

文章論的視点を応用した説明的文章指導の研究

長崎秀昭 教育学部国語教育講座

1. はじめに

本稿は、平成20年10月18日(土)に行われた「教育実践研究のための講演会」での内容をもとに再構成したものである。稿者の研究の基礎になる「文法論的文章論」についてを中心に、教材や実践とどのように関わってきたかについて述べた。

2. 文法論的文章論とは

文法論的文章論とは、私の大学時代(1976~1980)の恩師永野賢学芸大学名誉教授が提唱した文章構造の解明に関する理論である。文章論は、文体研究から文章の書き方まで幅広く存在するが、永野氏は文法論的な視点から、言語形態を指標としながら文章分析を行い、さらに文章の統一原理を解明しようとした。私は、卒業後、小学校教育現場で、この理論を応用しようと段落指導に焦点を当てて実践研究を行ってきた。

文法論的文章論(以下「文章論」とする)の文章分析の観点は、大きく分けて接続論・連鎖論・統括論の三つである。

- ①接続…原則として隣同士の二つの文が意味上どのように連なっているかという関係。
- ②連鎖…文を鎖の輪に見立てて、文章全体として文がどのようにつながっているかという関係。文章全体において、それぞれの文の形態による重み付けを行う。
- ③統括…文章を通して、最も重要な役割を演ずる部分が全体をどのように統一し、完結感を与えるかという関係

3. 文章論による文章分析の実際

平成9・10年度、現職教諭として東京学芸大学大学院への内地留学が決まり、『小学生の段落意識に関する研究』をテーマに修士論文をまとめることになった。児童がどのように段落認定を行っているかその実態を解明するのが目的であった。

本稿では、その際実態調査のために用いた文章「手のしごと」(本稿末尾資料)を分析することにより、各観点の説明をする。ただし、文・文章の性質上、形態をよりどころにしながらも、意味との関連を図っていく。

(1) 文の接続の観点

文の接続の類型には、①展開型、②反対型、③累加型、④同格型、⑤補足型、⑥対比型、⑦転換型、⑧飛び石型、⑨積石型がある。文の接続を基に段落の接続関係をとらえると、調査文は、段落①による冒頭統括型の文章であり、段落⑥と段落⑦の間に「転換」の関係が見られることから、大きく三つの大段落に区分されると解釈される。

(2) 文の連鎖の観点

連鎖の観点にはさらに下位の観点として「主語の連鎖」「陳述の連鎖」「主要語句の連鎖」がある。

①主語の連鎖

それぞれの文の主語を、原則として「が」のつくもの、「は」のつくものに分類する。「が」の主語は、主部を強調しており、文脈の中で初出の話題を表す傾向がある。「は」の主語は、述部を強調しており、既出の話題を受けるものが多い。

調査文は、「は」の主語を基調とした典型的な説明文と判断できる。ただし、後半「が」の主語が散見され、文脈上、新しい話題が提示されたことを示唆している。

②陳述の連鎖

文末の形態により、筆者の表現態度を明らかにする観点である。助詞・助動詞などを、「客体的事象の叙述」「主体的立場の陳述」「読み手への働きかけ」に分類し、その使われ方によって、文章全体の中でその文がどのような役割をしているか比較検討する。

調査文では、事実を述べる「客体的事象の叙述」が基調となり、「主体的立場の陳述」として「でしょう」「なのです」が、「読み手への働きかけ」として「ね」「か」などの文末が散見される。読み手の小学2年生を意識した、ていねいな語り口調と判断できる。

③主要語句連鎖の観点

国語教育の指導用語として用いられている「重要語句」とは異なり、文脈の中で反復して用いられる語句を指す。文章の性質上、文脈に応じて同義語、類義語、対義語などを含める。文章全体で、それらの語句がどのような系列を作っているかを分析の対象とする。

