

カリキュラム・マネジメントに資する教材研究

—小学校・説明的文章のばあい—

田 中 智 生

I. はじめに

平成29年3月に改訂された「小学校学習指導要領」にかかる「改定の経緯および基本方針」（「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」）の「(2)改定の基本方針」（2-5ページ）には、教育課程全般について、以下のような見出しやキーワードが取り上げられ、説明されている。

・「社会に開かれた教育課程」

・育成を目指す資質・能力の明確化

「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、イ「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」の三つの柱に整理

・「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進

深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科ならではの物事を捉える視点や考え方である。

・各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進

さらに、「国語科の改定の趣旨及び要点」（6-10ページ）には、学習指導要領の構成に関するもののほか、「学習内容の改善・充実」「学習の系統性の重視」「授業改善のための言語活動の創意工夫」「読書指導の改善・充実」が示されている。

全体の基本方針で示されている「カリキュラム・マネジメントの推進」は、学校単位での教育課程の問題について指摘しているもので、「教科等横断的」という言葉に特徴的にその意図が表されている。しかし、各教科でどの段階でどのような学習内容があるかの見通しがなければ、「教科等横断的」なカリキュラムは検討できないわけだ。そこで、国語科において説明されている「学習の系統性の重視」がクローズアップされることになる。学習の系統性の重視は、これまででも重視されてきたことだが、カリキュラム・マネジメン

トの推進の視点から、基盤となる資質・能力の育成を教科等横断的な学習の充実によって実現しようとする中で、より重視されることになった。学校の教育目標に合致する資質・能力の育成を、教科等横断的に取り組んでいくと同時に、「深い学びの鍵として」の「見方・考え方」は、当然育てなくてはならない。育てていこうとするものが、切り取る角度によって、複数に見えてくる。つまり、「対話的」な学習に代表される教科横断的に育てるものと、国語科において「言葉による見方・考え方」を働かせることによって、「深い学び」を実現するというものが、一体化するとは限らないところに、今回改定された学習指導要領で目指そうとしていることの難しさが存在する。

そこで、本稿で提案するのは、学習指導要領に示されているレベルの系統化に止まらずに、指導者自身が、自らの教材研究によって、実感をもって、教材間の系統性を発見する方法である。「言葉による見方・考え方」で育てるものがしっかり把握できていれば、学習の過程の工夫で、「対話的」に深めていくことが、それも目の前の子ども達の発達段階に応じて、可能になるのではないだろうか。小学校の説明文教材を例に、二つの方法を提案する。

Ⅱ. 同時期の教科書会社の異なる教材を横断的に比較する【提案1】

この方法は、特に入門期の説明文教材の教材研究に有効である。以下、平成26年検定通過1年上の国語教科書における、説明文を読むことに位置付けられた最初の教材である。並んだ教材の中には、改定のたびに修正が加えられ、系統性の位置付けについても変更のあるものがあるが、この提案では、現行の教材の比較に絞っている。

- a. 「くちばし」
- b. 「すずめの ぐらし」
- c. 「どう やって みを まもるのかな」
- d. 「いきものの あし」
- e. 「しっぽ しっぽ」

この5教材を比較して、共通する特徴を拾い出すと以下ようになる。

- ①問いと答えの構造を柱にしている。(a b c d e)
- ②挿し絵自体が読む対象になっている。(a b c d e)
- ③事例列挙の説明になっており、その事例は、ほぼ3事例である。(a b* c d e) ※bは、2事例。
- ④同文型の繰り返しが多用される。(a b c d e)
- ⑤説明対象には、生き物が取り上げられている。(a b c d e)
- ⑥分かち書きと、行の途中での行替えがなされている。(a b c d e)
- ①問いと答えの構造を柱にしている。(a b c d e)

a 「・・・これは、なんの くちばしでしょう。」 ↔ 「これは、・・・の

くちばしです。」×3

b 「・・・なにを して いるのでしょうか。」 ↔ 「すずめは、・・・して いるのです。」×2

c 「どのように して みを まもるのでしょうか。」 ↔ 「・・・は、・・・ て、みを まもります。」×3

d 「これは なんの あしでしょう。」 ↔ 「これは、・・・の あしです。」×3

e 「これは、なんの しっぽでしょう。」 ↔ 「これは、・・・の しっぽ です。」×3

それぞれの問いの前には、一定の情報の提示があり、それに続いて、上記の問いが出され、それに対する答えと、追加の説明とから構成されている。

a 「いろいろな とりの くちばしの かたちを みて みましょう。」、

c 「どうぶつは、いろいろな やりかたで、てきから みを まもって います。」という、文章全体を統括する書き出しがある教材もあるが、最初の説明文教材としては、事例ごとの問いと答えの複数セットが基本形になっているといえる。

