」	実践国語研究 (328)：明治図書出版	55-57	☆生徒の改稿提案文章。主張 (結論) をもとに、論理の妥当性を吟味することをとおして、必要な情報を探り、より筋のとおった文章を書くことができる。情報を収集し、批判的な視点で情報を取捨選択する。平成 20 年度版に掲載されている「角度」の意味付け (定義) について話し合わせ、だまし絵との整合性を考える。当時使用されていた教科書と比較して読んでいると思われる。筆者の主張である「見方を変える」という意味を、現代 (情報化社会) を踏まえて考えた際の「角度」の意味の妥当性。
48	2015/3	池村和重	「説明的文章における段落指導の工夫―修辞作用段落の効果を説明する活動を通して―」	教育実践研究第 25 集：上越教育大学学校教育実践研究センター	13-18	5 段落の考察 ◇ワークシート ◆事後アンケートを実施
49	20	保田裕介 (千	授業が盛り上がる今月の”教材	教育科学国語	109	■説明的な文章における各学年の指導計画。「段落と段落の関係に注

	15/5	葉県千葉市立葛城中学校）	の急所”国語教材の事例　【ダイコンは大きな根？・ちょっと立ち止まって（光村）】「説明的な文章の学習の「初めの一歩」	教育（785）：明治図書出版		意しながら、文章の構成を読み取ろう。」「導入」「例示」などの用語を使いこなしながら、序論・本論・結論といった構成を学ぶ。
50	2015/9	高知市立大津中学校国語部会	中学校　学力テストを生かした授業づくり「生徒が主体的に学ぶ授業づくり」	教育科学国語教育（789）：明治図書出版	93-95（94）	重要指導事項「エ　文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。」
51	2015/12	石田浩一（愛知県安城市立篠目中学校）	道具を用いて意欲を高める！実物提示・教具による導入【中学校】「次の段階へとつなげる「導入」学習」	教育科学国語教育（792）：明治図書出版	54-57（55）	「角度」が教材本文から削除されているが、「中心」「距離」に加え、「角度」を変えることで見るものが変わる絵を 2、3 点ずつ用意する。数秒だけ見せ、何に見えたか記述させる。単元終わりに、これらの「だまし絵」から<なか>の具体例として、教科書の絵の代わりになる絵を選ばせ、その絵で本文を書き替える活用学習。
52	2016/3	仲田泰博（熊本県山鹿市立山鹿中学校）	【実践】中学校「単元構想表を取り入れた年間計画指導計画例」系統性を踏まえた既習事項の活用	教育科学国語教育（795）：明治図書出版	74-81（76-77）	「読むこと」指導計画の表。「ダイコンは大きな根？」と、「重点指導事項」…「ア　文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。」「イ　文章中心的な部分付加的な部分、事実と意見などと読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること」と「言語活動」…「学級のいいところを紹介しよう（紹介）」

						の部分が合わせて紹介されている。学習内容…段落と段落の関係に注意しながら、文章の構成を読み取る。■単元構想表の例
53	2016/6	徳山智夫（岡山大学教育学部付属中学校）	ﾉｰﾄ指導　自分の考えをまとめ表現する力を育てる　中学校「「無理なく」「全員が」書けるようにする」	教育科学国語教育（798）：明治図書出版	58-61（58-59）	作品名から内容を予想する。3つの図（具体例）から結論」の予想をする。本文を読み、「文章構成図」を個人で作成する。□ノート例
54	2016/9	池村和重（新潟県妙高市立新井中学校）	特集＝主体的に考える！思考力・想像力を育てる授業の工夫中学校・実践授業の展開　1学年「説明的文章の段落指導の工夫」	実践国語研究(338)：明治図書出版	49-51	文章全体における第5段落の役割に関して生徒同士で説明をさせる。まとまりとして第2〜5段落と取るか、第5〜7段落と取るかが分かれる可能性を考慮している。「初めの意識を捨て去る」ことは「中心に見るものを変える」ことに分類されている。第5段落が第10段落の補足説明をしていると意見している生徒が3分の1を占めていた。◇ワークシート☆生徒の意見
55	2017/6	萩中奈穂美（富山大学人間発達科学学部附属中学校）	アクティブ・ラーニングを支える今月の学習課題と授業づくり▼単元名…書き手となったり読み手となったりしながら表現の工夫を読み取ろう▼教材名…「ちょっと立ち止まって」（光村図書）	教育科学国語教育（810）：明治図書出版	104-105	題名と第1段落から推測した上で第10段落を読み筆者の主張を読み取る。教師提示のだまし絵の中から具体例として用いる絵を2，3枚選び、なかの文章を書いてみる。文章と対面し、具体例の挙げ方や記述の仕方について工夫やそこに見える意図、疑問などを書き込み、話し合う。簡単な順にして図2を最後にまわす。そもそも必要か不必要かという議論。◆指導計画と授業の流れ

56	2017/9	阿部靖史（埼玉大学教育学部付属中学校）	第2特集　全国学力・学習状況調査を生かした資質・能力を育む授業づくり 中学校授業アイデア〔A問題に対応する学力〕「説明的な文章を分析的に読む」	教育科学国語教育（813）：明治図書出版	80-83（81-83）	「どうぶつの赤ちゃん」（光村小1)、「すがたをかえる大豆」（光村小3)、「ちょっと立ち止まって」（光村中1)、「生物が記録する科学」（光村中2）の4つの既習教材を用いて構成や展開の工夫と筆者の意図について生徒に考えさせる。4つは事例を挙げながら全体として一つの内容を説明する形の実践例。教材同士の比較を生徒にさせるものだが、あまり詳しい説明は見受けられなかった。
57	2018/1	後藤葵（熊本県阿蘇郡高森町立高森中学校）	中学校 「情報の扱い方」を身に付ける国語科の授業づくり 1学年「ダイコンは大きな根？」「ちょっと立ち止まって」「連続教材を活用し、対話を生かす学習指導」	実践国語研究(346)：明治図書出版	22-25（23-25）	事例とその順序に対して自分の考えを持つ。筆者の選んだ三枚の絵を含む五枚の絵の中から、自分ならどの絵をどの順序で選ぶかを考えさせ、その後、筆者の論理展開を評価する。「事例の順序は、もっとわかりやすいものから並べた方が読む側からしたら説得力を持つ」と考える生徒もいた。☆学習記録

2.2.2　「ちょっと立ち止まって」の授業の方向性

現行教科書の学習ポイントは「文章の構成に着目して読む。」、学習目標は「段落どうしの関係に着目して、文章の構成をとらえる。」「筆者の考えをもとに、自分のものの見方や考え方を広げる。」になっている。研究・実践記録を見てみると、この文章は「序論」「本論」「結論」といった典型的な説明的文章の構成を理解する教材として扱われてきたこと、問題解決のために 3 つのだまし絵と日常的な具体例が登場するが、授業者によって、特に図2の扱い方の差が激しいことが分かってきた。

主な方向性としては以下が挙げられる。

‣文章や段落の構成・要点

（1,5,7,8,9,10,11,12,13,15,17,20,22,23,24,26,27,28,29,31,36,37,38,39,40,41,42,43,44,46,48,49,50,52,53,54,56,57）

‣筆者の工夫・主張（2,5,13,23,24,33,35,39,42,44,45,46,47,50,55,56,57）
‣要約・感想・意見文・説明文など
（1,5,6,8,9,10,12,13,23,24,32,35,39,40,41,,52）
‣書き替え（31,45,51）
‣図の妥当性・順序性(4,7,19,30,36,45,46,55,57)
‣新しい図を追加する・図２を削除する（5,6,12,13,31,45,51,55,57）
‣日常生活の経験を考える・追加する(9,10,16,30,31,32,35,38,42,43,45)
‣語句の言い換え・類比表現（7）
‣題名から予想を立てる(5,11,13,45,53,55)
‣「角度」に関するまたは補う授業（※2012 年度版から⑩段落最後の文「～見るときの距離や角度を変えたりすれば～」の「角度」が削除された。）(6,30,47,51)
‣他の教材と組み合わせる（19,32,52,56）
‣その他（直接教材とは関連していない、詳しい記述のないもの）(3,14,21,25,34)

2.2.3 「ちょっと立ち止まって」の研究論文・実践報告の考察

上記の実践の方向性から特に詳細に記録が残されていたものを中心にどんな授業が行われてきたのか分析し、筆者が 2.1 で行った教材本文分析で最後に挙げたこの教材を授業で扱う場合に注意すべき観点と比較していく。（これ以降、*斜体*は原文のままの資料。）

まず、一番多かったのが文章や段落の構成・要点を押さえる授業で、今回集めた中で半分以上のものに取り入れられていた。次に多かったのが、筆者の工夫や主張をつかむ授業だった。これらに伴って、書く活動につなげる「要約」「感想」「意見文」「書き替え」が組み込まれた授業が複数確認された。

「感想」を書くことが組み込まれているのは５の資料・増永（1993）の第 1 次の授業である。以下に授業指導案と生徒の発言をまとめていたものから考察していく。まず、教科書にはない図を見せている。授業以前に８つの図を教室に貼っていたことから、導入で扱われたものだと考えられる。そのあと、教科書に登場する３つの図を提示し、生徒自身の日常生活から似た経験を考えさせている。「意見の食い違い」「いじめ」などの例が生徒から出て、一般化され、汎用性のある答えが返ってきている。これを踏まえて題名から本文内容を予想させている。生徒からは*「よく見てみると、今まで見えなかったものが見えてくる。」*という予想が返ってきたと記録されている。それと比較しながら聞くように指示してから初めて本文を教師が読み、次に、「*題名の下にもう少し言葉を付け加えるとしたら、どう書きますか。*」という発問をすると、「*よく見よう。*」「*よく見、よく考えよう。*」「*よく見ると、他のことも見えるよ。*」という発言があったことが記録されている。題名の下に書き加えることに狭めていることで答えやすくはなったものの、「他の見方を試してみてはどうだろうか」という筆者の提案・主張まで到達していない生徒もいるのではないかと考えられる。この活

動の後に 400 字の感想を書かせている。生徒の 9 割が筆者の見方や考え方に同感していると書かれており、「物・見る」を「人・考える」に置き換えて読んでいる生徒が多いことを好意的に取っている。「いじめや差別」が起こる原因に「自分を客観視できないこと」を挙げている。教材を通して見えない「心」の在り方を振り返らせることを授業のねらいとしているため、感想という手法を取っていると考えられる。「客観視」するために「ちょっと立ち止まって」みる必要があるという考え方をしているが、教科書の図が表す筆者の見方のプロセスや別の見方をする難しさをつかみきれていない。生徒が実際に書いた感想文や「いじめや差別」といった問題に対してどういったものの見方・考え方をしているかの詳しい記録がないため、教科書に掲載された図 1 ～ 3 を詳しく扱わなくても、特に図 2 を用いた「一度その見方をすれば難しい」ということを一般化が本当にできているか判別できない点が惜しい。

そして、この教材の固有の特異な議論点が図の順序性である。この順序性に関して「書いてある通りに読む」ことを純粋に追及しているのが、5 の資料、林（1993）の実践となっている。3 つの図の関係が並立か順列かを問う授業になっている。林はこの教材の「ねらいと方法」で次のように書いている。

> *第十段落の「中心に見る物を買えたり、見るときの距離や角度を変えたりすれば」という叙述から、第一図を何を見るかの例としてあげ、第二図を今見えているものを意識して捨て去らないと新しいものが見えてこないという例としてあげ、第三図を遠くから見るか近くから見るかという距離の置き方によって、見えるものが違ってくるという例としてあげているという考え方もできる。（中略）三つの図をあげて叙述されているが、それらの順序性は単なる並立ではない。第二図の「初めの意識を捨て去ってみる」という見方は、第一・三図の「中心に見るものや距離や角度を変える」という見方とは趣が違う。その特殊性は、第二図のまとめが、結論部の記述に明確に表れてこない点からも分かる。*

この発言から林は第二図の特殊性とその働きに気づいているということが分かる。

これを踏まえて、林が行った授業の実践資料を見ていく。4 時間構成の 3 時間目の授業で、目標は「*三つの図の順序が並立か順接かを話し合わせることで筆者の論理を読み取る。*」となっている。学習課題を「*三つの図の順序をかえてはいけないだろうか。*」と設定し、「*それぞれの図の順序性について、自分の考えをノートに書きなさい。*」いう発問をして、それに対する生徒の反応を記録している。まず、以下に提示する 2 つは「順序を変えてもいい」と思っている生徒の発言である。

> *第三図より、むしろ第二の図の方が内容的にむずかしい。第二図は「意識を捨て去る」ことによって新しいものが見えてくるということをいっているから、図*

の順序を変えた方がいい。

上記の生徒は「とりあえず意識して捨て去る」の「とりあえず」が読めていないために、図２を１つの独立した見方の紹介として解釈していると考えられる。この意見の直後に「3つの図が並立の関係だと考えている生徒」が発言している。

> *同じ意見だが、三つのどの図からも第十段落の結論に達することができる。だから図の順序を変えてもいいと思う。*

図２は１つの完成された見方ではないので、他の２つの図と並立関係になるためには条件が不十分だといえる。

ここまで「順序を変えてもいい」と思っている生徒の意見が続き、授業者は次に「*順序を変えてはいけないと思う人はいないか。根拠を挙げて説明しなさい。*」と２つ目の発問をする。これに対する生徒の反応は

> *第一図から第三図へと、だんだんむずかしい図と内容になっている。だから、変えてはいけない。*

という「順序を変えてもいい」と思っている初めの生徒の*「第三図より、むしろ第二の図の方が内容的にむずかしい。」*という発言を受けて、「内容の難しさ」という観点から順序を変えることに反対するに留まっていることが分かる。

続いて、授業者は*「筆者の立場に立って、この図の順序性にこめられた筆者の論理や考え方を予想してみよう。」*という３つ目の発問を行っている。

この発問に対して、並立の順序と考えている生徒は、順序を変えても筆者の主張にたどりつけると考えている。その根拠として次のような発言をしている。

> *第十段落の「何を中心にみるかということを変えたり、見るときの距離や角度を変えたり」という表現は、第一、二、三図をうけてまとめている。*

図２は１つの完成された見方ではないので、他の２つの図と並立関係になるためには条件が不十分なので、結論部と対応することはできない。

これに対して順列の順序と考えている生徒は順接の文章構造図であるＢ図に則して以下を発言している。

B図について、第一図で「何を中心に見るか」でみえてくるものが違ってくるといい、第二、三図では、見たときの印象を捨て去らないと、新しいものが見えてこないといっている。だから、第二図や第三図を第一図の前に持ってくることができない。第一図→第二図→第三図の順の構成だ。

「見たときの印象を捨て去らないと新しいものが見えてこない」というところに着目し順序性の妥当性を述べているが、第2図だけでなく、第3図も含まれてしまっている。

この林の実践の問題点は図と第十段落の「中心に見る物を買えたり、見るときの距離や角度を変えたりすれば」に着目できているのに、それがうまく対応しきれていないことに気づいていない点である。対応できていないところ、それは「角度」に関することを言っている図がないことである。この点を詳しく扱っている実践が30の資料、河野（2007）である。この実践は図2の妥当性だけでなく、日常生活の例を追加するような実践になっている。「筆者の選んでいる事例は適切なのか」「事例の順序は妥当なのか」という観点から「批評読みとその交流」を行っている。学習者A～Fの6人の生徒の議論が写し取られているので、これを詳しく分析していく。

まずは学習者Aの発言を見る。図2に関して、

距離や角度を変えたりってあったり、その中心に見るものを変えたりっていう観点から選ぶとなると、ちょっと違うかなと思う。どれにも当てはまらないかなと感じたので不適切じゃないかと感じた。

この発言は、図2は図1と図3のものの見方では見えないことを言っている。これを受けて学習者Bが図2に関して発言している。

一回絵を見て、こうなると思ったあとに視点を変えるのは難しいっていう説明で、絵の見方の説明ではないと思うんですね。

「書いてある通りに読む」ことで、捨て去るのは難しいという論点で話していることが分かる。これを受けて、学習者Cに関して「*絵をもう一枚追加することで、さらにこの主張を伝えることができるということで自分なりの見方・考え方・述べ方を形成していった。これは、学習者が、筆者の見方・考え方・述べ方を乗り越えようとしていることの表れである。*」と河野は述べている。学習者Cは、結論部の「角度を変えたり」に当たる絵がないので追加することを提案しているといえる。

続いて、学習者Dからは事例の順序に関しての討論をまとめたものになっている。学習

者Dは結論部と図の提示の順序を合わせるために、図2を「角度を変えたり」する見方として、最後に図2を提示したほうがいいという意見を言っていると考えられる。これによって、学習者Eと学習者Fは筆者の論理展開の妥当性の議論に発展している。

学習者Eは「*他の見方が…（中略）日常生活の中でも、すごく経験する*」という学習者Nという（詳しく書かれてはいなかった）他の学習者の意見から、人間関係の場面で「距離を縮めるたり、埋める」という他の見方を考え、「意地悪」と「不器用」という正反対の価値観で見る例を自分で見つけ、提示できている。これは、自分の意見や例を入れることで、ものの見方・考え方を論証することができるようになっているといえる。

学習者Fは「*筆者が本当に言いたいこと…（中略）日常生活にありふれた人間関係であったり、いろんなことに対して見方を変えたりすることが大事なんだよって言いたいんだ*」と発言しているが、これは学習者Eが発言したことを受けて言っている。さらに、「*その例が絵だけで、全て見る視点っていう点でしか書かれてなくて…（中略）日常生活の例をちょっとでも載せてあることで、また、読んだときの学習者の視点がさらに広がるんじゃないか。*」と言っている。学習者Eと比べ、具体的なものがなければ、自分ではものの見方・考え方の例を提示・論証できないでいる。この点において学習者 E のほうが理想的な学習者と考えられる。

この河野（2007）を参考にしたのが、萩中（2014）の実践である。題名と①段落から内容を推測、図の追加、筆者の説明の工夫の検討が行われている。筆者の説明の仕方に関する学習者の気付きの一部が詳しく検討されているものを中心に挙げる。

「*選んだ絵はこれがベストなのか。順序もこれが一番いいのか。簡単なもの順番で親切。*」という意見がある。これに関して意見が出されており、簡単にまとめると以下のようになる。

> S_2…追加された「向きを変えると見方が変わる」絵は「中心に見るものを変えたり見るときの距離を変えたりすれば」という主張に合わない。図1、図2も中心を変える例で、距離を変える例が図3。だからこれがベスト。
> S_3…中心を変える例だけ2つもあるが、図2は必要か？
> S_5…図2は絶対必要。「一度あるものに見えてしまうとそれを意識して捨て去らないと見えてこない」がよく伝わる。

S_2は、結論に出ている2つの見方に図を合わせようとしている。S_3は図2を「中心に見るものを変えたり」する図だと思っている。S_3を受けたS_5は、書いてあることをそのまま読んでいるが、S_3と同じように図2を「中心に見るものを変えたり見るときの距離を変えたり」する見方だと思っている。

しかし、このS_5の発言を突き詰めると、なぜ「ちょっと立ち止まって」みる必要があるのかという理由がよく分かる。「他の見方を試してみ」るということが簡単にできるなら、

「ちょっと立ち止まって」という動作を一度止める必要がなくなってしまい、題名も成立しなくなってくる。

次の時間では、「*五段落は何のための段落か？必要か？*」という問いが立てられている。

S2…②～④段落のまとめみたいなもの

◎ S3…図1で見方を変えるなんて簡単と思わせといて、見方が変えにくい図2を出すことで簡単にはいかないことを実感させている。

◎ S4…図2があるからまとめの段落の「ひと目みたときの印象にしばられ、…（中略）思いがちである」という主張に納得できる。

図2は独立した見方の1つとは取れないが、結論部の⑩段落33に類比表現が出ていることを導くことができている。「*日常の例を補っていて分かりやすい。図2に日常の例がないのはなぜ？*」という気づきも生徒から出ていたが、この議論を発展させたなら、日常の例を提示するには、図2は見るための条件が不十分だから不可能ということも導くことができたのではないかと考えられる。

2.3　高槻成紀「オオカミを見る目」（東京書籍　中1）の問題解決的教材分析

高槻成紀「オオカミを見る目」（東京書籍　中1）の教材分析を行う。この教材は、2013年より教科書に掲載されており、そのために書き下ろしたと記載されているが、同氏の『野生動物と共存できるか』（岩波書店、2006、174～182頁）から抜粋し、再構成されているものだと考えられる。

2.3.1　現行教科書本文の分析

高槻成紀「オオカミを見る目」（東京書籍　中1）
色付け（「イメージ」、オオカミに対する見方、「違い」と「影響」、変化を表す言葉）

段	文	教材本文	末尾	分析
①	1	皆さんは、オオカミに対してどのようなイメージを持っていますか。	いますか	読者に「オオカミに対してどのようなイメージを持っているか」という抽象的な広い範囲の問いかけを行うことで読者の注意を引きつけ、文章で取り上げる内容の導入となっている。
	2	オオカミといえば「赤ずきん」や「三匹の子ブタ」などの童話を思い出すかもしれません。	かもしれません	読者が身近に捉えるオオカミのイメージとして、童話に出てくるオオカミが例に出されている。末尾

				が推定。
	3	例えば、「赤ずきん」に出てくるオオカミは、赤ずきんのおばあさんに成り済まして赤ずきんを待ち伏せし、訪ねてきた赤ずきんを食べてしまいます。	てしまいます	オオカミに対する悪いイメージから例を出す。 末尾が完了。
	4	このような童話の影響を受けて、オオカミはずる賢くて悪い動物だと感じる人もいるかもしれません。	かもしれません	2に続いて末尾が推定。悪い動物というイメージを持っている人もいるが、そうではない人もいる。「このような」は2、3の内容を指す。
②	5	これらは昔のヨーロッパの童話です。	です	これまで提示された悪いイメージを思い出す童話は昔のヨーロッパの童話という共通点がある。
	6	そして、実際、昔のヨーロッパでは、オオカミは悪を象徴する生き物とされ、憎まれていました。	ていました	昔のヨーロッパでは童話だけでなく、オオカミが悪をイメージする動物だという社会思想があった。 末尾が過去。
③	7	ところが、昔の日本では、実はオオカミは神のように敬われていたのです。	**ていたのです**	昔のヨーロッパとは違い、昔の日本では、オオカミは神のようなイメージで捉えられていた。「昔の」「実は」で今の日本では神のようなイメージでは捉えられていないこととの対比関係ができる。 末尾が過去。のだ文による強調があり、「ところが」があることから6を踏まえて考えると、この違いを強く意識させる目的の書き方と考えられる。
	8	例えば、埼玉県の三峯神社ではオオカミが神としてまつられています。	られています	末尾が現在形。7の根拠としての例である。7はもうオオカミが神として扱われることは日本ではなくなってしまったことを提示し、8では今もその痕跡が残っていることを示している。

	9	それに、オオカミという言葉はもともと「大神」から来たという説もあるのです。	**のです**	7、8の説得力を上げるため過去からの所以を示した。 「のだ」文による強調で、7は「神のように」だったが、8「神として」、9では「大神」とはっきり「神」になっていることから7が進んだ形になっている。
④	10	ここで二つの疑問が生じます。	ます	③段落までで述べられたことを元に「なぜでしょうか」という疑問が提示される。このあと「二つの疑問」を解決していくことがこの文章の中心となっていく。
	11	オオカミという同じ動物に対して、ヨーロッパと日本で、こんなにも見方が違っていたのはなぜでしょうか。	なぜでしょうか	1つ目の疑問として①②段落の昔のヨーロッパと③段落の昔の日本のオオカミに対する見方の違いが挙げられた。
	12	また、現代の私たちは、昔の日本人と違って、オオカミを神のようなイメージで捉えたりはしません。	しません	断定的な表現。7「昔の日本では」と「神のように敬われていたのです」から類比した。
	13	同じ日本で、昔と今とで、オオカミのイメージが変わってしまったのはなぜでしょうか。	なぜでしょうか	2つ目の疑問として日本では昔と今とでオオカミのイメージが変わってしまった問題が挙げられている。 完了形が含まれている。
⑤	14	まず、なぜヨーロッパと日本とでオオカミのイメージが大きく違っていたのかを考えてみましょう。	てみましょう	1つ目の疑問の解決に踏み込んでいく。まず、ヨーロッパでのイメージを明らかにする。ヨーロッパと昔の日本を比較するため過去形が含まれている。
⑥	15	ヨーロッパの農業は、麦を栽培し、ヒツジを飼って営まれてきました。	てきました	継続を表すような文末。事実の提示。麦を栽培するためにはヒツジが必要だった。
	16	当時の人々にとってヒツジは生活の糧でした。	でした	過去形。事実の提示。 ヒツジがヨーロッパの農業にどれ

				だけ必要なものだったのか述べ、オオカミの害がいかに人々に重く受け止められることなのかを示すために出されている。
	17	そして、まだ村の周りに森が残っていた時代には、森にすむオオカミがヒツジを殺すことがよくありました。	ありました	過去形。事実の提示。 「そして」という 16 からの流れがある。
	18	人々はオオカミの襲撃を防ごうといろいろな策を講じましたが、オオカミは賢い動物ですから、それを破ってヒツジを襲うこともありました。	ありました	3 つの文からできている。 過去形。事実の提示。 「それ」はオオカミの襲撃を防ごうと講じたいろいろな策のことを述べている。
	19	人々がこのようなオオカミを残酷で悪い動物と思い、憎むようになったのは当然のことです。	です	「このような」があることから、過去形による事実 15～18 を踏まえると、麦の栽培→ヒツジを飼って営まれる→ヒツジは生活の糧→オオカミがヒツジを殺す→人々は襲撃を防ごうといろいろな策を講じる→オオカミは賢い動物→策を破ってヒツジを襲う→人々はオオカミを残酷で悪い動物と思い、憎むようになるという論証が成り立ち、「当然」が出現する。 4 赤ずきんを食べる「ずる賢くて悪い動物」だったものが、ヒツジを殺す事実から 18「賢い動物」19「残酷で悪い動物」で論証されている。
	20	また、キリスト教の影響がたいへん強かった中世のヨーロッパでは、悪魔や魔女が本当にいると信じられていました。	られていました	20・21 では 15 からの事実を並べる流れとは違い、「影響」と「イメージ」という言葉を受けて「られる」という受け身の表現が使われた。
	21	ですから、人々が憎み恐れたオオカミは悪魔のイメージと重ねられ、人々の想像も手伝って、	られていきました	「人々の想像も手伝って、いたずらに～仕立てられていきました。」から 15～18 までの客観的事

		いたずらに恐ろしい魔物に仕立てられていきました。		実とは違う。人の想像によって生み出されたものに対するマイナスの評価が考えられる。
⑦	22	このように、ヨーロッパでは、ヒツジを軸にした牧畜を基盤とし、キリスト教の影響がたいへん強かったために、ヒツジを襲うオオカミは悪魔のように見なされることとなったのです。	**なったのです**	⑥段落のまとめ。 「ように」から実際は「悪魔」ではないが、それに近いものになった。21「仕立てられ」に続き、「見なされる」という類比表現がある。人々の想像による不当な評価であるという意味合いが受け取れる。昔の日本の場合は 7「神のように」と書かれており、昔のヨーロッパも「悪魔のように」と、類比を意識したと考えられる。 のだ文による強調がある。 6「昔のヨーロッパでは」と「ヨーロッパでは」が呼応し、14 の答えが「のだ」文で示された。
⑧	23	一方、日本はどうでしょう。	どうでしょう	日本でのイメージを明らかにしていく。23 の「日本」は「昔の日本」を指しているととれる。
	24	日本は米の国といっていいほど稲作の盛んな国です。	です	事実の提示。
	25	人々は汗水垂らして米作りに励み、豊作のために祈りをささげる毎日を過ごしてきました。	てきました	15 と同様に末尾が継続の表現。
	26	そうやって心血を注いで育てた稲が台風でだめになったり、イノシシやシカに食べられたりしたら、人々はどう感じたでしょうか。	でしょうか	26・27 にかけて「感じた」という話になっている。 ヨーロッパの例にあった「キリスト教」などという裏付けはないため、このような問いかけをして読者からの信認を求めることで論を進めようとしている。 25「豊作のために祈りをささげる」とあるが、豊作の妨げになることが 26 に書かれている。
	27	台風には逆らえませんから、た	ちがい	ヨーロッパではヒツジを殺すオオ

		だ祈るしかありませんが、イノシシやシカには強い憎しみを感じたにちがいありません。	ありません	カミを憎んでいて、日本では稲を食べるイノシシやシカが強い憎しみを受ける対象になっていたことから類比していると考えられる。26「どう感じたでしょうか」から27「感じたにちがいありません」という推論の流れがある。
	28	そして、そのイノシシやシカを殺してくれるのがオオカミです。	です	「そして」があることから27からの流れを強く受けている。
	29	当然、オオカミは自分たちの味方と考えたことでしょう。	でしょう	19に続き「当然」が出てきた。27、28の推論が事実として扱われるようになった。
	30	したがって、オオカミは敬われ、神のようになっていきました。	ました	7の成立した理由が明らかになった。
	31	事実、オオカミをまつる三峯神社は、米の豊作祈願の神社なのです。	なのです	8の類比で、7と30の事実を補強する。オオカミを神としてまつっている。
⑨	32	つまり、米を軸にした農業を営んだ日本では、稲を食べる草食獣を殺してくれるオオカミは神として敬われるようになったのです。	**のです**	7「昔の日本では」と呼応。 9の「大神」説に信憑性が出て来た。 27は説明不足の点があり、推論が必要になる。豊作のための行為として25「祈りをささげる」ことが唯一出てきている。31「米の豊作祈願」と書かれていることからも祈りをささげる対象は神であると考えられる。26「逆らえません」「ただ祈るしかありません」と書いてあることから26の問題に対処できるのは神だけとなる。だが、28を見ると、実際にイノシシとシカに対処したのはオオカミであることから29「自分たちの味方」、神だけが対処できるものだったので、30「敬われ、神のようになっていきました」とな

				り、31 で神をまつる社である神社で、豊作祈願の神としてオオカミがまつられている「事実」を提示することで、32 で「神として敬われるようになったのです」と論証された。末尾に結着の「のだ」が使われている。
⑩	33	しかし、現代の日本人は、オオカミを神のように敬ってはいません。	てはいません	12 の類比。11 段落からの日本でのオオカミのイメージが昔と今とで変化した理由を展開するために日本のオオカミが絶滅したということを導入とする。
	34	そればかりか、明治時代にはオオカミの徹底的な撲滅作戦が繰り広げられ、その影響もあって、日本のオオカミは、明治三十八年に捕獲された若いオスの記録を最後に絶滅してしまったとされているのです。	**のです**	「そればかりか」と「のです」を入れて 33 の補足となる事実を提示し、強調した。 「その影響もあって」という表現から、絶滅した理由は「撲滅作戦」以外にもありそうだということが分かる。
	35	神として敬われていたことを考えると、この手のひらを返すような迫害は不思議な気もしますが、それには日本人のオオカミに対する見方の変化が関わっていると考えられるのです。	**られるのです**	のだ文による強調。 筆者の考えを提示。この後、筆者の考えを証明していく内容に入る。 「変化」が論の中心になっていく。
⑪	36	では、次に、なぜ日本ではオオカミのイメージがすっかり変化してしまったのかを考えてみましょう。	てみましょう	13 の類比があり、2 つ目の問題の論証に入った。次に現代の日本でのイメージを明らかにする。35 より「見方」と「イメージ」は同じ使い方と考えられる。 ⑩に変化した理由を述べる。
⑫	37	江戸時代の中頃、日本人のオオカミに対する見方を一変させる出来事が起こります。	ます	35「手のひらを返すような」36「すっかり」37「一変」が類比している。
	38	それは、海外から入ってきた狂	です	事実の提示。

		犬病の流行です。		
	39	狂犬病はイヌ科の動物がかかりやすい感染症で、発病した動物にかまれることによって人にも感染し、いったん発症すると数日間で死亡するという恐ろしい病気です。	です	38 の具体的な内容。 狂犬病がどんな症状か説明している。
	40	狂犬病にかかったオオカミは獰猛になり、何にでもかみつくようになるために、人をもよく襲いました。	ました	江戸時代の中頃の話。 40～50 まで筆者の説明や考察以外の事実が過去形で登場する。
	41	狂犬病に襲われた人は、たとえその命を落とさずにすんだとしても、後になって狂犬病を発症し激しく苦しんで死ぬこともあったのです。	**あったのです**	のだ文による強調が行われている。狂犬病によるオオカミの実害が述べられている。
	42	こうしたことから、オオカミはにわかに忌まわしい動物となっていきました。	ていきました	末尾から、「忌まわしい動物」と見なされるように変化したことが分かる。 「にわかに」から「急に」忌まわしい動物になっていったと取れる。37「一変」との呼応が見られる。
⑬	43	そして、明治時代になると、日本の社会は大きな変革期を迎えます。	ます	この文章の中で「社会」という言葉が初めて出現する。
	44	国は「富国強兵」をスローガンに近代化・軍国化を急ぎ、積極的に西洋の知識や価値観を取り入れました。	ました	事実の提示。
	45	そんな中、オオカミを悪者にしたヨーロッパの童話も入ってきました。	てきました	①段落のヨーロッパの童話の例が日本に入ってきた背景が挙げられている。
	46	うそをついてはいけないという教訓で有名な「オオカミ少年」などいくつかの童話は、当時の教科書にも掲載され、広く普及しました。	しました	教科書に「オオカミ少年」が掲載され広く普及したため、オオカミ＝悪者のイメージも広まった。
	47	このことがオオカミのイメージ	られま	「このこと」は 46 の教科書掲載

		をますます悪化させたと考えられます。	す	と普及を指している。36 に続き、「イメージ」が使われている。 42「にわかに忌まわしい動物」は事実から導かれたものであったが、西洋の知識や価値観という日本にはおよそ関係のないことからイメージが悪化した。
⑭	48	オオカミに対する見方のこうした変化を背景に、オオカミは害獣として駆除の対象とされるようになっていきました。	ていきました	42「にわかに忌まわしい動物」から「害獣として駆除の対象」になった。34「明治時代にはオオカミの徹底的な撲滅作戦が繰り広げられ」た理由が明らかになる。
	49	更に、感染症であるジステンパーの流行、開発による生息地の減少、食料であるシカの激減など、オオカミにとって不利な条件が重なって、日本のオオカミはとうとう絶滅してしまったのです。	**てしまったのです**	34「その影響もあって」から予想された「撲滅作戦」以外の理由が書かれている。 34「日本のオオカミは」「絶滅してしまったとされているのです。」が論証され、再び「のです」が使われている。
⑮	50	ところが、現在では、増えすぎたシカによる被害が日本中で問題になっているため、オオカミの絶滅が自然のバランスを崩し、シカの激増を招いてしまったという反省の声もあるのです。	**のです**	オオカミの絶滅に対する否定的な意見が挙げられている。併せて「現在では」と言うことで一連のオオカミの見方の問題があくまでも過去の出来事として認識されるのを避けている。
⑯	51	こうしたオオカミの例は、野生動物に対する考え方が、その社会によっていかに強い影響を受けるかをよく示しています。	ています	オオカミから野生動物に広く一般化された。
	52	日本とヨーロッパでは、同じ農業を営んでいても、その在り方が違ったために、オオカミに対する見方が正反対のものになってしまったのです。	**てしまったのです**	⑤～⑦段落に関してまとめている。51 と合わせると、日本とヨーロッパの例は農業という 1 つの「社会」の「在り方が違った」ことを示していたと分かる。
	53	そして、更に注目されるのは、	です	⑧～⑭段落に関してまとめてい

		社会の状況の変化によってそれがまた変わりうるということです。		る。「オオカミに対する見方」が「社会の状況の変化」によって変わる可能性があることを示している。 55「また」とのつながり。
	54	日本におけるオオカミのイメージの変化は、まさにそのことを示しています。	ています	54が一般化されたのが53になっている。
⑰	55	このように、人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化しうるのだということを、心に留めておいてください。	てください。	主部が「人の考えや行い」になり野生動物からもっと広い対象に広がった。人の考えや行いが置かれた社会の状況によって異なる、変化するという汎用的な主張に行きつき、「のだ」がつかわれているが、「心に留めておいてください」という表現が付け加えられている。この文章では「人の考えや行いの変化」が起こる過程の一例を提示している。しかし、50のシカの例は現在ある「人の考え」の「変化しうる」例であり、次に「行い」にあたるものは述べられておらず、読者に委ねられているため、このような終わり方になっていると考えられる。

2.3.2　問題解決の流れ

【問題の提起】…読者と昔のヨーロッパ・日本のオオカミのイメージの擦り合わせ（読者・「昔のヨーロッパ」・「昔の日本」のオオカミを見る目）

読者のオオカミに対するイメージの問いかけをし、2、4「かもしれません」という末尾で読者に「ずる賢くて悪い動物」を想起させ、6「昔のヨーロッパ」の「悪を象徴する生き物」というイメージの共通性を①②段落で意識させる。それと対比の形で③段落は「昔の日本」の「神」としてのイメージを提示する。

【問題の設定】…「ヨーロッパと日本」での違い、日本での「昔と今」のオオカミのイメージの変化を比較するという明示

④段落の部分。オオカミを見る見方やイメージを対比させることで問題を解決させる問題設定をしている。❶「ヨーロッパ」と「日本」という国の間での見方が違っていた理

由、❷「昔の日本人」と「現代の私たち」という時代の違いでイメージが変わってしまった理由という 2 つの問題が設定されている。読者は自分たちに馴染みのある「赤ずきん」や「三匹の子ブタ」からオオカミに対するネガティブなイメージを膨らませ、それが昔のヨーロッパの童謡だということを知る。ところが昔の日本でオオカミは神のように敬われていたことが対比として提示されると、現代の日本人である読者はヨーロッパの童謡のようにネガティブなイメージを持っているので、この違いに驚き、④段落の 2 つの疑問を自然と持つようになる。6「昔のヨーロッパ」7「昔の日本」、そして、1「皆さんは、オオカミに対してどのようなイメージを持っていますか。」という出だしから、現代人である読者自身から「今の日本」のイメージを表出させ、2 つの疑問で比較される 3 つの要素をすべて出している。8、9 といったオオカミが神のように敬われていたことを裏付けるような事実が、読者が疑いを持たずに、このあとから論証されていく対比関係を受け止める助けになっている。

【オオカミを見る見方の形成】

⑤～⑨の部分。イメージが変化するためには、まずイメージが形成される必要がある。

⑤～⑦の部分でヨーロッパの「農業」と中世のヨーロッパでの「キリスト教」によるオオカミに対する 19「残酷で悪い動物」21・22「悪魔」21「恐ろしい魔物」というように人々に 21「仕立てられて」・22「見なされることとなった」という形成過程を末尾「た」による事実提示により行う（15～18、20～21）

次に⑧～⑨段落の日本の「農業」という、ヨーロッパと共通する事項から「自分たちの味方」「敬われ、神のように」というイメージが形成された過程を明示する。こちらは末尾「た」による事実の明示が減り、26「人々はどう感じたでしょうか」27「強い憎しみを感じたに違いありません」29「当然、オオカミは自分たちの見方と考えたことでしょう」という読者への共感を求め、容認してもらう形で推論をし、31 の事実を追加し、“オオカミ＝神”の論証を行っている。

