

## 実践報告

# 看図アプローチ協同学習を用いた 古典読解単元の考察 その1

—「きゅうちゃん」を用いて『伊勢物語』第9段を内容把握する—

大村勅夫<sup>1)</sup>・池浦恵里<sup>2)</sup>

キーワード：看図アプローチ協同学習・古典学習・意欲喚起・アクティブラーニング

### 概要

古典への意欲喚起は高校古典にとって喫緊かつ継続的な課題である。その解消には古典テキスト内容を理解することが有効である。そこで、本研究では、協同学習、中でも看図アプローチ協同学習を取り入れることで、古典の内容理解を図る単元を授業実践した。そこでは全国看図アプローチ研究会が開発してきたキャラクター、「きゅうちゃん」を用いた。「きゅうちゃん」により、学習者にテキスト内容を推論させ、それを意見交換させながら、おおよそを理解させるのである。結果として、学習者はおおよそのあらすじをとらえるだけでなく、テキストに書かれていない登場人物の心情までを解釈した。また、読解に向けた意欲的姿勢までもが確認された。看図アプローチ協同学習は古典学習にとって有効な学習方法であるといえよう。

### 1. 問題と目的

教科国語にとって、古典分野の指導は大きな課題である。中でも、高校古典に対する関心・意欲が低いこと、いわゆる、古典嫌が多いことに課題がある。古典への関心・意欲に課題があると明確にされたのが、国立教育政策研究所による「平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査」である。この調査において、古典への関心・意欲についての質問「古文が好きだ」「漢文が好きだ」に対するネガティブな回答がそれぞれ61.7%・61.9%と、いずれも61%を超えている<sup>注1)</sup>。この質問と同様のものが、同じく国立教育政策研究所による「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」において実施されており、それぞれが70%のネガティブな回答であった。この比較か

ら、改善があったとはいえる。しかし、過半数が古典に対し、変わらずネガティブに考えているということである。これらのデータは中央教育審議会において複数回あげられており、それらが学習指導要領の改訂に影響を与えている。そして、そのことは、「【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」においても中教審答申で示されたものとして「古典に対する学習意欲が低いことなどが課題となっている」などと明記されている。また、平成20年版学習指導要領における「高等学校学習指導要領解説国語編」においても「古典に親しむ態度を育成する指導を重視する」とある。すなわち、この「高校古典に対する意欲が低い」という課題は解消されていないと判断できる。現行科目の「国語総合」「古典A」「古典B」から

1) 札幌国際大学

2) 北海道弟子屈高等学校

新規科目の「言語文化」「古典探究」へと、継続課題とされているといえるだろう。

この古典へのネガティブな関心・意欲の解消を考えたい。以下は、古典への関心についてアンケート調査を行った先行研究である。野田他（2014）は高校生にアンケート調査をした。それによると、ネガティブな回答に対する理由の最多が「文章を読んでいても理解できないから」とされる。また、どの内容に対してネガティブであるかの最多が「文法の理解」とされる。坂東（2009）は中学生を対象にアンケートをしている。その結果として、古典を嫌う最多の理由は「言語的な抵抗感があり、内容を理解するのが難しい」とされる。なお、同調査では、古典にポジティブな回答をした者の最多回答理由は「内容がわかれば古典は面白い」というものであった。古典の内容が理解できたならば、古典嫌いが解消されていくことであろう。この2つの研究の興味深いところは、古典に関心がないから古典が理解できないのではなく、古典が理解できないから古典に関心が持てないと考えられるところである。換言すれば、「言語的な抵抗感があり」とされることから「文法の理解」を方策とした古典の内容理解は、古典嫌いの解消にはつながらないといえるだろう。もちろん、文法とその指導には価値があるが、それ以外の方策も取り入れる必要があるだろう。そこで、本研究では、古典嫌い解消のために、古典の内容理解に向けて、文法についての指導ではなく、別の方策を取り入れることとした。それは協同学習である。本研究では、協同学習により古典の内容理解を図ることで、古典嫌いを解消することを目指したい。

## II. 看図アプローチ協同学習と古典の関連

### II-1 看図アプローチ協同学習

本研究では、協同学習として、看図アプローチ協同学習(以下、看図アプローチと略す)を用いる。看図アプローチは、鹿内信善により提唱される協同学習の方法である。「授業づくりにビジュアルテキストの読解を取り入れていくアプローチ」と

