

説明文テキストの顕在的構造と潜在的構造

—母語教育のための分析—

難波 博孝

1. はじめに

本論は、母語教育（本論では国語教育という用語のかわりに、この用語を使用する。）のために、説明文教材をどのようにテキスト分析すればいいかを探るものである。まず、本論での「テキスト」とは何かを定義しておこう。本論でいう「テキスト」とは、言語の連鎖によって作られた、表現に顕在化した相と、その相に対して読み手が関与することで読み手の認知機構に生成される、いわば潜在的な相の両方を指し示すものとする。それに対して、「文章」は、顕在化した相のみを指すこととする。

例えば、「その舞台は、ボーダーは、充実していた。サスは、不十分であった。」という表現であれば、「文章」の構造には、「～は」「～は」という提題表現による「対比」があると考えののに対し、「テキスト」の構造としては、その「対比」構造に加えて、「充実」と「不十分」や「サス」と「ボーダー」という、「関連語句の連鎖 (collocation)」があるとするのである。

このように分けるのは、後者の「関連語句の連鎖」が、読み手の関与によって変化を被るという点に注目している。

「充実」—「不十分」という語句の連鎖は、かなり多くの人によってそのような連鎖があると感じられると想定できるが、小学校中学年以下の子どもには想定することが難しいだろう。また、「サス」—「ボーダー」という連鎖は、演劇関係者でないとそのような連鎖を想定することはまず無理である。（「サス」は「サスペンションライト（舞台の真上から照らすライト）」、「ボーダー」は「ボーダーライト（舞台の前面から照らすライト）」のことである。）このように、テキストの構造には、読み手の関与が大きい部分があるのであり、「テキスト」の客観的構造というものを想定することは困難なのである。

2. テキストの構造の分類

池上 (1983) は、テキストを研究する視点として三つのもの、「結束性」(cohesion)、「卓立性」(prominence)、および「全体的構造」(macrostructure)を挙げている。「結束性」は典型的には文に文の間の続き具合の問題であり、狭議の「微視的構造」(microstructure)に関するものと言える。「卓立性」はどの部分を特に目立たせて提示するという点に関係するもので、個々

の文のレベルからテキスト全体のレベルに至るまで、いろいろな段階で起こりうる問題である。「全体的構造」はテキスト全体にかぶせられる枠に相当するもので、特定のジャンルのテキストの場合にはしばしば明瞭な形で現れる。」としている。

ここでいう、「結束性 (cohesion)」とは、ポウブランドら (1985) のいう「結束構造」のことであり、「表層のテキスト (つまり現に耳にしたり、目に見える語) の構成要素が一つの連鎖の中で相互に結合されている仕方を問題にする。表層的な構成要素は文法的な形態や慣習にしたがって相互に依存しており、それ故、結束構造は文法的依存関係に基づいて成り立つことになる。(p.6)」ものである。

彼らはこれとは別に「結束性 (coherence)」の概念を立てており、「結束性とは、概念と関係を結合して、主要なトピックを中心に知識区域から成るネットワークを作りあげて得られるもの (p.126)」言い換えると「意義の連続性 (p.127)」という概念である。

ここでは、これらの考えを受け、テキストの表層上の、認識可能なレベルのつながりを示す概念を「結束構造 (cohesion)」とし、テキストの意味上の、使用者の知識と結合して生成されるつながりを「結束性 (coherence)」として、区別することとする。

ただ、「結束構造」が基本的には文と文との関係を示すものであるのに対し、「結束性」は意味の連続性を示すものであるから、文どうしにとどまらず、文内部の語と語どうしのつながりも含まれることになる。一方、文内部における語と

