

説明的文章指導における筆者概念の整理と検討

——「筆者想定法」論に見られる筆者概念を中心に——

長崎 伸仁¹・正木 友則²

1 問題の所在と研究の目的

本研究は、説明的文章指導における筆者概念の整理と検討を行うものである³。研究の見通しとして次の三点をあげることができる。

第一は、説明的文章指導における「筆者概念」論の内実を明らかにすることにある。寺井正憲（1990）は『「筆者」概念の批判的検討』で取りあげた小田迪夫、西郷竹彦、藤井園彦、森田信義らの提案を「修辭学的な読み」と認定し、そこで強調される「筆者という要素」を『「筆者」概念』と呼んでいる。つまり、「筆者概念」は、寺井が認定した「修辭学的読み」（小田、西郷、藤井、森田の提案）の範囲内の『「筆者」に関する扱い方・考え方』として捉えられている。しかし、河野順子（1996）、長崎伸仁（1997）、森田信義（1999）らが用いる「筆者概念」には、寺井が取り上げていない秋田喜三郎、倉澤栄吉や小松善之助といった論者が含まれている⁴。正木友則（2012）が示すように、歴史的に蓄積された説明的文章指導論には、多様な「筆者概念」論を見出せるということである⁵。

第二は、「筆者概念」論の大枠を構築するために、読者論との関わりを検討することである。上谷順三郎（1994）は、説明的文章教材における読者論の課題を次のようにあげる⁶。

イ—ザー等の読者論においては、読書が「読者」と「テキスト」との対話として捉えられる。その際に「作者」は枠外である。（…中略…）「作者」と「筆者」はもちろん同じではない。しかしながら、読者論の考え方で言えば、「テキスト」と「読者」に関わる概念として「作者」と「筆者」は同じところに位置づくであろう。つまり読書においては、「作者」も「筆者」も枠外におかれる。あくまでも読書は「テキスト」と「読者」との対話として捉えられることになるのである。上谷の問題意識と同じ位置にあるのが、次の渋谷孝（1999）の批判である⁸。

文学の教材研究と授業において、作者の立場ではなく、読者の主体性を大事にすることが重要ならば、なぜ説明文の教材研究と授業においては、読み手の立場ではなく、筆者の工夫を重視すべきなのか。そこには、互いに他のジャンルの文章を見据えた理論的根拠がない。

以上の上谷や渋谷が提起した「読者論と筆者概念の問題」を視野に入れての「筆者概念」の整理と検討ということである。

第三は、「筆者概念」論の整理と検討を行い、「筆者を読む」⁹学習の有効性や留意点を踏まえた上で、学習指導のバリエーションを提示することである。大切なのは「筆者概念」論や「筆者を読む」学習の歴史を踏まえた上で、「いつ（発達段階）」「どのような教材で（教材の特性）」「どのような学習指導（バリエーション）」であればよいのかを授業者が判断しやすいように整理することである。

上記の見通しを持った上で、本稿では、本研究の一環として、第一の目的を中心にしながら、「筆者想定法」論に見られる筆者概念を考察する。

本稿で考察の対象とするのは、倉澤栄吉を中心に研究を進めた東京都青年国語研究会（以下、青国研と略記）と香川県国語教育研究会（以下、香国研と略記）の「筆者想定法」論である。

なお、先行研究を概観すると、大内善一（1988）のように「筆者想定法」論を表現教育の一環として評価する論考もあるが¹⁰、本稿では、「筆者想定法」論を「読むこと」の指導論として考察する。

2 「筆者想定法」論の発想と目的

ここでは、倉澤の記述を基にしながら「筆者想定法」論の発想と目的を確認する。

2-1 理解と表現の接点

倉澤は、1963年に読解力から表現力への転移について次のように指摘している¹¹。

読解力と表現力との転移は、よい読解をしたかどうか、表現につらなる読解がされたかどうかの活動よりはむしろ、「表現活動する主体が、表現者としての立場に立っているかどうか、その表現者の立場に立つために、必要にして十分な理解者の立場に立たせていたか」が問題なのである。

上記の視点を踏まえた上で倉澤は、読み手を「表現者の立場」に立たせるという表現過程追跡の発想を提示している¹²。（圏点はママ表記、断りが無い限り以下同じ）

読ませたあとで、書くというのではなく、はじめから書き手として文章に立ちむかう。文章の生産された過程を想定して、追跡的に読む。構成を読むのではなく、作者の構想のしかたを読むというようになった。

倉澤が記述しているような実践が、現実に行われていたかについては問わないが、「書き手の立場で文章を読む」「文章を筆者によって生産された過程とする」「文章の生産過程を追跡する」「筆者の構想の仕方を読む」という考えが見られ、表現過程追跡や筆者想定法に連動する発想を垣間見ることができる。

2-2 「筆者」との出会い

倉澤は読書指導において、「読書人形成の中の片一方である作者というものは、まだ、一時間の授業の中に十分取り入れられていない」¹³と現状を批判しながら、「筆者と読み手との出会い」について次のように語る¹⁴。

従来は、作者になることは、不可能であるという答が決定的であったのです。つまり、この作品を書いた作者は、唯一無二の存在であって、作者が書いた複雑な経験を再経験しようとしても、とうていその作者になりえないし、結局作者の中の一部をつかむことしかできない。作者を自分の存在のずっと上の方に置いて、その作者の作品というものに学ぶべきである、作品を通してしか作者には接近できないものである、という決定論が支配的であった。(…中略…)しかしながら、私は、近代の新しい時代における作者とは何であるかということ、もう一度見直してみる必要があると思う。この文章を書いた人は、かりにどんなに偉い人間であったとしても、彼も人間である。私がどんな微力な能力のない人間であっても、人間なのです。この人間が、作者という人間と出会うためにはどういう壁、どういう関所を乗り越えなくてはならないのか。

