



授業場面における児童の理解過程:I : 理解過程の二つのインターアクションについて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学岩見沢分校 公開日: 2017-07-07 キーワード: 作成者: 佐藤, 公治, 星野, 明実, 竹本, 美保 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009074

授業場面における児童の理解過程：Ⅰ

—理解過程の二つのインターアクションについて—

佐藤 公治・星野 明実・竹本 美保

1. はじめに

小論は、「授業」を学習者＝児童・生徒の知識獲得ないしは理解の過程という側面から捉えていこうとする一連の試みの中で行われた授業の分析の結果を述べたものであり、併せて授業場面をどのような観点からながめ、どう分析していくべきかといった今後の研究に向けての作業仮説を検討したものである。

筆者らがここで直接の分析対象としたのは小学校高学年の説明文と文学教材を用いた国語の授業であり、これらの授業を通して子供達がどのような教材の理解や読み取りを展開していったかをいくつかの資料から探っていった。

以下、小論で述べることは筆者らの3名の資料分析の共同作業を通して示唆を受けたことに多くを負っている。

2. 問題の所在

(1) 「授業」への認知心理学的接近

教育心理学が教育現場の実践的な問題に積極的に取り組んできていないという、いわば教育心理学の不毛性はいつも論議されてきたことであり、今日でも根本的なところでは変わってはいない。

しかし、ここ数年間、次第に新しい兆しがみられはじめてきている。それは、人間の理解を直接の対象としている認知心理学ないしは認知科学が理解や知識形成の直接の場である授業に大きな関心を寄せ始めてきたことである。これらの研究では、人間が持っている知識を具体的に表現したり、理解や知識獲得の過程をモデル化すること、さらには特定の問題の解決や理解の成立にはたず知識の役割、といったことが問題にされている。授業場面はまさに理解・知識獲得の研究のための格好の場と位置付けられることになるわけである。

認知心理学の主たる関心は授業の中でも学習者の活動にあり、彼らが学習材料をどう理解し、知識を獲得していくか、そのメカニズムを記述し、さらにはそれをモデル化することが目指されている。

(2) 「読解過程」をどう捉えていくか

次に小論では国語教材の読解というものをどのような形で検討していこうとするか、そのいくつかの前提について述べることにする。

①読解は基本的には学習者個人の知識の再構成の活動である

文章の読解を考える上でのキーワードの一つに「スキーマ」、ないしは「スキーマ理論」がある。スキーマ理論では、理解とは学習者が持っている既有知識を使いながら、学習材料に働きかけ、まとまりのある解釈を構成する過程であり、その結果として学習者の中にあるまとまりをもった知識構造（スキーマ）が成立すると考える。それ故、意味内容を整理したり、省略されている

部分を補ったり、あるいは一つの視点から読み進めていくといった能動的な活動が理解の成立には不可欠であり、理解の過程は基本的には学習者一人ひとりの中で展開されているものとする。であるから、学習者独自の文章の解釈や読み取り方が存在してくることになるのである。

この考え方は文学や国語教育の中の一つの立場である「読者論」の考えと多くのつながりをもつものである。つまり、「読みの授業は教材と学習者の相互作用によって、学習者一人ひとりがイメージを形成し、意味を生成する。そしてそれらが学習者一人ひとりの中で変容し、深化する。読みの授業はその過程をこそ大切にすべきである。」(深川、1986)、という主張は特に、文学教材の場合にはより妥当性を持っていると考える。もちろん、全く自由な読み取りや解釈が許されるということではなく、イーザー(1976)が指摘するように読者とテキストとの絶えざる相互作用の中で読みは成立するのであり、テキストの規制を受けた活動なのである。

②読解過程を授業場面の中で捉える

しかし、ある特定の教材を学習者がどのように読み進めていっているのかといった具体的な問題になると、認知心理学の中で出されているストーリー・グラマー等のいくつかの物語の意味表象のモデルが必ずしもうまく使えない場合が多い。というのはそこで主として用いられているのは比較的短かく、かつ意味構造もさほど複雑ではない文章が多く、国語教材として用いられているような長い文章で、かつ複雑な意味構造を持ったものではないからである。一方、授業実践の報告をみても学習者の読みを取り上げた時にも、その多くは断片的で、そこから児童がどのような読みを成立させていったかを知る手がかりは得られにくい。もちろん、実践研究にはその研究なりの論理や目標があり、実践報告のもつ意義の大きさは論を待つまでもない。

