

[国 語]

今、求められる資質・能力を育む古典授業

ークラスで取り組むオリジナルの現代語訳、『平家物語』を題材としてー

佐藤 敦*

1 主題設定の理由

(1) はじめに

OECDのDeSeCoプロジェクトは、「キー・コンピテンシー（主要能力）」として、「人生の成功と正常に機能する社会の実現を高いレベルで達成する個人の特性」を提唱し、現在多くの教育機関で参考にされている。また文部科学省でも、次期学習指導要領の改訂に向け、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（2012～2014）で議論されたように、学校教育においても、資質・能力を中心とした教育観へ転換することが求められている。新潟大学教育学部附属長岡校園では、資質・能力を「自分」と「他者」と「対象世界」の三つの側面からとらえ、初等・中等教育を通して育む資質・能力として「自己を推進すること」「相互に交流すること」「新たに開発すること」の三つに整理した。これを受けて国語科では、国語科で育む資質・能力として、次のa～cの三つを設定した。（以降、本稿では、（ ）内、あるいは、「資質・能力a」のように省略して述べる。）

- a. 社会的・文化的及び表現の方法に関する価値を自分のものとしてとらえること→（「a.価値をとらえること」）
- b. 自分の社会的・文化的及び表現の方法に関する価値のとらえを受け止めたり伝えたりして、共通の目的に向かおうとする関係を築くこと→（「b.価値を受け止めたり伝えたりすること」）
- c. 新たな社会的・文化的及び表現の方法に関する価値を見いだしたり生み出したりすること→（「c.新たな価値を生み出すこと」）

(2) 問題の所在

現行の学習指導要領には〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が設定され、「古典に親しむ態度を育てるとともに、我が国の文化や伝統について関心を深めること」が重視された。しかし、生徒が主体的に古典題材に向かい、古典に親しむ態度を養う授業づくりは、これまでも多くの国語科教員が抱えてきた課題である。一方で、資質・能力の育みを重視する学力観に立った時、教師が一方的に知識を伝達する授業ではなく、生徒が学習活動を通して資質・能力を働かせることを意識した授業へとパラダイム転換をしなければならぬ。つまり、生徒が主体的に古典テキストに働きかける古典単元の開発が求められているのである。

西俊六は、『思考型読解力を育む授業の一考察』^{※1}の中で、PISA調査の結果を受け、これまでの国語科の読解力と区別して「思考型読解力」を提唱した。それを身に付けさせるためには、これまでの授業から、「読解や分析した結果についての討論や議論等のコミュニケーションを通して相互に伝えあい、考えを高め合う授業へ転換する必要がある」と述べている。これは、キー・コンピテンシーの「異質な集団で交流する能力」を意識したものと言える。そして、先駆的な授業として堀江稔英子教諭の中学校一年生『竹取物語』の実践を挙げ、『竹取物語』冒頭部分の暗唱に向けて生徒が自分の考えを伝え合う様子を、「仲間関係の単位にいる生徒たちによる学び」であると価値付けている。生徒が考えを伝え合いながら学びを深めることは、附属長岡校園国語科で設定した資質・能力の「b.価値を受け止めたり伝えたりすること」に相当する。本研究ではこれを受け、「仲間関係の単位にいる生徒たち」が考えを伝え合い（＝「資質・能力b」）ながら、「a.価値をとらえること」や「c.新たな価値を生み出すこと」の育みをねらった古典単元を構想する。

2 研究の目的

(1) 資質・能力の育みに着目した単元構成と古典題材の選定

本実践研究の目的は、資質・能力の育みをねらった古典単元を構想し、その効果的な手だてを明らかにすることである。資質・能力は、授業内の何らかの活動において働き、その蓄積によって育まれると考えることから、本実践研究における授業では、資質・能力を働かせることをねらう。まず、資質・能力の働きに着目した単元の構想である。生徒が資質・能力を働かせるためには、教師が動くのではなく、生徒の活動を単元に位置づけねばならない。そこで着目したのは、古語辞典を引きながら現代語訳する活動である。生徒が必要感をもって古典原文に正対する状況をつくれれば、自ずと辞書を引く、主体的な古典授業が実現する。しかも、限られた注釈を基に古語辞典を引きながら現代語訳する活動は、古典題材に描かれた情景を想像することにつながる。そこで、古典原文を現代語訳することを通してその内容をとらえさせる活動を単元の中心に据えることを考えた。これにより、生徒が、「a.価値をとらえること」を働かせることができると

