

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	説明的文章の学習過程の提案 : 「言論の場」を補った授業における学習者の学習内容に着目して
Author(s)	高橋, 茉由
Citation	国語教育思想研究 , 23 : 1 - 9
Issue Date	2021-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00051578
Right	
Relation	



説明的文章の学習過程の提案

— 「言論の場」を補った授業における学習者の学習内容に着目して—

キーワード：「想定される筆者」，「アップとルーズで伝える」，文学体験（参加）

1. 問題の所在

1.1. 説明的文章の学習指導の問題

説明的文章の学習指導論研究について、正木（2017）は、次のように整理している。「筆者」概念を学習過程に導入することで学習者が「筆者」に対して自分の考えをもつという主体性を担保しようとした。しかし、実際には筆者の考えや教材の形式を受容するという姿勢を抜け出すことができていないという指摘がある（p.2）。正木（2017）は、説明的文章の学習指導研究の問題点を、森田（1999）の論考をもとに、以下のようにまとめている。

内容や形式に偏重した受容的姿勢を解決するため、学習者による「筆者」の「想定」を開放的に認めれば、学習者の「想定」は、恣意的で拡散的になる。一方、学習者による「想定」の正しさを閉鎖的に「筆者」に求めれば、「筆者」からの意味の受容へと逆戻りする。つまり、開放的に想定しようが、閉鎖的に想定正しさを検証しようが、学習者の主体性を保障し得ないという問題である。（p.2）

正木（2017）は、上記の問題を乗り越えるかたちで理論を新たに構築し提案した。

まず、正木（2017）は、「筆者」概念に関する論考（倉澤,1972, 渋谷,1999）を踏まえた上で、図1のように筆者と読者の位相を整理した。

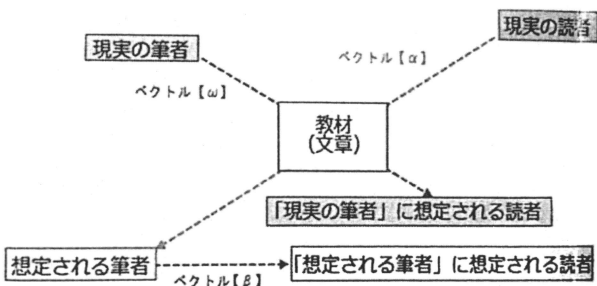


図1 筆者と読者の位相(正木,2017:p.3に掲載の図1を引用)

正木によると、「筆者」の位相は、「現実の筆者」と「想定される筆者」に分けられる。ベクトル【α】は、「現実の読者」によって「想定される筆者」が生起する過程であり、ベクトル【ω】は、「現実の

広島大学附属東雲小学校 高橋 菜由
筆者」によって「想定される読者」が生起する過程を示す。「想定される筆者」は「現実の読者」の内面に、「想定される読者」は「現実の筆者」の内面に生起する。ベクトル【β】は、「現実の読者」が「（現実の）筆者はどのような読者を考えたのか」について想定する過程を示す。ベクトル【α】とベクトル【β】を辿る経路は、「現実の読者」が「教材（文章）」を根拠に「想定」する経路を示している（p.3）。

以上の正木の整理によって、学習者が説明的文章を読む際に、どのように読んでいるのか、また教材をつくりだした筆者とどのような関係にあるのかを俯瞰的に捉えることができるようになった。

次に、正木は問題点を克服する鍵となる考えを整理した。正木（2017）は、森田（1989）の「評価読み」（学習者が「筆者の工夫」を評価する実践理論）に着目し、「「現実の読者」の内面にある価値基準に着目し、重視したところ」（p.5）に問題点を克服する鍵があると主張する。そして、問題点を克服する考えを図2として整理した。

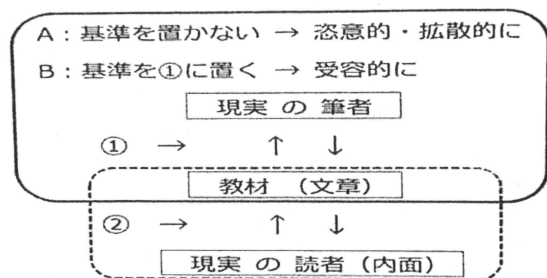


図2 説明的文章の学習指導研究の問題点を克服する考え(正木,2017:p.5に掲載の図2を引用)

正木（2017）は、説明的文章の学習指導研究の問題点を次のように説明する。

図2の実線で囲んだ内部のように、筆者想定正しさの基準を置かない（図2のA）、もしくは、「現実の筆者」が「教材（文章）」を執筆する過程（図2の①）に正しさの基準を置くことで生じる問題とすることができる。（p.5）

さらに、問題点を克服する過程については、次のよ

うに説明する。

森田の評価読みは、図2の破線で囲んだ内部のように、「想定の正しさ」という基準から脱却し、評価（および想定）の基準を、「現実の読者」が「教材（文章）」を読む過程に置く（図2の②）。（p.5）

