

説明的文章における発話媒介行為としての理解

— 構成員的理解の必要性 —

中 村 暢

(2011年10月6日受理)

The Understanding as Perlocutionary Acts in Teaching Expository Texts
— The need of “understanding as a membership of the society” —

Toru Nakamura

Abstract: The aim of this paper is to determine the need of “understanding as a membership of the society” in teaching expository texts. Reading it demand the readers to read with thinking what the writer is trying to say (the third stage) and a self-awareness reading (the fourth stage). The third or fourth stage is based on the theory of the reading phases what Dr. Hirohisa Yoshida has discussed about reading expository texts. When a reader goes on read in the third or fourth stages, it is necessary to recognize “space of the argument” (or the context) that Dr. Hirotaka Nanba has discussed. In reading of expository texts, text or “space of the argument” mean “actual world”. The “actual world” is world we live. It is necessary for the readers to conscious that they compose “space of the argument” themselves. The consciousness draws on reader to utilize existing knowledge. In this case, to utilize existing knowledge involve to utilize scientific concepts. To recognize “actual world” in particular, it is efficiently to read expository texts with “social cognizance”. To read “space of the argument” with “social cognizance”, and to have the consciousness of readers themselves are membership of the space lead to read the text on even ground with the author. In this paper, I describe the reading as “understanding as a membership of the society”.

Key words: expository texts, membership of the society, existing knowledge

キーワード：説明的文章，構成員，既有知識

1 はじめに

これまでの説明的文章を扱った授業では、文章の中にどんなことが書かれているか、筆者の主張は何か、筆者は、自分の主張を根拠づけるために、どんなものを取り上げ、どのように説明しているか等を読み取り、

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員）、吉田裕久、
木村博一（教育学研究科）

考えることが中心であったといっても過言ではない。これまでの内容主義か形式主義かの二項対立の議論の全てが、そのことを物語っている。

以上のような授業では、説明的文章を「発話行為」もしくは、「発話内行為」として説明的文章を捉え、一つのテキストを理解する段階に留まっている¹⁾。そのため、多くの授業では、筆者が言いたいことはどこに書いてあるか、理由として取り上げている事柄はどこに書いてあるのか等、テキストの中から答えを探すゲームようになってしまう。ましてやゲームのように学習者にとって楽しいものとして受け入れられるな

らまだしも、ここでは、「どうしてこのようなゲーム(読み取り)をしなければいけないのか」、「答えは必ず教科書の中に書かれている」という、学習意欲が低下する原因を作りだし、一つのテキストそれ自体が全てであると誤認し、教科書の外の世界に目を向けることはほとんどなくなってしまふ。

このような読みでは①「説明的文章を読もうとする意欲」(学習の必然性)、②「自分の日常生活や知識や経験と関わらせた読み」(解釈・既有知識を活用した読み)に対しては、何も解答を与えてくれない。

①の学習の必然性は、戦後教育を概観しても、コアカリキュラム、生活単元学習、プロジェクトメソッド等々の下、取り組まれてきた課題であり、その意義は今日においてもなお色あせるものではない。

②の解釈や既有知識の活用した読みは、OECD (Organization for Economic Cooperation and Development 経済開発機構)が行ったPISA (Programme for International Student Assessment) 調査の「読解リテラシー (Reading Literacy)」で話題となった「解釈」のことであり、そこにはテキスト外の知識を活用することの必要性も含まれている。この学習者の既有知識を活用した読みの必要性は、これまで行われてきた「題名読み」がその最たる例であり、これまでも、またこれからも必要とされる読みであるといえる。

以上のことをまとめると、これまでの説明的文章の授業の問題を2点指摘できる。

第一に「どうしてこの説明的文章を読まなければならないのか」という学習の必然性を意識させることができていないという点である。実践者は、この必然性を学習者にいかに意識させるか、しるぎをけずっている。河野順子の「セット教材」を用いた授業はその中でも、文章を意欲的に丁寧に読ませる必然性のある場を設けた優れた指導方法である。

第二に「自分の日常生活や知識や経験と関わらせて読ませる」読みができていない点にある。先の河野の実践もそうであるが、既有知識を活用しながら読み深めるといふ授業は優れた実践と言われる。

この既有知識の活用とは、読者である学習者(以下、読者とは学習者のことを指す)のこれまでの経験やテキスト等から得られた知識が基になっていることは言うまでもない。この既有知識を手掛かりに、読んでいるテキスト(本稿の場合、教科書教材)の外にある多くのテキストの存在を知り、読み深めようとする読みの力を育成することが必要である²⁾。

