

読みに関する学力論とその柔軟な位置づけ（序論）

——小学校説明文教材の扱いを中心に——

櫻 本 喜 徳

目 次

- 一 はじめに
- 二 説明文が子どもに嫌われる理由
- 三 説明文の読みに関する学力論
- 四 結 び

一 はじめに

むかしから「読み書きそろばん」と言われ、国語科は、小学校教育の中での重要な教科として扱われてきた。現在でも、他の教科や領域に比べてこれに当てられる時間数は群を抜いて多い。⁽¹⁾ところが、各地で実施される「教科の好き嫌い」の調査⁽²⁾において、国語科が好きだという順位は九教科のうち例外なく下位である。神奈川県相模原教育研究⁽³⁾所の調査では、その結果を「嫌われる国語」の見出しで発表している。

国語科が嫌いだとする子どもについて、その理由を調べてみると、「漢字やことばのきまり（文法）の学習」「説明文を読む学習」「作

文の学習」、これら三つの学習が煩わしいと答える者が多くを占める。小論においては、これらのうち「説明文を読むこと」について取りあげ、それがなぜ子どもにとって魅力のないものとなっているかを考え、問題解決のための方途についての私論を試みることにする。

説明文を読むことが好まれないという状況は最近に始まったことではなく、この問題への対応は国語教育を進めるうえでの長年の懸案となっていた。一九六五年（昭40）の青木幹勇氏の論文⁽⁴⁾にも、「まず第一に、わたしの頭に浮かぶことは、説明的な文章が、いっこうに子どもたちに好んで迎えられないという事実です。」と述べられている。このことから、すでに三十年近くも前から説明文の読みが子どもたちにとって退屈なものであるままに今日に至っていることがわかる。

大人を含め日本人の活字離れという近年の傾向は、子どもの場合も例外ではない。情報化社会といわれる今日、活字文化を回避し映像や漫画などのメディアに偏っているという状況の中で、一九九二年（平成4）の四月からは、全国の小学校において、新学習指導要領による授業が始まろうとしている。言うまでもなく、新学習指導要領では、

その骨子の一つとして「自ら学ぶ態度の育成」という事項を強く打ち出している。「自ら学ぶ態度」が強調されているとき、「説明文を読むのは嫌いだ」とする状況をどのように打開していったらよいのか、このことは避けて通ることのできない今日的な課題だと言ってもよいであろう。

ところで、読むという学習活動について考えてみると、子どもたちは、文学教材を読むことの方にはそれほどの抵抗を示さない。自ら進んで学習に取り組もうとする。文学教材には登場人物がいたり、場面の情景が描写されたりして感情移入がしやすいという特色がある。しかし、子どもたちは、一面、知りたがり屋であり、新しい知識に対する知的好奇心も非常に強い。このことから、「読むという学習活動」そのものが嫌いだということでもないし、「読むことの能力」に原因があるのでもないと見てよからう。原因は他にあることは明白である。小論では、他の原因の一つとして、説明文の学習で、「どのような学力をつけるのか」という指導する側から要求される学力観が大きく作用しているという立場をとる。この立場に立ち、次の二つの視点から問題点を探ってみることにする。

- ① 教科書教材として取りあげられている説明文の特性と限界。
- ② 一九五八年（昭33）の学習指導要領改訂以降における、説明文の読みに関する学力論。

論述が抽象的になることを避けるため、教科書の説明文教材で、多く論議の対象となり、研究論文の数も多い『魚の感覚』⁽²⁸⁾（学校図書、

一九八九年版、五年上巻）に即しながら考究してみることにする。

二 説明文が子どもに嫌われる理由

(1) 説明文教材の話題・題材の面から

説明文の読みの学習において、教材となるものは教科書の教材だけではないが、ここでは教科書の教材に限って述べることにする。

小学校の教科書に取りあげられている教材の話題・題材は、次のように三つに大別することができる。

- ① 自然に関するもの（植物・動物・気象・天文など）について説きあかし、自然への認識を深める教材。『たんぼぼのちえ』『魚の感覚』『サロマ湖の変化』『天気のことわざ』など。
- ② 生活・社会に関するもの（人体・衣食住・年中行事・交通など）について省みさせ、そのしくみや本質について認識させるもの。『手のはたらき』『合図としるし』『七夕の起こり』『森林と健康』『色』さいとくらし』『船の進歩』など。
- ③ ことば・文化に関するもの（ことばや文化について興味を持たせ理解を深めさせるもの）『ことばと事実』『正倉院とシルクロード』『長屋王木簡の発見』『宇宙船地球号』『0の発見』など。

右に示した文題を見ると、知りたがり屋で知識欲の強い子どもたちが目を輝やかせて読もうとする説明文ばかりのように思われる。しかしここで問題となるのは、教材の話題・題材と子どもとの距離関係や知識量という点である。説明されている対象に未知の部分がないと読

また、話題・題材に対する興味の傾向も読みの意欲に深く関わる。科学的器械の大好きな子どももいれば虫の嫌いな子どももいる。そのため例えば、『人工衛星の利用』とか『虫の話』などの教材に対する取り組みは、子どもによって一様ではない。

