

## 「編集する」言語活動の学習内容

—新聞づくりに焦点を当てて—

上田 祐二

### 1. 問題の所在

国語教科書には、複数の記事ないし文章、あるいはそれらに写真や表、グラフなどを組み合わせて、新聞やパンフレット、ポスターなどを制作させるといった書くことの教材がある。こうした教材の意図は、中教審答申によれば「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身につけることに資する」<sup>(1)</sup> ことにある。すなわち、これら編集物の制作を言語活動の場として、それまでに培われた書くことの知識・技能をその場で活用させようという意図である。

ところで、編集物の制作において書くことを活用するというとき、両者はどのような関係にあるのだろうか。たとえば、編集物の制作過程には、前提として編集される個々の文章が書かれなければならない。その点で、書くことを活用しているのだと見ることもできるかもしれない。しかし、その見方は十分ではない。なぜならその見方では、書くことは編集することと必ずしも関連づけられないからである。この場合、ともすれば編集することは、書き終えたものを集めることであり、所定の紙幅に収まるように書き写すことでしかない。むしろ、このような場で書くことを活用するときに直面するのは、まず、編集物が流通する状況において書くことそのものを調整する必要性であろう。何に関するどのような文章ないし記事を書けばよいかということは、目的、読み手、場面などの、編集物が流通するコミュニケーションの条件から構想されなければならない。さらに、ここでの構想は、どんな文章・記事をどのように編集すればよいかという編集構想に整合させる必要がある。なぜなら、個々の文章は、編集物という高次のテキストの構成に位置づくものだからである。

したがって、このような言語活動の場で書くことを指導するために、明確にしておきたい2つの課題が見出される。1つは、編集物によるコミュニケーション状況を踏まえて、どのように書くことの条件を設定できるのかということである。もう1つは、文章のレベルと編集のレベルとに求められる構成技能を、文章レベルでの構成技能を編集レベルで活用できるものとしてどう関連づければよいかということである。本稿では、新聞という編集物を対象として、以上の課題について試案を示すことをねらいとする。特に、新聞づくりは、小・中学校ともに取りあげられる言語活動である点を考慮して、そこでの学習内容を系統的にとらえてみたい。

### 2. 学習指導要領における新聞づくりのねらい

#### 2.1. 新聞づくりが現れる学年段階

まず、系統性の節目を探るために、学習指導要領において、新聞づくりが書くことの技能にどう

関連づけるよう意図されているのかを把握する。

平成20年版の小・中学校学習指導要領では、小学校3・4年に新聞が、小学校5・6年と中学校3年に編集が、書くことの言語活動例として表れている。編集については、学習指導要領解説(以下、解説)の中で、新聞を編集の1形式として例示している。また、中学校1年に案内や報告をする文章の1形式として新聞を挙げている。これらのことから、ひとまず4つの学年段階で書くことの技能と新聞づくり・編集の活動との関連性をとらえることができる。以下、解説の記述を手がかりにしながら、各学年段階における書くことと編集活動との関連性について整理する。

## 2.2. 小学校3・4年

小学校3・4年では、学習指導要領の言語活動例イに関して「報告する文章を書いたり、それを学級新聞などの記事として生かしながら編集したりする言語活動である」(解説)とあるように、新聞記事として生かせるように、報告する文章を書けるようになることがまず求められている。そのための技能は、学習指導要領のこの学年段階の内容から、事柄・理由・事例など、論理の観点から必要な要素を落とさないことや、書こうとすることの中心や段落相互の関係を明確にすることによって、それらの論理関係を構築できることであると考えられる。さらに解説では、新聞記事として生かせるようにするためには、「新聞の特徴に基づいて書くことが必要」だと説明されている。具体的には、「複数の種類の文章を集めて編集し、見出しを付けたり記事を書いたり、割り付けをしたりする」ことが挙げられている。

これらの記述は、書くことと編集活動との関連性という点から見ると必ずしも明確とは言えない。たとえば、「生かしながら」という場合、編集においても論理構成の技能が働くのか、あるいはたんに書いた文章を新聞記事に埋め込むということであって、それを生かす編集においては別の技能が求められるのかどうかは曖昧である。さらに、「複数の種類の文章を集めて編集」という表現に注目すると、文章を書くことと編集することは別の活動のようにも読み取れる。そして、もしそうであれば、編集においてどのような技能を習得させるのかということが書くことの内容として示されてもよいところだが、先に述べた報告する文章を書く技能のように学習指導要領に明示されているとは言えない。このことは、「新聞の特徴に基づいて書く」ことについても同様である。それらが「見出しを付けたり記事を書いたり、割り付けをしたりする」(解説)ことであるなら、では、そうしたことは、この学年段階での書くことの内容にどのような関連性があるのかということは、あらためてとらえなおす必要があるだろう。

