

授業実践 1 の考察

1 授業における生徒の変容

本実践では、単元の前半に本文の読解を行い、後半にその知識を活用して問いに取り組むという形態を取り入れました。ワークシートの記述内容の評価（表 1）では、読解終了後に個人で問いについて考えたワークシート(1)で根拠を明示して客観的な意見を述べている生徒は 2 人と少なく、ほとんどが C 評価という結果でした。解答の傾向としては、主観的で妥当性に欠ける、現代の価値観に基づいている、本文の読解を誤っている、問いの条件の読み取り不足、本文に書かれた事実のみを羅列して理由を書いていない、などが多く見られました。

しかし、対話的活動後に I C E ルーブリック（表 2）を生徒に提示してから、再度同じ問いに対する考えを記述させたワークシート(2) 2 では、16 人中 10 人の記述に深まりが見られ、上記の問題点が改善された解答となっていました。次頁資料 1 は、記述内容の評価が C から A へと変わった生徒の例です。この生徒は、I C E ルーブリック提示前は「男が女のことを気にして見ているということから、まだ愛情があると思う」と記述しており、古典常識や文学史などの既習事項を考慮していない主観的で妥当性に欠ける意見のため、I レベルの段階であると判断し、C 評価としました。しかし、I C E ルーブリック提示後は「歌物語なので、和歌の力を引き立たせるためにも、問いの段階では愛情はなかった」という記述に変わっています。このことから、文学史の知識と本文の叙述を結び付けた客観的で妥当な意見を形成することのできた E レベルの記述内容であると判断し、A 評価としています。

また、ペアでの対話的活動後に I C E ルーブリックを基に考えを記述したワークシート(2) 6 の問いは、初めから B 評価以上の記述ができている生徒が 9 人おり、個人の考えのみで問いに答えた場合と比較して B 評価以上の割合は 40 ポイント以上多い結果となりました。以上のように、ワークシートの記述内容から、対話的活動とルーブリック提示の効果が見られました。

表 1 ワークシートの記述の評価 (n=16 人)

評価	男の心情		婚姻制度
	ワークシート(1) 対話的活動前の自分の考え	ワークシート(2) 2 対話的活動後の自分の考え	ワークシート(2) 6 対話的活動後の自分の考え
A (E レベル)	0. 0 % (0 人)	6. 3 % (1 人)	6. 3 % (1 人)
B (C レベル)	1 2. 5 % (2 人)	5 6. 3 % (9 人)	5 0. 0 % (8 人)
C (I レベル)	8 7. 5 % (1 4 人)	3 7. 5 % (6 人)	4 3. 8 % (7 人)

※数値は、小数第 2 位で四捨五入しています。

表 2 I C E ルーブリック

I (Ideas / 考え・基礎知識)	C (Connections / つながり)	E (Extensions / 活用・ひろがり)
○自分の考えをもっている。	○根拠と共に、自分の考えを述べている。	○根拠を基に、より客観的で妥当性の高い意見を形成している。
○平安時代の婚姻制度について理解している。	○当時の時代背景を基に、人物の行動や心情を理解している。	○平安時代と現代の恋愛・結婚に関する共通点・相違点について、本文の内容を基に自分の意見をもつことができている。

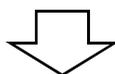
根拠

男，異心ありてかかるにやあらん……河内へいぬる顔にて見れば

理由

男が女のことを気にして見ているということから，まだ男は愛情があるということだと思った。

【対話的活動前】（C 評価）

**根拠**

…と詠みけるを聞いて，男，限りなくかなしと思ひて，河内へも行かずなりにけり

理由

女の和歌を聞いて男はもう一度女に対する愛情を持てるようになったので，問いの段階では女に対する愛情は冷めていたと思う。歌物語なので，和歌の力を引き立たせるためにも，問いの段階では愛情はなかったと思う。

【対話的活動後】（A 評価）

資料 1 ワークシートの記述の変容

次に，対話的活動の具体的な実践内容について述べていきます。本実践では，グループ・全体・ペアの3つの対話的活動を取り入れました。まず，ワークシート(1)に記入した個人の意見についてグループに分かれて対話的活動を行いました。その際，事前に実施したアンケートを基に，ファシリテーターとなる生徒を各グループに1人以上配置し，話し合いが円滑に進むように工夫しました。さらに，ツールミンの三角ロジックを用いて論理的に話し合いを行うよう促すことで，自身の意見を相手に分かりやすく伝えるために，各自工夫を凝らす姿が見られました。納得できる1つの意見にたどり着くために各グループで粘り強く話し合いを行い，最も妥当性が高いと判断した意見をグループの意見としてまとめることができました。

