

# 小学校国語科説明的文章教材の類型化に関する一考察 — 指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」をもとに —

## A Study on the Typology of Japanese Elementary School Explanatory Sentence Materials —Based on the Instructional Goals and “Language Activities that serve as Goals for the Unit” —

田 中 拓 郎\*

Takuo TANAKA\*

### 概 要

本研究は、小学校国語科説明的文章指導において「言葉による課題解決力」を育成するために説明的文章の教材特性に着目し、指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」を観点にして令和2年度版小学校国語科説明的文章教材（光村図書）の類型化を図った。

その結果、2点の特徴を見出すことができた。1点目は指導目標が「読解型」の「内容重視」で、かつ「単元のゴールとなる言語活動」が「習得ベース」に該当する教材が最も多く見られた。また同じ「読解型」の中の「形式重視」や「論理重視」で、かつ「習得ベース」に該当する教材も多く見られた。このことは、指導目標を「読解型」（「内容重視」「形式重視」「論理重視」とし、かつ「単元のゴールとなる言語活動」が「習得ベース」とする指導が説明的文章学習の基本であることがわかる。2点目として指導目標が「表現型」の「能力関連重視」で、かつ「単元のゴールとなる言語活動」が「習得ベース」「活用ベース」「探究ベース」の全てにおいて該当する教材が見られた。説明的文章教材（「読むこと」）で学んだ「筆者の論理」を「書くこと」の表現活動につなぐことで、「言葉による課題解決力」を一層確かなものにしようとする意図がうかがわれる。

キーワード：言葉による課題解決力 説明的文章教材の類型化 指導目標 単元のゴールとなる言語活動

### 1 はじめに

説明的文章は、国語科教科書「読むこと」領域の教材としてあるだけでなく、理科や社会科などの他教科の教科書にも内容や事象・事柄を説明するために記載されている。本来、国語科「読むこと」領域の説明的文章と理科や社会科などの他教科における説明的文章のもつ機能は異なる。

しかし小学校国語科説明的文章指導において、理科や社会科のように指導している場面を見かける時もある。例えば、「こまで楽しむ」（光村図書）という説明的文章教材がある。この教材で、教師は何を教えればよいのだろうか。こまの種類やこまの楽しみ方、つま

り内容だけであれば生活科と変わりはない。この教材で教えるべきことは、内容理解を通して段落のもつ役割、段落における中心と事例の関係、文章全体における問いと答えの関係を学ぶのである。

このことは、国語科説明的文章のもつ教材特性と他教科の説明的文章のもつ教材特性の違いを意味している。国語科説明的文章は、言葉を通して言葉を学ぶための教材特性を有している。

そして、国語科説明的文章の教材特性をさらに明確にする視点として「言葉による課題解決力」がある。学習者（読者）は、説明的文章の書き手である筆者の「言葉による課題解決」の仕方を、学習者（読者）としてこれまでの学習経験や既有知識をもとに「言葉

\*弘前大学教育学部国語教育講座

Department of Japanese Language and Literature, Faculty of Education, Hirosaki University

による課題解決」方法で、「言葉による課題解決力」<sup>(1)</sup>を身に付けていくのである。このことは、他教科の学習では求めない資質・能力（学力）である。

そこで、説明的文章の教材特性を踏まえた類型化を考えてみたい。小学校国語科説明的文章教材には、説明的文章そのものの内容を読み取ることを重視した内容読解の教材もあれば、筆者の認識や説明過程の工夫を読み取る、いわば筆者の論理を読み取ることを重視した教材もある。さらに、課題解決のために説明的文章を情報として活用する教材もあるからである。

さらに説明的文章教材における類型化を考えることのよさは、先述した説明的文章そのものの教材特性が浮かび上がるとともに、教師が実際に説明的文章教材を指導する際の効果的な指導の方向性が見えてくることや教師自身の指導に対するメタ化に役立つ。さらに、一年間の指導や六年間の長期的な視点に立った俯瞰的な指導にもつながる。

以上のように、「言葉による課題解決力」を育成するために説明的文章教材の類型化を考究することは、説明的文章そのものの教材性が明確になるとともに、教師が授業を構成する際の大きなヒントを得ることにつながるのである。

## 2 先行研究（指導目標をもとにした類型化）

先行研究として、河野順子と古賀洋一を取り上げる。

### ①河野順子<sup>(2)</sup>

河野（2006）は、1990年代の実践事例を「学習者観」「目標観」「方法」「育てるべき論理・構造についての教師の捉え方の有無」を観点として分析し、概括して次の5つに類型化した。以下は河野の論考から引用する。

1990年代以降に見られる実践を、（中略）、先行実践事例の分析に基づいて概括すると、次のようなものが見られる。

- A 内容把握の技能育成型学習（内容、要点、要旨を正しく読み取る学習）
- 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 情報活用能力育成型学習
- E 理解の後に表現を関連させた表現育成型学

### 習

Aは書かれていることを正しく読み取る学習である。（以下略）

Bは、説明的文章の学習指導でつける技能面の知識である文章構成、指示語・接続語・中心語句などに着目した指導である。（以下略）

Cの実践で目指されていることは、筆者との対話を行い、自分なりの論理的認識と認識方法の形成を促すことである。（以下略）

Dは、教材の読み取りをもとに、表現活動を促したり、複数教材の重ね読みをしたり、比べ読みしたりすることによって、情報活用能力を育成しようとするものである。（以下略）

Eは、読み取ったことをもとに表現に生かす学習である。自ずとその取り扱いは、理解学習の後に表現学習へという二元的なものとなる。（以下略）

このように、実践現場において、1990年代以降は、「学習者の側に立つ」新たな説明的文章の学習指導が目指されてきた時代と捉えることができる。（以下略）

以上、河野は1990年代に見られる実践事例を「目標観」の観点から、AからEの5つに分類している。

### ②古賀洋一<sup>(3)</sup>

古賀（2020）は、2000年以降の実践事例を「指導目標」と「読解方略の階梯的性質」の観点から類型化した。1つ目の観点である「指導目標」を分析の観点としたことに対して、古賀は次のように述べる。（下線は田中）

授業実践においては、「論理」の読解のみが指導目標に据えられるわけではない。むしろ、意見文や説明文を表現することや、複数の情報を取捨選択して意見を産出することなど、様々に指導目標が掲げられることで実践が拡充してきた面がある。ただし、表現や情報活用を目標に掲げた授業実践であっても文章の読みが起点となる以上、読解指導の側面も含まれていると考えることができる。「指導目標」の観点から分析を行うことは、読解方略指導が授業のなかでどのように位置づけられているのかを明らかにすることにつながると考えられる。

下線部にあるように、古賀は「指導目標」を実践事例の分析の観点とすることで、「読解方略」（注：古賀による「読解方略」とは「批評的な読解を行うための手段<sup>4)</sup>）指導が授業のなかでどのように位置づけられているのかを明らかにできると示した。

