

# 「わかる」の位相

## — 説明的文章の読みの場合 —

森田信義

(2005年9月10日受理)

What 'understanding of the text' means.

— On learning of reading the expository texts —

Nobuyoshi Morita

The aim of this paper is to explicate the structures and levels of reading the expository texts at the elementary schools. The structures and levels of reading the expository texts can be classified into 2 kinds and 4 levels as follows: Structure I (Reading the texts literally), Structure II (Reading the texts critically); and level 1 (Reading the contents of the texts literally), level 2 (Reading the logical structure of the texts literally), level 3 (Reading the contents of the texts critically), and level 4 (Reading the logical structure of the texts critically). In many classrooms, 'Understanding' means the reading of the text at level 1 or level 2, but to become independent readers, children should read the text critically, as they do in the daily lives outside the Japanese language classrooms and schools which mean 'authentic situation'. In this paper, I have proposed some methods to improve the qualities of reading the texts.

Key words: expository text, structure of reading, understanding, authentic situation

キーワード：説明的文章、読みの構造、分かるということ、実の場

## はじめに

文章を読んで、「わかる」という場合、その反応の対象及びレベルは、一つではない。児童・生徒が説明的文章教材を読んで、「わかる」あるいは「わからない」という反応をする場合も、全く同様である。同様ではあるが、国語科という教科の中に位置する読むことの学習指導の場にあつては、「わかる」という反応が、ある種の固定した型によってとらえられるところに大きな問題がある。

本稿は、特に小学校教員による説明的文章の教材研究の内実と児童・生徒の教材理解の実態及び問題を明らかにし、問題解決の方途を明らかにすることにある。

これまでに、説明的文章教育の重要な問題・課題の一つが、内容か形式かという問題としてとらえられ、その解決のための努力もなされ、それはある程度の成果を挙げて、問題解決に貢献している。私自身も、その問題を解決するための接点(両者の統合の姿)とし

て「論理」への着目の必要性を説いた。しかし、教育現場をつぶさに検討してみると、問題は、内容か、形式かというよりも、内容か(教材によって提供される情報の理解か)、認識の方法か(提供された情報が、どのようなものか、どのような質のものであるのかの理解)の対立、あるいは、教材を教材の内容、形式、論理をなぞるように読む、「確認読み」か、教材の内容、形式、論理の妥当性と問題を明らかにする「評価読み」とかという二者の間の際だった対立に起因するように思われる。

最も安易な説明的文章教育は、文章の内容(文章によってもたらされる情報)を理解し、それで目的を達したとするような性格のものであり、むしろ内容把握の過程で、言語表現を手がかりにはするが、有効な言語学習にもなっていない。意図する与否にかかわらず、古い時代の実物主義と変わらない事態に陥ってしまっている。

このような問題は、ある意味で致し方ないとも言え

る。説明的文章とは、価値ある情報や新しい情報を提供するという機能も持っているからである。ただ、国語科の教材であってみれば、情報そのものよりも、情報の提供の仕方（結局は、筆者のものの見方・考え方の反映）を学習の対象にすることから出発することが重要なのである。

## 1. 「わかる」の諸相

1974年に初めて教科書教材として用いられ、現行教科書でも使用されている「ありの行列」（筆者は大滝哲也）を例に、「わかる」とはどういうことか、逆に、「わからない」とはどういうことかを考察しておきたい。

### (1) 読みの構造—二層・4レベル—

読みの構造は、様々な角度から、また、様々な密度でとらえられるであろうが、ここでは、実践現場における読みの改善を意図して、できるだけ単純かつ鋭角的に読みの構造をとらえ、とらえたそれぞれの読みの局面における特徴と問題点を明らかにしておきたい。

本稿の読みの考察の前提として、以下のような読みの仕組みを提示しておきたい。

#### 第一層：教材内部の読み

レベル1：部分の独立した事実・情報の読み

レベル2：部分相互の関係の読み、全体の構造の読み

#### 第二層：教材の外部からの読み

レベル3：事実・内容にかかわる評価的読み

レベル4：教材の全体構造、部分相互の構造化にかかわる評価的読み

このように読みの構造を指定すると、言語表現にかかわる要素が欠落しているのではないかという批評を生みそうであるが、ここに、「単純かつ鋭角的」と言ったことの真意がある。私自身、読みの構造を、「ことごと」「言語表現」「論理」という三者の関係でとらえ、図式化し、説明を加えており、また、「論理指標表現」という言語的手がかりを重視した読みの手法を提案しているので、不用意に言語に対する配慮を欠いているわけではない。

国語科であるから言語は最も重要な学習対象である。しかし、このような認識が、言語さえ扱っておけば国語科らしくなるという安易な指導を生み出し、その結果、学習者からの拒絶に合い、今度は逆に、内容・ことごとによる興味・関心の喚起というごまかしの手法に走るという結果を生み出してしまっている。

結論的に言うと、国語科における説明的文章教育の究極の目的・目標は、児童、生徒をして、「論理的認識のできる主体」に育て上げることであり、先のレベルで言うと、特に第二層、レベル4ができるようにすることである。

「論理」は、「内容・ことごと」と「言語表現」の接点である。「論理」は、「ことごと」相互の関係であり、その関係は「言葉」で表現されている。したがって、「論理」そのものを把握することはできない。内容・ことごとと言葉を手がかりにする以外にない。しかし、行き着く先の目的は「論理」であり、「内容・ことごと」ではなく、論理と切り離された「言葉」そのものでもない。「言葉」は、それでも重要であるとの印象を受けるであろうが、「論理」と切り離された言葉には、学習者の学びを喚起するエネルギーは存在しない。

