

テキストの二重構造に着目した説明的文章教材分析の観点

幾田 伸司・宮本 浩治・金子 萌・守田 庸一

1. 研究の背景と目的

説明的文章教材の筆者は、自分が伝えようとする知識を読者に理解させ、自身の認識を読者に納得させることを目指して、テキストを構成する。筆者は、素材の選択・配列、提示の仕方、言語表現などを操作することで、自分の「説明」や「意見」に対する読者の納得を生み出そうとするのである。その意味で、説明的文章は読者の説得を目的としたテキストであると言える。そして、説得のために用いられる言語使用のありようを、本稿ではレトリックと呼ぶこととする。レトリックは筆者が意図的・無意図的にしかけた工夫だけでなく、読者が叙述からテキストの結束性を紡ぎ出す契機となる言語使用のありよう一般も含んでいる。説明的文章の学習指導では、提示された内容を的確に理解することだけでなく、レトリックに気づき、その妥当性を判断する思考が求められるようになってきている。

ところで、説明的文章の構造化に際しては、「はじめ・中・おわり」の三分法モデルが採用され、「おわり」に結論があると捉えられる。このとき、結論部で示される筆者の「意見」が、「中」で展開される「説明」に対応しているとは限らない^(注1)。それゆえ、「説明」と「意見」の関係を捉え、「意見」を納得させるためにテキスト全体がいかにか構造化されているかを検討する必要がある。

そこで本稿では、説明的文章教材がどのように構造化されているかを「問い－答え－意見」の関係に着目して分析することを通して、読者の納得を生むレトリックを見つけるための観点を検討する。これは、筆者の論理展開や主張を読者が評価するために、テキストのどのような点に着目すべきかを見つける手続きを示すことでもある。

考察にあたって、説明的文章は、具体的な問いを通してテキスト全体に係る問いを解明し、問いの解明を通して筆者の意見を提示するという、複合的な二重構造を持つという仮説に立って提案されたQ-A-Cモデルを用いる。Q-A-Cモデルに即した教材分析を通して、筆者のレトリックを分析する際の観点を提示したい。

2. テキストの構造に着目する先行研究

説明的文章の学習指導研究では、テキストの構造に関わる考察が積み重ねられてきた。間

瀬茂夫は「説明的文章の読みの研究においては、文章の要約や、文章構造の把握など特定の理解方略指導の研究がいくつか見られる。(中略-引用者) こうした研究は、文章構造や論理構造の理解に関する理解方略を特定する研究の基礎となるであろう。」(間瀬、2013、pp.236-237)と述べる。本稿は、テキストの構造を対象とした分析と考察を行い、その結果を理解方略の指導に反映させることを意図している点において、説明的文章教材の構造について検討してきたこれまでの研究の延長線上に位置づけられるものである。

先行研究において、説明的文章の構造は「序論・本論・結論」(これを「はじめ・中・おわり」とも言う)の三分法モデルによる展開構造としてとらえられてきた。阿部(1999)には「その(説明的文章の-引用者注)『典型構造』とは、『前文・本文・後文』の三部構造である。『序論』『本論』『結論』という言い方をすることもできる。」(阿部、1999、p.27)とあり、吉川(2003)、光野(2005)などでも、「序論・本論・結論」という三分法モデルが説明的文章教材の基本的な構造あるいは構成として認識されている。

また、説明的文章の構造は、データ・理由づけ・主張といった論証構造としても把握されてきた。中村(1993)は具体的な教材を用いてその論証構造を説明しており、光野(2005)は「序論・本論・結論」の三分法モデルを批判的に検討し、「本論」を論証構造としてとらえることを提案している。加えて岩永(2000)においても、論証に着目して論理構造を捉えることが重要であると指摘されている。

ただし、「問い-答え」と「主張」とを総体的に捉えるQ-A-Cモデルのような分析と考察は、問い-答えの構造に着目した認知心理学の立場からの研究である岸(2004)などがあるにもかかわらず、ほとんど見られない。その理由としては、光野(2009)における「『序論』『結論』についてはそれぞれ『問いを紹介』したり結論を示したりするというように具体的にイメージできる」(光野、2009、p.75)といった記述に典型的に表れているように、三分法モデルが先行し、そこに記されている問いの質そのものに対する検討が十分ではなかったことが考えられる。

さらに本稿では、説明的文章の中でもとりわけ、筆者の主張が明示/暗示される論説・評論を研究の対象とする。自然科学的な説明的文章における問い-答えの構造については寺井(1987)が考察しているものの、論説・評論における問い-答えと主張との関係性については、先行研究において十分に検討されていない。青山(2016)は説明的文章における主張について、根拠との関係性に着眼して論じているが、本稿で問題とするのは、その根拠を表現する問い-答えの構造及びそれと主張との関係性である。