このことから、入門期の説明文教材の学習内容として、問いと答えの対応関係をしっかりとらえさせることが必須で、文章全体を統括する問いについては、第2教材以降を見据えた指導事項になるといえる。

②挿し絵自体が読む対象になっている。(a b c d e)

a d e の3教材は、問いに含まれる「これは、」で指示しているのが挿し絵になっている。挿し絵がなければ、文章が成立しない。bの「なにを して いるのでしょうか。」の問いも、すずめの活動の様子を表す写真がなければ、問い自体が成立しない。cの「どのように して みを まもるのでしょうか。」という問いを考えるには、例えば、やまあらしの長くて硬い棘がどのようにしているのかわからないと考えられない。いずれも、挿し絵・写真がなければ、文章が成立しない、あるいは、成立しにくいといえる。

このことから、挿絵・写真を観察して言語化していく活動が欠かせないことになる。

③事例列挙の説明になっており、その事例は、ほぼ3事例である。(a b c d e)

説明のタイプには、時系列によるもの、因果の論理関係によるものもあるが、ここで取り上げたものはすべて、事例列挙による説明である。b「すずめの くらし」のみが2事例だが、この教材は、全体がすずめについてのものであり、教材の最後の部分には、「むれで やすむ。」「すを つくる。」「はなの みつを すう。」の写真が添えられており、学習活動としては、5事例あるとも言える。3事例というのは、事例1と事例2事例3とを比べる学

習活動を組むときに、複雑になりすぎず丁度良い数なのである。

④同文型の繰り返しが多用される。(a b c d e)

これは、③の3事例というのと対になる特徴である。同文型が3度繰り返されることにより、文の基本構造を実感するとともに、事例の比較を見える化している。

⑤説明対象には、生き物が取り上げられている。(a b c d e)

いずれも生存のために必要な要素への着目となっており、入門期の説明文の素材として、命に係わるものが取り上げられているといえる。しかも、身の周りの生き物について知らなかったことがわかるという、多くの学習者の知的興味関心を集めることが想定できる題材になっている。

⑥分かち書きと、行の途中で行替えがなされている。(a b c d e)

分かち書きは、漢字の使用が制限されている段階での読み取りの補助として必要な措置になる。漢字の使用が増えていくにつれ、分かち書きの最小単位も2年生終わりまで、徐々に大きくなっていく。行の途中で行替えは、詩などで用いられる表記法だが、ここでは、分かち書きを助ける手段として用いられている。まとまりの区切りを分断しないためである。これらの措置によって、言葉のまとまりがわかりやすくなる。ただ、この配慮は、1年生の教科書までで、2年上では、物語など一部に残るだけである。

以上、六つの特徴の抽出から、説明的文章の入門期教材では、問いと答えの対応関係をしっかり認識すること、内容把握にあっては、挿絵の情報を言語化する活動を重視すること、事例を比較検討すること、文の形、言葉のまとまりを習得すること、価値的内容理解として、生き物の知恵や命についての認識が深まることなどが、目指される教材群であると導き出せる。

Ⅲ. 学習者が使用する教科書教材を通時的に並べて見る【提案2】

簡単に言えば、指導する順番で並べて、説明的文章の読みに関して取り上げることのできることを見通すという方法である。岡山市で採択されている教科書の説明的文章の読むこと教材の場合、以下のように配当されている。