### 1) 第一層の読み

#### ①レベル1の読み

①夏になると、庭のすみなどで、ありの行列をよく見かけます。その行列は、ありの巣から、えさのあるところまで、ずっとつづいています。ありは、ものがよく見えません。それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。

教材文（教材文の全文は、資料1として末尾に掲げる）の最初に、問題提示文を置くという、小学校説明文教材としては典型的な冒頭段落である。

児童の理解のありようとして、

ア 夏に、庭のすみなどでありの行列を見かける。

イ その行列は、えさと巣の場所まで続いている。

ウ ありはものがよく見えない。

エ なぜ、ありの行列ができるのか。

の四つの内容（要点）が把握できることが大前提であろう。

要点としてのこれらの四つは、当然理解できていなくてはならないであろう。これらの内容が把握できていないとすれば、主として文字、語句のレベルで障害を抱えていることが想定できる。

#### ②レベル2の読み

上記の読みが、叙述内容の部分に、他の部分とは切り離して反応できる性格のものであるのに対して、レベル2として想定するのは、叙述内容の相互関係の理解にかかわる活動である。

「関係」の理解とは、例えば、前掲の冒頭段落の4つの文が、相互にどのような関係になっているのかという行為を指す。第一文と第二文の関係は、第二文が、第一文を受けた具体的説明になっており、相互関係は、

極めて単純であるが、第三文と第一、第二文の関係は、分かりにくい。第四文に対しては、第三の文は、否定的条件になっている。「目が見えないのになぜ行列ができるのか」という脈絡でとらえることができる。

第一、第二文と第三文の関係をどのようにとらえることが「わかる」ことになるのであろうか。目の見える動物であれば、行列を作る際には、当然自分より前に行くものの後を「目で（視覚によって）追いつながら」ついて行くことと常識的に考えてしまうであろう。このような前提で第四文をとらえると、ほとんど問題提示文の意味をなさなくなってしまう。したがって、第三文は、視覚によって先行する蟻についていくことによって行列ができるのではないかという読み手の予想を否定するために置かれた一文である。第四文の「それなのに」という逆接の語がそのことを表している。

もっとも、この第三文は、1986年度版の教科書以前には欠落しており、渋谷孝氏は、その欠落に起因する問題を早くに指摘していたことが知られている<sup>1)</sup>。第三文を欠く段落であっても、文相互の関係を読むことはでき、その限りで「わかった」ということもできる。その場合には、一般的に、「なぜ行列ができるのか」ということを問題にしているのである。このようにすると、教材の要旨、教材の筆者の意図が不明瞭になるという問題が生じるが、この問題は、さらに別のレベルの読みになるので、後述する。

「関係」の読みは、さらに段落を超えて、文章全体の各部に拡大して行く必要がある。このような活動の過程と結果における「わかる」「わからない」の実相は、一段落内のそれに比して格段に多様、多層化する。

そして、この活動が、説明的文章の読みの学習と指導の大半の注意と時間を占めることにもなっている。「あり」の生態の学習は、国語科固有の学習内容ではないということは歴然としている。全く必要がないと言い切ってもよい素材、題材である。であるとすれば、**「ありの行列」**の、国語科教科書中の存在意義は、ありにかかわる知識や情報ではないと言わざるを得ない。

ここで、説明的文章教材としての『ありの行列』の価値は、「どのように説明されているのか」を学習の対象にすることでとひとまず言っておこう。

「どのように説明されているか」という学習対象の構造は、便宜的には、内容・ことからの面、言語表現の面、論理構築の面に大きく分けてとらえることが可能であるが、そのうち、関係をとらえる行為は、「論理構築」にかかわるものである。

『ありの行列』における段落を超える関係の把握とは、例えば、問題文と答えの関係、問題文—論証過程—答えの構造、論証過程の内部構造の把握等を指す。

特に複雑で分量の多い、「論証過程」の仕組みの理解とは、「実験①」—「実験②」—「予想（仮説）」—「検証・結論」（この結論部分の構造が複数段落構造になっており、分かりにくいのであるが）の流れと関係が分かることでなくてはならないであろう。

一般的には、『ありの行列』は、「はじめ（問題提示）」—「なか（提示された問題解決のための科学的操作〈観察、予想、検証〉）」—「おわり（結論）」という仕組みになっているということを読み解けば、学習と指導の大半を終えたということになっていた。そのことを納得させる事実として、「なか」の部分は、この構造を読み解くのに多大のエネルギーと時間を要する。そのことが、大きな仕事を成し遂げた印象を与えていたのかもしれない。

## 2) 第二層の読み

### ① レベル3の読み

ところで、内容・ことから（要点）に関する疑問・批判が生じ、それが、「わかる」状況の成立を阻害することがある。

本教材に即して言えば、「ありの行列をよく見かけます」という事実と疑義のある者がある。

『「児童はありの行列を見慣れている」<sup>2)</sup>などとは言えない。どうして、こういう安易な思いこみをするのだろうか。』

『「行列」と言えるほどの形のものを作るありの種類は限られているし、それらの種が住む環境もそれぞれの種で異なっている。また、土がむき出しになっていて、しかも草におおわれてはいない場所でない、行列を見つけることは難しい。』<sup>3)</sup>

既に述べたように、書かれている事実を要点の形でとらえることができたことを「わかる」と考える授業者と学習者は多い。「叙述に即して正確に読む」という学習指導要領の基本精神を単純にとらえるなら、レベル1の理解で事足りるということになるであろう。

