

高等学校における説明的文章教材の学習指導の工夫

——評論文「ものことば」(鈴木孝夫)の場合——

矢原 豊 祥

1 はじめに

学会での研究協議を通して多くの示唆を得た。本稿は、研究協議会で提案したものをもとに、その示唆をふまえて再構成したものである。提案者は、二〇〇七年度に中学部から高等部に配置転換となり、初めて本格的に高校の授業を始めたところである。中学校の説明的文章教材と比べると、高等学校における教材(評論文等)は「中学校と比べて高等学校の評論文は急に難易度が高くなった」というのが、生徒の感想である。自身、中学校で指導していた頃と比べると、教材研究や指導方法についての迷いも多い。ここでは、指導方法・指導過程に着目し、授業改善を目指したいと考えている。

2 説明的文章の指導過程について

河野庸介(2008)^{*1}は、これまでの説明的文章の一般的な指導

過程を「①通読、②語句・語彙指導、③形式段落指導、④意味段落分け、⑤各意味段落の要点の確認、⑥文章の要旨の把握、⑦感想の発表等のまとめという指導過程」であったと整理している。そして、その指導過程が、「各意味段落(則ち『部分』)の内容を理解し、文章(則ち『全体』)の要旨を把握するという『部分』から『全体』へという指導」であったとし、「この指導方法による従来の授業は、文章の初めから終わりまでを詳細に読解して、その内容について理解を深めることには成果を上げたが、その文章の表現(展開や構成)に関する理解が軽く扱われがちになるという傾向があった」と指摘している。

河野(2008)は、この整理をふまえ、「全体から部分へ」という意識を持って指導することが文章の内容と表現の双方についての学習を充実させる有効な方法であると提唱している。そして、「全体から部分へ」という指導においては、「『表現内容』と文章の『展開や構成』の両方を重視する」ことの重要性を述べている。河野(2008)の提唱する「全体から部分へ」という指導過程では、全体

↓部分という方向性だけでなく、内容面と筆者の論じ方について学習者同士の「相互交流」が位置づけられているのが特徴的であろう。

同じような特徴を持った実践研究を、提案者は、矢原豊祥（2004）^{※2}、矢原豊祥（2006）^{※3}において提案している。その実践は森田信義（1989）^{※4}の「評価読み」理論に沿ったものである。

森田信義（1989）は、説明的文章の「読み」には、「確認読み」系列の読みと「評価読み」系列の読みがあると述べている。「確認読み」とは、何が、どのように書かれているかを文章に即して理解し、確認する読みである。「評価読み」とは、筆者の工夫まで問い、読みの過程で生じた疑問、問題を解決する読みである。この「確認読み」と「評価読み」は通常の読みには同時に含まれているが、レベルの違うものである。^{※5}

「評価読み」では価値的な面、技能的な面の両方とも重視していることが特徴である。「基礎・基本」の徹底が叫ばれ、知識面や技能面ばかりが重視されがちな傾向さえ見られる中で、価値的な面も技能的な面も視野に入れる学習指導の必要性はいうまでもない。

「価値付け」する力は、まず、学習者の主体的な読みなしには発揮されない。森田（1998）^{※6}のことはを借りれば、「『あるがまま』にとらえる過程やとらえた結果に、自らの価値観、論理感覚、方法観等を基準にして吟味・評価を加える過程に機能する能力」こそが「評価読み」の能力である。それは、「教材の内容、表現、形式が、『なぜ、そのようなものとして選ばれたのか、創造されたのか。それらは読み手として納得がいくものであるのか』ということを明らかにする」ということでもある。学習者自身の価値基準に照らし合

わせた「価値付け」を教材に対して行っていく読みが「評価読み」なのである。

以上のように、説明的文章指導における学習者の主体的な読みを活かす指導過程をどう仕組んでいくか、授業者による深い教材研究の重要性はいうまでもない。

3 教材分析・授業者考察

↳「ものごとば」（鈴木孝夫）

ここでは、三省堂の国語総合・評論文教材「ものごとば」（鈴木孝夫）^{※7}について考察する。考察にあたっては、葛原昌子・森田信義（2005）を参考にした。また、二〇〇七年の授業者を考察し、授業者の糧とする。