次に古賀は小田迪夫<sup>5)</sup>（1996）や先の河野（2006）の指導目標をもとに、次に示す5つに類型化した。以下は古賀の論考から引用する。

「指導目標」の観点から授業実践を分析するための類型を次のように設定する。

- A：内容読解型……各段落の要点や、文章全体の要旨の読み取りを重視した実践
- B：形式読解型……文章構成や、接続詞、文末表現の機能や効果の読解を重視した実践
- C：論理読解型……筆者の「認識の方法」や結論を導出する過程を推論させたり、批判的に読ませたりすることを重視した実践
- D：情報活用型……複数の文章から情報を取捨選択し、意見を産出することを重視した実践
- E：表現型……読みとった内容や形式、「論理」を活かして、説明文や意見文を表現することを重視した実践

古賀は上記の通り、「指導目標」を5つに類型化している。

河野と古賀の類型を見ると、ともに5つの指導目標に類型化していることが共通している。また、両者の5つの類型の内容的な特性に大きな違いはない。そこで、河野と古賀の類型を次のようにまとめることができる。

Aは要点、要旨など説明的文章の内容を正確に読み取ることを目的としたものである。

Bは「はじめ・中・終わり」の構成や、「このように」「しかし」「また」などの接続表現、「～からです」「～のです」などの文末表現からその機能や効果を考えることで、文脈を読みとることを目的としたものである。いわゆる「形式」や「表現」を読むことにあたる。

CはAやBを踏まえ、筆者のものの見方や考え方や筆者の論証過程について学習者としてその効果や是非について考えることである。批判的・批評的な読みがこれにあたる。

Dは文章を情報として読むことである。比べ読み、

重ね読み、場合によっては必要に応じて教科書以外から情報を求め、学習者として目的に応じた読みを行うことである。

Eは説明的文章で学んだ事柄・内容、形式・表現、論理を、文字表現や音声表現にして表すことである。「読むこと」と「書くこと」や「話すこと・聞くこと」の複合単元がこれにあたる。

以上のように、河野と古賀の指導目標は5つの類型として整理することが可能である。

### 3 先行研究をもとにした類型化の観点

#### (1) 観点①指導目標としての「読解型」と「表現型」

河野と古賀は、指導目標をもとに5つの類型を考えた。指導目標は説明的文章教材の類型の観点として有効であると思われる。そこで本稿でも河野と古賀の考えを援用し、指導目標を類型の視点の1つとして考えたい。

さて、河野と古賀は指導目標をもとに5つに分類したが、さらにこの5つの指導目標をラベリングすると、次の2つに大別することができる。

1つは、河野と古賀のA、B、Cの指導目標である。Aはテキストの内容を読み取る読み、Bは形式を読み取る読み、Cは筆者の論理を読み取る読みであり、全て「読解」に関係することから「読解型」と名付ける。

もう1つは、河野と古賀のDとEの指導目標である。Eの情報活用能力を育成する「情報読み」は、学習者が説明的文章を情報として読み、その後、例えば意見を構築し、最終的には「書くこと」「話すこと・聞くこと」の文字言語や音声言語にして意見を表現するなど、読みの姿を「表現」にして表すことから、「表現型」の1つと捉えることができる。またEは、ともに読み書き関連学習などを通して表現能力を育成することを求めている。従って、DとEは「表現型」と名付ける。

そこで、この「読解型」と「表現型」を類型化の観点①とする。

さらに、「読解型」と「表現型」はそれぞれ細分化することができる。

「読解型」は3つに分類できる。「内容重視」、「形式重視」、「論理重視」である。「内容重視」とは、説明的文章の内容を読み取ることを重視したもので、要点・要旨・要約など内容的に理解することを目的とした指導目標が該当する。「形式重視」とは、文章

構成や指示語、接続語など形式の機能やその効果を読みとることを重視した指導目標が該当する。「論理重視」とは、筆者の見方・考え方や、論証過程の工夫を読み取ることが指導目標としたものである。

次に「表現型」であるが、「情報活用重視」と「能力関連重視」の2つに分類した。「情報活用重視」とは、説明的文章を情報として読む「情報読み」を行うことを指導目標としたものである。「読解型」は説明的文章の内容や形式、論理を読み取ることには目的があるが、「表現型」の「情報活用重視」は学習者の課題解決のために説明的文章を資料として活用することが「読解型」と異なる点である。

「能力関連重視」は、説明的文章で学んだ「筆者の論理」(言語能力)を表現活動に活かしたり関連させたりすることから「表現型」とした。複合単元(複合教材単元、複合領域単元)がこれにあたる。また教材や領域を複合させることで、説明的文章教材で習得する「筆者の論理」(言語能力)と他教材・他領域で習得する言語能力育成の相乗効果も狙っている。

以上から、類型化の観点①としての指導目標を「読解型」と「表現型」に大別し、さらに「読解型」は「内容重視」、「形式重視」、「論理重視」の3つに細分化できる。また「表現型」は「情報活用重視」と「能力関連重視」に細分化することが可能である。これらのことを表にすると、表1の通りになる。

表1 指導目標の類型

|      |     |        |
|------|-----|--------|
| 指導目標 | 読解型 | 内容重視   |
|      |     | 形式重視   |
|      |     | 論理重視   |
|      | 表現型 | 情報活用重視 |
|      |     | 能力関連重視 |

## (2) 観点②「単元のゴールとなる言語活動」

ア「単元のゴールとなる言語活動」の必要性

先に類型化の観点①として指導目標とすること、さらにその指導目標を「読解型」と「表現型」に大別した。

しかし、指導目標だけで類型化を図ることは不十分である。なぜなら、指導目標のそれぞれの類型の中にも、質的な違いが存在するからである。

河野は、指導目標の他に「学習者観」「方法」「育てるべき論理・構造についての教師の捉え方の有無」も観点として実践事例を分析していた。また古賀は、「読解方略の階梯的性質」(注：具体的には「批評的な読解を行うための手段」として実践における「意識性」「選択性」「統合性」)も観点として、実践事例の中の教師の発問や学習者の感想などを分析していた。

しかし本稿では実践事例結果の類型化ではなく、教科書の説明的文章教材を授業する指導の立場から類型化を図ることを目的としていることから、教師の発問や学習者の感想など「授業実践」の分析をもとにした類型化ではない。あくまでも、「授業実践」に役立つ「教材研究」として国語教科書の説明的文章教材を類型化することであり、そのために教科書に示された「読みの視点」をもとに類型化を図ることを意図している。さらに言えば、この類型化を図ることで「言葉による課題解決力」育成のための指導の方向性が見えてくる。

なお「読みの視点」とは、単元名、説明的文章そのものの教材特性、学習の手引き、また「たいせつ」(光村図書)といった学習で大事な事柄や内容、学習用語に関わる説明内容である。

以上、教科書の説明的文章教材に示された「読みの視点」をもとに、指導目標の他に、もう1つ類型化の観点②を示す。それは、単元全体の学習を総括する「単元のゴールとなる言語活動」である。この「単元のゴールとなる言語活動」とは、学習者が説明的文章教材単元において、「学習のまとめ」として行う言語活動である。

