

読みの指導における学習者の文章展開の理解過程に関する考察

—小学6年生の説明文の授業を事例として—

A study of processes in reading expository texts

山本 学*・安 直哉**・小林一貴**

YAMAMOTO Manabu, YASU Naoya, KOBAYASHI Kazutaka

1. はじめに

本研究の目的は、小学校6年生の説明的文章の授業における段落配列課題に対する児童の段落構成の理解過程に関する実態を分析、考察し、指導の一助とすることである。

本研究では、説明文指導を「スキーマ理論」という観点からとらえ分析した。説明文スキーマについて研究は数多くあるが、山本が修士論文で研究対象とした岩永正史の理論と分析方法を用い、「文章の展開構造に関するスキーマ」を「児童の実態スキーマ」に基づき分析考察したものである。特に、説明的文章における「児童の実態スキーマ」の重要性については、寺井正憲によって提案された説明的文章の学習における「ボトムアップ」と「トップダウン」の双方向の学習からの指摘がなされている。寺井正憲と岩永正史の関連性については、既に拙稿(2006)¹で論じた。

また、昨年度、岸・綿井・谷口が教材構成を分析し、導き出した結果に基づいて小学校3年生における段落挿入課題に関する児童の段落構成の予測の実態調査を行い一通りの成果をみる事ができた。今年度は、小学校の説明文の学習の最終学年の小学校6年生を対象として実態調査を行うことにした。

説明文指導を「文章の展開構造に関するスキーマ」に絞って、実際に授業における状況を分析・考察することで「説明文スキーマ」の議論をふまえた指導のあり方に関する一助とすることを目的とする。

2. 説明文指導におけるスキーマの考え方

説明文指導におけるスキーマの理論的枠組みについては、拙稿(「読みの指導における児童の文章展開の予測に関する考察—小学3年生の説明文の授業を通して—」(『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』第8号に収録)の第2章(pp.15-18)で論じた。今回の実践研究もこの理論的枠組みに則ったものである。

3. 授業の経緯

岩永(1990)²ならびに(1991a³, 1991b⁴, 1992⁵)は、説明文スキーマに関する調査を行っている。また、寺井(1989)⁶は、自然科学的な説明的文章の文章構成モデルに基づいて読解指導する方法を提示した。寺井は内田が想定した文章の処理母胎となるスキーマ(処理スキーマ)について言及している。「処理スキーマ」には文章の内容面の処理を行う「内容処理スキーマ」と文章構成面(形式面)の処理を行う「構造処理スキーマ」があるが、そのうち後者を「テキストスキーマ」として捉えている。寺井は、自然科学的な説明的文章を教材とした読解指導において、文章の展開構造に関する先行

* 多治見市立根本小学校

** 岐阜大学教育学部国語教育講座

知識（テキストスキーマ）を活用させる指導方法の提案をしている。

つまり、説明的文章の読解指導に関して、内田・寺井は文章の展開構造に関するスキーマ「テキストスキーマ」の重要性を述べており、岩永は文章の展開構造に関するスキーマを「説明文スキーマ」として設定している。基本的に同じ立場をとっていると言える。

本稿で山本は、小学校における説明文の学習の締めくくりとなる小学校6年生を研究対象とした。今回の調査は、文章の展開構造に関するスキーマを主眼におくと共に、寺井・岩永の説明的文章の指導論で説明できる「自然科学的な説明的文章」を対象とした。

1 調査授業に使用した教材名 くまが危ない 阿部 永⁷

2 調査授業に関連する「小学校学習指導要領〈国語編〉」について

- 目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえること。(読むこと イ)
- 書かれている内容について事象と感想、意見の関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらかく読むこと。(読むこと エ)
- 文や文章にはいろいろな構成があることについて理解すること。(言語事項 オ (ア))

