

説明的文章指導における

「筆者」概念に関する一考察

弘前大学教育学研究科教科教育専攻国語教育専修

12GP202 古部翔太

目次

序章 研究の目的と方法 (pp.1~3)

第一章 説明的文章指導における課題(pp.4~8)

第一節 指導内容の分断～「形式主義」と「内容主義」～

第二節 学習指導過程の画一化・硬直化

第三節 説明的文章指導における今日的課題～PISA 型読解力を背景に

第二章 筆者概念に関する先行研究の検討(pp.9~42)

第一節 「筆者」概念に関する先行研究の概要(pp.9~14)

第一項 筆者概念の定義

第二項 「筆者」概念の源流

第三項 1960年代から1970年代における「筆者」概念の先行研究

第四項 1980年代・1990年代における「筆者」概念の先行研究

第二節 説明的文章の定義と特質(pp.15~28)

第一項 説明的文章の定義

第二項 西郷竹彦における説明的文章の特質

第三項 小田迪夫における説明的文章の特質

第四項 森田信義における説明的文章の特質

(1) 「筆者」の主観性と「筆者の工夫」

(2) 「筆者」の認識

第三節 説明的文章指導における読み構造と学力（指導目標）(pp.29~42)

第一項 西郷竹彦「説得の論法」の場合

第二項 小田迪夫「レトリック認識の読み」の場合

第三項 森田信義「評価読み」の場合

第四項 これまでの考察のまとめ

第三章 「筆者」概念を強調した指導の実践の検討 (pp.43~74)

第一節 研究の対象と研究方法(pp.43)

第二節 西郷竹彦『説得の論法』の指導実践の検討(pp.43~48)

第一項 西郷竹彦による実践の分析

第三節 小田迪夫「レトリック認識の読み」の指導の実践分析(pp.49~60)

第一項 「レトリック認識の読み」における「レトリック」

第二項 山口貴久の実践分析

第三項 和田伊津子の実践分析

第四節 森田信義「評価読み」の実践分析(pp.49~68)

第一項 「筆者の工夫」を評価する「評価読み」

第二項 「評価読み」の学習指導過程モデル

第三項 森田信義の授業の分析

第五節 長崎伸仁「筆者を読む」ことの指導の実践分析(pp.69～72)

第一項 長崎伸仁「筆者を読む」

第二項 「筆者を読む」実践分析

第六節 まとめ (pp.72～74)

第一項 実践の考察のまとめ

第二項 仮説の検討

終章(pp.75～76)

引用及び参考文献 (pp.77～81)

資料

序章 研究の目的と方法

昨今、通信網の発達により、瞬時に大量の情報を伝達できるようになった。また、情報システムが発達し、パソコンや携帯電話・スマートフォンが広く社会に普及したことにより、いつでも・誰でも・どこでも欲しい情報が得られるようになった。またそれと同時に、自らも容易に情報を発信できるようになり、「高度情報社会」と言われる時代に突入した。¹1999年と多少時代は遡ることになるが、渋谷孝（1999）は山崎正和著『劇的な日本人』（新潮社 1979）の中の「今日と明日の芸術」の論考を参考に、国語科教育の中での情報化の時代の意味の一端を次のように捉えている。²

- (a) ある物事の素材そのものの価値よりも、物についての情報（デザイン、ブランド）に価値がつく。
- (b) 物事は物であり、人格的な意味合いは含まれていない。しかし情報には人格的な意味合いが付帯している。
- (c) 現実世界にある物事は、情報の影響によって善し悪しの価値を帯びて来るし、同時に善し悪しの価値を付帯された現実は、情報のあり方に影響を与える。
- (d) 私達は、現実の物事について情報の善し悪しの価値づけが正当であるかを判断するのは、非常に困難である。「世論」という正体不明の「情報」に左右されやすい。
- (e) 「制度」（人間の行動を社会的権力によって規制するもの）として、集団の意思として決められたものと「流行」（私達の現実の断片的な一面と結びついた理論的な構造を欠落したもの）との関係においては、情報は、流行と結びつきやすい。

渋谷は、「物事の素材そのものの価値」よりも「情報（デザイン・ブランド）に価値がつく」という。そして、その情報には「人格的な意味合いが付帯している」という。「物事」それ自体も存するが、それらが纏う「情報」に我々は価値を見いだす。我々にとって「物事」は「価値付け」がなされなければ、ただの「物」である。我々はそこに付与された「情報（デザイン・ブランド）」によって価値の判断を行うのである。また、渋谷は「情報には人格的な意味が付帯している」と指摘する。「物事」には、確かにそれ「そのもの」の価値も存するであろう。しかし、それは「手段」的な価値である。一方で「情報」には「手段」的な価値だけではなく「目的」的なものとしての価値をも含んでいるのである。（例えば、Tシャツそのものの素材・手段としての価値は同等であったとしても、それが纏うブランドという「情報」が我々にとって「目的」になる。）また、そのような情報は固有性をもつ。そのような意味で「情報」には人格的な意味合いが付帯しているのである。

さらに、日常生活に押し寄せて、氾濫する「情報」というものが、我々の生活と深く結びつき、「現実」に価値付けをし、その価値付けされた「現実」は他の「情報」に影響を与えると同時に、また別の「情報」に影響され「正当であるか判断するのは、非常に困難で

ある。」と述べる。そして、その「情報」は、「理論的構造が欠落」した「流行」と結びつきやすいと指摘する。「世論」は多数の人々がもつ考えであるから特定のものではなく「正体不明」であり、「流行」は個人の自由な裁量により選択し決定したものであるから「理論的構造が欠落」している。そのようなものに影響され、結びつく「情報」が情報化の社会には充ち溢れているというのである。これは、一方ではそのような多種多様な「価値付け」をされた現実を批判的に見ていく力が必要となること、すなわち、その材料となる「情報」を収集し、吟味し、そして選択していく力が求められていることを示唆している。国語科教育においては、この高度情報社会をいかに生き抜くかということにおいて、言語教育を武器にその一端を担ってきたことは間違いないだろう。

平成 20 年度学習指導要領においては「知識基盤社会」という文言が記された。学習指導要領において知識基盤社会とは「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会であるという。³ 平成 17 年中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」において、その特質として「①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される」ということを挙げる。⁴ また、このような社会において「知識」とは何かについて久野弘幸・渡邊沙織⁵は「知識の知識への適用」であり「学習方法の学び方」とあると述べる。「知識の知識への適用」とは「何か成果を生み出すために既存の知識をいかに適用するかを知るための「知識」のようなもの」という。さらに具体的にいえば、「その知識は本当に正しいか、またその知識をより効果的にするには何が必要か、さらには、最もその行為をする為にはいかなる「新しい知識」が必要か知るための「知識」である。」と述べる。それは「学習方法の学び方」と捉えることもできるという。⁶

これらを踏まえると、知識基盤社会では「知識」は流動的に変化していくものであり、「知識の知識への適用」が可能となる力を身に付けていくことが必要なのである。渋谷が述べるように「情報」は流動的である。そして、その「情報」を収集・吟味・選択、さらには活用していく「情報」が必要であり、それらを獲得していく知識が求められるだろう。

説明的文章の学習指導においても、高度情報社会・知識基盤社会を生き抜くための力を培うため、そのような学力観に応じて文章を「情報」と捉えた読解指導が数多く行われてきたことだろう。しかし、文章を「情報」としてだけではなく、「筆者」が「読者」に向けた「コミュニケーション媒体」とであるととらえた「書き手の立場を重視する指導」という考え方が提案され、近年は「筆者」の立場から文章を読むことが多くなってきた。⁷ 説明的文章の読解指導において「筆者」に関わる考え方を『『筆者』概念』と捉え考察が行われることが多い。その用語に関しては 1990 年に寺井正憲が『『筆者』概念』という用語を用いたのが初出であると思われる。これについては次章以降に譲ることとするが、説明的文章読解指導において「筆者」の立場から文章を読む、すなわち「筆者」概念を強調した指導と

はどのように行われるのであろうか。本論考では、「筆者」概念を強調した指導の方向性や在り方を考究してみたい。

その際の手がかりとして、1980年代以降の説明的文章指導において「筆者」の立場を意識させることを学習指導に取り込んだ指導が、どのように提唱され、どのように実践されてきたかその史的展開を辿り考察する。また、その際の視点としてどのような「学力」を保証するかという視点を設けたい。どのような「学力」を保証するかを検討することは、「いつ」「どのような学力」をつけるために「どのような指導過程」を構成するか（学習指導を行うか）を考える手助けになると考えるからである。小学校の国語科教育の実態はまず教材ありきで、教材特性等から考えることになるといえる。しかし、学習指導過程を構成する際に、教材特性を踏まえたうえで考えるべきは、「どのような学力をつけるか」といことであろう。その学力を保証するために「筆者」概念を強調する場合、どのように筆者を意識させるかを考えなければならない。その時、「筆者」概念を強調した指導がどのような「学力」を培うかを念頭に置いておくことは重要である。その際の基準となるのではないかと考え、「学力」という観点からの検討を見据えたい。

¹ 渡辺良智（2002）「高度情報社会の新しい課題」『青山学院女子短期大学総合文化研究所年報』

² 渋谷孝（1996）『説明文教材の新しい教え方』明治図書 p.80

³ 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版

⁴ 中央教育審議会答申（2005）「わが国の高等教育の将来像」

⁵ 久野弘幸・渡邊沙織（2009）「知識基盤社会に対応する学力観に関する研究」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第12号 pp.77-86

⁶ 注5に同じ pp.77-78

⁷ 『月刊国語教育研究』日本国語教育学会編（2006）4月号 No.408 pp.46-55／

長崎秀昭（2010）「説明的文章の文末の効果に関する研究」弘前大学教育学部紀要 103号 p.7

第一章 説明的文章指導における課題

第一節 指導内容の分断～「形式主義」と「内容主義」～

説明的文章指導論においては小田迪夫・森田信義・長崎伸仁の三氏において多少の見解の相違は見られるが、1960年代に本格的始動したとしている。¹三氏の共通の認識として、これまでの説明的文章の大きな問題の一つに「形式主義」と「内容主義」と名付けられる指導のあり方がある。「形式主義」は永野賢による『学校文法文章論』（朝倉書店 1959年）が契機となり、「どのように」書かれているか、指示語・接続語に注目させたり、段落構成をとらえさせたりするなど文章の論理関係をとらえさせることや、要点の整理や文章の要約を整理していくというように、文章の正確な意味理解に主眼がおかれた。このような読みは、「科学的」な読みを保証する点で支持された。一方で「内容主義」は「何が」書かれているかを問題にするのであり、文章の情報内容への知的興味を重視し、文章の内容を丁寧にかつ正確に読み取らせ、内容に対する情意を重視するなど、文章の内容理解の指導のみ主眼がおかれた。そしてこの二つの立場が二項対立してきたという歴史的背景がある。

第二節 学習指導過程の画一化・硬直化

説明的文章の指導過程に大きな影響を与えたものとして、輿水実が1963年に提案した「基本的指導過程」が挙げられよう。『国語教育大辞典』によると読解の指導過程は次のようである。²

- (1) 教材を調べる。わからない文字・語句を辞書で引くなり、文脈の中で考えて、全文を読み通す。
- (2) 文意を想定する。読みの目標や学習次項を決め、読み方の性格を決定する。
- (3) 文意にしたがって、各段落・各部分を精査する。
- (4) 文意を確認する。
- (5) この教材に出てきた技能や文型・語句・文字の練習をする。
- (6) 学習のまとめ、目標による評価。

小川末吉は同書において「国語科教育の科学化・近代化を目指し、学習指導の基本化・規格化を図るものとして（中略一稿者）提案されて以来、国語科の学習指導過程として全国に定着した」³と述べる。輿水の「基本的指導過程」は「教育の科学化・近代化」という時代の中に、指導過程の「基本化・規格化を図るもの」として生まれ定着した。これは、今日においても多大なる影響を与えたといっていいたいだろう。

また、先にも述べたように、説明的文章の読解指導に関する研究は1960年代に本格的に始動した。「形式主義」と「内容主義」という対立は見られるが、読解指導については、「科学的な読み」を保証するとして、文章論的読解指導が中心に行われてきた。それは今日についても踏襲しているといっていいたい。寺井（1991）は文章を正確に読むための読解指導と

して文章論的読解指導を挙げたうえで、「説明文を読解指導するとき重視されるのは、接続語や指示語に注目した段落相互の関係づけ、要点や要旨などの要約活動に関する技能であろう。これらは、文章を正確に読みとるための代表的な技能とされる。そして、一般に説明文の読解指導では、これらの技能を重視し、反復して指導する。」⁴と述べる。説明的文章の読解指導において、文章論的読解指導では「正確に読む」ことを目的として「接続語や指示語」など文法的に文章を捉えながら、「段落相互の関係」や「要点や要旨などの要約」に終始する指導が行われてきた。そして、「正確に読む」ためには重要だからと言って、いつでも同じ指導事項を同じ指導過程で行うことによって画一的になってしまったことを指摘する。

『教育科学国語教育』の1960年代を通覧すると、1964年において「説明的文章の指導過程」という特集が生まれ、その中で土田茂範、有定稔雄が指導過程について提案している。しかし、土田は難語句の指導や段落の読みなど説明的文章独自のものではなかった。有定は「内容的読解方式」と「練習的読解方式」の二種類を示したが、前者は要約や段落分け、要点の抽出などが主であり、後者は文章構造を掴むことを主な活動とした、文章論的読解指導が中心であった。

また1968年には大西忠治(1968)が説明的文章を類型化し、タイプ別の指導過程を提示した。しかし、大西はその論考の中で「けっきょく、形式論理を子どもたちに教え込むことこそ、説明するタイプの文章の読みの指導ではないか、ということに私たちは気づく。形式論理を教えることを、私たちは国語でめざしていいのではないかと思うのである。」⁵と述べているように、その内実は文章論的読解指導を重視するものであった。

さらに、1970年には飛田多喜雄(1970)が、伝達と説得を説明的文章の特性として挙げ、伝達系列の文章では二読法、説得系列では三読法を基本とする読解指導を提示した。説明的文章のタイプ別に指導過程を示したことは大西と同様の傾向である。また、その内容は、第三次で作者(筆者)との対話などが見られるものの、第二次の構成、段落内・段落間の精査などの学習が中心となり、やはり文章論的読解指導や説明的文章の読解指導の基本性を重視するものであった。⁶

指導過程論について考察を加えたものとして、渋谷孝(1973)の『説明的文章の指導過程論』が挙げられる。渋谷は一般的な指導過程を「第一次段階—全文通読、第二次段階—いくつかの段落に分ける、第三次段階—各段落ごとの精読、第四次段階—まとめ読み」と捉えたうえで、第二次段階と第三次段階の過程の順序が逆であると指摘するが、指導過程を大きく変えるものではなかった。⁷

また、宮下昭廣(1991)も「授業のマンネリ化」や「サイドラインを引き、要点をノートやプリントにまとめるなどの画一的な作業」などという問題点を八点指摘したうえで次のように述べる。⁸

このような問題が生じるのは、学年の発達段階や教材の特質を十分考慮せずに、どの

学年、どの説明文でも、①全文を通読する。②あらましをとらえる。③形式段落の要点をまとめる。④段落相互の関係をとらえる。⑤要旨をとらえる。⑥全文を要約する。⑦漢字や語句の練習をする。といった学習過程で画一的に授業を展開してしまうところにある。この学習過程はあくまでも教師の論理に基づく言語技能主義の学習過程であり、子どもが生き生きと説明文の学習に取り組む学習過程とはなりにくい。

宮下が示す「言語技能主義」の学習指導過程は教師の論理に基づくもので、読者の論理を挟み込まない文章論的読解指導であり、画一的な授業展開になることで学習者が「生き生きと説明文の学習に取り組」めない指導になっているのである。このように、興水の基本的指導過程と文章論的読解指導がみごとに組み合わせたことにより、説明的文章の読解指導は画一的な指導過程をとるようになったといえる。

後に述べる「筆者想定法」を提唱した倉澤栄吉は「これからの説明文教材の指導」と題する論文の中で、「おもしろくなかった時代には、文章の構造研究を理屈っぽく行い、それをそのまま児童におしつけていた。意味内容、すなわち情報をよそに、文章論的文法的論理を追及することに専念した。つまり、悪しき読解指導に片寄っていた。」⁹と述べる。

つまり、文章論的読解指導は指導者側の論理であり、それを「おしつける」ことに「専念した」ことで説明的文章の指導を「おもしろくな」くしてきたという。ここには指導者あるいは文章の極からの指導ではなく学習者の極から読解指導が行われるべきであることも示唆されている。

氷山の一角に過ぎないが、このような「形式主義」「内容主義」の指導内容の分断、また文章論的読解指導に依拠し偏向した学習指導過程の画一化・硬直化、またそれに内包される学習者の側からの主体的な読解指導が行われるべきであるという問題意識の中、これらを止揚し克服しようとする動きの中で「筆者」概念が登場してきたと言えよう。

第三節 説明的文章指導における今日的課題～PISA 型読解力を背景に

経済協力開発機構（OECD）が実施した PISA 2003 調査における読解力の低下は、国語教育界にとって「PISA ショック」と呼ばれるほど大きく、衝撃的な出来事であったといえる。PISA 2006 調査においても順位を下げ、平成 20 年告示の学習指導要領においては「PISA 型読解力」を反映した指導項目が数多く取り上げられた。平成 20 年度学習指導要領解説において「筆者の意図や思考を想定しながら文章全体を把握し、自分の考えを明確にしていく」¹⁰（下線—稿者）というように記されたことはその代表的なものといえることができよう。この PISA 型読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている。¹¹これまでの読解力と PISA 型読解力の違いは次のように説明されている。¹²

- ①理解するだけではない。⇒テキストに書かれた情報を理解するだけでなく、「解釈」し、「熟考」することを含んでいる。
- ②読むだけではない。⇒テキストを単に読むだけでなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりすることが求められている。
- ③内容だけではない。⇒テキストの内容だけではなく、構造・形式や表現法も評価すべき対象となる。
- ④文章だけではない。⇒テキストには、文学的な文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけではなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいる。

ここで、これまでの読解力と PISA 型読解力との相違点は、「①解釈・熟考すること②テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりすること③構造・形式や表現法も評価すること④「非連続型テキスト」も読解の対象になる」ことであろう。国語科においては②～③については文学的文章よりも説明的文章が担ってきたものである。たしかに、文学的文章教材においても、テキストに根拠を求めて読みとった内容を論じることにはあるかもしれない。しかし、文学的文章に比して、説明的文章教材においては「筆者の主張に対して自分なりの考えをもつ」などの学習を行っている。また、文学的文章教材において構造などを問う授業は、稿者の概観した資料の限りほとんど見受けられない。さらに、文学的文章においては挿絵にあたると思うが、図や表、グラフは説明的文章教材に多くみられるものである。よって PISA 型読解力の登場は説明的文章指導において大きな課題が突き付けたことになる。つまり、説明的文章指導において、これまでこのような読解力育成を目指した指導が行われて来なかったといえる。その後、全国学力・学習状況調査においても同様の指摘が見られる。¹³

このような PISA 調査などの国際的学力観による学力観の変化や、それに伴った学力・学習状況調査での課題が指摘されて以降、「筆者」を前面にだし、「筆者」に反応していく「筆者」概念を強調した指導が注目され、認知されつつある。それは、文章を読んでどう思うかと問うよりも、「筆者」という他者をもちだした方が学習者にとって教材が身近に感じられ思考が活発になっていくからであろう。そして同時に、「筆者」に反応することは読者である学習者もまた表現していくことにつながるからである。

¹『戦後国語教育研究の到達点と改革課題』(教育科学 国語科教育臨時増刊 7月号 No.528) 明治図書 1996

²国語教育研究所 (1991)『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書 pp.172-173

³注 2 に同じ pp.172-173

⁴寺井正憲 (1991)「正確に読むということを考える」『教育科学 国語教育』明治図書 9月号 No.449 pp.37-39

⁵大西忠治 (1968)「説明的文章の読み方指導」『教育科学 国語教育』明治図書 No.116 p.19

⁶飛田多喜雄 (1970)「説明的文章の指導過程の考え方」『教育科学 国語教育』明治図 No.

