

高等学校における批判的思考力を育む「読むこと」の指導

仁野平 智 明

1. はじめに……批判的に読むことと、批判的思考力

近年、インターネットの普及などによって、情報は大量化かつ多様化し、複雑化してきている。活字として世に出るもの、すなわち出版物は、元来ある程度の知的チェックを経たものであるが、インターネットは、活字メディアの一種とはいえ、何者とも知れないひとりの情報発信者による表現を、見ず知らずの誰もが受信できるという、従来、存在しなかったタイプの情報である。発信者がどれほどの知的背景をもっているかも、どのような意図で発信しているのかもわからない文章を読むことが求められる。さらに、従来の活字メディアにおいても、情報の大量化・多様化は進んでおり、雑誌などは実に数多くの種類が存在し、選択肢は増える一方である。高校生が日常的に触れている文章の多くは、こうしたインターネット上や雑誌のものであり、これらの中には粗削りで瑕疵が目立つ文章が決して少なくない。情報自体の正確さという点での危うさを含み持つものや、論理的な問題点を含む文章が、数多く存在しているというのが実状である。こうした文章を批判的に読み、確かな思考力をもって適切に理解・判断することができるかどうかは、情報の選択、吟味というメディア・リテラシーの面で、きわめて重要なことと言えよう。また、軽妙さがもてはやされる昨今の出版事情を鑑みるに、書籍の場合とても同様の懸念がないとはいえない。こうした事態を背景に、批判的思考力の育成は、今日ますます求められるものとなってきている。

国語科における批判的に読むことの指導は、これまでもさまざまに検討されてきた。大西忠治氏は、説明的文章の指導過程の視点を「事実」と「論理」とし、その検証の過程を「吟味よみ」とした^①。これを受けて阿部昇氏は、同じく「吟味よみ」として、「ことがら」「論理」「筆者の書き方」を軸にした指導のあり方を提案している^②。また、森田信義氏は、「ことがら・内容選びの工夫」「論理展開の工夫」「表現の工夫」「筆者」を、自らの提唱する「評価読み」のポイントとして提示している^③。

高等学校における批判的思考力の育成を考えたとき、こうした批判的に読むことにおけるポイントが「論理」として括られていることに対し、いささかの不十分さを感じる。批判的に読む上で、「事実」や「ことがら」およびそれに関わる「表現」に目を向けることは確かに必要ではある。しかし、文章の瑕疵をあげつらうことに終始するような批判的な読みではなく、批判的思考力の育成に結びつための指導を考えたとき、中心となるのは、やはり、論証の適否をとらえる読みであろう。主張と事例という単純な関係性だけでなく、筆者の見解の上に関係した話題が重

ねられて論が発展していく文章を読んで、その論証の適否を正確に判断できるような批判的思考力を育むためには、どのような観点からの指導が適切であろうか。

ここで、井上尚美氏による批判的な読みのためのチェックリストを引用したい⁽⁴⁾。

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>a 語の用法は明確であるか</p> <ol style="list-style-type: none">1 重要な語は定義されているか2 用語の意味は一貫しているか3 早まった一般化をしていないか4 比喻や類推は適切か5 感化的用法（色づけ）はないか <p>b 証拠となる資料や事例は十分に整っているか</p> <ol style="list-style-type: none">6 証拠となる資料や事例は十分か7 その事象を代表する典型例か8 隠された資料や証拠はないか9 反論の材料となるような、反対の立場からの資料や証拠は考えられないか10 不適切な資料や証拠はないか <p>c 論の進め方は正しいか</p> <ol style="list-style-type: none">11 根拠のない主張・結論はないか12 隠された仮定・前提（理由・原因・条件）はないか13 誤った（または悪用された）理由づけはないか |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

下位項目については、学習指導上における設定の意味も含め、本稿「4. 授業の実際」において後述するが、まず、「b 証拠となる資料や事例は十分に整っている」と「c 論の進め方は正しいか」を区別してポイントとしている点においては、優れたものと思われる。井上氏のこの指摘に学び、批判的思考力を育むための、批判的に読むポイントを以下の三点においてとらえたいと考える。

- (1) 語・語句の用法の適切性
- (2) 主張と事例の適合性
- (3) 論理の展開（筆者の考え方の筋道）の妥当性

本論文は、先に示したものを含めた先行研究に学んだ上で、高等学校における授業実践をふまえ、批判的思考力を育むための「読むこと」に関する学習指導について提案することを目的とする。

2. 「批判」についての学習上の問題点

これまでの授業実践の中で、学習者に論理的な文章・説明的な文章を読ませ、「一読後の感想、疑問に思った点」を発言させたりワークシートなどに記入させたことが数多くある。そのたびに、「筆者の言うように考えれば確かにそんな気もするが、そうとばかりは言えない気がする」という、筆者の中心主張に対する漠然とした違和感を訴えるタイプの反応が、少なからず返ってきた。こうした感想を抱いた学習者が、キーワードを見つけ出し、段落ごとの要点を読み取り、段落間の関係性や役割を考えて構成をとらえるといった従来通りの論理に関する指導を受けても、先のような思いは依然として存在したままで、解決には至らない。さらに、「筆者の主張に対し、自分の意見を書いてみよう」といった、教科書の章末の学習課題によくあるタイプの課題を課すと、筆者の考えはさておいて、自分の意見だけを「批判」として繰り返し広げてくれることが少なくなかった。それは、筆者の主張全体を感覚的にとらえた、好悪レベルに終始した「批判」という否定と拒絶でしかない。すなわち、自分好みの発想でないがゆえの、論に対する全的な否定と、論を受容することそのものに対する拒絶である。「自分はそうは思わない」「筆者の主張以外にも考え方はあるし、自分はこう考える」といった、筆者の考え方として開陳された範囲外の、位相の異なる、単なる自己完結である。

