

小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究 (3)

*遠藤 仁・**大谷 航

Fundamental study about the style of editorial in an elementary school (3)

ENDO Hitoshi and OTANI Wataru

要 旨

本稿は、小学校国語科説明文教材のうち、中学年向け教材「ヤドカリとイソギンチャク」（東京書籍）について、教材史的観点から構造と表現の両面にわたって分析を試みた後、授業実践を通して教材文の構造と表現に着目しながら学習することの意義を考察したものである。その結果、「問い」に対し、仮説を種々検証しながら導き出される「答え」を「ノダ文」に着目しつつ読み取ったり、「意味段落」を念頭に置きながら文章構造「始め」「中」「終わり」に着目した読み取り方を学んだりすることが、筆者の表現上、また文章構成上の工夫に対する気付きをも促しながら、アウトラインに沿った正確な読み取りを定着させるうえで有効であることが跡付けられた。

Key words : 国語科教材

説明文

「始め」「中」「終わり」

「問い」と「答え」

文体的特徴

0. はじめに

前々稿では、中川志郎「ビーバーの大工事」（東京書籍）をよりどころとしながら学習指導要領の改訂と教材文の改稿に着目しつつ、史的観点から教材文の変容を跡付けてみた。これをうけ、前稿では、複数の小学校低学年説明文教材を対象に数理統計的観点と構成・展開の観点からその構造と表現の両面にわたって分析を試み、時系列式展開に加えて「ノダ文」の表現効果も援用しつつ淡々と平易な語り口のなかにも大切なことを印象深く語る表現上の工夫がなされていることを述べた。

そうした分析を踏まえ、本稿では4年生の説明文

教材「ヤドカリとイソギンチャク」（東京書籍）による授業実践を通して教材文の構造と表現に着目しながら学習することの意義や課題を考察していきたい。

1. 教材の初出と変遷

説明文教材「ヤドカリとイソギンチャク（武田正倫）」が初めて教科書に掲載されたのは平成8年度である。段落の構成は現在と同様の12段落構成であり、意味段落のまとまりをとらえながら読むという単元の目標も初出から継続しているものである。文章の基本的なスタイルは、仮説を立てつつ「問い」にしたがって種々実験しながら検証していくもので、3年生の既

* 初等教育教員養成課程子ども文化コース

** 多賀城市立多賀城東小学校

習教材「自然のかくし絵（矢島稔）」「道具を使う動物たち（沢近十九一）」など、課題に対して複数の類例を提示しつつ結論を導くスタイルとは異なっている。また、同じ4年生教材でも、冒頭で提示された課題に対して複数の例示を経て結論に至る「色さいとくらし」、一つの課題に対して対比的に例示・分析を行ないつつさらなる課題につなげる「くらしの中の和と洋」とも異なるスタイルをもっている。

さて、「ヤドカリとイソギンチャク」を教科書の改訂ごとにたどってみると、段落の構成や表現に少しずつ変化がみられる。段落の構成や表現の変更は、読み取らせるべき内容の変更にもつながり、さらには文章全体が醸成する雰囲気さえ影響するものである。ここでは、教科書の改訂にともなって変更された点と、その変更が与えた文章全体の意味について考察していく。

1. (1) 平成8年度版「ヤドカリとイソギンチャク」

「ヤドカリとイソギンチャク」が初めて採録された平成8年度版の「てびき」には、「文章に書かれていることを正しく読みとりましょう」とある。また、「問いのだんらくと、それに答える内ようのだんらくがあります。次の問いに対する答えの中心になっている部分はどこですか」ともあり、「問い」と「答え」の関係を意識しながら正確に読み進めていくことが志向された教材であったことが分かる。

変遷をたどるために、ここでは平成8年度版の文章の内容と構成を明らかにしておく。

第1段落では、イソギンチャクを貝殻に付けたソメンヤドカリの姿が書かれる。「ソメンヤドカリは、貝がらにイソギンチャクを付けて歩き回っています」という現在進行形の書き方は、あたかもソメンヤドカリを目の前にしているかのような感覚をもたせ、色彩を豊かにする導入となっている。次文最初の「観察してみると」という言葉は、目の前にしているソメンヤドカリをズームアップし、読者を文章の世界に一気に引きこむ。前々稿で明らかにした、「ビーバーの大工事」にも用いられているようなドキュメンタリー調の語りの手法がこの教材にも適用されている。

