

説明的文章の意味構造の把握の実態とその指導〔2〕

——— 読解における発見学習の実験的研究 ———

目 次

I	研究の趣旨	1
1	説明的文章の読解指導上の問題点	1
2	説明的文章教材の構造と発見的・創造的学習	1
3	研究のねらい	2
4	研究仮説	3
II	研究計画および内容と方法	4
1	研究の年次計画	4
2	本年度の研究の方法	4
III	説明的文章の意図の発見と既習知識との関連調査	11
1	小学校5年「渡り鳥」の調査結果とその考察	11
2	小学校6年「生物の世界」の調査結果とその考察	14
IV	発見学習による実験授業・調査の結果とその考察	17
1	5年「渡り鳥」の実験授業・調査の結果とその考察	18
(1)	一読後の意図の見とおしの実態とその考察	18
(2)	話し合い後の第2次見とおしの実態とその考察	19
(3)	意図の見とおしにもとづく要点文把握の実態とその考察	19
(4)	意図の見とおしにもとづく意味段落の把握の実態とその考察	21
(5)	意味段落の要約の実態とその考察	23
(6)	意図のまとめ・確認の実態とその考察	25
2	6年「生物の世界」の実験授業・調査の結果とその考察	27
(1)	一読後の意図の見とおしの実態とその考察	27
(2)	意図の見とおしにもとづく要点文の把握の実態とその考察	28
(3)	意図の見とおしにもとづく意味段落の把握の実態とその考察	29
(4)	意味段落の要約の実態とその考察	30
(5)	意図のまとめの実態とその考察	33
3	説明的文章の内容理解の実態とその考察	35
V	研究のまとめ	63
(1)	発見学習に関する理論と主題設定の経過	36
(2)	発見学習と直観	37
(3)	研究結果の考察のまとめ	37

I 研究の趣旨

1 説明的文章の読解指導上の問題点

説明的文章は、国語教材の分類上、説明文・解説文・報道文・評論文・記録文・論説文等に分けられる。これらの文章は、文学的文章が、小学校低学年から、童話・物語として子どもに親しまれているの
に比べ、論理性が強調され、心理的に未発達な子どもには、一般にあまり親しまれない。したがって、
説明的文章の読解指導にあたっては、子どもの興味や関心がうすく、内容の理解も困難になり、またそ
の定着度も弱いのである。

説明的文章の読みでは、論理性が重要視されるが、中でも演繹^{えき}と帰納の力、具体化と抽象化の力が必
要である。子どもの発達段階からみて、小学校低学年では、その指導がむずかしく、せいぜい小学校5
6年ころからようやく説明的文章の本格的な取り扱いが可能になるように思われる。

以上は、一般的に考えられる説明的文章の指導上の問題であるが、本県においては、特に指導上の問
題として、さらに検討されなければならないと思う。それは、ここ数年にわたる文部省実施の全国小
中学校学力調査の結果、説明的文章の読みの力が文学的文章の読みの力よりも劣り、全国平均よりもさ
らに劣っているからである。

以上のことから、説明的文章の子どもの読みの実態をとらえ、指導上の問題点を探り、また一方では
説明的文章の本質的な指導方法を究明しようとするものである。

2 説明的文章教材の構造と発見的・創造的学習

文章の表現行為の奥には、表現行為の統一者としての書き手の構造的思考が必ず存在する。これを読
み手が再構造化したとき、はじめて、ことばは読み手の脳裏に意味を発揮し、理解されてくる。読み手
が構造化された内的関係をもつ意味を呼びさまし、発見したとき、ことばは生き、読解が成立する。

意味構造の発見には、一般的なものはない。限定された具体的なひとつひとつの文章に限りなされる。
したがって意味構造の発見学習では、その教材の構造をとらえようとする構え方、意味の内的関係を
とらえようとする態度に焦点が向けられるべきであろう。

文章の構造とは「構造」の語が語法的な分析の上にたつものとして考えられる、「文構造」、「文章
構造」ではなく、意味、表現意図の結晶に着眼する内的関連をもつ構造ということである。

主題なり意図なりの方向と強さに応じて、最も効果的に意味単位としての意味段落が配置され、その
関係的な意味構造が緊張関係においてうちたてられてくるのが表現としての意味の全体構造である。と
らえられた意味段落のはりある緊張関係が重視されなければ、書き手の指向する意味構造は発見されな
い。

説明的文章の読みの学習内容は、文と文との意味の相互関係、節と節との意味の相互関係を読みとり、
文章の意図をとらえることである。文章の要約に際しては、それが文章の意図を明らかにするための要
約であるから、文章の意味構造に即して行なわれることがたいせつである。

以上の説明的文章の意味構造は、発見的、創造的学習の対象となる教材の内容条件である。これに対して、意味構造、すなわち教材の本質的な根幹を把握する学習は、発見的・創造的学習でなければならないとみるのである。教材構造が内容条件であることに対して、発見的・創造的学習は方法的条件といえよう。

意味構造が基本的な知識の結果とみるならば、知識過程は、発見、創造によるもので、ここに教材構造と発見学習との結びつきがあるといえよう。

発見学習の側面からいえば、多くの学習時間を要するため、枝葉の雑多な知識を捨て、根幹となる基本的事項を精選する必要にせまられる。これに対して教材構造の側面からいえば、その教材構造を深く理解させ定着度を高め、やがて転移し、生きてはたらく力とするためには、知識への過程を重視し、教材構造をその再発見の過程に組みほぐして、子どもが自分の力でその過程を歩く指導が最も有効になる。

3 研究のねらい

以上述べた説明的文章の構造の考え方、その構造をとらえる発見・創造の学習の考え方をふまえ、発見的・創造的学習にとくに関係深いと思われる学習指導の構成要素を検討し、それらをどう構成するかを研究する必要がある。この点については、①既習知識・既習経験 ②学習の場の構成 ③学習習慣や学習訓練 ④学習形態の4要素を抽出した。

以上の要素を中心として、発見・創造における着想や思考転換に焦点をおいて、その構成のあり方を究明していきたい。次にこれらの4つの要素についての問題点をあげてみよう。

- (ア) 子どもの知識や経験の組織化に関する問題
- (イ) 学習の場の構成に関する問題
- (ウ) 学習習慣や学習訓練に関する問題
- (エ) 学習形態に関する問題
- (オ) 発見的・創造的学習を推進する学習指導過程の構成と検証に関する問題

おもなものをあげると以上のとおりである。今年度は3か年継続研究の2年次にあたり、研究の焦点を、(ア)と(オ)にしばらく主としてその実態をとらえ検討していきたい。

ここで(ア)の項目についてさらに問題点をあげると次のとおりである。

- a 既習知識や既習経験の質や量は、どのように問題解決における着想や思考転換に関係するのか。また、それは発見・創造にどのように関係するのか。
- b 新しい問題場面に対処して、既習経験や既習知識をどのように掘りおこし、どのように組織化することが、主体的な発見・創造を効果的にするのか。
- c 学習過程における子どもの思考の行きづまりや屈折や飛躍等のう余曲折をどのように組織し、発展させるか。

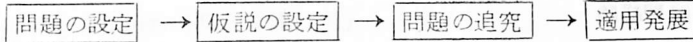
次に(オ)の項目について、その問題点を解明すると次のとおりである。

上記の(ア)～(オ)の問題は、発見的・創造的学習における指導過程を構成する際の要素そのもののあり方を中心として究明する研究である。これに対して(オ)は学習指導過程の全体的な流れや(ア)～(オ)の有機的な

関連等を考えながら、望ましい指導過程の仮説を設定して、これを検証する研究といえよう。

ここでの問題点として次のことが考えられよう。

発見的・創造的学習の指導過程として、次の過程が基本的なものとして考えられるが、これでよいのだろうか。



以上の発見的・創造的学習指導過程にかかわる多くの問題点があげられるが、研究の焦点を切りおびけにしぼり、さらに今年度の研究体制を考慮し、研究のねらいを次のように設定した。

- (1) 説明的文章の意図（文意）を子どもが主体的に発見するためにたいせつな文章の意味構造を把握する実態を既習知識との関連で検討する。
- (2) その結果にもとづき、文章の意味構造を正しくとらえるための学習の場の構成のし方を追究し、発見学習の過程の組み方や指導上の問題点を究明する。

4 研究仮説

前年度、第1年次の研究では、3か年研究全体の研究をみとおし次のように概括的仮説を設定した。

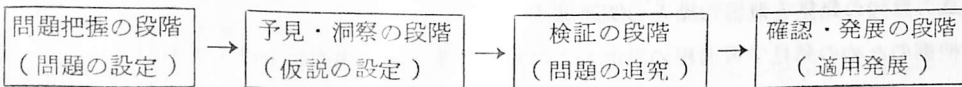
- 説明的文章の読みの指導では、文章の意味構造をとらえさせることにより、その意図のとらえ方が正しく深くなり、定着度も高くなるだろう。
- また、文章の意味構造をとらえさせる指導を継続的に行なうことにより、意図を正しく、深くとらえる態度形成がなされるだろう。

この研究仮説は、3か年研究の全体を概括するものであり、昨年、1年次の研究では、その序論ともいべき、質問紙による実態調査に終止し、実験授業は行なわなかった。

続いて今年度の研究では、質問紙による実態調査と実験授業・調査を併用して研究を推進した。

この研究を推進するにあたっての研究仮説・研究の見とおしを次のように設定した。

- (1) 説明的文章の意図（文意）の発見にあたっては、基礎的な語句の理解からはじまり、文の理解、文と文との意味理解が、大きくその正否を左右する。
- (2) 説明的文章の意図の見とおしから、その確認に至るまでの学習過程は、次の段階・過程を設定することにより、意図をより深く、正しくとらえるようになる。



以上2つの研究仮説を設定し、今ここでさらに研究を推進するにあたり、意図の発見から確認に至るまでの意味構造に関する意味規定、また、意図の発見に関係する既習知識、既習経験の意味規定を明らかにしておこう。以下、意図（文意）は意図と表現する。

a 説明的文章における意味構造

この研究でとりあげる意味構造は、文章の意図が、文章の各部分である文・文章・意味段落の内面にある、意味関係で焦点化された一連の機能的なものを指している。

したがって、文章の中心となる要旨をとらえるためには、最初に文章を見とおして発見した意図をもとにして各文の理解からはじまり、意図に連なる要点文を発見し、要点文をもとにして意味段落をとらえ要約し、主要意味段落の要約から、各意味段落の意味や機能の相互関係を発見して、意図を確認するという、文章の意味構造に即した学習過程がたいせつになる。

b 説明的文章における既習知識、既習経験

文章の読解にあたっての既習知識は、意図をとらえるための文章相互、意味段落相互の意味関係の発見と、その基礎となる1語句の理解からはじまり、1文の理解、文と文との意味理解とみなす。

これを文章読解上の基礎的な理解とみるならば、文章相互、段落相互の意味関係の理解は、基本的な理解といえよう。

文章の読解にあたっての既習経験は、文章に書いてあることがら、すなわち内容についての経験もしくは、意味構造把握のための学習の態度的なものが考えられるが、今年度の研究では、これらの既習経験はとりあげない。

文章の内容についての既習経験をとりあげることにより、文章読解の本質的なものがまげられるおそれの多いこと、また、態度的なものについては、発見学習による今後の態度形成をまってからにしたいためである。

II 研究計画および内容と方法

1 研究の年次計画

(1) 第1年次（昭和42年度）

- 説明的文章の意味構造の理論的検討
- 説明的文章の意味構造把握のための授業過程の仮設定と指導上の問題場面の想定
- 問題場面における子どもの文章の意味構造把握の実態調査
- 調査結果の考察と、教材研究および指導上の問題点の検討

(2) 第2年次（本年度）

- 説明的文章の意味構造の再検討
- 説明的文章の意図の発見と既習知識との関連調査
- 意味構造把握のための発見学習過程の設定および実験授業と問題場面における実態調査
- 発見学習における意味構造把握のための指導上の問題点の究明

(3) 第3年次（昭和44年度）

- 発見学習による実験授業と研究の検証

2 本年度の研究の方法

(1) 説明的文章の意図の発見と既習知識との関連調査

- ①調査の対象 小学校5年 A学級・B学級 小学校6年 A学級・B学級

②調査の日時 43年11月 各学級60分 計240分

③教材文と調査問題 小5年用 科学的説明文「渡り鳥」
小6年用 解說的説明文「生物の世界」

いずれも全国小学校学力調査に使用の説明的文章

5年用教材文 「渡り鳥」

<注> 原文は縦書き。左端の①～⑥の記号は実験授業による調査の場合は付けない。

- 1 鳥の中には、ツバメのように春や夏のころは見られるが、秋や冬にかけては見られないものがある。
- ① 2 また、ほんたいに、ガンのように秋から冬にかけて日本にわたってくる鳥もある。
- 3 ツバメやガンのように、速くのほうからやってきて、また、速くのほうへ帰っていく鳥ばかりでなく、たとえば、モズのように、秋になると平野へおりてきて、春や夏は山の中にずんでいる鳥もある。
- 4 このように、季節のうつり変わりによって鳥たちがすむ場所を変えることを、鳥の「^{わた}渡り」という。
- 5 鳥が「渡り」をする時刻^{じこく}はいつごろであろうか。
- ② 6 たとえば、^{おおかた}大形のカモ、ガン、コウノトリ、ハウチヨウなどのようなもの、また、力の強いタカなどは、昼間でも「渡り」をおこなう。
- 7 ところが、小鳥の類は、たいてい夜間にむれをつくってわたる。
- ③ 8 わたしたちが朝早く野外に出てみると、前日の夕方まではぜんぜん見なかった小鳥のむれを見ることがある。
- 9 これは、前のばんのうちによそからやってきた鳥たちである。
- ④ 10 では、小鳥たちは、なぜ、そのように夜わたっていくのであろうか。
- 11 また、小鳥の目は夜になると見えないといわれているが、もし見えないとすれば、かれらは、夜空にめくらの旅をしているのであろうか。
- 12 ふだん、林や森の間にかくれて生活している小鳥たちは、夜のやみにかくれて安全に「渡り」をしようとするのである。
- ⑤ 13 一つには、夜のやみがかれらをおそろしい敵^{てき}から守ってくれるからである。
- 14 たとえば、小鳥たちをおそうタカなどは、夜はねむっている。
- 15 つぎに、もっとたいせつなことは、かれらは昼間はえき^{もと}を求めなければならぬということである。
- 16 わたしたちが少し気をつけて見ればわかることであるが、飼っているカナリヤとかシジュウカラとかいうような、からだの小さい鳥は、かごの中で、たえずえき^かを食べている。
- 17 ほとんど食べどおしのように食べている。
- ⑥ 18 小鳥たちは、たえず食べていなくては、かれらの命をつなぐことができないのである。
- 19 もし、こんな小鳥たちが長い旅行をするのに、昼間飛びつづけていては、かれらの胃はたちまちからになって、もう旅行をつづける元気がなくなってしまうにちがいない。
- 20 そして、夜になってしまえば、かれらはえきをさがすことはできない。
- ⑦ 21 そこで、夜は害敵の目にふれずに飛びつづけ昼間は太陽の光にめぐまれてやすみえきを求めて安全なところにとどまるのであろう。
- 22 いっぱんに、鳥の目は夜は見えないと思われている。
- 23 人間にも夜になるとほとんど見えなくなる目の病気があって、これを鳥目^{とりめ}といっているくらいである。

