

生徒の意欲を喚起する高等学校古典授業の研究

所属コース 教科領域コース

氏名 來山拓磨

指導教員 小助川元太 藤堂浩伸

【概要】

高校生の古典学習に対する苦手意識の強さは以前から指摘されており、長きにわたり授業改善の必要性が唱えられてきた。そこで、本研究では高校生の古典学習への意欲を喚起するために、古典作品を読むことの面白さを感じさせることが大切であると考え実践した。実践に当たっては、学習課題の設定と学習活動を工夫することとした。具体的には、生徒が自らの読みを具体的に捉えられるように学習課題を設定した。また、学習活動も生徒が自らの読みを振り返ることができるよう、班やクラス全体での話し合いや意見交流などの活動を積極的に取り入れた。の結果、生徒に自分の読みを具体的に捉えさせることができた。さらに、他者と交流させることによって、自分の読みを広げたり深めたりすることができた。このことから、高等学校古典授業の改善のための方策として、学習課題の設定と学習活動を工夫していくことは効果があることが分かった。

キーワード 高等学校 古典授業 学習課題 学習活動

1 問題の所在

2015 年度に国立教育政策研究所が高校生を対象に実施した「古典についての意識調査」によれば、「古文は好きだ」という質問に対し、「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」と否定的な回答をした生徒が 61.8%（前回の 2005 年度は 72.7%）であった。また、「漢文が好きだ」という質問に対して、「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」と否定的な回答をしている生徒が 61.9%（前回の 2005 年度は 71.2%）という結果が出ており、

古文や漢文に対して、否定的な回答をしている生徒の割合は前回調査よりも減少した。これは、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕を設けたことにより、古典に対する興味・関心が前回調査時と比べ、高まっていると考えられる。一方で、古文や漢文を否定的に捉えている生徒の割合は 60%を超えており、古典に対する興味・関心を高めることが十分にはできていないと考えられる（国立教育政策研究所、2015）。

と問題点を指摘している。

このような実態を踏まえて平成 28 年の中央審議会答申では、国語科について「高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある。」と今後の課題を示している。

高校生の古典学習に対する意識について、大槻和夫（2005）は次のように述べている。

高校生にとって古典は相変わらず「大学入試のために」「しかたなく」学ぶものであり続けている。古典の授業では、「古語の意味、文法、通釈」を基礎にした「読解」作業が中心を占め、古典の魅力に触れるのはほとんど偶然に過ぎないといっても過言ではない。

古典の学習が「大学入試のため」だけのものであれば、大学を受験しない高校生や入試に古典を課さない大学を受験しようとする生徒にとっては、古典の授業はまったく意味のないものになってしまう。古典の授業が「大学入試のため」だけのものである場合も、その授業が高校生にとって「おもしろくない」ものになるのは当然である。(p. 171)

この大槻の見解は進路等の悩みを抱えている高校生にとって、古典の授業が「おもしろく」なるためには、どうあればよいかを示唆するものである。

大学入試等の進路だけを意識した「単純に知識を増やすための授業」では生徒の興味・関心は高まらず、古典に対して苦手意識や嫌悪感を抱かせてしまう。そのような状況を少しでも改善していくための、「生徒が興味・関心を持ち、古典作品を読むこと自体に面白さを感じさせる授業」はどうあればよいのかを考え、本実践に取り組んだ。

