

高等学校における教科指導の充実

国 語 科

「読むこと」の指導の工夫

栃木県総合教育センター  
平成19年3月

## ま え が き

学力に関する国際的な調査や教育課程実施状況調査では、日本の高校生の学力の状況や学習に対する意識などが明らかにされ、国のレベルからも学力向上のための様々な提言がなされています。栃木県では、「とちぎ教育振興ビジョン（二期計画）」を策定し、中・長期的な展望に立った教育施策を、平成18年度より新たにスタートしました。ビジョンでは、「確かな学力」を育成することを教育施策推進上の重要な観点として掲げ、教材や指導の工夫をすること、思考力・判断力・表現力などを高める学び合いを充実することなどの指導のポイントを示しています。

各学校においても、教育活動の改善充実に日々努めているところですが、特に教科指導においては、限られた時間の中でも効果的な指導を展開して、生徒の学力向上に資することが大切です。

これらのことを踏まえ、総合教育センターでは、「高等学校における教科指導の充実に関する調査研究」に取り組んでおります。この調査研究の目的は、基礎・基本の確実な定着を図るための授業改善を目指して、教科指導の在り方について研究し、その成果を普及することにより、学力の向上に資することにあります。今年度は、国語科、数学科、理科（物理、化学、生物）、外国語科（英語）の4教科において、教育課程実施状況調査等の調査結果から指摘されている課題を踏まえ、その解決を図るための授業改善の方策等について研究に取り組みました。研究の成果をまとめた本冊子を、各学校の事情に応じて有効にご活用いただければ幸いです。

最後に、今年度の調査研究を進めるにあたり、ご協力いただきました研究協力委員の方々に深く感謝申し上げます。

平成19年3月

栃木県総合教育センター所長

五味田 謙 一

# 目 次

はじめに	1
事例1 表現に着目して「ナイン」を読み深める	2
事例2 「書くこと」の言語活動を通して「春愁」を読み深める	9
事例3 「人虎伝」との読み比べを通して「山月記」を読み深める	17
事例4 「『である』ことと『する』こと」の論旨を的確に読み取る	25
おわりに	35

# 「読むこと」の指導の工夫

## はじめに

国語科では、教育課程実施状況調査やOECD生徒の学習到達度調査（PISA）等の結果から指摘されている課題を踏まえ、学習指導要領の趣旨に則り、今年度の研究テーマを『「読むこと」の指導の工夫』として、研究に取り組んだ。

PISA調査の「読解力」に関して、日本は2000年調査の8位から2003年調査の14位へ大きく順位を下げた。PISA調査における「読解力」とは、「自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参画するために、書かれたテキストを理解し、熟考する能力」と定義されている。PISA調査で課題とされた「読解力」を育むためには、学習指導要領に示された、「話すこと・聞くこと」「書くこと」及び「読むこと」の各領域にふさわしい教材や言語活動例を調和的に取り上げ、指導の改善を図り、国語力を総合的に高める必要がある。このようなことから、本研究調査において、平成17年度は「書くこと」に関する事例を扱った。今年度は「読むこと」に関する事例を扱い、指導の工夫・改善の研究に取り組んだ。

各事例で扱った単元は次のとおりである。

### 事例1 表現に着目して「ナイン」を読み深める

生徒が関心をもった表現を中心に取り上げて、その表現を味わうとともに、作品を通して自分なりの考えを深めさせるための指導。

### 事例2 「書くこと」の言語活動を通して「春愁」を読み深める

主人公の立場、作品中の人物像、物語のその後などについて、考えたり感じたりしたことを書くという言語活動を通して読み深めさせるための指導。

### 事例3 「人虎伝」との読み比べを通して「山月記」を読み深める

「人虎伝」との読み比べを通して、素材文の表現を味わうとともに、自分なりの考えを深めさせるための指導。

### 事例4 『である』ことと『する』ことの論旨を的確に読み取る

各段落のキーセンテンスを押さえて、要旨を的確にとらえさせるための指導。

なお、これらの事例のいくつかでは、指導の中に「読書へのアニメーション」の手法を取り入れた。「読書へのアニメーション」とは、本を一人で十分に読めない子どもを手助けして、自分一人で読んで理解し、深く考えて自分のものにすることができる力を引き出すために、スペインのモンセラ・サルトが開発した教育メソッドである。「アニメーション (animasion)」とは、ラテン語のアニマ (“anima” = 魂・生命) が語源で、魂に命を吹き込み活気づけることをいう。このメソッドには、「戦略 (作戦)」と呼ばれる創造的な遊びが75通り紹介されている。「読書へのアニメーション75の作戦」では、75の作戦を、幼児教育向け：12作戦、小学校向け：30作戦、中学校・高校向け：33作戦と段階別に分類して紹介している。