調査文では、語句「手」と「しごと」が頻出する。系列を関連付けると、前半部分（第②～⑥段落）は、「手が用いられる場面提示」→「具体的な手の動作」→「手の仕事として意識された動作」→『『手のしごと』』としての認識」というパターンを繰り返している。

（3）文章の統括の観点

統括の観点は、接続の観点、連鎖の観点を総合的に用いて、文章の統括部分を認定するものである。

調査文全体を統括するのは、第3文の「～手は、どんなしごとをしているのでしょうか」と考えられる。第3文は、「のでしょうか」と「主体的立場の陳述」に分類される上に、課題文であり、終助詞「か」を補うことができるからである。

なお第⑩段落、26文は全体のまとめととらえがちであるが、「気持ちをあいてにつたえるのも」とあるので、後半を部分統括するものと見ることにする。

4. 文章構造分析を基にした実態調査

（1）段落区分調査

①調査の方法

児童に11の小段落（形式段落）からなる調査文を、大段落（意味段落）に区分させ、その理由を書かせる。（2年生 20分程度、3～6年生 15分程度）

②調査時期

平成10年1月13日～2月3日（各学級ごと）

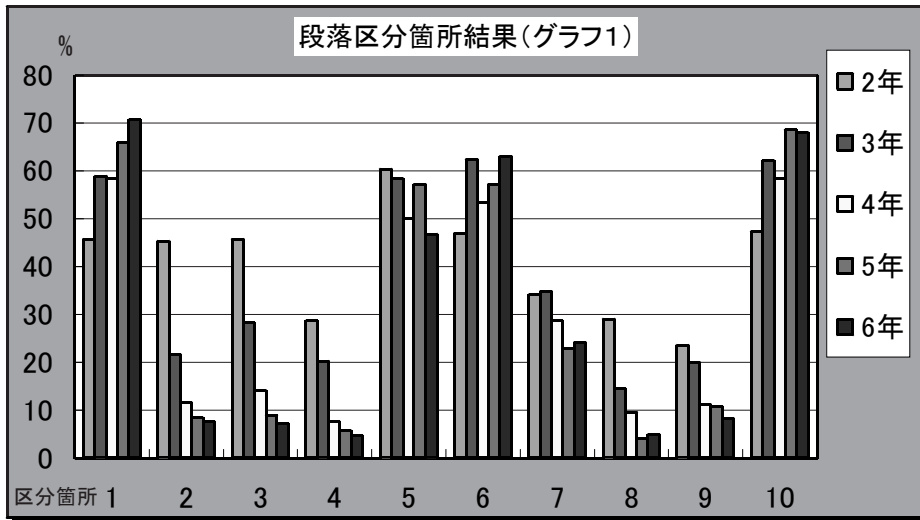
③調査対象児童

調査児童数 2～6年生まで1549人（有効）

④調査結果

児童が区分した箇所割合はグラフ1の通りである。「1」は第①段落の後で区分した児童の割合である（「2」以降同じ）。結果から次のようなことが分かる。

- ・第①段落の後に区分している児童が多く、学年が上がるに従って増加している。
- ・第⑤段落後と第⑥段落後で区分する児童が多いが、どちらも区分している児童が多いのではなく、学年が上がるに従ってほぼ第⑥段落後で区分する児童が増加している。
- ・第⑩段落の後に区分している児童が多く、学年が上がるに従って増加しているが、第⑩段落は全体のまとめではなく部分的な統括をしているので、この部分を全体のまとめと誤読している児童が高学年に多いと考えられる。



⑤考察

およそ児童の段落意識は学年が上がるにつれて明確になってくることが分かる。文章の構造に即した部分の区分が多くなっていくからである。

区切り方による類型でも、5年生から、同じ箇所でも区分する児童の割合が増えていた。

割合が増えていた。

ただし、気になる点もある。第⑩段落後の区分は、第⑪段落を全体のまとめと読んだ児童が高学年に多いことを示している。これは、説明的文章の終末はまとめであるという先入観による誤読とも判断される。児童は、これまでの学習により、説明的文章スキーマを身につけている。説明型の文章では、「序論・本論・結論」という三段法をスキーマとして持っていることは有効な読みの手段である。しかし、それが過度に働きすぎると、実際の文章を深く読まずに、誤読につながることになる。実際、調査の時に書かせた区分の理由を分析すると第⑩段落を「全体のまとめ」と記述する児童は、高学年になるにつれて増加していた(表1)。

