

## 説明的文章教材の学習における読み手の確立について

寺井正憲

### 1. 読解指導における「読解」の根源的な問題

説明的文章の読解指導において研究を進めていこうとすると、授業実践や理論の現状の上に新たな提案をすることになる。しかしながら、実践や理論の前提としての読解という枠組みについては問い直されることがない。つまり、なぜ読解するのか、言い換えれば、その読解がその文章を読む読み手の主体にとってどのような意味を持つのか、問われていないのである。

この問題は、読解指導の一つである批判的な読みの指導においても認められる。現在行われている批判的な読みの指導に関する理論や実践方法は、文章における論証などの表現の正否を問いただす読み方を提案している<sup>①</sup>。そして、理論構築も、文章を論説文的なものとして見なし、その論証の在り方を問うことを根底として出発している。このことは、文章における表現上、論証上の欠点、あるいは説得や詭弁などを見破り、また論破するためのものとして、批判的な読みが指導上理論づけられていることを物語るものである。

これまでの批判的な読みの指導の提案は、森田信義の指摘にあるように<sup>②</sup>、説明文教材を絶対視し、正確に理解する読み方を教える、従来の指導に対する批判として位置づく。それは、教材文や筆者を、読み手との関係において相対化させ、読み手の主体を回復するという点で、意義を認めることができる。

実際のところ、論証を問うという文章側からの指導理論の構築ではあるが、読み手である子どもたちは、教材文を絶対的なものとして受容的に読むのではなく、相対的なものとして能動的に読むことができるようになると考えられる。森田の考える「読者としての私たちに要求される能力は、文章の内容と表現を、問題意識も持たずに素直に受け入れる力ではなく、文章（情報）の質を、確認、吟味、評価しながら、優れたものを優れたものと認識し、問題のあるものは克服したり、拒否したりする能力なのである。」<sup>③</sup>というような能力が育成されていくことにはなるであろう。

けれども、結局、能動的に読むことにはなるが、その教材文を読むことの意味は明らかではない。例えば、森田が紹介する「みつばちのダンス」を教材とした授業で筆者を評価する活動が、その読み手にとってどのような意味を持つかは、問われていないのである<sup>④</sup>。

一方、批判的な読みの指導において、子どもの文章に対するさまざまな反応を前提として、それを手がかりに論証、表現、情報の取り上げ方、認識の在り方などを批判的に検討する活動を行う授業実践や理論構築の立場がある<sup>⑤</sup>。これは、文章側の論理に優先させて、子どもの価値意識や主体的な読みの反応を手がかりとして学習活動を構想し、指導を行うものである。子どもの反

応が必ずしも文章の論理上の問題に向かうものではない点で、そして子どもの読みの実態に即して実践し理論化していくという点で、文章側の論理から指導理論を構築し実際化する立場より、本質的であり、また実際的であると考えられる。

寺井の実践によれば<sup>6)</sup>、「花を見つける手がかり」(4年)という教材文を批判的に読んだ授業の後で、「私は、「花を見つける手がかり」の勉強で、今までちっとも知らなかったことがたくさん分かりました。文からも、色々なことが分かったけれども、その文にぎもんをもって読んでいくと、今まで読んでなっとくしたことの中にも、きっと変な文があると思います。ぎもんを持って読むと、そのなぞがとけた時に、その作者の気持ちなどが伝わるので、ものすごくよく理解できます。」<sup>7)</sup>という子どもの感想を得ている。主体的な反応を前提として授業を実際化する批判的な読みの指導の有効性を認めることができる。

しかし、この立場にあっても、読解能力を育てるために読解するという、読解指導がもともと内包する問題を抱えたままである。批判的に読むことで、先行経験、先行知識を持ち込み、自身の価値意識や感性を反映させた、主体的な読みの活動が成立する。けれども、主体的に読むことは保証されながらも、批判的に読む能力を育てるために批判的に読むという枠組みは、そのまま残っている。このことは、読み本来の目的や性質に照らすとき、明らかに不自然である。

