

## 自己学習力を育てる国語学習のあり方(2)

朝倉 孝之 大里 康暁 岡本 恵子  
佐々木秀穂 新治 功 田尻 寔  
三根 直美 大槻 和夫 竹村 信治  
長谷川滋成

### 〈自己学習力〉の問題圏

本共同研究では1994年以降、〈自己学習力〉をキ・ワードに、その育成をめざす国語科学習指導のあり方を探ってきた。〈自己学習力〉をめぐるのは、その捉え方にいくらかの揺れがある。そこで本研究でも〈自己学習力〉とは何かを問いつつ議論を重ねたが、国語教室の活性化に連動させる狙いもあって、ひとまずこれを、学習者が自らの興味・関心にもとづいて意欲的主体的に学習し、ものごとへの理解を深めていく力と規定した。そして国語の教室を、そうした力を養う場、あるいはそうした学習を体験することで、わかる喜び、発見する楽しみ、創り出す魅力を知り自己学習への駆動力を高める場ととらえ、その実践をさまざまな形で試みた。

こうした〈自己学習力〉のとらえ方は、従来も提言されてきた主体的な学習態度の育成、意欲を喚起して積極的に学習に参加させる授業の工夫などと重なる面をもつ。しかしそれらと決定的に異なるのは、学習活動の全過程で学習者を主役の位置においている点である。あらかじめ設定された指導過程への能動的な参加、そのための指導過程の周到な計画準備といった教師主導の授業観とは異なり、学習者が出発点を決定し、展開を方向付け、到達点を確認する、そのような場として授業が構想されるのである。

そこでは教師の役割もおおのずと異なるものとなる。学習の指導誘導者から学習の援助者への位置付けの変更。つまり、学習者の興味・関心を顕在化させたり新たな出会いを用意する工夫、興味・関心をより高次なものに深めていくための活動の助言提案、活動の過程を確認しそれを〈自己学習力〉として定着していくための機会の提供、それらが教師の仕事となる。したがって援助者としての教師には、学習者個々と向き合い、

また動的な授業過程の一々に適切に対応していく力が求められ、そればかりかそうした学習活動の一々と国語学力との関連性の点検配慮も、欠くことのできない仕事として課せられることになる。

こうしてみると、〈自己学習力〉の育成をめぐる提言は、教師の力量の如何を問う提言でもあったわけだが、このような難渋をきわめる授業観へのパラダイム・シフトこそが学習者個々の確かで豊かな成長にとって必要であると見られる以上、われわれはそこに積極的に関わっていくべきであろう。そして新たな授業観を軸に、これまでの教授経験を再構成再統合する努力を通して、新たな実践のあり方を模索していくこと。ここに報告するのは、そうした判断に立って試みた実践の数々である。

ところで、叙上の〈自己学習力〉のとらえ方、国語科学習指導への展開の試みは、それとして国語教室の実践への有効な提言を含むと信じるが、一方、〈自己学習力〉をめぐる問題圏はここに留まるものではない。

〈自己学習力〉が問題にされるのは、見たような授業観における教授から学習へのパラダイム・シフト、あるいは生涯学習社会の到来などに連動してのことだが、より現実的には国際化、情報化社会の進展にもかかわっている。多様な価値観、さまざまな情報が交錯、産出される社会にあって、それらに対応しつつあらたな局面をきり拓いていく人材は、過去の制度的思考にならず墨守する人ではなく、自ら進んで状況に参入し、状況を学習しつつ自己を更新し、状況を展開させていく力を備えた人でなければならない。つまり〈自己学習力〉を備えた人でなければならないのである。

社会が要請する〈自己学習力〉は、こうして状況の進展の一々に対応していく力と要約できるもののごとくだが、これもまた〈自己学習力〉をめぐる問題圏の一部を構成するものであろう。ただ、状況への対応能

---

Takayuki Asakura, Yasutoshi Osato, Keiko Okamoto, Hideho Sasaki, Isao Shinji, Makoto Tajiri, Naomi Mine, Kazuo Otsuki, Shinji Takemura, and Shigenari Hasegawa: How to Increase the Self-Learning Ability in Japanese Language Education(2)

力としての〈自己学習力〉観は、プラグマティックな学力観に必ずしもあてはまらない。認識力にかかわる学力観からは受け入れがたい点を残す。多様な流動的な状況を生きていく主体に求められるのは、対応能力ではなく状況と対話し深く認識する力であり、自ら進んで状況に参入しこれに応じて自己を更新するばかりでなく、状況を批評しその意味を問いつつ変革展開させていく力である。社会の要請に見合う〈自己学習力〉は、教育実践においては、このような力の育成をめざす学力観の文脈にそくして読み替えていく必要がある。

認識力の深化にむけた〈自己学習力〉の育成。そこでは批評する力が課題の中心をなす。批評は批判ではない。対象をより多くの情報を参照しつつ相対化し位置付けていくこと、それが批評である。そしてそこに孕まれている問題領域を発見し、深く考え、みずからの課題として引き受けていくこと、これが認識である。〈自己学習力〉とは、そうした批評、認識の過程を人生のあゆみの中で持続しようとする力なのではないだろうか。その意味で、〈自己学習力〉の育成をめざす国語教室は、批評力、認識力の深化をめざす教室であることが求められる。

批評する力は鍛えられた興味・関心を起点として対象に問いを投げかける力でもある。問いの産出には知識が必要だ。また認識する力は、深く問うための情報収集力と、問い続ける力としての主体を賭けた対話力を必要とする。〈自己学習力〉を育成する国語教室の場合は、こうした批評力、認識力をめぐるさまざまな力を養い鍛える場ではなくてはならない。(竹村信治)

