

小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究(6)

* 遠藤 仁・** 渡邊 恭介

Fundamental study about the style of editorial in an elementary school (6)

ENDO Hitoshi and WATANABE Kyosuke

要旨

本稿では、従来の文章観からするとやや特異な性格をもつ小学校国語科説明文教材「『鳥獣戯画』を読む」(国語六 創造、光村図書)を素材として、文章そのものの組成に着目しながら、文体的特性を明らかにし、今後の実践的研究に備え、語学的側面から考える問題点と課題とを整理しようとするものである。

Key words : PISA 型読解力、非連続型テキスト、文体、モダリティ

1. はじめに

文章を読むという行為が、ある言語記号のまとまりから、既習語彙や文法のルールに則り、視覚的に文意を汲みとる作業であるならば、この文章でまさに中心的素材とされる「鳥獣戯画」の図版はどのように位置付けられるのだろうか。管見によれば、本教材はPISA 型読解力の育成をねらいとして授業の構想されることも多いように思われる。本文や図版から必要な情報を取り出し、適切に評価・考察したうえで自身の意見をまとめさせるに好適な素材と評価されてのことだろう。学習の方略として「対照して読む」「照らし合わせて読む」「比べながら読む」など比較対照を意図するものと、「あわせて読む」「関連付けて読む」など関係付けを意図するものとに大別できそうだが、詰まるところ末尾の「『鳥獣戯画』は、だから、国宝であるだけでなく、人類の宝なのだ。」との一文の理解に帰着する点では大同小異と言わざるをえない。そもそも小学校教材においては、説明的文章に限らず、「非連続テキスト」と称される図表、グラフ、写真、挿絵などが本文中に援用されることは決して珍しいことで

もなく、むしろなにをもって本教材がPISA 型読解力の育成にふさわしい文章構成と判断されたのか、学習活動における方略の相違は、読み方についてもなんらかの提案があつてしかるべきではあるが、はたして読みの方法まで変えなければならない必然性はどこにあるのか、そもそも授業者自身が文章そのものの構造や表現をどのようにとらえているのかといった点を十分に説明するものは見当たらない。

一般的なことでいえば、子ども向けの絵本のように相補的な機能を有するものであれば、「マーサは、リリアンの気配に気付いて振り返り、はにかむように微笑みながらこちらに走ってきた。」との意味内容を表現する場合に、具体的人物描写や行動描写は絵として表現することは可能でも、「はにかむ」など感情・感覚にかかわるものを絵で確実に伝えることは難しく、どうしてもことばによる説明が必要となる。絵本づくりにおいては、こうした相補的機能分担を高度に練り上げることが求められるだろうが、この文章でねらわれているのは、図版と文章との単純な相補的機能分担ではない。なぜなら本文中には一度も現れず、題目に1例のみ見られる動詞「読む」には、言語記号の連続

* 初等教育教員養成課程子ども文化コース

** 仙台市立川平小学校

をたどり、趣旨を理解することのほかに、「図面を読む」「計器を読む」「標識を読む」など、言語記号以外で提示された素材から、そのものの内包する意味や読者へのメッセージを受け止める意味もあり、この文章における図版が単なる脇役でないことを示唆している。そうした点から「鳥獣戯画」を「非連続型テキスト」として特立し、筆者の考えや意見を「連続型テキスト」として対峙させることにも意味が見出せそうに思われるが、文章そのものが、ある原理で統括された構造体であるという側面を軽く見るべきではない。すなわち、言語記号で語られる筆者の目を通した絵巻の世界、そして絵巻そのものが内包し、見る者に語りかけてくるメッセージ、読み手自身が把握した絵巻の世界とでは、三者が対立構造を有するわけでも、またいずれかが主でいずれかが従であるということでもなく、緊密に有機的関連をもちながら文章としてのまとまりを形成している。読者は自らの見方・考え方、筆者の見方や主張、そして絵巻の世界を往還しながら重層的に読みを深めることになるのだろう。その要を担うのは語り手の存在であり、読者を誘うとともに、三者をバインドする重要な役割を担っているのである。

