

〈筆者概念〉を活用して説明文教材を読むことの学習指導試論 —三つの層(事柄層・筆者層・読者層)を指標に位置付けた学習指導—

大野邦彦

1 〈筆者概念〉を活用して説明文教材を読むことの学習指導

説明文教材を読むことの学習指導においては、理科や社会等の授業との区別がつきにくい学習や形式的な段落分け指導に終始する形式操作重視の学習等が、指導上の典型的な問題点としてこれまで挙げられてきた。これらの学習は、いわば、〈内容〉と〈形式〉が乖離してしまうところに問題がある。この問題を解決するために導入されたのが、〈筆者〉という概念である。この〈筆者〉という概念について、森田信義氏は、次のように定義している。(引用中の下線は論者が添えたものである。以下同様。)

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づけざるを得なくなる。これは、先の図(図は省略 引用者による)によると②の立場である。その書き手は、説明的文章の内容が読み手に分からない時に手紙で問い合わせをすることのできるような書き手ではなく、つまり、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。

森田信義「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」(国語科教育第三十四集全国大学国語教育学会編集 1986年 p.69)

「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」とあるように、〈筆者〉とは、「読み手が、文章のみを手がかりにして、想定し得る筆者」のことである。この〈筆者概念〉を活用した学習指導に関して、森田信義氏は、「確認読み」「評価読み」という二種類の読み方があることを提唱している。

教室における説明文の指導が、特に正確さを目指してきたことはまちがいのないところである。それは、主観的、恣意的な読みの対極に位置すると考えられる。

このような読みを次のように表にしておこう。

【読みの対象】

【読みの姿勢】

- ① 説明文教材の内容
- ② 説明文教材の論理 がどのようなものであるか
- ③ 説明文教材の表現

このような読みを「確認読み」と呼ぶことにする。これは、読み手よりも教材に身を寄せた読みである。(中略 引用者による。以下同様)

説明文教材は、読み手のだれにとっても画一的な価値をもつものではない。つまり、読み手の興味・関心、必要、能力等に応じて多様な価値をもっている。また、特定の説明文教材は、唯一無二のもの、完璧なものではない。同じことがらについて書かれたものであっても、筆者が違えば文章も異なる。こうした事情を生かす読みを評価読みとして位置づけたい。評価読みとは、前項の確認読みに対応させて、次のように考える。

- ① 説明文教材の内容 は、なぜそのようなものであるのか
- ② 説明文教材の論理 は、分かりやすいか
- ③ 説明文教材の表現 は、問題を抱えていないか

森田信義「説明文による論理体験を」(『教育科学国語教育』
明治図書 1991年9月 pp.15~16)

森田信義氏の提唱する学習活動に言葉を補い整理してみると、次のようになる。

() 内は論者が書き加えたものである。

- (筆者の書きぶりは、) どのようなであるか (を、把握して読もう。)
- (筆者の書きぶりは、) なぜそのようなであるのか (を、推測して考えよう。)
- (筆者の書きぶりは、) 分かりやすいか (を、評価して読もう。)
- (筆者の書きぶりは、) 問題を抱えていないか (を、吟味して読もう。)

森田信義氏の主張は「複数の視点」から説明文教材を読むことの必要性、重要性を述べたものである。この森田信義氏の主張をヒントに、説明文教材を読み解く観点を次のような〈読みの眼〉に整理することができるのではないだろうか。

- (筆者の書きぶりを) 把握する〈読みの眼〉 …… 把握眼
- (筆者の書きぶりを) 推測する〈読みの眼〉 …… 推測眼
- (筆者の書きぶりを) 評価する〈読みの眼〉 …… 評価眼
- (筆者の書きぶりを) 吟味する〈読みの眼〉 …… 吟味眼

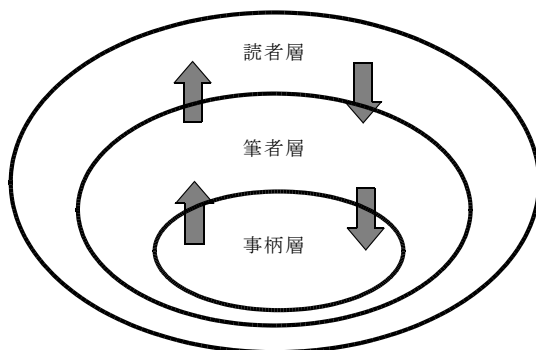
上に示した学習活動には、「筆者の書きぶり」とあるように、文章がどのように書かれているのかという「形式」に焦点を当てたものである。一方で、説明文教材を読む場合、実際には書かれている「内容」に興味・関心を抱くことが多い。そこで、四つの〈読みの眼〉に、説明文教材を読む場合の興味・関心の対象となりやす

い「題材」を確認する〈読みの眼〉を加えると、〈読みの眼〉は次の五つになる。

- （文書中の題材を） 確認する〈読みの眼〉 …… 確認眼
- （筆者の書きぶりを） 把握する〈読みの眼〉 …… 把握眼
- （筆者の書きぶりを） 推測する〈読みの眼〉 …… 推測眼
- （筆者の書きぶりを） 評価する〈読みの眼〉 …… 評価眼
- （筆者の書きぶりを） 吟味する〈読みの眼〉 …… 吟味眼