語の関係は一般には、文法関係と呼ばれる顕在化した構造がある。こう考えると、「結束性」と「結束構造」は単純な対応を示すのではなく、

	顕在	潜在
文内部	文法構造	結束性
文間	結束構造	結束性

となっていることが解る。これらは、先の微視的構造 (microstructure) にあたるものである (以後ではマイクロ構造と呼ぶことにする)。マイクロ構造は、語と語の組み合わせ、また文と文との組み合わせによるつながりによってテキストを見ていこうとするボトムアップの立場であるが、一方、全体的構造 (macrostructure) (以後ではマクロ構造と呼ぶことにする) は、そのテキストがどのような構成になっているかという立場すなわちトップダウン的に見ていこうとするものである。私は、このマクロ構造の中にも、顕在化したものと潜在的なものがあると考えている。以上まとめると次のようになる。

	顕在	潜在
マイクロ構造	文内部	文法構造
マイクロ構造	文間	結束構造
マクロ構造		文章構成
		思考構造

本論では、テキスト分析の分野であり言及されなかった、状況語句・略題という、文内部からテキストの潜在的な相へと越境する現象や、マクロ構造について述べていき、それらの現象が、母語教育とどのようにかかわるかについて、考えていきたい。

3. 越境するマーカー

文内部の因子が、(結束構造ではなく)

結束性を形成するという現象がある。この現象は、従来の「文論と文章論」ではとらえられないものである。文内部に埋め込まれた「マーカー」が文の境界を超え、また、テキスト顕在的な相を超え、読み手の認知構造に作用をする現象である。そのような、二重に越境するマーカーを二つ紹介したい。

3.1. 状況を表示する語句

次の文をみてほしい。

春になると桜が咲きます。

春が来ると桜が咲きます。

春には桜が咲きます。

大学では既に改革が進んでいる。

ニュースによると事故があったようだ。

これらの文の下線部の語句は、文法的性格を異にしていたり、ある語句は場所、ある語句は情報の出所をあらわしていたりとまちまちである。しかしながら、これらの下線部の語句は、その後ろに来る表現を、何らかの形で制限しているように感じられる。この、「感じ」を説明するのが、フォコニエ（1984）のメンタルスペース理論である。

(1) レンの絵の中では、その青い目の女の子が緑の目をしている。

(1)の場合、現実には青い目をしている女の子が、レンの絵の中では緑の目をしている、という解釈が最も普通だろう。この場合、モデルと絵の中の人物とが語用論的に結び付いており（この結び付きは多くの人が共有できるものであろう）、「青い目の女の子」は絵の中の緑の目の女の子を指し示すことができるのである。この後に次の文がきたとする。

(2) この緑の目の女の子は歌が上手なのだ。

この文の「緑の目の女の子」は直接には絵の中の女の子が歌を歌えるはずはない。したがって、「緑の目の女の子」は、語用論的に結び付いた、絵のモデルである実際は青い目を持っている女の子、を指し示しているのである。

(3) この緑の目の女の子はうまく描けている。

(3)では「緑の目の女の子」は直接絵の中の女の子を指している。このように同じ語（記述）でも指し示す対象が異なっており、聞き手や読み手はコンテキストに応じて、語の指し示す対象を適切に判断しなければならぬ。

絵と現実のような異なる次元にかかわってくるこのような現象を説明するため、フォコニエは「メンタル・スペース」という概念を導入する。メンタル・スペースは「言語構造とは別の構成物であるが、言語表現が提供する指針に基づいて任意の談話において設定されるものである（P22）」メンタル・スペースは、スペース導入表現によって導入される。例えば、「ジョンの心の中では」という表現は、「現実」というメンタル・スペース（これは通常は無条件で設定される）以外に、別のスペースを設定するのである。

ここで強調したいのは「メンタル・スペース」や「状況語句」という概念を持ち込むことで、教材研究がもっと意図的に合理的にできるということである。「状況語句」を利用した教材分析の例を示す。考察の対象は「生きている土」（教育出版6年上）である。

