

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—

Children's prediction in reading expository texts

山本 学*・安 直哉**・小林一貴**

YAMAMOTO Manabu, YASU Naoya, KOBAYASHI Kazutaka

1. はじめに

本研究の目的は、小学校3年生の説明文の授業における段落挿入課題に対する児童の段落構成の予測の実態を分析、考察し、指導の一助とすることである。

本研究では、説明文指導を「スキーマ理論」という観点からとらえ分析したものである。説明文スキーマについて研究は数多くあるが、山本が修士論文で研究対象とした岩永正史の理論と分析方法に基づき、「文章の展開構造に関するスキーマ」を「児童の実態スキーマ」に基づき分析考察したものである。特に、説明文の指導における「児童の実態スキーマ」の重要性については、寺井正憲によって提案された説明文の学習における「ボトムアップ」と「トップダウン」の双方向の学習の重要性によるものである。寺井正憲と岩永正史の関連性については、2. 説明文指導とスキーマ理論で述べることにする。

また、研究対象を小学校3年生に絞ったことは、岸・綿井・谷口が教材構成を分析し、導き出した結果に基づいているからである。

特に、説明文指導を「文章の展開構造に関するスキーマ」に絞って、実際に授業における状況を分析・考察することで「説明文スキーマ」の議論をふまえた指導のあり方に関する一提案ができないかと取り組んでみた。

なお、安直哉は、山本学の修士論文の副査をした関係で本論文の共著者の末席に加えていただいている。もとより安直哉自身は、形象理論・解釈学的読解指導論の研究に携わっている。その意味では、一読総合法は、どうしても批判的に見てしまう。ただ、スキーマ理論には興味がある。山本学は修士論文で説明文スキーマ理論の基礎を整理した。今回、その延長として、説明文スキーマ理論に基づく実践的な研究をまとめた。修士課程修了生のその後の研究推進を見守るのは教員冥利に尽きることである。本論文における安直哉の役割は、山本学の国語教師としての学問的成長を見守るという立場にとどめることにする。

2. 説明文指導におけるスキーマの考え方

説明文の読解指導をとらえる観点として、寺井(1988)¹⁾は、従来から論じられてきた「内容と形式」という指標に加え、認知心理学を参考として「ボトムアップ」「トップダウン」という思考に関する指標を援用した。そして、寺井(1990)²⁾において説明文の読解指導に関する問題状況を整理する中で、読み手の思考を問題とした論として、岩永(1988)³⁾に言及している。岩永は、読み手が段落を認定する過程についてスキーマモデルを用いた考察を行っており、こうした読み手の思考の面を論じる上でのスキーマの考え方は、「一読総合法」との関連において論じられている。ここ

* 可児市立旭小学校

** 岐阜大学教育学部国語教育講座

では、主として岩永正史の論に即して一読総合法との関連をとらえ、3.における実践研究で基盤とする枠組みについて整理する。

2. 1 一読総合法と説明文スキーマ

岩永 (1992)⁴ は、スキーマ理論と関連性を見出すことができる指導法として「一読総合法」を挙げている。まず、「一読総合法」の中で論じられてきた「プラン作り」について見ていくことにする。「プランづくり」について、林 (1966・9)⁵ は

題名や最初の一文は特に重要で、その文章が何を問題にし、何を論じるかがほとんどその中で示されています。段落は論・説を進めるひとつひとつのまとまりですから、ぜひ立ちどまりを必要とします。また、段落の中でも、はじめの文や、終わりの文など重要なものがあるが、それだけで、立ちどまりを必要とするものがあります。物語が表象化を前面にたてる必要があるのに対し、論説文は具体的事例にくだいてみることで、それも自分の経験や知識の例にひきつけて話しかえてみることに特だいでいます。これをわたしたちは具体化の話しかえといっています。具体化の話しかえは、裏がえして、一般化への短い話しかえを伴わなくてはなりません。そうすることによって、前の部分との論理関係をおさえておくことが、論・説の展開をおさえることになり、また、これから全文章のプランづくりにすすんでいくのです。このプランをおさえることは、いっそうだいな仕事です。これは文章構造をいっそう記号化し、図表などにまとめることによって、より効果をあらわします。

と説明している。この「プラン作り」の考え方について、寺井 (1989)⁶ は、説明的文章の読解過程と一読総合法との関連性について次のように言及している。

読解過程で、現在読んでいる部分までの意味に基づき、次の展開部分の構造を予測させる活動に、児童言語研究会の一読総合法における「プランづくり」という活動がある。「プランづくり」は、「読みを進めながら、しだいに頭の中に文章の形を整理していく。また、前からの文章構成をおさえ、読み進めようとする先の部分に対しての必然的な発展を見定め文章プランを作る作業」である。この活動は、読み手が文章の構造を内的に構築する過程において、ボトムアップな側面を強調する。しかし、それまでの読みで既にできあがった構造に基づいて次の展開を予測するという活動は、トップダウンな活動である。この点で、一読総合法における「プランづくり」は文章の展開構造に関する先行知識を活用する実践と認められる。