この五つの〈読みの眼〉がどのような対象へと向いているのかということに着目してさらに整理すると、次の表のようになる。

層	読みの眼	読みの眼の状況
事柄層	確認眼	文章にどのような事柄が書かれているのか、文章の題材に興味・関心を抱き、その題材に見とれながら読んでいる。
筆者層	把握眼	〈筆者〉の書きぶりを見定めて読んでいる。〈推測眼〉〈評価眼〉〈吟味眼〉の着眼点を定め、その三つの〈読みの眼〉の活動の視点を明確にする。
	推測眼	把握した〈筆者〉の書きぶりをもとに、その奥に隠された意味を見抜いて読んでいる。〈把握眼〉と〈推測眼〉を行き来し、学習者は、自己の〈読みの眼〉を肥やしていく。
読者層	評価眼	多くの人の〈眼〉を意識しながら、その人々の〈眼〉に〈筆者〉の書きぶりがどのように映るのを見直しながら読んでいる。そして、〈推測眼〉によって見抜いたことをもとに〈筆者〉の書きぶりや題材の良さを発見する。
	吟味眼	多くの人の〈眼〉を意識しながら、その人々の〈眼〉に〈筆者〉の書きぶりがどのように映るのを見破りながら読んでいる。そして、〈推測眼〉によって見抜いたことをもとに〈筆者〉の書きぶりや題材の不十分な点を発見する。



このように整理してみると、説明文教材の読みの形成過程には、【事柄層】【筆者層】【読者層】の三つの層があることになる。説明文教材の学習指導においては、

前頁の表と図のように、複数の〈読みの眼〉を使ってこの三つの層の行き来を可能にする学習指導を学習者の実態に応じて具現化していくことが重要となる。

では、〈筆者概念〉を活用することは実際に有効なのであろうか。また、〈筆者概念〉を活用することによって、学習者の読みは、三つの層をどのように行き来するのだろうか。

2 〈筆者概念〉を活用して読むことの有効性

(1) 〈筆者概念〉を活用することの有効性を検証するための2種類の授業

〈筆者概念〉の有効性を確認するために、論者は2種類の授業を構想し、実践した。授業を実践するにあたり、次に示す二つの仮説を立て、検証することにした。

【仮説①】 — 〈筆者概念〉常時非提示の場合—

- ・ 説明文教材の学習指導において、教師が意識的に〈筆者概念〉を提示しない場合、〈筆者概念〉を自発的に活用する学習者は少ないだろう。仮に、学習者が、〈筆者概念〉を自発的に活用することがあったとしても、その活用力は十分高まらないと予想できる。

教師が意識的に〈筆者概念〉を提示しない場合、多くの学習者の読みは、【事柄層】にとどまり、【筆者層】【読者層】へと展開する力を得ることはできないのではないだろうか。

【仮説②】 — 〈筆者概念〉常時提示の場合—

- ・ 説明文教材の学習指導において、教師が意識的に〈筆者概念〉を繰り返し提示することにより、学習者の〈筆者概念〉を活用する力は高まるだろう。

教師が意識して〈筆者概念〉を繰り返し用いることにより、学習者の読みは、【事柄層】→【筆者層】→【読者層】へと展開する力を得ることができるのではないだろうか。

この二つの仮説を検証するために、教師による〈筆者概念〉の提示の仕方が異なる授業を構想した。次に示す①、②が、〈筆者概念〉の提示の仕方が異なる2種類の授業である。

① 〈筆者概念〉常時非提示型の授業

- ・ 学習指導において、教師が〈筆者概念〉を全く提示しない授業。
- ・ 授業中、「筆者」という言葉を全く使わない。(後に〈筆者概念〉を補充した)

② 〈筆者概念〉常時提示型の授業

- ・ 学習指導において、教師が常に意識的に〈筆者概念〉を提示し続ける授業。
- ・ 授業中、「筆者」という言葉を意識的に何回も何回も繰り返し使う。

もし、先の二つの仮説が正しければ、〈筆者概念〉の提示の仕方が上のように異なる2種類の授業をおこなった場合、各授業において学習者の読みが三つの層へどのように展開するか、その展開ぶりに差が出てくるのではないだろうか。各授業における、学習者の三つの層への展開ぶりは、次のようになるのではないだろうか。

① 〈筆者概念〉常時非提示型の授業

- ・ 多くの学習者の読みが、【事柄層】にとどまるであろう。仮に、一部の学習

者が、自発的に〈筆者概念〉を活用したとしても、三つの層を進むほどその活用力は十分高まらないだろう。

② 〈筆者概念〉**常時提示型**の授業

- ・多くの学習者の読みが、三つの層を順調に【事柄層】→【筆者層】→【読者層】と展開するだろう。

先に示した二つの仮説を検証するために、2種類の対照的な授業の実践と考察をおこなった。教材名、対象学年、授業時間数は次の通りである。

- 教材名 『クジラの飲み水』（大隅清治 三省堂 1年）
- 対象学年 中学校 1年（1組～3組 3学級とも、男子18名、女子22名）
- 授業時間 各学級とも全11時間

