

学位論文要旨

「筆者」概念に着目した説明的文章の
学習指導に関する研究

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 教科教育学分野
国語文化教育学領域

D173969 正木 友則

1. 研究の目的と方法

(研究の目的)

文章の類型や特性に応じた読むことの学習指導は、国語科教育のあり方と共に探究されてきた。説明的文章の学習指導研究は「非文学」と称された時期を経て、昭和33年版学習指導要領の告示を契機に本格化し、領域固有の目標や学習指導内容、学習指導論、実践が論じられてきた。こうした説明的文章の学習指導における固有の特質として用いられているのが、「筆者」という存在である。それは、文章の〈書き手〉という存在だけに留まらず、例えば、筆者の述べ方や事例の順序、論の展開、論理・論証、主張といった読みの対象、学習者が作成する意見文の宛名、インタビュー活動の対象として学習指導に用いられている。つまり、獲得すべき学習指導内容や、読みの対象、学習活動を構成する要素など様々な学習指導上の役割を担っていることがわかる。

この「筆者」という存在が、説明的文章の〈書き手〉を指すだけでなく、説明的文章の学習指導研究において、授業実践を支える要素として着目されるようになるのは、説明的文章の学習指導研究が新たな段階へと進展した1980年代中頃から1990年代にかけてである。この時期には、説明的文章の形式的特質である段落や文章構成、要点・要旨を中心とすることで、指導の画一化が課題とされていたが、学習者による吟味・批判を軸にした学習指導論の提起によって、その課題解決が図られた。こうした学習指導論では、筆者のレトリックや論理、説明のまとめや主張に対する学習者の吟味・評価や、筆者に対する考えの形成・表現が重視される場所に特徴があり、吟味・評価や考えの形成・表現を支える理論的な要素として「筆者」概念に焦点が当てられるようになった。そして、1990年代以降「筆者」概念は、批判的読みを支える要素として認識され始める。学習者の主体性を保障しつつ、獲得すべき学力や学習指導内容の充実化が図られるようになると、読みの目標や、学習活動の類型、具体的な発問など学習指導を構成する諸要素と「筆者」概念との連動性が見出されるようになった。

このように、説明的文章の学習指導を支える理論的・実践的要素として「筆者」概念の役割を見出すことができる。しかしながら、現在に至るまで、「筆者」概念に関する議論は、説明的文章の学習指導研究における主要な課題として体系的に論じられてはいない。説明的文章の学習指導についての理論や実践において、半ば自明なものとして「筆者」が用いられていることによって、理論的で体系的な検討がなされていないのである。そのため、「筆者」概念の議論については、次の三つの課題が解決されていない。

一つ目は、説明的文章の学習指導研究において、1980年代から1990年代にかけて「筆者」概念が論じられるようになった歴史的必然性が明らかになっていないことである。読むことの学習指導研究史において、「筆者」概念を最も重視した理論と実践は倉澤栄吉らによる筆者想定法である。筆者想定法論が立論されるに至った歴史的経緯や1970年代までに国語教育で課題とされていたことを踏まえれば、「筆者」概念は、説明的文章という教材類型や、時代的な背景を超えて論じられるべき問題であることがわかる。こうした史的観点から、「筆者」概念に着目した説明的文章の学習指導の捉え直しはなされていない。「筆者」概念に着目した説明的文章の学習指導の現代的展開について説明するために、こうした史的検討によって、歴史的意義と課題を踏まえることが重要となる。

二つ目は、「筆者」概念の理論的枠組みの不在である。この理論的枠組みの不在は、「カテ

ゴリーの混在」と「理論的必然性の欠如」の二点を引き起こす。1990年以降に見られる『筆者』概念の用法には、各論者に「共通する要素」という意味で包括的に用いられる場合と、それぞれの論者の論考における「筆者観」や「学習指導における『筆者』の用い方」という意味で個別的に用いられる場合とが整理されておらず、カテゴリーの混在が見られる。こうした状況のままでは、「筆者」概念の学習指導上の機能や、「筆者」概念と学習指導論との連動性が説明されておらず、説明的文章領域だけでなく、読むことの領域の知見を視野に入れての議論が進展しない。関連諸科学の知見を用いた理論的検討を足場としながら、「筆者」概念の理論的枠組みを構築する必要がある。

三つ目は、学習指導についての「筆者」概念の理論的枠組みを用いた記述・説明である。学習指導において、「筆者」概念はどのように用いられるのかという授業者の側からの記述・説明や、「筆者」概念の理論的枠組みの学習指導論（特に指導方法論）への接続を明らかにすることが求められる。

以上を踏まえ、本研究では以下の六点の研究課題を設定する。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① 「筆者（作者）」概念に関する議論の課題状況を捉え、「筆者」概念を検討するための仮説的枠組みを形成する。② 「筆者（作者）」概念に着目した読むことの学習指導における系譜と歴史的位置づけを明らかにする。③ 「筆者」概念に着目した説明的文章の学習指導がもつ歴史的意義と現代的展開を明らかにする。④ 説明的文章の学習指導における「筆者」概念の理論的枠組みを構築する。⑤ 「筆者」概念の理論的枠組みを用いて、具体的な学習指導を記述・説明する。⑥ 「筆者」概念の理論的枠組みと学習指導論（指導方法論）との接続性を明らかにする。 |
|--|

（研究の方法）

本研究では、「筆者」概念に着目した説明的文章の学習指導について、「史的検討」「理論的検討」「記述・説明」の三点を軸として、上記の研究課題の解決を試みる。

史的検討では、「筆者」概念に関する議論の課題を踏まえ、説明的文章の学習指導についての先行研究と、解釈学理論の検討によって形成した仮説的枠組みを基に、「筆者」概念に着目した読むことの学習指導の歴史的意義や課題を明らかにする。

理論的検討では、「筆者」概念の理論的枠組みを構築する。現象学的な議論を足場にししながら、執筆過程と読解・解釈過程によって現れる〈筆者〉を区別し、関連諸科学の知見を踏まえることで、「筆者」概念の理論的枠組みを構築する。

記述・説明では、上記の理論的枠組みに基づきながら、具体的な授業実践において、「筆者」概念がどのように機能するのかについて記述・説明を試みる。この記述・説明によって、「筆者」概念の理論的枠組みと学習指導論（指導方法論）との接続性を明らかにする。

以上の研究の方法を、次のように各章に位置づけ、研究の手順を示す。

第1章では、説明的文章の学習指導研究における「筆者」概念の課題状況を明らかにした上で、解釈学理論を基に「筆者」概念を検討するための仮説的な枠組みを形成する（研究課題①）。

第2章では、「筆者」概念に着目した読むことの学習指導の源流となる、秋田喜三郎の創作的読方教授と、秋田の論を継承し、展開した倉澤栄吉の筆者想定法について検討することで、その歴史的意義と課題を明らかにする（研究課題②）。

