

説明的文章読解指導における複数教材の選択観点

玉川大学 篠崎 祐介
北海道教育大学 幸坂 健太郎

キーワード：説明的文章教材、読解指導、比べ読み

1 はじめに

説明的文章の読みの指導研究においては、これまで読解指導用の類似した教材を活用した「比べ読み」という言語活動の有効性が主張されてきた。たとえば、守田（2014）は、「比べ読み」が説明的文章の要点・要旨や構成、論理、レトリック等の理解を「段階的に指導するのではなく、集約して扱う方途となり得る」と位置づけている（p.205）。

また、2020年度から「大学入試センター試験」に代わって新たに実施される予定の「大学入学共通テスト」の試行調査では、複数の文章を読み比べながら読解することを求める問題がみられた。こうした問題にも対応できるような読解力を育成することを目指した学習指導が、今後より一層求められることになるだろう。

しかし、このような説明的文章の比べ読みの学習指導は、複数教材の選択基準の曖昧さなどから、実践者にとっては継続的な展開が困難であることが指摘されている（篠崎・幸坂・黒川・難波、2015）。このような問題が生じる要因には、読解指導における教材の選択において、複数の観点が存在するため、どの観点をどの程度の基準で優先させればよいかを決定することが困難であることや、複数の教材を取り扱うのに適当な教材を探し出すことが困難であること等が考えられる。

こうした実践上の困難を解消し、児童生徒の効果的な学習支援を実現するために、国語科教員が読解指導を構想するにあたって効果的・効率的に教材を選択する方法を開発する必要がある。

そのための一環として、本研究では、読解指導において複数の説明的文章教材を選択する観点を整理することとする。

2 先行研究の分析

2-1 目的

複数の説明的文章教材を読解指導のために用いる実践を調査した先行研究に、船津（2010）と吉川

（2013）がある。

船津（2010）は、1988年から2008年までに刊行された雑誌『実践国語研究』（明治図書）、『教育科学国語教育』（明治図書）、『月刊国語教育研究』（日本国語教育学会）に収録された、比べ読みを取り上げた145の授業実践を調査し^{注1)}、説明的文章を比べて読む観点と目的を表1のように大きく8つに整理している（pp.196-204）。

吉川（2013）は、「先行実践例を検討し、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す」ために、「実践記録や考察部分の記述が丹念になされて」いる「学会誌掲載論文または単行本所収実践レベルでの数少ない

表1 船津（2010，pp.203-204）が整理した
説明的文章の比べ読みの観点・目的

内容	テーマ
	要旨 特徴・独自性
対象	
場面状況	
構造	論理の展開 時間軸
	事例の取り上げ方
表現	描写（説明・解説・思考・観察）
	文体
	語彙
	略叙・精叙
筆者	同一筆者
	違う筆者
	筆者のものの見方・考え方
	構想
	筆者の表現の工夫
視点	相手意識
表現様式	同じ様式
	違う様式

本格的な報告」として (p.427) , 田中 (1989) , 澤本 (1991) , 河野 (1996) , 吉井 (1996) の実践事例を取り上げ、それぞれ考察を行っている。その過程で、それぞれの先行実践において「選定した教材間の関係」がどうなっているのかを、「題材」・「発想」・「文章構造」の 3 つの観点で分析している (pp.426-445) 。

これらの研究は、複数教材の選択観点を明らかにすることを目的としたものではない。しかしながら、複数の文章を比べて読む観点は、複数教材を選択する際に考慮する観点の一部を形成していると考えられる。そこで、これらの研究をメタ的に分析することによって、読解指導において複数の説明的文章教材を選択する観点を見出すことにする。

2-2 方法

船津 (2010) が導出した観点の数と吉川 (2013) が設定した観点の数には開きがある。まずは、これらの対応関係を検討した。数の少ない吉川 (2013) の観点を基準にして、船津 (2010) の「内容」・「対象」・「場面状況」・「構造」・「表現」・「筆者」・「視点」・「表現様式」というそれぞれの観点が、吉川 (2013) の「題材」・「発想」・「文章構造」のどの観点に対応するのか、また、対応しないのかを検討した。