「まとめ」という観点から見た第⑩段落(表1)

内訳	2	3	4	5	6	計	備考
⑩で区切った児童(%)	46.92	62.10	58.41	68.56	67.98	61.37	2~6年
用語「まとめ」使用者(人)	5	3	4	12	11	32	⑩以外も含む
第⑩段落がまとめとする子(人)	3	2	4	11	9	27	a
(%)	1.16	7.41	14.2	32.9	30.7	17.8	
全体のまとめと記述(人)	2	1	1	2	4	9	aのうち
(%)	0.76	2.85	4.62	7.74	14.2	6.13	
部分のまとめと記述(人)	0	0	5	6	9	20	aのうち
(%)	0	0	1.65	1.80	2.97	1.29	
第⑩段落は「まとめ」と記述(人)	0	1	0	0	0	1	用語として

しかし、この割合は、文章の「まとめ」という語彙をもっている高学年に特有の回答なのではないかという疑念が残る。そこで、児童が、第⑩段落をどのようにとらえているか、別の調査を行うこととした。

(2) 文章の「つづき」の有無に関する調査

①調査の方法

調査は、この文章につづきがあるかどうかを問うのもである。第⑩段落を全体のまとめととらえているならば、つづきは無いと児童は回答すると予測した。また、第⑩段落を部分的な統括部分と考えている児童は、つづきとして「全体のまとめ」を加筆する必要性を感じると予測した。

②調査時期

平成10年3月5日~3月23日

③調査対象児童

3~6年生まで658人(有効) ※段落区分調査とは異なる児童

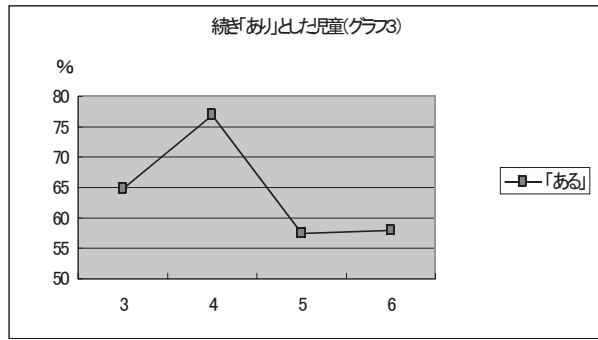
④調査結果

つづきがあると回答した児童の割合は、やはり高学年に少なかった(グラフ3)。しか

し、それだけで判断を下すのは早計であろう。実は、この調査では、つづきを「ある」とした児童にはつづき話を、「ない」とした児童には「理由」を記述してもらっている。その記述部分を分析、考察して初めて実態が解明されることになる。

分類の観点とは図1に示したとおりである。「ある」と回答した児童と「ない」と回答した児童について、そのつづき話や理由から第⑩段落の役割や文章全体構造をどのようにとらえているか類推することにした(図1)。

