

# 問いを形成する説明的文章を読むことの学習づくり

宮本 浩治

## 一 説明的文章を読むことの意味

説明的文章を読むことの学習は、寺井正憲（一九九〇）が指摘するとおり、一九八〇年代以降、内容や形式の「正確な読解」だけではなく、筆者の「認識の方法」や「説明の工夫」といった「論理」を批判的に読解することが重視されるようになってきているものの、<sup>1</sup> 実際には、我々が目にする説明的文章を読むことの学習の現実には、「正しく理解」することに終始するものが多いと言ってもいいのかもしれない。あるいは、「正しく理解」するための知識や技能の習得を目指した学習が多くあり、ある種の固定化された学習が展開されているのが現実とも言えよう。

こうした説明的文章を読むことの学習の現状については、大槻和夫（一九八一）でも指摘されており、「教材の文章論的な論理に従った没主体的な読解学習に終始してしまっている」という批判や、「形式的微表を重視した技能的操作的学習に陥りやすい」という批判<sup>2</sup>からも読み取ることができ、この指摘から三〇年を経過し

た現在においても、同様の指摘が繰り返しなされていることから考えると、既に解決された課題であるとは言い切れるものではない。

また、松本修（二〇〇九）では、説明的文章を読むことの学習のあり方については、さまざまな研究成果が発表されているにもかかわらず、教育現場に浸透していない現実があることが報告されており、<sup>3</sup> 説明的文章の学習指導の問題の根深さを見て取ることができよう。

しかしながら、「論理」を批判的に捉えようとする傾向は、教育現場には確かに存在している。また、正確さを求める読み、あるいは正確に読むための知識や技能の習得を目指していくことは必要なことであり、否定されるべきものではない。ただし、ここで言う「論理」については、大きな問題を孕むものであることを言及しておかなければなるまい。このことについて、松本修（二〇一三）は、「説明文の教材研究において、論理と構成を混同する誤り」が放置されている現状を指摘している。<sup>4</sup>

その誤りとは、根拠と主張の整合性や論理学的な正しさに求める

べき論理性の正体を、論の選び方や文章構成と混同し、論の組み立てを述べる順序といっしょくたに把握してきたことである。ここに説明文の教材研究の隘路があつたのである。(161～163頁)

松本修(二〇一三)が言及するとおり、従来の「論理」を取り上げたと言われる実践の多くが、文章の構成を中心とした論の展開にばかり目を向け、そのことを学習の対象としてきたことは事実であり、「序論・本論・結論」といった形式的な側面を論理として位置付け、学習内容としてきたことは否めない。

これに対して、筆者の「認識の方法」や、それを伝達するためのレトリックをはじめとする「論理展開の工夫」を読みや学習の対象としての「教材の論理」として設定し、「認識の方法」を学習内容として捉えようとする傾向も存在する。と同時に、教材本文に見られる「論証」自体を学習の対象として設定する傾向も見られるようになってきた。<sup>5)</sup>

これは、たとえば金子萌(二〇一四)が指摘する、説明的文章の構造に起因することでもある。金子萌(二〇一四)は、「基本的には、説明的文章は、「問いに答える」という構造を持っている」こと、また「筆者の「意見」が表出されるものである」ことを言及する。そして、このことによって、「説明的文章を読むということは、「説得」の文章を読むということが暗黙の前提となっている」ことを指摘する。金子萌(二〇一四)が指摘する「説明的文章を「説得」の文章として読む」という立場に立つからこそ、読者を納得させるために、筆者が具体的にいかなる「工夫」を用いたか、「認識の方法」や「論

証」自体を検討することが求められることになるのである。<sup>6)</sup>

説明的文章を読むことの学習指導においていま求められるべきことは、単に文章構成を捉えることに終わるだけでなく、述べられている事柄の論理的なつながりを学習者が読者として意味づけると同時に、その妥当性を批評・評価しつつ検証し、判断することを学習過程に位置付けることであると言えよう。

本稿では、述べられている事柄の論理的なつながりを読者として意味づけることのできる学習指導論の構築を目指して、学習者の反応や授業構想意識の変化、授業の実際を分析の対象として、議論を展開していくこととする。

