ISSN 0387-284 X

読書科学

第42巻 第3号（通巻 第 165 号）平成10年10月1日 発 行（季刊）

原著
広告を読むことの学習指導に関する一考察　金子　守
二面的開示授業分析の枠組みと分析の実際　下田好行
小学4年生は説明文をどう読むか　梅澤　実
日本読書学会会員名簿

165

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原著

広告を読むことの学習指導に関する一考察

筑波大学　金　子　　守　83

二面的開示授業分析の枠組みと分析の実際

——「ごんぎつね」の授業分析を題材に——

信州大学　下　田　好　行　90

小学4年生は説明文をどう読むか

——説明文読解過程における既有知識と説明文スキーマの働き——

鳴門教育大学　梅　澤　　実　98

日本読書学会会員名簿　106

日本読書学会役員（1996年4月1日～1999年3月31日）

会　長（理事長）　福沢　周亮
副会長（副理事長）　桑原　　隆
常任理事　阪本　敬彦　佐藤　泰正　首藤　久義　高木　和子　鳴島　　甫
湊　　吉正　村石　昭三
理　　事　有沢俊太郎　池田　進一　今井　靖親　内田　伸子　大村　はま
金子　　守　倉澤　栄吉　田近　洵一　王岡賀津雄　徳田　克己
野地　潤家　増田　信一　横山　範子

監　　事　岡田　　明　塙　　和明

常任編集委員　鳴島　　甫（編集委員長）
池田　進一　金子　　守　阪本　敬彦　首藤　久義　徳田　克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原　敏道　今井　靖親　内田　伸子　江連　　隆
大城　宜武　大西　道雄　岡田　　明　北尾　倫彦　小嶋　恵子
後藤　惣一　小林　國雄　鹿内　信善　高木　和子　塚田　泰彦
府川源一郎　村井万里子　村石　昭三　望月　善次　山田　　純
萬屋　秀雄

The Science of Reading, Vol. 42, No. 3 (1998)

広告を読むことの学習指導に関する一考察*

筑波大学　金　子　　守**

目的と方法

新聞は，よく，時代や社会を映し出す鏡と言われる。その新聞の記事の半分近くを占めるのが広告である。新聞広告にも，現実の社会のあり方や時代の変化などが最先端の情報とともに的確に反映される。と同時に，その時代や社会がどのように変わっていくのか，その変化を予見し，その方向性を暗示する役割ももっている。

マスメディアとしての新聞広告には，さまざまな特性がある。『新聞広告で現代を読む』によると，そのさまざまな特性のうち，いくつかのマスメディア間での優位性を示すものとして，信頼性，説得性，記録性，知識性，話題性，確認性，教育性などのほか，たくさんの特性が掲げられている（日本経済新聞社広告局，1997)。新聞広告には，また，広告コミュニケーションを通して送り手と受け手とを結ぶ「双方向性」もあり，受け手（読み手）を「変わる時代の座標軸[1]」にしっかりと立たせ，最先端の情報を発信することによって，読み手自身にとっての「現在」を確認し，いろいろな人たちと相互の異なる考えや意見を交流することによって，それぞれの「現在」に対する理解と認識を深めることができる。

ところで，国語の教科書教材には，政治的で，社会性に富んだものがそれほど多くない。こうした現実の中で，社会の変化に柔軟に対応し得る人間を育成し，「豊かな人間性や社会性，国際社会に生きる日本人としての自覚を育成する」（教育課程審議会，1997）ためには，適切な学習材を発掘する必要がある。その点，新聞や新聞の広告は身近で，話題性，信頼性，教育性のある学習材と言える。

国語科では，広告の言語表現そのものを読むことによって，例えば，主として知識の獲得と言語による認識力，論理的な思考力や判断力，表現力等の育成が図られることになる。

また，広告の表現は，広告制作者（コピーライター）によって，生活者の立場に立って，目的や相手をしぼり，商品やサービスなどの訴求ポイントやアピールポイントを的確にとらえ，さまざまなレトリックを駆使して産出される。したがって，その説得性や話題性，発想や創造性，構成や叙述，文体や語句の選び方等を読むことは，国語科における「理解」や「表現」の学習に効果的に生きて働くものと思われる。

さらに，広告の表現を「読むこと」の学習を通して，日本人の言語表現のあり方やスタイル，日本人の精神や心理に対する理解と認識を深めることも期待できる。

広告あるいは新聞広告に関する本や雑誌は数多く出版されている。しかし，学習や授業を前提とした国語教育の中で論じられることは，非常に少ないと言える。

本研究は，国語科の学習指導で広告の読みを取り上げることによって，児童生徒に何を与え得るか，その学習指導上の意義を明確にすることを目的とする。このため，広告に関する文献と実際の新聞広告を収集し，それらを吟味整理して結論を導き出すという方法を採用した。収集した文献は約50点，新聞広告は1996年5月4日から1998年2月13日までの期間を中心とした約500点である。

---

* Reading instruction using advertisements.

**KANEKO, Mamoru (University of Tsukuba)

成果1．広告の表現の特徴と広告コミュニケーションの機能――教材としての価値の明確化――

ロラン・バルトの「広告のメッセージ」によれば，「あらゆるメッセージは，表現の面つまり記号表現と，内容の面つまり記号内容とが結びついたものである」という。そして，広告文には「二つのメッセージが含まれていて，そのからみあいそのものが広告の言語活動の特殊性を形づくっている」とも述べている。さらに，この二つのメッセージを，外示義と共示義という記号内容を用いて説明し，「広告の意図を捨象し，字義通りの意味に解した文」――外示（デノテーション）のメッセージと，もう一つは，「修辞（レトリック）にもとづく種々の文体的な特徴」をもった記号表現による記号内容で，「あらゆる広告のメッセージを通じて，唯一であり，つねに同一である」という「広告された製品のすばらしさ」を意図した文――共示（コノテーション）のメッセージから構成されているメッセージのことであるとしている（ロラン・バルト，1991）。広告の表現の最終的なねらいは，その表現を通して，広告する商品等のよさや価値を訴え，内容を理解・納得してもらい，印象づけ，購買行動を誘うことにある。波多野完治も「広告文の心理学」の中で，「広告や宣伝は，事実の一面を量的に拡大して示す文なのである。それは読者をして一定の行動にかりたてる。アクションにいたらぬ広告は，広告としての値打ちをもたぬものだ」と述べている（波多野，1977）。「事実にもとづいた一面の誇大化」（波多野）を試みた広告の表現（キャッチフレーズ）は，その時代や社会の現象を映し出し，そこに生きる人たちの要求や疑問，その他種々の訴求のポイントを踏まえ，一定の枠の中で，産出される。そこには，さまざまな表現上の工夫が凝らされる。広告の表現では，まず「最小の費用で最大の効果をあげる」（波多野），その豊かな表現性が問われることになる。

チャールズ・ヤンによれば，新聞や雑誌の広告の表現は，ふつう，次の二つの構成要素から成っているといわれる（チャールズ・ヤン，1993）。

(1) ヘッドライン――新聞記事の見出しに当たる。見込み客を選び出し，その人たちの注意をひきつけ，訴求点を即座に理解させて本文へ誘動（ママ）する機能を持つ。

(2) ボディ・コピー――広告の本文であり，訴求対象の興味をつなぎながら，訴求点を有効に伝達し，行動をうながす。

(1)のメインコピーのほかに，サブヘッドというコピーもあり，この二つを合わせてキャッチフレーズと呼んでいる。そのほか，スローガンや広告主，映像（イラストや写真等）があればその説明も含まれる。

広告の表現には，受け手（読み手）を立ち止まらせるものがたくさんある。次は，平成8年8月17日付の朝日新聞夕刊に載った，大阪ガスのキャッチフレーズである。

ガスって，冷たいのね。

共通のコードやイメージをもつ「ガス」の概念をこえて，「ガスは冷たい」としたところに，新しい発想と表現の創造がある。池上嘉彦が「日常のことばでは，語形と語義の間に，慣習によって定められた結びつきが出来上がってしまっている」（池上，1987）と言うように，我々は，一般に，「日常のことばの記号性」（池上）にとらわれている。このコピーは，「既成の語形と語義の間の結びつきをずらし」（池上）た創造的な表現で，広告の表現ではよく使われる手法である。

このコピーは，広告主の大阪ガス，新聞の日付からもわかるように，盛夏，近畿地区の住民や会社などに「ガス冷房」の設置を勧誘したもので，次のサブのコピーを読めば，その意味もはっきりしてくる。

「ガス冷房」の心地いい冷たさが，近畿一円に広がっています。

このように，サブヘッドでメインコピーの種明かしをし，さらにボディ・コピーで，

ご存じですか。大規模新築ビルの87%はガス冷房です。

と示して，さらにその解説を数行付し，「ガス冷房」の広がっている理由を具体的に三つ掲げ，やはり3～4行の解説を添えて，「ガス冷房」のすばらしさとその設置

を訴えている。

①経済的　②ビルなどのエネルギーの消費の改善に役立つ　③環境にやさしい

コピーに掲げられたこの三つの事柄は，消費者のニーズに応え，現代社会の大きな課題である，地球温暖化という環境問題に対する企業の姿勢や考えを示している。読み手は，こうした表現を通して，買い手のニーズをはじめ，時代や社会の動きや課題，人々の要求や願い，生活様式などを読む。また，立場や視点を変えることによって，表現することの意義や表現上の留意点，効果的な表現のしかたまで読み取ることができるのである。

ところで，北村日出夫は，広告コミュニケーションの機能として，次の四つをあげている[2]。

① 道具性（受け手に購入を促すための機能）

② コード性（言語習得の機能）

③ 行為性（それに接することだけを目的とする娯楽的な機能）

④ 関係性（発語行為の材料として人間関係を滑らかにする機能）

広告のメッセージの場合，窮極のねらいはわかっているので，読み手は，外示の説得的コミュニケーションのメッセージを読みながら，（その意味を理解した場合は）その表現がいかに巧妙，自然，かつ創造的で，しかも知性をゆさぶり，格調をもって，共示のメッセージを組み込んでいるか，その道具性やコード性を確かめ，その詩的機能[3]を味わおうとする。読み手が，優れた広告の表現だと感ずるのも，多くはこういうコピーに出会った場合である。かくして，広告コミュニケーションの娯楽的機能が働くことにもなる。さらに，これが流行語ともなれば，行為性や関係性とも関わってくることになる。

成果２．広告の表現を読むことの学習指導の意義

ここでは，広告の表現について，新聞や雑誌あるいはホーム，電車の（中吊り）広告など，文字によるものとし，音楽や絵画，演劇・演示，音声表現など，聴覚的，視覚的・映像的な効果を除いて考えることにする。

さて，コピーライターの仲畑貴志は，広告という仕事は「消費者だけを標的にしては競争に勝てない」としながらも，実際にコピーを作るときには，「企業と商品と市場をよく研究して，何を言うか，いかに言うかを明快にしたうえで，それを表現に変えていく」と述べ（仲畑，1990），また，志津野知文は，広告制作者について，次のように述べている（志津野，1994）。

広告制作者は，コピーを書いたり，デザインをすると同時に，生活者として，その商品に素朴に向かう。また，その時代のトレンドにいつもアンテナを張りめぐらして，その商品を位置づけようとしています。切り口が新しいこと，ユニークなこと，共感性が多いことは，今や“効く広告”づくりには欠かせないポイントなのです。

また，広告づくりのポイントについて，

時代のトレンドを読み，その半歩先を行く努力，あるいは個人的な技量の成長をはかることです。

とも述べている。

このことは，広告制作者が，広告課題をいつも時代や社会の中に位置づけ，それを生活者（受け手）の立場に立って，「効く広告づくり」のための「切り口探し」に励んでいる，ということを表している。

これを，読みの指導という観点から押さえると，広告の表現では，説得性については当然のこととして，話題性，切り口や発想の新しさ・ユニークさ，創造性の豊かさ，共感性，予見性など，訴求の重要なポイントとなっている事項を挙げることができる。