国語科授業は、図1のように「指導目標」(言語能力、資質・能力)、「言語教材」(主として教科書)、「言語活動」の3つの構成要素から成り立っている。

「指導目標」とは教師が学習者に達成させたい目標である。換言すれば学習者に育成させたい言語能力、資質・能力でもある。「言語教材」とは主として教科書であり、本稿では説明的文章教材になる。そして授

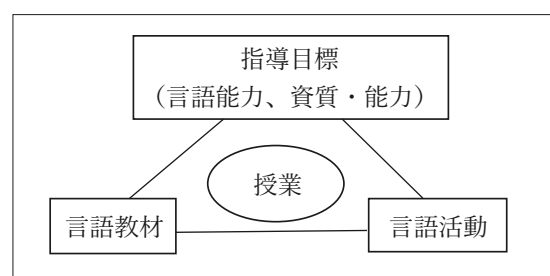


図1 国語科授業を構成する三要素

業は、「指導目標」（言語能力、資質・能力）を達成（育成）させるために、「言語教材」をもとに、「言語活動」を通して行われる。

従って、「言語教材」である説明的文章教材の類型化を図るためには、「指導目標」（類型化の観点①）ともう1つの授業の構成要素である「言語活動」が重要となる。

ところで、この「単元のゴールとなる言語活動」と似た用語として水戸部修治<sup>(6)</sup>（2014）の「単元を貫く言語活動」がある。水戸部は「単元を貫く言語活動」の定義を次のように述べる。

単元を貫く言語活動とは、当該単元で付けたい国語の能力を確実に子供たちに身に付けるために、子供たちの主体的な思考・判断が生かされる課題解決の過程となるよう、言語活動を、単元全体を通して一貫したものとして位置付けるものである。

また、同じく水戸部<sup>(7)</sup>（2014）は「単元を貫く言語活動」の目的を次のように述べる。（下線は田中）

単元を貫く言語活動は、国語科における言語活動の充実を具体化したものである。この言語活動の充実は、あくまでも当該教科等の指導のねらいを十分に実現するための手立てとして行うものである。

下線部に見られるように、水戸部は「単元を貫く言語活動」を「指導のねらいを十分に実現するための手立て」と位置付けた。しかし、山中吾郎<sup>(8)</sup>（2015）が「本来は読む力を育むための手段であるはずの言語活動が、目的と化してしまったように見受けられる」と指摘するように、学校現場では教材の読みそのものを軽視し、言語活動が目的となった授業が見られるようになった。

本稿での「単元のゴールとなる言語活動」は、単元全体を貫いたものではないこと、学習を総括する言語活動であることが言語活動を授業の主軸とした「単元を貫く言語活動」とは異なる。読みの授業において、単元を貫くものは「課題」や「問い」であって、「手段」としての言語活動ではないからである。

#### イ「単元のゴールとなる言語活動」の整理

説明的文章教材の類型化を図ることは、「言葉によ

る課題解決力」を育成するための指導の方向性に役立つことを本稿の冒頭で述べた。そのための手立てとして、指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」を併せて考えるのであるが、ここで「単元のゴールとなる言語活動」の整理を図ることとする。なお、事例として光村図書の説明的文章教材をもとにして示す。

まず「単元のゴールとなる言語活動」とは、学習者が説明的文章教材単元において、単元全体の学習を総括する「学習のまとめ」として行う言語活動である。説明的文章教材の理解を確実にするため、また深めるための「単元のゴールとなる言語活動」もあれば、説明的文章教材で学んだことを生かしたり、さらに発展させたりするための「単元のゴールとなる言語活動」もある。

そこで、「単元のゴールとなる言語活動」を「（筆者の認識・思考）受容的言語活動」と「（筆者の認識・思考）再生産・再構築的言語活動」の2つに大別した（表2）。

表2 類型化の観点②「単元のゴールとなる言語活動」

| 単元のゴールとなる言語活動         |                            |       |
|-----------------------|----------------------------|-------|
| （筆者の認識・思考）<br>受容的言語活動 | （筆者の認識・思考）<br>再生産・再構築的言語活動 |       |
| 習得ベース                 | 活用ベース                      | 探究ベース |

「（筆者の認識・思考）受容的言語活動」とは、筆者の認識・思考を学習者が学び、その理解を確実にするため、また深めるための言語活動である。具体的には、説明的文章の内容や形式・表現について考えたり、筆者の論理や論証過程について感想を述べたり話し合ったりと、筆者に学ぶ姿勢を重視した言語活動である。事例として、「言葉で遊ぼう・こまを楽しむ」（表3）では、学習の手引きを見ると「単元のゴールとなる言語活動」として「一番遊んでみたいこまについてグループで話す」言語活動が計画されている。これは、「こまを楽しむ」に出てきた6つのこまの中から1つ選択し、その理由と合わせて遊んでみたいこまについて話し合うことを求めている。この「単元のゴールとなる言語活動」は、筆者の「こまを楽しむ」楽しみ方を受容する言語活動であり、いわば筆者の認識・思考を習得する「習得ベース」の言語活動である。そこで「習得ベース」と名付ける。

次に「（筆者の認識・思考）再生産・再構築的言語活動」とは、筆者の認識・思考を生かして自分自身の

表3 単元名と「単元のゴールとなる言語活動」(光村図書)

