

# 「論理国語」教科書の活用方法の研究

——「単元編成」と「学習の手引き」に着目した教科書分析を通して——

玉木雅己

## 一 はじめに

本稿は、「論理国語」教科書について、単元編成と「学習の手引き」（以下〈手引〉と略記）に着目して検討を行うものである。この両点の分析は、今期（2023年度使用開始）の「論理国語」教科書の特質を明らかにするとともに、本科目の授業実践の充実を図るために資するところが大きいと考えられる。

## 二 研究資料

### （一）本稿の検討対象とした教科書

学習指導要領の改訂によって、高等学校国語科の科目編成には、約40年振りの大きな変更が行われた。「現代文A・B」の学習内容は、新科目「論理国語」「文学国語」に分割して継承された。最終期（2017年度検定）の「現代文B」教科書の発行数は、9社21種であった。これに対して、「論理国語」は8社13種、「文学

国語」は8社11種の公刊が予定されている。1社の減は、教育出版が、高等学校の国語教科書からは撤退したことによる（同社は、小中学校の国語科は継続。高等学校は、音楽・書道のみを発行）。

表1は、「論理国語」教科書の一覧である。東書「新編論理国語」701〜桐原「探求論理国語」713まで教科書番号順に示した。

表1

教科書会社	教科書名
東書	新編 論理国語
東書	精選 論理国語*
三省堂	精選 論理国語*
三省堂	新 論理国語
大修館	論理国語*
大修館	新編 論理国語
数研	精選 論理国語
数研	論理国語*
明治	精選 論理国語*
筑摩	論理国語*
第一	高等学校 論理国語*
第一	高等学校 標準論理国語
桐原	探求 論理国語*

本稿では、各社とも1種類の教科書を研究資料とした。複数教科書を発行する5社は、学習内容が高度な方を選んだ。具体的には、表1で\*を付した8冊である(以下、表1中の教科書会社名を、各教科書の略称として使用する)。今回、この8冊を選んだのは、「論理国語」の標準的な学習内容を反映していると考えたからである。なお、教科書検定前であるため、2022年度に勤務校に配布された見本本を使用して分析を行った。

表1で網掛けを施した5冊は、研究資料とは幾分異なる性格を持つ。研究資料に比べると、平明な教材を多目に収録する。さらに、学習への動機付けのための工夫も多く認められる。この5冊の分析によつて、教科書編集者が、「論理国語」の学習には、どのような困難があると予想しているのかを明らかにすることが期待できる。この点は今後の課題としたい。

## (二) 研究資料の概観

### ア 表2の各項目

表2は、研究資料の数量的な実態を示したものである。本表では、上から単元数が多い順に並べた。同数の場合は、教材数が多い方を上位にした。表2中の各項目名は論者による。以下、表中の項目を意味する場合には、( ) を付して示す。

〈単元〉は、読むこと・書くことの学習を目的として設定された単元の数である。

〈教材〉と〈補助教材〉は、各単元を構成する文章の数である。両者とも筆者・出典を明記した文章に限定してカウントした。後者は、

各単元の〈教材〉と関連的な学習を行う役割を担う。その大半は1〜2頁程度の短い文章である。

〈参考・関連〉は、教科書編集者が執筆した解説文である。単元内には位置付けられていないが、隣接する単元・教材に補足説明を加える。名称は「チェックポイント」「評論のしるべ」「論理(表現)の窓」他、様々である。内容・性質・分量も一様ではない。

今回は、読書案内は、大修館・第一のみを〈参考・関連〉に含めた。両者は、単元内容の解説文として機能しているためである。

〈資料〉も、教科書編集者による解説文である。(〈参考・関連〉とは異なり、各単元からは完全に独立した形で、教科書の巻末等に設定されている。論理的文章の特徴・読み方・書き方、探究活動の方法、評論用語の意味内容等について丁寧な説明を行う。

〈資料〉は、その他の項目とは異なり収録数を示すのは難しい。そのため、表2では、頁数の合計と、総頁数に占める比率を示した。

### イ 各研究資料の編集方針の概観

表2は、各研究資料の編集方針——「教材集」と「解説書」のどちらを志向するか——を顕著に表している。表2では、後者に該当する研究資料には網掛けを施した。

まず、筑摩と三省堂からは、教材集に徹するという姿勢を強く感じる。筑摩の〈教材〉は、平均値より10以上多い。その一方、〈補助教材〉(〈資料〉)は認められない。三省堂は、筑摩より〈教材〉は少ないが、〈補助教材〉はかなり多い。これは、全単元に、見開き2頁程度の〈補助教材〉1〜2編を配置しているためである。

