

「テキストに主体的に関わる生徒」の育成を目指した授業実践

——高二現代文の年間実践を振り返って——

川 鍋 元 広

1 年間目標と方略

問題意識

アクティブ・ラーニングという手法の重要性が指摘される中、国語科教員として感じたことは、従来から国語科では「主体的な学習者」育成の観点を持って多くの授業実践が行われてきており、実践の改革的な転換が求められている気はしないということであった。生徒の読解力育成のためにどのような授業実践が有効なのかこれまで思索してきたが、その鍵は「主体性」であると考える。多くの読解の視点（例えば、対比、具体―抽象、因果関係、マクロ的読み、比喩表現、象徴表現等）自体も必要なものだが、そこに生徒自身の主体性が伴わなければ、それは決して読解力の育成には繋がらない。また、思考のツールとしては一定の役割を果たすだろうが、生徒はそのツールであったかも数学の方程式を解くかのように文章を理解できると錯覚しがちである。それにより本文の主題を見失ったり、本文の哲学的な面白みに気が付かないことも多い。そのような

内容を理解するだけの「読み」は、そもそもテキストに、ひいてはその発信者の表出した「思想・哲学」に向き合ったことになるのだろうか。極めて抽象的表現ではあるが、「本気で文章（その背後に存在する筆者・作者）に立ち向かうこと」、そこから「読む喜び」や「表現する喜び」、「思想・哲学（世界）を知る驚き」を見出すこと、そのようなむき出しの言語経験を経て初めて生徒は「読むという営み」を受け入れるのではないか。

また、教材や学習者の現状等を踏まえ、ある教材でどう生徒の主体性を引き出すかについては、多くの実践例があるだろうが、その一度に留まることなく、継続的に生徒にどう働きかけ続けることが有効なのか、その際の視点・方略はどのようなものが考えられるのかといった長期的な実践に関する考察は少ないように感じていた。よって手探りではあったが、二〇一五年度高二現代文では、当初より生徒の「主体性」を重視した年間実践を目指し計画を立てた。

学習者観

勤務校は文部科学省の進めるSGH（スーパー・グローバル・ハ

イスクール)にその一期校として認定され、平和教育・グローバル教育・英語力などを柱にグローバルリーダー育成を目指している。その過程で、「平和」に関する、正答のない問いについて議論する場は多い。

しかし、本学年の学習に対する構えは、受動的な生徒が目立ち、議論やテキストの内容を「我がこと」として引き寄せて考えを深め、自ら発信する生徒はまだ少ないとの引き継ぎであった。読書量やそれに伴う語彙力を有す生徒も限られており、国語の授業でいえば、集団の中に埋没して「正答」が降ってくるのを待つ生徒も多い。これら埋没した生徒を、読解の最前線に引つ張りだし、自身の読みを構築し意見交換を経て、読みを表出するという経験をさせ、主体的な読みの姿勢を育ませたいと考えた。

課題

1. 時間的制約…週二時間の現代文の授業でどれだけ議論の場や発表の場を作れるか。
2. 論理的読解のツールとの両立…生徒がいかにか主体的に関わっても、論理的な妥当性のない読みは許されず、その読解ツールをどう意識させるのか。
3. テキスト内の理解に留まらない工夫…生徒がテキストの理解のみに留まらず、その筆者(作者)の「思想・哲学」に出会い、そこに真剣に向き合う仕掛けをどう組み込むのか。
4. 受験指導との両立…2と関連して、模試や受験も意識し始める生徒に、本活動がどう学力に結びつくのかをどのように意識させるのか。

せるのか。

年間目標

年間を通して「主体的にテキストに関わる」経験を積みませ、生徒の読みの姿勢を更新させる。

主な使用教材 ※●は教科書教材、○は投げ入れ教材

一学期

● 「情報の彫刻」(原研哉)、● 「山月記」(中島敦)

○ 「猿ヶ島」(太宰治)、● 「神話する身体」(安田登)

二学期

● 「科学・技術と生活空間」(村上陽一郎)

○ 「朝のヨット」(山川方夫)

● 「こころ」(夏目漱石)

三学期

○ 「文学のふるさと」(坂口安吾)、● 「舞姫」(森鷗外)

方略

生徒が主体的にテキストに関わっていくために以下のA～Eの方略を設定した。

A. 予習を前提とした授業の実施(↓テキスト冊子の作成)

僅か週二時間の授業で、生徒主体で交流活動や発表を実施するためには、予習が必須である。また、授業内での読みの交流の前に、まずは個の読みの時間の確保も必要だと考え、全ての授業で生徒に

予習を課した。そのために、全ての教材に関し、授業用のテキスト冊子（右開きの本の体裁）を作成し、表紙には学習目標や活動の概要、留意事項、作者・筆者紹介などを明示した。冊子内は本文、関連する問い、図式化するスペース（生徒による板書作成）、関連する入試問題や文章、キーワード等の参考資料を掲載した。授業の進行に合わせて、予習の指示を出せるだけでなく、学びが一つの冊子に集約されることで生徒の理解の深まりを期待した。

