

「評価読み」の研究(1)

— 読みの構造と学習指導過程 —

A Study on “Critical Reading” (1)

— Structure of Reading and Teaching Process —

森田信義

Nobuyoshi MORITA

はじめに

これまで、論理的文章(説明的文章)の「評価読み」という新しい読みの学習指導理論を構築するとともに、各地の小学校(実践現場)において、その理論の検証を重ね、読者として、論理的認識主体として、教材や言語情報の価値を吟味できる児童を育成してきた。⁽¹⁾既に、著書、『説明的文章の目標と内容』において、特に、「評価読み」の目標論、能力論、教材研究論に関する考察を進め、そのそれぞれに関する提案をしてきている。本稿は、前掲の書においては、敢えて詳細な論述を保留しておいた「評価読み」理論に基づく学習指導方法について、そのあるべき姿を提示し、論理的文章の読みの学習指導の改善に資することを目的とする。方法論については、数回にわたる論究が必要となるが、今回は、その最初の取り組みであり、学習指導過程の構造についての原理的な考察を進め、いくつかの提言をしたい。

1 「評価読み」の定義と構造

「評価読み」とは、どのような読みをいうのか。またそれは、従来国語科において行われていた読みとどのような関係にあるのか。かつて、「評価読み」を、以下のように解説したことがある。

「受容的な読み」を、文章・作品の内容と形式をあるがままに理解しようとする行為であると見なして、それを、ひとまず「確認(のための)読み」と呼んでおく。一方、読もうとしている、あ

るいは読みつつある、さらには、読んでしまった文章・作品に対する、感想、意見、批判・批評、削除・添加、書き換えなどの主体的、能動的な働きかけとしての読みを、文章・作品の「評価(のための)読み」と呼んでおこう。

私は、自分の提唱する読みの理論を、「評価読み」の理論と呼んでいる。それは、従来の読みが、確認の読み一辺倒であったという事実を浮き彫りにするためであり、実際には、「確認読み」とセットで(同時進行的に、あるいは関連的に)行われる読みを指している。

これとよく似た用語に、「批判読み」(Critical Reading)がある。「批判」という言葉が、わが国ではマイナス評価を意味することが多いので、わざわざ「評価」という言葉を用いている。逆に、「評価」とは、プラス評価の同義語としてとらえるむきもあろうが、それも「評価」の本来の意味ではない。

「評価読み」とは、読みの対象である文章・作品の内容・形式(説明的文章に限っては、それに「論理」を加えているが)を、その構造を尊重しながらも、優れているものは優れていると判断して受け入れ、問題があるもの、誤っているものは、疑問や意見、改善という反応の対象として、保留したり、拒否したりする読みを指す。決して、教材文や筆者の揚げ足取りをする読みではない。そして、このような読みは、社会的には、ごく自然な読みであり、教育の現場

以外では、なじみ深い行為である。児童・生徒が、教師よりも先に「評価読み」を身に付けるのは、学校文化に影響されることが少なく、自然な読みの実践者だからである。⁽²⁾

従来、国語教室で指導してきた読みとは、このうちの「確認読み」が中心であり、本来的な意味での「評価読み」が実現されることは、極めて稀であった。

昭和43年(1968年)版学習指導要領において、読むことの領域内に、「読書指導事項」が新設され、「確認読み」である「読解指導」を越える「読書指導」が求められ、評価的な読みを導入する機会が提供されたが、残念なことに、新しい読みを受け入れる素地がなく、「読解指導」重視の立場は、今日に至るも、基本的には変わっていない。PISAの調査によって、わが国の高校生には、情報を吟味・評価する能力に問題があることが明らかにされ、文部科学省の小・中学校の児童・生徒を対象とする学力調査も「Bタイプ」(知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力や、様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力などにかかわる内容)を中心として「活用」に関する問題を中心とした出題の問題を用意して、状況の改善に努めようとしているが、このような能力を育成する読みの授業実践が、十分に存在しているわけではない。

2 二つの読みの学習指導過程論

(1) 一読法と三読法

読みの学習指導過程には、大別して、三読法(多読法、多層読み)と、一読法(一読総合法)があることは、ひろく知られている。

生活の中で行われる読書行為は、一読法の原理に立つものであることが普通であり、これを「生活読み」と言ってよい。この方法は、読み手である児童の側の論理を重視したものととらえられている。この原理に立ちながら実践理論を構築し、学習指導を展開しているのは、児童言語研究会(児言研)である。

一方、教材である文章・作品の全体を、数次にわたって読み重ねる方式(通読-精読-まとめ読み・あるいは味読)を三読法あるいは三層読みともいう。解釈学に基づくこの方法は、国語科における読みの指導過程としては古い歴史を持ち、今日の実践現場の主流をなしている。児言研の一読法が、児童の論理を重視す

るものであるとするなら、こちらは、教材の論理に立つものということも出来ようが、このように決めつけることは、解釈学の歴史からみて必ずしも妥当とは言えない面もある。次節では、解釈学における「批評」の位置づけについて、考察を加えておく。

