

思考の深化を目指す国語科の授業

愛知教育大学附属名古屋小学校 山本真司 井本孝男 後藤夕子 江口孝一郎
水野晋吾

愛知教育大学附属岡崎小学校 清水美智男

愛知教育大学附属名古屋中学校 前田豊 水野和広 福田充哉 伊藤大和

愛知教育大学附属岡崎中学校 藤井健一 丹羽郁人 塩野谷文雄 吉川直希

愛知教育大学附属高等学校 横井健 竹内美奈子

愛知教育大学 中田敏夫 佐藤洋一 有働裕 丹藤博文

平成14年以来、観点別の学習状況の評価に加えて、目的に準拠した評価・評定が教育課程に導入されている。それによって、現場での授業計画や指導案においても、評価規準の明確化・具体化が求められるようになった。だがその実施には、ある種の危険性も伴う。

そもそも言語活動は多様で複雑な営みであり、他者とのかかわりや身体論的な要素とも深く関連している。それを出来合いの物指しで安易に測定すれば、多くの重要なことがらが看過されてしまうことになる。それどころか、評価することそのものが自己目的化されてしまい、内容空疎な刺激と反応の場に教室がなってしまう可能性すらある。

ここに収録した五つの論稿は、いずれも、児童生徒の思考の深まりをいかにして実現するのか、ということを目指した実践の報告である。いまだ試行錯誤の段階ではあるが、一面的な評価規準への到達ではなく、児童生徒の創造的思考や自己認識の深化を目指すところから生まれたものである。

I 『自己を磨く』子に迫る」国語科指導（附属名古屋小学校）

1. はじめに

本校国語科では、言語を用いて適切に表現し、正確に理解するといった「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」などの言語能力を高めることをねらっている。また、「話す・聞く」、「書く」、「読む」の言語活動を行っていく中で、ものの見方、考え方、感じ方を広げたり深めたりしていくことも大切であると考ええる。この「言語能力」と「ものの見方、考え方、感じ方」は、共に国語科で身に付けさせたい資質、能力である。

子どもたちは、疑問や好奇心から生まれた学習課題の解決に向けて思考し、表現することで、言語能力を高め、ものの見方、考え方、感じ方を広げたり、深めたりしていくことができる。しかし、このような学習を進める上で子どもたちの取り組みに関する課題として、学習が進むにつれて学習課題解決への目的意識が薄れてしまったり、意見交流の場では学習課題を解決するために必要な話し合い活動への参加が消極的になったりする傾向が見られた。

こういった現状を改善していくとともに、子どもたちが自身の言語能力を高め、ものの見方、考え方、感じ方を広げたり、深めたりしていくためには、子どもたちの「追求したい!」という強い気持ちを原動力に、教材をよく読んで考えよう、友達の意見を受け止めて考えよう、考えたことを書いてみようといった主体的な学習態度を育てていくことが大切である。主体的に学習課題を解決しようと思えば、表現していく過程で得られる「なるほど、よく分かる!」という感動は、「もっと追求したい!」というさらなる学

習意欲を喚起することにもなるだろう。こうした授業を重ねていくことで、子どもたちは、よりよく生きていくために必要な言語能力を高め、ものの見方、考え方、感じ方を広げたり、深めたりしていくことができるようになる。

以上の考えに基づき、国語科における「自己を磨く」子どもの姿を次のように設定し、研究を進めた。

「自己を磨く」子どもの姿

言語能力を高め、ものの見方、考え方、感じ方を広げたり、深めたりするために、学習課題解決に向けて主体的に思考し、表現しようとする

2. 指導方法の工夫

(1) 「学習課題を追求したい！」という気持ちを強める工夫

子どもたちが、学習課題を自分のものとしてとらえ、「追求したい！」という気持ちを強くもつことができるようにしたいと考え、次のような指導手順を考えた。

まず授業の始めに前時の学習内容を振り返った後、本時に関わる疑問や好奇心を振り返らせるために、第1時の学習プリントを見返すよう指示する。次に、教師が本時に関わる疑問や好奇心を一覧にしたものを提示する。提示することで、子どもたちは、友達もった疑問や好奇心についても改めて確認することができる。そして、子どもたちに、提示された疑問や好奇心と第1時の学習プリント見比べて、本時に関わって、自分がどんな疑問や好奇心をもっていたのかを振り返らせる。そうすることで、「追求していきたい！」という思いを新たにすることができるだろう。その後、みんなの疑問・好奇心を追求するためにどんな学習課題にしたのかを問いかけて、第1時で立てた本時の学習課題を確認する。子どもたちは、学習課題を解決していくことが、自分たちの疑問・好奇心を追求することになるのだということを再認識することができ、主体的に思考し、表現していこうとする気持ちが高まると考える。

