

# 中・高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成

(説明的文章・論説・評論)

— 実践と検討 (その2) —

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

石井 正己・石川 祐爾・石田城之助・鹽谷 健  
鈴木 信好・須藤 敬・関口 隆一

## 中・高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成

### (説明的文章・論説・評論)

#### — 実践と検討 (その2) —

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

石井 正己・石川 祐爾・石田城之助・<sup>しほノヤ</sup>鹽谷 健  
鈴木 信好・須藤 敬・関口 隆一

### 1) はじめに

国語科のプロジェクトでは、1980年度より、現代国語に関する研究を進めてきた。その経過を示してみると、次のようになる。なお、( ) はその成果を発表した本校の『研究報告』の集数を表している。

- 80年度 (20集) 現代国語に関する生徒意識調査
- 81年度 (21集) 現代国語に関する意識調査
- 82年度 (22集) 同上
- 83年度 (23集) 中・高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成 (小説)
- 84年度 (24集) 同上 - 実践と検討 (その1) -
- 85年度 (25集) 同上 - 実践と検討 (その2) -
- 86年度 (26集) 同上 - 実践と検討 (その3) -
- 87年度 (27集) 中・高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成 (説明的文章・論説文・評論)  
(その1) - 準備・教科書教材の検討 -

86年度までの7年間は、3年間は現代国語に関する生徒の意識調査、4年間は中・高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成の小説の分野ということになっている。小説の分野については、3年間の実践と検討を経て、次のような教材編成に落ち着いた。

教材編成の方法としては、この学年のこの時期にはこの教材を扱うというようにして、年間計画にまとめあげるかたちの中・高一貫のシステムを作ることにもできる。事実、以前本校国語科で構想していた教材編成はこのスタイルであった。しかし、ここで考えてきた中・高6ヶ年を見通した教材編成というのは、まったく別の方法である。それは、典型的な教材を選定し、それをま

学年	教材名	基本的な読みの要素
中学1年	芥川龍之介『トロッコ』	人物（構成）
中学2年	宮沢 賢治『注文の多い料理店』	構成（描写）
中学3年	森 鷗外『最後の一句』	描写（人物）
高校1年	芥川龍之介『羅生門』	人物・構成
高校2年	中島 敦『山月記』	人物・描写
高校3年	夏目 漱石『こゝろ』	人物・構成・描写

とめあげるかたちの中・高一貫のシステムを作ろうとするものである。6ヶ年の各学年にひとつずつ選定された典型的な教材は、教科書が変わった場合にも、あるいは教師が変わった場合にも、必ず扱わなければならない共通領域とする。それが上の表にまとめた教材の一覧の意図である。「基本的な読みの要素」として「人物」「構成」「描写」を取り上げたが、それらは作品を読み解くための視点であり、ここでは生徒の発達段階を考慮して構成してみた。この教材編成論の特色は、毎年変わることはない必須教材だけを編成しておいて、その他の教材の採択は、毎年その学年を担当する教師にまかせた自由領域として残しておくことである。そして、この教材編成の利は、システムとして完全に固定化してしまわないことによって、教師の個性を尊重し、生徒の変化にも合わせて柔軟な授業ができる可能性を大切にできる点にありうかと考えている。

## 2) 説明的文章・論説・評論分野の教科書教材の特色と問題点

引き続き中・高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成を行うことになり、87年度からは、説明的文章・論説・評論の分野に移行した。同じ散文でも、小説が文学的文章であるのに対して、この分野は非文学的文章（あるいは論理的文章）を対象として考えている。小説の場合には、教科書教材に固定化したものがあることや、それまでの教師の授業経験から教材への関心が高かったことなどの理由によって、比較的すっきりと教材編成を構想することが可能であった。ところが、説明的文章・論説・評論の場合には、教科書教材にこれと決まったようなものがないことや、これまでの教師の授業経験からも特定できる教材が見出だしにくかったことなどの理由によって、なかなか教材編成を構想することができなかった。

そこで、87年度は、中学校と高等学校の各教科書には、この分野の文章が教材としてどのように掲載されているかを調べることにした。実際には、中学校は各学年5冊の教科書、高等学校は国語Ⅰ-22冊、国語Ⅱ-19冊、現代文-18冊の教科書をそれぞれ読み進めた。そして、その結果を整理し、その傾向や問題点について若干の考察を行ったものを、その年度の本校『研究報告』に掲載した。

