

説明的文章教材論

—— 文章構成に着目した説明的文章の典型と系統化 ——

1. はじめに

寺井正憲

説明的文章教材として扱われる文章には、教科書教材を見た場合、説明文、解説文、記録文、報道文、論説文、評論文等のジャンルの文章がある。本稿で扱う説明的文章とはこれらのジャンルをおおひ、文学に対する非文学の領域の文章を包括するものとする。

説明的文章を教材に読解指導を行うという主張は、文章の種類や表現に即した指導が文章読解の上で有効だ、とする考えに基づく。飛田多喜雄⁽¹⁾は、これに関して、昭和30年代に社会的な要請として、新しい情報や知識を正確につかむということが言われ、教科書に、文学的な文章のほかに、説明文や生活的・実用的文章が数多く収録されるようになり、それに伴って、文章に即した読解指導が求められるようになった、と指摘している。

その後、昭和30年代半ば頃から、文法的な文章論を取り入れた読解指導が行われるようになった。⁽²⁾文章論は、特に説明的文章の読みに限ったものではなかった。しかし、文连接到論理的意味関係を見る文章論では、文学作品より、非文学の説明的文章の読解指導に積極的に導入された。この読解指導は、論理的な文脈を分析し、抽出する活動により、文章構造を把握することに重点を置いていた。

一方、この立場に対して、文章を読むことは内容としての題材や事柄の正確な把握、情報認識にあるのだとする立場⁽³⁾がある。この考えが極端に進むと、文章に書かれている内容を越えた対象理解に重点が置かれ、現行の自然科学や社会科学に関連した内容の文章を教材として持つ教科書では、国語科の指導にならないという見解が出てくる。⁽⁴⁾

説明的文章の読解指導は以上の2つの立場を両極に持つ。これを教材との関係でとらえると、読解が一文章について行われるか、いくつかの文章を総合して行われるかに分かれる。これは説明的文章が自律的な世界を持つとともに、対象としての事柄が現実世界に存在するという特性に基づく。文章論的読解指導では一文章のみにとどまることが多いが、情報認識を中心に据えた読解指導では、単に一文章の読解にとどまらないで、多数の文章を文献的に扱う活動を含む指導も行われる。

ところで、指導過程から教材を、一文章教材や複数文章教材ととらえることはできるが、その教材提出のための理論は、読解指導が盛んに検討されるのに対して、ほとんど研究されていない。例えば、内容面でおもしろ味に欠けるとか、教科書の説明的文章の論証が粗雑であるとかの批判は見られる。また、渋谷孝⁽⁵⁾は「説明的文章の自律性」の問題を解明しているが、説明的文章教材の提出を積極的、具体的に規定してくる理論ではない。さらに、一般的に児童、生徒の

興味や関心に即した文章，あるいは，認識を深めさせるような文章を教材に，といった議論もなされているが，これも具体的に教材を規定してくる条件ではない。

以上のことから，説明的文章を教材化する観点に体系的な理論のないのは明らかである。そこで，本稿の目的は，説明的文章教材のための一つの理論的枠組みを提出することである。なお，本稿で対象とするのは，先に挙げた一文章教材についてである。

説明的文章教材の枠組みを検討するのにいくつかの観点が考えられるが，本稿では文章構成に焦点を合わせる。これは，説明的文章が論理的な文章構成を備え，文学的文章とは異なって，文章構成の把握，換言すれば，論理的な文脈の理解が，読解指導では中心的な活動と見なされるからである。以下，文章構成に焦点を合わせて，説明的文章教材の理論的枠組みを提出することにする。

2. 読解指導における文章構成に関する活動の位置づけ

文章構成に関する指導は，従来の読解指導では，その指導の立場が文章内容の情報認識を重視するものであれ，文章についての言語知識の習得や読解技能の習得を重視するものであれ，読解指導の終末に行われている。この終末における活動は，読解によって読み取られた内容を，文章構成を確認することによってまとめる，という意味を持つ。説明的文章の読解は，多くの場合，段落を単位として行われるが，段落ごとに読み取られた内容は，段落相互の関係づけを行う活動を通じて，文章構成に即して構造的に位置づけられていく。具体的な方法としては，論理の展開に即した文章構成図（文図と呼ばれるもの）が用いられたり，より一般的な文章構成形式（例えば，序論・本論・結論）が用いられたりする。

ここで，文章構成を押さえる終末の読解の活動までに，どのような読解活動が行われるかについて検討してみる。以下，例として紹介する指導は文章論的読解指導の立場と見なされるが，これに類似した指導が現在も広く行われている。

八田洋弥⁽⁶⁾は「世界を結ぶ」（6年）を教材にした指導計画において，次のように述べている。

この教材の読解にあたっては，究極の読みとりは，文章の要旨を正確に読みとることであらう。文章の要旨は，この教材では，最後の段落に，結論的に述べられている。では，その段落だけ読んで，要旨をつかめばよいかというと，そうではない。要旨を正確に読みとるということは，筆者の論理の展開の筋道をたどって心からなるほどと納得する読みとりである。

（中略）

まず，各小段落における要点を正確に読みとるということは，その段落だけを考えて読みとるのではなく，常に，文章全体や前後の段落の関係の中で読みとらなければならない。そこに段落相互の関係を読みとる技能がはたらく。また，段落相互の関係を読みとることによって，大段落の中心思想を要約し，その時，事実と意見との叙述を判断する技能をはたかさなければならない。