第2段落では、「なぜ、ヤドカリは、いくつものイソギンチャクを貝がらに付けているのでしょうか」という一つ目の「問い」が示される。

この一つ目の「問い」を受け、第3段落では「このことを調べるために、次のような実験をしました」という一文が一段落を構成し、第6段落まで、実験の内容が書かれることになる。

第4段落では、ヤドカリの天敵であるタコのいる水槽に、イソギンチャクを付けていないヤドカリを放した場合、すぐに食べられてしまう様子が書かれる。

これに対し第5段落では、イソギンチャクを付けているヤドカリを放すと、タコはイソギンチャクに触れそうになった瞬間に足を引っこめ、ヤドカリが近づいたときには後ずさりしたり逃げ回ったりするという、第4段落と対照的な両者の姿が説明されている。これによって読者は、イソギンチャクに何かしらの秘密があると推測ができるような文章の流れになっている。

その上で第6段落では、イソギンチャクの触手には何かがあると針が飛び出す仕組みがあることが説明される。そして第6段落の最後の一文である「ヤドカリは、イソギンチャクを自分の貝がらに付けることで、敵から身を守ることができるのです。」という「答え」が導かれる。

第7段落では、二つ目の「問い」である「ヤドカリは、石に付いたイソギンチャクを、どうやって自分の貝がらにうつすのでしょうか。ヤドカリが、イソギンチャクのほりでさされることはないのでしょうか。」という二文が示される。この二文が第7段落を構成している点で、「問い」ではない文があった第3段落とは違うものとなっている。

二つ目の「問い」に対しては、第8段落で「カナダのロス博士は、ヤドカリとイソギンチャクがどのようにしていっしょになるのか、水そうで観察しました。」と示された後、第9段落で観察時の様子が書かれる。

第9段落で特徴的なのは、観察時の様子の記述に筆者の主観が多く盛り込まれていることである。ヤドカリがイソギンチャクを自分の貝殻につける一連の動作に対し、「つついたり」「引っぱったり」「はがして」「おし付けるのです」のような、荒っぽさを感じる言葉をいくつも用いて表現している。このことで、「ずいぶん手あらな方ほうに見えますが」と始まる続きの一文が際立ち、荒っぽく扱われているように見えるイソギンチャクが「しょく手をのぼしたままで、い

かにも気持ちよさそうに見える」ということを印象強くさせている。

続く第10段落では、三つ目の「問い」である、「イソギンチャクは、ヤドカリの貝がらに付くことで、何か利益があるのでしょうか。」という一文が示される。二つ目までの「問い」と異なるのは、二つ目の「問い」まではヤドカリの立場に関する疑問の提示であったのが、三つ目の「問い」ではイソギンチャクの立場によった疑問であるということである。

この「問い」に対し、第11段落で「答え」が述べられる。岩に付いているイソギンチャクは動くことができず、餌が近くにやってくるのを待つしかないことが先に述べられることで、「ヤドカりに付いていれば、いろいろな場所に移動することができ」ということが利点として受け入れられるようになる。そして、移動の結果、「えさをとる機会も増えますし、ときには、ヤドカリの食べのこしをもらうこともできる」という利益が強調される記述になっている。

結末となる第12段落では、「ヤドカリとイソギンチャクは、このように、たがいに助け合って生きているのです。」という文によって、ヤドカリとイソギンチャクの双方が好影響を与え合って生きていることが示され、文章が閉じられる。

以上がオリジナルである平成8年度版の内容と構成である。これ以降、教科書の改訂によって、少しずつ表現や構成が変更されてきた。前々稿で見えてきた「ビーバーの大工事」と比べると、段落数が変わることはなく、傍目に分かるような大幅な改訂はなされていないが、それでも文章全体に影響を与える改訂もあった。以下、平成14年度版、平成23年度版、平成27年度版について、平成8年度版からの変更点を中心に見ていく。

