



新学習指導要領(国語)の指導事項を意識した教材分析
:
「読むこと」領域における教科書教材の分析を中心
に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2011-10-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 檜畑, 秀明, 菅, 邦男, Narahata, Hideaki メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/3502

新学習指導要領(国語)の指導事項を意識した教材分析

—「読むこと」領域における教科書教材の分析を中心に—

楢畑 秀明^{*}、菅 邦男

**Teaching Materials Analysis Reflecting the New Guidelines
for the Course of Study (Japanese Language)**

—Analysis of Textbook Teaching Materials for “Reading”—

Hideaki NARAHATA and Kunio SUGA

I 主題設定の理由

平成18年12月に、教育基本法が約60年ぶりに改正され、これに伴って平成20年3月に、新しい学習指導要領が公示された。そして、3年間の移行期間を経て、いよいよ来年度4月から全面実施される。

この学習指導要領の改訂においては、知識基盤社会化、グローバル化といった21世紀の社会を力強く生きる子どもの育成を目指して、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことをより一層重視している。また、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」、「思考力・判断力・表現力等の育成」、「学習意欲の向上や学習習慣の確立」、「確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保」、「豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」といった、近年の児童生徒の課題に対応していく方針も盛り込まれている。

このような趣旨を踏まえて、国語科においても、「言語の教育」としての立場を一層重視し、各教科の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けさせることに重点をおいた改訂が行われた。言語を通じた確かな理解力、論理的な思考力・表現力、伝え合う力等の能力の育成をこれまで以上に重視した目標や内容の改訂が行われている。

私が所属する小学校においても、この学習指導要領の改訂に伴い、教育課程・年間計画の変更や授業改善等に徐々に取り組んできた。教科等の時数として、特に理数系の教科や体育、総合的な学習の時間等に大きな変更があるため、移行期間ではこれらの教科等の変更点を重視した整備を進めてきた。しかしながら、改訂の内容に注目すると、その大きな柱の一つとして「各教科等における言語活動の充実」が挙げられている。その要としての役割を担う教科が「国語科」であり、「言語活動の充実」は国語科における学習指導の改善にかかっているといっても過言ではない。

では、国語科の学習指導をどのように改善していけばよいのだろうか。新学習指導要領の目標や内容の趣旨を十分に踏まえた学習指導を行っていけばよいということになるが、その中心的な教材になるものが教科書である。この教科書についても、当然ではあるが新学習指導要領

の目標や内容に対応したものに編集されていると考えられる。教師は、新学習指導要領の目標や内容が新しい教科書にどのように反映されているかについても分析しておく必要があると考える。

ところで、自分自身の国語科の学習指導を振り返ったとき、果たして指導目標が十分に達成されていたのだろうかという思いにとらわれる。目の前の児童に対して、国語の学力向上を目指して学習指導の改善を行いそれなりの成果もあったのではないかと自負している面もあるが、基礎的・基本的な指導内容を着実に身に付けさせることができたかどうかについては疑問が残る。この反省は、特に「読むこと」領域における読解指導においては顕著であった。それは、学習指導要領に示された指導事項と教科書教材との関連について十分分析できていなかったことに一因があると考えている。また、教科書教材に対する自分自身の解釈や分析の曖昧さも原因として挙げられる。児童が教材の価値に触れながら、基礎的な知識や技能を着実に身に付けさせるためには、やはり十分な指導内容や教材に関する分析に基づいて授業を構想していくことが大切である。

そこで、今回の研究においては、まず新学習指導要領において「読むこと」領域に関する指導事項がどのようなものであるか、またそれが新しい教科書（光村図書）にはどのように反映されているのかについて明らかにしたい。その上で、教科書教材をどのような方法で分析していけば、新学習指導要領に示された指導事項を授業に反映させることができるのかを解明していきたい。

II 小学校学習指導要領改訂（国語科）の分析

ここではまず、今回の小学校学習指導要領（国語科）の改訂では、どのような点が重視され、指導目標や指導内容にどのように示されているのかについて見ていくことにする。

1 「国語科改訂の要点」について

小学校学習指導要領解説（国語編 H20.8）に、「国語科改訂の要点」として次のような改訂の内容が示されている。

① 目標及び内容構成

○ 教科の目標は変更なし

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる

○ 内容構成の改善

- ・ 3領域「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」と「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」で構成
- ・ 内容を(1)に指導事項、(2)に言語活動例として構成。(1)に示す指導事項を(2)に示す言語活動例を通して指導することを一層重視
- ・ 「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」は、言語文化の享受、継承、発展をめざす

② 学習過程の明確化

- 自ら学び、課題を解決していく能力を重視し、指導事項の中に、学習過程全体が分かるように

内容を構成している（例：「書くこと」課題を決める、交流する、「読むこと」音読や解釈、交流、読書）

③ 言語活動の充実

- 基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力をめざす
- 日常生活に必要とされる、記録、説明、報告、紹介、感想、討論などの言語活動を具体的に例示

④ 学習の系統性の重視

- 系統的・段階的に上の学年につながり、螺旋的・反復的に繰り返す（例：「読むこと」（低）登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと、（中）登場人物の性格や気持ちの変化、情景について、叙述をもとに読むこと、（高）登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえて読むこと）

⑤ 伝統的な言語文化に関する指導の重視

- 言語文化の新たな創造と継承をめざし、小学校から親しむようにする（例：（低）昔話、神話、伝承（中）優しい文語調の短歌や俳句、慣用句や故事成語（高）古文・漢文）

⑥ 読書活動の充実

- 目的に応じて本や文章などを選んで読んだり、それらを活用して自分の考えを記述したりすることを重視、学校図書館の利用の仕方

⑦ 文字指導の内容の改善

- 漢字の指導…読みは、当該学年、上の学年、常用漢字。書きは、次の学年までに定着
- ローマ字…3年生に移行
- 書写の指導…手紙や記録など日常生活や学習活動に役立つように、内容や指導のあり方を改善

教科の目標の変更はないものの、内容構成の改善として「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が加わり、これまで内容の取扱いとして示されていた言語活動例が内容の(2)に位置づけられ、より重視されていることが分かる。また、指導事項においては、学習過程が分かるような構成がなされたり、系統性を重視したより具体的な内容表記がなされたりしていることが分かる。このように、今回の改訂により、指導すべき内容や方法をより細分化・具体化することによって、習得させるべき基礎的・基本的な知識や技能のより着実な積み上げを目指していこうとする意図が伺える。では、具体的には指導事項がどのように系統付けられているのだろうか。

次に、「読むこと」領域における指導事項の系統性について具体的に見ていくことにする。

2 「読むこと」領域の系統性

新学習指導要領に示された各学年における「C読むこと」領域の指導事項として示されている要点を整理すると次のようになる。

学年	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
音読	○ 語のまとまり・言葉の響き	○ 内容の中心・場面の様子	○ 自分の思いや考え
読方			○ 本や文章を比べて読むなど

説明的な文章の解釈	<ul style="list-style-type: none"> ○ 時間的な順序 ○ 事柄の順序 ○ 内容の大体 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目的に応じて ○ 中心となる語や文 ○ 段落相互の関係 ○ 事実と意見との関係 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目的に応じて ○ 内容を的確に ○ 要旨をとらえる ○ 事実と感想、意見などの関係 ○ 自分の考えを明確に
文学的な文章の解釈	<ul style="list-style-type: none"> ○ 場面の様子 ○ 登場人物の行動 ○ 想像を広げながら読む 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 場面の移り変わり ○ 登場人物の性格や気持ちの変化、情景など ○ 叙述を基に想像して読む 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 登場人物の相互関係や心情、場面の描写 ○ 優れた叙述 ○ 自分の考えをまとめる
考えの形成及び交流	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文章の中の大事な言葉や文 ○ 文章の内容と自分の経験 ○ 思いや考えをまとめ発表し合う 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目的や必要に応じて ○ 文章の要点や細かい点 ○ 引用や要約 ○ 考えたことを発表し合う ○ 感じ方の違いに気付く 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 考えたことを発表し合う ○ 自分の考えを広げたり、深めたり
読書	<ul style="list-style-type: none"> ○ 楽しんだり知識を得たり ○ 本や文章を選んで 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目的に応じて ○ いろいろな本や文章を選んで 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目的に応じて ○ 複数の本や文章を選んで比べて

要点を比較してみると、指導の内容や方法が段階的に積み上げられていくことが分かる。特に、「解釈に関する指導事項」について見てみると、学年が上がるに連れて文章の部分的な解釈から、部分と部分との関係の解釈、文章全体の解釈と発展していることが分かる。また、特に「文学的な文章の解釈」において、今回の改訂で「登場人物」という観点に関する発展的な系統性が新たに付け加えられたり、高学年において「自分の考えをまとめる」という内容が新たに付け加えられたりしている。このように、指導事項の整理の仕方においても、学習内容を系統的・段階的に身に付けさせていこうとする意図が表れていると言える。

これらの指導事項を教材の分析に反映させていくためには、表記されている指導事項についてその意味をもう少し具体的に捉えておく必要がある。そこで、ここでは読解指導における教材の分析と深く関わっている「説明的な文章の解釈」と「文学的文章の解釈」及び「自分の考えの形成」の指導事項に絞って「小学校学習指導要領解説（国語編）」を基にしながら整理していくことにする。

(1) 説明的な文章の解釈に関する指導事項

学年	指導事項の表記	表記の解説
低学年	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「時間的な順序や事柄の順序など」 ○ 「内容の大体を読む」 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 時間的な順序、話題自体に内在する事柄の順序、文章表現上の順序 ○ これら（時間的、事柄的、表現上）の順序に沿って読んで理解すること

