

論述の展開パターンについて-日本語教育の視点から-

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 明治大学教養論集刊行会 公開日: 2009-04-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐藤, 政光 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10291/5011

論述の展開パターンについて

—日本語教育の視点から—

佐藤 政 光

1. 文章の展開に必要な技術

一般的な作文の参考書では、たいていの場合、〈構成〉についての章を設け、その重要性を説いている。確かに構成の重要性に学習者の目を向けさせることは大きな意味があり、構成案づくりなどは学習者がこれから書こうとする自己のテーマを具体的かつ明確にし、作文の内容をまとまりのあるものにするために大きな効果がある。この全体的な構成を行うことも必要な作文技術であることは間違いない。しかし、外国人留学生に対する実際の作文指導ではもっと別な面に問題が多く現れる。

例えば、ある留学生が書いた作文をここで取り上げてみよう。この作文例は、学部在籍する留学生が書いたものである。与えられた課題は新聞の社説の内容を300字程度に短くまとめるというものであった。

【作文例】

①ソ連は日ソ関係改善のために、ヤコブレフ共産党政治局員兼書記が日本にやって来て、各層面の人々を接触して、日ソ関係改善に対して、深くいい感じを持って帰国した。②彼は領土問題と経済協力、人的交流、漁業などを同時に進ませる「拡大均衡」という考えを伝えてくれた。(*) ③今戦後のヤルタ体制をさまざまな形で見直し、イデオロギー対立の時代は終わる。④東西冷戦の産物である「ベルリンの壁」さえ開放されたので、日ソの北方領土問題も解決はずと思う。(*) ⑤日ソ関係は単に二国間の問題ではなく、国

際的な責務がある。(*) ⑥第二次世界大戦末期の対日参戦やシベリア抑留の記憶は、またわが国の国民の心に残っているので日ソ関係が複雑になる。
(*) ⑦日ソ関係はもっと合理的な関係を生むべきである。

この作文では、原文の社説についての読解がまだ十分でなく、また構文力も未熟なために、元の意味が曲解されたり、語句の無理な結びつけが見られたりしているのであるが、それについてはここではふれないでおく。いま問題にしたいのは、この文章が一つのまとまりを持った文章としてうまく展開されていないという点である。文章の流れが非常に悪いために、前後の意味的関連さえも非常に薄められてしまっているといえる。特に、(*)の個所はそうした文の断絶感が強く感じられる部分であろう。これはどういうことに起因するのだろうか。

畠弘巳は、二つの文が接続関係にあると認定される条件として、

- ①両者が一つの話題に何らかの形で関係を持っていること
- ②両者が同一の形式で表現されていること
- ③両者が隣接していること

の三つを挙げている⁽¹⁾。上の作文例はこの三つの条件は一応満たしているように思うが、それにもかかわらず接続関係は非常に弱いものになっていると思う。接続関係と言ってしまおうと、それは要するに程度問題になってしまいそうだが、接続関係の弱められたところには、その弱められた文の関係を修復するための何らかの作文上の工夫(例えば、接続詞のような強力な接着剤を使うといったようなこと)が、文章展開の条件として要求されるのではないだろうか。畠の挙げた三つの条件は接続関係の必要条件ではあるが、十分条件としてはまだ弱いものであるように思う。

先の作文例で要求される接着剤は何であろうか。例えば作文中の(*)の部分に次のような接続語を補ってみよう。すると、文章の流れがかなりよくなってくることがわかる。

- ①……。②……。(ところで) ③……。④……。(また) ⑤……。(なるほ

ど／確かに) ⑥……。(しかし) ⑦……。

これはどういうことを物語っているのだろうか。

長い文章を短くまとめるための重要な技術の一つは、段落間の関係を適切に表すことであるが、上の作文例ではそれができていないために、単なる文の羅列になってしまっていると考えられる。この学習者は、「ところで」「また」「なるほど／確かに」「しかし」といった接続語とその意味を知らないわけではない。もし、該当箇所を空欄にして適当な接続語を入れさせる問題を出せば、この学習者はさほど困難もなく答えることができるのではないかと思う。だが、そうした語彙や文法の知識はあっても、このような場面では適切に使用できない、そののところに大きな問題があるのである。これは、言語の運用面での問題であり、さらに言えば、ある文脈上のまとまりの中での表現力が身につけていないことの問題とも言えよう。これは単に接続詞がうまく使えるかどうかということの問題にとどまるものではない。