される(鹿内2015)。中国の看図作文を参考とした新しい看図作文による指導法を開発し、それを取り入れるなどした協同学習の方法である。フィンケらの「ジェネプロアモデル」やオースベルによる「有意味受容学習」理論などを組み込んでいる。看図アプローチには、各教科・各校種での実践だけでなく、キャリア学習や教育相談への援用も図られた、30年以上の実践の積み上げがある。ただし、看図アプローチを活用した、古典分野における研究や実践はほとんどなされておらず、途上にあるといえる。ここに国語科教育学的な価値がある。

本研究では、看図アプローチを援用した授業の事例報告をおこなう。看図アプローチ授業の基本となるものは、①ビジュアルテキストを用いること、②表現をすること、である。ビジュアルテキストから探し出した要素を関連づけ、それらをもとにその中に表されていない様々を表現するのである。このような活動は、国語科教育学的には、ビジュアルテキストから要素を取り出すという「言語化」や、それら要素の関連を考察したり関連から直接的に表されていないものを推論したりという「論理的思考」などを育むものといえ、大いに価値があるだろう。

### II-2 古典におけるビジュアルテキストの役割

本研究では、次のようなビジュアルテキストを用いることとした(図1)。「きゅうちゃん」である。「きゅうちゃん」は、石田ゆきおよび鹿内らにより考案されたビジュアルテキストである(500種類以上ある)。これは、先行オーガナイザーとしての役割を果たすこともできる(鹿内・山下2017)。

古典は、古代日本語で書かれたものであるため、現代日本語と異同がある。そのため、わかるところもあり、わからないところもある。「かたはらいたし」「をかし」など様々な古今異義語があるが、当然、学校での国語の学びの内外から得られたものとマッチするところがある。同様に、古今に異同のある、日本人や日本文化の心性といったものも古典は当然持つため、わかるとこ

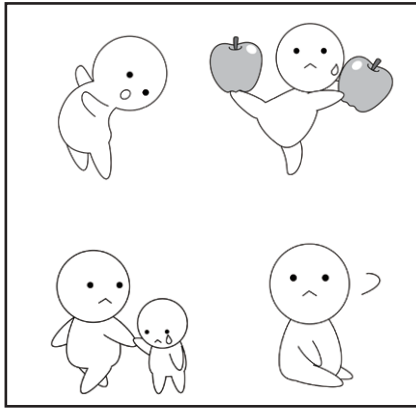


図1 きゅうちゃんの場合

るもわからないところもある。例えば、妻問婚などは現代に生きる学習者にはむづかしいものである。しかし、恋をするという心性は変わらないものと言えるだろう。つまり、読み手が生活が続ける中で手に入れた無意識の既有知識とマッチするところがいくつもある。それらを先行オーガナイザーにより認識することで古典の内容理解を図るのである。

### II-3 古典表現への導き

また、表現として、あらすじを書かせることとした。学習者自身の力と協同学習で手に入れた学びのみで表現物をつくらせるのである。認識されたわからない要素・わかる要素、自ら考えた関連・協同学習により手に入れた関連、いくつかの古今の異同などをもとに、推論しながらあらすじを書くのである。これは創作や翻案に近い表現活動といえるだろう。

教科国語において、特に文学を用いた指導における看図アプローチは、「主体的・対話的で深い学び」へとごく自然に促される学習方法でもある。いわゆるアクティブ・ラーニングとして機能している。学習者は、何かを得ようと文章テキストとビジュアルテキストに対して主体的に読解に取り組み、さらに対話的に共有・検討する。そして、その文章テキストやビジュアルテキストに直接的に表されているだけではない心情や余白といったものをも考察する。学習者たちは、古典文学テキスト特有の内容を積極的に把握しようとし、学びが深まるのである。看図アプローチは新しい学習