- ⑧ 24 ところが、鳥たちの目は、夜になるとぜんぜん見えなくなるかというところ、けっしてそうではない。
- 25 昼間のようには見えないにしても、かれらは、少しの光線があればあるていど見えるのである。

調査問題 A

<注>原問題は縦書き

記述法

文章を読んで、つきの問いに答えなさい。

- 1 この文章で作者がいちばんいいたいことはどういうことですか。左にまとめて書きなさい。
- 2 あなたは、なぜそのように書いたのですか。書くとき考えたことを、どんなことでもよいから書きなさい。
- 3 あなたは、この文章ぜんたいでは、どの文をだいに考えて答えましたか。いちばんだいにしたと思う文からじゅんばんに、文の番号を書きなさい。書く文の数は、三つか、四つか、五つにすること。

調査問題 B

<注>原問題は縦書き

記述法

文章を読んでつきの問いに答えなさい。

- 1 ①鳥の「^{わた}渡り」とはどういうことですか。
- 2 ②鳥の「渡り」をする時刻はいつですか。
- 3 8・9文の説明は、小鳥のどういうことを知らせようとしたのですか。
- 4 ④の部分でのべている二つのことはどういうことですか。
- 5 12文の「夜のやみにかくれて安全に渡りをしようとするのである」の安全とは⑤の部分ではどういうことですか。
- 6 13文の「夜のやみがかれらを、おそろしい敵から守ってくれる」とはどういうことですか。
- 7 15文の「もっとたいせつなこと」というのは何にくらべてたいせつなのですか。
- 8 16・17・18文 小さい鳥たちが、昼間たえずえさを食べるのはなぜですか。
- 9 19文の「もし、こんな小鳥たちが」のこんな小鳥とはどんな小鳥のことですか。
- 11 21文は、この文章の①、②、③、④、⑤、⑥のうちのどの部分に書いてあることをまとめたのですか。○の中の番号を書きなさい。

12 鳥の目は、夜は見えないのですか。

6年用教材文「生物の世界」

- ① 1 ^{せいぶつ}生物の世界には、おおかみ^すどうしがえさをとりあったり、^す巣のちがうありどうしが争いあったりするような、なかまどうしの争いがあります。
- 2 このような生物のなかまどうしの争いは、わたしたちのよく見たり聞いたりするところですが、では、生物の世界は争いばかりなのでしょうか。
- 3 それを考えるまえに、まず、わたしたち人間の世界をふりかえてみましょう。
- 4 みなさんは、道ばたでだれかがけんかをしていたりすると、なにごとだろうと思うでしょうね。
- ② 5 人と人との争いは、すぐ目につくものです。
- 6 また毎日の新聞では、世の中の争いごとが、とかく、わたしたちの注意をひきがちです。
- 7 しかし、みなさんの家のくらしや、学校の生活などを考えてみてもわかるように、わたしたちは、みんな力を合わせて働き、おたがいに、なかよくくらしているのです。
- 8 けれども、それは、さほど目だちません。
- 9 生物の世界について考える場合にも、同じようなことがいえます。
- ③ 10 生物どうしの争い、とくに、なかまどうしの争いは、助け合いよりも目につきやすいのです。
- 11 だから、まえには、生物の世界には争いばかりがあるように、考えられていたことさえありました。
- 12 みつばちやありの生活にも、もちろんなかまどうしの争いはあるにもちがいありません。
- ④ 13 しかし、よく観察してみると、それぞれが、ちがった仕事を受け持ちながら、たがいに助け合っていることがわかります。
- 14 がんやつばめがむれをなして、北から南へ、南から北へと、なかよく旅をするすがたは、みなさんもよく知っているでしょう。
- 15 また、けものの中でも、気があらく、じぶんのえさのことだけしか考えていない動物のように考えられている、おおかみの世界にも助け合いがあります。
- 16 えさのとほしいときには力を合わせて、じぶんたちぜんぶの食物をさがし、命を守ることもあるのです。

調査問題 A 略 5年の場合と同じ 記述法

調査問題 B <注>原文は縦書き 記述法

1 ①の部分で作者がのべようとしていることはどういうことですか。

2 3文の「それ^を考えるまえに」のそれ^ははどういうことですか。

3 5文の「すぐ目につく」とにた^い意味のことばを6・7・8文の中からえらんで書きなさい。

- 4 7文の「考えてみてもわかるように」のわかるとは何がわかるのですか。
- 5 8文の「さほど目立ちません」とは何が目立たないのですか。
- 6 8文の「目立ちます」と反対の意味のことばを②の部分から二つえらんで書きなさい。
^{ほんたい}
- 7 9文の「生物の世界について考える場合にも同じようなことがいえます。」の同じようなこととは、どういうことが同じのですか。
- 8 11文「争いばかりがあるように考えられていたのはなぜですか。」
- 9 12・13文「争いはあるにもちががありません。しかし……」のしかしはここではどういう意味のはたらきをしていますか。
- 10 14文の「なかよく旅をする」のなかよくに似た意味のはたらきをしていることばは、15・16文ではそれぞれどのことばですか。
- 11 15文「おおかみは、ふつうどう考えられているというのですか。」
- 12 ④の部分では、いろいろの生物のどういうことを説明しているのですか。

(2) 発見学習過程による実験授業，および問題場面における調査

- ①実験授業と調査の対象 小学校5年 C学級・D学級 小学校6年 C学級・D学級
 ②実験授業と調査の日時 43年11月 各学級100分 計400分
 ③教材文と調査問題 教材文は(1)の教材文と同じ，5年「渡り鳥」6年「生物の世界」
 調査問題は別掲

④発見学習の授業過程の設定

さきに研究仮説の項で，発見学習の過程を大まかに，①問題把握の段階 ②予見洞察の段階 ③検証の段階 ④確認・発展の段階の4段階を設定した。この授業過程を国語の説明的文章の読解の授業過程に適用し，さらに具体的授業過程とするため次の授業過程を設定した。

説明的文章の意味構造把握のための発見学習の授業過程

I 基礎学習〈基本学習を行なうための準備〉

①文章を正しく読みとおす

- 漢字 読み，筆順，意味
- 難解語句 文脈に即して理解する。
- 語法・文型 正しく理解するためにおさえておきたいもの。

②あらし、あらしじをつかむ。

2 基本学習 <読解学習・意味構造の把握>

①予見 — 意図を予見し、自分のことばでまとめる。

個人思考

集団思考

- 文章に即して意味中軸の洞察をする。

文章を読む。 意味中軸（一貫した文意）の洞察をする。

②検証 — 予見した意図を検証する。

個人思考

集団思考

- 全文の中から意味の中軸に即して重要と思う文をふりわけると。 要点文の把握
- さらにもっと重要な文をふりわけ焦点づける。
- 意味の中軸に即してふりわけた要点文の相互関係から意味段落を把握する。

③確認 — 意図の確認・安定

- ふりわけた要点文、および意味段落の相互関係から文章全体の意図を把握する。
- 意図を確認する。 自分のことばでまとめる。

3 発展学習 <整理・応用・練習>

- 感想文を書く
- 読書への発展
- 語句・語法の練習
- 説明的文章の意味構造把握のための学習法の理解

以上は説明的文章の読解の一般的な発見学習の授業過程である。この授業過程を通して問題場面ごとに調査を実施するため、授業と調査との両目標を達成するため次のような実験授業細案を設定した。

⑤ 発見学習の実験授業および調査のための授業計画

問題場面ごとに調査、すなわち学習ノートへの記録の時間をとること、また、他の調査対象学級と比較するうえから、通常の授業案とは多少異なった計画になっている。

実験授業および調査の計画 11月実施 1学級 100分 5年・6年各2学級に実施			
段階	学習内容	指導上の留意点	学習活動
Ⅰ 導入の段階 (問題把握の段階)	① 導入	● 各自が自分で作者の意図を見とおす。 ● 作者は何を知らせたいのか。何が書いているか。	● 文章に直接向かう
	② 通読	● 意図を見とおすため。作者は何を主として説明しようとしているのか。	● 通読、学習ノートへの見とおし記録
	③ 教師の音読	● 難語句に留意する。	● 難語句の摘記
	④ 難語句調べ	● 文脈の中で理解する。	● 話し合い
Ⅱ 意図の予見・洞察の段階 (仮説設定の段階)	⑤ 意図の見とおしの検討	● 大まかに概括的でもよいからまとめる。冒頭文、要点文、書いてあることがらの文量、各部分の意味機能等見とおしてまとめる。	● 話し合い
	⑥ 通読・意図の見とおしのまとめ	● 概括的でも、全員の共通の見とおしになるようにする。	● 話し合い、学習ノートの記録

<p>Ⅲ 検証の段階 (問題追究の段階)</p>	<p>⑦ 意図の見とおしにもとづく要点文の把握</p> <p>⑧ 1次要点文の検討</p> <p>⑨ 2次要点文の把握</p> <p>⑩ 2次要点文の検討</p> <p>⑪ 意図の見とおしにもとづく意味段落の把握</p> <p>⑫ 意味段落区分の検討</p> <p>⑬ 各意味段落の要約</p> <p>⑭ 意味段落の要約の検討</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 1次要点文, 自由に文番号に○を付ける。7文～10文位。全文章の視野からとらえる。 ● 意図の見とおしに対して, 各要点文の軽重のおおよそがわかる程度に。 ● 1次要点文の半分4文～7文位。 ● 意味段落の区分も見とおしながら。 ● 見とおしをもとにして意味のまとまりを考え, 行間や文章全体を等分に分けるなどの先入見にとられぬよう3～5区分。 ● 意図の見とおしと各段落の意図に対する意味機能のうえからも検討。 ● 意図の見とおしとの関連を考えて要約する。 ● 全文章に対する意味機能を考えて。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 通読, 学習ノートの記録 ● 話し合い ● 学習ノートの記録 ● 学習ノートの確認の記録 ● 文章上での区分とともに学習ノートの記録 ● 話し合い, 学習ノートの確認記録 ● 学習ノートの記録 ● 話し合い, 学習ノートへの確認記録
<p>Ⅳ 確認の段落</p>	<p>⑮ 中心段落の把握と他の段落との意味機能の関係把握</p> <p>⑯ 段落相互の意味関係から意図をまとめ, 見とおしとの関連を検討する。</p> <p>⑰ 意図の確認把握</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 中心段落をもとに他の段落の意味機能を検討する。 ● 見とおしの方向を決定づけ, さらに意味内容を深く掘り下げる。 ● 見とおしにくづけ深める。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 話し合い, 学習ノートの記録 ● 話し合い, 学習ノートの記録 ● 学習ノートの記録
<p>Ⅴ 発展の段階 (適用・発展の段階)</p>	<p>省 略</p>		

Ⅲ 説明的文章の意図の発見と既習知識との関連調査

1 小学校5年「渡り鳥」の調査結果とその考察

Iの4, 研究仮説の項で述べたように, 本来ならば, 文章読解の発見学習, 特に, 学習の初段階における意図の発見と既習知識・既習経験は, 大きな相関を持ち, この既習知識・既習経験の掘り起こし, 組織化によって, その後の発見学習も, より正しく, 深く促進すると想定して実施したのが調査A, 調査Bである。その結果は, 顕著にあらわれなかったが, かなり相関度の高いことが言える。

以下, 調査結果の実際を集計し, 検討してみよう。ただしさきに述べたように既習経験については, この研究ではとりあげない。

(1) 一読後の意図の発見・見とおしの調査結果

① 調査の方法

調査の方法は, IIの2項に述べたように, 最初に教師が「渡り鳥」(題名は示さず)の説明文を通読し, 後直ちに, 調査Aの問題にその答えを書かせたものである。1「この文章で作者がいちばんいいたいことはどういうことですか。左にまとめて書きなさい。」と以下2問を提示した。約15分間, この間, 子どもは, もう一回各自通読して応答したものである。

続いて, 調査Bを提示して, 1文の理解からはじまり, 文と文との意味関係の理解, 書いてあることがらとことがらとの単純な意味関係の理解をみようとしたのである。いわば, 説明的文章の意味構造の基礎となる sentence patterns に対する理解をみようとしたのである。

この sentence patterns は, 新出語句等は別として, 小学校5年6年では当然既習知識として理解しているものとみなしての調査なのである。

② 5年教材「渡り鳥」の意味構造

意図の発見と既習知識との関連調査, および実験授業と調査を実施するにあたり, 教師の教材観を明らかにしておくために, 教材「渡り鳥」の意味構造を次のようにとらえた。

