

読みにおける子どもの脈絡と大人の脈絡

高 木 ま さ き

1. 研究の目的

国語科における説明的文章教材の指導では、多くの場合、いわゆる形式段落を意味段落（大段落）にまとめさせる指導が行なわれている。そういう授業でしばしば目にするのは、段落分けについての子どもたちの考えを整理しきれなくなって、結局、教師自身の教材研究の結果を子どもたちに押しつけざるをえなくなるという場面である。だが、こうした姿をただ批判するだけでは、あまり意味がない。むしろそうする前に、教師を行きづまらせてしまう子どもたちの読みとはどういうものであるかを探ることのほうが先決問題だと言えよう。

当然のことながら、子どもたちが自分たちの段落分けを強く主張するのには、彼らなりの理由がある。授業においては、指導する側の論理が、そうした子どもたちの論理を前提として、たくみに関連づけられなくてはならない。それには、子どもたちが、どういう点に着目してその文章を読んで段落分けをしたのかということを知らなくてはならない。その点に関する検討が十分でないままに段落指導をはじめとする読みの指導を行えば、それは上記のような押しつけをまねく一因となり、子どもたちに何か割り切れないものを残すことになるだろう。

そこで本研究では、子どもたちが文章を読むとき、彼らがその文章のどういう側面に着目して読んでいるかを、小学生と大人の読みの実態調査を行って、その結果を比較しつつ考察していきたい。

2. 段落分けの調査

小学生による説明的文章の読みについては、近年、以下のような調査研究が行われてきている。

- (イ) 原文の段落を分からなくして、子どもがどこに段落を認めるかを検討した研究（長崎秀昭 1986）
- (ロ) 原文の段落の順序を入れ替えて、再構成させる研究（長崎 1986）
- (ハ) 長崎の上記の研究結果とスキーマとの関係を分析した研究（岩永正史 1988）
- (ニ) 文章展開の様式と子どもの反応との関係を調べた研究（植山俊宏 1986a）
- (ホ) 叙述と児童の認識の変容との関係を調べた研究（植山 1986b）

(ハ) 読者側の要因と読みの過程との関係を調べた研究 (植山 1987)

(ト) 叙述への子どもの反応力を発達の観点から調べた研究 (植山 1988)

これらのうち、(イ)・(ロ)・(ハ)は文章の接続関係や構成、(ニ)・(ホ)は文章の論理上の展開様式、(ヘ)・(ト)は文章の要素間の関係付けの仕方を、それぞれ主たる分析の観点としており、おおむね、文章の形式的側面と子どもの読みとの関係に比重を置いたものと整理できよう。だが、小学生、とくに低・中学年の子どもたちの場合、文章の形式的側面よりも文章の内容的側面の方が、彼らの読みに深く関わっていることが予測される。本研究では、そうした文章の内容的側面と子どもたちの読みとの関係を観察の中心に据えたい。また上記の研究においては、調査によって得た数値などのデータから、その背後にある子どもたちの思考内容を推測し解釈するという方法を主にしているが、本研究では、子どもたちの思考内容を彼ら自身の言葉によって説明してもらうことにより、その限界を認めつつも、可能なかぎり彼らの生の思考に近づく試みを行ってみたい。

2-1 小学校3年生の読みの調査 (調査1)

子どもたちが文章のどういう側面に着目して読んでいるかを知る方法として、本研究では、子どもたちに比較的短い説明的文章の段落分けをしてもらい、あわせてその理由を書いてもらうことにした。段落分けは、読みの着目点によって異なりうると考えられるからである。そこで、5つの形式段落よりなる小学校2年生用の説明的文章教材「あきあかねの一生」(光村図書 二上)を、小学校3年生(2年次でこの教材文を学習していない)に読んでもらい、「場面に分けるとすると、どれとどれが仲間か」(意味段落に分けてもらうことを意図している)、「それらを仲間にしたわけ」などを、B4の調査用紙に記入してもらった。なお調査日および調査に協力していただいた方々は以下に記すとおりである。