なお、説明的文章の学習指導研究においては、学習者に批判的に説明的文章を読ませることが繰り返し提案されてきた。そこでは教材の論理に着眼することの重要性が論じられているが、論説・評論における問い-答えと主張との関係性についての検討は不十分であり、具

体的でかつ汎用性のある教材研究が必要である。本稿の考察は、この要求に応じるものとしても位置づけられる。

3. Q-A-C モデル

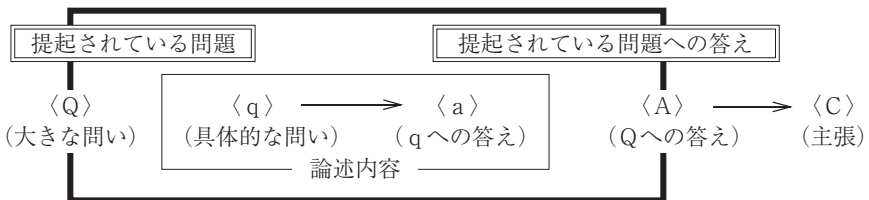
説明的文章が「書き手の意見や評価・価値判断を読み手に納得させるという目的」を持つことに注目する金子 (2014) は、説明的文章を「問い (Question)」に対する「答え (Answer)」と、その答えに基づく「意見 (Claim)」とによって構成されたテキストとして捉える「Q-A-C モデル」を提案している。金子は、説明的文章はテキスト内で最終的に提示される内容が読者に納得できるように構成されているとして、「問い-答え」によって構成される「説明」部が「主張」の論拠となる構造を、基本モデルとした^(注2)。

「説明」部について、Q-A-C モデルでは、テキスト全体で考えようとする大きな問い〈Q〉と〈Q〉に対応する答え〈A〉があると考える。〈Q〉は具体的な問い〈q〉に変換/分割され、〈q〉に対する具体的な答え〈a〉が示される。このとき、〈q-a〉は、〈Q-A〉を考えるための方策 (リサーチクエッションとその答え) として位置付けられる。そして、〈a〉から導かれる〈A〉をもとにして筆者の意見・主張〈C〉が提示されるのである。これらを図示したものが、【図1】である。

ただし、テキストの中にこれらの要素が常に明示的に書かれているわけではない。たとえば、〈q〉は疑問文でないこともあるし、記述されていないこともある。しかし、「説明」部の論述内容が〈a〉であると捉えれば、そこから逆算して問い〈q〉を指定することは可能である。同様に、他の要素が記述されていない場合も、叙述をもとに補填することができる。

「説明」部では〈q1-a1〉〈q2-a2〉のように「問い-答え」の応答が複数になることもあるし、明示された〈q1〉以外の隠れた〈q2〉が〈a〉から逆算して補われる場合もある。このように、説明的文章の論述内容は何らかの「問い」のもとに書かれた「答え」であると捉えることで、〈Q-A〉と〈q-a〉の間の論理展開を把握することができる。また、〈q-a〉の応答関係を問い

【図1 Q-A-C モデル】



(金子 (2014)、p.127)

直し、明示的な〈q〉が妥当な問いであるかを吟味することもできる。

具体的な説明内容である〈q-a〉を包括する〈Q-A〉についても、明示されないことがある。この場合、複数の〈q-a〉を通して何が説明されているかを考えることで〈Q-A〉が補填される。このときは、〈q-a〉部の説明が、大きな問い〈Q〉を解決するための手段であると考え、〈q-a〉を通して筆者が何を伝えようとしたのかという筆者の意図を推論することになる。また、〈A〉が記述されず〈a → C〉という記述になっている場合には筆者の主張に飛躍があるように見えやすいが、読者が〈A〉を補うことで、説明と筆者の主張〈C〉との関係や、主張の妥当性が検討しやすくなる。

このように、「問い－答え－主張」を基本構造とする Q-A-C モデルに基づいて説明的文章の記述を整理することで、説得のために機能するレトリックを見出す際の着眼点を設定することができる。第一は、Q-A-C モデルにあてはめていく過程で、筆者が提示／省略する情報を可視化することである。これによって、情報を提示／省略したことの意図や妥当性を検討できるようになる。第二は、「この問いでこの答えは導けるのか」といった、各要素間の関係の妥当性を評価することである。具体的には、以下の要素間が検証すべき関係として取り出せる。