この2種類の授業を「過程」「筆者概念の提示」「指導展開」「作文の種類」「比較読みの有無」という5観点から、それぞれの特徴を簡潔にまとめると以下ようになる。以下の表は、その5観点を授業別にまとめたものである。

- 過程
 - ・どちらも11時間完了。どちらの授業も、序盤（1～2時間）中盤（3～5時間）終盤（6～11時間）という過程で実施した。
- 〈筆者概念〉の提示
 - ・指導過程において、〈筆者概念〉を提示するか提示しないかに違いがある。
- 指導展開
 - ・どちらの授業も、その指導展開は非常によく似ている。
- 作文の種類
 - ・〈筆者概念〉を常時提示しない場合、「『クジラの飲み水』の秘密を友達に教えてあげよう」という言語活動を設定し、「お薦め作文」を書く。「お薦め作文」とは、「〈筆者〉という用語を全く使わなかった授業の中で書く作文」のことであり、「一人の読み手として『クジラの飲み水』の秘密を友達に紹介するために書く作文」のことである。
 - ・〈筆者概念〉を提示した場合、「『クジラの飲み水』をベストセラーにしよう」という言語活動を設定し、「出版社編集局作文」を書く。「出版社編集局長作文」とは、「〈筆者〉という用語を多用した授業の中で書く作文」のことであり、「筆者の立場に立って、『クジラの飲み水』を不特定多数の読者に分かりやすい文章にするために書く作文」のことである。
- 比較読み
 - ・主教材『クジラの飲み水』（作 大隅清治）と副教材『海の中で真水を補給する秘法』（作 中島将行）を比較する。

① 〈筆者概念〉**常時非提示型**の授業

過程	筆者概念の提示	指導展開	作文の種類	比較読み
序盤	提示しない	既有知識の喚起 教材内容の予想 作文記述1回目	お薦め作文	おこなわない

中盤	提示しない	作業内容の交流 三行感想の記述 作文記述2回目	お薦め作文	おこなわない
終盤	提示しない	三行感想の記述 比較読み 作文記述3回目	お薦め作文	おこなわない

② 〈筆者概念〉**常時提示型**の授業 ※①の授業との違いは太線囲み部分

過程	筆者概念の提示	指導展開	作文の種類	比較読み
序盤	提示する	既有知識の喚起 教材内容の予想 作文記述1回目	出版社編集局作文	おこなわない
中盤	提示する	作業内容の交流 三行感想の記述 作文記述2回	出版社編集局作文	おこなわない
終盤	提示する	三行感想の記述 比較読み 作文記述3回目	出版社編集局作文	おこなう

(2) 〈筆者概念〉の提示の仕方が異なる授業で書いた作文の分析の手順と方法

教師による〈筆者概念〉の提示の仕方の対照的な2種類の授業は、〈筆者概念〉を提示したかしないかに違いがあるものの、上の表のとおり授業の展開等には違いはない。この対照的な2種類の授業において書かれた作文（「お薦め作文」「出版社編集局作文」）を分析する。各作文を分析することにより、〈筆者概念〉を活用することが有効であるかどうかということとどのように有効であるのかが分かる。作文の分析は、次に述べる【分析①】と【分析②】の2種類である。

○ 【分析①】

- ・「①〈筆者概念〉**常時非提示型**の授業におけるポイントの高い作文2点」と「②〈筆者概念〉**常時提示型**の授業におけるポイントの低い作文2点」を分析する。

◇その1

①〈筆者概念〉**常時非提示型**の授業におけるポイントの最も高い作文 と

②〈筆者概念〉**常時提示型**の授業におけるポイントの最も低い作文の分析

◇その2

①〈筆者概念〉**常時非提示型**の授業におけるポイントの2番目に高い作文 と

②〈筆者概念〉**常時提示型**の授業におけるポイントの2番目に低い作文の分析

- ・【分析①】を通して、〈筆者概念〉を全く提示しない授業における学習者の読みの状況が分かる。

○ 【分析②】

- ・②〈筆者概念〉**常時提示型**の授業におけるポイントの高い作文2点を分析する。

- ・【分析②】を通して、〈筆者概念〉を提示し続けた授業における学習者の読みの状況が分かる。

この2種類の分析は、以下の手順と方法によっておこなった。

- 1 論者が、作文を評価するために、チェックリストを作成する。
※チェックリストは、p.61に示した表に同じ。
- 2 チェックリストをもとに、3名の評価者（論者を含む。以下同じ）が、〈筆者概念〉の提示の仕方が対照的な二つの授業における、3回目の作文を評価し、評価結果から次の3種類に分ける。
 - ・①〈筆者概念〉常時非提示型の授業におけるポイントの高い作文2点
 - ・②〈筆者概念〉常時提示型の授業におけるポイントの高い作文2点
 - ・②〈筆者概念〉常時提示型の授業におけるポイントの低い作文2点
 なお、3名の評価者は、いずれも教職経験10年以上の中学校教諭（男性2名 女性1名）である。評価は、【事柄層】から順に【筆者層】【読者層】へと向かうほどポイントは高いと考える。また、〈筆者概念〉常時提示型の授業から選ぶ候補作文は、初発の感想において、〈筆者概念〉の弱い学習者の中から作文を選んだ。
- 3 候補作文の分析を論者がおこなう。

