

説明的文章の「筆者」概念と知識に関する検討

— 小学校中学年における自然科学的な説明文教材を例として —

正木友則

(2017年10月4日受理)

The “Author Concept” and Knowledge of Expository Texts:
The Case of Expository Texts about Natural Science in Elementary Schools

Tomonori Masaki

Abstract: The purpose of this paper was to develop a framework for the “author concept” of expository texts from a perspective of “knowledge”. The developed framework has the following four features: (1) the author and reader are scientists; (2) the author belongs to the academic world as a producer of knowledge and he/she explains it to the reader belonging to the life world; (3) the author explains this to the reader belonging to the life world as a mediator of the academic world and the life world; and (4) the author and reader belong to the life world in the life world. I used this framework to examine expository texts on natural science used by third and fourth grade elementary school students.

Key words: expository text, author concept, epistemology

キーワード：説明的文章、「筆者」概念、認識論

1. 問題設定

説明的文章の学習指導研究は、昭和33年版学習指導要領による明文化以降、多くの知見を蓄積しながら進展してきた。説明的文章の学習指導における課題は、要点・要旨、文章構成の把握といった画一性にあり、その克服は1990年代に批判的読みを軸にした多彩な学習指導の開発・実践によって試みられた。こうした多彩な学習指導や、その実践や開発を支える役割を担ったのは1980年代に提唱された実践理論とされ(植山俊宏;2002)、そこには「筆者」概念が共通して関わっていることが指摘された(寺井正憲;1990)。

これまでの先行研究における「筆者」概念の捉えは、批判的読みの対象とするものから、レトリック・論理・論証を用いた主体、学習活動を構成するための要素として操作的に用いるものまで論者によって多様である(註1)。その一方で、「筆者」概念は、批判的読みを

軸とした学習指導論との関わりで論じられることが多く、管見では「知識」という観点からの検討は見られない。稿者による「筆者」概念に関するメタ的な検討においても同様である。このことは、説明的文章の学習指導研究が、知識の獲得という目的をむしろ否定することで進展し、「指導内容が明確になるとともに広がりを見せた」(間瀬茂夫;2017, p.59)面をもつことと無関係ではないが、日常生活において説明的文章を読む主な目的が知識や情報の獲得に置かれることに鑑みれば、「知識」という観点から、説明的文章の「筆者」概念の検討を行うことは重要であるように思われる。

こうした問題意識のもと、本稿では、「知識」という観点から説明的文章の「筆者」概念を検討することで、「知識の担い手としての筆者」という枠組みを得ることを目的とする。そして、この枠組みを用いて、小学校中学年における自然科学的な説明文の教材分析を試みる。

2. 「知識の担い手としての筆者」 という枠組み

2-1. 「筆者」概念を論じるための場と世界

「筆者」概念の議論には、大別すれば、筆者が説明的文章（教材）を執筆し、読者がその文章（教材）を読む行為を論じる場と、読者が学習者として、授業者や他の学習者とともて学力・学習指導内容を獲得するという学習指導を論じる場に分けることができる。

前者は、筆者による文章の執筆過程（「筆者—文章」）と、読者による文章の読解過程（「文章—読者」）によって構成され、仮説的に、執筆＝読解行為の場としておく。以下の図1は、執筆＝読解行為の場において、「筆者」と「読者」の位相を整理したものである（正木友則；2017a, p.3）。

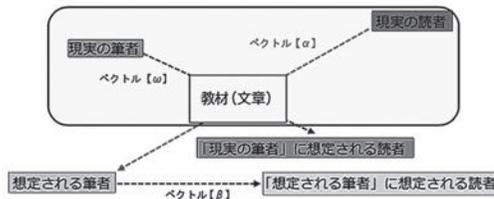


図1 筆者と読者の位相

「筆者」の位相は執筆主体としての「現実の筆者」と読者の内面に描き出される「想定される筆者」に分けられ、「読者」の位相は読解主体としての「現実の読者」と筆者の内面に描き出される「想定される読者」に分けられる。「想定される読者」は「現実の筆者」の内面（ベクトル $[\omega]$ ）に生起し、「想定される筆者」は「現実の読者」の内面（ベクトル $[a]$ ）に生起することが区別される。