第3章では、説明的文章の学習指導に焦点を当て、小松善之助のデータ吟味の読みと、森

田信義の評価読みを検討することで、説明的文章の学習指導研究における到達点と課題を明らかにする（研究課題③）。

第4章では「筆者」概念の理論的枠組みを構築する（研究課題④）。〈時間〉によって〈筆者〉という存在の現れ方が異なることに着目し、文章の執筆過程と読解・解釈過程とに区別した上で、それぞれの過程において関連諸科学の知見を応用しながら、理論的枠組みの構築を進める。

第5章では、「筆者」概念の理論的枠組みを用いて、学習指導において「筆者」概念がどのように機能するのかについて、記述・説明する（研究課題⑤）。対象は、読解・解釈において、〈筆者〉との対話が可能となる小学校5年生である。

第6章では、前章における記述・説明を踏まえ、「筆者」概念の理論的枠組みと発問を中心とした指導方法論とを関わせて検討することで、「筆者」概念の理論的枠組みと学習指導論との接続性を明らかにする（研究課題⑥）。

2. 論文構成

序章 研究の目的と方法	2
第1節 研究の目的	
第2節 研究の方法	
第1章 「筆者」概念に着目した説明的文章の学習指導研究の課題	6
第1節 説明的文章の学習指導研究における「筆者」概念の課題状況	6
第2節 解釈学理論における「筆者（作者）」	13
第3節 「筆者」概念を検討するための仮説的枠組み	38
第2章 「筆者（作者）」概念に着目した読むことの学習指導の検討	42
第1節 秋田喜三郎「創作的読方教授」の検討	42
第2節 「筆者想定法」の検討	58
第3節 筆者（作者）を想定する学習指導についての検討	84
第3章 「筆者」概念に着目した説明的文章の学習指導の検討	89
第1節 小松善之助「データ吟味の読み」の検討	89
第2節 森田信義「評価読み」の検討	103
第3節 吟味・評価を軸とした学習指導論についての検討	112
第4章 「筆者」概念の理論的枠組みの構築	115
第1節 理論的枠組み構築のための足場形成	115
第2節 執筆過程を対象とした検討	127
第3節 読解・解釈過程を対象とした検討	137
第4節 学習指導への展開を見据えた検討	150
第5節 学習指導への展開を見据えた理論的枠組みの拡張	160
第6節 説明的文章の学習指導における「筆者」概念の理論的枠組み	169
第5章 「筆者」概念の理論的枠組みを用いた学習指導の記述・説明	173
第1節 実験授業の構想	173
第2節 理論的枠組みを用いた学習指導の記述・説明	178
第3節 学習指導の記述・説明から得られる示唆	200

第6章 「筆者」概念の理論的枠組みと学習指導論との接続	202
第1節 指導方法と学習指導過程への着目	202
第2節 指導方法と学習指導過程の検討	206
第3節 「筆者」概念に着目した説明的文章の学習指導への示唆	223
終章 研究の総括と展望	225
第1節 研究の総括	225
第2節 研究の展望	234
補助資料	236
参考・引用文献	241
謝辞	253

3. 各章の概要

(第1章)

第1章では、説明的文章の学習指導研究における「筆者」概念の課題状況を明らかにした上で、解釈学理論を基に、「筆者」概念を検討するための仮説的な枠組みを形成した。

第1節では、説明的文章の学習指導研究の検討を通して、「筆者」概念に関する議論の課題を明らかにし、研究課題を再設定した。「筆者」概念に関する議論の課題は、理論的枠組みの不在によって引き起こされる「カテゴリーの混在」と文章類型の差異を超えた「理論的必然性の欠如」にある。説明的文章の学習指導研究において、この二点は解決されていない。1960年代以降、『国語科教育』誌に掲載された、説明的文章の学習指導に関する論考における「筆者」という用語の記述状況を調査した結果、48編中38編(79.1%)に記述が見られ、「筆者は、Aであるから、Bすべきである」や「筆者のX」、「学習指導における学習者の発言や記述」という三つの用法に分類できた。このことから、「筆者」は、説明的文章の学習指導研究において重視される要素でありながら、半ば自明なものとして用いられ、理論的で体系的な検討がなされていないことが明らかになった。

上述の課題である「カテゴリーの混在」や文章類型の差異を超えた「理論的必然性の欠如」のまま、「筆者」概念に関する議論を進めないために、「筆者」概念を検討するための仮説的な枠組みを形成する必要がある。そこで、第2節では、文章を読解・解釈する過程と「筆者(作者)」との関わりについて論じている解釈学理論に着目した。シュライアマハーやディルタイ、垣内松三、石山脩平、ガダマー、ボルノー、リクールをとりあげ、「筆者(作者)」という観点から検討することで、次の三点を議論の軸とすることができた。

一つ目は、〈Ⅰ：①文章、②読解・解釈行為の特質〉の解明に「作者」が関わることである。二つ目は、〈Ⅱ：読解・解釈行為の対象〉として「作者の執筆過程まで含める」のか、それとも〈作者〉を主題化せず、「文章のみを対象とする」のか、という議論である。三つ目は、解釈の対象となる〈作者〉を〈現実の作者〉と捉えるのか、〈想定される作者〉と捉えるのか、という〈Ⅲ：筆者(作者)の位相〉の問題である。そして、仮説的枠組みの形成には、これらの解釈学理論から得られたⅠからⅢの軸に、学習指導の要素を加える必要があることがわかる。「筆者」概念は、説明的文章の学習指導において用いられるためである。

第3節では、解釈学理論から得られたⅠからⅢまでの枠組みに、「Ⅳ：学習指導の要素(i：文章(教材)観および学習指導観、ii：筆者の属性、iii：学習指導における発言と記述)」

を総合することによって、「筆者」概念を検討するための仮説的枠組みを形成した。この仮説的枠組みは、以下の四つを軸とする。

- | |
|--|
| I：①文章および②読解・解釈行為の特質と「筆者（作者）」との関わり |
| II：読解・解釈の対象と「筆者（作者）」との関わり |
| III：「筆者（作者）」の位相の区別 |
| IV：学習指導の要素
(i) 文章（教材）観および学習指導観、(ii) 筆者の属性、(iii) 学習指導における発言と記述 |

第2章と第3章における史的検討では、この仮説的枠組みのIからIVに関わる観点で論じられている論考を対象とした。

（第2章）

第2章では、「筆者」概念に着目した読むことの学習指導の源流に位置づけられる、秋田喜三郎の創作的読方教授と、倉澤栄吉を中心とした筆者想定法について検討することで、その歴史的意義と課題を明らかにした。