そこで本稿では、説明的文章を「発話媒介行為」として捉えることで、学習者に読むことの必然性を持たせ、なおかつ既有知識を活用しながらテキストを読み

深めることができるのではないかと考え、「構成員的理解」を提案する。「構成員的理解」とは、テキストが対象としている「現実社会」を読み取り、書かれていることについて実行すること(「発話媒介行為」)はもちろんではあるが、その「現実社会」自体を、学習者自身も構成している一員であるという意識をもつ読みである。ひいては、そのテキストが提示された状況(難波博孝が言う「言論の場」³⁾)をも意識しながら読み取っていくことである。

稿者は、このようなテキストが対象としている「現実社会」及びテキストが提示されている状況(「言論の場」)を学習者が構成しているという自覚が、自発的に既有知識を活用させることになると考えている⁴⁾。つまり、「構成員的理解」がテキストを通して、テキストが対象とする「現実社会」と「言論の場」とを結びつけながら読み取っていくことを実現するのである。

次節では、吉田裕久の論考を基に「構成員的理解」の必要性及びその中身を明らかにしていきたい。

2 説明的文章の読みにおいて求められる力

(1) 読むことの段階

吉田は、直接「発話行為」、「発話内行為」、「発話媒介行為」と述べていない。しかし、その論考の趣旨は、発話行為論と重なるところが多い。そこで、吉田の論考を基に整理する⁵⁾。

第二段階(意味理解)―次に、「禁煙」ということばが音声化できて(読めて)、なおかつその意味内容が「煙草を吸うことが禁じられていること」だと理解できる段階がくる。これが、意味理解の段階である。煙草を吸ってはならないことが理解できる段階である。

第三段階(相手理解)―さらに、この「禁煙」という文字を紙に書いてこれを張りだした人が「ここでは煙草を吸ってはならない」「ここでは煙草を吸ってほしくない」と、この部屋の利用者に要求していることが理解できる段階である。表現者の意図・願い・思いまでが理解できる段階である。

第四段階(自己理解)―「きんえん」と音読でき、その意味内容も分かり、書き手の意図なども理解できて、最後にくるのは「禁煙」という張り紙を見て読み手である自分がどのような行動を取れば良いかが分かる段階である。ここで煙草を取り出して吸ってしまったら、「読めた」ことにはならない。たとえ誤って煙草を取り出したとしても、思い止まるのが「読めた」ということである。自分の取るべき行動が理解できる、自

己理解の段階である。

この吉田の段階論を発話行為論という観点からみれば、第二段階は「発話行為」、第三段階は「発話内行為」、第四段階を「発話媒介行為」といえる⁶⁾。R. ピーチが「発話行為理論は、(中略—引用者)最近では話者ないし語り手の発話行為について読者がどのように推論を行うかということについての知見をも提供するようになってきた。」⁷⁾と述べるように、発話行為理論と推論が関わり合っていることが分かる。この推論することが、状況や文脈に基づいて学習者が自らの知識を活用することである。

すなわち、この吉田の論考は、読者の既有知識(社会的慣習等の知識)の活性化や、状況や文脈の認知を視野に入れた論考であると解釈できる。したがって、本稿で取り上げる既有知識の活用及び、「言論の場」(状況や文脈)を意識した読みに対して示唆を与えるものである。

吉田の論考で重要であるのは、第三段階の「相手理解」、さらには第四段階の「自己理解」⁸⁾である。

これまでの説明的文章の授業では、筆者の主張は何かを見つける授業であると言っても過言ではない。しかし、筆者の主張を捉えることが、「表現者の意図・願い・思いまでが理解できる段階」と言えるのだろうか。「意図・願い・思い」に至るためには、筆者がテキストを書いた理由やどのような「言論の場」にテキストを提示したのか、ということにまで迫る必要がある。

これまでの説明的文章の授業の中では、主に第二段階の理解に留まっていると言ってもよいだろう。稿者が目指す授業は第三段階「相手理解」、第四段階「自己理解」である。しかし、第三段階、第四段階は、えてして内容主義の捉え方であり、形式をないがしろにするものであるという批判を受ける可能性がある。なぜなら、発話行為に比べ、発話内行為、発話媒介行為は、その内容に注目することになるからである。