このような状況のもとでは、まず、実際の授業の中で学習者一人ひとりが教材をどのような意味構造として表象し、またそれらを授業の展開のなかでどう変化させていくかを捉えていくことが必要である。

③個人内における理解過程：スキーマどうしのインターアクション

先に、理解とは、まとまりのある解釈を構成する過程であると述べたが、国語の教材ともなるとそこには複数の意味構造、スキーマが存在しており、学習者はこれらスキーマどうしをうまく関連付けたりして一つの全体構造を作り上げていかなければならない。スキーマどうしにズレがある場合やスキーマ間にまさに隙間(空白部分)がある時には一貫性を持つように解釈し直したり、新しくスキーマを埋め込んでいくという作業をしなければならない。このようないわば自己の創造的活動が発揮されるからこそ読みの面白さが出てくるのであろうが、ともかく学習者一人ひとりの読解過程の中でスキーマどうしのやり取り(インターアクション)がどのように展開されているのかを知らなければならない。

④個人間でみられる理解のインターアクション

授業という場面の中で児童の理解過程を考える時、取り上げなければならないもう一つの重要な変数に相互交渉による理解の問題がある。授業の中では、異なった理解や認識を成立させている多数の仲間、あるいは教師が存在し、学習はいろいろな考えを出し合い、やりとりする中で展開されていく。仲間との相互交渉を進めていく中で、児童一人ひとりには他人の考え方の影響を受け合いながらどのように理解を成立させていっているのであろうか。

もちろん、授業の場面でなくても現実の生活の中では、二人以上の人たちとの対話を通して個人の理解が発展していくものであることはわれわれ自身が頻りに経験していることである。先にも述べたように、基本的には理解は個人の活動の系の中で成立していくものであるが、この系は外に開かれた解放系であるといえよう。

学級という一つの集団として学習を進めるときにはこのような対人的相互交渉の役割がより一層大きく、また明確に現れている場面でもある。しかし、学級を一つの単位としてどれだけ深まった話合いがみられたかという観点で捉えることはあっても、個人の理解にこれらの相互交渉がど

う作用しているのか、といった事についてはほとんど手がつけられていない。

3. 文学教材：「大造じいさんとがん」の授業における理解過程

(1) 目的

授業で用いられる物語は複雑な意味構造を有しているし、いくつかのテーマないしは視点から読み進めて行くことが可能な場合が多い。説明文教材と比べて文学教材の場合はいわゆる、テキストのマクロな統辞規制が弱く、それだけ受信者(=読み手)の主体的な解釈に依存する度合いが高くなってしまふ。そして、このとき使われるのが、「コンテキスト(文脈情報)」であり、読み手の「知識」である(ボウグランド他、1981;池上、1984)。

読み手である学習者はテキストから推測される文脈や場面を使いながら、構成部分間を整合的に結び付けていき、最終的にはテーマを頂点として物語の意味構造が階層的になった一つの知識構造を作り上げていくと考える。そこで大きな役割をはたしてくるのが、テーマの設定である。すでに認知心理学が、理解の成立には文章の語彙や統辞処理といった刺激レベルのボトムアップ処理と、より高次の概念的処理や意味解釈を行うトッパーダウン処理の両方向の処理が必要であることはつとに強調してきていることである。勿論、センテンスのレベルの読み取りや解釈が物語の理解を成立させる重要な構成要素であることは間違いないが、それにも増して重要な働きをしているのは上からのトッパーダウン処理であり、これによって各文章の解釈の仕方も大きく規定されると考える。あるいは、先に述べたような「空所」の部分にどのような情報を埋め込んでいくか、という時にもこのトッパーダウン処理が駆動されてくるといえよう。

ここでは授業の中で使われた学習シートを手がかりにして、学習者が物語のテーマに関わる知識としてはどの様なものを作りあげていくのか、あるいはこの物語全体の理解と各構成部分の理解とはどの様なやり取り(インターアクション)が展開されているかを探ることにする。

(2) 方法

札幌市H小学校5年の学級の文学教材「大造じいさんとがん」(教育出版小学国語5下)の授業(10時間)が対象である。授業では、筆者らの原案を基に、授業者の担任教諭が手を加えて作成した学習シートを使いながら進められた。この学習シートは授業の前に予習という形で与えられたところもある。授業はすべてVTRに録画された。

