

論説文読解の学習指導体系を求めて

野 宗 睦 夫

資料その一・論説文読解の年度別指導事項一覽表

指導事項	新出年度									
	53	54	55	56	57	58	59	60	全部年度	
1 語句										
(1)意味										
(2)同義語										
(1)主語・述語										
(2)指示語										
(3)接詞語										
(4)比喩・例証										
2 文										
(5)文末										
(6)事実と意見										
3 小段落										
(1)文と文との関係										
(2)主題文										
(3)小段落の要点										
4 大段落										
(1)小段落と小段落との関係										
(2)中心問題										
(3)標題の意義										
(1)大意・要約										
5 文章										
(2)構成										
(3)要旨										

この報告は昨年の12月 祇園高等学校国語科教育研究会での報告「論説文学習指導の歩み」をひきつぐものであり、したがって資料・報告内容などが、一部重複するということをおきたい。

それからここでいう論説文とは、改訂学習指導要領に用いられている「説明・論説・評論」の中の論説ではなく、「説明・論説・評論」さらに「記録・報告」などをひくるめたものである。

さて、論説文の学習指導は、これからの国語教育にきわめて重要な位置をしめるものであるとはいうまでもない。しかし、それに対するわれわれの心がまえができていくかという点、古典教育だとか、文学教育だとかいう点には、重要な場を占めていない。わたくしの心がまえをつくる一つの方法として論説文読解の学習指導体系をとりあげてみたい。

二 過去の実践

指導体系をたてるためには、実践をふみ台としなければならぬことはいうまでもない。わたくしの過去の実践はどうであったかというところから考察してみたい。

53年度から60年度までの論説文の学習指導で、はじめてできた

指導事項と、58年度から60年度までにやったその年の指導事項全部とを一覧表にしたのが資料その一である。わたくしがはじめて教壇に立ったのが50年4月であるから、3年間の空白があるが、この三年間は実践の記録が残っていないし、また、53年の指導事項が大意だけというのであれば、それ以前は推察できよう。

58年度から60年度にかけての八年間に論説文に対するわたくしの意識は大きく変わっている。53年から当分の間は論説文に対する明確な意識はなかった。論説文に対する意識が生まれたのは、57年度からだといえる。

57年度以前は実践を記録化する↓指導目標をいやでも心でもたてなければならぬ↓実践のみすばらしさを痛切に思ふ↓なんとかいいものにしたい、ということを作りかえて、その中で論説文の指導事項がいわば自然発生的に生まれてきているわけである。この自然発生的に生まれてきたものをなんとかしようと思ったのが、57年度以降であり、そのもがきが今までつづいているわけである。

53年度・54年度の二年間は大意だけというそのような指導事項でおわっている。これは論説文をいかに扱いかねたかということであらわしている。そして大きい段階である大意からはじまっていることは論説文の目的が表現そのものや、表現過程などよりも主張の伝達にあることからきていると思う。ともかく一つの指導事項しか持たなかつた二年間は論説文の意識も何もあつたものではない。そのころはすぐれた文学を読むことがすぐれた人間を創るといふ単純な文学教育万能の公式を信じていた。

ところが、毎日の学習指導をなんとかいいものにしつたいという教師ならば誰でもが持つであらう願いが、この公式をくつがえすに至

つたといえる。このなんとかの力が記録とむすびついたところに論説文へのめざめがあつたわけである。そして60年頃になってようやくわたくしなりの考え方を持つようになった。この間八年かかっている。小説についていえば53年に実践記録をとりだして五年目の57年ごろにはあるまじつたものをえているし、古典についていえば、三年目の55年ごろには一つの考えに達している。これにくらべても、論説文はいかにわたくしの実践の中で陥没していたかということがわかるかと思う。

論説文がおくられていたということは、あれこれのものを実践記録をとる過程で求めたとき、文学教育や古典教育のすぐれた実践はあつたけれども、論説文はなくて、文学や古典のように、わたくしの実践にとり入れることはできなかったことも関係している。一人の小都市の国語教師も国語教育の流れと無関係ではありえないということだと思ふ。

(ちなみに、広大教育学部国語教育研究室編の「高等学校国語教育研究論文目録」によって論説関係をさがしてみると、B学習指導の2近代文学指導論・評論に1篇、同じくBのd読むこと―読解・評論に2篇、E教材研究・近代文学2評論に9篇というさびしさである。他のジャンルにくらべてきわめて少ないのである。)

