

説明的文章における単元構成の原理

中村 暢

1 問題の所在

国語科の説明的文章の授業において、内容主義か形式主義かという議論が行われてきたことは周知のとおりである。また、筆者概念、近年は特に読者概念を提示し、どのように推論を行っているか等について議論されている。しかし、これらはすべて、1つのテキストをどのように読んでいくのか、ということに注目している。そのため「なぜこのテキスト（この場合、説明的文章）を読まなければならないのか」という問いについては、これまで十分に議論されてきたとは言い難い。

実際、国語科で先のような問いを立てた場合、「テキストを読む必然の場の設定」という生活単元学習の中での議論となってしまう。そこでは、そのテキストが文学的文章であるか、あるいは説明的文章であるかということは問われず、テキスト一般として、それを読む必然性が問われてきたと言ってよいだろう。裏を返せば、テキストを読む必然の場を設定しさえすれば、そのテキストが文学的文章であろうと、説明的文章であろうと関係ないということである。

しかし、その一方で古典教育では「なぜ古典教育を行う必要があるのか（古典は読まなければならないか）」という、古典教育を行う意義自体、さらには古典教育の存在そのものに関わる問題として扱われている。

このような古典教育における議論は、先にみた生活単元学習の中でテキストを扱う限界を示している。すなわち、テキストを読む必然性を考える際、テキスト一般として抽象的に扱うのではなく、古典、説明的文章、文学的文章（この場合古典は除く）とジャンル別にテキストを捉え、それぞれにおいてテキストを読む必然性を考えていく必要性あるということである。

そこで、以下、説明的文章を読む必然性を考えていきたい。

このような説明的文章を読む必然性を考えることは、説明的文章の授業の指導方法論、ひいては単元構成にも寄与できる可能性があると考えている。

2 古典教育におけるテキストの読み方

先述した通り、古典教育では「なぜ古典は読まなければならないか」と、テキストを読む意義については常に問われてきた。このようにテキストを読む意義を問い続けてきたこれまでの古典教育研究を援用することは、説明的文章というテキストを読む意義を考えていく上で有益である。

そこで本稿では、古典教育、中でも古文教育を研究している竹村信治の論に注目したい。なぜなら竹村は、学習者の「知的欲求」に注目し、学習者に古典学習の意義をつかませるような指導方法（主題化させていく方法論）を提示しているためである。

この「知的欲求」とは、古典教育に特有の概念ではなく、教育を行う上で必要な概念である。つまり、竹村が述べる学習者の「知的欲求」の応じるものは一体何であるのか、また、それを「知的欲求」に応じる指導方法は一体どのようなものであるか、これらを説明的文章の授業を考える上で援用することは、教育学上有益である。よって、以下、竹村の論を捉えていく。

竹村は「生徒たちの知的欲求に応ずる古典学習、すなわち、『生命と生き方への根源的な問い』のなかから生成したテキストを教材として、その『問い』の問い方をこそ主題化し、生徒の『生命と生き方への根源的な問い』を鍛え深めさせようとする古典学習指導は、言語や文学の研究の現在と多くの接点をもっていることがわかるでしょう。テキストにおける世界との向き合い方を問うとは、テキストにおける『生命と生き方の問題』の問い方を問うことでもあります。『生命と生き方の問題』がテキストお（ママ引用者）いてどのように問われ深められているのかを問うためには、いかなる『言葉』（→言語共同体→価値共同体→見方・考え方→価値観・世界観の表象→言説）とのかかわりのもとでそれが問われているのかの吟味が必要でしょう。」¹¹と述べている。

学習者の「知的欲求」に応じるためには、「生命と生き方への根源的な問い」に焦点を当て、「生命と生き方への根源的な問い」について書かれたテキストを

教材として扱うことを述べている。しかも、その教材としてのテキストは1つのテキストではなく、「生命と生き方への根源的な問い」に関わるテキスト全て(複数のテキスト)を視野に入れている。竹村の論は、これら複数のテキストによって、それぞれのテキストが「生命と生き方への根源的な問い」にどのように向き合っているのかを問い、読み深めていくことが必要であるということである。

