

国語科における児童の学習意欲

川原亜矢子*・山元 美佳**・岡 利道***

Students' Motivation to Learn Japanese

Ayako KAWAHARA*, Mika YAMAMOTO** and Toshimichi OKA***

The purpose of this study is to bring out the actual condition of students' motivation to learn Japanese. The following are results obtained through investigation;

- (1) We consider the study volition to be the motivation to learn.
- (2) To sustain the students' motivation to learn, it is more desirable that the teacher continues her reading on purpose to stretch the imagination, and makes much of students' reading experience in a kindergarten.

1. 「続いていく」ということへの着目 (小学校3年・読書)

はじめに

誰もが、幼い頃にやってもらったであろう絵本の読み聞かせ。私も、それを毎日楽しみにしていた子どもの一人だった。働いていた母親との、唯一のんびりできる共有時間であった。絵本の読み聞かせにより、「集中力・思考力・判断力・言語能力・信頼関係・想像力・本の楽しさを知る」などの力がつくと言われている。(笠倉 1999、ジム・トレリース 1987、平井 1993、鈴木 1986、全国学校図書館協議会第44回読書調査報告 1998)

絵本の読み聞かせをしてもらうことにより、児童はどのように想像・連想し、物語を楽しんでいるのだろうか。この疑問を明らかにするため、本稿では、想像力に多大な注意を払う。

(1) 実験方法・仮説

①前 提

福沢(1991)の中に、読み聞かせ時における子どもと親の反応についての調査があった。そこには、絵本の中には実際表記されていない空想的な発言をしている、子どもの反応が研究されていた。また、子どもは絵本の読み聞かせをしてもらっているとき、物語を頭または心で受け止め、感じ、想像することで、脳に刺激が与えられ、さらに想像力が身についていくことがわかった。

以上のことより、私は空想的な発言をしている子どもは、物語の世界に入り込んで、主人公と自分を同一化させたり様々なことを想像したりしているのではないかと、それを継続的に行うことで、想像力が身についていくのではないかと考えた。

そこで、どのような想像性が豊かになっているのかを明らかにするために、読み聞かせ前後に文字なし絵本を見せ、その後のアンケート記録の変化を分析・考察するという実験を行うことにした。

* 神奈川県大和市立大和東小学校教諭(初等教育学科20期生)

** (株)フジ勤務(初等教育学科21期生)

*** 本学教授

②仮説

継続的な絵本の読み聞かせの前に文字なし絵本を見せたときの反応より、その後に見せたときの反応の方が活発になっており、また、アンケート記録も想像性に富んだものになっているのではないかと。自分の思いや想像したことを文章に表すことが困難な児童もいるであろうが、本研究では特に、アンケート記録の表記内容について詳しく分析していきたい。読み聞かせ前は誰もが見てわかること（絵そのもののこと）を記入していた児童が、読み聞かせ後にはその児童独自の発想（絵を見て想像したこと）のもとに書いているのではないかとという仮説を立てる。

本研究では、録音テープによる反応とアンケート記述による記録により分析・考察を行う。これより、分析対象とするのは、想像したことを発言する児童や文字にして表現する児童である。分析対象にはならないけれども、絵本を読んでもらっているとき頭の中では想像していても、自分の心の中にそっとしまっておき発言しない児童や自分の思いを文字に表現できない児童もいる。そういうタイプの児童の存在は認めているが、本研究では対象としないということとをここでことわっておきたい。

③方法

〈1〉対象児 長崎県佐世保市立江上小学校
3年2組 男子15名 女子15名

〈2〉手順

① 文字なし絵本…安野光雅『ふしぎなえ』（1985 福音館）の中から6枚の絵を見せる。見せている時の児童の反応を録音テープに記録する。

② 文字なし絵本を見て、「心に残ったこと」のアンケートをとる。

③ 一ヶ月間絵本の読み聞かせを行う。

④ 文字なし絵本（①とは違う絵で6枚）を見せている時の児童の反応を録音テープに記録する。

⑤ 文字なし絵本を見て、「心に残ったこと」のアンケートをとる。

⑥ ②と⑤で得られたアンケートの変化を分析・考察する。

〈3〉絵本の読み聞かせの実施状況

10月1日から一ヶ月間

2003年			
9月25日(木)	朝8:20	どろんこハリー	不明
10月1日(水)	朝10:15	ちいさなぐれよん	4人
10月1日(水)	朝10:20	三びきのやぎのらがらどん	16人
10月8日(水)	朝10:15	もりのなか	2人
10月8日(水)	朝10:20	ふしぎなともだち	9人
10月17日(金)	朝8:30	だってだっておばあさん	4人
10月17日(金)	朝8:40	さっちゃんまほう	7人
10月17日(金)	朝9:00	ピーターのくちぶえ	1人
10月21日(火)	昼15:00	ちょっときて	2人

※ 右の人数は、その絵本を以前読んだことがあるという児童の数

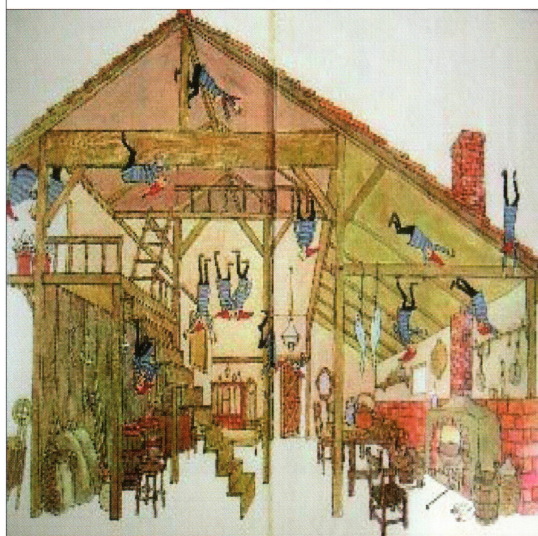
〈4〉文字なし絵本

読み聞かせ前後に似ているもの（階段・レンガなど）を振り分けることにする。見せる順番は、初めと終わりに誰もが見て不思議だと思うような絵を、その間に少し不思議なところが発見しにくい絵をもってくるように配置した。

