

学習者に語りかける書き下ろしの教科書教材

—アクティブ・ラーニングの視点による「読むこと」と「書くこと」をつなぐ授業改善—

仁野平 智明

The newly written teaching materials which speak to learners in Japanese language textbooks:

Class improvements that connect “reading” and “writing” from the viewpoint of active learning

Tomoaki Ninohira

(Received by September 30, 2017)

はじめに

国語科の文章教材についてのカテゴライズは、ごく当たり前に行われる。曰く、「物語教材」、「非文学教材」、「読むことの教材」等、文章の性質や求められる学びの力などに応じて、我々は文章教材を分類し、分析する。何らかのテーマ性のもとに考察を加えるのは最もオーソドックスな研究方法であろう。しかし、個々の文章は、ときに我々の下した定義の領域をはるかに超える教材性を有している。にもかかわらず、もし我々が、仮の定義に捉われて全貌を問うことをやめれば、その教材価値はおびただしく損なわれてしまう。

本稿は、教科書教材の出典に着目し、教科書のための「書き下ろし」教材として生み出された文章教材の中から、虚構世界を描きたいいわゆる「物語」や「小説」等を除く、一般的に「説明的文章」、「評論」、「随想」等とみなされる文章のうち、とりわけ読み手に対して書き手が積極的に語りかける行為の現われたものを考察対象とする。文章は、書き手と読み手のためにある。それは、教科書教材執筆者と学習者の間においても変わることのない、個と個の濃密な対話である。書き下ろし教材の場合、書き手である教材執筆者の側は、既にその関係をじゅうぶんに意識しているだろう。しかし、次から次へと「勉強」のために文章教材を読み続けねばならない学習者は、はたして個々の書き手へのまなざしを持ち得るだろうか。例えば、「説明的文章」とみなされた文章を読むとき、今、自らに「説明」している書き手の声は聞こえているだろうか。一人の書き手の生み出した無二の文章が、「説明的文章」の読み方」というようなマニュアルのもとに解体され、情報の読み取り作業のための道具に墮する。そのとき文章は、書き手の顔を失う。顔のない文章と、対話することは出来ず、「主体的・対話的で深い学び」はそこにもたらされない。他者としての書き手を想うことは、読み手である自己の顕在化につながり、さらに、「読むこと」を契機とした「書くこと」への学びへと発展する。本稿は、学習者に語りかける書き下ろしの文章教材への着目によって、学習者のアクティブ・ラーニングを啓発する授業改善を希求するものである。

なお、本稿では、小学校・中学校及び高校「国語総合」（分冊の場合は古典編を除く）現行教科書教材を考察対象とする。それは、各校種から各学年、各ジャンルへと細分化しがちな教材研究の孤立性を解体し、小学校から高校まで学び続ける一人の学習者に焦点を当て、その学習者が経験するであろう学びの大きな流れを捉えたいうえで、改めて各校種・各学年における学習観を定めるねらいによる。その結果、本稿で取り扱う教科書は44種に及ぶが、便宜上、それらを出版元別にアルファベットの仮番号で表記するものとする。小学校と中学校は出版元全5社が共通し、それらのうち3社は高校「国語総合」の出版元でもあるため、小・中・高全ての教科書出版元である3社をまずA・B・Cとし、小・中共通の残り2社をD・Eとして、高校「国語総合」のみの出版元6社をFからKまでとする。また、各校種の別を〔小〕・〔中〕・〔高〕で、各学年の別を丸数字で表わし、高校「国語総合」の出版元のうち1社で2種以上ある教科書には、「₁」、「₂」等の数字を添える。例えば、A社の小学校6年の教科書であれば「A〔小〕⑥」、A社の高校「国語総合」教科書のうち2種めであれば「A〔高〕₂」のように表記する⁽¹⁾。文章教材については、「物語」・「小説」等を「虚構文章教材」、「説明的文章」・「評論」・「随想」等を「非虚構文章教材」として仮に二分する。

1. 書き下ろし教材の諸相

1-1 学習者が「目にする」出典の表記

学習者が教科書教材を学ぶにあたっては、本文を「読む」ことだけでなく、教材化に際して付加されたさまざま

まな情報をも、好むと好まざるに関わらず「目にする」ことになるという、教科書教材特有の紙面構成についての配慮が欠かせない。教科書教材には、写真や絵画等の視覚資料を添付する場合があるほか、本文欄外に、語注・新出漢字・注意する語句・発問・学習目標・学習課題等の付加情報を掲載する形式が一般的である。教科書教材が学習者に与える影響を鑑みるためには、学習者が「読む」本文テキストだけでなく、学習者が「目にする」全ての情報において、意味内容はむろんのこと、それらのレイアウトデザインがもたらす視覚上の演出効果についても傾注を要する。単純な例を挙げれば、大きく太い文字なら重要性を感じさせ、本文欄外にある小さな文字なら補足的情報であるというように、教科書は本文の教材化に伴う紙面構成によって、学習者が得る印象を意図的に操作しているといえる。そのような視覚効果の利用自体は、教科書に限らずビジュアルメディアにおいて基本的に行われるものではあるが、教科書教材においては、学習者の学習内容に直接的に影響する場合がある以上、その取り扱いには慎重でなければならぬ。

教科書教材となった文章が、「どのような書き手」によって、また、「何のために」書かれたかについても、教材化に伴う付加情報として含まれる場合、学習者は本文を「読む」こととともに、それらを「目にする」ことになる。それでは、小学校・中学校・高校「国語総合」の各校種ごとの非虚構文章教材において、学習者は実際にどのような出典表記を「目にし」ているのだろうか。比較対照のため、各校種の非虚構文章教材を出版元を同じくするA〔小〕⑥・A〔中〕②・A〔高〕①から1点ずつ選び、本文末尾2行分を含む紙面構成について、実際のレイアウトを再現する形で〈図1〉として、また、C〔小〕⑥・D〔小〕⑥・E〔小〕⑥からも非虚構文章教材を1点ずつ選び、本文末尾部分を含む紙面全体について、実際のレイアウトを再現する形で〈図2〉として示し、以下にそれらの特徴と、各校種の全非虚構文章教材に関する調査から得られた特徴について、それぞれ記す。なお、〈図1〉の各教材については、校種別に【小】⁽²⁾・【中】⁽³⁾・【高】⁽⁴⁾と表記し、〈図2〉の各教材については出版元別に【C】⁽⁵⁾・【D】⁽⁶⁾・【E】⁽⁷⁾と表記する。

[1] 小学6年教科書の文章教材には出典の表記がない

【中】・【高】ともに、【中】では「出典 本書のための書き下ろし」、【高】では「「美しさの発見」は、『新編 人生の本 11 美しさの発見』（一九七二年刊）に発表。本文は『日本近代の美意識』（一九八六年刊）による。」として、教材本文の出典を明らかにしている。ところが、【小】には出典の表記がない。〈図1〉に抜粋した本文末尾部分にない、というだけでなく、【小】の教材中どの箇所にも出典は示されていない。このような出典情報不記載は、【小】⑥を調査した結果、A〔小〕⑥のみならず、他社も含めた【小】⑥の虚構・非虚構の全文章教材に共通している。

例えば【中】の場合、「本書のための書き下ろし」の記述によって、この文章の執筆が、教材としての教科書掲載を契機とすることを「出典」の用語とともに明示し、【高】の場合、この文章の初出は1972年発行の『新編 人生の本 11 美しさの発見』であり、かつ、教材化のための原文は1986年発行の『日本近代の美意識』掲載のものであるという、初出と教材用原文の2種の出典の存在を並記することで、教材本文の成立過程を詳細に述べつつ、この文章における「書くこと」の契機を示している。このような出典明示は、【中】①・②・③・【高】を調査した結果、再現図の【中】・【高】の2点のみならず、【中】・【高】の全非虚構文章教材に共通している。

一方で、出典が欠落した【小】⑥の文章教材の場合、学習者は、書き手の執筆の経緯を知ることができない。「書くこと」の契機は、書き手が想定する読み手像につながる。とりわけ、それが書き下ろしである場合、まぎれもなく、それは、教科書を使用する学習者自身を読み手として限定したオーダーメイドの文章なのである。「何のため」に書いたかは、「誰のため」に書いたかをも意味する。それが「自分のため」であることを知るか否かは、学習者にとって大きな意義を持つのではないだろうか。

さらに、【小】⑥における出典情報不記載の問題性は、上記のような個別の文章教材の来歴についての学習者の不可知という状況的欠損をはるかに超える。それは、学習指導要領の指導内容との乖離である。

現行の学習指導要領は、小学校・中学校・高等学校の全てにおいて出典の明示の必要性について繰り返し言及している。いずれも具体的には、学習者が引用を行う場合に限定した指導内容ではあるが、その前提として、部分引用、全文転載、初出等の違いを問わず、発表した文章には、それぞれその出典を明示するという基礎的な社会規範があるからこそ、学習者もまた、その例外ではなく、出典明示の規範を習得するという指導内容が全校種においてたびたび示されているといえる。【中】・【高】の非虚構文章教材における出典明示は、まさにその規範に基づいている。

学習指導要領において、「引用」の語が初めて示されるのは、小学校学習指導要領の第3学年及び第4学年の「2

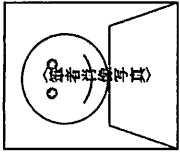
小学6年(小) 山崎亮 「町の幸福論―コトコトイザイノを考ふる」

向かいながら主体的に町作りに取り組むとき、そこには本当に豊かな「町の幸福」が生まれるにちがいない。

● 読者の幸福を
生み出すには
自分自身から
始めよう。

中学2年(中) 野矢茂樹 「哲学的思考のすすめ」

どういふことだろう。「どうすればほかの人と分かり合えるのだろう。」――まだまだ
いろいろある。さあ、考えてみよう！



野矢茂樹

一九五四年(昭和29年)東京生まれ。哲学者。
著書『哲学の謎』『論理トトニク101題』などがある。

出典 本書のための書き下ろし



読書案内

哲学の本に挑戦しよう

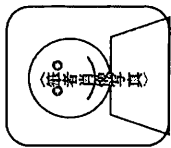
はじめて考えるときのように
野矢茂樹

本の表紙写真

高校「国語総合」(高) 高階秀爾 「「美しさの発見」

にはかならない。「美しさ」を知ること、そのまま、心の世界の広がり保証
してくれるものと言ってもよいであろう。

無縁・国・類縁
保証・因・種・縁



高階秀爾 一九三三年(昭和7年)――

東京都に生まれた。美術評論家。芸術とその生まれた精神・風土・歴史的背景などの関係を述べて芸術作
品を鑑賞し、幅広い評論活動を展開する。主な著作に、『芸術・狂気・人間』『名画を見えぬ』『美の回廊』『西
洋の眼 日本の眼』などがある。「美しさの発見」は、『新編 人生の本』『美しさの発見』(一九七二年刊)
に発表。本文は『日本近代の美意識』(一九八六年刊)による。