(2) 解釈学における「批評」の位置

三読法の主唱者とされる石山脩平の『教育的解釋學』(昭和10年)では、「解釋の實踐過程」として、次のような活動を掲げている。(引用部分の漢字表記は、新字体に改めている。)

通読段階の任務：素読，注解，文意の概観，通読
精読段階の任務：主題の探求・決定，事象の精査及び統一，情調の味得または基礎づけ，解釈的構想作用，形式による自証

味読(鑑賞)段階の任務：朗読，暗誦，感想発表
批評段階の任務：内在的批評，超越的批評

この批評段階について、「批評の要件」として、次のような記述がある。

「通読・精読から味読(鑑賞)へと進んできた解釈実践過程は、それが目指した解釈深化の目標への自然的進展として、最後に『批評』(Kritik)の段階に達する。批評を斯かる意味に於いて最広義の解釈操作の中に定位させることは、やがて批評の要件を想定するものである。即ち批評は第一にその作品自体に内在する立場を標準としてその作品の構造の適否優劣を評価するところの『内在的批評』(Inmanente Kritik)を要件とし、第二にはその作品以外の立場を標準としてその作品の性格や優劣を評価する所の『超越的批評』(Transzendente Kritik)を要件とする。」⁽³⁾

さらに、「批評」について、次のような説明がある。「批評は斯くの如く解釈の自然的進展の中に定位するものでありながら、而もそれ以前の諸段階に比べて固有の特色を有たねばならぬ。それは第一に作品に対する事実判断ではなくして価値判断であること、第二に読む者の立場ではなくて自ら作者の立場に立つことである。通読・精読といふ狭義の解釈段階は、作者の想が何であるか、またそれが如何に表現されてあるかといふ事実に対する判断であり、鑑賞段階すらこのありのまゝの事実を讀者自らが一層明らかに理會し且つ第三者に伝達するものであ

り、その場合の感想発表と雖も、この事実をその性格に即して敷衍し発展させるものである。然るに批評は、作者の想のあり方が果たしてあるべき姿にあるか否か、またその表現があるべき形式に於いてなされてゐるか否かを評価する所の『価値判断』である。次に通読・精読にあつては読者は己を空しうして作品の文意を受容れるものであつて飽迄も読む者の態度であり、鑑賞に於て作者の立場に合体し作者に代つて第三者にその文意を伝達する場合と雖も、作者の語らんとする所をそのままに読者が代弁するに過ぎない。然るに先づ内在的批評に於ては、読者は作者の想の指導原理たる主題を自らの主題としながらも、『若し自分が作るとしたら』といふ立場に立つて、作者に拘束されざる自由な立場から、自らの想を内的に構成し、またその表現形式を頭に浮べ、これを標準として作者の想及び表現形式を評価するのであり、……」⁽⁴⁾

ここには、「評価読み」に通じる極めて重要なことが書かれている。特に、「内在的批評」は、「評価読み」と同一であるといつても過言ではない。

ところで、『國語教育論』(昭和12年)においては、「批評」の位置づけは、次のように変更になっている。「読解以前の領域から読解固有の領域へと論述を進めて、通読・精読・味読の三段階を経て来た私は、今や読解以後の領域を取扱はねばならぬ。この領域は、与へられた文に即した客観的態度から離れて、読者の自己に帰る所の主観的態度に移るのであるが、しかし、それは読解以前の主観とは異なつて、既に文の読解といふ客観的作業を経た後の主観であるから、謂はゞそれは客観を総合した主観、むしろ主客両極の止揚とみることが出来る。換言すれば読者は、文の解釈によつて取得した所を己自らに照らして自己反省を行ひ、又その取得した力を己れ自らの力として活用し応用するのである。私はかうした態度による仕事を『批評』及び『整理、練習、応用』といふ名で呼びたいと思ふ。

『教育的解釋學』に於ては批評段階を、解釈実践過程の最終段階として説いたけれども、これは本来解釈ではないから、今は取りはなして取扱ふことにする。解釈は狭義には通読・精読段階を意味し、広義には味読段階をも含むのであるが、何れにしてもこれ等の仕事は、与へられた文そのものを正しく十分

に受容れ読み取ることを本来の任務とする操作である。然るに批評はかうした受容読解の立場を去つて読者自からの創作の立場に立ち、若し自分が作るとしたら如何なる文を作るであらうかを頭に描きつゝ、これと比較して、与へられた文の特色長短を検討するのである。この場合に読者の創作的立場が更に二つに分れて、所与の文と同一の主題(意図)の下に読者自らが創作するやうに仮定される場合と、所与の文と異なる主題(意図)の下に読者自らが創作するやうに仮定される場合とがある。前者に於ては「内在的批評」が生れ、後者に於ては「超越的批評」が生まれる。この二つの批評については『教育的解釋學』に述べておいたから再説を省かう。⁽⁵⁾

石山の『國語教育論』における「解釈」とは、「狭義には通読・精読段階を意味し」、「与へられた文そのものを正しく十分に受容れ読み取ることを本来の任務とする操作である。」という内容のものであり、「批評」は、その範疇を超えるものとして、「解釈」の指導過程の外に置かれるという位置づけになっている。