第1節では、大正期の秋田喜三郎による創作的読方教授を中心に検討した。

創作的読方教授の軸となる作者想定法や表現法の吟味は、作者の表現を基に「作者の想」を把握する読方教授から、「児童の想」を表現する綴方教授へと連絡するための方法である。時代的な限界があるものの、読むことの学習指導において、理解のあり方に〈書き手〉という概念を導入した実践理論として、先駆的な意義を認めることができる。秋田の読方教授における〈仮想の作者〉の役割は、現代でいう、言表の主体や話者、視点などと近接し、〈仮想の作者〉を想定することによって、〈書き手〉の立場から文章を捉えようとするものであった。文章表現から〈仮想の作者〉を描出し、その表現過程を想定するという学習指導は、『創作的読方教授』の発刊から約半世紀後に、倉澤らによって提唱される筆者想定法に通ずるものである。

第2節では、「筆者想定法」論に関わる倉澤栄吉の理論提示（①）、東京都青年国語研究会による指導案（②）、野田弘および香川県国語教育研究会による指導案（②）について検討した。

第3節では、前節までの検討を総合して、筆者を想定する学習指導についての検討を行った。筆者想定法の理論は、読み（理解）について新たなあり方を示すものである。読むという行為を、「筆者」という立場から捉え直すことによって、読者の主体性や読みの展開（エクステンション）をめざそうとするところに新しさが見られる。

筆者想定法の成果の一つは、理解と表現の接点の探究である。筆者想定法は、筆者の執筆過程を想定することで、文章を〈書き手〉の立場から捉えようとする意図がある。理解と表現の接点という観点は、①学習活動および内容の接点、②理解のあり方の拡張の二点がある。①学習活動および内容の接点とは、「想の展開」や〈書き手〉の立場を媒介にして、読解指導と表現指導とを接続しようとしたものである。②理解のあり方の拡張とは、倉澤の理論提示にあるように、読むことの行為における「展開（エクステンション）」に着目したものであり、〈書き手〉の立場からの自己評価や推敲過程に似た展開（エクステンション）と、〈読み手〉の立場から、文章を読むことから離れて、学習活動を広げるものや、学習の手引きに見られるような批判的な読みがめざされている。両者ともに、書かれている意味の把握だけ

でなく、筆者の執筆過程を想定することで、読むことを通した理解の拡充化を図るものといえる

成果の二つ目は、〈筆者の位相〉と〈想定のパラドクス〉という「筆者」概念の原理に関わる議論を提起したことである。

倉澤による「筆者想定法」の学習における中心は、筆者の執筆過程における「意図・動機・取材・構想」などの想定にある。この想定は、教材の文章をきっかけに行う場合もあれば、他の資料等から想定する場合もあるが、倉澤の理論提示を踏まえれば、学習者の想定は「開かれた」ものであり、想定することを通して生まれる新たな理解をめざすものである。そのため、想定そのものは〈正しさ〉という基準で判断されるものではない。

重要であるのは、読者の主体性を保障しながら、読みの展開（エクステンション）をめざす学習指導においては、「想定のパラドクス」という原理的な問題が起こりうるということである。論じられるべき問題は、想定〈正しさ〉を置き、その〈正しさ〉を検証するかどうかにあるのではなく、「筆者を想定すること」によって、学習者が得られる「学習する価値」がどう学習指導に位置づけられているのかにある。読みの展開（エクステンション）を学習者が体験し、獲得することのできる理解のあり方とはどのようなものか。学習者が新たな理解のあり方を体験し、その方法を獲得するためにはどのような実践上の工夫が必要であるのか。筆者想定法の議論は、こうした問いと関わって論じられるべきものといえる。

（第3章）

第3章では、説明的文章の学習指導に焦点を当て、小松善之助のデータ吟味の読みと、森田信義の評価読みを検討することで、説明的文章の学習指導研究における到達点と課題を明らかにした。

第1節では、小松善之助のデータ吟味の読みを中心に検討した。小松の実践理論は、「筆者」概念に関わる次の四点において重要である。

第一に、筆者の「認識」を「結果の反映」ではなく「過程の反映」として捉えた点である。小松は「筆者の認識の過程」に着目し、筆者の認識の過程をより具体的に「その題材に対する認知・判断・具体化・予想・評価・批判」のこと捉えた。つまり、文章の内容だけでなく、文章表現に反映された、上述の認識を吟味することに説明的文章の読みのあり方を求めた。

第二に、1960年代に、筆者の説明に対する読者の受容／拒否の仕組みを原理的に論述したことである。小松は、「筆者の認識と読み手（学習者）の認識の対決」としたのである。読者のもっている知識や評価の範囲を受容・拒否の基準として捉えたことは注目に値する。読者のもつ知識や評価の範囲に受容・拒否の基準をもつという原理は、後に森田信義の「評価読み」に見られる学習者（読者）の内面にある価値基準を軸にした評価原理の系譜に位置づけられるものであり、解釈学的な読解理論に見られたような「作者の意図」という難問から読解指導を解放する基礎的な原理および学習指導論を提唱しようとした。

第三に、読みの機構として、説明的文章を読むという行為の理想的なモデルを示し、かつ、その読みの行為に読解能力を規定しようと試みた点である。解釈学的な読解理論においては、読者の側からの行為という発想が弱く、むしろ、文章はいかに作者の精神が構造化されているのか、また、いかに作者の意図を捉えることが重要であるのか、という点に重心が置かれていた。学習指導において学習者が説明的文章を読むことを通して、何を獲得し、どの

ような学力を形成していくのかという問いへの応答を試みたことによって、一つの到達点が示されたといえる。

第四に、説明的文章を読むという行為の解明とともに、学習指導における授業者の教授行為として、体系的な学習指導論として提示したことである。学習指導論に関わる視座を次のようにまとめることができる。

- (ア) 学習者が一人の読者として進める読解・解釈行為と、学習指導における授業者の教授行為および組織化との区別がなされ、学習指導の場における読解・解釈行為のあり方が示されたこと。
- (イ) 学習者の認識発展のために、学習者集団による交流場が学習指導過程に位置づけられたこと。
- (ウ) 授業者による学習指導の組織化、すなわち、教材研究から発問および学習活動、授業者と学習者同士による交流、学習指導過程が合わせて提示されたこと。
- (エ) 〈筆者の認識〉を吟味するための視点が明示されたこと。

第2節では、森田信義の評価読みの実践理論を検討した。森田は、読者（学習者）を尊重し、読者（学習者）の極から学習指導を構想することと、「筆者」概念との関わりを示し、実践理論として示した。また、学習者の内面にある価値基準を起点にした評価原理は、筆者の工夫が「ある読者」にとって成功している（読者のもつ期待値より上回った）時、読者は「分かりやすい」と判断し、一方、「ある読者」にとって成功していない（読者のもつ期待値より下回った）時、読者は「分かりにくい」と判断するというものである。この原理は〈想定のパラドクス〉および〈批判対象のトリレンマ〉を克服する上で重要である。

