

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4) —

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

石井 正己・石川 祐爾・石塚 修
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4) —

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

石井 正己・石川 祐爾・石塚 修
鹽谷 健・鈴木 信好・須藤 敬
関口 隆一

1. はじめに

中等教育で説明的文章・論説・評論をどう教えるか。中高6ヶ年一貫教育を行っている本校において、それを考え、学年毎に特定の教材を配分し、実践してみることにした。本年度はその4年目となり、教科書掲載教材の調査—教材編成案作成—授業実践と検討、という過去3年間の積み重ねの結果の一端を、10月に行われた本校の研究会において公開し、協議の場をもった。そこで、今までのまとめにかえて、研究会の模様を中心に進めて行きたい。

なお、下に教材編成案の一覧を掲げておく。今回はその中から、中学2年の『チョウの飛ぶ道』と高校2年の『日本人の知性』を取りあげている。

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』 大岡 信『言葉の力』	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

() は補助的な要素

2. 実践例と検討（1）

教材名

「チョウの飛ぶ道」 日高 敏隆

全体計画

単元名 自然と人間

単元設定の理由

自然を深くみつめて書かれた説明的文章を文章の構成や展開に注意しながら読解してゆき、単に自分の考えの中だけにとどまらず、広い見方を持てるようにする。

教材の位置

自然と人間（光村図書 国語2）

「気象と人間」 倉嶋 篤 （4時間）

「ひろがる砂漠」 赤木 昭夫 （5時間）

文法事項 接続詞について （2時間）

自然とのふれあい（三省堂 現代の国語 中学1）

「チョウの飛ぶ道」 日高 敏隆 （5時間）

教材の目標

- （1）文章の展開に即して内容を正確に理解できるようにさせる。
- （2）考察の部分の表現に注意させ、文章の特色を考えさせる。
- （3）接続詞の文中でのはたらきに注意して読解させる。

授業の構成

5時間配当

- 第1時 全体の通読（指名読み）・語彙の確認
全体の構成の把握（3度の調査にわたる。）
- 第2時 1度目の調査についての読解
- 第3時 2度目の調査についての読解
- 第4時 3度目の調査についての読解（前半） 本時
- 第5時 3度目の調査についての読解（後半）
結論のまとめ

本時の計画

本時の目標

- （1）筆者が調査の過程でどのようなことに気付いていくかを順序正しくまとめさせる。
- （2）筆者がどのように考察を深めていくかを正確に読解させ、この文章の特色について考えさせる。

(3) 文章中の接続詞のはたらきに注意しながら文章の展開をとらえられるようにさせる。

本時の指導案

	学 習 事 項	指導上の留意点
導 入	前時の復習をする。	3度目の調査のために考えられた二つの条件について復習させる。 「なぜ、東波見に観察地を選んだのか。なぜ、チョウとしてモンキアゲハを選んだのか。」について考えさせさせる。
展 開	3度目の調査の第1回目と第2回目の調査の部分を音読する。 地図に書き込んだ結果わかったことをまとめる。 チョウ道がないと考えた後の筆者の行動について考えてみる。 第1回目の調査から得た結果について考える。 第2回目の調査で気付いた結果について考える。 筆者がなぜ結果のみを書かなかったのかを考える。	指名して読ませる。 文の区切り方や読みの速さ、声の大きさに注意して読ませる。 本文の中の筆者の考察の部分から抜き出させる。 「チョウ道なんてどこにもないのである。」 「けれど、いずれにせよ、決まったチョウ道などというものがあるとは考えられなくなってきた。」 「チョウ道というのは幻想だったのだろうか。」などの表現に注意させる。 筆者の調査の結果に対しての接し方に注意させる。 「三人はしつこく地図をながめ続けた。」中で気付いたことは何か。 前時にまとめた調査の条件との差異について考えさせる。 「読めた！チョウ道は時刻と関係あるのだ！」 「ところが」という接続詞に注目させ、第1回目の調査での考察との差異について考えさせる。 「これで、もうすべてがわかったように思えた。チョウ道を決めるのは「光」なのだ。 自分達を書く理科のレポートとどのように違うか、考えさせる。 「いや、そんなはずはない。」 「読めた！」