B. ペアワーク、グループワーク、発表、議論の場を意識的に導入
ほぼ全ての時間に、生徒がアウトプットする時間を設けた。授業内容によって、その活動は、生徒同士の読み交流や、板書の投影の発表、生徒作成資料の発表・質疑応答など様々である。

C. 論理的な読解ツールの意識化、図式化から解答作成プロセスを
確認

妥当且つ深い読みに到達するために、以前より評論の視点（①接続語・指示語を意識、②抽象と具体、③対比・比較、④変化・因果、⑤文章全体の論理構成・主題を見抜く）・小説の視点（①人物の心情の変化、②状況・場面設定を把握、③人物像を把握、④語り手と小説の関係を押さえる、⑤象徴表現・比喩表現）を生徒に与えている。生徒主体で読みを構築するにしても、当然全ての読みを受容できるわけではない。テキスト内でもこれらの視点を意識しながら読解を進められるように、発問毎にこれらの視点を付与するなど工夫した。

D. 大学入試との関連の意識化

教材の文章が出題された入試問題を取り上げ、本文読解後に解答

したり、生徒自身が問題作成をおこない入試と比較することで、メタ的に授業と入試の関係を分析できるよう心掛けた。Cで挙げた視点で読解し自分の読みを構築することが、入試で求められる力と関係することを、生徒に実感させることを目指した。

E. テキスト内容の理解のみで完結させない工夫
（関連する論考、作者との関連、他作品との比較等）

教材の文章の「理解」に留まらず、そこでの思想や問題意識をより深く知るために、筆者の他の論考・作品や、主題に関する他の論者による文章などを冊子に含めた。また、本文の内容や主題が生徒自身や生徒の周囲の問題として意識できるように、発問の中には教科書以外の具体例を挙げさせるものも含めた。

これらA～Eの方略は常に網羅できるわけではないし、明確に区別されるものでもない。教材や活動の内容によって、どの方略に重点を置くのかは変わる。しかし、年間を通して、バランスよく配置できるように心掛けた。（※内容と配置については、参考資料の年間実践概要の表を参照のこと）

2 年間実践報告

生徒の主体性を特に重視した実践は、「猿ヶ島」、「こころ」、「舞姫」であり、各学期の後半に位置づけたが、年間の実践報告という性質上、そこに至るまでの、他教材における実践概要も含め報告する。

【一学期…「情報の彫刻」(原研哉)】

【学習目標】

- i. 予習して授業に臨む姿勢を身に付ける
- ii. 評論読解の視点の確認
- iii. 評論読解の視点と、問われていることの関連性を知る
↓「読みの視点」は、そのまま「問われること」とリンクする
- iv. 意見交換を通し、グループワークの下地を作る

本教材では、教科書の脚注に設定された問いをほぼそのまま冊子内で引用している。その際には、評論読解の視点のどれにあたるかを明示している。また、本教材は過去に模試で扱われており、模試での問いが教科書の脚注の問いと関連している(問い方は異なっている)でも読み取るべき事柄は一致する)ことを確認した。

また、生徒が本教材を閉じたテキストとして終えるのではなく、それに関連した文章(紙メディア・電子メディアの在り方、メディアが世界と人間の認識に大きな影響を与えてきたことに関する論考など)に触れることで、本教材を起点として生徒の認識を深め広げることができるように努めた。

【一学期…「山月記」(中島敦)】

【学習目標】

- i. 予習して授業に臨む姿勢を身に付ける
- ii. 小説読解の視点の確認
- iii. 本文と原典の比較を通して作者に出会い、その存在を確認する

- iv. 意見交換を通し、グループワークの下地を作る

本教材では、「情報の彫刻」に続き、読解の視点(今回は小説を意識しながらの読みを目指す。また、「人虎伝」との比較を通して、その内容・構成の変化はなぜ生まれたのかも含め議論した。作家として身を削り創作活動に向かった中島敦の姿に触れ、小説においてもその作者の思想が反映されていることを確認した。

【一学期…「猿ヶ島」(太宰治)】

【学習目標】

- i. 板書の作成を通し、本文を分析し、図式化・言語化に挑戦する(冊子内の問いに対し、「板書」作成を前提にまとめる)
- ii. 小説読解の視点の確認
- iii. 「太宰治」に「出会う」

本教材は五つの問いを設定し、予習段階で図式化しながら個人の読みを構築させた。それを持ち寄って三、四名のグループ内で「わたしたちの板書」を作成し、教員がその場でグループの作成した板書(プリント)をiPadで撮影。それを前方に投影する形で全体に提示し、教室前方でそのグループに解説させた。図式化+(口頭での)言語化により、これまで以上に生徒の主体的活動の割合を増やした。教員は生徒の解説に口頭で補足を加える形で介入する。教員による板書はほとんどない。