桐原は、〈単元〉〈教材〉とも最多である。これは、「評論解析」

(評論を読み解くための着眼点「解析マスタ」の習得を目的とする) 3、「実社会」(実用文4と評論教材等で構成) 2、「論文を読む—文学と人間」(小説の作品論3)等、解說的な性格が強い独自単元を多く設定しているからである。これら6単元を除けば、〈単元〉〈教材〉はそれほど突出した数値にはならない。大修館、明治も、〈教材〉が多く、〈資料〉の比率は低い。

数研の〈補助教材〉

材〉は、〈教材〉と同程度の分量を持つ文章が多い。両者の収録数を合計すると、「教材集」の性格が強いと言えよう。

一方、東書は、〈資料〉と〈参考・関連〉が、教科書全体の約3分の1を占める。解説書としての性格が極めて強い。

	単元	教材	補助教材	参考・関連	全体のページ数	資料ページ数	資料の比率
桐原	22	50	5	17	416	11	3%
筑摩	17	49	0	15	447	0	0%
三省堂	16	41	23	0	432	36	8%
大修館	16	39	3	32	429	27	6%
明治	15	39	5	27	424	10	2%
第一	15	30	0	27	384	58	15%
数研	14	30	12	24	423	47	11%
東書	13	29	0	32	399	97	24%
平均	16	38	6	22	419	36	9%

第一も、〈資料〉と〈参考・関連〉の分量が多い。解説書的な性格を持つ教科書であるといえる。

### 三 単元編成の検討

〔論理国語〕教科書は、基本的には、評論・論説教材と実用文で構成される(後述の通り、桐原は例外的に文学教材を収録)。それゆえ、単元編成は主題別が基本となる。〔論理国語〕教科書全13種のうち、文種別単元は、第一と桐原だけに認められる。また、時代別単元は存在しない(〔文学国語〕では複数教科書に残っている)。

(一) 教材の比べ読み(読み比べ)を目的とする単元

研究資料では、比べ読みを目的とする単元が積極的に設定されている。表3には、その学習目的が、目次その他に明記されているものだけを示した(○内は単元数)。

表3

第一	・読み比べ③ 実用文②「単元主題に関する二教材の比較」
明治	・読み比べ③「直前の教材との比較」
数研	・探究の扉—比べ読み④「関連する直前教材との比較」
東書	・文章を読み比べて考える単元②「単元扉等に明記」
桐原	・境界を超えて—自他・文学・人間① ・評論解析C見解を比べる「二教材の見解の比較」 ・「知」の深化③「小説教材との読み比べ」 ・「参考」②「関連する評論・小説の一部を引用」

ここでは、第一、明治、東書の内容についてみてみたい。

まず、第一は、「コミュニケーション」「ジェンダー」「イノベーション」の3単元を設定する。第一のその他の単元は、全て文種別である。読み比べの3単元の独自性は際立っている。

このうち、「ジェンダー」「イノベーション」は、高い読解力を要求する教材で単元が構成されている。その中で、「イノベーション」は、次の二教材からなる。

「ローカル鉄道の改革と地域振興」鳥塚亮

「重装備農業からの脱却」藤原辰史

両者は、現代日本の企業・産業システムの問題点と改善策を論じる。前者は、いすみ鉄道の観光資源的な価値に着目して、地域改革のあり方を説く。後者は、世代間倫理という観点から、化石燃料に依拠しない農業の可能性を追究する。

第一の実用文(一)・(二)も、「読み比べ」を意識した教材を準備する。たとえば、実用文(二)「日本の雇用形態に関わる文章と資料を読み比べる」は、次の2つの資料で構成される。

資料A 「公共図書館司書の悲痛な叫び」渡辺百合子

資料B 「公共図書館における非正規雇用職員に関する実態調査結果」日本図書館協会「含・グラフ 図表6種」

実用文(二)は、「イノベーション」に続けて設定されている。両者をまとめた「持続可能性」という主題単元も構想できる。

次に、明治では、次の①②③の下側の教材に、目次で読み比べと明記されている。①②③は、それぞれ同一単元に収録されている。

①水墨画入門(鳥尾新)