説明的文章の中で過去の事実自体の是非を精査することは難しい。読者はこの疑う余地がない過去の事実を順番に並べられ論証されることと、類比表現・「のだ文」に注目することで、昔のヨーロッパと昔の日本のオオカミのイメージが形成されていくことに納得していく。②段落の「悪を象徴する生き物」の類比表現が続き、「仕立てられていきました」「見なされるようになったのです」という形成を示す言葉が「のだ文」を使って結着している。昔の日本のイメージも②段落の「神のように敬われていたのです」「神としてまつられています」の類比表現が「自分たちの見方」「神のように」「神として」と続き、「神として敬われるようになったのです」と「のだ文」を使って結着している。このように見ていくと、農業と信仰の同じ面から対比関係にあるということに気づくことができる。

【オオカミを見る見方の変化】

⑩～⑭の部分。形成されたイメージが狂犬病、西洋の知識や価値観の影響を受けて変化していく過程。42「にわかに忌まわしい動物になってしまいました」という江戸時代に海外から日本に入り、流行した狂犬病によるオオカミに対する見方の変化、明治時代の日本社会の変化により、47「イメージをますます悪化させた」、48「害獣として駆除の対象とされるようになっていきました」、49「とうとう絶滅してしまったのです」という段階を経て、扱い方の変化が起こっている。

読者は⑧⑨段落で過去の事実を使い、しっかりと形成されたオオカミ＝神というイメージが変化し、絶滅にまで追い込まれた過程が江戸時代と明治時代の 2 段階の過去の事実を述べることで論証されていることに気づく。江戸時代では「にわかに忌まわしい動物となっていきました」、明治時代では「害獣として駆除の対象とされるようになっていきました」という類比表現で、昔の日本人のオオカミに対する見方が変わったことに気づく。この昔の日本人の見方の変化に伴った「駆除」という行動と合わせて、「オオカミにとって不利な条件が重なって」「とうとう絶滅してしまったのです」という「のだ文」で結着したことに気づく。

【更なるオオカミを見る見方の変化・まとめ】

⑮段落は更なるオオカミを見る見方の変化、⑯⑰段落はまとめの部分。52「その在り方が違ったために、オオカミに対する見方が正反対のものになってしまった」と 55「社会の状況によって異なりもする」が形成の過程として対応している。さらに、53「社会の状況の変化～また変わりうる」と 55「人の考えや行いは～また変化しうるのだ」が変化の過程として対応している。

55 が「～ということを、心に留めておいてください」という終わり方をしているが、そもそもこの文章は問題の提起、問題の設定、一部の論証に読者を意識している、または、読者がいなければ成立しない部分がある。 1 も読者に対する問いかけで始まっていることから、55 も読者を意識した終わり方をしている。50「現在では～反省の声もあるのです」という丁寧に論証してきた人々の見方が、状況の変化によって、また変化を起こしている。読者に提示する事実がオオカミの絶滅までのことだと、事例が明治 38 年で終わってしまい、現代の日本人である読者にとっては身近に感じることが難しい過去の出来事になってしまう。読者に問題意識を持たせるには、現在の人の考えを示し、それも変化していることを示す必要がある。そして、これまでに提示された例には「人の考えや行い」に当たるものがあるが、実は 50 には現代のオオカミに対する「考え」は書いてあっても「行い」にあたる部分がない。現代の人の考えが変化する例を示し、「心に留めておいてください」と読者に呼びかけているのは、どういう「行い」をするかが読者に委ねられていることを示している。

2.3.3　論証に着目した総括

この文章は 1「皆さんは～持っていますか。」55「このように～ということを、心に留めておいてください。」という読者を意識した冒頭と終末の形を取り、さらに話が切り替わるたびに読者を意識した投げかけの表現をしていることが全体を通した特徴として挙げられる。

①～③段落は④段落で設定される 2 つの問題に含まれる 3 つの要素をすべて提示している。①段落は読者、つまり現代の日本人が抱くイメージ、②段落 6 は昔のヨーロッパでのイメージ、7・8・9 は昔の日本でのイメージという 3 つのイメージを述べている。

④段落はこの 3 つのイメージを対比し、論を展開していくという問題の設定が行われている。昔のヨーロッパのイメージを A、昔の日本イメージを B、現代の日本人のイメージを C とすると、1 つ目には④段落 11 のオオカミという同じ動物に対して A と B が違っていた理由を問う問題が、2 つ目には④段落 13 の B と C が変わってしまった理由を問う問題が設定されている。

⑤段落は④段落 11 と類比した 1 文のみである。1 つ目の問題を取り上げることを読者に投げかけている。⑥段落はまずヨーロッパの農業の事実とキリスト教の影響を挙げ、A が形成された過程を論証している。⑦段落は⑥段落で論証により形成された A をまとめ、「のだ」文で強調している。⑧段落は「一方」として、昔の日本の農業の事実とそこから生まれた「祈りをささげる」という習慣から、「人々」がイノシシやシカをどう思っていたか、オオカミをどう思っていたかを推論し、B がどう形成されたか論証している。⑨段落は⑧段落の論証により形成された B をまとめ、「のだ」文で強調している。このように⑤～⑨段落では A と B が違っていた理由を表すためにそれぞれのオオカミのイメージ形成過程を論証している。

⑩段落は 33 で④段落 12 と類比した文を出し、34 と 35 はその補足をしている。④段落 12 は 1 つ目の問題にあたる④段落 13 を出すための前提だったので、⑩段落も 2 つ目の問題を詳しくとりあげる⑪段落の前提として示されている。さらに、④段落 11 は「見方が違っていたのはなぜでしょうか」と書かれ、⑤～⑨段落は見方の形成を取り扱ったのに対して、35 は「見方の変化が関わっていると考えられるのです」と書かれていることから、⑪段落からは見方の変化を取り扱っていく。このように⑩段落は 2 つ目の問題である B と C が変わってしまった理由を述べる前提として現代の日本人、現代のオオカミの状況を述べている。

続いて、⑪段落は④段落 13 と類比した 1 文のみである。2 つ目の問題を取り上げることを読者に投げかけている。⑫段落の江戸時代の中頃に起きた狂犬病の流行と⑬段落の明治時代のヨーロッパの童話が伝わったことから、B が C へと変化した過程を論証している。⑭段落は 48 で⑫⑬段落の論証により変化した C をまとめ、49 で 34 に「その影響もあって～絶滅してしまったとされているのです」と書かれていたように⑫⑬段落だけでは論じきれなかった絶滅に至った過程の事実を記している。このように⑪～⑭段落は B と C が変

わってしまった理由を社会の変化の事実から論証している。

⑮段落はオオカミを絶滅に追い込んだことへの現在の反省が書かれた 1 文のみである。これは最後の文に影響を及ぼしてくる。⑯段落では論証してきた 2 つの問題をまとめて一般化を図っている。⑰段落は⑯段落の一般化をさらに 1 文にし、「のだ」文で強調している。続いて「ということを、心に留めておいてください。」が追加され、読者への呼びかけの形を取って冒頭との呼応を果たしている。「人の考えや行いは」と書かれているが、⑮段落は読者とも関係のある現在の反省を取り上げており、これはまだ文章中では「考え」にとどまっていることで、「行い」にまで発展していない。このことから、次にどんな「行い」をするかは読者に委ねられていることから、このような末尾を取っていると考えられる。

2.3.4　読み手への効果の想定

この文章はさまざまな面で読者を意識した文章といえる。最初の文が「皆さんは」という問いかけの文から始まり、この「かもしれません」という読者自身にも当てはまる可能性がある①段落のイメージを初めに出すことで、読者は身近な問題としてこれを捉え始める。②段落では読者のイメージの類比として「昔のヨーロッパ」のオオカミのイメージが出され、“そうなんだ“とこの事実を受け止める。しかし、③段落で「ところが」という言葉から「昔の日本」のオオカミのイメージが対比として出される。これは①段落で言われた読者のイメージとは真逆なため、読者は衝撃を受けるが、「三峰神社」と「大神」の例で事実を受け入れると同時に自分自身のオオカミのイメージとの矛盾から疑問を持つようになり、④段落を自然に受け入れられるようになる。

⑤段落が 1 つ目の疑問を扱っていくことの宣言で、⑥段落はまず、昔のヨーロッパのオオカミのイメージを詳しく言っていることだと読者は気づく。末尾「た」が連続する文で事実が並べられていて、論証に納得していく。⑦段落は⑥段落をまとめ、「のだ文」で結着していると気づく。

⑧段落は昔の日本について取り上げているものだと気づく。これも末尾「た」を使っているが、昔の日本人がどう感じたのかは分からない。そのため、筆者は「どう感じたでしょうか」「ちがいありません」「当然～考えたことでしょう」という表現で推論を行い、「したがって」という表現と 31 の「事実」で論証している。読者はこの論証によって、推論を事実として受け止めていく。⑨段落は⑧段落をまとめ、「のだ文」で結着していると気づく。

⑩段落は昔の日本のイメージが変わっていく部分に入ることが分かる。④段落は 4 つの文で構成されていて、2 つ目の問題の前提となる 12 と⑩段落の最初の文、33 が「現代の私たちは」と「現代の日本人は」、否定的な末尾「しません」「いません」が呼応していることから、読者は 2 つの文が類比していることに気づいていく。

⑪段落は 2 つ目の疑問に入ることを宣言していることに読者は気づき、⑫段落は江戸時

代の中頃の話を、⑬段落は明治時代の話を言い切りの表現や過去を表す末尾でつなぎ、事実が提示されることで読者は納得していく。⑫段落の最後の文である 42 と類比した文が⑭段落の 1 つの目の文である 48 であることに気づくと「忌まわしい動物」から「害獣」という重い表現になっているこから段階が進んでいることに気づける。そして、次の 49 の「のだ文」でオオカミが絶滅してしまったという結着に気づく。

読者は⑮段落を、前にある⑭段落を読んだ流れで簡単に読んでしまう。「昔の日本」と「今の日本」を比べるのなら当然、現在のことを書いた⑮段落も必要になる。しかし、この⑮段落は「現代の日本人は、神のようにオオカミを敬ってはいません」とは意味が逆の内容である。さらに、⑭段落までの論証が丁寧にされていることから、1 文だけでオオカミの見方をひっくり返すことに違和感を抱く読者もいるだろう。

⑯段落の「こうしたオオカミの例は」「日本とヨーロッパでは」「日本におけるオオカミのイメージの変化は」という表現からまとめの部分であることに読者は気づく。

⑰段落は「このように」という言葉から⑯段落のまとめになっていることに読者は気づく。だが、ただまとめるだけなら、「変化しうるのだ」までで終わっていいのに、なぜか「ということを、心に留めておいてください。」がついている。誰に言っている言葉なのか考えると読者に言っているということが分かる。「昔のヨーロッパ」「昔の日本」「日本でイメージがすっかり変化してしまった」ことをそれぞれ⑰段落の「考え」と「行い」に当てはめる。「昔のヨーロッパ」では、「残酷で悪い動物」といった考えで、「オオカミの襲撃を防ごうといろいろな策を講じました」という行いがある。「昔の日本」では、「神」という考えで、「オオカミをまつる三峰神社」で神としてまつるという行いがある。「日本でイメージがすっかり変化してしまった」ことでは、「オオカミは害獣」という考えで、「撲滅作戦」「駆除」という行いがある。ところが、実は 50 の現在の例にだけは「行い」にあたる部分がないことが分かる。このことから「心に留めておいてください」と読者に呼びかけているのは、どういう「行い」をするかはまだ分からないから、読者がどうするか委ねていると気づいていく。このために、⑮段落の現在の例が 1 文しか書かれていないことも筆者が意図的に行っているのではないかと考える読者も出てくるだろう。

2.4　問題解決的視点から見た「オオカミを見る目」の研究・実践史の検討

2.4.1　「オオカミを見る目」の研究論文・実践報告の分析

これまでに行われてきた「オオカミを見る目」の研究・実践記録を可能な限り集めた。以下の表にそれらの情報と内容と分析を記す。

「オオカミを見る目」(東京書籍　中 1) 教材研究・実践研究資料一覧						
通番	発行年/	著者	題名	図書・雑誌(通番)：出版社	頁(該当頁	気づき・分析

	月				)	
1	2013/11	鈴木孝裕（茨城・峰山中）	話すこと・聞くこと「交流を通じて、気付く、学び合う・考えを深める」提案1「話す・聞く」力を高める双方向の交流活動の指導の在り方	『月刊国語教育研究』(499)：日本国語教育学会	36	提案の主旨が「話すことと聞くこと、双方向の交流活動を活性化する指導を通して、複数で話し合い、他者の意見に耳を傾け、様々な意見に触れてお互いを尊重し合う授業づくりをする。そこから気付きと学びのある授業の創造をめざした。」となっている。その1つ目の手立てとして、「単元を貫く交流活動」で「オオカミを見る目」を読み、「自分の立場と根拠を明確にし、他者に伝えた。」と書かれている。
2	2014/3	藤澤良郎（福知山市立成和中学校）	「説明的文章教材の読み方―学びと学びをつなぎ、「問題を解決する」読み―」	平成26年度京都府現職市教育職員長期研修「研究報告書」		内容と形式のバランスを意識した説明的文章教材を問題解決的に読むことが明言されている。「題名」「首尾（題名も含めた冒頭と末尾の呼応)」「表現の類比（類似)・反復」「文末表現（「のだ」文、問いかけ、読み手を意識した表現、定義)」「根拠の示し方（例示、引用、実験など)」「構成」という「小中連携を目指した説明的文章をマクロに読むための視点」を提案し、内容の理解だけに留まらず、筆者の説得の方法を学ぶことによって納得することができる授業を目指し、小学校教材との比較をしている。◆学習指導案あり。本時の目標は「問題・話題の提示の仕方の工夫を理解する。」「他教材と比べながら対比的に説明する書き方の工夫を理解する。」「昔のヨーロッパと昔の日本でオオカミのイメージが正反対のものであることがわかる。」
3	20	長谷川祥	中・高等学校における	『大学国語教	315-	段落・キーワード・文章構成を指導する上で、実践の成果の上がる教材の1

	14/5	子（北海道教育大学准教授）	論理的文章を書く指導法の研究	育学会発表要旨集』(126)	318（316）	つとして取り上げ、特徴を述べている。①教科書6頁の「論説」の文章で、中学1年1学期の学習としては長すぎる。（△）②「オオカミ」について平易な言葉で説明しているため、理解しやすい。（○）③意味段落の境目が明確であり、段落の役割や文章構成の学習に適している。（◎）④第一意味段落（形式段落①から④）で示されている具体的事例を簡潔に述べるとよい。（△）⑤本論にあたる二つの意味段落は、キーワードがはっきりと存在し、取り出しやすい。（◎）
4	2014/11	鈴木一史、開田晃央	「協働的学習による説明的文章読解の授業開発 ―『オオカミを見る目』の対比表現の比較読みを中心として―」	茨城大学教育実践研究(33)	33-47	説明的文章教材に対して、語彙に焦点を当てた授業プログラムを開発する研究。形式と内容を統合可能な教材として「オオカミを見る目」を取り上げている。授業方法として、「① 対比構造読み」「② 他資料との比較読み」「③ 協働学習による他者との情報の対比」「④ ①②③を利用した文章作成と自己内対比」を挙げている。キーワードが（西洋―日本）（今―昔）のどこにあたるかマトリックスをつくり、対比構造を理解しようとしている。◆単元指導案あり
5	2015/3	原口直哉	言葉の分類を通した説明的文章の読みの深まりに関する考察 ―中学校1年国語科「さまざまな視点から見つめよ	『佐賀大学教育実践研究』（32）：佐賀大学文化教育学部附属教育実	231-238	オオカミに対する見方を表した言葉を（ヨーロッパ―日本）（昔―現代）の4象限図に当てはめる。それを使い、「筆者の述べ方の工夫」をつかみ、筆者の物の見方・考え方を理解することを目的とした授業実践。☆主にされた話し合い活動の概要や生徒の意見が記録されている。❶「昔の日本と昔のヨーロッパの比較」と「昔の日本と現代の日本」の比較を比べている。❷「昔の日

			う」の授業分析を通して―	践総合センター		本と昔のヨーロッパ」の比較が述べられたあとに「昔の日本と現代の日本」の比較がきていることに16段落と結び付けて気づいている。」という2点を理想的な話し合い活動として取り上げている。2つの対比があることを明確に理解し、その順序をがあることを理解することを「筆者の述べ方の工夫」と捉えている。
6	2015/3	守田庸一	つけたい力を育てる”学習用語”と活用のポイント「説明文指導に必要な”学習用語”と活用のポイント」	『教育科学国語教育』（783）：明治図書出版	34-35(35)	読みの対象とする筆者のものの見方や考え方、表現の仕方に応じた学習用語を活用することに関することが書かれている。こうした学習用語を活用するポイントとして、①用語の意味を共有する②その用語を具体的に指導することができる教材を見出す③一つの教材だけで教えようとするのでなく、複数の教材で継続して指導するが挙げられている。「オオカミを見る目」は〈対比〉〈類比〉〈因果〉〈具体〉〈抽象〉といった用語を本文に則して指導できる教材例として紹介されている。
7	2015/5	長谷川祥子（北海道教育大学准教授）	論理と言葉	『大学国語教育学会発表要旨集』(128)	239-242(240-242)	教科書教材の分析に基づき、国語科での論理的文章の学習方法を提案する目的となっている。「オオカミを見る目」の特徴として、第一に平易な言葉で説明してある、第二にイラストや写真が効果的、第三に筆者の考察・結論、具体的な事例の段落が区別しやすい、第四に意味段落のキーワードが明確に存在していること、第五に第一段落が冗長ということを挙げている。形式段落を分け、キーワードを抜き出すことで段落と構成を理解させようとしている。
8	2	長谷	論理的文章	『札幌	1-	7の資料、長谷川祥子「論理と言葉」に

	2015/12	川祥子（北海道教育大学准教授）	を「書く」ために読む学習指導の研究	国語教育研究』（26）：北海道教育大学	37	生徒の感想が詳しく加筆されている。また、小中高の説明的文章教材の頁数、種類、段落、キーワード、教科書の表示に関して独自の基準で評価している。
9	2016/3	舟橋秀晃	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）：大和大学	239-248	中 1 説明的文章教材の事実と意見を具体的に見ることで、それらの読み分け指導の段階を見出すことを目的としている。「オオカミを見る目」の大まかな流れを、①～④、⑤～⑩、⑪～⑮、⑯⑰で段落ごとにまとめている。⑥段落の最初に 2 文を例に「全て史料で確認できる史実か歴史上の定説である。ただし特定日時に発生したレベルの事実ではなく,今挙げた例のように,何十年から何百年に渡るその土地と生活の概括的な叙述となっている。ゆえに,筆者の述べる意見にも普遍性が見られる。ただし、史料や歴史上の定説には,今後も新事実が発見されたり解釈が変わったりする可能性がある点では、客観的とまでは言い切れない要素も幾分か含まれている。」と述べている。
10	2016/7	川田英之	1 年 読むこと 説明的な文章①「オオカミを見る目」「筆者の論証に納得するか」	吉川芳則『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校国語科の授	39-43	単元のねらいが「筆者の論証の仕方について,根拠を基に,意見を書くことができるようにする。」となっている。単元指導計画は全 5 時間になっており、第 1 次「本文を読み,段落構成や要旨について確認する（1 時間)。」第 2 次「現在のオオカミについて調べ,本文との違いを共通理解する（2 時間)。」第 3 次「筆者の論証に対する納得の是非について話し合う（1 時間)。」第 4 次「筆者の論証

				業プラン』:明治図書出版		の仕方について,意見文を書く（1時間)。」☆第3次の学習指導案と授業展開例と生徒の発言や意見文が記載されている。
11	2016/11	講師植山俊宏（京都教育大）	ワークショップ「書いてある通りに読み、問題解決していく説明的文章の単元づくり（小・中）	『月刊国語教育研究』」(535)：日本国語教育学会	61	国語のアクティブ・ラーニングは国語力・思考力を育成し、向上させることが目的であり、合理的な表現を捉えることが必要としている。教材分析の講義で「「平和のとりでを築く」（小六)、「オオカミを見る目」（中一)、「幻の魚は生きていた」（中一）を取り上げ、小学校高学年から中学校にかけて、問題解決過程が複雑になることを説明して、逆に類比表現を発見することから入って、つなげていくことで問題解決過程が明確化・可視化されることを解説し、新しい授業法として意義があることを示した。」としている。
12	2016/12	長谷川祥子（北海道教育大学准教授）	中学校　提案　創造的・論理的思考力を育てる学習・指導の改善・充実「論理的に書く学習指導を確立させよう」	『教育科学国語教育』（804)：明治図書出版	40-43(43)	論理的思考力を育てる上で有効な論理的文章10教材の1つとして「オオカミを見る目」が示されている。「これらの教材は複数の事例と考察とがよく結びついており、帰納論理の思考で組み立てられている。」とされている。文章構成、段落、キーワード、具体的な書き方という4つの基準から10教材を優れていると判断している。「オオカミを見る目」を文章の種類として「論説」としている。
13	2017/2	辻村重子（京都府・八幡市立	私の学習室②「説明的文章の「読めたつもり」に気づく―筆者の論証の筋道	『月刊国語教育研究』(538)：日本国語教育	38-39	全7時間（第一次が二時間、第二次が三時間、第三次が二時間）で、単元目標は「筆者の論証過程を図式化し、論証を吟味しよう」である。第一次にセット教材として「動いて、考えて、また動く」（光村小四）が図式化の練習教材として使用されている。第二次は類

		男山東中学校）	を図式化する―」	学会		比表現からキーワードを導き出し、同心円ツールで「置かれた社会の状況」「見方」「イメージ」「考え方」に各段落の内容を分類し、可視化することで一般化を図っている。「見る目」という言葉から類比表現である「見方」「イメージ」、主張部分から「人の考え」「行い」「置かれた社会の状況」をキーワードに設定している。第三次はさらにキーワードを図式化し、筆者の論証過程を踏まえた上で、筆者の主張を吟味している。同心円ツールは段落ごとの論証と一般化を実感させることに効果があり、図式化は自分たちの読みを確かめながら可視化することで読みの曖昧さや思いこみに気づき、さらに協働的に読むことで読みが確かなものになるという効果があると考えられるとしている。
14	2017/3	古賀勝利（佐賀大学教育学部附属中学校長）	学級（国語授業）のカリキュラム・マネジメント　1学年のカリキュラム・マネジメント　「育成を目指す資質・能力を基盤としたカリキュラム・マネジメント」	『実践国語研究』(341):明治図書出版	33-35(35)	■2016年度　第1学年　国語科年間指導計画　国語科研究テーマ：「確かな読みにつなげる書く活動の工夫」に記載されている。「前期　主に話すこと・聞くことの30時間」に「オオカミを見る目」があり、単元の主な学習内容は「読み手に分かりやすく伝えるために文章の書き方で工夫されているところをつかみ、自分の考えをもつ。」「筆者の文章の書き方を参考に紹介文を書く。」とされている。「単元の主な学習活動―言語20要素を含む―」に「「オオカミを見る目」の筆者の述べ方の工夫をつかむ。【②話し合う】」があり、「紹介文を書くことを通して、構成・表現形式の大切さに気づき自分の表現に生かすこと。」「言葉のきまりについ

						て理解し、自分の生活に生かそうとすること。」が書かれている。
15	2017/3	國府田祐子	論理的文章を読むための指導事項を模擬授業で提示する－「国語」の講義における実践を通して－	東京福祉大学・大学院紀要 第7巻 第2号	143-148	学生が書籍等の文章を読むことに消極的なことから、論理的文章を読むための指導事項を「文章構成、段落、キーワード、帰納論理」とし、教員免許取得のための教科に関する科目「国語」において「オオカミを見る目」の模擬授業形式でこれらを示したとしている。目的に「論理的文章を読むときの視点を学生にきづかせること」「学生を教員や生徒の視点に立たせ、論理的文章を読むための指導事項を実感させる」を挙げている。結果、指導事項4項目を理解したという感想、音読の重要性、授業展開の方法等に気付いた等の成果を得たとしている。※8の資料、長谷川祥子「論理的文章を「書く」ために読む学習指導の研究」の指導案を使用している。
16	2017/5/27	澤口哲弥（広島大学大学院・院生 三重県立飯野高等学校）	「国語科クリティカル・リーディング指導の研究（3）―中学校教科書における「読み比べ」教材の検討―」	『国語科教育研究 第132回岩手大会研究発表要旨集』（全国大学国語教育学会）※配布資料を検討	57-60(58)	国語科クリティカルリーディングの5つのねらいを「Aコンテクスト/イデオロギー」B「レトリック」C「定義/構成」D「想定読者」E「トピック」の5つのキーワードに示し、10教材をこの観点で検討している。「オオカミを見る目」は「学習者に多角的なものの見方を促す教材」「時代によって物事の価値は変化するという内容の文章」「本教材で示された見方・考え方を読書教材で確かめるという構成」とかかれている。

17	2017/9	小原俊（文部科学省初等中等教育局教科書調査官）	特集　主体的・対話的で深い学びを実現する授業づくりとは「説明的文章の授業と評価のアイデア　思考力を喚起する説明的文章の学習」	『実践国語研究』(344):明治図書出版	4-5(5)	「深い学び」を実現するためには、学習者が自ら考えてみたくなる場を設定する工夫が必要となるとして、「この文章で筆者が一番書きたかったのはオオカミについてなのだろうか。それとも人間についてなのだろうか。」という課題を単元に織り込むことを提案している。「説明を焦点化する目的で筆者が言及しなかった点、複数の読みが成立する可能性のある点等に気づかせる課題を提示し、教師との対話、学習者同士の対話を成立させる。その上でタイトルの含意を考えさせる、説明上意図的に限定して取り上げられている点を確認させる等、文章（筆者）との対話へと進めてもよい。」としている。
18	2018/1	開田晃央（茨城大学教育学部附属中学校）	中学校「素材研究」を生かした文学的文章・説明的文章の授業アイデア　2学年「ガイアの知性」語彙特性に着目した素材研究	『実践国語研究』(346):明治図書出版	56-59	4の資料「協働的学習による説明的文章読解の授業開発 ―『オオカミを見る目』の対比表現の比較読みを中心として―」と同じ授業が紹介されている。時間と空間を軸にした事実関係をとらえ、文章内容を整理する能力を培うことができ、対比表現の語彙を押さえることで内容整理だけでなく、筆者の考えを捉えることもできると考えていると記載されている。
19	2018/5/2	辻村重子（八幡市立男山東中学校）	「論証スキーマのメタ認知に関する事例的研究―説明的文章実践の総括学習の検証―」	『国語科教育研究　第134回大阪大会研究発表要旨	273-276（273）	2016年6月の実践。学習の目的は「本論の4つの具体例から共通点を見いだし一般化するという概念を学習者にメタ化するために、同心円ツールを用いて可視化した。ここでは、学習過程②「根拠を確かめながら、結論・主張を読み取ること」③「論証が確かなものかを吟味する」ことを目的とした。」と

	6			集』（全国大学国語教育学会）※配布資料を検討		記載されている。授業実践後に「筆者の主張に納得できましたか」との問いに対し、「事実の根拠に納得できた。一般化についても、人のうわさとかで人の気持ちが大きく揺さぶられる経験があるので、人の考え方がすぐ変わることにも共感できました。」という学習者の記述を掲載している。
20	2018/11	辻村重子（八幡市立男山東中学校）	中学校　学習指導案で見る研究授業の具体例読むこと（説明的文章）●「オオカミを見る目」（東京書籍一年）「「同心円ツール」と「図式化」で論証を可視化する」	『教育科学国語教育』（827）:明治図書出版	64-67	単元名は「論証を捉え、主張に対する自分の意見をもつ」、単元の指導目標は「段落の役割や段落同士の関係に着目して論証構造を捉え、内容を読み取る。」「論拠を推論し、筆者の主張に対する自分の考えを持つ。」◆単元指導計画、本時の指導ポイント、本時の学習指導案がある。2つの問題に対する解にたどり着くことができても「結論部」の「心に留めておいてください」といった筆者の主張の真意を理解することは難しいとし、筆者の論理の筋道を可視化することで学習者の理解を促そうとしている。13の資料「説明的文章の「読めたつもり」に気づく―筆者の論証の筋道を図式化する―」と指導の流れがよく似ている。

2.4.2 「オオカミを見る目」の授業の方向性

主な方向性としては以下が挙げられる。

- 題名（2,10,13,17,20）
- 首尾の呼応・文末表現（2）
- 類比（2,6,11,13,20）
- 対比（4,5,6,10,18）
- 「現代のヨーロッパ」の例が必要か（5,10）
- 論証（10,13,19,20）
- 文章や段落の構成（2,4,5,7,8,9,10,12,15,18,20）

‣筆者の説得の方法・工夫・ものの見方や考え方
（2,5,6,7,8,9,13,14,15,16,17,18,19,20）
‣順序性（5）
‣内容の因果関係や結論、具体と抽象（5,6,7,8,10,11,15,20）
‣マクロ読み（2）
‣内容と形式のバランスを取る（2,4）
‣語彙・キーワード（3,4,7,8,12,13,15,20）
‣図式化・可視化（11,13,19,20）
‣他教材や他資料との比べ読みや組み合わせ（2,4,6,13）
‣自己の考えの形成・文章作成（1,4,9,10,14,19,20）
‣話し合い活動（1,5,10,13,14,17,20）
‣その他（直接教材とは関連していない、詳しい記述のないもの）（9,16）

2.4.3 「オオカミを見る目」の研究論文・実践報告の考察

「オオカミを見る目」の方向性を２つの資料を取り上げることでほぼ網羅できるので、それを詳しく分析していく。

１つ目は 10 の資料、川田（2016）「筆者の論証に納得するか」の実践である。この実践は「題名」「対比」「「現代のヨーロッパ」の例が必要か」「論証」「文章や段落の構成」「内容の因果関係や結論」「具体と抽象」「自己の考えの形成・文章作成」「話し合い活動」の要素がある。

全 5 時間の授業計画で、第 1 次に段落構成・要旨、第 2 次に現在のオオカミについて調べ、本文との違いを共通理解する活動を行っている。資料には、その後の第 3 次の指導案と授業展開例と生徒の意見が詳しく記載されている。川田は原典（高槻成紀「オオカミのこと―神か悪魔か―」『野生動物と共存できるか』岩波書店、2006 年、174～182 頁）と比較すると、題名とともに次のような違いがあるとしている。

> *〇（ヨーロッパではないが,）アメリカでオオカミが人の手により絶滅させられた後, 生態系のバランスを取り戻すためにカナダから再導入され, 今では人気者になった事例が結論の前に示されている。*
> *〇教材部分の前に「野生動物と人間社会のことを考える上で, オオカミはじつにおもしろい動物だと思います」という文があり, 総括型の文章構成となっている。*

川田はこれらの違いを第２次までの共通理解として、授業に取り入れている。

１つ目の違いは対比する目的ではなく、対比という形にこだわっていると言える。教科書の「昔のヨーロッパ」と「昔の日本」の対比は、人のオオカミに対する見方の形成を論

証する目的がある。これに対して、「昔の日本」と「今の日本」の対比は人のオオカミに対する見方の変化を論証する目的がある。そして、結論部にはこれらに対応した答えが存在する。このように教科書の２つの対比は、全体の答えを論証する目的のために効果的に使われているため、対比するものは既存のもので十分だと言える。このことから、川田が「現代のヨーロッパ」を対比するものとして新たに示すのは、学習者にとって対比関係が分かりやすくなるからだと考えられる。

２つ目の違いが教科書で省かれている理由は「野生動物と人間社会」の話で完結し、それ以上の汎用性や一般化が生まれにくくなるためではないかと考えられる。

第３次は討論形式の話合い活動中心に行われている。「筆者の論証に納得するか，しないか」で各自の根拠と理由を書かせ、同じ立場の生徒同士で、次に、異なる立場の生徒同士で小集団をつくり、考えを深めた後の全体討論の意見が詳しく載っている。

この話し合いの争点は２つ出ている。１つ目の争点は「現在のヨーロッパのオオカミの記述を書くべきか」というものだ。書いた方がよいと考える理由は

> *対比の観点として必要なので、結論の前に書くべきだ。対比の観点がそろうことで論証の説得力が増す。*

と書かれている。これはやはり（ヨーロッパ―日本）（昔―今）という分かりやすい対比の形にこだわって、何のために対比が行われているのかということが理解されていない。書かなくてよい理由には

> *日本のオオカミのことを絞って述べるため，他の情報は除いただけ。余計な情報が増えすぎると趣旨がぼやける。*

と書かれている。実際の生徒の話合いでは

> *この文章は，日本の「見方」の変化がメインで，ヨーロッパの昔はそれを修飾している感じなので，必要ないと感じました。*

という意見がある。上記の書かなくてよいと主張する意見は、見方の形成を述べる昔のヨーロッパと昔の日本のことより、見方の変化を述べる昔の日本と今の日本を比較しているほうを大事だと考えている。しかし、なぜ大事なのかという根拠については触れられていないので、生徒は何となくそう思っているにとどまっていると考えられる。

２つ目の争点は「題名の是非について」だ。まず、題名は変えるべきであるという理由を見ていく。「「オオカミを見る目」なら現在のヨーロッパの見方の変化も書くべき」という意見があるが、これは「オオカミ」にしか焦点を当てておらず、一般化して、筆者の

ものの見方を「オオカミ」以外にも当てはめるという視点がない意見である。理由としてまとめられているもう一つを以下に示す。

> *結論の段落にある「人の考えや行いは，置かれた社会の状況によって異なりもするし，また変化もし得る」がこの論の主旨であり，オオカミはその例である。「それぞれの考えの違い」「社会と人」「物事を見る目」といった題名のほうがよい。*

この意見からは、結論と対応した題名をつけようとしていることが分かる。「オオカミは例」であって主旨ではないため、重要ではないことを言っている。しかし、これらの題名を読んだ後に「皆さんはオオカミに対して…」という出だしで本文が始まったら、題名との関連が感じられず、唐突に感じるのではないだろうか。文章全体を通して題名を考える視点が必要だと思われる。

反対に、題名はこのままでよいと考える理由は

> *・「オオカミを見る目」の「見る目」が結論の「人の考えや行いは，置かれた社会の状況によって異なりもするし，また変化もする」ことを表している。*
> *・オオカミは結論を導くための重要な事例であり，題名に入っても構わない。*

という意見があった。先ほど紹介した例と同じく、結論に注目していることがわかる。しかし、こちらは「オオカミを見る目」が「人の考えや行い」にあたるという一般化ができており、結論に入っている言葉が題名にも入っていないと分からなかった先ほどの例とは違うことが分かる。「オオカミは結論を導くための重要な事例であり」と言っているので、オオカミの例から文章全体を通して結論を導いていることが分かる。「題名に入っていても構わない」というのは「オオカミ」という言葉が題名に入っていても構わないという意味であることから、重要だと思っているのは「見る目」ということが分かる。このことから、題名はこのままでよいと考える意見は、両方「見る目」が大事だとを言おうしていると考えられる。そして、一般化が進んだ生徒ほど、題名はこのままでよいと考えているのではないかと考えられる。振り返りの例ではこんなものがある。一部を抜粋する。

> *これは筆者が「オオカミを見る目」から「置かれた社会の状況によって異なりもするしまた変化し得ること」を感じてほしかったからつけた題名じゃないかと私は思う。*

これは読者がオオカミの例を受け止めた上で、筆者の伝えたい汎用的な答えにたどりつけている意見と考えられる。

最後に第４次の意見文の例も記載してあったので、考察していく。これは筆者の論証に納得している意見文で、３つの理由を挙げている。

> *1　「現代のヨーロッパの記述」を入れるとしたら，⑫⑬⑭⑮段落あたりだと思うが，どの段落も日本の変化を専門的に説明していて，入れるところがない。*
> *2　ただし題名は変えるべきだ。題名からはオオカミのことしか書いてないように思えるが，実際に筆者が述べたいことは，結論の⑰段落にある「人の見方や考え方」だからだ。*
> *3　原作と比べて，アメリカのイエローストーンの話が抜かれている。このことから，筆者は必要だと思う情報と，そうでない情報を区別し，整理していることが分かる。つまり，筆者は自分のまとめの具体例として，よりわかりやすいように情報を整理しているのだ。*

１と３の理由はつながっていると考えられる。アメリカのイエローストーンの話は必要でない情報として区別され，必要だと思う情報に日本の変化が残され、整理された。このことから現代のヨーロッパにあたるアメリカのイエローストーンの記述は「入れるところがな」くなってしまったと考えられる。２の理由は、結論は押さえられているものの、「見る目」が一般化できていない意見だと考えられる。

この実践は原典も参考にして「現代のヨーロッパ」を入れるか入れないかを考えることをしていたが、それがかえって対比の形式にとらわれ、何を対比することで論証できるのかを生徒が把握することが難しくなってしまっている。題名の是非を考えることで、生徒が結論だけに注目して読んでいるのか、それとも文章全体を通して読んでいるのかが分かる。前者の場合、「オオカミ」はただの例で、結論に含まれている言葉が題名に入っていないと納得できないため題名を変えようとする。後者の場合、「オオカミ」の例を受け止めた上で、結論にあたる部分は「オオカミを見る目」の「見る目」を一般化していると考えるようになる。最初から出ている「オオカミ」と結論で一般化されている「見る目」の整合性を理解し、題名を変えなくてもよいと考えるようになるのではないかということが分かってきた。

２つ目の実践は、20 の資料、辻村重子（2018）「「同心円ツール」と「図式化」で論証を可視化する」である。この実践は、「題名」「類比」「論証」「文章や段落の構成」「筆者の説得の方法・工夫・ものの見方や考え方」「内容の因果関係や結論」「具体と抽象」「語彙・キーワード」「図式化・可視化」「自己の考えの形成」「話し合い活動」の要素が入っている。先ほど示した川田の実践にあった「対比」「「現代のヨーロッパ」の例が必要か」の要素がない。しかし、「類比」「筆者の説得の方法・工夫・ものの見方や考え方」「語彙・キーワード」「図式化・可視化」の要素がある。「同心円ツール」と「図式化」の使い方を具体的に示すような形で書かれているので、教材そのものに関して

触れている記述はやや少ない。

第1次で「題名から内容を予測し、問いを立てる。通読後、筆者の結論・主張に納得できるかを考える。」という学習をしている。これはマクロな視点からの読みをしていると考えられる。資料には第2次が詳しく書かれている。同心円ツールが主に使われる回で、具体例を観点別に整理することを目的としている回である。「オオカミを見る目」の具体例として、「昔のヨーロッパ」「昔の日本」「江戸期から明治期までの日本」「現代の日本」の4つとしている。先ほどの川口の実践は、「昔の日本」「江戸期から明治期までの日本」を一律に「昔の日本」として、「現代のヨーロッパ」を対比する要素として新たに示していた点で違っている。題名にある「見る目」の類比表現である「見方」「イメージ」の本文での使われ方を明らかにする。そして、4つの例が一般化された結論部から「置かれた社会の状況」「（イメージ・見方）・考え」「行い」をキーワードとして探し出すことをしている。これによって、生徒は「現代の日本」の「行い」の項目だけが空欄になり、述べられていないことに気づく。これが「*主張「人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化しうるのだということを、心に留めておいてください。」に対する「論拠」を考える上での大きなヒントとなるしかけとなった。*」としている。「…また変化しうる」までを主張として取り上げている実践も多い中で、「心に留めておいてください。」まで入れている。一般化した結論から、徒に自分の意見として具体化させようとするのでなく、筆者が文章中に述べている論証に則して、現代人である読者自身がどういった「行い」をするのかを考えさせる視点があると考えられる。

