

母語教育の教育内容の妥当性の担保について

——特に説明文／評論文教材について——

難波博孝

1. はじめに

私は、文学部の言語学科を卒業した。中学・高校の国語科教員免許を取るために、教科の内容については国語国文学科で、教育の方法については、教育学部などで学んだ。しかし、国語科授業の方法や教材研究の方法については、ほとんど学ぶことはなかった（たった一つだけ国語科教育法の講義（大学の授業を、他校種の授業と分けるために便宜上講義と呼ぶ）があったが、参考になることは大変少なかった）。結局私はわけがわからないまま中高の教育現場に出た。このようなことは、私が文学部出身だからと私は思っていた。教育学部出身者は、国語科全般の教育内容や教育方法について学んでいると信じていた。それが中等教育の現場にいた私にとつてのコンプレックスであった。しかし、現場にいながら通い始めた神戸大学の大学院では、確かに教科教育の教員が教育内容や教育方法についての授業を行っていたが、圧倒的に多い、教科教育が専門ではない教員の授業は、多くが文学部の授業と変わらない内容を展開してい

た。その後、教員養成を行う大学に勤め、さらに現在教員養成が主目的の教育現場において、私は現状を理解するに至った。

私の現状の理解についてここで述べてみよう。教育学部の教科教育学関係の教員あるいは講義を、便宜上「教育方法」関係と「教育内容」関係に分けて考えてみる。これは、前者が教職に関する科目（あるいはその担当教員）、後者が教科に関する科目（あるいはその担当教員）にあたる。広島大学の国語文化系コースであれば、前者は「国語教育学領域」の講義（あるいはその担当教員）、後者は「語学／文学領域」の講義（あるいは担当教員）となる。私が所属する初等教員養成コース初等カリキュラム開発専修であれば、前者は各科教育法の講義（あるいはその担当教員）、「後者は初等○○という講義（○○には教科名が入る、ただし算数を除く）（あるいはその担当教員）」となる。

一般的な理解は、前者は各教科の授業方法についての講義（あるいはその担当教員）、後者は各教科の内容についての講義（あるいはその担当教員）となる。しかし、これは正確ではない。前者は各教科の授業方法のみならず、授業で教えるべき内容や目標についても

講義を行っている。また、後者では、各教科の内容全般が直接講義されている訳ではない。ただし、後者の講義が、教科の内容（授業の内容）の背景知識、思想的背景、基盤知識、などどう読んでもいいが、そういうこと（ここではバックボーンと臚化表現しておく）を教えることが教員免許法上期待されていることは明らかである。

（ここでは、その期待の是非や期待への応え方については論じない。そのような期待があることだけを再確認しておくだけにとどめる。）

つまり、教育学部の教科についての「教育内容」の講義が、小・高の教科の授業の内容の、バックボーンになることが期待されているのである。といっても、日本文学や日本語学、漢文学の学問内容を变えて講義するというのではないだろう。しかし、取り上げるトピックや方向付けが変わるはずである。それが、小・高の教科の授業の内容の、バックボーンになるという意味である。

ここで、小・高の国語科の授業内容と、大学における「教育内容」の講義との関係を考えてみよう。読むことの領域における文学教材の授業内容については、日本近現代文学の講義がそのバックボーンとなりうるだろう。読むこと領域における古典教材や新学習指導要領のもとで導入が予定される「伝統文化」の授業内容については、日本古典文学や漢文学（中国文学）の講義がそのバックボーンとなりうるだろう。話すこと聞くこと領域の授業内容については、日本語学の講義がそのバックボーンとなりうるだろう。書くこと領域については日本語学や書道／書写学がそのバックボーンとなりうるだろう。もちろんいずれの領域も、その「教育内容」を直接扱うのは「教育方法」関係（教科教育法など）の講義が扱うことにはなる

が、「教育内容」関係の講義が、バックボーンとなりうるという意味である。また、実際の講義がそのようなバックボーンとなる内容になっっているかどうかについては別問題であり、あくまでも可能性の問題を述べている。

