琉球大学学術リポジトリ

説明文を構造的に理解するための指導の工夫：教材に「しかけ」を用いた読解方略への働きかけについて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2018-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小島, 哲夫 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/41609

課題研究中間報告

説明文を構造的に理解するための指導の工夫
～教材に「しかけ」を用いた読解方略への働きかけについて～

小島　哲夫

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・那覇市立城北小学校

１．問題関心

文化審議会（2004）は「これからの時代に求められる国語力について」の中で，「考える力」とは分析力，論理構築力などを含む論理的思考力であると述べている。すなわち，文章を構造的に理解したり，自分の考えを論理的に説明したりすることを子どもに育むべき力としている。しかし，平成 26 ～ 28 年度沖縄県学力到達度調査（説明文）の結果からは，①内容を構造的に理解する，②必要な情報を選択して理由を明確にして自分の考えをまとめたりすることが沖縄県の児童の課題となっている。

犬塚（2013）は，「説明文を読んで理解する」ためには読解方略の構造を踏まえ，読解方略を意図的に指導していくことの有効性を明らかにしている。一方，自分の言葉で言い直しながら読むなどの「理解補償方略」や要点整理などの「内容理解法略」は指導されているものの，構造に着目したり既習事項と内容を結びつけたりする「理解深化方略」に課題があることを指摘している。

文を理解するための課題として，西村（2005）は「一読後の段階で『そこそこわかった』という状態の『読み』が得られてしまうと，解釈レベルへの『読み』の深化は得られない。だからこそ，意図的な対策が必要である」と述べている。母国語ゆえに表層的な内容理解ができた時点で，そこから先の段落の関係や筆者の意図や主張を構造的に理解するまでに至らないのである。「わかったつもり」を打破するためには，安定した読みを崩すことであり，読みや教材を不安定化することで，探索活動が活性化し自分の知識と結びつけて読むことにつながるのである。

そこで，授業のユニバーサルデザイン（以下 UD）の一つの手法である「教材に『しかけ』をする」ことにより，教材の安定を崩し，読みを不安定化することで児童が考えたくなる状況づくりが有効であると考えた。説明文の構造や段落間の関係性に気づくように教材の安定を崩す「しかけ」を用いることにより，論理的な内容理解につながっていくであろう。

読解方略を意図的に授業に取り入れ，構造的な理解の「理解深化方略」の内容を深めるために，教材に不安定な読みの状態を作り出す「しかけ」を用いる効果を明らかにしていく。

２．目的（明らかにしたいこと）

小学校国語科の説明文の領域において，文章を構造的に理解するために，読解方略を活用しながら，説明文の構造や段落間の関係性に気づくように教材の安定を崩す，「しかけ」を用いる効果を明らかにする。

３．先行研究について

(1) 文章理解と読解方略

文章理解の過程は Kintsch らの「構築－統合モデル」をもとに，多くの検証が行われている。Kintsch（1979，Kintsch and van Dijk）らのモデルではテキストに明示的な内容の表象（テキストベース）の構築からテキスト内容に読み手の既有知識がプラスされた表象（状況モデル）の構築という軸と，テキストの部分的なまとまり（ミクロ構造）から全体的な構造（マクロ構造）という二つの軸で成り立

っているとしている（図 1）。深い理解とはテキスト全体の構造の理解と読み手の既有知識を統合することであり，そのためには，文章を構造的に理解する事は必要不可欠なのである。

一方，犬塚（2002）は，Kintsch らのモデルについて，方略間の相互関係を示す全体的な構造を把握することはできないとしており，読解方略の全体構造を示して系統的な指導をするための枠組みを提案している。また、読解方略を理解の深さという観点で三つの因子と七つの下位カテゴリーに表した（図２）。さらに，表１に示すようにもっとも深い理解である明示的に示されていない内容を自分の知識と結びつけて理解を深める「理解深化方略」の「構造着目」や「既有知識活用」について，学び手の児童が方略として活用することを意識していないことを課題に挙げている。このことは，全国学力・学習状況調査や沖縄県の到達度調査で挙げられている構造的に文章を理解することが課題という児童の実態と一致している。一方，読解方略を明示的に活用することで理解が促進される研究は数多く報告されており（例えば秋田，1988 など），読解方略を意図的に活用した説明文の学習は有効であると考える。

