

説明的文章の文末の効果に関する研究

Research on effects of the end of sentences of expository texts

長 崎 秀 昭*

Hideaki NAGASAKI*

要 旨

小学校国語科における説明的文章読解指導に関する実践的方法の開発はさまざまあるが、言語の特質・機能に裏打ちされた教科内容の体系については、未だ定見を見ない。そのような状況を踏まえ、植山は、説明的文章教材「たんぼぼのちえ」を例に、「類比的」な表現として「のです」を要旨把握の手がかりにする読み方を提案した。

しかし、文末「のです」を含む文は多様な機能をもつ。国語の教科内容として確定するには、もっと言語の機能に対する精査が必要である。そこで、小学校国語科検定教科書出版社5社の説明的文章教材を選び、各教材について文末「のです」の「文末出現率」「段落末出現率」「大段落出現率」を求めて使用傾向を調べた。

その結果、「のです」系列の文末を含む文は、段落レベルの終末部分に多く用いられていることが判明した。それを踏まえて、説明的文章読解指導において、「のです」文末を段落認定や筆者の修辭的な意図を把握する指標として活用することを提案する。

キーワード：説明的文章 文末表現 段落 文章論

1 問題の所在 国語の教科内容を探る

近年の説明的文章の指導においては、筆者の立場から文章を読むことが多くなってきた¹⁾。その理由の一つは、説明的文章指導において長年の争点である内容と形式のどちらに重点をおくべきかという問題を止揚する形で筆者概念が有効であると考えられてきたことにある²⁾。また別の理由として、PISA（国際学習到達度調査）や全国学力・学習状況調査などから問題解決型の読解力の必要性が認められるようになったことが挙げられる。その過程で、批判的、批評的な読みの必要性が求められてきたことに伴い、説明的文章の表現主体としての筆者とその表現との関係が相対化されることとなったためである³⁾。

筆者の表現意図を読みの観点とすることや筆者の述べ方を評価することは、論理的に文章を読んだり、読みを深めるための有効な手段である。しかしながら、そのことは、文章を相対化して読むことの利点と同時に、言語そのものの特質に応じた言語能力の育成に対して逆効果をもたらす危険性もある。つまり、その表現のもつ意味を筆者のものとしてしまうと、言語のもつ特質の客観性、普遍性への信頼度が低くなる可能性

があるということである。

植山は、説明的文章教材「たんぼぼのちえ」を例に、「類比的」な表現として「のです」を要旨把握の手がかりにする読み方を提案した⁴⁾。植山は、文章全体から、文末「のです」の使われている文を抽出して、要旨につながる語句やその関連語が頻出していることを指摘する。それによれば、「のです」という文末表現は、筆者の述べようとする部分を「ハイライト」する機能があるという。さらに、筆者が何かを類比によってハイライトするということは、読者の納得のための筆者の説得の手法であるとしている。

植山の「類比」に対する概念は、国語科で何を教えるか、その対象を明確にするためのモデルとなる。国語科の指導内容は、言語のもつ特質の客観性、普遍性に関わる言語事実を一つずつ積み重ねて確立していくのがもっとも堅実な方法である。この場合、植山は文末だけを対象にしているのではない。しかし、「のです」をその一事例と考えることはできる。さらに、このように具体的な言語事実が体系化されれば、国語の教科内容が明確に規定されることになる。現行の平成10年版学習指導要領における言語事項も国語科の基

*弘前大学教育学部国語教育講座

Department of Educational Science, Faculty of Education, Hirosaki University

礎基本となる指導事項として企図されたものであったが、選択項目が恣意的で、かつ体系化という点では十分とはいえない。

そこで、本研究では、文末表現「のです」の特質をさらに精査分析し、その機能が説明的文章の読解にどのように作用するかを明らかにする。そしてそれによって、文末表現「のです」が、言語に関する指導事項の一つとして重要視されるべき国語科の教科内容として扱われることを提案する。

2 先行研究

(1) 国語科教育における文末に関する研究

まず、これまで小学校国語科で文末指導の研究がどのようになされてきたかを概観する。

小学校国語科における文末指導独自に関する論考は、多く見あたらない。山室⁵⁾によれば、文法教育の視点からの文末の研究については、永野⁶⁾の陳述の連鎖に関する一連の研究及び、作文指導、教材分析に文法論的文章論の手法を用いた大熊⁷⁾の研究が挙げられている。また、山室自身の文法教育の研究に文末に関する論考⁸⁾がある。