141 pp.5-15

- ⁷ 渋谷孝 (1973) 『説明的文章の指導過程論』 明治図書 1973 初版 1982 7 版 p.182
 / 『説明文教材の新しい教え方』 明治図書 pp.41-46
- ⁸ 宮下昭廣 (1991) 「画一化した説明文学習過程の見直し」 『教育科学 国語教育』 明治図書
 9 月号 No.449 p.27
- ⁹ 倉澤栄吉 (1975) 「これからの説明文教材の指導」 『教育科学 国語教育』 明治図書
 10 月号 No.210 p.5
- ¹⁰ 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出
- ¹¹ 文部科学省 (2005) 「文部科学省読解力向上に関する指導資料—PISA 調査(読解力)の結果
 分析と改善の方向—」
- ¹² 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 FY プロジェクト (2006) 『「読解力」とは
 何か』 三省堂 pp.9-10
- ¹³ 国立教育政策研究所 「全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期
 待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～

第二章 筆者概念に関する先行研究の検討

第一節 「筆者」概念に関する先行研究の概要

第一項 筆者概念の定義

ここで問題になるのは「筆者」概念を規定するものはないということである。「筆者」概念の定義は曖昧であるということだ。「『筆者』概念」という用語は寺井正憲（1990）が小田迪夫・西郷竹彦・藤井國彦・森田信義の説明的文章の読解指導論を「修辞学的な読み」の指導として認定し、学習者に筆者の立場を意識させる指導を「『筆者』概念を強調する」指導としたのが初出であろう。「筆者」概念については、寺井（1990）が検討して以降、長崎伸仁（1992、1997）・河野順子（1996）・渋谷孝（1999）・正木友則らにより検討されてきた。¹このことについて渋谷孝（1999）は次のように述べている。²

読み手が推察した限りでの「筆者想定」ないし「筆者の工夫の評価」なのか、読み手とは関係のない原作者の問題なのかがあいまいだという問題がある。

渋谷は「筆者想定」や「筆者の工夫の評価」における「筆者」が「原作者」であるのか「読み手が推察した限り」での「筆者」であるのか「筆者」を問題にする際の筆者像が「あいまい」と指摘する。寺井（1990）は「筆者」概念についての定義は行ってはいない。寺井が認定した四氏の「修辞学的な読み」をもって「『筆者』が重要な概念として位置づけられている」としたに過ぎないのである。³そして渋谷が指摘するように「筆者」概念の定義も曖昧にしてきた。また、長崎伸仁（1997）も次のように述べる。⁴

（前略一稿者）筆者を意識した読みといえども、各論者によって読みの対象とすることがそれぞれ異なっていることが理解できよう。「知識・情報」に関わった中で筆者を問題としたり、「論理展開や表現」に関わった中で筆者を問題としたり、また、筆者の意見や立場、或いは筆者そのものを追及する中で「筆者を読む」行為が行われているのである。

長崎は「筆者」概念には各論者によって、読みの対象や考え方により幅が見られること、またそのことによって学習活動が多様化していることを指摘する。このことから先にも述べたように、「筆者」概念を強調した指導が多様化していることがうかがえるのである。つまり、今日の説明的文章の読解指導においては「筆者」の立場を考慮し、文章を読むことが多くなってきたことで「筆者に手紙をかく」や「筆者になりきる」など、「筆者」は様々な形で学習指導に登場することが推測されるのである。⁵大きく分類するならば「原作者としての筆者」「文章から推定・想定される筆者」「第三者としての筆者」が学習活動の中に位置づけられていることが推測される。「第三者としての筆者」とは、例えば学習者自身が説明的文章を書くとき、文章の内容や書きぶりを学ぶために文章を読むといった際、

読者ではなく「筆者」として読むことになる。そのときの「筆者」を前の二者とは異なる「第三者としての筆者」と考えることができる。「筆者」概念の位相を明らかにし、「筆者」概念に意味づけようとしたのは正木友則である。正木友則（2013）は「筆者」概念の種類を以下のように分類した。⁶

- | |
|-------------------------------|
| ①現実に文章を書いた「筆者」 |
| ②読み手が、文章から
推論・推察・想定する「筆者」像 |
| ③学習活動の「仕掛け」となる「筆者」 |

①の「筆者」は原作者としての「筆者」であり、②の「筆者」は文章から推測される「筆者」であるが、学習者は①の「筆者」に直接出会うことはほとんどない。よって学習者が意識する筆者は②の「筆者」に収束していくと考える。また③の「筆者」は指導者が意識すべき「筆者」である。指導者が説明的文章指導において、学習者にある能力を身につけさせるために、あるいはあることに気づかせるために意識させる「筆者」である。「第三者としての筆者」は指導者が教材の筆者の表現方法や表現内容を主体的に読ませるために仕組まれた筆者といえる。よって「第三者として筆者」は③の筆者の一つであると考えることができよう。正木（2013）は「筆者」概念の種類を3つに分類しているが、③の筆者はすなわち指導過程における「筆者機能」のことであり、「筆者」概念の分類にレベルの違いがあることに留意しておきたい。中学・高等学校における評論文指導においては①の「筆者」も問題になるかもしれない。しかし、読者である学習者が意識する「筆者」は、やはり②の「筆者」へと収束していくように思われる。しかし、これまで曖昧なままであった「筆者」の位相を分類したことは意義のあるものである。

ここでは、「原作者」としての「筆者」か「読み手が推測した限り」での「筆者」か、という狭義の意味の「筆者」概念ではなく、「筆者」は読解のための手段・ツールであるという立場に立つ。「筆者」を学習者に意識させ、学習指導過程にのせるというように「筆者」に幅をもたせた広義の意味での「筆者」概念として「筆者」をとらえていくこととし、正木の分類した「筆者」概念の分類に依拠して「筆者」概念を捉えたい。ここでは、広義の意味で「筆者」概念と呼ぶこととする。

この「筆者」概念については、これまでも数々の研究・論文が発表されているが網羅することは難しい。本稿においては、主要な「筆者」概念に関する研究・論文を概観したい。

第二項 「筆者」概念の源流

筆者概念の歴史的背景については、倉澤栄吉（1972）が「主体的な学習者の育成」や「読解と表現との握手」、「脱教科書」という考え方について言及したうえで、秋田喜三郎の「作者の想定」について次のように述べる。⁷

秋田喜三郎に源流を発する筆者想定は、読むと書くという学習が二分されていたわが

国のカリキュラム状況の中で、両者をつながなくてはならないという目的のために、児童・生徒という学習者という一点に焦点を合わせていかざるをえなかった。それと、今日私たちが知っている「読解と作文の接点」とは明らかに意味が違うわけです。昔は、児童中心主義の筆者想定でした。今日われわれが読解指導過程の中で知っているところとは基本的に違うのです。

また、次のようにも述べる。⁸

（前略一稿者）『国語の力』が出る以前から「筆者の想定」ということばを使っており、これがわが国の、私を見る限りにおいては筆者想定ということばをまともに取りあげた最初の実践家であります。この発想も非常に革新的で、筆者想定が、読みを進めるときの方法論として極めて大事だということを提唱し、それに添えて彼は「創造的読みの力」という名前をつけました。

倉澤は、秋田喜三郎の「作者の想定」と倉澤らが提唱する「筆者想定法」の理論とは基本的な違いがあることに言及しながら、読むことと書くことを統合することを目的とした「作者の想定」が生まれたとしている。また、「作者」あるいは「筆者」というものが読むことの過程の中で重要な要素になることを提唱したとして、秋田を筆者想定法の源流と位置づけている。

渋谷孝（1999）は、説明的文章指導の問題における、筆者想定を読み方、筆者の工夫を評価する読み方の問題について考察する際、秋田の『創作的読方教授』（明治図書 1919）の中の「作者の想定」について次のように述べている。⁹

その当時は、今日のような文学教材と説明的文章教材の他に、その両者の性質にまたがる「生活文」教材も少なくなかった。（中略一稿者）その点のジャンルの特徴と「作者想定」の導入の是非の問題についての、立ち入った考察がないのは、今日からみれば致し方のないところであるが、その先駆的意義を評価したい。

渋谷は、教材文のジャンルという側面が影響し、詳細な研究が行われてこなかったことを指摘しながらも、秋田の「作者の想定」を「筆者」概念の先駆をなすものとしてとらえている。これについては河野順子にも同様の見解がみえる。¹⁰

このように、倉澤、渋谷をはじめとして、秋田の「作者の想定」は大正期という時代、教材文のジャンルの規定という二つの側面に影響され、その後、必ずしも発展してこなかったが、同時に、学習者に「作者」というものを意識させる立場をとっていることから、「筆者」概念の源流として位置づけているといえる。

第三項 1960年代から1970年代における「筆者」概念の先行研究

前述のとおり、説明的文章の指導に関する研究は、1960年代から隆盛を見せるが、「筆者」概念のその後の展開としては、稿者が概観する限りでは、まず、1970年代に入ると、倉澤栄吉をはじめとして「筆者想定法」が提唱される。1970年には倉澤栄吉の指導を受けた野田弘・香川国語教育研究会、1972年には倉澤栄吉・青年国語科研究会により「筆者想定法」が提案され、「筆者」の立場から説明的文章を読む指導の重要性が主張された。また、1977年には小田迪夫による「レトリック認識の読み」、1978年には西郷竹彦による「説得の論法の読み」が提起されている。このことについて小田迪夫は次のように述べる。¹¹

(前略) 筆者の問題は、つとに倉澤栄吉の提唱による〈筆者想定読み〉の実践(野田弘・香国研『筆者想定法による説明的文章の指導』新光閣書店、一九七〇年、その他)があったが、一九七〇年代後半あたりから筆者の情報創造の仕方とその情報伝達の工夫を読ませる理論が次々と提示されるようになった。

小田迪夫の、読解力に表現のロジックの認知力とレトリックの感知力を含めるべきという提案(渋谷理論に対する提案、『教育科学国語教育』一九七六年六月号)、西郷竹彦の「説得の論法」を学ばせる読みの提唱(『季刊文芸教育』24号、一九七八年)、さらに、筆者の認識(情報創造)の仕方やその伝達方法の工夫を読み手に評価させて読み手の主体性を育てようとする森田信義の理論(『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社、一九八四年、その他)などがある。

小田は、1970年代における「筆者」概念の主たる論者として、倉澤・小田・西郷を挙げ、1980年代では森田を挙げる。

1970年代は、情報の発信者と受信者、すなわち文章の筆者と読者との関係との問題に焦点が当てられ、「筆者の情報創造の仕方とその情報伝達の工夫を読ませる理論が次々と提示され」た。このように1970年代は「筆者」概念が方法論的に理論立てられ始め、説明的文章指導が新しい局面をみせ始めた時期と言えよう。

第四項 1980年代・1990年代における「筆者」概念の先行研究

1980年代に入ると、小田は『説明文教材の授業改革論』(明治図書 1986)、西郷は『説明文の指導』(部落差別研究所 1983)・『説明文の授業』(明治図書 1985)、森田信義においては『認識主体を育てる説明的文章の指導』(溪水社 1984)・『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』(明治図書 1989)などにおいて、1970年代後半から提起され始めた「筆者」概念の理論的研究が進展したといえよう。これらの著書によって、これまでに提起されてきた「筆者」概念を強調した指導が体系的な理論として提唱され、実践による検討も行われはじめた時代と捉えることができる。1980年代は、「筆者」概念を強調した指導の理論的・実践的研究が展開された時期と捉えることができる。

1990年代では、寺井正憲（1990）や長崎伸仁（1992・1997）、河野順子（1996）が代表的であろう。寺井は「説明的文章の読解指導過程における『筆者』概念の批判的検討」を行っている。そこでは「修辞学的な読み」の提案者として、小田迪夫、藤井國彦、西郷竹彦、森田信義を検討の対象としている。寺井の検討において、「『修辞学的な読み』の指導では、『筆者』が重要な概念として位置付けられている」¹²として、それを「筆者」概念とした。「筆者」概念という語が登場しているのは、稿者が管見する限りではこれが初出である。寺井は、四者の理論を検討し、「筆者」概念を強調することによる利点と問題点を明らかにしようとした。

また、代表的な理論として河野（1996）による『対話による説明的文章セット教材の学習指導』などにみられる「筆者と筆者の対話」等が挙げられる。河野は、同書で次のように述べる。¹³

私は、筆者概念の理論の提唱者（秋田喜三郎、倉澤栄吉、小田迪夫、森田信義、西郷竹彦等）の論から、学ぶべき点を見いだすと共に、寺井正憲の筆者概念に対する批判的検討の論をも踏まえて考究し、現在の説明的文章の読みの改善策として二教材以上を対等に位置づけるセット教材の活用が必要であることを見いだした。

河野は秋田・倉澤・小田・森田そして寺井の論を検討したうえで、「筆者」概念を強調した指導に、内容と形式の止揚、筆者の想を読む、批判的読み、読む目的意識を持つことの有効性を見だし、「二教材以上を対等に位置づけるセット教材」において学習者を「筆者」の立場に立たせ「対話」によって説明的文章の読解指導を行うことを提案した。このように、1990年代は「筆者」という概念が史的検討されるとともに、有効性が見いだされ、より実践的な研究が展開をみせた時期といえよう。

次節以降からは、1970年代後半から提起されはじめた理論を中心に検討していく。長崎伸仁（1992）が「筆者概念を提示している論者が外にもいる（後略）」「寺井氏の「筆者」概念の捉え方は、限られた範囲のことである（後略）」¹⁴と述べるように、「筆者」概念を強調した指導は1970年代後半以前も提起されているといえるが、稿者自身によるその評価はまだ定まっていない。また、先にも述べたように本論考においてそれらを網羅することは難しい。よって本論考は1980年代を中心に「筆者」概念を強調した指導を検討したい。特に「筆者」概念を強調した指導を理論的に構築したと考える西郷・小田・森田を中心として検討を行うこととする。

-
- ¹ 寺井正憲(1990)「説明的文章の読解指導論における『筆者』概念の批判的検討」日本読書学会『読書科学 第34号第3巻』／河野順子(1996)『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書／長崎伸仁(1992)『説明的文章の読みの系統—いつ・何を・どう指導すればいいのか—』素人社・(1997)『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書／森田信義(1999)「説明的文章指導論の史的研究V—倉沢栄吉氏の『筆者想定法の理論』について—」『広島大学学校教育学部紀要 第1部第21巻』
 - ² 渋谷孝(1999)『説明文教材の新しい教え方』明治図書 p.2
 - ³ 寺井正憲(1990)「説明的文章の読解指導論における『筆者』概念の批判的検討」日本読書学会『読書科学 第34号第3巻』 p.110
 - ⁴ 長崎伸仁(1997)『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書 pp.141-142
 - ⁵ 吉川芳則(1998)「説明的文章の学習指導過程研究—読者の立場での読みと筆者と同じ立場での読みを相互交流させる活動学習を組織化した場合—」『言語表現研究』 pp.30-38
 - ⁶ 正木友則(2013)「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—学習過程の類型化を中心に—」全 国大学国語教育学会国語科教育研究第124回弘前大会研究発表要旨集
 - ⁷ 倉沢栄吉(1972)『倉沢栄吉国語教育全集十一』角川書店 1988 所蔵「筆者想定法の理論」共文社 1972 pp.257-278
 - ⁸ 注7に同じ p.263
 - ⁹ 渋谷孝(1999)『説明文教材の新しい教え方』明治図書 p.82
 - ¹⁰ 河野順子(1996)『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書 p.24
 - ¹¹ 小田迪夫(1996)『教育科学 国語教育 戦後国語教育研究の到達点と改革課題』明治図書 7月号臨時増刊 No.528 p.94
 - ¹² 寺井正憲(1990)「説明的文章の読解指導論における「筆者」概念の批判的検討」『読書科学』 p.110
 - ¹³ 注10に同じ p.35
 - ¹⁴ 長崎伸仁(1992)『説明的文章の読みの系統—いつ・何を・どう指導すればよいか—』素人社 pp.114-115

第二節 説明的文章の定義と特質

西郷・小田・森田に共通するのは、「筆者」概念を強調する際に説明的文章の特質を述べた点である。また、説明的文章指導においてつけたい「学力」を示した点も共通した点である。よって三氏の理論を「説明的文章の特質」「学力（読みの目標）」という視点での分析を試みる。

第一項 説明的文章の定義

説明的文章の定義に関しては、「説明的文章」と「説明文」あるいは「説明的文章」と「文学的文章」の違いについてしばしば問題にされる。「説明文」と「説明的文章」については前者が後者の下位分類として扱われることが多いが、後者より前者の方が発音の上で言いやすいため前者を用いることがある。しかし、この両者の違いは渋谷孝（1994）が「両者の概念はどのように違うのかなど拘る人もいるが、無用である。そもそも「文」という漢字には、〈文字〉を指す「文」に対して、〈文章〉を指す意味もあるし、〈学問一般〉を指す意味もあるからである。」¹と述べるように大きな問題にならない。よってこの両者の相違の検討は別の機会に譲りたい。また、渋谷（1984）は「説明的文章」と「文学的文章」のジャンルの上から基本的な相違点として、次の諸点を挙げている。²

〈説明文〉

- 事実の世界である。
- ◎知的・論理的な順序を追った読みにより、イメージによる感動が起こる。
- 説明文に没頭して夢中になるということはない。陶醉するということはない。読み手は、つねに第三者の立場に立たされる。

〈文芸作品〉

- 虚構の世界である。
- ◎知的・情意的イメージ化の読みによる感動が起こる。
- 主人公（または作中人物）とともに作品世界の中で、想像の世界に生きることができる。

ここでは、文芸作品の対極として説明的文章を位置づけている説明的文章は「事実の世界」が書かれており、「知的・論理的な順序を追う読み」を行う。説明的文章における「イメージによる感動」とは直接的体験ではなく、文章からイメージする間接的体験によって感動がおこるということであろう。文芸作品が「情意的イメージ」であるのに対し「科学的イメージ」とでもいふべきだろうか、文芸作品とは異なる「イメージ」であるといえる。また、文芸作品は登場人物に同化していくことが多いが、説明的文章においては常に「第三者の立場に立たされる」という。しかし、説明的文章においても、「筆者」が顔を出すこ

とがある。「筆者」に同化しながら作品の世界を味わうことも多分に考えられるのではないだろうか。とはいえ、森田信義（1989）が「これは、文芸作品と対置されるべきものを明確にしたという意味で、説明的文章の本質に接近した。」³と述べるように、説明的文章を定義づけた一つの論考であると考ええる。これまで、「実用文」や「非文学」とも呼ばれてきた説明的文章を意義付けた論考であろう。では三氏はどのように説明的文章を捉えていたのだろうか。

第二項 西郷竹彦における説明的文章の特質

西郷は、説明的文章について以下のように述べる。⁴

ここで説明文というものは、いわゆる説明文のほかに解説文といわれるもの、あるいは観察文、記録文、調査研究した報告の文章、記事、さらに意見文とか論説文、そういうものを全て含み、それらを総称して小学校では説明文教材と呼んでいます。

ここで西郷が指摘することは、小学校段階における説明的文章のジャンルが多岐にわたることである。そのために「説明的文章」と「説明文」の明瞭な区別がなく、一般に「説明文」と呼ぶということは指摘の通りである。

西郷は、現在でいうところの「説明的文章」を指して「説明文」と呼ぶのであるが、指導にあたっては「よい説明文」教材でなければいけないことを強く主張する。では、「よい説明文」とはどのようなものだろうか。西郷は「よい説明文」を「よい説明文というのは内容の価値があり表現が正しくわかりやすくおもしろい」⁵のものであると定義する。ここでのキーワードは「内容の価値があり」「表現が正しくわかりやすくおもしろい」ということであろう。では「内容の価値」とはなんだろうか。西郷は次のように述べる。⁶

（前略—稿者）価値があるとはどういうことかということ、その内容が本当のことを語っているということです。「真理」あるいは「真実」を語っている。嘘偽りが無いということです。（中略—稿者）しかし、それだけではダメで、やはりそのことが読み手にとって、あるいは聞き手にとって発見があるということではなければいけない。あるいは、それまで思い込んでいたことが実は思いちがいであった、考えちがいであったということを知られる。（中略—稿者）つまり、本当のことを述べていて、それから、読者がそこから新しく何かを知ることができて、自分の認識を改めたり広げたり深めたりすることができる。こういうことです。これがつまり説明あるいは説明文というものの「内容的価値」です。

まず、ここで挙げられる「内容の価値」とは、①真理・真実であること、②読み手に発見がある、つまり新しく何かを知ることができたり、認識を改めたり深化・拡充させたり

することができるもののことである。

①については言及するまでもなく、当然至極のことである。文学的文章であればフィクションで書かれることもあろう。しかし、説明的文章においては、書き手が読み手に対して何らかの目的・意図をもって、ある事実を説明し、あるいは読み手を納得させようと書いたものである。したがって、書き手にとって、あるいは、読み手にとっては、②とも関わって偽の事実を知らせるわけにはいかない。よって、内容として客観的事実に基づいた「真理・真実」でなければ価値がないのである。しかし、教科書は3年に1度ほどしか改訂されないという特性から、他の学問の新たな発見や科学の進歩などにより、「真理・真実」ではなくなってしまう可能性があることも、指導者は留意しておかなければならない側面である。つまり、「真理・真実」であるかを確認したり評価したりすることの必要性があるということである。

②については、既に知っていることや常識的なことが題材・テーマとなり、そのようなことのみ文章では読み手にとって価値がないと同時に、関心や意欲が喚起されない。説明的文章教材は、読み手に新たな知識を与えたり、自分の既存の知識・認識を変容させたりする役割をもっていなければならないということである。このような役割を果たすのは、筆者の「ものの見方や考え方」を読み手が学ぶからである。既に知っていることや常識的なことであっても、読み手にはなかった書き手の「ものの見方・考え方」によって新たな側面から物事をみることができるようになるのである。よって「よい説明文」には、筆者の「ものの見方や考え方」が読み手を変容させられるものであることが求められているのである。

さて、「よい説明文」の「内容の価値」について述べてきたが、次に「表現が正しくわかりやすくおもしろい」について、西郷は次のように述べる。⁷

(前略一稿者) よい説明文というのうは、内容的価値があるというだけでなく、説明の仕方、説明の方法つまり表現のあり方が正しいということがまずあげられます。表現の仕方が正しくないと伝わらない。(中略一稿者) それから、その表現がわかりやすいかどうか。どんなに正しく書いてあってもむつかしくては困ります。やはり、書き手の側は相手に向かって、読んでわかっていただきたいと思って書くわけですから、相手が誤解しては困るわけです。(中略一稿者) おもしろいということがさらに加わればなおいい。この面白さにはいろいろあります。内容そのもののおもしろさということももちろんありますけれども、表現の仕方のおもしろさということもある。どういう話の運び方をするかとか、ことばの使い方とか言いまわしとか例のとり方とかいろいろな工夫があります。

ここでは表現の「形式的価値」について言及している。形式的価値は③読み手にとって表現のあり方が正しくわかりやすいこと、④内容的にそして修辭的、論理的におもしろい

ことが挙げられよう。

③については、説明的文章は書き手が読み手に「わかっていただきたい」つまり読み手を納得させるために書いたものであるから、読み手が理解に苦しむものや誤解をあたえてしまう難しい表現であってはならないのである。また、西郷がここで対象としているのは、小学校段階での説明的文章である。したがって、文章は各学年の読み手にとっても表現が正しいことはもちろんだが、わかりやすいものでなければならないのである。西郷は要旨・要点を読み解かせる「読解指導」を否定的に捉える。そして、読解指導が必要な、「むずかしい・わかりにくい・とらえにくい」文章を「悪文」だとする。西郷のいう「読解指導」については別の機会に譲ることとするが、ここでは「正しくわかりやすい」ことが多分に求められるのである。

④については最後まで読み手に興味関心を訴えるような工夫が必要であることを指摘するのである。

これまでは、「よい説明文」について4つの特色について述べてきた。西郷は、特に③④に関わって次のように述べている。⁸

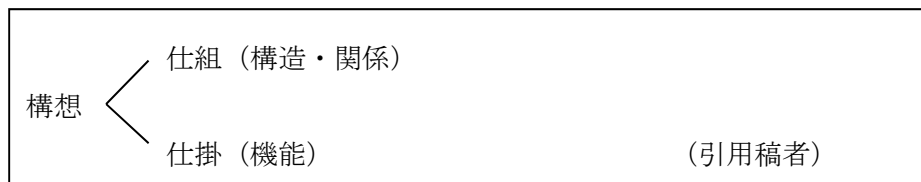
（前略一稿者）「なるほどそうか、わかった」と納得するためには、筆者は、構成、表現の上で様々な工夫をしなければなりません。（私はそれを説得の論法—論理と方法—と呼んでいます。昔の人は「春秋の筆法」と呼びました。）

説明文教材の指導は、まず、筆者の説得の論法（構想）を具体的に学ぶところからはじめます。ところで、構想指導ということは、これまで説明文でも作文でも言われていましたが、ほとんどの場合それは文章の仕組（構造・関係）だけを問題にしてきました。

しかし、表現は相手（読者）あつての表現です。当然、相手・読者が興味・関心をもってくれるような工夫がなされねばなりません。そのことを「仕掛」と言います。これまでの説明文指導（作文指導でも）は、この「仕掛」が軽視されてきました。（中略一稿者）

説明の指導において構想（仕組・仕掛）をとらえることが、そのまま表現（作文）のちからに転化することは言うまでもありません。

筆者は読み手に「なるほど」と納得してもらうために、さまざま工夫をしている。西郷はそれを「説得の論法」と名付ける。その「説得の論法」を学ぶことから説明的文章指導は始まるという。「よい説明文」では内容は一読すればわかるのだから、筆者が納得してもらうために施した工夫、「説得の論法」を具体的に学ぶところからはじめることを理想とする。これまで、「何が書かれているか」つまり、要旨＝内容を読み取ることに終始してきたという「読解指導」ではなく、「どのように書かれているか」すなわち「説得の論法」を学ぼうというものである。そして文章中の「説得の論法」をとらえることは、読み手自身の「説得の論法」に転化するという。また西郷は「説得の論法」を次のように図示する。⁹



