

# 国語科教材「花を見つける手がかり」(教出4年) 実践研究の批判的研究

常木正則\* 林知之\*\*

## はじめに

実践研究<sup>(1)</sup>の目標は、実践のための知見を明らかにすることである。しかし、実践研究が適切な知見を必ずしも提示しているとは限らない。私たちが同教材の二つの実践研究の研究を行ったのは、その研究内容に疑義を抱いたことによる。

実践研究の研究の目標もやはり実践のための知見を明らかにすることである。そして、その知見もまた批判の対象とされなければならない。このような手続きを経ることにより、より妥当な知見が見出されると考える。

本稿のうち、神田綾子氏の実践研究の批判的研究は、林知之が執筆した<sup>(2)</sup>。

## I 研究の目標

二つの実践研究が提示している知見の適切性を明らかにし、より妥当な知見を導き出すことを目標とする。

## II 研究の対象と方法

### 1. 研究の対象

対象とした実践研究は、次の二つである。

神田綾子「説明的文章教材の研究と実践・達成水準『花を見つける手がかり』(教育出版)」<sup>(3)</sup>  
寺井正憲「『花を見つける手がかり』実践研究の批判的検討」<sup>(4)</sup>

### 2. 研究の方法

二つの実践研究の察究による<sup>(5)</sup>。

## III 神田綾子氏の実践研究の批判的研究

### 1. 研究の内容

- 1 神田氏グループの研究目標および方法を明らかにする。
- 2 「花を見つける手がかり」実践の研究における方法の適用の実際と知見とを明らかにする。

---

\* 新潟大学教育学部

\*\* 新潟大学大学院教育学研究科院生

3 知見の問題点を明らかにし、林の知見を提示する。

## 2. 研究の実際

### 1 神田氏グループの研究目標および方法<sup>6)</sup>

#### (1) 神田氏グループの研究目標

神田氏グループの研究目標は以下のとおりである。

この二〇年近くの間蓄積されてきた説明的文章教材の学習指導を検討し、これまでの達成水準とこれからの課題を明らかにしようとしたものである。(「まえがき」より)

#### (2) 神田氏グループの研究手法

上の目標を達成するための神田氏グループの研究手法は次のようなものである。要約的に示す。

- 1) ある特定の教材を選定する。
- 2) その教材についての実践事例、教材研究事例を集める。
- 3) その教材について、神田氏グループの教材観に基づいて研究する。教材観は、以下のようである。

#### 【教材観】

教材研究の基礎となる教材観は、「読みの層（三層ある）」「読みの対象」という用語で説明されている。

読み手が文章を読むとき、最初に目を向けるのは（読みの対象とするのは）、文章の内容・ことがらである。このような読みを「読みの第一層」という。「読みの第一層」を支える反応は、「ここにはこのようなことがらが取り上げられている。しかし、これこれのことは取り上げられていない。この例示には問題がある。」等である。

「第二層の読み」では、第一層の読みで把握した内容・ことがらがどのような論理やことばに支えられているかに関心を向ける。読みの対象は、「文章の表現形式、論理構造」である。この層を支える反応は、「この見出しは気がきいている。この論理は矛盾があるのではないか。このことばは実に適切である。このことばの用法は間違っている。」等である。

「第三層の読み」は、第一、第二の層の読みを基に、「書き手の立場を総合的にとらえ、評価する」読みである。読みの対象は、「筆者像」である。この層を支える反応は、「こういう事を取り上げ、このような展開、ことばで書いている筆者は、このような表現意図を持っている人であろう。しかし、この立場には、偏りがある。この立場には、問題がないわけではないがほぼ共感できる。まったくわたしと同じ立場である」等である。

これらの三層を行き来することで、読みは深まっていく。

神田氏グループの説明的文章教材の教材研究手法は、この「読みの層」「読みの対象」を基に設定されている。それは次のような枠組を持つものになる。

- ① 内容・ことがらの追究
- ② 論理展開、表現の追究
- ③ 筆者の追究

ここにいう「追究」とは「理解」とも「確認」とも異なる。読み手、教材研究者による評価活動である。つまり、「検討する」とか「吟味する」とかということである。

4) 集めた実践事例、教材研究事例を検討する。検討の根拠となるものは、神田氏グループの教材観・授業観である。授業観は、以下のようである。

#### 【授業観】

先に示したような三層の読みおよびその対象について、読者にとって納得しやすいか、そうでないかということの評価して読むことが重要であると述べている。これは、教材観(教材研究の立場)であると同時に、授業観(学習指導における立場)であるといえる。

授業の目標観・内容観としては、学習者にも、三層の読みにおける対象を評価・吟味できるようにさせたいというものを持っている。

授業の方法観としては、次のようなものを明らかにしている。

子どもの反応(何に、どのように反応するか)の実態をとらえ、それを指導者の学習構想に照らして、可能な限り、子どもが作る学習課題として位置付ける。

先の「読みの層・対象」について、「分かりやすいか、分かりにくいか」という発問を持つ。

「題名読み」は、子どもに、文章の内容を予想させ、筆者に期待させることに意義がある。

「意味段落、大段落の把握」に関しては、全文通読後、すぐに意味段落、大段落に分けさせる指導過程には問題があるが、かといって、各形式段落の精読後にそれをとらえさせるという指導過程がもっともすぐれているというわけではない。意味段落をとらえやすいような配慮が教材文にあるときは、それを利用して意味段落認定をさせるべきである。

なお、教材文の最終段落を、安易に教材文のエッセンスと考えることは誤りである。

「関連指導」にかかわる問題として、説明的文章教材の文章構成に学ばせ(理解活動)、それを子どもの書く文章(表現活動)に反映させようというものがある。これは「子どもの選ぶ題材」を考えると、簡単には反映させられるものではないと考えられる。理解・表現の関連指導の実現のためには、筆者の立場、情報の加工過程、結果を評価しながら読む読みの徹底が必要なのである。上のような教材観・授業観に基づいて、検討は次のような手順で行なわれる。

- ① 教材の評価の検討
- ② 指導目標の検討
- ③ 指導計画の検討
- ④ 授業の実際(指導過程と表される場合もある)の検討

手順①～④において、取り上げられる実践事例、教材研究事例は、一部分が切り取られて示されている。どのような基準で、切り取られ取り上げられるのかは明らかにされていない。

このような手順でいくつかの実践事例、教材研究事例を検討することによって、数多くある説明的文章教材の指導事例や教材研究の報告といった情報の整理をし、現状の問題点や今後の課題を明らかにしようというものである。