## 2.3. 小学校5・6年

小学校5・6年では、編集する活動が言語活動例として示されているが、解説に編集物の1形式として新聞が挙げられている。編集については、「複数の文章を一定の目的の基に組み合わせて表現する」(解説)と説明されており、「組み合わせて」という記述が3・4年における「集めて」という記述と異なっている。さらに、「目的や意図に応じた編集」を、実際の新聞の形式に合わせながら工夫することが求められている。新聞の形式については、読むことの言語活動例イの解説において、メディアとしての特徴、内容、レイアウト、記事の構成、記事の種類などに関する具体的な説明が見られる。したがって、書くことにおいても新聞のこうした情報構成の特徴を踏まえた編集活動が求められていると考えてよいだろう。

このように小学校5・6年では、小学校3・4年ではあまり明確であるとは言えなかった、文章を

書くことと編集することとの関連づけが明確に示されている。すなわち、書くことの目的・意図が編集レベルにおいて構成され、それにもとづいて意見や報告を書くということに力点が置かれている。学習指導要領におけるこの学年段階の書くことの内容には、「文章全体の構成の効果を考える」「簡単に書いたり詳しく書いたりする」「引用したり、図表やグラフなどを用いたりして」といった項目が挙がっている。したがって、文章全体に相当する新聞の紙面構成の意図が、「簡単に書いたり詳しく書いたりする」ことや、「引用したり、図表やグラフなどを用いたり」することの条件として働くように、新聞編集の活動を組織することが求められていると言える。

#### 2.4. 中学校1年

中学校1年では、案内や報告をする文章を書くという言語活動例イの解説に、新聞への言及が見られる。特に、相手や目的に応じて新聞という形式を選択し、「その上で、読み手に分かりやすく伝えるための記述や構成の工夫などについて考えさせる」(解説)ことが強調されている。さらに、小学校では意見や報告の編集であったが、ここではそれに案内文が加わっている点に、編集活動の射程に広がりが見られる。

ここで注意しておきたいのは、相手や目的に応じることは、たんに新聞という形式を選択するかどうかだけに関わっているのではなく、その新聞をどう構成、記述するかということにも関わってくる工夫の観点だということである。このことは、新聞について、見出しやリード、写真や図表などといった構成要素があることをおさえるだけでなく、それらの構成要素がどのような関連を持ちながら、どのようにまとまった情報を構成しているのかといったことに分け入って理解を深め、それに留意しながら書くことが求められているととらえたい。

#### 2.5. 中学校3年

中学校3年では、言語活動例イに「様々な文章などを集め、工夫して編集する言語活動」が示されている。ここでの「集め」ることは、小学校段階のそれとは異なり、編集対象となる文章間に関連性を持たせることである。と言うのも解説では、紙面構成の工夫や図表の活用も含みながら、「総合的に考えたり伝えたりする力を高める」こと、また、複数の文章を一つにまとめる編集意図や目的を明確にすることが促されている。このように、文章と文章との組み合わせ、言語・非言語情報の組み合わせ、またそれらを含む紙面構成といった、編集レベルの構成を意図的に行うことが求められていると言える。

さらに、読むことの言語活動例イの解説においては、新聞や雑誌などの文章を想定して論説や報道などの情報を読む活動が示されている。ここでも、書き手の立場やとらえ方に留意した読み取り方が求められている。そのような読み取り方は、新聞の編集意図にも関わらざるを得ないはずであり、ここでの理解は、新聞づくりといった編集活動において、学習者自身の書くことの意図や立場の設定の仕方に反映されていくことが期待される。

#### 2.6. 学習内容を設定する上での課題

以上のように学習指導要領とその解説との記述を踏まえるならば、新聞を編集する活動を書くことの学習としてとらえるためには、次のような点について内容の位置づけを考える必要があると考えられる。

第1は、文章種の問題である。小学校3・4年に現れる報告文は、中学校にかけて意見、案内、論説、

報道といった文章種へと広がっていく。この広がりは一に文章種のヴァリエーションの問題ではなく、それらを編集することによって構成される新聞の性格に影響すると思われる。たとえば、中学校3年の読むことの言語活動例に取りあげられる論説や報道文が社会に流通する新聞を念頭に置いているとするならば、報告や案内文で構成される新聞は、それとは異なる目的、読み手や流通範囲を想定していると考えの方が、学習の深化、系統性の観点から言って無理がないだろう。このように、文章種とそれを編集する新聞の性格とを関連づけることは、新聞を編集する活動のゴールとして、どのような新聞を制作するのかを設定することに関わる問題だと思われる。

第2は、図表や写真といった非言語情報や、見出しやリードを含む記事のレイアウトにおいて求められる大きさや配置のデザインを、書くことの技能にどのように結びつけるかという問題である。特に、これらを国語の学習内容として位置づけようとするのであれば、たんに見栄えよく美的にデザインすることを求めるのではなく、文章において情報を構成することとパラレルな情報構成の技能としてとらえなければ、書くことの学習として位置づけにくいだろう。

第3として、これはこれまで述べてきたことにも関連する最も重要な点だが、書くことの技能と編集の技能との関連性をどのように見出すかという問題がある。概観したように、そもそも学習指導要領には編集する言語活動例は示されているものの、編集の技能が内容に取り立てられているわけではない。にもかかわらず書くことの学習として編集する活動を置くのであれば、編集することを、書くことの技能とパラレルな技能が求められる活動としてとらえなければ、学習の動機づけ以上に指導する価値のある活動として実践に組み込みにくいであろう。特に、解説にも表れていたが、文章を集めることから組み合わせること、あるいは第2の問題として指摘した非連続的な情報構成の技能は、文章における情報構成の技能に関連づけてとらえ得る内容だと思われる。

