

# 小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究(4)

\* 遠藤 仁・\*\* 大谷 航

Fundamental study about the style of editorial in an elementary school (4)

ENDO Hitoshi and OTANI Wataru

## 要 旨

本稿は、小学校国語科説明文教材の構造とその指標となる表現について考察を深め、言語形成期にある児童に読むことの学習を通して文章の構成と展開をいかにとらえさせ、書くことに応用させていくか、今後の授業実践にもとづく検証に備え、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** : 国語科教材

説明文

はじめ なか おわり

序論 本論 結論

「問い」と「答え」

推敲

## 0. はじめに

植山(2016)は、説明という営みは「説明する側と受ける側の両者のコミュニケーションが成り立つことによって成立する」ものであり、その「明快性を担保する重要な条件」として「首尾一貫性」と「結束性」をあげている。筆者らはこれまで説明文教材の構造と表現に着目しつつその特性を明らかにすべく分析を進めてきたが、小学校中学年段階においても、その方法次第では文章の構造と表現に着目させながら読み取らせる学習も十分に可能であることを報告した。すなわち「はじめ」「なか」「おわり」の意識化、「問い」と「答え」の「問い」には推量や問いかけ表現、「答え」には「このように(つまり)……のです(というわけです)」など、呼応する語句をともしつづ書き手はノダ文に

よって既知の情報を未知の読み手に対して印象深く伝えようとする工夫がなされているなどの特徴がみられること、それはまた読み取りの指標として援用できることなども改めて確認することができた。

そうした分析を踏まえ、本稿では植山の指摘する説明文を成立させる条件にも配慮しながら、説明文教材そのものの構造とその指標となる表現について改めて検討を加え、今後の実践の足掛かりを得ようとするものである。

## 1. 「文章」というとらえどころのないもの

文章の展開、そして構造や類型をいかに考えればよいのか。文章表現の型は、もちろん読むことを通じて学習するのが効率的であり、書き手が自身の言いたい

---

\* 初等教育教員養成課程子ども文化コース

\*\* 白石市立白川小学校

ことを論理的かつ説得性をもたせて記述するために、どのような材料を選択し、選択された材料はどのように整理・配列されて論理展開すなわちアウトラインが構成され、主題に統括されていくのか、構造面から材料と構成との有機的関連性が丁寧に把握されることにより、型に対する理解が深まり、書くことへの応用にもつながっていく。換言するなら、ふつう複数の文が集まって小主題に貫かれつつ段落を構成し、さらに複数の段落は、相互の論理的関係性をもちながら意味段落という中間形態を派生しつつ文章という統一体を構成し、一つの主題に統括されていくことを内容理解のプロセスをたどりつつ、表現のよさへの気付きも大切にしながら順を追って丁寧にたどることにより、はじめて読むことの学習を通じたアウトラインへの理解と文章の型の把握、そして主旨・主題への深い理解がなされるのである。子どもの言語発達にとって生活語も含む音声言語が第一義的なものであれば、文字言語、とりわけ「読むこと」の学習を通じた文章の構造と表現に関わる学習は、文字言語としての特性、すなわちすぐれて形式的かつ規範的な型のありようを繰り返し学ぶことにより、はじめて得られるようになる。基本的な型の模倣から学習は始まるといってよいだろう。

そもそも文章は、表現すべき素材が分解され、読み手の状況や文章の目的に照らしながら時系列に沿って、あたかも録音テープに記録するような形で配列されていく。三次元的広がりをもつ風景や人物も、パーツに分解され、書き手によって意図された順番にしたがって配列されていく。その書き手による意図が素材の配列、アウトラインの流れであり、受け手は書き手の逆順で脳裏に文章世界をイメージ的に再構成することになる。次は芥川龍之介「手巾」の一節であるが、人物をパーツに分解し、描写を重ねていく見事な人物描写がなされている。なお、引用に際し、ルビを省き、現代表記に改めたことをお断りしておく。