第3節では、吟味・評価を軸とした学習指導について検討した。検討から得られた「筆者」概念に関する成果は、学習者（読者）の主体性を保障するために、筆者の執筆過程（認識および表現）に対する想定や吟味が提唱されるようになったことである。〈現実の筆者〉を権威的存在としてではなく、学習者（読者）に〈想定される筆者〉として捉えることで、筆者の相対化を可能にした。こうした「筆者」概念は、筆者想定法とデータ吟味の読みの双方において、「筆者（作者）」の存在を〈正しさ〉の基準とする受容的な読解・解釈から、読者の理解のあり方に焦点を当て、筆者に対して想定や批判を行う学習者（読者）の主体的な読解へと転換が模索されたといえることができる。

そして、〈想定のパラドクス〉や〈批判対象のトリレンマ〉といった、「筆者」概念に関する議論の核となる課題が提起されたことは一つの成果といえることができる。こうした課題系は説明的文章の学習指導研究において「筆者」概念と関わらせた形で論じられなかったが、学習者（読者）の主体性を重視する学習指導論や実践の開発を前景に、〈想定のパラドクス〉や〈批判対象のトリレンマ〉という課題を後景にしなが、説明的文章の学習指導研究は、1980年代という一つの転換点を迎えたといえる。

小松と森田の論考に見られる「筆者」概念の成果は、以下の五点にまとめられる。

- ① 文章観および学習指導観と「筆者」概念が関わり、具体的な指導内容や指導方法、学習指導過程が提起されたこと。
- ② 批判的読みを充実したものにするため、筆者と読者の既有知識・経験量の隔たりを埋める学習過程が設定されたこと。
- ③ 学習者の主体性を保障するために、〈筆者の執筆過程〉に着目し、筆者を権威的存在としてではなく、学習者によって〈想定される筆者〉として捉えることで、筆者の相対化を可能にしたこと。

- ④ 〈想定のパラドクス〉や〈批判対象のトリレンマ〉に代表されるように、「筆者」概念に関する議論の核となる原理的な問題が提起されたこと。
- ⑤ 評価行為では、〈正しさ〉という基準から学習者の内面にある価値基準に転換され、〈筆者の工夫〉が読みとる対象から、学習者の評価行為の根拠として位置づけられたこと。

（第4章）

第4章では、いくつかの段階を踏みながら、説明的文章の学習指導における「筆者」概念の理論的枠組みを構築した。

第1節では、次の①から⑤の五点を明らかにしながら、理論的枠組み構築のための足場を形成した。第1章から第3章までの検討を踏まえ、「筆者」概念に関する議論がもつ特質である「複数性」と「循環性」を確認した(①)。そして、「複数性」と「循環性」という特質を踏まえながら理論的検討を進めるため、現象学の知見を援用し、〈pとしての筆者〉という定式を得た(②)。この定式にある〈pとして〉という表現に着目し、〈筆者らしさ〉を形成する行為に焦点を当てることで、検討対象として「執筆過程」を得ることができた(③)。

また、存在は時間を観点に理解されるということ踏まえ、執筆過程をさらに、執筆完了点の以前と以後で時間を二つに分け、〈p〉の諸相を詳細に検討した結果、〈個人〉〈書き手〉〈文章統覚機能〉〈社会制度的機能〉を見出した(④)。そして、執筆過程における〈書き手〉を原本にしなが、日常生活において〈筆者〉を理解する時間位相は、執筆完了点以降であることを確認した上で、検討する対象として「執筆過程」と「読解・解釈過程」の二点を得た(⑤)。

第2節では、執筆過程における〈書き手〉の諸相について検討した。〈書き手〉の執筆過程に焦点を当てると、〈書き手〉の内面には、文章の宛名となる〈読み手〉が構成されている。そこで、説明的文章の〈書き手〉と〈読み手〉が属する世界に着目し、知識や認識の理論を援用し、真理の探究過程に焦点を当てると、〈書き手〉の下位概念として、〈p〉には〈認識主体〉すなわち〈知識の担い手としての筆者〉と〈表現主体〉すなわち〈レトリックの使い手としての筆者〉が該当する。第1節と2節の検討を踏まえ、執筆過程における「A:〈pとしての筆者〉の複数性」という枠組みが得られた。この枠組みは、読解・解釈過程において問題とされる〈書き手〉の原本として位置づけられ、第6節で示される理論的枠組みを構成する要素となる。

第3節では、読解・解釈過程を対象に検討を進めた。説明的文章は、執筆完了点以降、〈読み手〉に向けて「開かれ続けている」という特質（宛名性）と、前節で検討した真理の探究過程によって、「問い、問われ続けている」という特質（問題提起性）とともに、読解・解釈の理論から示唆を受け、説明的文章の理論的構造の特質として〈不確定性〉〈否定性〉を設定した。ただ、読解・解釈の理論においては、〈書き手〉の存在は考察の枠外に置かれる。このことから、エーコのテキスト記号論を参照することで、新たな示唆を得た。エーコの論からは、〈経験的作者〉〈モデル作者〉〈モデル読者〉〈経験的読者〉の四者が、テキストの顕在化（読解・解釈）においてどのように連関するのかについて、また、〈モデル読者〉は〈経験的作者〉が予想し、期待する「能力」の反映としてテキストに構造化されること、〈モデル読者〉には二つの水準があることを得た。特に、〈モデル読者〉には、文章の内容を捉えようとする第一の水準と、〈モデル作者〉が〈経験的読者〉に対してどのような指図をして

いるのかを捉えようとする第二の水準が見られる。第一から第二の水準へと移行したとき、まさに〈モデル=理想的〉な読者になることができるとされる。

第4節では、これまで留保してきた〈筆者〉および〈読者〉という用語を用いて、学習指導への展開を見据えた定義づけと検討を進め、①から⑥の六点を明らかにし、〈読解・解釈の場〉における「筆者」概念の理論的枠組みを構想した。