3 調査授業にいたるまでの説明文指導について

説明文「生き物はつながりの中に」(6月実施)で、段落における「大切な言葉」のを見つけ方、「大切な言葉」を使用して、段落の要点をまとめる学習をした。また、文頭の言葉・文末表現・接続詞・指示語に着目して段落のつながりも学習した。さらに、段落のつながりを意識づけるために、本時のまとめも、段落構成に関する学習事項についてまとめるように授業を展開すると共に指導してきた。さらに、「平和のとりでを築く」(10月実施)でも「生き物はつながりの中に」での学習過程と学習方法を踏襲する形で授業を展開し、文章の展開構造に関するスキーマが有効に活用されるように心がけてきた。

6年生の説明文教材(光村図書)は、1年間に「生き物はつながりの中に」と「平和のとりでを築く」の2教材しかない。これらの教材で学習した成果をさらに伸ばすため、過去に、他の教科書会社で取り上げられた説明文教材「くまが危ない」に段落番号を付けて使用することにした。この教材は、内容理解だけでは理科的(環境保全学習)要素の強いものである。段落番号を付けることにより、ひとつの段落のまとまりを意識しやすくなると同時に、児童にとって段落の役割とつながりを考えやすい文章に仕上がった。

その結果、説明文教材の学習に欠かせない文章の展開構造に注目せざるを得ない学習を展開することができ、教師が意図的に抜いた段落の並べ替えとその理由を見つける学習に発展させた学習展開を提案している。

4 調査授業のねらい

抜き出された三つ段落を並べ替え、それぞれの段落がその箇所に位置づく理由を記載することができる。

4. 読みの過程における児童の実際

4. 1 調査結果の分析に際して

今回の授業は、文章の展開構造に関するスキーマの調査である。そのため、児童の並び替えた段落の順番とその理由を記載した調査授業用の学習プリントに基づいて検証することになる。

児童が記載した理由に基づいて分析を行うため、文の展開構造に関わるスキーマに関する考え方及び名称を整理しておく必要がある。今回の調査の用語に関連する研究者は寺井・岩永である。寺井・岩永が使用している名称について紹介しておく必要がある。

寺井 (1989)⁸は、説明文の展開構造について大筋で「事象の認定－問い－解決部」であると述べている。特に「解決部」においては「情報の収集、仮説の設定、実験、観察、調査」の部位を含むとも述べている。

岩永 (1990)⁹は、説明文の展開構造を「問題」「解決過程」「結果」と述べている。

「小学校 国語 学習指導書」(光村図書)では、段落という名称は、小学校3年生で使用されるようになる。それまでは、「ことばのまとまり」と呼ばれ、段落に関する学習が展開されている。具体的な教材名と文章の展開構造に関するスキーマに関する名称を紹介する。

- 三年上「ありの行列」
「問い」「観察・実験・仮説・推理」「答え」
- 三年下「すがたをかえる大豆」
「初め」「中」「終わり」
- 四年上「「かむ」ことの力」
「初め(課題提示)」「中」「終わり(総括)」
- 五年上「サクラソウとトラマルハナバチ」
「話題提示文(事象)」「問題解明」「まとめ」
- 六年上「生き物はつながりの中に」
「問題提起」「問題の解明」「まとめ・考えの表明(筆者の考え)」

このようにみると、小学校における文章の展開構造に関するスキーマの考え方は、名称に多少の違いはあるが基本的には岩永の「問題」「解決過程」「結果」に該当すると言える。寺井については、「解決部」に数多くの要素を含みすぎている感がいなめないが、寺井 (1989)¹⁰の中で次のように述べられているのは注目できる。

今後の課題として、次のようなものが挙げられる。第一に、実践的研究を行うことにより、本稿で提案した読解指導の方法について、検証されなければならない。第二に、本稿の提案は、形式の内、文章構成レベルのものである。レベルを文や段落に合わせた場合、文や段落に関わる知識が本稿の文章理解過程モデルのどこに位置づくか、これの探求が必要であろう。

このように、実践研究によってより具体的にされることの必要性を説いている。そこで、今回の調査で、児童が考えた段落配列とその理由を分析するのにあたり、岩永 (1990)¹¹及び「小学校 国語 学習指導書」(光村図書)に記載された名称を採用することにした。あえてここでは、寺井、岩永、「小学校 国語学習指導書」の名称の関連性については、言及しないこととする。

