

研究論文

中学校国語科単元学習における コンパクトライティングの有効性 (2) — 単元「伝統的な言語文化」 —

田崎 信子* ・ 達富 洋二**

The Effectiveness of Compact Writing
in Junior High School Japanese-language Subject Unit Learning:
—The Unit of "Traditional Languages and Cultures"—

Nobuko TASAKI* and Yohji TATSUTOMI**

【要約】

中学校国語科単元学習において、コンパクトライティングを取り入れることの有効性を、中学校3年の「単元 伝統的な言語文化」の実践から省察し、考察を図った。その結果、コンパクトライティングは単元学習において、学習の主体化、グループ学習化、個人学習化、を実現することに有効であることが明らかになった。

【キーワード】

中学校国語科単元学習, コンパクトライティング, 伝統的な言語文化

1. はじめに—前編の概要と本編の問い—

本稿は、『佐賀大学教育実践研究 33』に発表した「中学校国語科単元学習におけるコンパクトライティングの有効性」の続編である。

前編の概要は以下の通りである。

前編では、単元学習の中にコンパクトライティングを位置づけ、それを繰り返すことによって、「書くこと」の基礎的な力とともに単元で目標とする力も効果的に習得させることができると考えた実践の実証的な研究の成果についてまとめた。中学校国語科の古典の学習においてコンパクトライティングを取り入れることの有効性として以下の成果を明らかにすることができた。

① 学習の自覚性と主体性

単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、生徒の学習への自覚性と主体性が生まれた。

- コンパクトライティングを用いることで自然に生まれた交流によって他者とかかわりながら学ぼうとする姿や、コンパクトテキストを自己評価する真摯な姿が顕著に見られた。
- コンパクトライティングを用いた複数の小単元をひとまとまりの大きな単元として展開したことで、それぞれの小単元でのコンパクトライティングで明らかになりつつあった自分の考えを大きな単元の学習成果としてまとめることができた。下書きの短い時間で完全に記述できる生徒は、清書の段階でさらに修正しながら記述することができていた。また、下書きが不十分だった生徒も、清書までの間にどの作品なら書けるのか考えて準備しておくことができた。
- コンパクトライティングを用いることで内容的な興味とともに、それぞれの力に応じて見

*佐賀市立城西中学校

**佐賀大学教育学部

通しをもって「書くこと」を選ぶ傾向が見られた。

- コンパクトライティングを用いることで興味だけでなく、自身の「書く力」に応じて課題を選択することができる。

② 学習の経済性

単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、学習が経済的にまとまった。

- コンパクトライティングを用いることでこれまで作品の解釈に多くの時間をかけることが常であったが、短い時間での解釈が可能になった。
- コンパクトライティングを用いることで、育成を図る力を確実に育成するために、何をどう表現させるべきかに焦点化して授業を構想することができ、授業自体もコンパクトになった

③ 学習の包括性

単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、学習に包括性が見られた。

- 一つ一つの作品で取り組む言語活動は作品の特徴に応じて異なるが、コンパクトライティングを用いることで単元を通してそれぞれの作品に自分の考えをもつことを一貫させることができた。

④ 学習の協働性

単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、協働的な学習が実現できた。

- コンパクトライティングを用いることで、生徒間の自然な交流が活性化した。
- コンパクトライティングで書いたコンパクトテキストは読むことの抵抗や負担が少ないことはいうまでもないが、生徒間の相互鑑賞を深めることも可能にした。

また、中学校国語科の古典の学習においてコンパクトライティングを取り入れるにあたって配慮しなければならないことがらも明らかにすることができた。以下の通りである。

- a 単元が大きくなる場合の学習計画の提示方法。
- b コンパクトに書くことだけに特化した展開

ではなく総合化された学習活動としての展開。

- c コンパクトライティングが深い思考の場となる学習課題。
 - d 学習課題とコンパクトライティングが一体化するような単元びらき。
- 単元学習にコンパクトライティングを取り入れることにかかわって新たな問いも生まれた。
- e 単元学習におけるコンパクトライティングをどのように評価するか。
 - f コンパクトライティングによってできた作品をどのように評価するか。
 - g コンパクトライティングを扱う単元を年間計画でどう位置づけるか。
 - h コンパクトライティングを個人の学習に取り入れるのかグループの学習に取り入れるのか。
 - i グループ学習ではコンパクトライティングをどのように展開するのか。

以上が前編の概要である。

そこで前研究での新たな問い (e から i まで) を受けて、本編ではとりわけ h と i にかかわり、コンパクトライティングと個人の学習との関係、グループ学習との関係を明らかにしたい。

《前編の構成》

1. 問題の所在
2. 先行研究
3. 研究の内容
 - 3.1 コンパクトライティングの有効性の省察
 - 3.2 有効性をみる実践の内容
4. 実践
 - 4.1 単元びらき
 - 4.2 『枕草子』を学習材として随筆をコンパクトに書く
 - 4.3 『徒然草』を学習材として人生訓をコンパクトに書く
 - 4.4 『平家物語』を学習材として名文紹介をコンパクトに書く
 - 4.5 「漢詩二編」を学習材として現代語訳詩をコンパクトに書く

4.6 単元のふり返り

5. 考察

5.1 学習の自覚性と主体性

5.2 学習の経済性

5.3 学習の包括性

5.4 学習の協働性

5.5 学習の全体をとらえることの配慮

6. おわりに

《本編の構成》

1. はじめに—前編の概要と本編の問い—

2. 研究の内容

3. 実践

3.1 単元の概要

3.2 単元設定の理由

3.3 単元学習の実際

3.4 単元学習を終えて

4. 考察

4.1 学習の主体化への有効性

4.2 グループ学習化への有効性

4.3 個人学習化への有効性

5. おわりに

2. 研究の内容

本研究の課題を受けた本研究の目的と内容と方法は以下の通りである。

2.1 本研究の目的

今研究の目的は、中学校国語科単元学習におけるコンパクトライティングと個人の学習との関係、グループ学習との関係を明らかにすることである。

2.2 本研究の内容と方法

本研究では、「単元 伝統的な言語文化」での教室の事実から、中学校国語科単元学習におけるコンパクトライティングと個人の学習との関係、グループ学習との関係を明らかにする。そのために、教室の事実の分析を行う。とりわけ、生徒のコンパクトライティングに見られる表現の事実や単元中での変容を省察することで、コンパクトライティングの有効性について考察を図る。

3. 実践

「単元 伝統的な言語文化」の学習課題と授業過程は以下の通りである。

3.1 単元の概要

(1) 学習目標

- ① それぞれの古典作品の表現の特徴を理解して、描かれている世界を想像しながら読む。
- ② 古典作品の中のものもの見方について、それぞれの作品の表現の特徴から、自分の考えをコンパクトにまとめる。
- ③ 古典作品のものもの見方と現代の自分たちのものもの見方について、どのような点が違って、どのような点が同じであるのか比べながら読む。
- ④ 現代的作品に書き換えたり意見文を書いたりして、自分の考えをコンパクトにまとめる。