その結果、次のような傾向が明らかになった。

- (a) 中学校の教科書教材の多くは、理科学的な内容または社会的な内容のものであり、学年が進むにつれて特殊な分野・世界の紹介をした教材や青春論などが増えている。

87年度の『研究報告』では、分類案も示しているが、それによれば、①科学的読み物(23%)、②文化論・民俗論(24%)、③特殊な分野・世界の紹介(15%)、④言語・コミュニケーション論(23%)、⑤公害対策(12%)、⑥青春論(2%)である。この数値は3年分をまとめたものであるが、(a)のような学年進行にともなう変化は、生徒の発達段階を考慮したものとして、評価することができる。

- (b) 中学校に比べて高等学校では出版されている教科書がはるかに多いために、教材も内容による分類が不可能なほど多岐にわたっている。

教科書の多様化は大切な点であるが、そのために固定的な作家や作品が見出だしにくくなっている。確かに、固定的な作家としては、小林秀雄・山崎正和・加藤周一・中村雄二郎・夏目漱石など、作品としては、夏目漱石「現代日本の開化」「私の個人主義」・丸山真男「であることとすること」・小林秀雄「平家物語」・大岡信「言葉の力」などを、それぞれ見つけることができるが、それらも絶対的なものではない。特に、高等学校の教科書について、この分野における編集の方法を把握し、個々の作品を分析して教材としての是非を問うていくことは重要な課題になってきている。

こうした傾向にある中学校と高等学校の教科書の制度を中・高一貫教育の視点から見たとき、次のような問題点が見えてきた。

- (c) 中学校から高等学校にかけて生徒の読解力が飛躍的に伸びているはずはないのに、中学3年に比べて高校1年では教科書に掲載される教材が急に難しくなっている。

この問題はわれわれ教師の中にもなんとなく意識されていたことであるが、それ以上にこの問題を痛切に感じ取っているのは、ほかならぬ生徒自身であると思われる。このことは、中学校から高等学校へ進学する生徒の目には見えやすいが、中学校を指導するために中学校の教科書しか見ていない中学教師や、高校生を指導するために高等学校の教科書しか見ていない高校教師の目には、実に見えにくい点であった。こうした問題は、おそらく中・高一貫教育という視点からはじめて鮮明に見えてくることなのだろう。そうであるとしたら、こうした問題の克服こそ、われわれが取り組まなければならない問題なのである。

### 3) 説明的文章・論説・評論分野の教材編成案

説明的文章・論説・評論分野の教材編成を進めるにあたっては、小説分野のときのように、まず基本的な読みの要素の設定を行った。この基本的な読みの要素とは、作品を読み解くための方法を意味している。この読みの要素を決めることによって、選定された教材をただただらだと読み進めるのではなく、作品を読む方法を意識しながら読むことが可能になるだろうと考えている。そして、読みの要素の習得は、教材が変わっても応用が効くという意味で、まさに基本的だと言えるのである。この分野の基本的な読みの要素としては、次の3点を抽出してみた。

- ①叙述（述べ方）……………指示語・接続語・修辞など。
- ②構成（組み立て方）……事実と意見・反論の予想・起承転結など。
- ③主張（考え方）……………要点と要旨・論旨と結論など。

そして、発達段階を考えながら、この要素を6ヶ年に分配していき、それにふさわしい教材を選定していった。その結果、この分野については、次のような教材編成案を作成することができた。

学年	教材名	基本的な読みの要素
中学1年	岩波 洋造『植物のにおい』 原 ひろ子『切ることと創ること』	叙述（構成）
中学2年	日高 敏隆『チョウの飛ぶ道』 赤木 昭夫『広がる砂漠』	構成（主張）
中学3年	河合 雅雄『動物の文化的行動』 中谷宇吉郎『科学の限界』	主張（叙述）
高校1年	加藤 周一『日本文化の雑種性』	叙述・主張
高校2年	中村 光夫『日本人の知性』	構成・主張
高校3年	夏目 漱石『現代日本の開化』 丸山 真男『現代における態度決定』	叙述・構成・主張