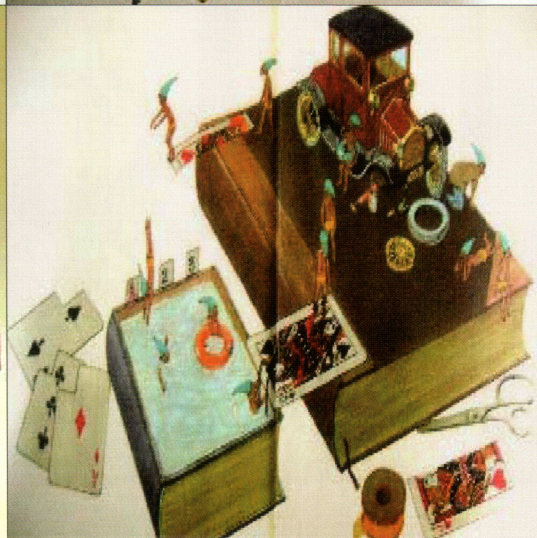
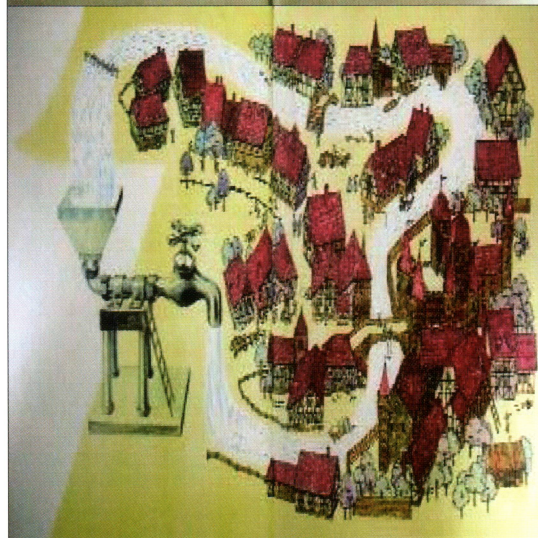
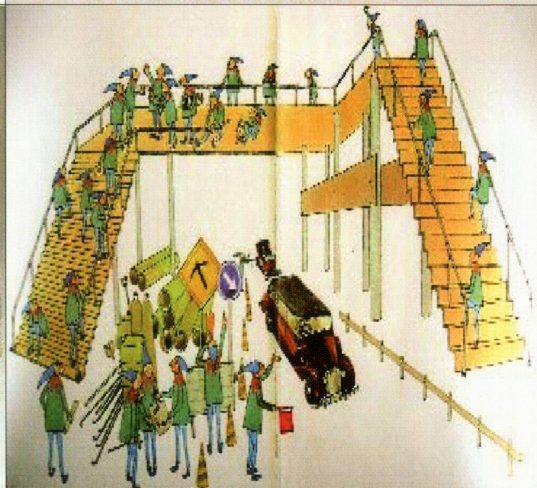
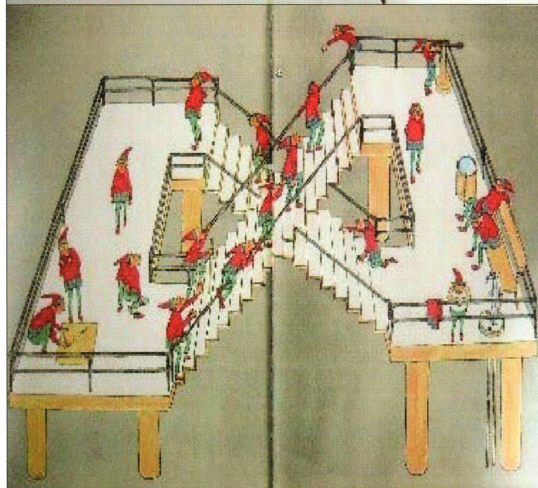
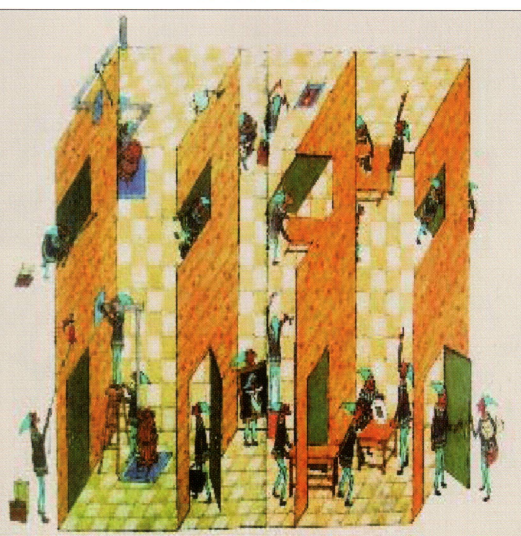
文字なし絵本の絵を読み聞かせ前後で違うものにするのは、子どもに「また、この絵を見て感想を書かなければいけないのか」といったようなネガティブな気持ちを持たせないためである。

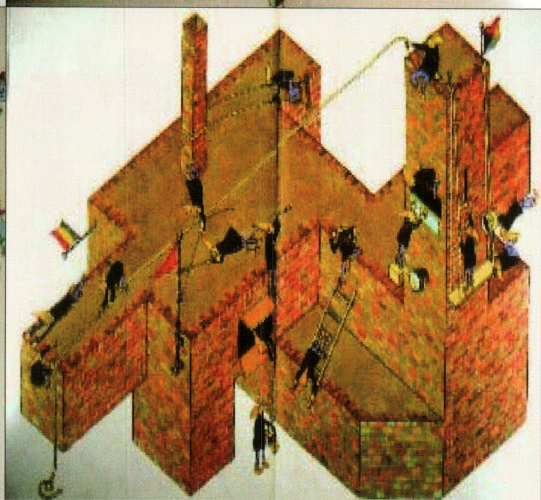
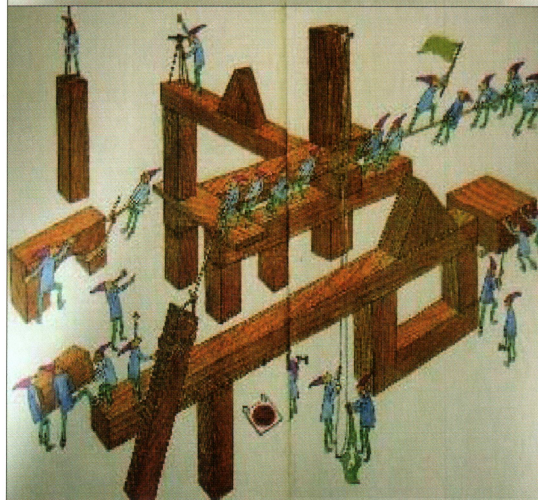
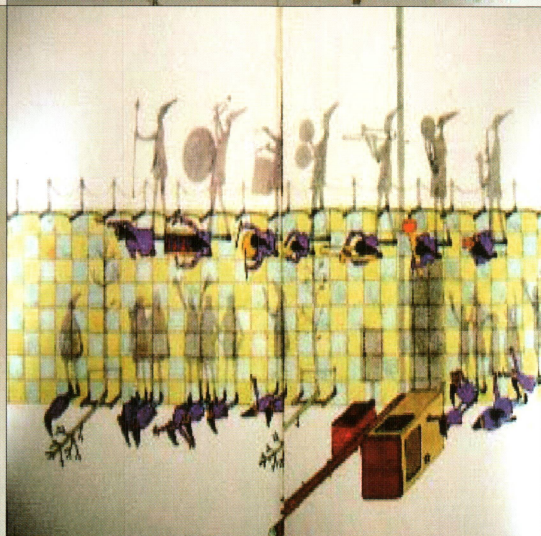
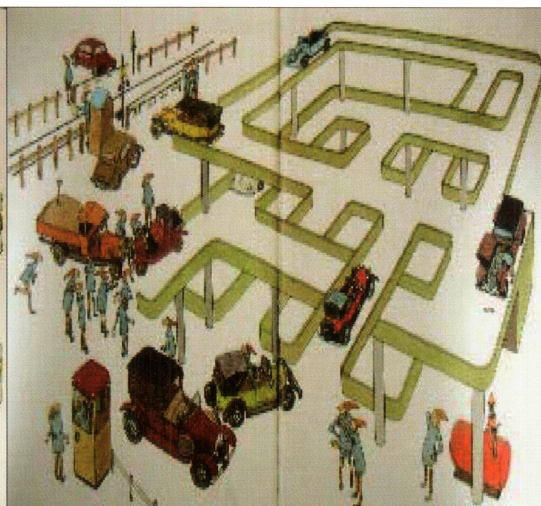
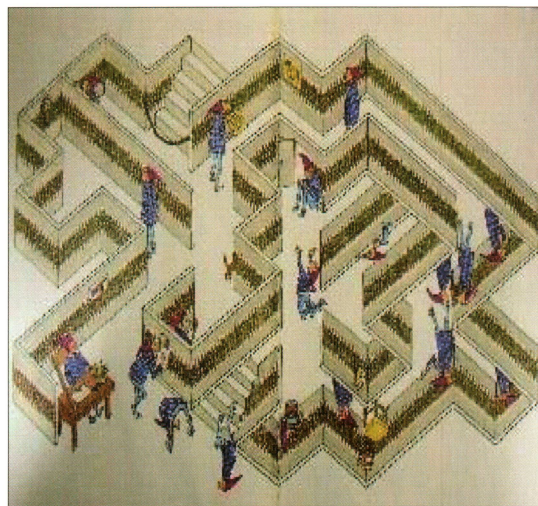
以下の図版が、実際に見せた絵である。

読み聞かせ前



読み聞かせ後





〈5〉分析方法

絵本を読み聞かせているとき、対象児を観察すると同時に、対象児の反応・音声をカセットテープに収録するという方法を使った。また、カセットテープに収録する方法は音声聞き取りにくい難点もあるため、あらかじめアンケート用紙を準備し、アンケート用紙による記述からも見ていくことにする。記述内容に関しては、主に「比喩」「疑問」表現、「絵の中に自分が入り込んでいる記述」に着目し、変化を分析していくことを重点とする。

(2) 実験結果・分析・考察

ここでは、絵本の読み聞かせ前後で、特に変化のあった児童8人中4人の記述を取り上げる。

〈A児〉 比喩表現・疑問表現

読み聞かせ前

絵	心に残ったこと
1 枚目	人間が天井を歩いているみたい。 <u>比喩</u> どうやっておりるのかな。 <u>疑問</u>
2 枚目	いろいろな人がいる。紙に何か描いている人もいる。
3 枚目	蛇口が大きくて、人が小さくなっている。
4 枚目	迷路みたいで、どこがゴールかわからない。 <u>比喩</u> 椅子やいろいろな物がある。
5 枚目	なんだか不思議だ。足跡がついていたりする。
6 枚目	何かを作っているみたい。積み木一個を何人もの人で動かしている。

