

「ちょっと立ち止まって」の授業研究(1) —第5～7段落の教育修辞学的考察
 キーワード：授業構想、修辞的段落・論理的段落、修辞作用段落、テースト (taste)

上越教育大学 有澤 俊太郎 上越教育大学 渡部 洋一郎

はじめに (授業の観察)

中学校1年のこの論説文の授業を参観したのは、平成20年の5月であった。私は「中等国語科指導法」(授業論)という科目(4年生対象)を担当しているが、例年、中学校実習前の学生を引率して附属中学校に出かけている。

20年度は吉樂均氏の授業を参観した。吉樂氏は、大学院在学中に樹形図による聞くことの指導を考えた方で、この授業にもその考え方が生かされていた。吉樂氏の樹形図は、S・I・ハヤカワらの「抽象の梯子」に由来するもので、なるほどこの文章は日常生活：だまし絵(図)：意見、という3(4)段階から成る抽象のレベルに分けられる(*1)。それを文章の流れにも注目させながら、グループごとに「文章構成図」に書き表そうというのである。

結果は、授業案(資料1)中に示された構成図になったグループはなかった。それどころか、各班がすべて違った構成図であった。とりわけ、どのグループの生徒も苦しんだのが、5、6、7段落(以下Pとする)の取り扱いで、ここは抽象度のレベルということなら、意見：具体的事例：日常生活例となるが、これに文章の展開という要因を意識すると、たちどころに模造紙に書き込む筆(マジック)が止まるのであった。生徒の作った構成図の例を挙げる(資料2)。

どれも樹形図の学習に影響されながら、P5～7の位置づけに苦慮しているのが分かる。この困難な状況を打破するには、やはり文章をいったん、

- (1) 垂直的側面 (抽象度のレベル)
- (2) 水平的側面 (論理の展開過程)

に分けて授業を仕組むことが必要であろう。手順として(1)を確認しながら(2)に進み、(2)の詳細を授業の中心とすべきであろう。

1. 先行実践

この論説文の先行実践も、ほとんどが(2)を中心に授業を構想、実施している。先行実践を大まか

に分けると(*2)、

- ①三枚のだまし絵(図)の順序性を吟味するもの。
 - ②バラバラにした段落を整序するもの(ただし冒頭部は固定して与える)。
 - ③「角度を変える」(10段落の結論部)の叙述に着目して、3種類のだまし絵(図)や叙述の不整合を批判的にとらえるもの。
- 等がある。このうち教育修辞論から一番近いのが①である。生徒への選択肢として、

- (ア)三枚の絵(図)(1～3)を自由に入れ替えてもよい。
- (イ)この順序でなければいけない。
- (ウ)次のような条件なら入れ替えが可能である。
- (a)図1(P2～4)と絵2(P6、7)なら入れ替えてもよい。絵2/図1/絵3
- (b)絵2と絵3なら入れ替えてもよい。 図1/絵3/絵2

が提示されている。このうち、(ア)は明らかに無理であるが、(ウ)には教育修辞論の観点から注目すべき組み合わせがある。すなわち、(b)の絵2と絵3の入れ替えでは「中心」→「距離」→「中心」という論理展開となり、文章が分裂を起こしてしまうが、(a)の図1と絵2の入れ替えは、「中心」ということで連続しているのであるから可能なのではないか。第4、6の両段落はP5という中括りの段落で仕切られて、

P2～4//P5//P6～7

となっているため、あたかも違う内容であると錯覚するが、内容的には本質的な違いはないのではなかろうか。

P6～7(絵2)は、P5を挟んで、前段落のP2～4(図1)の内容を補いつつ、やや新しい情報を付加している。吉樂氏も指導案で、P5からP2～4とP6～7の枝分かれをさせており、段落相互の流れを正しくとらえている。