(3) 多くの学習者の読みが【事柄層】にとどまる〈筆者概念〉常時非提示型の授業
まず、【分析①】をおこなう。

○【分析① その1】

- ①〈筆者概念〉常時非提示型の授業におけるポイントの最も高い作文 と
 - ②〈筆者概念〉常時提示型の授業におけるポイントの最も低い作文の分析
- ①〈筆者概念〉常時非提示型の授業におけるポイントの最も高い生徒Aの作文

「海には水が不足している。」このような文で始まり、興味を持った。始めは疑っていたが、読んでいるうちに人間の飲み水という面からだとわかった。読んでいくと、なんと、クジラは飲み水に関しては陸に住むほ乳類と変わらないというのだ。あれだけ大きいクジラが、人間と共通点があるとはさすがにおどろいた。そして、この本には、写真や表があって、人間とか、他の動物などを比較して、見やすいし、理解が深まってくる。それに、パーセンテージや数字を使ってよりわかりやすくなっている。しかし、最後の方になると、タンパク質や脂肪、炭水化物など、わからない言葉ばかり出てきて、何がどうなっているのか分からない。それらの説明を加えてくれれば、わかりやすくなると思う。－〈中略 論者による。以下同様〉－この本には、「膨大」とか、「汗腺」など、難しい言葉が多く、よくわからなくなるような文がけっこうあった。それから、クジラは海水を飲めない、ヒゲのような器官を使って出しているらしい。クジラにもヒゲがあるなんて意外だった。「遭難した時に、海水が飲めない。」とか「人間の飲み水という面から見ると、海は砂漠より乏しい環境である。」など、この本では例がよく使われているので、わかりやすい。この本は、クジラについて詳しく、わかりやすく説明してあるので、読みがいがあある。一度読んで見てはどうでしょうか。

生徒 A の作文において着目した記述は 4 か所である。

- ・「海には水が不足している。」このような文で始まり →逆説法
- ・写真や表があって、人間とか、他の動物などを比較して →写真 表 比較
- ・パーセンテージや数字を使って →数量化データ
- ・例がよく使われている →例示

この 4 か所の記述は、「逆説法」「写真」「表」「比較」「数量化データ」「例示」という 6 種類の〈筆者〉の書きぶりの工夫を〈把握眼〉を使い、見定めたものである。そして、それら〈筆者〉の書きぶりの工夫に対して、「興味をもった」「見やすい」「理解が深まっていく」「よりわかりやすくなっている」「わかりやすい」という評価する言葉を用いて記述している。しかし、それらは不特定多数の読者を想定した評価ではない。また、〈筆者〉の書きぶりの工夫の奥にある意味を見抜く〈推測眼〉を使った読みには至っていない。生徒 A の読みは、【筆者層】にとどまる読みの状況にあると判断できる。

② 〈筆者概念〉常時提示型の授業におけるポイントの最も低い生徒 B の作文

私がおもしろいと思うのは、クジラとラクダの共通点のことです。住む場所がちがうのに例にあげているのは、おもしろいと思います。それから、シロナガスクジラがヒゲのような器官を使って、口を閉じたまま海水を外に出すのはおもしろいと思います。もう一つおもしろいと思った所は、「海には水が不足している」という言葉のあとに、すぐ説明がのっているのは、おもしろい書き方だと思います。それと、ここは分かりやすいと思ったのは、全体的に絵やグラフ、表などが書かれてるので、とても分かりやすいです。それと、何パーセントのように、数字で書かれているのが分かりやすいと思います。5 段落の文番 16 のように、疑問文のすぐ後にくわしい説明があるのは、分かりやすくていいと思います。あと、7 段落の文番 26 のように、「ぎゅっと」とか、工夫して書かれてていいと思います。どんな感じか、何となく予想できます。それから、生物には、水がとても大切ということがよく分かりました。水分の 70% のうち、10% の水分を失うと大変なことがおこってしまうということが。次に疑問に思ったことは、4 段落の文番 13 の所で「適応していろいろな変化をしたが」の所がよく分からない。－〈中略 論者による〉－あとの一つは、全体的に難しい言葉が多すぎると思います。疑問文の後に、説明文があって分かりやすいと思うけど、言葉が難しいので、意味が分かりません。何を言っているのか分かりにくいです。少し前にもどるけど、なぜ、クジラとラクダの共通点がおもしろいと思ったのか、それは、海と砂漠とでは、反対の場所なのに、2 つを例にあげるのがおもしろいと思ったからです。全体的に分かったことは、クジラは、飲み水としての水を得るのが大変ということが分かりました。

生徒Bのこの作文において着目した記述は8か所である。

- ・例にあげている →例示
- ・「海には水が不足している」という言葉のあとに、
すぐ説明がのっている →逆説法
- ・絵やグラフ、表などが書かれてる →絵 グラフ 表
- ・何パーセントのように、数字で書かれている →数量化データ
- ・疑問文のすぐ後にくわしい説明がある →設疑法
- ・「ぎゅっと」とか、工夫して書かれてて →擬態語
- ・疑問文の後に、説明文があつて →設疑法
- ・2つを例にあげる →例示 比較