指導要領実施において最重要視されている「主体的・対話的で深い学び」に向けて、大いに価値のある学習方法であることは間違いない。

## III. 授業の実際

### III-1 授業者・学習者等

本章では、看図アプローチを用いた古典授業の実際を報告する。

授業者は本稿第2筆者の池浦恵里である。学習者はT高校3年生5名である。

選択授業の「古典B」3時限配当のうちの1時限目としておこなったものである。

### III-2 教材・手順等

はじめに、前年度に学習した『伊勢物語』第6段の内容を確認させた。

次に、本時に扱うテキスト部分を通読させ、初読の感想を書かせた。この感想の紹介は割愛する。

本単元で読解するテキストは『伊勢物語』第9段の一部である。俗に「東下り」と呼ばれる段であり、その前半部分である。以下にそのテキスト部分を載せる。なお、授業で用いた教科書は、大修館書店『新編古典B改訂版』である。

昔、男ありけり。その男、身を要なきものに思ひなして、京にはあらし、あづまの方に住むべき国求めにとてゆきけり。もとより友とする人、一人二人して行きけり。道知れる人もなくて、まどひ行きけり。三河の国八橋といふ所に至りぬ。そこを八橋といひけるは、水ゆく河の蜘蛛手なれば、橋を八つ渡せるによりてなむ、八橋といひける。その沢のほとりの木の陰に下りみて、乾飯食ひけり。その沢にかきつばたいとおもしろく咲きたり。それを見て、ある人のいはく、「かきつばた、といふ五文字を句の上にするて、旅の心を詠め。」と言ひければ、詠める。

から衣きつつなれにしつましあればはるばるきぬる旅をしぞ思ふと詠めりければ、みな人、乾飯の上に涙落として、ほとびにけり。

この第9段は、『伊勢物語』の中でも心情豊かな場面の1つである。ただし、心情そのものを直接に表している形容詞などはほとんどなく、その場面における行為を的確に読み取ること、さらには、その場面の記述と余白を解釈することをしなければ、登場人物の心情をとらえることはできない。なお、この場面において、「かきつばた」が和歌に詠まれている。それを様々な意匠として、尾形光琳を始めとした様々な作家により、多くの作品が作られている。つまり、『伊勢物語』の中

でも、絵図として想起することにふさわしい、非常に印象的な場面であることも申し添えておく。

初読感想を書き終えた後、学習者たちはワークシート（図2）中の①～③の指示にしたがって、「きゅうちゃん探し」を始めていく。

学習者にとって、選び方は2種類ある。1つは、文意に大きく沿ったものを選ぶというものである。例えば、テキスト中に泣いている場面があるなら、涙を流していたり涙を浮かべていたり、泣いていることがすぐに想起されそうな「きゅう



図2 きゅうちゃんワークシート



ちゃん」を選ぶというものである。もう1つは、テキスト中に登場しない事物や属性を持ったものである。例えば、リンゴが登場しないテキストにもリンゴを持たせた「きゅうちゃん」を選ぶというものである。

前者については、テキスト内容がほぼそのまま表現されているものであるため、それを手がかりにしながらか解が促進されることもある。学習者たちの頭の中には、ビジュアルテキストからの情報により、既有知識が呼び覚まされたり気づかされたりすることで新しい認知構造が出来上がる。それをもとにテキストを読むのである。ビジュアルテキストは文章テキスト読解のヒントに成り得るものである。ビジュアルテキストによって文章テキスト読解をすすめたり、文章テキスト読解の確認としてビジュアルテキストを用いたりすることも出来るだろう。

後者は、ビジュアルテキスト中の曖昧さをどう意味づけるか、そして、それをどう文章テキスト中の情報と接近させるかという働きである。学習者たちはビジュアルテキスト中の様々な意味を、文章テキスト中のどれと関連させるかを考えるのである。「きゅうちゃん」という媒介によって、文章テキスト中にある情報のそれぞれが既有知識と関連づけられる。それをもとに照応したり推論したりすることで、読解が促進されるのである。この際には、文章テキストをある程度以上、理解することが求められる。すなわち、文章テキスト中の様々な情報を抽象的にとらえ、ビジュアルテキスト中の様々な情報を抽象的にとらえ、それらに関連づけたり、比喩的に扱ったりするのである。

特に古文は、一読して全ての語や表現を理解することは非常に困難である。部分的に単語や言い回しを漠然と理解し、それらをもとに全体や部分を想像することから読解が始まる。その理解できた部分をビジュアルテキストという媒介によって関連づけ、文脈と整合する。あるいは、新たな文脈を生むことで、読解がすすむのである。それは時として、正確な訳にはならないかもしれない。しかし、正しい読解への動機づけと結びつくだろう。