そこで以下では、新聞づくりの場が求めてくる工夫の要因に応じて、どのような情報をどのように構成するのかということに焦点を当てて、新聞づくりにおける書くことの学習内容を設定してみたい。

### 3. 新聞づくりにおける学習内容の系統モデル

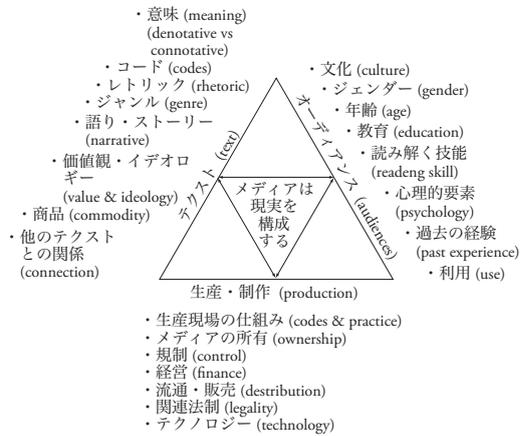
#### 3.1. 内容設定の観点

2.6で把握した問題を踏まえながら、新聞づくりの内容をとらえてみたいが、その1つの視点として、ここでは新聞がどのようなメディアであるのかという点からとらえてみたい。冒頭でも述べたように、もともと言語活動例は、コミュニケーションにおける目的・立場・相手などといった条件に対して調整的に活用できる書くことの能力を育てるために設定されている。また実際、2でも概観したように、小学校5・6年から中学校にかけて、そうした条件に応じて、情報構成を工夫することが求められていた。したがって、新聞がメディアとして流通する状況を具体化することによって、その状況が求める新聞づくりの条件を学習内容として想定することが可能になると考えられる。

メディアの特性をその状況から把握する枠組みとして、鈴木みどり(1997)が図1のような分析モデルを提案している<sup>(2)</sup>。鈴木モデルは、メディア・テキストを読み解いていくためのモデルであるが、ここに示されている観点を書き手の視点からとらえなおすならば、新聞づくりに働く諸要因を設定するためにも活用できると思われる。すなわち、生産・制作に関わる生産・流通のシステム特性やそれにかかる制約をとらえるという観点は、新聞づくりにおいては、それが流通するコミュニケーション場面の性格が、生産目的ないし意図の設定に働く制約条件を見出す観点となる。

また、所属する社会・文化の特性や知識、欲求といったオーディエンスにかかる制約は、書き手が予想する読み手の社会的・思想的・嗜好的特性であり、新聞づくりにおいては、そうした特性を踏まえて読み手に及ぼしたい効果を設定する観点となる。さらにこれらの観点から見出される設定条件は、テキストの内容・形式、すなわち、目的や意図にもとづいた情報の選択やその構成、あるいは読み手に対して効果的に働く表現の工夫といったことからの決定に影響する。このように、生産・制作、オーディエンス、テキストの3つの観点は、目的・意図、読み手、場面との関わりから新聞の内容・方法を設定するための枠組みとして活用できる。

【図1】

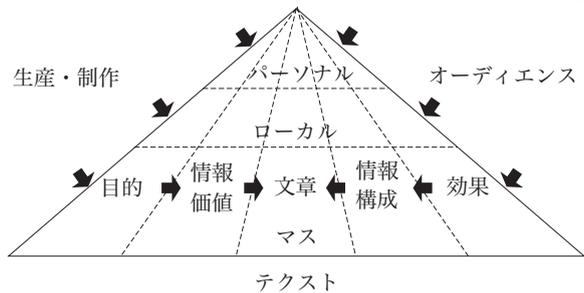


### 3.2. 新聞づくりの学習内容モデル案

#### 3.2.1. 新聞づくりの学習内容モデル

この枠組みを活用して、新聞づくりに影響する要因を図2のようにモデル化した。この図ではまず、新聞が流通するコミュニケーションの規模を3つのレベルでとらえ、それぞれパーソナル・レベル、ローカル・レベル、マス・レベルと名づけた。これら各レベルにおけるコミュニケーションの特性に応じて、学習活動のゴールとなる新聞の制作条件は変わってくる。そして、それらの条件が新聞づくりにおける編集・表現の工夫すべき学習内容のポイントとなる。以下、各レベルの特性とそこに規定できる制作条件について説明する。

【図2】



#### 3.2.2. コミュニケーション・レベル

まず、3つのコミュニケーション・レベルは、表1のように、それに含まれる制作者とオーディエンスとの関係の違いによって特性を規定した。もちろん、これらの特性は、各コミュニケーション

【表1】

レベル	コミュニケーションの特性
パーソナル	生活基盤を共有する身近な関係にあつて、書き手を共感的に容認してくれる他者との間に成立するコミュニケーション
ローカル	意見の異なる場合もあるが、同じ共同体に属する関係にあり、その共同体における合意形成を互いに探り合える他者との間に成立するコミュニケーション
マス	社会的・思想的立場、所属する共同体や社会文化的位相が大きく異なり、合意形成の見通しが困難な他者との間に成立するコミュニケーション