教材の選定は、6ヶ年を見通した大きな流れとして、説明文から評論へ、科学を扱った教材から日本近代を扱った教材へ、具体的な教材から抽象的な教材へ、文章の表現から筆者の思想へといったことを考えた。特に、重要な視点として、科学を扱った教材から日本近代を扱った教材へ展開させてみるということを試みた。基本的な読みの要素という教材系統化の視点がどちらかといえば、方法論的な扱い方であったのに対して、この教材系統化の視点は、主題論的な扱い方も模索している。これは小説分野のときには見られなかったものである。教科書を検討したにもかかわらず、これといった確な教材が見つからなかったこともあり、その上にこの主題論的な扱い方を試みた結果、教材がなかなか落ち着かない学年については教材を複線化しなければならなくなった。

#### 4) 授業の実践と検討

上のように決定した教材編成案の中から、88年度は中学2年と高校1年の中・高各1学年について、授業の実践と検討を行った。その概要は、次のとおりである。

##### (A) 中学2年 赤木昭夫『ひろがる砂漠』（光村図書の教科書に拠る）

##### (1) 指導計画（全6時間扱い）

① 準備・導入 教材を配布。(宿題 —— 全文の通読・新出漢字の読みと語句の意味調べ)

##### ② 展開

・全文の音読・新出漢字の読みの確認・初発の感想の発表。(1時間)

(宿題 —— 段落分け)

・段落分けと小見出しつけ。(1時間)

・第一段落の読取り。(1時間)

・第二段落の読取り。

・文章の展開法（問題提起と結論・事実と推測）の説明。(1時間)

・第三段落の読取り。

・第四段落の読取り。(1時間)

・構成の再検討。

・第五段落の読取り。(0.5時間)

##### ③ まとめ

全体のまとめ。

(0.5時間)

##### (2) 「基本的な読みの要素」と授業との関連

中高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成（説明的文章・論説・評論）について、1988年度には3つの「基本的な読みの要素」を設定し、それに基づいて各学年の教材を設定した。中学2年では、「構成（主張）」を要素として、日高敏隆『チョウの飛ぶ道』及び赤木昭夫『ひろがる砂漠』

の二つの教材が選ばれた。従って授業の展開は「構成の把握」→「主張の理解」という形で計画を立てた。

中学校の説明的文章の教材は、科学的な内容のものが多く、学年が進むに連れて扱う内容の範囲が広がる傾向がある。それは今回の授業で取り扱った『ひろがる砂漠』の場合にも当てはまる。科学的な内容は、理科的または社会的と言っても良いが、まず具体的な事実を挙げて、その中にある論理を考えていくことである。低学年の場合は、まだ抽象的な内容を積み重ねて議論していくことが難しい。その為、自然界や身近な社会現象の中にある事柄を手初めに扱っていくことになる。今回の教材でも、砂漠という環境がどのように形成されていくか、そこでは気象や生物学的な環境と人間の生活がどのように関わっているのかが文章の中心である。

理科的、社会的な内容の文章を扱う場合に問題になることとして、書かれている事実の理解が先に立って文章としての理解がおろそかになることが挙げられる。書かれている事実の理解は読解の基礎として重要であるが（中学1年の「基本的な読みの要素」は「叙述（構成）」となっている）、次の段階としては、なぜそれが書かれているのかが重要になってくる。文章中にある現象なり事実は、筆者の考えによって選び出されたものであり、それによってある主張を伝えるためのものである。そこで、筆者の考えをつかむために重要なものが構成である。

文章の構成となると、まず段落の設定とその相互関係を考えることが一般的である。うまく段落が区切れれば、それだけで文章は理解しやすくなる。（全体を幾つかの小さな意味段落に区切ることも段落分けの一つの方法だが、ここでは、起承転結の一つ一つに当たるような大きな分け方を指している。）この様な分け方をするためには、部分だけを見ていたのではうまくいかない面が出てくる。そこで生徒は段落について考えるうちに、文章全体の流れをつかみ、筆者の主張を理解する、という進め方を考えた。

なお、1988年度の本校教育研究会では、第5時の授業実践を公開した。そのときの学習指導案は次のようなものである。

《学習指導案……全体の5／6》

A 目標 第四段落の読取りを通して、段落の構成を再検討する。

B 展開

時間	学習活動	指導内容	指導上の留意点
導入	(1)前時の復習をする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文章の展開の仕方に就いての説明を思い出させる。</li> <li>・3名程度の生徒に音読させる。</li> </ul>	
展開	(2)本時の目標を知る。		
	(3)第四段落を音読する。		