2.5　2編の中学1年生教材からの考察

「ちょっと立ち止まって」と「オオカミを見る目」は中学1年生が序盤で学習する「ものの見方や考え方」を要点としており、文章や段落構成を学ぶ教材として扱われているというところに共通点がある。前者は約30年使われ続けており、後者は約6年のみ使用されているという開きがある。このことから研究論文・実践報告の資料の量にも開きがあるが、実際に行われてきた実践の内容にも違いが生じている。

前者は図の妥当性や順序性、「角度」に関する問題など、教材そのものに議論の余地があり、それを取り上げている実践が目立つ。後者は教材そのものとしては好意的に受け入れられ、教材そのものの是非を問う授業が少ない傾向にある。その代わり、論証・表現から構造を捉えることで筆者の工夫や考え方を学ぶという授業が増えている。このことから、前者は教材の内容から形式を考えているものが多く、後者は教材の形式から内容を把握していくものが多いという特徴が見えてきた。

「問い」と「答え」の関係を見ると、「ちょっと立ち止まって」は図という実証例を使って説明する文章になっている。図という視覚に訴える具体例を示してから、身近な例を示すという手法を取っている。結論部で出される筆者の主張は題名との言い差し表現から容易に導くことができ、「問い」と「答え」の関係をつかみやすく、「答え」となる主張

は「問い」よりも発展したものにはなっていない。「オオカミを見る目」は歴史的事実という読者には基本的に精査できない事例を使って説明する文章になっている。「赤ずきん」「三匹の子ブタ」といった具体例が、読者にもあてはまるであろう身近な例として示され、文章を通して説明していく例と問いを初めにすべて提示している。題名に筆者が文章全体で使う具体例としてオオカミが出ており、結論部まで「オオカミ」が出ている。これは、「ちょっと立ち止まって」の言い差し表現と同じく、「問い」と「答え」が結び付きやすくなる工夫と考えられる。そして、具体例であるオオカミを使って論証したことを一般化しただけで、「オオカミを見る目」でも「答え」となる主張は「問い」よりも発展したものにはなっていないと言える。

読者の立ち位置を考えると、筆者の述べる「見方」に沿って読者は読んでいくしかなくなっている。「ちょっと立ち止まって」の図は「〜てしまう」「〜てみよう」といった誘導の表現がある。実証例として目に見える形で提示されており、「〜てしまう」「〜てみよう」と言われても、筆者の言う通りに見えなければこの文章を読むことができないという、図と日常経験に依存した文章になっている。このため、読者も筆者に言われるまま読み進める必要がある。「オオカミを見る目」の場合、「昔のヨーロッパ」「昔の日本」「現代の日本」で起こった歴史的事実という、読者には事実として受け入れるしかないことが具体例に挙げられている。この点から、2 編の教材で使われる例は絶対的な真理のようなもので、読者は筆者の示す絶対的な「見方」に従って読むしかないという構図が見えてくる。

人称の表現に着目すると、「私たち」という言葉があまり出ない。「ちょっと立ち止まって」では、⑩段落 33「私たちは、ひと目見たときの印象に縛られ、一面のみをとらえて、その物の全てを知ったように思いがちである。」という文、「オオカミを見る目」では、④段落 12「また、現代の私たちは、昔の日本人と違って、オオカミを神のようなイメージで捉えたりはしません。」という文に表れている。これらは一般的な意見を述べているだけである。取り上げた 2 編の説明的文章教材は筆者が「見方」のすすめを紹介する教材であって、「私たち」は意識的に取り上げられていないと考えられる。

類比表現を見ると、「ちょっと立ち止まって」の場合、「中心」「距離」という語句がそのままの形で結論部でも使われており、「見方」という言葉の類比表現が「見る」「見える」「見なす」といった明らかに類比表現と分かる状態で随所に出されている。「オオカミを見る目」の場合、歴史的事実を提示するのに合わせて、細かく「オオカミに対する正と負のイメージ・見方を表す言葉」を少しずつ変化させることで、どのようにそのイメージや見方が形成・変化していったか、その過程を丁寧に可視化する働きがあることが分かる。

今まで行われた研究論文・実践報告をみると、「ちょっと立ち止まって」は「文章や段落の構成・要点」「筆者の工夫・主張」「要約・感想・意見文・説明文」「図の妥当性・順序性」「新しい図を追加する・図 2 を削除する」「日常生活の経験を考える・追加す

る」といった方向性が多い。そして、これらは筆者の論をより強固にしたり、より理解する目的のあるものが多いことが分かる。30 の資料、河野（2007）で見ていったように、具体的なものがなければ、自分ではものの見方・考え方の例を提示・論証できないでいる読者がいることから、可視化できる分かりやすい具体例が必要であり、筆者頼みの読みをしている段階であることが分かる。「オオカミを見る目」では「文章や段落の構成」「筆者の説得の方法・工夫・ものの見方や考え方」「内容の因果関係や結論、具体と抽象」「語彙・キーワード」といったものが多くあり、「対比」「論証」といった方向性も合わせると、これらも同じく、筆者の論をより理解するものが多いと考えられる。10 の資料、川田（2016）で見ていったように、「現代のヨーロッパ」の例を追加して、対比という形式を強固にしようとすることは、具体例がないので納得いかないという考えが根本にあると言える。

このように、中学校 1 年生説明的文章教材に見られる「異論が出ない強い具体例」「日常生活との結び付け」「『私』や『私たち』の少なさ」「分かりやすく単調な類比表現」と言った特徴は、研究論文・実践報告に見られる「筆者の論に大きく依存し、自分自身の考えが生まれにくい」「具体性を求め、なければ読めない傾向」などに即していることが分かってきた。

第 3 章　中学 2 年生説明的文章教材の検討

3.1　安田喜憲「モアイは語る―地球の未来」（光村図書　中 2）の問題分析的教材分析

安田喜憲「モアイは語る―地球の未来」（光村図書　中 2）の教材分析を行う。この教材は、2002 年から使われている書きおろし教材である。しかし、2002 年度から使用されている教科書では読書教材として扱われており、2006 年度からは大幅に改定して掲載されている。

3.1.1　現行教科書本文の分析

安田喜憲「モアイは語る―地球の未来」（光村図書　中 2）

色付け（問題　問題の答え　注目の語　問題提起と対応　年代　人口　森　分析　推論）

段	文	教材本文	末尾	分析
①	1	君たちはモアイを知っているだろうか。	ているだろうか	題名で登場したモアイについての投げかけを読者にする。
	2	それは、人間の顔を彫った巨大な石像であり、大きなものでは高さ二十メートル、重さ八十トンにも達する。	る	2 ではモアイそのものの説明を行い、3 はモアイの所在地、4 はモアイの所在地のイースター島は日本の種子島の半分にも満たない大きさであること、5 はその小さい島の中で千体近く発見されていることから 6 では膨大な数であると言われた。
	3	モアイは、南太平洋の絶海の孤島イースター島にある。	にある	
	4	イースター島は、日本の種子島の半分にも満たない大きさの火山島だ。	だ	
②	5	この小さな島で、これまで千体に近いモアイが発見されている。	ている	2、5 を受けて、モアイは巨象で千体という膨大な数が存在していることが言われ、6 はそれを受けての疑問である。しかし、「どうやって運んだのか」にまで言及するところに疑問が残る。「石切り場」などの言及がされていない時点では急に「運んだ」という、まだ述べられていない前提が存在するため、この疑問は浮いている印象があ
	6	いったいこの膨大な数の巨像を誰が作り、あれほど大きな像をどうやって運んだのか。	だのか	

				る。１つ目の問題。
	7	また、あるときを境として、この巨像モアイは突然作られなくなる。	れなくなる	7、8「突然」「いったい」ということから何か重大なことが起こったということを読者に想起させる働きがある。
	8	いったい何があったのか。	たのか	
	9	モアイを作った文明はどうなってしまったのだろうか。	てしまったのだろうか	6～9 は疑問の連鎖が起こっている。これらを主要な疑問として論証していく。2 つ目の問題。
	10	実は、この絶海の孤島で起きた出来事は、私たちの住む地球の未来を考えるうえで、とても大きな問題を投げかけているのである。	ている**のである**	強調「のである」の文末を取っている。題名に含まれている「地球の未来」が登場し、モアイ像に関わる出来事が「大きな問題」につながっていることが示される。3 つ目の問題。
	11	これまでにわかってきたイースター島の歴史について述べながら、モアイの秘密に迫っていきたい。	ていきたい	イースター島の歴史と「モアイの秘密」が密接に関わっていることが予想される。
③	12	絶海の孤島の巨像を作ったのは誰か。	か	6 の前半の疑問と対応。 イースター島のことを絶海の孤島と言い換えるところは人が関与していないと印象付けたいところで使われている。
	13	謎が謎を呼び、宇宙人がやって来て作ったのではないかという説まで飛び出した。	た	
	14	しかし、最近になって、それは西方から島伝いにやって来たポリネシア人であることが判明した。	た	12 の疑問の答え。
	15	墓の中の化石人骨の分析や、彼らが持ってきたヒョウタンなどの栽培作物の分析から明らかになったのだ。	た**のだ**	強調「のだ」が使われている。 ポリネシア人が住んでいたことがはっきりしただけで、この時点ではポリネシア人がモアイを

				作ったという 14 の答えの理由にはなり切れていないが、文脈上そのように判断される。
	16	さらに、初期の遺跡から出土した炭化物を測定した結果、ポリネシア人が最初にこの島にやって来たのは、五世紀頃であることも明らかになった。	た	16、19、20 は研究の成果に乗じて今後の論展開に必要なものを提示している。
④	17	その頃、人々はポリネシアから運んできたバナナやタロイモを栽培し、豊かな海の資源を採って生活していた。	ていた	15 の分析から分かったと推測される。15 は「ヒョウタンなど」17 では「バナナやタロイモ」で種類が増えている。
	18	そして、十一世紀頃、突然巨大なモアイの製造が始まる。	る	16 の五世紀の段階ではモアイを創っていなかったが、19、20 のように人口が増えたことで製造できるようになったと考えられる。
	19	同じ時期に、遺跡の数も急増しており、この島の人口が急激に増加を始めたことがわかる。	る	15 の化石人骨の分析によって人口が急激に増加したことが分かったと思われる。
	20	人口は百年ごとに二倍ずつ増加し、十六世紀には一万五千から二万に達していたと推定されている。	ている	次に「人口」という言葉が出るのは 43。モアイ製造と人口増加が関連する予想を読者にさせる働きがある。教科書の脚注では現在の「人口は五千人ほど」と紹介されている。
⑤	21	大半のモアイは、島の東部にあるラノ・ララクとよばれる石切り場で作られた。	られた	事実の提示。どう作られたかの話。
	22	このラノ・ララクには、モアイを作るのに適した軟らかい凝灰岩が	ていたからで	21 の理由。

		露出していたからである。	ある	
	23	人々は硬い溶岩や黒曜石でできた石器を使って、モアイを削り出した。	た	過去を表す「た」の末尾。23～25まで、モアイ製造の過程を述べている。
⑥	24	削り出されたモアイは、海岸に運ばれ、アフとよばれる台座の上に立てられた。	られた	なぜ作られたかの話を展開していく。モアイが運ばれたことに初めて本格的に触れている。⑥段落は全体としてモアイが運ばれた理由になっている。
	25	このとき初めて、モアイに目の玉が入れられた。	られた	
	26	アフの上のモアイは、大抵の場合、陸の方に向けて立てられた。	られた	26～28はモアイ製造の付け加えがされている。
	27	それは、モアイがそれぞれの集落の祖先神であり、守り神だったからだと考えられる。	られる	「それは～だったから」という表現から27は24～26をした理由になっている。
	28	人々はいつもモアイの目に見守られながら生活していたのであろう。	ていたのであろう	27、28は末尾から推論が行われていることが分かる。
⑦	29	それにしても、ラノ・ララクの石切り場から、数十トンもあるモアイをどのようにして海岸のアフまで運んだのだろうか。	だのだろうか	6の後半の疑問が詳しくなった形。
	30	石ころだらけの火山島を十キロも二十キロも運ぶには、木のころが必要不可欠である。	である	「木のころ」という発想が突然出てくる。「木のころで運んだと考えるのが妥当だろう」などと書くほうがよい。13の宇宙人の説などを覆すことが出来る。
	31	モアイを台座のアフの上に立てるときでも、支柱は必要だ。	だ	30、31が29を証明するための仮説の提示になっている。
⑧	32	しかし、現在のイースター島には、オーストラリアから持ってき	である	30、31で提案された運搬方法を実現させることは現在の様子を

		て最近植栽したユーカリの木以外には、森は全くなく、広大な草原が広がっているだけである。		見る限り不可能だと述べている。
	3 3	モアイが作られた時代、モアイの運搬に必要な木材は存在したのだろうか。	のだろうか	30，31 のために出た疑問。
⑨	3 4	この謎を解決したのが、私たちの研究だった。	だった	「私たち」は筆者とフレンリー教授のことを指していて、文章中、他の使われているものとは違う。
	3 5	私はニュージーランドのマセイ大学Ｊ・フレンリー教授と共に、イースター島の火口湖にボーリングをして堆積物を採取し、堆積物の中に含まれている花粉の化石を分析してみた。	てみた	
	3 6	すると、イースター島にポリネシア人が移住した五世紀頃の土の中から、ヤシの花粉が大量に発見されたのだ。	たのだ	強調「のだ」の末尾。 33 の答えの提示。16 に続いて「五世紀頃」がある。
	3 7	このことは、人間が移住する前のイースター島が、ヤシの森に覆われていたことを示している。	ている	人間が移住してきたことで 32 の状態になってしまったことが分かる。花粉の化石を分析したことによる確定した情報。
⑩	3 8	まっすぐに成長するヤシの木は、モアイを運ぶための ころには最適だ。	だ	「最適」という言葉から他にもあるかもしれないが一番良いのではないかという書き方。
	3 9	島の人々はヤシの木をころとして使い、完成したモアイを海岸まで運んだのであろう。	のであろう	29 の答えが推論で導かれた。
⑪	4 0	私たちの花粉分析の結果から、もう一つの事実も浮かび上がってきた。	てきた	32 の原因を科学的な花粉分析から解明する段落。筆者が大学教授と共に研究している。 何か接続詞を入れないと唐突に話が変わった印象を受ける。

	41	ヤシの花粉の量は、七世紀頃から、徐々に減少していき、代わってイネ科やタデ科などの草の花粉と炭片が増えてくる。	てくる	15～17 から 42 のイネ科やタデ科などの草が増えていったのもポリネシア人が持ち込んだものだという推論が立つ。十一世紀頃にモアイ製造が始まる前からヤシの花粉は減っていた。
	42	このことは、ヤシの森が消滅していったことを物語っている。	ている	42～44 は 39 に続いて、言いきりの表現は取られていない。
	43	人口が増加する中で家屋の材料や日々の薪、それに農耕地を作るために伐採されたのだろう。	たのだろう	④段落とのつながりが見られる。
	44	さらに、モアイの製造が始まると運搬用のころや支柱としても使われるようになり、森がよりいっそう破壊されていったのだと考えられる。	ていったのだと考えられる	強調「のだ」が含まれている。35 でヤシがイースター島に存在していたが、モアイ製造のために伐採され、さらに破壊されていった。37、39、40、42、43、44 の末尾の表現を見ると、花粉分析の結果から分かったことと推論できることを述べ、他の可能性や明言を避けながらの論証している。
⑫	45	ラノ・ララクの石切り場からは、未完成のモアイ像が約二百六十体も発見された。	た	45「未完成」46「作りかけ」47「運ぶ途中で放棄された」というかつて守り神だったモアイの状況が変わってしまったことを示している。
	46	なかには作りかけの二百トン近い巨像もあった。	た	
	47	運ぶ途中で放棄されたモアイも残されている。	ている	
	48	おそらく森が消滅した結果、海岸までモアイを運ぶことができなくなったのであろう。	たのであろう	46～48 から導かれた推論。49 を提示する前に持ち出すことで 59 を述べることができるようになる。
⑬	49	では、モアイを作った文明は、いったいどうなったのだろうか。	たのだろうか	モアイを運ぶことができなくなったことから「文明」に話が及

				ぶのは、筆者が文明を象徴する文化物として、モアイを認識しているからだと考えられる。そのことは①段落で大きいモアイがたくさん作られ、それを可能にすることができたこと、⑥段落を記述していることからも考えられる。
⑭	50	かつて島が豊かなヤシの森に覆われていた時代には、土地も肥え、バナナやタロイモなどの食料も豊富だった。	だった	17 と酷似している。
	51	しかし、森が消滅するとともに、豊かな表層土壌が雨によって浸食され、流失してしまった。	てしまった	48 の森の消滅で起こった出来事の論証が 51～58 で行われる。 森の消滅→豊かな表層土壌が雨によって浸食・流失、船が造れない→主食の栽培が困難、魚が取れない→食料危機→部族抗争が頻発→文明崩壊
	52	火山島はただでさえ岩だらけだ。	だ	
	53	その島において、表層土壌が流失してしまうと、もう主食のバナナやタロイモを栽培することは困難となる。	となる	
	54	おまけに木がなくなったため船を造ることもままならなくなり、たんぱく源の魚を捕ることもできなくなった。	た	
⑮	55	こうして、イースター島はしだいに食料危機に直面していくことになった。	た	55 は⑭の状況の結果、食糧危機に直面したことを言っている。
	56	その過程で、イースター島の部族間の抗争も頻発した。	た	56 は抗争も頻発したことから、モアイは守り神の役割を果たせていないことが分かる。 「その過程」でという言葉から「抗争」は「食料危機」が原因で食料を奪うために起こったと考えられる。

	57	そのときに倒され破壊されたモアイ像も多くあったと考えられている。	られている	57 は 45～47 と併せてモアイは大切に扱われなくなったことを示す。 2 のモアイの情報から抗争に巻き込まれ二次被害で壊れたと考えるのは難しい。57「倒され破壊された」ということからも、意図的に壊そうとしたといえる。倒した理由としては 27・28 が挙げられる。
	58	そのような経過をたどり、イースター島の文明は崩壊してしまった。	てしまった	②段落 9 に示され、⑭段落 49 に再度示された問題が解決された。
	59	モアイも作られることはなくなった。	た	57、58 に続いて、59 で「モアイも」という表現からモアイ像は崩壊した文明の象徴と捉えられる。モアイを壊すことは文明を壊すことと同義と取れる。
	60	文明を崩壊させた根本的原因は、森の消滅にあったのだ。	**たのだ**	強調「のだ」の末尾。結論的証明。44 との強調の末尾の連鎖がある。モアイ製造のために破壊された森がついに消滅し、モアイも破壊され、イースター島の文明は崩壊した 60「根本的原因」というところから、直接的原因として、人間自身の手で文明を崩壊させてしまったことが考えられる。
	61	千体以上のモアイの巨像を作り続けた文明は、十七世紀後半から十八世紀前半に崩壊したと推定されている。	されている	イースター島の文明は約 600～700 年間で崩壊したことが分かる。
⑯	62	イースター島のこのような運命は、私たちにも無縁のことではな	ではない	10 以来、初めて「私たち」が登場してきたことで 3 つ目の問題

		い。		に関して話が進んだと取れる。
⑰	63	日本列島において文明が長く繁栄してきた背景にも、国土の七十パーセント近くが森で覆われているということが深く関わっている。	ている	日本列島や地球全体が森林を失えば、イースター島と同じ過程をたどり崩壊してしまう可能性を示唆している。
	64	日本列島だけではない。	ではない	60 で強調された森林破壊とイースター島の文明の崩壊が、日本列島、ひいては地球規模に対象が広がった。66 は強調の末尾が使われ、60 が森林を主体にした表現に変わっていること、「生命線」という言葉がそれをさらに強めている。
	65	地球そのものが、森に支えられているという面もある。	もある	
	66	森林は、文明を守る生命線なのである。	**なのである**	
⑱	67	現代の私たちは、地球始まって以来の異常な人口爆発の中で生きている。	ている	43 の人口が増えることで森林が切られていったこととつながる。
	68	一九五〇年代に二十五億足らずだった地球の人口は、半世紀もたたないうちに、その二倍の五十億を突破してしまった。	てしまった	事実の提示
	69	イースター島の急激な人口の増加は、百年に二倍の割合であったから、いかに現代という時代が異常な時代であるか理解できよう。	できよう	68 の事実を受けての分析
⑲	70	このまま人口の増加が続いていけば、二〇三〇年には八十億を軽く突破し、二〇五〇年には九十億を超えるだろうと予測される。	される	69 の分析を受けての推論
	71	しかし、地球の農耕地はどれほど耕しても二十一億ヘクタールが限界である。	である	69 の急激な人口増加と釣り合わない農耕地の限界を問題視。
	72	そして、二十一億ヘクタールの農耕地で生活できる地球の人口は、	である	71、72 は末尾「である」を使い、事実の提示を行っている。

	73	八十億がぎりぎりである。食料生産に関しての革命的な技術革新がないかぎり、地球の人口が八十億を超えたとき、食料不足や資源の不足が恒常化する危険性は大きい。	大きい	「食料」「資源」はイースター島でいうところの「ヒョウタン」「バナナやタロイモ」「イネ科やタデ科」、「ヤシ」。
⑳	74	絶海の孤島のイースター島では、森林資源が枯渇し、島の住民が飢餓に直面したとき、どこからも食料を運んでくることはできなかった。	た	54 のためだという推論を立てることができる。
	75	地球も同じである。	である	地球もイースター島と同じくどこからも食料を運んでこれないということを示している。
	76	広大な宇宙という漆黒の海にぽっかりと浮かぶ青い生命の島、地球。	地球	全体が 74「絶海の孤島」とのつながりを持たせている。「ぽっかり」という言葉が「絶海の孤島」を特に強調している。
	77	その森を破壊し尽くしたとき、その先に待っているのはイースター島と同じ飢餓地獄である。	である	73 が地球規模になったことで、より危機的な表現が使われている。74「森林資源が枯渇」が「その（地球の）森を破壊尽くした」、74「飢餓に直面」が「飢餓地獄」につながる。「その先に」の「その」は強意の意味として取れる。
	78	とするならば、私たちは、今あるこの有限の資源をできるだけ効率よく、長期にわたって利用する方策を考えなければならない。	なければならない	今現在、73 の技術革新が難しいという推論。末尾を見ると、生き残りをかけて絶対にそうしなければならないという強い主張の形を取っている。「この」は「地球の」と取れる。

	79	それが、人類が生き延びる道なのである。	**なのである**	強調「のである」が末尾で使われている。78 を実行することで生き残ることができるという主張になっており、78 を後押しするような役割を果たしている。20 でイースター島の人口が二万人まで増えたことが紹介されているが、本文脚注では五千人に減ってしまっている事実と照らし合わせると、地球全体の人口も減っていく可能性を推論することができる。

3.1.2 問題解決の流れ

問題の提起（①②段落）

①段落でモアイとイースター島の主要な説明が行われる。その後、②段落にこの文章で主に展開していく問題が提示される。疑問文の形を取っているものもあり、細かく見ていく必要もあるが、大きな文章展開の流れをつかむ上で 7「また」、10「実は」といった言葉で区切りを作っていることから 3 つの大きな問題と捉えることが可能である。

読者は①段落でモアイについての情報を得てイメージを膨らませる。それを受けて②段落の問題を見る。この問題は「～のか」「～のだろうか」「問題を投げかけているのである」という分かりやすい形で示されている。それだけで見ていくと 4 つの問題に思えるが、「また」「実は」という接続詞を追っていくと大きく 3 つの問題があることに気づくことができる。

1 つ目の問題から「森の破壊」の過程を科学「分析」によって導く（③～⑫段落）

③段落では②段落 6 の前半で示された「巨像を作ったのは誰か」という疑問が投げかけられている。「判明した」「明らかになった」という言葉から栽培作物の分析結果を示していることが分かる。④段落はモアイ製造の開始の事実と同じ時期に遺跡の数が増加し、人口が増加したことを述べてこれらが関連しているのではないかという予想を読者にさせる役割を果たしている。読者は「さらに」「そして」を追っていくことで「5 世紀頃」と「11 世紀頃」の出来事を押さえることができる。そして、「分析」とその類比表現を押さえると、その出来事の根拠を述べている文だということが分かる。「推定」という言葉が含まれていることから 20 だけは筆者の推論だということに気づくことができる。⑤⑥段落は過去の末尾「た」が続き、モアイを作る工程を述べている。そして、モアイを作った理由や人々がモアイをどう思っていたかについて推論している。③④段落を見ると、明言はしていないが、栽培作物

の種類の例が「ヒョウタンなど」から「バナナやタロイモ」に増えたこと、化石人骨の分析や遺跡の数の増加などから人口が増えたことを紹介することでモアイを造ることができるようになった理由を述べていると考えられる。これによって、あっさり解決された 1 つ目の問題の答えである 15 を論証することができる。読者は末尾「た」の事実の文が続いて、それに基づいて「考えられる」「ていたのであろう」という末尾の文が出ていることに気づく。モアイがポリネシア人にとってどんな存在だったのか、なぜ建てられたのか推論から知る事ができる。

⑦段落は②段落後半の「どうやって運んだのか」が⑥段落を踏まえてもう一度示される。⑤⑥段落があることで運ぶ方法を問う段落を提示することができる。どう運ぶかの具体的な仮説を示しており、これを証明することで問題を解決しようとしている。⑧段落は⑦段落で示された具体例という仮説を証明するための疑問が新たに設置される。読者は「だろうか」「のだろうか」という形から、疑問が投げかけられていることに気づく。⑦段落 29 の問題がさらに細かいことを考える疑問に変わったことに気づく。⑨段落は⑧段落で設置された疑問を研究結果から証明する。36「ポリネシア人が移住した五世紀頃」とよく似た、③段落 16「ポリネシア人が最初にこの島にやって来たのは、五世紀頃」という表現があり、現在のヤシの木が存在しないイースター島の環境とポリネシア人の移住の関係を匂わせるもので、⑪段落の推論を導く働きがある。読者は⑧段落の疑問の答えが⑨段落 36 で強調の末尾「のだ」が使われていることで気づくことができる。この根拠は「研究」「分析」から得られたものだということも表現を追うことで気づく。⑩段落は⑨段落を受けて⑦段落「どのようにして海岸のアフまで運んだのだろうか」および②段落 6 後半の「どうやって運んだのか」の解決が行われている。読者はヤシの木があったことが「分析」を通して分かったので、「ヤシの木をころとして使い、完成したモアイを運んだのであろう」という筆者の仮説の証明にあたる推論に納得できる。⑪段落はこの仮説の証明の根拠になった分析の結果からさらに分かったことを述べ、現在のイースター島に最近植栽したユーカリの木以外に森が全くなくなった理由を推論している。③段落から述べてきたことから「ヤシの森の破壊の過程」を論証する段落になっている。⑫段落は過去「た」、現在「ている」の末尾を使い、現代のイースター島の状態を述べ、森の消滅のためにモアイを運ぶことができなくなったという推論を 2 つ目の大きな問題を提示する前提としている。⑨～⑫段落の花粉分析の結果に関しての記述は「示している」「最適だ」「浮かび上がってきた」「物語っている」「されたのだろう」「考えられる」「たのであろう」といった末尾を追うことで、科学的「分析」を根拠として丁寧に推論していることが分かる。「分析」とそれに基づく「推論」を区別して読むことで、読者が論に納得するような工夫を筆者がしていることに気づくことができる。

2 つ目の問題　「森の消滅」が文明を崩壊させたことを導く。なぜ「モアイは語る」なのか。（⑬～⑮段落）

⑬段落で 2 つ目の問題が提示され、⑭段落はこれまで述べられた分析結果からイースタ

ー島で起こったことを論証し、⑮段落は⑭段落の論証から考えられる推論を述べている。⑭段落では「た」の末尾をほとんどすべて使用しているに対して、⑮段落では「考えられている」「推定されている」という終わり方をしている文があることからこのことがいえる。

⇒⑥段落では「守り神だった」モアイが⑫段落では「未完成」「作りかけ」「運ぶ途中で放棄されている」という現在の状態が紹介されている。⑬段落で抗争まで起こる状況にモアイは守り神としての役割を果たすこともできず、「倒され破壊され」、崩壊した文明の残骸として現在のイースター島にも⑫段落の状態で残っている。モアイは大きく、ポリネシア人はそれをたくさん造ることができ、「守り神」という意味を持っていたことから、モアイは文明を象徴するものであり、「文明」という重い意味を持つ言葉まで持ち出すことができたと考えられる。イースター島の「人々はいつもモアイの目に見守られながら生活していたのだろう」から考えると、モアイはその文明が崩壊していく様子も見ていたことからこの題名がついたと考えられる。

読者は、⑬段落が②段落で示された「モアイを作った文明はどうなってしまったのだろうか」を示していると類比表現から気づくことができる。②段落の「いったい何があったのか」が⑫段落の 48 の推論で示されていて、⑭段落では、それを具体的な出来事を羅列し述べていることが分かる。⑮段落は「こうして」があることで、⑭段落を受けていると判断できる。「その過程で」は森の消滅と食料危機を指していて、その結果、部族間の抗争が頻発したという論証に気づくことができる。57 は推論で「倒され破壊されたモアイ像が多くあったと考えられている」としてモアイ象に関して触れている。58 は「そのような経過をたどり」という言葉から 57 までを受けて「イースター島の文明は崩壊してしまった」となったことに気づける。59「モアイも」と書いて、58 に付け加える形で示され、60 でも「文明」が出ていて「モアイ」が「文明」に挟まれて書かれていることに気づける。このことからモアイはイースター島の文明を象徴するものだということが分かって来る。60 は強調の末尾「のだ」があることで 48 の推論を事実として論証することができるようになったと気づける。

3 つ目の問題　人口の増加と資源不足に関しての筆者の主張（⑯～⑳段落）

⑯⑰段落はイースター島だけでなく、「日本列島」「地球」と規模が大きくなったことで、森と文明の関係性がより一般化された。読者は「私たち」という言葉も出たことで 3 つ目の「大きな問題」に展開してきていると判断できる。これらから 66 の「のである」は 10 の修正だと考えられる。

⑱⑲段落は「人口」という言葉を使っており、人口増加と食料・資源不足の可能性について述べている。「人口爆発」「急激」「異常」「限界」「危険性」「食料不足」「資源の不足」といった言葉を使っている。⑯段落から「モアイ」という言葉が出なくなり、⑱⑲段落は「人口」の話ばかりしていることから、モアイの話を通して人口増加とそれに伴う食料不足や資源不足が地球規模の問題であり、78 の主張を筆者は論じたかったことに読者は気づいていく。⑳段落では「枯渇」「飢餓」「破壊し尽くした」「飢餓地獄」とより深刻な表現に変化し

ていることから筆者の懸念が強まっていることに読者は気づく。⑳段落は⑰段落と同じで、イースター島と地球を結び付けようとしている。⑰段落と⑳段落の最後はどちらも「のである」という末尾が使われていることから「文明を守る生命線」と「人類が生き延びる道」の結び付けが行われていることに気づく。

1 つ目の問題の科学分析からイースター島ではモアイを造る以前から森林は減少していたことが分かっている。モアイ製造だけのために森林が減っていったという認識を持つのは誤りである。19「同じ時期に、遺跡の数も急増しており、この島の人口が急激に増加を始めたことがわかる。」20「人口は百年ごとに二倍ずつ増加し、十六世紀には一万五千から二万に達していたと推定されている。」43「人口が増加する中で家屋の材料や日々の薪、それに農耕地を作るために伐採されたのだろう」が⑱⑲段落の論証に効果を発揮する。2 つ目の問題で「モアイは語る」という題名をつけたように、導入で読者に興味を持ってもらう効果、イースター島で増加した人口や食物が原因で起こったことの過程を説明するためにモアイの例を挙げているという認識をもつ必要がある。3 つ目の問題で「地球の未来」という副題がついているのは、モアイが見てきたイースター島で食料や資源を海を渡って補充できなかった状況と同じく、地球も宇宙を渡って食料や資源を補充できないことを示している。「考えなければならない」「生き延びる道」といった切迫した表現はイースター島の人口が 1/4 にまで減っていることから、地球の人口が大きく減少する未来を懸念しているといえる。

3.1.3 「分析」と推論より読者が論証しなければならないこと

この文章では事実の提示・分析・推論という過程を経て、丁寧に論証しているところに特徴がある。

20「人口は百年ごとに二倍ずつ増加し、十六世紀には一万五千から二万に達していたと推定されている。」が 43「人口が増加する中で家屋の材料や日々の薪、それに農耕地を作るために伐採されたのだろう。」に対応し、増える人口を支えるために森林が減少したことが分かる。以上から「人口増加」と「森林減少」の論証が見てとれる。

そして、27「それは、モアイがそれぞれの集落の祖先神であり、守り神だったからだと考えられる。」、28「人々はいつもモアイの目に見守られながら生活していたのであろう。」という理由から必要に駆られて、39「島の人々はヤシの木をころとして使い、完成したモアイを海岸まで運んだのであろう。」となり、人口が増えたことで技術的にもモアイが造ることができるようになった結果、44「さらに、モアイの製造が始まると運搬用のころや支柱としても使われるようになり、森がよりいっそう破壊されていったのだと考えられる。」となり、48「おそらく森が消滅した結果、海岸までモアイを運ぶことができなくなったのであろう。」となる。以上から、「資源の減少」の論証が見てとれる。

48 からモアイが製造できなくなり、57「そのときに倒され破壊されたモアイ像も多くあったと考えられている。」からモアイは守り神から破壊の対象となってしまい、61「千体

以上のモアイの巨像を作り続けた文明は、十七世紀後半から十八世紀前半に崩壊したと推定されている。」からイースター島の文明が崩壊した過程が明らかになった。以上から、イースター島の「文明崩壊」の論証が見てとれる。

現代のことに言及する部分では、10「私たちの住む地球の未来を考えるうえで、とても大きな問題」としてイースター島の事例を落とし込む論証が行われている。10「私たち」は現代の地球に住む人類を指している。62「私たち」は 63 があるため日本人を指しており、イースター島と日本列島が類比し、64・65 で日本列島を通して地球にも類比した。そのため、67「現代の私たち」は 10 同様、現代の地球に住む人類を指すようになったことが論証できる。68 も「地球の人口は」、69 も「現代という時代が」と、10「私たちの住む地球」の問題になっている。そして、67「地球始まって以来の異常な人口爆発」、69「急激な人口の増加」「いかに現代という時代が異常な時代であるか」という類比表現を取ることで 10「とても大きな問題」になった。さらに、70「このまま人口の増加が続いていけば、二〇三〇年には八十億を軽く突破し、二〇五〇年には九十億を超えるだろうと予測される。」、73「食料生産に関しての革命的な技術革新がないかぎり、地球の人口が八十億を超えたとき、食料不足や資源の不足が恒常化する危険性は大きい。」という推論から 10「未来を考えるうえで」にあたる部分が論証されたと考えられる。以上から、「人口爆発」、「食料不足と資源の不足」の可能性までを提示しているが、「文明崩壊」までは言及していないことが見て取れる。

3.1.4「絶海の孤島イースター島」と「地球」の類比表現の結びつけ

⑯段落 62 にあるように 10「私たちの住む地球の未来を考えるうえで、とても大きな問題」では「絶海の孤島のイースター島」と「地球」を結びつけようとしている。⑰段落は⑯段落の論拠を述べている。⑱段落から⑲段落 70 までは人口増加に関する論拠と推論、⑲段落 71 から 73 までは人口増加に伴った食料資源の不足の危険性に関する論拠と推論を述べている。

⑳段落 74 から 77 までは⑱⑲段落の論拠と推論を踏まえてイースター島と地球との類比が行われている。「絶海」と「広大な宇宙という漆黒の海」、「孤島」と「ぽっかりと浮かぶ青い生命の島」、「森林資源が枯渇」と「その森を破壊し尽くした」、「島の住民が飢餓に直面したとき」と「イースター島と同じ飢餓地獄」、「どこからも食料を運んでくることはできなかった」と「地球も同じである」といった類比表現が取られている。①段落 3 にも「絶海の孤島」が出ており、続いて大きさが小さいことが述べられている。「広大な」「漆黒」という言葉があることで、地球もまた小さいこと、隔絶されていることを示すことができる類比表現が問題提起部分に含まれている。

⑳段落 78、79 はイースター島と地球を類比したことで浮き彫りになった、懸念される未来に際し、「私たち」「人類」がしなければならないことを主張している。これは 3 つ目の問題で推論してきた最悪の想定からくるものであり、79「それが、人類が生き延びる道なので

ある」が⑯段落の主張の論拠になっている 66「森林は、文明を守る生命線なのである」を裏付けるものになっている。両方、強調の末尾「のである」を使っていることからもいえる。

この文章は地球規模の人口増加とそれに伴う食料不足や資源不足の危険性から、「私たちは、今あるこの有限の資源をできるだけ効率よく、長期にわたって利用する方策を考えなければならない」という主張を述べている。そのために初めにイースター島のモアイ像という文化について論証していく。モアイを誰が作ったのか、どう運んだのかという 1 つ目の大きな問題がある。これはイースター島の人口増加と森林の消滅があったことを論証している。2 つ目の問題でモアイが突然作られなくなったことから、いったい何があったのか、文明がどうなったのかを見る。ここでは食料危機と部族間の抗争と文明の崩壊が起こったことを論証している。3 つ目は先の 2 つの問題から論証されていたことを地球に当てはめていく。モアイ像からこの 2 つの大きな問題を解決するとイースター島の例では人口増加、森林破壊、食料危機、部族間の抗争、文明の崩壊が書かれているが、地球のことを述べているところでは部族間の抗争と文明の崩壊にあたる部分が書かれていないので、読者が自分の問題として、この部分を補完する必要がある。ただし、「人類が生き延びる」にこのことが集約されていると考えることもできる。文明崩壊したイースター島の人口は最も多かったのが 2 万人でそれから 5000 人ほどになっていることが教科書の脚注にある。実際に人口が 4 分の 1 になっていることから「生き延びる」という表現が大げさでもないことが分かってくる。

問題解決のための筆者の工夫は多岐に亘っている。1 つは、文章全体を通して論証していく 3 つの大きな問題を分かりやすい形で提示していること。2 つ目は「地球の未来を考えうえで、とても大きな問題」の最初の要素となる人口に関して序盤から触れて、最後になって急に出すのではなく、全体に亘って人口の問題に触れるようになっている。3 つ目は「分析」を通した事実の提示から論証し、推論を行い、その推論から次の疑問を提示していくことで論を展開していること。4 つ目は「のだ文」による強調、接続詞や前の文との流れが読み取れる「その過程で」「そのような経過をたどり」といった言葉を辿ることで段落や文がつながっていることが分かること。読者は以上のような点に注目して読むことで問題解決していくことができる。