②貨幣は言語である(丸山圭三郎)

③歴史を哲学する(野家啓一)

白(原研哉)

経済学の宇宙(岩井克人)

史学概論(遅塚忠躬)

これらは、①同一題材の分析、②「貨幣/言語/法」の類似点に着目した評論、③野家啓一の歴史観を述べた文章と、それを批判する文章である。いずれも明確な観点からの比べ読みが可能である。

最後に、東書「メディアを問い直す」は、デジタル化が進む現代社会で、メディアとしての書物を、どうとらえれば良いのかという問題を検討する。3教材と

も、今日的な問題意識を反映した分析・提言を行う。

現在の学校現場では、紙の

教科書と電子機器が併存し、授業に関する試行錯誤が続いている。

本単元は、この現状の把握と評価にも資するところが大きい。

ところで、単元学習は、本来的には、単元内の各教材を相互に関連させて学習するものである。表3の各例のように、特定の単元・教材だけで読み比べを行うことを強調するのは多少疑問を感じる。

この点に関しては、単元のまとまりを意識して学習を進めようという、教科書編集者の意図を感じる事例も認められる。いずれも読み比べとは明記されていないので、表3からは除いている。

三省堂は、既に述べたように、単元主題に沿った補助教材(「コラム」16、「学びを広げる」7)を、全単元に収録している。これによって、〈教材〉とは異なる視点の提示に成功している。

・ おじいさんのランプ(宇野常寛)

・ 書物の近代(紅野謙介)

・ 読み書きする身体(港千尋)

東書

明治は、各教材の〈手引〉に加えて、「単元の言語活動」という〈手引〉を全単元に設定する。これは、各単元を構成する教材を関連させて、学習を行うことを目的とするものである。この〈手引〉は、読み比べにつながる補助教材を多く含む（6/15単元）。これらの補助教材は、三省堂とは異なり、目次には明記されていない。

その他、大修館、数研は、複数の単元の〈手引〉で、単元内容と関連する補助教材を提示する。

たとえば、

数研「社会の枠組み」

は、評論2

教材の〈手引〉の中に、

実に多様な補助教材を盛り込むこ

とで、学習内容の重層化を成功させている。

・「である」ことと「する」こと（丸山真男）  
 〈手引〉「相談コーナー」に掲載の高校生の投稿  
 投稿に対する鷲田清一の回答  
 ズームアップ 「近代」とは何か  
 ・人はなぜ働かなくてはならないのか（小浜逸郎）  
 〈手引〉資料図（グラフ）「新入社員の働く目的」  
 「何のために「働く」のか」 姜尚中  
 教科書編集者による意見文 数研

## （二）主題探究のための新発想の単元

各研究資料には、清新な主題単元が設定されている。教材どうしを丁寧に見比べ、探究的に学習を進めることによって、論理的な認識力を高めていくことが期待できる。いくらか事例を挙げてみる。

現代社会に潜む問題点に対して、高校生が日常的には持ち得ない視点から考察を行う。このような教材は、これまでも高等学校国語

教科書には多く収録されてきた。研究資料では、それらを巧みに組み合わせた独創的な主題単元が幾つも生み出されている。

筑摩「現代という課題」は、日常に潜む問題の所在に気付くために、ジェンダー・ホモソーシャル、トリアージ、国家権力という硬質な観点から検討を行う。船木と杉田の文章は、ともに生存権に言及しながら論じている。この点からの比べ読みを行うことも可能である。