稿者は、この批判(内容主義批判)にこそ問題があると捉えており、このことが読みを束縛し、以下の問題を隠蔽する結果になっていると考えている。

内容主義の主張は、形式主義に対して読者の意欲の問題に着目した主張でもある。この関係について渋谷孝は「実際の授業では、接続語が順接か、添加かなどということが神経質なほど問題にされたり、大段落分けに力が注がれたりすることになりやすい。(中略—引用者)教材の違いはあっても、指導目標は同じようなものになってしまいやすく、非常にたいくつな授業になりやすい。すると当然のことながら『内容』重視という考えがおこってくる。」⁹⁾と、述べている。

これは、形式を重視した授業ではおもしろさがなく、そのため内容に踏み込んでいくことが必要であるということである。つまり先に指摘した学習の必然性(興味関心)を捉える上で、内容に注目することは必要である。しかし、内容主義の授業は、国語科の授業では批判され、国語科の教科内容は現在でも形式であると考えられる研究者、実践者は多いといっても過言ではない。その意識が、内容主義と形式主義との止揚が問題になるととたんに、読者の意識(必然性・関心・意欲)の面はなおざりになり、内容主義の授業とカテゴリーしてしまう。

しかし、内容(この場合テーマでもある)こそ「言論の場」を想定するための手がかりであり、読者が「言論の場」に参加することを保障することと関ってくる。このような読者の読む意欲は、テキストを積極的に意味づける必要条件であり、これは読者の既有知識の活用を保障することにつながっていくと考えられる。(状況の想定については次項にて詳述する。)

よって、読者の読む意欲を保障しつつ、先に述べた説明的文章が提示された状況を捉える方法を、引き続き吉田の論考を踏まえながら論じる。

(2) 吉田の論考から考えられる読み方

吉田の論考の第二段階は、これまでの国語科で行われてきた段階である(はじめにを参照)。第三段階では相手が存在する。吉田の相手の場合、書き手、いわゆる説明的文章における筆者に相当する概念であることができる。けれどもこの相手とは、単に人を指しているとは考えられない。吉田の場合「表現者の意図・願い・思い」¹⁰⁾まで理解することが必要であると述べているように、そこには現実社会の「思いや願い」をもった人として理解することが必要である。しかし、このような表現者の「意図・願い・思い」をテキストからのみ理解することは難しい。なぜなら、表現者の「意図・願い・思い」を理解するためには、その表現者のいる状況やテキストが提示される状況まで捉えなければ理解することができないためである。(発話内行為としての理解)

これまでの「表現者」(テキストから想定される表現者を指す。以下、同じ。)を取り上げた論考では、テキストから想定される「表現者」ばかりを対象とし、表現者の状況やテキストの置かれた状況などを踏まえているとは言い難い。なぜなら、これまでの実践では、一つのテキストをどのように読み解くかということに関心が払われてきたためである¹¹⁾。

第四段階が「自己理解」である。ここでは、先に述べた「自分の取るべき行動が理解できる」段階の理解である。稿者は、特にこの段階の理解が重要であると

考えている。なぜなら、この段階における読者は、テキストの読者であると同時にそのテキストの宛名者 (addressee) となり、その内容に基づいてなんらかの行動をしなければならない立場におかれてしまっているためである。このことは、第三段階における「相手理解」に通じるものであり、稿者が対象としている (相手意識の) 相手 (以下、相手意識の相手は“相手”と表記する。) として読者自身が意識することを意味している。

以上のように捉えると、読者はテキストだけを対象にしては不十分であるといえることができる。ここに状況や内容に対して読者がコミットする必要性が生じ、そのコミットする方法論が求められる。そのためにはまず、テキストが提示された状況と、書かれた内容の関係性について検討していかなければならない。

多くのテキストの場合、吉田が述べている状況を除くと、テキストが提示された状況と読者の読む状況とは必ずしも一致していない。特に、授業で扱われる教科書に掲載されている教材を読むときは、読者はテキストが提示された状況とは全く関係がない状況で読むことになる。

このように捉えると、筆者がテキストを提示した状況を想定することが求められ、さらに読者はそのテキストから「自分の取るべき行動が理解できる」段階に進むことが求められることになる。このような2つの概念 (状況と内容) を共に捉える考え方に対して稿者は、吉田が「表現者の意図・願い・思い」 (以下、表現者は筆者と表記する。) と論じていることに注目したい。つまり、テキストを提示する筆者は、誰かに対して文章を書いており (“相手”), そこには筆者の「思いや願い」が表れているということである。特に説明的文章の場合、ただものごとを紹介しているというより、何かしらの主張が含まれている。

