

# 文学理論と教授法（アクティブ・ラーニング）を リンクさせた授業モデルの提案

現代文講読の授業から「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて

## Offering teaching method that interweaves literary theory with active learning

高橋 博美

Hiromi TAKAHASHI

### （要旨）

2016年に改定された学習指導要領には、これからの教員に求められるスキルとして「主体的・対話的で深い学び」を促す授業を構築できることが挙げられた。人文学部で開講された国語科教員養成の資格授業である「現代文講読」授業は、作品論での立論構築を最終到達目標に、文学理論を知り作品読解の方法習得を目指すものである。さらにそれらの知識を動員し、これからの国語科教員に必要とされる「主体的・対話的で深い学び」を促す授業を構築できることも目的として設定していた。本報告は、「現代文講読」授業の取り組みと成果の報告を通し、文学理論とアクティブ・ラーニングをリンクさせた次世代の国語教員養成授業の1モデルを提案するものである。

キーワード：国語教員育成、授業モデル、アクティブ・ラーニング、体験学習方式、主体的・対話的で深い学び

## 1. はじめに

2016・2017年に学習指導要領が改定された。「主体的・対話的で深い学び」を促す授業の構築が明示されたことが大きな変更点と言える。2017年3月に学習指導要領改訂案に対してなされたパブリックコメントには、「具体的な実践例を示すべき」「教育方法を問題にするあまり、教える内容を疎かにし正確な理解ができないようなことにならないようにすべき」といった考えも示された。これらはアクティブ・ラーニング実施に対する懸念として、以前から一般的によく聞く指摘とも重なっている。

本稿では、こういった教育課題にも対応すべく試行してきた教員養成科目である「現代文講読」授業の取り組みと成果を示す。そして、「主体的・対話的で深い学び」を実現するプログラムの1つのモデルを提示する。

2013年から人文学部で開講された「現代文講読」授業は国語科教員養成の資格講座として開講された。本授業は、国語科の学習指導要領も踏まえ、目的や授業内容をデザインしている。そこで、学習指導要領の変遷を見、本授業で設定した到達育成目標の位置を確認したい。

2009年4月に改訂された学習指導要領では、学力の重要な3つの要素として次の3つが挙げられていた<sup>1)</sup>。

- (1) 基礎的・基本的な知識・技能
- (2) 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等
- (3) 主体的に学習に取り組む態度

なかでも国語科教育は、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、感性・情緒の基盤といった言語の役割を踏まえ、言語活動を充実させ、それぞれの教科等の目標を実現する手立ての基礎をなすものとして据えられた。さらに、これからの時代に求められる教員の資質能力として、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善・指導方法を改善していくために必要な力、学習評価の改善に必要な力などを備えた学びの専門家としての側面も備えることが必要である」とされていた<sup>2)</sup>。

アクティブ・ラーニング（以下、A.Lと表記する）は、2012年8月に中教審に取りまとめられた「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」の「用語集」において、次のように規定されている。

アクティブ・ラーニング 教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法

次期指導要領の改訂でも、「学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要がある」といった認識の下、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆるアクティブ・ラーニング）」<sup>3)</sup>を重要

視することが挙げられた。「情緒力」「論理的思考力」「思考そのものを支えていく語彙力」の育成を重視する観点から、学び方の1つとして演劇を取り入れることも推奨された。

そうして、2016・2017年に改定された指導要領では、人間の予測を超えて発展する時代の中で、「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくこと」を期待し、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと」「様々な情報を見極め、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと」などをできるようにしていくことが育成ポイントとされた。具体的には次の3つが資質・能力として掲げられている。

ア) 何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）

イ) 理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）

ウ) どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

これからの時代に求められる資質・能力を身に付けていくために、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善を進めることも示された。「主体的・対話的で深い学び」とは、A.L という言葉に換え提示された言葉である。これは、言葉の曖昧性を排除し、知識・技能が連結し、それらを実践・応用が可能な状態で身体化されるよう、学びの深化や広がりを用意してのことである、とされる<sup>4)</sup>。

つまり、これからの国語科教員には、「どのように学ぶか」というプロセスにコネクトし、主体的・協働的に他者と協力しながら社会と関り、課題発見・解決をしていくことができる力を育成する能力が求められるのである。