* 新潟大学教育学部附属長岡中学校

考えたからである。

次に、題材の選定である。生徒にとらえさせたい価値を内包する古典題材ということから、武士の生き様、当時の世界観が色濃く描かれている『平家物語』を題材とすることを考えた。そしてこの『平家物語』を、現代に生きる生徒の自分なりの言葉で現代語訳させる活動を位置づけることを考えた。全集等に載っている現代語訳によって『平家物語』を理解するのではなく、『平家物語』に対して自分なりの考えをもち、自分の言葉で表現し直すことは、「c. 新たな価値を生み出すこと」を働かせることができると考えたからである。

さらに、『平家物語』が長編の古典作品であるという特徴に着目し、生徒の活動を構想した。『平家物語』の主題は一言で無常観と言いつけるであろう。『平家物語』のいくつもの場面の現代語訳を通して主題に迫らせた先行研究には、世羅博昭教諭による高等学校一年生を対象とした「一の谷の合戦」^{※2}がある。前後7章に渡る場面を、旁註資料を作成しながら読み深め、極限状況下における人間のエゴや戦乱の世を生きる人間の哀れさやはかなさをとらえさせた実践である。本実践対象とする中学校二年生が、『平家物語』全ての場面を原文で通読することは簡単な課題ではない。しかし、あえて難しい課題を設定することは、仲間との協力の必要性を感じさせることにつながる。そこで本実践では、『平家物語』のいくつもの場面を仲間と協力して現代語訳することを考えた。世羅の実践も、グループ学習とその交流によって効率化を図っているが、本実践では効率化を目的とするのではなく、仲間と考えを伝え合いながら現代語訳することを目的とする。これにより、「b. 価値を受け止めたり伝えたりすること」を働かせることができると考えたからである。

以上のことから、『平家物語』を題材とし、クラスでオリジナルの現代語訳に取り組むという単元を構想した。長編古典である『平家物語』を、古語辞典を引きながら自分たちの力で現代語訳するという難しい課題に対し、「私たちの」現代語訳を完成させようという目標を掲げることで、クラス内で志が共有され、仲間とともに力を合わせ、『平家物語』を読み深めていくこと（資質・能力b）を期待した。また、学習課題を『平家物語2014, ver 201 (2014年の2年1組バージョン)』をつくらせようとして設定する。「オリジナルの」現代語訳をつくることを通じて、『平家物語』を自分に引き付けてとらえ、言葉を吟味したり、自分の言葉で表現し直したりすること（資質・能力a, c）を期待した。

(2) 手だてと求める姿

構想した単元の中でも、特に、「グループで一つの現代語訳を作るために共通理解を図る話し合い」に着目した。その話し合い、いわば作成会議では、生徒たちは、それぞれのとらえを伝え合い、確認しながら、表現をつくっていくであろう。これは、まさに本単元で期待する、生徒が資質・能力を働かせている姿だと言える。そこで、この作成会議に焦点を当て、次の二つの手だてを講じることにした。

まず、手だてⅠ「登場人物の設定を共通理解させるために話し合いをさせること」である。ここで言う設定とは、登場人物の性格や人物相互の関係も含む。仲間と人物設定を確認することを通して、登場人物の背景や思い・生き様を伝え合わせ、それらをより深くとらえさせることをねらう。次に、手だてⅡ「場面のサブタイトルをつけるために話し合いをさせること」である。その場面のもつ価値・世界観を端的に言い表そうと議論することを通して、それらをより深くとらえさせることをねらう。これらの手だてによって、本単元で設定した資質・能力「a. 価値をとらえること」「b. 価値を受け止めたり伝えたりすること」を働かせることができると考えた。

また、この作成会議でははっきりさせた方向性を具現したいという動機に基づいて、オリジナルの現代語訳を進めさせる。これによって、「c. 新たな価値を生み出すこと」を働かせることができると考えた。ただし、現代語訳の執筆には時間がかかるため、本実践研究では、作成会議で方向性を見出すまでに焦点を絞り、資質・能力a, bの働きに限定して論証を進める。