その場合筆者は、その主張を理解してもらいたい人を想定して文章を書くことになる。つまり、この「思いや願い」を捉えていくことが、テキストが提示された状況、さらにはテキストの内容にも関わってくることにになり、これら (状況と内容) を共に捉えることになる。そうなる次は、筆者の「思いや願い」に迫ることができる方法論の解明が求められることになる。

まず稿者は、難波が指摘する¹²⁾ 教科書の原典からのアプローチの方法を採りたい。教科書に掲載されている説明的文章は、教科書編修委員の意図で編修されているため、実際の筆者の意図と懸け離れていることが少なくない。そのため、筆者の「思いや願い」に迫るためには、どうしても原典にかえる必要がでてくる。このような現実の筆者を相手にしたアプローチ方

法がこれまでの説明的文章の読みでは不十分であった。

第二として、説明的文章の内容に注目することである。説明的文章の内容が理科的・社会的な内容であることは多い¹³⁾。渋谷はその内容について「書き手が表現した〈事実〉と、その素材となった事実とを混同すべきではない。(中略一引用者) 社会的に正しさが認められている事実であっても、書き手によって選択され、組み合わせられて表現される時、そこに特有の意味が生じてくる。」¹⁴⁾と述べている。この指摘から、テキストの内容は筆者が捉えた (特有の意味が生じる) 「現実社会」¹⁵⁾ (特有の意味が生じているテキストから想定する現実社会であるため「現実社会」と表記する。以下、同じ。) であり、筆者の主張が書かれていると理解できる。これは、読者が書かれた「現実社会」の構成員であると自覚する必要があることを示している。なぜなら、例えばT県で問題になっているゴミのばい捨て問題を、H県で訴えても意味がない (関係がない) ことと同じだからである。(しかし、H県でも同様にゴミの問題があれば、同じ問題を抱えた構成員であると理解できる。構成員とは物理的な意味で用いているわけではない。)

これは、読者の関心の対象がテキスト (内容理解) から「現実社会」へ移行することを意味している。この「現実社会」を想定させることで、読者は「現実社会」における筆者を想定し、「思いや願い」に迫っていくことができる。なぜなら、読者はその「現実社会」に生きており、筆者の「思いや願い」に共感的に迫っていくことができるからである。その際読者は、「現実社会」で何が起きているのかを理解しなければ共感することはできない (筆者の「思いや願い」に迫れない) ため、「現実社会」を明確に捉える必要がある。

この「現実社会」を捉えるためには、社会科学的な知識 (社会認識) が必要となってくる。なぜなら、社会科学的説明的文章の場合、テキストの中でどのような論理が働いているか読み取ることができず、テキスト理解、すなわちテキストが対象としている「現実社会」を捉えることができないからである¹⁶⁾。

このような社会認識を育成する教科として社会科が挙げられる。そもそも社会科は内海巖が述べるように、「『社会認識を通して市民的資質を育成する』教科である」¹⁷⁾。このことは、「昭和22年版学習指導要領」から一貫した社会科の目標である。この社会科について木村博一は初等・中等教育段階の社会科教育について、「より専門的な学問的成果に依拠した学習に入る前の初等・中等教育段階では、社会諸科学の成果を有機的に結びつけてとらえないと、社会の姿がはっきりと見えてこないということ、子どもたち自身が理解

することの方が先決なのではないだろうか。(中略—引用者) 社会科では、様々な社会事象を学習対象として取り上げるが、同時に、自分自身も社会の構成員であることを忘れてはならないということである。」¹⁸⁾と述べている。これは、社会科の学習が社会を理解するために、社会諸科学すなわち経済学、政治学、歴史学、地理学などを利用しながら理解していく社会認識に留まらず、その社会の構成員として自覚することの重要性を指摘している論考である。つまり、先の問題の所在において指摘したテキストが対象としている「現実社会」及び「言論の場」に対する読者の構成員であるという意識に関わる部分である。

