

学習者の主体的な関与を促す古典学習指導の開発

——高等学校漢文授業への「リーディング・ワークショップ」の導入——

神 部 智

1 研究の背景

しばしば引用されるデータではあるが、国立教育政策研究所教育課程研究センター（2007）の調査で問われた質問項目「古文は好きだ」「漢文は好きだ」に対する回答結果で、「どちらかといえはそう思わない」「そう思わない」と回答した学習者の割合はいずれも計七十%を超える。中央教育審議会（2016）の答申にも「古典に対する学習意欲が低いことなどが課題となっている」（p.127）という記述があり、このような状況に大きな変化はみられない。内藤一志（2013）が古典の教育的意義について「思考・認識の形成を目指す」としており変化はない。（p.214）と述べるように、古典を学ぶことの深い価値や文化的意味については先行研究においてよく議論されてきた。しかし先述したことから考えると、そうした深い価値につながる学習活動を組織する前段階において学習者の古典を学び深めようとする意欲を高めていく指導法は、教育現場で十分一般的に用いられていないとわかる。こうした現状に対し渡辺

春美（2016）は、古典テキストを主体的に読み深めようとする学習者を育てるための学習指導の要素をいくつか整理した。ただこの要素のうち、「主体的な学び手の育成のために、学びの方法を学ばせ、身につけさせる場が設けられる。」（p.8）に関する具体的な先行実践は数が少ないように感じられた。以上のようなことから、読みを深める方法を身につけさせる場を設けることで、古典テキストに主体的に関与しようとする学習者を育てていく指導法、これに関する実証的な研究を進める余地が国語科教育研究領域に残されていると考えた。本稿は、このようなりサーチ・クエスチョンのもと、二〇一六年秋に広島県立広高等学校で進めたアクションリサーチ実地研究の成果と課題を報告するものである。

2 問題の所在

さて、読みを深める方法を身につけさせる場をあらかじめ設け、学習活動に取り組んでいくための足場をかけていくことは、より主体的に古典を読み深める学習者を育てるためのひとつの方法である。

しかし、古典領域におけるこの読解方略指導の授業実践事例はほとんどない。これは、渡辺春美(2016)が「自立した古典の学び手を育てるためには、古典を読む力を育成しなければならぬ。しかし、古典を読む力の把握は、今日なお十分ではない。」(p.194)と述べるように、現代文領域では読解方略概念の導入により「読解力」がとらえ直されてきたのに対し、古典領域ではまだその読解方略が十分に整理されていないことが原因と思われる。まずは古典を読む際に有効な各方略の特定と整理が待たれる(例：現代語訳する、注釈書を使用する、文化的な視点をもつ、訳出が複数考えられる文字に注目する、等)。ただ、方略に「柔軟性(Flexibility)」(間瀬茂夫、2013、p.233)という性質があることや「母国語の読解において有効な方略は、外国語の読解過程でも同様の促進効果を示した」(山向飛鳥、1999、p.196)とする調査結果があること等を踏まえると、異なる言語的構造のテキストを読む際に共通して同様の促進効果をもつ方略が存在すると思われる(例：経験と関連づける、自問自答する、要点を見極める、等)。こうした読解方略は古典を読み深める際にも活用する機会が多い方略だと思われるため、古典授業での方略指導の対象として現時点でも提案できる。

もちろん、それら読解方略は放っておけば古典を読む際にも自然と転移活用されるのだと考えられることも多い。しかし、Bury J. Zimmerman and Dale H. Schunk、塚野州一訳(2014)による「認知方略は、生徒には、実際の文脈で学び実行するには記憶されず、新しい課題に一般化されない、また自然に使われることもない」(Pressley & McCormick, 1995)。(中略＝稿者)教師が方略の効果