植山の分析手法は、永野の文法論的文章論の観点による方法とも重なる部分が多い。

永野は、文章を接続、連鎖、統括の観点から分析する。その連鎖の観点は、主語、陳述、主要語句の連鎖の三つである。そのうち陳述の連鎖は、時枝文法の「辞」⁹⁾(主体的立場による言語、主に助詞、助動詞など)のうち文末に使われるものを「客観的立場の叙述」「主体的立場の陳述」「読み手への働きかけ(主に伝達機能)」の三つに分類する¹⁰⁾。それを文単位で分類し、文章全体の配置から意味づけていくのである。特に、複合辞「のです」は、「主体的立場の陳述」で多く使われ、「説明」や「強調」の機能をもつものとされる。例えば過去や確認を表す「た」が文末に多用されている文章で、「のです」が出現すると、その箇所表現には筆者の何らかの意図や心情が表されていると解釈する。

また、主要語句の連鎖は、基本的に反復語句の分散を文章全体で概観し、いくつかの系列として収斂させ、その断続や広がり考察して文脈の特徴を説明する観点である。ただし、全く同じ語句だけを抽出するのではなく、同義語、類義語、必要に応じて対義語なども採り上げていく。植山の分析では「たね」がその一つにあたる。

これらの観点からの考察を総合的に用いて、文章の

構造や主題、要旨を判断するのが文法論的文章論の総括の観点である。従って、植山の分析手法は陳述の連鎖と主要語句の連鎖の観点を複合させる永野の分析手法と類似している。

永野らの編集による『文章論で国語の授業を変えよう』でも、教材文「たんぼのちえ」の文末表現「のです」への着目が要旨につながるものとして採り上げられている¹¹⁾。

(2) 日本語学による「のです」に関する見解

では、いったい文末表現「のです」には、一般的などのような機能があるのだろうか。日本語学の立場から論考を概観したい。

田野村¹²⁾は、文末における「のダ」が表す機能的特徴を、「背後の事情」と呼ぶ。

あることがら α を受けて、 α とはこういうことだ、 α の内実はこういうことだ、 α の背後にある事情はこういうことだ、といった気持ちで命題 β を提出する、これが『 β のダ』という形の表現の基本的な機能であると言ってよい。

石黒¹³⁾は、「のだ」系の文末を「文末接続詞」とし、その考え方を次のようにまとめている。

- ①読み手が断片的または誤った認識を抱いている恐れがあり、
- ②そうした認識上の問題を解決しうる新たな関連情報を書き手の頭の中にある。
- ③そう書き手が考えたとき、その情報に「のだ」をつけて提示する。

石黒は「のだ」系の文末を一種の接続詞と考えており、次に続く文、段落との関係でそこに断層を提示する働きがあるとする。そのため、『のだ』は、段落や文章の最後の文につくことが多いと考える。この特性は田野村も認めており、「特に書きことばの場合『のだ』は意味段落の締めくくりとなる部分に多く用いられる」とする¹⁴⁾。

野田¹⁵⁾は、「の(だ)」の品詞分類上の考察から始め、「名詞化の機能をもつ準体助詞の『の』に「だ」が後続し、それが一語化したもの」と諸研究の一致点を認め、「の(だ)」が「一語」であるとしている。さらに野田は、寺村秀夫の論考を引用した上で、「の(だ)」は『説明』と言われるようなムードを担う」

という立場に立つ。

このように考えてくると、植山の「ハイライト」という概念には、幅があることが明らかになる。文章の筆者は、何らかの形である部分を特定する、すなわち「ハイライト」するのであるが、その特定の意図は一定したものではないのである。

植山の指摘するように、「ハイライト」を要旨をとらえることに関わるものととらえると、「のです」は、中心的役割をなすと想定しがちである。しかし、先の論考から、「のです」文末を含む文は、中心文やトピック・センテンスを表すよりは、中心的な情報を補足してまとまりをつける、というはたらきの方が一般的なのである。

3 文末「のです」の出現率に関する調査

(1) 調査の目的

このように「のです」には、ある情報を取りまとめる機能があるとされる。すると、「のです」はある程度まとまった文の連続、即ち段落の終末部分に用いられることが多くなると考えられる。中心文やトピックセンテンスを受け、それに関する情報を付け加えて一つの段落としてまとまりをつけるという形式は、およそ段落末に位置付くと予測されるからである。そこでこの特性を検証するために、「のです」が、実際に文章の中でどの位置に出現する割合が大きくなるか調べる。本研究では、その実態を小学校国語教科書に掲載されている説明的文章において検証する。