一方、説明文の話題・題材は、社会の進歩や自然に対する考え方の変化によって影響を受ける。このために教材としての寿命が短い。

森田信義氏は、一九六五年（昭40）から一九八四年（昭59）までの小・中学校の説明文に関する授業研究や論文を教材ごとに分類し、それに併せて、その期間に教科書に取りあげられた教材名全てを一覧表にまとめている。それによれば、小学校の教材となった説明文の数は六三六になっている。（一九八四年以降の改訂は含まない）

小論をまとめるにあたって、これらの教材の寿命を調べてみたところ、各学年とも一期（教科書は3年ごとに改訂される）または二期（6年）で教科書から姿を消す教材が七〇〜八〇パーセントであることがわかった。

教材としての寿命が短いということは、それだけ教材研究や実践事例の集積が少ないことにつながる。文学教材の『ごんぎつね』とか、『大造じいさんとがん』などのように、長い歴史を経て伝統教材とし

ただ、小論で取りあげる説明文『魚の感覚』⁽²⁸⁾は、△表1▽に示すように、教科書改訂八期(24年間)以上の長寿を保つ九教材のうちの一つであり、一九九二年(平成4)以降も子どもたちに読まれていく教材である。長期にわたって教材として使われたために、研究論文の数も多い。教材例として取りあげようとしたのはこのためである。

△表1▽

出版社 (学年)	東書 (五上)	学図 (五上)	教出 (六上)
教材名	色さいとくらし	魚の感覚	せんこう花火
筆者名	(編著者)	未広恭雄	中谷字吉郎
平成 4	○	○	○
1	○	○	○
昭 61	○	○	○
〃 58	○	○	○
〃 55	○	○	○
〃 52	○	○	○
〃 49	○	○	○
〃 46	○	○	○
〃 43	○	○	○
〃 40	○	○	○

教科書発行年

(2) 文章表現と論理展開の面から『魚の感覚』の冒頭段落には、次のような問題提示文が出ている。

「金魚は、赤い色に目をひかれたのでしょうか。それとも、えびのにおいをかぎわけたのでしょうか。それとも、投げこんだときの、かすかな音を聞きつけたのでしょうか。」

森田氏は、この冒頭段落の文章表現と、この段落を受けた後の論理の展開とについて次のことを指摘している。

Aは色覚、Bは嗅覚、Cは聴覚の有無について問いかけている。ところが、教材文を読んでいくと、味覚の説明までつけ加えている。また、「色の見分けができるのか」と色覚について問いかけているのに、説明では、皿の大小や形の見分け、つまり形態覚の説明までもつけ加えている。これは、問題提示に対して説明が過剰である。

一方、文題には、『魚の感覚』とあるのに、触角、温度覚、圧覚など皮膚感覚のことにはひと言も触れていない。こちらは説明不足だ。森田氏の指摘するような問題は、『魚の感覚』という教材に限ったことではなく、正確に文章を読みきわめようとするとき、必ず突き当たった問題であり、全ての説明文に共通する。

これは、「魚の感覚」という現実に存在するもの、魚が鉄砲の音や鐘の音に反応したりしなかったりという実際に起きた事象、これらのは現実世界というものと、文章で書かれた『魚の感覚』とがイコールではないということに起因する。『魚の感覚』という文章は、末広恭雄氏という筆者が、実在する「魚の感覚」の中から捉えたものの、選び出したことを、筆者のことばと論理とによって表現したものである。

渋谷孝氏⁽⁸⁾は、この点が、説明文を読むことの困難さに関わるとして次のように述べている。

「その第一は、叙述されているだけでは、わからないことが多くあって、結局、全体の要旨が一知半解のままになってしまうことがある。第二には、ある事柄や事象を扱った説明文であっても、特定の立場を取って、その範囲内でのことしか書いてないのである。」

ここまでは、『魚の感覚』の冒頭段落という限られた部分の読みについてだけ考えてきたのであるが、この読むという活動の中には、さまざまな能力が関連的に働いていることがわかる。例えば、

- ① 文章表現に即して文意を把握していく力。
 - ② 表現されている内容と自己の経験とを重ねて想像していく力。
 - ③ 表現されている内容と現実世界の事柄や事象とを対比していく力。
 - ④ 筆者の物の見方や考え方（対象認識のしかた）を吟味していく力。
- こうしたことが、次章に述べる「読みに関する学力論」の問題となり、指導の重点をどこにおくかによって、多様な学力論が生ずる所以となる。

(3) 学力論への固執という面から

一九九〇年十二月二三・二四日の両日、第18回全国小学校国語教育研究大会が名古屋市中で開催された。ここでのシンポジウムのテーマは、「学ぶ楽しさを創り出す国語の授業」であった。三名のパネリストに

よる二時間半の討議で一致した点は、「学ぶ楽しさを創り出すには、『国語科の学習内容』を問い直すことだ」ということであった。「国語科の学習内容」、つまり、「どんな学力をつけていくのか」ということについての三氏の見解を要約すると次のようになる。

柴田氏——学ぶことが楽しくないのは、読むことの手段・方法を身につけさせていないからだ。手段・方法とは、文章の書き手（筆者）のものの見方、考え方という対象認識のカテゴリーの習得である。

渋谷氏——読むことは文章が発点。まず、手堅い教材解釈が大事だ。柔軟な指導過程によって、教えるべきことはきちんと教えること。

子どもの感じたもの、考えたことを授業に生かすことを大事にする。深川氏——子どもの主体的な学習への参加、この条件には、知的好奇心を大事にすることとわかる喜びを体験させていくことがある。

