

説明的文章指導論の史的研究 IX

—『小学校学習指導要領』の考察を中心に—

森田信義

(2003年9月28日受理)

A Historical Study of the Theories and Practices of Expository Text Teaching IX

—On the Elementary School *Courses of Study* of Japanese Language—

Nobuyoshi Morita

The aim of this paper is to explicate the characteristics and problems of the five *Courses of Study* published between 1958 and 1989. As a result of research, the following problems were brought to light: (1) The principle of “reading” are not established. The main concept of reading in the *Courses of Study* for elementary schools in Japan is “reading comprehension” called “Dokkai”. In Japan creative or critical reading are not regarded as important. (2) The abilities and knowledge of reading expository text, and literature prescribed in the courses of study are intermixed. To improve the teaching of expository texts, these contents should be reorganized. (3) Cognitive abilities are disregarded. To develop a logical thinking, cognitive abilities should be taught methodically. (4) The structure of curriculum is not suitable to the teaching of reading expository text. It should be built as a spiral curriculum.

Key words: expository texts, reading, Japanese language teaching, course of study

キーワード：説明的文章，読むこと，国語科教育，学習指導要領

はじめに

これまで8編の論考によって，わが国の説明的文章指導論の分析と考察をしている¹⁾。1960年代から1980年代にかけて，わが国の説明的文章教育の理論と実践は，顕著な進展を見せている。過去8回は，ほぼ時間軸に沿って，それぞれの時代に，特筆すべき理論と実践を生み出した組織や人を取り上げている。

8つの指導理論を分析，考察するに際しては，多くの実践現場で展開されている説明的文章教材の授業を念頭において進めることが多かった。顕著な理論とそれを基に展開される実践に対置される，いわば一般的な理論と実践とは何か。それは，学習指導要領によって提示される理論であり，それを規準にして作成され，検定を経て提供される国語教科書の枠の中で行われる実践である。

いかに特徴のある，説得力のある理論も，全国の国

語教室において学習指導要領という公教育の規準を凌ぐ力は持ち得ていない。したがって，わが国の実践現場の説明的文章教育を支えている学習指導要領を考察の対象にしないわけにはいかない。

本論考は，告示という形をとった最初の学習指導要領（昭和33年，1958年）から平成元年（1989年）にかけて送り出された4つの学習指導要領（小学校学習指導要領に限定する）を考察し，それらの特徴と問題を明らかにすることを目的としている。これら4つの学習指導要領は，これまで考察の対象にしてきた一連の理論の出現の時期（1960年代から1980年代）と，ほぼ一致する。

また，これらの学習指導要領は，それぞれに個性を持ちながらも，全体としては一つの個性を構成するという性格をもっている。学習指導要領に基づく実践が，他のどのような理論よりも強力にわが国の説明的文章教育を主導する力を持ち，わが国の説明的文章教育の

特質とともに問題をも、同時に表現するものであるといっても過言ではない。

考察の方法としては、必ずしも4つの学習指導要領を改訂の順に、それぞれ個別に取り上げるのではなく、一つの個性として把握するように努めた。

なお、学習指導要領には、教材研究論や指導過程、指導方法について、特別な記述はなされていない。したがって、考察の観点も、他の多くの章と異なり、これらを除くことにする。

一. 説明的文章の概念規定

昭和33年版学習指導要領では、A（読むこと）の領域の(2)に以下のような読みの活動が示されており、それは同時に読みの対象となる文種をも表している。

(表1)

学年	活動の対象となる文種 (ジャンル)			
	a	b	c	d
1	身のまわりの簡単な書き物	児童の日常生活に取材したもの	知識や情報を与える簡単な文章	童話、説話など
2	身のまわりの書き物	児童の日常生活に取材したもの	知識や情報を与える説明的な文章	童話、説話、詩など
3	/	児童の日常生活に取材したもの	知識や情報を与える説明、解説など	童話、物語、伝記、詩、脚本など
4	/	日記または手紙、記録または報告	知識や情報を与える説明、解説、報道など	童話、物語、伝記、詩、脚本など
5	/	日記または手紙、記録または報告、感想など	知識や情報を与える説明、解説、報道など	物語、伝記、詩、脚本など
6	/	日記または手紙、記録または報告、感想など	知識や情報を与える説明、解説、報道など	物語、伝記、詩、脚本など

低学年を除いて3本柱で構成されており、これらをひとまず、次のように分類しておこう。

b：生活的文章，c：情報的文章，d：文学

今日的な意味での説明的文章とは、このうち、b+cを指すものと言ってよいであろう。

ちなみに昭和43年では、次のように規定している。

(表2)

学年	言語活動の対象となる文種 (ジャンル)
1	童話、説話、詩などを読む、事ながらやさしく説明した文章を読む、日常生活に取材した文章を読むなど。
2	童話、説話、詩などを読む、説明的な文章を読む、日常生活に取材した文章を読むなど。

3	物語、逸話や伝記、詩などを読む、説明的な文章を読む、日常生活に取材した文章を読むなど。
4	物語、伝記、詩などを読む、説明、報道などを読む、日常生活に取材した記録や報告を読むなど。
5	物語、伝記、詩などを読む、説明、報道などを読む、記録や報告を読むなど。
6	物語、伝記、詩などを読む、説明、報道などを読む、記録や報告を読むなど。