調査対象者：山形県酒田市立北平田小学校3年生28名(初歩的な段落指導を受けている。)

調査協力者：遠田裕子教諭

調査日：平成2年7月21日

調査結果：子どもの段落分けをパターンごとに整理し、その理由を列挙した。(表1参照、なお表の読み方については、注を参照のこと。)

〈表1〉 小学校3年生による「あきあかねの一生」の段落分け

	段落分けのパターン	および	その理由	人数	記号
A	1,2	3	4,5		

(イ) ①②はやごのとき、③はやごがとんぼになるとき、④⑤はとんぼになってから。 4 ○

- (ロ) ①②はまだ水の中、③は水から出て草のくきで大人に、④⑤
は大人になっている。 1 ◇○
- (イ) 似たことばがあるから。 1 ☆
- (ニ) 季節で分けた。 1 □
- (ホ) 不明。 1 ?

B 1,2,3 4,5

- (イ) ①②③はやごのこと、④⑤はとんぼのこと。 6 ○
- (ロ) 不明。 1 ?

C 1,2 3,4 5

- (イ) 季節で分けた。 2 □
- (ロ) ①②はやごのとき、③④は大人のとき、⑤はたまごを生むと
き。 1 ○△
- (イ) ①②はやごのとき、③④は大人のはじめのとき、⑤は大人の
終わりのとき。 1 ○
- (ニ) ①②は水の中、③④は水から出てから、⑤はたまごを生んで
死ぬ。 1 ◇△○
- (ホ) ①②は皮をぬぐこと、③④は大人のこと。 1 △○

D 1,2,3 4 5

- (イ) ①②③はまだ飛んでいない、④は飛びまわってえさを食べる、
⑤はたまごを生む。 1 △
- (ロ) ①②③は子どものころ、④は大人になってから、⑤は死ぬと
ころ。 1 ○

E 1 2,3 4,5

- (イ) ①は生まれたとき、②③はやごのとき、④⑤は大人になった
ときという順番。 1 ○
- (ロ) ①はたまごのこと、④⑤は大人のこと。 1 ○

F 1 2 3,4 5

- (イ) ①は生まれたばかり、②は大人に近づいたとき、③④は大人
になったとき、⑤は完全に大人。 1 ○
- (ロ) ①は子どものころ、②は皮をぬぐところ、③④は大人になっ
た、⑤は池や小川にもどってたまごを生んで死ぬ。 1 ○△◇

G 1,5 2,3 4

- (イ) ①⑤はたまごのこと、②③は皮をぬぐこと、④は山に行くこと。 1 ○△◇

H 1,2 3,4,5

- (イ) ①②はやごのこと、③④⑤は大人に変わったこと。 1 ○

I 1,2 3 4 5

- (イ) ①②は水の中、③は水から出る、④は羽根をかわかす、⑤は生まれた池に帰ること。 1 ◇△

J 1 2,3 4 5

- (イ) ①はたまごからかえったばかり、②③は皮を何回もぬぐ、④は羽根をかわかす、⑤はたまごを生んで死ぬ。 1 ○△

K 1 2 3 4,5

- (イ) ①は赤ちゃんのとき、②はだんだん大きくなる、③は草をよじのぼって最後の皮をぬぐ、④⑤は大人になって秋に山へ行ってたまごを生んで死ぬ。 1 ○△□◇

着目点延べ数	着目点の一貫性	調査対象者数28 延べ人数32
○ (形状)…24	1…21	
△ (行動)… 9	2… 5	
◇ (場所)… 6	3… 3	
□ (季節)… 4	4… 1	
☆ (言葉)… 1	?… 2	
? (不明)… 2		

(注) *(イ)○(イ)などは段落分けの理由で、また、そのそれぞれが、文章のどういう側面に着目したものであるかを、下記の「記号」を用いて表の右側に示した。複数の記号がある場合は、段落分けの理由が、「形状」なら「形状」だけに着目するのではなく、いくつかの側面に着目して説明されていることを示している。

記号	形状に着目している場合…○
	行動に着目している場合…△
	場所に着目している場合…◇
	季節に着目している場合…□
	言葉に着目している場合…☆
	不明の場合 …?