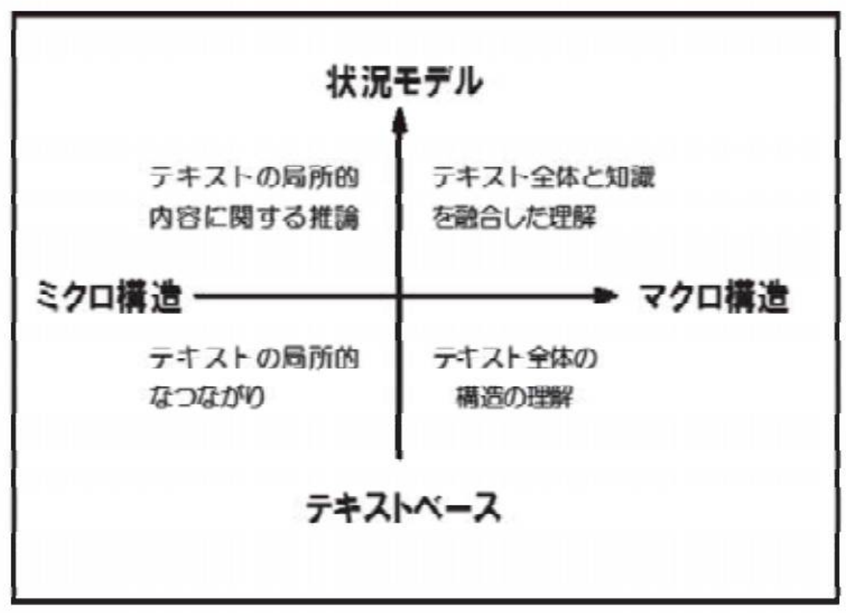

図１ 構築－統合モデル（犬塚，2008 援用）

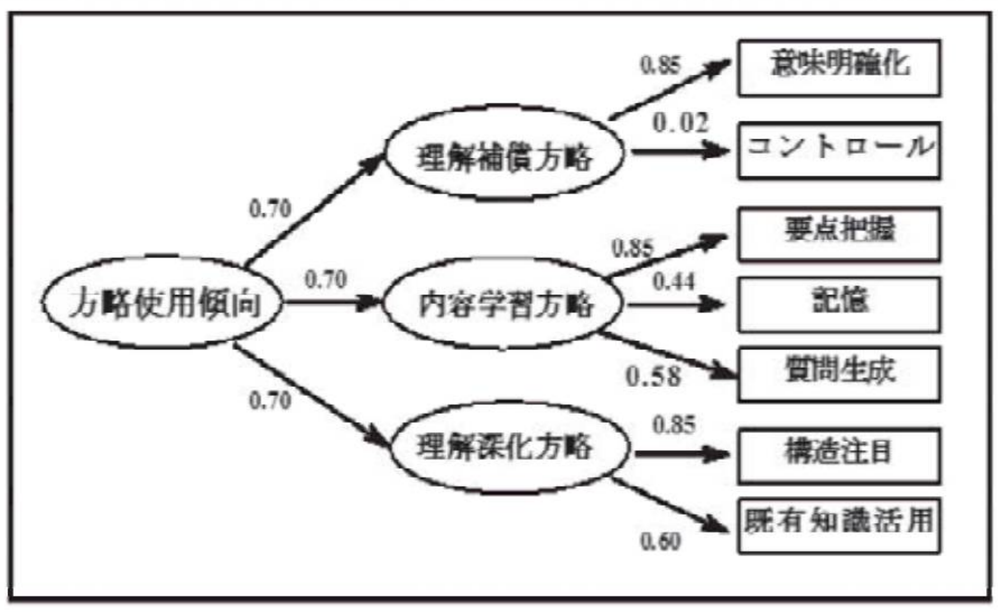

図２ 読解方略の構造（犬塚，2002 援用）

表１ 読解方略の系統

理解浅	意味明確化方略	難しい文は，自分のことばでかみ砕いて言い直しながら読む
	コントロール方略	わからないところはゆっくり読む
	要点把握方略	大切なところに線を引く，コメントや内容をまとめたものを書きこむ
	記憶方略	難しいことばや内容は理解しないで丸暗記する
	質問生成方略	自分がどのくらい分かっているかをチェックするような質問を自分にしながら読む
	構造注目方略	接続詞（しかし，そして，つまり，などのことば）に着目しながら読む
深	既有知識活用方略	既に知っていることと読んでいる内容を結びつけようとしながら読む

