

Strand 概念の導入による読解カリキュラム 改善の可能性

— 要点・要旨把握指導に焦点をあてて —

青山之典

(2013年10月3日受理)

The Possibility that Improve Reading Curriculum by Innovating the Concept of Strand
Focus on Grasp the Point and the Summary

Yukinori Aoyama

Abstract: There are problems in reading curriculum at course of study. Especially, there are 4 problems about grasping the point and the summary of text. 1) It is too difficult concentrated studying in grade 3-6. 2) It is difficult to understand the systematics between grade 2-3. 3) There is not contents of teaching in grade 8-9. 4) There are contents of teaching in grade 10-12 again, but it is difficult to understand the systematics. Each teacher devise to solve these problems, but these problems are still unsolved. Therefore I propose the idea that innovate concept of strand for reading curriculum systematically.

Key words: spiral curriculum, expository texts, strand,

キーワード：スパイラルカリキュラム, 説明的文章, strand

1. 研究の目的と方法

(1) 問題意識

学習指導要領における説明的文章の読みの指導目標は、低・中・高学年の目標相互に系統性を確認することが難しい構造となっている。例えば、低学年では事柄の順序をとらえることに焦点が当てられているが、中学年では、内容の中心をとらえたり、段落相互の関係をとりえたりすることに焦点が当てられており、低学年が中学年の準備ないし助走の時期として位置づけられているようには見えない。実際、中学年の児童は内容の中心をとらえること（要点の把握）や段落相互の関係をとりえらることに苦しんでいる場合が多い傾向にある。

例えば、小田（1986）は、「小学校中学年段階での〈要点把握、要点相互の関係把握・中心点把握〉の指導は、理解力育成上の一つの分岐点となり、ネックとなるも

のと思われる。」と述べ、低学年のたどり読みによる理解が楽しさを伴う読みのレベルにまで至らず、「多くの児童の読書意欲の形成が妨げられているのが現状ではあるまいか。」と指摘している。その上で、要点や要旨といった抽象化の能力に関する指導について具体的に検討し、示唆に富んだ指導法の提案を行っている。（注1）しかし、小田の指摘から既に30年近くが経過した現在においても、やはり中学年における同様の問題は続いている。このような状況から考えたとき、この問題は、教師一人一人が指導の工夫によって克服すべき問題ではなく、カリキュラム構造の問題であるととらえるべきではないだろうか。

(2) 要点・要旨把握に関する学習指導要領の実態

以下は、小学校学習指導要領における説明的文章の目標と内容について、1・2年のものと3・4年のものを抽出し、整理したものである。

	目 標	内 容
1・2年	書かれている事柄の順序に気づきながら読む能力を育てる。	①時間の順序をとらえる。 ②事柄の順序をとらえる。 ③文章表現上の順序をとらえる。 ①～③のような順序にそって、内容の大体を読んで理解する。
3・4年	目的に応じ、内容の中心をとらえたり、段落相互の関係を考えたりしながら読む能力を育てる。	①文章を読む目的に応じて、中心となる語や文をとらえ、段落相互の関係をおさえる。(中心となる語や文に注目して、要点をまとめたり、小見出しをつけたりして、内容を整理する。) ②筆者が事実に対して、意見を表す語句、文、段落を取り出し、これを関係付けながら筆者がどのような事実や原因を理由として挙げ、それについてどのような考えや意見を述べようとしているのかをとらえる。

整理して改めて感じることは、1・2年の学習目標や学習内容が、3・4年の準備ないし助走とはなっていないことである。このような目標と内容の配列が一つの原因となって、中学年の児童が抽象的な思考課題に苦しんでいる状況が生み出され、長年改善されずに続いてきた原因ではないかと推察される。