- (1) 高等学校第1学年 国語総合・現代文分野
- (2) 教材名「ものごとば」（鈴木孝夫）
- (3) 筆者 鈴木孝夫（すずきたかお） 言語学者。専攻は社会言語学、意味論。主著「ことばと文化」（1973 岩波新書）、「日本語と外国語」（1990 岩波新書）など。
- (4) 出典「ことばと文化」（岩波新書1973初版）の第2章「ものごとば」による。
- (5) 文章の要旨

ものごとばの対応関係は、ことばがものをあらしめていてと考えるのが正当である。なぜなら、ことばは、世界に人間の視点からの切れ目を与えるものであり、世界認識の違いがことばの違いに反映されているからだ。

(6) 文章の構成

本文全体は、5つの意味段落に分けられる。各段落の要旨は次の表の通りである。

意味段落ごとの要旨	
I	私たちの身の回りには無数のものが存在するが、その「もの」と「ことば」の対応関係について、一般的には「ものがあれば必ずそれを呼ぶ名としてのことばがある」と考えられている。
II	第I段に述べられたのとは逆に、「ことばがものをあらしめる」という見方のほうが、言語の仕組みを正しくとらえていると考えられる。
III	机をどう定義するかを考えることからわかるように、ことばは、「連続的で切れ目のない素材の世界」に、「人間の見地」から、「虚構の分析を与え」「分類する」「働きを担っている」。
IV	日本語で「水」「氷」「湯」と区別するのに対して、英語で「アイス」と「ウォーター」、マレー語で「アイエル」としか区別しないように、言語間で差異があるのは、ことばが対象の世界を特定の角度からかってに切り取る仕組みを持っているからである。
V	結局、「ことばがものをあらしめる」と考えるほうが、妥当である。

I段落では、言語についての従来の考え方（一般的な見方）を提示している。II段落では、言語についての言語学・哲学的な考え方をI段落と対比させながら提示し、筆者の立場が言語学・哲学的な考え方「ことばがものをあらしめる」（異言語間の）異なった名称

は、かなり違ったものを提示」であることを明らかにしている。

III・IV段落ではIIで明らかになった考え方の例を、人工的制作物の「机」と自然界に存在する事物の「水」「氷」「湯」などを用いて説明している。V段落では、事例をふまえた総括を行っている。

(7) 本教材の表現・構成などについて

本教材の表現や構成について、次のように評価した。

① 難しい言語学のテーマを平易な言葉で表現しようと工夫されている。一方で、「もの」と類似した「事物」「物質」、「ことば」と類似した「言語」などのように、混乱を避けて統一した方がよい言葉もある。

② 2つの考え方（実念論的な考えと唯名論的な考え）を対比させながら、筆者の考え（唯名論的な考えに基づく）が述べられている。二項対立的な図式が描きやすい。

③ 序論部分における第I段落の具体例は帰納法的な述べ方である。本論部分の第III段落の具体例は演繹法的な述べ方である。具体例は高校生にとっても身近な例が取り上げられている。

④ III段落の末尾は、一見すると全体的なまとめになっている。他社の教科書には、ここで締めくくっている教材もある。しかしながら、ここを全体のまとめとすると、II段落にある片方の考え方しか取り上げていないことになるので、まとめとしてはふさわしくない。

⑤ 教科書会社によっては、引用箇所がさらに増える。引用箇所がさらに加わることでわかりやすさとわかりにくさの両面が考えられるが、ここでは比較検討はしない。

(8) 二〇〇七年度の実践を振り返って

「ここでは、二〇〇七年度の第一学習社・国語総合」ものことば」
〔鈴木孝夫〕を扱った説明的文章の指導過程を振り返ってみよう。

〔学習目標〕

- ① 例示（具体）とそれに対する意見（抽象）の関係を整理させ、文章全体の論理構成を把握させる。
- ② 「もの」と「ことば」の関係を従来の言語観と筆者の主張を対比させ、言語の持つ「虚構性」について理解させる。