この作品の内容や寓意性を考える中で、太宰治という人物の思想

を垣間見て、文学の楽しみ方を知ることでも大きな目標の一つとした。

【本実践の振り返りと課題】

授業前に発表担当班を決めているわけではないので、板書作成の時点で生徒は真剣そのものである。授業中において、各班での議論が最も深まりつつあるタイミングでの発表となるため、他の生徒も強い興味をもって他班の発表に耳を傾けていた。

機器を活用することで、各グループでの議論、クラスでの板書の共有、発表が十分に収まる意義は大きい。共有できる板書の数が限られることや、その板書に書き込みができないというデメリットはあるものの、本実践ではその即時性を優先した。週2時間の授業では、次時までの時間的なロスが生徒の主体性を引き出す上で致命傷になりかねないと判断したからである。

最も生徒の議論が熱を帯びるのは、やはり作者との関連性である。太宰が自身を投影したとすれば、果たして「私」か「彼」か。班によっては、「私」も「彼」も、太宰の内面とするという分析も見られた。搾取階級として生かされている負い目を感じた太宰がいたとすれば、この「遁走」とは何を意味するのか。そして、「二匹」でなく「二匹」である意味は何か。必ずしも答えの出ない問いに、引き込まれていく生徒の姿が多く見られ、また教師の口からでなく、そういった分析の視点を生徒自身によって教室で提示された際、教室全体がひとつの読みに引き込まれる一瞬のあの独特の「空気」は、「生徒主体の学び」の可能性を教員に感じさせるのに十分なものであったと考える。

【1学期…「神話する身体」(安田登)】

【学習目標】

i. 解答作成のプロセスの可視化を行い、読解のプロセスを学ぶ

〔読解の視点〕確認↓「図式化」↓「言語化(文字化)」

ii. 評論読解の視点の確認

iii. 評論読解の視点と、問われていることの関連性を知る

↓「読みの視点」は、そのまま「問われること」とリンクする

iv. 上記のiのプロセスをペアワークで他者に説明し、解答プロセスをより強く意識化させる

前教材の「猿ヶ島」と同じく、問いに答えるにあたって「図式化」をおこない、それを参考にその観念的な内容を「言語化」することとした。ただし、今回の「言語化」は、「猿ヶ島」の時のように口頭での発表という形ではなく、文字化することを明確な目標とした。また、読解の視点についても意識させるため、その問いを考える前に、どの視点が必要か考える機会(読解の視点を選択)も設けた。

本教材は大学入試問題にも採用されており、入試での問いを授業冊子の問いとした。はじめは生徒にその事実を伏せた状態で授業をおこない、授業後にそのことを伝え、「図式化」↓「言語化」のプロセスが、入試でも有効であることを指摘した。

【2学期…「科学・技術と生活空間」(村上陽一郎)】

【学習目標】

i. 「近代」の概念について学ぶ

ii. 抽象的な内容から具体例を想起し、自身に関連することとして

主体的にテキストに向き合う

iii. 意味段落ごとに内容を整理する(板書製作)

↓構造的な読みを意識

iv. 右記のiiとiiiについてはペアワークで意見交流及び解説(言語化)をおこない、より深い理解に繋げる

評論を読解する上で必要不可欠な「近代」を学ぶのに適した教材である。また「近代」への理解を円滑に進めるために、キーワード解説を冊子に付属した。

評論文というある種の抽象論の読解において必要なことは、筆者の言及する抽象的事柄を、自身の身の回りの具体的事例と関連づけて理解できるかが大きな鍵だと考えている。よって、今回は、冊子内の問いに【抽象↓具体】(ここでは、文中での換言ではなく、テキスト外や自身の周囲からその具体例を想起するという意である)と明記したのもも配置し、生徒が「我がこと」として評論文に主体的に取り組む工夫をおこなった。

また、前学期から継続的活動として、「図式化」(板書作成)をおこなったが、問いに答えるプロセスとしてではなく、意味段落ごとの「図式化」とし、構造的な読みを意識させた。

さらに、冊子の最後には本文の内容に関連する論考を掲載した。

二期…朝のヨット(山川方夫)