高木まさき氏は、「論理とはその根底において対話的」であると指摘している⁹⁾。そもそも読むという営みは、テキストという他者との出会いであり、その出会いによって他者を、そして自己を相対化することで成立するものであろう。批判的に読むこともまた同様に、他者との対話によって営まれるものである。

では、学習者は筆者の認識にどこまで迫ればよいのか。森田信義氏¹⁰⁾は、筆者の認識を「原認識Ⅰ」と「表現者の認識Ⅱ」とした上で、

表現者としては (Ⅰ) → (Ⅱ) → 「教材」の全体を視野に置かないというわけにはいかないが、理解者（読者）の場合は、(Ⅱ) → 「教材」を視野に入れて、批判的に教材を検討すれば、学習は成立するのである。ここに活動関連という、現象的なつながりを超えた、表現と理解の質の違いがある。

とする。つまり、表現として表れたものから、表現者の認識としての筆者の認識に迫ることを、批判的に読むことの学習に求めている。これに対して、河野順子氏は¹¹⁾、「テキストに表れている表現、構造を手がかりにして、筆者の世界意識、論理意識、構造意識を推論し、自分なりに構築して、批評する必要がある」とした上で、「表現に顕在化されていない潜在化されている筆者の世界意識にも迫っていくこと」が必要と述べる。「潜在化されている筆者の世界意識」とはいかなるレベルのものか気になるころではあるが、「しかし、潜在化している筆者の世界意識に迫るのはそう簡単なことではない」として、これ以上具体的に述べていないため、つきとめがたい。いずれにしても、潜在的なものへの考察、としたのでは、その考察は推論の域を出ない、との批難も懸念されよう。従って、学習者が迫るべき筆者の認識は、断片的にせよ何かしらの表現を根拠と

してとらえられる筆者の認識，とするのが妥当であろう。

3. 学習指導を計画するにあたって

批判的に読むことは、従来、内容・論理に対する正確な読み取りがなされた後に行われるものとして扱われ、検討もされてきた。先の森田氏は⁶⁾、「工夫を問う読みの過程で生じた疑問，問題を解決する読み」を「評価読み」，「何がどのように書かれているかを文章に即して理解し，確認する読み」を「確認読み」として，別次元の営みとしている。モデル無くして学習者の中に自然発生的に論理が生ずるわけではない。従って，明確な論理構成による文章を読んで論理を学ぶことは必要である。しかし，森田氏の指摘するように，批判的に読むこと（森田氏の言う「評価読み」）は，それとは別の意識によって営まれるものと言うべきだろう。批判から学ぶためには，まず，批判をすべきなのである。読むことの主体的な営みとして，取り立て指導の必要性を強く感じる。

そこで，どのような文章を批判させるかが問題となる。これについては，鶴田清司氏の指摘⁹⁾を示して，教材としての可能性を検討したい。以下は，強引な論法による行き過ぎた商品批判で話題になった『買ってはいけない』（『週刊金曜日』別冊ブックレット② 1999年5月21日増刊）からの引用文と，井上氏，阿部氏の指標に照らして鶴田氏が批判したものである。

〈『買ってはいけない』からの引用①〉

ニセだしのもと ほんだし

伊豆のかつおぶし工場を取材したことがある。かつおぶし製造には，何十という気の遠くなるような工程がある。まず最初に生かつおをグラグラ煮る（煮熟）。このとき大量の煮汁が廃液として出る。これを調味料メーカーはタンクローリーで回収していく，という。（中略）味の素と塩と砂糖に，これらかつおぶしの工場廃液をまぶして，「かつおのような」においをつけて，「かつお風味のほんだし」と大々的に広告宣伝してきたのだ。（中略）容器にはピンと跳ねたかつおの絵。それに「ほんだし」とくれば，善男善女はだれでも「かつおの本物のだしだ」と思うのではないか？（中略）新聞広告では，新鮮かつおのイラストに「原料にこだわりました」とやるから，天を仰ぐ。確信犯のサギCMだ。

*（中略）は鶴田氏による。

〈①に対する鶴田氏の批判〉

かつおの煮汁を「工場廃液」と呼んでいるが，これは明らかに「感化的用法」である。読者はそれだけで有毒な公害物質をイメージするだろう。「比喩や類推」として不適切である。「ことがらが，現実と対応しているか」や「ことがらについての表現に問題がないか」という

阿部氏の指標にも抵触する。筆者は「ほんだし」が「本物のだし」ではないと決めつけているが、原料として本物の鰹を使っているのは事実である。鰹以外の魚を使ったり化学的な香料を使ったりしていれば「サギCM」（これも感化的用法）になるが、そうではない。筆者によれば、「ホンモノのかつおだし」とは「かつおぶしを削って出すもの」で、それ以外は全部「ニセもの」になる。「本物」という「用語そのものに曖昧性（ユレ）・恣意性」があるケースと言える。