(2) 調査対象

現在使われている検定小学校国語教科書出版5社¹⁶⁾の説明的文章教材を選び出す。中には説明的文章教材かどうか判然としないものもある。そこで一応説明的文章の定義を「ある事象を対象に、その実態について読者に納得を求めめるために論理的な構成や叙述によって表現されている文章」とする。選定の条件は以下の通りである。

- ①説明的文章の定義に原則として適合する教材。
- ②教科書単元構成上、説明的文章の系列と判断される教材。
- ③過去の教科書掲載状況から説明的文章と判断される教材。
- ④言語教材は内容の指導が中心になっているものを含むので採り上げない。

結果として調査対象となった説明的文章教材は114編、そのうち「のです」系の文末表現（後述）を使用しているものは87編に上った。

(3) 調査の方法

説明的文章教材の文体には敬体と常体があるので、「のです」だけではなく、「のだ」「んだ」も同じ機能を果たすものとして扱うこととした。ただし、「のです」の特性を明確にするために、対象をこれらに限定した。例えば、「したのです」は扱うが、「のでした」「のだった」は過去の文末の方が強調されていると判断し対象としなかった。また、「のです」の特性を把握するため、類義の「のである」「ものです」なども対象から外す。同様に「のでしょうか」などの問いかけの文も対象外とした。その結果、抽出するのは「のです」「のだ」「んだ」の三つの文末表現になる。これを「のです」系の文末と呼ぶ。

分析は次の手順で行う。「段落」は、改行段落であり、国語教育の分野では「形式段落」と呼ばれるものである。「大段落」は、改行段落を意味のまとまりで連合させた、国語教育の分野で一般的に「意味段落」と呼ばれるものである。

大段落出現率における「大段落」の区分は、各教科書出版社から発行されている「教師用指導書」によった。調査者の主観を出来るだけ排するためである。ただし、大段落を明示していない教材もあり、その場合は大段落末出現率は求めなかった。

「のです」系の文末表現の出現率は以下の通り算出した。（ ）内は、その名称を示す。

- ①各教材ごとに使われている「のです」系の文末を抽出する。
- ②各教材の文数、段落、大段落数を挙げる。
- ③各教材の段落末、大段落末に出現している「のです」系文末数を挙げる。
- ④各教材の全文数に対して、文章の中で使われている「のです」系文末数の割合の算出をする。（文末出現率）
- ⑤各教材の全段落数に対して、段落末、文章末に使われている「のです」系の文末の割合を算出する。（段落末出現率）
- ⑥各教材の全大段落数に対して、大段落末、文章末に使われている「のです」系文末の割合を算出する。（大段落末出現率）

(4) 調査結果

	教材	ノデス系	文数	段落数	大段落数	文末出現率	段落末出現率	大段落末出現率
東京書籍	18	14	687	265	97	10.33	14.34	24.74
大阪書籍	26	21	1061	386	88	11.88	19.43	21.59
学校図書	20	16	691	272	71	11.14	20.96	22.54
教育出版	24	17	640	274	72	8.44	16.42	36.11
光村図書	24	18	666	164	63	7.96	23.78	23.81
全社	112	87	3745	1361	391	10.60	20.67	27.38

表1 「のです」系文末の教科書出版社ごとの出現率

全教材における調査結果は以上の通りである。全体傾向と教科書出版社別出現率を求めている。教科書出版社別の傾向に大きな差異がなければ、より普遍性の高い傾向と見ることができる。

まず、小学校国語教科書を出版している5社の教材を上記の条件によって抽出し、各教材について「のです」の「文末出現率」「段落末出現率」「大段落出現率」を求めた。段落末出現率は、段落末に使われている「のです」を抽出し、教材の全段落数に対する割合(%)を求めた。大段落出現率も同様に大段落末と文章末に使われている「のです」を抽出し、大段落数に対する割合(%)を求めている。