- ・ 男の絆、女たちの沈黙（尹雄大）
- ・ トリアージ社会（船木亨）
- ・ 権力とは何か（杉田敦） 筑摩

明治「平等・制度」は、平等な社会の実現という主題を設定する。

平等の分類、税負担、社会保障といった政治学的な観点から検討を行っている。

- ・ 憲法への招待（渋谷秀樹） 明治
- ・ デモクラシーと平等（齋藤純一）
- ・ \*人口減少社会のデザイン（広井良典）

筑摩と明治の両単元は、「政治的教養の教育」に密接に繋がる内容を備えている。

認知・哲学も、今期、数多く取り上げられている主題である。大修館「思考の枠組み

―認識や行動の違いは何かから生まれるのか?―は、情報の受容について考察する。視覚的な認識方法について論じた文章を集めた点が特徴である。

- ・ スキーマと記憶（今井むつみ）
- ・ 絵を見る技術（秋田麻早子）
- ・ デジタル地図から見える世界 大修館

この単元の「スキーマと記憶」の本文は、筆者自身が、原典を教

科書用に書き直したものである。その原典を教材化したのが、明治「哲学・認知」である。兩単元の今井の文章は、題名は大きく異なるが、中心的な内容には重なりが大きい。

明治の野矢茂樹「猫は哲学するか」は、大修館「言語の探究—言葉と認識はどのように関わるか?」にも収録されている。

これら3単元は、ある文章の教材化のために、このような組み合わせが考えられるという創造的な提案例として受け止められよう。

表4は、研究資料における筆者の延べ収録数の上位15名を示したものである。本表は、教科書編集者が、教材選択にあたって、どのような共通イメージを持っていたのかを推測させる。その中でも、野矢茂樹は、丸山真男・夏目漱

・猫は哲学するか (野矢茂樹)  
 ・学びとは何か—(探究人) になるために (今井むつみ)  
 ・生命倫理と自由 (大澤真幸) **明治**

・人を指す言葉—自称詞・対称詞・他称詞 (鈴木孝夫)  
 ・猫は後悔するか (野矢茂樹)  
 ・共感覚と比喩 (山梨正明) **大修館**

表4

筆 者 名	収録数
丸山真男	8
夏目漱石 野矢茂樹	7
大澤真幸	6
岩井克人 清岡卓行 河野哲也 鷲田清一	5
石黒圭 宇野常寛 内田樹 岡 真理 高階秀爾 広 良典 若林幹夫	4

石・清岡卓行等の定番教材の筆者を除けば、大澤真幸らとともに、「論理国語」の代表的筆者として認められよう (筑摩以外の7研究資料で、5種類の教材を収録)。

ところで、桐原では、「知」の深化」として、評論教材と小説教材を組み合わせた学習を構想している。

いのは誰のものか? (鷲田清一) 木を伐る人/植える人 (赤坂憲雄)	晴れた空の下で (江國香織) なめとこ山の熊 (宮沢賢治) アノマロカリス (松浦寿輝)
---------------------------------------	--

これらの異なる文種の教材を関連付けて学習するために、「深める手がかり」という〈手引〉を設定している。たとえば、評論「いのは誰のものか?」は、「からだはだれのものか、いのは誰のものか」という問題提起を行う。小説「晴れた空の下で」の語り手は、年老いて現実と記憶の境界が曖昧な状態にある。〈手引〉は、人は「誰とともに生きているのか」という観点から、両教材を結び付け、それぞれに対する読み取りや学習者の自己認識を深めようとする。「論理国語」の学習内容を豊かにするために、評論と小説を組み合わせた単元の編成を行うことは否定されるべきではないだろう。

### (三) 改善が望まれる点

前節まで見てきたように、研究資料では、個々の単元の編成については、従来の教科書と比べて、斬新さを感じる多様な試みが認められる。ただ、単元の体系的や、単元の命名法という点に関しては、改善の必要を感じる点がある。

先ず、各研究資料とも、単元の順序に明確な規則性を読み取る。ことが難しい。序論的単元（三省堂「論理国語へのいざない」等）以外は、順序を変更しても特に問題が無いのではないかと感じられる。これに対して、三省堂「新論理国語」（今回の研究資料には含まれていない）は、「1論点を整理するために」から、「9情報を関連づけ自分の解釈を形成するために」「10解釈を広げたり深めたりするために」まで、問題を論理的に追究する過程に沿った単元編成になっている。研究資料には同様の例は認められない（明治では、単元扉頁で、「単元の言語活動」の順序性だけは明記されている）。

順序だけでなく、単元相互の関係性も、曖昧な例が認められる。複数の研究資料で、主題単元と、論理展開に関する用語そのままを名称とする単元（数研「逆説」「具体と抽象」、筑摩「抽象から具体へ」等）が混在している。また、数研「文章の背景」、東書「イメージを読む」等も、主題単元の名称としては違和感がある。