(3) 先行研究における問題の指摘とその検討

森田(2002)は、アメリカ合衆国の国語科スパイラルカリキュラムである『国語の経験カリキュラム』(Hatfield, W. W. ed., *An Experience Curriculum in English*, NCTE, 1935)に取り上げられた概念としてStrandについて報告している。『国語の経験カリキュラム』の主要部分は「Experience Strands」(経験の糸)によって構成され、「範囲と難度を次第に増す、一連の同類の型の経験」であるとされる。具体的には、「Experience Strands」は類似の具体的な経験単元をまとめて構成したものであり、「範囲と難度を次第に増す」ように経験単元が配列されることで、範囲と系統が明示されたものとなっていた。戦後の我が国の経験カリキュラムは、範囲の絞り込みが難しく、系統性を欠く傾向にあるものであったが、『国語の経験カリキュラム』は範囲と系統がはっきりしていたため「はいまわる経験主義」に陥らなかったと森田は考えている。また、森田はこのような『国語の経験カリキュラム』の作成原理を分析し、わが国のカリキュラムの改善に生かす必要があるとも述べている。

また、森田(2003)は、『小学校学習指導要領』を考察の対象として取りあげ、その読むこと的能力観を

批判している。具体的には、読みの基礎技能を分解し学年段階に即して要素を積み上げていく方法についてである。実の場においては読者は読みの能力を総合的に機能させ、理解を実現している。この点から考え、能力群を指導内容としてスパイラルに位置づけてカリキュラムを構成する方法を提案している。

ちなみに、森田の提案の中核を支える概念Strandについては、これまで十分に検討されてきたものではなかった。青山(2012)は、Strandの具体像について問題意識をもち、カナダ・オンタリオ州のReading CurriculumがStrandによって構成されているスパイラルカリキュラムであることを確認している。カナダ・オンタリオ州の場合は、『国語の経験カリキュラム』と異なり、経験カリキュラムではないが、やはり複数のStrandによって構成されているところは似ている。また、それぞれのStrandでは、同類の能力を高めていくために次第に難度を高めながら繰り返すように内容を設定している点が『国語の経験カリキュラム』と異なっていることを明らかにしている。

そして青山(2013a)は、アメリカ合衆国のCommon Core State Standards for English Language Artsにおける説明的文章に関するReading CurriculumもStrandによって構成されているスパイラルカリキュラムであることを確認した上で、『国語の経験カリキュラム』との違いについても言及し、同類の能力目標を系統的に配置したStrandをどのように有機的に関係づけているのかを具体的に考察している。論理に関するStrandには読者の主体的な関係把握を位置づけることで筆者の存在を浮き彫りにしていること、レトリックに関するStrandには読者を説得するためのレトリックの把握を位置づけることで筆者の存在を強調していることを指摘し、相互に強い関係性を生み出していることを明らかにした。

さらに、青山(2013b)は、青山(2013a)において小学校段階までしか翻訳を進めていなかった、アメリカ合衆国の説明的文章に関するReading Curriculumである「Reading Standards for Informational Text (RSIT)」を全て翻訳し、資料として示した。さらに、RSITに示されているStrand群が受け持つ読解能力について整理し、次のように示している。

- ①根拠的確な引用
- ②客観的な要旨の把握
- ③主張と根拠の整合性に視点をあてた細部の描写の分析
- ④語やフレーズの文脈における意味の確定
- ⑤筆者が使っているレトリックの与える影響力・説得力・魅力の分析と評価

- ⑥多様な媒体と形式による説得力の評価と利用
- ⑦根拠や理由づけの効果などについての把握と評価
- ⑧筆者のレトリカルな論理構築の把握と評価

これらの読解能力を明示している点、これらの能力群を有機的に関係づけ、幼稚園から12学年（日本における高校3年）までを貫く Strand によって系統性を保障している点を明らかにし、読解スパイラルカリキュラム作成の手がかりを得ることが必要であると指摘している。しかし、これらの手がかりを我が国の説明的文章読解カリキュラムにどのように生かしていくのかを具体的には考察していない。

(4) 研究の目的と方法

説明的文章の指導に関して、実践現場に存在する問題のいくつかは『学習指導要領』における要素積み上げ型の読みの能力観に根本的な原因があると考え。そこで、要素積み上げ型のカリキュラム構造を改善する方法を検討する。具体的には、カナダやアメリカの読解カリキュラムに導入されている Strand 概念を使うことで、明確な系統性を保障することが可能かどうかを考察したい。