このように考えたとき、小・高の国語科における、説明文／評論文を読むことに関する授業内容については、そのバックボーンたりうる「教育内容」の講義がないことに気づく。確かに、高等学校の評論文の「文章内容」に出てくる、「近代の問題」や「言語と文化の問題」などは、「教育内容」の講義でそのバックボーンについて学ぶことができるかもしれない。しかし、当然のことながら、説明文／評論文の「文章内容」全てをカバーする訳ではない（小学校の説明文に類出する「自然に関わる内容」については触れられることは少ないだろう）。「文章内容」以外の、説明文／評論文をどう読むのか、についてのバックボーンとなる「教育内容」の講義は、用意されていないのである。

別の言い方をすれば、説明文／評論文を読むことの授業内容のバックボーンを提供する可能性のある学問領域が、国語科教員養成カリキュラムには用意されていないことなのである。本論では、そのようなバックボーンを持たないことがどのような結果をもたらしているかについて、学習指導要領を例に取り上げて検討したい。

2. 学習指導要領における説明文／評論文を読むこと の指導事項

2. 1. 小学校の場合(付) カテゴリー分けの基準)

では、学習指導要領の説明文／評論文を読むことに関わる指導事項はどうなっているだろうか。学年を追いながら、学習指導要領本編と解説編を見ていくことにする。

小学校1・2年では、「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。」となっている。この指導事項では、「順序を考えながら大体を読む」ということはわかるが、解説を見ても、「大体」とは何かはわからない。ただ、「大体」が「文章内容」に関わる概念であることはわかる。

小学校3・4年では、「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や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。」となっている。ここでは、「中心」という「文章内容」にかかわる概念および、「段落関係」と「事実と意見の関係」という二つの関係が表れている。また、この部分の解説には「筆者がどのような事実を原因や理由として挙げ、それについてどのような考えや意見を述べようとしているのかをとらえることが重要である」となっており、「原因／理由－意見」という因果関係を読むことも求めている。

小学校5・6年では、「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらかんたしすること。」となっている。ここには「要旨」という「文章内容」に関わる概念と「事実と感想、

意見の関係」という概念が表れている。また、この部分の解説では「筆者が、どのような事実を事例として挙げ理由や根拠としているのか、また、どのような感想や意見、判断や主張などを行い、自分の考えを論証したり読み手を説得したりしようとするのか」について「自分の考えを明確にしていく」と述べている。高学年でも「原因／理由－意見」という因果関係を読むことも求めている。

こうしてみると、小学校では、「文章内容」にかかわる「大体－中心－要旨」という系列と、「段落関係」および「事実と意見の関係」という二つの関係が登場していることがわかる。また、解説を読むと、「原因／理由－意見」という因果関係も教育内容として想定していることがわかった。

ここで議論を整理するために、概念をカテゴリー化しておきたい。難波(2008)では文章の内部の関係を示す概念について次のようにまとめた。

表1 文章の内部の関係についてのカテゴリー

		ミクロ構造	マクロ構造
顕在的	結束構造		文章構成
潜在的	結束性		思考構造

つまり、文章の、部分と部分の顕在的なつながりを「結束構造」、潜在的なつながりを「結束性」、文章全体の顕在的な内部の関係を「文章構成」、潜在的な内部の関係を「思考構造」としたのである。

このカテゴリー分けを使うと、小学校学習指導要領に現れる、説明文／評論文の指導事項のうち、「文章内容」に関わるもの以外は、顕在的な内部の関係である「段落関係」（難波は「結束構造」の一つと捉えている）と、潜在的な内部の関係である「事実と意見の関係」「因果関係」（難波では「結束性」の一つと捉えている）とが表れていることがわかる。なお、低学年に表れる「順序」は、順序を表す接続語があれば「顕在的な内部の関係」になり（はじめに、つぎに、など）なければ「潜在的な内部の関係」となるので、両方にまたがる概念と言える。

