

段落相互の関係をとらえる力を高める小学校国語科学習指導の工夫

— 説明的な文章をマップに書き換える学習活動を通して —

江田島市立大古小学校 丸新 雅江

研究の要約

本研究は、段落相互の関係をとらえる力を高めるための有効な指導方法を明らかにしたものである。文献研究から、本研究における段落相互の関係をとらえる力を、筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係、及び事実が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係を具体―抽象などの関係でとらえることができる力とした。この力を高めるために、説明的な文章を、先に示した段落の関係を表すことのできるマップに書き換える学習活動が有効であると考えた。そこで、第3学年を対象に、段落相互の関係をとらえる学習において、マップに書き換える学習活動を取り入れた授業を行った。その結果、段落相互の関係をとらえる力の高まりが見られた。これらのことから、説明的な文章をマップに書き換える学習活動を取り入れることは、段落相互の関係をとらえる力を高めることに有効であるといえる。

キーワード：段落相互の関係

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成20年）の国語における第3学年及び第4学年「C読むこと」の指導事項に、「イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。」とある。小学校学習指導要領解説国語編（平成20年、以下「解説」とする。）によると、この指導事項では、事実と意見をとらえ、内容を整理することが重要であると述べられている⁽¹⁾。

平成24年度「基礎・基本」定着状況調査で出題された段落相互の関係を把握を問う設問において、県全体の平均通過率は61.8%であった。「読むこと」の領域においては、最も低い通過率である。その原因は、「言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】」（平成22年）において課題とされている、段落ごとに内容を読み取らせる指導が多かったことにあると考える。これまでの私の授業を振り返ってみても、先に述べたような指導を行うことが多く、意見を述べている部分と事実を述べている部分にどのような関わりがあるかなど段落相互の関係について考えさせる指導を十分行っていなかった。

そこで、本研究において、説明的な文章を、筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係、及び事実が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係を表すことのできるマップに

書き換える学習活動を取り入れる。これによって、段落相互の関係をとらえる力が高まると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 段落相互の関係をとらえる力について

(1) 段落相互の関係について

市川孝（1978）は、「段落相互の関係は、一つには、『接続』の観点、もう一つには、『配列』の観点からとらえることができる。」¹⁾と述べている。例えば、接続の観点から見た段落相互の関係には、順接の関係や逆接の関係などがあり、配列の観点から見た段落相互の関係には、原因と結果の関係や具体と抽象の関係などがあるという。

さらに、市川（1978）は、接続の観点から段落相互の関係を見ると、主に接続語に着目することになるため、段落の前後関係だけをとらえることになるが、配列の観点も合わせて見ると、段落に書かれている内容についても着目することになるため、前後関係だけでなく、段落のもつ役割や性質を踏まえた関係が明確にとらえられるとしている。したがって、段落相互の関係をより適切にとらえるのであれば、接続と配列の両方の観点から段落相互の関係を見ることが必要であると述べている。

以上のことから、本研究では、接続語や段落に書かれている内容に着目して、連接や配列の観点からとらえた段落の関係を段落相互の関係とする。

(2) 第3学年及び第4学年で扱われている段落相互の関係について

市川（1978）のいう連接や配列の観点から見てとらえた段落相互の関係には様々なものがあるが、本研究は第3学年を対象とするため、それらの中から第3学年及び第4学年において扱われている段落相互の関係を抽出し、表1に示す。これは、「解説」と第3学年及び第4学年の教科書（平成22年検定）を参考に整理したものである。

表1 第3学年及び第4学年で扱われている段落相互の関係⁽²⁾

段落相互の関係	・具体—抽象（例—まとめ）の関係
	・原因，理由—結果の関係
	・目的—方法—結果—考察の関係
	・累加や並列の関係
	・対比の関係

(3) 段落相互の関係をとらえる力とは

「解説」では、段落相互の関係をとらえさせる際、筆者が、意見をどのように述べ、どのような事実をどのように取り上げているかを考えさせることが重要であると述べられている⁽³⁾。このことから、段落相互の関係をとらえさせる指導を行うに当たっては、筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係、及び事実が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係をとらえさせることが必要であると考ええる。

以上、(1) (2) (3) から、本研究では段落相互の関係をとらえる力を、表1に示している関係のいずれかで、筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係（以下、「意見—事実の関係」とする。）、及び事実が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係（以下、「事実—事実の関係」とする。）をとらえることのできる力とする。