ここで、竹村が述べるポイントをまとめると、以下のようになる。

- ① 学習者の「知的欲求」(「生命と生き方への根源的な問い」)に応じるようなテキストを複数準備する必要があること。
- ② テキストの「生命と生き方への根源的な問い」の「問い方」を主題化して、学習者の「生命と生き方への根源的な問い」を鍛え、深める必要があること。
- ③ 「生命と生き方への根源的な問い」がテキストにおいてどのように問われているか捉えるためには、いかなる『言葉』(→言語共同体→価値共同体→見方・考え方→価値観・世界観の表象→言説)とのかかわりのもとでそれが問われているのかの吟味が必要であること。

これからの観点からこれまでの説明的文章の授業を振り返りたい。

①については説明的文章の内容に関わることである。説明的文章の内容は環境問題や国際理解等、現代の課題に関するものが多く、学習者の「生命と生き方への根源的な問い」を取り上げた(向き合った)ものであるということができる。しかし、これまでの説明的文章の授業で扱われるテキストの数は主に1つであった。そのため、読んでいるテキストの内容を理解することはできても、テキストを対照化し「生命と生き方への根源的な問い」にテキストがどのように向き合っているのかを捉えることができていなかった。それは、これまでの説明的文章の授業の中では1つのテキスト内にとどまっていたからである。そこで竹村が示すよう複数のテキストが存在することによって初めて、いかなる『言葉』(→言語共同体→価値共同体→見方・考え方→価値観・世界観の表象→言説)とのかかわりのもとでそれが問われているのかの吟味することができる。

さらに、説明的文章の場合古典の学習と異なり、テキストが向き合っている現実世界は、読者である学習

者自らが生きている世界そのもの²⁾であり、その中で自らの生き方、行動の仕方を学ばなければならない。そしてその中で、読者である学習者自身、どのような価値共同体(いかなる言説)に所属しているのか意識化し、テキストにおける世界と向き合っていくことが必要であるということである。

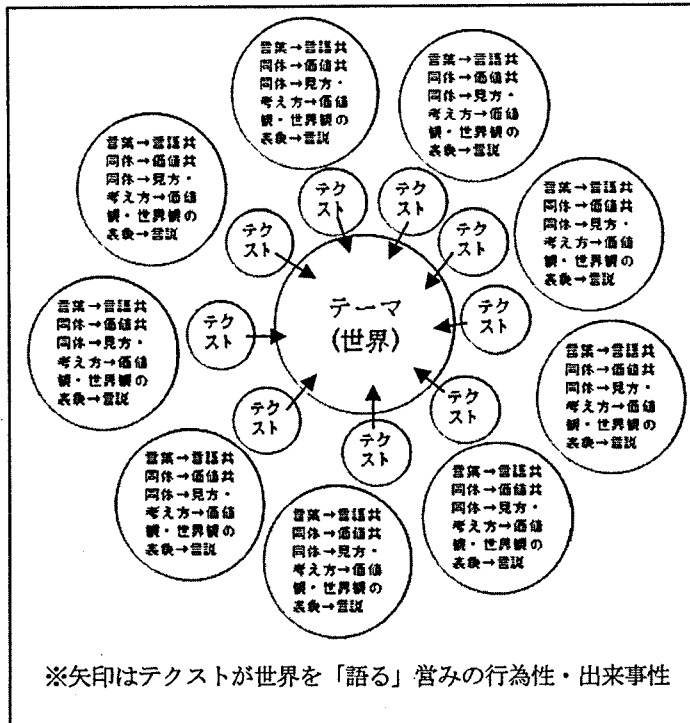
また竹村は、テキストの「生命と生き方への根源的な問い」への向き合い方を主題化していく上で、学習者の読みの構えの重要性について述べている。「教材の発掘や選択は教師の(テキストへの、学習者実態への)「読み」の力量にかかわることだが、学習指導の実践は、教師の力量もさることながら、そうした学習に必要な『読み』の構えが学習者のうちに用意されているかどうかにかかっている。

