

<授業実践8>「文学国語」読むこと

1 単元名

詩歌の表現を味わおう

2 指導目標

(1) 単元の目標

・文学的な文章を読むことを通して、我が国の言語文化の特質について理解を深めることができる。

(〔知識及び技能〕(2)のイ)

・語り手の視点や場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈することができる。(〔思考力、判断力、表現力等〕B「読むこと」(1)のイ)

・言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め、言葉を通して他者や社会に関わろうとする。(「学びに向かう力、人間性等」)

(2) 言語活動

ア 言語活動

現代短歌で歌合をつくり、判詞を書く活動。

イ 言語活動のねらい

短歌の判詞を書くことを通して、表現の仕方や語句の選び方を考え、詠まれた情景を想像したり、解釈したりする能力を身に付けさせたい。また、評価軸を設定することで、順序立てて短歌の解釈や評価を書いたり、他の生徒の判詞に対して意見を述べたりすることができるようにした。

(3) 教材

ア 教材

穂村弘「共感と驚異」(大修館書店『新文学国語』)

短歌 13 首

イ 教材観

歌合に用いる短歌は「言語文化」の教科書に収録されている短歌のうち、1960年代以降に生まれた(戦後生まれ)歌人のものとした。教材文(「共感と驚異」)に書かれている短歌のポイント(「共感」と「驚異」)を「分かりやすく説明する」ように促し、生徒自身の考え方や捉え方、理解の仕方を文章にする工夫をした。歌合の形式にした上で判詞を書くことで、複数の短歌を読み比べ、共通点や相違点を考えた上で評価をする(判詞を書く)ように工夫をした。また、評価をする(判詞を書く)際には、教材文で述べている短歌のポイント(「共感」と「驚異」)を用いるように伝えることで、評価のポイントを明確にできるようにした。

(4) 学習者観

個人で書いた意見文やエッセイをグループで発表し、意見交換を行う活動はこれまでの授業でも行っている。多くの生徒は意見交換で得た助言やアイデアを自分の意見文やエッセイに反映することができる。同じグループ(同じ生徒同士)での意見交換が主となり、他のグループの生徒の意見文やエッセイを読んだり、他のグループの生徒から意見をもらったりして、自分の意見文やエッセイに反映させる機会はない。そのため、自分とは異なる意見を探したり、積極的に取り込もうとしたりする生徒はほとんどいない。

(5) 主体的・対話的で深い学びの工夫

複数の短歌から2首を選んで歌合の形式にしたり、歌合の優劣（勝敗）を決める判詞を書いたりするように設定した（主体的）。

短歌のポイントである「共感」と「驚異」を分かりやすく説明した文をグループで発表し合ったり、ロイロノートを使って、各自が作成した歌合と判詞をクラス全体で読み合い、意見交換したりできるように設定した（対話的）。

クラス全体での意見交換後に、単元全体を通じて、分かりやすい説明の書き方や意見交換で得た助言などから学んだことについて振り返る場面を設定した（深い学び）。

3 観点別学習状況の評価

(1) 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
文学的な文章を読むことを通して、我が国の言語文化の特質について理解を深めている。	「読むこと」において、場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈している（B（1）イの一部）。	短歌で歌合をつくり、判詞を書く活動を通して、粘り強く、場面の設定の仕方、表現の特色について評価して内容を解釈する中で、自らの学習を調整しようとしている。

(2) 評価方法

ア 知識・技能

ワークシートの記述、ロイロノートでの意見交換の行動（意見や助言の書き込み）によって評価する。

イ 思考・判断・表現（読むこと）

意見交換を参考にして加筆・修正した歌合の判詞によって評価する。

	評価A	評価B	評価C
判詞の一貫性（評価軸を用いた論理的な判詞を書く）	評価Bに加え、評価の理由に具体的なエピソードや解釈を書いている。	評価軸（共感・驚異の一方もしくは、両方）を使い、評価に一貫性のある判詞を書いている。	2首の短歌に対する評価の仕方が異なっている。

