

説明的文章指導論の史的研究 VIII

—西郷竹彦氏の理論を中心に—

森田信義

(2001年9月28日受理)

A Historical Study of the Theories and Practices of Expository Text Teaching VIII
— On The Teaching of "Logic and Rhetoric of Writers" by T. Saigo —

Nobuyoshi MORITA

The aim of this paper is to explicate the characteristics and problems of the theory of "Logic and Rhetoric of Writers" by T. Saigo, the chairperson of Bungei-Ken. He asserts that we don't have to take much time in teaching expository texts, because good texts can be understood at a first reading, and the most important object of teaching expository text is to help pupils and students to learn "Logic and Rhetoric of Writers". The assertion results from examining of defective practices in the teaching reading comprehension in which the contents of the texts have been regarded as very important and been paid no attention to the characteristics of methods of cognition and expression. Saigo has developed a tentative curriculum from elementary school to secondary school for cultivating the abilities of cognition and expression, and has been improving it through practicing. The curriculum is of great value, because perhaps, it is the first trial to systematize the abilities of recognition and expression as a curriculum of Japanese language teaching, including expository text teaching as an important part of it. A problem to be examined is that it can be built as a spiral curriculum or not.

Key Words: expository text, logic, rhetoric, reading

キーワード：説明的文章、論理、修辞、読むこと

はじめに

本研究は、戦後のわが国における説明的文章指導論の考察の一環として行ったものである。これまでに考察してきたものは、以下の7つの理論である。

- ①「説明的文章指導論の史的考察Ⅰ—香国研の『筆者想定法』を中心に—」、広島大学大学院学校教育研究科創設十周年記念論文集、1992
- ②「説明的文章指導論の史的考察Ⅱ—『東京都青年国語研究会(青国研)』の場合—」、広島大学学校教育学部紀要、第Ⅰ部、第15巻、1993
- ③「説明的文章指導論の史的考察Ⅲ—1960年代の『児童言語研究会』を中心に—」、広島大学学校教育学部紀要、第Ⅰ部、第18巻、1996
- ④「説明的文章指導論の史的考察Ⅳ—徳島県中学校

国語教育研究会の場合—」、広島大学学校教育学部紀要、第Ⅰ部、第19巻、1997

- ⑤「説明的文章指導論の史的研究Ⅴ—倉沢栄吉氏の『筆者想定法の理論』について—」、広島大学学校教育学部紀要、第Ⅰ部、第21巻、1999
- ⑥「説明的文章指導論の史的研究Ⅵ—渋谷孝氏の理論—」、広島大学学校教育実践学研究、第6巻、2000
- ⑦「説明的文章指導論の史的研究Ⅶ—小田迪夫氏の『説明文教材の授業改革論』を中心に—」、広島大学教育学部紀要、第一部、第49号、2000

西郷竹彦氏の説明的文章(説明文)指導論と実践の分析及び考察を目的とする本稿は、時間軸に沿って行う研究構想の最終段階に位置するものである。

文芸教育研究会(文芸研)の主宰者である西郷氏の

中心的な業績は文芸学の理論構築とその理論に基づく文芸教育であることはいうまでもないが、例えば、次のような発言によって明らかなように、文芸を含む国語科すべてへの目配りが必要であることを認識した上での諸研究が進められ、それぞれに成果を挙げている。

「……この『認識と表現の方法』ということはすべての領域にあいわたります。説明文教材、文芸教材はもちろん言語・文法の教材、作文、読書の教材。それら国語科の全領域にわたって言えることなのです。」¹⁾

『西郷竹彦文芸・教育全集』の22巻は、「説明文の指導」となっており、そこには、次の著書、論文が収録されている。

- (1) 「説得の論法をふまえた説明文の指導」(1978講演、『国語教育の全体像』、黎明書房、1979所収)
 - (2) 『説明文の指導—認識と表現の力を育てるために』(部落問題研究所、1981)
 - (3) 『説明文の授業—理論と方法』(明治図書、1985)
- これらの他に、文芸研の機関誌である「文芸教育」、及び「国語の手帖」誌(いずれも明治図書刊)に掲載されたものとして、以下の論文がある。
- (4) 「説得の論法に学ぶ」(「季刊文芸教育」、23号、1978)
 - (5) 「説明文指導のめざすもの—説得の論法を中軸として」(「文芸教育」、24号、1978)
 - (6) 「文芸・説明文教材の系統指導」(「文芸教育」、30号1980)
 - (7) 「説明文指導のめざすもの—本質を認識する力を育てる」(「文芸教育」、39号、1983)
 - (8) 「説明文教材で—どんな認識を育てるか」(「文芸教育」、47号、1985)
 - (9) 「認識の力を育てる説明文の授業」(「国語の手帖」、3号、1986)

説明的文章指導に関する西郷氏の意見は、様々な形でなされているが、本稿は、主として、ここに挙げた合計9編の著書、論文を考察の対象にする。

前掲の9編のうちでは、最も早い時期に属する(5)の論文が、説明的文章指導論の全体に及ぶ内容を持ち、その後の指導論の展開の基盤をなしている。つまり、その後の論展開のすべての根がここにあるといってもよい。誌上シンポジウムの提案である同論文の内容は、次のような小見出しによっておおよそ把握できる。