		「いったい、どうなっちゃったんだろう。」 「ああ、これでわかった。」 などの筆者が考えていく過程を述べている部分に 注目させる。
ま と め	筆者がこの文章で書いていこうとするものは何なのかをまとめる。 次時の予告	チョウ道が光と関係があることだけではなく、筆者自信の思考の過程を述べていこうとしていることに気付かせる。

評価

- (1) 調査の過程について順序だててまとめることができたか。
- (2) 筆者が考察を深めてゆく過程を、正確に読み取ることができたか。
- (3) 接続詞のはたらきについて理解し、読解のために使うことができたか。

中2「チョウの飛ぶ道」 日高 敏隆

教材について

中学校2年生では、公開授業の教材として「6ヶ年を見通しての説明的文章」の配当の中から、日高敏隆の「チョウの飛ぶ道」を実践した。本教材は、「三省堂、現代の国語中学1」に採録されているものであり、中2で中1の教材をわざわざ実施する意図は何かあるのかという疑問も一部から出ていたようであるけれども、その点については、まず説明をしたい。

単元「自然と人間」と題して、「気象と人間」 倉嶋 厚 「ひろがる砂漠」赤木 昭夫 の2教材を扱った後に、「チョウの飛ぶ道」を敢えて実践したのは、前の2つの教材は比較的総論的色彩が濃厚であり、地球規模での自然現象と人間との関わり方を論じているのに対して、「チョウの飛ぶ道」の方がより身近かな自然への関わりを論じている点からである。総論的な教材は、えてして教師主導となり易く、生徒自身の主体的な読みへの授業展開が難しくなりがちである。普通はマイクロからマクロへと視野を広げてゆくように教材を配置してゆくの、今回は、逆にマクロからマイクロへと生徒の視野を向けさせて、より自分自身と自然との関わりを考えてもらえるようにしたいと意図したのである。自然と人間は共存共栄を図ってゆくべきであるというような主題をいくら大上段に構えて叫んでみても仕方がない。むしろ、真の意味での自然の大切さを、生徒自身の読みの中から理解して実感して欲しいと願ったからなのである。

－指導内容について－

「チョウの飛ぶ道」の構成は、全体で3回に及ぶチョウ道の調査によって成り立っている。第1回目は、筆者が「小学校のころ」、第2回目は、「太平洋戦争が始まった」頃、第3回目は、

「1962年の5月20日」、という順序で、その時々疑問を解明するためにどのような調査をしていったのかを綴っている。そして、最終的にチョウの飛ぶ道は、明るさによって決まってゆくことを発見していく。書いてある内容からすると、さほど難解でもなく、順序を追って事実をまとめてゆくのは容易である。その際、筆者は、

(疑問) → (検証) → (結果)

のサイクルを明確にして描こうとしている点には注目させるべきであろう。

たとえば、〈第1回目〉の調査を分析してみると、

(疑問) - (1) 「ふしぎなこと」

アゲハチョウは、決して野菜畑の上を横切って飛ぶことはなかった。

(検証) - (1)

近くの地形や木の生えぐあい、木の種類などを書いた地図に、…どこを通過して飛ぶかを書き込んでいった。

(結果) - (1)

アゲハチョウはいつもほとんど決まった道に沿って飛んでいる。

(疑問) - (2)

どうして、そんなにきちんと決まったルートができるのだろうか。

(検証) - (2)

根気よく毎年、毎年、アゲハの飛ぶ道を記録していった。夏の道ばかりでなく、春に出てくる春型のアゲハについても調べてみた。

(結果) - (2)

おどろいたことには、春の道と夏の道は違うことがわかった。

といった構造を持っている中で、(結果) - (1) (結果) - (2)への(仮説)を次々と立てながら進んでゆく。

しかし、こうした整然とした情報(事実)の整理をするだけで果して、この本文の読解ができたことになるのだろうか。分析を繰り返して、箇条書きにまとめることで授業を十分としてしまうことには、大いに疑問が残るのではないだろうか。

「ここまできて、ぼくは結局わからなくなってしまった。」

「もう一度やるなら、今度は、ほんとうにチョウ道のできるわけを突き止めよう。どうやったらよいだろうか。ぼくらはそれを考えた。」

「チョウ道というのは幻想だったのだろうか。」

「読めた! チョウ道は時刻と関係があるのだ!」

「ああ、これでわかった。」

「小学校のころから二十年以上もわたって頭に引っかかっていた問題はこれで解決したのだ!」
というような部分への配慮も必要となるのではないだろうか。筆者が、わざわざ自発的にこの文章