ウ 主体的に学習に取り組む態度

ワークシートの振り返りの記述、意見交換を参考にして加筆・修正した歌合の判詞によって評価する。

	評価A	評価B	評価C
ワークシートへの記入（グループ活動への積極的な参加態度）（α）。	自らの理解や解釈を伝えたり、他の生徒の考えを聞いたりして、分かりやすく説明しようとしている。	他の生徒と協力して本文の内容を整理し、分かりやすく説明しようとしている。	本文の内容を整理し、説明しようとしている。

他の生徒の意見を参考にし、自らの意見や考えを拡張・深化している(β)。	他の生徒の考えや意見を参考にしたり、自分の考えに関連させたりして、自分の意見を見直したり、深めたりして書き直しを行おうとしている。	他の生徒の考えや意見を参考にし、自分の考えや意見を書き直すようとしている。	他の生徒の考えや意見を自らの文章に書き加えようとしている。
-------------------------------------	---	---------------------------------------	-------------------------------

※ α・βは、それぞれ「粘り強い取組を行おうとする側面」と「自らの学習を調整しようとする側面」とする。

4 単元の指導計画(配当6時間)

次(時間)	学習活動	言語活動における指導上の留意点 *生徒への支援の手だて	評価上の留意点 ◇観点 □点検・確認■分析 *「努力を要する状況」と評価した生徒への支援の手だて
第1次(2時間)	<ul style="list-style-type: none"> 単元の目標や進め方を確認し、学習の見通しをもつ。 本文を通読する。 短歌と改作例を読み比べて、短歌のポイントを理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> 短歌のポイントを理解し、評価の仕方を確認させる。 比喩的な表現を説明しながら本文を読み、内容を理解させる。 筆者が考える短歌のポイント(共感・驚異)を本文に即して把握させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇(知) □「記述の確認」(ノート) ◇(知) □「記述の点検」(ノート) *「共感」「驚異」の筆者の定義(捉え方)を確認するように助言する。 *短歌と改作例を比較し、筆者がどちらを評価しているか、その根拠となる本文の記述を採すように助言する。
第2次(3時間)	<ul style="list-style-type: none"> 短歌のポイント(共感・驚異)を分かりやすい文で書く(個人活動)。 グループで意見交換をし、まとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「共感」と「驚異」について、本文を読んでいない人に伝わるように、分かりやすい文で書かせる(個人活動)。 個人で書いた文についてグループで意見交換し、グループで「共感」と「驚異」についての意見をまとめさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇(思) □「記述の確認」(ワークシート) ◇(思) □「行動の確認」(意見交換) *本文内容についての理解を確認、補強し合うように助言する。

<ul style="list-style-type: none"> ・グループで分かりやすい文を作成する。 ・グループで作成した「共感」と「驚異」の文を基にして、短歌を批評する。 ・短歌を組み合わせて歌合をつくる。 ・歌合の優劣を決める判詞をロイロノートに記述する。 ・ロイロノートに提出する。 ・歌合と判詞を読み合い、判詞に対する意見文を入力する。 ・判詞に対する意見文を読み、判詞の加筆・修正をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループでまとめた意見を基にして、「共感」と「驚異」について、分かりやすい文を作成させる。 ・グループで作成した「共感」と「驚異」の文を用いて、短歌をグループ内で批評させる。 ・文例1⁽¹⁾を参考にして批評した内容を書かせる。 ・教科書に採録されている複数の短歌の中から各自でテーマ(題)を設定し、短歌を組み合わせて歌合をつくらせる(ロイロノート上で短歌のテキストを組み合わせる)。 ・歌合の短歌の「共感」「驚異」に即して優劣を決め、文例2⁽²⁾を参考にして判詞をロイロノートの新たなテキストに記述させる(初稿)。 ・他の学習者が番にした歌合及び判詞を読み、判詞に対する意見文を新たなテキストに書いて提出させる。 ・判詞に対する意見文を読み、必要に応じて判詞の表現や内容、優劣について文例2⁽²⁾を参考にして加筆・修正させ、ロイロノートの新たなテキストに記入・提出させる(加筆・修正稿)。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇(思) □「記述の確認」(ワークシート) *グループでまとめた内容を参考にさせる。 *必要に応じて文例を提示する。 ◇(思) □「記述の確認」(ロイロノート) *グループでまとめた内容を参考にさせる。 *必要に応じて文例を提示する。 ◇(思)(態) □「記述の確認」(ロイロノート) *グループでまとめた内容を参考にさせる。 *必要に応じて文例を提示する。 ◇(思)(態) ■「記述の分析」(ロイロノート) *他の生徒からの意見や助言などを参考にさせる。
--	--	--