よって、第二のアプローチ方法には、社会科における社会認識を取り入れることが必要であり、また有効であると考えられる。

以上のように、筆者やテキストの状況を捉え、読者がテキストの内容から「現実社会」を想定し、その構成員であると自覚することが、読者の既有知識を活性化し、湯澤正通の言葉をかりると「自発的な類推」を行うことになり、筆者の「思いや願い」に迫ることになる。この筆者の「思いや願い」から“相手”が鮮明になる。つまり、読者はその“相手”が読者自身であるということを知覚することになるわけである。

以上のことから、筆者の「思いや願い」を捉えるため(筆者やテキストの状況とテキストの内容とを共に捉えるため)には、「現実社会」の構成員であるという「構成員的理解」が必要である。この「構成員的理解」とは、はじめは「現実社会」の構成員であるという意識であるが、その後は筆者の「思いや願い」の向けられた“相手”というテキストが提示された状況の構成員であるという二重の意味を担った理解である。

3 具体的な教材での検証

「イースター島にはなぜ森林がないのか」(東京書籍6年上, H.17年版)と、「谷津干潟の生き物たち」(学校図書5年上, H.17年版)の教材を用いて検討を行う。単元構成は、以下の通りである。

(単元名) 地球にやさしい生き方を見つけよう	
学習の必然性と関わる部分	①ニュースや新聞、映像を用い、自分の日常生活について考える。興味をもったことについて本等で調べ学習を行う。
原典を読む	②谷津干潟やイースター島について書いてある資料を読ませる。
これまで行われてきた読み	③原因と結果の関係をおさえ、文章を理解する。

河野のセット教材活用した授業	④2つに分かれた「イースター島にはなぜ森林がないのか」を読んだグループと「谷津干潟の生き物たち」を読んだグループが互いに質問し合い、その質問について答えながら深まった理解を表現させる。
発話媒介行為としての理解(構成員的理解の必要性)	⑤身近に、ラットのようにならぬように数が増えるような「生態系」が壊れているようなことはないか、調べさせる。(自然や環境に関する本や文章を読ませ、調べさせる。)
	⑥これからどのような生活を送っていく必要があるか、筆者の考えを受けて考えたことをまとめる。

①は、学習者に学習の必然性を意識させるために行う活動である。学習者も意識する今日的課題としては、「節電」があるだろう。

そもそも教科書に掲載される説明的文章は、今日的課題に合うものが多い。そのことは、教科書会社から出される趣意書からも、環境や国際理解、福祉などをテーマとしていることは容易に読み取れる。このようなテーマで読書活動を展開し、まとめていく中で、教科書教材の内容と幾分か関わることもある。

このような活動によって、知らず知らずのうちに学習者は多数の資料を読むことになり、「言論の場」に参加し、教材が本来提示されていたコンテキストを意識することができるようになる。

②では、「イースター島にはなぜ森林がないのか」「谷津干潟の生き物たち」それぞれに直接関係する資料を読むことになる。これは、先に述べた原典を読むことにつながる。教科書教材だけでは、筆者が取り上げた狭い「現実社会」であるため、より多くの事実を取り上げることで、①で学習したこととの関連が増えることは想像に難くない。

③は、これまでに行われてきた説明的文章の授業である。本稿は、これまでの授業が必要ないと述べているわけではなく、「発話行為」「発話内行為」の段階で留まっていた読みを、「発話媒介行為」としての読みまで発展させようとしているわけである。

④は、河野のセット教材による授業をモデルとしている。セット教材による意見交流で、双方とも「食物連鎖」(生態系)について書かれた教材であり、異なった視点からのテキストであると理解されることが必要である。

⑤は、④の学習の中で出たキーワード〈「食物連鎖」(生態系)〉について、日常生活において考える段階である。「食物連鎖」(生態系)は、学習者の身近なところにもある事象である。⑤で求められることは、教材に取り上げられた具体例と、学習者の身近な例をしっかりと関わらせることである。そうでなければ、イース

ター島に移り住んだ人々は生態系の破壊には気づかない、何と愚かな人たちだろうと考えるだろう。

このように読者が考えてしまうのは、テキストが対象としている「現実社会」がイースター島のことであり、自分の住んでいる現実社会とは関係がない出来事であると考えているためである。しかし、読者の周りに目を向けると、身近なところで生態系が変化（例えば、赤とんぼの数の激減やクマゼミの大量発生など）している。このことに気づいている読者は少ない。つまり、現実の社会の人（読者）もイースター島の人も生態系が崩れていることに気づかない点では同じなのである。