## 二 「教材の論理」と「読み手の論理」

(1) 授業の中の子どもたち―説明的文章の読みの実際―

一般的に、説明的文章を読むことの学習においては、「正確に読む」段階を経た後に、発展的な学習として「評価して読む」場面が学習指導として配置される傾向が存在する。

しかしながら、教室の中の子どもたちは、実際には、正確に読みながらも批評的な読みを行っている。次に示す事例は、「あいさつのみぶりとことば」(『みんなと学ぼう 小学校 こくご 二年下』学校図書・平成22年検定済)を読んだ後に書かせた子どもたちの初読の反応の一部である。<sup>7)</sup>

資料①（子どもたちの初読の反応）

・③だんらくには、「あいさつにはどのようなみぶりやことばがあるのでしょうか。また、どんないみがこめられているのでしょうか。」という文があります。ことばのいみはかいてあります。でも、みぶりのいみはかいてありませんでした。

（NI・女子）

・この文には、どのようなあいさつのみぶりやことばがあるのでしょうか。また、どんないみがこめられているのでしょうかとありますが、まよめのだんらくには、みぶりのことはかいてありませんが、ことばのことはかいてありました。

（HS・男子）

・いろいろなことばやみぶりでせかいじゅうの人たちとあいさつをかわすのは、とてもたのしいことだとおもいませんか。というけれど、せかいじゅうであいさつのみぶりもことばもちがっているのだから、たのしくないとおもいます。

（TA・女子）

いずれも、小学校二年生の反応である。形式段落に、それぞれ数字を付させた後に、全文を読み、おもしろかったことや疑問に思ったことや感想を記述させたものである。教材本文は、世界には、みぶりやことばによるさまざまなあいさつがあることを言及し、あいさつのみぶりやことばにはさまざまな意味があることを説明しようとしている。しかしながら、さまざまなみぶりがあることは言及さ

れているものの、みぶりの意味については記述されず、判然としない。深く読み取るならば、⑤段落に「日本では、はじめて会ったときにだきついたり、したを出したり、はなをこすりつけようとしたりすると、相手をびっくりさせてしまうかもしれません。」とあることから、世界には、はじめて会ったときに、「だきついたり、したを出したり、はなをこすりつけようとする」のたどいうことが明らかになり、「はじめて会ったとき」にどういう思いを込めるかを推論させる展開になっているということができる。言わば、「みぶり」の意味については記述しないことによって、読者に「みぶり」の意味の推論を促し、「身ぶり」の意味の補足をさせていく構造も持ち合わせているということができよう。

小学校二年生の反応から明らかになることは、子どもたちの一部は本文の問題点を記述することに成功しているということである。たとえば、最初の二つの反応は、筆者の記述の不備を指摘するものであり、筆者の説明の不足を問題化しようとするものである。

こういった読み方は、特殊なものではなく、むしろ読みの本質と言ってもよいのかもしれない。現実生活の中で読むことを考えると、読者は単に情報を受け取るだけではなく、さまざまな判断を行いつつ、情報を受け取っている。この授業の中で、「せかいじゅうであいさつのみぶりもことばもちがっているのだから、たのしくないとおもいます。」という三番目の反応に見られるように、自分の認識と比べて、自己の判断を提示する反応も見られる。また、「問い」を正確に読み取りながら、「ことばのいみはかいてあります。でも、みぶりのいみはかいてありませんでした。」と指摘する一番目の反応

を記述した子どもや、「まよめのだんらくには、みぶりのことはかいてありませんが、ことばのことはかいてありました。」という二番目の反応を記述した子どものように、教材内容を正確に読み取り、筆者の論の展開の問題点を指摘していることも読み取ることができるとは、「正確に読む」後に、「評価して読む」ことが成立するわけではないことを物語つてもいい。詳細に言えば、子どもたちは正確に読めないわけではなく、むしろ確かに読み、豊かな読みを展開しようとしているのである。

(2) 読みの実際と授業構想の変化

また、これらの初読の感想を受けて、学習指導の内実にも変化が見られる。

次の資料②は、当初、担当教員が構想していた本時の学習指導の過程案であり、資料③は、初読の感想を受けて、担当教員が構想し直し、実践した学習指導案である。

資料② (変更前の学習指導案)