しかし、説明的文章に関するものだけでも、本研究

においてその全てを検討の対象とすることは範囲が広すぎて望ましくない。そこで、まず我が国の『学習指導要領』（小学校～高等学校）のうち、特に要点・要旨把握に焦点をあてて、詳細に考察を進めていく。それは、「問題意識」においても取りあげたこの能力が、様々な場で、形を変えながら長く問題とされてきた象徴的な問題であると考えられるからである。

そして、考察の中で明らかになる問題が Strand 概念の導入によってどのように改善されるのかを明らかにするために、RSIT から手がかりを得て具体的な対案を導き出し、提案することを試みる。

2. 要点、要旨の把握に関する能力育成カリキュラムの比較

(1) 現行の学習指導要領における要点、要旨の把握に関する能力育成について

現行の『学習指導要領』（小学校～高等学校）において、どのように要点、要旨に関する能力を育成しているのかを確認し、その特徴と問題点を明らかにしておく。

以下の表に整理したのは、小学校から高等学校までの現行学習指導要領解説国語編に示された要点、要旨の把握に特に関係の深い指導事項とその解説である。

【表1】現行学習指導要領解説国語編に示された要点、要旨の把握に関する指導事項とその解説

(指導事項は破線の上に、その下に解説を示した。なお、該当する指導事項が明示されていない場合は、斜線で表している。)

	文章の解釈に関する指導事項において	自分の考えの形成に関する指導事項において
小1・2		エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。 「大事な言葉や文を書き抜く」とは、時間や事柄の順序、場面の様子や登場人物の行動、文章の要点やあらすじなどにかかわって、文章の中で大事になる言葉や文、読み手が自分の思いや考えをもつことに強く影響した言葉や文、思いや考えを話したり書いたりするために必要となる言葉や文などを、適切に書き抜くということである。
小3・4	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。 文章を読む目的に応じて中心となる語や文をとらえるような学習を工夫することが重要である。読む目的によって本や文章の活用の仕方が変わり、そのため取り上げる中心となる語や文も変化してくる。中心となる語や文に注目して要点をまとめたり、小見出しを付けたりするなどして、内容を整理することが大切となる。	エ 目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。 文章を読んで自分の考えや感想を組み立てる場合に、文章の中心となる大事な事柄や、読み手がそのような考えや感想をもつようになった理由、事例として挙げられている事実、人物や情景の描写などの表現の細かい点に注意しながら読むことを大切にすることである。「要約」とは、目的や必要に応じて、話や本、文章を短くまとめることである。元の文章の構成や表現をそのまま生かして短くまとめる要約と、自分の言葉で短くまとめる要約とがある。要約は、要約するときの目的や必要に依

		<p>じて元の文章のどの部分を取り上げるかが変わってくる。要約する目的を明確にし、分量や時間、元の文章の構成や表現の生かし方などを考え、要点や細かい点に注意しながら要約する経験を重ねることが重要である。なお、実際に引用や要約をするに当たっては、文章の表現や情報だけに限らず、図表やグラフ、絵や写真なども含むことに留意し、引用する部分をかぎ（「」）でくくり、出典を明示することや、引用部分が適切な量になることなどについても指導することが求められる。このことは、著作権を尊重し保護することになる。</p>
小5・6	<p>ウ 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすること。</p> <p>要旨は、書き手が文章で取り上げている内容の中心となる事柄、あるいは、それについての書き手の考えの中心となる事柄などである。「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえ」とは、目的に応じて、何のために、どのようなことが必要かなどを明確にした上で、文章の重要な点を表現に即して的確に押さえ、求められている分量や表現の仕方などに合わせてまとめることである。文章の内容を的確に押さえるためには、文章に書かれている話題、理由や根拠となっている内容、構成の仕方や巧みな叙述などについて注意することが大切である。</p>	
中1	<p>イ 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。</p> <p>説明的な文章は、例えば、論の展開の中心となる部分とそれを支える例示や引用などの付加的な部分とが組み合わされていたり、事実を述べた部分と意見を述べた部分とで構成されていたりする。「文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け」とは、このような説明的な文章の特徴を踏まえて読むことによって、内容を把握することである。具体的には、段落ごとに内容をとらえたり、段落相互の関係を正しく押さえたりしながら、さらに大きな意味のまとめりごとに、文章全体における役割をとらえさせることが大切である。要約したり要旨をとらえたりする活動は、その目的や必要によって内容や方法が異なる。目的や必要に応じて大切な情報を選択し整理することが重要である。</p>	
中2		
中3		
国語総合	<p>イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。</p> <p>中学校第3学年の「イ文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること。」を受け、叙述に即して的確に読み取ること、要約や詳述することへと発展させている。要約については、小学校第3学年及び第4学年の「C読むこと」で、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすることについては、小学校第5学年及び第6学年の「B書くこと」で取り上げ、以降、継続して指導している。①「必要に応じて」とは、読み手の読む必要に応じてということである。(中略)「要約」とは、文章の要点を押さえながら短くまとめることである。文章全体の要約が必要なのか、それとも特定の項目に関してまとめることが必要なのかなど、目的に応じて要約の仕方は異なってくる。</p>	