また、倉澤は、「作者というものを仮設して、その作者がとったであろう表現の過程の中で、おそらく作者のような尊い経験はできないであろうと思いますけれども、そういう体験を経ることによって、彼らはやはり人間として、作者らしい経験をする。そのことが、彼らのほんとうの理解力をつくることになるのではないだろうか。」¹⁵とも述べている。

倉澤は、読解指導や読書指導の中で、「筆者」という人間に出会い、その「筆者」に似た経験をすることが、理解力を育て、読書人を形成すると考えていることがわかる。

2-3 文章からの離陸

倉澤は、当時の説明的文章を中心にした読解指導の様相に対し、「段落指導に閉じこめている」「心情的要因の欠如(人間不在)」を指摘し、「筆者想定法」を再開発する時期であるとする¹⁶。また『筆者想定法の理論と実践』で、「筆者想定法」の基本となる発想は次のように記述されている。以下の(ア)(イ)(ウ)(エ)はそれぞれ倉澤の発言である¹⁷。

(ア) 読みについて言うならば、文章をたいせつにしすぎて、文章の中にべったりとのめりこんでいたということです。そういう考え方が支配的であった国語科の歴史と宿命に対して、はたして、今後の国語教育はこれでいいのであろうかといったような根本的な問いから出発しています。教材の論理だけで処理しないで、主体の論理というもので始末していくような発想の根本的な転換が必要ではないか、という意味で、筆者想定、それから文章とか教材からの離陸ということを言いはじめたのです。

離陸をすることの目的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ことが、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。

(イ) 筆者想定というものの本質に、誤解のないようにお願いしたい。筆者想定は、一つの方法であります。目ざすところは、文章から、妥当なる、そして適切なる離陸をしようではないかということにほかなりません。

(ウ) 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。

(エ) (…前略…) 文章べったりの学習指導からぬけ出して、文章からの離陸の姿勢を発足させたのが「単元」です。筆者想定という営みは単元にささえられるのであります。

引用(ア)(イ)(ウ)にあるように、「文章からの離陸」という考え方は、即文章主義からの脱却を図り、読み手の主体性を保証していくために必要なこととされている。つまり、倉澤は「文章からの離陸」の方法としての「筆者想定法」を考えているのである。また、引用(エ)から、「筆者想定法」は倉澤が提唱する単元学習とのからみにおいて成り立つ方法論であることもわかる。

2-4 読者の反応の尊重

倉澤は読みのタイプを四つあげている。以下は、そのうちの二つである¹⁸⁾。

- ① 第一のタイプは、書かれている文章そのものに忠実に反応していく叙述反応、叙述そのものに忠実に反応していくタイプ。これは、すでに小学校低学年から中学年にかけて、基本的な態度として、子どもたちにしっかりと身につけさせなければならないことです。
- ② 第二のタイプは、読むということは、ただAがBであるというのではなくて、「AがBであるというそのこと」がわかることです。だから、A is Bという、この「is」のところに意味をもつのです。「ああそうが、という反応はここにあるわけです。

倉澤は①の読みを「叙述そのものだけへの反応」、②の読みを「叙述に対する主体的反応」として、これらの読みの重要性を認めつつも、目指すべき読みとしては捉えていない。

次は③の読み（「第三のタイプの読み」）である¹⁹⁾。

- ③ (…前略…) 読むということは「ほくは賛成だ、その通りだ」というのと、「違う」というのと、「どれかな」というのと三つある。「はてな？」というのも含

んで、肯定的なプラスの反応と否定的なマイナス反応と、どちらでもない不明、迷い、あいまいな反応と、三つあるわけです。こうなって初めて筆者が顔を出したことになる。これを具体的実践で言うならば、ある文章、たとえば生活文なり手紙文なり意見文なり随想なりを読んで、それに対してきみはいったいどうなのだというときに、ぼくは全面賛成だ、一部賛成だ、ぼくは反対だ、というふうな反対のグループと賛成のグループをつくっておいて、反対のグループは初めから全部反対という立場でその文章を読もうとする。賛成のグループは、いつも同感だというタイプで読もうとする。第三の、それは是々非々に読ませていき、それらをつき合わせた学習といえますか、そういう形にもっていくような授業が、できるわけです。そういう形で生徒を訓練していくことが、主体から一歩進めた作者との対決ということになるのでしょう。

そこで「筆者想定法」は、この「第三のタイプの読み」へと導く「第四のタイプの読み」として位置づけられる。倉澤は次のように述べる²⁰。

こういう第三の読みの姿勢なり構えというものにいくためには、第四に、どうしても筆者想定、表現過程の追跡による筆者想定というやり方でいかなければならないのです。

倉澤は③の読みを重視し、そこへと導くための方法論として、筆者想定法を導入していることがわかる。言い換えれば、筆者想定法による読みを目的としているのではなく、③の読みの姿勢に学習者を導くことができれば、必ずしも「筆者想定法」を用いなくてもよいということになる。

3 「筆者想定法」論の概要

「筆者想定法」は、倉澤の理論提示と共に、野田弘を中心とする香国研、青国研による実践研究を通して立論されていったものである。香国研は1969年に『表現過程追跡による読むことの学習指導』、翌1970年に『筆者想定法による説明的文章の指導』を出版した。一方、青国研は、倉澤と共に1972年に『筆者想定法の理論と実践』を出版した。

香国研と青国研ともに倉澤の指導を受けているが、両者が提唱する「筆者想定法」論には差異が見られる。そのため、ここでは、香国研による「筆者想定法」論、倉澤・青国研による「筆者想定法」論の順に概要を確認する。