後者は、教授＝学習過程（学習指導）の構造を示す教授三角形を援用した枠組みで表すことができる。図2は「学習者・授業者・教材」で構成される三角形の中心に「目標」が配置される望月善次（2009）のモデルをデフォルメし、授業者による教授行為（指導）によって促される「教材（文章）」を介した「学習者（読者）」と「筆者（＝想定される筆者）」との相互作用について示したものである（正木；2017b, p.37）。

矢印①は、学習者による「吟味・評価」を示し、矢印②は、学習者（読者）による筆者の「説明内容や論理の把握」を示す。批判的読みを充実させるためには、矢印①と②との双方向的な往還が重要となる。つまり「吟味・評価」といった右向き矢印①を促すだけでなく、学習者が「吟味・評価」する上で筆者の「説明内容や

論理」の把握を促すことが求められ、こうした相互作用を促す授業者による教授行為（指導）は「目標・意図・願い」を踏まえた上向き矢印で示される（注2）。

つまり、図1は教材（文章）執筆＝読解行為の場を示し、図2は授業者という要素を含めた学習指導の場を示すモデルとすることができる。両者は相互に関連し、補完的であるが、本稿で問題となるのは、「筆者」概念と「知識」が関わる部分、つまり、図1上の実線で囲んだ内部（「現実の筆者」—「教材（文章）」—「現実の読者」）である。

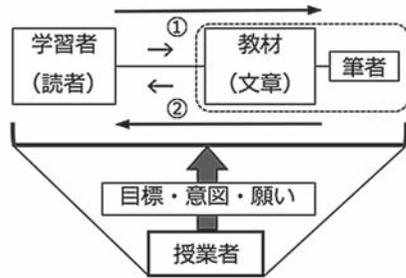


図2 学習者（読者）と筆者の相互作用

そこで焦点化されるのが、「現実の筆者」と「現実の読者」の世界である。間瀬（2017）は、説明的文章の知識空間の階層性について、筆者と読者が共通して体験可能な「生活世界」と、一般化され抽象化された「学問的世界」、さらに二つの世界の知識が統合されてもたらされる「統合的世界」があると述べている（pp.96-97）。学問的世界は「自然科学的な知識ばかり」ではなく、「社会科学、工学などの制作知」も含まれる（p.97）。こうした世界において、「現実の筆者（以降、「筆者」）」は、どのような知識の担い手として捉えることができるだろうか。

以下の図3-(0)は、「知識の担い手としての」観点から捉えた筆者の位相と世界の枠組みである。仮説的な枠組みの左側は「学問的世界」を示し、右側は「生活世界」を示す。

(0) 筆者・読者 = 科学者 の場合



図3-(0) 知識の担い手としての筆者と世界

上記の枠組みは、筆者と読者がともに科学者の場合である。筆者は学問の世界において、真理の探究者・知識の生産者として、論文や書籍という形で読者に新たな知識を提示する。(0)としたのは、説明的文章は学問の世界における科学的知識を主な対象とすることを踏まえ、この枠組みを基盤にしながらか検討が開始されることを示すためである。

では、こうした学問の世界において、真理や知識はどのように捉えられるであろうか。島崎隆(1988)は、哲学において議論されている真理観の類型を次のように説明する(pp.161-162)。

(1) 真理対応説または真理適合説。これは存在するものを存在しないといひ、または存在しないものを存在するというのは偽であり、存在するものを存在するといひ、または存在しないものを存在しないといひ、というアリストテレスの定式に由来する。要するに、意識が対象に正確に合致し適合すれば真である。中世風にいえば、「知性と事物の適合(adaequatio intellectus et rei)」は真である。

(2) 真理の意味論的定義。ポーランドの数学的論理学者A・タルスキーによって正確に定義された。タルスキーはアリストテレスの真理概念の最定式化を試みたのであって、言語分析と意味論の観点からこれを行った。(略：稿者)

(3) 真理整合説。数学、数学的論理学などの形式的体系の構築に強い関心を寄せた論理実証主義によって提唱された。或る命題の真理性は、その属する体系の別の命題と矛盾なく両立するときに確認される。ここでは、真理は現実的対象と関わりることなしに、体系の無矛盾性との関連でのみ主張されることになる。