(3) 仮説

まず、手だてⅠ「登場人物の設定を共通理解するための話し合いをさせること」について述べる。グループで一つの現代語訳をつくるためには、その場面の登場人物について共通理解しなければならない。例えば、セリフをどのような言い回しで現代語訳するのかという点で考えると、年齢や身分等を確認し、その時の心情や背景を確認しなければならないだろう。つまり、この手だてによって、「登場人物の思いや武士の生き様をとらえる」ことができると考えた。次に、手だてⅡ「場面のサブタイトルをつけるために話し合いをさせること」について述べる。手だてⅠと同様に、例えば、ナレーションや視点、擬音語・擬態語の用い方という点で考えると、その場面がどのような場面であるのかを共通理解しなければならないだろう。つまり、この手だてによって、「作品に込められた思いや当時の世界観をとらえる」ことができると考えた。以上のことから、この二つの手だては、「a. 価値をとらえること」を働かせることに有効であろうと考えるのである。以下に、本単元で求める生徒の姿と、二つの手だてについて整理して示す。

国語科で求める資質・能力	本単元（作成会議）で求める姿	手だて
「a. 価値をとらえること」	登場人物の思い・武士の生き様をとらえている	I 登場人物の設定を共通理解するための話し合い
	作品に込められた思い・当時の世界観をとらえている	II 場面のサブタイトルをつけるための話し合い

また、この二つの手だてはいずれも、仲間と協力して現代語訳するため、その場面の共通理解を図らなければならないという生徒が置かれる状況に大きな影響を受けるであろうと予測される。つまり、この状況の設定によって、「b. 価値を受け止めたり伝えたりすること」を働かせながら、主体的に「a. 価値をとらえること」働かせていくであろうと考えるのである。これらのことから、資質・能力a, bは、独立して働くものではなく、相互に関連しながら働くものと考えられることとする。

以上のことから、本実践研究では、構想した古典単元を実践し、手だてⅠとⅡの二つの有効性を検証する。

3 研究の内容と方法

(1) 単元の概要

前述の単元を、新潟大学教育学部附属長岡中学校第二学年一組（39名）において実践する。以下に、単元のねらいと計画を示す。

資質・能力

『平家物語』に描かれているa社会的・文化的価値（武士の生き様、当時の世界観等）をとらえ、よりよい現代語訳を目指してb仲間とともに伝え合い、c自分なりの表現で書き表すことができる。

- ・『平家物語』に描かれている社会的・文化的価値をより深くとらえようとする。（国語への関心・意欲・態度）
- ・『平家物語』の描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容を理解する。（読むこと）
- ・『平家物語』に描かれている社会的・文化的価値に触れ、登場人物や作者、語り継いだ人、聴衆の思いなどを想像し、『平家物語』の世界を楽しむ。（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）

時	◎○学習課題と・学習活動	・教師の手だて、☆本実践研究における手だて
①	◎「私たちの『平家物語2014』をつくらう。」	・代表的な場面を準備し、通読させる。
②	・代表的な場面を読み、各自がとらえた魅力を明らかにする。	
③	・各自がとらえた魅力を、クラスで整理し、私たちの『平家物語』○バージョンとして大別する。 ・自分が最も現代語訳したいと考える場面を決める。	・作成会議の前に、各個人に「場面シート」（「この場面で伝えたいこと」、「重要人物の設定・かかわる叙述」「場面サブタイトル案」）を作成させておく。
④⑤	○「場面シートを作成し、その場面のよさを端的にまとめよう。」	・作成会議では、各班で「場面パネル」（「この場面で伝えるべきこと」「主要登場人物の設定・叙述」「場面サブタイトル」）を作成させる。
⑥	○作成会議「それぞれの場面（班）で、「場面パネル」を完成させ、現代語訳の構想を立てよう。」 ・各自が作成した「場面シート」を持ち寄り、場面・登場人物の設定の共通理解を図る。【授業分析対象授業】	☆手だてⅠ登場人物を共通理解するための話し合い。 手だてⅡ場面サブタイトルをつけるための話し合い。
⑦⑧	○「班で共通理解した「場面パネル」をもとに、現代語訳を執筆しよう。」	・振り返り「交流を通して分かったこと・新たな発見」「交流してよかったこと・参考になった仲間の考え」を記述させる。
⑨	○「それぞれの執筆を合わせ、場面を完成させよう。」	・それぞれのバージョンを読み比べ、感じたことを記述させる。
⑩⑪	○「それぞれ場面を合わせ、私たちの『平家物語』を完成させよう。」	
⑫⑬	○「私たちの『平家物語』（それぞれのバージョン）を読み合い、互いの世界観を味わおう。」（クラス発表）	