【学習目標】

i. 主体的に本文の読解を行う姿勢を身に付ける

(何も読み取りの端緒のない状態で本文に向き合わざるをえない

状況↓重要箇所の把握)

ii. 受験問題作成を疑似体験する中で、発問者の意図を読み解くト

レーニングを積む

iii. 互いに解答する活動を通し、同じ事柄を押さえるのにも多様な切り口があることを知る

本教材では、「模試を作成する」という目的のもと、生徒に問いの作成を課した。どこに傍線を引くのか、記述問題か、選択肢か、等の問題形式は生徒に一任した。これまで、生徒にとって「問い」は発問者によって予め設定されているものであった。つまり生徒にとって作品とは、「本文+問い(時として傍線部を含む)」というセットで提示されるものであった。換言すれば、そこには発問者の「意図・ねらい」や、「誘導」を伴うものであったと言える。本実践では、その「意図・ねらい」、「誘導」のない状態で、本文に主体的に関わる経験をさせることを目指した。これは、次の教材「ころ」においておこなう、自分で読みとるべき箇所を見つけ分析する、という経験を事前にさせておきたいという教員側の狙いでもあった。本文のどこに着目し、何を読み取り、それを問うためにもどのような発問をすべきなのかを生徒は考える。ここで重要なのは、模範解答も同時に作成させることである。注目すべき箇所と読みと

る内容（模範解答）を考える中で、自然に主体的な読解に向かうのではないかと考えた。また、これは、問題作成の疑似体験であり、受験において求められる、発問の意図を読み取る訓練に他ならない。実際、高二の二期という時期、模試や受験を意識し始める生徒にとって、自身が問題作成者になるという状況は、大変興味深いものとなったようである。

ここでも予習を前提としており、授業内ではペアワークでお互いの問題を解答し合い、添削するという活動に繋がった。また、学習目標は発問者の意図の読み取りを含むため、添削後に発問意図の説明もお互いにおこなわれた。

二期：「ころ」[夏目漱石]

【学習目標】

- i. 個の読み、グループワーク（読みの質向上）、資料作成（図式化・文字化）、発表、質疑応答といった主体的活動を通して、自立した読み手としての姿勢を身に付ける
- ii. フロアの聴衆側としても、受動的な姿勢に陥らず、質疑応答により主体的な読み手の姿勢を身に付ける
- iii. 分析的に小説を読み、深い考察を自分の言葉で表現する

本教材での授業実践は、生徒がこれまで学んだ読解のツールを自身で活用し、主体的な姿勢で本文に向き合い、生徒自身が分析・資料作成をおこない、生徒が発表、フロア（聴衆側）の生徒からの質疑応答をおこなうという、生徒主体の授業実践の集大成と位置付け

た。そのため以下のような点に留意した。

・「猿ヶ島」（生徒自身の発表で授業を成立させる）からの流れを展させる↓担当箇所を決め、三〜四名のグループで発表資料の作成（読みの図式化、言語化。勿論まずは個人で作成したものを持ち寄る）し、事前に資料の印刷を教員に依頼。発表当日の資料配布、発表、質疑応答までを生徒が担当する。

・場面ごとに最低限の「問い」は教員が設定し、その分析を資料に含ませる（読みの言語化⇨「神話する身体」からの流れ）こととするが、それ以外にも読み取るべき本文箇所を発見し分析することを意識させる（「朝のヨット」での実践）。

・聴衆側（フロア側）が受動的な姿勢とならぬよう、教科書に収録されている全十三場面についての発表資料に含むべき「問い」を設定し全て冊子内で予め提示しておき、その発表の授業までに聴衆側も予習をして授業に臨むように指示しておく。つまり自身のおこなった予習について、詳しい分析を発表班が解説してくれるという形をとる（予習を前提として授業参加することを維持）。

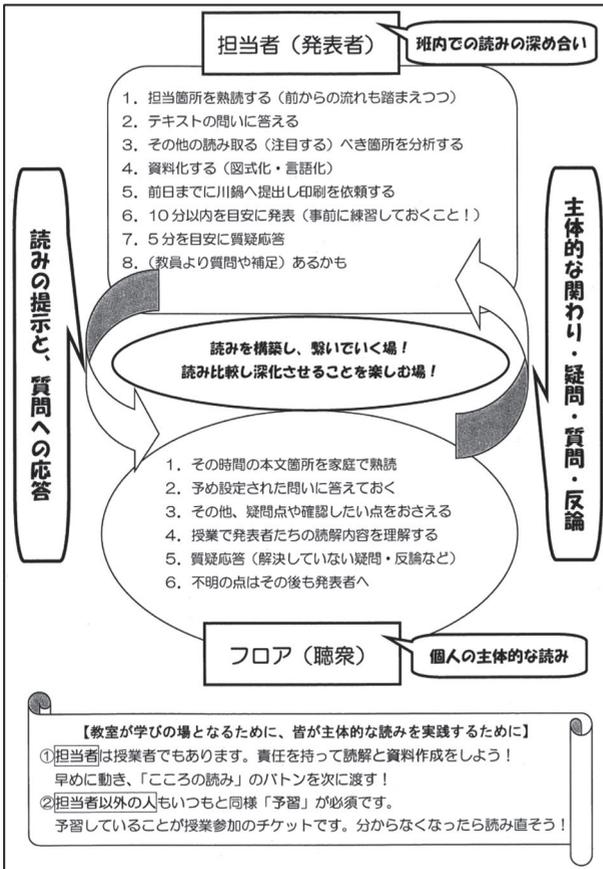
・ペアワークやグループワークを進展させ、質疑応答での読みの深まりを目指す。教員は議論の行き詰まりや、明らかな誤読の際には発表班への質問という形で介入するが、その頻度については生徒の主体性を崩さぬよう注意を払った。