についての情報を与えると、転移が促進されるが、生徒は自分で学ぶときには、方略の効果をモニターしセルフ・コントロールすることを怠りがちなのである(Hunter-Blanks, Chatala, Pressley, & Levin)。(p.2)という指摘を踏まえると、学習者は文学的文章や説明的文章の読みにおいてある読解方略を身につけていたとしても、古典領域でその使用効果をモニター・自己言語化するまでは、古典の読みにおいてそれを転移活用することはないと考えられる。言い換えれば、学習者が小説を読む際に「自身の経験と関連づけて読みを深める」方略を使うことができているからといって、古典を読む際にもその読み方を自然と活用したり、活用できるかを確かめようとするとは限らないことである。よって現代文領域と同じ読解方略を身につけさせる場を設け、古典を読む活動に取り組むための足場をかけていくことは有効な学習指導のひとつだと考えられた。(註1)ここにおいて稿者は、現代文領域から古典領域へ向けて転移可能だと思われる各読解方略に注目して、古典領域における方略指導の場の開発を試みる。

3 指導法の構想

古典領域における読解方略指導を開発するにあたり、リーディング・ワークショップ型の指導法に注目する。現代文領域では、学習者に読みを深めるための各方略を身につけさせる指導法のひとつとしてこの「リーディング・ワークショップ」(稿者はエリン・オリヴァー・キーン、山元隆春・吉田新一郎訳(2014)、ジェニ・ポ

ラック・デイら、山元隆春訳(2013)を参考とした)が提案されている。概して言えばこの「リーディング・ワークシヨップ」とは、「ミニ・レッスン」と呼ばれる読みの方略を学ぶ時間と、「ひたすら読む時間」と呼ばれる学習者自身による自由選書と読みの時間「共有／振り返りの時間」と呼ばれる自身の方略使用と思考の深まりについて振り返る時間から構成される指導形態である。この指導法の特徴の第一は、自由選書型の読書会と同様に、学習者が「読むことに興味をもつ」「知的好奇心を刺激されて熱心に学びたいと思う」「夢中になって読む」ことを目的としている点である。しかしそれだけではない特徴の第二は、単なる読書会とは違い、学習者に読解方略を学ばせるために効果的とされている点である。テキストを読むことに対する興味関心を高め、読みの方略について教師が明示的に説明し、学習者にテキストを読ませながら実際にその方略を活用させ、その方略使用の結果どのような点で自分自身の理解が深まったと思うかについて振り返らせるといふ一連の指導過程が、学習者に読解方略を身につけさせやすい順序だと考えられている。古典領域においても、このリーディング・ワークシヨップを参考とした指導法を構想実践し、読みを深める方法を活用する場を充実させることを試みる。そのようなことによつてこそ、意図的に自身の経験と関連づけたり、自問自答して自身の解釈を変えたり、物語の要点を見極めて想像を広げたりして、主体的に古典を読み深めようとする意欲の高い学習者を育てることができのではないか。

4 研究仮説と検証方法

(1) 研究の仮説

学習者は、リーディング・ワークシヨップ型の学習指導に取り組むことにより、現代文領域から転移可能だと思われる各読解方略(今回稿者が特に想定したのは、「理解のための七つの方法」(①関連づける、②質問する、③イメージを描く、④推測する、⑤何が大切か見極める、⑥解釈する、⑦修正しながら意味を捉える)) (エリン・オリヴァー・キーン、山元隆春・吉田新一郎訳、2014、p.22) である。なお、「読解方略」と「理解のための方法」はともに reading strategy の訳語であり指し示すところは同じである。)を古典読解の際により活用しようとするようになり、以降の古典学習においてもより主体的に古典を読み深めようとする意欲を高めるだろう。

(2) 研究仮説の検証方法

まず、授業実践前後における学習者の「古典領域における各読解方略の活用傾向」「古典学習に対する知的な満足感」「古典を学習する意欲」の変容を測定するための質問紙を作成し、授業実践の前と後で対象学習者らに回答を依頼する。この際、因子分析により各質問項目が学習者のそれら傾向性を測定する尺度として適切であるかを確かめておく(詳細な分析過程については省略するが、「回答内容を見るのは指導者だけです」という指示のもと、対象学習者(有効回答数=三十五)に五件法十六項目の質問紙に回答させた。次にそ

の回答値に関して探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行い、因子負荷量¹⁾以上の項目のみを取り出して再度因子分析を行い、各因子を想定通り抽出・命名した。因子に関係する質問項目の平均値を尺度得点とした。なお各因子の信頼性係数（Cronbach's α ）は 0.719545845であった。そして授業実践の後で、各尺度得点に有意な差があるかについて対応のある²⁾検定により分析する。これに加えて、学習者の自由記述や感想記述についても分析する。