【観点Ⅰ Q-q】テキスト全体の問い〈Q〉に答えるために必要な問いとして、具体的な問い〈q〉は設定されているか。

【観点Ⅱ q-a】：具体的な答え〈a〉を導き出すための論理展開は妥当か。

【観点Ⅲ a-A】：具体的な答え〈a〉からテキスト全体の答え〈A〉は導かれるか。

【観点Ⅳ Q-A】：文章全体の答え〈A〉は、テキスト全体の問い〈Q〉に対応しているか。

【観点Ⅴ A-C】：筆者の意見〈C〉は、テキスト全体の答え〈A〉から導き出されるか。

次節では、これらの観点を参照しながら、具体的な教材の叙述について検討を行う。

4. Q-A-C モデルに基づく教材解釈と学習内容の再検討 1 - 「打ち上げ花火のひみつ」 -

4. 1 「打ち上げ花火のひみつ」の構成

「打ち上げ花火のひみつ」(冨木一馬、『小学校の国語 四年』、三省堂、2015)は、日本の代表的な打ち上げ花火である菊火火の説明を主たる題材とした、13段落から成る説明的文章教材である。打ち上げ花火のひみつについて二つの問い「何色にも色を変えるひみつ」「真ん丸く開くひみつ」を設定し、問いの解明を行った後、最後に「花火職人の技術力と努力」という筆者の意見が示されている。問いの提示とその解明を経て筆者の意見でまとめる構成は、多くの説明的文章教材で採られる型である。

この教材の題材的価値として、指導書では「この期の児童の誰もが興味・関心をもってい

(34)

るであろう打ち上げ花火という題材で、見過ごしがちなその仕組みについて謎解きの手法で説明を行うことで、児童は秘密が分かる心地よさ、物作りの職人に対する畏敬の念を味わうことができる。」と述べている（三省堂、2015、p.120）。問いの解明だけでなく、「物作りの職人に対する畏敬の念を味わうこと」という価値的目標も本教材では重視されている。

本教材の構成について指導書は、「はじめ：話題提示と問題提起」、「中：問題の解決」、「おわり：意見・思い」としたうえで、「中」が二つの問いに対応して二分される三分法モデルを示している。この構成に、Q-A-Cモデルの各要素と見なされる本文記述を加えて、本教材の概要を図示したものが【図2】である（注3）。

ただし、菊花火のしくみという「問題の解決」と花火職人の技術力と努力という「意見・思い」とに乖離があると感じられることも、本教材の特徴である（注4）。「意見・思い」の根拠は「中」で「作り方」を述べることとその書きぶりにあり、そうした叙述が述べ方の工夫として捉えられている。

【図2 「打ち上げ花火のひみつ」の文章構成】

はじめ

	打ち上げ花火のふしぎ
1	①話題提示 世界に誇る日本の打ち上げ花火
	②問題提示 打ち上げ花火の二つのふしぎ
	(q1)：どのようにして、一つの花火が何色にも色を変えるのでしょうか。
	(q2)：また、どの方向からも真ん丸く見えるのは、なぜなのでしょう。
	(Q)：「まく花火」の作り方を通して、その（日本の打ち上げ花火の）ひみつをさがってみましょう。

中②

	真ん丸く開くひみつ
3	⑧真ん丸く開くひみつ（予告）
	⑨火薬の詰め方が鍵（予告）
	⑩火薬の詰め方（答え①） （構造+職人のすごさ）
	⑪花火玉の仕上げ方（構造）
	⑫構造からの結果（答え②） (a2)（わり火薬と星火薬という）二種類の火薬がパ ランスよくつめられているからこそ、真ん丸に広がっ ていくのです。

中①

	何色にも色を変えるひみつ
2	③色を変えるひみつ（予告）
	④星火薬が鍵（前提+予告）
	⑤星火薬の作り方（前提）
	⑥星火薬の作り方（答え①）（構造+職人のすごさ）
	⑦構造からの結果（答え②） (a1)：このようにしてできた星火薬は、ちがう色に 光る火薬が、何そうにも重なってできています。この 星火薬が、光の色を次々にかえながらとびちり、花火 の色を何色にも変えているのです。

おわり

	花火職人の技術力と努力
4	⑬花火作りに携わる人びとの素晴らしさ（意見・思い）世界にはこる
	(C) 日本の花火の見事さは、花火作りにたずさわる人々のぎじゅつ力と、より美しいものを追きゆうしようとする ためまぬ努力とにささえられているのです。

（三省堂（2015）、p.132をもとに、筆者が補足作成）

4. 2 Q-A-Cモデルに基づく教材の検討

Q-A-Cモデルの要素に当てはめれば、「打ち上げ花火のひみつ」は次のように構造化できる。

- (1) 〈q1-a1：色が変わるひみつ〉と〈q2-a2：真ん丸く広がるひみつ〉を通して、〈Q-A：打ち上げ花火のひみつ〉を解明する。
- (2) 〈Q-A：打ち上げ花火のひみつ〉を通して、〈C：職人の技術力と努力〉を提示する。

本稿の分析では、(1)の〔Q-〈q-a〉-A〕、(2)の〔〈Q-A〉-C〕間の関係の妥当性が着目点となる。そこで、先述の観点に照らして各要素間の整合性を検討してみる。