何々方式、何々理論の研究はあるが、それに固執しているため、今まで集積された成果が生かしきれしていない。この点の克服が今後の課題。

三氏の論点は異なるが、いずれも欠くことのできない授業の本質につながる指摘である。この中で注目したいのは、渋谷氏のいう「柔軟な指導過程」という点と、深川氏のいう「何々方式への固執」という共通した見解である。小論において強調したかった点も、このところにある。

何々理論という多様な学力論は、複合的な読みとりの能力を必要とする説明文であるがゆえに生まれた必然である。そのいずれもが、読

みの本質に迫り、より分かり易くより楽しい授業をと願う提唱である。しかし、両氏が指摘するように、ある一つの主義主張に固執し、その目ざす学力観に向けて偏りのある授業展開となっていることはないのか。そのことが、説明文の読みの硬い肌ざわりをつくり出し子どもを逃避させる結果につながってはいないかと危惧するのである。

三 説明文の読みに関する学力論

説明文の読みが文学作品の読みと並んで重要な座を占めるようになったのは、一九五八年（昭33）の第二回めの学習指導要領の改訂以降のことである。このことは、説明文の指導に関する論文の⁽⁶⁾増加からも明らかである。これは、戦後の経験主義に根ざす国語教育への反省から、「教育の科学化」が叫ばれ学力に関する論議が活発になったことと時期を同じくする。

以下、一九五八年以降において提唱されてきた「読みに関する学力論」を列挙し、その特色をあげてみることにする。

(1) 価値ある教材によって読みの技能を身につけさせる
奥水実氏⁽¹²⁾は、読みの学習で学び取らせる学力は読みとりの技能であることを主張している。著書の中から引用してみよう。

国語科は、そこに「何」が書かれているかよりも、「どのような」書きあらわされているかを問題にする。（中略）ある文章が

「なぜ」書かれたかということは、「作者」の問題であり、「どう」書きあらわされているかは、「文章表現」「文章構造と叙述」の問題である。国語科はそれを問題とする。

興水氏の言うように「何が」ではなくて、「どのように」という叙述形式を重視すれば、当然、読みとり方という技能が大事になる。興水氏は、さらに次のようにも述べ、技能を磨くことを強調する。

「スキル（技能）」というのは、物事のやり方、その方法、技術であり、仕事のコツである。」

興水氏を師とする中沢政雄氏の代表的著書に『機能的国語教育』⁽¹⁴⁾がある。この書物についての座談会⁽¹⁵⁾において中沢氏は次のように述べる。

「基本的技能は、それをはたらかせて、知識を得る、情報を得る、心情を育てるというように機能的にとらえます。（中略）児童は、機能的学習がうまくいくか、いかにいかで、その技能の練習の必要性を自覚しますから、一所懸命練習します。（中略）ですから、機能的国語教育では、学習した技能について練習することが原則です。」

興水氏・中沢氏は、このように読みの学力の中心に「読みとりの技能」を据えている。この学力観が今日、学校現場の授業において主流をなしているように見える。この学力観に立つ読みの指導は、国立や私立の中学校受験をめざす塾の授業においても拍車がかけられる。

学校の授業の中で、この考え方が主流であることは、教科書の出版社から発行される教師用指導書からの影響が大きい。多くの教師は、

教師用指導書を手がかりに、教材研究を進め授業の展開を考える。したがって、この指導書の執筆者の学力観が技能主義であれば、そのような授業の流れとなっていく。『魚の感覚』の指導書を検討してみよう。

◇ 教師用指導書『魚の感覚』（学校図書5年）

〔筆者と出典〕

末広恭雄氏（一九〇四～一九八八）東京大学名誉教授、農学博士、魚類生理・生態学者の著書『魚のメンタルテスト』所載のものによる。

〔要旨〕

魚にも、色・形・音・味・においの感覚が備わっていることを、実験的に立証した経緯を説明している。

生物界の知識・情報を得させ、こういう面の研究への興味・関心を高めようとしたものである。

〔構成〕

(ア) 読者に問題を投げかけ、その問題を実験・観察などによってしだいに解明していく形をとっている。文章は尾括弧説明文で、問題の提起と結論とが照応している。

(イ) 構成表示

意味 段落	説 明 の 展 開	形式段落の関係
問題の提起	・問題の提起 魚は、色・音・においを感じるだろうか。	①

見る感覚	音を聞く感覚	おい・味の感覚	すぐれた魚はすばらしい
<ul style="list-style-type: none"> ・魚は色を識別する感覚をもっているだろうか。——目の構造 ・実験・観察——結果 ・形・大小も識別できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・魚は音を感じるだろうか ・養魚場のできごと——事実観察 ・フリッシュの実験・観察——結果 	<ul style="list-style-type: none"> ・夜、活動する魚は、見る・聞く働きは持たないが、自分のえさを見つける。 ・味についての実験——結果 ・においについての実験——結果 	<ul style="list-style-type: none"> ・魚はすぐれたいろいろの感覚をもっている ・興味をさらに喚起する

註(28)に示した教材文を見ると、『魚の感覚』と教材名があり、さらにその前には、「文章の構成を読みとる」と「学習のねらい」が明示されている。教師用指導書にも、段落関係が図示されているためこの教材での学習は「文章構成を読み取る技能」が中心となるであろう。学習指導要領の五年生を中心目標には、「主題や要旨を読み取ること」と示されている。したがって、説明文の要旨を理解するために