第3次 (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> 判詞の加筆・修正についてグループで報告する。 単元全体を通して「短歌の表現の特色・解釈の仕方」について振り返る。 	<ul style="list-style-type: none"> 判詞を加筆・修正した理由をグループで報告し合い、意見交換をさせる。 更なる加筆・修正を行う場合は、新たなテキストに書き、ロイロノートに記入・提出させる。 短歌の表現の特色や解釈の仕方について、自分なりに学んだことや気付いたことなどを振り返らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ (態) ■ 「記述の分析」(ワークシート) * 次の単元に向けて、何ができるようにになりたいか記述するように助言する。
--------------	---	---	---

(1) 文例1

- よい (共感・驚異の両方がある) と思った場合

○○○という箇所は、▽▽▽ (と考えることができるの) で、〜〜 (できる) ため、よい (おもしろいなど)。また、○○○という箇所は、□□□と・・・(できる) ためよい。

- 悪い (共感・驚異のどちらか・両方が感じられない) と思った場合 (パターン1)

○○○という箇所は、▽▽▽ (と考えることができるの) で、〜〜 (できる) ためよい。しかし、○○○という箇所は、□□□と・・・(できない) ためよくない。

- 悪い (共感・驚異のどちらか・両方が感じられない) と思った場合 (パターン2)

○○○という箇所は、▽▽▽ (のように) で、〜〜 (できない) ため、よくない。また、○○○という箇所は、□□□と・・・(できない) ためよくない。

(2) 文例2

文例	説明・注釈
() よりも () の方が、・・・で優れているから () の勝ち。	<ul style="list-style-type: none"> ※ () には短歌のアルファベットを入れる。 ※・・・には2首を比較して勝った方の優れている点を端的・簡潔に書く。
理由の1つ目は、() の▽▽▽という箇所は・・・(と考えることができるの) で、〜〜という共感 (驚異) がある (できる) ためよい。	<ul style="list-style-type: none"> ※▽▽▽には短歌の一部 (表現) を書く。 ※・・・には、「共感」(「驚異」) できる理由を書く。 ※〜〜グループで話し合った「共感」(「驚異」) の内容を書く。
理由の2つ目は、(負けた) () は××という箇所が (勝った () に比べて) 共感 (驚異) □□。	<ul style="list-style-type: none"> ※××には負けた短歌の劣る (よくない) 理由を、「共感」(「驚異」) の観点から書く。 ※□□には「できない」や「劣る」、「弱い」などの語句を書く。
理由の3つ目は、() は△△△という箇所は、・・・(と考えることができるの) で、〜〜という驚異 (共感) できるが、(負けた) () は××という箇所が	<ul style="list-style-type: none"> ※2首ともに「共感」や「驚異」を評価することができない場合は、「勝った () は××という箇所が、負けた () も××という箇所が〜〜という共感 (驚異) が (でき) ない。」と書く。

