

「文章形式を活用できる力」を育む説明的文章の学習指導研究

— 「比べ読み」・「説得性」の観点を用いて —

稲葉 亜紀 (教育方法・学習科学コース)

説明的文章の指導目的のひとつに、「文章形式を活用して表現できるようになる」ことがある。活用できるというのは、文章形式を模倣できるようになるということではない。表現する際に習得した文章形式を、「自己の目的に即して」選び取れるようになるということである。また、学びに真正性を求められるようになった近年の現状から、「文章形式を活用できる力」を育む学習指導は、学習者自身の表現に繋げるための指導でなければならない。そこで本研究では、「文章形式を活用できる力」を育む学習指導の要件として、(1)多様な表現を捉える活動、(2)自己の目的に即して表現を選び取る言語活動、(3)読みと書きを思考で繋げるための工夫、の三つを設定した。要件を満たした検証授業を行い、三つの要件が「文章形式を活用できる力」を育むために有効である可能性を示した。

1 問題の所在と目的

説明的文章の指導目的は時代とともに推移してきた。文章内容を正確に捉えさせることから始まり、文章形式を活用して表現させることが注目され、今では文章内容についての指導と文章形式についての指導を止揚することはできないかと試みられている。野地 (1994) は説明的文章の指導目的について、先見的に次のように指摘している。

説明的文章を扱うばあいの留意事項は、その要点・意図を正確にとらえ、必要に応じて、細部をも自己の目的に即して、活用することができるように読みとっていく力を養うことにある。

文章内容を捉えることにあたる「要点・意図を正確にとらえ」と、文章形式を活用することにあたる「細部をも自己の目的に即して、活用することができるように」が、並列に述べられている。また、野地の指摘で着目したいのは「自己の目的に即して」という部分である。活用することができるというのは、文章形式を模倣できるようになるということではない。表現する際に習得した文章形式を、「自己の目的に即して」選び取れるようになるということである。

このように進歩してきた説明的文章の指導目的だが、近年は更なる進展が見られる。舟橋 (2016) は「言語生活への拡張を志向する説明的文章学習指導の検討」の冒頭で次のように述べる。

関連諸科学の進展に伴い社会的構成主義が学習理論の近年の主流となるにつれ、学びに真正性が求められるようになった。そして読む能力については教科書教材のみに通用するスキルとしてでなく、現在や将来の学習者の言語生活に適用する際の手続きや条件を伴った「理解方略」¹ (間瀬、2013) として、活用可能な状態で習得されることが目指され始めている。

上記では主に文章内容を捉える力として述べられているが、文章形式を活用して表現できる力についても同じことが言えるだろう。つまり説明的文章にあらわれている文章形式は、実際の言語生活の場に転移可能な力として習得されなければならない。そのため説明的文章の学習指導は、学習者自身の表現に繋げるための指導でなければならないのである。前述した野地の指摘と合わせると、「自己の目的に即して」表現を選び取れる力が、実際の書きの場で育まれ、発揮されるべきという

ことである。以上のことから、「文章形式を活用できる力」を「自己の目的に即して多様な表現の中から一つの表現を選び取れる力」と定義したい。

『平成29年改訂 中学校学習指導要領 国語』の「C 読むこと」の指導事項には「エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。」が挙げられている。学習者が教材の中で捉えた「文章の構成や論理の展開、表現」を、作文やスピーチといった言語活動で実際に用いるというよりは、捉えた「文章の構成や論理の展開、表現」の妥当性や効果についての考えを形成するという面が強い。しかし、「学習者の言語生活に適用」可能な力として、「文章形式を活用できる力」を育むにあたっては、指導要領で提示されているような活動だけでは到達に至るのは難しいだろう。そこで「文章形式を活用できる力」を育むために、読むことと書くことを繋げた表現指導に着目したい。

読むことと書くことを繋げた指導過程について寺井（2006）は筆者想定法²を次のように再評価している。

筆者の表現過程を多面的に想定することで、文章の話題やテーマをめぐって読者の頭にはさまざまな意味や論理、表現が蓄えられていく。それは、読者自身が表現者となって新たなテキストを創造する契機であり、その準備を行う過程とも見なされる

読みの場で「筆者はその文章を書くのにどのようなことを考え、どのような活動をしたのだろうか」と、情報生産のメカニズムを想定する（田近、2013）ことで、学習者は自身の情報生産の場（＝書くこと）を想定する。これが書くことの準備過程となり、つまり書くことへ繋げるための場として読みを捉えることができる。寺井はこのような筆者想定法を用いて表現活動へ展開する学習を提言している。

石丸（2011）は「読み書き関連」から「読み書き融合」への転換を提案している。

よりよく読むために書くことが必要であるような状況を作り、逆に、よりよく書くために読むことが必要であるような状況を作ることで、「考える」ことが活性化され、重層的な読むこと、書くことができるようになる

つまり、単に読むことと書くことを繋げた「読み書き関連」の指導過程であってはならない。読みと書きが「思考」で繋がること、具体的には「読むことから書くこと」が、「書くことから読むこと」が意識される「読み書き融合」の学習活動が目指される。「読むことから書くこと」が意識されるということは、多様な表現を捉えながらそれらの表現をどのように使うか思考されるということである。「書くことから読むこと」が意識されるということは、書いたものを読み直し表現の妥当性が思考されるということである。このような思考の中で、学習者は「自己の目的に即して表現を選び取ること」が表現の洗練に繋がる、という学びを自覚することになる。つまり、意図的に思考させることで、知識・技能を自覚的に捉えさせることができ、転移可能な力として「文章形式を活用できる力」が育まれるのである。