難波（2006）では、「理由と主張のつながり」や「原因と結果のつながり」つまり「因果関係」を「論理」と定義した（詳しく言えば、狭義の「論理」と定義している。なお、以後、本論では、難波（2006）が定義する「論理」を、「論理」と記述する）。この定義から考えると、小学校中・高学年の説明文／評論文を読むことの指導事項としては、文章の潜在的な内部の関係の中で特に「論理」が措定されていることがわかる。ただし、指導要領の中の読むこと領域には「論理」という語句は用いられていない。

では、小学校学習指導要領国語編で「論理」という語句はどこに用いられているだろうか。実は、小学校学習指導要領国語編には、「論理」という語句は、本編にも解説編にもほとんど用いられていない。本編では、教材選定の基準に「エ 科学的、論理的な見方や考え方をする態度を育て、視野を広げるのに役立つこと。」とあるだけである。また、教科全体の目標の解説として「思考力や想像力とは、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力

である。」とあり、また、中学年の「言葉の特徴やまきりに関する事項」の「指示語・接続語」についての解説で「指示語や接続語は、文や文章の構成にかかわる語で、文章の論理的な関係を構築する上で大切な役割を果たしている。読みの指導の中では、文相互の関係とともに、段落相互の関係を端的に示す手掛かりとなるものとして指導する。」とある程度であり（あと2例散見される）、「論理」の明確な定義は見えない。「指示語・接続語」の解説にしても、「文章の論理的な関係」と「文や文章の構成」や「文相互の関係」「段落相互の関係」との関係は明確ではない。

先に示した、難波（2006）による定義が付された「論理」は、文章の潜在的な内部の関係を示す「結束性」レベルの概念である。

一方、小学校学習指導要領国語編の「論理」については、「指示語・接続語」についての解説を見る限り、文章の顕在的な内部の関係を示す「文や文章の構成」にかかわる「指示語・接続語」が「文章の論理的な関係を構築する」と述べているので、「結束性」レベルの概念に見えるが明確ではない。

2. 2. 中学校の場合

では、中学校学習指導要領ではどうだろうか。中学校1年では、「文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。」とあり、「中心的な部分と付加的な部分、事実と意見」とを読み分けることが目標になっているように見える。そこで解説を見てみると、「文章の中心的な部分と付加的な部分や事実と意見などを読み分けること

で内容を的確にとらえること」さらに「具体的には、段落ごとに内容をとらえたり、段落相互の関係を正しく押さえたりしながら、さらに大きな意味の内部の關係ごとに、文章全体における役割をとらえさせることが大切」となっている。ここには、「中心と付加」「要旨」という「文章内容」に関わる事項と「段落相互の關係」という顕在的な内部の關係に関わる事項がある。一方、小学校が「事実と意見の關係」という結束性レベルの、文章の内部の關係を指導事項としているのに対し、中学校では、「事実と意見を読み分ける」という、文章内容に関わるのが指導事項となっている。中学1年には、潜在的な内部の關係へのまなざしはないといえる。

中学2年では、「文章全体と部分との關係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること。」とあり、この指導事項の、説明的文章の部分について解説では、「説明的な文章における「文章全体と部分との關係」については、各段落が文章全体の中で果たす役割についてとらえ、叙述の順序が書き手の考えにどのような説得力をもたらしているかなどを考えながら読むこと」となっている。つまり、中学2年では、段落關係と叙述の順序という、顕在的な内部の關係に注目していることになる。

こうしてみると、小学校中・高学年で「論理」という、文章の潜在的な相に注目していた学習指導要領が、中学1年2年では、顕在的な相への注目にとどまっているのである。

ところが、中学3年では、「文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること。」となっており、唐突に「論理」という語句が登場する。この部分の解説では、