「プランづくり」は文章の展開構造に関する先行知識を活用する実践ととらえている。岩永 (1991a)⁷ で指摘されているが、「プランづくり」は、文章構造を考えることにつながる。また読み手の思考活動に着目する説明文指導のあり方は、文章の展開構造に関するスキーマに関連した見方を有している。説明文スキーマと「一読総合法」との関連性が見出されるのである。

また、一読総合法について林 (1966)⁸ は、「部分からはじめて全文章を読みとろうとする方法」と述べ、岩永 (1992)⁹ は、そこにトップダウンの面があると主張している。岩永は、一読総合法における立ち止まり読みについて、

つまり、一文の読みにおいて、日本語の文の構造を踏まえて、主語を見つければ、それを頭の中に描いた文構造の主語の位置に納め、同時に述語のあり方を予測しつつ文末へと向かって読み進めていくというトップダウンの読みを求めているわけである。

と説明しており、トップダウンの要素を見出すことができる。

さらに、読みの過程の最初の「題名読み」でもトップダウンの読みを引き出すことにつながっている。つまり、読み手は、題名をもとに文章のジャンルを特定し、文章のおおよその構造を予測したり、そこに題名から得られる情報を埋め込んだりして、次の立ち止まり読みから得られる情報をとらえる枠組みを作っている。

このように一読総合法における読みの過程は、読み手のスキーマを引き出し、はたらかせる面が見出される。

2. 2 指導法とスキーマの接点

岩永 (1991b)¹⁰ は児童の実態を踏まえた説明文独自の文章展開のモデルを作成し、明らかにしていくことが、今後、説明文スキーマの研究を進める上での課題であるとしている。そして、岩永 (1991a)¹¹ は児童の説明文スキーマに関する実態を踏まえることの重要性を説いた上で、心理学による文章理解の研究は、国語科教育の分野でも注目されるようになってきたと述べている。特にスキーマ理論による研究成果の紹介は、国語科教育、心理学の双方から行われている。その中でも、文章の展開構造についてのスキーマは重要になってくるとしている。

岩永 (1992)¹² は文章の構造に関するスキーマについて次のように述べている。

文章の構造に関するスキーマ（以下単にスキーマと記す場合がある）には、物語スキーマ、説明文スキーマなどがあるとされている。人は文章の構造に関するスキーマのはたらきにより、

(1) 読みの過程で、文章の中から、その構成要素を認定し、関係づけ、先の展開を予測したり、一貫性のある解釈を構成したりする。

(2) 読み終わった段階で、それを記憶したり再生したりするときの手がかりにする。

などが明らかになっている。

ただ、このスキーマの獲得と発達のしくみは十分解明されているとはいえない。

こうした説明文スキーマに関する具体的な議論をふまえて、岩永 (1992)¹³ は一読総合法の諸作業と文章構造に関するスキーマの働きとの対応について次のようにまとめている。

- ・題名読み、
予想
 - ・関係づけ、
短い話しかえ
 - ・プランづくり
- }
}
}
- スキーマの活性化、
 - 先の展開予測
 - 文章の構成要素の認定、
 - 関係づけ
 - 一貫した解釈の構成

このような表を用いて整理している。

これらの一連の作業を、より詳しく岩永が説明している部分を抜き出す。

「題名読み」で生じた「予想」を出発点にした、「予想」軸とする読みと見ることができる。それは、自身のスキーマによって立てられて「予想」がひとり読みという個人内での検討、「話し合い」という他者との相互干渉などを経て、新たな「予想」へと修正されていく。「予想」活動を通して常にスキーマが干渉を受け、発達を促される可能性がある。「小見出し」をつらねて文章の全体構造を明らかにしていく「プランづくり」は、この可能性をさらに多く持つ。小林 (喜) (1979)¹⁴ の「プランづくり」は児童のノートの小見出しの欄を二つ設け、最初の小見出しを、読み進んで文章の構造が明らかになってきたところで「プラン化された小見出し」へと変更させている。最初につけた小見出しが、文章の構造を予測した仮説であることを児童に示し、児童を仮説の修正へと動機づけている。ここでも、「小見出しづけ」とその修正を通して、活性化されたスキーマが干渉され、発達を促される可能性が強い。