(2) 意見交流する場における指導方法の工夫

① 「考えを伝えたい！」という気持ちを高める場「説明タイム」の工夫

学級全体の意見交流の場において、自分の考えはもっているにも関わらず、学習課題解決に参加することに消極的な子どもの様子が見られる。その原因として、「自分の考えを説明できるかな」「考えを友達に理解してもらえるかな」などと自信がもてていないことが考えられる。そこで、学習課題解決に向けて主体的に考えを伝えていこうとする気持ちをもたせるために、学級全体で意見交流する前に、交替でペアの相手に自分の考えを説明する場「説明タイム」を設けた。

二人組になり、話し手は、自分の考えをペアになった聞き手に、分かりやすく伝えようという意識で説明させる。特に、「学習課題に沿って考えを述べる」「根拠を述べる」「簡潔に述べる」といった説明の仕方について意識させていく。よりよい説明の仕方を意識して説明することで、考えが整理され、理解を確かなものにし、「自分の考えを説明できる」という自信をもつことができる。

一方、聞き手は、話し手の説明をうなずいたり、相づちをうったりしながら、理解しようという意識で聞くようにさせる。話し手の説明が終わったら、聞き手は、説明に対するコメントを返す。説明が理解できたときには、「なるほど、よく分かったよ。」「分かりやすい説明だったよ。」と理解できたことを話し手に伝えるようにする。このような聞き手の反応を受けることで、話した子は、「考えを友達に理解してもらえんだ。」という自信がもてる。説明がよく理解できなかった場合、聞き手は、「ここは、こういうことかな。」と補足したり、「どうしてそう考えたの?」と質問したり、「どこから考えたのかも言えるといいよ。」と助言したりする。

この活動は、ペアを替えて数回行う。話し手は、友達のコメントを受けて、より分かりやすく伝えようという意識で話すことで、自信をもって伝えようとするできるようになっていくと考える。

② 「意見交流したい！」という気持ちを強める疑問や好奇心の扱い方についての工夫

「説明タイム」の後、学級全体での意見交流を行う。子どもたちは、学習課題を解決することで、自分たちの疑問や好奇心を追求したいという気持ちをもっている。その気持ちにこたえるために、学習課題解

決に向けて意見交流する中で、疑問や好奇心について取り上げて子どもたちに問いかけることにする。疑問が解決し、好奇心が満たされたとき、子どもたちは、「みんなで話し合おうと、よく分かるんだ!」と意見交流の成果をより実感することができるだろう。その結果、学習課題解決に向かって、みんなで意見交流していきたいという気持ちが高まるものとする。(後藤夕子)

Ⅱ 単元「思いを行動に移そう 思っているだけでは伝わらないから」

—内田麟太郎 文・いせひでこ 絵「はくちょう」— (附属岡崎小学校)

1. 国語科で求める子どもの姿

1学期実践では、「走れ」を教材に、家族の絆や、主人公であるのぶよの気持ちの変化を考えるなかで、登場人物の言動の背景にある気持ちについて、友だちの意見と自分の考えを比べ、相違点や共通点に目を向けながら、自分の読みを見直していくことができる子どもにしたいと考え、実践を行った。また、ひとつのことばを辞書的な意味のみでとらえるのではなく、出来事や登場人物の言動とのつながりや他のことばとの関係、生活経験から別の意味を見いだして、深めることができる子どもにしたいという願いをもって取り組んできた。実践を進めるなかで、友だちの考えと、自分の考えを比べながら発言することができるようになってきた子どもが、増えてきたという手応えを感じた。