三省堂は、次に示すように、約半数の単元（7/16）で、「〇〇社会」という言葉を単元名に使用する。「」は、当該単元の「学びを広げる」（補助教材）を用いた言語活動）で、同じ言葉がどう表記されているかを示した。

「情報社会」を生きるⅠ・Ⅱ / 「情報社会」

「市民社会」について考える

共生社会を創造する / 「福祉社会」

国際社会を考える / 「多文化共生社会」

「リスク社会」を生きる

近代・現代社会を考える

並べてみると、なぜ「」が必要な社会と不要な社会があるのか、福祉・共生・多文化共生・国際の各社会は相互にどのような関係性にあるのか、「を考える／を生きる」には具体的な違いがあるのか等、これらの単元名称には未整理さを感じる点が少なくない。

その他、筑摩と東書には、次のような文学的な単元名が多い。

筑摩「多様性のほうへ」「日常の中の論点」「世界を視る位置」

「（私）のいる場所」「（私）をひらくために」

東書「発見への誘い」「学問のまなざし」「人間を見つめる」「他者のいる思考」「社会を捉え直す」「困難な時代に」

各単元名とも意味内容が漠然としている。両教科書の収録教材の多くは、どの単元でも位置付け可能ではないかと思われる。

さらに、筑摩の近現代・歴史に関する単元には、「歴史に向き合う」と「（伝統）を見つめ直す」、「近代」を再読する」と「よみがえる問い」のように意味内容の違いが分かりにくい例も存する。

これらに対して、桐原と大修館では、単元名に副題が付されている。このうち、大修館の副題は、次に示すように単元内の教材の比べ読みに資するような「問い」として設定されている。

「日本語の多様性―なぜ言葉を使い分けるのか？」

「思考の枠組み―認識や行動の違いは何から生まれるのか？」

「政治と社会―私たちがどのように政治と向き合うべきか？」

大修館は、他の研究資料と比較すると、単元編成の意図は理解しやすい。ただ、副題の問いが大きすぎる場合には、単元内の教材では十分に明らかにできないことが危惧される。たとえば、単元「芸術と文化」の副題は、「美しいとはどのようなことか？」である。こ

の問いを、「ミロのヴィーナス」と「余白の美学」の2教材で解明するのは難しいだろう。また、両教材とも、見えないものに着目して美しさを論じている。設定された「問い」は、この両教材を通して解明するのが適切かどうかという点も一考の余地があるだろう。

#### 四 〈手引〉の検討

森田・玉木（1994）では、類出教材「水の東西」「失われた両腕」「言葉の力」の〈手引〉を分析し、次のような指摘を行った。

①〈手引〉の大半は、内容・論理展開・表現法の把握、部分解釈等、本文に即して理解する「確認読み」に関する課題である。

②「確認読み」の結果として得られたものを客体化し、学習者が評価・吟味を行う「評価読み」に関する課題は僅かである。

③〈手引〉には、何を答えれば良いのか、どうすれば指示に適合のかが分かりにくい課題が少なからず認められる。

④各教材の〈手引〉の大半は、確認読みを済ませると、教材から離れて、感想、話し合い等に進むという構成になっている。

①～④は、約30年前の状況に対する指摘である。ただ、近年の「現代文」教科書でも、今回の研究資料でも、それほど劇的な変化は認められない。先の各点に該当する事例を大量に指摘できる。

とはいえ、研究資料では、従来の〈手引〉の問題点を改善する動きが認められるのも事実である。この点に関して、本章では、読むことに関する〈手引〉を取り上げ、「読み広げ」と「評価読み」という二つの観点から検討を行いたい。

#### （二）「読み広げ」に関する課題

研究資料の各教材の〈手引〉には、言語活動のための学習課題が設定されている。その中で目立つのが、教材文中の具体例と類似の題材を探すと、次のような学習課題である（以下、引用部中の傍線は全て論者による）。

「漫画、アニメ、小説、記事、ドラマ、映画などから、「集団のカテゴリ」と結びついた言葉遣いの情報」の例をあげて、話し合ってみよう。」

三省堂「言葉がつくる女と男」

「『意志』という言葉を用いる際、我々自身がしばしば陥る混乱」とあるが、「選択」を「意志」ととらえている具体例が身近にないか考えて、説明してみよう。」

教研「意志と選択」

探索の対象となる具体例は、「異類婚姻譚の悲劇」「映画や小説の中の女性の描かれ方」「賛否で社会的議論が起った政治的アジェンダ」「なぜ〇〇は××なのか」という書名のように、特定の主張や価値観を前提にした表現」他、実に多様である。