現代文 A	
現代文 B	<p>ア 文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。</p> <p>要旨については、「国語総合」の「C読むこと」の(1)のイで、要約することを指導している。ここでは、それを踏まえ、構成、展開、要旨などを「的確にとらえ、その論理性を評価すること」としている。ここで対象となる文章には、論理的な文章だけではなく、文学的な文章や実用的な文章も含まれる。</p> <p>文章を読む際には、内容を読み取るだけではなく、書き手が、表現したいことをどのように構成し展開しているかという、構成や展開の仕方を把握することが重要である。</p>
古典 A	
古典 B	<p>イ 古典を読んで、内容を構成や展開に即して的確にとらえること。</p> <p>文章の内容を叙述に即して的確に読み取ること、文章の構成や展開を確かめることについては、「国語総合」の「C読むこと」の(1)のイ及びエで指導している。ここでは、それを踏まえ、「内容を構成や展開に即して的確にとらえること」としている。古典の内容を「的確にとらえること」は、古典を読む能力を養うことを目標に含む科目である「古典B」にとっては大切な指導事項である。内容を間違いなく把握するためには、文脈や段落相互の関係を踏まえ、文章の構成や展開を正しく読み取る必要がある。「構成や展開に即して」とは、内容や要旨を本文の叙述を離れて観念的にとらえたり、部分にこだわり生徒が読みを狭めたりすることがないようにということである。</p>

全体を概観した時、大きな問題点は2つある。

第1点は、中学2～3年には要点・要旨把握に関する指導事項が明示されていないことである。このことで、系統性が不明確になっている。

第2点は、抽象化の能力についても、抽象化の結果を文章化する能力についても、一部、指導事項に明示されていない学年があるということである。このことも、系統性が不明確になる原因を作っている。

これらの問題点は、小学校入学から高等学校卒業までの要点・要旨把握に関する指導がどのような系統性をもっているのかをわかりにくくしている。高等学校の国語総合の解説において、波線部①で示した部分に述べられていることから、系統性を確保しようという意図があることは感じられるが、それでは不十分である。実践現場に対して、系統的な指導を期待するのであれば、指導事項を系統的に配列し、明確に認識できるようにするべきである。

また部分を精査した時、特に、小学1・2年の指導事項には大きな問題を感じる。「文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。」とあるが、具体的には「文章の中で大事になる言葉や文、読み手が自分の思いや考えをもつことに強く影響した言葉や文、思いや考えを話したり書いたりするために必要となる言葉や文などを、適切に書き抜く」と述べられている。それ自体、大切な指導であるとは感じるが、問題はどのようにそれを実現するかである。

解説には、「時間や事柄の順序、場面の様子や登場人物の行動、文章の要点やあらすじ」といった観点が示されており、それぞれの観点から、読者が「大事」と感じた言葉や文を書き抜くことが求められているようである。上の表には示していないが、小学1・2年の説明的文章の解釈に関する指導事項としては「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。」とあり、解説には「『時間的な順序や事柄の順序など』とは、時間の順序や、例えば、事物の作り方の手順など文章に取り上げられた話題自体に内在する事柄の順序などに加え、どのように文章を構成しているかという文章表現上の順序なども意味する。そのような順序に沿って『内容の大体を読』んで理解することが重要である。」と述べられている。

