

# 説明的文章における読解方略の学習指導の在り方 －対話を重視した学習指導とその具体的な手立ての検討から－

歌代 温子\*・佐藤 多佳子\*\*  
(平成27年8月31日受付；平成27年10月30日受理)

## 要 旨

説明的文章の読解に関する学習指導において、「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」を「論理的・意味的なつながり」と捉えさせ、それらを読解方略として獲得させる必要があると考える。本研究は、「論理的・意味的なつながり」を「テキストの意図として「ことば」で表出すること＝意識化」をもって読解方略の獲得と捉え、そのための具体的なかつ有効な学習指導の在り方を考察するものである。小学校第3学年児童を対象に「分類」と「名づけ」の活動を取り入れた実践を行い、テキストの意図としての表出の様相を分析した結果、他者との対話を重視した学習指導の有効性と共に、それを支える手立てとして、既有知識と異なる構成の教材の選択、既有知識との差異に目を向ける学習課題の設定、具体的な操作を行いながら文章構成を捉える学習活動と教具の工夫の有効性を明らかにした。

## KEY WORDS

論理的・意味的なつながり Logical, Meaning relationship 意識化 Consciousness 対話 Dialogue 分類 Classification  
名づけ Named

## 1 問題の所在

### 1.1 説明的文章の読解に関する指導

#### 1.1.1 『小学校学習指導要領解説国語編』からの検討

文部科学省は、『読解力向上に関する指導資料』の中で2003年実施PISA調査における「読解力」の結果を踏まえた指導の改善の具体的な方向3点を示し、その1点目に「①テキストを理解・評価しながら読む力を高めること」を挙げ、「考える力と連動した形で読む力を高める取組を進めていくこと」の重要性を述べている。また、これをさらに具体化した「指導のねらい」の1つを「目的に応じて理解し、解釈する能力の育成」として次のように解説している。

自らの目的に応じてテキストの意味や構成を理解したり、表現の細部が全体においてどのような役割を果たしているかなど、筆者の表現意図を解釈したりする力を高める必要がある。<sup>(1)</sup>

このことを受け、『小学校学習指導要領解説国語編』「C読むこと」でも、自分の考えをまとめたり明確にしたりして読むことの前提として、第3学年及び第4学年では「段落相互の関係を考へて全体の構成を把握」<sup>(2)</sup>することを、第5学年及び第6学年では「筆者の意図や思考を想定しながら文章全体の構成を把握」<sup>(3)</sup>することを、説明的文章の解釈に関する指導事項としている。

これらの指導のねらいや指導事項は、学習者の立場から見れば、間瀬茂夫(2013)が述べる「文章を読む際に、読み手が、よりよく、より深く理解するために行う活動」<sup>(4)</sup>、すなわち読解方略に関する指導事項であると言える。つまり、「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」を単に形式として学習者が捉えられればよいのではない。筆者が何を伝えようと意図したものなのか、どう思考して構成したものなのかを読み解くことを通して、「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」の把握を読解方略として獲得することが重視されているのである。

#### 1.1.2 認知心理学の側面からの検討

説明的文章の理解に関しては、岸学(2004)により認知心理学の側面からも検討されている。岸は「文章構造」を

\*上越教育大学(専門職学位課程) \*\*学校教育学系

「文章の文間および段落間に存在する論理的・意味的なつながりであり、そのつながりが文章全体としてのまとまりを構成するもの」と定義しつつ、説明的文章の理解には「文章構造に関する知識を獲得し、それを活用する方法を習得することが必須条件になる」<sup>5)</sup>と主張している。この知見からも、やはり「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」を「論理的・意味的なつながり」つまり「文章構造」として捉えることを方法として意識させることが必要だと言うことができる。そうすることは、文章構造に関する知識を活用する方法を習得すること、言い換えれば読解方略となり、他の読むことの学習場面でも用いることができる力になると考える。

## 1. 2 説明的文章の読解に関する指導の現状と問題

しかしながら、上記のような理解のもとで読むことの学習が展開されているとは限らない現状がある。新潟県小学校教育研究会実施「平成26年度学習指導改善調査(国語)」<sup>1)</sup>の正答率を分析し、その実態を考察する。

この調査の第4学年では「町の名人」の紹介文を書く」という課題が出されている。「はじめ①-中②③-終わり④」(以下○番号は形式段落を表す)の4段落からなる「組み立て表」を提示し、①に「自分が紹介すること」を、②③に「取材メモの内容」を、④に「まとめ」をと構成の形式と記述内容を指定した上で、230字程度の文章を書くことが求められている。そして、紹介文を記述する前の段階として次の3問が出題されており、その正答率は以下の通りである。(表1)<sup>6)</sup>

