

# 説明文における言語技術教育の試み

野口芳宏

## 1 楽観的活動反復信仰

国語科は、明治三十三年に教科として独立以来この方ずっとその筆頭教科の座を占めてきた。その地位にふさわしく、小学校の一年生から中学三年生に至るまで、最も多い授業時間をあたえられてもきた。

また、子どもに問うても、親に問うても、教師に問うても「あらゆる教科の中で、国語科が最も大切だ」という評価はゆるぎないものである。

しかしながら、そのように重要視されてきた「国語科授業」の効果が、実感として人々に認められているかということになると実はまことに心許ない結果が出てくる。私の調査によれば、どの集まりに行っても、現在自分が有している国語学力について、学校の授業の中でこそ培われてきた、という自覚を持っている人は極めて少ないのである。「むしろ、授業の外で培われてきた」という実感を抱いている人が、どこで問うても97%に達する。重要視されている割には、国語科の授業はその効果についてほとんど認められていないということがわかる。

このような結果について、国語科教育のありようを研究する研究

者や、学校現場で実際にその授業に携わる教師は、謙虚な反省が必要である。それは、極めて当然のことなのに、実は「謙虚に反省する」人は意外に少ない。そればかりではない。「それは、国語の授業が悪いのではない」「国語教育研究の遅れではない」という国語教育関係者がいっぱいいる。国語の授業が学力形成に貢献していない筈はないのだと彼らは言うのである。自覚的な学力形成意識がないのは、日常行動が言語生活に支えられている以上当然のことだ、と言うのである。

このような態度を取り続けている以上、国語科教育の改善も再生もあり得ない。国語科教育は、ずっとこのような不信感を抱かれたままの運命を担い続けるだろう。私はこれには耐えられない。

国語科の授業のこれまでのどこがどのようによくなかったのかを、冷静に顧みて分析し、新しい改善の一步を踏み出さなければならぬ。それが、国語教師のせめてもの良心であると思う。

これまでの国語科の授業が、総じて「楽観的活動反復信仰」に陥っていたことが、前述の不信感を抱かせる最大の原因だと私は考えている。「これまでの国語科の授業が」という書き方は、あるいは誤解を招きかねないので付言しておきたいのだが、私は、「国語科授業の一切」がいけないなどという気はまったくくない。漢字指導や書

写指導、あるいは語彙指導や音読指導にはそれなりの効果があり、そこについての効力感は多くの人に持たれているだろうと思つてゐる。

しかし、話す力、聞く力、読みとる力、作文を書く力というようなことになるのだろうか。どうもそれらの指導は、子どもたちに明確な力をつけるという点では弱かつたのではないかと思うのである。

六年生の教室で子ども達に教材文を音読させてみたところ、張りのないぼそぼそ声で、谷も山もない一本調子の棒読みだった。私はほとほとがっかりした。そこで私は子ども達に問うてみた。

「どうしてこんなに読み方が下手なのか」——と。すると、子ども達は、次のように答えたのである。

「私達は、今までたくさん読まされてきた。しかし、読み方を教えてくれた先生はいない。上手に読めないのは仕方がない」——と。

私は、この答えにある種の感動を覚えた。子どもの発言は正しい。確かに国語の授業では、読ませることは頻繁にする。作文も、書かせはする。しかし、読み方を「教える」ことは稀だし、文章の書き方を「教える」ことは稀である。同様のことは、音声言語についても当てはまる。話させはするが、話し方を「教える」教師は少ない。話を聞かせることはするが、聞き方のポイントを「教える」教師は至って少ない。

つまり、これまでの国語科の授業は、一口に言えば「活動させさせておけばその内に力をつけ、上手になるに違いない」という暗黙の楽観の下に授業を進めてきたように思うのである。活動をさせて

おけば自然に上達するという期待感は多くの国語教師の深層に共有されているのではないか。このような心的傾向を、私は「楽観的活動反復信仰」と呼んだのである。

## 2 見える学力、使える技術

国語科の授業が、楽観的活動反復信仰に傾いてきたのにはいくつかの要因が考えられる。

その一つは、言語活動が、日常的に広く実践されており、それらの自然習熟によつてもかなりの自然上達がなされることにある。特に音声言語の指導の不毛は、このことに起因していると思う。確かに、幼児と小学生と中学生とは話し方も聞き方も加齢と共にしだいに上達していつていくことがわかる。このことは、「特に指導を加えなくても上達する」という考え方を生む。学習指導要領で、音声言語教育の必要を力説しても「自然習熟」の実態を見ぬいている教師にはあまり切実感を持つては響くまい。