5 授業実践の概要

本授業実践は、平成二十八年十一月十四日から同年十一月二十八日にかけて、『史記』「四面楚歌」（第一学習社 高等学校古典B 漢文編）の単元を中心に、全五時間の授業を稿者自身が行ったものである。授業実践の対象は広島県立広高等学校二年生計三十九名である。

第一時と第二時では、稿者が作成した傍注資料のような予習プリントなどを活用して教材「四面楚歌」の読解を進め、基本的な文法規則や表面的な物語内容について確認した。その後、第三時から第五時にかけて図書室でリーディング・ワークシヨップ型の学習指導を実施した。その授業の流れは以下の通りである。第一に、ミニ・レッスンを行い、各読解方略（「理解のための七つの方法」）について教師が説明し、テキストを読む際にこれらの読み方を意図的に使うことの重要性を示唆する^{（註2）}。教師が各読解方略使用について模範的なモデルを示すこともあった（例：「推測する」というのはつまり

文章に明確に書かれていないことを想像するということ、例えば『項王の最期』であれば、項羽が亭長に与えた名馬騶が以後どのように扱われたのだろうかと思いをめぐらせるようなことです）。第二にひたすら読む時間を設け、学習者に自身が興味をもった史記登場人物を自由に選択させ、その人物に関連するテキストを二十分程度読ませる。この際中間指導で特定の読解方略の使用を促すこともある（例：「実際に項羽が自分の上官や上司だったらあなたは どう思いますか、いまあなたが考えたようなことは「関連づける」「イメージを描く」に近いことだと思います）。第三に、読んだことについて話し合う時間を設け、同じ登場人物を選んだ三〜五人のメンバーを集めて同じテーブルに座らせ、その登場人物の個性や生き様が最もよくあらわれている記述はどこかについて話しあわせる。最後に振り返りの時間を設け、いつどこでどの読解方略を使用したか、その読解方略を使用したことでのどのような点で理解が深まったと感じたかなどについて自己言語化させる^{（註3）}。各時間で学習者に記述させたものは教師が選別してクラス全体に向けて紹介した。

この全四段階の指導を第三時から第五時において繰り返した。ただし、第三時と第四時に留意したのは、「項羽」「劉邦」「范增」「樊噲」「張良」「陳平」「韓信」といった登場人物別に抜粋した司馬遼太郎（1984）『項羽と劉邦』や渡辺精一（2001）『ビジュアル版 史記物語』などを中心とした計十六個の現代文のテキスト（図1）であるのに対し、第五時で留意したのは「剣の舞」^{（註4）}「樊噲頭髪上指す」「時利あらず」「項王の最期」といった計四個の漢文訓読文のテキストである（図2）。これら漢文訓読文のテキストの文法規則や

表面的な物語内容の読解は既に終えているが、ここでさらに項羽の人物像について読みを深める学習活動に取り組ませた。第三時と第四時では、各読解方略の有効性について示唆し、実際に現代文を読む際に学習者に使わせ、それが登場人物の性格を理解する時にどれだけ役立ったかを振り返らせた。そして第五時ではこれと同様の流れで、各読解方略が漢文読解でも有効だと示唆し、実際に訓読文を読む際に学習者に使わせ、使用成果について振り返らせた。このような指導の手順は、学習者に「各読解方略は現代文読解の際だけでなく漢文読解の際にも有効に活用できる」と実感させることをねらったものである。

図1 現代文テキストの例

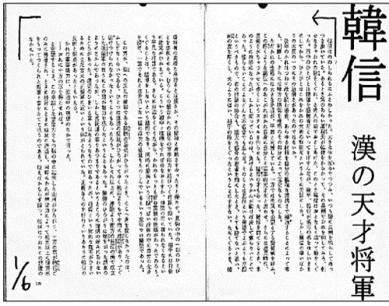
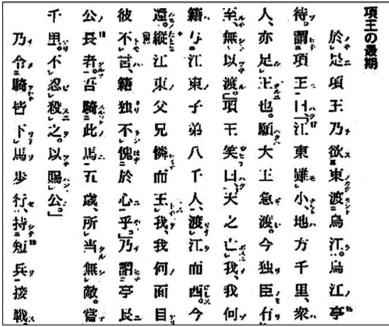