3.2　問題解決的視点から見た「モアイは語る―地球の未来」の研究・実践史の検討

3.2.1　「モアイは語る―地球の未来」の研究論文・実践報告の分析

これまでに行われてきた「モアイは語る―地球の未来」の研究・実践記録を可能な限り集めた。以下の表にそれらの情報と内容と分析を記す。

「モアイは語る―地球の未来」（光村図書　中 2）教材研究・実践研究資料一覧						
通番	発行	著者	題名	図書・雑誌（通番）：出	頁（該	気づき・分析

	年/月			版社	当頁)	
1	2003/12	長谷川祥子（東京都新宿区立牛込第二中学校）	「読解力」が目標に達しない子への対応策「C評価の生徒は音読指導で向上する」	『教育科学国語教育』(639)：明治図書出版	32-35(35)	文章構成、形式段落、意味段落
2	2004/6	東優志（愛知県豊田市立豊南中学校）	2. 調べる力を付ける言語活動①「調べる力」を身に付け，活用することのできる生徒の育成―「職業パンフレットを作ろう」(中学校2年）―	『実践国語研究』6月別冊(255)：明治図書出版	175-187(177,184)	〈「調べる力」を付ける言語活動の系統表〉の中に「文章中の見出しを参考に,別の文章の小見出し付けをする」という記述のみある。
3	2005/11	長谷川博之（埼玉県秩父市立高篠中学校）	書く力が伸びたと実感した授業体験　苦手な生徒も満点を取った要約指導	『教育科学国語教育』(662)：明治図書出版	59-62(60-62)	要約指導
4	2005/12	舟橋秀晃（滋賀大学教育学部附属中学校）	■特集　説明文の読みに求められているもの「指導の系統を意識した教材配列を―「話題」にとどまらせることなく―」	『月刊国語教育研究』(404)：日本国語教育学会	16-21（19）	記述の順番や説得性を吟味させる

5	2006/12	今井靖（群馬大学教育学部附属中学校教諭）	第2部　PISA型「読解力」の育成を目指した指導法 (3) 第2学年の実践「モアイは語る」―文章を読み比べて、書き手の論理の展開の仕方をとらえよう―【光村図書】	河野庸介『中学校「読解力」を鍛える説明文指導の新展開』：明治図書出版	100-113	平成14年度版と平成18年版の読み比べをし、文章展開や文章表現の変化を確認し、その意図を考えさせる。筆者の立場や視点が異なると素材の活用の仕方が変化する。平成18年度の教材の文章構成把握。イースター島と地球との類比性を見いだした筆者の論理展開の把握。小論文。
6	2007/2	加藤郁夫	「「わかりにくさ」を切り口に批判的な思考力をつける--「モアイは語る--地球の未来」(光村図書・中学二年)を例に（国語学力を育てる言語技術教育--「読解力」の構造を問う) --(国語学力を育てる言語技術教育--「読解力」の構造を問う)」	『言語技術教育』(16):明治図書出版	70-73	教科書本文の内容を吟味し、分かりにくいところを書いている。地球の未来を不安視する議論はよくあるだけに、そのパターンに当てはめて「わかったつもり」になってしまいがちとしている。「現代における、森林破壊と人口の増加はそう関わるのか。また、森林の破壊と食糧不足は関係あるのか、(中略)それが文章中でははっきり述べられていないことが見えてくる。」と言っているが、推論の視点がなく内容表現の吟味になってしまっている。
7	2007/6	伊藤勝彦（岐阜県瑞浪市立瑞浪中学校（前恵那市教	●特集　思考力を育てる―読み書き関連指導―③「筆者の意図を読み、考えを意図して書く」	『月刊国語教育研究』(422)：日本国語教育学会	16-21（18-21）	筆者の意図や工夫を読み解く。事例の効果を理解した後、意見文に取り入れて書く。意見文を事例の効果という視点から批評し合う学習を行う。☆発言例が書き込まれている。

		育研究所))				
8	2008/1	西田拓郎（岐阜県関市立旭ヶ丘中学校教頭)	「集団の力」を育て全員参加をめざす「集団学習の魅力を体感させる」	『教育科学国語教育』(829)：明治図書出版	92-95(94-95)	生徒に第一次の感想を書かせる。事実や根拠を確かめながら筆者の意見を読み取る。段落に着目し文章の構成を捉える。
9	2008/3	竹長吉正（埼玉大学)	検証　学習指導案①「進化する学習指導案の行方」	『月刊国語教育研究』に(431)：日本国語教育学会	28-66（28-32)	「イースター島にはなぜ森林がないのか」(東京書籍小学六年）を一緒に取り上げ、話題の取り上げ方、文章構成や展開の特徴について読み比べることを意図している。◆最後の授業の指導案だけあり。
10	2008/5	本谷千恵子（前東京江東区立第三亀戸中学校)	特集■読解力を育てる読み書き関連学習③	『月刊国語教育研究』(433)：日本国語教育学会	16-21（17-21)	意味段落ごとに要約文を書く。14 年度版と 18 年度版の「モアイは語る」を読み比べ、追加された写真 2 枚も併せて筆者の意図やその効果を考える。生徒が入れたい「写真」を選び、その紹介文を書く。「モアイを作った文明」が「その当時としては、どれだけすごいものであったか」ということを理解してから読みに入るという視点がある。
11	2008/11	杉田あゆみ（東京都あきる野市立秋多中学校)	新学習指導要領「読むこと」の年間指導計画と授業構想「読むこと」の授業構想　中学校第 2 学年「言語活動を通して「読む	『実践国語研究』(291)：明治図書出版	62-65(63-65)	文章に表れているものの見方や考え方について知識や体験と関連付けて自分の考えを持つこと。インターネットや図書資料を使い、情報収集する。◆指導計画あり。◇ワークシートあり。

			力」を育てる」「モアイは語る地球の未来」（光村図書 2 年）			
12	2008/12	星野豊(福岡市立住吉中学校)	「国語教科書と「学力」をつなぐもの：「モアイは語る」を例に 」	『学芸国語教育研究』26:東京学芸大学	65-55	実践者自身の疑問「文明崩壊の根本的原因は、森林の破壊ではなく人口の増加なのではないか」「「飢餓地獄」になるのは貧しい地域だけで、豊かな地域には食糧が満たされ、人類は生き延びるのでないか」という疑問から「森林破壊」と「人口の増加」という、文明崩壊の二つの原因の関係を整理できていないため、論理の破城した文章になっているという。文章の矛盾点を見つける授業としている。
13	2009/6	今野晋（品川区立伊藤学園主幹教諭）	2 年　ウ　新聞やインターネッと、学校図書館の施設などを活用して得た情報を比較すること「「モアイは語る」を読み、他の情報も集め、テーマについて考える」	田中洋一（編）『中学校国語科国語力を高める言語活動の新展開「読むこと」編』：東洋館出版社	72-77	多くのテーマを内包しているため、生徒の多種多様な興味を湧き立たせる教材としている。そして、「文章を読んで得た知識を基に、関連する情報を集め、テーマに沿って自分の考えを持つ」という単元目標を掲げている。新聞や書籍、インターネットを利用する。◆指導計画あり。
14	2009/8	岩崎成寿（京都府・立命館宇治中学校・高等学	Ⅰ 新学習指導要領をみすえた新しい国語授業の提案―「言語活動」「言語能力」をどうとらえるか【説明文	『 新学習指導要領をみすえた新しい国語授業の提案―「言語活動」「言語	63-68	「読解表現力を鍛える討論の授業」に続いて、論理の矛盾や不十分さを吟味する授業を考えている。

		校）	とＮＩＥの新しい授業提案】 9 中学校・高校―論説文「評価」を重視した新しい授業提案―「モアイは語る―地球の未来」（安田善憲）	能力」をどうとらえるか』：学文社		
15	2009/8	岩崎成寿（立命館宇治中学校/高等学校）	読解表現力を鍛える討論の授業 中学校「教科内容を教える手段としての討論」中学二年「モアイは語る―地球の未来」光村図書	『教育科学国語教育』（711）：明治図書出版	92-95	「本当に「森の消滅」が「文明を崩壊させた根本的原因なのか」という教材本文の因果関係に関して問題を提示している。第一に、森林消滅から食料危機・部族間抗争にいたる時間的経過に不自然さがあること。第二に、食糧危機は森の消滅以外の原因―人口増加が起因して発生した可能性である。第三に「森の消滅」以外の全く別の原因が考えられないかという教材本文以外の原因の可能性を提示している。授業では時間成果の年表を書かせ、不自然さや教材本文での吟味だけでは真偽がつかめないとして、話し合い活動や調べ学習を取り入れている。
16	2009/9	出口文雄（熊本市立江原中学校）	読解力を育てるための重点指導―中学校「説明的文章への評価力をつける」	『教育科学国語教育』（713）：明治図書出版	80-83(82-83)	「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東京書籍小学六年）を一緒に取り上げている。問題提起部分と結論部分との整合性や文末表現に着目し、筆者の執筆の目的を捉える。自分なら工夫するか。◇ワークシートあり。
1	2	鈴木佐	中学校の実践授	『実践国語	53-	筆者の意見を理解し、既存の知

7	009/11	紀子（青森県弘前市立相馬中学校）	業の展開　二学年　納得できるか、考えながら「読む」	研究』(297)：明治図書出版	55	識や他の資料と関連付けて自分の考えを持ち、文章に表す。「モアイは語る―地球の未来」を主教材に「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東京書籍小学六年）と Wikipedia の「イースター島」の項目を補助教材としている。この 3 つを使い感想文を書くことをしている。また主教材のみで書評を書くという選択肢もあった。
18	2010/4	小林康宏（長野県小諸市立芦原中学校）	「教えて考えさせる」中学生展開のコツ「批判的思考力を視覚化し獲得させる」	『教育科学国語教育』（721）：明治図書出版	73-77(76-77)	内容理解、構成理解から、「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東京書籍小学六年）との比べ読みを行い、批判的思考を活性化させるというねらいがある。◇ワークシートあり。
19	2010/5	藤井知弘(岩手大学教育学部)、及川美幸(花巻市立大迫中学校)	学習内容としての「論理」の系統性：説明的文章における学習内容の提示(自由研究発表)	『全国大学国語教育学会発表要旨集』(118):全国大学国語教育学会	37-40	「モアイは語る」の「問い―答え」の全体構造を読んで、その繰り返し構造が結論部分の意見の結びやすさにつながっていると指摘。詳しい実践例はなし。「イースター島にはなぜ森林がないのか」を副教材にしている。
20	2010/7	富永秀寿（岩手県花巻市立花巻中学校）	中学校の実践授業の展開　2 学年　思考力を高めるノート活用をめざして	『実践国語研究』(301)：明治図書出版	47-49	筆者の 3 つの問いかけと結論を見つけて箇条書きにする。語句の意味を国語辞典で調べる。キーワードを元に要約文を書く。段落と段落との関係から、筆者の論の展開をとらえ、図に示す。筆者の説明で不十分に思ったり納得できなかったりした部

						分について考える。「日本の温室効果ガス削減目標 25%について」をテーマにした条件作文を書く。
21	2010/8	浜本純逸（元神戸大学教授）	Ⅳ 国語科教育の改革―教科内容の「系統性」に関する提言 1　言語思考力育成系統化の一考察―『モアイは語る』を例に推論（対比と類似）の方法	科学的『読み』の授業研究会（編）『国語科教科内容の系統性はなぜ 100 年間解明できなかったのか―新学習指導要領の検証と提案』(国語授業の改革 10）:学文社	141-148	この教材に関して「「事実に基づく」推量と「類比」による推論を試みたエッセイである。」を評している。段落構成に関する分析を入れている。
22	2010/10	間瀬茂夫（広島大学)、宮本浩治（武庫川女子大学)、守田庸一（三重大学）	中学校説明的文章の読みの授業分析 ―比べ読みにおける話し合い過程を中心に(自由研究発表)―	全国大学国語教育学会発表要旨集（119）：全国大学国語教育学会	168-171	宮本浩治が前任校の広島大学附属中・高等学校で 2009 年 12 月に行った説明的文章の読みの授業を分析対象として取り上げている。「この小さな地球の上で」（三省堂・中 1）と比べ読みをしている。①～②を問題設定部：イースター島の現在、③～⑮を問題解決部：イースター島の文明崩壊の原因の解明、⑯～⑳を結論部：現代文明への示唆としている。2 つの教材には主題や論証、レトリックの共通性があるが、論証の仕方が違うことを言い、学習者が「筆者の主張」の共通点を捉える一方で、

						「表現の異なり」によって生じる印象の違いを認識するようにしようとしている。
23	2011/5	植西浩一（奈良教育大学附属中学校）	中学校・実践授業の展開　2学年　音読を軸にした説明的文章の指導	『実践国語研究』(306)：明治図書出版	57-59	音読・朗読・暗唱を適切に取り入れて学習を活性化しつつ、一人ひとりの学習者に確かな読みの力をつける。漢語やカタカナ語、数字を意識・イメージさせる。文末表現に注意する。読者への問いかけが効果的に使われている。具体的事実と筆者の主張部分の読み分けなども学習者に意識させる。
24	2011/7	及川美幸（岩手県花巻市立大迫中学校（秋田県仙北市立生保内中学校派遣）	中学校・実践授業の展開　3学年「論理的思考力育成のための学習内容と段階的指導の履歴」	『実践国語研究』（307）：明治図書出版	63-65(65)	「イースター島にはなぜ森林がないのか」が補助教材に入っている。「答えの構造」に関して「事実と考察と意見」、「意見の根拠となる事実と考察」、「強い意見と弱い意見」に関して「文末表現の対応」、「論点を明らかにする働きの問い」、「意見に必要な根拠としての事実の選択」が箇条書きされている。
25	2012/5	冨山哲也（文部科学省教科調査官国立教育政策研究所教育課程調査官）	中学校　国語実践研究の最前線〈滋賀大学教育学部附属中学校・舟橋秀晃先生の実践〉	『教育科学国語教育』（748）：明治図書出版	128-129	※舟橋秀晃（滋賀大学教育学部附属中学校）の実践　「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東京書籍）と読み比べて論評する。主張を支える事例と理由付けとの関係について考えさせる。

26	2012/5	河野順子（熊本大学教授）	特集　子どもの楽しい！大好き！を引き出す授業づくり　提言　子どもの楽しい！大好き！を引き出す授業づくり「筆者の見方・考え方・述べ方を評価する説明的文章の授業づくり」	『実践国語研究』（312）：明治図書出版	9-10	教材を読み、筆者の考えに納得できるかどうかをめぐる討論ビデオをつくって他のクラスに共有することを目的とした授業。⑯～⑲が抜けた教材を読ませる。主張を述べるために筆者が7つの問いを連続させていることに気付かせるために「天気を予想する」（小学5年）を活用する。これにより、事実をもとにして推論しながら文章が展開していることに気付くことになるとしている。そこで以上の論理展開に納得できるかディスカッションをする。そして、省略していた⑯～⑲段落（未来の日本について類推している箇所）を入れたら筆者の主張に納得できるか話し合わせる。☆生徒の発言が詳細に書かれている。要考察。
27	2012/5	長谷川祥子	第2章 実践編 論理的思考力＆表現力を鍛えるアイデア24　I「読む」指導例―全体をとらえるための―（教科書教材)』「三モアイは語る―地球の未来」（光村図書2年)」	長谷川祥子『中学校新国語科　系統的指導で論理的思考力＆表現力を鍛える授業アイデア24』:明治図書出版	81-84	段落を意味段落に分ける。キーワードを取り出して、段落の役割を理解する活動
28	201	永幡泰子（岡山中学	「評価しながら読ませる～多角的なものの見方	田中宏幸・大滝一登（編）『中	62-79	文章構成、筆者の主張、文章の要点、文章の比較、文章内容についての問題意識をもって自分

	2/7	校・岡山高等学校教諭）	の育成を目指して～」	学校・高等学校　言語活動を軸とした国語授業の改革 10 のキーワード』：三省堂		の意見を的確に表現し、新聞を作る。事実と筆者の考えを区別し、段落構成を意識しながら内容を読み取る。これは分析と推論を区別していると考えられる。「武蔵野の風景―二次的な自然環境について」「イースター島にはなぜ森がないのか」が比較されている。
29	2012/9	岸本勝枝（兵庫教育大学附属中学校）	2 年「問題解明」の論理を活用する　「2「モアイは語る」（光村）で説明文の内容や叙述に対する自己の考えをもとう」	『新国語科言語活動の展開がよくわかるシリーズ　クリティカルな読解力が身につく！説明文の論理活用ワーク　中学校編』:明治図書出版	50-57	事実や根拠を確かめながら筆者の意見を読み取り、自分の意見を、根拠を明確にして書く。段落の役割、文章構成。③④段落をグラフに表して整理する。◇ワークシート、生徒記入例
30	2012/11	舟橋秀晃（滋賀大学教育学部附属中学校）	特集　おや？なぜだろう？子どもの問いを引き出す授業づくり中学校・実践授業の展開　2 学年「”持つべき問い”を育てる発問をこそ」	『実践国語研究』（315）：明治図書出版	57-59	単元「論理を読んで論理的に考えよう～モアイは何を語るのか～」（二年）　「モアイ」のの調べ学習という想定で説明的文章を読み論評することを目指して「モアイは語る―地球の未来」を読んで、モアイの情報を整理する。「イースター島にはなぜ森林がないのか」と読み比べをして理由付けの共通点と相違点を理解し、自分の考えを持つ。そして、インターネットや学校図書館で他の情報を調べ、自分の考えを補強したり修正し

						た上で「モアイは語る―地球の未来」を論評する。
31	2013/1	冨山哲也（文部科学省教科調査官 国立教育政策研究所教育課程調査官）	中学校　国語実践研究の最前線〈全関東地区中学校国語教育研究協議会栃木大会の開催〉	『教育科学国語教育』（756）：明治図書出版	128-129	筆者の論理の展開や構成の工夫について読み取り、それについて自分の考えを述べる。「同種の資料と教材とを読み比べる活動を取り入れている」と書かれているが、詳しい記述はない。
32	2013/3	冨山哲也（文部科学省教科調査官 国立教育政策研究所教育課程調査官）	中学校　国語実践研究の最前線〈北海道国語教育連盟　冬の研究交流学習会の開催〉	『教育科学国語教育』（758）：明治図書出版	128-129	「モアイは語る」の内容についてクイズを作る活動を通して、文章の構成や叙述の仕方を読み取る指導を行った例が分科会で提言されたとしている。
33	2013/3	片倉有紀（埼玉県川口市立十二月田中学校）	成功する国語授業スタイル＝学習材による基本型を探る「説明文の授業スタイル＝成功する基本型とは」	『教育科学国語教育』（758）：明治図書出版	32-33	課題を提示し、実験や観察などをとおして解決していく過程が示されるという「実証」教材として紹介されている。問いと答えを確認し、その段落を確認すると全体の構成が見えてくるといい、さらに序論・本論・結論に段落分けをしている。
34	2013	間瀬茂夫	説明的文章における知識と教材の類型 : 中学校二年生教材を	国語教育論叢(21) :島根大学教育学部国文学	43-52	歴史的知識をもとに述べられている教材の例で登場している。大まかなあらすじだけなぞられている。

	/7		中心に	会		
35	2013/8	舟橋秀晃（滋賀大学教育学部附属中学校）	特集　論理的思考力の発達と言語活動❸「言語活動を通して「論理的」かを判断する基準や観点の指導を―日常言語の論理性を底上げするために―」	『月刊国語教育研究』（496）：日本国語教育学会	16-21(20-21)	同氏が著した31の資料「”持つべき問い”を育てる発問をこそ」と同じ学習指導過程になっている。「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の目標が追加され「概念を表す語句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、語感を磨き語彙を豊かにすること」が挙げられている。
36	2014/2	松原大介（新潟県新潟市立宮浦中学校）	2月の布石―国語教材と授業づくり　中学2年【モアイは語る（光村）】「複雑な文章構造も問いと答えで読み解く」	『教育科学国語教育』（770）：明治図書出版	112	②段落に2つの問いと1つの大きな問いがあるとしている。1問目の問題は②段落の初めで、答えは⑩段落2文目に、2問目の問題は②段落の「いったい何があったのか。」答えは⑮段落「そのような経過をたどり、イースター島の文明は崩壊してしまった。」であるとしている。最後の大きな問いは「問いの文」の形に直して、その答えを⑲段落最後の文としている（資料では⑱段落になっているので誤植）。
37	2014/3	針尾有章子	年計に入れる”継続的に行う言語活動”「中学2年で入れる”継続的に行う言語活動”」	『教育科学国語教育』（771）：明治図書出版	94-95(95)	中学2年の2月に行わせる200字作文の課題として「モアイは何を語っているのか。」が出ている。
38	201	髙見雅史	この授業場面で有効！学習問題づくりのヒント	『教育科学国語教育』（773）：	42-43	「文章の構成や表現の仕方について、根拠を明確にして評価すること」が目標になっている。

	4/5		「事実と意見の読み分けをする学習問題づくり	明治図書出版		4つの問いを読み取り、その答えと根拠を読み取る。そうすることで、筆者の主張を読み取り、内容や表現の評価をするという実践をしている。しかし、具体的に4つの問いが詳しく書かれていない。
39	2014/5	長谷川祥子（北海道教育大学准教授）	「中・高等学校における論理的文章を書く指導法の研究」	『大学国語教育学会発表要旨集』(126)	315-318（316）	教材に関する評価として「文章の長さが適切である。研究報告を元にしている書き方は生徒が分かりやすい。論旨が一貫している。竜頭蛇尾。キーワードで主張を取り出せない。」といったことが書かれている。
40	2014/6	河内伯子（広島県広島市立大塚中学校）	私の学習室③「説明的文章を逆から読む―「モアイは語る―地球の未来」（光村図書二年）筆者の論理をつかむ―」	『月刊国語教育研究』(506)：日本国語教育学会	42-43	筆者の主張がどのような根拠、事実に基づくものか。文章構成の工夫。根拠から具体例、裏付けを読み取り三角ロジックを使って図式化する。段落構成図を作る。「森林破壊についてのデータもあればいいのに。」「最後は危機感を持たせる言葉をたくさん使って、主張につなげている。」という生徒の気づきが記述してある。
41	2014/9	藪田知子	書くねらい・場面に即した基礎基本の指導●初級→上級へのステップ指導ヒント「要約文のモデルと上級へのステップ指導ロジックツリーと既習教材を使って」	『教育科学国語教育』（777）：明治図書出版	44-45(45)	「二　要旨文を作るための手立て」の表に題名が登場。直接教材に係わる記述はなし。

42	2014/11	阿部昇	科学的『読み』の授業研究会（読み研）第28回夏の大会「授業で必ず身につけさせたい「国語の力」―教科内容・指導事項の再構築と「言語活動」を生かした楽しい授業」	『教育科学国語教育』(779)：明治図書出版	101	「３　文学、説明的文章、古典、メディアの「国語の力」を分科会で解明」に題名だけ登場。直接教材に係わる記述はなし。
43	2015/2	大井育代	授業を活性化する”子どもの学習活動”→選び方・入れ方ヒント「話すと書く―連動のさせ方・入れ方ヒント」	『教育科学国語教育』(782)：明治図書出版	56-57	第三学年の「月の起源を探る」の前の既習教材として紹介されている。大まかな要旨のみ記入。
44	2015/3	光野公司郎	「「評論」の導入としての数学科「証明」との関連指導：中学校第二学年『モアイは語る』(光村)と三角形の合同証明の共通性に着目して（特集 評論教材を考える)」	『早稲田大学国語教育研究』35:早稲田大学国語教育学会	18-24	教科横断、論証、社会常識として省略されてしまうところを「理由づけ」
45	2015	堀泰樹（大分大学教育福祉	わが県の国語ソムリエ　大分県	『教育科学国語教育』(784)：明治図書出	131	室真紀子（大分大学教育福祉科学部附属中学校）の「イースター島のモアイが語るメッセージを伝えよう―ツイートを通して

	/4	科学部教授)		版		論理の展開をとらえ、筆者の意図を読み取る―」が掲載されている。自分なりの感想をもたせることを目的として導入を行い、気づきをツイートという形で表現させ、文章を分析する視点をツイートを比較することで考えさせる授業。導入部分のみでこれ以上の記述はない。
46	2015/12	松原大介	第❶章　生徒が苦手な教材▶楽しい授業に大転換する 10 の原則　8　易から難に配列する	松原大介『国語嫌いな生徒が大変身する！中学校国語科授業づくり 10 の原則・25 の指導アイデア』:明治図書出版	35-38	38 の資料「複雑な文章構造も問いと答えで読み解く」と同じ。文章の全体構造をとらえさせることをねらった授業。
47	2016/1	光野公司郎（共栄大学教育学部)	研究　論証指導におけるトゥールミンモデル活用の有効性とその方法―導入としての「評論文」の読解指導の在り方―	『月刊国語教育研究』(525)：日本国語教育学会	50-57	国語科の学びが他教科等の学びにも生きて働くようにするためにトゥールミンモデルを取り入れた読解指導の例として「モアイは語る」が紹介されている。
48	2016/3	伊土耕平	「私の国語教室　キーワード法による要約文の作成　「モアイは語る」を材料として」	『岡山大学国語研究』(30):岡山大学教育学部国語研究室	41-45	伊土が考案した「キーワード法」を使った要約文のつくり方の題材として出ている。
49	20	有田弘樹（愛	ノート指導　自分の考えをまと	『教育科学国語教育』	54-57(	「モアイを語る」を読ませ、子ども個々の興味関心・課題意識

	16/6	知県安城市立安城西中学校)	め表現する力を育てる　中学校子どもぼ思考を活性化するノート指導の工夫とアイデア「”活用力、批判的・創造的な学び”につなげるノート指導を」	(798)：明治図書出版	55)	をいかしつつ、「活用力を身につけるために「地球の未来レポート」を書かせ、批評させる授業。レポート（400～500字）を書かせるために必要な情報の収集・選択・構成・伝えたいことを整理させる。書籍やPC・タブレット端末等の活用が効果的であるとされている。
50	2016/7	大西小百合	2年 読むこと 説明的な文章「モアイは語る―地球の未来」「筆者の論証の仕方に納得するか」	吉川芳則『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校国語科の授業プラン』:明治図書出版	80-85	文章中の4つの論証を比較し、説得力を吟味する。「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東京書籍・小6）と比較し、共通点と相違点を考える。イースター島と地球の類比からの論証に納得できるか。筆者の論証に批評文を書く。◆学習指導案☆生徒の意見、批評文の例、振り返りの例
51	2016/9	高橋喜代治（立教大学文学部特任教授)、竹田博雄（大阪府・高槻中学校高等学校教諭)、平野博	第2章　構造よみ―文章の構成・構造を読む指導過程	「読み」の授業研究会（著)『国語力をつける説明文・論説文の「読み」の授業―読む力を育てるあたらしい指導法入門―』:明治図書出版	30-38(31-32, 37-38)	「第3節「はじめ」「序論」の役割」、「第4節「おわり」「結び」の役割」に記述あり。「序論」の4つの問題提示に対応する形で「本論」が展開していくこと。「結び」が4つの答えを発展させたものであることからもう一度「序論」を見ると、「実は、この絶海の孤島で～投げかけているのである。」と対応しているとするが、「本論」との対応がないことから「序論」の問題提起は初めの4つの問題としている。「地球の人口が～危険性は大きい。」「有限の資源を～方策」を具体的な検討

		通（愛知県名古屋市立明豊中学校教諭）※複数著者にて特定できず				やデータ提示のないことから発展的考察として、最後の文を「新たな問題提起」と位置付けている。
52	2016/9	熊添由紀子（福岡県八女市立黒木中学校教諭）	第六章　中学校の説明文・論説文の「読み」の授業―教材研究と授業　第２節　中学校二年生の説明文・論説文の「読み」の授業 ❶「モアイは語る―地球の未来」の文種	「読み」の授業研究会（著）『国語力をつける説明文・論説文の「読み」の授業―読む力を育てるあたらしい指導法入門―』:明治図書出版	141-146	批評読み、内容の吟味、段落の関わり
53	2016/9	原徳兆	Chapter2 やってみよう！　アクティブ・ラーニング　授業編 STEP9「生徒がアクティブになれる環境をつくろう」	西川純(編)『すぐ実践できる！アクティブ・ラーニング中学国語』:学陽書房	52-53	単元の課題と学習の進め方を書いた「学習カード」の例で登場。指導案によく似た形である。キーワードを使い、モアイが語る「地球の未来」の姿について分かりやすく説明する。文章全体の構成を捉える。筆者の主張を根拠とともに読み取る。別の文章を読み、教科書の文章と比較から分かったことを、考えたことをまとめるといったことが学習課題に挙がっている。
5	2	阿部昇	「読み」の授業	『教育科学	87	アクティブ・ラーニングの活か

4	2016/11	（秋田大学大学院教育学研究科教授・読み研）	研究会（読み研）「第30回夏の大会―「アクティブ・ラーニング」を生かしたあたらしい「読み」の授業	国語教育』（803）：明治図書出版		し方の説明にワークショップで取り上げられたのみ。これ以上の記述はない。
55	2016/11	中村千穂（東京都墨田区立錦糸中学校）	中学校の実践情報　2学年　読むこと（説明的な文章）の授業づくり―多面的な視点から文章を読み、自分の考えを深める	『実践国語研究』(339)：明治図書出版	52-54	小学校教材と高校教材の「イースター島にはなぜ森林がないのか」と合わせて3つの教材を比べ読みをし、構成や表現の違いについて理解を深める授業。語句や漢字の意味を正しく捉える。筆者の論の展開を段落ごとに捉える。本文の内容を捉える。事実と意見を読み分け、筆者の主張を捉える。文章の構成や表現について班で交流。学習前の感想と学習後の感想を比べる。◇ワークシートあり。
56	2016/12	長谷川祥子（北海道教育大学准教授）	中学校　提案　創造的・論理的思考力を育てる学習・指導の改善・充実　「論理的に書く学習指導を確立させよう」	『教育科学国語教育』（804）：明治図書出版	40-43(43)	論理的思考力を育てる上で有効な論理的文章10教材の1つとして「モアイは語る」が示されている。「これらの教材は複数の事例と考察とがよく結びついており、帰納論理の思考で組み立てられている。」とされている。文章構成、段落、キーワード、具体的な書き方という4つの基準から10教材を優れていると判断している。「モアイは語る」を文章の種類として「論説」としている。
57	201	間瀬茂夫	第2項　中学校説明的文章教材の論証構造の分	間瀬茂夫『説明的文章の読みの	121-133	「論証」とその他の「論理」との関係を分析。「主張」「根拠」「論拠」の関係を中心に分析。

	7/2		析―「モアイは語る」(中 2)を事例として―	学力形成論』:溪水社		文構造、文の連接関係、段落の連接関係と論証との関係を分析。
58	2017/3	舟橋秀晃	中学校第 2 学年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 年度版にみる「理由づけ」の特徴から ―	『大和大学研究紀要』第 3 巻：大和大学	21-31	「理由づけ」の特徴を教材ごと分析。「～が判明した」「～の分析」「～の分析から明らかになったのだ」など、筆者の判断の根拠と理由づけの多くが省かれているとしている。
59	2017/8	熊添由紀子（福岡県八女市立黒木中学校）	中学校　2 年・「モアイは語る―地球の未来」（光村図書二年）教材研究のポイントと言語活動アイデア「全体を俯瞰する」「詳しく見る」「吟味する」	『教育科学国語教育』(812):明治図書出版	60-63	「吟味する」の特徴を教材ごと分析。「～が判明した」「～の分析」「～の分析から明らかになったのだ」など、筆者の判断の根拠と吟味するの多くが省かれているとしている。構造読み、論理読み。、吟味読みの順。
60	2017/8	舟橋秀晃（大和大学教育学部准教授）	提言　新学習指導要領を見据えた質の高い言語活動と教材研究説明的文章の教材研究と言語活動のヒント「導入時の「選書」学習で自ら読む人を」	『教育科学国語教育』(812):明治図書出版	8-11	図書館を想定し調べ方を自覚することから教科書教材の読みの考察に入る例として使われている。教材そのものを考察しているわけではない。
61	2017	吉川芳則	中学校二年「モアイは語る―地球の未来」(光村図書・平成二	『論理的思考力を育てる！批評読み（クリテ	146-149	批評的読み。ことばの切実さ、写真や図表の検討

	/9		八年度版)「8 ことば、写真、図表等の使い方を吟味する」	ィカル・リーディング）の授業づくり―説明的文章の指導が変わる理論と方法―』：明治図書出版		
62	2017/10	舟橋秀晃（大和大学)	第３章　「中学校に加えたい指導とその教材例―議論を支える「読む力」育成のために―」	『国語科説明文教材の研究方法―教材研究・開発・授業研究―』（全国大学国語教育学会・公開ブックレット⑤)：東洋館出版社	53-61(58-60)	同一テーマによる複数の文章の読み比べの例として示されている。
63	2018/3	古賀洋一	説明的文章の読みの指導における階層的な論証の理解――中学生への実験授業を通して――	国語科教育84(0):全国大学国語教育学会	31-39	論証の批判的読みの実験授業を分析。条件的知識の学習に対する指導過程の有効性と、階層的な論証の協同的な読みの過程の検討。
64	2018/6	桑島敦（埼玉県・三郷市立中学校)	私の学習室②「論理的思考力を育成する授業―「三角ロジック」を学習の基盤として―	『月刊国語教育研究』(554)：日本国語教育学会	38	三角ロジックを使った実践。「「なぜポリネシア人がモアイをつくった」ということが言えるのか。」「石ころだらけの場所で木のころが最適で不可欠とは言えないのではないか。」「思考という見えない部分を三角ロジックによって可視化させることで、図を基にした対話が生ま

						れ、学習者同士や授業者とのやりとりが適切に行われるようになった。」と言っている。教科学習を超えたところでも利用する。
65	2018/7	安河内良敬（東京都足立区立千寿桜堤中学校）	思考力を育てる！深い学びを導く課題と発問 中学2年●読むこと●「モアイは語る―地球の未来」（光村図書）「地球を救う第一歩を考える―事実に着目して、筆者のものの見方や考え方について自分の考えをもつ―」	教育科学国語教育（823）:明治図書出版	106-107	事実と意見に分けながら、文章の構成や論の展開に着目して主張を捉える。整理した根拠・理由の中でどの事実（文明崩壊の原因）がなければイースター島は守られたのかを考え、共有する。最後に「地球を救うために自分にできる第一歩は何か」理由を明確にしながら自分の考えをまとめる。※田中洋一（東京女子体育大学教授）は文明崩壊の最も重大な出来事を探させることを「内容を評価して、順位付けをしている」と言っている。
66	2018/8	酒井雅子（東京成徳大学）	小特集　クリティカル・シンキングと国語教育―①　探究教育に国語科教育はどう切り込んでいくか―説明的文章の合理性評価から探究の学びへ―	『月刊国語教育研究』(556)：日本国語教育学会	28-31(29-31)	トゥルミン・モデルを使って「モアイは語る」の論証構造の分析と合理性評価（推論の妥当性評価）を試みる。
67	2018/1	高橋和寛（札幌市立札苗中学校）	「三角ロジックで論理的に文章を理解する～『モアイは語る―地球の未来』を通して～」	札幌市国語教育研究会	1-4	三角ロジックを使って「事実」と「理由づけ」のセットで根拠が成り立つということを学ぶ。文章の構成をとらえる。三角ロジックをまとめ、筆者の主張の説得力を5段階で評価する作文

	0					を書く（百字以上）。☆生徒の作文の資料がある。28-31(29-31) 第２次で使う資料とワークシートがそれぞれ１枚追加されている。
68	2018/11	阿部昇（読み研代表・秋田大学大学院教授）	夏期集会＆研究会レポート 「読み」の授業研究会（読み研）　第 32 回夏の大会（立命館大学）国語の授業で「深い学び」をどう実現していくか	『教育科学国語教育』（827）：明治図書出版	87	「▶国語教科書教材を使ったワークショップ的分科会」で取り上げられていた。詳しい記述はない。
69	2018/12	阿部昇（秋田大学大学院教授）	提言　ペア学習＆グループ学習でつくる「学び合い」のある授業づくりとは 「学び合い」の授業こそがこれからの世界の教育方法の主流となる―学び合いによる探究が発見と創造を生み出し国語の学力を保障する	『教育科学国語教育』（688）：明治図書出版	4-7(7)	教材研究が甘い例として「「モアイは語る」をモアイの成立と消滅をわかりやすく読者に伝えているとだけ捉えたりというレベルの教材研究では、「目標」「ねらい」は具体化できない。」と書いているのみ。
70	2018/1	田中宏幸（安田女子大学教授）	Ⅰ章　説明文・論説文の授業づくりポイント	笠井正信・田中宏幸・中村純子（編著）『説明文・論説文―論	8-26(13-17, 20)	論理的な思考力育成のための批判的な読み。問いと答えの対応を確かめる（情報内容）。論証、三角ロジック。小学校教材と高校教材の「イースター島にはなぜ森林がないのか」と合わ

	2			理的な思考力を育てる―』（シリーズ国語授業づくり中学校編）：東洋館出版		せて3つの教材を読み比べ、イースター島の森林破壊の原因分析も主張も異なっていることから、立場によって内容や述べ方が異なることに注目させ、批評文を書くことを薦めている。
71	2018/12	刀禰美智枝	序章「教えて考えさせる授業」と中学校国語科授業づくりの趣旨　6 説明的な文章と「教えて考えさせる授業」	『中学校国語サポートBOOKS 教えて考えさせる中学校国語科授業づくり』:明治図書出版	19-21(20)	「6 説明的な文章と「教えて考えさせる授業」」で「全体と部分の関係」を取り上げることだけが書かれている。詳しい記述はない。
72	2018/12	人見誠（東京都・目黒区立東山中学校主幹教諭）	Ⅱ章　説明文・論説文の授業づくりの基礎・基本 2. 指導法、授業方法に関するQ＆A　Q3〈比べ読み、調べ読み、インターネット、図書館の活用〉比べ読みや調べ読みはどのような学習の場面でさせたらよいでしょうか	笠井正信・田中宏幸・中村純子（編著）『説明文・論説文―論理的な思考力を育てる―』（シリーズ国語授業づくり中学校編）：東洋館出版	48-53(51)	「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東京書籍・小学6年）と比べ読み教材として記述あり。詳しい記述はなし。
73	2018/	中村純子（東京都東京学芸大学准	Ⅱ章　説明文・論説文の授業づくりの基礎・基本 2. 指導法、授業方法に関す	笠井正信・田中宏幸・中村純子（編著）『説明文・	62-65(64-65)	調べ学習の例。「イースター島にはなぜ森林がないのか」（東京書籍・小学6年）とを合わせて、生徒にリライトさせる。詳しい記述なし。

	12	教授）	るＱ＆Ａ　Q6〈メディア・リテラシー学習〉説明文・論説文の読みにどのようにメディア・リテラシー学習の発想を生かせるでしょうか？どのように指導したらよいでしょうか？	論説文―論理的な思考力を育てる―』（シリーズ国語授業づくり中学校編）：東洋館出版		
74	2018/12	笠井正信（中央大学教授）	Ⅲ章　単元展開例　「主体的な学びによる説明文・論説文を読み深める単元例―説明的文章を逆から読み「筆者の論理をつかむ」実践に学ぶ―」	笠井正信・田中宏幸・中村純子（編著）『説明文・論説文―論理的な思考力を育てる―』（シリーズ国語授業づくり中学校編）：東洋館出版	108-115	※40の資料、河内伯子の実践報告を詳しくまとめている。文章を逆から読む。「裏付け」としてのデータや事実があって「根拠」になり、それと「主張」との関係性を見る（図式化する）。段落構成図をつくる。筆者の主張に対して、自分の意見を書く。比べ読みや調べ読みをすることを視野に入れることを意見している。