P6～7のような働きをする段落を「修辞作用段落」(補説)という。

2、「修辞作用段落」(補説)について

修辞作用段落は上野有紀氏が、塚原鉄雄氏の「修辞的段落」にさらに教育的な役割を与えたものである。塚原氏の「修辞的段落」は顕在的な形式段落、あるいはその連合体の意味段落に相当し、それらを「再編成」すると、文章に埋め込まれた「論理的段落」が浮かび上がってくるとしている。だから修辞的段落には、論理的段落成立の根拠とは違った「独自の論理が認められる」と言う。上野氏は、このような考え方に刺激され、さらに有澤の修辞学の教育的研究を取り入れて、あらたに「修辞作用段落」を措定した。

それは、

- ・(作者の)表現効果を意図して設定された段落というだけではなく、(作者・読者の) taste (味わい) を含む可能性を持つ顕在的段落であり、
- ・(それゆえに)文章の論理的文脈の中にあって、論理に随伴しつつその論理を超えて読み手の内面を刺激し、内容の伝達を促すだけでなく読み手を共感的に説得するのに機能する。

と規定されている(*3)。

上野氏は、小学校の論説文「人間が砂漠を作った」において、具体的な「補説」の修辞作用段落と見ているのであるが、このたびの「ちょっと立ち止まって」でも、P6~7に補説の修辞作用段落が現れているのである。補説の段落とは、「内容が総括した後には付け加えられている段落で、前述の内容を補足する文がいくつか連合してまとまっている。論理構造からはみ出す、いわばあまりの段落」のこと。「ちょっと立ち止まって」では、この部分はP2~5の段落に続いて現れる。

P2: ルビンの壺による具体的事例

P4: それに基づく日常生活例

P5: 見るという働きには、思いがけない一面がある。一瞬のうちに、中心に見るものを決めたり、それを変えたりすることができるのである。

P6: 上の図の場合はどうであろうか。ちょっとすまして図の奥の方を向いた若い女性の絵と見る人もいれば、毛皮のコートにあごをうずめたおばあさんの絵と見る人もいるだろう。あるいは、ほかの絵と見る人もいるかもしれない。

P7: だれでも、ひと目見て即座に、何かの絵と見ているはずだが、そうすると、別の絵と見ることは

難しい。若い女性の絵だと思った人には、おばあさんの絵は簡単には見えてこない。おばあさんの絵と見るためには、とりあえず、今見えている若い女性の絵を意識して捨て去らねばならない。

P5は文章の中頃で一旦括っている。中締めといったところである。これも論理的には不要論が出よう。それなのにまた、P2~4, P5にかかわるP6~7が述べられる。若い女の人とおばあさんと二通りに見えるのは「中心に見るものを決めたり、変えたりする」眼の錯覚に変わりはない。P6~7では「意識」という新しい情報が提示されたとする見方であろうが、それも「中心と意識するかどうか」ということであろう。

ただし、P6~7では「中心」を扱っているのに、「中心」という語を使うことは注意深く避けられている。これが図1(P2~4)と絵2(P5~6)を簡単に入れ替えにくくしているのであろう。筆者はP8以降で全く新しい情報(「距離」)を提示するために意図的にそれまでのキーワード「中心」を外したとも考えられる。修辞作用段落は「論理に随伴するが、論理を超える」という一見矛盾した働きをするものであり、その持ち味は論理的段落との関係で発揮されると言える。