ン・レベルの相違を際立たせるために典型的にとらえており、たとえば、パーソナル・コミュニケーションであれば、かならず共感的な他者とのコミュニケーションが成立するというわけではない。

具体的には表2のように制作者、流通範囲、オーディエンスとを想定している。オーディエンスの特性における「可視的」とは、制作者とオーディエンスとの人間関係がすでに成立しており、したがって互いの生活、思想などをある程度了解し合っていることを想定している。したがって、家庭や学級といった範囲で、家族、友人、先生など特定の比較的少数の相手に向けて、このレベルの新聞は制作されることになる。また、「半可視的」としたのは、パーソナル・レベルのようにオーディエンスを特定することはできないが、学校、地域の成員などのように、共有し合っている規範からおよその欲求・思想・価値観などが想定できることを表している。また、「不可視的」とは、国家、民族など社会・文化的規範を異にし、多様な欲求・思想・価値観などをもつオーディエンスに対するコミュニケーションを想定しており、あらかじめそれらの考え方を把握したり、合意形成の方向を見出したりすることが困難な状況を指している。またこのレベルは必ずしも国際的な範囲のみを想定しているわけではない。世代や性別などの社会的位相に大きな隔たりがある場合も含む。その点で、いわゆる一般的なマス・コミュニケーションのレベルを想定してよい。

【表2】

レベル	制作者	流通範囲	オーディエンス
パーソナル	私	家庭、学級など	特定・少数・可視的
ローカル	われわれ	学校、地域など	不特定・多数・半可視的
マス	機関(われわれ)	国家、国際など	不特定・多数・不可視的

### 3.2.3. 制作意図とオーディエンスに及ぼす効果

3.2.2で規定した各コミュニケーション・レベルにおけるオーディエンスの性格から、制作者に求められる情報の意図や効果を表3のように規定できる。パーソナル・レベルでは、制作者とオーディエンスとは比較的親密であるがゆえに、オーディエンスに情報が了解されれば、それが共感的に受容されることが期待できる。したがって、オーディエンス

【表3】

レベル	情報の意図	情報の効果
パーソナル	伝達	了解
ローカル	説得	合意
マス	訴求	啓発

が了解するに足る伝達性を意図することが制作者には要求される。それに対して、ローカル・レベルでは、必ずしも制作者のメッセージに同意することを前提にはできない。とは言え、3.2.2で規定したように、社会・文化的規範は共有されているので、合意形成を図りたい問題、さらに共同体におけるよりよい解決を図るといった合意の方向性は共有されている。したがって、このレベルでは、オーディエンスの合意を促す効果をもたらすような説得性をもった新聞づくりが意図される。また、マス・レベルでは、オーディエンス間の立場が相互に了解されにくい状況にある。そのため、たとえばある立場からは正当に見える事柄が別の立場から見れば不当であるといった事態を把握しにくいというように、合意が必要な問題そのものが共有されにくい。つまり、このレベルに要求されるのは、そのような異なるオーディエンスを結びつける役割であり、それによって、問題の所在や立場・考え方が多様であるという認識が啓発される効果を生み出す訴求性が必要になる。

### 3.2.4. 編集に働く構成要因

新聞は、3.2.3で述べた制作意図に適う構成として編集される。モデルでは表4のように、編集に働く構成要因を、制作者の立場、情報価値、マルチモーダルな情報の活用、組み込まれる文章種といった観点から設定した。

【表4】

レベル	立場	情報価値	マルチモーダルな情報の活用	組み込まれる文章種		
パーソナル	一貫性	論理的	情報の数量化・視覚化	説明	通知	意見
ローカル	共同性	重層的	記事構成の複合化・視覚化	報告	案内	批評
マス	公共性	多角的	紙面構成の複合化・視覚化	報道	広報 広告	論説

制作者の立場は、制作意図が要求する立場でもある。すなわち、パーソナル・レベルでの伝達性は、矛盾のない、理解できる情報を要求することになるので、立場に一貫性が必要になるというとりえ方である。ローカル・レベルでは、合意形成の基盤となる、互いに望ましい結論を求め合うという共同性がその立場として求められる。また、マス・レベルにおいては、問題の所在をフェアに示すという公共性が求められることになる。

情報価値とは、編集される情報がどのように関連づけられ、総体として伝達主題にとってどのような価値をもつように構成されるかということを表している。この情報価値もまた、制作意図・効果や立場に応じて必要だと考えられるものを設定した。たとえば、パーソナル・レベルでは、一貫した立場からオーディエンスが了解できる情報の要件として、論理的な構成が求められるだろうというようにである。ローカル・レベルでは、多様な観点から重層的に根拠を示すことによって、説得性を強化すること、また、マス・レベルでは、中立的にさまざまな立場からのとりえ方を多角的に示すことを目当てとした。しかしながら、これら論理的、重層的、多角的な情報構成の要件は、どれか1つを満たせばよいというものではない。むしろここでは、パーソナル・レベルでの論理的な構成が基盤となって、ローカル・レベルではその根拠が重層的であること、また、マス・レベルでは論拠が多角的であることというように、より高度な論理構成のための要件として設定している。