・生徒自身が授業者であること、一方的な発表のみに終始しては読みは深まらないこと、読みと読みの出会い（ぶつかり合い）の中で高次の読みが生じることがあること、そのクラスの読みはクラス全員で作っていく意識を持つこと、そして何よりもそこに

こそ主体的にテキストに関わる「楽しさ」が見いだせることに繰り返し返し教員から言及した。

【本実践の振り返りと課題】

実践後の生徒意見には、意見交流や資料作りの中で「自分自身の視野がぞわーと広がった」、「頭の良い人達の会話がなかなか理解できなくてとても悔しかった。でも、その悔しさを『読みを深め



ること」にぶつけたら前までにはない新しい現代文の楽しみ方が分かるようになった」、「後半になるにつれ、本文の一言一句逃したくないという気持ちが出てきた」といった協同の読みや主体的な読みの意義を実感したもののや、「予習をしない」と全然頭に入ってこなかったので予習をやっておけば良かったと多々思った、「予習が大変だった。問いに答える、かつ発見する、かつ質問を考える、を

こなすのは時間がかかった」といった苦労を滲ませたものが多く見られた。一方、「もう少し（教員による）補足説明が欲しい」、「入試では、こんなに読解に時間を使えないので、もともとやり方に戻して欲しい」、「人と話すのが苦手な人は限りなく苦痛」といった否定的な意見も見られた。

これまでのペア・グループワーク、発表活動、図式化などの集大成として位置付けていた本実践だったが、多くの生徒は主体的に取り組み、資料が間に合わないということとはなかった。生徒自身が授業者になり、質疑応答も行うため、その下地となる「受容される空間」が必要であるが、クラスによる雰囲気の違いは大きく、特に質疑応答ではクラス間でその活発さや深まりに大きな差が見られたことが、課題として挙げられる。また、フロア側も予習（熟読と問いの分析、それ以外の疑問点の抽出）が求め

られるが、予習不足の生徒は授業の議論についてこれなかったようにある。

授業展開が毎時間、クラス毎に異なるため、教員の指導については、生徒発表とのバランスや、介入のタイミングをよく見定める必要がある。生徒の読みを深化させるために、どの時点で、どのような問いを教員から発するのか、毎時間生徒同士の質疑応答の議論の中で臨機応変に対応していくことが求められる。

授業後のアンケートや生徒の様子を振り返ると、真剣に向き合い試行錯誤した生徒ほど、実り多く、読みの楽しさを知り、より主体的な姿勢を身に付ける結果となったと考える。逆に、予習不足の生徒ほど、授業での読みの深まりが見られず積極性を失ったのも事実である。どう生徒の「参加」を維持するかは今後の課題となった。

【三学期：「文学のふるさと」(坂口安吾)】

【学習目標】

- i. 観念的な坂口安吾の「文学観」の読み取りをおこなう
(内容の構造化、言語化、意見交流を踏まえて)
- ii. 自身の経験から「文学のふるさと」に関連する作品に挙げ、観念的であった文学観に形を与え理解を深める
- iii. ある「思想・哲学」に対する考察を目的の当たりにすることで、分析的な視点を養う一助にする

これまで同様に予習段階において、キーセンテンスや理解が困難な箇所に痕跡を残しつつ、意味段落ごとに板書の作成、各段落の中

心の問いに答えておく形で授業を進めた。また、坂口安吾の文学観の読み取りだけでなく、本文内容とある映画のセリフとの関係を考えさせたり、自分の体験(小説、映画、マンガなど)の中に「文学のふるさと」に関連する作品はないかということについても意見交流をおこなった。最後に、坂口安吾の代表作「桜の森の満開の下」を読み、読みとった文学観に具体的な形を与える。

実は、この随筆は大学入試において採用されている。そこでは、この「文学のふるさと」の内容について柄谷行人が分析した論考『「日本文化私観」論』も、問題文として並べられている。生徒にとってみれば、今自分たちが読解した坂口安吾の文学観に対する、他者の分析(哲学)を目的の当たりにすることとなる。内容(思想・哲学)のその場の理解に留まらず、その「思想・哲学」に対する新たな考察を構築していくことの知的な面白さに気付かせることを大きな目標の一つとして設定した。

