

# 説明的文章教育の改善

## — 単元創造の方法 —

森田信義

(2004年9月30日受理)

Improvement of Expository Texts Teaching

— On a Method of Developing Units —

Nobuyoshi Morita

The aim of this paper is to explicate the characteristics and problems of the units for expository text reading in elementary school Japanese textbooks, and to propose some viewpoints to develop new units as cores or elements of curriculum for expository text teaching. The viewpoints are as follows: 1) A typical unit of expository text should contain problem-solving ability, cognitive ability, and critical reading ability as well as basic reading comprehension skills, and should integrate them into a united structure; 2) The system of expository text teaching curriculum should be spiral so that children can learn those abilities and skills, which make it possible to read texts in authentic situations; 3) A new method for explaining the structures of curriculum should be cultivated and the results of the method should function as guiding principles in “teachers’ manuals”; 4) A method should be cultivated to develop new teaching materials and organize them into units or curriculum.

Key words : expository text , unit , curriculum , elementary school , Japanese language teaching

キーワード：説明的文章，単元，カリキュラム，小学校，国語教育

### はじめに

小学校国語科において、児童・生徒の論理的思考力あるいは批判的思考力の育成が重要であることは、戦後の国語科教育にあつては、極めて当然のこととして認識されるべきものであるが、平成10年の教育課程審議会の答申に盛り込まれた、次のような指摘によって、改めて注目を浴びるようになったようである。

「……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、目的や場面など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。」

文学的文章の教育に對置される形で示された論理的思考、表現能力の育成は、当然、説明的文章教育をも念頭にいたったものとしても受け止めるべきであろう。

わが国の読むことの教育の柱が、文学的文章と説

明的文章であることは周知の事実であるが、これらの2本柱が、何のために用意されたものであるかの理解及びその理念・目的に照らして十分な教育が行われてきたかどうかについては疑問がある。その意味では、上記の審議会答申と、それに基づく学習指導要領が、多くの問題を含むとはいえ、論理的思考力や表現力の重要性を指摘したこと自体は意味がある。

ここ数年、数多くの公立小学校の実践現場において国語科教育の実践あるいは実践研究に触れてみて気づくことは、学習指導要領及びそれに基づく国語教科書に、文学的文章と説明的文章と2つの柱が設けられ、それぞれの教育目標、内容（学力、教材）が提示されているにもかかわらず、必ずしも、そのような構造を認識した上で、その仕組みを生かすような営みがなされていないのではないかということである。

本稿は、学習指導要領及び国語教科書の特徴と問題を解明するとともに、主として小学校における説明的

文章教育を改善するために、説明的文章教育のためのカリキュラムの中心的な構成要素である単元構成、単元創造のための基本構想を提案しようとするものである。

## I 小学校国語教科書の説明的文章単元の実態と問題

小学校国語教科書所収の説明的文章教材単元の構造を概観すると、次のような特徴のあることが分かる。

- (1) 基本的に単元、一教材構成であること。
- (2) 技能習得を目的とする単元が主流であること。  
しかも、その技能はいわゆる読解基本技能であること。
- (3) テーマ、話題単元(課題解決学習のための問題・課題提示を含む)が混在している場合があること。
- (4) 学習指導要領の指導事項の構造(学力構造)観に基づいて、要素積み上げ方式になっており、スパイラルでないこと。

これらの問題は、説明的文章教育を推進する上で、決して好都合なものではなく、むしろ大きな障害になっている。

以下、各問題について考察を加える。

### (1) 単一教材による単元構成

T社の国語教科書(平成13年1月検定済)第1学年から第6学年までの上下巻12冊に収録された説明的文章の読みの指導を目的とする単元の構成は、すべて1つの読解教材で構成されている。学習指導要領に提示された学年目標やその具体化である指導事項に即して、特定の技能(いわゆる読解技能)を集中的に指導するためには、単一教材構成の単元は、その目的が明確であるという利点がある。

しかし、学習指導の目標の簡素化、明確化が、合理的な学習指導を実現するという一面があるにしても、すべての単元を単一教材の読解技能習得型にすることが最善であるかどうかは疑問である。実際の授業において、指導者が、教科書教材の他にいくつかの教材を投げ入れて、比べ読み、重ね読みをすることによって効果を挙げている事例も少なくないからである。複数の教材で単元を構成することは、単一教材とは別の困難を伴うものであり、単に、教材を増やすことを奨励はできないが、複数教材の接点を明確にして、比較することによって、それぞれの教材の特徴を理解でき、教科書教材(主要教材と呼んでおこう)の特徴と問題を、より深く、正確に理解することにつながるが多い。ただし、複数教材の接点として何を留意するのかが成否の鍵である。

結論的に言えば、6学年すべての説明的文章単元を

単一教材にするという原則に基づいて編成するのでなく、複数教材による単元編成の利点をも取り入れて、単一教材では実現できない学習指導をも可能にする工夫があってもよい。M社では、次のように、高学年で、わずかに複数単元の事例が見られる。

### ■ 5年下(M社)

#### 2 地球環境について考えよう

1秒が1年をこわす 伊藤和明

ホテルの住む水辺 嘉田由紀子

「子ども環境会議」を開こう

・より確かな情報を

(下線を施したものは読解教材)