1. (2) 平成14年度版「ヤドカリとイソギンチャク」

平成14年度版「ヤドカリとイソギンチャク」での変更点は、第11段落である。それまで、「いろいろな場所に移動することができます。その結果、えさをとる機会もふえますし、ときには、ヤドカリの食べ残しをもらうこともできるのです」と書かれていた表現が、「いろいろな場所に移動することができるので、その結果、えさをとる機会がふえます。また、ヤドカりに付いていると、ヤドカリの食べのこしをもらうこ

ともできるのです」と書き換えられた。

変更前は、「いろいろな場所に移動することができる」「えさをとる機会もふえ」で「ヤドカリの食べのこしをもらうこともできる」という二つのことに係っていた。しかし、変更後は「いろいろな場所に移動することができる」とは「えさをとる機会がふえ」ことにしか係らない。イソギンチャクがヤドカリの食べ残しをもらうことことを一文中において並列の関係で述べるのではなく、二文目に添加の形で表わすことで、イソギンチャクがヤドカリに付くことで得られる利益が一つでなく、二つであることが強調されるようになったといえよう。

1. (3) 平成23年度版「ヤドカリとイソギンチャク」

平成23年度版「ヤドカリとイソギンチャク」での変更点は、第2段落の一文目であった「このようなヤドカリのすがたは、いかにも重そうに見えます」という文が、第1段落の最後に組み込まれたことである。これにともない第2段落が、「なぜ、ヤドカリは、いくつものイソギンチャクを貝がらに付けているのでしょうか」という一文のみで構成されることとなった。

この変更は、「問い」と「答え」を指導していく上で極めて重要な意味をもつものである。初出である平成8年度版でも文中に三つの「問い」が出てきたが、第3段落が二文構成だったのに対し、他の「問い」の段落である第7段落と第10段落は共に一文が一段落を構成するものであった。平成23年度版の改訂によって、すべての「問い」の段落が一文構成になり、より一層児童に「問い」をつかませやすいものになったといえるだろう。

平成23年度版では、「てびき」において「だん落とだん落の結び付き」が言葉の力として新たに示されている。平成17年度版までは読み取ったことを基としたパンフレット作りや対談が言語活動として設定されていたが、それらが省かれ、「だん落とだん落の結び付き」が強調されたところを見ると、それぞれの「問い」とそれに対応する「答え」の段落を結び付けながら読み取らせることにより重きが置かれたと考えられる。

1. (4) 平成27年度版「ヤドカリとイソギンチャク」

平成27年度版「ヤドカリとイソギンチャク」では、平成23年度版を基として、それに語句を付け足したり省略したりした変更が三箇所に見受けられる。

一つ目は、第4段落の一文目である。「おなかをすかせたタコのいる水そうに」が「まず、おなかをすかせたタコのいる水そうに」となったことで、「次に、イソギンチャクを付けているヤドカリを入れてみます。」と始まっていた第5段落の、「次に」という順序を表わす語句に対応した段落になったことが分かる。

二つ目は、第6段落の一文目である。「イソギンチャクのしょく手は」が「実は、イソギンチャクのしょく手は」になったことで、第5段落で描かれていたイソギンチャクを付けたヤドカリからタコが逃げ回る理由を読者に解き明かすような構成になった。副詞を一語添加しただけであるが、これにより「そのほり、魚やエビをしびれさせて、えさにするのです。」「それで、ヤドカリは、イソギンチャクを自分の貝がらにつけることで、敵から身を守ることができるのです。」にみられるように書き手にとって既知の情報を未知の読み手に対して印象深く伝える「ノダ文」の表現効果が生きるばかりでなく、ドキュメンタリー調が一層強化されることとなり、読み手に与えられるイメージがより色彩豊かで臨場感あふれたものになったといえる。