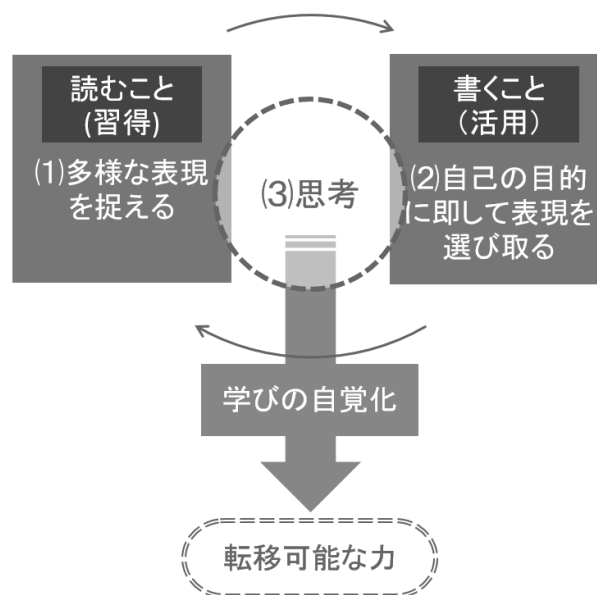


図1 「文章形式を活用できる力」の学習モデル

以上より「文章形式を活用できる力（＝自己の目的に即して多様な表現の中から一つの表現を選び取れる力）」を育むための説明的文章指導では、

図1のように、まず読みの習得段階において(1)多様な表現を捉えさせる必要がある。そして、書きの活用段階において、(2)自己の目的に即して表現を選び取らせる。その際、(3)読むことから書くことへ、書くことから読むことへと思考を働かせることにより学びが自覚化され、「文章形式を活用できる力」は転移可能な力として学習者に育まれる。したがって、「文章形式を活用できる力」を育むための要件として以下の三点を設定する。

—[文章形式を活用できる力を育むための要件]—

- (1)多様な表現を捉える活動
- (2)自己の目的に即して表現を選び取る言語活動
- (3)読みと書きを思考で繋げるための工夫

2 研究の方法

学習者が触れる表現を純粋に増やす方法として、複数教材の活用が挙げられる。舟橋（2016）は複数教材を用いた説明的文章指導について、日本国語教育学会『月刊国語教育研究』2000年1月号～2015年3月号と明治図書『実践国語研究』2000年12・1月号～2015年2・3月号に掲載された132例の実践報告を、河野（2006）が示した五つの類型を基に分類した。分類は以下の通りになっている。

- A 内容把握の技能育成型学習
- B 文章構成、叙述などについての知識獲得型学習
- C 筆者の世界・論理・構造の捉え方の読み取りを通した世界観形成型学習
- D 情報活用力育成型学習
- E 理解の後に表現を関連させた表現育成型学習

この分類によると、先の三つの要件における(1)多様な表現を捉える活動が「B文章構成、叙述などについての知識獲得型学習」に当てはまり、(2)自己の目的に即して表現を選び取る言語活動が「E理解の後に表現を関連させた表現育成型学習」に当てはまるため、本研究はBE型となる。BE型の授業実践は発達段階によって「B知識獲得型学

習」と「E表現育成型学習」の比重が大きく変わり、低学年であるほどBに対する比重が大きくなる。そのため舟橋が分類した実践のうち、中学生以降を対象としたBE型5例を先行実践として分析する。

(1)多様な表現を捉える活動

先行実践では、習得させたい表現を授業者が絞り込んでいることが多かった。例えば、教科書教材で比喩が用いられていること、投げ込み教材で接続詞が用いられていることを捉えさせる。その後学習者が選んだ事象について説明文を書かせる際に、比喩と接続詞を用いるようにさせる、といった授業実践である。比喩・接続詞という表現を用いることが言語活動での条件になっている。これでは表現の模倣に終始してしまい、また学習者自身が表現を判断したり妥当性や効果を考えたりする機会が極めて少なくなっている。習得させる表現を絞り込むことにより、読むことと書くことが思考で繋がることのない学習活動になってしまっているのである。

以上のような問題点を踏まえ、「比べ読み」を用いた実践を提案する。「比べ読み」は、「どちらが分かりやすいか」など様々な観点を定めて複数教材を比べさせる指導方法である。異なる表現が用いられた複数の教材を比べさせることで、表現の相違が強調され多様な表現を捉えることができる。船津（2010）は「比べ読み」の機能として14の機能を挙げている。その中でも表現と密接に関わる、二つに注目したい。

6 比べ読みによっては、表現様式を意識し、テキストの特徴を掴みやすい

テキストは読者に働きかけてくる作用がある。その作用も読者によっては気付かないまま通り過ぎることがある。比べて読むことで、その作用に気付きやすくなる。二つのテキストであれば、両者に共通した特徴と個々特有の特徴とが比べ読みによって明瞭に分かるようになる

既習事項や、「比喩」「接続詞」など表現技法や品詞といった形で名前の付けられたものであれば、

単独教材でも学習者は捉えることができるだろう。しかし、扱うテキスト独特の表現や、未習事項までを捉えることは難しい。二つのテキストを比べることで表現の相違点と共通点が強調され、未習事項の表現でも捉えることができるのである。

10 比べ読みによって、表現者意識に立ち、情報を活用・発信することにつながる

自身が表現者になることを念頭に置き、比べて読むことでそのテキストをモデルとして読むことができる。表現者意識を持つことで読書行為はより主体的になり、読むことと書くこと、話すことの関連性の密が高まる。情報を活用し、発信するまでには、情報を収集、選択、操作、という一連の過程を経る必要があり、処理、発信していく。その全過程に比べ読みは、活用することができる。

表現の相違を学習者が捉えたとき、表現者になることを念頭においた学習者は、どちらの表現が妥当かを判断することになる。つまり、「読むことから書くことへ」思考を働かせることができるのである。以上より、多様な表現を捉えられることに加え、読みと書きを思考で繋ぐことに対しても有効であると考えられる「比べ読み」を用いた実践を行う。

(2)自己の目的に即して表現を選び取る言語活動

前述のように、授業者が学習者に活用させる表現を絞り込むことにより、言語活動が表現の模倣に終始してしまうこと、学習者が表現の妥当性を判断する機会がないことを指摘した。

したがって本検証授業では、学習者が用いる表現を授業者が指定することのないようにしたい。授業者が表現を指定しないことにより、学習者自身が「比べ読み」で捉えた多様な表現の中からひとつの表現を選び取ることができる。さらに、なぜその表現を選んだのか（その表現にどのような効果があるのか）を記述させ、「自己の目的に即して表現を選び取る」ことの意識化を図りたい。

また先行実践5例のうち2例が、調べ学習を言語活動として設定している。調べ学習を言語活動

に設定してしまうと、調べること自体が目的になってしまい、表現の活用がなおざりになってしまう危険性がある。したがって本検証授業では、できるだけ表現の活用に焦点を当てた言語活動を設定する。