ここで示される「構想」とは「説得の論法」である。「仕組」とは具体的な例として、「問いと答え」という文章の表現形式を挙げ、「仕掛」とは「読者を引っ張る力」であるとする。¹⁰前者を「ロジック」後者を「レトリック」とも言い換えられようが、西郷の「仕組・仕掛」とくに「仕掛」は「読者を引っ張る力」つまり読み手に「続きを読みたい」と思わせるような力には、ロジックやレトリックに留まらず認識対象の選択、つまり題材選びなども含め、様々なものが内包されていると判断されるため単純に二分することは困難である。しかし、「説得の論法」とは読み手に対して働き掛ける文章の論理構成と捉えられる「仕組」と、「続きを読みたい」「面白い」と思わせる表現上の工夫である「仕組」である。説明的文章には筆者が読み手を想定し、読み手を納得させようと工夫した「説得の論法」があることを確認できた。

第三項 小田迪夫における説明的文章の特質

小田は、当時の説明的文章指導の課題を「説明文教材の読みの学習が不活発になる要因は、「説明」という表現法すなわち文体（描写体、物語体に対する説明体）の抽象的伝達性にあり、しかも、その理解に正確性、論理性を求める読ませ方の形式化・画一化にあると考える。」¹¹というようにとらえている。ここで小田が指摘することは、説明的文章は文学的文章に対して「説明体」であるが故に、読み手が受動的になってしまうこと、また文章の正確な理解と論理性を求め、それらに偏向した「形式化・画一化」した指導が説明的文章指導の場に少なくはなく、そのために説明的文章の読解活動が無味乾燥なものになっていたことである。このような問題意識をもちながら、小田氏は読みの活性化の手立てとして、「ロジックを相手に伝えるレトリック」に注目し学習活動を工夫することで、意欲的に反応する学習活動の実現を目指したのである。¹²また、小田は次のように述べる。

（前略一稿者）読むことの指導は、結局、書き手の認識の視点と読み手学習者の認識の素地（先行経験、先行知識や思考力レベルのありよう）を両極として、教材を学習者につなぐ作業であるといえる。¹³

これまでは説明的文章が「説明体」であることで、学習者は正確に読むことが求められ、文章を絶対視し、一方的に教材を受け入れさせられてきた。つまり、説明的文章教材は読

み手（学習者）が一方的に受けいれるべきものであった。それは読み手（学習者）の側からではなく教材の側から学習活動が展開されてきたことをも意味するのである。しかし、小田は読み手（学習者）の側、「読み手学習者の素地（先行経験・先行知識や思考力レベルのありよう）」からも学習活動を展開し、「書き手の認識の視点」と「読み手学習者の認識の素地」を「両極とし教材を学習者につな」げようとしたのである。

このような考え方のもと、小田（1986）の指導には、「レトリック感応力の増幅」の指導と「書き手の視点に立たせる」指導を挙げることができると寺井（1990）は述べる。¹⁴しかし、ここでは「レトリック」に感応していくために書き手の視点に立たせるものと捉え、先行研究に依拠し「レトリック認識の読み」の指導と呼ぶこととする。¹⁵

「レトリック認識の読み」の指導を行うにあたり、小田は説明的文章には「レトリック」と「書き手の視点」があることを前提としている。小田は、説明的文章にも「レトリック」が要求されることについて次のように述べる。¹⁶

読書環境として存在する説明的文章は、抽象的説明体だけでなく、描写的説明体、物語的説明体などさまざまな形態をとっている。説明とは、字義的には「ときあかす」ことであるが、言語生活上の説明行動は、多くのばあい説き明かす相手があり、相手にわからせることを行動目的としている。一方、説き明かすこと、すなわち、物事の成りたち、しくみ、根拠などを明らかにするには抽象的思考が必要となる。「説明」が、表現対象のとらえ方における〈具体⇄抽象〉の面で「描写」に対立する表現機能を持つゆえんである。そこで、説明文は抽象的表現を本位とするが、説き明かす相手によって抽象的表現のみならず、わからせる手段として描写体、物語体、対話体などの表現形態を利用することになる。その結果、さまざまな読物的説明体の文章作品が存在することになる。

それらの作品は、ある特定の読み手の必要、目的のために書かれたものではなく、できるだけ多くの読み手を得ることを意図して書かれている。したがって、書き手には、不特定多数の読み手を文章の中へ引き込み、わからせるためのレトリックが要求される。

説明的文章においては「説き明かす相手」がいる。そして、説明する際には抽象的思考を必要とし、抽象的表現を用いて書かれることになるが、抽象的表現だけでは、読み手は理解することに困難をきたす。よって筆者は「説き明かす相手」という他者意識（読み手意識）をもつことにより、「わからせる手段」として、描写体や物語体、対話体など様々な形態による具体化、すなわち様々な「レトリック」を利用するというのである。のちに小田は、論理（ロジック）や要点・要旨の要約が取り沙汰されることが多い説明的文章指導においても、レトリックを削り落とすのではなく、読物的文体つまり「レトリック」に学習者をつなぐ指導をすべきことを提案するのである。

また小田は、大槻文彦氏の『言海』の成立事情を題材とする高田宏著『言葉の海へ』を挙げ、次のように述べている。

物を表すために自己の主観を排除し、猫の属性をどんなに客観的に説明しようとしても、その言語化にあたっては、その属性の取舍選択が必要となる。しかし、その選択の基準はあらかじめ客観的に決まっているわけではない。大槻文彦独自の選択とその表現が実践され、それがおのずから文彦の文体を形成する。しかも、それゆえに、その説明体に対して、読み手もまた独自の受け止め方をすることが可能となる。¹⁷

言葉や情報を取捨選択し、決定を下し、表現しているのは書き手である。表現された文章の中には、それを表現しようとした書き手のものの見方や考え方が、いかに客観的に表現し説明しようとしたとしても無意識に入ってくる。つまり、文章で表現する際には、必ず「書き手の視点」があることを前提としているのである。

また小田は、「書き手の視点」があるために、読み手も「独自の受け止め方をすることが可能となる」と述べる。これは正確に理解することを専らの目標にしてきた説明的文章の読みが、筆者・文章（教材）の側に寄り添った正確な理解に留まらず、読み手（学習者）の側からの積極的な解釈・評価・批評などが許されることを示唆するものである。

以上のように、説明的文章においても「レトリック」が要求され、それに注目すべきこと、また客観的に表現しようとしても「書き手の視点」が必ず内包されることを見てきた。

小田のいう「レトリック」とはどのようなものだろうか。小田は佐藤信夫の影響を受け、「レトリックを特定の表現技法に限定せず、むしろ言語表現一般に存在するもの、言語表現の本質にかかわるものとみる立場」¹⁸にたちレトリックを次のように捉える。

言語表現は、人為的記号である科学言語を除けば、すべて、対象認識とその伝達の過程で、表現者と理解者の個性、立場、状況などの差異によって、その表現→理解にずれや障害が生じることを本質とする。一義的意味が正確に伝わらないことを基本的性格とする。レトリックは、そのことをふまえての、その確固たる認識の上に立っての、有効な表現→理解を目指す言語実践である¹⁹。

書き手と読み手お互いの「個性・立場・状況」などにより書き手が読み手を想定して表現したとしても、それを受け取る読み手側は書き手の意図を正確に受け取っておらず「表現→理解にずれや障害が生じる」のである。「レトリック」はその「ずれや障害」を最小限にしようと、あるいは克服しようとする有効な表現の方法・工夫であると捉えるのである。しかし、教科書という制限や実際の学習者の学力レベルの差が影響することもあり、「レトリック」を読み手に対して発揮することは難しい。²⁰そこで、「レトリック」に感応しにくい学習者に「レトリック」をつなぐといったことを求めるのである。²¹

従来の説明的文章は、叙述に即して正確に読むことが求められ、そのために文章構成を問うような文章構成読みに終始してきた。また要旨・要点の要約などのために「レトリッ

ク」を削り落としてきた。しかし、小田は、「レトリック」は「有効な表現→理解を目指す言語実践である」とし、正確に読むためには、「レトリック」にこそ注目する必要性があるとする。そして、これまで削り落とされてきた「レトリック」を読む必要性を述べたのである。小田はレトリックの感応の増幅に成功した授業例として岡田一枝の「旅立つ種子たち」の授業を挙げ、「読み手の感応をいわば読み手本位に大きく増幅させる」ことを評価し、先述のとおり書き手を尊重するのではなく、「読み手本位」に受け取ることが可能であるとする。たしかに、「読み手本位」では書き手の意図と読み手の意図にはずれがあるように思われる。しかし、従来の説明的文章指導が文章（教材）を読み手（学習者）に一方向的に受動的に読み取らせることを重視してきたという認識に基づき、学習者が積極的主体的に文章（教材）の解釈活動に向かうことに対する意味づけであるとするならば価値があるのである。

また、小田は「レトリックの役割」の論考の中で、レトリックと論理的思考力育成について、先の佐藤信夫の著書と波多野完治博士の『現代レトリック』（大日本図書）を引用し次のように述べている。²²

国語科で、論理の力をどう育てるか、というばあい、形式論理学に抽象化された論理だけではなく、私的なものをパブリックにする言語行為の仮定にはたらく論理、すなわち個人的思考・情報を一般の人に分け与えるレトリック活動の過程にはたらく論理、その活動を可能にさせている論理というものについて考えるべきであろうと思います。

先にも述べたように、「レトリック」とは表現者と理解者の表現と理解を密接につなぐものである。また、ここでは「私的なものをパブリックにする」つまり「個人的思考・情報を一般の人に分け与える」ものである。説明的文章に置き換えれば、専門家である筆者のもつ専門知識を、専門家でない人々に分かりやすく伝えるためのものが「レトリック」である。このことから、筆者（文章）と読み手をつなぐ媒介として「レトリック」を捉えていることが分かる。その「レトリック」活動にはたらく論理、あるいは「レトリック」をはたらかせることを可能にする論理というものを考えるべきだというのだ。

小田は「レトリック認識の読み」の指導の提唱にあたり、具体的な指導法や実践を挙げているわけではない。しかし、「何が書かれているか」という情報内容の正確な読み、またどのように書かれているかという言語認識を育てる文章構成読みに留まるのではなく、「なぜそのように書かれているか」と問うことで、レトリックに着目させ、書かれていることの真の意味と書き手の工夫・真の意図の理解が同時にかなえられるというのである。

ここまで、小田の論考から説明的文章の「レトリック」の存在を確認してきた。しかし、ここで述べられる「レトリック」に読み手（学習者）をつなぐといったとき、「つなぐ」とはどのように実践されるのであろうか。次節以降、実践の検討の課題としたい。

第四項 森田信義における説明的文章の特質

(1) 「筆者」の主観性と「筆者の工夫」

森田（1989）は、第一項に示す渋谷（1984）の説明的文章の定義と特質について、説明的文章が非文学や実用文と呼ばれていたことにも触れ、「文学作品と対置されるべきものを明確にしたという意味で、説明的文章の本質に接近した解説であると評価する。²³ここでの「説明的文章」の特質として、先にも述べた、三点が挙げられよう。改めて記すと、①事実が述べられている。②論理的な読みによってイメージする。③読み手は第三者である。すなわち異化した読みになる。ということである。森田がここで問題にするのは、「事実の世界」が書かれている説明的文章は「客観的」であるかどうかということである。森田は説明的文章の指導において、「説明的文章とは、客観的に書かれた文章のことであると理解し、また、そのように指導したことはないであろうか」と危惧の念を抱く。²⁴確かに、「文学的文章」は情意が主体で「主観的」であるのに対し、「説明的文章」は、事実を「客観的」に述べたものであると捉えられる。しかし、本当にそうであるのかと疑問を呈するのである。そして、柳田邦男・本田勝一という報道の現場で活躍した二者を引用し、次のように結論付ける。²⁵

私たちが、安易に、最も客観性が高いと思いがちな報道文においてさえ、事実というものがいかにとらえにくいものであるかを明らかにしてくれている。特定の表現主体が、事実として示すものは、その特定の筆者によって、特定の立場から選び取られた、いわば限定された事実なのである。文章の表現主体を抜きにして、万人にとって客観的な事実などというものは、ほとんどありえないということを再確認しておきたい。

「説明的文章」の下位分類にあたりとされることもあり、「最も客観性が高い」とされる報道文においてさえ「事実」というものは、対象と書き手との関わりあいのなかで、書き手による主観的なものの見方によって取捨選択され書かれた、その筆者による「限定された事実」である。そして「客観的な事実」が存在することは稀であるというのである。すなわち、森田は、「説明的文章」は決して「客観的」な文章ではなく、「特定の立場」から切り取られて書かれているという点において「主観的」であることを指摘する。また森田は次のように述べる。²⁶

特定の立場や意見に立たないことを前提とする「客観的」ということばには、ある種の魔力がある。読者のあらゆる意見・批判を拒否する響きがある。読者に、一方的に受容者であることを要求する。しかし、表現主体が、特定の立場に立たない、特定の意見を持たないという状況は想定しにくい。書き手の姿が、ほのかにでも、透視できないような文章は、原則として存在しない。私たちが、説明的文章を読んで、納得させられるのは、筆者に特定の立場がないからではなく、その立場を論理によって、納得できるよ

うに提示された場合に限るのである。

「客観的」ということばは、書き手の「特定の立場や意見」を含まない対象そのものに近いということであり、誰の目にも等しく正しいということである。そのために、読み手の「意見・批判」を受け付ける余地はなく、それらを「拒否」という。そしてそれは、読み手に一方的に受容者であることだけを強いることになるというのである。客観的であるといわれる「説明的文章」においても書き手は「特定の立場」に立って表現しているのであり主観的な一面が存在する。書き手はその「特定の立場」を「論理によって、納得できるように提示」している。それゆえに、「一方的」な受容者としての読み手ではなく、「納得できるように」示された文章に対して、「納得させられる」か、あるいは「納得できるか」と評価を加えていくことで、主体的な受容者としての読み手になることができる余地があることを指摘するのである。

このように、森田は「説明的文章」は、「客観」性だけでなく「特定の立場」という「主観」性をももち合わせることで、その「特定の立場」という「主観」は論理によって提示されること、という二つの大きな特質をもっていることを示し、受動的な読みではなく、能動的・主体的な読みの指導を提案するのである。また森田（1989）は次のように述べる。²⁷

私たちは「従順な読み手」、「素直な読み手」であることを子どもたちに求め、また自らも求められてきていなかっただろうか。文章という情報源が、どのように個性的にあるいは主観的につくられるかということを理解することなく、筆者の個性だけを尊重して、読み手である子どもに、その個性の受容者であることだけを強いてはこなかったであろうか。（中略—稿者）私たちは、情報に対する公正な受け手でなくてはならない。また同時に、個性的な受け手でなくてはならない。情報のあるがままを厳密にとらえるとともに、その情報の価値と問題を厳しく問い続ける存在でなくてはならない。このことは、自己のものの見方、考え方を見つめなおす事でもある。

説明的文章は「客観的」な「事実が書かれている」という文章観から、これまでの説明的文章の指導では児童・生徒に「素直な読者」「従順な読み手」でいることを強制し、表現内容を一方的に受け入れさせる指導を行ってきた。しかし、文章がいかに関「個性的にあるいは主観的に作られる」ということを抜きにして文章を読むこと、文章を受け入れることは自分自身を省みず、一方的に受け入れる存在になることになるというのである。そのために情報を「厳密に」受け入れるだけでなく、「価値と問題を厳しく問い続け」なくてはならないことを指摘するのである。

森田は、説明的文章には「主観」も含まれることをとらえ、「評価する」読みの必要性に触れて、次のように述べる。²⁸

したがって、説明的文章の読みとは、書き手の個性に出会うことである。単に出会うだけではなく、書き手の個性を「評価」しなくてはならない。優れた個性もあれば、問題を抱えている個性もあるからだ。

このように考えると、説明的文章の読みに、「書き手」という存在を読みの対象として位置付けざるを得なくなる。(中略一稿者)教材に先んじて存在する書き手ではなく、教材という文章のみを手がかりにして、逆に想定し得る存在である。読みの過程、読みの結果としてその存在が次第に明瞭になる書き手である。指導に当たっては、書き手を問題にするために「書き手の工夫」という用語を用い、「工夫」の確認と評価をさせたい。

森田(1986)は、文章の内容世界だけでなく、説明的文章の読みを「書き手の個性に出会う」読みであるとする。そして、説明的文章が「書き手の個性」である「主観的」な面をもつのであれば、読みの過程・結果において「存在が明瞭になる書き手」すなわち、文章から推測・想定される筆者を読みの対象として位置づけることが求められることを述べる。そして、指導の際には「書き手の工夫」として確認と評価するという。「書き手の工夫」について森田は次のように定義している。²⁹

筆者の認識過程と認識の結果、そのことば化としての表現の両方を絶えず問題にしていく学習指導を「認識過程追求」の読みであるとしたが、筆者の認識(過程と結果)と表現をつなぐ基本用語として、「筆者の工夫」ということばを提示しておきたい。

「筆者の工夫」とは「筆者」の認識と表現をつなぐものであるという。「筆者の工夫」を評価するということは、すなわち「筆者」の認識が適切に表現できているかを問うことでもある。説明的文章指導においては、最後に述べられることが多い筆者の主張や考えについて意見を求めることはあるが、その「筆者」の認識の結果だけではなく、その主張や考えすなわち結果を導くまでの過程をも問題にしようというのである。

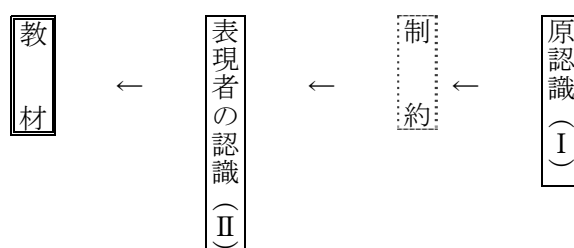
(2)「筆者」の認識

森田は説明的文章には「筆者」の主観性が表れること確認し、「評価読み」提唱する。説明的文章指導において、後に詳細に述べるが、森田(1984)は論理的認識力の育成を目指す。つまり、説明的文章には「筆者」の認識が内包され、その内包された認識を読者である学習者が認識していくことになる。筆者も読者もそれぞれに認識主体であるとするのである。ここで、説明的文章に内包される「筆者」の認識とはどのようなものであろうか。森田(1989)は認識について次のように述べている。³⁰

筆者の認識は、文章に表現されたものを手がかりにして探る以外にないが、文章表現に内包されているのもって、筆者の、専門家としての認識(「原認識」とでも呼んで

おきたい) と同一と言うことはできない。

読み手にとって、筆者に直接出会わない限り（直接出会ってもむずかしいが）、文章をもとに「筆者の認識」を探る以外にはない。保持する認識を言語化するとき、表現がそのまま認識を表すとは捉えることができない。森田は、「専門家としての認識」を「原認識」と呼称する。次の引用は、そのことについて森田が図示し、「筆者の認識」について述べたものである。³¹



「原認識」に問題、欠陥を抱えている説明者が不在ではないので、警戒する必要があるが、一般に、その道の専門家によって書かれた説明文教材の場合、(I)と(II)の認識は区別しておいた方がよい。(中略一稿者)読み手に、分かりやすく、しかも本格的な説明を展開しようとするところに、専門家としての筆者の苦心がある。(中略一稿者)表現者としては、(I)→(II)→「教材」の全体を視野に置かないというわけにはいかないが、理解者(読者)の場合は、(II)→「教材」を視野に入れて、批判的に教材を検討すれば、学習は成立するのである。

森田は、これらについて明確に規定・言及しているわけではない。しかし、「筆者」自身のもつ「認識」と言語化された文章に内在する「認識」とは一致しないことを意図して区別しているといえる。つまり、ここでの「原認識」とは、文章として表現する以前に、筆者が保持する認識を「原認識」という。この「原認識」は筆者の意識内に内在するものであり、読み手、すなわち学習者にはうかがい知る余地はない。そして、その認識は文章に表現しようとするとき制約がかかる。「制約」とは、教育的教材として対象が子どもであるという制約や、言語として表現しなければいけないという「制約」などさまざまである。そのような多くの制約によって「表現者の認識」が規定され、教材となる。その「表現者の認識」の中に筆者の個性が表れるのである。読み手にとって「表現者の認識」というのは読み手が文章から推定できるものであり、読み手は(II)→「教材」を視野に入れながら「原認識」へと迫っていくことが求められる。

森田は、教材研究の段階においては、「原認識」も意識すべきことを述べる。³²

では、筆者や子どもの中間に位置する指導者は、教材研究者として、どこまでを視野

に入れておくべきであろうか。

厳密に言えば、認識Ⅰ、認識Ⅱの筆者を念頭に置くべきである。子どもでない私たちは、子どもの読みの範囲を授業に先立って体験しておくと同時に、教材作成者たる筆者の創造過程をも体験しておきたい。(中略—稿者)説明の相手が素人や子どもでない場合の認識主体のありよう(特性)と、素人や子どもたちのためにとという制約の中で、単純化された説明をしなくてはならない認識主体のありようをとともに体験することは、読者であることと同時に、説明の対象になっているものごとに関する専門家であり、さたかに教材発掘者、教材編成者としての専門家でなくてはならないことを意味する。

指導者が「筆者や子どもの中に位置する」というのは、子どもたちに比して先行知識が多いが、専門家である筆者と比べれば知識の専門性に欠けるということであろう。そのような指導者は、「原認識」も視野に入れておくべきであるという。それは後に述べられる、制約下にいない筆者と制約下にいる筆者の認識主体のありようを体験して置くためである。認識対象に対する認識を事前にもっておくことは、実際の授業において子どもたちの読み取りを助けることになるからである。しかし、森田の述べる「創造過程をも体験」することは容易ではないように思われる。それは、指導者であっても専門家である「筆者」の認識と同等の認識をもつことは難しく、また「創造過程」は「筆者」固有のものであるからだ。そのことについて渋谷孝(1999)は次のように指摘している。

33

文章の読みにおいては、説明文教材と文学教材問わず、読み手にとっては、「原認識(Ⅰ)」とは関わりようがない。また関わる必要もない。(中略)教材本文についての「原認識(Ⅰ)」を知ることは不可能である。読み取りの深まりには関係がない。筆者の工夫というのは、読み手が当該の文章を読んで、作者の立場を推察したことである。

渋谷が「教材本文について「原認識(Ⅰ)」を知ることは不可能である」と述べるのはもつともである。また、「筆者の工夫」とは渋谷が述べるように「作者の立場を推察」したものである。指導者が「原認識(Ⅰ)」を念頭に置くことの重要性は先にも述べたが、渋谷はここで学習者も「原認識(Ⅰ)」を念頭に置くことを前提としていていると考えられるため論点にずれが生じている。学習者は「筆者の工夫」を捉えることによって「作者の立場を推察」することに間違いはなく、読み取りの深まりには関係がないのかもしれない。しかし、そのような「創造過程」を推察することは表現力の転移を意図していると考えることができよう。