つまり、小学1・2年の児童は「文章の要点」を読み取る指導を受けないまま、「大事」と感じたものを書き抜くことを求められることになる。このような言語活動は、例えば未知の情報といった、読者にとって大切だと感じられる情報を書き抜くことを実現することになる。このこと自体は、小学1・2年の読むことの目標に照らした時、問題とはならないが、文章の要点をとらえる読みにはつながらない。したがって、小学3・4年での要点・要旨把握指導の助走とはならないであろう。

この点を踏まえるならば、小学3年から始まる要点・要旨把握の指導は、そのための助走となる指導を

行うことなく取り組むことになる。上の表に示した指導事項および解説からわかるように、かなり難しい内容を集中的に行う必要があるだろう。このような指導を求めるカリキュラムは、説明的文章を難解な文章として敬遠する児童を生んでしまうのではないか。

現行の教科書では、学年が上がるにつれて、徐々に複雑な論理構造をもった文章に取り組み、読む文章のジャンルを広げていくことになるように、教材について工夫している。この工夫を生かし、それぞれの学年において、その学年に合ったように、段階的かつ継続的に、要点・要旨把握について指導していくことが合理的である。検定を受けた教科書がこのような工夫をしているということは、潜在的には、合理的な指導を求めるカリキュラムであるのかもしれないが、それではわかりにくすぎる。『学習指導要領』は系統的な指

導を明確に求める、わかりやすいカリキュラムでなければならぬと考える。

(2) RSITにおける要点、要旨の把握に関する能力育成について

RSITにおいては、要点、要旨把握の指導をどのように進めていくのだろうか。学習指導要領に内在するような問題は孕んでいないのであろうか。

前述のとおり、RSITは基本構造としてStrandをもっている。その中の一つに要旨把握を実現することを目標としたStrandがあり、あと二つのStrandと強く関係づけられ、一つの領域「鍵となる考えと細部の描写の関係」を構成している。これら3つのStrandに示された指導事項を以下に引用し、考察したい。

【表2】RSITに示された要点、要旨の把握に関する指導事項（青山（2013b）より引用）

	鍵となる考えと細部の描写の関係①	鍵となる考えと細部の描写の関係②	鍵となる考えと細部の描写の関係③
幼稚園	励ましと支援を受けながら、テキストの鍵となる細部の描写について、尋ねたり、質問に答えることができる。	励ましと支援を受けながら、テキストの主題を確認し、鍵となる細部の描写を言い換えることができる。	励ましと支援を受けながら、テキストに示された二つの事実、二つの考え、二つのできごと、二つの個体の関係を説明することができる。
小1	テキストの鍵となる細部の描写について、尋ねたり、質問に答えたりすることができる。	テキストの主題を確認し、鍵となる細部の描写を言い換えることができる。	テキストに示された二つの事実、二つの考え、二つのできごと、二つの個体の関係を説明することができる。
小2	テキスト中の鍵となる細部の描写を理解したことの証のために、誰が、何を、どこで、いつ、なぜ、どのように、といった質問をしたり、答えたりすることができる。	テキスト中の特定の段落に焦点をあてるのはもちろんのこと、多くの段落でできたテキストの主要主題についても確認することができる。	テキストに書かれている、一連の歴史的な事件のつながり、科学的な見解や概念のつながり、技術的進歩の段階のつながり、を説明することができる。
小3	答えるための基礎としてテキストに言及しながら、テキストを理解したことの証として尋ねたり、質問に答えたりすることができる。	鍵となる細部の描写を列挙したり、それらが主な考えをどのように支えているのかを説明したりして、テキストの主な考えを確定する。	時間を表す言葉、順序を表す言葉、因果関係を表す言葉を使って、テキストに書かれている、一連の歴史的な事件の関係、科学的な見解や概念の関係、技術的進歩の段階の関係を、説明することができる。
小4	テキストが何を明示的に述べているかを説明するとき、またはテキストから推論されることを述べるときに、テキスト中の細部の描写や例を参照することができる。	テキスト中の主な考えを確定し、それが鍵となる細部の描写によって、どのように支えられているかを説明することができる；テキストを要約することができる。	歴史に関するテキスト、科学に関するテキスト、技術に関するテキストの中での出来事、手順、考え、概念について、テキストの特定の情報をもとに、何が起り、なぜ起こったのかに触れながら説明することができる。
小5	テキストが何を明示的に述べているかを説明するとき、またはテキストから推論されることを述べるときに、テキストから正確に引用することができる。	テキストの二つ以上の主な考えを確定し、それらが鍵となる細部の描写によってどのように支えられているのかを説明することができる。文章を要約することができる。	歴史的な、あるいは科学的な、あるいは技術的なテキストの中で特定の情報が基盤となった二つ以上の個体、ことがら、考え、概念の間にある関係や相互作用について説明することができる。