|             | 光村図書            |                                  |  |   |
|-------------|-----------------|----------------------------------|--|---|
|             | No.             | 教材名                              | 単元名  | 単元のゴールとなる言語活動                                     |
| 1<br>年<br>生 | 1               | ①くちばし                            | (表示なし)   | 一番驚いた嘴はどれか、わけと一緒に話す                               |
|             | 2               | ②うみのかくれんぼ                        | よんでたしかめよう  | 海の生き物はどんな隠れ方をしていたか友達に話す                           |
|             | 3               | ③じどう車くらべ                         | せつめいする文しょうをよもう                                       | 自動車図鑑をつくる   |
|             |                 | じどう車ずかんをつくろう(※)                  |  |   |
| 4           | ④どうぶつの赤ちゃん      | くらべてよもう                          | 他の動物の赤ちゃんの本を読んで、わかったことを友達に知らせる                       |   |
| 2<br>年<br>生 | 5               | ⑤たんぼぼのちえ                         | じゅんじょに気をつけて読もう                                       | たんぼぼの知恵で賢いと思うところをわけと一緒に書き抜く。自分が思ったことも書く           |
|             | 6               | ⑥どうぶつ園のじゅうい                      | 読んで考えたことを話そう   | 身の回りのことと比べて考えたことをノートに書き、グループで話す                   |
|             | 7               | ⑦馬のおもちゃの作り方                      | せつめいのしかたに気をつけて読み、それをいかして書こう                          | 「馬のおもちゃの作り方」で学んだ説明の工夫を使っておもちゃの作り方を書く              |
|             |                 | おもちゃの作り方をせつめいしよう(※)              |  |   |
| 8           | ⑧おにごっこ          | だいじなことばに気をつけて読み、分かったことを知らせよう     | おにごっこや他の遊び方について書かれた本を読み、遊び方をグループの友達に説明する             |   |
| 3<br>年<br>生 | 9               | ⑨言葉で遊ぼう                          | 段落とその中心をとらえて読み、かんそうをつたえ合おう                           | 一番遊んでみたいこまについてグループで話す                             |
|             |                 | ⑩こまを楽しむ                          |  |   |
|             | 10              | ⑪すがたをかえる大豆<br>食べ物のひみつを教えます(※)    | れいの書かれ方に気をつけて読み、それをいかして書こう                           | 姿を変える食品になる材料について、説明する文章を書く                        |
| 11          | ⑫ありの行列          | 読んで感想をもち、つたえ合おう                  | 本文と「もっと読もう」を読んで、引きつけられたこと、もっと知りたいと思ったことを書き、友達と読み合う   |   |
| 4<br>年<br>生 | 12              | ⑬思いやりのデザイン                       | 筆者の考えをとらえて、自分の考えを発表しよう                               | 「アップとルーズで伝える」ということについて考えたことを発表する                  |
|             |                 | ⑭アップとルーズで伝える                     |  |   |
|             | 13              | ⑮世界にほこる和紙<br>伝統工芸のよさを伝えよう(※)     | 中心となる語や文を見つけて要約し、調べたことを書こう                           | 伝統工芸のよさについて調べ、理由や例とともにリーフレットにまとめて友達に知らせる          |
| 14          | ⑯ウナギのなぞを追って     | きょうみをもったことを中心に、しょうかいしよう          | 「ウナギのなぞを追って」を紹介する文章を書き、友達と読み合う                       |   |
| 5<br>年<br>生 | 15              | ⑰見立てる                            | 文章の要旨をとらえ、自分の考えを発表しよう                                | 筆者の考えに触れながら自分の考えを発表する                             |
|             |                 | ⑱言葉の意味が分かること                     |  |   |
|             | 16              | ⑲固有種が教えてくれること<br>グラフや表を用いて書こう(※) | 資料を用いた文章の効果を考え、それをいかして書こう                            | 生きている社会が暮らしやすい方向に向かっていくか、グラフや表などの統計資料を用いて自分の考えを書く |
| 17          | ⑳想像力のスイッチを入れよう  | 事例と意見の関係をおさえて読み、考えたことを伝え合おう      | メディアとの関わり方について自分の考えを書き、感想を伝え合う                       |   |
| 6<br>年<br>生 | 18              | ㉑笑うから楽しい                         | 筆者の主張や意図をとらえ、自分の考えを発表しよう                             | 筆者の主張に対して、あなたはどのように考えたのか、自分の意見をまとめる               |
|             |                 | ㉒時計の時間と心の時間                      |  |   |
|             | 19              | ㉓『鳥獣戯画』を読む                       | 表現の工夫をとらえて読み、それをいかして書こう                              | 日本文化について調べ、構成や絵、写真の見せ方を工夫してパンフレットにまとめる            |
|             |                 | 日本文化を発信しよう(※)                    |  |   |
| 20          | ㉔メディアと人間社会      | 筆者の考えを読み取り、社会と生き方について話し合おう       | 「これからの社会でどう生きていくか」について筆者の考えを示しながら自分の考えをまとめ、グループで話し合う |   |
|             | ㉕大切な人と深くつながるために |                                  |  |   |

※は「書くこと」の教材名

身の回りに関わる題材で新たな言語活動をしたり、筆者の認識・思考を素材として学習者自身が「新たな筆者」となって自分の考えを再構築したりする言語活動である。ここでは「活用ベース」、「探究ベース」と名付ける。

「活用ベース」とは、筆者の認識・思考をもとに自分自身の身の回りにはめて考えたり、新たな言語活動に生かしたりすることである。受容するのではなく、あくまでも筆者の認識・思考を「生かす」ことが重要となる。例えば「おにごっこ」での「単元のゴール

となる言語活動」(表3)では、「おにごっこや他の遊び方について書かれた本を読み、遊び方をグループの友達に説明する」言語活動を計画している。説明的文章「おにごっこ」の遊び方を踏まえ、他の本から遊び方を探して話し合う活動であり、これは筆者の見方・考え方を「生かした」言語活動である。

「探究ベース」とは、筆者の認識・思考を素材として学習者自身が「新たな筆者」となって言語活動を行うことである。「新たな筆者」であるから、筆者の認識・思考を「参考にする」という扱いとなる。例

例えば、「メディアと人間社会」「大切な人と深くつながるために」を例にとると、「単元のゴールとなる言語活動」として『「これからの社会でどう生きていくか』について筆者の考えを示しながら自分の考えをまとめ、グループで話し合う』言語活動が計画されている。筆者の見方・考え方を参考にしつつも、社会で自分たちがどう生きていくべきなのか、学習者は「新たな筆者」となって他者との関わりを通して意見をまとめることを求められている。「活用ベース」は、筆者の認識・思考を「生かす」という再生産・再構築的言語活動であるが、「探究ベース」は筆者の認識・思考を「参考にする」という再生産・再構築的言語活動である。

以上、「単元のゴールとなる言語活動」は「(筆者の認識・思考) 受容的言語活動」と「(筆者の認識・思考) 再生産・再構築的言語活動」の2つに大別されること、さらに「(筆者の認識・思考) 受容的言語活動」は「習得ベース」と言い換えることができること、また「(筆者の認識・思考) 再生産・再構築的言語活動」は「活用ベース」と「探究ベース」に細分化される。

#### 4 指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」をもとにした説明的文章教材の類型化について

##### (1) 類型化表(表4)について

指導目標を縦軸に、「単元のゴールとなる言語活動」を横軸に据え、説明的文章教材の類型を表にしたのが表4である。

先にも述べたが「読みの視点」(たいせつ)(注:横軸の「習得ベース」、「活用ベース」、「探究ベース」の右側箇所)とは、光村図書では学習で大事な事柄や内容、学習用語に関わる説明内容を「たいせつ」として示している。この「たいせつ」を示すことで、教科書

会社が説明的文章で何を学ばせたいかを知ることができ、指導目標や「単元のゴールとなる言語活動」の類型化に役立つと考え、表に示した。

まず縦軸の指導目標の観点から見る。例えば、2年生の「たんぼぼのちえ」という説明的文章教材の「読みの視点」(たいせつ)は「順序、わけ」となっている。このことから、この教材は説明内容を「順序、わけ」という視点で読み取ることを求めた「読解型」の「内容重視」の教材であることがわかる。

次に横軸の「単元のゴールとなる言語活動」の観点で見る。「たんぼぼのちえ」の「単元のゴールとなる言語活動」の具体は表3を見ると「たんぼぼの知恵で賢いと思うところをわけと一緒に書き抜く。自分が思ったことも書く」とある。ここでの「たんぼぼの知恵で賢いと思うところ」とは、本文のたんぼぼの内容であることから、筆者の認識・思考を受容する言語活動であり、「習得ベース」であることがわかる。