〈図1〉A社小学6年・中学2年・高校「国語総合」教科書所載非虚構文章教材本文末尾部分再現図

内容」「C 読むこと」の(1)の「エ 目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。」である。指導要領解説はこれについて、「引用」とは、本や文章の一節や文、語句などを引いてくることである。かぎ（「 」）でくくることなど、引用の仕方を指導するとともに、引用したことについて、引用者が自分の思いや考えを書くことなども指導する必要がある。」⁽⁸⁾とし、また、「なお、実際に引用や要約をするに当たっては、文章の表現や情報だけに限らず、図表やグラフ、絵や写真なども含むことに留意し、引用する部分をかぎ（「 」）でくくり、出典を明示することや、引用部分が適切な量になることなどについても指導することが求められる。このことは、著作権を尊重し保護することになる。」⁽⁹⁾と述べている。すなわち、ここでの「引用」とは、「読むこと」の助けとなる学習行為の一種であり、「読むこと」のための有用性を学習者が何らかの文章に対して認識した場合に、それを正確に、かつ出典を顕在化しながら、引用箇所をかぎかっこで明確に区分する形式にも配慮しつつ、活用範囲についての適切な把握も含めたものとして、詳細に定義されている。この「読むこと」のための「引用」は、小学校学習指導要領の第1学年及び第2学年の「2 内容」「C 読むこと」の(1)の「エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。」を発展させたものとして捉えられる。指導要領解説は、これについて「大事な言葉や文を書き抜く」とは、時間や事柄の順序、場面の様子や登場人物の行動、文章の要点やあらすじなどにかかわって、文章の中で大事になる言葉や文、読み手が自分の思いや考えをもつことに強く影響した言葉や文、思いや考えを話したり書いたりするために必要となる言葉や文などを、適切に書き抜くということである。内容や表現からみて大事な言葉や文を書き抜くことは、理解を深めたり、自分の考えをまとめたりするときに役立つ。書き抜いた言葉や文について、感じたことや経験したこと、思ったことや考えたことなどを書き添えたり、それらの言葉や文を関係付けて整理したりすることが大切である。また、書き抜いたものに書き足したり、書き換えたりして、整理することへ発展させることも考えられる。」⁽¹⁰⁾と述べているが、この低学年における「書き抜き」の「読むこと」への寄与に加え、それを正式な「引用」として行う発展的な学習行為が、中学年の「読むこと」に既に求められているのである。

「引用」が「書くこと」に関連づけられるのは、小学校第5学年及び第6学年「2 内容」「B 書くこと」の(1)の「エ 引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書くこと。」からであり、これについて指導要領解説は、「引用して書くとは、自分の考えを根拠付けたり、具体的な例を示したりする際に、本や文章などから必要な語句や文を抜き出して、自分の表現に取り入れることである。引用する場合は、まず何のために引用するのかという目的を明確にする必要がある。目的としては、人物の行動や会話を物語るため、事物や出来事、科学的事実などを紹介したり自分の考えを補説したりするためなどが考えられる。引用は、原文に正確に行うことや、引用した部分と自分の考えとの関係などを明確にすることなどに注意する。また、引用した文章等の出典については必ず明記するとともに、引用部分が適切な量になるよう指導する必要がある。このような指導が、著作権を尊重し、保護することにつながる。」⁽¹¹⁾と述べている。ここで注記された引用の留意点は、先に掲示した中学年における「読むこと」に引用を活用する指導内容と同様であり、国語科教育における引用にまつわる学習段階として、学習指導要領は、まず、小学校低学年に引用の前段階としての「書き抜き」を設定し、書き抜いた文章を「読むこと」に役立てる学習行為の定着を求めている。その「書き抜き」によって、低学年の学習者は文章への理解を深め、そこに発展的に自身の思いや考えを添付したり、「書き抜き」の内容自体を「書き足し」や「書き換え」という作業を経て整理するという「書くこと」の学習をも行うが、この場合の「書くこと」は、あくまでも「読むこと」への寄与のためのものである。この、「読むこと」のための「書くこと」という学習行為は、次の中学年に設定した「引用」に対しても、「引用者が自分の思いや考えを書くことなども指導する必要がある。」⁽¹²⁾と指導要領解説が述べるように、同様に引き継がれている。

また、「書き抜き」が「引用」に発展する過程で、中学年の学習者には、「適切な量」のほかに、「「 」でくくる」という書式を始め、「出典を明示すること」が求められ、その根拠も「著作権を尊重し保護すること」と明記されている。さらに、中学年では「読むこと」の言語活動例として、「C 読むこと」の(2)に「エ 紹介したい本を取り上げて説明すること。」が挙げられ、これについて指導要領解説は、「この言語活動では、なぜ紹介したいのかという、紹介するのにふさわしい理由を十分説明することが必要となるので、選んだ本の内容や構成全体をよく理解することが欠かせない。そのため、例えば、必要な文や語句を書き抜いたり、要約したり引用したりするなどの準備が必要となる。紹介を目的とした説明では、書き抜きや要約、引用した部分を理由や根拠として示すことが有効である。なお、書き抜きや要約、引用の対象には図や表も含まれる。実際に紹介するに当たっては、本を提示したり、要約や引用した部分のページをめくって見せたり、音読したりするなどして、紹介が効果的に行われるよう工夫をさせるようにする。」⁽¹³⁾と述べ、紹介したい本の説明には「書き抜き」「要約」「引用」

が必要であると具体的に指示している。すなわち、中学年の言語活動としての読書紹介は、「読むこと」にまつわる学習行為であり、最終的には「話すこと」によって完成をみる。紹介が「おもしろかった」や「好きだから」などの単なる感想の披瀝で終始しないための準備として、「引用」を含む「書くこと」の必然性を設定しているといえる。

この学習行為に関して着目すべきは、低学年での「書き抜き」や中学年で「読むこと」における「引用」にみられる「自己の理解」から、紹介のための発表という「他者への表現」へと目的のベクトルが変化している点である。「読むこと」による理解を深める、自己の内部における学習行為としての「書くこと」が、自己の外部への発表を前提とした根拠形成のための「書くこと」となり、それらの学習段階を経て、ようやく高学年になって引用は「書くこと」による「他者への表現」を目的とする学習行為として本格化する。前掲した高学年の「書くこと」に関する指導要領解説によれば、「引用」して書くと、自分の考えを根拠付けたり、具体的な例を示したりする際に、本や文章などから必要な語句や文を抜き出して、自分の表現に取り入れることである。引用する場合は、まず何のために引用するのかという目的を明確にする必要がある。目的としては、人物の行動や会話を物語るため、事物や出来事、科学的事実などを紹介したり自分の考えを補説したりするためなどが考えられる。⁽¹⁴⁾とあるように、根拠や具体例の提示によって、事態をより鮮やかに、かつ正確に紹介し、「他者への表現」を説得力のあるものに補強するための、引用の効果的活用を学ぶことが求められている。そこで絶対的条件として示されるのが、「出典の明示」なのである。

このように、小学校学習指導要領において、中学年の「読むこと」に始まり、高学年の「書くこと」まで繰り返し示される「出典の明示」の規範は、小学校の教科書教材においても援用されてしかるべきであることは疑いようがない。学習指導要領における「引用」が小規模な部分引用を意味するとしても、教科書教材となった文章に完結性が備わっているからといって、それは「引用」に当たらず、かつ、出典の明示の必要はないとみなすことはできない。教材となった文章が、教科書教材執筆者の何らかの著作を元にしていないとすれば、それは広義における引用であり、例えば執筆者によるオリジナルの書き下ろしであったとしても、その情報もまた同列に開示されなければ、教材文の履歴に関する十全な認識と、原典に触れる機会を学習者から奪うことになる。中学年の段階から、自身に課されている「出典の明示」の規範が、教科書教材において守られていない事態に学習者が気づいたとき、その矛盾を正す術が現行の小学6年教科書にはない現状について、早急な改善が望まれる。

【2】小学6年教科書のうち、A社・B社の文章教材の大半に筆者紹介がない

【中】・【高】ともに、【中】では筆者の生年・出身県・職業・著作、【高】では筆者の生年・出身県・職業・著作に加え、筆者の活動内容に関する筆者紹介が教材に含まれる。このような筆者情報の掲載は、項目の違いは多少あるものの、【中】①・②・③・【高】を調査した結果、再現図の【中】・【高】の2点のみならず、【中】・【高】の全非虚構文章教材に共通している。ところが、【小】には筆者紹介がない。〈図1〉に抜粋した本文末尾部分にないというだけでなく、【小】の教材中どの箇所にも筆者情報は示されていない。このような筆者紹介は、【小】⑥を調査した結果、C【小】⑥・D【小】⑥・E【小】⑥には掲載されているが、A【小】⑥の、教材本文の掲載欄の前に、筆者について紹介するリード文がある2点を除き、A【小】⑥・B【小】⑥の虚構・非虚構の全文章教材において欠如している。筆者情報の不記載は、前述した出典とは異なり、学習指導要領の指導内容との乖離のような問題性はないものの、学習者による書き手への意識啓発上の影響は否めない。また、筆者紹介を掲載している、C【小】⑥・D【小】⑥・E【小】⑥の情報欄のレイアウトには、共通して、【中】・【高】のそれと大きく異なる特徴が見られる。その点について比較検証するため、C【小】⑥・D【小】⑥・E【小】⑥から、それぞれ非虚構文章教材を1点ずつ選び、【C】・【D】・【E】としてレイアウトを再現する形で〈図2〉に示した。なお、筆者紹介のレイアウトデザインは、各社とも〈図2〉の例と同一である。

まず、〈図1〉の【中】・【高】と比べて、【C】・【D】・【E】が共通して異なる点は、筆者紹介の文字が圧倒的に小さいことである。次に、表示箇所として、【C】・【D】は本文の掲載欄とは文字通り一線を画した欄外下部に配置する点で共通し、【E】もまた、欄外下部ではないものの、【中】・【高】のように本文と並ぶ位置ではなく、本文欄の下部への配置であり、それを「目にする」学習者に【C】・【D】と類似する印象を与える。このような筆者紹介を小さく、かつ下部に掲載するレイアウトは、【C】・【D】・【E】のみならず、C【小】⑥・D【小】⑥・E【小】⑥の虚構・非虚構の全文章教材において共通している。一方で、【中】・【高】の非虚構文章教材では、【中】では全て、【高】についてはC【高】₃とF【高】₃がいずれも筆者紹介を顔写真・出典とともに本文冒頭の表題下の欄外に配置する2種の例外を除き、〈図1〉の【中】・【高】と同様に、本文末尾に、本文と並ぶ位置で、本文よ

