

説明的文章の学習指導における構造的認識力の育成

吉川 芳 則

1. 研究の目的

説明的文章の学習指導は、従来、特定の文、段落、部分等の要点をまとめたり、要約したりすることが中心になっていた傾向にあったが、近年そうしたいわゆる文章論的読解活動と呼ばれる枠組みにとらわれない学習活動も見られるようになってきた。その代表的なものの一つに、認知科学におけるスキーマ理論を説明的文章の読みの指導に援用した寺井（1989）¹⁾をはじめとする一連の研究がある。すなわち、内容面、展開構造面における読み手の先行知識（スキーマ）に文章の情報をいかにして組み込んでいくかというトップダウンな読み（思考）を保障しようというものである。岩永（1996）の整理によると「読み手の内に説明文の展開構造に関するスキーマを育てること、読みの指導にあつては、そのスキーマを引き出し、はたらかせることが必要になる」というものであり、「文章構成は、指導の終末部ではなく読み進んでいく過程で重要になるし、当該文章から得られた文章構成は、その固有性よりもどの程度の一般性をもつかの方が重要になる」というスタンスの読みの指導のあり方を検討しようというものである²⁾。

しかし、そうしたスキーマを機能させるような読みの力のうち、とりわけ展開構造ならびに筆者の書きぶりに関するスキーマを機能させる読みの力（本稿では、そうした力を構造的認識力と呼ぶことにする）に関する理論的考察・提案も、実践にいかん機能するかという観点でのものとなると、その質的、量的な提案・報告は十分ではない現状であると思われる。したがって、構造的認識力に関する研究を実践に機能するものとして推進することは、説明的文章の多様な学習活動の構想、ならびに説明的文章領域のカリキュラムの構築という観点からも重要であると考えられる。

本研究は上述した意図にもとづき、説明的文章の学習指導における構造的認識力育成の実際を分析・考察し、説明的文章の授業の学習内容を求める作業に資することを目的とする。

2. 研究の方法

実践を分析するに当たっては、構造的認識力の育成を主眼とした事例を対象とすることが不可欠となるが、そうした意図に即し、相当量の情報が記載された実践事例の数は多くはない。調査的に実施された実践ではなく、ひとまとまりの学習指導として行われた実践を考察の対象とする意味で、本研究では稿者による実践2事例を含む、低・中・高学年の計3事例を分析対象とし、報告された学習指導の事実について考察することにした。これは実践に機能するという観点を重視したいとする

意図，さらには実践から帰納されるものとしての構造的認識力の内実を見出そうとする意図を反映させようとしたことによる。

分析対象とした実践は以下のとおりである。

【実践例1】第1学年の実践「じどう車くらべ」；吉川（1997）³⁾

【実践例2】第3学年の実践「子どもたちの祭り」他；澤本（1991）⁴⁾

【実践例3】第6学年の実践「人間がさばくを作った」；吉川（1998）⁵⁾

3. 実践の分析と考察

3.1 【実践例】1年「じどう車くらべ」の実践に見られる構造的認識力

3.1.1 授業展開の概要

本実践は、自動車の「仕事」と「つくり」を関係づけて、その特徴を捉えたり説明文を書いたりすること，さらには「仕事」と「つくり」の観点に即して自動車どうしを対比して捉えること等，関係的認識力や対比的認識力に培うことを目標として行った。

学習指導過程を設定するに当たっては，基本的な学習過程として「(情報・内容を)たどる—(情報・内容と論理を)つなぐ—(内容・発想，論理・認識を)つかむ・ひろげる」という流れを位置づけ，その流れに即して共通課題（指導者側から提案する読み・学習の大きな方向性）を「好きな自動車を選ぼう—『仕事』と『つくり』を調べて〇〇のいいところを見つけよう—『好きな自動車お知らせ絵本』を作ろう」とした。すなわち「好きな自動車を選ぶ」という学習で単元を貫こうとした。授業展開の概要は，以下のとおりである。

まず，第一次「好きな自動車を選ぼう」（情報・内容を「たどる」段階）の学習では，題名と冒頭の一文の読みの後，共通課題の「好きな自動車を選ぼう」に即して，好きな自動車を決めさせた。教材文通読の後，文中の4種類の自動車の中から，好きな自動車を二つ選ばせ理由を記させた。