今でも多くの大学では日本文学の授業は講義スタイルでなされている。教職を志望する学生に、国語科教育の基幹をなす作品の読み方を知り、習得させるのには、学習内容の量もあり、講義スタイルが選択されるのも理解される。しかし、今、教育の現場で求められ出しているのは、作品の読み方を理解したうえで、A.L 方式の授業を効果的に構築できる教員である。次章で示す本授業で設定した目的は、これらに対応するものであり、時代の要請に応えるものであることが学習指導要領の変遷から確認されるだろう。

## 2. 現代文講読の授業の目的と設計

「現代文講読」授業の概略を示す。2013年から開講された3年生前期に担当された教職課程の資格科目である。授業の目的・到達目標は次のように設定した。

目的：日本近現代文学研究の方法と作品の基礎的な読み方を知る。国語科科目を担当し、授業を行うには、文学作品を読む方法論を知っていることは前提となる。そして、そのうえで受講者を学修に導く読みの構成を形作っていく力が求められる。本講座では、そのために必須となる、テキスト論の理解・習得を目指す。最終的には、授業を構築する基礎となる、テキストと資料に基づいた自身の読みを論理的に展開することができるようにして

いく。

到達目標：

- ・表現・技法・構成などからの作品追求を通し、文学作品を読み解く基礎的な作業ができる。
- ・現在教育現場で行われている体験学習の技法を体験し、その方法を活用することができる。
- ・自分の読みを展開した体験学習の授業プログラムを考えることができる

本授業は、ゼミで文学を専攻していない学生も履修する。したがって、文学理論や日本文学作品の読み方の知識・理解に受講者間で差のある状態で受講しにくる。その状況に鑑み、受講学生に近現代文学研究の方法と作品の基礎的な読み方を身につけることを計画した授業プログラムは次のようである（年度により、修正を加えたが、骨子は以下となる）。

| ＜授業計画＞  |                        |   |
|---------|------------------------|---|
| 講義番号    | 主題                     | 内容  |
| 第1回     | イントロダクション              | 授業の方針を説明し確認する。<br>1回目の発表担当・グループを決定する。             |
| 第2回     | 基本的な作品の読み方を確認する        | テキスト論・構造論の基礎を解説する。<br>グループで1回目の発表内容を確認する。         |
| 第3・4回   | グループで発表に向けたブラッシュアップをする | グループで発表に向けたブラッシュアップをする。                           |
| 第5回     | 基本的な文学用語・理論を理解する       | 担当内容の発表・説明をする。他グループの発表を聞く。                        |
| 第6回・7回  | 体験学習を通して作品の読み方を理解する    | 体験学習方式の文学の授業を体験する。<br>7回以降の各自担当作品を決定する。           |
| 第8回     | 作品を読み解く視点を考える          | 1つの作品を取り上げ、「自分の読み」に意識を向ける。                        |
| 第9回～15回 | 作品を“読む”ことを理解する         | 近現代の小説を読む&発表する。小説を読む自分の視点を意識し、授業プランを設計していけるようにする。 |

### 3. 各モジュール実施内容

各モジュールでの実施内容は異なるが、いずれのモジュール・活動も、体験学習方式を取った。

体験学習方式とは、他者と協働作業を行い、自分たちの行動や感じたことをチェックしシェアする、そうして、次に繋げる行動を考え、試行する。行動・試行後には、個人の省察やクラス全体での学びのシェアを入れる。このサイクルを回す方式である。



図1 体験学習サイクル

自己の学習活動を振り返り次へと繋げる「主体的な学び」を実現させ、他者との対話・協働を通じて「対話的な学び」がいかようなものかを理解する。そして、知識を関連付け情報を精査しながら問題を見出し課題解決や創出に向かう「深い学び」に到達する。「主体的・対話的で深い学び」を学生に体现することを図った。

各モジュールの具体的な実施内容を示す。

### 3.1 第1モジュール インTRODクシヨN (第1回授業)

第1回授業では、国語科を取り巻く諸問題<sup>5)</sup>を解説、教員に求められるようになっていく能力を説明し、本授業でAL方式を取り入れることを明示する。それらの解説も踏まえ、授業終わりに、どのような国語教師になりたいか、なりたい教師像を受講生にイメージしてもらい、半期授業の目的を自分で具体的に意識してもらう時間とした。目的を意識することで、学習効果やモチベーションをより上げることを狙いとしたことによる。

AL方式に慣れていない学生も多い。そのため、自分のなりたい教師像をイメージするための作業に他者と「話す・聞く・考える」という行程を入れ、1回目の授業からAL方式に意識を向けさせるようにした。方法としては、次のような段階を踏んだ。