解釈学に基づく三読法(多読法、多層読み)が、筆者、教材(作品・文章)は尊重するが、読者の自立性に対する配慮が欠けていると批判されることになった原因は、『教育的解釋學』で解釈実践過程の最終段階に位置づけていた批評段階(特に「内在的批評」)を、『國語教育論』では解釋実践過程から除外してしまったことにあると言つてよい。つまり、石山にとって、「解釈」とは教材に同化する行為であつて、読者の立場から教材を価値吟味・評価する行為は「解釈」のための行為そのものとは見なされないのである。石山の言うところの「最広義の解釈」の立場を許容するなら、三読法の問題点であるとされる読者の不在、主体性の欠如という問題は回避されたのではないかと惜しまれる。また、『國語教育論』にあつては、狭義の「解釈」の立場を採つてはいるが「批評」そのものを否定しているというわけではない。「解釈学」は解釈を対象とする学問であるが、「読む」という行為が、多様な層、多様な面を複合的に内包するものであるとの立場に立つなら、一旦「解釈」から外した「批評」を、読みの実践過程として位置づけ直すことが不可能であつたとは思えない。

『國語教育論』における「批評」指導の内容づけは、次のようなものであつた。

「ともかく批評は創作的立場とするのであるから、理會から表現への途に通ずるものであり、読方から綴方への第一歩である。こゝに読者自身の立場に帰つての成長が見られるわけであつて、批評を解釈以後の領域に入れる趣旨もこの点に存するのである。」⁽⁶⁾

この記述から、「批評」を「解釈」にかかわる行為とはせず、「解釈」の応用ないしは発展として、表現活動（綴り方）への道を拓くものという位置づけをするという立場が明らかになる。

三読法は、狭義の「解釈」の実践過程に基づくものであり、その限りでは、「確認読み」の特徴と問題をそのまま抱え込んでいると見なすことができる。

3 「評価読み」の学習指導過程論

既述の如く、私たちが実の場において行う読みは、原則として一読法によるものと考えてよい。特に数度の読みの必要が生じる場合があるにしても、家庭や社会における通常の読み（国語教室以外で行われる読みという方が妥当であるかもしれない。）の原理は、一読（一読総合）法である。このような一読による方法とは趣を異にする三読法（多読法、三層読み）が、国語科教育において中心的な位置を占めていることには疑問がある。特に、「批評」活動を読みの学習指導過程の本来的な活動から外した「通読—精読—味読（まとめ読み）」を基本とする読みは、「評価読み」とは距離があり、一読総合法を主張する児童言語研究会による批判である、作者中心、教材中心で読者の軽視という問題⁽⁷⁾を抱え込む危険性があるが、本稿では、わが国のほとんどの教育現場で三読法が普及しているという事実を踏まえて、三読法を基本にしつつ、三読法の問題・課題を克服する学習指導過程を構築していきたい。以下に、二つのタイプの学習指導案モデルを掲げるとともに、それぞれの構造の必然性について明らかにしていきたい。

(1) 「確認」活動と「評価」活動との関係

「確認読み」（読解）と「評価読み」とは、どのような関係にあるのであろうか。特に、学習指導過程の構成上、この二者をどのように位置づけるのかを考えておかななくてはならない。

これまで、「確認読み」を中心に、読みの学習指導を進めてきた人々には、「確認読み」を十分におこなった後に、吟味・評価の活動を位置づけるという二

段階型が受け入れやすいものようである。「十分に教材の理解もできていないのに、評価などできるわけがない」という意見も一理あるところから、評価の読みを導入する場合も、確認→評価という二段階構造で実践されることが多い。

しかし、題名読みもせず、児童の反応の創造を目的としない受容型の通読をし、さらに長時間の精読をした後は、児童は読者としての主体性や個性を失い、評価の可能性は著しく制限されてしまうという事実がある。

例えば、教材研究活動として、小学校第一学年用教材『はたらくじどう車』⁽⁸⁾を、題名読みもせず、ひたすら叙述に即して正確な理解を志す読みを進めた場合と題名読みを行い、通読段階で、読者（この場合は指導者）の主体的、個性的反応を重視する読みをした場合では、読みの性格は大きく異なったものになる。

題名の「じどう車」に思いを巡らす時、教材に取り上げられた3種類の船（バスやじょうよう車、トラック、クレーン車）の他に、多様な自動車を思い描くことになる。ところが、いきなり題名と本文に出会う活動をした場合、教材に取り上げられた3つの事例以外のものを想定しにくくなる。このことは、この説明文の筆者の事例の取り上げ方の個性と問題性に気づかなくなる危険性があるということである。また、事例の取り上げ方のみならず取り上げた事例の扱い方（説明の進め方＝論理、表現の仕方）の学習についても、制限を受けることになる。

教材文の一部を取り上げて、このことを検討しよう。

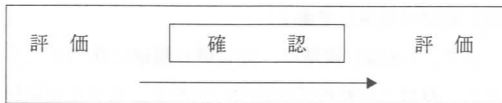
「知っている自動車を挙げてごらん。」と呼びかけてみよう。これは題名読みであるが、この問いに対しては、必ず、教材の3つの事例を越えるものが出てくるであろう。であるとすれば、教材を読む過程で、「筆者は、どうしてたくさんある自動車の中から、この3つを選んだのだろう。」という疑問も生まれる。また、場合によっては、取り上げた事象への切り込み方、説明の進め方、言語表現の仕方などに関する筆者の工夫に触れることもできる。