全文章の意図 「小鳥はなぜ夜『渡り』をするのか。小鳥は昼間はえさを求めてやすみ, 敵の目にふれないように夜『渡り』を行なう。」			
段落の文番号	意 味 段 落		
	要 点 文	要 約	意 味 機 能
1文 } 4文	このように季節のうつり変わりによって鳥たちがすむ場所を変えることを鳥の「渡り」という。	鳥の「渡り」ということの意味。	鳥の「渡り」という意味を知らせるはたらき。(ことばの定義, 導入の段落)
5文 } 9文	ところが, 小鳥の類は, たいてい夜間にむれをつくってわたる。	昼間わたる鳥もあるが, 小鳥はたいてい夜わたる。	実例で, 小鳥は夜わたることを知らせるはたらき。(実例・つなぎの段落)

10文 } 21文	そこで、夜は害敵の目にふれずに飛びつづけ、昼間は太陽の光にめぐまれてやすみえさを求め安全なところにとどまるのである。	小鳥は、昼間はえさを求め、敵の目にふれないように夜渡りを行なう。	小鳥はなぜ夜わたるのかをはっきり知らせるはたらき（主要段落）
22文 } 25文	鳥の目は昼間のように見えないにしても少しの光線があれば、あるていで見えるのである。	小鳥の目は夜少しの光があればあるていど見えること。	小鳥の目は、夜でも「渡り」ができるていどに目が見えることを知らせるはたらき（補足の段落）

調査 A の結果 一読後の「作者のいちばんいいたいことは何か。」の調査結果

調査 A の結果は表 1 のとおりである。A, B, C……X の記号は、意図の見とおしとして正答のもの

表 1 意図の見とおし

類型	A	B	C	D	E	F	X	計
男	4	12	4	15	11	2	0	49
女	3	3	10	18	9	9	0	51
計	7	15	14	33	20	11	0	100

<注> 数値は％を示す。対象数は 83 人
X は無答および無意味のものを示す。以下同じ。

から、次第に主観的、断片的、独断的、興味的、印象的なもので正答から遠ざかる順を示した類型である。X は無答もしくは無意味の応答を示す。以下同じ。

A 類型は一読後の見とおしとして正答とみなしたものである。

・「小鳥たちは、自分たちの体を守るために、夜の間を渡りをする。それは、夜のくらやみが、かれらをおそろしい敵から守ってくれる。また小鳥は昼間たえずえさを食べなければ

ならないので、それで夜渡りをする」・「大形の鳥は、ひる渡るが、小鳥は、えさのてんや、夜害敵から身を守るため夜渡る、小鳥の目は少しの光線があれば夜でもあるていど見える。」等、小鳥が夜渡りを行なうことをはっきり述べたものです。

B 類型は、A 類型と大きな差はないが、小鳥が夜渡ることを述べているがその理由として不完全な応答である。しかし一読後の見とおしとして準正答ともいえるものである。

・「鳥たちは夜渡りをする。夜は小鳥をおそろしくタカなどはねむっているから、ひるまより見えなけれど、少しの光線があれば見える。」

・「小鳥たちは、夜おそろしいタカなどがねむっているので夜渡りをする。夜くらやみにかくれて渡りをする小鳥が安全に渡りができるように考えたちえをみんなに知ってほしかった。」

以上のほか、「なぜ小鳥が夜渡りをするのかに焦点をあてたものも B 類型とした。たとえば

・「大形の鳥はひるまでも渡りをするが、小鳥たちはなぜ夜渡りをするのかを知らなかった。」

・「鳥が渡りをする時刻、とくに小鳥はなぜ夜旅をするのか、鳥の目は夜少しは見えるから。」等である。

C 類型は、一応鳥の渡りについて述べてはいるが、小鳥の夜渡りを中心とせず、他の目や大形の鳥等一般的、興味的要素の加わっているものである。次例のとおりである。

・「鳥は渡りをするが、昼やる鳥は力の強い鳥だ。夜やる鳥は強くない鳥だ。小鳥はなぜ夜渡るのか。小鳥は目は見えるのか。それを人にたとえている。」

・「鳥には春や夏見られるが、秋や冬見られないものがあり、渡りをするのはいつごろだろうか。えさ

をさがす小鳥は生活をいっしょうけんめいやっている。」等々である。

D類型は、渡りについて述べているのもあるが、一般的に述べているか、目に見えるかどうかということや、春夏秋冬の季節に関して主として述べているものが多い。

・「渡りのし方や、鳥の目のこと、渡りのしゅるい、鳥のえさのこと」等々。

E類型は、ほとんど断片的、もしくは主観的興味的に述べている。目のこと、季節のこと、家の鳥のことなどについてのみ述べている。例略。

F類型は、「鳥」のことは書いているが「鳥のくらし方」「鳥の目」などと全文の一部もしくは関心のひかれた部分的なことについてのみ述べ、「渡り」のことについては全然ふれていないものである。

以上概括してA類型の7%、B類型15%、計22%のものが一読後の意図の発見、見とおしとして妥当といえよう。

(2) 文の理解および文と文との意味関係の理解調査・調査B（既習知識の調査）

①調査および集計処理の方法

問題1から12まで、各問2点満点計24点の採点法である。問題は、比較的具体的であり、容易であり、1文1文ていねいに読めば理解できる問題である。しかもこの問題が理解できないようでは、当然、全文章の意図の見とおしでも困難が予想される問題である。

②調査の結果

調査の結果は表2に示すとおりである。

(3) 調査A・Bの結果の考察

調査Aの調査結果で述べたように、A類型、B類型を合わせて正答と見なし、他のC類型以下を誤答と2つに分け、表2に示した既習知識との関連をみてみよう。表3がその比較表である。

a 当然のことではあるが、調査Aの結果のA・B……F類型の順で、調査Bの得点も高くなっている。

A類型のものがすぐれて高くAからCまでの得点がそれ以下のD～Fまでの得点と明確な段階を画している。

b 表3の成績の欄にも表われているように、成績上位の者必ずしも正答とはいえない。一般的には上位群の者ほど多くA・B・C類型の方に集中しているが、断定はできない。下位群の者が比較的明らかに誤答の方へ集中していることはいえる。

c 以上の考察からも、調査Bの得点の高い者は、調査Aでは正答が多く、その反面、調査Bの低い者は調査Aでは誤答の多いことがいえよう。

d 成績上位の者で、調査AでE類型の者の見とおしをみると、・「鳥たちが、長い年月にわたり、害敵などと戦い続けてきて、自分たちの生活の知恵をいろいろなことを例にして読者につたえたかったと

表2 既習知識

男女別	対象	満点	問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10	問11	問12
男	41	82	58	64	52	50	43	64	50	56	33	26	50	62
女	42	84	66	66	46	47	47	56	56	56	36	28	46	66
計	83	166	124	130	98	97	90	120	106	112	69	54	96	128

<注> 数値実数、対象は調査対象人数、満点は各問2点としての満点を示す。採点法は1問につき2・1・0点のいずれかである。

思う。」「鳥の目は昼間のようにには見えないにしても少しの光線があればあるていど夜になっても見える。また鳥たちにとっては夜は大変だいなものとなっている。」等、成績上位でも、5年の発達段階から見ても主観が先行する者、あるいは、理性がかち過ぎて論理的な文脈からはなれ、主観的知識を駆使した表現の多いのが特徴的である。

e 以上の意図の見とおしと、既習経験の調査結果をまとめて第1にいえることは、やはり、1文1文の **sentence patterns** を身につけ、表現に即して読みとることが基礎となり、基本学習である文章と文章との意味関係、段落と段落との意味関係、さらに全文章の意図を正しく把握する能力が身につくことを考え、まず第1に難語句の理解からはじまり1文1文の正しい読みの力を養う指導が非常にたいせつであろう。このことにより、正しい方向をもつた文章の意図の見とおしが可能になると推察される。

表3 意図の見とおしと既習知識との比較

調査A の類型	対象 人数	百分率 %	調査Bの 平均得点	国語の成績			計
				上	中	下	
A	6	7	19.3	5	1	0	6
B	13	15	17.0	6	6	1	12
C	12	14	16.2	5	4	3	12
D	28	33	14.1	6	9	13	29
E	16	20	12.1	4	7	5	16
F	9	11	12.1	1	2	6	9
X	0	0					
計	84	100		27	29	28	84

〈注〉成績の上・中・下は1学期末の国語成績5段階評価の5・4を上、3を中、2・1を下とした。調査Bの平均得点は、24点満点中の得点総計を各類型の総人数で除したものである。

2 小学校6年「生物の世界」の調査結果とその考察

(1) 一読後の文意の発見・見とおしの調査結果

①調査の方法

調査の方法は5年の場合と全く同様である。説明文「生物の世界」を教師が通読し、一読後「作者のいちばんいいたいことは何か」と自由記述法で応答させたものである。その後調査Bを提示し、問1から12まで、同じく記述法で応答させたものである。

今年度の調査は、すべて記述法によつたもので、子どもの思考を記述された、表現によつてのみ判定したものである。なお調査Aの問2では、問1の裏づけとして理由を記述させたが、予期したものは得られなかった。

②6年教材「生物の世界」の意味構造

5年の場合と同様に調査A・Bはもちろん、実験授業と調査のためにも教材研究が必要であり、この教材については次のように意味構造としてとらえた。

全文章の意図(文意)			
「生物の世界には、争いばかりでなく、なかまどうしの助け合いもあるということ」			
段落 の文 番号	意 味 段 落		
	要 点 文	要 約	意 味 機 能
1文 と 2文	このような生物のなかまどうしの争いは、わたしたちのよく見たり聞いたりするところですが、では、生物の世界は争いばかりなのではないでしょうか。	生物の世界は争いばかりだろうか。	生物の世界は争いが多いが、ほんとうに争いばかりなのか問題を提示しているはたらき。 (問題提示の段落)

3文 } 8文	しかし、みなさんの家のくらしや、学校の生活などを考えてみてもわかるように、わたしたちは、みんな力を合わせて働き、おたがいに、なかよくくらしているのです。	人間の世界でも力を合わせてなかよくくらしているが、それらは目だたない。	人間の世界でも力を合わせなかよくくらしているが、目だたないことを人間の世界に例をとり知らせるはたらき。 (例示の段落)
9文 } 11文	生物どうしの争い、とくになかまどうしの争いは助け合いよりも目につきやすいのです。	生物の世界も人間世界と同様、争いが助け合いよりも目につきやすい。	生物の世界も人間世界と同じく、争いよりも助け合いが目だたないことを知らせるはたらき。(つなぎの段落)
12文 } 16文	しかし、よく観察してみると、それぞれが、ちがった仕事を受け持ちながら、たがいに助け合っていることがわかります。	いろいろの生物は争っているが、助け合いもやっている。	実例をあげ生物は争いばかりのようだが助け合っていることを知らせるはたらき。 (実例をあげ結論の段落)

③ 調査 A の結果 — 読後の「作者のいちばんいいことは何か。」の調査結果

調査の結果は表 4 のとおりである。5 年の教材に比べ短文でしかも文の構造が単純のため一読後の見とおしは大部分が正しい方向の応答であるが、それらの中でも厳密に類型別したものである。

以下、A から X まで類型別した視点を例にあげながら述べる。

A 類型 人間の世界の実例もでているが、それはあくまでも、生物の世界の争いと、助け合いを述べるためのものであり、第 1 に生物の世界を主にして述べたものを A 類型とした。次例のとおりである。

・「生物の世界は争いばかりでなく、力を合わせて働き、おたがいに助け合っている。」

・「生物の世界は争いばかりだと思われているが、どんな生物にも助け合いがあるということ。」

・「生物の世界には仲間どうしの争いもあるが、よくみるとたがいに仕事を受け持ちながら、たがいに助け合っていることがわかる。」等である。

表 4 意図の見とおし

類型	A	B	C	D	E	F	X	計
男	12	9	9	11	4	4	0	49
女	15	6	18	4	8	0	0	51
計	27	15	27	15	12	4	0	100

<注>数値は%を示す。対象数は 67 人

B 類型 B 類型の応答は正答 A 類型に準ずるもので、準正答というよりは、正答といってもよいと思われる。しかし、人間世界と生物の世界を同じ次元で論じているもの、また、いろいろの生物の具体例にとらわれ、それを生物の世界には……と統合的に述べず、抽象化の足りない応答である。

・「生物の世界には、なかまどうしの争いがあるが、ただそれだけでなく、力を合わせて働き、たがいに助け合っていることもある。人間の世界もそれと同じことだ。」

・「生物の世界には争いあうことがあるが、争いだけでない。人間の世界にも争いはあるけれども、たがいになかよくくらしている。生物も同じだ。」

・「生物の世界には、いろいろの生物がけんかをしたり、そうだと思えば、生物でも自分のことばかり考えず、おたがいに助け合うものもある。そういうのは人間と同じだ。」

G 類型 この型の第 1 の特徴は、生物の各例の中から特別の具体例をあげていること。また、人間世

界の例などと混乱して述べられていることである。c類型以下は誤答といわれるようである。

・「生物は、じぶんのことしか考えない生物しかいないことじゃなくて、えさのとほしいときは力を合わせて食物をさがし、命を守ることもある。」

・「生物と人間の世界でも、争いがある。もしたべものがないとなかまと努力して助け合う。」

・「人と人との争いは目につくが、みんな力を合わせている。どんな世界にも争いも助け合いもある。」

D類型 争いもあるが助け合いもあるという両面から述べてる論旨を、いずれか一方の論でおしとおしている者、また本論からそれた論旨を強調しているのが目だつ。

・「生物たちは、みんな力を合わせて、食べ物などをさがしている。」

・「たすけ合いは目につきにくいだが、人間も生物もたがいに助け合っている。」

・「人間の世界も生物の世界もまったく同じです。人間も、みつばち、あり、おおかみも助け合ってる。」

E類型 この類型での顕著なものは、文章の論旨からはなれ、助け合い、協力の精神を強調している。

この類型には比較的成績上位群の子どもの反応が多いのも目につく。書いてあることがらは容易にわかり、さらに自分の批判的、主観的、価値観を述べたものと推察される。

・「この世の中では、みんな助け合ってくらさなければならぬ。」

・「わたしたちは、みんな力を合わせて、生活していかなければならぬ。」

・「他人が何かでこまっている時は、みんなて助け合い、みんな協力し合っていくことがたいせつだ。」
いずれも上位群の子どもの応答である。

F類型 この類型の応答は、文章中の部分のみをとりあげ応答しているもので、この文章の論旨からは全然はなれているものである。例は略す。

以上総括してA・B類型は意図の見とおしとして正答と見なされ、42%である。C類型以下Xまでは誤答で58%である。

(2) 文の理解および文と文との意味関係の理解調査・調査B(既習知識の調査)