マルチモーダルな情報の活用という観点については、情報価値の観点において求められる論理的な情報構成に対応するように内容を設定している。まず、パーソナル・レベルでは、根拠となる事実の伝達性を高めるために、図表などに数量化したり、写真などの視覚情報を利用できることとした。ローカル・レベルでは、たとえば写真にキャプションをつけたり、逆に文章中から図表のデータを参照したりというように、それら非言語的な情報と文章との関係を明確にして、記事における情報の複合的な構成を明確に表現できることとした。これには、新聞紙面における文章と非言語情報との位置関係や、非言語情報の大きさなどの視覚化の工夫も含まれる。これらの工夫は、情報を言語と非言語とによって重層化して伝えるというとりえ方をすれば、ローカル・レベルの他の観点にも整合すると思われる。マス・レベルにおいては、記事の重要度や読ませたい順序などの点から、記事の分量や配置を考えて、新聞紙面における記事と記事との関係を明確にした複合的な構成を工夫したり、色彩を活用するなどしてそうした構成を視覚化することを想定している。このレベルでは、多様な立場からの情報を多角的に編集することが求められる。したがって、記事と記事との関係や構成の視覚化を取り立てている。

最後に、新聞に組み込まれる文章種については、オーディエンスや流通範囲などを踏まえれば、2.6でも触れたような文章種のヴァリエーションを、コミュニケーション・レベルにある程度対応

させることができる。ここでは、説明-報告-報道、通知-案内-広報・広告、意見-批評-論説といった3つの系列で文章種の系統性をとらえた。オーディエンスの了解を促す基本的な伝達性、論理性をもつパーソナル・レベルの文章種を説明、通知、意見であるとしたとき、それぞれローカル・レベル、マス・レベルでは、説明系列については、より客観的な根拠の重層性が要求される報告、中立的な客観性が要求される報道、通知系列については、学校、地域などの成員に向けた案内、より広い範囲のさまざまな欲求や考え方をもちオーディエンスに広く呼びかける広報・広告、意見系列については、共有できる規範から価値判断を下す批評、ある立場からの価値規範そのものを説明しなければならない論説というように、書き手の立場、オーディエンスの特性、社会・文化的規範の共有性の観点から多様な文章種を扱うことができる。とは言え、実際には編集レベルでの記事の組み合わせの構想しだいで、必要とされる文章種は変わってくるはずである。したがって、文章種とコミュニケーション・レベルとの対応関係はさほど厳格にはならないだろう。また、文章種によっては、新聞よりも掲示、ポスター、パンフレット、文集などの編集物に構成する方が効果的であるということも当然考えられる。

以上、新聞のメディア特性を踏まえながら、新聞づくりにおける制作目的・意図、オーディエンスに関する制作者の意識、情報価値・情報構成の観点から、その活動の目当てとなる学習内容を系統的にとらえた。しかしながらここでの系統性は、コミュニケーション状況の違いにもとづくものであって、学年との対応を表してはいない。そこで以下では、いくつかの教科書教材にこのモデルを統合的に当てはめながら学習のポイントをとらえることを通して、モデルと学年段階との対応関係を探ってみたい。

#### 4. 教科書教材における新聞づくり学習の視点

##### 4.1. 小学校3・4年教材での新聞づくり学習の視点

パーソナル・レベルでの新聞づくりは、書き手の思考を一貫した論理で構成することが学習の目当てとなる。とは言え、そうした目当ては文章の構成力として基本的に求めたい能力であり、その能力の育成にとっては新聞という形式で書くことが必要だというわけでは必ずしもない。しかしながら、新聞の構成と文章の構成との照応関係に注目するならば、その形式は文章構成力を育てるための道具として活用できると思われる。たとえば、「自分新聞を作ろう」(東書4年)では、体験した事柄を5W1Hに留意しながら報告させようとしている。そしてこのような報告文を書くために、体験を説明するための「いつ、どこで、だれが、何を、どうした」といった基本事項や見出しをメモに書き出させているが、このメモは、記事におけるリード、見出しに対応しているのとらえることもできる。すなわち、リードにおける体験のあらましを述べる短い文を基準として、その体験の中心が見出しに表れ、リードのあらましを具体的に説明したものが本文であるという対応である。これに着目すれば、記事を書く手続きは、本文としての報告文を書く手続きとして活用できる。このように新聞という形式を特殊なものだととらえるのではなく、文章を書く手続きやその過程で働く思考との類似性に着目することが、書くことを活用する場面として新聞づくりという言語活動を取りあげるようにするとき求められる基本的な視点であろう。

また、今、取りあげた例は、新聞の形式を文章の構成に活用するという方向性であるが、このような両者の類似性の理解を下地として、文章の構成方法や情報の関連づけを新聞の編集に活用させることも考えたい。たとえば『「みんなで遊ぼう集会」を開こう」(教出4年)では、「できごとの