全社の平均では、文末出現率(10.60) < 段落末出現率(20.67) < 大段落末出現率(27.39)となっている。

また、教材ごとに調べると、「文末出現率 < 段落末出現率 < 大段落末出現率」の関係になっているものは、「のです」系の文末を使っている87教材のうち50教材(57.5%)であった。「文末出現率 < 段落末出現率」の関係は、71教材(81.6%)あった(文末出現率 < 段落末出現率 < 大段落末出現率の関係を含む)。

このことから、およそ「のです」の出現が段落末、大段落末に多いという傾向を読み取ることができる。

ただし、ピアソンの相関係数を算出してみると、教材の文数と文末出現数では0.611(N=87)、段落数と段落末出現数は0.572(N=87)といずれも1%水準で有意差が見られたが、大段落数と大段落末出現数では、有意差が見られなかった。

上記の、大段落末出現率を見ると、全体的には、大段落の末に「のです」が使われている傾向が見られるが、一つ一つの教材についてみると必ずしも大段落が多い文章について、その文章の大段落末に「のです」が使われているとは限らないことになる。

文末「のです」が大段落の区分箇所と必ずしも一致する傾向にならないのはなぜか。

本調査では、大段落区分を教科書出版社の教師用指導書に準拠した。そのため、指導書による大段落の区分の基準が教科書出版社によってまちまちであることが原因と考えられる。文章構造に対応して細かく区分している傾向の教材が多い教科書出版社もあれば、「冒頭部・展開部・終末部」の三段法をほぼ全教材に採用している教科書出版社もある。従って、ある社では大段落の扱いになっているものが、他社では段落の扱いになっているものも見られる。全社平均で大段落末出現率が高いのも、大段落末出現率の高い教育出版が全体に影響を与えているためである。教育出版の教材は、大段落の区分が細かく、「のです」の使用率も高い。従って、全体として見ると、他社教材の「のです」不使用の状況を埋め合わせてしまうのである。

そのことから、田野村、石黒の意味段落末に「のです」が使われるとする見解を否定するものではない。「意味段落(大段落)」とは相対的な概念で、その範囲、大きさは一定しないからである。そこで、本研究では各教材の「文末出現率 < 段落末出現率」の教材が全体の81.6%と高いことから、「のです」には、「改行段落」末に位置する傾向が強いと判断する。一つの話題をまとめるという意識は、大きくも働きうるし、小さくまとめる際にも働きうるということである。

4 文末「のです」を多用した教材文の特徴

(1) 段落末出現率、大段落末出現率の高い教材

次にいくつかの特徴的な教材を選定し、「のです」の特性を確認していきたい。

まず全教材中、段落末出現率、大段落末出現率が50%を超えたものが2教材ある。その教材について実際の「のです」文末の使われ方を分析する。実際に

「中心的な情報を補足してまとまりをつけるというのはたらき」をなしているかどうか確認する。

①「森のスケーターやまね」

教育出版3年「森のスケーターやまね」¹⁷⁾は、「のです」の段落末出現率53.85%、大段落末出現率100%の説明的文章である。この文章は文数が48、段落数が13、大段落が3である。「のです」の使われている文は、以下の7文である。

- A「やまねは、世かいじゅうで、よくねむる動物だと思われているのです」
 B「天てきのいる森で生活するやまねには、早くからえだにつかまる力がひつようなのです。」
 C「このように、やまねの声は、子どもをのこすためにも、気持ちをたえ合うのにもやく立っているのです。」
 D「えさのないきびしい冬の間、やまねにとって、ねむることは生きることなのです。」
 E「こたつやエアコンが、きまった温度になると自動で動き出す仕組みを、小さな体の中にもっているのです。」
 F「小さくてよくねむることは、天てきから身を守ったり、きびしい自然の中で生きていったりするための、たくみな方ほうだったのです。」
 G「やまねのすむ森を守るためにも、やまねをもっとよく知ることが大切なのです。」

冒頭はやまねの特徴とその一つに睡眠の多さがあることを説明し、Aのような確認を行っている。ここは大段落の区分でもある。さらに、やまねが、ねてばかりいながらも長く生き延びてきた五つの理由をべるうちの第2の理由「木の上での生活にてきたせい長の仕方にあります」について、その詳細で収束的な情報をBのように付け加えている。C、DもBと同じ構造である。

Eは、Dの段落に続く累加の段落に対し補足情報を提示している。

Fは、やまねがこれまで生きのびてきた理由を統括する段落の確認である。ここも大段落の区分箇所になっている。Gは文章末である。筆者の主張とやまねの生態を結ぶ総括的な表現である。