まず、本教材では①段落で日本の打ち上げ花火の特徴を「色が変わること」と「球に広がること」と捉えた上で、②段落でこの二点の理由を問う具体的な問い〈q1〉〈q2〉を掲げ、「その（日本の打ち上げ花火の）ひみつ」という問い〈Q〉を設定している。二つの〈q〉は〈Q〉を具体化する問いになっており、問題設定に関わる【I Q-q】についてはひとまず妥当であると判断できる。

二つの〈q〉は「どのように」「なぜ」という問いとして設定されている。〈a〉はこの問いを受けて花火の構造と爆発の様子が説明されており、【II q-a】間の対応は適切であるように見える。ただし、それぞれの説明では、〈Q〉の「『きく花火』の作り方を通して」という記述に対応して、花火の「作り方」が述べられている。しかし、「どのようにして」「なぜ」と設定された〈q〉に対して「…の工程で作ったから」という答えは成り立たないし、〈a〉と目される⑦⑩段落でも「作り方」には触れられていない。花火の構造を説明すれば十分なところに「作り方」が記述されるのは不自然である。〈q-a〉の説明において「作り方」は不要な情報であろう。ならば、「作り方」を述べなければならない理由があると考えられる。

本教材では、〈q-a〉の後に筆者の意見〈C〉が接続しており、〈A〉にあたる具体的な記述は書かれていない。そこで、〈A〉に関わる観点Ⅲ・Ⅳ・Ⅴについては場合分けして検討する。

まず、二つの問いの答え〈a1+a2〉が〈Q：打ち上げ花火のひみつ〉の答え〈A〉にあたるとしてみる。この場合、〈A：打ち上げ花火のひみつは、星火薬の構造と火薬の詰め方にある〉となり、【Ⅲ a-A】【Ⅳ Q-A】間に矛盾は生じない。ただし、〈a1+a2〉が全体の答えだとすれば、〈Q-A〉で菊花火の構造を説明した後に〈C〉で職人の技術力と努力を述べていることになり、〈Q-A〉の説明が〈C〉の根拠として機能しない。そのため、筆者の意見が本論に基づいていないように見え、【Ⅴ A-C】の関係に飛躍が生じる。しかし、先述したように、ここでの〈C〉は〈q-a〉で示された「作り方」を踏まえて示されている。つまり、不要な情報に見えた「作り方」は〈C〉の論拠として働いているのである。また、⑬段落の冒頭にある「花火玉作りは、今でも手仕事を中心です。」という記述は、読者を「作り方」に注目させるために不可欠な役割を担っている。したがって、この教材は「見事な花火を生み出す構造」と「見事な花火を生み出す職人」という二つの話題を持っており、(2)で示した

ような〈Q-A〉の説明を論拠として〈C〉を述べる構造になっていないと捉えられる。

次に、〈a1+a2〉が〈A〉にあたるのではなく、隠れた〈A〉があると考えてみる。このときの〈A〉は、〈a1+a2〉と〈C〉を踏まえて、両者を整合させる結論として読者が補填することとなる。たとえば、「打ち上げ花火のひみつは、色の変化と真ん丸く広がることを実現する構造と、その花火を製造できる技術にある」といった内容を〈a1+a2〉と〈C〉をつなぐ〈A〉として想定すれば〈C〉への連絡がスムーズになる。このときの〈A〉は、花火の製造過程について触れながら、⑬段落で示される「職人の技術力と努力」を予見させるものとなるだろう。「職人の技術力と努力」を〈q-a〉の説明の中に埋め込まれた〈a3〉であると捉えれば、〈Q:打ち上げ花火のひみつ〉の答え〈A〉には、〈a1+a2〉に加えて〈a3=C:職人の技術力と努力〉も含まれることになる。つまり、⑬段落の叙述内容は「思い・意見」であるとともに、結論(答え)にもなっているのである。これは、当初整合的に見えた【I Q-q】の再検討を促すことにもなる。「打ち上げ花火のひみつ」という〈Q〉は二つの〈q-a〉だけでなく、〈q3: 繊細で複雑な構造を持つ花火が作れるのはなぜか〉という問いを潜在させていると考えられるからである。

さらに、テキスト全体の問いと見なしていた「打ち上げ花火のひみつ」とその説明全体が具体的な〈q-a〉であり、〈q-a:打ち上げ花火のひみつ〉とは別に、⑬段落を〈A〉とする〈Q〉が隠れていると考えることもできる。たとえば、①段落の叙述から〈Q:なぜ日本の打ち上げ花火は世界に誇れるほど素晴らしいのか〉という問いを補填すれば、テキスト全体に一貫性を持たせることができる。つまり、〈a: 菊花火は複雑で繊細な構造を持っている〉→「これを作るのは職人が素晴らしいからである」、ゆえに、「A=C:打ち上げ花火のひみつはそれを作る優秀な職人たちなのである」という筆者の見解が、このテキストの答えとして提示されるのである。