①図2を示し、学生参加型には型が大きく4つあることを説明する。

Tは教員、Sは生徒(学生)を表している。aはいわゆる教員が説明を行う講義型、bは生徒からの質問などを受けながら双方向で進めていく双方向型、cは生徒間で作業を行い教員に適宜アドバイスなどを求めるグループ学習型、dは教員も生徒もなく、教員も共に学ぶ成員として自由にセッションをしているゼミサークル型である。習得させたい、あるいは到達させたい内容に照らし合わせ効果を考え選択するよう説明し、以後、常に意識し授業を受けるよう案内を行う。

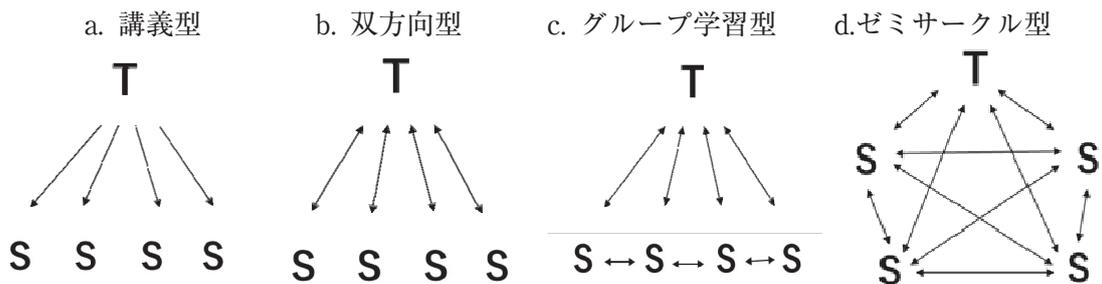


図2 学生参加型の授業形式

②cのグループ学習型でグループ・ワークを行うことを案内し、グループを作る。

③B4～A3の白紙をグループに1枚配布する。

④まずは個人作業として、クラスにはどういった生徒がいるか、これまでの自身の学校生活も思い出しながら、考える。

⑤考えた生徒像を、③で配布した紙に書きだしながら、グループで共有する。

このとき、少しでも生徒像に違いがあるようであれば、書き出していきよう案内する。同じ生徒は2人といないため、少しの違いも大切にする、という意図も説明する。

⑥グループで最低30人くらい出るまで書き出す。

⑦「⑥は自分が受け持っているクラスを表し、クラスの生徒が書かれている」と学生に案内する。そのクラスを自分が担当する、と想定し、クラスでどのようなことが起こりうるか、自分はこういった国語教員になりたいか、目指すか、等を考えてもらう。

⑧⑤のグループ・ワークの手順はブレイン・ストーミングといい、案出しを行うときの手法の1つであることを解説する。

⑨自分のなりたい国語教員像を個人で文章化する。

⑩グループ・ワーク作業を行い⑧までをした場合としなかった場合を想定し、違いを考える。

本来なら、⑨で作成した文章をクラスないしグループでシェアするところまでを入れるのだが、時間の都合でシェアまではこれまで入れていない。この作業を行った学生からは、概ね、クラスの生徒を具体的に感じたことの驚きと、そういった生徒がいるクラスを担当する難しさを意識し、初めてリアルに自分の仕事に考えをめぐらせた、といった感想があがってきていた。作業中も、さまざまな生徒像が提示される度に自然と声を上げ、活動に入り込んでいく様子が確認された。

【学生のコメント（2017年度受講生、以下同じ）】

- ・こんな生徒がいる、と出し合っていたときは、「いるいる」と盛り上がり出して出し合っていたけど、それが自分の担当クラスです、と言われた瞬間、え〜っ、無理っ、どうしよう〜となった。
- ・自分がどんなクラスにしたいか、考えたことがなかった。これまでの先生方のしてくださっていたことを考えた。

A.L はただ活動をしている、ということの意味するのではない。特に国語科では、生徒の感性を揺さぶる体験をさせることも重要となる。この取り組みは、A.L やグループ・ワークの効果に目を向けさせるファーストステップとして適切なワークと考えられた。