平成10年版の学習指導要領下で、時間数削減を余儀なくされている現状では、単元数、単元構成も単純化されざるを得ないという面はあるにしても、そのようなやむを得ない事情に束縛されていることから生じる問題にも目を向けなくてはならない。

#### (2) 読みの能力に関する問題

検定教科書は、当然のことながら、学習指導要領に即して編集される。したがって、学習指導要領の基本をなす国語学力観、学力構造観を反映している。

ところで、現学習指導要領作成の基準ともいえる教育課程審議会答申(平成10年7月)の中には、次のような記述がある。

「このような激しい変化が予想される社会において、主体的、創造的に生きていくためには、中央教育審議会第1次答申においても指摘されているとおり、自ら考え、判断し行動できる資質や能力の育成を重視していくことが特に重要なこととなってくる。

そして、そのためには、これからの学校教育においては、これまでの知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと、その基調の転換を図り、こどもたちの個性を生かしながら、学び方や問題解決などの能力の育成を重視するとともに、実生活との関連をはかった体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組むことが重要であると考えた。」

この内容には、いくつか同意できない面があるにしても、ここに示された学力観については、真摯に受け止めるべきである。それは、従来の教育には「自ら学び自ら考える」学力や姿勢が欠落していたとし、学び方、問題解決的な学力の育成が不十分であったという学力の根幹的な部分についての指摘がなされているからである。家庭や社会における言葉の教育と教科として国語科で行われる言葉の教育の内容と方法は異な

る。なによりも、意図的、計画的に行われる「国語科教育」の存在は不動の地位を占めているようにも思える。しかし、このことが、実の場から離れた、学校や教室、教科でしか通用しない「学校文化」「教室文化」を生み、次第に実の場では機能しない知識、技能を学力として児童に強制することになってしまう大きな原因ではなかったかと考えられる。

学習指導要領の指導事項は、書かれていることを叙述に即して正確に読む、つまり叙述を押さえながら文章の内容を「確認する」ための読みの能力が、その中核をなしている。しかし、私たちの日常生活における読みは、このような性格の読みでは全うできない。なぜなら、日常的に私たちに提供される情報は、「検定」によってその質を保障されていないからである。よいものと良くないものが混在し、しばしば悪辣な情報が提供される。悪辣でない場合も、ものごとには様々な見方があり、そのすべてを取り上げて叙述することが困難である限り、1つだけ正しいものがあるという訳にはいかない。そのために、少なくとも、情報を「評価する」読みが必要なのである。さらに学び方にかかわる能力も教科内容として位置づけておかななくてはならない。とりわけ課題解決能力は、きわめて重要な教科内容といわなければならない。

### (3) 多様なタイプの単元の混在

(1)において、現行の国語教科書中の説明的文章教材単元は、技能習得型の単一教材単元であることが多いということを明らかにした。しかしながら、教科書の単元のすべてが技能習得型（指導事項志向型）単元というわけではない。1つの教科書は、実は、多様なタイプの単元で構成されているのである。

単元には、大別して、「教科単元」と「生活単元」があるとされる。これらは、さらに、次のように細分化される<sup>1)</sup>。

I	教科単元：
1	形態別
2	活動別
3	技能別
II	生活（経験）単元：
1	課題単元
2	問題解決単元
3	話題単元
4	作業単元
5	主題別（テーマ）単元

小学校段階では、技能別単元を基調にしつつ、話題単元や問題解決単元、作業単元等が混在する形で説明的文章単元が構成されている。これは、教科内容によ

る系統的な指導を基盤にしつつ、児童の経験を尊重する姿勢をも同時に示したものであるが、授業者は、単元の特性の違いを理解しつつ、両者を統合した上で、指導内容の一貫性を保障しなくてはならない。教科内容（知識や技能）と経験をともに重視するということは当然のことのようであるが、両者の関係については、かつて経験主義と能力主義の深刻な対立があったことが示すように、異質のものと受け止められることが多い。実際に、教育現場にあっては、特に、近年の国語教科書の生活単元による指導が、単なる活動、経験に終わり、それらの行為を通してどのような学力を育成しようとしているのか不明なままということが多い。

### (4) 学力の系統性にかかわる問題

昭和43年版学習指導要領以来、小学校国語科における学年目標は、次のようなキーワードを持つものと考えてよい。

第1学年：大体、第2学年：順序、第3学年：要点、第4学年：段落相互の関係、第5学年：主題、要旨、第6学年：目的に応じて

これは、当然、各学年の指導内容を焦点化、重点化して示したもので、これ以外は指導しないということではない。このことは各学年の指導事項を見れば了解できる。しかし、いかに重点化したとは言え、例えば、読むという総合的な行為を、このように分断して配置する、要素に分けて積み上げる形で系統化するという姿勢には同意できない。この点では、小学校の学力構造、学力系統観は、中学校や高等学校のそれとは異なると言わざるを得ない。

わが国の小学校学習指導要領における国語学力（とりわけ読むことについて考察の対象とする）の構造観の問題とは、もともと総合的な活動である言語活動を、人為的に分断して、重点的に配置し、実の場の言語活動とは異なるものになっているということである。

一言で言えば、第1学年から第6学年までの学年目標に掲げられていることは、すべてが、各学年の指導内容として位置づけられていなくてはならないのである。主題や要旨の指導を第5学年まで実施しないという授業は想定不可能であるし、「要点」（第3学年）や「順序」（第2学年）も理解できない児童が、「大体」（第1学年）を把握できるとも思えない。