客は、先生の判別を超越した、上品な鉄御納戸の単衣を着て、それを黒の絹の羽織が、胸だけ細く剰した所に、帯止めの翡翠を、涼しい菱の形にうき上らせている。髪が、丸髷に結ってある事は、こういう些事に無頓着な先生にも、すぐわかった。日本人に特有な、丸顔の、琥珀色の皮膚をした、賢母らしい婦人である。

芥川は、単純に人物全体に光を当てているのではな

い。まずは、「上品な鉄御納戸の単衣」と全身にスポットライトを当て、それを「黒の絹の羽織が」と上半身に絞ってみせる。さらに、「胸だけ細く剰した所に」とスポットライトは胸元に絞られ、「帯止めの翡翠を、涼しい菱の形にうき上らせている」と胸元の一点に光は絞られるのである。以下も同様に「髪、丸髷」「丸顔」「琥珀色の皮膚」とスポットライトが絞られていき、「賢母らしい婦人」という全体的なイメージをあらわす句を末尾に配置し、それまで重層的に積み上げてきた叙述を束ねているのである。作家は全体の印象やイメージをぼんやりと「面」として描写するのではなく、「点」としての描写を積み上げることにより、人物や風景をより印象深く読者に伝えようとしているのだと考えられる。それは受け手によって、いかに妥当かつ明晰、そして効果的であるのかといった知的評価尺度のみならず、「軽快」「重い」「柔らかい」「固い」「荒々しい」など情的な評価尺度によっても評価されることになる。人によって好む作家や文章が異なるのは、その思想や内容、またそれらを把握する独特の感性の違いなどによるばかりでなく、文章展開も含めた表現のありようにもよるのであろう。よい文章とはなにか、語学的には、そして説明的論説的な文章であるのなら、まづもって明晰さが要件となるが、そう単純に片付く問題ではない。文学的文章により顕著にみられる傾向であるにせよ、必ずしも明晰とはいえないが、複雑な余韻を生むところがよいとの評価ももちろんありうる。また、文章は上述のような線条性に加えて積層性もあわせもちながら展開するため、構造的側面から類型化することも必ずしもたやすいことではない。

## 2. 説明文教材はどのような構造をとっているのか

さて、小学校説明文教材の文章構成はどのようなになっているのか、以下では東京書籍「新しい国語」の2年、4年、6年の説明文教材を手掛かりに、その構造と表現を概観してみたい。

東京書籍2年上「たんぽぽ（ひらやまかずこ）」では、「はじめ」においてたんぽぽは長く立派な根をもっているがゆえに丈夫であるとの話材提示がなされる。それは体験にもとづく事例紹介に根差しているため、「たんぽぽは、じょうぶな草です。」なぜなら「ねが生

きていて、新しいはをつくり出すのです」とノダ文により、書き手にとって既知の情報を未知の学習者に教えるような語り口で文章は書き起こされる。これをうけ、時系列に沿って花の生態を述べた後に「花をよく見てみましょう。」と学習者に呼びかけ、さらに「一つの花のように見えるのは、小さな花のあつまりなのです。」と、実は花の集合体であるとの構造面の特色をノダ文を介して説くのが「なか」のひとつ目の説明で、引き続きたんぽぽの一生を「み」ができた後の「くき」「わたげ」の機能と「たね」が運ばれて「め」を出し、そこに「ね」をはって再び命を育むことがふたつ目の説明として述べられる。子ども向け文章では、興味・関心を喚起する意味で、問いかけや呼びかけ表現を多用するが、そうした手法を取り入れた後、マス調の肯定形で淡々と事実を積み上げる描写をとっている。一日の時間を追いつつ花の仕組みを述べ、成長を追いつつ仲間の増やし方に触れるなど、時系列に沿った展開をとっている。「おわり」は「このようにして、たんぽぽは、いろいろなところに生え、なかまをふやしていくのです。」という呼応表現で締められる。「デス・マス調」は、聞き手意識に裏打ちされた丁寧な語り口であることも補足しておく。