図2 漢文訓読テキストの例



6 検証結果と考察

(1) 質問紙分析の結果と考察

本節では、本授業実践のよう
なりーディング・ワークシヨッ
プ型の授業をうけることで、学
習者が実際に古典読解の際に各
読解方略より活用しようとする
ようになっていくか、また以降
の古典学習においてもより主体
的に古典を読み深めようとする
意欲を高めているかを検証する。
まずは対象学級全体の傾向性を
分析するため、質問紙分析の結
果について考察する。表1に示
したのが因子の尺度得点の差の
検定（対応のあるt検定）の結
果、表2に示したのが各質問項
目の回答平均値の差の検定（対
応のあるt検定）の結果である。
これら質問紙分析の結果をみ
てみると、「古典領域における
各読解方略の活用傾向」「古典

表1 因子尺度得点の平均値の差の検定 n=35

因子		平均値	SD	t 値
1 古典領域における各読解方略の活用傾向	実践前	2.79	.89	5.74*
	実践後	3.30	.79	
2 古典学習に対する知的な満足感	実践前	2.90	.85	4.57*
	実践後	3.41	.74	
3 古典を学習する意欲	実践前	3.42	.70	4.92*
	実践後	3.80	.77	

* $p < .05$

表2 各項目得点の平均値の差の検定

n = 35

因子	質問項目	平均値	SD	t 値	
1	4	本や文章を上手に読むための方法を知っている	実践前 2.40 実践後 3.91	.92 .98	8.18*
		なぜ国語が得意な人は本や文章をあんなに楽しそうに読めるのか、わからない	実践前 2.74 実践後 3.06	1.27 1.28	
1	12*	教科書にある漢文を理解することは、自分にとって難しすぎることだ	実践前 2.83 実践後 3.14	1.02 .94	1.82†
		古典の授業を受けているとき、自分にはあまりたくさんのことを理解することはできない	実践前 2.91 実践後 3.34	.66 .97	
1	14	教科書にある古典を、自分なりの方法で読んで理解することができる	実践前 3.09 実践後 3.03	.92 .95	0.37
		古典の授業を受けると、もっとたくさんを知りたいという気持ちになる	実践前 2.89 実践後 3.43	.93 .85	
2	9	古典の授業を受けると、「新しいことを知ることができた」という知的な満足を感じる	実践前 3.09 実践後 3.69	1.04 .99	3.88*
		古典の授業を受けると、じっくり考えたいという気持ちになる	実践前 2.94 実践後 3.40	.84 .78	
2	11	古典の授業を受けると、そこで学習したことについて誰かと話し合いたいと感じる	実践前 2.69 実践後 3.11	1.16 1.11	3.26*
		古典の授業を通して学んだことは将来の生活で役立つと感じる	実践前 2.60 実践後 3.29	1.06 .93	
3	15	将来あまり役に立たない知識でもそれを学ぶことにより自分の可能性を開くことができる	実践前 3.66 実践後 3.89	1.06 .87	1.68
		古典の授業は自分の努力次第でおもしろくなる	実践前 4.00 実践後 4.23	.91 .91	

* : 反転項目

† $p < .10$ * $p < .05$

学習に対する知的な満足感「古典を学習する意欲」因子の尺度得点はすべて5%水準で有意に上昇していた。また各質問項目でも、計八項目で得点平均値に5%水準で有意な上昇がみられ、一項目で得点平均値に10%水準で有意な上昇傾向がみられた。これらのようなことから、各因子の尺度得点は授業実践後の方が高まったと考えられるため、質問紙分析からは研究仮説の正しさが支持されたと考えられる。ただ、第十四項目「教科書にある漢文を、自分なりの方法で読んで理解することができる」においては、有意差こそないものの回答平均値には低下がみられた。本授業実践では読解方略として「理解のための七つの方法」を教師の言葉でもって提示説明したが、学習者自身に読解方略を提案させたり、読解方略を説明する言葉を自分で考えさせたりすることも必要だと考えられた。

