

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3)——

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
石塚 修・監谷 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3) —

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
石塚 修・監谷 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。

一昨年度は、まず現行の中・高の教科書を調査し、掲載されている教材とその傾向について考察した。昨年度は、その調査に基づいて教材編成案を作成し、そのうち中・高各1学年について、授業の実践と検討をおこなった。

今年度は、昨年度の結果を検討し、引き続き実践を行った。その詳細は、当該学年の項に述べてある。下に教材編成案の一覧を掲げておく。

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

今年度変更学年・教材

学 年	教 材 名	基本的な読みの要素
高校1年	大岡 信『言葉の力』	叙述・主張

2. 実践例と検討

中学1年 原ひろ子『切ることと創ること』（三省堂の教科書に拠る）

(2) 指導計画（全5時間扱い）

- ① 導入 全文の通読と新出漢字の読みの確認・初発の感想の発表。 (1時間)
- ② 展開 インディアンの生活の理解・筆者の取り上げた事例の確認とその背後にある考え方の読取り。 (12時間)
個々の事例からインディアンの持つ文化の特徴をとらえる。 (0.5時間)
- ③ まとめ 異なる文化における子供のあり方の違いを考える。 (1.5時間)

(2) 「基本的な読みの要素」と授業との関連

この『切ることと創ること』は文化人類学者である筆者がヘーヤーインディアンの、主に子供のあり方について述べた文章である。内容は興味深いものであり、また読み易い文章で書かれている。中学1年の読みの要素としては「叙述（構成）」をあてているが、この授業を進めるに当たって、まず何が、どのように書かれているかに注目していくことが中心になった。順に本文中の事例を挙げさせて、全体の見通しがついてから、次にその事例をまとめていくことによって構成が把握できるようになる。読解力がついてくれば、全体を一読して、その構成、主張がすぐにつかめるようになるであろうが、中学1年という発達段階を考慮すれば、やはり叙述に焦点を当てて進めていくことが適当だと考えられる。前年度にも触れられているが、中学生の教材は事実の紹介を中心とした説明文が多い。この長所は、具体的なイメージをもとに文章を読み進められることである。きちんとイメージが形成できれば、それを基に論理的な組み立て、主張の理解が容易になる。従って叙述に注目して進めることは、次の段階である構成や主張につながるものであることに注意しておきたい。

なお、この教材は二つの対称軸を持つと考えられる。一つは、インディアンの子供が危ないことをする一方臆病なため水にも入らないという対照であり、もう一つがインディアンと我々の生活の対照である。前者は筆者の叙述から明らかだが、後者は、いわば読者自身の価値観の相対化につながる視点である。それだけ抽象的な思考が要求されるが、単なる事実だけでなく、その底にある文化のあり方につなげて考えさせることができるので、内容的にも不足のない教材だと考えられる。ただし、叙述（構成）という読みの要素から見るとやや難しい（構成から主張へとい

う流れにむしろ相応しい)。

(3) 授業を終えて

予想されたことだが、生徒はインディアンの子供の経験を自分のそれと対比させながら読んでいった。その中で、自分はなぜそうだったのか、自分にとってあたり前のことは、実はある特殊な、一つの環境のもとでだけあたり前であり得るのだ、ということに気付く生徒もでてくる。発展させてものを考えるきっかけにはなり易い文章だと言える。

本文の読み取りでは、特に大きな問題は見られなかった。全体的に見て、中学1年の教材として、読みの要素と共に、適当であると考えられる。

中学校2年 日高敏隆「チョウの飛ぶ道」(三省堂の中学1年生用教科書に拠る)

(1) 指導計画(全5時間扱い)

・展開

①全文の音読・全文の概要をつかむ。(1時間)

②全体の構成をとらえる。(3時間)

・「観察」→「結果」

・「疑問」→「解答」

③筆者の説明の仕方の特徴を理解する。(1時間)

(2) 「基本的な読みの要素」と授業との関連

この教材の「基本的な読みの要素」として、私どもは「構成」を考えたので、この観点から「チョウの飛ぶ道」を読んでみる。

筆者は小学生のころ、アゲハチョウが決まったルートで飛んでいることに気づくが、その理由はわからなかった。その後、20年以上にもわたって観察・考察を続けた結果、「チョウ道を決めるのは光なのだ」という結論を得る。この謎解きのための観察の連続が本文の骨組みになっている。