すると、「A、B、C」のように、第⑩段落を全体のまとめととらえている児童は学年が上がるに従って

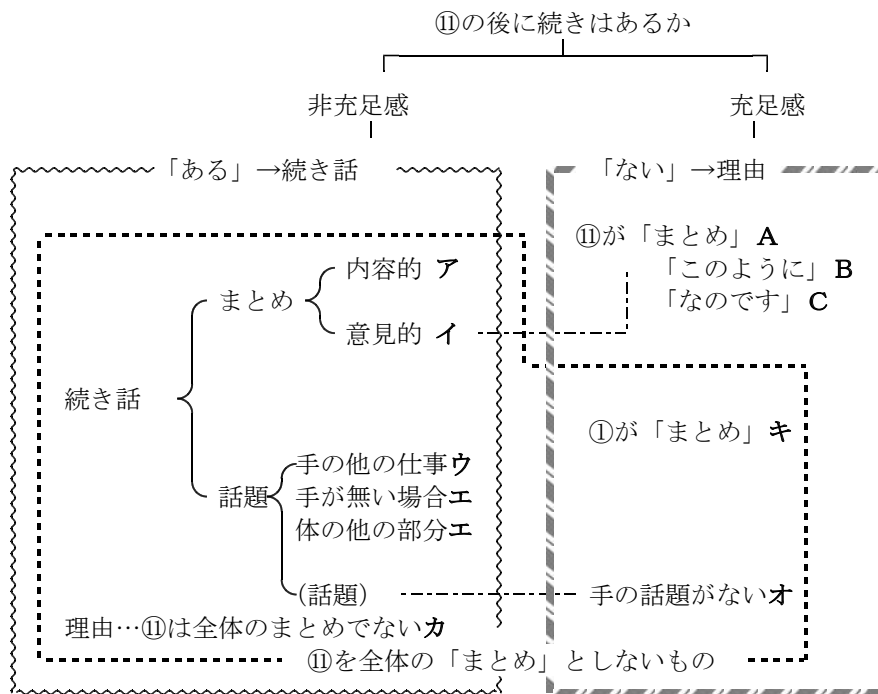


が上がるに従ってわずかではあるが増加していた(グラフ4)。

ただし、全体を統括するまとめ話を加筆するという児童(A、イ)は、学年によってあまり差が見られなかった。

また、第3、4学年では、「ウ、エ、オ」のように手の話題の累加を意識する傾向が見られた。つまり、手の「しごと」がさらにつづくと考えているのである。これは、学年

続き話・理由の観点(図1)

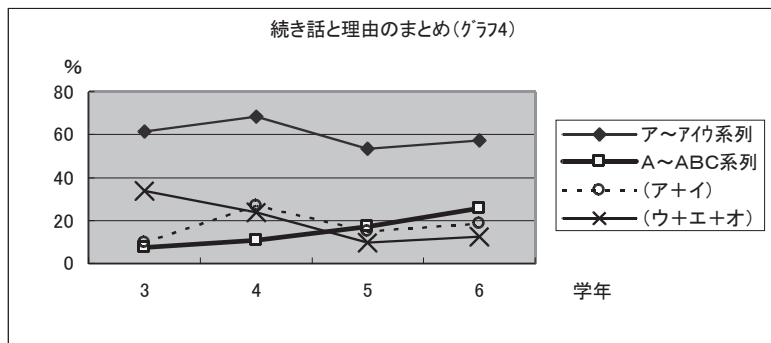


が上がるに従って減少している。このことから、中学年では文章をまとめるという意識が希薄であるということが分かる。

⑤考察

高学年では、第⑩段落を全体のまとめととらえる児童の割合が増える。

⑩を「全体の」まとめととらえる児童は「気持ちを あいてに つたえるのも」という部分の叙述を読み落としていられると考えられる。その傾向が、本来読解力の高い高学年に表れるのは、やはり自らの



持っている文章類型の枠組み（説明的文章スキーマ）に影響を受けていると考えられる。実際、小学校教科書における説明的文章教材は、「序論・本論・結論」の三段法を用いた文章構成のものが多く、また、中学年の結果と考え合わせると、高学年になるにつれ、読み進めるごとに意味を積み上げていくボトムアップ的な読み方から、自分の説明的文章スキーマを文章読解に適用するトップダウン的な読み方をするようになることが分かる。

