

説明文指導における児童の課題提示表現の理解

「いろいろなくちばし」の指示語と写真に着目した授業を通して

Children's responding to expository text in teaching to read

山本 学* ・小林一貴**

YAMAMOTO Manabu, KOBAYASHI Kazutaka

1. はじめに

本稿の目的は、小学校低学年の説明文の授業を分析、考察することにより、説明文の構成に関わる要素が教材本文の指示語と指示対象となる写真によって構成される場において把握され、本文の説明の表現理解がなされる過程を具体的に検討することである。

説明文教材については、教材文の文章構造について学習の過程にはたらく方略の観点から議論の整理検討がなされてきている（間瀬：1994）。また、具体的な学習過程における学習者の反応の研究も複数なされてきており、田中（2005）では説明文の「積み重ねの順序（重要さの順序）」についての調査と分析が論じられている。山本・安・小林（2005・2006）においては、岩永正史によるスキーマの論を先行研究としつつ、小学校3年生と6年生において段落を主とした説明的文章の展開の予測に関する研究を行った。

このように、説明文の構造と読みの方略についての議論が実践を通して積み重ねられてきている。しかし、低学年の説明文指導については、構造についての用語を直接に用いた学習が困難なこと、説明文の表現と構造そのものが簡潔であり、それにもとづいた方略の検討が難しいこともあるため、学習者の側の方略の検討はもとより、発話や行動をふまえた学習過程の研究が必要になると考える。本稿はこうした問題意識に基づき、低学年の説明文の課題提示にかかわる「問い」と「答え」に着目した授業について、図・写真への言及を視野に入れつつ教師と学習者の発話に基づいた説明の理解過程について検討を行う。

2. 入門期の説明文の読みについて

梅沢・岩永（1994）は、「学習者との関わりから見ると、小学校に入学したての児童にとっては、なじみのうすいジャンルである」とし、次のように述べている。

「小学校入学以後、特に説明文スキーマ形成初期にあたると見られる低学年の説明文の指導、そこで触れる教材などが、その後の彼らの説明文教材の学習に重要な意味を持つことが推察される。とりわけ、先行して発達している物語スキーマによる読みから、どのようにして説明文の読みが分化してくるのか、従来そこで行われていた指導は適切だったのか、などの問題が浮かび上がってくる。」¹

物語の体験と説明との違いをふまえ、児童が説明文をどのように理解しようとしているのかを検討することは、授業の考え方についても再検討を求めるとする。そして、児童の「物語と説明文の違い」についての調査を行い、「物語は創作、説明文は本当のこと」「物語は絵、説明文は写真」という指摘

* 多治見市立根本小学校

** 岐阜大学教育学部国語教育講座

が多いことを指摘している。ここでの「本当のこと」とは、教材文に書いてある事柄そのままというわけでもなく、また児童が既に知識として持っていることでもなく、「自分の既有知識と比べて受け入れ難い」ようなものとしてとらえられるとする。²

この「受け入れ難い」ものをどのようにして自分の知識としていくのか、すなわち「説明文という、どちらかといえば彼らにとってなじみのうすいジャンルの文章がいかに理解されていくのか、説明文を読むことで触れた新しい情報と児童の既有知識とが以下に統合されていくのか」³を考察するために、「日記作り」という活動によって説明文の内容を自分なりに記録していくことを選択した児童の「日記」の分析を行っている。そこでは、「物語と説明文との違いを意識しつつも、説明文に描かれた世界を自分のよりなじみのある世界に引き寄せて理解しようとしている」⁴ことが明らかにされており、具体的には、「説明対象への視点を追体験する」「新知識を自分以外の誰かが伝えたいこととして把握する」「新知識を一般的な表現やあいまいな表現に変える」ことが指摘されている。こうした「日記」による説明文の理解に関連した指導として、西山(2006)は「お話しシート」を用いた実践を論じている。

達富(2006)は、説明的文章の理解過程について発話のジャンルの観点から児童の「生活ことば」に着目した研究を行っている。これは、「教科書ことば」である論理的な説明的文章をどのように読むのか、その過程に児童の「生活ことば」が「どのように機能しているか」を考察するものである。この行為としての児童の発話から理解過程を検討しつつ、次のように述べている。