中学2年生は、上に述べた「疑問」の答えを得るために本文を読んで行くわけであるが、筆者は一つの実験・観察でわかったことを述べるだけでなく、そこから生じた新たな疑問も同時に述べつつ、読者をぐいぐい引っぱって行く。

この文章はしたがって、科学的内容の説明文としては典型的なタイプといえよう。

(3) 授業を終えて

①本文について

中学2年生の興味・関心、読解力の面からは、やや易しすぎる(三省堂の教科書では中学1年用に所収)かも知れないとの懸念があったが、それは全く問題なかった。生徒にこの文章のプリントを配り、まず黙読するように指示したところ、数分の後にはシーンと静かになって、読みに集中した。これは「面白そうだぞ」という感触をすばやく得たことを示していたと考え

られる。

②「基本的な読みの要素」について

先にも述べたように、この文章を用いて、「構成」という視点を生徒に意識・理解させることは比較的容易である。したがって、教材編成上の無理や不当性は見当たらない。

しかし、「要素」の副次的なものとして挙げられている「主張」については、問題が残る。と言うのは、この文章には筆者の「主張」はほとんど出て来ないからである。（出てくるのは、観察の結果わかったことで、これは客観性のある事実である。）当初、「要素」を各学年に均等に配分するために、中学2年は「構成・（主張）」という形にまとめたわけであるが、この形は文章の内容からは「構成」の一本にすべきであったと思われる。なお、中学2年生の教材として、もう一つ赤木昭夫「広がる砂漠」を設定し、1988年の公開授業・その後の検討を経て、教材として適切であるという結論を得た。その際に、「要素」として「構成・主張」の両方の妥当性も確認された。

中学3年 河合雅雄『動物の文化的行動』（教科書による）

(1) 指導計画（全8時間扱い）

① 準備・導入・教材の配布・筆者の紹介 宿題 全文の通読・語句調べ・新出漢字のチェック・内容把握

② 授業内容

1. 全文の通読・生徒の質問に対する解説 (0.5時間)
2. 段落の確認
3. 段落毎の内容の整理（ノートへ） (0.5時間)
4. 「文化」という語についての整理 (1時間)
5. 第一段落 (1.5時間)
6. 第二段落 (1.5時間)
7. 第三段落 (1.5時間)
8. 全体の整理・まとめ (1.5時間)

(2) 「基本的な読みの要素」と授業

中学校3年間の最終学年として、説明的文章を読むまとめにあたる学年であると同時に、高校での評論・論説文を読むための基本的な方法を理解させ、読解力、理解力を身につけさせるのが中学3年生の授業での目標であろう。

① 本文について

この文章は、旺文社から出版された、テレビ大学講座のテキスト『動物の文化的行動』の第14章「霊長類の文化的行動」を中学校の教科書用に書き直したものである。原文では、「食物文化」・「カルチャー行動の獲得と伝播」・「道具使用を制作」という小見出しがつ

いた三段落構成になっており、教科書の段落もこれに従っている。また、大学講座のテキストなので対象の違いによる表現の差や、グラフ等の資料面での削除（フィールド・ワークの成果＝学問的分析）による説明的な理解の容易さへの配慮もある。

しかし、その半面、「サルはけっして教える』という行動をしない」というような部分も削除されており、『学習』という語が、本文中でどのように使用されているかについて、厳密に考えなければならないことが間接的にしか現われていないことにもなってくる。

② 本年度の授業の目標

「文化」という語を中心して授業を組み立ててみた。

中学生に対する説明的文章は、それまで知識として持っていなかった新しい事実を提示し、それが社会の中でどのように人間と関わりを持つかについて解説するという文章が多いので、生徒の側は応々にして、書かれている内容を理解することのみに終わってしまう傾向がある。しかし、評論・論説と展開してゆく文章との関連を考えれば、筆者のその問題に関わる出発点、発想・考え方などを読みとることが必要であることは明らかであり、そのための中心として「文化」という語を設定した。