「文章の論述の過程には、書き手のものの見方や考えの進め方が表れている。このような書き手の論理の展開についての意図をとらえることで、文章の内容を的確に理解することができる」と述べている。この記述からは「論理」が何を指すか明確ではないが、「論理」が「書き手のものの見方や考えの進め方」という、文章の潜在的な相に関連していることは読み取れる（ここで、文面に「論理の展開」とあることに留意してほしい）。

では、中学校学習指導要領国語編では、「論理」という語句はどのように使われているだろうか。話すこと領域では、すでに中学2年で「論理的な構成や展開を考えて話すこと。」「話の論理的な構成や展開などに注意して聞き」として出てくる。後者の解説では、「話の論理的な構成や展開などに注意して聞くとは、話の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見をそれぞれ聞き分け、話の要点はどのようなことであり、それはどのような事実に基づいているのかをとらえ、話全体がどのようにまとめられているか考えていくこと」となっている。ここでの「論理」の定義も不明確ではあるが、「事実と意見」に関わることといえることは見える。

また書くことでは中学3年で「論理の展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書くこと」とあり、その解説で「論理の展開」としては、初めに自分の意見を述べ、それを裏付ける事実を示し、自分の意見の正当性、妥当性を示す書き方、具体的事実から一般化し、自分の意見の正当性、妥当性へと結びつける書き方などがある。」としている。ここからは、「論理の展開」が文章構成に関わる、文章の顕在的な相を示す概念として使われて

いるのに対し、「論理」が「論理の展開」に潜む「事実・意見」のつながりという潜在的な相を示しているように見える。

ここで、もう一度中学3年の読むこと領域の指導事項に戻ると、指導事項では「文章の論理の展開の仕方」となっており、解説でも「文章の論述の仕方」となっていて、あくまでも文章の顕在的な相である「文章構成」を読むことが主眼となっている。一方で、文章の潜在的な相としての「論理」との関連も意識はしているが、指導事項の中心とはなっていない（なお、ここまでの分析で見ると、中学校学習指導要領国語編の「論理」は、本論で言う「論理」と同じ（因果関係を表す、文章の潜在的な関係を不概念）といえる）。

2.3. 高等学校の場合

では、高等学校ではどうだろうか。本論執筆時点では高等学校学習指導要領国語編の解説編は公表されていないので、本編のみで分析することにする。

「国語総合」では、「文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。」「文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。」となっている。ここでは、「文章の内容」「書き手の意図」などの「文章内容」への理解を求めつつ、「論理」という語句も、「論理」概念も登場せず、「文章の構成、展開」という、文章の顕在的な相への注目にとどまっている。

一方、「現代文A」では、「文章に表れたものの見方、感じ方、考え方を読み取り、人間、社会、自然などについて考察すること。」

「文章を読んで、言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について理解すること。」「近代以降の言語文化についての課題を設定し、様々な資料を読んで探究して、言語文化について理解を深めること。」となっており、「文章内容」の理解に主眼が完全に置かれている。ここには、文章の、潜在的な相どころか顕在的な相への注目もない。

ところが、「現代文B」では、「文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。」と唐突に「論理性」という語句が表れ、しかも、その「論理性」を「評価」することが指導事項に表れている。しかし、ここには、「構成、展開」などの文章の顕在的な相と、「要旨」という「文章内容」に関わる事項が現れるだけで、「論理性」の中身は語られていない。

では、高等学校学習指導要領国語編では「論理」はどのように表れているだろうか。「国語総合」の「話すこと・聞くこと」では、「話題について様々な角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること。」となっている。また、書くことでは「論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめること。」となっている。さらに「国語表現」では、「主張や感動などが効果的に伝わるように、論理の構成や描写の仕方などを工夫して書く」となっている。いずれも、「論理の構成」「論理の展開」という表現で示されている。このことと「現代文B」の記述から、高等学校学習指導要領国語編では、「論理の展開／構成」は文章（談話）の顕在的な相を示し、「論理」は潜在的な相を示している可能性があること（「論理」の潜在性