従来の小学校学習指導要領に見られる学力観を「要素積み上げ方式」とでも呼んでおこう。これに対するものは「螺旋（スパイラル）方式」である。

平成10年版小学校学習指導要領・国語編の解説に、次のような表現がある。

「各学年の目標は2学年まとめて示されている。それは、児童の発達段階や中学校との関連を配慮し

つつ、学校や児童の実態に応じて重点的に指導することができるようにするためである。また、国語科の指導内容が系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返して学習することを基本としているからであり、2学年のまとまりの中で、重点的に指導内容を取り上げ確かな国語の力の十分な定着をはかることが大切である。」<sup>2)</sup>

「反復的に繰り返して指導する」という方法論はともかく、教科内容が「螺旋的」であるかどうかには再検討を要する。平成10年版学習指導要領は、2学年を括ったために、従来のもよりはさらに指導内容が減少している。また、低・中・高学年の読むことの領域の学年目標のキーワードは、次のようになっている。

第1学年及び第2学年：事柄の順序や場面の様子  
 第3学年及び第4学年：目的に応じ、内容の中心、段落相互の関係  
 第5学年及び第6学年：目的に応じ、内容や要旨

過去の学習指導要領の記述に比して、確かに大きな括りにはなっており、一見して螺旋的であるような印象も受けるが、従来の要素積み上げ方式と何ら代わりがない原則のもとに編成されたものである。あるいは、百歩譲って、螺旋的であろうとしつつも過去の学力構造観に束縛されて不完全なままに終わってしまっていると判断しておきたい。

「読む」という行為は、幼児期から、複雑な一連の能力群の組み合わせによって実現されるものであり、それらの要素としての能力の機能のさせ方にレベルの高低があるにしても一揃いの能力が総合的に機能しない限り成立しない行為である。つまり幼児でも幼児なりのレベルと行為様式によって主題や要旨を読み取り（あるいは聞き取り）をする一方で、成人でも文章の大体や順序を読み取ることに、成人なりの抵抗感を持つのである。少なくとも、大体、順序、要点、段落相互の関係、主題・要旨といった程度に絞り込まれた技能は、どの年齢段階にあっても総合的に機能しているとは見なくてはならない。

このように考えると、読みの系統性とは、ひとまとまりの技能を細分化、要素化して分配することではなく、ひとまとまりの技能の機能のさせ方のレベルであると考えなくてはならない。機能のさせ方のレベルは、文章や作品の構造や表現の難易度によって異なる。また、読み手の認識の在り方によっても異なる。したがって、読みの対象である文章や作品の構造の水準、読みの性格の違いを明らかにすることによって系統性を構築する試みがなされなくてはならないという

ことになる。

## II 説明的文章単元創造の前提

### 1 単元の構成要素、単元の柱

先に、単元の種類について述べたが、小学校国語教科書がどのような原則のもとに編成されているのかを、編纂趣意書によって見ておこう。

G社の「教科書編集の基本方針」（平成13年検定済に対応したもの。教師用指導書所収）によると、「読むこと（説明文）」単元は、まず「読むこと」「読むことに伴う活動」の2つのねらいを設定する構造になっている。

また、単元の編成には、「基礎・基本」、「応用」、「発展」に即して、3つの系列を基本構成にしており、その内容は、以下の通りである。

系列1「調べる」、系列2「感想・意見を交流する」、  
 系列3「感想・意見を発信する」

今日の多くの学校で教師たちが困惑を覚えているのが、この系列2と系列3である。情報処理、情報操作の考えに則り、国語科の読みの性格が次第に希薄になってきている。情報処理、情報発信的な考え方の導入が、説明的文章の読みを活性化する糸口になることを否定するものではない。しかし、それは、応用や発展という形で情報に関する活動を導入することではない。説明的文章も情報として発信者（筆者）があり、情報は発信者によって加工されている。その加工という個性的な処理を施された情報は、受信者という、これも個性的な存在によって、吟味され、評価され、良きものは受容され、それでないものは拒否される。情報に対する、このような一連の行為が読むということそのものなのである。書かれてそこに存在する教材を、基礎基本の学習のために無批判に受け入れ、そののちに応用や発展と称して、教材をなぞるような行為を展開することは、決して説明的文章を読むということそのことを正當に位置づけたものとは言えない。このような応用と発展が、実践現場の多くの誠実な教師を悩ませ、児童の学力保障にもならないという授業を作り上げる原因である。

さらにG社の趣意書には、学習材選定の観点として、次のようなことが記述されている。

まず、「題材・内容」の観点として、以下の6つのものを用意している。

- 1 自然の不思議に気づかせ、仕組みを科学的に説明するもの
- 2 環境と人間について考えるもの
- 3 生命・身体について理解を深め大切さを考え

るもの

- 4 人間の文化や歴史について考えるもの
- 5 記号や言語、情報の働きから人と人との関わりを考えるもの
- 6 国際的な視野に立って、自らを振り返るもの

また、「文章構造」の視点として、次のような説明がある。

- 1 1・2学年：時間の流れに沿って書かれたものや、一般的な説明で書かれているもの
- 2 2・3学年：1・2年で掲げた要素に加えて、ある事柄の概括的な記述と詳細な説明とで書かれているもの
- 3 5・6学年：問題の提示とその解決を示したもの