(1) 本時の目標

カードを並べる活動を通して、文全体の順序を捉えることができる。

(2) 本時の展開

1 本時のめあてをつかむ。	教師の指導・支援	学習評価
○前時までに用いた色カードがそれぞれ何を意味していたか確認し、本時のめあてをつかむ。		

2

「中」の場面の色カードを並べて、気が付いたことをまとめる。

○「中」に注目して個人で色カードを並べて、気が付いたことをワークシートに書くようにする。

○カードの色に着目することで、問いに対する答えも日本も他の国々も「ことば」「いみ」の順に書き表されていることに気づくようにする。

○ペアから全体での交流することとで、「中」の場面の文章構成を確認することができる。

(読) 色カードに大事な文や語句を書き抜いたり、教材文に線を引いたりして大事なことを読み取っている。  
(発言・ワークシート・色カード)

3

色カードの並び方から文章全体の構成を確認する。

○「はじめ」「中」「おわり」のカードや「問い」「答え」「結び」の文を書いたカードを板書に位置付けることで、「はじめ」(話題提示・問い)「中」(答え・まよめ)「おわり」(考え)という文全体の構成に目が向くようにする。

○文章全体の構成で気が付いたことをペアや全体で話し合い、考えを深めることができるようにする。

4

本時のまよめをす

○自分の紹介したい「あいさつ」についてかいた色カードを並べ、次時はいよいよ「あいさつブック」を書くこと告

げて、本時のまとめとする。  
(後略)

資料③ (変更後の学習指導案)

(1) 本時の目標

あいさつの「ことば」と「身ぶり」の具体と意味を色カードに書き抜く活動を通して、「みぶり」について何も触れられていないことを明らかにし、身ぶりの意味について本文の根拠をもとにして自分で考えることができる。

(2) 本時の展開

学習活動	教師の指導・支援	学習評価
<p>1 本時のめあてをつかむ。</p>	<p>○本文の二つの問いを確認するとともに、⑨段落のまとめの段落を読み、「ことば」についてはまとめられているが、「身ぶり」については何も言及されていないことに気づかせ、本時のめあてをつかむことができるようにする。</p> <p>○外国のあいさつの写真を見せたり、実演したりすることで、あいさつの身ぶりについて興味を持つことができるようにする。</p>	<p>〔読〕色カード</p>
<p>2 あいさつの身ぶりについて考え、「ことば」「いみ」を書き</p>	<p>○「みぶり」について書かれて</p>	<p>〔読〕色カード</p>

き抜く。

いるところに線を引かせることで、例示としての身ぶりをおさえることができるようにする。

○色カードに「ことば」(青)、「いみ」(赤)を書き抜くことで、問いに対する答えを読み取ることができるようにする。

3  
あいさつの「みぶり」や「ことば」「いみ」について話し合う。

○あいさつの「ことば」には「いみ」が書かれているが、「みぶり」については「いみ」が書かれていないことに触れて、身ぶりの意味について考えることができるようにする。

○さまざまな意味を提示した後、⑤段落「日本では、はじめて会ったときにだきついたり、したを出したり、はなをこすりつけようとしていたりすると、相手をびっくりさせてしまうかもしれない。」に着目し、「はじめて会った時」にどういう意味を込めるのかを考えることができるようにするとともに、「はじめて会った時」以外の意味を、みぶりの意味の候補から外すことができる。

○ペアから全体での交流をする

に大事な文や語句を書き抜いたり、教材文に線を引いたりして大事なことを読み取っている。  
(発言・ワークシート・色カード)

	<p>ことで、あいさつの「みぶりがことば」と「いみ」について自分の考え（答え・理由）を話したり、確認したりすることができるようになる。</p> <p>○筆者の主張に線を引かせることで、「あいさつは、国や地域によって身ぶりや言葉はちがっても相手を大切に思う気持ちを込めている。」ことを押さえることができるようにする。</p>
	<p>(後略)</p>

資料②を見てみると、学習指導の中心は、文章全体の構成を確認することであると言える。一方、資料③の変更後の学習指導案を見てみると、筆者が説明できていない暗黙の要素としての「みぶり」の意味をいかに補わせるのが、学習指導の中心として示されている。