1年生

- ・くちばし
- ・うみの かくれんぼ
- ・じどう車くらべ
- ・どうぶつの 赤ちゃん

2年生

- ・たんぽぽの ちえ
- ・どうぶつ園のじゅういさん
- ・しかけカードの作り方

・おにごっこ

3年生

- ・言葉で遊ぼう
- ・こまを楽しむ
- ・すがたをかえる大豆
- ・ありの行列

4年生

- ・大きな力を出す
- ・動いて、考えて、また動く

- ・アップとルーズで伝える
- ・ウナギのなぞを追って

5年生

- ・見立てる
- ・生き物は円柱形
- ・千年の釘にいどむ
- ・天気を予想する

- ・想像力のスイッチを入れよう

6年生

- ・笑うから楽しい
- ・時計の時間と心の時間
- ・「鳥獣戯画」を読む
- ・自然に学ぶ暮らし
- ・生き物はつながりの中に

1～4学年が4教材、5・6学年が5教材用意されている。低・中・高と学年団が上がるごとに国語科の年間授業時数が減っていくことと合わせて考えると、説明的文章の読みの学習が学年進行とともにより重みを増していくことがわかる。説明的文章の読むこと教材としては、筆者が、何について、どんなことを伝えようとしているのかを把握し、伝えるためにどのような表現をしているのかに学び、その両側面について、自分はどう評価するのかを考へることが読む力をつけるということになる。その中でも、発達段階によって、当然求められることは異なってくる。入門期教材では、前述のように、説明的文章の骨格をなす、問いと答えの関係把握をはじめとする特徴が、一つ目に提案した教材研究の方法ではっきりとしているが、問いと答えの関係把握にしても、事例ごとのものから、文章全体を貫くものへと変わっていくことは、教材を配当順に並べることで見えてくる。

ここでは、2年生から3年生にかけての教材に焦点化して見てみることにする。以下は、教材とそれぞれの概要を示したものである。

2年生

- たんぼぼのちえ：たんぼぼの特徴をたんぼぼの一生の時系列展開型で説明したもの。「このように」による集約。
- どうぶつ園のじゅういさん：動物園の獣医さんの仕事を1日の時系列展開型で説明したもの。
- しかけカードの作り方：しかけカードの作り方を説明した手順書。時系列展開型といえる。「小見出し」あり。「おもちゃの作り方」（書く）に続く。
- おにごっこ：さまざまなおにごっこそれぞれの工夫の列挙型説明。「このように」による集約。

3年生

- 言葉で遊ぼう：いろいろな言葉遊びについて説明したもの。列挙型説明。「このように」による集約。段落のまとまりと問いと答えの対応を学習内容とする。連続する「こまを楽しむ」とセット教材。

f. こまを楽しむ：日本にはどんなこまがあり、どんな楽しみ方ができるかを説明したもの。6種類のこまを列挙型説明。「このように」による集約。

g. すがたをかえる大豆：大豆をおいしく食べる工夫の列挙型説明、問い無し。「このように」による集約。

h. ありの行列：問い、実験、観察、仮説、検証、結論（答え）。「このように」による集約。

このように並べてみることで、いくつかのことが浮かび上がってくる。

①単独教材と、連続教材がある。

②2年生教材中、a b cが時系列展開型による説明。3年生教材中、e f gが列挙型による説明。

③「このように」による集約が、2年生でa d 2教材、3年生では4教材すべて。

④hは、はじめて科学的な課題解決過程に即した説明になっている。

⑤説明対象の多様化。植物（a）、仕事（b）、手順（c）、遊び・文化（d、e、f）、食べ物（g）、昆虫（h）

①単独教材と、連続教材がある。

3年生教材のeとfが同一単元教材になっている。分量的にも、e「言葉で遊ぼう」は見開き2ページのみ。f「こまを楽しむ」は、本文6ページに「学習」の2ページが加わっている。いわゆる、「習得」と「活用」の構成。「まとまりをとらえて読み、かんそうを話そう」という学習課題に対して、問いと答えの構造を段落構成と結びつける学習。このタイプの教材構成は、読みの方略が前面に出てくるので、個々の文章の読み深めにはなりにくいが、中学年の大きな指導事項である段落のまとまりを意識化させる単元として、この単元だけでなく、この後の学習に、見方・考え方として生かしていく必要がある。

②2年生教材中、a b cが時系列展開型による説明。3年生教材中、e f gが列挙型による説明。

【提案1】の説明的文章の入門期教材の情報とつなげてみると、文章展開の型に、明らかな意図があり、入門期教材の事例ごとに完結する問いと答えの繰り返しから、文章全体を統括する問いに対する答えが時系列展開型で説明されるものが続き、さらに、文章全体の問いがある列挙型が複数教材続いている。入門期教材のように、独立した事例が繰り返されるだけ（作られる時には、どの順で説明するかは大事な観点になっているが）のときには、なぜその順番なのかは、必ずしも学習課題にしないで良いが、全体を統括する問いがあって、それに答える複数の事例が列挙されるとなると、どうしてその順番に説明したのかは、大事な学習課題になる。文章に表されているまま

