

作品を身近に捉え、自分事にできる古典の授業デザイン

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 森田美結

1. 研究の背景と目的

平成29年に告示された学習指導要領において、国語科では「言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」という目標が掲げられている。この目標を達成するためには、我が国の歴史の中で創造され、今もなお残り続けている物語・日記や和歌への向き合い方が重要視される。しかし、古典に対して「難しい」「学習する意味がない」と感じて敬遠する学習者は多い。坂東(2010)が行った中学生全学年を対象にした古典の学習についての調査の中で「あなたは古典の授業は好きですか。」という質問に対し、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒は、それぞれの学年で25%から40%にとどまっていることがわかる。またこの調査では、古典の授業を嫌う理由として「意味が分かりにくい、読みにくい」という理由がすべての学年で30%以上を占めている。ここから、生徒たちは古文を読むことに苦手意識を感じていることがわかる。その要因のひとつには、古文を現代文に逐語的に置き換えるような授業に終始してしまっていることもあるのではないかと筆者は考える。また、古典文学には固定的に価値があるものとし、それに基づいた実践が行われてしまっていることも否めない。渡辺(2018)は、教育現場では古典の価値が固定化されたもの(典型概念としての古典観)として扱われていることに問題があると指摘し、「読み手が古典に主体的に関わり、価値を創造的にとらえ、意義を見出すとき古典は初めて古典となる」とする『関係概念としての古典観』をもって古典教育がおこなわれるべきであることを

述べている。筆者は、この「関係概念としての古典観」に共感し、古文を「知っているもの・聞いたことのあるもの」という表層的なものではなく、「登場人物の気持ちがわかっておもしろい」「言葉の響きがおもしろい」と、作品を深く理解し、自分なりの作品の魅力に迫ることができるような古典教育を目指したいと考え、昨年度から研究を行っている。

昨年度は「竹取物語」を教材に単元をデザインし、①登場人物の心情に焦点をあてること②漫画資料や掲示資料の工夫など、視覚的に古典に楽しめる工夫を施したこと③実際に古文を使ってみることの3点の授業の手立てが成果をあげた。しかし、昨年度の研究では、登場人物の心情に迫る発問を詰め込んだことが、描写から心情を読むことが苦手な生徒の考える時間や交流する時間を少なくし、読みが深まらないケースあることが課題として挙げられた。したがって今年度は昨年度の成果を引きつぎながら、教師が一方的に情報や発問を与えるのではなく、生徒たちが自ら古文テキストにじっくりと取り組むことで作品の魅力に迫ることのできるアプローチを考え、授業デザインを行い、その有効性を明らかにしていく。

2. 古典を自分事にする

(1) 「関係概念としての古典観」の捉え

生徒が古典での学びを自分事にするためには、先述した渡辺(2018)の述べる「関係概念としての古典観」を教師が持ち古典教育が行われるべきであると筆者も考えている。渡辺は「関係概念としての古典観」について「古典作品を読み手が読み、意味づけ、何らかの価値を発見した時に、すなわち、読み手が創造的に古

典との間に価値ある関係性を持った時、初めて古典は読み手の中に生きることになる」と述べている。ここから筆者は、「関係概念」の成立は、読み手が作品に興味を持ち、解釈(分析)する意欲と行動からみとれると考える。「なんとなく内容は知っている」「なんか古い話」といった作品に対して「どうでもよい」という姿勢ではなく、「読んでいくと書かれていく当時のこんなおもしろい文化がわかる」「登場人物の心情に共感できる」というように読み手それぞれが作品に興味を持ち、それについて「もっと知りたい、考えてみたい」と思えるような支援をしていくことが必要である。

(2) 問いを使ったアプローチ

学びを自分事にする授業の手立てとして、教師から与えられた発問ではなく、生徒が自ら問いを持つことを目的に、ダン・ロス・スタイン、ルース・サンタナ(2015 訳吉田)の提唱する「質問づくり」を用いたアプローチを考える。

「質問づくり」は生徒が以下の表1に示した7つの段階を踏んで行われる学習活動である。

表1 質問づくりの段階

※ダン・ルース(2015 訳吉田)を基に作成

① 質問の焦点
② ルールを紹介する
③ 質問を出す
④ 質問を改善する
⑤ 質問に優先順位をつける
⑥ 次のステップ
⑦ 振り返り

この一連の活動を行う中で、ダン・ルース(2015 訳吉田)は、生徒たちに①発散思考②収束思考③メタ認知思考の3つの高次の思考力が養われ、結果的に①内容に関するより良い理解②自信、主体性、より熱心な取り組み③生涯にわたって使える思考力の3つを得ることができると述べている。また、この活動ではただ質問を出すだけではなく、出した質問を分類する、書き換えるといった質問を改善し、優先順位をつ