(3)読みと書きを思考で繋げるための工夫

先行実践においては、「読むことから書くこと」を意識させた実践は5例中1例にとどまり、石丸の言うような「読み書き関連」から脱却できていないのではないかと思われる。その一因として、「読み書き関連」の実践例のうち3例に見られる、「わかりやすさ」という観点が用いられていることが考えられる。「わかりやすい説明のコツ」や「わかりやすい文章とは」など、表現を捉える観点として「わかりやすさ」が用いられているのである。「わかりやすさ」とは書かれたテキストに対する読み手の評価であり、読み手だけで完結してしまうため筆者を想定しにくい。

そのため本実践では、「わかりやすさ」の代替として「説得性」の観点をみたい。「説得性」とは「筆者はどのようにして読者を説得しようとしているのか」という観点である。「わかりやすさ」とは違い筆者の意図が表現や論理といったテキストとして表出したものであるため、「説得性」という観点には必ず主体（書き手）と客体（読み手）が存在する。そのため自然と筆者が想定され、「読むことから書くことへ」の思考が働きやすくなる。

「説得性」の観点を提示した西郷（1978）は以下のように述べている。

反復する語句や対比する語句に注意させるといった指導がなされますが、そこで止まっているのはならないのです。それらがすべて、読者に対する説得性を高めるためのものであることを学ばせるべきです。このことは裏返しに言えば、子どもたちの作文の能力を本質的に高めるものでもあるのです。作文指導においても平面的に考えさせてはならないのです。読者にどう表現したらわかってもらえるか、どうしたら興味・関心をもってあちらからこちらの文章にわけ入ってくれるか、

そのことを念頭においた作文でなければなりません。

単なる読者として文章と対するのではなく、筆者を想定した読者として文章に対することが、「読むことから書くこと」が意識される思考の働きに繋がる。「筆者はどのようにして読者を説得しようとしているのか」という観点が、必然的に「どのように表現すれば読者を説得できるのか」という思考になるのである。この「読むことから書くことへ」の思考が、書きの場においては「本当にこの表現で読者は説得されるのか」という、「書くことから読むこと」が意識される思考の働きに繋がる。このようにして、読みと書きが思考で繋がった指導過程が実現する。

以上のことから、本研究では、「文章形式を活用できる力」を育む学習指導として、「説得性」の観点をういた「比べ読み」の有効性を検証することを目的とする。

3 検証授業の概要

3.1. 単元計画

向日市立寺戸中学校の二年生を対象として授業を行った。教科書教材として光村国語二年に掲載されている、佐藤克文「生物が記録する科学—バイオロギングの可能性」を用いた。また、同筆者が科学サイトに寄稿した「バイオロギングと野生動物の生態」を比較教材とした。単元計画は表 1 の通りである。

表 1 単元計画

次	時	学習活動
一	1	教科書教材の文章構成を捉える
		<ul style="list-style-type: none"> ・言語活動を知る。 ・教科書教材「生物が記録する科学—バイオロギングの可能性」を読み、序論本論結論に分ける。 ・それぞれの段落がどのような役割を果たしているかを考える。
二	2	教科書教材の内容を理解する
		<ul style="list-style-type: none"> ・筆者の疑問から話が展開していることに気づき、本文から筆者の疑問を見つける。

三	3	・疑問の答えを探し、事実（結果）と考察の違いを区別する。
		教科書教材と比較教材から筆者の主張を捉える
	4 本 時	・比較教材を読み、構成を捉える。 ・結論部が教科書教材と同じであることに気づき、筆者の主張を考える。
		読者を説得するための工夫を見つける
5	5	・教科書教材と比較教材の比べ読みをし、説得性の観点から「読者を説得するための工夫」を見つける。 ・見つけた工夫がどのような役割を果たしているか考える。
		説得するための工夫を 3 つ選び説明文を書く
		<ul style="list-style-type: none"> ・テーマを選ぶ。 ・前時で見つけた工夫の中から、自身の説明文で用いる工夫を 3 つ選ぶ。 ・説明文を書く。
6	6	説明文を書く
		・説明文を完成させる。
7	7	相互評価をする
		<ul style="list-style-type: none"> ・グループで読み合い、相互評価をする。 ・グループで一番説得力のある説明文を選ぶ。

本単元計画は、読みの場において多様な表現を獲得させ、言語活動において書きの場を設け表現力の育成を目指すものとなっている。具体的には、1~3 時で教材文の構成・内容を捉える。4 時で「比べ読み」を通して多様な表現を捉える。5~6 時で捉えた多様な表現から自己の目的に即して表現を選び取り、説明文を書く。7 時で相互評価をする、という流れである。また各時間の最後には、振り返りシートを書かせた。

3.2. 多様な表現を捉えさせる為の手立て

①「比べ読み」の機能

「比べ読み」の機能として、船津（2010）は 14 の観点を挙げており、その中には「6 比べ読みによっては、表現様式を意識し、テキストの特徴を掴みやすい。」「10 比べ読みによって、表現者意識に立ち、情報を活用・発信することにつながる。」などの項目がある。つまり、「比べ読み」によって表現方法の習得・活用が可能となるのである。

具体的にどのような表現を捉えることができるかについて、表現を記号化し図2で図示した。

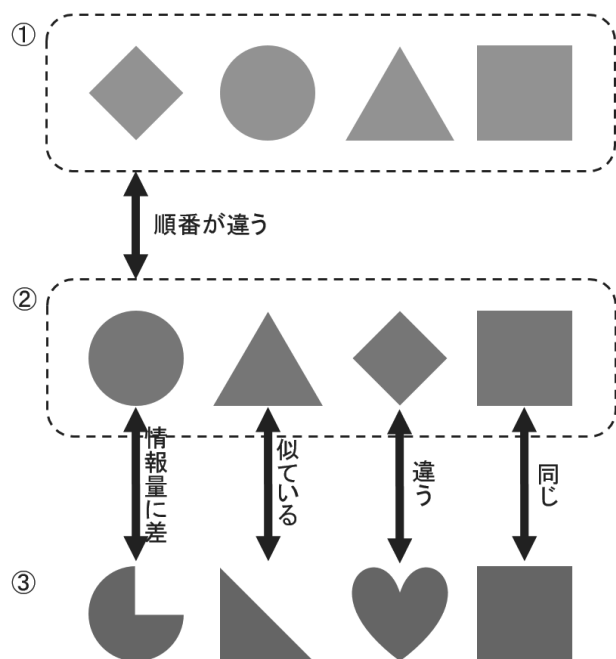


図2 記号化した『比べ読み』の機能

図2の①②といった大枠を比べることで、説明の順番や、結論を述べる位置など、文章構成の違いを捉えることができる。また、②③など細部を比べることで表現の違いや言葉遣い、情報量の差など細かな表現を捉えることができる。