ところで、児童が、「バス」「乗用車」を独立して想起することは、容易に想像できる。このような反応があった場合、「筆者は、どうして、この二つを一つの容器物（カテゴリー）に入れてしまったのだろう。」という疑問、違和感、ズレが生じるはずである。実は、

このような扱いが、教材の第一の事例（論文末尾の資料を参照されたい。）の説明に困難を来すことになっていることに気づくことに繋がるのである。

ところが、いきなり題名、本文を読み、内容をひたすら理解しようとする姿勢の読みの活動をした場合には、教材の内容や説明の方法、表現の方法を、そのままのように読むことを強いる授業を生み出す。実際そのような授業が多い。確認の読みを完了した後に、吟味・評価の活動を設定するということは、理屈の上ではともかく、現実的には極めて困難な活動を強いることになる。

したがって、ここに提案する学習指導過程案は、次の図のように、「評価→確認→評価」という構造にしている。



題名読みは、教材のタイトルに触発されつつ、読者自らの世界を思い描く契機になる。これが、評価の原動力である。また、通読段階での反応も教材の吟味・評価の初期段階、前提である。この段階はなお主観的に過ぎるかもしれない。しかし、主観的であることは構わない。なぜなら、この主観的な反応を、精密に検討する場として精読（確認読みを中心とする）の長い時間が控えているからである。このような過程を経て、吟味・評価の完成段階（まとめ読み）に至るのである。

この間の事情を、石山は、既に、『國語教育論』、次のように言っている。

「読解以前の領域から読解固有の領域へと論述を進めて、通読・精読・味読の三段階を経て来た私は、今や読解以後の領域を取扱はねばならぬ。この領域は、与へられた文に即した客観的態度から離れて、読者の自己に帰る所の主観的態度に移るのであるが、しかしそれは読解以前の主観とは異なつて、既に文の読解といふ客観的作業を経た後の主観であるから、謂はゞそれは客観を総合した主観、むしろ主客両極の止揚と見ることができる。」（下線は引用者による）⁹⁾

(2) 読みの学習指導過程案の提案

「評価読み」を実現するためには、学習指導過程、学習指導方法にも工夫が必要である。以下に掲げる学習指導過程は、児童が、教材を「吟味・評価」する能力を

習得することを目指して考案したものであり、その立場は、A案、B案、いずれの場合も共通である。

まず、A案から提示し、その構成原理について考察を加えておこう。

1) 学習指導過程A案

段階・順序	学習指導の内容	備考
1 題名読み	<ul style="list-style-type: none"> ○説明の対象になっている「ものごと」について、読み手の認識のありようを把握する。 ○「知っていること」「予想できること」「疑問に思っていること」「意見」「説明や主張したいこと」「説明や主張の方法」(表現や構成など)を考えさせ、記録させる。これらが記録されたものを、仮に、「認識の見取り図」と呼ぶ。 ○自分なりに、題名に即した文章を書いてみる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・読みの構えづくり。 ・左欄の諸活動は、選択して、負担がかからないように配慮すること。
2 教材の通読	<ul style="list-style-type: none"> ○「認識の見取り図」を念頭に置きながら、教材文を読み通す。 ○反応(予想、同感、疑問、発問、意見、感想、批評など、特に疑問、意見批評に重点を置く)を書き込みながら読む。(傍線を施す程度でよい。) ○「内容読み」が中心になるが、この段階では、多くを要求しない。 ○書き込んだ反応をもとに、学習課題を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教材本文との最初の出合い ・内容・ことがら中心の読み ・読みの過程で生まれる反応(特に疑問、意見反応を重視)の尊重(主観的把握段階)
3 教材の精読	<ul style="list-style-type: none"> ○教材の客観的把握(書いてあることを書いてあるとおりに把握する) ○論理指標表現を手がかりに意味段落分けをする。 ○通読段階で得た学習課題を解決する。 ○新しい反応の創造と解決(通読段階の「内容読み」を内包しながら、「論理」「表現」の読みを目指す。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・「内容」にかかわる課題を解決しながら、「表現」「論理」の読みに移行。 ・新しい課題の創造(客観的な読み、根拠を求める読みの段階)
4 教材の総合的把握	<ul style="list-style-type: none"> ○先行する段階に現れた反応(学習課題)を総合的にとらえ、筆者の基本的立場を把握し、吟味する。 ○残された問題を確認し、反応の意味を考える。反応の仕方を評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ことがら・内容、表現、論理のすべてを総合する読み(主体的読み)
5 まとめと発展	<ul style="list-style-type: none"> ○教材文の総合的評価を踏まえて「批評文」を書く。 ○学習の発展を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・評価の表出