けるという過程を踏むことで、「思考分析スキルと意思決定スキルを磨きあげることに大きく貢献する」と述べている。

以上のことから「質問づくり」を行うことによって、与えられた問いではなく、生徒が自分で作品に対して問いをたくさん持ち、一番考えてみたい「自分だけの問い」が見つかることが、まさに自分事としての学びへつながっていくのではないかと筆者は考える。

3. 授業実践

(1) 授業実践の概要

- ① 対象校 Y 県内公立中学校
- ② 期間 2021年9月 全7時間
- ③ 対象 第1学年 A組～C組 全70名
- ④ 教材 『蓬萊の玉の枝—「竹取物語」より』(光村図書出版『国語1』より)
- ⑤ 単元名

いにしへの心に触れる～作品に対して自らの疑問を解決していくことで、作品につながりを感じる～

(2) 生徒の実態

生徒が小学校段階でどのように古典教材(漢文を除く)を学んできたのかを質問紙で調査をした。(尚、質問時は全67名)その結果、各クラス16%～30%の生徒は小学校で取り扱った古典教材を全く覚えていないことがわかった。また、一番多くの生徒が覚えていた「枕草子」も授業で行った活動は、音読・暗唱、古語の意味を教わる、覚えることが大半を占めており、小学校では表層的な学習にとどまっていることがわかった。質問項目を以下の表2に、調査結果の一部を表3・表4に示す。

表2 事前質問紙調査 質問項目

①	小学校で習った古文で覚えている作品(複数選択式)
②	①で選んだ古文を小学校でどのように学習したか(自由記述式)

表3 事前質問紙調査 質問① 調査結果

①小学校で習った古文で覚えている作品						
クラス (人数)	竹取物語	枕草子	徒然草	平家物語	覚えていない わからない	その他
A(23)	52.1%(12)	60.9%(14)	21.7%(5)	30.4%(7)	30.4%(7)	0%(0)
B(20)	45.0%(9)	65.0%(13)	20.0%(4)	25.0%(5)	25.0%(5)	5.0%(1)
C(24)	54.2%(13)	75.0%(18)	12.5%(3)	33.3%(8)	16.7%(4)	16.7%(4)

※小数第二位四捨五入

表4 事前質問紙調査 質問② 調査結果(枕草子を選んだ生徒)

② ①で選んだ古文を小学校でどのように学んだか(枕草子45名内訳)					
	音読	言葉の意味	暗記・暗唱	教科書 季節のページ	社会の授業
割合(人数)	33.3%(15)	20.0%(9)	17.8%(8)	4.4%(2)	4.4%(2)

※小数第二位四捨五入

(3)単元の設定

①単元の目標

【知識及び技能】

(3)歴史的仮名遣いや古語の意味に注意して音読をし、古文に慣れることができる

【思考力・判断力・表現力等】

Cーイ 5人の貴公子と帝の愛についての違いを、描写を基に考えることができる。

Cーウ 帝の別れの思いについて、不死の薬を焼き払った理由から考えることができる。

Cーオ 作品について疑問を持ったことについて、自分なりの答えを、根拠を明確にして考えることができる。

【学びに向かう態度・人間性等】

作品において自分が疑問に思ったことについて、自分なりの考えをテキストに着目しながら考えようとしている。

②単元を貫くねらい

単元を通して、作品への興味や解釈への意欲を高め、作品理解の深化につなげることをねらいとしている。そのために古文への抵抗感をできるだけ減らし、「読める」「意味がわかる」と思えるような手立てを行う。そこから、質問づくりの手法を用い、作品に対する「自分の問い」を見つけ、主体的に古文テキストを読むことができるようにしていく。

(4)各時間のねらいと授業構想

①第1次 教科書内容の理解

単元は全2次で構成され、主に第1次では昨

年度の研究で行った授業実践をもとに歴史的仮名遣いや古文特有の単語の指導を含め実践を行った。第1次については、昨年度行った研究を軸に作成したため、表5において簡略化して示す。詳細は、森田(2021)を参照されたい。