東京書籍2年下「あなのやくわり（にいだゆみこ）」では、やはり冒頭の段落に「あなたは、何のためにあいているのでしょうか。」と問いかけをともしつつ「あなのやくわりを考えてみましょう。」と勧奨表現を続けることによって課題意識を喚起する「はじめ」とし、「なか」では「五十円玉」「プラグ」に穴のある事実と穴の利点がノダ文で明示されている。さらに「うえ木ばち」「しょうゆさし」を例に、穴があいている事実と穴の役割を述べたうえで、穴が必要な理由と穴のないことによって生じるデメリットにノダ文で言及することにより、その必要性を際立たせる効果をえている。「おわり」は「このように」で書き起こし、「～てみましょう。」との勧奨表現により主体的に類例を探すことを促して文章を閉じている。

東京書籍4年上「ヤドカリとイソギンチャク（武田正倫）」では、冒頭の段落で素材を提示・紹介し、「なぜ、ヤドカリは、いくつものイソギンチャクを貝がらにつけているのでしょうか。」との「問い」の段落をうけ、「まず」「次に」とヤドカリがイソギンチャクを付けている理由が実験による検証とともに叙述される。

それは「実は、イソギンチャクのしょく手は、何かがふれるとはりがとび出す仕組みになっています。そのはりで、魚やエビをしびれさせて、えさにするのです。」「それで、ヤドカリは、イソギンチャクを自分の貝がらにつけることで、敵から身を守ることができるのです。」とノダ文で「問い」に対する「答え」が畳みかけるように叙述されている。さらに「では、ヤドカリは、石についたイソギンチャクを、どうやって自分の貝がらにうつすのでしょうか。ヤドカリが、イソギンチャクのはりでさされることはないのでしょうか。」とノダ文を含む問いかけ表現を重ねて二つ目の「問い」を設定したうえで、ヤドカリがイソギンチャクを自分の貝がらに移す様子を叙述しこれを「答え」とする。そして「では、イソギンチャクは、やどかりの貝がらにつくことで、何か利益があるのでしょうか。」と三つめの問いを立て、「ですから、～。しかし、～その結果、～。また～のです。」と接続詞等による論理的展開を経てノダ文で「答え」が導かれている。最終段落は、ヤドカリとイソギンチャクとの共生関係がノダ文で締めくくられ、全体を統括する。「なか」に三つの「問い」と「答え」をもち、連鎖的に課題解決していこうとする典型的な「はじめ なか おわり」の構造と言えよう。

東京書籍4年下「くらしの中の和と洋」では、冒頭二段落目で「～てみましょう。」といった勧奨表現を用いることで「はじめ」としての導入・問題提起とし、「なか」の冒頭では和室と洋室の相違点を指摘した後に、「まず、それぞれの部屋の中ですぐすときのことを考えてみましょう。」とやはり勧奨表現で過ごし方について考えることを促し、和室での過ごし方と洋室での過ごし方は「それに対して」で対置される。さらに「和室、洋室での過ごし方には、それぞれどんな良さがあるのでしょうか。」とノダ文によってそれぞれの利点について考察することを促し、「答え」が提示される。「次に、部屋の使い方という点から、それぞれにどんな良さがあるか考えてみましょう。」と勧奨表現によって部屋の用途という観点からの考察を促し、洋室が置かれる家具に応じて使い分けられるものであることを述べた後に「例えば～のです。」とノダ文を含む具体例を提示しながら畳みかけるように「答え」が提示され、「これに対して～」を介して和室の汎用性が説かれる。「なか」に和洋の対比構造を含む列挙型の構造といえる。末尾の二段落は「おわり」として機能し「このよ

うに見てくると、和室と洋室には、それぞれ良さが分かることが分かります。私たちは、その両方の良さを取り入れてくらししているのです。」と二文目のノダ文は双方に良さがあること、そのいずれもが私たちの便利で快適な暮らしを支えていることを積みかけるように述べたうえで、最終段落の「ここでは、日本の「住」について取り上げましたが、「衣」や「食」についても、くらしの中で「和」と「洋」それぞれの良さがどのように生かされているか、考えることができるでしょう。」と勸奨表現を用いて発展的な思考・学習を促すような締めくくりとなっている。この文章も「なか」に和室と洋室との違いを叙述する段落に束ねられる形で過ごし方と使い方の観点から和洋それぞれの利点が述べられる構造をもちながら、「はじめ なか おわり」の完結性を備えた文章構造となっている。