(3) 結果

①物語の主題の捉え方と段落の文章の読み取り

子供達が始めの段落で物語のテーマをどう捉えていたかを第1次感想文の内容から大きく分類したのが表1の左の欄である。Iの「残雪との戦い」は、じいさんと残雪との戦いに視点を置い

表1 主題の捉え方と「銃を下ろした理由」の関連(数字は人数)

「銃を下ろした理由」 テーマ	フェアプレー	仲間思い に感動	頭 らし さ	領 さ	おとりを 助けた	そ の 他
I 「残雪との戦い」 n=15	8	3	1		1	2
II 「残雪の知恵と勇気」 n=7	0	2	5		0	0
III 「気持ちの変化」 n=7	0	2	2		1	2

た読み取りで、じいさんと残雪の知恵くらべや力をつくした戦いとそこから生まれた心のふれ合いといったことについて言及している者である。Ⅱ：「残雪の知恵と勇気」は主として残雪に視点を当てたもので、残雪の頭領としてのすばらしさ、じいさんの考えを変えるほどの残雪の知恵と勇気といった内容の記述をしたグループである。Ⅲは「じいさんの気持ちの変化」に視点を置いて、感動したじいさんが自分の考えを変えていくようすが書かれてあるものと読み取っている者である。大きく分けるとじいさんの視点と残雪の視点の二つに分けることができるが、この資料が教材を詳しく内容を検討する前の段階の1時間目の読み取りを反映したものであることを考えると、この段階ですでに子供が変更する可能性を含みながらも物語についての全体構造や物語を理解していくための枠組みは一応もっているといえよう。そして、このような視点の置き方は後の読み取りと大に関係していることが次の「じいさんが銃をおろした」理由や、じいさんの人柄の捉え方の結果から示されるのである。

表1の右の欄は三の場面（じいさんが何年もの間さまざまな工夫と努力をしたにもかかわらず取ることの出来なかった残雪がじいさんの飼いならしたおとりのがんをはやぶさから助けるために近くにやってきて、じいさんは一度は銃を構えたが銃をおろしてしまったという部分）の読み取りのタイプを示している。ここは「じいさんはなんと思ったか、再び銃をおろしてしまった」という記述しかなく読み手が銃をおろした理由を自分で埋め込んで行かなければならない一種の空所の部分である。表にみるように「はやぶさと戦っている時に横からうつのはひきょうだ」という「フェアプレー」の理由と、残雪の仲間思いや頭領らしさにじいさんが感動したという理由とが同じ様な比率で現れている。残雪の行動を理由に考える後者の二つが数としては多いが、子供にとっては残雪の勇気や仲間思いといったことが容易に受け入れやすいためかもしれない。

この「銃をおろした理由」と先のテーマとの関係であるが、Ⅰの知恵くらべの視点を取った者は銃をおろした理由にフェアプレーを上げるのが多く、逆にⅡの残雪の視点を中心としたグループは全員が残雪の行動にじいさんが感動したことを理由にしており、フェアプレーの理由を上げたものはいない。この結果は学習開始の時点で持った読み取りの視点（テーマ）が後の段落の読み取り方に影響を与えていることを示唆するものである。

また、表2はテーマとじいさんの人柄の捉え方との関係を見たものであり、本文には全くじいさんの人柄は書かれていないが、「じいさんはどんな人だと思うか」という質問を三の場面の学習の前に学習シートで聞いたものである（重複回答を許してある）。その結果、やはりⅠのタイプはひきょうなことが嫌いな人というイメージを持っている者が多く、テーマとの一貫性がここでもみられる。

表2 主題の捉え方と「じいさんの人柄」の解釈の関連（数字は延べ数）

テーマ \ 「じいさんの人柄」	やさしい	ひきょうな こと嫌い	あき めな い	いい 人	動物の心 わかる人	本 当 の 師
Ⅰ「残雪との戦い」	2	6	3	2	1	2
Ⅱ「残雪の知恵と勇気」	4	2	1	2	1	0
Ⅲ「気持ちの変化」	2	2	2	2	0	1