3-1 香国研による「筆者想定法」論の概要

3-1-1 野田弘の視点

以下は、野田が提示する筆者想定法の内容である²¹。

	想定の内容
筆者の想定	<ul style="list-style-type: none"> ◎筆者は、ふだんどんなことを考えていたか ◎筆者は、どんな職業の人であろうか <ul style="list-style-type: none"> ・筆者は、何に興味をもっている人か。 ・筆者は、どんな例をあげているか。どの例を思いついた時、一番喜んだと思うか。 ・筆者は、どんな見方、考え方からそのものをあげたのか。 ・筆者は、読み手である児童・生徒に、どんな配慮をしているか。
	<ul style="list-style-type: none"> ◎筆者は、どんな環境にいるか <ul style="list-style-type: none"> ・筆者は、机のまわりにどのようなものを置いているか ・筆者は、どこに住んでいてどんな考えをもっているか ◎筆者は、どんなときに書こうと思ったか ◎筆者は、どんな目的をもって文章を書こうとしたか
筆者の表現過程の想定	<ul style="list-style-type: none"> ◎筆者は、どのようにして材料を集めたか—筆者の着想を読む <ul style="list-style-type: none"> ・着想の種類・着想したことがらの出所 ・取捨選択の基準 ・着想の順序 ◎文章を筆者と違った形で読んでみて <ul style="list-style-type: none"> ・取材の観点を学ばせよう ・意図と取材の関連を学ばせよう ◎筆者は、相手との関係においてどのようにして材料を選んだか <ul style="list-style-type: none"> ・読み手の興味をもとにして ・読み手の認識をもとにして ◎筆者は、目的との関係においてどのようにして材料を選んだか ◎筆者は、読み手の興味を喚起するためにどのようにして材料を集めたか ◎筆者は、自分の言いたいことをうらづけるためにどことなくふうをしているか
叙述表現への接近	<ul style="list-style-type: none"> ◎筆者は、文末表現にどことなくふうをしているか ◎筆者は、書き出しをどどのようにくふうしているか <ul style="list-style-type: none"> ・冒頭段落の想定 ・冒頭段落着想の苦心

ここから、「筆者そのもの」の「情報・人物像」や「表現過程」の想定を主としていることがわかる。

3-1-2 指導の具体

ここでは、『筆者想定法による説明的文章の指導』に掲載されている指導案を基に、香国研による「筆者想定法」の特徴を検討する。実践に用いられた教材は次の通りである。

- A 「くものはなし」(東京書籍, 小学1年)
- B 「リンゴとミカン」(光村図書, 小学2年)
- C 「今のしょうぼう」(東京書籍, 小学3年)

- D 「車が發明されるまで」(東京書籍, 小学4年)
- E 「海の底」(光村図書, 小学5年)
- F 「来年こそは」(日本書籍, 小学6年)
- G 「練習と人生」(東京書籍, 小学6年)
- H 「人間のなやみとあやまち」(光村図書, 中学1年)
- I 「小さな親切から始めよう」(※無記述, 中学1年)
- J 「昔の家」(東京書籍, 中学2年)
- K 「火薬の芸術」(三省堂, 中学2年)
- L 「新しい絵をどう見るか」(三省堂, 中学3年)

なお、指導案の分析は、「『筆者』に関わる発問」と「『筆者』を読む学習活動」という二つの観点で行った。表1では、縦軸に本時の指導案に記載されていた「筆者」に関わる発問、横軸に上記の教材を示すアルファベット記号を示した。

表1 「筆者」に関わる発問一

		教材	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
			筆者に関わる発問											
筆者の 情意的側面 ・ 情報	筆者の 情意的側面	筆者が不思議に思ったことは何か	●											
		筆者が驚いたことは何か	●	●					●					
		筆者はどんなことがうれしいか			●									
		調査中の時の気持ちはどうか					●							
		筆者の気持ちの理由は何か							●					
		苦心したことは何か						●						●
	位置	筆者の位置 (南の人か北の人か)		●										
		語っている位置 (今どこにいるか)		●	●									
筆者の 述べ方	どう書いているか		●	●			●	●					●	
	これだけでいいか												●	
	何を隠しているか							●						
	なぜ、このように書いたか		●	●						●		●	●	
	なぜ、他のことを書かなかったのか				●		●	●						
	他のことを書くとしたら何を書くか						●						●	
	題名の工夫										●			
	一番述べたいこと							●		●				
	事例について	事例の書き方		●							●			
		事例の数	●	●	●	●			●					

説明的文章指導における筆者概念の整理と検討

	事例の内容											●					●
	事例の順序					●											
	述べ方の 予想	どんな内容か			●	●			●		●	●	●				
		どう書くべきか				●	●					●	●				
		何を書くべきか							●		●	●					
筆者へ「述べ方」についてどう 助言したいか							●										
工夫	まねしたい文章の書き方はある か		●														●
	うまい工夫はどこか									●		●	●				
意見・ 考え	筆者は何が言いたいか					●	●		●	●							●
	考えていることは何か			●	●	●	●	●	●	●	●	●					
	想像していることは何か			●													
	筆者はどのような考えか											●					
	筆者はどちらが大切だと考えて いるか									●							

実際の指導案を概観すると、香国研では「筆者の人物像・情報」「筆者の述べ方」「筆者の工夫」「筆者の意見・考え」を想定の対象にしていることがわかる。

以下は、「筆者を読む」学習活動の種類を観点とした分類である。表2では、縦軸に「『筆者』を読む学習活動」、横軸に教材のアルファベット記号を示した。

表2 一「筆者」を読む学習活動を中心に一

学習活動		教材												
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
表現過程の 想定	「筆者そのもの」の想定		●	●		●		●	●					
	筆者の動機・目的の想定	●				●		●						●
	意図の想定								●				●	
	相手意識・書く姿勢の想定					●			●				●	
	筆者の着想過程の想定		●						●					●
	構想段階の苦心の想定					●								●
文章中から	表現上の工夫	●												
	筆者の論点										●			
	文章のまとめ方				●			●						
	文章を書くときの変化						●							
	文章展開		●						●					●
表現指導	想の出し方						●							
	記述方法の練習			●				●						
	文字や語句の練習	●												
	語や文の使い方の練習				●									
	書き出しの部分を書く										●			
意見文を書く							●	●		●				