Strand 概念の導入による読解カリキュラム改善の可能性

— 要点・要旨把握指導に焦点をあてて —

小6	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支えるために、本文そのままの根拠を引用することができる。	テキストの中心思想およびそれが特定の細部の描写をとおしてどのように伝えられているかを確定することができる。個人的な意見や判断とは全く異なった、テキストの要約を示すことができる。	鍵となる一つの描写、出来事、考えがどのように紹介され、例として引き出され、推敲されているかについて、細部の描写を分析することができる。(例えば、実例や逸話をとおして)
中1	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支えるために、本文そのままの根拠を数カ所に渡り引用することができる。	テキストの二つ以上の中心的思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。テキストについての客観的な要約を示すことができる。	テキストの描写、出来事、考えの間の相互作用について分析することができる。(例えば、どのように考えが描写や出来事に影響を与えているかとか、あるいはどのように描写が考えや出来事に影響を与えているか。)
中2	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、最も強力にその分析を支える、本文そのままの根拠を引用することができる。	テキストの中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているかを、それを支える様々な考えを関連づけて分析することができる。；テキストについての客観的な要旨を準備することができる。	テキストがどのように一つ一つの描写、考え、出来事の間に違いをもたせ、それらの間に一貫性を生み出しているのかを分析することができる。(例えば、比較、類比、範疇を通して)
中3 高1	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支える、本文そのままの強く完璧な根拠を引用することができる。	テキストの中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。(特定の細部の描写によって、どのように浮かび上がり、形づくられ、洗練されていくかということを含む)；テキストについての客観的な要旨を準備することができる。	それらの要点がどのような順序で、どのように登場させられ、どのように展開されて、相互に関係づけがされているかということを含んで、筆者がどのように解析や一連の考えや出来事を展開しているかを分析することができる。
高2 高3	テキストから導き出される推論についても、テキストが明示的に述べていることについても、その分析を支える、本文そのままの強く完璧な根拠を引用することができる。(テキストが問題を不確実なまま放置しているところを確定することも含む。)	テキストの二つ以上の中心思想を確定し、それがテキストの流れの中でどう発展しているのかを分析することができる。(複雑な分析を導き出すために、相互にどのように関係づけ、元になっているかを検討することを含む)；テキストの客観的な要旨を導き出すことができる。	考えの複雑なセット、出来事の配列について分析し、特定の個人、考え、出来事がテキストの流れの中で、どのように影響し合い、発展しているのかを説明することができる。

全体を概観した時、特徴的な点は3点ある。

第1点は、要点・要旨把握指導については、第2のStrand「鍵となる考えと細部の描写の関係②」に一貫して明示されているということである。この結果、それぞれの学年において、どのような指導をしていけば、高校卒業までに客観的な要旨把握ができるようになるのかという流れがわかりやすい。

第2点は、ここに取りあげた3つのStrandそれぞれについて、指導事項が示されていない学年が存在しないということである。この点については、ここに取りあげていない残り7つのStrandについても同様であり、このことが、スパイラルカリキュラムの最大の特徴となっている。

第3点は、要点・要旨把握指導に関するStrand「鍵

となる考えと細部の描写の関係②」と第1, 3のStrand「鍵となる考えと細部の描写の関係①と③」との関係の深さである。例えば、小学4年では、①はトップダウンの論理的思考によって顕わな関係、隠された関係の双方の根拠を引用することを求めるのに対して、②ではボトムアップの論理的思考によって細部の描写が主な考えをどのように支えているのかを明らかにすることを求めている。さらに③では因果関係によって論理的に内容を把握することを求め、①と②での把握が形式的なものにならないようにしている。このような関係の深さは、どの学年においても強く意識されているようである。