〈『買ってはいけない』からの引用②〉

芸能人の歯があぶない アパガードM

スーパーやコンビニで売られているほとんどの歯みがき剤の主剤が”合成洗剤”だ。約2～4%入っている。その代表成分が発泡剤のラウリル硫酸ナトリウム。細胞を破壊し、有毒物質を蓄積していく化学物質だ。（中略）また、発がん性の疑いのある合成添加物のサッカリンナトリウムも、香料料として堂々と使われている。（中略）汚染に対して強いと言われているミミズを各希釈液に入れた実験でも、合成洗剤はみがきでは死んでしまった。合成洗剤が4%含まれている歯みがき剤を口に入れた直後は、なんと口の中は40000ppm（1ppmは0.0001%）の濃度になってしまう。0.45ppmでヒアユの50%が死んでしまった実験結果があるが、この数値と比較してみても恐ろしい話だ。

*（中略）は鶴田氏による。

〈②に対する鶴田氏の批判〉

合成洗剤歯みがきに「細胞を破壊」する物質や「発がん性」をもつ物質が含まれていて、「ミミズ」や「ヒアユ」も死んでしまうほどの猛毒性を持っていると喧伝している。これだけ書けば読者はゾットするだろうという意図が見えている。しかし、一日一回歯みがきをすることが人体に有害であるという証明は何もされていない。『『買ってはいけない』でも指摘されているように、「魚類との単純な比較」をするには前提や条件が違いすぎる。太陽の紫外線も浴び過ぎると皮膚がんの原因になる。ふつうの食事でも過度に摂取すれば成人病の原因になる。

鶴田氏の指摘を待たずとも、一読するに違和感を感じずにはいられまい。しかし、このような論理的に瑕疵の多い粗雑な文章を読ませることに、批判的思考力を身につける上での意義を見出したい。

実際に生徒に批判させた場合、何が期待できるか。第一に、アラが目立つゆえに、学習者は文章を読み進めながら小刻みに違和感を感じ、おのずと部分に目を向ける読み方になることが予想

される。筆者の結論としての主張に対する好悪レベル、すなわち先に述べた「批判」という否定と拒絶に陥ることはないだろうということだ。第二には、主張と事例の適合性という、論理の基本的な構造に対して意識的になるであろうことが期待できる。

充足されない点もあろう。まず一つめに、妥当性の判断が正誤レベルという文章では、事例の適合性における程度の差について意識させにくい、という点が指摘できよう。そして最大の問題として、主張と事例という単純な構成の文章では、論理の展開、つまり筆者の考え方の筋道の妥当性を検証する材料とはなりえないだろう、という点が指摘できる。語・語句の用法レベルのものと、主張と事例の適合性に関する適否という、全か無かの正誤判断に基づいた批判は導けるだろうが、批判的思考力として考えた場合の不十分さは否めない。

ある主張の根拠として示された事例が、不適切ではないにしろ適切とは言い難い、という場合がある。論の飛躍とまではいえないものの、論の筋道にしっかりとこない場合もある。しかし、「あまり適切ではない」「じっくりこない」という印象に頼ったものでは批判したことにはならず、未分化な感想レベルに終わってしまう。「あまり」とはどの程度か、また、「じっくりこない」のはなぜかをとらえるためには、「どのように示されていれば適切と言えるのか」「自分が筆者のように考えるならば、どう述べるかのほうがよいか」と考えることが必要となる。読み手は、筆者の考え方に照らして理想形を想定し、それと比較した上で、不備・不足を判断することとなる。文脈の中から考え方の流れをとらえ、その根拠なり主張なりをおいた場合に、よく呼応しているのか、それともずれているのかを判断するのである。逆説的ではあるが、筆者に寄り添ってこそ、批判的に読むことができるのである。特に、「1. はじめに」で示した「(3) 論理の展開 (筆者の考え方の筋道) の妥当性」を検証するには、正誤判断や妥当か否かという部分で完結する不備ではなく、他の部分との関係性や文章全体の流れと関わっていく不備・不足をもった文章が必要となる。

次は、毎日新聞 (2005年12月27日付) の社説「安全管理で浮ついてないか」の全文である。山形県羽越線で起きた特急の脱線転覆事故を扱った、安全管理に関する意見を述べたものだ。「風の息づかいを感じていれば、事前に気配を感じていたはずだ」という指摘などに対して読者から多数の批判意見が寄せられ、その批判を受けて、毎日新聞社が外部者 (作家, 研究者, ジャーナリストなど) で組織する「『開かれた新聞』委員会」による見解を自紙に掲載するに至ったものである。

4月の尼崎の悪夢がよみがえった。山形県の羽越線で起きた「いなほ」の脱線転覆事故。先頭車両は今度も線路脇の建物に激突し、車体を「く」の字形に曲げていた。閉じこめられた乗客の救出に時間を要したのも、尼崎の事故の時と同様だ。死者4人、負傷者三十余人を数える痛ましい事故である。乗客が少なかったのが、せめてもの救いで込んでいけば、さらに大きな惨事となっただろう。尼崎の事故後、鉄道事業者は安全対策に万全を期していたはずだが、年も変わらぬうちに再発させるとは、利用者への背信行為だ。取り組みの姿勢や関

係者の意識を疑わずにはいられない。

強い横風が原因、とみられている。運転士も「突風で車体がふわっと浮いた」と話しているという。雪国では冬の嵐に見舞われ、台風並みの強い風が吹き荒れることが珍しくない。その風にあおられたらしい。現場付近の風速は毎秒20 m で減速規制するほどではなかったというが、平時と同じ時速約100 km で最上川の橋梁を渡ったことに問題はなかったか。突風とは言いながら、風の息づかいを感じていれば、事前に気配があったはずだ。暴風雪警報下、日本海沿いに走るのだから、運行には慎重であってほしかった。