読み手は，新聞記事や広告を，その時代や社会を生きる者として，今「何が」話題となり，「なぜ」「だれに」対して「何を」問題としているのか，また，それをどう考え，どのように対応するのか考えながら読む。広告の表現は，現に動いている事態や現象に対して，一つの考え方やあり方を示している。

そこで，広告の表現を読むことの学習指導の意義の第一として次のことを挙げたい。それは，今，注目されている国際化・情報化・環境などといった大きな問題から暮らし向きや生活様式，言語生活に関わる身近な問題ま

で，その現状と課題，課題の解決方法等を読むということである。さらに，近い将来はどうなるのか，人間の夢や理想，あるべきライフスタイルは何かなどについて，現代より半歩先のことをどう映しているのかを読むことである。その際，課題（問題）解決にあたって，自ら学び自ら考える探究的学習が展開される中で，考える（力を養う）読みや創造的な読みが実践されれば，そこで学んだことが，社会生活を豊かに営むうえで，大いに生きて働くことになる。そこで，こうした学習の必要性について，その理由を三つ挙げておく。

第一に，教科書の問題がある。教科書は，現代のホットな事象を取り上げ，それを教材にするのは難しいということである。しかも，教育的な配慮もあって，政治的な問題をはじめ，内容もかなり限定されたものになる。伝統的な価値観もゆらぎ，また激しく変化する時代や社会に生きる子どもたちに，将来に向けて，現実を見据え，地に足のついた思考と行動を求めるのには，少々問題があるのではなかろうか。

第二に，社会性・話題性のある学習材には，生徒がたいへん興味を示すということである。平成８年度，筆者が筑波大学附属中学校３年生に「広告（CM）の表現について考える――あなたもコピーライターになれる――」というタイトルで，２時間続きの授業を13回実施した時の，社会への関心に関する調査では，７段階評価で学年平均値4.4に対して，このコースでは5.3と，社会科と同じ程度の高い数値を示している[4]。同じ国語科でも２年生に実施した「百人一首で楽しもう」では，平均値は3.5であるのに比べれば雲泥の差である。やはり，社会性のある学習材を授業で取り上げる効果は大きい。これを読みという面からだけでなく，表現するという面から考えると，話題の豊富さや表現する内容の豊かさ，自分の考えをもつことなどにも通じる。まさに，書けない，話せないという表現上の問題点を解決する一つの糸口ともなると言えよう。

第三に，平成９年11月17日に教育課程審議会から「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」が公表されたことと関わる。その中で，「生きる力」としての自ら学ぶ力，自ら考える力を育成することとともに，「豊かな人間性や社会性，国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」が盛られている。今後ますます，「国際化，情報化，環境問題，高齢化社会」への対応が迫られ，国語科でもそれらに関する学習の充実化が求められてくるだろう。以上からも，現実を踏まえ，話題性があり，社会性・教育性に富んだ広告のコピーは，学習材の一つとして価値があるものと思われる。

次に，一つの例を挙げる。

次は，㈶日本食肉消費総合センターが広告主のメインとなるキャッチフレーズである。これには，厚生省生活衛生局と農林水産省畜産局が編集に協力したことがコピーに示されている。平成８年８月22日付の朝日新聞に掲載されたものである。

夏バテ解消宣言。

肉料理を食べる！

肉料理を食べて夏バテを解消することは，別に目新しいことではない。ありふれたコピーである。が，なぜ，これがヘッドラインとなっているのだろうか。また，財団の広告に厚生省や農水省などの官庁が編集に協力しているとは，普通，考えられないことである。なぜ，こうした権威のようなものを借りなければならないのか。こうした疑問を抱きながら，サブヘッドを見てみると，

肉料理，加熱すれば心配無用！

ステーキなどは，表面をきちんと焼けば安心して食べられます。

ハンバーグなどは，食材の厚みを薄くするなど中までよく火が通るよう加熱して下さい。

とある。本来ならば，商品の良さや価格の安さなどを訴え，他社との違いを強調するはずのものが，そうではなく，料理のしかたや食べ方まで懇切に指示している。

さらに，ボディ・コピーを見ると，「焼く，揚げる，ゆでる，蒸す，煮込む」など火を通す調理法や，調理用具の消毒や手を洗うことの励行などが箇条書き風に，活字のポイント，字体まで変えて示され，「安心」「安全」

を強く訴えている。このキャッチコピーの外示義は，おそらく小学生にも理解できるだろう。だから，かえって，「何が」（主題）や「何を」（話題）に着目して表現の意味を読み取りながら，「いかに」表現されているかに注目し，表現の意図「なぜ」を読み取ろうとするのである。

このコピーが掲載された平成８年８月のころであれば，この「なぜ」は，比較的容易に解けたはずである。テレビや新聞などのマスメディアを通して連日話題となっていたからである。そういう意味では，これは話題性に富み，ターゲットを主婦にしぼった，問題解決型で説得性のあるコピーだったのである。

ところで，かれこれ２年前に起きた社会的な事件と結びつけて，このコピーを読んだ読者は何人いるだろうか。この事件とは，大阪の堺市をはじめ，いくつかの地域で発生し，死亡者まで出して日本中が大騒ぎとなった，O—157事件のことである。発病者から推して学校給食が原因ではないかということで，その食材や施設・設備等が問題となった。疑いをもたれた食材は敬遠され，生産・販売等の業者にも深刻な打撃を与えた。そのころのコピーがこれである。このことに照らせば，ごく平凡であたりまえのコピーで，しかも関係官庁が編集に協力したという最前の疑問も，かくして氷解するわけである。

文章を読解するという点では，広告の表現を読むのも，文学や評論を読むのも変わりはないと言えるのかもしれない。しかし，これを広告コミュニケーションの機能やメッセージの意図を踏まえながら，広告の表現自体を読むことを目的に学習材として使うとなれば，読むことのねらい，内容や方法，評価の観点なども違ってくる。

仲畑貴志が，広告の言葉について，効率とか効果の面から，「すでに受け手に内在している価値観とか思いを顕在化させたものがその商品にうまく繋がっていくという表現が，いちばん効率がいい」と述べている（仲畑，1990）が，このコピーの場合も，一見平凡でありふれたように見える表現も，その時の課題や，問題に対する解決法を目的や相手を明確にして，それにふさわしい表現を選んだことになる。関係官庁の名を入れたのは説得の機能を強化するためであると考えられる。そういう意味では，総合的に見て，表現の効果を考えたコピーであると言えるのではなかろうか。表現の娯楽的機能や詩的機能の面から見れば，逆の評価も考えられるが，それは読み手の好悪の問題でもあると言えよう。

このように，広告の表現を読む場合，メッセージを字義通り読むだけで終わらせてはならない。学習者に現にそこに生きている人間としての立場に立たせて，「現代の社会や時代を考えながら創造的に読む」という視点をもたせることが重要である。

さて，広告の表現を読むことの学習指導の意義の第二として，第一で指摘した，広告の表現の内容を読むことと関わって，表現そのものを対象に，そのレトリックを読むということを挙げることができる。

前にも述べたように，広告の表現の窮極のねらいは一つである。ところが，ほとんどの広告が，宣伝する商品やサービス等について，直接にそのすばらしさがわかるように表現せず，間接的にそれとなく，自然に表現しようと，工夫が凝らされている。広告の制作作業では，マーケティング戦略に立ち，ターゲットや商品などの表現コンセプト，アピールポイントほかさまざまな面から検討したうえで，コピーライターが，一定の条件の中で，キャッチフレーズを含めた，メッセージを紡ぎ出すことになる。その時に特徴的に見られる手法が，レトリックによる表現技法である。さまざまなレトリックを使って，受け手を説得し，印象づけ，行動させようと試みる。広告の表現は，一般的に，簡潔であり，しかも比喩的で，なかには論理の飛躍した表現などもある。また，受け手に，強烈なインパクトを与え，印象づけるために，しばしば文法を破壊した表現が使われたりもする。

最近２～３年のコピーを中心に，いくつか挙げてみる。

○一枚の宇宙。（８・５・４　読売新聞）

「好奇心が知の宇宙を駆けめぐる」のコピーに続いて，「CD-ROM世界大百科事典」の説明をしたボディ・コピーがある。

○中心を住む。（９・９・18　朝日新聞）

三井不動産のコピーで，都心の展望ができる，東京の佃島に誕生したマンションの広告である。「私の好きな生活」「21世紀を暮らす，都心の超高層住宅。水と緑の〈リバーシティ21〉に誕生。」のコピーと，中央にカラーでセンチュリーパークタワーの完成予想図を配している。助詞「を」の使い方とともに，都心の超高層マンションにマイホームがかなえられるという夢を信じさせて，ひきつけられるコピーである。

○街の代名詞たれ。（9・10・9　朝日新聞）

勧業不動産が東京の南雪谷に建てたマンションの広告のメインコピーで，ボディ・コピーに「この街の代名詞たる建築になる……」とあるので，この意味もわかる。

こうしたレトリックを駆使した表現を読むことを通して，語感や言語感覚を磨き，楽しみながら表現技法を習得するとともに，現代を読み，表現のあり方を併せて考えていくのである。特に，ことばの伝達と創造における，ことばの詩的機能に着目し，広告の表現が「何を」「いかに」表現しているか，その「いかに」の修辞上・文体上の特徴を，読み手から書き手，さらに新しい読み手の立場に立って読み取るという「読むこと」の学習が，同時に，「なぜ」「だれに」「何を」「いかに」表現するか，その中でもとりわけ「いかに」に重点をおく「書くこと」の学習に生かされるわけである。レトリックを読むということは，和歌の表現技巧を解き味わい，クロスワードパズルを解く言語遊戯に似たところもあり，表現のしかたや表現の技法を味わいながら内容を読み取る学習もなかなか興味深いものがある。

そこで，さらに，平成9年の11月の教育課程審議会の「中間まとめ」にも指摘され，現在，学校教育でも課題となっている「論理的思考力や表現力」の育成という面から述べてみよう。

前述したように，広告のキャッチフレーズは短く，しかも，さまざまなレトリックが使われ，比喩的で，論理の飛躍がある場合が少なくない。読み手は，表現を通して，ことば相互あるいはことばと映像などの関係づけをし，既有の知識や情報を活用して判断し，同時に，想像・創造をしながら，隠れていることを明らかにし，空白部分を埋めようとする。そして，読み（＝考え）を訂正しながら，また新たな読みを産出し，正確な読解に向けて，論理的に思考を展開しようとする。読み手は，こうして，広告の文章を論理的に解く筋道としての考え方，つまり，広告の表現の読み方を学ぶのである。と同時に，広告の文章を読むことで，効果的な表現のしかたを学び，その活用のしかたや生かし方を身につけていくのである。

その他，広告の表現を読むことを通して，日本人の言語表現のスタイルや表現のしかたに気づき，そのことを検討することによって，日本人の精神構造や心のあり方，伝統的な言語文化などを理解する学習も考えられる。

結　論

これからの学校教育は，生涯学習に根ざした，自己学習力，自己評価力など，より豊かな「生きる力」を育成することをめざしていると言える。国語科の場合，「生きる力」として，自ら学ぶ力，自ら考える力や情報活用能力，言語運用能力を養うことになるだろう。そうすることが，「中間まとめ」の「豊かな人間性や社会性，国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」にもつながっていく。

こうした大きな目標を見据えながら，「広告の表現（キャッチフレーズ）を読む」学習指導を通して，次のような能力や態度を育成することが期待できると考えている。

(1) 広告の表現が差異をコミュニケートするということから，物事の価値を相対化してみようとする習慣や力をつけ，また，多種多様なものの中から，比較・検討して一つを選択する力を育成することができる。

(2) コピーと映像その他を意味のあるものとして結びつける力，つまり，関係把握力や関係認識力を育成することができる。

(3) 比喩や論理の飛躍が多いということから，論理的，創造的に思考する力，想像力を豊かにし，文学的に認識する力を育成することができる。

(4) メッセージの内容がきわめて具象的なものが少なくないということから，新しいコミュニケーション技術としての，具象的にものごとを把握し伝達する能力を育成することができる。