小学6年C社〔C〕西研 「ほくの世界、君の世界」

らえない、こうした事実がだれもが直面するのである。これは名ひしいことだが、だからそ人は、心を伝え合うための努力を始めるのだと思う。

西 研
〔二五五号〕
「ほくの世界、君の世界」をめぐって
はつしん書房から。

小学6年D社〔D〕柴田鉄治 「国境なき大陸 南極」

大事です。世界中の人が、「愛国心」ではなく、「愛地球心」を持てば、地球も人類も、その未来が開けるはずです。

南極は、人類社会の理想像を考えさせてくれる場所です。その理想像に向かって前進すれば、地球環境の危機も平和の危機も救われるにちがいないと、私は思っています。

柴田 鉄治
一九三五年、東京に生まれる。
新聞社に長く勤めた。
南極では、第七次観測隊、第九次観測隊、第四十七次観測隊の取材をしている。

小学6年E社〔E〕一川誠 「時計の時間と心の時間」

ちは、二つの時間と共に生活しています。そんな私たちに必要なのは、「心の時間」を頭に入れて、「時計の時間」を道具として使うという、「時間」と付き合うちえなのです。

一 川 誠
一九三五年、東京に生まれる。
新聞社、出版業界、大学で働く。著書は『心の時間』はつしん書房から。

〈図2〉C・D・E社小学6年教科書所載非虚構文章教材本文末尾部分再現図

り文字サイズは小さいが、C〔小〕⑥・D〔小〕⑥・E〔小〕⑥のように極小ではない文字によって配置されている。〔中〕・〔高〕と、〔C〕・〔D〕・〔E〕のレイアウトから受ける印象を比較すると、〔C〕・〔D〕・〔E〕の筆者紹介は文字サイズも配置も語注のそれに類似し、「目にする」際の注目度は、〔中〕・〔高〕の筆者紹介欄の方がより高いと推測される。

〔3〕小学6年教科書の文章教材の大半に筆者の顔写真がない

〈図1〉の〔中〕・〔高〕に見られる筆者の顔写真は、〔中〕に8点、〔高〕に1点の不掲載例を除くほぼ全てに掲載され、前述したC〔高〕₃とF〔高〕₃の2種が顔写真を文頭欄外下部に掲載する例を除き、〔中〕・〔高〕と同様、本文末尾に本文の最上部とほぼ同じ高さで、筆者の氏名と隣接する位置に配置されている。顔写真の様式についても、〔中〕・〔高〕と同様、顔及び肩口辺りまでのアングルで、いわゆる証明写真に類似する印象を与えるものが大半である。パスポートには顔写真が不可欠であり、かつ申請用顔写真に国際基準の規格が存在するとおり、顔写真はアイデンティフィケーションの有効な手段として世界的な共通認識を得ている。教科書編集者の意図はいずれにせよ、教科書教材に用いられた顔写真は、パスポートや運転免許用のそれとの類似性をもって書き手のアイデンティファイを可能にし、唯一無二の書き手の、生身の人間としての存在を学習者に強く印象付ける。しかし、〔中〕・〔高〕に代表される筆者の顔写真を有するレイアウトに比べて、〈図1〉の〔小〕及び〈図2〉の〔C〕・〔D〕・〔E〕のような顔写真のない紙面からは、実在の人物としての筆者の印象が弱まることは避けがたい事実である。筆者の顔写真は、〈図1〉・〈図2〉に抜粋した本文末尾部分だけでなく、〔小〕及び〔C〕・〔D〕・〔E〕の教材中どの箇所にも示されていない。顔写真の掲載については、〔小〕⑥を調査した結果、筆者の顔写真が丸く切り取られる形で文頭に示される例⁽¹⁵⁾を除き、顔写真そのものの形式としては〔小〕⑥の全非虚構文章教材において行われていない。視覚資料として本文に付加された写真内に筆者の姿が顔も含めて写っている例は複数ある⁽¹⁶⁾ものの、アイデンティフィケーションを目的とした〔中〕・〔高〕のような形態ではないため、〔小〕⑥非虚構文章教材には、基本的に本文末尾、もしくは文頭における、筆者の氏名と並ぶ形での顔写真のみの掲載は、前掲の1例を除きほぼ皆無であるといえる。

筆者紹介と同じく、筆者の顔写真は、教材の成立に不可欠ではない点で、出典の明示とは条件上の質が異なる。筆者紹介及び顔写真の有無は、あくまでも教科書の編集方針に委ねられるものではあるが、結果的に学習者が得る書き手にまつわる情報や、それを元にした書き手の存在感が、筆者紹介や顔写真が付加された場合と比べて乏しくなることは否めない。現行の〔小〕⑥非虚構文章教材は、文字通り「顔を持たない」文章として、学習者の前に置かれているのである。

学習者が「目にする」出典の表記について、〔小〕⑥・〔中〕①・②・③・〔高〕の非虚構文章教材におけるレイアウトの実例を調査した結果、〔中〕と〔高〕の掲載情報とレイアウトは少数の例外を除きほぼ共通するのに対し、〔小〕⑥には〔中〕・〔高〕と相違する点が複数存在するという現状が認められた。学習者が「目にする」書き手にまつわる情報として最小限度のパターンは、A〔小〕⑥・B〔小〕⑥の大半に見られる「出典・筆者紹介・顔写真の3件全不記載」であり、このパターンから学習者が得られる書き手の情報は、文頭の氏名のみとなる。それに対して、最大限度のパターンは、「出典・筆者紹介・顔写真の3件全記載」であり、〔中〕・〔高〕の非虚構文章教材の大半が該当する。また、筆者紹介を記載するC〔小〕⑥・D〔小〕⑥・E〔小〕⑥についても、〈図2〉で示したとおり、レイアウト上の取り扱いは極めて小さく、情報はあっても印象が弱まる傾向にある以上、〔中〕・〔高〕のレイアウトと類似するとはみなされず、むしろ、「出典・筆者紹介・顔写真の3件全不記載」であるA〔小〕⑥・B〔小〕⑥の方に近い。すなわち、〔中〕・〔高〕では筆者の顔写真とともに詳しく示される書き手の存在が、〔小〕⑥では、教科書編集者の意図の有無はいずれにせよ、学習者が「目にする」段階では結果的に透明化されているといえる。出典不記載の問題性もさることながら、それを含む「書き手の透明化」による学習者の「読むこと」への影響についての再考が求められる。

1-2 「書き下ろし」の定義

教科書教材の本文が書き下ろしである場合、読み手を教科書使用者に限定したオーダーメイドの文章となることは先に述べた。その条件が書き手に、また、読み手に与える影響を鑑みることで、「読むこと」の射程は「書くこと」まで伸長される。それは筆者のプロフィール等を既知事項として「読むこと」に関連づける、いわゆる「作者還元主義」の標榜ではない。どこかに、確かに存在する書き手を、唯一無二の生身の人間として意識する

ことにより、ただ結果的に自らの目の前にある文章から情報を抜き出すような読み方にとどまらず、書き手の「書くこと」の営みそのものについて思いを馳せ、「読むこと」の過程で得た知見を自らの「書くこと」にも投影するという一連の学習プロセスを意味している。前述のとおり、[小]⑥の非虚構文章教材は出典不記載のため、書き下ろしか否かの情報は教材からは得られないが、[中]①・②・③・[高]の非虚構文章教材は全て出典を明示し、書き下ろしの場合は〈図1〉のA[中]②の例に見られる「本書のための書き下ろし」や、「この教科書のための書きおろし」(C[中]①・②・③全教材)、「この文章は二〇〇九年刊行の『理性の探求』に収められた「名づけと所有」をもとに、新たに書き下ろされた。」⁽¹⁷⁾(I[高])というように、書き下ろしであることを明記している。

ところで、「書き下ろし」の語義は、例えば『岩波 国語辞典 第7版』によれば、「新しく書くこと。また、新しく書いた作品。▷特に、新聞・雑誌などに掲載しないで、直接単行本として発行されたもの、または直接上演されたものを言う。」⁽¹⁸⁾とある。この「新しさ」をいかに捉えるかによって、ここで言うところの「書き下ろし」の指す意味は変化する。すなわち、「新しさ」が「未発表」と同義である場合、「新作」は「オリジナル」を意味するが、先に関連する内容の著作があって、それを踏まえて「改めて」書いた場合をも「新しく書くこと」に含めるのであれば、「オリジナルのアレンジ」もまた「書き下ろし」となる。とはいえ、一般的な刊行物における「書き下ろし」の定義としてイメージされるのは、「新作」であり、「未発表」の性質を備えたオリジナルのものであるだろう。しかし、教科書教材が「書き下ろし」とのみ表記する教材文について調査すると、必ずしも完全に未発表のオリジナルではなく、一般的な語義によれば「書き下ろし」というより「書き改め」に該当するケースがままある。