風速25 m で速度規制、30 m で運転中止—というマニュアルに違反していない、との説明にも納得しがたいものがある。設置場所が限られた風速計に頼っているだけでは、危険を察知できはしない。五感を鋭敏にして安全を確認するのが、プロの鉄道マンらの仕事というものだ。しかも86年の山陰線余部鉄橋事故などを引き合いにするまでもなく、強風時の橋梁が危ないことは鉄道関係者の常識だ。ましてや「いなほ」は秋田県の雄物川では風速25 m 以上だからと徐行したという。現場では計測値が5 m 低いと安心していただけのなら、しゃくし定規な話ではないか。

国土交通省の調査委員会は直接の原因だけでなく、列車の遅れとの関係、運転士や列車指令の強風への危機意識なども徹底的に調査し、再発防止に資する具体的な提言をすべきだ。

惨事を繰り返しても、関係者の安全意識が高まらないことが歯がゆくてならない。JR西日本では先月、30カ所のカーブに設置した自動列車停止装置（ATS）が設計ミスのため通過列車が速度超過しても作動しない状態になっていたことが発覚し、問題となっている。JR各社の在来線では国鉄の分割・民営化後、輸送障害と呼ぶトラブルが増加し、他の大手私鉄よりも安全面で劣っていることを示す国交省統計もある。

鉄道のほか航空機、バス、タクシーも規制緩和された後、コスト削減によって安全面で不安が生じているとの指摘が相次いでいる。耐震偽造事件でも民間が参入した建築確認のあり方が問題化した。経済規制を緩和しても、安全面までむやみに緩めるべきではないことは言うまでもない。この際、公共交通のすべてについて、安全対策を総点検すべきである。

「毎日新聞 社説」（2005年12月27日朝刊）

先の「買ってはいけない」と、この「毎日新聞社説」を教材とし、ここに述べてきたことを学習目標として、批判的思考力を育むための学習活動を計画・実践した。

4. 授業の実際

(1) 授業展開

単元名 「批判的思考力を鍛える」

対象 東京学芸大学附属高等学校 2年生（4クラス 男女178名）

授業展開

第1時 批判とは 『買ってはいけない』への批判

- ・批判とは何かについて、概説した。
- ・二つの文章について批判させた。(個人作業)

第2時 『買ってはいけない』への批判の考察

- ・それぞれの文章に対する批判を列挙させ、一般化・カテゴライズさせた上で、批判のポイントとして確認した。

第3時 毎日新聞社説への批判

- ・新聞社説を読ませ、批判させた。(個人作業)

第4時 毎日新聞社説への批判の考察(1)

- ・「風の息づかい」という表現が出てきた理由を、筆者に寄り添って考察させ、筆者はここでどう述べればよかったのか、加筆修正させた。
- ・「筆者に寄り添う」ことの意味を説明し、ひとりよがりな憶測とならないよう配慮した。

第5時 毎日新聞社説への批判の考察(2)

- ・前半部分と後半部分の関係性について、筆者に寄り添って考察させた。
- ・前時同様「筆者に寄り添う」よう配慮した。
- ・他に指摘のあったことについても確認した。

第6時 毎日新聞社説後半のリライト

- ・第4時、第5時に確認した批判を確認し、筆者に寄り添って不備を訂正し不足を補って、後半部分をリライトさせた。
- ・リライトしたものを相互に読ませ、優れていると思うものを発表させた。

(2) 授業の考察

〈第1時〉

「違和感のある部分」「おかしいなと感じるところ」という程度の指示を与え、実際に指摘させた。ことさらに「部分」についての指摘として強調してはいない。

〈第2時〉

各クラスから、以下のような指摘がなされた。双方の文章ともに、鶴田氏の指摘と重なるものも含めて、多様な批判がなされた。

「ニセだしのもと ほんだし」について

- ①「廃液」という言葉には、生産活動を行う際に出る使い道のないものという負のイメージがつきまわっている。かつおぶし製造という一商品の製造過程の中で見れば、実際、その煮汁は「廃液」だろう。しかし、その煮汁はほんだしの材料となっている。
- ②かつおの煮汁はかつおのだしではないか。そのかつおの煮汁のことを「工場廃液」と述べ

ているが、有害であるかのような「工場廃液」という表現はおかしい。

- ③まず、「かつおの本物のだし」、そしてそもそも「だし」というものが本来どうあるべきもののなかについて触れていない点が問題である。生かつおを煮た煮汁をかつおのだしだと言えない理由はどこにもない。
- ④「タンクローリーで回収」というのは、きたないゴミと同じような感じを与えるために計算で使われた表現だと思う。
- ⑤「かつおぶし製造には、何十という気の遠くなるような工程がある」と言っているのは、「ほんだし」はいかにもお手軽に作っていて、お手軽なのはダメでも言いたげだ。
- ⑥「材料にこだわりました」はウソだとは言い切れないと思う。新鮮なかつお、いい調味料にこだわっているのだろう。
- ⑦「善男善女はだれでも」というのは強引だ。少なくともほくは、おかしいと感じたことはない。

