

小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究（1）

*遠藤 仁・**大谷 航

Fundamental study about the style of editorial in an elementary school (1)

ENDO Hitoshi and OTANI Wataru

要 旨

本稿では、小学校国語科説明文教材を対象とし、日本語学における文章論・文体論的観点から教材そのものの内包する言語的諸特徴のうち、特に教材文の構造と表現に着目しつつ、教材分析の視点や方法について検討を加え、その可能性や問題点を探る。あわせて教材文の改稿にも着目し、学習指導要領の改訂も視野に置きながら史的観点から教材文の変容とその必然性について跡付けてみたい。

Key words：国語科教材
説明文
文体的特徴

0. はじめに

学校文法に即して言えば、ことばの単位は、単語・文節・文・段落、そして最大の単位である文章の五種に区分され、一般に単位が大きくなるほど教育も研究も難しくなる。そのことは語句や文の指導に比して、作文指導は骨が折れる以上に、なかなか実効が上らないことをもってしても容易に推察しうるだろう。日本語学の領域において文章・文体は確固たる研究領域でありながら、時枝誠記が文章論という枠組みを提起する以前は、もっぱら文法研究が担ってきた領域であり、文より大きな単位、すなわち段落や文章が正面から議論されることはなかった。研究の蓄積もそれなりにあるとはいいながらも、研究者人口の少なさに領域の扱いにくさもあいまって、研究成果が教育の世界に十分にフィードバックされてこなかったことも今後の

大きな課題といえよう。この問題は、千々岩（2013）でも、三つの観点から現状を踏まえつつ『『国語の特質』をめぐる状況を踏まえたとき、この言語体系を『教育的内容』として示すことは必要であり、それを示すためには、日本語学研究者と国語教育学研究者及び実践家の協働による『中間支援組織』の設置が不可欠だと考える。』と国語教育学研究者の立場から提言がなされている。

そこで本稿では、まず教材文を語学的に分析するための視点や方法について検討を加え、次いでいくつかの異なるバージョンをもちながらも比較的息の長い教材として親しまれてきた中川志郎「ビーバーの大工事」(東京書籍)を素材とし、学習指導要領の改訂も視野に置きながら構造と表現の両面から教材史をたどってみたい。教材文に対する文章論・文体論的分析といっても、ことさら特別なことを意図しているわけではな

* 宮城教育大学初等教育教員養成課程子ども文化コース
** 宮城教育大学専門職学位課程高度教職実践専攻

い。教材文は、その学習内容や方法に対応して、より適切な形に姿を変える場合もあり、学習指導要領の改訂と教材文の改稿という具体的事例を糸口として、教材文の構造と表現の両面から、これまで教材研究としてあたりまえになされてきたことがらを語学的観点から再整理し、この種の研究の可能性と限界を探ろうとするものである。

1. 分析の視点

本編以降、いくつかのテーマを設定し、説明的文章のみならず文学的文章についても逐次分析を進めていく予定であり、雑駁な構成になることを恐れず、視点として有用なものを列挙していくことにする。

文章を構成する単位は、便宜上、「表現」と「構造」という二つのレベルに分けてとらえておきたい。

まず「用語・用字」「文」は段落を構成する要素であり、比較的小さくかつ個別的な事項でありながら、文章全体の醸し出す文体的特徴を根底から支える大切な要素である。「今日」を起点とした翌日の呼称に「あした」「あす」「みょうにち」がある。同等または目下に対して話しことばで伝える際には「あした」でよいかもしれないが、同じ話しことばであっても改まった場面で目上に伝える場合は、少なくとも軽い敬語を含む文脈において「あす」が選択されるだろう。公的な文書における硬い挨拶文であれば、全体が漢語的な硬い文脈のなかで、丁寧な敬語表現とともに「みょうにち」が選択されるに違いない。文章は臨時的かつ雑多な語彙の集積体ではなく、コロケーション（語彙連結）の仕組みにもとづいて、選ばれるべくして選ばれた結合体と考えるべきである。そこには意味・内容、文法情報のみならず語の文体的価値に関する重要な情報も含まれており、本稿ではこれを「表現」の問題として扱っていく。究極的には樺島・寿岳（1965）に見られる統計的な把握も可能であり、統計的観点から要素間の多寡がいかに文体的特徴に影響を及ぼすか、たとえば名詞的表現が多く、色彩語が多ければ、文章全体がことがらを淡々と描写しながらも原色の油絵のごとく色彩感あふれた視覚に訴える文章になるなどといった知見も得られるであろう。それが児童に直接的に指導すべき事項であるかどうかは別として、文章や表現を読み味わう、換言すれば文章や表現の内包する諸特徴を

「味わい」として客観的に把握できるだけの言語感覚を磨いていくためには、授業者がバックグラウンドとしてもつべき視点であろう。そして発達段階に応じた適切な指導の積み上げがあってこそ、はじめて生きてはたらく力となるのである。

一方、複数の「段落」が何らかの関係性をもって緊密に結びついた時、はじめて「文章」という大きな単位となる。本稿ではこれを「構造」の観点から扱っていく。文章の構成単位としての「段落」は、相互の関係性、すなわち展開のありようが問題となり、直接論旨の展開にかかわる段落と例示などの副次的な段落のバランスが適切で、主題に向かって論理的な展開がなされているか、すなわち効果的かつ適切なアウトラインが構成されているのかという問題にかかわってくる。

そのほか、表現のみならず構造面にも影響なしとしない項目に修辞法の問題がある。比喩や擬人法など語句や表現レベルのものから、構成の方法や様式、すなわち精選された素材をもって表現の手法を変えながらクライマックスに向かって次第に盛り上げていく、いわゆる「漸層法」、逆説と対峙させ、より正説の意義を深めさせる「逆説法」などは、先のアウトラインの構成そのものと密接なかかわりをもっている。

以下では、さらに踏み込む形で「表現」と「構造」とを評価的に見る尺度となりそうなことがらに言及していく。それらは本稿における分析の視点でもありながら、今後ともその妥当性を問い返すべき課題となる。

まず「表現」について、そのもっとも小さな単位である「用語・用字」においては、正確さはもちろんのこと、簡潔さや明快さも問題となるだろう。用語が適当かつ効果的であるかどうかには、それぞれの語が本来内包している文体的価値も関与する。漢語が多用されるなら、文章全体の難易度は上がり、漢語特有の力強くきびきびとした張りつめたりズムを文章全体にもたらずであろう。文末は丁寧体やデアル体で結ばれるなど、重々しく品格ある文体であるかもしれない。和語系の用語が多ければ、柔らかくゆったりとうねるようなリズムであろうか。さらに和語系の色彩語彙や美的語彙がちりばめられたなら、ソフトな味わいのなかにも絢爛たる錦絵のような世界が広がるだろう。