この指導過程は，そのまま読解技能の獲得過程と見なされる。文章における読解の基本単位は，

段落（小段落）で、各段落が相互に関係づけられて文章全体が把握される。各段落の関係づけは、一般的には、意見と事実の区別や論理の流れなどの観点から抽出される要点によって行われる。大段落相互の関係づけも同様の活動によって行われる。以上の活動により、文章構成がとらえられ、文章全体の要旨の理解がなされる。文章構成の把握や要旨の理解を確実なものにするために、文章構成を示した文図が活用されるのである。このような読解で習得される技能とは、要点を読み取る技能、要約する技能、段落を相互に関係づける技能、事実と意見を区別する技能などである。

ところで、文章構成との関係から以上の指導過程をとらえると、文章構成の確認は読解過程の完了を示し、文章の内容や論理の展開が児童、生徒に理解されたことを示す。実際の授業では、板書やノートにおける文章構成図の完成が最終的に到達するところであろう。小見出しや要約文などで構成される文章構成図は、読み取った内容を構造的に位置づけ、一見して文章全体を理解できるようにしたものである。これによって、児童、生徒の内部で行われる言語活動を、改めて自己内部に定着させるのである。

しかし、文章構成の理解は読解活動の完成体ではあるが、副次的な扱いしか受けていない。なぜなら、あくまでも操作的な技能の習得が読解指導の眼目なのであって、読み取られるであろう論理展開（文章構成と言い換えてもよい）については問題にされないのである。

これと類似したことが、情報認識を中心に置く読解指導においても言える。この読解指導は、児童、生徒が文章内容を既存の知識や経験に関係づけて理解し、認識していくという活動を行う。文章論的読解指導と比べると、読解された文章内容がはるかに重要となる。しかし、文章内容を自己の経験との関係でとらえたり、相互に関係づけたりする活動も、技能的側面を持ち、この技能的側面が情報認識的な読解指導でも重要視されるのである。ここにおいても、論理展開の把握、つまり、文章構成を押さえる活動は、読み取った内容をまとめるものであって、文章構成は読解過程の副産物としか見られないのである。

3. 文章理解における文章構成知識の役割

文章の理解過程において、どのように文章は処理されるのであろうか。認知心理学の分野で研究される；文章理解に関するスキーマ理論を援用する。

スキーマ（schema、「シェマ」とも言う）とは、記憶内の知識の構造のことを指し、内田伸子⁽⁷⁾によれば、次のような特性を持ったものと定義される。

1. 人間の知識構造の基本単位である。
2. 単に概念内容そのものであるばかりでなく、その概念に関する様々な情報、即ち概念の使い方や判断、評価機能までも含む。
3. スキーマ同志は階層構造をなしている。
4. 入力情報を処理するのに適切なスキーマが賦活されると、そのスキーマはある程度の範囲で適宜、形態や構造、抽象のレベルをかえることにより、入力情報を組み込んでいくよ

な柔軟性を持っている。

内田は、これを説明して「既存の心的構造は、様々なスキーマが共通要因によって結合されたスキーマ群 (Schemata) として、活動的な体制化された状態 (54 ペ) 」にあり、新情報はそのスキーマ群と関係づけられながら入力され、さらに「情報を再生する際には、入力にあづかったスキーマが再賦活され、それに従って忘れられた細部の項目が再構成される」としている。そして、「意味文の記憶過程は、被験者の、スキーマによる構成過程 (constructive process) 」という見解が提出されていることを示している。

以上のような見解に基づいた先行研究⁽⁸⁾が行われており、このうち、物語スキーマ (narrative schema) やテキストスキーマ (text schema) は注目に値する。

物語スキーマは物語の展開構造に関する知識構造であって、これによって物語の情報が処理されたり、新しい情報を獲得する心的な用具になったりする、というものである。例えば、高木和子⁽⁹⁾は、いくつかの先行研究⁽¹⁰⁾の成果を踏まえ、〔物語→設定+目標+筋立て+解決+終末〕のような構成分析規則モデルを設定する。そして、ほぼ、類似の構造を持つ幼児向けの物語絵本「ぐるんぱのようちえん」「こずすめのぼうけん」「はじめてのおつかい」「ねずみおことわり」の内の一冊を大学生に読んで聞かせ、その後筆答の再生テストを行っている。その結果、「①話題内の主要な情報を含む文の再生がよいこと、②物語を構成する、設定、目標、筋立て、決定という構造部位における再生成績の傾向はどの物語についても共通した傾向をもつこと (100 ペ)」という結果が得られたことを示している。そして、結論として次のように述べている。

このことから、大学生においては、物語スキーマを利用した再生が行われていること、そしてそれは、ここで用いた構造分析による形式とかなりの対応をもつものであることを推定できよう。(100 ペ)

以上の物語スキーマについての研究は、物語には文章構成に関する一般的な規則があって、それを知識として保有している (物語スキーマを保有している) 者は、それを認知的枠組みとして、物語の理解や記憶に利用することができるという見解を支持するものである。