このことに気づいてこそ、筆者の「思いや願い」〈日本人向けにイースター島のことについて書いている理由〉に迫っていくことができ、既有知識を働かせているといえる。このようなことに気づかない知識の活用は、読者のその場の思いつきの考えであり、次時では忘れてしまうようなものであろう。

さらには、生態系を壊すことと、豊かな生活という観点も見逃せない。むしろ破壊されているという被害者的視点ではなく、学習者自身も望む豊かな生活をするために、環境を破壊しているという認識が必要であるといえよう。このことが、この環境破壊を行っている社会の構成員としての理解である。

⑥では、日常生活につなげていく部分である。赤とんぼが減っているという事実が分かるのとどのように行動することが求められるのか。その答えも、多くの文献や新聞などの資料から得ることができよう。この行動すること自体を国語の学習内容とすることは難しい。しかし、行動しようとする動機から、さらに多読、知識の活用へと道が開けることを指摘しておきたい。

4 本稿の成果と課題

本稿では、発話行為論を基に吉田の論を援用しながらテキストを読む（理解する）とはどういうことか、ということをつえながら考察してきた。その中で、筆者の立場やテキストが書かれた状況と、テキストの内容双方をつえするためには筆者の「思いや願い」を手がかりに捉えることが必要であることが明らかになった。

この「思いや願い」をつえ読むを行うため、本稿では2つのアプローチ方法を提案した。読者は、まず、筆者の立場や、テキストが書かれた状況（「言論の場」）をつえることが求められる。この段階が説明的文章にも相手意識があるものとして書かれたことを意識することができる段階となる。難波が指摘するように、これまでの説明的文章の授業では意識されてきたとは言

い難い点である¹⁹⁾。今後、教科書教材と原典との関係をどのように捉え、授業の中に取り入れていくかを明らかにしていくことが必要であるといえよう。

第二のアプローチ方法として、社会科における社会認識を活用することであった。筆者はテキストとして「現実社会」に対しての筆者の意見を書いている。筆者がテキストとして提示している以上、そこには読者という“相手”が存在し、その意見に耳を傾けてもらいたいという「思いや願い」があると考えることは当然のことである。その際、読者は筆者と同じ社会に生きている社会の構成員としての自覚が必要となる。

この意識がなければ、吉田が述べる第二段階に留まってしまう。そのため状況と内容をつえるためには、「構成員的理解」が必要であると、筆者は一体どんな「現実社会」であると述べているのかを理解しなくてはならない。そのために社会認識が必要であり、その際、その社会の構成員であるという自覚を持たせる方法論が必要となる。先の周才の実践はその可能性を示唆するものであるといえよう。

本稿の問題意識であった読者の既有知識を働かせる読みは、まず「言論の場」を手がかりにテキストが対象としている「現実社会」、すなわち内容（「現実社会」）をつえていくことが必要である。その際、読者が「自発的な類推」を行うように、「現実社会」に加え、「言論の場」の構成員であるという意識をもつ（構成員的理解を行う）ことによって、吉田の第四段階までの読みを行うことができるようになる。

以上の流れをまとめると、以下のようになる。

読みの段階	読みの学習過程
第一段階	筆者の立場やテキストの状況を想定する。（原典をつえる。）しかし、“相手”が読者自身であることを意識することは難しい。この第一段階は第二段階の「現実社会」をつえるための手がかりになると考えられる。
第二段階	テキストが対象とする「現実社会」を社会認識を用いて読みとる。この社会認識を形成する際、読者がテキストの対象とする「現実社会」の構成員であると意識することになる。ここでは、まずテキストがどんな「現実社会」を対象としているかを理解することになるが、その手がかりとして「言論の場」の活用が考えられる。
第三段階	この段階では、「現実社会」の構成員として理解しているため、第一段階の想定の妥当性を判断し、“相手”が読者自身であることを理解し、読みを行う段階である。

最後に、これまでの説明的文章の先行研究・実践における本稿の位置づけを述べたい。

本稿のように、筆者の「思いや願い」をつえていこ

うとする読みを目指した先行研究として、「筆者想定法」があげられる。「筆者想定法」は、テキストがどのように書かれたのかという、多読を行いながら筆者の表現過程を追跡する読みである。また、読者の読みの自由を保障するものであった。しかし、これは、テキストが読者自身に向けて書かれているという、筆者に正対する姿勢ができてはじめて可能となる読みである。森田は、この点について『『想定』には『検証』が必要であるが、このことについての配慮、説明は、同書（『筆者想定法の理論と実践』—引用者）の『実践編』ではわかりにくい²⁰⁾と指摘している。本稿で述べた「構成員的理解」は、状況や文脈を捉え、さらに科学的概念を身につけ筆者と同じ立場に立つことで、この課題を乗り越えようとするものだと見える。