(2) 学習計画

- ① 単元の学習の見通しをもつ (1 時間目)
- ② 作品のものもの見方で「現代版おくのほそ道」を書く (2・9 時間目)
 - ・ 作品の概要を知り「旅立」「平泉」の場面の解説を聞く
 - ・ 【中間テスト—作品に関する知識理解】
 - ・ 単元の学習の見通しをもつ
 - ・ 『おくのほそ道』を読んで現代版の紀行文に書き換えたい場面を選ぶ
 - ・ 「現代版おくのほそ道」を書く
 - ・ 【期末テスト—『おくのほそ道』の初見の場面について「現代版おくのほそ道」を書く】
- ③ 自分の現状から問いを持ち『論語』を引用して意見を述べる (10・15 時間目)
 - ・ 単元の学習の見通しをもつ
 - ・ 『論語』を読んで自分の問いに答えてくれる言葉を選ぶ
 - ・ 『論語』を引用して自分の考えを述べる意見文を書く
 - ・ 漢文に関する基礎的な知識を整理する
 - ・ 友達の記事から学んで単元の学習をふり返る
 - ・ 【期末テスト—『論語』の初見の言葉について問いと答えを書く】

- ④ 作品のものの見方をとらえて「折々のうた」を書く（16-20 時間目）
- ・ 和歌に関する基礎的な知識を覚える
 - ・ 単元の学習の見通しをもつ
 - ・ 「万葉・古今・新古今」から「折々のうた」に書きたい和歌を選ぶ
 - ・ 表現技法や歌風と作品全体の趣を関連付けて「折々のうた」を書く
 - ・ 友達の文章から学んで単元の学習をふり返る

3.2 単元設定の理由

古典単元において学習の目標とすることは、古典作品のものの見方をとらえることである。ものの見方をとらえるとは、体系立った知識を理解したり覚えたりすることとは違い、確かさを感じることが難しい。だからこそ、音読し、話し合い、考えを書く学習活動が一層必然となる。

本学年の生徒たちは、昨年度の古典単元において、四つの小単元の中から最も書きたいと思う課題を一つ選んでコンパクトライティングに取り組んだ。四つの中から一つを選択させたのは、古典単元学習をテンポよく展開するためであった。その後は全ての単元にコンパクトライティングを位置づけ、自分の考えを書く学習活動を繰り返してきた。複数の資料を読んで必要な情報を選び、自分の考えに取り入れることなどにも次第に慣れてきている。

本単元では、三つの小単元においてコンパクトライティングを行う。昨年に比べてそれぞれの言語活動を複雑にしたため、学習材である古典作品と生徒の学習の様子から判断して、小単元ごとに書かなければ生徒が対応できないと考えたからである。

3.3 単元学習の実際

3.3.1 単元びらき

- ① 本時の学習内容
- ・ 単元の学習課題を知る
 - ・ 単元の言語活動を知る
 - ・ 単元の学習の流れの見通しをもつ
- ② 授業記録

古典単元の導入の時間である。昨年度の古典単元を振り返り、中学3年生としての古典単元を学

ぶ意味を次のように伝えた。「その時代を誠実に生きた昔の人々、未来のために思って苦勞をした昔の人々の仕事には、ものの見つけ方に学ぶべきところがたくさんある。新しい時代を作っていくための国語の力をつけるためには、未来のことだけを思っていればよいということではなく、人は常に歴史や古典から学んで新しい時代を作る。自分の人生と重ね合わせながら読み浸り、胸の中に古典の一節を持つ人になってほしい。

本単元では、和歌、俳諧紀行文、中国の思想を表した文章、を読んで作品に描かれたものの見方を学ぶ。そのためにどのような言語活動で自分の考えをまとめるのかについて説明した。言語活動は以下の通りである。

- ・ 『おくのほそ道』 ー紀行文
- ・ 『論語』 ー意見文
- ・ 「万葉・古今・新古今」ーコラム

短時間で書くためには、テキストを読み慣れていることも重要である。中学生は古典の文章になじみがないので、なじませておくことがコンパクトな学習を生むことにつながると考えた。そこで、古典単元中は、授業の初めに暗唱や音読をすることにした。

3.3.2 『おくのほそ道』のものの見方で「現代版 おくのほそ道」を書く

俳諧紀行文という特徴をいかして、訪れた地で何を感じているのかを読み味わわせたいと考え、現代版に書き換える言語活動を設定した。具体的には、古本文を引用しながら、想像も加えて心情や情景を現代語で書く言語活動である。書く文章は挿絵も含めて800字程度とやや長めで、次の五つの部分で構成することとした。

- ア 訪れている土地について、なぜその土地を訪れたのか、どういう土地なのかを書く。
- イ この土地の何をどう見ているのか、見てどう感じているのかを古文を引用して書く。
- ウ 俳句。
- エ 俳句の取り合わせの効果や季語の持つ語感などについて、どのような名句か書く。
- オ この場面と作品全体がどのように関連するのか、作品の冒頭部から引用して書く。

(1) 『おくのほそ道』第1時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 作品の概要を知り、古文を音読する
- ・ 旅立の場面の解説を聞く

② 授業記録

本時の学習課題は、作品についての概要をつかむことと旅立の場面の内容を理解することである。教科書の地図や写真を使いながら、作者について、俳諧について、その他の有名な俳人について、などを説明した後、旅立の場面について手引きプリントによって解説した。単元の途中で中間テストがあるため、次時までには旅立と平泉の場面についての知識を整理する必要がある、単元の学習課題や言語活動の説明は、テスト後にすることとした。

古文の意味を捉えることと表現の特徴をとらえることを無理なく行うにはどのような方法が良いのか、迷いながら授業を行った。教科書では、上段に古文があり、その下段に現代語訳がある。2つのテキストを関連させながら読むために、生徒たちは常に目を上下させて、対応する言葉を探しながら解説を聞いている。その後、手引きプリントに書き込む際には、教科書の脚注も見つため、4つの情報を見比べながら学習することになる。生徒が理解することに集中できるような手引きプリントを作る必要があったと考える。

(2) 『おくのほそ道』第2時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 平泉の場面の解説を聞く

② 授業記録

本時の学習課題は、平泉の場面の内容を理解することである。教科書の地図や写真を使いながら、奥州藤原氏の歴史や平泉の地形などについて説明した後、手引きプリントによって解説した。

平泉の場面は、その土地自体の歴史的地理的な背景の理解を必要とするため、前時以上に複数のテキストを関連させて理解することが求められるため、前時と同様な課題を感じた。古文本文を自然と読むことができるような手引きプリントを準備することが、必要である。

(中間テストとテストの解説、台風による臨時休校・祝日のため10日ぐらい間があいた)

(3) 『おくのほそ道』第3時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 単元の学習の見通しをもつ
- ・ 資料を読む

- ・ 現代の俳諧紀行文「詩歌の道天橋立」
坪内 稔典（学習材用に書き換えた文章）

- ・ 「現代版 おくのほそ道」のモデル文

② 授業記録

本時の学習課題は、単元の学習の見通しをもつことである。単元の学習課題は、『おくのほそ道』のものの見方について、古文の表現の特徴とものの見方を関連付けて、『現代版おくのほそ道』を書くである。俳句を添えた現代の紀行文のモデル文として、俳人の坪内稔典氏が天橋立を訪れて書いた「詩歌の道天橋立」を800字程度の文章に書き換えたものを提示した。同じ構成で平泉の場面を現代版に書き直した文章を提示して、この2つをモデルとして学習することを伝えた。

一学期に学習した俳句単元においても坪内稔典氏の俳句や文章を読んだ。「三月の甘納豆の……」と言うと、生徒たちはよく覚えていて「うふふふ！」とすぐに続けた。坪内氏の紀行文には、辺りを散策しながら目に入る景色やすれ違う人と交わす挨拶なども描かれていて、まるでその場にいるかのように感じさせる。また、生徒たちは紀行文の中に置かれた俳句「三月の松林なりキスをせん」にも新鮮さを感じたようだった。坪内氏の文章は、紀行文の魅力を感じさせるのに効果的であった。