そこで、本稿では、読解という活動、あるいは批判的に読むという活動がどうあれば読み手にとって有意味であるか、また有意味であるためにはどのような学習活動が必要であるかについて、論じていくことを課題とする。

## 2. 筆者想定法における読み手の確立と内在する問題

現在の説明的文章の読解指導研究の主な提案では、本稿の示す課題についてほとんど論究がない<sup>8)</sup>。そこで、時代を遡り、昭和30年代の終わりから昭和40年代の終わりにかけて、具体的に提案された筆者想定法の実践と理論について改めて検討することにする。この方法は、文学的文章教材にも活用され、必ずしも説明的文章に限定されない。しかし、これを検討の対象とするのは、第一の理由として、文章を正確に読解するという指導における問題が顕在化しはじめたころにおいて<sup>9)</sup>、その指導を批判し、そこでの問題を改善するために実践的、理論的な提案がされているということからである<sup>10)</sup>。この点で、現在行われる提案が認識する問題状況とほぼ同じ状況を、提案の背景としている。第二の理由として、本稿と課題を同じように持ちながら、実践的な研究成果としての解決を見ていないと判断されるからである。この点で、事例として、その成果を検討することには意義があると見なされる。

筆者想定法の実践は、倉澤栄吉の理論的な提案に基づいている。倉澤は、文章からの「離陸」という比喩的な表現を用いながら、「[筆者想定]の基になっている発想は次のようです」として、以下のように筆者想定法の意義を述べる。

離陸をするということのための媒介として、「想」というものを設定して、想をステップにして、文章からなるべく早く、遠くへ力強く離陸するというのが、実は、文章をかえって

よく見、正確に読むということになるのではないか。それが創造ということに連なるのであり、そういう創造をやっていくところの主体というものの可能性を信じて、自主性とか、主体性ということを考えていかなければならないのだという筋道でした。要するに、教材の文章からなるべく離れていけということは、消極的な言い方であって、積極的に言えば、「たいせつにすべきなのは、文章や対象の論理ではなくて、主体の論理というものを、たいせつにしていくべきではないか」ということを問題にしたわけです。

文章から遠くへ離れるには、いろいろなやり方があるのですが、その中の一部としての、主体を必要な離陸の拠点として、「筆者想定」という方法をとりました。読み手が自分の想の力だけで越えられるならいいのだが、なかなかそういうふうにはいかないから、筆者というものを引き合いに出して、筆者の力を借りて飛び出そうということでした<sup>(4)</sup>。

この部分から、第一に、筆者想定法が、文章を資料ないし手段として読み手の論理の展開や創造を促す方法であるということが理解できる。読む行為によって、読み手が文章に束縛されずに自分なりの考えや論理を確立することが根本的な目的として存在し、その目的を達成する方法の一つとして筆者想定法が用いられたのである。読むことの意味を、読み手が自分なりの考えや論理を確立することとして捉えているのである。

第二に、筆者を想定するという学習活動は、読み手の主体的な読みを誘発させ、活発化させる起爆剤的なものであることが理解できる。対象となる題材やテーマ全体におけるその文章の位置づけが分かるころまで読み手の視野を広げさせることを、筆者を想定する活動は促すのである。この点で、従来の読解指導において、筆者を、絶対物としての教材文を生み出した絶対者としてとらえる実践や理論とは全く異なっている<sup>(4)</sup>。

以上のような考え方に基づいて、筆者想定法の実践では、第三次までの想定活動が行われ、学習過程が構想される。青年国語研究会では、次のように規定する。

第一次想定 文章作成の動機や意図を想定する。

第二次想定 取材、構想の過程を想定する。

第三次想定 筆者と直接に対面し、読み手の世界を拡充する<sup>(4)</sup>。

さらに、第三次想定では、前段として「筆者の想に正確に着地する」ことが、後段として「読み手自身の新しい世界をひらく」ことが構想されている<sup>(4)</sup>。