(2) 自由記述分析の結果と考察

続いて、学習者個々人が実際に古典読解の際に各読解方略より活用して読みを深めようとしているかをより詳細に確かめるため、自由記述の分析（「あなたは高校三年生になり、今までより難しい古文や漢文に取り組んでいます。先生から、『この文章の主人公の人物像を教えてください』と言われる時、あなたは どうしますか?」という質問に対して、「もしあれば書いてください」という指示の上での記述物の分類）を行った（表3）。分析の結果、A基準、B基準、C基準、D基準に該当する記述をした学習者の割合はそれぞれ十八・四%、

表3 自由記述分析の結果

n = 35

方略活用傾向の分類基準	基準に該当する学習者の記述の典型例	割合
A 方略に対して授業で説明された以上の意味づけをしている記述があり、方略についての知識を自分の既有経験等と関連づけて精緻化していると思われる	<ul style="list-style-type: none"> ・当てはまる人がいるのなら、自分のクラスにいる人に登場人物をあてはめて説明する。実在はしないけど、もしこんな人がいたらということを想像して説明する。 ・主人公の感情が書かれている部分や言動から想像してみます。そして自分の経験とつなぎ合わせ人物像を組み立てます。それでもわからない時は、マンガなどからヒントを得ます。 ・登場人物のカードを作って、それらとの関係や出来事を現代風の例えに置き換えて文章を説明し、人物像を考えていく。 	18.4%
B 方略の具体的な使用方法や適用条件についての記述があり、方略使用にある程度有効性を感じていると思われる	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が、その人物の気持ちになり、文章には明確に書かれていなくても、予想し、考えたり、自分の経験や、今までやったことや得た知識を生かして文章を読んでいきたい。 ・自分の持っている知識や経験、身近な人に置き換えるなどして、なるべく簡単に誰でも理解できるように伝える。 ・イメージを持つことは必要だが設問に答える際はイメージして推測した内容を書かないようにしなければならない。 	28.9%
C 方略について授業で説明したそのままの記述があり、方略を借用はしているがその方略使用に有効性を感じているかはわからない	<ul style="list-style-type: none"> ・文章の内容から、推測して考える。想像力を働かせる。周りの人の意見を聞く。 ・授業で先生から教わった七つの方法を使っていく。 ・自分の持つ知識や経験を思い出し、明確に書かれていないことを予想し、人物像をイメージし、何が大切な情報なのかを見極めて、文章のわかりにくい言葉も修正しながら意味を捉えて、文章の情報と自分の経験を組み合わせて丁寧にまとめた上で発表します。 	47.4%
D 授業で説明した方略についての記述がなく方略使用に価値を感じていない可能性がある	<ul style="list-style-type: none"> ・ジェスチャーで教える。特徴をとらえて、表現力豊かに教える。 ・（無解答） 	5.3%

二十八・九%、四十七・四%、五・三%であった。各読解方略の具体的な適用方法や使用条件について理解し、方略使用にも有効性を感じていると思われる学習者の割合は計四十七・三%であった。この五割弱の学習者は古典を読む際に各読解方略を実際に使用して読みを深めていくだろうと考えられる。よって、五割弱の学習者は各読解方略を身につけ、読む活動に取り組みための足場を形成し、より主体的に古典の読みを深めようとすると考えられる。反対に、残り五十二・七%の学習者は古典を読む際に各読解方略をやや活用しようとはしているものの、それを実際に使用して読みを深めていくかどうかはわからなかった。よって、五割強の学習者はまだ各読解方略を身につけていないため、読む活動に取り組みための足場を利用して主体的に古典の読みを深めようとはしないと考えられた。質問紙分析では学級全体の傾向性を分析して仮説が支持されたと考察したが、学習者個々人の記述を詳細に分析した結果、対象学級の約半数の学習者においてのみ仮説が支持されているとわかつた。^(註5)

(3) 授業後感想分析の結果と考察

ここまでの考察をまとめると次のようになる。対象学級の約半数の学習者は、リーディング・ワークシヨップ型学習指導を行うことで、古典読解の際に各読解方略をより活用しようとするようになり、以降の学習活動においてもより主体的に古典を読み深めようとする意欲を高めている。この考察を補強するため、最後に学習者の授業後の感想記述について分析する。第一に、各読解方略の活用傾向に関して、「古文・漢文が分からない人は読み方を知らないだけで、