## 〈研究協力委員〉

栃木県立石橋高等学校	教 諭	古 口 のり子
栃木県立栃木工業高等学校	教 諭	菅 原 葉 子
栃木県立黒磯高等学校	教 諭	金 子 ゆ み

## 〈研究委員〉

栃木県総合教育センター	研究調査部	指導主事	吉 澤 正 光
-------------	-------	------	---------

## 事例 1

## 表現に着目して「ナイン」を読み深める

### 1 育成を目指す言語能力

本単元は、文学的な文章を読んで、人物、情景、心情などを表現に即して的確にとらえる能力を育成するために計画したものである。学習指導要領の「現代文」の指導事項「イ 文学的な文章について、人物、情景、心情などを的確にとらえ、表現を味わうこと。」を指導の中心に取り上げ、「文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み取っている。」という評価規準を中心にして評価する。言語活動例の「イ 文学的な文章を読んで、人物の生き方やその表現の仕方などについて話し合うこと。」を参考に、グループでの話し合い活動を通して、冒頭で述べた能力を育成する。

この実践は、初発の感想や疑問などをワークシートに反映させて学習活動に取り入れたり、「読書へのアニメーション」の手法を取り入れたりすることで、生徒の主体的な学習活動を促し、表現を味わうとともに、作品を通して自分なりの考えを深める学習活動を展開したものである。

### 2 学習活動の概要

(1) 単元名 小説「ナイン」(井上ひさし)

(2) 単元の目標

- ① 叙述に即して内容を的確に読み取ったり、表現に即して読み味わったりする態度を身に付ける。  
(関心・意欲・態度)
- ② 人物、情景、心情などを、地の文や会話文の表現に即して読み取る。  
(読む能力)
- ③ 文や文章の組み立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解する。  
(知識・理解)

(3) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解
① 文章を読んで、叙述に即して内容を的確に読み取ったり、表現に即して読み味わったりして、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしようとしている。	① 文章に描かれた人物、情景、心情などを、地の文や会話文の表現に即して的確に読み取っている。	① 文や文章の組み立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解し、語彙を豊かにしている。

(4) 指導と評価の計画 (5 時間)

時間	学習活動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
1	<p><b>初読の感想や疑問点等を整理する</b></p> <p>(1) 本文を読んで、「重要だと思ったところ」「興味深くおもしろいと思ったところ」「疑問に思ったところ」のそれぞれに、線の種類を分けて傍線を引く。ワークシート <b>資料 1</b> に傍線を引いた箇所を書き出す。</p>	<p>○各項目一つ以上を挙げさせる。</p>	<p><b>読む能力①</b></p> <p>(ワークシート <b>資料 4</b> への記述の確認)</p>
2	<p><b>言語事項を理解する</b></p> <p>(1) 言語事項 (慣用表現、比喩、漢字等) を理解する。(ワークシート <b>資料 2</b>)</p>	<p>○本文中のどの場面に出てくる語句か注意させ、文脈に即して理解させる。</p>	<p><b>知識・理解①</b></p> <p>(ワークシート <b>資料 2</b> への記述の確認)</p>
3 5	<p><b>表現に着目して読み深める</b></p> <p>(1) 隣席同士でペアになる。</p> <p>(2) 配付された「言葉カード」 <b>資料 3</b> を開き、カードに書かれた言葉やフレーズが、本文中のどの場面の、どのような状況を表しているのかをグループで話し合い、グループ発表用紙 <b>資料 4</b> に記入する。</p> <p>(3) グループ毎に順番に前に出て、「言葉カード」を見せてその内容を説明する。</p> <p>(4) (3)の説明の後に、さらに補足説明をしたいグループは、挙手して発言する。</p> <p>(5) 「言葉カード」(拡大版) を作品の展開順に黒板に並べて張り出し、場面展開や人物の心情の変化を確認する。</p>	<p>○「言葉カード」は、生徒が予め提出した「ワークシート」 <b>資料 1</b> をもとにして作る。</p> <p>○「言葉カード」は記載面を伏せて配付する。</p> <p>○自分がワークシートに書き込んだ箇所があったら、自分の印象と比べたり、疑問点ができるようになったかを確認したりしながら読ませる。</p> <p>○ <b>資料 3</b> の「言葉」カードの拡大版を用意しておく。</p>	<p><b>読む能力①</b></p> <p>(ワークシート <b>資料 4</b> への記述の確認、発言の内容)</p>