### 3. 2 第2モジュール 基本的な文学用語・理論を理解する（第2～5回）

先述したとおり、受講学生の文学造詣には差がある。文学用語・理論の共通認識を構築することは、初期段階で必須となる。

そこで、本授業では、基礎的な用語・理論は協同学習の手法を用い習得するよう設計した。手順としては次のようである。

〈第2回〉

①ラーニングピラミッド<sup>6)</sup>を示し、説明をすることが最も学習内容を習得・定着させると言われていることを説明する。

教員が説明するより、チームでディスカッションを行い、他者に説明するほうが学習内容の定着率は良いとされている。メンバー全員が参加し活動する協同学習という手法を用いることも説明し、確実に基礎的な用語・理論をクラス全員が理解す

ることを目的とすることを伝える。協同学習という手法が効果を発揮する学習指導内容はこういったものかも考えるよう案内する。

②グループ分けをする。

③担当箇所・論文を選択し、コピーをしてくるよう、各グループに案内する。

〈第3回〉

④コピーしてきた論文内容をグループで咀嚼する。基本、学生だけで他の文献などにもあたり、理解する。どうしてもわからない箇所は教員に確認をとる。

⑤各自で、板書も意識した説明用レジメ A4・1枚を作成し、説明の仕方を考える。(レジメは宿題として提出)

〈第4回〉

⑥作成したレジメをグループで持ち寄り、良い所を取り入れ1枚の説明用レジメを作成する。

⑦グループで説明の仕方を考える。

〈第5回〉

⑧②～⑦までの作業を行ったグループを解体し、違う論文を読んだグループメンバーで構成される新たなグループを作る。

⑨各自で担当の論文内容を他のメンバーに説明し、質問を受ける。他のグループメンバーが担当した論文内容を聞く(筆者もグループに入り聞く)。

⑩②～⑦のグループに戻り、説明をした結果や質問された内容をシェアする。内容で修正が必要だった箇所に関しては、筆者から補足説明をする。

⑪⑩を踏まえ、個人で再度、説明用のレジメを作成し、説明を考える。(レジメは宿題として提出)

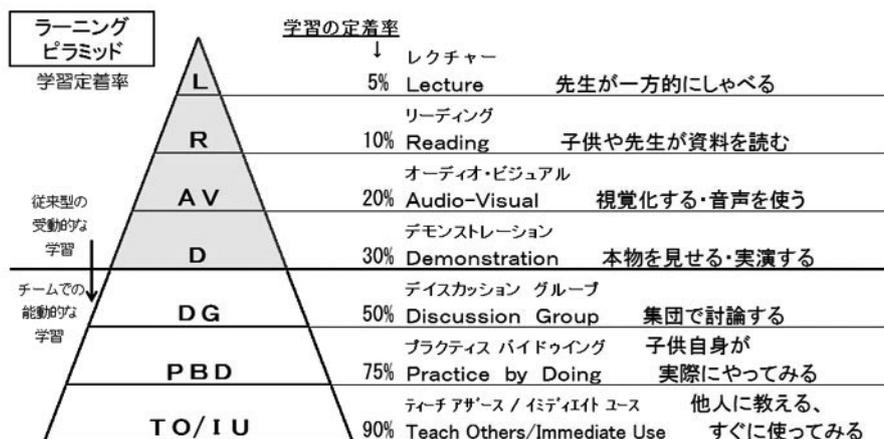


図3 ラーニングピラミッド

文学用語としては、コード とコンテクスト を共通認識用語とし、入手のし易さも考え、前田愛『文学テキスト入門』(ちくま学芸文庫、1993年9月)をテキストとして使用した。論文は、構造論・テキスト論を土台としたものを複数例示し、学生に自ら選択させる形とした。

テキストの読解段階では、適宜、筆者から補足修正も行うが、学生からは難しいという

声が常に上がる。発表の準備を進めていきながら、理論はすぐに理解できるものではないこと、何度となく触れていくことで理解が進むことも解説しながら、半期で理解していく学習事項であることを説明する。理解と作業を同時並行で行いながら、学生たちは協同学習の手法を用い、教え合い学び合いながら、ドキュメントを作成し、説明を考えていく。他メンバーに教え教えられとする中で、説明の仕方やドキュメントの工夫なども学び、学習の幅の拡がりに目が向かいだすようである。例年、作業後の学生のコメントには、同じ個所を担当したメンバーゆえに違いが明確に意識され、学習ポイントとなったことに目が開かれる経験を書く感想が散見されるようになっていく。

#### 【学生のコメント】

- ・他の発表者は、コード<sup>7)</sup>とコンテキスト<sup>8)</sup>の説明がきれいにまとめられており、きちんと本を読んでいることが伝わってきた。私はまだ本の読みが浅いと思い、本を読む姿勢を見習いたいと思う。
- ・プリントが色分けされていて見やすかった
- ・前に説明したものと結びつけて、再度説明するという手順は理解が深まりやすいと感じた。