## 2 「花を見つける手がかり」実践の研究における方法の適用の実際と知見

(1) 「教材の特色」について

1) 「① 内容・ことがらの追究」

神田氏グループの共通理解である、教材研究の際の観点は、「① 内容・ことがらの追究、② 論理展開、表現の追究、③ 筆者の追究」の三つであった。

「内容・ことがらの追究」において検討され記述されるべきことは、先に示した、神田氏グループの【教材観】での、「第一層の読み」に係わることがらである。「読みの第一層」を支える反応が、その具体的なものである。

ここで、さらに林の見解を述べるならば、教材で表されている「内容・ことがら」が、学習者の認識力の発達段階や興味などから考えて妥当なものであると言えるか言えないか、対象となる事実とくらべて正しいか正しくないか、などが検討され、論述されるべきなのであろう。

神田氏は、どのようなことを論述しているか。次のような論述がある。

(前略) 色、形、においのほかに、もんしろちょうが花を見つける手がかりを思いつかない。

子どもたちにも、この三つの推測は納得のいくものであろう。色、形は視覚でとらえられるものであり、においはきゅう覚によって感じるものである。見つけるということはからは視覚が必要であることは容易に理解できるが、きゅう覚は、見落としやすいかもしれない。(p.180)

妥当な論述である。「花を見つける手がかり」には、もんしろちょうが花を探し当てるための手がかりを、色、形、においの三つの観点に絞って、実験して解き明かす、ということが書かれているものである。

この三つの観点が示されることが妥当であるという評価、そして、「におい」は「花を見つける」という言葉から考えて見落としやすいのではないかという考察は、「内容・ことがら」についての検討の論述であると判断する。

ところで、神田氏は次のようにも述べている。

(前略) いくつかの疑問点も指摘できる。

まず、なぜ、赤、黄、むらさき、青という四種類の色を選んだのかという疑問である。三原色というのであれば、当然、赤、黄、青が選ばれるはずである。それとも、花の色であるという条件から考えると、むらさきという色も必須のものであろうか。(P.180)

実験に使われた花の色の種類に関する疑問を示している。神田氏は、この他に「花がどのように配置されたのか」という疑問もあげている。

神田氏があげた疑問は、教材文の「実験は、花だんのまわりで始まりました。花だんには、赤、黄、むらさき、青と、四種類の色の花がさいています」という叙述の説明不足を指摘するものである。

神田氏は、この説明不足について、船津幹雄氏の論述を次のように引用して、不足している情報の補説が必要であると述べている。

『花だんのまわり』といっても自由な空間のところでは、チョウはあっちこっちへ飛び去ってしまいそうです。この実験は大型ケージの中の花壇のまわりで実験をしたということなのです。このケージは『チョウはなぜ飛ぶか』(日高敏隆・岩波科学の本)の八十ページに写真が出

ています。また色の花がどのように置かれているのか、なぜ四色の花が選ばれたのかなどと疑問がわいてきます。ここでは補説が必要でしょう。日高先生は次のように答えています。

◇フォン・フリッシュによって、昆虫は、(赤)、黄一緑、青緑、青、(紫)、紫外という色を区別することがわかっています。青緑は予備実験では反応がなく、来たときは、止まって、休んでしまうので、この四色を選びました。

◇花壇には、二、三鉢ずつかためて(色が)入りまじっています。』(『授業のための新国語教科書研究・四年』一二八ページ)(P.181)

補説の必要性について述べているということから、神田氏が次のような立場にあることがうかがえる。

「実験は、花だんのまわりで始まりました。花だんには、赤、黄、むらさき、青と、四種類の色の花がさいています」という叙述が表している。「内容・ことがら」には、「なぜ、その四色の花が選ばれたのか」「それらの花は、どのように並べられていたのか」という情報が含まれていない。子どもの持つ問題意識を考えた場合、先のような不足している情報について疑問を持つはずである。だからこそ、補説が必要なのであるという立場である。

このような立場は、神田氏グループの教材観・授業観によるものである。

先に示したとおり、神田氏グループは、教材の読みに際して、それぞれの読みの層・対象について、評価・吟味することが必要であることを表明している。

神田氏は、教材の評価・吟味をした結果、教材の情報不足を明らかにし、指導の際には、情報不足についての対策をすべきであるというのである。

神田氏が、「① 内容・ことがらの追究」において明らかにしているのは、次の二点である。

一つは、「花を見つける手がかり」の「内容・ことがら」を大筋で妥当であると判断しているということである。

もう一つは、「花を見つける手がかり」の「内容・ことがら」には、情報不足であるものがあり、補説が必要であると判断しているということである。

この項において神田氏が記述していることは、「内容・ことがら」で検討され、論述されるべきことの範囲に入っていると判断する。

ただし、そこに示されている価値判断には、納得のいかないところがある。教材文の情報不足を補うための、補説の必要性についてである。

確かに、神田氏や、船津氏の指摘するような情報が盛られていないことは指摘できよう。だからといって、その「盛られていない情報」が、教材文に「不足している情報」だということはできない。

説明的文章には「伝達したい最も大事な情報」(要旨)というものがあり、その情報を読者に納得させるために他の様々な情報が盛り込まれる。「情報が不足している」というのは、ある情報を読者に納得させるためにはなくてはならない情報が欠落しているということである。

読者を納得させるために盛り込まれる情報は、筆者の保有している情報量の程度、筆者が想定する読者の情報認識力の程度などによって規定される。つまり、最大漏らさず書こうとしても筆者が

知っているかぎりのことしか書くことはできない。また、筆者が、「このくらいの読者であれば、このくらいの情報は言わずもがなだろう。この情報は、このくらいの読者を納得させるためには書かなくともよいであろう。」と考えれば、文章中に盛り込まれる情報は、選ばれることになるということである。

「花を見つける手がかり」の場合、神田氏らが指摘しているような情報は、「不足している情報」なのではなく、たんに「盛り込まれていない情報」であると判断する。

神田氏らが指摘しているような情報について、筆者の吉原順平氏が知っていたかはわからないが、読者である子どもの情報認識力を考えた場合、それらの情報は、特別なくてはならない情報であるとは思われない。

そもそも、文章で事実を表現するというのを考えた場合、多くの指摘があるが、「あますところなく事実を文章で表現することなど不可能」なのである。

文章で表現された「まとまり」において、その「まとまり」がどれだけ完結性を持っているか、あるいは持っていないかを考えることによって、「情報の過不足の問題」は考えなければならないのである。

「まとまり」の完結性について、言葉を足す。完結性を持つ文章とは、文章内に盛られている情報間の論理が無理なくつながっている文章である。完結性を持たない文章とは、その逆で、論理がつながっていないもの、論理のつながりに無理があるものである。

情報が「不足」している場合の補説は、必要であると考えている。

だが、子どもが疑問を持たない（情報は不足していないといえる）のに、補説をしたとしたら、それは「いらぬお世話」であろう。「花を見つける手がかり」の場合、神田氏らが必要であるとする補説は、まさに「いらぬお世話」のように思う。