つまり、正木は学習者である読者が教材を読んだ際に、読者内に生じた「想定される筆者」と対話し、読者自らの考えを作りあげていくという相互作用に、説明的文章の学習過程の可能性を見出したのである。

さらに、正木（2017）は、説明的文章の学習指導の問題点を克服したと考えられる実践事例（土居、2016）を示した。土居実践は、小学校3年生を対象に全9時間の計画で行われた。第1時～第3時は、「言葉で遊ぼう」を用いた先行実践であり、第4時～第9時は、「こまを楽しむ」を用いた本実践である。正木は特に、「こまを楽しむ」を用いた本実践の検討を踏まえて、説明的文章の学習指導における問題点を克服する要件5つを以下のように示した。

- a 説明的文章の読むことの学習指導で扱う（問題にする）「筆者」の位相は、教材（文章）を存在証明（根拠）にした「想定される筆者」とすること。
- b 想定（または評価）に関する基準を、「現実の読者」が「教材（文章）」を読む過程（図2の②）に置くこと。
- c 筆者の想定や評価に関する多様な考えを他者と共有するために、学習者が自分の考えをもち、表現し、他者と交流する学習指導を構想すること。
- d 恣意的・拡散的な想定に陥らず交流を活性化させるために、「教材（文章）」を「根拠」として「理由づけ」を明確にししながら、学習者による主張・表現を促すこと。
- e 学習者の考え（想定や評価）に対して「正解」ではなく、他者との交流を通して、学習者自身（ないし学習者集団）が「より納得できる（より最適だと思う）『納得解・最適解』」を求めること。（p.9）

上記の要件を土居実践に当てはめると、次のようになる。以下では、正木が示した土居実践における「こまを楽しむ」を用いた本実践の概要を提示した後に、要件との関係について

正木の説明を要約するかたちで示す。

〈第1次〉

○第4時：「なか」の事例の順序をバラバラにし、段落をなくした説明文を読む。そして、班でこまがどのような順序で出てくるか予想した上で本文と出合う。最後に、自分の予想と本文を比べて、感想を書く。

〈第2次〉

○第5時：こまを2つのグループに分ける。分け方を班で決め、それぞれの分け方についてプレゼンテーションする。

○第6時：どのような順序でこまが出てきているかについて、自分の予想を決め、班ごとにアンケート調査の準備をする。

○第7時：アンケート調査の結果を分析し、本文の順序はいいと思うか自分の意見を交流する。

〈第3次〉

○第8・9時：筆者に手紙を書くグループ、他のこまを調べて説明文を書くグループ、いくつかの事物を紹介する説明文を書くグループに分かれ、まとめる。

要件aは、第4時に当てはまる。第4時では、「学習者が考える順序と実際の教材（「現実の筆者」による教材）の順序とを比較した後で、『現実の筆者』がこのような事例の順序にした理由」の仮説を立てる。この仮説は、学習者が描く「想定される筆者」によって「想定される読者」像といえることから、要件aに該当すると正木は説明する。

要件bについては、土居実践に対する直接的な解説を正木はしていないが、第4時～第7時の活動が当てはまると考えられる。

要件c・dは、第2次（第5時～第7時）の学習活動に当てはまる。正木は、第2次第7時で表現された学習者の記述が「「教材（文章）」を根拠に導出した仮説をアンケート結果で補強しつつ、自分の考え（判断）を表現できていること」から、要件c・dに該当すると判断している。

要件eは、土居実践が「学習指導を収束させる（まとめる）ための「納得解・最適解」の決め手として、「他者にアンケートを取る」活動を構想した」特徴をもっている点に当てはまる。なぜなら、アンケート調査は、「学習者が想定した筆者の読者意識（仮説）と「現実の読者（他者）」とのズレを問題にすることで、学習者が考えた事例の順序に説得力をもたせ、「納得解」へと導くための手立てとして機能している」からである。

（pp.6-9）

説明的文章の学習指導を考える上で、正木は、

読者内に生じた「想定される筆者」と読者とが対話し、読者自らの考えを作りあげていくという相互作用が必要であると考えて5つの要件を示した。これらの要件に加えて、後述する難波の「言論の場」を補うことで、学習者である読者が説明文教材のコミュニケーションの場に参加できるようになり、「想定される筆者（教材）」と読者との相互作用がより活発になると考えられる。

1.2. 「言論の場」を補う

「言論の場（図3）」について、難波（2008）は、広告文を例にしている。難波は、難波（2004）の論文を引用しながら、次のように説明する。私たちが普段広告文を読む時には、「同じジャンルの他社の製品（の広告）と比較する」ということをしている。「広告の作り手は、今現在直面している、リアルな広告の市場、その商品の市場、を熟知し、受け手（＝消費者）の志向や動向を考えて、広告を作らなければならない。つまり、その広告を読むということは、その広告や広告の作り手、受け手、他の広告、広告や商品の市場などが形成する「space of the argument」に参入する」（pp. 304-305）ことであり、この「space of the argument」のことを「言論の場」と難波は言っている。つまり、「言論の場」とは、どのようなコミュニケーションの場でそのテキスト（文章）が存在しているのかということである。