仮に文章理解のプロセスが時間や論理の軸にしたがって線状にたどるものだとするならば、絵や図版は全体を俯瞰するようなイメージとなるだろう。情報量の多い絵や図版ほど、受け手側の着眼のありようによって受け止める情報の質も量も異なってくるかもしれない。にもかかわらず、説明的文章である以上、時に絵や図版を俯瞰しつつも、ことばによる表現をよりどころとして1本の線のごとく読者の理解を進めさせなければならない。そこに指南役となる語り手の役割の重要性と読者を引きつけるための様々な表現技法を凝らす必然性が生ずる。主従関係を決しがたい漫画のような体裁なら別だが、学習者にとって本教材を読み解くうえで「連続型テキスト」と「非連続型テキスト」とに区分することがどのような意味をもつのか、またPISA型読解力が文章や論理の構造と形式、表現の方法なども評価対象に含むのであれば、そうした文章・文体論的視点から教材の魅力を感じ考えさせるうえで有効な方法といえるのか、十分な説明が必要であるように思われる。

2. 「『鳥獣戯画』を読む」の文体——統計的観点から

以下では、まず文章そのものについて統計的観点から分析し、その特徴を概観することとしたい。

「『鳥獣戯画』を読む」は、総字数2,210字、全66文が9つの形式段落として統括される構造をもつ。筆者は、数々の名作を手掛け、アニメーションを日本文化の高みに押し上げた名監督だけに、初めの1段落を見ただけで、ドキュメンタリーのシナリオのような語り口をもつことは明らかである。口語性が強いということは、和語を基調とし、問いかけ・語り掛けなど読者の関心を引くような仕掛けも多用されていることを暗示している。

さて、以下では樺島忠夫・寿岳章子(1965)にならい、本文の特性を統計的観点から整理しておきたい。前稿でも触れたように、この方法は、文章を構成する諸要素にバランスよく目配りすることにより、文体的性格の一側面をよく示しているものと考えられるからである。

さて、総語数は1,131語で、うち520語(46.0%)は付属語が占めている。内訳は〈表1〉の通りとなるが、この統計では、自立語611語から「ない」「ほしい」などの補助形容詞、「書いてある」「走っている」「置いておく」などの補助動詞は除外したことを付言しておく。したがって樺島らの評価スケール(〈表2〉参照)を援用して文体的性質を評価する場合は、1語の重みがやや増していることを念頭に置く必要があろう。

品 詞	語数	%
名 詞	304	50.3
動 詞	171	28.3
形 容 詞	30	5.0
形 容 動 詞	17	2.8
副 詞	40	6.6
連 体 詞	26	4.3
接 続 詞	10	1.7
感 動 詞	6	1.0
自 立 語	604	100

(表1)

(1) 名詞の比率 (%)

名詞の比率は50.3%である。樺島らの提示するスケールによれば「普通」と評価されるレベルである。体言止めが目立つなど、一見、名詞の含有率が高そうに思われるが、本文で絵巻を提示しながら淡々とことからの説明がなされるため、名詞が多く、叙事的傾向の強い文章と感ずるのである。

(2) MVR

樺島・寿岳 (1965) は「100×形容詞・形容動詞・副詞・連体詞の比率／動詞の比率」で求められた値を MVR と称し、名詞の比率との相関から、MVR が小さく、名詞の比率が大きければ要約的な文章、MVR が大きく、名詞の比率が小さければありさま描写的な文章、MVR・名詞の比率ともに小さければ動き描写的な文章と認められるとする。「『鳥獣戯画』を読む」では、文の成分としての修飾語 (形容詞・形容動詞・副詞・連体詞) の比率は113語で18.7%を占めるため MVR 値は66となる。樺島らの示すスケール〈表2〉によれば「極めて大」と評価される。名詞の比率との相関でいえば、MVRは極めて大きいものの名詞の比率はごく普通であるため、話の展開としては淡々と描写しながらも事柄のありようを細密に描こうとする傾向をもつ文章といえるだろう。特に「鳥獣戯画」のすばらしさを臨場感豊かに伝えるべく、蛙や兎などの登場人物に着目した描写がなされていることと深く関係するのだろう。したがって、時系列に沿った文章、あるいは人物の行動や物事の変化などを追う——その場合も時間の概念を含むのであるが、といった文章の展開とは本質的に異なり、筆者の意図する論理展開、またそもそも絵巻物の内包している時間軸にしたがった叙述の展開になっていることがうかがえる。

(3) 指示詞の比率 (%)

いわゆるコソアことばの比率で、指示語は単に直前までの文脈にみられる語句を指し示すのみならず、同語の反復を避け、意味内容上は文と文との接続を助けるなど、接続詞に準ずる機能も有する。この文章における指示詞数は20語、自立語中における比率は3.3%で「普通」ではあるものの、やや小さめの値であるため、文脈への依存度は低く、決して冗長な文章でもない。前項とのかかわりでいえば、絵巻 (図版) と筆者

の解説との往還を意図した無駄のない叙述なのである。しかも指示詞が接続機能を担う度合いが小さい分、理屈っぽさのない語り口だといえる。

(4) 字音語の比率 (%)