このように、森田の論考において、説明的文章には「筆者」の主観性が表れること、「筆者の認識」(この場合「表現者の認識」)があることを確認できた。

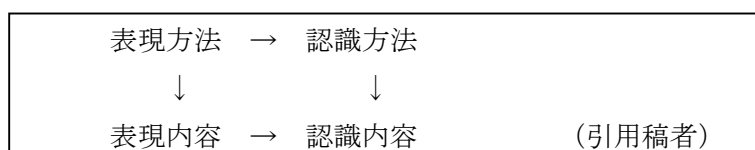
このように、文学的文章に比して客観的であるという説明的文章においても、「書き手の視点」や「特定の立場」、「説得の論法」「レトリック」「筆者の工夫」と呼称は異なるものの、筆者には特定の立場に立った視点があり、読み手に納得してもらうために、あるいは分かりやすく伝えようとするために文章中に施した工夫があることを三氏の論から確認してきた。

-
- 1 渋谷孝(1994)「一 「説明文」および「説明的文章」という言葉の用語としての意味」『国語教育基本論文集成 第14巻／国語科理解教育論(4)説明文教材指導論I』明治図書 1994 p.457
 - 2 渋谷孝(1984)『説明的文章の教材本質論』明治図書 pp.53-54
 - 3 森田信義(1989)『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書 p.14
 - 4 西郷竹彦(1985)『説明文教材の授業—理論と方法』明治図書 p.65
 - 5 注4に同じ p.14
 - 6 注4に同書 pp.11-12
 - 7 注4に同書 p.13
 - 8 西郷竹彦(1979)「説得の論法をふまえた説明文の指導」『西郷竹彦文芸・教育全集 22 説明文の授業』恒文社 1997 所収 p.12
 - 9 注8に同じ p.12
 - 10 注4に同じ p.286
 - 11 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』明治図書 1986 初版 p.3
 - 12 注11に同じ p.3
 - 13 注11に同じ p.114
 - 14 寺井正憲(1990)「説明的文章の読解指導論における『筆者』概念の批判的検討」日本読書学会『読書科学 第34号第3巻』 pp.110-111
 - 15 吉川芳則(2013)『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水舎 p. 55
 - 16 注11に同じ pp.33-34
 - 17 注11に同じ p.40
 - 18 注11に同じ p.45
 - 19 注11に同じ p.41
 - 20 注11に同じ p.42
 - 21 注11に同じ p.42
 - 22 注11に同じ p.134
 - 23 森田信義(1989)『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書 p.14
 - 24 注23に同じ p.15
 - 25 注23に同じ p.19
 - 26 注23に同じ p.17
 - 27 注23に同じ p.2
 - 28 森田信義(1986)「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」『国語科教育基本論文集成 第15巻』明治図書 2000 p.373
 - 29 森田信義(1984)『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社 p.88
 - 30 注23に同じ p.34
 - 31 注23に同じ p.35-36
 - 32 注23に同じ p.36
 - 33 渋谷孝(1999)『説明文教材の新しい教え方』明治図書 pp.88-89

第三節 説明的文章指導における読み構造と学力（指導目標）

第一項 西郷竹彦「説得の論法」の場合

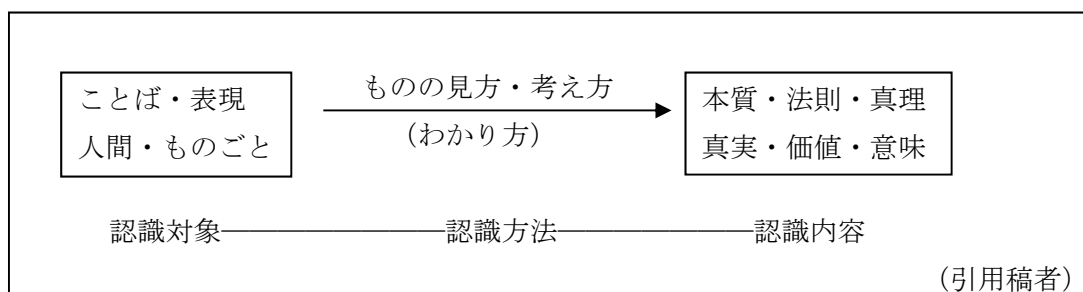
西郷は、先に示した「説得の論法」によって認識の方法・内容を学ばせることへ繋げていくことを目指していると考えられる。「筆者」は、認識内容を「問い答え」という構成を用いて説明しようとしたり、「順序」立てたり、「比較」して説明したりしようとするが、それは同時に文章中に示された「筆者」の「表現方法」であり「認識方法」でもあるからだ。「説得の論法」から学んだ「認識方法」を用いて、その後の説明的文章をも読み取っていかうとするものであるのだ。西郷は、それを次のように図示している。



西郷は、上記の図の解説として、次のように説明している。¹

- ①表現の方法によって表現の内容が生みだされる。読解指導は、この表現方法と表現内容をわからせる指導である。
 - ②教師が認識の方法を子どもに学ばせ、その認識の方法で表現内容からより深い思想的な意味をもった認識内容をさぐりとらせる。
- 読解指導というのは、文章を読んで表現内容をわからせる指導ということです。

これは文章の「表現方法」によって「表現内容」が規定されること、また「読解指導」が「表現方法」と「表現内容」、とりわけ「表現内容」の指導に偏ってきたことを指摘するものである。また、そのような「読解指導」に留まるのではなく、筆者の「認識方法」、つまり、ものの見方や考え方を学ばせ、「より深い思想的な意味をもった認識内容」をさぐりとらせる指導へと踏み出そうという提案でもある。西郷はそのことを次のように図示し説明している。²



- ① 説明文の指導にあたっては私どもが認識の対象として選ぶものは「ことば・表現」をふくめ、人間と人間をとりまくすべてのもの（自然、社会、歴史、文化……）です。
- ② 表現の内容をこえて深い認識の内容に迫る指導ということは、「ものごとの本質や

〈中学・高校〉

- ◎多面的、多元的、整合的
 - 。多面的・多角的・多元的・総合的
 - 。社会的・歴史的
 - 。巨視的・微視的・複眼的
- ◎論理的、実証的、仮説的
 - 。論理的―演繹的・帰納・類推
 - 。実証的―実践的・検証的
 - 。確率的・統計的
- ◎主体的、独創的、典型的
 - 。個性的・独創的―(文体)
 - 。主体的―主観と客観の統一
 - 。典型的―個別、特殊と一般・普遍の統一
- ◎批判的、発展的、弁証的
 - 。自己の相対化
 - 。過程的・発展的
 - 。方法の発見・使用

(引用稿者)

この系統指導(案)に示された認識・表現の方法は、ものの見方・考え方、つまり事物・事象をどのように捉えるか、そして表現していくかという方法であり、論理的な思考の方法である。そして、これらは説明的文章指導における指導事項に該当するといえるであろう。これらの指導事項を認識・表現の方法に限定し具体化して示したことは論理的思考力が大事だとされながらも、その曖昧さを残してきた当時の説明的文章指導において大きな意味があったといえるであろう。

西郷は、真実を述べていて価値があり、わかりやすく、おもしろい「よい説明文」を用い、説明文中の「説得の論法」から学ぶというように、「筆者(の書きぶり)」を前面に出す指導を提案した。そうすることで、文章を「正確」に読み取ろうとする「読解指導」を超えて、「認識・表現の力」につなげようとしたのである。

しかし、いくつか検討の余地を残すものがある。まず、「よい説明文」についてである。真実が述べられていて価値があることに異論はない。だが、説明的文章の教材の大きな特性の一つとして、「一読してわかる」ように書かれているか、あるいは書くべきであるかということは再考すべきであろう。確かに世間に流布する「説明」は相手に対してわかりやすいものでなければ価値がない。しかし、教材としての説明的文章は、読み手である当該学年にとって「一読してわかる」ように書かれるべきなのだろうか。読み手である学習者に対して、「読めばわかる」ということは、まず語句のレベルでわかるということから始まり、文章全体の内容がわかるということにつながるのではないか。このように仮定するならば、「よい説明文」では学習者の語彙の量はミニマムで増えていくことにはならないだろうか。確かに、わかりにくい語句があったとしても、後を読めばわかるというようなこともあるかもしれないが、語句数が限られる。語彙力という観点から考えるならば、説明的文章は初読の段階ではある程度難しくあるべきではないだろうか。だからこそ、教材文は西郷がいうように難しいのではないだろうか。これは語彙に関わらず、段落間の関係など

でも同様といえる。

また、西郷のいう「よい説明文」では、文章をあるいは筆者を絶対視してしまわないだろうか。「よい説明文」の言ってしまうと「よい説得の論法」に学ぶことになるからである。もちろん教材の特性によってはそのようなことがあってもいいであろうし、そのような指導を全面的に否定するわけではない。しかし、これまで危惧されてきた文章あるいは筆者の絶対視や正しい読みに偏りはしないだろうか。この2点において「よい説明文」である必要性には一考の余地がある。

次に、系統指導（案）についてである。西郷の示した系統指導（案）は積み上げ方式をとっているという点に課題がみられよう。確かに、発達段階に影響された読みの力もあろうが、読みの過程は単純ではなく、発達段階に関わりない様々な能力も、レベルを変えながらはたらいっているといえる。このように読みの過程をとらえるならば、積み上げ方式ではなく、スパイラルに学習され、身につけていくように考えるべきではないか。このことに関して、西郷も次のように述べる。⁵

今まで、言っていないことで、大きな問題について考えています。今の系統指導を根底から問い直すことになるのですが、私は今まで、発達段階に即した系統表というものを作ってきた。これは必要だから作ってきたんだけど、それを作りながら一方である疑問、別なあり方というものがあるのではないかと、模索してきた。それは、今の認識の系統指導というと、（中略一稿者）その学年に合わせ、レンガをつみあげていくような形に指導も段階的になっていた。これは合理性あるし、多少の手直しはしても実践的になりやすいと思う。

ただ、私はある一つの別な疑問があって、それを模索している。

それはどういうことかという、「比較」をやって、それから「順序」や「理由」「条件」をだんだんとやっていくのではなくて、一年生から、全部指導する。全部というところちょっと言い方が大ざっぱだけれど、一年生からやさしい形で「類比」も「対比」も「条件」も「仮定」も「構造・関係」も、素朴なやさしい形で指導する。二年三年になったら、今度は少し程度の高い形です。二つの見方を組み合わせて、らせん状に高まっていく。最初からそうやっていくというというやり方が理論的にはあるわけです。（中略一稿者）理論的には二つの方法があり得るわけで、実践的には可能か、あるいは一般化できるかその問題です。

ここでは「認識方法」が、らせん状＝スパイラルに習得されていく可能性を示唆している。ここからもわかるように、読みの過程では、様々な力が関連的・複合的にはたらくことが類推できるのである。しかし、授業という実践の場で、あるいはカリキュラムに示すうえで、それが可能であるのか一般化できるのかは、これもまた検討の余地を残す。

このように西郷は、「よい説明文」の「説得の論法」により「筆者」概念を強調すること

で、「認識方法」「認識内容」を獲得させようとした。「比較」や「順序」など「説得の論法」から学んだ「認識方法」を他の文章を読むときや自らの表現の力へと転移させようとしたのである。しかし、表現への手立てというよりは「認識方法・認識内容」の獲得への意識が強かったようである。また、「よい説明文」と「系統指導（案）」にはいくつかの課題を抱えていたようである。

第二項 小田迪夫「レトリック認識の読み」の場合

小田は中村雄二郎氏と詩人大岡信氏の対話の一部を引用し次のように述べる。⁶

明晰な思考とは、「思考の中に、ある遠近法的な構成された空間をつくること」、ある視点から「ある風景を秩序立てて見ることができるようになる」ということであるという、その視点の獲得によって、読みの思考は、文章表現が指示する対象世界の拡がりの方向に、ある秩序だった認識の風景を作り上げていく。それが書き手の対象認識の視点が明確にとらえられたときの読みの思考形成の姿である。つまり、視点が思考・認識を形成するのである。

小田は、文章表現には「書き手の視点」があり、その視点が説明の対象世界を秩序立てている、つまり、説明的文章も「書き手の視点」から対象がとらえられ、文章の論理もまた「書き手の視点」から構成されているというのである。すなわち、文章（教材）はある「書き手の視点」からとらえられた対象を、「書き手の視点」で論じられているのである。そして、読み手もまた文章（教材）を読む過程で秩序立てられた「書き手の視点」をとらえることで、「書き手の視点」から自らの既有知識を再構成し新たな思考・認識が形成されるとするのである。

また小田は次のように述べる。⁷

読み手が、書き手の視点をふまえ、その発想の方向をふまえて自らの思考空間を作りあげていくとき、読みは読み手にとって発見の行為となる。その視点・発想をふまえ、あるいはそれを相対化する自らの視点に立たせることなくして、要点、中心点の把握をめざす関係把握的思考をいかにはたらかせても、それは、書き手の思考・認識の結果を表現形式の上をなぞらせることにとどまり、読み手の発見、認識の思考活動を生起させるものとはなりにくい。結局、関係把握力を育てる「論理読み」は「視点・発想読み」を起点とすることによって、情報認識の読みに有効にかかわるものとなる。

小田は文章論的読解が辿った言語認識に偏向した読みになることを危惧しながらも、「関係把握力」を思考力の中核とみることは、思考力を具体的に認知させるうえで有効であると考えられる。⁸「関係把握力」を育てる「論理読み」に際しては、まずもって「視点・発想読

み、が起点になると述べる。先にも述べたように、文章の中には無意識にも「書き手の視点」がある。その「書き手」の視点や発想を読み「書き手の視点」をふまえさせる、あるいは自らの体験・経験など既存の知識（スキーマ）と照らし合わせ「書き手の視点」を相対化させつつ、自らの思考空間を形成しながら文章と対面し論理を読まなければ、筆者の視点や発想の結果表現された文章をなぞることにとどまり「読み手の発見」や「認識の思考活動」を生起させるものではないという。そこで、「論理読み」が情報認識の読みとして有効に働くためには、「書き手の視点」という概念を持ち込むことが有効であると述べる。説明的文章の主體的な読みを促すためには、「書き手の視点」を踏まえ、相対化し客体化する場を設けることは重要であろう。しかし、書き手に同化していく読みは批評的な読み手を育てにくいのではないかという課題が残ることも留意しておきたい。

また、小田は次のように述べる。⁹

ところで、説明的文章の書き手の思考展開の視点は、一方で、書き手の相手（読み手）意識に律せられて定まるという面を持つ。

書き手の視点とその思考展開をこのような読み手意識の観点からうかがってみることは、書き手の思考・認識の場に読み手を立たせる可能性とその手だてを考える上に必要である。（中略一稿者）

文章の構成・叙述を読み手意識の観点からとらえさせ、それらを説得の表現法として理解させる指導が説明文教材でおこなうべき指導事項として次第に認められつつある。

“論理を読む”だけではなく、書き手の論理を読み手に伝える“レトリックを読む”指導である。そのレトリック認識が作文力に転移して、書くときにレトリック意識をはたらかせ得るようになることを期待する。

小田がここで述べることは、「論理を読む」だけではないということである。論理とは端的に言えば、ものともものつながり、関係である。しかし小田は、「書き手」の立場に立たせ、「書き手」が「読み手」を想定して用いた「レトリック」を読むことで作文力に転移するという。小田にとっての「レトリック」とは人と人とをつなぐものである。そのように「書き手」と「読み手」という関係性を捉える中で、「レトリックを読む」ことを提唱するのである。

小田は説明的文章の読み方指導の目標においては、①「非文学的読物の世界に眼を開かせること」②「抽象的論理的思考力を高め、その類の文章の読解力を育てること」③「科学的認識力（文学的認識力に対するもの）の形成」④「論理的および説得的に説明する表現力の素地を養うこと」の四点を挙げている。¹⁰ 学力として抜き出すことが可能であるのは、「抽象的論理的思考力」「読解力」「科学的認識力」「説明する表現力」であろう。これらは、学習者を「書き手の視点にたたせ」「レトリック感応力の増幅」の読みの指導を行うことによって得られる力ととらえることができよう。しかし、これらは体系的に述

べられてはいない。そこで 1990 年以降の別の論考から説明的文章指導における学力観を概観したい。¹¹

- (1) 事象の時間的空間的順序性、秩序性をとらえる
- (2) 対比的表現において差異性を見出す
- (3) 並列、列挙の表現において、共通性、差異性を見出す
- (4) 事象と事由の関係をとらえる
- (5) 事象の推移、変化に発展性、法則性を見出す
- (6) 類比、分類において差異性、共通性を見出す
- (7) 帰納的順序で個別から共通性を見出す
- (8) 演繹的順序で共通性を個別に及ぼして認める
- (9) 原因と結果、前提と帰結の関係をとらえる
- (10) ものごとの成り立つ条件をとらえる
- (11) 類推によってものごとを想定する
- (12) 仮定推理によって蓋然的に判断する
- (13) 仮説を証明（論証、実証）する
- (14) ものごとの相関的な関係をとらえる

ここに挙げられる 14 項目は(4)と(9)に類似性があるなど整理の余地は残す。とはいえ、これらは西郷が示した系統指導(案)と重なる部分が多い。西郷が示したのものよりも「並列、列挙の表現」「帰納的順序」「演繹的順序」など説明的文章の特性を踏まえて論理的思考力、論理的認識力を示した点で注目したい。

小田は、「書き手の視点に立たせた」「レトリック感応力の増幅」の読みの指導により、「レトリックを読む」過程において「レトリック」に敏感に反応する力、論理的思考力・論理的認識力の二点を育成しようとした。

第三項 森田信義「評価読み」の場合

森田は国語教室における読みが日常の生活読みと趣を異にすると捉え、これまでの教材の極からの読みを、子どもの極に引き戻して捉えなおそうとした。読むという行為は読み手の既存の認識と文章との間に葛藤を抱えながら文章と関わっていく。このことを一種の表現行為ととらえている。読むという行為を読み手（学習者）の極から考えるとき読書行為を次の三層でとらえている。¹²

- (1) 内容、ことがらを理解することを主とする第一層の読み
- (2) 表現や論理的構造の把握を主とする第二層の読み
- (3) 筆者の立場を追求することを主とする第三層の読み

さらに(3)の構えを意識するなら、(1)(2)は、実は、(1´)なぜ筆者がそれらのことがらを取り上げ、(2´)なぜそのような論理を用い、表現したかととらえるべきであるとい

うことにもなる。

森田（1984）は、読み手の認識と教材に内包される書き手の認識との葛藤によって新しい認識を生み出すと考えるとき、文章を通して「筆者」の認識の内容や方法を把握し批評・評価することとなり、筆者の認識（過程と結果）と表現をつなぐ用語として「筆者の工夫」という用語を提示した。¹³

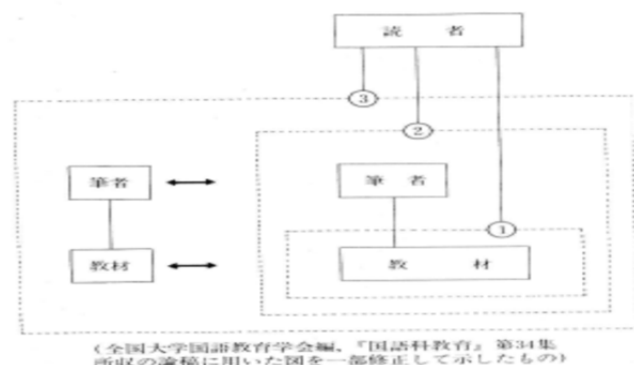
森田（1989）は、第一層、第二層のこれまでの要点要旨や段落関係を捉える読みを「確認読み」、第三層の読みを「評価読み」とし次のように説明している。¹⁴

筆者はことがら・内容の取り上げ方に際して、これこれの工夫をしているが、その工夫には矛盾はないか。その工夫のおかげで、説明の対象となっている事象が十分に解明されているのか。筆者は、ことば選びに際して工夫しているが、その工夫は効果があるか。総じて、筆者の工夫は、説明の対象である事象の本質の解明に成功しているかどうかを問う読みが必要になってくる。さらに、工夫を問う読みの過程で生じた疑問、問題を解決する読みである。このような読みを「評価読み」と呼び、何が、どのように書かれているかを文章に即して理解し、確認する読みを「確認読み」と呼んでおきたい。

私たちの日常の読みは、確認の活動と評価の活動を同時に含んでいる。

さらに、説明を加えれば、「評価読み」は狭義の意味での批判読みではなく、優れているものは優れているものとして認め、問題や課題を抱えるものは受け入れがたいものとして判定していく読みである。¹⁵このように、「確認読み」と「評価読み」の場を設定し、これまで神格化してきた説明的文章の「筆者」を対等の存在と認め、指導過程に「筆者」を位置づけることで読みの活性化を図ろうとした。

また、森田（1989）は「評価読み」の提唱にあたり次のような読みの位相を示した。¹⁶



森田（1989）は、図の①を、教材と読み手の間に「筆者」を介在させない、教材を絶対視する読み、③をその対極に位置する、読み広げ・読み深めを目指す読みとし、②を評価する。しかし、③は、複数教材を扱うことで、学習者の負担を大きくし、散漫な学習にな

りがちであることを指摘する。そのため、森田は②の単一教材で、教材と読み手との間に「筆者」を介在させる読みの立場をとる。そのような読みを「筆者の肩ごしに」読むという比喻を用いるのであるが、「肩ごしに読む」ことは、ときに「筆者」に同化したり、ときに異化したりしながら筆者と読者の立場を振幅することによって「筆者」を相対化・対象化することになる。⁽¹⁷⁾つまり、「筆者」の立場と読み手の立場を相互に行き来することによって読みを深めようというのである。ここでの複数教材を扱うことに対する森田の指摘はもっともである。しかし、「読むこと」や「書くこと」の経験が相対的に少ない学習者にとって複数教材を用いて比較することは、最も明快な思考の方法であり、単一教材を扱うよりも評価しやすい方法であろう。森田の指摘を受けとめながら、教材特性やつきたい学力、児童の実態によって示された読みの位相を適切に活用していくことが望ましいと考える。

森田（1984）は、説明的文章指導における読みの目標を次のように述べる。¹⁸

説明的文章指導の、固有の、そして最も重要な任務とは、子どもたちのうちに、論理的な認識の力を育てることである。論理的認識力を育てること自体は国語科説明的文章指導のみの任務ではないが、国語科では、ことばで表現された教材を、書き手の認識の表現過程とみて、その認識のありよう、認識のありようを支える表現上の工夫をとらえ、吟味し、子どもたち自身の認識の内容、方法の創造を実現しようとするのである。