3、修辞作用段落(補説) P6~7 必要・不要論

修辞作用段落のP6~7を取り去ると何か不都合が起こるのだろうか。

「なければならぬ派」と「なくても良い派」それぞれについて、次のような理由が考えられる。

○「なければならぬ派」

・「一瞬」「じっと」の言葉に着目する。P7は「じっと」見なければならぬ。意識という違う要因が入っているから、必要である。

・「中心」という言葉を意図的に抜くことによって論の厚みを出そうとしているから。

・P5はせき止めているが、止められなかったものを少しP6、7で流している。せき止められないもの(例えば「じっと」)は必ずあるものだから。

・P5は中間的な総括である。中立地帯。次の「距離」への準備をしているから。

○「なくてもよい派」

・「中心」を述べているのに変わりはないから。

・「意識的に見る」はあくまで「中心を見る」こと

に含まれるのであり、ここで新しい段落を作る必要がない。

- ・論理をいたずらに分裂させるから。
- ・くどくて、しつこく、煩わしいから。
- ・P5で十分糊代の役割を果たしているから。

必要、不必要の理由はどれも当を得たものであり、どちらかに軍配をあげるといった問題ではない。急流に堰を作ると、その直下に上流の水が穏やかに優しく渦を巻くという現象が起こることがある。P6～7はそのような段落であり、読者はここでP5の総括をあらためて見直すことができる。さらにその前のP4～5を見直すことができる。単調に読み進めて来たその速度をここで一旦落ち着かせ、心地よい安らぎのもとで漂って前の情報を味わい直し、次の情報への構えを作ることができるのである。読者は題名のごとく、ここで「ちょっと立ち止まる」のである。それがこの文章における「補説」の機能であり、それは作者の仕掛けであると同時に、読者が自身で自分の読みのリズムを創造する契機となるものである。

しかしこの文章をモデルに書くという場合はどうだろうか。修辞作用段落は読む学習には大切な段落であるが、例えば、読み書き関連学習では、「なくても良い派」の理由が大きくクローズアップされるのではなかろうか。このような段落構成はモデルとしては無理があり、とりわけP6～7の両段落どころか、P5の「中括り」も初心の論説文の書き手に奨められるものではない。この論説文を塚原氏の「論理的段落」に再編すると、

P1(主張)→P2・3・4(例示A)→P8・9(例示B)→P10(主張)

という双括型に還元されるのである。論説文を書く型に「中括型」という範例はなく、学習者は伝統的な、頭括式、尾括式、双括式の3モデルに立ち返って、段落の論理的操作の習熟に励むべきであろう。

4. 授業構想

修辞作用段落の特性を生かした授業構想案を次に掲げる。

授業構想は、平成20年度前期に「実践場面分析演習」として渡部洋一郎氏をはじめ、渡邊興勝、八木規之、鼻崎悟氏らの現職組が加わり、原案を作成した。

その後、20年度後期の「国語科教育演習A」において、受講者空井かおる（群馬県小学校現職）、松

嶋智子（現職）とともに授業案を作成した。

手順は、まず3時間扱いとし、(一)教材の目標と(二)全体計画を立てた。そして、(三)各時間の指導の構想(略案、ワークシート)を考えた。

(一) 教材の目標

1. 文章の構造の特徴をとらえる。

(1) 主張—事例—生活の三層構造となっている。

(教材の垂直的側面)

(2) 意味段落の構造をとらえる。(教材の水平的側面)

2. 筆者の工夫について考える。

(1) 修辞作用段落P6～7の働きに注意しながら共感的、批判的に考える。

(2) 語、語句の特徴、例えば文末表現(断定的な表現、曖昧な表現など)、キーワード(中心、距離など)等から。

このうち2(2)に割り振る時間の余裕はなかった。しかし「P6～7になぜ「中心」というキーワードが消えるのか」というような疑問が出る可能性があると考え、第3時に含めることにした。

(二) 全体計画(目標)

第1時: 抽象度の三層構造に注意して、文章全体の概要・流れをつかむ。

第2時: 文章の展開について、グループで考え、共通理解を持つ。

第3時: P5, P6, 7の働きについて、叙述に即して考え、自分の意見を持つ。

(三) 各時間の展開の構想(略案)

○指導案1、ワークシート(資料3)

○指導案2(資料4)

○指導案3、ワークシート(資料5)

おわりに

この指導案がどれほどの教育的効果を発揮するかは、この段階では分からない。修辞作用段落は、tasteという成熟した読者の微妙な感覚に訴えるだけに、中学1年の1学期という時期ではかなり苦しいかもしれない。上野氏は「人間がさばくを作った」で抽出児のひとりにこのような段落が理解されると判定している。「ちょっと立ち止まって」でも、この原案にさらに検討を加えて、生徒の理解が深まるよう時間数や方法論などを慎重に吟味する必要がある。そして実際に授業を実施して生徒の反応を多方面から分析する必要もある。このことについては、