ここで必要とされる『読み』の構えとは、いうまでもなく、『読み』の主題をテキストの『生命と生き方の問題』の問い方や世界との向きあい方におく姿勢のことである。これをやや一般化していえば、“テキストが、何について、どのように問い考えようとしているのか”を読む『読み』の構え、換言すればテキストの問題領域とその問い方そして応答の仕方を問う『読み』の構えといってもよい。つまり、テキストの表現世界を、その生成の言語過程における行為性や出来事性にそくして批評する『読み』の構えである。(中略→引用者)語られた世界ではなく、その世界を『語る』営みの行為性・出来事性をこそ相手どる『読み』。何を問題にし、それをどのように語り、問いを深めているのかを見とおし、さらにそこから、『読み』手(学習者)自身がテキストの応答の仕方に応答していく『読み』。『生命と生き方の問題』の問い方や向き合い方の主題化は、テキストへのこうした『読み』の構え=“対話”への志向からしかはじまらない。」³⁾と述べている。

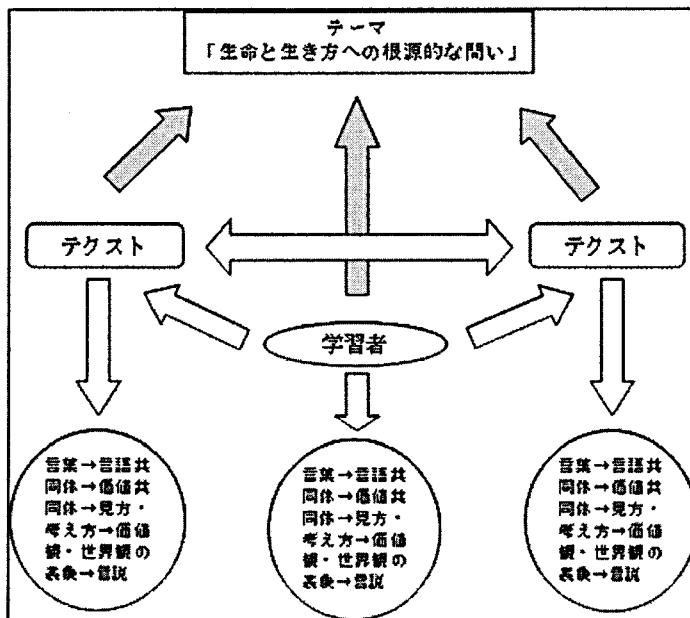
これまでの説明的文章の授業における読みの構えとは、題名に読みに代表されるようにあくまで学習者の既有知識の表出に主に目的がおかれ、その既有知識とテキストの内容とを比べながら読み比べていくというものであった。この竹村の論考からは、「『生命と生き方の問題』の問い方や世界との向きあい方におく姿勢」「その世界を『語る』営みの行為性・出来事性をこそ相手どる『読み』」を目的としており、そこへは「対話」への志向からしかはじまらない。」と言い切っている。つまり、「志向」とは、「心が一定の目標に向かって働くこと。」(広辞苑第5版)でありそれ

はすなわち、テキストに回答しつつ、テキスト、さらには学習者自身が「生命と生き方への根源的な問い」がどのように向き合っているのか、考えを深めていく意欲に他ならない。

以上のことをまとめると、以下のように図示できる。



以上の図をさらに詳しくすると以下のように表すことができる。



このように説明的文章の授業においては、あるテーマ（「生命と生き方への根源的な問い」）の下、さまざまな言語共同体、価値共同体において、テキストは書かれる。それが、「生命と生き方への根源的な問い」に対する向き合い方、それぞれの共同体の立ち位置であり、見方・考え方である。