このことは、神田氏グループの授業観の、「子どもの反応をとらえる必要性」から考えても、問題を指摘できる。つまり、神田氏（指導者）の読みの反応と、子どもの読みの反応とは必ずそのレベルが違うであろうのに、子どもの反応をあまりに高いレベルでとらえていたのではないか（反応の予測の甘さ）、という問題である。

そうではなく、子どもは疑問を持たないと予想していたのだとしても、この子どもの反応を、指導者の反応なみに引き上げてやるべきなのだという授業観が伺える。これは、指導者からの無用の情報の押し付けではないかという意味で、先述同様「いらぬお世話」ではないだろうか。

この批判は、林と神田氏グループの持つ教材観・授業観の違いによるものと思われる。

## 2) 「② 論理展開、表現の追究」

神田氏が、この項において明らかにしていることを、以下に示す。

ア 教材の論理展開は、基本的には、問題提示—実験—結論であり、詳細に見ると、疑問—実験—観察—結論—新たな疑問、の反復である。

イ 色、形、においという三つの観点のうち、色で見分けていることを証明するために、におい、形の順に条件を消去していく実験の順序で書かれている。

ウ 問題提示文が「色、形、におい」の順で書かれているのに対して、実験の順序は、「色、にお

い、形」の順である。

エ 表現の特徴は、問題提示文（疑問、問いかけ文）が多用されていることがあげられる。読み手を共に実験させる側に立たせ、考えさせようとしている筆者の意図を感じる。

オ 「あまり」「ほとんど」など、実験のデータとしては、正確といえない言葉が用いられている。ある程度は、数字・グラフなどを用いて、実験の結果を正確に示すべきである。

カ 「～ようです。」「と考えられるでしょう。」「ということになるでしょう。」「と思ってるようです。」など、断定を避けたあいまいな表現になっている。

神田氏が問題意識を持っているのは、「オ」の実験結果の書き表し方と、「カ」の曖昧な表現とについてである。これらの問題について、神田氏は「③ 筆者の追究」や「実践事例の検討」、「今後の課題」においても言及している。

神田氏の問題意識に、「問題」を感じているが、それについては後でまとめて述べることにする（(2)－5)。

### 3) 「③ 筆者の追究」

神田氏は、次のように述べている。

筆者は、もんしろちょうの示す、生命の神秘、不思議に、読み手の心を向けさせたいと考えたのであろうか。それとも、疑問を少しずつ解いていく人間の知恵のすばらしさを目を向けさせたいと考えたのであろうか。

教材の最終段落「昆虫は、何も語ってくれません。しかし、考え方のすじみちをたてて、実験と観察を重ねていけば、その生活の仕組みをさぐることができます。」という表現から考えると、筆者は後者に力点を置いているのであろう。（p.183）

これについては、意見の分かれるところであろう。教材の最終段階を「結論」として捉えるかどうかによって、「もんしろちょうの示す、生命の神秘…」か、「疑問を少しずつ解いていく人間の知恵のすばらしさ」かが決まってくる。

卒業論文作成研究のために、いくつかの説明的文章を読んだ。それによって、小学校の説明的文章教材には、次のようなパターンを持つものがかなりあることが分かった。

「問題提示—問題解決（結論）」というまとまりがあって、そこに筆者の見解が付け加えられる、というパターンである。筆者の見解とは、「キュウリュウの滅びたわけを知ることは、人類の繁栄にとって、とても大切ではないか」（「キュウリュウの話」、光村図書4年上）とか、「皮膚の細かい仕組みには感心させられる」（「体を守る皮ふ」、光村図書4年下）とかのようなものと捉えた。

「問題提示—問題解決」というまとまりは、それ自体で完結した世界を作っていると理解した。そして、そこに付け加えられる筆者の見解（概して、啓蒙的なものが多かったような気がする）は、それが特別なくても、文章のまとまりは損なわれないので、付属的なものであると考えた。

「花を見つける手がかり」の最終段落も、このようなパターンであろうと考える。仮に、「どのような考え方のすじみちをたてて明らかにすればよいのでしょうか。」というような問題提示があったとしたならば、その問いに対する解答が教材文の最終段落までの論述となって、最終段落は、その「まとめ」といったものになるので、最終段落を結論と考えることができる。

しかし、この教材文の「問題提示」は、「いったい、もんしろちょうは、何を手がかりにして、花を見つけるのでしょうか。」である。したがって、最終段階は付属的なものであると捉えるので、神田氏とは見解を異にする。

その他、神田氏は次のように述べている。

筆者は、前項のことばの曖昧さという問題はあるにせよ、全体として、慎重に筆を進めている。結論は急がず、読み手の疑問、反論を念頭に置きながら、一つずつ条件を消去していく方法に、そのことがうかがえる。(P.183)

問題点を指摘しながらも、大筋では筆者の執筆の態度を妥当なものとして判断しているといえよう。

## (2) 実践事例の検討について

### 1) 取り上げられた実践事例

神田氏に取り上げて、検討した実践事例は以下のとおりである。

- A 船津幹雄（児言研編『授業のための新国語教科書研究 四年』一光社、1981年所収）
- B 森田倫正（倉沢栄吉他編『読み手を育てる』教育出版、1982年所収）
- C 永井たつ代（須田実編『国語科わかる板書の授業展開 小学3、4年』明治図書、1982年所収）
- D 西郷竹彦『説明文の指導』（部落問題研究所、1983年）
- E 緒方幸枝、嶋村伸矢氏（『文芸教育』39号、明治図書、1983年6月）

教材「花を見つける手がかり」の実践事例は、神田氏に取り上げたものの外にも数多く出されている。そのなかからどのような経過で上の実践事例が取り上げられたのかは、不明である。

### 2) 「教材の評価」

神田氏は、「教材の評価」として、「日ごろ見なれている昆虫の行動に、改めて関心を持つことを通して、ものごとを科学的、論理的に認識する能力や態度が育成される教材である」という評価と、「生命の神秘、不思議、あるいは人間の知恵のすばらしさという観点」からの評価とにまとめて、実践事例のA、C、Eの三つを紹介している。A、Cは、前者の評価として位置付けられ、Eは、後者のものとして位置付けられている。

この、教材の評価のまとめ方は、「③ 筆者の追究」の項で述べている、「筆者が読み手の心を開かせたかったもの」についてのわけ方と似ている。

神田氏は、「人間の知恵のすばらしさ」の方に力点が置かれていると述べていたので、この「教材の評価」においても、「人間の知恵のすばらしさ」を評価の対象に入れている実践事例の方に賛同していると思われるが、価値判断は明示されてはいない。

### 3) 「指導目標」

「指導目標」の検討では、EとBとが取り上げられている。

神田氏は、Eの指導目標を評して次のように述べている。

本教材のように、筆者と科学者が異なる場合、科学者の態度や、問題を解明していく手順を読み取らせることがどのような意味を持つのであろうか。文章の表現主体はいうまでもなく筆



