

望ましい学習者の姿を明確にした 説明的文章指導の構想

—小学校を中心にして—

前田 真証

Shinsho MAEDA

(福岡教育大学国語教育講座)

要 約

説明的文章の読みの領域に絞って、小学校卒業時点における望ましい学習者の姿を想定し、1年生教材「じどう車くらべ」の教師用指導書に示された単元目標と学習指導計画を検討して、説明的文章指導への見通しを立てていく際の指針を4点導き出した。その上で、二年ごとの総括的指導目標を改めて設定し直し、新「学習指導要領」の二年単位の目標・内容・言語活動例と文部省の『小学校学習指導要領解説 国語編』の説述を手がかりとしながら、小学校六年間の指導内容を具体的に肉づけし、組織化をはかった。

これらの指導構想を仮説として、以後各学年・各教材に応じて単元構想を示し、検証してこうとしているが、本稿はその土台をなすものである。

キーワード：学習者像、説明的文章指導、教師用指導書、新「学習指導要領」、指導構想

I, はじめに一本研究の目的一

新「学習指導要領」が示され（小・中学校は平成10年12月、高等学校は平成11年3月）、横断的・総合的な指導を推進するため、「総合的な学習の時間」が設けられることになった。中学校以降での選択の幅も、ずいぶん広がられている。それだけに、国語学習において身につける基礎・基本、並びに国語学習の中核となる態度・能力を明確にすることが、切に求められてくる。

そのような要請に応えるためにも、まず国語科内部の各領域（説明的文章の読み、文学的文章の読み、作文、話しことば、言語事項）において、それぞれ何が基礎となり、何が中核となるか、見きわめる必要があろう。そこで本稿では、説明的文章の読みの領域に絞って、現場の国語教育実践者がこのような学習者が育ってくれるなら本望だと実感し得る、到達点としての学習者像を想定したい。次に、現行教科書の教師用指導書における入門期の取り扱いを検討して、説明的文章指導の指針を導き出したい。さらに、新しい「学習指導要領」の目標・内容・言語活動例などを参考にしながら、小学校低学年・中学年・高学年における総括的指導目標とそれを達成するための指導のあり方を明らかにしていきたい。

II, 小学校卒業時点における望ましい学習者の姿 —説明的文章の読みを通して—

現行の「学習指導要領」にも、新「学習指導要領」にも、小学校全体の目標は掲げているが、包括的であり、しかもそこからどのような学習者像が浮かび上がってくるかは明瞭でない。説明的文章の読みに焦点化して、小学校卒業時点に「このような学習者に育ってくれたのだから、教師として本望だ。」と言えるような、肉体的性をもった実在の学習者の姿として思い描けなくては、どうしてもこのような望ましい学習者像に育て上げたいという切実な願いは湧きにくい。何としても現場の教育実践者が、「ああ、こういう子は、稀にではあっても確かにいるな。」と思えるような望ましい学習者の姿として提示できなければなるまい。私の方で、仮りに記してみれば、以下のような学習者像になろうか。

(1)一編の説明的文章を読んで、「へえーっ、そうだったのか。じゃ、このことはどうなのだろう。」と次々に知りたいことが出てきて、書を求めていく児童（読書に向かう）

(2)他方、一読してこういうことがわかったというだけに済ませず、「待てよ。ひっかかるところがどこにもなかったぞ。それなら、この説明的文章に筆者がこ

めているものが全部わかったことになるのか。そんな馬鹿な。何かを見逃したに決まっている。どこか、わからないこと、解決したいことが見つかるはずなんだ。それは、どこにあるんだろう。」と問題を求めて読み返す児童（精読に向かう）

(3)説明的文章の読みも、書かれていることに行き着いて終わりなのではなく、むしろそこから始まるのだと悟って、

○語・句レベルの本文からの気づき〔自問自答〕においても、

○要点のまとめ方においても、

○小見出しづけにおいても、

○要旨、筆者の意図〔願ひ〕においても、

どこまでも本文〔文脈〕に基づきながら、自己発見の読みを心がける児童（文学的文章との共通性の自覚）

(4)論理をたどって一瞬も（そして一語一句も）気を抜かずに読んでいくと、初めにこうだと思い込んでいたのと全く異なる面が見えてきて、この集中して考えることこそ、説明的文章を読む醍醐味なんだと思えてくる児童（説明的文章の読みの独自性への着目）

(5)一読して何の人間味も感じられない説明的文章に対しても、何としてもこういう文章を書かざるを得なかった筆者の人間性を見抜かずにはおくれのかと思つて、新たな意欲をかき立てる児童（筆者への注目）

(2)～(5)はいずれも精読を志向する姿であるが、そのさまざまな局面を取り出してみた。

このように挙げてみると、確かに学習者がこのうち一点でも体得できれば、教師としてほんとうにうれしいだろうと思えてくる。これらをたたき台にして、現場の先生方が小学校6年間を通しての到達目標を一層血の通ったものにして下さるようにと願っている。

Ⅲ、説明的文章指導の方針―「じどう車くらべ」の教師用指導書の検討を通して―

M社1上の教科書にある「じどう車くらべ」は、単元名・教材文を改めながら長年掲載されてきた。この教師用指導書^{注1)}に載せられた学習指導案（単元目標・学習指導計画例）を吟味して、小学校における説明的文章指導の方針を導き出すことにしたい。