中学年	○「目的に応じて中心となる語や文をとらえる」	○ 読む目的によって中心となる語や文も変化（要点や見出し）
	○「段落相互の関係」	○ 段落は文章を構成する単位としての役割をもつ（形式段落、意味段落） ○ 累加や並列などの接続関係、結論とその理由などの配列関係など ※「書くこと」の「イ 段落相互の関係などに注意して～」との関連 ※「国語の特質」の「イ 指示語、接続語」や文末表現との関連
	○「事実と意見との関係を考える」	○ 事実と意見との区別や記述の仕方の違いに気づく ○ 事実は、現実の事象、科学的事実、歴史的事実、経験した事実など ○ 意見は、断定的な意見、推論、助言、勧告、提案など
高学年	○「目的に応じて」	○ 目的に応じて、何のために、どのようなことが必要かを明確にする
	○「文章の内容を的確に押さえる」	○（話題、理由や根拠、構成の仕方、巧みな叙述など）文章の重要な点を表現に即して的確に押さえる
	○「要旨をとらえる」	○ 求められている分量や表現の仕方などに合わせてまとめる
	○「事実と感想、意見などの関係を押さえる」	○ どんな事実を事例として挙げ理由や根拠としているか、どんな感想や意見、判断や主張などで、論証や説得をしているか ○ 筆者の意図、思考を想定しながら文章全体の構成を把握する ※「書くこと」の「(1) イ ～文章全体の構成（「序論・本論・結論」、「現状認識・問題提起・解決・結論・展望」）の効果～」との関連 ※「書くこと」の「(1) ウ 事実と感想、意見と区別～」との関連
	○「自分の考えを明確にしなが ら読む」	○ 自分の知識や経験、考えなどと関係付けて、自分の立場からどのように考えるかを意識して読む

(2) 文学的な文章の解釈に関する指導事項

学年	指導事項の表記	表記の解説
低学年	○「場面の様子と登場人物の行動を中心に」	○ 物語の展開に即して各場面の様子や中心となる登場人物の行動などの変化を把握する
	○「想像を広げながら読む」	○ その様子（各場面の様子、登場人物の行動）を豊かに想像しながら読む

中学年	○「場面の移り変わりに注意しながら」	○ 各場面の様子に気を付けながら場面と場面とを関係付けて読む
	○「登場人物の性格や気持ちの変化、情景など」	○ 各場面を構成する要素である登場人物の行動や会話に即して、登場人物の性格や登場人物同士の関係、物語上での役割などを考え人物像を中核に読む ※「国語の特質」の「(1) イ (ア) 言葉には、考えたこと～」との関連
	○「叙述を基に想像して読む」	○ フィクション（虚構）の世界の描写を、想像を働かせて読む ○ 登場人物の性格、境遇、状況を把握し、場面や情景の移り変わりとともに変化する気持ちを、地の文、行動、会話などから関連的にとらえる
高学年	○「登場人物の相互関係や心情、場面の描写」	○ 登場人物についてその相互関係をとらえ、それに基づいて心情や場面の描写をとらえる（人物像やその役割をとらえ、内面の深い心情もとらえる） ○ 心情には直接的な描写と暗示的な表現などがある ※「書くこと」の「(1) イ ～文章全体の構成（「状況設定・発端・事件展開・山場・結末など）」との関連
	○「優れた叙述」	○ 感動、ユーモア、安らぎなどを生み出す叙述 ○ 象徴性や暗示性の高い表現、メッセージや題材を意識させる表現など
	○「自分の考えをまとめる」	○ 評価したり、自分の表現に生かしたり、感想文や解説文にまとめたりする ○ 「国語の特質」の「(1) 語感、感覚、比喩や反復などの表現」との関連

(3) 自分の考えの形成に関する指導事項

学年	指導事項の表記	表記の解説
低学年	○「文章中の大事な言葉や文」	○ 時間や事柄の順序、場面の様子、登場人物の行動、文章の要点やあらすじに関わる言葉や文、自分に影響を与えた言葉や文、自分の思いや考えをもつために必要な言葉や文
中学年	○「自分の目的や必要」	○ 自分の考えや感想を高めたり、報告したり、紹介したりすること
	○「文章の要点や細かい点」	○ 文章の中心となる大事な事柄、自分の考えを裏付ける事実（理由や事例）、人物や情景の描写などの表現の細かい点
	○「引用や要約」	○ 引用は、本や文章の一節や文、語句などを引き抜くこと（「」の利用） ○ 要約は、話や本、文章を短くまとめること（元の文章の構成や表現をそのまま生かして短くまとめる要約と自分の言葉で短くまとめる要約がある）

このように指導事項に関する解説から、読解指導において具体的に指導すべき基礎的・基本的な知識や技能などが分かり、より具体的な系統性が見えてくる。これは、学習指導要領に示されている指導事項を実際の教科書教材の分析に反映させるための有効な資料になると言える。

III 学習指導要領と教科書（光村図書）との関連

次に、前述した新学習指導要領の指導事項が、新しい国語教科書（光村図書：H23年度より宮崎市で採用）にどのように反映されているのかその関連について見ていくことにする。そこで、まず光村図書がまとめている「観点別 内容と特色」を参考にしながら、学習指導要領が示す目標や内容に対して作成上どのように配慮がなされているかについて、見ていくことにする。

光村図書がまとめている新しい教科書における「観点別 内容と特色」（「学習・指導への配慮」）として、「学習指導要領への対応」に次の3点を掲げている。

- ① 学習指導要領の目標及び内容がもれなく指導できるよう、教材を選定・作成している。
- ② 各単元・教材のねらいを明確にし、基礎的・基本的な内容が着実に身に付けられるよう、学年内・学年間を見通して系統的に位置づけ、2学年にわたって同じ内容が繰り返されながら螺旋的に高まるように工夫している。
- ③ 学習指導要領に示された言語活動が、低・中・高それぞれの段階でもれなく扱えるように、教材を作成・配慮している。

これら3点について、実際の教科書にどのように表れているかを見ていくことにする。

1 「学習指導要領の目標及び内容」との関連

光村図書がまとめている「編集の趣旨と特色」において、各学年の目標が設定されている。そこで、学習指導要領の指導事項が、教科書における各学年の目標（「読むこと」）にどのように具現化されているかについて、中学年の場合を例に比較してみる。

	学習指導要領の指導事項（第3・4学年）	教科書における各学年の目標（第3・4学年）
説明的文章	2 内容 (1)ーイ 目的に応じて、 <u>中心となる語や文</u> をとらえて <u>段落相互の関係や事実と意見との関係</u> を考え、文章を読むこと。 (1)ーエ 目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。	(第3学年) <u>「段落」の働き</u> を知り、「 <u>初め・中・終わり</u> 」の大きな構造と、 <u>段落ごとの中心</u> を把握することができる。 (第4学年) <u>段落相互には、さまざまな関係</u> があることを知り、 <u>段落の役割</u> をとらえて、 <u>目的に応じた内容の要約</u> ができる。
文学的文章	(1)ーウ <u>場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、</u> 叙述を基に想像して読むこと。	(第3学年) <u>物語の設定（時・場所・人物）</u> が分かり、 <u>場面の移り変わりをとらえる</u> ことができる。 (第4学年) <u>登場人物の性格や心情の変化、作品らしさを生み出す表現</u> をとらえることができる。

このように、教科書における読解指導の目標が、学習指導要領の「読むこと」領域における指導事項を学年ごとに細分化する形で設定されている。具体的な内容についても、例えば、説明的文章では「段落相互の関係」に迫るために、第3学年で「大きな構造」、「段落ごとの中心（要点）」から、第4学年で「段落の様々な関係」「段落の役割」「目的に応じた要約」というように、より具体的・段階的に系統付けられていることが分かる。つまり、教科書では、学習指導要領の指導事項を網羅しつつ、系統化・細分化させた目標の設定がなされていると言える。

2 「単元・教材のねらい」について

次に、教科書教材の単元・教材のねらいや指導内容について見てみることにする。教科書の各単元には、単元名とリード文が明記されている。第3学年と第4学年の説明的文章に関する単元を例にとると次のようになっている。

	第3学年（説明文）（○…単元名、◇…リード文）	第4学年（説明文）
五月	○ 読んで、感想をもとう 「イルカのねむり方」 幸島司郎 「ありの行列」 大滝哲也 ◇ <u>まとまり（段落）</u> に気をつけてよみましょう。「問い」と「答え」は何か、どのように「答え」を出したかを、読んでいきましょう。	○ 読んで、自分の考えをまとめよう 「大きな力を出す」 西嶋尚彦 「動いて、考えて、また動く」 高野 進 ◇ それぞれの段落は、どのようにつながっているのでしょうか。 <u>事実や説明と筆者の考えとの関係</u> を考えて読みましょう。
十一月	○ せつめいのしかたを考えよう 「すがたをかえる大豆」 国分牧衛 ◇ 何を取り上げて、どのようにせつめいしているのでしょうか。 <u>文章全体の組み立て方、段落ごとの書き方文の書き方</u> に注意して読みましょう。	○ 説明のしかたについて考えよう 「アップとルーズで伝える」 中谷日出 ◇ <u>段落どうしの関係</u> に注意して読み、筆者が、何をどのように説明しているかを考えましょう。
一月	○ かるたについて知ろう 「かるた」 江橋 崇 ◇ かるたについて、どんなことが書いてあるのでしょうか。 <u>まとまりごとに、ないようを読み取り</u> ましょう。	○ 科学読み物をしょうかいしよう 「ウナギのなぞを追って」 塚本勝巳 ◇ <u>事実と考えの記述</u> に気をつけて <u>調査の道すじ</u> を読み、きょうみをもったところを中心に要約しましょう。