昭和33年版と、順序は正反対になっているが、分類の基準は同一である。このうち、特に情報提供機能の文章について、その中に含まれる文種を取り上げると、次のようになる。

- ・事柄をやさしく説明した文章…… (第1学年)
- ・説明的な文章 (第2, 3学年)
- ・説明、報道など (第4, 5, 6学年)

これらは集約すると「説明」と「報道」になる。生活的文章のうちの「記録」と「報告」を入れると4つの文種である。これらは、広義の説明的文章の構成要素である。

なお、第2, 第3学年に「説明的な文章」という表現があるが、これは「説明的文章」そのものを指すのではなく、本格的な説明文の前段階にある、素朴で、初歩的な文章としての説明文の意味である。

その後の学習指導要領には、読みの対象に関する明確な例示がないので、どのような文種を学習指導の対象に据えているのかが分かりにくい。

これらの考察の結果として、学習指導要領において、文章全体について、三つの系列、三つの種類の文種についての整理はあるが、文学に対置されるものとしての包括的な概念である説明的文章の概念規定がなされていないということになる。しかし、『指導書』あるいは『解説書』等の記述においては事情が異なることを指摘しておかなくてはならない。

例えば、昭和43年版学習指導要領の『指導書』には、次のような記述がある。

「……ここでいう概略とは、文学的文章の場合のあら筋や、説明的文章の内容のあらましなどを含めていうのであるが、……」²⁾

ここにみられる説明的文章は、明らかに文学に対置される大きな入れ物としての説明的文章である。この後、学習指導要領の解説書類には、文学的文章ないしは文学に対置される概念としての説明的文章という語が用いられている。

しかし、学習指導要領の記述による限り、文学に対置される文種としての説明的文章の存在を明確にとらえることができるようになるのは平成10年版の、次の表現を待たなくてはならなかった。

「(3) 第2の各学年の内容の『C読むこと』の教材については、各学年で説明的な文章や文学的文章などの文章形態を調和的に取り扱うこと。」(「第3指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」中の項目)

このような用語の認定とその使用にかかわる遅れは、実践現場において説明的文章という語が用いられ、その概念についても、専門用語として認知されていることを考えると奇妙なことであるが、これが事実である。

既に、飛田多喜雄氏によって、1970年には、次のような整理がなされている。

「現在、説明的文章について現場では、いろいろな意味に用いられているが、これを大別すると次のように整理することができる。

- (a) 典型的な説明文のほかに多少他の要素の織り込まれたものをも含めた意味での説明文をさす場合。
- (b) 文章の伝達を目的とするものと説得を目的とするものに振り分けた場合、主として伝達を目的とする記録・報告、解説、説明、報道などの文章系列をさす考え方。
- (c) 伝達を目的とする文章系列のほかに、説得を目的とする論説、評論などをも含めた最も広い意味の場合。』³⁾

飛田氏は、便宜上(c)の立場をとるのであるが、昭和43年の小学校学習指導要領の指導書(昭和44年、1969年)と、時期が極めて近接しており、1960年代の終末の時期に、説明的文章の概念に関する整理ができていたということではないかと思われる。

それにしても、説明的文章という用語は、本来、便宜的なものである。その事に対する追究は、今日に至るも、なお十分になされているとは言い難い。

二. 説明的文章の読みの構造

1. 「読解」という用語

学習指導要領に基づいて展開される説明的文章教材の読みとは、教科目標のキーワードの一つである「正確」な読みである。昭和33年版学習指導要領の目標によると、総括的目標として、「日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし、……言語生活の向上を図る」であり、その具体化としての読むことの目標は、「経験を広め、知識や情報を求め、また、楽しみを得るために、正しく……文章を読む態度や技能を養う。」となっている。

昭和43年版以降は、明確に「正確に理解」することが目標とされ、この点に、学習指導要領の目指す、読むという行為の特徴をとらえることができる。

「正確な読み」を実現するための行為あるいは能力として、国語科教育には、「読解」あるいは「読解力」という用語がある。「読解」という用語の歴史について井上敏夫氏は、次のように言っている。

a 「……太平洋戦争以前においては、『読解』という用語は、ときおり散見されるけれども、『読解指導』あるいは『読解力』というような、術語としての用法は、ほとんど見うけられないのである。』⁴⁾

b 「……昭和二十六年、日教組の第一回教研大会が、学力低下論をひきあげて、この経験主義を批判したのを手始めとして、学力低下論が世論にぎわすようになる。この学力低下論から出発して、そもそも国語学力とは何なのか、それらをどう把握すべきかなど、基礎学力、読解力、読解指導などに関する論議がにぎやかになる。

……書名として管見に入ったものの最初は、西忠義『読解力の学習指導』(昭和三十年 光風ライブラリー)であるが、さらに『読解指導』の用語を一般化するうえにあずかって力のあったのは、倉澤栄吉『読解指導』(昭和三十一年 朝倉書店刊)であった。』⁵⁾

c 「昭和三十二年ころになると、『読解指導』の語は、ほとんど読むこと学習指導の全領域をおおう用語として一般に用いられるようになる。』⁶⁾

「読解」という用語が生まれるのは、昭和26年に国語学力の探究が開始されることと関連している。また、それが国語科教育の用語として定着するのは昭和30年代に入ってからであることも読み取れる。