## 1. 自己教育力を伸ばす国語科授業(1)

### 自分たちの読みを作り出す文学の授業 一少年の日の思い出一

#### (1) 指導の実際

自己教育力を伸ばす国語科の授業を構想する際に大切なのは、学習者の主体性をいかに授業の中で引き出していくか、ということであろう。そのためには総合的な単元学習が最も適していると思われる。

しかし、ひとつの文学作品をクラス全体でじっくり読んでいく従来の授業形態の中でも、工夫することによって学習者の自己教育力を伸ばしていくことは可能なのではないかと思う。

今回は、中学校1年の「少年の日の思い出」を教材として、生徒たちが自分の読みを持ち、それをクラスで交流していくことによって自分たちの読みを作り出していき、そんな授業の成立をめざして実践を行いたい。

「少年の日の思い出」は、読み深めれば深めるほど、味わい深く、また、謎も多くなる作品である。「僕」の盗みをどう読むか、「エーミール」をどう思うか、「母」をどう読むか、そして最後のシーンをどう読むのか。読み手側の価値観、さまざまな考え方が問われ、読み手によって読みが大きく変わる。

この作品をクラスで共同で読んでいくことにより、文学作品を読むことの楽しさを満喫させ、一人一人の読みの交流によって共同の読みができ、同時に一人一人の読みが深まっていく過程を体験させたい。そのことを通して、協力しながらみんなと自分が高まっていく過程を実感させ、自己教育力の伸張を目指したい。

そこで次のように指導目標を立てた。

1. 自分たちの読後の印象や疑問などを手掛かりに、クラスの仲間の読みを出し合うことによって文学作品の読みを深め合い、作り出していくことができる。
2. 本文に働き掛けることによって本文から読みの課題を発見することができる。
3. 共同で読みを作り出していく学習を通して、文学作品を読み味わうたのしさを実感できる。

授業は以下のように計画・実施した。

#### 第1次 作品との出会い

第1時 全文を通読し、はじめの感想を書く

はじめて読む生徒もいるが、何回か読んでいる生徒もいた。はじめの感想としては、「ぼく」に寄り添ってともにショックを受けようとするもの、悪いことはしてはいけないのだ、必ず報いがくるのだ、という教訓譚として読むものが2大勢力となるが、全体のムードの暗さに着目するもの、母の人物像に着目するものなどがいる。自分の体験と結び付けて感想を書いたのは1名に留まる。現代の日本の子どもたちは「ぼく」型の少年から「エーミール」型少年へと移りつつあるのかもしれない。

#### 第2次 読みの課題の発見

第2時 感想を読み合い、話し合っクラスとしての読みの課題を作る

合計で120余りの読みの課題ができた。これは教科書本文にとにかくなぞが隠れているから探せ、といった指示によってできたもの。内容から表現効果、構成まで多岐にわたる。しかし、この時点ではそれぞれの課題は断片的でつながりがない。

#### 第3次 読み深めと課題の追及

第3時 冒頭の場面の読み

第4時 客の話1(ちょう集め)

第5時 客の話2(エーミールとやままゆが)

第6時 客の話3(はじめての盗み)

第7時 客の話4(謝りに行って)

## 第8時 全体を通して

場面毎に本文を音読し、その場面に関する課題の中から大切なもの、この間について考えていけば、作品が深く読めそうなものをとりあげていく。実はこの作業が自己学習力を伸ばす上では一番重要。

冒頭の場面は課題も少なかったので順番にやる。その過程でいくつかの課題が連動している(していく)ことを実感させる。また、解けない疑問は先に送ることにする。(最近の生徒はすぐに一つの正解を求めて過程を軽んじる傾向が以前に比べてある。答えより問うことを、結果より過程を大切にするようにする。)

場面の進行に従って課題の取り上げ方を変えていく。課題のうち、まとめられるものや、つながるものを探して課題をグルーピングしていく。そのグループのできたかを意識させることにより、作品の分析の観点を徐々に獲得していくことができる。

後半の場面の授業では、クラスで討議して考える課題を2つ、または1つまでしばっていく。

「ぼくはどうして母への告白がどんな罰をしのぶことよりつらかったのか」「エーミールが信じないしわかるうともしないだろう〈ぼくのいうこと〉とは何なのか。」「ぼくはどうしてのどぶえに飛びかかりそうになるほど怒ったのか」などが残っていく。

「なぜぼくは自分のちょうをひとつずつ指でこなごなにしたのか」についても、話し合う。しかし、ここで主題に結び付けてまとめることは止した。

第4次 学習の成果(クラスの読み)を踏まえて自分の読みを書く

第9時 読みの成果と残った課題について、自分の読みを書く

第10時 クラスの仲間の読みを交流させ、さらに読みを深める

おわりの感想は、課題の作文とした。客の話は作品の最後で終わったとして、客が話し終わった後、書齋で二人はどうしたか、の続編を書かせた。少年「ぼく」の後日談や「エーミール」の後日談、たとえば二人のその日の日記などを書かせる例は多いが、この小説の読者が直面している問題は、聞き手である「わたし」と一緒に、そうした過去を持ち、今そのことを自分に話した友人に、聞いた人間はどうすべきか、という事である。

この作文の設定は生徒自身から出たものではなく、形の上では教師の押しつけのようになるが、「ぼく」や「エーミール」の日記を書いたり、「ぼく」になぐさめの手紙を書いたりするよりも、聞き終わった「わたし」としてどうするか(つまり読み終わった自分としてどうするか)を問うこの課題は一人一人に多様な反応を