〔指導過程〕（四時間）

	学習活動及び学習内容
1	① 第Ⅰ段落（意味段落）内の形式段落をバラバラにし、正しい順序に並べ替えさせる。（個人↓グループ討議↓全体協議） ② 第Ⅰ段落の順序を確認し、部分（段落相互の関係）と全体（第Ⅰ段落の要旨）を確認させる。
2	① 接続の語句、言い換えの語句に注意させ、実念論的な考えが第Ⅰ段落の要旨であり、それに対して筆者の立場が唯名論的な考えであるという二項対立的な図式をとらえさせる。 ② 第Ⅱ段落における唯名論的な筆者の考えを理解させる。
3	① 第Ⅰ・Ⅱ段落を振り返り、従来の言語観である実念論的な考えと筆者の主張する唯名論的な考えの対比構造を確認させる。 ② 第Ⅲ段落の例示（具体）とそれに対する意見（抽象）の関係をとらえさせる。
4	① Ⅰ～Ⅲの意味段落の関係をつかませ、筆者の主張と論じ方（文章構成等）について確認させる。

② 全体を通して振り返る。

〔学習後の生徒の反応〕

- 最初は意味がわからなかったが、学習を終えて筆者の言いたいことがわかった。
- 具体と抽象の関係がわかった。それぞれの段落の役割と段落同士の関係がつかめた。
- 評論文の読み方が少しわかってきたように思う。
- （9） 授業の様子（成果と課題）

指導においては、「例示（具体）とそれに対する意見（抽象）の関係を整理させ、文章全体の論理構成を把握させる」という学習目標を達成するために、段落の役割や段落相互の關係に学習者の意識が向かうように、第1時に形式段落の操作活動を取り入れた。それは、第Ⅰ段落（意味段落）内の形式段落の順序をバラバラにし、順序を考えさせるといったものであった。学習者に対し、初めは個人で解決に取り組み、その後4人程度のグループでディスカッションをしながら解決をするように指示を出した。白熱したディスカッションの中で、学習者はその根拠を述べ合っていた。

この活動を取り入れた効果であろうか、学習後の反応の中に「具体と抽象の關係がわかった。それぞれの段落の役割と段落同士の關係がつかめた。」という意見が多く見られた。

目標達成に近づいたと感じる反応は多かった反面、「評価読み」能力の育成という視点での反応はあまり見られなかった。つまり、「教材の内容、表現、形式が、『なぜ、そのようなものとして選ばれたの

か、創造されたのか。それらは読み手として納得がいくものであるのか」ということを明らかにする」という「価値付け」レベルの「読み」には課題があるといえる。

4 授業構想と実践

1においては、指導過程について取り上げた。3における指導過程は「評価読み」「全体から部分へ」という観点から見ると、十分とはいえない。しかしながら、学習目標の達成に向けた取り組みとしては、学習後の反応からも手応えはあった。段落の順序を考えると、活動により、学習者の意識が筆者の述べ方に向かい、筆者に近いスタンスで教材に立ち向かえたのではないかと考える。二〇〇七年度の成果と課題をふまえ、二〇〇八年度の授業を構想し実践した。

(1) 授業計画(五時間扱い)

〔学習目標〕

- ① 例示(具体)とそれに対する意見(抽象)の関係を整理させ、文章全体の論理構成を把握させる。
- ② 「もの」と「ことば」の関係を従来の言語観と筆者の主張を對比させ、言語の持つ「虚構性」や「恣意性」について、具体例を通して考察する。また、その考察をもとに自分の考えをまとめる。

〔指導過程〕(五時間)

学習活動及び学習内容(※生徒の反応)	1	2	3
	① 第I段落内の形式段落バラバラにし、正しい順序に並べ替えさせる。(個人→グループ討議→全体協議) ② 第I段落の順序を確認し、部分(段落相互の関係)と全体(第I段落の要旨)の関係を理解させ、自分の考えを書かせる。 ※ここでは、言語についての従来の一般的な考え方にほとんどの生徒が賛成していた。	① 接続の語句、言い換えの語句に注意させ、実念論的な考えが第I段落の要旨であり、それに対して筆者の立場が唯名論的な考えであるという二項対立的な図式をとらえさせる。 ※ここでは、前時の考え方を筆者が否定していることで、生徒自身の考え方に揺さぶりがかけられた。 ② 第II段落における唯名論的な筆者の考えを理解させる。 ※抽象的には理解出来ているが、具体的には説明しにくい状態である。 ③ 第III段落の具体例を通して考えることを告げる。	① 第I・II段落を振り返り、従来の言語観である実念論的な考えと筆者の主張する唯名論的な考えの対比構造を確認させる。 ② 第III段落の例示(具体)とそれに対する末尾のまとめの意見(抽象)の関係をとらえさせる。 ※この具体例とまとめの意見で理解出来たかを問うと、理解出来たという生徒がいる反面、違和感を感じている生徒が出てくる。その生徒に理由を問うと、「片方の意見の具体例が詳しく、もう一方の意見についての説明が少ないのではないか」と述べた。