- *子どもの段落分けの理由の記述を簡潔に整理することには困難な点も少なくないが、文脈などから、できるだけそれぞれの力点を判断するようにした。ただし、1段落を1つの着目点に整理すると、Kに見られるような記述の実態を見失ってしまうので、その点にはこだわらなかった。なお、本表中、二、三の点について補足しておく。Cの(ニ)などの「たまごを生んで死ぬ」は「たまごを生む」ことを△とし、「死ぬ」ことは○とした。Eの(ロ)などの「たまごのこと」は○とした。
- *段落分けの理由は、できるだけ子どもたちの表現や表記に近いものとしたが、読みやすさと整理のために、適宜、手を加えた。
- *「着目点延べ数」とは、段落分けの着目点として、「形状」「行動」などが、この調査で子どもたちによってそれぞれ何回用いられたかを数えたものである。たとえば、□(季節)…4とは、Aの(ニ)、Cの(イ)、Kの(イ)の人数を合計したものの。
- *「着目点の一貫性」とは、段落分けの理由が、ある着目点だけで一貫した説明がなされているか、「形状」「行動」「場所」などの幾つかの着目点が混在してなされているか、を示したものである。したがって上記の場合、1…21とは、着目点が1つで一貫している子どもが21人、2…5とは着目点が2つあって一貫していない子が5人ということ。
- *「延べ人数」とは、同一人物が2通り以上の段落分けを呈示した場合、それを各1名と数えたものである。
- *上記の諸点は、特にことわりのない限り、以下の表においても同様である。

2-2 大学生の読みの調査(調査2)

子どもと大人の段落分けの着目点の相違を見るため、調査1と同様の調査を大学生に対して行なった。なお彼らは大学の「教材研究」等の授業でこの教材に接したことはない。

調査対象者：上越教育大学 学部2年生 17名

調査日：平成2年9月7日

調査結果：大学生による段落分けをパターンごとに整理し、その理由を列挙した。

(表2参照)

<表2> 大学2年生による「あきあかねの一生」の段落分け

A

1,2	3,4	5
-----	-----	---

- (イ) 季節で分けた。 6
- (ロ) ①②はやごのこと、③④はやごからあきあかねへの成長、⑤はあきあかねのこと。 1

B

1,2,3	4,5
-------	-----

- (イ) ①～③はやごのこと、④⑤はあきあかねのこと。 5

C

1	2,3	4,5
---	-----	-----

- (イ) ①は子どもが生まれたところ、②③はやごが皮をぬぐこと、
④⑤はあきあかねになってから。 1 ○△

D

1,2	3	4	5
-----	---	---	---

- (イ) ①②はやごのこと、③は脱皮して成虫になること、④はあきあかねのこと、⑤はしめの部分。 1 ○◎

E

1	2	3,4	5
---	---	-----	---

- (イ) ①は子どもの誕生、②は子どもの成長、③④は大人になるとき、⑤は死ぬとき。 1 ○

F

1,2	3	4,5
-----	---	-----

- (イ) ①②はやごのこと、③は大人になること、④⑤はあきあかねのこと。 1 ○

G

1,2,3	4	5
-------	---	---

- (イ) ①～③は一人前のあきあかねになるまで、④はおとなになったあきあかねのこと、⑤はあきあかねの終り方。 1 ○

着目点延べ数	着目点の一貫性	調査対象者数17
○(形状)…11	1…15	延べ人数17
□(季節)… 6	2… 2	
△(行動)… 1		
◎(構成)… 1		

(注) 上記の記号のうち、◎(構成) は、文章構成に着目している場合を示す。

2-3 教師の読みの調査 (調査3)