各グループの発表後，ほかのグループの生徒からの質問や重要語句の解釈の誤りの指摘などもあり，全体の発表を通して更に理解の深まりが促される場面が見られました。読解の段階での知識の理解不足が意見の形成に大きな影響を与えることが分かり，改めて読解のワークシートに戻って読解の段階で習得した知識を見直す生徒の姿も見ることができました。また，本文の同じ部分を根拠として提示しながらも，主張の異なるグループがあったことで，三角ロジックにおける「理由（推論・解釈）」が果たす役割に気付くきっかけとなりました。これらのやり取りが，前頁表1におけるワークシートの記述内容の深まりをもたらした要因であると考えられます。

ペアでの話し合いでは，読解の段階で習得した知識を確認しながら，平安時代と現代の相違点・共通点について改めて考えることができました。この活動の効果が前頁表1の結果に表れており，思考力・判断力・表現力の育成に対話的活動が有効であることがうかがえます。

2 評価問題の分析

授業実践後に、『蜻蛉日記』（藤原道綱母）の一節を用いた評価問題を実施しました。本単元での学

習において習得した平安時代の婚姻制度に関する知識と当時の婚姻関係に関する考え方の理解に基づき、作者である藤原道綱母の苦悩の原因を考える記述問題に解答させたところ、表 3 のような結果となりました。

表 3 評価問題の記述の評価 (n=16 人)

評価	割合
A	50.0% (8人)
B	12.5% (2人)
C	37.5% (6人)

表 4 評価問題の判定基準

A	既習事項と本文の叙述を結び付け、それに基づいて論理的に考えを形成している。
B	本文の叙述を手掛かりにして、自分なりの考えをもつことができている。
C	本文の叙述に基づかない、一般的若しくは主観的な考えになっている。

判定基準(表 4)をあらかじめ提示し、既習事項と本文の叙述を結び付けて考えを記述するよう促したところ、「男性の訪れを待つだけの妻としての不安定な立場が作者の苦悩の原因である」のように、本文の叙述と「筒井筒」の単元で学習した一夫多妻制や妻問婚等の知識を関連付けながら記述した生徒が 50.0%と最も多く、学習により身に付いた知識や考え方を生かして解答を考えることができていることが分かります。しかし、資料 2 のように本文の叙述に基づかない一般的・主観的な考えにとどまっている解答も 37.5%あり、学習内容を生かすことができず、その場限りの知識となっている生徒の現状が見て取れます。これらのことから、習得した知識や考え方をほかの教材の学習や日常の場面で生かしたり、新たな疑問や発見につなげたりするという、習得・活用・探究の過程をより意識して学習に臨ませることと、そのつながりが実感できる経験を多く提供する必要性がうかがえます。

- ・悩みや不満の原因は手紙でやり取りをするという所にあると思う。ばれたくない手紙は相手のためにも肌身離さず持っておくべきだし、相手も自分も傷つかないようにするべき。
- ・結婚しているにも関わらず、男が何も言わずに他の女のところへ行って何日も帰ってこなくて、家に帰って理由を聞いても嘘しか言わない点。

資料 2 生徒の評価問題の記述 (C評価)

古典の学習においては、学習内容が日常生活の中で役立ったという経験に乏しい生徒がほとんどであるため、まずは単元間のつながりを意識させ、学習内容や身に付けた知識を活用しながらほかの教材を理解することができたという実感をもたせることが、活用・探究への意欲につながっていくのではないかと考えられます。

3 学習に関するアンケートの分析

検証授業前、事前調査として学習に関するアンケートを四件法で実施し、検証授業後、事後調査として同様のアンケートを実施しました(次頁表 5)。

表 5 学習に関するアンケートの質問項目

1	学習している内容について、課題や目標を意識しながら授業を受けている。	8	話合いの中で、自分の考えが広がったり、深まったりしている。
2	学習している内容について、「なぜだろう」と考えながら授業を受けている。	9	疑問があれば、先生や友達に質問している。
3	学習した内容について、理解できている。	10	興味や疑問をもったことについて、自分から本や資料、インターネットで調べている。
4	学習している内容について、既に学んだ内容と関連付けて考えている。	11	ペアやグループでの学習活動（話合い等）をしたいと思っている。
5	理由や根拠を基に自分の意見を発言したり、記述したりしている。	12	11のように答えた理由を記述してください。
6	話合いをするときは、相手の考えを知ろうとよく聞いている。	13	学習した内容が、日常生活の中で新たな気付きにつながったり、役立ったりしている。
7	話合いの中で、自分の考えと他者（友達、先生等）の考えを比較したり、関連付けたり、共通点や相違点を見付けている。	14	13について具体的に記述してください。