いずれ改めて報告する機会があるかと思う。

参考文献（＊）

- 1、S・I・ハヤカワ、大久保忠利訳『思考と行動における言語（第二版）』岩波現代叢書、昭和40年
- 2、先行実践
 - ①福井実践国語の会『ことばの力がつく説明文授業の創造』（「ちょっと立ち止まって」）明治図書、平成5年
 - ②鼻崎悟（平成20年度修了生、中学校現職派遣院生）案
 - ③河野順子「『批評読みとその交流』を用いた「ちょっと立ち止まって」（中学校1年）の実践」『月刊国語教育』東京法令、平成19年9月
- 3、先行研究
 - ①塚原鉄雄「論理的段落と修辭的段落」『表現研究』第4号、表現学会、昭和41年8月
 - ②長崎伸仁『新しく拓く説明的文章の授業』、明治図書、平成9年
 - ③有沢俊太郎『明治前中期における日本的レトリックの展開過程に関する研究』、風間書房、平成10年
 - ④上野有紀『説明的文章における読みの指導の研究－「修辭作用段落」に着目した段落指導』上越教育大学修士論文私家版、平成11年3月

＊問題場面観察法の三段階

（1）みえる段階（略）

（2）みる段階：＜A＞内部探索（ア教師について、イ教材、学習材について、ウ児童・生徒について）
＜B＞外部探索（ア教師研究・学習者研究：インタビュー、刺激回想法、アンケート、学習記録などによる。イ教材研究：教材内部の分析研究、実践研究の調査研究。ウ文献、資料研究等

この段階は、「みえる」段階で得た問題にA・B両面から栄養を与え、問題を太らせ、ひねりを与えるところである。

（3）なす段階（略）

有澤「国語科授業研究の方法－問題場面観察法について」（日本国語教育学会『月刊国語教育研究』平成21、6）

＊資料1～5は当日配布とする。

＊資料3に関するルールの見解を掲げる。

「例証(exemple)は、ある個別的事象、すなわち一般化できない事象に頼るものである。この事象自体は現実のものでも、フィクションでもどちらでもよい。重要なことは、それが蓋然的で真実らしく見えることである。まず、現実の事象から始めよう。現実の事象の、例証としての役割とはどんなものだろうか。

第一に、こうした事象は、すでに証明済みの規則、あるいは証明される予定の規則の例証となる。こうした役割において、現実の事象が作る例証は、信条をさらに強固なものにするし、理解させるのみならず、信じさせようともする。第二に、こうした例証は証明を行なう。何を証明するのかというと、一つの事象が可能であること（黒い白鳥がいるとか、性を転換する人間がいるとか）を証明する場合もあるし、また、普遍的な立場がつねに真ではないことを証明する場合もある。たとえば、何人かの警察官が暴力をふるったことを述べ立てることで、警察はつねに法に奉仕するという言明を論駁することができる。だからといって、警察そのものが暴力組織であることが証明できるわけではもちろんないのだが。けれども、あらゆるプロパガンダは、少数のデータを拡大解釈し、一例しかないのにそれが全体であるかのように、一度きりのことを恒常的状态のように結論しがちである。あたかも、当該の例証は他の反証が対抗できない程強力であるかのように。」（ルブール、佐野泰雄訳『レトリック』平12、白水社）

＊資料5「修辭作用段落」にかかわる、佐藤信夫氏の見解を掲げておく。

「彼（G. パトナム）は連鎖漸層法としてのクライマックスにマーチング・フィギュアという名まえを与えた。人が歩くとき、一步を踏み出したあと、次々と前の歩幅を半分ずつ重複しながら足を前へ出していくのとそっくりだからだ、というのである。…中略…

（これが）示しているのはペインの刺激の漸層法よりはむしろ、散歩や遊びに近い楽しみではないか。連鎖形式は、強調のためよりは、むしろ現実や心理の動きを、人工的な模型、ミニチュア・モデルによって模写してみるゲームなのだ。（佐藤信夫『レトリック感覚』昭53、講談社）