



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	論理的に書くこと(fulltext)
Author(s)	日渡,正行
Citation	研究紀要 / 東京学芸大学附属高等学校(50): 119-127
Issue Date	2013-03-01
URL	http://hdl.handle.net/2309/135720
Publisher	東京学芸大学附属高等学校
Rights	

論理的に書くこと To Write Logically

国語科 日渡 正行

〈要旨〉 よりよい書きことを習得するためには、書くときのことを想定してこ
とばに触れている必要がある。それを自覚させるための授業を提案する。明確な
意識づけ、図の説明、文章の説明というプロセスを経ることで、生徒自身の書き
ことばに対する意識を高めることを目標とする。

〈キーワード〉書くこと 国語総合 現代文 言語活動 グループ学習

一 はじめに

二〇〇九年三月に示された高等学校の新しい学習指導要領において、重視する
ポイントの一つとしてあげられたのが、「言語活動の充実」である。この充実は、
国語だけで行われるものではなく、全ての教科で推進されるものであるが、国語
という教科は、言語活動の充実においていかなる役割を担うことができるのか。

学校という現場に限らず、ものごとを教える際、ことばによって伝えるという
ことが多いのではないだろうか。もちろん、体験そのものから学ぶという状況も
あるが、書かれたものにせよ話されたことにせよ、ことばによる伝達は、効率も
よく、同じ内容を再現することも容易く、相手の理解や到達度も確認しやすいと
いう利点があり、また、教えられる側にとっても言語化された内容を吟味する過
程を通して、自分が今何を学んでいるのか、より意識的に学ぶことができるとい
う利点もある。ややもすれば実態を伴わない表面的な理解に陥る可能性もあり、
決して万能ではないが、ことばによる学習は、多くの教育の基本である。そのた
め、学校という場においても、ことばによる学習はさまざまな形で実施されてお
り、いわゆる国語の教材を読解する場面以外にも、日常的に読解や解釈は行われ
ており、また、質問への応答などによって、発信する力も試されている。そのよ
うにして、ことばに関する力が日々培われているなかで、国語科は、各教科の理
解や発信を生じさせる基本として、あるいは、それらの知識や思考方法を統合す

るものとして、はたまた、自己の思考より高い思索に至らしめるものとして、教
育に関わっていく必要がある。「言語活動の充実」が各教科で実践されていくの
であるとすれば、それを支えながら、より発展させるために、国語科もまた新し
い実践を模索しなければならないのである。

「国語総合」の内容として示されている「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読
むこと」はどれもが互いに関係するとともに、他の学びの基礎ともなる、重要な
内容である。また、「現代文」においても、「適切に表現する能力」というかたちで、
書く能力について言及しており、読解を自らの発信につなげることが内容として
示されている。本稿では、「書くこと」を中心に考え、そのための授業を提案する。
「書くこと」を中心としたのは、これからの社会にあつては、自身の考えや意見
を発信する力がますます重視されるからである。ある知識・経験・思考は個人の
内部にあるだけでは意味をなさない。外に出すことで意味を有することになるわ
けだが、その際、ことばによるフィルターを通さざるをえない。そもそもことば
を扱うことそのものが、思考であると言えるが、しかし、多くの場合、自分が伝
えようと思ったことそのものと、ことばとして表出されたものとの間にはずれが
ある（そして、そのことを理解する側によって、またずれが生じていく）。こ
のずれを完全に消し去ることはできないだろう。われわれは不断の努力によって、
極めて小さなずれにしようとするしかできないのである。しかしながら、「書
くこと」においてそのずれを小さくすることは難しい。受け取る相手の表情を見
ながらずれを小さくしていくといった、「話すこと」ではできることが、「書くこ
と」においては容易にできないからである。容易にはできないものの、このずれ
を小さくする試みの一つが、論理的であろうとすることである。

論理的であるということは、なされようとする説明や伝達に、他者が納得でき
るだけの筋道と、一般的な法則に従った事象の関係性が示されているということ
である。多くの他者の目を通してなお、明らかな妥当性があり、ある一定の説明
の場を離れても成立しうる、そのような説明や表現を目指すことで、「書くこと」
における齟齬を極小にすることができるのではないだろうか。