を綴ろうとした意図、文学的文章ではしばしば「主題」という名で扱われるものについても考えてゆくべきであると思う。説明的文章の場合には、多く、その書かれている事実の読み取り（ことがら読み⁽¹⁾）に終始しがちであるという批判が多い。そうならないためにも、筆者の心の動きが素直に顔をのぞかせている部分への目配りを忘れてはならない。

また、本教材での接続詞のはたらきも大切な内容を含んでいる。特に逆説の接続詞の使われ方に注目すべきであろう。特徴として、自分が一度発見した事実をより深く検証してみた上で、逆説的事実を発見しつつ検証を進めてゆく点がみられるからである。たとえば、

アゲハの飛び方が風に影響されていることは疑いもない。

けれど、上昇気流や下降気流は、地形によってほぼ決まってくるとはいえ、風の方向というのは日によって違い、……。

というように、読者も、筆者と共に検証に参加してゆける、謎解きのようなおもしろさをも与えてくれるのが、この逆説の接続詞なのである。生徒にも、よくそのはたらきを理解せさせて、あえて結論を急がずに、失敗した仮説をも書いている筆者の姿勢は何から出てくるものであるかも考えさせたい。

注(1)：藤井岡彦「説明文教材指導法の改善について」筑波大学学校教育部紀要第11巻1989. 3

—授業で扱って—

実際に、「チョウの飛ぶ道」を、自然と人間との関わり方をマクロからミクロへの視点から扱って、生徒には自分のものとして考えられたであろうか。中学2年生ぐらいは、やや世界的視野を抱き始める時期であるのと同時に、地域社会からの脱却も図り始めるという微妙な時期である。そんな時期にあって、もう一度自分の身の回りからきちんと世界的レベルへの考えを広げてゆけるようにするためには、今回のような試みは、決して無意味ではなかったと思う。中2の地理でも、「自分の家の周囲を観察してみよう」というレポートが課せられたりしており、自分たちの周囲がとりもなおさず世界への入口なのであるという認識を改めて持たせられたと考える。ミクロからマクロへ向かう時、ともすると、外向的なベクトルに動きがちで、身近なレベルでの問題を忘れがちである。単なる評論家的な読み方でなく、より主体的な読み手を説明的文章にあっても育て得る可能性を探ってみた次第である。

高校2年 中村光夫「日本人の知性」（明治書院 「精選国語Ⅱ 新訂版」）

(1) 指導計画（全13時間扱い）

①目標

- ・内容を正確に理解させる。
- ・全体の構成をとらえ、筆者の意図を明確につかませる。
- ・評論の読み方を意識的に考えさせる。

②展開計画

- ・全文の通読 感想の発表（1時間）

- ・難語句の確認 辞書調べ（1時間）
- ・読み取り（次の語句、文に注目し、その意味内容の確認をする。また、記述の根拠や理由・関係などを考える。）
 - (ア)「知性」「思案のほかの結末を生活の形として現す」「その目的」（1時間）
 - (イ)「感覚がぼくらにもたらす表象」「知性の姿勢は、生活について判断を下す場合とかわらない」寺田寅彦の言葉の意味（1時間）
 - (ウ)「この習性」の内容と前の段落との関係（2時間）
 - (エ)「内的な要求」「それ」（1時間）
 - (オ)「それだけ切り離して受け入れる」「虚栄にちかひものに変質していく」（1時間）
 - (カ)「武士の気質に西洋の教養を接ぎ木」「死語の中にいわば水漬けになった観念」（1時間）
 - (キ)「実効をもった魔術」「明治時代の知識階級の特殊な性格」（1時間）
 - (ク)「幸福の条件」（1時間）
- ・筆者の考えをまとめ、各自の感想を書く。（2時間）

③実践例（全体の $\frac{6}{13}$ ）

○目標

- ・「この習性」の内容を明確にとらえる。
- ・段落相互の関係を「しかし」をもとに読み取る。
- ・筆者の考え（感想）の効果について考える。

学 習 活 動・内 容	留 意 点
<ul style="list-style-type: none"> ・前時の想起 ・本文の音読（指名読み） ・「この習性」の内容をつかむ。 各自の考えを明確にし、その根拠を発表する。 ・筆者の感想や意味や「しかし」の役割を理解する。「傲慢」「インテリ面」 	<ul style="list-style-type: none"> ・「この習性」の内容把握に3通りのパターンがあったこと。無答え・誤答もあったことも告げる。 ・前段だけにとらわれずに、後段の記述との関係に留意させる。 ・筆者の考える事実と感想とを区別する読みの必要性を強調する。