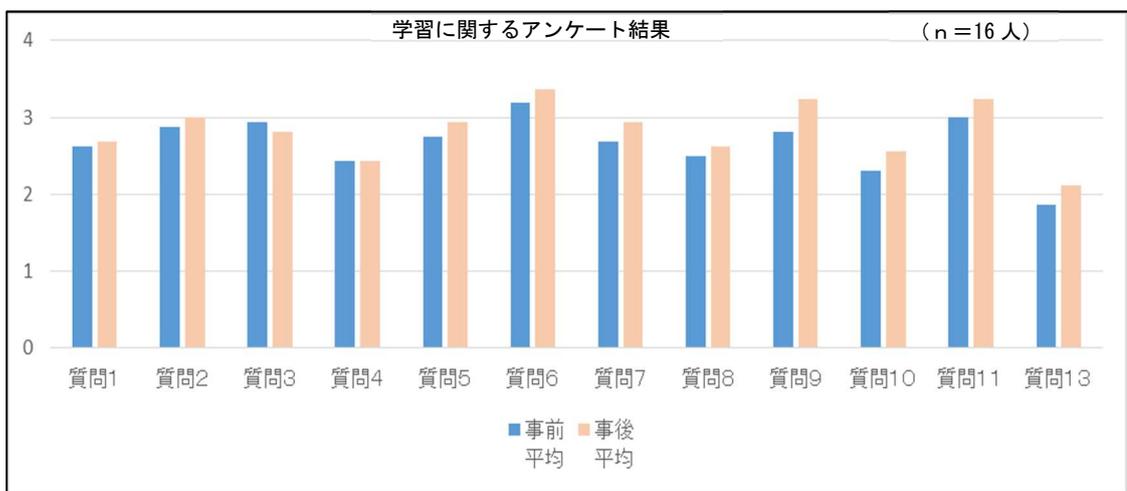


図 1 学習に関するアンケートにおける事前と事後の変化（平均値）

図 1 は、事前調査と事後調査の選択肢ごとに重みを付け、平均した数値をグラフ化したものです。なお、質問 12, 14 は、それぞれ質問 11, 13 の理由を記述式で尋ねているため、図 1 では省略しています。学習に関するアンケートの結果では、事前と事後で明らかな違いは見られませんでした。しかし、事後調査において質問 3 以外の全ての回答が事前調査に比べポイントが上回っており、学習に対する意識の高まりが見られました。特に「主体性」「対話」に関する質問（質問 9～11）で上昇が見られました。質問 3 は「学習した内容について、理解できている」という項目であり、事前調査の実施時よりも学習内容が高度化していることが回答に影響していると考えられます。

アンケート結果において、特に注目したいのが質問 11「ペアやグループでの学習活動（話合い等）をしたいと思っている」と回答した生徒の理由です。事前調査では、「ほかの人の意見を聞きたい」「ほかの人がどんな風に考えたのか知りたい」という回答が主であり、対話的活動が単なる情報収集で終わっている状況が見て取れました。しかし、事後調査では、「自分の考えのどこが正しいのか正しくないのかが分かり、より考えが深まる」「自分と違う意見をもった人と考えを比較し、自分にとってプラスになることが多い」「話合いをした方が新たな疑問や発見をできる」といった回答が見られ、対話的活動が双方向のやり取りによって自身の考えを深めたり高めたりする活動であることを生徒が実感したことがうかがえます。

検証授業前、事前調査として学習に関するアンケート（古典を学ぶ理由）を四件法で実施し、検証授業後、事後調査として同様のアンケートを実施しました（表 6）。

表 6 学習に関するアンケート（古典を学ぶ理由）の質問項目

1	古典に興味があるから。	5	古典の世界観を理解することが楽しいから。
2	古典を勉強するように言われるから。	6	古典で学んだことが現代の社会を考えるときに役立つから。
3	古典について知っていることが増えると楽しいから。	7	古典は学ぶべき大切なことだから。
4	古典文法や古文単語を覚えることが楽しいから。	8	古典を学ぶことで自分が成長できると思うから。