竹村は「世界を『語る』営みの行為性・出来事性をこそ相手どる『読み』」を述べているが、それはいわば世界に対する作者の物語を語るその行為性・出来事性そのものが、読者自身の考えとどのように異なり、同じであるのか、という、作者の言説を手掛かりに、読者自身がどのような言説の中で生きているのかを対照化する営みであるということが出来る。これは、古典世界という、文献においてしか捉えることができない難しさ、また学習者にとって手掛かりが少ない中での竹村の古典教育の意義と意味であるということができよう。

このような竹村の「世界を『語る』営みの行為性・出来事性をこそ相手どる『読み』」は、説明的文章の授業でも考えられる。この竹村の論は、M.バフチンやM.フーコー等の論を基に構成されており、その中でも竹村はバフチンの対話概念に依拠している。バフチンは、「作品（学問ならびに芸術の種々のジャンルにみられる、複雑な構成をもった専門化した作品—引用者註）は、対話のことばと同じく、他者（たち）の返答を、その能動的な返答の理解を求める。この理解は、読者への教化的な影響、読者の確信、〔読者の〕の避難、追従者や継承者への影響といった具合に、さまざまなかたちをとる。この理解が、所与の文化領域の言語コミュニケーションの複雑な条件のもとで、他者の返答の立場を規定するのである。作品—それは言語コミュニケーションの連鎖の一環なのである。作品は、対話のことばと同じく、他の作品—発話—とむすびついている。返答される方の作品〔先行の環〕とも、返答する方の作品〔後続の環〕とも結びついている。しかも作品は、対話のことばと同じく、ことばの主体が作り出す絶対的な境界によって他の作品とは隔てられている。」⁴⁾と述べている。

これは、作品（学問ならびに芸術の種々のジャンルにみられる、複雑な構成をもった専門化した作品）はすべて「先行の環」と「後続の環」と結びつき、その結びつきは他ならぬ「発話」によって行われるとしている。つまり、竹村の論は、作者の「発話」という行為性を通して、作者が「先行の環」と「後続の環」とどのように結びついているのか（対話）をしているのかを捉え、考えていく読みである。

これまでの説明的文章の授業では、以上のような1つのテーマにおける複数のテキストの存在を問題にされることはほとんどなかった。近年、難波博孝が「言論の場」（space of the argument）という概念を提示し、

1つのテキストを読み深める現在の説明的文書の授業に警鐘を鳴らしている。この「言論の場」は、「space of the argument」からも分かるように、バフチンの「先行の環」と「後続の環」との「対話」とも関わる論である。今後は、説明的文章の授業においても、「言論の場」を意識した授業が必要である。

3 「生命と生き方への根源的な問い」を提示する学習者の姿

前節にてバフチン、さらにはその論を援用した竹村の論をみてきた。バフチンが「学問ならびに芸術の種々のジャンルにみられる、複雑な構成をもった専門化した作品」と述べるように、説明的文章というジャンルも同様であり、筆者も「発話」という行為を通して、「先行の環」と「後続の環」と結びついている。つまり、学習者がこの対話の環の中に学習者が参加するような指導が求められることになる。そして、読書である学習者が、このような対話の環の中に参加しようとする意欲を高めるものとして竹村が提示したものが「生命と生き方への根源的な問い」であった。

この「生命と生き方への根源的な問い」とは一体何であろうか。竹村は、学習者が実際に「生命と生き方への根源的な問い」を主題にしながらも、向き合うことができている例は挙げていない。

稿者は「生命と生き方への根源的な問い」に向きあっている学習者の例を、無着成恭の『山びこ学級』の江口江一の作文に見て取ることができた。これは、江口の作文だけでなく、これまでの生活綴り方運動で取り組まれてきた一連の作文の中に見ることができる。