ところが、書かれている内容を、読み手の体験や既知の事実と重ねてみると、どうにも叙述内容に納得のいかないことも生じる。また、事実や経験に照らしてみても、なるほどそうだという反応も生じるであろう。これらのレベルでの「わかる」「わからない」は、明らかにレベル1とは別のものであり、教材冒頭の「ありの行列をよく見かけます」に対する宇佐美氏の批判は、この第二層—レベル3に関連している。

読むという行為は、単純な受容行為ではない。『ありの行列』の内容と説明の論理、あるいは言語表現を一方向的に受容することによって得られることは、必ずしも多くない。『ありの行列』について、内容的に理

解することは、既述のごとく、国語科の固有の教科内容ではない。また、この教材の構想・仕組みを、暗記できるほどに理解したところで、おそらく再び読むことのない教材に関する理解である限りは、大きな意味はない。言語表現についても、この教材の中で、このように用いられている言語表現を、教材の枠の中だけで理解したところで、教材を超えて実の場に生きる言語能力、言語知識にはなりにくい。しばしば、説明文教材の読みの後に、教材に使用されている特徴的な言葉を用いて、書くこと（作文）の指導が関連的に行われることが多いが、例えば、「はじめに」「つぎに」などの語句を用いた、論理的認識の質を無視した低次元の模倣的作文以上のことは期待できない。

## ②レベル4の読み

文章の構成部分である単一の段落あるいは複数段落が、どのような論理構造になっているかを理解することが、レベル2の課題であった。レベル4の読みは、論理構造は、このようになっているが、それで妥当であるのか、問題はないのかと問う読みである。

誤解を恐れずに言うなら、教材の段落の構造がどのようなものであろうと、それをただ教材通りに理解し、受け入れることに大した意味はない。その論理の構造化に価値があるのか、問題があるのかを問題にする行為、そのことが価値を生み出すのである。

レベル4での読みの一部を例示しておこう。

『ありの行列』の冒頭の読みにおいて、次のように問うことがレベル4の読みである。

- ・なぜある時期から「ありは、ものがよく見えません。」という一文が加えられたのか。
- ・それを加えることで、何がどう変わるのか。
- ・それを加えることで問題がすべて解決できたのか。

読みの学習指導において最も時間を要するのが、教材の精読段階である。この段階では、教材を細分化し（つまりは部分に分け）、部分及び部分相互の関係を把握することになるのであるが、多くの場合、部分の内容・ことがら、あるいは形式的な言語の学習に終始し、関係（論理）に目が向けられることが少ない。

第一の実験と第二の実験は、別の時間で扱われることになるであろうが、二つの実験の関係（類似点と相違点の比較）が問われなくてはならない。さらには、問題提示文（問い）との関係も問われなくてはならない。

「なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」この問題提示文についても、前出の宇佐美氏は、次のような批判をしている。

「教科書の『ありの行列は、なぜ出来るのでしょうか。』という問いは、どういう意味なのか。この問

いは意味不明の悪文である。授業記録でも、『一人では運べないから。』『えさが重いときは、みんなでかついで、力を合わせて運ぶの。』などと子ども達は発言している。つまり、ありが行列を作るという行為の合理性・合目的性を考えてしまっているのである。そう解釈するのが当然の文だからである。<sup>4)</sup> この提示文の問題について同氏は、さらに次のように踏み込んだ意見を述べている。

「教材文全体を読むと、はじめてわかる。話主が問いたいのは、実は次の趣旨の問いなのである。『ありが、前のありと同じ道筋で、えさと巣の間を行進できるのは、なぜでしょうか（何がどのようになっているからでしょうか）。』<sup>5)</sup>

「なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」という問題提示が不適切であることは宇佐美氏同様に認めよう。この教材は、ありの行列のできるわけではなく、ありは同じ道筋をたどってえさと巣の間を行き来するということを解明したにすぎないのである。したがって、問題提示文も、「ありが、なぜ同じ道すじをたどることができるのでしょうか。」とすればよいというのも解決の一案である。

しかし、教材文に提示された問題をそのまま使用するとすれば、別の解決策が見えてくる。「道すじ」をたどれば「行列」ができるわけではない。そこで、行列ができるのはなぜなのかということを知解する必要がある。そのためには、行列という行為の「合理性」「合目的性」を明らかにするための工夫が必要になってくるのである。ありのうちのある種のものは、餌を運ぶときに、仲間が力を合わせて行動する。しかもえさと巣の間は、同じ道筋をたどる。だから行列ができるのである。「力を合わせる」だけでは行列はできない。

「行列」に関する問題は、部分的な論理関係の問題でもあり、同時に、文章全体を生み出す契機となる「問題提起文」とそれに対する答えとの関係を論じることになるので、教材の全体にかかわる問題でもある。

部分と部分の関係を「ミクロな関係」、文章全体にかかわる問題を「マクロな関係」と呼んでおこう。

児童も、教材研究に従事する指導者も、ややもすれば、ミクロな関係の解明にのみ労力を費やして、全体を見逃すことが多い。児童に学習課題を創造させると、質を問わないのであれば、部分に関するものは大量に出現するが、教材の全体を視野に入れて、大きな単位でのかかわりに関する課題の創造は難しいのが一般的である。ここに、指導者の存在理由があるとは言え、指導者も同様の傾向を持っていることが少なくない。しかも、レベル4の読みは、単に、学習の対象をマク