様子をよく表している写真や絵のをせよう」「写真や絵の内容をかたんに説明しよう」といったことが促されている。これらは、パーソナル・レベルに示した情報の視覚化に当たる学習となるが、ここでポイントになるのは、たんに恣意的な選択によるのではなく、キャプションの意味づけが適切だと読み取れるような事実を写真・絵によって伝えるといった、必然性のある写真や絵の掲載の仕方を考えさせることである。

このキャプションと写真・絵との論理的関係は、記事における文章と写真・絵との関係といった、ローカル・レベルに示したマルチモーダルな情報構成の論理性へと発展させることができる。「『みんなで遊ぼう集会』を開こう」に示されている作例の場合、大なわとびの記事では、目標の200回をこえることができたという文章に、大なわ飛びをしている様子を表した絵と、先生を児童が囲んで喜び合っている絵とが添えられている。これらの絵のうち、前者は文章中に描写があるが、後者については言及がない。しかしながら、後者の写真は文章との間に、目標を達成した(文章)から喜び合えた(絵)といった因果関係が見て取れる。また、全員リレーの記事では、「すばらしい速さを見せた」優勝チームのアンカーの絵と個人名を挙げたキャプションとが添えられている。この場合、「すばらしい速さ」の様子を絵で表していると単純にとらえることもできるが、文章では他のチームのアンカーしか個人名は言及されておらず、その点で、絵・キャプションは、文章を補足する関係にあるととらえることもできる。

このように、文章と絵・写真などとの関係を情報構成の観点から結ばせるというとらえ方は、ローカル・レベル以降で要求される重層的、多角的な記事の編集能力の土台となる基本的なとらえ方である。また、このようなとらえ方は、新聞づくりという活動を、文章における情報・論理の構成や展開に関する知識・技能を活用させていく学習として構想しやすいだろう。さらに、この教材の場合に見られた文章と絵・写真とに因果関係や補足の関係をもたせることは、構成において必須の条件というよりは選択的なものである。そうした条件を、目的・読み手や紙面などの制約から調整的に選択させることができるという点は、新聞づくりが書くことの知識・技能の活用のもととらえることができる理由でもある。

#### 4.2. 小学校5・6年教材での新聞づくり学習の視点

小学校4年の教材では、ある伝達意図にもとづいて文章や絵・写真などの非連続的な情報との間に関連性を持たせる編集の学習場面をとらえることができた。モデルにおいては、こうした構成力は、記事の重層的、多角的な編集能力へと発展すると考えられるが、小学校段階では、必ずしもそうした記事の重層化、多角化までは求められていない。

たとえば、「未来へのメッセージを書こう」(東書6年)では、記事の内容を決め、分担して書くという新聞づくりの手続きが示され、内容を決める参考として11項目の題材が例示されている。これらの項目のうち、「小学校入学から現在に至るまでの六年間にあった出来事を、「家族」「学校」「社会」などに分けて書く」というものがある。たとえばこの項目のように、小学校での生活が学習者にとってどのような意味を持つものであったのかということ、複数の観点から重層的にとらえさせることが可能であったり、同じ題材について個々の学習者に書かせたものを編集することによって、結果的に重層的、多角的になる場合もあるだろう。しかし、少なくともこれら11の項目から自由に選ぶのであってみれば、ここでの編集は、「分担して書いたことを集める」ととどまる。

もちろん、後述するように、記事を重層的、多角的に組み合わせる編集は、むしろ中学校以降で目当てとなる課題であるし、またこの教材について言えば、小学校での学習の締めくくりといった

位置づけの単位であるので、あまりストレスのかかる学習にする必要はないとも言える。しかしながら、たとえばこれらの項目を関連づけ、それらのまとまりを新聞名で表すといったように、記事の構成の問題として項目を選択させることも可能であろう。たとえば、「私が生まれた日の出来事」・「六年間の年表」・「20××年×月×日」といった項目で構成すれば、「私たちのいる時代」が過去・現在・未来から重層的に語られることになるだろうし、「心に残る出来事」・「ここに残るこの一冊」・「私の詩集」とすれば、「私たちの心」の動きがさまざまな対象との関わりから重層化されるだろう。

#### 4.3. 中学校教材での新聞づくり学習の視点

中学校教材では、小学校では踏み込まれなかった記事の重層化や、非連続的なテキストの構造化が、活動における工夫のポイントとなる。

「新聞の特徴を生かして書こう」(光村3年)では、見出し、リード、本文、写真といった新聞の構成要素とそれらの関係とを理解させるために2つの新聞を比較させている。

新聞Aでは、見出しが「“サクラの乱”大慌て」と表現されている。桜の開花が早まったことの影響を「大慌て」と表現して、記事の否定的なトーンを伝えている。リードは、最初の1文で開花が早まったことを伝え、残りはその影響の説明である。「うらめしげな声が聞こえてくる」と締めくくられるように、人々のサクラの受け止め方に焦点がある記事である。「開花に間に合わず」「あせるサラリーマン」といった見出しからもわかるように、「大慌て」で困っていることが業者側、消費者側などの多様な視点から描かれる。本文では、一部でこの影響による難を逃れた業者にも言及しているが、およそ「間に合わなかった」「今月いっぱい打ち切る」「嘆く」「忙しくて花見どころじゃない」というように、開花の影響が好ましいものではなかったことを伝えている。桜の開花については、記事の最後に補足程度に触れるにとどまっておき、記事の焦点がどこにあるのか、量的なバランスからもとらえやすくなっている。さらに、場所取りのため寝袋にくるまっている人をアップでとらえた写真が添えられているが、これも花見の準備をする慌ただしさを印象づける効果がある。