- ・ 現行教科書説明文教材と指導のねらい
- ・ 良い説明文とは何か
- ・ 私の説明文指導
- ・ 叙述展開に沿って

- ・ 説明文指導の目的は何か
- ・ 作文の構想指導とのかかわり
- ・ 説得の論法を中軸にした表現の指導
- ・ まとめ

本稿における考察の観点とは、説明的文章の定義、説明的文章の読みの構造、筆者の位置、説明的文章教育の目標、説明的文章教材の読みの能力構造論、説明的文章の教材研究論、指導過程論等であるが、(5)の論文には、能力論、指導過程論がやや手薄である。特に、能力論については、1980年代に入って精力的に探求がなされるが、その点を除けば、1978年時点で、その後の西郷氏の説明的文章指導論の主要な柱(骨格)を知ることができる。

一 説明的文章の定義

西郷氏は、1985年に、説明文という用語について、次のようなとらえ方をしている。

「ここで説明文というのは、いわゆる説明文のほかには解説文といわれるもの、あるいは観察文、記録文、調査研究した報告の文章、記事、さらに意見文とか論説文、そういうものを全て含み、それらを総称して小学校では説明文教材と呼んでいます。」²⁾

説明的文章と説明文の区別は、小学校段階では明瞭でなく、一般に説明的文章を指して「説明文」と呼ぶことが多いのは、ここに指摘のある通りである。これは小学校段階では、説明的文章教材のうちで、「説明文」が多用される結果であろう。

さて、このような考えに立って、西郷氏は、説明的文章を指す用語として「説明文」を用いているのであるが、その定義に相当するものとしては、以下の記述を取り上げることができる。

「説明文とは、筆者がある目的(あるいは意図といってもいい)のために、ある読者(ここでは小・中学生)に向けて、ある内容を説明した文章のことです。

説明文の教材としての価値は、まず、次のいくつかの条件を充たしているか否かによって決められます。

- 1 目的(あるいは意図)が明確であること。しかも、その目的が教育的に意義があること。
- 2 目的を果たすに必要なして十分な内容であること。もちろん、その内容が真理・真実であること。読者にとって発見をもたらす、ものの見方、考え方をひろげ、豊かに、ふかめ、よりよき方向に変えるものであること。

3 形式・表現が内容を正しくあらわし、読者にとって、わかりやすく、しかも読者の興味・関心に訴え、さいごまで読者をひきつけ、さいごに、「なるほど」と頷かせる説得性をもつものであること。以上の条件に照らして教材がえらび出されねばなりません。なお、発達段階との関連において、さまざまな内容（題材・主題・思想）に相応したさまざまな説得の論法が系統的に教材化されることが必要となります。」³⁾

定義の文は、「説明文とは、……説明した文章のことです。」と同語反復の構造をもち、定義としては問題を抱えているが、教材の条件として示されたものを手がかりにするなら、「ものの見方、考え方」「説得性」「説得の論法」をキーワードとする説明文観が読み取れる。特に、西郷氏の言う、「説得の論法」とは何かということが、説明文の定義の鍵になると思われる。「説得の論法」については、

「相手になるほどと『納得』させるためには、それだけの工夫がいます。そのことを私はく説得の論法と呼んでいます。く論法」というのは論理と方法ということです。(ロジックとレトリックといってもいい)」⁴⁾

西郷氏は、「読解」という行為を説明文に限定していない。現に、『国語』科教育の未来像⁵⁾においては、文学作品の理解にかかわる記述の中に、「(7)作品主題の理解とその説得の論法を学ぶ」という項を設けている。西郷氏は、これまで、国語科が、文芸作品と説明的文章、作文、言語事項というように分化し、それぞれの独自性に着目した指導が行われてきたという事実をふまえて、それらに共通するものとして「認識・表現の方法」があると主張する。認識と表現の方法に着目して、国語科を一つの構造体としてとらえるというのが西郷氏の姿勢であるとするなら、このような共通項を重視するのは当然であろう。

しかし、全体像を志向するばあいにも、全体を構成する個々の要素の独自性を軽視するわけにはいかない。その意味では、例えば、次のような指摘には注意を払っておく必要がある。(以下、引用部分の下線は、すべて引用者・森田による。)

「……たとえば発達段階で、『構造的・关系的・機能的に認識し表現する』のだといいますが、説明文において『关系的に見る』という場合と、物語文において『关系的に見る』という場合とはちがいでくる。……説明文においては『人物と人物の関係』というふうなことではなくて論理的な関係とかものごと間における因果関係とか、それから表現形式のうえでいいますと『段落と段落の関係』すなわち要

点と要点の関係とかいうふうになってくる。

説明文において構造的・关系的に見るという場合と物語文において構造的・关系的に見るという場合とは、そのものの見方・考え方では共通なところがありますけれども、扱うものそのものは対象が違ってきますし、対象はひじょうに独自の性格をもっていますから当然ちがったものになる。」⁶⁾

説明的文章と文芸作品とが、ものの見方・考え方においては共通性をもつが、認識の対象によって異なるという考えは、なお、検討を要する見解である。ものの見方・考え方（つまり認識の方法）そのものに、説明文と文芸作品の成り立ちにおいて独自性があるのではないか、その独自性が、認識の対象は同じであっても相互に異なる独自の認識の方法で、対象の特性（本質や構造あるいは問題）を解明、説明することになると考えることはできないであろうか。