もう一つのモデル文は、現代の紀行文と同じ構成で平泉の場面を書き換えたものである。モデル文プリントには脚注をつけ、それぞれの部分で書くべき内容やどのような観点で古文から引用するのかなどについて説明した。生徒たちは、これをモデルにして書くことがわかっているため、真剣に読んでいた。「難しそう」という声も聞こえたが、面倒がったり嫌がったりするというふうではなか

った。

モデル文は5つの部分から構成した。作品中から生徒に提示する場面においても、この5つを書くことができる場面を選ぶように気を付けた。

(4) 『おくのほそ道』第4時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 『おくのほそ道』を読み浸る
- ・ 場面を選びグループを決める

② 授業記録

本時の学習課題は、『おくのほそ道』を読み浸ることである。まとまった作品として意識して読ませたかったので、一人に1冊ずつビギナーズクラシックスを準備した。ビギナーズクラシックスの特徴や構成について説明し、「蘆野の柳」「信夫の里」「象潟」「越後路」の4つの場面をそれぞれ個人で読ませた後、担当したい場面ごとのグループを作った。

グループは、8グループとした。一つの場面を2つのグループが担当する。グループ同士での交流をするためである。

(5) 『おくのほそ道』第5時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 友達の話し合いから学ぶ
- ・ 資料を使いながら、グループで話し合う

② 授業記録

本時の学習課題は、グループ学習のモデルから話し合い方を学んで、実際に話し合うことである。

他のクラスの生徒に頼んで事前に撮影しておいたグループ学習の様子と、そのグループの生徒が線を引いたり書き込みをしたりしたテキストを見ることによって、どのようにグループ学習を進めればよいのかを示した。モデルとなった生徒たちには特に話し合いについての指示はしておらず、自由に話し合わせたものであったが、互いの発言を聞いて自分の発言と関連付けて話を進めたり、数分前の誰かの発言を引用したりしながら自分の考えを述べるなど、視聴する生徒たちにとって学ぶべき点があった。360度カメラで撮影した映像であったため、実際にそのグループに入っている

かのように感じながら視聴することができた。

視聴後のグループ学習では、各自がもう一度読むことから始まり、次第に自分の理解を確かめ合うような話し合いとなった。

江戸時代の紀行文であるため、現代語訳や解説を読んでも、どのような情景や心情が想像されるのか分からない生徒もいたが、互いに質問や説明をしながら理解していた。理解を確かめたうえで、古文と照らし合わせてどこを引用するべきかの話し合いに進んでいった。ただ解釈をするだけでなく、引用するという課題があったため、話し合いが必然となり、互いに意見を述べ合う場面が生まれたと考えられる。

③ 生徒に提示した話し合いの評価表

《読むために話し合う》

- A・描かれていることや古文の表現の効果から、作品のものの見方について話し合う。
- B・描かれていることや古文の表現の効果について話し合う。
- C・描かれていることについて話し合う。

④ 生徒の振り返り

- ・ 今日、グループで話し合いをしました。前の時間に一度読んだだけだったので、自分が考えるのに少し時間がかかったかなと思いました。でも、この俳句では、「佐渡島」というのを次のところでは「孤島」と言い換えたり、「かなた」と言う表現を使うことで、遠さを表したりしているということが分かりました。
- ・ 班の中でのものの見方について話し合った。古文と現代語訳を同時に見ながら、みんなに分かるように説明するのが難しかった。一つのことについて説明するとき、古文と現代語訳を使うと、古文のどこが現代語訳のどこなのかを説明するといいと分かった。今日の学習は、全体的に難しく緊張の中だったけど、自分なりにしっかり説明できたので良かった。おかげで自分でもどこをどう書けばいいのかが分かった。

(6) 『おくのほそ道』第6時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 同じ場面を選んでグループ同士で交流し

説明し合う

② 授業記録

本時の学習課題は、同じ場面を選んでいいるグループ同士が交流して考えを広げたり深めたりすることである。3人対3人のグループで一人が相手のグループに行き、質問したり説明したりする。その様子を360度カメラで撮影し、その後のグループの話し合いに活用した。映像は再生して活用してもいいし、覚えているのであれば、使わなくてもよいことにした。グループによって活用の仕方は異なっていたが、中には「この後、この後。」と言いながら自分たちの対話を再生して確認しているグループもあった。

(7) 『おくのほそ道』第7-9時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 「現代版おくのほそ道」を書く

② 授業記録

本時の学習課題は、「現代版おくのほそ道」を書くことである。書き始める段階で、考え込んでしまっている生徒が各クラスに数名ずつおり、分量の点から、言語活動の設定の仕方に無理があるかもしれないと心配した。『おくのほそ道』の古文と現代語訳、モデルとしての「現代の紀行文」、「現代版おくのほそ道」のモデル、の三つのテキストを使って、紀行文を書き換えるという言語活動には、複合的な思考が要求されるからである。また、『おくのほそ道』の初見の部分を現代版に書き直すために、古文の解釈をすることと、書こうとする文章の全体と部分の関係を考えることを同時に行いながら作文する言語活動には、複雑な思考が要求される。

しかし、この単元で身につけさせたい力をつけるためには、適切な分量であったと言える。生徒たちの書き進める様子を見ると、決して多すぎというわけではないことが感じられたからである。現代語の中に古文を引用することで、古文自体の表現を吟味することになった。また、読んでいる部分だけでなく、それが作品全体とどのように関わっているのかを考えさせることは、作品のものの見方をとらえるためには必要なことである。

書き始めにおいて考え込んでしまっていた生徒たちでも書き上げることができ、一方で話し合いの初めからスムーズに解釈することができていた生徒が何度も修正しながら書き上げることができたのは、個人の課題にグループで取り組んだからだと言える。グループで同じ場面について話し合っているのだから、互いに相談して考えを述べ合うことも、書き進めている友達の文章を見て参考にすることもできた。また、友達が集中して書き進めている様子を見て、互いの学びを大切にしようとする姿も見られた。

書いたものを文集としてまとめる計画であったので、挿絵を描き着色するようにした。そのため時間がかった。しかし、書き始める際に文章と挿絵のバランスを考えて全体をレイアウトすることは、自分で書く分量を決めることになり、記述に対する主体性と自覚を生むことにつながったと感じた。

③ 生徒に示した書くことの評価表

《読むために書く》

A

- ・モデル文を参考にしながら、効果的な古文の表現と、作品全体と関連付ける冒頭部分を吟味して引用し、作品のものの見方が表現できるように書く。

B

- ・モデル文を参考にしながら、効果的な古文の表現を選んで引用し、作品のものの見方が表現できるように書く。

C

- ・モデル文を参考にしながら、効果的な現代語訳の表現を選んで引用し、作品のものの見方が表現できるように書く。

《書く》

A

- ・古文から引用した言葉を②と⑤の文脈に適切に位置づけて書く。
- ・モデル文のア～オの構成で書く。

B

- ・古文から引用した言葉をイとオの文脈に適切に位置づけて書く。

- ・モデル文のア～オの構成で書く。

C

- ・現代語訳の言葉を使って書く。
- ・モデル文のアからオの構成で書く。

④ 生徒の作品

《生徒 1 「蘆野～西行法師の面影を探して～」》

ア 「道のべに清水流るる柳かげしばしとてこそ立ち止まりつれ」。敬愛する西行法師も詠んだ蘆野の柳をようやく訪れることができた。西行法師が訪れたときの同じ空気がここにある。「また、清水流るるの柳は、蘆野の里にありて、田の畔に残る」。一面に広がる田の中に、一本の柳が立っている。この領主戸部の何某が「この柳みせばや」と折にふれ言っていただけあって本当に心の休まる場所だった。