イ、人間と動物の相違点

ロ 人間と動物の共通点

この両面を「文化」という語を中心において考えさせた。

③ 授業展開

第1段落での「文化とは、学習によって社会的に伝承する生活様式」という定義をもとにして、人間の側の「文化」をサルに展開してゆく意味を考えさせることから、筆者の対象に対する立場を考えさせることから始めた。

以下、第2、3段落での「サルの文化的行動」の分析に一貫している筆者の立場を認識させることで、表面的な事実の提示の読みとりを通して、基本的な読みの要素の「主張」とそれを表現している「叙述」についての授業展開を行うことを考えた。

④ 要素との問題

先にも述べたように、中学の説明的文章は、事実の提示を中心に構成されている傾向があり、文章の主張は、事実と理念を直接結びつける形になることが多い。

それに対して、生徒にはその二者の関係についてできるだけ論理的なつながりや論理的な展開の把握をさせるためにも、事実の「叙述」から、筆者のよって立っている理念なり、考え方なりを読みとらせ、その条件の積み重ねを明確にさせたくて「主張」を考えさせる必要があると思う。

そのような面からも、中学生のまとめの段階であり、高校への継続という面から考えても、教材の現状との関係で、「主張」「叙述」ということを意識的に読みの要素として取り上げることは重要であると考えられる。

(3) 授業を終えて

① 本文について

内容の展開に応じた段落分けがなされており（段落毎に1行開けがある）、内容もそれぞれの段落でまとまりを持っているので、生徒の側からの内容把握は難しくない。

しかし、整理された文章構成であるために、事実の読みとりで終わってしまい、筆者の主張・立場などに関しては、教授者の側の明確な授業構成が必要であろう。説明的文章として、何を生徒は理解させるのか工夫に応じて様々の成果が期待できると言えるだろう。

また、内容が生物学に関わるものであると同時に、「文化」という社会的側面についての文章でもあるので、それらとの関連について、あくまでも中学3年生を対象としているのであるから、ここに全部が言い尽くされているというような印象を与えることのないよう注意をするべきだという思いが強かった。

これは、国語の授業する時の一般的な、しかし本質的な問題点であろうから、その意味でも考えさせられる文章である点をいまさらながら考えさせられた。

② 「読みの要素」との関連

生徒の主体的な読みをうながす上で、表面的に「主張」が表われていない説明的な文であるので、「叙述」との関連も含めて、有効な教材であると思われる。

高校1年 大岡 信 「言葉の力」(明治書院の教科書に拠る)

(1) 指導計画(全7時間扱い)

・展開

①全文の音読・新出漢字の確認・全文の概要をとらえる。(1時間)

②重要語句および表現の意味内容の把握(5時間)

「なぜ言葉が贈り物になり得たのか」

「他のだれにも見えない光がその風景を照らしている」とは？

「筆者と古典とのかかわり合いはどのようなものか」

「筆者と古典をどのようなものととらえているか」

③筆者の叙述の特徴について理解する。筆者の主張に対する意見を書く。(1時間)

・筆者は論を展開する上で、材料(具体例など)をどのように使っているか。

(2) 「基本的な読みの要素」と授業との関連

まず、最初に次のことをおことわりしておきたい。1988年に設定した教材編成案によると、高校1年生の教材は、加藤周一「日本文化の雑種性」であった。この文章は同年の教育研究会での公開授業の後、検討を加えられた結果、教材として適切であるという結論を得た。

そこで、今年度は、この結論をふまえた上で、新たに別の教材を発掘したいとの意図のもとに、上記の文章での授業を行った。

ところで、教科書の掲載されている大岡 信「言葉の力」は、「ことばの力」からの抄録であ

る。平安時代には言葉は時に最高の贈り物であったとし、なぜそうなり得たか、という設問から、言葉と言葉を発する相手との関係、さらに古典とのかかわり合い、むすびとして、言葉を発する者の心の内が言葉に反映されることを述べている。この文章は、「平安時代の男女」「貧しい青年と娘が好き合ったとき」「古典は退屈で面白くない」「日常使い慣れている平凡な言葉の中にこそ、言葉の真の力が潜んでいる」などの表現からもわかるように、具体例が実に豊富である。ともすれば抽象的になりやすいこうした類の文章を、高校1年生にもわかりやすく、興味をつながせているのは、この特徴によると思われる。