どのような文末表現がとられるか、すなわちダ・デアル体か、ノダ・ノデアル体かによっても、書き手の述べ方にも大きな違いが生じる。一般に文末部の助動

詞や終助詞は意味やニュアンスを付け加えるように考えられがちだが、そのような軽いものではない。文全体にかかり、単なる味わいを越えた読み手に対する伝達の仕方の違いとなる。たとえば、「ビーバーの大工事」で、巣作りに用いる木をビーバー手際よく倒していく様子を叙述する箇所、かじる速度の速さと効率の良さを「すごいはやさです。木のねもとには、たちまち木のかわや木くずがとびちり、みきのまわりが五十センチメートルいじょうもある木が、ドシンと地ひびきを立ててたおれます。」と記述したうえで、それが歯とかじり方に秘密があり、「近よってみますと、上あごの歯を木のみきに当ててささえにし、下あごのするどい歯で、ぐいぐいとかじっているのです。」とあり文末の「のです」は話者があたかもその秘密を解き明かしていくように、話者にとっては既知の情報である歯の形状とかじり方の秘密を未知の聞き手（読み手）に対して解き明かし、認識させていくような述べ方・表現態度の現われととらえることができる。全体的にドキュメンタリーの台本、音声言語で語りかけるようなスタイルで構成された文章だけに、読み手にとっては印象深く説得力ある述べ方と受け止められるものと思われる。音声言語で語りかけるスタイルをとるのであれば、当然、発達段階に応じた文の長さ、すなわち低学年の指導事項として重要な音読に適した文の長さで綴られているかどうかとも重要となる。

形式的な面では、さまざまな性格を帯びた語が連なって「文」を構成する以上、語の文体的価値やわかりやすさなどの面からみた用語の適切性、主述のねじれの有無、修飾語の位置の適切性、指示語の適切性、対をなしたり呼応関係をもったりする表現の照応関係、文の長さの妥当性など、理解しにくい文とならないための文法的なチェックが重要となる。それは「読むこと」においては文章の良し悪しを見る指標となるが、「書くこと」においては、より完成度の高い文章とするための推敲のチェック項目そのものであり、発達段階に応じたチェック項目は、段階を踏んだそれまでの「書くこと」における指導項目そのものなのであり、その明確な指示は、児童の文章観を形成していくうえで、書き方にかかわる指導を補強するうえで重要な役割を果たす。

次に「構造」にかかわる項目に言及する。「段落」は、内容上、小主題で統一されているかどうか、段落相互

の関係が適切であるかも含め、展開の妥当性が重要になる。これは材料を配列する際の適切性、すなわち「アウトライン」の妥当性とかかわるのであり、論旨にかかわる主要な項目と例示などの副次的な項目とのバランスがとれ、主題に向かってわかりやすかつ論理的な展開がなされているかどうかとかかわる。論旨を展開するうえで、主題を支える材料の量が充分であるのか、主題や論旨の展開からみて一貫性は保たれているのかなどが主要な項目となろう。このように見えてくると、語や文のレベルと、それらの集積体たる段落と段落相互の関係とでは、全く次元が異なることが理解されよう。ただし、段落のような大きな単位となった時に顕在化する問題として、形式的な面からみれば、始まり部分の文頭が一字分下がり、通常、複数の文が連なって最終文の句点をもって改行するという形式面や小主題をもって統一されるべきとの理想はともかく、いかに段落は構成すべきかとの客観的指針を立てることは難しく、長すぎないようにある程度の意味のまとまりで切るなどということもないわけではない。そこに段落という単位の難しさが存する。

国語教育の世界では、「形式段落」から「意味段落」という、いわば段落と文章との間に位置する中間形態を求めようとするが、それは段落それぞれの目的や役割を見定めようとして、相互の関係、特に意味的な連鎖に根差した結合度の高い段落群をかたまりとして把握しようとするものである。形式段落を「小段落」、意味段落は「大段落」と区別して呼ぶこともある。形式的には一つ以上の形式段落を含む意味・内容に応じたまとまりであり、指導上は有用な単位設定であるにせよ、明確な認定基準は見出しにくいので、学習上の難易度は高い。

「段落」の機能について、市川孝（1978）は、「順接」「逆接」「添加」「対比」「同列」「補足」「連鎖」「転換」、永野賢（1996）は、「展開」「反対」「累加」「同格」「補足」「対比」「転換」とする。一方、森岡健二（1985）は、コンポジションの立場から、段落の種別に「主要段落」「導入の段落」「結びの段落」「つなぎの段落」「補足の段落」「強調の段落」「会話の段落」の七種を認め、段落は「機能からいっても、サイズからいっても、ちょうど文と文章全体との中間」に位置し、「文の側からみると、文と文の相互関係を示す手段だといえるし、文章全体の側からみると、全体を適当な部分に分割する方法、つまり

主題を支える論点や材料をのべる手段だといえる。」とアウトラインの構成そのものに深くかかわる要素として位置付ける。意味段落は、意味・内容上の共通性のみならず機能的に結びついた形式段落のかたまりを認定するわけであるから、高度な指導事項であることは疑いない。それは学習指導要領において、「第1学年及び第2学年」において「事」「事柄」「題材」「場面」といった内容本位の把握がなされてきた一方で、「第3学年及び第4学年」ではじめて「段落」が扱われるようになり、かつ「段落の役割」「段落相互の関係」をも念頭に置いた指導もなされるようになる。平成元年度改訂の旧学習指導要領であれば、それは「第4学年」ではじめて取り上げられた事項であることも付言しておく。意味段落には客観的な認定基準が見出しがたいので、技術的な面からみて指導はしにくい、しかし意味段落にこそ段落の本質が見出せるがゆえに、先述の森岡健二(1985)に見られるような「導入」「結び」「つなぎ」「補足」など文章の構成と関連付けたとらえ方が有効になるのである。

一方、木下是雄(1990)は、同じコンポジションの視点でも、より文章構成に先鋭化させた観点から、「段落」という曖昧な概念を払拭し、構成単位として「パラグラフ」を認定する。木下はパラグラフを「文章の一区切りで、内容的に連結されたいくつかの文から成り、全体として、ある一つの話題についてある一つのこと(考え)を言う(記述する、主張する)もの」と定義する。したがって、パラグラフには、「そのパラグラフで何を言おうとするのかを一口で述べた文——パラグラフの中心文(トピック・センテンス、topic sentence)があるのがたてまえである。」とし、そのほか「中心文で一口に述べたことを具体的にくわしく説明するもの——展開部の文という——」あるいは「そのパラグラフと他のパラグラフとの関係を示すもの」が含まれなければならないとしている。そしてパラグラフには必然的な流れがあり、その論理にしたがって配列されてひとつのまとまった文章になるという立場である。

文体は、特に文学的文章において書き手の体臭になぞらえられることも多いが、それは段落以上の大きい単位の結びつき方とそれを支える語や文といった小単位の言語的性格とその連鎖のありようから醸し出されてくるものであろう。人によって好む作家や作品が異