4. 3 「はじめ・中・おわり」構成の再検討

前項で、⑬段落は、意見であると同時に、テキスト全体について設定された問い〈Q〉に対する答え〈A〉とも捉えられることを検討した。こう考えると、当初設定された「はじめ」「中」「おわり」の構成自体が問い直されることになる。

多くの場合、「はじめ」は話題提示・問題提起が行われるという既有知識を読者は持っている。それゆえ、その知識に照らして「打ち上げ花火のひみつ」では①②段落が「はじめ」に設定されることが多い。このように②段落までを「はじめ」とすれば、設定された問いの射程は②段落までとなり、⑬段落の意見が付加的要素と見なされやすくなる。しかし、Q-A-Cモデルにおける各要素の連絡を見れば、菊花火のひみつを解明する〈q-a〉は②～⑬段落で説明され、⑬段落は〈a1〉〈a2〉をふまえて一般化された〈A〉と見なすことができる。

したがって、本教材は、「はじめ (①)：日本の打ち上げ花火のすばらしさ」、「中 (②～⑫)：菊花火のひみつ (構造)」、「おわり (⑬)：世界に誇れる日本の打ち上げ花火を支えるもの」という構成となるとも考えられる。

このように構造化すれば、「はじめ」は「なぜ日本の打ち上げ花火は世界に誇れるほどすばらしいのか」という問いを潜在させており、「中」で菊花火の構造をすばらしさの一例として取り上げ、「おわり」でそれが職人の技術と努力とによって可能となっていることを示すことで、問いに対する答えが提示されるという構成になる。叙述上でも、①・⑬段落には「(日本が)世界にほこる」という筆者の価値判断を伴う表現が反復されており、「打ち上げ花火のすばらしさ」とそれを支える「日本の」職人のすばらしさに焦点を当てる書きぶりになっている。

もともと三分法モデルにはテキストを分けるための基準が設定されておらず、叙述内容の結束性で区分が行われる。そのため、様々なテキストに対応できる柔軟性を備えているのだが、どこで分けるかが読者によって異なる曖昧さも持っている。Q-A-Cモデルのような、問いと答えの対応関係を視座とする観点を取り入れることで、叙述上の結束性とは異なる構造把握も可能となる。

説明的文章教材では、本論と意見とに論理的な飛躍が見られることから、意見を付加的要素として見なす立場もある。本節の分析では、【V A-C】の乖離を起点として〈C〉の妥当性を検討するとともに、〈A〉の内実を再考することによって、テキスト全体に関わる〈Q〉を再考する可能性を示した。こうした分析は、筆者の意見を支えるレトリックを読者自身が読み解き、その妥当性を吟味していく営みである。

5. Q-A-Cモデルに基づく教材解釈と学習内容の再検討2 - 「オオカミを見る目」 -

5.1 「オオカミを見る目」の構成

「オオカミを見る目」(高槻成紀、『新編新しい国語1』、東京書籍、2016)は、オオカミに対する人の見方について、ヨーロッパと日本との違い、日本での過去の見方から現代の見方への変化を観点として述べたテキストである。

全体は17段落から成り、指導書では全体を「はじめ (①～④)：問い」、「中 (⑤～⑮)：答え」、「おわり (⑯～⑰)：筆者の考え」に分け、「中」で「はじめ」に示された二つの問いをそれぞれ解決する構成が示されている。こうした構成は、問いの解明を通して筆者の見解を表明する説明的文章の典型と見なすことができる。本文の内容とこうした構成をふまえ、Q-A-Cモデルの要素を補填したものが次ページの【図3】である。