2学期実践では、絵本の「はくちょう」を教材にし、同じ文章に向き合っても、感じること、考えることが違う友だちの考えに触れることで、同じことばや文章を読んでも、その解釈にはいろいろあることを認めることができるようにしたいと考えた。そして、その上で自分の考えを述べていくという共感的な聴き方、人とのかかわり方ができるようになってほしいと考えた。また、自分自身がどうしてそう考えるのかという考えの根底にある部分について自覚することで、自分自身の理解へとつながるのではないかと考えた。人との違いのなかで学び、その子をもつことばの背景を掘り、深めることにつなげていくことをめざして実践を行った。

2. ひとり調べを支える

1学期の「走れ」の実践では、ひとり調べは「走れノート」と名付けた冊子に書き込む形で行った。「走れノート」は、教科書の本文のコピーを冊子にしたものである。子どもたちは、本文の横に登場人物の気持ちや自分が気づいたことなどを書き込んでいった。また、かかわり合いを通して生まれてきた新たな追究を、そのノートに書き込んでいった。

「はくちょう」では、本文の文章量が少ないために、十分なスペースがないこと、また、絵本なので、本文の横に書き込んでいくことはできないことから、ワークシートの形式でひとり調べを行うことにした。

3. ひとり調べへと向かうための授業の終わり方を考える

これまで行ってきたかかわり合いは、ひとり調べでもった意見や考えをかかわり合いの場で発表し、その中からどれを話し合ったら考えを深めたり見方を掘られるかを検討し、それからその考えについて焦点化するという展開であった。この展開では、ひとり調べでもった考えにどんな意識があるのかを見えるようにするのが前半で、後半では次の問題意識へとつなげるように焦点化して考えていくという構造になっていた。切り替えがはやく、何について話し合いが進んでいるのかに対応できる子どもは、後半の焦点化された場面でも発言することができるが、多くの子どもが聞いているだけの状態になることもあった。また、ひとり調べのためのかかわり合いであるべきなのに、かかわり合いのためのひとり調べになりがちであった。こうなってしまうのは、かかわり合いの授業を通して何を問題とし、次にどんな問題意識が生まれるかについての教師の見通しの甘さと、教師の出が具体的でないことに問題があると考えた。共通した問題意識がなければ、ひとり調べの方向性を決めることはできない。同じ土台にのったひとり調べであるならば、かかわり合いをもったときにも、聞いているだけではなく、より多くの子どもがかかわって

けるのではないかと考えた。そのためには、かかわり合いが次の追究へとつながる授業の終わり方を考える必要がある。そこで、問題意識を生み、ひとり調べに拍車をかけるためのかかわり合いの授業の終わり方を考えた。

4. 意見の出し合いからかかわり合いへ

ひとり調べをもとにかかわり合いを構想する際、前半ではひとり調べで生まれた考えにどんなものがあるか、クラス全体に見えるように板書に位置づけていく。そのなかから、この考えを吟味すると、クラス全体で考えを深め、次の追究へと向かう意識をうめるだろうと見通した子どもの意見に焦点化していくという展開で行っていた。しかし、前半の意見を出し合う場面で時間をとってしまい、意見をかかわらせられずに1時間の授業が終わってしまうこともあった。また、焦点化してからも、論点を整理できずに、意見の出し合いに終始してしまうこともあった。かかわり合うというのは、単に意見をつなげていくことではない。相手の意見を聴いて、その意見に対して自分がどう思うか応えることである。そういったかかわり合う姿を生むためには、子どもたちのもつ考えのずれを教師がつかんでおく必要がある。また、そのずれはことばの解釈によるものなのか、生活経験からくるものなのかをとらえておくことで、教師の出について構想していく必要がある。

5. 課題と反省

ぼくがいけの立場だったらついていきます。なぜかというひとりぼっちでやっ自分のちかくにいるんだからついていきし、ぼくだったらはくちょうがしんばいだからついていきます。それにまだはなしあいたいこともあるので、ぼくはどっちのためにもはくちょうをおってとびたちます。(12月16日 悠人の学習記録)