第二次「『仕事』と『つくり』を調べて〇〇（注：本文に出てくる自動車）のいいところを見つけよう」（情報・内容と論理を「つなぐ」段階）の学習では，関係認識力や対比的認識力を駆使して各自動車の「いいところ」を見つけさせた。すなわち，自力で当該自動車の「いいところ」を見つけさせて，それを発表させながら，「仕事」「つくり」の内容を具象化させていった。また，もし当該自動車の「つくり」に〇〇という不備があった場合，それに乗っている人は何というか，吹き出しに書かせたものを交流させながら，「仕事」と「つくり」の関係認識を深めさせようとした。

各自動車の読みのまとめは，当該自動車に同化させて自慢話の形で90字程度で作文させた。その際，他の自動車に話しかけるような設定をとり，対比的な認識力に資することにも配慮した。

第三次「『好きな自動車お知らせ絵本』を作ろう」（論理・認識内容と発想を「つかむ」「ひろげる」段階）の学習では，対象を自動車一般に広げて，最終的な「好きな自動車選び」をさせた。本文の認識方法である「仕事」「つくり」の観点で，選択した自動車の特徴を説明文に表現させ，絵も合わせて描かせて絵本の体裁に仕上げ

表1. 設定した学習指導過程におけるO・M子の表現内容

「好きな自動車（バス）」を選択した理由（第一次分）

けしきがよくみえるから。 [A]

第二次	
説明対象の自動車	表現内容
バス・乗用車 [B] (自慢話) ◎	わたしは、バスよ。クレーンしゃさん おかげで いっぱい人は、くるし いい ものも いっぱい はいるし それに けしきがよくみえるって いうし ぎせきは、ひろいって いうし ちよーらっきー。
トラック [B] (自慢話) ◎	バスさん わたしは、た〜〜くさんにもつがのせられるのよ。バスさんは、人しかのせられないじゃない。それとタイヤがすこししか ないじゃない。
クレーン車 [B] (自慢話) △	いいだろう トラック。わたしは、にもつをグリーンと たかい ところにあげられるんだぞう。それに いどう させられるんだ。
ポンプ車・はしご車 〈説明文〉 ※ゴチック部は指導者側で指定。 ◎	はしご車は、人が たかい とき 火じになったら だめだから こういう しごとを しています。 そのために、はしごが のびちぢみできるように なって います。それと ホースが つないで あって 火を けす ことが できる。それと みぎ ひだりに うごける。

「好きな自動車（バス）」を選択した理由（第二次分） [C]

バスは、まどが おおきいし ぎせきが ひろ〜いし たちやすいし、と まる ときの ボタンが おしやすいから 大大大すきです。つくりは、ボタンが おしやすく つくって あるから すきです。

第三次	
説明対象の自動車	表現内容
好きな自動車 「ボトルカー」 〈説明文〉 ◎	しごとは、ジュースを はこぶ しごとを して います。つくりは、中が ひえひえするように つくって ある。タイヤは、4こで がっちり して いる。そして ジュースが がさがさ しないように だんボールに ならんで 入れて ある。

〈注〉「好きな自動車を選択した理由」の作文内容（第一次、第二次の2回分）、および最終第三次の「好きな自動車お知らせ絵本」の内容を合わせて示した。波線…仕事、実線…つくり、破線…対比的な捉え方に該当する内容を表している。また、◎は読みの目標達成、△は非目標達成を表している。

させた。

3.1.2 実践の結果と考察

表1は、第二次において、O・M子が1単位時間の学習のまとめとして書いた「○(学習対象とした自動車)になって自慢をしよう」の吹き出し、およびポンプ車・はしご車の説明文の内容である。O・M子は、学習指導過程における5回の表現内容を分析した結果から、安定的に認識を形成したと思われる読みの様相を示した学習者である。

この子の場合、単元序盤の通読段階では[A]、自分の好きな自動車として選択したバスについて「けしきがよくみえるから」という漠然とした捉え方にとどまっていたが、第二次の『「仕事」と「つくり」を調べていいところを見つける』学習では対象認識の方法が内面化し、[B]の当該自動車(クレーン車など)に同化して、他の自動車に自慢話をする表現においては、対比的に自動車の「仕事」や「つくり」を捉えようとしていることがうかがえた。

そして、二回目の選択理由の記述の際には、[C]「仕事」の内容を念頭に置いた上での「つくり」に着目した教材本文の表現「まどがおおきい」「ざせきがひ～ろ～い」が見られるようになった。さらには自己のバス通学の生活と結びつけ、「つくり」の面としての「とまるときのボタンがおしやすい」を「大大大すき」の理由としてあげることにもなった。こうした「仕事」と「つくり」を関係づけて自動車を捉える認識方法は、第三次での[D]「自分が好きな自動車」を説明する文章表現にも反映され、「ひえひえするように」「タイヤは、4こでがっちり」「がさがさしないように」などの個性的な表現を産出させることにつながったものと推察された。