このように、具体的に作業ごとにおけるスキーマの関連性について述べている。

こうした読みの指導法とスキーマの議論の接点を整理しつつ、岩永 (1992)¹⁵ は、次のように述べている。

心理学の研究の成果をもとに一読法を再評価するとともに、指導上の若干の提案を行った。基礎科学の進展をもとに従来の指導法を検討していくことにより、どんな指導法がどんな場面でどんな能力を育てるのかをより明らかにしていくことが可能になる。こうした取り組みの積み重ねは、指導法に関する論議を具体的なものにし、深めるのに有効であろう。

読み手の思考という軸について、スキーマを手がかりとして指導法を具体的に検討する方向が示されている。指導法は国語科教育における読みの議論に位置付くものであり、スキーマの考え方はその一端について検討を加えられる性格のものである。そこでは、学習者の側から説明文の読みの実態をその思考に即してとらえていく枠組みを具体的に提示することになる。

岩永 (1991a)¹⁶ はスキーマにも種類があることを示す。この考えに基づき、岩永は、「物語スキーマ」と同格の扱いで「説明文スキーマ」の存在を位置付け、次のように述べている。

実態の明らかでないものまでスキーマという言葉を使うようになると、議論が曖昧になるおそれがある。また、国語科教育の問題として取り上げるからには国語科の学習活動、学習内容に密接に関わるものであることも必要である。

具体的には、文章の展開構造に関するスキーマと文章の内容についてのスキーマが可能性を持つことになる。説明文を読むこととの関連から、文章の展開構造に関するスキーマについては、「こうした条件に当てはまるものとなると、文章の展開構造に関するスキーマがそれであろう。文章の展開構造に関するスキーマは、読み手が文章を読んで一貫した解釈を構成する過程全体に関わり、従来から国語科の学習内容となっていた文章の構成についての学習をも可能にする。」と述べる。つまり、「文章の展開構造に関するスキーマ」は、過程全体に関わる学習活動であり、従来より行われてきた学習内容であることから、密接に関わりを持つものであるとする。

これに対して、「文章の内容についてのスキーマ」に関しては、「文章の内容についてのスキーマも文章理解の過程には関わるが、こちらは必ずしも過程全体には関わらない。」と述べている。過程全体との関わりを持たない「文章の内容についてのスキーマ」は、確固たる説明文スキーマとして該当しないことを述べている。さらに、岩永は「文章の内容についてのスキーマ」を「説明文スキーマ」として位置付けた場合の問題点も指摘している。そのうえ、文章の内容への関わり方によっては、国語科の学習から逸脱し、「内容主義」との批判を受けることになる。

さらに、文章の展開構造に関するスキーマそのものが、説明文スキーマであると位置付け、どのようにはたらいっているかということについて、説明文の学習では、段落相互の関係や文章の構成をとらえることが重要になるので、この考え方は今後の国語科の実践に受け入れられ、検証されやすいと述べている。

3. 授業の経緯

岩永 (1990)¹⁷ ならびに (1991a, 1991b, 1992) は、説明文スキーマに関する調査を行っている。また、岸・他¹⁸は、教材論の立場で、小学校における説明文の教材構成を分析した。その結果、小学校3年から文章の展開構造に関するスキーマを必要とする教材が出現していることが明らかになった。

そこで、山本は、研究対象を小学校3年生とし、授業も文章の展開構造のスキーマを主眼においた授業を展開した。下記に示す指導案が、前述の内容を反映したものである。

第3学年1組国語科指導案

日 時：平成16年7月8日（金）第5校時

1 教材名 夜ねむる花（『小学国語3上』大阪書籍、平成8～11）

2 教材の目標

- 「夜ねむる花」を読んで、「問い」「答え」などを見つけ、まとまりに注意しながら、段落ごと

にどんなことが書いてあるかを理解する。(読む イ)

- 「問い」「答え」「答えを見つける過程」ととらえるために、表現の細かい部分に注目して読んだり、全体の構成をとらえるために大きくまとめて読んだりする。(読む オ)
- 文章全体について、段落の役割を理解する。(言語 オ(イ))

3 指導にあたって

説明文「ありの行列」で、段落における「大切な言葉」の見つけ方、「大切な言葉」を使用して、段落の要点をまとめる学習をした。また、文頭の言葉・接続詞・指示語に着目して段落のつながりも学習した。さらに、段落のつながりを意識づけるために、本時のまとめも、段落構成に関する学習事項についてまとめるように授業を展開してきた。