②「銃をおろした理由」と、じいさんの人柄の捉え方との関係

上のようなテーマとの関連性ばかりでなく、各部分の読み取りの場合にも視点による一貫性がみられる。表3は銃をおろした理由とじいさんの人柄との関連性を示しているが、フェアプレーをおろした理由にあげ、知恵くらべというルールで物語を捉えている者はやはり「ひきょうなことがきらいな人」というイメージを持つ者が多く、残雪に感動したからと考えたグループは「やさしい人」というイメージが前面に出ている。

表3 「銃を下ろした理由」と「じいさんの人柄」の解釈（数字は延べ数）

「下ろした理由」 「じいさんの人柄」	ひきょうな こと 嫌い	やさしい	あきらめない	負けず嫌い
フェアプレー (n=9)	5	2	0	1
仲間思いに感動 (n=7)	2	4	1	0
頭領らしさ (n=8)	3	7	0	0

③学習によるスキーマの増加

この様に、同じ物語でも子供達がとる読み取りの視点にはいくつかのものがあること、下位の部分の解釈も自己の読み取りの方向に沿った形で行われている可能性が示されるが、学習が進んでくると一つの視点から得られたスキーマばかりでなく別なスキーマをこれに追加させていくという変化もまたみられる。例えば、上でもみたじいさんの人柄についてのイメージでも最終的な二次感想で書かれたものをみると、Iのタイプでも「ひきょうなことがきらいな人」というイメージに加えて、「あきらめない人」、「本当の猟師」、「やさしい人」といったイメージを重複して答えている者が増加している。あるいはじいさんが残雪の行動に感動し、気持ちを変えていくという視点を初めに持った者もフェアプレーの大切さについても同時に言及する者が増えてきている。テーマという大きな枠組みにはあまり変化は見られないが、そこにあらたに部分的なスキーマを付け加えていくという形で知識を増加させているように思われる。

(4) 考察：子供は文学教材をどう読み取っていくか

①テーマによるトップダウン処理の駆動

ここで得られた結果ははじめに予想したようにテーマないしは物語をどのような視点からみていくかといういわば内容全体についての概念的な知識として持ったものに個々の部分の読み取りが方向づけられていることを示唆している。いわば、トップダウン処理が大きく駆動されているといえよう。従って、特定の空所の部分の読み取りもこの枠組に基づいて、一貫性のある知識構造(=スキーマ)が作られるように情報を自発的に埋め込んでいく。理解過程は場面やテキストを解釈する概念的スキーマの選択であり、それを実際に確認していく過程といえよう。そこでは、ミンスキーが言うようなフレーム理論が当てはまるように思われる。つまり、大きな理解のための枠(フレーム)が理解の文脈を規定し、この枠を基にして個々の文章の解釈が決められていく(スロットの中に埋め込まれる)のではないか。

②読みの深まりに伴うスキーマの追加

基本的には読み取りの過程は物語の全体構造と整合性を持つような形で行われるが、学習が進み、読みが深まってくると、そこに他の視点からのスキーマを並存させる形で追加させていくようである。もとのスキーマそのものを入れ換えるという読み取りの変化の可能性としては考えられても、実際にはこのような大きな変化を加えないで、いわば処理のコストを最少にして進めていくといえる。

4. 説明文教材：「生きている土」の授業でみられる理解の相互交渉

(1) 目的

理解の相互交渉の問題はかって集団思考の問題として取り上げられてきたことでもある(砂沢、1960)。あるいはヴィゴツキーが発達にはたす社会的・文化的役割として定式化した問題でもある。現実の社会の中では、子供の発達の最近接領域に働きかけるようなさまざまな大人(教師)や子供からの助言・援助を受けながら知的活動は展開されるのである。