(2) 検証方法

上述の単元を実施し、設定した資質・能力の働きと手だての有効性を、発話記録を基にした授業分析を行い、質的に検証する。【A質的検証】また、授業実践後の振り返り記述の分析を行い、量的に検証をする。【B量的検証】

4 授業の実際と考察

(1) グループとそれぞれの考えの形成

単元のはじめに、『平家物語』の中で、生徒の興味・関心を強く惹き、特にとらえさせたい価値（武士の生き様・当時の世界観）に迫ることができる場面を選定し、生徒に示した。生徒は、それらを通読し、各自がとらえた『平家物語』の魅力を書き出した。そしてそれを全体で整理し、「A激動ジェネレーション」「B忠誠を守る武士の姿と心」の二つに分けた。その上で、各自がどの場面の現代語訳を希望するのか意思表示をし、場面ごとの担当班を決定した。（表1）

表1

バージョン \ 場面	1 橋合戦	2 木曾の最期	3 扇の的	4 敦盛の最期	5 先帝身投
A激動ジェネレーション	2人	4人 ^{※抽出}	3人	3人	3人
B忠誠を守る武士の姿と心	4人	9人	3人	4人	4人

本稿では、「A激動ジェネレーション」の「2木曾の最期」を選出した四名のグループを抽出し、分析する。「2木曾の最期」の場面は、主たる登場人物の木曾義仲、巴御前、今井兼平がそれぞれの思いをもち命を懸けて戦った場面であり、多くのとらえさせたい価値を内包する。この場面を選出した生徒たちが、それらの価値をどのようにとらえていくのかに着目する。

生徒たちは、『平家物語』を「激動ジェネレーション」として描き出すため、もう一度原文を読み直し、「場面シート」（図1）で整理した。四人の中から二名の生徒の記述（一部項目抜粋）を示す。生徒Aは巴御前に、生徒Bは今井兼平に着目していることが分かる。どちらも「仮サブタイトル」に「忠誠」、「この場面で伝えたいこと」

に、それぞれの登場人物の生き様、最期の姿が書かれていることから、両者とも「木曾義仲への最後の忠誠」を描きたいと考えていることが伺える。このような生徒たちが、作成会議において、講じる二つの

図1

抽出生徒A

この場面で伝えたいこと

- ・巴の忠誠心、強さ（武力）。
- ・強い義仲が死んでいく様子。

場面仮サブタイトル

- ・～武士の愛と忠誠～

抽出生徒B

この場面で伝えたいこと

- ・（最期の）兼平の強さ。
- ・兼平の義仲を思う気持ち。

場面仮サブタイトル

- ・～忠誠を誓え、最後まで～

生徒の「場面シート」

手だてによって、どのように資質・能力を働かせるのかを分析する。

作成会議での話し合いには、A 2 大のホワイトボード「場面パネル」を用意し、手だてⅠ「主要登場人物の設定」、手だてⅡ「場面サブタイトル」の項目を印刷して明示した。ホワイトボードを用いるのは、互いの考えを可視化することができ、書き換えが容易であること、また、話し合い時の生徒の思考の推移を評価できるからである。

(2) 発話記録の分析【④質的検証】

資料1は、抽出グループが登場人物の設定をした場面の発話記録である。教師はまず、「それぞれの班で、担当した場面で伝えるべきことを明らかにしよう」と投げかけた。(T 1) 生徒たちは話し合いを進め、登場人物の設定について話が至る。巴御前に着目していた生徒Aは、今井兼平に着目していた生徒BとCの会話を聞きながら、パネルに「じゃあ、(守ると言うことで一緒に)一緒にした方がいい」と言いながらも、「どういう関係なの？」

(一①)と問う。生徒Bは答えるが、生徒Aはさらに語調強く確かめ(一②)をする。これは、生徒Aがこれまでとらえていなかった木曾義仲と今井兼平の関係について、強く関心を示している姿である。一方生徒Bは、説明をする過程を通して木曾と今井の間になされた過去の「約束」の重要性に気付き、パネルに加筆した。(一④、図2㉞)生徒B自身が、説明することを通して、新たな価値をとらえた姿(資質・能力a)だと言える。また生徒Aは、生徒Bからの説明の過程で示された原文を受けて、自分の原文にアンダーラインを引く(一③)。しばらくして、話題が変わりそうになった時、生徒Aは、「これ、書いていい？」と木曾と今井の間でなされた約束に関する叙述「死なばおなじ枕にこそ」を抜き出し、パネルに記述した。(一⑤、図2㉟)これは、生徒Bからの情報を受け止め(資質・能力b)、生徒A自身がその価値を自分のものとしてとらえた姿(資質・能力a)だと言える。

