

国語教科書の中の「書き手との対話」

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-10-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小林, 敬一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009188

国語教科書の中の「書き手との対話」

“Dialogue with Authors” in Japanese Language Textbooks

小林 敬一

Keiichi KOBAYASHI

（平成26年10月2日受理）

To take part in a written controversy, citizens must competently engage in a dynamic dialogue with authors of conflicting and incompatible texts. The present study investigated how Japanese language textbooks for elementary and lower secondary school education deal with and teach dialogues with authors. All Japanese language textbooks published in 2013 by five publishers – Gakko-Tosho, Kyoiku-Shuppan, Mitsumura-Tosho, Sanseidou, and Tokyo-Shoseki – were analyzed. Dialogues with authors presented in the textbooks were classified into four types: awareness of authors, one-to-one dialogue, dialogue between authors, and dynamic dialogue with multiple authors. Potentials and limitations of the textbooks as means of teaching and promoting each type of dialogue with authors were discussed.

はじめに

本論文では、小・中学校国語教科書で扱われる「書き手との対話」に焦点を絞り、この側面から、書かれた論争に市民として参加する上で基盤となる知識や能力、態度を育む機会や手立てが義務教育の段階でどこまで用意されているのかを探る。

書かれた論争とは、「ある特定の事象（その記述）や説明、解釈、評価などに関して矛盾・対立する複数の書かれたテキスト（雑誌論文、新聞の論説記事、書籍、ウェブサイトなど）の集合」（小林, 2013, p. 83）を指す。社会の中に様々な問題を巡って書かれた論争が存在し、かつそれらの論争に私たちが比較的容易にアクセスできることを考えると、私たちが特定の問題に関して（情報に基づく）判断を下したり意見表明したりする過程はしばしば書かれた論争への参加を伴うと言える。

対話として見た場合、書かれた論争への参加は、読み手と複数の書き手がダイナミックに対話を繰り広げ得る点に特徴がある。事実、熟達した読み手は、書かれた論争への参加過程において、書き手の間で何が争点（矛盾点、対立点）となっているのか、その争点を巡ってどのような主張・議論が戦わされているのかを理解し、その上で各主張・議論に応答しようとする（Geisler, 1994; Nelson, 2008; Wineburg, 1998）。言い換えるなら、読み手を媒介にした書き手と書き手の対話、そしてその対話を踏まえた各書き手と読み手の対話が見られる。

もちろん、以上のようなダイナミックな対話を個々人が一朝一夕に実現するのは難しい。例えば、読み書きにある程度、習熟した大学生であっても、論争的な複数テキストを踏まえて自

分の考えを論述する際、書き手に注意を向けなかったり (Geisler, 1994; 小林, 2011)、複数テキストの内容を自発的に関連づけようとしなかったりする (小林, 2012)。論争的な関係にある複数の書き手と対話ができるようになるには、学習者に対して長期間にわたる、よく練られた教育的働きかけをおこなうことが必要だろう (Flower, Stein, Ackerman, Kantz, McCormick, & Peck, 1990; Geisler, 1994)。本論文のねらいは、国語教科書をそうした教育的働きかけの手段と捉え、その特徴を明らかにすることにある。

なお、国語教科書を分析の対象とするのは、以下で見ていくように、教科としての特性上、国語教科書が様々な書き手によるテキストを扱い、かつ書き手を意識させたり書き手に応答させたりする仕掛けをある程度、用意しているからである。義務教育段階の子どもたちにとって、国語教科書を用いた学習は書き手との対話を学ぶ重要な機会になると考えられる。

分析資料

分析資料は、5つの教科書会社 (学校図書, 教育出版, 光村図書, 三省堂, 東京書籍) が2013年に出版した小・中学校全学年の国語教科書である。三省堂の国語教科書には別冊も用意されているが、教科書に絞って分析した。

書き手との対話に関する学習内容や対話を促す仕掛けを取り出す際、その内容・仕掛けが1つの教材全体に及ぶ場合と教材の一部がそれに該当する場合とがある。しかし、本論文では両者を区別せず、教材を単位とした。また、巻末の資料・付録に書き手との対話に関する記述があれば、それも1つの教材と見なし分析に加えた。

書き手との対話に関する教材

小・中学校国語教科書の教材に見られる書き手との対話は、大きく4つのタイプに分類することができた。すなわち、書き手の意識化、書き手との一対一对話、書き手間の対話、複数の書き手とのダイナミックな対話である。