このような学習者の場合には、文章の展開方法に焦点を当てた指導がどうしても必要になってくると思う。大学等で必要とされる文章能力は、〈自分の考えを論理的に述べる〉ことであると言っていいと思うが、これは文法、語彙、表現といった単文レベルでの言語能力では解決できない問題である。こうした能力の向上には、論の展開をディスコース・レベルでの言語能力(=作文技術)として捉え、その技術的習熟の中に言語の運用力を高めていく必要があるように思う。

2. 文接続と展開

文の展開パターンを考察するために、まず文の接続関係について考えておく必要があるであろう。この分野の研究ではすでにいくつかの接続関係の類型が提出されている。次にそれらを概観して、作文の技術としての論の展開を探る手がかりとしたい。

まず、林四郎は「現実の文は、言語の、より大きな単位である文章の中で作

り出される。だから、すべての文は、文章の中に位置づくための姿勢をもって
いる」と考え、その文の姿勢のタイプによって、

①始発型

②承前型

③転換型

④自由型

の四つを示している⁽²⁾。このうち文接続に深くかかわるものは②承前型と③転換型であるが、③の転換型の文とは「承前型と始発型とを兼ねそなえた文」と説明されている（別のところでは、「転換性とは、承前性の中の始発性のことである。」とも説明されている⁽³⁾）。承前は接続詞や指示語によって行われるもののほか、語の反復、省略、意味関係などによっても保証されると言う。承前型の文は、その形式により接続の度合いに強弱があるが、全体としてかなり強い接続関係を示すタイプと考えられる。一方、転換型の文は、その説明からもわかるように、文の新たな展開をその文のうちに含み持っているため、やはり接続の度合いに強弱はあるものの、全体に弱い接続関係を示すものと考えられる。転換の条件としては、〈○時間的な場面や空間的な場面が変わる、○話題が変わる、○着眼点が変わる、○描く密度が変わる、○筆法や文体が変わる〉などが挙げられている。

ところで、林は文章の流れを「そこまでの流れに従おうとずる勢いと、そこから離れようとする勢いとの張り合いによって成り立っているもの」⁽⁴⁾と捉えている。この林の考え方は、論の展開のモーメントを、単なる〈承前〉の文ではなく、新たな始発をうちに含み持った〈転換〉の文に求めることにつながっており、このことは重要な指摘であるように思う。しかし、日本語教育という一つの外国語教育の立場で考えた場合、これでは抽象的に過ぎよう。

文の接続関係をより具体的に整理しているものとして、市川孝と永野賢の分類を次に取り上げたい。具体的という点から見れば、この両者の分類の方が日本語教育においてはより現実的と言えるかもしれない。

まず、市川は次の八つに文の接続関係を整理している⁽⁵⁾。

- A 転換型 (接続語句の例：ところで、それでは、ともあれ、さて……)
- B 添加型 (そして、また、つぎに、さらに、なお……)
- C 順接型 (だから、したがって、すると、その結果……)
- D 逆接型 (しかし、それなのに、それでも、ところが、ただし……)
- E 対比型 (というよりは、むしろ、まして、それとも、一方……)
- F 同列型 (要するに、けっきょく、つまり、すなわち、たとえば……)
- G 補足型 (なぜなら、というのは、ただし……)
- H 連鎖型 (* 接続語句は特に用いられない)

そして、この市川の八つの分類に対して、永野は次の九つの分類を提示している⁽⁶⁾。

- 一 展開型 (だから、それで、すると……)
- 二 反対型 (だが、しかし、でも、ところが、それなのに……)
- 三 累加型 (そして、そのうえ、あわせて……)
- 四 同格型 (つまり、たとえば……)
- 五 補足型 (なぜなら、というのは……)
- 六 対比型 (または、あるいは、それとも……)
- 七 転換型 (さて、次に、ときに、では、ところで……)
- 八 飛石型 (「Aは……。……。Aは……。」のようなタイプの文)
- 九 積石型 (「問題点は二つある。二つは……。一つは……。」のようなタイプの文)