さらに、物語スキーマの考えが一般化され、物語以外のジャンルの文章理解にも、その文章の文章構成に即したテキストスキーマが活用されていることが示された。ソーンダイク (Thorndyke)⁽¹¹⁾は、新聞記事から4つの記事を選び出し、それぞれを「原文 (NEWS)」、原文から主要な情報以外を削った「要約 (CONDENSED) 版」、要約版を年代順に並べ換えた「物語 (NARRATIVE) 版」、要約版の話題ごとに小見出しを付けた「話題 (TOPICAL) 版」、要約版を出来事の順に並べ、事件と結果をまとめた「あらすじ (OUTLINE) 版」に構成し直している。そして、大学生による記憶再生の実験を行っている。その結果として、「原文」に比べ、他の構成し直した版のものが再生の成績が良いことと、理解と記憶再生を促進する文章構成型は各文章の内容によって異なることとが指摘された。後者の点について、例えば、Iraq や Burundi という記事の内容は、それぞれイラクやアフリカ諸国の社会的政治的状況について歴史的視点から書かれたもので、そのため年代順に構成された「物語版」や出来事順に構成された「あらすじ版」での再生の成績が

良く、逆に「要約版」では十分な成績が得られなかったという結果となっている。以上のことから、文章の内容や構成型に応じて適切なテキストスキーマは異なり、適切なテキストスキーマが活用されなければ理解は促進されないことが結論として提出された。

ソーンダイクの研究は、単に物語のジャンルにのみ考えられていた物語スキーマを、他のジャンルにおいても活用される、テキストスキーマという一般的な概念に広げたものである。そして、この一般化によって、テキストスキーマの考え方は説明的文章の読解指導にも援用できると考えられる。というのは、説明的文章は明瞭な論理構成を備え、その読解では論理展開、つまり、文章構成を把握することが重要な活動とされているからである。

しかしながら、文章構成の知識だけで読解が促進されるわけではない。文章の内容についての知識を読み手が有するか否かで、理解の程度は大きく違ってくる。つまり、文章内容としての事柄が重要となってくるわけである。また、読み手の立場や視点が異なれば、同一文章を読んでも再生される箇所が違ってくる、という実験的結果⁽¹²⁾も紹介されている。このことは、読み手の題材についての知識の質・量によって、文章理解の程度が異なることを示す。つまり、文章構成が読みの認知的枠組みとして利用されるとはいえ、読み手の内容に関する知識や経験が有効に活用されなければ、文章理解も促進されないという限界も示している。

しかし、文章構成に関したテキストスキーマは文章理解の過程において、情報の構造化、体制化に重要な役割を持つ。これを保有するかどうか、うまく活用できるかどうかで、文章理解の速度、程度は大きく変わってくる。以上のことから、説明的文章の読解指導には、テキストスキーマが保有され、活用されるような活動の設定が必要になってくる。

4. 文章構成知識を活用した読解指導

説明的文章の読解指導では、文章理解の研究の成果を踏まえて、テキストスキーマが獲得され、活用される読解指導が行われなくてはならない。ところが、読解における操作的技能を重視した指導では、抽出された文章構成はあくまで副産物でしかない。ここでは、文章構成知識を活用しながら、文章内容を読解する活動を検討し、提案していく。

小田廸夫⁽¹³⁾は、説明的文章の指導が「読書行動力としての知識情報の獲得処理力の形成と、それに内在する読解力の育成と、さらにその読解にはたらく思考力なかんずく論理的思考力の育成という三つの課題（114ページ）」を内包すると考えている。このうち、小田が考える論理的思考力とはどのようなものであろうか。小田は、井上尚美⁽¹⁴⁾の設定する3つの論理的思考を引用して、それを述べているので、ここでも井上の論を引用しておく。

- (1) 形式的論理学の諸規則にかなった推論のこと（狭義）
- (2) 筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の形式（前提－結論、また主張－理由という骨組み）を整えていること
- (3) 分析、総合、抽象、比較、関係づけなど、広く直観やイメージによる思考に対して「概念的」思考一般のこと（広義）

小田は、このうち、(3)の概念的思考を「読み手学習者の知識・情報理解過程に導き入れることが重要である⁽¹⁵⁾」と述べている。つまり、(3)のような思考が情報認識力を育成する上で重要であり、説明的文章の読解に導入されるべきだと考えている。

こういう前提のもとに、文章の論理を読む指導を提案しているが、これは、文章の論理、つまり、書かれている事柄と事柄の関係を読み取ることが児童、生徒に弱く、そのため、従来文章論的な読解指導が行われてきたのだ、という認識によっている。しかし、この読みの指導が文章論的な読解指導の弊害を招いてはならないとする。その弊害とは、1つは、文章の論理の展開を把握する上での過度の接読詞や指示語の強調は、言語意識を育てるものの、児童、生徒の思考の流れを阻害するという点⁽¹⁶⁾と、もう1つは、要旨の読み取りで行われる要約活動が、読み手の認識を広げる、より具体的な叙述を切り捨てることになり、その結果、読み手には読解力としての情報認識力が育たないばかりか、その技能的活動は読書意欲の形成までも妨げるという点⁽¹⁷⁾である。