(5) 新しい意味としての語句の用法を獲得し，応用することができる。

(6) 文字，表記，表現のしかたなどを通して，日本語や日本の文化に対する理解と認識を深めることができる。

広告の表現について，「読むこと」からだけでなく，「書くこと」からの考察，さらに，「読むこと」「書くこと」の具体的な実践をまとめることがあるが，それらは今後の課題としたい。

注

(1) 平成10年2月3日付「読売新聞（夕刊）」に掲載された「社団法人日本新聞協会」によるコピーの言葉。

(2) 北村日出夫・山路龍夫・田吹日出碩1983『広告キャッチフレーズ』 有斐閣 なお，北村は『マス・コミュニケーション入門』1979有斐閣新書でも，このことについて述べている。

(3) 「詩的機能」については，例えば，池上嘉彦1987や，池上嘉彦・山中桂一・唐須教光1985『文化記号論への招待』有斐閣などが参考になる。

(4) 筑波大学附属中学校1997『研究資料32 総合学習研究(22) 教育課程研究』 この数値は，統計的手法を用いて8つの因子について行った「社会への関心」に関する自己評価の学年平均値を表している。

引用・参考文献

池上嘉彦 1987. 『記号論への招待』 岩波書店

池上嘉彦 1992. 『ことばの詩学』 岩波書店

稲垣吉彦 1987. 『入門マスコミ言語論』 大修館書店

教育課程審議会 1997. 「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」

佐藤信夫 1986. 『レトリック感覚 言葉は新しい視点をひらく』 講談社

志津野知文 1994. 『広告の実際』 日本経済新聞社

仲畑貴志 1990. 『コピーライターの実際』 kkベストセラーズ

日本経済新聞社広告局編 1997. 『新聞広告で現代を読む』 日本経済新聞社

波多野完治 1977. 『文章心理学大系4 最近の文章心理学』 大日本図書

S・I・ハヤカワ 1949. 『思考と行動における言語』（大久保忠利訳） 岩波書店

森岡健二 1988. 『文章構成法』 至文堂

チャールズ・ヤン 1993. 『広告の科学』 中央公論社

ロラン・バルト 1991. 『記号学の冒険』（花輪光訳） みすず書房

SUMMARY

The purpose of this study was to examine the use of advertisements in Japanese-language education as teaching materials in the classroom. Books and research reports on advertisements were analyzed to identify key social and stylistic features.

It was suggested that students could be encouraged to develope the following capabilities through reading instruction that made use of advertising copy：

(1) to understand present conditions in contrast to the time and type of society reflected in an advertisement；

(2) to study effective communication through reading and appreciating the rhetoric used in advertising；

(3) to make comparisons, choices, and informal judgements of the value of things and images；

(4) to understand the relationship between the message of an ad and the images used；

(5) to comprehend any logical gap between the advertised product and the metaphor used in the ad copy.

The Science of Reading, Vol. 42, No. 3 (1998)

二面的開示授業分析の枠組みと分析の実際
——「ごんぎつね」の授業分析を題材に——*

信州大学　下　田　好　行**

1　課題設定

客観的な授業分析では，比率分析などによって授業の特徴的なパターンを導き出そうとする。しかし客観的な手法で導き出された授業分析は，授業の表面的な部分を捉えるだけで，授業の深い部分（隠れたカリキュラム）にまで到達する分析はできない。一般にコミュニケーションでは，表現された「言葉」以外にもいろいろな要素が伝わる。言葉の奥にある意識も同時に伝わる。これを「隠れたメッセージ」と言い換えてもよい。このように隠された心理的やりとりまで問題にしないと，コミュニケーションは正確に捉えられない。授業中のコミュニケーションにおいても同様である。単に授業者や学習者の「言葉」といった表面的な部分だけを分析するだけでは不十分である。そこで筆者は，授業者・学習者のことばの奥に隠された心理的意味を捉える授業分析の方法を考えた。これを「二面的開示授業分析システム」とした。この方法はドイツの教育学者クラフキ（W. Klafki）の「二面的開示（Doppelseitige Erschliessung）」の教授理論を参考に筆者が作成するものである。そこでこの研究では，二面的開示授業分析の枠組みを構築するとともに，そのシステムが実際の授業場面の分析に使用できるものであるかどうかを検討することを目的とした。授業分析の対象となる授業実践は「ごんぎつね」（小学校国語科四年生の教材）を用いた。

* An analysis of classroom work based on *doppelseitige Erschliessung* (a dual structure of open-mindedness) ——Its theoretical framework and application—.

**SHIMODA, Yoshiyuki (Shinshu University)

2　二面的開示授業分析システムの枠組み

(1)　「客体的側面」と「主体的側面」からの解釈

渡辺光雄（1994）はクラフキの「二面的開示」を「客観的側面で『一般的』内容が明らかになることであり，主観的側面で『一般的』洞察・体験・経験が生じることである」と説明している。また高久清吉（1968）は二面的開示を「客観的または実質的側面からみれば陶冶とは，人間の当面する物的及び精神的現実に対し人間の心が開かれていることである。陶冶とは客観（実質）・主観（形式）の二側面を同時に開くことである」と説明している。

この「二面的開示」の考え方を実際の教授学習場面で使用するためには，まず「二面的」とは何かを明確にしなければならない。そこで二つの側面の意味する内容をカテゴリーで説明することにした。二面的開示の「客観的側面」「主観的側面」は，これを授業場面に即して考えれば「客体的側面」「主体的側面」と言いかえることができる。つまり客体的側面は学習者にとって学習の対象となる内容であり，主体的側面とは学習する際に起こる学習者の内面的変化であると考えることができる。

客体的側面は「実質陶冶」の側面である（高久清吉，1968）。そこで客体的側面のカテゴリーを「教材構造（知識）」「教材解釈（知識・価値）」「教材としての教師（価値）」とした。「教材構造」はその教材自体が持つ知識的な内容である。「教材解釈」は教材構造に授業者の意味づけが加わったものである。学習者にとってみれば，教材構造の知識と授業者の価値である。「教材としての教師」は学習者にとって教材とうつる教師の価値的

側面（授業者の行動・ことば・意識）のことである。

上記のカテゴリーは学習者を中心に発想したものである。そこには授業者からの発想がない。つまり学習者と教材，学習者と授業者との関連はあるが，授業者と教材，授業者と学習者との関連はない。一般に授業は，教材（教育内容）・授業者・学習者の三つの要素で構成されている。この三つの要素が共に流れていくのが授業である。したがって，授業者の学習者を見る意識，授業者の教材を見る意識（教材研究）までもが授業分析の対象とされなければならない。今，授業者の教材研究の過程を考えてみる。ことばによって表現された「教材構造」は，授業者にとっては客体的側面となる。しかし授業者の意味づけ（価値）をも含めた「教材解釈」，および「教材としての教師」（授業中の教師の意識）は，授業者にとっては主体的側面となるのである。この授業者の主体的側面が学習者から見れば客体的側面となるのである。したがって授業者の教材研究，授業中の授業者の意識も主体的側面のカテゴリーによって解釈されることになる。このことからも主体的側面のカテゴリー設定は必要となってくる。そこでカテゴリーの設定を以下のように行った。

主体的側面は「形式陶冶」の側面である（高久清吉，1968）。それは人間の認識過程の側面でもある。したがってまず人間の認識とは何か，認識の構造はどうなっているかを考えなければならない。フロイト（Freud, S.）は人間の心を「意識」「前意識」「無意識」の構造で示した。ドイツの精神分析学者ゴットシャルト（Gottschaldt, K.）も，人間の認識を「知性的上層（Noetischer Oberbau）」と「感情的根底層（Endothymer Untergrund）」とに分けた[1]。また「合流教育（Confluent Education）」を創始したブラウン（G.I. Brown）は，人間の認識を知的人的機能である「表層」と人的統合的機能である「中間層」，情意的人格機能である「内層」とに分けた[2]。さらに，「完全習得学習（Masterly Learning）」を提唱したブルーム（B.S. Bloom）も教育目標分類学（Taxonomy）において，教育目標を下位目標から上位目標へと配置した[3]。このようなことから筆者は，人間の認識には深さが存在すると考えた。したがって主体的側面のカテゴリーも深さのレベルを表現できるように層状に配置した。「表層認識」「中層認識」「深層認識」に分けた。表の上から下に向かって認識過程が深くなるように配置した。「表層認識」は，「意識の拡散」と「知識的認識」とに分けた。意識の拡散は，学習者が学習に集中していない状態を想定した。知識的認識は，断片的な知識をただ単に受け入れる状態を想定している。

「中層認識」は，「論理的認識」と「感情的認識」とに分けた。授業場面において発生する学習者の意識にはさまざまなものがある。感情的に高ぶった場合もあれば冷静に思考している場合もある。人間の精神作用のうち，「感情」と「思考」と「直感」はどのように区別できるのだろうか。先にあげたゴットシャルトは，知的上層の「論理思考」と内部感情的根底層の「感情思考」とを区別している。論理思考よりも感情思考の方が無意識層に近く内層であることは理解できる。それは人間の意識の根底にある欲求の影響を受けるからである。森田療法の創始者森田正馬は，葛藤・とらわれの状態を「精神交互作用」と呼んだ。そしてこの精神交互作用は欲求の強さと「はからい」からくるとした。そこで筆者はこの欲求がからんだ葛藤的な精神作用を「感情的認識」と呼び，理知的な「論理的認識」とは区別して考えた。論理思考では葛藤的な場面はあらわれない。それは意識が対象に向かい，自己に戻ってくることがないからである。それに対して感情思考は，意識が対象に向かいつつも結果的に自己の内側に戻ってくる。ゆえに葛藤となるのである。

「論理的認識」では，「理解」「比較」「構造の把握」「推理」を想定した。これはブルームの教育目標分類学を参考に設定した。理解とは，1つのコミュニケーションを別のかたちに変えることである。比較は，コミュニケーションのなかで要素と要素を分け，さらにその関係を捉えることである。構造の把握は，要素相互の重みづけを行い，それを全体のなかで構造的に位置づけることである。推理は，要素と要素を関係づけ，新たな前提を作りあげることである。「感情的認識」では，「抑圧」「葛藤」

「衝動」的な場面を想定しカテゴリーを設定した。一般にこの状態では教授学習過程は成立しにくい。学習者が情緒的に不安定で，学習に意識が集中しないからである。

「深層認識」では，「直感的認識」を想定した。これは「感性的認識」と言い換えることもできる。感性的認識は単に頭だけの理解ではなく，心から本当に分かるということである。実際に行動化できるまで高められた理解である。「対象と自己との関係把握」は，対象と自己との精神的な距離が縮まり，自己にとってのその対象の意味を理解できるということである。「気づき」は，対象に対して今まで気づかなかった意味を新たに見いだすことである。「新しい世界観の発見」は，意識の深いところで新たな認知的枠組みが再形成されることである。「習慣化」は，新しく形成された認知的枠組みが定着化され，無意識のうちに行動化できるまで高められたものである。主体的側面のカテゴリーは以下の通りである。

二面的開示授業分析主体的側面のカテゴリー

Ⅰ　表層認識

1　意識の拡散（意識が対象に向かない場合）

①無関心　②遊び　③疲れ

2　知識的認識（意識が対象に向かう場合）

①個別的認識の受け入れ　②方法的知識の受け入れ

Ⅱ　中層認識

3　論理的認識（論理思考）

①理解　②比較　③構造の把握　④推理

4　感情的認識（葛藤的感情・感情思考）

①抑圧　②葛藤　③衝動

Ⅲ　深層認識

5　直感的認識（感性的認識）

①対象と自己との関係把握　②気づき　③ひらめき　④新しい世界観の発見　⑤習慣化

(2)　授業コミュニケーション過程と「意味相」の解釈

授業コミュニケーションの中で，隠れた心理的なやりとり（意味相）が問題である。単に授業者や学習者の言葉の表面的な部分だけを分析していたのではコミュニケーションは正確には捉えられない。授業者・学習者の行動・言葉の奥にある隠れた心理的意味を捉えることが重要なのである。そこで二面的開示授業分析においては，｜授業者の言葉・行動／授業者の意味相｜学習者の意味相／学習者の言葉・行動｜という欄を設定し分析をすすめていくことにする。「意味相」の欄では隠れた心理的意味を中心に解釈していく。前述したカテゴリーはこの解釈の時に使用する。次に，実際に授業記録を解釈する時の観点について述べていく。