いわゆる音読語の比率で、和製漢語も含めてある。この数値が高ければ、文章はきびきびとした骨太のリズムをもつことになる。字音語が増えれば、文章の難度も上がることになるが、本章の冒頭でも述べた通り、この文章はドキュメンタリーのシナリオのような口語性の強い文体的性格をもつことから、あくまで和語を基調とし、字音語の比率は低いことが予想される。実際、漢語の含有量は97語、総語数に占める比率は16.1%であった。樺島らの評価によれば16は「小」と「普通」との境界であることから、予想通り低めの数値といえる。

(5) 文の長さ (文に含まれる自立語数)

文の長さは、1文中に含まれる自立語数を指標とする。これは実質的な意味をもつ自立語を量的に把握しているだけで、文の構造が単純であるのか複雑であるのかなどについては全く顧慮されない。「『鳥獣戯画』を読む」は、口語性が高いことと関係するだろうが、長短のぶれが大きく、7.1との値が得られている。文長としては「極めて小」と「小」との境目の値であり、語りの文体であるがゆえの低い数値といえる。複雑な構造の文を含まず、児童にも分かりやすい文章であることを示唆するものといえる。

(6) 引用文の比率 (%)

「引用文の文字数×100／総字数」により求めた数値は0.5である。極めて小さな数値であり、語り手主導の説明型の文章といえる。ただ、もともと引用文の少ない説明・論説的文章における本項目の有効性については疑問を残すところではあるが、説明型であることを側面から支持するものにとらえておく。

(7) 接続詞をもつ文の比率 (%)

先にも触れたように接続詞によらなくとも、自明の順序に文を配列したり、同語・同表現を繰り返したり、指示語を用いたりすることによっても、文と文との接続は可能である。むしろ抒情性を重んずる文学的文章

では、接続詞によらない接続を志向するだろう。しかし、接続詞の使用は、まさに文と文との論理的関係を構成する重要な指標であるので、単純に語数を求めるのではなく、文中に用いられる可能性も考慮し、全文数における接続詞をもつ文の値を求めることとする。その結果、全66文中、接続詞をもつ文は10文あり、比率は15.2%となる。樺島らの評価によれば、これは「普通」と評される数値である。

(8) 現在止めの文の比率 (%)

文末の時制が読者に与える印象は、極めて大きなものとなる。現在止めの文は、動きのある臨場感豊かな印象をもつ一方で、過去形止めの文は、絵や写真のように静止した静かな印象を与える。文末は曖昧化したり体言止めの技法を用いたりする場合もあるが、ここでは明らかな現在止めの文に限ってその比率を求めた。現在止めとして集計したものは、一般動詞の現在形、形容詞終止形ほか、「ている」「である」「である」「がある」「のである」などである。全66文中、32文が現在止めとみられ、48.5%を占める。この文章では、まさに筆者とともに絵巻をたどりながら、その「人類の宝」たる所以を明らかにしていくところにあり、リアルタイムに絵巻のすばらしさをたどる間はいつも現在だということであろう。

(9) 色彩語の比率 (%)

色彩語は、聞き手や読者の脳裏に浮かぶ作品世界を油絵のように色鮮やかなものとするだろう。修飾語として叙述を細やかにする。しかし、「黒」「白」が一例ずつあるのみで、本文中にも「墨一色、抑揚のある線と濃淡だけ」とあるように対象の描写に色彩語は必要とされない。数値としては3.3%で、樺島らの評価によれば「普通」の評語が与えられる。

ちなみにこの項目は修飾語の比率と関連が深く、本教材における修飾語の比率は18.7%である。修飾語には、言うまでもなく叙述を細やかにする働きがある。樺島・寿岳(1965)によれば、芥川龍之介「秋」で17.6%、志賀直哉「早春の旅」で17.5%、堀辰雄「眠れる人」で16.8%などとは大差ない結果となっている。ただし、説明文教材「人間がさばくを作った」(小原秀夫、東京書籍『新編新しい国語六』所収)では7.3%、新聞であれば記事にもよるが4～5%前後であることを考

えると、このテキストは説明的文章でありながら、論理的・観念的に叙述を積み上げるのみならず、文学的文章にも通ずる豊かな描写がなされているといえるだろう。

(10) 表情語の比率 (%)