なるように、文章の味わいや評価についても極めて主観的な性格を帯びており、客観的な把握は難しいととらえられるのが普通である。したがって、文章の評価においても、作家丸谷才一がその著『文章読本』(1977、中央公論社)において、文章上達の秘訣は名文を読むことにあり、名文はその学び手に「言葉づかい」「正しい文章の呼吸」を教え、「その文章の筆者の、そのときにおける精神の充実を送り届け」てくれるが、それこそが「名文の最大の功德にほかならない」とする。また、川端康成(1954)「優れた文章とは……私は確信をもって言い得る。凡ゆるセンテンスを自在に使いこなすことであろう。」(97ページ)、谷崎潤一郎(1974)「この読本は初めから終りまで、ほとんど含蓄の一事を説いているのだと申してもよいのであります。」(177ページ)、など、名だたる作家たちの文章読本で定義されるどころの名文は、それぞれがなんらかのイメージを伝えているにせよ、どのような要件を具備した時に名文たりうるのかを技術的に学ぶには適さない。例えば、多くの作文を評価し、優れたものを何点か選ぶ際に、評価者はどのような評価基準を立てるだろう。作文の評価基準は指導にあたる者は独自の物差しをもってはいるだろうが、その目盛のありようは必ずしも均質ではない。したがって、同じ作文を読んで各人が評価し、どの作文をどのように評価したかをつき合わせた時、どの程度評価にばらつきが出るのか、共有されやすい評価項目と共有されにくい評価項目には、それぞれどのようなものがあるのかなど検証してみる必要がある。「読むこと」においても「書くこと」においても評価基準が曖昧であることは、裏を返せば指導の手順もあいまいで汎用性の高い確固たる指導法が確立されていないということであり、それでは有効な指導法に結びつかないと言われても仕方がない。

2. 教材の語学的分析～「ピーバーの大工事」(東京書籍)の改稿をめぐって

2.1. 教材の変遷

(1) 昭和55年版「ピーバーの大こうじ」

「ピーバーの大こうじ」が初めて掲載されたのは昭和55年版『新しい国語二下』(東京書籍)である。それ以降、この教材は形を変えながら東京書籍の教科書に掲載され続けている。大きく形が変わったのは昭和61年

版、平成4年版の二回であり、構造面と表現面の両面から見るべきところがある。

変遷をたどるにあたり、まず原形となる昭和55年版の文章がどのようなものであったか押さえておきたい。昭和55年版のものは、以降に改訂されるものと比べ、文章量が多い。特に、昭和61年版と比べれば、段落において二倍もの差がある（【表1】参照）。どのヴァージョンの文章でも「木を倒し、川へ運ぶビーバー」→「材料を組み上げ、ダムを作るビーバー」→「湖の真ん中に巣を作り、安全に暮らすビーバー」という全体の流れは変わっていないが、とりわけ昭和55年版はその区分が一行開けられることで明確になっている。

まず「木を倒し、川へ運ぶビーバー」の区分の内容を見ていくと、第1段落は「ビーバーが、木のみきをかじっています」という、現在形の語り口で状況が説明される。第2段落では「ガリガリガリガリ」という木の幹をかじるオノマトペがあり、第3段落では木が

倒れる様子の凄さが「たちまち」や「一メートルもある木が、ドシーンと地ひびきをたてて」といった表現がとられる。第4段落では「近よって見ますと」として、ビーバーが木をかじる様子をクローズアップし、その様子が説明され、第5段落では歯についての説明がなされる。第6段落、第7段落ではそれぞれ、「ドシーンドシーン」というオノマトペ、「つぎつぎに」という表現で、ビーバーのかじった木が倒れていく様子を表現している。続く第8段落では「ここは、北アメリカ、森の中の川のほとりです」と、場所の説明がなされ、第9段落では木を小さくかみ切ったビーバーがそれを川に持って行って泳ぐ場面が書かれる。そして第10段落で「どこへ、なんのために、木をはこんでいるのでしょうか」という、ビーバーの行動に対する疑問が提示されるのである。

次に「材料を組み上げ、ダムを作るビーバー」の区分では、第11段落の「ビーバーは、およぎの天才です」

【表1】 構成からみた教材文の変遷

内容	昭和55年版	昭和61年版	平成4年版
1. 木を倒し、川へ運ぶビーバー			
(1) 木をかじるビーバー	1	1	2
(2) 木をかじるオノマトペ	2		3
(3) 木をかじる様子のすごさ	3	1	4
(4) 木のかじり方	4		5
(5) 歯の形状	5		5
(6) 木が倒れるオノマトペ	6		6
(7) 木が倒される様子	7	1	7
(8) 場所	8	1	1
(9) 木をさらに短くし、川に運ぶ様子	9	2	8
(10) どこへ、何のために運ぶかという疑問の提示	10		
2. 材料を組み上げ、ダムを作るビーバー			
(11) 泳ぎの天才であるビーバー	11		
(12) 水かきと尾の仕組み	12	3	9
(13) 水に潜るオノマトペ	13		
(14) 水に潜る様子	14	4	10
(15) 水に潜っている時間	14		12
(16) 家族で協力してダム作りをする様子	15	5	11
(17) 一日中家族でダム作りをする様子	16		13
(18) ダムが出来上がるまで	17	6	14
(19) 提示した疑問に対する答え	18		
(20) これまでで最大のダム	19	7	15
3. 湖の真ん中に巣を作り、安全に暮らすビーバー			
(21) ダムの内側のできる湖	20	8	16
(22) 湖の真ん中に巣を作るビーバー	20	8	17
(23) 巣の作り方と外観	21	9	18
(24) 巣の内部	22	10	
(25) 巣の入り口の工夫	23	11	19
(26) ビーバーがダムを作る理由	24		20
(27) 巣の中で仲良く暮らす家族	25	12	

【表2】単元の主目標

学習指導要領	教科書	目 標
昭和52年版	昭和55年版	○叙述に即して、説明されている事柄を正しく読み取る。
	昭和61年版	○書いてあることを正しく読みとる。
平成元年版	平成4年版	○説明されている事柄を文に即して正しく読み取る。
平成10年版	平成12年版	○書かれている事柄の順序に注意して正確に読みとる。 ○動物や昆虫の本を読み広げ、読みとった情報をクイズ形式に書いて伝え合う。
平成20年版	平成23年版	○だいたいな言葉を探しながら、どこに何が書いてあるかを読み取る。 ○順序に気をつけて、ビーバーの大工事の様子を読み取る。

の一文から始まり、第12段落ではその理由となる水かきと尾の説明が書かれる。第13段落では「ブクブクブク」というオノマトペにより、ビーバーが水中に潜っていく様子が想起され、第14段落ではビーバーが潜水している時間が書かれる。続く第15段落、第16段落では、家族のビーバーたちが登場し、皆で協力してダム作りに励む様子が描かれる。そして第17段落では、ダムが完成していくまでが書かれる。ダムの完成に続く第18段落では、「そうです。ビーバーたちがいっしょうけんめいを作っていたのは、大きくてじょうぶなダムだったのです」として、第10段落の疑問に対する答えが述べられていく。第19段落では、これまでに見つかっている最大のダムが述べられ、ダム作りの区分が終わる。