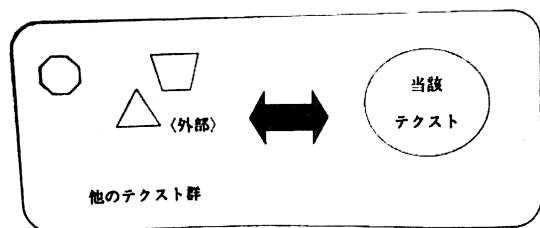


図3 言論の場（難波,2008:p305に掲載の図を引用）

さらに、難波（2020）は、文学の作品は、完結した一つの世界を作っているのに対し、説明文は、「現実世界という一つの世界を対象にしており、どの説明文も同じ世界を対象にした文章を書いている」（p. 149）と説明する。つまり、説明文は、それぞれの説明文が同じ「言論の場」に存在しているのである。

しかしながら、教科書教材としての説明文教材は、「言論の場」をもっていないと難波（2020）は説明する。教科書は「複数の著者の、複数の文章が、別の誰かの意図によって編集された文章であり、その意図は、通常、そこに収められた文章が属している（言論の場）とは異なる立ち位置から生まれたもの」

（p. 150）だからである（図4）。

さらに、難波（2020）は次のように述べる。説明文教材は、図4で示されているように「言論の場」が失われた状態で教科書に入っているため、授業では「言論の場」をある程度補う必要がある（p. 151）。

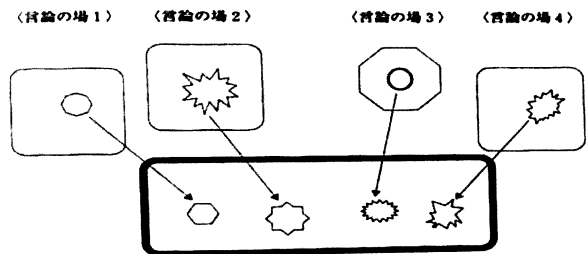


図4 教科書と言論の場（難波,2008:p.308に掲載の図を引用）

この考えは、文学教材を読む際の「参加」という「文学体験」と共通する点がある。学習者である読者が文学教材を読む時に、読者は最初に、「語り手」の語りを聴いて文学作品に入る段階がある。この文学作品に入る体験を「参加」という。実際に「生身の読者」が文学作品に入るわけではないが、想像の中で自分（読者）の分身が作品の世界に入って作品世界の様々な人物（作者や語り手、聴者、登場人物など）になりながら、多くの出来事を体験する（難波,2007, 西郷,2008, 高橋,2020 等）。様々な人物になる体験は、自分（読者）ではない他者の立場から世界を捉える体験であることから、様々な他者の考えを受けとってそれを踏まえて読者自身が考える体験として、対話がなされる体験であるともいえる。文学教材を用いた授業では、学習者である読者の体験を活性化させるために、授業者が参加を促す手立てを考える必要がある。

教科書教材としての説明文教材を読む際も、授業者は「言論の場」を補うことで、筆者が作り出しているコミュニケーションの場に読者である学習者を「参加」させることができると考える。そうすることで、学習者である読者は、「想定される筆者」の立場に立って、「想定される筆者」の考えや認識を想像することが容易になり、それに対して自分（読者）の考えを表出するという対話の場が生まれると考えられる。

1.3. 説明的文章の学習過程

正木が示した土居の実践をもう一度見てみると、正木は説明していないが、授業者である土居は、教材と学習者とが出会う際に、説明文教材のコミュニケーションの場に入りやすいように工夫をしている

ことが読み取れる。

土居は、学習者が「こまを楽しむ」を読む際に、「なか」の順序をバラバラにした上で、どのような順序なのかを予想する活動を設定している。土居は、ゲーム感覚で教材文と出会う場を設定することで、学習者が説明文教材を意欲的に読むようにしている。特に、「事例の順序」という論理構成に着目してもらうために、「なか」を並び替える活動を考えているといえる。

しかし、土居は「言論の場」を補うという考えのもと、教材に出会う工夫をしているわけではない。そのため、教材が存在するコミュニケーションの場としては領域が狭いまま、教材を扱っているように感じられる。以上のことを考えると、正木が示している5つの要件に加えて、次の学習過程を設定する必要があると考える。

授業者は説明文教材の「言論の場」を補い、学習者である読者が説明文教材のコミュニケーションの場に参加しやすい環境を設定すること

では、上記の学習過程を設定することで、学習者はどのような学びを獲得するのだろうか。

2. 研究の目的と方法

1の問題をうけて、本研究は、授業者が説明文教材の「言論の場」を補い、説明文教材のコミュニケーションの場に参加しやすい環境を設定し、その学習の効果を検討することを目的とする。そのため、次の方法を行う。①「言論の場」を補い、学習者である読者が説明文教材のコミュニケーションの場に参加しやすい環境を設定した授業を実践する。②学習者の学びの内実を分析する。③「言論の場」を補い、学習者である読者が説明文教材のコミュニケーションの場に参加しやすい環境を整えた学習過程の可能性を示す。