そこで、3年生の説明文教材(光村図書)は、2学期の「すがたをかえる大豆」しか学習できないため、「ありの行列」で学習した成果をさらに伸ばすため、過去に、他の教科書会社で取り上げられた説明文教材「夜ねむる花」をリライトして使用することにした。リライトにおいては、筆者の感想や思い「うれしくなって」を排除し、内容理解だけでは理科的要素の強い文章構造にした。また、段落構成に目を向けた時に、一つの形式段落の中に複数の要素を含んでいる部分を発見した。後ほど、4.2 読みの予測の分析で詳しく紹介するが、岩永(1991b)に基づいて考察すると、一つの段落の中に「試み」「結果」の2種類が、2サイクルで存在していた。この表記のままだと、児童の思考に混乱をきたす恐れがあるため、サイクルごとに段落を設定した。具体的に、段落番号と書き出しの部分を紹介すると、

第5段落「そこで、今度は、そのチューリップ…」

第6段落「つぎに、そのコップを、おふろの…」

である。そのことにより、段落構成を見直し、ひとつの段落の文章量を均等に保ち、接続詞を利用して、文章のつながりを児童に意識させることのできるような文章に仕上がった。

その結果、説明文教材の学習に欠かせない文章の展開構造に注目せざる得ない学習を展開することができ、教師が意図的に抜いた段落の位置と理由を見つける学習に発展させた学習展開を提案している。

4 本時のねらい

抜き出された段落が、第3段落の後ろに位置し、その理由として、第3段落の実験結果を受けてまとめた内容であることが分かる。

5 本時の展開(本時の位置4/4時)

過程	学 習 活 動	教師によるひとくふう☆ 留意点○
つ か む	1, 本時の学習範囲を音読する。 2, 課題を確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 抜き出された段落の位置を決め、その理由を「大切な言葉」や「要点」を参考して考えよう。 </div>	○音読の姿勢の確認をする。 ・足幅, 本の高さ, 背筋 ○本時の学習方法と学習方向が明らかな課題を提示する。

<p>深める</p>	<p>3, 個人で, 各段落の「大切な言葉」「要点」を確認する。</p> <p>4, 意図的に抜き出された段落の位置を確定し, その理由も考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の考えをノートに書き, その後, スクランブルで交流する。 <p><予想される児童の考え></p> <ul style="list-style-type: none"> 第2段落の後ろに位置する。その理由は, 第3段落で行われる実験の説明をした内容の段落だから。 第3段落の後ろに位置する。その理由は, 第3段落の実験結果をまとめると共に, 第一段落の疑問提示に答えることができなかつたと述べた内容であるため, 第4段落につながる。 	<p>○実験や観察に関する叙述に即して, 段落ごとの要点を再確認するように助言する。</p> <p>☆段落ごとに色を変えたカードに印刷した物を使用し, ノートに添付したカードの並び順が操作できるようにする。</p> <p>☆また, 抜き出された段落のカードは, 今までの段落カードに使用されていない色で印刷する。</p> <p>○文頭の接続語や文中の指示語に着目しながら, 段落の位置を決定できるように示唆する。</p>
<p>まとめる</p>	<p>5, 本時のまとめを書く。</p> <p>(書き出し) 抜き出された段落は, (使用する言葉) 段落 つながり</p> <p><まとめのモデル></p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>抜き出された段落は, 第3段落のチューリップの花が開く原因の明るさとは関係ないという結果を受けて, まとめたものである。そのため, 第3段落のすぐ後ろに位置する。</p> </div>	<p>☆書き出し, 使用する言葉を指定し, 段落のつながりを踏まえ, まとめが書けるようにする。</p> <p>○抜き出された段落は, 第3段落の実験結果をまとめたものであり, 明るさと暗さに関係しないチューリップの性質をまとめた内容であるため, 第3段落の後に位置できるように書くことができるように支援する。</p>

<抜き出した段落>

チューリップは, 明るさとくрасさをかんじて花をひらいたりとじたりするわけではないようです。

4. 読みの過程における児童の予測

4. 1 授業記録の実態

今回の授業は, 文章の展開構造に関するスキーマの調査である。そのため, 教師の発問及び児童の発言に基づいて検証することになる。そこで, 文章の展開構造に関する発問及び反応が見られた場面を提示する。

授業が開始され「抜き出された段落」が提示された。その15分間で「抜き出された段落」が位置付く場所を決定し, その理由を記述する作業を行った。そして, 「抜き出された段落」の位置に関する交流が行われた場面である。つまり, 文章の展開構造に関するスキーマが初めて発揮された場面であ