(1) 単元目標の設定に関して

①いろいろな自動車の仕事と仕組みに興味を持ち、教材文の大体を読み取ったり、図鑑などを見たりすることができる。(理解ウ・エ)

②ポンプ車やはしご車について、簡単な説明の文章を書くことができる。(表現エ・オ・キ、言語オ(ア)
注2)

※①・②は、こちらで付した。なお、言語事項に限つ

た目標は省いた。括弧内は、現行「学習指導要領」の1年の「内容」との照応を示したものである。

1) 読みの目標の問題点

(ア) 教師用指導書の「指導のポイント」には、上述の①をまとめて、「本教材の主たる目標」は「いろいろな自動車の仕事と仕組みの大体を読み取ること^{注3)}」とあるが、このような目標を掲げることによって、説明的文章を読むというのは、こういうわくわくする営みのだなど、小学1年生が感じられるかどうか？

教師用指導書の「教材について」には、前単元のこと、次のように記してある。

「入学して初めて出会った説明文『とりとなかよし』では、児童は

(ア)説明されている事柄を正確に読み取るとともに、(イ)説明文の基本的なパターンである『問い→答え』を学んだ^{注4)}。」(ア・(イ)は引用者)

説明的文章の読みの学習の出発点において、説かれていることを正しくきちんと理解すること（ア）は文レベルにおいて、(イ)は連文レベルにおいて）を挙げている。そして、この「じどう車くらべ」の学習指導案例においても、「文章の内容を確かめるために、第一段落（問題提起の部分）を読む。^{注5)}」とあり、第二段落に入っても、

「バスは、どんな仕事をする自動車でしょう。」

と問い、

「自由に表現させてから本文で見つけさせる」

とし、穴埋め式のワークシートに

「丁寧に視写させる^{注6)}」

とある。ここでも、本文を正しく読み取る（実際には確認する）ことが基軸をなしている。

外国語学習では、語彙・文法・文同士のつながりを正しく理解しなければ、何も始まらないかもしれない。しかし、母語の学習でも、本文を正しく理解する（確認することから始めなければならないものであろうか。もしそうだとすると、説明的文章の読みとは本文に直接書いてある表現と内容が答えになるものなのだと、児童に思い込ませてしまい、読んでこういうおもしろさが見つけ出せたという読者としての発見の喜びを引き出せないままになる。これは、将来にわたる説明的文章学習への意識を決定づける恐れがある。

(イ) 読みとしても、各段落内部の「(それぞれの)自動車の仕事と仕組み」との対応が主になってしまふ。

指導のポイントに記された「いろいろな自動車の仕事と仕組みの大体を読みとる」という説述の中には、多くの学習内容が含まれていそうに見える。しかし、個々の自動車に絞って考えれば、それぞれの「自動車の仕事と仕組み」の照応が主であり、自動車間の比較

に及ぶような書き方はなされていない。その方が、小学1年生には易しいという判断があったのであろう。ただし、前後の段落との関係を見失うと、本文では、何のために個々の種類の自動車の「仕事と仕組み」を挙げているかが、児童にもわからなくなってしまう。したがって、題に「じどう車くらべ」とあることの意味が稀薄になってくるのである。このことが一番いけないのは、説明的文章を読んでいるのだという自覚を弱めてしまい、授業は児童が一読して感じとった楽しさとは無縁なものだという意識を植えつけかねないことである。

分析的な読みの弊害は、小学1年生には、何より恐れられなければならないまい。

(ウ) 現行「学習指導要領」の1年の指標になる「大体」が、この目標で説明されているかどうか。

「指導のポイント」に集約された「いろいろな自動車の仕事と仕組みの大体を読み取る」のうち、「大体を読み取る」とは、そもそもどういうことを指しているのだろうか。

この教材では、

○第2段以降の各段で「仕事と仕組み」が説かれているため、各段の内部における対応はあやまりなくとらえる。

○ただし、いくつもの自動車の仕事と仕組みが挙げられているので、全体としてはおおまかに(8割程度)頭に残しておけば十分

とでもいうのであろうか。もちろん、以上のような「大体」の見方では、学年目標が闡明されたとは、到底言い難い。しかし、上記の単元目標の要約は、この解釈以上のものを内包しているであろうか。

2) 表現の目標が記されたことの問題点

目標⑧には「ポンプやはしご車について、簡単な説明の文章を書くことができる」としてあるが、これを本当に表現の目標として挙げることが適切であろうか。

確かに最後の消防自動車の段は、

「ポンプ車やはしご車は、火じのときにはたらくじどう車です。どんなしごとをしていますか。そのために、どんなつくりになっていますか。」(平成8年度～平成11年度教科書)

と、問いかけで終わっている。それを補うのは、読みの力なのであろうか、書く力なのであろうか。

初期の教科書本文(昭和54年3月31日検定済)には、この部分の説明は、

「しょうぼうじどう車は、火じのときにはたらくじどう車です。しょうぼうじどう車には、ポンプ車やはしご車があります。ポンプ車には、水をかけるホースがたくさんつけてあります。はしご車には、ながくのびるはしごがついています。」