筆者想定法では、読み手は、筆者の表現過程を追跡し検証する活動をとおして、自身の読みを広げたり深めたりする活動を行う。したがって、「動機・意図→取材・構想→叙述」という表現過程の図式が、第一次想定→第二次想定→第三次想定前段の図式にそのまま当てはまっていき、それに応じた想定や検証の活動が行われるのである。

この学習は、文章に従属する読解指導を脱して、読み手の主体的な読みを促している。この部分は、現在の問題状況、つまり、どのように読み手の情報意識、認識活動を保証しながら、言語意識や表現意識を育てていくかという課題<sup>(4)</sup>に応える学習活動や指導となっている。

しかしながら、これは、教材文を豊かに読解するにはどうすればよいかという課題には応えて

いても、その読解が読み手にとって有意味であるかという本稿の課題には応えていない。つまり、読みの質は別にしても、他の読解指導と同じ文脈に位置づくことになるのである。

そこで、「読み手自身の新しい世界」を確立する第三次想定後段の活動を検討することが必要となる。この段階の活動では、「気軽に自分の世界をひろげることのできる方法」として「てびき」が紹介されている。例えば、「構成」については次のようである。

1. 筆者がこの文章でいちばん言いたいことは「……」こういうことだと思う。それならば、書き出しを「……」と変えたほうがよいのでは？……
2. —————それならば、結びを「……」と変えたほうがよいのでは？……
3. —————それならば、組み立てを「……」と変えたほうがよいのでは？……<sup>(6)</sup>

「……」に生徒が自分の考えを記入することで「開かれた自由な世界に誘う」とされる。「もの」の見方、考え方「材料」「表現」などの項目でも、ほぼ共通する活動となっている。

これは、一見して理解されるように、批判的な読みの活動である。森田信義の述べる「評価読み」である<sup>(7)</sup>。批判的な読みでは、文章の検討や読み手の疑問などを出発点として、主体的な読みの活動を誘発し批判的な活動を行うのに対して、筆者想定法では、筆者の表現過程を追跡するという主体的な読みによって、読み手が文章の題材やテーマ、さらに意図や発想にまでいたる情報を蓄積し、蓄積した情報に基づいて文章を批判的に読むという活動を行う。しかし、批判的であるがゆえに相対的に浮かび上がる読み手の考えは存在しても、読み手独自の「新しい世界」が確立するとは考えられない。先のような第三次想定後段の読みでは、倉澤の考える、読み手が文章に束縛されずに自分の考えや論理を確立するという目的を実現しない。批判的に読む能力をつけるために批判的に読む学習をすることとあまり異ならないのである。

第三次想定は、叙述を検証する前段と読み手の新たな世界を確立する後段とでは、余程質の異なる活動が行われるはずである。しかし、実際には、第三次想定後段では第一、二次の想定による情報に基づいて批判的な読みが行われており、前段の文章の叙述を検証する活動と、質的に類似した批判的な読みの活動を促すことになっている。森田が「想定は、「仮説」でもある。真の意味で読者が成長するためには、仮説の検証という段階を踏まなくてはならない。」<sup>(8)</sup>として、第三次想定前段において文章の叙述の批判的な検証を重視すべきであると述べているが、これは、本来読み手の新しい世界の確立を目指す筆者想定法を矮小化させる議論である。重視されるべきは第三次想定後段なのであって、そこが方法として改善され、探究されなければならない部分なのである。それによって、読解のための読解ではない、題材やテーマについて自己の新たな世界を確立するために役立つ有意義な読解活動が成立することになるのである。

### 3. 読者論の授業による読み手の確立の在り方

文章の論理を検討したり疑問などを持って読んだりする批判的な読みが、その文章の題材やテーマについての新たな世界の確立に役立つためには、どのような読みあるいは活動が構想されなければならないか。この問題が、第三次想定後段を改善し探究する糸口であると考えられる。

この問題について、現在の説明的文章の読解指導研究において、具体的な解答となりうるのは、井上一郎の提案である。井上は、読者論の具体的な授業理論を提案する一人であるが、それを説明的文章教材の読みの学習においても実現している<sup>(19)</sup>。