しかし、社会的な相互作用を受けながら、個人が具体的にはどのように知識を獲得し、学習を進めていくのかという問題になるとこれらの研究では不明である。その様な中で、三宅（三宅、1985;Miyake,1986）が討論の過程の中で個人がどのように理解を進めていくかという詳細な過程を明らかにしている。彼女はミシンの原理（ミシンはどうして縫えるのか）について二人で話し合いをしながら解いていく過程を分析しているが、そこでは二人は頻りに「やりとり」をしながらも基本的には一人ひとりが自分の問題として解いていくという独立した理解過程が並存するものであることを指摘している。具体的には、相手の意見も自分の考えと一致するものであったり、解決に参考になるものに限って選択して受け入れられること、また、こちらから新しい考えを提案する時もそれが相手の理解にどう役立つかという観点はなく、あくまでも自分の理解を進めていく中で出されたものである。しかし、相互作用がお互いの理解過程に何の影響も与えないかという、そうではなくお互いの考えや答えをチェックしたり、一方が課題の中心的な作業を行う「課題遂行係」を受持ち、他方はその活動をチェックする「モニター係」になるといった機能分担がみられたりもする。あるいは、理解が先に進んでいる人から出された意見に対して逆に理解が進んでいない方の人が出した批判が考え方の不十分な点を意識させるように働くこともしばしばみられるのである。

基本的には、このような理解のインターアクションの過程が教室場面でもみられるだろうが、教室場面にはそこに特有の問題があると考えられる。多数の子供達が存在している教室ではさらに複雑な相互交渉の過程が展開されているだろうし、そこで果している個々の子供達の役割や機能も相当、分化しているだろう。ある児童は話し合いの切り出しになるような提案や意見を言い、他の子供は話し合いの方向を軌道修正したり、まとめの役割を演じたりしているだろう。もう一つの重要な変数は教師の直接の発言であり、子供の意見に対する評価という形で出される間接的な影響である。ここでは、説明文教材「生きている土」の授業の中で、一人ひとりの児童の発言や考えが討論の過程でどのような機能をはたしているのか、これら成員同士の役割は比較的安定した形で存在しているのか、といったことについて検討する。

(2) 方 法

岩見沢市H小学校6年の学級の説明文「生きている土」（教育出版小学国語6上）の授業が分析の対象である。

授業は全部で11時間にわたって行われたが、ここで取り上げるのはそのうちの2つ討論場面である。

討論の過程はVTRとそれを文章に書き写したものをもとにして分析した。また、そこでの発言を他の子供達はどのように受け止め、自分の理解がそれによってどう影響されていったかを4名の児童（高橋晃・加藤・渡部・狩野）に絞って授業後のインタビューの資料から探っていった。また、一部、学習シートの結果も用いた。

(3) 結 果

①討論その1:「土は何によってできているか（問題提起1）」の結論は？

これは第3回と第4回の授業にかけて行われたもので、形式段落②の「土はいったい何によってできているか」という問題提起の答え（結論）はどれであるかをめぐっての討論である。この部分の叙述の展開は図1のようになっている。図2がその具体的な討論の過程である。教師の発問(T1)を受けてはじめに1:松井がすぐ後の文章であると提案した。これに対して、②:渡部は③段落の文章を指摘するが、自信がないためか挙手をしないで発言している。ここで2つの意見が出たことになるが、その後、しばらく2つの立場の意見が続いていく。授業前の学習シートでは4人（狩野・鈴木・田口・砂原）が3段落の「土のかたまりは生物のかたまり」を上げていた

けであることから、②・④・⑤・6の発言も授業の中で改めて考え直して出されたものであることがわかる。インタビューでも晃は一応②の渡部を支持しているが、確定したものではなく、「納得できる意見があれば変える」と述べている。一方、渡部の方は晃からの支持もあって、確信をもった発言に変わっている（インタビューでも3段落以外にはないと述べている）。6：金沢もおそらく④・⑤の影響で授業前の考えを修正したと思われる。ここでは発言がなかったインタビュー対象児の狩野・加藤はどのように考えていたのであろうか。狩野は授業前の自分と同じ考えが晃・渡部から出されたことからこれを確かめの判断材料にして自分の考え方で良いと判断している。加藤は2つの意見の間で考えが揺れるが、どちらも同じことではないのかという考えをもちはじめている（図2・インタビューの項参照）。

次の第4回目の授業でこの話合いが再開された。始め、7：太田が晃・渡部の考えに沿った意見を出すのが、この後、8：鈴木発言で流れが大きく変わることになる。T3の「どちらの意見が答えになるか」という二者択一的な発想で考えてきた子供達にとって、この発言は予期せぬものであったろうと思われる。ここで、児童達は別の見方もあることが触発され、自分の考えを見直すことになったと思われる。また、教師もT4のように発問内容を変えていった。⑫晃も即座に鈴木のことを支持する発言に変わっていった。その後、反論がなかったのは、多くの児童は鈴木の見方によって決着がつけられると納得したからであろうが、この発言を受けて出されたT4・T5の発問も大きく作用したといえる。

