

A 4 7 / 1 5

## 参加型学習による生徒の「読む力」・「書く力」の育成

田中竜平（星城高等学校）

### はじめに

PISA 2003 を受けて出された文部科学省の「読解力向上に関する指導資料－PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向－」には、「読解に当たっては、単に読んで理解するだけでなく、テキストを利用して自分の考えを書くことが求められる」、「自分の考えを簡潔に書かせるなど日常的な授業の工夫が必要である」<sup>1)</sup>とあり、ここから、国語総合・現代文の授業において、教材文の読解を通して「自分の考えを書く」ことを学習活動に組み入れようと考えた。

本研究では、参加型の学習を展開することによって、読むことと書くことの相互活動を行い、「読む力」と「書く力」を育成することを目指した。

本研究では、参加型の学習というのを、生徒が主体的に授業に参加する学習活動のこととしている。主たる方法として、教師から生徒に対する講義形式だけではなく、ペアやグループ活動といった学習形態を変化させることを行った。また、教具の工夫をしたり、授業中における教師の生徒への関わり方についても、教師も一個人として自分の意見を言ったりするなどし、主体的な生徒の学習活動への参加を促すことをねらいとした。

本稿では、参加型の学習活動を展開することによって、読むことと書くことを相互活動として行い、教材文と自分と他者という三者の関係を作り、そうすることで教材文そのものに対する興味が深まり、主体的に教材文を読み、文章を書く気持ちが高まるのではないかという仮説を立て、それについて検証したことを報告する。

### 1. 研究対象・方法

研究対象としたのは、本校の高等学校第1学年の1クラス（31名－男子22名、女子9名）である。年間を通して見つめていく抽出生徒を4名、研究テーマに即し授業者の観点から選び出した。その後、学習指導案の作成にあたり、授業実践を行った。対象とした授業については、すべて公開をし、ビデオカメラ・ICレコーダによって記録した映像と音声を書き起こし、授業記録を作成した。

実践と授業記録、及び生徒が書いた文章を中心に授業研究を通して、「相互活動と相互作用、主体的な授業参加、文章を読み合うこと」について考察した。以下に、研究対象とした単元について示す。

単元	教材	授業実践
	小説『羅生門』芥川龍之介	平成22年5月13日から27日（全5時間）
	詩歌『小景異情』室生犀星	平成22年9月6日から16日（全4時間）
	評論『広告の形而上学』岩井克人	平成22年11月8日から22日（全5時間）

以下、各単元をそれぞれ、『羅生門』実践、『小景異情』実践、『広告の形而上学』実践と呼ぶこととする。

## 2. 参加型学習としてのグループ活動

参加型学習の学習形態の一つとしてグループ活動を取り入れた。三つの単元では、グループにおける生徒の主体的な活動の促進をねらい、単元ごとに実践の様子から生徒の活動状況をとらえ、メンバーの構成や形態そのものを変化させていった。

『羅生門』実践では、授業者が名簿番号をもとに機械的に組んだ4人一組のグループを編成した。このグループ編成においては課題についての意見交換をしているグループがある一方で、課題以外の発言が多数みられるグループや、あまり会話が交わされず停滞感を感じるグループの姿が見られた。

上記のような停滞感が生まれたのは、形式張った堅苦しさが原因ではないかと考え、『小景異情』実践では、4人一組という型を打ち破る試みをした。人数には一切の制限を設けず、教室を自由に動いてよいこととした。教室には、一人でじっくり考えたり、大勢で話し合ったり、情報交換だと言って移動を繰り返したりする生徒の姿があった。一見すると雑然とした雰囲気であったが、停滞感を感じさせることなく、意見を交換する様子が見られた。

『広告の形而上学』実践では、再度グループを4人一組で構成した。型が停滞感を生む原因であるとして『小景異情』実践を行い、生徒たちが教材文を主体的に読み、自分の考えをグループで話すことができるようになってきたという手応えを得ていた分、逆行してしまうことへの不安もあったが、ここにおいても生徒は活発に意見を交換していた。

## 3. 考察

### 3-1. 生徒の相互活動と相互作用

『羅生門』実践においては、「自分の考えを書く」活動として、第3時限目に「羅生門の主題を考える」ことを課題とした。ここでは、一時間の中で二度書く機会を設けた。この時間までに教材文の読解を進め、自分一人で主題を考えて1回目の文章を書いた。その後、グループ活動を行い、書いた文章を持ち寄って、それをもとにお互いが考えた主題について話し合った。その後にしたのが2回目の文章である。