書き手の意識化

各教科書には、教材文や読書した本の書き手を読み手に意識化させる様々な学習内容や仕掛けが見られた。特に、次の3つが特徴的と言えよう。

1つめは、書き手に注目したり (名前や作品, 略歴, 時代背景などの情報を通して) 書き手を理解したりするように仕向ける学習内容である。教科書会社ごとに、初出の教材、すなわち、同じ種類の学習内容のうち最も下の学年で現れる教材 (同じ学年の教科書に複数の教材がある場合はその中で最も先に来る教材) を Table 1 に示す。例えば、「読書カードの作成」(教育出版, 三省堂, 東京書籍の各小学1年) は、読書カードを作成する際に読んだ本の作者名を記録するよう求めることで、書き手に注目させる学習内容になっている。

2つめとして、書き手の内面に (を) 注目・理解させる学習目標・課題を挙げるができる (初出の教材は Table 2 を参照)。ここでいう内面とは、テキストに込められた、あるいはテキストを通して伝えようとしている (とされる) 書き手の意図や思い、考えなどを指す。例えば、「現在、『なべ料理』の人気の高いのは、なぜだと筆者は考えていますか。まとめましょう」

Table 1 書き手に注目させる教材（初出）

教科書会社	学年	教材名	学習内容の取り上げ方
学校図書	小3	あらしのよるに	同じ作者の作品を読む
教育出版	小1	「おはなしどうぶつえん」でガイドになるう	読書カードの作成
光村図書	小1	くじらぐも	「作者」の説明
三省堂	小1	わたしの読んだ本	読書カードの作成
東京書籍	小1	おとうとねずみ チロ	読書カードの作成

Table 2 書き手の内面に注目させる教材（初出）

教科書会社	学年	教材名	学習内容の取り上げ方
学校図書	小3	ミラクル ミルク	筆者の伝えたいことを考える
教育出版	小2	すみれとあり	筆者が不思議に思ったことを話し合う
光村図書	小3	すがたをかえる大豆	説明のし方で筆者がした工夫を確かめる
三省堂	小4	打ち上げ花火のひみつ	筆者が伝えたいと思ったことを話し合う
東京書籍	小4	わたしの「ゆめのロボット」, 「着るロボット」を作る	筆者の考えや願いをまとめる, 筆者の考えを 読みとる

Table 3 書き手の可視性を高める修辭的表現を含む教材（初出）

教科書会社	学年	教材名	修辭的表現
学校図書	小1	いきもののあし	「これは、なんのあしでしょう」
	小6	自分の脳を自分で育てる	「わたし」
教育出版	小1	なにが、かくれているのでしょうか	「なにが、かくれているのでしょうか」
	小4	とんぼの樂園づくり	「わたし」
光村図書	小1	なぞなぞあそび	「こたえは、なあんだ」
	小2	動物園の獣医	「わたし」
三省堂	小1	しっぽ しっぽ	「これは、なんのしっぽでしょう」
	小2	つばめのすだち	「わたし」
東京書籍	小1	どうやってみをまもるのかな	「どのようにしてみをまもるのでしょうか」
	小2	本は友だち	「ぼく」

(『なべ』の国, 日本)三省堂小学6年, p. 152) などの学習課題がそうである。もちろん, テキストから読み取る書き手の内面は学年・教育段階が上がるとともに精緻化・複雑化し, より洗練された読み取りが求められるようになる。

3つめは, 書き手の可視性 (Paxton, 1997) を高める修辭的表現である。これには, 教材文の書き手が学習者に語りかける表現 (「・・してみましよう」「あなたは どう思いますか」など), 説明文や論説文の書き手が自分自身をテキストに登場させる一人称 (「私」「ぼく」など) の使用などが含まれる (初出の教材はそれぞれ, Table 3を参照)。書き手の可視性を高める修辭的表現は, 教科書の執筆者が意図したものかどうかにかかわらず, 書き手を意識化させる仕掛けとして機能すると考えられる。

こうした学習内容や仕掛けは, 対話の場や条件を整えるという意味で, 重要である。例えば, 書き手を具体的な人物として捉えることや書き手の内面を意識することは, その書き手を対話が可能で相手と見なすことにつながるだろう (Graves & Hansen, 1983)。また, Paxton (1997)