(勝った () に比べて) 驚異 (共感) □□。	
-------------------------------	--

5 本時の指導計画

(1) 本時の具体的な目標

場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈することができる。

(2) 本時の具体的な評価規準

場面の設定の仕方、表現の特色について評価することを通して、内容を解釈している。

(3) 本時 (全6時間中の5時間目) の指導計画

学習段階	学習内容	学習活動	言語活動における指導上の留意点
導入 (5分)	・本時の目標、活動内容を確認する。	①前時の内容と本時の活動を確認する。	
展開 1 (25分)	・歌合と判詞を読み合い、判詞に対する意見文を入力する。 ・他の生徒の判詞を読む。	②他の学習者が番にした歌合及び判詞を読み、判詞に対する意見文を新たなテキストに書き、提出する。 ③意見文を入力する時に、他の生徒の判詞を読む。	②グループで話し合った「共感」と「驚異」の考え方に即して、他のグループの生徒の判詞に対する意見文(賛成できることや助言・異なる意見など)を入力するように伝える。 ③できるだけ多くの生徒の判詞に対して意見文を入力するように伝える。また、本時の後半に自分が書いた判詞を書き直す時に参考にするために、他の生徒の判詞を読むように伝える。
展開 2 (15分)	・判詞に対する意見文を読み、判詞の加筆・修正をする。	④判詞に対する意見文を読み、自分の考え方(判詞)を見直し、(必要に応じて)判詞の表現や内容、優劣について加筆・修正する。 ⑤他の生徒の判詞の内容や書き方を参考にして加筆・修正をする。 ⑥加筆・修正した判詞は新たなテキストに書き、ロイロノートに記入・提出する。	④他の生徒からの意見や他の生徒の判詞を読んだ上で、自分の解釈や判詞の表現を変更するかを考えるように伝える。 ⑤他の生徒の判詞の内容や書き方を参考にして判詞を書き直してもよいと伝える。 ⑥加筆・修正の意図や理由を説明できるようにすることを伝える。

			■判詞への意見文を読み、その内容で評価をする。
終結 (5分)	・次時の学習内容の確認をする。	⑦加筆・修正した判詞及びその理由をグループで報告することを知る。	⑦グループ内で短歌の解釈や判詞の表現の変更や修正について報告し、判詞を完成させることを伝える。

6 研究の実際と考察

(1) 主体的に学習に取り組む態度の評価について

他の生徒からの判詞に対する意見文を読み、判詞の加筆・修正稿を新たなテキストに書く活動（2次の最後の活動）において、他の生徒の意見を参考にして、自らの意見や考えを拡張・深化しようとしているかを確認し、「自らの学習を調整しようとする側面」を評価した。

L「おねがいねって」の短歌についての判詞を書いた生徒Iは初稿では「自分の自信のなさを素直に読者に思わせることができる」と書き、短歌の表現に基づいた内容を記述したものとなっていた。他の生徒からの意見や他の生徒が書いた判詞を読んだ後で書いた加筆・修正稿では「二人は親密な関係であるとわかり、『わたくし』の自信のなさを素直に読者に思わせ」を書き加え、短歌の表現から内容を想像し、「『わたくし』の自信のなさ」の理由を明確に読み取ろうとしている。このように、他の生徒の判詞や意見を参考にして、自らの判詞の内容を分かりやすくする語句や文を書き加えている場合はA評価とした。

生徒IIは、D「この味が」とE「観覧車」を歌合にしてE「観覧車」を勝ちと判詞で書いている。他の生徒からの意見にあった「経験が非常に大切であると共感でき、私には大切に生きることや時間の価値について深い共感を感じる」を加筆・修正稿に書き加えており、自らの意見を書き直そうとしている姿勢が見られるためB評価とした。

また、生徒IIIはF「終バスに」とK「逆立ちして」を歌合にして、初稿に書いていなかった「この二つは優劣をつけがたいと考えた」と生徒自身の考え（評価）を他の学習者への意見文に書いている。しかし、加筆・修正稿では「他者からの意見でも共通していることに賛成があったため、一意見として短歌をうまく捉えられたと感じた」と書き加えたのみで、自らの判詞を書き直そうとする姿勢がないと判断し、C評価とした。

(2) 思考・判断・表現の評価について

他の生徒からの判詞に対する意見文を読み、判詞の加筆・修正稿を新たなテキストに書く活動（2次の最後の活動）において、判詞の一貫性を確認し、「思考・判断・表現」を評価した。