問1の正答率を見ると、取材メモ(事例)の内容理解とともに、紹介したい話題に照らし合わせた適切な選択は、おおむねできていることが分かる。ところが、問2で選択しなかった取材メモ(事例)について選ばなかった理由を問うと、正答率は50%を下回る。この問2は、「選ばなかった理由」を問うことで、話題と事例を論理的・意味的につなぎあるものとして理解し、それを記述で説明できるかどうか、すなわち、話題と事例の「論理的・意味的なつながり」を方略として身に付けているかどうかを確認する問題である。否定理由を問われることに不慣れであることの影響も少なからずあるであろうが、半数以上の子どもが誤答または無答という結果である。

問3は、さらに正答率が下がる。60%以上もの子どもが、話題及び2つの事例と対応させながらまとめの文を記述することができないのである。ここからも、話題、事例、まとめを論理的・意味的につなぎあるものとして思考することの不十分さが見て取れる。

このように、文章構成を形式として知っていたとしても(あるいは「組み立て表」のように与えられたとしても)、それを論理的・意味的につなぎあるものとして意識している子どもは、多くはないのである。

この調査は、紹介文を書くことを課題としているのであるから、ここまで述べてきた分析は、書くことにおける実態である。しかし、これは読むことの学習指導の在り様に起因していると考えられる。読むことの学習で身に付けていないからこそ、書くことで活用することもできないのではないだろうか。「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」を「論理的・意味的なつながり」と捉えさせ、読解方略として獲得させることが求められているにもかかわらず、そこに至っていない現状の改善こそが必要なのである。

## 2 研究の目的

「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」を「論理的・意味的なつながり」と捉えさせ、それらを読解方略として獲得させることの必要性を述べてきたが、学習者のどのような様相をもって、読解方略として獲得したと考えればよいのであろうか。間瀬(2013)は、方略を「意識的に行われる過程」<sup>7)</sup>に着目した概念であるとしている。つまり、読解方略として獲得できたか否かは、意識化されたか否かによるのである。筆者の意図や思考を読み解くという目的のもとで「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」が「論理的・意味的なつながり」として捉えられ、さらにそれらがテキストの意図として語られること(=意識化)で、活用できる方略となる。したがって、テキストの意図の表出をもって読解方略を獲得したと理解できると考える。

以上を踏まえ、次の2点を視点に実践を行い、具体的かつ有効な読解方略の学習指導の在り方を明らかにすることを本研究の目的とする。

表1 新潟県小学校教育研究会実施  
平成26年度学習指導改善調査(国語)第4学年正答率

	正答率(%)
問1:自分が紹介したい話題に合う取材メモ(2枚)を選ぶ	82.8
問2:他のメモを選ばなかった理由を書く	49.5
問3:選んだ内容(紹介したい話題と選択した取材メモ)に合うまとめの文を書く	34.8

ア．「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」を「論理的・意味的なつながり」として捉えること  
 イ．「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」の「論理的・意味的なつながり」が、テキストの意図として表出されること（＝意識化）

### 3 研究の方法

では、前述のア、イを促すためには、どのような学習指導を展開するべきであろうか。

河野順子（2012）は、説明的文章の学習指導について「学習者の内部に（中略・稿者）「なぜ、そうなるのだ」「どうしてだ」という葛藤（感情的経験）が引き起こされたりすることによって、はじめて論理を捉える技能が育成されていく」とし、「こうした葛藤を引き起こすのが私とは異なる「他者」との対話<sup>⑧</sup>であると主張する。また、内田伸子ら（2012）は、「対話」の中で子どもたちが自分の考えを「ことば」にして語るきっかけが生まれ<sup>⑨</sup>ると述べている。自分の考えやその理由を「ことば」にして発する。発することで自分の考えを自覚したり、他者の付け加えや言い換え、問い返しや異なる考えを受けとめたりして「なぜ」という葛藤が引き起こされる。それにより、さらにテキストに目を向け「論理的・意味的なつながり」を捉える。そしてまた「ことば」として表出する。すなわち、対話によって、テキストを読むことと、読み取ったテキストの意図を試行錯誤しながら「ことば」として表出することの往來が期待できると考える。他者との対話の中で、「ことば」として表出することで読みの意識化が図られる、つまり読解方略として獲得されるのである。したがって、本研究では他者との対話を重視した学習指導を展開する。

このような他者との対話を重視した学習指導を成立させるためには、教材、学習活動等の具体的な手立てが必要である。次の2点をその手立てとする。

1点は、既有知識と異なる構成の教材の選択と、既有知識との差異に目を向ける学習課題の設定である。河野（2006）は説明的文章の学習課題について「学習者の内面に価値観を揺さぶる何かが立ち上がらなければならない<sup>⑩</sup>と述べている。文章構成に関する既有知識と教材文の構成が異なるとき、加えて既有知識との差異に目を向ける学習課題を投げかけられたときに学習者の価値観を揺さぶるものが立ち上がり、筆者の意図や思考を読み解こうとする学習者の目的は明確なものとなるであろう。