表情語の定義はわかりにくく、オノマトペに加えて、「じっと」「そっと」「はっと」「ぐいぐい」など出自は必ずしもオノマトペでなさそうでも同様の機能をもって様態を写すものを表情語として一括し、その比率を求めた。墨一色、抑揚のある線と濃淡だけ、のびのびと見事な筆運び、その気品。「耳の先だけがぼちんと黒いのは、白い冬毛の北国の野ウサギ。」など7語で11.6の値が得られた。評価としては「大」と認められ、つまるところ細密な描写を助ける副詞類によって絵巻が豊かに描写されていることを示唆するものといえよう。

以上、樺島らの提起する項目にしたがって計量的に見てきたが、それらの数値の意味するところを5段階の尺度で評価したい。樺島・寿岳(1965)によれば、「評語は『極めて小、小、普通、大、極めて大』の五つである。『極めて小』『極めて大』それぞれの段階に入る作品の出現率は母集団出現率10パーセント以下である。『極めて小・小』『極めて大・大』の段階に入る作品の母集団出現率はそれぞれ30パーセント以下である。表に記した数字は五段階の境界を示す値である。」とされている。これにしたがって「『鳥獣戯画』を読む」を評価すれば、次のようになろう。

項目	値	評語
名 詞	53.8%	普通
M V R	60	極めて大
指 示 詞	3.1%	普通(小さめ)
字 音 語	15.9%	普通(小さめ)
文 長	7.1	小(小さめ)
引 用 文	0.5	極めて小
接続詞をもつ文	15.2%	普通
現在どめの文	48.5%	大
表 情 語	11.6%	大
色 彩 語	3.1%	普通

あると述べているが、「『鳥獣戯画』を読む」は高学年の教材であるにもかかわらず口語的表現や問いかけ、語りかけなどの文末形式が多数現れる。具体的には「てごらん」「だね」「かな」「だい」などである。光村図書所載の他の説明的文章と比較しても、本教材ほど口語的表現・問いかけ・語りかけなどの表現形式が出現するものはない。文体的に特異な性格を有することも想定されるが、これほどまでに強い読者意識をもつ述べ方をとるのには、なんらかの理由があるはずである。冒頭でも触れたように、分量はともかく図版の機能がこれまでの説明的文章とは趣を異にする点に着目し、どのような読みを志向しているのか、筆者の心的態度や読者への働きかけを担う表現としてモダリティに着目しながら分析を進めていく。モダリティの種類等については、多くの議論もあるが、本稿ではモダリティそのものの議論を意図するものではないため、姫野伴子・小森和子・柳澤絵美(2015)にしたがって整理することとした。〈表3〉〈表4〉は、同書190-198頁にもとづいて筆者が整理したものである。同書では、「表現類型のモダリティ」「対事モダリティ」「関連づけのモダリティ」「対人モダリティ」の4つに分類するが、表現類型から見ていくと、疑問形式をとるのは以下の5文である。うち一文は疑問より確認に近く、形式は疑問のようでも、いずれも読者の視点まで下りることによって確認や行動を促すような機能をもつものである。

- 蛙が兎を投げ飛ばしたように動いて見えただろう。
- まず、兎を投げ飛ばした蛙の口から線が出ている

のに気がついたかな。

- いったいこれはなんだろう。
- けむりかな、それとも息かな。
- では、なぜ、兎たちは笑っていたのだろうか。

行為系では、読者意識の強い文章であるので、以下のように行為要求としての勧誘表現がみられる。

- ためしに、ぱっとページをめくってごらん。
- もう少しくわしく絵を見てみよう。
- ではもう一度、この場面の全体を見てみよう。

これらは全66文に占める割合は決して高いものではなく、認識や行為のありように対する語り手の直接的な働きかけはそれほど強いものではなさそうである。なお、

- 十二世紀という大昔に、まるで漫画やアニメのような、こんなに楽しく、とびきりモダンな絵巻物が生み出されたとは、なんとすてきでおどろくべきことだろう。

と感嘆を表わす形式も『鳥獣戯画』のすばらしさを筆者なりに結論付け、感嘆を込めて読者に伝えようとする結論部分に現われている。また、行為要求であっても、聞き手意識の強い文章であるから文体的丁寧さを損ないかねない命令表現は出現しない。また、もっぱら一人称の意思をあらわす「(よ)う」が現れにくいほか、子ども向けに語る場合、過去の経験に照らして推奨される行動を類推させることは難しいと考えられるため、推奨事項を直叙することが原則となるのだろう。したがって、禁止表現も出にくいことが想定される。

