

# 小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究(2)

\*遠藤 仁・\*\*大谷 航

Fundamental study about the style of editorial in an elementary school (2)

ENDO Hitoshi and OTANI Wataru

## 要 旨

本稿では、小学校国語科説明文教材のうち、低学年向け教材文を対象とし、語学的観点から構造と表現の両面にわたって分析を試み、その本質に迫ろうとするものである。その結果、低学年向け説明文教材は、扱われる素材自体が変化したり、時を表わす語句や表現が明示されたりするなど、児童が事柄の推移を意識しやすい「時系列式」展開をもち、「ノダ文」の表現効果なども援用しながら淡々と平易な語り口で述べられる文章であることが跡付けられた。

Key words : 国語科教材

説明文

子ども向け文章

文体的特徴

## 0. はじめに

前稿では、中川志郎「ビーバーの大工事」(東京書籍)をよりどころとしながら学習指導要領の改訂と教材文の改稿に着目しつつ、史的観点から教材文の変容を跡付けてみた。その結果、初めて掲載された昭和55年版「ビーバーの大こうじ」から昭和61年版「ビーバーのす作り」、平成4年版「ビーバーの大工事」へと改稿を重ねる過程において、時系列に沿って行動描写主体の粗い流し方で叙述することを基本としながらも、効果的な詳述も交えた教材文へと変容してきたことを明らかにした。また、ドキュメンタリー調の語りを基調としつつ、語りかけるように問題を提起し、あたかもそれを次第に解き明かしていくような問題解決型の構成をとることによって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。語りの

リズムをもつことは、音読にも適した調子を備えた教材であることにほかならない。

それらの前稿で指摘した構造と表現面での特色は、入門期の説明的文章教材一般に通ずるものであろうか。本稿はそうした視座から、構造と表現の両面において低学年の説明文教材の特色を分析していく。

## 1. 分析の視点

文章をとらえる視点には、時枝誠記(1960)に代表される展開に主軸をおく立場、また、構成に着目し文や段落の接続をモデル化した市川孝(1978)や論理的構成面から文章としての統一原理を探ろうとした永野賢(1986)など形態面に重きをおく立場もある。一方、林四郎(1998)のように両者を折衷し、構成と展開とのかかわりをとらえようとするものもある。土部弘

\* 初等教育教員養成課程子ども文化コース

\*\* 専門職学位課程高度教職実践専攻

(1962) も林と同じ立場をとるが、『文章』は、『展開』という表現形態をとる。素材～題材が、時間的・継時的なものであろうと、空間的・同時的なものであろうと、言語の組成法則に本質的な前後の・線条的性格に従って、叙述され、具現する。」としたうえで、その骨組みとなる「構成」が「文脈」とどうかかわるのかを内容面の展開の方向性に依じて5つの類型をもって説明している。本稿では、必ずしも説明文教材の構造と展開に関するモデル化を志向するものではないが、森岡健二(1985)で「比喩をもっていうならば、文章を鎖だとすれば、段落は個々の輪に相当し、相互に緊密な関連がなければならない。」とし、段落には「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」など目的や役目が様々あることを述べている。それらは究極的にはアウトラインと呼ばれる論理的思考の図式にしたがって配列されることになるが、そこには児童向けの説明文であれば、「問いかけ>複数の事例>比較検討>まとめ」など、特有の構造や展開面での特色を見出せるかもしれない。そしてそこには、前稿でも指摘したように、発達段階の低い読者の注意を引くための表現上の仕掛け、たとえば、冒頭の問いかけ文「～ののでしょうか。」に対し、その秘密を丁寧に解き明かしつつ認識させていく述べ方「～のです。」「～からです。」で結ぶといった照応関係が、文章全体を統括する一助となっているのではないかと考えられる。そうした展開のありようには、児童向け文章なりの型が見出せるのかもしれない。ただ、取り上げる教材文の量的側面からみれば、文章の長さも編数も必ずしも充分でないおそれがあり、類型化を意図するも、個別的な指摘に留まらざるをえないのかもしれないが、本稿では2年生の説明文教材を対象とし、表現と構造(展開)の両面から特色を概観することとしたい。

## 2. 統計的観点からみた説明文教材の特色

本節では、樺島忠夫・寿岳章子(1965)にならい、統計的観点から教材文の性格を概観する。

樺島・寿岳両氏は、文学作品を素材として、読者が文章に対してもつ「要約的」あるいは「詳述的」、また、「動き描写的」「ありさま描写的」との特徴は、その文章を構成している品詞のありようと大きくかかわって