のように、一応挙げられており、改訂後に児童に主体的

に考えさせようとして、あえて疑問形にただけなのである。したがって、本来あるべきものを疑問形によって引き出すに過ぎないから、読みの力と言えよう。(現行の教科書には、わざわざ問題提起の段と同じ問いかけにしてあり、独立した文章として読むと、いよいよ不自然なものになっている。)

それに、これを表現力の育成と見なすと、ここまでの文脈との照応を必ずしも必要とせず、この段落だけの部分的な説明でもよしということになりかねない。児童が予測して補った段落が、この文章全体から見直してみてもふさわしいかどうかの吟味も、行われにくい。

しかも、文型を利用して型はめ作文を書かせてしまうため、本来的な作文指導において小学1年生なりの文章観(たとえば、作文というのは話すことと同じように心に浮かんだことを思い出す順に書いてかまわないものなのだという文章観)が徐々に育ってきたにしても、それを崩してしまう恐れも出てくる。

3) 教材が先で、目標が後になる

単元目標④も⑧も、「自動車の仕事と仕組み」や「ポンプ車やはしご車」という表現がそのまま挙げられており、明らかに「じどう車くらべ」という教材が前提になって出てきている。しかし、もともと教育研究においては、単元目標が第一に見据えられて、それに最適なものが選ばれて教材となるべきものである。したがって、2段階の検討が省かれ、そこで、どういう国語学力が身につくか、曖昧なままの活動目標になっている。教科書検定制度のもとではあっても、単元目標をまず定められた教科書教材のくびきから放して、実践の原動力となるものにし、その上で改めて最も合う教材を探し出さなければならないまい。

なお、④・⑧とも学習目標として掲げているが、教師として目ざすべきものを見きわめて指導目標に練り上げる必要がないかどうか、さらに考え直すことも求められよう。

(2) 学習指導計画に関して

「学習指導計画例」(10時間扱い)として、教師用指導書には、下記の二案が載せられている。

A案…自動車図鑑を作るために、文章の事柄を正しく読んだり、説明の仕方を考えたりする案

B案…「自動車博士になろう」というめあてをもって文章の事柄を正しく読んだり、説明を書いたりする案^{注7)}

児童に明示する目あては、ゴチック体で示したように少し違うが、実際にはよく似た案になっている。ここには、大村はま氏が『国語 学習指導の研究^{注8)}』で示されたA案～D案のように、教師の実力と資料の有無、意欲に応じた創意はうかがえない。そこで、各時間の学習活動や展開例も記されたA案を取り上げ、

さらに考察を進めていくことにする。

| 次 時 | 学習過程と指導内容 |
|--------|---|
| 一 次 | 自動車図鑑作りを計画する。 (1)自動車図鑑に載せたい自動車を1つ決める。 ・自動車の名前を①カードに書き、発表し合う。 (2) 図鑑に載せたい②自動車を1つ決める。 (2)教材文を読み、図鑑に書くことの調べ方を知る。 ・「③どんな仕事」、そのための「どんなづくり」という2点を発見しながら読み取るというめあてをもつ。 |
| 二 次 | 「じどう車くらべ」を読み取る。 (1)バスと乗用車の仕事とつくりを読み取る。 ・④仕事とつくりについて読むというめあてをはっきりさせて読む。 ・視写しながらその自動車の特徴を理解する。 ・接続語から、仕事とつくりを関係づけて読み取る。 ・ワークシートを活用して図鑑の1ページとなるように書く。 (2)トラックの仕事とつくりを読み取る。 (3)クレーン車の仕事とつくりを読み取る。 (4)消防自動車の問題提示に答える。 ・ポンプ車、はしご車のそれぞれの仕事とつくりについて調べる。 ・ワークシートを活用し、説明文を書く。 |
| 三 次 | 好きな自動車の説明文を書く。 (1)(2) ⑤資料で仕事とつくりを調べ、説明文を書く。 (3) 図鑑を作り、友達と読み合う。 |
| 四 次 | 教材文に出てきた片仮名の読み方と書き方を練習する。 (1) ・⑥口形・発音・発声に気をつけ、はっきりと読む。 ・書き順を守り、正しく書く。 ^{注9)} |

〔考察〕(上記の下線部①～⑨は、以下の1)～9)と対応している。)

1) 図鑑に載せたい自動車の種類をカードに記し、発表し合うことの長短

・カードに思いつくかぎり書き出すことによって、自動車への想を開発する、
 ・発表し合って、思いつかない児童へのヒントにする、
 ・次々に出し合うことによって、これからみんなでまとめようとする自動車図鑑への期待をいだかせるなどの効果が考えられるが、後に各自が文章化したものを読む時の驚きを減じてしまうことにもなる。上記のいずれの効果を得ようとしているか、焦点化するとともに、自動車図鑑を誰に読んでもらうかを再検討する必要がある。

2) 図鑑に載せる自動車をこの時点で1つに決める意味

自動車の種類を挙げられるだけ出させた後、それぞれ何を図鑑に載せたいか決めさせても、実際には6時間後の第三次にならないと生きてこない。それでも、小学1年生には、以後の読みの意欲を引き出す原動力になるであろうか。

3) 図鑑作りの着眼点を知って以後の文章を読んでいく必然性

最初の段落を読んで、自動車図鑑に書くためには、「どんな仕事」とそのために「どんなづくり」にしているかを調べるとよいとわかり、もう図鑑作りに着手できるのに、なぜ第二次の読みが必要になるのだろうか。こう問い直してみると、第一次の「自動車図鑑作り」という作業上の目標を本当に追究させようとして掲げたのではなく、第二次の読みを促すための意欲を湧かせる導入に過ぎなかったことが、はっきりしてくる。