国語の授業では、「評価して読む」ことは、「正確に読む」ことを行った後の発展として位置付けられていることが多くある。資料②は、このことを物語る資料でもある。色カードを使ったり、「あいさつブック」を作成したり、さまざまな活動が配置されているが、基本的には教材本文の記述内容を「正確に読む」ことが第一に目指されていることは事実である。この学習指導過程の中には、「評価して読む」がないばかりではなく、説明的文章を読むことの学習指導の

中心に、「文章構成を捉える」ことが配置されていることにも注目しなければならない。

森田信義（二〇一一）は、ここにも見られる、説明的文章の授業の傾向自体を問題として指摘するとともに、子どもたちの読みの実態について、次のように言及する。

読み手が、自己を空しくして読み物に対する、読み浸るという姿は、それ自体は書き手や文章・作品に対する姿勢として是認されてよいものではある。それは、書き手の雑駁な読みや恣意的な読みを防ぐという意味では正しいものである。しかし、このような読みは、ややもすると書き手と、読みの対象である文章・作品を尊重することに傾いて、読み手の論理から離れてしまいがちである。（稿者中略）読み手の論理を大切にすると読みは、どこから始まると考えるのがよいのか。それは、確認読みを完了した時点ではない。教材の題名や筆者名に接したその時から、始まると考えてよい。

(29頁)

ここからは、「教材の論理」を把握することに終始する授業の実態が浮き彫りになる。また、授業者の構想する学習者の読みの過程が、「正確な理解」を出発として、「評価して読む」という階梯を頑ななまでに守るために、「読み手の論理」、子どもの気づきを位置付けられないまま、授業を展開している実態も語られている。

しかしながら、資料①の子どもの反応をもとにして考えると、資料③のとおり、授業は変わってくる。具体的には、二つの学習指導

の構想に見られる違いは、学習指導の中心の差、資料②が「文章構成を捉える」ことを目指すのに対して、資料③が「筆者が説明できていない要素を推論させる」ことにあるだけではない。二つの学習指導の大きな違いは、「読者による発見」があるかという点に見出すことができる。

たとえば、資料③の学習過程に関しては、学習活動1のめあてづくりから、「本文の二つの問いを確認するとともに、⑨段落のまとめの段落を読み、「ことば」についてはまとめられているが、「身ぶり」については何も言及されていないことに気づかせ、本時のめあてをつかむことができるようにする。」となっており、「読者による発見」あるいは「読者の主体性」が重視されていることが読み取れよう。更に、ここで着目しなければならぬことは、学習指導過程の序盤から、教材本文の「正確な理解」に基づく「評価読み」を取り入れている点である。実際の授業を見ると、めあては教師によって提示されることが多く、学習者にとつての学習課題として位置付けていない場合が多い。

しかしながら、ここでのめあてづくりの活動は、問いかけの文と⑨段落のまとめの文とを読み比べる活動であり、読み比べることによって「身ぶり」の意味が記述されていないことを確認するためのものである。この確認を行うところが、実は「評価して読む」ことになっている。しかも、この「評価して読む」ことによって、「身ぶり」の意味を考えようという「学習課題」が形成され、めあてとして共有されていくことになるのである。

### (3) 授業の実際

実際、資料③の学習指導案をもとにした授業を観察したが、授業は非常に提案性のある、深い読み取り、推論が行われる授業となっていた。

資料③の授業においては、まず、問いかけの文「あいさつにはどのような身ぶりやことばがあるのでしょうか。また、どんなみがこめられているのでしょうか。」を確認し、問いが二つあることを把握させた。その後、⑨段落のまとめの文「このように、国や地いきによってことばはちがっても、やはり、これらのあいさつは、相手を大切におもう気もちをこめたことばなのです。」に着目させた上で、「問いの文と（まとめの文を）見比べると、何かおかしくないかな？」と教師による問いが提示された。子どもたちからは「ことばには「相手を大切に思う気持ち」という意味があることが書いてあるけど、みぶりは書いてない」、「ことばのこじか書かれていない」といった声（つぶやき）が聞こえてきた。そのつぶやきを捉えながら、問いの文とまとめの文の構造を確認していく展開が採られることとなった。