説明的文章を読むことの学習指導においては、問いの解明に関わる問題解決過程を重視し、

【図3 「オオカミを見る目」の文章構成】

□ 問 い	①私たちのオオカミのイメージ	オオカミはずる賢くて悪い動物だと感じる人もいるかもしれない。
	②昔のヨーロッパでのオオカミの見方	
	③昔の日本のオオカミの見方	
	④二つの疑問の提示	〈q1〉オオカミという同じ動物に対して、ヨーロッパと日本とで、こんなにも見方が違っていたのはなぜでしょうか。 〈q2〉同じ日本で、昔と今とで、オオカミのイメージが変わってしまったのはなぜでしょうか。
□ 答 え	⑤第一の疑問	〈q1〉なぜヨーロッパと日本とでオオカミのイメージが大きくちがっていたのか。
	⑥・⑦ヨーロッパでのオオカミの見方の背景	→〈a1〉ヨーロッパでは、ヒツジを軸にした牧畜を基盤とし、キリスト教の影響がたいへん強かったために、ヒツジを襲うオオカミは悪魔のようにみなされることになった。
	⑧・⑨日本でのオオカミの見方の背景	→〈a1'〉米を軸にした農業を営んだ日本では、稲を食べる草食獣を殺してくれるオオカミは神として敬われるようになった。
	⑩現代の日本人のオオカミの見方	現代の日本人は、オオカミを神のように敬ってはいません。そればかりか、明治時代にはオオカミの徹底的な撲滅作戦が繰り返され、日本のオオカミは絶滅してしまったとされているのです。
	⑪第二の疑問	〈q2〉なぜ日本ではオオカミのイメージが変化してしまったのか。
	⑫江戸時代中頃の出来事	→〈a2〉江戸時代の中頃、海外から入ってきた狂犬病が流行したことと、オオカミを忌まわしい動物となっていました。
	⑬明治時代の出来事	→〈a2'〉明治時代「オオカミ少年」などの童話が教科書に掲載され、広く普及したことが、オオカミのイメージをますます悪化させた。
	⑭日本のオオカミが絶滅した理由	→オオカミを見る目の変化を背景にオオカミは駆除の対象とされるようになった。さらに様々な要因も重なり、日本のオオカミは絶滅してしまった。 〈a2〉同一の社会であっても、時代が変わり価値観が変容すれば、見方も変わる。
	⑮オオカミの絶滅がもたらした弊害	オオカミの絶滅が自然のバランスを崩し、シカの激増を招いてしまった。
	□ 筆 者 の 考 え	⑯オオカミの例から分かること
⑰結論と筆者の考え		〈A・C〉このように、人の考えや行いは、置かれた状況によって異なりもするし、変化もしうるのだということを心に留めておいてください。 ＝もの見方は社会状況と関係があり、もの見方によって、人間の行動も変わる。

(東京書籍 (2016)、p.234 をもとに、筆者が補足作成)

論理の構成を捉えることに目が向けられる一方で、テキストの内容的価値に意識が向けられる傾向も存在する。「オオカミを見る目」でも、説得のための論理よりも、むしろ価値的側面が重視されるであろうことは想像に難くない。たとえば、⑰段落の「このように、人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化もしうるのだということを、心に留めておいてください。」という文の「このように」を焦点化し、その指示内容を明らかにしていくことで、⑯段落が焦点化されることになる。また、⑯段落に着目した読

者は、まずと⑩段落の冒頭「こうしたオオカミの例は」の「こうした」の内実を求めることとなり、結果として、⑭⑮段落の記述を捉え直すことになる。このような読み取りの結果、「常識は変化する」だとか、「自分自身のものの見方・考え方を捉え直そう」という価値的な内容が焦点化され、指導の中心に置かれることが予想される。また、オオカミを事例として、社会のオオカミの見方に対する変化がオオカミの絶滅という結果を生み、自然環境の変化をもたらすことになったという環境問題を取り扱う内容が取り上げられる場合もある。

こうした様々な読みの可能性はあるものの、基本的には、日本社会における「オオカミを見る目」がいかに変容していったかを解明することが教材の基本的なスタンスとして指摘できる。

5. 2 Q-A-C モデルに基づく教材の検討

「オオカミを見る目」では、①段落で読者が「ずる賢くて悪い動物」というオオカミの認識を形成しているであろうことを指摘し、②段落で現代日本と共通する昔のヨーロッパでのオオカミの見方、③段落でヨーロッパとは正反対の昔の日本におけるオオカミの見方を示し、④段落で〈q1：オオカミという同じ動物に対して、ヨーロッパと日本とで、こんなにも見方が違っていたのはなぜでしょうか。〉、〈q2：同じ日本で、昔と今とで、オオカミのイメージが変わってしまったのはなぜでしょうか。〉という二つの問いが設定される。

〈Q〉に対応する明示的な記述はないが、⑯段落には「結論と筆者の考え」として「このように、人の考えや行いは、置かれた社会の状況によって異なりもするし、また変化もするのだということを、心に留めておいてください。」とあるので、〈Q：人の考えや行いが形成された要因は何か。〉といった内容が、隠れた問いとして補填できるだろう。〈Q〉の下位に〈Q'：オオカミに対する見方が形成された要因は何か。〉をおけば、〈q〉は「オオカミの見方の違い」が生じた理由を説明することで、〈Q'〉を明らかにしようとする問いであることがよりはっきりする。したがって、【I Q-q】の対応は妥当であると判断できる。