なお、船津 (2010) では、過去の実践から比べ読みの観点を導出した手続きを具体的には示していない。「雑誌における比べ読みの実践を整理する前に、これまで授業実践が多く紹介された単行本を中心に実践を検討していった」 (p.197) とあり、『みずのうでくらすむしあめんぼ』 (吉谷昭憲) と『あめんぼがとんだ』 (高家博茂) を児童に比べ読みさせた調査の分析において、2 つのテキストの共通点と相違点を児童が気づく観点として、森田 (1989) と井上 (2005) を踏まえて、「あめんぼという対象」・「場面情況 (場所)」・「説明的文章の展開・構造」・「筆者の表現の仕方」・「説明方法による表現様式」を抽出している (pp.165-177) 。このことを踏まえると、これらの先行研究の観点を考慮しながら、雑誌に収録された実践事例をそれぞれ確認して帰納的に導出したものと推察される。また、吉川 (2013) の 3 つの観点についても、先行研究と調査した実践事例を踏まえたものと推察されるが、どのような手続きによって設定されたものなのかは示さ

れていない。

それぞれの観点がどのようにして設定され、どのような意味を有しているのかについての説明が比べ読みの調査報告の箇所に記述されていないため、他の箇所の記述をもとに各観点の意味を推察した上で、対応関係を検討することとした。

2-3 結果と考察

船津 (2010) が導出した観点と吉川 (2013) が設定した観点との対応関係を整理した結果が表 2 である。

吉川 (2013) が示した「題材」・「発想」・「文章構造」という観点は、次に示すような箇所から解釈を行った。

まず、「題材」については、「 (小松 (1978) が : 稿者注) その双方の認識が交流し合いながら書き手の発想を捉えることができる (題材認識と読み手の発想の自覚・変革が行われる) ことを主張した」 (p.53) や河野実践の中で「自分の感動体験を題材

表 2 船津 (2010) の観点と吉川 (2013) の観点对応関係

吉川 (2013)	船津 (2010)	
題材	視点	
	対象	
	場面状況	
発想	内容	テーマ ----- 要旨 特徴・独自性
	視点	
	筆者	筆者のものの見方・考え方 構想 相手意識 ----- 同一筆者 違う筆者 筆者の表現の工夫
	表現様式	同じ様式 違う様式
	表現	描写 (説明・解説・思考・観察) 文体 語彙 略叙・精叙
文章構造	構造	事例の取り上げ方 ----- 論理の展開 時間軸

として選び、…（中略：稿者注）…説明文を書く」（p.396）ことが示されていると指摘している箇所がみられた。

また、「発想」については、「筆者の発想や願い、認識方法」（p.348）や阿部（1996）の「吟味読み」の観点を「ことがら、論理、筆者の発想」（p.254）と捉えていたり、小学校中学年の説明的文章の基本的な学習指導過程を「既有知識とのずれを知る―筆者の発想や考え方を探る―自己の発想や考え方を広げる」（p.392）と仮説的に設定している箇所がみられた。また、田中実践が「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」（p.429）と指摘している。

これらのことを踏まえて、「題材」は筆者が表現しようとする内容やテーマ、事物を指し、「発想」はその「題材」に対する筆者の考えや思い、意見を指していると解釈した。

一方、「文章構造」は、澤本実践を「題材、発想、文章構造が類似した教材を用い」ているとし、「題材的にも文章構成的にも共通性のある教材を用いることで、事例列举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った」（p.431）とした箇所等で使用されている。また、「文章の展開構造」、「内容と構造の2面」、「内容と文章の展開構造」（p.230）といった類似の表現がみられる。これらのことから、「文章構造」は、内容に対する表現の仕方のうち、文章の構成に関わるものであると解釈した。

これらのことを踏まえて、船津（2010）の観点が吉川（2013）のどの観点に対応するかを検討した。「題材」に相当する観点に、「内容」の一部である「テーマ」と「対象」、「場面情況」が相当すると捉えた。