①調査および集計処理の方法

5年生の場合と同様である。

②調査の結果

調査の結果は表5のとおりである。

(3) 調査A・Bの

表5 既習知識

結果の考察

調査Aの結果について
類型別に考察したように
5年の場合と同じく、A
類型・B類型の差は画然

男女別	対象	満点	問											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
男	33	66	53	51	46	42	57	56	31	50	42	55	51	58
女	34	68	53	54	39	27	66	54	39	56	47	58	58	61
計	67	134	106	105	85	69	123	110	70	106	89	113	109	119

とつけにくく両者とも第1次の見とおしとしては妥当といえよう。

以下C類型からF類型までは妥当といえず、部分的表現、具体的表現にとらわれているもの、説明的文章の論理を文学的文章の読みの場合のように主観的独断の見方をしたものなどあり誤答といえよう。

焦点を主として表6「意図の見とおしと、既習知識との関連」にしばり考察しよう。

a 表6を概観していえることは、さきに正答とみなしたA・B類型の者は、調査Bの既習知識の調査でもその得点は高く24点満点の約20点の得点である。他の誤答とみなしたC類型以下の約18点か

ら14点の得点よりはるかに高くなっている。

表6 意図の見とおしと既習知識との比較

b 調査Aの類型別の項で述べたように、E類型の子どもの中には、成績上位の者、中位の者も3・4人とおり、したがって調査Bの得点18.8と、B・C・D類型の子どもよりも高い。このE類型の子どもは、調査Bのよさを1文1文の理解はよいが、文章と文章、段落と段落の意味的關係を把握する力に欠けていると思われる。むしろ力が劣るといふよりも、書かれている内容はわかるが、さらにそれに主観的感想を加えたものと思われる。このことは、文学的文章と異なり説明的文章ではより文章の客観的、論理的表現に即した読解指導の必要をものがたっている。

調査A の類型	対象百分率		調査Bの 平均得点	国語の成績			計
	人数	%		上	中	下	
A	18	27	19.8	6	9	3	18
B	10	15	19.6	3	6	1	10
C	18	27	17.5	5	6	7	18
D	10	15	17.4	3	4	3	10
E	8	12	18.8	3	4	1	8
F	3	4	13.7	0	1	2	3
X	0	0					
計	67	100		20	30	17	67

<注>表6は表3の5年の場合と同じ方式で示す。

c 主として調査Aの結果になるが、5年で「渡り鳥」の部分的表現にとらわれる者が多かったが、6年のこのやさしい文章の読解についても、みつばち、あり、おおかみ等の具体的表現にとらわれるものが多いことも注意を要する。それらのひとつひとつの実例を、概括抽象して、どう表現すればよいのか、具体から抽象への思考についての指導もたいせつである。

d 調査Aは、いわゆる調査で、その間、子どもとは何も話し合っていないもので、A・B類型を妥当と見なしながらも、C・D類型、特にE・D類型の子どもの、発見、見とおしの段階における意図の把握のし方は、その後の授業過程における話し合いに大いに生かされるものであり、いわゆる集中的思考に対して拡散思考として多方面から教材の意図を予見し、話し合いの中に、拮抗場面、もしくは、相対する学習場面を展開し、正しい文意・意図を定着させる上で重要視すべき思考傾向として注目したい。

e 意図の見とおしと、1文1文の理解の既習知識との関連についての指導は、5年の場合と同様に考えられるので詳細は略す。

(4) 考察のまとめ

5年、6年の、意図の見とおし、発見の調査と1文1文の理解の既習知識の調査をとおして第1に推察されることは、1文1文の理解があさいとき当然正しい意図の見とおしも誤りがちであることである。

発見学習においても通読後、さらに1文1文の理解と同じに書いてあることがらを冒頭文から逐条的に検討する指導がたいせつである。

1文1文の理解といっても1文1文の文頭、末尾にあることばに対する理解の指導であり、そのため、接続語、こそあどことば等の重要な指導を忘れてはならないことである。これらの意味、使用法等は、5年、6年ではもう既におおよそは理解できるものであるが、さらに具体的な文章の中での具体的指導がたいせつである。

IV 発見学習による実験授業・調査の結果とその考察

発見学習過程による実験授業および、各問題場面における調査を実施し、発見学習過程の授業中にお

ける子どもの実態をとらえ、この学習過程の成否を確かめようとするものである。この授業と調査に関する研究仮説は次のとおりである。

「説明的文章の意図の見とおしから、その確認に至るまでの学習過程は、次の段階・過程を設定することにより、意図をより深く、より正しくとらえるようになる。」

問題把握の段階 → 予見・洞察の段階 → 検証の段階 → 確認・発展の段階
 (問題の設定) (仮説の設定) (問題の追究) (適用発展)

しかし、授業に調査もとり入れる体制から、問題把握の段階および、発展の段階は省略し、主として予見・洞察の段階・検証の段階・確認の段階までの過程で実施した。なお詳細は、実験授業計画による。

調査は、個人学習・自主的学習中の「学習ノート」により、表7のとおり、「自分の見とおし」「話し合い後の見とおし」というように、個人学習←→集団学習を繰り返し最後に自分の意図を確認するという形態を採用した。

実際の授業と調査は次のとおりである。授業および調査者は、研究員 沢田 勉が担当。

①教師の通読。②意図の見とおしの各自記録。③難語句調べ。④各人通読。⑤各自の「見とおし」の発表交換と話し合い。⑥話し合い後の第2次「見とおし」の記録。⑦各自の発表話し合い、概括的でも1方向にまとめる。⑧まとめた意図にもとづいての要点文の記録。⑨各自の発表話し合い。⑩2次要点文の記録。⑪各自発表、話し合いながら共通の要点文への焦点づけ。⑫共通の見とおし意図および要点文をもとにしての意味段落の区分。⑬各自の発表と、意図に対する各段落の意味機能のうえからの検討。⑭意味段落の共通理解の話し合いと、各自記録。

⑮各意味段落の要約記録および話し合い。

⑯主要段落の話し合いによる決定と各段落との意味関係の話し合い。

⑰意図の確認、記録。以上ここで記録とあるのは、各自主体的に学習ノートに記録することである。各問題場面での共通理解は話し合い後板書で確認する。

要するに各自が主体的にとらえ記録したものをもとに話し合いし、概括的ながらも共通理解したうえで次の問題場面へと学習を進めるのである。5年の場合も6年の場合も4学級ともほぼ同じ条件で授業および調査を実施した。以下学年ごと問題場面ごとに子どもの応答の傾向を集計しながら考察を述べる。

表7

意図のまとめ	段落		要点文		意図の見とおし		学習ノート 氏名
		段落の意味のまとめ		要点文		自分の見とおし	
		話し合い後のまとめ		話し合い後の要点文		話し合い後の見とおし	

<注>実物を縮尺

1 5年「渡り鳥」の実験授業・調査の結果とその考察

(1) 一読後の意図の見とおしの実態とその考察

C・D学級は実験授業学級ではあるが、調査学級A・Bと比較することと、A・B・C・D各学級の意図の見とおしを通じて統制群を設定する意味を含め、A・B学級と同条件で調査を行なった。

学習ノートの意図の見とおしの項の自分の見とおしの結果は表8のとおりである。

類型別の基準は、調査学級A・B学級と同じ条件で決定し 表8 意図の第1次見とおし

たものである。A・B類型を正答とみなすとA・B学級は15%、C・D学級の正答は20%で5%ばかりの差があるが、前者ではC・D類型は65%、後者では47%で大きな差は認められない。

		C・D学級						
類型	A	B	C	D	E	F	X	計
男	4	6	15	14	3	8	0	50
女	2	3	10	26	5	3	1	50
計	6	9	25	40	8	11	1	100

(2) 話し合い後の第2次見とおしの実態とその考察 表9 <注>数値は%を示す。調査対象人数はC・D学級計78人である。

この調査を行なう前は、難語句の理解、各人による文章の通読、第1次の見とおしの発表、冒頭文について、書いてあることがらのおおよその話し合いを行なった。正答であるA・B類型が29%で予想していたよりも低い。C・D類型は59%で大部分をしめている。C組においては、話し合い中「小鳥はなぜ夜渡りをするのか」の発言があり、多くの子どもが、その応答への賛意があったが、D組では「小鳥はなぜ夜渡るかということ鳥の生活のちえ」と、「生活のちえ」に焦点がしばられがちであった。初段階における学習ではあるが、「生活のちえ」を具体的にいうと、この文章では何をさしているのかという追究。

表9 意図の第2次見とおし

		C・D学級						
類型	A	B	C	D	E	F	X	計
男	5	9	12	15	5	4	0	50
女	9	6	19	13	1	1	1	50
計	14	15	31	28	6	5	1	100

<注>数値等すべて表8に同じ。

・さらに要点文への注目の指導 ・主要段落を中心とした、書いてある内容のおおよその検討が必要かと思われる。

(3) 意図の見とおしにもとづく要点文把握の実態とその考察

C・D両実験学級とも、意図の第2次見とおしの調査の後、相当の時間、通読、理由の発表等集団での話し合いを重ね、C学級では「小鳥はなぜ夜に渡りをするのか。」D学級においては、「小鳥はなぜ夜渡りをするのかということと鳥の生活のちえ」ということで、意図の共通のまとめとした。

両学級とも微妙なまとめ方の差はあるが、子どもの主体性を重んじ次の検証の段階である要点文の把握の調査に学習を進めた。

結果的には、最終段階の意図のまとめまで両学級間に顕著な差は認められなかった。

①第2次要点文把握の実態

要点文把握の調査にさきだち、第1に、さきにあげた意図の見とおしを板書し、「この全文章の意図を小鳥はなぜ夜渡りをするのか。(鳥の生活のちえ)」を全文の意図とするならば、全文章をおおしての要点文はどれか、7文～10文をあげさせ学習ノートに記録させた。その後、各自の発表および要点文としてあげた理由を話し合い、続いて第2次要点文を4文から7文に制限してあげさせた。

その結果は次表10のとおりである。C・D学級の実態をより明らかにするため調査学級A・B学級の調査問題3の

あなたは、この文章せんたいでは、どの文をだいに考えて答えましたか。

いちばんだいじにしたと思うじゅんぱんに、文の番号を書きなさい。
書く文の数は3つか、4つか、5つにすること。

この結果を表11に示す。調査対象人数はC・D学級が78人、A・B学級は83人であるが、子どもにより3文しか書かない者、あるいは、C・D学級のように7文をあげた者等あり必ずしも人数比にはならない。

表10 C・D授業学級の要点文把握の実態 <注>数値は実数を示す。段落は教師の原案による。

大段落	①				②				③							④				調査 対象 人数						
小段落	①				②			③	④		⑤			⑥		⑦	⑧									
文番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
男	0	0	1	13	3	1	9	2	0	7	7	24	20	6	23	4	1	20	12	5	30	0	0	0	14	39
女	2	1	0	16	2	1	15	0	0	7	6	26	22	4	21	0	0	15	6	1	36	0	0	1	11	39
計	2	1	1	(29)	5	2	(24)	2	0	14	13	(50)	(42)	10	(44)	4	1	(35)	18	6	(66)	0	0	1	(25)	78

<注>計の欄で○印のあるものは集中度の高いものから順に8位までの文を示す。

表11 A・B調査学級の要点文把握の実態 <注>数値その他は表11と同じ。

大段落	①				②				③							④				調査 対象 人数						
小段落	①				②			③	④		⑤			⑥		⑦	⑧									
文番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
男	4	3	6	12	2	9	7	5	4	2	4	15	11	3	12	6	3	8	12	7	15	4	2	5	18	40
女	5	2	8	15	3	12	9	6	6	7	4	16	13	2	10	12	1	10	11	4	20	1	2	8	20	43
計	9	5	14	(27)	5	(21)	16	11	10	9	8	(31)	(24)	5	(22)	18	4	18	(23)	11	(35)	5	4	13	(38)	83

② 結果の考察

a C・D学級の場合は概括的ではあるが、意図の見とおしの共通理解にたつての要点文の把握をしたものであり、A・B学級の場合は教師の通読、子どもの各自通読後の意図の見とおしを記録し、その後1回か2回の通読後各自なりの要点文にもとづいて文番号を記録したものである。

一般にC・D学級は特定の文に集中的であり、A・B学級では分散的であることがいえる。

b 集中度の高い順に、C・D・A・B学級を8位まで比較すると表12のとおりである。

当然のことではあるが、C・D学級の方の要点文は
焦点化され21文が最も多く78人中大部分の66人があげている。「そこで、夜は害敵の目にふれずに飛びつづけ、昼間は太陽の光にめぐまれてやすみ、えさを

表12

学級	順位							
	1位	2	3	4	5	6	7	8
C・D学級	21文	12	15	13	18	4	25	7
A・B学級	25文	21	4	12	13	19	15	6