### 3.3 第3モジュール 体験学習を通して作品の読み方を理解する（第6・7回）

#### 3.3.1 教材とした作品

扱ってきた作品は4作品である。学生の希望や受講学生数等に鑑み、取り扱い作品は年度により変更した。

- A.別役実「空中ブランコ乗りのキキ」（『黒い郵便船』三一書房、1975年11月）
- B.小林秀雄「人形」（「朝日新聞」1963年年10月6日）
- C.大村はま「優劣のかなたに」（荻谷夏子『優劣のかなたに』2007年3月、ちくま書房）
- D.大岡昇平「手」（『野火』一九五二年、創元社）

ABはドラマ・ワーク（Drama in education<sup>9)</sup>）、CDは協同学習の手法を用いた。ドラマワークに関しては別稿を準備中のため、協同学習方式を取ったCDを取り上げ、詳細を説明する。

#### 3.3.2 大村はま「優劣のかなたに」

Cは大村の詩「優劣のかなたに」を連で分け、順番を変えたものをグループに分かれた学生に渡し、根拠を押さえながら元の順番に並び替えてもらった。実施年度全て、1回で正解に到達したことはない。1回目では作業案内のみを行う。2回目では根拠を明確にするよう案内し、3回目では作家や詩の背景を説明する。各回毎にグループでの話し合った結果を発表してもらうため、他グループの考えも聞くことになる。2回目以降は、クラス全体の相互作用によって起こった自分たちの変化も発表してもらう。この活動は、言葉や書かれている内容により注意深くなること、提供される情報で読みに変化が出ることも確認してもらい、作品論と作家論の違いに意識を向かわせることも学習事項とした。「優劣のかなたに」は、教員の信条や理念を描いている。学生たち自身の教師像を培うことも狙いとした。

学生の多くの感想で、成功に辿りつかないもどかしさが表出される。それと共に、他者の考えを聞き、新たな視点が加わることの利点、筆者から提供される情報が増えることで読みに変化が出ることへの驚きなどが示されることが多い。

### 3. 3. 3 久岡昇平「手」

Dは、「手」という作品を理解することに加え、書籍版の辞書、電子版辞書、を持参するよう案内をし、辞書を用いる活動の効果を考えてもらうことも学習内容とした。「手」は医療専門用語の漢語を多用した作品であり、それが大きな作品の特徴ともなっている。語の難解さもあるが、作品舞台が第二次世界大戦時であることから、学生たちにとって作品世界は身近ではない。そこで、次のような手順を踏み、作品世界の読みを深め、辞書の効用を考える単元として体験的に学習するパートを作った。

- ①グループに分かれる。
- ②書籍辞書あり・電子辞書あり・辞書なし、のいずれで活動するか、各グループで選択する。
- ③作品を分割し、専門用語を調べる担当箇所を決める。
- ④用語の意味を調べ、グループでシェアする。
- ⑤小学生にもわかることを意識した平易な文章に各自で変える。
- ⑥メンバーの文章を持ち寄り、話し合いながら1つの文章とする。
- ⑦作成した文章と元の文章を比較し、感想をグループ内でシェアする。
- ⑧書籍・電子・辞書なし、のグループメンバーが混在する新たなグループを作る。
- ⑨それぞれで作成した文章を比較し、違いがあるかを確認する。読みあった感想もグループでシェアする。
- ⑩違いや同意見等、なぜそういった現象が出てきたのかを考え、グループでシェアする。
- ⑪元の辞書別グループに戻る。
- ⑫辞書混合グループでの作業や話し合いをシェアし、「手」の作品としての特徴や辞書のあるなしでの作業により出るメリット・デメリットを話し合う。
- ⑬話し合ったことをクラス全体でシェアする。
- ⑭自分が授業をしたら、辞書を用いた活動をどのように扱うか、個人で考える。
- ⑮グループでシェアし、クラス全体に発表する。時間がなければ、何人かにクラス全体に向ってシェアをしてもらう。

年度を問わず学生から聞かれる感想としては、平易な文章にする作業そのものが面白い、というものがある。また、平易にすることで、作者が難解な語を使うことを選択した作家の意図に思考を巡らせるものも多く発表された。戦争を扱った作品は時代も生活状況も現代とは離れているが、辞書を用い語彙を平易にし、学生同士で作品を編みなおす作業は作品世界を彼らに近づけるようである。この回を実施した年度全てにおいて作品の本質に触れる、タイトルの「手」とは何か、に繋がる読みが発表された。