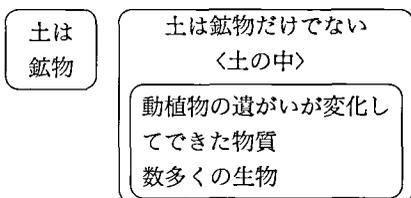
「ところで、土とは、いったいどんな

ものなのでしょうか。常識では、土は、岩石が川の流れてよってけずられたり、水や空気や日光の作用によつてくずされたりしてできた鉱物だと思われています。しかし、実際の土を調べてみると、土は単なる鉱物ではなくて、その中には、動植物の遺がいが変化してできた物質がふくまれ、数多くの生物がすんでいることがわかります。」

(この文章のメンタルスペース)

〈常識〉

〈現実〉



ここで重要なのは〈現実〉とは別に、〈常識〉のスペースが設定されている点である。学習者たちは（そして多くの教師は）2でいわれることが現実だと考えるだろう。しかし、土についていえば、常識=現実ではなく常識≠現実であることを、状況語句が、メンタル・スペースの違いとして表示しているのである。

3.2. 略題表現

日本語では、文の主題が様々な条件によつて省略されてしまうことが知られている。主題の重要性を考慮すると、読み手は省略された主題を補つて読んでいると考えなければならない。省略も提題表現とともに結束構造の要素であり、略題表現はその二つを合わせ持ったものと言える。省略された文の主題は、読み手の、

テキストを結束するという主体的行為を誘発する場であり、またその誘発に乗らないと全体の結束性は得にくいのである。

そうなると、略題にどう補いをつけたかが、全体の結束性に影響を与えるはずである。また、略題前後にあつて主題の補充を制御する要素を認知する能力は、発達段階的傾向を持つはずだから、個々の略題の補充にも発達段階による違いがあるはずである。個別の文章や、個別の略題の場を超えた、主題補充の一般的な発達段階的傾向がもしあるとしたら、国語科教育に示唆することは大きい。なぜなら、教材分析の時点で主題補充の学年ごとの一般的な傾向を知っていると、学習者が略題をどう補充するかが予想でき、ひいては学習者が教材に対して持つ結束性をより確かに予測できるからである。この節では、以上の問題意識に基づいた調査・考察の報告を、難波（1990）を基に述べる。

この調査の仮説は、

- (1) 学年が上がるにつれ、読み手の得る結束性は一定のものに集中し、集中の仕方は直線的である。
- (2) 学年が上がるにつれ、読み手の行う主題の補充は一定のものに集中し、集中の仕方は直線的である。
- (3) (1)と(2)の発達の傾向には類似性がある。
- (4) 調査(1)と(2)の結果には有意な関連がある。

というものであつた。調査は、1989年に小3～中3計980名に行った。

この調査の結果、次のことが分かつた。

(1)文の主題の補充は、学年が上がるにつれ一定のものに直線的に集中するので

はなく、いくつかの段階を踏むことが確認された。まず、小三では調査全体を通じて、部分反応的な回答が多いのだが、小4では次善的な「プレ成人的回答」が増え、小5からはそれと交代して「成人的回答」が多数を占めたのである。

例えば、「() は小さなたまごのかたまりですから」の略題部分には「さかなのたまご」が成人的回答としてふさわしいだろうが、小4では「さかな」という回答が多数を占めたのである。この「さかな」という回答は、「さかなのたまご」に比べると明確さには欠けるが十分にあり得る回答である。「さかなの場合は」のような文脈が読み手に形成されているのだろう)。このように、成人的な回答よりも広い意味範囲を持つ回答が、成人的回答が多数を占める前に表れたのである。このような回答を「プレ成人的回答」と呼んだ。このように、略題の補充には、「部分的反応→プレ成人的反应→成人的反应」という発達段階があったのである。

(2)成人的回答は、小三から増加するが小6または中二で落ち込む現象が見られた。その時しばしば、プレ成人的回答が増加していた。つまり、発達の落ち込み・停滞の現象が見られたのである。