(2) 教材の考察

①「基本的な読みの要素」の面から

本教材のカリキュラム上の位置は、高校1年「日本文化の雑種生」（加藤周一）を受けた

もので、さらに高校3年「現代日本の開化」(夏目漱石)、「現代における態度決定」(丸山真男)へと続くものである。

本校では、評論・論説の分野の教材編成をするにあたって、その基本的な読みの要素として3つの柱を設定した。本教材では、主として「構成」・「主張」という観点から読みを深めていくことを意図している。

「構成」は、文章全体の論の組み立てのことで(例えば、冒頭でまず「知性」の原義を述べ、次にそれと「日本人の知性」とのズレを説くというパターン。)また、「主張」とは筆者の考え方・意見のことである。(例えば、「怪しげなインテリほどインテリ面をするのは、人間のつ通性かも知れませんが、我が国ではこの傾きが特に強いようです。」に見られる筆者の主観。)

この2つの観点をつねに意識しながら(つまり、評論・論説の読み方の方法論を意識しながら)本教材を扱っていかうと考えたのである。

②「難しさ・わかりにくさ」の面から

この文章を一読後、生徒たちはフワッと大きくため息をついて「わかんねえ」を連発する。一体この文章の何が、どこが難しいのだろうか。

- ・内容と生活実感との隔たり

「(恋愛の) 思案のほかの結末を生活の形として現す」「不安で謙譲なもの」

- ・用語の抽象性による意味のつかみにくさ

「参与する」「表象を整理する」

- ・指示語の内容のとらえにくさ

「この習性」「それを採用するほかはない外的な強制」

- ・文脈のとらえにくさ

「学問といえば単なる知識の集積というふうに考えがちです」と述べた直後に「怪しげなインテリほどインテリ面をする」とか、「それなら書物の鸚鵡であって学者どころか人間とも言えない」と筆者のナマの感想を加え、さらに、その段落を「しかし」で結び、「類例のない速度で移入してしまったのは、主としてこの習性のおかげでしょう」と受けているところ。

- ・一文の係り受けのわかりにくさ(言いかえの文・補足の文の多いこと)

言葉を加えることで意味しようとする対象が明瞭になるとは、必ずしも言えない。筆者の厳密に語ろうとする姿勢が、読み手の高校生にとっては意味の取りにくさになっている。

③採択の理由

過去のアンケートの結果からもわかるように、生徒たちは「評論文の読解」にこちらの予想以上の関心を持っている。それは、「難しいが必要な能力」と考えているためであり、またその能力(読解力)は授業で身につけることができる、と答えた生徒が圧倒的に多い。が、

実際の授業では、こうした生徒の意識は表面には出ないままで、意欲的な生徒はきわめて少ない。

そこで、内容的には、高校3年間を通して、近代日本の文化史という統一したテーマで読み進め、前述のような「難しさ、わかりにくさ」を逆に読解の活力源と考え、この文章を採用した。「わからない部分が授業を通して理解できた」という実感を与えられれば、彼らのやる気は助長されるはずで、そこに至までの様々な抵抗も意味のなるものとなるであろう。

④授業を終えて

昨年度の授業実践のレポートに「高一の学習から、他教材の学習の深化、生徒の成長という総合的な観点から見ても適切な教材配置である。」という結論づけられている通りに、今年度のき授業でも 全体的に深みのある実践ができた。——というのが率直な感想である。

「難しさ・わかりにくさ」を指摘することは容易だが、それを解きほぐし、生徒に納得させることは至難の技である。が、一方で、生徒たちの、「読解力をつけたい」という欲求に対応するためには、難解な文章こそ必要となる。(一読して、「ああ、なるほど、わかった」という文章では役に立たない。)

また、「近代日本の文化史」という視点で、高一から高三までの教材編成をしているが、このことも無理なく生徒たちに受け入れられているという印象を持つことができた。

なお、他学年についてもそれぞれの担当者のもとで実践が行われたことを附記しておく。

3. 実践例と検討(2)