小学校の教師に、「調査1」において子どもたちがどんな反応をするか、最大で3パターンまで予測してもらった。なお、教師の経験年数は、18年1名、16年1名、15年2名、12年、9年、8年、各1名である。

調査対象者：上越教育大学 大学院生 7名 (現職教員)

調査日：平成2年9月5日～12日

調査結果：教師が予測した子どもの段落分けとその理由を、パターンごとに整理

し、列挙した。(表3参照)

〈表3〉 教師による小学生の段落分けの予測

A	<table border="1"> <tr> <td>1,2</td> <td>3,4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1,2	3,4	5	(イ) 季節で分けた。	7 (全員)	<input type="checkbox"/>
		1,2	3,4	5			
(ロ) ①②はやごのこと、③④はとんぼのこと、⑤はとんぼの終わり。	1	<input type="radio"/>					
B	<table border="1"> <tr> <td>1,2,3</td> <td>4,5</td> </tr> </table>	1,2,3	4,5	(イ) やごととんぼのこと。	3	<input type="radio"/>	
		1,2,3	4,5				
(ロ) 大人になるときと一生を終るまで。	1	<input type="radio"/>					
		(ハ) 子どものときと大人のとき。	1	<input type="radio"/>			
C	<table border="1"> <tr> <td>1,2,3,4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1,2,3,4	5	(イ) 大人になる前とあと。	1	<input type="radio"/>	
		1,2,3,4	5				
D	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2,3</td> <td>4,5</td> </tr> </table>	1	2,3	4,5	(イ) ①はたまごのこと、②③はやごのこと、④⑤はとんぼのこと。	1	<input type="radio"/>
		1	2,3	4,5			
E	<table border="1"> <tr> <td>1,2</td> <td>3,4,5</td> </tr> </table>	1,2	3,4,5	(イ) 水の中の生活と水から出た生活。	1	<input type="checkbox"/>	
		1,2	3,4,5				

着目点延べ数

○(形状)…8(6名)

□(季節)…7(全員)

◇(場所)…1

着目点の一貫性

1…16(全員)

調査対象者数7

延べ人数16

3. 調査結果の整理と比較

以上の調査は、特に調査2、3において得られたデータの量が少ないなどの問題もあるため、細かい数値にこだわるのではなく、大まかな傾向を見ていくこととしたい。

3-1 〈表1〉より

同一パターンの段落分けであっても、(イ)(ロ)(ハ)…のように幾つかの理由を子どもたちが呈示していることから、彼らは同一の段落分けでもそれを異なった側面に着目して行っていることが分かる。また、「着目点延べ数」にまとめたように、彼らの着目点は、あきあかねの「形状」への着目度が他を圧して高く、次に高いのはあきあかねの「行動」で、「場所」「季節」は、これらに比べて着目度は低い。さらに「着目点の一貫性」から分かるように、彼らの3分の1は、段落分けをする際の着目点が一貫せずに揺れている。

3-2 〈表2〉より

大学生における読みは、「着目点延べ数」から分かるように、あきあかねの「形状」に最も着目しているが、「季節」への着目度も低くはない。これは小学生の場合とはかなり異なる点として注目される。また、「着目点の一貫性」からは、ほとんどの学生が、一貫した着目点で段落分けをしていることが分かるが、この点も小学生とはかなり違った傾向を示している。

3-3 <表3>より

「着目点延べ数」から分かるように、7名中6名の教師は、子どもの着目点の多くが「形状」にあることを予測した。だが一方、7名全員の教師が子どもたちのあまり着目しなかった「季節」を彼らの着目点として予測したこと、また子どもたちにかなり見られた「行動」への着目が教師にはまったく見られなかったことは、子どもと教師の間の大きな相違点として注目される。さらに「着目点の一貫性」からは、教師の段落分けの着目点が全て一貫していることが分かるが、この点も子どもたちの場合とは大きく異なる。