(3)略題の補充とテキストの結束性形成との間に高い水準の相関があった。

このことから、主題の補充は文章全体から得られる結束性と密接な関係があり、説明的文章の指導においては略題は重要な指導のポイントになることが明確になった。教材分析では対象学年の特徴に充分配慮して学習者の読みを想定する必要がある。略題という結束構造が、読み

手の結束性を推測する手がかりとなるのである。

4. マクロ構造

マイクロ構造だけに依拠したテキスト分析は、さまざまな限界がある。なによりも、ボトムアップ的な分析になり、構造図が複雑になったり、恣意的になったりしがちである。また、マイクロ構造の分析は、「予測的ではない (Stubbs, p.255)」。つまり、分析結果は、対象となるテキスト次第であり、あるテキストの分析結果が、他のテキストに転用できないのである。これは、同じジャンルに属すると私たちが感じているテキスト群に対して同じ様な構造を指定する、私たちの実感ともかけ離れているし、授業で、このような分析に習熟することなど不可能である。

母語教育研究に関わってテキスト分析を行おうとするときは、以上のような理由からマイクロ構造の分析だけでは不十分である。実際に存在するある程度の長さのテキストを、あまり複雑にならずに、また予測的演繹的に分析できることが必要となってくる。従来、文章論的分析や心理学で多用される命題分析では、その期待に応えられないのである。ここに、テキスト研究の一部門として、マクロ構造分析を置く根拠がある。

マクロ構造は、ジャンル依存している。ここでは、説明文というジャンルに絞って、マクロ構造を考えたい。

説明文の文章構成として、「序論・本論・結論」「はじめ・なか・おわり」「起・承・転・結」などが挙げられることが多い。これらは、ある程度文章の内容に触れた構成を示しているものの、この構成

にしたがって文章を書くにしては、情報量の少ない表現である。例えば、「環境問題について」という題目で説明文を書くときに、学習者に「『序論・本論・結論』の構成で書きなさい」と指導しても、そのそれぞれの部分で、何を書けばいいか指導しなければ、特に小学生の場合は書けないだろう。

このような文章構成は、文章の内容を十分表示したものではなく、文章の形式(例えば「つまり」があるから、結論とか、「だが」があるから転、だとか)から見た構成という色合いが濃い。このような文章構成を、「顕在的なマクロ構造」と呼ぶことにしよう。

ポウランドらによれば、マクロ構造の「研究から明らかになったことは、現実には得られる結果は、テキストのマクロ構造と現実の世界における出来事や状況のまとめ方においての知識に基づく、すでに内蔵されているマクロ構造との両者に関わっているという事であった。(ポウランドら、(pp.36))」

この「テキストのマクロ構造」が、ここでいう顕在的なマクロ構造であり、文章構成などを含むものである。しかし、より重要なのは、「現実の世界における出来事や状況のまとめ方においての知識に基づく、すでに内蔵されているマクロ構造」、つまりテキストに触れたときに、読み手が発動させるマクロ構造である。これを潜在的なマクロ構造と呼ぶことにする。潜在的なマクロ構造は、顕在的なマクロ構造などに触発されて発動し、テキストを演繹的にまた予測的にとらえていく、予見的な認知を行うのである。潜在的なマクロ構造の研究では、テキスト

自体の分析よりも、人間が思考する際のような認識パターンを使うかという研究の方が重視されるだろう。

先に述べたように、説明文の潜在的なマクロ構造の分析は、説明文自体の分析以上に、説明するという認知行為自体の分析が欠かせない。

Hoey は、テキストを分析する枠組みとして、Matching Patterns という概念を提出した。これは、文章を文の積み上げとして考えるのではなく、文章そのものに一貫した構造を指定するマクロ構造の考え方である。Hoey は、Matching Patterns を、次の三つに分類した。general-particular (一般-特殊型) hypothetical-real (前提-譲歩) - 自論型) problem-solution (問題解決型) の三つである。