者である。筆者がどのようなものを見方をし、どのような科学性をもってこの文章を書いているかを読み取ることの必要性を見落としてはならないのではなかろうか。(P.185)

神田氏が主に批判しているのは、Eの「①日常的なありふれた事象の中にも疑問を持ち研究する科学者の態度に学ばせる。」というものであろうと思われる。科学者の態度に学ばせて、科学者の態度を身に着けさせることを目標に置いているとしたなら、確かに国語科の目標としては不適切であろう。

しかし、神田氏の批判は、それにとどまっていない。「筆者と科学者が異なる場合、科学者の態度や、問題を解明していく手順を読み取らせることがどのような意味を持つのであろうか。」という批判である。

この批判はおかしい。筆者と科学者とが異なっている本教材であっても、「科学者の態度や、問題を解明していく手順」は読み取れるからである。また、神田氏が、力点が置かれているとしていた手順は読み取れるからである。また、神田氏が力点が置かれているとしていた「人間の知恵のすばらしさ」を読み取るためには、「科学者の態度や、問題を解明していく手順」を読み取らなければならない。この点で、神田氏の批判は自己矛盾をしているといえる。

とはいえ、神田氏の言う「筆者のもの見方や科学性を読み取らせることの必要性」については、Eの指導目標には含まれていないので、神田氏がその点を批判していることには納得がいく。

神田氏は、Bの指導目標を評して次のように述べている。

Eに比べると、この目標では少なくとも読み手の問題意識を念頭に置いていることが分かる。

しかし、どういう読み手を育てたいのか、具体的には、なお分かりにくい。(P.185)

Eの指導目標は、論理の道筋、説明の仕方を読み取らせることに重点を置いた目標例として取り上げられている。

ここまでから、神田氏の持っている「目標観」を考える。

神田氏は、「花を見つける手がかり」では、筆者のもの見方や科学性を反映している論理の道筋や説明の仕方を読み取らせることを目標に置くべきであるという考えを持っているようである。

これは、先に明らかにした神田氏グループの目標観「学習者にも、三層の読みにおける対象を評価・吟味できるようにさせたい」というものと一致している。

#### 4) 「指導計画」

神田氏は、Cの指導計画について次のように述べている。

(2)は、「文章を大きく分けるとしたら」という発問をして、「問題、実験、答え」に分けるという学習内容である。内容の読み深めの前に、このように文章の構成について調べ、特色をつかむという学習がどこまで可能であるのか、その後の学習活動のどこで、その曖昧さの確認、追究がなされるのか、よく分からない。(P.186)

このことについては、神田氏研究グループの共通理解となっていると思われる「説明的文章の教材観、授業観」に関する森田氏の論述と一致するところである。全文通読後に文章を大きく分けさせて、それから細かい部分の読み取りに入るパターンは、渋谷孝氏も批判している。森田氏はその批判をふまえて、そのような学習活動は、「子どもに無理な活動を強制し、混乱をきたすもとである。」

(P.25)と述べている。神田氏の示している見解は、この森田氏の学習指導観に基づいたものと捉えられる。

神田氏の見解に賛同する。渋谷氏、森田氏らの、この学習指導観は妥当であると判断している。

Bの指導計画については、紹介しているだけである。「実験の過程に沿って、内容を精査し、論理展開の工夫を読み取っていくようになっていく。内容の読み取りを、読み手の問題意識に沿って進めていこうとする試みである。」(P.186)とまとめている。批判していないところから考えて、この指導計画に賛成していると考えられる。

#### 5) 「授業の実際」

神田氏は、次の二つの観点で、「花を見つける手がかり」の「授業の実際」を紹介している。

一つは、「実験の着想のおもしろさに気づかせる学習展開」である。もう一つは、「『花を見つける手がかり』の実験方法や過程にある、いくつかの納得のいかない箇所を、子どもたちがどうとらえ、どのように読んでいるか」である。

「実験の着想のおもしろさに気づかせる学習展開」としてCとEの二つを紹介している。

Cについて、「『なぜそのようなことをしたのか』と、表現の細部にこだわらせて読ませることも必要であろう。そこから実験者の意図が読み取れるからである。」(P.187)と評している。

教材文に書かれてあることがらが、「なぜそのようなになっているのか」という確認をしている指導を評価しているのである。

Eについては、次のように述べている。

このように、児童の反応は、すごいなあに留まり、深まりや発展がない。実験者の発想に迫る、あるいは筆者の論理展開の工夫に迫る読みの活動を設定していきたい。(P.188)

「すごいなあに留まり、深まりや発展がない」というところが、まず分からない。「すごい」ということが深まり、発展するとどういう状態になるのでしょうか。そして、どのようになるべきであると神田氏は考えているのでしょうか。

神田氏が紹介している授業記録の中で、ある子どもは「すると、どういうことがおこるのでしょいうのところは読者にどうなるか考えさせている」とか、「先を読みたくなるような書き方がしてあります」とかの発言をしている。これなどは神田氏の言う、「筆者の論理展開の工夫に迫る読み」ではないかと考えられるが、神田氏は、そのように評価していない。

「『花を見つける手がかり』の実験方法や過程にある、いくつかの納得のいかない箇所を、子どもたちがどうとらえ、どのように読んでいるか」という観点については、CとBの二つを紹介している。

この二つは、もんしろちょうがどの色にどれだけ集まったかを調べた結果の書き方が曖昧であり、問題であるということの例として引かれている。

これは、神田氏が教材研究の枠組「② 論理展開、表現の追究」において持った問題意識と同じものである。

この問題意識については、問題ではないというのが、私の判断である。

神田氏が問題にしている実験結果の叙述で、最も伝わらないければならないことは、「むらさきい

ろに一番集まって、次に集まったのは黄色である」ということである。その他は「あまり集まらなかった」という程度の情報でも、特別支障を来さない。

また、先に、神田氏が、「筆者の論理展開の工夫に迫る読み」の必要性を述べていることを示した。筆者のこのような実験結果の書き表わし方も、論理展開の工夫であると考えられることもできる。それほど重要な情報ではないと判断するものを、“曖昧”に書き、重要な情報であると判断するものを詳しく書く。それによって強調している、というような工夫である。

### (3) 今後の課題について

神田氏は次のように述べている。

本教材は、実験の着想の面白さ、大がかりであることに気をとられ、その問題点を見失いがちになるおそれがある。しかし、よく吟味して読んでいくと、作為的な表現、曖昧な表現、論理展開があることにも気がつく。それは、実験者と筆者が異なっていることが原因であろう。また、原典から教材化していく時に、多くのことが削除、省略されていることも原因の一つであろう。実験者ならぬ筆者が、表現のあちこちに顔を出している。断定表現を避け、曖昧な推量表現の多いことはその現われである。