1で記したように、2の実践例は本校の教育研究会の公開授業として扱われたものであった。公開授業に続いて研究協議会が行われたが、その一部を以下に載せておく。(なお発言者名は省略させていただいた。)

〔公開授業をめぐって〕

*中学2年の授業は、生徒自身が考える時間が少なかったのではないかな。生徒の意見をもっと聞いたほうがよいのではないかな。またいくつかの伏線を読み落としてはいないかな。

読みのレベルを授業者としてどこに置いていくかという認識の違いではないかな。今回は文章の構成を読み取ることに主眼を置いていたため、授業にある枠組みがあったのは確かである。また伏線の一つ一つ気付かせることも大切であるが、今回の授業の目的に直接に関わりのないものについては、あえて触れることをしなかった。

*日常の授業の様子と、今日は違っていたか。

普段より、生徒は緊張していた。いつもはもうすこしのびやかに授業を受けている。

*テキストの読ませ方について、授業者の枠付けが強すぎたために、生徒の意見が出にくかったのではないかな。授業者の意図と生徒自身による自由な発展、この両者のバランスをどうと

るかは難しいことは理解しているが。

読み方のスタイルをあらかじめ決めてしまうことの弊害は確かにある。しかし、それぞれのテキストに応じた様々な読み方を提示していくためには、やむを得ない面もあるのではないか。

- * 中学の場合、読みの枠組みの設定はある程度必要であろう。問題は授業者の考えている読み方の枠組みを、どの段階で生徒に示すかであろう。今回の場合、もう少し早い時点で生徒に示してもよかったのではないか。

説明的文章を生徒に読ませる時、教室という場ではある意図的な読みが必要になろう。年齢に応じて様々な読み方を自覚的に生徒自身ができるようになることを狙った教材編成を考えている。

- * 授業目標を始めに生徒に提示したほうがよいのではないか。高校の授業はその点でよかった。

- * ある学年で学んだ一つの読み方が、次年度の教材の読み方といかに関わってくるのかまでも示した、教材配列の完成体を示してくれるとありがたい。高校の授業案は、教材に対する授業者の考え方が丁寧に述べられているのでありがたい。そうした形で他の教材すべてにわたる所見を示すとよいのではないか。高校の授業は最終的にどうまとめていくのか。

自分自身の考え方は明確にはうちださない。

自分が今回の教材を扱ったときは、日本の近代化という点を強く出した。テキストの表現だけでは読み取りにくい部分を、文化的歴史的事象を具体的に提示しつつ授業を進めた。

- * 中学の授業案にある「文法2時間」とは、具体的にどういうことか。

中学3年間で口語文法を学ぶ過程において、教材に応じて、文法項目をたてていく。今回の教材では接続詞を2時間かけて学習するようにした。

- * 高校になって急に教材が難しくなったという生徒が多い。今回の教材編成で、中学・高校間の教材の難易度のギャップはないのか。

ギャップはある。教材の種類はおおく、内容も多様である。そこで具体的なものから抽象的なものへという展開を考えた。中学3年の教材（河合雅雄著「動物の文化的行動」）は、具体的な観察を通して文化論に展開される文章である。これを中学から高校への橋渡しの位置付けとして考えている。

この質問をきっかけに、後半の「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－」の発表に移った。（発表内容は本校『研究報告第30集』を参照）

〔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－をめぐって〕

- * 表現，書く，といった方面の指導と関わりはどうなっているのか。

そこまで含みこんだ教材編成が，現在の課題である。

「読む」と「聞く、書く、話す」といった領域で考えるならば、他校では「書く、話す」の領域が重視されているかもしれないが、本校ではそうした動きに消極的である。なぜならば理解と表現は一体であると考えからである。また、本校は学校行事が盛んで、生徒には言語表現を超えた表現の場が多く与えられている。

*高校の教材は科学的読み物がないが、そういったジャンルをとりあげる機会はないのか。

評論教材でどこまで話をひろげていくか、その範囲設定は難しい。今年の高校3年生の場合、外山滋比古、森有正、中根千枝等の文章を用いて、時間論、空間論を中心に年間の授業の組み立てを考えてみた。