(4) プラグマティズムの真理観。真理はここでは何らかの実践的色彩を帯びる。K・ローレンツによれば、Ch・S・パースにとって、或る言明または判断に関するすべての研究者の合意が真理を決定する。さらに周知のように、W・ジェームズにとっては、言明の有用性(役に立つこと)が真理を真理たらしめる。現代では、真理合意説は単純にプラグマティズムの枠にはまらない広がりを持ち、ローレンツェンらのエアランゲン学派、ハーバーマス、アーベルらのフランクフルト学派によって明確に主張され、また、ペレルマン、レッシャーら、対話・レトリック哲学に属する論者によっても暗黙の前提にされている。

(1)と(2)の真理観は「それほど大差のないもの」(島崎;1988, p.162)とされ、(3)の真理整合説は、「現実

の経験的対象との関係が(或る意味で)切り離されている純粋数学、数学基礎論などの形式的体系のなかでリアルな意味をもつが、一般的にいって、無矛盾性は真理獲得の必要条件ではあっても、十分条件ではない」(島崎;1988, p.163)とされる。こうしたことから、焦点を当てるべきものは、(1)「真理対応説」と(4)「真理合意説」であることがわかる。また、島崎は、真理反映説と真理合意説との統一を試み、以下のように真理概念の三層構造を示す(pp.171-172)。

(1) 定義としての真理概念。ここに真理反映説が妥当する。真理とは、或る対象の性質、関係、本質、構造などの、意識内における一定の範囲内での正しい反映である。こうして真理は主観的なもの(意識)と客観的なもの(対象)との合致であり、前者による後者の反映である。この視点なしには知の相対化現象は歯止めを失う。

(2) 我々の認識活動の原動力となり、真理の究極的基準ともなる実践。得られた認識が真理か否かは、その認識にもとづく実践および実験の結果として確認される。もちろんこの確認または検証は、他の理論との照応やその内部包摂、観察データの解明と意味づけなどの多様な契機を含む。

(3) 真理の共同的獲得および拡大としての間主体的合意。(2)を基礎としながらも、認識が真理として正確に形成され、さらに科学者集団の、さらに社会全体の共有物になるためには、対話や批判を介しての合意が不可欠である。

上記の三つは、「三層構造」と表現されることからわかるように、それぞれが独立して存在するものである。中でも、島崎は(4)の真理合意説が、対話やレトリックの哲学にとって重要であると位置づけ、議論を進めていく。なお、こうした島崎による議論の想定読者は、初等から中等教育段階の学習者ではなく、高度な科学的知識を扱う科学者や専門家であると考えられ、まさに図3(0)の枠組みに該当するものといえる。

2-2. 学習者(読者)の発達段階と真理観・知識

説明的文章の学習指導の文脈では、図3(0)の枠組みとは異なり、「読者」を科学者ではなく、文章から知識を獲得し、また、学習指導において学力や学習指導内容を獲得する「学習者」として捉えられる。説明的文章の読者(学習者)像は学習者の発達段階に応じて変化するため、真理観や知識を読者(学習者)の発達段階との関わりで捉え直すことが求められる。

岡田敬司(1998)は、環境世界に適応するための構造把握の方法を「身分け構造」と「言分け構造」をあげる。前者の身分け構造は、「生得的に身体に備わった感覚装置と運動装置を活用して、環境世界を構造化

する方法」であり、後者の「言分け構造」は「環境世界を言語記号の分節化（差異化と関係化）機能によって意味づけられる」方法である（p.116）。その上で、学習者である子どもという存在を「身分け構造化は完了しているが言分け構造化が進行中の人間」との定義を示し、学習を「言分け構造の獲得」という面から捉える（p.118）。

言分け構造は、命名による世界の切り分けによって実在を産出するものであり、言葉の獲得が求められる。言葉による行為には、言語規範への服従が必要とされるためである。そこで、言葉を得習する初期には母親と子どもとの間に、授業コミュニケーションにおける「設問—応答—評価」の会話構造が見出されるという。岡田は「母親（教える者）の側が教える内容について、相対的ではない、絶対的あるいは超越的な『正しさ』を備えていること」（p.120）を子どもが承認している構造とした上で、次のように説明する（p.123）。