②討論その2：形式段落4-9の意味構造は？

これは第6回の授業の中でみられたものである。この部分は図3のように形式段落8は問題提起2（段落4）の結論部分でもあり、同時に次の問題提起3を述べているという構造になっている。第2回の授業で意味段落分けを行った時にもどう分けるか問題になったところであるが、一応、4-7、8-9としておいた部分である。この時間では始めに問題提起2の答え（結論）はどこかの所かが話し合われ、5・6・7の3つの例証部分がそうだという意見が出されたが、8段落の方ではないかという意見が体勢を占めた。その後、図4にみるように①：晃から新たな問題が出され話合いが展開されることになる。この晃の発言は他の児童の問題意識を喚起することになる。晃は4-8、8-9に分けたらと提案するが、これを受けて②：加藤は意味段落の分け方を変更することには賛成だが、4-9のように一つになると反論した。その後、加藤を支持する意見が出て、晃も一応、同意をする。ここで、話合いは一時中断する。ここまでのインタビュー対象児の加藤・渡部は晃の発言で今までの意味段落分けが誤りであったことに気付いたとインタ

本論		展開
土は何によってできているか		構成
③	②	段落
<ul style="list-style-type: none"> ・ ②もっと小型の動物や微生物はおびただしい数↓一グラムに一億も ・ 土のかたまりは生物のかたまりだといってもよいくらいです。（結論の具体化と強調） 		意味の構造を支える叙述の展開 ところで（論旨展開の慣用接続語）・土は、いったい何によってできているのでしょうか。（問題提起①） ・常識では、……土は、……鉱物だと思われています。（通常の認識） ・その中には、動植物の遺体に変化してできた物質がふくまれ数多くの生物がすんでいることがわかります。（土中の成分） ・長野県志賀高原の「おたの申すの平」の森林の土にすんでいる動物 ①一平方メートル→大型のもの三百六十びき、中型：二百二十万八千びき（調査による事実） ← 片足の面積二百平方センチメートルには、四万びき（具体的な換算） （例証）←（結論）

図1 形式段落②-③の内容

注) 北海道教育大学国語教育学会著「生きた授業」にする教材研究(1985, 明治図書)より引用

教 師	児 童
<p>T₁ 「しかし」の後の結論は何ですか？土とは、どんなものなんですか？</p> <p>T₂ どちらなのかな？②段落に書いてあるのか（数多くの生物がすんでいる）③段落の方（生物のかたまり）かな？</p>	<p>1 松井：数多くの生物がすんでいる</p> <p>↓</p> <p>② (渡部)：生物のかたまり</p> <p>↑ 付け足し</p> <p>3 西尾：土は単なる鉱物ではなくて、数多くの生物がすんでいる</p> <p>↓</p> <p>④ 晃：土のかたまりは生物のかたまり</p> <p>→ ⑤ 渡部：生物</p> <p>↓</p> <p>6 金沢：土のかたまりは生物のかたまり</p>
<p>T₃ いったい土とはどんなものかという問題は、意見が2つに分かれました。数多くの生物がすんでいると、生物のかたまりのどちらが答えなの？</p> <p>T₄ どちらもそうだっていうけど、作者の言い方の強い弱いはどう？</p> <p>T₅ 同じことをきくけど、強さも同じくらいかな。</p> <p>T₆ 意見をまとめると、②段落で一応の答えを出し、③段落の最後で強調して終っているということになる。</p>	<p>7 太田：生物のかたまり（理由付加）</p> <p>8 鈴木：どちらも同じようなこと、②段落のを③段落で、まとめた。</p> <p>↓</p> <p>9 霊山：（③段落は）やっぱりまとめたもの</p> <p>10 霊山：返答なし</p> <p>11 永森：生物のかたまりの方が強い</p> <p>⑫ 晃：8に賛成で、生物のかたまりの方が強い</p> <p>注：（ ）は、挙手によらない発言である。また↓は反論、↓→はつながりを示す。○はインタビュー対象児。</p>
<p><インタビューより></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ T₁ に対して：加藤は〔③段落の最後かな、（生物のかたまりを指す）、しかしのすぐ後なので②段落の文章（数多くの生物がすんでいる）か迷った〕と言っている。 ・ 4. 晃に対して：晃自身は、〔他の文にしては、おかしい。この文の方がいい。しかし、納得できる意見があれば、かえるかも知れない。〕と考えていた。 ・ 5. 渡部に対して：渡部も〔他にいいのがなかったから、そうだなって思った〕と、晃と同様に言っている。 ・ T₂ に対して：渡部は〔自分の方がいい〕と言っており、狩野も③段落の方がいい、②段落で何かを出して、③段落でまとめていると支持している。それに対して加藤は〔全然、予想がつかない。どちらでも同じことではないか〕と考えはじめていた。 ・ T₆ に対して：加藤は〔③段落の方が強調してるけど、答えが2つあることがわかった。はじめは②段落が前の教材で勉強した仮説通りかなと思ったけれど、言い切りになっているので、③段落はもっとよく調べてから言っていることだ〕というように、読み取っていた。 	