この生活綴り方について中渕正堯は、「すでに、大正期までに、『自己』および『生活』の語は、作文指導を論じるさいに、欠かすことのできないものになっていた。問題は、その『自己』および『生活』の包みこむ意味であり、それが位置する基盤であった。端的に言えば、『自己』および『生活』の、地域性をもつ社会性であり、歴史性をもつ社会性の問題である。地域性を横軸とし、歴史性を縦軸とする社会性の問題と、いいかえてもよい。」⁵⁾と、まとめている。この生活綴り方は、作文教育というよりむしろ、生活教育の中心であるということが出来る。これは1つの教科の枠組をこえ、「生命と生き方への根源的な問い」に関わるものである。すなわち、学習者が「生命と生き方への根源的な問い」に向かい、綴り方という発話により、先のバフチンの「先行の環」と「後続の環」の中に学

習者が参加（対話）していくことになる。

これまでの説明的文章の授業では、読むことと書くことが関連されて行われてきた。その多くは、説明的文章の書き方や内容を活用して書くということが一般的であった。これに対して、文学的文章の授業では、大河原忠蔵をはじめとして、テキストを読むことと書くことが相互に関わり合い、認識を深めている実践が行われている。すなわち、説明的文章は「生命と生き方への根源的な問い」に向き合いやすい内容を扱っているものの、書くという活動になるととたんに、「先行の環」と「後続の環」の環から逸脱してしまう。また、これは竹村が「言葉調べ・事柄調べ、朗読・暗唱・絵本化・新聞作り・創作といった表現活動の材料として取り扱い、つまりは学習活動自体を目的化した指導、そのような知的活動を含みながらも『生命と生き方への根源的な問い』とはふれあうところのない指導とはことなる指導や教材選択が、必要だということです」と述べように、学習活動自体を目的化した指導となってしまう。そこで、「生命と生き方への根源的な問い」⁶⁾を主題にテキストを読んだり、作文を書いたりすることは、説明的文章の授業における読むことと書くことの関連の新たな可能性を探ることにもなる。

以上の理由により、ここで生活綴り方の作文を取り上げる。以下、江口江一の作文を部分的に引用する。

生活をらくにしようと思って、もがけばもがくほど苦しくなってきた僕のお母さん。そしてついに、その貧乏に負けて死んでいった僕のお母さん。そのお母さんのことを考えると「あんなに働いても、なぜ、暮らしがらくにならなかったのだろう。」と不思議でならないのです。（中略—引用者）

それから、ここまで書いてきてもう一つ不思議に思うことは、自分がそんなに死にものぐるいで働いて、その上村から扶助料さえもらって、それでも貧乏をくいとめることができなかつた母が、私を卒業して働きだせば生活はらくになると考えていたのだろうかということです。

そのことになると僕は全くわからなくなって、心配で心配で夜もねむれないことがあるのです。それは「あんなに死にものぐるいで働いたお母さんでも借金をくいとめることができなかつたものを、僕が同じように、いや、その倍も働けば生活はらくになるか。」という考えです。

今日の昼間、先生に次のようなことを書いて出したのです。

- (1) 来年は中学三年で、学校にはぜひ行きたいと思うから、よくよくのことでなければ日やといには行かず、世の中に出て困らないように勉強したいと思う。
- (2) さらい年は学校を卒業するから、仕事をぐんぐん進めて、手間とりでもして来年の分をとりかえず。
- (3) 金が足りなくなくと、暮らせるようになったら、少し借金しても田を買わねばならぬと思う。なぜなら、田があれば食うにはらくにくえるから、もしも田がなくて、その上、だれも金も米も貸さなくなったら死んでしまわねばならなくなるから。
- (4) それから、金をためて、不自由なものはなんでも買える家にしたい。不自由なしの家にしたい。
- (5) それには頭をよくし、どんな世の中になっても、うまくのりきることができる人間にならなければならない。
- (6) とにかく、羊みたいに他人様から食わせてもらう人間ではなく、みんなと同じように生活できる人間になりたい。

江口江一の「生命と生き方への根源的な問い」は、一言で述べると、「貧しさからの脱却」であるということが出来る。特に「生活をらくにしようと思って、もがけばもがくほど苦しくなってきた僕のお母さん。そしてついに、その貧乏に負けて死んでいった僕のお母さん。」という記述は、自らの生活についても振り返る（引用部分の前に、その詳しい説明が書かれている）姿が見える。