生徒IVは「J『試合開始の』よりもA『思い出の』の方が、景色がわかりやすいのですぐれているからAの勝ち。理由の1つ目は、Aの『そのままにしておく麦わら帽子のへこみ』という箇所は文字だけでも風景を想像しやすいので、自分も思い出をとっておきたい気持ちがわかるので共感がある。理由の2つ目は、Jの『風の匂いにめをとじたまま』という箇所がAと比べて想像しにくいので共感できない。理由の3つ目は、Aは『そのままにしておく麦わら帽子のへこみ』という箇所は思い出を形に残しておきたいという気持ちが自分にもわかるので共感できるが、Jは『風の匂いにめをとじたまま』という箇所が試合開始のコールを忘れて風の匂いに目を閉じたままにもしないというのが、自分の経験では想像できないので共感することができない」と判詞を書いている。「風景がわかりやすい」ということを勝敗の基準とし、Aの表現は「文字だけでも風景を想像しやすい」（理由1）が、Jの表現は「想像しにく

い」(理由2)と一貫した評価を行っている。また、Aの表現に対しては「思い出を形に残しておきたいという気持ちが自分にも分かる」が、Jの表現は「試合開始のコールを忘れて風の匂いに目を閉じたままにもしないというのが、自分の経験では想像できない」と、生徒自身の経験を基にした評価を行っている。評価に一貫性があり、更に自らの経験を基にした解釈を行っていることからA評価とした。

また、生徒Vは「何かくだらない話でも答えてくれる友人がいたらあたたかくなるということに共感でき、優れているからBの『寒いねと』の勝ち。理由の1つ目は、Bの『答える人のいるあたたかさ』という箇所は、何気ない会話でも日常生活が感じられて共感できる。理由の2つ目は、『寒いね』という箇所は語りかけている感じで読者が読んでいて想像しやすく共感できる」と判詞を書いている。「共感できる」ことを理由1と2に書いており、内容が一貫しているためB評価とした。

7 研究の成果と課題

(1) 文例について

歌合をつくる活動については、現代短歌を用いたため戸惑うことなく活動を進めることができた。また、判詞を書くことについては、第2次で「グループで作成した『共感』と『驚異』を基にして、短歌を批評する」活動を行い、短歌を評価する文章を書き、グループで報告し合ったことや文例を示したため、書けない生徒はいなかった。生徒の書く活動の足場かけとなる文例を示すことは有効であると考えられる。しかし、書く活動の全てにおいて文例を示すのではなく、段階を経て文例を示すことを減らす足場外しを行っていく必要があると考える。

(2) 判詞への意見について

判詞を書き終え、それに対する意見をもらった生徒は、判詞の加筆・修正を行うことができた。しかし、判詞を書き終えていない生徒は、他の生徒からの意見をもらえずにいた。全ての生徒が書き終えるまで待つ、若しくは、宿題とするなどの対応が必要であると考え。また、他の生徒への意見を書いたり、判詞を読んだりすることで、理由の書き方や内容を参考にした生徒もいた。

(3) ロイロノートの使用について

ペアやグループでの話し合いを行ったり、書いたものを読み合ったりするのであれば、プリントに手書きをしたものでもよいと考える。しかし、今回のようにクラス全体に書いたもの(歌合の判詞)を共有し、お互いに意見を書き合う場合には、ロイロノートが有効であると考え。

理由の1つ目は「匿名性」がある。手書きの場合は筆跡から誰が書いたのかが判断できてしまい、意見を書きにくい状況が生じてしまうからである。また、個人が特定されないため、判詞の内容のみに対する意見を書くことができると言える(個人が特定されると、判詞の内容を恣意的に解釈してしまうおそれがある)。

理由の2つ目は「利便性」である。生徒の立場であれば途中であっても提出し、再度追加をすることも可能である。授業者の立場であれば、授業時の回収・配付、人数分のプリントを印刷するなどの時間を軽減することができる。

(4) 判詞の書き直しについて

他の生徒から意見をもらった場合に、それを自らの判詞に反映して書き直す生徒もいるが、類似した意見であったり、同意されたりして、書き直しを行わない生徒もいた。類似した意見であったとしても僅かな捉え方の差異、表現の相違などを取り入れ、自らの判詞を書き直すための促し方を工夫する必要があった。