3-1-3 香国研の筆者想定法の特徴

上に示した表1と表2からわかる香国研の「筆者想定法」の特徴は次の二点である。

第一は、香国研の「筆者想定法」は、文章から想定される「筆者そのもの」の「人物像・情報」(「情意的側面」「位置」)、「表現過程」や、文章に書かれている「述べ方の工夫」や「筆者の意見・考え方」を読みの対象にしている点である。

第二は、読解指導と表現指導とをつなげて単元設定をしている点である。表2の指導案C, F, G, Iから、筆者の想定から意見文作成や表現指導へとつなげていることがわかる。香国研が説明的文章指導において「筆者想定法」を用いるのは、読解指導と表現指導とをつなげようとする意図によるものと考えられる。

3-2 倉澤・青国研による「筆者想定法」論の概要

倉澤・青国研による「筆者想定法」論の学習過程は次のようにまとめることができる。

- ・ 第一次想定 一文章作成の動機や意図を想定
- ・ 第二次想定 一取材、構想の過程を想定
- ・ 第三次想定 一筆者と直接に対面し、読み手の世界を拡充

このように、筆者想定法の学習過程は三つにまとめられるが、後の4で「筆者想定法」論に見られる筆者概念の検討を行うにあたり、第一次から第三次想定に関する倉澤の理論提示と青国研で実際に行われた学習活動案とを照らし合わせながら確認したい。

3-2-1 第一次想定

(a) 倉澤の理論提示

倉澤は、第一次想定で行われる学習過程を「筆者がどのような動機や意図でこの文章を生み出し、また、書き進めていったか、ということ想定するのが、筆者想定法の第一次です」²²と説明する。つまり、第一次想定は、文章生産における筆者の意図や動機について、学習者が自由に想定する活動のことである。「筆者の意図」を想定する手がかりは、「題名」「筆者」「書名」「目次・小見出し」「まえがき・あとがき」「余録・書評」「本文」とされている²³。

(b) 指導の実際

第一次想定が実際にはどのような形で具体化されていたのか、和多史雄の指導案をもとに確認する²⁴。(下線部は引用者による)

【本時の学習活動 1（第一次想定）】

学 習 活 動
1 「私の履歴書」の筆者を想定する。
2 いままで学習した伝記から、この自叙伝を想定する。
3 筆者がこの自叙伝を書いた動機や意図を想定する。
4 筆者が、どのような読者をどう意識したかについて考える。
5 「私の履歴書」を読み、筆者の気持ちがどのようにあらわれているかについて考える。
6 最初の予想との差異・変化について考え、発表する。

ここでは、倉澤の理論提示通り、「筆者そのもの」と、「筆者そのもの」が執筆時に思いを巡らせたであろう「意図、動機、読者意識」を想定する学習活動が組まれている。学習者は、筆者の書いた文章を予想した後で実物の文章と出会い、自分の予想と比較する学習活動を行っている。

3-2-2 第二次想定

(a) 倉澤の理論提示

第二次想定の全体像を倉澤は、「一次で想定した意図に従って、取材、構想の過程を想定していこうとするものです。取材、構想の過程の追跡という活動は、読み手が書き手の立ち場に立つことによって成立する」と説明している。第二次想定の骨子は、筆者が行ったであろう「取材」や「構想」の過程を読み手が想定することである。

倉澤は「取材の想定」について、次のようにまとめている²⁶。

（…前略…）この文章を書くために、どのような調査、研究をしたか、どのような文献、資料にあたったか、平素どのような材料を集めていたか、ということが考えられます。そして、このような素材群を背景にどのような材料が筆者の頭の中を去来していったのであろうか。どのような材料をすくい上げてメモしたのであろうか。意図や論拠に照らして、どのように材料の軽重を考えたのであろうか。そして、選材の段階で消えていった材料にはどのようなものがあるか。—というようなことを追跡しながら、筆者が苦心し、くふうしていった過程を想定していくのです。

また「構想の想定」では、「取材の想定」で推察した材料を用いて、大きく「文章の組み立て」と「文章の書き出し・結び」についての想定が考えられている。以下は倉澤の説明である²⁷。

—筆者は、選び取った材料をどう組み立てていったか。また、意図を強化するためにどのように組み直していったか。書き出しや結びの文は、どんなものを幾通り思い浮かべたか。そして、それをどのように練り直していったか。—というようなことを想定していきます。

第一次想定と第二次想定では、「筆者そのもの」が文章生産する際に行ったであろうと過程を、学習者に想定させることを主眼としている。学習者が行うこれらの「想

定」は、すべて「筆者そのもの」を意識して行われるものである。

(b) 実際の指導

第二次想定 の指導案では、先の和多実践を引き継ぐ形で宮川清美が考案している²⁸。

【本時の学習活動2（第二次想定）】

- 1 (1) 書き出し（プリント No.10B）の想定を発表する。
(2) 発表を聞いて自分の想定 の補足・修正をし、それを書く。
- 2 (1) 意図と構想のはしらと、No.10C・D の想定 のプリントを読む。
(2) プリントを読んで自分の想定 の補足・修正をし、それを書く。
- 3 (1) 筆者と結びと、プリント No.10E・F の想定を発表する。
(2) 発表を聞いて自分の想定 の補足・修正をしそれを書く。

指導案に記載されている「プリント資料」の一部を以下にまとめる²⁹。

【プリント資料】

構想の過程を考える（その1）

この前から、私たちは、筆者小泉さんが、この文章を書くにあたってはこんなねらいがあったろうと考えてきた。そのねらいを頭においた小泉さんは、実際に文章を書き始めようということになって、どんな書き出しを考えてみただろうか。