呼び起こす。簡単に到達した問いよりも、自分が問われる問いの方が、自己教育力を伸ばすのではないだろうか。

第5次 読み深めの成果をふまえて、朗読する

読み深めの成果をふまえて、場面毎に朗読する(朗読の録音テープを提出させる)

学習のまとめの段階として、論理的な部分を越えて、一人一人の読みを朗読の形で深めようとした。ただし授業時間は取れなかったため、家庭での学習となった。

## (2) 成果と課題

自己学習力にも、短期間でめだって伸びるものと、じっくり時間をかけて育てていくものとがあると思う。「学習方法の学習」や、「生徒主体」の授業形態、それらに手を染めたからといって、またそうしてしくまれた環境下において生徒が華やかに活動したからといって、自己学習力が伸びた、「伸ばした」などと軽々しく言うてはならないような気がする。なぜなら自己学習力とは、学ぶことに対するさまざまな障壁をかいくぐってそれでも学ぼうとするときにこそ、必要とされ、本領を発揮するものだからだ。その意味では、自己学習力の教育がシステム化されることは、実はそれだけ自己の目覚めによる、自分のための学習の機会を子どもから奪って、ますます優等生的な、画一的な在り方へと子どもを追い込んでいくおそれがある。我々の実践がそうでなかったことを祈りたいが、それは虫がよすぎるかもしれない。(佐々木秀穂)

## 2. 「自己学習力を育てる」授業(2)

——「物語を作る一俳句に親しむために——」

### (1) 指導の実際

俳句は、人生や自然界の一断面を描いて感動を表す文学形式である。しかし、十七音の短い作品であるため、作者のその時の状況や句の成立事情などはなかなか表すことができない。具体的な状況や場面については、読者の想像に委ねられるのである。和歌にその成立事情を示す「詞書」があるが、俳句を読む場合、読者は「詞書」を付けることができ、それによって俳句の世界をよりはっきりととらえることができるのである。俳句を読む愉しみは、場面や状況を具体的に想像し、句の感動を生き生きととらえることにあると思われる。4月以来、「今日の一句」と称して時々俳句を紹介してきた。その季節の俳句を取り上げてクラス全員で唱えるだけであったが、生徒たちはかなり俳句に興味や関心を持ってきた。そこで今回はより俳句に親しむために、俳句の世界を物語にして表現させたいと

考えた。俳句を読んで物語を作るためには、俳句そのものを読解し、さらにそこから想像を広げていかなければならない。教師の主導によってそれを行わせるのは可能であるが、今回は生徒の主体的な活動によって読解・鑑賞が成されるようにしたいと考えた。4月以来、様々な俳句に触れ、想像力を働かせて読んできたと思われるので、彼らのとらえ方を交流し合うことによって読解や鑑賞ができるものと考えるのである。具体的には、疑問や感想をもとに句の世界をとらえ、さらに独自の想像を広げさせていきたいと思う。そして、そこで確かになった自分の読み、想像を物語に表現させていきたい。

物語を作らせるのは、その作品が他に一つとして同じものがない独自のものだからである。たとえ場面や状況を同じようにとらえても、作品は異なる。独自の作品を作ろうという意欲を持ち、また物語を作ることによって自分自身で俳句をとらえたという満足感や達成感が得られるのである。このような主体的な活動を通して、俳句の世界をとらえさせ、俳句に対する親しみを持たせたいと思う。中学1年生を対象とした。

学習目標としては、次の三点を掲げた。

1. 疑問や感想をもとにして、俳句を主体的に読む。
2. 自分の読みや想像を物語にして表し、俳句の世界を確かにとらえる。
3. 俳句の読み方を学ぶとともに、俳句のことばの働きの気付く。

そして、実際の指導は次のような展開で行った。

#### ①俳句を物語に表すという課題意識を持つ。

まず、「春風や鬨志抱きて丘に立つ」(高浜虚子)を読み、状況や場面について様々なとらえ方があることを確認した。具体的には、入学や進級時の決意を表している、マウンドに立つ投手の鬨志を表している、などの解釈があった。このように、俳句は具体的な場面や状況については表していないことが多くあり、読者がそれを想像し、想像したものを物語として表そうという学習課題を設定した。次に、「三月の甘納豆のうふふふ」(坪内稔典)を疑問や感想をもとにしながら読んだ。疑問や感想を交流し、そこでとらえた句の世界を物語に表すという学習方法を確認したのである。そして、物語にする六つの俳句を示し、そのうちの二つについて疑問や感想を書かせた。六つの俳句は次の通りである。

- (A) 満員のバスに席とる大西瓜 (北海道余市西中1年 葦本俊一)
- (B) 浮袋子の息に足す父の息 (山崎ひさを)
- (C) 子にみやげなき秋の夜の肩ぐるま (能村登四郎)
- (D) 星空へ店より林檎あふれをり (橋本多佳子)

(E) 何もかも知つてをるなり竈猫 (富安風生)

(F) 白葱のひかりの棒をいま刻む (黒田杏子)

②疑問や感想をもとに話し合い、俳句の世界をとらえる。

同じ俳句を選んだものによるグループを作り、疑問や感想をもとに話し合わせた。解決された疑問について発表するとともに、未解決の疑問を全体で考えた。ほとんどの疑問はグループで解決されたが、次の二つは全体で考えた。

(A)について

- ・作者はこの光景をほほえましく思っているのか、腹立たしく感じているのか。

(E)について

- ・なぜ、「竈猫」は、何もかも知っているのか。

#### ③物語を構想する。

物語の条件として、「人物」「場面」「ストーリー」をおさえ、表現上の留意点として、「人物の心情、行動、様子の描写」をおさえた。具体的には、既習の作品(「白ねずみ」…江戸時代の草双子)を用いて理解させた。