読み方さえわかれば誰でもできる」「読むための方法を知ることでもこんなにも国語が楽しくなるものだ!」「プロの読み手の極意7つ! 読み方次第で変わる」などの記述がみられた。これらは、授業実践以後の学習者のほうがより各読解方略を古典読解の際に活用しようとしていることの証拠だろう。また、主体的に読み深めようとする学習意欲に関しては、「こんなに文章に深く入り込んだ授業はなくてとてもおもしろく、楽しい授業だと思います! 深く関わってよかったです!」「読み方の工夫など、普段から活用できるものが多く、予習プリントで詳細な知識などを知れ、読む意欲が増した。」「たくさんの資料があり、それぞれの人物について、また話の内容について知ることができてよかったです。おもしろくて楽しい授業でした!」などの記述がみられた。これらは、授業実践以後の学習者のほうがより主体的に読み深めようとするようになっていくことの証拠だろう。反面、「七つも方法があるのは多いと感じた」「文法についてもっと解説してもよかったですと思う」といった感想記述もみられた。肯定的な感想記述の割合を示すようなことはしないが、少なくとも上記のような感想を記述した学習者は、本授業実践によって以前よりも主体的に古典を読み深めようとするようになっていくと考えることは可能だろう。このようなことから、先述の考察は補強されたことなし、研究仮説の正しさが支持されたと結論づける。

7 成果と課題

ここまでの考察結果等を踏まえ、成果と課題についてまとめる。

第一の成果は、より主体的に古典を読み深める学習者を育てる学習指導の形態のひとつを示したことである。学習者を古典テキストに主体的に取り組ませるために最も望ましい方法は、古典そのものもつ深い価値や文化的意味に触れさせることであることに違いないのだが、すべての学習者がそのような学習指導にすぐに耐えられるわけではない。今回提案した「理解のための七つの方法」についての学習指導を通して徐々に足場かけをするなどして、大野綾香・富永一登・山元隆春(2015)も述べるように、まずは学習者に自分なりの解釈を生み出させること、そしてその中で得た成果を自覚させ、新たな興味を持つという関与のサイクルを作り出すことが重要ではないか。そうしたサイクルが維持されて生み出される高い学習意欲あつてこそ、古典そのものもつ深い価値や文化的意味に迫る授業は実現可能だと稿者は考える。本研究で効果を検証したリーディング・ワークシopp型の方略指導をひとつの選択肢として、学習者を主体的に古典の読みを深める学習者に育てていく古典学習指導のあり方をさらに探っていくことが求められる。一方、今回読解方略指導の対象とした「理解のための七つの方法」が、高校生が身につけるべきものとして適切だったかについては疑問が残った。高等学校国語科において指導の対象とすべき方略を整理する必要がある。この点が第一の課題である。また「リーディング・ワークシopp」型の学習指導は、学習者に多数の読解方略を使用させるので各方略使用の条件についての知識を形成させやすいと思われるが、こうした指導は個々の方略についてレッスンし終えていることを前提として感じられた。個々の読解方略についての明示

的な指導のあり方についても検討する必要がある。この点が第二の課題である。

第二の成果は、「史記」の読みを深める授業の形態のひとつを示したことである。第五時終末における学習者の記述物には次のようなものがある。「項羽は自分勝手に動いたことにより部下達にうら切られてしまったので、人の意見も取り入れることはとても大切なことだと改めて思った」「項羽と沛公を比べた時に、やはり仲間や部下のことをどれほど大切に思っているかという点で違いがあつたと思います。だから自分もまわりの人を大切にして生きていきたいです」これらのような記述は、司馬遼太郎(1984)『項羽と劉邦』や渡辺精一(2001)『ビジュアル版 史記物語』を取り入れ、「鴻門之会」「四面楚歌」本文だけにとどまらない学習活動を組織したからこそ書かれたものと言える。漢文テキストと現代文テキストそれぞれにかける時間や指導のバランスを考える必要があるのはもちろんだが、学習者の実態や指導の目的にあわせてこのようなリーディング・ワークシopp型の学習指導を取り入れることが『史記』単元において探られてもよいのではないかと稿者は考えている。^(註6)

註

(1) このような方略指導の実践報告は管見の限りではあるがみられなかった。しかし実践のレベルで言えば「現代文と同じような方法で古典を読んでもいいんだ」と学習者に実感させるような古典学習指導はよく行われていると思われる。