生徒Bは、「例示」「逆説法」「絵」「グラフ」「表」「数量化データ」「設疑法」「擬態語」「比較」の9種類の〈筆者〉の書きぶりの工夫を〈把握眼〉を使い見定めている。しかも、生徒Aとは異なり、「住む場所がちがうのに」「どんな感じか、何となく予想できます」「反対の場所なのに」と〈筆者〉の書きぶりの工夫の効果までを読み取ったりそれに近い記述をしたりしていることから〈推測眼〉を使っていることが分かる。生徒Bの読みは、【筆者層】に位置する読みにあると判断できる。

紙幅の関係上、【分析① その2】については、その分析結果のみ述べる。

- ・「〈筆者概念〉常時非提示型の授業におけるポイントの2番目に高い作文」は、〈把握眼〉を使って見定めた〈筆者〉の書きぶりの工夫の数は半減（3種類）し、〈推測眼〉を使った読みをおこなうことはできていなかった。
- ・「〈筆者概念〉常時提示型の授業におけるポイントの2番目に低い作文」は、〈把握眼〉を使って8種類もの〈筆者〉の書きぶりの工夫を見定め、〈推測眼〉も使った読みとなっていた。

ポイントの最も高かった生徒Aの作文は、〈把握眼〉を使う読みにとどまっているの対して、ポイントの最も低かった生徒Bの作文は、〈把握眼〉に加え〈推測眼〉も使った読みに至っていた。生徒A子の読みの状況から、〈筆者概念〉を全く提示しない授業における多くの学習者の読みは、【事柄層】にとどまっているか、それに近い状態であることが予想できる。この【分析①】における考察結果をまとめると、次のようになる。

- ・〈筆者概念〉を全く提示しない授業における多くの学習者の読みは、【事柄層】にとどまっているか、それに近い状態であるかと予想できる。

では、〈筆者概念〉を活用して読むことによって、学習者の読みはどのようなのだろうか。

(4) 三つの読みの層を行き来する〈筆者概念〉常時提示型の授業

次に、【分析②】をおこなう。紙幅の関係上、「〈筆者概念〉常時提示型の授業」におけるポイントの高い作文2点のうち、最も高いもののみ分析し、考察する。なお、作文中の（ ）の言葉は、生徒Cの考えていることが分かるように、論者が補ったものである。

○【分析②】

② 〈筆者概念〉常時提示型の授業におけるポイントの高い作文2点の分析

② 〈筆者概念〉常時提示型の授業におけるポイントの最も高い生徒Cの作文

これを読んで、出だしの「海には水が不足している。」という所から始めから話ことばなので、(この筆者の書きぶりにより) それだけこのことが興味深くなるのでおもしろい。そして(筆者は) 否定したあとにちゃんとわけがいてあるので「読みて」にもよくわかりやすい。でも段落〔6〕から〔8〕がパーセントや数字でごちゃごちゃになるので、図とか例えなどでうまくまとめてほしい。それに表現のしかたで(筆者は)「死が近づく」とかかかず「命がおびやかされる」とかいてあるので、(この筆者の書きぶりは) すごくきょうふかんがあり、それだけ、命のあぶなさが「読みて」に伝わってくるのでおもしろい。それとクジラは汗腺がないのか所が水分が大切というのはわかるけど、どうしてなくてそれに人間と同じようなつくりでどうしてないのか? ないのなら、汗はかかないのか? と思いました。それにどうやって食物をしぼるのか? その絵を入れたり、そのようなことをしているクジラ以外のどうぶつなども書いてくれるといい。それに全体てきに体験や水分の気持ちを入れると水分が「読みて」に水分の考えや心の中のものこるものが伝わると思います。それとそういうののわけや理由をかくとそれがどうしてよいのか悪いのか「読みて」にわかりあとに役立つからそれもつけくわえてほしい。でも(クジラが) 水分を作るとき、いろいろな物質から分解してつくることを(筆者が) かんたんにおもしろくまとめてあり、水分の大切さや(クジラの) こういう苦勞から(水が) できることがよくわかり、クジラの内部(の構造) までわかる一石二鳥のものなのですごくおもしろいと思った。それに(海には飲み水が少ないことを言うための) 水の例えの砂ばくと同じかそれ以上(に、海は水が乏しいの) だからクジラも水が大事だし、人間も(水が) 大事で(クジラと人間の) その二つとも水分が乏しい環境と思い、この例えは、(読者の) 心の中にこるものをかんじさせ、わかりやすいと思った。それと、ほにゅう類ほにゅう類っていうけどそういう動物をクジラの絵のようにだすとほ乳類の分からない人でもすぐ分かる。それと海でそうなんした時のことが水分の体験がはいっていてよく、役立つしもしその現場になった時に決して海水をのんではならないと(筆者が) 言いきっているところがそれだけこのことがあぶないとわかるのでよいです。でも、水分の失う要因が呼吸が関係するのがわかりにくいしそれがどういうふうにかんけいして、その呼吸のし方もかくとわかりやすくなる。そして最後のまとめの段落〔11〕の44の文番がすごく内容が深くわかりやすく結らんががいてあるのでいいです。全体的にむずかしいのでかんたんに表せるとすごく内容もわかると思います。