	(4)「もう一つ別の形の砂漠化」とはどのようなことかを読み取る。	・初めは異常気象のせいだと考えられていたが、そうではなく人為的な原因であったことを確認させる。	・一つの仮説が立てられ、それを検証していく中で真の原因がとらえられていく点を押さえさせる。
	(5)第三段落と第四段落のわけ方について検討する。	・砂漠化の原因を探るこの文章の中では、この二つの段落は共に人為的なものの例として一括して考えられることに気付かせる。	・生徒の自発的な発見を促すようにする。
まとめ	(6)次時の予定を聞く。	・最後の段落を読んだ後、再度文の構成を考えていくことを説明する。	

### C 評価

① 人為的な砂漠化について理解することができたか。

② ①を手掛かりに文章の構成を考え直すことができたか。

#### (3) 授業を終えて

今回の授業は、最初の段落分けの時に生徒の多数の支持を得た分け方で進めた。生徒は文の全体的な構成をまだ良くつかんでいなかったために、目に付きやすい接続語などを元に段落を分けたようである。勿論、段落分けには常に唯一の正解があるとは言えず、授業でこの作業をさせるのも文章読解の一つの手掛かりにするためにすぎない。最初に生徒が分けた区切り方も、内容としてはそれぞれが一つのまとまりとしてみられるものになっていた。しかし、筆者の主張は何かという点から構成を見直してみることによって、区切り方も変わってくるということが生徒には理解できたようであり、その意味からは生徒自身が自発的に構成に目を向けることができ、授業としては良かったと思う。

また、読みの要素としての「構成」と「主張」は、本来密接なつながりを持つものであることも授業の中で確認する結果となった。生徒の自発的な発見が授業の中で生かしたのは、多分に偶然的な要素が強かった（別の区切り方で授業を進めたクラスもある）こともあるので今後更に検討したい。最後に、中学2年の教材としてこの文章を見た場合、内容が興味深くまた分かりやすいこと、文章としては展開や構成がはっきりしていることから、教材としてはふさわしいものと考えられる。

### (B) 高校1年 加藤周一『日本文化の雑種性』（明治書院の教科書に拠る）

#### (1) 指導計画（全11時間扱い）

① 準備・導入 全文のプリント配布『加藤周一著作集』による

ア) 筆者の紹介

(1時間)

イ) 本文の成立事情等の解説

ウ) 教科書採用部分との関係を説明

(宿題 全文の通読・単語調べ)

② 展開 1. 全文の単語・事項解説 (生徒の質問に応じて) (2時間)

主たる質問

(1) 国民主義 精神主義 独占資本主義 下部構造

大衆はそれをよく心得ている。(中略) 大それた望みは持たないのである。(11頁)

(2) 和魂洋才 歴史主義 精神総動員

京都の哲学者の一派と日本浪漫派の一派であった。(16頁)

超国家主義 ゲオポリティック 修辞法

永井荷風 戦争イデオロギー pejorative

嫁姑の葛藤 個人主義

(3) 本地垂迹 無著

(宿題 全文の読解)

2. 評論文・論説文の読み方について (1時間)

本文の主張の確認

(宿題 筆者の個人的問題から日本近代の問題への展開の確認)

3. 筆者の個人的な問題意識 (1時間)

(宿題 近代とは)

4. 個人的問題の分析と近代への展開 (1時間)

5. 日本の特質の具体的分析——筆者の思考方法 (1時間)

③ まとめ 1 についての論の構成の整理 (1時間)

以下 2 の部分には入る (3時間)

1. 明治維新について (技術面と精神面)

2. ア 戦中・戦後について

イ 日本近代の雑種性についてのまとめ

3. 雑種性の展望——3もふくめて

(1・2・3は本文の章分けの数字を表している)

(2) 本年度の取り組み

① 本文について

この文章は、1955年に『思想』誌上に発表されたもので、高校1年生の授業にそのまま使用するには難解である。現在発行されている明治書院『国語I』の教科書でも、第1章のみを取り上げ、第2・3章の読者の歴史的・一般的知識を必要とする筆者の論の中心をなす分析的な部分は取られていない。