例えば、第3学年では、「まとまり（段落）」→「文章全体の組み立て方」「段落ごとの書き方」→「まとまりごとの内容（要点）」というように、1で挙げた学習指導要領の指導事項を系統化・細分化して設定された目標が、単元ごとにさらに細分化・系統化されていることが分かる。これは、各学年に設定している目標について、年間を通して同じように指導していくのではなく、指導内容の重点化を図りながら段階的に積み上げていくということである。したがって、教科書教材を分析する際には、このように重点化された指導内容が教材文のどこに表れているかについても整理しておく必要があると言える。

3 「言語活動」との関連

教科書では、「言語活動」を単元名に掲げることで、一貫した課題の基で習得と活用を滑らかに行わせて、他教科や日常生活でも生かせるような工夫がなされている。ここでは、学習指導要領で示されている言語活動が教科書単元にどのような形で表れているかについて、中学年の場合を例に見ていきたい。

学習指導要領に示されている言語活動例（第3・4学年）	教科書で取り扱われている言語活動（第3・4学年）
○ 物語や詩の読み・感想	○ 「読んで、考えたことを発表しよう」（3年10月）
○ 記録、報告、図鑑、事典などの利用	○ 「本で調べて、報告しよう」（3年2月）
○ まとめたものの読み合い	○ 「調べて、まとめて、読み合おう」（4年2月）
○ 紹介したい本の説明	○ 「物語を読んで、しょうかいしよう」（3年3月）
○ 情報を得るために、関連した他の本の読み	○ 「作品のひみつをさがろう」（4年3月）

ここに挙げた単元の他にも関わりの深い単元が複数見られるが、各単元とも「読むこと」と「書くこと」、「書くこと」と「話すこと・聞くこと」など、領域を超えて関連する学習が効果的に行えるような配列の工夫がみられる。また、「読むこと」に関連する単元においては、学習の手引きとしての課題が①と②に分けられ、①には読むことの指導事項に則した課題、②には言語活動の課題として手順や留意点等が示されており、「読むこと」において読み取った内容を生かしながら言語活動へと発展しやすい工夫がなされている。したがって、読解指導で読み取った内容をどのような言語活動へと発展させていかなければならないのかという教材分析の観点も重要なポイントであると言える。

IV 教科書教材の分析

これまでに整理してきたように、新学習指導要領の指導事項は、教科書における「単元・教材」のレベルでより細分化・重点化された形で配列されている。つまり、新学習指導要領の指導事項をより明確に授業に反映させていくためには、細分化・重点化された教科書の「単元・教材」レベルでの指導事項を意識した教材の分析が必要である。しかしながら、指導事項に関する内容のみの分析に終始してしまうと、それぞれの教材自体がもっているよさや価値にふれさせることができない場合も考えられる。したがって、教材を分析する際には、まずは指導事項にこだわらず教材自体がもつ価値について明らかにしておくことが大切である。その上で、特に重点的に指導すべき内容について明らかにしておく必要がある。

1 教材価値の抽出

教材の価値に迫っていくためには、ある一定の観点に基づく教材の分析が必要になってくる。「教材分析の観点」については、「文芸研」や「児言研」、「分析批評論」等、様々な先行研究が行われており、それぞれの理論において観点の種類や捉え方が異なっている。しかし、これらの先行研究は、共通して文章の内容面の価値と表現面の価値の両面を分析することに関しては共通していると言える。つまり、文章が有している内容的価値と表現的価値の2つの価値を教材価値として捉えることができる。内容的価値を、文章内容から得られる何らかの価値と捉えるならば、文学的文章における「主題」や説明的文章における「要旨」と考え

することもできる。また、表現的価値については、文章の組み立てに関する文章構造面と文章の表現・修辞面の効果に分類することができる。

教材価値	{ 内容的価値 (文学的文章における主題と説明的文章における要旨) { 表現的価値 (文章構造面と表現・修辞面の効果)
------	--

では、内容的価値と表現的価値をどのように分析していけばよいのだろうか。内容的価値を作者(筆者)が訴えかけてくるもの、表現的価値を作者(筆者)の訴えを効果的にしていくものとするならば、やはり、表現的価値から分析していくことが必要であると考えられる。作者(筆者)が、どのような文章構造や表現・修辞の工夫を行っているか、そこにはどのような効果があるのか等について文章に即して分析する過程においてあるいは結果として、作者(筆者)が何を訴えたかったのかが明らかになってくるものとする。つまり、教材価値を抽出していくためには、まず文章に即して表現的価値を分析していくことが必要となる。

表現的価値を探っていくためには、ある一定の観点が必要となる。この観点についても様々な先行研究がなされているが、ここでは、大内善一氏の著書である「国語科教材分析の観点と方法」を参考にして、どのような観点が考えられるかについて整理してみる。

(1) 文章構造面の観点

① 文章の構成・配置

- ア 構成…三段構成(序論・本論・結論)(発端・展開・結末)、四段構成(起・承・転・結)など
- イ 筋(プロット)…因果関係に基づいた出来事の連鎖。(主筋、伏線、対比、反復)など
- ウ 文章題…教材の主題・要旨との関わり、題材、素材との関わり
- エ 冒頭と末尾…冒頭と末尾がどのような意味をもつか

② 主要語句の連鎖…「主要語句」は「文章の主題やモチーフにかかわりの深い、いわば中核となる語句」のことで、「文章の叙述の中で、繰り返して用いられ、その類語や対義語が提示されたりして文脈を支えている連鎖の全体を文章構造の骨格としてとらえたもの」

③ 視点…視点の設定ということを一口に述べると「だれの眼から描くか」「どこから描くか」ということ(「文芸研」の定義)(一人称視点、三人称限定視点、三人称全知視点、三人称客観視点、視点の転換)

(2) 表現・修辞面の観点

① 表現方法…語り(「叙事」)、説明、描写、会話・内話など

② 表現技法(修辞法)…比喻法(直喩、隠喩、活喩、声喩など)、対比法、反復法(類比)、倒置法、省略法、設疑法など

③ 文末表現…現在形止め、過去形止め、断定形止め、推量形止め、否定形止めなど

④ 語彙・語句…色彩語、象徴語、接続語、指示語、漢語・和語・外来語、慣用句、方言・俗語、品詞(副詞・数詞・助詞)など

⑤ 句読法・表記法…句読法(句読点・ダッシュ・リーダー)、表記法(漢字・ひらがな・カタカナ)など

⑥ さし絵・写真・図表

大内氏は「国語教材分析の観点と方法」において、上記の観点を挙げている。これは、「教科書教材の分析」の観点として、文章の種類に関わらず分析を行う一般的な観点として挙げているため、教材を全体的・総合的に捉える観点としては実用的な観点であると考えられる。ただし、「(1) 文章構成面の観点」における「①イ筋」は文学的文章に限定された観点であり、筋に関わる語句を「主要語句」と捉え、その関係性を含めたものを筋と捉えるならば、「①イ筋」と「②主要号句の連鎖」は同等の観点として捉えても差し支えはないのではないかと考える。また、「①エ冒頭と末尾」の意味については、「①ア構成」に含めて考えることができる。「(2) 表現・修辞面の観点」における「⑤句読法・表記法」に関しては、教材によって用いられている場合が少ないと考えられるため、「④語彙・語句」に含めて考えても差し支えないと考える。そこで、表現的価値を分析していくための観点として次のように整理した。

- | |
|--|
| <p>(1) 文章構造面の観点</p> <ul style="list-style-type: none">① 文章の構成…三段構成（序論・本論・結論）（発端・展開・結末）、四段構成（起・承・転・結）など② 主要語句の関係…主題（要旨）に関わる筋や論の展開を表す主要語句の関係（対比、反復、つながりなど）③ 文章題…教材の主題・要旨との関わり、題材、素材との関わり④ 視点…視点の設定ということを一口に述べると「だれの眼から描くか」「どこから描くか」ということ（「文芸研」の定義）（一人称視点、三人称限定視点、三人称全知視点、三人称客観視点、視点の転換） <p>(2) 表現・修辞面の観点</p> <ul style="list-style-type: none">① 表現方法…語り（「叙事」）、説明、描写、会話・内話など② 表現技法（修辞法）…比喻法（直喩、隠喩、活喩、声喩など）、対比法、反復法（類比）、倒置法、省略法、設疑法など③ 文末表現…現在形止め、過去形止め、断定形止め、推量形止め、否定形止めなど④ 語彙・語句・表記…色彩語、象徴語、接続語、指示語、漢語・和語・外来語、慣用句、方言・俗語、品詞（副詞・数詞・助詞）、句読法（句読点・ダッシュ・リーダー）、表記法（漢字・ひらがな・カタカナ）など⑤ さし絵・写真・図表 |
|--|

これらの観点が全ての教材において意味づけられるものではないと思うが、少なくとも教材の価値を探る観点には成り得ると考える。このように、「文章構造面」と「表現・修辞面」に分け、それぞれ4つと5つの観点で分析することで、教材の表現面に関する特徴や効果、価値を抽出していくことにした。この分析の課程においてまたは結果として、表現的価値と関わらせながら文章の内容に関する解釈を深めていくことで、内容的価値を抽出していくことができる。

2 指導事項から見た教材分析

I、IIで述べてきたように、学習指導要領に示されている指導事項「読むこと」に関しては、教科書教材において、学年ごと、単元・教材ごとにさらに系統化・細分化され重点的に

指導することができるように工夫されていた。この単元・教材ごとに重点化された指導事項を授業において具体的に指導していくためには、指導事項にポイントをおいた教材の分析も必要になってくると考える。例えば、IIの2で挙げた第4学年の説明的文章教材について見ると、「事実や説明、意見の関係」（教材名：大きな力を出す・動いて、考えて、また動く）→「段落相互の関係」（教材名：アップとルーズで伝える）→「事実と意見の関係（展開）」「要約」（教材名：ウサギのなぞを追って）というような指導事項が示されている。そのため、例えば教材「アップとルーズで伝える」の分析に関しては、「段落相互の関係」を明確にするための分析をしなければならないということである。しかし、「段落相互の関係」のみの分析では不十分であり、文章全体の構成や表現、内容とも関連させた分析も必要になってくる。つまり、どの教材にも共通して分析を行わなければならない観点とその中でも特に重点化された指導事項については、詳しい分析を行っていく必要があるということである。