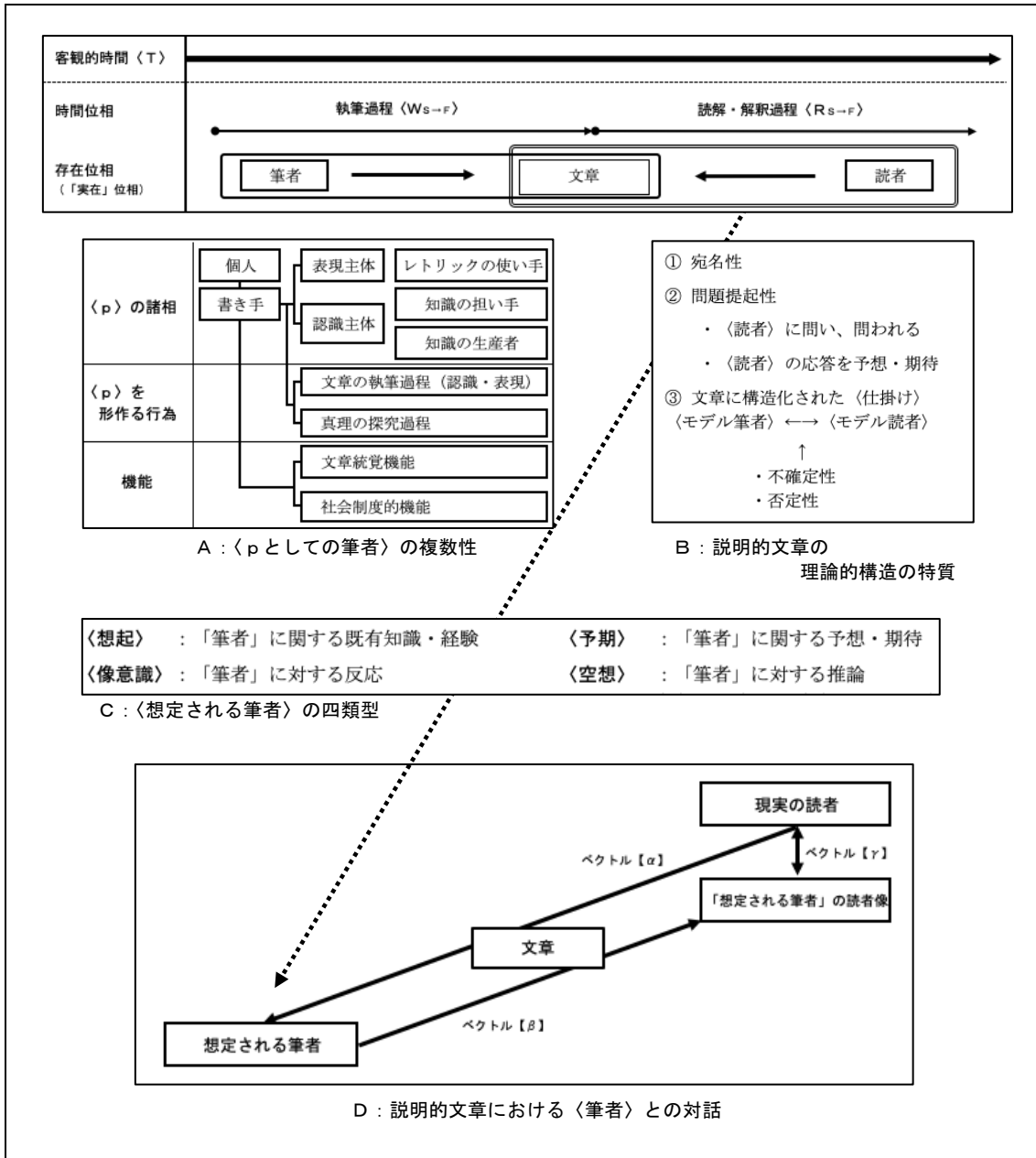
上述の〈モデル読者〉に学習指導への応用可能性を見出し、さらに〈モデル読者〉を〈経験的読者〉は直接捉えることができず、〈モデル筆者〉を介して間接的に捉えることを示した(①)。また、〈モデル筆者〉と〈想定される筆者〉とを区別し、「B：説明的文章の理論的構造の特質」として、前述の〈宛名性〉〈問題提起性〉〈不確定性〉〈否定性〉に、〈文章に構造化された仕掛け〉として〈モデル筆者 \leftrightarrow モデル読者〉を設定した(②)。

次に、〈モデル読者〉を〈モデル筆者〉を介して捉えようとする理解のあり方を、倉澤栄吉の筆者想定法論の発想を踏まえて「理解の拡充化」とした。理解の拡充化は、意味空間の拡張化と充実化によって図られる。〈現実の読者〉が〈書き手のスタンス〉から〈「想定される筆者」の読者像〉を描き出すこと(③)や、「C：〈想定される筆者〉の四類型」として〈想起〉〈予期〉〈像意識〉〈空想〉を措定した(④)。これらの〈現実の読者〉と〈想定される筆者〉、〈「想定される筆者」の読者像〉による相互交渉について、丸野俊一によるモデルを参照し、「D：説明的文章における〈筆者〉との対話」をモデル化した(⑤)。

そして、(A)から(D)を構成要素として、〈読解・解釈の場〉における「筆者」概念の理論的枠組みとして構想した(⑥)。ただし、この枠組みは、〈読解・解釈の場〉を対象としたものであるため、〈学習指導の場〉へと拡張する必要がある。したがって、第5節では、学習指導への展開を見据えた検討を進めた。

第5節では、拡張の観点として、授業者の教材研究と指導方法に焦点を当てた。教材研究では、〈筆者〉の執筆過程(執筆行為)によって、「教材の特性」と、〈善さ：相互性・無矛盾性・効用性・美〉が問題となり、説明的文章教材一般の特質とは区別される「教材の特性」と、〈善さ〉という観点が、〈教授=学習する価値〉として学習指導は構想されることを明らかにした。指導方法においては、住田勝による発達モデルを参照しながら、枠組み(D)の〈筆者〉との対話について検討するなかで、授業者による指導方法において、〈筆者〉は、〈教授=学習的操作〉を受け、〈学習指導の仕掛け〉として授業者の発問(発話)に位置づけられることを示した。

第6節では、これまでの検討を踏まえて、説明的文章の学習指導における「筆者」概念の理論的枠組みを構想した(図1参照)。



〈読解・解釈の場〉における「筆者」概念の理論的枠組み



〈学習指導の場〉への拡張

(第5章)

第5章では、第4章で構築した「筆者」概念の理論的枠組みを用いて、授業実践の記述・説明を試みた。対象は、読解・解釈において、〈筆者〉との対話が可能となる発達段階とされる小学校5年生とした。

第1節では、授業構想における考慮点として、教材研究と指導方法について述べた。教材の選定では、学習者にとって初見の教材であることと、他教科での学習経験と接続の見られる教材であることを重視した。したがって、実験授業を行った小学校で使用されていない教科書会社であり、学習者が理科の授業で「天気」の学習をしていたことを踏まえて、教材「天気を予想する」(小学5年、光村図書)を扱うこととした。

また、実験授業の構想では、指導方法について以下の五点を考慮した。

- ① 既有知識・経験量の隔たりの調整
- ② 〈読み手のスタンス〉から〈書き手のスタンス〉の往還
- ③ 〈学習指導の仕掛けとなる筆者〉の水準の往還
- ④ 〈正しさ〉ではなく、内面の価値基準を起点にした評価活動の設定
- ⑤ 〈想定される筆者〉の四類型へのアクセス

稿者と授業者によって構想された単元は、次の通りである。

期間：2018年(平成30年)11月12日～13日の計2日間(4時間)

対象：甲信越地方の国立大学附属小学校5年生33名

教材：「天気を予想する」(小学5年、光村図書)