(2)「わかったつもり」の打破に向けて

西村（2005）は，「『わかる』から『よりわかる』に至る過程における『読む』という行為の主たる障害は『わかったつもり』である。『わかったつもり』がそこから先の探索活動を妨害する」と述べている。一方，「『わからない』状態に対して，読み手の感覚は敏感で，わかるための努力も比較的に見えやすい」ことから，「わかったつもり」を打破するためには，意図的に安定した読みを不安定化し，考えさせる状況づくりが必要であると述べている。児童の課題である構造的な理解に向けて「わかったつもり」を打破するためには，安定した読みを不安定化する手立てが必要なのである。

(3) 授業のユニバーサルデザイン（UD）とは

障害のあるなしにかかわらず，どの子も授業に参加出来るように授業でのバリア（障害）をなくし，授業の UD 化を目指す取組みは，山形県[1]を始め多くの市町村や学校で取り組まれている。桂（2011）は，国語授業 UD を「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず，全員の子どもが，たのしく『わかる・できる』ように，工夫・配慮された通常学級における国語授業のデザイン」と定義している。また，特別支援教育の知見を生かして児童の実態を把握し，教科特性をもとにした授業の構築をしていく。教材に「しかけ」をつくり教材の安定を崩すことで，どの子も能動的に参加できる授業づくりを目指している。

4．研究方法

(1) 対象と期間

本研究の対象者は沖縄県内の公立小学校○学年（4 年生以上の高学年を想定）で，実践クラス（1 クラス男子◇名，女子□名），統制群クラス（△クラス）である。調査は 2018 年 4 月下旬から 7 月上旬に実施する。

(2) 検証方法

①構造的な文章理解のルーブリックの作成及び理解度を測定する尺度を先行研究等から作成する。

②実践クラス及び協力クラスに学習意欲や国語への関心，構造的な文章の知識等の理解について事前アンケート（4 月）と事後アンケート（7 月）を行い，変容を分析する。

③実践クラスでは「研究実践」（しかけあり）「実践」（通常の授業）「研究実践」の 3 単元を行い，それぞれで文章理解のアンケート及びインタビューを行い理解や意欲の変容を分析する。

④実践クラス及び協力クラスで単元テスト及び類似テストでの構造的な理解度の比較を行う。

(3) 研究の手立て

①読解方略を明示する

犬塚（2013）は，読解方略の中で児童が「理解深化方略」を明示的に活用することが低いことを課題に挙げている。そこで，読解方略の系統性に視点を置いて指導しながら，構造や既有知識との関連を明示的に指導することで学習内容の定着を図る。児童は方略指導を通して，自己の学びを振り返るメタ認知を働かせることで学習効果も高くなり，他の教材への転移や他教科での読みの活用につなげていく。

②「しかけ」の選択

教科書で段落の関係を整理する場合には表などを利用することが多く，段落の関係性を視覚的に理解するには十分ではない。桂（2013）は，語の意味に着目させるものや思考の拡散・収束に焦点化するものなど，しかけを 10 の方法[2]に分類している。その中でも，段落の順序や関係性といったことに着目させる目的には，「順序を変える」というしかけが有効だと考える。段落の順序を入れ変え，教材の安定を崩すことで関係性に着目して説明したり考えたりすることをねらいとしている。また，要点をセンテンスカードにまとめ，実際に操作することで問いと答えの関係や事例とまとめの関係などを視覚的にとらえて考えることにつながる。

さらに，三段構成や段落の関係，問いと答えの関係が全体構造として視覚的に整理する「図解する」（図３）の有効的な活用を図る。問いと答えの関係を矢印で示すことにより，それぞれの段落の意味や関係を吟味する事ができ，構造全体を捉えることにつなげていく。