る。この部分の展開状況を場面Aとする。

- 8 C 3 : 私は、位置が分かった。でも、どうやって書いたらいいか分からない。
- 9 C 1 : 分かった、段落番号で書くん。
- 10 C 2 : 文で書くの。
- 11 C 4 : 理由も書くの。
- 12 T : 書いてほしいな。
- 13 C 3 : 書いているよ。
- 14 T : おりこうさん。
- 15 C 5 : 分からん。
- 16 C 1 4 : 先生、こっちに来て。
- 17 C 6 : 今、理由書いてる。
- 18 C 4 : 先生、理由書いたよ。
- 19 T : では、理由はいいから、「抜き出された段落」の位置を発表してください。発表の仕方は、どここの後ろとか、どここの前とか、どこどこと一緒になってと言ってくださいね。
- 20 C 2 : 4段落の最後になると思います。どうですか。
☆この後は、児童同士の指名による発表になるため、Cの発言が続く。
- 21 C : 分かりました。＜クラスの反応した言葉＞
- 22 C 7 : 私は、7段落の後に入れました。どうですか。
- 23 C : はい、分かりました。＜クラスの反応した言葉＞
- 24 C 8 : 僕は、5段落の後ろにしました。
- 25 C 9 : 私は、3段落の次にしました。どうですか。
- 26 C : 同じです。＜クラスの反応した言葉＞
- 27 T : 他にはありませんか。C7さん新しい考えなんですか。さっきの考えはなしにするの。
- 28 C 7 : うん、なしにして。ノートに書いてないけど、新しく考えたんだけど、えっと、6段落の次です。

授業の初期の段階での様子である。この後、自分の立場を明らかにするために赤白帽子や安全帽子を活用した。第3段落と第4段落の間に位置付けた児童は、帽子なし。第4段落と第5段落の間に位置付けた児童は、赤帽子。第5段落と第6段落の間に位置付けた児童は、白帽子。第6段落と第7段落の間に位置付けた児童は、黄色の安全帽子を被った。個人の意志表示が終了すると、スクランブル交流会が5分間もたれた。再度、「抜き出された段落」の位置付けに関する発言の場面があった。この部分の展開状況を場面Bとする。

- 29 C 1 0 : 理由ね。
- 30 C 1 1 : できたよ。
- 31 C 1 2 : 書いたよ。
- 32 C 1 3 : 先生、変えてもいいの。
- 33 C 6 : そういうことか。本当だ。
- 34 C 1 5 : 誰か教えてよ。
- 35 C 1 6 : C8さんの考えなくなったよ。
- <この時点で、第5段落と第6段落の間に位置付ける児童が存在しなくなった。>

- 36 T : たくさんの人と交流しておいでよ。
- 37 C 17 : 1人や2人ではなく、たくさんと交流するの。
- 38 T : しておいで。ノート見せ合ってね。
- 39 T : では、席に戻りましょう。
 ☆自分の立場を変更した児童は、帽子を脱いだり、色を変えたりして自分の席に戻る。
- 40 T : 色が変わったのが、よく分かるね。
- 41 C 18 : あれ、白がいなくなった。
- 43 T : こちらから指定するので位置と理由を言ってください。
- 44 C 2 : 4段落の最後に「寒さがわかるのではないかと思いつきました。」と書いてあって、チューリップは明るさとくらさが分からないからだと思いました。だから、3段落の後に入ると思います。
- 45 T : 「と思いつきました。」の原因は、今のこの「明るさとくらさ」ですね。(黒板の掲示物理由の場所を確認する。)では、3と4との入る人に理由を言ってもらおうかな。
- 46 C : はい。(挙手と共に出された児童の声)
- 47 T : C 16さん、スタートをお願いします。
- 48 C 16 : 「抜き出した段落」の入る所は、3段落の後だと思います。理由は、3段落は、チューリップは明るさとくらさが分かるかきれて暗くしていて、花は閉じるか実験していて、閉じていなかった。そこで、「抜き出した段落」は、「明るさとくらさで閉じたりするわけではないか。」って書いてあって文章もつながるから、僕は3段落の後ろだと思います。どうですか。
- 49 C : 分かりました。＜クラスの反応した言葉＞
 ☆この後は、児童同士の指名による発表になるため、Cの発言が続く。
- 50 C 3 : 私は、3段落の後ろにしました。理由は、3段落の最後が、「花はひらいたままでした。」って書いてあって、光の明るさ暗さの研究が終わります。次にいろいろ考えて、あたたかさ寒さの研究に入るし、「抜き出された段落」が他のところの文後ろのところに入ったらかかしくなるので、3段落の後ろにしました。
- 51 T : では、3人に聞きましょう。C 1さん、C 6さん、C 19さん。では、C 1さんからお願いします。
- 52 C 1 : 私は、3段落の後ろにしました。訳は、3段落でやった実験できれをのせてみたんだけど失敗して、明るさとくらさでチューリップは花を閉じたりしなかったことが分かったから、僕は第3段落の後ろにしました。どうですか。
- 53 C : 分かりました。＜クラスの反応した言葉＞
- 54 C 6 : 私は、第3段落の次にしました。訳は、第3段落は明るさと暗さの実験をしているので、「抜き出し段落」に「明るさとくらさ」って書いてあるので、そうしました。どうですか。
- 55 C : 分かりました。＜クラスの反応した言葉＞
- 56 C 19 : 「抜き出し段落」の文は、「チューリップは明るさとくらさを感じて開いたり閉じたりするわけではないようです。」と書いてあるので、実験に成功した第7段落の前や後ではないことが分かりました。まだ、実験していない1・2・3段落の途中には入らないし、4段落と5段落は、あたたかさ寒さについて実験して続いているので「抜き出し段落」は入りません。第3段落は実験の結果が書いてあって、「抜き出し段落」は実験の結果から分かったことが書いてあるので、第3段落の後だと思います。どうですか。
- 57 C : 分かりました。＜クラスの反応した言葉＞
- 58 T : 6段落と7段落の間に入る人はどうですか。今、C 19さんは、実験が成功した第7段