①　認識の深まりの解釈

授業では，学習者の認識の深まりを問いたい。そこでカテゴリーを使い，学習者の認識の深まりを解釈する。

②　コミュニケーションの響き合いとずれの分析

授業者と学習者の意味相を解釈すると，学習者が何につまずいているのかを分析することができる。授業者と学習者の意味相のカテゴリーを比較すれば，授業者と学習者のコミュニケーションのずれは明瞭に表現される。ずれていれば授業者の意図は学習者に伝わらず，学習者の認識の深まらない。一致していれば互いに響き合っている状態である。授業者の意識の深さに合わせて学習者の認識も深まっていくと考えられる。

③　自己の「本質的内容」の開示とその表現

学習者の認識が深くなるためには，まず授業者自身が自己の本質的内容に気づき，それを表現することが必要である。このことなしには授業者の伝えたいこと(響き)は伝わらない。これは教材研究の場合も同様である。授業者は教材に対する自己の本質的内容（響き）に触れていなければならない。授業者自身が響いていなければ学習者には響きは伝わらない。つまり授業者がどれだけ自己の本質的内容を開示できたかが問題となってくるのである。授業者が開示していれば学習者も開示する。学習者が深く自己を開示できるようになれば，学習者の認識も深まっていくと考えられる。

(3)　二面的開示授業分析システム

ここで二面的開示授業分析のシステムを明らかにする。以下に掲げるものは二面的開示授業分析の手順である。この一連の手続きをもって二面的開示授業分析システム

とする。

① 授業者の今抱えている指導上の問題を明らかにする。

② 授業を撮影する。特に子どもの表情を中心に撮影する。これは子どもの意味相の解釈に有効となる。

③ 授業記録を作る。授業記録を基に，授業をいくつかの場面に分ける。場面ごとに，教師の言葉・行動／意味相｜子どもの言葉・行動／意味相を書き入れる。この時主体的側面のカテゴリーも認識のレベルごとに記入する。

④ 意味相に記入した主体的側面のカテゴリーから，授業コミュニケーションの背後にある「心理的脈絡」を解釈する。

⑤ 授業者は授業観察者と共に授業を振り返る。授業観察者は授業者が授業コミュニケーションの背後にある心理的脈絡に気づけるよう援助する。

3 「ごんぎつね」の授業実践

(1) 授業者と学習者の関係

授業分析の対象となる「ごんぎつね」の授業実践は，O教諭（長野市立K小学校4年3組：男25・女17名）の協力を得ることができた。O教諭は教職経験1年目である。授業の撮影は平成8年11月22日に行った。指導は国語の授業で，教材は「ごんぎつね」であった。指導計画は全13時間で，本時はその第10時間目に相当する。

O教諭はクラスの実態を次のように語っている。

「クラスの雰囲気は明るく活発である。言いたいことを自由に言える雰囲気がある。その反面けじめがなく自己中心的な行動が多い。力のあるものが好きかってにふるまい，まわりががまんすることもある。担任として，児童にけじめをつけさせ，がまんすることの大切さを学んで欲しいと考えている。また他者（特に弱者）に対して，思いやりの気持ちを持って欲しいと願っている。一方学習面では，児童は集中して学習に取り組むことができていない。友達の意見を聞いて自分の考えを深めていくこともできない。授業中の話し合いも，話し合いのかたちにならない。児童は自分が発表したいという意識が強く，当てないと不平・不満を言う。」

(2) 「ごんぎつね」六の場面の解釈と指導をめぐって

「ごんぎつね」を掲載する教科書は多い。そのため「ごんぎつね」に関する研究・実践は数多い。石黒由香里（1994）は「ごんぎつね」の教育実践に関する文献の解題を行っている。この解題で扱っている研究実践は，教材分析・指導方法の文献を中心に集められている。また石黒（1994）は「ごんぎつね」の指導過程の検討を行っている。しかしこの研究はあくまでも指導過程の検討であって，実際の授業記録に即しての授業分析ではない。

授業分析の対象となる授業は，ごんの最後の場面の学習である。『「ごん，おまえだったのか，いつもくりをくれたのは」「ごんは，ぐったり目をつぶったまま，うなずきました。』の部分である。浜本純逸（1994）はこの時のごんの気持ちについて，学生に想像させる調査を行った。その結果，「満足して嬉しくなる」「安堵感を感じる」「死ぬことに不条理を感じる」「孤独を認識していく」のタイプに分かれたことを報告している。高森邦明（1975）はこのごんの死ぬときの気持ちについて独自な解釈を行っている。「ごんは死の瞬間，兵十と心が通じた」という意見に対して，高森は「兵十は『つぐない』としてごんの行為は理解したとしても，友情のしるしとしての行為であることは理解しえなかった」とし，「死によっても本当に心が通じ合うということは不可能だった」と解釈している。

(3) 授業者と教材との関係——O教諭の授業設計——

O教諭の本時のねらいは，「ごんの最後の場面で兵十にうなずくごんの気持ち（ごんは幸せだったのか幸せでなかったのか）を話し合う」であった。展開は次のとおりであった。

A導入（兵十とごんの気持ちを考えながら六の場面を各自で音読する：5分）

B追及1（学習カードに兵十とごんのせりふを書き込み発表する：20分）

・机間巡視により個々の考えを見取り指名計画を立てる。

・ごんは不幸グループを先に発言させる。
(eg. ごん「どうしてわかってくれなかったんだ」)
・ごんは幸せグループを後に発言させる。
(eg. ごん「やっとわかってくれたね」)
・2つのグループの違いを明確にまとめる。
C追及2 (ごんは幸せだったのか考え話し合う：15分)
・幸せだった。(兵十に許してもらえた)
・幸せではなかった。(友達になりたかったのに)
Dまとめ(本時で新しく分かったことをまとめる：5分)
・ごんはうたれても満足していた。
・ごんは複雑な気持ちだった。

(4) 計量的な授業分析方法での試み

ここでは計量的な授業分析システムで授業記録を分析してみた。後述する二面的開示授業分析の結果と比較し，その有効性を検討するためである。分析方法としてはKIシステムを使用した[4]。

教師と児童の発言回数の比率は，およそ半々であるが，教師の方がやや高い（教師56.6%，児童43.4%である)。教師の発言回数の割合が一番高いのは「問いかけ」である（63.3%)。一方，児童の発言回数の割合が高いのは「応答」である（91.3%)。特に児童の「応答」は児童の発言回数の9割以上を占めている。このことからこの授業は，教師の問いかけに対して児童が答えていくというかたちで授業が進められていることが分かる。具体的には「ごんの気持ちは？」「ごんは幸せだったのか？」という教師の問いかけに，児童は「自分はこう考えた」というかたちで答えている。児童の発言にも，他の児童への「問いかけ」(質問）や「反応」(反対や賛成の意見）があまり見られない（2.1%)。このことからもこの授業は，教師主導型の授業（教師→児童でコミュニケーションが展開する）であると言える。教師の「問いかけ」の6割が「指名」である（64.9%)。また教師の「反応」のほとんどが「うなずき」である(92.3%)。「てがかり」を与えたり，児童の発言に「評価」や「コメント」を加えたりしていない。このことは教師のコミュニケーションパターンにも表れている。話し合いを一歩前に進めることよりも，むしろ問いを横に広げる「従属サイクル」を多用していた（全部で25回)。しかもそのほとんどが「列挙サイクル」である（20回)。以上のことから教師は，読みを深めていこうとする手だてをあまり講じていないことが分かる。このことをどのように解釈するかが問題である。授業者はまだ初任者ということから，読みを深める技術や力量に欠けていると解釈することもできる。また，読みを深めさせるための教師の介入を意図的に避けていたと解することもできる。あるいは教師の介入に何かこだわりを持っているのかも知れない。

4 「ごんぎつね」，二面的開示授業分析の実際

(1) 授業の流れと児童の認識過程

授業記録から授業の流れを次の五つに分けた。

① 六の場面を各自音読，学習カードにごんと兵十の気持ちを記入する。
② ごんの気持ちを中心に発表する。
③ ごんは幸せだったか，幸せではなかったか，グループで話し合い，発表する。
④ ごんの兵十に対する気持ちを深めさせる。
⑤ ごんは幸せだったか否か学習カードにまとめる。

①②の「ごん（兵十）の気持ちを考える」学習では，児童はよく考えていた。それは発表された児童の意見からも伺い知ることができる。児童は「論理的認識」の段階にあったと言えよう。③の「ごんは幸せであったかどうか」の学習では，授業者は自らの指導に対して「わだかまり」を感じていた。この場面では，児童の話し合いは深まっていなかった。児童の認識は「知識的認識」の段階にあった。しかし④の場面に移行してから，児童の認識は深まっていった。それは，児童の「一緒に暮らしたかった」という発言から端を発した。児童はごんの気持ちを深く理解していった。児童は「感性的認識」の段階にあったと言えるのではないだろうか。

(2) 授業者の内面の矛盾と児童の認識

授業の流れの中で②から③に移る場面が重要である。この時の授業者の意味相は，「せっかく考えた意見をで

きるだけ発表させてあげたい」というものであった。そこで授業者はごんの気持ちを発表する学習に多くの時間を費やした。全部で20人の児童が発表した。その結果，兵十の気持ちまで発表する時間のゆとりがなくなってしまった。この時点での児童の意味相は「今度は兵十の気持ちを発表したい」であった。しかし授業者は「ごんは最後にうなずいた時，幸せだったのか幸せじゃなかったのか話し合ってみて下さい。(③の学習)」と学習の方向性を変えてしまった。この時授業者の心の中は葛藤していた。「児童に兵十の気持ちも十分に発表させたいが，ごんの気持ちも深く理解させたい。時間がなくなってしまった（授業者の意味相)。」である。この矛盾した気持ちは後々まで尾を引くことになった。授業者は内面に矛盾を感じたまま授業を行った。その結果，授業自体にも変化が生じた。授業者のしっくりとしない気持ちは児童に転移していたのである。児童もその内面において，兵十の気持ちを発表することにこだわりを持ってしまったのである。それは一人の児童の発言からも分かる。授業が終わりかける頃，この児童は「兵十，（発表できなくて）ものたりない」とつぶやいたのである。この児童も兵十の気持ちを発表したい気持ちをひきずりながら授業を受けていたのであった。授業者もこの児童の気持ちが分かっていた（授業者の意味相)。授業者は授業後の感想で次のように語っている。

「ごんの気持ちを読み取るためには兵十の気持ちも考えなければならないと考え，１時間の授業の中で両者の気持ちを取りあげました。しかし授業の中で兵十の気持ちを扱う時間がとれないため，２・３人のみを発表させようと考えていました。いっそのことまったく取りあげなかったなら，子どもたちもきっぱりあきらめがついたかも知れません。しかしせっかく考えたのだから発表させてあげたいという気持ちから中途半端に取りあげてしまいました。このことが子どもたちの中にわだかまりを残すことになったように思います。」