読み聞かせ後

絵	心に残ったこと
1 枚目	ドアがたくさんあって掃除をやっているように見える。 <u>比喩</u> 人がたくさんいて、皆で協力し合って家をきれいにしている。みんな同じ服を着ているように見える
2 枚目	道路工事をしている人がいて、車が道路を通っている。 道路が通れないから、上の階段を使っているのかな？ <u>疑問</u>

3 枚目	人が本よりも小さくてビックリ。トランプを半分は切ってそこからジャンプしている。 車やトランプやはさみで何をしているのかな？ <u>疑問</u>
4 枚目	人がいて車があって迷路みたいな道があって不思議。 <u>比喩</u>
5 枚目	どっちが偽者で、どっちが本物かわからない。 何か楽器を持って演奏しているのかな？ <u>疑問</u>
6 枚目	レンガの上でロープをいっぱい使って何かをやっている。

○分析・考察

読み聞かせ前の記述より、A児は積極的に比喩・疑問表現を用い、絵を見て想像したことを述べる力があるということがわかる。しかし、読み聞かせ前に比べて後のほうが、比喩・疑問表現がさらに増加している。これより、描かれている絵を見て自分なりに想像し表現しているということが言える。

また、A児の記述ほとんどが、人を中心として考えられている。絵の世界の中でも、常に自分と同じ立場である人を意識することで、自分もすんなり絵の世界に入り込むことができるのだろう。

〈B児〉 比喩表現・疑問表現

読み聞かせ前

絵	心に残ったこと
1 枚目	さかさにしたら人が立っているんだけど、元に戻したら空中に浮かんでいた。 <u>比喩</u>
2 枚目	上っても上っても同じところばかり。一生上らんばー。
3 枚目	これじゃ、みんな水を使ったらどんどん水がなくなるんじゃないの？ <u>疑問</u>
4 枚目	人が反対で逆さまにしたら立っているように見えるけど、また逆さの人がいる。
5 枚目	(無記入)
6 枚目	(無記入)

読み聞かせ後

絵	心に残ったこと
1 枚目	床が壁になっているのだ。人が壁に立っている。
2 枚目	人が変なところに立っている。
3 枚目	本はどうやって穴を開けたのかな？ 疑問 橋の代わりをしているトランプは、人がとったら落ちるんじゃない？ 疑問
4 枚目	迷路みたいになっている。 比喻
5 枚目	太陽は南にあるのかな？ 疑問
6 枚目	中身はどうなっているのだろう？ 疑問 はしごから下りている人は頭から下りている。

○分析・考察

前5枚目・6枚目が無記入だったことより、読み聞かせ前では想像していてもその思いをどのように表現していかかわからなかった、あるいは文字ない絵本をどう見ればよいのかかわからなかったのではないかと推察される。しかし、慣れてきたのか、後では、比喻・疑問表現が急増している。後3枚目・6枚目の記述「どうやって穴を開けたのか?」「中身はどうなっているか?」より、表面だけでなく奥深くにあるものをもっと詳しく知りたいという思いが感じ取れる。

「みんな水を使ったらどんどん水がなくなる」「太陽は南にあるのかな?」という記述より、B児は自分の身近なもの（現実）と絵の世界（空想）を織り交ぜながら、絵を楽しんでいることがわかる。このようにして、自分の生活体験と複合させながら、絵本の世界などの間接体験をしていくことで、想像力を伸ばすことにつながっていくと考える。

<C児> 比喻表現・疑問表現

読み聞かせ前

絵	心に残ったこと
1 枚目	屋根の人はどうやって上に行ったんだろう？ 疑問
2 枚目	どうやって上に乗ったんだろう？ 疑問

3 枚目	蛇口がでかい。
4 枚目	出口がない迷路。
5 枚目	浮いている。
6 枚目	すごい。

読み聞かせ後

絵	心に残ったこと
1 枚目	横にしたら漢字の「目」に見える。 比喻
2 枚目	「クモ」に見える。 比喻
3 枚目	本に水が入っているのがすごい。
4 枚目	田んぼの「田」に見える。 比喻
5 枚目	漢字の「一」に見える。 比喻
6 枚目	横にしたら「マ」に見える。 比喻

○分析・考察

読み聞かせ前に比べて、明らかに比喻表現が多く見られる。後では、絵の本質を見ず絵全体を見て何かの文字に似ていないか、と視覚的にとらえようとしている。これは、直接何かを想像することにつながっていないかもしれないが、読み聞かせ前にはなかったものとして取り上げた。

前3枚目以降の記録がとても簡潔であることより、C児は絵に対してあまり興味を示さなかった、または飽きてしまったことがうかがえる。しかし、後では絵の中に何かの文字が隠されていないか探してみようという、独自の絵の楽しみ方を発見したようである。まずは、絵全体の形を楽しみ、次に絵そのものの楽しさを味わう。このような行為を繰り返すことで、C児は絵本や絵の楽しみを知り、それに親しみをもつことができるだろう。そして、そうすることで本の楽しさを実感し読書へとつながっていくと考えられる。

＜D児＞ 絵の世界に自分が入り込んでいる
(同一化)、比喩表現

読み聞かせ前

絵	心に残ったこと
1 枚目	人間が立ったり逆立ちしたりしているんだけど、物は反対にならないなんですごい。
2 枚目	なんか8の字に見える。それで人間が8の字の階段を作ったと思う。 <u>比喩</u>
3 枚目	町の中に大きな蛇口が川になって人が小さく見えるよ。 <u>比喩</u>
4 枚目	反対にしても縦にしても、全然転んだり書いたりしてわからないよ。
5 枚目	人が走ったりお話ししたりしてちょっと変。
6 枚目	積み木で何かを作っているようだ。頑張ってるね。 <u>同一化</u>

読み聞かせ後

絵	心に残ったこと
1 枚目	ドアが8個もあってちょう変。反対にしてみると、みんな落っこちてしまうからどうしよう。 <u>同一化</u>
2 枚目	階段に人が乗っている。右の人はまっすぐに歩いていて、左の人は落ちているような感じ。
3 枚目	本の中にプール、トランプの番号（何番っていうの）をはって、車の自動車を本の上に乗せてちょう変。
4 枚目	右のほうの車が浮かんでいるように見えるから、私もこの車で浮かんでみたいな。 <u>同一化</u>
5 枚目	朝なのに夜のパレード、私も行きたいよ！でも、子どもは眠たくなっちゃうよ。 <u>同一化</u>
6 枚目	今度は、レンガが「ヒ」に見える。「△」のやつもあるよ。 <u>比喩</u>

○分析・考察

D児の特徴は、絵の中に自分が入り込んでいるような表現（同一化）が明らかに増えたことである。後1枚目の「反対にしてみると、みんな落っこちてしまうからどうしよう」という記録内容より、D児には、絵の中の人物が絵の中の世界ではなく、絵の中から飛び出しているように見えているのかもしれない。また、「落っこちてしまう」という記述だけでなく、「どう

しよう」とあることより、絵の中の人物を気遣う気持ちがうかがえる。

後4枚目「私もこの車で浮かんでみたいな」、後5枚目「朝なのに夜のパレード、私も行きたいよ！」と感じたD児は、この時すっぱりと絵の世界に入り込んでいるに違いない。絵本は、実際の生活では体験できない、このような間接体験・類似体験を与えてくれる。この体験を経験すればするほど読書量が増え、読書の好きな子どもが増えていくだろう。

おわりに ―今後の課題―

本研究では、絵本の読み聞かせで想像力を育むことができるのではないかということを検証するため、文字なし絵本による実験を行った。事前に絵を見て、子どもからこんな感想が出るのではないかとある程度は予想していたが、それ以外にも様々な角度から絵を捉えており、子どもの発想力に驚いた。

しかし、今後の課題にしたことが2点ある。まず一つは、文字なし絵本による実験の記録方法についてである。私は、文字なし絵本による実験を行った際、録音テープによる記録とアンケート方式による記録でデータをとった。そして、そのデータをもとに、想像力が身についたかどうかを分析した。しかし、想像していても思うように発言できない児童や文字に表現することができない児童がいる。本研究では、対象としないことをことわっておいたが、今後アンケート方式だけでなく本人にインタビューをするという方式を取り入れながら、想像力が身についたかどうかを追究していきたい。

二つ目は、文字なし絵本による実験の分析方法についてである。本研究では「比喩」「疑問」「絵の中に自分が入り込んでいる記述」に変化がないかを重点とした。記録を分析していくう