3. 単元の構想

【対象】

中国地区の国立大学附属小学校4年生（32名）

【単元目標】

- ・段落相互の関係に着目し、筆者の考えとそれを支える理由や事例の関係、対比の内実を捉えることができる。
- ・教材の論理構成を用いて、情報を整理して、ポスターを作ることができる。

- ・「アップとルーズで伝える」を読んで、表現する面白さを知り、工夫して表現しようとする心を育てるとともに、友だちとの違いに気づく。

【単元指導計画】（全10時間）

「考えを伝えるものについてのポスターをつくらう」

第0次：教材のコミュニケーションの場に入る準備段階（「言論の場」を補う）

- ・新聞やラジオなどの様々な「考えを伝える媒体」について知る。
- ・教科書に掲載されている説明文教材「思いやりのデザイン（木村博之）」の説明を聞いて「考えを伝える媒体」についての具体的なイメージをもったり、説明文教材の論理構成のイメージをもったりする。

第1次：学習の見通しをもつ段階

- ・「アップとルーズで伝える」を読む。
- ・感想を書く。
- ・学習計画を立てる。

第2次：教材のおおまかな論理構成を捉える段階

- ・バラバラになっている段落を正しい並びに替える活動を行うことで、段落相互の関係に着目する。
- ・主張と例がどこかを探し、整理する。
- ・実際にカメラのアップとルーズを使ってみる。

第3次：教材の内容を作品にまとめることで、筆者の論理構成を理解する段階

- ・ポスターにまとめることで、段落相互の関係に着目し、筆者の主張とそれを支える事例の関係、対比の内実を捉える。（図5）

第4次：学習者自らが筆者（表現者）として、作品を作る段階

- ・学習者が調べたいことを選択し、それらをもとに1枚もののポスターを作る。（図6）

第5次：他の学習者と交流する段階

- ・作った作品を読み合い、感想を伝え合う。

本実践において、補った「言論の場」は、「考えを伝える媒体」についてであった。詳述すると、考えを伝える媒体とは、ある主体が自身の考えを伝える際に用いる媒体についてである。このテーマは、教科書教材として示されている「思いやりのデザイン」「アップとルーズで伝える」の2つの説明文教材に共通しているテーマである。また、2つの説明文教材の筆者は、どのように考えを伝えるかという

工夫について論じている。以上のことから、単元を構想する際、授業者は、「考えを伝える媒体」というテーマを補うことで、「主体が自身の考えを多くの人に伝えるにはどうしたらいいのか」というコミュニケーションについて学習者に考えをもってほしいと考えた。

第0次では、まずPowerPointを用いて、新聞、ラジオ、テレビ、校内放送、チラシ、ポスター、本・雑誌の絵や簡単な説明を示すことで、学習者の生活経験と関連づけることを行った。そして、「思いやりのデザイン」（「アップとルーズで伝える」を学習する準備段階の教材として「アップとルーズで伝える」の前に掲載されている教材文）の概要を説明することで、新聞やラジオ等の他にも「考えを伝える媒体」があることを具体的に知ってもらうようにした。また、「思いやりのデザイン」は、主張⇒事例という構成になっており、かつ事例が対比されて論じられていて「アップとルーズで伝える」と同じ論理構成を用いていることから、それらについても説明を行った。

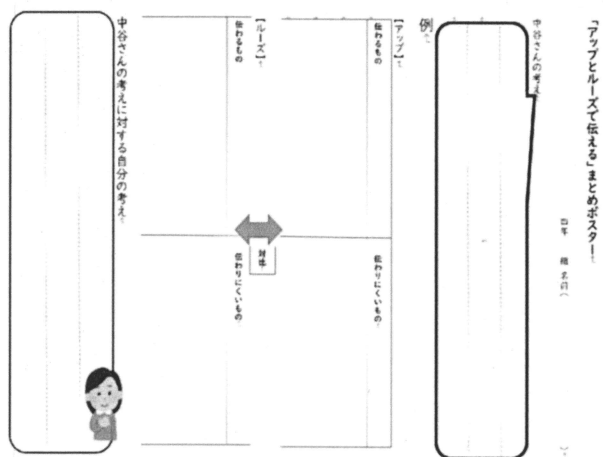


図5 第3次で作成するまとめポスター

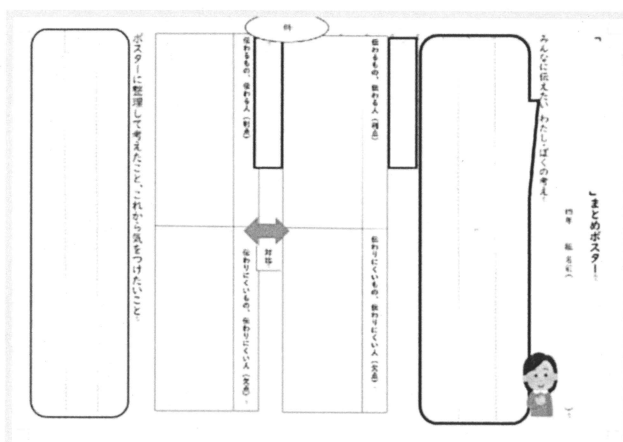


図6 第4次で作成するまとめポスター

4. 実践の検討—一人の学習者に着目して—

4.1. 生まれた学びは何だったのか

本実践を検討するにあたって、学習者の単元のふり返りのコメントや成果物をみた中で、本研究の目的に関連する学びが現れていると考えた学習者を1名（学習者A）特定し、その学習者に焦点を当てて検討する。