* 鶴田氏の指摘と重複するもの→①②

「芸能人の歯があぶない アバガードM」（題名の意味は、当時のTVCMから説明した。）

- ⑧「発がん性」とか言うけど、「疑いのある」というだけで証明されたわけではない。他にも「発がん性の疑い」のある食べ物とかたくさんあると思う。
- ⑨ミミズもヒアユも人間よりずっと小さな動物であり、それだけに実験の際、人と同じ量や濃度で行って死んでしまうのは当たり前だと思う。
- ⑩ミミズやヒアユは溶液を体内に取り入れるが、人間は口に含んで吐きだしてしまう。単純に比べることはできない。
- ⑪「ラウリル硫酸ナトリウム」など、一般市民になじみのない薬品名を示すことで、不安感をあおっている。
- ⑫「合成洗剤が4%が含まれている～なんと口の中は40000ppm（1ppmは0.0001%）の濃度になってしまう」とあるが、4%=40000ppmであり、「ってしまう」のではない。読者を不安にさせようとしているだけの嘘の記述である。
- ⑬私たちは今や様々な人体に有害な化学物質にかこまれて生活している。野菜に使う化学肥料だってそうだし、シャンプーだって同じである。歯みがき粉は口の中に直接入れるものだから不安になるかもしれないが、商品化されている以上、この程度なら安全とされているわけだし歯みがき粉以上に、コンビニなどで売っている食品の方がよっぽど危ないのではないか。
- ⑭私たちはおそらく毎日歯みがき粉を使って歯をみがいている。しかし、その主剤が「合成洗剤」で人体に影響がでた例は聞いたことがない。毎日使うもので大きな影響を与えるのなら、とっくに大問題になっているはずだ。

* 鶴田氏の指摘と重複するもの→⑧⑨

それぞれの文章について生徒から提出された批判を、指導者がまとめて提示し、全体で批判の内容を検討した。まず、批判の内容に納得できるか、つまり、批判として妥当かどうかを確認したのち、個別の批判を一般化・カテゴライズする作業を経て、批判のポイントとして確認した。二つにカテゴライズする際、「表現そのもの」「根拠」という着眼を生徒から導き得たため、指導者の助言によって以下のようにまとめた。

また、⑬⑭については、批判とは、筆者が示す意見・根拠についての検証であること確認し、このような指摘が批判としないことを確認した。

(1) 語・語句の用法の適切性

- ①②④⑤⑪→特定のイメージと結びついた表現（語・語句の感化的用法はないか）
- ①②③ →話題の中心となることからの定義がない（話題の中心となる語・語句は定義されているか）
- ⑦ →強引に一般化している（一般化した表現は妥当か）

(2) 主張と事例の適合性

- ⑥⑧ →根拠がない（根拠が示されているか）
- ⑨ →根拠が特殊なもの（根拠が一般例といえるか）
- ⑩⑫ →根拠が不適切・ウソ（根拠として適切か）

ここで、先に示した井上氏のチェックリストにおける項目と重なるものが出てきた。比較するならば、下位項目においてすべてを網羅しているわけではない。しかし、これら下位項目は、学習を重ねる中で、学習者自身のなかで追加され改訂されて完成されていくべきものであろう。自ら文章を読んで、批判的に読むポイントとしてとらえたものを自ら構造化していくことこそ、重要なのではないか。カテゴライズ作業の意味はここにあると考える。

〈第3時〉

前時のカテゴライズ作業から、以下の二つの大項目を導いた。

- (1) 語・語句の用法の適切性
- (2) 主張と事例の適合性

これに、次の三つ目を加え、批判的に読むことの大きな柱として示した。

- (3) 論理の展開（筆者の考え方の筋道）の妥当性

そして、本文を一読させたあと、「論理の展開」「筆者の考え方の筋道」という観点から違和感のある部分を指摘するよう、指示をした。先に述べたとおり、高校生にとっての「批判的思考力」の育成は、もっぱらこの観点からなされるべきだと考える所以である。

〈第4時〉

まず、各クラスとも半数近くの生徒が指摘した、「突風とは言いながら、風の息づかいを感じて

いれば、事前に気配があったはずだ。」という部分に関して扱った。これは、先に示した毎日新聞社の「『開かれた新聞』委員会」によって検討された部分である。

〈生徒の批判〉

- ・「風の息づかい」という言葉だが、言葉の内容自体が不確かであるように感じる。風の強さ・向きを表しているのだろうか。あるいは、「今日は事故が起きそうな危険な風だ」などという、雰囲気の問題なのであろうか。そこのあたりが不透明である。雰囲気についてなら、感じるのは無理ではないか。
- ・「突風とは言いながら、風の息づかいを感じていれば、事前に気配があったはずだ。」とあるが、外ではなく常に閉ざされた車内にいるはずで、その状態で「風の息づかい」を感じるのはいくらも無理な話である。風というのは目で見えるものではないし、電車は動いているため、車内から見た景色で、風の具合をはかることはできない。

感覚的で印象に頼ったものにとらえよという非科学的な物言いあり、感情が先走った独善的なものと断ずるのは容易である。実際、多くの生徒の批判はここに示したようなものであった。そもそもここで比喩表現を用いることの不適切性を確認した上で、筆者が「風の息づかい」という表現で、何を述べようとしたのか、考えてみることにした。

同段落中の少し前の「雪国では冬の嵐に見舞われ、台風並みの強い風が吹き荒れることが珍しくない」という部分と合わせて読んでみるとどうか。ここからは、「風の息づかい」から「事前の気配」をとらえることができたはずだ、その根拠は、雪国では強風の吹くことが珍しくないのだから、つまり、経験の蓄積があるのだから、という筆者の考えを読み取ることができる。「五感を鋭敏に」といっても、万人に共通の視覚や聴覚などの能力を高めて、といった意味ではなく、経験知と関わる要素となる。