三つ目は、第12段落の二文目である。「ヤドカリとイソギンチャクは、このように、たがいに助け合って生きているのです。」から「ヤドカリとイソギンチャクは、たがいに助け合って生きているのです。」と、「このように」が省略される形となった。「このように」は第11段落までに述べられた、ヤドカリとイソギンチャクが共生することによる双方の利益を指す。第12段落は「さんご礁の美しい海では、いくつものベニヒモイソギンチャクを貝がらにつけた、ソメンヤドカリを見ることができます。」という一文目があるが、「このように」を省くことで、第11段落までの内容よりも、第12段落一文目の情景を引き立て、ドキュメンタリー調を残したままフェードアウトしていく印象を与える終わり方となっている。

以上を考慮すると、平成27年度版の改訂によって、平成23年度版で強化された「問い」と「答え」の

関係性、すなわち論理性が鮮明化されるとともに、色彩性が強く加えられたといっていよう。

2. 授業の実際（授業実践及び記録：大谷航、2015年5月、多賀城市立多賀城東小学校において実施）

現状、平成27年度版「ヤドカリとイソギンチャク」では、「問い」と「答え」を読み取った上で、その文章の工夫に着目させていく必要があるであろう。平成27年度版からは、「てびき」で「始め」「中」「終わり」と、説明的文章の基本構成に段落を分けることで文章のまとまりを考えることが初めて示されている。これを踏まえて考えると、「ヤドカリとイソギンチャク」では特に「形式段落」から「意味段落」という、段落と文章との中間形態を鑑みた指導がなされるべきものである。しかし、前稿までに述べてきたとおり、「意味段落」は指導上有用な単位設定であっても、形態的指標を見出しがたい場合も多く、学習上の難易度は高い。そのため、「意味段落」自体について知ること、「意味段落」を意識しながら読むことの二つを授業で適切に保障することが重要であると考えた。そこで、【表1】のような単元計画で授業を行った。

第1時では、全文を通読するとともに初発の感想を書かせた。初発の感想では、「ヤドカリがベニヒモイソギンチャクをつけることが分かった」、「ヤドカリがイソギンチャクをかぶって身を守るなんて、頭がいいと思った」、「どうしてイソギンチャクはヤドカリに針を出さないか不思議」など、ヤドカリが意識的にイソギンチャクを身につけようとする、外敵に対して針を飛ばして攻撃するはずのイソギンチャクが、ヤドカリ相手には針を飛ばさずにいることを不思議に思う児童が多かった。

一方で、「イソギンチャクがどんなふうにヤドカリと一緒にするのか疑問に思った」、「イソギンチャクがヤドカリに食べ残しをあげるのが分かりました」など、本文に書かれていることの読み取りが不十分である感想も見受けられた。

これらの考えからは、一読した段階で児童はヤドカリとイソギンチャクの一方に着目していたことがうかがえ、十分に内容を理解していなかったことが分かる。単元の終わりには、ヤドカリとイソギンチャクが

【表1】「ヤドカリとイソギンチャク」単元計画

次	時	主な学習活動	指導・支援のポイント	具体的評価規準
第1次	1	○教材のねらいを確かめて全文を読み、初発の感想を書く。	・説明文の構成や段落のまとまりについて学習することを意識させ、初めて文章を読んで感じたことや疑問に思ったことを書かせる。	○文章を読んで興味をもったことを基に、感想を書いている。
	2	○説明文の基本構成について知る。	・「てびき」を参考に「始め」「中」「終わり」について、その役割を理解させる。	○文章のまとまりを意識して、形式段落を意味段落に分けることができている。
第2次	3	○「問い」と「答え」の関係について知る。	・問い掛けの形「どのように～でしょうか」「なぜ～でしょうか」などに着目させる。 ・「答え」にあたる部分は「のです」で強調されていることをとらえさせる。	○「問い」にあたる文をとらえている。 ○「答え」にあたる箇所と表現の工夫をとらえている。
	4	○ヤドカリがイソギンチャクをつける理由をとらえる。	・イソギンチャクをつけたヤドカリとつけないヤドカリとでは対照実験にどのような違いが見られたか読み取らせる。 ・イソギンチャクの生態について読み取らせ、イソギンチャクをつけることでどのような利点があるか意識させる。	○二つの実験の条件と結果の違いを読み取っている。 ○一つ目の「問い」に対する「答え」の部分を読み取っている。
	5	○ヤドカリがイソギンチャクを移す方法をとらえる。	・教科書のイラストと文章を対応させながら読み取らせる。 ・児童に動作化させることで、実際の動きを想像させる。	○文章とイラストとを対応させながら、ヤドカリがイソギンチャクを自分の貝がらに移す手順についてとらえている。
	6	○ヤドカリに付くことによるイソギンチャクの利益についてとらえる。	・イソギンチャクとヤドカリの生態について比較しながら、イソギンチャクがヤドカリに付くことで得る利益を意識させる。	○イソギンチャクの自走性に着目しながら、ヤドカリに付くことで得られる利益を読み取っている。
	7	○ヤドカリとイソギンチャクの関係について考える。	・ヤドカリとイソギンチャク双方の利益について確認し、両者の関係性について文章でまとめさせる。	○ヤドカリとイソギンチャクが共生していることをまとめることができている。
	8	○ヤドカリとイソギンチャクの内容についてまとめる。	・各段落の内容を要約し、文章の構成についてまとめさせる。 ・トピック・センテンスに着目させる。	○トピック・センテンスに着目し、各段落の内容をワークシートにまとめることができている。
第3次	9	○説明文の基本構成を意識しながら新たな文章を読む。	・「始め」「中」「終わり」を確認させながら光村図書2年下「おにごっこ」を読み取らせる。	○文章を「始め」「中」「終わり」に分け、理由を説明することができる。