表5 各時間の指導計画(第1次)

時	ねらい	学習活動・学習内容
1	冒頭部を読み、古文に慣れることができる。	<ul style="list-style-type: none"> 原文箇所での音読 冒頭部の文章を使って、自分が古典の物語に出てきたときの自己紹介文を作る。
2	5人の貴公子と帝の求婚から、かぐや姫に対する愛情について考えることができる。	<ul style="list-style-type: none"> あらすじの確認(貴公子の求婚譚) くらのちの皇子の求婚譚を読む。 他の2人の貴公子の話をもとに漫画資料で読み、どのように失敗してしまったかを考える。 帝の求婚譚を漫画資料で読む。 貴公子たちと帝の行動や思いの違いを考える。 貴公子たち・帝は

		それぞれかぐや姫に対する愛情があったのかを考える。
3	帝の別れの思いについて考えることができる	<ul style="list-style-type: none"> ・ あらすじの確認 (かぐや姫の昇天) ・ あらすじの確認 (昇天後の人々) ・ 帝はなぜ不死の薬を焼いてしまったのかを考える

②第1次 音読指導の工夫について

音読は古文を読んでいく中でリズムを感じたり、歴史的仮名遣いを習得したりするために必要な指導事項である。学習指導要領でも、第1学年「知識および技能」(3)我が国の言語文化に関する事項に、「ア音読に必要な文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読し、古典特有のリズムを通して、古典の世界に親しむこと。」とあり、音読の必要性がわかる。しかし、教科書では、紙面の都合で改行がされており、単語の切れ目や文書の意味のまとまりが見えなくなってしまう恐れがあり、生徒に「難しい」「読みにくい」と古文に抵抗感を与えてしまうことが考えられる。昨年度はそれを少しでも軽減するため、掲示資料を工夫したが、今年度は、長谷川(2018)で提案されているパワーポイントを用いた音読教材を作成し、授業で活用した。音読教材の一部を以下の図1に示す。



図1 パワーポイントを用いた音読教材

一度に読む量を限定し、意味の切れ目で行うことで、どこまでを一区切りで読めば良いかが一目瞭然である。また、イラストも加え

ることで、古語の意味やその場面の情景を理解しながら読むことが可能になる。指導事項にもなっている歴史的仮名遣いについては、該当する仮名遣いが含まれている語の文字すべてにふりがなを振り、語のまとまりを意識させている。さらに、読むときには文字の色が時間差で変わる。この工夫について、長谷川(2018)では「音読のスピードに合わせて文字色が変わるので、カラオケのように文字を逐いながら楽しく音読することができる」と述べており、実際、授業では生徒たちが前のめりにスライド資料の文字を追い、一緒に音読する様子が見られた。

③第2次 竹取物語辞典をつくろう

第2次(第4時から第7時)では、教科書の内容を超えて、一人一人の生徒が作品に対しての質問を持ち、その答えを古文テキストやインターネットなどを根拠に自分の答えを出し、「竹取物語辞典(事典)」の1ページを作るという活動を行った。各時間のねらいと特に工夫した学習活動について述べる。

○第4時：作品について疑問に思ったことから、解決したい質問について選択することができる。

第2章で述べた「質問づくり」の①～⑤段階までを行った。質問の焦点は「謎多き竹取物語」とし、作品をあらゆる視点から自由に質問を出せるようにした。質問を出す時間は7分間取り、4人班で15個以上の質問を出せるように促した。ある班が出した質問を表6に示す。

表6 ある班の生徒たちが出した質問

・なぜ火鼠の皮衣がもろこしにあるとわかったのか
・姫は何歳？
・どこの山で姫が見つかったのか
・帝はどこに住んでいるのか
・姫はなんで竹の中にいたのか
・なぜ姫は急成長したのか
・姫はどこに住んでいるのか
・なぜ家に屋根がないのか

・ 姫は人間なのか
・ 翁は何歳なのか
・ 姫は帝が好きだったのか
・ 姫は結婚するのか
・ 翁の家は広かったか
・ 姫は何を食べているのか
・ 翁とおばあさんはいつ結婚したのか
・ なぜ姫のうわさが広まったのか
・ なぜ翁は竹を切ったのか
・ 帝のその後
・ 翁は姫が好きだったのか