生徒Cは、「読みて」と「自分 (=筆者)」という言葉と共に4か所記述している。「読みて」「自分 (=筆者)」という言葉から、生徒Cが、この「出版社編集局長作

文」を〈筆者〉の立場に立って、不特定多数の読み手を想定して書いていることが分かる。下線部のように、生徒Cの作文は、〈把握眼〉を使って見定めた「逆説法」「理由」「婉曲法」「分析法」「例示」などの〈筆者〉の書きぶりの工夫に関する記述となっている。「命のあぶなさ」や「苦勞から（水が）できる」「人間も（水が）大事」とあるように、〈推測眼〉を使い、〈筆者〉の書きぶりの工夫をもとにその奥に隠された意味を見抜き、教材に直接書かれてはいないことまでも発見することができている。さらに、〈評価眼〉を使い、〈推測眼〉を使って見抜いたことを「おもしろい」「よくわかり」「心にのこるものかんじさせ、わかりやすい」と結論付けている。このように読むことができたのは、三つの読みの層を行き来させたことによる成果である。下線部の中でも、「(クジラが)水分を作るとき…クジラの内部(の構造)までわかる一石二鳥のものなのですごくおもしろい」という記述は、1回目の「出版社編集局長作文」を書いたときから生徒Cがこだわり続けた教材文の第8段落に関する記述箇所である。その教材文の第8段落とは、クジラの体内における分解について述べた、次の部分である。

そうなると残された道はただ一つ、クジラが自らの体内で水を作るということになる。一般に動物が食物を食べ、エネルギーを得る時には、脂肪や炭水化物やタンパク質が分解される。その時、水ができるのだ。クジラはこの水を利用するのである。特に脂肪が体内で分解される時には、炭水化物やタンパク質に比べ、多くの水が生まれてくる。幸運なことに、クジラは食物には多量の脂肪分がふくまれているのである。また、クジラの体には、多くの脂肪が蓄えられている。だから、食物を口にしない時も、クジラはこの脂肪を分解して水を得ることができるのである。砂漠にいるラクダも、こぶに脂肪をため、長時間水を飲まずに暮らしているといわれている。

作文中に「一石二鳥」とあるように、一つの〈筆者〉の書きぶりの工夫の中に二つの意味を生徒Cは発見することができている。その二つの意味とは、一つは「クジラの内部構造のおもしろさ」であり、もう一つは「水をつくる苦勞」「クジラにとっての水の大切さ」である。生徒Cは、「クジラの内部構造(=題材)」の分かる「おもしろさ」に興味や関心を抱き、「水の例えの砂ばく」のこととも結びつけながら、そこに「人間やクジラにとっての水の大切さ」という意味を発見している。このようにして、生徒Cは、「クジラの内部構造」や「砂漠」という「題材」に「水の重要性を象徴するもの」という新たな認識を得ることができた。

紙幅の関係上、「〈筆者概念〉〔当時提示型〕の授業におけるポイントの2番目に高い生徒Fの作文」の考察結果を簡潔にまとめ記すと次のようであった。

- ・生徒C同様、複数の〈読みの眼〉を使って三つの層を行き来し、新たな認識を得ることができていた。

3 〈筆者概念〉を活用して読むことの学習指導試論

(1) 三つの層（事柄層・筆者層・読者層）を指標に位置付けた学習指導

説明文教材の読みには【事柄層】【筆者層】【読者層】の三つの層がある。〈筆者概念〉を活用することによって、学習者の読みはこの三つの層を行き来し、新たな認識を得ることができる。新たな認識を得た学習者は知的感動を得ることになるだろう。この、新たな認識を得たり知的感動を得たりすることのできる学習指導の重要性、必要性について、吉川芳則氏は次のように述べている。

説明文の授業では、こうした表面的で感覚的な「わかった」を突き崩し、一段高い本質的な「わかった!」「なるほど!」を感得させる読み（学習）に導きたい。その説明文を書いた筆者の見方、考え方、書き方の特徴（よさ、物足りなさ）を見だし、そのことについての自己の考えをつくる—そういう楽しさ、おもしろさを実感する学習の実現である。

吉川芳則編著『クリティカルな読解力が身につく! 説明文の論理活用ワーク 高学年編』（明治図書 2012年 p.10）

吉川芳則氏の主張する「楽しさ、おもしろさを実感する学習」は、今後もいっそう求められ続けるに違いない。^{註1} 知的な楽しさや面白さを実感することのできる学習の具現化にむけて、この【事柄層】【筆者層】【読者層】という三つの読みの層を説明文教材を読むことの学習指導の指標に位置付けることができるのではないだろうか。説明文教材を読む場合、書かれている「題材（＝内容）」に〈読みの眼〉が向くことは自然なことである。むしろ、学習指導の場においてはそうした自然な読みも保障したい。学習者の読みが【事柄層】に位置することは決して悪いことではない。問題は、学習者の読みが【事柄層】にとどまり続けることである。この、学習者の自然な読みの姿の保障ということを踏まえると、形式的に三つの層を行き来させることだけがよいわけではない。学習者の発達の段階に応じた読みを保障するとともに、学習者の実態を効果的に生かし、三つの層を行き来することのできる学習指導でなければならない。