互いにどのように関わっているか、もう一度感想を書くことを伝えた。

第2時では、説明文の基本構成である「始め」「中」「終わり」について振り返り、段落ごとの内容をまとめた。この時点では「始め」「中」「終わり」の言葉自体は知っていても、各段落がいずれに当てはまるかを理由づけて説明することのできる児童はいなかった。

これを補うため、第3時では、本単元で重要な指導事項となる「問い」と「答え」の関係について理解させるとともに、説明文の基本構成を改めてとらえさ

せるために、東京書籍1年生教材「どうやってみをまもるのかな」を児童に読ませた。「どうやってみをまもるのかな」では、様々な動物の身の守り方について、「どのようにしてみをまもるのでしょうか」という問い掛けと、それに対する答えとが隣接した段落で述べられる。そのため、児童は「問い」と「答え」の関係性を容易に読み取ることができた。また、「1年生でも『問い』があったんだ」と新たな発見をしながら既習の文章を振り返っていた。

「どうやってみをまもるのかな」では、話題が提示される「始め」の部分、様々な動物の身の守り方が

類型式に書かれる「中」の部分はあるが、説明がまとめられる「終わり」の部分は見られない。「先生、この文って『終わり』のところが無いんじゃない」、「なんだかぶつ切りで終わっている感じがする」など、多くの児童も読んでいく中でそのことに気づき、結末部がないことによる文章の印象についても言及しながら「始め」「中」「終わり」の役割と分類の仕方を学んでいく姿が見られた。

「どうやってみをまもるのかな」を例として、児童は「ヤドカリとイソギンチャク」でも、「問い」と「答え」を対応させながら文章を段落ごとのまとまりでとらえ、全段落を「始め」「中」「終わり」に分類することができた。「答え」の部分を見つけるのに手こずる児童には、「のです」と強調されている部分に線を引かせたことで、「問い」に対応した文だけ「のです」の表現が見られることが理解できた。筆者が伝えたい大事な部分であるということも感想に書いていた。

児童の読みが最も深まったのは、第7時である。「終わり」の部分である第12段落の内容を全体で読み取った後、中心発問として「ヤドカリとイソギンチャクはどのような関係にありますか」と投げ掛けた。そ

の後、全体で交流する中で、「家族」という言葉を用いた児童の意見から、次々に児童が考えを紡いでいった。【表2】は、その時の授業記録である。

ここで着目すべきは、C6の意見である。「終わり」の部分である第12段落の一文を筆者の意見が示されているものととらえ、説明のまとめがなされているという考えはもっていなかった。

これに対し、C7以降は第12段落以前の段落から、「たがいに助け合って生きているのです」につながる表現を探し出して結び付けたことで、C6も最終的に「終わり」の部分では、筆者の考えを含めたこれまでの説明のまとめがなされているということを実感できたといえる。