ぼくなら池とおなじことをしていました。今まで一人だったというもあるけど、そのくつじょくをはくちょうにあじあ(わ)わせるのは、ぜったいごめんだ!です。それに一人だったくつじょくからすくってくれた白鳥にありがとうというきもちもつたえられないままのおわりかたはぜったいにやだです。(12月16日 聖人の授業感想)

悠人は、初発の感想で仲間の大切さについて書いていた。しかし、相手がどう思うかという相手の立場に立った意識は見られなかった。振り返りの作文を見てもその立場はかわらない。まだ、はくちょうの気持ちになって考えている姿は薄い。きずが悪化しないか心配という相手を思いやる姿は見られるようになった。かかわり合いを経て、少しだが相手を思う気持ちについて考えを拡げることができたのではないかと考える。また、聖人は、はくちょうに十分なことをしてあげられない自分に腹を立てているという、相手にとってどうかを考える読み方をしていた。振り返りの作文を見ても自分が感じてきたつらい思いをはくちょうにさせたくないという思いが見える。聖人は孤独のつらさや、自分のつらさを相手に感じさせない思いやりについて考えを深めたと感じられる。悠人も、聖人も根底にもっている意識は変わらなかった。が、それぞれ、考えを拡げ、深める姿が見られたと考える。

2学期実践を通して、かかわり合いにおいて教師が明確なねらいをもって授業に臨むことの大切さを強く感じた。また、そのかかわり合いのなかで、子どもの意識をどうつなげていくかの難しさを感じた。子どものひとり調べに表れた意識をとらえていくことで、授業中の発言で、その子が伝えたいことは何かをとらえることができる。そうすることで、子どもの考えを「結ぶ」「立ち止まりをつくる」ことについても、より明確な構想を立てることにつながるのではないかと。

今後はかかわり合いの焦点化のタイミングと方法を探っていくこととあわせて、子どもの意識をとらえていくことを課題としていきたい。(後田和紀)

Ⅲ. 自分の考えを構成し、考えを伝える力をはぐくむ国語科の授業(附属名古屋中学校)

1. はじめに

本校では全体の全体研究テーマとして「かかわり合いの中で学ぶ授業の創造—言語活動を通して—」(2

年次)を掲げ、またその中で国語科研究テーマとして「自分の考えを構成し、考えを伝える力をはぐくむ国語科の授業」に取り組んでいる。以下に報告するのは、大学教員との共同研究の成果であり、具体的には、10月7日に開催された本校の研究発表会での次の公開授業についてのものである。

(1) 共同研究の日程……6月23日、8月10日、9月30日、10月7日

(2) 共同研究者

附属中学校……水野和広・前田豊・福田充哉・伊藤大和 大学……有働裕

(3) 研究発表会(10月7日)の授業

伊藤 大和教諭 2年A組 小説を読み比べよう 一物語「タオル」(重松 清/教育出版) —

福田 充哉教諭 3年D組 書評を書こう 一物語「蝉の声」(浅田次郎/光村図書) —

2. 研究内容

(1) 国語科で目指す子ども像

言葉を用いて、自分の考えを形成し、それを伝えることができる子ども

(2) 国語科ではぐくみたい資質や能力

○ 文章を読んだり、談話を聞いたりして、自分の考えを形成する力

○ 他者に伝えることを意識して、自分の考えを文章や談話として表現する力

※ 母語としての日本語に関心を持ち、尊重しようとする態度を喚起しつつ、上記のような能力を育んでいく。

(3) 2年次の研究のねらい

研究1年次の成果と課題から、2年次においては以下のねらいを設定し、検証を進めていく。

ア 単元ごとに身に付けさせたい事柄を具体的にし、明らかにした事柄に基づいて単元を貫く言語活動を設定する。そして、単元に適した教材を選ぶ。こうした単元の構成の有効性や妥当性を国語科の評価指標や付箋紙の記述内容、「足跡シート」などの記述の変容を見取ることによって検証する。

イ グループ活動を取り入れた後に全体の交流をするという学習過程の工夫が、かかわり合いを促し、自分の考えを形成し直すことに有効であるかを、グループでの意見交換の様子や、付箋紙の記述から検証する。