落の前に入るのはおかしいって言ってくれました。また、4段落と5段落の間でもないよと言ってくれました。では、C7さんどうぞ。

59C7 : 一番最後の7段落は、開く理由を示していて、「抜き出された段落」は、開かない理由を示しているのだと思います。だから、7段落の前に入ると思います。どうですか。

60C : 分かりました。<クラスの反応した言葉であるが、かなり少数であった。>

61C14 : 私は、明るさとくらさの時は花が開かなくて、その後にあたたかさと寒さの実験をして、実験に成功したので、やっぱりチューリップは、明るさと暗さでなくて、寒さとあたたかさだったかなと思いました。どうですか。

62C : 分かりました。

<クラスの反応した言葉であるが、6段落と7段落の間に位置付けた児童のみ反応。>

61C20 : 「抜き出し段落」の最後の「ないようです。」が7段落に続くと思ったからです。どうですか。

62C : 分かりました。

<クラスの反応した言葉であるが、6段落と7段落の間に位置付けた2名の児童が反応。>

「抜き出された段落」の位置と理由の発表が終了した。

4. 2 読みの予測の分析

場面Aにおける「抜き出された段落」の位置に関する児童の読みの予測は、25C9の第3段落と第4段落の間、20C2の第4段落と第5段落の間、24C8の第5段落と第6段落の間、22C7の第7段落の後の4種類が出された。しかし、22C7は、28C7で考えを変更して、第6段落と第7段落の間に位置する考えに帰着した。その後、場面Bで位置と理由を尋ねることになるが、この初期段階における児童の考え方と人数を明らかにしておく、

第3段落と第4段落の間・・・28人

第4段落と第5段落の間・・・2人

第5段落と第6段落の間・・・1人

第6段落と第7段落の間・・・4人

となる。「抜き出された段落」の正当な位置は、第3段落と第4段落の間である。初期段階で、自己の説明文スキーマに基づいて、80%の児童が正当な位置を導き出している。これは、文章展開に関するスキーマがかなり有効に活用されていることを示している。しかし、クラス全体の場で根拠となる理由を明確にしていなかったため、どのような思考に基づいて判断されたのかは分からない。

そこで、「抜き出された段落」の位置と理由について発言が展開された場面Bに注目することにする。ちなみに、それぞれの位置における理由のスクランブル交流後は、

第3段落と第4段落の間・・・29人

第4段落と第5段落の間・・・2人

第5段落と第6段落の間・・・0人

第6段落と第7段落の間・・・4人

となった。35C5・41C18から分かるように、スクランブル交流後、第5段落と第6段落の間という読みの予測は存在しなくなった。56C19の「4段落と5段落は、あたたかさと寒さについて実験して続けているので「抜き出し段落」は入りません。」の発言内容と58TでC19の発言内容を確認した「また、4段落と5段落の間でもないよと言ってくれました。」の直後、読みの予測で第4段落と第5段落の間に位置付けていた児童2名は、第3段落と第4段落の間に考えを変えた。最終的に、

- 第3段落と第4段落の間・・・31人
- 第4段落と第5段落の間・・・0人
- 第5段落と第6段落の間・・・0人
- 第6段落と第7段落の間・・・4人

という結果になった。

そこで、第6段落と第7段落の間の読みの予測をした児童の発言内容を分析することにする。なお、岩永(1991b)¹⁹で示した具体的な反応分析の観点に基づくことにする。岩永の5種類の分類と内容を示すと