登場人物の設定が確認された後、教師は、手だてⅡである場面サブタイトルをつけることを指示した。(資料2、T 2)

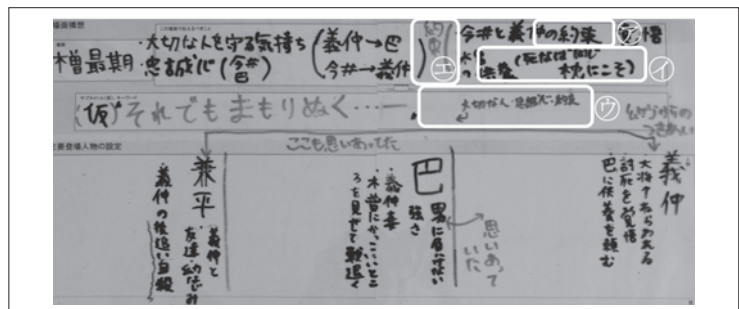
生徒たちは、生徒Bの「それでもまもりぬく」という案(一⑥)に乗り、その表記について議論する。生徒Dが、すべてひらがなを提案(一⑦)し、最終的に生徒Bが「いいね」(一⑨)と言い、それを聞いた生徒Dが、「大切な人」「忠誠心」「約束」を一つにくくって、「それでもまもりぬく」と矢印でつないだ(一⑩、図2㉟)。このことから、四名の間で合意されたと判断できる。これは、生徒たちが、互いのよさや不十分さを補い合いながら受け止めたり伝えたりしている姿(資質・能力b)と言える。

また、生徒Aは、木曾が巴に自分が死んだ「後を弔わんや」と依頼していることを紹介し(一⑧)、この場面には2つの約束が存在することを説明する。生徒Aは、振り返りワークシートに、「巴が義仲の供養をする約束をしていたこと」を仲間に伝えることができよかったと記述しており、生徒Bの振り返りにも、交流を通して分かったこととして、「義仲と巴は夫妻?愛情」という記述があった。これらのことは、生徒Aの発言(一⑧)を

資料1 発話記録その1

T 1	それぞれの班の場面で伝えるべきことを明らかにしよう。
生徒B 1	伝えるべきことは、友情と愛。 …中略…
生徒B 7	義仲が巴を守ろうとして 今井も、義仲を守ろうとして。
生徒C 3	あーそっか。
生徒A 4	うんうん。それで、あーあー。じゃあ、義仲と(今井は、パネルに書くときは)一緒にした方がいい。
生徒A 5	①どういう関係なの?木曾と今井は。
生徒B 8	幼少より… ちっちゃいころから幼馴染だった的な?
生徒A 6	②身分違いの幼馴染? (語調強く、確かめ)
生徒B 9	なんか、一緒に、死ぬときは一緒にという約束をしたって書いてあった。(原文を示す)
生徒A 7	(原文を見せてもらって) 同じ枕ってお墓のこと言ってる? ※③生徒Aは自分の原文に線を引く。
生徒B 10	うん。だから、昔からだから。
生徒A 8	たぶん17歳くらいの時のことだ。
生徒B 11	過去の約束もある。友情。仲間どうし。 ※④生徒Bは3人を見回し、異論が無いことを確認した様子で、「今井と義仲」に「約束」と続けて書く。(図2㉞)
生徒B 12	あとなんかある?ここはなさそう。ないな。 えーつと(と他の部分に話題を変えようとする)
生徒A 9	これ書いていい? ※⑤生徒Aは「死なば同じ枕にこそ」と、パネルに書く。(図2㉟)

図2 交流場面で生徒たちが作成した「場面パネル」(一部)