一般-特殊型は、物事を説明するときにも多用されるパターンであり、これには2つの種類がある。一つは、Generalization-Example relation (一般事例型)、もう一つは、Preview-Detail relation (概観詳細型) であるとしている。

次に、前提- (譲歩) - 自論型であるが、これは、あることがらについての前提を述べ、次に一般的な意見や筆者の意見とは異なる人の意見を述べ、最後に筆者自身の意見を述べるものである。

最後に、問題解決型であるが、McCarthy & Carter は、これらの型の中で problem-solution (問題解決型) が説明文に多く見られることを指摘している。この問題解決型には、解決のないものや、最初の解決が破棄され、新たな解決が提案されるものなどがあると、McCarthy & Carter は述べている (pp.

55-56)。

次に説明文の中で特に多用される思考意識である、問題解決型に注目してさらに検討する。

Hoey は問題解決型の中身として「Situation-Problem-Response-Evaluation/Result」という単一の構造を考えている。私はもう少し詳しく、問題解決の思考形式はその方向から二つに考える必要があると考えている。一つは、科学的な問題解決過程であり、もう一つは現実的な問題解決過程である。

ペテフィー (1990) は、自然科学テキストの構造の特徴として、「自然科学テキストの構造を表示する結合ネットは、記述ないし論証の性格を帯びる。ここで論証は、一般に因果的論証である。(p.64)」とする一方で、社会科学テキストの構造の特徴は、「多くの場合自然科学の因果的論証とは対照的に、いわゆる目的論的(意図的)論証となる。このことはもちろん、論証の形式的構造が絶対に別のものでなければならないということではない。このような相違が原因で、社会科学テキストに付与される規範構造は自然科学テキストの規範構造よりも本質的に複雑であり、より大きな意味解釈の余地を残している。(p.65)」と述べている。難波(1997)では、前者の自然科学の説明文に見られる問題解決パターンを「科学的な問題解決プロセス」、後者の社会科学に見られる問題解決パターンを「現実的な問題解決プロセス」と呼んで区別した。

科学的な問題解決プロセスは、ある現象に関して、一般化された答えを得ようとする思考プロセスであり、例えば、

「魚はどのようにして身を守っているか」という問題について答えを得ようとする思考過程である。

この過程は、およそ次のような過程を経る。

現象→問題の発見→仮説→仮説の検証→仮説の修正→一般化された理論(結論)

このような思考過程を反映した説明文は、自然科学を対象にした教材に多く見られる。もちろん、この思考過程の全ての項目が教材に表れるわけではなく、例えば、低学年の教材は現象だけの羅列の場合もあるし、現象から問題の発見それから結論(一般化された答え)に至るような中学年の教材もあるだろう。学年が上がるにつれ、この思考過程の項目の数が次第に増えるように説明文が配列されていると言える。また、この思考過程は、没価値的なもので、「よい、わるい」を結論づけるものではない。

一方、現実的な問題解決プロセスは、価値的な答え、つまりよりよいことを目指す思考過程であり、この場合の問題は、「目標と現実のギャップであり、解決すべき事柄である」(佐藤1984, P47)ということになる。この思考過程は、およそ次のようなものである。(吉田1995による)。

現象→目標とのギャップ(=問題)の発見→攻略点(原因)の設定→解決策の設定

まず現実があり、理想的な目標が想定され、そのギャップが意識され、原因が考えられ、解決策が想定されるということになる。科学的な問題解決プロセスが一般化された答えを求めるのに対し、この問題解決過程はあくまでも具体的な解

決を求めるものである。このような思考過程を反映した教材は、例えば自然保護関係の文章によく見られる。

以上潜在的なマクロ構造としての、思考意識について述べてきたが、思考意識は従来、文章構成として扱われてきた。しかし、その教材の文章構成がある程度、筆者の思考意識を反映するものとしても、この二つはイコールの関係にあるのではない。科学的な問題解決の場合も、その問題に対して読者に興味を引かせるような記述の分量が多い場合もあるだろう。また、文章のはじめに、結論としての解決策や一般化した理論を持ってきて、読者に興味付けを図る文章もあるだろう。これらは、筆者による読み手に対する表現の工夫の結果といえる。