ちに、「これは疑問表現なのか？ これは比喻表現ととらえていいのか？」というような、本人しかわからない記述内容が多々あった。この点からも、インタビュー方式で記録をとり、分析していくことが望ましいと考え、今後の課題とする。

本研究を進めていくうちに、絵本の読み聞かせで様々な力が身につくということがわかり、親や教師が、毎日少しずつでも絵本の読み聞かせを行えば、子どもは大きく変わっていくだろうと思った。同時に、私も教師として、親として絵本の読み聞かせを行い、子どもにいろんな世界を知ってほしいと感じた。この思いを、実行することが大切である。頭で理解するだけでなく、実際に何回も絵本の読み聞かせの練習を重ね、体で実行できるようにしたいと強く思った。今後、日々学びを深め、一人でも多くの子どもに絵本の素晴らしさや面白さが伝わるような努力をしていきたい。

(川原亜矢子)

引用文献

- 安野光雅 1985『ふしぎなえ』（福音館書店）
 福沢周亮編 1991『子どもと本の心理学』（大日本図書）
 平井信義 1993『早期教育の見直し、読み聞かせでの子ら』（エイデル研究所）
 ジム・トレリス著・亀井よし子訳 1987『読み聞かせ、この素晴らしい世界』（高文研）
 笠倉 剛 1999『子どもが変わり学級が変わる、感性を磨く「読み聞かせ」』（北大路書房）
 鈴木喜代春 1986『本を読む子を育てる』（国土社）
 全国学校図書館協議会 1998「第44回読書調査報告」

2. 「慣れている」ということへの着目 (小学校1年・説明文学習)

はじめに

「説明文が大好き」という人はどれほどいるのだろう。その数は決して多くないはずだ。むしろ、「説明文は嫌い」または「苦手だ」とする人の方が多いのではないか。私もその一人だ。私は、物語文は好きだが説明文には苦手意識を持っている。

なぜ、物語文は好きであるのに説明文だと嫌いまたは苦手と感じてしまうのだろうか。「説明文は段落を分けて、要点をまとめるといった活動があるから～」ということがよく挙げられている。しかし、考えてみれば物語文でも段落分けはするし、段落ごとに内容理解を深めていく、いわば、要点まとめのような活動もあるはずだ。では、なぜなのか…そう考えるうち、私は「絵本」の存在を思い出した。絵本の多くは、ファンタジーなどの「物語」だ。私たちは幼い頃からたくさんの絵本に親しんでおり、そのことが、小学校入学時から現在に至るまでの物語（文）に対する抵抗感をなくしているのではないかと考えた。

では、説明文はどうなのかと考えているとき、岩永正史氏の「小学校入学前の幼児はどのような説明文に触れているか」という研究と出会った。その研究は、年長児向けの月刊誌（1年分）を対象に、その内容や展開方法を調査・考察したもので、とても興味深いものであった。

しかし、一つ疑問に残ることがあった。それは、岩永氏がこの研究の最後に以下のように述べていることにある。

「(研究を終えて) こうしてみると、小学

校入学前の幼児といえども、自分で読んだり、読み聞かせてもらったりして、豊富な《説明体験》を持っている。」

果してそうだろうか。確かに、岩永氏が研究対象としたような本が身近にあれば、子ども達は岩永氏の言う「豊富な説明体験」を持つことになるが、身近になかった場合や、あったとしてもあまり触れない子どもがいる場合もあるのではないだろうか。そのような場合、その子どもにとって「説明文」は未知のものだ。

説明文は小学校入学後から、読み・書き・話す・聞くなど様々な角度からの「学び」として接することになる。その最初の一步である入門期の説明文で、子どもの《説明体験》の有無によりその学びに違いが生じることは想像に難くない。《説明体験》の有無に関わらず、子ども達が説明文の学びを通して、楽しみながら力を身につけ、その力を十分に発揮できるような指導が必要だ。

(1) 研究の方法

①入門期の児童が触れる説明文と、その児童が幼児（年長児）の時に触れていた説明文を調査する。

〔調査対象〕

・現行第1学年の教科書（6社）の説明文教材、全19教材。

※教科書会社によって「説明文単元」として取り扱われているもの等を選定。

大阪書籍

- | | | |
|---|------------|---|
| 上 | 『だいじなたまご』 | ① |
| 下 | 『たねのたび』 | ② |
| | 『けん玉であそぼう』 | ③ |

学校図書

- | | | |
|---|-----------|---|
| 上 | 『いきもののあし』 | ④ |
| 下 | 『まめ』 | ⑤ |
| | 『おにごっこ』 | ⑥ |

教育出版

- | | | |
|---|--------------|---|
| 上 | 『かくれているのはなに』 | ⑦ |
| 下 | 『はたらくじどう車』 | ⑧ |
| | 『みぶりでつたえる』 | ⑨ |

東京書籍

- | | | |
|---|-----------|---|
| 上 | 『どうぶつのはな』 | ⑩ |
| | 『かんじのはなし』 | ⑪ |
| 下 | 『いろいろなふね』 | ⑫ |
| | 『じゃんけん』 | ⑬ |

日本書籍

- | | | |
|---|------------|---|
| 上 | 『あり』 | ⑭ |
| 下 | 『おもしろいかん字』 | ⑮ |
| | 『ひなまつり』 | ⑯ |

光村図書

- | | | |
|---|-------------|---|
| 上 | 『だれだかわかるかな』 | ⑰ |
| | 『じどう車くらべ』 | ⑱ |
| 下 | 『どうぶつの赤ちゃん』 | ⑲ |

・福音館書店発行の月刊『かがくのとも』2003年4月号～2004年3月号、全12作品。

- | | |
|-----------------|---|
| 『ポットくんとミミズくん』 | ① |
| 『ねんどクリームにゆるにゆる』 | ② |
| 『かおみえるかな』 | ③ |
| 『ほく、だんごむし』 | ④ |
| 『やまでひとばん』 | ⑤ |
| 『なっちゃんのなつ』 | ⑥ |
| 『うらやまのエゾリス』 | ⑦ |
| 『ふしぎないえづくり』 | ⑧ |
| 『みんなでもちつき』 | ⑨ |
| 『まんまるダイズみそづくり』 | ⑩ |
| 『わたしのあかちゃん』 | ⑪ |

『あれこれたまご』

⑫

〔調査方法〕

・文章の展開方法について調査をするため、梅澤・岩永（1997）を参考に、「宣言型」「質問回答型」「物語型」そして、上記3つの文型に属さない「その他」という文型へ、それぞれの教材と作品を分類する。

文型の性格については、以下の通りである。

宣言型説明文

いきなり「〇〇は△です。」と、書き手の判断を述べる形で説明する文型。

質問回答型説明文

問いを出して、それに答える形で説明する文型。

物語型説明文

説明の対象の行動を追い、物語のような展開の中に説明をはさんでいく文型。

・同様に、文章の展開方法について調査をするため、岩永（2002）を参考に、「導入から解説に至る展開（以後、導入部→解説部）」と「解説からまとめの終末部に至る展開方法（以後、解説部→終末部）」という観点で、それぞれの教材と作品の展開構造を調査する。

「導入部→解説部」、「解説部→終末部」それぞれの性格については以下の通りである。

※＜＞は型の名前を簡略化するために山元がつくり当てはめたもの。

導入部→解説部

＜話題提示型＞

話題を提示して解説する型

＜問題提示型＞

問題を提示して解説する型

＜目的提示型＞

目的を提示して解説する型

＜要約提示型＞

要約を提示して解説する型

＜解説型＞

いきなり主要な解説を始める型

＜多要素提示型＞

導入部に複数の要素を用いて解説する型

解説部→終末部

＜感想型＞

解説された内容に対する「感想」を述べるもの。

＜発展型＞

解説を受けて新たな問題を提示したり、次の内容の予告をしたり、読み手に実行することを促したりするもの。

＜確認型＞

解説した内容を振り返って確認するもの。

・教材、作品それぞれの文数（文字数）を調べる。

②就学前の子ども達（年長児）が日頃、どのような説明文に触れているのか、どのぐらいの子ども達が説明文に接しているのかを調査する。

〔調査対象〕

広島市内にある幼稚園・保育園合わせて5園
(順不同でA園、B園、C園、D園、E園)
の、現在、年長児のクラスを担当されている先生方。

〔調査方法〕

- ・年長児担当の先生方に、一部づつアンケート用紙を配付。数日間、担当する年長児の「説明文的な本」との関わりを観察していただき、アンケート用紙への記入をお願いした。
- ・アンケートの内容は大きく分けて3つの項目によって構成されている。