しかし、「自動車図鑑作り」という活動の目あては、それ自体どのような過程を経て達成されるかという筋道を内在しており、単純に第2段落以後の本文を読んでもいかにすることには結びつかないのである。

4) 表現とは直接結びつかない第二次の目あての設定

第一次の自動車図鑑作りが実質的な役割をになうとすれば、第二次における目あては、自動車図鑑には具体的にどんなことを書けばよいか了解することになるが、「仕事とつくりについて読む」こと自体がめあてとされている。それが何のためかは、以下の展開例にも全くふれられていない。当然、小1の児童にも意識づけられまい。第一次に自動車図鑑作りを持ち出したのは、教材本文の読みにいざなうためであり、なかなか自動車の「仕事とつくり」に着目するためであったことが、いよいよ明白になってくる。

5) 本文に書かれていることに終始する恐れ

以下、視写による特徴の理解は、本文から仕事とつくりを指摘させ、その部分だけを、空欄にしたワークシートに写して確認させることであり、接続語への着目も、「そのために」の前に仕事、その後につくりが書かれているのを了解させるにとどまる。ワークシートの活用による「図鑑の1ページ」の予備的作成も、上記の空欄補充によって1段落を再現することで、別の過程にはなっていない。ここには、児童の創意の入り込む余地が残されていないのである。もっとも、展開例には、「バスくんのじまんばなし」というワークシートもつけてあるが、これとても本文にある『『ざせき』『大きなまど』の役目を考え、順序・文型まで決めて書く「再構成^{注10)}」作文である。そのため、正解主義の学習観（説明的文章は書かれていることをそのまま受け取るしかない領域であり、読みの発見をもたさない世界であるという学習観）の根づく危険性は、ますます高くなったと言える。

6) 学習目的の空洞化

以下、バスと乗用車の段にとどまらず、「トラックの仕事とつくり」や「クレーン車の仕事とつくり」も同じようにして読んでいくとある。しかし、図鑑を作らせるためなら不要である。それぞれの種類の自動車でもどんな内容と文型で書けばよいかは、すでにバスと乗用車の段に記されているからである。しかも例示を多くすればするほど、学習者が第三次で書こうとする

絶好の材料を奪うことにもなる。授業を受けている学習者にも、なぜこのような学習をするか、わからなくなてこよう。

7) 読みの学習の終わりは、それまでの文脈と切り離され、実際には文章制作の第一歩に

第2段（バスと乗用車）の学習においても、第3段（トラック）・第4段（クレーン車）の学習においても、それぞれの段のみが分節的に扱われており、「じどう車くらべ」という文章を読んでいることが自覚されにくかった。それでも、一応読みの学習ではあったが、第5段（消防自動車）となると、読みの学習かどうかさえあやしくなる。

先にふれたごとく、本文はあえて第1段と同じ問い方にし、実質は「ポンプ車、はしご車のそれぞれの仕事とつくりについて調べ」、「説明文を書く」ことで終わっているからである。展開例では、本文を読むのは、何と何について書かなければならないかを確認する時だけであり、後はポンプ車かはしご車かを任意に選んで調べ、各自の文章を発表させることで済ませている。ポンプ車かはしご車かの部分的説明が、消防自動車として組み合わせられ、第五段にあてはめられて、完成した「じどう車くらべ」の文章として味わわれ、さらにこの文章を書いた筆者の願いに思いをはせるなどは考える余地もないのである。

それゆえ、実際には第三次に各自が自動車図鑑の1ページを書くための練習になっている。ただし、ここで各々が調べて書くことが今こそ図鑑づくりに進む第一歩を踏みしめているのだと会得される工夫は示されておらず、めいめいが創意を生かせる何十通りかの調べ方も提供されていないため、児童にはこの授業がどこに生きるかも気づかれないまま、進められることになる。

8) 相手・目的意識の不明瞭な説明的文章制作

好きな自動車を取り上げる際にも、どうしても仕事とつくりとを調べないといけないうのもであろうか。A案を立てた人はそう見なすようである。子供がその自動車を好きなのはきっかけに過ぎず、本当に大切な仕事とつくりは、改めて調べてみなければ、教科書どおりの文型を使って整った文章にしていけることはできない、と。

しかし、小1の児童にしても、好きな自動車を取り上げて話したい、説いてわかってもらいたいと思うなら、そこには自ずから条理があるはずである。仕事とつくりにはおさまらない豊饒さも伴っている。それらの手探りの中から帰納する努力をしないで、仕事とつくりを知っていようといまいと調べさせると、学習者の奥底にある、書いてわかってもらいたいという願いを消してしまうかもしれない。

しかも、1年生は書きたいと思う内容が先で、読んでもらう相手はそれについてくると言えるであろうか。

小学校教育に60年携わり、「一年生博士」と称せられた芦田恵之助は、明治30年代半ばに、すでに「尋常一二年の文章は、その性質上より見るも、はた形式上より見るも、日用文（手紙文）にちかきもの^{（注11）}」と、まず相手があつての表現であることを道破しているが、それに対して、説明的文章制作のばあいは例外で、相手意識が後などと主張できようか。