ここでは、同じグループである生徒Hと生徒Mが書いた文章とを比較し、生徒Fを含めた三名のグループの授業記録を通して、読むことと書くことの相互活動から文章が変化していく姿を明確にする。以下に、生徒HとMそれぞれの二つの文章を示す。

#### 生徒H 1回目の文章

下人が暇をもらってから羅生門に行き最初は、盗人になるか飢え死にするか迷っていた。最初に決断したのは盗人にならずに飢え死にすることだった。だが「死体のある、羅生門の楼の上に出る、梯子を登り、死人の髪の毛を抜いたりしている老婆に出会い色々な感情を抱きはじめ、考え方も少し変化してきた。最終的には老婆を引剥ぎして、逃げてしまった。」「作者が伝えたかったことは、誰かを犠牲にしないと生きていけないということだと思う。」

#### 生徒M 1回目の文章

犯罪をするには違う意味の勇気が必要である。

#### 生徒H 2回目の文章

老婆の言動で下人の心境が変化した。作者の意図は、自分が生きていくためには、他の人の犠牲を払わなければならないということだと思う。

#### 生徒M 2回目の文章

自分が生きていくには他の人を犠牲にしなければ生きていけないときがある。また、それを行動にするときには違う勇気が必要である。

二人の文章をそれぞれ見ると、Hは、1回目から2回目にかけて文章の大半を占めていた本文の要約部分が短くまとめられていることがわかる。

Mは、1回目に書かれた内容が文章の後半へ移動し、前半には、生徒H 2回目の最後の一文と類似し

た表現が書かれていることがわかる。

この二人の文章の質的变化は、それぞれグループ活動の効果によるものであることが、授業記録2をもとに分析することで明らかになった。

生徒Hは、まず、大半を占めている要約部分をまとめる必要性を感じていた。それについて、生徒FがF69「本文まとめてさ、さらにまとめて、直接関係してるとこ」と言うと、H70「いや、こっからここでいい？最初の2行カットで」と返し、生徒同士のやりとりの中で文章を推敲しようとする姿がある。また、Hは、主題に触れる部分で「犠牲」という言葉についても疑問を感じ、H85「犠牲じゃない気がしてきたな」と口に出している。それに呼応するように、F86「犠牲も…合ってるよ、犠牲も」M87「一理ある」と、グループの二者から同意を得ることで、自分の考えに確信を得ることができ、その結果、文章は短くまとめられ、「犠牲」を用いて文章が書かれていったことがわかる。

一方、生徒Mについては、2回目に書かれたうち最初の一文を見ると、これは、生徒Hが書いた最後の一文の内容に類似していることがわかる。この類似性は、以下のやりとりが作用した結果だと考える。

H 92 「…髪の毛を取って、カツラにしようとしてる人、の言動をってなんかあったやん？あの、死んで、死んでもしょうがないやつだみたいな。」

F 93 「そうそう。」

H 94 「蛇の肉とかあったじゃん。」

F 95 「しょうがねえよって。」

H 96 「そう、そういうのを聞いて、じゃあ下人も生きるのならしょうがない的な。」

M 97 「生きるって、生きるためには。」

H 98 「生きるためには。」

M 99 「やらなきゃしょうがないって。」

H100 「そう。」

以上のやりとりで、「生きるためには、やらなきゃしょうがない」という考えがHとM双方の生徒の中に整理され、その結果、Mの文章にも「犠牲」という言葉が使われ、「生きる為には他の人を犠牲にする」といった言葉を双方が獲得し、二人の文章の一部が類似したと考えられる。

### 3-2. 生徒の主体的な授業参加

『小景異情』実践では、第3時限目のグループ活動から、生徒の主体的な授業参加について考察した。これを、第1時限目から第3時限目までの、生徒の挙手による自主発言の様子の変化から見てみる。

第1時限目は、詩中の語句の意味を考えていく活動であった。この時間において自主発言をした生徒は4名、回数にすると延べ7回であった。

第2時限目は、作品の時代背景・作者の年譜の確認と、詩中の表現「帰るところにあるまじや」の解釈について、自分の考えを述べる活動であった。この時間で自主発言をした生徒は5名、回数にすると延べ8回であった。