このように考えると、説明文教材の学習指導において〈筆者概念〉を導入する場合、〈筆者概念〉の活用の仕方に配慮する必要がある。学習者の読みの興味・関心の対象が「題材（＝内容）」に向きやすいことを踏まえると、義務教育の入口段階においては、〈筆者〉を強く意識させるのではなく、「題材（＝内容）」の面白さや楽しさに浸らせることが重要ではないだろうか。そして、「題材（＝内容）」に対する興味・関心を効果的に生かしながら、少しずつ学習対象を「構成（＝形式）」にも誘っていくべきである。そこで、学習指導の実際にあっては、三つの読みの層を指標に位置付けるとともに、学習者の発達段階と読みの実態に即して、次に示すステップを踏んだ〈筆者概念〉の活用をおこなうべきであろう。

○ 〈筆者〉を意識させて読む段階 …… 義務教育前期

- 〈筆者〉を意識して読む段階 …… 義務教育中期
 - 〈筆者〉を本格的に読む段階 …… 義務教育後期
- では〈筆者〉という存在をこのように段階的に意識させた学習指導とは具体的にどのようなものであろうか。次に、その実践例を述べる。

(2) 三つの層（事柄層・筆者層・読者層）を指標に位置付けた学習指導の具体

ここで、中学校における「〈筆者〉を本格的に読む段階」の授業について述べる。この実践は論者がおこなったものである。

「〈筆者〉を本格的に読む」とは、一人の読み手として〈筆者〉に対峙する読みと言ってよい。授業の概要を示すと次のようである。

- 教材名 : 『金星大気の教えるもの』（伊藤和明 光村図書）
- 対象学年 : 3年生
- 授業計画 : 11時間完了（主なもののみ）
 - ・金星について知っていることを書いたり、題から教材文に書かれている内容を予測したりする。
 - ・教材文を読み、感想や疑問を書く。
 - ・編集会議
 - ・『金星大気の教えるもの』の宣伝文を書く。
- 学習の概要：単元の終盤において、授業を「編集会議」に位置づけ、生徒一人一人を「編集委員」に任命するという設定で学習を展開した。「編集会議」の議題は、生徒の感想をもとに作成した。次の三種類が、その議題である。
 - ・第1～3段落の話は本当に必要か。 ・なぜ金星と比較したのか。
 - ・第12段落がある文章とない文章、どちらの文章がよいか。
 編集会議を終え、生徒は、『金星大気の教えるもの』の宣伝文を書き上げた。

金星について知っていることを書き出したり、題から教材文に書かれている内容を予想したりした後、教材文と出会った生徒たちは、教材文を読み、感想や疑問を記述した。この時記述した感想や疑問をもとに3種類の議題を設定し、編集会議の場において話し合った。その話し合いを通して、生徒たちは新たな見方や考え方を発見していくことになる。その場面を示すのが、次の授業記録である。これは、議題「なぜ金星と比較したのか」について話し合った時のものである。話し合いのなかで、金星同様火星も地球になりそこなった星であり、金星ではなく、火星でも比較できることが話題になった。その直後の生徒の意見である。授業記録中の（ ）内の言葉は、生徒の言いたいことが分かるように論者が補った。（以下同様）

- 生徒D 比較しやすかったということだと思います。
- T はい。なぜ比較しやすいの？
- 生徒D 金星は地球のすぐ隣にあって、形とか大きさとかは似ているんだけれ

ど、中身は全然違うので、だから、すごい似ているんだけど、やっぱり地球じゃあないと人間生きられないから、金星は形も大きさも(地球と)似ていて、その金星と比較することによって、(筆者は)地球はどれだけ大切かを言うことができるから、金星は比較しやすかったんじゃないかなと思いました。

T はい。(金星は地球と)外見は似ているけれども、中身は違うから(比較しやすい)という意見ですね。(ここまで)いろいろと言ってくれましたが、「比較しやすい」というあたり、まだ他にどうでしょうか。なぜ比較しやすいのかね。E, どうだ?

生徒E 金星ということを比較的みんなに知られていて、それで、似ている、似ているけれど中身が違うとか、ただ二酸化炭素の量が多いだけで(生物が住めるか住めないかなど) こんなにも違うということが(読み手に)分かりやすいから。

生徒Dの発言に「金星と比較することによって、(筆者は)地球はどれだけ大切かを言うことができる」とある。これは、地球と金星を比較しながら説明するという〈筆者〉の書きぶりの工夫に対する生徒Dの考えを述べたものである。この発言から、生徒Dは、金星を単なる惑星ではなく、「地球の大きさ」を強調するための題材として認識していることが分かる。この生徒Dの考えを受けて、生徒Eが「こんなにも違うということが(読み手に)分かりやすい」と自分の考えを述べた。多くの人々に知られた、しかも、似た物どうしの比較だからこそ、「こんなにも違うということ」つまり、二酸化炭素量の違いだけで生物存在の有無という大きな違いにつながったことを強調することがきることに気付くことができた発言内容となっている。生徒D、生徒E共に、地球と金星を比較しながら説明するという〈筆者〉の書きぶりの工夫奥に隠された意味を〈推測眼〉を使って見抜いている。そして、その工夫を〈評価眼〉を使い、「言うことができる」「(読み手に)分かりやすい」と述べ、「題材=内容」や「書きぶりの工夫=形式」の良さを認めている。

下に示す、二つ目の授業記録は、議題「第12段落がある文章とない文章、どちらの文章がよいか。」を話し合った時のものである。この場面において、生徒Fによって「あと一割ほど」という教材文中の表現が取り上げられた。

生徒F あいまいな表現のところ、「あと一割ほど」って書いてある部分が逆にいいと思う。

T 逆にいいわけだね、なぜ?