ロな論理として設定することで終わるのではない。そのような観点に立って、批評的、評価的に読まなくてはならないのである。

説明、解明の方法の妥当性を問う読みがこのレベルの読みである。

## (2) 読みの構造と「わかる」「わからない」の関係

### — その全体像 —

前項で明らかにした読みのレベルと「わかる」「わからない」という状態を一覧表にしてみると、次のようになるであろう。

層	レベル	学習対象	「わかる」「わからない」
一	1	ことがら、内容、知識、情報等	書かれている内容、ことがらがわかる、わからない。
	2	説明のための論理の構造、説明の過程等	文章の論理構造、説明の進め方がわかる、わからない。
二	3	ことがら、内容、知識、情報等	文章に取り上げられた内容、ことがらの妥当性、必然性がわかる、わからない。
	4	説明のための論理の構造、説明の過程等	文章の論理構築の個性や妥当性、必然性がわかる、わからない

教材により、また学習者の能力水準により、語句や文字など、[言語事項]にかかわる「わかる」「わからない」、特に「わからない」という反応のあることは承知の上で、ここでは除外している。それらの多くは、第一層のレベル1、時にレベル2という基礎的な段階のさらに入り口になるものであって、レベル1を論じる中で、随時取り上げることが可能な問題でもありと想定できるからである。

## 2. 小学校国語科・説明的文章教育の目指すもの

1において、二層4レベルの読みを考察したが、小学校の説明的文章教育の目指すべき読みとはどのようなものであろうか。

低学年、中学年、高学年と段階を分けて、それぞれの段階に特定の学力を振り分けるとすることも一つの考えであり、学習指導要領には、そのような傾向が見

られるが、そのような考え方はあまりに観念的、要素主義的であり、読むという行為の実態にそぐわない。現に、学習指導要領に準拠しているはずの国語教科書及び、それをういた実践では、学年段階に指定された目標や指導事項を超えることが多い。そして、それは読むという行為の仕組みを考えると当然のことでもある。

例えば、小学校第1学年及び第2学年の目標は、「書かれていることがらの順序に気付きながら読むことができるようにする」ことが中核になっている。指導事項も、「イ 時間的な順序、ことがらの順序などを考えながら内容の大体を読むこと」とあり、ほぼ一致している。また、第3学年及び第4学年では、「目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読むことができるようにする」(学年目標の(3))、「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。」(指導事項イ)、「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。」(指導事項ウ)、「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。」(指導事項オ)がある。

両学年は、異質の内容を提示されたもののように映るが、ことがらの順序をとらえるためには、文章の内容の要点を把握していなくてはならないし、段落相互の関係を理解する能力がなくてはならない。目的に応じて読む能力などは、どの年齢段階でも必要である、というよりも、必要不可欠な条件である。

国語教室における読みでは、まず、教材文を、「叙述に即して書いてある通りに理解する」ことをねらっているようである。それはそれで必要なことである。書いてある通りに読めないようでは、読むという行為の出発点にも立てないからである。

ところが、多くの教室では、このような読みが最終到達目標になってしまっている。前掲の図で言えば、第一層の読みで終始しているということになる。わが国の説明的文章教育の最大の、しかも致命的な問題、課題は、ここにある。文字も読める、語句も一通りは理解できる、文法も理解できる、段落の関係も分かる。このような能力を有する人間が、教材文をあるがままに理解して、それで終わるという行為に甘んじている。

「素直に読む」「読み浸る」などの態度は、わが国において、歴史的に決して軽い評価を受けてはいない。その残滓が今日も、指導者にも児童にも強固に受け継がれているとしか言いようがない。

かつて、教科書教材が批評の対象とはなり得ない確固たる存在であった国定教科書の時代がある。検定制

度のもとに生み出される教科書も、ある権威による正当性の保証を得たかのごとき印象を与えているのであろう。

「教科書にも問題のある教材が載っていることがあるのですか。」

これは、小学校の研修会の席で実際に耳にした言葉であり、それを発したのは、一般的な意味では、決して力不足の教員ではない。

小学校国語教育の現場における教科書神話を破壊するために必要なこととは何であろうか。

児童の側と指導者の側の両面からその解決の糸口を考えてみよう。

児童にとって、教科書教材は、切実な読みの対象ではないのが普通である。実の場で、自らの興味、関心、必要に基づいて選択され、読まれるものではない。他者によって選ばれ、読まされる活動が、主体的な性格のものになるのは難しい。

この問題を解決するためには、まずは、児童と教材との関係を必然性のあるものにしなければならない。読みの学習指導の最初の段階である、「導入」「動機付け」は、教材との偶然の出会いを必然のものにするための重要な手がかりになる。教材との最初の出会いは、通常考えられているような興味、関心の喚起というよりは、さらに積極的に、読みの構えづくり、読みの必然性の創造である。教材の内容を、自らの問題意識、追求対象として共有し、説明、解明の試みを、文章をたどりながら、自らも試みるような読みを生み出すための導入である。しかも、最初の読みは、児童言語研究会の指摘の有無に拘わらず、もっとも新鮮で、個人的なものである。

児童は、読者として尊重されなくてはならない。児童は、個性的、主体的な読者として教材に立ち向かう存在でなくてはならない。

「……でなくてはならない」ことは実現可能であるのか。前掲の『ありの行列』の学習指導例を取り上げて検討してみたい<sup>6)</sup>。

Y児は、教材の冒頭部分の記述に、まず疑問を持った。そして、その疑問を、以下のように、多摩動物公園の職員に問い合わせている。

…… (前略) ……

今、国語の学習で「ありの」行列」という勉強をしています。

教科書に「庭のすみなどで、ありの行列をよく見かけます。」と書いてありますが、行列になったありを見たことがありません。

僕の家の中にいるありは、バラバラで、何かをし

ているけど、ぎょうれつには、なっていません。

教科書には、「ありの行列ができるというわけです。」と書いてあるし、題名も「ありの行列」なのにどうして、ぼくの家の中にいるありは、行列を作らないのかそのわけが知りたいので教えてください。