さて、高校1年生の「基本的な読みの要素」として、「叙述・主張」を挙げたが、これはもちろん、中学3年生の「主張」(叙述)と、高校2年生の「構成・主張」とを橋渡しするものである。そのことを考慮しながら、上記に述べたこの文章の特徴を意識しながら授業を展開した。

(3) 授業を終えて

① 本文について

「展開」の②に記したが、本文は適度に難解・抽象性の高い表現が含まれている。それを、豊富な具体例でわかりやすく解き明かそうとしている。また内容も、言葉の力についての真摯な考察に満ちており、教材として適切であるとの感触を得た。

② 「基本的な読みの要素」について

このうちの「叙述」については先に述べたが、他の要素である「主張」について付記したい。この文章の筆者の主張は明確に、最終部分にまとめられている。「我々が使っている言葉は氷山の一角だということである」という一文だが、この筆者の断言は、それ以前の記述と相俟って十分な説得力を持っている。生徒たちは、日常の言語生活において自分の真意が完全に相手に伝わらなかった経験を持っている。そういう経験を単に自分の言語能力の低さと悲観したり、相手の非をなじったりするのではなく、言葉と相手との関係において見つめ直すことは、ともすれば利那主義に陥りがちな彼らの言語生活にとっても有益であろう。事実、そのような観点から自分の言語生活を振り返っている生徒の感想文が印象的であった。

③ 結論として

高校1年生の教材として加藤周一「日本文化の雑種性」を採ったのは、「日本の近代」という視点で、高校3年間を一本の柱で貫いてみようとする考えからでもあった。大岡 信「言葉の力」は、そうした内容からは別の分野に属するが、上記の考察から、高校1年生の二つ目の教材として、適切であると思われる。

高校2年 中村光夫『日本人の知性』(明治書院 精選国語Ⅱ)

(1) 指導計画 (全10時間扱い)

① 準備・導入 宿題、全文通読、疑問点の整理、内容把握

② 授業展開

1. 全文通読，筆者紹介，生徒の質問を受ける（基礎的な面について解説） (0.5時間)
 2. 「知性」に関して (2.5時間)
 - a 知性とは
 - b 近代とは
 - c 日本の問題とは
 3. 「日本の文化受容」の歴史的特質について (3時間)
 4. 「明治維新」に関して (3時間)
 - a 学問的伝統に関して
 - b 文化受容の具体的側面
 - c 達成と問題点
 5. まとめ (2時間)
- (2) 「基本的な読みの要素」と授業

① 本文について

三つの段落構成になっており，それぞれの段落の相互関係，各段落の展開がはっきりしており，生徒が考える筋道を立てるうえで参考になり，内容の整理にも容易である。

その一方で，言葉の使い方に特質があり，表現が筆者の内的な評価を反映している点には，何ヵ所か難しい部分がある。しかし，語の定義には順序立てた展開がある。特に，第一段落の「知性」の一般的定義の部分は難しく，一読して整理することは生徒には困難が予想される。

全体としては，日本の近代化＝明治維新についての知識を中心に全体的な歴史についての認識が要求され，国語的な表現のみでは理解できない教材であり，国語が基礎的な学力になることも含めて生徒の学習の動機づけにもなると言える。

② 本年度の目標

「知性」という抽象語の内容把握を中心に，考えるということをも「人間」の存在の本質として本文全体が成り立っていることを理解し，生徒の授業の対する取り組みも「知性」の働きであることを認識させることを考えた。

更に，「現在の我々の考える，認識する等のあり方が，個々人の問題ではなく，日本の歴史的なあり方の結果であり，積み重ねの現在化である」という筆者の立場を理解することを目標とした。

③ 授業展開

筆者の論理は，それぞれに対応する具体的な例をあげることで読者に説明されている。そこで，生徒はその具体的な事例の理解を求められているわけであるが，内容が多岐に渡っているために，本文の論理展開との関係を適正に保つことが難しい面を考慮する必要がある。また，第二段落のヨーロッパの近代への移行と日本の明治維新の比較の部分では，言語の持