東京書籍6年「イースター島にはなぜ森林がないのか(鷲谷いづみ)」では、冒頭二段落の「はじめ」でイースター島の概要が示された後、過去と現在を対比する形で問題が提示され、「なか」の冒頭で「イースター島の森林は、なぜ、どのようにして失われてしまったのだろうか。」と問題提起される。さらにイースター島をめぐる史的経過を述べ、森林を破壊するに至った二つの原因のうち、ひとつ目の人間にかかわる理由を「イースター島から森林が失われた大きな原因は、この島に上陸して生活を始めた人々が、様々な目的で森林を切り開いたことである。」と総論的に述べた後に、「まず」と開墾の必要性を掲げ、「次いで」で丸木船の材料とされ、「その木を切りたおして作った丸木船をこいで、島の漁師たちは、サメなどの大きな魚をとらえていたのである。」と理由をノダ文で説得性をもたせつつ提示する。「さらに」としてモアイ像に言及し、「重さが何トンもある巨大な像を運んでゆくのに、森林から切り出された木が利用されたのである。」とノダ文で理由が示される。さらにふたつ目のラットがもたらした理由は「人間とともに島に上陸し、野生化したラットが、ヤシの木の再生をさまたげたいのだ。」と推測ながら確度の高い情報としてノダ文によって説得的に語られる。ここまでの「なか」の部分は、「このようにして、三万年もの間自然に保たれてきたヤシ類の森林は、ばっさいという人間による直接の森林破壊と、人間が持ちこんだ外来動物であるラットがもたらした生態系へのえいきょうによって、ポリネシア人

たちの上陸後、わずか千二百年ほどで、ほぼ完ぺきに破壊されてしまったのである。」の一文一段落において締めくくられる。通常、段落という単位は、複数の文からなるが、一文でありながら「文」より一段階高い「段落」という言語単位を構成する以上、この一文のもつ意味は極めて重いということになる。続いて歴史的経過、すなわちヨーロッパ人が初めてイースター島を訪れた際の状況として「木は切りつくされて森林はなく、その結果、むき出しとなった地表の土が雨や風に流され、畑はやせ細っていたのである。」「漁に必要な丸木船を作る材木がなくなってしまったため、かつてのように、魚や海鳥をとることもできなくなっていたのである。」と説得的な表現で、森林破壊がそこに暮らす人々にもたらした影響に言及して「なか」は閉じられる。問題提起、そして前提としてイースター島の概要を述べた後に二つの森林破壊の原因を論じてまとめに至るという、時系列をも踏まえた因果関係にもとづく課題解決型の構造をとる。「おわり」は、「高度な技術や文明が、豊かな自然のめぐみに支えられて発達したのだとしたら、このイースター島の歴史から、わたしたちが教えられるのは次のようなことである。すなわち、ひとたび自然の利用方法を誤り、健全な生態系を傷つけてしまえば、同時に文化も人々の心もあれ果ててしまい、人々は悲惨できびしい運命をたどる、ということである。」と「すなわち」で換言しつつも「～ことである」との同一文末表現をもつ二文で積みかけるように強調効果をもたせ、さらに「祖先を敬うためにモアイ像を作った人々は、数世代後の子孫の悲惨な暮らしを想像することができなかったののだろうか。」さらに最終段落で「しかし、今後の人類の存続は、むしろ、子孫に深く思いをめぐらす文化を早急に築けるかどうかにかかっているのではないだろうか。」と問いかけ文を重ね、しかも二つ目の文は逆接の「しかし」をともないつつノダ文による問いかけを行なうことにより、より筆者の主張が明確となるような工夫がなされている。文章表現上における同形式の繰り返しは、文章にリズムをもたせるばかりでなく、強調効果もあわせもつ。その場合、全く同じ表現が繰り返されるのではなく、類義語・類義表現による繰り返しが多いことにも留意すべきだろう。