Table 4 書き手との一対一対話を促す教材

教科書会社	学年	教材名	学習内容の取り上げ方
学校図書	小5	意見(主張)と根拠	筆者の意見に対する自分の意見をまとめる
	中2	プロセスの建築	筆者の捉え方について自分の考えを述べる
教育出版	中2	学ぶ力 構成のしっかりした文章を書くには	筆者の問いに対して自分の考えをまとめる 投書を読んで自分の意見を書く
	中3	歴史は失われた過去か 文化としての科学技術	筆者の提起に対する自分の意見を書く 筆者の考え方に対して自分の考えを書く
光村図書	小5	見立てる, 生き物は円柱形	筆者の考えについてどう思うか発表する
	小6	生き物はつながりの中に	筆者の考えについてどう考えるか発表する
	中2	言葉の力 相手の立場を尊重しよう	筆者の考えについてどう考えるか話し合う 投書の意見について同意・反論する意見を考える
三省堂	中3	論理の展開を工夫して書こう	社説の主張に対して自分の意見を書く(例)
	小6	あなたの意見は?	投書の意見に対する自分の意見を書く
	中1	この小さな地球の上で	筆者のものの見方・考え方について 共感する部分, できない部分を話し合う
東京書籍	中2	日本人はアリスの同類だった	筆者の見方についてどう思うか話し合う
	中3	文章を読んで見方や考え方を 広げるには	書き手が述べている内容について, 共感できる部分や反対の部分抜き出す
	小6	イースター島にはなぜ森林が ないのか	筆者の主張を読み取り, それに対する 自分の考えを持つ
	中2	恥ずかしい話 わたしが一番きれいだったとき	筆者の考えに納得できる部分, 納得できない部分を話し合う 詩に現れているものの見方や 考え方について感想を話し合う

は、発話思考法を用いて書き手の可視性が読解中の思考過程に及ぼす影響を調べ、可視性を高めると、書き手に向けて発せられる読み手の対話的コメントが増加することを明らかにしている。

書き手との一対一対話

書き手との一対一対話とは、テキストからその書き手の内面を読み取り、それに(顕在的・潜在的に)応答する過程を指す。例えば、書き手の意見に対して自分の意見を考える(潜在的応答)、書き手の考え方に共感できる部分と共感できない部分を述べる(顕在的応答)、など。単にテキストを読んで感想を持つ、テキストを批評する、クラスメイトの文章推敲過程を助けるためにその書き方にコメントする、物語・小説の登場人物に向けて応答するなど、書き手の内面を読み取る過程と書き手に応答する過程のいずれか一方がない場合は書き手との一対一対話と見なさなかった。

Table 4に示すのは、書き手との一対一対話を促す学習目標・課題や説明を含む教材である。例えば、「イースター島になぜ森林がないのか」(東京書籍小学6年)には、対話を促す内容として、教材の学習目標(「筆者の主張を読み取って、それに対する自分の考えを持ちましょう」)

Table 5 書き手間の対話を含む教材

教科書会社	学年	教材名	対話する書き手
学校図書	中2	言葉のいのち	木坂涼（本文）とまど・みちお（詩）
教育出版	小5	みすゞ探しの旅	矢崎節夫（本文）と金子みすゞ（詩）
光村図書	小6	言葉の橋	宮地裕（本文）とジャン＝コクトー（詩）
	中2	新しい短歌のために	馬場あき子（本文）と様々な歌人（短歌）
三省堂	小4	あまんさんのへや	あまんきみこ（本文）と金子みすゞ（詩）
東京書籍	小6	新聞の投書を読み比べよう	投書の書き手とそれに続く投書の書き手

Table 6 複数の書き手とのダイナミックな対話を促す教材

教科書会社	学年	教材名	学習内容の取り上げ方
学校図書	中3	批評する言葉	ある詩に対する5人の解釈を比較・対比し、どの解釈にもっとも共感したか話し合う
教育出版	中3	説得力のある文章を書くには	2つの投書を比較した上で意見文を書く
三省堂	中3	「私の友情論」を書こう	複数の資料を比べ引用しながら意見文を書く
東京書籍	中3	テクノロジーとの付き合い方、テクノロジーと人間らしさ	2つの教材文を読み比べて自分の考えを持つ

[p. 23]), 学習課題 (「筆者は、… どのようなことだと述べていますか。また、… どうしたらよいと述べていますか。それぞれ、ノートにまとめましょう。筆者の主張について話し合しましょう」 [p. 32]), 説明 (「説明文を読むときは、筆者がどのようにして、自分の考えを筋道立てて説明したり読み手を説得したりしようとしているのかをとらえることが大切です。… そのうえで、書かれていることがらについて、自分の知識や経験などと結び付けながら、自分はその意見についてどう考えるかということに常に意識して読むようにしましょう」 [p. 33]) の3つが含まれている。

書き手間の対話

教材文の書き手が別のテキストを引用しその書き手の内面を読み取って応答する過程が、書き手間の対話である。テキストを引用していても、そのテキストに関する感想、解説、批評を述べているだけのものは、これに含めなかった。