「児童の『生活ことばに基づく話しことば』は、論理的な表現ではない。論理的な表現を生活ことばで言い換えようとする、そこには不具合が生まれることがあるだろう。特に、吟味することなく、言い換えてしまうと、それは感覚的なものとなり、論理性を失うことになる。しかし、この事例のように、複数の児童が、互いに交流し、かつ指導者が一人一人の発言に耳を傾け、一つの結論を導き出したとき、そこには思考過程を経たことによる一つの成果としての読みが存在すると言える。(省略)生活ことばで言い換えるということが、論理性を失わせるという危険性を持つことは事実であろうが、今、手持ちの『ことば』を働かせて、理解を深めていこうとすることも大切なことである。」⁵

教材文のことばと、それについての解説の用語による説明文の理解としてではなく、児童の日常的な認識を媒介することばによって理解することは、学習者の理解の方略をより自然なかたちで用いることがなされると考えられる。しかし、一方では上に指摘されているように、教材に対する児童の一方的な一貫性を欠いた理解にとどまってしまうことも考えられる。そもそも、児童にとって説明文のテキストにどのように目を向け、説明の理解として成立していくのか、この課題をふまえて授業を構想し実施した。

3. 授業の概要

・教材名：村田浩一「いろいろなくちばし」(光村図書 こくご 一上)

・本時のねらい

本文から、はちどりのくちばしについて読み取り、きつつきやおうむの文章と比較しながら発表することができる。

7. 本時の展開（7/9時）

過程	学習活動	指導・援助 ☆評価
つかむ	1, 前時の学習を振り返る。 2, 本時の課題を確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">はちどりのぶんについて、かんがえよう。</div>	・ 掲示物を実ながら、2つの鳥の特徴を段落構成を確認する。
ふかめる	3, 本時の学習範囲を音読する。 ・ 個人読みで行う。 4, はちどりについて発表する。 ・ ほそくて、ながくのびている。 ・ 花の中に入れるのに使用する。 ・ 蜜を吸うのに使用する。 5, 「きつつき」や「おうむ」の文章の構造と比較し、発表する。 ・ 「問い」「答え」「説明」は同じである。 ・ くちばしの説明する文章の繰返す表現が短い言葉になっている。 (具体例) 「ほそくて、ながくのびた」→「ほそながい」	・ 音読の姿勢・声の大きさについて確認する。 ・ 説明の段落内容に着目するように示唆する。 ・ 前時の学習を振り返る段階で確認した内容を思い出すように助言する。
まとめる	6, 「ほそながい」と表記された理由を説明する。 ・ はちどりが蜜を吸うのに、細いだけではなく、ながいくちばしが必要なために「ほそながいくちばし」と書かれている。 7, 本時の大事な文章を視写する。(□の中に言葉を書き入れる。) ・ はちどりは、□□□□□ くちばしです。	・ 「ほそながく」と複合語となっている理由を求められるように思考を限定していく。 ☆はちどりのくちばしは、花の蜜を吸うために細くて長くなっていることを読み取ることができる。(発言内容)

・ 指導にあたって

小学校に入って初めて学習する説明的な文章である。「段落」「構成」等の用語については中学年から学習するが、この文章には説明文教材の学習の観点としてしばしば指摘される「問い」と「答え」に相当する要素がくり返し配置されており、後々の学習へと連続していく説明的な文章の基本的な特徴が見出される。

児童の「問い」「答え」の理解について検討する上で特に着目するのは、写真と指示語である。すなわち、「問い」「答え」の段落では、動作主と最も近い場合に使用する指示語「これ」が使用されている。つまり、文章だけでは理解することができない構造となっており、「問い」の段落における指示語は、挿絵を参考にして読み進める形となっている。また、「答え」の段落における指示語は、前ページに掲載されている挿絵や写真を参考にして記載事項を確認する形式となっている。

これは、説明的文章を学習する上で、挿絵、写真などを活用することで文意を理解する学習方法の獲得に向けて構成されていることが分かる。付け加えれば、「問い」「答え」の段落が同一ページや見開きに掲載されず、裏表ページに載っていることも説明的文章の学習意欲を高めるための手法と考えられる。

しかし、単に「問い」と「答え」という要素があることへの理解にとどまらず、この部分について授業で検討することにより、説明文としての表現にさらに着目することを意図する。すなわち、はちどりのくちばしについて、本文では教科書に載っている写真を参照しながら「ほそくて ながい」と記述されているが、指示語による写真と「問い」「答え」の次にある記述は「ほそながい」となっている。この記述上の違いを、はちどりのくちばしについての説明として理解することを指導では意図したい。