イ 「道のべに・・・」と西行法師は詠んだ。同じように柳のもとで休んでみる。ここで彼は何を思ったのだろうか。西行の霊を主役に幻想を試みた。五百年。西行がここを訪れたのは悠久の昔のことである。今こうして西行法師と同じ空気を吸っている。時の流れに思いをはせた。しばらくそうしているとだいぶ時間がたっており、ふと我に返った。なるほど、西行も同じことを思ったのか。田を植える奉仕をしてここを立ち去ることにしよう。

ウ 田一枚植へて立ち去る柳かな

エ この長閑な眺めを五七五のリズムにのせて詠んだのが右の句である。田と柳を取り合わせた。どちらも青々としているが、田は植えたばかりで少し頼りない。一方、柳は五百年の時を経ても、堂々としている。緑とともに時の流れを歌にした。この歌を西行法師に捧げよう。

オ もう少しここに長くとどまっていたい。名残おいしいが、「月日は百代の过客」である。西行法師ゆかりの地蘆野を訪れて、永遠で、とどまることを知らない時の流れを感じた。西行法師の魂に別れを告げ、新たな旅路へ進もう。

『おくのほそ道』 古文本文—蘆野の柳

また、清水流るるの柳は、蘆野の里にありて、田の畔に残る。この所の郡守戸部某の「この柳見せばや」など、をりをりにのたまひ聞こえたまふを、いづくのほどにやと思ひしを、今日この柳の陰にこそ立ち寄りはべりつれ。

田一枚植へて立ち去る柳かな

《生徒 2 「象潟～雨に煙る美景～」》

ア 秋田県にかほ市、象潟に私はいる。鳥海山の美景が素晴らしいと聞いたので見に来たのだ。ここ象潟の地は、能因法師が三年の間詫び住まいをし、西行法師が「花の上こぐ」と詠んだ場所である。西行法師ほどの大文豪が歌を詠んだのだから、さぞ美しい景色であろう。

イ しかし、今は潮風が巻き上げる砂ぼこりと降りしきる雨に煙ってしまい、鳥海山の姿は見えない。だが「雨もまた奇なり」だ。雨に隠れた美景を手探りするように想像するのも楽しいのだから。さぞ雨上がりの晴れた景色はもっと素晴らしいのだろう。ならば晴れるのを待とうと、粗末な漁師小屋にもぐりこんだ。今日は快晴で、遠くまで見える日だ。朝日が昇る頃に海に船を浮かべる。まず、能因法師が三年間詫び住まいをしたという、能因島にこぎ寄せる。そこから向こうを見ると、西行法師が歌を詠んだという西行桜がある。能因法師の寺からは、象潟の全景が一望のもとに見渡すことができた。その面影は松島に似ていて、どこか違う。松島の美人のような明るいイメージに対し、象潟は耐え忍んでいるような沈んだ印象だ。「地勢魂を悩ますに似たり」が象潟だ。

ウ 象潟や雨に西施がねぶの花

エ 象潟の雨の煙る中に、ねぶの花が咲いている。「ねぶの花」の「ねぶ」には、「眠る」という意味がかけられている。羽状の葉が夕暮れや降雨時に閉じて垂れ、眠ったように見える。それが古代中国の美女西施の、憂いに沈んで半ば目を閉じた表情を思い起こさせる。「ねぶの花」に悲しさや寂しさを表す「西施」を取り合わせることで、象潟の風景を想像さ

せる名句である。

オ 旅の最初に言った「松島の月まづ心にかかりて」のように、象潟にも心惹かれる魅力があった。ここ象潟では、松島と似ていながら、どこか違う雰囲気を感じた。それをねぶの花が引き立てており、美景と呼ぶものだった。能因法師と西行法師も感じたであろう、何とも言えない心地で、また旅を続けるとしよう。『おくのほそ道』古文本文—象潟

江山水陸の風光数を尽くして、今象潟に方寸を責む。酒田の港より東北のかた、山を越え、磯を伝ひ、いさごを踏みて、その際十里、日影や傾くころ、潮風真砂を吹き上げ、雨朦朧として鳥海の山隠る。暗中に摸索して「雨もまた奇なり」とせば、雨後の晴色また頼もしきと、蟹の苫屋に膝を入れて、雨の晴るるを待つ。その朝、天よく晴れて、朝日はなやかにさし出づるほどに、象潟に舟を浮かぶ。まづ能因島に舟を寄せて、三年幽居の跡を訪ひ、向かうの岸に船を上がれば、「花の上漕ぐ」と詠まれし桜の古い木、西行法師の記念を残す。江上に御陵あり、神宮后宮の御墓といふ。寺を干満珠寺といふ。この所に行幸ありしこといまだ聞かず。いかなることによ。この手の方丈に座して簾を捲けば、風景一眼の中に尽きて、南に鳥海、天をささへ、その影映りて江にあり。西はむやむやの関、道を限り、東に堤を築きて、秋田に通う道遙かに、海北にかまへて、波うち入るる所を汐越といふ。江の縦横一里ばかり、倂松島に通ひて、また異なり。松島は笑ふがごとく、象潟は憾むがごとし。寂しさに悲しみを加へて、地勢魂ひを悩ますに似たり。

象潟や雨に西施がねぶの花

(8) 『おくの細道』評価テストにおける事実

① 評価テスト設問

問 『おくのほそ道』の立石寺の場面について、作品のものの見方で現代版に書き換えなさい。

現代版に書き換える際の文章構成

a 訪れている土地について

- b この土地の何をどう見ているのか
- c 俳句
- d 俳句について、どのような名句か
- e 作品全体と、この場面がどのように関連しているのか

小問① bを書く際に、古文からこの作品らしい表現を抜き出して引用することになります。あなたはどこを引用しますか。傍線部ア～オから一つ選び、選んだ理由を答えなさい。例のように解答欄に合う形で答えなさい。

《例：「▲静観の地」を選んだ場合》

[▲]という表現から、[辺り一帯が清らかで静かなたたずまいであること]が感じられるため。

- ア 岩に巖を重ねて山とし、松栢年旧り、土石老いて苔滑らかに
- イ 岸を巡り、岩を這ひて、仏閣を拝し
- ウ 佳景寂寞として心澄みゆくのみおぼゆ

小問② 略

小問③ eを書く際に、この部分と作品全体を関連付けるために、冒頭部にあるこの作品のものの見方を抜き出して引用することにしました。あなたはどこを引用しますか。ア～エから一つ選び、選んだ理由を解答欄に合う形で答えなさい。

- ア 月日は百代の过客にして
- イ 日々旅にして旅を栖とす
- ウ 古人も多く旅に死せるあり
- エ 片雲の風に誘はれて漂白の思ひやまず

②生徒の解答

小問①について (傍線部が正答の根拠)