3.2.2　「モアイは語る―地球の未来」の授業の方向性

主な方向性としては以下が挙げられる。

- 文章構成・段落構成
  （1,8,9,10,18,20,27,28,29,31,32,33,35,36,38,40,51,52,53,55,56,59,65,74）
- 筆者の意図や工夫・ものの見方や考え方・主張
  （7,8,10,11,16,17,22,26,28,29,31,32,35,38,40,45,53,59,61,67,70）
- 要約（3,20,48）
- 問いと答え（16,19,20,33,46,70）
- レトリック（22,38,55,61）
- 時代の整理（18,29,57）

‣問いかけ表現（23,24）
‣文末表現（16,23,24）
‣類比（21,35,61）
‣論証・納得できるか（22,26,50,57,66,67,70）
‣事実や根拠（8,21,24,29,33,38,39,40,51,67）
‣推論（21,26,57,66）
‣事実との意見・主張の読み分け（23,24,28,55,57,65）
‣三角ロジック・理由付け（25,26,30,40,44,47,57,58,64,66,67,70,74）
‣比べ読み
（4,5,9,10,16,17,18,19,22,24,25,26,28,30,31,35,50,53,55,62,70,71,72,73,74）
‣調べ学習（11,13,15,20,30,49,60,73,74）
‣批判的読み・批評読み（6,12,14,18,20,26,52,59,61,63,65,70,74）
‣教科横断（44,47,64）
‣写真や図表の検討（61）
‣自分の考えを持つ（11,13,30,31,35,65,74）
‣話し合い活動・討論・協同的な読み（15,26,63）
‣意見文・感想・紹介文・書評・新聞・ツイート・批評文
（7,10,17,20,28,29,45,49,50,55,67,70）
‣書き換え（73）
‣その他（直接教材とは関連していない、詳しい記述のないもの）
（2,34,37,41,42,43,54,60,68,69,71）

3.2.3「モアイは語る―地球の未来」の研究論文・実践報告の考察

第 2 章での傾向と同じように「文章構成・段落構成」と「筆者の意図や工夫・ものの見方や考え方・主張」が多い。「問いかけ表現」「文末表現」「類比」は大まかに分類すると、「レトリック」に入る。「事実や根拠」は内容把握のために利用されており、「事実との意見・主張の読み分け」もここに入ってくる。

中学校 1 年生と比べて新しく出現したものや増えたものがある。1 つが「批判的読み・批評読み」である。この情報量の少なさや述べ方の違いや工夫を補おうとしているのが「比べ読み」、情報が不十分なところを読者が論証によって補おうとしているのが、「論証」「推論」「三角ロジック・理由づけ」などである。今回はこの教材に特徴的に多い、「比べ読み」「三角ロジック・理由づけ」の研究論文・実践報告を見ていく。

「比べ読み」の実践は 26 の資料、河野（2012）と 28 の資料、永幡（2012）を見ていく。

まず、河野（2012）では*「“主張を述べるために、筆者がいくつもの問いを連続させてイースター島の文明が滅びた理由を述べ、さらに、イースター島と未来の地球を類比する*

*という論理展開の工夫をしている”ことを読み取ることにより、自分なりの考えを持つことができる。」*ということを身につけるべき知識・技能として設定している。

特徴として、本文に出会わせるときに、未来の日本について描かれている⑯段落から⑲段落をぬき、⑳段落の最後の２文を省略したプレテキストを用意していることが挙げられる。その後、「天気を予想する」（小５）の既習教材を出している。この教材は主張を述べるために３つの問いを連続させている教材で、「モアイは語る」も７つの問いが連続しているとして、筆者の工夫を読み取らせようとしている。この活動を通して、「モアイは語る」が事実をもとにして推論しながら文章が展開していることに気付かせることができるとしている。そして、筆者が自分の主張を行うために述べてきた論理展開で納得できるかをディスカッションさせる。

ディスカッションをした後、省略していた段落を追加し、改めて話し合いをさせている。この活動によって筆者の論理展開に納得している生徒もいたが、*「方策を考えなければならない」といっているだけで具体的なことは書かれていないので、これからどうあればよいのかということを訴えたほうがいいと思います。」*という意見も出ていた。生徒同士の話し合い活動から気付かされたこと、発見したことを書く活動が最後に示されている。ここで出た意見が、先程示した意見を解決していることが分かる。一部抜粋する。

> *この説明文には、類推によってまだ分からない将来の日本の出来事のことも僕たち自身に考えさせるような工夫があったと思います。僕は筆者が言っていることだけでなく、その先は僕たち自身が考えていかなければならないんだということが、この類比の論理展開に込められているんだということを発見しました。*

この生徒は、筆者に具体例を示すことを要求しなくなり、より筆者の意図を読み取れるようになっている。

このように筆者の述べ方の工夫を読み取らせるために「比べ読み」を利用する場合が見られた。

次に永幡（2012）を見ていく。この実践は内山節「武蔵野の風景―二次的な自然環境について」（中３）と「イースター島にはなぜ森がないのか」（小６）との比べ読みをしている。中高一貫校のため、一部先取り学習をしていることが記されている。この実践で比べ読みをする意図は同じ話題を取り上げていても、立場や見る観点が違うと切り込み方が違うということを示すために行われている。

第１次「武蔵野の風景―二次的な自然環境について」では題名読みをして、「二次的な自然」と「自然破壊」の違いを確認することで、筆者の考えをつかむことをしている。この文章は、武蔵野の台地が、農民たちが安定した農業を営むために、もともとの姿に手を加えた二次的な自然であったことを通して、自然に手を加えることには、自然を破壊することと新しい自然を作ることと両方の可能性があることを述べている。そして、河川改修

の例から、人間が管理しやすいように手を加えて河川らしさを失うと自然破壊になり、地域の人々の生活に結び付いて自然の河川らしさを保ったままの改修であれば、二次的な自然を生み出すことになることを説明していて、同じ河川改修でも目的や方法が異なれば、それを受け止める側の捉え方が変わってくることを示唆する文章であるとされている。

第２次・第３次で、「モアイは語る―地球の未来」は「事実と筆者の考えを区別したり、段落構成を意識したりしながら内容を読み取る。」という活動と「イースター島にはなぜ森がないのか」と比べ読みをする活動が組み込まれている。「共通して取り上げられている問題」「この問題に対する筆者の見解」「この問題を通して述べようとしていること」「同じ問題を取り上げても見方や考え方が異なるのはなぜだろうか」という観点を示したワークシートに沿って生徒は学習している。

第４次では、新聞づくりをしているが、第２・３次で扱った教材を活用して行っている。どちらか一方を活用しているもの、両方の違いを挙げたものの３種類の新聞がみられ、作成した新聞を紹介する活動をしている。作成された２つの新聞が掲載されていた。１つは森林破壊の過程に関してまとめたもの、２つ目は、イースター島と地球を結びつけることまでを行っている。生徒たちの感想も見てみると、筆者やその立場が違うだけで内容が違うことが分かったことを通して、物事を多面的な視点から見ること、どんな立場の人が書いているのかを意識して読むことを学習したことが分かる。筆者を意識して読むことはできたが、内容を整理する活動の中で、筆者の主張に取りこぼしがあるため、それに対しての生徒自身の考えの構築には至っていないことが分かる。

「三角ロジック」の実践は 74 の資料、笠井（2018）を見ていく。これは、40 の資料、河内伯子の実践報告を詳しくまとめているものである。まず、主張を読む。そして、「裏付け」としてのデータや事実があって「根拠」になり、それと「主張」との関係性を見る（図式化する）という授業になっている。単元名は「地球の未来はどうなる？～筆者の論理をとらえよう」、単元目標は「筆者の主張がどのような根拠、事実に基づくものかを的確に読み取らせ、文章構成や展開の工夫もあわせて理解させる。」となっている。

第一時の授業で「筆者の主張は何か？」という問いに対して、すぐに「それが人類の生き延びる道なのである。」という答えが出た。第二時では「そうしなければ、生き延びることができない」から「このままでは人類は滅びる」と考えたのはなぜかという問いを立てている。この結果、「筆者は森林破壊で文明が崩壊したイースター島と現在の地球は同じだと考えているから」と確認でき、イースター島の崩壊に至る経緯も個々で図式化する活動を行ったと書かれている。

「根拠（理由づけ）」と「裏付け（データ）」の関係を理解する例が挙げられていた。以下に示す。

> *○「イースター島はしだいに食糧危機に直面していくことになった。」はどんな裏付け（データ）が根拠になっているか読み取ってみよう。」というような具*

体的な事実（データ）に対する問いかけが生まれて初めて、「根拠（理由付け）」と「裏付け（データ）」の関係が分かります。

〇農業のために豊かなヤシの森を無くしてしまったという事実から食料不足が起こった。

〇人口増加の数値から農業栽培の面積が増えたことが分かる。

というように、それぞれの裏付けの事実を関係付けながら読みが広がり深まっていきます。ここで重要なことは、「モアイは語る」の本文の具体的な言葉に問いかけながら読んでいることなのです。

と、笠井はしている。「根拠（理由づけ）」と「裏付け（データ）」の関係を理解することで、主張も読み取っていくことができる。「本文の具体的な言葉に問いかけながら読」むことは批判的な読み方にも通じるものである。

この活動を通じて、グループ活動の中で、それぞれ独自の学習課題と活動が生まれたとしている。「イースター島と現在の地球の人口増加の比較を表にまとめる。」と「地球上の農地の限界について図式化する。」の２つが挙げられている。どちらもイースター島と地球を結びつける段落で出ている内容であり、筆者が地球の未来に危機感をつのらせる根拠となっているデータである。批判的に見る、あるいは筆者の主張をより強固にするために行った活動だと考えられる。

また、論理的な表現に対する批評的な気づきや疑問も出たとして、「森林破壊についてのデータもあればいいのに。」「最後は危機感をもたせる言葉をたくさん使って主張につなげている。」という意見が記述されている。教材本文にはイースター島の場合、モアイ像の製造だけでなく、「家屋の材料や日々の薪、それに農耕地を作るため」に森林が破壊されていったことが書かれている。イースター島と地球が同じであることを述べるなら、森林破壊のデータを入れたほうが直接結びつけやすいと考えたと思われる。教材本文では、花粉分析も使っているが、イースター島の場合は森林が消滅した時期はモアイ像が作られらなくなった時期から推論して分かることである。地球の場合はまだ森林がなくなっていないため、推論でしか述べることができないということがあるという共通点もみえてくる。後者の意見は筆者の「根拠」と「裏付け」に着目して読んでいった結果、類比表現に気づいていったことが分かる。

第 4〜5 時では形式段落ごとの要約シートを切り分け、意味段落ごとにまとめ台紙に貼りなおす作業をしている。裏付けによって根拠を強固にしたことによって、問題提起、問題に対する答えの部分を意識して論理的に説明することの有効性を生徒が感じていたことが書かれていた。

第 6 時では、筆者の主張に対して、自分の意見文を書く授業をしている。約 60%の生徒は「筆者の主張に賛同し、身近なリサイクルや省エネルギーの推進を書いたもの」、約 35%は「筆者の論理に賛同するが、より積極的に新たなエネルギーの開発や宇宙への進出

を唱えたもの」、残り 5%は「そもそもイースター島と地球は同じだと考えてよいのかという疑問を呈したもの」を書いたとされている。

3.3　龍村仁「ガイアの知性」（教育出版　中２）の問題解決的教材分析

龍村仁「ガイアの知性」（教育出版　中２）の教材分析を行う。この教材は 2002 年から使われている書き下ろし教材である。

3.3.1　現行教科書の分析

色付け（私：、彼ら：≒人間：、人・我々・人類：、彼ら（鯨や象のこと：）

段	文	教材本文	末尾	分析（主語、類比表現など）	論証
①	1	ここ数年、私には鯨と象を撮影する機会がとても多かった。	た	主語は私であることから筆者自身の話を展開する。本文中「私」が登場するのは１、８、９、65 の 4 か所である。	
	2	特に意識的に選んだつもりはないのに、結果としてそうなってきた理由を考えてみると、これは、鯨や象と深くつきあっている人たちが皆、人間としてとてもおもしろかったからだ。	だ	「人間」は後に出てくるオルカやイルカや象などの動物と同じように筆者にとって観察の対象となっていると考えられる。	１になった理由は、筆者が「鯨や象と深くつきあっている人たちが皆、人間としてとてもおもしろかったからだ。」となっている。「鯨や象と深くつきあっている人たち」を「彼ら」という言葉で共通性を述べ、その「おもしろかった」という理由を示すのが、②③段落になる。
②	3	人種も職業も皆それぞれ異なっているのに、彼らには独特の、共通した雰囲気がある。	ある	「鯨や象と深くつきあっている人たち」は観察の対象として「彼ら」と一括りにされている。	鯨や象と深くつきあっている人には「独特の、共通した雰囲気がある」ために筆者はおもしろいと思っていると考えられる。

③	4	彼らは、鯨や象を、自分の知的好奇心の対象とは考えなくなってきている。	てきている	4、5、6は客観的な視点の末尾になっている。 鯨や象と深く付き合っている人たちは4「知的好奇心の対象とは」捉えず、5「なにかとてつもなく大切なものを学び取」る対象として、さらに6「鯨や象に畏敬の念さえ抱いている」と筆者は観察している。	彼らの場合：4「知的好奇心の対象」→5「なにかとてつもなく大切なものを学び取ろうとしている」対象→6「畏敬の念さえ抱いているようにもみえる」対象と推移している。
	5	鯨や象から、なにかとてつもなく大切なものを学び取ろうとしている。	としている		
	6	そして、鯨や象に対して、畏敬の念さえ抱いているようにもみえる。	ようにもみえる		
④	7	人間が、どうして野生の動物に対して畏敬の念まで抱くようになってしまうのだろうか。	のだろうか	筆者が鯨や象に興味を持ち出した理由となった疑問。	この疑問が出るのは18の前提があるからである。
	8	この、人間に対する興味から、私も鯨や象に興味を抱くようになった。	ようになった	8、9「ようになった」という今までとの変化を示す末尾になっている。興味の対象が「人間」だけでなく、「鯨や象」にも広がった。	1「機会」を得た後、8「興味を抱くようにな」り、9「畏敬の念」を抱くようになった。 「人間」を観察したときに持った疑問から筆者は「人間」だけでなく鯨や象にも興味を抱くようになった。
	9	そして、自然の中での鯨や象との出会いを重ね、彼らのことを知れば知るほど、私もまた、鯨や象に畏敬の念を抱くようになった。	ようになった	3と4の「彼ら」は「人間」を表しているが、9では「鯨や象」を表している。同じ代名詞を使っていることからも観察の対象と見ていると取れる。	私の場合：1「機会が多かった」→8「興味を抱くようになった」→9「畏敬の念を抱くようになった」 〇私の場合、5に見られた「学び取ろうとしている」対象と取れる記述が抜けている。

⑤	10	今では、鯨と象は、私たち人類にある重大な示唆を与えるために、あの大きな体で（現在の地球環境では、体が大きければ大きいほど生きるのが難しい。）数千万年もの間この地球に生き続けてきてくれたのでは、とさえ思っている。	とさえ思っている	6と同じく「さえ」が入っている。末尾から、読者がすぐに納得できない飛躍した意見を述べている。 ある重大な示唆とは何か。種族を超えて何かを教えてくれる可能性を示している。 7の疑問が解決されることなく、「私も」という言葉でつなげられている。10は「私」が入っていないが、「とさえ思っている」のは「私」であることが分かる。	10「生き続けてきてくれたのでは」として鯨や象に対する畏敬の念がさらに高まった。 7「どうして野生の動物に対して畏敬の念まで抱くようになってしまうのだろうか。」という疑問が、解決されないまま膨らみ「重大な示唆を与えるために、（中略）生き続けてきてくれたのでは」という新たな問題が提示されている。これが大問題になっていく。
⑥	11	大脳新皮質の大きさとその複雑さからみて、鯨と象と人はほぼ対等の精神活動ができる、と考えられる。	と考えられる		11「大脳新皮質の大きさと複雑さ」という共通点による「鯨と象と人はほぼ対等の精神活動ができる」という推論から3種は12「地球上で最も高度に進化した「知性」をもっ」ているという主張をしている。
	12	すなわち、この三種は、地球上で最も高度に進化した「知性」をもった存在だ、ということができる。	ということができる	「知性」があることを言っている。	
	13	実際、この三種の誕生からの成長過程はほぼ同じで、あらゆる動物の中で最も遅い。	遅い	事実の提示。	13は「あらゆる動物の中で最も遅い成長過程」という更なる共通点を提示しており、14はそれを具体的に示している。15では13の「あらゆる動物の中で最も遅い」「成長過程」は12の「地球上で最も
	14	一歳は一歳、二歳は二歳、十五、六歳でほぼ一人前になり、寿命も六、	生きる		

		七十歳から長寿のもので百歳まで生きる。			高度に進化した「知性」をもった存在」であるがためであるという推論が行われている。
	15	本能だけで生きるのではなく、年長者から生きるためのさまざまな知恵を学ぶために、これだけゆっくりと成長するのだろう。	するのだろう	15 本文中で「知性」とは対照的に使われている「本能」という語が初めて登場し、25 にも登場する。 「知恵を学ぶ」という学ぶ側が主体に立っている書き方をしている。	種族間での知恵の継承をするために長く生きるという推論。 ⇒年長者が生きるためのさまざまな知恵を教えるのだろうという推論。
⑦	16	このような点からみると、鯨と象と人は確かに似ている。	ている	3 種の共通点を確かにまとめたことを示し、この後の問題の指摘の前に区切りをつけている。	
	17	しかし、誰の目にも明らかなように、人と他の二種とは何かが決定的に違っている。 ―空行―	ている	「誰の目にも明らかなように」から⑦までにまとめてきた 3 種の共通点を鵜呑みにできないほどの違いがあることを指摘しているが、違いを明確には書かず「何かが決定的に違っている」と今後の展開を期待させる形をとっている。	17 のように考える理由が詳しくなるのが⑧⑨段落。
⑧	18	現代人の中で、鯨や象が自分たちに匹敵する「知性」をもった存在であ	だろう	17「誰の目にも（中略）違っている」と 18「ほとんどいないだろう」が近い表現をとっ	「私」や「彼ら」とは対照的な対象として「現代人」「我々」が出されており、反対の意

		る、と素直に信じられる人は、まずほとんどいないだろう。		ているが、17 は 100%の確率で「違っている」、18 はそうでない人がいる可能性がある。	見が出される。
	19	それは、我々が、言葉や文字を生み出し、道具や機械をつくり、交通や通信手段を進歩させ、今やこの地球の全生命の未来を左右できるほどに科学技術を進歩させた、この能力を「知性」だと思いこんでいるからだ。	だ	「畏敬の念」という鯨や象に接してきた人間が感じる感性による飛躍した主張や⑥に見られる不確定な推論を続けていたが、「現代人」「我々」といった語を使い、多くの人が感じる印象や視点に目を向け始めた。	多くの人が 19 に示されているような能力が知性だと思いこんでおり、20 では筆者が主張したい鯨や象の知性とは異なるだけでなく、知性が存在すると思うことを阻害する原因になっていることを示している。
⑨	20	これらの点からみれば、自らは何も生産せず、自然が与えてくれるものだけを食べて生き、あとは何もしないでいるようにもみえる（実はそうではないのだが）鯨や象が、自分たちと対等の「知性」をもった存在とはとても思えないのは、当然のことである。	である	19「思いこんでいる」と 20「ようにみえる」「とても思えない」という先入観のある言葉が多用されている。 17「誰の目にも明らか」と 20「当然のこと」が類比表現。 17「決定的に」20「とても」が類比表現。 19「言葉や文字～科学技術を進歩させた」と 20「自らは～何もしないでいるようにもみえる」は対比の関係になっているのが 20「これらの点からみれば」があるのでわかる。	18「まずほとんどいないだろう」20「当然のことである」という、⑦段落までの「私」「彼ら」「人間」より、「現代人」「我々」と表現されているものの方が、多数派であることが分かる。 17 と 20 は複数の類比表現が見られる。あわせて、19 と 20 の対比から 17「何か」が詳しく論証されているといえる。

⑩	21	しかし、一九六〇年代に入って、さまざまな動機から、鯨や象たちと深いつきあいをするようになった人たちの中から、この「常識」に対する疑問が生まれ始めた。	た	多くの人が考えている鯨や象は人と対等の「知性」をもっていないという考えに対する疑問を鯨や象たちと深いつきあいをするようになった人たちが抱きだした。	17～20 の傍線部に見られる不特定多数を示す人称から一般論が展開されており、それを受けて 21 では「常識」とされている。
⑪	22	鯨や象は、人の「知性」とは全く別種の「知性」をもっているのではないか、あるいは、人の「知性」は、このガイアに存在する大きな「知性」の偏った一面の現れであり、もう一方の面に鯨や象の「知性」が存在するのではないか、という疑問である。	である	「人」は種族として捉えられている。 1 つ目は、人の「知性」と鯨や象の「知性」は結びつかない別のものではないかという考え。二つ目は地球に存在する「知性」という大きな枠組みの中に、人の「知性」も鯨や象の「知性」も含まれているのでないかという考え。「疑問」と記されており、この後証明していく問題が提起された。	
⑫	23	この疑問は、最初、水族館に捕らえられたオルカ（シャチ）やイルカに芸を教えようとする調教師や医者や心理学者、その手伝いをした音楽家、鯨の脳に興味をもつ大脳生理学者たちの実体験	た	22 のような仮説は鯨や象と深くつきあっている人の実体験からきている。 ここに 2 にある「鯨や象と深くつきあっている人たち」の具体的な例として様々な職業の人間がでている。⑧⑨段落の多数派の「人間」とは違う考えを持	

		から生まれた。		っている。	
⑬	24	彼らが異口同音に言う言葉がある。	ある	複数人が言っていることが分かり信憑性が増す。	
	25	それは、オルカやイルカは決して、ただ餌を欲しいがために本能的に芸をしているのではない、ということである。	である	22 の仮説を考えた鯨や象と深くつきあっている人が共通して主張すること。「知性」とは対比的に「本能的」とある。	
⑭	26	彼らは捕らわれの身となった自分の状況を、はっきり認識している、という。	という		26「知性」があるから捕らわれの身となった自分の状況を認識し、27 その状況を自ら受け入れると決意した時、人間（調教師）を喜ばせ、自分自身も楽しむために「芸」を始めるという段階を踏んでいる。
	27	そして、その状況を自ら受け入れると決意した時、初めて、自分とコミュニケーションしようとしている人間、さしあたっては調教師を喜ばせるために、そしてその状況の下で自分自身も、精いっぱい生きることを楽しむために、「芸」と呼ばれることを始めるのだ。	**のだ**	「のだ」の末尾が用いられ強調されている。⑭～⑳にでてくる人は「鯨や象と深くつきあっている人たち」なので「人間」が一貫して使われている。	
	28	水族館でオルカが見せてくれる「芸」のほとんどは、実は人間がオルカに強制的に教	ではない		25 との繋がりが見える。「本能的」から「強制的」に変わっている。「強制」という言葉は 32，34 にも見られ、

		えこんだものではない。			呼応している。
⑮	29	オルカのほうが、人間が求めていることを正確に理解し、自分のもっている高度な能力を、か弱い人間（調教師）のレベルに合わせて制御し、調整しながら使っているからこそ可能になる「芸」なのだ。	**なのだ**	30、31 で、この具体例が示される。「のだ」の末尾で強調されている。	
	30	例えば、体長七メートルもある巨大なオルカが、狭いプールでちっぽけな人間を背ビレにつかまらせたまま猛スピードで泳ぎ、プールの端にくると、合図もないのに自ら細心の注意をはらって人間をプールサイドに立たせてやる。	てやる		29「人間の求めていることを正確に理解し」が傍線部とつながる。
	31	また、水中から、直立姿勢の人間の鼻先に立たせたまま上昇し、その人間を空中に放り出す際には、その人間が決してプールサイドのコンクリートの上に投げ出されず、再び水中の安全な場所に落	する		29「調整」が呼応する。

		下するよう、スピード・高さ・方向などを三次元レベルで調整する。			
	32	こんなことがはたして、ムチと飴による人間の強制だけでできるだろうか。	できるだろうか		
	33	ましてオルカは水中で生活している七メートルの巨体の持ち主なのだ。	**なのだ**	強調の表現「のだ」が使用されている。	28「強制的」に呼応する。
⑯	34	そこには、人間の強制ではなく、明らかに、オルカ自身の意志と選択がはたらいている。	ている	28、32、34で「強制」が共通する。	
	35	狭いプールに閉じこめられ、本来もっている高度な能力の何万分の一も使えない過酷な状況におかれながらも、自分が「友」として受け入れることを決意した人間を喜ばせ、そして自分自身も生きることを楽しむオルカの「心」があるからこそできることなのだ。	**なのだ**	27が「友」「心」といった、より具体的で情緒的な要素が含まれて書かれている。	「喜ばせ」「楽しむ」は鯨や象がその主体に立っていることから、15「本能だけで生きるのではなく、年長者から生きるためのさまざまな知恵を学ぶのだろう」という推論が証明されている。 27、29、33に続いて「のだ」が使用されている。特に傍線部の繋がりから27が変化したと取れる。 20「対等の「知性」をもった存在」の証明として「友」「心」が使われている。 ⑮段落は25～27のこと

					の証明をしている。29「制御」29・31「調整」30「自ら細心の注意をはらって」「立たせてやる」ことは34「意志と選択がはたらいている」からできることで、35「「心」があるからこそできることなのだ」と「のだ文」を使うことで結着している。
⑰	36	また、こんな話もある。	もある	2つ目の例の提示	
⑱	37	人間が彼らに何かを教えようとすると、彼らの理解能力は驚くべき速さだそうだけれども、同時に、彼らもまた人間に何かを教えようとする、というのだ。	**のだ**	「のだ」が使用されている。	
⑲	38	フロリダの若い学者が、一頭の雌イルカに名前をつけ、それを発音させようと試みた。	た	イルカの発音実験。人間の目線からイルカを実験・観察した例。過去の事実を表す末尾「た」が多く用いられている。 過去の事実を表す「た」形の末尾	「発音させよう」というオルカに例に見られた「強制」に関する繋がりが見られる。 38〜47「〜はしゃぎまわった」まで過去の一例が具体的に示されている。
	39	イルカと人間では声帯が大きく異なるので、なかなかうまくいかなかった。	た		
	40	それでも、少しうまくいったときには、その学者は頭	た	過去の事実を表す「た」形の末尾	

		を上下にうんうんと振った。			
	41	二人（一人と一頭か）の間ではそのしぐさが、互いに了解した、という合図だった。	だった	音ではなく、行動で合図を送り、伝達する。	「了解した、という合図」をする理解能力が示されている。
	42	何度も繰り返しているうちに、学者は、そのイルカが自分の名前とは別の、イルカ語にある音節を同時に繰り返し発音するのに気がついた。	た	過去の事実を表す「た」形の末尾	
	43	しかしそれが何を意味するのかはわからなかった。	た	過去の事実を表す「た」形の末尾	
	44	そしてある時、はたと気づいた。	た	過去の事実を表す「た」形の末尾	
	45	「彼女は私にイルカ語の名前をつけ、それを私に発音せよ、と言っているのではないか。」	のではないか	イルカのことを「彼女」と呼称している。「発音せよ」とイルカが教えようとしている。	20「自分たちと対等の「知性」をもった存在」と学者は捉えたと取れる。 オルカの例にみられる一連の理解能力、41「了解した、という合図」をする理解能力に続いて何かを教えるために必要な表現能力を持っている証明。
	46	そう思った彼は、必死でその発音を試みた。	た	過去の事実を表す「た」形の末尾	理解と表現をしている。
⑳	47	自分でも少しうまくいったかな、と	というの	29 と同様に今度は学者がオルカの「求めてい	45 を人間が実行した結果、イルカが楽しんで

		思った時、なんとその雌イルカは、うんうんと頭を振り、とてもうれしそうにプールじゅうをはしゃぎまわったというのだ。	**だ**	ることを正確に理解し」実行に移している。 過去の事実を表す「た」形を使い、37を説明しきったので、「のだ」文になっている。 象の例	いる様子が見られ、35とのつながりが見える。35の人間はオルカの「芸」がうまくいったことを喜んでいるが、47のイルカも人間の「芸」がうまくいったことを喜んでいる。 ⇒「友」として対等の「知性」、つまり対等の理解能力に加え、「教えようとする」表現能力を持っている。そして、実際に教えることが出来たことから、5「学び取ろう」、10「人類にある重大な示唆を与えるために」15「年長者から生きるためのさまざまな知恵を学ぶ」といったことが可能になる例と考えられる。
㉑	48	象については、こんな話がある。	がある	3つ目の例の提示	
㉒	49	アフリカのケニアで、ある自然保護官が象の寿命を調べるため、自然死した象の歯を集めていた。	ていた	49～53「～戻されていた」まで過去の「た」が末尾で使われ、劇的な事実としての事例が示されている。	
	50	草原で新しく見つけた歯を持ち帰り倉庫に納めておいたところ、その日から毎晩、巨大な象がやってきて、倉庫のかんぬきを	ようとする		

		開けようとする。			
	51	不思議に思ったその保護官は、ある晩、かんぬきを開けたままにしておいた。	にしておいた		
	52	すると、翌朝、数百個も集められていた歯の中から、その新しく収集した歯だけがなくなっていた。	ていた		
	53	保護官がその歯を探したところ、その歯はなんと、彼が発見したまさにその場所に戻されていたのだ。	ていた**のだ**	末尾によって事実の強調が行われている。	
	54	毎晩倉庫にやってきた象は、たぶん亡くなった象の肉親だったのだろう。	だったのだろう		末尾から推論と取れる。肉親だから歯を取り返しに来るという考え方が見られる。 55、56 は人間にはどうやって可能にしているかそもそも理解できないこと。65 で「学ぶ」必要があると感じさせる事例。
	55	それにしてもその象は、どうやって歯が倉庫にあることを知ったのだろう。	たのだろう		
	56	数百個もある歯の中から、どうやって肉親の歯を見分けたのだろう。	たのだろう		
	57	そして最大の謎は、その象が、なぜ歯を元の場所にわざわざ戻したのだろう、ということだ。	ということだ	54 の推論との繋がりが見られるが、終始「たのだろう」という形を取り、謎のまま終わらせている。	

		―空行―			
㉓	58	このように、鯨や象が高度な「知性」をもっていることは、たぶんまちがいない事実だ。	だ	3つの例を示し、「このように」と発言している。 12「この三種は、地球上で最も高度に進化した「知性」をもった存在だ」を18では「現代人の中で、鯨や象が自分たちに匹敵する「知性」をもった存在である、と素直に信じられる人は、まずほとんどいないだろう」と否定しているため、この証明がされたことが分かる。	55、56「どうやって」、57「なぜ」から人間が理解できない高度な「知性」を持っていると取れる。20「対等の「知性」をもった存在とはとても思えない」からの大きな変化が起きている。
㉔	59	しかし、その「知性」は、科学技術を進歩させてきた人間の「知性」とは大きく違うものだ。	だ	19に具体的に示された「知性」。 「人間」が使われたが、59～61では「鯨や象が、自分たちと対等の「知性」をもった存在とはとても思えない」と思っている人を指す。	
	60	人間の「知性」は、自分たちだけの安全と便利さのために自然をコントロールし、意のままに支配しようとする、いわば「攻撃的な知性」だ。	だ	19「全生命の未来を左右できる」という能力が実際によくないこととして作用している。	
	61	この「攻撃的な知	てい	地球全体の生命には人	

		性」をあまりにも進歩させてきた結果として、人間は環境破壊を起こし、地球全体の生命を危機に陥れている。	る	間も含まれている。	
	62	これに対して、鯨や象のもつ「知性」は、いわば「受容的な知性」とでも呼べるものだ。	だ		27、35「受け入れる」という言葉が使われていることから「受容的」とされていると考えられる。
	63	彼らは、自然をコントロールしようなどとはいっさい思わず、そのかわり、この自然のもつ無限に多様で複雑な営みを、できるだけ繊細に理解し、それに適応して生きるために、その高度な「知性」を使っている。	ている	65 では 63 に示された「受容的な知性」を学ぶ必要性を言っている。	26、27 との繋がりが見られる。 29「理解」、27「適応」からオルカにみられる人間を「友」として受け入れたように「自然」を「友」として受け入れ適応するために高度な知性を用いている。
㉕	64	だからこそ彼らは、我々人類よりはるか以前から、あの大きな体でこの地球に生きながらえてきたのだ。	てきた**のだ**	末尾に「のだ」が使用されている。	「受容的な知性」によって、環境に適応してきた結果、10 に示された現在の地球環境では、「体が大きければ大きいほど生きるのが難しい」ことを覆して存続したという主張。
	65	同じ地球に生まれながら、片面だけの「知性」を異常	ている	「思っている」という末尾をとっているのは 10 と 65 だけである。	64 で 10「あの大きな体で～生き続けてきてくれたのでは」の部分は

		に進歩させてしまった我々人類は、今、もう一方の「知性」の持ち主である鯨や象たちからさまざまなことを学ぶことによって、真の意味の「ガイアの知性」に進化する必要がある、と私は思っている。		10には「私」がないが、8と9には「私」があり、10も「思っている」のは明らかに「私」だと分かる。このことから10と65は首尾の呼応がある。さらに10「私たち人類」と65「我々人類」という対象が同じであることも挙げられる。 22で示された人の「知性」と鯨と象の「知性」の違いは2つ目に示された捉え方をされている。人の「知性」も鯨や象の「知性」も「ガイアの知性」だが、筆者のいう真の意味の「ガイアの知性」は2つの知性を合わせもつものであるという主張。 5「(彼らは)～なにかとてつもなく大切なものを学び取ろうとしている。」と65「我々人類は～さまざまなことを学ぶことによって～進化する必要がある、と私は思っている。」に見られるように何を学ぶか抽象的なままになっている。「学び取ろう」から「必要がある」ことから、読み手全員が当事者であり、何を学ぶか考える必要	言われた。残ったのは「鯨と象は、私たち人類にある重大な示唆を与えるために」という部分である。このことから65はこの「重大な示唆」を表しているのではないかと考えられる。 なぜ真の意味の「ガイアの知性」に進化する必要があると思っているのかは明言されていないが、19「全生命の未来を左右できる」という能力が実際によくないこととして作用していることが61「環境破壊を起こし、地球全体の生命を危機に陥れている」というように明らかになっている。鯨や象は15で「年長者から生きるためのさまざまな知恵を学ぶため」とあり、実際に何かを学び、教えることができる存在であることが1つ目、2つ目の例で論証されている。しかし、62、63に見られるような「受容的な知性」を学ぶにもさまざまなことを学ぶということに留まっており、61のような実態を覆すために学ぶという

				があると訴えている。これを示すために、「人間」は2つの意味で使い分けされ、61の「攻撃的な知性」を持った人間とは対照的に「鯨や象と深くつきあっている人たち」が手本のように示されている。「と私は思っている」という末尾によって、言い切った形をしていない。	主張をするには具体性を欠くことで説得力が薄れている。そのため、筆者も「と私は思っている」と自身の考えのみで留めている問題がある。

3.3.2　問題解決の流れ

※大問題を⑤段落10「鯨や象は、私たち人類にある重大な示唆を～とさえ思っている。」、中問題を「鯨や象は、人の知性とは～「知性」が存在するのではないか」とする。

中問題提起のための冒頭と大問題としての⑤段落：①～⑦段落

①～④段落まで、「私」を多用して、鯨や象と深くつきあっている人たちを客観的に分析していった過程で筆者自身もまた変わっていった経験を示している。鯨や象と深く付き合っている人々は4「鯨や象を、自分の好奇心の対象とは考えなく」なり、5「なにかとてつもなく大切なものを学びとろうと」するようになり、6「畏敬の念」を抱くようになる。⑤段落に見られる飛躍した意見に信憑性を持たせるため、⑥段落で科学的な事実による推論から、鯨や象も人も「知性」を持っており、成長過程もほぼ同じと主張し、⑦段落で鯨と象と人が似ているという繋がりを持たせる。その後、17「しかし」を使って反対の発言を行い、空行を入れている。この時点で「重大な示唆」が解決されることはなく、疑問が残ったままになる。

読者は①段落1で「私」、つまり、筆者の話から始めていることが分かる。2では「鯨や象と深くつきあっている人たち」「人間」が出されている。②～④段落はこれらの主語に注目して読むと、「鯨や象と深くつきあっている人たち」と筆者が畏敬の念を抱くまで、よく似た過程を経ていることが分かる。⑤段落の「とさえ思っている」という飛躍した言い方から「ある重大な示唆」とは何だろうかと疑問を抱く。⑥段落は事実の提示と「と考えられる」「のだろう」といった推論があることに気付く。⑦段落は⑥段落をまとめているが、それと同時に、事実の提示と推論で素直に納得することができなかったことを「誰の目にも」という表現で肯定していることから、筆者自身もこの段階で読者を納得させようとしていないことが分かる。

中問題提起：⑧～⑪段落

筆者は⑦段落でまず三種が「似ている」という視点を提示するが、読者にあたる現代人の多くは鯨や象が「知性」を持っているとは思わない「常識」を抱えていることを前提としている。⑦段落 17～⑨段落 20 は 17「誰の目にも」18「現代人」19「我々」20「自分たち」という不特定多数の視点からの意見に終始して、これらが 21「常識」として示されている。⑩段落は逆説の接続詞「しかし」を使い、「常識」に対する疑問である⑪段落の問題を円滑に提示する役目をしている。また、「鯨や象たちと深いつきあうようになった人たち」から⑧段落手前で空行が置かれた問題提起部分とのつながりを持たせている。

⑧段落 18 では⑥⑦段落で読者が納得できなかったことを「まずほとんどいないだろう」と肯定し、19 で「思いこんでいるからだ」とその理由を述べると同時に 18 の認識が誤っていると筆者は言いたいのではないかと読者は考え始める。⑨段落では「対等な知性」が挙げられ、⑧段落 18「匹敵する知性」と類比しており、もう一度 18 を肯定していることが分かる。⑩段落は 19 での予想が当たり、⑧⑨段落の「常識」に対する疑問が出ている。「鯨や象と深くつきあっている人たち」から疑問が出たことで④段落までとのつながりも意識する。⑪段落は「という疑問である」という形で疑問が提示されているが、最後まで読まないと、文章全体を通して解決していく問題だとは気づきにくいと予想される。

中問題の論証部Ⅰ　対等な理解能力を持つ存在：⑫～⑯段落

⑫段落で問題は冒頭でも取り上げられた「鯨や象と深くつきあっている人たち」に当たる人間たちから生まれた疑問であることが分かり、⑬～⑯段落は問題を具体的に証明するため、⑫の人間たちが唱える一般論を展開する。その一般論は問題の“「知性」が存在する”という証明のため、⑭26「はっきり認識している」、27「喜ばせるために」「自分自身も、精いっぱい生きることを楽しむために」⑮29「正確に理解」「制御」「調整（31 にも）」、30「合図もないのに自ら細心の注意をはらって～立たせてやる」、⑯34「意志と選択」、35「友」「心」といった「知性」を想起させる言葉を取り入れ、一方では「知性」の反対の意味を想起させる 25「本能的」、28「強制的」、32・34「強制」といった言葉を否定する文を作っている。特に⑯段落は対等な関係を想起させる「友」を使い、「心」という感情があると思わせる言葉を使い、人間と対等な関係として⑭段落がさらに段階を進めた形で書かれている。