類 型		言語形式など
表現類型のモダリティ(1) 情報系	叙述	平叙文
	疑問	疑問文
表現類型のモダリティ(2) 行為系	意志	(よ)う
	行為要求	命令：なさい / てくれ / て / てください / こと 禁止：～な / ないでくれ / ないで / ないでください 依頼：てくれる? / もらえない? / くださいませんか / いただけますでしょうか 勧め：ませんか(ないか) / お～ください

〈表3〉

さらに以上のような文の表現類型の違いに対応して現われるモダリティについてみていく。

対事モダリティ(1)真偽判断 (認識)	断言	
	推量	たぶん～だろう / と思う
	可能性	もしかしたら～かもしれない
	確信	きっと～はずだ / にちがいない
	様態	どうも～ようだ / (みたいだ) / らしい
	伝聞	そうだ
	兆候	そうだ
対事モダリティ(2) 価値判断	必要・義務	なければならない / なくてはいけない
	免除	なくてもいい / ことはない
	許可	てもいい
	禁止	てはいけない / てはならない
	助言・忠告	ほうがいい / といい / べきだ / ことだ / ものだ
関連付け(説明)のモダリティ		のだ / んです / わけだ
対人モダリティ(1)丁寧さ	丁寧さ	普通体・丁寧体
対人モダリティ(2)伝達態度		ね / よ / さ / ぞ / ぜ / わ / な / ねえ / なあ / かな / かしら / よね

〈表4〉

対事モダリティは事柄をどのように見ているかを示すもので、真偽判断においては、次のような例がみられる。

- だから、この絵を見ると、さっきまで四本足で駆けたり跳びはねたりしていた本当の兎や蛙たちが、今ひょいと立って遊び始めたのだとしか思えない。(確信)
- 蛙が兎を投げ飛ばしたように動いて見えただろう。(確信)
- 蛙と兎は仲良しで、この相撲も、対立や真剣勝負を描いているのではなく、蛙のずるをふくめ、あくまでも和気あいあいとした遊びだからにちがいない。(確信)
- 描いた人はきっと、何物にもとらわれない、自由な心をもっていたにちがいない。

また、

- 実際に絵巻物を手にして、右から左へと巻きながら見ていけば、取っ組み合っていた蛙が兎を投げ飛ばしたように感じられる。

とあるように、「見ていけば」は条件節であっても、そのような見方をしたならば、結果として対象がそのように見えるはずだとの強い確信のもとに読者に提示しているものとみられる。関連して、

- だから、この絵を見ると、さっきまで四本足で駆

けたり跳びはねたりしていた本当の兎や蛙たちが、今ひょいと立って遊び始めたのだとしか思えない。

と、「思う」は「しか」を前接させることにより、蓋然性や推量を漠然と述べるのではなく、筆者なりに確信をもって叙述しているのである。

関連付け(説明)には、次のような例がみられる。

- 『鳥獣戯画』は、漫画だけでなく、アニメの祖でもあるのだ。
- この二枚の絵も、本当はつながっているのを、わかりやすいように、わざと切りはなして見てもらったのだ。
- まるで漫画のふき出しと同じようなことを、こんな昔からやっているのだ。
- 十二世紀から今日まで、言葉だけでなく絵の力を使って物語を語るものが、とぎれることなく続いているのは、日本文化の大きな特色なのだ。
- 『鳥獣戯画』は、だから、国宝であるだけでなく、人類の宝なのだ。

ノダはその文の中核となることながら筆者が先行文で述べたことながらや状況と関連付けながら理由や解釈を添えたり、言い換えたりする機能をもつ。筆者にとって、既知のことながらそれをそれが未知である読者に教え諭すような語感もあわせもち、筆者が主張したい絵

巻物の特徴や見立てについて確信をもって説明しようとする態度が現われている。

対人的モダリティは、読者にどのように伝えるのかという問題である。伝達態度においては、次の2例のみだが、語り手の認識・判断を示して読者に同意・確認を求めるものである。

- アニメの原理と同じだね。
- ポーズだけでなく、目と口の描き方で、蛙の絵には、投げ飛ばしたとたんの激しい気合がこもっていることがわかるね。

また、

- 蛙が外掛け、すかさず兎は足をからめて返し技。
- その名はなんと、かわず掛け。
- 墨一色、抑揚のある線と濃淡だけ、のびのびと見事な筆運び、その気品。

など、体言止めが8例みられる。口語性が強く、一文の極めて短い実況風の書き出し部分に顕著だが、本文における表現態度としては「断言」に相当するものである。筆者は『鳥獣戯画』を「漫画だけでなく、アニメの祖」と位置付け、「動きを生み出したり、場面をうまく転換したりして、時間を前へと進めながら、お話を語っていく」ことを「絵巻物では、長い紙に絵を連続して描くことでやった」ことを述べるために、体言止めの文を効果的に配置して畳みかけるように叙述することにより、連続的に移り変わる筆者の視点を読者とともになぞる効果が期待されているのである。