① A案の作成原理について：

ア 題名読みの機能

私たちが読み物を選択する場合、最初に目にするのは題名（タイトル）である。タイトルにかかわる反応が、読み物の決定、読みの構えづくりなど、読みの初期段階の活動の方向性と質を規定することに与かっていることは否定できない。

教科書教材は児童の選択の結果ではない、いわば偶然そこに存在する文章・作品である。教材であるから読まざるを得ないということになるのであるが、そのような意欲の欠落した状態で、望ましい読みが成立する可能性は低い。

題名読みとは、教材との偶然の出会いを、自らが選んだ読み物であるかのような必然の出会いに変換する行為であり、指導者が仕組みなくてはならない読みの学習指導過程の重要部分である。教育実践記録や論文のタイトルに、「題名読み」の語が含まれることは極めて少ないが、読みの構造を規定する重要な活動であることを明記しておきたい。⁽⁹⁾

また、従来考えられていたような、単なる動機付け、興味関心の喚起というに留まらず、読みの構え作りという重要な機能を持っていることも心に留めておきたい。

イ 「通読」の再検討

三読法が、読み手である児童よりも、筆者・作者、教材（文章・作品）を重視することになっているという児童言語研究会の批判のうちには、三読法の第一次の読みである「通読」にかかわるものがある。その批判の内容は、次のようなものである。

「○第一次通読の心理的妨害について——第一次読み（通読）をやってしまうと、次の欠点が生まれそれが固定されてしまっているのです——(1)第一次は通読だから、さーっと筋を拾って読む、(2)しかも、そのひとつによってそういう些末な読みによって筋がわかる結果、第二次読み（精読）といっても、すでにわかってしまった筋を再び追って、それがどこでどうしてそうなったかをたどり返すに過ぎない読み返しにされてしまう。(3)このことは、つぎの心理に暗いところから来ており、しかも守りつづけられているのです——読みによっては第一読こそ、文字表現を見る←→内容喚起という、この最も反応の生動する唯一の機会を自分自らが捨て去って省みない、そういうことを国語教育の大切な場面に固定し

て適用してしまっている。(4)したがって、大切な精読は常に内容の発展においては『二番煎じ』にしか行われぬ。そのようなところでは、もはやその作品に対する興味は消え失せて、ただ教師のひとり芝居がまつだけなのです。』⁽¹⁰⁾

第一次の読みである「通読」を教材の概略をつかむための読みという粗雑な読みにしてしまうことが三読法の重大な欠陥であるとの指摘は妥当である。実の場における読みの感動は、ただ一度の読み（すなわち通読）の過程で生起するのであり、人為的に数次に分けて読みを進めることで、最初の読みの感動が薄れることは、従来の学習指導過程による限り避けがたいことである。

読みの学習指導過程の改善に際して、まず最初に解決する必要があるのは、この第一次の読みである「通読」段階の見直しである。

さて、「通読」段階は、児童の指摘に俟つまでもなく、教材との初めての出会いであり、もっとも新鮮で、主体的な反応の生まれる段階である。

児童が、読みを進める段階で生じる反応には、多様なものがある。学習指導過程案に例示してあるのは、「予想」「同感」「疑問」「発見」「意見」「感想」「批評」などである。従来、通読の終わりに「感想」としてまとめるといってはあっても、このような諸反応が、反応の生起する過程に沿って、克明に記録されることはなかった。

これらの反応のうちで、第二次の読み（精読）以降の学習に活かされ、「評価読み」のための読みを実現するという意味で重要な位置を占めるのは、疑問、意見、批評など、学習課題の素材になりうるものである。そして、これらは、従来の受容の読みからは生じにくいものである。

ウ 「精読」段階における目的意識

読者自らの反応を大切にしながら学習課題を構成し、その解決を図る読みが、第二次の読み（「精読」）である。

いかなる性格の「精読」が展開されるかは、第一次の読み（「通読」）の段階で、どのような反応が生まれ、どのような学習課題が用意されるかにかかっている。第一次の読みは、論理的文章の場合、その構成要素である「内容・ことがら」に傾斜した反応を生む。通読段階では、「内容・ことがら」を対象にすることが多いのは、私たちの実生活における読みを振り返るなら自明のことである。実際、児童の書き込み一覧を見る

と、「内容・ことがら」に関する反応が大半を占めることが多い。後に、データを示すことにする。

論理的文章の構成要素のうち、もっとも重要なのは言うまでもなく「論理」である。⁽¹²⁾ この「論理」に目が届きやすいのは、第二次の読み以降である。学習指導計画のうちで、最大の時間を要する「精読」段階は、単に、「内容・ことがら」に関するものの多い、初読段階の反応をもとにした学習課題の解決のためだけに集中するような、貧弱なものであってはならない。「精読段階」もまた、反応の過程である。しかも、第二次以降の段階は、「内容・ことがら」を越えて、「表現」「論理」に目を向けるという通読とは目的を異にする段階である。したがって、「精読」段階で生まれる新しい反応に基づき、教材の表現と論理にも目を向けることになる新しい学習課題の創造とその解決の段階ということができる。