「対象」は「あめんぼ」のように具体的な事物を指しており、「場面情況」はあめんぼの「住処である場所」（船津、2010、p.179）のように事物の置かれた場所や時間を指していると推察された。また、「内容」を構成している「テーマ」は抽象的な観念を表している。これらは、筆者が取り扱う「題材」に相当する。

一方、「内容」の「要旨」、「特徴・独自性」は、「筆者」を構成する「筆者のものの見方・考え方」、「構想」に類するものであり、「筆者」とともに「発

想」に相当すると捉えた。

ただし、「筆者」を構成している「同一の筆者」と「違う筆者」については、いずれの観点にも相当しないと捉えた。「発想」は「題材」に対する筆者の捉え方や考え方に焦点を当てており、筆者が個人として同一であるかどうかは考慮されていない。

また、「筆者の表現の工夫」は記述の仕方を意味するものであり、「表現」に類似する概念と推察された。そのため、「発想」には含まれないと捉えた。一方、「文章構造」も、文章の構成という「表現」の一部を表すものであるため、いずれの観点にも相当しないと捉えた。

「文章構造」に相当するのは、「構造」のうち「論理の展開」のみであり、「事例の取り上げ方」は含まれず、「表現」、「表現様式」も「文章構造」には含まれず、相当する観点はないと捉えた。

一方、「視点」については、「登場人物に視点を置き」（p.209）や「場面設定や語り手の視点」（p.236）とあるように、語り手や文中に登場する人物の「視点」を意味していると推察された。説明的文章における「語り手」の視点は筆者の見方と類似する概念であり、「発想」に相当すると捉えた。一方、文中に登場する人物の視点は、「対象」となる人物の見方を意味すると考えられ、「題材」に相当すると捉えた。

さて、船津（2010）と吉川（2013）をメタ的に分析し、両者の観点を整理してきたが、両文献ではこれらの観点が専ら文献調査によって得られていた点に注意したい。文献調査では、異なる実践者による文献が対象となってしまう、一人の実践者が継続して行っている実践が対象になりにくい。ある実践者が比べ読みの実践を報告していたとして、その文献にはその実践者が普段意識している教材選択の観点の一部しか表出されていない可能性がある。すなわち、継続的に比べ読みを行っている実践者の中には、これらの調査以外で見出された観点とは異なる観点を有している可能性がある。

そこで、文献調査では見出されなかった観点を探索するため、説明的文章の読解指導を専門的に研究する教員を対象に、複数教材の選択観点に焦点を当てたインタビューを行い、そこから見出される観点と、船津（2010）や吉川（2013）の観点とどのように共通し、異なるのかを検討する。

3 グループ・インタビュー

3-1 目的

複数の説明的文章教材を選択する観点について多様な考えを得て、妥当な観点を設定するために、座談会形式で自由に経験や考えを表出できる「グループ・インタビュー」（安梅、2001；ヴォーン・シューム・シナグズ、1999；高山・安梅 1998）を、説明的文章の読解指導を専門的に研究する教員を対象として実施することにした。

3-2 データ収集方法

インタビューの対象者は、小・中・高等学校での教職経験があり、説明的文章の読解指導に関する研究業績を有する大学教員 4 名である。2 名が小学校での教職経験があり、残りの 2 名が中・高等学校での教職経験がある。

インタビューは 2018 年 9 月に 30 分程度で実施した。インタビューテーマは「説明的文章の読解指導において複数教材を選択する観点」であった。なお、単元内で複数教材を選択する観点に加え、単元間で系統的に教材を選択する観点を含むものとした。

司会は第一著者が務め、誘導的発言を控えるよう心掛けた。なお、本研究の趣旨を対象者に口頭で説明し了解を得た上で、インタビューの録音を行った。

3-3 分析方法

インタビューによるデータ収集後の分析は次の手順で行った。まず、インタビューの逐語録を基に、著者 2 名が独立して、テーマに関して重要な内容を含意する対象者の発言を抽出し、「重要アイテム」としてラベリングを行った^{注2)}。そのうえで、同一の意味内容と考えられた「重要アイテム」は、一個にまとめた。そして、異なる階層のカテゴリに位置づけられる「重要アイテム」が見出されたため、類似した複数の「重要アイテム」をカテゴリ化し、階層化した。カテゴリ化は実践的な活用のしやすさという点を意識して行った。なお、分析結果に相違や疑義が生じた際には協議を行い、最終的な判断は第一著者が行った。