前者のようなテーマを掲げることは、説明的文章の内容、題材としてできるだけ偏りのないように提供しようという姿勢の表れであり、それなりに意味のあることのように思えるが、各学年わずかに2～3しか存在しない説明的文章単元では、実際には不十分な対応しかできないというのが実情である。また、実践現場において、説明的文章の扱いが内容に偏り、理科あるいは社会科等との違いが定かでない学習指導を引き起こす原因にもなっている。誤解を恐れずに言えば、5の記号や言語に関する内容以外は、国語科において学習指導の対象とする内容としての必然性はない。つまり、可能な限りの配慮はあってもよいが、なくてはならないというものではない。

後者の「文章構造」は、「論理構造」の特性に基づくものであり、このような観点で説明的文章教材単元を構成することには大きな意味がある。この事例の場合、1と2は生活綴り方の五段階の定式と似通った性格のものであるが、3の位置づけの意味が理解できない。1・2学年、3・4学年では、「問題提示—解決」型のものが多数存在し、むしろ、このような型が典型的であるとさえも言えるからである。教材としての論理構造の解明、選定と解明、選定されたものと発達特性との対応等の研究は、今後の課題である。

## 2 現状と課題及び解決の糸口

前項までの考察によって、いくつかの課題が明らかになった。これらを改めて整理しておきたい。

第一に、単元の編成については「基礎・基本」「応用」「発展」という系統が前提になっている。このうち、特に3が安易に位置づけられていることが問題である。多くの単元においては、読み物としての説明的

文章教材を学習した直後に、それを参考にしながら、児童自身が説明文や報告文を書くという活動が予定され、しかも児童にも指導者にも負担が重すぎて、実のない活動を展開することになっているという実情がある。

また、1と2については、「基礎・基本」と「応用」の関係にかかわる問題である。編纂趣意書によれば、「応用」とは、「情報に接し、感想・意見を交流することである」とされている。これは「応用」と呼ぶべき行為であるのかどうか疑問があり、さらに、このような活動と切り離された「基礎・基本」とは、いかにも魅力のない活動になるであろうという問題もある。結論的にいうなら、3はともかくとして、1と2の「基礎・基本」と「応用」は、読むという行為が常に内包していなくてはならない要素なのであり、便宜的にであれ、分離してしまうと、「実の場」の原理に立つ言語行為とは別物になってしまう。このような読みが、一方では説明的文章の読みを没个性的、非主体的なドリルのごときものに矮小化し、また他方で、言語能力とは切り離された内容主義的な意見、感想の表出活動を流行させることにもなる。正確に読むことと意見や感想、疑問を持つことは同一単元内で機能させるものとして統合的に把握され、学習計画に結びつけられるものでなくてはならない。

第二に、説明的文章も「内容」を抱えているのは当然であり、複数の教材を扱う上では、内容面での系統性や範囲を構想するのは当然であろう。しかし、いかに綿密に構想しようとも、国語教科書の説明的文章教材の単元の数は極めて限られたものにならざるを得ない。とするなら、社会科や理科のような内容教科と異なり、内容面からスコープとシーケンスを考慮することには限界があり、それを犠牲にせざるを得ないという覚悟が必要である。「内容」面にこだわりすぎることが、国語科説明的文章教育の枠を逸脱して、特にその数の多い理科的な教材との関係で、理科の授業と区別のつかない学習を展開することにもなっている。したがって、内容価値にかかわる配慮をしつつ、それには限界があることを知っておかなくてはならない。

第三に、学習指導要領の学年目標あるいは指導事項として提示されている読みの基礎的・基本的技能（いわゆる読解技能）の取り扱いについての問題である。

読むことの基礎的・基本的技能は、小学校の各学年の読むという行為の見られるすべての場において、断片的にはなく、総合的に機能するように、カリキュラムレベルの問題として配慮がなされていなくてはならない。そのように配慮することが、実践現場における児童の読みをリアルに受け入れることにつながる。

さらに、能力面の課題として、読解技能のみなら

ず、認識能力を明確に位置づける必要がある。説明的文章は、事象の本質を論理的に認識する過程と結果を表したものである。児童は、説明的文章教材の学習を通して論理的認識能力を習得あるいは深化、拡充することが可能になる。認識能力を指導事項として析出し、系統化して見せたのが西郷竹彦氏である。<sup>3)</sup> 例えば、小学校段階では、「観点」「比較」「順序」「理由」「類別」「仮定(条件)」「構造、関係、機能」「仮説」「選択」「関連、創刊、類推」(以上、上位項目として掲げられているもののみを取り出し、下位分類されている具体的な内容は省略した)を指導することになっている。中学校、高等学校段階では、また別の認識力が提示される。ここに挙げられた個々の能力の是非については、なお検討の余地があるが、これらの存在理由は、「ものの見方、考え方、感じ方」にかかわる能力であり、「読解指導」を中心とする学習指導要領の指導事項には、ほとんど見られないものであるという点にある。

教材文を、その叙述に即して正確に読むというのが、「読解指導」の内容であると考えて大きな誤りではないであろう。問題は、そのようにして読み取ったものの価値の探求であり、評価である。これは、後の第五の課題とも重なる。