二 説明的文章の読みの構造

西郷氏は、従来の、そして今日の説明的文章指導を、「読解中心主義の指導」として、たびたび批判している。西郷氏の言う「読解」とは何か。

「……読解指導とは何か。読解というのは読んで字のごとく読んでちゃんと文章の内容—内容—というのは表現の内容、つまり要旨—を理解するということです。……(中略・引用者) 読解指導というのは、文章をちゃんと読んで何が書いてあるかをわからせるということです。」⁷⁾

読解指導の内容は、次のようにとらえられている。

「読解指導としての説明文指導というのは、漢字の指導、語句の指導、文脈をとらえる指導、段落の要点をとらえる指導、段落と段落の関係をつかむ指導、そして最後に全文の要旨をまとめさせる指導……といった表現内容の『読みとり』にあげられることとなります。」⁸⁾

確かに、このような内容が、教室における説明的文章指導の内容の大半を占めていることは認めざるを得ない。西郷氏は、こうした読解指導の批判を、彼の著書、論文で繰り返し行っているが、説明的文章の指導が、言語表現を手がかりにしつつ、教材の内容の理解を目指すものでもあることは否定できない。内容理解の手順、段階として、文字、語句、文法、段落の関係等について理解を妨げるものがあれば、それらの克服の支援が必要である。そのような意味では、「読解」を全面的に否定はできない。西郷氏も、この点について、次のように言っている。

「……学級の中には読解力の弱い子どもたちもいる

わけですから、そのことを考慮して多少の読解作業は必要であることは私も否定しません。しかし、読解作業が説明文指導の本領ではないのです。」⁹⁾

「もちろん私も全面的に読解指導を否定するわけではない。ある程度の読解が必要なことは認めます。しかし、その場合でも、読解が単なる読解であってはならない。」¹⁰⁾

では、西郷氏の求める説明的文章の読みとはどのようなものか。

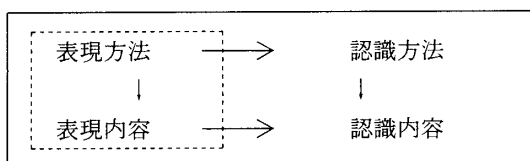
「私は、これまでの説明文指導の原理と方法が、読解主義に立つものであることを批判し、説得の論法（広義の論理と方法）を中軸とした指導のあり方を提案したのです。」¹¹⁾

「あえていえば、良い説明文は、『よけいな』読解作業など必要としない、わかりやすいものであるはずですから、ひたすらに筆者の説得の論法を中軸にすえた指導をこそめざすべきです。その上で、筆者の考え方（思想や発想）との対話を通して、読者である子どもの思想をたがやし鍛えたいと願うものです。」¹²⁾

この発言には、一つの条件がある。それは、「良い説明文」のあることが前提になっていることである。良い説明文とは分かりやすい説明文であり、一読でその内容が把握できるはずである。したがって、国語科において、読解指導などはする必要がないという論理である。

しかしながら、国語という教科は、文字も語句も文法も、読むことや作文や、話すこと・聞くことといった等の言語活動を通して指導する任務を担っている。読み物教材である説明的文章教材は、その教材の読みを通して、「言語事項」と一括して呼ばれる内容を始めとして、読解力育成のための知識や技能を指導するためのものでもある。「良い説明文教材」とは、児童・生徒の既有的知識、理解、技能の水準を引き上げるための配慮が施されている教材であると考えることができる。

従来の指導は、確かに、いわゆる読解の指導にとどまっており、説明的文章の学習が、児童・生徒のものの方・考え方に働きかけるというような指導にならえていなかったという指摘は事実である。このような限界を超えて、どのような説明的文章指導を目指そうとしているのかを示す図が提示されている。それを掲げておこう。



「読解指導は点線（……）でかこったところ—表現の方法と表現内容をあつかいます。

文芸研の指導は、実線（—）でかこったところ—表現方法・表現内容と認識方法と認識内容をあつかいます。」¹³⁾

説明的文章教材として位置づけられている文章は、書き手の認識活動及び表現活動の産物である。それは、国語（日本語）という言語で表現されている。したがって、いくばくかの予定された困難のある教材を、日本語の規則に従いつつ読み解いていくことは当然の行為であり、その上に、あるいは奥に、さらには併行して、そのような文章を書いた筆者の認識の方法と内容における個性・特性、表現における工夫を吟味する、そして学ぶべきものは学び、そうでないものについては批判的に対応したり、修正を施したりするということが、読みの仕組みとして配慮されていることが望まれる。このような読みの構造の認識や実践は、既に、さまざまな形で存在する。例えば、これまでの史的考察からは、児童言語研究会などがその典型例であるし、筆者想定法も、筆者の認識の仕方や表現の特性を学習と指導の対象にすえたものであった。

説明的文章指導のあるべき姿に関する西郷氏の前提ないしは条件についてさらに検討しておこう。

まず、「良い説明文」は、よく分かるはずであるから読解指導は不要という主張である。

一つには、「良い説明文」と「良い説明文教材」を同一視してよいかどうかという問題である。既述のごとく、説明的文章教材（当然、説明文もその内容の一つ）は、国語科の教材である限り、学習者にとって文字や語句、あるいは文法、文章面での抵抗を予定している。したがって、一読して分かるようにはできていない。