#### ④物語を作成する。

構想表を作らせ、それをもとに800字程度で物語を書かせた。構想表の項目としては、(1)物語にする俳句、(2)登場人物・材料、(3)状況設定(場面・情景・心情)、(4)ストーリーの4つを示し、それぞれについて記述させた。

#### ⑤物語を読み合う。

最初に作ったグループで他の人の作品を読み、さらに指導者が選んだ六つの作品を読み、批評し合った。

#### ⑥学習のまとめをする。

前時に書いた批評文を読み合い、単元全体を通しての成果と反省を記述させた。

### (2) 成果と課題

生徒たちは場面や状況を想像し、物語を考えることにおもしろさを感じていた。できあがった友達の作品を読むことにも愉しさを感じていた。

先にも述べたが、俳句は場面や状況などを具体的に表現として表し得ない文学である。作者と読者の持つ人生経験あるいは言葉に対する感覚、そのようなもので両者はつながり、それによって句は鑑賞されるのである。したがって生徒たちの読解・鑑賞は必ずしも作者の意図した表現世界に至っていないこともある。しかし、それは人生経験を積んだ、あるいは言葉にかかわって文学を読んできた人の場合でも同じであろう。

ゆえに、読者それぞれが、自分の経験・ことばに対する感覚をもとに作品に向かい、作品世界をとらえようとすればよいのである。

今回選んだ六つの俳句は、場面や状況について様々な想像が可能な作品である。わずか十七音の作品であるが、場面や状況について具体的に想像できる俳句、想像が広がっていく俳句を選んだつもりである。生徒たちの学習の記録、まとめにも「想像がどんどん広がる」「他の人の自分とは違う想像を見て、へえと感心してしまう」など、想像することの楽しさ、想像の違いを楽しむ様子が見える。自らの想像力を十分働かせて作品世界をとらえたという達成感、満足感を持ったようであり、場面や状況を具体的に想像して読むという俳句の読み方も学んだのではないと思われる。

しかし、一方で生徒たちは物語を作ること、作品として表現することに難しさを感じていた。想像したことを表現することに苦労しているのである。今回の実践の問題点が、ここにあらわれている。どのようにして書き出せばよいのか、どのような表現を用いればよいのかという表現の方法について、細かく指導してないのである。物語を作るといふことになれば、当然そこに力を注ぎ、またあれこれと迷うであろうから、その点についての丁寧な指導が必要であったと反省する。困っている生徒には、そのつど助言指導し、また全体に対しても指導したのであるが、当初からきめの細かい指導を考えておかなければならなかった。

物語を実際に作る、作品として表現する過程で自己学習力をいかに育てていくかという道筋が十分見極められていなかったと思う。(新治 功)

### 3. 「自己学習力を育てる」授業(3)

#### 「水俣」が映し出す人間の姿

#### ——「花帽子」を通して

#### (1) 単元設定の理由

「水俣病」は、1,317名の死者を出した我が国最大の公害病である。現在でも、認定されていない患者も含めて多くの人々が苦しんでいる。「花帽子」の中の「しのぶ」はそのうちの一人である。

本教材は、水俣に住み、水俣病の現実を見続け、関わり続けてきた作者が、そこに住む人々の思いを引き寄せ、その真実を描きあげたものである。「しのぶ」の語る言葉は、深い感慨とともに、生命の尊さ、生きている意味を私たちに考えさせる。「しのぶ」の目には我々に見えないものが見えている。

また、「しのぶ」をはじめ、多くの人々にこのような苦しみを与えた「水俣」とは何なのかを学ばせたい。学ぶにつれ見えてくるものは、人間疎外の状況である。この「水俣」が映し出す人間の姿、人間の世の姿は、耐え切れぬ重さとなって、学ぶものにのしかかってく

る。けれども、これをしっかりと受けとめ、あらためて「しのぶ」を見つめ返すとき、彼女の見ているものが我々にも映ってくるのではないか。そのときこそ、生命の尊さ、生きることの意味が、実感を伴って生徒の中に形作られると思われる。

現在、全国的にいじめの問題が大きくとりあげられている。中でも、中学生はその話題の中心を占めていると思われる。実際に生徒たちを見ていると、友達どうしの間でさえ会話の端々に相手をけなす言葉が出てくる。何人が集まると笑いがおきるのは誰かのうわさ話の場合が多い。いじめという形にこそならないが、その中に潜む心は同じものである。

このような中学生に、本単元を通し、生きること、自らの命をいつくしむことの大切さを学んで欲しい。人の生をとりまく困難な状況、そして人間の命の弱さ。しかし、その中で、生きていく人間のたくましさ。それを実感したとき、自らの生への愛情が生まれると考える。そして、「生」という一点で他者を見たとき、自分と何ら変わるところのない精一杯生きる人の尊さに気づくのではないか。この感動を大切にしたい。

#### (2) 指導の実際

本単元の中心教材は、三省堂『現代の国語3』にとられている、石牟礼道子の「花帽子」である。中学校第3学年C組(男子21名・女子19名 計40名)を対象に実践した。

「花帽子」は、『不知火海—終わりにきたたかい—』の中の「序章 花帽子」を編集したものである。教科書教材「花帽子」は、それだけで十分に生徒の心に迫り、感動を与えるものであると考える。ただ、「花帽子」では、「花帽子」の時点でのしのぶの気持ちは読みとれるが、そのような気持ちに至った理由については想像するしかない。この想像は、あくまで生徒各人の現在の生活をもとに考えたものであるゆえに、しのぶの真の苦しみに迫ることは難しい。「花帽子」でみつけたしのぶの気持ちをよく表す言葉の重みに迫るために、しのぶについて書かれた補助教材を準備して単元を組むことにした。1つは、先に挙げた『不知火海—終わりにきたたかい—』の「序章 花帽子」であり、もう1つは写真家ユージン・スミス夫妻編集の『写真集 水俣 MINAMATA』の中の「しのぶ：拾い集め生きる命」である。そして、以下のような計画で授業を進めた。