《アを選んだ生徒》

(4点) 岩と岩が重なり合って、まるで山のようになっているという迫力ある風景

(4点) 松や檜などの老木が茂っているとい

う、長い年月をかけて自然が作り出したもののすばらしさ

(2点) 岩と岩が重なって山をなし、老木が茂りあい、土も石も苔が滑らかに覆って、自然の美しさ

(2点) 「旧り」や「老いて」という表現があるため、昔ながらの風景を慕っている

《イを選んだ生徒》

(4点) 本堂にたどり着くまでの、岩場のふちを回ったり、岩の上を這ったりという苦労や大変さ、そして達成感

(4点) 長い道りを歩み、岸や岩のあるところを超えてくるほど、見てみたいという思い

(1点) どれほど険しい道りを通ってきたのか

(1点) 実際に自分がこのあたりを回った感じ

《ウを選んだ生徒》

(4点) ひっそりとした空間に自分一人が美しいこの風景を見て、心が澄み渡るの

(4点) 清らかで静かなたたずまいに、蟬の聲がかすかに聞こえ、その雰囲気自分が包み込まれているように

(4点) ひっそりと静まりかえった夕暮れの中に、芭蕉の息遣いや蟬の声、感嘆の表情までも

(4点) ひっそりと静まりかえったすばらしい風景の中で、時を忘れるほどで、心が洗われるよう

小問②について（波線部の立石寺と傍線部の作品全体を関連付けていることが正答の根拠）

《アを選んだ生徒》

(4点) 岩にしみいる蟬の聲で、永遠を感じられる作品になっているから。

(4点) 流れていく時間の中で、静寂というものを感じ、時は止まっているようだけれども、止まっていないという

ことを感じているから。

(2点) 止まることのない時間が、まるで止まっているかのように思えるため。

《イを選んだ生徒》

(4点) 三十キロという長い道のりも、旅をする人生の一部分であると感じ取れるから

(4点) その場所の風景に、旅人たちがどんな思いを抱いて立っているのかを感じ取ることができるから

(2点) 旅をすることへの達成感や喜びがあることが伝わり、そのために身を投じようとする意志がわかる。(ため・から無し)

(2点) ～心が澄みゆくのを感じて、旅を住まいとするのはいいと思っている。(ため・から無し)

《ウを選んだ生徒》

(4点) 大変な道りだけど、着いたときの喜びがあるから、旅先で死んでもいいと思うから

(3点) 古人の慈覚大師を創始者とする立石寺に険しい道を超えて拜んで、静寂を感じているから

(2点) 「旅に死せるあり」というように、作品全体から分かる、旅は決して楽ではないところが関連している。(ため・から無し)

(2点) 人生の中で一度は、この一見の価値のある立石寺を見ておきたかった。(ため・から無し)

《エを選んだ生徒》

(4点) 「一見の価値がある」と勧められたことから、わざわざ尾花沢から引き返し、三十キロ近くある立石寺まで行く、「漂泊の思ひやまず」にぴったりだから

(4点) 芭蕉は、蟬の聲に誘われたかのようにこの地を訪れて、心が澄みゆくのを感じているから

(2点) やってきた参拝者が、誘われるよう

に山上の本堂に登り、すばらしい風景を見た。(ため・から無し)

3.3.3 『論語』を引用して自分の現状から問いを持ち意見を述べる

日本の古典文学とは趣が異なる『論語』は、2500年以上読み継がれ、多くの人々の思想に影響を与えてきた。短く簡潔な表現ゆえに人間の普遍的な問いに対して核心を突く答えを示すことができている。昨年度の漢詩単元において設定した現代語訳詩という言語活動では、漢文を学ぶ価値に迫ることができなかつたという反省に立ち、今年度は漢字そのものに注目させようとも考えていた。しかし、漢和辞典の記述が期待に届いてくれるものであるかという不安もあった。そこで、甲斐利恵子先生の実践から学び、『声に出して読みたい『論語』100』と『はじめてであう論語』を学習材とした。

本単元の言語活動は、現状から問いをもち、自分の考えの文脈に『論語』を引用して意見文を書くことである。『声に出して読みたい『論語』100』と『はじめてであう論語』の中から30ほど示されたものを読み、その中から納得できるものを選ぶ。その言葉について、15歳の現状として迷いのあることを問いとして、孔子の言葉から答えを得るという構成で意見を述べる文章を書く。その際、専門家の言葉を引用することによって、解釈に広がりを持たせたり自分の経験と関連付けたりするようにした。

(1) 『論語』第1時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 『論語』について知る
- ・ 単元の学習の見通しをもつ
- ・ 『論語』の言葉を選ぶ

② 授業記録

『論語』の単元びらきである。教師は語り、生徒は聞くという授業として計画した。内容は次の通りである。

- ・ 『論語』は2500年前の中国で孔子が弟子に語った言葉をまとめたものであるという概要

- ・ 『論語』の中からどの言葉に共感しているのか挙手によって交流(学習材は前時の終了時に配布)
- ・ 『論語』は簡潔な表現ゆえに、時代や地域を超えた多くの人たちの問いに答えを与え続ける
- ・ 「君子は和して同ぜず」に関する教師の話とモデル文、「過ちて改めざる」についてのある3年生の男子の話とモデル文の紹介
- ・ 多くのことに共通することを普遍的と言い、多くの人が共通に持つ問いを普遍的な問いと言える
- ・ 学習課題「『論語』のもの見方について、自分の現状と関連付けて問いを持ち、意見を述べる文章を書く」を確認し、改めて自分の問いがもてる言葉の選択
- ・ 黒板の一覧表に名前カードを貼り、学級全体で交流しながらどれを選ぶかの検討
一気に長い話をしたため、途中で聞き続けることが難しい生徒もいた。しかし、そのことは予測して試した授業であった。この後の単元の授業展開から振り返ると、普遍的な問いについての理解が不十分であったようだが、その他のことについては単元の学習の見通しをもつことができたようであった。

本時の最後は、互いに何を選ぶか興味を持ち、黒板の一覧表の前でふさわしさについて話し合っていた。次の時間に書き出すまで検討して良いことを伝えて、授業を終了した。

(2) 『論語』第2時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 学習課題の確認
- ・ 選んだ言葉について普遍的な問いと自分の問いを関連付ける
- ・ 選んだ言葉について意見文を書き始める

② 授業記録

本時の学習課題は、選んだ言葉について、孔子の答えを求めているのはどのような問いなのかを考えることである。その際、できるだけ普遍的な問いになるように考えさせた。その上で、15歳の

自分のリアルな現状の中にある問いと関連付けさせた。意見文は4段落で構成は次の通りである。

- ア 15歳のリアルな現状を述べ、そこから問いを立てる。
- イ 孔子の言葉を解釈して端的に述べる。
- ウ 専門家の言葉を引用する。
- エ 孔子の言葉を引用してこれからの自分を語る。

孔子が伝えたいことをとらえ、それに対する問いを立てるということが難しかった。しかし、その言葉を選んでいる段階で、自分の問いと合うものを選んでいられる。個別に質問に応じながら、その答えを求める普遍的な問いと、その普遍的な問いに沿った15歳の現状を書き進めさせた。

(3) 『論語』第3・4時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 選んだ言葉について意見文を書く

② 授業記録

意見文を書き上げる時間である。問いと答えを整理することができた生徒は、後は一気に書き進めていた。個人で言葉を選び、個人で書く単位であったために、書き進め方の差が大きかった。進度によってグループを作り、個別に話を聞き指導することによって書き進めさせた。

(4) 『論語』第5時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 選んだ言葉について意見文を書く
- ・ 漢文についての基礎的な知識の整理

② 授業記録

漢文読解のための基礎的な知識として訓読の仕方について復習した。手引きプリントを使って返り点や置き字について練習問題を解いたり、訓読文を書き下し文にしたりする練習をした。