今後の課題としては、「言論の場」にどのように読者が参加していくか、ということが考えられる。本稿や例示した単元の場合、指導者がすべての資料を準備した場合、読者が受け身の状況であることは否定できない。最後に少し述べたが、読者が意欲的に「言論の場」に参加していくためにはどうすればよいのか、「構成員的理解」を行い、読者が主体的に参加していくための指導方法の解明が求められる。今後の課題としたい。

【註・引用文献】

1) 「発話行為」としての理解は、筆者が説明的文章(表現)を発したということで、1つのテキスト内に書かれている内容を読み取る理解である。これは、PISA 調査の調査項目で述べると、「情報の取り出し」と同じ理解であるといってもよい。

「発話内行為」とは、これまでの説明的文章理解における「筆者の言いたいことは何？」という発問に代表される理解である。しかし、この「発話内行為」の場合、発話者の置かれた状況をも理解しなければならず、テキスト、さらにはテキストの外の状況を捉える必要がある。つまり、テキストの外の状況を捉えて、筆者が言わんとすることを理解することが、「発話内行為」としての理解であり、これまでの説明的文章の授業では、このテキストの外の状況を理解していないという問題がある。

本稿では、本来発話行為において捉えられる3つの側面のうち、2つの側面（「発話行為」「発話内行為」）の理解がこれまでの理解の中心であったことを問題とし、「発話媒介行為」としての理解が注目されなければならないことを示す。

2) 註1)における説明的文章が「発話内行為」や「発話媒介行為」として理解される際、テキストの外の

状況が含まれる。本稿ではこのテキストの外の状況を、難波の論を援用し、「言論の場」として捉える。

3) 難波博孝「国語教科書の解体／再構築に向けて」『横浜国大国語教育研究』Vol.24, 2006

4) 「既有知識を活用した読み」を行うためには、認知科学で明らかになっている状況論における考察が必要である。湯澤正通は『階層的カテゴリーの機能とその発達』北大路書房, 1997, p.125において、これまでの発達心理学において被験者である幼児や児童が「自発的な類推」を行う状況を設定しなかったため、ピアジェをはじめ、近年多くの発達研究の結果が塗り替えられていることを指摘している。

5) 吉田裕久「国語科で育てるべきことばの力」『日本語学』25号, 2006, pp.7-8。

6) 1節で述べたPISA型「読解力」の観点から捉えると、第二段階は「情報の取り出し」第三段階は「解釈」第四段階は「熟考」であると考えられる。

7) リチャード・ピーチ, 山元隆春訳『教師のための読者反応理論入門』漢文社, 1998, p.176。

8) これまで読みにおける「自己理解」とは、読者の体験や既有知識に照らし合わせてどうであるか、また、指導方法論における他者を通して自己の認識の対象化をはかるなどの自己理解を目指していた。

このように読者がどのような読みを行っているかを対象化する学習は重要であり、今後も国語科において追究しなければならない課題である。この点への取り組みとして、広島大学附属福山中・高等学校の実践がある（第37回中・高等学校教育研究会「確かな学力を育てる教育課程の創造—科学を支える『リテラシー』の育成をめざして—」）。

9) 渋谷孝『説明的文章の教材本質論』明治図書, 1984, pp.246-247。

10) 前掲書5, p.8。

11) 中村暢「説明的文章における『筆者』概念の検討」第59回中国・四国教育学会発表資料, 2007において、筆者概念を取り上げている論考のうち複数のテキストを取り上げているは、倉沢だけであった。河野はセット教材ということで、複数のテキストを用いていると言えるが、本稿で述べる「言論の場」の概念とは一致しないため、ここでは除いている。

12) 前掲書3

13) 教材の歴史変遷としては、渋谷孝「これからの説明文教材のあり方を探る」『国語科教育』30集, 1982に詳しい。

14) 渋谷孝『説明的文章の指導過程論』明治図書, 1973, pp.90-91。

15) 「現実社会」の問題には、「虚構論」の立場からの

考察が必要である。難波は「コード解釈と推論解釈(3)」『両輪』において、中村三春、三浦俊彦の論考をまとめて「野家も、現実世界も虚構世界も同じ枠組みで解釈図式が扱えるとする点で中村(三春)(括弧内一引用者)と一致する。(中略一引用者)しかし、説明文と、文学とがいずれも虚構であるという根本的な考えには納得できない。ここには、世界とテキストの混同、あるいは存在と解釈の混同が見られるからである。