このように、個々の「のです」の使われ方を見ると、前に述べられた事柄を確認、補足、収束するなど、統括的なはたらきをするものが多いことがわかる。田野村の指摘した「背後の事情」という機能がこ

こで確認できる。しかし、ここでは背後の事情を補足するだけに止まらず、それまでの話題に一区切りつけるという統括機能を有していることも特徴として付与することができる。

②「サクラソウとトラマルハナバチ」

光村図書5年「サクラソウとトラマルハナバチ」¹⁸⁾は、段落末出現率50%、大段落末出現率75%の説明的文章である。この文章は文数が55、段落数が10、大段落が4である。「のです」の使われている文は、以下の8文である。

- a「なんとかサクラソウを守ろうと、人間が世話をしている所もありますが、そこでは、なぜか花がさいてもタネが実らないというのです。」
 b「こうして、トラマルハナバチは、サクラソウからみつや花粉をえさとして集めるときに、結果として受粉の仲立ちをしているのです。」
 c「こうして、サクラソウとトラマルハナバチは、おたがいにぴったりの、よい協力者となっているのです。」
 d「何百万年という長い長い時間をかけて、それぞれが、おたがいの利益になるように体の形を変えたり、生活周期を調節したりして、強い結び付きを築いてきたのです。」
 e「けっこんをすませた新しい女王バチだけが冬をこし、翌年の春にまた、自分たちの家族を育て始めるのです。」
 f「サクラソウだけが、人間に世話をされて花をさかせても、その周辺が牧場や畑やゴルフ場に変わり、他の花々がなくなって、ネズミもすめないような所では、トラマルハナバチは生きていけないのです。」
 g「このように、生き物はみなつながり合っているのです。」
 h「おたがいにつながり合って生きている生き物たちの全体を守っていかなければならないのです。」

aは、冒頭のサクラソウ減少に関する解説である。減少という事実に対して「背後の事情」にあたる。bはサクラソウの受粉の仕組みとトラマルハナバチの説明に対して、情報を収束的にまとめ、確認している。cは、段落冒頭にあるが、それまでのサクラソウとトラマルハナバチの関係を収束的に確認する文である。さらに同じ段落のdは、「体の形を変えたり」「生活周期を調節したり」と前の段落で述べられている事実の構成に適合させて繰り返し確認している。この段落全

体が、それまでの両者の関係を統括することを示している。eは女王蜂に関する収束的情報である。トラマルハナバチの一年間の生態の終末を示すとともに、それがサイクルをなしていることを示唆する。fでは、ねずみの存在など今までの情報に新しい情報を加えて、それまでのサクラソウとトラマルハナバチの関係を確認している。g, hもこれまでの生態系の関係を反復的に収束するはたらきをしている。

この文章では、「のです」に、段落内の情報やいくつかの段落にまたがる情報に対し、新たな情報や別の角度からの見方などを与え、そこで話題を収束するという特徴が挙げられる。

③文章例に見る「のです」の共通特性

二つの文章から、文末「のです」をもつ文は、それ以前のある情報に対して確認、収束的な情報を与え一つの話題を統括するという機能をもつと考えられる。このことから、「のです」の文は、必ずしも中心文、話題文になるわけではなく、段落など一つの話題のまとまりに完結感をもたせる機能をもつものといえる。

(2) 段落末出現率、大段落末出現率の低い教材

次に文末率が高いにもかかわらず、段落末出現率、大段落末出現率の比較的低い文章の特徴を挙げる。文率と段落末出現率が相関しているため、実際にはあまり多くない。

いちばん文末率が高いのは大阪書籍4年「リサイクルより大切なもの」¹⁹⁾で44.83%である。それに比べて段落末出現率23.08%である。教師用指導書では大段落末出現率の区分箇所が不明であり、算出は不可能である。この文章は口語形式であり、一つ一つ語りかけて確認する文体のため「んだ」の使用が多くなっている。つまり、読者に語りかけて文章に親しみを持たせる効果をねらっており、ひとまとまりの話題について区切りをつけるという意図は希薄であると考えられる。本来文章における「のだ」とは機能が異なっていると判断できる。「特に書きことばの場合『のだ』は意味段落の締めくくりとなる部分に多く用いられる」(傍点長崎)という田野村の指摘にも合致している。