また、指導においては、「お話ノート」を活用している。これは、基本的に児童の書くことの抵抗感を少なくするために、クラス全員で取り組んだ活動や行事を素材として取り上げ、文章にまとめる活動として普段から行っているものである。書く要素としては、時間・場所・活動した事実・自己の思いである。これらの要素について段落構成を意識しながら書くことを指導している。具体的には、第1段落に「時間・場所」、第2段落に「活動した事実」、第3段落に「自己の思い」を記述するという指導である。日常の学校生活では記述対象が共通であるため、教師が記述内容を紹介してもクラス全員で書き手の心情に共感できるだけでなく、児童が経験した事態や事柄の理解にも有効であると考えている。児童が記述するなかで偶発的に出現した表現方法（擬人法・理由を述べる助詞の活用・比較の助詞を用いた方法）を、音声で紹介するだけでなく、掲示板に提示して視覚的にも理解できるようにしている。

この「お話ノート」は普段の学校生活で用いているものであるが、説明することに対する児童の自然な知識や行為を重視して行っているものであり、日常的な事態、事象把握の方法として説明文の読みの指導にも活用できるものと考えられる。先の梅沢・岩永（1994）において論じられていたような「受け入れ難い」事柄について、児童の各自の説明についての既有知識と接点と整合性を持たせるための方法として位置づけることも可能であると考えられる。

4. 授業談話と話題と説明の理解

本時で取り上げる本文は以下の「はちどり」についての部分である。

ほそくて、
ながく のびた
くちばしです。
これは、なんの
くちばしでしょう。

これは、はちどりの
くちばしです。
はちどりは、ほそながい
くちばしを、はなの なかに
いれます。
そして、はなの みつを
すいます。

(『こくご 一上』光村図書 pp.49 - 50より引用)

以下は、はちどりについて書いてある部分を各自が読んだ後の教師と児童のやりとりである。

T: どんなことが書いてあった?

- C1：すいません。
T：何をすう？
C2：花です。
T：花の何か？
C3：花のみつをすいます，です。
T：あとは？もうない？くちばしは？
C4：ほそながいくちばしです。
T：この文の中には問いはありますか？答えはありますか？
C5：（何も発言せず）たすけてください。
T：ヒントはなにになにでしょう，だよ。
C6：ここです。
T：答えは，なにになにです，がヒント。
C7：（何も発言せず）たすけてください。
C8：ここです。
T：ノートに書きます。

Tの「どんなことが書いてあった？」という問いかけに対して，C1は「すいません」というくちばしのはたらきについて言及している。この発言に続いて，「花をすう」→「花のみつをすう」というように，「すうこと」を話題として教師と児童のやりとりが続く。ここで，T「あとは？もうない？くちばしは？」と「くちばし」を話題とする発言を行っている。この問いかけに対して，C4「ほそながいくちばしです。」と発言している。ここまでのやりとりには，「くちばしのはたらき」と「くちばしのかたち」が話題として出てきているが，それぞれ教師の問いかけに対する発言であり，「はたらき」と「かたち」についての統合された理解がなされているかどうかは別であると考えられる。

この統合された理解に向けてT「この文の中には問いはありますか？答えはありますか？」という問いかけがなされているが，C5，C7は発言できずに他の児童に交替を求めている。C6，C8はいずれも「ここです」と教室の前に掲示した教科書本文の写真を指しながら答えている。ここに，「これは，なんのくちばしでしょう」「これは，はちどりのくちばしです」の「これは，」による指示対象が教室場面における具体的な掲示物として扱われており，写真と本文の「問い」「答え」の理解が児童にとって一つの空間的な役割関係によって構成されている。

上のやりとりに続く場面は，教科書本文の5つの文について，それぞれどのような情報の要素を担っているかを考えることが行われている。以下は，5つの文について，児童がノートにそれぞれの文のはたらきを書いた後に全体で確認をしていくところである。（丸数字は文番号を表す）

- T：はちどりの①は？
C9：かたちです。
T：④で悩んでいる人が多いから，先に⑤は？
C10：たべものです。
T：④は？
C11：くちばしの使い方です。
C12：使い方です。
T：問いと
C13：ちがう。
T：ちがう？ほそくて，ながくのびたが，ほそながいにかわっています。今まではどちらかが消えて