また、本文中で、

- 秋草の咲き乱れる野で、蛙と兎が相撲をとつている。
- みんな生き生きと躍動していて、まるで人間みたいに遊んでいる。

などテイル形式が10例認められる。この形式は、多くの説明的文章に頻出する典型的な文末表現で、機能的には動作・作用あるいはその結果の継続性を表わし、客体化して距離を置くような語感を有している。絵巻物という素材が連続性をもち、筆者の視点を移動させながら読者とともに追っていくような叙述態度であることとあいまって、対象にあえて距離を置くことによって、筆者の判断に客観性をもたせる効果も期待されるのである。

(2) 問題解決の仕掛け

小学校段階の説明的文章には、冒頭(はじめ)に問いが明示的にたてられ、問いに対する答えを提示していく形で文章が展開していく課題解答方式が多く見られる。冒頭に問いが立てられれば、学習者はその教材文でどのようなことが問題とされ、どのようなことが解き明かされていくのかを見通しやすくなる。答えにあたる記述はどこであるのかを読み取ることも容易になる。はたして「『鳥獣戯画』を読む」では、こうした前提が成り立つのだろうか。以下では、構造的な面から問題解決の仕掛けについて考察を深めていきたい。

この教材は、冒頭(はじめ)に明示的な問いがない。本論(なか)に相当する5段落3文目「いったいこれはなんだろう。」、6段落9文目「では、なぜ、兎たちは笑っていたのだろうか。」という問いの形式をともなった文はあるが、この二文は、必ずしも論旨の展開に深く関わるものではない。前者は「もう少し詳しく絵を見てみよう。/まず、兎を投げ飛ばした蛙の口から線が出ているのに気がついたかな。」との記述から明らかな通り、読者の注意を絵巻に向けさせ、視点をズームアップさせる効果をもつ。前文で「実際に絵巻物を手にして、右から左へと巻きながら見ていけば、取っ組み合っていた蛙が兎を投げ飛ばしたように感じられる。」と筆者の解釈を提示していることから、再度、読者の注意を絵巻に戻し、「けむりかな、それとも息かな。」と誘導しつつも、「ポーズだけでなく、目と口の描き方で、蛙の絵には、投げ飛ばしたとたんの激しい気合がこもっていることがわかるね。/そう、きっとこれは、「ええい!」とか、「ゲロロッ」とか、気合いの声なのではないか。」との筆者の解釈が提示され、「筆者の捉え・判断」と「絵巻」との往還が実現されている。「伝え方」も「わかるね」と同意を求め「そう、～ではないか。」との展開から、読者の理解・解釈を先回りした記述態度が読み取れる。つまり、問いかけではあっても、解決の過程を省いて答えが提示される点で、問題解決に関わる問いとはいえない。こうした点から、本教材は文章展開にかかわる問いが明示的に立てられない潜在的課題文と考えられる。植山(2015)では、説明的文章における問いのありかについて以下のように述べている。

説明的文章自体に一定の問題解決機能がある

と考えることは、実はさほど奇異なことではない。単なる課題提示型の説明的文章が問題解決過程をもち、末尾で解決を示すという単純な話ではない。読者に対して、何かの問題を解き明かしてくれるもの、それが説明的文章であるとしてとらえる。すべての説明的文章が問題解決機能を持つと考えるべきなのである。

明示的に問いの文が立てられていなくとも、すべての説明的文章には問いが内在しているという見方である。「何かの問題を解き明かしてくれるもの」であることを念頭におくと、潜在的課題文方式の説明的文章においても問いがあるということになる。その問いは、読者が仮設しなければならない。問いを仮設し、呼応する答えの文を文章中から見出し、両者を結び付けることで、潜在的課題文方式の説明的文章における問題解決を捉えることができる。この問いの仮設と、呼応する答えの結び付けは自由度の高いものではなく、解答を提示する際に用いられる言語表現を手がかりにするなどして適切に行う必要がある。非明示的な文章全体の問いを仮設する方法としては、題名と結論部分を照合させることが有効ではないかと考える。論旨は題名に集約されていることが多いからである。授業実践においてしばしば、題名からどのようなことが述べられているか既知知識をもとに想像する「題名読み」が行われるのも、この性質を活用したものである。本教材の題名には、文章全体で一度も用いられていない「読む」ということばがある。「読む」は通常絵画を見る行為にあてられることがないだけに、逆に注意を払う必要がある。すなわち、筆者はただ『鳥獣人物戯画』という絵画を見た感想、意見、主張を述べているのではなく、その「読む」行為にこそ筆者が最も伝えたいことがらが集約されている可能性を示唆しており、題名と結論部分とを照合してみるまでもなく、「『鳥獣戯画』は、だから、国宝であるだけでなく、人類の宝なのだ。」という筆者の強い主張が提示されているのである。この主張に至るプロセスにおいて、読者は「筆者の捉え・判断」と「絵巻」との往還を繰り返しながら、「『鳥獣戯画』にはどのような価値があるのか」を内在する問いとしつつ、「だから、国宝であるだけでなく、人類の宝なのだ。」との結論に向かう展開となっている。