特に、露わに姿を現すことのない「論理」にかかわる反応とそれに基づく学習課題の創造に目を向ける必要がある。

エ 「まとめ読み」の意義

学習指導目標の達成状況の振り返り、課題解決の過程と方法、結果の振り返り、「評価」←→「確認」という双方向の活動の振り返り等、題名読みから始まり、精読に至るまでの行為のすべてが振り返りの対象となる。

2) 読みの学習指導過程 B 案

段階・順序	学習指導の内容	備考
1 題名読み	○説明の対象になっている「ものごと」について、読み手の認識のありようを把握する。(・知っていること・知りたいことを書き出してみたり、発表したりする。)	・読みの構えづくり。 ・左欄の諸活動は、選択して、負担がかからないように配慮すること。
2 全文読み (1)	○題名読みで予想したことや知りたいことなどを頭に置きながら、教材文の全体を把握するために通読する。(内容中心の読みという特色を持つ)	・教材本文との最初の出会い ・内容・ことがら中心の読み ・読みの過程で生まれる反応(特に疑問、意見反応を重視)の尊重(主観的把握段階)

3 全文読み (2)	○よく分からないところ、とてもよく分かるところに線を引きながら再度読み通す。 (言語表現、論理にも着目させる)	・再度の通読。 ・反応の記録。 この段階では、表現、論理が反応の対象となる。
4 学習課題づくり	○前項の反応(線を施したものを)を整理し、学習課題を作る。 ○「ことがら」/「言葉・表現」/「論理」に分けて課題を整理する。	
5 教材の部分読み	○教材の全体をいくつかの部分に分ける。(意味段落分け) (「論理指標表現」を手がかりにして) ○部分内部を読み進めながら、前項の学習課題を解決する。 ○書き換え(修正・削除等)を伴う。	・「内容」にかかわる課題を解決しながら、「表現」「論理」の読みに移行。 ・新しい課題の創造。 (客観的な読み、根拠を求める読みの段階)
6 教材の全体読み	○部分と部分の関係づけながら、学習課題に取り組み、また、新たな学習課題を創造し、解決する。 ○教材文全体を前時までの学習をふまえて総合的にまとめる。学習課題の解決過程及び結果の吟味・評価	・ことがら・内容、表現、論理のすべてを総合する読み(主体的読み)
7 発展活動	○教材に対する吟味・評価をまとめる。(評価文・批評文の作成/最後のまとめとしての発表、話し合い等)	

① B 案の作成原理について:

ア 二つの通読

学習指導過程案 B が A と異なる点は、題名読みの次の段階に、「通読」を二回入れていることである。

この理由は、A 案で述べたことと関連があるが、次の通りである。

私たちは、一読を原理とする日常の読みに於いて、まず、「内容・ことがら」を中心に読んでいます。言語表現や論理は、内容に比して、相対的に意識することが少ない。むしろ、一読で、内容、表現、論理のすべてが認識の対象となるような読み手であることが望ましいのであるが、それは、多くを望みすぎている。児童の場合は、なおさらである。

教材が、児童の発達段階に適合するように作成されているとしても、A 案の解説の中でも明らかにしたように、児童が最初の読みの過程で特に意識するのは教

材内容である。このことは、通読段階での児童の書き込みを整理したデータを見ても明らかである。例えば、ある小学校の児童が『雪国は今一』（第4学年教材）を通読する過程で生み出した反応を、「内容」「筋道」「表現」という三つのカテゴリーに分けてみた場合、そのデータは、次のような実態を示している。

「内容・ことがら」……………68

「すじ道（論理）」……………12

「表現（言葉）」……………9⁽³⁾

数字の出方は、「評価読み」の体験を重ねるに従って変化をするが、一般的に、通読の段階では、「内容・ことがら」に関するものが最も多いという事実は変わらない。

通読段階での児童の反応は、精読段階で取り組む学習課題づくりの重要な素材である。したがって、学習課題が、「内容・ことがら」に偏ることなく、説明的文章の構成要素である、「論理」、「言語表現」についても用意されて、精読段階の読みの方向付けができるということが必要である。二度目の通読は、初読の単なる繰り返しではなく、反応の対象が異なる読みということになる。児童には、最初の読みの段階では、「筆者は、どんなことを書いているかということに注意しながら読んで、気づいたこと（感心したこと、疑問に思ったこと、おかしいと思ったことなど）があれば、その箇所を線を引きましょう。」と働きかけ、第二回目の通読段階では、「筆者は、どんな言葉を使って、どんな説明の進め方をしているかに気をつけて読み進め、気づきのある箇所を線を引きましょう。」というように、読みの対象、反応の対象を焦点化させるのがよいであろう。

A案においては、通読段階に出てくる少数の、「論理」、「言語表現」に関する反応を手がかりにして学習課題づくりを活かしておりましたが、精読段階で「論理」、「表現」に関する新たな反応と学習課題づくりを精読段階で行うことにしていたが、B案では、新たに通読を設定することによって、この問題を解決しようとしたのである。いわば、読者の主体性を尊重しつつ、反応と学習課題づくりに配慮した学習指導案例である。