第3時限目は、詩中において、平仮名と漢字に書き分けられた「みやこ」と「都」の解釈を考える活動から、「詩中の人物の居場所を考える」ことを課題とした。自主発言をした生徒は8名、回数にすると延べ16回であった。ここには、I30「自分たちはやっぱり…」、IM41「…僕たちは…」と、グループを代表して話したり、授業者が、T42「…誰かサポートいたら、おいサポート」と、説明に困っている生徒のサポートを促すとすぐに、同じグループの生徒が立ち上がり、補足説明をする姿などがあった。

この人数と回数の変化は、第3時限目のグループ活動にあると考える。第3時限目では、課題を提示した後、自由に動いてよしとするグループ活動を展開した。教室には様々な人数構成でグループが作られた。一人黙々と自分の考えを書いてからグループに移動する生徒や、グループで意見交換をしていたと思ったら、一旦その場を離れ、辞書を開いて持って帰り説明を始める生徒や、古典文法の教材と辞書を突きあわせて調べ意見を交わす生徒など、様々な光景があった。一時間の中で、二度この機会を設けたが、自分が考えていることを口に出しやすい環境を作り、自由に意見を交換することができる雰囲気が生まれた

結果、授業参加の気持ちを高め、主体的に教材文を読むことを進め、「考えたことを話したい」という生徒が生まれ、発言する人数と回数に変化が生じたと考える。

4人一組をグループ活動の形としてあたり前のように考えていたが、この実践からは、形が効果を生むのではなく、話し易い雰囲気を作ることが、グループ活動において重要であることがわかる。

### 3-3. 生徒同士で文章を読み合う

『広告の形而上学』実践では、第5時限目に教材文の読解を通して、三段構成で論述することをねらいとした作文課題を課した。ここでは、書いたあとペアになり、お互いに書いた文章を読み合う活動を行った。文章の添削が目的ではなく、文章構成や遣う言葉など注意すべきことを、他者の文章を読むことで意識させることをねらいとした。授業記録を見ると、S6「あ、こういう書き方しないかんの?」、S47「え? そういうことなの? え、ちょっとおれダメなんだけど、これ」と、他者の文章を読むことで、自分の文章について考える機会を持った生徒の姿を確認することができた。

この活動については、文章を書く前に授業者から生徒へ、書いた文章を他者に読んでもらうということが告げられておらず、指導案立案の段階でもこの計画はなされていなかった。「書く力」の育成を鑑みれば、読み手を意識して言葉を選び、構成を考えた上で文章を書くことを心がけさせることが必要であった。そのことが、授業分析を通して明確になった。

## おわりに

参加型学習によって生徒が主体的に授業に参加し教材文を読み、読解しようとした点については、「読む力」の育成過程としては一定の効果があった。「自分の考えを書く」ことを通して、グループ活動で生徒が読解へとまた戻っていく様子は、読みの深まりへとつながっていくものである。参加型学習によって、教材文をもっと深く読もうという気持ちを高め、相互作用も働いたことで文章が質的に変化していった点から、この参加型の学習活動は有効な方法の一つであったと考える。

一方で、「書く力」については、「読む力」を育成していく過程において「書く力」の育成まではなされていない。本稿で取り上げた文章は、書く気持ちが高まっていく様子を考察したものであって、「書く力」の育成の成果ではない。「書く力」の育成は、数回、あるいは数ヶ月のうちでは評価しにくいのではないかと思う。本研究では、『羅生門』実践を終えた段階で書く気持ちを高める必要性を感じ、育成を評価するまでには至らなかった。

今後の課題としては、「書く力」が育成されたかどうかを判断する基準を明確にしていくことが求められる。「書く力」とは、論理的な文章が書ける力であると考え。そのためには、文章の構成、内容、表現・表記の三つの観点から、さらに細かく分類し基準を示していくべきであると考え。

## 注

- 1) 文部科学省(2005)「PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向Ⅱ、PISA 調査(読解力)の結果を踏まえた指導の改善 1 指導の改善の方向(2)改善の具体的な方向②テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること」『読解力向上に関する指導資料』次のHPによる。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/005.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/005.htm)

- 2) Tは教師、その他は、生徒の名前を改名。