<p>4</p> <p>③ 第IV段落の必要性について次の時間に扱うことを予告する。</p> <p>① 第IV段落の具体例について順に理解させる。具体例について話し合いを通してイメージさせながら、まとめる。</p> <p>② 第V段落のまとめの意見をとらえさせ、本文の具体例を用いてグループで説明をさせあう。</p> <p>※二つの考え方のそれぞれの具体例がどこにあるかを確認しながら、説明することによって理解を深めていった。</p> <p>③ 本文を二〇〇字ぐらいに要約し、それに対する自分の考えを八〇〇字以内の原稿用紙に書いてくるように指示する。その際、意見には必ず身近な具体例を入れることを条件とした。</p>	<p>5</p> <p>① 意見文をグループ内で交流させる。</p> <p>② 要約文を確認させる。</p> <p>③ 各グループの中から、特徴的な意見文を全体へ発表させる。</p> <p>④ 学習の深まりについて振りかえらせる。</p>
--	---

(2) 学習者の反応

「意見文の一部」

筆者はものとは関係について、「ことはがものをあらしめている」と述べている。私たちが世界を認識出来るのは、事物がそこに存在すると思わせることばがあるからだ。したがって、ことばは連続的な世界を人間の都合により切れ目を入れ、分類しているのだ。また、ことはがものをあらしめているのなら、言語が違えば認識される対象もある程度変化するはずだ。これは、言語によって世界の切り取り方が違い、世界観も異なる

るということにつながる。

私は、筆者の考えに賛成である。

まず、「ことはがものをあらしめる」ということについて考えてみる。今、新種のキノコを発見したとする。このキノコには、当然名前がつけられる。新しいものを見つけてそれに名前をつけるという過程は、ものが先にあり、あとで名前をつけるということで、筆者の意見と矛盾する。しかし、この新種のキノコを発見すること自体が、「はじめにことばありき」ということなのだ。筆者は述べているのだ。例えば、夜空を見上げると無数の星がある。どれも同じように輝いているが、私たちはその中から金星を、火星を、オリオン座を見つけようとする。その他の名のわからない星には注目しない。これと同じように、キノコと名があるから新種のキノコを発見したのであり、名がなければ目に入らなかったのだ。よって、「ことはがものをあらしめている」と言える。

次に、「言語が違えば認識される対象も変化する」ということについて考えてみる。私たちが会話であまり気にしない数量を、英語では必ず単数なら a をつけ、複数なら s をつける。数えられる名詞、数えられない名詞というものもある。言語によって注目するところ、つまりものの見方や角度が違うのだ。よって、ことばが違えば認識される対象も違うことになる。

以上のことから、私は筆者の意見に賛成する。

この生徒の意見文は、全体で発表させたものである。身近な具体

例が出されているうえに、構成もしつかりしている。筆者が述べている二つの考え方に沿った例を順序立てて述べている。他の生徒からも、わかりやすい例であったという感想が多く見られた。

〔学習後の生徒の反応〕

〈言語についての関心〉

○ 言語論について学習してみても、言語は何気なく使っているものだけど、こだわって考えてみると、文化や習慣など様々な要因が絡んでいると思った。これからも少しずつ考えを深めていきたい。

○ 他の人の意見文を聞いてみると、筆者の考えを再認識することができた。いろいろな例があり、身近なものでも他言語と日本語の表し方が違う例がたくさんあることもわかった。

〈書くことによる深まり〉

○ 小論文形式で自分の考えをまとめてみて、すっきりとまとめることができたのでさらに理解が深まったように思う。文章にすることで、言語についての意識が高まったと思う。