2 実態調査

2-1 実習校で行ったアンケート集計の結果

実習校（県立X高等学校）の1年生2学級（計80名）を対象として、古典の授業についてのアンケートを実施した。項目は次のとおりである。

質問1 古典は好きですか →はい・いいえ 理由（自由記述）

質問2 古典は得意ですか →はい・いいえ 理由（自由記述）

質問1, 2の4月末のアンケート結果は以下のとおりである。

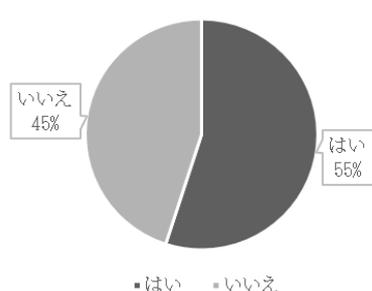


図1 質問1「古典は好きですか」

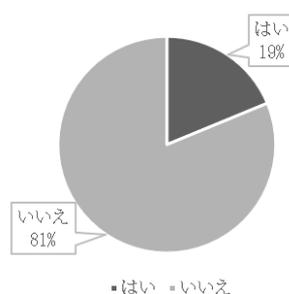


図2 質問2「古典は得意ですか」

2-2 実態調査の分析・考察

「1 問題の所在」で述べた、2015年度の国立教育政策研究所の調査と比較すると、「古典が好き」と回答した割合は大きく、実習校の生徒の学習意欲の高さがうかがえるが、それでも半数近くが「古典が好きではない」という意識を持っていることが分かった。また、「古典が得意」と回答した割合は19%と非常に少ない。多くの生徒が「古典が不得意」という

意識を持っていることが分かった。古典の苦手意識の原因が一体何であるのか、生徒の記述した理由を基に考えていく。

質問1, 2の「いいえ」の回答には、「文法や単語の意味が分からず訳すことが苦手だから」や「古典単語や古典文法などが分からないから」など、内容理解に関するものが多かった。このような理由を述べた生徒は、文法や単語などの現代語との違いから古典に対する抵抗感が強いと考えられる。

以上の実態から、実習校でも古典に対する苦手意識を抱えている生徒が存在し、その最も大きな原因は、「文法や単語などの読解の基礎となる知識が十分に定着していないこと」であることが分かった。そこで、このような生徒に対して、知識の暗記を求めるのではなく、文学として古典作品を読む面白さを感じさせるという観点から意欲を高めたいと考えた。

3 授業実践に向けて

3-1 古典作品を読むことの面白さに気付かせるために

文学の授業の在り方について、笠井正信(2014)は次のように述べている。

実際の授業を展開するためには、教師の発問が重要になる。物語内容の事実を確認する発問と、人物の心情や情景を豊かに想像させるための発問は、大きく意図が違う。前者は収束的な思考力を働かせる問いかけをしなければならない。後者は、むしろ想像力を膨らませるのであるから、拡散的思考力を要求される問いかけをしなければならない。(p. 26)

このことから、古典作品を文学として読ませる授業においても、「事実を確認する発問」と「心情や情景を豊かに想像させるための発問」によって、収束的な思考力と拡散的な思考力を授業の中で働かせなければならず、そのためには「学習課題」の設定を工夫することが必要だと言えるであろう。

さらに、笠井は次のようにも述べている。

それでも子どもたちは、文学を読み、多様な〈読み〉を創出する。その〈読み〉を交流することで教室の学び合いが生まれる。(中略)そもそも〈読み〉の深まりや広がりには、読み手である子どもの外にあるのではなく、読み手自身が自分自身の〈読み〉を問い直すことにつながっていかなければならない。学び合いを通して、自分の〈読み〉を相対化できるのである。(p. 39)

これは、「〈読み〉を交流する学び合い」によって自分自身の〈読み〉を問い直すことで、学び合いの前と後の自分の〈読み〉を相対化させることにつながると示している。

また、小出湧三(2011)は次のように述べている。

高校生であれば、教師のよみを押し付けるのではなく、互いに意見を出し合い、なぜそのように捉えられるのかを相互に検証させて、形象を深く読むことも可能であろう。(p. 9)