本稿では、「論理的に書くこと」を、いかにして生徒たちに意識してもらい、
今後の学びにつなげていくかを考え、一連の授業として設定し、提案する。説明
しなければならぬものごとについて、まず個人で説明を考え、そしてそれをグ

ループで検討していくことで、互いの工夫を意識し合い、よりよい表現へと高めしていくことを目標とした。

二 「論理的に書くこと」の授業実践

二一 授業計画

「論理的に書くこと」を一つの単元として位置づけるとき、まず問題となるのは、論理的であるとはいかなることであるかを、生徒にどのように意識させるかということだろう。論理学に適合する表現を目指すわけでも、普遍の真実に到達するような大仰なものでもなく、あくまでも、相手が納得する筋の通った説明というものを意識させることが大切である。しかしながら、納得されない説明、筋の通らない表現をよしとする場面はほとんどない。話すにせよ書くにせよ、発信するときには誰もが、論理的な表現を目指しているはずである。にもかかわらず、認識のずれは生じ、誤解が生じる現実がある。そこを意識し、よりよい表現を作り上げていく手法は何かないだろうか。

今回の授業計画で一つのヒントとして考えたのは、書きことばを外国語として捉え、文章を書くトレーニングを提案した野内良三『日本語作文術』^①の文章である。

私が採用した基本方針は、とりあえず日本語を外国語として捉え返してみることだ。「外国語を知らないものは、自分の国語について何も知らない」とゲーテは言ったが、けだし名言である。日本語だけを見ていても見えてこないものがある。外国語という「外の視点」を通して初めて見えてくるものがある。^①

はたして話しことばと書きことばの関係を、母語と外国語という形で捉えることは可能なのか。また、生徒たちがそう捉えたとして得るものは何か。「日本語

作文術」で提案されている、書きことばを外国語として捉えるという考え方を紹介し、「書く」と「話す」に大きな隔たりがあると思わせるのは、「話しことば」と「書きことば」が同じ日本語であることを考えると、筋違いな感否めない。母語の中の音声と文字とが大きく離れているのでなければ、一連の日本語習得の枠組みのなかで考えるべきだと思う。しかし、日常の会話と書く時とは、母語と第二言語のごとくことば遣いが異なるとあえて強調することで、より客観的に自分のことばを認識できるのではないか。実際に、生徒たちに「書きことばで書く状況」を挙げさせてみても、各教科での課題や試験を想起することが多く、書かされる形でしか書きことばを使っていないことがわかる。一足飛びに、自分から積極的に書きことばを駆使するという状況にいたることまでは考えていないが、もつと書きことばによる説明や叙述というものを意識させることは可能なのではないか。

「書くこと」と「話すこと」は、情報の発信という点では同じである。しかし、話すように書いたときに、情報の伝達が正確にいかない場合がある。「書くこと」と「話すこと」は、(同じ日本語である以上当然であるが)非常に似通っている。似ているからこそ、混同してしまっても気がつかない。外国語とまで言うのは極端すぎるかも知れないが、話すこと、聞くことができているから、話しことばをそのまま文字にすれば書きことばになるのではないか、という意識から、生徒たちは抜け出てほしい。似通っており代わりとなることもできるが、話しことばと書きことばでは、使われる目的、伝える方法、誤解の生じやすいポイントなどに隔たりがある。それを意識することが、「論理的に書く」ことの第一歩になるのである。

話しことばと書きことばの違いを意識してもらい、書きことばを外国語として捉えるという考え方に乗り、単元を展開させていく。外国語を第二言語として習得する際のメカニズムやよりよい方法については、英語学習などを中心に研究が進められている。それをすぐに国語に適用することは難しいかもしれないが、一考するだけの価値はある。