3-4 以上の結果を比較して

- (1) 「着目点延べ数」を比較すると、子どもの段落分けの着目点の大半が「形状」「行動」であるのに対し、大学生、教師などの大人では、「形状」とともに「季節」が大きなウエイトを占めており、この点で両者の違いはかなりはっきりしている。
- (2) 「着目点の一貫性」を比較すると、大人の場合、ほとんど揺れはなく一貫しているが、子どもの場合は同一個人でも段落分けの着目点は一貫せず、揺れが目立つ。
- (3) 段落分けのパターンが同じ場合、大人では異なる個人においても、その理由はほとんど同じだが、子どもの場合、その理由は個々にかなり異なる。
- (4) 子どもの段落分けのうち、最も多かったパターン

1,2	3	4,5
-----	---	-----

 を教師は予測しなかった。
- (5) 「場所」が子どもの段落分けの着目点となりうることを予測したのは、この教材を実際に指導した経験のある教師1名だけであった。(調査に際して、この教材文の指導経験の有無を質問した。)

4. 考 察

本調査において、調査対象者となっていたいただいた教師と子どもとは接触がないわけであるから、教師が子どもの反応を十分に予測できなかったという点には、やむをえない面が当然ある。だがこの両者の読みの調査結果の間に、大学生の調査結果を置き、そこに教師の読みとの類似性を見るとき、教師の読みは、「教師としての読み」であるとともに、やはり「大人としての読み」とも言うべき傾向を強く示していると解釈できる。したがって、子どもの読みとはかなり異質な「大人としての読み」が、授業を組織する「教師としての読み」の障害となる危険性は、やはり否定しえないだろう。そこで以上の調査結果が読みの指導にどのような問題を投げかけ、またそれが読みの指導法のあり方にどのように関わってくるかを考えてみたい。

4-1 読みにおける子どもの脈絡と大人の脈絡

本調査において最も興味深く思われた点は、全体として、子どもは「形状」に着目し、大人は「季節」に着目する傾向が強いということである。つまり、両者は、同一の文章であっても、それぞれがそれを読む上で引きつけられる側面が異なるということである。一方、この教材文についてその扱い方を見てみると、例えば現行の『小学校学習指導要領』第2学年の該当項目では「時間的な順序」が重視されており、また教科書の「てび

き」や『学習指導書 2上 国語』（光村図書 平成元年2月）、『国語科指導事例集 2年』（光村図書 平成元年2月）等においては、子どもたちを季節に着目させようとする姿勢が明らかに見て取れる（本教材は、実践例がほとんど報告されていない）。むしろ今はその事の是非を問うのではなく、「あきあかねの一生」という文章を、大人は「季節」という観点からとらえようとしていること、またこの教材が本来そうした観点からとらえやすいように意図して書かれたものであることを、これらから確認できればよいのである。とすると、ここでは同一の文章を前にして、「季節」に着目した書き手と大人の読み、さらにこれとは異質な「形状」に着目した子どもの読みとが観察されていることになる。

そこで思い合わされるのは、同一の文章であっても、そこにはかなり異なった「文脈」のようなものが存在し、あるいは構成されうるとする説が、従来からいくつか呈示されてきていることである。土部弘（1968）は、文章そのものが内包しているいくつかの文脈、「事物論理的文脈」「思考論理的文脈」「心理的文脈」「生理的文脈」が、同一の文章の「段落分岐」を変えることなどによって浮上する様子を具体的に呈示していて興味ぶかい。このように、こうした問題は文章そのものと無関係でないのは当然だが、一般的には、むしろ読者の側の問題として論じられることが多い。倉沢栄吉（1961）は、読者が「書き手の文脈」とは異なった「読み手の文脈」を、その「生活感」などから作り上げていくものであることを具体的に説明した。また林四郎（1976）も、同様に「書き手の論理」と「読み手の論理」とが、その「予備知識」などの相違から食い違いうることを具体的に論じている。この書き手と読み手の文脈が相違する点については、塚原鉄雄（1963）の言語行動の場面を構成する要素の検討を参考とすれば、書き手と読み手とが、どんな「意図」と「期待」とを持っているか、また言語素材を「どう理解しているか」、またそれについて「どんな感情をいだいているか」といったことなどが、それぞれの読みを異なったものにしてしていると説明することもできよう。