三 体系への志向

57年度ごろから体系ということを考えるようになっていた。しかし、それが実践にどれだけのあらわれ方をしているか、はなはだおぼつかない。

資料その二・論説文読解の教材別指導事項一覽表

指導事項	項目	58年度			59年度			60年度			
		人生	国語	文学	社会	国語	文学	社会	国語	文学	社会
1 語句	(1) 意味										
	(2) 同義語										
2 文	(1) 主語・述語										
	(2) 指示語										
	(3) 接続語										
	(4) 比喩・例証										
	(5) 文末										
	(6) 事実と意見										
3 小段落	(1) 文と文との関係										
	(2) 主題文										
	(3) 小段落の要点										
4 大段落	(1) 小段落と小段落との関係										
	(2) 中心問題										
	(3) 標題の意義										
5 文章	(1) 大意・要約										
	(2) 構成										
	(3) 要旨										

右の表でも分るように、体系化を考えたことと、実践したことは別ものである。58年度は体系化への志向はあっても、実践はなすところなく終わっている。これは、一つには教材のせいもある。

- 第一単元 人生の探究 B 箴言集(パスカル他)
 - 第五単元 広告と実用文 A 文体の能率化(松坂忠則)
 - 第六単元 中古文学 A 中古の文学(池田亀鑑)
 - 第九単元 近代文学 A 近代の文学(吉田清一)
 - 第十単元 これからの国語 A 国語の現状の分析
- (高等学校国語三上下 好学社)

とならべてみると、最初の箴言集以外すべて説明的教材である。こうした説明的教材に対しては55年度にはじめて大意からぬけだしてとりあげた大段落の段階の中心問題しかやり方がなかったのが実情であった。

59年度になると、これは実践の上でも体系化の方向にむかっている。指導事項も17項目中15項目をその年度にあつかっている。しかし、その指導事項のあらわれ方は、散漫で、ただ目先をかえてみたというようなことになっている。ただこの年度になると、論説文の中にうまうま学習指導ができたといえる教材がでてくる。つぎにこの年の学習指導の一つをあげてみる。

第一単元「文学と人生」・A 文学入門(阿部知二)・高等国語三上改訂版(三省堂)

(1) 指導目標 イ 主述の関係をとりとえる。

- 指示語に注意する。
- ハ 接続語に注意する。
- ニ 文相互の価値関係をとりとえる。
- (比喩・例証など注意)

(2) 指導過程

イ 導入 新学期の注意とかねて文学の効用について話した。
 ロ 本文読解(この過程は西洋紙大の指導計画表五枚にわたって記録してある。今全部を記すわけにゆかないので、はじめの段落とつぎの段落のみを指導計画表から写してみることにする。)
 「本文」 文学とは、人間社会のさまじい営み、——その政治的行為・経済的行為・道徳的行為などから、全く孤立して自分勝手

に立っているものではない。もちろん、文学には文学の独立の世界というものがあつて、ある一点にいたれば、それは敵として他の何ものにも犯されぬものであり、文学の精神とは、純粋に美しく結晶した王のようなものであることをこそ尊いとしなければならぬ。昔から芸術の使徒としてその生涯をさへ上げた多くの人々はそれゆゑにこそ尊いのである。

しかしその純粋さは、温室の中のそれであつてはならない。われわれの生活は、社会というものと切り離して考えることはできない。社会の苦悩や濁りから逃避した純潔でなく、それを突き抜けたものでなければならぬ。なんとすれば、逃避はしぼく「利己的」な心情の行為であり、芸術の精神は、何よりきびしく、利己心と戦ふものでなければならぬからだ。