白井恭弘『外国語学習の科学』^②で書かれている、第二言語習得についての文

章を、私自身の参考にもし、また、生徒たちにも読ませ、外国語としての書きことばをいかに学習するかということに関して、授業で考えてもらうことにした。

以下、『外国語学習の科学』の考え方を示す。第二言語習得において欠かせないのは、外国語に触れることで発生するインプット（話を聞く、文を読む）であることは間違いない。しかし、周囲で使われている外国語を聞いていただけでは、外国語習得にはならない。アウトプット（発言をする、文を書く）もまた学習には不可欠なものである。特に、アウトプットの必要性を、外国語を習得しようとする者がどれだけ確実に意識しているかが重要となる。単なるインプットだけではなく、またアウトプットを繰り返すだけでなく、自分が実際に使うときのことを考え外国語を聞いたり読んだりする、ということが第二言語習得には効果的だと言えるのである。

以上、『外国語学習の科学』で示された、現在の第二言語習得研究において効果的とされていることを踏まえ、「書きことば」という外国語を、より効果的に習得するためには、まずインプットが必要であると考えることができる。単純に言えば、どれだけのものを読んだか、ということである。その読書も、漫然と内容をつかんでいく読み方ではなく、自分が意見を書き伝えるのであればどのような書きか、ということを考えて行われる読書でなければならぬ。自分が書かなければならないと強く意識することがなければならぬのである。書かなければならないという意識、書きたいという思い、そういったものほどもすれば意欲・関心という領域で処理されがちであるが、意識や思いが伴わなければ決してことばとしての上達はしない。書くことを好きになつてほしい、という意味ではなく、アウトプットの必要性を感じさせ、それを意識した読書について考えさせなければならぬのである。自分が書くことを意識した読書、というものは、残念ながら、一つの授業や単元でカバーしきれられるものではない。しかし、論理的に書くことを中心にした授業を展開することで、アウトプットの必要性とインプットとのバランスがとれた状態に一步でも近づく契機となるだろうと考え、授業を計画し実践した。

授業の対象は二年生、「現代文」で実施した。クラスは男子二十一名女子二十一名の合計四十二名。今回はグループでの検討を何回行ったが、一グループはランダムに組ませた五名から六名で構成され、単元を通してグループのメン

バーを変えることはなかった。

第一時 書きことばと話しことばの違いを意識する。

第二時 図の説明に適することばを考え、グループで検討する。

第三時 図の説明について、伝達に誤りが生じる理由を考える。

文章の内容の説明を各人で考える。

第四時 各人で書いた説明をグループで共有し、より良い説明に発展させる。

第五時 他のグループの説明と自分たちの説明の共通点と相違点を見たうえで、

説明の妥当性を検討する。

右のような展開で、まずは生徒に意識づけをしてもらう。それを図形の説明という具体的な作業で実践させる。その実践をもとに、抽象的な意見や概念をいかにことばにしていくか、ということにつなげさせ、今後の書くことに発展させる、と想定して授業を組み立てた。

「書くこと」の授業ではあるが、グループでの話し合いをさせ、グループでまとめたことを書かせた。一つには、書くということが個人の作業になってしまふことから脱したかったためである。グループでの話し合いを経ることによって、自分の使っている書きことばをより相対的に、冷静に眺めることができるのである。また、それぞれの話しことばが書きことばになつていく過程も、話し合いの中で意識してもらえるとよい、とも考えてのことである。

二二 意識づけ

書きことばに対する意識は、五回の授業の全体を通して、考えさせていかなければならないが、特に、「第一時 書きことばと話しことばの違いを意識する。」で考えてもらった。二一で示した通り、「インプット+アウトプットの必要性」が今回の基本にあり、学習をさらに広げていく鍵ともなるので、この意識づけは非常に重要である。興味・関心をもたせるのはもちろんのこと、今の学習を何のためにやっているのかの自覚を生徒がもつということは、よりよい書きことばを習得するうえで必要なことである。そのメカニズム自体を教員と生徒とが認識したうえで授業が進んでいくことで、より効果的な学習ができるのである。