具体的に見ていくと、〈q1〉に対しては、⑥～⑨段落で農業と宗教の違いを事例として、日本とヨーロッパのオオカミの見方の違いの理由が説明される。同様に〈q2〉に対しては、⑫～⑬段落で江戸時代中頃の狂犬病の流行や、明治以降、日本が近代化の過程で西洋の知識を取り入れる中で「オオカミ少年」などの童話が流入し、より一層日本人のオオカミに対する認識、ものの見方が悪化したことが説明される。これらの説明過程にかかわる【II q-a】も妥当であろう。〈A〉から逆算して〈Q〉を補填しているのが、当然【IV Q-A】に矛盾は生じない。

〈a〉と〈A〉の関係を問う【III a-A】については、〈q1-a1：ヨーロッパと日本の社会の違いによるオオカミのイメージの異なり〉と、〈q2-a2：狂犬病の流行とヨーロッパ文化の流

入による日本でのオオカミのイメージの変化)に基づいて、〈A：人の見方や行いは社会の影響を受けて異なりもするし、変化もする〉ことを説明する構造となっており、飛躍はないように見える。また、「中」で〈a1〉〈a2〉に示された「オオカミに対する見方」が、⑩段落では「野生動物に対する考え方」、⑰段落では「人の考えや行い」と、段階を踏んで一般化されている。具体的な事例をより抽象的なカテゴリーに適用して一般化する例は、説明的文章の論理展開としてよく見られるものであり、【Ⅲ a-A】も妥当であると判断できる。

しかしながら、このテキストは「日本におけるオオカミのイメージの形成の要因」を指摘するだけで終わっていない。たとえば⑩段落では、明治時代に日本ではオオカミの「徹底的な撲滅作戦」が行われ、オオカミが絶滅したとされていること、⑮段落では、日本においてオオカミが絶滅し、その結果、自然のバランスが崩れ、自然環境破壊の原因の一つとなったことに言及している。オオカミに対する見方の変化が様々な事象を引き起こしたことは事実であるにしても、「オオカミのイメージの形成」を課題とする〈q-a〉の論証過程の中では、これらの段落は一見すると余分な情報であり、読者が飛躍を感じる叙述であることは確認しておかねばなるまい。

改めて⑰段落を見ると、オオカミの事例は〈A〉において「人の考えや行い」と一般化されている。〈q-a〉はオオカミに対する「考え」の形成を問うてきているので、人の「行い」は結論で唐突に表れたように見える。しかし、この「行い」に対応する情報は、⑩⑮段落で説明されている。問い-答えの論理展開の上では飛躍があるように見える⑩⑮段落の叙述は、結論で「人の考え」だけでなく「行い」の変化も重要であることを読者に納得させるために不可欠な情報を提示している。

では、なぜ「人の行い」が重要になるのだろうか。⑰段落は、〈q-a〉を受けた「人の考えや行いが社会の影響を受けて形成されること」について、「心に留めておいてほしい」という意見が付加されている。このように、⑰段落を〈A+C〉と捉えるのであれば、【V A-C】については、〈A：人の考えや行いが社会の影響を受けて形成される〉ことを〈C：心に留めておくべきだ〉という筆者の意見が、テキストの中に論拠を持っているかを検討しなければならない。オオカミの絶滅とシカの激増は、人間社会に深刻な影響を持つ事態である。このことは、テキスト内では「増えすぎたシカによる被害が日本中で問題になっている」「反省の声もある」といった叙述を通して明示されている。このように、人の考えが行いとなって深刻な事態を引き起こすからこそ、「心に留めて」おくことが重要であることを読者に納得させることができるのである。〈Q-A〉の構造からは過剰に見える、⑩⑮段落の事例は、〈A：人の考えや行いは社会の影響を受ける〉ことだけでなく、そうしたことを「心に留めて」おくことの必要性=〈C〉を読者に納得させるために機能しているのである。

このように、Q-A-Cモデルに基づく分析では、一見飛躍があるように見える⑩⑮段落の叙

述を、イメージの形成によってオオカミの扱いや人間の行動が変化することを説明するための事例として捉えることができる。そして、こうした事実をもとにして、「ものの見方は社会状況と関係があり、ものの見方によって人間の行動が変わることを心に留めておかなければならない」という〈C〉に至るという過程を見出すことができるのである。このことは、「社会の変化によってもたらされたオオカミのイメージの変化は、社会をどう変えたのか」という新たな問い〈q3〉を生み出すことにもなるし、あるいは「日本でオオカミがいなくなったのは、なぜか」、「こうした事例は、オオカミのどういうイメージによって引き起こされたのか」といった新たな問いを生み出すことになるとも言えよう。こうした問いを生成することによって、テキストの一貫性は担保されることになるのである。

本文の付加的要素として捉えられる筆者の意見や思いは、こうした把握を行うことによって、飛躍ではなく、新たな答え〈A〉として位置付けられるし、新たな問い〈q〉を生成することにもなる。Q-A-Cモデルに基づく教材の検討を行うことは、テキストの構造を捉え直すことであるとともに、読者自身が生産的に筆者の論理とそれを支えるレトリックを読み解くことでもある。Q-A-Cモデルの「学習の足場」、「読解の装置」としての機能の活用力を高めることは、読者を「自律的な読み手」にすることにもなるのである。