3-4 結果と考察

説明的文章の読解指導において複数教材を選択する観点について語られた内容から、34 個の重要アイテムを抽出した。このうち、同一の意味内容の重要アイテムをまとめて、25 個の重要アイテムをもとに、「ジャンル」、「筆者」、「難易度」という 3 つの重要カテゴリに整理した（表 3）。

「ジャンル」は 6 階層からなり、「難易度」は 2 階層からなる。「筆者」は独立した。

表 3 インタビューから得られた教材選択の観点

ジャンル (スキーマ)	題材	内容 (コンテンツ)	文章構造 (論理展開)	思考の過程	構成 (組み立て)	比較	具体 — 一般	推論
	発想	主題 (テーマ)						
		筆者のものの見方・考え方						
		文末表現の使い方						
語り方 (説明の仕方, 説得の技法, 表現形式)	文章構造 (論理展開)	思考の過程	構成 (組み立て)	比較	具体 — 一般	推論	例示	実験
筆者	文章構造 (論理展開)	思考の過程	構成 (組み立て)	比較	具体 — 一般	推論	根拠 (例証)	暗黙の推論
難易度	文章構造 (論理展開)	思考の過程	構成 (組み立て)	比較	具体 — 一般	推論	議論	
読者の経験・知識	文章構造 (論理展開)	思考の過程	構成 (組み立て)	比較	具体 — 一般	推論	議論	
同じ学年で違う教科書	文章構造 (論理展開)	思考の過程	構成 (組み立て)	比較	具体 — 一般	推論	議論	

「ジャンル」は「題材」，「発想」，「語り方」の3カテゴリによって構成された。

「題材」は「内容」と「主題」の2カテゴリによって構成された。

「発想」は「筆者のものの見方・考え方」が下位カテゴリとして位置づけられた。

「語り方」は「文末表現の使い方」と「文章構造」2カテゴリによって構成された。「文章構造」の下位カテゴリには「構成」と「思考の過程」が位置づけられた。さらに、「思考の過程」は「比較」，「具体——一般」，「推論」の3カテゴリが位置づけられた。「具体——一般」は「例示」，「実験」，「観察」，「象徴性」の4カテゴリで構成され，「推論」は「根拠」，「暗黙の推論」，「議論」の3カテゴリで構成された。

「難易度」は「読者の経験・知識」と「同じ学年で違う教科書」の2カテゴリで構成された。

「ジャンル」，「筆者」，「難易度」という3つの重要カテゴリは，テキストと，テキストを生み出した筆者，そして，テキストを読む読者をそれぞれ示している。

「筆者」については，筆者想定法などで仮に設定される想像上の筆者ではなく，実際に文章を記述した筆者のことである。これは，船津（2010）の「同一筆者」，「違う筆者」というときの「筆者」を指している。

一方，「難易度」については，船津（2010）にも吉川（2013）にも取り上げられなかった観点である。教材を選択するときには，読者である学習者の既有知識を考慮する必要がある。教材選択の際に考慮する特有の観点といえるだろう。

「ジャンル」については，船津（2010）と吉川（2013）の観点をほとんど含みこむものとなった。下位カテゴリの「題材」，「発想」は，吉川（2013）の「題材」，「発想」と同様のものと捉えられる。

また，「語り方」については，船津（2010）の「構造」，「表現」や吉川（2013）の「文章構造」に相当するカテゴリである。下位のカテゴリまでみていくと，「比較」，「具体——一般」，「推論」という筆者の「思考の過程」を表すカテゴリが構成されている。船津（2010）や吉川（2013）の観点では明示されておらず，教材を選択する観点をより具体的に捉えることができる。また一方で，船津（2010）の「表現」のうち「文体」に相当するカテゴリとして，