例えば、〈図1〉に挙げたA[中]②教材「哲学的思考のすすめ」は、出典について「本書のための書き下ろし。」⁽¹⁹⁾と記し、同じA[中]②教材である「鯉節—世界に誇る伝統食」も、同一の表記⁽²⁰⁾を持つ。ところが、この教科書の教師用指導書の出典情報には、「哲学的思考のすすめ」については「本教科書のための書き下ろし」⁽²¹⁾とあるのに対し、「鯉節—世界に誇る伝統食」については、「発酵は力なり——食と人類の知恵」⁽²²⁾(NHKライブラリー、二〇〇四年)の第三章「世界一硬い食品・鯉節」と、「小泉教授が選ぶ『食の世界遺産』日本編」⁽²³⁾(講談社文庫、二〇〇七年)の『「調味」の遺産 鯉節』をもとにして、教科書のために書き下ろしたもの。⁽²⁴⁾と明記しているのである。「鯉節—世界に誇る伝統食」について、教科書教材本文と、列举された2作品の内容を比較すると、文体や話題に多少の差異はあるものの、教科書教材本文と前記2作品の内容はほぼ類似し、教科書教材本文は、オリジナルとしての前記2作品をアレンジしたものとみなされる。その一方で、教師用指導書の出典欄には「本教科書のための書き下ろし」とのみ記された「哲学的思考のすすめ」についても、同じ教師用指導書の「てびき」の解説と解答例」には、「本学習材の前身で平成二十四年度版教科書に掲載されていた「恥ずかしい話」である」⁽²⁵⁾とあり、「恥ずかしい話」⁽²⁶⁾と「哲学的思考のすすめ」を比較すると、叙述の方向性や順序、話題等に差異はあるものの、例えば「万里の長城」を「万里の頂上」と書いてしまった。」等の「恥ずかしい話」に用いた文章を、一字一句全く同じフレーズで「哲学的思考のすすめ」に使用するケースが多数あり、さらに、完全に同一語句ではなくとも、「世界記録への挑戦は、たとえ失敗しても、人は共感をもって受け入れる。」(「恥ずかしい話」)が、「世界記録への挑戦が失敗しても恥ずかしくないのは、みんながそれを共感をもって受け入れるからだろう。」(「哲学的思考のすすめ」)というように、多少の改変を加えながらも引き継がれている箇所も含めると、「哲学的思考のすすめ」は、かなりの部分を「恥ずかしい話」に依拠しているにもかかわらず、A[中]②教科書及び教師用指導書は出典について単に「書き下ろし」として取り扱っているのである。すなわち、「鯉節—世界に誇る伝統食」の場合には、学習者には「書き下ろし」として示す教材文について、教科書出版元は2点の作品を出典として認識したうえで教師用指導書にはその旨を明記し、「哲学的思考のすすめ」の場合には、前身としての「恥ずかしい話」の存在を同書の別部分で明かしながら、出典とはみなしていないことになる。

この状況を踏まえるに、A[中]②においては、いわゆる純粋な初出としてのオリジナル作品のみを「書き下ろし」とするのではなく、オリジナルのアレンジであったり、オリジナルの発展形であったりする場合でも、教科書教材化に伴う「書き改め」をもって、「書き下ろし」とみなし、教材文の元となったオリジナルについては出典として取り扱わず、教科書内では「書き下ろし」と表記するという基準がうかがえる。一方で、A[中]②では、出典を示す場合、「「ここを動かす言葉」による。」⁽²⁷⁾や、「「日本の世界遺産 秘められた知恵と力」による。」⁽²⁸⁾と表記している。

同じ[中]の教科書を調査すると、出典として「本書のための書きおろし」の表記のあるものは、Aの他にB・C・Eで、DについてはD[中]②「本文は『心の底をのぞいたら』によった。」⁽²⁹⁾のように、全非虚構文章教材の出典表記を「本文は『(出典書名)』によった」というフレーズに統一している。しかし、例えばE[中]②「君

は「最後の晩餐」を知っているか」の場合も、教材の出典としては「本書のための書きおろし」のみの表記であるが、A〔中〕②の例と同様に、その内容には、同一の筆者による『君はレオナルド・ダ・ヴィンチを知っているか』の記述と共通する部分がしばしば見られる。E〔中〕②の出典表記には、他に「ことばの力」の一部に、筆者が加筆したもの。⁽³⁰⁾、「五重塔はなぜ倒れないか」を、本書のために書き改めたもの。⁽³¹⁾等があり、書き下ろしとして示すほかに、「筆者が加筆」と「本書のために書き改めた」の2種の成立過程があることが分かる。

このような複数形式の出典表記は、〔中〕①・②・③ではD以外の全ての出版元に見られるほか、〔高〕でも、I〔高〕₂「この文章は二〇〇一年刊行の『自分の木』の下で』に収められており、本文はその文庫版によった。」⁽³²⁾のような直接の出典を示す表記の他に、ごく少数例ではあるが、同じI〔高〕₂に「この文章は一九八二年刊行の『ことばの詩学』に収められた「言葉についての新しい認識」をもとに、新たに書き下ろされた。」⁽³³⁾という「書き改めによる書き下ろし」を示す表記があり、また、F〔高〕₁にも『ことばの詩学』（一九八二）をもとに、本書のために書き改めたもの。⁽³⁴⁾とあるなど、出典にオリジナルの作品名を明記しつつ、それらが「書き下ろし」や「書き改め」として教材化されたことを示す表記も見られる。なお、上記の2教材、I〔高〕₂「言語と文化」とF〔高〕₁と「言葉についての新しい認識」は、出版元は異なるが、同一の出典を持ち、それぞれが筆者によって教科書教材化を契機に書き改められたという成立過程のうえでも共通している。両者はそれぞれ前半部分では話題や論理展開は異なるが、後半部分では多少の文章表現上の相違を含むものの、ほぼ同一の内容により構成されている。この例によって明らかなのは、I〔高〕₂とF〔高〕₁は、教材化に伴い筆者にオリジナルのアレンジを依頼した場合、その点を明記する方針を持ち、それをI〔高〕₂では「新たに書き下ろされた」ものとして捉え、F〔高〕₁では「書き改めた」ものとして捉える認識の相違である。

このように、〔中〕・〔高〕それぞれの出典表記における「書き下ろし」や「書き改め」の認識については、教科書ごとにさまざまな基準が見出されるが、はたして「書き下ろし」や「書き改め」の語を同じ教科書内で教科書編集者が明確な基準のもとに使い分けているのか、それとも教材ごとに恣意的に表記しているのかも定かではなく、また、別出版元の教科書教材に同じ「書き下ろし」の語が用いられているからといって、教材の成立過程をひとしなみに取り扱うこともできない。それでは、書き手が読み手を教科書使用者である学習者に限定し、オーダーメイドの文章を執筆したという書き手と読み手との濃密な関係性の有無を判別するには、どうすればよいのだろうか。それは、「本書のため」や「この教科書のため」という目的を表わす語に着目することで叶えられる。その文章に何らかの典拠に類する先行作品がある場合について、それを「教材としては新たに書いた」という意味でただ「書き下ろし」とのみ記すにとどめ、関連作品の存在を学習者が知る機会がないような表記は、出典として最適であるとは言い難い。できればさらに詳説し、全くのオリジナルであるのか、それとも先行作品のアレンジとしての教材化であり、関連作品が他にあるのかについて学習者がつぶさに知るような、〔高〕で一般的に行われている表記法の〔中〕での活用が望まれる。しかし、それが実現していない場合でも、まず、「本書のため」に代表される教科書教材化が執筆の契機である事実を示す出典表記に学習者が着目し、「教科書のため」とは「教科書使用者のため」であり、ひいては「今、それを学ぶ自分自身のため」でもあるという教科書教材執筆者と学習者の間に生じる書き手と読み手の関係性を能動的に構築する視点を持てば、「読むこと」を通じて書き手と対話するアクティブ・ラーニングが可能となるのである。

翻るに、〔中〕・〔高〕問わず、非虚構文章教材には「本書のため」に書かれたものではない、オリジナルの出典をそのまま教材化した文章も当然ながら含まれる。その中には、オリジナルの出版時点で既に学習者と同年齢の読者層を対象とし、書き手が設定した読み手像が、教科書教材のためのそれと類似するケース⁽³⁵⁾もある。それらに対して、〔高〕でよく見られるのは、オリジナルの出典が新聞・雑誌の記事や、不特定多数の読者層にむけた一般書であるケースである。この場合、学習者がそれらの媒体に触れる可能性がある点で、想定された読み手像には結果的に学習者も含まれているものの、学習者とオリジナルの執筆者との関係における距離は、教科書教材として書かれたものを介する場合よりは遠ざかる。さらに、例え「本書のため」であったとしても、その関係性を書き手が文章に反映させることなく、前掲した新聞・雑誌・一般書などへの執筆と同様の任意の読み手に対する接し方を選ぶケースもある。すなわち、出典欄に「本書のため」という注記があるにせよ、書き手が読み手との間に設定した関係性が、必ずしも親密さを求めるものとは言い切れず、また、「本書のため」でなくとも教科書教材使用者と同様の読者像をイメージしたうえで書かれたものもある以上、「本書のための書き下ろし（または「書き改め」）の出典表記のみによって、教科書教材執筆者と使用者である学習者の関係性を同質に規定することはできない。しかし、「本書のため」の出典表記を持つ教材文の内容に着目し、そこに語りかける態度が如実に示されるとき、すなわち、教科書教材執筆者が使用者に「対話」を求めるとき、「教科書のため、ひいて

は学習者である自分のために」書かれたオーダーメイドの文章は、書き手の顔を伴って学習者の眼前に現われるのである。

1-3 非虚構文章教材における「書き下ろし」と「語りかけ」の分布実態

現行教科書における小学6年から中学1年・2年・3年、高校「国語総合」までの非虚構文章教材を調査した結果、それらの分布状況と、「書き下ろし」と「語りかけ」の占める割合には校種別の傾向性があることが分かった。以下に、各分布実態について概要を記すにあたり、教材の概算方法について特記する。まず、小学6年の教材については、前述のとおり出典が不記載のため、教科書からは書き下ろしかどうかの情報は得られない。ただし、A・C・Eの3社に限り、「教科書教材出典一覧」等と題し、各社のウェブサイト上に、表形式によって教材の出典名もしくは書き下ろしの情報を公開している⁽³⁶⁾。そのため、本分布実態調査においては、ウェブサイト上の表に「書き下ろし」と情報開示のある教材のうち、非虚構文章教材の数をカウントし、3社分を計上した。ただし、本稿では文章教材として取り扱っている教材が、各社が公開している出典一覧表の中には含まれていない場合があるため、公開分の3社の教材数は、本稿が非虚構文章教材とみなす同じ3社分の教材数よりも少ない。さらに、これも前述のとおり、「書き下ろし」の定義は各社によっても各教材によっても異なるため、本分布実態調査において仮に「書き下ろし」として取り扱う教材には、各社の出典に「書き改め」と表記されていても、「本書のため」等の、教科書教材化に伴う改訂を意味する場合は、全て含めるものとした。また、「語りかけ」の判断基準としては、「君」、「あなた」、「皆さん」等の二人称や、呼びかけや問いかけを含む場合に「語りかけ」の要素を持つとみなしたが、「語りかけ」の強弱に関わらず、それらの要素が教材文にたった一箇所しかない場合も、文章全体に繰返される場合も、同じく「語りかけ」を持つ文章としてカウントしている。以上のように、本分布実態調査のための算出基準は、諸条件によってある程度曖昧さを残すものとならざるを得ないため、以下の調査結果の記述に際し、明確な実数が出し難いものに関しては、詳細な数値ではなく、四捨五入した概数をもって示すものとする。