まず、白井恭弘『外国語学習の科学』の、外国語ができるようになるプロセスについての研究や考察を読んでもらった。今回の授業の基本ともなる考えを、

教員と生徒とで共有した。ここでは検討や詳細な解説は行わなかったが、「インプット+アウトプットの必要性」が外国語習得において不可欠なものであるという説明は、印象づけられたと思う。そのうえで、五、六名のグループとなり、「書きことば」と「話しことば」を比較してもらうために、左のような質問をした。

- ・「書きことば」と「話しことば」において、似ているところを指摘しなさい。
- ・異なっているところを指摘しなさい。

似ているところに関しては、「相手に何かを伝えるための手段であること」「人から人へ情報を伝える」「人に何かを伝える道具」といった、ツールとしての類似性を指摘するグループが目立った。ある意味、書きことば・話しことばを越えて、ことばそのものの性質であると言える。あるいは、「日本語として同じである」「文法は共通している」といった指摘もあった。話しことばと書きことばは、小さな違いはあるけれども根は同じである。もちろん、その小さな違いを意識してもらったための学習ではあるが、まず、同じものであり、交換可能——書きことばを読みあげても音で通じるし、話しことばを筆記したものもことばとして成立する——でもある。

似ているところをグループで検討してもらい、グループごとの用紙に書き込んでもらった目的は、新しい意見や視点の提出というよりは、複数人で話し合うことで、自分たちの、書きことば・話しことばに対する感覚や感性の確認である。そして、似ているがゆえに生じる油断もまた意識してほしいからでもある。

異なっているところとしては、「漢字など、視覚的な情報を示すことができる」「ひらがなやカタカナのかき分けによつて印象が違ってくる」などの聴覚と視覚の違いを挙げているグループが多かった。また「文法を気にするか、しないか」「話しことばには感情が入りやすい」「話しことばのほうが、省略する傾向にある」といったことも指摘していた。それぞれの特性があり、その特性にあわせて使用しなければならぬという自覚につながるには適切な例であったと思う。例えば、書きことばには感情が入りにくいのであるというならば、自分が示せたと考えている感情も、きちんとことばとして表現しなければ、発信と受信に齟齬があると

いうことになる。だから、書きことばでは感情的な面も省略せずに書いていかなければならない、という説明につづけることができた。

ここでは、書くときには常に注意が必要であるということ意識させた。話しことばと書きことばの違いがある以上、思うように書く、話すように書く、という段階から一歩踏み出さなければならぬ。どこに注意すれば、書きことばが陥りやすい誤りを回避し、よりの確なことば遣いにたどり着くことができるのか、それは一朝一夕にはいかなければならず、まずは自覚するところから始まるのである。

「書きことば」についての自覚を促したところで、同じグループで別の事項も検討してもらった。書きことば・話しことばの比較から、次は「書きことば」のインプット、アウトプットに関して考えてもらった。

- ・「書きことば」のインプットの具体例をあげなさい。
- ・「書きことば」をアウトプットする場面をあげなさい。

これもまた、新しい概念や斬新な答えを期待したものではない。どうしても答えは日常的なものに偏るであろうし、それでよいと考えた。インプットとしては、「新聞」「教科書」「本」などが挙げられた。これはおさえておくべき基本的な書きことばであろうと思う。やや異なるものとしては「メールを読む」「親しくない人からのメール」(ここでの「メール」とは、ウェブ上での電子メールや携帯電話の電子メールのこと)なども書きことばとして示された。会話の延長として携帯電話の電子メールを扱う生徒もいると同時に、改まった場の連絡・伝達としての意識もあることは、見過ごされがちかもしれないし、電子メールにも様々な儀礼や形式が備わってきているということなのだろう。話すようには書かない、ここにもそのような意識ははたらきつつある。もう一つの傾向として、「スピーチを聴く」「ニュース番組を視聴する」という、一見すると話しことばの領域に入るかもしれないものも、(他の例を挙げたうえで)挙げられていた。これは、それらの話しことばを生徒たち自身が日常的に行う会話から外れ、書きことばの性質(先ほど示したような、省略をしない、感情を入れない等)に近いことば遣いであると認識していたということである。視覚か聴覚かで分けるのではなく、日常なことば

