

説明的文章の学習指導における複数教材活用の視点

兵庫教育大学（前兵庫県教育委員会）

吉川 芳則

キーワード： 説明的文章 学習指導 複数教材

1 研究の目的と方法

説明的文章の学習指導においては、単数教材を用いることが一般的であるが、情報化時代に対応した読みの力の育成等の観点から、複数教材を用いた実践も試みられている。小田(1996)は、説明的文章の学習指導における情報活用力育成の重要性を指摘した。すなわち、教科書説明文の内容を一教材ごとに精読・読了する授業では情報活用力は育たないため、教科書教材の情報に関わる情報を外に求め、それらを合わせて取捨選択し、加工するというものである。

しかし、植山(2002)は、情報活用の視座の導入は、説明的文章指導に新風を吹き込んだ反面、正対的な従来の読みの緊張感を軽視することになり、いわゆる読みの浅さの批判も呼んだとした。こうした批判につながる指摘は、それまでにもなされてきた。

森田(1989)は、複数の教材を視野に入れつつ、読み広げ、読み深めを目指す指導は、特定の教材を無条件に絶対化することを避ける意味では評価できるものの、読み広げが中心になり、散漫な学習になりがちであり、教材の数を増やすことは、学習者の負担を増やし、一つひとつの教材の読みを粗いものにする可能性が大きく、実践的にも欠陥が目立つことを指摘した。また、森田(1998)は、複数教材の導入は、自己との比較という活動が成立しがたい時に、細心の注意を払って行うのでなくてはならないこと、単一教材の学習すら不十分な時に、複数教材の学習をすることによって期待できるものは少なく、時には有害ですらあるとした。渋谷(1999)も教材論、授業論の動向を論じ、説明文教材を情報資料として見る立場とその授業の問題点について述べる中で、当該教材と関連する情報をたくさん与えたなら、それが学習としてどのような意味があるのかを省みることが必要であることを指摘した。

すなわち、目標に対応した形での複数教材を活用した学習の内容と方法とが整理されていないことが、実践現場においては複数教材を活用した授業の実施を躊躇させたり、批判に対応した改善策、留意点が確認されないままで漫然と実施させたりする要因になってい

るのだと思われる。

しかし一方で、澤本(1991)や河野(1996)の実践等、複数教材を用いて成果を上げたと推察される事例報告も少なからずなされているところである。そこで本研究では、これらの先行実践事例を検討し、その特徴を整理することで、複数教材を効果的に活用するための実践的な視点を見いだしたい。

2 分析・考察の対象とする実践事例

複数教材を用いた説明的文章の実践事例は、授業で取り扱う教材数によって〈2教材活用型〉と〈多教材(3教材以上)活用型〉の大きく二つに分類することができる。本研究では、それぞれの型に対応した実践事例として、実践記録が比較的詳細である以下のものを取り上げることとした。

〈2教材活用型〉

- (1) 田中(1989)……「通潤眼鏡橋」「橋と日本人」を用いた授業(中学2年)
- (2) 澤本(1991)……「子どもたちの祭り」「おにの話」を用いた授業(3年)
- (3) 河野(1996)……「粉と生活」「くらしの中のまるい形」を用いた授業(5年)

〈多教材活用型〉

- (1) 河野(1996)……「二十一世紀に生きる君たちへ」「君たちはどう生きるか」「生きることの意味…ある少年のおいたち」の初めの言葉「ぼくが世の中に学んだこと」の終わりの言葉「『わたし』とはだれか」を用いた授業(6年)
- (2) 吉井(1996)……「太陽のめぐみ」「オゾンがこわれる」「人間がさばくを作った」「宇宙船地球号」他を用いた授業(6年)

3 実践事例についての考察

3.1 〈2教材活用型〉の実践の場合

3.1.1 田中実践について

本実践の特徴は、「比較読み」指導の有効性を問うているところである。実践者は、自身が行った古典短

歌の調べ学習の指導の反省点として、内容的なまともについては資料が多いほど資料にひきずられやすい傾向があったことを指摘し、収集した情報をどのように理解し活用させていったらよいかという中間の手だてを講じず、生徒各自の読み取りにまかせたことを課題としてあげた。そして、こうした課題克服のための具体的方策として「比較読み」を取り上げたとしている。指導のねらいは、以下の通り。