いることを実証的に示している。そこに示された指標は、類似の文章や文体を見極めたり、表現特性を考えたりする尺度として極めて有益である。本稿に即していえば、「説明的文章」というジャンル文体としての特性がどのようにあらわれるのか、また「低学年児童向け」という想定される読者の発達段階にかかわる文体的特性にはどのようなものがあるのか、などが特に注目されることになろう。

本稿で扱う教材は、以下の12編である。題目・著者名・画家名を省いた全文を分析の対象とした。

「たんぼぼ」(ひらやまかずこ、東京書籍2上)

「ビーバーの大工事」(なかがわしろう、東京書籍2下)

「虫は道具をもっている」(さわぐちたまみ、東京書籍2下)

「たんぼぼのちえ」(うえむらとしお、光村図書2上)

「どうぶつ園のじゅうい」(うえだみや、光村図書2上)

「おにごっこ」(もりしたはるみ、光村図書2下)

「すみれとあり」(やざまよしこ、教育出版2上)

「さけが大きくなるまで」(教育出版2下)

「ほたるの一生」(ささきこん、学校図書2上)

「あいさつのみぶりとことば」(学校図書2下)

「つばめのすだち」(もとわかひろじ、三省堂2年)

「たねのたび」(なかにしひろき、三省堂2年)

これを統計的に処理し、「品詞の比率」「MVR」に加え「文の長さ」「接続詞をもつ文」「ノダ文」について統計的に処理した。ただし、指示詞・色彩語・表情語の比率は、教材文の総語数が少ないとの量的理由から、字音語の比率は、もともと児童向け文章が漢語を避け、和語的表現によるとの自明の理由から、あえて取り上げることはしなかった。また、処理に際しては、複合動詞を分割せず、補助用言は除外した。その理由には、動詞のテ形に接続する「ている・ていく・てくる」「てやる・てくれる・てもらう」は、もっぱらアスペクトやヴォイスにかかわり、ここで計測したい文体的特徴を直接的に支えるものではなく、むしろ助動詞に近い性格をもつとの判断による。同様に「やすい・にくい」などの補助形容詞も、本来の形容詞とは機能が異なるとの理由で除外した。したがって、樺島らの用意した判定用の尺度は、項目によっては適用できないとのデメリットも生ずるが、対象とする教材が低学年児童向けで、そもそも総語数が少ないことを考慮した措置である。

【表1】教材の分析表

教材名	品詞構成比率(%)									文の長さ	接続詞をもつ文	ノダ文	抽出文数	自立語数
	名詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	連体詞	接続詞	感動詞	MVR					
たんぼぼ	47	33.3	9.1	1.5	4.5	3.8	0.8	0	57	20.4	2	3	25	132
ビーバーの大工事	59.4	23.4	2.5	2.5	8.2	2.9	1.2	0	68	33.5	3	2	28	244
虫は道具をもっている	57.7	30.3	4	1.7	2.3	2.3	1.7	0	34	28.1	3	5	22	175
たんぼぼのちえ	45	27.1	7.9	2.1	8.6	5	4.3	0	87	31.2	6	5	18	140
どうぶつ園のじゅうい	54.2	33.5	2.2	2.2	4.7	1.5	1.5	0.4	32	28.4	4	6	41	275
おにごっこ	39.1	42.6	4.7	2.7	5.8	3.1	1.9	0	38	34.2	5	4	29	258
すみれとあり	50.7	30.9	5.1	2.9	6.6	1.5	2.2	0	52	26.8	3	3	19	136
さけが大きくなるまで	58.5	28.1	3.5	1.2	3.5	3.5	1.8	0	42	33.3	3	2	20	171
ほたるの一生	58	28.5	5	1	4.5	1.5	1.5	0	42	29.3	3	2	24	200
あいさつのみぶりとことば	52	23.5	1.8	4.5	6.8	5.4	2.3	3.6	79	40.8	5	8	24	221
つばめのすだち	50.7	33.8	4.7	0.9	7	0.5	2.3	0	39	30.1	5	6	30	213
たねのたび	51.5	31.5	5.8	1.7	3.7	0.8	5	0	38	32.5	12	7	29	241
平均	52.0	30.5	4.7	2.1	5.5	2.7	2.2	0.3	50.7	30.7	4.5	-	-	-