もう一つは、指導してもしなくても、その違いがあまりはつきり子どもの姿に反映しないことが挙げられる。例えば、「読解力」という問題をとり上げてみればわかるだろう。読解力の向上の重要性を疑う者はいないだろうが、読解力が「高まった」ということは中々見えにくいので、それを確かめることはしないことが多い。「高まっている筈だ」ということで授業は先に進められていくことになる。このような状況だからこそ、私は国語科の学力を、もっと「見える学力にしていこう」という呼びかけをしたいのである。学力がついたのかつかないのかをはつきり見える形にしていかなければならな

い、と主張している。

三つめには、言語能力、つまり国語学力というものの内容は、本来的には「言語技術」である筈なのに、これまでの国語科ではその認識が一般的には普及していなかったことを挙げておきたい。例えば、話す能力というのは明らかに国語学力の一つに違いないが、これはつまりは「話す技術」と同義と考えるべきものである。「話す技術が高い」ということを、「話す能力がある」と言うのであり、このことを「話す」という国語学力が高い」と言うのである。

従って、国語科の授業によって国語学力を高める指導を受けたならば、その結果としては当然のことながら、「言語技術」としてそれが使用でき、発揮できなければならぬことになる。つまり、国語の授業を受けたならば、その成果は「言語技術」として発揮されなければならないことになる。言いかえるならば、国語科授業の成果は「使える技術」として定着され、また「使える技術」として具現、発揮されなければならないことになるのである。

従来、国語科教育の授業は、このような観点に立つことを疎かにしてきたと私は考えている。これからは、国語科の授業の成果が「使える技術」として結実していくようにしなければならない。

### 3 言語技術のメカニズム

言語技術というものはどのようなメカニズムを持っているのであろうか。私は、次のように考えている。

言語技術とは、言語を有効適切に操作するに必要な知識を身

につけ、それを行為として発揮することである。

技術は、単なる行為そのものではない。望ましい技術は常に確かな知識に支えられていなければならない。また、技術を支える言語知識というものは、それが行為化され、技術として発揮されなければ何の役にも立たない。

説明文の読解指導のこれまでの大方は、読み解くという「活動」「行動」「行為」をもつばら反復することに終始した。そういうことの反復が、読解力を形成すると考えられてきた。そこではもつばら子どもの読みとつたことの「確認」と「なぞり」が授業の中身となっていた。これが、先に述べた「楽観的活動反復信仰」である。

このような「確認となぞり型」の授業を、これからは「修正と開発型」の授業に変えていかなくてはいけない。子どもの読みとりの中に存在する「不備・不足・不十分」を見ぬき、これを「修正」し、そのような自然発生的で幼稚な読み方を、もつと高度の読み方へと「開発」していかなくてはならないはずである。

そのような授業に切りかえていくためには、誤った読み、不足の読みを診断する観点、開発していくべき読み方の観点を明らかにしていく必要がある。この観点こそが、「技術を支える知識」の内容である。このような「言語技術を支える知識」が、これまでの国語科教育の歴史ではほとんど明らかにされてこなかったように思われなければならないのである。

我々が、まず第一に手がけていかなければならないのは、「技術を支える知識」に当たる「基本用語」を明らかにすることである。

社会科でも、理科でも、算数でも、より高次の概念や技術を体得していくために、その基礎となる体系的な「基本用語」が整理されている。子ども達は、そのような基本用語をまず理解することによって、新しい概念を獲得し、これを思考の武器として次のより高次の概念形成に挑んでいく。国語科の読解指導においても、このようなメカニズムは基本的には変わらないと考えるべきである。

#### 4 説明文の読解指導における言語技術

##### ① 説明文で指導することは三つ

説明文の読解活動は我々の読書生活の九割以上を占めるだろう。文学作品に親しむのはたかだか一割に過ぎないと思う。文学作品についての解説は文学ではないし、また文学のある部分は説明文であることを思えば、我々の一般的読書生活、あるいは文章を読む生活のほとんどは説明文とのつきあいになることがわかる。かくて、子どもにつけるべきは「説明文の読解力」ということになってこよう。文学作品の鑑賞力については、ごく僅かの力を割けばよいことになってくる。但し、それはむしろ軽んじてよいということではない。さて、説明文の読解で指導することは次の三つであるというのが私の持論である。