資料2 発話記録その2

T 2	場面のサブタイトルを決めよう。班でその場面について、気持ちを一つにするために、サブタイトルを決めましょう。
生徒B 18	⑥それでもまもりぬく。「平家物語」「木曾の最期~それでもまもりぬく~」
生徒A 14	いいね。
生徒D 6	いろいろまもるってある。普通のまもる?
生徒A 15	まもるってどういう字? ※生徒A、言いながら指で「護」を書く。
生徒B 19	(同時に) すべてを守る、ごんべんの。
生徒A 16	あ、それがいい、そっちがいい。
生徒D 7	⑦あえてひらがながよくない?
生徒C 5	いいね。
生徒B 20	あー、カタカナ、ひらがな、ひらがながいいか。 ※生徒B、「それでもまもりぬく」と言いながらパネルに記入。
生徒A 17	それでも、あーいいね。「まもりぬく」がいい。
生徒D 8	それでもまもりぬく、忠誠心も入っているし、大切な人も入っている。
生徒B 21	いいね。
生徒A 18	それでも
生徒B 22	それでもってというのは、約束があっても、それでも。
生徒A 19	あー。(思い出したように) ⑧「巴はうたざれけり」ここも入れたいんだけど。「義仲の後を弔わんや」のこと。 ※生徒Aは「木曾の供養」と書く。
生徒C 6	チーンってやつ?
生徒A 20	そう。
生徒B 23	それでも守り抜く。
生徒A 21	守り抜く。
生徒B 24	⑨いいね。 ※⑩生徒Dは、「大切な人」「忠誠心」「約束」と書いて、「それでもまもりぬく」と←でつなぐ。(図2㉟)それを見て生徒Aは、⑪「今井と義仲の約束、覚悟」「木曾の供養 死なば同じ枕にこそ」をくくって「約束」と書く。(図2㉟)

きっかけにして、生徒たちが、この場面に「義仲と今井」「義仲と巴」の二つ約束が存在することを共有していった姿（資質・能力b）と言える。

ここで、生徒Aがこの二つをくくって、「約束」と加筆したこと（①①、図2㊦）に着目したい。くくった情報の一つは、前述した「これ、書いていい？」と言いながら加筆した生徒Bからの情報「死なばおなじ枕にこそ」なのである。ここからも、生徒Aが、生徒Bからの情報を自分にとって価値あるものとして受け止め（資質・能力b）、生徒A自身がその価値を自分のものとしてとらえた姿（資質・能力a）だと言えるのである。

授業の終末で、教師が交流を通して得たことを尋ねると、生徒Aは、「お互いを思いやる気持ちが分かった。」と答え、振り返りに、「義仲と兼平の関係（幼少からの付き合い）」が新しく分かったと記述した。同じく生徒Bに尋ねると、「守った、には約束とか複雑な思いがあって守る。だから、深い思い入れがあったということが分かった。」と述べ、振り返りに、「守るの意味がより重いものになった。義仲と兼平は幼少期から死ぬときは一緒だと約束をしていた、それでも守った。」と記述した。これらは、前述の分析を裏付けるものと言える。

（3）振り返り記述の分析【③量的検証】

表2

ここでは、生徒の振り返りを基に、資質・能力の働きについて、本時の交流後に新たに登場人物の思いや武士の生き様に関する情報が獲得されたと記述しているかどうかによって分析する。振り返りワークシートには、「交流を通して分かったこと・新たな発見」「交流してよかったこと・参考になった仲間の考え」という項目を設けた。その振り返り記述を、右表の5項目に分類した。生徒総数は38（当日欠席1名）、記述内容が複数項目に渡るものは、それぞれにカウントしている。（表2）

振り返り記述(新たに獲得された情報)の類型	人
ア.登場人物の思い	18
イ.他の登場人物との関係	16
ウ.登場人物の行動, セリフの価値	5
エ.新たな登場人物象(重要人物への格上げ)	5
オ.その他(年齢・服装, 境遇, その時代の特徴)	3

アは、「T君が言った、覚悟をプライドととらえる考えはなかった。」「尼ぜがついた安徳天皇へのウソに感動。」など、登場人物の思いをより深くとらえることができた振り返った生徒の数である。約半数に上った。イは、「熊谷と敦盛には武士らしさと思いやるといふ部分が共通していた。」など登場人物相互の共通点を見出したり、「巴がは以前、義仲の供養をする約束をしていた（抽出グループ）」というような登場人物同士の新たな関係を見出したりした振り返った生徒の数で、約4割を超えた。エは、「義経の強いリーダーシップがあったからこそ、主従関係や忠誠心がここまで強く出る」など、それまでは重要視していなかった登場人物について、その場面での重要性を見出した振り返った生徒の数である。なお、無回答や「新たな気づきは無かった」という振り返りは見られなかった。これらのことから、どの生徒も、交流を通して新たな情報を得（資質・能力b）、またそれを自分にとって価値あるものとして認めている（資質・能力a）と言える。このことから、生徒たちは、手だてI 登場人物の設定について共通理解するための話し合いによって、資質・能力を働かせることができたと推測される。