まず、学習者Aが学習の最後に書いたふり返りの内容を見る。ふり返りでは、次の2つの問いに答えるかたちでこれまでの学習をふり返ってもらうようにした。

- ①まとめポスターを書いたことでよかったことは何ですか。もし、まとめポスターを書かなかったとしたら、わからないことがありましたか。
- ②今回の学習を通して、他に学んだことやできるようになったことはありますか。また、次に活かしたいことはありますか。

①の問いは、本単元の中心に据えた学習活動について学習者自身にふり返ってもらうために設けた問いであった。②の問いは、①の他に学んだことがあれば、そのことについて気付いてほしいと考えて設けた問いであった。どちらの問いも、学んだことやできたことに目を向けるような質問にしているのは、学習が終わった学習者に「こんなことができるようになった」「わかった」「学べた」という前向きな点に気付いてほしいと考えたからである。

これらの問いに対して学習者Aは次のように答えていた（下線部は引用者によるもの）。

- ①：まとめポスターに分かりやすくまとめていなかったら、体にしょうがいのある人のことまでは、考えていなかったと思います。
- ②：多くの人に何かを伝えたいことがあったら、この学習で学んだ「どんな人にどうやったら伝わりやすい。」ということを活かしてやりたいです。

②の二重線に注目すると、本実践で補った「言論の場」について学習者Aは書いている。学習者Aが、「多くの人に何かを伝えたいことがあったら」と書いているように、本実践で扱っている「考えを伝える媒体」のコミュニケーション場面を学習者A自身の言葉で表現している。さらに、「「どんな人にどうやったら伝わりやすい。」ということを活かして」と書かれてある部分は、伝える媒体を用いる際の工夫点について着目して書いている部分である。この

ように、授業者が補った「考えを伝える媒体」という「言論の場」について、学習者なりの言葉でまとめることができている。

①の実線部分に注目すると、ポスターを書くことで、障がいをもっている人の立場に立って考えられたことが書かれてある。教科書教材を扱っている第1次から第3次まででは、障がいをもっている人の立場について考えを書いている学習者Aの様子が見られなかった。第4次において自身で調べてポスターを作成することで、ふり返りに書いてある考えを書いていた。つまり、「考えを伝える媒体」について調べてポスターを作ることで自身の考えを整理し、障がいをもっている人の立場に立って考えを構築する体験をしていると考えられる。

以上のことをまとめると、学習者Aは、「考えを伝える媒体」という「言論の場」について学習者A自身の言葉でまとめることができるようになっており、かつ障がいをもっている人の立場に立って考えることができるようになってきている。

では、授業者のどのような手だてが有効であったのか。次ではそのことについて詳しくみていく。

4.2. 学びにたどり着くための授業者の手立て

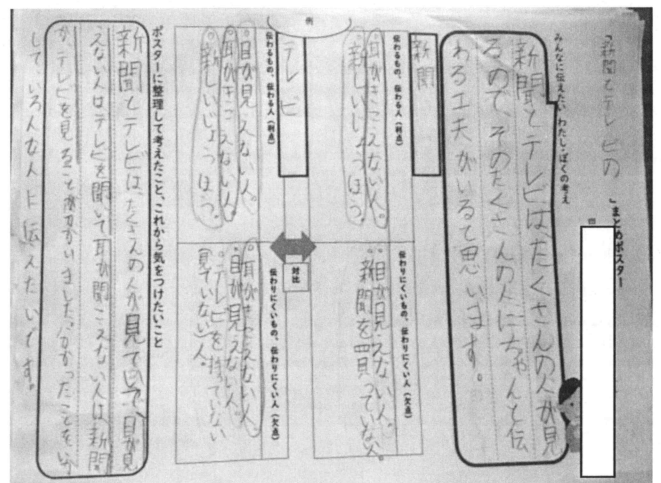
学習者Aがふり返りに書かれてある考えに至ったのは、第4次においてまとめポスターを作成したことが要因だと考えられる。ふり返りに書いてある学習者Aの考えが、まとめポスターに顕著に表れているからである。以下では、学習者Aが作ったまとめポスターを分析することで、授業者の有効だった手立てを明らかにする。