一方、新聞Bは、異常気象で桜が早まったという事実に焦点が置かれており、その影響についてはそれほど大きく扱われていない。まず、見出しについては、「一足早く春が来た」「記録的な高温」「桜祭早める」というように、新聞Aのような否定的な印象はなく、「イベント準備大慌て」のみがむしろ浮いている。またリードも、「準備の前倒しに汗を流している」というように、春の訪れに対応する様子のみを伝えており、開花の早さを否定的にとらえるものでは必ずしもない。量的な面でも、サクラの開花について6行、その影響に3行というように、サクラの開花そのものにニュース性を見いだしている。本文でも、「異例の事態」であることは述べているが、それを否定的にとらえるというよりは、「何とか間に合わせた」程度の慌ただしさとどまっている。さらに写真についても、桜の下で夜桜を楽しむ人々の写真を掲載しており、これも構図の7割方が桜の映像であり、人物は俯瞰的にとらえるのみである。

このように、桜の開花を、新聞Aは「乱」ととらえているのに対して、新聞Bは「一足早い春」ととらえており、そのとらえ方にしたがって、記事の内容が選択されている。これらを比較することによって、新聞の重層的な構成について理解を深めることができるだろう。

「新聞の作り方」(東書2年・資料編)には、重層的な構成としてとらえ得る作例が掲載されている。この例では、尾瀬での林間学校をテーマとして、「ハイキングの体験記」「旅行日程(図)」「コンニャクづくりに挑戦」「花火最高」「わたしたちに何ができるか」「編集後記」といった記事から新聞が

構成されている。これらは、林間学校での出来事を恣意的に編集しているようにも見えるが、「わたしたちに何ができるか」というメッセージ性のある記事で支えることによって、その他の記事がそのメッセージの根拠を重層的に示すといった論理性が読み取れる構成になっている。まず、中心となるハイキング記事では、尾瀬の自然の美しさが説明される。それが守るべき価値のある美しさである根拠について、「行程図」から読み取れる尾瀬の自然の大きさ、その自然を背景にした「花火」という人為的な美しさ、「コンニャクづくり」での人と自然との関わりというように、尾瀬の美しさが与える恩恵といった観点から重層的に伝えていくと読み取れる。最後の「わたしたちに何ができるか」において、捨てるべきが手放してはならない美しい自然とどう関わるかという問題を支えているのは、それを根拠づけている自然と人との関わり合いの価値を伝えている記事群であろう。

さらに新聞の視覚的なデザインについても、「見出しは、内容にあったレタリングや地模様」というように、たんなる装飾性ではなく、内容からの必然性や内容との整合性を求めている点で、踏み込んだ工夫を学習者に求めることも可能であろう。教材では「人の目をひく工夫」とあるが、色彩、文字、罫線などのレイアウト要素は、イメージの伝達、注目度の向上、情報の分類・関連づけなどの効果があるとされる<sup>(3)</sup>。それらを踏まえるならば、林間学校の体験の楽しみを中心に弾んだイメージを伝えるのか、それとも上記したような自然に対する関わり方を考えさせるような落ち着いたイメージを伝えるのかというように、目的や内容によってそれに合う非言語的要素の選択を促すこともできるだろう。

#### 4.4. 中学校以降の新聞づくり学習の課題

モデルにおいてマス・レベルに設定した情報の多角化については、中学校教材の中で触れることができなかつた。これには、コミュニケーション・レベルの問題が関係していると考えられる。

「自分新聞を作ろう」という教材名に典型的であるように、およそ小学校では、書き手とオーディエンスとの距離が中学校よりも近い。このことは、体操クラブの集会であったり、みんなで遊ぼう集会について、記事に何の説明もないことからわかる。そこには、オーディエンスにとってそれらが既知の出来事であるという想定がある。それに対して中学校の「新聞の作り方」では、尾瀬の林間学校が「恒例」であることや「二年生百二十名」で出かけたこと、さらには林間学校の行程図など、この行事について知らないオーディエンスに対する配慮が見られる。このように、書き手とオーディエンスとの距離は、両者の間に情報のギャップを生み出すが、したがって、そのギャップを埋める情報を補完したり、オーディエンスの持つ情報を踏まえて書くことが求められる。

しかしながら、オーディエンスの持つ情報を踏まえるということについては、たんに事実情報だけでなく、オーディエンスの立場や考え方も含まれる。中学校2・3年では、反論を踏まえて書くことが求められるようになるが、このような対立の溝が大きくなればなるほど、容易にその反論を退けることが難しくなり、本稿で多角化と名づけている情報構成が求められるようになる。たとえば、一般の新聞は、政治面、国際面、経済面、オピニオン面、生活面、地域面、社会面などから構成されているが、こうした構成を取るのには、情報を分類して読みやすくする<sup>(4)</sup>だけではなく、錯綜した出来事の実相を多様な社会的位相から客観的に浮き彫りにするという点でもあろう。だとすれば、学習者の生活の位相から書かせていくには限界があるだろうし、学習者が異なる位相に立てるだけの社会認識の育ちも必要になってくる。