東京書籍6年「町の幸福論—コミュニティデザインを考える(山崎亮)」では、「はじめ」の冒頭で「『豊



かな未来』という言葉から、わたしたちはどのような町の姿や、人々の生活を思いえがくだろうか。」と問いかけた後、体言止めの二文で余韻を残しつつ強調し、筆者なりの考えで締められる。その後、「確かに、そのような新しい物や便利なサービスのおかげで、わたしたちのくらしは楽になっているのかもしれない。しかし一方で、町で生活する人と人とのつながりが少なくなっているのではないだろうか。次から次へと新しい物が消費者に提供されるけれども、人と人とのつながりがなくなっていく未来の町。そんな町で、人々は本当の豊かさを実感できるのだろうか。」と一般的な考えを示した後、そこからもたらされた筆者なりの問題意識を提起する。さらに体言止めの一文をはさみ、ノダ文による問いかけを重ねることにより筆者の問題意識を明確化しつつ、コミュニティデザインの必要性に言及されている。これは「なか」で具体的事例をめぐって「問い」と「答え」という構造をとりながら検証されていくので、仮説として位置付けるのが適当であろう。「なか」では、「では、そのようなコミュニティデザインでは、どんなことが重要になってくるのだろうか。」との問いかけ形式によって栃木県益子町と兵庫県三田市における二つの町作りの事例を紹介しつつ、コミュニティデザインにおいては地域の住民たちが主体的に町作りに取り組むことが重要であるとの問題提起がなされる。それをうけ、もうひとつ重要な要素として、コミュニティに対する未来のイメージをもつことをあげつつ、「なか」の最終段落では、一文一段落のかたちで「このように、地域の課題を解決するためのコミュニティデザインは、そこに住む人々が主体性を持って解決に取り組むとともに、夢を持ってそのコミュニティの未来のイメージをえがくことから始まる。」と「なか」の冒頭部分の「問い」に対する「答え」を提示するような形式で二つの重要な要素を手際よくまとめて見せる。「はじめ」で提示された筆者の考えを仮説として、それを問い返すことで二つの事例の検証を通じて改めて筆者の考えをとらえ直す仮説検証型の構造をとっている。「おわり」は、「もしあなたが豊かな町の未来をえがくとき、現実の延長線上に答えがないのであれば、自分で答えを作ってしまうもいい。自分が主体となって、どんな未来に生きてみたいのか、どんな生活なら豊かさを実感できるのか、あるいはどんな町なら人々がつながりを感じ、幸せにくらすこと

ができるのか。」と仮定に続き、並列的に疑問形式で選択の余地を明示した後に「わたしたち一人一人が、未来の町の姿をえがき、その姿に向かいながら主体的に町作りに取り組むとき、そこには本当の豊かな「町の幸福」が生み出されるにちがいない。」と筆者の強い判断を示すことにより文章は閉じられる。

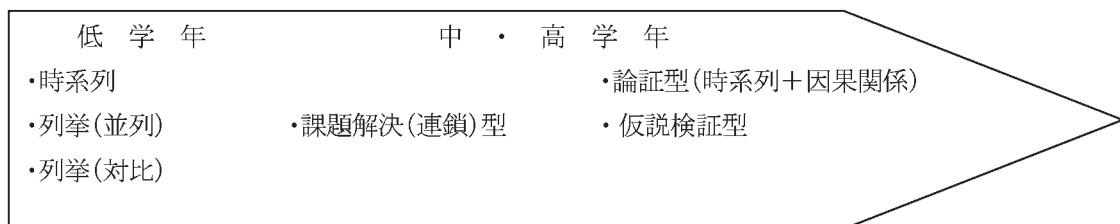
紙数の関係もあり六編の教材に言及するにとどまったが、以下で言及する教材も「はじめ なか おわり」の構造とみてよいだろう。「なか」の構造について補足すれば、「ふろしきは、どんなぬの(2年上)」の「まほうのぬの『ふろしき』」は、三つの特徴を並列的に列挙する構造をとり、「ビーバーの大工事(2年下)」は、木を切り倒してダムを作り、安全な巣を作るまでの一連の行動が時系列に沿って叙述される。「『ゆめロボット』を作る(4年下)」は、マッスルスーツ、アクティブ歩行器という二つの事例をめぐって機能や活用例、そして可能性にも触れるなど列挙の構造をとり、「プロフェッショナルたち(6年)」は、3名の事例を踏まえ、「おわり」としてプロフェッショナルとしての生き方を学んだ後、学習者自身の将来や夢に思いを馳せることも想定した仮想的な三段構造で、「なか」については列挙(並列)の構造をもつ。