また、別の面から考察すれば、現実には、今日の教科書が「良い説明文」教材で構成されていることを前提にしてよいのかどうかという問題がある。

西郷氏の定義する説明文は、次のようなものであった。

「説明文とは、筆者がある目的（あるいは意図といってもいい）のために、ある読者（ここでは小・中学生）に向けて、ある内容を説明した文章のことです。」¹⁴⁾

ある目的や読者意識や説明の方法は、筆者ごとに異なると考えるのが当然であろうから、個性の差や相対的な質の差はあっても、絶対的に正しい説明文は存在しないであろう。「良い」にもさまざまなレベルがあり、さらには、偏りや誤り等の問題を含んでいることも多い。これが教科書教材の実態であるとするなら、そのような現実に対応できるような読みの能力を育成することが保障されていなくてはならない。つまり、教材

文が良いことを前提とするのではなく、良いかどうかというそのことを吟味する能力が必要とされるのである。

西郷氏の諸著作、論文の中に、このような吟味の読み、批評の読みの実際がないわけではない。

「……筆者が読者を相手どって、自分の考え、言いつ分を説得的に述べていく、その順序や表現の仕方などにはらわれたさまざまな工夫の跡をたどってみようというわけです（同時にそのまずさや、偏り、誤りなどにも注意して）」¹⁵⁾

この発言は、極めて妥当で、教材の実態を踏まえた教師及び学習者の読みの姿のあるべき姿を示している。そこで生じる第二の問題は、次のことである。

読解と説得の論法の読みは、画然と区別できるのかどうか。「読解」とは教材の内容を理解するだけの読みであると断言できるのか、それが学習者の読みの実態を反映しているのかどうかである。

教材の題名に接した時から、筆者の工夫（説得の論法）に目を向けさせるような指導が可能であり、また必要ではなからうか。語句や文構造、段落は、単なる文章の形式的な要素ではない。筆者の思い入れの結果である。段落の関係を読むことは、筆者のものの見方や説得の仕方の仕組みを読むことではなからうか。このように考えれば、内容理解に限定した「読解」を、まず行い、しかる後に「説得の論法」を学ぶという二段階方式は、明晰ではあるが、一考の余地がある。

また、しばしば用いられる「説得の論法に学ぶ」は、教材が「良い」ものであるという前提に立つ場合と、良いものも悪いものもあるという場合では意味が異なってくる。いずれが、実の場に生きる読みの力を言い当てているかを検討しておく必要がある。

三 説明的文章の指導内容

「今までの説明文の授業というのは結局説明文教材をわからせる授業です。わからせるというのはその表現の内容を読みとらせるということです。ところが私はそうではありません。『教材で』どんな力を育てるかと考えます。『教材で』ある力を育てる授業です。その力というのはどういう力かという、ものごとを認識する力です。それから表現する力です。これを育てるのです。ここが根本的にちがうわけなのです。」¹⁶⁾

「……認識の内容と、認識・表現の方法、その三つのことを中心にする指導、これがわたしども文芸研のめざす説明文の指導だということです。」¹⁷⁾
西郷氏の著書、論文から、国語科で育成すべき読解

の能力に関する見解を抽出することは困難である。すぐれた説明的文章教材にあっては、読解という行為は不要であるという立場からは、読解力を指導内容として定位することは意味をなさないからである。

しかし、前項に掲げた図からは、読解をも包含した西郷氏・文芸研の指導内容が提示されている。そこで批判の対象となっている「読解」の能力について考えてみよう。読解を必要とする説明文教材とは次のようなものであった。

「読解指導不要の説明文というものを教材にしては、読解の授業ができませんから、わざわざ読解指導ができるような文章を教材にするのです。つまり読解指導をしないと表現の内容がちゃんとつかめないという文章を教材にすることになるのです。」¹⁸⁾

そして、「内容が解る」ための読解の行為は、次のような典型的な活動に支えられているとする。

文字、語句、文脈、段落、段落相互の関係、要旨

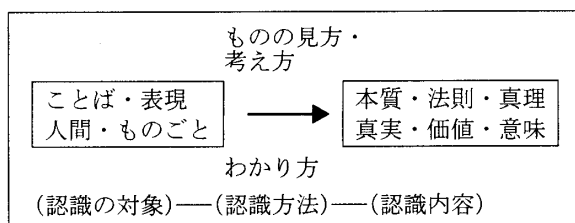
従来の読解指導は、こうした活動を通して、何が書いてあるか、どのように書いてあるかを平板にとらえて、それで終わるということが多かったということは認めざるをえない。しかし、読解という行為が不要だったわけではない。教材の難易度の問題を抜きにしても、読めばわかる文章など、そう多くはないのである。例えば、段落と段落の関係の理解は、一読で解るほどに易しいものではなく、また、段落相互の関係は、論理でも形式でもあり、「内容」理解と括ってしまってもよいものでもない。このようなことは西郷氏も十分に承知しているはずである。それは、例えば、次のような発言があるからである。

「……いうまでもないことですが、何はともあれ『国語』科ですから、文字指導・漢字指導・語い指導・文法指導というようなことを学年に応じてやっていくということもつけ加わってきます。また、文法をおさえることで読みとりが確かなものになる。読みとりを確かなものにするためにも基本的な文法をおさえていかななくてはならないし、そのことで子どもは何がしかの文法学習ができます。」¹⁹⁾