質問を出した後は、質問を「閉じた質問」（「はい」か「いいえ」ないし一つの単語で答えられるもの）と「開いた質問」（説明を必要とするもの）に分け、それぞれの質問に書き換える。最後に「竹取物語辞典」を作る際に考えてみたい質問を班で3つ選び、選んだ理由も考える。辞典作りは個人で行うが、班で質問を磨き、優先順位を決めることで、第5時以降で自分の考えていく問いを決めやすくした。

○第5、6時：作品に対して自分が決めた質問についてテキストを根拠に自分なりの答えを作ることができる。

前時に班で優先順位をつけた質問を基に、自分でテーマにしたい質問を一つ決める。その質問に自分なりの答えを出すために、教科書・現代語訳された書籍やインターネットサイト・漫画資料・インターネットなどから根拠となる箇所を探していく。手が止まっている生徒には、何を調べてみるとよいか個別に支援した。また清書する前に図2に示す構想メモを用いた。

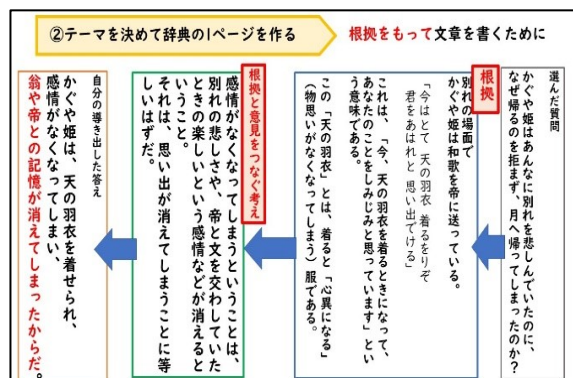


図2 竹取物語辞典 構想メモ(教師の示した例)

「根拠」には調べてわかったことを、なぜその根拠を選んだのか、根拠からどのようなことを考えたのかについて「根拠と意見をつなぐ考え」に書き、自分の意見を整理しやすくした。

清書については、生徒の実態を踏まえ、構想メモと同じ形式で書けるようにしている。実際に生徒が書いた辞典の1ページを図3に示す。

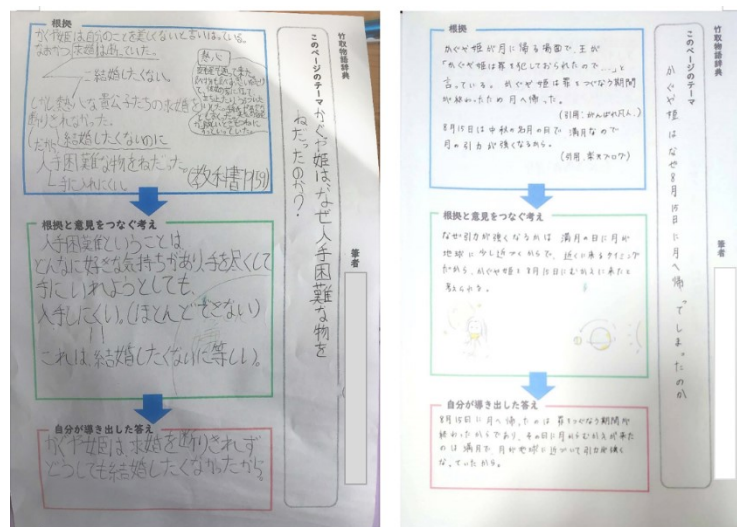


図3 生徒が作成した竹取物語辞典の1ページ

○第7時：作品に対して自分が決めた質問についてテキストを根拠に自分なりの答えを作ることができる。

各々が完成させた辞典の1ページを班で交流し、質問や感想を自由に話せるようにした。4人班で発表した後に、ワールドカフェ形式で他の班の生徒との交流も行えるようにした。さらに、論が一貫し、自分の意見をしっかり表現できている生徒を予め教師が選んでおき、クラス全体に共有した。