は、文章の構成を考える技能は欠かせないものである。
しかし、考えてみると、子どもは『魚の感覚』という説明文を読もうとすると、「文章構成を理解するために」読んでるのである。そうではない。文章を読んで、魚の感覚について知ることや、筆者の実験法について学んだり、あるいはまた、筆者の論法の巧みさを発見したりなど、子どもの意識は、そうした内容や筆者の方向に向かっているのである。したがって、学習のほとんどが、段落の関係を考える授業、技能をみがく練習であったとしたら、子どもにとって魅力のない授業となってしまうことは必至である。

(2) 教材の内容・論理構成・筆者に対する読み手の思考力や認識力などを身につけさせる

読みの技能を学力の中心に据える学力論では、教材の価値を認めたい。そこで、そこに書かれている事柄の正確な把握を大事にする。この考え方に対して、読みの主体である子どもが、教材を読むことによって、対象認識力や批判力などの思考を活発にすることが学力だとする主張がある。

① データ吟味の読み

小松善之助氏と小松氏の所属する児童言語研究会(児言研)では、説明文の性格を次のように捉えている。小松氏の論文から引用してみよう。

「説明文は、書き手の認識やかれの読み手に対する配慮によって対

象から発見され、切り取られ、選り出され、そして一定の評価を担って文章の中に登場されたデータなのです。」

小松氏のいう「データ吟味の読み」を進めていくと、『魚の感覚』

という教材の中で、次のように重大な問題に突き当たると述べる。

ア、「魚は音が聞こえるだろうか」というテーマを研究していたラドリッフが、まずだけ（たった一種の魚で）しかも鉄砲だけの音（一種の周波数）で、「魚（すべて）は音が聞こえない」という説を打ち出すのは早計である。この説には、生物学者の科学的態度が認められない。ラドリッフの実験は科学の承認を得ることはできない。

イ、さらに、ラドリッフが鉄砲での実験から、「……水にうつる番人のかげを見て魚が集まるのだろう」という自分の仮説をもっていった。しかし、教会の鐘で養魚場のますが集まってくるのを見ただけで、自分の考えを変えてしまった。

小松氏は、これらの具体的事例をあげ、「こうした問題だらけの実験を無視して、結論だけを要旨として取り出す指導は、科学的な認識や思考を不要なものとす」と述べ、奥水氏の技能主義に反対する。

小松氏の主張は、内容を鵜呑みにせず、慎重に吟味して理解していることとする読み手を育てることであり、重要な提言だと言える。

しかし、小松氏のこの提言に対して、次のような批判のあることにも注目したい。井上敏夫氏と菅野宏氏の考えを引用してみよう。

●井上敏夫氏——小学校の国語教科書の説明文は、書かれている事柄

を、とにかく正確に把握することを指導の第一目標としてさしつかえないものが大部分である。したがって、できるだけ正確にすばやく文意・文章の要旨をとらえる能力を身につけることこそ、第一のねらいとすべきである。（中略）小松氏の提案のごとく、一センテンスごとにしらみつぶしの吟味読みをさせることには疑問を持たざるを得ない。

●菅野宏氏——説明的な文章というものをある事象について記録され、記述され、論述された知的な生産物と考えると、（中略）小松氏のやり方では、すぐれた記録、すぐれた論文から受ける感動、新しい世界の発見を見落とすはしないだろうか。批判読み一筋で考えるという方法は窮屈な一元論である。

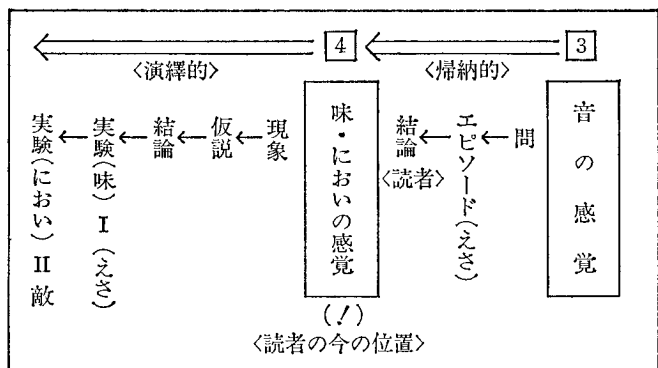
井上氏は素直な内容把握を第一義にと述べ、菅野氏は、説明文から受ける感動や発見という立場から小松氏の「データ吟味の読み」に反論する。しかし、小松氏の主張である批判力の育成を否定しているわけではない。井上氏は、正確に読み取り理解したあと、筆者の考えの偏りや手続き上の手落ちに気づいたら、それを追求していけばよいと言い、菅野氏は、表現上の曖昧さ・重複・飛躍・ねじれなどを発見する学習は別の場を設けて行う必要があると、条件つきで認めている。

② 対象認識力を育てる読み

西郷竹彦氏を中心とする文芸教育研究会（文芸研）のグループは、筆者が対象をどのように認識して文章表現をしているか、その対象認識力を読みの中で育てることが学力だと主張する。前記のシンポジウ

ムにおける柴田氏の発言もこの考え方に基づく。このグループの季刊誌⁽¹⁹⁾によって、『魚の感覚』をどう考え、どう扱っているかを引用してみることにしよう。

●西郷竹彦氏——単に知識の伝達にとどまってはならないのです。い
(板書の一部を筆者転記)