これは、生徒に意見を出し合わせて相互に検証させる「学習活動」を行うことで、形象を深く読ませることができるという指摘である。

これらを踏まえて、本実践では「学習課題の設定」と「学習活動」の工夫により、授業改善に取り組んでいきたい。

3-2 研究の仮説

古典作品を深く読むために学習課題の設定を工夫し、読みを交流する学習活動を行わせることによって、生徒に古典作品を読む面白さを感じさせることができる。

4 授業実践

4-1 実践概要

教材：『更級日記』「東路の道の果て」

対象生徒：高等学校1年生 38名

実施時期：2021年10月中旬

4-2 本実践の工夫点

(1) 生徒の読みを深めさせる学習課題の設定

本実践では「上京する際の主人公の心情」に注目させた。本文の内容を理解しておけば、上京の夢がかなう「うれしさ」と薬師仏や故郷との別離の「悲しさ」という2種類の心情があることは理解できる。しかし、この2種類の感情はそれぞれどれほどの割合を占めているのか、この「うれしさ」と「悲しさ」以外の心情としてはどのようなものがあるのかなどは、生徒によって異なる。

そこで、生徒が自分の読みを持つことができ、それぞれの読み取りの違いを捉えられるよう、「主人公の心情を円グラフに表す」という学習課題を設定した。

(2) 生徒に自分の読みを振り返らせる学習活動の設定

本実践では最初と最後に個人で考える時間を設定し、自分の読みを振り返らせた。活動の手順は以下のとおりである（図3）。

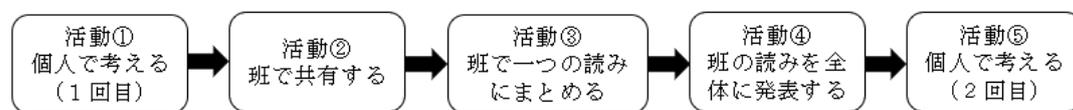


図3 活動の流れ

4-3 授業の実践

(1) 授業の流れ

表1 授業展開

活動の流れ	内容
活動①	個人で考える際に、心情の割合を示させるだけでなく、本文のどのよ

個人で考える (1回目)	うな内容からそのような読みに至ったのかも記述させた。自分の読みの理由を言葉として表現させることで、読みに根拠を持たせるためである。 → 別添資料 資料1
活動② 班で考えを共有する	4人程度の班で話し合い活動をすることで個人の考えを共有させた。話し合いの際には、以下のように役割分担した。 司会(1名), 書記(1名), 批判者(2名) ※批判者…読みと理由の適切さを判断する役割を担う。 互いの読みと理由を聞き、「新たに気付いた点」「自分と違う点」などを記入させた。
活動③ 班で一つの考えにまとめる	活動②で共有した班員の読みを一つにまとめさせた。単なる多数決にならないように意識させ、班内でより納得できる意見にまとめさせた。 → 別添資料 資料2
活動④ 班の読みを全体に発表する	活動③での成果を班ごとに発表させた。活動②と同様に、発表に対して「新たに気付いた点」「自分と違う点」などを記入させた。
活動⑤ 個人で考える (2回目)	活動②～④で他者の読みに触れさせた上で、改めて個人で考えさせた。自分の読みがどのように変化したのかを振り返らせた。 → 別添資料 資料3

4-4 授業の分析

分析に当たっては、全体的な傾向を把握するために、生徒が捉えた主人公の心情を大きく二つに分類することとした。「正の心情」としての前向きな気持ち(うれしさ, 喜び, 期待, 感謝など)と、「負の心情」としての後ろ向きな気持ち(悲しさ, 寂しさ, 不安, 後悔など)である。さらに、個人の読みの変化については、活動①と活動⑤における生徒のワークシートの記述を基に分析した。

4-4-1 全体の傾向

心情の割合が変化した生徒は38名中31名で81.6%であった。

その中でも、活動①では「正の心情」の割合が大きく活動⑤では「負の心情」の割合の方が大きくなった生徒は9名、その逆に活動①では「負の心情」の割合が大きく活動⑤では「正の心情」の割合の方が大きくなった生徒が2名であった。これら計11名は、特に読みが大きく変化したと言えるであろう。