永野が示した九つの類型のうち、八の〈飛石型〉と九の〈積石型〉は三つ以上の文の接続関係を捉えようとしたもので、その点で永野の分類は市川の不足を補うものと言える。

これら文接続の具体的な類型化が図られたことは、日本語教育(特に作文指導の面で)に対しても非常に有益なものであることは間違いない。しかし、実際に外国人に教える場合には、まだ多くの問題がありそうである。例えば、同じ型であっても、「ところで」と「それでは」、「または」と「あるいは」などの使い分けが機能的に理解されなければ意味がないし、実際に作文例を基に問題を

指摘したように、論の展開を具体的なパターンとして認識していくには単なる二文間の関係を超えた、より高次元の文関係を見ておく必要があるであろう。

ところで、林が〈承前型〉と区別した〈転換型〉が論の展開を考える上で重要な役割を担っていることは先に触れたが、市川と永野の分類では共にこの区別をなくし、両者を同列に並べてしまっているようにわれわれの目には映る。この点を批判したものとして西田直敏の次のような指摘がある。

「転換型」というのは、話題が変わること、即ち、「段落」が変わることを示すものであって、「文の接続」という視点に即して言えば、前の文と直接には接続しないことを示すのではないか、と言える。(中略)私見によれば、この「転換型」に属する接続語は、文と文とを「接続」するものではなく、「段落」という「文」よりも高次の意味ブロック間の関係を示す指標であると思われる⁽⁷⁾。

この西田の指摘は注目すべきことのように思われる。議論を図式化して考えれば、この西田の指摘によって、林の〈承前型〉と〈転換型〉との区別が、もう一度確認された形になったと言えなくもない。

しかし、市川と永野の接続についての論を彼らの文章論全体において捉えてみると、また、論の展開を考える上で興味深い点が見えてくるようにも思う。

市川は、〈文〉と〈文章〉との中間の段階として〈文段〉という概念を導入している。〈文段〉とは、「文章の内部の文接続（もしくは、一文）が、内容上のまとまりとして、相対的に他と区分される部分のことである」⁽⁸⁾。〈文段〉は〈段落〉と近い関係にあるが、もっと純粹に〈内容上のまとまり〉によって形づくられるものとする点で区別されている。つまり、「文段は、文接続の内容上の連合として一まとまりとなるものであるから、文段は全体で一つの思想を表現しているものと考えることができる」⁽⁹⁾のである。

また、永野も、文の接続関係だけでは文章全体の構造を捉えつくすことはできないという反省から、文章をある意味関連によって結びつく〈文の連鎖〉と見る観点を提出している。そして二文間の関係を考える〈文の接続関係〉から、

文の役割を文章全体の中に位置づけるために〈文の連鎖関係〉という一段大きな枠組みを考えている⁽¹⁰⁾。

文接続と展開に関する重要な議論をまとめれば、

- (1) 論の展開の型を考えていくには、前文を如何に受けるか（承前）だけではなく、前文から如何に離れるか（転換）という点に留意する必要があること
- (2) 文はいくつかの文が集まって一つの意味的まとまり（以下これを文章とする）を形成する（つまり個々の文はそのまとまりの中での機能的役割をもって一つの連鎖を形成する）こと
- (3) それらがまた作文全体で一つの機能的役割を持つというふうに、全体が重層的な構造をなしていること

ということであるが、しかし、結局のところ、文の接続関係の分析という上記の方向からだけでは、結果として得られる文章展開の型は説明できても、文章の展開を形づくっていく要素を見出すには限界がありそうである。書き手の側からの文章構築という方向から考えると、つまり、言語教育の視点から文章の表現方法を考えていくと、具体的な個々の文章作成に必要な基本的展開パターンを提示する必要性が生まれてくる。佐久間まゆみは「書き言葉教材の読解指導が要となる中級レベルの日本語教育では、基本文型の応用による複文文型・連文型・段落や文章の構造類型の指導が体系的に行われる必要がある。つまり、形式の理解からの直感力を育てる方向が目指されなくてはなるまい」⁽¹¹⁾と説いているが、このことは作文指導において最も留意すべきことがらとなるように思う。そして、直感力を育てるモデル文としてより適切なパターンを提示するためには、何がより適切なパターンであるかの検討が必要となってくる。

3. 論述の展開パターンを生み出す文の機能の分類（試案）

文章展開の要素となる基本的パターンを取り出し、学習項目として提示するには、一つの文あるいは二文以上の文のまとまりが前後の文脈や文章全体の中でどのような役割（機能）を持って存在しているかを分析・整理しておかなければ