ウ 授業の中でのかかわり合いがどのようになされているのかを、「座席表」と「足跡シート」の記述やその変容をたどることで見取る。

3. 授業実践

(1) 伊藤実践について

本単元では、単元を貫く言語活動として「小説を読み比べること」を設定した。そして、読み比べをする小説として、重松清の「タオル」と「あいつの年賀状」を取り上げた。複数の作品を読み比べ、共通点や相違点を見出すことによって、象徴的イメージに着目のもつ意味により着目して読むことにつながると考えた。

授業では、最初に「小説を読み比べること」を子どもたちに伝えた。また、小説を読み比べる際のポイントとして、「共通点や相違点を見出し、象徴的イメージに着目する」という観点を示した。この観点が作品を読む時に着目すべき観点と同様であり、同じ観点を示すことで、読み比べを通してとらえた自分の考えが表出しやすいと考えた。

次に、前述のポイントを踏まえて「ひとり読み」に取り組みせ、この「ひとり読み」を本校国語科の評価指標に基づいて評価し、子どもたちの一人一人の読みを把握するとともに、「読みの交流」の際の意図的指名に生かそうと考えた。

「読みの交流」は、始めに「タオル」について行った。人物の描かれ方や作品中の出来事を踏まえて、タオルが象徴している事柄について考えさせた。次に、「あいつの年賀状」について「読みの交流」を行った。ここでは、年賀状が象徴している事柄について考えさせた。「読みの交流」では、異なった反応が予想されるであろう発問を用意し、かかわり合いを促す活動の一つとした。

「読みの交流」を終えた後には、前述した着目すべき観点や、「ひとり読み」「読みの交流」でとらえた

ことを踏まえて読み比べ発表会を行わせた。

(2) 福田実践について

本単元では、単元を貫く言語活動として「書評を書くこと」を設定した。作品に対する自分の考えを書評という形で書くことによって、論理の展開を工夫して説得力のある文章を書く力を身に付けさせたいと考えた。

授業では、最初に「書評を書くこと」を子どもたちに伝えた。その後、「蟬の声」を通読し、初発の感想を書かせた後、「ひとり読み」に取り組ませた。「ひとり読み」のポイントとして、「祖父の姿」「戦争に対する祖父の考えと平和への願い」「和男の心情」の3点を挙げた。また、「読みの交流」においてもこの3点を中心に交流させた。

「読みの交流」を終えた後には、「読みの交流」で形成させた作品に対する自分の考えを基に書評の下書きを行わせた。その後、書評の例文を用いて、推敲を行うことで、説得力のある文章とするために必要なことを考えさせた。推敲の際には、作品中のどの表現を根拠として作品に対する自分の考えを表現するかという材料の選び方や、粗筋や作品に対する自分の考えとその根拠といった書評を構成する要素をどのように配置するかという文章全体の構成、作品に対する自分の考えを的確に伝えるための言葉の吟味について考えさせた。そして、それを基にして自分の下書きを推敲し、書評を記述させた。

5. 研究の成果と課題

(1) 単元ごとに身に付けさせたい事柄を具体的にし、明らかにした事柄に基づいて単元を貫く言語活動を設定する。そして、単元に適した教材を選ぶ。こうした単元の構成の有効性について単元最初に言語活動を提示し、その活動を行う上で必要なことを単元を通して身に付けていくという単元の流れは、子どもに違和感なく取り組ませることのできるものであった。また、学習に取り組む必然性という点においても、なぜその作品を読むのか、なぜ最後に表現活動を行うのかといった意味を、単元の各時間において考えさせることができ、十分に意味のあるものであった。

また、これまでの学習を想起させるために、単元始めに「内容」「知識技能」「価値」という3点から振り返らせた。また、単元最後にも同じ観点で単元全体を振り返らせた。こうすることで、改めてどのような事柄が身に付いたのか、これからはどのような事柄を身に付けていきたいのかなどを子どもたちに振り返らせることができた。

課題として、身に付けさせたい事柄を明確にし、その事柄を身に付けさせるためにはどのような言語活動が有効であるのか、どのような教材が適しているのかを十分に検討する必要がある。