(2) 参考資料上部にこのミニ・レッスン用ワークシートを示す。

(3) 学習者の記述には例えば次のようなものがあつた。「今日私が使つてみた『読むための方法』は③イメージを描く、⑦修正しながら意味を捉える」です。頭の中で自分がよんだものをイメージすることはその文章をよく理解することにつながります。そして他人のイメージしたこと考えたことを自分のイメージしたものに反映させるとまたより確実に繊細なイメージを作り出すことができるということが、今日いけばんやうにたつたことです。」このようにして方略使用の成果を自己言語化させることで、方略は転移されやすくなる。なお、参考資料下部にこの振り返り用ワークシートを示す。

(4) 森野繁夫(1971)は、「したがつて『鴻門の会』から『四面楚歌』にはいる前に、どうしても、その間の事情が説明されなければならぬ。項羽の最期だけを読むことに、それほど意味があるとは思えないからである。何故に項羽がそのような最期をとげねばならなかつたのか、それを読み取らなければ、司馬遷が『項羽本紀』に、更には『史記』に託した意図を理解することもできず、したがつて『史記』を読んだことにはならぬからである。」(pp.77-78)と述べていたが、漢文をそのまま読む力がそれほど高くない学習者に『史記』世界を味わわせるためには、本実践のように現代文テキスト等を結びつけるのが現実的な手段であると稿者は考える。

(5) 約半数の学習者は、読解方略指導の足場かけによつてより主体的に古典を読み深める意欲を高めたと考えられ、これは仮説を支持する。残りの学習者は、確かにそうした意欲を高めてい

ると伺える部分もある(質問紙・感想記述)が、意欲向上は指導過程中の別要因(自由選書形態・班活動)によるところが大きいと思われ、これは仮説を支持しない。ただしこれは仮説に対する厳密な考察であり、リーディング・ワークショップ型学習指導全体の効果に対する考察ではない。

(6) 今回提案した授業実践は各読解方略を身につけさせるだけでなく、「漢文も文学的文章として読むことができるのだ」ということばに関するものの方考え方を深化させることをねらつたものであつた。仮に、「漢文表現は文字数が少ないからこそ想像をひろげ創作につなげることができるのだ」というようなことばに関するものの方考え方の深化させることをねらいたい場合は、『史記』と『項羽と劉邦』を比べ読む学習活動などがふさわしいだろう。こうした学習活動を組織した場合であっても、「司馬遷太郎はいつたいどんな読み方をしたのでしようか」などと問いかけていけば、各読解方略を身につけさせることにもつながつていくと稿者は考える。

参考文献

Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk、塚野州一訳(2014)『自己調整学習・序論と概観』『自己調整学習ハンドブック』北大路書房、pp.1-10

エリン・オリヴァー・キーン、山元隆春・吉田新一郎訳(2014)『理解するつてどういうこと? 「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物』新曜社

大野綾香・富永一登・山元隆春(2015)『漢文を『読む』理解
する』ための学習過程の探求―富永一登「狐」を用いた文字言語
の展開―陶潜明に至るまで』を手がかりに―『学習システム研
究』、2、pp. 37-48

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2007)『平成17年度
高等学校教育課程実施状況調査 質問紙調査集計結果 国語総合』
ジェニ・ポラック・デイ、デイキシー・リー・シユピーゲル、ジャ
ネット・マクラレン、ヴァレリー・B・ブラウン、山元隆春訳
(2013)『本を読んで語り合う リテラチャー・サークル実践
入門』溪水社

司馬遼太郎(1984)『項羽と劉邦(上・中・下)』新潮社
中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及
び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等につ
いて(答申)』初等中等教育局教育課程課教育課程企画室

内藤一志(2013)『古典領域における実践研究』全国大学国語教
育学会編『国語科教育の成果と展望Ⅱ』学芸図書、pp. 209-216
間瀬茂夫(2013)『理解方略指導研究』全国大学国語教育学会編
『国語科教育の成果と展望Ⅱ』学芸図書、pp. 223-240

森野繁夫(1971)『漢文の教材研究―史記』(鴻門之会・四面楚
歌)―『国語教育研究』、18、pp. 61-88

山向飛鳥(1999)『日本における英語学習者の読解方略に関する
研究』『京都大学大学院教育学研究科紀要』、45、pp. 185-197

山元隆春(2015)『理解することの学習のためにどのような
授業が必要か―ジョアンナ・M・ジミナー著『理解するための方法

を絵本で教える』の場合―』『国語教育研究』、56、pp. 206-218
山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場作
り』溪水社