に比べ改まった表現が感じられるとすれば、それは書きことばたりうる、あるいは、書きことばとして活用することができる、ということなのだろう。

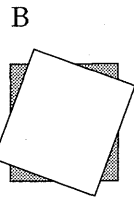
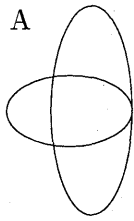
書きことばを習得するためのインプットとして、国語の授業は多大な影響を及ぼすであろうし、基本であることは間違いない。しかし、それだけにとどまらず、意識させさえすれば、多種多様なインプットの可能性があるということに、生徒たち自身が気づいていったのではないかと思う。

その一方で、書きことばをアウトプットする例は、「テスト」「手紙」「研究発表」「プレゼンテーション」といった状況を挙げてくれたはしたが、広がりのある意見を示してくれるグループはなかった。この授業ではこれ以上触れることはせず、レポートやテストなどで書かなければならないという点を強調し、書く必要性の自覚を促した。

ここまでが書きことばへの意識づけである。日常的な会話として使われていることばとは異なるものとして、書きことばを認識すること。これがまず第一歩である。そして、その意識を基盤としたうえで、どうすれば的確な、誤りや齟齬のない情報伝達が可能になるのか。授業の展開として、次に、二次元の図形を説明させることで、客観的・論理的なことばこそ、書きことばとして考えなければならぬものだという自覚を促していくことになる。

二一三 図の説明

ことばへの意識を持つたうえで、それを自分たちがことばを使うことで、実践的に理解してもらうことにした。「第二時 図の説明に適することばを考え、グループで検討する。」及び「第三時(前半) 図の説明について、伝達に誤りが生じる理由を考える。」においても、グループで学習を進めていった。



右のような二つの図を用意した。八つあるグループのうち、番号が奇数の班四つに「図A」を渡し、奇数の班四つに「図B」を渡した。そして、以下のような

課題を示し、用紙に書かせた。

・別紙の図を、ことばで説明しなさい。説明される側は図表を見ることはない。

そして、奇数班・偶数班で書かれた説明の用紙を交換し、説明を読ませてグループで検討してもらい、図形を再現させた。その後、書くべき「正解」を示した後、以下のような課題を書かせた。

図と説明を見て、

・図を再現する際に、説明としてわかりやすかったところを書きなさい。

・図を再現する際に、説明としてわかりにくかったところを書きなさい。

さらに、対応するグループを評価させ、「図の再現に役立ったか」「背景知識なしに説明がわかったか」「誤字・脱字はなかったか」「ことばの違いは適切か」という観点を用い五段階で評価させた。評価まで書かせたところで用紙をもとのグループに返し、自分たちでの反省を書かせた。

(相手のグループが書いてくれた) 右のわかりやすい／わかりにくいを読み、

自分たちの説明で、工夫したところを書きなさい。

自分たちの説明で、今後工夫できるところを書きなさい。

ここまで書いたところで第二時を終えた。次の時間の前半では、図形の説明から見える、書きことばの特徴や注意しなければならぬ点などを検討した。以上が、この単元における「図形の説明」の流れである。

図の説明に関しては、図Aのほうが説明の難易度は高いだろうと予想しており、はたして説明されたグループが再現する「正解率」も、Aは低かった。再現の間違いとしては、楕円の大きさが異なることが再現できていない、楕円が接している場所が異なっている、といった間違いがあった。図Bは正確にいえは四角のずらし方の角度が違うといった誤りはあつたものの、図の再現として大きく誤ってしまった再現はなかった。

そもそも、配布した図の紙と再現すべき用紙の枠の大きさが違っていることで、線の長さまで含めた厳密な再現を目標としたわけではない。ことばによる説明の工夫と、書きことばで伝わらないことがあるとしたらどのような点か、を考えてほしかったのである。