2 説明的な文章をマップに書き換える学習活動について

(1) マップについて

塚田泰彦（2005）は、マッピングについて、「語句を線で結んで、蜘蛛の巣状に張りめぐらしていくことで、知識や考えを拡充したり整理したりする方

法である。」²⁾と述べ、このような形で書かれたものをマップとしている。

また、塚田（2005）によると、国語科の「読むこと」の学習において、マッピングを活用することを考えた場合、作成されたマップは、文章から取り出した語句や文の中で、関連のあるものをまとめたり、まとまり同士の間を明確に示したりしたものであるという⁽⁴⁾。

(2) 説明的な文章をマップに書き換える学習活動の有効性

青木幹勇（1986）は、「書かれていることを図にかこうとすれば、勢い文章をていねいに、あるいは、分析的に読まなければなりません。考えなければなりません。そして、それを図や表にうまくまとめることができれば、望ましい文章理解が得られたということになるでしょう。」³⁾と述べている。ここで述べられている図には、フローチャートやマップなどがある。また、文章理解とは、文章内容そのものを理解することであつたり、段落相互の関係を含む文章の構成をとらえることであつたりする。さらに、続けて、青木（1986）は、「図式化は、必ずしも過不足のない完璧な説明ができるようなものでなくてもいい、つまり学習の方便あるいは、一つの過程として、国語教室にも、持ちこめたらそれで充分だと思います。」⁴⁾と述べている。

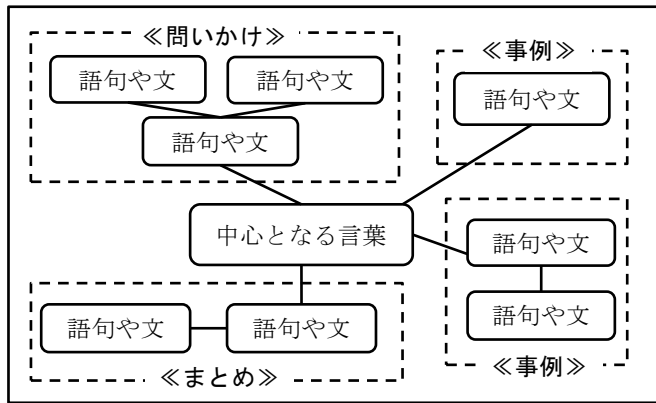
これらのことから、青木（1986）のいう文章理解が得られた状態になるには、図に書き換える活動そのものが重要であると考ええる。

以上のことから、説明的な文章を、「意見—事実の関係」及び「事実—事実の関係」を表すことのできるマップに書き換える学習活動を取り入れることは、段落相互の関係をとらえる力を高めることに有効であると考ええる。

(3) 説明的な文章をマップに書き換える学習活動の具体

塚田（2005）は、「国語教室のマッピング 個人と共同の学びを支援する」の中で、マップを活用した指導事例を紹介している⁽⁵⁾。ここで、塚田（2005）が紹介しているマップを次ページ図1に示す。

このマップを作成するに当たっては、まず、「中心となる言葉」を取り出し、その後、これに関係する言葉を、文章の最初から順に、「問いかけ」「事例」「まとめ」の観点で取り出しまとめている。これによって、教材文全体の構成についてはおおよそとらえることができると考える。



しかし、このマップでは、学習指導要領で求められている、筆者が意見を述べるためにどのような事実をどのように取り上げているかについて考えながら、段落相互の関係をとらえることができないと考える。

このようなマップに書き換えるときの学習の流れについて、説明する。

まず、筆者の意見を表している語句や文、事実を表している語句や文を取り出し、それらが書かれている段落の番号も記述する。次に、取り出した語句や文の関係が、表1に示している段落相互の関係のいずれになるかを考え、関係があると判断した場合は、線で結ぶ。その際、必要に応じて、表1に示し

ている段落相互の関係を自分なりの言葉で補うというものである。

したがって、図2のようなマップに書き換えている児童は、その過程において、事実が書かれているある段落とある段落を付け加えの関係で結ぼうか、あるいは反対の関係で結ぼうかなどと、考えることになる。このことが、学習指導要領で求められている、筆者が意見を述べるためにどのような事実をどのように取り上げているかを考えながら、段落相互の関係をとらえることができる、ということにつながる。