⑩の辞書の使用に関しては、年度により出てきた意見に違いが見られる。辞書を用いることの有用性や電子辞書を使うからこそその面白さを挙げてくる年度もあれば、辞書なしのほうがメンバーでの話し合いが進み文書のクリエイティブさが増すことを良しとする年度

もあった。これらは他年度や他の見方も紹介することで、クラスの状態に添った見解が出ることを案内する。体験学習では正解が1つとはならない。そのクラスに添った最適解が構築される。自分の思惑や狙いに拘らず、そのクラスの学びを活かし、大切にすること、などを体験学習の注意点として示す回ともした。

### 3. 4 第4モジュール 一つの作品を選び、読みを展開し、発表をする（第8回以降）

第8回では、見本として、筆者が一つの作品を取り上げ、発表を行う。発表レジメの作成の注意点や発表の仕方も解説する。

第9回以降では、第8回も参考にしながら、1つの作品を選択し、コードを見つけ、論を立て、学生たちが発表を行う。授業が開講された2013年時は受講者数が15人弱であったため、一人での発表としていたが、2015年から25人強と増え、以後35人を超す年度もあったことから、グループ発表へ変更していった。

発表は2～3回、同じ作品で行う。質疑も踏まえ、回数を重ねる毎に読みを深め、一本の筋を通した論を立てていくことを学ぶ。近現代文学を読むということは感想文を書くということと同義ではないこと、テキストを押さえ、説得力を持つ解釈と考察を組み立てることをトレーニングしていくことを図った。これらは、学生が中学校や高校で授業を組み立てるスキル育成へと繋がっていくものでもある。

そして、学生の発表内容に合わせ、必要となるだろう文学理論やコード、コンテキストの案内を行った。複数のグループが発表を行い、各々の興味で論を立てていくため、結果として、実践に添う形で様々な文学理論やコンテキストに言及することになる。第4モジュールは、ゼミ方式の授業で従来から行われている取り組みと言える。そのため、ここでは略述に留める。

学生のコメントには、読みはコードとするものによっても解釈が変わっていくこと、発表を重ねる毎に読みが深まっていくこと、立論結果への満足度、などが確認されるようになっていく。示すのは、最後の発表回を終えた学生の感想である。

#### 【学生のコメント】

- ・自分は人物から読みを繋いでいたが、〇〇の班は社会の流れから見ているすごいと思った。
- ・これまでで一番、自分たちの論を伝えられたことは大きかった。頭の中では考えがあっても、それを言葉にして誰かにうまく伝えるということの難しさを改めて感じた。
- ・最初は同じ作品を何回も発表することに意味があるとは思わなかった。発表を重ねると、自分たちの中でも読みが変わったり深まったりすることに驚いた。
- ・何に視点を置くのかということ、タイトルと結びつけて結論になる解釈を提示することができた。〇〇の役割についてはさらに掘り下げたい。

## 4. 学習修得アンケートの結果

学生に自身の修得率を確認してもらうために、授業1回目（実施前）と授業15回目（実

施後)に自己評価アンケートを行う。大きく「文学理論の知識習得と実践」「体験学習の知識と実践」の2つの内容を確認してもらった。細かくは13項目、5段階評定とし、「1. まったくあてはまらない、2. 少しあてはまらない、3. どちらとも言えない、4. 少しあてはまる、5. とてもあてはまる」で選択をしてもらった。表1は、2017年度受講生のアンケート結果である(2018年度から受講者数の関係から授業方式に変更を加えたため、2017年度生を見る)。2017年度生のアンケート実施日は4月11日(実施前)と7月18日(実施後)である。有効回答数は24。各項目の受講前後での評定平均と標準偏差、評定を  $t$  検定で分析した結果を示している。