るよね。これは？消えてないね。何でかな？

T：ながいくちばしです，ではダメ？逆に，ほそいくちばしです，ダメ？実験してみましょう。

T：大きさは？

C：ストロー。

T：花の色は

C：赤。

T：何をすうの？

C：みつ。

T前に来て。

C（ストローをくわえてすう）

Tなんですえなにの？どうして。細いよ。

Cもっと長い方が。

Tでは，長いのを持ってきたよ。

C（ラップの芯を選んできて同じようにやる）

Tなんで。

C花を食べてるよ。

T太いよ。

C太いよ。

Tどんなんならすえる？

Cほそくてながい。

Cほそながい。

Cほそながいくちばしですえました。

ここでは、「ほそくてながい」が「ほそながい」という表現に変わっていることを確認し、実際にストローやラップの芯、棒を用いながら花のみつを吸うという活動を行っている。ビデオで確認すると、児童が前に出てきて花を模したものからくちばしで吸うところを、はちどりについての2つ目の写真の様子（はちどりが飛びながらくちばしで花のみつを吸っている様子）と重なり合い、同時に動作をしている児童の目線においては、1つ目の写真（くちばしの部分を拡大したもの）に重なり合うような近い動きをしているように思われる。これは、単に動作を試みることではちどりになってみるということではなく、写真の視点とそれを指示する本文の表現に児童が自らの行為を重ねつつ、先に確認した細いだけでなく長いだけでもない「ほそながい」くちばしを教科書の説明の表現に即して理解しているものと考えられる。

5. まとめと課題

指導上の問題として、低学年の説明文教材の構造や段落構成について学習することは困難であると考えられる。しかし、これはむしろ学習者側から説明文の理解過程について考える視点を複数もたらず糸口を提供するものである。つまり、学習者の題材についての既有知識や、ジャンルについての知識ならびに行為の側面から説明文の理解の実態を検討する可能性を提示する。こうした視点については、本稿で引用した先行研究の中でも既になされてきており、児童が既有の知識に適合させて理解するためにどのような方略を用いているか、具体的な行為としてどのようなスタイルによって自分のものとして理解しようとしているかが検討されてきている。

本稿では、「問い」「答え」という説明文の構造的側面についての理解を視野に入れつつ、くちばしのかたちとはたらきについての理解過程について授業における教師と児童のやりとりに基づいた考察

を行った。そこでは、本文中の指示語の指示対象と、掲示された本文の写真という授業場面を構成する具体物の関係を通して「問い」「答え」を児童が認識し、「ほそながい」という表現によるくちばしのはたらきについての説明の理解がなされていることを指摘した。すなわち、「これは」として指示されている写真は、単に拡大して視覚的に児童に示された資料というだけではなく、「問い」と「答え」を構成する要素として児童にとっての学習の過程の成り立ちを支えており、その構成された場面において児童も写真のように花のみつを吸う動きをすることによって、本文の表現による説明を理解することが行われているのである。このことは、指導の方途として単に説明文指導で動作化を行うということではなく、図や写真を含めた教材の本文の表現を学習者にとっていかに具体的な学習の過程として取り込むかという観点から説明文指導を考える視点を提示するものである。

説明文教材については教材文の構造について学習指導の観点から考察がなされてきているが、そうした議論をふまえて低学年の説明文の指導についての考察を行いたいと考える。また、学習場面については、今回は取り上げることでできなかった「お話ノート」に基づいた分析、考察も行いたいと考えている。

・参考文献

- 梅沢実・岩永正史1994「小学校2年生は説明文をどのように読むのか」『山梨大学教育学部研究報告』第45号, pp.104-112
- 達富洋二2006「小学校国語科の『読むこと』における生活言葉の活用」『教育学部論集』第17号, pp.47-58
- 田中拓郎2005「小学校説明文教材における思考力の研究」『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』第3号, pp.1-15
- 桑原昭徳・竹下真生2005「小学校低学年国語授業の指導技術(1)」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第20号, pp.31-45
- 桑原昭徳・成石せつ子・竹下真生2006「小学校低学年国語授業における学習活動の構想(1)」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第21号, pp.1-16
- 桑原昭徳2008「学習規律の指導と総合的学習」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第25号, pp.17-32
- 西山のぞみ2006「説明文の内容を読み取る力の育成」『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』第4号, pp.59-70
- 間瀬茂夫1994「文章構造にそった説明的文章の〈方略的読み〉の過程」『広島大学教育学部紀要 第二部』第43号, pp.13 - 22
- 山本 学・安 直哉・小林一貴2005「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—」『教育学部研究報告 教育実践研究』第8巻, pp.15 - 28
- 山本学・安 直哉・小林一貴2006「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—」『教育学部研究報告 教育実践研究』第9巻, pp.1 - 7

注

- ¹ 梅沢・岩永1994, p.105
- ² 同上, p.107
- ³ 同上, p.108
- ⁴ 同上, p.111
- ⁵ 西山2006, pp.57-58