このように、単独教材では捉えにくかった表現の特徴が、「比べ読み」を用いることで捉えやすくなるのである。

②教材選定

教材として、佐藤克文の「生物が記録する科学—バイオリギングの可能性」と「バイオリギングと野生動物の生態」³を用いた。共にバイオリギングという新しい研究分野の可能性について述べた者である。バイオリギングとは、「野生動物に、小型の記録計を取り付け、自然環境の中で動物がどのような行動を取っているかを調査する研究分野」である。

教科書教材の「生物が記録する科学—バイオリギングの可能性」は、疑問や調査の結果から生まれた考察など、調査を進める筆者の思考に沿って書かれており、わくわくする思いを体験できる

ような文章となっている。

序論では「ペンギンは、いったいどのように海の中に潜り、餌を捕っているのだろうか」といった疑問を話題提示として、バイオリギングという研究手法の説明がなされている。本論は二部に分かれており、どちらもバイオリギングを用いたペンギンの生態についての研究内容になっている。筆者の疑問や考察とバイオリギングで判明したことが交互に書かれており、バイオリギングという研究手法がなければ分からなかった事実、追求できなかった疑問が詳細に書かれている。結論では、研究者の熱意によって進化してきたバイオリギングの歴史や、陸上や空中の生物たちにも触れ、タイトルの通りバイオリギングの可能性を主張する内容となっている。

比較教材である「バイオリギングと野生動物の生態」は、教科書教材の筆者である佐藤克文によって「科学の忘れもの」というサイトに寄稿された文章である（論者により一部改変）。教科書教材文と同じくバイオリギングについての内容であり、バイオリギングの可能性を読者に伝えるような内容になっている。学習者にとって「バイオリギング」とは未知の研究手法であるため「比べ読み」をするにあたり、同テーマの文章を扱うことでより理解が深まることを狙いとした。

序論では冒頭からバイオリギングについての説明がされており、バイオリギングが生み出された背景や、主に利用されているフィールドについて端的に説明されている。本論では、教科書教材にあったような研究や筆者の思考の過程は書かれておらず、いくつかの研究内容について成果が強調された形で書かれている。話の展開も、筆者の疑問に沿って書かれていた教材文とは大きく異なる。教科書に載っているような誰もが知っている常識がバイオリギングによって覆った、という書かれ方がされており、バイオリギングによる研究成果の大きさを感じさせられるような内容となっている。

表2 教材の話題展開

	教科書教材	比較教材
--	-------	------

筆者	佐藤克文	佐藤克文		と、全く逆の結果が出たのである。 ↓ 種明かしをすると、(中略)というわけだ。これはバイオリギングによる新発見である。
題名	「生物が記録する科学—バイオリギングの可能性」	「バイオリギングと野生動物の生態」	↓ ペンギンに記録計を取り付けて、十羽からデータを得た。(中略)なぜ、最大能力に比べて、浅く、短い潜水ばかり行うのだろうか。 ↓ 野生動物にとっては常に能力を最大限に発揮することではなく、効率よく餌を捕ることが重要なのだ。	
特徴	調査を進める筆者の思考に沿って書かれており、研究の過程を説明することに重点が置かれている。	従来の常識が覆されたことや、新たな知見を得られたことなど、研究の成果に重点が置かれている。	本論② もう一つ、「バイオリギング」を用いて明らかになったペンギンの興味深い行動がある。(中略)ペンギンたちは、水中でもいっしょに餌を捕っているのだろうか。 ↓ 私たちは、群れの中の三羽に深度記録計を取り付けて調べてみた。(中略)彼らは、潜水の開始と終了だけをわざわざ一致させていることになる。なぜ、このような行動をとるのだろうか。 ↓ 何日も観察していると、その理由が見えてきた。(中略)捕食者から身を守るための行動であるようだ。 ↓ 野生のペンギンにとっては、餌を効率よく捕ることも重要だが、捕食者に食べられないこともまた重要なのだ。	記録計が小型化されるにつれ、水生動物以外にも活用されるようになった。 ↓ 私自身も、陸上動物であるチーターを研究する機会に恵まれた。 ↓ 「チーターは本当に時速百キロで走れるのか？」という疑問を解明しようと、(中略)測定したところ、結果は時速六十キロくらいで、百キロには遠く及ばなかった。 ↓ 私は逆に野生動物の効率性の良さに注目した。(中略)けっして毎日ギリギリで過ごしているわけではなく、余裕をもって生きているわけだ。
序論	重そうな体を左右に揺らしながら、ペンギンが歩いている。(中略)ペンギンは、いったいどのように海の中に潜り、餌を捕っているのだろうか。 ↓ 研究者たちはあるユニークな方法を編み出した。 ↓ 小型の記録計を動物に取り付けて海に放す。(中略)その記録計に刻まれたデータを分析するのだ。 ↓ 「生物が記録する」という意味で、「バイオリギング」という名がつけられている。	バイオリギングとは野生動物に、小型の記録計を取り付け、自然環境の中で動物がどのような行動を取っているかを調査する研究分野だ。 ↓ 実は日本は、この分野で世界をリードする立場にある。 ↓ バイオリギングは水産系の研究で主に利用されている。 ↓ 想像を超えた新しい発見をもたらしてくれたのだ。		
本論①	私たちは、この方法を用いて(中略)エンペラーペンギンの潜水行動の調査を開始した。 ↓ それ以前の調査では(中略)という記録が残っている。ペンギンは、本当にこれほど深く、長時間、潜ることができるのだろうか。	理科の授業で、爬虫類は変温動物で周囲の温度に応じて体温が変化するが、鳥類は恒温動物で体温は一定と習っただろう。 ↓ ところがバイオリギングでウミガメ(爬虫類)とペンギン(鳥類)の水中での体温を調べてみる		