ればならないと思う。だが、その全貌を明らかにすることはそう簡単ではない。まず、どういうレベルで〈機能〉を捉えていくか。また、どういう機能を基本的パターンの核と見るか。これらは、複雑な構造をなす文章を考えた場合、かなり厄介な問題である。

例えば、先の留学生が書いた【作文例】で言うと、〈確かに……。しかし……。〉という形は表現と機能が密接な関係にあり、かつ明確であるので、一つのパターンとして取り出すことが容易であるろうが、〈……。ところで……。〉という形になると、文章の展開に果たす役割は大きいにもかかわらず、それをパターンとして示すのは容易ではないようである。これは両パターンの文章中における機能がレベル的に大きく異なることから生ずる問題のように思う。また、〈ところで〉という転換記号は、段落改行が行われれば必ずしも必要としない場合もあり、パターンの明示のし方にも工夫が要ると思われる。

しかし、いずれにしても、展開パターンを生じさせるのは文章中のある文または文集団が持つ〈機能〉であり、その〈機能〉と〈機能〉との有機的な結びつきが、文章の展開にある形を与えると同時に文の接続（ないしは転換）を保証するのではないかと考えられる。

そこで、試みに、論述文に現れるものに限定して、展開パターンを生じさせると思われる文機能を、筆者なりに分類し、ここに提出してみたい。論述文に限定する理由は、留学生に対する日本語教育では論述文の理解と表現が学習の中心になるということのほか、無制限な一般化はかえって〈機能〉の現れ方や文章構造をわかりにくくすると思うからである。もちろんここに挙げるのは試行段階のもので、決して満足のいくものとは思われないが、今後の検討を進めていく上での材料にはなるかと思う。

(※は機能の代表的な指標と考えられる接続語や表現形式の例)

[問題の提起に関するもの]

a. 問題提起 (疑問の提出) ※なぜ～のだらうか。／本当に～(の)だらうか。／～ではないか。

b. 主題設定 ※～について(考え)てみたい。／～てみよう。

[事実の提示に関するもの]

c. 報告 (事件の経緯・推移の説明, ある説の紹介)

※実は～。/ところで～。/～と言われている。
/～によると～ということだ。

d. 引用

※改行や符号 (「～」) による引用の明示。

e. 伝聞

※～という。/～と聞く。/～を耳にする。

[問題の分析に関するもの]

f. 定義

※～とは～ということだ。/～とは～という
意味だ。

g. 比較・対照

※これに対して～。/一方～。/ところが
～。

h. 分類

※～としては二つ考えられる。一つは～。二
つは～。/第一に～。第二に～。第三に～。

i 添加 (言い換え, 例示, 詳説, 具体化, 列举)

※～。また～。/これはつまり～ということ
だ。/これには, 例えば～ということが挙げ
られる。/さらに言えば～。/具体的に
言えば～。

j. 整理・まとめ

※これは結局～ということであろう。

k. 仮定・推論/解釈

※もし～とすれば, ～ということになるだ
ろう。

l. 原因・理由

※その原因 (理由/責任) は～にある。/～
したために～した。/それは～からだ。

m. 根拠

※それは～ということに基づく (由来する)。

n. 結果

※そして (結局) ～ということになった。

[意見述べに関するもの]

o. 同意

※～は異論の余地がない。確かにいい指摘だ。

p. 反論

※～は (本当に) ～のだろうか。しかし, ～

には問題がある。／～には一考の余地がある。／～には賛成しかねる。／～(の)ではないか。

- q. 部分否定 (限定) ※必ずしも～ではない。／～とは限らない。
- r. 修正 (容認と主張) ※確かに (なるほど)～。しかし～。
- s. 意見陳述 ※私は～と (いうことを) 考えている。
- t. 判断 ※～と思う。／～必要がある。／～することが重要だ。／～(の)はずだ。／～に違いない。

※このグループには、他に、〈心情表現〉と結びついたものとして、「強調、暗示、確認、感想、提案、希望、決意」などがある。

※このグループは〈結論づけ〉にも現れることが多い。

[結論づけに関するもの]

- u. 主張 ※～すべきだと思う。
- v. 感想 ※～と思う。／～ような気がする。／～ように感じられる。
- w. 提案 ※～てはどうであろうか。
- x. 希望 ※～ていただきたいものである。
- y. 決意 ※～たいと思う。
- z. 展望 ※～すれば～となるのではないか。／～(の)はずだ。