※「関心・意欲・態度」は単元全体を通して評価する。

### 3 評価の例

初読の際に、三つの視点(「重要だと思ったところ」「興味深くおもしろいと思ったところ」「疑問に思ったところ」)に即して、感想や疑問点をワークシートに整理させたところ、平素は学習活動に受動的な傾向の見られる生徒も、主体的に取り組んだ。また、「読書へのアニメーション」の手法を生かした、カードを使った指導によっても、意欲的な取組が促された。

## 4 成果と課題

### (1) 成果

本教材は、少年野球団の仲間が、大人になってそれぞれの人生を歩むとき、少年時代の思い出が「生きる糧」になっているというという要旨の作品である。高度経済成長によって人も町も生活も様変わりしたが、心の中の思い出だけは、「ナイン」の中で色あせることなく共有され生き続けている。高校生が「友情」について考えるのにふさわしい教材である。

この事例では、生徒が主体的に読み取りができるように二つの点で工夫をした。

一つは『三色ボールペンで読む日本語』（齋藤孝著 角川書店）からヒントを得て、初読時の感想等を線の種類で分けて整理させた点である。色を使わずに線の種類で項目を分けた点や、読みの視点を作品の特徴に合わせて変えて、ワークシートにも反映させた。生徒は、感想を自由に原稿用紙にまとめる活動を苦手とする傾向があるが、読みの視点を与えて、段階を踏んで箇条書きで書くように指導したところ、感想や根拠を具体的に書けるようになった。

もう一つは、『初めてのアニマシオン』（岩辺泰史＋学び探偵団アニマシオンクラブ著 柏書房）から、「ことばは語る」という作戦を応用して学習活動に取り入れた点である。本来の活動では、アニマドールと呼ばれる指導者が、作品中から特徴のあるフレーズ等を抜き出してカードに書いておくのだが、本単元では、生徒が資料1のワークシートで指摘した部分をできるだけ取り入れてカードを作った。これによって、生徒は、自分だけでなくクラスメートが指摘した特徴あるフレーズ等について読み取るようになった。「自分が興味を持ったフレーズを、他の人がどのように読み取るか」、「他のグループが述べた意見に対して、自分はどのような感想や意見をもったか」というような視点で読み深めることができた。

### (2) 課題

「言葉カード」を使った学習活動の際、生徒は、初読の感想をメモした自分のワークシートを見ながら、他のグループの意見と比べることはできたが、それをメモするなどして読み深めた感想を書くことはしなかった。読みを深めさせる手立てとして、グループ発表のときに気がついたことを各自がメモできるように、ワークシートを工夫したい。

## 使用教科書

- ・『新現代文』大修館書店

## 参考文献

- ・齋藤孝著『三色ボールペンで読む日本語』角川書店
- ・岩辺泰史＋学び探偵団アニマシオンクラブ著『初めてのアニマシオン』柏書房

組 番 氏名

1 教科書 24 頁 ～ 37 頁 『サイン』 を読んで、次の ① ～ ③ に該当する部分に、それぞれ線を引いてみよう。

① 重要だと思ったところ

② 興味深くおもしろいと思ったところ

③ 疑問に思ったところ (内容、言葉の意味どちらでもよい)

傍線

波線

二重傍線

2 1 で線を引いた部分について、ページ数と行数で記し、それぞれの表現について、感想や理由を簡潔に書こう。

※ (以下、行書体の文字は・生徒の記入例)

① 重要だと思ったところ

・	36	ページ	10	行目	～	37	ページ	4	行目
感想、理由 <b>キヤフネである正太郎の優しさがよくわかり、とてもいい場所だから。</b>									
・		ページ		行目	～		ページ		行目
感想、理由									

② 興味深くおもしろいと思ったところ

・	37	ページ	5	行目	～	37	ページ	8	行目
感想、理由 <b>この十何年かのおうちに野球場の周りの風景や街の様子も変わったのだと思った。</b>									
・		ページ		行目	～		ページ		行目
感想、理由									

③ 疑問に思ったところ

・	35	ページ	6	行目	～	35	ページ	7	行目
感想、理由 <b>「だからこのように離れ上がった」とはどのような指名のか見てみたい。</b>									
・		ページ		行目	～		ページ		行目
感想、理由									