指導に当たっては、これらの特徴（問題）にいかにか気づかせていくかということに重点を置きたい。（P. 189）

神田氏が捉えた「花を見つける手がかり」実践の問題点と今後の課題（これは神田氏研究グループの目的・目標である）は、教材文にはいくつかの問題点があり、それを指摘させることをあまりしていないのが現状の問題点で、それを指摘させていくような指導をする（学習活動をさせる）ことが今後の課題であるといっている。

実践事例の検討から現状の問題点を明らかにし、今後の課題を明らかにするという研究の目標は達成されているように見えるがそうではない。

なぜなら、神田氏が教材の問題点であるとしているところは、必ずしも問題とは言えないからである。つまり、神田氏の立論の基盤の誤りを指摘できるからである。

また、神田氏は、教材文に問題点を生じた原因として、実験者と筆者とが異なっていることや、原典からの抜粋であることなどをあげているが、それらが原因となりうる論証を行ってはいないからである。

さらに、「断定表現を避け、曖昧な推量表現の多いこと」に関しての見解について、西郷竹彦氏は、神田氏とは逆の見解を示しているのに、神田氏がこれを問題にしていないからである。たとえば、次のような論述である。

この文章の文末をずうっと見ていきますとよくわかるのですが、ひじょうに慎重な態度で筆を運んでいます。たとえば、この後に

くちょうのよく集まる花と、そうでない花とがあります。赤い花には、あまり来ていないようです。

とあります。「あまり来ていません」ではなくてくあまり来ていないようです。これは一つの

事実です。事実であるにもかかわらず、まだ断定していません。どうもそうであるようだと  
しているだけです。(西郷竹彦『説明文の指導』部落問題研究所、1983年、pp.254～255)

上に引用したものは、神田氏の見解とは正反対の見解である。これが述べられている教材研究事例は、神田氏が検討したものとして示されているものである。この見解について問題にしないのは、都合のよい事例のみを選んだといわれてもしかたがないといえよう。これは、神田氏の研究の  
手続きの問題点と考えられる。

神田氏は、次のように述べて論を結んでいる。

実験のよさを学んだとあるが、ここで学習しなくてはならないのは、実験そのものの内容ではなく、  
事実が筆者によっていかに選ばれ、構成されているか、その工夫を読み取ることにあ  
るはずである。長所と問題のうち、長所だけに目を奪われる読みからは、論理的認識の力は生  
まれぬ。双方を視野に入れつつ、教材の本質に迫りたい。(P.190)

神田氏は、教材の問題に目を向けるべきであると述べている。それが今後の課題であると述べて  
いる。しかし、そのような神田氏の論には、先に述べたような問題点があった。神田氏の論には、  
教材の問題点を問うことだけに目を奪われているかのようである。

### 3. 研究のまとめ

神田氏グループの研究における知見のいくつかを明らかにし、その問題点を批判した。大きく、  
次の四点について批判した。

第一に、補説の必要性についてである。補説の必要は必ずしもない、というのが私の判断であっ  
た。

第二に、教材の最終段落のとらえについてである。神田氏とは、そのとらえが異なることを示し  
た。

第三に、不明確な実験のデータの書き表し方の評価についてである。

第四に、断定を避けた曖昧な表現の評価についてである。

第三・第四の問題については、不明確な実験データの書き表し方も、曖昧な表現も、「花を見つけ  
る手がかり」での読解に支障を来すものではないこと。そのような表現のありようも、筆者の表現  
の工夫と考えることができること、などの考えに基づいて批判した。

{ 筆をおくにあたり、本研究を命ぜられ、かつ指導助言を賜った常木正則先生に深厚なる謝意  
を表します。 }

## IV. 寺井正憲氏の実践研究の批判的研究

### 1. 研究の内容

- 1 寺井氏の研究目標および方法を明らかにする。
- 2 寺井氏が提示している知見およびその問題点を明らかにし、常木の知見を提示する。

### 2. 研究の実際

## 1 寺井氏の研究目標および方法

### (1) 寺井氏の研究目標

寺井氏は、研究目標を次のように明示している。

今後の本教材の実践研究の課題を明らかにすることである。

氏のいう実践研究は、研究的実践の研究のことを指している（注(1)を参照）。

### (2) 寺井氏の研究方法

氏はまず、二つの観点を先行研究の知見から導き出した。次に、その観点を先行研究の実践事例21点（文献資料）に適用し整理を行った。そして次に、個々の実践事例の検討を行い問題点を明らかにした。この問題点が今後の研究的実践の課題となる、というものである。

## 2 寺井氏の提示した知見とその考察

### (1) 寺井氏の提示した知見

寺井氏の提示した知見は、大別すると以下の5点である。

1) 先行研究的実践を整理、検討する観点を示した。それは次の2つである。

① 形式面、内容面を統一的に指導しているか

② 読み手自身の既有知識を活用させるような指導を行っているか

2) 上記の2つの観点は、同時に、今日の説明的文章の読解指導研究の課題であることを示した。

3) 観点を適用し、先行研究的実践を整理した。整理の概要を示すと以下のようである。

児童研系列の実践—2つの観点が満たされている。

文芸研系列の実践—形式主義的であり②の観点が満たされていない

仮説実験授業系列の実践—内容主義的である。②の観点は満たされている。

その他の実践—形式主義的である。しかし、藤井圀彦実践では、②の観点が一部満たされている。

4) 個々の実践事例の問題点と課題を明らかにした（その内容は省略—常木注）。

5) 既有知識を活用させる指導活動を明らかにした。それは次のようなものである。

① 題名読みをさせる

② 語句の意味を理解させる

③ 批判的な読みをさせる

④ 論理の展開を予測させる

⑤ 問題意識を持たせる

⑥ 討論させる。

### (2) 考察

1) 知見（上述の1）、2）は、どのような手続きで導き出されているか

氏は、知見1)－①、2)「形式面、内容面を統一的に指導すること」を、「今日の説明的文章の読解指導研究が認識する課題を準用する」ことから導き出している。形式主義、内容主義には、それぞれ以下に示す批判があるとしている。

形式主義に対しては、言語形式に関わる言語意識は育てるが、読みの過程における読み手の問題意識の流れを阻害する。

内容主義に対しては、単に知識や情報を与えるだけではことばを教える国語科の指導にならない。

次に、知見1)－②、2)「読み手自身の既有知識を活用させるような指導を行うこと」を、「理解の観点から認知心理学の研究成果に照らしてみる」ことから、および「宇佐美寛氏が従来より批判してきている『言語主義的な思考』』ということから導き出している。前者について、氏は以下のように論述している。