樺島らの研究は、ややもすれば感覚的に漠然と受け止められがちな文体的特性を「名詞」の比率と「MVR (Modifier-Verb Ratio)」値を指標として客観的にとらえようとするものである。「MVR」は、「動詞」に対する「修飾語(形容詞・形容動詞・副詞・連体詞)の割合を求めたもので、修飾語の多い文章は「ありさま」の記述的・描写的な文章、動詞の多い文章はダイナミックに「動き」を描写する文章と端的に性格付けを行う点で優れている。これを読者の側からとらえ直してみれば、「動き」を表わす語を行動描写に置き換え、推理小説やサスペンス小説など事件展開型の文章を想起してみればわかりやすい。このタイプの文章は、行動自体がそもそも時間の概念を含むこともあって、時系列に沿った文章理解に近く、読み手にかかる負担はそれほど重くない。一方、「ありさま」を描写するものは、風景なり人物なり三次元的広がりをもつ対象を書き手は故意に分解し、一次元的な言語表現の軸に置き換えることになる。それは前後の脈絡をもちながら存在するが、読み手はそれを丁寧にたどりながら三次元的広がりをもつ作品世界を再構成していくことになる。そこに人物の曲折した心理が描かれることになれば、読み手にとって文脈の類推はさらに困難なものとなるだろう。樺島らの研究は、これを客観的に把握するこ

とを可能にしたものである。

まず、教材文全体の傾向を把握する意味で、平均値に注目したい。2年生の説明的文章の平均的な姿を【表2】の五段階尺度を参照して評価すれば、およそ次のようになろう。

【表2】評価尺度  
樺島忠夫・寿岳章子(1965)より転載

評語出現率	極めて小	小	普通	大	極めて大
	10%以下	30%以下	30%以下	10%以下	
名詞%	45	48	54	56	
M V R	34	41	55	65	
指示詞%	2.1	2.8	5.0	6.0	
字音語%	13	16	26	31	
文長	7	9	14	18	
引用文%	1	8	30	70	
接続詞を持つ文%	3	7	21	27	
現在止%	3	13	47	76	
表情語%	0.4	3.5	13.5	24.5	
色彩語%	/	1.0	7.5	17.0	

「名詞」の比率52.0%は五段階尺度によれば「普通」、動詞の認定方法を変えたため目安にすぎないとはいいながらも「MVR」50.7は中庸を得た数値で「普通」、接続詞をもつ文」4.6は「小」となる。したがって、2年生の説明的文章は、「論理的展開より、むしろ自明の順序、時間的な順序にしたがって淡々と事柄を述べる平易な語り口の文章」というあたりなのだろう。もとも

と和語的表現を基調とするため語感はやや柔らかく、修飾語の値も高くはないので、詳述的な文章とはいえず、原色豊かな油絵のような映像が喚起されるわけでもない。その意味では、読解の邪魔にならない最低限の挿絵・写真はあってもいいだろう。こうした傾向は、前稿でも「ビーバーの大工事」に即して指摘した通り、切り出した木をどのように組み、どこをどのように泥で固めれば、水も漏らさぬ安全な巣ができていくのかを手順を追って細密に再現できるほどの緻密な叙述にはなっていない。あくまで順序をとらえながら大体を読むという学習のめあてに沿った作りになっている。

その一方で、個々の教材をみると、その特性値には予想以上にばらつきがみられた。【図1】では、そのばらつきの様相を端的に見て取ることができる。

「虫は道具をもっている」「さげが大きくなるまで」「ほたるの一生」の3編は、「名詞」の比率が「極めて大」で、「MVR」の値が比較的小さいため「要約的」な文章といえる。「どうぶつ園のじゅうい」「すみれとあり」「つばめのすだち」「たねのたび」は、「名詞」の比率は「やや大」から「普通」だが、「MVR」の値はやはり小さいため、先のグループに準ずる「要約的」な性格をもつ。