【本実践の振り返りと課題】

予習を前提としていることやペーパーワーク、板書作成(図式化)、言語化等はいまだ習慣化している様子であった。三学期では、主体的な読解を前提にしつつ、ある「思想・哲学」を理解しその立場から、他の作品を分析的に読み解くことの知的な楽しさに触れさせたかった。実はこの視点は次教材の「舞姫」分析に繋げるねらいもあり、その導入としては成功したように感じた。

【三学期二「舞姫」(森鷗外)】

【学習目標】

- i. 文学作品の内容読解に留まらず、他の視点で捉え直し論じることで、分析力・表現力を養う
- ii. 読解冊子を手掛かりに、自身の力で主体的に本文内容に向き合う姿勢を身に付ける

近代的自我の目覚めと挫折が主題と言われる古典的教材である。しかし文語体であるため生徒が授業で読み解くには時間と労力が必要であり、それは本校においても同様である。

今年度の高二では、授業内で詳細な読解をおこなう形ではなく、原文に井上靖の現代語訳を付した冊子を作成し理解を助けつつ、各人が舞姫を主体的に読み進め、この文学作品を様々な視点で捉え直し論じる活動をおこなった。具体的には、以下の三つの視点である。

【ミッシヨンA】…坂口安吾の「文学のふるさと」の視点から「舞姫」を論じよ

【ミッシヨンB】…近代的自我という視点から、太田豊太郎を論じよ

【ミッシヨンC】…エリスの視点に立って「舞姫」を捉え直し論じよ

生徒は上記の三つの視点のうち一つを担当し分析を行い、レポート(一二〇〇〜一六〇〇字)を作成する。ミッシヨンAは、直前に授業をおこなった「文学のふるさと」の視点を利用したものであり、ある「思想・哲学」を理解しその立場から、他の作品を分析的読み解くことの知的な楽しさを実感させたいという願いを込めたも

のである。ミッシヨンBは読解の末に辿り着く「近代的自我」という主題を、逆に考察のスタートにしてしまおうという試みである。これらの視点は難度が高いが、生徒の読解力や分析力、文章力も様々であるため、比較的容易に書けるものとしてミッシヨンCを設定した。本レポートを、今年度の現代文の集大成と位置付けた。

また、感想文に留まらないようにするために、読解の手助けとして各場面での中心となる問いを列挙したものを別冊で配布し、生徒の読解の糸口とした。

まとめとして、ミッシヨン毎に七名のグループを作り、相互評価と代表者による発表をおこなった。

【本実践の振り返りと課題】

「主体的にテクストに関わり、それを自ら解釈し発信していくこと」を高二の目標とすることをこれまでと言及し続けており、その集大成として、(大まかな視点は与えられているが)自分自身の力で分析し、レポート作成をおこなったが、大変真剣に取り組んだ様子が見られた。

生徒がテクストを主体的に読み、表現していくためには、その先に「他者」の存在が不可欠であるが、それが教員ではなくクラスメイトであることは、生徒にとって意義深い。「正答」を準備しているであろう教員ではなく、同じ地平にいる隣人にだからこそ向き合えるという面はあるのだろう。

ミッシヨンAの生徒は、意外なほど嬉々として課題に取り組んでいた。文学作品にどう切り込むか、その一つの武器(視点)を手に入れた生徒はその切れ味を試してみたいのだろう。そこに日頃はな

なかなか見せてくれない知的欲求に突き動かされている生徒の姿を見ることができた。

ミッシェンBの生徒はまず「そもそも近代的自我とは何か？」という点からスタートしていた。ここで二期期の「科学・技術と生活空間」（村上陽一郎）に立ち返り、近代とはどのような時代であったのかを自ら再確認し模索する生徒が多く見られた。

ミッシェンCに関しては、意外にも、自由度が高い分、苦戦を強いられる生徒も少なからずいた。「舞姫」をエリスの悲劇の物語として捉える生徒や、エリスの成長譚と捉える生徒など様々であった。

ミッシェン毎に集まり、同じミッシェンをどう分析しているのかを真剣な表情で読み込む生徒が多く見られ、代表者の全体での発表では、クラス全体がその分析に引き込まれ息を呑む場面も見られた。

最大の課題は、時間的制約もあり、「舞姫」という作品自体を時間をかけて読み込めなかった点である。井上靖訳を付したことで、原文に目が届かなくなった生徒も多いだろう。厳密に言えば、森鴎外の「舞姫」という作品を読んだとは言えないのも事実である。生徒にはその点についても初めの時間で伝え、原文の音読を課し、試験も原文のみでおこなったが、最後まで指導者側にも葛藤は残った。