結論	<p>野生動物に記録計を取り付けるといふ大胆な発想から生まれた「バイオロギング」は、(中略) 私たち研究者は、数々の失敗を重ねながら、この方法を開拓してきた。</p> <p>↓</p> <p>今や、水中ばかりでなく、陸上や空中など、さまざまな環境で生きる動物たちのデータが集められている。</p> <p>↓</p> <p>動物たちからもたらされるデータは、私たちが思考できる範囲を大きく広げてくれるはずだ。</p>	<p>左同</p> <p>※本研究では結論部を改変し、教科書教材と同一の文章にしている。</p>
----	---	--

表2で示した二教材の「比べ読み」によって、捉えることができるとされる「読者を説得するための工夫」は以下の点である。

表3 捉えることができる表現の工夫の例

教科書教材	比較教材
<ul style="list-style-type: none"> ・タイトルと主張がリンクしている ・序論で疑問から題材の話題に展開させている ・本論がペンギンの話で統一されている ・疑問が多く用いられている ・図や写真が使われている ・重要な言葉に鍵括弧が付けられている ・予想や考察が書かれている ・具体的な数値が使われている 	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に題材についての説明がされている ・題材の成果が詳しく述べられている ・題材が活用された具体例が挙げられている ・自身の経験が述べられている
共通項目	
<ul style="list-style-type: none"> ・常体 ・尾括型 	

扱う題材や結論は同じだが、結論に至るまでの表現が異なるため、学習者は表3に示した通り様々な表現を捉えることができる。

③結論部の改変

2.2②で表2「結論」に示した通り、本授業では結論部を改変し、最終段落を教科書教材と同一の文章にした。結論部を同一にすることにより、結論を導き出すための文章構成や表現方法の違いに対し、焦点を当てやすくなることが狙いである。

田中(1989)は「比較読み」⁴を進める手立てとして、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

①⑥は筆者が同じであるため違いはない。また表2で示した通り、②バイオロギングのとり上げ方、③バイオロギングについての説明にも大きな違いはなく、結論部の改変により⑤の筆者の意見にも違いはない。したがって、表現を捉えるにあたって特に重要になるであろうと思われる、④⑦に焦点を当てることができる。

3.3. 自己の目的に即して表現を選び取らせる為の手立て

自己の目的に即して表現を選び取る場として、「『〇〇の可能性』を題とした説明文を書こう」という言語活動を設定した。題材は、論者が用意した5つのうちから学習者自身に選ばせ⁵、条件として「比べ読みで捉えた説得の工夫を3つ用いること」と「360字以上書くこと」を提示した。「比べ読みで捉えた説得の工夫を3つ用いること」は、表3に挙げた表現の工夫のように、学習者がそれぞれ捉えた表現の工夫から3つ選んで用いることを指定した条件である。この要件により、表現を

指定せずとも表現の活用を意識化させることが可能になる。そして、なぜその表現を選んだのか（その表現にどのような効果があるのか）を書かせ、「自己の目的に即して表現を選び取る」ことの意識化を図った。

また、本単元の目的は調べ学習ではないため、題材についての詳細はある程度授業者側で説明し、図3のように箇条書きで書いたプリントを配布した。そして、説明文を書く際には配布したプリントの文言を使用してもよいこととした。

言語活動の条件としては、用いる説得の工夫を3つとしたが、実際に学習者が説明文を書き始めると、冒頭部分、文章構成、細部の表現、“可能性”の意味するところなど、全て学習者自身が表現を判断することになる。文章を書くことに行き詰まった学習者は、表現を確認するため再び教材を読み、確認した表現を比べ、考え、書く。このようにして「自己の目的に即して表現を選び取る」作業が、説明文を執筆する中で絶えず行われること

になる。

3.4. 読みと書きを思考で繋げる為の手立て

2章の(3)「読みと書きを思考で繋げるための工夫」で述べたように、「比べ読み」の観点として「説得性」の観点を用いる。「説得性」とは、「筆者はどのようにして読者を説得しようとしているのか」という観点である。この観点を読みの場と書きの場双方で用いることで、「読むことから書くことへ」「書くことから読むことへ」思考させることができ、読みと書きを思考で繋げることができる。

「筆者はどのようにして読者を説得しようとしているのか」という観点は「自分ならどのように読者を説得するか」という観点に繋がる。図4で示したように、この観点は「読むことから書くこと」を意識させる観点となる。つまり、読みの場で「説得性」という観点をもって教材を読ませることが、学習者に「読むことから書くことへ」思考させることを可能とする。また、書きの場で避けたいことは、表現を「なんとなく」で選んでし

LynQ はぐれた仲間と合流できる位置情報端末	Aira スマートグラス	Vulcan (バルカン) 3Dプリンター	Xbox アダプティブコントローラ	ZOZO スーツ
<ul style="list-style-type: none"> ・野外アウトドア時の子ども、認知症の人、ペットなどに取り付けて迷子になるのを防ぐことができる。 ・電話がつかないところでも位置を追跡できるデバイス ・ペアリングした「目」を持つ人が互いにどの方向にどれくらい離れたところにいるのかをリアルタイムに確認できる ・45キロの範囲で作動し、最大12台までリンクさせることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚障害者に向けたスマートグラス ・カメラとGPSを搭載している ・ナビゲーターが、目の前の光景を説明したり、質問に答えたり、場所を案内したりすることができる。 ・月額 99ドル (約 11,000円) 	<ul style="list-style-type: none"> ・24時間家が建てられる ・建設費用は45万円程度(従来は80万程度) ・被災地で家を失くした人々、ホームレスの支援に役立つのではないかと注目されている ・飛展途上国など、建築資材や水の使用に限られた地域でも家の建設が可能 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体的な障害でゲームが遊べない、楽しみづらいプレイヤーのために作られたコントローラ ・ゲームブレイの入力操作を好みに合わせてカスタマイズすることが可能 ・外付けのスイッチ、ボタン、マウント、ジョイスティックに接続することで、より多くの人がゲームを楽しめるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・計測した体型データは全国の平均値と比較することができる ・体型データをもちに、オーダーメイドの洋服を注文できる ・スーツに施されたドットマーカーをスマートフォンで300度撮影することで、体形サイズを瞬時に計測できる ・スキャンされた体型データは3Dモデルとして表示され、スマートフォンで300度チェックできる