親や教師といった身近な大人に超越性を感じ、権威者と認識することは、身分け構造と言分け構造の連結をなしつつある子ども、あるいは前者から後者へ移行をなしつつある子どもにとっては、ごく普通のことである。それは、言分け構造が、これから服従していかねばならない超越的な規則の体系でありながら、つまりそれを持たぬ子どもたちには本来分かりようのないものでありながら、すでに身につけている身分け構造によって、その超越的価値の直感だけではできないことによる。

したがって、この時期の学習者は真理対応説型の真理観をもつことになる。真理は「語られるもの」であり、自力で到達するのではなく、「『自分がまだ語り得ないことを他者が語るのを聞く』ことを通して到達されるもの」だからである。「他者の語りの中で、真理は実在と対応しているはずだと信じる」のである。一方で、「生活世界の言分け構造化を基本的に完了した子ども（青年）」は自律的、批判的思考様式をもち、こうした思考様式と真理合意説型の真理観には親和性が見られる（岡田：1998, pp.124-125）。岡田のいう、言分けの構造を基本的に完了した子ども（青年）とは、どの年齢を指すのかが明らかでないが、知識の獲得という観点に学習者の発達段階が含まれることは示唆的である。

知識の獲得という観点から考えたとき、「筆者」は説明的文章における「知識の担い手」として、かつ「語る主体」として焦点化される。そして、学習者（読者）は、知識の担い手である筆者に対する認識論的に依存することになる。「他者の語り」を聞くことで真理に到達すること、すなわち、他者に教わることによって

形成される信念は「証言による信念」と呼ばれる（戸田山和久：2002, p.220）。戸田山は、語る主体となる「他者」は、「そのとき問題となっていることがらについては信頼のおける人、自分の知らないことも知っていると考ええる十分な理由のある人」（p.221）でなくてはならないという。

しかしながら、島崎による真理概念の三層構造が、科学者や専門家といった「エキスパート」を対象に考えられていることを踏まえれば、初等教育段階における学習者（読者）によって、得られた認識の確証・検証やその確証・検証を踏まえた批判、対話を行われることは、現実的と言い難い。「認識の確証・検証、その確証・検証を踏まえた批判、対話」とは、科学者が学問的世界において真理を探究し、知識を生産する過程であり、初等教育段階における学習者（読者）が知識を獲得するのは、あくまでも「筆者の語り」によってである。したがって、「高度な科学的知識の場合、素人はエキスパートが提供してくれる知識内容を証拠立てる実験などを自分で行ったことはないし、その実験を行う能力もないし、その実験の結果がなぜよい証拠となるのかも理解できない」（戸田山：2002, p.222）ことが容易に想像できる。

では、知識の獲得において、語る主体（他者）への信頼はどのように担保されるのであろうか。戸田山は「知識の産出と伝達をとりまく社会制度が重要」（同, p.224）としながら、「学会、学会誌、査読、引用、科学ジャーナリズム、教育、図書館、データベース……といったお互いに入り組んださまざまな制度が、エキスパートの信頼性のある程度保証すると同時に、だれがエキスパートかを指し示して、われわれが伝聞によって合理的に信念を形成する手助けをしてくれている」（同, p.225）と論じる。説明的文章の「筆者」概念と知識との関わりでいえば、この社会制度によって信頼を担保するという側面は重要であるように思われる。

この社会制度には、学問的世界における信頼性の担保の他に、教材（文章）の執筆／編集過程による信頼性の担保を見出すことができる。「現実の筆者」は、図1では「文章の書き手」としての相が強調されていたが、図1の位相関係をさらに拡張することで、教材（文章）自体は、「現実の筆者」によって執筆されると同時に、教材（文章）の編集過程を含めることができる。

「現実の筆者」による教材（文章）の執筆過程を示す、図1上のベクトル【 ω 】の始点は、筆者（やその語り）の信頼性を担保する社会制度や、学習者（読者）の学力形成や学習指導内容の獲得という目的を共有する教材（文章）の執筆／編集過程が該当する。ベクトル【 ω 】