第四は、課題解決にかかわる能力である。国語教室で展開される「読むこと」の学習は、基本的に課題解決のための活動である。学ぶ力、学び方にかかわる能力は、国語科のすべての領域、あるいは他教科、さらには学校教育の全体として取り組むべき学習の対象であるが、読むことにおいても意識的に、課題解決のための能力を位置づけておかななくてはならない。問題意識を持つこと・問題や課題を掘り起こすこと、課題解決を構想すること、課題解決に取り組むこと、結果を吟味・評価すること、他の課題に適用・応用できることなどは、説明的文章教育においては、特に重視されなくてはならない。教育課程審議会答申のうちには、課題解決能力と論理的思考、表現が重要な要素として提示されているが、学習指導要領は、それを正確には反映していないと言わざるを得ない。

第五は、読みの特性にかかわる2つの側面の位置づけである。

叙述に即して正確に読むということを旨とする読解、あるいは「確認読み」と、教材を評価しつつ、その真偽、妥当性を問題にし、事象の本質を探究する読みである「評価読み」は、読みを構成する二大要素である。二者択一という性格のものではない。また、相対的にいずれがより重要であるかという判断も困難である。なぜなら、読むという行為は両者が密接につながり合って初めて実現するものだからである。いずれ

かを欠くものは、「読み」としては認定し難い行為であると言ってもよい。ところが、実践現場にあっては、ひたすら「確認読み」を求めて学習指導が展開され、その結果として「読む」という行為が完結したものにならず、主体的でもなく、また、実の場で機能することも無い奇妙な受容行為が「読むこと」であると錯覚されることになるのである。

この問題は、単に児童の読みに問題があるというだけでなく、指導者の教材研究という読みにも影響する。指導者も、「確認読み」しかできなくなっている(しなくなっている)のである。

実の場における「読み」に直結する読むことの学習指導を実現しようとするなら、学校の国語科においても、「確認読み」と「評価読み」を統合的に位置づけて、リアルな読みを体験させなくてはならない。カリキュラムや単元の構造としても、そのような構造が見えるようなものにしなくてはならない。

### III 新しい単元創造の試み

#### 1 説明的文章教材単元の構成要素

前章までに明らかにしたように、望ましい説明的文章教材単元を構成するためには、現行の学習指導要領に基づく国語教科書所収の単元を構成する要素として不足しているものを確認し、不足しているものを新しく取り上げて、新たに、1つの構造体としての単元を完成しなくてはならない。

1つの説明的文章教材単元を構成する要素を改めて掲げると、以下のようになる。

- |                               |
|-------------------------------|
| 1 単元を統括する観点(例えば話題・テーマ、活動、技能等) |
| 2 課題解決の能力                     |
| 3 認識能力                        |
| 4 評価読みの能力                     |
| 5 読みの基礎的・基本的技能(読解技能)          |
| 6 言語事項                        |

#### 2 新しい単元創造の方法

##### (1) 諸要素の位置と総合関係

前項の6つの要素は、1つの単元を構成する要素としていずれも無視できないものであるが、1については、やや事情が異なる。そこで、その独自の問題について触れておこう。

過去の調査では、小学校の説明的文章の内容(認識の対象)にかかわる柱として、例えば次のようなものがあつた<sup>4)</sup>。

(1) 自然を認識の対象とした話題 (2) 生活・文化・社会を対象とした話題 (3) 言語を認識の対象とした話題
(1) 自然に学ぶ (2) 文化の継承と創造 (3) 成長の姿
(1) 自然の系列 (2) 文化の系列 (3) 社会（民族）の系列

既に前章で考察したG社のものを併せて考えるとき、自然、社会、文化、人間、言語等の系列を考慮して単元が編成されようとしていることが分かる。現代に特有とも思える話題の設定の仕方があるが、それも、既存の系列の中で処理できる。例えば、近年の単元としては、「環境」に関する話題を取り上げることが多いが、これも「自然」の中で、あるいは「自然」と「人間」との関係として処理することができよう。

問題は、これらの系列が、どのような機能を果たしているのかということである。国語教科書は多くの文章を教材として抱えており、それぞれの教材には内容がある。しかし、その内容については、言語及び言語文化に関するものを除けば、理科や社会科のような内容教科と異なり、特定のものを取り上げなければならない理由は存在しない。国語教科書で、なぜ「自然」を、さらに具体的には「ビーバー」や「あり」や「たんぼ」を扱わなくてはならないのかという疑問に対する合理的な答えを用意することはできない。「自然」「文化」「社会」「人間」等のカテゴリーは、便宜的なものであり、極めて限られた単元数で処理できる話題ではないと考えておくのがよいであろう。すなわち全く無用とは言えないが、特に有効とも言えない存在である。

ところで、6つの単元構成要素は、どのような関係にあるのか。教科書所収の単元は、これらの要素を相互に独立させる形で構成されていることが多い。最善の方法でないことはもちろんであるが、方法の1つとして考えられないことではない。さらに、各要素独立型の単元が、細分化されることも多い。例えば、読解技能の習得を原理とした単元では、読解技能のいずれか1つを他と切り離して取り上げ、「段落のつながりに気をつけて読もう」などという単元が構成される。

系統性ということはこのように要素分析、要素積み上げ方式でとらえようとする立場からは、技能を孤立的に切り離し、学年段階に応じて時間軸上に並べるという方式も不可能ではない。