「文末表現の使い方」や「構成」というカテゴリがある。これらは筆者の思考の結果をどのように配列しているのかを示していると捉えられる。

なお，船津（2010）の「表現様式」に相当するアイテムは抽出されなかった。これは，複数の教材を選択する際に，「ジャンル」，「筆者」，「難易度」のすべての観点で，同じ（似ている）か，違う（似ていない）かを判断するためである注3）。複数の教材を比較対象として選択する際の前提となっているため，教材選択の観点には含まれなかった。

4 おわりに

読解指導において複数の説明的文章教材を選択する観点を整理するために，先行研究のメタ的な分析を行い，説明的文章の読解指導を専門的に研究する教員に対するグループ・インタビューを行った。その結果，先行研究では取り上げられていなかった観点が見出され，教材選択の観点が階層化された。

ただし，グループ・インタビューの対象者が現職の教員ではなく人数も限定的であるため，その他の観点が見出される可能性は残されている。また，実践での有用性という観点からカテゴリ化を行ったため，他の観点到に基づけば異なる整理の仕方もありうる。今後，質問紙による調査を組み合わせる等しながら，さらなる検討を行うことが求められる。

【注】

- 1) 文学的文章を読解の対象とする実践を含み，文学的文章を比べて読む観点と目的も整理している。なお，船津（2010）は調査対象の1つを『月刊国語研究』（東京法令社）と記載しているが，他の箇所の記事から『月刊国語教育研究』（日本国語教育学会）であると判断した。
- 2) 重要な内容を含意する対象者の発言のうち，先行研究を直接取り上げたものについては除外した。
- 3) インタビューでは次のように，教材選択の際に「面白さ」といった点も考慮されていたが，「説得の技法」が「同じか」どうか収斂されていることから，「同じ（似ている）か，違う（似ていない）か」の一種として捉えた。

「私はとにかく，エッセイ的に書いてるものと，かちつとした説明文とかそういうので，中身，書いてあること全然違うんです。でも書き

ぶり全然違うから、説得のされ方違いますよね。そういうところに着目した授業というのはよくやってました。だから…（中略）…評論文3つ出して、どれが一番面白いかなんて言えとかって言いながら。で、分析させて、何でかっていうのも書けとかって言って。で、書かした上で、説得の技法が全然違うってというようなことで、読む前に、全体で読む前に個人で読ませてってというようなことはよくやってましたね。」

【参考文献】

- 阿部昇（1996）『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』明治図書
- 安梅勅江（2001）『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法—科学的根拠に基づく質的研究法の展開』医歯薬出版
- 船津啓治（2010）『比べ読みの可能性とその方法』溪水社
- 井上一郎（2005）『誰もがつけたい説明力』明治図書
- 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
- 吉川芳則（2013）『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社
- 小松善之助（1978）「読解との関連があいまい」『文芸教育』（24），pp.35-42
- 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
- 守田庸一（2014）「説明文の学習指導（中学校）」山元隆春編『中等国語教育』協同出版，pp.195-209
- 澤本和子（1991）「事例列挙型説明文の学習方法研究—第三学年の場合」『国語科教育』38，pp.75-82
- 篠崎祐介・幸坂健太郎・黒川麻実・難波博孝（2015）「評論文読解指導の現状と課題—高等学校教員に対するフォーカスグループインタビューから」『国語科教育』77，pp.70-77
- 高山忠雄・安梅勅江（1998）『グループインタビュー法の理論と実際—質的研究による情報把握の方法』川島書店
- 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」指導を通して見た文章と情報とのかわり」『国語科教育』36，pp.51-58
- ヴォーン，S.・シューム，J. S.・シナグブ，J.（1999）

『グループ・インタビューの技法』慶應義塾大学出版会

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『二十一世紀に生きる説明文学習』東京書籍，pp.166-172

【附記】

本研究は JSPS 科研費 JP18K13171 の助成を受けたものです。

インタビューにご協力いただいた先生方に御礼申し上げます。