このような理解を念頭におくなら、読解そのものの否定とするよりも、次のように考える方が妥当であるかもしれない。読解どまりの、つまり、「何が」「どのように」書いてあるのかを最終目的にした読みの指導では、学習者の興味を引くこともできなければ、認識の主体としての成長も期待することができない。「なぜ」そのように書いたのかという視点を持ち込んで、筆者の説得の工夫を学習の対象にすること（「深い読み」を

実現すること)が望ましい。

ところで、説明的文章指導における西郷氏の最大の業績は、認識・表現方法の系統指導(案)の提示である。認識・表現の力を育成するための系統案の作成は、もともと国語という教科全体を貫き、さらには他教科との関連を見通した「ものの見方・考え方」の力の系統表である。西郷氏は、国語科における認識の育成の構想を、次のように考えている。²⁰⁾



1986年に発表された系統案(西郷試案1-2)とは、以下のような内容を持っている。²¹⁾

- 小学校
- 0 観点-目的意識、問題意識、価値意識
 - 1 比較-分析-総合 分ける-まとめる
類似性、同一性-類比(反復)
相違性——— 対比
 - 2 順序、展開、過程、変化、発展
 - 3 理由・原因・根拠
 - 4 類別
 - 5 条件・仮定
 - 6 構造、関係、機能、還元
 - 7 選択(効果、工夫)・変換
 - 8 仮説・模式
 - 9 関連(連還)、相関、類推

学習指導要領は、教科の目標と内容を、特定の範囲と系統を有する構造体として提示したものである。ここに掲げた系統案は、いわば、学習指導要領における指導事項に該当するものである。しかし、認識と表現の方法に限定し、従来、重要であることが分かっているながら、いわばブラックボックスであった認識の方法を照射したことは大きな意味がある。西郷氏と文芸研は、積極的に、系統案の検討や案に対する意見を求めており、柴田義松氏を始め多くの研究者や実践者から評価を受けている。「わかり方」の要素とその系統的な指導は、誰もが求めて実現が容易でなかったものである。

西郷試案1-2を提示しつつ、「もちろん、中学・高校には、さらにこの上の認識方法の指導があるわけです。ただ、現在のところは十分に検討されていませんので……」²²⁾、として、案の内容については慎重であ

るが、系統案の作成の意図と方法は、極めて大胆かつユニークである。

児童の作文の分析に基づきながら、児童の認識の実態は、固定した発達段階を示すものではなく、教育のありようによって変化することを見通し、仮説を立て、実験授業による検証を経て作成された系統表であるという重みを持つものである。

関連・系統指導案についての、研究者、実践者等からの批評は、足立悦男氏によって「国語科関連・系統指導案をめぐって」に手際よくまとめられている。²³⁾

国語科の教科内容を認識の方法(わかり方の方法)という観点から析出し、系統化した試みは特筆に値すると言ってよいであろう。ただ、一つ、この関連・系統指導案の構造について検討の可能性を提案したいのは、その積み上げ方式の構造についてである。

読むことであれ、書くことであれ、ひとまとまりの認識をし、認識の過程と結果を理解したり、表現したりするという行為を成立させるには、年齢、発達段階を考慮すべきものがあると同時に、年齢、発達段階を超えて必須の能力が、セットとして存在するのではなからうかという仮説である。つまり同じ種類の能力が、そのレベルを変えながらスパイラルに学習されて、活動の質、能力の質が向上し、結果として認識の主体としての成長が実現されるのではないかという疑問であり、期待である。わが国の学習指導要領の構造は、積み上げ方式である。たとえそれが重点化した結果であるという言い訳ができるにせよ、第一学年から第六学年までの学年目標が、「大体」「順序」「要点」「段落相互の関係」「主題・要旨」「目的に応じて」というような断片的な学力を掲げて、言語による理解・表現活動を行わせ、学力の育成を図ることが不自然であることは明らかである。例えば、読むという活動は、文章の大体を読み、順序を理解し、要点を把握し、段落相互の関係をつかみ、主題や要旨を把握するという一連の能力が関連的、総合的に働いて初めて成立するのである。これは、西郷氏が否定する読解活動の場合であるが、認識・表現の活動の成立にも、いくつかの基本的な能力は、セットとして関連的・総合的に機能しているのではないかと類推するのである。このことに関しては、西郷氏自身の興味ある発言を見ることができる。

「ただ、ぼくはある一つの別な疑問があって、それを模索してきた。

それはどういうことかという、『比較』をやって、それから『順序』や『理由』『条件』をだんだんやっていくのではなくて、一年生から、全部指導する。全部というところちょっと言い方が大ざっぱだけれど、

一年生からやさしい形で『類比』も『対比』も『条件』も『仮説』も『構造・関係』も、素朴な優しい形で指導する。二年三年になったら、今度は少し程度の高い形です。二つの見方を組み合わせて、らせん状に高まっていく。最初からそうやっていくというやり方が理論的にありえるわけです。ただそれが現実的に子どもの実態と合わせて可能かどうかということが、実践的に検討されなければならないわけで、そういうことがあったからぼくは、自分の子どもで三才のときからそれをやってみた。その結果できるということがわかったのです。非常に素朴な非常に基本的な形でやった。そうすると、つまり今までの認識の系統指導から言えば、『矛盾』というのは、六年生になってやることになっているのですが、五才・六才でもそれができる。なぜなら『対比』というのがわかれば、一つのものの中の『対比』ということがわかればそれは『矛盾』がひき起こされると実感できる。それを『矛盾だ』ということをして逆に教える。まざまざとぼくは自分の子どもを実験台としてわかった。ただしこれは一つの例にすぎない。つまり特殊な場合です。