1年生の実践において学習者に内面化したと思われる構造的認識力は、説明対象における二つの要素(「仕事」と「つくり」)が関係づけて表現(認識)されていることに着目して読む力であった。また(自動車どうしなど)対比的に認識し、事物をより適切に理解する力であった。こうした二つの事柄(「仕事」と「つくり」)の内容を関係づけて説明している表現(認識)方法に着目できる構造的認識力は、当該テキストが同様な表現(認識)パターンで繰り返され、しかも対比的に認識がなされるように表現されていることによって、有効に機能することがうかがわれた。

3.2 【実践例2】3年「子どもたちの祭り」他の実践に見られる構造的認識力

3.2.1 授業展開の概要

授業者の澤本は、本実践における目標を大きく三つ設定している。すなわち、各地の伝統行事に関心をもって事例紹介の説明を読み、説明や書き出し、まとめの文章に注意して内容を理解すること、事例の挙げ方、書き出しと結びの書き方の特徴に気付くとともに、列挙された事例を読みとって整理する方法を身に付けること、さらにこの学習を踏まえ、身近にある伝統行事を調べ、八百字程度の作文にまとめることである。

単元の展開は次のようである。

- ①「子どもたちの祭り」(T社3下)を読み、内容をまとめる。(4時間)
- ②「おにの話」(M社3上)を読み、内容をまとめる。(2時間)
- ③「ながしびなの里」を読みまとめる。
- ④書き出し・結びの書き方や、事例の挙げ方の特徴をとらえる。(⑤と合わせ1時間)
- ⑤調べたことを整理し、紹介し合う。
- ⑥構想を立てて作文を書く。

上述した本実践の目標と合わせると、3編のテキストを順次学習材とすることで、事例のあげ方を中心とした文章の構造的な特徴を捉えさせようとしていることがうかがえる。以下、この単元展開に即して説明と考察を加えることにする。

まず第1テキストである「子どもたちの祭り」の授業では、「事例整理の仕方、文章構成上の位置付け方を、相談して方法意識をもたせながら学習し、次の『おにの話』で自立的に読む方法をとる。」と位置づけている。構造的認識力の育成に関わると考えられる学習活動としては、以下のようなものを指摘することができる。

- ア どの事例(祭り)がどの段落に対応しているか確認する。
- イ 事例ごとに読んで内容を要約し、表を完成する。
- ウ 事例の説明方法と構成の確認後、話題提示・まとめの段落の要約をする。
 ※事例が横並びに挙げられ、双括型(サンドイッチ型と呼ぶ)であることを確認する。これは「分かりやすい」「分かる」箇所からまとめ、「分かりにくい」「分からない」箇所一すなわち、解決されるべき問題を持つ箇所一を後で整理する方法である。
- エ 表を完成し文章構成を確かめながら、説明の手法—事例列挙の方法、説明の観点や、話題提示とまとめの仕方—、情報としての価値など確認する。
- オ 以前に学習した列挙型教材(「しぜんのかくし絵」「道具を使う動物たち」)の確認。

学習活動としては、この他にも細かく丁寧に設定されているわけだが、抽出したア～オだけを見ても、一般的な説明的文章の授業と違って、事例列挙を中心とした構造的認識力の育成を意図していることがうかがえる。また考察の対象とした文献には、上述した「子どもたちの祭り」に続く、第2テキスト「おにの話」の授業が同様な過程で行われたことが記されているが、以降の授業展開については省略されている。

3.2.2 実践の結果と考察

本実践における成果について、授業者は次のように記している。(下線稿者、以下同じ。)

教師のねらい通り、子どもがすぐに「子どもたちの祭り」と同様の列挙型であることに気づき、「前にしたのと同じやり方でまとめれば分かりやすい」ということになる。学習の見通しも立て、同様の方法を用いながらも手順の省略や[▽]入れ替えを行い、ひとり学びの時間を確保し、短時間にまとめた。……〈中略〉

……「子どもたちの祭り」と同じ五段の構成で、三つの事例、双括型、というとらえやすい教材だったためか、子どもたちはやすやすと内容を整理し、まとめることができた。小見出しも、行事名を入れればほぼ決まるため、考えやすかったようだ。大半の者が事例の段落をとらえることができた。