第1次 「花帽子」を読む。

(5時間)

第2次 社会科の授業の中で「水俣病」について学ぶ。

(2時間)

第3次 「花帽子」以外の教材を使い、「しのぶ」の生

きる姿をより深く読みとる。(4時間)  
第4次 自分の生き方・考え方について省みる。

(1時間)

第1次の「花帽子」については、生徒の初出の感想、疑問を中心に据えて授業を進めていった。生徒たちは、後半部分にあるしのぶとアイリーンとの会話の部分から大きな衝撃を受けており、疑問などもそこに集中していた。この思いを大切にしながら、より深く多方面から考える機会を本単元の中で作りたいと考えた。

次に、それぞれの疑問について各自で考えていった。本文中から読みとれる「なぜしのぶは幼い者のように振る舞っているのだろうか」などについては、本文と対照しながら考察を加えていった。また、この文章だけではなく、人としてどう生きていくのかというような大きな問いに関するものもいくつか出てきた。たとえば、「小さい子どもでもこんなに死にたいと思うことがあるのか」や「しのぶちゃんは今生きていることについてどう考えているのか」などについては、本文中からは読みとることは難しい。しかし、しのぶの人間像を豊かに構築することで、それぞれの思いを作り上げることができるであろう。また、このような種類の課題を、今後の授業を通して生徒の中で熟成させていきたい。

この後、社会科で「水俣病」に関する学習を行った。授業前に生徒の「水俣病」に関する知識を聞いてみたところ、症状・胎児性水俣病・四大公害病の一つなどが出された。しかし、このような知識にとどまらず、もっと「水俣病」の中での人々のありようについて知っていれば、より深くしのぶの心情に迫ることができるのではないだろうか。そのような狙いもあり、社会科との連携を図った。

この後、「しのぶ：拾い集め生きる命」を使っての授業を行った。できるかぎり、「花帽子」と関わらせながら読みとっていった。授業のポイントとしては、次の4点である。

- 1 「みんなとおんないに」という「願い」を中心に据え、読みとる。
- 2 「いっちにたいと思うとった」のはなぜか、どんな思いなのか。
- 3 しをぶを苦しめる、自分は「独りぼっちだった」という思いを深く読みとる。
- 4 「もっと幼い者のように振る舞う」理由を読みとる。

この授業を終え、「序章 花帽子」を参考にしながら、感想・疑問を再度まとめた。生徒たちは丸一時間を使い、じっくりと自分の思いをまとめていった。1時間目に「花帽子」を読んで感想を書くときには、作品か

ら受けた衝撃によって勢いにまかせ筆が進む感じであった。しかし、この時間はこれまで様々な形で学んだしのぶの姿・心情を反芻するかのようにゆっくりとじっくりとまとめていた。多くの思いの中から、自分なりに選択しながら書いていったように思う。

最後にこの感想をみんなで交換しながらまとめとした。「花帽子」の中で最初にふれた言葉に戻りながら行ったが、改めて自分の最初の思いにもふれることができたようであった。

### (3) 成果と課題

指導者自身の思いから始める単元を3年間やってみた。指導者の思いが強すぎて、生徒にうまく伝わらなかったり、手順や手段が中学生にとってふさわしくない場面も多くあった。その中で成果としては、生徒とともに苦しんだり、楽しんだりする授業ができたように思う。生徒なりにテーマに対し真剣に考え、授業の中でともに活動したという一体感を得ることができた。しかし、同時に3年間を通じて大きな課題としてのこったことは、どのような国語科の力を付けさせることをねらった授業であるかという点である。今年など、単元を組む前に一番考えた部分でありながら、やはり不十分であった。国語科の力ということを一から学び直すことが最大の課題である。(大里康暁)

## 4. 「自己学習力を育てる」授業(4)

### －「学習ノートの工夫」－

#### (1) 指導の実際

日々の授業の中で生徒の学習状況を観察すると、多くの生徒が受動的な学習活動をしているようにみうけられてならない。まず、学習内容への興味・関心を喚起するという点においても、現状においては、決して容易なことではない。その原因としては、学習者自らが作品そのものを読んでいこうとする姿勢の欠如があげられる。自分で作品を読んでみようという意欲がなければ、学習内容に対して興味・関心がわかないのは、当然の結果であろう。したがって、授業においては、この学習への意欲化を図ることが大きな課題となる。そこで、今回の学習においては、この意欲化を図ることを目的として、次のような学習過程をとらせることにした。

- 1 学習する作品を音読や黙読をさせ、その後で学習者各自に「疑問点」を抜き出させる。
- 2 抜き出した「疑問点」について、辞書・国語便覧・文法書などを利用したり、あるいは、学習者相互で話し合ったりしながら、できる限り学習者

自身に「疑問点」を解決していく努力をさせる。

- 3 自分達では解決できなかった「疑問点」については、指導者が準備した「残った疑問点」のカードに記入させて、提出させる。
- 4 「残った疑問点」を分類・整理し、その疑問点について全員で考察しながら、疑問点を解決していく。