低学年・中学年の説明的文章には、特定の文末表現が反復的に使用される傾向も認められ、また単発的に

用いられる文末表現の種類も少ない。こうしたことから、低学年・中学年の説明的文章は、初めから構造的に時間的順序、空間的順序など自明の順序にしたがった読み取りの学習を経て、問いに対する答えの立証など論理的思考・読みに向かうのではないかと考えられる。一方、高学年の説明的文章は、文末表現の反復的使用は低学年・中学年に比して顕著とはいえ、単発的に用いられる文末表現の種類が多くなる。これは高学年の説明的文章が、時間的・空間的順序など一つの基軸に沿った単純かつ平易な問題解決ではなく、様々な観点からの分析を総合して文章全体の問題解決が図られていくからだと考えられる。「『鳥獣戯画』を読む」もまさにそのような特徴を有し、「『鳥獣戯画』にはどのような価値があるのか」、それは「国宝であるだけでなく、人類の宝なのだ」という問題解決を第1・2段落は一枚の絵として、第5～7段落は連続する絵巻物として、絵巻に描かれた対象が様々に工夫を凝らされ活写されているさまを筆者とともにたどりながら時空を超えて江戸時代の絵本や写し絵、現代の紙芝居・漫画・アニメーションに通ずるような特色をもつものであることを指摘し、その価値を解き明かしていく。絵巻物と筆者の見方・考え方との往還が前提となる部分については、先述したように、断定的に事実を読者に提示していくために体言止めやテイル形式が多用され、筆者の考えや判断への同意を取り付けつつ説得的な文章展開がなされる。第7段落の末尾では、次段落以降の本文の結びに移行するにあたり、「それぞれが、どういう気分を表現しているのか、今度は君たちが考える番だ。」との一文で締めている。もちろん問題解決の主導権は筆者にあるにせよ、口語表現を基調とした対話的文体により、読者は筆者とともに往還を繰り返し、問題解決に導かれるのである。なお、第8段落は史的事実、第9段落は筆者の解釈によるものであり、読みを成立させるうえで絵巻との往還は前提としない。

4. おわりに

本稿では、「『鳥獣戯画』を読む」の構造や表現に着目しながら、説明的文章があまねく問題解決機能を有するとしたときに、それが筆者の表現態度が顕在化する文末表現といかに有意な関係性を見出せるのかを

考えてみた。低・中学年の説明的文章では、文末表現の種類が少なく、わずかに繰り返し用いられるようなケースでは、文章全体が時間的順序・自明の順序などに沿って一元的に問題解決が図られていく傾向があるように思われる。一方、高学年では文末表現の種類が多様化する一方で、反復されることが少ないとの傾向も見てとれる。このことは高学年においては異なる視点から複数の問題解決を積み上げ、それを総括する形で文章全体の課題解決に導くような構造をとることを暗示するのであろう。「『鳥獣戯画』を読む」もまさに

(はじめ) (なか) (おわり)