もう1点は、具体的な操作を行いながら文章構成を捉える学習活動と、それを可能にする教具の工夫である。操作を行いながらテキストを読むことによって「論理的・意味的なつながり」が可視化され、対話が促進され则认为る。

ここで、どの学年の学習者に焦点を当てて指導を行うべきか検討する。古賀洋一（2014）は、方略指導において意識化を図ることの重要性を指摘しながら、読解方略の学習をスキル→意識性→選択性→統合性という段階で進むと想定し、「小学校中学年から高学年にかけて「意識性」を重視した指導が行われる<sup>⑪</sup>と述べている。「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」が、テキストの意図として表出されること（＝意識化）を視点とした実践研究であることから、小学校中学年以上を対象に調査を行うこととする。

### 4 調査方法

- ・対象 N県公立小学校第3学年（26名）
- ・授業者 歌代温子
- ・期間 平成27年1月26日～2月2日
- ・方法

説明的文章「すがたをかえる大豆」（光村図書『国語 三下 あおぞら』平成23年版）を教材として実践を行う。事例の段落を読む場面において「筆者の分け方で食品を分けること」を学習課題として、他者との対話を伴いながら、「分類」と分類したものに名前をつける「名づけ」に取り組ませる。学習時の発話プロトコルデータや、学習後の「振り返りシート」の記述から、「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」の把握や、テキストの意図としての表出の様相を分析し、読解方略としての意識化の実際を考察する。

### 5 研究の実際と考察

#### 5. 1 手立ての実際

##### 5. 1. 1 既有知識と異なる構成の教材の選択

学習者は、本教材の前（11月）に説明的文章「ミラクルミルク」（学校図書『みんなと学ぶ 小学校国語 三年下』平成23年版）を学習しており、「はじめ-中-おわり」の3部構成と、1段落1事象の事例の述べ方を文章構成についての既有知識としてもっている。

「すがたをかえる大豆」は、「はじめ①②-中③~⑦-終わり⑧」の3部構成である点については学習者の既有知識と同じである。しかし、事例の述べ方は、「ミラクルミルク」のそれとは異なる。大豆を使った9つの食品を、おいしく食べるための「工夫」を観点にして分類し、5つの事例（5つの「工夫」）として5つの段落で述べている。分類という操作を経ていることと、1つまたは複数の事象で1段落というまとまりを作って述べる述べ方は、学習者の今までの価値観を揺さぶるものである。筆者の意図や思考を読み解くという目的を設定しやすく、「なぜ」がうまれる教材であると考え、選択した。

##### 5. 1. 2 既有知識との差異に目を向ける学習課題の設定

1段落1事象の事例の述べ方を既有知識としてもつ学習者に、「ミラクルミルク」のように9つの食品を9つの段落として述べればいいね」と投げかけると、「中」の段落が多くなりすぎる」「似たようなものをまとめればいい」との反応が返ってきた。学習者からのこの反応をいかし、「では、筆者は9つの食品をどう分けているのだろうか」と問うて「筆者の分け方で食品を分けること」を学習課題に設定した。これにより、分類という操作を経ていることと、1つまたは複数の事象で1段落を作って述べる述べ方への着目を促した。

##### 5. 1. 3 具体的な操作を行いながら文章構成を捉える学習活動と、それを可能にする教具の工夫

本教材には、表現の細部や段落間、文章全体の構成の「論理的・意味的なつながり」として、次の2つがある。

（図1）

1つは「中」における段落内の表現の細部のつながりである。大豆食品を分類した5つの段落では、それぞれの1文目「接続表現+…くふうです（くふうがあります）」が、その段落のトピックセンテンスとなっている。つまり、トピックセンテンスと1つ1つの食品の間には、事象をまとめて言い表したものと個々の事象、言うなれば「抽象-具体」という「論理的・意味的なつながり」がある。

いま1つは、「中」の段落間のつながりと、「はじめ」と「中」のつながりである。「中」の段落間には「工夫」を共通点としたつながりがある。さらに「はじめ」の②の最後には、「そのため、むかしからいろいろ手をくわえて、おいしく食べるくふうをしてきました。」とある。この「おいしく食べるくふう」とは、「中」で述べる5つの事例（5つの「工夫」）すべてをまとめて言い表しているものである。ここの「抽象-具体」という「論理的・意味的なつながり」となっている。

対話の促進を図り、これら2つの「論理的・意味的なつながり」を捉え、テキストの意図として表出させるための学習活動として、食品ごとに工程を記した「へんしんカード」（図2）を用いた「9つの食品の「分類」と「名づけ」と、「5つの分類を「〇〇分け」と表現すること」に取り組ませた。カードを実際に動かして分類し名づけをすることや、操作を通して「筆者の分類」が可視化されることによって、互いに共有しながら考えたり、テキストを読み直したりして、その「論理的・意味的なつながり」を捉え、テキストの意図として表出することを促した。