話しことばを考えてみる。目の前に説明される者がいて、口頭での説明を聞きながら図を書きはじめたとする。相手の再現に誤りがあれば、説明者はその場で訂正することもでき、伝わりにくいところがあれば別の表現や説明を考えることもできる。しかしながら、書きことばではそうはいかない。書きことばでは、相手がどう受け取るかを想像し、間違わせないようにことばを紡いでおかなければならない。今回の説明がうまくいったにせよ、いかなかったにせよ、相手の立場を考へ想像力をはたらかせ、自分たちの書いた説明を客観的に眺めようとする態度は常に求められる。それを実現させるためには、論理的に書かなければならない。グループで話し合った自分たちだけが了解するのではなく、他の誰が見ても筋が通った説明をしようとすること、それに少しでも近づけたら、この「図の説明」という活動は成功したといえることができる。

実際に図の説明に取り組ませると、グループごとの工夫が見られた。多くのグループは、目に見える図をそのまま説明するのではなく、書かせる説明を順番に行い、最終的に図が完成するように導くことで、誤りをなくそうとしていた。左にその説明の一つを示す(図Bの説明)。

・黒、白の同じ大きさの正方形がそれぞれ一枚ずつ計二枚。

(正方形のりんかくは両方黒い)

・黒の上に白の正方形を重ねる。

・中心を固定し、上の正方形のみ時計回りに約15°回転。

この説明から、正解の図を再現した班は、わかりやすかったところとして「初めに、2枚の正方形を利用すると説明してもらえたところ」「15°という一般的な数値と、『時計回り』という方向のついた説明」を指摘し、一方で、「『中心を固定し』という表現があったが、2枚の正方形の重ね方に関する記述がなかったため、わかりづらかった。」とわかりにくかったところを述べていた。

説明をしたグループは、シンプルな説明を心がけていたようであるが、自分たちの説明に「中心」の説明がなされていないこと、今何について説明しているか

を常に明確にしておくことなどを反省点として挙げた。

別のグループによる図Aの説明では「落とし穴に落ちようとする卵」として、見た目のイメージを様々な表現し、最後に「二つの楕円があって、一つは横長、もう一つはたて長で、丁字に組み合わさっている。丁字は二画目の楕円の方が短い。これを右に90°まわす!」といった工夫をしたグループもあった。残念ながら、「落とし穴に落ちようとする卵」というイメージは不評で、説明したグループも、「イメージは人それぞれ違うので伝わりにくい」という反省を記している。

図の説明が成功したか、失敗したかは大きな問題ではない。他人の説明が、いかにわかりづらいか。自分たちの説明が、いかに伝えようとするかを伝えていないか。説明は想像で補い、わかるようにする努力がそのわかりづらさをカバーする。不完全な説明でも、相手は正解にたどり着いてくれる。しかし、ここでは、相手が正解してくれたかどうかを競っているのではなく、だれもが正解を導き出せるような説明に至るための工夫ができていたかどうかが問題となるのである。図をことばにして、そのことばを読んだ者が頭の中で説明を再現する。そのずれをなくしていく工夫に、常に向かうことができたかどうか。この時だけのものではなく、ことばを操る際の不断の努力として、考えることができるようになれば喜ばしいと思う。

ひとつの気づきとして、数値なる客観的なことばを使うことは非常に有効であり、人と人の認識を共通のものにする、ということがあった。豊かな多様性を含むことのできることは常に有効というわけではなく、誰が見ても同じように再現できることばが有効な場合もある。では、数字にできないような概念、どうしても多様な解釈が可能なものごとの説明をすることになったらどうすればいいのか。授業の展開として、次は「文章の説明」を考えていくことになる。

二二三 文章の説明

図の説明をグループで考えることで、書きことばを使って説明するという意識が実践的なかたちで芽生え、また、それぞれの考えやイメージよりも、より客観

的・論理的な説明を目指したほうが有効であるということも確認された。そこで、やや抽象的な概念の説明を書かせることで、生徒たちの書きことばに対する意識をさらに高め、一連の「論理的に書く」方法をまとめさせていくことを考えた。「第三時（後半）文章の内容の説明を各人で考える。」「第四時 各人で書いた説明をグループで共有し、より良い説明に発展させる。」「第五時 他のグループの説明と自分たちの説明の共通点と相違点を見たうえで、説明の妥当性を検討する。」という流れで、個人での読み取り・解釈から始め、グループで書きことばとしての精度を高め、他のグループの書き方と比較することで、書きことばとしての妥当性を探ってもらった。文章は中村雄二郎『術語集』^⑤から、「神話」という章を使用した。今回、生徒に読ませた中村雄二郎の文章は、決して簡単なものではない。中村雄二郎『術語集』は、哲学や現代思想で使われる用語を一つ取り上げ、ごく短い文章でその用語を解説していくというスタイルを取っており、用語一つだけではほぼ完結した説明になっているのが特色である。「神話」というキーワードに対する説明も同様である。