これらの機能が実際の文章構造においてはさまざまなレベルで発現し、さまざまな規模の展開パターンを形成していくと考えられる。そして、その規模が相対的に見てある程度以上の大きさになってくると、新たな段落に独立する。こうして独立した段落は、例えば「ところで」といった、前文との接続の指標となるような接続語を必要としなくなることもある、というふうに考えられる。

4. 実際の論述文における機能の現れ

前説で述べたように、論述文に限っても、展開パターンの基本型を抽出する

のはそう簡単な話ではなく、これには数多くの論述文からのサンプリングとそれぞれの文の機能分析、その機能によって成立する文章のパターンの分類についての試行錯誤を要すると思われるのだが、その一つのテストケースとして、次に、実際の論述文を基に、展開パターンの核となる機能の抽出を試みてみたい。用いた文章は比較的論旨が明確な朝日新聞の「論壇」である。全体の構造を分かりやすくするために文章は骨組みだけにし（原文は〔付録〕を参照）、各文の機能を（ ）内に示す。なお、機能と展開の重要な指標と考えられる語句を下線で示す。

- I ① 今回、……の中で……が打ち出された。（報告） ② このことについて
私は、……から考えてみたい。（主題設定）
- II ③ 実は、……は……のである。（報告） ④ ……にしておかないと、……
てしまうとか、……べきだとかの声が大きかったのである。（報告）
- III ⑤ また、……する場合、……は……てしまったと言われる。（伝聞）
- IV ⑥ こうして……では、……まで出現した。（報告） ⑦ しかし……による
と、この現象の原因は……よりは、……に由来していることがわかつた。
（報告） ⑧ 私はこれを……と呼んで……したことがあった。（報告）
- V ⑨ こうして……ていない以上、……のである。（報告・結果・まとめ）
- VI ⑩ 私は……を考える際、……をふまえる必要があると思っている。（判
断） ⑪ ……ではその……について、……と考えることができる。（解釈）
- VII ⑫ 「なぜ、……だけが」という声を聞く。（伝聞） ⑬ しかし、私はかね
がね……と思っている。（判断） ⑭ ……し、また……ている。（報告）
⑮ ……なぜ……か不思議に思う。（感想）
- VIII ⑯ 私などは、さらに……ではあるが、……として……を構想しているの
である。（意見陳述） ⑰ それが仮に……とすれば、これこそ……とし
ても、……のではないだろうか。（仮定・推論）
- IX ⑱ このような私の……から……を見ると、……といった感をぬぐえない。

(感想) ⑱ ……以上, ……つづ, さしあたり……し, しかも……した
のであると理解できる。(解釈)

- X ⑳ そうであれば, われわれが……べきは, ……であろう。(主張) ㉑ ……
…を受け入れ, ……ことであろう。(主張) ㉒ それがまた, ……につ
ながるものであると思われるのである。(判断)
(※ローマ数字は段落を示す。)

さて, このような文機能を持った文章からなる論述文には, どのような展開
パターンが見出せるであろうか。

今, 構造をさらに分かりやすくするために, 内容を次のように整理してみよ
う。

- A ① 事実の提示。
(文部省の教育改定→「地理科独立」「世界史必修」が打ち出され
たこと)
- B ② 主題の設定。／議論の方向づけ。
- C ③～⑨ 問題点となる事柄の事実経過の説明。／批判すべき欠陥の指摘。
※さらに細かく見れば, 「こうして」という語によって, 経緯の
まとめを⑥⑨の二箇所で行っている (これらは下位レベルの展
開)。
- D ⑩～⑰ 筆者の意見陳述。
⑩～⑪ 事実経過を正確に捉えるための別のポイントの指摘 (下
位レベル)。
⑫～⑰ 歴史を広く捉え直す筆者の考えを説明 (下位レベル)。
(「日本史」「世界史」「地理」の区別は絶対的ではなく, 流
動的)
- E ⑱ 筆者の歴史を捉える観点から見ての, 文部省の教育改定に対する
不満。(今回の改定はまだ過度的なものに過ぎない)
- F ⑲ 文部省が改定に至った着想についての筆者の「読み」。
- G ⑳～㉒ 結論づけ。(←⑲の「読み」から導き出される結論)

(生徒の生活実感と結び合う「世界史」の内容・構成の再検討が必要。→そうすることが、今回の改定の狙いである、世界各地・諸民族の課題を理解することにつながる)