の先(終点)には、「想定される学習者(読者)」像が存在する。教材(文章)の場合、読者となる学習者の発達段階によって、また、獲得すべき学習指導内容によって、題材や用いる語彙、表現、論理は調整される。この調整は、特に初等教育において顕著であると考えられる。

図1でいえば、教材(文章)を執筆/編集する過程では、「想定される学習者(読者)」と「現実の学習者(読者)」との「幅」を狭めることで、学習者(読者)の発達段階に関する課題を克服しようとする。岡田(1998)が、語りの意味が聞き手に分かる条件として「語り手と聞き手が共通の世界にいるかどうか」(p.64)に置いていることから、現実の筆者や教材(文章)の執筆/編集過程が、学習者(読者)の世界を調整し、語り手(筆者側)と聞き手(読者側)の世界の共通化を図るものといえる。

一方、中等教育段階以降の教材(文章)執筆/編集過程では、この「想定される学習者(読者)」と「現実の学習者(読者)」との「幅」は広がるようになる。特に高等学校段階の説明的文章は、初等教育段階の説明的文章とは異なり、独立した作品的な側面が強くなるといえる。つまり、学習者(読者)の側から『「筆者の世界」への共通化』を意識的に行うことが求められるといえる。論証やレトリックを、読者を意識しながら、筆者が読者との「世界の共通化」を図ろうとするものと捉えることが重要である(註3)。

2-3. 知識の担い手として「筆者」の枠組み

これまでの検討を踏まえ、知識の担い手としての筆者の類型を、以下の図3(1)から図3(3)に示す。

(1)は、筆者が知識の生産者として学問の世界に属しながら、生活世界に属する読者に対して説明する過程である。(0)との差異は、筆者が科学者としてだけでなく、表現者として生活世界に属する読者に対して説明するところにある。説明対象が学問の世界に属する科学者の場合と生活世界に属する読者である場合と、筆者が取り上げる題材や構成、表現、用いる論証・レトリックなど様々な要素に変化を見出すことができよう。

(2)は、筆者が学問の世界と生活世界との媒介者として、生活世界に属する読者に説明する過程である。(1)との差異は、説明する内容について、筆者が知識生産を行ったかどうかにある。つまり、(1)における筆者は、科学者として自らが知識を生産したことについて、生活世界に属する読者に説明する一方で、(2)における筆者は、学問の世界で共有されている知識について、ある科学者集団の代表として、生活世界に属する読者に対して説明することを示している。

(3)は、学問の世界における科学的知識ではなく、

生活世界において何らかの知識を生活世界に属する読者に説明する過程である。例えば、『「鳥獣戯画」を読む』の筆者である高畑勲はアニメ製作者として、つまり、アニメの専門家としての「制作知」を用いて「鳥獣戯画」を論じていることから、(3)の類型に該当すると考えられる(註4)。これらの枠組みによって、具体的な教材分析を行う基盤を整えることができる。

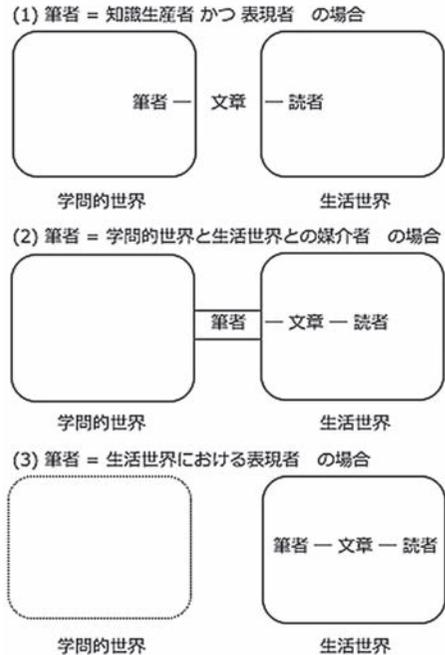


図3-(1)(2)(3) 知識の担い手としての筆者の枠組み

3. 教材分析の試み

— 小学校中学年教材「ありの行列」を例に —

これまで検討した枠組みを基にしながら、小学校中学年教材「ありの行列」(光村図書)の分析を試みる。

「ありの行列」教材分析の対象としたのは、本教材が初等教育段階において自然科学的な説明的文章の端緒であることと、筆者によって「ウイルソン」による実験・観察という研究の過程が紹介される構造をもつことによる。図3の枠組みでいう(2)「学問の世界と生活世界との媒介者」としての筆者の典型であると捉えられるためである。