〔指導計画表〕

1節（小段落の意味で60年度まで使っていた。）

文学とは……孤立……ない

（関連）（ある）

もちろん（Ⅱ説明する必要のないものを説明する）……文学の独立の世界……文学の精神とは……結晶した玉のような……しなければならぬ。

2節

a しかし（Ⅱ「文学の精神とは」以下の逆接）……ならない。

b われわれの生活は……できない。

c（われわれの生活は）……それを（Ⅱ社会の苦悩や濁り）……なければならぬ。

c がつとも重要。

d なんとすれば（Ⅱ理由）……

ハまとめ ①換統語（プリントによる。）

②内容（教科書研究問題二・六をやる。二は文学の効用、六は文学と道徳の関係。）

（6時間かかっている。）

60年度になると教科書のせいもあつて論説文は二つの教材しかできなかった。当然そこに指導体系としては無理な面がでてくる。

こうしてみると、58年度は教材のかたよりから、59年度は方法にふりまわされたことから、60年度は教材の少なさから、いずれも指導体系を考えながら失敗している。

さらに、58・59・60の三年間、いずれも三年生であるということにも問題がある。指導体系である以上、一年から三年までの見とおしの上に立つて実践しなければならぬのに、それができなかった。これは学校の事情もあり、どうも仕方のないことではあるが、それにしても三年の一年間だけで指導体系を考えるのは無理である。最低指導事項が各学年ともできあがつて三年生を授けもつのならともかく、そうでなくて、しかも論説文の指導体系では初歩の段階に属する指示語や接続語からはじめるのはどうしても無理を生じてる。

さらにもう一つきわめて単純なことで、しかも今から考えてみるとき、忘れていたとしかいえないことがある。それは、一つの指導事項を一回与えておけば、それはすでに身につけているはずだという錯覚を起こしていることである。すなわち、くりかえして

与えることにより技能が身につくということ忘れていたわけである。

このように考えてみると、指導体系への志向はありながら、結局思いうらみにならなかつたことの原因には、個人的事情、公的事情とりまぜてあるわけだが、ともかく自分でころがけながら三年間実践して、しかもなお、うまくゆかないところに実践の道のけわしさがある。気ながにしかもたえず頭をめぐらして、しかも思いどおりにならないところに、ともすればマンネリズムにおちいる教師のおとしあがあるかと思う。

四 体系の試み

ここでわたくしは論説文の指導体系をわたくしなりにまとめてみたいと思う。これは教材というさまざまな内容を持つものにより、生徒というさまざまな個性を持つものにより、変化を余儀なくされるかも知れないが、そのことがいかえてみれば、実践のおもしろさだともいえる。

まず、指導体系をたてるにあたって、論説文を評論系と説明系とにわけるときだと思ふ。文学論・芸術論・人生論・哲学的内容をものなどが評論系であり、用語要説的なもの、文学史的なもの、詩歌の解説など説明系に属している。この評論系と説明系とにわけるのは、評論系は指導事項が幅広くでいるのに反し、説明系は指導事項がきわめて限定されているからである。この事は、資料その二からもうかがえるであらう。この評論系と説明系との指導事項をまとめてみるとつぎのようになる。

系	種類	指導事項		1 語句		2 文		3 小段落		4 大段落		5 文章						
		意	味	(1) 主語・述語	(2) 指示語	(3) 接詞	(4) 比喩・例証	(5) 文 末	(1) 文と文の関係	(2) 主題文	(3) 小段落の要點	(1) 小段落小段落との関係	(2) 中心問題	(3) 標題の意義	(1) 大意・要約	(2) 構 成	(3) 要 旨	
評	文芸	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
論	古人	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
説	社会	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
明	国文	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	詩	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

評論系と説明系とは指導目標がちがってくる。評論系は主として論理的思考をきたえることに、説明系は主として知識の獲得に、指導目標がおかれる。

説明系の指導事項としては、

イ 語 句

ロ 小段落の要點

ハ 大段落の中心問題

ニ 大意・要約

の四つが考えられる。この中、とくに中心となるものは、イの語句

と、ハの中心問題であると思う。過去の實踐では、語句についてあまり関心を払っていないが、これはわたくしの意識した新しかりの姿勢であったと反省している。今後この語句の的確な理解のさせ方を考えなければならぬと思つてゐる。説明系の語句はとくに用語・術語などが多いので、この理解の範圍を考へることも重要になつてくる。また過去の實踐では説明系はほとんど中心問題ばかりとなつてゐるが、これはそうならざるを得なかつたとはいへ、いささかかたよつた指導だつたと思う。その反省がロ、ニの設定となつてゐる。

説明系はその性格上、講義中心にならざるをえないが、その場合わたくしをたえずなやませるのは、説明と称して、その実、その事さらに關係があることを雑談的にしゃべつてゐるにすぎないのでないかといふことである。いいかえれば表現に密着せずに、本文の理解によつてどうしても必要だといふことを考えずにしゃべつてゐるのではないかといふことである。有機的な説明のあり方といふことが今後の一つの問題点になると思う。