表1. 2017年度受講生の項目平均と標準偏差

|    |              |                              | 実施前平均<br>(標準偏差) | 実施後平均<br>(標準偏差) | 平均値の<br>標準誤差 |
|----|--------------|------------------------------|-----------------|-----------------|--------------|
| 1  | 文学理論の知識習得と実践 | 作品の読み方を理解している                | 2.8(0.7)        | 3.9(0.5)        | **           |
| 2  |              | 作品論がどういうものか理解している            | 2.3(0.8)        | 3.8(0.6)        | **           |
| 3  |              | 作家論がどういうものか理解している            | 2.3(1.0)        | 3.5(0.6)        | **           |
| 4  |              | 作品の構造を見るとはどういうことか理解している      | 2.3(0.9)        | 3.6(0.7)        | **           |
| 5  |              | コードを理解している                   | 1.4(0.6)        | 3.8(0.8)        | **           |
| 6  |              | コンテキストを理解している                | 1.3(0.6)        | 3.8(0.7)        | **           |
| 7  |              | 自分でコードだと思うものを作品から見つけることができる  | 1.3(0.5)        | 3.7(0.8)        | **           |
| 8  |              | 「論を立てる」とはどういうことか知っている        | 2.1(1.1)        | 3.7(0.9)        | **           |
| 9  |              | 「論を立てる」ことができる                | 1.5(0.9)        | 3.3(1.0)        | **           |
| 10 | 体験学習の知識習得と実践 | 体験学習にどのようなものがあるか知っている        | 2.7(1.1)        | 3.3(1.0)        | **           |
| 11 |              | 体験学習の効果を知っている                | 2.8(1.0)        | 3.7(0.7)        | **           |
| 12 |              | 体験学習の注意点を知っている               | 2.1(1.0)        | 3.4(0.8)        | **           |
| 13 |              | 自分の読みで体験学習を用いた授業を組み立てることができる | 1.6(0.8)        | 3.0(0.7)        | **           |

N=24 \*\* $p < .01$

授業実施後では全ての項目で平均値の上昇が確認される。また、授業実施前後で、いずれの項目においても平均には有意差が認められた。

まず、クラス全体で学習内容の定着が確認される項目を見ていこう。1～4、10～13の項目では、授業終了時の評定平均が上昇(2.3～2.8→3.5～3.9、1.6～2.7→3.0～3.7)しているのに対して、標準偏差の値は減少(0.7～1.0→0.5～0.7、1.0～1.1→0.7～0.8)している。1～4は、文学理論の基礎となる理論の理解に関する項目である。10～13は、体験学習の手法や効果の知識習得と、それらを理解した上で、自分で手法を用いた授業を組み立てられるか、というAL型教授法の理解・習得(応用)に関する項目である。選択した評定のばらつきはいずれも受講後に減少している。これらの項目については、現代文講読授業を受けることで、クラス全体で一定の知識を得、理解が定着した、と受講生が認識していたことを示す。

各内容を細かく見ていこう。「文学理論の知識習得と実践」群では、1～4の文学理論の知識習得はクラス全体で一定の定着を見ると捉えられた。文学理論は第2モジュールで協同学習を用い、第4モジュールで各自実践に即す形での学習となった。文学理論の知識理解の受講後評定が高いことから、協同学習での取り組み、及び、学生の発表に合わせ、様々な文学理論等を紹介した手法は学生の理解を促すことに繋がっていたと考えられる。他方、理解したうえで自身の実践を必要とする5～9の項目に関しては、標準偏差のばらつきが受講後の方が上昇している。5～7・9は、コードやコンテキストという事項を理解した上で、その作品を読み解くコードを自身で見つけ出し、それらを繋ぎ、読み解き一本の線に乗る理論を構築できるか、を確認する事項である。受講前の評定平均値は1.3～1.5と低く、標準偏差も0.5や0.6と、クラス全体が知識を持っていないところから始まっていたことが確認される。そして、受講後は評定平均が3.3～3.8、標準偏差が0.7～1.0となっている。クラスを全体で見たときには理解度や実践力は上がっているが、それらを実際に用い立論するといった実践の到達には、学生の自己認識にばらつきがある、という結果となっている。自己評価であることから、第三者の評定と一致するかは別である。立論できるか、さらに、他者に是と思わせるか、は学生に限らず、立論をする限り、取り組む事項となる。半期間の授業で、自己認識としてではあっても文学作品で立論するという事項理解に足を踏み込んだ、という意識を持った受講者が全体的に増加したのであれば、授業成果はあったと位置づけて良いだろう。