一方、7名は心情の割合が変化しておらず、活動②～活動④を通して読みが変わらなかったということになる。

表2 心情の割合の変化

	変化あり	変化なし
人数(名)	31	7
割合(%)	81.6	18.4

4-4-2 個人の読みの変化

心情の割合が変化した生徒を「読みが変化した生徒」、心情の割合が変化しなかった生徒

を「読みが変化しなかった生徒」とし、それぞれの個人の変化を見ていきたい。

(1) 読みが変化した生徒

活動を通して読みが変化した生徒は、活動①と活動⑤の読みの理由と授業の感想を次のように述べている。

〈生徒Aの活動①と活動⑤の理由の記述及び授業の感想〉

活動①「薬師仏に何度も額を床にこすりつけながら京に行きたいと願っていたのだから、多少故郷を離れたいという気持ちがあっても、京に行けるといううれしい気持ちの方が大きいと思ったから。」(「うれしい」70%、「悲しい」20%、「寂しい」10%)

活動⑤「泣くという直接的な表現や情景描写、話の最後に悲しい気持ちをもってくるところから、悲しい気持ちが大いのではないかと思いました。また、自分の願いをかなえてくれた薬師仏への感謝や、京へ行くことへの不安な気持ちも最後の泣くという表現に込められているのではないかと思いました。」(「悲しい」60%、「うれしい」20%、「感謝」10%、「不安」10%)

感想 「私は自分が最初に思っていた意見と変わりました。話し合いは大切だと感じました。一つの見方にとらわれず、客観的に見て、自分の意見を自分で否定・批判してみるとや、別の視点から見てみるのが大切だと思いました。」

〈生徒Bの活動①と活動⑤の理由の記述及び授業の感想〉

活動①『『悲しい』がポジティブな気持ちを上回ったのは、本文に『いとすごく霧りわたりたるに』という情景描写が決定打です。『すごく』にはもの寂しいという意味があり、またずっと楽しみにしていたこともいざそうになると不安になるという場合も考えられるからです。」(「悲しい」60%、「うれしい」20%、「楽しみ」20%)

活動⑤「ずっと前から京に行きたいと薬師仏を作るくらい願っていたことがかなうので喜びが大きいと思う。また、とても興味があることなので楽しみでもあると思う。『悲しい』の30%は薬師仏を置いていくことと、慣れ親しんだ故郷を離れることから。」(「うれしい」40%、「楽しみ」30%、「悲しい」30%)

感想 「同じ古文を読んでも登場人物の気持ちの読み取りは全然違うと思いました。」

以上のように、読みが変化した生徒は、話し合いや発表などの他者の読みに触れ、改めて本文の表現を見直すことで、初めは注目していなかった話の展開や情景描写などから新たな読みを見いだしていることが分かった。

(2) 読みが変化しなかった生徒

活動を通して読みが変化しなかった生徒は、活動①と活動⑤の読みの理由と授業の感想を次のように述べている。

〈生徒Cの活動①と活動⑤の理由の記述及び授業の感想〉

活動①「初めは京に行きたくて薬師仏にすがるなど、必死に京へ行こうとしていたが、京に行けるとなって引っ越しの準備をして、長年いた場所をいざ去るとなった時、悲しい気持ちになったから。」(「うれしい」20%、「悲しい」80%)

活動⑤「情景描写によって悲しい気持ちが強調され、最後に薬師仏に思いをはせたことから、うれしい気持ちより悲しい気持ちの方が大きいと思うから。」（「うれしい」20%、「悲しい」80%）

感想 「自分と同じような意見の人や全く違う意見の人もいて、同じ意見でも考え方などが違って、新しい視点を見付けることができました。」

〈生徒Dの活動①と活動⑤の理由の記述及び授業の感想〉

活動①『『車に乗ろうと思ってふと見た』』ということは、出発前に作者の頭の中に印象深く薬師仏が残っていたということ。『人間には～額をつきし』と回顧しているので、それだけ思い入れも強かったと思う。」（「うれしい」40%、「悲しい」60%）