- ① なかみ（書かれている情報内容）
- ② しくみ（書かれている文章構造）
- ③ よみ方（説明文を読む読解技術）

従来、①と②についてはかなり熱心に指導されてきたが、③についてはほとんどその指導がはっきりしてはいなかった。つまり子どもは「説明文の読み方」についてはほとんど指導されないまま、もっぱら読むという活動ばかりを強いられてきたということができるだけだろう。これからの説明文の読解指導は、「読解技術」の養成にこそ力を大きく注ぐべきである。

##### ② 理科の教科書を用いての読解指導

読解指導は、国語教科書の説明文教材を用いてのみすべきものではない。本来的には、他教科に用いられている説明文を用いてこそなされなければならない。このことよって初めて国語科教育が、他教科すべての基礎教科としての役割を果たすことになるはずだからである。

四年生の理科の教科書を用いて、私は次のような説明文の授業を行った。こういう実践事例はあまり数が多くないと思われるので解説を加えながら抄記してみたい。

##### (i) 単元、単語、単位

「ものの体積と温度」というのは「単元名」である、と教える。「単」というのは「一」という意味である。一つの言葉を「単語」という、一つの数を「単数」という。一つのまとまりを「単元」と言い、この名を「単元名」と言う。cmとかmとかというの、ある大きさを一つずつ数えるまとまりなのでこれを「単位」と言う。「単」というのは「一つのまとまり」ということである。

「もの」「体積」「温度」「の」「と」は、それぞれすべて「単語」である。私たちは、まずは「単語」の意味を知ることから「読む」という活動を始める。「単語」の「意味」がわからない場合には、まず、文の前後のつながりをよく考え、その単語の意味を「見当づけ」てみるのが大切だ。そして、大体の「見当づけ」ができたならば、「国語辞典」を引いて、「見当づけ」た意味が合っていたかどうかを「確認」するとよい。「確認」というのは、確かめてそうだと納得することである。

ここで私は次のような「用語」を教えている。

単位 単元 単語 意味 見当づけ 国語辞典 確認

このように、学習上必要とされる「基本用語」が、国語科の中では従来自覚的に指導されてこなかった。そのために、次の読解学習の基礎となる概念を身につけられないままになっていた。私はそういう現状をこのような形で打開しようと考えている。

(ii) 文章の「しくみ」を教える

理科の教科書には、次の文がある。

### 8 ものの体積と温度

水でぬらした一円玉をしけんかんの口において、しけんかんを湯の中に入れてみよう。一円玉は、パタ、パタと動き出す。

どうして一円玉が動くのだろうか。

### ちゅうい

あつい湯はしけんなので50〜60℃くらいの湯を使う。

・湯に入れるかわりに、しけんかんをりょう手でにぎってみよう。

・れいぞうこでつめたくしたびんでもやってみよう。

### 空気の体積と温度

① 一円玉が動くのは、しけんかんの中の空気があたためられたからだろうか。空気はあたためられるとどうなるだろうか。

### じっけん1

① しけんかんの口にせっけん水のまくをはり、湯の中に入れて空気をあたためる。せっけんのまくがどうなるか調べよ。

② しけんかんをさかさにして水の中に入れ、湯でぬらしたぬのであたためる。しけんかんの中の空気がどうなるか調べよ。

● しけんかんの中の空気は、あたためられると温度が高くなり、ふくらんで体積がふえる。

◆ 空気の体積は、ひやされて温度がひくくなると、どうなるだろうか。

じっけん2

① しけんかんの口にせっけん水のまくをはり、湯の中に入る。

② しけんかんを空気中に出す。せっけん水のまくがどうなるか調べる。

③ しけんかんをつめたい水の中に入れる。せっけん水のまくがどうなるか調べる。

● 空気の温度が変わると、しけんかんの中の空気の体積はどうなるか。図に書いてみよう。  
(以下略)