過去においてこの文章は、角川書店の高校3年生用の教科書に全文を対象に（部分的に編集して）取られたことがあるように、内容的に高度なものである。

② 本年度の目標

ア．高校1年の生徒に全文を示すことで、どのような結果ができるかを見、今後の教材編集の資料にする。

イ．観点の設定に関する見直しの資料にする。

ウ．日本の文化的な問題を教材編成の柱とすることの有効性を考える資料をうる。

③ 本年度の授業展開の方法

ア．教科書に取られている1の部分を中心に扱う。

イ．筆者の個人的な問題から普遍的な問題への繋がりを理解させる。

ウ．日本・近代のふたつの言葉を中心に展開する。

エ．2・3については解説的に扱う。

④ 「観点」との関連

評論文・説明文を授業対象にする場合、その最終目標は、内容理解と筆者の思考方法の把握あり、さらには自己の思考内容・方法への自覚的取り組みとなるであろう。

そこで高校1年での「観点」に叙述と主張のふたつを設定した。

(3) 授業を終えて

① 本文について

1の部分に関しては、日本近代の特質を、歴史的事実の分析にとどまらず筆者の相対的視点による論理展開があることで、方法的な学習と共に内容理解についても可能であり、全体的に判断して高校1年には適切であろう。

但しここで扱われている日本の文化的特質は、具体的問題点の指摘にまでは及んでいないため、高校1年生にどのように問題を意識させ、興味を喚起し持続させるかについて工夫が必要であろう。

その点2・3、特に2は具体的な部分であるのでこの扱いをどうするかは今後考える価値がある。

2については、解説的ではあったが授業で取り扱った結果、生徒の側の興味を引く内容であるとの感触をえた。

② 「観点」について

本文との関係で適切であろう。

③ 日本の近代についての導入の役割

2の部分の有効な利用を考えるえたい。

但し、高校1年の段階ではこのままでも良いかとも思われる。

総ての教材に言えることではあろうが、この加藤周一の『日本文化の雑種性』に於いても、どう扱い、どのようなことを学ばせるかという点がまず考えられねばならない。

現在高校1年で1の部分が教科書に採択されているが、文章全体を生かしているわけではない。全体を生かす方向で考えることもできるし、また他の教材との関係でこのままの形もあり得るだろう。他の学年の結果ともあわせて考えていきたいと思う。

## 5) 今後の課題

前述してきた、説明的文章・論説・評論の分野に関する中・高6ヶ年を見通した現代国語の教材編成案については、第30回全附属高校部会研究大会の国語分科会(1988年10月22日、於京都教育大学教育学部附属高等学校)において、口頭発表を行い、さらに、本校の教育研究会(1988年11月25日)において、再び口頭発表を行い、それに先立って中学2年と高校1年の公開授業を実施した。2度の研究会を通して、最も批判を受けた点は、「中3と高1の間の難易度のギャップ」という問題が、今回提示された教材編成で、解消されているか?」(『筑波大学附属駒場中・高等学校教育研究会要録』(1988(昭和63)年度)より)ということであった。基本的な読みの要素を発達段階を考慮しながら決めることや、教材の弱い学年について複線化することなどで、教材編成案の統一を試みようとしたが、この疑問点については今もお解消されたとは言いがたい。本校は中・高一貫教育の学校なので、教師と生徒とで成り立つ授業の現場の要求に応じて、教科書にとらわれず、中・高一貫の現代国語の教材編成を考えてきた。しかし、中学校と高等学校というふたつの制度から抜け出すことができていると感じさせられる。もちろん、中学校と高等学校という制度が今すぐ変わるわけではないが、思想上はこの呪縛から解きはなたれなければならないと思う。特に、中・高一貫の教材編成を充実させるためには、前述した「中学校から高等学校にかけて生徒の読解力が飛躍的に伸びているはずなのに、中学3年に比べて高校1年では教科書に掲載される教材が急に難しくなっている」という問題を解消していけるかどうか最大のポイントになる。教科書による教材の学年配当にこだわらず、特に中学3年と高校1年のつながりに注意して、生徒の実態に即した教材を再選定する必要があるように思われる。そして、できれば、現在教材が複線化している学年の教材をひとつに絞り、典型的な教材をひとつずつ選定していくという、この教材編成論の主旨にもどして単線化させたものに再編成することも必要であろう。なお、生徒の実態については、冒頭に述べたように、80年度から82年度に報告した「現代国語に関する生徒意識調査」もあるので、そのデータを再分析し、場合によっては、この説明的文章・論説・評論の分野を取り上げて、新たなアンケート調査を試みることも考えたい。