漢字	読み	書き	書き	書き	意味
畳屋					
膨れる					
火鉢					
膝					
道幅					
喫茶店					
豆腐屋					
惣菜					
勾配					
宵					
白木					
自足					
監督					
暑氣中り					
御祝儀					
地所					
見初める					
脅かす					
能弁					
口上					
性根をすえる					
請け合う					
眉唾					
寸借詐欺					
ねんごろ					
隠居					
気圧される					
唸る					
金網					
遠慮					
覆う					

<p>当時の新道には生 活があつた</p>	<p>厚化粧</p>	<p>ひきかえ新道には 英夫が一人しかい なかつた</p>	<p>力の入った口調</p>	<p>針だこでたらこみ たいに膨れ上がつ た指で火鉢の横を 軽く打つた</p>
<p>こっちの胸のうち を見抜いたように 言った</p>	<p>つまりいま、やつ と三十歳でしょう</p>	<p>ばらばらになつて しまつたさ</p>	<p>一斉にわーつと泣 き出した</p>	<p>あれ、おかしいな</p>
<p>あいつは弱虫の八 番打者でねえ</p>	<p>豆腐屋の常雄もあ んな苦勞をしない ですんだのにな</p>	<p>ひと肌ぬぐ気にな つた</p>	<p>眉<small>まゆ</small>に唾<small>つば</small>をつけなが ら聞いていた</p>	<p>それにも限度つて ものがある</p>
<p>家付き娘を鼻にか けた高慢ちきな女</p>	<p>だとしたら正ちや んのおかけかな</p>	<p>それにしても新道 少年野球団は強か つたねえ</p>	<p>だれからも苦情は 出ないさ</p>	<p>洗濯屋はしょっち ゆうもめていたか らね</p>
<p>だから……</p>	<p>これはキャプテン 命令だぞ</p>	<p>きつと死ぬほど辛 かつたろう</p>	<p>わたしを見すえて 言った</p>	<p>結局は、僕らのた めになることをし て歩いているんだ</p>
				<p>ここには西日がさ さなくなつてしま つたようである</p>

## 「サイン」―「言葉カード」グループ発表用紙―

( ) 班

メンバー名 ( ) ( ) ( ) ( )

配られた「言葉カード」に書かれていたフレーズ

1 「言葉カード」に書かれたフレーズは、次のどの段落の場面のもので、○をつける。

第一段落 「わたし」は、仕事が早く終わったので中村豊店に寄って見た。(発端) (初め～24行目)

第二段落 「中村さん」が、当時の新道少年野球団の思い出を語りだす。(起) (25行目～26行目)

第三段落 高度経済成長で新道通りは変貌し、かつてのサインたちもぼろぼろになってしまった。(26行目～30行目)

第四段落 寸借詐欺を働くようになってしまった「正太郎」の変貌ぶり。(転) (30行目～33行目)

第五段落 仲間をだました「正太郎」のことを皆がかばう理由について、「英夫」が語る。(結) (33行目～37行目)

第六段落 変貌した野球場を見下ろす「わたし」。(37行目～終)

2 誰の、どのような状況や気持ちの表れたフレーズか。

の

\*会話文の場合 ( ) の ( ) に対する言葉。

3 他の人から出た付け足しの書き。

## 事例 2

## 「書くこと」の言語活動を通して「春愁」を読み深める

### 1 育成を目指す言語能力

本単元は、文学的な文章を読んで、人物、情景、心情などを表現に即して的確にとらえる能力を育成するために計画したものである。学習指導要領の「現代文」の指導事項の「イ 文学的な文章について、人物、情景、心情などを的確にとらえ、表現を味わうこと。」を指導の中心に取り上げ、「登場人物の様子や生き方、文章の舞台となる情景、人物の心情の推移を的確にとらえている。」という評価規準を中心にして評価する。言語活動例の「ウ 文章の理解を深め、興味・関心を広げるために、関連する文章を読んだり、創作的な活動を行ったりすること。」を参考に、主人公の立場、作品中の人物像、物語のその後などについて、考えたり感じたりしたことを書くという言語活動を通して、前述した能力を育成する。

なお、この実践は、事例 1 の「ナイン」に続いて実施したものである。

### 2 学習活動の概要

(1) 単元名 小説「春愁」(三浦哲郎)