1段落から9段落までのまとめを以下に示す。

I (1段落~2段落): 筆者(大滝哲也)による話題と問題の提示、ウイルソンの紹介

話題提示

「(ありの) 行列は、ありの巣から、えさのある所まで、ずっと続いています。ありは、ものがよく見えません。」

問題提示

「それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」

ウイルソンの紹介

「アメリカに、ウイルソンという学者がいます。この人は、次のような実験をして、ありの様子をかんさつしました。」

Ⅱ (3段落～7段落)：ウイルソンの実験・観察・研究・ウイルソンが、ひとつまみの砂糖を置き、観察を行う。

- ・ウイルソンが、大きな石を置き、観察を行う。
- ・ウイルソンの推理の提示「これらのかんさつから、ウイルソンは、はたらきありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないか、と考えました。」

- ・ウイルソンが、はたらきありの体の仕組みを細かに研究する。

ウイルソンは、はたらきありの体の仕組みを研究した結果、ありの行列のできるわけを知ることができた。

Ⅲ (8段落～9段落)：ウイルソンの発見についての筆者の説明の付加、まとめ

説明の付加

「はたらきありは、えさを見つけると、道しるべとして、地面にこのえきをつけながら帰るのです。他のはたらきありたちは、そのにおいをかいで、においにそって歩いていきます。(略：稿者)」

まとめ

「このように、においをたどって、えさの所へ行ったり、巣に帰ったりするので、ありの行列ができるというわけです。」

「Ⅰ」では、ありはものがよく見えないにも関わらず、ありの行列ができるのか、と問題提示される。そこで、2段落では、筆者によって「ウイルソン」という学者が紹介される。この「ウイルソン」は、筆者によって紹介されることで、本教材においては登場人物として語られる(説明される)ことになる。実際の「ウイルソン」は、『蟻の自然史』(邦訳:1997年、朝日新聞社)や『社会生物学』(邦訳:全5巻:1983年から1985年にかけて刊行、思索社)を代表作とするアメリカの生物学者(エドワード・ウイルソン)である。また、筆者である大滝哲也は、教材に「一九二六～二〇一一年。東京都生まれ。動物学者。とくに、昆虫について研究

していた。」と記述されることから、ウイルソンと同様に、学問的世界における「エキスパート」として昆虫の研究に携わっていたことがわかる。

「Ⅱ」(3段落～4段落)における主語は「あり」「ありの行列」であるが、実際には「ウイルソン」が行った観察(「ひとつまみの砂糖」と「大きな石」を置き、ありの行列の状態を観察する)のことが書かれている。その結果、まず「ひとつまみの砂糖」を置いた結果、ありの行列は、最初のありが巣に帰る道筋から外れていないことがわかる。この道筋に大きな石を置くことで、ありの行列は、「石の所でみだれて、ちりぢりに」なるが、次第にありの行列ができあがるのがわかる。そして、5段落で「これらのかんさつから、ウイルソンは、はたらきありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないか」とウイルソンの推理が述べられる。

そして6段落では、「はたらきありの体の仕組みを、細かに研究」することで、「おしりのところから、とくべつのえきを出すこと」と、そのえきは「においのある、じょうはつしやすい」ものであることが明らかになった結果、「この研究から、ウイルソンは、ありの行列のできるわけを知ることができました。」という。

しかし、「おしりのところから、(においのある：稿者補)とくべつのえきを出す」というのはたらきありの体の仕組みが分かったところで、読者(学習者)にとって「ありの行列のできる理由」が分かることにはならない。それは、ウイルソンが生物学者であり、蟻の研究に携わるいわば「エキスパート」として、実験・観察・推理といった研究を進める上で発見したことである。そこで筆者は、次の「Ⅲ」において、読者(学習者)に分かりやすいように、ウイルソンが発見したこと、つまり、はたらきありの体の仕組み(「おしりのところから、とくべつのえきを出すこと」と、ありの行列の形成との関わりについて、説明を付加している。そのキーワードは「におい」である。はたらきありが地面に道しるべとしてにおいのある「えき」をつけることで、「におい」をかきながら、「におい」にそって歩くことで、ありの行列が形成されるということである。