中村は「神話」を各民族・各文化が受け継ぐものとしてだけでなく、その時代その時代に新しい「神話」が作られていくということから説明していき、自動車ショー、スーパーマン、ゴジラを例に「神話」を語っていく。さらに、比較宗教学者エリアードが示す神話の五つの側面を紹介し、神話的思考が科学の知にも比肩しうる世界の認識の仕方であるということを明らかにした。そして、神話的思考は身のまわりにある道具と素材から作られる手仕事（「プリコラーージュ」^⑥）であり、専門的なものである科学の知とは異なっていることによつて、豊かな世界認識につながるものである、と説明している。

中村の論理は明快ではあるが、背景知識のない状況——「神話」を日本神話、ギリシア神話等の伝統的なかたちでしか考えたことがないような状況——で読むとすると、「神話」の持つ豊かさ、といったものは見えてこない。自動車ショーは現代の神話である、といった表面的な理解だけで終わる可能性もある。次のような「的」を重ねた表現も、読解は難しい。

神話は単に迷信的なものでも、克服すべき遅れた知でもない。それは科学の知にも似た認知的な性格をもちながら、同時に表現的でもある。神話の知はすぐ

れて体系的であるとともに、イメージ的なのだ。このイメージ的性格のために、多くの人々はそのにある体系的性を正當に理解することができなかった。それというのも、体系的なものは論理的であり、論理的なものは概念的でなければならぬと考えられていたからである。^⑤

このような、短くまとまってはいるが難解な文章の、中核となる部分の説明をめざし、まずは各自で読み（第三時後半）、それをグループで共有しながら、左のような課題を与え、考えさせた（第四時）。

・「プリコラーージュ」^⑥と「神話」の関係について、説明しなさい。

・「科学の知」と「神話」の相違点を説明しなさい。

・筆者が述べる「神話」とはどのようなものか。説明しなさい。

一番目、二番目よりも、三番目の説明を重視した。それらをグループで考え、用紙に書いてもらった（第四時）。そして、図の説明のときと同様に、互いの用紙を交換し、自他の比較を行った（第五時）。

相手の班の説明を読み、

・類似していた部分を指摘しなさい。

・相違していた部分を指摘しなさい。

筆者が述べる「神話」についての説明は難しかったと言わざるを得ない。わからないまま、本文の内容をピックアップしていくことに終始させてしまったようだ。もちろん、自分たちのことばにして説明しようとする工夫と努力は認められるものの、グループ内での見解の一致を見るまでに、かなりの混乱があったように見受けられる。以下、生徒たちの「神話の説明」を二つ挙げる。

神話は身近な題材から作られている。そして、それらを組み合わせることによつて、物事の起源をはじめとするあらゆる人間の考えうる疑問を、具体的な論理による想像で、解決するもの。全ての物事の意味が説明されることで、人々はその物事について深く考える必要がなくなる。だから、神話は人々の精神的な負担を軽くし、人々に豊かさをもたらす。

神話とは、科学と違い、具体的なイメージを持っており、生活に密着してい

る。そのため、昔から人間の行動の模範とされている。ゆえに、どのようにも創造されうるものと考えられる。

神話に関して、「科学との違い」「身近、生活に密着」「創造性」「豊かさ」など、重要な要素は使われつつ、現代人にとつての意義という点では、それぞれ異なっていることが見てとれる。それは互いのグループの説明をみたコメントでも指摘されている。