続く「湖の真ん中に巣を作り、安全に暮らすビーバー」の区分では、第20段落でダムによってできた湖に巣を作るビーバーが描かれ、第21段落では巣の作り方と外観が描写される。第22段落では巣の内部の造りが示され、第23段落では巣の入り口を水中に作るビーバーの工夫が書かれる。第24段落では、ビーバーがダムを作るのは、その中の巣で安全に暮らすためであるというダム作りの理由が示され、最後の第25段落では巣の中で仲良く暮らすビーバーの家族の様子が描写されて文章が閉じられる。

以上が原形となる昭和55年版「ビーバーの大こうじ」の内容である。ここからは、構造面と表現面の両面から昭和55年版の特性を考えていきたい。

昭和55年版の単元目標は「叙述に即して、説明されている事柄を正しく読み取る」ことである。この「叙述に即」することについては、学習指導要領との関連において、言語事項サ「文の中における主語と述語との関係及び修飾と被修飾との関係に注意して読」むことや、理解イ「時間的な順序、場面の移り変わり、事

柄の順序などを考えながら、文章を読」むことが手掛かりとなるであろう。昭和52年版学習指導要領の下では、あくまで即文的に、文章に書かれていることを正確に読み取っていくことが求められたといえる。

そのような観点に立って教材を見ていくと、明確な区分が示されているのはある意味当然のことと言える。一行の空白が示す区分は「時間、場面、事柄の大きな転換」であり、「意味段落」と同様のはたらきをもつ。題材となるのはビーバーであり、他の動物は登場しないので、時間や場面の転換で着目していくべきはビーバーの行動の移り変わりである。

この教材はどの区分においても、ビーバーの行動や特徴が文末の現在形止めや敬体を用いた語りの口調で書かれている。これは「問いかけ」などの表現効果もあいまって児童が状況を想起しやすくなるうえに、ビーバーを文章の主軸に据えることで、心を寄せながら読んでいくことができるという二つの効果が認められよう。「ビーバーの大こうじ」は小学2年生に向けた子ども向けの教材であり、大人へ向けた解説文とは文章の性質が大きく異なる。では、そのような視点から昭和55年版を見たとき、どのようなことが言えるのだろうか。

まず読んでいて気付くのが、一文が一段落を占める段落が、25段落中19段落で76%と、非常に多いことが分かる。段落は文章の意味的なまとまりを区切るものであるから、一文で一段落を構成することは、それだけ大きな意味をもつということであり、筆者が子どもたちに知ってほしいと思って書いた情報の一つひとつに重要性をもたせようとしたことがうかがえよう。

文章の流れを見ると、全体の視点と一部の視点とが交互に繰り返されていることが分かる。最初の区分を例にとれば、「ビーバーが、木のみきをかじっています」や「木のねもとは、たちまち木のかわや木くず

がとびちり」といった大きな状況の視点から、「近づいてみます」として木の幹をかじるビーバーにクローズアップする様子が描かれる。その後、焦点を当てた歯の詳しい説明があり、「ドシーンドシーン」というオノマトペを境として「あちらでもこちらでも、ポプラややなぎの木がつぎつぎにたおされていきます」という広い視点へと戻っていく。そして「ここは、北アメリカ、大きな森の中の川のほとりです」という条件付きの場面設定から、倒した木を小さくかみ切り、川の方へと運んでいくビーバーの様子へと再び視点が絞られていく、といった具合である。

このような広い視点と狭い視点の繰り返し以外にも着眼すべきものとして、昭和55年版にしか見られない一文や語句による表現がある。まず、第11段落の「ビーバーは、およぎの天才です」の一文である。これは第12段落の「それもそのはず」として泳ぎが上手な理由を呼び込むための文であるが、これは以降のヴァージョンでは見られない。泳ぎに関連して、第13段落の「ブクブク」というオノマトペも以降のものでは削除されている。ビーバーの泳ぎに関して最も詳述されていたのが昭和55年版であった。

また、第10段落の疑問の提示と第18段落の疑問に対する答えも、昭和55年版特有のものである。文章の初めで題材に対する疑問を提示し、それを本論中で解き明かしていくような構成法は、子ども向け文章ではよく見られるものであるが、これが後のヴァージョンで見られなくなった理由については、第24段落が手掛かりになろう。第24段落は「これで分かりましたね。ビーバーがダムを作ったのは、その中のすで、かぞくみんながあんしんしてくらすためだったのです。」という文章からなる。この「これで分かりましたね」はどうしてダムを作るのかに対する答えを呼び込むための一文であるが、第10段落と第18段落のように対応するような箇所が見当たらない。それにもかかわらず、文章の終盤に登場し、「あんしんしてくらすためだったのです」という説得的な断定が使われるため、文章全体の中でも強く訴えかけてくるものとなっている。第18段落でも「ダムだったのです」と説得的な断定が使われ、第10段落と対応してもいるのだが、そのような影響で、筆者が最も述べたかった観点が何なのかぼやけてしまっていることは否めないだろう。

中川志郎氏が本教材を書き下ろすに際し、

私は、この動物の、建築技術の素晴らしさもさることながら、ダムを作ろうとする目的意識に、より多くの驚異を感じます。(東京書籍『新しい国語 2 教師用指導書』昭和55年)

とその動機を綴っている。つまり、「ビーバーの大こうじ」において大切なのは、どうしてビーバーはダムを作るのかというビーバーのダム作りに対する目的なのである。これは第24段落の内容であり、第10段落と第18段落の対応は、文章の主目的からは少し離れた箇所を強調するものとなっている。

また、ビーバーの歯や泳ぎ、ダムの組み立て方、巣の造りなどの内容を、中途半端に詳述しようとしたことも、文章の主目的がぼやけてしまった一因といえるだろう。ビーバーがダム作りをする理由を深く掘り下げれば、中川氏が先の動機に続いて述べている、

水陸両棲の彼らが、最も安全な住家として水中に巣を作るという発想は当然としても、乾期になって水が少なくなることを予測し、それを防ぐためにダムを作らねば、という考え方が、どこからでてくるのだろうか、ということです。(同上)

との一文が参考となるであろう。これらは小学校低学年段階に与えるには高度かもしれないし、平易な文で書いたとしても、非常に長いものになることが予想される。そのため、ある程度の内容の選別が必須であろうが、それをどれだけ分かりやすく、主目的に沿って述べていくかが問題となるはずである。

ここまでのことから、昭和55年版「ビーバーの大こうじ」では、筆者が多くの情報を盛り込もうとし、読者である児童を引き付けようとする構成の工夫があったが、中途半端に詳述しようとしたため、どこが文章の主題となるかが見えにくくなってしまったといえるだろう。