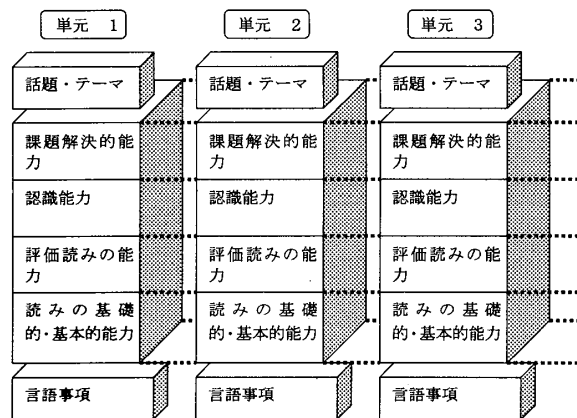
また、課題解決の能力を、他の能力と切り離して、独立した単元とする事例もある。これは、総合的な学習や、学年最終段階における発展的学習のための

単元として設定されることが多い。あるいは、読みの単元のうちには、「読書単元」として、「読解単元」と区別して、独立した単元を設ける事例も少なくない。この場合の読書単元は、個性的、主体的、評価的などをキーワードとする読みを予定しているので、前記の要素のうちでは評価読みと類縁関係にある。

## (2) 望ましい要素間関係の在り方

要素のうち、1と6は別途考慮する必要のある面があるにしても、2, 3, 4, 5は、説明的文章教材の学習を予定する単元の内容として、すべての単元において提供されなくてはならないものである。学年が学習指導の時期によって重点の置き方に差異が生じる場合でも、全く要素を欠くというような関係であってはならない。読解活動が読書活動と切り離され、あるいは別単元で段階差としてとらえられたり、読解はあるが、評価読みはないという場合があったり、読解能力はあるが認識能力の視点を欠いているというようなことは望ましいことではない。このような問題は、説明的文章の読みにかかわる学力構造のとらえ方の特性に起因すると考えられる。

単元を構成する要素として掲げた中の、少なくとも2～5の4つの事項は、原則的には総合的、統一的に構造化されなくてはならない。このような構造をスパイラル構造としておこう。説明的文章教材単元は、まず、要素を統一的、総合的にとらえ、それらをスパイラル構造のものとして位置づけることを試みたい。これらの仕組みを仮に図示すると、次のようになるであろうか。



単元の目的は1つではない、目的に応じて、その機能や構造も異なる。例えば、特定の技能や知識の習得を目指す練習単元は、特定の技能に限定して、構造も単純なものとなる。また、「教材単元」も別の様相を呈することになる。したがって、前掲の図は、すべての説明的文章教材単元を1つに集約するというものではない。しかし、多くの説明的文章教材単元は、この図の原理の上に立つのがよいと思われる。その理由

は、「話題・テーマ」単元が、多くの活動やその活動を支える諸能力の統合を実現しやすいことにある。説明的文章を読むという行為は、総合的、複合的な性格のものであり、学校や教室で展開される学習指導が、学校や教室を超えた実の場で機能するものであるためには、単元構造も総合的、複合的なものにならざるを得ないというところにある。

説明的文章教育の目標は、以下のように考えられる<sup>5)</sup>。

「……ア 読み手（児童・生徒）をして、論理的文章に出会わせ、理解させる過程と結果において、論理的に物事の本質を認識できる主体として成長、自立させることである。説明的文章は言語によって成立している。したがって、言語の抱える内容・ことがらと言語の形式が教育の対象となることは言うまでもない。したがって、イ 文章に書かれた内容を理解する能力を育て、ウ 言語表現を理解する能力を育てることも目標とされる。ここに3つの目標を析出したが、これらは、それぞれに切り離して達成を目指すべきものではない。」

図に示した単元の構造は、このような目標達成のための典型例として構想したものである。

### (3) 単元間の相互関係－「系統性」について

#### 1) 話題・テーマの系統性

図のうちで、単元の諸活動を統括する1つの結節点となる「話題・テーマ」に関しては、その個々の単元の統括機能を果たすという意味で存在理由はあるが、既に指摘したように、国語科における必然性が見いだしにくい。したがって、説明的文章教育において、どのような範囲の話題・テーマを、どのような順序に配置するのかというScopeとSequenceについても決め手はない。ただ、指導者の願いとして「人間」「自然」「社会」「文化」などの切り口（範囲）が例示されているが、わずかばかりの単元数で、これらをスパイラル構造の単元によって学習させることは極めて困難である。説明的文章教育において取り上げる話題・テーマに関しては、今後、研究が深められて、説得力のある範囲と系統の案が提案されることを望みたい。

#### 2) 能力の系統性、教材の構造

「課題解決的能力」から「読みの基礎的・基本的技能（読解技能）」にいたる諸能力には、単元相互の関係を示す点線が施してある。これは、どの単元においても、すべての能力を、指導事項として視野に置いていることを意味する。例えば、「課題解決的能力」については、課題発見、課題創造、課題解決構想、課題解決実践、課題解決過程と結果の評価にかかわる全能力が指導事項である。いずれかに重点が置かれるとしてもすべてがいずれの単元においても指導事項として設定される。他の能力についても原則的に同様である。