⑫段落からは「鯨や象と深くつきあっている人たち」が疑問を抱いた理由となる例を提示している。⑬段落では「彼らが異口同音に言う」ということから、多数の人が同じ意見を持っていることが分かる。⑭段落 26 と「そして」でつながった 27 の「のだ文」のことを論証しようとしていることが分かる。⑮段落は事実の提示を行っており、⑯段落はそれから論証されたことをまとめ、「のだ文」で結着している。読者は、事実と「のだ文」を追っていくことによって、論証を整理し、気づいていくことができる。

中問題の論証部Ⅱ　教えようとする表現能力（何かを学び取ることができる存在）：⑰～⑳段落

⑱段落は⑫～⑯段落で証明した「理解能力」と同時に、人間に「何かを教えようとする」表現能力を持っていることを証明する例を提示することが示されている。⑲段落は末尾が過去を表す「た」の形を取っており、過去の事実を順に記述している。38「発音させようと試みた」という人間の表現能力の現れである行動と同じことをしているのが、45「発音せよ」から分かる。⑳段落は⑯段落の「心」があることとつながる「うれしそうに～はしゃぎまわった」という表現が取られている。また、③段落 5「学び取ろう」、⑤段落 10「人類にある重大な示唆を与えるために」⑥段落 15「年長者から生きるためのさまざまな知恵を学ぶ」といったことを可能にする例として、問題の論証部Ⅰと同様に問題提起部分とのつながりが見て取れる。

読者は引き続き、⑭～⑯段落と同じで方法で読み込んでいく。⑰段落の「のだ文」で示されたことを⑲段落の事実の提示から論証していき、⑳段落で「のだ文」を使い、事実を使った論証を結着させていることに気づくことができる。

中問題の論証部Ⅲ　人間には分からない能力を持つ存在：㉑～㉒段落

㉒段落は過去を示す末尾「た」を多く使用し、過去の事実を述べている。55～57 は「どうやって～のだろう」「なぜ～のだろう」の形を取り、人間は理解できないが、間違いなく存在するであろう象の能力の謎を述べている。この点で⑨段落の「対等な知性をもった存在」であることを証明することから大きく超えた結果といえる。この謎を解明することができないまま、空行を挟んでいる。論証部Ⅰ・Ⅱは「友」「心」を想起させる表現を用いていた。論証部Ⅲでは明言はされていないが、54、57 などが読者に「心」の存在を推論させると考えられる。

読者は同じく、事実の提示を読み込んでいき、「どうやって」「なぜ」と繰り返される疑問に共感し、受け入れていく。はっきり答えを提示していない書き方で謎が謎のまま終わったまま読み進めていくことになる。

まとめ：㉓～㉕段落

㉓段落は論証部Ⅰの理解能力、論証部Ⅱの表現能力、「対等な知性をもった存在とはとても思えない」という「常識」を大きく超えた、論証部Ⅲの人間には分からない能力を踏まえて“高度な”「知性」を持っていることを述べている。

㉔段落は⑧段落で述べた人間が思いこんでいる人間の「知性」を 60「意のままに支配しようとする」「攻撃的な知性」、61「環境破壊を起こし、地球全体の生命を危機に陥れている」と危険が増した表現を使い、鯨や象の持つ「受容的な知性」の引き合いにされている。「受容的な知性」は⑭段落 27・⑯段落 35「受け入れる」からきていると考えられる。

㉕段落は⑪段落でも一部登場した、題名にもなっている「ガイアの知性」が出ている。64「だからこそ～生きながらえてきたのだ。」は⑤段落で述べられた筆者の畏敬の念がさ

らに進んだ、「私たち人類にある重大な示唆を与えるために～生き続けてきてくれたのでは、とさえ思っている。」という飛躍した意見とつながる表現が取られている。「だからこそ」という言葉から鯨や象が生きながらえている理由はその直前の、特に 63 であると考えられる。

⑤段落の「あの大きな体で（現在の地球環境では、体が大きければ大きいほど生きるのが難しい。）数千万年もの間この地球に生き続けてきてくれたのでは」の部分は 64「だからこそ彼らは、我々人類よりはるか以前から、あの大きな体でこの地球に生きながらえてきたのだ。」で結着している。⑤段落の残り「鯨と象は、私たち人類にある重大な示唆を与えるために」の部分は 65 の部分であると考えられる。10「私たち人類」と 65「我々人類」という類比表現がある。10・65「思っている」という言葉を探すことで読者も「重大な示唆」がどのようなことか理解が深まっていく。

61 の危険性から“「ガイアの知性」に進化する必要がある”と筆者は言っていると考えられる。61 の状態では人類は 64 のようにはなれず生きながらえることはできない。だからこそ、冒頭部に見られた「好奇心→学び取ろう→畏敬の念」というように畏敬の念を抱くようにまでならなくても、61 の危険性から学ぶ必要性を述べ、真の意味の「ガイアの知性」に進化する必要性があると主張していると考えられる。15 で「年長者から生きるためのさまざまな知恵を学ぶため」、中問題で、対等な理解能力を持つ存在、教えようとする表現能力（何かを学び取ることができる存在）、人間には分からない能力を持つ存在であることを述べている。これは、人類が学ぶ意義のある知性を持ち、それを学ぶことができる存在としての論証になっている。

65 の主張の「と私は思っている」という終わり方と飛躍した意見を述べた 10「とさえ思っている」の末尾が似ていることから、最後の主張も飛躍した意見であり、言い切ることができなかったと考えられる。その根拠としては鯨や象たちから学ぶことが「さまざまなこと」というように曖昧な形で留まっているように、読者に対して、それほどの説得力のある理由を提示できなかったことが挙げられる。

3.3.3　主語や代名詞、人称の特徴

この文章の 1 人称は「私」という筆者を指すものが使われている。使われているのは①段落 1、④段落 8 と 9、㉕段落 65 である。さらに、これとは違い、はっきり書かれていないが、⑤段落も「とさえ思っている」のは筆者だということが分かり、「私」が省かれていることが分かる。2 人称は「彼ら」、1 か所だけ「彼女」がある。「彼ら」は 2 種類の対象がある。1 つ目は②段落 3・4、⑬段落 24 に見られる「鯨や象と深くつきあっている人たち」である。2 つ目は④段落 9、⑭段落 26、⑱段落 37、㉔段落 63、㉕段落 64 に見られるように「鯨や象」である。「彼女」はこの類比で、イルカを表している。

「鯨や象と深くつきあっている人たち」の「彼ら」を見ると、③段落 4 を見ると 6 まで継続していることが分かる。鯨や象を、4「知的好奇心の対象」から 5「なにかとてつもなく大切なものを学び取ろうとしている」対象、6 では「そして」によって、6「畏敬の念さえ抱いているようにもみえる」対象と推移させている。「私」の場合もこれと同じよ

うな推移をしている。鯨や象に 8「興味を抱くようになった」、9 は「そして」によって、鯨や象に 9「畏敬の念を抱くようになった」と、「私」が見る対象としての鯨や象も変化している。ところが、私の場合、5 に見られた「学び取ろうとしている」対象と取れる記述が抜けている。最後に「私」が使われている㉕段落 65 は「鯨や象たちからさまざまなことを学ぶことによって」という視点がある。これによって「彼ら」で見られた鯨や象を「学び取ろうと」する対象として見ているように、「私」も見るようになったと考えることができる。

鯨や象を表す「彼ら」は、「私」という筆者を含めた「鯨や象と深くつきあっている人たち」にあたる人が発言する場合のみ使われている。「対等の「知性」をもった存在とはとても思えない」という人間について書かれている部分では「鯨や象」が使われている。このように「彼ら」か「鯨や象」という形でも、見方の違いを区別している。

さらに、この文章では「人類」と「人間」も区別して使われている。「人類」は種族を表すときに使われる。類比表現で、「人」「我々」「現代人」などが挙げられる。それに対して、「人間」は 2 つに意味が分かれている。1 つは①〜④、⑭〜⑲段落に見られる「鯨や象と深くつきあっている人たち」とその類比表現、もう一つは⑧⑨㉔段落に見られる「鯨や象が、自分達と対等の「知性」をもった存在とはとても思えない」「攻撃的な知性」を持った人のことを指していると考えられる。

3.3.4　分かりにくい問いと答えの関係を読者の視点から考える

この文章は 2 つの問いと答えが存在する額縁構造になっている。外側の大きな額縁を大問題、内側のもう一つの額縁を中問題として述べていく。

どれが問題提起なのか、判断が難しい文章になっている。問いかけ表現を取ることで読者が考えることを促しているだけの文もある。このため、最初から順に読むだけでは、問いや答え、どのように問題解決しているのかを把握するのが難しい。まずは題名である「ガイアの知性」が最終文にあることが分かる。この問題提起部分は、⑪段落の「疑問」だということが、「ガイア」「知性」という表現があることから簡単に把握することができる。しかし、この「疑問」は「鯨や象は〜もっているのではないか」「「知性」が存在するのではないか」と言っているだけで、実は、㉓段落「このように、鯨や象が高度な「知性」をもっていることは、たぶんまちがいない事実だ。」という 1 文で結着しているといえる。㉔段落以降が何を受けているのかを考える必要が出てくる。

㉔段落 59〜61 は⑧⑨段落に挙げられたことを「攻撃的な知性」とし、3 つの例を使って証明した「受容的な知性」を比較した結果、㉕段落 64「だからこそ彼らは、我々人類よりはるか以前から、あの大きな体でこの地球に生きながらえてきたのだ。」とまとめて「のだ文」を使い、強調している。この 64 がどこからきたものなのかを読者に問いかけたなら、⑤段落 10 で同じことを言っていることがすぐに分かると考えられる。10 の中でまだ解決していないことを探すと「鯨と象は、私たち人類にある重大な示唆を与えるために」があることが分かる。10「重大な示唆」とは何を指しているのか。「示唆」は何かをほのめかすことを指す言葉で、この「示唆」は人類に与えられるものであり、重大であるとい

うことを考えると、これが 65 を指しているのではないかとなっていく。65 の「私は思っている」、8 と 9 で「私」を連続していることから、10 では「私」を入れにくい。しかし、10 は明らかに「私」の「思っている」ことである。このことから、最終段落㉕は 10 を解決しているものだと考えることができるようになり、10 が大問題であるという特定ができるようになってくる。

これは分かりやすい問いかけの形では言われないので、気づくのは難しいが、この考えを補強することもできる。7「人間が、どうして野生の動物に対して畏敬の念まで抱くようになってしまうのだろうか。」が解決されることなく、進んだ形としてまとめられているとも取れるので、10 が問題提起として設定されていることを導き出し、7 をその根拠とすることもできると考えられる。そして、7 や 10 のような疑問が生まれるのは、「私」に先行する存在、「鯨や象と深くつきあっている人たち」がいるからで、5「鯨や象から、なにかとてつもなく大切なものを学び取ろうとしている。」という、10 や 65 に見られる類比表現からそれが分かってくる。

以上のように、問いと答えの呼応を把握することによって文章全体の問題解決を理解することができる。

この文章は問いが分かりやすい形で示されていないことが難しい点として挙げられる。7 のように、問いの形をしていても次の問いを導き出すためのものであったりする場合もある。このため、問いを見つけてから答えを探すのではなく、答えに対応する問いを探していくことで全体の問題解決の流れをつかんでいく必要がある。

まず、題名から対応する答えを見つけ、その答えを導くために出されている 3 つの例を整理する。対等な理解能力を持つ存在であること、教えようとする表現能力（何かを学び取ることができる存在）であること、人間には分からない能力を持つ存在であることを示す例を押さえていく。それによって、「知性」をもっている人と対等な存在であること、さまざまなことを教えてくれる存在であること、畏敬の念を抱く対象になり得る存在であることが見えてくる。しかし、あくまでこれは中問題であって、これを使い、筆者は大問題を論証しようとしている。

最終文「必要がある、と私は思っている。」の「必要」とまで述べるのは 10 の「ある重大な示唆」があるためである。最終段落の「必要」「私は思っている」の類比表現を探すことで、10 の「ある重大な示唆」が見つかり、なぜ、「真の「ガイアの知性」に進化する必要がある」と筆者が主張するのかという大問題が解決される。

読者がこの文章を読み解くためのポイントとして、1 つ目は主語や人称に着目して区別すること、2 つ目に答えから問いを導き出す読み方をすること、3 つ目に類比表現に着目すること、4 つ目に末尾に着目することが挙げられる。

3.4　問題解決的視点から見た「ガイアの知性」の研究・実践史の検討

3.4.1　「ガイアの知性」の研究論文・実践報告の分析

「ガイアの知性」（教育出版　中 2）教材研究・実践研究資料一覧						
通番	発行年/月	著者	題名	図書・雑誌(通番)：出版社	頁(該当頁)	気づき・分析
1	2003/1	石川晋（北海道旭川市立嵐山中学校）	インタビューで話す・聞く能力を育てる「「対話力」「共感力」を育てる」	『教育科学国語教育』（628）：明治図書出版	44-46	対話能力の重要性に気づいたきっかけとなった授業が「ガイアの知性」を基にした授業を見たことだったと言っている。その授業では様々な角度から「ガイアの知性」にせまるプレゼンテーションを行い、その内容について、生徒が事前の下調べもした上で、生徒全員でフリーディスカッションをしていたという。
2	2004/2	内藤一志（北海道教育大学函館校教授）	「国語教育人物誌　北海道」	『教育科学国語教育』（641）：明治図書出版	93	増田晃一郎教諭（函館市立亀田中学校）の実践報告が掲載されている。読解の後、課題作文「地球（ガイア）に生きるものとして」を書く展開になっている。
3	2004/9	吉田裕久（広島大学大学院教授）	龍村仁（教出・中学校 2 年）「「ガイアの知性」の新しさとその指導―「既知の未知」の教材性に着目して」	『実践国語研究』(258):明治図書出版	66-70	説明文教材をなぜ読むのか、またなぜ読まねばならないのか、その必要性が弱いことを問題として、既知と比べながら、既知がゆさぶられながら、読みたい、読まねばならない気持ちを学習者に起こさせる「既知の未知」をポイントとした授業を提案している。筆者の問題意識と主張と根拠が分かればよいとして、段落ごとの部分読みに時間を取り過ぎないようにすることを言っている。そして、筆者

						のメッセージに対する読者としての反応が大事として、「筆者にあてて読後感を手紙に書く」、「筆者の意見を他者に紹介する」、「他の動物で事例的に調べて比較考察を試みる」、「筆者の活動について、文献やインターネット等で調べ、報告する。」を挙げている。
4	2004/9	山下昌宏（香川県教育委員会事務教育課主任指導主事）	龍村仁（教出・中学校2年）「「ガイアの知性」の授業実践」	『実践国語研究』(258):明治図書出版	71-75	単元の目標「単元のねらいに即した「関心・意欲・態度」に関する目標を持って学習に取り組むことができる。」「言葉を手がかりに、筆者の考えを自分の言葉で説明することができる。」「筆者の考えに対して、自分の考えを根拠を示して書くことができる。」「読み手を意識して、紹介文を書くことができるとともに、級友のよい点を知る事ができる。」の１つを挙げている。
5	2004/9	黒尾敏（横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校）	授業提案 中学校／新しい教材の教材分析と授業　龍村仁「ガイアの知性」（教出・２年）「サブテキストを加工してメインテキストに挿入する」	『実践国語研究』(258):明治図書出版	76-77	光村１年「クジラたちの音の世界」から読み取った情報を加工して、「ガイアの知性」に挿入する授業を提案している。☆実際の生徒作品が記載されている。段落構成や対になって示されている「受容的な知性」と「攻撃的な知性」という語が何を示すのかを表に整理し、題名の「ガイアの知性」の関係について考え、筆者の、読者への「問い」と「その答え」をつかむことをしてから作品を書いている。「挿入箇所は適切か」「書き方びどんな工夫があるか」「筆者の主張と合っているか」という視点から意見交換をしている。
6	20	大塚みど	授業提案 中学校／新	『実践国語研	78-79	説明的文章の学習で必要なこととして内容（要旨）を正確・的確に読み取ること

	04/9	り（徳島県美馬郡穴吹町立穴吹中学校）	しい教材の教材分析と授業　龍村仁「ガイアの知性」（教出・２年）「主体的に文章を読み、ものの見方・考え方を深めさせる」	究』(258):明治図書出版		を挙げ、批判的な読みを取り入れることで学習者の主体的な読みを深めさせる授業。また図書館の書物やインターネットなどからの情報を活用させて自分の考えをまとめさせている。■指導計画と評価方法の記載あり。
7	2006/12	森山奈緒子（札幌市立北野台中学校教諭）	【書くこと】「「型」は豊かな思考と表現の礎」教材名：「ガイアの知性」～作文「真の○○とは」/実践学年：中学校２年	『実践国語研究』12月別冊（279):明治図書出版	69-74	文章構成、「知性」というキーワードの複数の意味を考える。一般的な意味と特別な意味の具体例を出して、「真の『○○』」という作文を書かせる。
8	2006/12	安藤哲也（前橋市立春日中学校教諭）	第１部　結論を見通した説明的な文章の指導法 ④ 第２学年の実践「ガイアの知性」	『中学校「読解力」を鍛える説明文指導の新展開』（明治図書出版）	37-51	キーワード、段落ごとの要点まとめ、段落相互の関係、段落の並び替え、結論に至る説明をするために書き手がどのように文章を構成し展開しているか。類比表現、題名からの内容予想。空行で分けられた３つの大段落の役割、８つの意味段落に分ける。「これは人間に近い知性から人間には考えられない超常現象のような知性の順番になっているのではないか」という意見が出ていた。
9	20	小川雅子	国語教育人物誌　山形	『教育科学国	99	※菊池悦子教諭（朝日町立朝日中学校）の「地球の中で人間はいかに生きるべき

	08/2	（山形大学地域教育文化学部教授）	県	語教育』（689）：明治図書出版		か―『ガイアの知性』と四つから考える」という単元の実践に関する記述がある。この実践は「比較読みによって学んだことを生かして意見文を書く」という学習のゴールに向けて、新出語句や指示語の理解・漢字練習・教材文に関連して用意した4つの資料文から自分の意見文に参考になることばを抜き出すことなどを家庭学習プログラムにしている。
10	2008/12	有元秀文	実践編　中学校　中学2年　説明的教材指導事例「ガイヤの知性」	有元秀文（編）『教科書教材で出来るPISA型読解力の授業プラン集』：明治図書出版	137-140	初発の感想を書く。3つの具体例を整理して、なぜ筆者はこの3つの話題を出したのか考える。人のもつ「知性」と鯨や象がもつ知性の違い。「『人類は鯨や象から『受容的な知性』を学ぶべきだ』という筆者の主張に賛成か、反対か。3つの具体例は本当のことだと思うか。
11	2009/7	大日方信康（群馬県高崎市立倉賀野中学校）	読解の授業を面白くするコツ中学校　「相互説明」で読みを形成する―二学年「ガイアの知性」教育出版	『教育科学国語教育』（710）：明治図書出版	84-87	文章の要約のやり取り、理解した内容を再構成する。的確な話す能力を身につける。文章を5つの大段落に分けて、生徒が要約したものを話し、他の生徒は質問をすることでその内容を予想し、要約文を書かせる。

12	2009/8	有元秀文（国立教育政策研究所）	㋁説明的な文章『解説』を解釈と論理的な表現活動に生かす（1）「説明」「報告」の定義づけと指導の課題　「PISAに対応できる説明文のクリティカル・リーディング」	『教育科学国語教育』（712）：明治図書出版	20-22(22)	「「死んだ象の歯を倉庫にしまったら象がかんぬきをあけて歯を奪い返した」と書いてあるが本当にそんなことがあるのか。」という記述のみ。
13	2009/11	大日方信康（群馬県高崎市立倉賀野中学校）	中学校実践の実践授業の展開　三学年「六人寄れば、一人の脳―「『新しい博物学』の時代」教育出版―」	『実践国語研究』（297):明治図書出版	56-58	「『新しい博物学』の時代」との「例示の効果」の読み比べ教材として登場。詳しい記述はなし。
14	2009/11	高木まさき	Ⅱ 新しい「読むこと」の授業づくりの視点　第２章作品の面白さを生かした読みの授業②―「ガ	高木まさき『情報リテラシー――言葉に立ち止まる国語の	58-67	批判的に読む「検証読み」。段落分けの指導がしにくいという現場からの意見から考えている。授業で難しいと思われてしまう原因に、「初めから順に読んで段落分けしようとすること」「段落分けを厳密にしようとすること」「正確に決めようとすること」を挙げている。興味を持ったことを聞き、具体例の面白さから文章全体での働きを考えてみることを提案してい

			イアの知性」(中 2)を例に―	授業――』:明治図書出版		る。④段落の「どうして畏敬の念を抱くのか。」を〈問い 1〉、⑦段落「人と他の二種とは何かが決定的に違っている(それはどんなことか)。」を〈問い 2〉、㉔段落「人の知性は「攻撃的な知性」、鯨と象の知性は「受容的な知性」。」〈答え 1〉、㉕段落「鯨と象に学んで、人類は「ガイアの知性」に進化すべき。〈答え 2〉＝主張、としてとらえていて、〈問い 1〉と〈答え 2〉が〈問い 2〉と〈答え 1〉が対応する入れ子型になっているとしている。
15	2011/6	菅原敬三	「中学校「ガイアの知性」(龍村仁)」	『中学校、高等学校国語科の教材研究と教材の扱い方』(溪水社)	272-300	教材分析を行い、板書と発問を細かく記入している。筆者の主張に注目し、「受納する」立場と「信じられないものとして受納できない」立場とどっちに立つか。文章構成。対比関係。
16	2012/1	村田伸宏(群馬県高崎市立吉井西中学校教頭)	特集　読みの力と書く力とを結ぶ関連指導法の開発　中学校・実践授業の展開 2 学年「ガイアの知性」を批判読みする	『実践国語研究』(310):明治図書出版	54-56	文章の論理展開。筆者のものの見方や考え方を読み取り、根拠を明確にして自分の考えをまとめる。自分の意見を学級新聞のコラム記事にまとめ、友達に紹介する。段落ごとの要点、段落の相互関係。筆者の主張について賛成か反対か批判的に考える。何度も登場する言葉、接続語に注目。題名から内容を予想する。
17	20	吉光寺	論理的思考力を育成す	国語論集	276-	教育出版教科書では第 2 学年における「情報・論理項目」の説明的文章悲愁教

	12/3	勝己(北海道教育大学附属釧路中学校)	る授業試論：説明的文章「知ることの魅力」(中二)を題材に	(9):北海道教育大学	283(276-277)	材として、「ガイアの知性」と「知ることの魅力」が収録されているとし、「ガイアの知性」は「情報を収集する力」を「身に着けたい言葉の力」としている。この資料では論理の展開を把握する学習のために「ガイアの知性」を中心教材として用いている。詳しい記述はそれ以上はない。
18	2013/7	間瀬茂夫	説明的文章における知識と教材の類型：中学校二年生教材を中心に	国語教育論叢(21):島根大学教育学部国文学会	43-52	中学校2年生説明的文章教材の類型で、知や知識そのものについて説明する教材として紹介されている。「ガイアの知性」の筆者が映画監督であるためか、文章中の知識は、科学者による動物の観察の引用であり、認識論的依存の強い文章になっているとしている。現代においてどのよな能力を身につけるべきかという実践知を述べているとしている。
19	2016/3	※開田晃央(筆者は明記されていないが、23の資料にある表が酷似していた)	2年　対になる語で『ガイアの知性』をとらえよう	鈴木一史(編著)『生徒がいきいき動き出す！中学校国語言語活動アイデア事典』:明治図書出版	70-71	「人間」「動物」の姿を対比的に捉えるために、対になる語を探す。「安全」と「危機」、「自然」と「科学技術」、「適応」と「支配」、「意思と選択」と「強制」、「本能的」と「強制的」、「受容的」と「攻撃的」を対比する語として例が出ている。擬人的な表現と人間を小さく弱い存在として扱っている表現を探す。「動物の行動を擬人的に表現することで，人間よりも下だと見られている動物たちが，人間と対等の知性をもっているという意見をわかりやすく伝えている。また，人間を小さく弱い存在として扱う語を用いることで，筆者の最も伝えたい「鯨や象たちから様々なことを学ぶ必要がある」ということを納得しやすくなっている。」という生徒の考えの例が示されている。

20	2017/3	舟橋秀晃	中学校第2学年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年度版にみる「理由づけ」の特徴から —	『大和大学研究紀要』第3巻	22-31	理由づけが入れ子型。「外側の大枠としては3種の類似性の指摘と，「知性」を人の「攻撃的な知性」と他2種の「受容的な知性」に区別して定義づけ比較する行為によって自説を主張している。」としている。入れ子の中側の3つの説については、「証拠を得ないままで筆者独自の憶測も見受けられ，危うさが感じられるが，筆者と「鯨や象と深くつきあっている人たち」（①）が「鯨や象に対して，畏敬の念さえ抱いているようにみえる」（③）点で価値観を共有し信念を共有していることに筆者自身も加わっていることを示すことで，読者にも暗にその信念への賛同を求め，その危うさを大枠で補強するという構造になっている。」としている。
21	2017/8	鈴野高志（茨城県・茗溪学園中学校高等学校）	Ⅰ　国語の授業で「主体的・対話的で深い学び」を実現する　【説明文・論説文の授業で「主体的・対話的で深い学び」を実現する】「7　説明文・論説文の「論理・技法」の授業—教材「ガイアの知性」（中2）を使っ	阿部昇他（編）『国語の授業で「主体的・対話的で深い学び」をどう実現するか—新学習指導要領2017の改訂を読み解く』	58-65	構造読み、論理読み、吟味読み。序論の部分だけ。⑦段落の2文目が⑥段落の内容をひっくり返していることから、⑤段落で書かれていた「ある重大な示唆」にも対応しており、文章全体の結論にもつながっていくと考えている。

			て」	（国語授業の改革17）：学文社		
22	2017/11	開田晃央（茨城大附属中）、間下智司（埼玉・鶴ヶ島中）	中学校　読むこと　語彙に着目した文章読解の授業開発と読書指導の導入	『月刊国語教育研究』（547):明治図書出版	69	語彙に着目した読解の授業を開発することを目的とした単元。「ガイアの知性」の語彙特性をコーパスで検証している。学習者は筆者の語彙の特性を対比表現、擬人的な語の使用からとらえ、本文中の「知性」の語彙を他者に説明できるように図式化し、学習者同士の協同的な学びによって自分の意見をまとめたとしている。
23	2018/1	開田晃央（茨城大学教育学部附属中学校）	中学校「素材研究」を生かした文学的文章・説明的文章の授業アイデア　2学年「ガイアの知性」語彙特性に着目した素材研究	『実践国語研究』(346):明治図書出版	56-59	19の資料にコーパス上での語彙分析を加えている。
24	2018/	辻村重子（八幡市立男	「論証スキーマのメタ認知に関する事例的研究―説明的	『国語科教育研究第134回大阪	273-276（274	2017年12月の実践。学習の目的は「学習者が題名および冒頭部から問いを立て、論証されているかを確認することで学習過程①～⑤を辿る。また、個人で「図式化」できるかを検証した。」となっ

	5/26	山東中学校）	文章実践の総括学習の検証―」	大会研究発表要旨集』（全国大学国語教育学会）	）	ている。しかし、学習過程は４つだけしか記入されていないので誤植と考えられる。学習過程は「①筆者の論理の筋道を正確に読み取る。」「②根拠を確かめながら結論・主張を読み取る。」「③論証が確かなものかを吟味する。」「④結論・主張に対する自分の意見を持つ。」となっている。成果として、「筆者が本論で論証するであろう内容を予測し問いとすることで、この説明的文章における本質的な問いを立てることができた。また、その解と根拠を「図式化」を通して探し、論証を吟味した。ほとんどの学習者が個々に「図式化」ができるようになったことが確かめられた。」となっている。
25	2018/7	中山剛（千葉県習志野市立第二中学校）	実例で見る！　思考力・表現力を伸ばす板書の工夫　中学校　読み比べるための板書「説明文の読みを深めるための読み比べ」	『教育科学国語教育』（823）：明治図書出版	78-81	説明文の読み比べは構成や作りを比較していくことが多いとし、この単元では共通した話題に対する２つの説明文の筆者のアプローチの仕方を比べたり、考えを比べたりすることを中心とした授業を展開するとしている。比べ読みをする前に生徒が自分で見つけた新聞記事を元に「人間と自然」というテーマで感想文を書き、「ガイアの知性」（龍村仁）「悠久の自然」（星野道夫）の読み比べをしてから、再び「人間と自然」というテーマで意見文を書くとしている。初めの感想文と比較しながら根拠を説明文と関連付けることをポイントとしている。
26	2018/12	笠井正信（中央大学教授）	3. 学習指導要領に関するＱ＆ＡＱ３〈筆者の考えに対する自分の考え〉説明	笠井正信・田中宏幸・中村純子（編著）	78-81（80-81）	「❷疑問や問いを解決していく過程で、自分の考えを形成していく」で例として出ている。「ア　人と鯨と象の「知性」を比べているが、どのようにちがうと述べられているか？」「イ　人の「知性」は偏っていて、鯨や象のそれとは違うという考えぼ根拠は何か？」「ウ　真の意味で

			文・論説文を読んで、書き手の考えに対して自分の考えをもたせるとはどういうことでしょうか？	『説明文・論説文―論理的な思考力を育てる―』（シリーズ国語授業づくり中学校編）：東洋館出版		「ガイアの知性」に深化してほしいと願う筆者の考えに対してどのように考えたらよいか？」という課題が出されている。「これらの課題は、構成や内容を捉える読みを引き出し、その考えの根拠となる事実を解釈することになり」、「その上で、筆者の考えに対する共感や疑問、反論などを述べる」ことになると言っている。

3.4.2 「ガイアの知性」の授業の方向性

主な方向性としては以下が挙げられる。

- 文章構成・段落構成（5,7,8,15,16,21,26）
- 内容要旨をつかむ・要約（6,8,11,16,26）
- 題名（5,8,16,24）
- 論証（14,24）
- 根拠（16,24,26）
- 図式化（24）
- 類比表現（8,16,19,23）
- 接続語（16）
- 擬人法（19,22）
- 「知性」の複数の意味・対比（3,5,7,10,15,16,19,20,22,23,26）
- 他教材比較・他の動物の事例による比較考察（3,9,13,25）
- 筆者の問題意識・主張・ものの見方・考え方（3,4,5,10,16,21,25,26）
- 筆者の書き方・工夫（5,8）
- 問いと答え（5,14,26）
- 批判的な読み・批評読み・検証読み（6,10,12,14,15,16,26）
- 初発の感想を書く・比べ読み前に新聞記事を読んで感想文を書く（10,25）
- 書き加え・並び替え（5,8）

‣話し合い活動・ディスカッション（1,11,22）
‣プレゼンテーション・紹介文（1,3,4）
‣調べ学習（1,3,6）
‣自分の考えを書く（まとめる）・意見文・作文・筆者宛てに手紙を書く・新聞（2,3,4,7,9,16,24,25,26）
‣その他（直接教材とは関連していない、詳しい記述のないもの）（17,18）

3.4.3 「ガイアの知性」の研究論文・実践報告の考察

「モアイは語る―地球の未来」に続き、「批判的な読み・批評読み」が多い。さらにこの文章のキーワードであり、題名にも含まれている「知性」を押さえる実践報告が多い。今回は収集した資料のなかで特に記述の多かった3つの資料を取り上げる。

1つ目は3の資料、吉田（2004）である。授業の留意点に授業展開と見られるものがあるので、それを見ていく。

まず、全体を読んで、筆者の問題意識を大づかみにつかむことをしている。最終文から「我々人類は、今、もう一方の「知性」の持ち主である鯨や象たちからさまざまなことを学ぶことによって、真の意味の「ガイアの知性」に進化する必要がある」という点が問題意識であるとしている。これは問題解決的な読みに見られるマクロ読みと同じである。

次に、「筆者が提案・主張する拝啓、理由や根拠について書かれている展開部を読み取る」としている。3つの事例から「受容的な知性」を構造的につかみ、「攻撃的な知性（人間の知性）」と対比して示されていることを押さえることを言っている。*「説明文では、基本的には筆者の主張とその根拠が分かればよい（中略）書いてあることのすべてを必ずしもわかる必要はない。」*と段落ごとの読みに多くを取られ過ぎたという指摘をしている。攻撃的な知性を人間の知性としていることから、「人」と「人類」といった主語の区別はしていないと取れる。3つ目の作業に、筆者のメッセージに対する読者としての反応が大事として、「筆者にあてて読後感を手紙に書く」、「筆者の意見を他者に紹介する」、「他の動物で事例的に調べて比較考察を試みる」、「筆者の活動について、文献やインターネット等で調べ、報告する。」を挙げている。筆者から問いが投げ掛けられ、呼びかけられていることから、読者もそれに応える活動が必要だとしている。

2つ目は、8の資料、安藤（2006）である。「文章構成・段落構成」「内容要旨をつかむ」「題名」「類比表現」「筆者の書き方・工夫」「並び替え」という多くの視点のあと授業報告である。

第1時は、空行で区切られた3つの大段落の役割を考えさせることをしている。その際の「3　指導上の工夫」に「書き手によって明示されていない話題提示の部分を，結論とのかかわりから生徒が自分で見つけ出すようにする。」と書かれている。問いと答えの関係から全体の問題解決を押さえようとしていると考えられる。

第2・3時は、3つの大段落がさらに8つの意味段落に分かれるとして、意味段落のまと

まりを捉えるために、文章中で繰り返し使われている語句をキーワードとして考えさせ、要点を捉えさせる活動をしている。「3　指導上の工夫」には、「言い換えられながらも同じ意味を表すものとして別の段落で使われている語句に着目し，段落と段落とのつながりを考える。」としているが、この活動でどんな類比表現を探したのかは詳しい記述がないので分析できない。予想されるキーワードの例は「鯨や象」「畏敬の念」、具体的な例を述べているとして、「例えば」を出している。

第 4 時は、捉えた要点を使って、意味段落に見出しをつける活動をして、第 5 時は「意味段落の要点を書いたカードを並べ替えながら，自分ならどのように文章を構成するか，書き手はなぜこのように文章を構成したのかを考える」活動をしている。第 6 時は「*語句，段落相互の関係，段落の並べ方などを基に，書き手の説明の仕方や工夫について考える。*」としている。「3　指導上の工夫」に、「*書き手の文章の構成や展開の仕方に着目して内容をとらえられない生徒に対しては*」という出だしで始まるものがあり、キーワードや類比表現そのものが、どう作用し合っているかという観点では進められていないと考えられる。

「7　授業を終えて」は実際に授業をしたときの生徒のやり取りが少し書かれている。教材本文が冒頭で明確に問題提起されていない文章であることから、第一大段落の役割を説明できない生徒が半数いたが、最初の空行直前の文、⑦段落 17 の「人と他の二種とは何かが決定的に違っている。」に着目し、作者の疑問であると考えた生徒 A の発言を安藤は取り上げて評価している。以下に示す。

> *「この違っているものは　第三大段落に書かれている『知性』のことだと思う。第三大段落で答えを言うために，ここで疑問を出しているのだと思う」と説明した。このように，文章全体の構成を意識して読むことの少ない生徒 A が第一大段落と第三大段落のつながりを考えていたのは，始めに第三大段落に書き手の主張がありここが結論であるという大段落の役割を押さえた読み方ができたからであろう。*

と、このように生徒 A の発言を評価している。生徒 A が問いとした⑦段落 17 は、執筆者が、中問題と設定した問いを導くものである。「『知性』のことだと思う」と発言しているため、この答えもしっかりと読み込めていると評価できる。しかし、これはあくまで中問題であって、大問題を捉える段階に進んでいないといえる。安藤の評価を見ると、安藤自身も同様に、大問題を捉えられていないと考えられる。

生徒 B は「*鯨や象の知性に対する疑問が出てくる前に例が一つあったほうがよさそうだから*」という理由で、最初の空行の後である⑦段落の後に㉑～㉒段落の象の話を入れる発言をした。これに対して、他の生徒が 3 つの例の順番を「*これは人間に近い知性から人間には考えられない超常現象のような知性の順番になっているのではないか*」と考えてい

る。これは大問題を解決する上で大事な中問題の例の捉え方である。

最後に掲載された意味段落の並べ替えを行ったワークシートを見ると、読者が「受容的な知性」の理解をすることで問題解決が終わっていて、大問題を解決することで分かる、なぜ「受容的な知性」を理解する必要性があるのかという点が抜けていることが分かる。

3つ目は、14の資料、高木（2009）を見ていく。この資料は「クリティカル・リーディング」がときに揚げ足取りに近い様相を呈するとして、どういう場面で、どんな部分を批判的に読むべきかなど、検討の余地があるとしている。そのことから、「〈答え〉と〈具体例〉の関係、言い換えるなら論の結節点とも言うべき部分に立ち止まって、そこを批判的に読もうという」「検証読み」をしている。この「検証読み」を考えるときの例で「ガイアの知性」の教材分析をしている。

この教材が授業で扱うときに難しく感じられる理由に、「初めから順に読んで段落分けしようとすること」「段落分けを厳密にしようとすること」「正確に決めようとすること」を挙げている。

「初めから順に読んで段落分けしようとすること」が難しい理由に、文章全体にかかる問いを探すと、

> *A　人間が、どうして野生の動物に対して畏敬の念まで抱くようになってしまうのだろうか。④*
> *B　今では、鯨と象は、私たち人類にある重大な示唆を与えるために、数千万年もの間この地球に生き続けてきてくれたのでは、とさえ思っている(それはどんな示唆か、という問いが隠されている)。⑤*
> *C　鯨と象は（脳や成長過程からして）人に似ているが、人と他の二種とは何かが決定的に違っている（それはどんなことか、という問いが隠されている）。⑦*
> *D　鯨や象は、人の「知性」とは全く別種の「知性」をもっているのではないか（≪本編≫でCと同趣旨のことを繰り返している文）。⑪*

以上の4つの候補が挙がることを述べている。全体にかかる問いであることを示す目印が明確になっていないこと、そのために、答えの部分がはっきりしないうちには決められないということを述べている。これは、「段落分けを厳密にしようとすること」と「正確に決めようとすること」に通じることとされている。

この教材分析は、段落分けの指導がしにくいという現場からの意見がきっかけとなっているため、1つ目の活動として、学習者が興味をもったことを尋ね、作品の面白いところから読み始めるようになっている。面白いと思う点を3つの具体例になるだろうと予想し、その具体例が文章全体でどういう働きをしているかを考えるようにしている。

2つ目の活動に、この文章における〈答え〉は何かを考えさせる活動をしている。この文章では、結論の部分が、2つの〈答え〉の候補で構成されているとしている。

〈答え 1〉…人間の「知性」は、自然をコントロールし、支配しようとする「攻撃的な知性」であり、鯨や象のもつ「知性」は、自然のもつ無限に多様で複雑な営みに適応しようとする「受容的な知性」である。㉔