*現行の教科書に掲載されている評論教材は、書かれた時代が古いのではないのか。

確かにそうだ。従って別に現代の教材もとりあげる機会を持つようにしている。例えば「ディズニールランドの経済学」、これは生徒も興味を持って読んだようだ。

夏目漱石に文章は、漱石自身が実感して書いている部分と生徒が実感できる部分が違うむしろその点がよいのではないか。また漱石が提示したテーマが現在、すべて解消されているとも思えない。

*自分の勤務校でも、四年前に中・高一つとなったが、なかなか一貫教育の形にならない。共通した教材を扱った結果はどうか。また一つ作品に対し、どこまで読むかという話し合いはできているのか。

担当者が変わっても、前年度これだけやってくれているという安心感はある。

前年度担当者と今年担当者の話し合いは、個々随時行っている。

*国語の授業は、社会科、特に歴史の授業で取り扱う内容と関わる部分が多い。他教科との合同で教材配列を考えていくような、プロジェクトは計画されていないのか。

教科単位での合同プロジェクトはないが、授業の準備として、他の教科担当者に話を聞きに行くことはよくある。

*古文の年間指導計画表を見ると、中学と高校で作品が重なっているところがあるが、どのように処理しているのか。また高校3年生の授業では『源氏物語』しか扱っていないが、他の古典作品はどうなっているのか。

高校からあらたに40名の生徒が入学してくることと、同一作品であっても、中学と高校では作品へのアプローチの仕方、読みのレベルの違いがあるので、作品の重なりは気にしていない。

高校一年のときから、一学期に一作品と決めて授業を進めてきた。ただ一つの作品の読解を通して、合わせて同時代作品を読んだりしているので、表向き、授業で取り上げた作品の少なさは、それほど問題にしていない。

4. 今後の課題

3で協議会の場において貴重な御意見や御教示を戴いたことに、この場を借りて感謝の意を表しておきたい。そして、現代文の教材の取扱いの難しさがあらためて認識されたように思う。以下に、二、三の点を挙げておく。

今回の説明的文章・論説・評論についての試みは、やはり以前に本校国語科で研究を行った小説教材の取り扱い方をベースとしている。小説教材では、その文学的な内容のために教授者の個性を十分に生かした取り組みができる反面、指導にあたって教授者間の共通した取り扱い方に難点があると考えられる。そのため、「基本的な読みの要素」として、人物・構成・描写の三点を取り出し、更に教材に即して具体的に指導の観点が煮詰められた（一例を挙げれば、「トロッコ」における読みの要素は「人物」であり、主人公である良平の行動をとおして、心理をつかむ、といった形である）。

今回、説明的文章・論説・評論を扱うに際しても、同様に「基本的な読みの要素」を三点——叙述・構成・主張——を設定して、教材の扱い方に一定の枠を与えた。しかしながら、今回はそれらの要素を教材の中でどう生かすかは全面的に教授者にゆだねられており、個々の授業は順調だったとしても、内容面に踏み込んで考えた時には、一貫性が充分生かされたかどうか、難しい。勿論、文学的教材とそうでないものとの差があるので、必ずしも非文学的教材の場合には大幅に取り扱いが違ってくる可能性は少ないのだが、

第二の点として、教材選定の問題がある。現在の教科書教材に対するさまざまな不満もあるのだが、やや割り切った分け方で言うなら「不易流行」をどう按配するかということが言えるのではないだろうか。文学的教材とは異なり、非文学的教材では必ずと言っていい程、教材としての文章の背後に現実の社会とのつながりを念頭に入れて読んでいくことが多く、ともすれば教科書教材の古さを指摘することにもつながる。一方で、表面的な現実に対応するだけでない本質的な物の見方を養うことが当然求められるわけであり、この二つのバランスをどうするのかは、今後とも考え続けなければいけない問題点であろう。

最後に、これは国語教育の根幹に関わることだが、上で述べた物の考え方を養う、ということは広い意味での言語活動全般にわたる能力を養うことに直結することであり、また定式化の難しい、具体的な文章そのものとの取り組みによって身につけていくことになる点である。読みの要素の設定による6ヶ年の教材編成化は、緩い枠組みによる定式化を指向する試みとして、今までの実践で一定の成果をあげているとは思いが、未だ考えるべき多くの問題点をはらんでいる。

以上のような点を考慮しつつ、一応今年度で今回の実践と検討に一区切りをつけた後にも、更なる工夫を続けていきたい。