そこで、小田の提案⁽¹⁸⁾は、書き手の文章における視点を読み手が取ることを挙げている。対象の世界では何ら関係のない事柄を、文章においてまとまった統一体にならしめているところの書き手の視点を、読み手が獲得することによって「読みの思考は、文章表現が指示する対象世界の拡がりの方向に、ある秩序立った認識の風景を作りあげていく⁽¹⁹⁾」ことができるとしている。つまり、書き手の対象認識の視点・方法をつかむことによって、読み手自身が認識のし方を変革することにもなるし、同様に、視点は論理を構築するものであるから、視点を押さえた読みは論理の展開法を学ぶことにもなるというのである。

この理論は、視点の明瞭な文章には、有効な理論となり得るだろう。しかし、文章に取り上げられた題材を書き手自身がどのように認識しているかということがわからなければ、書き手の対象認識の視点に立つことは困難である。まして、視点の明瞭でない文章が教科書には少なくないのであって、それを学習者がつかむことは容易ではない。指導者の題材に対する識見が要求されてくることになる。小田自身は、従来の教材研究に題材研究のなかったことを指摘して、その重要性を説いている⁽²⁰⁾が、この問題はそう簡単ではない。題材研究は必要としても、どの程度まで指導者に要求されるかは、教材論のための題材面に関する問題として、今後検討されなければならない。

ところで、小田の立場、つまり情報認識力を目指しながら、文章の論理展開に着目するという立場を取り、読解指導を検討していくとすれば、文章理解の研究からどのような示唆が得られるだろうか。

内田伸子⁽²¹⁾は、文章理解の際に、新情報を処理するスキーマとして「処理スキーマ」というモデルを設定している。

第3に、実際の処理母体となる「処理スキーマ」が仮定されている。これには、文章の内容面の情報を処理する「内容処理スキーマC」と、構造面の情報を処理する「構造処理スキーマS」（前述した「物語スキーマ」はこれにあたる）の2種が区別されている。（57ペ）

このような一連のスキーマの働きで、文章の情報は、内容、構造両面について処理されスキーマ群CとSの相互作用の結果、徐々に「マクロ構造M」が体制化され、基本的伝達内容が構造化される。(57ペ)

このうち、「マクロ構造」とは文章の基本的伝達内容(要点構造)と定義され、この「マクロ構造」の形成が、文章の理解されたことを示す。

以上のモデルを踏まえ、「ラクダの生理学」という文章を材料にし、小学校5年生、大学生を被験者として、「見出し呈示群(A群)」「マクロ構造」形成の方向づけを与える手がかりとして、文章の基本的伝達内容を要約して「見出し」形式で与える、「見出し+事例群(B群)」「見出し」に関する具体的な事例を述べた文も合わせて提示する、「統制群(C群)」「何の手がかりも与えない」という3つの条件を設定し、要約再生のテストを行っている。その結果、A群とB群の子どもは、C群の子どもよりも、文章の理解、記憶の上で高い成績となっている。そして、この結果を説明して内田は次のように述べる。

何らかの先行情報が呈示されることにより、情報収集の方向が規定されることになる。すなわち、この文章からどういう知識を獲得すればよいかが目覚められることになり、明確な目標をもって、処理がすすめられるようになるのである。(77ペ)

ところで、材料として使用された「ラクダの生理学」という文章を検討し直すと、次のようなことが言える。この文章は「あつく水がすくない砂ばくで生活するためのからだのしくみ」という主題が、最初の3文で示され、以下その見解を論証する「水分のむだをせつやくするためのしくみ」「外部からの熱をふせぐためのしくみ」「からだの内部の熱をにがしやすくするためのしくみ」が列挙的に述べられている。一般的には、この文章は頭括式の列挙型の文章構成ととらえることができる。ところが、内田が提示した「見出し」はこの文章構成と同じものである。つまり、理解や記憶が促進されたのは、内田の述べる「構造処理スキーマS」とされる、テキストスキーマに負うところがたいへん大きいのである。

このように、テキストスキーマは文章理解の上で、文章内容を体制化、構造化するための重要な役割を果たしている。しかし、実際の読解指導では、実験のように、あらかじめ要点を提示するわけにはいかない。そこで、読解の途中でテキストスキーマの活用を強調した読解活動が提案される。

文章を読む場合、読み手はその文章の内容や構造に即したスキーマを賦活する。テキストスキーマは、組み込まれた内容をその文章に即した論理で構造化していく。しかし、既存のテキストスキーマがその文章の論理にうまく合わない場合は、適宜そのスキーマに調節が加えられる。調節されたテキストスキーマによって、それ以後の論理の展開が予想され、以下同様に内容の組み込み、構造化、テキストスキーマの調節、論理の予想が繰り返される。読解指導で強調されるべき点は、読解の途中における内容の構造化、既存のテキストスキーマによる論理の予想、そして、文章特有の論理に即しての、柔軟なテキストスキーマの調節である。このような点を強調した読解指導が新たに考えられるべきなのである。

5. 説明的文章の典型と系統化

読解活動にテキストスキーマの獲得や活用を意図的に組み込んでいくためには、教材として扱われる説明的文章自体が問題にされなければならない。この問題が解明されることによって、説明的文章教材のための理論的枠組みが得られるはずである。