以上のことから、本研究における説明的な文章をマップに書き換える学習活動とは、図2のようなマップに書き換える学習活動とする。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

説明的な文章を、「意見—事実の関係」及び「事実—事実の関係」を表すことのできるマップに書き換える学習活動を取り入れれば、段落相互の関係をとらえる力を高めることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	方法
<p>○ 段落相互の関係をとらえる力が高まったか。</p> <p>・「意見—事実の関係」及び「事実—事実の関係」をとらえることができたか。</p>	<p>・事前アンケート</p> <p>・事後アンケート</p> <p>・事前テスト</p> <p>・事後テスト</p>
<p>○ 説明的な文章をマップに書き換える学習活動は、段落相互の関係をとらえる力を高めることに有効であったか。</p>	<p>・事後アンケート</p> <p>・事後テストと説明的な文章を書き換えたマップの照合</p>

(1) 事前テスト及び事後テスト

テストでは、研究授業の教材文と同程度で未習の説明的な文章「にせてだます」（「みんなと学ぶ 小学校 国語 三年上」学校図書 平成22年）を課題文として用いる。これにより、段落相互の関係をとらえる力に対する児童の実態を把握する。なお、研

究授業で、この課題文は扱わない。事前テストと事後テストは同じ問題とする。設問一は、「意見—事実の関係」をとらえることができたかを見取る問題である。設問二と設問三は、「事実—事実の関係」

をとらえることができたかを見取る問題である。段落相互の関係をとらえる力については、この3問を総合して検証する。問題を図3に示す。

理由

だん落のうしろに入ります。

だん落

このようにして自分の身を守ったり、えものをとったりして生きているこん虫は、ほかにもいます。

だん落

三 次の「二」の中の文は、「一だん落から八だん落のいずれかのだん落のうしろに入ります。当てはまるだん落の番号を□に書きましょう。また、そのように考えた理由を「一」に書きましょう。

だん落

二 次のア〜エは、四だん落と五だん落のかんけいをせつ明したものです。もつともふさわしいものをえらび、その記号に○をつけましょう。

だん落

ア 四だん落には、五だん落の内ようにつづくわえることが書かれています。

だん落

イ 四だん落には、五だん落の内ように反対することが書かれています。

だん落

ウ 四だん落には、五だん落の内よりのれいが書かれています。

だん落

エ 四だん落には、五だん落の内よりのれいが書かれています。

だん落

一 筆者は、八だん落の意見をのべるために、二つのぎたいの特長をあげています。一つは、鳥に食べられないことに役立っているという特長で、五だん落に書かれています。もう一つの特長は、どのだん落に書かれていますか。だん落の番号を□に書きましょう。

図3 事前テスト及び事後テストの問題

(2) 事前アンケート及び事後アンケート

アンケートでは、4段階評定尺度法を用いて、段落相互の関係をとらえる力に対する児童の意識を把握する。事後アンケートでは、4段階評定尺度法を用いて、説明的な文章をマップに書き換える学習活動は、段落相互の関係をとらえる力を高めることに有効であったかについての児童の意識を把握する。

IV 研究授業

1 研究授業の内容

- 期 間 平成24年12月14日～平成24年12月18日
- 対 象 所属校第3学年（1学級25人）
- 単元名 段落相互の関係をとらえる力を高める～筆者のせつ明のひみつを見つけよう～教材文「すがたをかえる大豆」国分牧衛（「国語三下 あおぞら」光村図書 平成22年）

○ 目 標

筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係、及び事実が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係をとらえることができる。

2 指導計画（全5時間）

時	主な学習活動
1	・単元の目標、学習計画を知る。 ・段落相互の関係をとらえる方法として、説明的な文章をマップに書き換える学習活動があることを知る。 ・教材文「すがたをかえる大豆」を通読する。
2	・教材文の内容の大体をとらえる。
3	・教材文をマップに書き換えながら、筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係を考える。
4	・教材文をマップに書き換えながら、事実が書かれている段落と事実が書かれている段落の関係を考える。
5	・筆者の説明の仕方について、思ったり考えたりしたことを交流する。 ・単元の学習を振り返る。

3 文章をマップに書き換える学習活動を取り入れるに当たっての工夫

本学級の児童は、初めて、文章をマップに書き換える。そこで、児童がこの活動を抵抗なく行えるよ

う、以下の2点を工夫する。

- これまで学習している段落相互の関係について確認し、マップの具体例を示すことで、今回の研究授業で作成するマップをイメージできるようにする。
- 筆者の意見や事実を表している文などを付箋紙に書かせ、マップを作成する際にその付箋紙を活用させることで、段落相互の関係について考えたことを容易にマップへ表すことができるようにする。