日曜日、昼ご飯を食べた後、ありの近くにさとうをおいても、行列はできません。

これは第二段階、レベル3の読みの問題である。書いてあることは分かるが、その妥当性に疑問があるのである。

書かれていることを、身の回りの事実や自己の既存の経験と重ねてみると、否定的反応（疑問や反論等）や肯定的反応（同意、確認等）が生じる。肯定する場合も、いったんは児童の判断を通した結果であってみれば、無批判な受容とは別物である。

このような疑問、反論等、否定的な反応は、読み手の教材への関心を高める。児童の反応を、教材への同感や、感動に向かわせることが多いが、疑問、反論のエネルギーの方がはるかに強力である。

Y児は、第一層と第二層の読みの両方を示してくれている。Y児の反応を記した文章を掲げておこう。

①筆者大滝さんはどんな工夫をしているか考えよう。  
はじめ

- ・なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。  
読者への投げかけ、読みたくなる。
- ・ありはよくものが見えません。  
読者が知りたくなる。

中

- ・はじめに・そこで・次に  
ウイルソンがやったことの順序が分かりやすい。

終わり

このように

結論、まとめが何かよくわかる。

これは、わずかに評価の行為の跡も見られるが、主として、第一層の読みである。しかし、一方で、次のような、第二層の反応も見せている。

- ・絵  
絵には、行列を作らない、大きいアリがかいているからおかしい。
- はじめ
- ・夏になると、庭のすみなどでよくありの行列を見かけます。

夏じゃなくてもありはいるから。  
終わり  
・段落⑩  
まとめでもないし、いらぬ。

特に終わりの気づき、意見は、教材文の論理構造の重要な部分に関する指摘である。このことについては、さらに、次のような詳しい記述をしている。

終わり  
・段落⑩はかえた方が、いいと思う。その訳は、⑩は「なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」の答えになっていないからです。

・また、アミメアリは、行列を作りますが、オオクロアリや、クロヤマアリなどは、せいぜい数匹がかたまらただけで行列を作ることはありません。これらのありは、同じようにおしりのところから、特別な液を出すのに、どうして、行列を作るアリと作らないアリがいるのでしょうか。

この理由は、アミメアリは、ひじょうに小さいアリですが、オオクロアリなどは身体が大きいので、食べ物を自分だけで運ぶことができ、運ぶことができないような大きな食べ物は、小さく切りはなして運んだり、数匹の仲間と一緒に運んだりするからです。

ここには、教材文の内容と論理の両方にかかわる問題の指摘と代案が示されている。代案は、なぜ大きなアリが行列を「作らないのか」を中心に書かれているが、問題提示文を考慮すれば、なぜアミメアリという小さなアリが行列を「作るのか」を説明する方がよいと考えられる。この論理は、多摩動物公園の櫻井博氏からの親切な手紙の論理と相似形であるから、Y児のオリジナルな考えとは言にくい面もあるが、Y児なりに工夫した書き方もしている。教材の原文よりは、目配りの効いた文章になっている。

Y児に大きな影響を与えた櫻井氏の手紙も引用しておく。

アミメアリやトビロケアリのような甘い物が好きな小型のアリ（好蜜性のアリ）は、よく行列を作ります。

逆にオオクロアリやクロヤマアリなどは、せいぜい数匹がかたまら程度で、行列を作ることはありません。

この理由は、オオクロアリなどは身体が大きいので、食べ物を自分だけで運ぶことができますし、手

に余るような大きさの食べ物場合は、小さく切り離してひとりで運んだり、数匹の仲間と一緒に運んだりして、しまつすることができるためです。（クロオオアリなどは、大きな食べ物を見つけると、フェロモンを出しながら巣に帰り、仲間を集めて食べ物のあるところまで連れて行くようです。）

また、アミメアリの場合は、石や倒木などの下に巣を作りますが、よくひっこしをします。このときにも行列をつくります。

……（以下略）……

第二層、レベル3、4の読みができるためには、櫻井氏の文章（手紙文）についても、疑問や意見を持ちながらよむことが大切であることは言うまでもない。Y児は、最終的には、教材文全体を書き直すという大がかりな仕事をしている。代案としての新・教材文（資料2として論文末に掲げる。）もここにあるような傾向を持っているが、重要なことは、第一層の読みが横行している中、指導の在りようによっては、小学校第3学年の児童でも、第二層レベル3、4の読みが可能だということである。

### 3 説明的文章教育改善のために

(1) 読むという行為の再認識 — 表現行為としての読み —  
一般に、読むことは理解行為であり、受容行為であると考えられている。そのために、読者から教材への働きかけが忘れられ、教材内容を一方的に受け入れるという行為を児童に課すことになりがちである。

前章で見たように、児童は、教材に積極的に働きかけ、問題を掘り起こし、自分なりに批判、批評をし、また、自らが納得することを目指して、新しい価値を再構成し、あるいは創造をするという読みをする。このような読みが、日常生活における読みの本来の姿である。

例えば、佐伯胖は、次のように言っている。少々長い引用になるが、説明的文章の読みの教育が抱える問題のポイントを端的に指摘しているとも言える箇所があるので、そのまま引用しておきたい。