○ 本文を初めて読んだときは全く手がつかず困っていたが、授業を受けたリノートにまとめることによって、最後の意見文は予想以上に簡単に書くことができた。自分の考えも上手くまとめられて、納得がいくものができた。

〈論理的な読み方の深まり〉

○ 具体例と筆者の意見のつなぎ合わせ方がわかるようになった。具体例が出てくると、そのつど、それがどの意見かを確認していけばよくわかる。みんなが書いた意見文は具体例の使い方が

上手くて、とてもわかりやすかった。自分の中のあいまいな形の意見を相手に伝えたいときに、上手く例を挙げることがどんなに大切かわかった気がする。

(3) 授業の様子(成果と課題)

今回の授業では、前回の成果をふまえ、第一時の導入は同じように行った。指導においては、「例示(具体)とそれに対する意見(抽象)の関係を整理させ、文章全体の論理構成を把握させる」という点を強調している。このことは、生徒が書いた意見文の書き方にも少なからず影響を与えている。また、生徒の学習後の反応にもその点が効果的であることが認められた。

今回、特に「評価読み」の視点をういた場面を挙げるならば、第三時の②第Ⅲ段落の例示(具体)とそれに対する末尾のまとめの意見(抽象)の関係をとらえさせるところにあった。ここで事例(具体)と意見(抽象)の関係を吟味させていくことが、筆者の論理をとらえさせる場面であった。既に示しているように、Ⅲ段落の末尾は、一見すると全体的なまとめのようになっていて、他社の教科書には、ここで締めくくっている教材もある。しかしながら、ここを全体のまとめとすると、Ⅱ段落にある片方の考え方しか取り上げていないことになるので、まとめとしてはふさわしくないのである。

さらに、筆者の考えを要約させ、自分の意見を述べさせるという書く活動を取り入れることで、筆者の論理に近づいていった。本校では国語の授業以外でも「ことばの教育」に取り組んでいる。[※]そのことも、ここで生きていると考えられる。

生徒の言語に対する認識については、学習後の生徒の反応に見ら

れるように、深まりが確認される。抽象と具体をいったり来たりしながら学習を進めたことと、話し合い活動や書く活動を学習過程に位置づけたことが効果的であったと思われる。

5 おわりに

学会での研究協議では、授業構想が具体的には示せずに終わっていた。研究協議の中で、多くの示唆を得て、稚拙ながら授業を構想し、実践した。十分な考察ができてはいないが、今後の皆様のアドバイスを得るためにまとめた。「評価読み」のレベルまで到達しているとはいきれないが、その視点をもって取り組んだ。諸先生方の貴重なアドバイスをお願いしたい。

注(※)

1 「説明的な文章で指導すべき言語能力」河野庸介／国語科指導開発辞典 月刊国語教育2008別冊／東京法令出版／2008・5

2 「説明的文章指導における『評価読み』能力の育成とその評価に関する考察」『ホタルの里づくり』（中学校第二学年）の場合」矢原豊祥／第106回全国大学国語教育学会千葉大会自由研究発表資料／2004・5

3 「『読解力』をどう捉え、どう育てるか 『評価読み』の有効性」(国語教育研究第四十七号) 広島大学国語教育会／矢原豊祥／2006年3月

4 「筆者の工夫を評価する説明的文章の指導」森田信義／明治図書／1989

5 この「確認読み」は説明的文章を対象としているが、筆者はそれを説明的文章のみではなく、ジャンルを問わないものと考えている。つまり、文学的文章指導における「創造的読み」もこの「評価読み」系列になると考える。

6 「説明的文章教育の目標と内容 何を、なぜ教えるのか」森田信義／溪水社／1998

7 「読むこと」の能力育成 高等学校国語科の場合 「葛原昌子・森田信義／学校教育実践学研究第11巻／広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター／2005年3月

8 「論理的な思考力・表現力」を高めるカリキュラム開発 選択教科「ことば」の展開 「(国語教育研究第四十八号) 広島大学国語教育会／矢原豊祥／2007年3月

「論理的な思考力・表現力」を高める授業づくり―論理を組み立てる(主張文の作成を通して)―(国語教育研究第四十九号) 広島大学国語教育会／矢原豊祥／2008年3月 (広島県立広島中・高等学校)