4. 結果と考察

実践を踏まえ、生徒が作品や古文との関係概念を構築し、自分事として捉えることができているかをみとる。

(1) OPPシートを活用した古典へのイメージ変化について

今回の実践でも昨年度と同様に、OPPシートの記述から生徒の学びの変容を捉えた。今回の単元で使用したOPPシートを図4に示す。

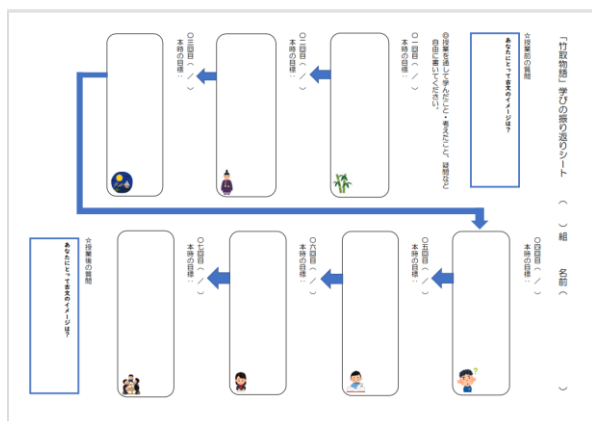


図4 OPPシート

形式においても昨年度と同様に、各授業の感想の他、7回の授業の前後で同じ質問を設けている。今回は「あなたにとって古文のイメージは？」という質問にし、授業を通して古文との関係概念が構築されたかをみとる。

授業前の記述を見ると、「覚えていない」に加え、「難しい」「読めない」などとマイナスイメージを持つ生徒や「漢字が多い」などと文字にのみ言及する、「古い」「昔」などと表層的なイメージにとどまる生徒が全体の約85%を占めていた。それに比べ、授業後の記述では、「面白い」「楽しい」などというプラスイメージに加え、「奥深い」「追究できるもの」などと、古文に対して自分の価値を見つけている記述が圧倒的に増えていることがわかる。「謎が多い」「難しい・読めない」「古い・昔」という表層

的なイメージのみを書いている生徒は全体の23%であり、77%の生徒は古文に自分なりに価値づけをすることができていることがわかった。表7に授業前の記述、表8に授業後の記述を示す。

(2)授業後質問紙調査の記述

次に、授業後に調査した質問紙の記述から生徒の学びをより詳しくみとる。

①授業前後での作品の捉えの変化

(1)で調査した古文イメージの他に、「授業前に知っていた『かぐや姫』と比べて、『竹取物語』をどう思いますか」という質問を設け、自由記述されたものを分析した。

分析手法として、大谷(2008)の提唱したSCAT(Steps for Coding and Theorization)を用いた。この手法は、質的データを決められた4つのステップでコーディングし、そこから現れた構成概念を基にストーリーラインと理論記述をする手続きからなる。大谷(2011)によると、「この手法は、一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である。また、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすい」手法であることから、今回の分析手法として取り入れている。今回の授業アンケートのSCAT分析の一部を表9に示す。

表7 授業前 古文のイメージ

	覚えていない	古い・昔	文字に言及 (見たことがない字・漢字が多い・難しい字)	マイナスイメージ (難しい・わからない・読めない)	プラスイメージ (楽しい・難しいけど面白そう)	その他 (作品名・和な感じ)	合計
人数	5	25	17	13	5	5	70

表8 授業後 古文のイメージ

	面白い・楽しい・わかる	奥深い	今と通じる	昔のことを 知ることができる	心情がわかる	追究できる	考え・想像力を ひろげてくれる	謎が多い	難しい 読めない	古い・昔	合計
人数	24人	14人	4人	7人	8人	9人	2人	6人	8人	12人	94

※重複回答あり

表9 「かぐや姫」と「竹取物語」との違い SCAT分析の一部

テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の概念	④テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
かぐや姫と比べてもつとかなしい物語 理由はかぐや姫をつぐなうために来たけど、新たな出会いがあったのに月の人たちが連れ帰るところの場面や会話が竹取物語ではすごく細かく書いてありその時の会話をみたらもつとかなしくなりましたから。	かぐや姫をつぐなうために来たけど、新たな出会いがあったのに月の人たちが連れ帰るところの場面や会話が竹取物語ではすごく細かく書いてありその時の会話をみたらもつとかなしくなりました	かぐや姫の心情や月に帰る場面の会話が竹取物語の悲しさを強調する	詳細な心情描写による物語の深まりの実感 登場人物への寄り添い	詳細な心情描写による登場人物への寄り添いから得られる読みの深まりの実感