「ブランスフォードによると、読解力の低い子どもたちの多くが持つ特徴は、それが国語の読解であれ、算数の文章題であれ、理科の説明理解であれ、子ども自身が自分で『もつともだ』と納得できるように文章を精緻化（エラボレート）することをしようとしなないのだという。つまり、『どうしてそうでなければいけないのか』の必然性を探ったり、その理由を推察したり、『他のことではどうしていけな

いのか」という他の可能性を排除しようとしたり、というような、積極的なはたらきかけを自分からしようとしないのである。

読解力の低い子どもでも、そのような『もつともだ』と思える理由をつけた文章の記憶は高い(中略)。しかし、ものごとを説明する文章を示したとき、少しでも理由付けや根拠を自分で考えてみればわかるのに、そのような理由づけや根拠を明示していない文章を与えると、自分でそれらを補おうとしないで、文字通り『字づら』のみを何度も読んでいるだけである。

一方、読解力の高い子どもは、自分で理由付けや根拠を補おうとするため、読解に要する時間は成績の低い子どもよりは長いけれども、『なるほどそうだな、さもありなん』という実感を得たものについては、きわめてよく理解しているのである。

それでは読解力の低い子どもに、文章を読解していくときに自分で根拠や理由づけを考え出して精緻化するように教えたらどうだろうか。ものごとの必然性をさがし出し、自分で考え出してでも、それなりに『納得』するようにということをかまざまな指示によって訓練すると、読解力の低い子どもたちでも、『納得』を得るまで与えられた文章を自分で精緻化するようになるという。何といっても、『おぼえよう、おぼえよう』とだけ考えていたときとくらべて、『どうしてそうでなければいけないのか。他のことではなぜダメか』などを考えるほうがはるかによく記憶できるという事実は、彼らにとってはまさに『発見』であり、おどろくべき体験のようである。

一般に、読解力のない子どもは国語以外でも成績がふるわない。そのためよくいわれることは、『国語はすべての教科の中心だ』とか、『国語の力、とりわけ読解力をつければ、他の成績もよくなるはずだ』ということである。

ブランスフォードらの研究は、このような考え方には重大な穴があることを示している。つまり、文章の読解力の正体は、『ことばの知識』や『文法の知識』、さらに、『文章構成や段落の知識』よりも、もつともつと根本的なところにある、ということである。つまり、与えられた状況に対し、受け身でそれをまるのみするのではなく、『どうしてそうなのか。どうして他の〇〇ではダメか。なぜ、そうならざるをえないのか?』という事態の必然性に対する関心をもつことこそが、『読解』の基本であり、『おぼえること』の本質だということである。そういう『世の中のできごとにはすべて何か必然的な根拠があり、それをさぐり出してみることが必要だ』と思うこと。

また、表面にはあらわれていなくとも、背後にはきつと何らかの『かくあるべくしてかくある』根拠があることを想像してみること。こういうことが、『読解』の正体だということ。それならば、これは『読解力』の正体というよりも、『理解』ということの正体そのものではないだろうか。<sup>7)</sup>

一般に等閑視されている、児童の論理による「働きかけとしての読み」の重要性については、私自身、「評価読み」の理論構築をし、また、実践の場でも検証を試みて、その有効性を確認しているところである<sup>8)</sup>が、その根底にある考えは、ここに掲げた佐伯氏の紹介によるブランスフォードの考えと一致している。

倉沢栄吉は、教科書教材からの自立を求める読みを筆者想定法という理論によって実現しようとしているが、そのようなタイプの読みについて説明している言葉のうちに、以下のような箇所がある。

「…いくなれば方法論の一つの仮説であると同時に、実は目的論的な仮説でもある。つまり、こう指導したほうが効果があがるのだという方法論だけではなくて、そうしなければ読みというものにおける人間の回復はないのだという本質に立っているわけです。単なる方法論ではなくて、本質論であり目的論でもあるわけです。そういう意味では、方法論と目的論が遊離しようとする段階に対する反省としても、この考えの意義はあろうかと思われるのです。」<sup>9)</sup>

どのように読むことが、読みの本来性に拠って立つ行為であるのかについては、上記のような指摘以外にも様々な立場から説かれてもおり、実践もされているが、実践現場の主流をなす考えになってはいない。その理由は、予想外に、単純なものであるかもしれない。それは、教材を叙述に即して読解するという一方向の理解活動の方が、指導者にとって処理しやすいということであろう。読み手の反応、働きかけを奨励し、生み出された反応を整理し、双方向の活動として立ち現れる読みを処理することは時間も労力も必要とする難事業である。読みのおもしろさがそのような困難な活動そのものであるにしても、教室で限られた時間に処理することは相当に骨の折れることである。処理の効率を念頭に置いたら、児童の活動は単純であることが望まれる。このような意識が、一方的な読解を定着させる後押しをしていることは間違いない。したがって、児童の働きかけと教材の働きかけの双方(特に、現状では、児童からの働きかけ)を実現するような読みの学習指導を現場に導入することは、劇的な意識改革を要するのである。



## (2) 読めない状態と解明とその克服方法

『「わかる」のしくみ—「わかったつもり」からの脱出』<sup>10)</sup>(西林克彦)には、「わかったつもり」で、分かっていない状態を生み出すのは、文章の「部分」が読めていないからだという指摘がある。たしかに教材の文脈による先入観のために、部分の精細な読みが犠牲になることもないわけではない。西林が例示しているものについては、その限りで、そのような読みの実態はありうるととらえ、同意したい。