井上は、筆者対読者という構図で、現在の問題状況を捉えて、筆者を相対化し<sup>(20)</sup>、読者が自分の読みを生産していくことが必要であるとする。教材文「またとない天敵」の先行実践を検討して、読者の読みの生産やその指導の原理を次のように述べている。

これらを見ると、それぞれの立場によって読み取り方や指導の力点に相違はあるものの、教えるべき内容として読み取ったものに大差はないように思われる。そこには、自律した一人の読者像が、鮮明には浮かび上がってこないのである。しかし、我々が作品を読むということは、一人の読者として自己の読みのパラダイムに基づいて行為を具現すること、すなわち、その作品と出会ったことを何らかの形で自分の読みとして生産することではなかったろうか。……むしろ、我々が目標としなければならないのは、制度化された固定的な読みから解放されて、作品との対話的なあるいは生産的な読みを、子ども一人一人の読みとして具現させてやることではなかろうか。もし、彼らのその権利を確実なものにしたいなら、我々は、作品を読者への〈問いかけ〉として、あるいは、挑発する〈装置〉としてみなすようにすればよいだろう。……特に、実体そのものに呪縛されて、なかなか〈問いかけ〉や〈装置〉として捉えられないのなら、その実体を問題の論点としての〈関係〉へと上昇させ、対話的あるいは生産的な読みを可能にする一つの契機を得ることも出来よう<sup>(21)</sup>。

井上は、子どもが自分の読みを生産することによって自律した読者となること、そしてそのような読みを生産できるように、教材文に内在する問題を「関係」として捉え、それを論点として読みの学習に活用していくことを示している。

このような考えに基づいて、「またとない天敵」について読者としての井上の読みが示されている。井上は、論点である「自然と自然」「自然と人間」「人間と人間」という関係をめぐって、「過剰な幸福の不幸」という、およそ2500字に及ぶ自身の読みを表している<sup>(22)</sup>。先の考えに照らせば、これが生産的な読みであり、子どもを一人の自律した読者とならしめるために、そのような読みの活動を促していく学習活動が構想されることになるのである。

これは、森田信義が提案する、評価読みをまとめる批評文<sup>(23)</sup>とは全く性質を異にする。三つの観点「筆者の論述の仕方」「筆者のものの見方・考え方」「自分のものの見方・考え方」を踏まえた批評文を書かせた実践事例を森田は紹介しているが、それを見ても、森田の批評文と井上の生産的な読みの文章とは、全く性質が異なるのである。森田の批評文は、文章の内容、論理、表現の批判的な検証の結果が文章化されたものであり、一方、井上の読みは、教材文が出発点ではあるが、その文章を越えて自律した読みの世界を築いた結果の文章なのである。井上は、森田の提案を「森田は、「文章埋没型」に対する新たな方向を筆者の表現との対話においた。」<sup>(24)</sup>とする。しかしながら、教材文を絶対視し正確に読むという初期の問題状況に対しては、「文章埋没型」を脱する議論にはなっているが、次の問題状況、つまり読み手独自の読みの世界が確立するかという

状況では、「文章埋没型」を脱してはいないのである。

井上の生産的な読みを考えると、論点の問題が重要になる。これに関わって「内容面における取り上げ方あるいは捨て方の普遍性」として、井上は二つのことに言及している<sup>(25)</sup>。一つは「表現対象とする題材の普遍性」であり、もう一つは「認識論的な論点における普遍性」である。前者は、題材を説明しようとするときに成立する論点のことであり、例えば、カブトガニの説明に関わって「分類」「生息分布」「形・作り・大きさ」「産卵・成長（個体の一生）」「進化の過程」「現状と今後」というような論点に照らして、教材文「カブトガニを守る」という文章において、何が、どのように説明されるかを検討する学習活動となる。後者は、「認識論的な論点における普遍性」であり、「人間の認識に関わる普遍的なもの」である。そして、「同じ論点を取り上げた内容が、筆者によってどのように違うのか、あるいは、同じ筆者が違う文章の中で同じ論点を取り上げてどのように違う書き方をしているのか、などの学習活動が可能になるのである。」<sup>(26)</sup>として、これらの論点は、指導過程の最終段階で読みを確立する文章を書くときの論点として、子どもが各自で取捨選択して構成することになるのである。