3 分析と課題

年度末に生徒に授業アンケートを実施した。

①この一年で「主体的な読み」がどんなものかは分かってきましたか？

分かってきた：41

多少は分かった：123

あまり分からなかった：45

分からない：8

②この一年で「主体的な読み」ができるようになりましたか？

できてきた：18

多少はできてきた：112

あまりできない：78

できない：8

③この一年、他者との協同の読みの中（交流）で、読みが深まった

と思いますか？

深まった：56

多少は深まった：118

あまり深まらなかった：23

深まらなかった：9

よくわからない：12

④この一年、予習が前提でしたが、どの程度取り組めていましたか？

ほぼいつも (100〜80%) : 43
 だいたい (80〜60%) : 69
 半々くらい (60〜40%) : 80
 あまりせず (40〜20%) : 21
 ほぼせず (20%〜0%) : 4

「主体的な読み」について、「分かったか否か」(質問①)と、「できるようになったか否か」(質問②)の比較は興味深い。一年間、一貫して主体的にテキストに関わることの重要性の言及や、その取り組みを生徒に提供してきたが、「分かる」と「できる」ことに差がある。主体性の育成には、継続的な指導が必要不可欠だろう。

やはり年間を通しての予習の定着は難しい。高二なので、他教科の課題も多く手が回らなかったという生徒も見られた。それでも、これまで小テスト以外の勉強はあまりせずに現代文の授業に臨んできたという生徒達からすれば、大きな一歩となったのかもしれないが、予習なしでは「学び」も浅いものになることを考えると残念ではない。どこまで現代文で負荷をかけられるかが課題といえる。アンケートだけでなく、生徒達の一年間の様子や反応等からも、各人が「生徒主体」の授業の中で読むことの「喜び」を見出し、主体的にテキストに関わる姿勢を身に付けた生徒も一定数いたと考えられる。この一年間で、授業者としての学びを以下の五点にまとめる。

1. テキストを冊子型で事前に配布することの効果

メリット

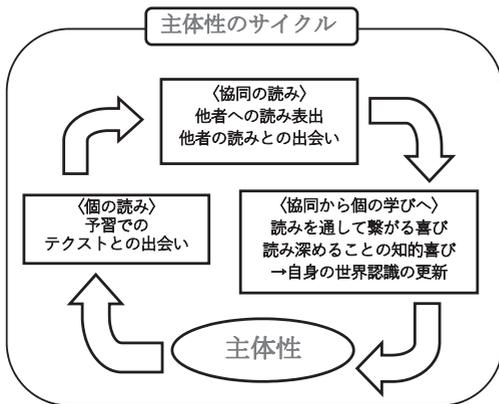
- ・ 主体的活動の目的を毎時間確認できる(冊子の表紙に明記)
- ・ これまでの学びの振り返りが容易
- ・ 予習をその場で指示できる。各人が各々のペースで予習が可能(プリント配布不要)

- ・ 学びの痕跡を残しつつ、「学び」の一体感・完結感を得られる(本文・問い・参考資料がひとつに集約されている)
- ・ 特にカラー印刷ならば、生徒のモチベーションが高い

デメリット

- ・ 教材事前準備の煩雑さ(生徒分の冊子印刷など)
- ・ 途中での活動の変更は困難

- ・ 功罪はあるものの、九月実施のアンケートにおいて、「現代文の自宅学習内容」で「自宅学習はしていない」の割合が2・7%であったことは、予習(個の学び)の意識の



高まりを示していると考ええる。

2. 他者の読みと出会うこと、他者に読みを語ることの重要性

「予習での個の読み」から「授業でのペアやグループワークで読みの交流と構築」、そして「クラス全体での読みの共有」のサイクルを意識する必要がある。生徒は「読み」を「さらす」ことの緊張感と、読みが認められる喜び、また読みが高められる驚きを得る。これら全てが、主体性の原動力となり、「より主体的な読みの姿勢」へと繋がる（まず「個の読み」がなくては読解力育成も、読みの喜びもない）。

3. 放任に陥らないための、教員による長期的・短期的指導

長期的指導性：年間を通しての系統性を意識して、段階（発展性）

を踏まえることの重要性（Ⅱ年度途中で生徒の実情に合わせ、修正する臨機応変さも含め）

・いくら「生徒主体」であっても、生徒が読解のツールなしに読み深めることは極めて困難

↓初期段階での読解の視点・ツールの訓練と、その継続的指導

↓生徒の実情に合わせて、どのタイミング・時期に何を重点的に学ばせるか。主体性を引き出すためのカリキュラムデザイン

・生徒が、新たな「読み」（思想・哲学Ⅱ「世界」）に出会うための、入念な事前準備

短期的指導性：その場の「体験」を「学び」に昇華させる教員の

臨機応変な対応の重要性

・そのクラスにあった声かけを通しての自由な雰囲気作り（受容される空間の創出）

・生徒の表出した「読み」を更に深める発問、時としてその読み「形」を与える補足を、その場で教員から生徒に与える指導性

4. 自己を更新することに向けた「読み」に至らせることの重要性

と難しさ（読みを単なる「理解」に留まらせないこと）

筆者（作者）の「思想・哲学」に出会う読み

i. そもそも筆者がどのような意図（問題意識）で表出したテクストなのか

ii. 筆者の抽象論は、現在（具体）の何を想定しているのか

iii. 筆者という人間の存在と、その「思想・哲学」に出会う

iv. 自分の「思想・哲学」にも向き合い、自身の「思想・哲学」を更新する

テクストで出会った筆者の「思想・哲学」、それを他者との意見交流でより深める。さらには、その「思想・哲学」を、「世界」と繋がる「我がこと」として、生徒は受け取れるか否か。これなしに、「主体的な読み」はあり得ないのではないか。生徒が「世界」を見る眼を広げ深めることの意義を再確認した。