V 研究授業の分析・考察

1 段落相互の関係をとらえる力が高まったか

(1) 事前テスト及び事後テストによる分析・考察

段落相互の関係をとらえる力を検証するための判断基準を表3に示す。

表3 事前テスト及び事後テストの判断基準

え関係をとらえる	A	3問のうち、全て正答である。
	B	3問のうち、設問一・設問二が正答である。 3問のうち、設問一・設問三が正答である。
い係を落とす	C	3問のうち、設問二・設問三が正答である。
		3問のうち、設問一が正答である。
		3問のうち、設問二が正答である。
		3問のうち、設問三が正答である。
	D	3問のうち、どれも正答ではない。

3問のうち、全ての設問が正答である場合、Aと判断し、段落相互の関係をとらえているとする。

3問のうち、「意見—事実の関係」をとらえているかどうかを見取る設問一が正答、かつ、「事実—事実の関係」をとらえているかどうかを見取る設問二又は設問三が正答である場合を、Bと判断する。このように判断したのは、段落相互の関係をとらえている状態を、「意見—事実の関係」「事実—事実の関係」の双方をとらえている状態としたことによる。同様に考えると、設問二と設問三の2問が正答である場合、「事実—事実の関係」だけをとらえていることになるため、Cと判断し、段落相互の関係をとらえていないとする。

3問のうち、1問が正答である場合、「意見—事実の関係」あるいは「事実—事実の関係」の一方だけをとらえていることになるため、Cと判断し、段

落相互の関係をとらえていないとする。

3問のうち、どれも正答でない場合、Dと判断し、段落相互の関係をとらえていないとする。

事前テスト及び事後テストの結果を図4に示す。

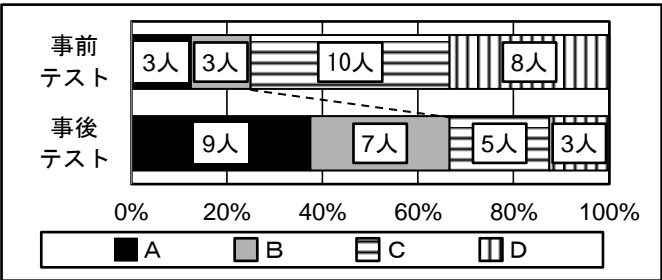


図4 事前テスト及び事後テストの結果

事前テスト及び事後テストの結果から、A又はBと判断した児童は、6人(25.0%)から16人(66.7%)に増えたことが分かる。

また、事後テストにおいて、C又はDと判断した児童は8人いたが、これらの児童のうち、3人の児童は正答した設問数が増えていた。C又はDと判断した児童の事後テストの解答を分析すると、接続語に着目して安易に答えている様子が見られたが、この3人の児童については、接続語だけでなく、各段落に書かれている内容やそれらの関係を検討して答えている様子が見られた。このことから、この3人の児童は、「意見—事実の関係」及び「事実—事実の関係」を徐々にとらえられるようになっていていると考える。

次に、「意見—事実の関係」及び「事実—事実の関係」をとらえる力の高まりについて詳細に分析・考察する。事前テスト及び事後テストの各設問において、正答した児童の人数と正答率を表4に示す。

表4 事前テスト及び事後テストの各設問において正答した児童の人数と正答率

出題の趣旨	「意見—事実の関係」をとらえることができるかどうかを見る。		
	一	二	三
事前テスト	14人 (58.3%)	6人 (25.0%)	5人 (20.8%)
事後テスト	17人 (70.8%)	15人 (62.5%)	14人 (58.3%)

設問一において正答した児童は、3人(12.5%)増えて17人になった。これらの児童は、筆者が「八」段

落の意見を述べるために、七段落でえものをとることに役立っている擬態を、事実として取り上げているということをとらえている。このことから、「意見—事実の関係」をとらえることができたようになった児童は増えたと考える。