このような学習課題の作成は容易である。そのためか、紹介した通り、学習者に対しては、かなり特殊な具体例まで要求されている。

ただ、残念なことに、先の引用例のように、具体例の調査だけで実質的な学習が終わってしまう学習課題が少なくない。また、これらは、傍線部のように、先の③の問題点が指摘されるものが多い。

もちろん、具体例を求めながらも、教材本文の理解を深めることを狙った学習課題も認められる。次に示すのは、その例である。

「本文中言及されている「西洋の油絵」や「西欧の宮殿庭園」などの図版を示すとしたらどのようなものがよいか、本文の内容



をふまえて探してみよう」

大修館「余白の美学」

「もしあなたが「未来の地質学者」ならば、二世紀初めの地球環境をめぐる議論をどう位置づけるだろうか。自分なりに想像して、まとめてみよう。」

筑摩「人新世における人間」

その他に、教材本文の内容を応用して、他の事例に対する分析を行うという、次のような課題も認められる。

「本文の論旨を踏まえて、中島敦「山月記」や太宰治「清貧譚」などの物語作品を読み、私たちが物語のどのような点について、どのような「解釈」を行いながら読んでいるか、気づいたことをまとめてみよう。」

筑摩「物語という欲望」

この教材は、「解釈」を「論理的架橋（読者が、テキストの意味の亀裂を弥縫するために脈絡をつける行為）」だと説明する。この視点から物語作品を読み直すというのは、有意義な学習となりえる。さらに、評価読みのために、教材本文そのものについても、「解釈」に関する分析対象とすることも考えたい。

三省堂「落語の中の経済学」は、落語「千両みかん」の作品分析を通して、私的価値と市場価格の関係性について論じている。（「手引」には、次のような学習課題が設定されている。

「商取引をテーマにする落語の「道具屋」「はてなの茶碗」「壺算」について、どのような「意外と深い経済の議論が隠れている」のか調べ、気づいたことを発表してみよう。」

ここに挙げられた落語3題は、教材本文では題名だけが紹介されている。教材内容が参考になるとはいえ、作品中に隠された経済の議論を発見・分析するというのは、高校生にとって、それほど容易

なことではない。「意外と深い」という基準も曖昧である。

具体例の収集による教材の読み広げに関する学習課題は、拡散的な活動で終わらずに、教材本文の論旨を再検証する活動に結び付くものであることが望ましい。現状では、その意味で十分に機能的であるという学習課題は、それほど多くはないようである。

## (二) 「評価読み」に関する課題

本節では、評価読みに関する学習課題について検討する。

明治「論理の窓3 批判的に読む」は、教科書教材について、次のように述べている。教科書内の記述としては画期的なものである。

「教科書に載っている文章は全て正しいわけではない。どのような文章にも、誤った部分や偏った内容が含まれている。しかし、教科書に載るような文章は、誤った内容を可能な限り減らし、努めて客観的に書かれた文章なので、誤りの少ない質の高い文章であることは確かだ。」明治「論理の窓6」

教科書教材の「質は高い」と評価しながらも、問題点と無縁な存在ではないと明確に述べている。このような教材観を踏まえて、「批判的読み」について次のように説明している。

「適切に情報を受け取るためには、先入観を排除して、書かれていることが正確か、妥当かといったことを適切に吟味しながら読む必要がある。そうした読み方を「批判的読み」という。

「批判的」という言葉は、英語の「クリティカル」に相当し、単なるあら探しではなく、論理的に考えておかしなところを見つける分析的思考法を指す。」

論者の考える評価読みは、この引用部の傍線部の態度と一致する。先に②として指摘したとおり、従来の高等学校国語教科書の評論・論説教材の〈手引〉では、評価読み（批判的読み）に関する学習課題は稀にしか認められなかった。

今期も、このような学習課題が〈手引〉の中に確実に位置付けられているとは言い難い。しかしながら、これまでと比較すると、学習者が評価意識を発揮できる学習課題は着実に増加している。