(2) 昭和61年版「ビーバーのす作り」

昭和55年版「ビーバーの大こうじ」は、昭和61年版『新しい国語二下』(東京書籍)で大きく改訂される。この改訂では、文章が大幅に削減され、段落も25段落から12段落へと減少した。

最も着目すべきは、タイトルの変化である。「ビーバーの大こうじ」から「ビーバーのす作り」と変わったことで、ダム作りよりも巣作りに重きが置かれている。

区分ごとに昭和55年版と比較すれば、それが顕著である。「木を倒し、川へ運ぶビーバー」の区分では、10段落をかけて説明されていたものが、僅か2段落で終わっている。第1段落では、場所の説明、木をかじるビーバーの様子、木が倒れる様子までが一気に描かれ、第2段落では、倒れた木を小さくかみ切ったビーバーがそれをくわえて川へ運ぶまでが説明される。昭和55年版に見られた、ビーバーが木をかじったり、木が倒れたりする様子を表わすオノマトペは無く、木のかじり方や歯の形状、かじっている木の種類などが削除され、ビーバーの行動に主眼が置かれている。

「材料を組み上げ、ダムを作るビーバー」の区分では、第3段落で水かきと尾の形状についての説明があり、第4段落、第5段落では水底で家族と協力してダムを作る様子が示される。第6段落ではダムが出来上がる過程も記述されているが、昭和55年版では「こうしてつみ上げられた木と石とどろは、こちらの川ぎしからむこうの川ぎしまで、だんだんにのびていき、やがて川の水をせき止めるりっぱなダムができあがります」という一文だったのに対し、昭和61年版では「こうしてつみ上げられた木と石とどろは、だんだんと川をせき止め、やがてりっぱなダムができあがります。」という簡素なものとなっている。続く第8段落では、「ビーバーは、ダム作りの天才です」という表現がなされ、「およぎの天才です」としていた昭和55年版と比べれば、よりビーバーのダム作りの能力に迫った表現となっている。

「湖の真ん中に巣を作り、安全に暮らすビーバー」の区分では、第8段落で湖の真ん中に巣を作るビーバーの様子、第9段落では巣の作り方が書かれる。第10段落では巣の内部の説明がされるが、昭和55年版にあった巣の外観は記述されていない。その後、第11段落で巣の入り口の工夫、第12段落でビーバーの家族が安心して暮らすようが描かれ、文章は閉じられる。

このように昭和55年版から大きく変化を遂げた背景には、昭和61年版の単元目標が「書いてあることを正しく読みとる」ことにあり、「叙述に即して、説明されている事柄を正しく読み取る」ことを目標とした昭和55年版に比して、かなり簡潔な目標となったこともあるだろう。学習指導要領との関連においても、言語事項サ「文の中における主語と述語との関係及び修飾と被修飾との関係に注意して読」むことや、理解イ「時

間的な順序、場面の移り変わり、事柄の順序などを考えながら、文章を読」むことが外れ、言語事項ス「文や文章中における指示語や接続語の役割と使い方に気付くこと」が示され、理解についてはオ「文章の叙述に即して正しく内容を読み取ろうとする」のみが示されるようになった。すなわち、昭和61年版「ビーバーのす作り」も昭和55年版「ビーバーの大こうじ」と同じ昭和52年版学習指導要領下にあったが、児童が内容をより簡潔かつ正確に読み取っていくための教材文とすべく改稿がなされたものと推察される。それにとともに、構造面、表現面の両方でも大きな変化が見られる。

まず、一文が一段落を占める割合が減少したことである。昭和55年版では76%であったのに対し、昭和61年版では12段落中8段落で67%となっている。一文が一段落でない残りの四つを見ると、そのうちの三つが第1段落から第3段落となっている。このことから、木を倒して川へ運ぶ区分がまとまって概略されていることがうかがえる。昭和55年版ではこの区分において、広い視点と絞った視点とが繰り返されていたが、昭和61年版では最初に「ここは、北アメリカの森の中です」という場所の説明があり、続いて「ビーバーが、木のみをかじっています」としてビーバーに焦点化してからは、そのままビーバーの行動のみが描かれていく。

次のダムを組み上げる区分からは、一文が一段落となるものがほとんどであるが、それでも昭和55年版にあった水に潜るオノマトペや潜っている時間、家族で一日中作業をする様子などが削られることで、ビーバーがダムを作り上げるまでの過程のみを取り上げる簡潔な説明とされた。それに加え、各区分の段落構成を見ると、昭和55年版ではそれぞれ、10段落、9段落、6段落であったのに対し、昭和61年版では2段落、5段落、5段落の構成となっている。巣作りにあたる区分は段落数において一つの差でしかないが、その前段の部分を大幅に削り、ビーバーの行動以外の説明を省いたことで、タイトル通り叙述の力点を「ビーバーの巣作り」に置いたのが、昭和61年版「ビーバーのす作り」であるといえる。

このような全体の構成の変化に加え、文章の表現上でも、昭和61年版ではより行動内容の読み取りに特化している文章になっている。「ビーバーは(が)……します」という、主語と述語が明確に示される文を含む

段落の割合が、昭和55年版では25段落中7段落の28%であったのに対し、昭和61年版では12段落中7段落の58%と倍増している。このことにより、より一層ビーバーの行動の移り変わりをとらえやすくなったといえよう。

しかしながら、小学校低学年の児童向け文章として見れば、昭和61年版は色彩に乏しい、淡々としたものといわねばならない。そのイメージを与える要因として挙げられるのが、オノマトペや説得的な強い断定が見られないことである。

昭和55年版に見られた「ガリガリ」や「ドシン」といったオノマトペは、語り口調のリズムを促進するものであり、児童が読んだり聞いたりする中で、情景を想起するのを助ける役割が大きい。それが削除されたことにより、文章の起伏が少なくなっている。

断定に関しては、先述した通り昭和55年版の文章では「のです」という説得的な断定が各所にあり、計五つの文末が「のです」で占められている。これに対し昭和61年版「ビーバーのす作り」では、「のです」で終わる文が一文も見受けられない。そのために説明的であるにせよ、平板な印象は拭いきれない。また、昭和55年版では、ビーバーがダム作りをする理由を「……その中のすで、かぞくみんながあんしんしてくらすためだったのです」と、「ため」という理由を示す語句や「のです」による説得的な断定で示していたのが、昭和61年版では「このすの中で、ビーバーの家ぞくは、あんしんしてくらすことができます。」と変わり、そのどちらも見られなくなっている。これにより、筆者が最も伝えたいであろう、どうしてビーバーはダムを作るのかという、ビーバーのダム作りに対する目的が強調されないままに終わっている。

以上から、昭和61年版「ビーバーのす作り」は、原形となる昭和55年版「ビーバーの大こうじ」の記述内容を精選したことで、より明快な構成と表現になったといえるだろう。しかし同時に、簡潔さに傾き過ぎ、子ども向けの文章としては無味乾燥であり、筆者が本文に書くにあたって大切にしていたビーバーがダム作りをする目的意識が学習者に伝わりにくいものでもあったといえる。