(2) グループ活動を取り入れた後に全体の交流をするという学習過程の工夫が、かかわり合いを促し、自分の考えを形成し直すことに有効であるかについて自分の形成した考えは、様々なかかわり合いを経て、形成し直され、あらたな自分の考えとして形成されていく。「読みの交流」において、焦点を絞って考えを発表させたことや、異なった反応が予想されるであろう発問を子どもに投げかけることは、教室における他者とのかかわり合いを促す活動として成果があったと考える。また、グループ活動は、その活動の意図を子どもたちに十分に理解させた上で行うことで、他者のみならず、自分自身や対象とのかかわり合いを促すことが分かった。

(3) 授業の中でのかかわり合いがどのようになされているのかを、「座席表」と「足跡シート」の記述やその変容をたどることで見取ることについて「足跡シート」を、作品に対する自分の考えが変容していることが教師はもちろん、子ども自身が見取れるように工夫した結果、子ども自身がかかわり合いの有効性を意識できた。

課題として、単元の始め、なか、終わりにおける子どもの変容をさらに詳細に見取る方法の確立、また、その都度の評価を子どもにフィードバックしていく必要があると考える。

今後は、単元を貫く言語活動を様々な単元で設定していくとともに、かかわり合いを促す活動の更なる試行、かかわり合った結果が表れるような記述のさせ方の工夫などを実践していきたい。

IV. エッセイを書く—学びを深め合う授業—(附属岡崎中学校)

1. 目ざす子どもの姿

「青い苺の周辺」を読み、戦争時代を生き抜いた人々の苦労や悲しみに触れる。戦争を知らない自分たちがこの時代の雰囲気を知ることは困難だと感じた子どもは、戦中・戦後の人々の思いを探るため、戦争について書かれた様々な文章を読んだり、お年寄りにインタビューを勧めるなどして、個人追究を進める。追究の中で、戦争を見つめ、平和を希求する心を膨らませた子どもは、自分の平和に対する願いをさらに多くの人に発信しようと動き始める。

2. 単元の構想

(1) 国語科としての学び

前単元「自分の意志を貫く」では、300 ページを越える長編小説を、仲間と読書会を開きながら読破することで、一人ではなく、仲間とともに学ぶ価値に気づくことができた。小説のその後を創作する活動にも意欲的に取り組み、言葉を通して友達と交流することに喜びを感じていた。

本学級には、若者らしい強い正義感をもっている者が多く、世界の貧困問題について個人的に追究しているものもいる。しかし、この単元で扱う「戦争」については、あくまで遠い存在としてとらえ、ニュースで報道されているリビアの情勢に目を向けることはない。単元の始まりでは、子どもの多くは、戦争反対、という一般的な認識でとどまっている。

本単元では、日本人の中で風化しようとしている戦争の記憶を直視し、「戦争とはどういうものなのか」を立ち止まって考えさせたい。真剣に戦争を見つめた上で、平和を希求する心を育てたいと考え、吉村康の「青い苺の周辺」を中心的な教材に据える。

子どもは、この作品を読み進める中で、自分たちが日本が戦争をおこなっていた時代について、あまりに多くを知らないことに気づくであろう。その気づきをきっかけに、同時代に書かれた文学作品を読んだり、この時代を生きたお年寄りにインタビュー行ったりすることで、この作品を取り巻く時代を探る。

この単元をきっかけに、一人一人の「平和を願う心」は、今までとは違ったものに深化しているだろう。一つの作品との出会いをきっかけに、読書の幅が広がり、思索の深まりが連鎖しくことを期待している。

(2) 学びを深め合う授業の実現

本単元では、まず手塚治虫の「紙の砦」に出会わせる。普段は、戦争のことについて立ち止まって考えることのない子どもに、戦争について考えるレディネスの場を設定する。

戦争という遠い存在に対して、少し意識が向かった上で、吉村康の「青い苺の周辺」を提示する。子どもは、6歳の主人公が味わざるをえなかった、戦後に生きた幼い子どもの悲しみを素直に受け止めるだろう。また、「青い苺の周辺」という題名に着目し、周辺には何があったのだろうと興味を抱く子どもが出ることも予想される。登場人物の心の動きを丁寧に読みながら、青い苺の周辺を探っていったとき、復員船やインパールといった耳慣れない言葉に気づく。