生徒F 例えばここで実際に数字を出すと、前の段落みたいに具体的な数字を出すと、とてつもない距離だから(読み手は)現実的にはつかめないわけ、だから「一割」とかした方が逆にいいと思う。

T あかね、実はこの距離を調べてくれていた子がいました。(黒板に資料を添付し、4000万キロであることを紹介する)ところで、4000万キロってどれくらいだ?差は4000万キロだって、だから、生徒Eは4000

万キロだって言われたって、現実的には分からないのだから「一割」と言った方が、十分の一か、そっちの方が4000万キロと書くよりは、逆にそっちの方がいいんだという意見です。（「あと一割ほど」という表現があいまいと言っていた）G、どうですか。

生徒G そっちの方がいいと思います。

この授業記録から分かるように、生徒Fは、「あと一割ほど」という曖昧な表現に意味を見出している。多くの場合、生徒は曖昧な表現よりも正確な数値（4000万キロ）に意味を見出すのではないだろうか。しかし、ここでは、そのような一般的なものの見方を覆す場面となっている。生徒Fは、「あと一割ほど」という表現だからこそ、逆によいのだと主張している。話し合いがこのように展開したのは、「具体的な数字を出すと、とてつもない距離だから現実的にはつかめないわけで」と生徒Fが述べているように、「具体的な数字」よりも、「あと一割ほど」という曖昧な表現に、「（読み手が）現実的につかめ」という意味を発見することができたことに起因する。これは、〈把握眼〉を使って見定めた「あと一割ほど」という〈筆者〉の書きぶりに対して、〈推測眼〉も使って、その奥に隠された意味を見抜くことができたことによる成果であると言い換えることができる。そして、生徒G同様、他の生徒も「そっちの方がいい」と生徒Fの考えに賛同した。これは〈評価眼〉を使った【読者層】に位置する読みである。

(3) 〈筆者概念〉を活用して読むことの学習指導における課題

この実践においては、学習者の疑問や感想をもとに課題（議題）を作った。その課題解決のために、授業を「編集会議」に位置付け、生徒を「編集委員」に任命している。このように工夫し、〈筆者概念〉を活用した読みをおこなった。このことにより、〈筆者〉を絶対化した読みではなく、〈筆者〉を相対化した読みへと活動を転換することができた。この学習活動のなかで、学習者は複数の〈読みの眼〉を使い、【事柄層】【筆者層】【読者層】の三つの層を行き来し、新たな認識を得ることができた。新たな認識の獲得は、知的感動につながる。知的感動を得た学習者は、次への学習意欲を喚起されていくに違いない。

〈筆者概念〉を活用した読みをおこなうにあたり、考えなくてはならない課題もある。こうした課題もふまえて指導にあたらなくてはならないだろう。

- 1 学習者にとって、より効果的な〈筆者概念〉の活用の仕方。
 - ・〈筆者概念〉を学習過程のどの段階で提示することがよいのか。常時提示することがふさわしいのか、それとも学習過程のある段階で提示することがふさわしいのかを考えなくてはならない。
 - ・学習者によっては、既に〈筆者概念〉を活用することが自然に身についている場合も予想される。学習者の実態に即して、自然な形で〈筆者概念〉を活用することのできるように工夫したい。

- 2 説明文教材の特徴をふまえた、より効果的な〈筆者概念〉の活用の仕方。
 - ・教材によっては、〈筆者概念〉を意識的に提示しなくてもよい場合もある。例えば「〈筆者〉が顔を出す」書きぶりを特徴とする教材を扱う場合である。こうした教材の特徴を踏まえた提示の仕方も考えなくてはならない。

注

- 1 国立教育政策研究所のホームページには、全国学力・学習状況調査結果の調査概要が掲載されている。そこには、例えば、説明文教材の学習指導に関する次のような課題が示されている。
 - ・自分の考えを書く際に、根拠を示すことは意識されているが、根拠として取り上げる内容が適切かどうかを吟味したり、どの部分が根拠であるかが明確になるような表現上の工夫をしたりすることに、依然として課題がある。(平成28年度 中学校)
 - ・新聞のコラムを読んで、筆者の意図や思考を想定しながら文章全体の構成や表現の工夫を捉えることに課題がある。また、引用することに、依然として課題がある。(平成27年度 小学校)

参考文献

- 吉川芳則編著『クリティカルな読解力が身につく！説明文の論理活用ワーク高学年編』(明治図書 2012年)
- 森田信義「説明文による論理体験を」(『教育科学国語教育』明治図書 1991年)
- 森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』(明治図書 1989年)
- 小田勉夫『説明文教材の授業改革論』(明治図書 1986年)
- 森田信義「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」(『国語科教育第三十四集』全国大学 国語教育学会編集 1986年)

(おおの く に ひ こ ・ 愛知県教育委員会東三河教育事務所)