授業者のこうした報告から、学習者は形成された事例列举の展開に関する構造的認識力を機能させて、新しいテキストを読み進めたことがうかがえる。事例の述べ方に着目し、テキストを構造的に認識することによって、学習者は新たな読みの方略を獲得したといえる。

また、以下のような4・5年生における、より複雑な表現や構成の応用発展学習例も提示している。

- ① 技巧的な表現に惑わされず、事例列举の構成をとらえて、簡単に表にまとめる形で要約する—「草花遊び」T社 4上
- ② 複雑な構成の一部にある分類のための列举型の説明をとらえ、表に整理する。—「キョウリユウの話」M社 4上
- ③ 複雑な文章構成の中で、とらえやすい事例紹介の部分を取り出して先に整理し、残りの段落を徹底的に精読する方法を用い、的確で深い読みに至る。—「スポーツのルール」K社 旧版5下

①では「技巧的な表現に惑わされず」とした上で「事例列举の構成をとらえる」としている。これは表現の細部を精細に読み込むというのではなく、学習内容を構造的認識力に精選し、事例列举型の読みの方略を獲得させようとするものである。

②と③は、全文の中から事例列举の展開構造に、部分的に着目できる読みの力に培おうとするものだと考えられる。いずれも複雑な文章構成における事例列举の構造に着目させようとしているところが特徴的である。まずは、保有している事例列举に関する構造的認識力を機能させ、読み進めていく核を形成させた上で、残りの部分の読みを展開させようというものである。ある一つの構造的認識力を機能させ、強化していく読みの指導は、このように学年の枠の内外を横断的・縦断的にわたる形で、様々なバリエーションとして展開されることが重要であろう。こうした学習の繰り返しによって、読みの方略は学習者に内面化されるものだと考える。

澤本は、以上の実践内容ならびにその考察を踏まえ、次のように総括している。

以上、三年生事例列举型説明文の学習指導は一見簡単に見えるが、その意図するものは中学年以降の学習に大きな影響を与える基本的な学習である。それゆえ、この時期に、読みの目的と教材の特徴をとらえて読みの方法を定める基本的な学習方法を体得することは、以後に続く高学年での説明文学習に大きな影響を与えると考えられる。しかも、この能力が国語科のみならず、自学的学習の基礎となることから、その意味は大きい。

澤本は「中学年以降の学習に大きな影響を与える基本的な学習である」と述べているが、事例の列举に着目する構造的な認識は、むしろ低学年の頃から、基本的な読みの方略として位置づけることが望ましいと思われる。

さらに、澤本は表現力との関連で次のようにも述べている。

このように事例列挙の説明を集中して学習したことが、低学年から言われた五W一Hに該当する事項を、本文中でどのように紹介するかという「説明の手法」の学習を三年生なりに行うことになった。また、「書き出し」や「まとめ」の短い表現が要約には不向きでも、作文で参考にするには便利で効果的だ、という結果ともなった。

説明的文章の学習指導において育成したいとする構造的認識力は、読みの学習にだけ収まるのではなく、表現力にまでも生かされるものとして位置づけたい。テキスト中の文章は、筆者が認識した方法によるものであるとともに、表現の方法でもある。そうした点からも、構造的認識力を表現力へとつなげる観点で捉えておくことも重要であると考えられる。

3.3 【実践例3】第6学年の実践「人間がさばくを作った」に見られる構造的認識力

3.3.1 授業展開の概要

本実践は、北アメリカ中央部の大草原が砂漠化する前後の生態系のあり方を「つり合い」という観点から対比的に捉え、読者を納得させようとしている筆者の認識・表現の方法（序論：問題提示文を有しない書き出し、本論：生態系バランスの因果関係的・対比的叙述、結論：筆者の推量によるまとめ）を読むことを目標として行った。また、表現力育成の観点から、人間と自然との付き合い方、関係について自分なりの考えを持ち、意見文に表現することも目標に位置づけた。

学習指導過程を設定するに当たっては、基本的な学習過程を「(既有知識との) ずれを知る—(筆者の発想・考え方を) 探る—(筆者の発想・考え方を) つきつめる—(自己の発想・考え方を) 広げる」と設定し、それに即して共通課題の系列を第一次から順に「(オリエンテーション)—『人間がさばくを作った』ことを読者に納得させるための『筆者の書き方の作戦』を探ろう—『読者を納得させるための書き方の作戦・まとめ集』を読んだ感想を書こう—『人間と自然』ということについて自分の考えをまとめよう」とした。授業展開の概要は以下のとおりである。