2. 「読解」と説明的文章教育の関係

井上氏は、「読解」指導と説明的文章教育との関わりについて、次のような指摘をしている。

d 「同じ昭和三十一年に、文部省の第一回学力調査が行われ、国語科では読解力、とりわけ説明的文章の読解力の低さが指摘され、これらを契機として、読むことの指導は、急激に文種別の読解指導、特に説明的文章の読解指導という方向に傾斜していき、……」⁷⁾

e 「三十三年、学習指導要領改訂にさきだて出された教育課程審議会の答申には、

(2) 国語学習全般、特に読解力の学習については、他教科における学習との関連をじゅうぶんに考慮し、内容の精選充実を図り、基礎的学習を重視すること(傍点筆者=井上)

と、『読解力』の語が用いられ、特に国語科学習が他教科学習の基礎であるという点が強調されている。他教科学習のための基礎としての読解力と

いえば、いうまでもなく、社会科・理科・算数などの学習に際して、教科書、参考書などに盛られている説明的文章を読解する力をさすことになる。』⁸⁾
 f 「こうして、三十三年版学習指導要領以後、読解指導といえ、科学的説明的文章を教材とした場合に多く用いられるようになった。読むことの指導はイコール読解指導であり、読解指導はまた説明的文章をおもな対象としたものであることになり、結局、読むこと指導の重点は、説明的文章の読解指導におかれるという傾向が強化されることになる。』⁹⁾

「読解指導」を科学的説明文の読みに特化するという行為は、説明的文章教材の特質を正当に理解したものとはいえず、その後の説明的文章教育の展開に大きな問題を残すことになる。

昭和43年版学習指導要領には、読書指導に関する指導事項が独立した形で提示される。このことが、国語教育界や実践現場に、「読むこと」の構造や本質について考える契機を与えることにはなった。しかし同時に、「読解」と「読書」の対立的、二者択一的とらえ方を生み、不毛な論争を招き、無益な努力を要求することになる。

3. 「読解」と「読書」

読解と読書あるいは読解指導と読書指導という二つの読みないしは二つの読みの指導が、国語科教育の理論研究の場でも、実践の場でも対立的にとらえられ、精力的ではあったが、結果として、「読むこと」の意味と構造を理解するうえで、反面教師的な役割を果たすに止まったのである。しかし、昭和30年代以降、学習指導要領が目指してきた「読み」が、分析的、微視的な作業を追究することを中心とし、このような読みが、「読み」の楽しさ、豊かさ、人間形成機能等を実現するに足るものであるのかどうかを問い直し、学習指導要領とそのもとに展開される国語科教育における読みの偏りを是正するために「読書」の必要性が叫ばれたという点では、その存在理由を否定することもできない。

「読書指導」という用語の出現の経緯について、井上氏は、次のように言う。

「……微視的分析的にすぎた読解指導へのアンチテーゼとして、もっと全一的巨視的なる読みを求めて登場してきたのが『読書指導』であった。同じく『読書指導』とよばれてはいるが、終戦直後の『読書指導』と、この『読解指導』を経過したのちの『読書指導』とは、異なった意味限定をもつにいたっていることに注目する必要がある。』¹⁰⁾

「読解指導」を経過したのちの「読書指導」は、「自由読書」の指導に対して「国語科読書指導」、「国語科における読書指導」として区別される。

井上氏は、このような状況の中で用いられる「読解指導」と「読書指導」の特徴を、次のように列挙している。(要点のみを示す)¹¹⁾ (表3)

読 解 指 導	読 書 指 導
1 文章表現の部分的な面を重視。分析的微視的傾向。	1 文章表現全体を志向。全一的巨視的な読みとり。
2 文章表現を忠実にたどり、精密に全体の意味を構成。	2 読み手の精神が直接に、文章表現の全体的意味、生命に触れる。
3 一読直ちに關心の方向が表現叙述の面に向かう。	3 書かれている内容と読み手の精神とのかかわり合いあい問題となり、書かれている内容に対する感想・意見・疑問などが第1の問題。
4 文字・語句、要点、段落・順序・中心語句などへの關心。	4 主題・中心思想・作者の意図などが關心の対象。
5 読み取りの方法の獲得(学習読み)	5 直接書かれている知識や心情が身に付く(生活読み)
6 資料を客観的に、分析し研究して理解。(客体的な読みとり)	6 読み手の生活や人間性と一体となった読み。(主体的な読みとり)

ただし、井上氏は、「読解」と「読書」が、上記のような特性を持ちながら、別個のものとして対置されるべきものと考えているわけではない。その間の事情を理解するために、引き続き、氏の意見を引用しておこう。

「ただ読解指導と読書指導とは、対立的に考えてそのいずれかを否定していずれかを採るべきであるというのではなく、両者がそれぞれ助け合い関連し合って、生活の中に生きて働く読みの力を伸長させようとするものであることは、次のような解説に見ても明らかである。

たとえば、三十六年に出た文部省の指導資料『読むことの学習指導』には、つぎのような記述がある。

要するに、国語科における読書の指導は、読解の学習指導と別個に存在するものではない。読解と読書を相互に関連させながら指導し、読書生活の向上を図ることによって、はじめて読むことの学習指導の目標は達成されるのである。

このような読解指導と読書指導についての考え方が、今回の学習指導要領改訂の中心的な考え方となっていることは、四十二年十月三十日に出された、教育課程審議会の小学校教育課程改善についての答申の解説に、