- 設定・一般的话题から特殊な(本文の中心的な)話題への絞り込み
 - ・(本文の内容理解のための)基礎的な知識
 - ・話題・問題を引き出し得る場面や事態の呈示
- 問題・文章の守備範囲を示す問題の提示
 - ・話題・問題に対する仮説の提示
- 試み・話題・問題解明の方法・方針の提示
 - ・上記の方法・方針についての解説・考察
 - ・話題・問題解明ための事象の記述
- 結果・「試み」から得た判断・結論
 - ・問題・仮説に対する解答
 - ・結論事象の提示やそれに対する解説
- 無効・無記入, 判読不能, 本文を写したもの
 - ・分類不能なもの

となっているが、「○ 無効」は採用しないため、4種類の分類に基づいて児童の発言内容を分析していく。

- 59C7 : 一番最後の7段落は、開く理由を示していて、「抜き出された段落」は、開かない理由を示しているのだと思います。だから、7段落の前に入ります。どうですか。

第7段落は、「結果」と分類している。また、「抜き出された段落」も「結果」と分類している。そこで、実験で失敗した結果を先に提示し、その後で実験に成功して得られた結果を提示するという「結果」「結果」と並立、または対比という文章の展開構造を採ったことになる。

- 61C14 : 私は、明るさとくらさの時は花が開かなくて、その後にあたかさと寒さの実験をして、実験に成功したので、やっぱりチューリップは、明るさと暗さでなくて、寒さとあたかさだったなと思いました。どうですか。

この場合、第7段落は59C7と同様に「結果」として位置付けている。それに対して「抜き出された段落」は、「試み」と位置付けている。つまり、「試み」「結果」という文章の展開構造に基づく思考である。

59C7, 61C14は、双方とも段落に基づいて思考していることが分かる。

- 61C20 : 「抜き出し段落」の最後の「ないようです。」が7段落に続くと思ったからです。どうですか。

この場合は、「抜き出し段落」の一部の叙述内容のみに着目して、第7段落との関連性を述べている。61C20に対する反応64Cを見ても分かるように、同じ立場をとる児童にも理解されにくい発言内容であった。

では、「抜き出された段落」を第3段落と第4段落の正当な位置の立場をとった児童の発言内容を分析してみる。

44C2 : 4段落の最後に「寒さがわかるのではないかと思いました。」と書いてあって、チューリップは明るさとくらさが分からないからだと思いました。だから、3段落の後に入ると思います。

第4段落を「問題」とし、「抜き出された段落」を「結果」としている。つまり、「抜き出された段落」の実験結果の失敗を踏まえて、第4段落の叙述の一部に代表される筆者が新たに導き出した考え方を反映した段落だと位置付けている。つまり、「問題」の中でも、話題・問題に対する仮説の提示ととらえて文章の展開構造を考えたことになる。

48C16 : 「抜き出した段落」の入る所は、3段落の後だと思えます。理由は、3段落は、チューリップは明るさとくらさが分かるかきれて暗くしていて、花は閉じるか実験していて、閉じていなかった。そこで、「抜き出した段落」は、「明るさとくらさで閉じたりするわけではないか。」って書いてあって文章もつながるから、僕は3段落の後ろだと思えました。どうですか。

第3段落は「試み」とし、「抜き出された段落」は「結果」としている。「試み」「結果」という誰にでも理解されやすい文章の展開構造に基づくものである。

50C3 : 私は、3段落の後ろにしました。理由は、3段落の最後が、「花はひらいたままでした。」って書いてあって、光の明るさ暗さの研究が終わります。次にいろいろ考えて、あたたかさと寒さの研究に入るし、「抜き出された段落」が他のところの文後ろのところにいったらおかしくなるので、3段落の後ろにしました。

第3段落を「試み」とし、第4段落を「問題」としている。第3段落の「試み」に対して、「抜き出された段落」が「結果」として位置付くことを証明している。50C3で初めて、3つの段落のつながりついて述べられており、「試み」「結果」「問題（話題・問題に対する仮説の提示）」という文章の展開構造が示されることになる。

56C19 : 「抜き出し段落」の文は、「チューリップは明るさとくらさを感じて開いたり閉じたりするわけではないようです。」と書いてあるので、実験に成功した第7段落の前や後ではないことが分かりました。まだ、実験していない1・2・3段落の途中には入らないし、4段落と5段落は、あたたかさと寒さについて実験して続いているので「抜き出し段落」は入りません。第3段落は実験の結果が書いてあって、「抜き出し段落」は実験の結果から分かったことが書いてあるので、第3段落の後ろだと思えます。どうですか。