5 文末「のです」の段落末出現率の高い理由

では、なぜ「のです」は、段落末など話題の締めくくりの部分に出現するのか。

永野によれば、説明的文章は「課題解答方式」による構造が基本になっているという²⁰⁾。そして、その解答部分を表す文には、「のです」系の文末が多く使わ

れると考えている。対応する課題文と解答がセットになって一つの話題のまとまりを形成するのである。その文脈上のまとまりは、課題文と解答の距離が大きいものから小さいものまであり、お互いに包括関係をなすこともある。ただし、常に課題文が顕在するとは限らず、解答と見られる部分だけがあり、読み手が補うことによって認識される「潜在的課題文」が存すると考える。

この仕組みを基に文末「のです」のはたらきをとらえると、顕在または潜在的な課題に対して「のです」文がそれに解答を与えるという構図が取られていることになる。

教材文「やまね」でいえば、次のように解釈できよう。

「こんなに小さくてねてばかりいる動物が、どうして、長い間生きぬいてこられたのでしょうか。」という課題文に、「小さくてよくねむることは、天てきから身を守ったり、きびしい自然の中で生きていったりするための、たくみな方ほうだったのです。」という解答が与えられていることになる。この二つの文の距離は大きいですが、その間に別の課題解答方式が内包されている。例えば、「二つめの理由は、木の上での生活にてきたせい長の仕方にあります。生後二日めのやまねの子どもは、まだ目もあかず、動き回ることもできません。しかし、さかさまになってえだなどにつかまることはできます。天てきのいる森で生活するやまねには、早くからえだにつかまる力がひつようなのです。」という段落がある。その中心文「二つめの理由は、木の上での生活にてきたせい長の仕方にあります。」という叙述の後に、潜在的課題文を続けてみる。「それは、どのような成長の仕方でしょうか」となるであろう。その解答が、「天てきのいる森で生活するやまねには、早くからえだにつかまる力がひつようなのです。」になる。他の箇所においても、「のです」に対する潜在的課題文を仮設することは可能である。

すなわち、「のです」は、一つの課題に解答を与えたという完結感が、筆者の主体的態度として表れた文末なのである。必然的にそこで、話題が統括され、区切り目となる。それで表記上の段落の改行として現れることが多くなるのである。

この課題と解答の関係を段落のまとまりの指標とする考え方は、長田久男²¹⁾にも見られる。また、大西道雄は、作文指導において作者の想を線状的に表現し直したものが文章であるという²²⁾。書き手の「想」を考えのまとまりだとすると、それを線状的な文章にす

るとき、「のです」は、その統括の区分を表す機能をもつ言語指標と考へてもよい。特に小学校入門期の説明的文章では、課題文と解答の関係を文章の構造の中核にした教材が多いとの指摘もある²³⁾。改行一字下げは表記上の段落区分の提示である。このように考えると「のです」も、改行ほどはっきりしたものではないが、言語による段落区分の一つの指標と見ることができるといえる。

6 国語科指導内容としての文末「のです」

(1) 文章構成、段落指導との関係づけ

文末「のです」は、ある事実に対してその背景を述べるはたらきをもつ。そのため、段落の終末を示す指標となることが多い。そのことは、段落相互の関係を解明するために役立つ。段落は、文章全体の中で階層的、重層的に組み込まれている場合が多い。そこで、その関係を「のです」とそれに対応する語句、または課題文などから明らかにしていくのである。もちろん、主要語句の連鎖の観点を併用すればさらに分析は的確になる。

文末「のです」の特性は段落指導にも有効である。段落が筆者の構想のまとまりの一つだとすると、そのまとまりの区分の目印として文末「のです」に注目することは、段落分けや要約、文章構成図を作成する際の指標ともなる。

(2) 読解指導との関連づけ

植山は、類比関係の中で「のです」のハイライト機能に着目し文脈上の重要語句を抽出した。そして、それが納得性の度合いを表すことを指摘した。これは、言語指標抽出の手順を明確にすることで、永野が「主要語句」で文脈を分析する手法に、客観性を加味したものと考えることができる。永野は、主要語句は基本的には反復を原則とするが、類義語など広範囲な語句も認めているからである。ただし、永野が、「主語の連鎖」「陳述の連鎖」「主要語句の連鎖」など各観点を総合して文章の構造を分析し、最終的には文章統括関係を明らかにすることを提唱している点からすると、植山の読みの方法は、統括の認定に対する妥当性が弱い。永野の陳述の連鎖の観点を応用すれば、「のです」は、「主体的立場の陳述」に分類され、さらに詳細な分析が可能になる。