では、どの教材にも共通して分析を行わなければならない観点とはどのようなものであろうか。この条件について考えるとき、まず「文学的文章」と「説明的文章」の違いを明らかにしておく必要がある。この2つの言葉に関する定義は明確ではないが、「国語教育研究大辞典」（明治図書）によると次のように捉えることができる。

- 文学的文章（文学教材）…作者の人間に対する考えや社会に対する考えが具体的な生き生きした場面、事件の展開過程の中に、ひとりひとりの人物が全力をつくして何かを求め、何かにたどりつこうとする姿を通して表現される文章
- 説明的文章（説明文）…ある事柄について、よく知っている表現者が、その事を全く知らない相手に対して、事柄を整理し、順序だててわかりやすく説き明かす文章

このことから、文学的文章は「人物を中心として場面を展開させることを通して、作者の考え（主題）を表現した文章」であり、「ある事柄（題材）について、順序だててわかりやすく説き明かした文章」と言える。つまり、これらの文章を読解する際には、文学的文章は「場面の展開とともに変化する人物の様子（心情）」を中心に、説明的文章は「ある事柄（題材）の説明（要点）の筋道（展開）」を中心に読み取っていく必要があると言える。このことは、学習指導要領の指導事項において、学年を問わず、文学的文章に「場面」や「登場人物」等に関する内容、また説明的文章に「段落の中心（要点）」や「段落の関係（展開）」等に関する内容が含まれていることから言えることである。したがって、教材を分析する際には、指導目標や内容に関わらず、文学的文章では「人物の変化」を、説明的文章では「題材（要点）の展開」を中心に据えて、重点化された指導事項との関連を図りながら分析を進めていく必要があると言える。その過程において、教材文の構成や表現等とも関連付けも必要になってくる。

3 教材分析の整理

これまでに、教材価値を抽出するための教材分析の観点と指導事項から見た教材分析の必要性について述べてきた。これらの教材分析によって明らかにされたことを授業に結び付けていくためには、授業を構想していく際に利用しやすい形に整理していく必要がある。その形として「教材分析図」に整理することにした。この「教材分析図」に関しても、先行研究や実践が行われてきているところであるが、分析の観点が明確にされていないものや焦点化

されていないもの、また図というよりも文章が中心であったり、文章中の表現と結びついていなかったりするものが見られる。それぞれ目的に応じた分析の結果が表現されていると言えるが、今回は「授業作りに活用できる教材分析図」ということを主たる目的に図式化を考えていくことにする。

ここで、まずこれまでに述べてきたことを基にしながら、「授業作りに活用できる教材分析図」の条件を考えてみると、次の2つの条件が挙げられる。

- (1) 教材価値を裏付ける「文章構造面」と「表現・修辞面」の特徴が見て取れるもの
- (2) 共通する分析観点（「人物の変化」・「題材の展開」）と重点化された指導事項との関連が見て取れるもの

次に、この2つの条件を「教材分析図」としてどのように書き表していけばよいかについて考えていくことにする。

まず、(1)に関わって、教材価値（表現的価値・内容的価値）を明らかにするための観点としては、前述の通り「文章構造面」の観点と「表現・修辞面」の観点に整理したところである。具体的には、「文章構造面」の観点として「文章の構成」、「主要語句の関係」、「文章題」、「視点」の4観点、「表現・修辞面」の観点として「表現方法」「表現技法」「文末表現」「語彙・語句・表記」「さし絵・写真・図表」の5観点である。

まず、「表現・修辞面」から考えてみると、これらの特徴は実際の文章表現に表れてくる特徴と言える。つまり、その特徴が見て取れるようにするためには、本文中の表現をできる限りそのままの形で書いておく必要がある。しかし、分析図の中に全ての文章表現を挙げることは難しいため、表現・修辞の効果として特徴的なものに絞って、他の観点との関連も図りながら挙げていく必要がある。

次に、「文章構造面」から考えてみる。「文章の構成」については、文章全体に関わりの深い観点であるため、項目を設けて場面や段落の内容や構成が分かるように整理しておく必要がある。特に、説明的文章については、学習指導要領の指導事項との関わりが深いため、段落の要点や関係、展開等が分かるように表す必要があると考える。次に「主要語句の関係」についてである。授業を構想する上ではこの観点が最も重要な観点になると考える。なぜなら、「主要語句の関係」は、(2)の指導事項と深く関連するものであると言えるからである。つまり、指導事項に関わる具体的な項目を設定し、その項目について主要語句がどのようにつながりながら展開していくかが見て取れるものにしていく必要がある。この指導事項に関わる具体的な項目の設定においては、前項の指導事項から見た教材の分析が必要となる。

さらに、「授業作りに活用できる」という観点で考えるとき、授業において読み取らせるべき内容についても整理しておく必要がある。つまり、教材文に即して「表現・修辞面」や「文章構造面」の特徴から分かったことについて、教師の見解を記しておくことである。この読み取らせるべき内容についても、重点化された指導事項によって変わるべきものであるが、基本的には前項で述べたように文学的文章では「人物の変化」、説明的文章では「題材の展開」が分析の中心であると同時に読み取りの中心でもあったと考えられる。したがって、これらの観点に対する教師の見解が分かるように書いておくことも必要である。

以上のことから、重点化された指導事項を反映させつつ、「授業作りに活用できる教材分析図」として、次のような方法で行うことにした。

- (1) 「文章構造面」と「表現・修辞面」の観点から教材の特徴を分析し、教材価値（内容的価値・表現的価値）を明らかにする。
- (2) 学習指導要領の指導事項に基づいて、重点的に指導すべき内容を明らかにする。
- (3) (1)・(2)の分析結果を基に、教材分析図を作成する。
 - ① (1)を生かして、場面（段落）、構成（展開）の項目に短い言葉や図で表す。
 - ② (2)を生かして、「主要語句の関係」として表す具体的な項目（人物や題材など）を決める。
 - ③ ②で決めた項目に関わる表現を書き出し、主要語句の関係（展開）が分かるように示す。
 - ④ (2)を生かして、児童に読み取らせるべき内容（人物の心情や題材の展開など）に対する教師の見解を記す。

この方法が唯一の方法というわけではないが、少なくとも重点化された指導事項を意識した授業作りに活用することができる教材分析図に成り得るのではないかと考える。また、このように教材分析図として整理する過程において、分析の整合性について総合的に判断しながら何度も加除修正を行うことができ、教師の教材に対する認識を深めていくことができるものとする。

5 教材分析の実際

そこで、実際に教科書教材（光村図書）を使って、前項で整理した方法に従って「教材分析図」を作成してみることにした。ここでは、系統性を考える上で重要な役割を果たす中学年の教科書教材から、文学的文章と説明的文章を一つずつ取り上げて分析を行ってみる。

(1) 文学的文章（第3学年「ちいちゃんのかげおくり」）の分析

① 教材価値の抽出

ア 文章構造面の特徴

(ア) 文章の構成

「導入」…「かげおくり」って遊びを～ 「展開1」…「次の日～」 「展開2」…「夏のはじめのある夜～」 「展開3」…「朝になりました～」 「山場」…「明るい光が～」 クライマックス…「ちいちゃんは、きらきらわらい～」 「終結」…「それから何十年～」

(イ) 主要語句の関係（主筋、伏線、対比、反復）

「主筋」…「家族4人の幸せ」→「父、母、兄との別れ」→「ひとりぼっち」→「家族との再会（死）」

「伏線」…「かげおくり」「青い空」「白い四つのかげ」「記念写真」・・・「明るい光」「太陽」「かげおくり」

「対比」…一の場面と四の場面の「かげおくり」の対比、空の象徴する生（明）と死（暗）の対比、過去と現在の対比

(ウ) 文章題

「ちいちゃんのかげおくり」の「かげおくり」が、ちいちゃんにとっては家族みんなが一緒という幸せ（願い（絆））を象徴している。「ちいちゃん」は家族等の呼称。「かげおくり」は作者の俗語。

(エ) 視点

三人称客観視点で描かれており、登場人物の内面に関する直接的には表現は少なく、行動や会話から想像させるように描いている。主人公「ちいちゃん」の視点に同化したり、「ちいちゃん」を客観的に見たりしながら読み進めることができる。

イ 表現・修辞面の特徴

(ア) 表現方法

全体的には、事実や人物の行動などが坦々と描かれている。自然描写として、空の変化を対照的に描くことで情景を効果的に描き出している。また、人物の描写として、地の文は行動や端的に描かれており、会話文から様子や心情を想像させるように描いている。語り手が最後の場面（現代）にいて語っている。（「ちいちゃん」「って」「そうです」）

(イ) 表現技法

青い空、広い空、楽しい所、こわい所、青い空などのように「空」を反復させることで、情景の変化を効果的に描き出している。また、「深くうなづく」「ねる」「食べる」などの行動や「暗い橋」「暗いぼうくうごう」「暗い夜」「ふってくる」「重なって」などの情景や様子などの反復により、意味の強調が行われている。さらに「ひとりぼっち」⇔「たくさんの人たち」、「きらきら」⇔「きらきら」などの対比による強調も随所に見られる。

(ウ) 文末表現

基本的には、過去の出来事として「～ました」という過去形止めで表現されているが、人物や事物の描写にところどころ現在形止めや体言止めが使用されており、臨場感を描き出している。（お母さんの声、さげんでいます、追いかけてきます、出ています、けがですなど）