- a. クラス人数。
- b. 説明文的な本の有無。
- c. それらの本と子ども達の関わりについて。

「b」では、説明文的な本を【月刊誌】と【一般書籍（絵本など）】に分け、それぞれに関して、その有無と所有する場合、その書名などを記入していただく形となっている。

「c」では、説明文的な本に対して、自分からすすんで読む子、また、読まない子の人数、そして最後に、そういった本の先生による【読み聞かせ】の有無について記入していただく形となっている。

- ・回収したアンケートは、園ごとに集計し、一つの園の結果としてまとめた。

(2) 調査結果と考察

①入門期の児童が触れる説明文と、その児童が幼児（年長児）の時に触れていた説明文を調査する。

—教科書教材では—

●内容について

19教材全体

生物：動物…⑩かば、はりもぐら、ぞう

⑬ライオン、しまうま

昆虫…⑦しゃくとりむし、このは
ちょう

⑭あり

⑭あげはちょう、しおからと
んぼ、かぶとむし

動物…①つばめ、いしがめ、あげは
と昆虫

④かえる、らいおん、だち
ょう

植物：②たんぽぽ、おもなみ、ななかまど

⑤まめ

生活：③けん玉

⑥かくれんぼ、かげふみ、手つなぎ
おに、子をとろ子とろ

⑬じゃんけん

⑬ひなまつり

学習：⑨みぶり

⑪かんじ

⑮かんじ

乗り物：⑧バス、コンクリートミキサー、
ショベルカー、ポンプ車

⑫きゃくせん、フェリーボート、
ぎょせん、しょうぼうてい

⑮バス・じょうよう車、トラッ
ク、クレーン車

教科書会社ごと

大阪書籍	東京書籍
①「生物」	⑩「生物」
②「植物」	⑪「学習」
③「生活」	⑫「乗り物」
⑬「生活」	
学校図書	日本書籍
④「生物」	⑬「生物」
⑤「植物」	⑭「学習」
⑥「生活」	⑮「生活」
教育出版	光村図書
⑦「生物」	⑯「生物」
⑧「乗り物」	⑰「乗り物」
⑨「学習」	⑱「生物」

教材文の内容には、分野ごとに分けると「生物」「植物」「生活」「学習」「乗り物」の5つがあった。

最も多く題材に取り上げられているのは「生物」で、入門期の子供達にとって興味・関心の高い分野である。これを題材にすることで、子供達の好奇心をそそり、そこに学習へのつながりを持たせようとしている。

教科書会社ごとにみると、各社必ず一つは「生物」を題材にした教材を取り入れており、また、6社とも平均3教材ある中の一番初めにおいていることから、「生物」の分野を入門期の説明文教材として重要視していることは明らかである。その他の分野は、教科書によって違いはあるが、各社平均3教材のうち、一つ目は「生物」の分野で、あとの二つはそれぞれ違う分野（例えば、「植物」「生活」）という取り入れ方をしているところが多い。

●文型について

それぞれの教材文を分類した結果、

宣言型説明文	8
質問回答型説明文	8
物語型説明文	1
その他	2

という結果が得られた。

全体で見ると、「宣言型」「質問回答型」の数が多く、この2つが説明文教材の中心文型であることがわかる。中でも、「質問回答型」については、ある教科書会社の指導書の中に、「基本的なもの」という記述があることから、「質問回答型」を説明文の基本文型として考えていることがわかる。

教科書会社ごとに見ると、4文型のうち、3つの文型（例えば、「宣言型」「質問回答型」「その他」それぞれ1つずつ）で構成しているところが1つ、2つの文型（例えば、1つは「質問回答型」もう1つは「宣言型」）で構成しているところが4つ、1つの文型（例えば、すべて「質問回答型」）で構成しているところが1つであった。

このことから、どの教科書を使うかにより、多様な文型の説明文を学習する児童もいれば、1つの文型を徹底して学習する児童もいるとわかった。

●展開方法について

それぞれの教材文の展開方法を調査した結果、【表2-1】の通りとなった。

全体の「導入部→解説部」を見ると、「話題提示型」「問題提示型」「多要素提示型」「解説型」の展開が見られた。

「話題提示型」は、これから説明されること

【表 2－1】

	導入部→解説部		解説部→終末部	
宣言型説明文 (8教材)	話題を提示して解説	4	発展	1
	いきなり解説	3	確認	2
	(展) 話題を提示して解説	1	なし	5
質問回答型説明文 (8教材)	問題を提示して解説	2	発展	1
	いきなり解説	4	確認	2
	複数の要素を用いて解説	2	なし	5
物語型説明文 (1教材)	いきなり解説	1	なし	1
その他 (2教材)	話題を提示して解説	1	発展	1
	複数の要素を用いて解説	1	確認	1

の導入話題を読み手に提示し、「問題提示型」は、題材にはどんな疑問があるのかを読み手に提示し、「多要素提示型」は、これから説明されることの話題と疑問など2つ以上のことがらを読み手に提示しており、それぞれ導入部という役割をしっかりと果たしていた。「解説型」は、いきなり解説に入るかたちの展開方法で、導入部があるとは言えないが、解説部の中で「どうして～」という問題提示をしており、内容的には「問題提示型」と同じ役割を果たしている。「(展) 話題提示型」は、文章の中間にある展開部（前後の話題を変える役割を持つ）にある話題提示の展開のことで、展開部もその次の内容へ移る導入部だと考え、結果として出した。

一教材の中に、導入部と展開部の2つの展開があるということは、一つの教材文の中に複数の内容が組み込まれているということであり、より高度な文章となっていることがわかる。

次に、「解説部→終末部」を見ると、全教材のうち「解説部→終末部」があるものは8教材で、「発展型」と「確認型」の展開が見られた。

「発展型」は、説明されてきたことを踏まえ「～をやってみましょう」というように、読み手に発展学習・発展活動を促すことで本文のま

とめをし、「確認型」は説明された内容を振り返って読み手に確認させることで本文のまとめをしており、それぞれ終末部というまとめの役割をしっかりと果たしていた。

このことから、同じ文型ののものであっても、それぞれ種類や有無など展開方法が異なっており、入門期の児童は多様な展開で構成された文章と接していることがわかった。

●文数（文字数）について

入門期の最初の説明文教材から最後の説明文教材までの文数（文字数）を教科書会社ごとに調査したところ、

- ・文数も文字数も増える 3社
 - ・文数は変わらないが文字数は増える 2社
 - ・文数も文字数もかわらない 1社
- であった。

一月刊『かがくのとも』では—

○内容について

12作品全体

- 自然：①ミミズの生態
④だんごむしの生態
⑥ひまわり、せみ、かみなりなどの

姿

⑦エゾリスの生態

生活：②ねんどクリーム遊び

③いろんな顔

⑧身近な素材で家づくり

⑨もちつき

⑪赤ちゃん

⑫たまご料理

自然と生活：⑤山に泊まる

⑩ダイズとお味噌汁づくり

作品の内容には、大きく分けると「自然」と「生活」、両方の要素を持つものの3つがあった。

『かがくのとも』のような本は、「科学絵本」や「生活絵本」と呼ばれており、そのことから、幼児期の説明文が、子ども達に身近な自然や生活での出来事、また、さまざまな不思議について書かれているものであるということがわかる。したがって、今回調査した作品の内容が「自然」と「生活」であることは自然なことである。

「自然」と「生活」、どちらの分野も幼児期の子ども達にとって興味・関心の高いものであり、子ども達は楽しく読むことができる。

○文型について

それぞれの作品を分類した結果、

宣言型説明文	0
質問回答型説明文	2
物語型説明文	8
その他	2

という結果が得られた。

全体で見ると、「物語型説明文」の数が圧倒的に多く、次いで「質問回答型説明文」と「そ

の他」があり、「宣言型説明文」はなかった。

「物語型説明文」とした作品は、ある題材に焦点をあて、時系列に内容が展開されていることはもちろんだが、「会話文」とであるということが最大の特徴としてあげられる。登場人物が会話や対話、語りかけをしながら、作り方や生活の様子を説明し、また、登場人物が題材そのものである場合は、自分の生態について説明するなど、会話の中に説明をはさんで内容が展開されており、このことから、12作品中8作品を「物語型説明文」とした。

「質問回答型説明文」とした作品は、登場人物が会話や語りかけをしていることから「物語型」との区別がつきにくかったが、登場人物が問いを投げかけることがきっかけとなって、そのつくりや、生態などが説明されていく展開となっていたことから、「質問回答型」の性格が強いと考え、12作品中2作品を「質問回答型説明文」とした。