わゆる物知りをつくるはずではないのです。ものごとの本質について、認識する力を育てることが私たちのめざす教育なのです。

●広瀬節夫氏——筆者の説得の論理をこそ学ばせるべきだ。この説明文は、「魚の感覚」という対象を認識するため、問題提起↓問題解明↓問題提示↓実験・観察↓結果↓判断という科学的思考の過程を体験させるものであり、そのことを通して、思考力(問題把握力・問題解明力)へ帰納的思考・演繹的思考√を育てるものである。

●上西信夫氏——読めばわかる説明文は、くどくどとした作業は必要ありません。(授業実践の記録を見ると、題名読みのあと、筆者紹介、そのあと教師の読み聞かせでスタートする)説明文の指導は、△説得の論法√——筆者が読者を相手どって、自分の考え、言い分を説得的に述べていく。その順序や表現の仕方にあらわれなささまざまな工夫のあとをたどるということを第一義にしなければなりません。

文章表現を手がかりにして、筆者が「魚の感覚」について、どんな視点から、何について、どんな根拠から説得しているか、こうした筋道を明確にする力、これも説明文の読みでは欠かせない能力である。しかし、いつもこの力だけを目ざす授業であってよいのであろうか。上西氏は、「読めばわかる説明文は、くどくどした作業は必要ない」と言うが、それでよいのであろうか。「読めばわかる」というのは理解のすぐれた子どものものであって内容どころか音読すらたどたどしい子どもがいるというのが普通の学級の実態ではあるまいか。

上西氏の『魚の感覚』の授業実践の板書を見ると上記のようになっていいる。文章の論理を追求するねらいから、ある日の実践というのならわかるが、説明文が出てくるたびに、これを繰り返していくことはどんなものであろう。ある方式に固執する授業は、他の大事な面の欠落につながるものが危惧されてならない。

五年生の子どもたちにとって、板書の用語も難解である。すべての子どもが目目を輝やかせて取り組む楽しい授業風景は、この板書からは

見えてはこない。

③ 筆者を想定する読み

野田弘氏を中心にする香川国語教育研究会（香国研）には、「筆者想定法による読み」の研究がある。前述してきた諸説は、文章の内容を対象として思考力を育てる読みであるが、この「筆者想定法」は徹頭徹尾、文章制作者である筆者との対決である。野田氏のことを引用してみよう。

「情報化社会における読みは、資料の選択ならびに統合、改善（処理変換）の力をつけなければならない。そのためには、資料（文章）を書きあげた人を学習の対象とし、筆者の文章制作時における情報処理、変換のしかたに学ぶといった読みの姿勢が必要である。従来のように、内容やことがらをつかみとれば、読みの仕事は終わったと考える内容偏重主義には訣別したいと考える。」

筆者想定法の読みは、筆者が発見し、選択し、取材していった過程すなわち、文章の制作過程を明確にとらえること、これを読みの学力の中心に据える。このため、学習の内容は次のようになる。

ア、筆者は、ふだんどんなことを考えていたか。

イ、筆者は、どんな職業で、どんな場所での文章を書いたか。

ウ、筆者は、どこに住んでいて、どんな考えをもっているか。

エ、筆者は、どんな時に、どんな目的で書こうとしたか。

オ、筆者は、読み手の興味を喚起するために、材料をどう集めたか。
カ、筆者は、自分の言いたいことをどんな工夫によって裏づけたか。

情報化社会において、筆者を想定する読ませ方は価値が高くユニークな方法である。しかし、この方法も説明文のたびにというのでは窮屈な感じを免れない。

さてここまで、思考力を育てることの学力論①・②・③を取りあげてきたが、ここで、青木幹男氏の論文のことが思い出される。

「説明的文章は、『頭を練る』文章だといわれてきました。しかし、これを子どもたちの立場に立って考えてみると、この論理性に対する強い要求が、子どもたちを、こういう文章から離れさせるものになっていないかと考えるのです。」

青木氏のことを留意すべきこととして受けとめながら、本節で述べてきた学力論を次のように大別し、整理しておきたい。

(1) 読みとりの技能の習得をめざす学力論（興水氏・中沢氏）

(2) 読みの中で思考力を育てる学力論（児言研・文芸研・香国研）
二つに分けた理由は次のことによる。どの学力論もその論点は異なっているが、(1)の方は、「教材によって」「子どもが」という位置関係にあり、(2)の方は、「教材に対して」「子どもたちは」という対決の関係にある。しかし、(1)も(2)も、「教材に基づいて」という点からみると共通している。また、「教材から何かを学び取らせる」、つまり、「学びとるべき対象」として学力論を唱えている点においても共通している。

言うまでもないことであるが、読みの学習であるから、当然、子どもたちに読みの学力をつけなくてはならないし、学習することの楽し

さや充実感を保障してやらなければならない。それを求めるがゆえに、先達たちは、読むことの本質を追究し、その結果として学力論を打ち出してきたのである。いずれの主張も真髓につながる価値の高いしかも明快な学力論であり、これらの所産は活用されなければならない。しかし、最も大事な子どもたちの状況はどうなっているであろう。説明文は嫌いだとする傾向は改められないままに、「自ら学ぶ子どもの育成」という新しい時代を迎えようとしている。学力論は明確になったが、肝心な問題は解決されないままである。