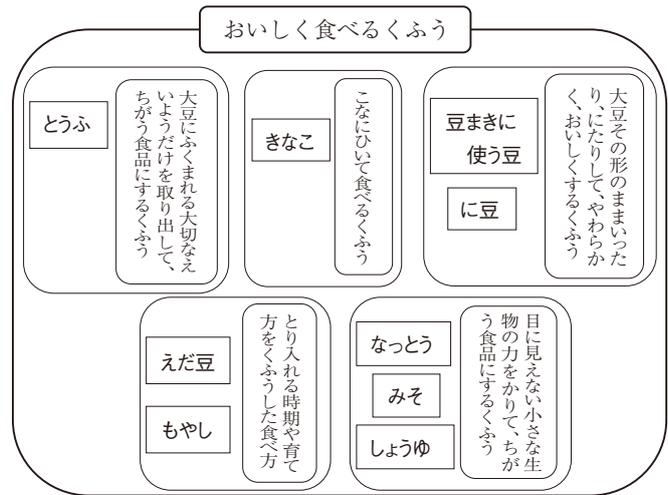


図1 食品の分類とトピックセンテンス、「はじめ」の最終文との「論理的・意味的なつながり」

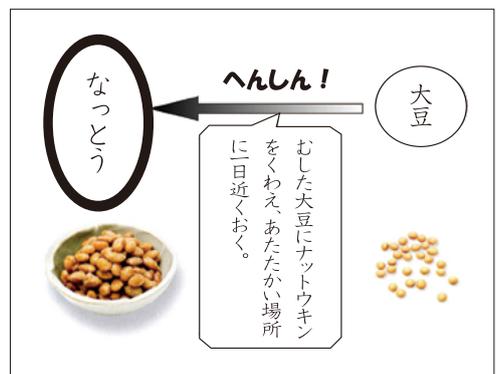


図2 へんしんカード

5. 2 単元の実際

- ・単元名 せつめいのしかたを考えよう
- ・単元の展開 (全7時間)

時	学 習 活 動
1・2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大豆について知っていることを出し合ったり、実物や写真を見たりして、「すがたをかえる大豆」を読む意欲を高める。</li> <li>・通読し、形式段落を確認する。</li> <li>・「はじめ-中-終わり」の3部構成を掴む。</li> </ul>
3・4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・9つの食品を確認する。</li> <li>・「へんしんカード」に記述する活動を通して、それぞれの加工の工程を読み取る。</li> </ul>
5・6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「へんしんカード」を用いて筆者の分け方で食品を分け、分けたものに名前をつける。分け方や名前とその理由について話し合い、食品と食品、食品とトピックセンテンスとの関係を理解する。</li> <li>・5つの分類を「〇〇分け」と表現し、「中」の段落間の関係、「中」と「はじめ」の関係を理解し、筆者が述べたかったことを読み取る。</li> <li>・問いの文を考える。</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・5つの事例の順序を話し合う。筆者の並べ方(述べ方)を検討することを通して、意図をもち事例の順序を考えて文章を構成していることを理解する。</li> </ul>

5. 3 学習の分析と考察

「9つの食品の「分類」と「名づけ」と「5つの分類を「〇〇分け」と表現すること」の学習場面における学習者の対話を分析・考察する。

5. 3. 1 9つの食品の「分類」と「名づけ」

- ・WkとYyの対話から (対話1・2)

対話1<sup>2)</sup>

(前略：稿者)

15Wk あたしね：：きなこはつながりないけど、納豆はキンに入ると思う。

(中略：稿者)

20Yy だから納豆と味噌と醤油＝

21Wk ＝は一緒だよ。何ですか？

22Yy だって：：⑥段落にみんな入っていること。

23Wk そうここ。したらさ：：＝

24Yy ＝うん

25Wk これ((きなこ))もさ、煎ったり煮たりチームじゃなくなっちゃうじゃん。したらつながり本当はないじゃん。でも、この3つは何でつながるか分かる？

26Yy う：：ん

27Wk あたしね：：あのこれね：：小さなね(.)目に見えない生物を、これ3つとも使ってるでしょ？

28Yy ナットウキンとコウジカビとあとは？

29Wk コウジカビ＝

30Yy ＝あ(.)そっか＝

31Wk ＝を使ってるでしょ？だから

32Yy 小さい生物の力をかりた

33Wk うん

34Yy できた：：、もののチーム。

(後略：稿者)

15Wkは「つながり」という言葉を用いながら、納豆の工程の中の「キン」という言葉への気づきを伝えている。これを受けて20Yyは、「キン」という共通点でつながるものとして「納豆と味噌と醤油」を取り出し、21Wkは、それら3つの食品は「一緒」と確認している。そして22Yyは、1つの段落として記述されていることを「一緒」とあること理由として述べている。このWkとYyの対話は、3つの食品それぞれの工程を説明した文と文の間に「論理的・意味的なつながり」を見出した姿であり、そのつながりが1つの段落を構成していることを捉えた姿であると言える。