- ・課題を解決する方法の一つとして「比較する」という方法を知り、自己学習での課題を解決する技能を身につけさせる。
- ・「比較読み」を通して文章の特質をつかみ、筆者のものの見方・考え方の違いをとらえさせる。

これらのねらいを達成するために「通潤眼鏡橋」「橋と日本人」の2教材を選定したが、その際には「同じ課題を扱いながら、筆者のものの見方、とらえ方の違いが明確に出ているもの、文章スタイルにも違いがあるもの」を選定の観点とした。

「比較読み」を進めるに当たっての手だてとしては、次のような7項目を生徒に示している。

- ①用いられている語句や中心となっている語句などの違い
- ②話題のとり上げ方の違い
- ③説明の詳しい部分の違い
- ④筆者の考えの筋道（展開の仕方）の違い
- ⑤筆者の言いたいこと（意見）の違い
- ⑥筆者の気持ち（感想）の表れ方の違い
- ⑦文章全体についての工夫の仕方、表現の仕方の違い

こうした具体的な観点が示されることで、初めて比較して読むことが可能になり、漠然とした「比べ読み」を回避することになるものと考えられる。

単元展開（全7時間）は、以下のようである。

- ・学習のねらいと進め方、方法の提示を行った後、2教材を通読。大意を捉え、興味を持ったことや疑問に思ったことをあげて、比較項目に基づいて予測をたてる。
- ・比較項目に基づく文章の比較検討（グループ学習。1グループ（4～5名）で二つの項目を選んで学習。結果をプリントにまとめる。）
- ・グループ学習の結果を発表する。発表内容をもとに、全体でのまとめを行う。

プリントにまとめる際には、2教材の文章の比較内容がよくわかるように、小見出しの活用、表や図式

化などの書き方の工夫をするよう指導している。

こうした学習の成果として、生徒は一つの比較項目を検討することで、その観点で文章を読み比べ、読み比べた結果をまとめることで、筆者のものの見方や考え方の違いを捉えることができるとし、具体的には、上記7項目のうちの①③④⑤の項目の結果に有効性が認められたとしている。

本実践では、比較して読むという読み方に特化し、めあても「筆者のものの見方・考え方の違いをとらえさせる」ことを中核に、「比較する」という課題解決方法の技能習得に置かれた。こうしためあてを達成するために、二つの教材を同時に与え、それらの題材は同じにし、その題材の捉え方（発想）、文章構造は差異のあるものを選定した。また、比較のための観点を具体的に示すなど、「比較読み」のための手だてが周到になされたことが、複数教材を活用する上で有効に作用したと推察された。

3.1.2 澤本実践について

本実践は、三年生の説明的文章の学習指導上の問題点として、個々の事例を関係づけて要旨に結ぶこと、事例の機能に目を向けることをあげ、学習者が教材特性をとらえて適切な読みの方法を用いられるよう方法意識を育てることを意図して行われた。具体的には、事例列挙型説明文を用いて、以下のような単元目標を設定して実践された。

- ・各地の伝統行事に関心をもち、事例紹介の説明を読み、説明や書き出し、まとめの文章に注意して内容を理解する。
- ・事例の挙げ方、書き出しと結びの書き方の特徴に気付くと共に、列挙された事例を読みとって整理する方法を身に付ける。
- ・この学習を踏まえ、身近にある伝統行事を調べ、八百字程度の作文にまとめることができる。

実践に当たって選定された2教材は、題材も文章構成も似たものとなっている。これは、先の田中実践が二つの教材を同時に与えさせる方法をとった場合は異っている。澤本はこうした教材選定について、先行する「子どもたちの祭り」で教師と共に精読を行い、次に「おにの話」で学習者の自立的な読みを行うよう配慮した結果であり、本単元を3年生の説明的文章学習の仕上げとして位置づけたと述べている。単元展開は以下の通りである（マル数字は時数。以下同じ）。

- ・「子どもたちの祭り」を読み内容をまとめる。④
- ・「おにの話」を読み、内容をまとめる。②

- ・「ながしびなの里」を読みまとめる。(時数不明)
- ・書き出し・結びの書き方や事例の挙げ方の特徴を捉える。調べたことを整理し紹介し合う。①
- ・構想を立てて作文を書く。(時数不明)