だから、『だるう』ということと、一般化ができることとの間で、まだ迷っている。²⁴⁾

螺旋状（スパイラル）カリキュラムの可能性を示唆している段階であるが、能力には、おそらく、次のような性格のものが存在するのであろう。

①基礎的・基本的な、すべての発達段階に共通して人間の認識と表現を支える能力群

②発達段階による影響を受ける、いわば発展的な能力群

前者に対する認識と配慮が、学習指導要領の分断的、積み上げの能力構造を基盤にしたわが国の国語科教育では手薄であったといわざるを得ない。例えば技能主義という批判は、このような認識に立つ教材、単元編成とそれに基づく授業実線に対する批判である。関連・系統案の形で表現された、個々の認識・表現能力という貴重な教科内容をどのように指導するのか、それが、技能主義と同じ轍を踏むことのないように願っている。

四 教材研究論

西郷氏は、教材研究の方法論を概括的に述べてはいない。数多くの具体的な教材を用いて、しかも多くの場合、演習の形で、個々の教材を見事に読み解いてみせている。

例えば、一年生用教材「どうぶつの赤ちゃん」（ます

いみつこ）の分析例がある。その分析の記述に際して設定された小見出しを掲げておこう。²⁵⁾

- ・教材文の筆者
- ・題名の役割
- ・書き出し（冒頭）
- ・観点を決める
- ・読解指導との違い
- ・観点を決めることの重要性を教える
- ・問いと答えの照応
- ・理由づけ
- ・対比して見ることの意味
- ・認識の変革を迫る教材
- ・最も基本的な認識・表現の方法—比較
- ・比較—類比（反復）・対比
- ・声喩・比喩・活喩
- ・類比と対比による認識の仕方
- ・書かれてあることだけの理解にとどまらず
- ・動物の本質を知る
- ・人間の本質へ迫る一つの手がかり
- ・読解指導をこえて
- ・筆者の認識のあり方
- ・〈たとえ〉をなぜ使うか
- ・説明の順序
- ・小学校低学年の課題

これは、一見して分かるように、相当にきめ細かい教材研究の視点である。しかも、この教材の次に位置する同じく一年生用教材「どんなやくめをしているでしょう」という教材研究の観点とは、大きく異なるのである。各学年で重点的に指導されるべき認識・表現の能力という、教材に共通する教科内容には着目しつつ、しかも個々の教材の個性を大事にするという姿勢の現れであろうか。

西郷氏の説明的文章指導のポイントは、読解指導はほどほどにして、筆者の「説得の論法」「筆者の工夫」「認識の内容と方法、表現の方法」の個性を読むことであった。教材研究も、教師の読みの行為であるかぎり、同じことが実践されているはずである。そのような観点から見ると、明らかに、説得の論法や筆者の工夫のありようの解明、意味づけという筋が通っている。このような教材研究は、決して、西郷氏だけのものではない。既に述べたように、わが国の1960年代以降の説明文指導論、教材研究論には同様の考えと実践があり、筆者の認識や表現の個性、工夫を問うという点では、ほぼ同じ性格の教材研究となっている。ただ、認識・表現の能力という教科内容の構造（範囲と系統）

が存在するかどうかの違いがある。西郷氏の教材研究は、系統案の内容に焦点を合わせながら教材の個性を浮き彫りにしていくという特徴がある。ただし、西郷氏自身が選んだ教材でない場合のすべてに、このような教材研究の姿勢、観点が適用できるかどうかは疑問である。

西郷氏の説明的文章指導の前提は、「すぐれた説明文」の読みであった。この前提がそのまま教科書教材に通用するのか、教科書教材が優れた説明文でない場合はどう対応するのかは興味のあるところである。ところが、西郷氏は、次のように、遠慮会釈なく批判しているのである。

「……いったい六年生である読者にとって、どのように考え、どのように行動することがくまに生きている土をだいに>することなのかは、はっきりしません。」²⁶⁾

「筆者は特殊な地域の『土』を例にあげています。もしこれが身近なところの『土』を例にとってのデータであれば、いっそう説得性をましたのではないかと考えられます。」²⁷⁾

「ところで、……<生物>としたほうが良いのではないのでしょうか。このような表現のありよう（適切か否か）にも注意させたいものです。」²⁸⁾

問題（偏り、誤り、欠落等）を抱えた教科書教材は少なくない。また、日常生活の中で接する説明的文章は、さらに、多くの問題を抱え込んでいるのがふつうである。すぐれた教材文であることが理想であっても現実はそのようでない。問題のある教材を対象とする教材研究においては、前掲のような反応は、ごく当然のものである。とすれば、ここに見られる教材研究のような姿勢（批判読みと言ってもよいであろう）が、学習者にも求められると言えないであろうか。こうした意味では、「説得の論法に学ぶ」という時の「学ぶ」には、単に、優れた認識・表現のモデルぶ学ぶという以上のものがあると言えよう。