認知心理学では、文章理解過程を、文章に書かれている情報を確認し、分析的に意味を積み上げていく側面と、読み手が自身のもつ既有知識内に文章の情報を組み込んでいく、あるいは文章の情報に即して既有知識を引き出し、組み替えていく側面とから捉える。この両側面の内、形式主義や内容主義の指導は、前者の側面の活動に偏り、後者の側面の活動を軽視している。

## 2) 批判

【「形式面、内容面を統一的に指導すること」に対して】

まず、氏が準用した各主義の批判が妥当であるのかどうかの問題である。内容主義のそれは妥当性を欠く。学習者は、文章を読むことにより、知識や情報を獲得する。正しく知識や情報を読み取ること、これが読解の力である。読解の力は、知識や情報を獲得する過程で身につけられるのである。

「単に知識や情報を与えるだけ」の読解指導の実態は、そもそも存在しないか、存在したとしてもきわめて稀有であろう。

氏は、形式、内容の両面がバランスのとれた姿を想定されているのであろう。しかし、統一の実体は必ずしも明確でない。

氏の見解に対する私の見解を以下に示す。

私は、いずれかに重点を置くことが発達論的観点から適切であろう、と仮説を立てている。低・中学年では、内容面に重点を置き、高学年から徐々に形式面にかかわる目標・内容を設定していくことが適当ではないかという仮説である。低・中学年では、内容を読み取る学習を多量に積ませるのである。

【「読み手自身の既有知識を活用させるような指導を行うこと」に対して】

上記の課題（知見）は、形式主義、内容主義の読解指導では、読み手の既有知識の活用の活動が軽視されている、ということから導き出されたものであった。

まず、この知見を導き出した認知心理学の知見が不分明である。

文章理解過程には二側面があるという。しかし、この二側面の実体とその区別が判然としない。その一側面である「文章に書かれている情報を確認し、分析的に意味を積み上げていく」というのは、どういうことか。一般に言われているまる暗記とか詰め込みによる知識、情報の集積という事態を指しているのであろうか。「確認し、分析的に意味を積み上げていく」というのであるから、上記のような事態を指しているのだとは思われない。

そうすると、この側面においても、もう一つの側面である「既有知識内に文章の情報を組み込んでいく」ということが認められることになり、両側面の区分がはっきりしないのである。

次に、「軽視されている」とは、どういうことであろうか。「こころここにあらず」の状況での読解活動では、活用されない事態を考える。しかし、普通の状況で、既有知識が活用されない読解活動を考えることは困難である。

既有知識内に文章の情報を組み込んでいかせる指導活動を指導者が軽視しようと、学習者は、既有知識を活用して知識、情報を獲得しているのである。また、私の判断によれば、指導において、既有知識を活用させる指導活動を軽視している実態を見出すことは困難である。学習者の既有知識を想起させながら読解指導を進めているのである。

氏はまた、宇佐美寛氏の知見「言語主義的な思考」を援用している。文章理解過程の前者の側面「情報を確認し」だけでは、宇佐美氏のいう「言語主義的な思考」と同じだというのである。

前述したように、認知心理学の知見が不分明なため、果たして、同じ事態を指しているのか判断しえない。

私の宇佐美氏の知見の理解は次のようである。

宇佐美氏が問題としたことは、学習者の既有知識（氏はこれを「経験」という）の質量のことである。そして、それと「ことば」との関係である。経験とことばとの関係における、ある思考を「言語主義的な思考」と言っているのである。

寺井氏の提示した課題(知見)は不可解である。指導者が既有知識を活用させるような指導を行っても行わなくとも、学習者は既有知識を活用して理解せざるを得ないのである。

むしろ問題は、「既有知識を活用させるような指導」ということにあるのではなく、「活用する既有知識の質量を指導者が把握し、どう拡充してゆくか」「当面する教材(文章)に対して、既有知識をどう活用させてゆくか、活用の仕方」ということにあるのではないか。

寺井氏は、氏の提示した課題②が満たされている実践は6点ある、という。そのうち、まとまった成果、特に授業に関する成果が得られるのは、

船津幹雄「説明文の授業報告—『モンシロチョウはなにを手がかりに花をみつけるか』の授業—」、『国語の授業』24号、一光社、1978年2月。

であるという（児言研系列の実践である。教材は、教科書教材の原典を用いている）。

そこで、前述の私の問題意識を念頭に置き、この実践事例のどの指導活動が既有知識を活用させていると認定し評価しているのか、察究を行い、その指導・学習活動の意義を明らかにしたい。

寺井氏は、船津実践では、語句、批判的な読み、論理の展開の予測に関する指導が読み手に既有知識の活用をさせているという。

順次、察究する（船津実践の引用は、上掲論文による）。

#### 【語句に関する指導】

寺井氏はいう。

「まっすぐ」「やはり」「すおうとする」「ひかれる」というような語句に関して、児童たちは、微妙な意味の違い、筆者の表現意図に関して、既有知識を活用した理解を行っていた。

① 「まっすぐ」

(授業記録)

C まっすぐ造花に飛んで行った。

C まよわずにね。(口々に)

T 今、みんな何か言ったね。そこにだいたいなことばがある。何て言ったの。

C まっすぐ。

T まっすぐというのはどういうことか、もう少しくわしく言って。

C まっすぐというのは、まよわず、直線にずうっと造花に向かって飛んで行くことです。迷ったり、曲がったりせずに。(いいです) (pp.19-20)

「まっすぐ」という意味を既有知識を活用させて理解させている。しかし、これが、既有知識を活用しての理解というのであれば、教材文のあらゆることばがこのようにして理解されるのである。既有知識がなければ、「何だろう。どういうことだろう。」と思うだけである。語句の意味を問う(指導活動)ことが既有知識を活用させるというのであれば、これは指導活動で一般的、日常的に行われていることである。この実践事例に固有のものではない。

② 「やはり」

(授業記録)

C わかったことを言います。(ハイ)「やはり」というところを読んでね。わたしは「やはり」と書いてあるから、作者もモンシロチョウは造花の方に向かって行くと思っていたんじゃないかと思います。(同じです) (なるほど)

C 作者が予想してたんだ。

T あっ、これはいいことに気がついたな。「やはり」から作者もこちらの方に予想していたことがわかるな。いい意見だったね。(p.20)

これは、既有知識を間違っって活用している事例である。「やはり」の意味の一つである「思っていたとおり」を活用して理解しているのである。文脈に即した意味は、「前と同じように」である(このような間違いの生じた原因は、兎言研の方法である教材の分割提示にあったと推測する。詳述は略)。

上述のように間違っった既有知識の活用例であるにもかかわらず、事例としてあげている寺井氏の意図がわからない。

③ 「すおうとする」

(授業記録)

C みつをすおうとする。

T どうやって、やったのかな。くわしく言って

C 聞いてください。(ハイ)丸めてあるくだをのぼして、前に小沢君が言ったとおり、はねを、息をするようにこうやって(動作化)動かして吸うのだと思います。

T すう。すう?