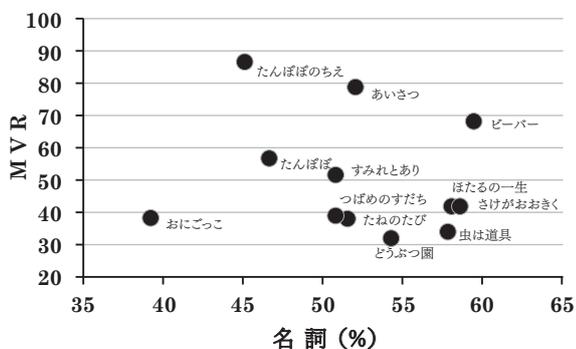
「たんぼぼ」「おにごっこ」は「名詞」の比率が「小」から「極めて小」で、「MVR」も比較的值は小さいので、「動き描写的」性格の強い文章といえる。

「MVR」の値が突出して大きく「名詞」の比率が「小」の「たんぼぼのちえ」は、やや特殊な性格をもつ。文章の基調は「ありさま描写的」でありながら、タンポポの変容を逐次追っていくスタイルをとるため、単純に静的なタンポポの描写をたどる文章より、内容の把握が難しくなる。「あいさつのみぶり」と「ことば」も、

「MVR」の値は大きく、「名詞」の比率が「普通」であるため、「ありさま描写的」な性格が強い。内容のうえでも、抽象的な素材を扱うだけに、より丁寧に叙述をたどらせる必要があるだろう。「ビーバーの大工事」は「MVR」の値は高めで、「名詞」の比率が「極めて大」であるため、要約的な粗さはなく、比較的丁寧にありさまをたどるような性格の文章といえるだろう。樺島らは「名詞の比率が大きい作品はMVRが小さいという負の相関がある」とするが、「MVR」が小さく、「名詞」の比率が高ければ、新聞の文章を典型とするような要約的・凝縮的な文章となる。

一文あたりの長さは、句読点の数を除いて算出した。平均値は30.7字で、児童向け文章としては一見多そうだが、かな書きが多いうえ、文節数にしておよそ10文節程度である。文の長さにおいて、「あいさつのみぶり」と「ことば」が40.8字で突出しているのは、「あいさつ」には、両手を合わせる、あく手をする、だき合う、中には、ぺろりとしたを出したり、はなをこすりつけたりするものもあります。」や『「グッドモーニング。」』『「ゲートンモルゲン。」』『「アンニョンハセヨ。」』などがそうです。」など、ことばを列挙する長文を含むとの事情に由来する。

ところで、長文は悪文の根源的な原因と考えられることも多く、読点の適切な活用が重要となるが、読点の機能は単なる「息継ぎ」に限らないため、事情はそう単純ではない。また、読点の打ち方には、村上征勝(1994)でも指摘されるように、多分に書き手の癖も現れる。【表1】では、1文あたりの長さを字数で測っているが、平均してどの程度の字数で句読点が現れるかを見ると【表3】のようになる。



【図1】MVR・名詞 (%) 相関図

【表3】句読点の出現指標

教材名	文の長さ	句読点の出現指標
たんぼぼ	20.4	9.4
ビーバーの大工事	33.5	11.3
虫は道具をもっている	28.1	10.9
たんぼぼのちえ	31.2	9.5
どうぶつ園のじゅうい	28.4	12.0
おにごっこ	34.2	10.7
すみれとあり	26.8	9.4
さげが大きくなるまで	33.3	11.5
ほたるの一生	29.3	10.5
あいさつのみぶり」と「ことば	40.8	11.8
つばめのすだち	30.1	9.4
たねのたび	32.5	9.7
平均	30.7	10.5

文のレベルでは長めであっても、句読点によって区切られた単位の長さは平均で10.5字、9～12字の範囲内に収まり、長短の差はほぼ1文節程度でしかない。もちろん、いかに読点で区切られようとも、日本語においては主語に呼応する述語が文末部に位置する以上、あまり長い文が歓迎されないことはいうまでもない。また、文の長短のぶれが大きく、適切なりズムのとりにくい文章であれば、音読を指導するうえで使いにくい教材となるだろう。文章は内容もさることながら、形式面の吟味も疎かにはできない。教材で与えられる文や文章の型は、書くことに応用される大切なひな形にはかならないからである。

説明的文章といえ、接続詞も含めた論理的構成、接続関係などを指導するのに都合のよい教材と思われがちだが、実際に「接続詞をもつ文」はそれほど多くはない。発達段階からみて、2年生の教材文は、「ビーバーの大工事」にみられる通り、敵に襲われない安全な巣を作るまでの一連の行動描写に主軸をおいたり、「どうぶつ園のじゅうい」のように獣医の一日を、また「さけが大きくなるまで」「ほたるの一生」のように動植物の成長や生涯を時系列に沿ってたどるような展開が多い。学習のめあてにも「じゅんじょに気をつけて読みとりましょう」と示されるごとく時間的な順序・自明な順序にしたがって大体を読みとることに主眼をおくつくりになっているため、低学年向け説明文では、接続詞による論理的解釈は必要としないのである。