一方、永野賢（1986、1988）もこの問題にふれて、表現者や理解者の脳裏に主観的に形作られたものを、それぞれ「書き手の脈絡」「読み手の脈絡」と呼び、客観的に文章の筋道として存在するものを「文脈」と呼んで、用語上、これらを区別した。本稿のタイトルも、実はこれを参考としたわけだが、この区別は当面の問題を整理するにはたいへん有効である。そこで、まずこの教材文を、客観的な文章分析の方法とされる永野（1986他）の「主語の連鎖」という分析方法で分析してみよう。すると、その段落構成は

1,2,3	4,5
-------	-----

 となつて、客観的な「文脈」は、あきあかねの「形状」の変化に重点を置いたものと見なせる。これは「季節」を主たる着目点とする大人の読み手の段落分けや書き手の意図とは一致せず、その点では、子どもたちの方が文章の客観的な「文脈」に素直に反応していたと解釈できるのかもしれない。それはともかく、もし永野のこの分析方法が文章の客観的な姿を浮き彫りにすると認めるならば、ここに観察される現象は、以下のように整理できる。この文章の書き手は、単元の意図に即した「季節」という「脈

絡」でこれを書くことを企図した。そしてその定着として書かれたのが、教材文「あきあかねの一生」である。だが、それは書き手の意図とは異なり、「形状」を客観的な「文脈」としたものとなった。一方これを読む場合、大人は書き手と同じように「季節」を「脈絡」とし、子どもは、「形状」を「脈絡」としてこれを読んだ。つまりここでは、客観的に存在する「文脈」と主観的な「書き手の脈絡」と「読み手の脈絡」、そして大人と子どもの読者間で異なる「読み手の脈絡」の実態が具体的に観察できるのである。

このように、永野の用語を用いることによって、「あきあかねの一生」の学習指導の場が、単元の意図（書き手）と教材文と大人の読みと子どもの読みとが複雑に交錯する場であることを明瞭に説明できるが、こうした点を具体的にふまえた指導研究は、「あきあかねの一生」に関したものに限らず、従来あまり目にする事がなかった。むしろ本研究での調査結果が必ずしも普遍的なものであるとは思わないが、読みの指導が教師の押しつけとならないために、子どもの読みの「脈絡」が大人のものとは異なったものであることを、ある程度具体的に把握しておくことの重要性を改めて確認することはできたように思われる。ただし、だからといって「季節」という着目点をこの教材指導に導入することを誤りだと決めつけることは、次節に述べるように、避けるべきだと考える。それよりも、ここでは、指導のいずれかの段階で、子どもたちの読みの「脈絡」を有効に位置付ける手続きの導入が必要であることを確認しておきたい。

なお、本調査では、子どもたちの段落分けのうち、最も多かったパターンを教師が予測していないこと、子どもたちは段落分けの着目点が一貫しないこと、同じ段落分けであっても、子どもたちの理由はさまざまであることなども、大人と子どもの読者間で異なる「脈絡」の特性として確認できた。これらすべてを不足なく生かす指導の手立てを直ちに開発することは難しいだろうが、学習指導上の留意点として念頭に置いておくことは必要だと言えよう。