もし、中村の言う通りであれば、説明文を事実に基づいて検証することはできなくなる。ある人が、説明文を読んでそこに書かれたデータを検証するために、事実を観察しようとしても、その観察結果を解釈することはすなわち虚構行為であり、その人がもとの筆者と異なる概念図式を持つ以上、その虚構行為による解釈結果は、必ず、もとの説明文とは異なるものになってしまうからである。(中略一引用者)現実世界自体を私たちは触れることも見ることもできない。現象学の指摘の通りである。しかし、その存在は虚構ではない。わたしたちはその存在の非虚構性を信じている。世界をありのままに記述したもの(すなわち世界をありのままに記述したテキスト)が存在しないからと言って、記述対象自体を虚構ということはできない。

わたしたちはここで、世界自体とその解釈結果としてのテキストとを区別しなければならない。テキストは世界解釈という中村によれば虚構行為の結果を含んでいる。しかし世界自体の存在のありようとは区別しなければならないのである。非文学の記述対象が現実世界であるのに対し、文学は非現実世界(=虚構世界)であるという厳然たる対立は認めなければならない。」と、述べている。稿者は難波の考えに賛同する。テキストに書かれたことは、そのまま現実世界を表しているわけではない。これは、本稿で述べる「現実社会」も同義である。

しかし、難波が述べるように、記述対象自体を虚構ということはできない。本稿では社会を対象としているため、現実世界を「現実社会」と表現する。読者自身がその「現実社会」を構成しているという意識が必要であるということが本稿の趣旨である。

- 16) 難波博孝「メタ教材／領域としての『論理』の内容・目標・評価」第116回全国大学国語教育学会秋田大会発表資料、宇佐美寛『〈論理〉を教える』明治図書、2008において、コミュニケーションを行うためには、相手の既有知識を捉えることが必要であ

ることを指摘している。これは、テキスト理解における筆者の既有知識を捉えることともつながる。また、社会科学的説明的文章の指導を扱う際、社会認識が必要であることは、拙稿「社会科学的説明的文章の指導における『社会認識』の有効性」『国語科教育』第63集、2008に詳しい。

- 17) 内海巖編『社会認識教育の理論と実践』葵書房、1971、p.7。
18) 木村博一「社会科の本質と存在理由」『教育科学 社会科教育』4月号、1990、pp.124-125。
19) 森田信義「説明的文章教材論(1)」『広島大学学校教育学部紀要第I部』第9巻、1986でも、原典と教科書教材とを比較している。

森田が述べるように「評価読み」を行うためには、「確認読み」は必要である。その「確認読み」を行うためにも原典を取り入れた授業実践は求められる。なぜなら、教科書に掲載するための編修の段階で原典の論理が崩れていることがあり、「確認読み」を行うことは難しいからである。ただ原典は、教科書教材とは異なり、小学生向きに書かれたものではない。そのため文章は難しく理解することは難しいと思われる。このことが、原典を授業の中で取り入れることを難しくしている原因の一つであると考えられる。先の周才の取り組みはこの点を意識し、多読を行うことで、その欠点を補おうとしている優れた実践であるといえることができる。

また一方で、これまで筆者概念を取り入れた論考では、管見の限りではあるがこの問題(教科書の原典の問題)には言及されていない。それは教科書教材の筆者と、原典の筆者とでは異なるためである。つまり森田が述べる「筆者の工夫」とは、あくまで教科書教材の筆者という限定付きで、原典から教科書教材として掲載される際の編修された点を指摘させる「評価読み」を提唱しているといえることができる。しかし、このような読みは果たして日常の読みの姿勢として十分であるだろうか。テキストを批判しながら読むという活動は確かに必要ではある。しかし、編修作業によって理解することができない教科書教材を批判読みする活動が、そのまま日常生活における読みにつながるとはいえない。今後は、原典まで含めた方法論の検討が必要であるといえよう。今後の課題としたい。

- 20) 森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅱ」『広島大学学校教育学部紀要第I部』第15巻、1993、p.21。