五 説明的文章の指導過程論

西郷氏の説明的文章の指導過程に対する考え方は、極めてシンプルなものである。以下の考えは、説明文の指導過程についての質問に答える形でなされたものである。

「一説明文教材の一般的な指導過程を教えてください。

文章というものの本質からすれば、文芸の指導過程も説明文の指導過程も同じです。文芸の指導の場合、大きく《とおしよみ》と《まとめよみ》の二段

階に分けています。《とおしよみ》の中でも《たしかめよみ》にかける比重が大きいため、ふつう《たしかめよみ》と《まとめよみ》とっていますが、それと同じで、説明文の場合でも、まずは書かれていることを読みとるということで《たしかめよみ》、そして《まとめよみ》という二段階でやっていただいたいと思います。ただ、物語の場合はどちらかというとイメージ（形象）が中心になるのに対して、説明文の場合は概念、論理ということが主になってくるといえる場合があります。しかし、全くちがうわけではない。説明文といえども何がしかのイメージが入ってくるし、体験させつつ納得させていくという方法もあります。ですからピシャッとわりきることではできませんが、物語文ではイメージ体験を主として、説明文では論理・概念を中心にとということになります。いずれも『てにおは』を押さえてきめ細かく読むという段階が先にあると、そのうえで筆者の認識の方法・表現の方法を学ぶということになります。」²⁹⁾

『説明文の授業』シリーズの小学5年に収録されている「ねむりについて」の指導過程（教授＝学習過程）は、次のようになっている。³⁰⁾

- | | |
|-------------------|---|
| (1) 《だんどり》《とおしよみ》 | ―― 1時間（くよみきかせ）（はじめの感想） |
| (2) 《たしかめよみ》 | ―― 9時間＝1章…2時間
2章…2時間
3章…3時間
4章…1.5時間
（つづき）の感想…0.5時間 |
| (3) 《まとめよみ》・《まとめ》 | ―― 2時間（くおわりの感想）…0.5時間 |

さらに、「説明文の場合は、文芸の場合よりも《たしかめよみ》にかける比重が多くなるような気がするのですが、いかがでしょうか。」という問いかけに対して、

「……私たちが考える説明文教材は、いい文章であることが第一条件です。いい文章とは何かというと、価値ある内容で、一読して分かる表現になっている文章です。としますと、《たしかめよみ》より、むしろ《まとめよみ》に比重がかかることになります。時間的にいうと半々ぐらいになりましょうか。……極端に言えば読解はいらぬ。あとは筆者の認識のし方、表現のし方、説得の論法を学ぶことに時間をかけます。ですから《たしかめよみ》の中にそのことまで組み入れるというやり方もあります。そうすれば《たしかめよみ》にうんと時間をかけるという

ことになります。」³¹⁾ (下線部は引用者)

シリーズの実践事例に見られる学習指導過程は、基本的要素として、《だんどり》《とおしよみ》《たしかめよみ》《まとめよみ》を含みつつ、構造(柱立ては)それぞれに異なっている。《たしかめよみ》で筆者の説得の論法、仕掛けを学習対象にする課題、発問を用意している例も多い。が、一般的に、《たしかめよみ》までに多くの時間をかけているのは、国語教科書の説明文教材の実態は、必ずしも一読して分かるというようなものでないことを反映しているのであろう。

もっとも、先に例示した5年生用教材「ねむりについて」の《たしかめよみ》の段階における発問を見ると、以下の例のように、説得の論法、筆者の工夫に、この段階から迫ろうとする姿勢がはっきりとうかがえるものになっている。³²⁾

(一章の《たしかめよみ》の段階における発問)

そうだね。読者にとって身近な話題なんですね。だから、納得できる。そんな内容から書き出している。こんな書き出しにしてあると、どうですか。

(二章の《たしかめよみ》の段階における発問)

二章で、読んでよくわかる、納得できる所に線を引きなさい。はじめは、一人で考えて、その後に班で話し合いなさい。(約15分間、話し合う。)

(三章の《たしかめよみ》の段階における発問)

今日は、三章の説得の論法を学習するよ。一・二章で学習した説得の論法が出てくるから、「どうして、この説得の論法が使われているとよくわかるのか。」という効果も考えながら、説得の論法を見つけていこう。

(四章の《たしかめよみ》の段階における発問)

うん。そういうふうを書いてあって、これを読んでどう思った。

この実践に見られる《たしかめよみ》の段階における発問は、正面から「説得の論法」を解明しようとするものである。この実践記録には〈つづきの感想〉として、「説得の論法」について書かせたものが収録されている。児童は、例えば、次のようなことを学び取っている。

説得の論法 芳村 裕子

この説明文は、すごい。何回も何回も、いろんな「説得の論法」を使っている。それにグラフまで使っている。しかも四つ。

説得の論法のいくつかを、紹介しよう。

まず、「問いかけ」の文。問いかけられると、読者は、どうしてもつづきが読みたくなる。

次に、「強め」の文。「～のです。」という文末で書いてある。このように強めてあると、筆者の言いたいことが、読者によく分かる。

三つ目は、「例え」の文。例えが書いてあると読んでいてわかりやすい。

この他にも、まだまだある。このように、たくさんの説得の論法が使われている。わたしも、こんな「説得の論法」をどんどん作文で生かして、わかりやすい説明文を書きたいと思う。

読解を済ませて、その後に改めて説得の論理を読むという二段階方式は、正確な読みを抜きにした性急な評価に走ることを防ぐというような意味はあり、論理的にも正しいように見えるが、実際には、教材の読解と説得の論理の読みは、全く別個に行われるものではないであろう。下線部にあるように、《たしかめよみ》の段階に説得の論法を学ぶ(これは、単に、優れたものとして受け入れるだけでなく、分かりにくいことや納得しがたいことも評価・批判できるようでありたい)という活動を組み入れるということは、特に異質なことを組み合わせるのでなく、このようであることこそが実の場に生きる読みの力を育てることになるという意味では自然な読みでもある。さらに言えば、《だんどり》《とおしよみ》の段階でも、学習者は、既に、筆者の認識の仕方、表現の仕方、説得の論法を学習の対象にするという活動を開始しているのではないだろうか。