四 結 び

小論に与えられた紙数も残り少なくなった。ここでは、説明文の読みについて、その問題解決の方途を次の二点に絞っていきたい。

- ① 教材からの発想ではなく、読み手の側からの授業への転換を。
- ② 学力論の蓄積を生かし、学習指導過程への柔軟な位置づけを。

(1) 学び取るうとする子どもの側立つ授業

文題『魚の感覚』に着目した子どもたちは、そのことばから思考や想像などの精神活動を始める。「魚にも感覚があるのかな」「魚の感覚器官は何だろう」などの知的追究心をテコにして、さし絵や写真に目を移したり冒頭段落を読み始めたりする。『魚』ではなく、『魚の感覚』とあるために、こい・ふな・金魚・どじょうなど、身近かな生きている魚の姿や動きを思い浮かべ、魚の生理や生態について考え始

めるであろう。

福沢周亮氏の調査⁽²⁾では、「感覚」という語について、五年生の子どもの熟知度は、八三・八パーセントだと報告されている。この結果に従えば、五年生の大部分の子どもは、文題を読んだだけで内容についての子想や類推が可能となり、読みの態勢に入る。ところが、一六・二パーセントの子どもには、何らかの補いが必要となる。

さて、この教材の全文を一読したあと、子どもはどのようなことを考えるのであろう。島根大学付属小学校の古賀剛という子どもは、ノートに次のことを記している。

「魚の感覚ならだいぶ知っているつもりだったが、これほどよい感覚をもっているとは思ってもみなかった。ほくも実験してみたかった。もっと大きいことが見つかるかも知れない。しかし、こういう感覚の一つ一つは、どういう仕組みになっているのだろうか。不思議である。(中略)理科事典や図かんなどで調べてみたい。」

この子どもは、『魚の感覚』という文章に出会うことによって、発見したり、感銘を受けたり、疑問をもったりしながら、「もっと調べてみたい」という「学習への取り組みのエネルギー」を内部に充満させている。子どもによって、その質は異なるが、こうした状態が学習のスタートであることを見落としてはならない。

外山滋比古氏は、著書『読者の世界』⁽²⁴⁾においてこの点に言及し、戦後の国語教育界に一石を投じたことは記憶に新しい。引用してみよう。「読むという作業をまったく受け身の活動と考え、読者は容器か、

さなければ液体を吸収するスポンジのようなものだと考え、ものを読むのは、それに水を入れたり水を吸わせたりすることに似ているというような考え方が最近まで支配的であった。ことに学校における読み方教育においては、今日もなお、そういった考え方の名残がある。」

(2) 言語生活主体の育成をめざす単元論

授業の主眼は、「学、び、取、ら、せ、る、べき対象」ではなく、「子どもが学、び、取、ら、うとして育つことだ。」この考え方を主張し続けてきたのが倉澤栄吉氏である。倉澤氏は一九五〇年（昭25）戦後まもない頃に、この考え方に基づく単元論⁽²⁵⁾を提唱した。（引用中の○の番号筆者付加）

「単元法とは、他の諸方法に対立して特色を有するといったような異色であるものよりも、むしろ、すべての方法を取り入れた集大成的な方法なのである。① 生活経験に基盤をおくけれど、興味のある、反復練習も否定しない方法なのである。② 子どもの自発活動を重んずるが、時として適切な教えこみ的な、教師の説明をも捨てないものである。③ 言語主義をやめて、経験主義に立ち、よみかき偏重を排して話しことばにも力点を向け、④ 程度の高い知識を排して実用に即する具体的理念を重んずる。⑤ 教師はかげに退き子どもが主になってはたらく。⑥ 教科書中心に寄りかかることなく、生きたことばの諸問題を重視する。」

倉澤氏の考え方では、説明文を「ある学力を育てるための学習材」

という捉え方ではなく、「子どもが生活をしていくうえで何らかの関わりをもつ情報⁽²⁶⁾」と捉える。したがって、従来の「教室で教科書を読むのが国語」、「図書館で読み物を読むのが読書」とする考え方は統合される。『魚の感覚』という話題について、子どもの知的追究の学習が軸になる。このため、次のような学習活動が構築される。⁽²⁷⁾

- ① 情報の発見——好奇心、直観力、想像力など。
- ② 情報の探索——読書力。
- ③ 情報の解説——読解力。
- ④ 情報価値の判断——比較、弁別、再構成、表記など。
- ⑤ 情報の活用——分類整理、記憶、記録など。

単元的学習ではこのように、子ども一人ひとりが自らの課題をもち、それを追究する自主的活動（比べる、たずねる、記録するなど）の過程で、認識を構造化したり体系化したりする力を育てようとする。したがってこの方法をとれば、多資料、多活動、個別化に対応できる準備や配慮が教師の側に課せられてくる。

(3) 多様な学力の有機的な位置づけを

説明文の読みにおいて、ある一定の規範的、伝統的な学びとるべき学力の保障、これは当然のことである。しかし、これをいきなり、無前提に全面に押し出すと子どもが逃避する。読まされているというノルマ的状况の中では自己教育力は身につかない。したがって、子ども自らが話題・題材に対して疑問や興味などをもち、進んで読もうとす

る状況をつくり、読もうとするエネルギーを生かした授業になるよう構築を改めなければならない。自らが目的をもって学ぼうとするときにこそ生きてはたらく学力が身につくからである。