〈答え 2〉…人類よりはるか以前から生きながらえてきた鯨や象たちに学んで、人類は「ガイアの知性」へと進化する必要がある。㉕

これを受けて、3 つ目の活動に〈問い〉と〈答え〉の対応関係を考えている。全体にかかる問いの A「どうして畏敬の念を抱くのか。」を〈問い 1〉、全体にかかる問いの C「人と他の二種とは何かが決定的に違っている（それはどんなことか）。」を〈問い 2〉、㉔段落「人の知性は「攻撃的な知性」、鯨と象の知性は「受容的な知性」。」を〈答え 1〉、㉕段落「鯨と象に学んで、人類は「ガイアの知性」に進化すべき。」を〈答え 2〉＝主張、としてとらえていて、〈問い 1〉と〈答え 2〉が〈問い 2〉と〈答え 1〉が対応する入れ子型になっているとしている。

4 つ目の活動に〈具体例〉が〈問い〉と〈答え〉にどう働いているかを考えることが入っている。「*〈具体例〉は〈答え 1〉と呼応して、人と鯨や象などの「知性」の違いを説明する材料としての働きをもっている。だがそれを踏まえて、〈答え 2〉の主張が展開される。*」と高木は述べている。これは中問題と大問題に対応する答えを区別できているといえる。また、D は「*≪本編≫で C と同趣旨のことを繰り返している文*」と記述されていたことから、中問題が何かという把握もしていると言える。

5 つ目の活動は「大づかみした基本構造との関係において、個々の段落、あるいは言葉がどんな働きをしているか確認する」ということが挙げられている。㉓段落の「このように、鯨や象が高度な「知性」をもっていることは、たぶんまちがいない事実だ。」は「*≪結論≫全体の前提とも読めるが、同時に≪本編≫をまとめる働きがあるとも読める*」とし、「正確に決めようとしない」というこの教材分析の前提に乗っ取っている。

最後に「検証読み」で明らかになった教材本文の問題点を挙げている。それは、「*〈答え 1〉では、鯨や象の「受容的な知性」とは「自然のもつ無限に多様で複雑な営み」に適応するための「知性」だと紹介されているのに、〈具体例〉として抽出されているのは、対自然ではなく、捕獲など人間によってもたらされた暴力的な状況を受け入れるための「知性」の例示にしかなっていないと読めることである。*」と述べられている。

3.5　2 編の中学 2 年生教材からの考察

「問い」と「答え」の関係を見ると、「モアイは語る―地球の未来」は、初めにこの文章で論じていく具体例であるモアイを出し、モアイの秘密に迫るための、この文章で論証していく問題をすべて提示している。問題を分かりやすい形でそのたびに提示し、さらに細かい問いを立てることで解決している。「～のか」「～だろうか」というひと目で分か

る形の末尾ではなく、「とても大きな問題を投げかけているのである。」という形で提示している問題もある。直接的に１文だけでこれに答えるものはないこともあり、「問い」と「答え」の結び付けが難しい。「ガイアの知性」は筆者の興味関心から話を始め、脳に関する科学的研究で分かっていることから、鯨や象に「知性」があるということを推論し、3 つの具体的事例を使い論証している。興味関心の話から始めたのは「重大な示唆」という「問い」を出し、解決するためであるが、これもひと目で問題提起であることが分かりにくい形になっている。この文章も「問い」と「答え」の結び付けが難しい。

また、「モアイは語る―地球の未来」では「イースター島での出来事」を中心に述べたあと、終盤になってから「地球」との結びつけを行い、「ガイアの知性」では鯨や象に見られる「受容的な知性」に関して中心に述べたあと、終盤になってから「攻撃的な知性」との比較を行っている。「地球」も「攻撃的な知性」も突然に述べられたわけでなく、具体例を使った論証をする前から提示されている。それが、「モアイは語る―地球の未来」でいうところの「とても大きな問題を投げかけているのである。」、「ガイアの知性」でいうところの⑧・⑨段落だと考えられる。この関係を使い、筆者は主張を創出している。

読者の立ち位置から考えると、「モアイは語る―地球の未来」では、「化石人骨の分析」「花粉分析」といった科学的分析を基にイースター島で起こった出来事を推論している。分析の結果は疑う余地がないが、そのことから推論したことはなぜそうなったのかという疑問の余地がある。「ガイアの知性」は実際にあった 3 つの事例から、鯨や象に「知性」があることを論証していくが、オルカ・イルカ・象の行動の事実を述べ、それに関して、人間の視点から推論を行っているものであり、確証を得にくい点に疑問の余地が残る。この点から、筆者の論に対して批判的に読むようになると考えられる。

人称の表現に着目すると、「私たち」と同じような意味を意味を持つ言葉が登場する。「モアイは語る―地球の未来」では「人類」、「ガイアの知性」では「我々人類」という言葉がそれにあたる。文章中で筆者が論じた問題が、世界規模の問題であることが分かってくる。これが、「私たち」と結びつくことで、世界規模の問題を自分の問題とも取れるようになってくる。

類比表現に着目すると、「モアイは語る―地球の未来」では⑱⑲段落で「人口爆発」「急激」「異常」「限界」「危険性」「食料不足」「資源の不足」という言葉が使われ、⑳段落は「枯渇」「飢餓」「破壊し尽くした」「飢餓地獄」というさらに強まった形での類比になっている。「ガイアの知性」では、「強制」「本能的」「制御」「調整」「友」「心」といった語句単位の短いが、対比をして使われる類比表現が見られる。また、「科学技術を進歩させてきた人間の「知性」」と「人間の「知性」は、自分たちだけの安全と便利さのために自然をコントロールし、意のままに支配しようとする、いわば「攻撃的な知性」だ。」というような「知性」に関する類比が出ている。価値基準の上がった類比が出ている点が 2 つの教材の特徴に見られる。

「モアイは語る―地球の未来」と「ガイアの知性」は同じ時期に使用され始めたが、教

科書の使用率ので影響で、前者のほうが圧倒的に多くの研究論文・実践報告が集まった。

研究論文・実践報告では「文章構成・段落構成」「筆者の意図や工夫・ものの見方や考え方・主張」「批判的読み・批評読み」が共通して多い。「モアイは語る―地球の未来」の場合だと、「三角ロジック・理由付け」「比べ読み」「事実や根拠」「意見文・感想・紹介文・書評・新聞・ツイート・批評文」が多い。「ガイアの知性」の場合だと、「「知性」の複数の意味・対比」が多い。

「文章構成・段落構成」「筆者の意図や工夫・ものの見方や考え方・主張」は筆者の論を理解するために共通して多いと考えられる。「批判的読み・批評読み」が多いのは、具体例の論証に読者が精査する余地があるからだと考えられる。その精査の方法になるのが、２編の教材それぞれに特質して多いものであると考えられる。

「モアイは語る―地球の未来」の 74 の資料、笠井（2018）で「森林破壊についてのデータもあればいいのに。」「最後は危機感をもたせる言葉をたくさん使って主張につなげている。」という意見が出ていたように、筆者の論拠の不十分さに目を向けるようになり、類比表現の価値基準が上がっていることにも目を向けられるようになっていることが分かる。「ガイアの知性」の 14、高木（2009）の資料で、授業で扱うときに難しく感じられる理由に、「初めから順に読んで段落分けしようとすること」「段落分けを厳密にしようとすること」「正確に決めようとすること」が挙げていることから、問題とその答えを結びつけることの難しさがあることが分かる。

このように、中学校２年生説明的文章教材に見られる「問いと答えの関係が分かりくい」「異なる２つのものを結びつけることで主張を創出する」「事実と推論」「『人類』の中にいる『私たち』『我々』」「価値基準が上がっていく類比」といった特徴は研究論文・実践報告に見られる「筆者の論拠の不十分さを考える」「問題とその答えを結びつけることの難しい」などに則していることが分かってきた。

第 4 章　中学 3 年生説明的文章教材の検討

4.1　竹田青嗣「「批評の言葉」をためる」（光村図書　中 3）問題解決的教材分析

竹田青嗣「「批評の言葉」をためる」（光村図書　中 3）の教材分析を行う。竹田青嗣「中学生からの哲学『超』入門」（筑摩書房、2009 年）を元に書き改められている。この教材は、2012 年から使用されており、「書く」教材の「説得力のある考えを述べよう 批評文を書く」の関連教材として掲載されていた。2016 年度（現行教科書）からは論説の単元教材として扱われている。2012 年からの本文の変更点は以下の通りである（段落と文の番号は現行教科書に合わせて示す）。④段落最後に「それは言えるね。」があったが、削除された。⑤段落 23「そのためには、自分の感受性や考えを的確に（省略）」となっており、現行では下線部が削除された。⑥～⑧段落が追加されている。⑩段落 46「…他人のものの見方と自分のものの見方とを比べて、…」の下線部が逆になっている。⑪段落 47 が「もちろん、すべての人が自分の「自己ルール」を自分のメガネとして掛けているのだから、絶対に正しいメガネというものは存在しない。」なっていた。⑫⑬段落がなく、別の段落が 1 つあった。それは「言葉がたまらなければ、批評し合う友人関係はもつことができない。批評のない友人関係では、本当の意味で自分を知ることも、相手と理解し合うこともできない。「批評」の言葉を自分の中にゆっくりためていくことは、自分を深く理解すること、相手とより確かな関係を築くこととしっかりつながっている。」という段落である。さらに見出しが追加されている。

4.1.1　現行教科書本文の分析

竹田青嗣「「批評の言葉」をためる」（光村図書　中 3）
色付け（ ＝の関係 → 変化の関係　成長・変化　理解　注目の語　言葉　ためる　物事　評価　合う）

段	文	教材本文	末尾	分析
	1	「批判」から「批評」へ	へ	「批判」が「批評」になっていくことが予想される。「批判」と「批評」は違うということが分かる。
①	2	人は、成長するにつれてさまざまなことを理解していくが、若い人にとって大切なのは、自分を理解するということだ。	だ	2、4「さまざまな」と「いろいろな」、「理解していく」と「覚えていく」、「大切」と「必要」、「自分を理解する」が類似している。4 が 2 になるということが分かる。
	3	そのためには、言葉を「ためる」ことが重要だと思う。	と思う	3「言葉をためる」、4「自分を理解するのに必要な言葉がたまってく

②	4	誰もが学校などで、少しずついろいろな言葉を覚えていくが、自分を理解するのに必要な言葉がたまってくるのは十五歳ぐらいからだ。	だ	る」、5「「批評する言葉」としてたまってくる」というように「たまる」という言葉を通して、「言葉」の段階が進んでいる。 4「十五歳ぐらい」、6「中学生ぐらい」、14「中学生」という表現が続き、読者である中学3年生に当事者としての意識を持たせる意図がある。
	5	大事なのは、それが「批評する言葉」としてたまってくるところにある。	ある	
③	6	中学生ぐらいになると、まず家族や周りの人間に対して批判的になる傾向がみられる。	みられる	6「まず～になる傾向がみられる」、7「持ち始める」、8「開始点」という類似表現がある。 6「批判的」、7「批判の言葉」、9「不平不満の言葉」という「批判」に類似した表現がある。8で「これはいわば」という表現から7を言い換えている。 6「まず」、9「まだ」という段階を経る表現が使われている。 6「傾向」、9「たいてい」という曖昧な表現が使われている。
	7	相手の欠点が目について、たとえ口に出さなくても、心の中で批判の言葉をもち始めるのだ。	**のだ**	
	8	これはいわば、人間の心の「自由」の開始点だといえる。	だといえる	
	9	しかし、ここでの批判は、たいていいまだ不平不満の言葉である。	である	
	10	「ねえ、○○っていうバンド知ってる？　あれ、最高。」	最高	10「最高」、11「大好き」「格好いい」という肯定的な表現、12「全然だめ」「退屈」、13「嫌い」「いまいち」という否定的な表現が使われている。これらは感覚的な表現ともいえる。
	11	「そうそう、私も大好き、格好いいよね。」	よね	
	12	「あの映画見た？　私、全然だめ。退屈。」	退屈	
	13	「私も嫌い。いまいちだよね。」	だよね	
④	14	中学生の間で耳にするこんな会話も、言葉が十分たまっていないために、好き嫌いの「批判」があるだけだ。	だけだ	14「言葉が十分たま」れば、15「「批評する言葉」に成熟」する可能性がある。
	15	「批評する言葉」にまでは成熟していない。	ていない	
	16	しかし成長するにつれて、こうした感情的な「批判」は、	ていく	2同様に「成長するにつれて」がある。

		少しずつ「批評」になっていく。		14「好き嫌いの「批判」」が16「感情的な「批判」に言い換えられている。 15と併せて考えると、「「批評する言葉」に成長するにつれて」になると推論できる。
	17	「私はこの歌が好き。歌詞がストレートで共感できるから。」	から	
	18	「そうね。ただ、メロディは少し単調じゃない？」	じゃない？	10～13の意見は肯定的か否定的かはっきりしていたが、18、19は相手の意見を受け止めてから、肯定的なら否定的な、否定的なら肯定的な意見をするようになり、論理的になってきている。
	19	「そうかも。でも、その単調さで、かえって歌詞のよさが伝わるんじゃないかな。」	じゃないかな	
⑤	20	単なる好き嫌いの「批判」ではなく、ここには好きと嫌いの理由が入っている。	ている	言葉をためたことで、好き嫌いの「批判」が「好き嫌いの理由がきちんと言えるようになる」という表現能力に育った。好き嫌いの理由は「批評」についての理由。
	21	好き嫌いの理由がきちんと言えるようになると、「批判」は「批評」に近づく。	近づく	好き嫌いの理由が入ったが、感情的な「批判」を脱し切れていない状態。中学生ができるレベルで「批評」に近づいている具体例。
	22	「批評」とは、自分なりの価値判断の根拠を明確にして、物事を評価することである。	である	21「きちんと」、22「明確にして」23「的確に」が類比表現。
	23	そのためには、自分の考えを的確に表現できるだけの言葉をためている必要があるのだ。	**のだ**	21が22になるための必要条件。「のだ文」の強調、5「大事なのは」の類比表現「必要」があることから、「批評する言葉」の段階が進んだことが分かる。
		―空行―		
	24	「言葉のキャッチボール」の	中で	文が途中で終わった形の見出しにな

		中で		っている。この後に続く言葉が問題になっていくと推測できる。
⑥	25	では、「批評する言葉」をためるとは、どういうことだろうか。	だろうか	23 を受けての疑問。
⑦	26	例えば、ある音楽を聴いて心が動かされる。	される	25 を論証するため、具体例を挙げる。
	27	それを相手に伝えたいという気持ちが強くなればなるほど、私たちは、なんとかよい言葉を探そうと努力するだろう。	するだろう	「それ」は「ある音楽を聴いて心が動かされる」ことだが、23「自分の考え」と類比している。 「なんとかよい」が 23「的確に」に類比する。 末尾から推論だといえる。 「なんとかよい言葉」は「26「ある音楽を聴いて心が動かされ」たことを 27「相手に伝え」るために「なんとかよい言葉」」と取れる。これから 23「自分の考えを的確に表現できるだけの言葉」と類比と取れる。
	28	しかしそのとき、相手は君の言い分に賛成せず、むしろ君の批評に反論するかもしれない。	かもしれない	「君」という二人称を使っていることから、 4「十五歳ぐらい」、6「中学生ぐらい」、14「中学生」と同じく、読者である中学 3 年生に当事者としての意識を持たせ、呼びかけている。 「反論」という言葉を使っていることからも、「批判」の状態から抜けていることが分かる。
	29	だが、それに対して君はまた反論することもできる。	もできる	
	30	信頼できる人間と何かを批評し合うというのは、そういう言葉の真率なキャッチボールをすることだ。	だ	「信頼できる」と「真率な」、「批評し合う」と「キャッチボール」が類比表現。27、28、29 に見られる一連の行為をする人間は「なんとかよい言葉を探そうと努力する」人間であるから、信頼できる人間であり、信

				頼するからこそ「真摯なキャッチボール」ができる。
	31	それぞれの感じ方をよく聴き取りながら、互いに主張したり、反論したり、納得したりすることである。	である	30 を言い換えた。「主張」は 28「言い分」の類比表現。「反論」は 31 に含まれている。「納得」は 28「反論するかもしれない」29「反論することもできる」となっているため、「反論」しない可能性もあることが分かる。「反論しない」ということは「納得する」ということであることなので導ける。
⑧	32	実は、こうした言葉のキャッチボールの中で、私たちは、「批評する言葉」をためているのだ。	**ているのだ**	32「こうした言葉のキャッチボール」と 30「そういう言葉の真率なキャッチボール」が類比表現。さらに 30 の類比表現も併せて考えると、32（＋30）「実は、“信頼できる人間と何かを批評し合う”中で、私たちは、「批評する言葉」をためているのだ。」となる。 見出しの「「言葉のキャッチボール」の中で」が使われた。後に続く「私たちは、「批評する言葉」をためているのだ。」が前の見出しの最後 23 と類比表現になっておりつながった。 23「自分の考えを的確に表現できるだけの言葉」が 27「なんとかよい言葉」から 33「相手に届くよい言葉」になった。 24 に続く言葉が「私たちは、「批評する言葉」をためているのだ。」の部分ということが明らかになり、この見出し部分の結論が出た。
	33	つまり、相手に届くよい言葉を探す努力と、相手の言い分をくみ取れるよい耳の力を育	**のである**	27 で使われた「努力」がまた使われている。27「相手に伝えたい」「なんとかよい言葉を探そうと努力する

		てる努力をしているのである。		だろう」という一方的な「批評」関係が 28・29 から 30「批評し合う」「キャッチボール」31「それぞれの」「よく聴き取りながら」「互いに」が追加され、相互的な「批評し合う」関係になった。 33 は「つまり」を使っており、末尾が 32「ているのだ」33「ているのである」で類比表現を取っていることから、「批評する言葉」をためている」という行為の実体は 33「相手に届くよい言葉を探す努力と、相手の言い分をくみ取れるよい耳の力を育てる努力をしている」と論証できる。23 で「批評」の必要条件として「言葉をためている」ことが挙げられていることを併せると 33 を実行することで「批評」が可能になることが論証された。 32 の結論と合わせ、言葉のたまり方の補足となっている。
		―空行―		
	34	「自己ルール」を確かめ合う	合う	見出し
⑨	35	批評ができるようになると、友達どうしの関係も変わってくる。	てくる	10～13 の会話文に見られる関係では趣味が合う者どうしの会話だった。
	36	単に趣味の合う者どうしではなく、趣味の違いを受け入れ合えるような関係になるのだ。	**のだ**	批評ができている状態がこのような関係といえる。
	37	友達どうしで「批評」を交わし合うこと、それは単に互いに自分の考えを表現し合うということではない。	ではない	30「信頼できる人間」が「友達」になった。 「言葉のキャッチボール」に条件がついた「それは」は強意表現。
	38	互いに「自己ルール」を言葉によって交換し合うというこ	である	37「自分の考え」が 38「自己ルール」に限定された。37「友達どうし

		とである。		で「批評」を交わし合うこと」の実際は 38 だと言える。
	39	「自己ルール」とは、その人がそれまで生きてきた中で身につけている「よい・悪い」の判断や、美意識の価値判断の根拠のことだ。	だ	22 でも「価値判断の根拠」が使われている。そのことから、好き嫌いの理由も「自己ルール」にあたるが、筆者は批評には 40 を求めている。 37・38・39 を併せて書き換えると、37「友達どうしで「批評」を交わし合うこと、それは」38「互いに　39「その人がそれまで生きてきた中で身につけている「よい・悪い」の判断や、美意識の価値判断の根拠」を言葉によって交換し合うということである。」となる。
	40	大切なのは、いろいろなものを批評し合うことで、友達と自分の「自己ルール」を確かめ合い、認め合い、そして調整し合っていくということなのである。	**のである**	33 は「相手に届く」「相手の言い分をくみ取れる」というあくまでも自分が主体の「努力」だったが、37「受け入れ合える」、41「確かめ合い」「認め合い」「調整し合い」という「合い」という相互主体の関係になっている。 30「批評し合う」と 40「批評し合う」が類比表現。先に分析で述べた 32（＋30）と 33 との末尾「ているのだ」「のである」でのつながりを考えると 33「相手に届くよい言葉を探す努力」と 40「確かめ合い」、33「相手の言い分をくみ取れるよい耳の力を育てる努力」が 40「認め合い」にあたると考えられる。「そして」が入っていることから「調整し合っていく」は別格に扱われている。イ以上のことから「「言葉のキャッチボール」の中で」でのべられていなかった新要素と取れる。 5「大事なのは」の類似表現を使っ

				ている。
	41	そこに、人間どうしのコミュニケーションの内実がある。	ある	
⑩	42	実は、こうした批評し合う関係によってしか、人は自分の「自己ルール」を理解することはできない。	できない	2・4と同様に「理解」が使用された。4・5で「大事なのは、自分を理解するのに必要な言葉」が「批評する言葉」としてたまってくるところにある。」、32・33で「批評する言葉」をためることで批評が可能になることが明らかになった。そして、40で「大切なのは」と述べる根拠として、42が挙げられ、「「自己ルール」を理解する」には「批評し合う関係」が必要なことが言われた。以上から「自分を理解すること」と「「自己ルール」を理解すること」が近いと論証できる。相手がいる状態だったが、42では「自分」のことだけについて論及している。
	43	私たちは誰でも、自分なりの「自己ルール」を、いわば感受性のメガネとして掛けている。	ている	「感受性」は「自己ルール」という「メガネ」がなければ理解できない。
	44	これは長い時間をかけて形成されたものだ。	だ	39「その人がそれまで生きてきた中で身につけている」と類比表現。メガネは身につけるものなので、使い続けているうちにゆがみを感じなくなっているためと推論できる。
	45	だから、自分の感受性のメガネがたとえゆがんでいたとしても、自分一人では決してわからない。	ない	
	46	自分のメガネの見え方が適切かどうか気づくのは、自分のものの見方と他人のものの見方とを比べて、その違いや偏りに気づくときだけである。	だけである	
⑪	47	もちろん、全ての人が自分の	しない	「自己ルール」は39「その人がそれ

		「自己ルール」をもっているのだから、絶対に正しいものは存在しない。		まで生きてきた中で身につけている」ので、人それぞれ違うのは「もちろん」のことなので、「適切」という答えに条件をつけた。
	48	しかしそれでも、私たちは批評し合うことを通して、さまざまな他者の「自己ルール」と自分の「自己ルール」との違いを少しずつ理解する。	する	傍線部に 40 との類比がみられる。「他者」のほうが「自分の」より先だって記述されている。
	49	そのことで初めて、自分の「自己ルール」のありようを自覚し、了解する。	する	2 の「自分を理解する」ことの問題が解決した。
	50	また、批評を重ねてゆくことで、私たちは互いの「自己ルール」を、常によりよい形に編み直していくことができるのだ。 —空行—	**のだ**	43 の論拠をはっきりさせた。48 を経て、49 になることができた。40 の「調整し合っていく」にどう調整していくのかという点で「よりよい形」が追加された。 43「私たちは誰でも、自分なりの「自己ルール」を、いわば感受性のメガネとして掛けてい」て 48「批評し合うことを通して、さまざまな他者の「自己ルール」と自分の「自己ルール」との違いを少しずつ理解」し、「50「「自己ルール」を、常によりよい形に編み直していくことができる」ことが論証された。 49 は「批評し合う」ことで、2「自分を理解する」ことの問題が解決したが、50 では「批評を重ねてゆく」ことで「常によりよい形に編み直していく」というもう一歩進んだ段階に移った。
	51	言葉の力と感受性	感受性	2 で述べられた「自分を理解する」という問題を解決するため、自分の「自己ルール」の理解のために「批評し合うこと」が求められたが、そ
⑫	52	批評し合うことの中には、自分の感受性を高めていくという側面も含まれている。	ている	

				の副次的な結果として 52 が表れることから「側面」が使われている。
	53	人間の感受性は、よりよいもの、より深いものを味わいながら育っていく。	ていく	50 にも「よりよい」がある。「感受性のメガネ」である「自己ルール」を「批評を重ねてゆくことで、」「常によりよい形に編み直していく」ことで感受性も育っていくと論証できる。
	54	しかし、言葉のキャッチボールを通して自分の中に「批評する言葉」をため、言葉の力を育てていく努力をおろそかにするなら、自分の感受性をさらに高めてゆく道を見失い、それを投げ捨ててしまうことになるだろう。	だろう	「努力」が入っているので、「批評する言葉」をため、言葉の力を育てていく努力」は 33「相手に届くよい言葉を探す努力と、相手の言い分をくみ取れるよい耳の力を育てる努力」と取れる。これは「批評」を可能にする条件なので、「おろそかにするなら」「批評を重ねてゆく」「道」を見失ってしまうと論証できる。末尾が「だろう」になっていることから「それを投げ捨ててしまうことになるだろう」は推論と言える。
⑬	55	「批評する言葉」をためて、言葉の力を育てていくために必要なこと。	こと	「33「相手に届くよい言葉を探す努力と、相手の言い分をくみ取れるよい耳の力を育て」ていくために必要なこと」と言い変えられる。
	56	それは当然のことだが、できるだけたくさんの優れた文章や小説に親しむこと。	こと	53 の理由のためだと論証できる。「たくさんの」があることから、その機会が増えていくことが推論できる。26「ある音楽を聴いて心が動かされる」という例では 27「相手に伝えたいという気持ちが強くなればなるほど、」「なんとかよい言葉を探そうと努力するだろう」につながり、33「相手に届くよい言葉を探す努力」へつながることから論証でき

				る。また、中学生の例で出たものは「家族や周りの人間」「バンド」「映画」「この歌」「歌詞」「メロディ」で56では「文章や小説」それも「優れた」になっていることから実際の中学生の実態とは少しかけ離れた提案になっている。
	57	もう一つは、自分の考えをどう伝えるか以上に、人の言葉や言い方をよく聴き取ろうとする気持ちをもつこと。	こと	33は並列関係だったが、ここでは後者が優位に立っている。33「相手の言い分をくみ取れる」は31「それぞれの感じ方をよく聴き取りながら」からの類比であるが、31はよく聴き取」ってから「主張したり、反論したり、納得したり」していることから、57でも「自分の考えをどう伝えるか」よりも「人の言葉や言い方をよく聴き取ろうとする気持ちをもつこと」のほうが優先されると論証できる。
	58	この二つが大事な秘けつなのだ。	**のだ**	5でも使われた「大事」という言葉が使われており、3・5の問題提起とまとめ部分にあたる⑬段落55を結びつけている。

4.1.2　問題解決の流れ

「批判」から「批評へ」―問題提起と中学生の実態を例に―

2「…若い人にとって大切なのは、自分を理解するということだ。」3「そのためには、言葉を「ためる」ことが重要だと思う。」という筆者の考えを論証していくのが、この文章の目的となっている（問題提起）。そして、4「…自分を理解するのに必要な言葉がたまってくるのは十五歳ぐらいからだ。」5「大事なのは、それ（自分を理解するのに必要な言葉）が「批評する言葉」としてたまってくるところにある。」と主張し、読者である中学生の物事と評価の具体例を出す（③④段落）ことで、「批判」から「批評」へ近づく様子を述べている。その後、「批評」とは何なのかという定義づけをしっかり行い（22文目）、中学生の例にみた「批判」が「批評」になるために23「そのためには、自分の考えを的確に表現できるだけの言葉をためている必要があるのだ。」という必要条件が挙げら

れた。

読者は「自分を理解する」ために「言葉を「ためる」」ことが「重要」らしいということを①段落で抑える。②段落は「言葉」が類比し、どう表現が変わっていくかを追っていく。「重要」の類比表現で「大事なのは」と出ているので、「自分を理解するのに必要な言葉」が「批評する言葉」としてたまってくることが大事だと言っていることが分かる。③段落では中学生ぐらいの会話の例が出されて「批判の言葉」の台詞が書かれている。④段落ではまた中学生の会話の例が出されて「批判」が少しずつ「批評」になっていく台詞を見る。⑤段落を読むと、これらの台詞は「物事」とその「評価」をしているということが分かる。そして、「批評」になるためには「自分の考えを的確に表現できるだけの言葉をためる必要があるのだ。」となっていることが分かる。「必要」という言葉が「大事なのは」の類比表現だと分かると、「批評する言葉」が「自分の考えを的確に表現できるだけの言葉」になったことが分かる。

「言葉のキャッチボール」の中で　―「「批評する言葉」をためる」とは―

上の傍線部を受けて「「批評する言葉」をためるとはどういうこと（25 文目）」なのか論証する部分になっている。音楽の例から 27「なんとかよい言葉を探そうと努力する」から始まり、33「相手に届くよい言葉を探す努力」になっていく。27「努力」30「信頼できる」が類比表現になっていることは、28 の反論する相手も同じくなんとかよい言葉を探そうと努力しているからこそ 30「信頼できる」し「批評し合う」ことができることからいえる。これを言い換えたのが 30「そういう言葉の真率なキャッチボール」である。「批評し合う」「キャッチボール」というからには「相手に届く」だけでは不十分なので、31「それぞれの感じ方をよく聴き取りながら」が追加される。

32 に「こうした言葉のキャッチボールの中で」という見出しと同じ表現がある。32「ているのだ」33「ているのである」という末尾と「つまり」によって、32「「批評する言葉」をためている」とは 33「相手に届くよい言葉を探す努力と、相手の言い分をくみ取れるよい耳の力を育てる努力をしている」ということだと言える。23 で「批評」の必要条件として「言葉をためている」ことが挙げられていることを合わせると、33 を実行することで「批評」が可能になることが論証された。つまり、③④段落の中学生は「言えるようにな」っただけで後半の努力が足りなかったため、「批評」にはなっていなかったと言える。

読者は「「言葉のキャッチボール」の中で」という言いさし表現から、次に何が入るのか気に留めながら読むようになる。⑥段落では直前に読んだ⑤段落の最後の「のだ文」が問いの形になっていることに気づく。⑦段落は「例えば」という言葉から、その具体的なことが書かれているであろうことに気づく。26 で「ある音楽」という物事に「心を動かされる」という評価をしている例が挙げられている。27 で「なんとかよい言葉を探そうと努力するだろう」となっている。その努力した結果が 28 と 29 に表されている。30 で「そ

ういう」があることで「言葉の真率なキャッチボール」というのは 26〜29 の具体例を指していることが分かる。そして、「そういう言葉の真率なキャッチボール」は「信頼できる人間と何かを批評し合う」こととも同じであることが分かる。31 は 30 を言い換えたことが分かる。これを例に照らし合わせると、「主張したり」は「言い分」、「反論したり」は「反論」というそのままの形で出ていることが分かる。「納得」はそのままの形で出ていないが、28「反論するかもしれない」29「反論することもできる」と書いてあるので、反論しない可能性もあることが推論される。これを言い換えると「納得したりする」が導き出せる。⑧段落 32 に移ると、「実は〜のだ」という形で出ていること、見出しの言いさし表現の続きが出ていること、前の見出しから話題になっていた「「批評する言葉」をためる」が出ていることから、重要なことを言っているのがすぐに分かる。また「こうした」があることで、⑦段落のことを指しているのが分かる。

読者は 32 がよくわからないと思いながら読み進めるが、続く 33 に「つまり」という言葉が出ており、32 を言い換えていることが分かる。このことから、「批評する言葉」をためることは、33 の 2 つの努力をすることであることが分かる。

33「相手に届くよい言葉を探す努力」は 27 の「なんとかよい言葉を探そうと努力するだろう」が進んだということが分かる。しかし、「相手の言い分をくみ取れるよい耳の力を育てる努力」も出てきている。これを振り返ると 31 に「それぞれの感じ方をよく聴き取りながら」があることが分かる。よく見ると「それぞれの」が入っており、続きにも「互いに」が入っていることに気づく。33 の 2 つの努力にも「相手に」が入っていることに気づく。このことから「批評し合う」「キャッチボール」という言葉との類比に気づくことができる。

同じ見方で、33 は「よい言葉」「よい耳の力」が出てくる。この「よい」がどこに出てくるか探すと、31 に「よく聴き取りながら」があることが分かる。この類比で 30 の「真率」がある。この「真率」が「信頼できる」につながる。「信頼できる人間」は「なんとかよい言葉を探そうと努力する」ので、“こういう人間なら信頼できるだろう”と、推論すると気づける。

「自己ルール」を確かめ合う　―「自分を理解する」さらに「よりよい」形へ―

前の見出しの部分で批評ができるようになったが、35 でも触れられている。この部分では「批評し合う」にも「自己ルール」という「よい・悪い」の判断や、美意識の価値判断の根拠を交換し合うことに絞られた（40 文目）。

40 で「そして」があるので「調整し合っていく」は「確かめ合い、認め合い」とは少し違うことが分かる。これとよく似た文が 48 だが、40「調整し合っていく」にあたる部分はない。50「常によりよい形に編み直していく」が類比表現と考えられる。48「批評し合うことを通して…違いを少しずつ理解する。」を超えた先にあるといえる。

読者は、36 の「のだ文」で 2 つ目の見出しである「言葉のキャッチボールの中で」のこ

とを指して強調していることに気づく。37 と 38 でさらに「批評を交わし合うこと」にさらに条件がついてくることが分かる。ここで見出しにも出た「自己ルール」の説明が 39 に入っている。40 で「のである」という末尾が使われ、「大切なのは」が入っていること、41「そこに～内実がある。」があるので、40 に注目して読み始める。⑩段落で「実は」が入っていて、41 の「内実」を詳しく言っていると分かる。42～46 はなぜ 42 と言えるのかを順を追って説明している。⑩段落 42「理解することはできない」から⑪段落は 48「少しずつ理解する」49「ありようを自覚し、了解する」と書いてあるので、逆説で論証したことに気づく。50「また」が入っていることで、48「批評し合うことを通して」と 50「批評を重ねてゆくことで」のつながりに気づくことができ、「のだ文」があることによって、40「調整し合っていく」が 50「よりよい形に編み直していく」になったことが分かる。

言葉の力と感受性　―「批評する言葉」をためることで感受性を育てる―

言葉の力を育てていくための「大事な秘けつ」で締めくくっている。また 32 以来の「ためる」が出てきた。56 の 1 つ目の秘けつの 56「優れた文章や小説に親しむこと」は 53「人間の感受性は、よりよいもの、より深いものを味わいながら育っていく。」からきており、感受性を育てる目的がある。2 つ目の秘けつは「批評し合う」41「人間どうしのコミュニケーション」に特化していると考えられる。3 で「言葉を「ためる」ことが重要だと思う」という大問題が設定され、54・55 で再び「ためる」が登場し、最後の 58 では「大事なのだ」という「重要」と近い言葉がでてきており、文章全体の首尾の呼応が成り立つことで問題が解決したと論証できる。

読者は前の見出しから出ていた「感受性」という言葉が 52 と 53 でも使われているのに気づく。53 には 50 にも出た「よりよい」という言葉が出ているので、3 つ目の見出しの内容が反映されていることが分かる。54 は「言葉のキャッチボール」「「批評する言葉」をため」が出て、2 つ目の見出しの内容が反映されていると分かる。54 を逆に考えると「感受性をさらに高めてゆく」は、「言葉の力を育てていく」ことが必要になる。そのため、55 が述べられることになることが分かる。56 は急に「文章や小説」が出されたので、違和感を覚えるが、53 で「よりよいもの、より深いもの」があるので、これを言っていると考える。33 では「相手に届くよい言葉を探す努力」と「相手の言い分をくみ取れるよい耳の力を育てる努力」が並立して述べられていたが、57 では後者が上位に置かれていることに読者は疑問を持つ。31 では「それぞれの感じ方をよく聴き取りながら」「互いに主張したり、反論したり、納得することである。」としており、「相手に届くよい言葉を探す努力」には触れていない。このことから、筆者は 57 で「よく聴き取ろう」とすることをより勧めているのではないかと考えると納得できる。①段落や④段落では「成長するにつれて」が使われており、自然で無意識な成長の意味が込められているが、この見出しの部分では「高めていく」「育てていく」という、自分で意識的に成長する意味が込められてい

る。①段落2の「大切なのは、自分を理解するということだ」を実際に実行するには58で、「この二つが大事な秘けつなのだ。」というように、「大切」「大事」が類比し、58・59の2つが必要だということになる。

4.1.3 類比に着目した総括

この文章を問題解決するときに注目する点を示す。1つ目は、「言葉を「ためる」」と漠然と示された「言葉」がどう変化していくかを抑えることである。2つ目は、「物事」と「評価」を表す言葉を抑えることで、3つ目は、「し合う」の類比表現を抑えることである。4つ目は、「大切」の類比表現を追うことである。これを押さえながら読むことで読者は少しずつ論証することができる。

この文章は「若い人にとって大切なのは、自分を理解するということだ」という主張をし、これを実現する手立てとして「言葉を「ためる」こと」が出されて、それを論証するという大きな問題がある。

最初の見出しでは読者である中学生の実態を表している。「批判的になる」「批判の言葉をもち始める」「不平不満の言葉」「好き嫌いの批判」「「批判」は少しずつ「批評」になっていく」「単なる好き嫌いの「批判」でなくここには好きと嫌いの理由が入っている」「「批判」は「批評」に近づく」という変化を起こしている。それにより、「言葉を「ためる」」は、「自分を理解するのに必要な言葉がたまってくる」「自分の考えを的確に表現できるだけの言葉をためている必要がある」という変化を起こしている。②段落5で「大事なのは」といったのは「必要がある」からだということが読者にも分かってくる。

2つ目の見出しでは「必要がある」と言ったあとに、「どういうことだろうか」と言って、「「批評する言葉」をためる」という行為の考察に入っている。この「言葉のキャッチボール」という行為をすることによって、「なんとかよい言葉」は「相手に届くよい言葉」という変化を起こしている。さらにこれに加えて「相手の言い分をくみ取れるよい耳の力」という要素が新しく入ってくることを読者は整理していく。

3つ目の見出しは2つ目の見出しで述べたことを使い、「自分を理解すること」まで論証する。「相手に届くよい言葉」と「相手の言い分をくみ取れるよい耳の力」を組み合わせることで「「批評する言葉」をためる」ことができるようになった後の話、すなわち、「批評し合う」ことができるようになった話である。このため、「言葉」が極端に減っている。この「批評し合う」の類比表現を追うことで、読者は「自分を理解する」を論証することができる。その証拠に「理解」という言葉が再び登場している。42「実は、こうした批評し合う関係によってしか、人は自分の「自己ルール」を理解することはできない。」48「しかしそれでも、私たちは批評し合うことを通して、さまざまな他者の「自己ルール」と自分の「自己ルール」との違いを少しずつ理解する。」に「理解」が使われている。「「自己ルール」を理解すること」と「自分を理解すること」は類比表現であることが分かると論証できる。

4つ目の見出しは、感受性を高めることも大事だという話をしている。3つ目の見出しで、

「自分を理解する」ということは論証した。しかし、筆者は「自分を理解する」過程であった「批評し合う」ことのもう一つの効果として、「感受性を高める」という「側面」を出している。⑬段落 55 で「「批評する言葉」をためて、言葉の力を育てていくために必要なこと。」と書いている。読者は 56・57 に示された、この「大事な秘けつ」の唐突さに戸惑うだろうと想定されるが、前者の 56 は「優れた」から「よりよい」「より深い」という表現を探し、後者の 57 は 31「それぞれの感じ方をよく聴き取りながら」というところが見つかるとつながりを見い出し、「大事な秘けつ」を問題解決することができる。