(3) 児童の認識の深まり

この授業のやま場は④の場面である。③の場面では，ごんは幸せだったか否かを問題にした。この段階では児童はまだごんの気持ちについて表面的な理解しかしていない。そこで授業者は「ごんが栗を持って来たことに兵十が早く気づいていたらどうなっていたでしょうか」と発問した。この時授業者は児童にごんの気持ちを深めていって欲しいと思っていた（授業者の意味相)。すると何人かの児童が「いっしょに住んでいた」と口々に答えた。この発言に対して，授業者は「目をつぶってうなずいたのは苦しんでいただけではないでしょ，気づいて欲しいという気持ちだけだったかな？」と問いかけた。その結果，「ごんは兵十と遊びたかった」「ごんも兵十も独りぼっちだから一緒に暮らせば楽しくなる」という意見が出てきた。この時授業者は「やっと伝わった」と実感したそうである（授業者の意味相)。このような一連の過程を経て，児童はごんの気持ちを深く理解できるようになった。このことは児童の認識が深くなっていったことを示している。児童は「感性的認識」の段階に到達していたと言えよう。

授業者の言葉･行動	授業者の意味相	学習者の意味相	学習者の言葉･行動
Tごんはうなずいた時幸せだったのか幸せじゃなかったのか	子ども達が考えた兵十のせりふを発表させてあげたいが，時間内にごんの気持ちを深めるためにカットしなければならない。教師の中で葛藤	兵十のせりふを発表したい。	P発言したそう，騒ぎながら手をあげている。
Tもう少し早く気づいてくれたらどうなっていたでしょう Tごんが兵十にねどうして欲しかったんだろう T気づいて欲しいという気持ちだけだったかな	発言をして深めていってほしい。 まだ伝わっていない やっと伝わったな ごんの気持ちの理解が深くなってきたな		P気づいて欲しかった P一緒に暮らしたかった，遊びたかった Pごんも兵十も一人ぼっちだから一緒に暮らせば楽しくなる P生きているうちに兵十に分かって欲しかった。
	強引に兵十の気持ちをカットしたことにこだわっていたのだな。	兵十のせりふを発表できなかったことが不満。	P兵十，もの足りない。

5 二面的開示授業分析の実践への適用とその有効性——まとめにかえて——

(1) 二面的開示授業分析の実践への適用とその有効性

「ごんぎつね」の授業実践を二面的開示授業分析システムを使って分析してきた。二面的開示授業分析は「ごんぎつね」の授業実践にも使用することができた。この分析の過程の中から二面的開示授業分析の有効性を考えると，次のような点を指摘することができる。

・児童の認識の深まりを主体的側面のカテゴリーで解釈できた。

・授業コミュニケーションにおいて，授業者と児童の意識のずれを捉えることができた。

・日頃の授業者の内面の葛藤（教育観の矛盾）が，授業過程においてもそのまま授業者の内面の矛盾として表れ，授業コミュニケーションの中にも投影されていた。このことを授業者自身が気づくことができた。

これらの有効性は計量的な授業分析（KIシステム）では得られない情報である。こうしたより詳細な情報が得られることは二面的開示授業分析の有効性と考えることができる。

(2) 授業者の気づきと二面的開示授業分析

客観的な授業分析は，主にカテゴリーを使い授業の特徴的なパターンを導き出す。しかしカテゴリーの比率分析だけでは表面的な分析にとどまってしまう。このことは本稿で触れたKIシステムの分析結果からも言える。読み取りの深い分析を可能とするためには，授業者や児童の隠れた心理的やりとりを問題にする必要がある。教師は授業中何かにとらわれてしまうことがよくある。授業者の内面で葛藤し矛盾を感じてしまうのである。そのような時授業者は児童の内面を見とれなくなっている。また内面の葛藤を後々までひきずり，授業自体もどこかぎくしゃくしてしまうことがある。授業分析においては，こうした授業者の内面の矛盾（自己不一致感）を分析の対象とする必要があると考えられる。

この研究で扱った授業の場合，授業者O教諭は指導の途中で迷ってしまった。そしてこの迷いを後々まで引きずってしまった。その結果児童にもわだかまりが残ってしまった。このような指導上の迷い（矛盾）は何も授業中だけに限られるものではなかった。それはO教諭の日頃の教育上の葛藤でもあった。O教諭は児童のわがままでけじめのない態度に指導上の迷いを感じていたのである。O教諭は授業分析後の感想で次のように語っている。

「このような中途半端な姿勢は，本時の授業の中だけでなく日頃の指導の中でも見られるものです。子どものやりたいことはやらせてあげたいという気持ちと学校の決まりを守らせたいという二つの気持ちが葛藤する場面がよくあります。例えば教室では暴れてはいけないという決まりがありますが，私の中ではけがをしなければ多少暴れてもかまわないという気持ちがあります。しかし集団で生活するうえでは，決まりは決まりとして守ることも教えないといけないと思っています。どこまで自由にすべきか，どのように自主性を育てるべきか，今大きな疑問となっています。このような教師側の気持ちの揺れが子どもの落ち着きをなくす要因になっていることを今回感じさせられました。」

ここには初任者の悩みが語られている。しかしこの問題は何も初任者だけとは限らず，教育者共通の問題でもある。教師はこうした壁を一つずつ乗り越えることによって成長していく。このように今回二面的開示授業分析によって，O教諭は自らの授業実践を振り返り気づきを深めていくことができた。これは授業者が今まで持っていた指導上の考え方の枠組みが新しく作りかえられたことを意味している。授業者の主観的側面の開示と言ってもよい。この開示によって，やがて教師はその実践的力量を高めていく。二面的開示授業分析にはこうした有効性も考えられる。

註

(1) ゴットシャルトの研究に関しては，上武正二『精神機能における遺伝と環境—双生児法による実証的研究—』誠文堂新光社 pp27-28に詳しい。

(2) 「合流教育」に関しては，河津雄介1982『合流教育その考え方と実際』学事出版　p198に詳しい。

(3) 教育目標分類学に関してはB.S. ブルーム1973『教育評価法ハンドブック』第一法規　pp429-441に詳しい。

(4) KIシステムに関しては木原健太郎編1983『授業コミュニケーション分析入門』明治図書　pp102-155に詳しい。

引用文献

渡辺光雄（1994）.『クラフキの「二面的開示」に関する研究』勁草書房　pp205-245.

高久清吉（1968）.『教授学』共同出版　p175.

石黒由香里（1994）.『実践国語研究別冊「ごんぎつね教材研究と全授業記録」No139』明治図書　pp48-79.

石黒由香里（1994）.「「ごんぎつね」学習指導研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第41集　pp107-114.

浜本純逸（1994）.「青年は「ごんぎつね」をどう読むか」『実践国語研究別冊「ごんぎつね教材研究とぜん授業記録」No139』　pp92-94.

高森邦明（1975）.『児童文学教材の研究賢治・南吉・鳩十』鳩の森書房　p11.

SUMMARY

A new system for analyzing classroom work was proposed based on the *doppelseitige Erschliessung* (a dual structure of open-mindedness in the situation of teaching and learning) of German pedagogist W. Klafki. This system enables a deeper and more detailed analysis by primarily emphasizing the hidden meanings of children's and the teacher's utterances that they themselves explain while watching a video of the lesson. The system was conducted to see if it could be applied to the classroom study of the story "Gongitsune" (a fox named Gon). It was confirmed that the system was fully applicable for use in an analysis of actual classwork. It was also confirmed that a teacher's non-standard view could have a negative impact on his or her way of teaching. One conclusion was that a teacher could become aware of his or her biased way of teaching through an analysis based on the *doppelseitige Erschliessung*. This point should be evaluated as a particularly positive aspect of this system.

The Science of Reading, Vol. 42, No. 3 (1998)

小学4年生は説明文をどう読むか
——説明文読解過程における既有知識と説明文スキーマの働き——*

鳴門教育大学　梅　澤　　実**

1．研究のねらい

熟達した読み手は，説明文を読むとき，説明対象に関する既有知識と説明文としての文章構造や形式に関する知識を使って，次の説明内容を予測し，順次，その予測に修正を加えながら読み進めていく。

このことを秋田（1990）は，文章を理解するときには，「書かれた内容に関する知識」と，「文章の構造や形式についての知識やどのように読んだらよいのかという読み方の知識」を利用していると説明する。

物語文と違い，説明文は小学校入学前の子どもには馴染みのあるジャンルの文章ではない。それだけに，「文章の構造や形式についての知識やどのように読んだらよいのかという読み方の知識」，即ち，説明文の構造に関する知識としての説明文スキーマは，小学校入学後，主に国語科の学習における説明文の読解をもとに形成されると言える（岩永（1991））。

綿井・岸（1987）は，発達段階の異なる児童に説明文の段落ごとに順序を変えたものを提示し，児童がどのように文章を構成するかを調査した。その結果，事実列挙型，質問回答型，実験報告型，根拠解説型の四種類の展開があり，事実列挙型は低学年に，根拠解説型は高学年に多く見られた。また，岩永（1993）は，小学2年生から4年生に至る過程で，説明文の構造に関するスキーマが大きく変化するとの知見と，小学4年生がもつ説明文スキーマとしての文章構成を「文章の主内容へと読み手を導入する開始部をもち，解決過程を描く展開部が続き，最後には解決を示す事象やそれに対する『まとめ』がある」と描く。

文章の理解に関わるもう一方の「書かれた内容に関する知識」，即ち，読み手の既有知識がいかに説明文の読みに関わるかについては，工藤（1993）の研究がある。

工藤は，読み手の誤った既有知識の影響を，説明文読解レベルを統語論的，意味論的，実用論的レベルに分類し，どの段階で最も強く作用するかを調査した。「読み手が文章の内容と矛盾する誤った知識をもっている場合，その文章の読解にその知識が妨害的に働く場合が存在」し，「記号と行動の関係を理解することで到達可能な」実用論的レベルで最も強く作用する，とする。

この工藤の研究は調査対象が説明文スキーマを獲得している保母専門学院1年生であり，説明文スキーマがまだ十分に獲得されていない小学生が対象ではない。

また，工藤も3つのレベルが読みにおいては「それぞれ独立に測定できるものではないとする考え方」（工藤，前掲）を認めているように，「記号と記号の関係を理解することで達成可能な」統語論的レベル，「記号と事物の関係を理解することで達成可能な」意味論的レベルと，実用論的レベルとを分離して考えることは，小学生の説明文の読みにおいては，それほど有効とは考えられない。

しかし，小学生の読みにおいても，既有知識が説明文の読みに有効に働くだけでなく，説明文の理解の方向性を固定し，柔軟な読みに妨害的に働き得るということは十分に予想される。

---

* The influence of previous knowledge and existing reading schema in the process of expository text reading in 4th graders.