次に、学習指導要領において特に問題とした小学3年までの系統性について、検討してみる。

小学3年の「鍵となる考えと細部の描写の関係②」では、「テキストの主な考えを確定する」ことが求められており、そのことを目指した指導が幼稚園から小学2年まで一貫して行われている。幼稚園および小学1年では、「テキストの主題を確認し、鍵となる細部の描写を言い換える」ことが指導される。テキストがどのような主題によるものかを述べた後で、手がかりとして重要な細部の描写を自分の言葉で述べるという学習を2年間かけて行っているのであろうし、必要な支援を与えるとともに、少しずつその支援を減らしていきながら自立させていく指導の流れである。その続きとして、小学2年では焦点をあてるテキストの範囲を広げることが求められ、小学3年ではいくつかの細部の描写を手がかりにして、テキストに示された主な考えは何かを確定していくことが求められている。学習指導要領には見られなかった「助走」にあたる指導が丹念に行われていることが窺える。そして、このような面は、「鍵となる考えと細部の描写の関係①と③」においても同様に窺える。

『学習指導要領』に内在する問題として指摘した、系統性のわかりにくさは、RSITでは感じられない。これはRSITが導入しているStrand概念に依るところが大きいであろう。

3. Strand概念の導入による読解カリキュラム改善の可能性

(1) 要点・要旨把握指導のスマールステップ化

前章において検討したように、現行の学習指導要領では要点・要旨把握指導に関するカリキュラムにいくつかの問題があり、改善の必要があると考えられる。特に、小学3年での指導開始に向けて助走にあたる指導が小学1・2年に存在しないこと、小学3～6年の間に集中的に指導が行われるために難しい指導になることが予想されること、中学2・3年に指導事項が存在しないことについて、改善の必要がある。

対案としては、要点・要旨把握指導のスマールステップ化を提案したい。RSITの基本構造であるStrandが示す概念を学習指導要領の編成に生かすということである。小学校から高等学校までの12年間を貫くStrandを構成し、明確な系統性のもと、少しずつ難度を高めつつ、範囲を広げていくように指導事項を設定することが必要である。

例えば、「解釈に関する指導事項」では、小学1年に、文章の細部の描写の言い換えを取り入れる。学習者の体験や知識をもとにした意味づけを加えて詳しく言い換えたり、短い言葉で言い換えることを目指して捨象

に取り組んだりさせる。さらに、小学2年では小学1年の内容に加えて、細部の描写との因果関係を手がかりにした中心となる語や文を推測する能力を高めさせ、小学3・4年で求められる中心点把握や段落の相互関係把握の基礎を養わせる。

また、中学1年で求められている「中心的な部分と付加的な部分との読み分け」や要旨の把握は、論証の過程を的確にとらえることが前提となっており、小学校において育成していく関係把握の能力が基礎となり、より複雑な論理関係をとらえていくようになっていく。したがって、中学2・3年では、論証対象のジャンルを広げるとともに、複雑な論理関係の把握を求めていくのがよいだろう。

このような改善によって、要点・要旨把握の学習が取り組みやすく効果的なものになると期待できる。

(2) 実の場における説明的文章読解指導の実現

冒頭で述べたように、小田(1986)は3,4年段階の要点・中心点をとらえる操作読みに進むことによって、多くの児童の読書意欲の形成が妨げられているという問題点を指摘している。本来、読書意欲の形成も読解力もどちらも大切にされなければならないはずである。しかし、小田の指摘から30年近くが経過した今も、まだ同じ問題を抱え続けているのである。

説明的文章の読解において、要点・要旨の把握は重要であるが、その能力だけを育成すればよいというわけではない。森田(2003)においても言及されているように、本来、多種多様な読解基礎技能を総合的に機能させながら実現していく、実の場における読みの能力を高めていくことが求められていると考えるべきであろう。

前章で言及したように、Strandはスパイラルカリキュラムの基本構造であり、それぞれのStrandが相互に強く関係づけられている。現行の『学習指導要領』の構造は要素積み上げ型になっており、そのことが多種多様な読解基礎技能を総合的に機能させる読解指導を困難にしている。したがって、実の場において機能させるべき読解基礎技能に関わる指導事項を系統的に配置してStrandを構成していくことが必要である。