渋谷孝は、井上提案に基づく「せんこう花火」の授業記録の中の、日本文化に関する論点を踏まえた発問に対する脚注において、「この教材の、一通りの読みを超えた、「せんこう花火」の本質的属性の一つの方向に見据えることのできる問題を読み取らせようとする趣旨の発問である。ここまでを発問の範囲に入れた方がよいとする立場と、そこまでの必要はないとする立場に一つの具体的な問題を提供するものである。」<sup>(27)</sup>と述べ、広く議論に値するとしている。この渋谷の指摘は、読みを教材の枠内で成立させるか、生産的な読みとして教材を超えて読み手独自の世界を成立させるか、という問題として一般化される。

前節における議論と関連させれば、倉澤が筆者想定法で求めていた、読み手が自分なりの考えや論理を確立することは、井上の生産的な読みにおいて実現され、自立した一人の読み手の具体的な姿を見いだすことができる。また、その読みは題材に関わる論点や認識論に関わる論点を意図的に導入することによって、学習活動として実現されたということになる。そして、第三次想定前段と後段との読みの活動に関わる問題は、渋谷の指摘する問題であって、その違いは、森田と井上の提案における読みの結果としての文章に具体的に表れてくるのである。

#### 4. 読み手の確立をめざす読みの指導における課題

生産的な読みが確立していく、そして読み手が自立する読みの指導を展開していく上で、今後課題となる問題について、前節までの議論を踏まえながら述べておきたい。

まず、第一に、渋谷の指摘した問題について議論されることが課題となってくる。渋谷の指摘は、読みが一つの教材文の枠内にとどまるか、とどまらないかという問題についてであった。さらに、このことは、読解指導における読みが読解のための読解なのか、読み手の新たな世界の確立のための読解なのか、という問題に根ざしている。新たな世界を確立するという点において、その文章の読みは読み手において有意味となると考えられ、そのような読みの成立なくしては、

読解の技能や文章に関わる知識も子どもにとって切実には学習されないと考えられるが、今後議論の余地を残す問題である。

第二に、新しい世界を築くこと自体は読み手にとって有意味なことではあるが、その新しい世界が読み手である子どもにとって築きたいものであるか、という問題が生じる。これは、題材やテーマに関する問題状況がどれだけ子どもたちに身近な問題として捉えられるか、ということである。それには、問題状況についての情報を子どもたちが知るための活動や指導が必要になるであろうし、さらに言語生活を基盤とした学習において議論される「場」に関わる指導の問題を視野に入れる必要が出てくるだろう。特に、「場」に関する議論は、筆者想定法の考え方がその後の倉澤の理論の中でどのように展開されるかという課題としても捉えることができる。

第三に、筆者想定法に関わる問題として、第三次想定において読み手が新たな読みの世界を確立するためには、どのような活動が必要か、という問題がある。この問題に対しては、井上の提案における論点をめぐる活動についての議論が有効になってくると考えられる。そもそも、井上の論点は、文章産出における発想や構想（インベンション）の問題であって、第二次想定活動に関わる。したがって、第二次想定がどれだけ発想や構想の多様化を保証しているか、そして、それがどのように第三次想定後段の活動に反映されるかが、改めて検証される必要がある。

また、このことは批判的な読みを読み手の新たな世界の確立に連続していくための問題ともいえる。森田の提案にあるような批評文は、それはそれとして尊重されるべきであろう。ただ、評価読みに基づく批評文をさらに読み手の新たな読みにどのように発展させるかについて、学習指導を構想しておくことが必要であると考えられる。