〈注〉図はすべてカットしている。

理科の教科書の文章は、前掲例文の如くおおむね次のような構成で書かれている。

▼ 8 ものの体積と温度

↑ 単元名

▼ 水でぬらした一円玉をしけんかんの口……

↑ 現象説明

▼ どうして動く……

↑ 問題提示

ちゅうい

↑ 注意事項

▼ 湯に入れるかわりに  
・ れいぞうこで……

↑ 補足事項

▼ 一円玉がうごくのは……  
……からだろうか。

↑ 仮設定

じっけん1

① しけんかんの口にせっけん水の……  
……どうなるか調べる。

↑ 実験提示

▼ しけんかんの中の空気は、あたためられると……体積がふえる。  
↑ 結論提示

これら、一連の構成は、滑らかに思考をリードするように工夫されたものであり、子どもにもわかりやすく書かれている。このような構成に気づかせ、これらの構成を自覚して読んでいくように導くことが大切である。

そして、その指導の中で、次のような基本用語を、明確に意識づ

けるようにする。

- |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| ・現象 | ・問題 | ・説明 | ・提示 |
| ・注意 | ・事項 | ・補足 | ・仮設 |
| ・実態 | ・結果 | ・結論 | ・指示 |
| ・設定 | ・用具 | ・器具 |     |

これらは、むしろ「語句指導」「語彙指導」の範囲にも入るが、むしろ、読解指導を進めていく上での、一種の「術語」として指導していくことがよいと私は考えている。いわゆる、国語科学習上の「基本用語」である。

むしろ、これらは、どの学年にふさわしいかという発達段階への適応についても検討されなければならない。しかし、方向性としては、こういう語句を「基本用語」として系統的に配列し、指導していくことが肝腎である。

このような考え方や発想は、これまでの国語科教育の世界ではやはり稀薄だったのではないだろうか。そういう考え方をした人はあつたかもしれないが、きちんとした主張や、あるいはそれに基づく基本用語の体系表などは提示されたことはなかったのではないだろうか。これに近い研究成果があつたならば、ぜひご教示をお願いしたい。

(iii) 「いくつか」という発問

実験1を行うためには、どのような用具器具が必要になるのだから。

うか。それが明らかにならなければ実験はできない。これは、必要欠くべからざる問いである。

この問いを発する場合、

「どんな用具が必要ですか」

と、問うてはいけない。これでは「解の特定」ができないからである。

一つ答えても二つ答えても正解になってしまう。こういう「無限定の発問」では読解力は育たない。

「いくつの用具が必要か」

という問いならば「解の特定」が可能になる。しかし、この場合本文を読んでもその解は明らかにならない。

一般に、読解力というのは二つの力を要求していると考えられる。

一つは「的確な指摘力」である。……………(ア)

二つは「適切な解釈力」である。……………(イ)

(ア)は、本文に書かれている部分の指摘であり、(イ)は、本文に書かれていることを手がかりに、書かれてはいないことにまで妥当、適切な範囲内で解釈をすることである。

「いくつの用具が必要か」という発問は、後者のイに当たる。理科の教科書の本文には明示されていないからである。

この問いに対する子どもの反応は、三つ、四つ、五つ、というように分かれるが、正解は四つである。内容は次の通りである。

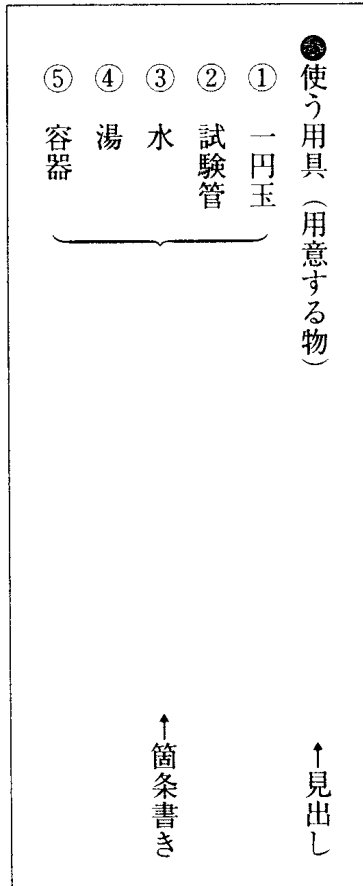
- ① 一円玉 ② 試験管 ③ 水 ④ 湯

ここで、「湯を入れる容器」という子どももいてこれを入れると五つだという考えが出される。そのように考えれば五つが正解になる。

水でぬらした一円玉をしけんかんの口において、しけんかんを湯の中に入れてみよう。一円玉はパタ、パタと動き出す。どうして一円玉が動くのだろうか。

つまり、右の文を正しく読解するということの一つは、右のように用具を四〜五つと整理して読めるということである。三つは誤りだし、六つ以上になればやはり誤りである。「いくつか？」と問うことによって、このように「整理しながら読む」という言語技術を養うことができる。