森田（1984）は、説明的文章の学習によって「論理的認識力」を育てようというのである。しかし、「論理的認識力」や読みの能力の重要性を述べながら、当時はそれらが体系的に述べられてはいない。では、「評価読み」（「確認読み」を含む）ではどのような論理的認識力を養っていくのか、いくつかの論考から示唆を受けたい。森田（1984）は「確認読み」と「評価読み」について次のように述べ、下記のように提示している。¹⁹

確認読みは、教材の内容、表現、論理が、「どのようなものであるのか」を明らかにするために行われるものであった。これに対して、評価読みは、教材の内容、表現、形式が、「なぜ、そのようなものとして選ばれたのか、想像されたのか。それらは読み手として納得の行くものであるのか」ということを明らかにするためのものである。

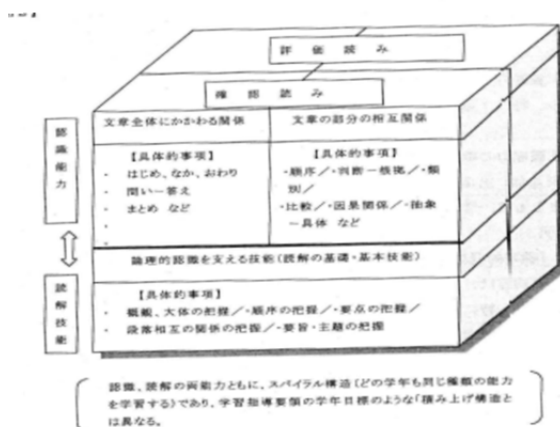
	確認読み	評価読み
①内容	どのようなことがらを取り上げているか	なぜ、そのようなことがらを取り上げたか
②表現	どのように言語表現しているか	なぜ、そのように表現したか
③論理	どのような論理（関係）を想像しているか	なぜ、そのような論理を創造し、創造したか

また「確認読み」の能力の系列として、次のような構造を次のように示している。²⁰

①何が書いてあるかをつかむ力	どのようなことがらを取り上げているか (具体的内容の例) ・文章の内容の大体をとらえる力 ・書かれていることがらの意味をとらえる力 ・文章や段落の要点をとらえる力 ・要旨をとらえる力
②どのように書いてあるかをつかむ力 a 言語表現にかかわる力	どのように言語表現しているか (具体的内容の例) ・語句の概念を理解する力 ・重要語を理解する力 ・段落を理解する力 ・文体の特徴をつかむ力 ・ジャンルの特徴を理解する力
③どのように書いてあるかをつかむ力 b 論理にかかわる力	どのような論理（関係）を創造しているか (具体的内容の例) ・ことがら・内容相互の関係をつかむ力 ・段落間相互の関係を理解する力

のちに、森田（2008）はこれまで示してきた能力を能力構成図という形で示した。西郷

竹彦と学習指導要領から示唆をうけ示した読みの能力構造図を概観する。²¹



この立方体の前面を「確認読み」、奥の部分「評価読み」の能力群が、そして下段は「読解能力」、上段を「認識能力」が占め文章全体と文章の部分に関わるところに分類されている。ここに掲げられるものは論理に関する認識能力であるという。²²これらの能力はスパイラルの構造をとりながら、「確認読み」では「どのような順序で書かれているか」などと問い、「評価読み」では「なぜそのような順序で書かれているか」「その順序は効果的か」などと問いながら養われていく。このように指導者が問い方を変えスパイラルの構造をとることによって、「筆者」の認識の方法と内容を読み手(学習者)へと転移していこうというのである。これらに示された能力群は西郷の系統(案)に比して簡略で明快である。

第四項 これまでの考察のまとめ

三氏に共通する点は、まず説明的文章の文章観の転換である。これまでは客観的事実が書かれた文章であるという文章観であった。しかし、「筆者の工夫」「筆者の視点」「レトリック」「筆者の主観」「筆者の認識」などが存するというように、説明的文章も特定の「筆者」の個性的な産物であると捉えた点である。また、説明的文章を「説得と納得」という関係性から筆者と読み手との「コミュニケーション(伝達)媒介」として捉えたことは通じるところがあるといえよう。

そのような文章観のもと、三氏とも論理的認識力・思考力という学力を具体的に示した。西郷が示した系統指導(案)を小田・森田がそれぞれ説明的文章の特質、学習指導要領と「確認読み」「評価読み」という視点で構成しなおしたということがうかがえる。1980年代にあってこのような力を培おうとしたことは現在にもつながる視点である。これらの論理的認識力・思考力を吉川芳則(2013)は「関係づける力」として「比較」「順序」「類別」「定義づけ」「原因・理由」「推理・推論」というようにシンプルに示している。²³しかし、これらは説明的文章指導においてつきたい学力であり「筆者」概念固有のものとは捉え難い。

そこで、「筆者」概念の機能にも注目したい。西郷は、説明的文章指導において「よい説明文」であることを主張する。「よい説明文」は一読して内容がわかるのだから表現内容の

読解を必要としない。よって西郷の「説得の論法」による指導は「表現力」への転移を意図している傾向が強く感じられる。「認識方法」を獲得するためのものであり、「認識方法」を獲得することによって「認識内容」を読解していこうというものである。正しく読むことができることを前提として表現内容の抽象化を意図しているのだ。また、「説得の論法」は「仕組」と「仕掛」である。それは「論理構造」といってよい。よって、「説得の論法」に学ぶことによって得られる学力は、「認識方法」「表現方法」「論理構造をとらえる力」ということができよう。しかし、「よい説明文」で「一読してわかる」ことは、学習者の教材への抵抗を配慮していないし、教科書教材はそのようにできていない。つまり、正しく読み解く力の育成は意図していないといえる。よって小田（1986）が示唆するように、中高学年において低学年や中学年の教材を用いながら関係把握的思考をはたかせるような指導を行う際には適しているといえよう。²⁴

小田の「レトリック認識の読み」は一時的に「筆者」の立場に立たせ、「筆者」に同化することで「レトリック」に敏感に反応させる力を培うためのものである。「レトリック」はわかりやすく伝えるための工夫であるのだから、その「レトリック」に感応していくことで、より深い読みが可能であるというのである。また小田は、発信者の論理を受信者につながるものが「レトリック」であるとする。なぜそのように表現したのか「筆者の立場」に立たせることによって「レトリック」に感応させ、その過程あるいはそれを伝達する過程において論理的思考力を育成しようというのである。よって「レトリック認識の読み」によって得られる学力は「レトリック（表現）に感応する力（レトリック認識力）」「正しく理解する力」「論理的思考力・認識力」「論理的伝達力」であるといえる。

森田の「評価読み」は、「筆者」と読み手の立場を振幅することで「筆者」を異化・対象化し、対等の存在として受け止め「吟味・評価」をするための指導であった。これはこれまで西郷や小田に多少意図した様子が見えるも詳細には述べられていない「批評・評価」を可能にするものであった。森田は、「確認読み」によって「何が」「どのように」書いてあるか内容を把握し、文章間（段落間）の関係を把握する力を養い、「評価読み」によって「吟味・評価」する力を養おうとした。よって、森田の「評価読み」の学習で得られる学力は「正しく理解する力」「論理的認識力」「評価力」を養おうとした。「評価」することは今日において重要な学力の一つである。しかし、「批評・評価」しながら読むことは高学年からの指導が適切であり、低・中学年ではまだ課題を残すというのが現場の実態・実感ではないだろうか。

ここに「筆者」概念による指導にも系統性があるのではないかという点を見出すことができる。つまり、三氏の論を発達段階に応じて力点の置きようを変えながら指導過程に組み込もうというのである。例えば、西郷の「説得の論法」を根として、低・中学年では小田の提案のように「レトリック」に着目して「筆者」に同化させながら「筆者」を意識させ、高学年より後は「筆者」に同化したり異化したりしながら相対化・対象化していくことで「吟味・評価」をしていくことに力点を置く。三氏の理論に、発達の段階に応じてど

のような学力を養うかといった点において系統性を見出すことができるのではないかと考える。その試案を図示すると以下のようになるだろうか。

図 「筆者」概念を強調した指導の系統（試案）

1年	説 得 の 論 法	レトリック認識の読み
2年		
3年		
4年		
5年		
6年		
中学 高校		評価読み

この図は、説明的文章指導において、「説得の論法」による指導を基盤として、説明的文章の「認識方法・認識内容」を獲得していく。そして「レトリック感応力増幅の読み」の指導によって、低・中学年では「筆者」に同化しながら「レトリック」に感応する力に力点を置く。先述の通り、「レトリック」に反応することは、より豊かに読む力につながる。そして、高学年以降は同化するだけでなく、異化し対象化しながら「筆者」を相対化し「評価」していく読みに力点を置くことを示している。中学・高等学校においては、より流動的に力点の置きようを変える必要があることが予想されるとともに、再考の余地を残すが今後の課題としたい。

本章においては、1980年代を「筆者」概念の理論的展開期と捉え、代表的な三氏の指導のありようと、そこから得られる学力を概観してきた。そして、「筆者」が「認識・表現の方法」「レトリック認識力」を養ったり「批評・評価する読み」を行ったりするための機能を有することを見てきた。そのことにより発達段階による系統を示すことができる可能性を見出してきた。しかし、「筆者」概念を実際の指導に用いるための学力による「筆者」概念の分類には至っておらず、解明できた点は必ずしも多くはない。次章以降 1980年代の理論の実践事例と、1980年代の理論に学び理論立て実践した事例の検討を行う中で示唆を得たい。

1 西郷竹彦（1997）『西郷竹彦 文芸・教育全集 第22巻 説明文の指導』恒文社 p.13

2 注1に同じ pp.13-14

3 注1に同じ p.15

4 注1に同じ p.14

5 西郷竹彦・野澤正美「インタビュー・教育的認識論はどのように成立し、発展してきたか」『文芸教育』70号（明治図書1995）『西郷竹彦文芸・教育全集4 教育的認識論』恒文社 1996 所収 pp.465-496

-
- 6 小田迪夫 (1986) 『説明文教材の授業改革論』 明治図書 p.110
- 7 注 6 に同じ p.111
- 8 注 6 に同じ pp.108-109
- 9 注 6 に同じ pp.112-113
- 10 注 6 に同じ p.36
- 11 小田迪夫 (1994) 「教科書教材による論理的思考学習 (1)」 『教育科学 国語教育』 No. 493 7月号 p.117
- 12 森田信義(1984) 『認識主体を育てる説明的文章の指導』 溪水社 p.12/(1989) 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』 明治図書 p.42
- 13 森田信義(1984) 『認識主体を育てる説明的文章の指導』 溪水社 p.88
- 14 森田信義(1989) 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』 明治図書 p.41
- 15 森田信義(2008) 「説明的文章の読みの能力構造論—『評価読み』を中心に—」 『鈴峯女子短期大学人文社会科学研究集報』 第 55 集 p.5
- 16 注 14 に同じ pp.47-49
- 17 注 14 に同じ pp.47-48
- 18 注 13 に同じ p.2
- 19 森田信義 (1998) 『説明的文章教育の目標と内容』 溪水社 p.60
- 20 注 19 に同じ pp.55-56
- 21 森田信義 (2011) 『『評価読み』による説明的文章の教育』 溪水社 p.38
- 22 注 15 に同じ p.8
- 23 吉川芳則(2013) 『説明的文章の学習活動の構成と展開』 溪水社 pp.227-228
- 24 注 6 に同じ p.116 小田は「書き手の視点と読み手の素地をつなぐという発想に立つなら、むしろ、このような低学年向けにつくられた、内容が単純で書き手の視点と叙述構成の明確な教材を用いて、関係把握的思考力をはたらかせたり、その結果を要約させたりする指導が中・高学年クラスで積極的に行われてよい。事がら読みの部分的要素的理解に抵抗、障害がなく、書き手の表現法、認識法に即した思考・認識活動を営ませやすいと考えるからである」と述べる。

第三章 「筆者」概念を強調した指導の実践の検討

第一節 研究の対象と研究方法

本章では先にも述べたように 1980 年代の理論を基にした実践分析を行う。1980 年代の理論がどのように実践として具現化していくか、また先に示した能力からみた系統性の仮説との関係性を検討したい。

その際の検討の対象を以下に示す。

まず、1980 年代の理論を具現化したものとして、以下を示す。

- ①西郷竹彦（1985）『説明文の授業 理論と方法』明治図書
- ②小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著（1996）『二十一世紀に生きる説明文学習—情報を読み、活かす力を育む—』東京書籍
- ③森田信義（1989）『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書
- ④長崎伸仁（1992）『説明的文章の読みの系統』素人社

上記したうち①～③については第二章で示した理論を具現化したものといえる。④については「筆者」概念を強調した指導と認定する先行研究を分析し独自の理論及び指導法を実践的に検討している。そして読みの系統化を図ろうというものである。ここに挙げるものだけでは「筆者」概念を強調した指導の実践を網羅することは難しいが、特徴的なものとして列挙しておきたい。以上に掲載される実践のうち、可能な限り「指導目標（学習のめあて）」「学習指導計画」「指導の実際」「児童の作品」を検討する。著書に掲載される「児童の作品」は指導者にとって都合のいいものであり、分析の対象にならないという指摘があるかもしれない。確かに、必ずしも指導者の指導が対象児童全員に効果的にはたらくとは考えられない。しかし、それら「児童の作品」は指導の成功の事例としては説得力のあるものであり、そのような「児童の作品」を自指したものとしてみたい。

第二節 西郷竹彦『説得の論法』の指導実践の検討

上記の①の実践の検討を行う。①は西郷自身の実践である。西郷の「説得の論法」を学ぶ実践とはいかなるものか検討するには、まずは、西郷自身が行ったものを検討すべきだと考えるからである。しかし、西郷による実践は単元を通して継続的に行われたものではないことには留意しておきたい。

「説得の論法」とは「読者」を「納得」させるための工夫である。本実践の分析ではそのような「説得の論法」にどのように反応させていくのかという観点も持っておきたい。

第一項 西郷竹彦による実践の分析

（1）教材について

まず、本実践において扱われる教材は「生きている土」（教育出版 6 年）である。現行

の教科書には所収されていない。

本教材は「筆者」の名前が記されていない。つまり、教科書編集部が作成した説明的文章であることが理解できる。

本教材の構成は序論、本論、結論の形をとり、本論前半では食料生産の観点から「土」の重要性を述べ、「土」の中に生きる動植物を具体的な数字を用いながら紹介している。本論後半では、都市化や工業化の観点から「土」の汚染について述べ、結論の筆者の主張へとつなげている論説型の説明的文章である。また、接続詞「では」「このように」「ところで」などを効果的に用いて文章が構成されており、構成をつかみやすい文章となっている。内容的課題としては、本教材は環境教材として土壌汚染などの問題点が指摘される一方、具体的な解決策を導くものではなく、徳目主義に陥る危険性をもつ。

本教材は題名からしてレトリカルである。擬人法を用いて読者の関心をひく工夫をしている。書き出しについては読者（学習者）の既存の知識を喚起するものであろう。また、「人間の生存にとって欠くことのできない」という語によって強調することにより、「土」の存在の大切さを浮き彫りにしているといえる。また、土の中に存在する生物の具体例を挙げ、数字表現を用いて説明していく。具体的な数字を挙げることにより、読者（学習者にとってイメージしやすいものにする）とともに説得性をもたせているといえる。

本教材の「問いと答え」に注目する。はっきりと問いの文であることが分かるのは形式段落④に示される「では、こうした土の中にすんでいる生物は、どんなはたらきをしているのでしょうか。」という文章である。答えにあたる部分は形式段落⑧に示される「このように、地中の生物は、土を肥やしたり、土を耕したりする大事な仕事をしているのです。」である。問いと答えが対応した文である。その後、形式段落⑧から新たな問いが「もし、こうした土の中に生物がいなかったとしたら、いったいどうなるのでしょうか」と出される。「もし～たら」と仮定法を用いながら、条件づけて考えさせようとしている。「仮定・条件」は西郷の系統指導（案）では認識・表現の方法として重要な指導事項にあたる。この問いに対する答えは次の形式段落⑩に示され、形式段落⑪では、そのような大事な土を人間が「殺している」とう比喻表現を用いて読者を文章へと引き込んでいく。本教材は「土」に対して擬人法を用いることによって土の重要性を読者に印象付ける効果をもっているといえる。また、「問い→答え」が繰り返される構造をとった本論の構成になっている。

このような教材を用いて、西郷はどのような指導によって「説得の論法」を学び取らせようというのか。

（2）指導目標

本実践の指導目標・指導計画について西郷は、「それから、授業計画ということなんです、授業計画はわたしは持たないで来たのです。」¹と述べ、受け持ちの教師の学習を引き継ぎ、学習者に確認を取りながら行おうとしていたようで、特に指導計画を立てていないようである。しかし西郷は「しかし、大まかには構成、仕組、仕掛をやるということは立

てておりました。」²と述べるように指導事項は念頭にあったようである。ここでは「構成・仕組・仕掛」は「説得の論法」であり、これらを捉えさせることを指導目標としていたといえよう。

(3) 指導計画

指導計画については(2)指導目標に引用したとおりである。しかし、先の引用から正確な読解の後に「説得の論法」を学ぶ学習が組み込まれることが分かる。

西郷自身の実践では指導計画を体系的に示してはいないが、『説明文の授業』シリーズの小学6年に収録されている「生きている土」の指導過程を以下に示す。³

- (1) 《だんどり》(一時間)
- (2) 《たしかめよみ》(三時間)
- (3) 《まとめよみ》(二時間)

三読法の読みを基本として、主に《たしかめよみ》において「説得の論法」を理解する読みを行い、《まとめよみ》において「認識内容」に迫ろうとしている。

(4) 指導の実際

では、西郷はどのように「説得の論法」を学ばせようというのか。発問と学習者の反応から捉える。

西郷は前時までの学習を確認しながら、「問いと答え」を確認していく。その中で指導が「土を、殺すようなことをしているのです」が問いのあたると述べる。西郷はその学習者の発言に対して次のように述べる。⁴

西郷 ああ、それは七の段落ですね。〈土をころすようなことをしているのです〉というのが、どうして問いになるんですかね。これは「……でしょうか」と聞いていませんね。聞いていませんが、どうしてそこが問題提起になるんですか？それを説明してくれる人、手を挙げてください。(間)(中略一稿者) ちょっと二人で話し合ってみてください。

学習者の反応をいかに引用し列挙する。⁵

- ・〈土を殺すようなことをしているのです〉を問題の文に変えると、「殺すようなことをしているのでしょうか」になって、次の〈その一つは〉から、〈殺すようなことをしているのです〉の説明みたいのが書いてあるからだと思います。
- ・〈土を殺すようなことをしているのです〉というのを問題にして、〈その一つは〉から殺すようなことをしていることを書いている。

- ・わたしはあとの方に〈コンクリートやアスファルト〉とか、〈農業で用いる化学薬品〉や〈林業〉や〈鉱工業からの排出物〉と、問題の答えのように書いてあるから、これが問いだと思います。

学習者たちは、これを問いとする根拠として、あとの文章の内容を挙げながら説明しようとしている。問いや問題提起の文章として捉え難いものを、あとの文章に根拠を求めているのである。これは、文章に根拠をもちながら読み進めている点で評価できよう。しかし、西郷は次のように続けている。その後の展開を引用する。⁶

西郷 なるほど。そうすると、みんなが言うのには、あとを読むとあとが答えになっているから、前にさかのぼって、あれが問いだったんだとわかったわけね。あとを読まないときには問いだとわからないですか。

C (黙っている)

西郷 ちょっと聞いてみます。みんなは読者ですね、読者が読むんですよ。わたしたち自身が存在するのに、生きていくのに必要な食べ物を生産している、それを支えている大事な土ですね。「その大事な土を殺すようなことをしているのです」と言ったときには、みんなはそれを「ああ、そうか」とわかる？ どういうことをして殺しているとわかる？

C わかりません。

西郷 すると、どう思う？

C 〈土を、殺すようなことをしているのです〉の次に……。

西郷 いや、まだ次を読まないうちに、ここを読んだときに、あなたは どう思う？ ここまで読んできて。

C ここまでだとわかりません

西郷 (前略一稿者) たずねる形の文にはなっていないが、〈土を、ころすようなことをしているのです〉と言われると、読者は胸の中に疑問をもつでしょう。「あれ、『土を殺す』ってどうやって殺すのだろう。『人を殺す』っていうのならわかるけれど、『土を殺す』ってどういうことだろう」って思わなかった？

C (口々に) 思いました。

西郷 (前略一稿者) ここは問いかけの文はないけれど、『土を殺す』っていったいどうやって殺すんだろう」と思うから、問いかけしたのと同じだということなんですね。(後略一稿者)

ここで問題となっている問いと答えの関係は、実際には土壌汚染を、比喩を用いて表し、そのあとに具体例を示しているのであって、問いと答えという関係性にはなっていないように思われる。しかし、西郷は「みんなは読者ですね」、読者である「あなたは どう思いま

すか」というように、学習者を徹底的に「読者」の立場に立たせることによって「筆者」の意図・工夫の効果を問うているといえる。つまり、西郷の「説得の論法」を学ぶ読みは、「筆者」と「読者」の関係性の中に学習者を「読者」に位置付けることで成立し、「筆者」の意図・工夫を「読者」に対する効果として受け取らせるものであると考える。

また、西郷は「問い→答え」の形が繰り返されることを学習者に気づかせ「構成」を読み取らせている。次に「なんでわざわざこんなことをするんでしょう。わざわざ問いなんか書かないで、すぐに説明していけばいいのに。」と述べ、どうしてこのような構成になっているのか学習者たちに考えさせる場を設けている。つまり、「問い→答え」の構成とその「類比」による効果を考えさせようとしているのである。その際もやはり「(前略一稿者)その問題を考える時に、読者の立場になって考える。」と指示を出しているのである。⁷その後の展開を以下に示す。⁸

C 読者に疑問を持たせるためだと思います。

西郷 そうですね。疑問を持たせる。読者に何のために疑問を持たせるの？さあ、あなたは今、疑問を持ったとしたらどうですか、読者の立場に立って。

C その続きを読みたくなる。

学習者は、はじめ「読者に疑問を持たせるため」と「筆者」の立場で考え答えている。しかし、西郷はそこであえて、「読者の立場に立って」と学習者を「読者」の立場に立たせることで、その効果を実感として捉えられるようにしているのである。こうして西郷は次のようにまとめている。⁹

西郷 (前略一稿者) それでね、この「問い答え」ということ。わざわざそういう風に仕組んであるんですね。これを「仕組」と言います。(中略一稿者) だから、読者が興味を持つ。「どうしてかな?」「なぜだろう?」「どうなってんだろう?」と疑問を持たされる。また、知りたい。それで最後まで読んでいくんですね。こういう風に読者をひっぱってくれる力、これを「仕掛」と呼んでいます。(中略一稿者) 仕掛ってというのは、工夫と考えるもいいですよ。読者をひっぱっていく工夫、そういう文章がいい文章なんですね。