思考意識+表現の工夫=文章構成

従来文章構成は、思考意識と表現の工夫という二つの異なるレベルのものを混同していたと考えられる。仮に、文章の構成を「はじめ—なか—おわり」と考えるにしても、「はじめ」に問題と解決策がいきなり来ることもあれば、「おわり」にも一般的な結論が書かれず、読者に考えさせる文章もあるだろう。思考意識としての問題解決過程は、文章の深層にある構造であるのに対し、文章構成は表層にある構造なのである。

6. おわりに・構造分析する「資格」

以上のように、母語教育の観点から、テキスト分析研究で従来あまり注目されなかった現象を述べてきた。これらの分析をどのように母語教育に生かすかが、私のこれからの仕事である。

ところで、このように、テキストの構造を分析するには、それなりの「資格」がいると私は考えている。テキストの意味は、読み手それぞれが自分で構築すればいいものである。テキストの読み手でもない第三者がテキストを分析し構造を措定することは、テキスト本来の読み手の読みを奪ったり、じゃましてすることになりかねない。特に、分析者が読み手よりも上位（例えば、教師）の場合、そのような「読みの収奪」が起こってしまう蓋然性が高い。それでもあえて、テキストを分析するためには、それなりの資格がいると考えるのである。

本論の場合は、私が母語教育研究者であるということが、その資格を有すると考える理由である。母語教育では、子どもの読み手が文章をどう読むかを想定したり、読むことでどのような「ことばの力」をつけてほしいか、を考えたりすることになる。ところが、学習者としての子どもと教師としての大人のそれぞれが、頭の中に生成する「テキスト」は、大きな違いがある。そのことを踏まえた上で、どのように教師が授業を作ればいいのかを、支援するのが、母語教育研究者の役割であろう。教材研究のレベルで言えば、学習者が文章をどう読むかを予測できるような、方策を考えることが、私たちの任務となる。

もちろん、このように述べても、テキスト分析することが教師や子どもの読みを奪わないという保証はない。いつも、自省している必要がある。私には、テキスト分析する資格が、今、あるのだろうか。

参考・引用文献

- 池上嘉彦 (1983) 「テキストとテキストの構造」国立国語研究所編『談話の研究と教育 I』文化庁
- スタップス、M. (1983) 南出康世、内田聖二共訳 (1989) 『談話分析』研究社
- スベルベル、D., ウィルソン、D. (1986) 内田聖二他訳 (1993) 『関連性理論』研究社出版
- 難波博孝 (1990a) 「『文の主題』の補充及び結束性の獲得についての研究」
『国語科教育』第37集
- (1990b) 「説明的文章の構造的分析」 『両輪』第3号
- (1991) 「説明文教材における『状況語句』の検討」 『両輪』第5号
- (1995) 「テキストと読者との対話のために」 『『読者論』に立つ読みの指導』 第四巻東洋館出版
- (1999) 「説明文学習指導の基礎論的研究—テキスト分析論・読解モデル論・言語発達論を中心に—」 広島大学博士号学位請求論文 (未刊行)
- Beaugrande, R.d. & Dressler, W.V. (1981) *Introduction to Text-linguistic*, Longman.
- Hobbs, J.R. (1990) *Literature and Cognition*. CSLI lecture notes No21. CSLI Pub.
- Hoey, M. (1983) *On the Surface of Discourse*. George Allen & Unwin.
- (1983-4) "The Place of Clause Relation Analysis in Linguistic Description." *English language Research Journal*, pp.1-32.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994) *Language as discourse: Perspectives for Language Teaching*. (愛知県立大学)