(5) 『論語』第6時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 友達の文章から学ぶ

② 授業記録

本時の学習課題は、友達の文章から学ぶことで

ある。全員の文章を載せた文集を作り交流した。最初のクラスでは、一人当たり1分ほど黙読した後、書いた本人が問いと答えを読み上げるという形で交流したが、流れ作業のようで深まりが感じられなかったため、他の3クラスではそれぞれにすべて黙読するようにさせた。読むことができる時間は20・25分程度で、その後文集の最後のあとがきを書く。あとがきには感想を書くのか、単元の学習のふり返りを書くのかと質問があった。実は、あとがきには文集の感想を、ノートには単元の学習のふり返りを書くようにするつもりだったが、2つをまとめて書くように指示した。最後のあたりに載っている生徒の分まで読み進めることができない生徒もいたと思われるので、「全部読んでから書きなさい」と指示をして、その日の帰りの会で集めるようにさせた。

③ 生徒作品 「剛毅朴訥、仁に近し」

ア その集団が間違っている方向に進んでいる時。それに自分が気づいた時。「間違っている」と言えない雰囲気の中で、勇気をもって「間違っているよ」と言える。そんな人に向ける言葉が「空気読もうよ」なのか。それとも、言わないという選択肢が本当の思いやりなのだろうか。

イ 孔子は、「物欲に左右されない『剛』、志があり果敢な『毅』、かざりけがなく質実な『朴』、心に思うところはあるが口下手な『訥』、この四つの資質は仁に近し」と述べる。孔子の言う「仁」とは、いくら口下手でも自分生強い心を持ち、それを内にとどめるのではなく、外へ発信できる人。そういう人が思いやりがあるということである。

ウ そのことを齋藤孝氏は「外に向かつては自分の主張なり意見をアピールでき、内面は剛毅朴訥としてブレない確固とした心を持ち続けるのがいいバランスではないでしょうか」という。そのためには、自分自身の生き方の芯を持ち、それを他人にアピールできなければならない。

エ 自分自身の芯がぶれないことは、自分自身のうちに完全にこもってしまうのとは少し

違う。自分の善を信じることはとても大切だ。しかし、自分の考えしか信じなくなると、自分自身の悪にも気が付かなくなる。それをなくすためには、外へ自分の意見を発信し、それを人と交流する。それが大切ではないだろうか。「剛毅朴訥」、自分の善を無駄にしない生き方をしたい。

3.3.4 「折々のうた」で古の心と語らう

短詩型文学の批評文をコンパクトに書く単元である。和歌の学習においては、歴史的な背景を踏まえた解釈も求められる。そのために、作者や時代、表現技法も含めた批評文である「折々のうた」をモデルとした言語活動を設定した。

本単元の学習課題は、和歌に表れたものの見方について、表現技法や歌風と解釈を関連付けて、「折々のうた」を書くことである。和歌を読む前に三大和歌集に関する知識や和歌の表現技法に関する知識を1時間で学習した。和歌の解釈をグループや個人で行うためである。「折々のうた」の書き方を手引きによって学習した後、グループごとに和歌を一つずつ選び、想像される情景や心情、表現技法の効果を話し合いながら「折々のうた」を書く。和歌の解釈の仕方や「折々のうた」の書き方を分かったところで、個人で和歌を選び、「折々のうた」を書く。学級ごとの文集を交流することで、他の和歌についての知識を整理することとした。

(1)「万葉・古今・新古今」第1時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 和歌の基礎知識を覚える

② 授業記録

本時の学習課題は、和歌の基礎知識を覚えることである。三代和歌集に関することと、表現技法(枕詞・序詞・掛詞)に関する知識を1枚に整理した学習プリントを配布し、覚えておくべき事柄に線を引かせながら説明した。その後10分ほど覚える時間を設け、小テストと自己採点を行った。

コンパクトな単元を実現するためには、古典を読み味わう際に必要とされる歴史的な背景や表現技法などの特徴をどのように身につけさせること

が可能なのか考えて、第1時に知識を整理する学習活動を行った。生徒たちは、この後の授業で和歌の解釈する際にも学習プリントを見ながら進める姿が見られ、この方法は有効であったと考えられる。

(2)「万葉・古今・新古今」第2時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 学習の見通しをもつ
- ・ 「折々のうた」の書き方を理解する
- ・ グループで選んだ和歌の「折々のうた」を書く

② 授業記録

本時の学習課題は、単元の学習の見通しをもって、学習に取り組み始めることである。「折々のうた」の書き方について説明を聞いた後、グループで一つ和歌を選び、表現技法や想像される情景や心情について話し合いながら「折々のうた」を書く。

単元の見通しをもつにあたって、「折々のうた」について書かれた大岡信氏の随筆を読んだ。180字程度のコンパクトな文章でも、大切なことを伝えることができると述べられており、生徒たちは集中して読んでいた。その姿から、学習への意欲が高まったと感じられた。

「折々のうた」の書き方については、大岡信氏の「折々のうた」を二編提示し、何がどう書かれているのかを説明した。①歌集名・巻数、②作者について、③和歌の背景、④表現技法や語句の意味の説明と現代語訳、⑤作品全体の趣や価値(歌風など)が基本である。例えば「ごく自然に詠んでいて中身は濃い。」という表現に対しては、万葉集の歌風と関連づけながら作品の趣を述べている、などモデル文に即して説明した。

本時のグループ学習で書くことができる「折々のうた」は完成を目指していない。グループで選んだ和歌の表現技法の効果や歌風を確かめ合い、書き出すところまででよいと考えていた。作者の紹介から想像される情景や心情を話し合うことに時間を使うグループもあれば、モデルを見ながらさっそく書き始めるグループもあり、さまざま

あったが、必要に応じて話し合いながら進めていた。

(3) 「万葉・古今・新古今」第3・4時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 個人で選んだ和歌の「折々のうた」を書く

② 授業記録

本時の学習課題は、個人で選んだ和歌の「折々のうた」を書くことである。前時のグループ学習では、言語活動に対する意欲はあるものの、和歌に関する知識が十分でないために、解釈が進まない様子が見られた。そこで、個人で和歌を選ぶ前に、一首ずつ作者や和歌についてのエピソードや表現技法の効果について説明した。そのために、もう一時間増やして、3・4時間目で書くこととした。

個別の課題に取り組む学習をグループで行うことの効果を感じることができた。最初はみな黙って考え込んでいたが、てびきを見ながら書き進める生徒もいれば、解釈についてこれでよいか相談して確かめる生徒もいた。相談したいことがあっても、友達が黙々と書いているときには待ち、一息ついたところで「あのさ、」と声をかけるなど、多くの生徒互いの間合いを考えて進めていた。また、書き上げた生徒がグループ内では個人での学習が可能だと判断した場合は、他のグループから呼ばれて話し合いに参加し、そのグループの学習を進めていた。

グループは各学級の座席による編成で、能力差もあったが、グループ内だけでなくグループ間の学習によって、ほぼ全員が時間内に書き上げることができた。

(4) 「万葉・古今・新古今」第5時の事実

① 本時の学習内容

- ・ 暗唱・音読カード
- ・ 友達の文章を読んで学ぶ
- ・ 単元の学習を繰り返す

② 授業記録

本時の学習課題は友達の文章から学ぶことである。全員の文章を載せた文集を作り交流した。生徒の文章のうち、歴史的な背景を踏まえた解釈や、

表現技法の効果に着目した解釈、またそのような解釈によって作品全体の趣を評価している部分に、あらかじめ線を引いておいた。

同じ和歌を選んだ生徒のうち、初めに載っている生徒には、自分が書いた文章を全部音読させた。作者や表現技法の説明は内容が重なるので、後の生徒には線が引かれた部分だけを音読させた。誰も選ばなかった和歌については、他の学級の生徒作品を紹介して解説した。