**UMEZAWA, Minoru (Naruto University of Education)

本論は，説明文スキーマの形成過程にある小学生が，説明文の読みにおいて，説明文スキーマと説明対象に関する既有知識をどのように関わらせて読もうとしているかを探ることをねらいとする。

そこで，説明文スキーマの変化形成途上にある小学４年生を対象に，説明文の内容を適確にとらえられる児童と，そうでない児童の「読み」を比較し，説明文の読解における既有知識と説明文スキーマとの関わりを分析する。

個々の児童の有する既有知識の厳密な特定は難しいが，「たんぽぽ」については，児童の生活の中で何らかの形で接したことのあるものであり，共通に所有する知識を限定することがかなり可能であると考え，調査に使用する説明文をたんぽぽの花が枯れ綿毛を飛ばすまでの過程を説明した「たんぽぽのちえ（うえむら　としお)」(光村図書『たんぽぽ』２上）とした。

２．調査方法

①対　　象：東京学芸大学教育学部附属大泉小学校
　　４年きく組39名（男子20名，女子19名）

②実施時期：平成７年６月

③調査方法：

読解過程の調査は，説明文「たんぽぽのちえ」の19文のうち１文（題名を含む）～18文までを１文ごとに印刷し配布し，各文ごとに次の文の内容を予測をさせた（表４参照)。

全文一読後，説明文の理解をみるために，「たんぽぽのちえとは，どのようなものですか」と問い，自由記述で答えさせた。

また，この教材の読みの１週間前に，たんぽぽについての体験と既有知識を調査した。「たんぽぽ」について体験したり知っていることを「たんぽぽ」を中心にして想起されたことを認知マップの要領で書かせた。

調査終了一週間後には，「『たんぽぽのちえ』には，どんなことが書かれていましたか？できるだけ詳しく書きなさい」という課題で，再生テストを実施した。

３．読後テスト及び予測読みの結果

３．１　読後テスト及び再生テストの結果

「たんぽぽのちえ」の読後，「たんぽぽのちえとはどのようなものですか」という問いに対して，以下の項目のどれを取り上げ，いくつ記述しているかで評価した。

①花がしぼんだ後，花のじくを地面に倒し種に栄養を送り太らせる。

②らっかさんのような綿毛に種をつけて飛ばす。

③綿毛ができると花のじくを起こし，風がよく当たって種を遠くに飛ばす。

④晴れた日は，綿毛を開いて飛ばすが，雨や湿り気の多い日には，綿毛をすぼめる。

このテストの結果は，表１の通りである。

表１　読後テストの結果

・①②③④のすべてを記述	12名
・①②③④の中の３つを記述	11名
・①②③④の中の２つを記述	７名
・①②③④の中の１つを記述	７名
・誤　答	２名

誤答では，「種を撒き散らす」とのみを記述したもの，「しぼむと黒くなる」といった成長過程の一つを「ちえ」としたもの，「自分を枯らして友達を増やす」「自分がしぼんでもだいじょうぶみたいにしている」「仲間と助け合い自分の力で生きて行く」といった自己の道徳的な考えを「ちえ」とするものがあった。

①②③④のすべてを記述した者12名。

①②③④の中の３つを記述した者11名。

この両者に共通して見られることは，①③④の３つを記述していることである。これは，②を当然とし，あえて記述しなかったとも考えられる。そこで，４年23名は，「たんぽぽのちえ」の内容を一読後ほぼ的確にとらえているとした。これをa群とする。それに対し，誤答及び，

①②③④の中の1つを記述した者4年9名をb群とした。

さらに，読後テストのa・b群児童の再生テストを上記①～④の記述をもとに調べた。その結果，a群では，4点すべてが再生された者は14名，b群は9名のうちの①～④のうちの2つ以上を再生した2名，誤答及び，①②③④の中の1つだけを記述した者は7名あった（6名は②のみを，1名は④のみをあげた)。そこで，a群の中で再生テストにも同じ成果をあげた14名をA群とし，b群の中の再生テストの成績が読後テストと同じであった7名をB群とし，対比して分析する。

3.2 「たんぽぽ」に関する既有知識について

たんぽぽについて「綿毛に種がついている」こと，「その綿毛が飛んで新しい花を咲かせる」ことについての知識と，たんぽぽの綿毛を吹いて飛ばした経験を全員が有していた。また，植物が「種子→発芽→花→種子」というサイクルがあることを理解している。

3.3 反応語句に対する反応の割合

「たんぽぽのちえ」の文章をもとに，たんぽぽの変化を記述した語句，その理由を記述した語句を選定した。以下のものである。

②「しぼむ」「くろっぽい」／③「じく」「たおれて」／④「かれていない」／⑤「えいよう」／⑥「たね」「太らせる」／⑦「わた毛」／⑧「らっかさん」／⑨「わた毛についているたね」「とばす」／⑩「おき上がる」／⑪「せのび」「のびて」／⑫「なぜ」／⑬「するほうが」「よく」「とおく」／⑭「いっぱいに」「ひらいて」／⑮「しめりけの多い日」「雨の日」「すぽんで」「なぜ」／⑯「しめって」「重く」／⑰「おもく」／⑱「いろいろなちえ」「はたらかせて」

これらの語句は，児童が次の文を予測する場合のもとになるものであり，この語句に反応することが，内容面における予測に必要となると考えられる。そこで，これらの語句を反応語句と呼ぶ。

児童の予測内容が，この反応語句に反応してのものかの判定は，「たんぽぽ」についての体験と既有知識を調査した個々の認知マップと照合し，不明な部分に対しては，「なぜ次にそう書かれていると思ったの？」という問での聞き取りを行い，判定した。

表2にA・B群の反応語句に対する反応の割合を示す。上欄に，予測内容に反応語句に関する内容が記された人数を示す。下欄に，反応語句に関する予測内容を記した人数のそれぞれの群の中での割合を示す。

表2 A・B群の反応語句に対する反応の割合
（下欄は群の中の割合%）

群	A	B	群	A	B
②	9	3	⑪	10	4
	64.2	42.9		71.4	57.1
③	8	4	⑫	14	1
	57.1	57.1		100.0	14.3
④	2	2	⑬	12	3
	14.3	28.6		85.7	42.9
⑤	9	4	⑭	11	3
	64.2	57.1		78.6	42.9
⑥	10	1	⑮	10	1
	71.4	14.3		71.4	14.3
⑦	14	1	⑯	7	3
	100.0	14.3		50.0	42.9
⑧	13	2	⑰	13	4
	92.9	28.6		92.9	57.1
⑨	13	3	⑱	13	1
	92.9	42.9		92.9	14.3
⑩	13	4			
	92.9	57.1			

3.4 A群とB群児童の本文と内容予測の関係

児童が本文の一文を読み，次の本文の内容を予測するとき，その内容予測が予測前に読んだ本文とどのような関係を設定して予測されたものかを分析した。以下の6つのカテゴリーに分類された。結果は，表3に示す。

・「補足説明」とは，前文の内容をほぼ本文の言葉を用いるだけの言い換えで補足的に説明した内容。
・「理由説明」とは，前文の内容が，なぜ生じたのかの原因なり，理由を考え説明した内容。
・「転換説明」とは，前文の内容から離れ，新しい話題を展開する内容。
・「統括説明」とは，前文よりかなり前からの文章の内

表３　Ａ・Ｂ群の本文と予測の関係
（Ａ群14名・Ｂ群７名。括弧内は人数括弧の前の数値は各群における割合を％で示した）

		補足説明	理由説明	転換説明	統括説明	疑問提示
①A		14.3(2)	7.2(1)	64.3(9)	0.0(0)	14.2(2)
	B	71.4(5)	0.0(0)	28.6(2)	0.0(0)	0.0(0)
②A		21.4(3)	28.6(4)	21.4(3)	0.0(0)	28.6(4)
	B	28.6(2)	0.0(0)	71.4(5)	0.0(0)	0.0(0)
③A		21.4(3)	21.4(3)	43.0(6)	0.0(0)	14.2(2)
	B	14.3(1)	28.6(2)	57.1(4)	0.0(0)	0.0(0)
④A		7.2(1)	64.3(9)	14.2(2)	0.0(0)	14.2(2)
	B	14.3(1)	28.6(2)	57.1(4)	0.0(0)	0.0(0)
⑤A		7.2(1)	64.2(9)	21.4(3)	0.0(0)	7.2(1)
	B	42.9(3)	0.0(0)	57.1(4)	0.0(0)	0.0(0)
⑥A		14.3(2)	14.3(2)	64.2(9)	0.0(0)	7.2(1)
	B	28.6(2)	0.0(0)	71.4(5)	0.0(0)	14.3(1)
⑦A		14.3(2)	21.4(3)	64.3(9)	0.0(0)	0.0(0)
	B	28.6(2)	0.0(0)	71.4(5)	0.0(0)	0.0(0)
⑧A		21.4(3)	64.3(9)	14.3(2)	0.0(0)	0.0(0)
	B	14.3(1)	0.0(0)	85.7(6)	0.0(0)	0.0(0)
⑨A		42.9(6)	14.2(2)	42.9(6)	0.0(0)	0.0(0)
	B	14.3(1)	0.0(0)	85.7(6)	0.0(0)	14.3(1)
⑩A		21.4(3)	28.6(4)	28.6(4)	0.0(0)	21.4(3)
	B	14.3(1)	0.0(0)	85.7(6)	0.0(0)	0.0(0)
⑪A		28.6(4)	28.6(4)	14.2(2)	0.0(0)	28.6(4)
	B	71.4(5)	0.0(0)	28.6(2)	0.0(0)	0.0(0)
⑫A		0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	B	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
⑬A		42.8(6)	7.2(1)	7.2(1)	0.0(0)	42.8(6)
	B	85.7(6)	0.0(0)	14.3(1)	0.0(0)	0.0(0)
⑭A		7.2(1)	78.6(11)	7.2(1)	0.0(0)	0.0(0)
	B	85.7(6)	0.0(0)	14.3(1)	0.0(0)	0.0(0)
⑮A		0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	B	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
⑯A		7.2(1)	78.6(11)	7.2(1)	0.0(0)	0.0(0)
	B	42.8(3)	28.6(2)	28.6(2)	0.0(0)	0.0(0)
⑰A		21.4(3)	0.0(0)	7.2(1)	50.0(7)	0.0(0)
	B	57.1(4)	14.3(1)	28.6(2)	0.0(0)	0.0(0)
⑱A		7.2(1)	0.0(0)	7.2(1)	71.4(10)	0.0(0)
	B	28.6(2)	28.6(2)	42.8(3)	71.4(5)	0.0(0)

容を受け，それをまとめ，説明した内容。

・「疑問の答え」とは，本文の疑問文に対する答えを説明した内容。

・「疑問提示」とは，疑問文の形式にして，読み手を意識し，問いかける内容。

この中で，「補足説明」と「理由説明」の区別は，上記内容面の違いと，永野（1986）の「陳述の呼応」の考え方に従い，「のです。」という辞をもつものを「理由説明」とした。「のです」は，その前の文（「呼」）に対する解答として説明する（「応」）を表している。即ち，一文を読んで次の文の予測をするというこの活動において，児童は今読んだ一文を「呼」ととらえ，それについての「応」としての理由が説明されると考えたものであると読み取ることができるということである。

表３には，それぞれのカテゴリーに分類された予測内容のＡ・Ｂ群ごとの人数と各群の中での割合を示した。ただし，「疑問の答え」については，本文⑫「なぜ，こんなことをするのでしょう。」，⑮「……なぜでしょう。」の後の予測において，Ａ・Ｂ群全員が「疑問の答え」を予測としている。また，他の部分での予測にこのカテゴリーはない。従って，表３では，「疑問の答え」を抜いた５つのカテゴリーで示した。

Ａ・Ｂ群全員が「疑問の答え」を予測したことは，疑問文に対して次にはその「答え」がなされるという説明文スキーマを有していると見ることができる。また，「統括説明」（⑰⑱）が，Ａ・Ｂ群のほぼ７割以上に見られる。これは，説明文の最終部に「まとめ」が存在するという説明文スキーマを有しているということである。

Ａ・Ｂ群の顕著な違いは，次の４点である。

①Ｂ群では「疑問提示」がほとんどなされなかったが，Ａ群ではそれがみられる。

②Ａ群では「理由説明」が，Ｂ群に比べ頻繁に試みられている。

③Ｂ群では，Ａ群に比べ，「補足説明」が多用される。

④「転換説明」はＡ群では前半では行われるが後半（⑦以降）は減少する。Ｂ群は最後まで大きく減少しない。

４．４年生のＡ群児童の予測の実際

表３の「本文と予測の関係」で，Ａ・Ｂ群の顕著な違いとして明らかになった４点から，Ａ・Ｂ群の典型とし

てA群のK女，B群のF男，S女，T女を抽出した。

その予測の実際を表4にまとめた。表の左側の①～⑲は本文である。本文の①を読み，次の②の予測が，それぞれのA・B群の①に書かれている。

A群K女は，A群に特徴的な「疑問提示」「理由説明」を含むものである。B群F男，S女ともに，「転換説明」「補足説明」が多く，F男は「路上」のたんぽぽを見る「子供達」を想定し，その想定に引きずられた予測をし，S女は「疑問提示」もなく，「たんぽぽ」の視点からの感情移入的な予測になっている。

5．分析と考察

(1) A・B群に共通する説明文のとらえ

A群K女，B群F男・S女の予測の文末を先の永野の「陳述」の「伝達辞」に着目して分析する。「伝達辞」は，「自らの立場・態度を含めた全体を相手に持ちかける機能を果たすもの」（永野，前掲p.244）である。