を求めて安全なところにとどまるのであろう。」の文で「小鳥たちはなぜ夜渡りをするのか。」に対する結論を述べており、この21文をあげたのは当然であろう。

それに対してA・B学級は、第1に25文に38人が集中し、21文の2位はよしとしても、4文に27人が集中して3位であるのはこの文章の意図からみて妥当性を欠く。25文は鳥の目のこと、4文は「渡り」の意味を述べたものでこの期の子どもが、主観的、興味的なものに心ひかれた表われであろう。

C・D学級の2位は、12文の50人、15文の44人、13文の42人の順で、12文は「安全に渡りをしようとする」大前提であり、次に、13文の「害敵をさけるため」次に、もっとだいたいな「昼間えさを求めなければならないこと」と、夜渡る理由を述べている要点文を適切にあげている。

A・B学級で集中度の高かった他の文19文「……胃はたちまちからになつて……。」、6文の「たとえば、大形のカモ・ガン……。」等はこの期の子どもの興味・関心をひくものに主観的に応答した結果と推察されるが、この文章の意図からみて妥当性を欠く。このまま検証の段階にはいたら、收拾のつかない学習に陥ることは明らかである。

c 以下、図1、「要点文把握の実態」によって総括的な考察を述べる。

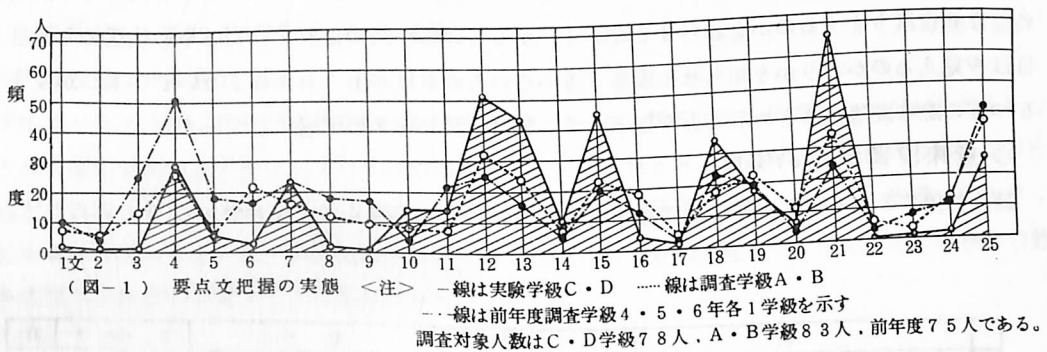


図1をみると明らかにわかることは、授業学級、C・Dの起伏が最も鋭く21文の66人を最高に12文・15文等が高く2・3・9・17・20・22・23・24文等は1人もしくは0人の応答率である。

それにひきかえ、A・B学級は起伏が緩慢で、要点文の焦点化が不徹底であることを示している。

前年度実施の4・5・6年の平均の起伏は、A・B学級よりは顕著ではあるが4文の、鳥の「渡り」の意味、や、25文の「鳥の目は夜見えるのか……。」などに集中し、全文章の意図を最も焦点づけた要点文である21文はそれらよりも応答率が低いのである。

調査対象人数が、それぞれ異なっているので数のうえからのみでは考察できないが、1文から25文までの応答の集中度、起伏を見ることによってその差が明らかである。授業学級においても、頻度の高い21・12・15……7文までの順位にしても異論のあるところであるが、おおよそ妥当とみてよく、今後の意味段落の把握の問題とともに論じる必要がある。

要するにA・B学級、前年度の4・5・6年のように意図の見とおしを各自のとらえたままにして、どういう観点からみて要点文を把握するのが明確でないと、千差万別で、混乱した要点の把握になり、やはり、初めに意図の見とおしをたて、話し合いをし、概括的・抽象的でもよいから、要点把握の見とおしの共通理解をする指導が非常にたいせつと思われる。

(4) 意図の見とおしにもとづく意味段落の把握の実態とその考察

説明的文章の意味構造把握のための発見学習では、教材の単純・複雑・構造の良否により、要点文の

把握，要点文の焦点化，意味段落の把握という学習過程をとることがよいとは限らない。要点文の焦点化からただちに意図の確認・決定へと進む場合も多い。

しかし，この教材「渡り鳥」は，有機的に構造化され，中心となる意味段落，各意味段落の意図に対する意味機能が明確であるので，要点文の把握に続いて，意味段落把握の過程をとった。

①意味段落把握のための学習指導

要点文把握の学習で明らかになり共通理解に立った要点文21文を中心に，12・15・13・18・4・25・7文を中心に，最初の意図の見とおしから考えどのような意味段落が考えられるかを設問し，さらに，各部分の意図に対する意味機能について話し合い検討した。「鳥の渡りの意味をまず最初に知らせる段落」，「鳥はいつごろ渡りをするのか。また小鳥は，いつ渡りをするのかを知らせる段落」「小鳥はなぜ夜渡りをするのかを知らせる段落」「かっている小鳥のようす」「小鳥の生活のちえ」「鳥の目は夜見えるのかどうかを知らせる段落」等いろいろの意見が出されたが，せいぜい3つか，4つか，5つ位の意味段落にまとめることを指示して，各自学習ノートの記録にうつった。

②意味段落把握の実態

調査対象78人（無答を除く）の意味段落把握の実態は，図2のとおりである。

区 分 類 型																										上	中	下	計
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25				
A	[Hatched]																									9	8	1	18
B	[Hatched]																									8	8	5	21
C	[Hatched]																									3	3	1	7
D	[Hatched]																									1	3	4	8
E	[Hatched]																									1	4	4	9
F	[Hatched]																									4	4	5	13
G	[Hatched]																									0	1	1	2
X	[Hatched]																									1	15	6	22
文	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	27	46	27	100

(図-2)意味段落の把握 <注>右端の上・中・下は成績群別を，その数値は対象78人に対する率を示す。

③結果の考察

①で述べたように，意味段落の把握の作業以前に，意図の見とおしに対する各部分の意味機能についての話し合い後の調査であり，当然，類型別できるほど焦点化されている。これを前年度の意味段落の区別の千差万別な実態からみると比較にならないほど焦点化された把握のし方である。

A類型のとらえ方は，教師の意味構造分析の原案どおりである。上位群7人，中位群6人，下位群1人で，全体の18%である。

次にB類型のとらえ方は，冒頭の段落は，A類型と同じく，2段落は「鳥の渡りをする時刻」でまとめず，11文と12文の間で区分して，2段落は「鳥の渡りの時刻はいろいろあるが，小鳥は夜渡りがどうして夜渡りをするのか。」の問題提起までをまとめたものである。以下はA類型と同じく妥当であろう。

C類型もおおよそ妥当とみられるが、14文・15文で区分し、「小鳥はなぜ夜渡るのか」の2つの理由を分けていることで異論があろう。子どもの区分の仕方として妥当とみなしても意図のまとめの段階で混乱が起こるおそれがある。

他は略して、X類型の場合は、「渡りの意味」「鳥の目」の比較的他と意味のまとまりの判別しやすい段落を混同していることで問題があろう。

意味段落をまとめる上で指導上注意すべきことは、常に意図の見とおしをもとにして、要点文を中心とした意味機能をもとにしての取り扱いである。特に意味機能についての話し合いは、じゆうぶんに時間をかける必要がある。本実験授業でも全体の時間の制約のためふじゆうぶんであつたことを反省している。

(5) 意味段落の要約の実態とその考察

① 要約以前の学習指導

さきに述べたように、意味段落の把握は比較的焦点づけられ、類型化も容易であったが、子どもには40人40様のとらえ方があり、またその根拠もあり、意図の見とおしとの関係で各部分の意味のはたらかしはどう表現されるか、あるいは、なぜそこで区分するのか、集団での話し合いと、指導とにより、A類型の意味段落のまとめ方に共通理解し、次に、各意味段落を意図の見とおしに対する意味機能の観点から追究し、各自の学習ノートに記録させた。

② 意味段落の要約の実態

結果の集計は、表13のとおりである。一教材を授業および調査を含め、さらに終末の書いてあることがらについての調査も行なったので、実験授業全体の100分ではかなりの時間不足をきたし、子どもたちにかかりの負担をかけ、したがって本調査でもじっくりと考え記録することができなかったことは否定できない。また各段落共通にA類型からX類型まで集計したが、これも視点を設けはしたが、主観も加わりがちで客観性に欠けていよう。

あるいは、段落によって要約しやすい段落、要約の困難なものもあり、A類型のみに限っても①段落は18%、②段落は10%、③段落は42%、④段落は24%という実態である。

③ 要約の類型別の根拠

表14 意味段落の要約の類型 <注>C・D・E類型は誤答で、Xは無答もしくは無意味で省略

表13 意味段落の要約

段落	類型		A	B	C	D	E	X	計
	男	女							
1	男		11	22	1	11	4	1	50
	女		7	15	11	11	5	1	50
	計		18	37	12	22	9	2	100
2	男		4	30	5	4	5	2	50
	女		6	28	7	7	1	1	50
	計		10	58	12	11	6	3	100
3	男		17	13	8	4	2	6	50
	女		25	7	8	9	0	1	50
	計		42	20	16	13	2	7	100
4	男		9	21	9	1	1	9	50
	女		15	24	10	0	0	1	50
	計		24	45	19	1	1	10	100

<注>数字は%を示す。Xは無意味と無答を示す。

項目 段落	中心となる要点文	要約原案	類型	類型化の視点	子どもの応答事例
① 段落	このように季節のうつり変わりによって鳥たちがすむ場所を	鳥の「渡り」という意味について述べている。	A	鳥の「渡り」の意味について述べたもの	「季節のうつり変わりによってすむ場所を移動することを『渡り』ということ。」

	変えることを鳥の「渡り」という。		B	「渡り」について述べているもの	・「鳥の渡りについて書いてある。」
② 段落	ところが、小鳥の類は、たいてい夜間にむれをつくってわたる。	昼間わたる鳥もあるが、小鳥はたいてい夜わたる。	A	小鳥の類は夜わたりをすること	・「大形の鳥は昼間でもわたりをするが、小鳥の類は夜わたりをする。」
			B	鳥のわたりをする時刻について述べているもの。	・「鳥のわたりをする時刻。鳥たちがわたりをする時刻が書いてある。」
③ 段落	そこで夜は害敵の目にふれずに飛びつけ、昼間は太陽の光にめぐまれてやすみえさを求め安全なところにとどまるのであろう。	小鳥は、昼間はえさを求め、敵の目にふれないように夜わたりを行なう。	A	小鳥はなぜ夜わたりをするのか。敵の目をさげ昼えさを求めるため夜わたる。	・「小鳥は夜は敵の目にふれずに飛びつけ昼間はえさを求める。」・「小鳥がなぜ夜わたりをするのか。」
			B	小鳥の夜わたる理由が、一面的、独断的であるが、生活のちえなどと概括したもの。	・「小鳥の夜わたることや生活のちえなどのことが書かれている。」
④ 段落	鳥の目は昼間のように見えなくても少しの光線があれば、あるていど見えるのである。	夜でも小鳥の目は少しの光があればあるていど見える。	A	小鳥の目は夜でも少しの光線で見える。	・「小鳥の目は少しの光線があれば少しは見えること。」
			B	要点の意味からされているが、鳥の目についてのもの	・「鳥の目について。」「鳥の目は夜見えるのか。」

④結果の考察

a さきの学習指導の項で述べたように時間的にふじゅうぶんのため、正答の類に属する思考傾向と見なされる者も記述の省略のためA類型からB類型にまわされた者が多い。たとえば ① 段落の「鳥のわたりについて。」と応答した子どもは、ほとんどがA類型に近い応答で、① 段落の応答はA類型18%プラスB類型37%の計55%までは正答と見てもよい思考のし方をしている。このことは、②・③・④ 段落にもいえよう。しかし調査は自由記述法によつたもので、記述にあらわれたままの表現をもつて、その子どもの思考とみなし判定している。

b 授業者および調査者としては、B類型以下の%の高いことは予想に反したものであり、記述の時間的余裕、と同時に記述に際しての表現法の訓練が必要と考えている。

さらに調査以前の学習指導にあたっての意図の見とおしに対する各意味段落の意味機能、および要点文との緊張度の高い関係的な指導、話し合いを重視する必要があったことを反省している。

① 段落の、「鳥の『渡り』という意味を知らせるはたらき。」

② 段落の、「小鳥は夜わたることを知らせるはたらき。」

③ 段落の、「小鳥は、なぜ夜わたるのか。夜は害敵からのがれ、昼はえさをたべるためであることを知らせるはたらき。」

④ 段落の、「小鳥の目は、夜でも『渡り』ができるていどに目が見えることを知らせるはたらき。」
以上の各意味段落の機能のうえに立っての話し合いの指導がたいせつだっている。

(6) 意図のまとめ・確認の実態とその考察

①意図のまとめ以前の学習指導

意味段落の要約の項でも述べたとおり、子どもは、各段落の要約の方向をおおよそはとらえてはいるが、数項に類型別したように、かなりニュアンスの違ったとらえ方をしている。

そのため、各意味段落にわたり、話し合いと指導を行ない、おおよそ教師の原案、各段落ともA類型にまとめ板書し、意図の見とおし「小鳥はなぜ夜わたりをするのか」を中心にして学習を進め、1部の変更、概念化された要約もあったが、いよいよ意図の確認の記述に移った。