第4次で作成したまとめポスターは、学習者が個人で調べて作成するものである。次の流れで作成した。

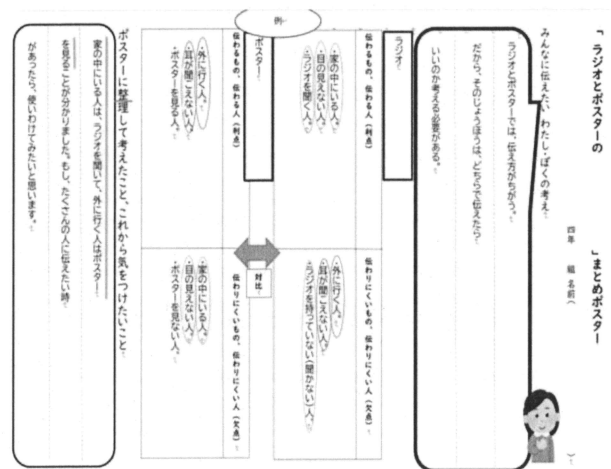
- ①新聞、ラジオ、テレビ、校内放送、チラシ、ポスター、本・雑誌の中から調べたいものを2つ選択する。
- ②選んだ2つについて書かれてある資料を読み、「伝わるもの、伝わる人（利点）」「伝わりにくいもの、伝わりにくい人（欠点）」について「対比」させて情報に関連づけて見て、表に整理する。
- ③表に整理したことをもとに、「みんなに伝えたいわたし・ぼくの考え」や「ポスターに整理して考えたこと、これから気をつけたいこと」に自分の考えを書く。

第3次では、「アップとルーズで伝える」の文章内容をポスターのかたちに整理するという活動であり、第4次は、第3次の体験を踏まえて、「アップとルーズで伝える」に用いられていた論理構成を使って情報を整理して自分の考えをもつという活動（ポスターの作成）であった。

第4次において学習者Aは、まとめポスターを2つ作成した。一つは、新聞とテレビを対比したもの（作品1）であり、もう一つは、ラジオとポスターを対比したもの（作品2）である。なお、作品2は、学習者Aが書いたものを見やすいように筆者が書き直したものである。



作品1



作品2

(1) 整理した表について

まず整理した表に注目すると、学習者Aは作品1・2のどちらにも「目が見えない人」「耳がきこえない人」のことを記している。

学習者がポスターを作るために用いた資料は、授業者が本やインターネットの内容を、コピーや引用して作ったものである。7種類の資料には、「考えを伝える媒体」についての説明や特徴が書かれてあ

る。学習者Aが選択した新聞、テレビ、ラジオ、ポスターの資料には、「目が見えない人」「耳がきこえない人」に関する記述はない。例えば、ラジオについて書かれてある資料には、「目に見えるかたちで伝えることができません」といった説明がある。学習者Aは、このように書かれてある説明から、「目が見えない人や耳がきこえない人にとってはどうか」と考え、情報を整理したのだと考えられる。

テレビでは、「伝わるもの、伝わる人（利点）」「伝わりにくいもの、伝わりにくい人（欠点）」の両方に、「目が見えない人」「耳がきこえない人」と書いている。これに対する学習者Aの詳しい説明はないが、テレビは音声と文字の両方で伝えている点に注目し、場合によって伝わる人、伝わりにくい人が変わると考えて書いたと推測する。

また、ポスター内の表は、「思いやりのデザイン」や「アップとルーズで伝える」において、筆者が事例を示すときに用いている「対比する」という論理を使って表を整理するように示したものである。ポスターを書いた学習者によって、比較でとどまっている学習者もいるが、学習者Aは、対比的に情報を整理することができている。学習者Aが書いた新聞とテレビの表を見てみると、新聞の「伝わるもの、伝わる人（利点）」の内容とテレビの「伝わりにくいもの、伝わりにくい人（欠点）」の欄には、「耳がきこえない人」と書かれてあり、新聞とテレビが対の関係をもっていることが、示されてある。

以上のことから、「伝わるもの、伝わる人（利点）」「伝わりにくいもの、伝わりにくい人（欠点）」について対比的に情報を整理することを通して、学習者Aは「目が見えない人」「耳がきこえない人」の立場から考える体験を行っているといえる。

(2) 考えを記入する欄（「みんなに伝えたいわたし・ぼくの考え」「ポスターに整理して考えたこと、これから気をつけたいこと」）について

さらに、作品1における「ポスターに整理して考えたこと、これから気をつけたいこと」の欄に、学習者Aは次のようにまとめている（下線部は引用者）。

新聞とテレビは、たくさんの人が見ている、目が見えない人は、テレビを聞いて、耳がきこえない人は、新聞か、テレビを見ることが分かりました。分かったことをいかして、いろんな人に伝えたいです。

実線の部分に注目すると、資料の情報を表に整理する活動を通して、「新聞とテレビは、たくさんの人が見て」いることに気付いている。この気づきは、ふり返りに書いてある②の考えと関連する部分であると考える。学習者Aは、表に整理し、それに対して考えることを通して、考えを伝える媒体は、多くの人が情報を受けるという共通点に気付いている。作品1の「みんなに伝えたいわたし・ぼくの考え」にも、「新聞とテレビは、たくさんの人が見るので、そのたくさんの人に伝わる工夫がいます。」と書かれてあり、本実践で扱っている考えを伝える媒体の特徴を捉えている。