一般的には、教科書教材の説明的文章は、社会に広く流布する説明的文章の中の典型的な文章が採用されていると考えられている。そして、概してわかりやすく、論理的な文脈をたどりやすいというのが、教科書教材の説明的文章に対する認識であるようだ。一方、読解指導では、文脈を正確に読解するとか、情報認識、処理をうまく行くとかいった読解力を育成するという目的から、説明的文章を教材として用いる。そして、読解力を育成するためには、論理展開のわかりやすく書かれた教科書教材を用いることが効果的であると見なされている。これは、わかりやすい文章の読解活動によって育成された読解技能（文法的知識を含む）によって、児童、生徒は教科書以外の、例えば、悪文とされる文章に出会った場合でも、文章の非論理的な箇所を的確にとらえ、批判し、理解することができると考えられているからである。

この考えからすると、教材として採用される説明的文章の条件は、論理がある程度明晰で、整ってさえいれば（当然、題材や内容面の検討が行われなければならないが）、良いということになる。しかし、これでは教材選択のための理論としては、何ら発展性のないものになってしまう。

ここで、教材の典型ということについて改めて考えてみる。宇佐美寛⁽²²⁾は典型について次のように述べている。

具体的・特殊な教材も、それが授業過程において授業刺激としてはたらき子どもに解釈されるのであるが、解釈の作用により作られる解釈内容においては、抽象的・一般的なものに变化し得るのである。事象について具体的に述べたことばが、解釈されると、他の事象との関連を作り出し、関連のつながりが広く拡がるのである。つまり、解釈において一般化されるのである。このような具体は、単に一般的なものの部分ではないのである。それは、いわば、「頭の中」に入って増殖をつづけ一般性をおびるような具体なのである。（中略）つまり、典型とは、単に、より大きなものの部分ではなく、それが解釈されることを通じて、いろいろなことがらを考えさせ、より大きな、一般的な意味を理解されるような具体的な意味なのである。

この宇佐美の考えに基づいて、説明的文章の文章構成を観点とした教材の理論的枠組みを考えてみよう。

まず、身近な例として漢詩の構成「起・承・転・結」について考えてみる。頼山陽はこの構成を教えるために「糸屋の娘」という次のような歌を取り上げたという。

大阪本町糸屋の娘　　姉は十六妹は十四

諸国大名は弓矢で殺す　糸屋の娘は眼で殺す

頼山陽は「具体的・特殊な教材」として上記の歌を提示し、この歌が「授業過程において授業

刺激」としてはたらし、学習者に解釈され、「解釈の作用により作られる解釈内容」において、「一般性」をおびた知識として「起・承・転・結」に変化し、蓄積されるわけなのである。

さらに、説明的文章の読解に敷衍して考えると、ある説明的文章が教材として用いられるとき、読解過程で種々の技能が育成されるにせよ、最終的に、学習者には解釈内容として文章内容についての認識がなされている。これとともに、文章構成についても一般的な型として蓄積されると考えられる。以下、文章構成に話題を限定すると、この解釈内容として一般化、抽象化された文章構成について、提示された説明的文章は典型であるということが出来る。つまり、読解によって抽出された文章構成はその文章に限ってみれば、具体的、特殊なものであるが、これが解釈されることによって一般性をおび、他の文章理解にも活用され得るのである。もちろん、教材と解釈内容とは同一ではなく、授業者の授業目標や授業過程で出される授業刺激、あるいは、学習者の知識や経験によって、解釈内容は異なってくるであろう。しかしながら、このように考えることで、教材としての説明的文章の典型が考えられるのである。従来の読解指導は、読解活動によって得られた文章構成を、その文章固有の特殊なものとしてしか見ていない。しかし、そう見るのではなく、読解によって得られた文章構成が解釈されて、一般化し、他の文章の読解に活用されると考えられなければならないだろう。

このことから、前述した従来の説明的文章教材の選択条件では、具体的、特殊な説明的文章が教材として与えられることによって、解釈内容として説明的文章ジャンル一般の理解が目指されていたことになる。つまり、説明的文章のそれぞれのジャンルがわかればよいと考えられていたわけである。

文章理解や読解指導で議論してきたことと重ね合わせてみると、学習者の内部で解釈内容として一般性をおびる文章構成型をテキストスキーマと見なすことができる。テキストスキーマは、解釈された文章内容を構造化したり、一方ではそれから先の論理の展開を予測したりする機能を持つものであったが、学習者がこれを保有するかどうか、活用できるかどうかは、文章理解の上で重要な問題である。ここから、テキストスキーマの保有、活用が積極的に読解指導に導入されることが提唱される。そして、宇佐美の教材の典型論からすれば、このテキストスキーマの保有、活用は教材である説明的文章の問題としてとらえることができる。つまり、解釈内容として一般化して蓄積される文章構成を見越して、説明的文章が教材として採用され、編成されなければならない。換言すれば、文章構成に注目して、説明的文章が教材化されなければならないということである。

この文章構成に着目した説明的文章の教材化は2つの側面からとらえられる。1つの側面は、テキストスキーマを保有させていく方向である。これは、ジャンル特有の文章構成や文章内容から規定される文章構成の基本的類型を踏まえた説明的文章教材の提出に通じる。もう1つの側面は、テキストスキーマを活用させていく方向である。これは、保有したテキストスキーマを活用し、あるいは、調節を迫るような、より複雑な文章構成を備えた説明的文章の提出に通じる。