「その他」とした作品は、その特徴として写真や絵がその内容の中心にあったことがあげられる。写真や絵に対応して文章が構成されており、そのことから「物語型説明文」「質問回答型説明」「宣言型説明文」の文型には含めず、「その他」の文型とした。

「物語型説明文」の数の多さ、また、「質問回答型説明文」とした作品も物語調であること。そのことを踏まえると、幼児期の説明文は「物語型説明文」が中心であることがわかる。やはり、幼児向けの読み物であるということは深く関係していて、子ども達が受け入れやすいものをというねらいがあることがわかる。

○展開方法について

それぞれの作品の展開方法を調査した結果、【表2-2】の通りとなった。

【表 2－2】

	導入部→解説部		解説部→終末部	
宣言型説明文	な し		な し	
質問回答型説明文 (2 作品)	複数の要素を用いて解説	2	発 展	1
	(展) 話題を提示して解説	7	感 想	1
	(展) 問題を提示して解説	3		
	(展) 目的を提示して解説	2		
物語型説明文 (8 作品)	話題を提示して解説	7	感 想	3
	複数の要素を用いて解説	1	確 認	2
	(展) 話題を提示して解説	34	その他	3
	(展) 問題を提示して解説	4		
その他 (2 作品)	話題を提示して解説	2	確 認	1
	(展) 話題を提示して解説	2	その他	1

全体の「導入部→解説部」を見ると、「問題提示型」や「目的提示型」「要約提示型」「解説型」という展開はないが、「話題提示型」と「多要素提示型」の展開があった。

「話題提示型」と「多要素提示型」に関しては第一節の考察で触れたのでここでは述べない。

次に、「解説部→終末部」を見ると、全教材すべてに「解説部→終末部」の展開があり、「感想型」「発展型」「確認型」「その他」と多様であった。

「発展型」と「確認型」に関してはすでに触れているのでここでは触れないことにする。「感想型」は説明された内容を登場人物が振り返って「楽しかったね」などのように感想を述べることで本文のまとめをし、終末部というまとめの役割をしっかりと果たしていた。

「その他」は、「感想型」「発展型」「確認型」以外の展開に対して用い、再び新しい物語が始まることを想像させたり、予感させたりするようなことを述べることで本文のまとめをし

ているもので、これも終末部というまとめの役割をしっかりと果たしていた。

この幼児期の説明文で特徴的なのは、その展開の多さである。本研究では、文章の中間にある展開部（前後の話題を変える役割）も、その次の内容の導入部だと考え結果として提示しているが、「展開部→解説部」の展開の数は12作品の中で約70の展開がある。その展開方法も、「話題提示」「問題提示」「目的提示」と3種ある。特に「話題提示」は数が多く、幼児期の子ども達に、何かを説明するとき、その導入として「話題提示」をすることが効果的であることがわかる。しかし、「話題提示」などをすることが効果的であるといえども、一つの作品の中に複数の展開があることは、それだけ内容の多いものであるということになる。

このことから、幼児期の説明文であってもその内容、文型、展開方法はさまざまであり、幼児期にある子ども達は、多種多様な説明文と接していることがわかった。

○文数（文字数）について

12作品の文数（文字数）について調査した結果、

・文数は、

14文のものから139文のものまで幅広く、平均74.4文。

・文字数は、

223字のものから2233字のものまで幅広く、平均1375.6字。

であった。

②就学前の子ども達（年長児）が日頃、どのよ

うな説明文に触れているのか、どのぐらいの子ども達が説明文に接しているのかを調査する。

回収したアンケートを「数的結果」と「園が所有する説明文的な本」にまとめたところ、以下の【表2－3】【表2－4】の通りとなった。

各園によってその数や種類に違いはあるが、子ども達の身近には必ず、説明文的な本があることがわかった。

また、園ごとに集計したものから、「年長児一人に対する本の冊数」「年長児一人に対する説明文的な本の冊数」「本全体における説明文

【表2－3】

	A	B	C	D	E
①年長児の人数	56人	114人	64人	48人	96人
②本の冊数	200冊	270冊	1250冊	4200冊	237冊
③月刊誌の冊数	27冊	85冊	0冊	318冊	36冊
④書籍（月刊誌以外）の冊数	30冊	50冊	215冊	350冊	7冊
⑤自分から読む子の人数	11～13人	37人	0人	12人	53～55人
⑥自分からは読まない子の人数	17～20人	44人	0人	34人	2～3人
⑦【読み聞かせ】の平均頻度	月に2回以上	月に2回以上	1日に1回	月に2回以上	月に2回以上

【表2－4】

	月 刊 誌	書籍（月刊誌以外）
A	『かがくのとも』福音館書店（26冊） 『キンダーブック』フレーベル館（1冊）	『たけのこほり』福音館書店 『まつぼっくりノート』文化出版社 （他全 30冊）
B	『かがくらんど』世界文化社（14冊） 『なぜなぜクイズ絵本』チャイルド本社（15冊） （他全 85冊）	『おおきくなるっていうことは』童心社 『十二支のはじまり』佼成出版社 『どうぶつのおはなしして！』講談社 （他全 50冊）
C		『かずの絵本（五味太郎 著）』岩崎書店 『環境絵本 はくとわたしの地球』 広島県環境保全公社 （他全 215冊）
D	『かがくのとも』福音館書店（310冊） 『かんきょう かがくえほん』学研（8冊）	『あめはどうしてふるの』金の星社 『かこさとしの たべものえほん』 農山漁村文化協会 （他全 350冊）
E	『ビッグサイエンス』チャイルド本社（12冊） （他全 36冊）	『あやとり』無回答 『かがくのとも傑作集』福音館書店 （他全 7冊）

的な本の占める割合」「自分から読む子の割合」「自分からは読まない子の割合」を算出し、5園それぞれの数値を平均して、全体値を求めた。

結果は以下の通りである。

※全体値を求める際、小数点第二位以下は四捨五入した。

・「年長児一人に対する本の冊数」

年長児一人に、平均2.8冊の本があり、多いところでは、一人に87.5冊の本がある。

・「年長児一人に対する説明文的な本の冊数」

年長児一人に、平均1.5冊の説明文的な本があり、多いところでは、一人に13.9冊の説明文的な本がある。

・「本全体における説明文的な本の占める割合」

全体の26%が説明文的な本である。

・「自分から読む子の割合」

全体の33.8%の子どもが、自分からすすんで説明文的な本を読んでいる。

・「自分からは読まない子の割合」

全体の36.2%の子どもが、自分からはまったく説明文的な本を読まない。

園に置いてある本のうち、26%が説明文的な本であるということは、決して多すぎる数ではないが、子ども一人に対し、説明文的な本は必ず1冊以上あり、また、「数的結果」の表からもわかるように、その頻度に違いはあるが、先生による【読み聞かせ】もある。

このことから、子ども達の説明文的な本環境は整っていると考えられる。全体の33.8%の子どもが、自分からすすんで読んでいるのもその

現れであろう。

(3) 考えられる問題点

◎現行教科書の説明文と就学前の説明文（『かがくのとも』）の違い

まず一つは、就学前の説明文では「物語型説明文」が中心であるのに対し、教科書の説明文では「宣言型説明文」「質問回答型説明文」が中心、ということである。

就学前の説明文で、たくさんの「物語型」に触れてきた子ども達だが、教科書の説明文では「物語型」はなし、もしくは、一つしかなく、代わりに、それまで触れたことのあまりない「質問回答型」などを学習することになる。「質問回答型」は入門期の説明文として中心文型であるが、これまで、たくさん触れて慣れのある「物語型」をもっと多く取り入れてもよいのではないだろうか。

そして、もう一つは、教科書の説明文の文数（文字数）と就学前の説明文の文数（文字数）では、就学前の説明文の文数（文字数）の方が圧倒的に多い、ということである。

就学前の説明文は、平均すると70を超える文数、1000を超える文字数であるのに対し、教科書の説明文は、平均すると14～15の文数、365～366の文字数で、その量に大きな差がある。