イ 吟味・評価活動のまとめ—批評文—

A案、B案いずれの案にも共通して発展段階に位置づけられている「批評文」に言及しておきたい。児童は、読み手として教材を吟味・評価することになるが、

題名読みに始まるその活動は、最終的にどのようなレベルを示すものとして結晶するのか。それを示すものの一つが、児童の書く「批評文」である。前出の『雪国は今一』の学習結果として、どのような批評文が生まれたのかを、事例によってみておきたい。2,000字近い文章のうち、児童が分かりにくいとした部分のみを取り上げておこう。

（前略）これで、わたしがわかりやすいと思ったことは終わりです。次は勉強しても、よくわからなかったことです。

（略）

……雪むろとれいぞうこは、最初ちがうとせつめいしてあるのに、あとから大れいぞう庫と書いてある。なぜそうなるのか最後までよくわからなかった。

雪ダムの雪は、なぜとけないのかせつめいしていません。もし先生が『雪はじゃまものか』という本をもっていなかったら、さいごまでその理由がわからなかったと思います。だから、その理由を書いていたら、わかりやすかったと思います。

それと、最初に、雪ダムのけいかくのことを説明していたのに、急に雪ダムのない場合のことになるので、かんちがいをしてしまいます。だから、雪ダムのない場合の時の話になるときの最初のところに「雪ダムのないときは…」と書いてから始めたらいと思う。そのほうがわかりやすいと思います。

これで、「雪国は今一」のわかりにくいところは終わりです。わかりにくいところは、わかりやすいところにくらべて、少ししかありません。だから、これだけすず木さんの文はくふうしてあるのだと思います。

（後略）⁽⁴⁾

教材文の分かりやすさと分かりにくさを詳しく書いており、多くは、なるほどと思う内容になっている。

また、「内容・ことがら」、「論理」、「表現」のすべての観点からの記述があり、学習指導の成果が現れた批評文になっている。このような批評文は、特定の児童ではなく、多数の児童が書いている。児童の吟味・評価能力を低く見積もりがちであるが、「評価読み」

の実践の過程及び結果には、予想外にレベルの高い児童の反応が生まれるのである。

まとめ

「評価読み」の学習指導過程について、その構成の原理を考察してきた。「評価読み」は、実の場における、読み手を尊重する読みである。このことから、一般的には、読み手の主体的行為を重視する一読総合法を基本とすべきであるかもしれない。しかし、わが国の多くの国語教室で採用されているのは「三読法(多読法, 多層読み)」と呼ばれる、解釈学に基づく学習指導過程である。

以上のことを考慮するなら、三読法によりつつ、一読法を主張、支持する人たちの批判に答える工夫を施すことはできないかという視点に立って、ここに、A案、B案、二つの学習指導過程案を構想してみた。もともと、これらには「案」という名が付されてはいるが、既に多くの小学校で実施され、その効果が検証されているものでもある。

一読総合法による通読批判は、三読法によっては克服できないかどうか、一読総合法と三読法は、二者択一存在であるのかなどを、過去の理論的研究¹⁾を活かしながら、学習指導過程を構築してみた。

結論的に言うなら、一読総合法における「立ち止まり」を教材の最終部分に設定したものを創造しようとしたとも言えるし、また、三読法における「通読」を一読法の追究している読者の生き生きとした反応過程に変貌させるように工夫した結果であるとも言えよう。

もともと、一読総合法と三読法は、二者択一の関係にはないのであろう。学習者の能力、教材の難易度、読みの目的などによって、いずれかを使用するという性格のものではないのか。例えば、言語能力に問題があり、通読が不可能な場合は、立ち止まり箇所を設定して、部分を読み重ねる以外に効果的な方法はないであろう。また、時間的に余裕のない読書は、一読法によるしかないであろう。逆に、複雑な事象を内容とする文章、極めて重要な内容あるいは高度な内容の文章などは、何度も読み返すのが普通である。これまで、日常の読書活動、実の場での読書活動は、普通、一読法によっていると書いてきた。しかし、実の場でも、一読した後、何度も読み返すこともある。

石山脩平の「解釈学」も、その「指導方法」として説明されているのは、「通読—精読—味読」に限定されるものではなく、「解釈以前の領域とその指導」、「解釈以後の領域とその指導」を用意しているのであり、そこに記述されている内容は、読者の論理に立ち、主体的な行為としての読書を成立させるための視点を欠いているとは言えない。読書行為を「解釈」に限定したところに、「解釈学」と名付けられた研究の宿命があったのかもしれないが、今日の読むことの教育理論として活かされる可能性も内包する理論であったことを再認識しておきたい。

提案したA案、B案も、このような考えに立つとき、決して、説明的文章の学習指導過程を、これら二つ以外には認めないというものではない。学習者の能力、学習の目的、教材の質、読みが行われる状況などによってさらに多様なものが工夫される必要があり、また、A案、B案そのものの構造にも手加えられて一向に構わないという存在である。

ただ、いかなる学習指導過程を採用するにしても、読みというものが主体的な活動であり、教材の吟味・評価の過程でもあるという点に対する配慮を必須とするものであることを念頭に置いておきたい。これに答えようとしたのが「評価読み」理論の提案であり、その読みのための学習指導過程案二つである。