作品2の「みんなに伝えたいわたし・ぼくの考え」には、「ラジオとポスターでは、伝え方がちがう」と書いており、考えを伝える媒体によって、伝え方が違うという共通点を学習者Aなりに見つけている。また、「ポスターに整理して考えたこと、これから気をつけたいこと」に「たくさんの人に伝えたい時があったら使いわけてみたい」と書いてあるように、たくさんの人に伝えるコミュニケーションの場に対する自身の考えを述べることができている。

第4次において学習者が作成したポスターは、主張（「みんなに伝えたいわたし・ぼくの考え」「ポスターに整理して考えたこと、これから気をつけたいこと」）と事例（表の部分）を関係付けて書くことができるような論理構成になっている。これは、本単元で扱った教科書教材の「思いやりのデザイン」と「アップとルーズで伝える」の論理構成を用いたものである。学習者がポスターを作成することを通して、教科書教材と同じ論理構成を使い、身に付けられるようにと授業者が考えて設定した枠組みである。学習者Aが考えを記入する欄（「みんなに伝えたいわたし・ぼくの考え」「ポスターに整理して考えたこと、これから気をつけたいこと」）に、自身の考えを記入することができたのは、表によって情報を整理した後に、その整理したことをもとに、考えを記入するというポスターの枠組みがあったことが要因であると考えられる。

第3次では、「アップとルーズで伝える」の内容を、主張と事例の関係に整理し直していた。その第3次の活動を体験した後であったから、第4次の活動は、より教科書教材の論理構成を用いて、自身の考えを構築しやすかったのだと考えられる。

なお、学習者のふり返りや第4次のポスターの内

容を見ると、「主張と事例」や「対比する」という論理構成を学ぶことができたと自覚している学習者が多くない。論理構成を用いて考えを形成することができることと、論理構成を用いることを学んだと意識化できることは、異なった学びであるといえる。このことについては、今後の研究にて明らかにする必要がある。

4.3. 検討のまとめ

学習者Aが作ったまとめポスターの作品1・2を見てみると、ふり返りに書いてある考えになったのは、次の授業者の手立てが有効に働いたことが考えられる。

考えを伝える媒体として「言論の場」を提示したからこそ、学習者Aのように情報を発信する側と受けとる側の関係に着目した考え（学び）が生まれたのだと考えられる。もう一つ重要だと考えるのは、「主張と事例の関係」「対比する」という論理構成を使って情報を整理し、自身の考えを形成したことである。これは、説明文教材と同じ論理構成を使って情報を整理できるようになってほしいと考えて、設定した活動であった。この論理構成を使うことで学習者Aは学習者A独自のものの見方に辿り着いている。以下に授業者の手立てを整理する。

- | |
|---|
| <p>A. 「考えを伝える媒体」という「言論の場」を補ったこと。</p> <p>B. 補った「言論の場」に関わる資料を準備したこと。</p> <p>C. 情報を整理し、考えを構築することができるようにするために、説明文教材と同じ論理構成で作品をつくる活動を設定したこと。</p> |
|---|

授業者が「言論の場」を補うことの学習の効果は、学習者が「言論の場」をもとに、新たな考えに辿り着くことであると考えられる。ただし、学習者が新たな考えに辿り着くためには、「言論の場」を補うだけでなく、論理構成を用いて情報を整理する活動も必要である。

土居の実践のように、ゲーム感覚で教材文と出会う場を設定する（「事例の順序」という論理構成に着目してもらうために、「なか」を並び替える活動をする）方法もあるが、それでは、学習者Aのような学びが生まれえないのではないだろうか。なぜなら、論理構成を使うことが到達点となってしまう、思考する場が提供されないことから、学習者が自由に考

えを形成することが難しいと考えるからである。したがって、「言論の場」を補う時は、説明文教材のコミュニケーションの場を補って学習者が思考する領域を広く設定する必要があると考える。

本実践では、教科書教材がもっているテーマ性に着目して「言論の場」を補った。具体的には、「アップとルーズで伝える」の筆者である中谷日出さんについて、教科書の研究編の内容や、インターネット等で調べて、「中谷さんがどのように考えて教科書教材の文章を書いたのか」「中谷さんは普段どのように考えて生きているのか、仕事をしているのか」について授業者なりに理解しようとした。そのことを通して、中谷さんは「考えや事実をどのように多くの人びとに伝えるか」ということを追究しており、本実践で扱った「アップとルーズで伝える」の内容は、その中谷さんの考えが核になって書かれてあるものだと考えた。また、「アップとルーズで伝える」の準備学習として掲載されている「思いやりのデザイン」の内容も同じものであった。以上のことから、「考えを伝える媒体」というテーマを設定し、「主体が多くの人に考えを伝えるためにどんな媒体があり、どのような利点や欠点があるのか」について一貫して考える「言論の場」を補うことを考えたのである。