このことから、「意味段落」はそれぞれに独立したものではなく、文章を支えるものとしてその内容と役割が密接に関係していることを児童が理解できたと考えられる。友達の見解も取り入れながら、『中』の文と『終わり』の文とを結び付け、新たに自分の言葉で再構築できた児童が多くいたことが第7時の成果であったといえる（【図1】参照）。なお、「意味段落」をとらえさせる学習は、文学的文章であれば、場面の異なりがひとつの指標となるが、説明的文章に

【表2】第7時授業記録

C1: 家族のように助け合う関係。
C2: あ、少し似てる。
C3: 僕も似てて、「家族」じゃないけれど、「友達」って言葉で書きました。
T: ちょっと待って。「家族」と「友達」という表現は似ているの。
CC: うん。
T: では、どのようなところが似ているか説明をしてくれますか。
C3: 「家族」も「友達」も、すごく仲が良くて、困った時に助け合うものだと思います。
C4: 付け足しで、すごく仲が良くて、お互いになくはないものだと思います。
T: では、ヤドカリとイソギンチャクはすごく仲が良いと、皆さんはそう考えるわけですね。
ヤドカリとイソギンチャクの仲が良いということは、文章のどんなところから分かるのですか。
C5: 第12段落の、「たがいに助け合って生きているのです」というところです。
C6: それだけだと、筆者の考えだから、本当に仲が良いかは分からないと思うけど。
C5: あ、そっか。うーん……
T: 誰か、手伝ってあげられる人はいますか。
C7: はい。イソギンチャクは、えさをしびれさせるために針を飛ばすけど、ヤドカリにつつかれても針を飛ばさないから、つついているのがヤドカリだって分かって、すごく仲が良いんだと思う。
CC: ああー。
C8: なんか、すごくしっくりきた。
T: しっくりきたの。なぜ。
C9: 最初に読んだときは、どうしてヤドカリの時だけ針が出ないか不思議だったけど、それなら納得する。
C10: 「家族」とか「友達」の関係でいいと思う。お互い助け合っているのが分かる。
C6: なんだ。最後は筆者の考えだけじゃなかったんだ。

3. 読むことの指導と「始め」「中」「終わり」、そして書くことの指導へ

前稿でも触れたように、言語単位が大きくなればなるほど研究も教育も難しくなり、最大の言語単位である文章の構成を見抜くのは、学習者にとって難易度の高い作業となる。学習指導において言われる「始め」「中」「終わり」は、一般には「序論」「本論」「結論」と呼ばれるもっともベーシックな文章構造にすぎないが、学習者側からみればいまだ抽象度の高い概念である。すなわち、筆者はどのような材料を選択し、選択された材料はどのように整理・配列されて論理展開（アウトライン）が構成され、主題に統括されていくのかという材料と構成の把握が丁寧になされることによって、はじめて型に対する理解が深まり、書くことへの応用にもつながっていく。これを言語単位に即して換言するならば、ふつう複数の文が集まって段落を構成し小主題に貫かれる。それら複数の段落は、相互の論理的関係性をもちながら意味段落という中間形態をも派生しつつ文章という統一体を構成し、一つの主題に統括されていく。学習者は、そのプロセスを表現のよさへの気付きも大切にしながら順を追って丁寧にたどることにより、はじめて読むことの学習を通じたアウトラインへの理解と文章の型の把握が行なわれる。森岡健二（1985）も言うように、アウトラインは筆者の思考展開の図式にほかならず、それを適切に把握できるかどうかは読みの深さをも左右しかねない。このたびの授業実践において補助的に既習の教材を用いたのは、やや難易度の低い文章を振り返りながら、対比的に型の把握を促す効果をねらったものであり、結果的に現在学習している文章がより高度な構成をもっていることへの気付きにもつながっている。