文学理論群では実践を問う内容では評定平均は上昇したものの修得度意識にバラツキが出たのに対し、体験学習の知識習得と実践群では、知識習得に加え、実践を問う項目においても評定平均の上昇に加え、修得度意識のばらつきも減少していることが確認される。13の「自分の読みで体験学習を用いた授業を組み立てることができる」という実践ができるかを問う項目は、体験学習の方式・効果の知識習得の項目の評定平均の上昇（2.7～2.8→3.3～3.7）より1.6から3.0へと高い上昇値を示しているにも関わらず、標準偏差は同程度（0.7）となっている。これは、体験学習を知識の説明に止まらず、クラス全員で体験しながら学び、学習内容を常にシェアしながらプロセスを確認する、とした学習形態が、学習や習熟度の個々のばらつきを押さえ、クラス全体の理解・習熟の一定の到達を生んだのではないかと考える。

## 5. おわりに

現代文講読授業での取り組みと成果について報告してきた。2017年度受講生の自己評価のアンケートからは、以下の成果が確認された。

1. 文学理論の知識の習得
2. 文学理論を用い、独自の解釈を展開し立論する能力の向上
3. 体験学習方式の種類と効果に関する知識の習得
4. 体験学習方式の授業を自身で組み立てる授業デザイン力の知識の習得と実践力の向上

2の理論を用いての自身の論を立論することに関しては、未だ十分でない、と認識している学生もいるが、立論は以後、常に取り組み続けることになる課題であり、十分として

捉えるより深度を進めた回答であるとも考えられる。

体験学習方式を取り入れ、文学理論と学習方法をリンクさせたスタイルでの実践内容と、それらに一定の効果が確認されることを報告してきた。全体的な半期授業の流れとしては、基礎知識の習得を前半で協同学習方式を取り入れ行う。知識の定着・実践・応用は学習内容と目標によってドラマワーク他の A.L 方式を活用しつつ進行させる、というものであった。いずれも「学修者の能動的な学修への参加」をベースとし、「他者と協働して課題を解決していく」活動を基盤とした。これらは、必要な知識を修得させた上で、その知識を場面・状況に即して利用・展開する体験を積み重ねることによって彼らの「主体的・対話的で深い学び」を構造化し活用できるようにしていくことに繋げることを企図した取り組みであった。パブリックコメントに寄せられた「具体的な実践例」であり、「正確な理解」を伴わせる活動に該当するだろう。

「主体的・対話的で深い学び」を促進するには、教員自体がその体験を積み、効果や注意点に触れていることが求められるだろう。「現代文講読」授業での取り組みは、これから求められる国語教員育成のスタイルとして、知識の習得からそれらの活用までを身体化するものとして、一つのモデルとして数えて良いのではないだろうか。

#### 主要参考文献

1. エリザベス＝バークレイ他、安永悟監修『協同学習の技法—大学教育の手引き』2009年9月、ナカニシヤ出版
2. 小林由利子他『ドラマ教育入門』2010年3月、図書文化社
3. 南山大学人文学部心理人間学科監修『ファシリテーター・トレーニング—自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』2011年1月、ナカニシヤ出版
4. 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方」（平成29年度小・中学校新教育課程説明会配布資料、2017年9月）

#### 注

- 1) 『言語活動の充実に関する指導事例集』（2011年10月、文科省）
- 2) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015年12月21日、中央審議会）
- 3) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（再掲）
- 4) 文部科学省「『学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案および中学校学習指導要領案』に対する意見公募手続（パブリック・コメント）の結果」（2017年3月31日）
- 5) PISA ショックや社会人基礎力、協働の必要性などの説明を行っている。
- 6) 学修定着率の仮定モデル。各%は実証的な数値ではないが、教育関係者の間で U.S.National Training Laboratories を出展とし、広まっている。元は、Dale, Edgar. (1946) The “Cone of Experience”, Audio-Visual Methods in Teaching. NY: Dryden Press. の「The “Cone of Experience”」とされている。本稿での引用は高知県須崎市教育委員会「キャリア教育通信第5号」（平成25年9月、<http://www.kochinet.ed.jp/susaki-l/caritsu005.pdf>）に拠る。
- 7) 前田愛『文学テキスト入門』（ちくま学芸文庫、1993年9月）には、「予め読者の読みのベクトルを指示する指標や構造」とされる。簡略化すれば、作品を読み解くキーワードとなる語群、である。
- 8) 前田愛『文学テキスト入門』（前掲）では、作品の作られた時代背景や作家の伝記といった作品形成に影響を与え、含有されているだろうという諸要因として説明される。
- 9) イギリスのドラマ教育。生徒が役を演じながら探求する参加型の学習形式。Heathcote Dorothy の実践から大きな潮流となった（『ドラマ教育入門』2010年3月、図書文化社）。