C すおうとする。(口々に)



T どうして「すおうとする」と書いてあるのだ。

C (ガヤガヤ) だってそれは造花で……

(以下略。p.21)

「どうやって、やったのかな。くわしく言って。」と問うことにより、既有知識を活用させている(意義の考察はもう一つの事例のあとでまとめて行う)。

④ 「ひかれる」

(授業記録)

C まだ正しいとはいっていないよ。「ひかれる」だもん。

T えっ。「ひかれる」ってどういうこと。

C (吸いつけられる) (引きつけられるみたいにひゅうっと) (じしゃくみたいに引きつけられる)

T うん。じしゃくみたいに引きつけられるということだな。(以下略。P P. 21-22)

③④の事例は、①と同類の事例である。

以上の事例の察究によって、語句の指導では、当該語句について、「どういうことか」と問うことが、読み手の既有知識を活用させることになるというのである。

このようなことは、すでに言及したように、指導活動では、日常적으로こなわれていることである。むしろ、このように直接的にことばの意味を問い、外のことばに言い換えさせることの是非が、今日論議されているのである。

事例に見る指導活動は、取り立てて着目するほどのことはないのである。

寺井氏は、上記のような語句指導は、例えば、文芸研系列の実践には認められないことを間接的に言明している。氏は、②の課題を満たしているのは、兎言研系列と仮説実験授業系列の実践であるという。大誤認といわざるを得ない。

### 【批判的な読みに関する指導】

寺井氏はいう。

授業者は、この教材に三箇所、表現の誤り、論理の矛盾を見出している。授業では、その一つ一つについて、児童自身が批判的に検討している。批判的な読みは、読み手が自身の既有知識に照らして、文章の形式、内容の両面を疑い、問題を指摘する活動と考えられる。

#### ① 表現の誤り

船津氏は、「はなしたモンシロチョウは、いっせいに花だんにむかってとんでいきます。チョウは、生まれながらに、花を見つけるちからを、身につけているようです。」について、「ここではモンシロチョウで実験しているのですから『モンシロチョウは』と表現すべきところでしょう。筆者は省略のつもりで「チョウは」としたのでしょうが、一般化の部分だけに一層正確な表現が必要だと思います。」(P. 15)と批判し、それを学習者に批判させている。

(授業記録)

T この文のあたま(主語のこと)は何だ。

- C 「チョウは」だ。
- C あっ、へんだぞ。
- C わかった。
- C これはモンシロチョウだけの実験なのに「チョウは」と書いてあって、全体のチョウをあらわす「チョウは」と書いてあるから、全体の、世界どこにもいるチョウのことを、ここに「チョウ」と書いてあるから、それなら、どのチョウもぜんぶ身につけているということは、まだわからない。
- C (略 常木による)
- C (略 同上)
- T じゃ何て言ったらいい。
- C 「モンシロチョウは」といった方がいい。
- C 「モンシロチョウは」だ。
- T 吉原さんは「ようだ」のところはとても気をつけているよ。だけど、このところは……
- C まちがえちゃったね。
- T じゃ「モンシロチョウは」と、なおしておこう。(pp.25-26)

上述の船津氏の教材文批判および指導・学習活動に対して、私は、教材の筆者である吉原順平氏の次の見解に同調する<sup>(7)</sup>。

私がいいたいことは、この文脈のなかで、「チョウ」という意味が「モンシロチョウ」の短縮形として登場しているという自明のことを読みとるのも、文章を読むちからの一部ではないかということです。(中略)単語を単語としてではなく、文章のなかで意味を確定していくという作業を、子供たちに意識させることも重要ではないでしょうか。

表現形式にかかわる既有知識を活用しているといっても、その指導・学習活動は不適切である(このような事態が生じたのは、やはり、教材の分割提示によるものと思われる)。

② 論理の矛盾(2事例のうちの1つだけを取りあげる。)

船津氏は、教材文「このような実験から、モンシロチョウは、色によって花を見つけること、赤い花は見えないらしいことがわかりました。」には論の展開に無理があるという。「<赤い花にやっこない>ことと、「赤い花は見えない」こととは同じでしょうか」というのである。そしてそれを学習者に批判させているのである。

(授業記録)

⑩このような実験から、モンシロチョウは、色によって花を見つけること、赤い花は見えないらしいことが、わかりました。(これは教材文の形式段落の⑩である。常木注)

※書きこみの途中から「へんだな」「おかしいな」の声続出。

(中略。3つのT発言、5つのC発言を略した。常木注)

- C この実験の中では、赤い花は見えないらしいことは書いていなかった。
- C 「赤い花はみえないらしいことがわかりました。」と書いてあるのに「ほとんどきませんでした。」(⑨)と書いてあるんだから少しは来るんでしょう。だから見えないのに何で来るんだ

ろう。

(省略)

C 実験1から3まであったでしょう。その中で赤い花は見えないということは一つも書いてなかった。ただとまらないということは書いてあったけど、見えないということは書いてなかった。

C 私はモンシロチョウは赤い花が自分の好きな色じゃなくてきれいだから、すきじゃないからとまらないんだと思ったんですね。だけど作者は見えないといっているでしょう。だから私の考えとそこがちがいます。

(なるほど)

T ああ、来ないということは、きれいだから来ないということもあるかもしれない。(なるほど—感心の声)

T すると今までで二つの理由がでて来た。ちょっとあわないというのが。一つは赤い花にはたまには来ていた。だのに見えないといえるのかな。もう一つは見えてもきれいなのかもかもしれないと。そういうことはあるか。

C あるよ。食べものがきれいだから……

※ テーブルに置いてある食べものでも、すきなものを選び、きれいなものはよけてしまう例が話された。

T するとこのところは、しょうこが不十分だな。本当はそうなのかもしれないけど、この実験からはまだわからない。(pp.26-27)

まず、この事例の問題点を指摘しておきたい。本当に論の展開に無理があるのかどうかということである。

無理はないのである。船津氏が、「赤い花は見えないらしいことがわかりました。」を「赤い花は見えないことがわかりました。」と読み間違えたことから下された判断となっているのである。

さて、この事例では、学習者は、二種類の既有知識を活用している。一つは、段落⑩の言明が妥当かを明らかにするために、段落⑩以前の叙述内容を既有知識として活用している(寺井氏はこれを既有知識としている。本稿で用いられている研究資料とは異なる資料で言明されている(注(4)参照)。このようなものを既有知識とみなすことについて、疑念がある。しかしとりあえず、ここでは氏の見解に従っておくことにする)。もう一つは、「赤い花にとまらない理由」を考える際に活用している既有知識である。