設問二において正答した児童は、9人(37.5%)増えて15人になった。これらの児童は、五段落に書かれている、擬態は鳥に食べられないことに役立っているという事実について、四段落でしゃくとり虫の例を挙げながら説明していることをとらえている。また、設問三において正答した児童は、9人(37.5%)増えて14人になった。これらの児童は、鳥に食べられないことに役立っている擬態について書かれている四段落と五段落、えものをとることに役立っている擬態について書かれている六段落と七段落に対して、テストの問題で問われている段落では、まとめを行っているということをとらえている。これらのことから、「事実—事実の関係」をとらえることができたようになった児童は増えたと考える。

以上のことから、「意見—事実の関係」及び「事実—事実の関係」をとらえることができたようになった児童は増えたと考える。

(2) 事前アンケート及び事後アンケートによる分析・考察

事前アンケート及び事後アンケートの項目「筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落にどのような関係があるか分かる。」について、児童の意識の変化を図5に示す。

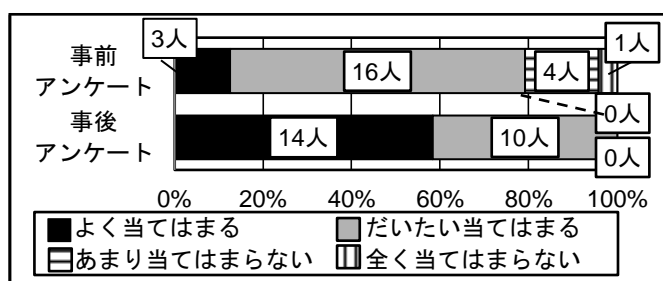


図5 項目「筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落にどのような関係があるか分かる。」についての児童の意識の変化

事前アンケート及び事後アンケートの結果から、項目「筆者の意見が書かれている段落と事実が書かれている段落にどのような関係があるか分かる。」について、肯定的な回答をした児童は19人(79.2%)から24人(100%)に増えたことが分かる。このことから、「意見—事実の関係」をとらえることに対しての児童の意識は高まったと考える。

項目「事実が書かれている段落と事実が書かれている段落にどのような関係があるか分かる。」について、児童の意識の変化を図6に示す。

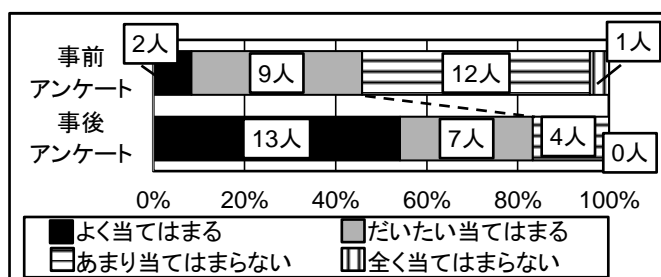


図6 項目「事実が書かれている段落と事実が書かれている段落にどのような関係があるか分かる。」についての児童の意識の変化

事前アンケート及び事後アンケートの結果から、項目「事実が書かれている段落と事実が書かれている段落にどのような関係があるか分かる。」について、肯定的な回答をした児童は11人(45.8%)から20人(83.3%)に増えたことが分かる。このことから、「事実—事実の関係」をとらえることに対しての児童の意識は高まったと考える。

これらのことから、「意見—事実の関係」及び「事実—事実の関係」をとらえる力に対する児童の意識は高まったと考える。

以上、(1)(2)から、段落相互の関係をとらえる力は高まったと考える。

2 説明的な文章をマップに書き換える学習活動は、段落相互の関係をとらえる力を高めることに有効であったか

(1) マップと事後テストによる分析・考察

事後テストを行う前に、課題文をマップに書き換える学習活動を取り入れた。

事前テスト及び事後テストの結果において力の高まりが見られた児童の人数と、正答した事後テストの設問で問われている「意見—事実の関係」や「事実—事実の関係」をマップに表している児童の人数を、判断基準に基づいて整理し、次ページ表5に示す。

力の高まりが見られた15人の児童のうち、正答した事後テストの設問で問われている、「意見—事実の関係」や「事実—事実の関係」をマップに表していた児童は13人(86.7%)であった。これらの児童が書き換えたマップには、付箋紙をはり直したり線を結び直したりした様子が見られた。このことから、児童はマップに書き換えることによって、「意見—

力の高まりの様子		力が高まった 児童の人数 (人)	マップに表し ている児童の 人数(人)
事前 テスト	事後 テスト		
D	A	2	2
D	B	2	1
D	C	2	2
C	B	5	4
C	A	1	1
B	A	3	3
計		15	13