まず、教科書1種あたりの非虚構文章教材の各学年別の平均数は、小学6年約7点、中学1年約7点、中学2年約9点、中学3年約9点、高校「国語総合」約14点と、学年が上がるにつれて横ばいもしくは増加している。この傾向については、学年だけの変化にとどまらず、教科書中の教材の総数の増加も関係するため、単純な右肩上がりとしてみなすことはできないが、大まかに捉えて増加傾向にあるといえる。一方で、非虚構文章教材に「語りかけ」の要素を含む文章の各学年別の比率は、小学6年約6割、中学1年約4割、中学2年約4割、中学3年約2割、高校「国語総合」約1割未満と、学年が上がるにつれて明らかな減少傾向にある。とりわけ、高校「国語総合」を例に取れば、教科書1種内の非虚構文章教材の数自体は小学6年の約2倍に増えているのに、「語りかけ」の要素は約10分の1未満に減っているためであり、小学6年と高校「国語総合」の非虚構文章教材の傾向性を比べると、書き手が読み手に求める関係性において、大きな懸隔があることが分かる。

次に、非虚構文章教材における「書き下ろし（または書き改め）」の各学年別の比率は、小学6年約8割（3社分のみ参考数値）、中学1年約6割、中学2年約7割、中学3年約7割、高校「国語総合」約1割未満と、高校「国語総合」に至って急激に減少している。すなわち、「語りかけ」の要素の有無に関わらず、「書き下ろし（または書き改め）」自体の比率は、小学6年の約8割という高率に対し、中学1・2・3年では約6～7割と減少は緩やかであるが、高校「国語総合」では約1割未満という低率に変化していることから、小学6年から中学1・2・3年までの非虚構文章教材には、純然たる書き下ろし、もしくは教科書教材化にあたっての何らかの改訂が加えられたものが多いのに対し、高校「国語総合」では、典拠の文章をそのまま転載するものが圧倒的に多いことが分かる。

小学6年における「書き下ろし（または書き改め）」率と「語りかけ」率はかなり高く、高校「国語総合」における「書き下ろし（または書き改め）」率と「語りかけ」率は極めて低いという顕著な傾向性のはざまに、中学1・2・3年の「書き下ろし（または書き改め）」率にはさほど変化はないが、注目すべきは、中学3年の「語りかけ」率が中学1年・2年の約4割に比べ、その半分の約2割に低下している点である。非虚構文章教材に占める「書き下ろし（または書き改め）」率の割合はほぼ同じでも、書き手から読み手への「語りかけ」要素を持つ教材は半減しているという点で、中学2年から3年の非虚構文章教材に見られる傾向性は、高校「国語総合」の特質である「低「語りかけ」率」への過渡期を示すものといえるだろう。

なお、高校「国語総合」の非虚構文章教材には、各教科書の出典の表記によれば、元となる文章が無い状態で、新しく書かれたオリジナルとしての書き下ろしは皆無である。「書き下ろし」の語を用いた出典を持つものは2

点があるが、いずれも出典表記には「この文章は二〇〇九年刊行の『理性の探求』に収められた「名づけと所有」をもとに、新たに書き下ろされた。」(I[高])、「名付けと所有」⁽³⁷⁾、「この文章は一九八二年刊行の『ことばの詩学』に収められた「言葉についての新しい認識」をもとに、新たに書き下ろされた。」(I[高]₂「言語と文化」⁽³⁸⁾)とあり、性質的には「書き改め」に近いものであるとみなされる。

以上のような分布実態調査に基づく傾向性や、前章で述べた各校種における出典表記の特徴を鑑みるに、読み手との対話を求める書き手が、教科書教材となることを了解したうえで執筆もしくは改訂したという成立条件が整い、かつ、その事実が書き手に関する情報とともに学習者にアナウンスされるという条件をも満たす非虚構文章教材を学ぶには、小学6年から高校「国語総合」までのうち、中学1・2年が最も可能性として高いといえる。小学6年の場合は、参考数値に挙げた3社の例から見ても、「語りかけ」と「書き下ろし(または書き改め)」の両要素を備える非虚構文章教材は少なからず存在するはずであるが、根本的に出典表記が無い以上、学習者にはその条件を知る術がない。高校「国語総合」の場合は、実質的には純然たる書き下ろしの非虚構文章教材は皆無であり、教科書教材化をふまえて書き改めたものも1割に満たない。それらに対して、「語りかけ」率が半減する中学3年の前段階である中学1・2年では、約6～7割の「書き下ろし(または書き改め)」率を維持しつつ、非虚構文章教材全体における「語りかけ」率がいずれも約4割あり、「書き下ろし(または書き改め)」の文章が「語りかけ」の要素も持つ比率は、中学1年では約2割、中学2年では約3割である。中学1・2・3年ではそもそも非虚構文章教材の「書き下ろし」率は約6～7割であることから、約1割未満に激減する高校「国語総合」と比べて、「書き下ろし」の非虚構文章教材を学習する可能性は圧倒的に高いのに加えて、中学1・2年では、非虚構文章教材の「語りかけ」率は約4割あり、読み手である学習者に対して明確な働きかけを示す文章を学習する可能性が、これも約1割未満に激減する高校「国語総合」と比べてかなり高い。すなわち、現行教科書における分布実態調査から得られた概算データに基づく、「語りかけ」要素や「書き下ろし(または書き改め)」要素を持つ非虚構文章教材を学習し、かつ、教材内に書き手の情報や執筆の契機が明示されるという諸条件が整う可能性が最も高い中学1・2年において、「学習者に語りかける書き下ろしの非虚構文章教材」について顕在的に学ぶ視点を獲得するのが有効であるといえるだろう。

2. 語りかける書き下ろしの非虚構文章教材の特徴

2-1 形式的特徴——人称詞使用・呼びかけや問いかけ

[1] 冒頭パターン

語りかける書き下ろしの非虚構文章教材のうち、最も多いのが、冒頭にまず語りかけるフレーズを用いるパターンである。例えば、「みなさんは、学校や家庭で、リサイクルや省エネルギーに取り組んだことがあるでしょう。」⁽³⁹⁾(E[小]⑥)や、「皆さんは、世界一硬い食べ物は何かと思われるでしょう。」⁽⁴⁰⁾(A[中]②)のように、「みなさん」等の二人称をもって学習者を読み手として規定し、呼びかけや問いかけを示す述語によって、読み手に語りかける態度を書き出しの時点から表明する。

[2] 末尾パターン

冒頭パターンと同じく、二人称を用いて呼びかけや問いかけを行う。冒頭パターンとセットになることが多く、例えば、冒頭「みなさんは、森林の中を歩いたことがありますか。」で始まり、最末尾を「みなさんも、森林に出かけ、さわやかな森林のいづきを感じてみませんか。」と呼びかけるもの⁽⁴¹⁾(C[小]⑥)や、冒頭には明確な人称がないものの、「そんなことを言われるといい気分がしないでしょう。私が、中学生だとしても、新聞記事やテレビのニュースでそのようなことを聞かされたら、おもしろくありません。」というような表現から、教科書使用者を読み手として設定していることが分かり、最末尾に「皆さんの健闘を祈ります。」と締めくくるもの⁽⁴²⁾(C[中]②)などがあるが、「君は「最後の晩餐」を知っているか」(E[中]②)のように、題名に人称と問いかけを含むものの、冒頭から終盤まで「君」の呼称も、呼びかけや問いかけもないままに、末尾に突然一度だけ「君もいつか、イタリアを旅して、この絵を自分の目で見てほしい。」⁽⁴³⁾と語りかけるものもある。

[3] 連続パターン

冒頭や末尾だけでなく、文章の随所に語りかけを盛り込むもので、「君たちに伝えたいこと」⁽⁴⁴⁾(A[小]⑥)や「二十一世紀に生きる君たちへ」⁽⁴⁵⁾(C[小]⑥)のように、「君」や「君たち」という二人称を連呼するもののほか、必ずしも二人称を伴わなくとも、「ために、ぱっとページをめくってごらん。どうだい。蛙が兔を投げ飛ばしたように動いて見えただろう。」⁽⁴⁶⁾(E[小]⑥)のように、読み手の行動や思考に対して働きかけを繰り返すものもある。

上記の各パターンを、文章の内容と照らし合わせると、語りかけの頻度は、書き手が読み手との間に設定した関係性の粗密に比例することが分かる。例えば、「冒頭パターン」に多いのが、冒頭では「皆さんは、～でしょうか。」と親しげに語りかけるものの、それっきり最後まで一切語りかけが出てこない文章である。「皆さん」という呼びかけや問いかけは、話の枕に挨拶代わりに用いられるいわば装飾的要素であり、書き手はその後、ひたすら自説の展開に終始する。このような傾向は、「末尾パターン」「冒頭及び末尾パターン」においても、語りかけの頻度が低いものに関しては同様である。それらに対して、冒頭・末尾を問わず繰り返し語りかけがなされる「連続パターン」では、書き手が折に触れ読み手に直接語りかけることで、読み手の意識を惹きつけ、一方的な講話形式ではない、双方向の関係性の構築を意図している。

2-2 内容的特徴——読み手へのメッセージ・書き手との協働作業

前述した「君たちに伝えたいこと」(A[小]⑥)や「二十一世紀に生きる君たちへ」(C[小]⑥)は、いずれも書き手が読み手に伝えたいメッセージを綴ったものであり、教科書使用者である学習者自身が文章のモチーフとなっている。語りかけを必然とするこれらのメッセージ形式に対し、同じ連続パターンでも、『鳥獣戯画』を読む(C[小]⑥)や「哲学的思考のすすめ」(A[中]②)は、『鳥獣戯画』や「哲学的思考」という具体的なテーマに対して、それらに関する自説を一方的に述べるのではなく、『鳥獣戯画』の鑑賞や、「哲学的思考」の試行という実働作業を文章中に設定し、読み手に語りかけながら、書き手と作業をシェアするように巧みに誘いこむ協働作業形式を採っている。文章の随所で語りかけを行う点で、書き手が読み手との間に設定した距離感は同じでも、読み手を話題の対象に据えて、真正面に向き合うメッセージ形式と、読み手の横に並んで話題を徐々に共有させてゆく協働作業形式とは、書き手が読み手に求める関係性は大きく異なっている。

3. アクティブ・ラーニングの視点による「読むこと」と「書くこと」をつなぐ授業改善

3-1 『鳥獣戯画』を読むと「哲学的思考のすすめ」の教材価値

[1] 書き手による読み手との共時性の確立への希求

『鳥獣戯画』を読む(E[小]⑥)は、絵巻「紙本墨画鳥獣人物戯画」の甲巻に含まれるウサギとカエルの相模の場面について、鑑賞のポイントの詳述を通じて、同作品の伝統文化としての意義に言及するものであり、実際の作品を転載した同場面の視覚資料3点を文章の展開に従って活用する、非連続型テキストと連続型テキストの相互補完による複合型テキスト教材である。それに対して、「哲学的思考のすすめ」(A[中]②)は、「恥ずかしいって、どういうことだろう？」という問題を例に掲げて、哲学的手法による思考の進展の様子を描き出す、視覚資料を要しない連続型テキスト教材である。教材性の点からすると、両者の相違は著しいが、観点の転換によって、さまざまな共通性が浮かび上がる。