4・2 読みの理解過程の分析

調査対象は、岐阜県多治見市立の公立小学校6年生1学級39名(男子22名、女子17名)を対象に実施した。なお、当日2名欠席したため、調査対象人数は、37名になった。

6段落・7段落・8段落の段落配列を課題に取り組んだ結果は、

- 第6段落、第7段落、第8段落・・・5人
- 第6段落、第8段落、第7段落・・・11人
- 第7段落、第6段落、第8段落・・・6人
- 第7段落、第8段落、第6段落・・・6人
- 第8段落、第6段落、第7段落・・・4人
- 第8段落、第7段落、第6段落・・・5人

となった。正当な並び順は、第6段落、第7段落、第8段落である。調査の結果、自己の説明文スキーマ

マに基づいて、正当な段落配列を行うことができた児童は14%となった。これは、文章展開に関するスキーマが有効に活用されていないことを示している。しかし、段落配列の結果だけでは「説明文スキーマ」の全てを分析することはできない。そこで、それぞれの段落配列の理由に着目することにした。なお、「内容に関するスキーマ」は、「説明文スキーマ」に該当しないため、その事柄に関することを記述しているものは除外した。「文章の展開構造に関するスキーマ」に関する記述のみを取り上げて検証した。「文章の展開構造に関するスキーマ」に関する記述の数を明らかにする。以下の通りである。

第6段落, 第7段落, 第8段落・・・5人 (100%)

第6段落, 第8段落, 第7段落・・・5人 (45%)

第7段落, 第6段落, 第8段落・・・2人 (33%)

第7段落, 第8段落, 第6段落・・・2人 (33%)

第8段落, 第6段落, 第7段落・・・2人 (50%)

第8段落, 第7段落, 第6段落・・・1人 (20%)

なお、段落配列の理由を「文章の展開構造に関するスキーマ」＝「説明文スキーマ」に基づいて思考していく割合も同時に示した。この結果からみると、文章の展開の理解過程では、「説明文スキーマ」に基づいて思考することが正当な段落配列を導き出すことに有効に働いていることが言える。

では、「説明文スキーマ」に基づいて思考したにも関わらず、正当な段落配列を導き出すことができなかった児童の理由を分析することにする。なお、「文章の展開構造に関わるスキーマ」の理由を分析するにあたっては、4.1に記載した説明文指導に関連する名称（例えば、「問い」「まとめ」「問題提示」など）を利用したものを対象とした。（なお、山本は、「文章の展開構造のスキーマ」に関する前述の言葉を強調するために『 』を使用する。）

○正規の第6段落の場所に、他の段落を位置づけた児童の理由

（第7段落を位置づけた児童の理由）

- ・第6段落は、第5段落の『問題提起』の『結果』になっている。
- ・第6段落の「そして」という接続詞が、『実験結果』として位置づき第5段落のくまの安全性につながってくると思う。
- ・第5段落で、このような生活をいつまでも安全に続けられるでしょうか。という『問題提起』に対して第6段落で、かれらの生命をおびやかす最大のもの「天然林を切りはらうことであり、自然を開発することである。」と第5段落の『問題提起』に対して第6段落で『答え』を出しているから、第6段落を第5段落の次におきました。
- ・第5段落では、『問題提起』で「だろうか」と書いてあるから必ず安全に生きられるとも限らないということを言っていると思います。第6段落は、最後に『答え』として「である」と書いてあるから、この段落が第6段落になるんだと思いました。

（第8段落を位置づけた児童の理由）

- ☆「文章の展開構造に関するスキーマ」に関係した名称に基づいた理由を記載した児童が存在しなかった。

このようにみえてくると、第5段落の『問題提起』に対して、次にくるべき段落は『結果』『答え』であるという思考が働いていると言える。岩永 (1990)¹²に基づいて分析すると、説明文の文章展開構造の「問い」「解決過程」「結果」のうち、「問いー結果」の思考が優先し、その途中に位置するべき「解決過程」に関する思考が欠如していることが分かる。

○正規の第7段落の場所に、他の段落を位置づけた児童の理由

(第6段落を位置づけた児童の理由)