を理解するという段階からはかなり高度な学習課題と言える。そこで、時系列展開型の文章が続くことになっていると考えられるのではないだろうか。時系列展開型では、順序は必然的に決まってくる。学習指導事項として順序が重視される低学年において、必然的に決まる順序の時系列展開型が先行し、順序を検討する事例列挙型展開がそれに続くのは必然的と言える。3年生教材に、時系列展開型が一つもなく、科学的な課題解決型が出てくると併せて、教材配当の意図が現れている。

③「このように」による集約が、2年生でa d 2教材、3年生では4教材すべて。

「このように」による集約は、列挙型にも時系列展開型にもある。問いと答えのまとまりで言えば、列挙型の事例一つ一つも答えだが、個々の答えをまとめて、全体として答える部分が、「このように」によって、集約して示される。時系列展開型においては、時系列ごとの内容は答えの一部でしかなく、時系列の最初から最後まで通して答えになるのだが、それを抽象度を高めてまとめて示している。この「まとめて」「抽象度を高めて」の理解が学習内容になるということが見えてくる。

なお、集約と対になる、文章全体を統括する問いに関して、g「すがたをかえる大豆」だけが、ないと、言われている。確かに、疑問形で提示される文章全体を統括する問いはない。しかし、答えに当たる事例列挙が始まる直前には、「かたい大豆は、そのままでは食べにくく、消化もよくありません。そのために、昔からいろいろ手をくわえて、おいしく食べるくふうをしました。」とあり、それに続いて、おいしくするくふうが列挙されるので、「どのようなおいしく食べるくふうがあるのでしょうか。」という問いはすぐに想定できる。問いと答えの対応関係を説明文の読みの学習で基本にしてきていることからすると、問いが明示されていない場合は、答えの部分から問いを想定するという学習活動が考えられる。難易度も低いので、その活動を入れることが、問いと答えの対応関係をより意識することにつながるであろう。

④hは、はじめて科学的な課題解決過程に即した説明になっている。

「ありの行列」は、「仮説」や「検証」という用語は用いていないものの、「ありは、ものがよく見えません。それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」という問いに対して、ウィルソンという学者の課題解決過程を紹介することを通して、なぜに対する答えが導き出される過程を表している。問い、実験、観察、仮説、検証、結論（答え）という課題解決過程がはっきりした数少ない教材になっている。同時に、この教材自体が、部分的な改変を加えてきていることから明らかのように、この文章を読むことで新たに疑問が生じる部分がある。一つは、最初に餌を見つけたありは、どうやって巣までの効率的なルートがわかったのかということと、どうやって行列が終

わるのかということ。後者については、「じょうはつしやすいえき」という説明から推測することができるが、前者に関する情報は得られない。このことはこの教材のマイナスではなく、むしろ、そういう疑問を引き出せるというメリットとして活かしたい。

⑤説明対象の多様化。植物（a）、仕事（b）、手順（c）、遊び・文化（d、e、f）、食べ物（g）、昆虫（h）

説明的文章の教材の説明対象は、基本的には、あらゆる分野のものが取り上げられる可能性を持っている。学習にとっての親疎、興味関心、課題解決バリエーション、社会的な問題状況などによって、何を取り上げるかは決まってくるが、多様な問題に目を向けさせるという意図は、明確である。

以上、五つの特徴の抽出から、2年生から3年生にかけての説明的文章教材には、以下のようなことが指摘できた。連続教材によって、読みの方略を意識化させ、それ以降の教材においても、活用していくことができること、2年生の間に、時系列展開型の文章の読み方には、習熟させること、3年生になると、事例列挙型の実例の順序が全体の問いに答えるのにどういう効果があるかを検討すること、文章の末尾の、「このように」による集約で抽象度を高めてまとめるという認識の学習が求められること、明示的な問いがなければ、問いの文を想定すること、科学的な課題解決過程自体が、学習対象であること、多様な説明対象で、興味関心を開いていくことなどであった。

参考資料

- ・「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」文部科学省
- ・平成26年検定済小学校国語教科書
- ・光村図書出版ホームページ「教科書・教材」「小学校国語」の資料