さらに、上記のような学習過程の後で、学習者自身に「学習ノート」を工夫させることにした。学習者のノートは、往々にして、板書を写すだけになってしまっていることが多い。もちろん、予習してきたことを書き込んでいるノートが皆無というわけではないが、残念ながら、それはほんの少数にすぎないのが現実である。そこであえて、この「学習ノート」を学習者自身が工夫して作ることによって、学習してきた内容を学習者自らが振り返り、学習内容の定着と深化を図らせることにしたのである。

以上のように、学習者自身が発見した「疑問点」を解決していく学習と学習者自身が「学習ノート」を工夫していく学習とによって、学習者自身が主体的に学習していくことで、学習者に自己の学習力を高めさせていくことが今回の学習のねらいである。

この学習は、2学期以降において、次のように実施してきた。

- 1 「虎穴に入らずんば」(『後漢書』) … 8時間  
学習目標 ○本文を訓読できるようになる。  
○成語の意味を理解する。  
○故事(歴史的背景)を把握する。
- 2 『土佐日記』…16時間  
(「門出」・「亡児」・「帰京」)  
学習目標 ○本文が音読できるようになる。  
○情景を読み取る。  
○筆者の心情を読み取る。
- 3 漢 詩… 8時間  
(「登鶴鶴樓」「春曉」「山行」「徐夜作」「黃鶴樓」「春望」)  
学習目標 ○詩形や詩の技巧について理解する。  
○詩の情景を読み取る。  
○詩に込められた心情を読み取る。

なお、3学期以降は、次のような作品を学習する予定である。

- 4 『平家物語』… 6時間  
(「木曾の最期」)
- 5 『論語』… 8時間  
(「割鶏焉用牛刀」「長沮・桀溺」)

〈授業の実際〉

『土佐日記』の「帰京」の場合について、学習過程を以下に示す。

○学習過程

- 第1時 「帰京」の段を音読・黙読して「疑問点」を抜き出す。
- 第2時 「疑問点」について、各自で解決していく。
- 第3時 前時の学習を継続し、「残った疑問点」を提出する。
- 第4時 「残った疑問点」のプリントによって、「語句の意味・文法」について考察していく。
- 第5時 「内容」について考察する。
- 第6時 「内容」についての考察を継続し、終了後に各自で「学習ノート」を作成する。

○学習目標

- 1 本文に描かれている場面や情景を想像しながらとらえる。
- 2 筆者(紀貫之)の心情・心理がよく理解できるようなノートを工夫する。
- 3 語句の意味や文法についての理解を深める。

○学習過程

導入

○本時の学習目標を確認する。

展開

- 1 「帰京」の全文の音読と黙読によって、これまで学習してきた「疑問点」について、すべて解明できたかを確認し、まだ、解明できていないものがあれば、さらにそれを解明していく。
- 2 「内容」に関する疑問点について、前時に引き続き、考察していく。とくに、心情に関する部分や和歌の内容理解に関する部分については、できる限り全文の内容、場面の展開を踏まえながら考察し、疑問点を解明していく。
- 3 これまでの学習のまとめとして、各自でノートを作成する。ノートをまとめる際には、筆者(紀貫之)の心理・心情と場面の展開との関係がよく分かるまとめになるように工夫する。

終結

○本時の学習のまとめと次時の学習についての予告を聞く。

- 第7時 「学習ノート」を作成する過程で生じた疑問点を、さらに考察、解明する。

## (2) 成果と課題

学習者自身が主体的に疑問点を解決することによって、学習の視点を明確にすることができるので、教師主体の授業の場合よりも、学習意欲を喚起することが比較的容易であった。また、作品内容に対して興味や関心を持たせるといった点においても、疑問点を発見するという学習者の主体的な活動の中で、達成できたようである。「虎穴に入らずんば」の授業においては、疑問点の内、語句の意味から順次説明していったために、かなりの時間数を要した。『土佐日記』からは、内容に関する疑問点を中心に授業を展開することで、学習目標を明確にすることができ、学習者も作品内容をより深く理解させることができたようである。語句や文の意味については、その内容理解の過程において十分に説明させることができる。

「学習ノート」の工夫については、学習者自身の疑問点を抜き出させ、古語辞典や国語便覧などを利用することで、できる限り主体的に疑問点を解明させた上で、学習のまとめを加えたノートを作成させて提出させた。提出されたノートは、以前のような板書をただ写したものは少く、学習者自身が学習内容を理解しやすいように工夫したものが数多くあった。この「学習ノート」を工夫させることは、学習内容の定着という点において効果的であったように思われる。

ただ、学習者自身に疑問点を発見させ、その疑問点を学習者自身に解明させていく過程については、学習者の主体的な学習活動を核とした、効率のよい学習過程を工夫する必要があると考える。(田尻 寔)

## 5. 「自己学習力を育てる」授業(5)

### — 「源氏物語より・桐壺」 —

#### (1) 指導の実際

『源氏物語』という作品は、大変魅力的である。漫画本なども多く流布しているからか、生徒も名前くらいは知っていて興味は持っているのだが、授業となると途端に興味を失ってくる。長編で難解なうえ、古典知識が必要となってくるので、そういうものに関わればかりいと主体的な授業という姿からはほど遠くなりがちなのが現実であろう。ただ、高Ⅱの段階で、ほとんどの教科書が『源氏物語』の「桐壺」か「若紫」を採用している。定番の教材である「桐壺」の授業を押し進めていくにあたり、高Ⅲに向けて、さらには生涯にわたってどう『源氏物語』の世界に導いていくかが、授業を考えていく上での視点となろう。