つぎに評論系の指導体系について考へてみる。これはつぎのように五つの過程にわけたいと思ふ。

A 語句の意味

B 主述・指示語・接続語

C 同義語・比喩例証・文末・事実と意見

D 文と文との關係・主題文・小段落の要点・小段落と小段落との關係

E 大意要約・構成・要旨

まず、Aの語句の意味だが、これは基本的な指導事項で、どこで

重点的に指導するということは考えなくてよいかと思ふ。この語句の意味で強調したいことは推理する能力を養ふといふことである。推理する能力を養ふとは「語句の意味を文脈の中でとらえること。」(国語科学習指導要領・中学校第一学年)とあることを基礎とした考え方である。考へるといふことをあまりしないのが最近の生徒の事情であるが、この語句の段階で考へるといふことが養へると思ふ。

Bの過程の主述・指示語・接続語の三つの指導事項は一まとまりとして指導できる。これは論說文の指導の第一の過程になる。この三つを最初の時期に追求してゆきたいと思ふ。この下位の過程で表現に密着した読解の力を育て、論理的思考を育てる基としたい。これがうまくゆくか、ゆかないかがこの過程の指導にひびいてくる。ただ注意しなければならないことは、指示語でも接続語でも、できたものを全部とりあげて、檢討することはさけるといふことである。わたくしの指示語や接続語の今までの實踐を反省してみると、できたものを全部とりあげなければすまないような氣がして、かへつて、学習指導をわかりにくいものとした面がある。重要さのみきわめ方が大切になつてくる。

つぎのCの過程には、同義語・比喩例証・文末・事実と意見の四つの指導事項がある。その中で、文末とBの過程の述語とは異なるのかといふ疑問がある。述語と文末とは同じものも多いのだが、主述の重点は主語にあり、文末の重点は否定・疑問・必要などの限られた表現にあるといふ意味である。また同義語をこの過程にもつてきたのは、比喩例証などと同義語は關係が深く、同じ意味内容をもつ語句や文脈というように同義語を拡大して考へてゐるからであ

る。

このCの過程はBの過程とちがったがいにからみあっているの
で、教材研究の場合、注意して指導目標をきめる必要がある。この
Cの過程から、つぎのDの過程へは自然に移行できる。文末の場合
についていえば、否定のこたえを考へるといふことをしなければな
らない。そのことは文と文との関係には入っていることになる。疑
問の場合も同様である。また事実と意見についても、この区別がで
きれば、主題文をとらえる作業に歩ふみこんでいる。

Dの過程の文と文との関係・主題文・小段落の要点・小段落と小
段落との関係の四つの指導事項は一連の流れにあるもので、どこに
中心をおくというわけのものでもないと思う。ただ主題文と要点と
の関係が、今までのわたくしの場合、はっきりしていなかった。指
導目標として設定された主題文といい、要点といい、いまいわしを
かえただけにすぎないようなことになっている。主題文の場合は文
であり、これは一つの文に限定し、要点は主題文がちぢまったり、
ひきのばされたりすることとなる。

最後のEの過程、大意・要約、構成、要旨の中、大意・要約は他
の二つを並列する関係にある。そしてこの大意・要約は書くことの
学習とむすびつくことが多くなると思う。

国語科の学習はラセン状の学習といわれる。このAからEに至る
過程もラセン状のくりかえしを必要とするだろう。さらにこの過程
はAからEまでの一つの過程が独立した形では存在しえない。たえ
すすべての指導事項とかわりあっている。いわば、重点的な指導
目標といったものが、五つの過程である。そうしたむすかしさが、
指導目標のあいまいさ、指導体系をたてることの不可能論などへわ

たくしたちを追いやることとなる。雑音の入り乱れる中で一つのメ
ロディをさがしだすのと同じような困難な仕事を指導体系をたてる
場合はしなければならぬ。

五 五 五 五 五

以上、不完全な実践の上にたつての体系化の試みなので、はなは
だたよりない試みになったが、気ながな実践と、すぐれた指導理論
や実践の達成の助けをかりながら、この指導体系をうちたてたいも
のと思う。

—— 61・8・5口頭発表、61・9・24、一部訂正脱稿 ——

(三原高校教諭)