「認識能力」は、当然論理的認識能力のことであり、事象と事象の関係を問う能力であるが、これも同様に、すべての能力を、原則としていずれの学年、いずれの単元においても指導事項として設定することになる。

最も分かりにくいのは、「読解技能」であろう。現行、あるいは従来の学習指導要領においては、読解技能を分析、分解して、そのうちのいずれかを他と切り離して学年の目標に掲げ、その影響が指導事項にも反映されるという問題を抱えていた。学習指導要領レベルにおけるこのような問題は、当然国語教科書に表れる。この点については、既述のごとく、「大体」から「目的に応じて」という第1学年あるいは低学年から、第6学年あるいは高学年までの解体され孤立化された技能をすべて統合して全学年、全単元の内容とする努力をしたい。このような仕組みが本来的な意味での螺旋構造である。

では、説明的文章教育における「系統性」とは何であるのか。説明的文章教材単元相互の関係としての系統性とは何であるのか。

それは、1つには、学びの対象である教材の構造の難易度によるのであり、その難易度が必然的に要求する諸能力の機能のさせ方である。この場合の諸能力の機能も、能力を分析して孤立的に想定するのではなく、統合的な性格のものとしてとらえる必要がある。

論理構造体（論理的認識に支えられ、論理的構造と論理的表現によって具体化されたもの）としての教材は、低学年用であれ成人用であれ、原則的には同じ要素を抱え込んでいると考えられる。低年齢児童と成人用のものと異なるのは、要素の多少というよりも要素の組み合わせ（構造）とその表現の程度である。言語行動の主体の視点から言うなら、セットとしての能力群の機能のさせ方にかかわる程度の相違である。

例えば、小学校第1学年用教材『じどう車くらべ』は、「くらべてよう」という名称の単元であるが、この教材を読むためには、少なくとも、次のような能力が必要である。

- ・文章の全体を把握する
- ・文章の順序がわかる
- ・文章の要点を理解する
- ・内容のまとめりとしての段落を把握し、段落総合の関係が分かる
- ・要旨が把握できる
- ・説明文を読むという目的意識をもって読み進めることができる

これらは、従来、第1学年から第6学年までの学年目標として掲げられていたものであり、それらは相互に連絡し合い、総合的に機能するという姿勢で指導に当たるのでなくては、一編の文章を読み遂げることはできない。なお、本単元の名称となっている「くらべてよう」は、「比較」「対比」「類比」「対照」などに



かかわりのある認識能力の1つである。その意味では、検定教科書の単元としては異色のものである。ところで、比べるためには「視点」「観点」が必要であるし、説明の論理構築、論理展開としての「順序」も、自動車の作りの「理由」「根拠」も理解できていなくてはならないという意味で、極めて複雑に認識諸能力が同時に機能している。したがって、認識能力も、いずれかに重点を置くにしても、要素に分解して、要素を孤立させて取り上げることはできない。むしろ螺旋的構造になっていると認める方が発展性がある。

『じどう車くらべ』は、「仕事」「作り」という2つの観点からいくつかの自動車の特性を浮き彫りにしている。改訂年度によって、取り上げられる自動車の異なっていることが、また、説明的文章の個性を物語っているが、それはここでは深入りしない。

T社の第5学年教材に『動物の体』という説明文がある。これも認識の主要な手法としては、「比較」を用いている。この文章を理解するために必要となる能力群は、前掲の第1学年用教材の場合と大差はない。しかし、比較の観点が、複雑である。また比較という行為を支える「理由」「根拠」(因果関係)も難度が高くなっている。教材の質については触れないが、低学年用と高学年用とは、このように、能力の種類が異なるのではなく、機能のさせ方、機能をさせる対象である教材の仕組み(論理構造、表現特性等)の程度が異なるのである。

さらに読みの特性として、学習指導要領の指導事項によって達成されるのは、「確認読み」であるという事実にも再度目を向けておこう。批評的、評価的能力は、通常、高学年でなくては習得できないと考えられがちである。そのため実践現場の多くにあっては、小学校でも中学校でも高等学校でも、最終学年に位置づけようと考え、結果としてその指導が不徹底であるという結果を生んでいる。この能力も低学年から指導が可能であり、また、しなくてはならない。

## おわりに

このように見てくると、現行の学習指導要領には、克服すべき問題が多く、そのことが、単元研究、単元開発さらにはカリキュラム開発の必要性を再認識させることになるのである。

このような視点から、課題解決の方策を提示しておきたい。

### (1) 能力の統合的把握

まず、説明的文章教材単元やカリキュラムを構成する内容として、学力の内容として、①読解基本技能、

②認識能力、③主体的・批判的読みの能力、④課題解決的能力を、総合的、統合的に取り入れることを求めている。(このうちの②については、なお、完成されたものがあるとは言い難い状況にある。これまでに存在する能力案の検討と実践による検証がなされなくてはならない。)

実の場における読みとは、決して、読みの基礎・基本と称して児童に求められるドリル的で、非主体的な理解活動ではない。教室や学校における読みの学習成果が、家庭や社会という実の場で生きて機能するものとなるためには、実の場の原理に立つ読みを実現する読みの能力を明確に位置づけなくてはならない。認知研究において、次のようなことが言われているが、「読む」ことの教育研究も同じ課題を抱えている<sup>6)</sup>。