実際の授業にあたっては、教材は教科書をそのまま利用した。脚注が多いことや三つの区切りがあることなど、

比較的わかりやすい配慮がなされているからである。「いづれの御時にか」より、更衣の局が桐壺であることが明らかにされ、源氏の美しさが周りの人々の「目を驚かしたまふ」所までが収められている。桐壺帝と更衣の悲恋、光源氏の誕生、周囲の人々の嫉妬、非難など、様々な人間の姿が細かく描かれている部分である。

授業のポイントとしては、古文を読んでいく過程で疑問を持たせ、それらを自分達で解決していくことにより、主体的に古文と向き合う場面を設定した。個人、班単位、全体の三場面を考えた。とかく受け身になりがちな古文の授業を少しでも活性化したいという思いからである。

さらに古語や助動詞・助詞に注目させ、内容を深く読み取らせる場面を設定した。最近の生徒は「むかつく」「寒い」「やばい」などの言葉をよく連発する傾向がある。それらの言葉にはいろいろな意味が彼らなりに含まれているようなのだが、安易に使われている事も否めない事実である。そういう状態の彼らに、古語一語の奥深さに気づかせることは、自分達の言語生活を客観的に見つめさせるきっかけとなるに違いない。

また、古文読解の大きな壁となっている敬語をどのように授業の中に盛り込み、基本的技能として定着させていくかも探った。

指導目標としては、次の3つを挙げた。

- 1, 古文読解の基本である敬語法を身につけさせる。
- 2, 古語や助詞・助動詞に注目させ、想像力を働かせて内容を深く読み取らせていく。
- 3, 学習の過程で疑問を持たせることにより、主体的に古文と向き合う姿勢を身につけさせる。

実際の授業は、次のような展開で全13時間をかけて2学期に実施した。

◎第一次 『源氏物語』の概要説明。(0.5時間)

指導者が作成した資料プリントにより、簡単にまとめた。ゲーム的要素も取り入れた。

◎第二次 「いづれの御時にか」の読解。(2.5時間)

①冒頭部分の効果を探り、帝・更衣の心情を読み取らせる。

②次第に広範囲に広がっていく人々の非難を読み取らせる。

◎第三次 「皇子誕生」の読解。(2時間)

①傍注プリントを用いて、帝、更衣の言動を敬語から判断させる。

②全体構造を把握させる。

◎第四次 班学習・発表・討議。(6時間)

①「いづれの御時にか」「皇子誕生」の中から疑問点を個人カードに書かせ、提出させる。

②疑問点を、解答を最初から与えるもの、ヒントを



与えて各自で考えさせるもの、全体で考えるものに分けた。全体で考える問題として「なぜ更衣はなかなかなるもの思いをしたか」「更衣の身分ばかり説明され、更衣の人間性、外見について書かれていないのか。心情についても少ないのはなぜか。また、光源氏のこともあまり書かれていないのはなぜか。」を設定し、8班(5人1組)で取り組ませる。

③図書室において班で討議し、発表資料を作成する。全班の資料をまとめた資料集をつくる。

④発表後、質疑応答をする。

⑤指導者側で、補足をしてまとめる。

◎第五次「世のそしり」の読解。(2時間)

①傍注プリントを用いて、帝、更衣の言動を敬語から判断させる。

②全体構造を読み取らせる。

## (2) 成果と課題

実施したクラスは、私が担任をしている。授業ははじめに受ける姿勢はあるものの、全体的におとなしく活発な活動が見られることはほとんどないことが悩みであった。なんとかその状態を打開したいという思いの中での実施であった。また9月にはたくさんの行事があり、10月より週3時間あった古典の授業が2時間になったこと、教育実習が入ったりと授業時間が少ない状況もあったが、成果と課題を以下にまとめる。

成果としては

①学習者が主体的に取り組んでいる活動場面が多かったこと。

今までは教師主導型で聞いているだけだった者が、少しでも疑問に思ったことを資料で調べたり、友人と話し合っていく中で、主体的に活動している姿が見られた。全体での発表でも、大きな声でわかりやすく全体に向けての説明がなされ、聞く側の姿勢も良かった。

②表面的な理解ではなく、深い内容理解に至ろうと努力する生徒が出てきたこと。

班に与えた課題については、いろいろな側面から考えられていた。一斉授業ではなかなか自分で考えようとしないう生徒を、少しでも考えようとする姿勢に追い込めたことは成果があった。

課題として残ったこととしては、

①班活動のあり方について

一学期から授業を実施してきて、班学習という形態を今回初めて取った。班という形でなくても、日頃から周囲の者との話し合いの場面を多く設定し、訓練していくことと、話しやすい人間関係を築いていく必要がある。班によっては指導者がかなり助言しないと、結局個人の作業になってしまう傾向があった。また、

役割分担は提出させたが、特定の個人に任せきりとなり、ほとんど活動していない生徒も何人か見られた。学力の問題もあると推察されるが、可能な範囲で最大限努力させる状況へ導く工夫が必要であると痛感した。

②授業形態の工夫について

班学習だけでなく、ティーム・ティーチングやディベート、討論会など様々な学習形態が考えられる。時間がかかるという点や一人ではきめ細かい指導が難しいという問題点の解決のために、様々な形態を組み合わせた授業というものを開発しなければならない。

③疑問点の取り上げ方について

生徒から出た疑問点をすべて解決していく方向性ではなく、自主的に解決していく方法を身につけさせることが最終目標である。今回は、指導者側で選択したが、段階的には生徒に任せることが必要であろう。また、全体の問題の立て方も今後の検討課題である。

④発展学習のあり方について

時間数の関係で、発展学習が実施できていない。本来なら、今後の『源氏物語』の学習につながっていくような課題が設定されなければならない。三学期に「更衣絶命」の部分の読解を通して、実施したい。