う。つまり、その時に、正しい読解のために文法や古文単語の知識獲得へと態度が変わると考える。この「きゅうちゃん」は、読解促進の媒介として、かつ、古典学習そのものへの意欲喚起として、大きな働きを持っている。

### III-3 看図アプローチ協同学習の記録

以下に、この授業におけるプロトコルデータの一部を載せていく。主に、看図アプローチ協同学習によってたどりついた読解内容にあたる部分を抽出して紹介していく。そのため、教師発言・学習者発言は大幅に割愛してある。対話記録の後には解説も加えていく。

- 1: T では、今度は東下り用「きゅうちゃん」ワークシートです。この「きゅうちゃん」ワークシートから、「きゅうちゃん」にあてはまる人物や状況を見つけてください。また、このあと5分間を使って交流するので、交流までに材料をいろいろと見つけておいてください。では、10分間をとります。よいどん。
- 2: T (10分後) はい、お疲れ様でした。お互いに見せ合いながらでかまいませんので、では、5分間で交流してください。
- 3: S 1 えーと、この四つ葉みたいなやつを見て「きゅうちゃん」が、かきつばたが、
- 4: S 2 ああ。
- 5: S 1 思いがけず咲いていたから、沢のほとりに。すごいなと思っている男の人を表してると思ったのと。

S 1が、植物(四つ葉のような絵)をテキスト中の「かきつばた」へと比喩的にとらえていることがわかる。「きゅうちゃん」により、関連づけられたことがわかる。つまり「きゅうちゃん」が見ている「四つ葉のようなもの」から、「テキスト中に『植物』あるいは『植物がある』あるのだろう」と予想する。そして既有知識が呼び覚まされ、その上でテキストを読み、ああこれだ、となるのである。また、発言5の「思いがけず」と

いう叙述はテキスト中にはない。しかしテキスト中に「おもしろく」とあることや場面展開から、「思いがけず」としたほうが「かきつばた」の発見がより強調される。このことは「きゅうちゃん」の表情が驚きのようなものになっていることから、認知されたものと考えられる。

6 : S 1 この一番右上のわーってなってる、

7 : S 2 わーってなってるやつ。(笑)

8 : S 1 ここに描写はないけど、都にいる妻が今どうしてるかなって、歌を聞いて頭の中で考えている人、だと思いました。

9 : S 1 その次。それを考えてて、どんどんずっと考えてたら、左下の落ち込んでる感じ。なんか、悲しいな、って。どうしてるかな、って考えて、どんどん帰りたくなってきたってうか、妻を思いすぎて、ちょっと落ち込んでる感じの「きゅうちゃん」だなと思ったのと。

10 : S 2 うん。

ここにおいても、直接的に書かれているわけではない登場人物の心情を、「きゅうちゃん」によりその心情や対象が呼び覚まされ、関連づけられていることがわかる。特に、発言9に「どんどん帰りたくなってきた」とあるが、この第9段には「帰りたい」を表す表現は出てこない。京に残した妻が想えてしかたがない、というものである。それを一步すすめて「帰りたい」と外挿したことがうかがえる。

11 : S 1 右下のやつ、普通に歩いているから、京都を離れて駿河に向かっている男と友人を表していると思いました。

12 : S 1 竹馬に乗ってる左下の絵は、6行目の「道知れる人もなくて惑ひ行きけり」という文から、竹馬が不安定で自分の思いどおりすすめないってというようなことを、竹馬を使って道に迷っていることを指してるのかな、と思いました。

13 : S 2 えー、すげえ。それは考えなかった。

14 : S s おお。

15 : T すごいねえ。

この「竹馬に乗ったきゅうちゃん」は、先述した、テキスト中になくした事物を持った「きゅうちゃん」である。竹馬に関する既有知識と竹馬のようなものやことがテキスト中にあるだろうと認知され、テキストから手に入れられる知識とが関連づけられることによって、推論がすすむ。ここでS1は、竹馬の不安定さという要素と、テキスト中の「道知れる人も惑ひ行きけり」とを関連づけ、思い通りにすすめずに迷っている場面を見事、想起した。そして、それがグループにも納得され、評価された様子がうかがえる。