このように問い直すと、「図鑑制作」は1年生でありながら、誰に読んでもらうかという相手が特定しにくい営みであり、どうして学級のみんに読んでもらうか、目的が明瞭にしにくい活動であることに気づかされるのである。

9) 片仮名の読み書きはそれを最も必要とする場で

本文をそのつど音読する際に、片仮名も読めなければ当然声に出せないし、第二次で空欄を埋める視写をする際には片仮名の筆順に迷うことも出てこよう。それを本単元の最後にまとめて学習する必然性はなく、きわめて形式的な時間設定と言えよう。この計画の立案者（無署名）は、おそらくここで片仮名の知識を整理し、活用の素地を作ろうとしているのであろうが、そうであれば、それこそ本単元を手がかりにした言語事項そのものの学習に陥ってしまう。ゆえに、何としても片仮名の読み書きが最も必要とされる場に移さなければならぬ。

10) 学習指導計画例の問題点（総括）

このように吟味していくと、学習指導計画上の問題点も浮き彫りになってくる。

全体の単元構成は書くために読むものになっているのに、読みにかける時間の方が長く、児童としても、書くために読むのだという目あて意識が途中で薄らぎ、終わりごろにまた急に書く場に立たされる計画なのである。このような計画に基づいた授業はよく行われがちであるが、国語学習にどれだけ寄与し得るであろうか。

（3）説明的文章指導の方針

以上の考察から導かれる主要な点は、下記の4点になろう。

①どうしても入門期から、説明的文章を読むというのはこういう楽しい活動なのだなど、体得させていくことが不可欠である。しかも、このことは一単元で済むわけではなく、時間をかけてじっくり取り組んでいく必要がある。

②入門期と言えども、語・句を正しく理解させることは大切である。ただし、それは説明的文章の読みが本文に書かれてあることだけを確認することから始めなければならないということではない。こうした授業から出発すると、児童には、説明的文章の勉強というのは、本文に書かれていることが答になる、発見のきわめて少ない学習なのだという固定観念を植えつけてしまう。

ほんとうに正しく読むためには、正確に読んでいく

と、直接には書かれていない、こんなことが読みとれてくるといふ、説明的文章の読みの現場に臨ませて、正しい読みの生産性・威力に目を開かせなければならぬ。

③説明的文章を読ませるといふ以上、分析的断片的な読みに陥ることは警戒するように努める。小学生がつねに説明的文章を文章として読んでいると自覚できる授業創出を心がける。

④小学生は生涯の基礎を固める時期だからこそ、表現活動をさせていけば表現の目標を掲げるといふような、安易な挙げ方は避け、まずは読みに焦点化された単元を工夫していく。そして、確かに説明的文章の読みの力をつけ得たと、評価した上で、関連的な単元を考案する。その際も、重点目標が何なのかはつねに見きわめていくようにする。(戦後国語教育の方向性を示した西尾実氏は、独立学習が先行して、しっかり確立した上で関連学習が成り立つ^{注12)}と指摘されている。)

Ⅳ、小学校における説明的文章指導の構想

一新「学習指導要領」の目標・内容・

言語活動例を手がかりにしてー

Ⅱに掲げた、小学校卒業時における理想的な学習者の姿を、二学年ごとに分節して総括的指導目標として記し、その後に指導すべき内容の肉づけを試みた。その際に、新「学習指導要領」の目標・内容・言語活動例、および『小学校学習指導要領解説 国語編』^{注13)}の説述を手がかりにした。ただし、小学校卒業時点における望ましい学習者像をこちらから掲げ、方針を立てて、3段階の総括的指導目標を示した以上、それに資するように指導内容を組織化せざるを得ず、指導内容の系列を組み直したところもある。

(1) 小学校低学年において

1) 総括的指導目標の設定

- ・説明的文章を読むというのはこんなに楽しいことなのだと悟り(読書においても、読解においても)、
- ・文章に書かれていることに基づいて、書かれていない価値を汲み取ろうとする素地を作らせる(読解において)。

前半部は文章全体を通して、後半部はその上で語レベル・文レベル・連文レベルでめざすべきことである。

2) 指導したい内容の具体化(括弧内は、手がかりにした新「学習指導要領」の内容を示す。)

A 読書という広大な海の中に、精読への可能性を秘める二つの島(説明的文章を読むという島と文学的文章を読むという島)を少しずつ作っていけばよいという心づもりで、物語世界に入り込んで想像していく楽しさとともに、現実の自然やできごとに対しても知的好奇心がふくらんでいくような読書紹介を心がけ、児童自らが、易しく書かれている本なら、自分でも図書

館に行って読んでみたいと思えるようにいざなう。もちろん、初めは教師が読み聞かせした絵本を自分でも手に取って読んでみようとするだけで十分である。そのうちに、自分から何かおもしろい本はないかなと探したり、先生に尋ねたりするようになるところまでを目ざす。(内容A「易しい読み物に興味をもち、読むこと」) B 説明的文章を読んで、おおよそどんなことが書かれていたかを理解し、どんな順序で書かれていたかを手がかりにして、少しずつ本文に即して、きちんと細かく読んでいこうとする姿勢を作らせる。