図2 問題提起①「土は、いったい何によってできているのでしょうか」の結論に関する話し合いの場面

教 師	児 童
	① 晃：みんなで考えた意味段落の結果が違ってくる。 (④～⑦と⑧～⑨→④～⑧と⑧～⑨)
T ₁ そうだね、意味段落のことね。いいところに気づいたね。	② 加藤：1に賛成(理由付加)ただし、意味段落は④～⑨がいい
T ₂ そうか、④から⑨まで、くっつくのじゃないか？	3 C：そうだ④ (晃)：なっちゃうもんね
T ₃ ⑧段落を前の意味段落に入れ、④～⑧と⑨に分けることはだめ？	5 できない
T ₄ これ(⑧段落前半の文章)はまとめなんだから⑧段落を前に入れて、④～⑧だ。	6 C：できるはできるけど⑦ (晃)：できるかも
	⑧ (晃)：それでもできる
	9 高橋：分けられない → 10 細川：9に同じ理由付加 → ⑪ 狩野：9に同じ理由問題提起③と答えがわかれてしまう ⑫ 加藤：9に同じ(理由⑪に同じ)
T ₅ そうしたら、これどこで分ける？	13 C：④から⑨
T ₆ ④から⑨までの方がいいの？	14 C：そうかもしれないなあ ⑮ (晃)：でもさ、⑩段落が
	16 工藤：⑨段落までがいい(④～⑨) → 17 提：16に同じ(理由付加)
T ₇ だけど、これ(⑧段落後半)は新しい問題ではないの？(新しい問題なので、意味段落を別にしないでいいの？)	18 C：そう → 19 C：それはそうなんだ 20 鈴木：④～⑨の方がいい(理由：新しくても、まるきり違うわけではない)
T ₈ まるきり違う問題じゃないんだ	⑳ 狩野：20に同じ(理由：もし、という言葉でつながっている感じがする)
T ₉ いいことに気づいたね。もしという言葉に、ひっかるんだ。他の人の意見もききたいなあ。	㉑ 渡部：21に同じ(理由も21に同じ) → ㉒ 森島：21に同じ(理由も)
(「もし」という語についての学習後)	24 C：いや違う
T ₁₀ 「もしこうした土の中にいる生物がいなかったとしたら」(問題提起③)と、「土の中にすむ生物は、どんな働きをしているのか」(問題提起②)とは、全く違うことを言っているのだろうか？	25 C：同じよ → 26 金沢：だいたい同じ → ㉗ 加藤：2つは関係がある(理由付加)
T ₁₁ うん、鈴木さんの言ったように、もし…と仮定して、前の問題をもう一度裏側からみてみようというところなの。全く別な問題ではない、と考えれば、意味段落は？	28 C：④から⑨まで
T ₁₂ ④から、ずっと⑨までいった方がいいということになりそうだね。	29 C：変わったか