次に、生徒が作成したパネルを基に、資質・能力の働きについて、本時の交流後にどのようなサブタイトルで合意したのか、その記述から分析する。本時のパネルに記述されたサブタイトルと、前時のワークシート（個人で立てた仮サブタイトル）とを比較し、①複数の考えが合わさっているもの、②個人だけで仮につけたものよりも深めた言葉でつくられたもの、③個人ではサブタイトルを付けられなかった生徒、つまり、本時の話し合いで仲間の提案に納得して受け入れたと判断できるもの、の3項目で分類した。（表3）なお、分類の判断には、補助材料として先述の振り返りワークシートの記述を参考にしている。

表3

①の複合というのは、例えば、「B-1 橋合戦」の場面のサブタイトルで、個人で設定していた「僧兵の気質」や「足利の知恵」というような仮タイトルが、グループでの話し合いを経て「源氏と平氏の工夫」として合意された、というようなケースである。源氏と平氏の対立が明確な「1 橋合戦」や、木曾義仲と今井兼平、巴御前の三人が重要な登場人物となる「2 木曾の最期」の場面で、多く見られた。（B-2で「忠誠心と覚悟を持ちし、兼平」とつけたグループは、今井兼平に強く惹かれた5人が、残りの4名から分かれたグループであるため、このようなサブタイトルとなったと考えられる。当然振り返りでは、巴に関する記述がなく、兼平と義仲の関係性をとらえたことについての記述に終始していた。）②の深まりというのは、例えば「A-4 敦盛の最期」について個人で設定していた「敦盛の決断と直実の涙の物語」や「敵の心」というような仮タイトルが、話し合いを通して「この出来事は、源平の勢力を大きく変えるきっかけであった」ととらえ、「時代の変わり目…Changing of some things」というタイトルで合意された、というようなケースである。③の納得というのは、前時に個人ではサブタイトルが付けられなかった生徒が、本時でのグループでの話し合いでつくられたサブタイトルに合意している、というケースである。例を示すと、前述の「A-4 敦盛の最期」について、前時に個人の力では仮タイトルを付けることができなかった生徒の振り返りに、「交流を通してヒラメイた。時代にとられるか、そうでないか。」と、

ver	本時で付けられたサブタイトル	①複合	②深まり	③納得	
A	1 橋合戦	僧の逆転劇 武士破れたり	1	1	
	2 木曾の最期	それでもまもりぬく～	2	1	
	3 扇の的	源氏としてのプライドを持った戦い		1	2
	4 敦盛の最期	Changing of some things		2	1
	5 先帝身投	激動時代と平家の終焉		2	
B	1 橋合戦	源氏と平氏の工夫	3	1	
	2 木曾の最期	主君と武士の信頼関係	2	2	
		忠誠心と覚悟を持ちし、兼平		5	
	3 扇の的	与一の心の強さ、源氏への愛		3	1
	4 敦盛の最期	立派な敦盛、優しい熊谷		3	
5 先帝身投	忠誠を守る、そして覚悟	2	2		

話し合いを通して考えを深め、仲間の考えに合意していると判断できる記述があった。また、サブタイトルをつけることができなかつたグループが無かつたことから、①にせよ、②にせよ、③仲間の考えに合意であつたにせよ、生徒たちは、手だてⅡ場面のサブタイトルをつけるための話し合いによって、資質・能力を働かせることができたと推測される。

ここで改めて表3を見ると、題材として扱う場面によって、①複合、②深まりの2つに大きく分かれる傾向がとらえられる。①複合が多かつた場面は、「1橋合戦」と「2木曾の最期」である。つまり、僧と源氏の視点の複合、兼平と巴の視点の複合など、それまでは一つの登場人物に沿って考えられていたものが、話し合いを通して、複数の登場人物の視点からこの場面の価値をとらえるようになったということである。一方で、②深まりが多かつた場面は、「3扇の的」「4敦盛の最期」である。つまり、与一の心の強さや、熊谷と敦盛の対比等が、話し合いを通して、より深い言葉によって表現された、というようなことである。これらのことから、仲間と協議しながらサブタイトルを付けることで、①複数の重要人物が登場する場面では、複数の視点から場面をとらえることができ、②そうでない場面では、様々な情報を総合してより深く価値をとらえることができる、という、手だてと題材の種類の関係が見えてきたのである。