第四に、井上の実践提案における、論点をめぐっての活動や指導に関する問題がある。それは、ふつう読み手は、読みの途中でいろいろなアイデアや思いつき、感想などを持ち、自らの思索や他からの情報によって発展させ、深化させて、一つの新たな世界を築いていくのである。しかし、この過程が、論点をめぐる学習活動では性急に行われており、この点で読み手は自分の読みを成立させていく過程を、必ずしも十分な形で経験できていないと見なされる。筆者想定法では情報収集の活動が第一、二次の想定において確保されているが、情報収集やその処理によって論点を見いだしていくこと、論点について情報を収集していくことが、生産的な読みを成立させるためには重要である。第三の問題とも関連させて、探究される必要がある。

以上の課題は、書く活動とも、情報に関わる活動とも関連性をもつ総合的な学習活動への視野を有している。今後の説明的文章の読解指導研究において、積極的に探究されるべき問題なのである。

#### 〔注〕

- (1) 拙稿「批判的な読みの理論の検討—実践的立場からの理論構築の在り方を考える—」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』第239号、1992年4月、46～51ページ。
- (2) 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2月。

- (3) 森田信義, 前掲書, 99ページ。
- (4) 森田信義, 前掲書, 83ページ以下。
- (5) 拙稿, 前掲論文を参照されたい。
- (6) 1991年6月14日(金), 筑波大学附属小学校1部4年における実践。筑波大学附属小学校『研究紀要』第47集, 1991年6月発行, 192~193ページに学習指導案が掲載されている。
- (7) 筑波大学附属小学校『研究紀要』第48集, 22ページ。
- (8) 拙稿「説明的文章の読解指導研究の文献レビュー—問題状況に関する現状認識を中心に—」筑波大学国語指導研究会編『国語指導研究』第3集, 1990年3月, 21~38ページ。
- (9) 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』明治図書, 1986年4月, 49ページ以下。
- (10) 森田信義は, 「説明的文章指導論の史的研究Ⅱ—「東京都青年国語研究会(青国研)」の場合—」(『広島大学学校教育学部紀要(第Ⅰ部)』第15巻, 1993年1月, 13~26ページ)の22ページ以下で, 当時の状況における筆者想定法の提案の意義を述べている。
- (11) 倉澤栄吉・青年国語研究会『筆者想定法の理論と実践—読むことの学習指導の改革—』共文社, 1972年10月, 76~77ページ。
- (12) 拙稿「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」日本読書学会編『読書科学』第133号, 1990年10月, 110~120ページ。
- (13) 倉澤栄吉・青年国語研究会, 前掲書(11), 153ページ。
- (14) 倉澤栄吉・青年国語研究会, 前掲書(11), 166ページ以下。
- (15) 拙稿, 前掲論文(8)参照。
- (16) 倉澤栄吉・青年国語研究会, 前掲書(11), 169ページ以下。
- (17) 森田信義, 前掲書(2), 41ページ以下。
- (18) 森田信義, 前掲論文(10), 23ページ以下。
- (19) 理論的なものには, 井上一郎『読者としての子どもと読みの形成—個を生かす多様な読みの授業—』明治図書, 1993年2月がある。井上提案に基づく実践として, 渋谷孝・市毛勝雄編『授業のための全発問 説明文教材 小学校6年 第18巻』(明治図書, 1991年3月)所収の「せんこう花火」に関するもの, 『実践国語研究』第131号(明治図書, 1993年10月)所収の「ヤドカリの引っこし」「ありの行列」「わたし」とはだれか」に関するものがある。
- (20) 井上一郎「新しい説明文指導の立脚点」『実践国語研究』第131号, 11ページ。
- (21) 井上一郎『読者としての子どもと読みの形成』, 264~265ページ。
- (22) 井上一郎, 前掲書, 272~275ページ。
- (23) 森田信義, 前掲書(2), 75ページ以下。
- (24) 井上一郎, 前掲書, 276ページ。
- (25) 井上一郎「新しい説明文指導の立脚点」『実践国語研究』第131号, 12~13ページ。
- (26) 井上一郎, 前掲論文, 13ページ。
- (27) 『授業のための全発問 説明文教材 小学校6年 第18巻』55~57ページ。