この後、学習活動2を通して、一人ひとりの子どもたちが、あいさつの身ぶりとその意味、あいさつのことばとその意味を確認していく作業が展開され、ここでもやはり、みぶりの意味が記述されないこと、身ぶりの意味だけ何も書けなかったことが確認され、「書いていないなら、自分たちで考えてみよう。」という教師の発話を起点として、グループでそれぞれの身ぶりが何を意味しているのかを探究する話し合いが行われていった。



以下、全体での意見交流のようすであるが、グループの話し合いを通じて出された身ぶりの意味が発表されていく場面である。

資料④ (意見交流場面の実際)

T	では、グループの意見を発表してもらいます。身ぶりの意味について発表してください。一班から順番にグループの代表が発表しましょう。
C1	握手をするのは、よろしくとかだと思えます。 なるほど、
C2	だき合うのは、久しぶりとか、元気とか、いろんな意味が込められていると思えます。
C3	だき合ったり、したを出したり、はなをこすりつけたりするのは、よろしくとか、はじめましてという意味になります。理由は、五ページにある⑤段落を見てください。「日本では、はじめて会ったときにだきついたり、したを出したり、はなをこすりつけようとしたりすると、相手をびつくりさせてしまうかもしれません。」と書いてあります。 ちよつと待って。いまのところをくわしく説明できるかな。
T	えっと、「日本では」と書いてあるので、「外国では、はじめて会ったときにだきついたり、したを出したり、はなをこすりつけようとしたりする」からです。
C3 (a)	付け足しですが、「日本では、相手をびつくりさせてしまうかもしれません」と書いてあります。「外国ではびつくりさ

せない」ことになります。

T わかつたかな。ちよつと、⑤段落の文章をよく読んでみましょう。「日本では、はじめて会ったときに」とありますよね。では、どんなときに外国では、「だき合つたり、したを出したり、はなをこすりつけたりする」のかな。

C はじめて会ったとき(稿者注：つぶやき)

T うん。そうだよ。いま、みんなが言ったように、「はじめて会ったとき」に、だき合つたり、したを出したりするんだよ。そう考えてみると、みんなが考えてくれた「久しぶり」とか、「元気」とかって、意味としてあてはまるのかな。

T 3班さんが言ってくれたところ、みんなも気づいたかな。理由を考えて、意味を考えないと駄目だよ。すると、こういう身ぶりには、どういった意味があるのかな。続きから、四班さんから発言してもらおうかな。

C4 はじめまして、よろしく、だと思えます。  
(以下、略)

傍線部の子どもの発言を見ると、言葉足らずではあるものの、書かれていないあいさつの身ぶりについての意味を補足しようとするのが読み取れる。同時に、補足された意味が、なぜ導き出されたのかという理由をもとにして言及がなされることに気づくことができよう。このことについては、間瀬茂夫(二〇〇九)が指摘するとおり、論証の整合性を検討し、暗黙の要素を補い、推



論する子どもの姿を読み取ることができる。

しかしながら、間瀬茂夫（二〇〇九）で指摘される、暗黙の要素を補い、推論する学習指導は、中等教育段階を設定したものであり、小学生、とりわけ低学年の子どもたちには難しいと言えよう。たしかに、テキストを分析し、筆者の書いていないことをもとにして、適切な推論を行うためには、非常に高い能力が求められる。だからといって、小学校二年生は小学校二年生なりに、自己の生活経験や認識をもとにして推論を行うとともに、推論の根拠となる箇所を探し出し、言語化しようとしているという事実も存在する。波線部に見られるように、教師による補足的な説明と発問をもとにしながらではあるものの、子どもたちは、「身ぶり」の意味について、本文の記述にある根拠をもとにして推論しているのである。

この事実をもとにして考えると、間瀬茂夫（二〇〇九）で提案された暗黙の要素を補い、推論する読みは、決して中等教育段階の課題として位置付けられるものではなく、初等教育段階でも学習課題としての有用性を持つと指摘することができる。

### 三 問いを形成する授業づくりのために

説明的文章の読みの授業づくりの基本は、やはり筆者の考え方を吟味することを出発点としなければなるまい。吟味の結果、筆者の考え方に対する批判や納得を強調していく学習指導こそが、説明的文章を読むことの学習において構築されるべき一つの姿である。しかも、初等、中等にかかわらず、構築されるべきものである。