①日本経済新聞の「私の履歴書」のらん に十四回（十四日分）ぐらい連載する長さの文章にするのだ。

②第一回めは元日の新聞に載るのだ—ということも考えたろう。

自伝を書くにあたって、小泉さんはまっさきに尊敬する福沢先生の自伝「福翁自伝」が頭に浮かんだろう。

③「福翁自伝」は父母のことから書き始めて、兄弟や、自分の生まれへと書き進めてあったなあ。わたしはどうしようか。

小泉さんはいつか、「ミル自伝」を読んでミルも音楽が好きだったことを知って意外に思ったことがあった。

A あのミル自伝は、ということから書き出してあったなあ。

また、こういうこともあったのではないか、

④自分のおいたちの傾向を述べて、読み手の気持ちを考えながら、たぶん読み手の期待どおりにはいかないだろう—ということも考えたろう。

まだまだ、こんなにも考えたかな。

⑤少年時代の思い出についてまとめをすることから始めてはどうか。

自伝を書くことはどうもためられるから、

⑥書きたくなかったということや、それでもこうして書くことになったわけから始めてはどうか。—など。

しかし、そんなことをいろいろ考えはしたけれども、小泉さんは、

○自分のとしのことから始めて、続いて生年月日、生まれた場所つまり慶応のそばであること—というぐあいに書こうと思ったのだろう。

B それにはきっと小泉さんが、ということ考えたからであろう。

学習者は、上記の資料プリントを用いて、筆者の「取材」「構想」の過程を中心に想定している。第二次想定の実際の指導では、構想の際に筆者が思い浮かべたであろう選択肢が、予め授業者によってそのおおまかな輪郭として用意されている。つまり、学習者は、授業者が提示した構想の選択肢から筆者の構想過程を想定しているのである。元々、読み手である学習者には見えないはずである「筆者そのもの」の構想過程を想定することには難しさが伴う。そのため、授業者が選択肢を示すことは、学習者の想定の手がかりとして有効であると考えられる。

しかし一方で、授業者が選択肢を示すことは、結局、学習者による想定範囲や可能性を狭める危険性がある。学習者が自力で筆者の「構想」「取材」の過程を想定するためには、授業者の手がかりを必要とするであろうが、授業者が学習者に想定の手がかりを示してしまうと、学習者の想定が授業者が示す手がかりによって限定されてしまうのである。

3-2-3 第三次想定

(a) 倉澤の理論提示

第三次想定では、読み手のイメージを書き手のイメージに「着地」させることが、第三次想定の前段であり、「読み手の世界の拡充」が第三次想定の後段とされている。

管見の限りであるが、実際の指導に関する記述を見ると、学習者が実際の文章に正面から出合うのは、第三次想定の前段である。そこでは、学習者が「想定した筆者」の文章と実際の文章とを重ね合わせていくことを目的としている。

また、第三次想定の後段「読み手の世界の拡充」では、文章を読んだ上で、学習者の考えを打ち出すことが求められている。以下は、一例としてあげられている「読み手の世界の拡充」の手引きをまとめたものである³⁰。

A ものの見方、考え方

1 へえー、「……」そんな考えもあるのかな。一つ勉強させてもらった。

- 2 「……」ここところは、ずいぶん古めかしい考えだな。
- 3 「……」こういうことが言えるのは作者が……，こんな人だからだろう。
- 4 「……」ここは矛盾しているように思う。むしろ，……このように考えるべきではないか。
- 5 わたしだったら，「……」ここは……と考えるな。
- 6 「……」ここところを……さん（…という本）は……と言っていたな。

B 材 料

- 1 「……」こんなことが実際にあるのかな。まったく知らなかった。
- 2 自分にも「……」これとよく似た経験がある。それは，……
- 3 「……」このことはほかの文章で読んだことがある。それは，……
- 4 「……」これは蛇足ではないか。それよりも……
- 5 「……」ここには，ほかに「……」こんな材料も加えてよいのではないか。

C 表 現

- 1 「……」このようなことばは，初めて知った。辞書や事典にあたって調べてみたい。
- 2 「……」このことばは「……」という意味では使ったことがあるが，「……」のような使い方があるとは知らなかった。
- 3 わたしだったら，「……」ここは「……」ということばを使う。
それは……だからだ。
- 4 「……」ここは断定してもいいのではないか。それは…
- 5 「……」ここは「……」のようにひかえめな表現のほうがよくはないか。
それは……

D 構 成

- 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？……

E 発 展

- 1 この文章を読んで，ほかに……のような文章が読みたくなった。
- 2 この文章を読んで，……という題材で書いてみたくなった。
- 3 この文章を読んで，……というテーマで研究してみたくなった。

(b) 指導の実際

以下は第三次想定³¹⁾の指導案である。

【本時の学習活動 3 (第三次想定)】

学 習 活 動
(1) 二章後半と三章前半を黙読し、発見したことを発表し合う。 (2) 三章の後半と四章の前半とを、教師・生徒交替でゆっくり音読する。 それを聞いて発見したことを発表し合う。
(1) 五章を黙読し、さらに全体をふり返って、考えたことをノートに書く。 (2) 二・三の者に発表させる。 (3) 教師の感想を話す。

第三次想定の前段の目的は、学習者が「想定した筆者」の文章と実際の文章とを重ね合わせることに置かれている。また、第三次想定の後段では、学習の手引きに見られるような形で「読み手の世界の拡充」が提案されている。しかし、実際の指導では、学習者が考えたことを発表し、ノートに書くのみであり、第一次・第二次想定での学習のまとめで終わってしまっている。後の4で詳しく考察するが、ここには、第一次想定と第二次想定から、第三次想定への連続性が見られない。

4 「筆者想定法」論に見られる筆者概念の検討

「筆者想定法」論に見られる筆者概念の問題点は次の四点である。

4-1 筆者概念の曖昧さ

香国研の「筆者想定法」では、想定の対象は「筆者そのもの」の「人物像・情報」「述べ方」「工夫」「意見・考え」に置かれている。同様に、倉澤・青国研の「筆者想定法」でも、想定の対象は、第一次・第二次想定で、「筆者そのもの」の「動機」「意図」「取材・構想」(「筆者の表現過程」)に置かれている。つまり、両者は、「筆者そのもの」を想定の対象としている点で共通しているのである。しかし、香国研、倉澤・青国研ともに、「筆者概念」に関する記述に曖昧さが見られる。