「抜き出し段落」は、他の児童の分類と変わりなく「結果」としている。ここで初めて「結果」が

続いて位置付く文章の展開構造を否定している。また、50C3の思考と同じように3つの段落のつながりを意識している。具体的には、第1段落を「設定」、第2段落を「問題」とし、第3段落を「試み」と位置付けている。第4段落は「問題」とし、第5段落を「試み」としている。そこで、「抜き出された段落は」は、第3段落の「試み」に続く位置になると説明している。つまり、文章の展開構造は、

第1段落「設定」→第2段落「問題」→第3段落「試み」→抜き出された段落「結果」→第4段落「問題」→第5段落「試み」→第6段落<言及していない>→第7段落「結果」になる。

再度考え直してみると、「抜き出された段落」を、第6段落と第7段落の間に位置付けた児童の読みの予測は、隣接する段落のみを思考対象としていることが分かる。つまり、前述の児童の読みの予測は、「文章の内容についてのスキーマ」に基づいた思考であり、岩永(1991a)²⁰が指摘したように、文章の理解に関わり有効に働いたと言えるが、過程全体には関わらなかったのである。言い換えれば、「文章の内容についてのスキーマ」だけでは、必ずしも過程全体に関わらないため「抜き出された段落」を正当性のある箇所位置付けることができなかつたことになる。それに対して、第3段落と第4段落の間に位置付けた児童の読みの予測は、隣接する段落だけでなく、50C3、56C19のように、3つ以上の段落を対象としているのが特徴である。56C19について言及すれば、全て段落を対象としており、筆者の意図(書きぶり)「問題」「試み」「結果」を見つけ出し、「抜き出された段落」の位置付けを行っている。まさに、56C19は、説明文指導において岩永の「文章の展開構造に関するスキーマ」が十二分に発揮された実例だと分析できる。

5. まとめと課題

説明文の指導における読み手の思考に関わるスキーマに基づいて、指導の過程における児童の読みの実態について授業記録と並べ替えを行ったノートに基づいた分析と考察を行った。

これまででは、文章展開に関するスキーマをとらえることを目的として、児童の文章や段落の並べ替えを中心に研究がなされてきた。今回は授業記録における児童の発言をも資料とすることにより、文章展開に関して複数の段落を手がかりとした読みの予測がなされていることが明らかとなった。

スキーマの考え方に基づく指導法の検討として一読総合法が挙げられており、今回の実践もその方法と接点を持つ部分があったが、その問題点をふまえて、国語科における説明文指導の問題状況における実践の位置付けを行っていくことが課題である。

注

- *1 寺井 正憲 1988「説明的文章の読解指導論—認知的側面からみた形式主義・内容主義の検討」筑波大学国語国文学会『日本語と日本文学』8号, pp.9-17
- *2 寺井 正憲 1990「説明的文章の読解指導研究の文献レビュー—問題状況に関する現状認識を中心に—」筑波大学国語指導研究会『国語指導研究』第3集, pp. 21-38
- *3 岩永 正史 1988「読み手の段落認定に関する一考察」『学芸国語教育』4号 pp, 59-72
- *4 岩永 正史 1992「スキーマ理論と一読総合法」『山梨大学教育学部研究紀要』42, pp.230-237
- *5 児童言語研究会編 1966『一読総合法入門』, p.25
- *6 寺井 正憲 1989「説明的文章の読みの指導過程」『文教大学文学部紀要』3号, pp.137-166
- *7 岩永 正史 1991a「スキーマ理論と国語科理解領域の指導の課題」『山梨大学教育学部研究報告書』41, pp. 249-254
- *8 児童言語研究会編 1966『一読総合法入門』
- *9 岩永 1992
- *10 岩永1991b「『モンシロチョウのなぞ』における予測の実態」日本読書学会『読書科学』第35巻第4号, pp.

121—130

- *11 岩永 1991a
- *12 岩永 1992
- *13 岩永 1992
- *14 小林喜三男 1979 『「プランづくり」へのとりくみの実践 国語の授業』31号, 一光社, pp.108—118
- *15 岩永 1992
- *16 岩永 正史 1991a
- *17 岩永 正史 1990 「ランダム配列の説明文における児童の文章理解」日本読書学会『読書科学』34-1, pp.26—33
- *18 岸 学・綿井 雅康・谷口 淳一 1989 「説明文の構造とその理解について—小学校国語科教科書の分析に基づく検討—」『東京学芸大学紀要 第一部門・教育科学』第40集, pp.77—86
- *19 岩永 1991b
- *20 岩永 1991a