ボリュームという部分から見て、1000字を超える文章と接してきた子ども達にとって、教科書の説明文だけでは、物足りなさというものを感ずるのではないかと考えられる。

◎読む子と読まない子

幼稚園・保育園へのアンケートから、子ども達の説明文的な本環境は整っていると考えられ、全体の33.8%の子どもが、自分からすすん

で読んでいることがわかった。しかし、その反面、このような本環境の中であっても、全体の36.2%の子どもは、自分からは説明的な本を読んでいない。

そのような子ども達が、就学後、今まで接していなかった説明文を学習することは負担であり、抵抗感を持たせる原因となってしまうのではないかと考えられる。

(4) 研究のまとめ

上記調査結果から、就学前に接していた説明的な本（科学絵本）と就学後触れる説明文（教科書）とでは、その文型や文字数が大きく違い、子ども達自身においても、すすんで読む子とそうでない子がいるなど説明的な本との接し方に違いがあることがわかった。このように、現状のままでは幼児期からのつながりある学習は見出しにくい。そこで私は、これら問題の解決と、当初掲げた「みんなが楽しく学ぶために」という目標を果たすために、説明的な本（科学絵本）を教材化することを提案した。

教材について

そこで選出したのが、福音館書店発行の月刊誌『かがくのとも』の2002年4月号に掲載された『おおきくなったら なにになるの?』である。この作品は、

- ①児童が親しみやすい物語調である。
- ②物語調でありながら、問題提示を何度も繰り返す「質問回答型説明文」の要素を併せ持っている。

など、教科書会社が説明文の《基本文型》だと考える展開方法を持っていることから、教材として有効であると考えた。

指導について

この教材を指導する目的は、就学前の説明文と就学後の説明文との間にある垣根（差）をなくすことにある。つまり、入学後いきなり、説明文の形式の勉強や接続語に気をつけて読み書きをするのではなく、できるだけ自然な形で子ども達が説明文に触れることができるものでありたい。そこで、「聞くこと」「読むこと」に重点をおいた指導モデルを考えた。ポイントは以下の通りである。

先生による読み聞かせを。
提示物は実感できるものを。

子ども達は物事を理解するときに、まず、「見る」「聞く」「触る」という行動を取る。そうすることによって、実態として認識することができ頭の中で想像することができる。ここでは、そういった「実態」として題材を捉えることができるようにする時間である。そのため、あおむしの大きさを示した、玩具や粘土で子ども達に実物大模型と触れさせたり、この教材は入門期の最初の説明文単元に利用したいので、その「春」という季節を活用して、実際にチョウの幼虫を子ども達に示したりするなど、そういったプラス・アルファ的な教材づくりが望ましい。

ブックトークの方法を取り入れる。

本を読んだ後に、その本の内容についてクイズをしたり、順番を並べ替えて当てるなど、読書指導で用いられるブックトークを取り入れることによって、子ども達は楽しく、そしてみんなが同じように内容確認ができる。また、みんなが確かめながら内容を振り返ることで、文章を「正しく」読み取るという低学年の目標を達成することができる。子ども達も一番盛り上がる

れる時間だと思うので、たくさんのクイズを用意したい。

子ども達自身で読んでみさせる。

何度か読み聞かせやブックトークを繰り返した後に、子ども自身で読むことを指導する。子ども一人ひとりのスピードで、読みやすい体勢で、読めない字があるときは教師がしっかりと支援していく。最初は、自分の気に入った部分だけでも良い。お隣同士で読みあったり、みんなで一斉にゆっくり読んだりするなど、繰り返して読むことを通して、最初は難しかった文章にもだんだんと「慣れ」が生じてくる。

岩永氏の研究に【スキーマ】（既有知識）というものがあるが、この「慣れ」こそが【スキーマ】そのものである。例えば、「起承転結」は日本人の多くが模範的な文章の典型と考える展開である。日本人の多くはこの展開の文章をよく理解するが、それは「起承転結」という展開を何度か経験することによって既有知識となっているからであり、これを知らない文化圏の者が、たとえ日本語を学んでいても、この展開の文章を理解するのはなかなか難しい。このような、【スキーマ】の形成を図るためにも、「聞くこと」そして「読むこと」を中心とした繰り返し学習をしていくことはとても有効だと考える。

おわりに

この研究を終えて言えることは、入門期と「説明文」が深い関わりがあるということ、そして、「説明文」が決して小学校からだけのものではないということである。園へのアンケートや一般で販売されている幼児向けの本の中からも、数多くの説明文を見つけることができた。私は「説明文」と言えば、あまり楽しい印

象を持ったことがなかったが、幼児期の子ども達も楽しめるような説明文を、小学校の学習の場に教材として取り上げることで、児童の興味をより喚起し、幼児期からのつながりある学習を実現することが可能となるだろう。

これまで、小学校入学前と入学後の間には「生活科」という教科のみでしかつながりある学習がなかったように思う。これからは、他教科でも幼児期とのつながりを持った学習が必要となり、「国語科」の説明文学習においても子ども達の幼児期を意識することで、子ども達を感じやすい抵抗感や違和感を取り除くことができるだろう。「説明文嫌い」は、初めから嫌いなのではなく、不慣れなどからくる抵抗感や違和感が積み重なり苦手意識を持つてしまうことから始まる。苦手意識を持つてしまうと、その学習はとても受身的なものになる。そういった「説明文嫌い」をつくらないためにも、入門期の学習に幼児期の要素を多く取り入れ、子ども達が進んで「楽しんで」学習できる環境を整えることが私たちの義務であると強く感じている。

なにより大切なのは、子ども達が「楽しく」学習できることである。そのことを十分に踏まえたうえで、これからも説明文学習について考えていきたいと思う。

(山元 美佳)

引用文献

- 岩永正史 2002「小学校入学前の幼児はどのような説明文に触れているか」月刊 国語教育研究 No365
文部省 1999『小学校学習指導要領解説 国語編』（東洋館）
田近洵一・井上尚美（編）1992『新訂 国語教育指導用語辞典』
田近洵一・井上尚美・大熊 徹（編）2001『新版 小学校国語科授業研究』（教育出版）
梅澤 実・岩永正史 1997「入門期説明文教材と教師

の指導意識」山梨大学教育学部 研究報告 第47号
2002年4月、2003年4月～2004年3月『かがくのとも』（福音館書店）

3. 学習意欲の実相

(1) 緒言

本研究の要諦に佇立するのは、一に「意欲」であり、二に「興味」である。私たち三名は、その二すじの曙光に導かれ、互いに考えを繕り合わせるにいたった。

○ 学習意欲の定義

心理学の知見（田頭（1994））を借りるならば、学習意欲は、「学習目標を達成するために、内発的動機に基づいて学習活動を喚起し、持続的に方向づける意志的働き」と定義されるであろう¹⁾。

同様に、学習意欲を構造体として捉えると、下山・曾我部（1985）の見解が参考になる。それを集約して表したものが図3-1だと考え

る。

本研究で言うところの「国語科の学習における意欲」も、上記の基本的な考え方に、また動的構造をなすという捉え方に従うことにする。

○ 興味の持続ということ

その中で、私たちがとりわけ関心を寄せるものがある。それは、図3-1中の「学習への方
向づけ」にある「興味」という要素である。また、定義中にあった「持続」ということである。つまり、「興味の持続」を重視するという
ことである。

それは、以下のような理由による。

一つは、上記の先行研究をふまえるとき、自ずとそうなるということである。学習意欲というものは、動的な構造をもっている。循環する回路なのである。“一巡して終わり”ではいけない。二巡、三巡していき、強くなったり広がったり深まったりしてこそ、本物の学習である。もう一つの理由は、次節「(2)」で述べることにしよう。