まず、両者はともに前教科書教材との関連性を有している。前述のとおり、「哲学的思考のすすめ」は、「本学習材の前身で平成二十四年度版教科書に掲載されていた「恥ずかしい話」である⁽⁴⁷⁾と教師用指導書に記述があり、「哲学的思考のすすめ」と「恥ずかしい話」を比較すると、「哲学的思考のすすめ」に用いられた話題や論理展開のうち、「恥ずかしい話」と同一もしくは酷似する部分が複数ある。また、『鳥獣戯画』を読むは、現行教科書の同教材内に「この文章は、二〇〇八年に書かれ、二〇一二年に改稿された。」とあるとおり、平成22年検定済教科書に既に掲載された同名の教材⁽⁴⁸⁾を一部改訂したものである。さらに、両者の前教科書教材から現行教科書教材への変容の方向性にも共通性が見られる。「哲学的思考のすすめ」は、「「恥ずかしい」という感情について考えてみる」という考察対象そのものを転用している点で、「恥ずかしい話」にその内容の多くを負っている。また、「恥ずかしい話」にも、冒頭に「誰だって恥ずかしい思いをした経験があるだろう。もちろん私にもある。どんな？いや、それは恥ずかしいから、教えてあげない。」とあるように、「語りかけ」の要素は含まれる。また、いずれも、「考えてみよう」という働きかけを繰り返しながら、読み手の思考を促す手法も共通している。しかし、「恥ずかしい話」では、「考えてみよう」や「考えよう」という勧誘は前半に5回、「気持ちと比較してみよう」という「考えてみよう」に準ずる勧誘表現を含めて6回繰り返されるが、その後、後半に「考えると」や「考えるだろうか」等の思考を表わす語は「考え方」も含めて5回あるものの、勧誘を含む表現は見られない。それに対して、「哲学的思考のすすめ」では、「考えよう」や「考えてみよう」の語が前半のみならず全編を通じて10回、「体験してみよう」、「挙げてみよう」、「探してみよう」等の「考えてみよう」に準ずる勧誘表現は7回に及び、「考え」「考え方」「考えぬこう」等を含めた「考える」に由来する語は全編に31回用いられている。さらに、「考え」の語は、「一歩考えが進んだ.」、「よし、また、一歩考えが進んだ.」と、思考の進展を

確かめる形で中盤に用いられる。「恥ずかしい話」では、文章の中盤は主に筆者の考えを中心に展開され、読み手への働きかけは含まれないのに対し、「哲学的思考のすすめ」では、文章全体に読み手を巻き込んだ思考の営みの連続を敷衍し、前章で述べた「書き手が読み手の横に並ぶ協働作業形式」をより鮮やかに遂行しているのである。

それに比して、『鳥獣戯画』を読むの改稿箇所は、前教科書では「絵巻の絵は、くり広げるにつれて、右から左へと時間が流れていく。ここでは、「おいおい、それはないよ」と、笑いながら抗議する応援の兎がまず出てきて」⁽⁴⁹⁾とあるところを、現行教科書では「絵巻の絵は、くり広げるにつれて、右から左へと時間が流れていく。」の直後に「ではもう一度、この場面の全体を見てみよう。」という一文を挿入したうえで、「まず、「おいおい、それはないよ」と、笑いながら抗議する応援の兎が出てきて」と変更しているほかは、前教科書の「この絵巻がつけられたのは、今からざっと八百五十年ほど前」⁽⁵⁰⁾という記述の「ざっと」を現行教科書では削除しているだけで、「恥ずかしい話」と「哲学的思考のすすめ」ほどの大幅な改稿は認められない。しかし、「ではもう一度、この場面の全体を見てみよう。」という追加部分は、その2段落前の「もう少しわしく絵を見てみよう。」と対応し、読み手を書き手との協働作業に勧誘するフレーズのリフレインとして新たな意味を持ち、「哲学的思考のすすめ」が「恥ずかしい話」を発展させたのと同じ方向性を有している。

「協働作業への勧誘」という両者が共有する書き手から読み手への働きかけは、具体的な文章表現にも共通して現われる。それは、「会話の仕掛けによる語りかけ」である。「哲学的思考のすすめ」では、「さあ、どういう疑問が湧くだろうか。同じことでも、恥ずかしいかどうか、人によって違う場合があるのはなぜだろう？人間以外の動物も恥ずかしがるのだろうか？恥ずかしいと感じるのは、どういうときだろうか？そうそう。そんな感じ。」や、「まだ考えるの？」という声が聞こえてきそうだ。そう。まだまだ考える。」というような、読み手との会話のやりとりを想定した問答が差し挟まれる。このような会話の仕掛けは、『鳥獣戯画』を読むでも、「ためしに、ぱっとページをめくってごらん。どうだい。」や、「まず、兎を投げ飛ばした蛙の口から線が出ているのに気がついたかな。いったいこれはなんだろう。けむりかな、それとも息かな。ポーズだけでなく、目と口の描き方で、蛙の絵には、投げ飛ばしたとたんの激しい気合がこもっていることがわかるね。そう、きっとこれは、「ええい！」とか、「ゲロロッ」とか、気合の声なのではないか。」という文章に用いられている。書き手が読み手の発言を肯定する「そう」という相槌は、読み手の反応を書き手を知ることは現実にはできない以上、原理的に成立しない。「説明文」として類型化される文章の多くが、書き手の言い放ちによって構成されるのも、その言い放ちを緩和しようとして「皆さんは、～でしょうか。」と冒頭だけ親しげに語りかけてみせるのも、結局はその点に由来しているといえるだろう。書き手について各読み手が間接的に知ることはできても、書き手が読み手の全員について個別に知ることは根本的に不可能である。かつ、書き手は「書く」行為を必ず読み手の「読む」行為に先立って行わなければならないため、例えば講演会の場のように、話し手が聞き手の反応を確かめ、ときに会話をしながら進めることは不可能である。換言すれば、書き手が読み手との「共時性」を得ることは決して叶わない。ところが、「哲学的思考のすすめ」と『鳥獣戯画』を読むの両書き手は、まるで読み手との間に「共時性」が成立しているかのように振る舞う。それはとりもなおさず、「共時性」の非実現化の認知に基づいた「疑似共時性」の構築であり、書き手による読み手との協働作業への熱望の表明にほかならない。そのために、『鳥獣戯画』を読むでは、「紙本墨画鳥獣人物戯画」に基づく視覚資料、「哲学的思考のすすめ」では「恥ずかしいって、どういうことだろう？」という問題の形で、書き手は読み手に共有物を提示して、読み手と横並びになり、ときに会話しながら文章を進める形を選んでいるのである。

[2]「疑似共時性」の演出効果を高める書き手の予見性

『鳥獣戯画』を読むでは、教材の2ページめと4ページめの最上部の同位置に、ページの横幅全てを覆う同サイズの視覚資料を配置し、ウサギとカエルの相撲の場面を2分割して掲載するとともに、両場面がつながった絵巻の元の形を、5ページめと6ページめをまたいで上部に配置している。「ためしに、ぱっとページをめくってごらん。」という働きかけの文章は、まさに2ページめの最終行にかけて記載され、その通りページをめくると、4ページめの視覚資料が見える。「どうだい。」という語りかけは、3ページめの冒頭に記載され、ページをめくったことによるアニメーションの効果をすかさず読み手に問いかける仕掛けである。同教材の教師用指導書にも、「予想される児童の反応」として、「「どうだい。」「ためしに、ぱっとページをめくってごらん。」のように、読者に話しかけるような言葉を使っているのです。筆者といっしょに絵を見ている気分になります。」⁽⁵¹⁾や、「注意すべき語句・語法」として「ためしに、ぱっとページをめくってごらん。」について、「絵と文章を照らし合わせて読

ませるための工夫である。同時に、読者がそばにいるかのように、親しくくださった調子で語りかけている。これは、一貫した文章の調子でもある。絵と文章を照らし合わせて読ませるための語りかけは、「どうだい……見えただろう。」「もう少しわしく絵を見てみよう。」「気がついたかな。いったいこれはなんだろう。」(P 138)のように繰り返されることで、一層の効果を生み出している。⁽⁵²⁾という記述が見られるが、これらの指摘に欠けているのは、「共時性の原理的不在」という書き手と読み手の必然的關係性についての視点である。考えてみれば、書き手がこの文章を執筆した時点では、「めくってごらん。」と勧める教科書のページそのものが現実世界には存在しない。書き手が、自らの書いた文章の読み手がいる未来の世界を想像し、書き手としての自身と読み手が、得ることの叶わない共時性に最も近い形で関わるための仕掛けを熱心に考え抜いた結果の、予見的レイアウトデザインであり、そのデザインの共有への勧誘行為なのである。その仕掛け自体についても、書き手は「この二枚の絵も、本当はつながっているのを、わかりやすいように、わざと切りはなして見てもらったのだ。」と種明かしをしてみせることで、読み手のために用意した特別なレイアウトデザインであることを伝えているが、「見てもらった」も同じく、「疑似共時性」の中に巧みに取り込まれた表現であり、書き手が経験している現実の時間においては、「見てもらった」という読み手による視認は未だ行われず、「読み手は「見てもらった」という言葉をレイアウトデザインの仕掛けとともに読むことになるだろう」という想像の域にとどまっていることは言うまでもない。

一方で、「哲学的思考のすすめ」には、『鳥獣戯画』を読むのように、文字通り見える形で共有できる視覚資料は介在しない。しかし、書き手は「考えてみよう」という勧誘を繰り返しながら、読み手の思考のプロセスの丁寧な仮定に努め、読み手の抱きそうな発想になるべく近づいてみせることで、「恥ずかしいって、どういうことだろう？」という読み手との共有物の精度を上げようと試みる。「ふだんの生活の中で、どういうときに私たちは恥ずかしいと感じるだろうか。まず具体的に考えてみよう。どうかな？例えば、授業で先生に当てられたのに答えられなかった。グループでダンスをしていて、自分だけ動きを間違えてしまった。「万里の長城」を「万里の頂上」と書いてしまった。こんな答えが思いつきそうだ。」や、「中学二年になって子供っぽい服を着ていると恥ずかしいと感じる。」というような書き手による「恥ずかしい」場面の事例は、「私たち」と言いながらも、書き手自身はさておいて、読み手である中学2年生の学習者が共有しそうな状況にかなり限定的に操作されている。その仕掛けを「哲学的思考のすすめ」の書き手は、「そう」や「そうそう。そんな感じ。」のような「疑似共時性」の演出によってさらに効果的にしているのである。