【注】

(1) 筆者は、これまで自らの著書、論文によって、吟味・評価の読み、すなわち「評価読み」の理論を構築し、著書、論文で発表するとともに、実践現場において理論の検証作業を進めてきている。多くの小学校において、「評価読み」による読みの能力の育成があれば、学力検査において、吟味・評価の読みの能力は平均を遙かに超えるレベルに到達していることを実証するとともに、解釈を中心とする確認型の能力も高くなること、また、思考・認識能力、表現力にも著しい進展を見せたことが明らかになった。該当する著書については、以下のようなものがある。

- 1 森田信義、『認識主体を育てる説明的文章の指導』、溪水社、1984
- 2 森田信義編著、『説明的文章の研究と実践』、明治図書、1988

- 3 森田信義、『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』, 明治図書, 1989
- 4 森田信義、『説明的文章教育の目標と内容—何をなぜ教えるのか』, 溪水社, 1998
論文としては、「説明的文章指導論の史的研究」(I~IX)(主として『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』の収録論文)他がある。
- (2) 森田信義,『「評価読み」基礎講座』, p.2, 私家版, 2009-8
- (3) 石山脩平,『教育的解釋学』, p.129
以下に引用するものも含めて, 石山脩平の『教育的解釋学』,『國語教育論』は, 光村図書版の『近代国語教育論大系 14巻』, 昭和50年によった。また, 引用箇所旧漢字は, 新字体に変更している。
- (4) 石山脩平,『教育的解釋学』, p.130
- (5) 石山脩平,『國語教育論』, p.312-313
- (6) 石山脩平,『國語教育論』, p.314
- (7) 児童言語研究会,『新・一読総合法入門』, 一光社, 1976, p.24

(三読主義批判をするために石山脩平による教科書教材の読みについての論を引用した後に, 次のような手厳しい批判をしている。

「『己れを空しうして虚心坦懐』が示すように, 絶対主義に随順させる読み方教育の代表的言辭が存在しています。『受け取らせ読み』の手順を現代でも最上の方法として尊崇している論者がいるのですから, 驚くほかはありません。そんな論者にいささかでも影響されていることもたちこそは, まことにみじめであると言うほか言い表しようがないのです。

念のために言っておきますが, この引用で『作者と読者が合体する』という表現で言われている内容は, その魔術を破ってのべれば『読者が作者に合体する』のです。石山流の解釈学理論に立つ読解とは, もともと, こういうのがその正体なのです。)

- (8) 教材文は,『資料』として, 論文末に掲げる。なお, 挿絵は省略している。平成16年検定済み。『あたらしいこくご 一年下』, M社, 第二単元の教材
- (9) 石山脩平,『國語教育論』, p.312
- (10) 1952年から2005年までの, 代表的な国語教育専門雑誌に掲載された論文38000余に及ぶタイトルに,

「題名」と付されたものは, わずかに11本であり, その中で, 本論文に言う「題名読み」を意味するものは, わずかに1本しかないということが分かった。なお, このデータベースは, 筆者(森田)が, 広島大学在職時に編集したものである。

- (11) 児童言語研究会,『新・一読総合法入門』, 一光社, 1976, p.24-25
- (12) 文学作品では, 言語表現と内容の統合体として「形象」という概念がある。説明的文章で, これに該当するものは「論理」とすべきであろう。論理の定義には, 様々なものがあるが, 児童・生徒にも理解可能で, しかも実の場で活用できるものとして, 筆者は, 「ものごと(事象)」と「ものごと(事象)」の「関係」のことであり, 便宜的に定義しておきたい。論理的認識能力については, 森田信義, 「説明的文章の読みの能力構造論—「評価読み」を中心に—」(『鈴峯女子短期大学人文社会科学集報』, 第55集, pp.1-15, 2008年12月)を参照されたい。
- (13) 加藤之典,『読み手の論理を生かす/説明的文章の学習指導』(p.46, 私家版, 1995)
- (14) 注13の書, p.14
- (15) 森田信義, 「説明的文章指導論の史的考察Ⅲ—1960年代の『児童言語研究会』を中心に—」(『広島大学学校教育学部紀要 第I部 第18巻』), 1996

資料

教材:『じどう車くらべ』(M社 一年下)

じどう車くらべ

いろいろなじどう車が、どうろを はしています。

それぞれのじどう車は、どんなしごとをしていますか。

そのために、どんなつくりになっていいますか。

バスやじょうよう車は、人をのせてはこぶしごとをしています。

そのために、ざせきのところが、ひろく

つくって あります。そとの けしきが よく
みえるように、大きな まどが たくさん あり
ます。

トラックは、にもつを はこぶ しごとを し
て います。

その ために、うんてんせきの ほかは、ひろ
い にだいに なって います。おもい にもつ
を のせる トラックには、タイヤが たくさん
ついて います。

クレーン車は、おもい ものを つりあげる
しごとを して います。

その ために、じょうぶな うでが、のびたり
うごいたり するように、つくって あります。
車たいが かたむかないように、しっかりした
あしが、ついて います。

森田 信義(子ども発達教育学科)

(2010.10.28 受理)