従って「たんぼぼのちえ」は、指導目標が「読解型」の「内容重視」であり、「単元のゴールとなる言語活動」は「習得ベース」の教材であると言える。

次に「おにごっこ」は、「たんぼぼのちえ」と同じ「読解型」の「内容重視」である。しかし「たんぼぼのちえ」と異なるのは、「単元のゴールとなる言語活動」の質的な違いである。「おにごっこ」の「単元のゴールとなる言語活動」は、「おにごっこや他の遊び方について書かれた本を読み、遊び方をグループの友達に説明する」(表3)ことである。他の本から「おにごっこ」で学んだ「遊び方」(形態)と「遊び方の面白さ」(機能)の視点で読み取り、友達に説明する言語活動となる。教科書で学んだ筆者の認識・思考を「生かして」身の回りの本から読み取り、他者に説明するという「活用ベース」の言語活動である。従って、この教材を「内容重視」の「活用ベース」とした。

表4 指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」をもとにした説明的文章教材の類型

|      |     | 単元のゴールとなる言語活動     |                 |                        |                 |         |                 |  |
|------|-----|-------------------|-----------------|------------------------|-----------------|---------|-----------------|--|
|      |     | (筆者の認識・思考)受容的言語活動 |                 | (筆者の認識・思考)再生産・再構築的言語活動 |                 |         |                 |  |
|      |     | 習得ベース             | 読みの視点<br>(たいせつ) | 活用ベース                  | 読みの視点<br>(たいせつ) | 探究ベース   | 読みの視点<br>(たいせつ) |  |
| 指導目標 | 読解型 | 内容重視              | ②たんぼぼのちえ        | 順序、わけ                  | ②おにごっこ          | 知りたいことは |                 |  |
|      |     | 形式重視              | ③言葉で遊ぼう・こまを楽しむ  | 「はじめ」「中」「おわり」          |                 |         |                 |  |
|      |     | 論理重視              |                 |                        |                 |         |                 |  |
|      | 表現型 | 情報活用重視            |                 |                        |                 |         |                 |  |
|      |     | 能力関連重視            |                 |                        | ④世界にはこる和紙       | 要約      |                 |  |

このように、当該説明的文章教材の指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」が合致するところに説明的文章教材名を示した。従って、例えば「言葉で遊ぼう・こまを楽しむ」は「読解型」の「形式重視」の「習得ベース」の教材、「世界にほこる和紙」は「表現型」の「能力関連重視」の「活用ベース」の教材となる。なお、丸数字は学年を示す。

(2) 光村図書による説明的文章教材の類型化

ア 令和2年度版

教科書会社の例として光村図書を取り上げる。(この他に東京書籍と教育出版の分析もあるが、紙幅の都合で今回は光村図書のみの分析を示し、他は別の機会に譲りたい。)

光村図書の説明的文章教材(単元)の指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」をもとに類型化表にして示したのが表5である。さらにその類型化表を数量的視点から捉えるために、説明的文章教材の単元数

と教材数を数値化したのが表6である。

以上、表5、表6及び先に示した表3の「単元名と『単元のゴールとなる言語活動』」を併せて類型化の結果を分析する。

表6の分析を述べる前に、表6の中で説明を要する箇所について2点説明をする。1つは教材名と教材名の中の「・」についてである。例えば「読解型」の「内容重視」に「⑤見立てる・言葉の意味が分かること」とある。この「・」は並列して配置されている教材であるという意味である。つまり「見立てる」と「言葉の意味が分かること」の2教材が1つの単元の中にあることを示す。

もう1つは、「能力関連重視」にある「じどう車くらべ」(「じどう車ずかんをつくろう」)の表記についてである。「じどう車くらべ」は説明的文章教材であり、「じどう車ずかんをつくろう」は「書くこと」の教材名である。従って、「読むこと」の教材と「書くこと」の教材が一つの単元をなす複合教材単元であ

表5 指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」をもとにした説明的文章教材の類型(光村図書)

|      |     | 単元のゴールとなる言語活動      |   |                                       |                             |             |   |                        |
|------|-----|--------------------|---|---------------------------------------|-----------------------------|-------------|---|------------------------|
|      |     | (筆者の認識・思考) 受容的言語活動 |   | (筆者の認識・思考) 再生産・再構築的言語活動               |                             |             |   |                        |
|      |     | 習得ベース              | 読みの視点(たいせつ)   | 活用ベース                                 | 読みの観点(たいせつ)                 | 探究ベース       | 読みの観点(たいせつ)   |                        |
| 指導目標 | 読解型 | 内容重視               | ①くちばし<br>①うみのかくれんぼ<br>②たんぼのちえ<br>②どうぶつ園のじゅうい<br>⑤見立てる・言葉の意味が分かること                   | 大事な言葉を見つけながら<br>順序、わけ<br>順序、比べる<br>要旨 | ①どうぶつの赤ちゃん<br>②おにごっこ        | 知りたいことは     |   |                        |
|      |     | 形式重視               | ③言葉で遊ぼう・こまを楽しむ<br>④思いやりのデザイン・アップとルーズで伝える  | 「はじめ」「中」「おわり」<br>段落同士の関係              |                             |             |   |                        |
|      |     | 論理重視               | ③ありの行列<br>⑥笑うから楽しい・時計の時間と心の時間   | 驚いたこと、知りたいこと<br>筆者の主張、事例              | ⑤想像力のスイッチを入れよう              | 知識や経験と重ねて読む |   |                        |
|      | 表現型 | 情報活用重視             | ④ウナギのなぞを追って   | 感じ方の違いに気づく                            |                             |             | ⑥メディアと人間社会・大切な人と深くつながるために                             | 複数の文章を読む               |
|      |     | 能力関連重視             | ①じどう車くらべ(じどう車ずかんをつくろう)<br>②馬のおもちゃの作り方(おもちゃの作り方をせつめいしよう)<br>③すがたをかえる大豆(食べ物のひみつを教えます) | 比べて読む<br>まとめり<br>段落の役割                | ④世界にほこる和紙<br>(伝統工芸のよさを伝えよう) | 要約          | ⑤固有種が教えてくれること(グラフや表を用いて書こう)<br>⑥『鳥獣戯画』を読む(日本文化を発信しよう) | 文章以外の資料<br>筆者の考え、表現の工夫 |