読むこと的能力は、読解指導と読書指導とが、両者それぞれ関連しながら片寄りなく指導されるときに、真に身につくものである。このため、読

書指導が計画的組織的に行われるようにする。

とあることによっても知ることができる。』¹²⁾ (下線は、いずれも引用者による。)

「読解」と「読書」のいずれかに偏る学習指導に問題のあることは指摘されたとおりであるが、その問題の解決の方法については、「助け合い関連し合う」、「相互に関連させる」「両者それぞれ関連しながら片寄りなく指導される」という表現から、両者は、やはり別個のものとして独立的な存在であることを前提にしていることが分かる。特に、文部省による指導資料、教育課程審議会の報告からは両者が独立した特性を持つものとして対置される性格の活動であると考えていることが読み取れる。このような立場から主張、提言できることは、バランスであり、偏りのない学習指導ということになるであろう。実践現場における混乱は、実は、このような立場に起因する。

国語教科書は、学習指導要領の目標、内容に基づいて編集され、検定を経て児童の手にわたる。したがって、国語教科書中に、「読解」と「読書」がどう位置づけられているかを見ることで、学習指導要領の読むことの教育の仕組みが具体的に理解できると言ってもよいであろう。

昭和48(1973)年4月の「教育科学国語教育」誌は、「教科書『読書指導単元』の扱い方」を特集している。昭和46年に全国で用いられるようになった、43年版学習指導要領に基づく国語教科書には、従来の「読解」の学習指導用の単元に加えて、新たに「読書」の学習指導用の単元が設けられている。このような教科書の構造に見る限り、「読解」と「読書」は、それぞれに別の目的、機能をもつ活動であるという考えが前提になっていると言わざるを得ない。

同誌の冒頭には、井上敏夫氏が「読書教材の取り扱い」と題する論考を寄せている。二種類の単元の解明に努めながらも、最終的には、つぎのような結論を提示している。

「……結局、読書教材、読解教材という分け方がきわめて方便的なものであるといわざるを得ない。

基本的には、読書教材も読解教材もなく、読むこと指導のための教材があるだけである。したがって、それらの指導にあたっては、読むこと指導の原点に立ち返って取り扱われることが必要になる。

- (1) まず、生活的な構え、つまりは読書的な構えで、全文章を読み取り、読みひたる。
- (2) そこからいだかされた感想を大事にし、学習課題に導く。
- (3) 学習課題や問題意識にもとづいて、表現に即した学習読み、つまりは読解的な構えで、あらため

て全文章を読み、読みとりの方法をも身につけていく。

- (4) 学習した内容や技能についての練習をする。というのが、読むこと指導の大筋であると考えてる。¹³⁾

このうち、(1)と(2)に重点を置いたのが読書指導用の教材であり、(3)と(4)に重点を置いたのが読解指導用教材であるとしつつも、読書指導にも(3)(4)が必要であり、逆に、読解指導にも(1)(2)も必要であるとするのである。

井上氏は、新学習指導要領に即応して「読解」と「読書」の指導について考察と提言をしているが、一方で、両者の関係を「読解・読書を止揚した『読むこと』の活動」¹⁴⁾、あるいは「読解・読書を一体とした生活読み」¹⁵⁾と捉えることが理想であると考えている。昭和45年には、「読書」(生活読み)と「読解」(学習読み)の両者を組み合わせた読むことに指導過程を提案し、それを「生活読みの指導過程」と名づけている。しかし、なお、二つの活動の関係の説明には明瞭さを欠く点がある。

結局、学習指導要領の「読みの構造」観は、読解を分析的な読み、客観的な読みとし、読書を全体的、主体的な読みとして、並列、対置されるべきものと考え、それらの調和を考えて、偏りのない学習指導を求めているととらえることができる。

三. 「筆者」の概念

学習指導要領の読むことあるいは理解の領域において、筆者あるいは書き手の概念が明確に位置づけられているかどうかを問題にするとき、残念ながら、否とせざるを得ない。

「書き手の意図」や「書き手のものの見方」に注意して読むという指導事項は、既に昭和33年版の学習指導要領に見える。これは、ある種の「筆者概念」であることは間違いない。しかし、その筆者が、読者にとって絶対的な存在であるのか、自分とは別個の、相対化しうる書き手としての筆者であるのかを考えるとき、前者の意味における筆者であるといわざるを得ない。絶対者としての筆者は、個性的、主体的読みの実現の障碍にはなっても、推進力にはならない。

ただし、平成元年版にある指導事項「話し手や書き手のものの見方、考え方、感じ方などについて、自分の考えをはっきりさせながら理解すること。」(第6学年「理解」にのみ示されている。ちなみに第5学年では、「……書き手のものの見方、考え方、感じ方などについて理解すること」となっている。)のように、筆者の認識の内容と方法、表現の方法について、相対化しうる読みの可能性をわずかに残している。

平成10年版では、この指導事項の趣旨は失われたかに見えるが、「指導書」では、「……筆者の意見、感想をとらえることにとどまるだけでなく、自分の立場からそれらの意見についてどのように考えるか、常に意識しながら読むことが主体的な読みにつながる。」¹⁶⁾ (第5学年及び第6学年、「C読むこと」の指導事項エの解説)と記述されている。とはいえ、指導事項の中に、主体的な読みにかかわるものも混在するという事実と、読みというものが、本来、主体的、個性的であること、そして、当然、筆者も相対的かつ個性的な存在であるというような原理的な認識がなされていることは別物である。その意味で、学習指導要領における筆者に関する概念規定と位置づけは徹底したものであるとはいえない。