5. 主体的な活動のできる「教室空間」と「生徒同士、生徒―教員の関係性」の重要性

・「読み」（Ⅱ自身）を晒すことへの不安感

↓生徒同士の信頼関係（受容される空間）が必要

・主体的に活動できる「教室空間」を作り出せるか否か

↓授業者とクラスの関係性も影響大

- ・キーワードは「生徒を信じること」、「教員も心から楽しむこと」
- ・どのような手法を用いようとも、生徒の主体性を引き出せるのはやはり「人」そのものである（生徒相互、生徒―教員）

おわりに

年間を通じて、予習を前提とした点、議論や交流、発表・質疑応答などの「生徒主体の活動」について、生徒の中には、肯定的な意見もあれば、否定的な意見もある。この活動の意義づけはその都度意識的におこなってきたつもりであるが、納得できなかった生徒もいるのだろう。年間を通して試行錯誤の連続ではあったが、右記の1～5の学びを念頭に入れておくことで、単なる活動的な「体験」に留まらず、それを「学び」に昇華し、主体的にテキストに関わる喜びを生徒自身が実感できるよう、今後の授業実践に活かしていきたいと考える。生徒の学びの喜びは、教員の喜びでもある。

（広島女学院高等学校）

主体的な学習者の育成を目指した年間実践概要 (2015年度 高2)

重点的な学習目標

予習の定質・量の確保(履修率の向上)
履修の視点・重点的知識の獲得

自己紹介の視点・表現、図式化(概念)
読者の妥当性も考慮し読者体験

システム理解・前提
システムと社会的視点・読者

		A	B	C	D	E
		予習を前提 冊子形式の教材	ペアワーク、グループ、 発表、議論の場の設定	読解のツールの意識化 図式化からの解答作成	大学入試との関連意識化 模試・入試の解答や比較	テキスト内容読解のみで 完結させない工夫
一学期	情報彫刻 (原研哉)	問いへの解答	ペアワーク	◎ 評論読解の視点の確認、 授業内で解説	○ 教科書の問いと模試 の問いの関連性を確 認	◎ 関連する論考をテキスト ト冊子に載せ確認
	山月記 (中島敏)	問いへの解答	ペアワーク	◎ 小説読解の視点の確認、 授業内で解説		○ 「人虎伝」との比較分 析 本文を通して作者を浮 き彫りにする
	猿ヶ島 (太宰治)	板書製作 問いへの解答	◎ グループ討論 全体で発表 (ICT 機器使用)	○ 小説読解の視点の確認		△ 本文を通して太宰治の 思想を推測する
二学期	神話する身体 (安田塾)	◎ 板書製作 問いへの解答	△ ペアワーク	◎ 評論読解の視点の確認、 図式化して解答	◎ 大学入試での問いを 設定し、図で解答のフ ロセスを可視化	
	科学・技術と 生活空間 (村上隆一 郎)	○ 意味段落ごとの板書 製作(内容の構造化) 問いへの解答	△ ペアワーク	△ 意味段落の図式化 読解の視点は随時	◎ 薬材文から問題を作 成し、大学入試での問 いと比較	◎ 具体的事例を探し、 関連する論考をテキス ト冊子に掲載
	朝のヨソト (山川 功夫)	○ 自身で設問と 模範解答作成	○ ペアワーク 互いの問題を解答 作成意図の説明	△ 読解の視点は随時		
三学期	◎ 意図段落ごとの板書 製作(内容の構造化) 問いへの解答	◎ 発表資料の作成	◎ グループ討論 資料作成と発表 質疑応答	◎ 読解の視点は随時		◎ 具体的事例を探し、 筆者の小説を読み、確 認、本作品を分析した 論考を讀む(併各行入)
	◎ 文学のふるさと (坂口安吾)	○ 意味段落ごとの板書 製作(内容の構造化) 問いへの解答	△ ペアワーク	△ 意味段落の図式化 読解の視点は随時	◎ 大学入試を解 答	○ A-Cの視点で独自に 文学作品を分析・評 論し纏める
	◎ 雑誌 (森田 外)	◎ 問いへの解答 レポート制作	◎ レポートの交流 相互評価 全体で発表	△ レポートの交流 相互評価 全体で発表		