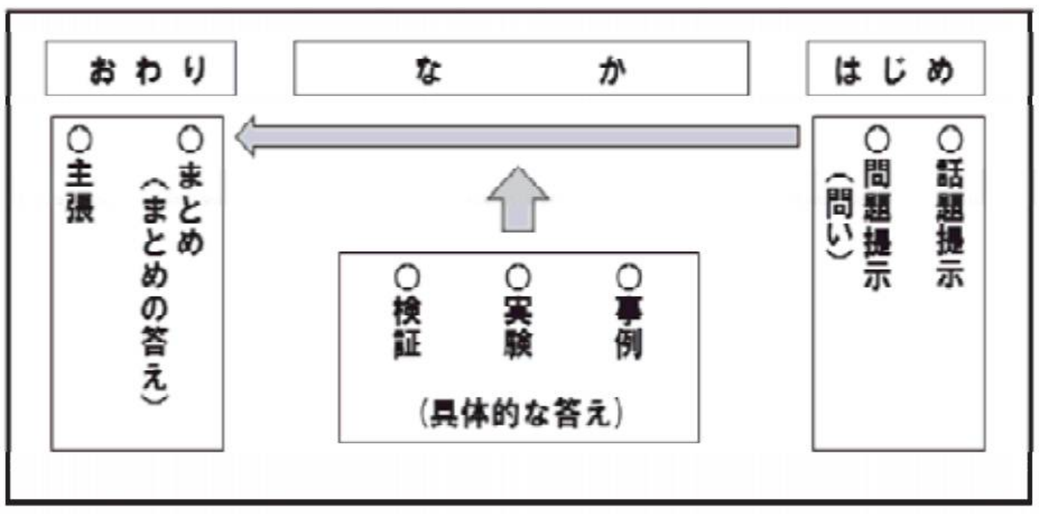

図３　しかけ（図解）

課題発見実習Ⅱの中城南小学校では，5 年生の物語文で「限定する」という「しかけ」を使い，限定した情景描写を比較することで「中心人物の気持の変化が情景から読み取れた」「学習した視点（論理）を生かして，図書館の本を読み直してみたい」などの感想が出され，「しかけ」を通して論理や学習内容の理解が促進したことがうかがえた。普天間第二小学校では 1 年生の説明文で段落の役割や関係について考える場面で，「順序を変える」しかけを用いることで，段落が「様子→まとめ」の関係になっていることや事例が「みぶり→意味」と同じ順序の繰り返しで説明されて

いることに気づくことができていた。

このように，文章を構造的に視覚化した「図解」や，段落の順序を変えることで関係について気づく「順序を変える」などの「しかけ」をすることにより，文の構造を理解し児童が理由を述べたり既習事項を活用して説明したりしながら状況モデルの構築を目指す。

これらを踏まえて，「理解深化方略」の「構造着目」や「既有知識活用」の理解を深めるために，「図解」や「順序を変える」という「しかけ」を中心にしながら，効果的な活用を検討していく。

（4）研究の計画

①１年次（2017年度）

・基礎研究：読解方略や授業 UD の視点を取り入れた授業づくりの先行研究の収集と分析
・「しかけ」の特性の検討・研究
・実践研究：読解方略や「しかけ」の実態調査（アンケート・検討会）の内容と吟味
　　：実習協力校で UD の視点（しかけ）を取り入れた授業実践と考察

②２年次（2018年度）

・基礎研究：教材研究と年間計画の検討及び教材と「しかけ」の特性の研究
・調査研究：児童の実態調査（アンケート・インタビュー等）の実施
　　：「しかけ」の実態調査（アンケート・インタビュー等）の実施と結果の分析
・実践研究：UD の視点（しかけ）を取り入れた授業実践と考察
・研究の成果と課題（考察）のまとめ

◇注

1）第 2 次山形県特別支援教育推進プランでユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を全県規模で取り組む。

2）①順序を変える，②選択肢をつくる，③置き換える，④隠す，⑤加える，⑥限定する，⑦分類する，⑧図解する，⑨配置する，⑩仮定する，の 10 の「しかけ」の分類

◇主な参考文献

秋田喜代美（1988）.「質問づくりが説明文の理解に及ぼす効果」，教育心理学研究，Vol.36　pp.307-315.

犬塚美輪（2002）.「説明文における読解方略の構造」，教育心理学研究，Vol.50　pp.152-162.

犬塚美輪（2008）.「中学･高校期における説明文読解方略の発達と指導」，博士論文，東京大学.

犬塚美輪（2013）.「読解方略の指導」，教育心理学研究，Vol.52　pp.162 － 172.

桂聖(2011).『国語授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社.

桂聖編著（2013）.『教材に「しかけ」つくる国語授業 10 の方法　説明文』，東洋館出版社.

Kintsch.W，van Dijk,T.A（1978）.“Toward a model of text comprehension and production”,*Psychological Review*，Vol. 85　pp.363-394.

文化審議会（2004）.「これからの時代に求められる国語力について（答申）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf（2018.1.30 取得）

西村克彦（2005）.『わかったつもり：読解力がつかない本当の原因』，光文社新書.3 版

山形県教育センター(2013).「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」研究報告書，第 80 号.