前者の既有知識の活用はよい。しかし、この事例では、段落⑩の言明を間違えて読み取ったために、不適切な指導・学習活動になってしまった。

後者の既有知識の活用は、学習者の学習活動によく見られる。自分の生活経験から、ことがら(この場合は、「なぜ赤い花にとまらないか」)を解釈するのである。しかし、この事例にみる既有知識の活用のし方は不適切である。当面している課題は、実験結果から段落⑩の言明が妥当かどうかということであった。この学習者(たち)は、当面の課題からズレた、あるいは教材文の文脈(論旨)からズレた課題を立て、その解釈に既有知識を活用しているのである。

寺井氏がなぜ問題を持つ事例をとりあげているのか、まずそれが理解できない。次に、前者の事例は、教材文の論述内容の相互の関係（論理）をとらえさせる学習指導である。これは、説明的文章教材の学習指導の中心的指導内容である。それが見言研系列の実践以外には認められないなどということは、とうてい認め難い。

#### 【論理の展開の予測に関する指導】

寺井氏はいふ。

この活動は、既習部分の理解（これを先行知識と見る）に基づいて、次の論理展開を予測する活動である。

この活動が既有知識を活用させるというのである。

（授業記録は略）

文章の論理の展開を予測するためには、それまでの文章の内容を手がかりとせざるを得ない。

では、この既有知識を活用させるこの指導活動にはどのような意義があるのか。寺井氏にとっては、それが既有知識を活用させる指導活動であるから意義あるのだ、となるようである。

私は、このように既有意識を活用させるために、教材を分割して提示することには原則的に反対である（この学習活動のために、教材を分割して提示することになる）。

文章は一つの統一体である。順次期待をもって読み進め、一つの理解が得られるのである。読むことの日常的な姿はこのようなものである。教室での読みもこの自然な姿に準ずべきであろう。

寺井氏は、既有知識を活用する活動をさせることができるという。では、そのことが、読みの力の育成にどのように関係づけられるのかを説明しなければならない。

### 3. 研究のまとめ

寺井氏が提案した研究的実践の二つの課題（知見）に対する研究の結論は以下のようにまとめられる。

課題（知見）①「形式面、内容面を統一的に指導すること」に対しては、

内容に重点をおいた内容主義でもよいのではないか。読んで内容がわかる（当然、その内容には「論理」を含む）ことが先で、その内容がどのように表現されているか、形式の学習はそのあとにくると考えるのが経験的知見であろう（形式を全く無視するというのではない。重みづけがあつてよいということである）。

となる。

課題（知見）②「読み手自身の既有知識を活用させるように指導を行うこと」に対しては、

ほとんど意味（価値）を見出すことができなかった。

となる。この課題が満たされているとする実践事例の指導・学習活動には不適切なものがあり、また、特に注目すべき指導・学習活動を見出し得なかったことによる。

なぜ、このような結論になったのであろうか。その要因は次のようなことにあるのではないか。

寺井氏は、認知心理学の知見から読解指導では読み手の既有知識を活用させるような指導がなけ

れば学習者の理解は成立しないのだ、と考えたのではなからうか。指導がなからうと学習者は、既有知識の活用によって理解を進めているという側面を無視してしまったのではなからうか。

氏は、「既有知識を活用する活動を保証」しないと、学習者の理解は、「文章に書かれていることの確認だけに止まる」と考えたようである。こと（内容（論理を含む））を確認することが読むことではまず必要である。そして、その確認（理解）に既有知識が活用されているのである。

最後に、寺井氏の提案した課題（知見）に即応する形で、説明的文章の読解指導研究の課題（問題）を提示したい。

一つは、既有知識の活用のみでは理解が十分でないと思われる対象（教材）をどのように理解させるか、である（これは、宇佐美氏の提起している「言語主義的な思考」の問題である）。

一つは、何に対して活用させるかが問題となるであろう。一般に、文章の論旨、文脈に即しての既有知識の活用が望まれる。

〔本研究の過程で、対話・討論の相手を勤めてくれた院生の林知之君に、記して感謝の意を表します。〕

## おわりに

私たちは、実践研究の研究内容（知見）に疑義を抱いたことから、この研究をスタートさせた。二つの実践研究とも、今後の研究的実践の研究（実践）課題を提示していた。しかし、それは必ずしも妥当なものであるとは判断できなかった。今後の研究（実践）の課題を提案しているものだけに、その知見は十分吟味されてしかるべきであろう。

私たちの批判が妥当なものであるのかどうかは、私たち自らがさらに論究すべきことである。しかし一方、大方の厳しいご批判とご教示をお願いしたい。

最後に、研究の対象とさせていただいた神田綾子氏、寺井正憲氏に心より感謝の意を表します。

## 注

(1) ここでいう実践研究とは、すでになされた実践を対象とした研究のことである。研究的実践における研究とは区別される。詳しくは、常木稿「実践の共同研究を」『月刊国語教育研究』(No.170、日本国語教育学会編、1986年7月)を参照されたい。

(2) 林の稿は常木が担当している大学院授業「国語科教育課題研究Ⅰ」に提出したレポートを基にしている。常木が課した課題は、「研究の目標、方法、内容の分析と考察」であった。

(3) この実践研究は、森田信義編著『説明的文章の研究と実践—達成水準の検討』(明治図書、1988年2月)に所収されている。この研究は、共同研究の形態をとっている。本研究の執筆は、神田氏が担当している。III章の引用はすべて本書からである。

(4) この実践研究は、第3回日本教育技術学会(1989年11月)での課題研究「この教材をこう授業する—教材『花を見つける手がかり』(教出・4年)」のために用意されたものである。研究資料

は二種類ある。一つは、学会当日以前に、課題研究の提案者、指定討論者（常木は二人の指定討論者のうちの一人であった。この課題研究の詳しい情報は、「日本教育技術学会第3回プログラム・発表要旨集」に掲載の望月善次氏の記事を参照されたい）に配布されたもの。もう一つは、学会当日、課題研究参加者全員に配布されたものである。二つの資料の論点、論述内容に異動はない。後者は、学会発表資料として再構成され、叙述が簡約化されているだけである。資料の公共性ということから、本研究では後者の資料を対象とした。IV章の引用はすべてこれによる。

(5) 察究とは、論文に示されている筆者の判断（知見）およびその論拠を観察により明らかにし、その判断および論拠の妥当性を理論的に研究することである。

(6) この項の察究は、注(3)に掲出した森田氏の編著書で、編著者である森田氏が執筆している「まえがき」「I 説明的文章指導の現状と課題」を基に行っている。

(7) 吉原順平「テレビと国語の谷間から—船津幹雄先生への手紙—」『国語の授業』24号、一光社、1978年2月、P.41。これは、船津実践に対する氏の見解を述べた論考である。