そこで、「筆者も運転士が室内で運転していることは承知しているはず。では、筆者はなぜ、運転士なら『風の息づかい』や『事前の気配』を感じられるはずだと言うのだろうか。」と生徒に問いかけたところ、先の部分を指摘し、「運転士が経験上感じられるもの」としての筆者の考えに寄り添うことができた。

また、後に続く段落の、「風速25kmで速度規制、30kmで運転中止」というマニュアルに違反していない、との説明にも納得しがたいものがある。設置場所が限られた風速計に頼っているだけでは、危険を察知できはしない。五感を鋭敏にして安全を確認するのが、プロの鉄道マンらの仕事というものだ。」という部分と合わせて読んでみるとどうか。ここには、筆者のマニュアル批判の姿勢が明確に表れている。

実際、生徒の指摘の中に、筆者のマニュアル批判に触れたものがあった。

〈生徒の批判〉

- ・個人の感覚はそれぞれ差が大きくあてにならない。その感覚にまかせて運転するわけにはいかないのでマニュアルがあるのだろう。そのマニュアルを批判するのはおかしい。
- ・マニュアルと言っても、完璧なものは作れないであろう。マニュアル通りに運転していても危険は常に隣り合わせにある。でも、マニュアルがなかったら毎日の運行がスムーズに行かなくなるのは明らかだ。マニュアルを批判するのは無責任だ。

ここでは簡単に「筆者はマニュアルのことについてどのように考えているのか」と発問した。学習者は、「五感を鋭敏にして安全を確認するのが、プロの鉄道マンの仕事」とあることに目を向け、マニュアルに従うばかりでなく云々、という筆者の考えに寄り添うことができた。

そこで、この時間のまとめとして、「筆者はどのように述べたらよかったのか。(筆者に寄り添って加筆修正)」という課題を課した。

リライトについては、阿部氏が「吟味よみ」における二つめの過程として、次のように示している。⁽¹⁰⁾

〈1〉文章の「論理」「ことがら(事実・意味)を吟味し評価し批判していく「読み」の過程

〈2〉その「読み」にもとづく吟味・評価・批判の文章化、そして文章の書き直しをしていく「書き」の過程

さらに〈2〉について、

「この部分は、こう書けば、もっと客観的な文章になる」「この部分は、こういう用語を使うことによって、ずっと誤解を少なくできる」…(中略)…などといった観点で、いわば文章の部分的「書き直し」「代案提出」をしていくことが中心となる。別の言い方をすれば「アンチテキスト」の作成ということになる。もちろん、場合によってはその文章の仮説と正反対の仮説が、「書き直し」によって提出されることもありうる。

と指摘する。「その文章の仮説と正反対の仮説」の提出とは、すなわち、反論である。筆者とは異なる観点からの言及ということになる。これらをも含めて「代案提出」とするのは、どうか。反論は、筆者の考えに寄り添った先にあるものだ。段階の異なるものが混在するのは学習者の混乱を招くと思われる。批判的に読むこと、すなわち、他者との対話の先にある営みは、筆者の考え方に寄り添ったリライトであると考ええる。

以下は、そうした観点から、あくまで筆者の考えに寄り添って加筆修正案を考えさせたものである。

〈生徒の加筆修正案 ①〉

(第2段落)

- ・「雪国では冬の嵐に見舞われ、台風並みの強い風が吹き荒れることが珍しくない。その風にあおられたらしい」のあとに、「天候の荒れ具合や危険の可能性について、この路線を運転する運転士だからこそ感じられるものがあつたのではないか。」と入れる。
- ・「突風とは言いながら、風の息づかいを感じていれば、事前に気配があつたはずだ。」はカット。

(第3段落 最後に)

- ・マニュアル通りに運転するだけでなく、関係者はもっと危機意識を持って、場合によっては運転士の判断で危険を避ける処置を認めるべきだ。

〈生徒の加筆修正案 ②〉

(第2段落の最後)

- ・「突風とは言いながら、風の息づかいを感じていれば、事前に気配があつたはずだ。」
→「突風とは言いながら、運転士はこれまでの運転経験から、現在の状態の危険性を感じていたであろう。」

(第3段落のあとに追加)

- ・「マニュアルに従うだけでなく、そこで仕事をする運転士の現場の感覚、経験上の判断も含めて実際の運行を行えるようにすることで、関係者の安全意識は高まり、事故は減少するだろう。」

マニュアルという数量的把握を基本とする発想の対極にあるのは、現場での個人の経験による判断、すなわち、人間による経験的なものであろう。マニュアルに従った行動は、事態を本来的に把握した上での判断に基づくものではない。思考の存在なしに成り立つ行動である。この列車運行について示すならば、風速を示す「20」「30」という数値は、それぞれ、減速、停止という操作を行う合図に過ぎない。〈加筆修正案 ②〉を書いた生徒は、マニュアルによる思考停止という事態を理解し、それを裏返す形で問題を考えることができています。

〈第5時〉

次いで指摘が多かったものとして、次のような批判を扱った。JR批判以降の矛盾については各クラス2～3名、前半と後半の関係性については各クラスとも5～10名程度が指摘した。

〈生徒の批判〉

- ・規制緩和、コスト削減で安全面で不安が生じているのは私鉄も同じではないか。JRばかり

り批判するのはおかしいと思う。

- ・最後の結論として、公共交通すべてについての安全面を見直すべきだと書いている。しかし今まで筆者が言ってきたのは「JRの最近の安全面に対する意識のなさ」についてであり、JRに限定して結論をまとめるならともかく、公共交通機関すべてというのは飛躍しすぎだと思う。
- ・結論に至る一段落前に大手私鉄各社はJRより安全面に優れているという文章があるが、結論といまいち合致しない。