つ機能とその歴史的な役割りの関係も含めて考えさせる点など、総合的な力が要求されており、「主張」としては、「知性」の活動として文末に具体的に述べられており、又、そこに至る文の「構成」が明確であるにも関わらず「読み」としては難しい要素が多くある。

これらの点から、授業展開の上で、前述のように「知性」を働かせていることを意識させつつ、その基本に何が求められるかという生徒自らの現在の行動との関係を意識させるように考えた。

④ 要素との関連

「主張」と「構成」という二つの要素に関してこの教材を考えてみると、まず「主張」としては『日本人の知性』という題で明らかなように、生徒にとってもその内容を表面的におさえることは容易である。

しかし、「知性」という抽象的概念を具体的な面との関係で納得するには第一段落と第三段落の相対的關係が理解されなくては筆者の意図が完全に読みとれたことにならないなど、叙述の展開をもう一度再構成させる必要がある。特に第一段落の説明的な定義部分が、「表象」というような抽象的な語を含んでいる等、この第2、3段落の問題点を本文もまたその具体的な事例となっている点があるので、「主張」の具体的表現と、文章そのものが具体例としての意味を持っていることを考える必要がある。

「構成」の面では、第1、2、3段落の相互的關係も、各段落の構成も明らかで、生徒の「構成」そのものの読み取りは容易である。しかも、整理された相互の必然性も考える上での参考になると思われることは前述した。

(3) 授業を終えて

① 本文について

高校1年の加藤周一に続いての本文章という点から考えると、高1における内容が、「日本近代の特質を、歴史的事実の分析をもとに行っており」更に「筆者の相対的視点による論理展開」として把握されており（本校1989年度研究報告）その学習の上に、「日本人の知性」を「近代化」の特徴を中心にして、現代に至る理解、問題点の指摘、あるべき姿の提示という内容は、連続性をもつものである。

この面で高1の学習から、他教科の学習の深化、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考えられる。

しかし、教授者の側に要求されることとして、前述のような難しさを生徒のあり方に応じて理解させ、考えさせる方法上の工夫、努力が特に重要であると思われる。

また、日常的な問題と離れた内容であるだけに、生徒内部の問題意識をいかに喚起するか、抽象的思考の面白さをどのように持たせるか等の教授者の授業への取り組み方が大切である。

② 「読みの要素」との関連

「主張」、「構成」ともに明確なものであり、それが本文の正確な「読み」を持たなければ、

正しい「主張」の読みとり、「構成」の意図の理解ができない文章であるため、高2の総合的な国語力を必要とする教材である。

教授者の工夫で様々な成果があげられると考える。

高校3年 夏目漱石『現代日本の開化』

(1) 指導計画 (全6時間扱い)

① 導入

・模擬試験の実施 (後述) (1時間)

・教材の配布と全文の通読 (1時間)

② 展開

・構成の検討と主題の理解 (1時間)

・主題に沿った読取りと整理 (2時間)

③まとめ

・本文を踏まえた各自の立論 (1時間)

(2) 「基本的な読みの要素」と授業との関連

高校3年は中高6ヶ年を見通した最終学年にあたるため、三つの読みの要素——叙述・構成・主張——の全てが挙げられている。このことは、しかしながら三つの要素を三つとも均等に用いるような教材を、というよりも、それまでの5年間の蓄積の上でどのような文章もそれに相応しく自在に読み解くことを意味しているとも取れる。実際、現代文にもなると教材も一段と多様化しており、その中から典型となるべき教材を一つ二つ選び出すことは不可能と言って良い。しかし、強いて選択の観点を求めるとすれば、読みの要素のうちの主張——叙述や構成は、最終的には主張へ向かうステップと考えられる——の視点に相応しいものということになる。

『現代日本の開化』は、元来講演であったことから、講演らしい長所と短所を併せ持っている。前者は文章が平易であること——難語句はあるが——、後者は構成面でやや冗長なことである。従って、必ずしも読みの要素から見た教材選択として相応しいとは言えない面もある文章である。ただ日本の近代化に対する歴史的な発言としては、その持つ意味の重要性から——現代に生きる読者自身にものを考えることを迫る点に於いて——取り上げることにした。