分析を行った結果、以下のようなストーリーラインが記述できた。傍線部は<4>テーマ・構成概念で出てきた言葉である。

「竹取物語」を読むことで「かぐや姫」にはない「新しい知識の獲得」が起こる。それにより「登場人物の心情理解の深まり」を感じる。また、詳細な内容を読む中で「物語の細かな設定や場面への着目」をし、「謎の発見」が起こる。その謎を解明していく過程で「さらなる知識獲得への意欲増大」や「詳細な内容の読み取りから得られるおもしろさ」が起こり、「作品の見え方の変化」や「作品のテーマ性の深まり」につながる。

ここから、生徒たちは授業を通して、たくさん知識を獲得しながら更なる知識の獲得への意欲が増大していることがわかる。また、謎の発見とそれを解明していくことで、より作品の読みに深まりを感じていることもわかる。

②関係概念獲得に寄与した学習活動

単元のどの学習活動が前述してきた生徒の関係概念獲得に寄与しているかについて、「7回の授業の中で『竹取物語』の魅力を発見するのに役に立った活動はどれですか。」(理由も記述・複数選択可)という質問を設け、結果を分析した。調査結果を表10に示す。

表10 『竹取物語』の魅力発見に役だった活動

	自己紹介づくり	登場人物の心情を 考える	質問づくり	竹取物語辞典づくり	その他	合計
人数	6	9	13	46	0	74

※重複回答あり 質問時68名

「質問づくり」、「竹取物語辞典づくり」の第2次で行った学習活動が関係概念獲得に寄与していることがわかる。

次に、これらの学習活動がなぜ関係概念獲得に寄与していたかについて、それぞれの学習活動を選んだ理由をSCATで分析した。作品の魅力の発見に役だった活動として回答が多かった第2次の活動(質問づくり、竹取物語辞典づくり)では、次のようなストーリーラインを記述できた。

質問づくりを通して、「自身の疑問に対する自覚」を持つ。また活動を通して「自分で質問を考えられた達成感・満足感」や「他者との学びの協働」が生まれる。その疑問をテーマに辞典づくりを行うことで、「自分事としての活動における主体的な取り組み」ができ、「知りたい欲の増加」が生まれる。またひとつのテーマに絞ることで、自分の疑問への「追究」や「疑問の連鎖」が起こり、テーマについて自分の答えを出す過程で「調べ学習の有用観」や「新しい知識の獲得の実感」を持つ。そして、辞典を完成させたことで、「作品理解の深化の実感」「自己の考えの深まりの実感」、自分の謎や疑問を解明できた「達成感」や「快樂」を感じる。さらに、自分が作った辞典の1ページを友達と交流することで、「他者から得る新しい視点」や「多様な他者の読み」を獲得し、「充足感」を得る。

ここから第2次では、「質問づくり」によって自分の疑問を自覚し、知りたいという意欲が増加する。そして疑問解明を通して作品理解の深化や他者からの新しい視点を獲得できている。「自分事としての学び」が達成され、大きな充足感を得ていることがわかる。

また、分析で明らかになった生徒たちの主体的な学習に取り組む態度をさらに具体的にみとるために、櫻井(2020)の提唱する「学びのエンゲージメント」の測定を行った。学びのエンゲージメントとは、「課題に没頭して取り組んでいる心理状態で、言い換えれば、興味や楽しさを感じながら気持ちを課題に集中させ、その解決に向け持続的に努力をしている心理状態」(櫻井 2020)である。学びのエンゲージメントは①感情的エンゲージメント(興味関心・楽しさ)②認知的エンゲージメント(学びの目的意識・学習の工夫)③行動的エンゲージメント(一生懸命・粘り強さ)の3つの要素からなっている。各授業で生徒たちがどのエンゲージメントを高く持っていたかを櫻井(2020)を基に質問紙を作成し、調査を行った。質問紙の概要を以下の図5に、調査結果を表11に示す。

表 11 学びのエンゲージメント評価 調査結果

授業時数	第1時			第2時			第3時			第4時			第5時			第6時			第7時		
	感情	認知	行動	感情	認知	行動	感情	認知	行動	感情	認知	行動	感情	認知	行動	感情	認知	行動	感情	認知	行動
A組平均	4.3	3.9	4.3	4.5	3.9	4.1	4.4	4.1	4.3	4.5	4.1	4.4	4.5	4.3	4.5	4.6	4.3	4.4	4.5	4.3	4.5
B組平均	4.5	3.7	4.3	4.5	3.9	4.3	4.5	4.1	4.3	4.6	4.2	4.5	4.5	4.3	4.6	4.7	4.4	4.5	4.8	4.1	4.5
C組平均	4.3	3.9	4.1	4.4	4	4.2	4.2	4	4.2	4.1	4.2	4.2	4.3	4	4.2	4.2	4.1	4.2	4.5	4.3	4.4