また、先生に出した「(5) それには頭をよくし、どんな世の中になっても、うまくのりきることができる人間にならなければならない。」のここで江口が考えている頭のよくなるための勉強は、本稿の立場からは、貧しさから脱却するためのテキストを読んでいくことになる。

このようにテキストを読む必要性は、江口自身が、「『あんなに働いても、なぜ、暮らしがらくにならなかったのだろう。』と不思議でならないのです。」や「もう一つ不思議に思うことは、自分がそんなに死にものぐるいで働いて、その上村から扶助料さえもらって、それでも貧乏をくいとめることができなかつた母が、私を卒業して働きだせば生活はらくになると考え

ていたのだろうかということです。」と書いているように、母親、さらには村人の暮らしからは、どうすれば貧しさから抜け出すモデルを見つけることができているところから生まれる。その結果、「頭をよくし」等抽象的な記述にとどまり、具体的な方法を書くことができていない。

以上のように考えると、「生命と生き方への根源的な問い」をもつ学習者とは、現在の自分の生活を見つめ、現実世界にモデル（目標といってもよいだろう）を持ちながら、そのモデルに向けて学習を行う存在であるといつてよい。その成功モデルが江口にとっては、扶助料をもらわず、自分で生活する周囲の人々であるということができる。

ここで重要なことは、モデルの存在である。江口が住む山元村村民すべてが、江口と同じ生活をしていたら、「(6) とにかく、羊みたいに他人様から食わせてもらう人間ではなく、みんなと同じように生活できる人間になりたい。」と思っただろうか。思うはずはないのである。自分よりも「善い」モデルがあるからこそ「生命と生き方への根源的な問い」が生まれ、向き合おうとするのである。

また、身近なところに江口のようにモデルを求めることができるならば、江口が書いている生活綴り方が取り組んできたことで十分である。しかし、今日のマスメディアの発展は、学習者に実に多くのモデルを提供している。そのため、学習者がそのモデルに近づくためには、テキストを読んでいくことが必要となる。

さらに、広岡亮蔵が「知識爆発の時代」と述べているように、知識の量もさることながら、学習者が生きる現実世界は複雑なものになってしまい、知識がなければ現実世界と向き合うことすら難しい。ここにも、テキストを読む必要性が出てくる。つまり、自分の生活について見つめるためにテキストを読んだり、綴ったり（生活綴り方作文）する。これを手掛かりに学習者自身の「生命と生き方への根源的な問い」について捉え、なおかつ、その「生命と生き方への根源的な問い」に対して向き合っているテキストを読んでいくことが必要であるということである。その中で、先に述べた竹村のテキストの「生命と生き方への根源的な問い」への向き合い方を捉え、読者である学習者自身の向き合い方を対照化していく読みは、これまでの生活綴り方の取り組みを乗り越えて行くことに他ならない。

以上をまとめると、学習者はく自分の生活の振り返

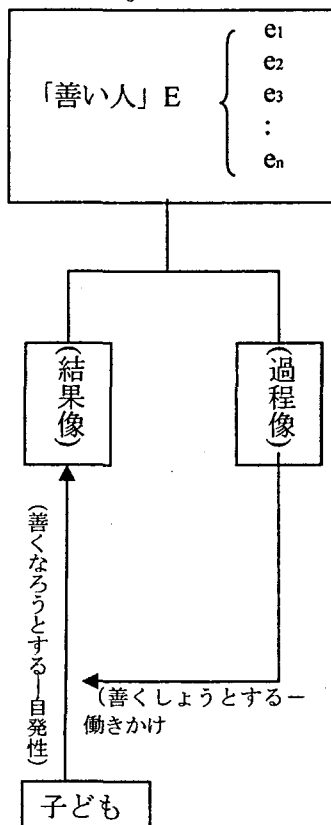
り（生活綴り方の取り組み。読みの構えを作ることになる）→「生命と生き方への根源的な問い」（モデル）の発見→テキストを読む（「生命と生き方への根源的な問い」へのテキストや読者である学習者自身の向き合い方を捉える読み）>というプロセスをたどることになる。