「(実験室という特殊な状況の中でなく)思い切って本当に日常の世界に注目し、現実の生活場面での認知過程に注目する研究が最近は始まっているのである。それが、『日常的認知(everyday cognition)』の研究である。」(p.162)

### (2) 螺旋的カリキュラムの創造

次に、これらの諸能力は、その総合性を、いずれの学年においても保障するものとして提示されなくてはならない。低学年であれ、高校生であれ、読み物として説明的文章に向かう時には、種類としては、原則的には、ほぼ同じものが総合的に機能していると想定される。つまり、螺旋状の構造をもつ単元、カリキュラムを構築する必要がある。ほぼ同じ要素の能力群の機能の仕方が、学年段階、学校段階によってどのように異なるのか、どのようなことが共通基盤となっているのか等が明らかにされなくてはならない。

### (3) 新しい単元の構成原理の解明と説明

このような構造は、完成した単元の形としては、現在国語教科書中に存在するものと大きな違いがあるようには見えないかもしれない。したがって、この課題は、単元の形式的な問題というよりも、単元編成原理のありようにかかっており、それは、単元創造にかかわる単元開発者による説明によって明らかにされなくてはならない。その説明の中では、例えば、次のようなことが精緻に語られる必要がある。

#### 【個々の単元について】

- ・ 主題やテーマ設定の理由
- ・ 当該単元を構成する能力の内容と総合関係
  - ・ 課題解決能力
  - ・ 認識能力
- ・ 主体的、評価的能力
- ・ 基本的読解技能

- ・教材の構造とその特性、難易度
  - ・教材の内容、ことがら
  - ・教材の論理構造
  - ・教材の表現
- ・主体的学習の手がかりとしての手引きの内容その存在理由に関する説明
- ・関連教材の提示と関係の解明、説明
- ・実の場原理に立つ学習指導計画
  - ・教材と読者の主体的な出会いの実現を目指す授業創造－学習指導過程、指導方法の解明

**【複数単元の関係】**

- ・上記の各観点を踏まえて、同一学年内の単元相互関係の説明（カリキュラム構造の説明）
- ・小学校、中学校、高等学校各学校段階のカリキュラムとしての単元の構造の説明

新しい発想、原理に立つ説明的文章教材単元及びカリキュラムは、その特性を「説明」によって明らかにされなくてはならない。教科書の説明書である教師用指導書も、単なるマニュアルではなく単元構造の説明に力を注がなくてはならない。これまでも簡単な編纂の趣旨、教材特性についての簡単な記述、学習指導案例などが収録された高価な教師用指導書が存在するが、それは、多くの課題を抱える学習指導要領に準拠したものであり、いくらかの工夫は加えられているにしても、望ましい単元、カリキュラムについての体系的説明であるとはとても言えない。

**(4) 教材開発と編成方法**

問題は重複するが、児童・生徒が直接に学習の対象として対面する説明的文章教材そのものの開発については、なお改善の余地がある。入門期、低学年、中学年、高学年という発達段階を考慮した論理構造、論理典型、説明手法について、十分に解明されているとは言えない。例えば、自然科学分野では、説明手法として、国語教科書においては概して否定的である擬人化（比喩）の方法について、改めてその存在理由、有効性を解明しようとする研究もある。文学教材に比して、短命であるとされる説明的文章教材であるが、斬新な手法による説明的文章教材の開発が必要である。各学年における典型的な教材の開発ができればよい。

このためには、批判された教材を簡単に取り替えるのではなく、衆知を集めて、問題のある教材を少しずつ改善し続け、よりよいものにしていく努力が必要である。説明的文章教材として「完璧」なもの存在しないのであり、常に、よりよいのか、より悪いのかという存在であるに過ぎない。

教材編成の問題にも触れておきたい。現在、小学校段階での説明的文章教材単元の多くは、一単元一教材構成になっている。これは、1つには学習負担量を考慮した結果ではあるだろうが、単一の教材を唯一絶対のものとして受容するという非主体的な読みを生み出す原因にもなっている。このような読みは、成人の場合にも往々にして見られる問題であるが、物事の見方、解明や説明の仕方は、ほとんどの場合相対的であり、したがって個性的なものであるということは、早い段階から学ぶ機会を提供しなくてはならない。どのような教材をどのように組み合わせるのかについては多様な場合があるだろう。例えば、①ジャンル、②話題・テーマ、③技能、④論理構造特性、さらには、⑤練習のための教材と応用的な教材などは比較的容易に思いつくであろう。が、複数教材の関係については、今後の検討課題である。中学校の場合も、教材の相互関係については再検討を要することが多い。

**【注】**

- 1) 国語教育研究所編、『国語教育研究大辞典』、明治図書、1988、p.589
- 2) 文部省、『小学校学習指導要領・国語編』、1999 p.11
- 3) 西郷竹彦、「この学年でどんな力を育てるか」（『文芸教育』45増大号、明治図書、1985.2）p.27
- 4) 森田信義、『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』、明治図書、1989、pp.190-191
- 5) 森田信義、「説明的文章教育の研究」（森田他、『新・国語科教育学の基礎』、溪水社、2000、pp.110-111）
- 6) 佐伯胖、『「理解」はどう研究されてきたか』（佐伯編、『認知科学選書4理解とは何か』、東京大学出版会、1985、p.163）