おわりに

西郷氏の説明的文章指導論を、「定義」、「読みの構造」、「指導内容」、「教材研究論」、「指導過程論」という観点から考察してきた。既に述べたように、わが国の説明的文章指導の理論と実践への貢献のうちで最大のものは、「国語科関連・系統指導案」、すなわち指導内容の範囲と系統の提示であろう。

学習指導要領に見られる指導事項は、改訂を重ねて系統化の作業を経ているとはいえ、正確に読むとはどのように読むことであるのか、さらには、そもそも説明的文章を読むとはどのような行為であるのか十分に

は見えないという問題を抱えていた。1960年代以降の説明的文章指導論の展開を振り返るなら、説明的文章の特性であるものごとの論理的認識の方法とその結果としての内容を理解活動の対象にして、自らも論理的な認識のできる主体として成長することであるということが次第に実践者にも意識されるようになってきている。しかしながら、そのための指導内容、特に学力の構造は、手探り状態であり、ブラックボックスであった。西郷氏の「関連・系統指導案」は、このような状況に一つの答えを提示したものである。西郷氏は、研究者や実践者による批評を求めるとともに、修正を重ねて、より確かなものにしていく努力をしているが、説明的文章の指導内容の選択、カリキュラム編成は、極めて重要で、しかも困難な作業であるから、さらに多くの人が、この検討、検証作業に参加して、確かな学力を解明することが望まれる。

説明的文章は、「正確に」読めばよいという考えの背後には、筆者、書き手の意図や個性を抜きにした無味乾燥な文章観がある。このような文章観は、倉沢栄吉氏の指導のもとに展開された香川県国語教育研究会、東京都青年国語研究会の取り組みや児童言語研究会の研究と実践によって厳しく批判された。説明的文章が、書き手による個性的な生産過程を経て生み出される個性的な産物であるという前提に立ち、そのような文章、教材にふさわしい、主体的、創造的、批判的な読みのできる読み手の育成を求めて努力が重ねられてきたという歴史がある。

西郷氏を、この努力の延長線上に位置づけてみることも可能である。西郷氏は、説明的文章を、筆者が読者を説得することを目的として書いたものであり、その説得の論法を学習することが求められる文章であるとする。説得の論法とは、すなわち、筆者による、読者を説得するための工夫である。「論法」であるから「ロジックとレトリック」とも言えるとしているが、特に、論理的認識の具体化としての説明的文章指導にあっては、「ロジック」の意味を重く受け止めたい。

西郷氏の提示した「関連・系統指導案」、「説得の論法」について、再度言及しておきたいことがある。それは、「説得の論法」に学ぶという時の、学び方である。西郷氏は国語教科書については厳しい目を持っている。その一方で教材は一読してわかる「良い説明文」でなくてはならないともいう。理想的でない説明文を学ぶことが前提となるとき「学び」は、受容的な性格のものだけ考えることはできない。氏の教材研究はユニークであり、同時に厳しいものがある。それらがともに、学習指導においても実現できることが望ましいと言えないだろうか。

【注】

- 1) 西郷竹彦、『西郷竹彦文芸教育著作集 3』、恒文社、1996、p. 77)
- 2) (3)の著書、p. 65
- 3) (2)の著書、p. 25
- 4) (9)の論文、p. 7
- 5) 『『国語』科教育の未来像・全体像』(注1)の書、pp. 126 - 127)
- 6) 『『国語』科の関連・系統指導をめざして』(注1)の書、pp. 78 - 79
- 7) (3)の著書、p. 17
- 8) (9)の論文、p. 6
- 9) (5)の論文、p. 13
- 10) (2)の著書、p. 308
- 11) (5)の論文、p. 25
- 12) (5)の論文、p. 26
- 13) (9)の論文、p. 8
- 14) (5)の論文、p. 12
- 15) (5)の論文、p. 13
- 16) (3)の著書、p. 26
- 17) (3)の著書、p. 68
- 18) (9)の論文、pp. 5 - 6
- 19) (2)の著書、p. 31
- 20) 西郷竹彦、『ものの見方・考え方』、明治図書、1991、p. 2
- 21) 注20)の著書、p. 3
- 22) 注20)の著書、p. 3
- 23) 足立悦男、「国語科関連・系統指導案をめぐって」(「文芸教育」、74号、明治図書、1997.6、pp. 132 - 143)
- 24) 西郷／野澤、「教育的認識論の成立と展開」(「文芸教育」、70号、明治図書、1995.2、p. 121 - 122)
- 25) (3)の著書、pp. 71 - 91
- 26) (5)の論文、p. 17
- 27) (5)の論文、p. 16
- 28) (5)の論文、p. 15
- 29) (2)の著書、pp. 320 - 321
- 30) 『説明文の授業 小学5年』、明治図書、1990、pp. 211 - 212
- 31) (2)の著書、pp. 321 - 322
- 32) 以下、罫線で囲んだ引用は、すべて注30)の著書による。pp. 216 - 236