このように、「ありの行列」は、「ウイルソンの研究」によって発見されたありの行列に関する知見(知識)について、ウイルソンの研究過程(実験・観察・推理・研究)を簡潔に紹介しながら、読者(学習者)の推理を促し、筆者が補足説明するという構成をとっていることがわかる。図3の枠組みでいうと、(2)「学問的世界と生活世界との媒介者」としての筆者に位置づけら

れる。つまり、学問の世界におけるウィルソンの研究過程とその発見を踏まえつつ、生活世界に属する小学校中学年の学習者（読者）に対して説明する構成である。このことを図示すると以下の図4のようになる。

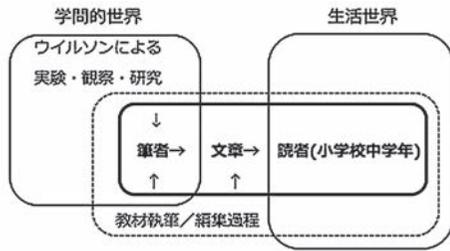


図4 「ありの行列」における枠組み

知識の担い手としての筆者による語りの中に、ウィルソンの実験・観察・研究とその知見（知識）が存在している。この語りの信頼性は、まず、昆虫の研究に携わるエドワード・ウィルソンと筆者の大滝哲也が属する学問の世界によって担保される。そして、教科書教材として「ありの行列」を執筆／編集する過程によっても担保されることになる。加えて、教材（文章）の執筆／編集過程において、教材（文章）は、小学校中学年という学習者（読者）の発達段階や、小学校中学年で獲得すべき学力・学習指導内容に応じながら調整される。図1の位相関係でいうところのベクトル【ω】に該当する過程である。

また、小学校中学年において、ある科学者・専門家（「ありの行列」の場合はウィルソン）が実験・観察・研究などによって発見した知識を筆者が説明するという構造は、光村図書の教材では、「時計の時間と心の時間」に見出すことができる。心理学者の一川誠が実験結果を踏まえながら、読者（学習者）に対して自らの主張を論述する教材が配列されている。このことは、教材「ありの行列」において、ウィルソンの実験・観察・研究という過程を通して、ありの行列の知識に関する獲得する構造を一つの典型としながら、高学年における展開を見据えるものとなっていると考えられる。

4. 結語

本稿では、説明的文章の「筆者」概念と知識との関わりを検討することで、「知識の担い手としての筆者」という枠組みを得ることを目的とした。その結果、具体的な教材分析を行うことで、科学者と筆者が属する学問的世界や学習者（読者）が属する生活世界、教材（文章）の執筆／編集過程との関係を図4のように示すことができた。

本稿での課題の一つは、「筆者」概念の枠組みのうち、執筆＝読解行為の場（図1）を中心に検討を進めたため、学習指導の場において重要な「授業者」という要素を含めた検討ができていないところにある。岡田が論じるように、初等教育段階における学習者（読者）の多くは、発達段階を踏まえると真理反映説型の真理観をもつため、学習者（読者）にとっての真理は、他者の語りの中にあるとされる。本稿は、この「他者」という存在のうち、説明的文章の「筆者」に焦点を当てたものであるが、学習指導の場を考えると、「説明的文章の筆者による語り」を授業者の教授行為（指導）がどのように扱い、また、どのように授業者の教授行為（指導）がその語りをさらに「語り直す」のか、という観点からの検討が要請される。この検討は、間瀬（2017）が指摘するように、説明的文章の学習指導研究が「知識の獲得」をむしろ否定し、そのことで進展してきたひとつの要因と関わるものであり、重要であると考えられる。

いま一つは、知識の担い手としての筆者という枠組みと教材の系統性との関わりである。この典型を基に、様々な教材分析を重ねることで、「筆者」概念と知識は、どのように学習者（読者）の発達段階と関わるのか、そして、どのような学力や学習指導内容を獲得すべきであるのか、ということ进行を明らかにする必要がある。本稿では、説明的文章における題材として自然科学的な説明文を例にとりあげたが、図3-(0)から図3-(3)までの枠組みでいう学問の世界における知識には、自然科学的知識だけでなく、政治学や心理学といった社会科学的知識やその他の知識体系も考えられる。つまり、知識の類型という観点から、図3-(0)から図3-(3)の枠組みを捉え直すことができるということである。