[3] 書き手と読み手がともに「考える」ことによる「思念内共時性」の確立

生身の書き手と生身の読み手は、物理的には共時性を実現できない。しかし、書き手が疑似共時性を意図的に形成することで、読み手に働きかけ、読み手はその勧誘に応じた場合、読み手の思念に書き手の「書くこと」は取り込まれ、「思念内共時性」とでも呼ぶべき状態が成立する。例えば、「哲学的思考のすすめ」では、読み手への問いかけの次に、書き手の仮想による読み手の返答例が具体的に示され、その仮想返答に対して書き手は「そうそう。」と早手回しに肯定の相槌を打ってしまう。この想定問答の応酬を、書き手の独り相撲と捉えてしまえば、読み手から書き手への距離はいつこうに縮まらない。しかし、読み手が書き手の設定した読み手像における返答の内容に共感し、かつ、書き手からの絶え間ない働きかけに乗っていこうとする意志を持ったとき、書き手による「書くこと」は時空を超えて、読み手の思念の中で「読むこと」と一体化する。書き手から発信された疑似共時性の身振りは、読み手がそれを受容して同じ身振りを取ることで、「思念内共時性」としてよみがえる。

前掲のとおり、『鳥獣戯画』を読むの教師用指導書によれば、「予想される児童の反応」として「読者に話しかけるような言葉を使っているので、筆者といっしょに絵を見ている気分になります。」⁽⁵³⁾とあり、「ために、ぱっとページをめくってごらん。」について、「絵と文章を照らし合わせて読ませるための工夫である。同時に、読者がそばにいるかのように、親しくくださった調子で語りかけている。」⁽⁵⁴⁾とも解説しているが、あくまでも予想例にすぎないとしても、仮に「筆者といっしょに絵を見ている気分になります。」という感覚を覚える学習者がいるとすれば、それは書き手が企図した疑似共時性の仕掛けの発動による読み手における思念内共時性の成立を意味する。ただし、その真の要因は、「読者に話しかけるような言葉を使っている」や「読者がそばにいるかのように、親しくくださった調子で語りかけている」という表層的な文章表現にとどまらず、読み手の思念の動きそのものを先読みしながら、スムーズな流れを生み出そうとする書き手の予見的アプローチにある。読み手に機能する「語りかけ」は、言葉だけがもたらすものではない。読み手像のきめ細かい想定に裏付けられた「語りかける態度」がいかにかその文章を貫いているかによるのである。

3-2 主体的に「読むこと」から対話的に「書くこと」への領域横断的教材観

『鳥獣戯画』を読むの書き手は、自身による鑑賞内容を披瀝したのちに、「それぞれが、どういう気分を表現しているのか、今度は君たちが考える番だ。」と読み手に課題を投げかける。そこで読み手は、自分がただ書き手とともに絵巻を見ていただけでなく、絵巻について考えていたことを知らされる。「哲学的思考のすすめ」の書き手は、「考えてみよう」という勧誘によって幾度も「哲学的思考」のプロセスを読み手と共有したのちに、「もうあとはみんなそれぞれに考えてみてほしいけれど」と、やはり読み手に次の課題を投げかける。書き手にとっての読み手における「思念内共時性」の確立への希求は、単に書き手自身の思考内容の共有を求めるにとどまらず、読み手との協働作業を契機とした読み手自身の思索の伸張を願うものでもあるといえよう。しかし、読み手がそうした書き手からの切なる働きかけを読み取れず、書き手とのコミュニケーションが成立しなければ、読み手の思念へ届こうと試みた書き手の両翼はもぎ取られ、教材文はただ情報を読み取る訓練のための例題に墮してしまふ。そこで欠くべからざるのが、「学習者に語りかける書き下ろしの教科書教材」としての教材観である。教科書教材化を執筆の契機とし、自身の書いた文章が、ある学年に限定された学習者によって学びの対象となるという認識のもとで、あえて学習者に語りかける態度をもって協働作業を試みる、読み手に肉薄する書き手の姿がそこにある。こうして学習者の眼前に迫る書き手が、教科書教材を介して、他ならぬ自分自身の学びに関わろうと試みていることを学習者が認知するとき、すなわち、生身の人間どうしのパーソナルな関係が浮かび上がる時、学習者の主体性は引き出され、「何が書かれているか」だけで済ませない、「誰が、どのように書こうとしたか」という書き手の顔と向き合う「読むこと」の教材として、「学習者に語りかける書き下ろしの教科書教材」は、「主体的、対話的で深い学び」の実現に寄与するものとなるだろう。

「書くこと」が基本的に「読まれること」を内包する以上、「書くこと」と「読むこと」が表裏一体であることはまぎれもない。ただし、記述や読解という行為を支える「思考」が常にその核にあることを忘れてはなるまい。だからこそ、読み手の思念に共時性を求めようとする上記の2教材には固有の教材価値がある。さらに欠かせないのは、「書くこと」や「読むこと」の主体のありかへの認識である。教科書に掲載された「読むこと」の教材を次から次へと受動的に学習するにつれ、いつのまにか個性を剥ぎ取られ、書き手の顔の薄れた教材は、学習者にとってただ「読むべきものとして書かれたもの」としてどれも似たような姿で転がっているだけになりはしまいか。しかし、学習者が例え「読まされるもの」と感じるとしても、それは「誰かが書いたもの」であることに変わりはない。「学習者に語りかける書き下ろしの教科書教材」への着目によって、生身の他者との邂逅を学習者が実感できれば、「自分が読まねばならない」、「自分が書かねばならない」という半強制的な呪縛の中にある曖昧な主体を超克し、読み手である自己にとっての書き手としての他者、書き手である自己にとっての読み手としての他者という自己と他者との深い相互関係を築くことができるだろう。「自己の書きたいこと」と「他者に読んでほしいこと」は同義であっても、そのまま他者が楽しめるとは限らない。それを「他者が読みたがるもの」に転換するための他者意識とコミュニケーションが籠められたとき、「書くこと」は輝き始める。優れた書き手の姿を生身の他者として認知することで、「読むこと」から「書くこと」をも学ぶことができるのである。

『鳥獣戯画』を読むに連続して、同教科書では「この絵、私はこう見る」という、ある一枚の絵を対象にした「書くこと」の教材⁽⁵⁵⁾を掲げている。『鳥獣戯画』を読むでは、筆者は、さまざまな表現を用いて、私たちに『鳥獣戯画』のみりよくを伝えていました。みなさんも、絵を見て、読み取ったことや感じたことを伝える文章を書きましょう。⁽⁵⁶⁾とリード文が示すとおり、この教材は「読むこと」から「書くこと」への領域横断的教材観に依拠している。「読み取ったこと（事実）と感じたこと（感想や意見）を区別し、表現を工夫して書く」といい、「全体の様子をまとめて簡単に書いたり、特に注目してほしい部分をくわしく書いたりする。」、「問いかけを入れたり、文末の書き方を使い分けたりする。」⁽⁵⁷⁾という教材内の注記は、学習者が実際に「書くこと」を試みるうえで確かに有効ではあるが、『鳥獣戯画』を読むで駆使されているレトリックを抽出してみても、ただ形式的に真似るだけでは、アクティブ・ラーニングの域には到達し難い。それぞれのレトリックを生むに至った書き手の他者意識にまで遡り、それになぞらえて自己の他者意識を顕在化して初めて、例えば「問いかけを入れ」ることの意義が主体的に学び取られるだろう。対話を求める書き手に注目する「読むこと」の学習を通じて、学習者自身の「書くこと」へとフィードバックする領域横断的教材観を活かすためには、「書くこと」の教材は新規の課題設定ではなく、むしろ以前に学習者が書いたもののリライトであるほうが、学習者の主体性をより啓発するものとなる。かつてその文章の書き手であった自己が、読み手としてどのような他者像を設定し、表現を選んだかを改めて問い直し、その文章をもとにして、今、自らが伝えたい読み手のために書き改める。「誰かのための書き下ろし」を試みる「書くこと」の教材の誕生である。

おわりに

高畑勲は、『十二世紀のアニメーション—国宝絵巻物に見る映画的・アニメ的なるもの—』の「はじめに」の末尾に、このように語る。「わたしは、個々の作品に固有の、個人的な、あるいは集団創作的なそれぞれ一回限りの創意工夫や試行錯誤を各絵巻に見出し、その積み重ねの結果として傑作絵巻があることを示して、ともに感嘆したいのである。」⁽⁵⁸⁾「はじめに」の文章表現に、『鳥獣戯画』を読む』に用いたような親密な語りかけの態度は顕著にはうかがえない。しかし、刮目すべきは、ここで書き手は「傑作絵巻があることを示して」、読み手と「ともに感嘆したい」という願いを語っているのであり、「わたしが感嘆したことを、著作をもって示したい」という、執筆動機にありがちな一方通行の関係性とは似て非なるものであるということである。そこに明らかな語りかけはなくとも、書き手と読み手の協働作業を通じた思念内共時性の確立への祈念は、確かに存在している。

「説明的文章」というカテゴリーが、国語教育の分野でまことしやかに罷りとおって久しいが、はたして、教科書教材に当たり前のように用いられるこのカテゴリーと等価の文章が、一般社会にどれほど存在しているといえるのか。例えば、『十二世紀のアニメーション』は、「説明的文章」なのだろうか。なるほど、それは十二世紀の日本に出現した複数の絵巻について、それらをアニメーションの嚆矢と捉える観点から解説したものであるといえる。しかし、この本の抱えもつ豊かさを、単なる「説明」として矮小化したまま片付けることは許されない。

ある文章を、まず「教材文」として加工し、「教科書」という容器に入れて、「説明的文章」というラベルを貼る。作業効率や視認性を重視したこれらの製造過程に伴い、もともとの文章が持っていた栄養分を、次々に削ぎ落としてはいまいか。「哲学的思考のすすめ」の学習課題は、筆者による論証の結論の抽出や反例の考察、筆者が列挙した「うまく考えるためのだいたいな技術」のピックアップ等の情報の精査に終始し、書き手からの語りかけによるアプローチについては一切触れていない。「説明的文章」というラベルによって、文章が持つ栄養や旨味などの豊かさを等閑視する形骸的教材観がそこにある。