交流した後、文集の終わりに「あとがき」を書いて、単元の学習をふり返った。「あとがき」には、単元の学習をふり返ったことを書かせるつもりであったが、文集を読み合ってから交流した後だったため、友達の記事に対する感想に傾いてしまった。今後の課題である。

③ 生徒作品

- ・ 山里は冬ぞさびしさまさりける

人目も草もかれぬとおもへば 源宗千
『古今和歌集』巻六冬。光孝天皇の孫で、惟忠親王の子に生まれた源宗千は、源姓を賜り臣籍に下るが地位に恵まれなかった。冬になり、人の訪れも草木も「かれて（絶えて）」しまった。いつも寂しい山里だが、冬になると一段と寂しさが増すことだ。係り結びによって音の響きが強くなり、冬の寂しさを強調している。冬によくある情景が源宗千の不遇を嘆く気持ちを物語る。

- ・ むすぶ手の滴ににごる山の井の

あかでも人にわかれぬる哉 紀貫之
『古今和歌集』巻八。作者は平安時代の宮廷歌人紀貫之。少ししか飲めない水のように満たされない。「あかでも」をより強くするため「むすぶ手の一山の井」までの序詞をおいている。のどが渴いているのに、目の前の水は濁っていてのどを潤すことはできない。もどかしい。心が満たされぬまま人と別れる。もっともどかしい。その思いをたった三十一音で表した。繊細な心の内を言葉にのせている。

3.4 単元学習を終えて

古典作品のものの見方をとらえるという単元

の目標については、達成できたと考えている。生徒が本単元で書いたコンパクトテキストを読むと自分の考えや想像した情景・心情があり、主体的に読んでいることがわかる。

『おくのほそ道』では、旅を人生に重ねた紀行文を読むということを実感させたいと考え、単元を構想した。そのために、グループごとに訪れた地の中から場面を選ばせたり、冒頭部の言葉を引用して作品全体と部分を関連付けさせたりした。結果として単に現代語訳を理解するだけでなく、古文を読むことと文学としての紀行文を読むことの両方を味わうことができた。

しかし、言語活動の分量が大きく、いくつかの学習材を関連付けて複合的で複雑な思考をはたらかせる必要があったために時間がかかったことが、単元の途中で最も悩んだ課題であった。

このことについては、グループ学習が効果的にはたらいした。その理由として次の二つのことが考えられる。1 つ目は、選んだ場面についてグループで話し合い、書く活動は個人課題と設定したこと。2 つ目は、グループごとに選んだ場面が異なり、しかもやや難しい課題であったこと。個人の課題をグループで進めることで、必要なやり取りだけが十分に行われていた。

このように、グループ学習の事実をふり返ると、話し合う活動と書く活動を厳密に分けることは難しい。本小単元では、話し合うことと書くことについて、単元の授業過程に応じて評価表を提示した。しかし、グループ学習という枠組みの中に話し合うことと書くことを位置づけて示した方が、現実的な学習過程に応じて効果的にはたらくと考えられる。今後、評価表を提示する際の検討課題としたい。

定期テスト解答の記述からも、成果を感じることができた。特に、「この地で見たり感じたりしていることを表すために古文から引用する部分を選び、その理由を答える設問」と、「作品全体と関連付けて冒頭部分を引用する部分を選び、理由を説明する設問」では、解釈して自分の言葉で書くことに対して躊躇せず当たり前のこととして答えていたと感じたからである。テストの解説の時間も

単元の一部であるように感じた。

単元の言語活動をいかした設問に対しては、教師が作成した模範となるものだけでなく生徒の解答を解答例集として提示している。今回の解答例集では、正解と部分点の解答とその理由もわかるようにした。解答例集を読む時間は、自分の解答と比べるだけでなく、友達はどんな解釈をしているのか交流する時間にもなっている。読みながら「やっぱり丸の人たちは、よく書いているな」とつぶやく生徒がいた。

『論語』ではコンパクトな単元にするために、単元びらきを効果的にしたいと考えた。説明の時間は長くなってしまったが、生徒のふり返りの中には「この単元では、論語についての説明が初めにあったので、よくわかった。」ということが書かれていた。その生徒は、これまでの単元学習においても、言語活動の値打ちを感じていて、単元びらきの説明をよく聞いていたのであろう。単元を始めるにあたっては、生徒の国語の力の幅を受け取ることができる学習課題と言語活動の設定、そして効果的な単元びらきが必要であると改めて感じた。

中学3年生が、初めて出会う『論語』の真価を数時間の単元で理解することは不可能だが、2500年前から人間の問いに答え続けている深淵を感じさせたかった。本単元では、文集を読み合うことの効果が大きかった。自分の考えの文脈に『論語』を引用していたからである。

互いの文章を読み合う時間の様子に、T2（教室で指導の補助を行う教員）の教師が「全員があれだけ長い時間集中して読み続けることができることに驚いた」と話していた。最終ページのあとがきにも、生徒たちが意欲的に学習したことが表れていた。「これまでの単元の中で最も大切なことを学ぶことができた」と書いている生徒もいたが、実はこの生徒も含めて全体的に特別活動のふり返りのようになっていた、このことは今後の課題でもあるが、単元学習のふり返りの一つの傾向であるのかもしれない。今後、検討してみたい。

今回の実践でも、生徒たちは『論語』の価値を感じて読み味わうことができた。現状を見つめ自

分の考えの文脈に『論語』を引用して意見を述べる言語活動の学習課題に、漢字の学びを設定すれば、さらに『論語』の価値を感じる学習を実現することができると思う。

「万葉・古今・新古今」では、コンパクトな批評文を書くことによって、歴史的背景や和歌に関する知識を踏まえた解釈ができると思った。

和歌の授業では、歴史的な背景や和歌に関する知識も習得させなければならないことから、短詩形文学であるにもかかわらず解釈に時間をかけすぎてしまい、予定より単元の時間数が伸びてしまうことがあった。そこで、知識を習得させることと解釈を楽しむことをコンパクトに実現したいと考えて構想した単元である。

本単元の、知識を踏まえた解釈を200字以内で書く言語活動が実現できたのは、「折々のうた」というモデルがあったからである。これまでの単元においても、筆者の大岡信氏の言葉をたびたび引用してきた。その大岡氏がコンパクトに書くことの意味を述べた文章を読んだことで、生徒たちは迷いなく書くことへ向かい、200字の原稿用紙の中に自分の解釈を表現しようと、主体的に読み始めた。

コンパクトに書くことによって、単元の初めに位置づけた知識の習得の時間が、単元の最後までつながった。コンパクトでありながら内容が整理されている文章を読み合うことで、交流もより充実し、「友達の文章から学ぶ」という学習課題を本当のこととして実感することができた。このようなことは、三つの古典小単元を連続して展開したからこそ、実現できたと感じている。

4. 考察

本研究では、中学校国語科の伝統的な言語文化の学習においてコンパクトライティングを取り入れた実践を行った。以下のようにその有効性を明らかにすることができた。

4.1 学習の主体化への有効性

前研究において、単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、生徒が主体性をもって学習を始めることの有効性を明らかにすること