香国研が刊行した『表現過程追跡による読むことの学習指導』で野田は、「作者とは、原作者ではなく、『想定される作者』を意味する」³²と述べ、筆者想定法を文学教材で用いる時には、想定の対象を「想定される作者」としている。

一方で、説明的文章教材を用いる時には、筆者を「文章の外に実在する筆者」³³を想定の対象としているのである。この点について森田信義は「文学教材が必要であったこと、つまり『想定される』書き手は、説明的文章においても同様に必要であったというべき」³⁴としている。「文章の外に実在する筆者」と学習者が「自分なりに描いた筆者像」(「想定される筆者」)は大きく異なるものである。

また、倉澤の記述の中には、読み手によって「想定される筆者」と「現実の筆者」そのものとの区別が明確になされていない。

倉澤は「筆者そのもの」を追うことについて次のように語っている³⁵。

筆者を想定する場合、われわれは、すぐ人間を考える。どんな顔をしたどんな人間で、どんな性格、専門……と。しかし、筆者ということばにつられて人そのものを追いかけるのではない。筆者想定³⁶の究極は筆者の想定ではなくて、筆の想定だと考える。それは結局、表現者を考えることであって、人間一般を考えることではありません。

この発言では「筆者」そのものの想定ではなく、あくまでも筆者の「表現過程」の想定を目指していることがわかる。

しかし、倉澤は「筆者想定論の場合は、筆者そのものと出会いますから、作者のがわの問題になります」³⁶と述べている箇所もあり「筆者概念」に曖昧さが見られる。渋谷孝（1999）が次のように指摘する通りである³⁷。

「筆者想定」の「筆者」というのは、第一にその教材文の書き手（原作者）なのか、それとは反対に読み手が理解した限りでの原作者についての推察なのか、あいまいである。

3で確認した、香国研の指導案や第一次から第三次想定に関する倉澤の発言を踏まえると、上記の渋谷の指摘のように、「筆者概念」に曖昧さが見られるが、「筆者想定法」論で想定の対象としているのは、結局は「筆者そのもの」へと収斂されるものと考えてよい。

4-2 「筆者そのもの」を想定する問題点

次に「筆者そのもの」を追うことの問題である。森田信義（1992）は「筆者そのもの」を想定することを次のように批判する³⁸。

もともと「实在」の筆者を探り当てることに無理があり、「实在」の筆者の想定という方法からは、説明的文章の読みの改革はなされえないということであるかもしれないといえないであろうか。

また、長崎伸仁（1992）は、「筆者想定法」そのものを「倉沢氏の理論および『筆者想定法』による実践では、私の見る限りにおいて『筆者』に学ぶという姿勢が強いように思われる。」と指摘している³⁹。

「筆者想定法」による学習は、文章等から出来る限りの手がかりを集めて学習者の「筆者を想定する」すなわち「自分なりの筆者像」を描く学習とまとめることができる。

この「筆者想定法」は、「筆者そのもの」の想定を主とする学習を行うことで、倉澤の言う「文章からの離陸」を目指したものである。「筆者そのもの」の想定による「文章からの離陸」は、即文章主義からの脱却を図ったものであるが、同時に、文章内容からの離陸という危惧と隣り合わせでもあるといえる。森田（1999）はこの点について次のように指摘する⁴⁰。

あまりに安易に、自由に筆者を想定することは、教材からかけ離れ、自在に読者自らの世界に遊ぶことはできても、教材そのものに正面から出会いつつ主体的

であるとは言えない結果を生む。

文章に縛られることなく、学習者の主体性を保障しようとしたが、「文章からの離陸」は、学習者が実際の文章とどのように向き合うのかという議論を置き去りにしてしまったといえよう。

4-3 筆者想定法と文章の特性との関係

「筆者想定法」は、扱う教材の特性によるところが多い学習である。例えば、教科書教材「どうぶつの赤ちゃん」や「ありの行列」であれば、「動物の赤ちゃんの成長の仕方」や「ありの生態」について、読者に知らせようとした「筆者」像を描くことができる。また、論証型や論説型の説明的文章教材では、筆者が「意見」や「主張」として文章上に顔を出していることが多いため、読者を説得しようとする事例を用いたり、文章構造を工夫している「筆者」像を描くこともできる。

香国研の「筆者想定法」では、「筆者そのもの」の想定と同時に、文章表現から「筆者の述べ方」や「筆者の工夫」に気付かせる発問や「筆者の意見・考え」を捉える指導も考えられているためである。香国研は、説明的文章教材の特性を活かした筆者想定を行っているといえる。

倉澤が主に対象としている文章は、筆者が自分の人生を回想する形で書いたものであるため、現実の「筆者そのもの」を想定しやすいものといえる。倉澤は、「文章からの離陸」という問題と共に、文章ジャンルと筆者に関わる議論に触れていないのである。

4-4 第一次・第二次想定から第三次想定への連続性

第一次・第二次想定と第三次想定との連続性や整合性には問題がある。第一次・第二次想定から第三次想定に連続性や整合性が見られない根本的な原因は、次の二点が考えられる。

第一は、「評価的・批判的な読み」を行う学習過程を設定していない点である。「筆者想定法」の学習過程の中で、倉澤が目指した「第三のタイプの読み」に最も近いのは、第三次想定での学習である。第三次想定の後段「読み手の世界の拡充」では、倉澤が示した「学習の手引き」に見られる学習が意図されている。文章を読んで、「学んだところ」や「もっと調べてみたいところ」に始まり、筆者の表現で「分からないところ」「改善した方がいいところ」など「批判的・評価的な読み」にも似た観点が用意されている。このような「批判的・評価的な読み」に似た「第三のタイプの読み」を導くための手段として、第一次・第二次想定の学習過程は適当ではないと考えられる。