全体は大きく七つの部分から構成されているが、展開パターンとしては次のようなまとめ方が可能かと思われる。(■は主要な展開を、○は下位レベルの小展開を示す。)

■ (問題提起と主題設定)

①。②このことについて～考えてみたい。

○ (経緯の説明とまとめ)

③～⑤。こうして⑥。

○ (経緯の説明とまとめ)

⑦～⑧。こうして⑨。

■ (意見陳述)

[意見陳述 ⑩～⑰] ⑱このような私の構想の角度から今回の改定を見ると、～といった感をぬぐえない。

○ (重要なポイントの指摘)

⑩私は～と思っている。⑪～と考えることができる。⑫「なぜ～」という声を聞く。しかし、私は～と思っている。

○ (意見の展開)

⑬～と思っている。⑭。⑮～不思議に思う。⑯～を構想しているのである。⑰～のではないか。⑱～といった感をぬぐえない。

■ (核心的ポイントの指摘と結論としての主張)

⑲～のであろうと理解できる。⑳そうであれば、～であらう。㉑～ことであらう。㉒それがまた、～であらうと思われるのである。

この文章では三つの大きな展開と四つの小部分の展開が見られるということになる。こうした分析を重ねることによって、文章の構造がレトリックの面から明らかになり、しいては日本語教育での文章表現の指導に有益な展開パターンが見出せることにもなるのではと思う。

ここでは、一つの試みとして実際の論述文における文の〈機能〉の現れと、論の展開パターンの抽出を行ってみた。

ところで、文章の骨組みを取り出してみても気がつくことは、確かに論の展開には林の言う〈転換型〉の文が強く作用しているのであるが、その際に前文（あるいは前文章）を要約して指示する〈コ系〉の指示語が多く用いられている、ということである。文脈指示における〈コ系〉と〈ソ系〉の指示語の使い分けの指導は非常に難しいものの一つであるが、このようなものもいくつかの典型を示すことで使い方を理解させていくことが必要に思う。ついでに指摘しておきたい。

5. ま と め

本稿では、日本語教育での作文指導は一般的な内容よりも論述形式を優先すべきであるという立場から、論述文における論の展開パターンについて考察し、その展開の核と考えられる文の〈機能〉の分類を試みた。そして、一つのテストケースとして、実際の論述文からどのような展開パターンの典型例が抽出できるかを探ってみた。

実際の教材づくりには、展開パターンを理解させるために必要な基本的な典型例を多くの文例から抽出する作業や、教材化の工夫、指導効果の測定方法の検討などが必要となるが、それらは今後の課題として残されている。

〔注〕

(1) 参考文献(8)参照。

(2) 参考文献(5)参照。

(3) 参考文献(4)参照。

(4) 同上。なお、同様の指摘が渡辺実(参考文献(6))によってされている。「文脈の展開というのは、文章のためには極めて重要な概念だが、よくわからないことが多い。先に適格性の高い後続文のタイプを挙げたけれども、後続文として見る限りでの適格性の高いものほど、前文の内容に密着したものである道理で、そういうものは文脈展開の勢いを含む度合いが低い、ということにもなるであろう。その典型

が補充後続文に他なるまい。したがって文脈の展開には前文離れが必要であり、後続文としての適格性において劣るところのあるものが文脈展開にはむしろ適格である、ということにもなるだろう。」

- (5) 参考文献(3) 参照。
- (6) 参考文献(9) 参照。
- (7) 参考文献(10) 参照。
- (8) 参考文献(3) 参照。
- (9) 同上。
- (10) 参考文献(9) 参照。
- (11) 参考文献(11) 参照。