たとえば、次のような課題は、評価読みの起点となるものである。「本文を読み、筆者の意図や表現の特徴から、なぜこの文章を書いたのか、なぜこのように書いたのかを考えてみよう。」

明治「なぜ科学を学ぶのか」

「筆者の主張について、疑問点や理解できない点がないか考えてみよう。また、本文を適切に引用しつつ、その部分に対して自分の意見を述べる文章を書いてみよう。」

大修館「地球システムの中の人間」

このような汎用性の高い学習課題は、あらゆる教材で活用できる。評価読みのための基本的な態度を身に付けるためには重要である。とはいえ、実際の授業を構想する際には、教材のどこに着目したら良いかが明確な、次のような学習課題の設定が求められよう。

「日本の伝統文化を、西洋の影響から区別して拾い出すなどということは、今の日本では到底できるものではない。」とあるが、この主張を支えるために、筆者はどのような工夫をしているか、説明してみよう。」

明治「日本文化の種特性」

明治の〈手引〉は、このような評価読み（批判的読み）につながる

る学習課題を、他の研究資料より多く設定する。典型例として、妥当性の評価に関するものを示す。

「生命倫理学において、自己の生命にしようとするものが人々の反発や不安を引き起こす理由を筆者はどのように述べているか。その論拠を探し、妥当であるか検討しよう」 「生命倫理と自由」

「イメージの時代と文化産業」において、筆者が私たちの「想像力」を奪っているものとして取り上げているメディアを指摘し、それが筆者の主張を支える根拠の事例として妥当か否か吟味しよう」

単元の言語活動②①考えてみよう

根拠・具体例の検討は、教材の論理展開の検証のためにも重要である。その他の研究資料でも、同様の学習課題は認められる。次に示すのは、大修館「記号的メディアと物理的メディア」の例である。「図1中の「ピクトグラム」とは何か。調べてみよう。また、それが「書き言葉」と同じ位置に示されているのは妥当かどうか考えてみよう。」

引用部中の図1とは、メディアを「記号的／物理的」という観点で行った分類図である。ピクトグラムは、言語を使わずに情報を伝達するための簡略化されたデザインのことである。ピクトグラムの説明は、教材本文には無い。教材本文に登場する記号的メディアは言語だけである。ピクトグラムと書き言葉の位置付けの分析は、教材の評価読みのための有効な学習課題となる。

さらに、大修館では、後掲の各教材で、教科書編集者が、教材本文に関連するグラフを独自に補っている。

・家族化するベット（山田昌弘）

・ 敬語への自覚、他者への自覚(橋本治)

・ ポスト真実時代のジャーナリズムの役割(国谷裕子)

・ 地球システムの中の人間(竹内啓)

このうち、「家族化するベトナム」では、「一番大切なもの」に対する回答の推移」を示したグラフが提示されている。このグラフは、2008年までのデータである。〈手引〉は、同年以降どのように推移しているかを調べることを求めている。

その他の3教材でも、教材本文とグラフの関係を検証する学習課題が設定されている。

大修館に限らず、各研究資料には、カラフルなグラフや図表等が多く掲載されている。QRコード経由で、画像・動画資料を紹介することも一般化している。

このような視覚的資料に関しても、評価読みは、重要な学習課題となる。次の学習課題は、そのために有効な視点を提供する。

〔1〕図1・2のツリーマップを見て、筆者があげている特徴以外に気づいた点をあげて話し合ってみよう。

〔2〕本文にあげられたこと以外に、図5から読み取れることをあげてみよう。また、図5のように一九九〇年から二〇一六年にかけて、地域ごとの所得階層の割合が変化した理由を話し合ってみよう。〕

明治「二〇〇〇年の世界地図」

図1・2は、世界の人口分布のツリーマップ(2001年、2100年)である。教材では、アジアとアフリカの特徴は指摘されているが、その他の地域には言及していない。また、図5に関しては、筆者は、この兩年の地域別の所得分配について、丁寧な説明を行っ

ているものの、取り上げられていない地域がある。

さらに、同教材を含む「単元の言語活動」には、次のように地図を作成する観点の吟味を求める課題も示されている。

「二一〇〇年の世界地図」では人口規模から見た世界地図が作成されているが、「人口」や「国の面積」以外に世界を分類する観点としてどのようなものが考えられるか、提案しよう。」