「子どもたちの祭り」では、次のような学習が具体的に行われた。

- ・事例ごとに読んで内容を要約し、表を完成する。
- ・事例の説明方法と構成の確認、話題提示・まとめの段落の要約をする。
- ・表を完成し文章構成を確かめながら、説明の手法－事例列挙の方法、説明の観点や話題提示とまとめの仕方－情報としての価値など確認する。

方法意識を育てるために、事例列挙の方法等をメタ的に捉えさせようとしている意図がうかがえる。

続く「おにの話」の授業については、ねらい通りに学習者はすぐに「子どもたちの祭り」と同様の列挙型であることに気づき、学習の見通しを立て、同様の方法を用いながらも手順の省略や入れ替えを行い、ひとり学びの時間を確保した上で、短時間にまとめて授業を行ったとしている。学習者は容易に内容を整理し、大半の者が自力で事例の段落を捉えることができたとしている。

本実践は、2教材を同時には扱わず、1教材ずつ順に学習する展開であった。題材的にも共通性のある教材を用い、事例列挙の展開構造のスキーマを働かせることを主眼に方法意識の育成を図った点が特徴的である。2教材順次活用型の授業においては、単に題材内容だけを問題にした教材選定、授業展開がなされるのではなく、こうしたスキーマの形成、活用の視点からの授業づくりが構想可能である。

3.1.3 河野実践について

河野実践では、情報の処理、活用能力に培うことをめざして、論理の過程を読み取る力、筆者のものの見方、考え方、論理の述べ方を読み取る力を鍛えることが必要であるとし、そのためには読みの初めから想の読み取りによる筆者を意識した読みが必要であるとした。そして、具体的な方策として2教材以上を対等に位置づけるセット教材を用意し、読み取りを「筆者と筆者の対話」で行うことを提案した。

セット教材の設定は、内容面、構造面、論理的思考面の三点から考察されている。ここで取り上げる5年生2学期の実践では、題材は異なっているが、発想に共通性がある(どちらも暮らしの中に生かされているものを取り上げているが、それが「粉」と「まるい形」

で違う)セット教材として設定された。単元展開(全20時間)は以下のとおりである。

第一次……読みの構えづくりⅠ

- ・「わたしたちの暮らしの中のいろいろなもの」という単元名をもとに話し合い、2教材のうち読んでみたい作品を選ぶ。①

第二次……読みの構えづくりⅡ(ペア対談)

- ・ペア対談へ向けて自分が選んだ作品を読む。／相手に聞く質問を考える。／ペア対談をし、相手にもっと聞きたい質問、相手から追求されるであろう問題を整理する。④

第三次……グループ対グループによる対話

- ・ペア対談で出てきた問題についての討論会。⑧

第四次……表現活動

- ・「わたしたちの暮らしの中のいろいろなもの」について説明文を書く。⑦

河野は、こうした学習の成果として、学習者自らが表現者の立場に立つことになり、従来の受け身的な説明的文章の読みではなく、学習者自らが考える能動的主体的活動を生んだこと、筆者の発想へ向かう読みを実現し、対話の過程が情報生産の過程そのものとなり、その子なりの発想、想を育て、文章表現への転化がスムーズに行われたことをあげている。

本実践では2教材を同時に扱うが、田中実践のように一人の学習者が2教材ともに読むことはしない。しかし、それぞれ一方の教材を読んだ者どうしが互いに筆者の立場に立って質問したり応答したりする活動スタイルをとっていることから、結果的に選択した教材の読みを深くすることになった。ここには、2教材ともに暮らしの中に生かされているものを取り上げているという発想面での教材の共通性が有効に作用している。報告されている〈2教材活用型〉実践では、単元のねらいに応じて、他にも「題材一同、発想一同」「題材一同、発想一異」などの教材のセット化が試みられており、学習活動・内容に対応した周到な教材選定の必要性が示唆された。

3.2 〈多教材活用型〉の実践の場合

3.2.1 河野実践について

本実践は、小学校生活最後の学習として位置づけられた。自ら情報を活用し、筆者の発想を読み取ることができるよう、セットにする教材が教師側で準備された。主要教材、内容補足のためのセット教材、筆者の発想を読み取るためのセット教材という観点から計5教材が用意され、内容補足のためのセット教材は、