しかしながら、何かしら観点もなく、単に批判や吟味を行わせることには意味はない。学習者に、筆者の考え方を吟味させ、その考え方に対する批判や納得を表出させていくための観点を、「認識の方法」や「論証の整合性」に求めることは、これまでの分析からでもきそうである。ただし、授業づくりの観点として、「いつ問うのか、どう問うのか」ということに関しては、依然として課題のままである。二つの学習指導案の検討、実際の授業過程の分析を通じて明らかになったことは、「正確に読む」ことからはじめ、最終的に「評価して読む」ことに落ち着く、我々の頑ななまでの学習過程の構築にかかわる意識の変容こそが求められているということである<sup>10</sup>。

たとえば、資料①に掲げた子どもたちの反応は、第二次（読解の授業）に入る前の、第一次に記述されたものであり、ここには高いレベルではないが、学習者の批評が記されていた。また、学習指導の構想の変化は、「評価して読む」ことからはじめ、そのことによつて学習者を、「評価者」、「分析者」という立場に立たせる試みであった。そして、授業の中で見られる学習者の意見交流は、根拠をもとにした妥当性の高い推論を試みるものであったと捉えることができる。

このことは、「正確に読む」から「評価して読む」というある種の固定化された我々の認識が、ある種の幻想であることを示唆するものである。読者が、「批評」しながら読むためには、必然的に「正確」な理解が求められる。単に、「正確に読む」ことに終始する授業の中では、子どもたちは授業の中で「受容者」の立場に置かれるだけであり、「読者による発見」のある、主体的で協働的な、また問題

解決的な学習が営まれることは難しい。教室の中の学習者をいかに立場に立たせるのかによって、読みの質は規定されるはずであり、このことが説明的文章を読むことの学習を豊かなものにするとは間違いない。とするならば、授業の中で学習者をいかなる立場に立たせるのかを問うことが、授業デザインの起点となると言えよう。

注

1 寺井正憲（一九九〇）、「説明的文章の読解指導研究の文献レビュー」、『国語指導研究』第三集、二二頁

2 大槻和夫（一九八二）、「論説・評論の指導と教材分析」、野地潤

家・中西昇・安西勉夫・湊吉正監修、『国語教材研究シリーズ8

論説・評論編』、桜楓社、五頁～二二頁

3 松本修（二〇〇九）、「中学校・高等学校／説明文・評論文」、全国

大学国語教育学会編、『国語科教育実践・研究必携』、学芸図書、

一三六頁～一四二頁

4 松本修（二〇一三）、「読むことの教材論研究の成果と展望」、全

国大学国語教育学会編、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』、学

芸図書

5 たとえば、古賀洋一（二〇一四）（「科学哲学の知見を援用した中

学校説明的文章教材の分析―「花の形に秘められたふしぎ」―「自分

の頭で考える?」を対象として」、『論叢 国語教育学』復刊第

5号（通巻10号）、広島大学国語文化教育学講座、一九頁～三五

頁）の序は、説明的文章の学習指導の研究・実践の展開に詳しい。

6 金子萌（二〇一四）、「中学校説明的文章教材の「説得」の構造に

関する一考察」、鳴門教育大学国語教育学会編、『誤文と教育』第  
28号、二二頁～三七頁

7 ここで取り上げた反応は、岡山県勝央町立K小学校2年1組（28  
名）のものである。以下、当初の学習指導案、実際の学習指導案

ともに、同校教諭のI先生のものであり、授業実践と実践中の意  
見交流場面は、二〇一四年十一月十五日（土）に公開授業研究会

の授業の中で観察されたものである。なお、プロトコルについて  
は、ビデオ撮影した際の音声データを文字起こししたものである。

8 森田信義（二〇一一）、『評価読み』による説明的文章の教育」、

溪水社

9 間瀬茂夫（二〇〇九）、「説明的文章の読みにおける『論理』の再

検討」、『広島大学院教育学研究紀要』第二部第58号、一〇三

頁～一一頁

10 説明的文章の一般的な学習指導過程を見直し、学習者の批評を契

機として、「正確な理解」を促す学習指導のあり方を言及したもの

としては、守田庸一（二〇一四）（「説明文の学習指導（中学校）」、

山元隆春編著、『教師教育講座第12巻 中等国語教育』、協同出版、

一九五頁～二〇九頁）がある。

（岡山大学）