◇説明文の題材を決めよう



図3 題材についてのプリント

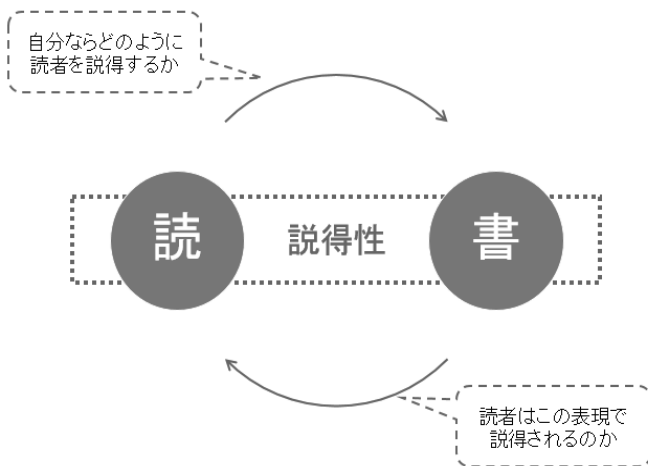


図4 「説得性」の観点を用いて読み書きを繋ぐイメージ図

まうことである。なぜその表現を選んだのか選択の理由を明確にし、意識化させるためには、筆者の選択した意図に意識を向ける必要がある。したがって表現を捉えさせる際、ワークシートに欄を設け、なぜ筆者はその表現を選んだのか（その表現にどのような効果があるのか）を必ず考えさせた。

対して書きの場では、「自分ならどのように読者を説得するか」という観点をもとに説明文を書く。そして表現の選択を意識させるため、なぜその表現を選んだのか（その表現にどのような効果があるのか）をワークシートに書かせた。筆者に対する視点を今度は学習者自身に向けさせたのである。すると学習者は、「読者は本当にこの表現で説得されるのか」という視点で自身の説明文を読み直すことになる。また説明文を書く中で行き詰まった学習者は、表現を探すため再び教材を読み直す。図4で示したように、このようにして「書くことから読むことへ」思考が流れる。

以上のように読みと書きの双方の場で「説得性」の観点を用いることで、読みと書きが思考で繋がる。そして、学びの自覚化によって「形式を活用する力」が転移可能な力として学習者に育まれることが期待される。

4 考察

本研究の目的は、学習者に「文章形式を活用で

きる力」を育むための、三つの要件の有効性を明らかにすることである。具体的には、「自己の目的に即して多様な表現の中から一つの表現を選び取る力」の育成を目指し、(1)多様な表現を捉えさせること、(2)自己の目的に即して表現を選び取る場を設けること、(3)読みと書きを思考で繋げること、を手立てとして授業実践を行った。本章では、学習者が選んだ表現の工夫と選んだ理由を書かせたワークシート、学習者が書いた説明文、授業ごとに書かせた振り返りシートを対象として成果を分析していく。

4.1. 多様な表現の獲得

説明文を書く際、「比べ読み」で捉えた表現を三つ選んで用いることを条件とした。以下は、学習者が実際に選んだ表現の工夫の一部である。

表4 学習者の選び取った表現の工夫

生徒	工夫	教材
A	疑問から題材の話題に展開させる	教科書
B	最初に題材の説明をする	比較
C	尾括型にする	共通
D	重要な言葉に鍵括弧を付ける	教科書
E	具体的な数字を使う	教科書
F	常体にする	共通

表4のように、生徒A~Cは文章構成という大枠の工夫を選んでいるのに対し、生徒F~Gは表現技法や言葉遣いなど、細部の工夫を選んでいる。また、生徒A,D,Eは教科書教材より、生徒Bは比較教材、生徒C,Fは共通の表現を捉えており、「比べ読み」によって、多様な表現を捉えられていることが分かる。

また、振り返りシートの記述には「説明するための工夫を見つけるためには『比べ読み』をしていかないと、みつけるのが難しいということがわかった」「2つの文の内容は似ているが、『比べ読み』をすると工夫はそれぞれで違うことが分かった」と書いた学習者もいた。「比べ読み」が多様な表現を捉える方法として適していることを、学習者自身も実感していることが分かる。つまり「比べ読み」という方法によって、(1)多様な表現を捉えさせること、という要件は満たされた。

4.2. 自己の目的に即して表現を選び取る

以下は生徒 A と生徒 B の選んだ説得の工夫と選択理由、そして実際に工夫を活用している説明文の一部である。

生徒 A 疑問から題材の話題に展開させる(教科書教材)
理由：読者が話に入りこみやすい
ショッピングモールに行くと、よく迷子のお知らせが流れてきます。(中略) <u>迷子センターがないところでは合流が困難だと思いませんか？(中略)そこで生まれたのが LynQ です。</u> (傍線及び番号は論者による。以下同様)

生徒 B 最初に題材の説明をする(比較教材)
理由：これからの内容に見通しを持ちやすい
<u>Vulcan3D プリンターは、二十四時間で家を建てることのできる機械です。</u> 建築費は四十五万円程度であまり高くなく、被災地で家を失くした人々などに役立つのではないかと注目されています。

生徒 A, B はどちらも説明文の書き出しについての工夫を選んでいる。生徒 A は教科書教材から、生徒 B は比較教材から捉えた工夫を選んでいる。表現の工夫を選んだ理由を見ると、生徒 A は「読者が話に入りこみやすい」ことを期待して「疑問から題材の話題に展開させる」工夫を選び、生徒 B は「これからの内容に見通しを持ちやすい」から「最初に題材の説明をする」ことにした。「比べ読み」を通して二つの教材の表現を捉えた上で、「自己の目的に即して表現を選び取っている」ことがわかる。また生徒 A 「迷子センターがないところでは合流が困難だと思いませんか？(中略)そこで生まれたのが LynQ です。」、生徒 B 「Vulcan3D プリンターは、二十四時間で家を建てることのできる機械です。」のように、題材に即した書き方として、選び取った表現を活用することができている。

また、教科書教材は疑問を多く用いた書かれ方がしてあったため、「疑問を用いる」という工夫を選んだ学習者が多かった。しかし表 5 に示した工夫を選んだ理由を見ると、様々な理由が書かれていることが分かる。

表 5 「疑問を用いる」を選んだ学習者の選択理由

生徒	理由
G	<u>問いかけをすると、読者は自分の意見を持つ。読み進めると説明文と自分の考えを比較して理解が進むから</u>
H	<u>「なぜだろう」と思うことで、どんどん読み進めたいくなる</u>
I	<u>疑問とそれに対する答えを書くことで、読者に「そうだなあ」と納得させられる</u>