第一次では、通読後はじめて知ったことや驚いたこと、疑問に思ったことを内容と表現方法に分けて調べさせた。

第二次では、序論、本論、結論に分けて、「筆者の書き方の作戦」について検討させた。すなわち、序論部分では問題提示文を有しない書き出しについて、本論部分では対比的な述べ方と、インディアンのバイソン狩りの段落が挿入されている意義について、結論部分では結論部の範囲の認定と、最終段落のあり方について、それぞれ話し合い活動を展開した。各授業時間のまとめは、「これが筆者小原氏の書き方の作戦！」と題する短作文を書かせた。

第三次では、読みの立場を読者から筆者に転換させ、第二次の読みのまとめとして学習者が書いた「筆者、小原さんの『読者を納得させるための書き方の作戦・まとめ集』のうち、数編を読んだ感想を書かせた。

第三次では、再度、読者に立場を戻させて、「人間と自然」というテーマで意見文を書かせた。

3.3.2 実践の成果と考察

学習者が授業中に書きまとめたものをもとに、実践における構造的認識力の働かせ方のありようを見ることにする。

次に示すのは、第二次3時に行った「読者を納得させるための『筆者の書き方の作戦』を探ろう」の共通課題のもと、結論部について検討した授業において、S・R子が書いた「結論部における『筆者の書き方の作戦』（＝1時間のまとめ）」の文章である。

この本は、⑦で二つに分けてた。つり合いがあるのとないのとで分けて、最後の⑫～⑬までも、今までのことを小まとめしてと思う。それは、⑬まではアメリカのことで出ている本論をまとめて、⑭で全部のことをまとめてと思う。それは、⑫段落で「大まかにいえばこのとおりだったのである」と簡単に小まとめして、本当は⑭で世界のことを砂漠のをやっていると思った。だからすごく少しずつまとめて、うまくやっているとと思う。

本論部と結論部をどこまでにするかという話題を巡って、筆者の対比的なまとめ方、部分をまとめた上で全体を総括的にまとめるという述べ方を、内容と関連させながら読んでいくことがうかがえる。文章全体を構造的に認識することと、内容を簡潔に捉えることとを関係づけて読んだ例である。

こうして3時間3回にわたって書きつないだ「筆者の書き方の作戦」を総括的に再構成してまとめたものが、「筆者、小原さんの『読者を納得させるための書き方の作戦』まとめ集」である。次に示すのは、第二次5時にS・R子が書いた「筆者小原氏の『読者を納得させるための書き方の作戦』まとめ集」の文章である。

小原さん、私（ぼく）たちは、これまでずっとあなたの「書き方の作戦」を探ってきました。みんなで話し合った小原さんの「書き方の作戦」をまとめてみると……小原さんは、いろんなところで分けてやっているといます。／まず初めに、②～⑦段落と、⑧～⑫段落で二つに分けています。これの中心で「つり合う」という言葉を出して、一方は、つり合いが保たれている方、もう一方は、つり合いが保たれていなくて、砂漠を作っている方、とやっているといます。そして、その中で、⑦のところでも少しまとめて、わかりやすくしていただくといいと思います。／小原さんの書き方は、初めに答えのような呼びかけをした後に、本論に入って、まとめて、本論の続きに入って、まとめて、結論に入っていると考えました。その大まかに分けたところが、この前と後のところの二つで、一つは動物関係で、もう一つは人間のことを書いているけど、これはとてもわかりやすい分け方だと思ったです。／⑬⑭のところでも、⑬まではアメリカのことだけど、⑭からは世界のことに入っていて、アメリカだけではないところも砂漠を作っているというのがよくわかります。そして、序論と結論のところで、初め「だが次のような事実がある。」というのと、最後の「作ったらし

い」というのがつながっているのではと私は見つけた。だから、私が思うに、この小原さんは、いろんなバランスをとっていて、すごいと思いました。そして言葉も、いろいろ考えていると思いました。

(ゴチック部は、指導者で提示した。)

「小原さんの書き方は、初めに答えのような呼びかけをした後に、本論に入って、まとめて、本論の続きに入って、まとめて、結論に入っていると考えました。その大まかに分けたところが、この前と後のところの二つで、一つは動物関係で、もう一つは人間のことを書いているけど、これはとてもわかりやすい分け方だと思ったです。」という、この子のまとめからもわかるように、第二次の学習が、単に内容を確認するだけの読みや文章構成を形式的になぞる読みではなかったことがうかがえる。すなわち、生態系のバランスの重要性や、人間の手による砂漠化の現象が世界的な問題になりつつあることなどの内容を、筆者がとった構造的な表現方法（認識方法）の効果という観点からの読みとあわせた形で展開されたことがうかがえる。