(エ) 語彙・語句・表記

色彩語として、「青い空」「白い四つのかげ」「白いたすき」／「赤い火」「血」「ほのお」／「暗いぼうくうごう」「暗い夜」／「明るい光」「太陽」「青い空」「白い四つのかげ」「空色のはなばたけ」／「青い空の下」というように、場面の情景を象徴的に描き、場面の様子や人物の心情を想像させる効果を与えている。また、家族の絆という筋に関わって、「かげおくり」を中心に象徴される素材が使用されている。接続語に関してはほとんど使用されていない反面、「けれど」「でも」といった逆説の接続詞を効果的に用いて、悲劇の展開を表している。「追い抜かれたり、ぶつかったりー」、「どこがうちなのかー」の2箇所にダッシュを用いて後の文を省略させることで、混乱した状況や心情を映し出す効果を与えている。また、家族で数える「ひとおつ、ふたあつ・・・」のひらがな表記に家族の温もりが伝わってくる。

(オ) さし絵・写真・図表

さし絵として、かげおくりをする2つの場面に関して、4人のかげと1人のかげを対照的に描き、登場人物の状況や心情にスポットを当てた想像をさせる補助的な役割をなしている。

ウ 教材価値

(ア) 内容的価値（主題）

戦争は、家族みんなが生きて一緒に過ごすという当たり前の幸せさえ破壊し奪ってしまう非情で愚かな行為であり、現在の当たり前の平和はこうした戦争の悲劇の上に築きあげられたものであり、感謝し大切に守っていかなくてはならないものである。

(イ) 表現的価値

「かげおくり」とも関連の深い「空」の印象を変化させながら象徴的に表現していくことで、登場人物の心情や情景などを効果的に想像させている。また、「かげおくり」を中心として、対比的な構造や表現を用いることで、場面の様子や心情などを比較しながら読み取り、関連や変化等に気づくことができる。

② 重点化を図った指導内容

ア 学習指導要領の指導事項

「場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。」（「読むこと」2-(1)-ウ）

イ 教科書の単元目標

「場面のうつりかわりをとらえましょう」

ウ 重点化を図った指導内容

(ア) 「場面（の様子）」として指導すべき内容

- 「主な出来事」を表す表現（「かげおくり」、「くうしゅう」など）に着目すること。
- 「時」を表す表現（「出世いする前の日」、「次の日」など）に着目すること。
- 「場所」を表す表現（「暗い橋の下」、「暗いぼうくうごう」など）に着目し、様子を想像すること。
- 「情景」を表す表現（「青い空」、「赤い火」など）に着目し、様子を想像すること。

(イ) 「（場面の）うつりかわり」として指導すべき内容

- 「主な出来事」の変化（「かげおくり」→「くうしゅう」など）について考えること。
- 「時」の経過（「朝」→「その夜」など）について考えること。
- 「場所」の変化（「橋の下」→「家」など）について意識すること。
- 「情景」の様子や雰囲気の変化（「青い空」→「赤い火」など）について考えること。

(ウ) 「場面のうつりかわり」に関連させて指導すべき内容

- 「人物の様子」を表す表現（「なくのをやっところえて」など）に着目し、様子や気持ちを想像すること。
- 戦争の悲惨さや平和の尊さ（主題）について気づくこと。
- 「色」を表す表現や対比的な構造（「かげおくり」）の効果について気づくこと。

③ 「主要語句の関係」として表す項目

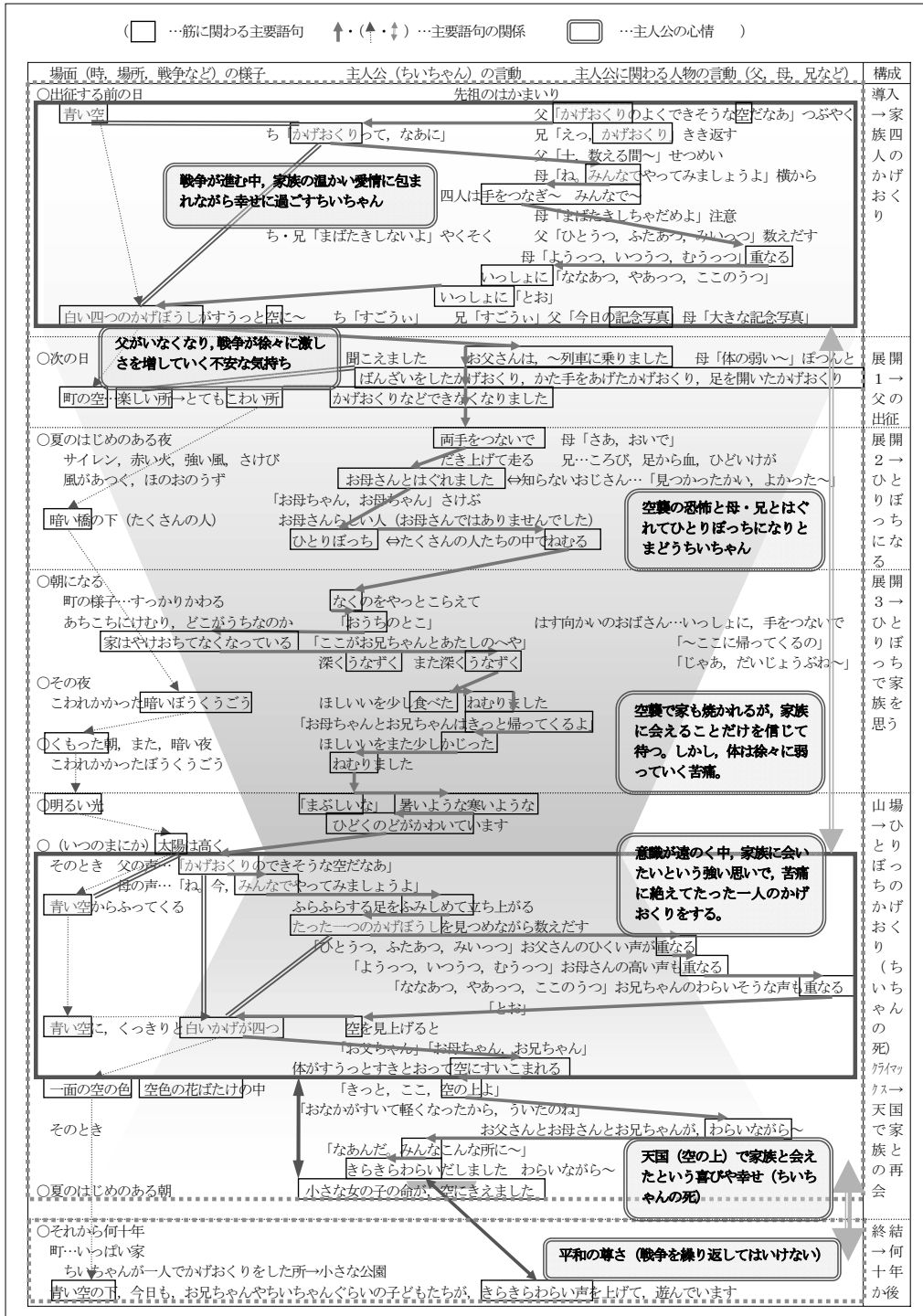
ア 重点化を図った指導内容から

重点化を図った指導内容である「場面のうつりかわり」から、「場面の様子」について、「時」「場所」「情景」などの表現に着目させながらその移り変わりについて考えさせていく指導が必要である。また、これらの様子は、本教材の主題とも関連の深い「戦争」について読み取らせていく上でも重要な内容である。したがって、「場面の様子」に関する重要な語句について明らかにして、その関係やつながりを分析しておく必要がある。

イ 文学的文章の特徴から

本教材は、主人公である「ちいちゃん」が家族4人で過ごす幸せ（家族四人のかげおくり）を、戦争によって父、母、兄を奪われ、一人ぼっちになりながら家族と会いたいという願い（かげおくり）を抱きながら死んでいくという悲劇である。そのため、場面の様子や変化と対応させながら、主人公「ちいちゃん」の様子や心情の変化についても分析しておく必要がある。そのためには、他の登場人物である家族との関わりなどについても見ておく必要がある。

④ 教材分析図



(2) 説明的文章(第4学年「アップとルーズで伝える」)の分析

① 教材価値の抽出

ア 文章構造面の特徴

(ア) 文章の構成

「序論」【①「会場全体(アップ)の画面の様子」→②「中央の選手(ルーズ)の画面の様子」→③「問題提起(アップとルーズのちがい)」】「本論」【④「答え①(アップのよさと欠点)」→⑤「答え②(ルーズの特徴よさと欠点)」→⑥「答えのまとめ(伝えられることのちがい)・テレビ(映像)でのアップとルーズ(伝え方)の使い分け」→⑦「新聞(写真)でのアップとルーズ(伝え方)の使い分け」】「結論」【⑧「結論(受け手・送りを意識した(アップとルーズ(伝え方)の使い分け))」尾括弧

(イ) 主要語句の関係

主要語句は、「伝え方(アップとルーズ)に関連する語句と捉えることができる。①「会場全体」→②「選手」→③「広いはんい」、「ルーズ」、「ある部分」、「アップ」→④「アップ」、「細かい部分」、「写されていない部分」→⑤「ルーズ」、「広いはんい」、「気持ち」→⑥「伝えられること」、「伝えられないこと」、「目的」→⑦「目的」、「選んで」→⑧「受け手」、「送り手」、「知りたいこと」、「伝えたいこと」など

(ウ) 文章題

文章題「アップとルーズで伝える」は、本文章が「アップとルーズ」の意味やよさ、欠点等を説明するだけでなく、送り手は、「アップとルーズ」それぞれの特徴を考えながら、「伝えたいこと」がより効果的に「伝わる」ように工夫や努力をしているという要旨を表している。

(エ) 視点

書き手(筆者)の視点で述べられている説明的な文章である。

イ 表現・修辞面の特徴

(ア) 表現方法

「アップ」と「ルーズ」がそれぞれどのような特徴や効果があるかなどについて、まとまりごとに説明をしている。会話文などでは用いられておらず、筆者の事象や事象に対する考え等を説明する文によって書かれている。