余談になるが、「くらしの中の和と洋」では対比の手法がとられている。それぞれの素材の特色を浮き立たせる意味では魅力的な手法であるが、語彙、ことに意味の面において対義的な把握が必要となり、文章を読み解いたり、類似した例を探したりすることはさほどでなくとも、書くことにおいて対立する概念を立て、さらに二面から特色を探るような形式で文章の構成を行なおうとするなら困難な作業となるだろう。たとえば対義語には、「生」と「死」、「善」と「悪」、「表」と「裏」、「深い」と「浅い」、「新しい」と「古い」、「開ける」と「閉める」、「泣く」と「笑う」、「ほめる」と「罰する」など、子どもでも連想しやすい平易なものもあれば、類義や対義の概念には曖昧さがつきまとうのみならず、社会的な価値観を帯びる場合もあるので注意が必要である。「海」の反対は「陸」であり、「海のものとも山のものともつかない」との慣用句を証左に「山」も対義であると言い切れるかどうか、逆に「山」の反対は「谷」であって「川」ではいけないのかどうか、などについては、大人にとっても判断の難しい問題であることを付言しておきたい。

### 3. 文章の構造と指標となる表現

このように小学校説明文教材は、いずれも「はじめ なか おわり」の構造をもつとみてよい。「なか」については、次のような系統が想定される。すなわち、時系列に沿った叙述を基本としつつ、素材が並列的に列挙されるような文章の理解に始まり、同じく列挙ではあっても対比的に述べられるものは若干難度が上がるだろう。それを踏まえ、論理的かつ連続的に「問い」

と「答え」を繰り返すような連鎖型、いわば課題解決型の文章理解に及ぶが、これこそが説明文理解の中核であり、その学習成果を踏まえ、より抽象度の高い論証型や仮説検証型の文章理解に至るとというのが教材配列をも勘案した見通しである。ただし、これについてはサンプルを増やすことに加え、評論文や意見文、報告文、解説文等も視野に置きつつ、さらなる調査・検討を要する。



読み取りの指標となりうる表現は様々あるが、前節で調査対象とした説明文教材から抽出したものをかかげると、以下のようなものが想定される。

まず、「なぜ～」「どのように～」など「問いかけ」表現は、「～のだろうか」「～ののでしょうか」などの文末と呼応して、学習者に対して親しみをもたせ、興味・関心を引きつつ課題意識を明確化するような表現効果をもつだろう。子ども向け文章にとって、語りかけや問いかけは必須の要件で、読者に親しみをもたせる効果は大きい。関連して「デス・マス調」は、読み手(聞き手)意識のあらわれであり、読み手に対して親しみを込めて寄り添う語り口といえる。

「すなわち～」「その結果～」「このように～」は、それまで述べてきたことの「まとめ」としての意味をもつ。文末は「～のかもしれない」「～のではないだろうか」「～にちがいない」と確度の低いものからさまざまなバリエーションをもちながらも、筆者の判断が含まれているので注意すべき表現といえる。文末が「～のだ(のです)」「～ということだ(です)」と「ノダ文」で閉じられているのであれば、書き手にとって既知の情報をそれが未知である読み手に対して教え諭すような語り口となる。最初の文が「～だ」「～です」、二文目を「～のだ」「～のです」として畳みかけるように叙述して強調する効果を得ている例は、前節でも見てきた通りである。

類義表現や同じ形式の文の繰り返しも強調や念押しの効果をもつ。近いところで同じ語や表現を用いるとくどい印象を与えるため、類義的な語句や表現に置き換えられる場合も多いので、注意が必要である。