西郷のいう「仕組」というのは「問い→答え」という論理の構成のことであり、それは「読者」にとって読みたくなる「仕掛」だと説明している。つまり「仕掛」は、「筆者」にとっては表現の「意図」であり、学習者にとっては表現の「効果」であるのである。この「説得の論法」を「筆者」と「読者」という人間関係の中において学習者を「読者」の立場に立たせることによって表現の「効果」を考えさせているのである。西郷は「題名」の擬人法による工夫についても同様にしている。

このように西郷自身による実践の分析を通して考察してきたことをまとめる。

「説得の論法」に学ぶ指導では、学習者を「筆者」との関係性で学習者自身を「読者」という立場におき、教材に向かい合わせているのである。そうすることで「筆者」によって納得させられた、表現の「効果」つまり「仕掛」とそのように表現されている論理の構成つまり「仕組」を捉えようというものである。

1 西郷竹彦（1985）『説明文の授業 理論と方法』明治図書 p.286

2 注1に同じ p.286

3 西郷竹彦監修（1990）『説明文の授業 小学6年』明治図書 p.79

4 西 1985 注1に同じ p.261

5 注1に同じ p.261

6 注1に同じ pp.261-262

7 注1に同じ pp.263-265

8 注1に同じ p.265

9 注1に同じ pp.266-267

第三節 小田迪夫「レトリック認識の読み」の指導の実践分析

第一項 「レトリック認識の読み」における「レトリック」

小田の「レトリック認識の読み」の指導では、小田自身の実践は管見する限りないものと思われる。そこで、小田自身の実践ではないが、小田の「レトリック認識の読み」の観点が反映されているものとならえ、小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著『二十一世紀に生きる説明文学習—情報を読み、活かす力を育む』(1996)を取り上げる。本書の中で、次のように述べる。¹

読みの活動と〈表現〉活動の接点となるのは〈筆者〉の存在である。(中略)国語科説明文を情報読みの立場から読ませる場合は、情報の送り手の立場、意図、考え方、ときには心情までも問題にする。読み手をさらに書き手、送り手の立場に立たせて表現活動を営ませるからである。表現活動の前提としての読みを、筆者の情報の作り方、伝え方を読み取る構えで行わせる。各自が筆者になった場合を考えながら読ませるのである。そうすれば、学習のための読みは、日常の受け身的な読みに比べてはるかに活発な思考活動となる。

小田(1996)は、読む活動を文学読書と情報読書に大別している。そして、説明的文章の指導は実生活の必要から行われることが多く、将来的な言語生活に必要な読書力を育てるという目的から説明的文章指導の意義を提起する。²情報読書における「読書力」とはどのような力かという問題を含み、かつ説明的文章の読書指導という課題提起の手がかりとも受け取れるが、それはまた別の機会に譲りたい。情報読書のための情報読みの力を培うために、表現との関連において情報の送り手、すなわち「筆者」の立場に立たせる指導を提起し、それは「受け身的な読みに比べてはるかに活発な思考活動となる」として指摘する。「表現活動を前提」として読むことの活動を行うことは、現在の「単元を貫く言語活動」にも示唆を与えるものであると考える。

本書に挙げられる「筆者」概念を強調する実践は次のようである。全 15 の実践のうち、5 の実践が「筆者」概念を重視した指導といえる。実践名および当該学年を掲載順に挙げる³ (番号—引用者)

- ①筆者の姿勢、心情に触れながら一文章の細部から書き手の意図へ— (六年生)
- ②リポーターになって筆者の「願い」を探ろう—「インタビュー作り」で説明文を読む— (四年生)
- ③最高のけっさくがいっぱい—術を見破りながら伝え方の工夫を探る— (五年生)
- ④魚の不思議な知恵を伝えよう—説明表現の工夫を著者から学び、
自分の表現に生かそう— (三年生)
- ⑤私たちの暮らしと暮らしの中のいろいろなものについて考えよう
—対話による説明的文章のセット教材の指導— (五年生)

説明的文章指導においては、これまでも「筆者」を取り扱ってこなかったわけではない。単元の終末部において、「筆者の言いたいことはどのようなことでしょうか」などと問うてきた。しかし、それまで筆者ではなく文章に対峙してきた学習者にとって、その「筆者」は唐突に示されたものであり混乱を生んできた。しかし、ここに示した実践は単元を通して筆者を意識することになる。よって、上記の 5 つの実践を「筆者」概念を強調した指導として認定したい。以後、これらの実践を考察していく。概観してみると、低学年では「筆者」概念を強調した指導は見られないが、「筆者」概念を強調した指導が中学年以降より見られることから、中学年から指導が可能のように思われる。⑤の実践は河野順子による実践である。河野順子（1996）は『対話による説明的文書セット教材の学習指導』など、「筆者」概念を強調した指導の特筆すべき論考を残している。しかし、本論考においては取り上げず、別の機会に譲りたい。

ここで、小田のいう「レトリック」とはいかなるものであるかを再確認しておきたい。小田（1986）は「レトリック」を佐藤信夫『記号人間』（大修館書店・昭和 52 年 3 月刊）に示唆をうけ次のように述べている。⁴

（前略一稿者）言語表現は、人為的記号である科学言語を除けば、すべて対象認識とその伝達過程で、表現者と理解者の個性、立場、状況などの差異によって、その表現→理解にずれや障害が生じることをその本質とする。一義的意味が正確に伝わらないことをその基本的性格とする。レトリックはそのことをふまえての、そのこと確固たる認識の上に立っての、有効な表現→理解をめざす言語実践である。

小田がここで述べることは、数字のような科学言語を除く言語表現は、表現者と理解者の差異によって、表現者の伝えたいことと理解者の理解したことずれや障害が生じることが常であることである。つまり、伝えたいことと認識したこととは重複した部分はあるとしても完全に一致することは困難であることを指摘している。「レトリック」はそのような認識に立ったうえで、ずれや障害を克服しようとするための有効な手立てであるというのである。「レトリック」を用いることによって、表現者が伝達したことを理解者がより正確に認識するはずだというのである。

また、小田は「レトリックの役割」の論考の中で、レトリックと論理的思考力育成について、先の佐藤信夫の著書と波多野完治博士の『現代レトリック』（大日本図書）を引用し次のように述べている。⁵

国語科で、論理の力をどう育てるか、というばあい、形式論理学に抽象化された論理だけではなく、私的なものをパブリックにする言語行為の仮定にはたらく論理、すなわち個人的思考・情報を一般の人に分け与えるレトリック活動の過程にはたらく論理、そ

の活動を可能にさせている論理というものについて考えるべきであろうと思います。

先にも述べたように、「レトリック」とは表現者と理解者の表現と理解を密接につなぐものである。またここでは「私的なものをパブリックにする」つまり「個人的思考・情報を一般の人に分け与える」ものである。説明的文章に置き換えれば、専門家である筆者のもつ専門知識を、専門家でない人々に分かりやすく伝えるためのものである。筆者（文章）と読者をつなぐ媒介としてレトリックを捉えていることが分かる。その「レトリック」をはたらかせる際に、あるいはレトリックをはたらかせることを可能にする論理というものを考えるべきだというのが、ではこのように「レトリック」を捉えながら、実践ではどのように活かしていこうというのであろうか。「レトリック認識の読み」として特にその特徴が顕著な山口貴久氏と和田伊津子氏の実践の分析を試みたい。

第二項 山口貴久の実践分析

(1) 教材について

山口貴久は森主一著「波にたわむれる貝」（東京書籍 6 年上）を取り上げて実践を行っている（資料 2・3 参照）。本教材は、「フジノハナガイがどうして」波の打ち寄せてくる瞬間や潮の満ち引きが区別できるのか解明しようとしたものである。自然科学領域を取り上げたもので、小学校国語教科書の教材としては典型的内容を有している。

本教材は、筆者である森主一が大学生であったころ海辺で不思議なものを目にするところから始まり、筆者自身の体験をもとに、回想的に書かれているところに特徴がある。そして、そこで生まれた疑問を、仮説を立て実験・観察により検証しようとするものである。

本教材は、山口が「序論・本論・結論と説明文のオーソドックスな形になっていない」と述べるように、全体が 4 つのまとまりからなり、それぞれに小見出しがつけられ、仮説・実験・説明という筋道の立て方をしている。文章表現においては、題名がすでにそうであるように「波にたわむれる貝」「波が打ち寄せるときに顔を出して」というように擬人法を用いながら表現している。このことは、フジノハナガイに対する筆者の愛着がうかがえるとともに読者（学習者）を楽しく文章中に引き込もうとするものと捉えられる。また、フジノハナガイの行動に対する疑問を「どうして～なのでしょう。」という形で示し、それを二度畳み込むように重ねることによって、より読者（学習者）の興味・関心に訴えかける表現になっている。しかし、「引く」という語を「潮」と「波（水）」の両者に用いていることから主体を明確にしながらかき読む必要があり、混乱を生むことが予想される。そして最後に、読者（学習者）に対して、解明されていない研究課題をもって余韻を残している。本教材における筆者の疑問を解決・検証していく過程、すなわち論理を整理して順序立てた表現の仕方を学習者の表現の仕方に役立てようという意図した教材である。このような教材を用いた山口の実践はどのようなものであったか。

(2) 指導目標

本実践の「学習目標」は「筆者の意図を読み取る」「情報のとらえ方、分かり方を学ぶ」というものである。これまでの「叙述に即して正確に読む」といったことを目標としていない。しかし、山口が「(前略一稿者)正確に読み取っていくことで、はじめてフジノハナガイに対する筆者の思い入れの深さや疑問解決に対する熱意に共感できるだろう」と述べるように、「筆者の意図を読み取る」といった目標の前提には「正確に」読むことがある。⁶ それまでの説明的文章指導の目標に留まらない、これまでの説明的文章の読みをのり越えようとした学習目標であるといえる。

(3) 指導計画

学習活動については次のように示している。⁷

第一次 全文を読み、驚き、初めて知ったこと、疑問等を整理しながら学習計画を立てる。(二時間)

第二次 分かったことを出し合い、内容を読み深める。(六時間)

- ・「満ち潮と引き潮」「寄せる波と引く波」の違いを明確にする。
- ・満ち潮のときの行動をはっきりさせる。
- ・引き潮のときの行動をはっきりさせる。
- ・筆者のことでわかってきたことを交流する。

第三次 筆者の意図を探り、まとめる。(三時間)

山口実践の「学習活動(指導過程)」の特徴は、「○段落の内容を読み取り、まとめる」などといった段落ごとの詳細な読みがない、つまり。これまでの段落ごと詳細な読みではなく文章全体をまるごと読んでいくことである。「正確に」よむことを前提としていても、文章全体を見通して、分かったことを出し合うことで分からないことを明確にしながら読み深めようというのである。これまでの画一化・硬直化した学習過程とは一線を画している点は注目すべきであろう。

(4) 指導の実際

ところで、ここでの実践は小田の「レトリック認識の読み」の実践として捉えていると先に述べた。では、ここで山口はどのように筆者の「レトリック」に注目させようとしているのか、学習活動(指導過程)に沿ってみたい。

分かったことを出し合う過程においては「よく分かったこと」を、ワークシートを用いてまとめているようであるが、ここでの詳細な授業記録やどのように指導したかの記述はなく分析することは難しい。しかし、児童のノートを見ると、「筆者がフジノハナガイに興味をもったこと」「フジノハナガイの行動」などが挙げられる。⁸ まだ表現内容を「正確に」読み取る段階である。

次に、分かったことを基盤として、「筆者がどうして『波にたわむれる貝』に心引かれながら帰ったのか」を話し合う過程では、「どうして取り残されるのか」を問い、満ち潮と寄せる波を混同している児童たちの勘違いを正していった。山口は、そのように「正確に」読んだ結果として児童は「(前略一稿者)でも友達の説明を聞いて、満ち潮のときも引き潮のときも、寄せる波と引く波があるということがはっきりとしました。引き潮になると、波が貝のところまで行かなくなるので、貝が死んでしまいます。貝のことがとても心配になりながら、家に帰っていった森さんのことがよく分かりました。」と筆者に共感できたとしている。⁹「筆者が『波にたわむれる貝』にどうして心を引かれたのか」と問い、「筆者が」と主体を明示し「筆者」の心情を意識させながら、文章に即して「正確に」読むことで「筆者」に共感していくことを可能にしたといえる。文章の叙述のみではなく、その「筆者」を対象化することで、叙述にはないところまで読み取ろうとした。しかし、その結果に至るには何かしらの指導・助言があったはずである。それは何かをここでみることはできない。しかし、ここでは「筆者」の心情に寄り添わせることで「筆者」の「レトリック」に反応していく構えを学習者(読者)の中につくったといえよう。

次に、満ち潮のときのフジノハナガイの行動をはっきりさせる過程で山口は「もし、筆者が行った実験の順序が違っていたら、今のようによく分かったかな。」と問う。¹⁰これは「筆者」の「レトリック」に反応させる重要な指導言であったと捉えることができよう。「よく分かる」の主体は「読者」であり、このような順序で書いた「筆者」の意図を「読者」の立場から迫ろうとしているのである。「筆者」が実験を文章の叙述にあるように行ったかどうかは定かではないし、さまざまな試行錯誤があったかもしれない。しかし、「読者」である学習者は文章の叙述にある実験の順序しか推し量ることができない。また、小田のように言語一般を「レトリック」と捉えるならば、叙述は「筆者」が「読者」(学習者)に分かってもらおうと思って書いた「レトリック」ととらえられる。よって、実験の順序の是非を問うことは文章の「レトリック」(ここではロジックも含まれるように考えるが)の効果を問うことになると考えることができる。児童たちは次のように発言している。¹¹

- C 順番が違ったら、わからなくなると思う。
- C 最初の実験は水を使った実験で、二つ目の実験は水を使わない実験をしている。それで貝が飛び出すのに水が関係しないことがわかる
- C 三つ目の実験は、一つ目の実験と二つ目の実験が正しかったのかどうかを確かめる実験をしていると思う。
- C 四つ目は、まだもう一回、違うやり方で確かめようとしている。
- C 四つ目は、駄目押しみたいなもんやな。
- C この順番で実験をしたから、振動で飛び出すことがよくわかった。

ここで山口は、児童たちは「一つの一つの実験のやり方や意図を確かに読み取っていた」、

「実験のていねいさ、実験の仕方などに目を向けていくことになった」と捉えている。¹²この四つの実験が丁寧であるかは定かではないが、確かに、「確かめようとしている（下線—稿者）」などから実験の意図などを読みとっている。それは、「この順番で実験をしたから、振動で飛び出すことがよくわかった。」という児童の発言は、この順番で「書かれているから」と捉えることもできよう。水を用いた実験→水を用いない実験→水を用いた振動の強弱の実験、水を用いない振動の実験というように、「読者」の立場に立つことによって振動に原因があると仮説を立てる「筆者」の「読者」に理解される構成を読みとっているといえる。実験を問題にしながらかつて叙述を、そして文章の論理構成を問題にしているといえる。「もし筆者が～なら、（読者のみんなは）よく分かったかな」と問うことで「筆者」と「読者」の立場を振幅させ「レトリック」の効果を捉えさせようとしたといえよう。

そして、「実験のていねいさ、実験の仕方などに目を向けていくことになった」ととらえるように「引き潮のときの行動をはっきりさせる」過程でも、実験に注目しながら、「筆者」の苦勞などに目を向け始めていたようである。このように、「筆者」に目を向け始めた段階で山口は「森さんはどんなことが読者のみんなに伝えたくて、この説明文を書いたのだろうか」と問う。¹³これまでの学習活動の中で「筆者はどうして」と問い、筆者の心情に寄り添わせながら読みを進めてきた最終段階であるといえる。これは西郷のいう「認識内容」とも捉えることができよう。ここでの助言において「解決できたことが書かれてあるのは、文章のどういうこと場所にあたるのか、また文章の後半にはどんなことが書かれているのかを考え」させている。これは、小学校の説明的文章教材の特徴と捉えることができるが、筆者の主張は最後に書いてあるという認識を与えてしまうことが危惧される。しかし、筆者の主張に反応できない児童には有効な助言であろう。「筆者の伝えたいこと」は新聞としてまとめられている。そこで児童は「筆者の伝えたいこと」を「ふとしたことで、今まで何とも思っていなかったことでも、よく観察してみると、いろいろな不思議が出てくるわけで、目の位置を変えてちがう方向からみるといつもとちがう世界が見えてくるということ」と捉え、その理由を本文の叙述から考えていることが見える。¹⁴「筆者」に寄り添い叙述に反応することで、文章には書かれていないことを読みとったといえる。

児童の最後の作品であるとみられる新聞の中に「筆者の書きぶりのいいところ」という項目がある。新聞に掲載されるということは、山口は「筆者の書きぶりの良さ」に対する学習活動をとったのかもしれないことがうかがえるが、頭注に示される他の新聞には掲載されていない項目でもある。掲載される内容は文章の構成にあたるものであるが、指導の詳細をみることができないのが残念である。しかし、読者（学習者）は「筆者」の表現を肯定的に評価することによって「筆者」のレトリックに反応したのである。

このように、山口実践では、「筆者」の認識対象への心情に寄り添わせることによって「レトリック」に感応していく構えをつくり、「もし筆者が～」と仮定的に問うことで「筆者」に同化させながら「筆者」と「読者」の立場を振幅することによって文章を読みとったといえよう。またその過程においては評価する過程も持ち込まれた可能性がうかがえ

る。その中で、文章の構成や順序性などを捉えさせようとしている。すなわち、「レトリック」に感応していくために「筆者」の心情に寄り添わせ、仮定法（あるいは評価）的問いによって文章の順序構成や、「筆者」の仮説→検証という、仮説・推理し秩序立てる思考を捉えさせようとしたといえよう。

第三項 和田伊津子の実践分析

和田は「動物の体」（東京書籍 5 年）を取り上げて実践を行っている。その実践は「筆者」の工夫を「忍術」として捉え、その術に名前を付けながら文章を読み進めていくのである。

（1）教材について

「動物の体」は、序論・本論・結論と典型的な文章構成をとる説明的文章である。しかし、尾括型をとることが多い小学校の説明的文章教材では珍しく、序論にあたる第一段落にも結論が書かれており、結論部には筆者の主張が述べられている双括型的構造をとる。第二段落以降は第一段落の具体的事例を挙げながら進められる。本論は大きく 4 つに分けられ、本論①では体形と気候の関係、本論②では体格と気候の関係、本論③では寒暑から身を守る毛皮の仕組み、本論④では、体内の仕組みと自然環境というようになる。本論④以外は寒冷地に住む動物と温暖地に住む動物を対比しながら、体のつくりや仕組みに注視し、それぞれが環境に適応しながら生活している様子が述べられている。本論④は砂漠という水がなく乾燥していて昼夜の温暖差が激しい地域にすむラクダの体を取り上げ、他の具体例とは趣を異にする。しかし、その文章構成はわかりやすく、ほとんどが「事実」→「理由」→「具体例」（「具体例」と「理由」が前後することがある）というような構成になっている。結論部には先にも述べたように筆者の主張が述べられているのであるが、動物の体を「最高のけっさく」というように比喻を用いて述べることにより筆者の強い思いを読みとることができる。

序論部に結論を書くことは、単純に筆者の主張を明確にするだけでなく、どのようなことが語られるのかなど後に書かれていることに興味・関心を寄せさせる工夫と捉えることもできる。それは本論における「事実」→「理由」（具体例）→「具体例」（理由）という構造も同様で、その事実はなぜなのかと読み手に疑問に持たせるような工夫と捉えることができよう。また、対比・比較しながら論を展開することは、読み手が違いを明確にしたり、その特徴をより強く認識することができたりする工夫といえる。また、一方を詳しく説明することにより、もう一方は詳しく説明しなくても想像・予測・仮定することができるという利点がある。このことについて和田は「寒い地方の動物を中心に述べているのにもかかわらず、暑い地方の動物のことがよく分かる理由までは気づかないだろう。筆者は詳しく述べたり、省略して述べたりすることで、読み手に分かりやすく伝えたいと願っていることに気づいてほしい。」述べている。¹⁵ これらを原作者である筆者が想定していたかは定かではないが、読み手本位にそのように捉え

ることができるのである。

(2) 指導目標

このような教材を用いて「術を見破る」授業を展開するのであるが、まずは、「学習目標」を確認する。「いろいろな動物がそれぞれの環境にどのように適応して生きているのかがわかる」と単元を通しての学習目標しか明記されていない。また、これは説明的文章の表現内容の理解に関する目標であり、論理的思考力の育成を目指したものではないといえる。しかし、「学習活動の柱」として「術を見つけながら筆者の書き方の工夫をさぐる」「学んだことを工夫して伝えていく」というように述べられている。これらは筆者の「術」に反応すること、すなわち筆者の「レトリック」に感応していく力であり、それら感応したことを自分の言葉で伝えていく力と捉えることができよう。このように見ると、「レトリック」に感応していくことで表現内容の理解を深めようとする指導者の意図をみることができる。

(3) 指導過程

次に指導過程（学習活動）は次のように示されている。¹⁶

第一次……（二時間）

学習計画を立てる

- ・一人読み
- ・課題作り

第二次……（八時間）

- ・内容を読みながら筆者の主張を探る
- ・術を見つけながら一人学習をする
- ・術を交流し合う

第三次……（二時間）

学んだことを工夫して伝える

カルタ、すごろく、新聞、説明文、巻き物

和田実践では、「一人読み」や「一人学習」といったように、まず個人で文章を読んで学習した後に全体で交流するというように、個人学習を重視しているようである。そして、和田実践における「筆者」概念を強調させる方法として「術を見つける」という学習活動を設定したのは特徴的であるといえる。

(4) 指導の実際

「術」について和田実践では次のよう捉えている。¹⁷

作戦とは、あらゆる文章を書く上で共通して使えるものであり、その作戦を成功させるために術がある。

術は、題材ごとに変わるものである。だから、筆者は、読み手を文章の中に引き込むための作戦を、読み手に気づかれないよう、術の形で工夫して使うのだ。

「作戦」とは、どの文章においても適用されるものであり、読み手を文章の中に引き込むためのものであとする。そして、「術」とはその「作戦」を成功させるための手立てとしている。

本実践の中で具体的に示せば、「作戦」としては「題作戦」「書き出し工夫作戦」「例作戦」「対比・比較作戦」「問題提示作戦」「逆説作戦」「個数・順番作戦」「具体的数値示し作戦」などが挙げられる。題や、具体例、対比・比較、問題提起、逆説などは読み手を文章中に引き込む工夫としてだけでなく、文章を構成するうえでの論理展開の方法でもある。また、個数・順番(列挙)、具体的数値は筆者の主張に説得力を持たせるためのデータであり方法である。「作戦」には、論理の展開の方法とデータというようにレベルの違いはあるが、これらは説明的文章を作成するうえでは汎用性のあるものであるといえる。

本実践の中で挙げられる「術」をいくつか示すと、「題作戦」においては「心引き付け術」「わくわく興味術」、「書き出し作戦」では「動物環境術」「だれもうなずく術」、「例作戦」では「驚かせ術」「とっておきは最後術」、「問題提示作戦」では「考えてみさせたく術」などである。これらは筆者が読み手を文章中に引き込むためのもの、そして分かりやすく伝えるための「作戦」を成功させるためのものである。それは読み手が文章から読み取り、想定した工夫である。つまり、想定された筆者の工夫は読み手が文章から感じた効果のことでもあるのだ。このように読み手本位に「術」を見つけながら文章を読み進めて行くことで、児童たちは、文章を評価・批評していくことになる。それは「子どもたちからの二つの提案」として述べられている。それは次のようである。¹⁸