(イ) 表現技法

題材の中心である「アップ」と「ルーズ」について、同様の観点や表現を反復させながら、対比的に説明をしている。(初めの画面のように⇔次の画面のように、～見てみましょう、～様子がよく伝わります、～分かりません、伝えられること⇔伝えられないこと 受け手⇔送り手 など)

(ウ) 文末表現

事象の説明では、現在形止め(体言止め)が多く用いられ、臨場感を出している。(います、ます、です)推量形止めとして「のでしょう」が用いられ、筆者が読み手に思考を促す問いかけ、その後結論を述べる表現を用いている。最後の文末に「のです」と強い断定形止めで締めくくられ、ここに筆者が最も伝えなかった内容が述べられていることが分かる。

(エ) 語彙・語句・表記

接続語として、「しかし」「でも」「このように」「それで」「そして」が用いられている。特に、逆接を表す「しかし」「でも」については、アップとルーズそれぞれの良さや欠点との対比をより強調している。また、「このように」は、それまでの内容を整理して、新たな説明へ展開させていく部分で、効果的に用いられている。

(オ) さし絵・写真・図表

4枚の写真(アップに関する写真が2枚、ルーズに関する写真が2枚)説明される順(時間的順序)で乗せられている。いずれの写真も本文と対応させながら見ることで、本文の内容を視覚的にも捉えやすくしたり、納得させたりする補助的な役割を果たしている。

ウ 教材価値

(ア) 内容的価値(要旨)

私たちが普段あまり意識をせずに、受け取っている情報(映像や画像など)にも、情報の送り手の意図や受け手のニーズを考慮した伝え方(アップとルーズなど)の工夫がなされている。(テレビ

の映像や新聞の写真などをとる手法としてアップとルーズがあり、それぞれ伝えられることと伝えられないことがある。そのため、受け手や送り手のニーズや目的を考えながら、アップとルーズを使い分けている。

(イ) 表現的価値

冒頭で話題となる事実を挙げ、その後、説明、分析、結論という尾括式の展開で構成されており、読み手の思考の流れを考慮した展開で、内容を捉えやすい。また、アップとルーズに関して、実際の画面の様子やよさ、欠点などを対比させながら展開されており、それぞれの特徴を比較しながら内容を読み取ることができる。読み手への問いかけ「でしょう。」や逆接の接続詞「しかし・でも」などを効果的に用いることで、要点を整理しながら読み取ることができる。

② 重点化を図った指導内容

ア 学習指導要領の指導事項

「目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。」（「読むこと」2-(1)-イ）

イ 教科書の単元目標

「段落どうしの関係に注意して読み、筆者が何をどのように説明しているかを考えましょう。」

ウ 重点化を図った指導内容

(ア) 「段落（の中心）」として指導すべき内容

- 「段落の中心となる語句・文」（「会場全体」、「選手」など）を捉えること。
- 「段落の要点」（「広いはんいをうつすとり方を「ルーズ」という」など）を整理すること。

(イ) 「（段落）相互の関係（展開）」として指導すべき内容

- 「段落の順序」（「アップの特徴」→「ルーズの特徴」など）について考えること。
- 「関係の意味」（「④と⑤は対比（並列）の関係」「③と⑥は問いと答えの関係」など）について理解すること。
- 「段落の関係」（「対比（並列）」、「問い」と「答え」、「まとめ」など）について考えること。

(ウ) 「段落相互の関係」に関連させて指導すべき内容

- 情報の送り手は、伝わり方の効果を考えて目的に応じた伝え方を工夫していること（要旨）について気づくこと。
- 2つの事柄（「アップ」と「ルーズ」）を対比させて説明すると違いが分かりやすいことや問いかけや接続語などの表現の効果などについて気づくこと。

③ 「主要語句の関係」として表す項目

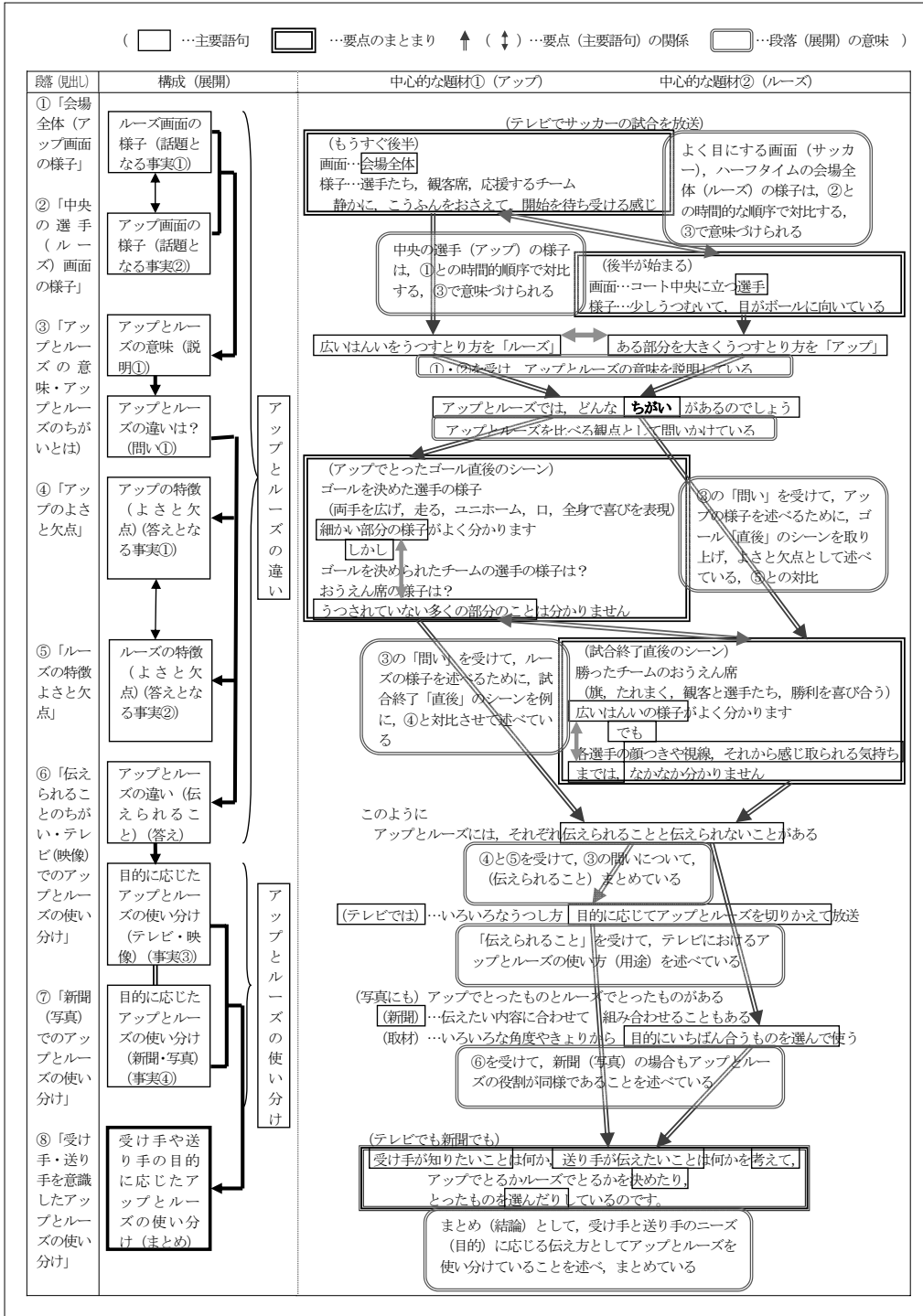
ア 重点化を図った指導内容から

重点化を図った指導内容は、「段落相互の関係」に注意した説明の仕方（展開）である。このことに関わって、「アップ」と「ルーズ」について何をどのように説明しているかを指導していく必要がある。そのためには、「段落の中心」として何が述べてあり、どのような役割をもつか、また「段落相互の関係」としてそれらがどのように展開されているかについて分析を行う必要がある。したがって、「アップ」と「ルーズ」の説明に関わる重要な語句について明らかにして、その関係やつながりを分析しておくことが必要である。

イ 説明的文章の特徴から

本教材の題材は、題名でもある「アップ」と「ルーズ」が中心的な題材である。したがって、この「アップ」と「ルーズ」に関して、何をどのように説明されているかについて分析しておくことが大切である。また、「アップ」と「ルーズ」で「伝える」ということに関して、筆者がどのように展開し結論付けているかについても見ておく必要がある。

④ 教材分析図



(3) 考察

文学的文章と説明的文章について、それぞれ一つずつ教材を取り上げて分析を行い、「教材分析図」を作成した。ここで、実際に「教材分析図」を作成する過程を通して明らかになってきた主な成果や今後の課題についてまとめておくことにする。まず、主な成果として次の点が挙げられる。

- 「文章構造面」と「表現・修辞面」の特徴について観点をもって分析を行ったことで、教材の特徴が分かり教材価値（表現的価値・内容的価値）を抽出する手がかりにすることができた。
- 重点化を図った指導内容として、教材の内容や表現レベルでの分析を行ったことで、何に注目させ何を考えさせればよいかなどについて具体的に捉えることができた。
- 「教材分析図」として整理したことで、場面（段落）や項目（人物・題材）、語句（表現、主要語句）などの関係や展開が分かり、全体と部分とを関連付けた授業構想が可能である。