16 : S 2 S1とほとんど同じだけど、あの、このうつわを見ている「きゅうちゃん」は、かきつばたのやつと。

17 : S 2 S1と同じ考えで、その右上の上を向いている「きゅうちゃん」も、歌を聞いて、いや、詠んでいるときに、妻をイメージしてるから、妻をイメージしてほわわわーんて感じなのと。

18 : S 2 その左横の下を向いている「きゅうちゃん」は、それを考えて「涙を落として泣いている」という描写があったから、泣いてるんじゃないかな。

S2は、「きゅうちゃん」同士を連続させて考えている。「それを考えて(発言18)」がそうである。「妻をイメージして(発言17)」いる「きゅうちゃん」と、「それ」=「妻」をイメージして泣いているきゅうちゃんというように、看図アプローチ協同学習を通して話の展開を手に入れていることがわかる。この段階ですでに、学習者の中にあらずじが構築されつつあるといえるだろう。

19 : S 2 遠足行っている感じの「きゅう

ちゃん」, 上向いてる「きゅうちゃん」, 「乾飯食ひけり」って9行目に書いているんだけど, それを食べてるけど, でもどこかでやっぱり妻を考えて上の空なんじゃないかなって感じの「きゅうちゃん」かな。

20 : S 2 その下の歩いている「きゅうちゃん」は友と歩いているのに, 顔がちょっと嬉しそうでもあんまりなくて,

21 : S 1 うん。

22 : S 2 だから, 「もとより友とする人, ひとりふたりして行きけり。道知れる人もなくて, 惑ひ行きけり」ちょっと道に迷いながら歩いているのかな, と, この顔から想像しました。

ここでS 2は, 「きゅうちゃん」の表情に注目し, そこに合う表現を探している。すなわち, 「きゅうちゃん」の表情を手がかりとし, その表情のひとつが「嬉しそうでもあんまりない」ことを気づいた。そこから, この場面に嬉しそうではないことと関連づく表現や語があるはずだと考え, それを探したのである。

23 : S 3 んーと, 私もほぼ一緒。

24 : S 1 ね。

25 : S 3 お花のやつはかきつばたのやつで。遠足みたいなやつも「さわのほとりのきのかげに」からで。あと, 鼻かんでるやつは, 泣いてるのかな, と思って。「みな人」のところからです。

26 : S 4 自分もみんなと同じなんだけど, ひとつだけ違うなって思ったのはこの竹馬。竹馬はたぶんやった人はわかると思うけど, どんどん体に馴染むっていうか, 慣れてくるんだよね。

27 : S 2 うん。

28 : S 3 うーん。

29 : S s おお。

30 : S 4 だから, 51頁の13行目, 「着ていると体に馴染む」がこれにあてはまるの

かな, と思いました。

31 : S 2 ああ。

32 : S s おお。

S 4も, 竹馬がでてくるきゅうちゃんについて考察している。S 4は, 自身の体験に基づく既有知識として, 「竹馬は体に馴染む」という知識を想起し, その様子がテキスト中にあると推論している。そして, 「から衣着つつなれにし」と関連づけて考えている。前述したように, S 1も竹馬のきゅうちゃんに関して考察している。その際にも, 「おお」と周囲からの評価が得られたが, S 4も同様に「おお」「ああ」と評価されていることがわかる。これは, 両者に向けての賛辞であるとともに, 竹馬のきゅうちゃんが学習者にとって手ごたえを持ちつつも, わかりそうでわからない・わからなさそうでわかりそうである適刺激の存在であることが示されている。

33 : S 5 みんなめっちゃちゃんと考えてんじゃない。

34 : S 5 まず, 落ち込んでるやつが, 一番最初のとこ, 4行目の, 「身をえうなき」ですか, えうなきものに思えてって必要でない者だから, 単純に落ち込んでどっか行ったのかな。

35 : S 5 それにしたのと, あとは, 2つしか書いてないけど, 一緒です。

36 : S 5 ランチョンマットじゃないけど, ひいてるやつは, その「乾飯食ひけり」のやつにして。

37 : S 5 歩いているやつは, もとよりともとするひとなんかかってとこにしました。

38 : S 2 ちょっと待って, 1回目, 何て言った?