このように考えてくると、テキストスキーマの保有、活用のためには、文章構成から見て、単

発的で、連続性を持たない説明的文章の提出であってはならない。そこで、文章構成を視点とした説明的文章の系統化、つまり、教材配列における系統化が考えられなければならない。

この系統化を考えると、学習者の既存のテキストスキーマと類似した文章構成類型を備える文章の読解は行いやすく、逆に保有しない文章構成類型の文章では読解は難しくなる。この点からの系統化が考えられる。また、論理の展開にもわかりやすいものと、そうでないものが考えられる。つまり、文章構成の難易に注目した系統化である。そこで、このような点を考慮して、系統化を試みるならば、まず初期の段階で、より基本的な文章構成を備えた説明的文章を教材とする。次の段階では、新たな文章構成を備えた文章を提出したり、あるいは、初期で提出された文章構成に類似するが、やや変形した構成を持つ文章を教材として提出していく。このような系統化が試案的に考えられる。

従来、読解技能の系統化が強く主張され、ともすれば技能偏重となり、批判されている。いかに児童、生徒に読む力をつけるかということは、単に技能的な面の系統ばかりでなく、教材として提出される文章の面からも考えられてよい。文章の内容面での系統化を提案しているのは井上敏夫⁽²³⁾であるが、文章構成の面からの系統化ということも今後検討されなければならない。

6. 教科書における説明的文章教材の系統化についての検討

テキストスキーマの保有、活用のために文章構成に着目した、説明的文章の系統的な配列が必要であることはすでに述べた。そこで、具体的に教科書の説明的文章教材の配列がどのようになされているか、分析し、検討してみる。

材料には、昭和55年3月検定の光村図書の中学校国語科用教科書『国語一』『国語二』『国語三』の説明的文章を用いた。

分析の方法は、小段落を分析単位とする。小段落ごとに要約文を作り、要約文によって小段落間相互の関係をとらえ、内容上ひとまとまりと見られる段落群を大段落ととらえる。そして、文章の最終的な構成単位を、仮に「構成段落」とし、構成段落間の関係によって文章全体の構成をとらえることにする。ただし、構成段落は文章構成上の単位であるから、小段落や大段落の場合もあれば、大段落がひとまとまりとなった大段落群の場合もある。

文章構成の類型は、永野賢⁽²⁴⁾が談話文章の分析に使ったものを用いる。一般に、文章分析では文間や段落間の類型は見られるのだが、文章全体をとらえたものは少ない。永野の類型は文章全体をとらえており、本分析の目的に合致するものである。

永野の類型は、主題（テーマ）の提示位置（冒頭か、それ以外）によって2つに分けられるが、論理展開の側面から見れば、次の5類型に分けられる。

- (1) 列挙型（累加型・羅列型）…この型は、冒頭にテーマが出されたあと、その具体的な内容が列挙・累加されるもの、である。
- (2) 対比型（反対型）…この型は、冒頭にテーマが示されたあと、その具体的な内容として、まずAというものについて説明し、それに対比させる形でBというものを持ち出すもので

ある。Aを一応提出したうえで、実はその反対のBが主眼なのだと述べるのである。

(3)展開型（連鎖型）…この型は、冒頭にテーマが示されたあと、そのテーマに関する事実や見解が次々に発展的連鎖的に述べられるもの、である。

(4)演繹型…この型は、一般的抽象的な命題をテーマの形で設定し、特殊的具体的事実へと押し広げて論述するもの、である。

(5)補足型（漸層法型）…この型は、テーマの核となる単純明白な事実をまず提示し、そのあと、テーマとして重要な事から次々と補足し、次第に関心を高め、深めていこうとするもの、である。

以上のような分析方法、類型によって得られた結果は次のとおりである。（なお、整理のために教材には番号を付け、合わせて教科書の単元名、文章のジャンルも示した。）

第1学年

教材	単元	ジャンル	構成型	主題の提示位置
①フシダカバチの秘密	文章の筋道	説明文	展開型	最後
②人間を知るために	文章の筋道	論説文	列挙型	構成段落を統括する主題が明示されない
③砂糖の味をどう表現するか	言葉と生活	説明文	演繹型	冒頭と最後
④緑と青の自然	日本を考える	評論文	対比型	最後
⑤川と人間	日本を考える	説明文	列挙型	最後
⑥極点を目ざして	真実に生きる	記録文	列挙型	構成段落を統括する主題が明示されない

第2学年

教材	単元	ジャンル	構成型	主題の提示位置
⑦ラスコー洞窟の壁画	文章の論理	説明文	列挙型	最後
⑧思考代行業	文章の論理	評論文	補足型	最後

⑨知恵子の空 言葉，その表現と理解	言葉と意味	説明文	展開型	最後
⑩意味をさぐる	言葉と意味	説明文	列挙型	構成段落を統括する主題が明示されない。
⑪手の文化	日本を考える	評論文	展開型	最後
⑫法隆寺を支えた木	日本を考える	説明文	列挙型	構成段落を統括する主題が明示されない
⑬かゆいところ	日本を考える	評論文	列挙型	構成段落を統括する主題が明示されない