また、今後の課題としては次の点が挙げられる。

- 「文章構造面」や「表現・修辞面」の特徴やそこから抽出した教材価値についてはまだ十分な分析とは言えないため、先行研究等も参考にしながら分析を深めていく必要がある。
- 重点化を図った指導内容を設定する際には、既習事項や次の学習への発展などの系統性についても、教材レベルでの分析を行っておく必要がある。
- 今回の「教材分析図」は、項目や言葉が多く分かりにくい面もあるため、もう少し焦点化したり、図式化を工夫したりして見やすくする必要がある。
- 「教材分析図」における教師の見解として書き記しておくべき内容や表し方についても、さらに研究や工夫が必要である。

まず、設定した「文章構造面」と「表現・修辞面」の観点に従って教材の分析を試みたことで、ある程度の傾向や特徴を把握することはできたが、実際の教材には様々な要素が含まれており、全ての観点について細かい分析を行うことは難しかった。また、自分が行った分析が果たして適切かどうかという裏付けに乏しいものもある。したがって、その分析に基づく教材価値（表現的価値・内容的価値）についても、自分がまとめた内容が決して唯一ではあり得ないと考えている。今後は、様々な教材を分析していく中で、他の教材とも比較しながら特徴を把握したり、同教材に関する先行研究を参考にしたりしながら、修正していく必要がある。

次に、指導事項の重点化を図った教材の分析については、教材でねらう具体的な指導内容は何か、またその指導内容は教材のどんな表現や語句に着目させればよいのか等について具体的に把握することができ、実際の授業作りにも活用することができるものとする。今後は、前の教材あるいは次の教材における指導内容や学習活動との系統性について、より具体的に分析しながら指導内容の設定を行っていく必要があると考える。

「教材分析図」については、重点化を図った指導内容を考慮した具体的な項目を設定し、その項目を中心に整理したことで、教材で指導すべき内容が図の中に具体的に表れており、授業作りに生かすことができるものとする。しかしながら、文章中の表現をそのまま載せたために見にくい部分や場面や語句などの関係や展開などが分かりにくい部分があるため、教材によって観点や項目をさらに絞り込み、より焦点化を計った図式化についても行っていく必要がある。また、分析の結果として教師が捉えた事柄（授業で読み取らせるべき内容）の内容や表し方についても今後さらに研究を深め、修正していく必要があると考える。

この教材分析の結果を基に授業作りを行い、実際に授業を行うことで新たな課題が見えてく

ると考える。そのため、実際の授業実践後には、指導方法とともに教材分析の結果についても振り返り、その都度修正を加えていくことが必要になってくると考える。

V 教材分析図の生かした発問作り

最後に、「教材分析図」をどのように授業作りに生かしていくかについて考えておきたい。作成された教材分析図は、重点化された指導すべき内容を中心に整理している。したがって、この教材分析図を中心的な資料として活用して授業作りを行うことは、学習指導要領の指導事項を重点的・系統的に指導していくことになる。では、どのような活用方法が考えられるだろうか。指導計画や指導過程、指導方法、学習課題作りなど様々な活用方法が考えられるが、ここでは、教材の指導内容と密接な関係にある「発問作り」に生かす方法について考えてみたい。

1 発問作りの観点

発問に関しても多くの先行研究がなされており捉え方も様々であるが、発問について指示や説明とは区別して次のように設定した。

発問…指導目標（学習課題）を達成するために、児童の思考や活動を促すための教師の意図的な問いかけ

では、国語科の特に「読解指導」においては、どのような発問を設定していけばよいのだろうか。このことについても様々な先行研究がなされているところであるが、本研究においては、学習指導要領の指導事項を意識した教材分析の結果を生かすために、次の観点で整理することにした。

【国語「読み取り」における発問の観点】

- (1) 書かれてある事柄について確認・整理させるための発問
- (2) 書かれてある事柄に関する理解や解釈を深めさせるための発問
- (3) 表現・修辞面の特徴や価値に気づかせるための発問
- (4) 文章構造面の特徴や価値に気づかせるための発問
- (5) 内容的価値（主題・要旨）に気づかせるための発問

(1)から(5)については、「内容を問う発問」と「表現（構造）を問う発問」とに大別できるが、授業における発問としては、「内容を問う発問」と「表現（構造）を問う発問」と相互に関連させながら、学習課題の解決に向けた展開の流れの中に位置づけていく必要がある。また、いずれの観点においても、叙述を根拠にしながらかえることができる発問を設定していくことが重要である。さらに、具体的に発問を設定する際には、教材分析図に整理した表現や構成、主要語句（の関係）などを生かしながら具体的な問いかけを考えるとともに、(1)から(5)の発問の数や質、表現の仕方等を意図的に変えていくことは必要である。

2 発問作りの実際

では、これらの観点による発問は、実際にはどのような問いかけで表現されるべきなのだろうか。考えられる問いかけの表現について、観点ごとに挙げてみることにする。

【観点ごとの発問（問いかけ）の表現（例）】

- (1) 書かれてある事柄について確認・整理させるための発問
- 登場人物、主人公はだれですか。
 - どんな出来事がありましたか。
 - この場面は、いつ、どこであった様子ですか。
 - 周りの様子が分かる言葉（表現）は何ですか。
 - 登場人物はどんな様子でしたか。
 - これはだれの行動（発言）ですか。
 - 何について説明された文章ですか。
 - ～について、どんなことが説明されていますか。
 - 分かったことはどんなことですか。
 - 筆者はどんなことを考えましたか。
- (2) 書かれてある事柄に関する理解や解釈を深めさせるための発問
- 主語は何ですか。
 - ～とは、どういう意味（こと）ですか。
 - ～は、登場人物にとってどんなものですか。
 - 登場人物は何歳くらいだと思いますか。
 - どのくらいの時間が経っていると思いますか。
 - 登場人物はどんな性格でしょうか。
 - 登場人物はどこから見ていたのですか。
 - その時、登場人物はどんなことを考えたのでしょうか。
 - 登場人物はなぜ、～のような行動（発言）をしたのですか。
 - もし～ならば、どう変わっていたでしょうか。
 - ～とは、例えばどんなことでようか。
 - 登場人物の気持ちを最も強く表している言葉はどれですか。
- (3) 表現・修辞面の特徴や価値に気づかせるための発問
- ～という言葉はどのように変化していますか。
 - ～という言葉があるのとないのとではどう違いますか。
 - ～という言葉が繰り返されているのはなぜですか。
 - ～という言葉をつつうの言い方に直すとどうなりますか。
 - なぜ、～という表現にしているのでしょうか。
 - ～にはどんな言葉が省略されていますか。
 - ～色からどんな印象を受けますか。
 - 筆者の主張を強く表している表現はどの言葉ですか。
- (4) 文章構造面の特徴や価値に気づかせるための発問
- 登場人物の気持ちや性格が一番大きく変わったのはどの場面ですか。
 - 登場人物の環境はどのように変わっていきますか。
 - この場面（段落）と同じような場面（段落）はありませんか。
 - ～のきっかけになった出来事（言動）は何ですか。
 - 筆者はなぜこのような順序で書いたのでしょうか。
 - この段落の内容を最もよく表している言葉はどれですか。
 - この段落があるのとないのとではどんな違いがありますか。
 - 筆者がこう考えた理由はどこに書かれていますか。

(5) 内容的価値(主題・要旨)に気づかせるための発問

- 題名はどんなことを表していますか。
- 作品が伝えたかったことはどんなことでしょうか。
- 筆者が一番言いたかったことはどんなことでしょうか。
- この結末になってしまった原因は何でしょうか。
- 文章を読んであなたはどのようにと思いましたか。
- 登場人物にどんな言葉をかけてあげたいですか。

実際の表現で発問を考えてみると、複数の観点が関連し合った問いかけになる場合が多いため、明確な分類は難しいものもある。しかし、教師が意図的に観点をもって発問を設定していく作業は、指導事項に即して、児童の知識や技能、思考力、表現力等を積み上げていく意味からも大変重要であると言える。

以上のことを踏まえて、教材分析図で明らかにした表現や構成の特徴、主要語句(の関係)、教師の見解などを活用しながら、実際に発問を考えてみることにする。教材分析図については、前項で作成した文学的文章「ちいちゃんのかげおくり」と説明的文章「アップとルーズで伝える」を活用することにする。

(1) 文学的文章(「ちいちゃんのかげおくり」)における発問例

(【 】内の番号は「発問の観点」)

(一の場面について)

- この話の主人公はだれですか。また、その他の登場人物はだれでしょうか。【(1)】
- だれが、何をした場面ですか。【(1)、(4)】
- いつ、どこで「かげおくり」をしましたか。【(1)】
- 「かげおくり」をするために必要なものは何ですか【(2)、(3)】
- お父さんはなぜ家族を「はかまいり」につれてきたのでしょうか。【(2)、(5)】
- お母さんはなぜみんなで「かげおくり」をしようと言ったのでしょうか。【(2)、(4)】
- ちいちゃんは何歳くらいだと思いますか。【(2)、(5)】

(二の場面について)

- 「楽しい所からこわい所が変わった」とは、どういうことですか。【(2)、(4)】
- 「くうしゅう」で町はどんな様子でしたか。【(1)、(3)】
- 「追いかけてきます」を普通の言い方にするとどうなりますか。【(2)、(3)】
- たくさんの人がいるのに、なぜ「ひとりぼっち」なのでしょう。【(2)、(4)】
- 「ひとりぼっち」でねむるちいちゃんはどんなことを思っているのでしょうか【(2)、(5)】

(三の場面について)

- 「町の様子」はどんな様子でしたか。【(1)、(3)】
- 「どこがうちなのかー」の「ー」にはどんな言葉が入りますか。【(2)、(3)】
- ちいちゃんはなぜ「おうちのとこ」と言ったのでしょうか。【(2)、(5)】
- ちいちゃんはなぜ「深くうなずいた」のでしょうか。【(2)、(4)】
- 「ぼうくうごう」でちいちゃんはどんな様子でしたか。【(1)】
- 「少し食べた」と「少しかじった」と変わったのはなぜでしょうか。【(2)、(3)、(4)】