こうした二つの課題を踏まえつつ、別の機会に検討を進めることで、説明的文章の学習指導における「筆者」概念の理論的研究と、実証的・実践的研究を進めていきたい。

【注】

注1 森田信義（1989）、長崎伸仁（1992、1997）、河野順子（1996、2006）、吉川芳則（2013）が代表的である。

注2 図2で示した「筆者」の位相は、教材（文章）を根拠に「想定される筆者」（図1）である。また、批判的読みに関する先行研究では、小松善之助（1969）や阿部昇（2003）のように「吟味」と用いられていることに鑑み、ここでは批判的読みにおける学習者の行為として「吟味・評価」とする。

- 注3 筆者の背後にあるイデオロギーという観点からの批評的読みの検討もある。古賀洋一（2015）は、イデオロギー批評の試みの準備段階の方略として「著作の『はじめに』『おわりに』等を参照して、テキストの目的、発話主体、聴衆を把握する」「テキストが扱う問題に関する著作を参照して、問題を取り巻く通時的、共時的コンテクストを把握する」（p.106）を示す。古賀の論考では「テキスト」という概念を援用したため、「筆者」概念が言及されなかったと推察できるが、こうしたイデオロギー批評の準備段階が「現実の筆者」の世界と有機性をもつことは、初等教育から中等教育段階以降への接続や系統性を検討する上で重要な観点といえる。
- 注4 筆者の職業についての想定を学習指導で行おうとしたのは、倉澤栄吉の指導を受けながら実践研究を進めた香国研や青国研による「筆者想定法」論である。そこでは、現実の筆者の職業や生活までを想定の対象とし、学習指導が構想されている（野田弘・香国研：1970、倉澤栄吉：1972）。

【引用文献】

- 阿部昇（2003）『文章吟味力を鍛える—教科書・メディア・総合の吟味』明治図書
- 植山俊宏（2002）「3 説明的文章の領域における実践研究の成果と展望」全国大学国語教育学会〔編〕『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書 pp.277-286
- 岡田敬司（1998）『コミュニケーションと人間形成—かかわりの教育学Ⅱ—』ミネルヴァ書房
- 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
- 河野順子（2006）『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論構築を通して—』風間書房
- 吉川芳則（2013）『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社
- 倉澤栄吉・青年国語研究会（1972）『筆者想定法の理論と実践』共文社
- 古賀洋一（2015）「説明的文章の方略的読みにおける批評性—中学校三年生教材に対するイデオロギー批評の試み—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第64号』pp.103-112
- 小松善之助（1969）「説明的文章の読みで問題とすべきことは何か」『教育科学国語教育 No.132』明治図書 pp.5-22
- 島崎隆（1988）『対話の哲学—議論・レトリック・弁証法—』みづち書房
- 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〔編〕『読書科学 第34巻3号』pp.110-120
- 戸田山和久（2002）『知識の哲学』産業図書
- 長崎伸仁（1992）『説明的文章の読みの系統』素人社
- 長崎伸仁（1997）『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書
- 野田弘・香国研（1970）『筆者想定法による説明的文章の指導』新光閣書店
- 正木友則（2017a）「説明的文章の学習指導における『筆者』概念の検討—『想定のパラドクス』を中心に—」解釈学会〔編〕『解釈 五・六月号』pp.2-10
- 正木友則（2017b）「国語科・教授＝学習過程における『ゆさぶり発問』の検討—説明的文章の学習指導における展開を見据えて—」全国大学国語教育学会〔編〕『国語科教育 第82集』pp.33-41
- 間瀬茂夫（2017）『説明的文章の読みの学力形成論』溪水社
- 望月善次（2009）「Ⅱ 国語科教育の構造 1 国語科教育の目標と国語学力」全国大学国語教育学会〔編〕『新たな時代を拓く 小学校国語科教育研究』学芸図書 pp.14-18
- 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
- （主任指導教員 間瀬茂夫）