を強調するために「論理性」と記述した可能性がある」といえる。

2. 4. まとめと考察

以上、小学校から高等学校までの、説明文／評論文の、学習指導要領における指導事項を見てきた。その内容をまとめると次のようになる。

表2 小・中・高等学校学習指導要領国語編における説明文／評論文の指導事項

		文章内容関連	顕在的関係関連	潜在の関係関連
小学1・2年	大体	順序	順序	
小学3・4年	中心	段落関係	〔論理〕※1	
小学5・6年	要旨		〔論理〕※1	
中学1年	中心と付加、事実と意見の区別、要旨、要約	段落関係		
中学2年		段落関係、叙述の順序		
中学3年		論理の展開	(〔論理〕※2)	
国語総合	内容、要約、詳述、意図	構成、展開		
現代文A	ものの見方、感じ方、考え方、文化、言語文化			
現代文B	要旨	構成、展開	論理性※3	

※1 「論理」という語句は使用されていないが、その概念が指導事項の文言および解説であがっている

※2 「論理」という語句が他の領域で使用されており、その概念の内容が推測でき、かつ、読むことの領域に一定の影響を与えていると考えられる

※3 高等学校学習指導要領全体からの推測による

この表から何が見えるだろうか。小・高の学習指導要領では、確かに、文章内容関連／顕在的内部の関係関連／潜在的内部の関係関連のそれぞれ概念が、暗示的ではあるが区別されていることがわかる。

しかし、それにしても、この表の縦および横、の整合性のなさはどうだろうか。縦が全部そう訳でもなく、横が全部そう訳でもない。学年ごとの進行の様相は、「発達に応じている」とはとても言えない系統性のなさである。「論理」に至っては、小学校でその語句が表れないでその内容の学習が求められているのに対し、中学では3年生で突然しかも定義もなく表れ、高校では現代文Bで唐突に登場する。

2009年以後、移行措置を含めて漸次新しい指導要領に基づいて教科書が作られ授業が行われるわけだが、説明文／評論文の、学習指導要領における指導事項の、この、系統性／整合性のなさは覆うべくもない事実であるわけで、この事実を前に、私はどのように「方法」を考え論じ、学生に教えていけばいいか、たち竦んでしまう。それでは、このような不整合の状況をサポートすることができ、説明文／評論文の「教育内容」のバックボーンになりうる学問は、

「教育内容」の講義の背後にある学問領域にあるのだろうか。

3. 説明文／評論文の「教育内容」という〈問題領域〉

小く高の国語科学習指導要領における、説明文／評論文の指導事項を、大きく「文章内容関連」「顕在的内部の関係関連」「潜在的内部の関係関連」に分けて分析し、そこにさまざまな不整合があることを確認した。このような状況に対し、現在の国語科教員養成の「教育内容」の講義の背景にある学問領域は、サポートしてくれる可能性があるだろうか。

まず「文章内容関連」については、それが「人文科学」的内容である限り、「日本文学」「日本語学」などの学問領域に、その可能性があるだろう（そのために、現代文Aが、「言語文化」「文化」を頻発しているのかもしれない。しかし、そのことについては別途議論する必要がある）。しかし、それ以外の「社会科学」「自然科学」的内容については、それらの学問に期待できないだろう（ただし、「日本文学」や「日本語学」などの学問が、「社会科学」としての性格を帯びてくれば可能性は開ける）。

文章の「顕在的な内部関係」については、日本語学の中の、文章論研究や談話研究、日本文学研究の中の、テキスト研究などがその可能性があるかもしれない。ただし、文章論／談話研究／文学におけるテキスト研究が、共通した地平を持っていることを私はまだ確認できていない（ただし、泉子・K・メイナード（2008）、山岡政紀（2008）などはその可能性を開く研究であると考ええる）。