（四の場面について）

- どんな様子の朝をむかえましたか。【(1)、(3)】
- 「明るい光」からどんな感じを受けますか。【(2)、(3)】
- 「父の声」と「母の声」は本当に聞こえたのですか。【(2)、(3)】
- 一の場面の「かげおくり」とどこが同じでどこが違いますか。【(2)、(4)】
- 空の上で、ちいちゃんはなぜ「きらきら」わらっているのですか。【(2)、(4)】
- 「ちいちゃん」のことをなぜ「小さな女の子」と書いているのですか。【(3)、(5)】

（五の場面について）

- この場面はいつの話ですか。【(1)、(4)】
- 「それから何十年」の間、どんな出来事があったのでしょうか。【(2)、(5)】
- 前の場面までと比べて、何が同じで何が変わっていますか。【(2)、(4)】
- ちいちゃんと子どもたちの「きらきら」したわらいはどんなところが違うのでしょうか。【(3)、(5)】
- ちいちゃんが戦争によって奪われたものはなんですか。また、戦争が奪えなかったものは何ですか。【(5)】
- 五の場面を読んで、どんなことを感じましたか。【(4)、(5)】

(2) 説明的文章（「アップとルーズで伝える」）における発問例

（【 】内の番号は「発問の観点」）

（第一段落について）

- サッカーのテレビ放送を見たことはありますか。【(2)】
- 「会場全体」の画面からどんな様子が分かると筆者は書いていますか。【(1)】
- 筆者が書いていること以外に、画面の写真から分かることがありますか。【(2)、(3)】
- この段落で書かれている内容を最もよく表している言葉は何ですか。【(4)】

（第二段落について）

- いつの画面を取り上げていますか。【(1)】
- 筆者はなぜ次に「後半の始まり」の画像を取り上げたのでしょうか。【(4)】
- この画面から筆者はどのような様子が分かると書いていますか。【(1)】
- この段落の中心を表す言葉は何でしょうか。【(4)】

（第三段落について）

- この段落の初めの2文は、「アップ」と「ルーズ」の何と言えよいですか。【(2)、(4)】
- 最後の文には、どんな意味があるのでしょうか。【(2)、(3)、(4)】

（第四段落について）

- ゴール直後のシーンであなたが見たいものは何ですか。【(4)、(5)】
- 筆者はアップの画面でどんなことが分かると書いていますか。【(2)、(4)】
- この段落で説明していることは、アップの何と言えよいですか。【(2)、(4)】
- 「しかし」にはどんな効果がありますか。【(3)、(4)】
- 「決められたチーム」はどんな様子だと想像しますか。【(2)】

（第五段落について）

- この段落ではルーズの何が説明されていると分かりやすいですか。【(4)】
- 「でも」の前と後はどんな関係といえるのでしょうか。【(3)】
- 「気持ち」まで分かるためには、どんな様子が必要なのですか。【(2)】
- この段落の見出しは何とつければよいのでしょうか。【(2)、(4)】

(第六段落について)

- 「このように」とは、どこをさしているでしょうか。【(3)、(4)】
- アップとルーズが「伝えられること」「伝えられないこと」とはそれぞれどこに書かれていますか。【(2)、(4)】
- これはアップとルーズの何といえよいですか。【(4)】
- 「いろいろなうつし方」とはどんな映し方でしょうか。【(2)】
- 「目的」とはどんなことですか。【(2)、(5)】

(第七段落について)

- この段落には何について書かれていますか。【(1)】
- 「映像」と「写真」との違いは何ですか。【(2)、(4)】
- この段落の「目的」とはどんなことですか。【(2)、(5)】
- 例えば、どんなときにどんな写真を選ぶのでしょうか。【(2)、(5)】

(第八段落について)

- なぜ「は」でなく「でも」と書いているのですか。【(3)、(5)】
- 「受け手が知りたいこと」とはどんなことでしょうか。【(2)、(5)】
- 「受け手が知りたいこと」と「送り手が伝えたいこと」は同じですか。【(2)、(5)】
- 「決める」のはだれで、「選ぶ」のはだれですか。【(2)、(5)】

(全体を通して)

- 筆者が最も言いたいことはどの段落でしょうか。【(4)、(5)】
- それぞれの段落で、筆者は何を説明していますか。【(4)、(5)】
- ④と⑤はどんな関係にあると言えるでしょうか。【(4)】
- ①と④はどちらもアップの様子ですが、どんな意味があるのでしょうか。【(4)】
- 筆者はなぜ4つの画面をこの順に取り上げたのですか。【(4)】
- なぜ、このような順番で説明をしているのでしょうか。【(4)、(5)】

(3) 考察

文学的文章と説明的文章を比較してみると、発問の観点として(1)と(2)については同様の割合になるが、(3)と(4)についてはやや差が出ている。これは、指導内容の重点化を図った教材分析図を活用していることから当然のことであるとも言えるが、(3)と(4)の観点が極端に偏らないように留意することも必要である。また、場面(段落)の学習が進むに連れて、前場面(段落)と関連付けながら内容や文章表現、文章構造の特徴などについて捉えさせることができるような発問を作る視点も必要である。指導内容によっては、最終的に全体を見ながら(5)の観点の発問によって主題(要旨)について考えさせる必要があるが、そのためにも各場面(段落)において(5)の観点とも関連させた具体的な発問を設定し、教材内容についての理解を深めさせておくことも大切である。

VI 研究の成果と課題

「新学習指導要領（国語科）の指導事項を意識した教材分析」を目ざして、新学習指導要領（国語科）「読むこと」領域における指導事項や新しい教科書（光村図書）教材における系統化・重点化を踏まえながら、実際の教科書教材を使って分析の観点や方法等について考えてきた。ここで、本研究において明らかになった成果と課題について整理しておく。

1 成果

- (1) 新学習指導要領における指導事項（主に読解指導に関わる内容）が具体的にどのようなことを表しているか、またどのように系統付けられているかを明らかにすることができ、目的を明確にした教材分析を行うことができた。
- (2) 新しい教科書（光村図書）において、新学習指導要領における指導事項（主に読解指導に関わる内容）がどのように細分化・重点化されているかが分かり、焦点を絞込んだ教材分析を行うことができた。
- (3) 実際の教科書教材を使って、重点化を図った指導内容に関する分析やそれを具現化するための教材分析図の作成を行ったことで、教材において指導すべき内容を具体的に示すことができた。

2 課題

- (1) 読解指導と言語活動との関連や読解指導と他の領域との関連等についても視野に入れた教材の分析についても今後取り組んでいく必要がある。
- (2) 教科書（光村図書）における他の教材においても分析を行い、それらを比較検討することで、より系統化や重点化を図った教材の分析を行っていく必要がある。
- (3) 本研究の教材分析を生かした授業作りや授業実践を通して明らかになった成果や課題を基にしながら、教材分析の結果や方法等について修正や改善を重ねていく必要がある。

おわりに

児童にとって「楽しい国語の授業」とは、一体どんな授業であろうか。それは、児童が考えたり話し合ったりすることを通して、教材に関する何か新たな気づきや発見のある授業。また、それらの活動を通して、何かを新たに身に付けていく授業であると考え。そして、教師はその「何か」を明確に捉えた上で、授業作りを行わなければならない。その「何か」こそが、学習指導要領における指導事項であり、教材がもつ価値である。

本研究を通して、新学習指導要領に示された指導事項がどんな内容であり、それが新しい教科書（光村図書）にどのように系統化、細分化されているのか、それを教材レベルでどのように捉えていけばよいのかについて考えることができた。また、教材そのものがもつ価値を見つけるための手立てについても、先行研究等を基にしながらまとめることができた。本研究において整理してきたことはまだまだ不十分な面もあり、今後研究・実践を重ねていくことで修正や改善を図っていく必要があると考えている。しかしながら、本研究において取り組んできたことは、今後、国語の授業について考えていく際の原点になるものと考えている。

(2011年4月20日)

引用文献、参考文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領』(平成20年3月 告示)
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』(平成20年8月)
- 3) 大内善一『国語科教材分析の観点と方法』(明治図書)
- 4) 橋本暢夫『国語教育基本論文集成 第24巻 国語教育方法論』(明治図書)
- 5) 国語教育研究所『国語教育研究大辞典』(明治図書)
- 6) 木下ひさし『国語科 発問づくり 基礎基本』(明治図書)
- 7) 川野理夫『小学校 文学作品の授業 基礎編 文学作品の読み方指導 双書2』(えみーる書房)
- 8) 海崎義隆/日浦成夫 他『教材研究の定説化28 科学的な「読み」の授業研究会編』(明治図書)
- 9) 鶴田清司『「読解力」を高める国語科授業の改革—PISA型読解力を中心に—』(明治図書)
- 10) 鶴田清司『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに—』
(学文社)
- 11) 科学的「読み」の授業研究会『新学習指導要領 国語科新教材のポイント発問』(学文社)
- 12) 田中実/須貝千里『文学の力×教材の力 小学校編 3年』(教育出版)
- 13) 田中実/須貝千里『文学の力×教材の力 小学校編 4年』(教育出版)
- 14) 田中実/須貝千里『文学の力×教材の力 小学校編 6年』(教育出版)
- 15) 光村図書編集員『小学校 国語教科書 三年上 わかば』(光村図書)
- 16) 光村図書編集員『小学校 国語教科書 三年下 あおぞら』(光村図書)
- 17) 光村図書編集員『小学校 国語教科書 四年上 かがやき』(光村図書)
- 18) 光村図書編集員 他『小学校 国語教科書 四年下 はばたき』(光村図書)
- 19) 光村図書編集員『平成23年度版 小学校 国語 一編瀬裕の趣旨と特色—』(光村図書)

※ 宮崎大学教育文化学部 教育科学 (宮崎市立恒久小学校 教諭 檜畑秀明)