なお、「ノダ文」と称したものには、文章の冒頭で「ほたるは、なんのために光り、どのように一生をすごすのでしょうか。」(ほたるの一生)のように問いかけ形式で学習者の興味関心を引きつつ問題提起するもののほかに、「とおいみなみの国でふゆをすごし、あたたかくなった日本にかえてきたのです。」(つばめのすだち)のように、直前に述べた文「はるになり、わたしのいえのちかくに、つばめが、やってきました。」との関連付けにおいて、書き手にとって既知の事情を読み手に対する説明として与える場合などに用いられる。特に前者の用法は低学年教材ほど多いことが想定され、「ノダ文」の使用が冒頭と文章末の2か所しかない「さけが大きくなるまで」では、冒頭における「あの七十センチメートルほどもある魚は、どこで生まれ、どのようにして大きくなったのでしょうか。」という問題提起に呼応する形で、結末部分で「そして、大きくなって、

たまごをうむ時が近づくと、北の海から自分が生まれたもとの川へ帰ってくるのです。」と結ぶことにより、教材文全体に緊密な統一感をもたらしている。こうした述べ方に対する気付きは、読むことの学習において見落としはならない指標であるが、一方で、文中の説明で「ノダ文」を使いすぎるとは、前述の効果を薄めることにもなりかねない。また、問題提起の「ノダ文」には、必然的な事情や状況の説明を行なう「～わけだ(です)」, また「なぜ、こんなことをするのでしょうか。」に対して「それは、せいを高くするほうが、わた毛に風がよくあたって、たねをとおくまでとばすことができるからです。」とあるように理由を説明する「～からだ(です)」などが呼応することがあり、これも読み取りの指標となるような大事な働きをしている。

一般に教材研究を行なう際に作成される文章構造図は、構造や形態の面からみれば、形式段落と意味段落のありよう、表現や意味の面からみれば、「時」「所」をあらわすことばに着目しながら、「順序」や「様子」また授業のめあてと関連するキーワード、比喩などの印象的表現などを拾っていくことになるが、展開のありようにも着目した述べ方の問題が正面から取り上げられることはあまりないように見受けられる。現実問題として、教材といえども文章構成をきれいに類型化できるようにつくりになっているのかという問題がある。文章の指導や評価の難しさが、古くて新しい問題としてなお語られ続ける所以である。

なお、前稿でも触れるところのあった、大まかな叙述にもとづき、順序に気を付けながら大体を読むはずの教材文に「数詞」の使用率が高いものもある。「ビーバーの大工事」の「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、ドシーンと地ひびきを立ててたおれます。」は、5年生で学習する円周の概念であり、2年生の児童に「木の直径」は計算できないが、かなり大きな木を手際よく切り倒していくさまを具体的な数字を用いて印象深く語る一種のレトリックとして期待されているのだろうか。また、「さけが大きくなるまで」では、さけの成長の過程が、体長や期間をあらわす具体的な数字とともに示されている。もちろんこれは読み取りの際の重要な拠りどころになるものであるが、ふつう子ども向けの文章では、量的な把握をさせる際に、具体的な数字を用いるよりはオノマトベなど副詞で感性的かつ印象的にとらえさせることの多いことを

考え合わせると、あえて数的表現を多用する背景には、ものごとを正確に把握させるための拠りどころとするような学習の意図があるのかもしれない。また、発達段階の低い児童に向けた文章は、詳述を避けるのは当然としても、文脈から類推させることも難しいため、記述はつとめて具体的になされる傾向がある。数的表現の使用はそうした事情とも関連させたくて、なお算数や生活科など他教科とのかかわりも考慮しながら検討してみたい。

### 3. 構成・展開面からみた説明文教材の特色

本節では、構成・展開の観点から教材文の特色を概観する。

前節でも多少触れたが、第2学年の説明文教材は時系列に沿った教材が多く見られる。これは現行学習指導要領の第1学年及び第2学年の「C読むこと」の目標である「書かれている事柄の順序や場面の様子に気付くことと対応するものであり、その意味では当然のことといえるかもしれない。