第3学年

教 材	単 元	ジャンル	構成型	主題の提示位置
⑭自然と人間	文章の論理	論説文	対比型	最後
⑮批判的思考	文章の論理	論説文	列挙型	冒頭と最後
⑯日本語の特色	国語を知る	説明文	列挙型	最後
⑰敬語の将来	国語を知る	論説文	対比型	最後
⑱敬語の分類	国語を知る	説明文	列挙型	冒頭と最後
⑲民族と文化	日本を考える	評論文	展開型	最後
⑳大歳の夜来たもの 「笠地藏」をめぐる	日本を考える	評論文	列挙型	構成段落を統括する主題が明示されない

構成型は，列挙型5（第1学年1，第2学年1，第3学年3），列挙型（主題が明示されない

もの) 6 (第1学年2, 第2学年3, 第3学年1), 対比型3 (第1学年1, 第3学年2), 展開型4 (第1学年1, 第2学年2, 第3学年1), 演繹型1 (第1学年1), 補足型1 (第2学年1) である。主題の位置は, 最後11 (①, ④, ⑤, ⑦, ⑧, ⑨, ⑪, ⑭, ⑯, ⑰, ⑲), 冒頭と最後3 (③, ⑬, ⑱), 構成段落を統括する主題が明示されていないもの6 (②, ⑥, ⑩, ⑫, ⑬, ⑳) である。列挙型の多いこと, 主題が最後に提示される文章の多いこと, 主題が明示されない文章のあることが主な特色として挙げられる。

さらに, 各文章構成型の特殊と見なされる教材を取り上げてみる。列挙型の中では, ⑯は列挙部分を受ける段落が最後に提出されている。これは, 他の教材が前後に列挙部をまとめる段落を持つのに比べて, 特殊と見なされる。

構成段落を統括する主題が明示されない, つまり, 列挙部をまとめる段落を持たない列挙型は, 主題を持つ列挙型に比べて, この型自体特殊なものと思なされる。

対比型の内, ④は永野の類型にあてはまる。⑰は, 主題に関係したことがまず提出されて, それを強調する意味で反対となる段落がその後に提出されるという構成で, やや特殊と思なされる。⑱は, 4つの構成段落の内, 前半の3段落が, 最後の4段落目に提出される主題に対立する内容を持っており, 前半で述べられた内容が最後にすべて否定されるという特殊な文章構成となっている。

展開型の内, ①は論理の展開が複雑であるのと, その論理が, 事実→問題設定→仮説設定→検証(実験・観察)→問題解決という独自の型を踏まえたもので, 他の展開型に比べて, 特殊な文章構成と見られる。

演繹型, 補足型はそれぞれ一教材ずつしか採られていない。教科書全体からみれば, 相対的に特殊な教材と思なされる。

また, 文章構成の各類型を同等の難易度と思なすわけにはいかない。主題や文章構成が最も理解されやすいのは列挙型, 次いで対比型であろう。展開型, 演繹型, 補足型はその論理が文章の展開に即して変化していくため, 主題や文章構成が理解されにくく, 先の2つの型に比べて, より複雑な文章構成型と思なすことができる。

以上のことから, 文章構成の視点から見た場合, 教材の配列, 編成には何らの配慮もみられないことがわかる。例えば, 第1学年の最初の3教材①②③は, 文章構成からも, 類型の難易からも基本的な文章構成を持った説明的文章と思なされない。また, ある類型に注目した場合, その類型で基本的な文章構成を備えた教材が第1学年に, 発展的な文章構成を備えた教材が第2, 3学年へと提出されてはいない。

一方, 教師用指導書⁽²⁵⁾によれば, 各学年3つの説明的文章单元がある。このうち, 第2单元(单元名 第1学年「文章の筋道」, 第2学年「文章の展開」, 第3学年「文章の論理」)は, 各学年最初の説明的文章单元であって, 各学年における説明的文章読解の基礎的な技能を習熟させるために設定されたものである。教材の選択には文脈の展開が論理的で, 題材が生徒の興味, 関心を引くようにとの配慮もなされている。ジャンルにおいても, 第1学年(説明文, 論説文),

第2学年（説明文，評論文），第3学年（論説文，論説文）の配列がされ，「形式・内容・分量ともに学年の発達段階を追って，易から難へのステップを踏んでいる⁽²⁶⁾」とされる。つまり，第2単元は各学年で最も基本的な文章が採用されているということになるし，学年間においても，系統化がなされているということになる。そこで，第2単元に着目して，教科書教材の系統化を検討してみる。

各学年ごとに見た場合，第1学年では①②が第2単元の教材である。①は展開型であるが，その後の5教材には展開型は見られない。また，論理の展開が独特で，展開型として最初に採られる教材とは言えない。②は主題部のない列挙型であるが，これは主題部を持つ列挙型との関連で配列されるべきで，①と同様，第1学年の最初の説明的文章単元の教材としては不適切である。

第2学年では⑦⑧であるが，⑦は妥当な教材配列と見なされる。⑧は補足型であるが，教科書全体から見た場合，補足型はこの一例しかなく，その意味で特殊である。このため，学年最初の単元の教材としては不適切である。