提案1

ラクダの食べ物を調べてみると、とげのようなものでも、干からびたものでもだいじょうぶと書いてあった。とげのあるようなものとは、サボテンなんだけど、どうして筆者は「そまつな食物」としか書かなかったのだろう。詳しく書けばよく分かるのに。

提案2

ラクダの毛皮は厚いので、強い日ざしを防ぐとともに、砂漠の寒い夜の保温に役立つと図鑑に書いてあった。ラクダの毛皮に適応するようにできている。だから、ニホンカモシカとホッキョクギツネの例を挙げないで、ラクダの毛皮のことも、体の中の仕組みのことも説明すればよいと思う。この例作戦は考え直すべきだ。

提案1では、児童は、筆者が「そまつな食物」と述べたことに対してもっと詳しく書けばよいと、省略して書かれていることに反応して疑問を投げかけている。このような疑問に対して児童たちは次のように反応したと述べられている。¹⁹

- ・砂漠には、サボテンとか、干からびた草や木の根などしかないことは誰にでも想像できる。だから、もちろん筆者も知っていたと思う。砂漠には、ごちそうとか、豊かなものがあるわけないんだから、わざわざ具体的に書かなくてもよい。
- ・筆者は、砂漠の旅を続けられるラクダの体の仕組みについて説明している。「こぶの中に水をためている。」というような思い違いをしているわたしたちに正しく教えようとしているのだから、食物については「そまつな食物」と書くだけで十分だ。

和田が「筆者が、何を伝えたいかという主題意識を鮮明に持っているということを子どもたちは認識した。筆者は、多くの情報の中から伝えたいことに必要な情報を選択し、的確な言葉ですっきりと表現していることに気づいた。」²⁰と述べるように、児童たちは「体の仕組みについて説明しようとしている」というように筆者の主題意識に気づいている。また、読み手が説明されなくても想像できることや、主題からズレのある内容に関しては省略しながら的確な言葉で説明していることにも気づいているといえる。主題意識だけでなく、「思い違いをしているわたしたちに正しく教えようとしている」という発言は、筆者が読み手意識をもって説明しようとしていることにも気づいているといえよう。

提案2については、具体例の挙げ方に関する提案をしたものである。具体例がラクダだけであっても寒暖に適応していることは説明できるのだから、その他の具体例は挙げずにラクダだけで説明できるのではないかというものである。これは、ラクダに対する情報を集め、先行する知識があるからこそ挙げることができた提案であるといえよう。この提案に対する児童の反応としてホッキョクギツネとフェネックの毛皮の様子について詳細に述べ、次のように述べられている。²¹

ラクダは、厚い毛皮を持っているから、太陽熱からも、寒さからも身を守ることができる。しかし毛皮を特徴的に取りあげて、環境との適応について説明するには少し無理がある。「実にりっぱである。」と感動できるほどでもない。「密生」している毛皮の代表のようでもないからだ。

和田はこの発言によって「例は、誰が見ても、誰が聞いても、『そうだ、そのとおりだ』と思えるものを取り上げる方がよいことが分かった。」と述べている。教材文では、寒冷地と温暖地の動物の外見の違いについて述べた後、体内の仕組みについて述べられている。ラクダは一年中寒冷地や温暖地に住む動物ではなく、一日の中で寒暖差がある地域に住む動物であるから、この提案は不適切なようにも思われる。しかし、ラクダの毛皮について

の知識をもっているからこそ生まれた疑問であることは間違いない。また、提案に対する児童の反応をみると、毛皮の説明をするには不適切であることに気づいている。しかし、ラクダは環境に適応する体内の仕組みの代表として述べられていることは気づいていない。和田の述べるように「誰が見ても、誰が聞いても、『そうだ、そのとおりだ』と思える」具体例を挙げることも重要な要素であるが、ラクダを具体例として挙げることでどのようなことを強調して説明したかったのかということにも注目させるべきであったことは本実践の課題であると考え。

このように、和田は「筆者」の「分かりやすく伝えるための作戦」を成功させるための「術」を探させた。それは一方で「作戦」を成功させるための「筆者」になりきって「術」という「筆者」の意図を探すことであり、もう一方では、文章から感じ取る「読者」への「術」の「効果」を読み取っているのである。これは小田の捉える「レトリック認識力の読み」と言えよう。すなわち、小田は「レトリック」を「個人的思考・情報を一般の人に分け与える」ものとして捉えていると述べたが、「術」はまさに小田の捉える「レトリック」であるとえる。また本実践の中で挙げられた提案に学習者が反応し自分の考えを述べる際、つまり伝達する際にしっかりと根拠や理由を挙げながら「論理的」に述べることができていた。「術」を探し「レトリック」を認識しながら、正確に豊かに読み、論理的に伝達することができていたといえよう。また、学習者が読む活動と並行して主体的に調べ学習（説明的文章の多読）を行ったことで、表現に対して批評・評価する姿勢がうかがえた。これは、森田のいう「評価読み」へとつながる姿勢であろう。しかし、これは批評・評価にあたり先行する知識を持ったためであるとも考えられる。本実践においては表現内容に対する批評・評価であったが、表現形式に対する批評・評価の場合でも同様のことがいえるであろう。このことから、批評・評価する読みは内容面・形式面において先行する知識の枠組みが要件であることがうかがえる。

1 小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著(1996)『二十一世紀に生きる説明文学習—情報を読み、活かす力を育む』東京書籍 p15

2 注1に同じ p.10

3 注1に同じ pp.3-8

4 小田迪夫(1986)『説明文教材の授業改革論』明治図書 p.41

5 注4に同じ p.134

6 注1に同じ p.57

7 注1に同じ p.57

8 注1に同じ p.58

9 注1に同じ p.59

10 注1に同じ p.60

11 注1に同じ p.60

12 注1に同じ p.60

13 注1に同じ p.62

14 注1に同じ p.63

15 注1に同じ p.96

-
- 16 注1に同じ p.96
17 注1に同じ p.99
18 注1に同じ pp.100-101
19 注1に同じ pp.100-101
20 注1に同じ pp.100-101
21 注1に同じ pp.101-102

第四節 森田信義「評価読み」の実践分析

第一項 「筆者の工夫」を評価する「評価読み」

森田（1989）は、説明的文章指導について、次のように述べる。¹

説明的文章は、読み手に分かってもらおう、読み手を説得しようとして書かれている。とするならば、優れた説明的文章は、分かりやすくするため、説得を可能にするためにさまざまな工夫をしているはずである。この工夫に迫ることはできないだろうか。（中略一稿者）教材は「分かりやすいか、分かりにくいか」を直接に問うことが、説明的文章指導の発問の核になってもよいだろう。

説明的文章の「筆者」は読み手を説得する工夫を施している。その工夫を直接に問うことを発問の核、すなわち学習活動の核にすることを目指している。これまでの学習指導は文章を「正しく理解」することに重点を置いてきた。それは万人にとっての正しい理解であり、金太郎飴のごとき理解を図るものである。しかし、「分かりやすいか、分かりにくいか」かは、学習者各々の価値判断であり、学習者を主体的な読み手にしていくといえる。

森田（1989）は、そのような発問の仕組みを、筆者の工夫の確認（教材の特徴と確認）と併せ考えるとき、次のように図示している。²

工夫の確認（評価の根拠の確認）			
分 か り や す い	分 か り に く い	ことがら・内容	○このような内容・ことがらを取り上げているから (このような内容を・ことがらを取り上げていないから)
		論理構造・論理展開	○このように論理を構築し、説明を展開しているから (このように論理を構築し、説明を展開していないから)
		表現	○このような言語表現をしているから (このような言語表現をしていないから)

文章が「分かりやすいか、分かりにくいか」の根拠を、「ことがら」「論理構造・論理展開」「表現」に求めながら評価していくことになる。「筆者の工夫」は「分かりやすいか、分かりにくいか」の価値判断を行うための道具であることが分かる。

このように、森田は、「筆者の工夫」に根拠を求めながら文章を「評価」していくことで「正確な理解」をこえる読みを実現しようとした。

第二項 「評価読み」の学習指導過程モデル

森田による「評価読み」の学習指導過程モデルは1989年から2011年にかけて変遷している。このことについては正木友則(2013)、篠崎祐介(2013)の論考が卓見を示している。

³本論考においては、1989年における学習指導過程モデルを概観する。学習指導モデルを以下に示す。⁴

【指導段階】

【指導内容】

題名読み

- 説明の対象になっている「もの」、「こと」について、読み手の認識のありようを把握させる。
- 「知っていること」「予想できること」、「疑問に思っていること」、「意見」、「説明や主張したいこと」、「説明や主張の方法（表現、構成など）」を考えさせ、記録させる。これらが書かれたものを、仮に「認識の見取り図」と呼ぶ。
- 自分なりに、題名に即した文章を書いてみる。

教材の通読

- 「認識の見取り図」を念頭において、教材文と照らしあわせて読み通す。
- 反応（予想、同意、疑問、発見、意見、感想、批評など）を書き込む。
- 「内容読み」が中心になるが、多くの要求をしない。

教材の精読

- 教材の客観的把握（書いてあることを書いてある通りに把握する）
- 通読段階で得た学習課題（反応を学習課題化する）を解決する。
- 新しい反応の創造と解決（通読段階の「内容読み」を内包しながら「論理展開」、「表現」の読みを目指す）

教材の総合的把握

- 先行する段階に表れた反応（学習課題）を総合的に捉え、筆者の立場に迫る。
- 残された反応を確認し、反応の意味を考える。（反応の仕方を評価する）

まとめと発展

- 教材文の総合的批評を「批評文」にする。
- 学習の発展を図る。（読みの拡充その他）

森田(1989)は、三読法的読解過程を基本とする。そして「評価読み」と「確認読み」については「評価の構えづくり→確認読み→評価読み」の関係を構想しているが必ずしもこのような単純な段階的構造をとることを念頭に置いていない。児童・生徒の実態や、教

材特性などさまざまな要因によって多種多様な指導過程を構想することができるとする。⁵

「題名読み」によって「評価の構え」をつくる。これは児童・生徒の内容及び表現等への既有知識を喚起することで、評価の構えをつくる。その後、通読・精読において「確認読み」を行い、「総合的把握」の段階において「筆者の立場に迫」り、発展として「批評文」を書くことによって「評価読み」から表現活動へと連動させるようなことを構想している。

このような構想をもちながら、実践においてどのように具現化されているか分析を試みたい。しかし、森田も「筆者の工夫を確認し、さらに吟味、評価するという学習に初めて取り組む子どもたちを対象にした授業であり、二時間という制限の中で行った授業であるので、駆け足で通り過ぎざるをえない部分もあった」⁶と述べるように、限られた時間の中での実践であり、通常の授業構想や先に示した学習指導過程モデルよりも簡略化されたものであることには留意しなければならない。

第三項 森田信義の授業の分析

(1) 教材について

森田(1989)は、「みつばちのダンス」(光村図書 三年上)を教材として扱っている。本教材は、次々と花畑にくるみつばちが、どうして花畑の位置が分かるのかを解明しようとしたものである。構成は、序論・本論・結論の構成をとる。序論での「どうして、花畑が分かるのでしょうか」という問題提起に対して、「ある学者」が「一ぴきのみつばちが、すばこに帰って、なかまに教えたのではないかと考えました」と仮説をたてる。そして「ある学者」はさとう水を使った実験・観察を距離を変えて行う。そしてその実験・観察の中で生まれた疑問をまた実験・観察を行うことで解明し結論に導くという構造である。

森田が本教材の評価のポイントとして挙げるのは、要約すると次の点である。⁷

- ①十メートル、三百メートル、百メートルという距離設定ができたか
- ②なぜ、「みつ」を使用しなかったか。
- ③方位の欠落
- ④検証過程の科学的・論理的構造の欠落

以上、4点であろう。①②③は内容・ことがらに関する事、④は論理構造に関する事である。表現については問題点を特に示していない。また、本教材には筆者名が書かれていない。教科書編集部作成による教材であることがうかがえる。

(2) 指導目標

森田は、本教材による指導目標として次のように挙げる。⁸

- ①教材の内容と表現に見られる筆者の工夫を理解(確認)する。
- ②筆者の工夫を吟味・評価する。
 - a 優れている点(よく分かる工夫)とそうでない点を把握できる。

b 問題の意味を認識し、問題解決の方法を探ることができる。

森田の指導では、先に示したように確認読みを行うことによって、評価する枠組みをつくる。「筆者の工夫を確認」することは、後の「優れている点を把握」することにつながるからである。

(3) 指導計画

森田は指導計画を次のように示している。⁹

- 一 「題名」の読み
 - 題名からの予想
 - 題名の工夫の確認
- 二 説明とは何か、説明の際に気をつけることについて考える。
 - 説明の体験の想起
 - 説明する際に必要なことの確認
- 三 通読（範読→黙読）
- 四 文章の構造の把握
 - 「問題提示文」の把握
 - 「答え」の部分の把握
（二つの「……分かりました」について）
 - 「検証」部分の確認
- 五 「検証」部分（仮説→観察 1 および 2）の読み取りと全体構造の理解
 - 「仮説」部分の確認
 - 「かんさつ 1」内容の整理 ※
 - 「かんさつ 2」内容の整理 ※
 - 「かんさつ 1、2」と「分かったこと」の理解 ※
（※いずれも図に書いてみる）
- 六 結論部分解明
 - 二つの「分かりました」の違いの確認
- 七 教材の分かりやすさの確認と評価
 - 分かりやすい部分の指摘とその理由の理解
- 八 教材の分かりにくさの確認と評価
 - 分かりにくい箇所の確認と打開の方法の模索
- 九 まとめ

本実践においては、導入の段階において、「説明とは何か」を想起させている。これは、

日常における「説明」とはどのようなものであるかを考えさせることで、「説明文」とはどのようなべきか、またその評価の視点を確認させることを狙ったものと思われる。困難さを問うことで、完璧な文章はないということを確認する意図を持っていたと考える。また、「問第提示文→問いの確認」という流れは、文章全体を捉えることになる。そしてその後、検証過程の確認を行い結論部との整合性を確認することによって、検証過程は結論部を導くにあたり分かりやすいか「評価」するための構成となっていることが分かる。これまでとは、前から順番に読んでいき、最後に結論が分かるというような過程を辿っていたことに比して、文章全体を捉え「評価」していくことがうかがえる。では、「評価読み」はどのように行われていくのであろうか。

(5) 指導の実際

「確認読み」は要約すると、先述の通り、内容把握的に進行し、これまでの説明的文章の読解指導のように行われる。ここでは「評価読み」がどのように行われるのか検討したい。

「評価読み」の段階に入るにあたり、児童から「納得いかないことがある」などの反応は見られなかった。そこで森田は「分かりやすさ」とともに、「分かりにくさ」の発見に向けてゆさぶりをかけていく。

「分かりやすさ」については、つなぎ言葉＝接続詞や挿絵・図などの効果について理解している

「分かりにくさ」について、森田は「どんなことでもいいですから、分からないと思うことを発表してみてください。」と問う。しかし児童からの反応は、「どうやってダンスをおぼえたのか」「どうやって百メートルというのが分かるのか」「どういう方法で注意ぶかくなのかよく分からない」というように「ことがら・内容」に関するものであった。森田は「書かれていないことを、すべて、不十分であり、問題があるとするは適当でない」¹⁰と述べるように、「内容・ことがら」の評価だけではなく、「論理構造」や「表現」への評価を目指していることがうかがえる。

「内容・ことがら」への関心が強い児童に対して、森田は次のように問う。その展開を示す。¹¹

T では、みなさんが、よく分かると言っていますので、私から質問します。私には分からないことがあるから、みなさんが教えてください。

まず、どうして、「花のみつの代わりに」、「さとう水」を使ったのですか。

P ……はちみつがうまく採れないから。

P さとう水は、はちみつに、甘いからよく似ていて、それで、はちは甘いものが好きだから…。

P 店で買ったはちみつは、色んなものが入っているから。

P 花を使ったら、周りの花の方に行ったら、この実験はだめになるから。

P さとう水だったら、甘さの濃さを自由にできるからだと思います。

T はい、分かりました。そういうことは書いてありますか。書いておいて欲しいですね。

森田はここで「私には分からないから、みなさんが教えてください」と問う。これは教科書が完璧なものではないというように教科書観を転換した発問である。それに対し児童は、「筆者」（ここではある学者か）になりきって想定し説明している。ここで、森田の問いの意図は、書かれていないことを想定するのではなく、「書いていないから分からない」ということであろう。それは森田の最後の「書いておいて欲しいですね」という発言に表れているといえる。

さらに、森田は重ねて次のように問う。同様に展開を示す。¹²

T では、もう一つ聞きます。どのようにして「ある学者」は、十メートルという距離を決めたのですか。」また、どのようにして三百メートルという距離を決めたのですか。

P 十メートルだったら、はちもすぐ分かってくれるからだと思います。

P 大差だから、いろんな違いをはっきりできるからです。

P 近かったらどうなるか、遠かったらどうなるかやってみるため。

T 距離が大きいからと言ってくれましたね。では、一メートルと九十メートルではいけないのですか。まだ、皆さんの説明では、私には分かりません。この問題は残しておきます。考えておいてください。

P 先生。ぼくも分からんようになった。

森田は、教材文の「筆者」が恣意的に決めたであろう（「ある学者」はいくつかの地点を想定しているはずである）十メートルや三百メートルという距離の決め方を問うことによって、「筆者」の科学的・論理的根拠の欠落に気づかせている。しかし、時間の都合の関係であろうか、筆者の恣意的な論理構成や表現によってそのような欠落を招いてしまったことや問題を解決に導くような手立てなど、「評価」するには至っていない。しかし、そのようなことに気づくことは、論理的認識力を育む素地となるであろう。

森田は、さらに続け、方位の欠落について児童に問う。¹³

T 第七段落に書いてあることを図にしてみよう。大事なことを抜き出して描いてごらん。（中略一稿者）この段落には、「分かりました。」と書いてあるね。何が分かるの。

（中略一稿者）8の字ダンスをしました。みなさんは、なかまのみつばちになったつもりで考えてみてください。さあ、飛び出せますか。どこに行ったらいいか分か

りますか。

P 分からない。

P 道が分からない。

P 方向が分からない。

P みつばちは、ダンスで、方向も教えていると思う。

T みなさんは、距離だけでは、どこに行ったらいいか分からないということを見ましたね。また、方向も教えていると考えましたね。先生は、みなさんに、別の文章を用意しました。それを読んで、教材に、方向も教えているということを異版簡単な方法で書き込んでおいてください。どこに書いたらいいかということを考えて〇〇先生に預けてください。

森田は、児童をみつばちに同化させることで、「筆者」の説明に方向の欠落があることを発見させた。このように文章中に登場する人物（今回はみつばちであるが）に同化させて考えることは文学的文章指導の際にしばしば行われる手法である。そのようにして、表現からだけでなく、同化することによって「筆者の工夫」の欠落を発見したといえよう。また、最後の森田の発言に登場する「別の文章」とは、みつばちのダンスについて方向も示すことを述べたものであろう。それを教科書に書き込むことで、教材文を再構成させることを意図したものであろう。それは、教材文をより分かりやすくするための「評価」を含んだ活動であるとともに、学習者自身が情報の送り手である表現者として活動することになる。「批評文」を書くには至らなかったが、「評価」の表現活動を行うことにはなる。

このように、森田は、「評価の構えづくり→確認読み→評価読み」という順序を辿りながら、文章を「正しく理解」するにとどまらず、「分かりにくさ」を問うことで、読者である学習者の論理的認識力を育成しようとした。小田の「レトリック認識の読み」が肯定的評価に収束していったのに対し、肯定的ではない評価をもさせることを意図した。西郷の「説得の論法」は「論理構造」、小田の「レトリック」は「表現」と捉えられるが、森田は「筆者の工夫」を「ことがら・内容」「論理構造・論理展開」「表現」と分類し西郷や小田にはない「ことがら・内容」をも「筆者の工夫」とし、体系的に示したことは大きな発展であろう。そして森田は、「筆者の工夫」が「分かりやすいか、分かりにくいか」と、「ことがら・内容」「論理構造・論理展開」「表現」を「評価」させることにより読者である学習者に価値判断をさせようとした。つまり、これまでの何が、どのように書いてあるかを読み取る学習から、「筆者の工夫」を「評価」すなわち価値判断させることで「論理構造」の整合性や「表現」の妥当性を問う学習へと発展させようとしたといえる。これはこれまでの西郷や小田の指導理論が「筆者」に学ぶ姿勢であったのに対し、森田の「評価読み」は「読者」として「評価」していき、「読者」としてどう思うのかと問うた。説明的文章における読者論を導入した読みとして位置づけがあったと考えられよう。

-
- 1 森田信義 (1989) 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』 明治図書 p.74
 - 2 注 1 に同じ pp.74-75
 - 3 正木友則 (2013) 『森田信義の「評価読み」にみられる筆者概念の検討』 創価大学教育学会／篠崎祐介 (2013) 「森田信義の読みの理論における論理概念の変容」 第 124 回全国大学国語教育学会弘前大会は表資料 『国語科教育研究』
 - 4 注 1 に同じ pp.79-80
 - 5 注 1 に同じ pp.81-82
 - 6 注 1 に同じ p.102
 - 7 注 1 に同じ pp.86-98
 - 8 注 1 に同じ p.100
 - 9 注 1 に同じ p.100
 - 10 注 1 に同じ p.111
 - 11 注 1 に同じ p.112
 - 12 注 1 に同じ pp.112-113
 - 13 注 1 に同じ pp.113-114

第五節 長崎伸仁「筆者を読む」ことの指導の実践分析

第一項 長崎伸仁「筆者を読む」

長崎伸仁（1992）の「筆者を読む」学習はこれまでの章で検討していない。それは、長崎はこれまでの「筆者」概念を強調した指導を検討して提唱した学習であり、理論が体系的に示されていないからである。しかし、実践においては先駆をなすものとして捉えたい。

長崎伸仁（1992）は、読みの目標・読みの内容・読みの方法から、読みの系統化を図ろうとした。¹ 「読みの目標からの系統化」の論考では、森田信義、岐阜市立長良小学校の高木満夫と船戸秀博の系統図に示唆を受け、低学年では「内容・ことがら」「情報」の読みに重点を置く一方、中・高学年以降では「書きぶり」「説得の仕方」を読むことに重点を置く系統性を見出している。しかし、そこには「筆者」を評価する読み取りが欠けていると指摘するところから、高学年では「筆者」を評価する読みを行うことをも意図していることが分かる。²