書き手間の対話を含む教材文が用いられている教材は、Table 5に示すとおりである。例えば、「みすゞ探しの旅」(教育出版小学5年)には、「この作品(金子みすゞの詩『大漁』)を読んだ時、わたしは強く心を動かされました。大漁を喜ぶ人々の、お祭りのようににぎわう浜辺を見つめながら、そのうらにかくされている、海の魚たちの悲しみを見つめた、一人のやさしい詩人の目を感じたからです」(p. 94)という記述があり、教材文の書き手(矢崎節夫)がみすゞの詩から彼女の見方・感じ方を読みとり応答していることがわかる。

複数の書き手とのダイナミックな対話

「はじめに」で述べたとおり、熟達した読み手の場合、書かれた論争への参加において、(a)読み手を媒介にした書き手間の対話、(b)その対話を踏まえた各書き手と読み手の対話、の2つが見られる。これを踏まえて、読み手が複数の書き手の内面を相互に関連づけそれぞれの内

面に応答する過程を、複数の書き手とのダイナミックな対話とした。

Table 6に示すのは、そうしたダイナミックな対話を促す学習課題を含む教材である。例えば、「テクノロジーとの付き合い方、テクノロジーと人間らしさ」(東京書籍中学3年)はまず、「読みを深める」学習課題で学習者に2つの教材文を比較・対比させ(「二つの文章を比較して、テクノロジーと人間の関係に対する考え方の、共通点と相違点を見つけよう」[p. 134])、次の「考えを深める」学習課題で各教材文に述べられた考えに反論の余地はないか考えたり(「二つの文章を比較したうえで、それぞれ説得力があるところはどこか、また、反論の余地はないか、話し合ってみよう」[p. 134])、自分の意見を書いたりする(「人間はテクノロジーとどう付き合うべきか、自分の考えを書いてみよう」[p. 134])ことを求めている。

教材としての可能性と限界

以上の分析をまとめると、小・中学校国語教科書の、書き手との対話に関する教材の特徴として、次の3点を指摘できる。このうち、最初の2点では書き手の意識化、書き手との一対一対話、複数の書き手とのダイナミックな対話それぞれに関する教材の特徴を、3点めではもっぱら書き手間の対話に関する教材の特徴を取り上げる。

第1に、書き手の意識化に関する教材は小学1年生から、書き手との一対一対話は小学校高学年から、複数の書き手とのダイナミックな対話は中学3年生になってそれぞれ現れる。すなわち、書き手に注目させる教材は、1社を除き、全て小学1年生に初出の教材があり(Table 1参照)、語りかける表現を含む教材文も全社、小学1年生が初出である(Table 3参照)。書き手の内面に注目させる教材の初出はこれらに比べて遅いが、(おそらく小学校学習指導要領解説の内容を反映して)どの教科書会社でも小学4年生までには見られる(Table 2参照)。書き手との一対一対話については、2社が小学5年生、別の2社が小学6年生、残り1社は中学2年生が初出の教材である(Table 5参照)。なお、どの教科書会社でも中学2年生に教材があるのは、Table 7に示すように、学習指導要領・解説に関連する内容が示されているのがその学年だからだろう。そして、複数の書き手とのダイナミックな対話に関する教材は中学3年生に集中している(Table 6参照)。書き手の意識化が対話の場や条件を整える機能を果たし、複数の書き手とのダイナミックな対話が書き手との一対一対話を包含しているとすると、教育段階・学年が上がるにつれて書き手との対話がレベル・アップするように教材が配列されていると言えよう。

第2に、書き手の意識化に関する教材は比較的、豊富にあるのに対し、書き手との一対一対話や複数の書き手とのダイナミックな対話に関する教材はけっして多くない。教科書会社ごとに見ると、書き手との一対一対話に関する教材は最大でも6つ、複数の書き手とのダイナミックな対話に関する教材に至っては1つあるかないかである。しかし、これは、教材が教科書に現れる学年・教育段階が単に遅いから、という理由によるものではない。例えば、書き手の内面に注目させる教材数(教科書会社の平均[範囲])は、小学校高学年以降に限っても、小学5年生2.4(0-5)、小学6年生2.8(2-3)、中学1年生6.4(5-9)、中学2年生9.4(8-13)、中学3年生9.6(8-11)と、他のタイプの対話に関する教材の数を大きく上回る。国語教科書のレベルで見た場合、書き手の意識化を除くと、小・中学校において子どもたちが書き手との対話を学ぶ機会はかなり限られている。