活動⑤『『いとすごく霧りわたりたる』』という情景描写から、悲しみや不安の要素が立ち込めているようだから。また、出発前に思い返して、わざわざ日記に書いたということは、とても印象に残っていることを表しているようだから。しかし、ずっとしたかったことができるようになるので、うれしい気持ちも少なくない。」（「うれしい」40%、「悲しい」60%）

感想 「同じ場面でも人それぞれに受け取り方があって面白かったです。自分では気付かないことも知ることができてよかったです。」

以上のことから、読みが変化していない生徒も自分とは異なる読みに触れることで、読みの多様性に気付くことができたと言える。

5 成果と今後の課題

5-1 成果

（1）学習課題の設定

本来ならば文章で表現させるところを円グラフに表させたことで、生徒に自身の読みを可視化させることができ、活動を通しての読みの変化に気付かせることにつながった。このような学習課題の設定を工夫することが、生徒の主體的な学習活動に結び付いていくと考えられる。

（2）学習活動の工夫

自分自身の読みを持たせ、交流によって読みを相互に検証し、自分の読みを問い直すことで、新たな視点に気付かせ、自分の読みを振り返らせることができた。この実践を通して、生徒相互の交流が自らの読みを深めさせることに効果があることが分かった。

5-2 今後の課題

（1）年間指導計画上の位置付け

今回行った学習活動は多くの時間がかかってしまう。限られた時間で効果的に実施するためには年間指導計画に位置付けるなど、計画的に立案をしていかなければならない。

（2）話し合い活動における批判者の立場の設定

今回の話し合い活動（活動③）では、読みに根拠を持たせて、その根拠が適切であるかを

判断する「批判者」という役割を設定した。しかし、話し合いを行った後の活動⑤における生徒が記述した理由を見てみると、妥当性に欠ける読みをしている者もいた。その原因としては、「批判者」という役割がうまく機能しなかったことが考えられる。そこで、この課題に対して二つの方策を提案する。

一つ目は、事前に批判的な見方の必要性を生徒に理解させることである。批判的・客観的な見方をするには、文章の推敲などの様々な場面で発揮される力である。批判することが悪いことではないという認識を生徒に持たせることが必要である。

二つ目は、役割名を工夫し、気軽に批判できるようにすることである。例えば「質問者」のような役割名にしておけば、質問という形で気軽に批判できたかもしれない。

このような工夫を加えることで、生徒が批判的思考力を働かせやすい雰囲気にするので、個人の読みをより妥当なものにできるのではないだろうか。

(3) 授業改善の必要性

今回の実践では生徒の生き生きとした学習の姿を見ることができた。特に活動⑤では、別添資料③のように、生徒が自らの読みを真剣に振り返っていた。今後も生徒がより意欲的に授業に取り組めるよう、「学習課題の設定」や「学習活動」を工夫して、授業改善に取り組んでいきたい。

引用文献

- 大槻和夫(2005). 大槻和夫著作集 第六巻 文学・古典文学の授業 溪水社 171
- 小出湧三・麻生健人(2011). 文学作品のよみを豊かに：先生と子どもたちで創る国語教育長崎出版 9
- 国立教育政策研究所(2015). 平成27年度 高等学校学習指導要領実施状況調査 11
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/01h27bunseki_kokugoSougou.pdf
(最終アクセス日 2022年1月4日)
- 笠井正信(2014). 文学の〈読み〉の授業づくり 田近洵一(編) 文学の教材研究：〈読み〉のおもしろさを掘り起こす 教育出版 26-39.
- 中央審議会(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)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiel_dfile/2017/01/10/1380902_0.pdf(最終アクセス日 2022年1月4日)

謝辞

本研究を進めるに当たり、熱心に御指導いただいた愛媛大学教育学部長の小助川元太先生、授業研究などの学びの場で助言くださった教職大学院の藤堂浩伸先生に深く感謝を申し上げます。また、研究に快く御協力いただいた愛媛県立X高等学校の先生方、生徒の皆さんに心から感謝し、お礼申し上げます。