納豆、味噌、醤油のつながりと段落の構成について確信したWkは、さらに25Wkで「でも、この3つは何でつながるか分かる？」とYyに問い直す。そして、27Wk「小さな目に見えない生物を、これ3つとも使ってる」と、それまで「キン」と表していた共通点をトピックセンテンスの中の表現である「小さな目に見えない生物」と言い換えている。つまり、トピックセンテンスへの気づきを伝えているのである。この発言によってトピックセンテンスに目を向けたYyは、「小さな目に見えない生物」を28Yyで「ナットウキンとコウジカビ」

と一度具体的な情報に戻して確認し、32Yy「小さい生物の力をかりた」、34Yy「もののチーム」と名づけるに至っている。これらは、「ナットウキンとコウジカビ」という具体的な情報と、それらを抽象化したトピックセンテンスとを行き来しながら、その「論理的・意味的なつながり」を捉えているとともに、段落をまとめている部分としてトピックセンテンスを理解していることを示している。

WkとYyの「分類」と「名づけ」はさらに次のように続く。

## 対話2

	(前略：稿者)
71Wk	じゃ(.)これ((きなこ))とこれ((豆腐))つながりがあ る？
72Yy	ない。だから：：ない。＝
73Wk	＝つながりがあるかないかで決まるの(.)線は。すりつ ぶす。煎って粉にする。じゃあ、すりつぶすは？
74Yy	すりつぶすはあの棒みたいな／／ので
75Wk	／／粉にひくってするんじゃないの？すりつぶすん じゃないの？
76Yy	じゃあ一緒？
77Wk	<u>だめだめだめ、まだだめ。</u>
78Yy	じゃあこっち？
79Wk	<u>だめだつてば。</u> これ((豆腐))は大切な栄養だけを取り 出したやつ＝
80Yy	＝やつで：：＝
81Wk	＝きなこは：：粉にひいて食べる工夫。チーム名は？
82Yy	きなこチーム
83Wk	<u>だめだよ</u> ／／文章からとらないと
84Yy	／／これは：：
85Wk	粉にひいて食べる工夫チーム？おかしいよね：：。
86Yy	いいよ、いいよ。おかしくないよ。これ全部(工夫)？

納豆、味噌、醤油の「分類」を通して共通点(Wkは「つながり」という言葉で表現している)に注目することに気づいた2人は、きなこの「粉にひく」と豆腐の「すりつぶす」が同じであるから、きなこ豆腐は一緒なのではないかという考えに傾きかける。しかし、79Wkで「これは大切な栄養だけを取り出したやつ」、81Wkで「きなこは粉にひいて食べる工夫」と、それぞれの段落のトピックセンテンスを挙げながら、最後には別々に分類し名づけている。ここから、納豆、味噌、醤油の「分類」と「名づけ」で捉えた「論理的・意味的なつながり」が1つの段落を構成していることと「トピックセンテンスが段落をまとめて言い表していること」を、きなこ豆腐を分類する際にも活用していることが分かる。「文章からとらない」という83Wkの発話は、「チームの名前は、文章＝トピックセンテンスからとらなければならない」ということを指摘していると解釈できる。文章に立ち戻り、2人で問い返したり付け加えたりしながら「論理的・意味的なつながり」が1つの段落を構成していることと「トピックセンテンスが段落をまとめて言い表していること」をテキストの意図として表出(＝意識化)している姿であると言える。

WkとYyは、学習後の「振り返りシート」に、以下のように記述している。

Wk：筆者は、へんしんするものはどことなくふうをしているかで分けていた。  
Yy：くふうすることがいっしょだといっしょになった。

この記述からも、「論理的・意味的なつながり」が1つの段落を構成していることと「トピックセンテンスが段落をまとめて言い表していること」が読解方略として獲得されたと考えられるのである。

・KkとHmの対話と学級全体での対話から(対話3・4)

## 対話3

	(前略：稿者)
26Kk	そうだよ。納豆と／／味噌と醤油は同じ。
27Hm	／／そうだよ。
28Hm	うん。
29Kk	だよ。
	(中略：稿者)
34Kk	え：：と、小さな生物チーム。
35Hm	あ、ナットウキンチーム。＝
36Kk	＝ナットウキンだったら違うじゃん。納豆しかないよ。
37Hm	あ(.)そっか：：。
38Kk	小さな生物の力をかりたチーム。
	(中略：稿者)
55Kk	豆腐何にする？豆腐なんかある？
56Hm	豆腐？ちよいまっち。豆腐豆腐豆腐、あった。
57Kk	豆腐何か力かりてる？
58Hm	かりてない。
59Kk	う：：ん、大切な栄養だ。
	(後略：稿者)