5. 文章分析を生かした授業実践

(1) 授業実践への経緯と意図

弘前大学に赴任した平成14年10月8日、附属小学校公開研究会で、この「手のしごと」を教材として授業をすることになった。対象は、4年2組児童である。

教材研究においては、児童の実態に応じるためにより幅広い読みの可能性を探ることとした。そこで用いたのが、説明的文章指導における筆者概念の導入である。この教材の場合、「結論」の欠落を文章構造上の不備と考えるのではなく、そこにも筆者の表現の修辭的な意図があり、その意味を読みとっていかうとする考え方である。

教材文では、本論前半部分（「本論1」とする）に手の動作的な「しごと」が列挙されており、本論後半部分（「本論2」とする）に「手をふる」など手の記号的な「しごと」が述べられている。本論1の内容は、おおよそ児童にとって既知の事実である。しかし、本論2の内容は、既知のことながら、ものの見方の新しさを提示する。つまり、児童に発想の転換を求めるのである。全体の結論部分が欠落していることは、この本論2に筆者の力点が置かれているとも解釈できる。最後に全体の結論部分があれば、本論2の印象は薄れるからである。

このような教材に対する考えを基に、文章構造を正確に把握することから、筆者の意図を想定することによって文章の解釈を進めることを授業の目標の一つとした。

(2) 授業の実際

授業前半は、文章構成の把握を中心に進めた。授業では、始めに「段落」という用語は使わないようにし、「しごと」のなかま分けという課題で大段落にまとめさせた。小学生の場合、用語や概念をあまり早く出すと柔軟な運用ができなくなるからである。

授業後半は、「この文章にはつづきがあるだろうか」という学習課題に取り組ませることとした。授業抄録を部分的に示す。

Time	No	教師の発言	nam	児童の発言
36分	T35	<それぞれ挙手させ、人数を数える> 半々ぐらいずついますね。 ※ノートによれば 「ある」17名 「ない」19名 未記入 1名	須藤	ぼくはあると思います。単純すぎる理由かも知れないけれど、先生が(敢えて)聞いているんだからある方に考えました。
	T36	読んだなー。	横山	なぜかという、最後の文で、「気持ちをあいてにつたえるだけ」もあると言っているから、他にも何かあると思う。
			林	付け足しです。それで、もしこの続きがないとしたら、手の仕事の全部のまとめを書いているところがないことになる。ここまでの文の中に全体のまとめはないから、この続きはあると思う。

横山は、他の話題が続くことを想定している。話題の累加は中学年の特徴を表した読みである。林は、横山に「付け足し」といっているが、つづきがあるという点では共通でも、文章全体の構成から「全体のまとめ」が必要であると説いている。

Time	No	教師の発言	nam	児童の発言
43分	T42	なるほど。他に仕事を書いていってもいいし。続くかもしれないな。そうか。	笹川	まだ沢山手の仕事はあるし、またこの文は紹介みたいものだから、続きがあると思います。
			内山	僕は反対意見で、気持ちを伝え合うのは手を動かすときだから、ちょっとありえないと思う。
			須藤	自転車のハンドルを手で握って、どうやって気持ちを伝えるんですか？
	T43	最後のところだね。	田澤	その手の仕事を全部まとめていたら、長い文章になってしまうから、手の仕事で大切な、気持ちを伝えるということをもとめにしたんだと思う。

田澤は、「気持ちを伝える」という情報が「手の仕事で大切な」ものと位置づけ、ここでまとめという形で終わらせたのだ、という解釈をする。さらに、文章の長さの問題として表現しているが、全体のまとめは、本論2の印象を薄めることを示唆している。これは、これまでの文章構成の妥当性についての議論から、筆者のレトリックの問題へと見方を転換・発展させた貴重な発言といえる。

話し合いの後、教科書に載った原文を提示し、つづきがないことを確認する。さらに、なぜ筆者がここで終わったのかについて考える際に田澤の発言を紹介した。最後に、文章を大段落ごとにまとめて読むことによって、筆者の意図を考えたり、文脈を辿って正確に読んだりすることができることを確認して授業は終わった。