第3学年では⑭⑮であるが，⑮は妥当な配置と見なされる。⑭は対比型であるが，先にも述べたとおり，その対比のし方が特殊で，同学年の⑰（対比型）に比べると複雑な文章構成である。第2単元の教材としては不適切と考えられる。

また，学年間の比較をした場合，⑦（第2学年），⑮（第3学年）が基本的と見なされる他はいずれも複雑で，指導書で述べられているような易から難へという系統がふまえられているとは言えない。

以上のことから，教科書における説明的文章教材は，文章構成の側面を配慮した系統は何らなされていないことがわかる。

7. おわりに

教科書の分析から，教材配列には文章構成を踏まえた系統化のなされていないことが明らかとなった。さらに，この点から，これらの教材配列に従った読解指導では，ある文章の読解で得られたテキストスキーマを，次の文章の読解活動で意図的に活用させていくことは困難である。教科書において，文章構成の系統化という側面から見た教材配列が望まれる。これによって初めて，文章理解の発達に即した教材配列ということが言えるのである。

ところで，文章構成を意識させながら，文章理解を図る指導の方向として，作文と関連させた活動が提案されている⁽²⁷⁾。それは，読み手に，文章の書き手の立場を取らせることによって，文章構成や表現法を学習させる方法である。確かに，作文との関連は読解指導の1つの着眼点ではある。しかしながら，教材論の立場で考えると，つまるところ作文のための説明的文章教材となってしまう，読解のためのものではなくなってしまう。本稿では，あくまでも説明的文章を讀みの教材として位置づけ，文章構成を視点に，説明的文章教材の選択，編成のための理論的枠組みを提出したのである。

今後の課題として，説明的文章教材の典型という観点から，ジャンルや文章内容に即した文章

構成が究明されなければならない。

〔注〕

- (1) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』明治図書、1960、318ページ
- (2) この当時、文章論および文章論的読解を提唱しているものには、永野賢『学校文法文章論』（朝倉書店、1959）や、堀川勝太郎『文章の論理と読解指導』（明治図書、1960）などがある。
- (3) 文章内容の認識を重んじる立場で、例えば、児童言語研究会の提唱などが該当する。
- (4) 説明的文章の読解指導における形式主義と内容主義の読解指導の議論は、渋谷孝『説明的文章の教材研究論』（明治図書、1980）66ページ以下に詳しい。
- (5) 渋谷孝、前掲書134ページ以下に詳しい。
- (6) 八田洋弥「論説型教材の指導事項の精選」『教育科学国語教育』第121号、明治図書、1968、56ページ
- (7) 内田伸子「文章理解と知識の獲得における目標構造の役割」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第34巻、1981、53ページ
- (8) 内田伸子「文章理解と知識」、佐伯胖編『認知心理学講座3 推論と理解』東京大学出版会、1982
- (9) 高木和子「物語シエマの形成における幼児むけ物語のもつくり返し構造の役割」『山形大学紀要（教育科学）』第7巻第1号、1978
- (10) Perry W. Thorndyke, Cognitive Structure in Comprehension and Memory of Narrative Discourse, *Cognitive Psychology*, 9, pp.77-110, 1977. および Jean M. Mandler and Nancy S. Johnson, Remembrance of Things Parsed : Story Structure and Recall, *Cognitive Psychology*, 9, pp. 111-151, 1977
- (11) Perry W. Thorndyke, Knowledge Acquisition from Newspaper Stories, *Discourse Processes*, 2, pp. 95-112, 1979
- (12) 丸野俊一「文章の理解と記憶の発達」、山内光哉編『記憶と思考の発達心理学』金子書房、1983、233～234ページ
- (13) 小田廸夫「連載講座 説明的文章指導の諸問題・第5回 情報認識と論理的思考」『教育科学国語教育』第305号、明治図書、1982
- (14) 井上尚美『言語論理教育への道』文化開発社、1977、35ページ
- (15) 小田廸夫、前掲論文116ページ
- (16) 小田廸夫「連載講座 説明的文章指導の諸問題・第6回 “読みの意識”に着目して」『教育科学国語教育』第306号、明治図書、1982、116ページ
- (17) 小田廸夫「連載講座 説明的文章指導の諸問題・第8回 要点・要約指導の問題」『教育科学国語教育』第309号、明治図書、1982、113ページ
- (18) 小田廸夫「連載講座 説明的文章指導の諸問題・第12回 書き手の視点と読み手の素地」

『教育科学国語教育』第314号，明治図書，1983

- (19) 小田勉夫，前掲論文 114 ページ
- (20) 小田勉夫，前掲論文 117 ページ
- (21) 内田伸子，前掲論文（注(7)）
- (22) 宇佐美寛『思考指導の論理』明治図書，1973，52～53 ページ
- (23) 井上敏夫「読解指導の問題点，その推移」井上敏夫・野地潤家編『国語科教育学研究 第7集』明治図書，1981，22～29 ページ
- (24) 永野賢「談話における叙述の構造」，国立国語研究所編『日本語教育指導書11 談話の研究と教育 I』大蔵印刷局，1983
- (25) 『中学校国語教師用指導書 1 上～3 下』光村図書，1982，2月再販，
- (26) 『中学校国語教師用指導書 2 上』光村図書，1982，2月再販，73 ページ
- (27) 例えば，西郷竹彦の唱える「説得の論法」などが挙げられる。