「一文一段落」は一文で通常なら複数の文が集まって構成するはずの段落を構成するのであるから、極めて重要な情報を含む重い文であることの指標となる。説明的文章ではまとめがなされたり、文学的文章では大きな場面の転換があったりする。

こうした問題は、すでに櫻本明美(1995)において「関係づける力」として系統化されている。152編の説明文教材から抽出された表現例は、読み取りの指標としても応用が可能であり、実に説得的である。この系統化されたモデルは、文章作成の際にアウトラインを構成するプロセスそのものにほかならず、とりわけ発達段階に応じて「なか」をいかに構成させるかを考えるうえで示唆に富む研究である。

ところで、一般に文章の構造は「起承転結」に代表され、文章を読み解く際のみならず、書く場合においてもよい文章の要件のひとつと考えられている。しかし、読むことと書くことが表裏一体のものであるなら、初等教育におけるスタンダードは、「はじめ なか おわり(序論・本論・結論)」でなければ効率的な指導は望めないということになる。自身の主張をより明確に伝達しようとするなら、結論を最初に置く頭

括型、あるいは最初と最後に置く双括型の文章であってもよいであろう。よく言われるように「起承転結」は漢詩のレトリックを文章構成に転用したものであって、学術論文で起承転結の構成をとることはまずないといってよい。文章を構造の面からみた時、実は「起承転結」は、巷間に言われるほど一般的なものとはいえず、むしろ櫻本の言う「関係づける力」に磨きをかけ、文章の趣旨や目的に沿っていかに論理的かつ明晰に「なか」を構成しうるか意を用いるべきであろう。起承転結が文章の理想形として盲信されてきた背景には、作文教育の責任が全くないとは言い切れない。

#### 4. おわりに

本稿で述べてきたことを簡単にまとめれば、次のようになろう。「読むこと」の学習において扱われる素材は、言語形成期の児童にとって大切な型すなわち規範であり、よりよいものが与えられなければならないこと。小学校説明文教材の構造は、「はじめ なか おわり（序論・本論・結論）」に尽きること。これを「書くこと」の学習に応用しようとするなら、アウトラインの構成にあたって「型」意識を明確にもたせることが肝要で、まずは基本形の習得に意を用い、個性の発揮は二の次であること。以上、検討してきた事柄を踏まえ、今後は実践的に指導の系統について検討を進めるが、現時点では以下のようなものを想定している。「なか」における関係づけは、櫻本のモデルが参考になるだろう。これは段落相互の有機的関連を理解させるうえで重要であり、トピックセンテンスを意識させたり、小見出しを付けさせたり、内容を箇条書きしたカードを並べ替えてみたりするなど、構造化に際しては十分な時間をかけて意識化させることが肝要である。文章を書けない児童には、なにも書くことがないわけではなく、どのように書けばよいかわからない児童も少なからずいるものと思われる。文章構成においては鉛筆を持つ前のアウトラインの構想が何よりも重要であり、構成メモやカードを活用して、何をどんな順番で記していくか整理することが成否を握る鍵となる。キーワードやトピックセンテンスをカード化して配列（文章構成）を決め、それに肉付けしていく形でふくらませるのがわかりやすく、鉛筆を握ってただ書き始めるのではなく、カードやメモから文章へとい

う流れを習慣付けなければ、書く力は向上しない。

また、「書くこと」の指導で手薄になりがちなものとして「推敲」がある。推敲する力は文章を構成する力そのものであり、これには構造・アウトラインの構成に関わる大きなものから、段落の問題、文や用字・用語の問題などレベルの異なる様々な問題がある。これを適切に指導することは、文章構成力を磨くことにつながるばかりでなく、発表やグループ学習を通じて、お互いによいところを見つけたり、どのようにしたらもっとよく伝わるかをアドバイスし合ったりすることは、広い意味での推敲となるばかりでなく相互評価による個性の発見にもつながろう。その際にも、読むことの学習で培った型意識を呼び覚ますように推敲の視点を与え、書き手とは逆順に一続きの文章から骨組みとなる構成メモを透かし見ることができるようになれば、しっかりした型意識を備えた書き手として評価できるのだろう。「説明する」という行為は、事実とそれにまつわる考え・意見等を「知識」として、当該知識について既知の書き手（話し手）が当該知識について未知の読み手（聞き手）に伝え・教えるという、まさに他者志向の営みであり、そこに読み手（聞き手）意識にまつわる文体や表現の問題がかかわる余地が生ずる。植山の指摘する「結束性」は、文章そのものの内包する説明力と関係し、読み手（聞き手）からすれば筋道や構造の明快性、説得力の問題として把握されることになるだろう。ここまで述べてきたことを学習者側の視点から【表1】の通り「構成・記述」の段階と「推敲」の段階とにわけて整理することとし、なお残された問題は今後の課題とする。