表6 光村図書における単元数と教材数

|      |     |        | 単元のゴールとなる言語活動 |     |              |     |       |     |      |     |      |     |    |  |
|------|-----|--------|---------------|-----|--------------|-----|-------|-----|------|-----|------|-----|----|--|
|      |     |        | 受動的言語活動       |     | 再生産・再構築的言語活動 |     |       |     |      |     | 単元総数 |     | 割合 |  |
|      |     |        | 習得ベース         |     | 活用ベース        |     | 探究ベース |     |      |     |      |     |    |  |
|      |     |        | 単元数           | 教材数 | 単元数          | 教材数 | 単元数   | 教材数 |      |     |      |     |    |  |
| 指導目標 | 読解型 | 内容重視   | 5             | 6   | 2            | 2   | 0     | 0   | 7    | 35% | 8    | 32% |    |  |
|      |     | 形式重視   | 2             | 4   | 0            | 0   | 0     | 0   | 2    | 10% | 4    | 16% |    |  |
|      |     | 論理重視   | 2             | 3   | 1            | 1   | 0     | 0   | 3    | 15% | 4    | 16% |    |  |
|      | 表現型 | 情報活用重視 | 1             | 1   | 0            | 0   | 1     | 2   | 2    | 10% | 3    | 12% |    |  |
|      |     | 能力関連重視 | 3             | 3   | 1            | 1   | 2     | 2   | 6    | 30% | 6    | 24% |    |  |
| 総数   |     | 13     | 17            | 4   | 4            | 3   | 4     | 20  |      | 25  |      |     |    |  |
| 割合   |     | 65%    | 68%           | 20% | 16%          | 15% | 16%   |     | 100% |     | 100% |     |    |  |

ることを示す。

それでは、表5を中心に光村図書の特徴を4点とその特徴に関わる具体的な教材について〔特徴的な教材〕として示す。その後、表6について分析する。

1番の特徴は、「読解型」の「内容重視」の説明的文章教材が多いこと、特に「習得ベース」が6教材見られることである。また、その中で低学年の教材が多い。

〔特徴的な教材〕

単元名(表3)を見ると、「よんでたしかめよう」(教材名「うみのかくれんぼ」)、「じゅんじょに気をつけて読もう」(「たんぼぼのちえ」)、「読んで考えたことを話そう」(「どうぶつ園のじゅうい」)と、主として本文の内容を理解することを目的とした単元名(注:「くちばし」には単元名は表記されていない)である。また、表5の「読みの視点」(たいせつ)からも「大事な言葉を見つけながら」「順序、わけ」「順序、比べる」と、本文の内容理解を目的とすることがわかる。従って、「読解型」の「内容重視」とした。

次に「単元のゴールとなる言語活動」(表3)を見ると、「一番驚いた嘴はどれか、わけと一緒に話す」(「くちばし」)、「海の生き物はどんな隠れ方をしていたか友達に話す」(「うみのかくれんぼ」)、「たんぼぼの知恵で賢いと思うところをわけと一緒に書き抜く。自分が思ったことも書く」(「たんぼぼのちえ」)、「身の回りのことと比べて考えたことをノートに書き、グループで話す」(「どうぶつ園のじゅうい」)と、説明的文章の内容を正確に理解するための「単元のゴールとなる言語活動」であることがわかる。

従って、これらの教材は「読解型」の「内容重視」の「習得ベース」にあたる。

また5年生の教材「見立てる・言葉の意味が分かる

こと」は、単元名が「文章の要旨をとらえ、自分の考えを発表しよう」であり、「読みの視点(たいせつ)」(表5)では「要旨」とある。このことから、この教材は「要旨」のまとめ方を学ぶ教材であることがわかる。さらに、その「要旨」をまとめるには、本文の内容を正確に読み取ることが求められる。従って、「読解型」の「内容重視」とした。また「単元のゴールとなる言語活動」(表3)を見ると、「筆者の考えに触れながら自分の考えを発表する」とある。さらに教科書の「学習の手引き」を詳しく見ると、自分の考えとして「共感・納得」「疑問」の視点を提示している。これらのことから、この「単元のゴールとなる言語活動」は筆者の考えを「要旨」にまとめることで正確に理解し、さらに筆者の認識・思考に対し学習者として「共感・納得」「疑問」の視点から自分の考えを発表する言語活動である。いわば筆者に学ぶ学習であり、「読解型」の「内容重視」の「習得ベース」にあたる。

2番目に特徴的なのは、「読解型」の「内容重視」の「活用ベース」に低学年教材(「どうぶつのおにぎり」)の2教材が見られることである。

〔特徴的な教材〕

この2つの単元名(表3)を見ると、「くらべてよもう」(教材名「どうぶつのおにぎり」)、「だいなことばに気をつけて読み、分かったことを知らせよう」(「おにぎり」)である。比べて読むことも、大事な言葉に気をつけて読むことも「内容重視」の学習である。従って、「読解型」の「内容重視」とした。

次に「単元のゴールとなる言語活動」(表3)を見ると、「他の動物のおにぎりの本を読んで、わかったことを友達に知らせる」(「どうぶつのおにぎり」)とある。この言語活動は、「どうぶつのおにぎり」で学んだ「生まれたばかりのようす」(形態)と「どのよ

うにして大きくなっていくか」(機能)の2つの視点で他の動物について本から読み取り、友達に知らせることをねらいとする。(もう1つの教材「おにごっこ」については、表3に関わる(1)類型化表の見方で述べたので省略する。)

以上から、この2教材を「内容重視」の「活用ベース」とした。

3番目として、「読解型」の「形式重視」と「論理重視」が「習得ベース」にそれぞれ2教材見られることである。

〔特徴的な教材〕

「論理重視」の教材とした3年生の「ありの行列」の教材特性は、課題解決型の論理展開にある。この教材では、「ありの行列ができるわけ」を「実験・観察」→「実験・観察」→「研究」を通して、課題解決をしていくための筆者の論理を学ぶことが大切となる。「単元のゴールとなる言語活動」(表3)を見ると、「本文と『もっと読もう』を読んで、引きつけられたこと、もっと知りたいと思ったことを書き、友達と読み合う」と一見、「内容重視」に見えるが、学習者が書く「引きつけられたこと」の例として、「えさをもって帰るときに、道しるべに特別な液を出すことがわかった。『はじめ』の『ありの巣から、えさのある所まで』の時は、既に別のありが特別な液を出してありの巣に帰った後だったんだな。」というように、「はじめ」では道のりの「往」だけを提示し、後になって「復」の秘密を示すという課題解決をしていく筆者の論理(述べ方の工夫)を踏まえた内容となることが考えられる。従って「論理重視」であり、「ありの行列」の筆者の論理を学ぶ言語活動となることから「習得ベース」とした<sup>(8)</sup>。

もう1つの6年生の「笑うから楽しい・時計の時間と心の時間」の単元名は「筆者の主張や意図をとらえ、自分の考えを発表しよう」であり、「読みの視点」(たいせつ)は「筆者の主張、事例」である。このことから、この2教材では、「筆者の主張」とそのための「事例」の関係を考えることが求められる。つまり、筆者の述べ方の工夫であり、「筆者の論理」を捉えることでもある。従って、「読解型」の「論理重視」とした。

さらに「単元のゴールとなる言語活動」を見ると、「筆者の主張に対して、あなたはどのように考えたのか、自分の意見をまとめる」言語活動となっている。この「筆者の主張に対して自分の意見をまとめる」と