※平均4.5以上の項目に色をつけている

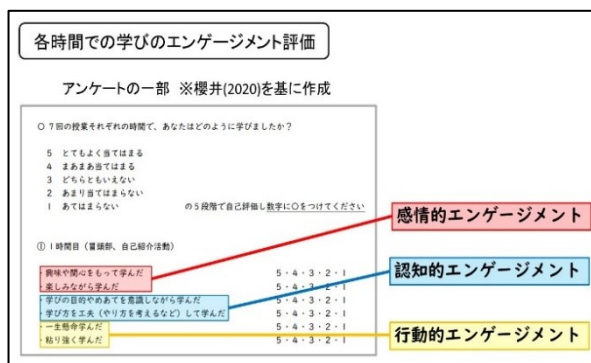


図 5 学びのエンゲージメント質問紙の概要

平均的にどの学習活動もエンゲージメントは高いが、特に第2次の活動(表 10④～⑦)において感情的エンゲージメント・行動的エンゲージメントが平均 4.5 以上の項目が多数を占めていることがわかる。ここから、第2次の活動は楽しみながら粘り強く取り組む意欲が高かったといえる。

5. 成果と課題

前章で述べたように、授業前後の古文イメージの変化や事後アンケートの SCAT 分析を通して、生徒たちに作品との関係概念が構築されていることをみとることができた。特に今年度行った「質問づくり」を使った活動では、問いの解決へのプロセスの中で、生徒たちは古文テキストに触れようとする意欲的な学びや、他者の視点を取り入れようとする対話的な学びが生まれていることが明らかとなった。これは、生徒たちが自分事として古典を捉え、自ら距離を縮める手立てとしての「質問づくりと解決へのプロセス」の有効性が実証されたといえる。

研究の課題として、生徒の実態に合わせた支援の工夫を挙げる。日本語非母語話者への支援や教科書レベルの文章に対する読解力や意欲の差によって活動の質にばらつきが起りにくい指導や教具の工夫が求められる。また、インタ

ーネットを使うことによって、インターネットの「答え」に頼りすぎてしまうこと(インターネットに書いてあることを鵜呑みにする、直接的な答えが書いていないと思考を諦めるなど)も課題である。この單元だけでなく、説明文などと関連させ、様々な情報からの意見を形成する力を長期的に養っていく必要があると考える。

謝辞

本研究を行うにあたって、ご協力をいただいた実習校の校長先生をはじめ先生方や生徒のみなさんに厚く御礼を申し上げます。

参考・引用文献

- ・坂東智子 (2010) 「中学生の古典学習観に関する一考察—平成 21 年度実施のアンケート調査結果を手がかりとして—」『教育学研究紀要 56(2)』, pp520-525
- ・Dan Rothstein & Luz Santana(2011). *MAKE JUST ONE CHANGE- Teach Students to Ask Their Own Questions*. Harvard Education Publishing Group. (ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ 吉田新一郎 (訳) (2015). たった一つを変えるだけ—クラスも教師も自立する「質問づくり」—, 新評論)
- ・長谷川千秋(2018). 『枕草子』「春はあけぼの」授業実践のためのノート—小・中学校における古典教育を考える—. 山梨大学教育学部研究紀要 第 28 号
- ・堀哲夫 (2013) 『教育評価の本質を問う 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』, 東洋館出版社
- ・甲斐睦朗他編 (2015.3 検定) 『国語 1』, 光村図書出版
- ・森田美結(2021) 「作品を読むことで考え、つながりを感じることでできる古典教育についての研究」『令和二年度山梨大学教職大学院実践報告書』, pp287-294
- ・文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領解説 国語編』
- ・大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) 54(2)』, pp27-44
- ・櫻井茂雄 (2020) 『学びの「エンゲージメント」—主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方—』, 図書文化社
- ・渡辺春美 (2008) 「古典学習材開発・編成の観点—古典学習材の開発・編成个体史を手がかりに—」, 『月刊国語教育研究(440)』 pp4-9
- ・渡辺春美 (2018) 『「関係概念」に基づく古典教育の研究—古典教育活性化のための基礎論として—』, 暎水社