四. 説明的文章の読みの学習指導目標論

既述のごとく、学習指導要領における読むこと(あるいは「理解」)の学習指導目標の中核には、「正確」さの追究、達成がある。

前章において触れた「読解」と「読書」のうち、特に、読解は説明的文章教材の読みに密着した考えであることが分かった。端的に言えば、「文章の叙述に即して正しく内容を読み取る能力を高める」ことを目的としているのである。

昭和43年版学習指導要領では、読むこと(3)として、いわゆる「読書指導事項」が示されていることも既に指摘したところである。ここに挙げられた指導事項の中には、文章の叙述に即して正確に読み取るという読み以上に、豊かで、個性的、主体的な読みの能力が掲げられてはいるが、文学の読みに傾斜しており、説明的文章の読みそのものを捉え直す契機にはなりにくいものであった。

昭和33年版学習指導要領以降、国語科の基礎教科としての特性を認識して、「……各学年の内容の『C読むこと』に関する指導については、読書意欲を高め、日常生活において読書活動を活発に行うようにするとともに、他の教科における読書の指導や学校図書館における指導との関連を考えて行うこと。」(平成10年版『小学校学習指導要領解説 国語編』)というような趣旨の留意点が見られる。

このような指摘が、井上氏によれば、説明的文章の読みへの言及ということになるのであるが、それは、他教科における読みの対象が、たまたま文種として説明的文章であるというに過ぎないということでもある。そのような説明的文章を読む能力をどのように育成し

ようとしているのかについては、明瞭な立場を説明しているとは言えない。

読みの性格を、文章の叙述に即して正確に読むことを特徴とする「確認読み」と、文章の内容、形式を読者の立場から吟味し、意味づけ、評価することを特徴とする「評価読み」に分けるなら、昭和43年版に新しい読みを展開する契機はあったものの、依然として、学習指導要領の目指す読みは、「確認読み」である。

わが国の公教育の指針となる学習指導要領において、叙述に即して正確に読むことを眼目とする読みの学習指導が推進されていることは、読むことを支える基礎的な知識や能力を育成するという点では意味もあり、その任務を果たしてきているとはいえるものの、今日のように多種多様な情報が存在、混在する時代を生き抜くための情報リテラシーとしての読み(評価読み、批評読み、クリティカル・リーディング、吟味読みなどと称されるような読み)を保障するものではない。

五. 説明的文章の読みの能力論

1. 指導事項の構造

平成10年版『小学校学習指導要領解説 国語編』には、「読むこと」の指導事項について、次のような解説がなされている。

「各学年の『読むこと』の内容は、

- ア 読書的な読むことに関する指導事項
- イ 叙述内容に即した読むことに関する指導事項
- ウ 想像的な読むことに関する指導事項
- エ 事象と感想、意見にかかわる読むことに関する事項
- オ 目的的な読むことに関する指導事項
- カ 声に出して読むことに関する指導事項」¹⁷⁾

これらのうちのアからオを、アは、読書態度にかかわる事項、イは、読解技能にかかわる事項、ウは、特に文学の読みにかわる事項、エ、オは、説明的文章の読みにかわる事項とすることもできよう。

学年目標の記述内容に最も近い指導事項は、イである。その内容は、第1学年及び第2学年で、「時間や事柄の順序」、第3学年及び第4学年で、「段落相互の関係」、第5学年及び第6学年で、「目的や意図に応じて要旨を読む」という段階的な取り扱いを示している。これらは、いわば「読解指導」のエッセンスであり、「文章の叙述に即して正確に読む」ことを実現するための指導事項である。

オについての解説は、次のようである。

「オの目的的な読むことに関する指導事項は、読んで調べる学習にかかわるものとして、第3学年及び

第4学年以上に示されている。児童の発達段階を踏まえて、第3学年及び第4学年では、目的に応じた読み方、第5学年及び第6学年では、必要な情報を得るための効果的な読み方が示されている。¹⁸⁾

平成元年版の解説書の一つである『改訂 小学校学習指導要領の展開』¹⁹⁾では、項目はさらに細分化されていた。(昭和43年版は、それまでの読解中心の読むことの教育に対する「反」の立場を表明し、いわゆる「読書指導事項」を掲げたものであり、昭和52年版は、さらにその「反」として言語教育を軸とする国語教育を標榜したものである。これら二つの「反」を踏まえて完成した平成元年版は、わが国の公的な教育の典型としての読むことの学習指導の内容を捉えるには妥当なものと言っていいであろう。ここには「理解」領域のうち「読むこと」に関するものだけを示す。(表4)

指導事項	学年	1	2	3	4	5	6
音読		○	○	○	○	○	○
内容理解		○	○	○	○	○	○
叙述に即した読み			○	○	○	○	○
事実と感想・意見との区別							○
想像・鑑賞		○	○	○	○	○	○
感想・意見				○	○	○	○
目的的な読み				○	○	○	○

「内容理解」と「叙述に即した読み」は、文章を叙述に即して正確に読むことを具体化したものであり、いわゆる「読解」にかかわる指導事項である。「想像・鑑賞」と「目的的な読み」が、それぞれ、文学的文章と説明的(情報的)文章に対応する。特に「目的的な読み」については、同解説書の筆者は、「情報化社会に応じた読書の基礎を養う指導内容として系統的に示した」²⁰⁾としている。