注：()は、挙手によらない発言でありC：は挙手なしで発言者不明を表わす。また↓は反論⇓は影響⇓はつながりを示す。○はインタビュー対象児

図4 ④～⑨段落間の意味構造に関する話し合い。

うちに、そういうことなのか、とわかってきた」とインタビューで答えているが、他人の意見を聞くことが理解を深めていくためのヒントになっているのである。

②自己の理解を深める手段としての相互交渉の使い方に個人差がある

個人の理解の進展と相互交渉の中での個人の理解の進め方をこまかくみると、そこにはいくつかの異なったタイプがあることがわかる。例えば、インタビュー対象児の中で、加藤や狩野は自分の考えがはっきりした段階で発言しているケースが多いが、彼らは主に話合いの場を自分の考えをチェックする手段として使っている。別の読み取り方が意見として出された時にも自分の考えをもう一度見直してみる、文章に戻って再確認してみるということをしている。いわば、自らの読みを検討するための情報として相互交渉を利用しているといえる。これに対して、晃はしばしば自分の考えを変更しているが、彼の場合は討論1、2の場面でもみられるように相互交渉の最初の段階で提案することが多い。そして、インタビューでわかるようにはっきりとした根拠や理由がなくても意見として出し、話合いの中で自分の考えを深めていこうとしている。したがって、彼の場合は自分より他の意見の中に適切なものがあるとすぐに取り入れ、それで意見を膨らませていっている。相互交渉の展開の中でリアル・タイムに自らの読みを構成していくタイプといえよう。この二つのタイプでは理解にはたす相互交渉の意味は異なっているといえる。

③相互交渉の展開の中ではたす個人の役割は比較的安定している

上の相互交渉の利用の仕方の違いは学級の話合いの中ではたす役割の違いともなって現れてくる。晃のように最初の問題提起的な発言をする者がいること、加藤のように意見を整理し、焦点化する役割をはたしている者、あるいは鈴木のように話合の展開上重要な鍵になる発言をしばしばしている者等、が存在することによって初めて活発な討論が可能になるのである。対話はいろいろなタイプの発言をするもの、考え方があからこそおもしろくなるということであろう。

しかも、このような個人の役割は比較的安定しているということである。もちろん、教科によって役割は入れ替わるし、時には同じ教科の中でもいわばゲスト・スターが登場したり、周辺部での入れ替えは起きるだろうが、基本的な役割分担は安定している。このことは、学級の子供自身も認知しているし、まずもって教師がこの情報を「児童の活動」の予測に使っているのである。

5. ま と め

小論では文学教材と説明文教材の授業の分析を通して理解の二つのインターアクションの過程をみてきた。文学教材の授業の分析では物語のテーマないしは全体構造についての概念的スキーマに枠付けられて、下位の部分の文章の読み取りや解釈が行われていることが示された。また、同時にこの概念的スキーマの整合性を個々の文章に照らしながら一貫性のある知識構造を形成していてもいる。個人の読解の過程ではたえず、全体に関わるスキーマと部分スキーマとが相互に作用し合っている。説明文教材の授業ではもう一つのインターアクションである対人的相互交渉について分析されたが、個人の理解はまた、他人との相互に影響を受け合う過程の中で進行していくものであることが、具体的に示された。

授業の中で展開される理解過程はきわめて複雑であり、分析の視点の明確化や方法論上のより一層の精錬化が必要であることも改めて認識された。

小論では研究で得られた結果のわずかの部分しか述べることができなかったが、ここで触れられなかったことについては、改めて報告する機会を持ちたい。

(付記) ここで扱った授業に関する資料は星野・竹本の昭和61年度卒業論文の作成のために収集されたものである。全面的な御協力をいただきました岩見沢市立幌向小学校、札幌市立東白石小学校の諸先生方に深く感謝申し上げます。

文 献

- Beaugrande, R. de & Dressler, W. 1981 *Introduction to text linguistics*. (池上、他 訳 テクスト言語学入門 紀伊国屋書店)
- 深川 明子 1986 文学教材の構造と機能－読者論の視点から－ 金沢大学教育学部教科教育研究 22号、271-282.
- 池上 嘉彦 1984 記号論への招待 岩波書店
- Iser, W. 1976 *Der Akt des Lesens*. (轡田 収 訳 行為としての読書－美的作用の理論－岩波書店)
- 三宅なほみ 1985 理解におけるインターアクションとは何か 佐伯 (編) 理解とは何か 認知科学選書 東大出版会
- Miyake, N. 1986 Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 10, 151-178.
- 砂沢 喜代次 1960 教授－学習過程の構造分析 北大教育学部紀要、第7号
(佐藤：本分校 助教授 心理学、星野・竹本：本分校 教育心理学専攻 4年生)