「納豆と味噌と醤油は同じ」仲間であると確認し合い、Kkはそれらを34Kkで「小さな生物チーム」と表している。対してHmは35Hm「ナットウキンチーム」という名前を提案する。しかし、Kkはすぐさま36Kkで「ナットウキンだったら納豆しかない」と否定し、Hmもそれに納得して、38Kk「小さな生物の力をかりたチーム」と名づけるに至っている。この対話から、「分類」と「名づけ」の学習活動によって、納豆、味噌、醤油のすべてに共通するものをテキストから読み取る必要性が生じ、トピックセンテンスへの着目を促したことが分かる。そして、このことにより、納豆、味噌、醤油という1つ1つの事象とトピックセンテンスとの間に「論理的・意味的なつながり」を見出し、個々の事象をまとめて言い表したのとしてトピックセンテンスを理解することができたのである。これは、豆腐を名づける際の、57Kk「豆腐何か力かりてる？」、58Hm「かりてない」、59Kk「大切な栄養だ」と互いに問うて、豆腐という事象とトピックセンテンスとを行き来しながらその「論理的・意味的なつながり」を捉える姿から

も、確認することができる。

このような2人1組での対話の後、学級全体での枝豆ともやしの名づけの検討場面で、以下のような対話が展開された。

対話4 (Tは授業者, Cは複数の学習者)

10m 若くて柔らかいチームにしました。  
 2T うん、なぜ？  
 30m あの、⑦段落のはじめの2行目の下の方に、まだ若くて柔らかいと書いてあるからです。  
 (中略：稿者)  
 10Kk でもな：。  
 11T あ、でもな：って声がしてる。  
 12Kk そしたらもやしの説明もしなくちゃならない。  
 13T あ、なにに？Kkさん何だっけ？若くて柔らかいチームだと納得できない？  
 14Kk はい。  
 15T もうちょっと詳しくお願いします。  
 16Nt もやしがなんか違う。もやしの説明できない。  
 (中略：稿者 Kmが以下のNtと同様の内容を発言)  
 19Nt まだ若くて柔らかいうちに取り入れ、さやごと茹でて食べるのが枝豆ですと書いてあるけど、もやしは、日光を当てずに水だけをあげて育てると、もやしができますってあって、その中にどちらの説明だけをチームの名前にすると、もう1つ入れた食べ物がちょっと外に外すようになると思います。  
 20T 今さ、KmさんもNtさんも、すごいこと言ったよ。この若くて柔らかいうちに取り入れるってというのは何の説明？  
 21C 枝豆  
 22T そうすると、もやしのことは入らなくなっちゃうんじゃない？ってことなんだ。つまり名前は＝  
 23Nt ＝2つとも共通。  
 24Kk ((2つのもを手で合わせるジェスチャー))  
 25T お：、今何かジェスチャー出たね。言葉で言ってよ。  
 26Nt 共通  
 27Kk まとめて  
 28C ((2つのもを手で合わせるジェスチャー))  
 29T 両方をまとめて、共通することが出てこなきゃいけないんだ。じゃあさ、他の名前を付けた人いたんじゃない？  
 (中略：稿者)  
 45Hs 取り入れる時期や育て方を工夫したチーム。  
 46T なるほど。どうしてそうしたの？  
 47Hs ⑦の段落のところの下に、取り入れる時期や育て方を工夫した食べ方もありますとあるから。

枝豆ともやしを「若くて柔らかいチーム」としたOmの名づけに対して、Kkは10Kkで違和感を表し、12Kk「そしたらもやしの説明もしなくちゃならない」と発言している。「若くて柔らかい」は枝豆だけを言い表しており、もやしには当てはまらない名づけであることを指摘していると解釈できる。Kkは、対話3で納豆、味噌、醤油の名づけにより見出した、1つ1つの事象と名前、つまりトピックセンテンスとの間の「論理的・意味的なつながり」をここでも捉え、表しているのである。

そして、Kkが捉えた「論理的・意味的なつながり」は、Kmと19Ntによって枝豆ともやしの工程についての記述、言い換えれば事象についての具体的な情報に基づいて解説され、26Nt「共通」、27Kk「まとめて」、28C「2つのもを手で合わせるジェスチャー」という「ことば」と動作により学級全体へと共有化されている。このことを経て、45Hsで「取り入れる時期や育て方を工夫したチーム」と、抽象化したトピックセンテンスからの名づけへとつながっていることが分かる。

この一連の対話は、「トピックセンテンスが段落をまとめて言い表していること」を文章に立ち戻りながら「ことば」と動作によって理解し、テキストの意図として表出(＝意識化)している姿であると言うことができる。