難しい文章ではあったが、自分たちの読解や理解がなければ、書いて説明することはたいへん難しいということがわかってもらえたのであれば、それでよいと考える。また、図の説明以上に、書き出すまでの話し合いが長く行われ、うまくまとまらなかったというのは重要である。説明そのものになかなか取りかかれなかったのは、それぞれの読解のずれがあったからに他ならず、短い話し合いでは、ずれば解消されなかったのである。理想をいえば、そこに客観性や論理性がはたらか、互いの納得が得られるぎりぎりの部分としての「論理」が出てくるべきなのである。しかし、そこまでを限られた時間の中で考えさせることは難しかった。ただ、互いに納得するための論理性、という目は開かれようと思う。

以上のような展開で、意識づけから具体的な書きことばの実践まで、一連の授業として実施した。

三 まとめと今後の展望

以上、「論理的に書くこと」を目標に展開してきた授業実践を報告した。実施後、生徒からは、特に最後の文章の説明について「もう少しゆっくり読み進めたかった」といった感想ももらっている。確かに、通常の授業の精度で読み解けば、もっと面白い意見も出て、読解の幅も広がった教材であったと思う。それでも、グループで話し合いながら「書くこと」に集中した時間は、読解にも記述にもつながると思われる。「神話」についてこんなに深く考えられるということを知っ

た。」という感想もあり、思った以上に読解に関して、成果があったようである。そもそも「論理的に書くこと」を目標としながら、論理的に書くとはどういうことかを、明確に定義づけはしなかった。論理的というものを大仰には考えず、筋が通っている、納得ができる説明を「論理的」なものとし、それぞれどうすれば「筋が通る」ことになるのかを考えさせたつもりである。特定の図や文章の説明に関して、上手になるということを目指しているわけではなく、日常的な読解、記述、思考に、「論理的であろうとする意志」がからむようになることが、目標であった。すべての生徒がそれを達成できたわけではないと思うが、その契機にはなったのではないだろうか。

国語の授業としては、「書くこと」を実践させつつ、図や文章に関して「読むこと」の力も必要とする授業であったし、グループで話し合わせることで「話すこと・聞くこと」にも関わる、という、国語で身につけさせるべき様々な力に関わる單元となったと思う。しかしながら、ある意味、欲張り過ぎと言えなくもない。一連の授業として展開することは、大きな意義があったと思うが、一つ一つの教材にかける時間は短すぎたようにも思う。もっと綿密な計画を立てる必要があるだろう。

これからも「書くこと」に関しては、多種多様なアプローチをして、生徒の自覚や意識を高めることに尽力していきたいと思っている。今回の試みで、生徒たちの「書きことば」に対する意識を向上させることができたのは確実である。これを単発のものにせず、その後につなげていく方法を模索していきたい。

なお、本校で実施された「東京学芸大学附属高等学校第11回公開研究大会」(二〇二二年六月一六日)で第四時にあたる授業を公開した。また、その実践報告を「日本国語教育学会第75回国語教育全国大会高等学校部会」(二〇二二年八月七日)において行っている。

注

①野内良三『日本語作文術伝わる文章を書くために』

岩波書店(岩波新書)二〇一〇年

②白井恭弘『外国語学習の科学——第二言語習得論とは何か』

岩波書店(岩波新書)二〇〇八年

③生徒によっては、昨年度、野内良三『日本語作文術』の内容を授業の教材として読んでおり、「書きことば」外国語」という枠組みを知っている者もいた。

④今回の主題からずれてしまうが、言語及び言語技術の獲得が、実用的なものとしてのみ捉えられてしまうのは残念である。異文化の理解といったものでさえ、実用的価値から見られてしまうのは、問題であろうかと思う。思うけれども、生徒たちの意欲を湧かせるのも、この「実用的」というものであることは間違いない。今後の課題としたい。

⑤中村雄二郎『術語集——気になることば』岩波書店(岩波新書)一九八四年

⑥ブリコラージュは、「手仕事・器用仕事」として説明されている。身のまわりにある材料と道具で行われるもので、技術者の仕事と区別される。神話はブリコラージュとしての性格をもっている。