K女では，②③⑩⑪に「か」。F男では，④⑩に「でしょう」，⑥に「か」，⑬に「な」。S女では，⑨に「（いいのです）が」，⑫に「か」（呼びかけを意識した「か」）。という「伝達辞」が認められる。

これらの「伝達辞」の使用と，先の「本文と内容予測の関係」で疑問文に対する答えを全員が想定していたことから，彼らには，「説明文の特徴」とは「説明文は読み手にある事柄に対する説明を伝えるものである」といった理解をもとに，伝える内容を読み手の興味・関心を喚起しながら「わかりやすく」伝えることの重要性への認知が存在していることが認められる。

(2) A群K女の読みの特徴

K女は，「疑問提示」を②③・⑩⑪の4箇所で行っている。それぞれ連続して使用しているところが特徴的である。②の本文中の「黒っぽい色」に反応し，既有知識として保持している「枯れることに対する現象」と同質と認知し，次の文には「かれてしまったのでしょうか？」が書かれていると予測する。しかし，③では，予測した「枯れる」は書かれていない。「じく」が「ぐったり」と「たおれて」という記述に出会う。そこで，既有知識の「枯れる」という現象とそれが同じ現象か，と思考（迷い）し，「どんな変化が起こったのでしょう」と「変化」として現象のとらえ直しを行う構えを形成した。この「疑問提示」を使用した意識は，⑩⑪においても同じである。また，予測活動の全体において後に詳述する「理由説明」が基調をなしていることからも，K女の予測としての「疑問提示」には，彼女の次のような説明文スキーマの認知が推測できる。

説明文筆者の「疑問提示」には，読み手をその内容に誘い込み，読み手に本文内容を読む構えを形成することに効果があるいう認知である。同時に，先に示した彼女の予測活動の経過は，自分の予測を保留する意図（この先の内容がどのように展開されるか分からないが，たぶん「変化」が語られるのではないだろうか，という予測の保留）をもとに行われたことも認めることができる。これは，読み手に本文内容を読む構えを形成する「疑問提示」を，次の予測がつかない自分の「読みの構え」（たぶん次のように展開されると考えて読んでみよう）を形成するために使用したということである。

次に，B群ではあまり使用されない，A群の特徴でもある「理由説明」の使用意識をK女から分析する。

④の本文「けれども，たんぽぽは，かれたのではありません。」と語られた後の⑤の予測として「たんぽぽの花は，ゆっくりと種をつける準備をしているのです。」と「理由説明」を行う。③において，本文④には「変化」について書かれているだろうと予測したことに対して，本文④では「枯れた」のではないと書かれていたために，「花から種ができる」「種ができるのは枯れたのではない」といった既有知識を活性化し，「種をつける準備」であると「理由説明」を試みたということである。K女は，⑤以下でも「理由説明」を用い，本文を「呼」としてとらえ，その「応」を既有知識と関わらせ本文の内容に対する自らの解釈を加えたということである。

以上の「疑問提示」と「理由説明」の使用は，K女の

本文（原文は分かち書き）	A群児童の予測読み K女	B群児童の予測読み F男	S女
① 春になると、たんぽぽの黄色いきれいな花がさきます。	① このたんぽぽは夜になるときれいな顔をくるむようにとじます。	① そして、路上でたんぽぽは、いつもみんなの笑顔を見ながらさいている。	① 野原一面に、いろんなこん虫がいます。チウやバッタやトンボなどが。
② 二、三日たつと、その花はしぼんで、だんだん黒っぽい色にかわっていきます。	② たんぽぽの花はかれでしまったのでしょうか？	② そして、また新しいたんぽぽがさきはじめます。そして、黒っぽい色になったたんぽぽはしおれてしまいます。	② するとかれてしまいました。そして、また、そのたんぽぽは変化を始めました。
③ そうして、たんぽぽの花のじくは、ぐったりとじめんにたおれてしまいます。	③ たんぽぽの花に、どんな変化が起こったのでしょうか？	③ そうして、また来年たんぽぽがさくのを待っていなければならないのです。路上を通った人は「まださかないかなあ。」と言います。	③ そして、しばらくたつとたんぽぽたちの「ふう、もう元気がなくなってしまった」と言う声がします。
④ けれども、たんぽぽは、かれてしまったのではありません。	④ たんぽぽの花は、ゆっくりと種をつける準備をしているのです。	④ 少しつかれたので、少しぐったりしていただけなのでしょう。これから、たんぽぽはどんな動きを見せるしょう。	④ 綿毛が出てくるのです。すると、たんぽぽたちは「あれ、元気になってきた。なにがあったのだろう。」とつぶやき始めました。
⑤ 花とじくをしずかに休ませて、たねにたくさんのえいようをおくっているのです。	⑤ 栄養をもらった種は何日かたつと白いふわふわとしたようなものに変わります。	⑤ このままたんぽぽはどこまで成長できるのでしょう。このまま成長をつづけてくれるといいのですが。	⑤ くきは、何か、頭がかゆいので頭をさわってみると「何かふさふさしているぞ」と言いました。
⑥ こうして、たんぽぽは、たねをどんどん太らせるのです。	⑥ 太った種は、何日かたつと、白いふわとしたようなものに変わります。	⑥ そして、どんどん新しいたんぽぽを作り上げていくのです。種は全部でどのくらいあるのでしょうか？	⑥ 種たちは「もうおなかいっぱいだ」と言っているのですが、どんどん太っていきます。
⑦ やがて、花は、すっかりかれて、そのあとに、白いわた毛ができてきます。	⑦ この白い綿毛は、やがてふわふわと風に乗り飛んで行きます。	⑦ そして近所の子どもたちがとってふーうとふいて遊んでいるのでした。	⑦ たんぽぽは、種たちに「こんど風がふいた時いっせいに飛ぶんだぞ」とつぶやいているようです。
⑧ このわた毛の一つ一つは、ひろがると、ちょうどらっかさんのようになります。	⑧ そして、ふわふわと風に乗って自分が育つのにふさわしいところをさがしもとめます。	⑧ 子どもたちはひろがったのが、耳に入ると耳が聞こえなくなるとうわさしているのです。	⑧ 綿毛たちが飛んだ時決まったように、どのたんぽぽも「きれいな花をさかせろよ。」と大きな声で叫びました。
⑨ たんぽぽは、このわた毛についているたねを、ふわふわととばすのです。	⑨ このころにぐったりとたおれていたたんぽぽの花はまっすぐにせなかをのばし花を咲かせます。	⑨ 子どもたちは、いつも見かけるとふいて遊ぶのでした。子どもたちはそれがおもしろいのでしょうか？	⑨ ぶじにいい所につくといいのですが。
⑩ このころになると、それまでたおれていた花のじくが、またおき上がります。	⑩ たんぽぽの花はこれからどうなるのでしょうか？	⑩ また、たんぽぽは力をかいふくしたのでしょうか。何てふしぎなことでしょう。	⑩ その時、ぴっとたんぽぽたちは元気になって、ざわざわしはじめます。
⑪ そうして、せのびをするようにぐんぐんのびていきます。	⑪ これからたんぽぽはどうなるのでしょうか？	⑪ また、黄色いたんぽぽに近づいたような気がします。	⑪ 前よりだいぶ高い所にのびたので、たんぽぽたちは大歓声です。
⑫ なぜ、こんなことをするのでしょう。	⑫ それはもう一度花をつけるためなのです。	⑫ やっぱり早く早く黄色いたんぽぽになりたいようです。	⑫ たんぽぽたちは、「わーっ」とさけんでいるじゃないですか。
⑬ それは、せいをたかくするほうが、わた毛に風がよく当たって、たねをとおくまでとばすことができるからです。	⑬ こうやって、種をいろんなところに散らしてどんどん仲間を作っていきます。	⑬ たんぽぽはえらい、人に種をまいてもらわなくても自分で苦労して種をまいているな。	⑬ すると、綿毛は、今までそのへんをちょろちょろしていたのですが、遠くまで飛んでいきました。
⑭ よく晴れた日には、わた毛のらっかさんは、いっぱいにひらいてとんでいきます。	⑭ ですから、綿毛をあちこちに散らすことができます。	⑭ まるで綿毛のらっかさんは、空中で散歩をしているみたい。	⑭ 綿毛はそれで遠くへ遠くへと行ってしまいました。
⑮ はんたいに、しめりけの多い日や、雨ふりの日にはわた毛のらっかさんは、すぼんでしまいます。なぜでしょう。	⑮ それはしめりけが多かったり、雨がふっていたりすると綿毛はしめって重くなりよく飛ばなくなるのです。	⑮ やっぱり綿毛だから。しぼんでしまうのです。	⑮ それはらっかさんがぬれるとうるさいんです。
⑯ こんな日には、わた毛がしめって、おもくなります	⑯ ですから、綿毛は天気と重大な関係があるのです。	⑯ それは雨のしずくがまだついて残っているのではないでしょうか。	⑯ なので、らっかさんがぬれると、綿毛がおっこってしまいます。
⑰ これでは、わた毛についているたねを、とおくまでとばすことができないからです。	⑰ たんぽぽは天気のいい日には、綿毛を飛ばし、仲間をたくさんふやすことができます。	⑰ また、お日様が出てかわくのを待たなければならないのです。	⑰ たんぽぽは、綿毛に、そういうことは、ようく言い聞かせているのです。
⑱ このように、たんぽぽは、いろいろなちえをはたらかせています。	⑱ たんぽぽは、このようなちえを働かせ仲間を増やし続けています。	⑱ 植物の中でも頭がいい植物なのかもしれません。	⑱ ほかにも、いろんなちえをはたらかせています。
⑲ そうして、あちらこちらにたねをちらして、新しいなかまをふやしていくのです。			

説明文スキーマの精緻化の一つのレベルを示している。

説明文スキーマを実際の自己の読みで「自分の読みの構え」を作るために使用できる形として保持できているということである。

(3) B群F男とS女の読みの特徴

先に示したB群F男の予測読みの特徴を確認する。

①から⑨まで「路上」でたんぽぽを見る「子供」からの連想による記述が繰り返される。その後も，想定した「子供」の視点にとらわれ，「子供達」への説明（⑩⑫）と，「子供達」の感想を代弁する（⑬⑭）予測である。

また，F男も⑥⑨で「疑問提示」を行う。「種は全部でどのくらいあるのでしょうか？（⑥）」「子どもたちはそれがおもしろいのでしょうか？（⑨）」である。

⑥は，本文の種を「太らせる」を読んで，⑦の予測として書かれたものである。一見，「太らせる」に反応して「種」の量を連想したと考えられる。しかし，⑦を読み自分の⑥での予測がはずれていたことがわかると，「近所の子どもたちがとってふーうとふいて遊んで・・（⑦）」と，再び「路上」の「子ども」の行為を予測する。

また，⑨は，「路上」の「子ども」の心内に対するものであり，先の「路上のたんぽぽ」やそのたんぽぽを見る「子供達」に引きずられたものであった。

このことは，F男の「転換説明」「補足説明」を使用にも共通する。「たんぽぽは綿毛を飛ばす」という既有知識を本文の新情報に関わらせて再構成することなく，新情報に出会っても，「やっぱり綿毛だから，しぼんでしまうのです。（⑮）」というように，本文の内容を言い換える「補足説明」で終わらせていた。

以上のことから，F男の説明文スキーマと，A群のK女のそれとの精緻化レベルの違いが見える。即ち，「疑問提示」が，読み手に呼びかける説明的手法である認知を持ちながらも，K女に見た自己の読みに使用可能な形としては保持されてはいないということである。