☆「文章の展開構造に関するスキーマ」に関係した名称に基づいた理由を記載した児童が存在しなかった。

(第8段落を位置づけた児童の理由)

☆「文章の展開構造に関するスキーマ」に関係した名称に基づいた理由を記載した児童が存在しなかった。

この段落における位置づけに関する分析は、不能である。

○正規の第8段落の場所に、他の段落を位置づけた児童の理由

(第6段落を位置づけた児童の理由)

- ・これからどのようにしていったら良いかという、この話の『まとめ』の文だから位置づけた。
- ・第9段落に、くまの行動について書いてあるから、結果的に何がくまにいけないのかを『まとめ』とした文がくる。
- ・第8段落には、『まとめ』の文が必要なので位置づけました。

(第7段落を位置づけた児童の理由)

- ・第8段落は、『答え』のようなことが書いてあるから位置づけた。
- ・この文は、『答え』なので第8段落に位置づく。
- ・第5段落の『問題提起』に対して、「くまは生活の場所を失い」と書いてあって、この言葉が第5段落の『問題提起』の『答え』になっているから、第8段落に位置づく。
- ・第5段落の『問題提起』から『まとめ』となるこの第8段落に、事実の『結果』が位置づく。

このようにみると、第8段落には『まとめ』『答え』が位置づくと考えている。岩永(1990)の「解決過程」内において「解決」されてしまった事柄を位置づけた思考が行われたことになる。つまり、「解決過程」が「結果」につながっている思考が欠如し、「解決過程」内で完結し、「問いー解決過程」という思考を展開していることとなる。

では、誤答した児童の理由に基づいて、第5段落から第9段落の「文章の展開構造スキーマ」について整理してみると

「問い」→第5段落

「解決過程」→第6段落・第7段落・第8段落

「結果」→第9段落

となるのは明白である。問題となってくるのは、「解決過程」である。さらに、「解決過程」をくわしく分析してみると

第6段落→「答え」「結果」 第7段落→分析不能 第8段落→「まとめ」「答え」
ようになる。たった3つの段落において、「答え」に類する段落が2つも存在している。つまり、「解決過程」である位置づけの思考が欠如しているため、「文章の展開に関するスキーマ」が活用されず、ひと段落だけに着目した「文章の内容についてのスキーマ」のみよる判断が行われた結果である。

では、このような誤答を生み出さないために、どのような手段を用いればよいかを考えてみることにする。簡潔に言えば、学習者が「説明文スキーマ」を活用することである。言い換えれば、「文章

の展開に関するスキーマ」を活用して、段落配列課題に取り組むことである。

今回の調査で使用した「くまが危ない」を岩永 (1990)¹³の分類にしたがえば

第1段落「問題」→第2段落・第3段落「解決過程」→第4段落「結果」→第5段落「問題」→第6段落・第7段落・第8段落「解決過程」→第9段落「結果」

になる。さらに、「解決過程」を三年上「ありの行列」の説明文指導で使用されている「観察・実験・仮説・推理」に基づいて分析すると

第2段落→「観察」 第3段落→「観察」 第6段落→「観察」 第7段落→「観察」 第8段落→「推理」

となる。つまり、第8段落「推理」の位置づけが鍵をにぎることになる。隣接する段落のみを思考対象とすることで判断をするのは、「文章の内容についてのスキーマ」に基づいた思考であり、岩永 (1991a)¹⁴が指摘したように、文章の理解に関わり有効に働いたと言えるが、過程全体には関わらなかったものと考えられる。言い換えれば、「文章の内容についてのスキーマ」だけでは、必ずしも過程全体に関わらないため第8段落を正当性のある箇所位置付けることができない。全ての段落を対象とし、筆者の意図(書きぶり)を考えることが、岩永の「文章の展開構造に関するスキーマ」が十二分に活用されることにつながるであろう。

そこで、学校現場では、「ありの行列」の学習において文章の段落構成のあり方を丁寧に指導すると共に、説明文指導に使用されている名称と働きを全ての段落とのかかわりのなかで理解させていく必要性を感じる。さらに、教授者が学年が上がるにつれて変化する使用言語のつながりをしっかり整理・理解した上で指導することも重要になってくる。