いう言語活動は、筆者の認識・思考を受容する筆者に学ぶ言語活動であることから「習得ベース」とした。

最後は「表現型」の「能力関連重視」が「習得ベース」、「活用ベース」、「探究ベース」にそれぞれ見られることである。

なお、この「表現型」の「能力関連重視」に見られる6つの単元は、全て読んだことを書くことに生かす複合教材単元となっている。

〔特徴的な教材〕

「習得ベース」として、3年生の「すがたをかえる大豆」は「書くこと」の教材「食べ物のひみつを教えます」と合わせて、単元「れいの書かれ方に気をつけて読み、それをいかして書こう」を構成している。「すがたをかえる大豆」において学んだ文章構成と「中」の例の書き方(順序性など)を、身の回りの食べ物を題材にした「食べ物のひみつ」の中で使って書くことを通して、さらに習得を図ろうとしていることから「習得ベース」とした。

「活用ベース」とし4年生の「世界にほこる和紙」は、「書くこと」の教材「伝統工芸のよさを伝えよう」と合わせて、単元「中心となる語や文を見つけて要約し、調べたことを書こう」を構成している。一見、和紙と伝統工芸といった題材の関連に目が行くが、「世界にほこる和紙」での「中心となる語や文」(抽象)とそのための「説明(具体)の仕方」といった「筆者の論理」(言語能力)を「書くこと」の教材である「伝統工芸のよさを伝えよう」において習得させるだけでなく、「新たな説明の仕方」としてリーフレット作りに関わる他の要素(見出し・小見出しのつけ方、説明のための写真や図をどう選択するかなど)も含めて作成しなければならない。従って筆者に学ぶ言語活動というよりは筆者の認識・思考を「生かす」言語活動と捉え、「活用ベース」とした。

「探究ベース」の6年生の『鳥獣戯画』を読むは「書くこと」の教材「日本文化を発信しよう」と合わせて、単元「表現の工夫をとらえて読み、それをいかして書こう」を構成している。「単元のゴールとなる言語活動」は「日本文化について調べ、構成や絵、写真の見せ方を工夫してパンフレットにまとめる」ことである。

『鳥獣戯画』を読むで学ぶ「筆者の論理」(言語能力)は、学習の手引きを見ると「論の展開」「表現

の工夫」「絵の表し方」である。一方、「書くこと」の教材「日本文化を発信しよう」のパンフレット作りで求められるものは、割り付け（構成）や表現技法（体言止めや強調表現、文末表現）及び非連続テキストの使い方である。「論の展開」が割り付け（構成）に関わり、また「表現の工夫」と「絵の表し方」が表現技能に関わる。従って、『鳥獣戯画』を読むで学んだ「筆者の論理」（言語能力）をパンフレット作りにつなぐことはできるが、このパンフレット作りでは他の資料をもとに日本文化について調べ、パンフレットとしての割り付けや構成を考えるなど『鳥獣戯画』を読むで学んだ「筆者の論理」（言語能力）の発展・応用となる言語活動が求められる。つまり学習者が「新たな筆者」となってパンフレット作りをしなければならぬ。このことから「探究ベース」とした。

次に表6の「光村図書における単元数と教材数」から数量的視点で述べる。

表6より単元総数は20単元、教材総数は25教材配当されている。

指導目標では、「読解型」の「内容重視」が7単元・8教材、「形式重視」が2単元・4教材、「論理重視」が3単元・4教材である。「表現型」の「情報活用重視」が2単元・3教材、「能力関連重視」が6単元・6教材であった。以上からは、「読解型」の「内容重視」が多いこと、次いで「表現型」の「能力関連重

視」となる。

続いて「単元のゴールとなる言語活動」の観点から単元数（教材数）を見ると、「習得ベース」が全体の65%（68%）を占める。このことから内容を正確に読むことが求められている。次いで「活用ベース」が20%（16%）、「探究ベース」が15%（16%）となっている。

指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」の観点を併せてみると、「読解型」の「内容重視」の「習得ベース」が最も多い。また「読解型」の「形式重視」の「習得ベース」や「読解型」の「論理重視」の「習得ベース」も多く見られる。このことは、6年間のスパンで見ると「内容」を読み取ることが基本であり、それを踏まえて「形式」や「論理」を学ぶという配列になっていることがわかる。

なお「表現型」の「能力関連重視」は「習得ベース」「活用ベース」「探究ベース」の全てにおいて教材が見られた。説明的文章で学んだ「筆者の論理」（言語能力）としての課題解決能力を「書くこと」の表現活動につなぐことで、「言語による課題解決能力」を一層確かなものにしようとしていることがわかる。

イ 平成年度版

平成元年度版の光村図書の説明的文章教材（単元）を指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」を観点に整理したのが、表7である。また、「単元名」と具

表7 指導目標と「単元のゴールとなる言語活動」をもとにした説明的文章教材の類型（平成元年度版光村図書）

|      |        | 単元のゴールとなる言語活動  |                 |                    |                        |       |                 |
|------|--------|--|-----------------|--------------------|------------------------|-------|-----------------|
|      |        | （筆者の認識・思考）受容的言語活動  |                 |                    | （筆者の認識・思考）再生産・再構築的言語活動 |       |                 |
|      |        | 習得ベース  | 読みの視点<br>（たいせつ） | 活用ベース              | 読みの観点<br>（たいせつ）        | 探究ベース | 読みの観点<br>（たいせつ） |
| 指導目標 | 読解型    | ①しっぽのやくめ<br>①じどう車くらべ<br>①どうぶつの赤ちゃん<br>②あきあかねの一生・たんぼのちえ<br>②きたきつねの子ども<br>③イルカの会話・ありの行列<br>③ニホンザルのなかまたち<br>⑥ノグチゲラの住む森・自然を守る<br>⑥貝塚が教えるなど | 要点<br>要点        | ⑤ねむりについて<br>⑥心をつなぐ | 要旨<br>事例、要旨            |       |                 |
|      | 形式重視   | ④カプトガニ・キョウリュウの話<br>④長さをはかる・まん画<br>④体を守る皮ふ  |                 |                    |                        |       |                 |
|      | 論理重視   | ⑤西之島新島・大陸は動く   |                 |                    |                        |       |                 |
| 表現型  | 情報活用重視 |  |                 |                    |                        |       |                 |
|      | 能力関連重視 | ②作ってあそんだこと   |                 |                    |                        |       |                 |

体的な「単元のゴールとなる言語活動」名を表したものが表8である。

表7からは、「読解型」の「内容重視」の「習得ベース」が全22教材中の12教材と、ほとんどを占めていることがわかる。

また同じ「読解型」の「形式重視」は5教材あり、いずれも4年生の教材であった。この学年は学習指導要領の指導事項が段落相互の関係を学ぶことによるものと考えられる。

また、「単元のゴールとなる言語活動」の観点から見ると、「活用ベース」は2教材であり、残りは全て「習得ベース」であった。

以上のことから、平成元年度版では本文の内容や形式・表現、筆者の論理を正確に読み取る「読解型」が説明的文章教材の主な指導目標であり、そのための

「単元のゴールとなる言語活動」であったと言える。

また、「表現型」に見られる「情報活用重視」は全くなく、「能力関連重視」は渋谷孝が述べる「説明書き」に該当する「作ってあそんだこと」の1教材のみであった。このことから、それまでの説明的文章学習（指導）における「読み書き関連学習」や「情報活用指導」といった先駆的な説明的文章指導は、この平成元年度版教科書にはまだ取り入れられていないことも明らかになった。