渡辺精一(2001)『ビジュアル版 史記物語』講談社

渡辺春美(2016)『古典教育の創造―授業の活性化を求めて―』
溪水社

付記(1)

本稿は、第五八回広島大学教育学部国語教育学会での研究発表
(二〇一七年八月十一日(金))於広島大学教育学部「自立した読者
を育てる学習指導の開発―高等学校漢文へのリーディング・ワーク
シヨップの導入―」の当日発表用資料に大幅な加筆修正を行ったも
のである。質疑応答の場や発表後の意見交換の場において、多くの
方から貴重なご意見をいただきました。心より感謝いたします。

付記(2)

本稿は広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)
教育実践開発コースのアクションリサーチ実地研究Ⅱの成果をまと
めたものである。本研究を進めるにあたり、本学の宮里智恵教授、
山元隆春教授に、仮説から考察に至るまでご指導ご鞭撻いただきま
した。また授業実施に関して広島県立広高等学校の山田真理子教諭
に貴重なご助言をいただきました。記して深く御礼申し上げます。

(広島大学大学院専門職学位課程 教職大学院 二年)

参考資料 (ミニ・レッスン用ワークシート)

二年 古典B 『史記』 リーディング・ワークシヨツ
 読書&話し合いノート 二年 組 () (番 氏名) ()

☆文章からたぐさんの意味を作りだせるプロの読み手は、以下の七つの方法を使う。

- ① 関連づける
 ……本や文章を読んで自分の持つ知識や経験を思い出す
 ……自分や相手の理解を深めるような疑問を抱く
- ② 質問する
 ……五感(視聴嗅味触)や感情(喜怒哀楽)が刺激される
- ③ イメージを描く
 ……本や文章に明確に書かれていないことを予想する
- ④ 推測する
 ……自分がとって何が大切な情報か知っている
- ⑤ 何が大切か見極める
 ……文章の情報や自分の経験を組み合わせてまとめる
- ⑥ 解釈する
 ……修正しながら意味を捉える
- ⑦ 他への人の意見を聞いたたりして、考え方を変えたりする

☆読む時間

- ① 七つの方法を頭の片隅に留めながら、テキストを自分で選び、それをじっくり読もう。
- ② ○○○の人物像がよくあらわれているなあ」と感じた記述に、マーカーや線をひこう。
- ③ 「人物像が特にあらわれている記述」を二つ選び、左の解答欄にあてはまるように選んだ理由を要し、私は() ページの () 頁目()の記述に、
 ○ ○ ○ ○ ○
 という人物像が特によくあらわれていると思ったの、を答へました。

☆話し合う時間

- ① 「話し合ってみよう」と感じる登場人物のテーブルへ移動しよう。
- ② グループのメンバー名: () ()
- ③ 話し合いのテーマ: ○○○の人物像が「一番よくあらわれている記述はどれ」(発表あり)
- ④ 話し合ってみて、その登場人物について何か新たな発見があった? もしあれば書いてみよう!

参考資料 (振り返り用ワークシート)

二年 古典B 『史記』 リーディング・ワークシヨツ
 振り返りノート 二年 三組 () (番 氏名) ()

☆振り返る時間

- ① 読む時間、話し合う時間に取り組んだことを、ゆつくりと思い出しましょう。
- ② 今日「読むための七つの方法」のうち、特にどれを使ってみましたか?
 また、それを使ったことによってあなたの頭の中でどんな思考が起きたでしょうか?

今日私が使ってみた「読むための方法」は、「①・②・③・④・⑤・⑥・⑦」です。

例 A: 今日私が使ってみた「読むための方法」は、「①」です。

この読み方を使ったのは、探偵が項羽と向かい合っている場面です。この場面を読んで、自分は「鴻門の会」で習った、探偵が生肉を食ったりする男だという知識を思い出しました。さらに、「項羽は自分自身がそうであるようにこういう種類の男が好きであった」というところを読んで、項羽もそういう、切羽詰まった場面ではとんでもない行動を起こす男なんだということがわかりました。