5. まとめと課題

説明文の指導における読み手の思考に関わるスキーマに基づいて、指導の過程における児童の読みの実態について授業記録と並べ替えを行ったノートに基づいた分析と考察を行った。

説明文の展開構造として「問題」「解決過程」「結果」という区分を手がかりとして児童の反応を見たが、接続詞や文末の表現について着目をしながら展開を予測している児童も確認できた。また、スキーマについても部分的なテキストの展開にかかわるものか、あるいはテキストの展開の全体に関わるものかという点について、具体的な児童の予測の実態を確認する事ができたと考える。

今回は、児童の反応を中心に引き上げてきたが、テキストの展開について、文や段落に関わる知識が、分析のモデルならびにこれまでの指導の方法に関する議論においてどのように位置づいていくのかという視野から引き続き考察を行っていくことが求められる。スキーマの考え方に基づく指導法の検討として一読総合法が挙げられる。今回の実践もその方法と接点をもつ部分があったが、その問題点をふまえつつ、国語科における説明文指導の問題状況における実践の位置づけを行っていくことが課題である。

¹ 山本 学・安 直哉・小林 一貴 2006「読みの指導における児童の文章展開の予測に関する考察—小学3年生の説明文の授業を事例として—」『岐阜大学教育学部研究報告=実践研究=』第8巻, pp.15-27

² 岩永 正史 1990「ランダム配列の説明文における児童の文章理解」日本読書学会『読書科学』34-1, pp.26-33

³ 岩永 正史 1991a「スキーマ理論と国語科理解領域の指導の課題」『山梨大学教育学部研究報告書』41, p.249-254

⁴ 岩永 正史 1991b「『モンシロチョウのなぞ』における予測の実態」日本読書学会『読書科学』第35巻第4

号, pp.121-130

- ⁵ 岩永 正史 1992「スキーマ理論と一読総合法」『山梨大学教育学部研究紀要』42, pp.230-237
- ⁶ 寺井 正憲 1989「説明的文章の読みの指導過程－自然科学的な説明的文章の文章構成モデルに基づいて－」『文教大学文学部紀要』3号, pp.137-166
- ⁷ 調査資料「くまが危ない」(『平成8年 大阪書籍 小学校国語 6上』に掲載された教材である。)の内容はつぎのようなものである。

まず、くまは日本における最大の野生動物であり、狩猟や駆除の対象にされてきたが、他の大型の動物達のように法律によって保護されていないにもかかわらず種族を保ってきているのはなぜかという理由について問いかけがなされている(第1段落)。まず始めに、くまは群れをつくらずに、単独で生活しており、一度の狩猟で多くの命を失う可能性がないと説明がされている(第2段落)。次に、食事に関して言えば、食肉類でありながら、草の芽や根、木の実などを食べることから、生命を保つために都合のよいことも説明がなされている(第3段落)。さらに、くまは穴ごもり中に子を産み育てるため、安全性が高く、種族を保つためにたいへん大事な営みをしている秘密を紹介している(第4段落)。そして、このようなくま特有の生活があげられるが、そのような生活がいつまで続けられるのかという問いかけがなされる(第5段落)。

このあとに、抜き出した3つの段落が続く。くまの生命を脅かすのは天然林の伐採や自然開発、そして徹底的なくまの駆除である(第6段落)。異常気象により山中の食物が減少すると、くまが人里に現れるようになり、それにとまって駆除も徹底される(第7段落)。石川県では原生林を買い上げることによりくまの安息地を確保したが、日本では自然開発が進んでおり、他の動物達と同様に保護が必要である(第8段落)。

最後に、くまの行動は人間に対する警鐘であることが述べられる(第9段落)。

- ⁸ 寺井 1989
- ⁹ 岩永 1990
- ¹⁰ 寺井 1989, p.163
- ¹¹ 岩永 1990
- ¹² 岩永 1990
- ¹³ 岩永 1990
- ¹⁴ 岩永 1991 a