しかし、説明的文章教材において、「わかったつもり」(これは国語科における説明的文章教材の読みのほとんどすべてを指すと行ってよいが)を生み出す要因は、部分は読めていても、全体のコンテキストや全体と部分との関係が読めていないからだという逆の指摘も可能である。

一般的に、児童は、教材の部分については、比較的精細な読みができる。しかし、それは、全体から切り離された部分である。前掲の「ありの行列」においても、部分(意味段落と考えてもよい)の内容と形式を読むことはさして難しいことではない。例えば、第一の実験・観察の内容を読み取ることは困難ではない。第二の実験・観察についても同様である。しかしながら、第一、第二の実験・観察で明らかになったことは「道すじ」の解明である。「道すじ」のできること、「道すじ」の存在することが、なぜ「行列のできるわけ」にとって必須であるのか、それだけを明らかにすれば提示された問題は解明されるのか、という教材全体のコンテキストから改めて、第一、第二の実験・観察の部分をとらえるなら、これは、問題解決のための十分な説明になっていないという事実が浮上してくる。コンテキストとの関連で読むということは、決して「読み飛ばし」をして、おおざっぱな読みを生み出してしまうことに収斂してよいことを意味しない。コンテキストによって、部分をとらえ直し、納得を求めて読み進め、読み深めることが主体的な読みを生み出す原動力になる。部分には目がいくが、全体の読み、あるいは全体と部分との関係の読みは、一般的に不得意であるというのが、実践現場での児童の活動を目撃することの多い立場からする西林氏への反論である。

私自身は、このような立場から、全体への見通しを重視した読み(教材研究法、及び学習指導法)の重要性を説いている<sup>11)</sup>。

## おわりに

読みの構造を、さしあたり、二種4レベルのものとしてとらえてみた。それぞれの種、レベルにおいて、「わ

かった」状態が在りうる。いずれのレベルにあっても、「わかる」という状態が、「わからない」状態よりは好ましいとは言えるであろう。しかし、基礎的レベルでの「わかった」という自足状態は、さらに高いレベルに到達する目的も努力も無用の物にしてしまう可能性がある。学校における説明的文章教育の「わかった」状態の多くは、レベル2までであることが多い。学習者も指導者も、それ以上のことを求める必要を感じていない状態が一般的である。

社会で、情報に対する主体的な姿勢を保ちつつ文章や作品を読むことができるようにするためには、レベル4の能力が必要である。

学校教育が、社会人の養成につながるものであるとするなら(当然そのとおりであるのだが)、レベル4を目指す読みを、小学校の段階でも始める必要がある。しかも低学年から開始しなくてはならない。

説明という情報処理行為には、絶対的に正しいというようなものではなく、説明者の立場も、説明の方法も百人百様であり、それが説明的文章の筆者の個性である。文学作品の作者が個性を持っているとすれば、それと同等の個性というべきである。

このような個性は、昨今の検定教科書の説明文単元の中に応用・発展的活動として位置づけられている表現活動(説明的文章の創造)の実態をみれば、即座に理解できるであろう。同じ目的と課題のもとに書かれる文章に、どれ一つとして同じものはないであろう。それが文章というものの実態であり、そのような性格の文章を読む行為も、个性的かつ多様である。従来の固定した観念からは解放されて新しいものを模索し、一時も早く実践現場で実現しなくてはならない。

「生きる力」と説明的文章を読む能力の関係は、決して教科としての国語は、「生きる力」のための基礎を培い、やがて、それが後に生きる力につながるというような関係ではなく、国語科における読みが、「実の場」での読み、すなわち、実の場に「生きる」力そのものを育成するものになっていなくてはならない。国語教室という場合、「実の場」である。教育課程審議会の答申には、実の場の原理に立つ「生きる力」の教育の必要性を説く姿勢が見受けられたが、学習指導要領は旧態依然としていて進歩がない。

レベル4の読みは、わたしたち人間が、主体性や個性を犠牲にすることなく、他者の個性や主体性とも公正に成に渡り合って、互いに成長していく上で有効に機能するものであるとも言える。

アイデンティティや主体性という考えそのものが古いという指摘もあるが、アイデンティティを抜きにした共生も考えにくい。両者は円環的關係にあると考え

るべきであろう。これまでの説明的文章教育を振り返ってみると、まずは、失われた読者の権利としての児童の論理を尊重し、教材を読み抜き、読み超える説明的文章教育の実現を求めていくことが緊急の課題であることが明らかになる。

【注】

- 1) 渋谷 孝編著、『説明的文章の授業研究論』, 明治図書, 1981
- 2) 清野哲男による教材研究(注1の書所収)を指す。
- 3) 宇佐美寛,『国語科授業批判』, 明治図書, 1986, p.120
- 4) 3)に同じ。p.124
- 5) 3)に同じ。p.125
- 6) 広島県福山市立南小学校, 谷本寛文教諭(現在

広島大学大学院教育学研究科に在学中)の平成17(2005)年度の実践の記録による。

- 7) 佐伯胖,『「わかり方」の探求』, 小学館, 2004, pp.116-117
- 8) 森田信義,『認識主体を育てる説明的文章の指導』, 溪水社, 1984を始めとする説明的文章教育に関する一連の著書, 論文の基本的主張である。
- 9) 倉澤栄吉,『Ⅱ 筆者想定法の理論—読むことの学習指導の改革—』, (『倉澤栄吉国語教育全集 第11巻 情報化社会における読解読書指導』所収, 角川書店, 1988, p.251 ただし, 収録された同書は, 1972に初版を出版している。
- 10) 西林克彦,『「わかる」のしくみ—「わかったつもり」からのあ脱出』, 新曜社, 1997
- 11) 森田信義,『説明的文章教育の目標と内容—何を, なぜ教えるのか—』, 溪水社, 1998, pp.91-128