母国語教育の任務として、日本語で書かれた文章の内容と表現を、叙述に即して正確に読む力を育成することは、最も基本的なことであろう。そして、このような基礎的な読みの能力を基礎にして、文学的文章と説明的文章という二大文種が読めるようにという仕組みになっているように見える。

前章において、学習指導要領で規定される読みは、「確認読み」の傾向が強いと書いた。本章に取り上げた資料、データからも、その傾向は窺えるが、単に「確認の読み」とのみは言い切れない要素を抱え込んでいることも指摘しておかなくてはならない。

以下の表に掲げるのは、上記の「感想・意見」に表示されている事項の内容である。

この他に、「目的的な読み」として、

「ク 自分の立場から大事だと思うことを落とさないで文章を読むこと。」(3学年)

「キ 必要な事柄を調べるため、また、必要な情報を得るため、文章を読む。」(5学年)

「ク 目的に応じて適切な本を選んだり、効果的な読み方を工夫したりすること。」(6学年)

などは、取り上げて検討する必要のある事項である。

(表5)

学年	指 導 事 項
3	キ 聞いたり読んだりした内容について、感想をまとめたり自分ならどうするかなどについて考えたりすること。
4	キ 聞いたり読んだりした内容に対して、一人一人の感じ方に違いのあることに気付くこと。
5	カ 話し手や書き手のもの見方、考え方、感じ方などについて理解すること。
6	キ 話し手や書き手のもの見方、考え方、感じ方などについて、自分の考えをはっきりさせながら理解すること。

再度「確認読み」と「評価読み」の関係を取り上げておこう。

文章・作品に書かれている内容、その書き方(表現)をあるがままに理解するための読みを「確認の読み」と規定する。通常「読解」といわれる活動を構成し、活動から得られる能力は、「確認読み」の力である。学習指導要領の仕組みは、この「確認読み」を軸にして展開される。

一方で、読んだ、あるいは読みつつある文章や作品を、ある基準に基づいて批評、評価し、意味づける読みがある。ある内容が、ある表現形式で書かれているというそのことを理解する行為と、そのようにして捉えたものを自らの立場、あるいは文章、教材の筆者とは別の何かの立場から、批評したり、意味づけたりする行為は、同じではない。

説明的文章に限っていうなら、情報としての文章の内容と表現を「正確に」理解することと、そのような情報を批判的、批評的に捉えることは、結果として全く別の行為である。実の場に生きる力とは、あらゆる情報を正しいものであるという前提のもとに受容するために機能する力(能力)を指すものではない。多様な種類と質の情報が存在する情報化社会にあって、私たちは、質のよい情報を選び分け、問題のある情報の場合はその問題の原因を探り、場合によっては修正しながら対応することなしには、人間としてよりよく生きることにはできない。

なお、わが国の小学校学習指導要領に見られる読むこと(ここでは説明的文章に限定する)の特徴的な能力観として看過できないものがある。昭和43年版学習指導要領の学年目標の要点を取り上げてみると以下の表ようになる。

これは、その後の学習指導要領の学年目標の基礎と

なる考え方である。私は、これを「要素積み上げ方式」あるいは「ブロック塀方式」と読んでいる。読みの基礎技能を分解して、学年段階に従って要素を積み上げて行こうというのである。(表6)

学年	読むことの学年目標のキーワード
1	・書いてある事がらのだいたいの理解
2	・書いてある事がらの順序
3	・文章の要点を正しく読みとる
4	・段落ごとの要点の相互関係をつかんだり文章の中心点をおさえたりしながら正確に読みとる
5	・文章の要旨を理解しながら読む
6	・読む目的や文章の種類、形態などに応じて適切な読み方ができる

むろん、ここに挙げたものは、各学年の読みの能力のすべてを表すものではなく、能力の重点事項を取り上げて示したものである。ではあるが、各学年の目標設定は、指導事項の選択、提示の方法とも深い関係があるのは当然である。読むという行為がどのような能力群によって支えられているかを考えるとき、学年段階に即して、要素をこのように積み上げていくという方法には問題がある。

例えば、小学2年生用の説明文教材「たんぼぼ」(東京書籍)を指導するのに、書いてあることがらのだいたいと、ことがらの順序のみを重点的に取り上げるということは考えにくい。この教材を理解するためには、「要点」(3学年)、「段落相互の関係」(4年生)、「要旨」(5年生)の諸能力をも同時に機能させなくてはならない。学習指導要領の規定にかかわらず、実践現場では、読みの能力を複合的に機能させているはずである。それは、読むという活動の機構がどのようなものであるのかを、実の場を通して認識しているからであろう。

では、能力構造としては、どのようなものが望ましいであろうか。結論的にいえば、説明的文章を読むという行為を成立させている諸能力を、どの学年でもセットとしてカリキュラムに位置づけることである。原則的に、同じ種類の諸能力よりなる能力群を、指導内容として螺旋的(スパイラル)に位置づけて、カリキュラムを構成し、それらを機能させる場(学習指導の対象となる教材及びその学習をめぐる諸活動)を易から難へと難度を増していく構造にすることである。