そして、本文に書かれている内容と表現とを、誤りなくとらえるためにも、本文の確認に終わらせるのではなく、読みの本質である、書かれていることに基づいて書かれていない部分を推理・洞察することのおもしろさに気づくように誘っていく。

このように説明的文章を細やかに読んでいこうとする目は、当然読書の際にも生かされ、ていねいに読んでいくことの実り多さに驚き、読むことが、生産的な営為であるという信念が湧いてくるようになる。(内容イ「時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと」…叙述内容に即した読むことに関する指導事項^{注14)})

C 前項Bでは、小学1、2年生においても説明的文章の本質(生産性)に気づかせることを記したが、それはどのように読ませるかという学習法を身につけさせることと密接に関連してくる。学習法の会得なくして、説明的文章の読みに目を開かせることは、きわめて難しい。

文学的文章のみならず説明的文章も声に出して読むのは、読み深めの手がかりとなる学習法として音読(厳密には緩読、ゆるやかに声に出して、語句・文・文章をかみしめながら読むこと)があることに気づかせ、生涯読み深めに生きてくる拠点を作らせるためであらう。

そうだとすれば、もう1つの拠点となる視写も、今回の「学習指導要領」には省かれているが、実際には取り込まざるを得なくなる。

音読(緩読)は文章全体を貫く基本情調の発見に向き、視写は知的・分析的に解明していくのに合うため、学習法としては、まずは音読(緩読)の体得に力点を置き、徐々に課題を明確にした特定箇所の視写へと比重を移していくことになろう。それによって、説明的文章の読みは、こんなふうに勉強していけば楽しいと思える足場が得られることになる。(内容エ「語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと」)

(2) 小学校中学年において

1) 総括的指導目標の設定

- ・1、2年で培った態度と能力を存分に発揮させ、自

分でどんどん説明的文章を読破して自信をつけさせる（読書において）とともに、

・形式段落における要点や意味段落における小見出しを、本文の表現に頼らずに探っていくと、説明的文章がまた新たな相貌を帯びてくることに気づかせる（読解において）。

前半部は文章全体を通して、後半部は形式段落レベル・意味段落レベルに焦点をあてて、目ざしていく。

2) 指導したい内容の具体化

A こういうおもしろい自然・人物・社会・時代を書いた本なら次々に読んでいきたいと一旦思えても、現代はもっと楽に手に入るおもしろさに満ちている。わざわざ自分から本を読むことまでしなくてもよいのではないかという思いにも傾きやすい。それだけに、せっかく湧いた、自ら求めて読んでいこうとする願いを、他の感情にまぎらせずに、どう純粋に伸ばしていくかが一大課題になる。

また、それが幸いに引き出せたとしても、児童の内にあるのは、現時点で興味を引く、こういう内容の本なら読みたいというように狭く限られた思いであろう。それでかまわないから濫読に近い形でどんどん読ませて、その領域のことなら得意と言える領域をそれぞれ作り上げるように促す。その上で、それぞれの読書生活を話し合わせ、教師のこの時期の読書生活も披露して、得意な領域をさらに強くしていくとともに、今まで関心のなかった分野についても、「〇〇さんが読んでおり、先生も『読んでみると、違う世界が開けてくる。』とおっしゃっていた。少し読んでみようかな。」という気持ちに誘っていく。以後は、この読書生活の交流を節目節目に設けて、以後の読書生活を計画的にどう作り上げていくかに関心が動くように仕向ける。（内容ア「いろいろな読み物に興味をもち、読むこと」）

B 正確な理解に対する要請は、ここで形式段落レベル・意味段落レベルに及ぶが、要点を

①段落の中で中心になる一文を選んで、整えたもの、
②もしくは、段落中の鍵になる語句を論理的に結び合わせたもの

と見なすのなら、多くの発見は望めない。

しかしながら、筆者が用いた語句、文、論理的展開が最高であり、そのまとめ方が、当該段落を最も洞察した見解であると言えるだろうか。我が身を振り返れば、自己の文章表現の源になるものに気づかず、人から指摘されて初めてそれと悟ることがいくつもあるのである。自己の文章を本人以上に深く読んでくれる人の存在を知り、感嘆の思いが湧くこともある。そうだとすると、形式段落や意味段落の「中心となる語や文」はあるにしても、書かれていない、もっと中心になるべき語・文が見つかる可能性は絶えずあるのである。

意味段落における小見出しについても同じようなことが言える。以後の主要題材をそのまま持って来たも

のもあれば、これなら読もうとせずにはおれないと思えるものもある。後から見返しても、小見出しの語は本文にはなく、「あっ。」と声を出したくなる時もある。

したがって、現行の「学習指導要領」の3年生にある「要点」、4年生の「段落相互の関係」にあたる新「学習指導要領」の指導事項は、以後読み手の多様な読みが表明される場として、そして、説明的文章としては新たな次元に入るべきものとして、万全を期して扱われなければならないことになろう。形式段落レベル・意味段落レベルにおいて、正しく理解し得ているかどうかをつねに吟味しながらも、本文に込められた思いをさらに鮮明に取り出そうとするのである。

ただし、その際にも、無理矢理各段の要約や意味段落の小見出しづけに走ることをないようにする。目的によって、また文章中の位置によって、要約も小見だしづけも必要であったりなかったりし、またつけるにしてもつけ方がずいぶん変わってくるためである。