Kkと共に対話に取り組んだHmは、学習後の「振り返りシート」に、次のように記述している。

Hm：たとえばみそだったら、その近くにあるかと思ったけど、なっとうとしょうゆとなかまだから、だんらくのさいしょにあってびっくりしました。

対話3で納豆、味噌、醤油の名前を「ナットウキンチーム」と発話し、段落という1つのまとまりとしての理解が不十分であったHmであるが、納豆、味噌、醤油が段落を形成し、その最初にまとめて言い表した部分があるということを、自分の「ことば」で表出している。Kkとの対話や学級全体での対話を通して、「論理的・意味的なつながり」が1つの段落を構成していることと「トピックセンテンスが段落をまとめて言い表していること」を読解方略として獲得することができたのである。

5. 3. 2 5つの分類を「〇〇分け」と表現すること  
 ・学級全体での対話から(対話5)

「分類」と「名づけ」を通して、段落内部の「論理的・意味的なつながり」を読み取ることができた学習者であったが、5つの事例の段落を「中」というより大きなまとまりとして捉え、「中」の段落間のつながりと、「はじめ」と「中」のつながりを見出すことは難しいと予想された。そこで、5つの事例の段落のトピックセンテンスを抜き出して黒板に提示した上で、学級全体での対話に取り組んだ。

## 対話5 (Tは授業者, Cは複数の学習者)

- 1T ((5つのトピックセンテンスを示しながら))筆者は、この段落ではこの話をしますよ、こういう名前を付けたグループの話ですよ、と言ってるんだね。これが仲間、小さい袋((5つの段落を示しながら))にまとめたんでした。この全体が「中」だから、大きな袋に入れて何分けって言えるかな？
- 2Fs あ、分かった、何分け。
- 3T Kyuさん、金曜日の振り返りを読んでみて。
- 4Kyu 共通点があるとチームになっていた。
- 5Hs 共通点がある。
- 6T 共通点。
- 7Kyo 分かりました：：。
- 8Hs かんた：：ん。
- 9Os 絶対誰もが分かるよ。絶対分かった。
- 10Hs 工夫
- 11C 工夫、工夫
- 12T つまり、筆者は何をもとにして分けたの？このグループ、段落。
- 13Hs 工夫分け。工夫分け。
- 14T あ、そうそう、なにになに？
- 15Fs 工夫ごとに分かれている。
- 16T あ：：、筆者は工夫ごとに分けているんだ。
- 17Fs チームごとに工夫が違う。
- 18T 工夫ごとに分けていたんだね。筆者が、これから工夫で分けて工夫のお話しますよって、どこかで言ってるかな？
- 19Yf 終わりじゃない。もう話し終わってる。
- 20T 筆者が工夫の話をしていきますよって言っているのが分かるところに線を引きましょう。  
(（サイドラインを引く）)
- 21T Hhさん
- 22Hh おいしく食べる工夫をしましたのところです。どうですか？
- 23C 同じで：：す。
- 24Os おいしく食べる工夫のことをお話しますよって言ったね：：。
- 25Fs それで工夫分けた。

1Tで、5つの事例の段落を「中」というさらに大きなまとまりとして見ることを促し、「何分け」と言い表すことができるかどうかと投げかけた。この問いに対して学習者は、10Hs, 11Cで5つすべての段落のトピックセンテンスにある「工夫」に着目し、15Fs「工夫ごとに分かれている」と述べている。これらは、5つの事例の段落の関係が「工夫」を共通点とした「論理的・意味的なつながり」であることを見出した姿である。「分類」の学習活動を通して、共通点に着目することによって文と文、事象と事象の「論理的・意味的なつながり」を捉え、読解方略として獲得してきた学習者は、段落間の関係を捉える際にも、それを活用していると理解できる。

読解方略として獲得している「トピックセンテンスが段落をまとめて言い表していること」を学習者に想起させながら、授業者はさらに18Tで、「中」全体をまとめて言い表している部分があるかどうかを問うている。つまり、「はじめ」と「中」の「論理的・意味的なつながり」に目を向けさせ、表出させようと働きかけているのであるが、対して学習者は22Hh, 23Cで「はじめ」の②の最後の記述を挙げ、加えて24Os「おいしく食べる工夫のことをお話しますよって言った」、25Fs「それで工夫分けた」と指摘している。これは、「はじめ」と「中」を論理的・意味的なつながりあるものと捉え、テキストの意図として表出(=意識化)している姿であり、さらにはその「論理的・意味的なつながり」を筆者の意図として理解し表出している姿であると考えられる。このことは、以下に挙げる学習後の「振り返りシート」の記述からも認めることができる。

- Kyo：筆者が伝えたかったことがおいしく食べるくふうで、中のだんらくすべてにくふうがあってびっくりした。
- Fs：おいしく食べるくふうがあることを伝えるために、くふうをせつめいしている。

このように、対話を伴いながら、「分類」と「名づけ」を経て「5つの分類を「〇〇分け」と表現すること」に取り組んだことが、「事例の段落間に「論理的・意味的なつながり」があり、そのつながりによって「中」を構成していること」及び「「はじめ」と「中」にも「論理的・意味的なつながり」があること」を読解方略として獲得することに結びついたと言えるのである。