1時間目

「天気」について、学習者のもつ既有知識・経験を掘り起こし、共有した。具体的には、「天気」と聞いて思い浮かべることを問い、発言を板書で整理した。次に、「天気予報では雨が降らないと言われているが、空に黒い雲がかかっている時、自分なら学校に傘をもっていくかどうか」という主旨の学習場面を設定し、自分の考えと理由をワークシートに記述し、交流した。

2時間目

題名を空白にした教材を配布し、本文と出会う。授業者が事前に用意した三つの題名案を検討することで、〈題名をつけるポイント〉を学習した。また、その〈題名をつけるポイント〉を基にしながら、もし自分が筆者の武田さんとしたらどのような題名にするかを考えた。

3時間目

自分が考えた題名と、題名をつける際に最も重視した段落を全体で共有した。また、板書で共有した自分が最も納得・共感する題名を選び、その理由を交流した。そして、〈現実の筆者〉の題名「天気を予想する」と出会い、自分たちが選んだクラスの代表の題名との比較し、〈現実の筆者〉の題名の吟味・評価を行った。

4時間目

本文の理解にとって、写真が必要だと思う箇所について検討し、交流した。読者として必要だと思う写真と、実際に〈現実の筆者〉が掲載した写真とのズレについて検討した。

第2節での学習指導の記述・説明から、「筆者」概念の理論的枠組みが指導方法論を軸とした学習指導論と接続するための示唆を以下のように得ることができた。

①：〈学習者〉と〈筆者〉による対話の素地を整えること。

1 筆者と学習者との既有知識・経験量(認識論的な地位)の調整により、〈筆者〉を相対化すること。

- 2 授業者と学習者の対話によって、〈筆者〉に対する吟味・評価のモデル化をすること。
- ②：評価活動の根拠として〈善さ〉を問題にすること。
- 1 〈善さの基準〉を学習者の読み書きへの既有知識・経験から設定すること。
 - 2 〈善さの基準〉を共有し、吟味・評価の根拠とすること。
 - 3 学習者にゆさぶりをかけることで〈善さ〉の意識化を促すこと。
- ③：学習者が〈書き手のスタンス〉と〈読み手のスタンス〉を往還する学習活動を設定すること。
- 1 学習者が〈筆者〉の執筆過程の体験することと、その体験を基に、〈筆者〉の吟味・評価を行うこと。
 - 2 学習者が単元を通して、「〈筆者〉」に関する既有知識・経験の想起（「〈筆者〉」に関する予想・期待）〈「筆者」に対する反応〉〈「筆者」に対する推論〉へとアクセスすること。
- ④：①から③の前提として、学級の民主的な雰囲気と授業者と学習者との信頼関係を形成すること。

〈筆者〉は授業者の〈教授=学習的操作〉を受け、〈学習指導の仕掛け〉として、①、②、③のように、学習指導を構成する要素として、指導方法と学習指導過程に関わることになることが明らかになった。

（第6章）

第6章では、「筆者」概念の理論的枠組みが、指導方法と学習指導過程にどのように位置づけられ、説明的文章の学習指導論と接続するのかを明らかにした。

第1節では、学習指導を支える本質的な前提を、大槻和夫のいう「子どもたちの無意識的な言語活動を意識的な言語活動にいったん転化させ、メタ認知させようで再度無意識的な言語活動に戻していくこと」に求め、〈授業者〉〈学習者〉〈教材〉で構成される第一の層と、〈目標〉〈内容〉〈方法〉〈過程（組織）〉で構成される第二の層と、それらを支える本質的な前提から構成される学習指導の多層構造を示した。このうち、授業者による指導方法と学習指導過程の検討を見据え、「否定的経験」と「反省的思考」を軸にしながら、意識的な言語活動への転化・メタ認知を促す学習指導の要素をあげた。

第2節では、意識的な言語活動への転化を担う「ゆさぶり発問」と、メタ認知を促すための〈善さの吟味〉から〈教授=学習する価値〉への転換について、教授学の知見を援用しながら検討した。そして、〈想定のパラドクス〉を克服した実践事例の検討によって、「筆者」概念の理論的枠組みと学習指導論との接続のための示唆を得た。

これまでの検討を踏まえて、「筆者」概念の理論的枠組みと学習指導論との接続は以下の九点で考えられる。

- a 説明的文章の読むことの学習指導で扱う（問題にする）〈筆者〉の存在位相は、教材（文章）を存在証明（根拠）にした〈想定される筆者〉とすること。
- b 〈筆者〉を相対化し、文章を完成された結果像として捉えず、学習者に提案された過程像として捉えること。
- c 想定（または評価）に関する基準は次の二つに置くこと。
 - 1 学習者が「教材（文章）」を読解・解釈する過程（読んで分かること）に置くこと。
 - 2 学習者の言語活動に関する既有知識・経験に置くこと。すなわち、〈善さの基準〉を学習者の既有知識・経験から設定すること。
- d 〈筆者〉の想定や評価に関する多様な考えを他者と共有するために、学習者が自分の考えをもち、表現し、他者と交流する学習指導を構想すること。
- e 恣意的・拡散的な想定に陥らず交流を活性化させるために、「教材（文章）」を「根拠」として「理由づけ」

を明確にしなが、自分の考えを主張・表現すること。

f 共有した〈善さの基準〉を〈教授=学習する価値〉へと転換すること。

g 学習者の考え（想定や評価）に対して〈正しさ〉ではなく、他者との交流を通して、学習者自身（ないし学習者集団）が「より納得できる（より最適だと思う）『納得解・最適解』」を求めること。

上記の示唆を学習指導の仮説として、学習者がどのように学習指導内容を獲得し、学力を形成するのか、また、学習者による読みの交流がどのように実現されるのか、また、発達段階に即した形でどのように学習者による〈筆者〉との対話が構想されるのか、という問いに対して、「筆者」概念の理論的枠組みを基にしなが、実証的な研究へと展開することが期待される。

（終章）

終章では、研究成果を総括し、展望を述べた。

第1節では、本研究の成果を、説明的文章の学習指導において、「筆者」概念の理論的枠組みを構築することで、学習指導の記述・説明を可能にした点と、その理論的枠組みを用いて「筆者」概念がもつ学習指導上の機能について明らかにした点とした。

①「筆者」概念の理論的枠組みを構築することで、学習指導の記述・説明を可能にした点

「筆者」概念のもつ複数性や循環性を解決しようとするのではなく、複数性や循環性を「筆者」概念の議論がもつ特質と捉え議論を開始したことで、議論が循環することなく、時間と存在の様相を観点にしなが、理論的枠組みを構築することができた。また、現象学的な議論、知識や認識の理論、読解および解釈の理論を基にした検討を行い、説明的文章という文章類型の学習指導に固有の要素として「筆者」概念を位置づけることができた。この理論的枠組みを通して、「カテゴリーの混在」と「理論的必然性の欠如」が解決されること、また、学習指導の記述・説明によって「筆者」概念および学習指導の議論の進展が期待される。なお、この理論的枠組みは、具体的な学習指導の記述・説明を試みるなかで、付加・修正することのできる可塑性をもつものであり、今後、修正することでより精緻な理論的枠組みとすることができる。