また、第三次想定の実践では、先述のように、学習のまとめで終わってしまっている。その結果、創造的な「新しい世界」が確立するどころか、想定した「現実の筆者」そのものと読み手の距離が近くなり、「筆者そのものから学ぶ」ことに終始してしまっているのである³⁾。青国研の実践者による実践には倉澤の理論提示通りになって

いない箇所がある。実践には、より「批判的・評価的な読み」を導く学習活動が設定されなければならない。

第二は、第三次想定で、表現活動を設定していないことにある。第一次・第二次想定では、学習者を「書き手の立場」に立たせて、筆者の執筆動機や意図、取材、構想の段階の想定を意図している。しかし、第三次想定では、学習者は「読み手の立場」での学習活動に閉じ込められている。「筆者想定法」の学習は、学習者が筆者の表現過程を自分なりに想像し、学習者が「自分なりの筆者像」を描くことで終わってしまっているのである。

前述のように、倉澤は、読解指導において表現力を育成するための条件として、学習者を「書き手の立場」に立たせて文章を読むことを提示している。この姿勢は、具体的な「筆者想定法」の学習過程においても変わっていない。第一次想定と第二次想定では、読み手が「筆者そのもの」が行ったであろうと想定される文章生産過程を追うことで、「書き手の立場」に立つことが意図されている。倉澤が提案したことは、筆者の想を媒介にした、「理解」と「表現」の往復作業であり、筆者の推敲段階にも似た「読むこと」と「書くこと」の往復であったはずである。しかし、「表現と理解の接点」のために、学習者を「書き手の立場」に立たせながらも、「筆者想定法」の具体としては明確に提案されていない。

結 語

これまで、香国研と倉澤・青国研の「筆者想定法」論に見られる筆者概念を考察してきた。

「筆者想定法」論が提起された成果は、次の三点にあると考えられる。第一は、読者の尊重のために筆者概念に着目した点であり、第二は、「理解」と「表現」の接続を図るために筆者概念に着目した点である。そして第三は、学習者が「筆者そのもの」を想定することに付随する「自分なりに描く筆者像」という問題を提起した点である。

「筆者想定法」論に見られる筆者概念の問題点は、「筆者概念の曖昧さ」「『筆者そのもの』を想定すること」「筆者想定法と文章の特性との関係」「第一次・第二次想定から第三次想定への連続性」の四つである。

これらの問題点は、総じて「『筆者そのもの』を想定すること」が原因である。「筆者想定法」論からは、「筆者そのもの」を扱う問題点を見出すことができる。

1の「問題の所在と研究の目的」で述べたように、本稿では、本研究の第一の目的—「筆者概念」論の内実を明らかにすること—を中心に考察を行い、また、「筆者想定法」論を「読解指導論」として考察した。

本稿では、①「筆者概念と読者論との比較検討」②「いつ（発達段階）」「どのよう

な教材で（教材の特性）」「どのような学習指導（バリエーション）」を行うかについて、そして、③「表現指導論」としての『筆者想定法』論という視点からの考察」の三点は、別の機会に譲ることとした。

今後、上記の三点を視野に入れて、「筆者概念」論の研究を進めていきたいと考えている。

注

- 1 創価大学教職大学院教授
- 2 創価大学大学院文学研究科教育学専攻博士後期課程
- 3 これまで、大正期の秋田喜三郎と、児童言語研究会・小松善之助の実践理論に見られる「筆者概念」論を考察している。
正木友則「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—秋田喜三郎の場合—」『創大教育研究 第21号』（2012年3月）／長崎伸仁・正木友則「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—児童言語研究会・小松善之助の場合—」『教育学論集 第63号』（2012年2月）
- 4 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」『読書科学 第34号第3巻』（1990年、日本読書学会）p.110
- 5 河野順子『対話による説明的文章セット教材の学習指導』（1996年、明治図書）／長崎伸仁『新しく拓く説明的文章の授業』（1997年、明治図書）／森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅴ—倉沢栄吉氏の『筆者想定法の理論』について—」『広島大学学校教育学部紀要 第1部第21巻』（1999年）
- 6 正木友則「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—秋田喜三郎の場合—」『創大教育研究 第21号』（2012年）p.2で、正木は、各論者によって、誰のどの主張を「筆者概念」に関わる論考と認めるかに差があることを指摘している。以下はその状況を示した表である。

筆者概念に関する主張を行った論者 考察者	秋田喜三郎	倉澤栄吉	小松善之助	沖山光	輿水実	青木幹勇	西郷竹彦	小田迪夫	藤井閑彦	森田信義	長崎伸仁
寺井 正憲 (1990)							●	●	●	●	
長崎 伸仁 (1992)		●			●					●	△
河野 順子 (1996)	●	●					●	●		●	
長崎 伸仁 (1997)		●	●		●	●		●	●	●	△
渋谷 孝 (1999)	●	●		●				●		●	●
森田 信義 (1999)		●									△