〔参考文献〕

- (1) 北条淳子「作文指導の実際」『講座日本語教育』第5分冊, 1969年。
- (2) 池尾スミ『教師用日本語教育ハンドブック① 文章表現』国際交流基金, 1974年。
- (3) 市川 孝「文章論」『覆刻文化庁国語シリーズ X 文章の構成・表現』教育出版, 1975年。
- (4) 林 四郎『文章表現法講説』学燈社, 1969年。
- (5) 林 四郎「日本語の文の形と姿勢」『日本語教育指導参考資料11 談話の研究と教育 I』国立国語研究所, 1983年。
- (6) 渡辺 実「文章のつかみ方」『応用言語学講座 1 日本語の教育』明治書院, 1985年。
- (7) 森田良行「文章分析の方法」『応用言語学講座 1 日本語の教育』明治書院, 1985年。
- (8) 島 弘巳「接続詞と文章の展開」『日本語教育』56号, 1985年。
- (9) 永野 賢『文章論総説』朝倉書店, 1986年。
- (10) 西田直敏「文の連接について」『日本語学』1986年10月。
- (11) 佐久間まゆみ「文章理解の方法」『応用言語学講座 1 日本語の教育』明治書院, 1985年。
- (12) 佐久間まゆみ「段落の接続と接続語句」『日本語学』1987年9月。
- (13) 佐久間まゆみ「文脈と段落——文段の成立をめぐる——」『日本語学』1988年7月。
- (14) 木下是雄『理科系の作文技術』中公新書, 1981年。
- (15) 本多勝一『日本語の作文技術』朝日新聞社, 1982年。

〔付録〕「論壇」(朝日新聞1988年1月15日付より)

今回、文部省の教育課程審答申の中で「地歴科独立」「世界史必修」が打ち出された。このことについて私は、世界史教育の位置づけや内容面から考えてみたい。

実は、現行社会科で唯一の必修科目「現代社会」はその誕生から不幸な出発をしたの

である。共通一次の受験科目に必修にしておかないと、せっかくの新科目が無視されてしまったり、学問的体系がないから受験科目からはずすべきだとかの声が大きかったのである。

また、共通一次で社会科の諸科目から二つを選択する場合、生徒たちは内容が「現代社会」とだぶっていて、記憶する量が少なくすむ（と思い込んで）倫理や政経を選択し、歴史や地理を捨ててしまったと言われる。

こうして昭和五十九年度では、世界史履修率六八％、最低五〇％以下という県まで出現した。しかし私の調査によると、この現象の原因は生徒が「希望しない」「離れた」数よりは、現場の学校自体が教育課程の中に世界史を設置しない、生徒の希望があっても学習できない状況がより多かったことに由来していることがわかった。私はこれを「世界史離れ」ならぬ「世界史離し」と呼んで批判したことがあった。

こうして小・中学校でも世界史がほとんど学習されていない以上、全く世界史を知らない大学生の登場に大学関係者があわてだし、早急に検討されるべき課題として今日を迎えたのである。

私は今回の改定を考える際、中学の社会科が公民、地理、歴史（日本史を含む）と三分野に分かれ、義務教育の最終学年で公民的分野（法律、政治、経済）が学習され、しめくくられていることをふまえる必要があると思っている。高校ではその三分野について、地理と歴史が地歴科、公民が公民科にそれぞれ発展し、内容の統合・深化が図られたと考えることができる。

「なぜ、世界史だけが」という声を聞く。しかし、私はかねがね「日本史」「世界史」「地理」の科目の分け方が、それほど固定的、絶対的なものでないと思っている。諸外国の世界史は必ず自国史を含んでいるし、また「地理」の方は日本と世界を分離しないでまとめられている。「日本史」と「世界史」の一体化の声がなぜ出てこないのか不思議に思う。

私などは、さらに構成上まことに困難ではあるが、将来の理想として縦糸としての「歴史」と横糸としての「地理」を結合したものを構想しているのである。それが仮に「世界の風土と歴史」といった教科として成り立つとすれば、それこそ高校における必修教科としても、それほど異論がないのではないだろうか。

このような私の構想の角度から今回の改定を見ると、まだまだ過渡的なものだろうといった感をぬぐえない。「日本史」「世界史」「地理」の科目の壁を今すぐにはぶち壊せない以上、あるべき世界理解をめざしつつ、さしあたりそのベースにより近い「世界史」を必修にし、しかも歴史や地理について従来の社会科の枠の中では必ずしも十分と言えなかった比較文化的視点や風土、生活などの学習を充実させる観点から地歴科を構想したのであろうと理解できる。

そうであれば、われわれが最も力を入れるべきは、「世界史」そのものの内容・構成の再検討であろう。事項の羅列主義、狭い政権交代史等々各方面から始まっている批判を受け入れ、生徒の生活実感と結び合う世界史の再構築を始めることであろう。それがまた、今回の地歴科設置の狙いである世界各地域・諸民族の課題を正しく理解していくことにつながるものであろうと思われるのである。