4-2 方法としての段落分け

自明のことながら、段落分けとは、相対的なものである。垣内松三（1923）も、芦田恵之助の「冬景色」の授業をもとに、5つの形式段落よりなる教材文「冬景色」を、着目点によって2段構成にも3段構成にも捉えうることを例示している。ところが、そうした段落構成の本質的な流動性を有効に生かして授業が展開されることは、あまり多くはないように見受けられる。多くの授業において、学習者は指導者によって最終的に呈示される段落構成の一つのパターンのみを学習させられる。むしろ、そういう授業が有効な場合もあるだろう。だが、読みの学習の原点に立ち戻って考えてみた場合、文章そのものについて考えることは読みの学習の大きな目的と言える。だとすれば、文章とは、異なる着目点によって異なる捉え方ができるものであるという事実は重要な学習課題となる。そして、段落分けは、文章のそうした性質を浮き彫りする上で極めて有効な方法を我々に提供してくれるのではないだろうか。つまり段落指導とは、その文章の段落構成の一つの捉え方を学習させることを目的とするだけでなく、文章というものがさまざまに捉えうるものであることを学習させる方法としての可能性をも秘めていると考えら

れるのである。したがって、大人の読みの「脈絡」のみを子どもが学習すべき正しい読みとして位置付けるのではなく、また子どもの読みの「脈絡」のみが至上の価値を持つと言うのでもなく、それらが同等の価値を持って学習の幅を広げていく、互いに重要な読みでありうると見なすことができるのである。その意味でも、私たちは自身の読みを反省し相対化できる目を養いつつ、子どもの読みの「脈絡」について十分な検討を重ねていく必要があるのではないだろうか。

<引用文献>

- 岩永正史 1988 「読み手の段落認定に関する一考察」『学芸国語教育研究』第4号 東京学芸大学国語科教育研究室
- 植山俊宏 1986a 「説明的文章の読みの過程を規定する条件」『国語科教育』第33集 全国大学国語教育学会
- 1986b 「認識変革・認識形成の契機となる説明的文章の叙述——学習者の反応を手がかりとして——」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第12巻
- 1987 「説明的文章の読みの過程——読みの実態調査の検討を通して——」『教科教育学会紀要』第4号 広島大学教科教育学会
- 1988 「説明的文章の読みにおける児童の反応力と認識形成との関わり——発達論的考察を通して——」『国語科教育』第35集 全国大学国語教育学会
- 垣内松三 1923 『国語の力』不老閣書房 ここでは『国語の力 国語の力(再稿)』明治図書 1977によった。
- 倉沢栄吉 1961 『読解指導の方法』新光閣書店 ここでは『倉沢栄吉国語教育全集 7』角川書店 1988によった。
- 塚原鉄雄 1963 「場面とことば」『講座現代語1、現代語の概説』明治書院
- 長崎秀昭 1986 「小学生の段落意識とその指導——四年生の説明文教材を例として——」永野賢編『文章論と国語教育』朝倉書店
- 永野賢 1986 『文章論総説』朝倉書店
- 1988 「私の文脈論——文脈における客観性と主観性——」『日本語学』第7巻第2号 明治書院
- 土部弘 1968 「文脈と段落」『学大国文』12号 大阪教育大学国語国文学研究室
- 林四郎 1976 「書き手の論理と読み手の論理」『現代作文講座4、作文の過程』明治書院

<付記> 本稿は、筆者が上越教育大学在職中、第14回筑波大学国語国文学会大会(平成2年9月22日)で研究発表したものに手を加えたものである。

なお、本研究における調査に際しては、調査に直接御協力いただいた、山形県酒田市立北平田小学校の遠田裕子先生のほか、栃木県小山市立旭小学校の上野直哲先生、小山田智恵子先生、ならびに上越教育大学大学院在籍中の現職教諭の方々から、貴重な御助言をいただいた。記して感謝の意を表したい。

(文部省初等中等教育局教科書調査官)