説得性の有無は、文章全体の構造が読み手に納得を与えるだけの論理性をもっていることによる。その意味では、「のです」は、文章構造解明の一つの観点に

なり得る文末表現である。しかし、植山と同じ「たんぼのちえ」の文末「のです」を採り上げながら、他の観点に着目している分析例もある¹¹⁾。そこで、さらに一般性のある「のです」の特性を取り上げるならば、「のです」のもつ段落を統括してそこで区切りをつける機能に注目すべきである。

文章は、大西の言葉を借りれば、筆者の「想」のまとまりを継時的線状的文章とという表現形式に変換したものである。従って、「想」ごとの区分を表す「のです」という言語指標のはたらきを児童に理解させ、筆者がどのような過程で文章を生成したかを意識化するのである。

具体的には、段落ごとに「のです」文末にいたる、論理構造を接続詞に注意しながら明確にしたり、筆者がなぜそこで「のです」を使ってまとまりをつけたかについて考えさせる。また、「のです」文に対して課題にあたる部分を指摘したり、潜在的な課題文を予想して書き加えたりする。そうすることによって事実を包括する筆者の主体的表現態度が実感できる。さらにその過程は、段落相互の関係を理解しながら文章全体の重層的な構造を把握する能力を育成することにつながる。

(3) 作文指導との関連づけ

文章分析の要諦の一つは、文章構造において統括がどのようになされているかを探求することである。文章全体の統括を解明するには、段落など部分どうしの関係を明らかにすることが必要である。その指標の一つが、文末表現「のです」である。さらに、課題文と関連づけることで、改行段落より大きな大段落の関係を把握することもできる。

この考え方をういれば、「のです」の機能は、文章を書くことにも応用できる。児童が作文を書くとき、つまり多くの場合、構想から記述にいたる段階である。構想段階で段落の中心文を書くことができるのだが、段落をふくらませることができないのである。そこで、中心文に続けて、それを敷衍する情報を挙げさせる。低学年ならば、中心文に理由や説明を述べる文を加えるだけで「のです」を使ってまとめさせる。また、高学年ならば、接続詞を使いながら、論理的な接続関係を用いて、中心文の「事情の背景」となるような情報を記述させていく。場合によっては、トゥルミンモデル²⁴⁾などを参考に、「理由」「限定」「反証」の条件を挿入させ、論理的に段落の構造と文末の関係を整えさせる。

そのような段落の関係を理解させることによってどの部分が他の部分より重みがあるか判断させる。それによって段落の重層的な構造が理解できる。そしてさらに、文章全体の統括について深い理解が可能になるのである。これは、書きたいことの本質を確実に押さえ、材料とする事柄を論理的に配置するとき有効に働く視点となる。

7 成果と今後の課題

本研究では、文末「のです」の機能を説明的文章読解の方略と関係づけることを通して、国語科教育の教科内容のあり方を探ってきた。その結果、小学校説明的文章教材において、文末表現「のです」が段落末に多く出現し、文章の部分を統括する機能をもつことを解明することができた。見方を変えると、文末表現「のです」は、段落末を表すための言語指標の一つとして活用する可能性を示唆したことになる。

このように確実に読みの手がかりとなる言語事実を知識に加えることは児童が文章を読む際の有効な手段となる。

ただし、「のです」という語句についてのみの機能の理解では、応用の範囲は限られてしまう。文末表現であれば、さらに他の文末の機能と体系化ができなければならない。永野の陳述の連鎖はそれを目指したものであるが、現場の実践に適用できるほど方法論化はしていない。「のです」という類比表現を採り上げることによって具体的に見える形でその突破口を広げたのが植山の提案である。系統化は今後の課題である。たとえば、文末表現について、永野の「客観的立場の叙述」「主体的立場の陳述」「読み手への働きかけ」の分類がどの程度の割合で用いられているかを調査するなど、文末による統括機能をより総合的な立場から分類整理していくことが考えられる。