⑤学習プリントの工夫について

傍注プリント、資料プリント、疑問点をまとめたプリント、班の資料集と多量のプリントが用意された。傍注プリントについては、指導者側から提示しなくても自分達で作成できるまで定着させることが望まれる。また、班の資料集の活用の仕方など改善していかなくてはならない。(三根 直美)

## 6. 自己学習力を育てる国語科学習指導 三年間の成果と課題

### (1) 国語科における自己学習力

1994年度の基調提案で以下の3点を自己学習力を育てる上での観点として提示した。

①生涯学んでいくのに必要な基礎・基本をしっかりと身につけること。(基礎・基本)

②学ぶ意欲あるいは学ぶ態度を身につけること。(学習意欲・態度)

③学び方を身につけること。(自己学習過程)

この契機となったものは所謂「新しい学力観」であるが、これまでの過去の研究と実践の上で国語科における自己学習力を改めて考察し、構築しようと試みた。即ち、それは「自ら学ぶ意欲」と「社会の変化に主体的に対応できる能力」を主眼とする「新しい学力観」を超えた生徒の実態を根底に据え、生徒自身が生き生きと自己実現をめざすための自己学習力を育

てる国語科学学習指導のあり方をめざし、実践するということである。

## (2) 国語の学習力

国語科における自己学習力を追究するとき、国語科の学力・基礎学力とは何か、ということについて言及することは不可避である。以下、その構造を示す。

### I 国語学習意欲

### II 国語学習力

- A 国語学習企画力
  - B 国語実践力
- 言語表現力(話す・書く)  
言語理解力(聞く・読む)  
言語要素認識力

### III 国語学習発展力

(吉田裕久氏「国語学習力」より)

## (3) 三年間の実践(本年度の実践は前掲)

《1994年度》

(公開授業)

授業者/クラス/授業題目

新治/1-A/詩の学習 — 詩との出会い —

岡本/I-5/漢文の学習 — 漢詩と向き合う —

田尻/I-3/古文の学習 — 辞書を生かす —

(研究発表)

朝倉/[基調提案]

国語科における自己学習力とは何か

大里/自己学習力を育てる授業

単元「ようこそ、広島へ」を通して

《1995年度》

(公開授業)

大里/2-C/戦後五十年を迎えて

朝倉/I-1/伝える — 戦争と人間の姿 —

新治/II-3/和歌を読む — 物語の創造 —

(研究発表)

岡本/『論語』の学習 — 歴史を生きたことば —

田尻/「自分」を表現する

## (4) 三年間の成果と課題

各年度とも現代文・古文・漢文の授業・研究を行った。実践にあたっては自己学習力を育てる上での3つの観点を基底に据えた。

その成果と課題をここに概観する。

成果として最も顕著であるのは、生徒の意欲を喚起し、興味・関心を抱かせるという点についてほとんどの実践で達成されていることである。その手段・契機として「好きな詩」「辞書」「アジア」等との出会いがあり、また「戦後五十年」「古典と現代」「自分」との対話が用意された。次に「基礎・基本」を強く意識し、そ

こから自己学習過程への道筋を開いたことである。国語学習の「基礎・基本」とは何か。国語学習の構造を追究しながらも、それに観念的にとらわれることなく、生徒の実態を根底において実践した。例えば古文・漢文学習においては辞書は必須であるが、単に引くという行為にとどまらず、そこから様々な情報を引き出し、しかも読んでみるとおもしろいという認識を持たせるというのがそれである。

課題として深く考えさせられたのは生徒の主体性に関わる問題である。94年度の実践において、異なった方向から指摘されている。その一つは大きく課題を設定すれば、生徒自身自由に学習活動できる場が広がり主体性が生かせるが、授業という限定された場ではそのためには学習方法に十分な工夫が必要とされるということであり、もう一つは綿密に練られた指導計画により、辞書のおもしろみを認識させることができても、生徒にとって「切実な必要性の自覚」がない限り主体的な態度は発揮されないという指摘である。そしてその主体性追及の過程で提起されたのが「学習方法に関する問題である。94年度(大里・新治)・95年度(大里・新治・田尻)共に指摘している。大きく深くテーマを設定し、生徒の主体性を伸ばすことと限定された時間・空間との折り合いが現時点ではついていないことを示すものである。学ぶことは人間の知的好奇心を刺激し、本来わくわくする楽しいものである。しかし、結果ばかり追求し途中の過程に目もくれず、回り道・寄り道を認めないことは学ぶことをつまらなくする。自分で考え、行為する生徒の主体性を大切にすることは、その回り道・寄り道を認めることではないだろうか。だからこの「学習方法」は直線的であってはならないし、しっかり課題として受け止める必要がある。

なぜ今「自己学習力」なのか。国際化社会・情報化社会といわれているが、それは価値観を多角的に認めていこうとする世界であろう。その世界で個人はどのように生きていけばいいのか。主体的に世界に働きかけ、自ら課題を設定し、解決する生き方を個人が創造できればいいと思う。そのために必要な情報を入力し、選択し、活用し、発信する。そのように考えると国語の自己学習力とは、変化の激しい社会にあって、他者の恣意に支配されず、自己実現を図るための基礎的要素と考えられる。また、過去二年の実践のキーワードをそれぞれ「出会い」「対話」ととらえることも可能である。そして本年度は「自己への回帰と他者への発信」を底流に据えたつもりである。具体的な実践に基づいて、成果と課題は明らかになった。その成果と課題をより深化させるべく本年度は取り組んだ。

(朝倉 孝之)