②意図のまとめと確認の実態

発見学習の最終段階である、要点文、意味段落の意味構造をとらえてきての意図のまとめ・確認の結果は表15のとおりである。

なお比較対照して、結果を考察するうえの参考として第1次、第2次の意図の見とおしの結果を再掲した。

前同様A・B類型を正答とすると、確認の段階では、69%が正答、残りの31%の子どもが誤答ということになる。

第1次見とおしでは正答A・B類型が15%

第2次見とおしでは正答A・B類型が29%である。

実験学習の成果がかなり高まったといえよう。実験授業の成果を確かめるため、この類型を国語の成績群別に分析してみよう。

③国語の成績群別による、意図の

まとめの集計

国語の成績群別による、意図のまとめ・確認の集計は表16のとおりである。

なお、1次見とおしから、最後の意図のまとめ・確認までいたる経過を明らかにするため、示したのが図3である。

④意図のまとめ・確認の調査結果の考察

a AからXまでの類型別は、調査学級、授業学級の1次、2次の見とおしの類型別と全く同じである。第1にいえるとは、1次見とおしから、意図のまとめ

表 15: 意図のまとめと確認

次	類型		A	B	C	D	E	F	X	計
	男女									
意図の確認	男		20	9	13	5	1	1	1	50
	女		26	14	5	0	3	1	1	50
	計		46	23	18	5	4	2	2	100
1次見とおし	男		4	6	15	14	3	8	0	50
	女		2	3	10	26	5	3	1	50
	計		6	9	25	40	8	11	1	100
2次見とおし	男		5	9	12	15	5	4	0	50
	女		9	6	19	13	1	1	1	50
	計		14	15	31	28	6	5	1	100

<注> 数値は%を示す。

表 16 意図の見とおしと確認の成績群別の集計

次	成績群		A	B	C	D	E	F	X	計
	類型									
1次見とおし	上位		0	3	6	15	3	1	0	28
	中位		4	3	14	15	4	3	1	44
	下位		0	3	8	10	1	6	0	28
	計		4	9	28	40	8	10	1	100
2次見とおし	上位		7	4	11	6	0	0	0	28
	中位		4	8	10	14	6	1	1	44
	下位		2	4	9	9	0	4	0	28
	計		13	16	30	29	6	5	1	100
まとめ・確認	上位		22	5	0	0	1	0	0	28
	中位		15	11	14	1	3	0	0	44
	下位		8	6	4	4	3	3	0	28
	計		45	22	18	5	7	3	0	100

<注> 数値は%を示す。調査対象人数は78人である。

にいたるまでの正答への応答の変容は、成績上位群が最も顕著で、ほとんど全員に近い27%の者が、A・B類型に属していることである。このことは、図3によっても明らかにわかる。

しかし、第1次見とおしで上位群の子どもは、A類型0%、B類型3%、C類型6%で、D類型が15%と非常に多いが目につく。

このことは、上位群の子どもの次の応答例、

- 「鳥のわたりについて作者は書いたと思う。」
- 「鳥のわたりということについて、わたりをする時間、食物、目のことについて書いてある。」等々、方向としては正しいのであるが、全体の文章に書いてあることからについて述べている。続いて追調査をして具体的に述べさせれば、「小鳥の……」という応答も出てこようが、ほとんどの子どもが「小鳥」でなく、「鳥の……。」と応答していることからみて、概括的に述べているか、もしくは、「鳥の目」のことなど、この期の子どもの特徴的な表現のし方になっている。

話し合い後の2次の見とおしでは、いくぶん望ましい傾向を示しているが、顕著ではない。

1次見とおしの後、「小鳥」と「鳥」との文章内での使いわけについて指導したので、「鳥」の表現が「小鳥」の表現に大部分変わっているが、「鳥が夜わたること。」などと、意図の焦点化がふじゅうぶんで、C類型の子どもが多くなっている。

b 成績中位群の子どもの意図に対する1次見とおしから、まとめまでの変容も、おおよそ、上位群の子どもと似ている。ただし、1次・2次の間では、A類型への変容がないこと、E類型が2次の方に1次より増していることが特徴的である。

しかし、意図のまとめでは、A・B類型が顕著に増していることも上位群と同じく注目されよう。

中位群は、他の群に比べ、44%と最も人数が多く、同じ中位群でも学力の差がかなりあり、したがって、C類型の子どもも多く、またE類型にも3%の子どもが応答しているのであろう。

c 成績下位群の場合は、1次、2次の見とおしの時点とまとめの時点では、上・中位群ほどの顕著な変容はみられない。特に、1次から2次の見とおしではC・D類型の変化はほとんどみられない。

意図のまとめの段階では、A・B・C順にわずかずつ応答がふえてはいるが、E・F類型では、ほと

次	成績	%	類型							計
			A	B	C	D	E	F	X	
1次	上	20								28
	中	0								44
	下	20								28
	計	0	4	9	28	40	8	10	1	100
2次	上	20								28
	中	0								44
	下	20								28
	計	0	13	16	30	29	6	5	1	100
まとめ・確認	上	20								28
	中	0								44
	下	20								28
	計	0	45	22	18	5	7	3	0	100

(図-3) 意図の見とおしと確認の実態
 <注> 数値は%を示す。

んど変容が見られない。しかも、下位群の子どもにも多い傾向ではあるが、1次、2次、まとめの段階でいつもE類型、あるいはF類型に固定していることも特徴的である。

⑤考察のまとめ

6年の授業結果をも検討してからの方が妥当であるが、5年の授業・調査結果からいえることは、このたび実験した、発見学習結果によると、上位群の子どもにも効果があがり、次いで中位群の子どもにもかなりの効果があがっているが、下位群ではたいした効果はあがっていない。

もちろん、発見学習の経験のない子どもに1回、1教材かぎりの、実験授業であるので、転移力までにさかのぼって検討する意味はない。

しかし、広岡亮蔵氏の述べる、比較実験授業の結果の次の考察等が大いに参考となる。

「おなじ構造をもつ類似問題や、より複雑な構造をもつ未習問題にたいして、発見学習は、よい成績をしめすことができる。私たちの実験結果によれば……中略……。これを学級生徒の能力別でみると、発見学習と系統学習とでは・上位生および下位生とでは、両学習方式の効果は、ほぼ同じであることがわかった。・中位生では、発見学習の方が応用問題を解く点数が、ほぼ30%近くすぐれていた。……中略……。発見学習では子どもたちは、問題把握 → 仮説設定 → 実地検証の念入りを道程をたどりながら、知識結果に到達するからである。これは、多かれ少なかれ自分の手で作りあげた知識であり、それだけ身についた知識である。……以下略」 (広岡亮蔵著「発見学習」参照)

1回きりの授業のため転移力まではみられなかったことから、上位群の問題はあたっていないが、自主的学習により、子どもが意欲的に学習に取り組んでいたことはまちがいない、多くの子どもの学習後の感想に「自分たちで答えを出したのだからおもしろい」・「どういふ結果になるかたのしみだ」・「自分で調べていくのではいいがある。」・「自分たちで問題を解いていくのがよい。」などと感想を述べている。

その反面、他の学習法より時間を多く要すること。記述の訓練を要することなどの問題も多い。

2 6年「生物の世界」の実験授業・調査の結果とその考察

(1) 一読後の意図の見とおしの実態とその考察

6年の実験授業学級、C・D学級と、さきに結果の考察を行なった調査学級A・Bと比較するため、5年の場合と同じく、同条件で、最初に一読後の意図の見とおしの調査「この文章で作者は何をいちばんいいたいのか。」を行なった。その結果は、表17のとおりである。

6年「生物の世界」の説明文は、意味構造の検討の項でも述べたように、冒頭の段落は「生物の世界には争いがあるが、生物の世界は争いばかりなのでしょうか。」と、以後に述べようとする問題提示の段落であり、後、実例をあげて助け合いもあると述べており、5年「渡り鳥」の教材に比べ、意図の見とおしは容易である。

したがって1次の見とおしで、A・B類型を正答とみなし、36%の正答率である。

表17 一読後の意図の見とおし C・D学級

類型	A	B	C	D	E	F	X	計
男女								
男	12	3	16	12	3	6	0	52
女	16	5	9	9	3	6	0	48
計	28	8	25	21	6	12	0	100

<注> 数値は%を示す。類型の分け方は表4と同じ。Xは無答か無意味のものを示す。

参考までに調査学級A・B学級の一読後の意図の見とおしの表4を再掲すると次のとおりである。

概括的にみるならば、おおよそ同じ傾向を示しているが

実験学級C・D学級の方がやや劣ると考えられる。

表4(再掲)

類型	A	B	C	D	E	F	X	計
男	12	9	9	11	4	4	0	49
女	15	6	18	4	8	0	0	51
計	27	15	27	15	12	4	0	100

(2) 意図の見とおしにもとづく要点文の

把握の実態とその考察

①見とおし後の話し合い

さきに述べたとおり、一読後の見とおしでおおよそその意

図の方向が定まりかけてきたので、2次の見とおしは略し、ただちに共通理解のための話し合いにうつった。話し合いの結果、意図の見とおしは概括して「生物の世界には争いも多いが助け合いもある。」との共通理解に達した。

②第2次要点文把握の実態

5年の場合と同じく、第1に共通理解した意図の見とおしを板書し、「生物の世界には争いも多いが、助け合いもある。」を全文章の意図とするならば、全文章をとおしての要点文はどれか、5文から8文位をあげ、学習ノートに記録させた。その後要点文としてあげた理由を話し合い、続いて第2次要点文を3文から5文位に焦点つけてさらに記録させた。

その結果は表18のとおりである。その結果の考察の視点を明確にするため、調査学級、A・B学級の問題3の「あなたは、この文章全体では、どの文をだいに考えて答えましたか。いちばんだいにしたと思うじゅんばんに、文の番号を書きなさい。書く文の数は3つか、4つか、5つにすること。」の結果も表19に示す。文章の意味段落の区分は、教師の原案によるものである。

③結果の考察

表18、C・D学級要点文把握の実態

<注>数値は頻度実数を示す。

a C・D学級の要点文指示の総数は331で、A・B学級の総数は287である。

意味段落	①		②					③			④				調査対象人数			
文番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	
男	21	7	2	1	6	6	20	3	6	27	4	7	25	6	20	22	35	
女	14	9	0	0	5	4	23	2	2	23	3	2	22	1	19	19		32
計	(35)	16	2	1	11	10	(43)	5	8	(50)	7	9	(47)	7	(39)	(41)		

表19、A・B学級要点文把握の実態

したがってこのまま、頻度によって比較することは意味は少ない。

意味段落	①		②					③			④				調査対象人数			
文番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	
男	16	11	6	6	6	3	19	0	3	12	3	5	16	6	17	22	33	
女	5	8	5	1	2	2	20	2	2	14	2	4	26	3	15	25		34
計	(21)	19	11	7	8	5	(39)	2	5	(26)	5	9	(42)	9	(32)	(47)		

しかし、両群の最も頻度の高い順に、ならべると差があるので、表20によって問題点を考察してみよう。

表20

学級	順位	1位	2	3	4	5	6
C・D学級	10文	13	7	16	15	1	
A・B学級	16文	13	7	15	10	1	

両群とも、2・3・6位の順は変わらず妥当であろう。

しかし、C・D学級が1位とした10文は次の文である。

「生物どうしの争い、とくに、なかまどうしの争いは、助け合いよりも目につきやすいのです。」

次に調査学級A・B学級で頻度が高かったのは、次の16文である。

「えさのとほしいときには力を合わせて、じぶんたちぜんぶの食物をさがし、命を守ることもあるの

です。」

この文は、15文から続き、気のあらいおおかみの世界を具体例としてあげたものである。具体例は、おおかみ、がん、つばめ、みつばち、ありと数多くあげられているものでそれらを概括抽象した、助け合いについて述べた文をあげるのがより適切であろう。

その点C・D学級では、争いの多いことを前半で述べているので、その反論として10文を第1にあげたのは適切であろう。両群とも13文の次に7文をあげたのも妥当と思われる。

しかしA・B学級で10文を5位にあげたのは、人間の世界の例を受けての論旨が転換するたいせつな文であることから妥当性を欠く。

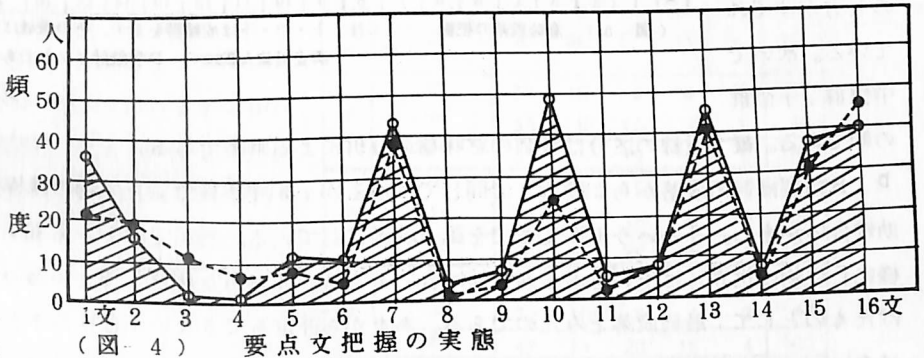
また両者いずれも1文を6位とし、さらに問題提示の2文を焦点化しなかったのは、たいせつな問題提示の文を焦点化、重視しない点で問題がある。

次にさらに両群の要点文に対する焦点化の度合を図によって比較してみよう。

b 要点文の焦点化の

考察

図4を一見してわかるように実験学級の場合、焦点化された文はより高く、3文・4文のように、ふりおとされた文は、調査学級の場合よりも、より低くなっている。



<注> — はC・D実験学級，---- はA・B調査学級の頻度を示す。

したがって実験授業学級のように、意図の見とおしにもとづいた要点文の把握、もしくは焦点化は要点文をとらえる根拠が明らかになり、明確になることがいわれる。このことは、5年の場合はさらに顕著であった。

(3) 意図の見とおしにもとづく、意味段落の把握の実態とその考察

6年の教材「生物の世界」は5年の教材「渡り鳥」に比べ、短文ではあるが、文章の意味構造を分析した場合必ずしも、明確なものとはいえない。

ただし、冒頭の意味段落である1・2文の場合は、全文章で、作者が何を述べようとしているか、の問題の提起が明確で、意図はとらえやすい教材である。

しかし、見とおしの段階から検証の段階に進み、要点文のふりわけ、焦点化の段階、意味段落の把握の場面では、子どもによっては、かなりの異論の出るところである。

①意味段落把握のための学習指導

要点文のふりわけ、焦点化の場合も同様であったが、意味段落の意味のまとめについての話し合い、および指導では、議論百出して、いずれも、子どもひとりひとりの、論理にもとづいたものであり、共通の理解に達するにはかなりの困難があった。1文か、2文か、どちらを要点文としてよりたいせつに考えるか。この場合は、問題提起の段落として、2文をよりたいせつとみなした子どもが多かったが、