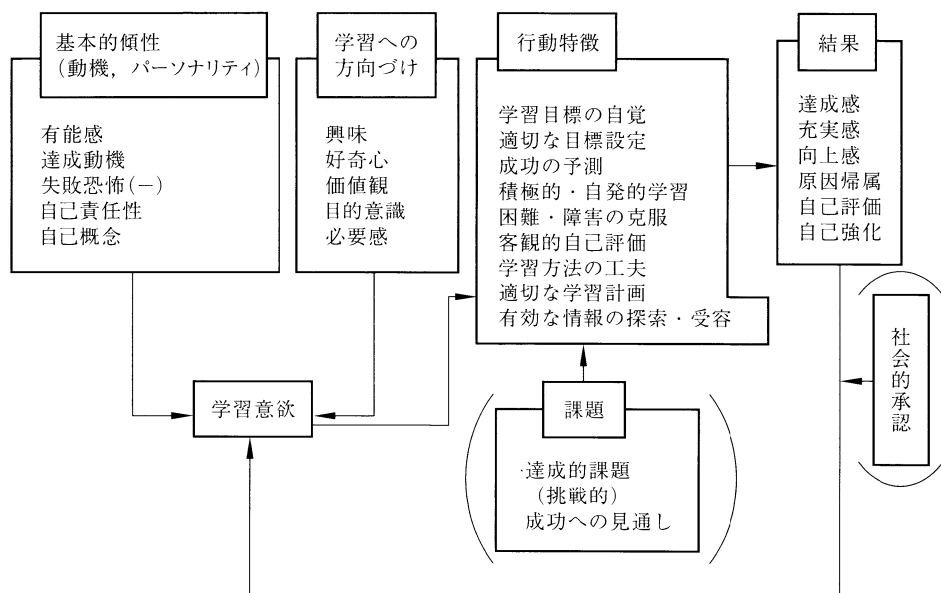


図3-1 学習意欲の構造（下山・曾我部（1985）より）

(2) 学ぶよろこびという発想

「学ぶよろこび」に迫る・育むという教育論は、倉田（1996）にその根源が示されており、国語科におろして応用・発展させたものが岡（1997）であった。

そこでは、求める国語科の授業像を、やはり動的な構造をもったものとして捉えている。図3-2が、それを端的に表したものである。

その構造は、積み重なり、螺旋をなし、連続していくものである。図の中どこに「意欲」

が位置を占め、楽しさ（面白いという気持ち→興味）と連動するようになっている。その意味で、私たちが「興味の持続」というものへの関心の向きは同じだったのである。

ここで、本研究のオリジナリティを強調しなければならない。「興味の持続」というものを、国語科の学習意欲を解明するための、一つの具体的な窓口としていく、ということである。そうして「興味の持続」を可能にする要因を探ることによって、国語科の学習意欲の実相を明らかにする。このことは、広い意味での、

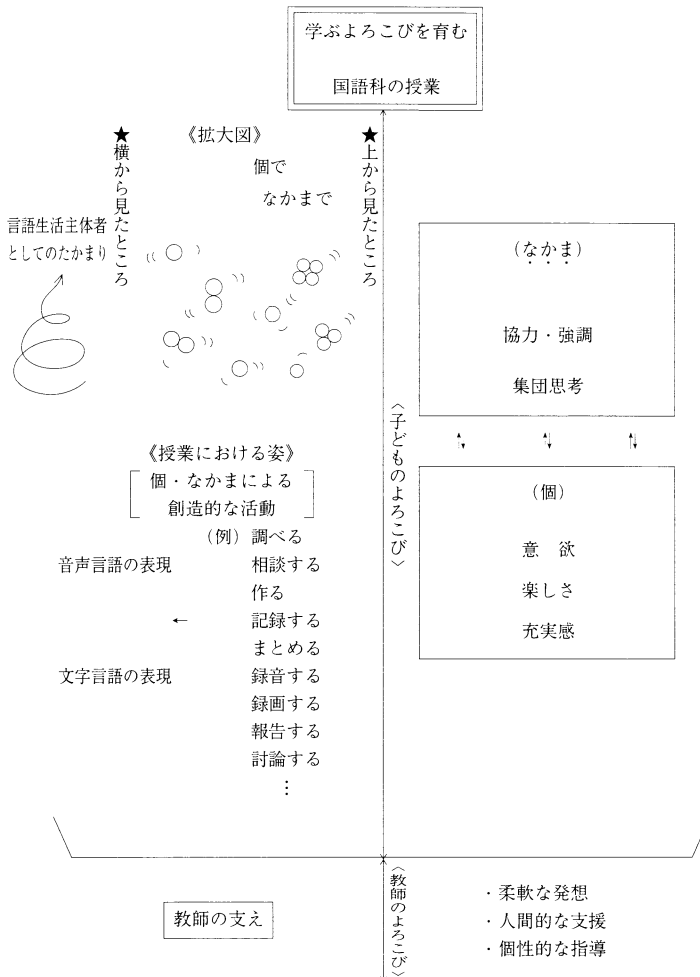


図3-2 望む児童生徒のイメージ（岡（1997）より）

本研究の目的となる。

(3) 想像力を刺激すること

さて、「1.「続いていく」ということへの着目（小学校3年・読書）」の報告に注目してみよう。ここでは、児童が絵本の読み聞かせを連続的に経験した。約一ヵ月にわたる、計9冊の絵本の継続的な読み聞かせであった。この一ヵ月間、児童の中に、「興味の持続」が実現されている。

その実現の要因は、児童それぞれの想像力が刺激されていることに他ならない。

理由は、以下のとおりである。読み聞かせの前と後に行った実験から、想像力をはかるものさしとして、「比喩表現」「疑問表現」「絵の中に自分が入り込んでいる記述」が設定されていた。実験結果の分析と考察から、三つの項目とも、質的に深まり、量的に広がったことが示唆されたのである。

(4) 慣れを大事にするということ

「2.「慣れている」ということへの着目（小学校1年・説明文学習）」の報告にも目を向けてみよう。就学前、つまり幼児期に多く目にしていたであろうノンフィクションの絵本と、就学後（入門期）の児童が目にする説明文教材とが比較されていた。考察を集約すると、次の二点になる。一点目に、前者の場合は「物語型」が中心であったのに対し、後者の場合は「宣言型」「質問回答型」が中心であったということ。二点目に、後者の方よりもむしろ前者の方が、文字数・文数が多いのだということ。

これら二点から発展的に言えることは、就学後（入門期）に、それまでと不慣れなものに出合っているということである。この問題をふまえたとき、少なくとも以下のことが言えるであ

ろう。不慣れなものに接するように仕向ける方よりも、慣れているものに接するように仕向ける方が、児童の「興味の持続」が得られやすいのだ、と。（なお、このことをふまえた指導論についても、同報告の終末部分では触れられている。）

(5) 結 語

私たちは、国語科における児童の学習意欲の実相を明らかにしたい、との強い願いをもって本研究に取り組んできた。その意欲は、一つに「興味の持続」というものに支えられるであろう。さらに、その「興味の持続」を実現させる数ある要因のうちの一つは想像力を刺激して続いていくことを大事にするということであり、そのもう一つは慣れを大事にするということである。

ここで、今一度、学習意欲の構造（図3-1）にもどってみたい。「学習への方向づけ」の枠内に位置する「興味」。そこにスポットを当て、その「持続」を、と心がける。が、その枠内外を問わず、他の要素にも、十分機能していくように、働きかけを怠ってはならない。一点を責めただけでは、回路全体が動かないのだから。

例えば、「結果」の枠にある「充実感」。学習後に、「ああ、よかった」「面白かったなあ」と感じさせる仕掛けも構想しておく。また、学習者それぞれにかける「認めの言葉」「賞賛の言葉」にも工夫がいる。「全ての要素に目配りはできない！」と歎かず、「一つができれば、もう一つ」と考えたい²⁾。

私たちは、本研究の成果に若干の矜持は抱きつつも、次の点はことわっておかなければならない。本節「(5)」の冒頭段落のさいごのところ述べたことのうち、前者は小学校3年で、後

者は小学校1年で言えることである。いずれも、「部分的なもの」である。が、他学年にも敷衍は可能であろう。しかしながら、今は詳しく論証する時間がない。今後の課題としたい。

(岡 利道)

注

- 1) 田頭教授のご教示によれば、「学習意欲」研究の権威の内の一人は桜井茂男博士だとのことである。桜井(1997)では、学習意欲が次の三種類に分類されている。

エネルギーがある→自発的な取り組み・学習
が目標…内発的学習意欲¹⁾
外発的な取り組み・学習
は手段…外発的学習意欲²⁾

エネルギーがない→無気力³⁾

同書には、図3-1に似た形の構造図が示されているが、かなり単純化されたものであり、学習場面だけでなく、生活場面も強く意識している。構造的により詳しく体系化されており、学習場면을強く意識しているという点から、本研究では、下山・曾我部(1985)の考えを採用した。

- 2) 私たちが注目している「続いていく」ということや「慣れている」ということを大事にした国語科の授業づくりのためには、手間ひまが多くかかる。理想倒れになってはならない。一つずつ、一歩ずつを旨とすべきであろう。

引用文献

- 倉田侃司 1996『学ぶよろこびに迫る教育の創造—教育方法を中心に—』(溪水社)
- 岡 利道 1997「学ぶよろこびとは」、岡 利道(編)『学ぶよろこびを育む国語科の授業』(溪水社) pp.9-25
- 桜井茂男 1997『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる—』(誠信書房)
- 下山 剛・曾我部和宏 1985「意欲欠如児の診断と治療」、藤原喜悦・高野清純・稲村 博(編)『学習不振児の診断と治療〈学校相談実践シリーズ5〉』(教育出版) pp.193-211
- 田頭穂積 1994「学ぶ行動を動機づけ、意欲を高める」、藤土圭三(監)『心理学からみた教育の世界』(北大路書房) pp.62-68