しかしながら、一口に順序に沿うといっても、その述べ方は文章の性質に応じて様々な下位分類されるものである。ここではその分類から、特に「低学年向け」とされる説明文教材の構成と展開にどのような特色があるのかを探るために、先に挙げた本稿で取り扱う12の教材文を分析する。

まず、「たんぽぽ」では、最初にタンポポの根の長さに着目して丈夫さが語られた後、春の晴れた日に花が咲くことを足掛かりに、綿毛を飛ばして仲間を増やしていくまでが述べられる。植物が花をつけ、それが枯れて実を作り、子孫を残すという流れは時系列的な事象であり、この教材では実際にその流れに沿って文章が展開されている。また、季節単位の大きな時間の流れだけでなく、一日の中でのタンポポの花の変化のような小さな時間の流れも時系列順に挿入されており、二つの時間の感覚を用いて展開する文章になっている。

「ビーバーの大工事」では、ドキュメンタリー的な語り口調で場所の説明がされた後、木の幹をかじって倒そうとするビーバーの様子が描写される。そして、木を倒した後のビーバーの行動を追い、ダムを作り上げ、川の流れをせき止めてできた湖の中心に巣を作るまでの大工事の手順が示されていく。工事の手順が順序よ

く示されていくという流れは、それ自体が時系列的性質を保有するものかもしれないが、木を切り出してからダムを組み上げ、巣を作るまでの時間が明言されておらず、題材の中心となっているビーバー自身が変化するわけではないという点で、「たんぽぽ」の時系列的な構成と展開とは性質を異にするものであるといえる。

「虫は道具をもっている」は、「いったい、だれが空けたのでしょうか。」「いったい、どんなことをするのでしょうか。」といった問い掛けの文に対し、その答えとなる様々な虫たちの体のつくりや特徴が述べられる。また、結論の直前の段落でも問い掛けの文が用いられ、それまでに見てきた虫たちの例を受け止めて疑問を一本化し、結論へスムーズに入ることができるような展開の工夫がある。時系列的な性質はほとんど見られず、取り上げられている虫たちについて、その特徴を区別しながら読むことと、人間との対比を考えていくことをねらいとしており、「たんぽぽ」や「ビーバーの大工事」とはまったく違った文章の性質を有するものである。

「たんぽぽのちえ」は、同じ題材を取り上げている「たんぽぽ」と比べると、タンポポを擬人的に表現する箇所が多く、動的な印象を受ける。また、「けれども」という逆接の接続詞が第3段落の頭に用いられており、接続の前後で何が対応しているのかを読み取っていかねばならず、論理構造としては多少高度となる。前節において、低学年向け説明文では接続詞による論理的解釈は必要としない旨を述べたが、この教材はその意味で特殊なものといえるだろう。しかし、全体の構成としては「たんぽぽ」と同様であり、タンポポの花の造りや実ができるまでの変化を、季節ごとの変化や一日の変化などに着目して時系列的に述べるといふ展開は変わらない。

「どうぶつ園のじゅうい」では、「わたしは、どうぶつ園ではたらいっているじゅういです。(中略)ある日のわたしのしごとのことを書いてみましょう。」という導入に続き、「朝、わたしのしごとは、どうぶつ園の中を見回ることからはじまります。」として、動物園の獣医の仕事の内容が述べられていく展開になっている。明らかに時系列を意識したものであることが分かるが、「たんぽぽ」のような、大きな時間の流れと小さな時間の流れを合わせた文章ではなく、あくまである一日の流れを書いているという点で、時系列をとらえやすい文章であるといえよう。また、一日の中での様々な動

物との関わり方を述べるという点では「虫は道具をもっている」のように区別して内容が書かれる性質のある文章でもある。この動物ごとの関わり合いが、朝の見回りからイノシシの妊娠検査、ニホンザルへの投薬、ペンギンの誤飲物の除去へと、徐々にその動物の生命への関わりが大きく、負担も大きな仕事へと順序立てられて述べられることで、「これで、ようやくながい一日がおわります。」という最後の一文を際立たせるものになっているといえよう。