5 成果と課題

(1) 手立ての有効性の省察

本実践では、手だてⅠ「登場人物の設定を共通理解するための話し合いをさせること」、手だてⅡ「場面のサブタイトルをつけるために話し合いをさせること」の有効性を検証することを目的とした。これまで述べてきたように、抽出したグループの発話記録から、生徒たちが、手だてⅠ、Ⅱによって、資質・能力「a.価値をとらえること」や「b.価値を受け止めたり伝えたりすること」を働かせながら、その場面に対する理解を深めていった様子を確認することができた。【A質的検証】また、他の生徒についても、振り返り記述や本時のワークシート（パネル）等から、資質・能力を働かせたであろうことが推測できた。【B量的検証】したがって、手だてⅠ、Ⅱは、資質・能力を働かせるための手だてとして有効であったと言える。

(2) 成果

抽出グループの発話記録からは、巴御前と今井兼平という二人の登場人物のうち、それぞれ片方のみに着目していた生徒が、交流時の手だてⅠによって、複数の登場人物の視点から場面をとらえていく様子が確認された。他の生徒の振り返りの分析からも、複数の登場人物からの視点を複合させて、その関係性をとらえた事例があつた。反対に、重要な登場人物が限定されている、あるいははっきりしている（例えば「敦盛の最期」の敦盛と熊谷のような）場面については、新たな登場人物の視点のからの情報の獲得は見られなかつた。これは、手だての効果か題材とする場面に大きく影響することを意味する。つまり、複数の重要な登場人物を有し、生徒の読みが分かれるような場面に対しては、手だてⅠ「登場人物の設定」について議論させることが特に有効だということが言える。同様のことが手だてⅡサブタイトルの設定についても言える。源氏と平家の対立や、木曾、巴、今井の三人の登場人物が重要となる「木曾の最期」の場面については、新たな登場人物の視点のからの情報の獲得があつた。一方で、「扇の的」や「敦盛の最期」の場面で新たな情報の獲得がなかつたかというところではなく、人物像をより深くとらえたり、セリフの価値をとらえ直したりする等、より読解の深まりが見られている。このように、実践を通して、手だてと題材の種類の関係がはっきりしたことは成果である。

また、実践した「クラスでオリジナルの現代語訳に取り組む」という古典単元には、生徒が資質・能力を働かせる活動、仲間と交流する状況を、単元の自然な流れの中に埋め込むことができた。仲間との交流を通して古典テキストに内在する価値をとらえていく本単元の構想は、本研究の目的である「資質・能力を育む古典授業」として提案性のあるものだと言える。

(3) 課題

成果として述べた、手だてと題材の種類との関係は、一方で、課題とも言える。本実践で扱った『平家物語』は、源氏と平氏の対立関係が一貫して描かれ、また、それぞれの場面には、魅力的な登場人物が複数出てくることが多い古典作品である。このような題材の特質であつたからこそ、手だてⅠ「登場人物の設定」や手だてⅡ「場面のサブタイトル」について話し合わせるのが有効であつたとも言える。中学校で扱われることが多い他の古典題材、例えば『竹取物語』や『枕草子』であつたらどうであろうか。本実践の手だては、他の古典題材での追試という面では、さらに研究を重ねる必要性が見出されたのである。資質・能力の育みを重視する学力観に立つと、交流のさせ方、単元の構想は一樣ではなく、それぞれの作品の特質に応じて、適切な言語活動を位置づけなければならないということを改めて考えるのである。

参考文献・資料

- 金谷俊一郎、面白いほどよくわかる平家物語、日本文芸社、2011年
 河野陽介、佐藤喜美子、編著中学校国語科新授業モデル 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項、明治図書出版、2011年
 田中洋一 編著、国語力を高める言語活動の新展開 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項、東洋館出版社、2009年
 西 俊六、思考型読解力を育む授業の一考察 中学校一年『竹取物語』の授業取材を通して 盛岡大学紀要、2007年 ※1
 藤森裕治、キー・コンピテンシーとしての〔伝統的な言語文化〕『更級日記』における人生史の空間論的分析を手がかりに 全国国語教育学会発表要旨集、2011年
 世羅博昭、「平家物語」の学習指導「一の谷の合戦」場面を中心に、国語科教育29、1982年 ※2