①② // ③④ / ⑤⑥⑦ // ⑧⑨

との構成をとりつつ、一枚の絵から絵巻物へ、ミクロな視点からマクロな視点へとフォーカスしつつ論拠を積み上げ、絵巻と筆者の解釈・説明との間を往還することにより、読者もまた自身の見立てと比べながら絵巻の成立と発展、筆者の評価も含めて理解を深めていくように仕向けられる。共時的な広がりの中で角度を変えて構造的に絵巻のすばらしさを述べた後に、通時的にクロスさせる形で時空を超えた高い価値を有するものであることを論じた「おわり」の部分に統括されていく構造は、末尾の一文「『鳥獣戯画』は、だから、国宝であるだけでなく、人類の宝なのだ。」との「『鳥獣戯画』を読んだ結果として逢着した結論であるとともに、一文一段落として独立させるべき重みをもつ一文で統括されている。口語的文体は形式面からみれば正式志向の文体ではないため、軽く見られがちかもしれない。しかし、論述の流れとのかかわりでいうなら、末尾の一文は、なぜ接続詞を文頭に置いて「だから、『鳥獣戯画』は、国宝であるだけでなく、人類の宝なのだ。」としなかったのだろうか。これは題目との照応も念頭に置きつつ文章全体を総括する一文であるから、単に論理関係を示す「だから」であたりまえに接続することを避け、命題としての『鳥獣戯画』を最初に提示したうえで時空を超えた永遠の価値を有する人類の宝であることを謳い上げなければならなかったのだろう。もしこの本文が文語的文体であったなら、「『鳥獣戯画』は、したがって国宝であるのみならず、人類の宝なのである。」といった表現がありえたのだろうか。否、文語的文体価値を有する「したがって」は形式的な保守性に拘束され「だから」と同じ語順をとることは考えにくいのである。こうしてみると、文語

のもつ規範性をどこでどのように指導するのかとの問題は残しながらも、口語的文体の自由な表現性のもたらず豊かさも改めて評価してみる必要があるのかもしれない。

また、本文をモダリティの枠組みにそって確認してみると、時に破格な形式をとることもあるにせよ、筆者の捉え方・判断、伝え方そのものは、やはり文末表現に顕在化していることがわかる。文末表現と言え、小学校段階でも容易に指導できそうな印象をもたれがちだが、字数は少なくとも文全体を統括する働きがあるうえ、細かな接続のルールもあるため、その指導は簡単ではない。第二言語として日本語を学ぶ場合と言語形成期の子どもたちが母語を学習していくのとは、決して同一視できるものではないが、日本語教育の知見を国語教育の世界に生かす余地は多分に残されているように思われる。なにより日本語研究は細分化され、モダリティひとつをとっても、授業者がバックグラウンドとして専門性に触れるにはあまりに深くて遠い。専門を超えた連携は、もっと考えられてよいように思われる。

本稿では「往還」をキーワードとしながら、筆者の素材の取り上げ方・視点・解釈、表現態度などに着目しながら叙述に即して分析を進めてきた。確かに図版の多さは異例であるにせよ、絵巻と文章とをことさらに関連付けたり、照らし合わせたり、また比べたりしなければならぬほど乖離したものではない。文章は、基本的に時間や論理、素材そのものもつ構造などを軸としながら、段落相互の関係が順接・逆接・並列など多様な関係性をもつにせよ、それらを順次積み上げながらあたかも一本の紐のように先へと連なるイメージでとらえるべきであろう。素材の見立ては、展開される言語活動など指導の性格も大きく変えてしまう恐れがあることは、もっと注意されてよいように思われる。PISA 型読解力の育成を言うなら、今後、ひとつの文章を素材とすることにとどまらず、独立した良質な「連続型テキスト」と「非連続型テキスト」とを集めたり、教科横断的な素材の選定を試みたりするなど、さらなる広い視点からも構想されるべきであろう。

なお、本稿では紙数の関係もあって、実践的に本教材を扱った論考、授業実践記録等の検討、また今後の授業実践に向けての提案などの一切を割愛した。改めて触れる機会をもちたい。

文献

- 市川孝(1973)「文末表現の様相」『計量国語学』65、計量国語学会
- 植山俊宏(2015)「説明的文章教材の分析方法に関する研究——表現の類比化と問題解決の読みとの関係——」『京都教育大学国文学会誌』42、京都教育大学国文学会
- 植山俊宏(2018)「問題解決読み・類比読みを軸とした説明的文章の指導改革論——平成29年告示の新学習指導要領(小学校)の方向性の検討を通して——」『京都教育大学国文学会誌』46、京都教育大学国文学会
- 遠藤仁・大谷航(2015)小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究(3)「宮城教育大学紀要」第50巻
- 樺島忠夫・寿岳章子(1965)『文体の科学』綜芸社、山口仲美編『論集日本語研究8文章・文体』(1979、有精堂)に再録。
- 日本語記述文法研究会編(2003)『現代日本語文法 モダリティ』くろしお出版
- 姫野伴子・小森和子・柳澤絵美(2015)『日本語教育学入門』研究社
- 文部科学省(2005)「読解力向上プログラム」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/031/shiryo/05120201/007.htm (2020年8月15日閲覧)
- 付記 テキストの形態素解析には、国立国語研究所コーパス開発センターで公開されている「Web茶まめ—形態素解析支援ツール—」を利用させていただいた。

(令和2年9月30日受理)