説明文の授業の活性化のためには、前記(2)の単元的方法をベースにし、小論で取りあげてきた多様な学力を偏りや欠落のないように配慮しながら、適時適所に位置づけた指導計画の作成と実施、これ以外に途はない。柔軟な指導過程の創造こそがこれからの課題である。

稿を閉じるにあたり、諸先輩の貴重な研究成果や論文の一部を引用させていただいたことに深く感謝したい。ただ、その引用にあたって、主張を歪曲したり雑駁で狭小なものにしたりすることがあったとしたら、心からお詫びを申しあげたい。

註

- (1) 九州小学校国語教育研究会『自己創造の国語教育』 明治図書一九八一 一一〇頁
- (2) 相模原教育研究所『研究紀要』「子どもはどう変わったか」一九八三
- (3) 東京都江戸川区立小松川小学校『研究紀要』「児童の実態」一九八九
- (4) 教育科学『国語教育』No.75 明治図書 一九八五 三三頁
- (5) 渋谷孝『説明的文章の教材本質論』 明治図書 一九八四 二〇二頁
- (6) 森田信義『説明的文章教材の実践・研究文献目録』 溪水社 一九八四
- (7) 森田信義『認識主体を育てる説明的文章の指導』 溪水社 一九八四 九三頁
- (8) 渋谷孝『説明的文章の教材本質論』 明治図書 一九八四 七五頁

- (9) 第18回全国小学校国語教育研究大会『研究集録』「生きる力に培う国語教育の創造」 一九九一 八〇頁
- (10) 柴田義松(成溪大)、渋谷孝(宮城教育大)、深川明子(金沢大) 司会は甲斐陸郎(国立国語研究所)
- (11) 渋谷孝『説明的文章の授業研究論』 明治図書 一九八一 二六六頁
- (12) 奥水実『国語教育の近代化』「説明文読解指導のシステム化」 明治図書 一九七六 四月号
- (13) 奥水実『国語科基本技能の指導』 明治図書 一九八八 一四頁
- (14) 中沢政雄『機能的国語教育』 明治図書 一九六二
- (15) 田近洵一他『近代国語教育のあゆみ』3 座談会「機能的国語教育の推進」 新光閣 一九七九 一一九頁
- (16) 小松善之助『国語の授業組織論』 一光社 一九七六 三七頁
- (17) 教育科学『国語教育』No.132 小松善之助「説明的文章で問題にすべきことは何か」 明治図書 一九六九 一三頁
- (18) 教育科学『国語教育』No.132「説明的文章の教材分析の視点」 明治図書 一九六九 二八頁 三二頁
- (19) 西郷竹彦『文芸教育』39号「説明文の指導で今何が求められているか」 明治図書 一九八三 (西郷氏) 一〇頁 (広瀬氏) 四〇頁(上西氏) 八八頁
- (20) 野田弘編『筆者想定法による説明的文章の指導』 新光閣 一九七四 一三頁
- (21) 教育科学『国語教育』No.75 「論理主義の強い圧力」 明治図書 一九八五 三二頁
- (22) 福沢周亮『語の熟知度による語彙の実態』 教育調査研究所『研究紀要第五号』 一九八五

(23) 教育科学『国語教育』No.153 森詔三「調べるために本を読む」 明治
図書 一九七一 六四頁

(24) 外山滋比古『読者の世界』 角川選書27 一九六九 一五頁

(25) 倉澤栄吉『国語教育講座4』「小学校国語の単元学習」 刀江書院
一九五〇

(26) 倉澤栄吉『倉沢栄吉国語教育全集』9 角川書店 一九八七 四〇六
頁「単元学習は、「情報線作についての能力を開発する」

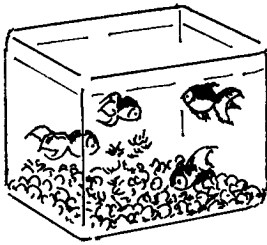
(27) 倉澤栄吉『これからの読解読書指導』 国土社 一九七一 十二頁

(28) 教材文『魚の感覚』 学校図書 五年国語教科書 一九八九
文章の構成を読みとる

魚の感覚

末 広 恭 雄 (段落番号は引用者加筆)

① 金魚はちの中で、金魚が、無心に泳いでいます。そこへ、金魚のえさとして赤えびの一切れを投げてやると、水底にいた金魚まで、それを見つけて集まってきました。金魚は、赤えびの赤い色に目をひかれたのでしょうか。それとも、投げこんだ時のかすかな音を聞きつけたのでしょうか。それとも、えびのにお



いをかぎ分けたのでしょうか。

② いったい、魚には、色が分かるのでしょうか。魚の中には、ある種の深海魚のように目のないものもありますが、ふつうは、頭の左右に、一対の目を持っています。これをよく調べてみると、目に必要な部分はそろっているし、色に感じる円すい体という部分もあるので、物を見る感覚はあると思われまふ。しかし、構造だけでは、その働きはよく分かりません。魚が実際に物を見分け、色に感ずることができるとどうかを調べるために、科学者たちは、次のような実験をしました。

③ 青いさらと赤いさらを用意し、青いさらを見せたときは、それにえさをのせてあたえますが、赤いさらを見せたときは、ぼうか何かで魚をいじめ

④ これを根気よく続けていくと、魚は、ついに、青いさらを見せたときは、たとえその中にえさが入れてなくとも、えさがもらええると思つてそばへ寄つてくるし、赤いさらを見せたときは、いじめられると思つてにげ回るようになります。このことから、その魚は、青と赤とを区別することができるということが分かりました。