ところで、学習指導要領に具体的に示されている指導事項の性格について、別の角度からも考察しておく必要がある。別の角度とは、次のような引用に関するものである。

『理解』の内容には、文学的文章教材を読むための事項と説明的文章教材を読むための事項が特に区

別されてはいないし、多くは、表現上、どちらのジャンルの文章にも共通する事項としての配慮がなされている。』²¹⁾

同解説書は、昭和52年版の理解領域について、第4学年を例に、文学教材に関する事項、説明的文章教材に関する事項、共通する事項に分けているが、それを見ると、ア～コまでの指導事項は、次のような性格の事項で構成されている。(サは、聞くことであるので省略する。便宜上、表の形で示す。)²²⁾(表7)

	共 通	文学的文章	説明的文章
ア	○		
イ	○		
ウ	○		
エ			○
オ		○	
カ	○		
キ	○		
ク		○	
ケ			○
コ			○

この表に関する限り、特に、文学的文章の教育と説明的文章の教育の特性を認識したうえで、両者に共通する事項の位置づけを考慮しつつ、構造的に提示したものであるとは言えない。

文学的文章の教育の特性と意義、それに対する説明的文章の教育の特性と意義、さらに両者の基盤となる読みの知識や技能の明確化と位置づけについての原理的な把握が十分になされないままに指導事項が配列されている。このような実態は、説明的文章教育の位置づけの曖昧さだけでなく、文学教育や、いわゆる「読解」の位置をも曖昧にしてしまう原因となる。

些末なジャンル別の読みの教育には問題があった。しかしまた、ジャンルをほとんど認識しない読みの教育も問題である。

西郷竹彦氏の理論を考察した論文において、「認識・表現方法の系統指導案」²³⁾を提示した。そこには小学校段階の指導内容として0から9までの10項目が掲げられている。学習指導要領には、そのような認識の力に関する指導事項はほとんど見られない。要素として散見するという程度の位置づけ方では効果は挙がらない。このように、認識(ものの見方・考え方)の力を育てるという視点を立てて指導事項を提示していないということも学習指導要領における説明的文章理解能力の考え方の特徴であり、問題である。この問題は、次章の「教材」のとらえ方にも影響を及ぼすことになる。

六. 教材に関する見解

学習指導要領には、教材観や教材研究に関するまとまった記述はない。しかし、「一 説明的文章の概念規定」における考察のように、下位分類としてのジャンルが取り上げられている。このジャンル指定は、昭和33年版では文学も含めて「12種類の名称が列挙されているが、これが1学年上・下の教科書に載ったのであるから、教材はまるで文章の見本帳ようになった。」²⁴⁾とされるような状態であり、さらに、「果ては、『記録』と『報告』と『報道』と『解説』の違いは何かというような、徒勞に近い論議がしばしば行われたのである。」²⁵⁾とも批評されるような状況があった。このような措置は次の学習指導要領(43年版)にも適用されるが、昭和52年版、平成元年版ではジャンルの指定は姿を消す。平成10年版も極めて控え目である。

ところで、平成10年版の学習指導要領作成に先立つ教育課程審議会の答申中に、次のような指摘があることはよく知られている。

「小学校、中学校および高等学校を通じて、言語の教育としての立場を重視し、国語に対する関心を高め国語を尊重する態度を育てるとともに、豊かな言語感覚を養い、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善を図る。特に、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面に応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する。」(下線部は引用者による。)

ここに引用した答申の構造を論理的に把握することは容易ではないが、少なくとも、(1)文学的な文章への偏りを正すこと、(2)目的に応じて的確に読む能力を育てることを重視する、(3)読書に親しむ態度を育てることを重視する、という点は、読むことに関する改善の方針として指摘することができる。しかし、子細にみると、例えば、「文学的な文章を詳細に読むこと」を否定することが、なぜ「目的に応じて的確に読む」という活動を尊重することになるのか、という疑問が残る。また、一文で書かれている中に、「論理的に意見を述べる能力」があるが、これは、直前の文学的な文章の詳細な読解とどのような関係があると捉えているのかも分かりにくい。おそらく、文学的な文章への傾斜という指摘の中には、表現の指導について触れている「論理的」能力の追求の必要性が潜在しているであろう。

教育現場の実態から見て、国語科の読みの授業は、

確かに文学教材の指導に偏りすぎている。このような偏りを正すために、論理的文章、説明的文章の指導にもっと力を入れようという改善の意見のようである。このような理解が成立するためにも「文学的な文章」という語に対置するための「説明的文章」あるいは「論理的文章」という語が必要であるが、それが用いられていないことにもどかしさがある。

ただし、文部省によって発行された「指導書」においては、既に1960年代後半から説明的文章という語が用いられていることは既に指摘したところである。

なお、昭和52年版学習指導要領を除く告示学習指導要領には、「話題や題材の選定」の観点が示されている。教材の内容にかかわる観点であるが、文種とも関係がないとはいえない。昭和33年版では、以下の10の観点が掲げられている。(要点)

- (1) 常に正しく強く生きようとする気持ちを養う
- (2) 人間性を豊かにし、他人と協力し合う態度を育てる
- (3) 個性的、独創的精神を養う
- (4) 道徳性を高め、教養を身につける
- (5) 想像や情緒を豊かにし、生活を明るく美しくする
- (6) 自然や人生に対して正しい理解をもたせる
- (7) 正しく強く生きようとする意志をつちかうもの
- (8) 国語に対する関心や自覚を深める
- (9) 国土や文化などについて理解と愛情を育て、国民的自覚を養う
- (10) 世界の風土や文化などに理解をもたせ、国際協調の精神や世界的視野を養う