10章分を一章ごとに毎日印刷し、学習者が各自自宅で読むように設定するなど、工夫が凝らされた。単元の流れは、以下のとおりである。

第一次……読みの構え、学習課題づくり

- ・「二十一世に生きるわたしたち」を考え合う。①
- ・「二十世紀に生きる君たちへ」を読んで、筆者に尋ねたいことを見つけ、ペア対談等を通して学習課題作りをする。①

第二次……学習課題に添って読み進める

- ・学習課題を解決しながら、段落ごとの要点を読み取る。⑥
- ・筆者の発想を読み取り、二十世紀へ向かっての生き方について自分なりの考えを持つ。⑥

第三次……二十世紀へ向けて自分たちはどうしたらよいのか五年生に伝える説明文を書く。④

主教材である「二十世紀に生きる君たちへ」を自力で読むことを経て、筆者の発想を生かしながら用意された複数教材を自分のこだわりに基づいて学習者が自己選択、主教材とセットにして活用し、第三次で長文の説明文を書く成果を収めた。

3.2.2 吉井実践について

本実践では、河野実践同様に計5教材が用意されている。ただし、河野が教科書外にも積極的に教材を求めたのに対し、すべて各社教科書所収の同様なテーマ・題材（環境問題）の教材である。一部、学習者自身で教材（資料）を見つけ活用することを認めているが、基本的には教材は教師で用意している。

単元でねらう力としては、情報収集力、情報整理力、情報再構成力、情報伝達力などからなる情報を操作する力を位置づけている。最終的な表現活動として新聞作りを行うこととし、単元計画（全12時間）を基礎的学習（7時間）、練習学習（2時間）、応用・発展学習（3時間）の三段階で構成している。各段階ごとに2教材、1教材、2教材を配し、学習した教材ごとに新聞作りを進行させていく方法をとっている。基礎的学習の段階で、使用している教科書教材について要旨を捉える学習を学級全体で行い、さらに練習学習の段階でも同様な学習を別教材で行った後に、応用・発展学習段階では個人の考えに基づいて教材（資料）を選択し活用していくという手順である。共通教材から学習者の自己選択教材へという流れ、読み（学習）が散漫にならないよう、ねらいに即して教材文を指導者側で選定し与えているところは、河野実践と共通である。実践の成果としては、三段階の学習で、情報操作力

（要旨、要約、敷衍等）がかなりついたこと、教材から離れた問題まで引き出して学習者が自分の意見を書くことができたことを報告している。

以上、二つの実践事例の検討から、〈多教材活用型〉の場合は、学級共通教材での学びの内容と選択教材で学べる内容との関連が適切に図られるように教材と単元計画を組織することの必要性が示唆された。

4 まとめと今後の課題

〈2教材活用型〉と〈多教材活用型〉とに分けて実践事例を分析することで、説明的文章の複数教材を活用する視点として、比較、スキーマ、発想・想、情報操作・活用力など、どのような能力の育成をめざすか、それに対応して教材の与え方（同時か順次か）、与える教材間の題材、発想、文章構造の異同をどうするか、手引き、対話活動等の手だてをどう対応させるか、などの観点を見いだすことができた。

〈注〉

- 小田迪夫(1996)「説明文の指導—何のために、何を、どう学ばせるか—」小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著『二十世紀に生きる説明文学習 情報を読み、活かす力を育む』東京書籍、11
- 植山俊宏(2002)「説明的文章領域における実践研究の成果と展望」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書、282
- 森田信義(1989)『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書、47-48
- 渋谷孝(1999)『説明文教材の新しい教え方』明治図書、80-81
- 澤本和子(1991)「事例列举型説明文の学習方法研究—第三学年の場合—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』、第38集、75-82
- 河野順子(1996)『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書
- 田中美也子(1989)「説明的文章における『情報読み』学習の指導についての一考察—複数の資料の『比較読み』指導を通してみた文章と情報とのかかわり—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』、第36集、51-58
- 吉井一生(1996)「今、地球が危ない—複数教材を利用した新聞づくり—」小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著『二十世紀に生きる説明文学習 情報を読み、活かす力を育む』東京書籍、166-172