(3) 平成4年版「ビーバーの大工事」

簡潔なスタイルとなった昭和61年版「ビーバーのす

作り」は、平成4年版『新しい国語二下』(東京書籍)で、再び大きな改訂を迎える。この改訂では、昭和61年版の12段落から20段落構成へと文章量が増加した。タイトルも「ビーバーの大工事」に戻り、巣作りに重きを置いた昭和61年版から原点へと回帰しようとしたことがうかがえる。内容も昭和61年版で削除された内容の多くが復活した。以下、区分ごとに内容の変化を確認する。

まず「木を倒し、川へ運ぶビーバー」の区分であるが、昭和61年版では2段落構成だったのが、原形に近い8段落構成となった。それに伴い、ビーバーの行動だけでなく、オノマトペや倒れる木の様子なども再び記述されている。

「材料を組み上げ、ダムを作るビーバー」の区分では、従来のビーバーの泳ぎに関する説明に加えて、ダムの作り方がいくらか詳述されるようになった。ダムの作り方に関してはこれまで、昭和55年版と昭和61年版ではそれぞれ、ビーバーの家族が登場した後に簡単に述べられるだけであった。例えば、昭和55年版では「水のそこでは、かぞくのビーバーたちが、はこんで来た木をつぎつぎにならべ、それを石やどろでしっかりとかためています。」、昭和61年版では「水のそこでは、ビーバーの家ぞくが、つぎつぎに木をならべ、それを石やどろでしっかりとかためています。」といった具合である。これに対して平成4年版では、第10段落で「ビーバーは、木をくわえたまま、水の中へもぐっていきます。そうして、木のとがったほうを川の上にさしこんで、流れないようにします。その上に小えだをつみ上げていき、上から石で重しをして、どろでしっかりとかためています。」と、組み上げ方が段階を踏んで詳述され、その後、第11段落で協力してダムを作り上げる家族のビーバーたちが描かれている。続く第12段落、第13段落では、それぞれ昭和61年版で削除されていたビーバーが水に潜っている時間、仕事を続ける時間について記述がなされる。家族で仕事する時間については、昭和55年版では「一日中しごとがつづきます」とされていたものが、平成4年版では「夕がたから夜中まで」と、生態に即したものとなっていることも押さえておきたい。

「湖の真ん中に巣を作り、安全に暮らすビーバー」の区分では、ダムの内側にできた湖の真ん中に巣を作るころまでは従来と変わらないが、昭和61年版で削除

されていた巣の外観に関する記述が復活し、それに対して巣の内部に関する記述が削除された。そして、これまで巣の中で仲良く暮らすビーバーの家族の様子が描写されていた最終段落は、「ビーバーがダムを作るのは、それで川の水をせき止めて湖を作り、その湖の中に、てきにおそわれない安全なすを作るためなのです。」という、ビーバーがダムを作る理由で締められるようになった。

以上を見ると、平成4年版の改訂では、原形としての昭和55年版に立ち返るような変化があったことがうかがえる。平成4年版の単元目標は「説明されている事柄を文に即して正しく読み取る」ことであり、「書いてあることを正しく読みとる」という昭和61年版の単元目標よりも、「叙述に即して、説明されている事柄を正しく読み取る」とした昭和55年版の目標に近いといえる。昭和61年版から平成4年版の改訂までの間には、学習指導要領が改訂されているが、平成4年版と平成元年版学習指導要領との関連を見ると、理解工「時間的な順序、場面の移り変わり、事柄の順序などを考えながら、内容を読み取ること」、理解オ「文章の叙述に即して内容を正しく読み取ろうとすること」と関連があり、やはり昭和55年版に近いものとして見ていくことができる。

しかしながら、文章の構造面と表現面から見ていけば、平成4年版「ビーバーの大工事」は、昭和55年版「ビーバーの大こうじ」とは違ったものとなっている。

まず、一文で一段落を構成する割合を見れば、平成4年版は20段落中13段落で65%であり、昭和55年版よりも昭和61年版に近い。昭和61年版よりも内容が多いことを考えれば、平成4年版では、その文の内容に応じ、段落の構成が昭和55年版よりもしっかりとしたものになったといえるだろう。

文章全体のリズムも、より音声言語としての語りの側面が強調されている。先述のとおり、昭和55年版では、特に「木を倒し、川へ運ぶビーバー」の区分において、全体の視点と部分の視点とが交互に繰り返されて文章が流れた。しかし平成4年版では、第1段落で「ここは、北アメリカ。大きな森の中の川のほとりです。」と場所が限定されることにより、その範囲内での出来事であるという定まった視点をもって、ビーバーが木をかじる様子や木が倒れる様子が描写されるドキュメンタリー番組さながらの構成となっている。こ

れにより、読者は教材の主題であるビーバーに意識を保ったまま、文章を読み進めていくことができる。また、初めに舞台となる場所に読者を誘い込む語りの口調は、その後の筆者の評価が絡む表現を際立たせるものとなっている。例えば、第4段落の「すごい速さです」や第5段落の「ちかよってみます」という表現は昭和55年版でも同様に見られたものであるが、平成4年版のように「ここは、北アメリカ」といった限定された場所の視点から入ることで、普段思い起こすことのない場所で生活している動物の行動を眼前の光景であるかのようにリアルにとらえることができる。

「材料を組み上げ、ダムを作るビーバー」の区分では、上述のようにダムの作り方が詳述されたことに加え、家族のビーバーの関わり方がこれまでと違ったものとなっている。昭和55年版、昭和61年版では、クローズアップされた一匹のビーバーが水底に木を運び、それを受け取った家族が木をならべていくような、役割の違いがあるような印象を受ける記述であった。それが平成4年版では、クローズアップしたビーバーがダムを組み上げていく様子までを描写した後に家族のビーバーも同様のことを行っていくという説明になっているため、家族の協力という前提があつてこそなされる大工事、また家族間の強い絆をも想起させる記述となっている。

また、ビーバーが水に潜っている時間を説明する段落とビーバーがダム作りを行う時間を説明する段落、ダムが徐々に出来上がっていく様子を説明する段落の三つが並ぶようになったことで、時間の順序に対する意識が高まるようになっている。すなわち、「ふついで五分間、長いときには十五分間も」という、一時間以内のごく短い時間から、「夕方から夜中まで」という数時間の長さになり、「少しずつのびていき、やがて」という数日以上を連想させるまでに至るということである。そのように長い時間を経てようやくダムが完成することを強く意識させることで、続く第15段落で紹介される最大級のダムはより印象深く伝わるようになる。

表現に関しては、これまで用いられてきた「天才」という表現が削除されていることに着目したい。ビーバーは、昭和55年版では「およぎの天才」、昭和61年版では「ダム作りの天才」と表現されたが、それらは必ずしも趣旨に沿うものではないとの理由で削除された