小さく部分的にまとめながら本論を展開していくという、おそらくS・R子にとっては、はじめて自覚的に捉えた認識（表現）方法は、今後読みを進めていく際に有効な構造的認識力として機能していくものと推察される。同様なことは、砂漠化前後を対比的に認識している読みの姿勢からも指摘できる。また、これらの構造的認識力は、説明的な表現を行う際にも生かされるものと期待される。

6年生の実践において学習者に内面化された主な構造的認識力は、対比的に事象を認識する力、ならびに本論において対比されている部分ごとにまとめを行い、さらにそれらを総括する形で結論を述べるのが有効であると見なす力、すなわち全体との関連の中で部分が占める意味に着目して読む力としての構造的認識力であった。さらには、対比的に事象を認識する際に、事象内部における事実とその理由とを関係づける力も駆使されていた。

4. まとめと今後の課題

以上、三つの実践例における成果から導出された、説明的文章の学習指導において育成したい構造的認識力をまとめると、次のようである。

- ①類比したり対比したりして対象を捉えようとしていることに着目する力
(主に1・3・6年の実践において)
- ②事例が列挙されている箇所に着目する力 (主に3年の実践において)
- ③全体における部分の意味に着目する力 (主に3・6年の実践において)

三つを並列的に置く形となっているが、①の「類比したり対比したりして対象を捉えようとしていることに着目する力」は、三つの実践例のいずれにおいても習得が図られていたことから、②③の基底となる構造的認識力であると解することもできる。また③の「全体における部分の意味に着目する力」の内部事項として、②「事

例が列挙されている部分に着目する力」を位置づけることもできそうである。さらには、これら三つの構造的認識力を、「説明対象における複数の要素や事象が関係づけて表現（認識）されていることに着目する力」といった総括的な構造的認識力に統合される様相として捉えることもできる。

今回は分析対象としたのが3実践例であったことから、上記の三つの構造的認識力が、求めようとする構造的認識力全体の一部分であることは免れない。また用いたテキストの特性によって、学習指導の対象となる内容（構造的認識力）が必然的に決定されるということもあろう。いずれにしても、こうした構造的認識力の相互関連や全体構造については、西郷（1989）の認識の系統⁶⁾や櫻本（1995）の論理的思考力の構造⁷⁾等を参考にしながら、考察を進めることが今後必要である。

文章の構造的側面に着目し、すなわち筆者がどのような認識・表現の仕方です説明しようとしているかに着目した読みを展開することで、従来よく行われていた文章構成を分析する学習とは違った、テキストの読み方を学ばせ、思考力、認識力に培う説明的文章指導への可能性が広がっていくことが期待できる。そして、そうした実践においては、内容に関する読みを引き込んでくることも、説明的表現力に培うことも可能であると思われる。

今後は構造的認識力に培う実践を様々に開発し、そうした作業の前提、結果として、構造的認識力の内容と相互関連についてさらに考察を深めることが必要である。また授業の過程で、どのような手順によって構造的認識力が指導され、学習者に内面化していくのか、その学習指導のあり方についても実践的に明らかにしていくことが重要である。

注

- 1) 寺井正憲（1989）；「説明的文章の読解指導における現状—『修辞学的な読み』の指導に関する問題—」文教大学国文，第18号，pp.15-29，文教大学国語研究室。
- 2) 岩永正史（1996）；「認知科学の二つの流れと国語科教育研究」田近洵一編集代表『国語教育の再生と創造—21世紀へ発信する17の提言—』東京，教育出版，p.37。
- 3) 吉川芳則（1997）；「1年『じどう車くらべ』の授業研究—『文章と学習者の距離』を縮小する学習活動の展開—」国語教育探究，第8号，国語教育探究の会。
- 4) 澤本和子（1991）；「事例列挙型説明文の学習方法研究—第三学年の場合—」国語科教育，第38集，pp.75-82，全国大学国語教育学会。
- 5) 吉川芳則（1998）；未発表。
- 6) 西郷竹彦（1989）；『文芸研 国語教育事典』東京，明治図書，pp.24-73。
- 7) 櫻本明美（1995）；『説明的表現の授業—考えて書く力を育てる—』東京，明治図書，pp.22-24。

（きっかわ よしのり・兵庫教育大学学校教育学部附属小学校）