このようなモデルを指定し、テキストを読むことは学齢期の学習者だけでなく、大人でもそうである。『島田神助の100言葉』が売れるのも、世間で言われる「勝ち組」の言葉であり、視聴者や読者（この場合学習者に限らない）は、島田神助にあこがれてテキストを読む。このように読者があこがれをもってテキストを読むという例は、『国家の品格』や『女性の品格』、『年収一億円の「思考」』などの、例をあげると枚挙にいとまがない。

すなわち、「生命と生き方への根源的な問い」かけを行うためにはモデルが必要である。そしてこのモデルを指定が、筆者や題名、目次などを手掛かりにした選書を行う（テキストを読む）原動力となる。

4 学習者が指定するモデル

以上述べてきたことを、先に挙げた村井実の論考で整理する。村井は、このモデルを「善い人」と述べ、人は本来「善い人」になろうとしていると論じ、以下の図を作成している。



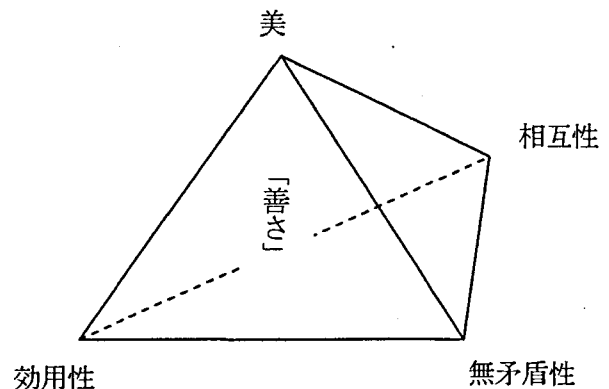
子ども自身がいずれは E=『善い人』（結果像）を自分で作りだすものとして期待されており、しかも同時に、人々（親や教師）が E=『善い人』（過程像）のイメージをもって子どもに働きかけることが期待されているのである。（太文字—引用者）

この図で重要な点は、「善い人」を指導者も学習者も共に指定し (e), その指定したものに向けて学習者が自発的に取り組むという点である。

この村井の論考で提示されていることは、学習者が指定した「善い人」の結果像とそこに働きかける指導者の想定した「善い人」の過程像の関係である。学習者の指定する「善い人」の像と、指導者が指定する「善い人」の過程像とは必ずしも一致しない。村井は E と表しているが、指導者の「善い人」と学習者の「善い人」とが完全に一致することは、日常生活においてもほとんど見ることはできないだろう。そのため、近年の評価研究では、「参加型評価論」が論じられるようになってきた。

また、この図からの新たな知見は、「過程像」から「善くしようとする—働きかけ」が行われるという点である。学習者が「結果像」（善い人）を想定しても、なかなか辿り着くことは難しい。なぜなら、学齢期の学習者には「過程像」から働きかける力、いわゆるモニタリングする力がない。また、モニタリングする力は、加齢とともに発達するものではないということは、認知心理学において明らかにされている。このような中、指導者は、結果像における過程像を指定し、適宜テキストを学習者に提供することが求められることになる。

さらに村井は、この「善さ」の構造について、以下のような図を作成している。



この構造モデルによって明らかであるように、「善

い」という判断は、「相互性」「無矛盾性」「効用性」および「美」への四つの要求の力学的関係を意味する三角錐の内部で、いわば構造的に成立する。したがって、このばあい、ある判断は、とくに「相互性」に比重をかけて成立し、他のある判断はとくに「無矛盾性」「効用性」のどれかに比重をかけて成立し、さらに他のある判断はとくに「美」に比重をかけて成立するかもしれない。おそらく、「相互性」にとくに比重をかけて成立する判断は、道徳的な色彩に富み、「無矛盾性」に比重をかけた判断は論理的な特徴を示し、「効用性」に比重をかけた判断は実用的であり、時には功利的とすら見えるであろう。また、とくに「美」への要求に比重をかけた判断は、芸術的という特色を示すことになるであろう。