しかし、「潜在的内部の関係」については、特に「論理」については、国語科「教育内容」の背景学問領域にはなかなか見えない。したがって、形式論理学や分析哲学、レトリック研究、心理学、自然科学、語用論などにそのバックボーンを求めることになる。例えば分析哲学からトウルミンモデルやそれを簡便化した三角ロジックをバックボーンにしたり、レトリック研究や思考心理学から「比較」「分類」「推論」などの用語を借りてきたり、宇佐美（2008）のように、語用論に基づいて「論理」（宇佐美は形式論理学の「論理」と区別するために〈論理〉と記している）の教育内容を措定したりしている。これらを融合あるいは接合してカリキュラムを作成した、井上（2007）もある。ただこの研究も、国語科「教育内容」が伝統的に頼ってきた背景学問領域の力は借りていない。

さらに、「文章内容関連」「顕在的内部の関係関連」「潜在的内部の関係関連」を関連させて学問領域からバックボーンを得たような研究はほとんど見られない。そもそも、これら三つを関連させた学問領域が、現在の日本にあるのかどうかわたしは疑わしいと考える（海外では例えば Halliday の「選択体系機能言語学」はそのような研究の道を開拓している。しかも彼は常に「教育」を考えている）。

難波（2008）は、先に示したような「顕在的内部の関係関連」「潜在的内部の関係関連」を関連させて、説明文／評論文の教育内容を考えようとした。ここでは、テキスト言語学や Halliday、Hoey、文章論、認知言語学など研究成果を生かして、なんとか国語科の授業の「教育内容」を、系統的に、しかも、他の学問領域の成果にその妥当性を担保しながら作ろうとした。ここで注目すべきことは、

私がこのような、さまざまな学問を統一的に扱おうとする作業を行ったのは、「国語教育のため」である、ということである。言い換えれば、「国語教育の教育内容」を作るといふ、社会的な責任の自覚がない限り、それぞれに発展してきた学問を統一的に扱おうとする動機は生まれえない、ということである。

このような動機のもとに「国語科教育内容」を作ろうとした難波(2008)ではあるが、しかし、「文章内容関連」との連関は果たされていない。国語科の説明文／評論文教材において、どのような内容を読めばいいのか(『文章内容』)についての議論、および、どのように／どう読むのがいいかについて考える前提となる、文章の顕在的／潜在的な関係についての考察と「文章内容」の考察との関連についての議論は、扱うことができなかった。

表2で示した、学習指導要領における説明文／評論文を読むことに関わる指導事項の系統性／整合性のなさは、教育現場の問題ではないとは言うまでもない。ことばにかかわる全ての学問領域、国語科授業の「教育内容」のバックボーンを提供する可能性がある学問領域の問題である。言い換えれば、説明文／評論文を読むことという「事態」に対して、ことばに関わる学問／国語科「教育内容」に関わる学問が、社会的責任を負っていないということである(これは研究者個人の問題ではない。学問領域という「社会集団」の問題である)。

もちろん、国語教育学という「教育方法」を扱う学問も、この問題について責任を逃れることはできない。いやむしろ一番責任を感じているだろう(私もそうである)。それは、国語教育学を専攻する

私、説明文／評論文を読むことという「事態」に、社会的責任を負っていると感じているからである(教科教育法の授業や、学校現場における発言の一つがその責任を遂行する場面である)。

そういった社会的責任の自覚化が、国語科授業の「教育内容」のバックボーンを提供する学問領域に求められる。そして、その自覚化が当該の学問の再編成・再構成を促すことになる。私は考える。最後に、本論が開いた「問題領域」をまとめておく。

説明文／評論文を読むことの授業の「教育内容」を考えるにあたって統一的／整合的な理論を提供する学問領域の、日本における不在

(参 考 文 献)

- 井上尚美(2007)『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語論理』明治図書出版
- 宇佐美寛(2008)『〈論理〉を教える』明治図書出版
- 泉子・K・メイナード(2008)『マルチジャンル談話論』くろしお出版
- 難波博孝(2008)『母語教育という思想』世界思想社
- 山岡政紀(2008)『発話機能論』くろしお出版
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotics*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Longman.
Hoey, M. (1983) *On the Surface of Discourse*. George Allen & Unwin.