B群S女の予測読みの特徴である「たんぽぽ」への感情移入的な読みは，③～⑧・⑩～⑫・⑰に見られる「たんぽぽたち」の内言や内言を想定した記述に明瞭である。

S女は事後の想起テストでは，「たんぽぽのちえ」として「雨の時や土にしめりけのある時には，らっかさんを閉じる」のみを上げている。このS女が興味を示した記述は本文の⑭～⑰である。この間の彼女の予測は，それ以前に比べ，本文の反応語句に反応している。しかし，その反応は，「ぬれるとうるさいんです。（⑮）」「ぬれると，綿毛がおこってしまいます。（⑯）」というように，「たんぽぽ」の心情に置き換えての理解になっている。S女の予測は読み手に「わかりやすい」説明をするという認知を読み取ることができる。しかし，その「わかりやすい」方法としての「たんぽぽ」の擬人化は，彼女の情報の抽象度を低めてしまったと言える。

(4) A・B群の読みと説明文スキーマと既有知識の関係

A・B群の説明文最終部（⑰または⑱）の「統括説明」は，説明文の「まとめ」を意識したものであり，「理由説明」「転換説明」の使用や，「疑問提示」とそれに対する「答え」の意識は，「開始部」から「展開部」「まとめ」という岩永が小学4年生で持つとした説明文の全体像（説明文スキーマ）の保持を支持する。

しかし，A・B群では，その説明文スキーマの精緻化のレベルに違いがあった。

A群の「疑問提示」の使用は，K女で見たように，読み手に本文内容を読む構えを形成する「疑問提示」意図を認知したものであり，同時に，予測を確信できない段階の自己の読みの構え形成のためとしても使用された。自己の読みに既有知識と新情報をどのように再構成するかを探る視点と猶予を自らに与える効果にもなっていた。

この理解への猶予効果は，B群の「補足説明」にも同じ効果を期待できそうではあるが，「疑問提示」のように新情報を疑問の形にして保持することなく，単なる繰り返し説明で新情報が置換されるために，その後にその新情報と既有知識との関係を検索する視点機能が薄れた。

表2の「反応語句に対する反応の割合」での，A群に比べB群の数値の少なさがそれを傍証する。

A群は既有知識にない新情報に出会うと，「理解説明」

や「疑問提示」の使用に見られたように，新情報を「呼」と「応」の関係としてとらえた読みを遂行した。Ｂ群は，新情報に出会っても，それを新情報としてとらえるよりも，「説明文はどういう構造をもつか」という説明文スキーマに固執した読みであった。新情報と既有知識との関係付けを避け，自己の保持する既有知識に関する内容に話題を転換したいという意識のもとに行われたＢ群の「転換説明」の使用は，それを象徴する。

以上のことから，Ｂ群の「自己の既有知識を保持する」読みは，次のように解釈できよう。

Ｂ群児童にとって，次の文の内容予測という読みの意識化は，「説明文は事柄を伝えるためのもの」という説明文スキーマを前提にして，「それは筆者が分かっていることを説明するもの」との認知を生成し，新情報に出会っても，自らの既有知識を傷つけないよう保持した。それは，必然的に，既有知識を新情報によって再構成する活動を放棄することになった。

言い換えれば，このＡ・Ｂ群の説明文スキーマの精緻化のレベルは，Ｂ群は，Ａ群に比べ，説明文スキーマを形の上で整えることには使用できても，既有知識を新情報によって再構成するのに耐え得るほどに強靭なものではなかったということである。

〈引用文献〉

秋田喜代美（1990）．文章理解「新・児童心理学講座６」金子書房　p.119

岩永正史（1991）．「モンシロチョウのなぞ」における予測の実態―児童の説明文スキーマの発達―　読書科学　Vol.35　pp.121-130

岩永正史（1993）．部分提示された説明文に対する児童の予測―小学校４年生の説明文スキーマの発達―　読書科学　Vol.37　pp.92-101

工藤与志文（1993）．科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響　読書科学　Vol.37　pp.68-76

永野　賢（1986）．「文章論総説」朝倉書店　pp.1-380

綿井雅康・岸　学（1987）．児童における文章構造の知識について(1)　日本心理学会第29回発表論文集p. 124

SUMMARY

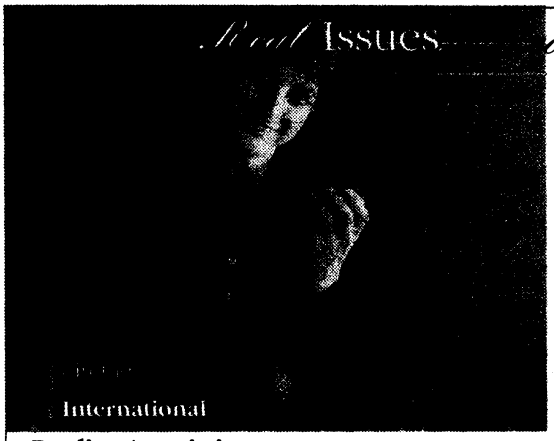
The purpose of this study was to examine the ability of 4th-grade students to read expository texts. Twenty boys and 19 girls in the 4th grade were the subjects of the study and were asked to read an expository text entitled "The Wisdom of Dandelions." One week before reading they were asked what they already knew about dandelions and what their experiences were with this flower.

The text was given to them sentence by sentence, and they were asked after each sentence to write what they thought might happen next. Soon after reading they were asked to write what "the wisdom of dandelions" was. One week later they were asked to reproduce the whole text as precisely as possible.

Based on the results of these two tests, A-group (14 students) and B-group (7 students) were identified with the former being the most-skilled readers and the latter the least-skilled readers. The two groups' reading processes were compared on the basis of observation and analysis of the students' writing during the reading session.

A-group's ability to read was attributed to a reading schema they possessed that they used to understand the text. B-group subjects were determined not to have a well-developed reading schema that they could use in understanding an expository text. Also, those in B-group were not able to find new information from the text because they drew only on their knowledge about dandelions. This data showed that the teaching of reading schema to deal with the structure and style of expository texts could be very useful.

Real Issues. *Real* Ideas. *Real* Answers.



Reading Association
and accomplish greater
success where it
matters most—
in your classroom.

IRA provides you with information on the latest advances in reading education through its publications and professional journals. *The Reading Teacher*, a favorite with preschool and elementary teachers, is the Association's flagship journal.

When you join IRA for as little as $45 a year, you'll receive eight issues of *The Reading Teacher**, brimming with new ideas. You'll also receive other exclusive member benefits that include bimonthly issues of *Reading Today* newspaper, a 20% savings on IRA publications, and up to a $50 discount on IRA's Annual Convention and regional conferences.

Call 800-628-8508, ext. 249
and join today!

INTERNATIONAL
Reading Association
www.reading.org

*Other journals may be substituted

「読書科学」執筆要項

1．論文の長さは原則として本誌の刷り上がり８ページまでとする。文字のみの場合，約13,000字に相当する。

2．原稿は横書きワープロで作成し，採択後にフロッピーディスクのコピーを提出するものとする。

3．叙述は科学論文にふさわしく簡潔にし，図・表などは最小限にとどめて，本分と図・表の無意味な重複を避けるものとする。

4．学際的な雑誌であるので，一つの学問領域の研究者にしか理解できない専門用語の使用はなるべく避けること。やむを得ず使用する時は，初出の時に説明をつけるなどの配慮をするものとする。

5．脚注はつけず，注は巻末に番号をつけて並べるものとする。

6．可能な限り日本語の単語を使用し，カタカナ語の乱用は避けるものとする。

7．本文中の氏名には敬称をつけないものとする。

8．主要な用語，外国の人名・地名などには，初出の時に原語をつけるものとする。

9．引用文献は論文の最後に並べるものとする。
記述形式は次のようにする。

A）海外の文献は，“Reading Research Quarterly”（国際読書学会）の形式に従って記述する。（サンプルは編集委員会にある。）

B）国内の文献については次のようにする。

a）単　行　書
著者・出版年・書名・出版社・（ページの指示）

b）編纂書中の論文
著者・出版年・論題名・編者・書名・出版社・ページの指示

c）雑誌論文
著者・出版年・論題名・雑誌名・巻号・ページの指示

C）海外の文献のみ，または海外と国内の文献が混在する時は上記の形式で記述してアルファベット順に並べる。国内の文献のみの時は五十音順に並べるものとする。

10．原稿には，200字程度の要約をつけるものとする。

11．原稿には，論題・所属・氏名の英文をつけるものとする。

12．原著論文には英文の要約をつけるものとする。要約の長さは原則として600語以内とするが，編集委員会が必要と認めた時はこれを越えてもよい。英文要約の提出については次のようにする。

A）Ｂ５判白紙に１枚18行ずつ印字する。

B）必ず邦訳を添える。

C）英文に熟達した人の校閲を受けてから提出する。

13．ワープロ原稿は下記に従って作成するものとする。

A）Ｂ５判白紙に，１行25字詰め，１枚18行のスタイルとする。

B）原稿の構成は次の通りとする。

a）第１枚目は題目のみを日本語と英語で印字する。

b）第２枚目は所属・氏名のみを日本語と英語で印字する。

c）第３枚目は上３行には何も印字せず，第４行目から本文を15行印字する。これが原稿の第１ページとなる。

d）第４枚目が第２ページとなり，このページから後は18行ずつ印字する。文字のみの場合，英文サマリーを含めて第31ページが最終のページとなる。ただし，２行どりの見出し等のため，最終ページは８行程度で終わりとする。

C）段落の切れ目には改行マークを入れる。

D）文字飾り・書体指定・整形指定はしない。これらは印字された原稿に赤で指定する。

E）２桁以上の数字は半角にする。

F）図・表はフロッピーディスクからそのまま印刷できない事が多いので，原稿の中に入れないで別に作成し提出する。本文中には図・表を挿入すべき位置を指定する。

G）図・表は写真製版するので鮮明な原版を提出する。ゼロックスコピーなどは不可。

H）図・表の大きさは横辺が７センチになるものを基準とする。その際縮小印刷された時に文字が読み取れるように作成する。なお編集委員会が必要と認めた時には横辺15センチとすることがある。

I）提出するフロッピーディスクには論文以外のものを入れない。

J）提出するフロッピーディスクには，ワープロの機種名・ソフト名をできるだけ詳しく書く。

14．投稿の時は，印字された原稿とそのコピー２通・合計３部を送付し，フロッピーディスクは編集委員会から請求があるまで著者の手元に保管するものとする。

15．送付先：〒112－0012　東京都文京区大塚
３－29－１
筑波大学学校教育部国語教育研究室内
日本読書学会編集委員会

Vol. 42, No. 3 October, 1998

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Shusuke Fukuzawa **President–elect**: Takashi Kuwabara

EDITORS

Shinichi Ikeda, Mamoru Kaneko, Takahiko Sakamoto, Hisayoshi Shuto, Hajime Narushima, Katsumi Tokuda, James M. Furukawa, Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa, Toshimichi Ishihara, Yasuchika Imai, Nobuko Uchida, Takashi Ezure, Yoshitake Oshiro, Michio Onishi, Akira Okada, Norihiko Kitao, Keiko Kuhara–Kojima, Soichi Goto, Kunio Kobayashi, Nobuyoshi Shikanai, Kazuko Takagi, Yasuhiko Tsukada, Genichiro Fukawa, Mariko Murai, Shozo Muraishi, Yoshitsugu Mochizuki, Jun Yamada, Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

Reading instruction using advertisments ……KANEKO, Mamoru …… 83

An analysis of classroom work based on *doppelseitige Erschliessung* (a dual structure of open-mindedness) ——Its theoretical framework and application——…SHIMODA, Yoshiyuki …… 90

The influence of previous knowledge and existing reading schema in the process of expository text reading in 4th graders ……UMEZAWA, Minoru …… 98

Directory of the Japan Reading Association ……106

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第42巻　第3号

〈通巻　第 165 号〉

平成10年10月1日　発行

会員頒布

編　　集　日本読書学会編集委員会

発　行　人　日本読書学会

発　行　所　日本読書学会

〒 112-0012　東京都文京区大塚3－29－1　筑波大学学校教育部国語教育研究室内　振替00160-8-3213番

印刷・勝美印刷株式会社

平成十年十月一日発行（年四回発行）