「おにごっこ」は、子どもたちにとって最も身近な遊びの一つであるおにごっこについて、「おにごっこには、さまざまなあそび方があります。」として、子どもたちに既知と未知とを意識させながら展開していくという特徴がある。時系列を表わす語句や表現は見られず、様々な鬼ごっこの遊び方が示されていく構成になっており、展開の形式としては、「虫は道具をもっている」に近いものといえる。また、「たんぽぽのちえ」と同様、「ところが」という逆接の接続詞が用いられており、文章の論理構造としては高度である。しかしながら、誰でも体験したことのある遊びを題材にした文章であるため、子どもたちは実感をともなって読み進めていくことができ、内容の把握や補完を行いやすい教材である。

「すみれとあり」は、一見関連がないように見える二つの事柄について、主にスマイレに着眼して関わり合いを述べている。「すみれは、花をさかせたあと、みをつけます。(中略)よく晴れた日に、みは、三つにさけてひらきます。」という、時系列を示す表現は見られるが、子孫を残すための種の付け方の工夫やアリとの関わり方などに主眼が置かれており、仲間を増やすまでの方法や手順を示す文章として、「ビーバーの大工事」と性質の近いものであるといえる。

「さけが大きくなるまで」では、「時や場所をあらわす言葉に気をつけて読」むというめあてのとおり、時間の流れや場所の変化を示す語句や表現が随所に見られる。秋にサケが遡上して卵を産み、冬に卵が孵化して稚魚が生まれ、春頃から稚魚が川を下り、海で生き残ったものは三年から四年でまた川に戻ってくるという季節単位、年単位の流れが順序立てて表現されている。また、導入では「あの七十センチメートルほどもある魚は、どこで生まれ、どのようにして大きくなったのでしょうか。」として、最終的な大きさを示しながら問い掛けることで、稚魚が孵化してからの成長の過程

を読者に印象付けるという工夫がある。大きさの変化も、具体的な数字を用いることで明確化し、サケが成長していく様子を思い描きやすい構成になっている。

「ほたるの一生」では、導入部分の「ほたるは、なんのために光り、どのように一生をすごすのでしょうか。」という一文を足掛かりとし、ホタルが生まれてから成虫になっていく過程を時系列的に示している。他の時系列的な教材文と比較すると、時間を表わす語句や表現が多いことに気付く。「夏の夜」「つぎの年の四月のおわりごろ」「一か月後」「五週間後」「三日後」など、年、季節、月、週間、日といった様々な時間が示されており、ホタルの幼虫が成長していく過程を詳しく知ることのできる構成となっている。

「あいさつのみぶりとことば」は、我々がふだん何気なく行っている挨拶の身振りや言葉がどのような意味をもつのかを、様々な国や地域の身振りや言葉と比較しながら述べている。ここでは、異なるもの同士を比較し、そこから共通する内容を一般化して汲み取っていくという、論理構造的に非常に高度な手法が採られている。また、最後が「明るく、『おはよう。』と言っておじぎをしたら、いったいどんなあいさつがかえってくるでしょう」という問い掛けの一文で締めくくられることで、読者にさらなる思考の発展を促す構成になっており、2年生向けの教材としてはかなりハイレベルな文章であるといえよう。

「つばめのすだち」は、春にやってきたつがいのツバメが巣を作り、卵を産んで雛を孵し、その雛が成長して巣立っていくまでの過程を述べている文章である。大きな特徴としては、ツバメの行動を述べるにあたって、書き手自身の視線を交えながら描写していることが挙げられる。「はるになり、わたしのいえのちかくに、つばめが、やってきました。」「わたしは、心の中で、『がんばれ。』と、ひなたちをおうえんしながら見ていました。」という文により、読者は書き手と視線を共有することができ、あたかもツバメが目の前で生活しているかのような光景を想起することができるのである。これにより、「二しゅうかんものあいだ、ひるもよるも」「なつがおわりにちかづくころ」といった時系列を表わす語句や表現を、読者はよりリアリティを感じながら読み進めていくことができるようになっている。

「たねのたび」では、種をより遠くに届けるための草花の工夫を、3つの例を挙げながら示している。実を

結び、種を作るという内容が書かれる以上、時系列的要素は内包する文章ではあるが、具体的に時系列を表わす語句や表現は見られない。それよりも、それぞれの実や種の特徴を区別しながらも、結論として工夫点を一般化して述べることに主眼が置かれており、「虫は道具をもっている」や「あいさつのみぶりとことば」と同様の構成になっていると見てよいだろう。