ができた。ともすれば学習に消極的になってしまう生徒であっても、自ら学習に向かおうとする姿が見られるようになるということである。その理由にはコンパクトライティングの量的な負担が少ないことが挙げられる。

本研究では、コンパクトライティングがもつ質的な特性が生徒の主体性にかかわっていることが明らかになった。コンパクトライティングが書くことの量的負担感を少なくするのは言うまでもないが、読むことの量的負担感を減じることにもなる。そのことは、書いたもの（コンパクトテキスト）をどのように活用していけるかという学習の見通しをもつことにもつながる。本実践においても、学習の過程においてさらに自ら積極的にコンパクトライティングに向かおうとする姿が見られた。単元の学習活動中であっても定期テスト中であっても、作品を解釈して自分の言葉で躊躇せず書くことができている。

このように単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、単元での学習者として学習そのものを主体化することに有効であると言える。

4.2 グループ学習化への有効性

前研究において、単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、生徒が協働性をもって学習を進めることの有効性を明らかにすることができた。書くことであれ交流することであれ、ともすれば形式的なグループ学習になることも少なくない中学生にとって、コンパクトライティングを位置づけることは、交流する相手をもつこと（相手意識）、そしてその相手に読ませるものを書くこと（目的意識）、それが書けること、そしてそれを読み返すことという往還型の学習を可能にすることである。ここにコンパクトライティングがもつ協働的学習への有効性がある。

本研究では、単元学習にコンパクトライティングを取り入れることで、相手意識や目的意識をもつことができることとともに、学習者にコンパクトライティングの「道具意識」が存在することが明らかになった。コンパクトライティングを位置づけた単元では、教師が協働的な学習状況を設定

するだけではなく、生徒自らが個人の学習をグループ学習化していくことがある。その際、他者との学習の道具がコンパクトライティングによって表現されたもの（コンパクトテキスト）である。グループ学習としてコンパクトに書くことを設定することも多いが、コンパクトライティングを個人学習として位置づけることで、書いたもの（コンパクトテキスト）を読むことがグループ学習として当然のように繰り返されることになった。「個人の課題をグループで進めることで、必要なやり取りだけが十分に行われていた」という事実が本実践にも見られた。

また、内容が難しいものになると生徒が個人で行うコンパクトライティングの情報が不足することがあり、何らかの検討が必要になることがある。その際、コンパクトテキストの道具的活用が自然な展開のグループ学習を実現させることになる。

このように単元学習におけるコンパクトライティングは道具的な機能を持ち、学習をグループ学習化することに有効であると言える。

4.3 個人学習化への有効性

生徒が学習を主体化し、主体化された学習の中で個別の学習が他者と関係を持ちながら展開することで協働性をもったグループ学習へと変容していく。まさに、これからの時代に求められる学習である。

しかし、グループ学習化した学習がそこで完了してしまうことは本来的でない。学習は協働性の中で深まるが、同時にそれは個人化するものでありたい。「みんなだからできたこと」だけで終わるのではなく、「自分でできる」ようになり、「自分でできる」ことを自覚することが必要である。

本研究における教室の事実にも、「全員があれだけ長い時間集中して読み続けることができることに驚いた」とあるように、単元学習にコンパクトライティングを位置づけることで、グループ学習化した学習の成果を個人化することができたと考えられる。生徒たちが自ら「これまでの単元の中で最も大切なことを学ぶことができた」と振り返る姿はまさに学習の主体化であり個人化である

と考えられる。

このように単元学習におけるコンパクトライティングは学習を個人化することに有効であると言える。

5. おわりに

前研究からの課題として以下のことが残っている。

- e 単元学習におけるコンパクトライティングをどのように評価するか。
- f コンパクトライティングによってできた作品をどのように評価するか。
- g コンパクトライティングを扱う単元を年間計画でどう位置づけるか。

コンパクトライティングを位置づけた単元の評価については、コンパクトライティングの特性がもつ固有の評価観とともに、単元学習の評価観と重ねて検討することが必要である。

コンパクトライティングの特性がもつ固有の評価観とは、限られた量の文だからこそ可能な評価ということである。本実践においては、その手がかりとして「語彙」の問題が挙げられる。どのような語彙をつかうか、どの文脈でつかうか、そのふさわしさはどうか、ということの検討が学習者の言語生活と学習材との関係の中でなされなければならない。

コンパクトライティングを位置づけた単元の年間計画については、学習者の学習履歴の把握とともに、指導事項を習得と習熟の観点から整理することが必要である。単元学習だからこそ可能な包括的かつ往還的な学習履歴と習得や習熟の場の提供について検討したい。

このような課題が明らかになるとともに、前編と本編の研究を通して、教室の事実をどうとらえるのかという大きな課題も見えてきた。例えば、グループ学習の事実をふり返る中で、「話し合う活動と書く活動を厳密に分けることは難しい」ということが浮き彫りになった。我々が準備するルーブリックは確かに評価方法として有効である。しかし、教室の事実は必ずしも一元的な見え方として存在するわけではない。学習者の「力」は領域

を越えて渾然として存在し、流れるように課題解決に向かって集合していく。「グループ学習という枠組みの中に話し合うことと書くことを位置づけて示した方が、現実的な学習過程に応じて効果的にはたらくと考えられる」のも事実である。

次の研究では、残された課題に迫るためにも教室の事実を丁寧に記述できる新たな教室観の創造を目指したい。

参考文献

- ・大村はま、『大村はま国語教室』, 筑摩書房, 1982
- ・甲斐利恵子, 「「問い」をもつことから始まる意見文の指導」, 教育 50 号, 国土社, 2000
- ・甲斐利恵子ら, 「国語科教師の実践的力量をどう育むか: ライフストーリーの視点から」, 全国大学国語教育学会発表要旨集 116 号, 全国大学国語教育学会, 2009
- ・甲斐利恵子, 「学びの場所としての教室づくり」, 教育 60 号, 国土社, 2010
- ・達富洋二, 「国語教育における行為の「ふさわしさ」の検討カテゴリー「今, ここ」の記述から始める「授業の研究」一」, 『佐賀大國文』第 42, 2014
- ・達富洋二, 「学習者の自覚的な学びを想像する国語科授業—三つの検討カテゴリーからのリフレクション—」, 『佐賀大國文』第 43 号, 2015
- ・達富洋二, 「コンパクトに書く国語科授業モデル」, 『コンパクトに書くアクティブな国語科授業づくり』, 明治図書, 2016
- ・日本国語教育学会, 『ことばの学び手を育てる 国語科単元学習の新展開』全 7 巻, 東洋館出版, 1992
- ・日本国語教育学会, 『豊かな言語活動が拓く 国語科単元学習の創造』全 7 巻, 2010
- ・森山卓郎, 「コンパクトテキストによる文章表現力育成の研究—「言語活動の充実」へ向けての「はがき新聞」等の利用についての小学生調査—」, 理想教育財団, 2014

付記

- ・本稿は、主として田崎が 3 章, 達富が 1, 2, 4, 5 章を執筆するとともに、すべての章について両名で検討を行った。
- ・本研究は、平成 28~30 年度 (2016~2018 年度) 独立行政法人日本学術振興会 科学研究費基盤研究(C), 「児童

生徒のグループ談話におけるコミュニケーション力の習熟方法の社会言語学的研究」(課題番号 16K02684) の研究助成を受けた研究成果の一部である。