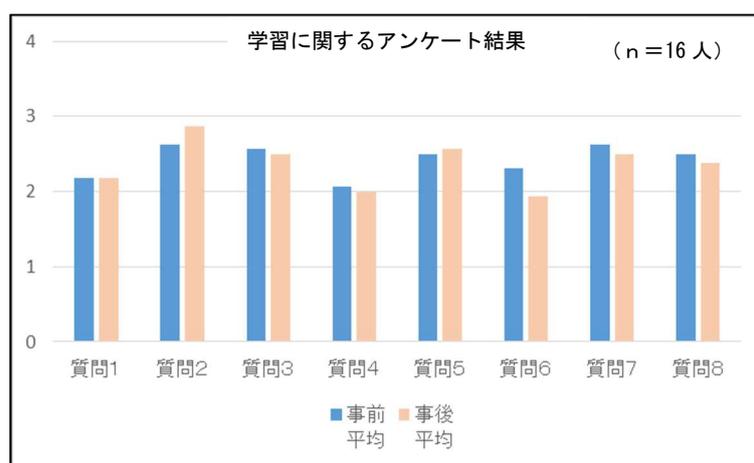


図 2 学習に関するアンケート（古典を学ぶ理由）における事前と事後の変化（平均値）

図 2 は、事前調査と事後調査の選択肢ごとに重みを付け、平均した数値をグラフ化したものです。学習に関するアンケート（古典を学ぶ理由）（図 2）では、質問 5「古典の世界観を理解することが楽しいから」が微増しているものの、事前・事後ともに最も多かった回答は質問 2「古典を勉強するように言われるから」であり、古典を学習する意義を理解できているとは言い難い状況が見て取れます。前頁図 1 の質問 13「学習した内容が、日常生活の中で新たな気付きにつながったり、役立ったりしている」という回答が明らかに低い点からも、前項にも述べたように、古典を学習する意義を生徒に実感させ、活用・探究につなげる意識を高めるような指導が今後の課題であると考えられます。

4 学習課題（問い）の設定による効果

本研究においては、学習課題（問い）を設定するに当たって、「対話する価値を生徒が実感できる問い」になるように留意しました。そのためにも、恋愛や婚姻制度という生徒が関心をもちやすい課題で、複数の意見をもつことのできる問いを設定し、主体的に対話に取り組むことができるように工夫しました。1つの答えではなく複数の答えを導くことのできる問いについて考えることで、他者の多様な考え方を知って自分自身のものの見方・考え方を広げたり、根拠となる本文の叙述をどのように解釈して理由付けていくのかが論理的思考において重要であることを理解したりすることができるのではないかと考えました。本單元における実践では、このような学習課題（問い）について対話的活動を行うことを通して、生徒が思考力・判断力・表現力の高まりを実感できるようにすることを目指しました。

表 7 は、「対話的活動後に自己の考えがどのように変化したか」という質問に対する回答結果です。9 割近くの生徒が、対話的活動後に主張または理由が変わったと回答しており、対話的活動が生徒の考えの形成に大きな影響を与えていると考えられます。さらに、具体的にどのような影響を受けたのか記述させたところ、資料 3 の (ア) のように新たな解釈の仕方を知って、主張が大きく転換したり、(イ)・(ウ) のように他者の多様な考え方を知って、自分自身のものの見方・考え方を広げたり、(エ) のように同じ主張の他者が自分と違う理由を挙げていることが自分の考えを補強するものになることを実感したりと、対話的活動から多くの影響を受けて考えを深めていったことが読み取れます。複数の答えが成立する問いについて考えたからこそ、自己や他者の考えを不正解であると否定することなく話し合うことができ、上記のような実感につながったのではないかと考えられます。以上のように、複数の意見をもつことができる問いについて考えることは、生徒にとって対話する必然性を実感させる好機となることがうかがえます。

また、事後アンケートの授業に関する自由記述の欄には「自分の意見と他の人の意見を合わせて答えに導いていく活動がよかった」「筒井筒の課題が面白かったので、また同じような内容の問題をやりたい」という記述が見られ、ここからも複数の答えとなる問いを設定したことの効果がうかがえました。

表 7 対話的活動後の考えの変化 (n=16 人)

対話的活動後の考えの変化	割合
主張が変わった	37.5% (6人)
主張は同じだが理由が変わった	50.0% (8人)
主張も理由も変わらなかった	12.5% (2人)

- (ア) 初めは「男は愛情を持ち続けている」しかありえないと思っていたけど、他の人や他の班の意見を聞いたら「冷めている」の主張もありだと思えるようになった。
- (イ) 同じ部分を根拠として挙げていても、人それぞれ捉え方が全然違って十人十色だと思った。
- (ウ) 理由を変えたくなくなるほどに納得した他の人の意見があって、話し合いはいいものだなと思った。
- (エ) 同じ主張でも違う理由で説明している人がいて、自分の意見に更に付け加えることができた。

資料 3 対話的活動が生徒の考えに与えた影響に関する記述