平成20年版『小学校学習指導要領』²⁵⁾において直接「文末」に関する指導事項は見あたらない。『小学校学習指導要領解説 国語科編』²⁶⁾では、「文末」は主に敬体・常体に関する事項の解説に用いられる。読解に関するものでは、第3学年及び第4学年「読むこと」の領域、説明的文章の解釈の系列に「指示語や接続語、文末表現に注意して読ませることも必要となる。」とあるのみである。今後、国語の教科内容を策定するためにどのような言語事実を教科内容として扱うのか具体的に示すことが必要である。その意味で、「のです」の言語的機能への着目は国語学習の教科内容策定のために評価されるべきである。そして、さら

に文末または、他の言語事実に関して国語学習で扱うべき表現があるはずである。その開発と体系化は、ひいては機能的な学校文法の再構成につながっていくと思われる。

児童が自ら文章を客観的に読み解き、筆者の論理を解明する具体的な方略を身に付けるために必要な指導内容を確立することを目指して、さらに多くの教材について検討を加えたい。

〈注〉

- 1) 拙稿「説明的文章指導における典型的表現と特徴的表現」『月刊国語教育研究』408号 日本国語教育学会 2006年4月 p46
- 2) 河野順子『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房 2006年2月 p159
- 3) 長崎伸仁『『筆者を読む』から論理的記述力へ』『教育科学国語教育』704号 明治図書 2009年2月 p104-106
- 4) 植山俊宏「説明的文章の読みにおける類比的な表現—説得的表現に着目し、納得を導く学習—」『月刊国語教育研究』446号 日本国語教育学会 2009年6月 p32-36
- 5) 山室和也『文法教育における構文的内容の取り扱いの研究』溪水社 2008年12月
- 6) 永野賢『文章論総説』朝倉書店 1986年5月 永野の文末に対する考え方は、『学校文法 文章論』(1959年6月)以来継続している。
- 7) 大熊徹『文章論的作文指導』明治図書 1994年2月
- 8) 前掲書『文法教育における構文的内容の取り扱いの研究』p256-265
- 9) 時枝誠記『国語学原論』岩波書店 1941年12月 p229-241
- 10) 前掲書『文章論総説』p242-255
- 11) 真島恵子「文末表現に着目して たんぼのちえ」『文章論で国語の授業を変えよう』(永野賢, 大熊徹編) 明治図書 1991年6月 p172-180
- 12) 田野村忠温『現代日本語の文法 I 「のだ」の意味と用法』和泉書院 2002年10月 p5
- 13) 石黒圭『文章は接続詞で決まる』(光文社新書) 光文社 2008年9月 p165
- 14) 前掲書『現代日本語の文法 I』p19
- 15) 野田春美『「の(だ)」の機能』くろしお出版 1997年10月 p12-13
- 16) 東京書籍『新しい国語』, 大阪書籍『小学国語』, 学校図書『小学校国語』, 教育出版『小学国語 ひろがる言葉』, 光村図書『国語六 希望』ほか。調査には平成17年(2005)改訂版を使用。
- 17) 湊秋作「森のスケーターやまね」『小学国語 ひろがる言葉 三年上』教育出版 2005年4月 教科書

- には平成17年改訂版初出。
- 18) 鷺谷いづみ「サクラソウトラマルハナバチ」『国語 銀河 五上』光村図書 2005年4月 教科書には平成17年改訂版初出。
- 19) 阪本将英・田阪節子「リサイクルよりたいせつなもの」『小学国語4上』大阪書籍 2005年4月
- 20) 永野賢『文章論詳説』朝倉書店 1972年6月 p185。その後永野は『文章論総説』(1984)でこの考えをさらに発展させている。
- 21) 長田久男「段落の成立による文章の構造の記述方法」『岐阜女子大学紀要』1972年6月
- 22) 大西道雄『作文教育における文章か過程指導の研究』溪水社 2004年10月 p31
- 23) 岩永正史「入門機説明文教材はいかにあるべきか」『読書科学』第52巻 第4号(通巻 第206号) 2009年8月 p188-191
- 24) トゥルミン・モデルについては、次の著書が詳しい。井上尚美『言語論理教育への道』文化開発社 1977年6月 p105-107
- 25) 文部科学省『小学校学習指導要領 平成20年3月告示』東洋館出版 2008年7月
- 26) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編 平成20年8月』東洋館出版 2008年8月
- ・本研究は科研費(課題番号20530794 基盤研究(C)『読解力に関する教科内容策定のための説明的文章教材コーパス作成及び活用方法の開発』)の助成を受けたものである。

(2010. 1.19受理)