②「筆者」概念がもつ学習指導上の機能について明らかにした点

二つ目は、「筆者」概念の理論的枠組みの構築から得られた成果である。これまでの先行研究においては、学習指導論において「筆者」概念について触れられることはあっても、その「筆者」概念のもつ学習指導上の要素としての位置づけや、その機能についての記述・説明が見られなかった。「筆者」概念の理論的枠組みを用いた学習指導の記述・説明によって、理論的枠組みから学習指導論への接続性が明らかにされ、説明的文章の学習指導において、学習者の主体性や反応を保障しなが、理解の拡充化を推進する機能について、理論的に解明することができた。また、この理論的枠組みから、説明的文章の学習指導における「筆者」概念は、〈現実の筆者〉による執筆過程から、〈現実の読者〉による読解・解釈過程、説明的文章の理論的構造、〈現実の読者〉の内面、学習者による〈筆者〉との対話、学習指導における授業者の教材研究や指導方法にそれぞれ存在するものということができる。「筆者」概念のもつ学習指導を推進する機能についての記述・説明の可能性を開いたということができる。

第2節では、本研究での課題を踏まえた展望について以下の二点を示した。

第一は、学習指導論を構成する目標や内容をはじめとするカリキュラム開発である。第6章では、学習指導論のうち、指導方法および学習指導過程についての検討が中心であった。学習指導における目標や内容について論じるためには、学習者による「筆者」との対話がどの水準で可能になるのかという発達的な観点から調査研究を行う必要がある。学習者による〈想定される筆者〉および〈「想定される筆者」の読者像〉の推論の姿について明らかにすべきである。そのために、本研究において構築した理論的枠組みをさらに精緻なものにした上で、その枠組みを仮説とした調査研究を進めることで、学習者による「筆者」の認知や推論の発達水準を解明する。こうした調査研究によって発達水準を明らかにした上で、読むことと書くことを統合したリテラシーとしての学習指導内容の開発を視野に入れながら、段階的で、領域横断的なカリキュラム構想へと進みたい。

第二は、学習指導の枠組みの捉え直しである。本研究で依拠した学習指導の枠組みは、発問を中心とした授業モデルにおいて、授業者が学習指導上の手立てや工夫を加えることで、学習が促されたものであった。すなわち、第5章で行った学習指導の記述・説明は、授業者が用いる〈学習指導の仕掛けとしての筆者〉が学習者の理解の拡充化に果たす役割について記述・説明であった。発問を中心とした授業モデルの枠を超え、学習者の理解の拡充化において「筆者」概念が果たす機能について明らかにする。学習指導においては、〈善さの吟味〉から〈教授=学習する価値〉への転換のあり方について、より広い見地から捉え直すことで、読むことを通しての理解の拡充化をめざす新たな授業モデルの姿を探究したい。

4. 主要参考引用文献

秋田喜三郎『創作的読方教授』明治図書、1919年

秋田喜三郎「創作的読方教授」『近代国語教育論大系7 大正期Ⅱ』（1975年、光村図書）所収 pp.7-204

石山脩平「教育的解釈学」国語教育名著選集刊行委員会（石井庄司・輿水実・西原慶一・古田拓）編『国語教育名著選集1 教育的解釈学／国語教育論』（明治図書、1973年）所収 pp.17-189

石山脩平「国語教育論」国語教育名著選集刊行委員会（石井庄司・輿水実・西原慶一・古田拓）編『国語教育名著選集1 教育的解釈学／国語教育論』（明治図書、1973年）所収 pp.193-336

上田祐二「批判的に読むことの授業づくりの視座—説明的文章指導における批判の基準の検討を通して—」北海道教育大学旭川校国語国文学会編『旭川国文 第21、22 合併号』2010年、pp.26-40

植山俊宏「意味理解と読者主体の変容」『教育科学国語教育 七月号臨時増刊 No.528』明治図書、1996年、pp.101-102

植山俊宏「戦後説明的文章指導論の展開（3）—小松善之助著『説明文読解指導の構想』を中心に—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要 第45巻第2部』1999年、pp.31-36

植山俊宏「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、2002年、pp.277-286

ウンベルト・エーコ（和田忠彦訳）『エーコの文学講義—小説の森散策—』岩波書店、1996年

- ウンベルト・エーコ（篠原質明訳）『物語における読者（新版）』青土社、2011年
- ウンベルト・エーコ、リチャード・ローティ、ジョナサン・カラー、C. ブルック＝ローズ、ステファン・コリーニ編（柳谷啓子・具島靖訳）『エーコの読みと深読み』岩波書店、2013年
- ウンベルト・エーコ（和田忠彦・小久保真理江訳）『ウンベルト・エーコの小説講座—若き作家の告白』筑摩書房、2017年
- ヴィゴツキー（土井捷三・神谷栄司訳）『「発達」の最近接領域』の理論——教授・学習過程における子どもの発達』三学出版、2003年
- ヴォルフガング・イーザー（轡田收訳）「作品の呼びかけ構造—文学的散文の作用条件としての不確定性—」『思想 No.579』岩波書店、1972年、pp.109-136
- ヴォルフガング・イーザー（轡田收訳）『行為としての読書—美的作用の理論—』岩波書店、1982年
- エルンスト・マッハ（須藤吾之助・広松渉訳）『感覚の分析』創文社、1963年
- 大槻和夫「国語科教科内容の『系統性』確定上の問題点と今後の方向」科学的読みの授業研究会編『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか』学文社、2010年、pp.157-164
- 大西忠治「『事実』なのか『データ』なのか」『教育科学国語教育 第132号』明治図書、1969年、pp.37-43
- 大橋洋一『新文学入門—T・イーグルトン「文学とは何か」を読む—』岩波書店、1995年
- 岡田敬司『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、1998年
- 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』明治図書、1986年
- オットー・フリードリヒ・ボルノー（西村皓・森田孝監訳）『解釈学研究』玉川大学出版部、1991年
- 垣内松三「国語の力—第四十版—」『垣内松三著作集 第一巻』（光村図書、1977年）所収 pp.69-264
- 垣内松三「国語教授の批判と内省」『垣内松三著作集 第一巻』（光村図書、1977年）所収 pp.267-445
- 垣内松三「国語解釈学概説」『垣内松三著作集 第二巻』（光村図書、1977年）所収 pp.283-491
- 垣内松三「形象と理会」『垣内松三著作集 第四巻』（光村図書、1977年）所収 pp.7-231
- 垣内松三「形象論序説」『垣内松三著作集 第四巻』（光村図書、1977年）所収 pp.235-421
- 垣内松三「国語教育講話」『垣内松三著作集 第七巻』（光村図書、1977年）所収 pp.9-288
- 上谷順三郎「〈書評〉『「ヤドカリの引っこし」「ありの行列」「わたし」とはだれか』の教材研究と全授業記録」（『実践国語研究』別冊、第一三一号、一九九三・一〇・一、明治図書）—説明文教材における読者論の課題— 両輪の会編『両輪 第13号』1994年、pp.207-213
- 河野順子『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書、1996年
- 河野順子「説明的文章の学習指導改善への提案—『メタ認知の内面化モデル』を通して—」全国大学国語教育学会編『国語科教育 第51集』2002年、pp.66-73