– 7 –

関係」をとらえることができるようになったと考える。

次に、課題文における「意見—事実の関係」及び「事実—事実の関係」のうち、「意見—事実の関係」はとらえられていないが、力の高まり（判断基準D→判断基準C）が見られた児童bのマップを図8に示す。

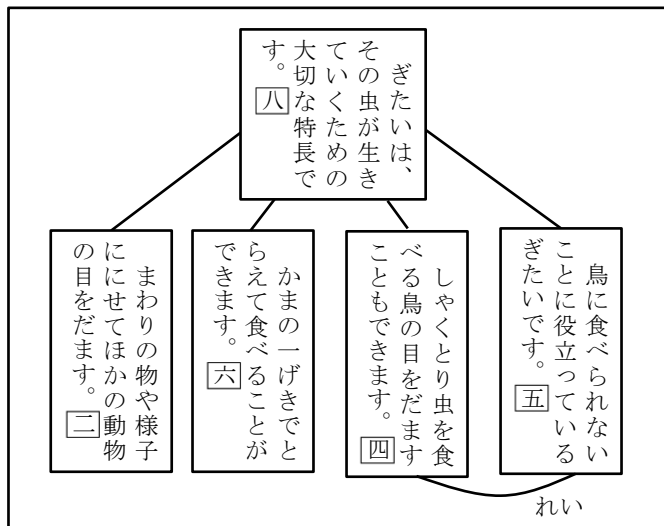


図8 児童bのマップ

児童bのマップには、四段落の内容は五段落の内容の例であることが表されていることから、課題文における「事実—事実の関係」の一部が表されているといえる。なお、児童bは、事後テストにおいて四段落と五段落の関係が問われている設問二のみ、正答している。これらのことから、児童bは、マップに書き換えることによって、「事実—事実の関係」をとらえることができるようになったと考える。

これらのことから、児童a、bにとって、マップに書き換えることは、課題文における「意見—事実の関係」や「事実—事実の関係」をとらえることに役立っていると考え。

以上、(1)(2)(3)から、説明的な文章をマップに書き換える学習活動は、段落相互の関係をとりえる力を高めることに有効であったと考える。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

小学校国語科の「読むこと」の指導において、説明的な文章をマップに書き換える学習活動を取り入れることは、段落相互の関係をとりえる力を高めることに有効であることが明らかになった。

2 今後の課題

- 今回の研究授業において、「意見—事実の関係」をとらえることは、おおむねできるようになった。しかし、「事実—事実の関係」をとらえることについては、十分といえない。今後は、「事実—事実の関係」をとらえることができるよう、マップに書き換える学習活動を取り入れる際、児童の実態に応じて、文章の一部分を取り上げて書き換えさせるなどの工夫を行う。
- 本研究では、段落相互の関係のうち、「具体—抽象の関係」や「累加や並列の関係」について学習した。しかし、段落相互の関係には他にも様々なものがあることから、本研究も含め第3学年及び第4学年だけで、段落相互の関係をとりえる力を高めることは難しいと考える。今後は、児童が段落相互の関係を確実にとりえられるよう、6年間を見通した指導計画を作成する。

【注】

- (1) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社 pp.63-64に詳しい。
- (2) 文部科学省（平成20年）：前掲書 p.58, pp.63-64, 市川孝（1978）：『国語教育のための文学論概説』教育出版 pp.88-93, pp.130-135を基に稿者が作成した。
- (3) 文部科学省（平成20年）：前掲書 pp.63-64に詳しい。
- (4) 塚田泰彦（2005）：『国語教室のマッピング 個人と共同の学びを支援する』教育出版 pp.8-17に詳しい。
- (5) 塚田泰彦（2005）：前掲書 pp.112-133に詳しい。
- (6) 塚田泰彦（2005）：前掲書 p.123を基に稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 市川孝（1978）：『国語教育のための文学論概説』教育出版 p.128
- 2) 塚田泰彦（2005）：『国語教室のマッピング 個人と共同の学びを支援する』教育出版 p.9
- 3) 青木幹勇（1986）：『第三の書く 読むために書く 書くために読む』国土社 p.108
- 4) 青木幹勇（1986）：前掲書 p.109

【参考文献】

- 文部科学省（平成22年）：『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】』教育出版
- 青木幹勇（1976）：『青木幹勇授業技術集成 第3巻 考えながら読む』明治図書