ものであろう。すなわち、この文章で中川氏が最も伝えたいのは、どうしてビーバーはダムを作るのかということである。もちろん、ビーバーは泳ぎが上手で、ダム作りについても高度な技術を有することは間違いない。しかし、「天才」という言葉をあえて省略したことにより、ダム作りの目的が強められ、そのダム作りの先に何があるかという中川氏が最も伝えたいことがより先鋭化されたとも言う。それは「湖の真ん中に巣を作り、安全に暮らすビーバー」の区分からもうかがい知ることができる。昭和55年版、昭和61年版の両方に見られた巣の内部に関する説明は、「すの中には、ベッド、えさをたくわえるところ、ぬれた体をかかわかすところなどがあります。」という、ビーバーの生活に関するものであり、共に最終段落ではビーバーの家族が巣の中で暮らす様子が描かれている。これに対して平成4年版では、巣の内部の説明を省くことで、巣を作り上げる過程と巣の工夫について強調し、最終段落でビーバーがダムを作る理由を述べて結んでいる。

このように効果的な詳述と省略により、文章の趣旨をより先鋭化したのが平成4年版の改訂であったといえる。主語と述語の関係を見れば、「ビーバーは(が)……します」という文を含む段落は20段落中9段落の45%と、昭和61年版ほどではないが昭和55年版よりは多く、明確にビーバーの行動をとらえていくことができる。それに加え、ドキュメンタリー調の語りやオノマトペがあることで、語りのリズムをもった文章となり、音読にも適した調子を備えている。また、昭和61年版では全く使われなかった説得的な断定「のです」は、平成4年版では二回使用されている。そのうちのひとつが、まさに「ビーバーがダムを作るのは、それで川の水をせき止めて湖を作り、その湖の中に、てきにおそわれない安全なすを作るためなのです。」という最終段落の一文に対して用いられており、この文章で中川氏が最も伝えたいことがらを印象深く語るにふさわしい述べ方となっている。

以上のように、「ビーバーの大工事」が昭和55年版の原形を基とし、筆者の主目的を伝えるための文や語句の省略・詳述、段落構成の組み換えを経て、音声言語としての語りのリズムをもつ小学校低学年向けの優れた教材となるまでのプロセスをたどりつつ、あわせて各バージョンの構造と表現についても言及した。

2.2. 平成10年版学習指導要領以降の「ビーバーの大工事」の扱い

現行のスタイルが確立された平成4年版「ビーバーの大工事」は、平成8年版において、ビーバーのかじる木の幹の周囲が「一メートル」から「五十センチメートルいじょう」に書き換えられた以外は、表現や構成に変化は見られない。このことから、平成4年版の文章の完成度はかなり高いものであるといえる。平成4年版以降、「ビーバーの大工事」は現在まで東京書籍の小学校2年生の教科書に掲載され続けているが、その間に学習指導要領は二度の改訂を経ている。ここでは、改訂された学習指導要領の指導事項と目標及び近年の説明的文章の読解指導に「ビーバーの大工事」はどのように照らし合わされていくべきであるかを考察していきたい。

(1) 新たに求められる読解力

さて、平成10年の学習指導要領改訂以降の説明的文章の学習指導の状況を見ると、PISA型読解力の出現によって、その様相は一変したといってもよい。平成15年のOECD/PISA調査に基づく読解力低下論に端を発し、文部科学省が平成17年に示した「読解力向上プログラム」と文部科学省(2006)、さらには平成19年4月24日に初めて行われた「全国学力・学習状況調査」によって、これまで提案されてきた施策や提案を教育現場に浸透させる必要に迫られた。文部科学省(2006)に「読解力を高める指導例」として示された「ア テキストを理解・評価しながら読む力を高めること」「イ テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること」「ウ 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること」には、これまで提案されながらも十分に実践されなかったレトリックを読む学習、目的的に読む学習、批判的な読みの学習、様々な資料を使った調べ学習や表現活動を伴う情報活用の学習、論理的思考の学習、各教科との関連学習などが盛り込まれている。

この後、平成20年に学習指導要領が改訂され、小学校低学年における「C読むこと」を平成10年版と対比してみると、いずれも「イ 時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと」で違いはない。しかし、この「大体を読む」は平成元年版までは見られなかった文言であり、その扱いは丁寧に行わ

れるべきであろう。

また、平成20年版学習指導要領では高学年の指導事項に「イ 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること」「カ 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと」といった、比べ読みに関しての事項が新しく盛り込まれた。平成23年に改訂された各教科書には、これを意識した説明的文章教材が見られるようになる。『小学国語5年上』(教育出版)の「言葉と事実」や『新しい国語5年上』(東京書籍)の「新聞記事を読み比べよう」はその一例で、同一テーマに対して異なる角度から迫る複数の新聞記事を読み比べることで、新聞の工夫や文章表現の違いによる解釈の相違に気づかせていくことをねらいとしている。他にも、『小学生の国語6年』(三省堂)の「『なべ』の国、日本」では、日本各地で食されるなべ料理を写真で確認しながら、気候風土や文化の違いから地域ごとのなべ料理にどのような違いがあるのかが説明される。結論部では日本の食文化の豊かさに触れ、読者に郷土のなべ料理はどのようなものであるか疑問を投げかけて、読者が自分の住む地域に関心を寄せながら他の食文化についても調べていこうとするねらいがある。どのような比べ読みの教材にも共通していることは、従来までの写真やイラストの役割であった学習の補助的なものでなく、むしろ本論を読み進めていくために積極的に活用すべきものとして資料が掲載されていることである。このように、従来の説明的文章とは性質の違った説明的文章の教材や指導観が現れてきているのが最近の動向である。

しかし、現在はいわば新しい説明的文章の指導への過渡期であり、従来の教材観・指導観からすぐさま転換を図ろうとしても教育現場の混乱は免れない。重要なのは国が要請しているPISA型読解力を育成する学習指導を精緻化させる中で、将来的な学習指導の図式を教師一人ひとりが描いていくことといわねばならないだろう。

それでは、説明的文章を通して児童に身につけさせるべきPISA型読解力とは何なのか。寺井正憲(2008)では、平成12年に初めて行われたPISA調査の問題内容と児童の解答状況に着目し、以下のように述べている。

PISA型読解力として注目されているのは、レトリックや論証などのテキストの表現形式を熟考・

評価する部分である。それは、例えば2000年PISA調査公開問題「落書き」の問2「ソフィアが広告を引き合いに出している理由は何ですか」、問4「……手紙がどのような書き方で書かれているか、スタイルについて考えてみましょう。どちらの手紙に賛成するかは別として、あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか」のようなものであり、実際に2000年調査の結果では日本は正答率も低く無答率も高かった問題である。

また、PISA調査以降で初めての国内の本格的な学力調査となった平成19年度全国学力・学習状況調査については、

「平成19年度全国学力・学習状況調査」では表現形式に関する問題がいくつも出題されており、例えば小学校国語B3読書感想文の書き方に関する問題、中学校国語B2三の「蜘蛛の糸」の第三場面の有無を議論する問題や3複数の広告カードにおけるコピーを比べる問題などがあり、調査結果を見るといずれにも課題が認められた。