6. 結論と今後の課題

問い－答え－意見を総体的に捉えるQ-A-Cモデルに照らした教材分析では、各要素間の関係を観点として、関係の妥当性を検討する。その過程では、問いと答えをめぐる論理展開に回収されない叙述が浮かび上がることとなる。こうしたある意味で過剰な要素は、「答え」よりも「意見」を支える論拠として機能する、筆者のレトリックである。Q-A-Cモデルに基づく分析は、こうした論理関係だけでは読み解けない筆者のレトリックを見つけていく作業でもある。論理関係の妥当性のみならず、筆者の「意見」も含めてテキストを批評する学習を構想しようとするとき、こうした「問い－答え」関係から乖離した、一見過剰に見える叙述要素の機能を意味づけることが必要となる。こうした思考は、現代の説明的文章の学習指導に求められる建設的な論理的思考を賦活することでもある。「問い－答え」の論理的整合性と「説明－主張」の妥当性を支える叙述の機能を体系的に意味づけられる点に、Q-A-Cモデルの可能性を見いだすことができる。

実際の授業においては、本稿で検討した教材分析に基づく読みの検討を、学習者自身が行うように仕組んでいく必要がある。Q-A-Cモデルに基づく分析を教室に持ち込むことも一つの方法ではあるが、レトリックを観点とした批評活動を行うための単元構成や学習課題を開発することも必要になるだろう。そうした授業論の開発は、今後の課題としたい。

【引用・参考文献】

- 阿部昇（1999）『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』、明治図書。
- 青山之典（2016）「説明的文章教材の難易度を決める要因－階層構造に焦点をあてて－」、全国大学国語教育学会編『国語科教育研究 第130回新潟大会研究発表要旨集』、pp.261-264。
- 岩永正史（2000）「説明文教材の論理構造と読み手の理解－彼らはどのように『論理的に』考えるのか－」、井上尚美ほか編『言語論理教育の探究』、東京書籍、pp.212-227。
- 金子萌（2014）「中学校説明的文章教材の「説得」の構造に関する一考察」、鳴門教育大学国語教育学会編『語文と教育』第28号、pp.112-128。
- 岸学（2004）『説明文理解の心理学』、北大路書房。
- 吉川芳則（2003）「小学校中学年における論理の展開構造に着目した説明的文章の学習指導」、日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』第373集、pp.48-53。
- 光野公司郎（2005）「論理的な文章における効果的な構成指導の方向性－論証の構造を基本とした新しい文章構成の在り方－」、全国大学国語教育学会編『国語科教育』第57集、pp.60-67。
- 光野公司郎（2009）『「活用・探究型授業」を支える論証能力』、明治図書。
- 三省堂（2015）「打ち上げ花火のひみつ」、『小学校の国語 四年 学習指導書①』、pp.119-141。
- 寺井正憲（1987）「自然科学的な説明的文章における文章構成モデル－間に対する解決過程としての説明・探究の論理に着目して」、人文科教育学会編『人文科教育研究』第14号、pp.83-98。
- 東京書籍（2016）「オオカミを見る目」、『新編新しい国語1 教師用指導書 研究編 上』、pp.230-257。
- 中村敦雄（1993）『日常言語の論理とレトリック』、教育出版センター。
- 間瀬茂夫（2013）「理解方略指導研究」、全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究成果と展望Ⅱ』、学芸図書、pp.233-240。
- 森田信義（2011）『「評価読み」による説明的文章の教育』、溪水社。

注

- (1) 森田信義は、「すがたをかえる大豆」（光村図書、『こくご三上』）の最終段落について、「この段落は、筆者の感想であり、論理よりは情意に支えられている。筆者は書きたかったの

であろうし、それを許容するとしても、論理構造という点からは、存在しなくても構わないと言ってよい。」と指摘している。(森田 (2011)、p.48)

- (2) Q-A-C モデルは、筆者の「意見」が述べられるタイプの文章を想定している。低学年教材に多く見られる、〈C〉がなく「説明」のみが叙述される説明的文章においては〈Q-A〉を措定することが難しい場合もある。
- (3) 指導書の記述内容は正字で、Q-A-C モデルの要素として補足した本文記述は斜字で示している。
- (4) 指導書では、こうした本教材の特徴を踏まえた上で、「問題提示と事実の相互関係」「事実と筆者の思い(意見)の相互関係」を独立して考えさせる授業計画案を示している。

(いくた しんじ・本学教員)

(みやもと こうじ・岡山大学)

(かねこ もえ・岐阜県立長良高等学校)

(もりた よういち・三重大学)