（内容イ「目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係を考え、文章を正しく読むこと」）

C 前項Bのように、説明的文章そのものに対する新たな次元の読みを推進する一方で、読み手自身がどう考えたかにも、目を向ける必要が出てくる。読み手である自己への着目は、おのずと他の学習者が、どう受けとめているかに気をつけることにもなり、同一の文章を読みながらこれほど違いが出てくることへの驚きともなろう。

このことへの注目は、

④改めて本文を読み直す土台にもなっていこうが、

⑤読み手としての感慨・意見を耕すこと

にもなろう。④には、青木幹勇氏の「問題を持ちながら読む^{注15)}」という着想が、⑤には、大村はま氏の読書生活指導の実践^{注16)}が、有益な示唆を与えてくれよう。いずれの面の実践も、国語学習記録の指導と結びついて、学習者の内面が忠実に写し出されるものとなろう。（内容エ「読み取った内容について自分の考えをまとめ、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと」）

D 説明的文章を学習する方法として音読（緩読）と視写とがあったが、中学年には、これらの基本的な学習方法が一層身につくように導く。ただし、教材がどのような性質の文章かによって、どこでいずれの学習方法を主とするか、どんなふうに活用するかを工夫しなければならぬまい。そうだとすれば、教師が誘導して学習の目的を明確にし、それに即して軽重を見きわめた読みにするのは、児童自らが学習方法を自在に活用するに至る端緒にするためと言えよう。（内容オ「目的に応じて内容を大きくまとめたり、必要なところは細かい点に注意したりしながら文章を読むこと」）

※なお、新「学習指導要領」の内容カにある「書かれている内容の中心や場面の様子がよく分かるように声

に出して読むこと」は、下線部のように表現領域に属する朗読に入りかけており、ここでは保留した。音読（緩読）は、波線部のような顧慮を一切しないで、純粋に読みひたり、読み深める営みで、朗読に発展・解消するものではない。（この音読と朗読の峻別については、芦田恵之助氏の立言¹⁷⁾に拠っている。）

(3) 小学校高学年において

1) 総括的指導目標の設定

・説明的文章（論説・評論、解説・説明、記録・報告を含む）を読んで思考を深める喜びに目ざめ、知的発見のために、あるいは課題解決のため、自己省察のために、生産的に読んでいこうとする姿勢を確立する（読書において）とともに、

・文章全体の要旨やそのような要旨を読み手に伝えたいと思わずにはおれない筆者の意図（願い）に目を向け、筆者だからこそ書き得たことと筆者にしてもなお書き及ばなかったことについて思いをはせるような態度を育てる（読解において）。

小学校の最終段階なので、前半部・後半部ともに文章レベルに力を傾注していく。

2) 指導したい内容の具体化

A 小学校の上級生として自己をどのような人間に作り上げたいのか、思いをめぐらし、それを深めるにふさわしい書物や文章を探りあて、計画的に読む習慣を身につけて、自らの読書生活設計を軌道に乗せていく手ごたえを得させるようにする。

そのために、図書選択のための知識を習得させたり、「本の内容や筆者の意図を簡潔に押さえ、ノートに整理する¹⁸⁾」などの読書技能を会得させたりする。（内容A「自分の考えを広げたり深めたりするために、必要な図書資料を選んで読むこと」）

B 小学校中学年では形式段落や意味段落における論理の展開を追究することによって読みを一新させるが、小学校高学年においては、文章の要旨を的確に把握するところまで行き着かせる。この段落や段落相互の関係だけを見ていて重要だと思えることが、そのまま文章全体における重要性にはならないためである。それゆえ、文章全体から見直すことによって、また形式段落レベル・意味段落レベルの読みを練り直す余地を秘めているのである。要旨のまとめ方は一様にはならず、また目的により、何字でまとめるかによって、ずいぶん違ったものになってくる。それだけに、一語一句をなぜ削るか、加えるかと吟味することが、読みを鍛えることになるのである。

他方、筆者の意図は、配語から文章構成・要旨に至るまで説明的文章のすみずみにしみこんでいるが、要旨がわかればただちに筆者の最終的意図が見えてくるとは言い難い。それだけに、このような要旨を筆者は何ゆえ小学校高学年の児童にわかってもらおうとした

かと、改めて本文を読み返す必要も生じてくる。

そのため、文章を貫く要旨やこのような文章を著した筆者の最終的意図―筆者自身にも十分自覚できているとは限らない、心の奥底にある願い―について、児童が必要感や目的意識をもって追究し、満足感をもって読み終えるような授業の創出が、高学年では要請されることになろう。（内容イ「目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえること」）

C 論理展開を厳密にとらえて、その文章の評価をしていくためには、筆者が書いていることはどういう事象がもとになっており、そこからいかなる感想・意見を引き出しているか見分けて、照応させて検討してみることが不可欠である。

その上で、その文章を自分がどう受けとめるか見つめ直し、責任をもった評価に近づけていくことが、小学校中学年のCに掲げた「読んでいる自己を読む」系列を学習者に自覚化させ、根づかせるためにも求められてくる。（内容エ「書かれている内容について事象と感想・意見の関係をおさえ、自分の考えを明確にしながら読むこと」）