どの項目がどの文種という対応関係にはないが、(5)を除いて、説明的文章として教材化される可能性が大きい。強い文種と関連させるなら、(1)(2)(3)(7)等は、論説文系のものが想定されるし、(8)は説明文(言語教材といわれるもの)、(9)(10)は、説明文、解説文、論説文と関係が深いといってよいであろう。

なお、和43年版、平成元年版、平成10年版では、「(2)論理的思考力や科学的態度を養うのに役立つもの」があり、これは、現行の学習指導要領まで引き継がれている。説明的文章教材の機能に直結する観点である。

おわりに

小学校学習指導要領[国語]は、教科書検定の規準であり、実践現場における「読むこと」の教育の指針ともなるものである。その意味では極めて影響力の大きい存在であるが、説明的文章教育の観点から見て、いくつかの問題があることも明らかになった。ここでは特に重要な問題について再確認しておきたい。

1. 読むことに関する原理的立場が明確に示されていない。

学習指導要領における読むことの指導は、一般に「読解」指導といわれる。昭和43年版で読書指導的な内容が提示されているが、結果として分析的、客観的読みを特徴とする「読解」に帰着している。「読む」とはどういう意味を持つ行為であり、どのような仕組みのものであるのか、さまざまな考え方はあるであろうが、学習指導要領としては、このように考えるという哲学の提示があつて然るべきであろう。「読解か読書か」という議論は、そのような検討の好機であつたが、結果として生かされることはなかった。

2. 指導事項の種類に基づく整理と組織化の必要性

目標の具体化である「指導事項」は、目標の焦点化による狭さの影響は受けているが、目標よりは総合的に読みの能力を提示している。しかし、そこに掲げられたものは羅列的であり、そのような能力を駆使した結果として実現する「読むこと」の像を結ぶことが困難である。

指導事項は、文学的文章、説明的文章、両者に共通という三種類のものが存在し、それらが混在する形で提示されている。これらを整理し、相互関連を見極めつつ、読みの能力の全体像が把握できるように提示することは、実践現場に対する責務である。説明的文章指導の固有の目的と意義が認知されるためにも必要であつた。

3. 認識能力系の指導事項の欠落の問題

学習指導要領には、ものの見方、考え方（認識の方法）にかかわる指導事項がほとんど見られない。技術主義、技能主義的といわれるゆえんである。私たちは言語使用によって初めて人間になる。認識の主体としての人間になる。その際、読むという言語行為は、もつとも重要な位置を占める。学習指導要領の指導事項としてわずかに存在する「書き手のものの見方、考え方」と「自分の考え」を手がかりに、それぞれの特性及び相互関係を捉えつつ、主体的、批判的読みのできる主体を育成するための指導事項を用意する必要がある。

4. カリキュラム構造の原理の問題

指導事項は、学年目標に照らしてみると、いくらか総合的に提示されているが、なお、焦点化され孤立化された相互に異なる技能を積み上げて行くという積み上げ方式になっている。読むという行為は、同種の技能を総合的に機能させて成立するものである。そ

の意味では、カリキュラムとして、螺旋状（スパイラル）であることが望ましい。改訂に際して、しばしば、系統化が叫ばれてきたが、系統化とは、学年段階に応じて相互に異なるものを積み上げることを指すとは限らない。常にセットとして機能する知識、技能群とはどのようなものかを明らかにすることが読みの能力の基礎・基本の解明にもつながる。

【注】

- 1) 拙著、「説明的文章指導論の史的考察」(『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) ほか。
- 2) 『小学校指導書 国語編』, 文部省, 1969, p.41
- 3) 飛田多喜雄, 「説明的文章の指導過程の考え方」(『教育科学国語教育』, 1970.7, No.141, p.7)
- 4) 井上敏夫, 「井上敏夫国語教育著作集 2」, 明治図書, 1982, pp.90-91 なおこの論考の初出は、『小学校新指導要領の指導事例』, 明治図書, 1970.4である。
- 5) 4) に同じ。p.92
- 6) 5) に同じ。
- 7) 5) に同じ。
- 8) 5) に同じ。p.93
- 9) 5) に同じ。
- 10) 5) に同じ。p.101
- 11) 5) に同じ。pp.103-104
- 12) 5) に同じ。pp.101-102
- 13) 井上敏夫, 「読書教材の取り扱い」(『教育科学国語教育』, 1973.4, No.175, 明治図書, p.8)
- 14) 4) に同じ。p.118
- 15) 4) に同じ。
- 16) 文部省, 『小学校学習指導要領解説 国語編』, 東洋館, 1999, p.113
- 17) 16) に同じ。p.18
- 18) 16) に同じ。p.19
- 19) 本堂 寛他編, 『改訂 小学校学習指導要領の展開』, 明治図書, 1989, pp.82-87
- 20) 19) に同じ。p.87
- 21) 岩淵悦太郎他監修, 『小学校 新学習指導要領の解説と展開 国語編』, 教育出版, 1977, p.89
- 22) 21) に同じ。pp.89-90
- 23) 西郷竹彦, 『ものの見方・考え方』, 明治図書, 1991, p.3
- 24) 19) に同じ。p.54
- 25) 24) に同じ。