そこで、さらに「証言記録 兵士たちの戦争」と出会わせることで、子どもは自分たちが感じ取ったと考えていた戦争の悲惨さは、ごく表面的なものでしかなく、作品を取り巻いているこの時代についてもっと学ばなければならないという問題意識をもつだろう。作者の書いた別の作品を読んだり、実際にこの時代に生きたお年寄りへのインタビューなどに動き始める子どもを丁寧に見とり、作品との出会いをきっかけに学びが深まっていく様子を支援する。作品のバックグラウンドを探った上で、再度作品に出会うことで、今まで気づけなかった母の心情を考えたり、初恋の思い出が戦争と深く関わってしまっている作者の悲しみに気づいたりするであろう。

また、学びの中で生まれた平和を願う心を発信するために、意見文を書く活動にも取り組んでいく。学びの深まりを自分の中にとどめるのではなく、外に向けて発信していく姿を期待している。

3. 授業の分析<授業のねらいに迫るための意図的な教師の出>

W D o e s 「さようなら、節子」と最後に書いてある部分で、この言葉から、僕は大介の前向きな気持ちを感じた。

W S ぼくも前向き（な終わり方）だと思います。夢は砕かれてしまったが、夢を追い続けるのではなく、次に向かっていく決意をしたような感じがする。

S K 今の、夢が砕かれるっていうのは、ちょっと違うと思う。大介は、節子を死んだ妹に重ねていたの
で、妹のように思っていた節子に別れを告げたのだと思う。

（十分に追究が絡んでいかず、長い沈黙）

教師 授業日記の中には、節子は初恋の人のようだという意見も出ていましたが、どうですか。

W D それはない。作品の中で、はじめは節子は敵だとかいっていたと思うんですが、共通点も多いし、
同じ境遇の節子を仲間みたいに思っていたんだと思う。初恋ではない。

（発言を受け、まわりとざわざわ話す）

F I ぼくは、胡南くんに賛成で、やっぱり初恋の人じゃない。妹のような存在だと思う。失恋して悲し
んでいるのではなくて、自分の父が帰って来ず、節子にだけ帰ってきたから悲しんでいるだけだと思
う。

S R 「父が帰って来ない」という点で、仲間ただただで、共通点がなかったら崩壊していくような仲
だと思ふ。

A K そう、「同じ立場」っていうだけ。

I Y 今までの仲間っていうような発言に反論するんですが、ラストシーンで泣いているんだけど、「親
しい友人」と書いてあるけど、本人が気づいていないだけで、泣いた理由は「自分の中から熱いもの
がこみ上げてきた」とある。だから、節子のことは特別に思っていたんだと思う。（授業記録より）

<手だてとその検証>

最後の場面に関して、個々の追究を焦点化するために、意図的に教師が大介と節子の関係に焦点を絞っ
た。本来は、反論意見が子どもから上がってきて焦点が絞られていくべきだと思うが、ずいぶん待っても
発言は難しかったので、教師の出と判断した。その結果、本文の叙述に即しながら、人物像を探り、活発
に発言する姿が見られた。授業日記にも、この話題に対する自分の思いを書いている生徒がたくさんいた。

注目生徒：SRの授業日記（抜粋）

僕は、いろいろな人の意見を聞いて、節子は大介の恋の対象だったんだと思います。P113の「好きだか
らではない」というのは、KS君が言っていたように、照れ隠しのようにも思えます。P133でも、大介
が歩いている時に、節子の様子が多く書いてあるからです。

4. 実践の成果

- (1) 時代背景や、作者の他の作品を読み深めるような、それぞれの個人追究が重なることによって、読みが
深まっていくことが確認できた。
- (2) 目を背けがちな「戦争」を正面から見つめ、自分たちが戦争について「知ろう」と思うことこそが平和
を繋ぐ一歩となることに気づくことができた。（吉川直希）