## 6 まとめ

以上のデータ分析と考察から、読解方略の獲得は、他者との対話を通して「表現の細部の役割」や「段落相互の関係」、「文章全体の構成」を「論理的・意味的なつながり」として捉え、テキストの意図として「ことば」で表出することによって実現することが確認できた。また、読解方略の獲得につながる他者との対話を成り立たせるための、意図的な教材選択、学習課題の設定、学習活動や教具の工夫も明らかとなった。

本研究では「文章全体の構成」を「論理的・意味的なつながり」として捉える」としながら、3部構成の「終わり」の部分には触れなかった。しかし、本研究で獲得した読解方略をもとに、今後の学習で「終わり」と「はじめ」「中」との「論理的・意味的なつながり」を捉えさせ、テキストの意図として表出させることは可能であろう。ま

た、本研究では「テキストの意図として表出すること＝意識化」をもって読解方略を獲得したと捉えたが、今後は獲得した方略を活用する場面を設定し、目的に応じて自覚的に使える力としての獲得の様相と指導の在り方との関連を探る必要がある。実践研究を継続していくこととする。

## 注

- 1) 新潟県小学校教育研究会実施「学習指導改善調査」とは、考える力（身に付けた知識や技能を活用できる力）に関する実態調査である。その後の学習指導の改善に資するものであり、「確かな学力の向上」を図るために実施されている。正答率は、新潟県の各市町村から抽出されたデータ校の児童、約850名の調査結果である。
- 2) プロトコル書式は、松本修（2004）<sup>(12)</sup>に準じる。記述の方法、記号については以下の通りである。

### 記述の方法

- ・発話の単位は、間と内容（提題表現＋叙述表現）によって設定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。
- ・発話には発話番号を付す。
- ・発話者をアルファベットで示す。
- ・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。

### 記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の＝の後の発話がつながっている。
- ( ) 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「、」で表記できないごく短い沈黙。
- : : 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上の何らかの区切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。  
下線部の音の強調（音の大きさ）。
- °° 間の音が小さい。
- (( )) 注記

## 引用文献

- (1) 文部科学省：『読解力向上に関する指導資料 PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向』，p.15，東洋館出版社，2006
- (2) 文部科学省：『小学校学習指導要領解説国語編』，p.62，東洋館出版社，2008
- (3) 文部科学省：前掲書，p.89，東洋館出版社，2008
- (4) 間瀬茂夫：「読むことの学習に関する研究の成果と展望 3 理解方略指導研究」，『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』，p.233，学芸図書，2013
- (5) 岸 学：『説明文理解の心理学』，p.37，北大路書房，2004
- (6) 新潟県小学校教育研究会：「学習指導改善調査H26年度集計結果」，2014（2015.4.5閲覧 稿者が問番号を付して表にまとめた）<http://www.niigata-inet.or.jp/k-shoken/newpage/26nen/tyousakekka/tyousakekka262.pdf>
- (7) 間瀬茂夫：前掲書，p.233，学芸図書，2013
- (8) 鶴田清司・河野順子：『国語科における対話型学びの授業をつくる』，pp.21-22，明治図書，2012
- (9) 内田伸子・鹿毛雅治・河野順子・熊本大学教育学部附属小学校：『「対話」で広がる子どもの学び－授業で論理力を育てる試み－』，p.23，明治図書，2012
- (10) 河野順子：『〈対話〉による説明的文章の学習指導－メタ認知の内面化の理論提案を中心に－』，p.23，風間書房，2006
- (11) 古賀洋一：「説明的文章の読みの授業実践における読解方略指導の展開－2000年以降を中心に－」，『国語科教育 第76集』，p.24，全国大学国語教育学会，2014
- (12) 松本 修：「国語科教育における話し合いプロトコルの質的三層分析」，『臨床教科教育学会誌第3巻第1号』，pp.74-82，臨床教科教育学会，2004

## 参考文献

- ① 岩崎直哉：「言語活動を中核とした国語科授業のデザイン～読解におけるメタ認知を促す対話の在り方の研究～」，『全国大学国語教育学会 国語科教育研究 第125回大会研究発表要旨集』，pp.209-212，全国大学国語教育学会，2013

# A Study on Comprehension Strategy Instruction for Reading Expository Texts

Atsuko UTASHIRO\* · Takako SATO\*\*

## ABSTRACT

This study examined teaching methods of reading comprehension strategies of expository text. In a class of 3rd-grade children in elementary school, we carried out activities of names and classification. The results of the analysis of record about child's dialogue suggested that "choice of teaching materials on structure of sentences were different from knowledge that children already had." It was also found that the difference from children's knowledge was "understanding of sentence structure by specific operation activities"