(3) 授業を終えて

まずお断わりしなければいけないのは、今回導入でやや変則的な方法を用いた点である。授業を実施した時期と、前後の時期との関わりがあったためだが、『現代日本の開化』の終わり近くを使った選択肢式の問題演習を最初に行った。結果から見ると、問題演習のため集中して文章を読んだこと、また問題の箇所が主題を直接論じていた所だったため、本来はかなり長い文章の要点を最初に押さえることができた。

一般に教科書では後半が採られているが、今回は全文を使った。内容的には必ずしも前半は必

要ないが、著者の話し方の雰囲気を理解できたようである。

「日本人は一言語道断の窮状に陥った」ものだという「私の結論」は本文中に明示されているために、その論拠を整理しながら読み進めることになる。生徒達の反応はおおむね良好であったが、八十年近く前の現状分析と今日彼等自身が置かれている状況とのずれから、結論に対する感じ方はそれぞれだったようである。特に未来に対する悲観的な見方に対して、杞憂であったかのように最初は考えている生徒も多かったようだ。しかし読み進めるうちに、当時考えられた論拠が理解されてくると、現在とはともかく、当時の状況が本文に沿って理解できたようである。

そこで、悲観的な未来である現代に生きる人間にとって、それが事実そうなのか、またはそうでないのかについて考えさせることにした。その際本文にある前提条件の再吟味と自分が感じている現状認識とをどうつなげるかが、考える上でのポイントになる。そのため、説得力のあるまとめ方ができる生徒とそれ程でもない生徒の差がかなり見られた。

文学的教材に比較して、説明的文章・評論・論説の読解の方法を身につけることは、生徒自身の表現力、特に物事を筋道立てて考えそれを人に伝えることの上達と密接に結びついていると考えられる。従って、高3の教材に限らず、与えられた文章を読んだ生徒を発展的な思考に向かわせるような教材が望ましいのはもちろんである。そう考えると、この『現代日本の開化』は、生徒に自分の今置かれている現実を考えさせる手掛かりとして、また中等教育の最終学年であることも考え合わせて、ふさわしい教材と考えて良いだろう。但し(2)で触れたように、叙述・構成面で更に別の教材の可能性も考えた方が良いのではないかという印象をも持った。

3. 今後の課題

今回6学年全部の実践例が出そろったわけだが、個々の学年における教材の適否はそれぞれの報告にあるように、概ね適切であったと考えられる。以下二、三問題となりそうな点に触れておきたい。

まず、前年度の報告にもあるように、中3から高1にかけて見られる難易度のギャップの問題である。現行の教科書、特に中3の側で目立つことは、文章自体の持つ易しさもさることながら、ある程度の長さを持つ文章が全く見られないことである。高1の場合、中3に比較して1時間当たりに読む分量も長く、一教材に充てる授業時間数も多目になるので、文章自体の持つ易しさとは別に、分量から来る全体の見通しと構成のとらえ方、また主張を見失わずに読み進めるといった点で、同じ読みの要素が中・高に配当されていても質的に違ってくることが考えられる。ただ、長さについてはその文章の分量に応じた読み方を身につけさせるという、技術的な配慮によってある程度克服できるだろう。

同じ中3と高1のギャップについて、内容的な面では、今回の中3の実践例が参考になる。報告にあるように、指導者が単に教材を扱うのではなく、ここでは「文化」という言葉に着目し、文章を一段抽象度の高い視点からとらえることによって、文章の表面からだけではつかみにくい

筆者の主張へと結びつけている。読みの要素を生かすことによって、高校段階の読解につなげる方向は、本来この研究の基本的な態度でもあり、また中3の限られた教材選択の幅から考えても現実的な解決策だと考えられる。

次に、現在の編成案が、高校においては読みの要素と共に日本近代論という主題論的な編成を取っていることである。今回、高1ではそれとは別の教材（『言葉の力』）の実践例が報告されているが、「高1段階としての分かり易さ、また読みの要素との関連から見て適切な教材との評を得ている。また高3の『現代日本の開化』が読みの要素から見た時やや不足を感じさせるという報告から考えてみると、高校の教材も必ずしも主題論的な編成にこだわらずに考えられるのではないか。

以上のような点を再考しつつ、次年度の研究へとつなげていきたい。