D 説明的文章を精読する学習法は、低学年からの音読（緩読）と視写に代表され、黙読も含めて、どういう目的の時にどの箇所をどう読んでいったらよいかを考えさせ、軽重を見きわめていくまでが小学校中学年であったとすると、小学校高学年では、多読せざるを得ない場における学習法が求められることになろう。

これによって、どのような場に置かれても、説明的文章の学習法が自在に生かされ、決してどう読んでよいかわからず、立ち往生してしまうことのない学習者にしていくことを目指すのである。（内容オ「必要な情報を得るために効果的な読み方を工夫すること」）

V おわりに

IVに示した指導構想を説明的文章指導における仮説として、

- ①各学年・各教材に応じて具体的な単元計画を練り、
- ②検証を経て、
- ③他日説明的文章指導における典型的なカリキュラムを提案したい。

〈注〉

- 1) 「じどう車くらべ」『小学校国語 学習指導書 1 上かざぐるま』平成8年2月25日発行、光村図書刊、288～309ページ
- 2) ～7)、9～10)、同前書、順に289、288、288、298、299、294、294～295、301ページ

- 8) 西尾実他編著『国語 学習指導の研究』昭和31年発行～昭和45年まで、復刻版は平成4年6月24日発行、筑摩書房刊
 - 11) 芦田恵之助著『小學校に於ける今後の日用文及教授法』明治35年3月5日発行、村上書店刊、75ページ、なお『芦田恵之助国語教育全集』第1巻、昭和62年発行、明治図書刊、194ページにも再掲されている。
 - 12) 「国語教育としては、読みかた（購読）・書きかた（作文）・話しかた・聞きかたの独立的学习がなくては、それらの関連学习はあり得ないということは、事例をあげて説くまでもないことである。これまでの孤立学习が改められなくてはならぬということは、それぞれの独立学习が否定されたことではない。それどころか、それらの関連学习が強調されればされるだけ、それは独立学习に徹底しないかぎり、関連の実はあがらないであろう。
- 作文学习において、推敲の作業が相互批正に移され、さらに、問題の文は、朗読して共同学习としての討議にかけられるごとき、また、読みかた・聞きかたの学习が、それぞれ、読み取り、聞きとった概要を記述し、あるいは要目を表示し、あるいは要所を書きとるというような作業に移るごとき、あるいは、話すことの学习のために、その原稿を用意し、それをどのように使用すれば、よい話しかたができるかという経験を積むごとき、いずれも、それぞれの学习が独立性をもって徹底するところに生じる関連であって、話すことにも、聞くことにも、読むことにも、書くことにも徹しない、漠然とした関連学习などというものは、およそ学习ではあり得ない。けっきょく、あぶはちとらずの学力低下を招く外はないのが当然である。国語教育における、いわゆる四分節の孤立学习を改めて、話し・聞き・書き・読む四作業の独立学习と、その徹底による関連学习の確立が期せられなくてはならぬ段階である。」(西尾実著『国語教育学の構想』昭和26年1月5日発行、筑摩書房刊、引用は『西尾実国語教育全集』第4巻、昭和50年4月30日発行、筑摩書房刊、65～66ページに拠った。)
- このような見方は、
- ①小學校低学年の児童に、今何の力がつく勉強をしているかという学習自覚を促すためにも、
 - ②目標の重点が何かを教師の方でつねに明確に意識しておくためにも、必要となつてこよう。
- 13) 文部省『小學校学习指導要領解説 国語編』東洋館出版社、平成11年5月31日初版発行、全189ページ
 - 14), 18) 同上書、18, 111ページ、なお、新「学习指導要領」の「内容」については、煩瑣になるため、出典・引用ページを略している。
 - 15) 青木幹勇著『問題をもちながら読む』昭和39年発行、明治図書刊、なお、昭和51年5月に増補して『青木幹勇授業技術集成』第1巻として、同じ明治図書から公刊されている。
 - 16) 大村はま著『読書生活指導の実際』(一)・(二) (大村はま国語教室第7巻・第8巻), (一)…昭和59年6月30日発行, (二)…昭和59年9月30日発行、筑摩書房刊, (一)は全437ページ, (二)は全502ページ
 - 17) 「朗読と通読（全体を通して声を出して読むこと。実際には音読とはほぼ同義である。）とは読み振の差ではなく、読む目的の差である。通読は理解が目的である。朗読は作者と同じ心に味はうてみようといふが目的である。文章に対して理解を得ない前には、通読によって質問の箇所を求め、作者の苦心のあとを尋ねようといふのである。既に十分の理解を得たら、作者のこの文を作りあげた時と同じ心に読み味はへようといふのである。文章を音読するのは、他人に聞かせようといふ意が甚だ軽いものではあるまいかと思ふ。」(芦田恵之助稿「読み方教授法」『文章研究録』第1巻第1号～第12号に連載、大正3年1月1日～大正3年12月1日発行、育英書院刊、なお、引用は『芦田恵之助国語教育全集』第7巻、昭和62年発行(月・日を欠く)、明治図書刊、74～75ページに拠る。)

〈付記〉

本稿は、平成11年8月23日の第46回英彦山国語教育研究集会(北九州国語教育研究会主催)の講演資料「基礎・基本の力が確かに身につく国語科授業」に基づいて、加筆修正をほどこしたものである。説明的文章指導について初めて正面から取り組んだため、見当違いのことを書いているのではないかと恐れている。ご叱正をお願いする次第である。