調査結果では1文に回答が多かったのである。意味段落のまとめでも異論が多かったので、特に、段落の意味機能を検討し、① 問題提示、② 人間世界の事例、③ 生物の世界も同様なこと、④ 生物の世界での事例と、協力、助け合いのあることの意味機能と、おおよその共通の理解にたつて学習ノートへの記述にはいったが、結果はかなりまちまちのものになった。

② 意味段落の把握の実態

実験学級C・D学級の意味段落の把握の実態は、図5のとおりである。

a 図-5を見

るとわかるように上位群のとらえ方が、著しく意味段落の区分のし方がすぐれている。次いで中位群、下位群

型	区 分 類 型																上	中	下	計
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
A	[Hatched pattern]																18	9	1	28
B	[Hatched pattern]																7	16	12	35
C	[Hatched pattern]																2	8	5	15
X	[Hatched pattern]																1	11	10	22
文	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	28	44	28	100

(図-5) 意味段落の把握 <注>上・中・下は成績群を示す。その数値は%を示す。
調査対象人数はC・D学級計67人である。

の順である。縦2重線の区分は教師の意味構造分析による原案である。

b B類型は冒頭段落から2段落まで同じではあるが、3段落目で、「生物の世界にもよく観察すると助け合いがある。」という13文までを第3段落にしている。原案では13文も、14・15・16文と同様に「生物の世界には争いもあるが、助け合いもある。」という例として、いろいろの生物の場合をあげたものとして、最終段落とみたのである。あながち否定もできないが意味のまとまりからみて妥当ではない。

一方、要点文の把握では、実験学級の子どもは、13文を第2位にあげていることから、13文を重視して段落区分にあたり苦慮したことも考えられる。

さらにC類型は意味のまとまりから考え不適當であり、X類型は、その他各種の区分のし方があり、その中でも最も多いと思われる型を参考まで示したものである。

c 6年の「生物の世界」は短文であることもつた意味段落のまとめ方は、非常に整然としていた。この点5年生のA類型からG・X類型に至る複雑な結果とは比較にならない。

この最大の原因は、さきにも述べたように、意図の見とおしに対する、要点文を中心とした意味機能についての話し合い、討議が、教師の指導により深められたためと思われる。5年の教材よりもかなり短かく、要点、意味段落の把握に関する話し合いの時間を多くとれたことが、効果のあがった大前提になっている。

要点文の把握と同様、意味段落の把握でも、よりどころとなる意図の見とおしが、中軸をなしていたことが最大の原因ともいえよう。

(4) 意味段落の要約の実態とその考察

① 要約以前の学習指導

共通理解に達した意図の見とおしも比較的抵抗少なく学習が進行したので、要点文の焦点づけも、意味段落のまとめも、討議の時間も多くなり、比較的共通理解も容易だった。

意味段落は、教材構造分析の結果のA類型にまとまり、いよいよ、各段落の要約の学習にうつった。

第1に各意味段落の要点の学習にはいり、①段落では、1文が主か、2文が主かの話し合いをしたが、要点文把握の実態とは異なり2文にその反応がより多く集中した。「問題を出している段落」と意見がまとまり、②段落では、7文に異論なく集中し、「人間の世界でも争いは目につくが、力を合わせて生活していることを知らせている。」③段落では、やはり10文に反応が集中し、「生物の世界も人間と同じで争いは、助け合いより目につくことを述べている。」の意見が多く、最終の、④段落では、15・16文のおおかみの例、13文の、「みつばちやありが助けあっていること。」などと多くの異論が出た。結局、集団での話し合いの結果「生物の世界には争いが、多いが、ほんとうは、助け合い、協力していることを、いろいろの例で証明している段落です。」と、各意味段落の要約とともに意図の見とおしに対する意味機能のうえからも意見交換がなされ、各自、学習ノートへの記録へとうつった。

②意味段落の要約の実態

a 冒頭の段落は、1文と2文とからなっており、要約は容易で「生物の世界には争いがあるが、争いばかりなのか。」という要旨である、B類型の子どもは、主として「生物の世界は争いばかりだろうか」と述べているもので正答と見なしてもよいだろう。A・B合わせて73%の正答率で要約力はかなりよいといえよう。

b 第2段落は、A類型の他は正答といいがたく、23%の正答率でB類型以下77%が誤答である。3文の「それを考えるまえに、まずわたしたち人間の世界を……。」の表現からはじまる人間世界の例示であること、さらに、9文への移行「生物の世界について考える場合も……」の関係的な読みとり方のあさかったことに原因があるろう。この期の子どもには、比喩の加わる文章読解は困難なようである。

c 第3段落では、同じくA類型の他は正答とはいわれぬ。抽象的な表現のため、第4段落の実例などをつけ加えているものが多い。正答率47%で学習後の要約としては良好とはいえない。

d 最終段落は、いろいろの生物の実例をあげているので、それらをまとめ概括する力が劣り、おおかみをはじめとして、みつばち、ありなどの具体例で、「争いもあるが力も合わせる。」といった述べ方をしている。その意味では、A・B・C類型の約80%が正答ともいえるが、小学校6年で、これらを概括して述べる力もたいせつなことであり、純正答は、A類型の27%とみて概括の力は劣るといえよう。

表21 意味段落の要約

段落	類型		A	B	C	D	X	計
	男	女						
1	男		30	10	6	6	0	52
	女		33	0	13	2	0	48
	計		63	10	19	8	0	100
2	男		9	18	15	9	1	52
	女		14	15	13	6	0	48
	計		23	33	28	15	1	100
3	男		25	4	12	9	2	52
	女		22	10	8	6	2	48
	計		47	14	20	15	4	100
4	男		13	15	15	8	1	52
	女		14	13	17	0	4	48
	計		27	28	32	8	5	100

<注> 数値は%を示す。X類型は無答および無意味であることを示す。

③要約の類型別の根拠

表 22

項目 段落	中心となる問題点	要約原案	類型	類型化の視点	子どもの応答事例
1 段落	このような生物のなかまどうしの争いは、わたしたちのよく見たり聞いたりするところですが、では生物の世界は争いばかりなのではないのでしょうか。	生物の世界は争いがあるが争いばかりなのだろうか。	A	生物の世界には争いがあるが、争いばかりなのかを述べたもの。	<ul style="list-style-type: none"> 「生物の世界には争いばかりがあるようにみえるが、争いばかりなのだろうか。」
			B	生物の世界は争いだけなのか。と、1文の争いのことを述べないもの	<ul style="list-style-type: none"> 「生物には争いだけしかないのだろうか。」
2 段落	しかし、みなさんの家のくらしや学校の生活などを考えてみてもわかるように、わたしたちはみんな力を合わせて働き、おたがいに、なかよくくらししているのです。	人間の世界でも争いもありまたなかよく力を合わせてくらししているが、争いよりも目だたない。	A	人間世界の争い助け合いについて述べ、助け合いはあまり目だたないことを述べたもの。	<ul style="list-style-type: none"> 「人間の世界でも争いごとや助け合いもしているが、それはあまり目だたないこと。」
			B	人間の争い、助け合い、目だたないことなどのうち一項でも欠けるもの。	<ul style="list-style-type: none"> 「人間もなかよくくらししているがあまり目だたないということ。」
3 段落	生物どうしの争い、とくになかまどうしの争いは助け合いよりも目につきやすいのです。	生物の世界も人間世界と同様に、争いが助け合いよりも目につきやすい。	A	生物の争いは助け合いよりも目につきやすいこと。	<ul style="list-style-type: none"> 「生物どうしの争いは、助け合いよりも目につきやすいこと。」
			B	述べている意味はわかるが、論旨が明確でないもの。	<ul style="list-style-type: none"> 「生物の世界も人間と同じだ。」 「生物には争いしかないようだが、助け合いもちゃんとある。」
4 段落	しかし、よく観察してみると、それぞれが、ちがった仕事を受け持ちながら、たがいに助け合っていることがわかります。	いろいろの生物は争っているが、助け合いもやっている。	A	生物には争いもあるが助け合いもある。	<ul style="list-style-type: none"> 「生物には、争いばかりでなく、助け合いもある。」
			B	いろいろの具体的な実例で述べたり、生物にも助け合いがあるなどと論旨の欠けているもの。	<ul style="list-style-type: none"> 「えきのとほしいと力を合わせ食物をさがす。」

以下、C・D類型は、論旨が乱れており、A・B類型から推測できるので省略する。

④結果の考察

意味段落の把握では、かなり高い焦点づけがなされたが、要約力は、予期していたより低かった。全文章をとおしてなら子どもは文意にそった応答をするが、要約では、1文1文をまとめ概括する力、すなわち、抽象化、具体化の力の訓練が必要である。具体例を述べながら、意図の中軸がつかぬかれてい

るこの文章独自の問題からくるものでもあろう。

(5) 意図のまとめの実態とその考察

①意図のまとめおよび確認のための学習指導

意図の見とおし、すなわち、仮説の設定から学習を進め、常に意図の見とおしをもとにし、それを中軸として、意図の検証の過程を、子どもみずからが教材と取り組み、主体的な学習ノートへの記述作業をとおして、いよいよ確認、実証する段階に至った。

この段階以前の学習で、適切な学習と指導がなされないと、「九俣^{じん}の功を一瞥^きに欠く」ことになる。

第1に、意味段落の1から4までの各自の要約発表に次いで話し合い討議を行なった。冒頭の段落では、要点把握の場合同様意見、理由等百出したが、統一するまでには至らず、おおよそは「……争いばかりだろうか。」と、「問題をまず出している。」におちついた。

第2段落の場合は、あくまでも人間世界を論じたのではなく、生物の世界をわからせる例として考えることとし、「争いも助け合いもあり助け合いは目だたない。」とおちつく。

第3段落では、2段落を受け、生物の世界に移行する、「目につく、目につかない。」とまとめ、最終段落では、13文を要点文として焦点づけ、要約、意図の見とおしと、各意味段落の要約を板書し、「意図の見とおしを中心にして、要約、および要点文の意味の関係を考え、この文章で作者が、最もいいたいことは何か。」を学習ノートの「意図のまとめ」の欄に記入させ、授業を終了した。

②意図のまとめと確認の実態

発見学習過程の、要点文、意味段落の発見、要約の検証段階を経て、意味構造をとらえさせてきた結果の意図のまとめの実態は、表23のとおりである。

なお意図の見とおしからの学習成立度の検討のため表17も再掲する。

学習の初段階における仮説の設定、この場合の意図の見とおしでは、A・B類型を正答と見なし、36%の正答、64%の誤答であったが、まとめ・確認の段階では、A・B類型、74%の正答率で、誤答率は26%である。発見学習の過程の効果があがったといえよう。しかしこの研究は、1群法による実験授業であるので、推察の域を出ず一般化することはできない。

この学習法の効果は5年の場合とほとんど同じである。

なお学習の成果をさらに検討するため、表23を国語の成績群別に集計し、また図にしてみよう。

③国語の成績群別による意図のまとめの集計

意図のまとめと、意図の見とおしとを対照して集計したのが表24であり、さらに、それを図にしたものが、図6である。いずれも前の図表どおり、調査対象は、実験授業学級C・D学級、計67人である。X類型は前表同様、無答か、無意味の応答を示している。成績群別は、1学期末の国語成績5段階評価のうち、5・4を上位群、3を中位群、2・1を下位群とした。この調査を実施したのが11月

表23 意図のまとめ・確認の実態

次	類型		A	B	C	D	E	F	X	計
	男	女								
まとめ・確認	男		16	22	9	1	3	1	0	52
	女		20	16	6	3	1	1	1	48
	計		36	38	15	4	4	2	1	100
見とおし	男		12	3	16	12	3	6	0	52
	女		16	5	9	9	3	6	0	48
	計		28	8	25	21	6	12	0	100

<注>数値は%を示す。

であるので、1学期の国語成績では信頼度はあまり高くないといえよう。他の成績群別も同じ方法による。

④意図のまとめについての結果の考察

a 図-6を見て第1にわかることは、上位群、中位群の発見学習による効果は顕著であるが、下位群では、効果のほどが明瞭でない。図でわかるように、いくぶん効果があったといわれようが、A類型はさして伸びず、B類型に集中し、C・D・E・Fにも数%ずつ残っている。

上位群の場合は、仮説設定、意図の見とおしの段階では、A類型は、15%で、まとめの段階より正答率が高かったが、まとめの段階で低くなったことが注目される。しかし、見とおしの段階でB・C・D・Fと下位類型に多く分散したのが、まとめの段階で、A・B・Cの上位類型に集中したのは、発見学習の効果があがったと見てよいだろう。

上位群のF類型に1%、1人いるが、この子どもは、見とおしの段階ではA類型であったのが、いろいろ学習した結果「人間と生物の間には、非常に関係がある。人間と生物は何かつながりがある。」と応答しており、他の上位の子どもによく見られた「おたがい協力しなければならぬ。」などの感想、もしくは批判的な応答をしやすいのに似ている。

b 成績中位群の、見とおしの段階から、まとめの段階までの、伸び率は非常に順調である。Aが10%から15%、Bが3%から14%に伸び、Cが14%から9%とさがっているが、A類型からC類型まで順調に伸び、発見学習の効果は高かったといえよう。

c 下位群の伸び率についてはさきにも述べたが、見とおしの段階で、D・E類型が高く、A・B類型が低かったのが、B類型が著しく伸びA類型がやや伸びている。上・中位群に比べ伸び率はかなり低い。