生徒 G 「問いかけをすると(中略)説明文と自分の考えを比較して理解が進むから」、生徒 H 「『なぜだろう』と思うことで、どんどん読み進めたいくなる」、生徒 I 「読者に『そうだなあ』と納得させられる」のように、それぞれが表現を用いることによる読者への効果を自分なりに考えており、「自己の目的に即して表現を選び取っている」ことが分かる。つまり(2)自己の目的に即して表現を選び取る場を設けること、という要件は満たされている。

4.3. 読みと書きを思考で繋げる

下記の表 6 には、学習者の書いた振り返りシートのうち、読み手・書き手意識が読み取れるものを一部抜粋した。

授業が進むにつれ、下線部①「おもしろい」、下線部②「興味深い」、といった文章そのものへの感想に留まる「単なる文章に対する読者」から、下線部⑤「筆者が読者のためにどのような工夫をしているか」を文章から読み取ろうとする「筆者を想定した読者」へと意識が変容している。言語活動に入り書き手となった時も、ただ単に文章を書くだけの書き手ではなく、下線部⑨「相手に分かりやすく」、下線部⑩「読者をどれだけ説得できるのか」というように「読者を想定する筆者」としての意識があらわれていることが分かる。

このような意識の変容は、「説得性」の観点を導入した 3 時以降の記述から顕著に表れた。そもそも、1, 2 時では読み手意識が読み取れる記述が少なく、自身の活動に対する評価(「段落を分けることができた」「班でしっかり話し合えた」等)が多かった。「説得性」の観点を導入することで「読むことから書くことへ」思考が働き下線部③「読み

手の印象に残りやすい」など、文章に対する意識が高まったことが分かる。

また教材の主張を読み取った3時と、「比べ読み」で表現の工夫を探した4時とで決定的に違っていたことは、下線部⑦「自分が書く説明文に生かしたい」、下線部⑧「読者を説得するには」など、自分が説明文を書くことを想定した記述が多かったことである。「比べ読み」を用いて説得の工夫を探す作業をする中で、「自分が書き手になったとき」を想像したことが推察される。単に読むことと書くことを繋げた指導過程ではなく、読むことから書くことが意識された指導過程になっていたことが分かる。

言語活動に入った5時では、学習者はただ書ききることを目的とし、書くことだけに意識を向けた筆者ではなく、下線部⑨「相手に分かりやすく

説得できるような文を書いていきたい」、下線部⑩「誰からも理解できる文」などと、読者を想定した筆者となった。「筆者を想定して読む」という力が「読者を想定して書く」という力として転移していることが分かる。これは、「説得性」という観点により「読むことから書くこと」が意識されていたことによるものだと考えられる。

また、言語活動では更なる工夫を探すため、何度も教科書の表現を確認する学習者が多く見られた。石丸（2011）の言う「よりよく書くために読むことが必要であるような状況」が形成されている。要件の三つ目である(3)読みと書きを思考で繋げること、が満たされた指導過程で、学習者自身が「自己の目的に即して表現を選び取る」ことが表現の洗練に繋がると感じとっていることがうかがえる。

表6 学習者による振り返りシートの記述

時	生徒の活動	振り返りシートでの生徒の記述	意識の変容
1	教科書教材の文章構成を捉える	・この本文は筆者の疑問が多く書かれていて、① <u>読んでておもしろいと感じた。</u>	単なる文章に対する読者
2	教科書教材の内容を理解する	・話が疑問と結果でつながっていてとても② <u>興味深いと思った。</u>	
3	教科書教材と比較教材は、主張が同じでも説得の仕方が違うこと知る	・主張したいことは最後に言う③ <u>読み手の印象に残りやすい。</u> そのことがあるから、まとめは最後に言うことが多いのだと考えた。 ・段落の最後に主張していることで、④ <u>読者に印象をもたせようとしている</u> ことが分かった。	「説得性」の観点導入
4	比べ読みを用いて「筆者の説得の工夫」を見つける	・⑤ <u>筆者が読者のために、どのような工夫をしているかや、読者によりパイオロギングを知ってもらうためにどのような工夫をしているのか</u> 分かった。 ・⑥ <u>言っていることを信じてもらうには、図を用いるのが一番いい</u> と思った。 ・様々な工夫を見つけることができた。⑦ <u>自分が書く説明文に生かしたい。</u> ・⑧ <u>読者を説得するにはまず読者に話の内容について興味を持ち理解してもらわないといけないのかな</u> と思った。	筆者を想定した読者
5	見つけた「筆者の説得の工夫」から自己の目的に即して表現を選び、説明文を書く	・⑨ <u>相手に分かりやすく説得できるような文を書いていきたいです。</u> ・パイオロギングの説明文で用いられていた、工夫をつかって⑩ <u>読者をどれだけ説得できるのか</u> を考え、説明文を書いていきたいです。 ・どういうふうを書くか考えられてきたので、⑪ <u>分かりやすい文になるよう頑張っていこう</u> と思いました。	読者を想定する筆者
6		・⑫ <u>誰からも理解できる文</u> をつくるのが難しかった。 ・⑬ <u>自分がよんだ時に分かりやすいかも重視して</u> かくことができました。	

5 成果と課題

本研究では学習者の「文章形式を活用できる力」、つまり「自己の目的に即して多様な表現の中から一つの表現を選び取る力」を育む要件として、(1)多様な表現を捉える活動、(2)自己の目的に即して表現を選び取る言語活動、(3)読みと書きを思考で繋げるための工夫、の有効性を検証してきた。そして、要件を満たす具体的な指導法として「比べ読み」と「説得性」の観点を用いた検証授業を行った。

多様な表現を捉え、目的に即した表現を選び取り活用する。そして「読むことから書くことへ」、「書くことから読むことへ」を意識させ、読みと書きを思考で繋げた。振り返りシートの記事から見取れた学習者の意識の変容は、思考することによって促された「学びの自覚化」によるものだと考えられる。つまり、筆者を想定して読み、読者を想定して書く中で、「多様な表現の中から自己の目的に即して表現を選び取る」ことが表現の洗練に繋がると学習者に自覚されたのである。このような学びの自覚によって、「文章形式を活用できる力」は転移可能な力として学習者に育まれる。したがって、学習者の「文章形式を活用できる力」を育むための三つの要件は有効であると考えられる。