## 五 授業での活用に応じたつて

本稿では、単元編成と〈手引〉に着目して、各研究資料の検討を行った。両点に着目することによって、教科書編集者が、「深い学び」の実現のために行った創意工夫の一端を指摘できた。

単元編成で言えば、今期は、複数の教材を丁寧に読み比べる学習が実現できるような、興味深い単元が多く設定されていた。

研究資料では、各単元の教材数は平均3教材である。3教材というのは、一つのテーマを深く掘り下げるために必要な数だとは言い難い。そのため、筑摩の〈手引〉では、単元内の教材を、他の単元の教材につなげようとする学習課題も設定されている。

その他、三省堂、筑摩、東書、桐原は、〈補助教材〉(資料)等で、現代社会を読み解くためのキーワードの用語解説を掲載する。三省堂・筑摩では、キーワードと関連性を持つ収録教材を明記する。これらを手がかりにした新単元の構想も可能である。

単元の再構成の手がかりは、他にも認められる。桐原は、教材の「分野別マップ」を提示する。さらに、桐原の内容紹介パンフレット

は、「分野別マップ」とは異なる分類図を掲載する。大修館のパンフレットも、収録教材の主題別の分類図を示している。この分類図は、主題の枠を越えた教材の結び付きも明示している。

授業構想にあたっては、教科書に用意された単元を越えた教材の比べ読みに果敢に取り組むことが、実践者には望まれよう。

ただし、このような単元主題の追究を中心課題とする学習は、ややもすれば情報収集・内容把握に偏った学習に陥る恐れがある。あくまでも国語科としての学習になるように注意が必要である。

そのためには、各教材の学習に当たっては、確認読みだけに止まらず、吟味・評価・評価の読みの学習を組み込むことが重要になる。その際には、実践者・学習者とも、先の明治の「批判的読み」に関する引用部のように、教科書教材の特質と問題点を多角的に解明する態度が求められる。

今期の〈手引〉には、教材の読み深め・読み広げのために有効な学習課題が認められた。実践者は、それぞれの学習課題の特性を十分に吟味した上で、授業の中で活用していくことが必要となろう。

## 六 おわりに

図1は、本稿の検討結果を整理した見取り図である。本稿の2つの観点を座標軸として、各研究資料を位置付けた。

むしろ、この図の分類は、あくまで相対的なものである。厳密な量的データによるものではない。東書・第一とも、新しい試みを含むことは既に見てきたとおりである。

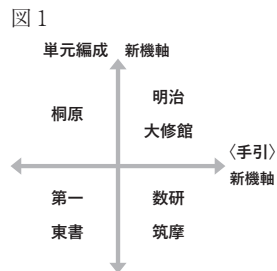
加えて、新機軸が多く認められることが、学習の質を担保するわけではないことも確認しておきたい。明治は、本居宣長「石上私淑言」と柳宗元「送薛存義序」を、それぞれ評論文教材と組み合わせた主題単元を設定している。しかし、この両教材の単元内での位置付け方には、かなり無理が感じられる。また、言うまでもなく明治や大修館にも、旧来の教科書が抱えていた問題は残存している。

本稿で検討した「単元編成」と〈手引〉以外では、書くことの学習を教科書内にどのように位置付け、どのように具体化しているのかという点も、それぞれの研究資料の独自性を分析するために重要な観点になると考えられる。

学習指導要領は、「論理国語」（4単位）の読むことの標準時間を80〜90時間、書くことは50〜60時間と規定している。書くことの時間数は、「現代の国語」（2単位）の30〜40時間より少ないものの、「文学国語」（4単位）の30〜40時間と比べるとかなり多い。

今期発行の「国語表現」教科書は、大修館書店の1種類のみである。「国語表現」の学習内容は、高校2・3年生段階では、「論理国語」が担うことが期待されると考えられる。

現状では、書くことの学習の位置づけは、各研究資料によって大きく異なっている。この点に着目することで、単元編成や〈手引〉



に対しても、新たな観点からの分析が可能となる。別稿での検討を期したい。

参考・引用文献

- 森田信義・玉木雅己（1994）「高等学校国語科説明的文章の教材  
研究論（2）」「学習の手引き」の研究 その1―「広島大学教  
育実践研究指導センター紀要」第6号 広島大学学校教育学部教  
育実践研究指導センター 25～38

（広島県立広高等学校）