組み立てのしっかりした文章を書こう。		
はじめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 話題（素材）を紹介しよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 必要に応じて「問いかけ」の文を入れてみよう。</li> </ul>
な か	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5W1H「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」「なぜ」「どのように」をどんな順番に並べるのか考えてみよう。</li> <li>• 自分の「意見」や「考え」をまとめる時に「理由」や「例」が必要ないか考えてみよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 順番が決まったら、「はじめに、つぎに、それから」「まず、次に」などのことばを使って並べてみよう。</li> <li>• 「そして」「また」「ところで」「しかし」など、文と文、段落と段落をつなぐことばはうまく使えているか。</li> <li>• 「問い」と「答え」を入れるとわかりやすくないか考えてみよう。</li> </ul>
おわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>• その文章で読み手に伝えたかったことを簡単にまとめてみよう。</li> <li>• 感想や課題、読み手に対する誘いかけなどもまとめてみよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 「このように～」「すなわち～」「その結果～」など文章のまとめであることが分かるようなことばは必要ないか。</li> </ul>
すいこう（推敲）をしよう。		
推 敲	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 書き出しやまとめは工夫されているか。</li> <li>• 一つの文、一つの段落にたくさんのがらをつめこみすぎているか。</li> <li>• 文章の流れは自然でわかりやすいか。</li> <li>• 読みやすい文章になっているか、声に出して読んでみよう。一息で読めないような長い文があったら、二つの文に分けてみよう。読点「、」はきちんと使っているか。</li> <li>• だれに、どのような目的で、なにを伝えたい文章なのか、もう一度ふりかえてみよう。そのうえで、伝えたいことがわかりやすく書かれているか、読み手にうまく伝わるような書き方になっているか考えてみよう。</li> <li>• 書き手がもっとも書きたいことを一言で言い当てるような題名になっているか、もう一度考えてみよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 「なにが（だれが）～どうした」が整った文になっているか。</li> <li>• 「だ、である」「です、ます」など、文のおわりはそろっているか。</li> <li>• 「そして」や「また」を使いすぎているか。</li> <li>• 習った漢字は正しく使っているか。</li> </ul>
	構成・内容	表現

【表1】

## 文献

芥川龍之介（1995）「手巾」『芥川龍之介全集』第一巻

市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版

植山俊宏（2016）「『説明する』力を育てるために」『月刊国語教育研究』No.525、日本国語教育学会

遠藤仁・大谷航（2013）「小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究（1）」『宮城教育大学紀要』第48巻

遠藤仁・大谷航（2014）「小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究（2）」『宮城教育大学紀要』第49巻

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

櫻本明美（1995）『説明的表現の授業—考えて書く力を育てる』明治図書出版

時枝誠記（1950）『日本文法 口語篇』岩波書店

時枝誠記（1960）『文章研究序説』山田書院

永野賢（1959）『学校文法文章論』朝倉書店

永野賢（1986）『文章論総説』朝倉書店

土部弘（1962）「文章の展開形態—〈文脈〉と〈構成〉—」『国語学』51国語学会

林四郎（1959）「文章の構成」『言語生活』昭34・6 筑摩書房

林四郎（1987）『漢字・語彙・文章の研究へ』明治書院

林四郎（1998）『文章論の基礎問題』三省堂

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（1988）『文体と表現（現代語研究シリーズ5）』明治書院

森岡健二（1989）『文章構成法』東海大学出版会

（平成28年9月30日受理）