- 河野順子『〈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提案を中心に—』
風間書房、2006年
- 吉川芳則『小学校説明的文章の学習指導過程をつくる—楽しく、力のつく学習活動の開発—』
明治図書、2002年
- 吉川芳則「小学校社会科教科書掲載の説明的文章を読むことに必要な学習内容」全国大学国
語教育学会編『国語科教育第62集』2007年、pp.27-34
- 吉川芳則『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社、2013年
- 倉沢栄吉『これからの読解読書指導』国土社、1971年
- 倉沢栄吉・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
- 桑原俊介『シュライアマハーの解釈学—近代解釈学の成立史—』御茶の水書房、2016年
- 小松善之助『説明文読解指導の構想』明治図書、1966年
- 小松善之助「鋭く、正しく、批判的な読解能力をめざして—基本作業へのいくつかのつけ加
え—」児童言語研究会編『国語教育研究 No.9』明治図書、1966年、pp.7-19
- 小松善之助「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 第132号』
明治図書、1969年、pp.5-22
- 小松善之助『楽しく力のつく説明文の授業』明治図書、1981年
- 西郷竹彦『説明文の授業—理論と方法—』明治図書、1985年
- 渋谷孝『説明文教材の新しい教え方』明治図書、1999年
- 島崎隆『対話の哲学—議論・レトリック・弁証法—』みづち書房、1988年
- シュライエルマッハー（久野昭・天野雅郎訳）『解釈学の構想』以文社、1984年
- J. L. オースティン（坂本百大訳）『言語と行為（第7版）』大修館書店、1989年（初版は
1978年）
- 住田勝「読書能力の発達」山元隆春編『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社、2015年、
pp.183-214
- 谷徹『意識の自然—現象学の可能性を拓く—』勁草書房、1998年
- 鶴田清司・河野順子編『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書、2012年
- 寺井正憲「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、pp.21-38
- 寺井正憲「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号3号』1990年、pp.110-120
- ディルタイ（久野昭訳）『解釈学の成立（改訂版）』以文社、1981年
- 戸田山和久『知識の哲学』産業図書、2002年
- 長崎伸仁『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、1992
年
- 長崎伸仁『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書、1997年
- 長崎伸仁編著『表現力を鍛える説明文の授業』明治図書、2008年
- 難波博孝・牧戸章「『言語活動の心内プロセスモデル』の検討—国語学力形成の科学的根拠
の追究—」全国大学国語教育学会編『国語科教育 第44集』1997年、pp.145-154
- 難波博孝「説明文指導研究の現状と課題」両輪の会編『両輪 第26号』1998年、pp.6-15

- 難波博孝『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて—』世界思想社、2008年
- 難波博孝「合言葉はF」日本文学協会編『日本文学 VOL.64』2015年、pp.16-31
- 野内良三『レトリック辞典』国書刊行会、1998年
- 野田弘・香国研『表現過程追跡による読むことの学習指導』新光閣書店、1969年
- 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、1970年
- ハンス=ゲオルク・ガダマー（轡田収・卷田悦郎訳）『真理と方法Ⅱ—哲学的解釈学の要綱—（新装版）』法政大学出版局、2015年
- H. R. ヤウス（轡田収訳）『挑発としての文学史（岩波現代文庫版）』岩波書店、2001年
- 藤井圀彦『力をつける国語の授業』明治図書、1987年
- 藤森裕治「説明的文章における四人の『筆者』」『日本語学 第32巻第15号』明治書院、2013年、pp.14-23
- ポール・リクール（久米博・清水誠・久重忠夫編訳）『解釈の革新（新装版）』白水社、1985年
- ポール・リクール（久米博訳）『時間と物語Ⅰ—物語と時間性の循環／歴史と物語—（新装版）』新曜社、2004年
- ポール・リクール（久米博訳）『時間と物語Ⅲ—物語られる時間—（新装版）』新曜社、2004年
- 正木友則「説明文教材の学習課題とアクティブ・ラーニング」中渕正堯監修、長崎伸仁・三津村正和・正木友則編著『「判断のしかけ」を取り入れた小学校国語科の学習課題48』明治図書、2016年、pp.72-77
- 正木友則「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』2017年、pp.2-10
- 正木友則「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』2017年、pp.33-41
- 正木友則「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—」広島大学大学院教育学研究科編『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部第66号』2017年、pp.75-82
- 正木友則「読むことの授業過程における二つの『ゆさぶり発問』—『広げる』ゆさぶり発問と『深める』ゆさぶり発問—」桂聖編著・N5国語授業力研究会著『「めあて」と「まとめ」の授業が変わる「Which型課題」の国語授業』東洋館出版社、2018年、pp.112-120
- 間瀬茂夫『説明的文章の学力形成論』溪水社、2017年
- 丸野俊一「社会的相互交渉モデルに関する理論的考察」九州大学教育学部編『九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）第32巻第1号』、1987年、pp.41-64
- ミシェル・フーコー（慎改康之訳）『言説の領界』河出書房新社、2014年
- ミハイル・バフチン（新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛訳）『ことば対話 テキスト——ミハイル・バフチン著作集⑧』新時代社、1988年
- 村井実『「善さ」の構造』講談社、1978年
- 村井実『新・教育学のすすめ』小学館、1978年
- 望月善次「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、2009年、pp.14-18
- 森田信義『認識主体を育てる 説明的文章の指導』溪水社、1984年
- 森田信義「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」全国大学国語教育学会編『国語科教育 第34集』1986年、pp.66-73
- 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
- 森田信義「一九六〇年代の理論と実践の意味」『教育科学国語教育 七月号臨時増刊 No.528』明治図書、1996年、pp.95-96
- 森田信義『説明的文章教育の目標と内容—何を、なぜ教えるのか—』溪水社、1998年
- 森田信義『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社、2011年
- 山元隆春『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—（改訂版）』溪水社、2011年
- 吉本均監修・青木幹勇『国語科のゆさぶり発問』明治図書、1983年
- 吉本均（子安潤・権藤誠剛編）『学級の教育力を生かす吉本均著作選集 4 授業の演出と指導案づくり』明治図書、2006年
- 吉本均（白石陽一・湯浅恭正編）『学級の教育力を生かす吉本均著作選集 5 現代教授学の課題と授業研究』明治図書、2006年
- ロラン・バルト（花輪光訳）『物語の構造分析』みすず書房、1979年