- ・途中から一貫性が無くなり、最後の結論の導き方が良く分からない。
- ・ここまで（第一～四段落）は運転士・列車指令の危機意識の低さについて批判しているのに対して、第五・六段落はまったく別の立場の人や会社の経営に関する批判であり、一～四段落と五～六段落のそれぞれの内容の相互の論理性は乏しいと言える。
- ・前半部分では「いなほ」の脱線転覆事故を中心に話を進め、鉄道会社側の安全意識の低さを批判し、直接的な原因だけでなく、列車の遅れとの関係、強風への危機意識なども徹底的に調査し、再発防止に努めてほしいという結論である。だが、後半部分ではなぜか「経済規制の緩和」などを問題とし、ひとつの文章のなかでまとまりが感じられない。

これらの批判を提示し、「JR批判以降の論理の展開」と、その部分を含めた「第四段落以前と第五段落以降との関係性」の二点において、批判がなされていることを確認し、内容をまとめさせた。

「JR批判以降の論理の展開」に矛盾が生じた理由について、はじめは「勢いに乗った」「調子に乗っていろいろ書きすぎた」などという未整理な言葉しか出てこなかったが、「JRも悪いが私鉄も、他の交通も、と連想した」などという筆者に寄り添ったとらえ方が出てきて、連想の発端とみられる「国鉄の分割・民営化後」や、尼崎の事故の原因とされる営利優先の発想という、筆者の考え方に迫ることができた。

「第四段落以前と第五段落以降との関係性」については、生徒の指摘にあるように、二つの「結論」が読み取れることを確認した。「鉄道関係者は危機意識を高めなくてはならない」「規制緩和・コスト削減による公共交通の安全性低下について総点検しなくてはならない」という二つである。また、「タクシー」は一般には公共交通と言わないことを補足的に指摘した。

筆者の考えに寄り添った上で、この二点を解消するために、「筆者は、第五段落以降をどのように書けばよかったのか」という指示をして、次時は部分的にリライトすることを予告した。

〈第6時〉

前時の確認の後に、部分的にリライトさせた。ほぼ書き終えた後に、相互に交換して数人分の作品を読み合い、優秀であると思われるものを発表させた。

〈生徒のリライト案①〉

* 下線部は生徒のリライト部分

惨事を繰り返しても、関係者の安全意識が高まらないことが歯がゆくてならない。JR西日本では先月、30カ所のカーブに設置した自動列車停止装置（ATS）が設計ミスのため、通過列車が速度超過しても作動しない状態になっていたことが発覚し、問題となっている。国鉄の分割・民営化後、企業としての利潤追求を優先しすぎて無理をするようになってしまったために、こうした輸送障害と呼ぶトラブルが増加している。一番優先されるべき安全がそちのけになってしまった結果、コスト削減は安全対策にも当然及んできている。

利潤と安全のはざまに立たされているのは、JRばかりでなく他の鉄道、航空機、バスなどの公共交通のすべてである。規制緩和された後、熾烈な競争を強いられている。そのような環境で、関係者がゆとりを持ってしっかりと安全意識を保つことができるのだろうか。経済規制を緩和しても、安全面までむやみに緩めるべきではないことは言うまでもない。公共交通のすべてについて、安全意識の向上が求められる。

〈生徒のリライト案②〉

惨事を繰り返しても、関係者の安全意識が高まらないことが歯がゆくてならない。JR西日本では先月、30カ所のカーブに設置した自動列車停止装置（ATS）が設計ミスのため、通過列車が速度超過しても作動しない状態になっていたことが発覚し、問題となっている。JR各社の在来線では国鉄の分割・民営化後、輸送障害と呼ぶトラブルが増加し、他の大手私鉄よりも安全面で劣っていることを示す国交省統計もある。

しかし、だからといって、大手私鉄が安全だというわけではない。鉄道のほか他の公共交通機関でも、規制緩和された後、コスト削減によって安全面で不安が生じているとの指摘が相次いでいる。これも安全意識の低下の現れだろう。経済規制が緩和されて安全面をむやみに緩めるほどの意識でよいのだろうか。この際、公共交通のすべてについて、安全意識がどのように反映しているのかを知るためにも、安全対策を総点検すべきである。

〈生徒のリライト案③〉

惨事を繰り返しても、関係者の安全意識が高まらないことが歯がゆくてならない。JR西日本では先月、30カ所のカーブに設置した自動列車停止装置（ATS）が設計ミスのため、通過列車が速度超過しても作動しない状態になっていたことが発覚し、問題となっている。JR各社の在来線では国鉄の分割・民営化後、輸送障害と呼ぶトラブルが増加している。ここでは例としてJRを挙げたが、他の大手私鉄も同様の問題性を抱えていると言えるのだ。

なぜこんなに安全意識がおろそかになってしまったのか。その理由として、規制緩和・コ

コスト削減が挙げられる。鉄道のほか航空機、バス、などの公共交通も規制緩和された後、コスト削減によって安全面で不安が生じているとの指摘が相次いでいる。経済規制を緩和しても、安全面までむやみに緩めるべきではないことは言うまでもない。こういった問題点を整理し、一度、公共交通のすべてについて、安全対策を総点検すべきである。