54「「批評する言葉」をため、言葉の力を育てていく」と書いてあるが、この間に何があるか読者は考える。「批評する言葉」をためることで「批評し合う」ことになる。「批評し合う」と、「自己ルール」つまり、「自分を理解すること」になり、あわせて「感受性を高めていく」ことにもなる。「言葉の力を育てていく」ということは「自分を理解する」ことと「感受性を高めていく」ことの 2 つによって成り立っていることが分かる。そうすると、①段落の最初の文で「大切なのは、自分を理解するということだ」と言っているが、実は筆者の主張は途中で止まっていたことが分かり、筆者の本当の主張が明らかになってくる。⑬段落の 2 つの秘訣は「感受性を高めていく」ことと「自分を理解する」ということにそれぞれ対応していることが分かってくる。

4.2 「「批評の言葉」をためる」教材研究ワークショップでの現職教員の反応と所見

「「批評の言葉」をためる」でも研究論文・実践報告を集めようとしたが、主教材として取り上げた資料が見つからかった。そのため、京都府内の小中学校の教員 4 人を対象に、実際に問題解決的に教材を読むことに取り組むワークショップを開いた。4 人の教員はこの教材を授業で扱ったことはなく、全員読むのも初見であった。

4.2.1 ワークショップの方法・目的と流れ

2018 年 11 月 25 日（日）に開催された研究会で 1 時間半程度の「「批評」の言葉をためる」のワークショップを行った。

この回では、前半に「初雪のふる日」（小 4）をほぼ同様のやり方で読む活動をしており、後半で「「批評の言葉」をためる」（中 3）の読みの活動を行っている。参加者には前提として、「小学 4 年くらいから義務教育の完成期に入るということで、中学 3 年の本当に完成の時期に読む教材であるということを頭においてこの教材を考えてください。」ということが伝えられている。ワークショップの流れは以下の通りである。

1 教材を一度読んでみましょう。

2 文章全体の確認をしましょう。

（1） この文章の大問題はなんですか。最後にどう解決されましたか。

3 みんなで読んでみましょう。
（1） この文章で「あれ？」と思うところを探してください。
（2） 段落ごとに分からないところをグループで話し合い、解決できそうなところは教え合いましょう。
（3） どうしても分からなかったところを書き出して、共有して考えてみましょう。

発問 2（1）は文章全体に関係する大きな問いと答えを確認するマクロ読みをする段階である。発問 3 は読者の持つ違和感から、既知の知識では補えない、あるいは筆者の論証に素直に納得しくいところに着目し、協同的な読みの活動を通して自分たちで問題解決を図ることを目的としている。

4.2.2 現職教員が提示した解決課題

2 人ずつの 2 つの班で話し合い活動をしてもらった。発問 3（3）で挙げられた箇所を以下に示す。（）は挙げられた疑問である。

・30 信頼できる人間と何かを批評し合うというのは、そういう言葉の真率なキャッチボールをすることだ。（「信頼できる人間」とは何か。）

・31 それぞれの感じ方をよく聴き取りながら、互いに主張したり、反論したり、納得したりすることである。（「主張したり」と「反論したり」はあったが、「納得したり」にはどうつながるのか。）

・32 実は、こうした言葉のキャッチボールの中で、私たちは、「批評する言葉」をためているのだ。（「言葉のキャッチボール」はなぜ必要なのか。）

・42 実は、こうした批評し合う関係によってしか、人は自分の「自己ルール」を理解することはできない。（なぜ「しか」なのか。他は無理なのか。※両方の班から同じ疑問が出た。）

・50 また、批評を重ねてゆくことで、私たちは互いの「自己ルール」を、常によりよい形に編み直していくことができるのだ。（互いの「自己ルール」を編み直すとは？）

・57 もう一つは、自分の考えをどう伝えるか以上に、人の言葉や言い方をよく聴き取ろうとする気持ちをもつこと。（なぜなのか。）

4.2.3 現職教員の反応と意見の分析

ワークショップ後にアンケートを取った。「・」は区別がつくように執筆者が書き加えているところがあるが、それ以外は原文に忠実に写している。以下に 4 人の所見を示し、分析する。

A 中学 3 年 担当

・①～⑧までは大変わかりやすい
・⑨～⑫までも論理の流れがくみとれる
・しかし、⑬が理解しがたい。中学生が読むと結局最後に筆者の言いたかったことは何か迷いそうな気がする
・最初の音楽の例は導入として効果的
・今回のワークショップで、最初と最後に着目し、謎、疑問を出して解いていくことで、気付き、発見があり、理解が深まることを実感した。
・文学教材でも、論説文でも使える読み解き方だった。
・自分がこの教材を扱うと後半が難しい。しかし、事前と事後を書かすと興味深い結果が得られそうだ。

A の教員は「「批判」から「批評へ」」と「「言葉のキャッチボール」の中で」の 2 つの見出しは「大変わかりやすい」とし、最初の見出しの音楽の例が効果的であることを言っている。「「自己ルール」を確かめ合う」と「言葉の力と感受性」の途中までも「論理の流れがくみとれる」としている。

箇条書きの 5 つ目の意見は、文章全体の確認をする 2（1）で、大きな問いと答えを確認し、文章の大枠をつかんでから読者の納得しにくい部分を考えていく読み方、つまり、問題解決的な読みの有用性を言っている。同じく、6 つ目の意見も、前半で読んだ「初雪のふる日」と共通の読み方、つまり問題解決的な読みの有用性を言っていて、文学教材を読む場合にも問題解決的な読みが可能であることを言っている。

最後の意見はあまり意図がはっきりしない。この教材を学習する前と後で学習者の考えがどう変わるかということを言っていると考えられる。

B　中学 2 年　担当

・文章における大きな問いに対する解が、明確に理解できるところとそうでないところがあったのは説得力がなく、困ると思いました。
・「信頼できる」「しか」という表現を使ったとき、いかに説得力のある論証が必要になるか考えさせられました。
・授業で扱うとなると、「批評は大切だ」ということを学ばせるだけの教材になってしまいかねないと不安に思っています。今回のワークショップのように論証過程を吟味し、説得力の強さや、納得度の高い説明なのか考える重要性を再確認できました。
・義務教育最後の 1 年で習う教材としたとき、この教材で何を学ばせるのか、何ができ、どう言葉の力として活かすのか検討することが大切と感じています。

論証という観点でこの文章を読もうとしていたのが分かる。B の教員は「信頼できる」と

「友達」が結びつくと初めは考えていたため、「友達」でなければ、「批評し合う」ことはできないのかという疑問を持っていた。“何をすれば「信頼できる」のか”という発問を追加することで、「努力」と「信頼できる」が結びつくという考えに至ることができたが、中学生が読んだら、「なんとかよい言葉を探そうと努力する」ことで、「信頼できる」と判断されるようになるというつながりにはなかなか気づかないという意見が出た。こういった点を整理し、しっかりと論証していかないと「「批評は大切だ」ということを学ばせるだけの教材になってしまいかねない」というまとめになっている。

年間を通して、どう教えていくか、何を教える教材なのか、教材を通して生徒自身がどう学びに活かすのかという視点も入っている。

C　中学１年　担当

・最後の「優れた文章」「小説」に関しては読んだだけでは補えない

・「感受性のメガネ」が唐突に出てくる

・物事のマイナス面、プラス面が書いてあるほうが中学生は理解しやすい。

・具体例が少なく、イメージが追いつかないだろうと思う。

・③～⑤の段落に「感受性」という言葉が入っていれば、理解しやすくなる。

・⑬で、「自分を理解する」話から「言葉の力」の話に変わってくることに違和感を感じる。

C の教員は、中学生が読んだときにどこで躓くか、どう躓くかという視点で読んでいる傾向が強い。具体例が少ない、あるいは具体例がないのに唐突に抽象度の高い言葉が出ていることに問題を感じている。それを解決するために具体例、対比の関係、同じ言葉や類比表現などを追加し、書き換えたほうがいいという意見になっている。B の教員と同じく、「*文章における大きな問いに対する解が、明確に理解できるところとそうでないところが*」ある点に問題を感じていると考えられる。

D　小学校　担当

・何となく言いたいことはわかるけれど、すんなり心に響いてくる作品とは感じられなかったです。

・第１に②段落で「大事なのは…「批評する言葉」…」とあるのに最後の段落で「この二つが大事な秘けつなのだ」とさらに大事がおまけのように付けたされていること。

・第２に「信頼できる」というのが「努力」だけではと思ってしまうこと。

・第３に「批評する言葉」から「自己ルール」のつながりというか、論証の流れが今一わかりにくいことでした。

・限られたページの中で集約して書かれているとは思いますが、問題提起に対して、

仮説その例など、小学校説明文に比べて、なんとなくわかりにくい

論証によって文章を理解しようとしている。類比表現と例を使って、論理の結び付けを行おうとしているが、その要素が少ないことを指摘している。「大事」という言葉が最初と最後にあることから首尾の呼応を見出しているが、それだけでは結びつきが弱いと考えている。B の教員と同じように「信頼できる」と「努力」だけでは納得がいかないことを言っている。小学校との違いから抽象度の違いを感じているが、それを差し引いても、1 つの教材としてあたったときの納得できない面が大きいようである。

4.3　中学 3 年生教材の考察

中学 3 年生の教材は前の学年に比べて、「言葉のキャッチボール」『自己ルール』や「感受性のメガネ」といった筆者が作った比喩表現が多く、抽象度を上げて変化しているため、類比表現を追いにくくなっている。具体例が図や写真の形で可視化されているわけでなく、文字に表すだけである。2 つ目の見出しを見ると、辛うじて例はあるが、3 つ目の見出しからは完全に例がなくなってしまっている。最初の序論にあたる例は中学生のことを取り上げていて、一般的な例がより身近になっている。会話の例に出された「バンド」「映画」「この歌」「メロディ」といったものは「若い人にとって」馴染みのありそうなものになっている。最後の結論部も読者である中学生に直接的に関係あるだろうという「秘けつ」を示して終わっている。

第①段落の最初の文で筆者の主張が述べられ、論証していたが、最後はその最初の主張と別の主張を組み合わせて、さらに主張を深めた形になっている。2 年生までのように、最初に出された問題を解決するだけが目的になっているのでなく、さらに新しい真理にまで行きつくようになっている。さらにこの「「批評する言葉」をためる」という行為は「〜ていく」という言葉が多く使われており、中学生に対して書いていることには変わりないが、この文章を書いた筆者もまた無関係な問題ではないことから、内容としても、より高度で一般化されたものになっていることが分かる。

「問い」と「答え」の関係を考えていく。「「批評の言葉」をためる」は「問い」と「答え」の後に、そこから進んだ筆者の主張が加えられている。「問い」は筆者の主張になっており、これを論証する形で進められているが、3 つ目の見出しの時点で「問い」の主張は論証できている。4 つ目の最後の見出しは、「問い」の主張を論証することで新たに生まれた要素を、「問い」の主張と並列に並べ立てて、新しい主張＝本当の答えを作っている。この点で、「問い」よりも「答え」のほうが、上回ったということがいえる。

読者の立ち位置を考えていく。「中学生ぐらいになると」という前提から中学生の会話の例が示される。「バンド」や「映画」といった馴染みがあると考えられる「物事」を「最高」「大好き」「格好いい」「全然だめ」「退屈」「嫌い」「いまいち」といった好き嫌いの言葉で評価している。次に出てくる「物事」は「この歌」「歌詞」「メロディ」

といった、より細かい対象に狭められ、「ストレートで共感できるから」「単調さでかえって歌詞のよさが伝わる」といった好き嫌いの理由が入った会話が示されている。それにより、自分にも当てはまることだという意識が生まれやすいと考えられる。

人称の表現に着目すると、大きく分けて、「自分」「相手」「人間」の3種類の言葉とそのいずれかに分類される言葉がみられる。言うまでもなく、1人称・2人称・3人称の語だが、この文章での「自分」は筆者でもあり、読者でもあり、誰にでも当てはまる。最初の見出しでは、「若い人」「中学生」という読者を想定する語と「家族や周りの人間」という「相手」を想定する語が分けられている。2つ目の見出しでも「君」という読者を指す言葉と「相手」が分けられている。3つ目の見出しでは、2つ目の見出しにあった「信頼できる人間」の影響を受けた「友達どうし」が表れている。これは「自分」と「相手」が包括されている言葉である。さらに、この言葉は「人間どうし」という言葉になっていく。4つ目の見出しでは「人間」「自分」「人」が表れる。この文章の最初の文には筆者の主張が書かれており、「人」「自分」という表現が出ている。このことから、読者である中学生に当てはまる具体例から論じ始め、「人間」が段階を踏んで成長していく過程を押さえられるように工夫していると考えられる。

類比表現を見ると、それぞれの見出しに対応する言葉が類比している。最初は題名にある「言葉」が類比し、2つ目の見出しでは「言葉」と「言葉のキャッチボール」の類比、3つ目の見出しでは「〜合う」という類比、4つ目の見出しでは、「感受性」「よりよい」「言葉」「ためる」が類比している。これを見ると、1つ目の見出しで「言葉」の類比を追ったことを受けて、2つ目の見出しでは「言葉」の類比に加えて「言葉のキャッチボール」を加えていることが分かる。次の3つ目の見出しは「〜合う」という表現は「言葉のキャッチボール」をさらに多様にさせていることが分かる。4つ目の見出しは3つ目の見出しで出た「感受性」「よりよい」を受けて、全体を包括する題名の「言葉」「ためる」と合わせて使っていることが分かる。つまり、類比表現は前の見出しからの影響も受けてつながっているということが分かる。

ワークショップのアンケートの全体としては、⑬段落が理解しがたいという意見が4人中3人に共通した。序盤の問題提起部分との首尾の呼応の点でつながりがうまくいっていないと感じているようだ。その理由は「大事な秘けつ」として言われた2つが、両方とも納得がいかない点が多いと思われていることである。

56の1つ目の秘けつは、Cの教員が言うように、「優れた文章」「小説」がそれまでに出ていないことから、唐突にまとめたように感じてしまう。2つ目の秘けつは、⑧段落33に似たような形で出ているが、そのときは並列の関係で書かれていたのに、57では後者のほうがより重要なこととして取り上げられている。それまで述べられていたことと、表現のつながりが分かりにくいため、唐突に飛躍したまとめになっていると感じてしまう。丁寧に類比表現を見ていくことで、なぜ⑬段落のようになるのかは理解できるが、中学生が読み解くには難しい点が多い。さらに、「自分を理解する」ことから「言葉の力」に話が

変わってしまっていることに違和感を覚える意見もあり、「問い」と「答え」の関係が見えにくいことが指摘された。「問い」と「答え」の関係を分かりやすくするために具体例を加え、物事のプラス面とマイナス面を入れるという対比構造を用いる。さらに「感受性」を③～⑤段落に入れたほうがいいという指摘もなされた。

ワークショップの疑問で出ていた「信頼できる」と「努力」のつながりを見ることは、「『努力』するから『信頼できる』」となる理由付けが必要になる。しかし、それだけでは納得がいかないという論証不足を訴える所見が見られた。

それぞれの見出しのつながりが分かりにくいという意見があったが、これは類比表現が次の見出しに跨いであることが見えにくいことや途中から具体例の消失していることが原因であると考えられる。

このように中学校 3 年生説明的文章教材に見られた「問いを超える答え」「読者自身にあてはまる具体例」「読者にも筆者にもあてはまる主語」「類比の連鎖による論証」は読者にとっては「読者自身にあてはまる具体例」以外は読みにくいと思われていることが分かった。

第 5 章　中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決的教材分析と研究・実践史検討を踏まえた系統性

5.1　中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決的教材分析

第 2 章から第 4 章にかけて、学年ごとに説明的文章教材を問題解決的に分析し、今まで行われてきた研究論文・実践報告の考察を行ってきた。第 5 章では中学校 3 年間をまとめて考察していく。考察の観点として、「問い」と「答え」の関係、読者の立ち位置、人称の表現、類比表現を見ていく。

5.1.1　「問い」と「答え」の関係

中学校 1 年生の教材では、具体例と日常の例がしっかり出されている。「ちょっと立ち止まって」では「ルビンのつぼ」を始めとする図とそれに合わせた日常の例が個別に用意され、目に見える実証例として示される。さらに、題名「ちょっと立ち止まって」が言いさし表現であることから、筆者の提示する「答え」に納得することができる。「オオカミを見る目」では、日常の例はこの対比関係を成立させるための問題提起のきっかけに使われている。1 つ目の問題で、オオカミのイメージが形成されるが、それは地域によって異なるという「昔のヨーロッパ」と「昔の日本」の対比が行われる。2 つ目の問題で、「昔の日本」と「江戸時代・明治時代の日本」の対比によって、オオカミのイメージが変化することが言われ、さらに、「現代の日本」のことが言われることで「このように〜心に留めて置いてください。」という「答え」に気づくことができる。このように中学校 1 年生教材では具体例と日常の例が密接に結びつくことで「問い」と「答え」に気づかせ、納得させていることが分かる。

中学校 2 年生の教材では、「問い」と「答え」の関係を特定することが前の学年に比べて難しくなっている。「モアイは語る―地球の未来」の場合、文章の中で取り上げられる問題が序盤ですべて挙げられ、論証を開始する都度、「問い」を明示している。ところが、末尾が「のか」「だろうか」というひと目で分かる形ではなく、「とても大きな問題を投げかけているのである。」という形で提示している「問い」もある。「答え」に関しても、「とても大きな問題」に対して、直接的に 1 文だけでこれに答えるものはないこともあり、「問い」と「答え」の結び付けが難しい。「ガイアの知性」の場合、「問い」と「答え」が額縁構造になっていること、「重大な示唆」という形で、それは何かを問う問題があること、さらに、問題の形で提示されたものが必ずしも論証されるわけでなく、同じものなのに、別の形に直されて提示されているということがある。このことから、全体にかかる「問い」に対しての「答え」が 1 つだけあった中学校 1 年生の教材よりも、全体にかかる「問い」と「答え」が複数存在する難しさがある。

中学校 3 年生の教材では、全体にかかる「問い」が解決した後、さらに進んだことで前の学年より難しくなっている。「「批評の言葉」をためる」という行為は「自分を理解す

る」という問題を解決するためにあったはずなのに、最終段落では「言葉の力を育てていくために必要なこと」になっている。3 つ目の見出しで「自分を理解する」という問題は解決され、その過程で得られた「感受性」を「高めていく」ということを合わせると「言葉の力を育てていく」ということになる。このことから、ただ「大きな問題」「重大な示唆」というすでに記載された「問い」に答えていた 2 年生教材よりも、文章の序盤で問われたこと以上の「答え」を創出しているという点で難しくなっているといえる。

5.1.2　読者の立ち位置

中学校 1 年生の教材では、筆者の論に対して肯定的に読むと考えられる。両教材とも、読者に筆者の述べる「見方」を鵜呑みにさせる働きがあると考えられるからである。それは言い換えるなら、筆者の提示する例から外れると、忽ち読めなくなるということである。先に述べたように「ちょっと立ち止まって」は図と身近な例による誘導を使っており、「同じなのに 2 種類のものが見える」ということが絶対にできなければこの文章は成立しない。「オオカミを見る目」の場合は、歴史的事実という基本的に読者には精査できない例を使い、読者には反論する材料がないという状況にしている。初めに、読者に対して呼びかけ「オオカミのイメージ」を補完させたように、「オオカミに対する見方」が地域によって違うものになった・時代により変化したという流れに沿って読者が読まなければ、主張が成立しなくなってしまう。この点から、2 つの教材で使われる例は絶対的な真理のようなもので、読者は筆者の示す絶対的な「見方」に従って読むしかないという構図が見えてくる。

中学校 2 年生の教材では、筆者の論に対して批判的に読むようになると考えられる。両教材とも筆者の提示する具体例の論証がどうつながっているのか、なぜそうなるのか、本当にそうなのか考えさせられるものになっている。具体例の事実は「モアイは語る―地球の未来」の場合だと科学的分析、「ガイアの知性」の場合は動物の行動を観察した結果である。しかし、事実を提示するだけでは論証できず、推論を行っている。なぜ筆者はそう推論したのか、その過程を考え、読者が異論を唱えることもあり得るものになっている。1 年生教材が筆者の論展開を受け入れ、肯定し続ける読者を想定していると考えると段階が進んでいるといえよう。

中学校 3 年生の教材では、筆者の論と自分を照らし合わせて読むようになると考えられる。具体例が中学生である読者の日常生活にあることをそのまま切り取った「会話」という形で出てきていることから、自分の問題として受け取ることのできるものになっている。自分たちにもあり得るであろう何気ない会話を客観的に価値づけるという点で、具体例を自分と照らし合わせて精査していくことになる。2 年生教材では筆者の論証を客観的に見て納得できるか、納得できないかという評価をするが、3 年生教材では自分自身のことを客観的に見て読者自身が価値づける経験をするという点で段階が進んでいると考えられる。

5.1.3　人称の表現

中学校１年生の教材では、「私たち」という表現が少なく、一般的に広く周知されている意見を述べるときに使われている。筆者の絶対的な真理に従って読む読者は、ただ筆者のものの見方や考え方を受け取るだけであることから、読者が「私」や「私たち」という意識を持って読むことを教材自体があまり求めていないからではないかと考えられる。

中学校２年生の教材では、主語に着目すると、「人類」という言葉が両教材に共通して出てくる。「モアイは語る―地球の未来」にある「私たち」も「人類」の意味が含まれ、「ガイアの知性」では「我々人類」という「私たち」と「人類」を複合させた言葉が使われている。このことから読者は、筆者の主張＝「問い」に対する「答え」を自分のこととして考える視点を持つようになると考えられる。読者が異論を唱える可能性も含めて、読者が筆者の主張を精査し、筆者の主張を乗り越えるという可能性がある。

中学校３年生の教材では、「人間」が「自分を理解する」ということに関して成長する過程が「自分」「相手」「人間」の３種類の言葉とそのいずれかに分類される言葉よく表れている。「若い人」「中学生」といった読者を表す言葉が多く使われていたが、「相手」という、読者以外の人を表す言葉に変わり、「友達どうし」「人間どうし」という、読者と読者以外の人を包括した言葉に変わり、最終的には「人間」という言葉になることで、筆者でもあり、読者でもあり、誰にでも当てはまる、区別のない言葉に変わっている。中学２年生の教材では、筆者の主張を批判的に見ていたが、中学３年生の教材では自分自身を一人の人間として客観的に見ていくことができる点であろうことから進んでいると考えられる。これは読者の立ち位置とかかわってくるものである。

5.1.4　類比表現

中学校１年生の教材では、筆者の文章を通しての主張である「見方」の類比表現が多い。「ちょっと立ち止まって」の場合、題名の言いさし表現から導いた結論部に「中心」「距離」という具体例のキーワードとなる語句がそのままの形で使われており、同じく結論部にある「見方」の類比表現が「見る」「見える」「見なす」といった明らかに類比表現と分かる言葉が随所に出されている。「オオカミを見る目」の場合、歴史的事実を提示するのに合わせて、題名にある「見る目」と類比した「見方」があり、細かく「オオカミに対する正と負のイメージ・見方を表す言葉」を少しずつ変化させることで、どのようにそのイメージや見方が形成・変化していったか、その過程を丁寧に可視化する働きがあることが分かる。

中学校２年生の教材では、価値基準の上がった類比が出ている点が特徴に見られる。「モアイは語る―地球の未来」では⑱⑲段落で「人口爆発」「急激」「異常」「限界」「危険性」「食料不足」「資源の不足」などの言葉が使われ、⑳段落は「枯渇」「飢餓」「破壊し尽くした」「飢餓地獄」というさらに深刻な表現になっている。「ガイアの知性」では、「強制」「本能的」「制御」「調整」「友」「心」といった語句単位の短い

が、対比をして使われる類比表現が見られる。また、「「科学技術を進歩させてきた人間の「知性」」と「人間の「知性」は、自分たちだけの安全と便利さのために自然をコントロールし、意のままに支配しようとする、いわば「攻撃的な知性」だ。」というような題名にも入っている「知性」に関する類比が出ている。1 年生教材ではそのままの形で類比していたのに対し、より逼迫した表現を取るように変化していることから難しくなっている。

中学校 3 年生の教材では、それぞれの見出しに対応する言葉が類比し、さらに、前の見出しからの影響も受けてつながっているということが分かる。最初は題名にある「言葉」が類比し、2 つ目の見出しでは「言葉」と「言葉のキャッチボール」の類比、3 つ目の見出しでは「～合う」という類比、4 つ目の見出しでは、「感受性」「よりよい」「言葉」「ためる」が類比している。これを見ると、それぞれ 1 つ前の段落の類比表現が引き継がれており、最後の見出しでは題名に含まれるものが使われている。このことから、類比表現が全体の問題解決の糸口になっており、この類比表現を追わなければどのように論証が行われているのか把握が難しくなると考えられる。2 年生までとは違い、類比表現が小出しにされているため、なくなったものと新しく表れたものを精査していく必要がある点で難しくなっている。具体例がなくなった部分もあるので、類比表現を鍵に読み深める比重が高くなると考えられる。

5.2　問題解決的教材分析と研究・実践史検討との照合

5.2.1　「ちょっと立ち止まって」の照合

中学校 1 年生教材「ちょっと立ち止まって」では、「文章や段落の構成・要点」「筆者の工夫・主張」「要約・感想・意見文・説明文」「図の妥当性・順序性」「新しい図を追加する・図 2 を削除する」「日常生活の経験を考える・追加する」という方向性の研究論文・実践報告が多く見られた。具体例に関するものが多いが、執筆者の教材分析で述べた、図 2 は一度見えた見方を「意識して捨て去る」ための図であり、一つの独立した見方ではないという考え方で進めているものはなかった。日常生活がないことや結論部に表れないことから、その特殊性にのみ言及していた。

5.2.2　「オオカミを見る目」の照合

「オオカミを見る目」では、「文章や段落の構成」「筆者の説得の方法・工夫・ものの見方や考え方」「内容の因果関係や結論、具体と抽象」「語彙・キーワード」という方向性の研究論文・実践報告が多く見られた。執筆者はこの教材で、特に論証に着目したが、その方向性の研究論文・実践報告はまだ少ない。また、オオカミのイメージに関する 2 つの対比が結論部と対応していることに気づいているものはあったが、現在のオオカミのことにだけ、「人の考えや行い」の「行い」の部分が記述されておらず、このために最終文が「心に留めておいてください。」という終わり方をしているといった研究論文・実践報

告は１つのみであった。

5.2.3 「モアイは語る―地球の未来」の照合

中学校２年生教材「モアイは語る―地球の未来」では、「文章構成・段落構成」「筆者の意図や工夫・ものの見方や考え方・主張」「批判的読み・批評読み」「三角ロジック・理由付け」「比べ読み」「事実や根拠」「意見文・感想・紹介文・書評・新聞・ツイート・批評文」が多い。「分析」と推論を組み合わせた筆者の論証を確かめるものは多いが、執筆者が示した「イースター島の例から地球との結びつけを行うところでは部族間の抗争と文明の崩壊にあたる部分が書かれていないので、読者が自分の問題として、この部分を補完する必要がある」という意見にあたるものはなかった。

5.2.4 「ガイアの知性」の照合

「ガイアの知性」では、「文章構成・段落構成」「筆者の問題意識・主張・ものの見方・考え方」「批判的な読み・批評読み・検証読み」「「知性」の複数の意味・対比」の方向性のものが多い。執筆者の示した大問題と中問題の額縁構造に気づいた 14 の資料、高木（2009）は複数の「問い」と「答え」があるとして正確に決めようとしなかった。大問題である「重大な示唆」の示す文の末尾「とさえ思っている。」と大問題の「答え」にあたる最終文の末尾「私は思っている。」の呼応を見る研究論文・実践報告はなかった。

5.2.5 「「批評する言葉」をためる」の照合（ワークショップにおける現職教員の反応と所見）

中学校３年生教材「「批評の言葉」をためる」はワークショップを通して、

- 「信頼できる人間」とは何か。
- 「主張したり」と「反論したり」はあったが、「納得したり」にはどうつながるのか。
- 「言葉のキャッチボール」はなぜ必要なのか。
- 「実は、こうした批評し合う関係によってしか、人は自分の「自己ルール」を理解することはできない。」と言っているが、なぜ「しか」なのか。他は無理なのか。
- 互いの「自己ルール」を編み直すとは？
- 「もう一つは、自分の考えをどう伝えるか以上に、人の言葉や言い方をよく聴き取ろうとする気持ちをもつこと。」と言っているが、なぜなのか。

という疑問点が出た。「「言葉のキャッチボール」はなぜ必要なのか。」という疑問以外は執筆者の問題解決的な教材分析で問題視したものである。

A の教員は、大きな問いと答えを確認し、文章の大枠をつかんでから読者の納得しにく

い部分を考えていく読み方、つまり、問題解決的な読みの有用性を言っている。文学教材を読む場合にも問題解決的な読みが可能であることを言っている。

B の教員は、論証という観点でこの文章を読もうとしていたのが分かる。「努力」と「信頼できる」が結びつくという点を整理し、しっかりと論証していかないと「「批評は大切だ」ということを学ばせるだけの教材になってしまいかねないということを言っている。

C の教員は、中学生が読んだときにどこで躓くか、どう躓くかという視点で読んでいる傾向が強い。具体例、対比の関係、同じ言葉や類比表現などを追加し、書き換えたほうがいいという意見になっている。B の教員と同じく、「文章における大きな問いに対する解が、明確に理解できるところとそうでないところが」ある点に問題を感じていると考えられる。

D の教員は論証によって文章を理解しようとしている。類比表現と例を使って、論理の結び付けを行おうとしているが、その要素が少ないことを指摘している。「大事」という言葉が最初と最後にあることから首尾の呼応を見出しているが、それだけでは結びつきが弱いと考えている。B の教員と同じように「信頼できる」と「努力」だけでは納得がいかないことを言っている。

このように問題解決的な読みをすることで、筆者の論証に納得のいかない部分はあっても大枠で理解することができ、問題解決的な読みの有用性を述べている。

5.3　総括

5.1 で、中学校 3 年間の説明的文章教材を「問い」と「答え」の関係、読者の立ち位置、人称の表現、類比表現という問題解決的な読みの観点で分析し、中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決過程の系統性を示した。

5.2 では、執筆者の行った問題解決的教材分析の結果と中学校 1 ・2 年生教材では研究論文・実践報告を照合させ、中学校 3 年生教材では教材研究ワークショップでの現職教員の反応と所見を照合させた。これにより、中学校 1 年生説明的文章教材の研究・実践は日常生活の経験や具体的な例の思い起こしを指示し、文章や段落の構成などの基本的なことを学ばせていることが分かった。中学校 2 年生説明的文章教材の研究・実践は批判的な見方から行う学習活動を行っている。社会の問題を自分の見方として捉えることをしている点で、1 年生のときより難しくなっている。中学校 3 年生説明的文章教材のワークショップでは日常生活に触れなくても考えることを求められる点で 1 年生より難しくなっている。また、筆者と読者が対等になったことで、読者が自分自身で問題解決をすることを求められるようになった点で 2 年生よりも難しくなったことが分かる。以上、問題解決的視点から見た説明的文章教材の特徴を踏まえ、中学校 3 年間の説明的文章教材の読者に求められる読みの学習の系統性を示した。

研究・実践には一定の流れが見られたが、5.2 で示したように、執筆者の問題解決的教

材分析と比べると、行っていない点が数多くあった。この点を押さえることで、読者は説明的文章教材の問題解決過程を明確にしながら文章を読むことができるようになると考えられる。よって、説明的文章教材の問題解決的な読みは、読者にとって有効な読みであろうと結論づける。

結章

6.1　本研究の成果

本研究の成果は大きく下記の 3 つが示されたことである。

① 中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決過程の系統性

② 中学校 3 年間の説明的文章教材の読者に求められる読みの学習の系統性

③ 問題解決的読みによる説明的文章教材の明快な読みが実現する可能性

第 1 章では、総合的な説明的文章に関する先行研究、問題解決読みに関する先行研究、説明的文章教材の系統性に関する先行研究をまとめた。問題解決読みとはどんなものなのか、それぞれの研究にどのような問題解決の要素が含まれているか、あるいは含まれていないかをまとめていった。

第 2 章では、中学 1 年生説明的文章教材の問題解決的教材分析と研究・実践史検討を行った。桑原茂夫「ちょっと立ち止まって」（光村図書　中 1）と高槻成紀「オオカミを見る目」（東京書籍　中 1）の問題解決的教材分析を行い、問題解決的視点から見た研究・実践史の検討もそれぞれ行った。

「ちょっと立ち止まって」の問題解決的教材分析では、問題解決の流れを押さえ、「見方」に着目することで、筆者が勧める「見方のすすめ」を読者がどう受け止め納得していくかを示した。また、57 編の研究論文・実践報告を分析し、方向性をまとめて分類し、図に関するものを中心に詳しく考察した。

「オオカミを見る目」の問題解決的教材分析では、問題解決の流れを押さえ、論証に着目することで、読者がオオカミのイメージが形成・変化していった例から「人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化しうる」ということを学び、「次にどんな『行い』をするか」委ねられていることに気付く過程を示した。また、20 編の研究論文・実践報告を分析し、方向性をまとめて分類し、2 つの実践研究を取り上げ、ほとんどの方向性を網羅し、詳しく示した。

最後に、中学校 1 年生説明的文章教材の問題解決過程の特徴を「問い」と「答え」の関係、読者の立ち位置、人称の表現、類比表現という問題解決的な読みの観点で 2 編の教材を比較し、共通点を挙げることで示した。さらに 2 編の教材の研究論文・実践報告の共通点を述べることで、中学校 1 年生説明的文章教材の問題解決過程と研究論文・実践報告の方向性の密接な関係を見出すことができた。

第 3 章では、中学 2 年生説明的文章教材の問題解決的教材分析と研究・実践史検討を行った。安田喜憲「モアイは語る―地球の未来」（光村図書　中 2）と龍村仁「ガイアの知

性」（教育出版　中２）の問題解決的教材分析を行い、問題解決的視点から見た研究・実践史の検討もそれぞれ行った。

「モアイは語る―地球の未来」」の問題解決的教材分析では、問題解決の流れを押さえ、「分析」と推論、類比表現に着目することで、イースター島と地球を結びつけ、「地球の未来を考えるうえで、とても大きな問題」とは何なのか、読者が問題解決していく過程を示した。また、74 編の研究論文・実践報告を分析し、方向性をまとめて分類し、その中から主に、「批判的読み・批評読み」から派生した「比べ読み」「三角ロジック・理由付け」に関するものを詳しく示した。

「ガイアの知性」の問題解決的教材分析では、問題解決の流れを押さえ、主語や代名詞、人称の特徴に着目することで、人間の持つ「攻撃的な知性」と鯨や象などが持つ「受容的な知性」を示すことで、鯨と象が私たち人類に与えようとしている「重要な示唆」とは何なのか、読者が問題解決していく過程を示した。また、26 編の研究論文・実践報告を分析し、方向性をまとめて分類し、その中から主に、記述の情報量が多いものを詳しく示した。

最後に、中学校２年生説明的文章教材の問題解決過程の特徴を「問い」と「答え」の関係、読者の立ち位置、人称の表現、類比表現という問題解決的な読みの観点で２編の教材を比較し、共通点を挙げることで示した。さらに２編の教材の研究論文・実践報告の共通点を述べることで、中学校２年生説明的文章教材の問題解決過程と研究論文・実践報告の方向性の密接な関係を見出すことができた。

第４章では、中学３年生説明的文章教材の問題解決的教材分析と研究・実践史検討を行った。竹田青嗣「「批評の言葉」をためる」（光村図書　中 3）の問題解決的教材分析を行い、「「批評の言葉」をためる」教材研究ワークショップでの現職教員の反応と所見を分析した。

「「批評の言葉」をためる」の問題解決的教材分析では、問題解決の流れを押さえ、類比に着目することで、「批評の言葉」をためることで「自分を理解」し、「感受性を高めていく」ことと相まって、「言葉の力」を育てていくという筆者の問題解決の過程を読者が理解する過程を示した。また、教材研究ワークショップでの現職教員の反応と所見を分析することで、論証や類比表現などの問題解決的読みにより、筆者の論証に納得のいかない部分はあっても大枠で理解することができたことが示された。

最後に中学校３年生説明的文章教材の問題解決過程の特徴を「問い」と「答え」の関係、読者の立ち位置、人称の表現、類比表現という問題解決的な読みの観点で考察した。さらに教材研究ワークショップでの現職教員の反応と所見で表れたことと比較することで、「読者自身にあてはまる具体例」の点以外は読みにくいと思われていることが明らかになった。

第 5 章では、中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決的教材分析と研究・実践史検討を踏まえた系統性をまとめた。

5.1 では、中学校 3 年間の説明的文章教材の問題解決過程の系統性を示した。

5.2 では、5 編の問題解決的教材分析と説明的文章教材の研究・実践史検討（教材研究ワークショップでの現職教員の反応と所見）を照合することで、今後の授業で追加すべき学習活動のポイントになる部分を教材ごとに示すことができた。

5.3 では、まず、5.1 を再び示した。次に 5.2 の照合を統合して、問題解決的視点から考察した、中学校 3 年間の説明的文章教材の読者に求められる読みの学習の系統性を示した。

以上から、5.2 で示した今後授業で追加すべき学習活動のポイントを中心に、問題解決的な読みを取り入れることで、読者が自分の読みの過程を明確にしながら学ぶことができる可能性を見出すことができた。

6.2　本研究の課題

教材分析と研究論文・実践報告の検討に終始していて、実際の中学生に対して問題解決的な読みの授業が有用かどうか実証できていない。当該学年の中学生を対象とした問題解決的な読みの実践授業を行い、その有用性を検証していくことを今後の課題としたい。

参考文献一覧

植山俊宏「国語単元学習再確立の機会としての学習指導要領改訂―単元学習が持つ問題解決力育成機能の強化―」『月刊国語教育研究』（552）（日本国語教育学会、2018 年 4 月、4-9 頁）

植山俊宏「説明的文章教材の分析方法に関する研究―表現の類比化と問題解決の読みとの関係」『京都教育大学国文学会誌』(42)（京都教育大学国文学会、2015 年、1-20 頁）

植山俊宏「間瀬茂夫著『説明的文章の読みの学力形成論』」『国語科教育』82（0）（全国大学国語教育学会、2017 年、51-53 頁）

植山俊宏「問題解決読み・類比読みを軸とした説明的文章の指導改革論」『京都教育大学国文学会誌』（46）（京都教育大学国文学会、2018 年 7 月、1-16 頁）

古賀洋一「中学校説明的文章教材の方略的読みの系統性―中学校二年生教材を中心に―」『論叢国語教育学』（11),（広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座、2015、13-29 頁）

国語教育研究所（編）『中学校国語教材研究大事典』（明治図書出版、1993 年）

辻村重子「「論証構成図」を導入した中学校説明的文章の図式化」『国語科教育』82（0）（全国大学国語教育学会、2017 年、42-50 頁）

舟橋秀晃「中学校第 1 学年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 年度版にみる「事実と意見」の特徴から―」『大和大学研究紀要』2（大和大学、2016 年、239-248 頁）

舟橋秀晃「中学校第 2 学年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 年度版にみる「理由付け」の特徴から―」『大和大学研究紀要』3（大和大学、2017 年、21-31 頁）

正木友則「説明的文章の学習指導の「系統性」と「教材の特性」との結節点―中学校説明的文章教材を例に―」『国語教育探求』（27）（双文社印刷、2014 年、26-33 頁）

間瀬茂夫『説明的文章の読みの学力形成論』（溪水社、2017 年）

謝辞

本文の作成にあたり、磨野会の皆様にご協力頂きました。ここに深謝の意を表します。