これは一例に過ぎないが、上述したように、教材文の筆者の考えや生き方に着目して、テーマを設定する方法は、「言論の場」を補う一つの方法であると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究は、授業者が説明文教材の「言論の場」を補い、説明文教材のコミュニケーションの場に参加しやすい環境を設定することに対する学習の効果を検討することを目的としていた。一人の学習者に焦点を当てて学習内容を分析することを通して、次の学習効果があることが示唆された。それは、「言論の場」に対する学習者固有の考えをもつという効果である。しかし、この効果は、「言論の場」を補うだけではなされない。一貫した「言論の場」に関わる情報を、論理構成を使って整理することで、新たな考えを構築する活動を設定することも必要であると考えられる。言い換えると、「言論の場」を補った上で、論理構成を用いて考えを表出する（筆者として表現する）活動を設定

することが必要だといえる。それらの手立てによって、学習者が「言論の場」に対して自らの考えを構築することにつながる。

課題は、一つの説明文教材に関しての実践であり、かつ一人の学習者を追うかたちであったため、汎用性があるものであるかは十分に検証できなかったことである。今後、他の教材による実践や、より多くの学習者の学習過程をみていくことを通して、本研究でわかったことが他の場合でも有効であるのかを明らかにする必要がある。

本研究の可能性について最後に述べておきたい。本研究は、説明的文章の学習過程について提案しようとしたものであるが、その領域にとどまらず、コミュニケーション学習として扱うことができる可能性をもっている。冒頭に述べたように、「言論の場」を補うことは、文学体験の考え（例えば、高橋、2020の論考）と関連づけると、学習者が説明文教材のコミュニケーションの場に参加しやすい環境を設定することだといえる。これは、「想定される筆者」が語る世界に参加することであり、想定される筆者は何を考え伝えようとしているのか、ということを受けとる体験であり、またそれを受けて学習者である読者自身が考える（対話する）体験としてコミュニケーションが行われるとも捉えることができる。

また、論理を用いて新たな考えを構築する行為は、西郷竹彦が提唱する「認識の方法」「認識の内容」の考えと共通する部分がある。西郷は、「認識の方法」を用いて教材等のコンテクストを読むことで、「認識の内容」に辿り着くと考えていた（西郷、1996）。西郷の実践では、授業者が「認識の内容」まで決めていたことで教え込みの授業であるという指摘が多くなされていたが、本実践のように、論理構成を用いる場を設定することで、学習者が固有の認識に辿り着くことが起こり得ることがわかった。これは、学習者が筆者になるという体験によって、学習者内に虚構のコミュニケーション場が生まれたことで、対話が生まれたからだともいえると考えられる。学習者Aが他の立場の人物に立って考えを構築することができたのは、上述したような学習の可能性を含んでいるからだとも考える。このことに関しても、今後さらに研究を進めていく。

【引用参考文献】

倉澤栄吉・青年国語研究会（1972）『筆者想定法の

理論と実践—読むことの学習指導の改革—』 共文社

西郷竹彦（1996）『西郷竹彦文芸・教育全集 教育的認識論』第4巻 恒文社

西郷竹彦（2008）「文芸（虚構）の世界～西郷文芸学の新展開 その1～」文芸教育研究協議会編『文芸教育』87 新読書社

渋谷孝（1999）『説明文教材の新しい教え方』 明治図書

高橋茉由（2020）「文学の授業における「文学体験」の成立過程：「白いぼうし」の3こままんがをかかせる実践の分析を通して」広島大学大学院人間社会科学研究科『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要. 教育学研究』1号 pp.353-362

土居正博（2016）「アクティブラーニングで『事例の順序』を検討する説明文指導～『アンケート調査活動』を通して～（『言葉で遊ぼう』『こまを楽しむ』三年光村）」名古屋・国語教育探究の会第1回国語教育実践研究大会・説明文分科会発表資料 pp.1-8

難波博孝（2004）「目指すべき読みの力とは何か—国際および日本の調査から考える—」神戸大学発達科学部浜本研究室『両輪』第42号

難波博孝（2007）「「文学体験と対話による国語科授業」のための理論」難波博孝・三原市立三原小学校『PISA型読解欲にも対応できる 文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書 pp.7-47

難波博孝（2008）『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて—』世界思想社

難波博孝（2020）「四 説明的文章教育」山元隆春、難波博孝、山元悦子、千々岩弘一『あたらしい国語科教育学の基礎』溪水社 pp.126-180

正木友則（2017）「説明的文章の学習指導における「筆者」概念の検討：「想定のパラドクス」を中心に」解釈学会『解釈』63巻(5・6月号) pp.2-10

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

森田信義（1999）「説明的文章指導論の史的考察Ⅴ—倉沢栄吉氏の『筆者想定法の理論』について—」広島大学学校教育学部〔編〕『広島大学学校教育学部紀要第1部第21巻』 pp.1-10