6. おわりに

近年、説明的文章の研究は、日本語学、国語教育だけではなく、認知心理学の分野にまで及んでいる。説明的文章指導においては、それらの成果をいかに応用するかが課題となってきた。その過程で、これまでもさまざまな指導方法が提唱された。しかし、授業実践に役立つのは、やはり教材の文章構造を的確に把握することである。その手段として文法論的文章論が有効であると考え、実践研究を重ねてきた。

一時間の授業に対して、文章分析から、児童の読みの実態の把握まで教材研究の範囲を広げてきたが、実践と理論を結ぶとは、このような道筋を辿るものではないだろうか。文章構造に対する深い理解があるからこそ、養うべき能力が明確になり、児童のさまざまな発言に適切に対応できるようになるのである。もちろん、すべての授業でこのような教材研究ができるとは思っていない。しかしながら、徹底した教材研究で自信を持って臨むことのできる教材を少しでも多くもっていることは、実践者にとっては必要なことである。

現在、稿者としては、国語科の指導において、文章を重層的にとらえることに関心をもっている。段落について言えば、文章を区切るのではなく、入れ子型のように包み包まれる関係として把握させるのである。このようなとらえ方は、段落分けの不毛な議論を減じ、児童にとっては、より構造的に文章をとらえる目を養うことにつながると思われる。

今後は、さまざまな分野の文章研究の深化に即して、様々な文章の構造を解明するとともに、児童の文章理解についての枠組みを明らかにしながら授業実践に活用し得る研究を進めていきたいと考える。

(資料) 調査文「手のしごと」(まえだ かつや) 昭和55～61年度まで光村図書国語教科書2年下に採録された説明的文章である。11段落26文(分析のため文番号を付してある)

手のしごと

- ① 1. わたしたちの 手は、朝 おきてから 夜 ねるまで、さまざま な しごとを しています。2. ゆっくり 休んで いる ときが ない くらいです。3. 手は、い ったい どんな しごとを している でしょう。
- ② 4. 顔を あらう ときは、手で 水を すくいます。5. ごはんを 食べる ときは、茶 わんや はしを もちます。6. この すくう、もつと いうのは、手の しごとで す。
- ③ 7. 自てん車に のる ときは、ハンドルを にぎります。8. てつぼうで あそぶ ときにも、 てつぼうを しっかり にぎります。9. 手は、にぎると いう しご とも して います。
- ④ 10. えんぴつを もって 字を 書く とき、はんたいの 手は どう して いる でしょう。11. ノートや 紙が うごかないように、おさえて いますね。12. 手は、 おさえると いう しご とも して います。
- ⑤ 13. けしゴムを つかった 後に 出る くずは、手で はらって きれいに しま す。14. ズボ ンに ついた だるも、手で はらいおとします。 15. 手は、はらうと いう しごとも して います。
- ⑥ 16. また、手は、何も して いないようで、しごとを して いる ことが あり ます。17. 歩いたり 走ったり するのは、足の しごとですが、その とき、手は どうして いますか。18. 足の うごきに、合わせて、しぜんに 手も うごかして いる でしょう。19. 手は、 体の つり合いを とると いう しごとも して います。
- ⑦ 20. この ほかに、手には とても たいせつな しごとが あります。
- ⑧ 21. 友だちを よぶ とき、「早く おいで。」と、いいながら 手を ふるでしよ う。22. 「早くおいで。」と いう ことばだけでも 分かりますが、手を ふると、「早 く来て ほしい。」と いう 気持ち、あいてに よく つたわります。
- ⑨ 23. けんかの 後で、なかなおりの あくしゅを するのも、手の しごとです。 24. そう すると、「もう けんかは よそう。」とか、「また なかよく しよう」と いう 気持ちが、よく つたわります。
- ⑩ 25. また、友だちと わかれる ときは、「さようなら。」と いいながら 手を ふるでしよ う。
- ⑪ 26. このように、手を いろいろに うごかして、気持ちを あいてに つたえるの も、手の たいせつな しごとなのです。