また、ここでは、



↑番号・抽象レベルのそろえ  
 というように、板書による「学習のまとめ」ができる。その板書を用いて例えば、

・見出し ・簡条書き ・抽象レベル

・抽象レベルをそろえる（整序）

というような「基本用語」が教えられる。これによって、よりいっそう構造的な読解を促すことができるようになってくる。

また、先の「湯を入れる容器」の必要性の当否についての討論の中では、

・主張 ・反論 ・理由 ・根拠

というような「基本用語」を指導する。これらの用語は、活動をしたその時を逸することなく教え、定着を図ることが望ましい。

(iv) 「こだわりながら読む」指導

水でぬらした一円玉をしけんかんの口において、しけんかんを湯の中に入れてみよう。

右の文が正しく読解できるというのはどういうことだろう。発問としては、

「一円玉をなぜ水でぬらすのか」

というものが考えられる。むろん、解は「試験管の口と一円玉との間から空気が漏れないようにするため」である。しかし、そのような理屈が子どもにわかるであろうか。

実は、この問いについての抵抗は意外に大きく、正しい解を持って



る子は少ない。ということとは、「しけんかんの口において」という説明も、正しくはイメージできないということになる。正しいイメージとしては「すきまのできないように置く」ということであるが、一円玉を水でぬらすことの原因がわからないような子どもではきつとそれもわかるまい。

・くわしくはどのようにするのか？

・なぜそのようにするのか？

というように「叙述の細部にこだわりながら読む」という「読みの態度」の養成、指導が大切になってくる。

同様のことは、

「なぜ、試験管を湯の中につけるのか」

という発問によって診断することができる。

・なぜ、「湯」でなくてはいけないのか。

・水では、なぜいけないのか。

というような問いかけが、教師からなされる必要がある。子ども自身もそういう疑問を持つようになってくれれば、それはいつそう望ましいこと、申すまでもない。

## 5 ノート指導の言語技術

説明文の望ましい読解は、ノートへの望ましい整理の仕方として具現すると言える。

説明文を読解するということは、本文を適切に要約できるということである。それをノートに記述させてみれば、要約の可否を診断することができる。常々思うことであるが、受験用の学習参考書や、

テレビの時事解説では、実に適切な「図解」「表解」がなされている。それによって、読者や視聴者は理解をぐんと効率化することができる。そこで、終わりに「指導すべきノートの技術」を整理して小論の結びとしたい。

### ① 的確な小見出しをつける

小見出しは「タイトル」とも言う。小見出しをつけるということ自体がすでに要約なのである。特に、「的確な」という条件が大切である。

・日本列島……………(ア)

・日本列島の特色……………(イ)

・日本列島の地理的特色……………(ウ)

(ア)よりも(イ)が、(イ)よりも(ウ)が「的確な小見出し」である。意味を限定するほどわかりやすいからである。

### ② 意味のレベルを揃える

意味のレベルとは、抽象のレベルということである。

・北海道 ○北海道 (部)  
・本州 ○渡島支庁 (章)  
・四国 ・函館市 (節)  
・九州 ・広野町 (項)

Aは、並列同レベル、Bは、抽象レベルに合わせて次々に高さを下げていったものである。「高さの違い」が、概念の上下関係を表している。これを的確に見抜いてノートに書けることが大切なのである。

### ③ 符号、記号を適切に活用する

一目で内容がとらえられるようにするために、矢印や○、( )、記号、略号を活用するとよい。また、枠囲みや、色鉛筆、マーカーペンなどの活用も有効である。

④ 必要な資料や図を加える

ちよつとした図や絵をかくだけでも、ノートはずつと見やすく、わかりやすくなる。

⑤ 図や表に組み入れて書く

〈注〉「見える学力、使える技術」については、『教育科学・国語教育』誌に'98年4月号から一年間連載をする予定である。ご参照願えれば幸いである。

(97・12・23稿)