39 : S 5 1回目?

40 : S 2 これ?

41 : S 5 それぞれ。

42 : S 1 一番最初。

43 : S 2 ああ。

44: T では、これまでのことを踏まえて、この文章のあらすじを書いてみましょう。ただし、条件があります。この文章をまったく読んだことのない、例えば、隣のクラスの人、みたいな人に対して、誰もがわかるようなあらすじを書いてください。いつ・誰が・どこで・何を・どうしたみたいなものがあるじゃないですか。そちらを書いていただきたいと思います。それがどう変化したのか、などについてもわかりやすく書いてください。

「きゅうちゃん」ワークシート(図2)を用いた授業場面は以上である。全体を通して、学習者それぞれが、しっかりと自分の考えを話し、周囲がそれを聞き、捉え、反応していることがうかがえる。対話的な展開でありながらも、自身の考えと比較検討しながら主体的に取り組んでいることがとらえられる。非常に意欲的な態度であるといえるだろう。

そして、指導の最後にあらすじを書くことを課題としている。学習者S5の書いたあらすじを以下に載せておく。

学習者S5のあらすじ

男が京都から離れ、新たな場所を求めて数人の友とあづまの方に下っていく。下っていると、道が分からなくなり、さまよっていると、三河の国八橋という所に着いた。そこで、様々な経験をする。その中の1つで、かきつばたがおもしろく咲いているのをみた。そこで、ある人が「かきつばたという五文字を句の上にすえて、旅の心を詠め」と言った。そして詠むと、妻を思い出し、かなしくなった。

このあらすじから、いくつかのことがわかる。まず、本文の最後は「と詠めりければ、みな人、乾飯の上に涙落として、ほとびにけり。」となっている。あらすじに書かれた「妻を思い出し、かなしく」という文言はない。また、初読の感想で

は「初めての土地でわからないことが多く、大変そう。」とだけある。すなわち、学習者S5が「きゅうちゃん」を用いた看図アプローチ協同学習により、テキストの内容を獲得し、かつ、字面を訳すだけでなく場面の心情を「かなしい」とまで解釈したことがわかる。

次に、「かきつばたがおもしろく咲いて」とある。本文では「かきつばたいとおもしろく咲いたり」となっている。この「おもしろく」とは現古異義語であり、古語では「見事に・素晴らしく」ほどの意味である。なお、全学習者の中で、あらすじの中に「おもしろく」を「見事に」と表した者はいなかった。ただし、S1(発言5)は「すごいな」と表現している。「おもしろく」に注目はしたが、特別大きな意味はないと判断していたと考えられる。

例えばここで、外挿発問として「かきつばたが咲いていたのを見て、どうして和歌を詠め、などという発想になったのだと思う？」などと呈示することもしてみたい。それによって、心情のダイナミズムや和歌という営みについて、あるいは、「おもしろく」という単語そのものについての学習へと発展していくこともできただろうと考える。

#### IV. 授業の振り返り

授業の3週間後にアンケートをとった。3週間と時間を空けたのは、物語の内容がどの程度、記憶・理解されているのかどうかを検討するためである。設問は2つある。1つは、「3週間経って、『伊勢物語』の『東下り』で覚えていることはありますか。」である。これに対する回答として、「妻を想って泣いた」に類するものが5人ともに書かれた。「東下り」におけるメインテーマといえるものであり、「きゅうちゃん」を使ったことにより、内容理解が確かとなっていたことがとらえられる。

もう1つは、「きゅうちゃんを使って初めての感想」である。「きゅうちゃんがどの場面を表しているかを発表したことで、自分とほかの人の受け



取り方の違いを感じることができてよかった。」  
 「文の内容を読み取るうえでいい材料となった。」  
 「イメージするのにわかりやすい。」「絵があること  
 によって、とても分かりやすかった。」「きゅう  
 ちゃんを使うことでいろんな考え方をすることが  
 できた。」などであった。学習者それぞれが「きゅう  
 ちゃん」の使用、および、協同学習に手ごたえ  
 を感じていたことがうかがえる。