資料1 教科書教材(平成16年検定済み)

ありの行列	大滝哲也 文
	夏になると、庭のすみなどで、ありの行列をよく見かけます。その行列は、ありの巣から、えさのある所まで、ずっとつづいています。ありは、ものがよく見えません。それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。
	アメリカに、ウイルソンという学者がいます。この人は、次のような実験をして、ありの様子をかんざつしました。
	はじめに、ありの巣から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。しばらくすると、一びきのアリが、そのさとうを見つけました。これは、えさをさがすために、外に出ていたはたらきアリです。ありは、やがて、巣に帰っていきました。すると、巣の中から、たくさんのはたらきアリが、次々と出てきました。そして、列を作って、さとうの所まで行きました。ふしぎなことに、その行列は、はじめのアリが巣に帰るときに通った道すじから、外れていないのです。
	次に、この道すじに大きな石をおいて、ありの行く手をさえぎってみました。すると、ありの行列は、石の所でみだれて、ちりぢりになってしまいました。ようやく、一びきのアリが、石のむこうがわに道のつづきを見つけました。そして、さとうにむかって進んでいきました。そのうちに、ほかのありたちも、一びき二びきと道を見つけて歩きだしました。まただんだんに、ありの行列ができていきました。目的地に着くと、ありは、さとうのつぶをもって、巣に帰っていきました。帰るときも、行列の道すじはわかりません。ありの行列は、さとうのかたまりがなくなるまでつづきました。
	これらのかんざつから、ウイルソンは、はたらきアリが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと、考えました。
	そこで、ウイルソンは、はたらきありの体の仕組みを、細かに研究してみました。すると、ありは、おしりのところから、とくべつのえきを出すことが分かりました。それは、においのある、じょうはつしやすいえきです。
	この研究から、ウイルソンは、ありの行列のできるわけを知ることができました。
	はたらきありは、えさを見つけると、道しるべとして、地面にこのえきをつけながら帰るのです。ほかのはたらきありたちは、そのにおいをかいで、においにそって歩いていきます。そして、そのはたらきありたちも、えさを持って帰るときに、同じように、えきを地面につけながら歩くのです。そのため、えさが多いほど、においが強くなります。
	このように、においをたどって、えさの所へ行ったり、巣に帰ったりするので、ありの行列ができるというわけです。
	このえきにおいては、アリの種類によって違うことも分かりました。それで、ちがったしくみのありの道しるべが交わっていても、けつしてまようことがなく、行列がつづいていくのです。

資料2 児童による改作(原文のまま)

行列をつくるアリ	3年 Y・R
	行列をつくるアリにアミメアリというアリがいます。その行列は、アリの巣から、えさのある所まで、ずっと続いています。アミメアリは、ものがよく見えません。それなのに、なぜ、行列ができるのでしょうか。
	アメリカに、ウイルソンという学者がいます。この人は、次のような実験をして、アリの様子をかんざつしました。
	はじめに、アリの巣から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。しばらくすると、一びきのアリが、そのさとうを見つけました。これは、えさをさがすために、外に出ていたはたらきアリです。アリは、やがて、巣に帰っていきました。すると、巣の中から、たくさんのはたらきアリが、次々と出てきました。そして、列を作って、さとうの所まで行きました。ふしぎなことに、その行列は、はじめのアリが巣に帰るときに通った道すじから、外れていないのです。
	次に、この道すじに大きな石をおいて、アリの行く手をさえぎってみました。すると、アリの行列は、石の所でみだれて、ちりぢりになってしまいました。ようやく、一びきのアリが、石のむこうがわに道のつづきを見つけました。そして、さとうにむかって進んでいきました。そのうちに、ほかのアリたちも、一びき二びきと道を見つけて歩きだしました。まただんだんに、アリの行列ができていきました。目的地に着くと、アリは、さとうのつぶをもって、巣に帰っていきました。帰るときも、行列の道すじはわかりません。アリの行列は、さとうのかたまりがなくなるまでつづきました。
	これらのかんざつから、ウイルソンは、はたらきアリが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと、考えました。
	そこで、ウイルソンは、はたらきアリの体の仕組みを、細かに研究してみました。すると、アリは、おしりの所から、とくべつのえきを出すことが分かりました。それは、においのある、じょうはつしやすいえきです。
	この研究から、ウイルソンは、アリの行列のできるわけを知ることができました。
	はたらきアリは、えさを見つけると、道しるべとして、地面にこのえきを付ながら帰るのです。ほかのはたらきアリたちは、そのにおいをかいで、においにそってあるいていきます。そして、そのはたらきアリたちも、えさをもって帰るときに、同じように、えきを地面につけながら歩くのです。そのため、えさが多いほど、においが強くなります。
	このように、においをたどって、えさの所へ行ったり、巣に帰ったりするので、アリの行列ができるというわけです。
	また、アミメアリは、行列を作りますが、オオクロアリやクロヤマアリなどは、せいぜい数匹がたまる程度で、行列を作ることはありません。これらのアリは、同じようにおしりの所からとくべつのえきを出すのに、どうして行列を作るアリと作らないアリがいるのでしょうか。
	その理由は、アミメアリは、ひじょうに小さいアリですが、オオクロアリなどは体が大きいので、食べ物自分だけで運ぶことができ、運ぶことができないような大きな食べ物は、小さく切りはなしてはこんだり、数ひきの仲間といっしょに運んだりするからです。