⑤ このようにして、いろいろな魚に、いろいろな色を見せてためしてみますと、結局、魚は、にじの七色——赤・だいだい・黄・緑・青・あい・むらさきをよく区別するばかりでなく、わたしたち人間が肉眼では色として感じない紫外線までも、色として感ずるということが分かりました。

⑥ また、青いさらの代わりに小さいさら、赤いさらの代わりに大きいさら、あるいは、円いさらと四角のさらといった具合に試みた結果、大小、形のちがいなども区別できることが分かりました。

⑦ それでは、音はどうでしょうか。

⑧ 二十世紀の初め、ドイツのある養魚場で起こったことです。その養魚場

には、マスがかわれていて、一人の番人がいました。番人は、近くの教会で鳴らす朝八時のかねを聞くと、すぐに、マスにえさをやることにしていました。

⑨ ところが、ある朝、朝ねぼうをしてしまい、八時のかねが鳴り終わってしばらくたってから、えさを持って、池のふちに行きました。するとどうでしょう。いつもなら、番人が池のふちに立ってから、マスが集まってくるのに、その日はもう、水面に

たくさんマスの顔を出して、えさをさいそくするような様子をしているのでした。しかも、この不思議な現象は、その日ばかりでなく、その後、教会のかねよりもおくらてえさをやるたびに起こるのでした。

「うん、そうだ。マスには、かねが聞こえるんだな。教会のかねが鳴れば、えさをもらえることが分かっているんだな。」

番人は、このおもしろい事実が気がつきました。

⑩ そのころ、ドイツに、ラドリッフという生物学者がいました。その人は友達といっしょに、「魚は、音が聞こえるのだろうか。」という研究をしていました。マスのたくさんいる川で、てっぽうをうって、その音でマスがおどろくかどうかという実験をしたのですが、その結果、「マスは、音が聞こえない。」という説を発表しました。

⑪ そのラドリッフ博士が、養魚場のできごとを伝え聞いて、たずねてきました。博士は、初めのうちは、「マスが集まってくるのは、かねの音のた

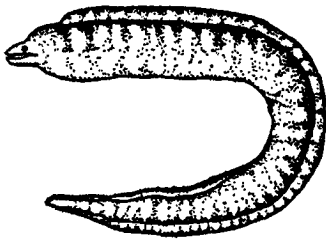


めではあるまい。水にうつる番人のかげを見て集まるのであろう。」と言っていました。それで、明るる日の八時前、養魚場にやって来て、番小屋の中から、池の様子を見張っていました。

⑫ やがて、教会のかねが鳴りだしました。すると、えさ場付近がにわかにさわがしくなつて、マスが集まってきました。口を水面に出して、たがいに他をおしのけるようにして寄り集まったため、まるで、夕立がかわいた木の葉をたたくような、やかましい水音がしています。これで、魚が音を聞き分けるということが、はっきり分かったわけです。ラドリッフ博士もこれを見て、自分の考えを変えないわけにはいきませんでした。

⑬ この後、ドイツのフリッシュ博士は、えさを使って魚を訓練しながら研究しました。そして、博士は、ナマズの一種であるアミウルスという魚は、音を聞く能力が非常にすぐれていて、高い音では人間に少しおよばないが、低い音を聞き分けることでは、人間以上にするどい感覚を持っていることを発見しました。

⑭ 魚のうちには、ウツボ・アナゴのように、昼ねむって夜活動するものがあります。このような魚は、暗い夜、水中で静かにねむっている魚やカニをおそうのですから、音が聞こえるわけではなし、すがたが見えるわけでもないでしょう。それにもかかわらず、ちゃんと自分のすきなえさを見つけて、それを食べるのには、においが分からなくてはならないし、味も分からなけ



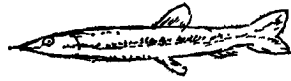
う つ ぼ

ればならないでしょう。この点についても、学者が調べてみたところ、味に対しても、なおいに対しても、感覚がするどいことが分かりました。

〔15〕 例えば、あまい味の場合だと、人間の数十倍もするどいのです。つまり、さとう水をだんだんうすくしていったら、われわれ人間には、もうあまくもなんとも感じない程度のうすさにした液を、さらに数十倍にうすめても、なお、魚には、あまいということが分かるというわけです。また、塩からいという味の場合は、あまい味の四―五倍のするどさという数字が出ていますから、大したものなのです。

〔16〕 なおいについては、どうでしょう。あ
る人は、こんな実験をしました。目を見え
なくしたある魚を、水そうに入れておき、
その中に、水のギャングといわれるバイク
というおそろしい魚をかくっておいた水そう
の水を流しこみました。すると、魚は、ま
るで何かにおどろいたように、水そうの中
を泳ぎ回ったあげく、水そうの石の間にか
くれてしまいました。水に残っていたバイ
クなおいにおそれたのです。

〔17〕 水の中を無心に泳いでいるとは思えな
い魚が、こんなすばらしい、いろいろの感覚を持っているというのは、おも
しろいではありませんか。



バイク

（一九八九年版「小学校国語」五年上、学校図書）

（本学教授・初等教育）