全体をとおして伸び率をみると、A・B類型を正答としてみるならば、36%から73%と、27%の伸び率で、発見学習の効果が認められよう。

⑤考察のまとめ

5年の場合の考察のまとめでも、広岡氏の理論と対照して述べたが、6年の場合も同じことがいえる。6年の場合は特に広岡氏の実験結果に近い。A・B類型を総じて述べるならば、上位群は、7%、中位

表24 意図の成績群別集計

次	成績	類型							計
		A	B	C	D	E	F	X	
見とおし	上	15	2	6	4	0	1	0	28
	中	10	3	14	9	5	3	0	44
	下	3	3	6	7	3	6	0	28
	計	28	8	26	20	8	10	0	100
まとめ・確認	上	14	10	3	0	0	1	0	28
	中	15	14	9	2	3	0	1	44
	下	6	14	3	3	1	1	0	28
	計	35	38	15	5	4	2	1	100

<注>数値は%を示す。対象人数はC・D学級67人

次	成績	%	類型							計
			A	B	C	D	E	F	X	
見とおし	上	20	28	8	26	20	8	10	0	100
	中	20	0	0	0	0	0	0	0	0
	下	20	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	20	28	8	26	20	8	10	0	100
まとめ・確認	上	20	28	8	26	20	8	10	0	100
	中	20	0	0	0	0	0	0	0	0
	下	20	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	0	35	38	15	5	4	2	1	100

(図-6) 意図の見とおしと確認の実態

<注>数値は%を示す。

群は、16%、下位群は14%の伸び率で、中位群の伸び率が最も高い。

ただし、下位群の伸び率も高いがA類型は3%で、しかもC・D類型にも同じ群内でかなりの率の子どもが応答していることから、下位群全体では伸び率が高いとはいいきれない。

5・6年を合わせて、このたび1回かぎりの各学年2学級、計4学級の発見学習の実験授業および調査からの結論で一般化はできなかったが、発見学習の効果は、成績中位群に最も効果があり次いで上位群、下位群の順となる。

3 説明的文章の内容理解の実態とその考察

今年度の発見学習の実験授業では、意図の見とおしとその確認に重点をおいて学習を進めたが、文章に書いてあることがら、内容のたいせつなものについても当然、知識として身につけていなければならぬ。説明的文章では、その意図は当然、内容であることがらについても、わたしたちに、貴重な、知識・情報をつたえてくれるからである。

このことから、実験授業学級にも授業終了後、調査学級と共通の問題により調査を実施した。

(1) 共通調査問題

① 5年の問題

- 1 ②、鳥の「渡り」をする時刻はいつですか。
- 2 8・9文の説明は、小鳥の何を知らせようとしたのですか。
- 3 12文の「夜のやみにかくれて安全に渡りをしようとするのである。」の安全とは⑤の部分では、どういうことですか。
- 4 ⑥の部分では、小鳥たちのどういうことについて説明しているのですか。
- 5 21文は、文章の①、②、③、④、⑤、⑥のうちどの部分に書いてあることをまとめたのですか。
(各問題20点満点で、各問20点か10点か0点の採点法による。)

② 6年の問題

- 1 ①の部分で作者がのべようとしていることはどういうことですか。
- 2 8文の「さほど目立ちません。」とは何が目立たないのですか。
- 3 9文の「生物の世界について考える場合にも同じことがいえます。」の同じこととは、どういうことが同じなのですか。
- 4 11文、争いばかりがあるように考えられていたのはなぜですか。
- 5 ④の部分では、いろいろの生物の何を説明しているのですか。(採点法は5年と同じ)

③ 調査の結果とその考察 (図-7)

調査学級、A・B学級の調査は、文章の1読後、各自の通読も加え、60分間で、意図の見とおし、および、共通問題も含む12問題を記述法で応答したもので、内容についての学習は行なわなかったが記述中の教室環境・ふんい気および時間的余裕もあり調査の条件としてはよかった。

実験授業学級C・D学級は、授業および調査も含めて100分のためおちついた条件で記述できなかったことは否定できない。

実験授業の過程で、要点把握、意味段落の把握・要約などをとおして、実験学級はかなり内容の吟味

検討を行なったが、結果はおおよそ実験学級が優位ではあるが、問題によっては、調査学級より劣る問題、同点の問題もあったのは、予期に反した結果であった。

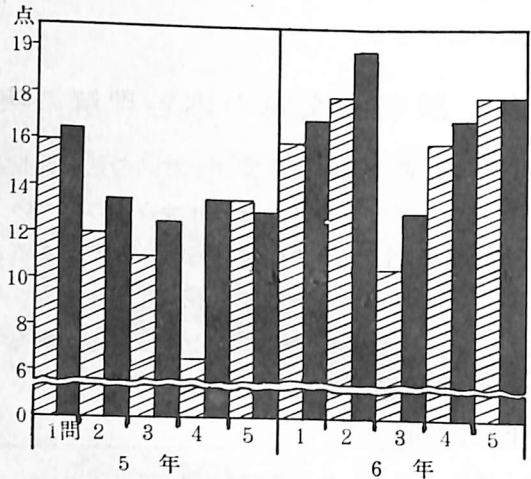
5・6年とも各問題20点満点で、20・10・0点の採点法をとった。

実験授業で感じたことと同様で、やはり6年の方が短文で意図も内容もわかりやすく6年の方が共通問題についての調査でもすぐれている。

5年の5番の問題で実験授業学級の正答率が、調査学級より低かったのは、学習のために与えられた文章には、小段落①、②、③……⑧の指示がなく、調査にあたって、急に小段落区分のある文章を与えられたことと、時間の制約にも影響されたためであろう。

6年の同じく5番の問題で、実験授業学級も、調査学級も同じく18点であったのは、調査学級も同様であるが、事例を数多く提示されたとき、これらを概括する力が、6年でもかなり困難なためである。

具体的な、みつばち、おおかみ、ありなどの生物にとらわれがちであり、抽象的な表現を具体化するとともに、具体的なことがらを概括抽象する指導がたいせつである。



(図7) 文章内容の調査結果

<注> 〇は調査学級A・B, 対象81人
 ■は実験学級C・D, 対象71人
 点数は平均点を示す。

V 研究のまとめ

第3次、全国教育研究所連盟の共同研究では1968年度から「学習指導の近代化」の共通テーマをとりあげた。このテーマのもとに全国の各研究機関は、第1部会から第5部会までに分かれ、第1は「学習指導観調査」、第2は「発見的・創造的学習に関する研究」、第3は「個別指導方式に関する研究」、第4は、「一斉授業いつせいの改善に関する研究」、第5は「教授組織の改善に関する研究」の各研究問題を取りあげた。

本県では、研究体制の実状、県の要望、全県的な施設設備等を考慮し、第2部会、「発見的・創造的学習に関する研究」に、国語と社会が参加することになった。

全国研究所連盟の研究の共同化、あるいはそのための要請に応じるべく、鋭意検討したが、国語では何を発見と呼び、また何を発見させるかは、重大な問題であり、さらに教材の構造化についても定見なく、問題はより深刻になった。

(1) 発見学習に関する理論と主題設定の経過

しかし、国語教育の大家垣内先生は、「文意の直観」を説き、沖山先生は、「意味構造論」および、

「意味の発見」を説いておられることにも注目し、発見学習の研究を始めようとしたのである。

さらに、広岡氏によれば、「国語の読解分野も、内容面と言語面にわたり、正しい読解を必要とするから、数・理・社に準じて、理法分野の性格をある程度帯びている。」と論じ、また、「国語の読解分野は、発見学習に一応適当である。理由は、i 対象的な語法や内容が存在しており、ii 初期印象から明確な把握への生成過程がなりたつからである。だが、文学分野については、発見学習は困難である。」と述べている。

(2) 発見学習と直観

しかし、わたしたちは、国語にかぎらず、次のブルナーの説にも勇を振るい発見学習を検討し始めたのである。ブルナーは、直観的思考と発見学習の問題に関し、「発見的学習法のさまざまな手順を教えれば、直観的思考にどのような効果を与えるだろうか……中略……。ある一定の発見的学習法を教えれば、それは、直観的思考を促進するものだろうか。……中略」と問題をあげさらに、「発見的学習法の一般諸規則 — つまり、類推を使用すること、左右均衡にたよること、制約的条件を吟味すること、解決を視覚化することなど — をしばしば使用しているうちに、それらが直観的思考にすこしも役立つなくなるだろうと考えることは困難である。」「よい直観力をもつひとがその根底にもっている発見の補助となる力は何であるのかはいまのところ知られていないが、とくに研究に値することである。」

さらに、ブルナーの「直観的思考に関する純粹で、曖昧でない定義が可能になるときまで、その課題についての研究をのぼすわけにいかないことも明らかなことである。そのような精緻な定義づけの作業は研究の出発点でなく目標点なのである。」の説も教育、とくに研究を推進する者にとっての力強い発言であろう。

(3) 研究結果の考察のまとめ

以上の諸説を受け、説明的文章の意味構造の発見学習を計画し、実践してきた。

今年度の発見学習の実験授業は1群法によるものであり、5年では1教材をC・D2学級に、また、6年の場合も1教材を同じくC・D2学級に実施し、しかも学習過程の各段階で調査を実施したため、多くの制約条件があり一般化することは困難であるが、上記の条件内での結論であることをふまえ、以下述べよう。

①発見学習では、ほんとうの意味での主体的学習が可能である。さきに述べた学習法に対する子どもの感想発表のとおり子どもが主体である。子どもの意志、意見をたいせつにするなどの、あまいものではなく、子ども自身が仮説をたて実証するのである。数回、よりよい教材で学習トレーニングすることにより、態度が形成され転移力もつくことも期待できる。

②初回の段階であればあるほど、学習時間を多く要することも確実である。個別のノート作業、あるいは思考等にじゅうぶん時間をとることがたいせつである。本実験では、5年の場合、約120分、6年の場合は短文ではあるが、110分は必要であったと執者は考えている。もちろん学習法、ノート記述の訓練により効率的になる可能性もじゅうぶんある。

③集団での話し合いをたいせつにしなければならない。意図の見とおしについての、その根拠・理由の話し合い。要点文の把握とその焦点づけのための話し合い。意味段落のまとめおよび要約に要する話し合い、意見交換、討議等をもっと掘りさげなければならない。そのことによって、文章の意味構造を

より深くとらえられる。とくに各意見についての理由説明の検討と、意図に対する要点文、意味段落のはたらき — 意味機能の点からの検討も非常にたいせつである。

④発見学習の特徴である、意図の見とおしを常に教師も子どもともに念頭におくこと。できるなら明確に板書して、学習過程でいつも、要点文、意味段落、要約等と関連づけておくことが重要である。このことについては、要点文、意味段落、要約の実態と考察の項で述べたとおりである。

⑤以上これを要するに、問題解決学習、系統学習方式等と同じく、結論を急がず、とくに検証の過程をたいせつにすることである。また、子どもの直観、発見、見とおし、洞察力をじゅうぶん、生かされるよう、仮説設定、見とおしの段階も重視しなければならない。

⑥仮説設定、見とおしの段階では、1学級約40人の意見を統一することは困難をきわめる。話し合いをじゅうぶんすることもさることながら、教師の指導による、各人の仮説を統一する概括的な見とおしを提示、指導してやることもたいせつである。

⑦いかなる学習方式をとつても同様であるが、発見学習でも拡散的思考をたいせつにしなければならない。諸説が出てまとまりにくい場合は、相反する意見を対立させ、拮抗場面、相補の場面を作り討議することが非常にたいせつであり、このことにより子どもの思考がより深くなり、定着度も増す。

⑧ただ1回の実験で結論を述べたが、同学級4・5回位の学習で、発見学習法が子どもの身につけ易に目標達成が可能になると推察できる。しかし、諸氏の論にもあるように、発見学習の欠点も多く、万能ではないことを注意する必要がある。教材の構造、学年の発達等の視点からの検討が必要である。

⑨この研究では、既習知識を文章の1文1文、文と文との関係等にかぎったが、「読み通すことさえ子どもはできない。」といった学級に対しては、1文1文の基礎的理解の指導がまずなされなければならない。基礎的学習と基本的学習の差もそのへんにあると考える。

⑩以上、この実験の結果わかった顕著なものをあげたが、今後、系統学習、問題解決学習、一読総合法等との2群法による実験授業を実施し、理論の客観化、一般化をはかりたい。

この発見学習の実験授業および調査にあたり、研究協力校としてご協力をいただいた新潟市立上所小学校の高橋校長先生、友野教頭先生および職員ならびに児童に深く感謝の意を表する。

この研究を担当し、調査の結果をまとめ執筆したのは沢田 勉である。

参 考 文 献

- 意味構造に立つ読解指導(沖山 光)○創造性の開発(ヴァン・ファンジェ)○教育科学国語教育
- 国語教育の構造と思考(沖山 光)○創造性の教育ⅠⅡ(恩田 彰)○授業研究
- 国語科の基本的指導過程(興水 実)○学習についての学習(ブルーナー)○現代教育科学
- 現代の国語学力(興水 実)○教材構造入門(広岡亮蔵)○実践国語
- 国語教諭要説(倉沢栄吉)○構造国語教育入門(沖山 光)○文章構成法(森岡健二)
- 学習過程の構造的な研究(村上芳夫)○未来からの挑戦と教育の現代化(教育改革研究会)
- 学習過程の構造(小川 正)○教育評価の技術(橋本・榊原)○国語指導法事典(興水 実)
- 教育の過程(ブルーナー)○生産的思考(ウェルトハイマー)○国語教材のあり方と学習指導(興水 実)
- 教育内容の現代化(広岡亮蔵)○読解力の形成とその指導(県立教育研究所)
- 発見学習(広岡亮蔵)○教育の近代化推進資料(全教連)
- 子どものものの考え方(波多野・滝沢)○教育研究法(小野寺明男) その他