①②③ともに、先の二点の問題点を解消すべく工夫している。しかし、③は「安全意識」の話題を後半に結びつけようとしているが、未整理の状態である。このようなリライト案が少なからず提出された。「規制緩和・コスト削減」「安全意識の低下」「安全性の不安」というそれぞれが、自分の中で構造化されていないため、未整理な形で書き改められたものと思われる。①②についてはどうか。コスト削減による安全意識の低下、その結果として安全性低下という事態が生じたのとらえる①に対し、②は、まず安全意識の低下があり、その具体的な現象として、コスト削減による安全性の低下をとらえている。筆者の考え方としては、どちらとも言い難いものである。しかし、意見としては、そもそもの発端の生じた原因について「利潤追求を優先」と言及している①の方が、説得力を持つと言える。筆者の意見を自分の内でさらに整理し論理的に構築したものと評価できよう。

以上より、論理の展開に関わるリライト作業は、複数の事象を論理的に構成する力が求められることがわかる。批判的思考力は論理的表現力へとつながるものであろう。これについての考察は、今後の課題としたい。

最後に、「乗客が少なかったのが、せめてもの救い」という部分についても批判があったことを示し、新聞社をはじめとするマスコミの姿勢における問題点として補足的に扱った。

〈生徒の批判〉

- ・死傷者数と事故の大きさを比例させるのは適切ではない。死傷した本人やそれに関わる人々にとって他の死傷者が多かろうと少なかろうとそれは痛ましい事故であることには変わらない。
- ・第一段落に「乗客が少なかったのが、せめてもの救い」という表現があるが、これは被害者、その関係者からすれば、不快な表現ではないかと思う。4月の尼崎の事故の規模に比べて、この事故の被害者が少なっただけであり、被害者の数に関わらず、脱線転覆事故は大惨事であり、「せめてもの救い」というが、救いようのない事故なのではないだろうか。

ここを改めて示しただけで、この部分を読み落としていたらしき生徒からも、「『せめてもの救い』って」という苦笑の混じった反応があった。「いかにもありがちなコメント」「マスコミが使えそう」「配慮が無さ過ぎる」という生徒の感想をふまえた上で、冒頭の段落に着眼させた。

この段落全体からは、2005年4月の尼崎での脱線転覆事故を強く意識して重ねていることが確

認できる。「4月の尼崎の悪夢がよみがえった」「今度も線路脇の建物に激突」「尼崎の事故の時と同様」といった部分から読み取れる筆者の考え方は、またしても起きた重大事故の中の「ひとつ」という認識である。「せめてもの救い」という表現は遺族や被害者への配慮を欠く不適切なものだ、という指摘にとどまるものではない。尼崎の事故と比べれば、まだまし、というような、傍観者的・観察者的な筆者の意識を読み取る必要がある。先の生徒の言葉を酌めば、マスコミの陥りやすい姿勢ではないか、との指摘にもなる。先に指摘したようなマニュアル批判を筆者自らがしておきながら、死傷者の数によって惨事の程度をとらえる数量的把握、すなわちマニュアル的発想をしているという矛盾も指摘できる。

以上のような解釈を指導者から示した上で、こうした発想を如実に表す「乗客が少なかったのがせめてもの救いで、込んでいれば、さらに大きな惨事となっただろう」の一文は削除すべきであることを確認した。

5. おわりに

筆者に寄り添ってなされた批判は、自ずと建設的になる。筆者の考え方の筋道に従って論理を理解し、理想形に照らして不備・不足に対してアドバイスできるということだ。批判すること自体を目的化することなく、批判的思考力を育むための学習でなくてはならないと考える。間違い探しや部分否定は、批判の導入、また、先のレベルに至るためのプロセスとしてあるのであり、このレベルに終わってはいけけない。実際に授業を計画する場合、指導者は批判についての把握を十分にした上で、それに適した文章を用意しなければなるまい。

今回の授業実践では、学習者は、筆者の主張全体に対する好悪、つまり、先に述べた「批判」という否定と拒絶に陥ることなく、文章の部分に目を向けて検証する視点を持つことができた。また、筆者・テキストという他者に出会い、その他者との対話を通じて、理想的な論理の展開を想定し、それと比較して実際の文章にどれだけの不備・不足があるのかを考えることができた。論理の存在を前提としてそれを正確に読み取るという学習では意識されにくい、批判的な視点をもつことによって、読む対象は同じ文章であっても、それはまったく性質の異なる能動的な知的営みとなろう。国語科の学習の中で、批判的思考力を育む「読むこと」の指導は、意識的に計画され実践される必要があると考える。

こうした批判的な読みのために適した教材開発をさらに進めることと、批判的思考力から論理的表現力へとつなげる指導にする理論的研究および具体的な指導法の検討を、今後の課題とした。

*本稿は、日本国語教育学会高等学校部会第50回研究会（平成18年5月13日）における研究発表「批判的思考力を育む『読むこと』の指導」に基づく。

注

- (1) 大西忠治『説明的文章の読み方指導』(1981年3月 明治図書)
- (2) 阿部昇『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』(1996年2月 明治図書)
- (3) 森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』(1989年2月 明治図書)
- (4) 井上尚美『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—』(1998年4月 明治図書)
- (5) 高木まさき『「他者」を発見する国語の授業』(2001年6月 大修館書店)
- (6) (3)に同じ
- (7) 河野順子「説明的文章の学習指導における〈批判読み〉の検討」(2001年「中国四国教育学会 教育学研究紀要」第47巻 第2部)
- (8) (3)に同じ
- (9) 鶴田清司「総合的学習を支える論理的な思考力—評論・論説教材で『文章を検討する技術』を教える—」(「月刊国語教育」東京法令 2000年9月号)
- (10) (2)に同じ。