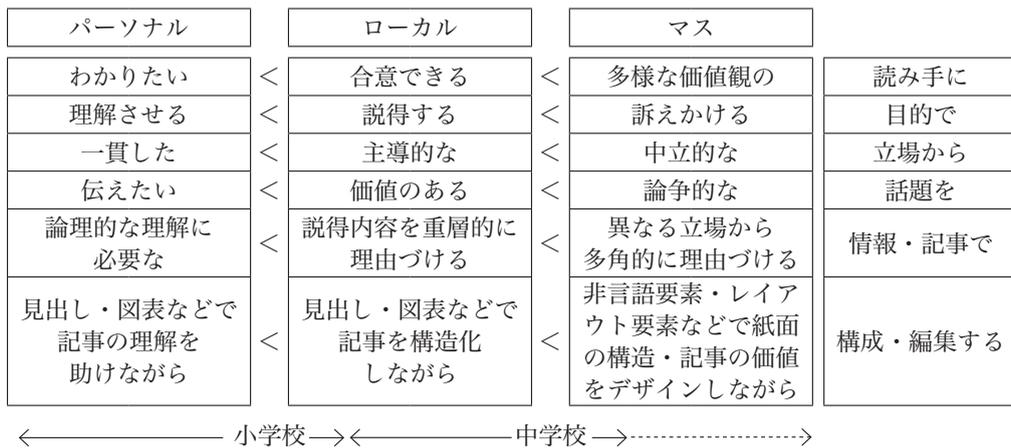
さらに、学習者がそのような位相に立てるとしても、その位相の事実を取材しようとすると、多くの場合、新聞報道などの情報化された資料に依存せざるを得ない。しかし、そのような情報収集

にもとづいて書かせると、それら資料を書き写したり、なぞるだけの文章に陥りがちになるという別の課題も出てくる。もちろん、文章レベルでその課題を乗り越える実践の開発も必要ではあるが、むしろ編集レベルでの多角的な情報構成に焦点を絞った授業のありようも考えられてよいだろう。たとえば八木松子(2008)の実践では、設定したテーマに関する新聞記事を要約させ、それらをパーツとして紙面にレイアウトさせるといったやり方で新聞づくりを行わせている<sup>(5)</sup>。1つ1つの記事は要約であって、その点では新聞を的確に読み取ることに主眼があるとも言える。しかし逆に新聞づくりという観点から言えば、どの記事を選択し関連づければ、テーマに対するどんな問題が見えてくるのかといった編集レベルでの情報構成に学習を焦点化できる。小学校5年生の実践であり、多角的な情報構成を促しているわけではないが、たんなる蒐集的な紙面構成から抜け出る一つの方法であると思われる。

### 5. 総括

本稿では、新聞づくりの活動を取りあげて、メディアの視点から編集物が埋め込まれたコミュニケーション状況と編集物に求められる情報構成との関連性、またそれらと書くことの指導との系統性・整合性を踏まえた学習内容のモデルを提案した。結論として、新聞づくりを書くことの指導として実践するにあたり、図3のような基本的な観点から学習場面を設計できると考えられる。

【図3】



強調しておきたいことは、編集するというのも、情報の論理的構成として書くことの学習内容に位置づけることができるということ、また、その構成における具体的な工夫のポイントは、編集物によるコミュニケーション状況を構成する目的・立場・受け手といった要因の具体化によって決定されるということである。しかしながら、実際のコミュニケーション状況はここで示したよりも多様であろうし、それによって効果的な情報構成の工夫も多様になってくるだろう。重要であるのは、それらを活動において調整的に試行錯誤していく過程を授業において保障することであり、そのことが言語活動を学習に取り入れていく意義であると思われる。

また、モデルと学習段階との整合性については教科書教材との対応関係から明らかにしようとしたが、本稿では新学習指導要領に対応した教科書を対象にすることはできなかった。その点については、今後、確認していかなければならない課題であるが、少なくとも、学習者の書くこと的能力

や設定するコミュニケーション状況に応じて、柔軟に学習を設計することが求められるとは言えるだろう。

【注】

- (1) 中央教育審議会(2008)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」
- (2) 鈴木みどり(1997)『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社, pp.29-31
- (3) 石田恭嗣(2003)『レイアウトアイデア見本帳』エムディエヌコーポレーション
- (4) 福田徹(2004)「新聞の読み方」(日本NIE研究会『新聞でこんな学力がつく』)東洋館出版, pp.26-33
- (5) 八木松子(2008)「テーマ性のあるオリジナル新聞を作ろう」(日本NIE学会『情報読解力を育てるNIEハンドブック』)明治図書, pp.114-118

附記 本研究は、科学研究費補助金(基盤(C)課題番号22530941)の助成を受けたものである。

(うえだ ゆうじ 本学教授)