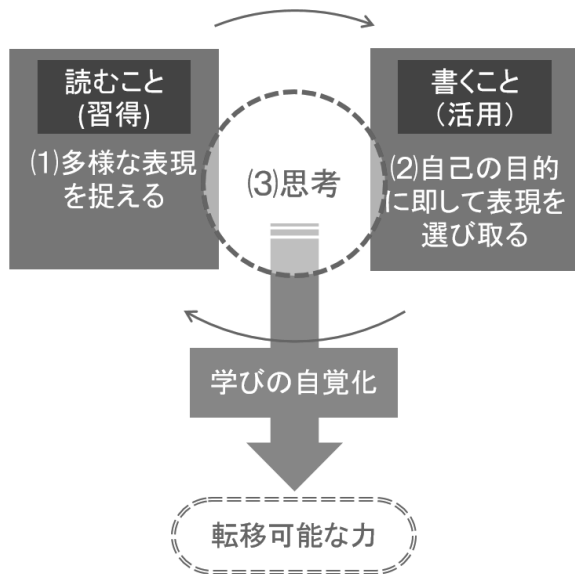


図5 「文章形式を活用できる力」の学習モデル

説明的文章指導では、表現を知識として与え模倣することで習得させようとする指導が多くみら

れる。このような指導では習得は難しく、習得したところで「なぜこの表現方法をここで用いたのか」という問いに学習者自身が答えられることはないだろう。国語科教員は、このような問いに「授業で習ったから」ではなく「このような効果を期待したから」と答えられる学習者を育てなければならない。そのような学習者こそ本研究で目指してきた「形式を活用できる力」を持つ学習者である。

また単元終わりの振り返りシートへの記述では、学習者の強い書き手意識が見られた。「自分なりに主張するのが楽しかった。」「自分で考えて書くことができた。」「説明文とか苦手だなと思っていたけど、分からないところを友だちと相談できて書いて楽しかったので、また書きたいと思いました。」など、振り返りシートからは主体的に書こうとする意識からなる、自分自身で書ききったという達成感がうかがえた。

このような振り返りがなされたのは、授業者が与えた表現の模倣ではなく、学習者自身が表現を選択し、考え、文章を作り上げたためであろう。他にも、「友達の説明文を読んで、そんな書き方があったのかと思った」「もう一度書き直したいと思った」「次書く時はもうちょっと上手く書ける気がする」など、相互評価を経てさらに深く学んでいる様子がうかがえた。主体的に書こうとする意識があるからこそ、その後の学びがより深いものになっているのではないだろうか。

しかし、森田(1984)が「一つ一つの教材の特色や、学習指導目標の特性を抜きにして、指導過程を論じるということは、日々の授業を形式化、形骸化してしまうことになりやすいので警戒してかかる必要がある」と述べているように、本研究では、指導過程の理論構築が先立ち、教材の特色に適した指導方法であったとはいえない。本授業で用いた教材は文章が長く、また表現や文章構成に読みづらさのある教材であった。そのため、「比べ読み」による工夫を見つけづらく、捉えた表現の中には言語活動で活用しにくいという問題点があるものもあった。「比べ読み」「説得性」の観点という、学習者の「文章形式を活用できる力」を

育てるのに有効な指導方法だからこそ、教材の特性と指導方法の両輪から指導過程を考えていく必要がある。

注1)「読むことにおける理解方略とは、文章を読む際に、読み手が、よりよく、より深く理解するために行う活動と広く定義することができる。(中略)文章構造を把握したり、推論を行ったりと、意識的に行われる過程(中略)に着目した概念である。」(間瀬、2013)

注2)「例えば、文章の記述面をとらえて、あるいは、取材(題材)面、構想面などをとらえて、筆者はその文章を書くのにどのようなことを考え、どのような活動をしたのだろうか、情報生産のメカニズムを想定するのである。すなわち、与えられた情報をただ理解するだけではなく、読者の立場から、筆者の情報生産活動を想定して読むことで、情報を筆者によって生産されたものとして、主体的に受容する力を養おうとするものだと言っていだろう。言い換えると、情報文を読むことで、筆者における情報生産の現場に立ち会い、読者自身、情報を生産・発信する現場を体験するのである。」(田近洵一、2013)

注3)佐藤克文(2013)「バイオロギングと野生動物の生態」、科学の忘れもの(最終閲覧日2019年9月12日)
<http://www.abiroh.com/jp/what-science-has-forgotten/235.html>

注4)「比べ読み」のことを田中は「比較読み」としている。

注5)米国のニュース誌「TIME」が発表した「The 50 Best Inventions of 2018 (=2018年の発明品ベスト50)」に選出されたもののうち、生徒の意欲関心が高まるような題材を5つ選び提示した。提示したのは、「ZOZO スーツ」「Xbox アダプティブコントローラー」

「Vulcan 3Dプリンター」「Aira スマートグラス」「LynQ 位置情報端末」である。

引用文献

- 石丸憲一(2011)『『読み書き融合』を軸にした国語科指導過程』、『国語教育探究 第24号』国語教育探究の会,pp.18-25
- 河野順子(2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房,p.14
- 西郷竹彦(1978)「説明文指導のめざすもの—説得の論法を中軸として—」、『国語教育基本論文集成 15 国語科理解教育論(5)説明文教材指導論Ⅱ』明治図書,pp.238-239
- 田近洵一(2013)『現代国語教育史研究』富山インターナショナル,p.243
- 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—」、『国語科教育 第36集』全国大学国語教育学会,p.53
- 寺井正憲(2006)「時代が追いついた筆者想定法—テキスト創造、PISA 型読解力との関わりで—」、『月刊国語教育研究』No.413 日本国語教育学会,p.31
- 野地潤家(1994)「説明的文章指導上の問題点」、『国語教育基本論文集成 14 国語科理解教育論(4)説明文教材指導論Ⅰ』明治図書,p.81
- 船津啓二(2011)『比べ読みの可能性とその方法』溪水社,pp.110-112
- 舟橋秀晃(2016)「言語生活への拡張を志向する説明的文章学習指導の検討—小中学校における、教科書教材に他の教材を組み合わせる実践の到達点と課題—」第130回全国大学国語教育学会新潟大会発表資料
- 間瀬茂夫(2013)「理解方略指導研究」、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書,p.233
- 森田信義(2018)『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社,p.115