ここまで12編の2年生向け説明文教材を見てきたが、その構成と展開に着目してまとめれば、【表4】のように大別されよう。

本節の最初にも触れたが、「書かれている事柄の順序や場面の様子に気付く」という目標があるため、文章の題材として取り上げる事物の行動や変化を順序立てて書き表わす「時系列式」の文章が多いということは当然のことであろう。順序どおりに書き表わしていくことは文章を組み立てる際の原則であり、様々な時間を表わす語句や表現を意識しながら、内容の移り変わりを読み取っていくことは、低学年の児童にとって文章の読解や作文の原則を学ぶことに他ならない。特に「時系列式」は、題材として取り上げられる事柄自体が変化したり、時間を表わす語句や表現が具体の数字をとめないながら用いられたりするものであり、児童が事柄の推移を意識しやすいものになっている。

題材として取り上げられる事物の行動や他の事物との関係から「方法・手順式」という形式も設定したが、何らかの方法や手順を示す際にも順序を正確に表わすことは重要な事項であるので、時系列的要素が大いに関連していることは疑いようがない。ただし、時間の経過を明確に表わす語句や表現が無い、もしくは少ないという点で「時系列式」とは異なる。また、題材として取り上げられる事柄が、他の事物に作用して変化をもたらすこと、あるいは他の事物と相互に関連し合うことにより、結論として述べられる内容に迫っていくという形式であるため、「時系列式」の文章と比べると読み取りの難易度は上がるといえる。

「類型式」は、他の二つの形式と比べるとその性質は大きく異なる。ある題材を取り巻く様々な例について、違いを区別しながら読み、そこから分かることを統合して結論と結び付けて考えるということは、文章の構造としても読解のレベルとしても高度である。もちろん、学年が上がれば類型化や対比の手法を用いた教材は増え、結論の抽象度もより上がるであろうが、2年生に向けた教材としてもこのような形式の文章が一定数掲載されているということを授業者はしっかりと把握しておく必要がある。読解の指導は内容を読み取らせるだけでなく、教材文の構成や展開を手本として文章構成の基本を学んだり、目的に応じた書き方の意識を涵養したりしていくものでもある。授業者が文章ごとの構成や展開の違いを意識せずに、内容にのみ重きをおき、常に定まった型の授業を行えば、子どもたちに文章の性質の違いを意識した読解や作文の意識が芽生えるはずはなく、形骸化した授業が繰り返されていくことにもっと注意が払われてよい。

#### 4. 課題

樺島らの提唱する統計的手法は、文章を支えるさまざまな要素に対してバランスよく目配りしているとは言いながら、その数値の違いは、私たちがいわばアナログ的に読み取る際に感覚的に受け止めている特徴と符合するものであるのかとの疑念も持たれよう。しかし、先述の通り、「MVR・名詞(%) 相関図」は、活用の仕方次第では、文体的特性の客観的把握が可能であることを端的に示している。

その一方で、子どもたちの発達が目覚ましく、同じ学年の説明文教材でも、年度の初めと終わりとは、文章の難易度に大きな差があることも事実である。発達の目覚ましい低学年にあっては、その差は見過ごせないものとなる。しかし、今回の分析では、そうした視点まで取り込むことはできなかった。また、入門期を経て、中学年、そして高学年で学習する説明的文

【表4】教材文の分類

構成と展開の形式	教材文
時系列式	「たんぼしま」「たんぼほのちえ」「どうぶつ園のじゅうい」「さけが大きくなるまで」「はたるの一生」「つばめのすだち」
方法・手順式	「ビーバーの大工事」「すみれとあり」
類型式	「虫は道具をもっている」「おにごっこ」「あいさつのみぶりとことば」「たねのたび」

章には、構造・表現のみならず、構成や展開の面においてどのような特性があるのか、ひいては児童読み物・小学生向け新聞ではどうかなどについても、いずれ稿を改めて報告していきたい。

## 文献

- 市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版  
土部弘（1962）「文章の展開形態——〈文脈〉と〈構成〉——」  
（『国語学』51、国語学会）  
樺島忠夫・寿岳章子（1965）『文体の科学』綜芸社  
時枝誠記（1960）『文章研究序説』山田書院  
永野賢（1986）『文章論総説』朝倉書店  
林四郎（1998）『文章論の基礎問題』三省堂  
村上征勝（1994）『真贋の科学—計量文献学入門』朝倉書店  
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

（平成26年9月30日受理）