- 7 上谷順三郎「説明文教材における読者論の課題」『両輪 第13号』（1994年，両輪の会）pp. 211～212
- 8 渋谷孝『説明文教材の新しい教え方』（1999年，明治図書）p. 97
- 9 説明的文章指導で、「筆者」という要素を対象にした学習指導を総称し「筆者を読む」学習とする。
- 10 大内善一は、『『筆者想定法』再考—表現教育の構想—』『秋田大学教育学部教育研究所研究所報第25号』p. 11で、「筆者想定法」について、「国語科教育が究極的に『表現の教育』を志向するものだとすれば、『筆者想定法』は、正しくこうした方向へと一歩を進めた先駆的な理論であったと言える。」と述べ、評価している。
- 11 倉澤栄吉「表現指導につながる読解指導」『児童心理 第17巻』（1963年，金子書房）pp. 35～36
- 12 注11に同じ p. 37
- 13 『倉澤栄吉国語教育全集第11巻』（1988年，角川書店）p. 37
- 14 注13に同じ pp. 38～39
- 15 注13に同じ pp. 39～40
- 16 注13に同じ pp. 22～26参照
- 17 倉澤の発言は，倉澤栄吉『筆者想定法の理論と実践』（1972年，共文社）に記述されており，（ア）は p. 76,（イ）は p. 62,（ウ）は p. 77,（エ）は p. 131からそれぞれ引用した。
- 18 注17に同じ pp. 25～26
- 19 注17に同じ p. 27
- 20 注17に同じ p. 27
- 21 野田弘編著『筆者想定法による説明的文章の指導』（1970年，新光閣書店）pp. 24～156参照
- 22 注17に同じ p. 154
- 23 注17に同じ p. 156～160
- 24 注17に同じ pp. 181～182
- 25 注17に同じ p. 160
- 26 注17に同じ p. 161
- 27 注17に同じ p. 163
- 28 注17に同じ pp. 216～217
- 29 注17に同じ pp. 217～218
- 30 注17に同じ pp. 169～171
- 31 注17に同じ pp. 235～236
- 32 野田弘・香国研著『表現過程追跡による読むことの学習指導』（1969年，新光閣

書店) p. 3

33 注21に同じ p. 14

34 森田信義「説明的文章指導論の史的考察Ⅰ—香国研の『筆者想定法』を中心に—」『十周年記念論文集』(1992年, 広島大学大学院学校教育研究科) p. 65

35 注13に同じ p. 300

なお, 倉澤の記述には次のようなものがある。(注13に同じ p. 40)

「(…前略…) 表現過程の追跡ということと, この筆者想定論ということはかなりちがうのであります。筆者想定論の場合は, 筆者そのものと出会いますから, 作者のがわの問題になりますが, 表現過程の追跡というのは, その作者がどのようにして作品を書き, いかにして文章化され, いかにして文字に記録されたかという行動のプロセスを追いかけていくやり方です。」

この記述からは, 筆者想定法と表現過程の追跡とは違うものであるという姿勢が見られる。しかし, 管見では, 倉澤がこの違いについて, 明確に述べているところは見当たらない。

36 注13に同じ p. 40

37 注8に同じ p. 86

38 注34に同じ p. 65

39 長崎伸仁『説明的文章の読みの系統』(1992年, 素人社) p. 106

40 森田信義「説明的文章指導論の史的考察Ⅴ—倉沢栄吉氏の『筆者想定法の理論』について—」『広島大学学校教育学部紀要 第1部第21巻』(1999年) p. 8

41 寺井正憲は, 第三次想定での学習について, 「読み手独自の『新しい世界』が確立するとは考えられない。」と述べている。—寺井正憲「説明的文章教材の学習における読み手の確立について」『人文科教育研究 第22号』(1995年, 人文科教育学会) p. 54

また, 大槻和夫は「筆者想定法」論を「表現過程を体験するという解釈学的な読みと本質的には同じものようである」と評している。(野地潤家, 中西昇, 安西勉夫, 湊吉正監修『国語教材研究シリーズ7 説明文編』1981年, 桜楓社) p. 14

参考文献

- ・小森茂「読むことの教育における実践理論の考察—筆者想定法(香国研)のばあい—」『教育学研究紀要』(1977年, 中国四国教育学会)
- ・小森茂「説明的文章の読書指導論の一考察—新単元論を中心に—」『教育学研究紀要』(1978年, 中国四国教育学会)
- ・植山俊宏「説明的文章の読みの指導における読者主体の育成」『教育学研究科博士

課程論文集 第11巻』（1985年，広島大学大学院）

- ・坪田淳子「説明文指導理論の検討—筆者想定法（香国研）のばあい—」『教育学研究紀要』（1982年，中国四国教育学会）
- ・森田信義「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）
- ・塚田泰彦『語彙力と読書—マッピングが生きる読みの世界—』（2001年，東洋館出版社）
- ・寺井正憲「説明的文章教材の『テキスト生産的な学習指導』に関する一考察—想の概念を導入して—」『月刊国語教育研究 No. 347』（2001年3月，日本国語教育学会）
- ・寺井正憲「時代が追いついた筆者想定法—テキスト創造，PISA型読解力との関わりで—」『月刊国語教育研究 No. 413』（2006年9月，日本国語教育学会）
- ・長尾順二「『筆者想定法』再考」『月刊国語教育研究』No. 413（2006年9月，日本国語教育学会）
- ・田中拓郎「『思考力』を高める説明的文章指導の一考察—『PISA型読解力』育成の視点から『筆者想定法』を再評価する—」『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要 第5号（通号第15号）』（2007年）

〔付記〕

本稿は，第121回全国大学国語教育学会高知大会における自由研究発表「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—倉澤栄吉の場合—」に修正・加筆をしたものである。

また，全体の執筆を正木が行い，全体の調整を長崎が担当した。

A Study of the Theory “Author Concept” in Expository Text Teaching

—On the Theory of Assuming Authors of Texts “Hissha-SoTei-Ho”—

Nobuhito NAGASAKI, Tomonori MASAKI

Summary

The purpose of this study is to explicate the characteristics and problems of the theory “Author concept” in teaching reading of expository texts. This paper is explicate the characteristics and problems of the theory “Author Concept” on the theory of “Assuming author of texts”—Hissha-Soutei-Ho—by E. KURASAWA. “Assuming author of texts” is two methods. One is the method of assuming “implied author”, whom reader assumes, not “real author”- the person who wrote the text. The other is the method of pursuing the processes of author’s writing. But Kurasawa use the term “author” without the difference between “real author” and “implied author”. So there are the problems (“Definite Author Concept, Assuming of real author, Relation between Implied Author and characteristics of texts, Process of Assuming of Author”).