読むことと書くことは表裏一体であると言われるが、書くことへの応用は読むこととは逆順で行なわれるのが一般的であろう。すなわち、書きたいことを最初に明確化することは言うまでもないが、材料の選択と配列の順序を吟味し、読み手に効果的に伝えるためのアウトラインを工夫する。その際に「始め」にはこれから書くことの概略を予告したり自分の考えや意見を書き、「中」には具体的な事例や説明を筆者の考えや理由・根拠とともに記し、「終わり」では事例を通して考えたこと、学んだこと、自分の考えや意見を

改めて主張して文章をまとめるなど、それぞれの役割を理解させながら文章を構成してみることで、よりよく型の定着をはかることが可能となろう。「中」の指導に際しては、事例を列挙して説明するタイプ、類例を対比的に提示し、比較検討させるタイプ、全体と部分との有機的関係性を考察させるタイプなど様々あり、そうした論理展開のバリエーションは児童に分かりやすく提示する必要がある。特に書くことの学習においては、やみくもに書くことから得られるものは少なく、むしろ鉛筆をもつ前のアウトラインの作成、すなわち思考展開の図式化の良し悪しが鍵を握ると言っても過言ではない。書くことへの発展学習も念頭に置かなら、板書計画がアウトラインの図式に沿ったものであれば、型の指導はより行ないやすくなるだろう。書くことの指導においても、並べ替えが容易になるように作文の材料をカードに書かせ、その材料をいかに整理・配列すれば、読み手に効果的に伝えられるか、すなわち文章の構造化をシミュレーションしてみることは、文章構成の基本を押さえさせ、読み取りの学習で得た知識を生きて働くものとするうえで有効な手立てとなろう。また、推敲を習慣付けたり、主旨がよく伝わる文章になっているか相互評価したりすることも重要な手立てとなろう。言語形成期の児童にとって、その都度の言語活動の積み重ねが、文や段落、そして文章の型の修得につながるのであれば、当然、良質の型が与えられるべきであり、授業者自身にも内容理解のみならず文章の構成や表現のよさを読み味わう視点が求められよう。

本稿では、前々稿にならない改稿に着目しつつ教材研究を行なったうえで、実際に単元を通じた実践ができたことは大いに意義があった。やはり教科書に掲載される文章はその構造や表現に優れたものがあり、それは改稿のたびに色濃いものとなっている。小学校中学年段階は、構文能力や語彙力の面で大きな伸びを見せる時期でもあり、文章の構造と表現に着目させながら読み取らせる学習も、その方法次第では十分に可能であるということが今回の実践で明らかとなった。「始め」「中」「終わり」の意識化、「問い」と「答え」の「答え」には「このように（つまり）……のです（というわけです）。」など、時に呼応する語句をともないつつ書き手はノダ文によって既知の情報を未知の読み手に対して印象深く伝えようとする工夫がな

されているのであり、それはまた読み取りの指標として援用できることも改めて確認できた。

今後は改稿以外の観点からも教材の特性をとらえた教材研究を行ない、より一層「言葉にこだわった」教材研究や授業実践を行なっていきたい。言語形成期の児童にとっては、言語生活における言語運用の基本単位が「文」であることを考えれば、読むことの学習の際に、語の意味と用法、係り受けなどの細かな単位に基づく学習をいかにバランスよく織り込むか、換言すれば禁欲的に織り込むかも難しい課題である。授業者はとかく精緻な分析に基づき、システムティックな授業を志向するが、学習させる言語単位が細かくなればなるほど、授業は知識偏重の無味乾燥なものとなり、児童の豊かな言語生活に資する学習からも遠のくことになりかねない。また、児童が他の教材を読む際に援用できたり、書くことに応用できたりしなければ、生きてはたらく学習指導とは言えないのかもしれない。児童の発達段階、学習の状況にも照らしながら豊かな言語生活に資する学習指導のありようについては、今後とも実践的な検討を重ね、報告していくことにする。

文献

- 遠藤仁・大谷航 (2013) 「小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究 (1)」『宮城教育大学紀要』第48巻
 遠藤仁・大谷航 (2014) 「小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究 (2)」『宮城教育大学紀要』第49巻
 森岡健二 (1985) 『文章構成法——文章の診断と治療——』至文堂
 森岡健二 (1989) 『文章構成法』東海大学出版会

(平成27年 9 月30日受理)