また、授業者である池浦は次のように振り返っ  
 ている。

#### 池浦の振り返り

通常時に授業者が行う授業よりも、返答時  
 間が早く、かつ的確な解答が返ってきた。発  
 問と解答の結びつきが明確で、通常より何を  
 答えたらいいかが導きやすくなっているため  
 だと思われる。普段はあまり返答を返さない  
 生徒も、積極的に発言をし、交流がより活発  
 化している状況が見て取れた。

また、生徒たちの振り返りのとおり、きゅう  
 ちゃんを用いたことで、自分と他者の意見を  
 比べるということが余裕をもってできたよう  
 を感じる。イメージするのにわかりやすい  
 という発言からも、文章で想像する以外の視  
 覚的な要素が、読解にとって重要であること  
 もわかった。

そして、いずれの生徒も「男が妻を置いて  
 旅に出た」や「妻を想う」ということを導き  
 出しており、3週間後でも要点の印象が残っ  
 ているということが分かった。

以上のことから、生徒は古典について、ア  
 プローチの方法次第で意欲や関心が高まるこ  
 とがわかった。今後は、授業において工夫をし、  
 生徒の発言を引き出せるように授業改善を図  
 りたいと思う。

授業者の振り返りからは、学習者の感想とほぼ  
 同様の内容がみられた。学習者の感想の紹介は割  
 愛するが、学習者は自身の推論の如何を学習者同  
 士と発信・交流したいと考えている。また、今回

のような授業によって学びが活性化されていると  
 とらえている。さらに、テキスト内容を理解する  
 ためには、イメージすること・ビジュアルテキス  
 トの活用が効果的ともとらえている。授業者・学  
 習者ともに、きゅうちゃんワークシートの有効性  
 を感じ取っているのである。看図アプローチは授  
 業者にも学習者にも学びの手ごたえを感じさせる  
 ものだといえるだろう。

#### V. まとめ

本研究では、看図アプローチ協同学習により古  
 典の内容理解を図ることができるかを検証した。  
 そして、具体的には、「きゅうちゃん」ワークシ  
 ートを用い、古文読解を試みた。結論として、看  
 図アプローチは古文読解を促進することがわかっ  
 た。また、プロトコルデータや授業者の振り返り  
 から、授業そのものに活気が与えられたこともわ  
 かった。以上から、古文学習において、看図アプ  
 ローチを取り入れることは、その読解のみならず、  
 意欲喚起にも影響を与えていることがとらえられ  
 る。

今後の課題としては、『伊勢物語』以外にも「きゅう  
 ちゃん」の使用が有効であるか、他のビジュ  
 アルテキストの活用による古典授業が可能であるか  
 などを検証することと考えている。古典学習にお  
 ける看図アプローチ活用可能性についてさらに明  
 らかにしていきたい。また、本研究では5名の学  
 習者であったが、より人数の多い展開での追試を  
 行い、グループ間での異同等もとらえていき  
 たい。

#### 文 献

国立教育政策研究所 2005 「平成17年度高等  
 学校教育課程実施状況調査」[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h17\\_h/index.htm](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/index.htm)  
 (2020.7.25 閲覧)  
 国立教育政策研究所 2015 「平成27年度高等  
 学校学習指導要領実施状況調査」[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido\\_h27/index.htm](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/index.htm)

(2020.7.25 閲覧)

- 文部科学省 2010 「高等学校学習指導要領解説  
国語編」 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_02.pdf)  
(2020.7.25 閲覧) pp.2-3
- 文部科学省 2018 「【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」 [https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_02\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_02_1_2.pdf)  
(2020.7.25 閲覧) p.10
- 野田千裕・若杉祥太・林徳治 2014 「高校生の国語に対する苦手意識に関する調査研究」『年会論文集』30 日本教育情報学会 pp.138-139
- 坂東智子 2010 「自己との関わりを意識化する古典学習指導の考察—大村はまの単元学習指導『古典入門—古典に親しむ』（昭和25年）を中心に—」『教育実践学論集』11巻 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 pp.83-95
- 鹿内信善 2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—』ナカニシヤ出版 p.16
- 鹿内信善・山下雅佳実 2017 「誰でもできる看図アプローチ」『看護人材育成』6・7月号 pp.94-100

注1；この61%超という数字は、物理基礎に対してのネガティブな回答が67.4%であることに次いで多いものである。

2020年7月25日受付  
2020年8月18日査読終了受理