『鳥獣戯画』を読む』も、「哲学的思考のすすめ」も、『十二世紀のアニメーション』も、ふさわしい呼び名があるとすれば、それは「読み物」であり、さらに言うなれば「楽しい読み物」なのである。アクティブ・ラーニングは、鍛錬でも難行苦行でもない。学習者に限らず、人は興味があることなら自ら率先して学ぼうとし、それが楽しければ長続きする。アクティブ・ラーニングは、人間が生の喜びを満喫するためのシンプルなシステムである。学習者の主体性が発動し、他者との心躍る対話を楽しみ、気づけば思索が深まる、それが「主体的、対話的で深い学び」であり、そのためには学習者が本来的に持ち合わせているアクティブ・ラーニングのシステムを刺激し、啓発し、作動させるだけの豊かさを備えた教材と、その価値を的確に引き出す教材観が欠かせない。本稿のために調査した小学6年から高校「国語総合」までの非虚構文章教科書教材約500点のうち、『鳥獣戯画』を読む』や「哲学的思考のすすめ」のような読み物としての豊かさを備える文章は数えるほどしかなく、とりわけ高校「国語総合」に目立って少ないのは、本稿で解明したように、「語りかけ」や「書き下ろし」の要素を持つ非虚構文章教材の高校「国語総合」における激減と関連している。非虚構文章教材に対する形骸化した教材観が、教材文の画一化に影響を及ぼしているといえるだろう。これからの非虚構文章教科書教材がアクティブ・ラーニングの視点を備えるために、文章に内在する多様な教材価値を発掘する教材観の再設定を切に望むものである。

〈注〉

- (1) 本稿で取り扱う現行教科書の出典表記にあたり、各教科書の出版年月日については、煩雑さを避けるため、小学6年は平成27年、中学1・2・3年は平成27年、高校「国語総合」は平成28年検定済であることをここに記すに代える。全44種の仮称アルファベットと教科書名の照応は以下の通りである。まず、小学6年については、A〔小〕⑥：『新編 新しい国語 六』東京書籍、B〔小〕⑥：『小学生の国語 六年』三省堂、C〔小〕⑥：『ひろがる言葉 小学国語 6上』及び『ひろがる言葉 小学国語 6下』教育出版、D〔小〕⑥：『みんなと学ぶ 小学校国語 六年上』及び『みんなと学ぶ 小学校国語 六年下』学校図書、E〔小〕⑥：『国語六 創造』光村図書出版、次に、中学1・2・3年については、A〔中〕①：『新編 新しい国語 1』東京書籍、A〔中〕②：『新編 新しい国語 2』東京書籍、A〔中〕③：『新編 新しい国語 3』東京書籍、B〔中〕①：『現代の国語1』三省堂、B〔中〕②：『現代の国語2』三省堂、B〔中〕③：『現代の国語3』三省堂、C〔中〕①：『伝え合う言葉 中学国語1』教育出版、C〔中〕②：『伝え合う言葉 中学国語2』教育出版、C〔中〕③：『伝え合う言葉 中学国語3』教育出版、D〔中〕①：『中学校国語 1』学校図書、D〔中〕②：『中学校国語 2』学校図書、D〔中〕③：『中学校国語 3』学校図書、E〔中〕①：『国語1』光村図書出版、E〔中〕②：『国語2』光村図書出版、E〔中〕③：『国語3』光村図書出版、また、高校「国語総合」については、本稿で具体的に扱った教科書名のみ記載し、その他の教科書については、仮称と出版社の照応のみを記す。C〔高〕₃：『新編国語総合』教育出版、F〔高〕₂：『精選国語総合 新訂版』大修館書店、F〔高〕₃：『新編国語総合 改訂版』大修館書店、I〔高〕₁：『精選国語総合 現代文編 改訂版』筑摩書房、I〔高〕₂：『国語総合 改訂版』筑摩書房、A₁~A₃：東京書籍、B₁~B₃：三省堂、C₁~C₂：教育出版、F₁：大修館書店、G₁~G₃：数研出版、H₁~H₂：明治書院、J₁~J₄：第一学習社、K：桐原書店

- (2) 山崎亮「町の幸福論—コミュニティデザインを考える」『新編 新しい国語 六』東京書籍 p. 138
- (3) 野矢茂樹「哲学的思考のすすめ」『新編 新しい国語 2』東京書籍 p. 95
- (4) 高階秀爾「美しさの発見」『新編国語総合』東京書籍 p. 206
- (5) 西研「ぼくの世界、君の世界」『ひろがる言葉 小学国語 6下』教育出版 p. 45
- (6) 柴田鉄治「国境なき大陸 南極」『みんなと学ぶ 小学国語 六年下』学校図書 p. 82
- (7) 一川誠「時計の時間と心の時間」『国語六 創造』光村図書出版 p. 41
- (8) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』平成20年8月31日 p. 65
- (9) 同書 p. 65
- (10) 同書 p. 40
- (11) 同書 p. 83
- (12) 同書 p. 65
- (13) 同書 p. 67
- (14) 同書 p. 83
- (15) 山崎直子「未知の世界へ」『新編 新しい国語 六』東京書籍 p. 80
- (16) ドナルド・キーン「かなえられた願い—日本人になること」(『国語六 創造』光村図書出版 pp. 230-236) の資料写真4点のほか、[小]⑥には同様の教材があと4点ある。
- (17) 西谷修「名付けと所有」『精選国語総合 現代文編 改訂版』筑摩書房 p. 242
- (18) 『岩波 国語辞典 第7版』岩波書店 平成21年11月20日 p. 230
- (19) 前掲教材「哲学的思考のすすめ」pp. 90-97 なお、以下同教材からの引用については、煩雑さを避けるため、注による出典表記を省くものとする。
- (20) 小泉武夫「鯉節—世界に誇る伝統食」『新編 新しい国語 2』東京書籍 p. 66
- (21) 『新編 新しい国語 教師用指導書 2年 研究編』p. 307
- (22) 小泉武夫『発酵は力なり～食と人類の知恵』日本放送出版協会 平成16年5月15日
- (23) 小泉武夫『小泉教授が選ぶ「食の世界遺産」日本編』講談社 平成16年6月18日
- (24) 前掲書『新編 新しい国語 教師用指導書 2年 研究編』p. 215
- (25) 同書 p. 329
- (26) 野矢茂樹「恥ずかしい話」平成23年検定済『新しい国語 2』東京書籍 pp. 124-131 なお、以下同教材からの引用については、煩雑さを避けるため、注による出典表記を省くものとする。
- (27) 加賀美幸子「メッセージをどう聞くか」『新編 新しい国語 2』東京書籍 p. 20
- (28) NHK「白川郷 受け継がれる合掌造り」『新編 新しい国語 2』東京書籍 p. 285
- (29) なだいなだ「逃げることは、ほんとにひきょうか」『中学校国語 2』学校図書 p. 13
- (30) 大岡信「言葉の力」『国語2』光村図書出版 p. 73
- (31) 上田篤「五重の塔はなぜ倒れないか」『国語2』光村図書出版 p. 277
- (32) 大江健三郎「ある時間、待ってみてください」『国語総合 改訂版』筑摩書房 p. 104
- (33) 池上嘉彦「言語と文化」『国語総合 改訂版』筑摩書房 p. 119
- (34) 池上嘉彦「言葉についての新しい認識」『国語総合 改訂版 現代文編』大修館書店 p. 94
- (35) 前掲教材「逃げることは、ほんとにひきょうか」は、『心の底をのぞいたら一心の研究』(筑摩書房 昭和46年4月25日)の中での「三十六計、逃げるにしかず」のうち、「逃げることは、ほんとにひきょうか」の節(pp. 89-95)を出典とするが、この著作は「ちくま少年図書館」シリーズの12冊めであり、「心の相談室」というカテゴリーのうちの一冊である。
- (36) 出典一覧のファイルを参照した3社のURLは以下のとおりである。東京書籍(A社)ウェブサイト(<https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/kokugo/>)よりダウンロード可能なExcelファイル「平成27年度用「新編 新しい国語」教科書教材出典一覧」(最終検索日:平成29年9月29日、以下本稿に引用したウェブサイトの最終検索日は全て同じ)、教育出版(C社)ウェブサイト(<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/kokugo/document/ducu2/docu207/index.html>)よりダウンロード可能なExcelファイル「平成27年度版『ひろがる言葉 小学国語』出典一覧」、光村図書(E社)ウェブサイト(http://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_kokugo/shutten/index.html)よりダウンロード可能なExcelファイル「27年度版小学校「国語」出典一覧」
- (37) 前掲教材「名付けと所有」p. 242
- (38) 前掲教材「言語と文化」p. 119
- (39) 石田秀輝「自然に学ぶ暮らし」『国語六 創造』光村図書出版 p. 180
- (40) 前掲教材「鯉節—世界に誇る伝統食」p. 60
- (41) 谷田貝光「森林のはたらきと健康」『ひろがる言葉 小学国語 6上』教育出版 pp. 46-55
- (42) 内田樹「学ぶ力」『伝え合う言葉 中学国語2』教育出版 pp. 178-183
- (43) 布施英利「君は「最後の晩餐」を知っているか」『国語2』光村図書出版 p. 162
- (44) 日野原重明「君たちに伝えたいこと」『新しい国語 六』東京書籍 pp. 214-219
- (45) 司馬遼太郎「二十一世紀に生きる君たちへ」『ひろがる言葉 小学国語 6下』教育出版 pp. 156-164
- (46) 高畑勲『鳥獣戯画』を読む『国語六 創造』光村図書出版 pp. 136-146 なお、以下同教材からの引用については、煩雑

さを避けるため、注による出典表記を省くものとする。

- (47) 前掲書『新編 新しい国語 教師用指導書 2年 研究編』p. 329
- (48) 高畑勲「『鳥獣戯画』を読む」平成22年検定済『国語六 創造』光村図書出版 pp. 132-141
- (49) 同教材 pp. 135-136
- (50) 同教材 pp. 136-137
- (51) 『小学校国語 学習指導書 六 創造 (下)』光村図書出版 平成27年2月20日 pp. 72-73
- (52) 同書 p. 80
- (53) 前掲書『小学校国語 学習指導書 六 創造 (下)』pp. 72-73
- (54) 同書 p. 80
- (55) 「この絵、私はこう見る」『国語六 創造』光村図書出版 pp. 147-150
- (56) 同教材 p. 147
- (57) 同教材 p. 150
- (58) 高畑勲『十二世紀のアニメーションー国宝絵巻物に見る映画的・アニメ的なるものー』徳間書店/スタジオジブリ・カンパニー
平成11年3月31日 p. 11