## 5 まとめと今後の課題

本研究は、小学校国語科説明的文章指導において「言葉による課題解決力」を育成するために説明的文章の教材特性に着目し、指導目標と「単元のゴールと

表8 単元名と「単元のゴールとなる言語活動」（平成元年度版光村図書）

|     | 光村図書         |               |  |                                  |
|-----|--------------|---------------|--|----------------------------------|
|     | No           | 教材名           | 単元名  | 単元のゴールとなる言語活動                    |
| 1年生 | 1            | ①しっぽのやくめ      | よみましょう   | (表示なし)                           |
|     | 2            | ②じどう車くらべ      | よみましょう   | (表示なし)                           |
|     | 3            | ③どうぶつのおちゃん    | はじめてわかったことは  | 違うところ、似ているところを比べて読む              |
| 2年生 | 4            | ④あきあかねの一生     | じゅんじょに気をつけて  | 順序に気をつけて、たんぼぼがたおれたりするなどのわけを読み取る  |
|     |              | ⑤たんぼぼのちえ      |  |                                  |
|     | 5            | ⑥作ってあそんだこと    | じゅんじょをきめて  | 作り方やその順序、遊んだ時の様子がわかるように作文に書き発表する |
| 6   | ⑦きたきつねの子ども   | 書いてあることを正しく   | 順序に気をつけて、子ぎつねたちはどんな遊びをしながら大きくなっていくか表にまとめ、感想を発表する   |                                  |
| 3年生 | 7            | ⑧イルカの会話       | 段落に気を付けて大事なことを落とさずに                                | まとめごとの大事なこと（要点）を読み取る             |
|     |              | ⑨ありの行列        |  |                                  |
| 8   | ⑩ニホンザルのなかまたち | 書いてあることをたしかに  | 要点をまとめ、はじめて知ったことや感心させられたことをノートに書く                  |                                  |
| 4年生 | 9            | ⑪カプトガニ        | 段落に気を付けて   | 段落の要点と段落どうしのまとめに気を付けて読む          |
|     |              | ⑫キョウリュウの話     |  |                                  |
|     | 10           | ⑬長さをはかる       | 段落ごとのまとめをとらえて                                      | 段落どうしのまとめに小見出しを付ける               |
| 11  | ⑭まん画         |               |  |                                  |
| 11  | ⑮体を守る皮ふ      | 文章の組み立てに気を付けて | 文章の組み立てに気を付けて読み、面白いと思ったところをノートに書きぬく                |                                  |
| 5年生 | 12           | ⑯西之島新島        | 文章の構成を考えながら  | 細かい点に注意して、筆者の工夫を読む               |
|     |              | ⑰大陸は動く        |  |                                  |
| 13  | ⑱ねむりについて     | 表現にそくして       | 正確に読み取り、文章の書き方を参考に作文に生かす                           |                                  |
| 6年生 | 14           | ⑲グチゲラの住む森     | 文章の要旨を確実に  | 文章全体を読んで要旨をまとめ、ノートに書く            |
|     |              | ⑳自然を守る        |  |                                  |
|     | 15           | ㉑貝塚が教えるなぞ     | 文章を要約しながら  | 段落の要点や文章の構成を参考にして文章全体を要約する       |
| 16  | ㉒心をつなぐ       | 考えを深めながら      | 事例に注意しながら要旨をまとめ、お互いの心が通い合ったと感じたことはないか、それぞれの経験を話し合う |                                  |

なる言語活動」を観点にして主に令和2年度版小学校国語科説明的文章教材(光村図書)の類型化を図った。

その結果、2点の特徴を見出すことができた。1点目は、指導目標が「読解型」の「内容重視」で、かつ「単元のゴールとなる言語活動」が「習得ベース」に該当する教材が最も多く見られた。また同じ「読解型」の中の「形式重視」や「論理重視」で、かつ「習得ベース」に該当する教材も多く見られた。このことは、指導目標を「読解型」とする「内容重視」が説明的文章学習の基本であり、それを踏まえて「形式」や「論理」を学ぶという配列になっていることがわかる。2点目として指導目標が「表現型」の「能力関連重視」で、かつ「単元のゴールとなる言語活動」が「習得ベース」「活用ベース」「探究ベース」の全てにおいて該当する教材が見られた。説明的文章教材(「読むこと」)で学んだ「筆者の論理」(言語能力)を「書くこと」の表現活動につなぐことで、「言葉による課題解決力」を一層確かなものにしようとする意図がうかがわれる。

なお、平成元年度版の光村図書の説明的文章教材(単元)からは、本文の内容や形式・表現、筆者の論理を正確に読み取る「読解型」が説明的文章学習の主な指導目標となっていたことがわかった。

課題として、今回は光村図書を例にしたが、他社(東京書籍、教育出版)の分析は紙幅の都合で示すことができなかった。三社の分析を示すことで、説明的文章教材の類型化に関わる分析の精度が一層上がる。また、平成元年度版の事例として光村図書を示したが、他社に関しても分析し比較することが必要であ

る。今後の課題としたい。

## 注

- (1) 「言葉による課題解決力」とは、「主体的な学習者(読者)を育てるために、言葉を通して課題を設定し言葉による課題解決を図るための思考力・読解力・表現力が相互に関係づけられて機能する資質・能力」である。拙稿『言葉による課題解決力』を育てる国語科説明的文章指導 弘前大学教育学部紀要第128号 2022年 p8
- (2) 河野順子『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房 2006年
- (3) 古賀洋一『説明的文章の読解方略指導研究—条件的知識の育成に着目して—』溪水社 2020年
- (4) 古賀洋一「説明的文章の読みの授業実践における読解方略指導の展開—2000年以降を中心にして—」全国大学国語教育学会 第76集 2014年
- (5) 小田迪夫『二十一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 1996年
- (6) 水戸部修治「単元を貫く言語活動を位置付けた授業づくり」『初等教育資料』第914号 東洋館出版社 2006年6月号 p62
- (7) 水戸部修治『「単元を貫く言語活動」を位置付けた小学校国語科学習指導案パーフェクトガイド1・2年』明治図書 2014年 p8
- (8) 山中吾郎『「単元を貫く言語活動」は国語科授業の『改善』につながるか～小学校文学教材の授業を中心に考える～』『国語の授業』第247号 児童言語研究会編 子どもの未来社 2015年 p74～79
- (9) 「ありの行列」の「往復」の考えは、植山俊宏「説明文のマクロ読み」『月刊国語教育研究』第522号 2015年 p42～43をもとにした。

(2022. 9. 2 受理)