Table 7 書き手との一対一対話に関する学習指導要領・解説の記述(文部科学省, 2008)

B. 書くこと(中学校第2学年)

言語活動例

イ 多様な考えができる事柄について、立場を決めて意見を述べる文章を書くこと。

「多様な考えができる事柄」としては、社会生活の中の様々な問題を取り上げることが考えられる。また、読むことの指導と関連させて、説明的な文章における筆者の意見や論の進め方、文学的な文章における登場人物のものの見方や考え方などを取り上げることも考えられる。「意見を述べる文章を書く」ためには、どのような事柄についてどのような意見を持ち、どのような論の展開で記述するかを考え、論点について賛成か反対かなど自分の立場を決め、自分の考えの中心や主張を明確にして書くようにすることが大切である。(p. 53)

C. 読むこと(中学校第2学年)

指導事項

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こと。

エは、文章に表れている書き手のものの見方や考え方について自分の考えをもつことに関する指導事項である。書き手の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」ことを求めている。・・自分のものの見方や考え方を深めていくためには、文章に示されている書き手のものの見方や考え方を自分の考えと対比したり置き換えたりして、読み手が自分の問題としてとらえることが重要である。(p. 56)

言語活動例

ア 詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について感想を交流すること。

文章の中でも特に言葉の使い方が洗練されている詩歌や物語などを読み、その作品に表れている登場人物の心情、書き手の思いや価値観、表現の仕方などについて感想をもち交流するようにする。交流を前提とすることで、感想の対象となった部分や表現の特徴などを指摘するなど、自分の感想を具体的に考えるようになる。(p. 57)

第3に、書き手間の対話に関する教材は、数が少ない(教科書会社あたり1つないし2つ)だけでなく、それらが小学4年生から中学2年生まで幅広く散らばっており(Table 5参照)、教科書会社間にほとんど統一性が見られない。また、詩歌の紹介や解説を目的とした教材が6つのうち5つを占めるため、教材文に描き出された書き手間の対話は、作者の心情・ものの見方を読み取りそれに対する共感や感動を述べたものが中心である。書き手がもう一方の書き手に賛成したり反論したりする論争的な対話は、「新聞の投書を読み比べよう」(東京書籍:小学6年)以外、見当たらない。書き手間の対話を含む教材文には読み手が書き手とどう対話できるかを示す見本としての役割が期待されるが、以上の点を考えると、実際の教材がそうした役割を十分に果たしているとは言い難い。

今後の課題

本論文の分析から、現行の小・中学校国語教科書が用意している、書き手との対話を学ぶ機会は限定的であることが明らかになった。特に書かれた論争への参加を見据えて教科書の教材を見ると、質量ともに心許ない印象を受ける。ただし、子どもたちの学びは義務教育で終わりになるわけではない。例えば、小・中学校に続く高校の国語教科書において、書かれた論争へ

の参加につながる対話を学ぶ機会がどこまで、そしてどの程度、用意されているのかについても今後、検討することが必要である。

また、教科書の教材はあくまでも学習の機会を提供するにすぎない。書き手との対話に関する教材の中には、授業時間の制約などにより、授業で取り上げられないものもあるかもしれない。たとえ取り上げられたとしても、書き手との対話が教授学習の焦点にならない可能性もある。もちろん、授業によっては、逆に、教材の学習目標・課題を超える形で学びが展開することもあるだろう。今後の研究では、教材が提供する学習の機会が授業の中で活用されるのか、活用されるとしたらどう活用されるのかについても調べる必要がある。加えて、各教材を用いた授業の成果が実際に、書き手との対話を促し対話のベースになる知識や能力、態度を育むのか、教材の学習効果も明らかにしなければならない。

引用文献

- Flower, L. Stein, V., Ackerman, J., Kantz, K., McCormick, K., & Peck, W. (Eds.). (1990). *Reading to write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graves, D., & Hansen, J. (1983). The author's chair. *Language Arts*, 60, 176-183.
- 小林敬一 (2011). 複数テキストの批判的統合に及ぼす議論評価促進の効果 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 61, 113-128.
- 小林敬一 (2012). 大学生による書かれた論争への参加—テキスト間関係の理解が果たす役割—教育心理学研究, 60, 199-210.
- 小林敬一 (2013). 書かれた論争からの学習—文献レビュー—静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 63, 83-98.
- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説 (国語編) 東洋館出版.
- Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 435-450). New York: Erlbaum.
- Paxton, R. J. (1997). "Someone with like a life wrote it": The effects of a visible author on high school students. *Journal of Educational Psychology*, 89, 235-250.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319-346.