例えば、論理関係の把握に終わらず、論理関係の吟味・評価に進むことを目指して、レトリックの把握・分析に関するStrandを設定してはどうか。そのことで、表現の仕方に見られる筆者の独自性をとらえ、そのありように対して意見をもつことから始めて、徐々に根拠として取りあげる語や文の的確さを高めたり、意見と根拠の構造を説得性の高いものにしていったりするように、指導事項を配列してはどうか。ま

た、先に要点・要旨の把握をするときに論理関係把握の能力を高めていくことも述べたが、その過程と連動するようにレトリックの把握・分析に関する Strand を構成していくことが望ましいとも考える。

このような改善によって、どの学年においても実の場における説明的文章読解指導を実現し、総合的な能力としての読解能力を着実に育成していけるだろう。

(3) 読解能力を育成する過程の明確化

前項において述べたことと表裏の関係にあるが、実践主体である指導者に、明確な系統性が認識されることが大変重要である。読解指導においては、それぞれの教材を対象として、学習者が多様な読解能力を総合的に機能させて読むことができるよう、指導に当たらなければならない。その場合、指導者に系統性に関する明確な認識がなければ、指導の効果を挙げることは難しいだろう。

効果的な指導のために、Strand 概念を導入し、それぞれの学年における指導事項が欠けることなく明示され、指導事項相互の関係性が一見してわかるように明確な系統性を示すことが『学習指導要領』に求められる。そして、このことが実現するならば、指導者は前後の学年との関係を深く認識し、授業づくりにどのように生かしていくかを考えやすくなるだろう。

多様な読解能力を総合的に機能させる読みは多様であるはずであり、国語科授業における読みもそうなるべきである。

例えば、小学1年生であっても、すべての児童が、順序に重点をおいて読むというわけではない。説明対象に興味をいだきながら読む学習者もいれば、問題解決的に読み進める学習者もいるだろうし、表現の仕方に興味を覚えながら読み進める学習者もいるだろう。様々な学習者が様々な認識内容を国語科教室において交流する中で、多様な読解力を総合的に機能させ、学習者個々が自らの認識の個性を自覚し、認識を豊かに拡充していけるような学習を実現したい。そのためには、指導者が指導事項の系統性と相互関係を深く理解し、学習者が読解能力を総合的に機能させて読む行為を実現できるように、授業を構成しなければならない。

読解能力を育成する過程を明確化することは、実態に応じた柔軟かつ系統的な指導を実現する原動力になることが期待できる。

【注】

- 1) 小田迪夫, 『説明文教材の授業改革論』1986, 明治図書, pp.74-75

【参考文献】

- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010) *Common Core State Standards for English Language Arts, Reading Standards for Informational Text*, National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, Washington D.C.
- 青山之典 (2012) 「カナダ・オンタリオ州の Reading Curriculum についての一考察」第123回全国大学国語教育学会における自由研究発表
- 青山之典 (2013a) 「説明的文章読解カリキュラムにおける Strand の構成に関する一考察 - Strand 相互の関係性に着目して -」『全国大学国語教育学会発表要旨集』124
- 青山之典 (2013b) 「Common Core State Standards for English Language Arts における Reading Standards for Informational Text (K-12) - スパイラル構造をもった説明的文章読解カリキュラムの実際 -」『国語教育思想研究』(7) ※ RSIT の指導事項の全てを翻訳したものを掲載している。
- 小田迪夫 (1986) 『説明文教材の授業改革論』明治図書
- 森田信義 (2002) 「1 アメリカ合衆国におけるカリキュラム - その 1 -」『教科等の構成と開発に関する調査研究 研究成果報告書 (9) 国語系教科のカリキュラムの改善に関する研究 - 歴史的変遷・諸外国の動向』, pp.95-106)
- 森田信義 (2003) 「説明的文章論の史的考察Ⅸ - 『小学校学習指導要領』の考察を中心に -」『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 第一部第52号, pp.115-124
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説国語編』
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説国語編』
- 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説国語編』 (主任指導教員 難波博孝)