また、説明的文章を表現の構造から、（1）説明型（2）紹介・観察型（3）実証型（4）論証型（5）論説型に分類し、（4）（5）が高学年に多く採用されていることを指摘する。さらに、その教材の内容から（1）理科的教材（2）社会科的教材（3）言語的教材（4）その他と分類し、それらの内容と「人間」との関わりからの観点でさらに細かく分類している。教科書教材の詳細な分析と考察を行う中で、長崎は高学年において「筆者を読む」学習を提唱する。長崎は『「筆者を読む」とは「筆者の考えを読む」』としている。³ これまで西郷・小田・森田が筆者の「表現」を読むことであったのに対して、表現から読み取れる「筆者の考え」を読みの対象にしたのである。「筆者を読む」を高学年とする根拠について次のように述べる。⁴

一つは、学習者の発達段階を考慮してのことである（中略—稿者）理由の二つ目は、高学年の教科書教材の配列が、「筆者を読む」の学習活動を仕組みやすい実態となっているということである。

長崎は、森田が示した三層の読みに示唆を受け、発達段階を考慮して低学年では「何が書かれているか」（情報を読む）、中学年では「どのように書かれているか」（論理を読む）、高学年では「筆者の考えに対して賛成である（反対である）」（筆者を読む）を読む学習に重点を置くべきであるとして系統性を示した。またそれは、教科書教材に所収される説明的文章の系統性から、高学年に多い論証・論説型では「筆者を読む」学習が仕組みやすいということでもある。⁵ では、「筆者を読む」学習はどのように成立するのかその実践を分析したい。

第二項 「筆者を読む」実践分析

（1）教材について

長崎（1992）は「貝塚が教えるなぞ」（光村図書 6年）を教材として実践を行っている。

教材文は資料 5 を参照されたい。本教材は、題名に比喻表現が用いられている。また、第 6 学年では、社会科の学習において貝塚について学習しているので、社会科学学習による知識が、文章に対する興味・関心を喚起するものになると考える。

構成は序論・本論・結論という形をとる。歴史的事実から、推理・推論され、それが貝塚のなぞへと発展していく。その後は、事実から疑問が呈され、仮説を立てながら実証していく展開を繰り返す構成となっている。長崎は「筆者の推理」にあたる部分と「筆者の考え」に対して「自分はどう思うか」と考えさせる授業を展開する。

(2) 指導の目標

長崎は、指導目標として次の三点を挙げている。

- 文章を関係付けて読むことができる。
- 筆者の論の進め方や考えに対して、絶えず自分なりの意見を持つことができる。
- 不思議に思ったことや疑問に思ったことを自分の課題として捉え、色々な本などで調べたことを参考にして作文を書くことができる。

「筆者の論の進め方」は森田の「論理構造」と、「筆者の考え」は文章から読み取れることであるから「内容・ことごと」に通じる部分でもあろうが、「筆者の考え」とは説明している事象（内容）ではなく、「筆者」自身が顔を出した部分であるといえる。森田の「評価読み」は「論理的整合性」や「表現の妥当性」を問う読みであったのに対し、長崎は「筆者の思考・意見の妥当性」を問う読みであるといえよう。

(3) 指導計画（指導過程）

長崎は、全 13 時間で次のように指導計画を立てている。

第一次（三時間）

- 1 題名について話し合う。(1)
- 2 教材との出会い（範読、個人読み）。(1)
- 3 観点を決め、初発の感想を書く。(1)

第二次（五時間）→《その他、作文のための下調べに関する時間として三～四時間》

- 1 ①～④段落を学習し、筆者の推理に対して、自分なりの考えを持つ。(1)
- 2 ⑤、⑥段落を学習し、筆者の考えに対して、自分なりの考えを持つ。(1)
- 3 ⑦～⑪段落を学習し、筆者の推理や考えに対して、自分なりの考え意を持つ。(1)
- 4 ⑫～⑭段落を学習し、筆者の思考過程に対して、自分なりの考えを持つ。(1)
- 5 ⑮～⑯段落を学習し、筆者の結論的な考えに対して、自分なりの考えを持つ。(1)

第三次（五時間）

- 1 既に下調べをしてきた資料などを参考にして作文を書く。(4)
- 2 書いた作文を基に絵を描く(1)

教材特性からであろうか、第二次では常に「筆者」に対して自分の考えを持つことが設定されている。では具体的にはどのようなようであったか。第二次を中心に検討する。

(4) 指導の実際

本実践記録では、詳細な発問や児童の反応は示されていないが、どのような学習の目当てを設定し、児童がどのような反応をしたかは垣間見える。よって、学習のめあてと児童の反応を検討したい。第二第1時の、「筆者の推理に対して、自分なりの考えを持つ」授業では、(1)「貝塚があるということは～生活していたしょうこなのだ」という第一の推理、(2)「貝塚がある以上は～考えることができます」という第二の推理を考えさせたのち、(3)「むかしの人々は、～捨てにいった」という第三の推理と(4)「やはり、貝塚は～考えるのが自然」という推理に対して自分はどう思うかという学習活動を仕組んでいる。

そこでの児童の反応としてK子の「こういう推理だと文章もわかりやすくなるし、おもしろくなっている」という反応を取り上げている。⁶(3)の推論は成りたない推論であり、そこから(4)の新しい推論が登場する。K子はこの推論の方法に注目することで、文章の論理構造に着目しているといえる。

第二第2次の学習を特徴的なものとして捉えたい。本時では、「筆者の『その両方の原因で、海岸線は、陸地のおく深くから、現在の位置へ移動していったのです』』と言い切っているが、これでいいのだろうか」という学習活動であったという。⁷

その中でY男が表現にこだわり「すっきりしないのは、海面が次第に低くなったことは、この後の段落に書いてあるけど、『なぜ、六千年前は現在よりも海面が高かったのでしょうか』より、ぼくは、なぜ、低くなったのでしょうかの方がいいと思う。と指摘したという。⁸これは「筆者を読む」ことによって、文章表現にまで注目していることが伺える。

長崎は、森田における三層の読みを一つに読みの中に内包されるものとしてではなく、発達段階を考慮して、低学年では「ことがら・内容」、中学年では「表現・論理構造」、高学年では「筆者の立場」というように系統的に示した。それは、発達段階だけでなく、説明的文章というものの中にも、様々なジャンルがあり、そのジャンルが学年発達に応じて配列されているという特性に注目し指導事項の精選及び系統化を図ったものでもある。そのように系統化を図る中で、「筆者を読む」学習において「評価」する読みを行わせようとした点は示唆深いものである。

長崎の「筆者を読む」学習では、「筆者の考え」を前面に出し、それを「評価」するために、文章の論理展開(論理構造)や表現に根拠を求めさせたといえよう。森田の「評価読み」における「筆者の工夫」は「論理的整合性」や「表現の妥当性」を問う、すなわち「評価する」ためのものであったのに対し、長崎の「筆者を読む」学習では、「筆者の考え」を

読み取り自分の考えをもつために「論理的整合性」や「表現」に根拠を求めるのである。「評価読み」が説明的文章における文章固有の工夫を「評価」するものであったのに対し、長崎は「評価」することによって「自分の考え」を形成するためのものであったといえよう。以上のように長崎の特徴としては文種・発達段階における系統化と「自分なりの考え」を形成させるため「評価読み」をより発展させたものであるといえよう。

第六節 まとめ

第一項 実践の考察のまとめ

これまで、西郷・小田・森田・長崎の実践を検討してきた。

西郷は、表現方法と表現内容の読解に留まらず、それらに内包される「筆者」の認識方法・認識内容を「説得の論法」から学ばせようとした。実践の中では、「筆者」と「読者」の関係性の中での「読者」の存在を強調することで成立した。学習者にその「読者」を強く意識させることで「説得の論法」である「仕組」と「仕掛」を捉えさせようとしたのである。「仕組」とは論理構造であり、「仕掛」とは読みたくさせる「筆者」のレトリックであったといえよう。その論理的認識の方法と表現の方法を「読者」の立場から理解させていったのである。

小田は、個人的な思考をパブリックなものにする言語一般を「レトリック」と措定した。表現者は意図をもって事柄に向かい合い言語化する一方で、理解者は言語化された文章をもとに事柄を理解する。その関係性の中にズレが生じる。表現者（筆者）、事柄（事象）、言語（文章）、理解者（読者）の関係性の中で、それぞれに生じるズレを克服し得る「レトリック」に注目することで、学習者の認識の素地と「筆者」の認識の視点とをつなごうとしたといえる。そして「術を見破る」という学習活動を行うことで「レトリック」に感応し、「筆者」の視点と「読者」としての視点とを振幅することで豊かに文章を読み進めた。

森田は、小田と同様の関係性を捉える中で、「筆者」に反応していく読みを目指し「評価読み」を提唱した。「評価読み」とは「筆者」の「肩ごし」に読むものであった。実践においては「分からないことがあるから教えてほしい」と学習者に問うことで、学習者を「筆者」の立場に立たせる一方、「読者」として「分からない」ということを気づかせている。森田は、「分かりにくさ」を問い「評価」することで価値判断を行わせ、学習者を主体的な読者へと導こうとした。その判断する対象である「筆者の工夫」を「ことがら・内容」「論理構造・論理展開」「表現」と分類し、西郷・小田には見られなかった「ことがら・内容」までも「評価」の対象として体系的に示した。また、「評価」することにより読者論的な読みを導入したといえよう。

長崎は、説明的文章の表現構造の特性などから「筆者の考え」に反応する読者を想定した。これは上記三氏が「表現」への着目であったのに対し、「筆者の考え」が明確に表れる部分へと着目していくことで成立した。また、長崎の「筆者を読む」学習では森田の示した三層の読みを系統化し低学年で「ことがら・内容」、中学年で「論理構造・論理展開」、高

学年で「筆者の立場」を読む学習を中心とすべきであるとして、説明的文章の文種の配列特性や発達段階に応じて系統化した。「筆者を読む」学習とは「自分なりの考え」を形成するためのものであり、「読者」主体の読みをより一層発展させたといえよう。

第二項 仮説の検討

「説得の論法」に学ぶ学習は、題名などにおける「仕掛」や「問い答え」という「仕組」を学ぶものであった。それは「筆者」と「読者」との人間関係の中に学習者を「読者」の立場におき、「読者」としてどう感じるかとその効果を問うものであった。また、「レトリック認識の読み」は「筆者」の立場に立たせることで、「読者」を納得させるための「レトリック」に感応させながら文章を正確に豊かに読むためのものであった。ここでの「レトリック」とは表現のことである。「評価読み」は、「分かりやすいか、分かりにくいか」と問うことで価値判断を行い、読み手を主体的にしていく読みであり、「筆者を読む」学習は「自分なりの考え」を形成するものであった。長崎は発達段階を考慮し高学年で「筆者」概念を強調した指導を行うべきだとしたのは示唆深い。

以上のように捉えると、「説得の論法」に学ぶ学習は、筆者の工夫である「説得の論法」を理解させるというものであり、西郷が示す系統指導（案）を考慮しても、低学年から十分に行える指導である。「読者」としてどのように感じるかという発問に対して、学習者が「読者」の立場から、「続きを読みたくなる」などと反応することは低学年であっても想定できるからである。その際の「仕組」「仕掛」という学習用語も低学年から十分に活用できるものである。

また、小田の「レトリック認識の読み」の学習は、(低・) 中学年頃から行うことが妥当であると考えられる。「レトリック認識の読み」は「読者」としてどのように感じるかと問い工夫を理解する学習だけでなく、「筆者」はどのように工夫しているかと問い「筆者」の立場で「レトリック」を認識する読みへと移行していくことにより、「筆者」と「読者」の立場を振幅していく学習になる。この「読者」と「筆者」の立場を振幅し「レトリック」を認識していく読みは、「読者」の立場だけではなく「筆者」として他者意識をもたなければならないことから、「説得の論法」に学ぶ読みよりも高度な思考を要する。よって、(低・) 中学年以降で行うことが望ましいと考える。また、和田実践の分析において「評価」の姿勢が見られた。これは肯定的評価に収束していったが、評価の姿勢を育てるものであると考える。

先の仮説において、「評価読み」は、低・中学年で課題を残すという現場の実感があるだろうから高学年頃からの実践が望ましいとした。森田の「評価読み」の実践は小学三年生と中学年で行ったものであったが、その中で中学年では自らの力で「評価」することに苦戦している様子がうかがえた。しかし、森田の教材文に分からないことがあるから教えてほしいという発問により、学習者は「筆者」の立場に立ち、指導者を説得していこうとする中で、「分からないこと」を発見していった。このことから、発問の工夫や指導によって

「評価」する姿勢を育めることがわかった。このように、中学年頃から「評価」の姿勢を育てていくことが高学年以降の「評価する力」につながると考える。

「筆者を読む」学習では「自分なりの考え」をもつことが目標であった。これは説明的文章の学年配列において高学年で論証・論説型の文章が多いという教材特性と発達段階から設定した学習である。「自分なりの考え」をもつということは「評価」することの先にあるものであろう。よって高学年頃からの指導が望ましいと考える。

また、次のように中心課題・学習用語・学習方法を表化してみる。

	中心課題	学習用語	学習方法
説得の論法 (1978)	説得の論法を学ぶ	仕組と仕掛	理解する
レトリック認識 の読み (1986)	レトリックに感応する	レトリック	感応する
評価読み (1989)	評価する	・内容・ことがら ・論理構造・論理展開 ・表現	評価する
筆者を読む (1992)	自分なりの考えをもつ	・筆者の考え	自分の考えをもつ

このように、図にしてみると、「説得の論法」に学ぶ読みや「レトリック認識の読み」では、説明的文章が「良い」ものであることが前提とされ、「学ぶ」「感応」という形になっている。対して「評価読み」「筆者を読む」学習では「読者」が重視され、「筆者」を問題にしていながらも、「読者」が重視されていることが分かる。

「説得の論法」とは「認識方法」でもあった。そして「レトリック」はその認識方法に張り付く表現方法である。「説得の論法」に学ぶ読みや「レトリック認識の読み」ではそれら「筆者」の認識・表現を模範とし重視する一方、「評価読み」以降は「筆者」の論理だけでなく「読者」の論理が重視されるようになる。文学と同じように「読者」の発見があり、「作品」から「テキスト」への変更があったといえよう。このように、文学的文章が読者論を導入した読みの学習を展開したのと同様に、説明的文章においても読者論的読みの学習が行われ、読みの方法が進展していったと考えることができよう。さらに、「理解する」→「感応する」→「評価する」→「自分なりの考え」をもつという構造にも「筆者」概念を強調した指導の系統性を見て取れるのではないだろうか。

このように、「筆者」概念を強調した指導にも系統性があることがうかがえる。しかし、実践分析の粗さ、分析対象件数の不足から、解明できた点は多くはない。

-
- 1 長崎伸仁 (1992) 『説明的文章の読みの系統—いつ・何を・どう指導すればいいのか—』
素人者 pp.11-32
 - 2 注 1 に同じ p.11-32
 - 3 注 1 に同じ p.115
 - 4 注 1 に同じ p.99-100
 - 5 注 1 に同じ p.12/p.100
 - 6 注 1 に同じ p.128
 - 7 注 1 に同じ p.128
 - 8 注 1 に同じ p .128

終章

本論文では、説明的文章の読解指導における問題を解決し得る指導の一つとして「筆者」概念を強調した指導を挙げ、それらの理論がどのようなものであったか理論と実践を検討してきた。「筆者」概念にかかわる先行研究として、1980年代に体系的に示された理論である西郷竹彦氏の「説得の論法」、小田迪夫氏の「レトリック認識の読み」、森田信義氏の「評価読み」の理論を中心に検討した。また、その理論を具現化する実践に三氏における実践に加え1990年代の長崎伸仁氏における「筆者を読む」学習を検討し、今後の実践的研究へ反映させようとした。

まず、第一章ではこれまで指摘されてきた「内容主義と形式主義の対立的様相」、「学習活動の画一化・硬直化」等の説明的文章指導における課題とPISA型読解力等の国際的学力観による今日的課題を指摘した。内容と形式を止揚し、学習活動を多様にする一つの指導として「筆者」概念を強調した指導が注目されつつあることを指摘した。

続く第二章では、これまで「筆者」概念に関わるなんらかの提言をしてきた論考の中から1980年代を中心に、「説得の論法」「レトリック認識の読み」「評価読み」において、説明的文章の文章観の共通性と、それらの読みの構造と学力を概観してきた。そして、学力という観点で概観する中で、「筆者」概念を強調した指導にも系統性を見出すことができるのではないかという仮説を導き出した。

最終第三節では、先に示した三氏に加え、「筆者を読む」を提唱した長崎伸仁氏の実践を加え、三氏の理論がどのように具現化されるか、また、「筆者」概念を強調した指導の系統性という仮説との関連で検討を試みた。その中では、長崎伸仁氏の論考に示唆を受け、「評価」は中学年頃から「評価」の構えをつくる指導を行いながら高学年において「評価」する読みに重点を置くことが妥当ではないかという仮説の妥当性を見出した。しかし、分析件数の数的不足が明らかのため、多くのことを解明できたわけではない。それでも、「筆者」概念を強調した指導を「どの発達段階で」「どのように」行うべきかということに若干なりとも寄与できたのではないかと考える。

今後の課題としては、本論考において扱うことのできなかつた、「筆者」概念に関して何らかの提言をしている論考を検討し、「筆者」概念を強調した指導の系統化が可能であるかを検討したい。また、「筆者」概念を強調した指導は表現力への転移を強く意図している。よって読み書き関連指導における「筆者」概念はあるのか、その関連性を探りたい。さらに、「筆者」概念を強調した指導の実践が体系的に行われているとは言い難い。ここで検討した理論を再構築し、「筆者」概念を強調した指導の発達段階との関連を考察し、体系的に示すとともに実践的に検証していかなければならない。つまり、「筆者」概念を強調した指導における系統性の究明という課題へと発展していくことになる。

説明的文章指導では「筆者」を取り上げたが、文学的文章における「語り手」と説明的文章指導における「筆者」の問題がある。どちらも文章である以上表現である。よって文

学的文章の読みと説明的文章の読みの比較検討を行い「語り手」と「筆者」の学習の機能を明らかにしたい。またそれらを統合した読みの指導理論の構築が可能であるのかという課題へも発展していくことになるだろう。

引用及び参考文献

- 渡辺良智（2002）「高度情報社会の新しい課題」『青山学院女子短期大学総合文化研究所年報』
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版
- 中央教育審議会答申（2005）「わが国の高等教育の将来像」
- 久野弘幸・渡邊沙織（2009）「知識基盤社会に対応する学力観に関する研究」
➤ 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第12号
- 『月刊国語教育研究』日本国語教育学会編（2006）4月号 No.408
- 長崎秀昭（2010）「説明的文章の文末の効果に関する研究」弘前大学教育学部紀要 103号
- 『国語教育研究大辞典』
- 寺井正憲（1991）「正確に読むということを考える」『教育科学 国語教育』明治図書 9月号 No.449
- 大西忠治（1968）「説明的文章の読み方指導」『教育科学 国語教育』明治図書 No.116
- 飛田多喜雄（1970）「説明的文章の指導過程の考え方」『教育科学 国語教育』明治図書No.141

- 渋谷孝（1973）『説明的文章の指導過程論』 明治図書 1973 初版 1982 年 7 版
- 渋谷孝（1999）『説明文教材の新しい教え方』 明治図書
- 宮下昭廣（1991）「画一化した説明文学習過程の見直し」『教育科学 国語教育』 明治図書 9月号 No.449 p27
- 倉澤栄吉（1975）「これからの説明文教材の指導」『教育科学 国語教育』 明治図書 10月号 No.210
- 文部科学省読解力向上に関する指導資料—PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向—（2005）
- 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 FY プロジェクト（2006）『「読解力」とは何か』 三省堂
- 国立教育政策所「全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～」
- 森田信義（1999）「説明的文章指導論の史的研究V—倉澤栄吉氏の『筆者想定法の理論』について—」『広島大学学校教育学部紀要 第1部第21巻』
- 寺井正憲（1990）「説明的文章の読解指導論における『筆者』概念の批判的検討」日本読書学会『読書科学 第34号第3巻』
- 長崎伸仁（1997）『新しく拓く説明的文章の授業』 明治図書

- 吉川芳則（1998）「説明的文章の学習指導過程研究—読者の立場での読みと筆者と同じ立場での読みを相互交流させる活動学習を組織化した場合—」『言語表現研究』
- 正木友則（2013）「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—学習過程の類型化を中心に—」
- 全国大学国語教育学会国語科教育研究第 124 回弘前大会研究発表要旨集
- 倉澤栄吉（1972）『倉澤栄吉国語教育全集十一』角川書店 1988 年所蔵「筆者想定法の理論」共文社 1972 年
- 河野順子（1996）『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書
- 『教育科学国語教育 戦後国語教育研究の到達点と改革課題』明治図書 1996 年 7 月号 臨時増刊 No.528
- 長崎伸仁（1992）『説明的文章の読みの系統—いつ・何を・どう指導すればよいか—』素人社 pp.114-115
- 渋谷孝（1994）「— 「説明文」および「説明的文章」という言葉の用語としての意味」『国語教育基本論文集成 第 14 巻』明治図書 1994 p.457
- 渋谷孝（1984）『説明的文章の教材本質論』明治図書
- 西郷竹彦（1985）『説明文教材の授業—理論と方法』明治図書
- 西郷竹彦「説得の論法をふまえた説明文の指導」『西郷竹彦文芸・教育全集 22 説明文の授業』恒文社
- 所収

- 森田信義（1986）「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」『国語科教育基本論文集 成 第15巻』所収明治図書 2000年
- 森田信義（1984）『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社
- 西郷竹彦（1997）『西郷竹彦 文芸・教育全集 第22巻 説明文の指導』恒文社
- 西郷竹彦・野澤正美「インタビュー・教育的認識論はどのように成立し、発展してきたか」『文芸教育』70号（明治図書1995）『西郷竹彦文芸・教育全集4 教育的認識論』恒文社 1996 所収 pp465-496
- 小田迪夫（1994）「教科書教材による論理的思考学習（1）」『教育科学 国語教育』No. 493 7月号
- 森田信義(2008)「説明的文章の読みの能力構造論—『評価読み』を中心に—」『鈴峯女子短期大学人文社会科学研究集報』第55集
- 森田信義（1998）『説明的文章教育の目標と内容』溪水舎
- 森田展義（2012）『「評価読み」による説明的文章の教育』
- 吉川芳則(2013)『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社
- 西郷竹彦監修（1990）『説明文の授業 小学6年』明治図書
- 小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著(1996)『二十一世紀に生きる説明文学習—情報を読

み、活かす力を育む』東京書籍

- 小田迪夫（1986）『説明文教材の授業改革論』明治図書
- 森田信義（1989）『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書
- 正木友則（2013）『森田信義の「評価読み」にみられる筆者概念の検討』創価大学教育学会
- 篠崎祐介（2013）「森田信義の読みの理論における論理概念の変容」第124回全国大学国語教育学会弘前大会は表資料『国語科教育研究』
- 長崎伸仁（1992）『説明的文章の読みの系統—いつ・何を・どう指導すればいいのか—』素人社