しかし、こうした特色の相違にもかかわらず、こうした判断はすべて「善さ」の判断である（太文字＝引用者）

ここで、村井の論を引用したのは、先の「善い人」（モデル）を学習者が指定する際、「善い」の判断をどのように行うのか、その内実を知るためである。この村井の論によると、先の江口は「効用性」に比重をかけたモデルを指定し、テキストを読んでいくことになるし、先に例に出した『国家の品格』などは、相互性に比重を置いたものということができる。

また、このような構造モデルは、先に述べた難波の「言論の場」ひいては、竹村の「言葉」（→言語共同体→価値共同体→見方・考え方→価値観・世界観の表象→言説）を理解する手掛かりとなる。村井が述べるように「善さ」は人により比重のかけ方が異なる。そのため、複数のテキストが存在することになる。つまり、現在手にしているテキストが「効用性」に比重をかけているものであるとするならば、「相互性」や「無矛盾性」に比重をかけたテキストも存在するはずであるという、未だ見ていないテキストの存在を考えると、できるようになるということである。

5 考察および今後の課題

本稿では、「なぜ、説明的文章を読む必要があるのか」というテキストを読む必然性を考えることで、説明的文章の単元構成の原理を明らかにしてきた。今回はテキストを読む必然性、領域の必要性について議論してきた古典教育研究を援用し、中でも竹村の論に注目した。竹村は、学習者がテキストを読むためには、

「生命と生き方への根源的な問い」が必要であるとし、さらに本稿では、その「根元的な問い」の解答者として、学習者が指定するモデルが存在することを明らかにした。村井の論からその「善い人」（モデル）にむけては、常に「過程像」からの働きかけが必要であり、その点が指導者の関わる過程であった。

また、テキストは竹村が述べるよう「言葉」（言語共同体→価値共同体→見方・考え方→価値観・世界観の表象→言説）という性質をもっている以上、学習者の多様な価値観に沿う複数のテキストは存在しうるし、相互に検討する中で、テキスト、さらには学習者自身がどのような「生命と生き方への根源的な問い」にどのように向き合っているか（「言語共同体」「価値共同体」「価値観・世界観」の中に生きているか）かが明らかになってくる。その際、「善さ」をキーワードに、「相互性」「無矛盾性」「効用性」「美」のいずれに比重をかけているのか、手がかりにしていくことが有効であった。指定した「善い人」（モデル）に一直線に進むのではなく、本当にこの「善い人」（モデル）でよいのか、常に吟味検討していく、このような「問い」を持ち続けるところに説明的文章の単元構成の原理があるといえる。

そのためには、まず、これまでの1つのテキストを読み解いていく授業を改め、難波が述べる「言論の場」を学習者に意識させながら、「生命と生き方への根源的な問い」に向き合っていく必要がある。

今後は、具体的な教材を基に、単元構成、さらには実践による検証を行う必要がある。

6 参考・引用文献

- 1) 竹村信治『言説論』笠間書院、2003、p.577。
- 2) 拙稿「説明的文章における発話媒介行為としての理解—構成員的理解の必要性」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第60号、2011
- 3) 前掲書1、p.579。
- 4) M.バフチン；新谷敬三郎訳「ことばのジャンル」『ことば対話テキスト』新時代社、1988、pp.143-144。
- 5) 中瀬正堯「生活綴り方」『国語教育研究大辞典』明治図書、1988、p.390
- 6) 前掲書1、p.575
- 7) 村井実『教育学入門（上）』、講談社、1976、p.192。

8) 村井実『「善さ」の構造』, 講談社, 1978、
pp.137-138