と述べており、最終的に「そもそも熟考・評価の以前に、表現形式を認知して取り出すところからすでに課題があるようだ」としている。

寺井が指摘しているPISA型読解力としてのレトリックや論証などのテキストの表現形式に関する学習指導は、近年のことである故、今のところ多くの実践報告はなされていないが、これから求められる説明的文章の読解力は、教材文に従順になるのではなく、筆者の調査の方法、さらにレトリックや論証など表現の工夫を評価し、足りない箇所の批判も読みの中で行っていくという、文章に対して積極的に向き合う力であるといえよう。

ただし、学習においてレトリックや論証などの表現形式を重要視するのであれば、文章に対する客観性を保持するために表現形式やその効果をメタ認知するような思考を求めていかなければならない。文章の内容を読み取ることは、知識や経験なども関わってくるので興味を持ちやすく、理解もしやすいが、表現形式だけを取り出して表現の意図や戦略、効果や価値を考えることは文法の学習に似た分析的・抽象的な思考操作が必要になり、結果的に学習が難しくなる。レトリックや論証などの表現形式を分析し、思考していくためには、そのような思考操作に意義や価値が認められる

目的的な学習の文脈や文章の内容に関わる意味を十分に理解しておくことが不可欠である。これらがなければ学習の意欲をもつこと自体が難しいであろうし、すべての児童に理解させる学習材とはなりえないだろう。

論理的思考力を育てるといってもそうだが、レトリックや論証を扱うとなると、どうしても文章を読み解く技能の育成に注目してしまう。それらを深く考えることなく取り立てると、文章の構成を把握するにはこのような読み方があるとか、あるいは効率的に文章を読み進めるにはこの箇所は読み飛ばせばよいといった技能を知るためだけの学習に陥る危険性があることに注意する必要があるだろう。そうではなくて、技能を実社会において活用できるようにすることを見越した学習活動を行っていかねばならない。そのためには、目的が明確な表現を取り入れた単元を組織して意味のある学習の流れを作り、その中にレトリックを読むことや批判的に読むことなどの学習を取り入れていくことが有効であると考えられる。

(2) 自分のテキストを生産する学習活動

現在の説明的文章の学習指導は、従来のテキストを受容することを専らとした学習指導から、テキストを受容しつつも新たにテキストを生産する学習指導へと移行しているといえる。ここでいうテキストを生産する学習指導とはすなわち、説明的文章教材を読んで何らかの表現活動を行い、その過程において読むこと、書くこと、話すこと、聞くことの学習を展開することである。

文部科学省(2006)の「読解力を高める指導例」に「イ テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること」や「ウ 様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること」が挙げられていることからしても、今後テキストを生産するという傾向はさらに強まっていくことだろう。このことは、平成12年版「ビーバーの大工事」の単元目標に、「書かれている事柄の順序に注意して正確に読みとる」といった従来と同様の目標に加え、「動物や昆虫の本を読み広げ、読みとった情報をクイズ形式に書いて伝え合う」という、新たな目標が加えられた点にもあらわれている。教師用指導書においては、自分で動物や昆虫の本を読み広げる前に、「ビーバーの大工

事」の内容についてクイズを作成し、伝え合う活動が設定されている。2章で述べた通り平成4年版以降の教材文は、文章の目的が明確となり、ビーバーの行動描写を主体としつつ素材の配列も合理的かつ整然となされているため、クイズを作るという活動においても扱いやすいといえるだろう。ただし、これまで見てきた通り、「ビーバーの大工事」が改稿されてきた背景には、中川氏自身の思いをより分かりやすくかつ明晰に伝えようとした熱意があったであろうし、クイズのみならず様々な構想しうる発展学習も、読み取らせた内容の深化理解を促すものであることが望ましい。

以上、本稿では特に教材文の「改稿」に着目しながら、変遷の必然性や特質などについて言及してきたが、特別なことを主張しようとしているのではない。言語は内容とともに形式もあわせもつのであり、授業者自身が原点に立ち返り真摯にテキストに向き合う必要があることを述べてきた。同じことを叙述するのにも多様な表現が可能である。しかし、その文脈で筆者はなぜその語句や表現を選択したのか、そこには文章の構造やスタイルともかかわる、ある必然的な理由があるはずである。そうした知見はただちに授業に役立つものとは限らないが、母語話者であれば誰もが日本語について合理的な説明ができるとは限らない。ことばを学ぶにせよ、ことばで学ぶにせよ、ことばそのものに対する深い理解は、教材の読みの深さに影響を与えるばかりでなく、授業の質をも左右しかねない重要なポイントとなるはずである。

3. 課題

一般的に児童向け読み物は、詳述を避けるために、文の構造が単純で、1文あたりの文字数は少ないが、文脈から類推させることは難しいため、具体的に記述される。また、量的に把握させる際は、具体的な数字は用いず、オノマトペで感覚的かつ印象的にとらえさせる。否定や禁止の表現は少ないが、問いかけや語りかけを多用し、親しみをもたせるなど、大人向けとは異なる特性を有している。挿絵や写真と文章とが相補的な関係にあるかどうかも重要となろう。こうしたテキストそのもののもつ特性に加えて、同じ説明的文章でも、発達段階に応じてどのような述べ方のスタイルがあるのかといった類型論、書く活動に生かすための

効果的連携と文章評価の観点といった指導上の問題など、まだまだ事例に即して考察すべき課題は多く、そのすべては今後の課題とする。

文献

- 浅野秀之 (2002)『説明文「批判読み」の授業提案』明治図書
市川孝 (1978)『国語教育のための文章論概説』教育出版
樺島忠夫・寿岳章子 (1965)『文体の科学』綜芸社
川端康成 (1954)『新文章読本』新潮文庫
木下是雄 (1990)『レポートの組み立て方』筑摩書房
谷崎潤一郎 (1974)『文章読本』中公文庫
千々岩弘一 (2013)『「国語の特質」の指導を改善する基盤づくり——「中間支援組織」による「教育的内容」の創出——』(『月刊国語教育研究』492、日本国語教育学会)
寺井正憲 (2008)『説明的文章の学習指導におけるリテラシーの地平——テキストを生産する読者の育成を中心に——』(『新しい時代のリテラシー教育』(桑原隆編、東洋館出版社)
永野賢 (1996)『文章論総説』朝倉書店
堀江祐爾 (2007)『国語科授業再生のための5つのポイント』明治図書
丸谷才一 (1977)『文章読本』中央公論社
森岡健二 (1985)『文章構成法——文章の診断と治療——』至文堂
森岡健二 (1989)『文章構成法』東海大学出版会
文部科学省 (2006)『読解力向上に関する指導資料—PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向』東洋館出版社

(平成25年 9月30日 受理)