V. 古典分野における言語活動に向けて（附属高等学校）

1. はじめに

「高等学校学習指導要領」（平成21年3月告示）では、「古典B」の指導について、次のような言語活
動例を挙げている。

- ア 辞書などを用いて古典の言葉と現代の言葉とを比較し、その変遷などについて分かったことを報
告すること。
- イ 同じ題材を取り上げた文章や同じ時代の文章などを読み比べ、共通点や相違点などについて説明
すること。
- ウ 古典に表れた人間の生き方や考え方などについて、文章中の表現を根拠にして話し合うこと。
- エ 古典を読んで関心をもった事柄などについて課題を設定し、様々な資料を調べ、その成果を発表
したり文章にまとめたりすること。

このうちの「イ」について、読み比べの実践を行った。以下は新指導要領の趣旨を生かした古文授業の試みである。なお、『伊勢物語』および『大鏡』の学習には数研出版『古典 古文編』を使用した。

2. 単元その1 『伊勢物語』(第23段)と『大和物語』(第149段)

対象生徒は2年生である。1年次に学習した『伊勢物語』を再読させ、基本的な古語と文法事項などを確認させた。再読のため、理解は容易であり、順調に進めることができた。その上で、当時の婚姻の在り方を説明し、結婚についてのイメージを共有させ、「男」と「女」の心情を考えさせた。心情については個々のノートに記録させた。

続いて、『大和物語』である。『新潮日本古典集成』を使用し、注釈も参考にしながら、まずは読解を試みる。一通りの解釈が終わったところで、『伊勢物語』と『大和物語』の好悪を問い、その理由を考えさせた。「どちらが好きか」という問いには気軽に答えていた生徒も、「なぜそちらを好むのか」という理由についてはなかなか答えが出なかった。数人の発言を板書し、二つの作品の質の違いを確認させた。

人物の心情や行動の背景をどこまで書き込むべきかについては、今日の小説の在り方をめぐる課題であることに気づく者もいた。

3. 単元その2 『大鏡』(南院の競射)と『枕草子』(第293段)

対象生徒は3年生である。2年次に学習した『大鏡』を再読させ、登場人物とその関係を再確認させた。日本史選択者は容易に理解できる事柄だが、世界史選択者については半年以上前の記憶を呼び覚ますことに少なからず戸惑いが見られた。

次に『枕草子』を通読させる。こちらも『新潮日本古典文学集成』の本文を使用した。前後の関係が分かりづらい章段であるため、注釈を参考にしつつ、言葉を補いながら内容の把握に努めた。大意をつかむことを重視し、細かい文法事項などは割愛した。

二つの作品に共通する人物が藤原伊周であることを確認する。そして、藤原伊周がそれぞれの作品でどのような人物として描かれているかをまとめさせた。これは教科書の『大鏡』の「学習」にも示されている課題であるが(「道長と伊周はそれぞれどのような人物として描かれているのか、まとめてみよう」とある)、二つの作品を読み終えてからまとめの作業をすることで、「伊周」という人物について、より深く考えさせることができたのではないだろうか。

『大鏡』では気が小さくて情けない人物として描かれている伊周が、『枕草子』では高い教養をまとった素晴らしい人物として描かれている。教科書の脚注や「国語便覧」を用いてその理由を調べさせると、『大鏡』は道長を礼賛する歴史物語であり、一方、清少納言が仕えた中宮定子の兄が伊周であるという事実にたどりつく。

ここでもう一つの問いがたてられる。「どちらが本当の伊周像だと思うか」という問いだ。もちろん、この問いに正解はない。それゆえ、どちらを本当だと思ったにせよ、確実な理由を示すことはできない。この意見交換を通じて、人物の評価というものがかかいい加減なものであり、誰かの評価をうのみにはできないことを理解させることができた。また、他人の評価を軽々に下すことの戒めとなれば、学級運営にもつながる指導ができるようにも思う。

4. 課題

それぞれの作品を比較するために、教科書外の文章を用いた。注釈があるとはいえ、高校生には敷居が高かったかもしれない。古文に苦手意識をもっている生徒は、比較以前の通読・解釈の段階で音を上げていた。取り組みやすくするためのワークシートに工夫が必要である。

また、内容の読み比べを優先したため、細かい文法事項は触れずじまいだった。精読せずに読み比べをさせても、内容の浅いものに終わってしまうのではないかという疑問も残った。時間数との兼ね合いもあるが、より効果的なあり方を模索していきたいと思う。(横井健)