#### (2) 単元の目標

- ① 人物の生き方や文章の展開の仕方などについて、自分の考えを深めたり広げたりする態度を身に付ける。 (関心・意欲・態度)
- ② 登場人物の様子や生き方、文章の舞台となる情景、人物の心情の推移を的確にとらえる。 (読む能力)
- ③ 文や文章の組み立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解する。 (知識・理解)

#### (3) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解
① 文章を読んで、表現に即して内容を的確に読み取ったり、人物の生き方や文章の展開の仕方などについて表現に即して読み味わったりして、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしようとしている。	① 登場人物の様子や生き方、文章の舞台となる情景、人物の心情の推移を的確にとらえている。	① 文や文章の組み立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解し、語彙を豊かにしている。

(4) 指導と評価の計画(5時間)

時間	学習活動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
1	<p><b>主人公の立場で友情か恋かを考える</b></p> <p>(1)教科書本文を読む。</p> <p>(2)自分が「由良」の立場だったら友情を選ぶか恋を選ぶかを考えて、その理由を書く。<b>資料1</b></p> <p>(3)その他、疑問・意見を書く。</p>	<p>○主人公「由良」の視点に立って本文を読ませる。</p>	<p><b>読む能力①</b></p> <p>(ワークシート<b>資料1</b>の記述の確認)</p>
2	<p><b>言語事項を理解する</b></p> <p>(1)漢字練習表<b>資料5</b>で漢字の読み書き、語句の意味を理解する。</p>		<p><b>知識・理解①</b></p> <p>(ワークシート<b>資料5</b>の記述の確認)</p>
3	<p><b>他者の意見を読んで自分の考えを深める</b></p> <p>(1)<b>資料2</b>で他者の意見を読み、自分の考えを深めて発表する。</p>	<p>○前時に集めた生徒の意見の例をプリントする。</p>	<p><b>読む能力①</b></p> <p>(発言の内容)</p>
4	<p><b>登場人物の人物像や印象深い場面について考える</b></p> <p>(1)段落ごとの人物の描写や会話文から、登場人物の性格や心情を読み取る。</p> <p>(2)登場人物の人物像を本文に即して読み取り、印象に残っている場面を選んで感想を書く。<b>資料3</b></p>	<p>○さまざまな描写が、人間関係や心情を細やかに表現していることに気付かせる。</p>	<p><b>読む能力①</b></p> <p>(ワークシート<b>資料3</b>の記述の確認)</p>
5	<p><b>「春愁」の「その後」について考える</b></p> <p>(1)「春愁」の「その後」を予想した後、教科書掲載部分の前後の部分について出典からプリントした資料を読む。原作に描かれた「その後」と自分の予想とを比べて感じたことを書く。<b>資料4</b></p>	<p>○「藤尾」の死、「奈緒」と「由良」の生き方などについて、考えを深めさせる。</p>	<p><b>読む能力①</b></p> <p>(ワークシート<b>資料4</b>の記述の確認)</p>

※「関心・意欲・態度」は単元全体を通して評価する。

3 評価の例

読みの視点（「友情か恋か」、「人物像」、「印象深い場面」、「『春愁』の『その後』」など）を与えて読ませ、考えをワークシートに記述させて、その内容を中心に評価した。

ほとんどの生徒が、「友情か恋か」選んだ理由を自分の立場に引き比べて書いている**資料1**、**資料2**。登場人物の「人物像」では、教科書本文の描写だけでなく、描写から想像したことなどを書いたものがたくさんあった**資料3**。

「印象深い場面」に関しては、A～Eの五つの場面の中から一つを選び、その理由を客観的な

視点からとらえたり主観的な立場でとらえたりして記述した例が見られた資料3。

『春愁』の『その後』に関しては、自分の予想と原作を比較して書くことによって、もの見方や感じ方が広げられたり深められたりした例が、多くの見られた資料4。

作品の設定やテーマが、生徒にとって身近なものであったため、平素は「書くこと」に対して消極的な生徒も、この単元では意欲的に学習活動に取り組み、指導者のねらいを概ね達成した。

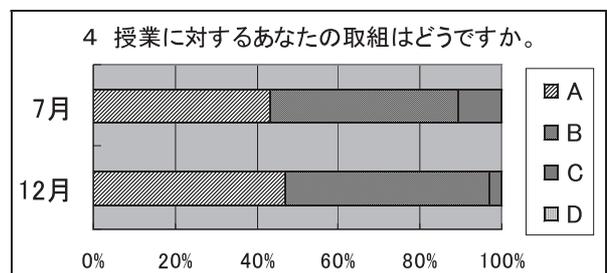
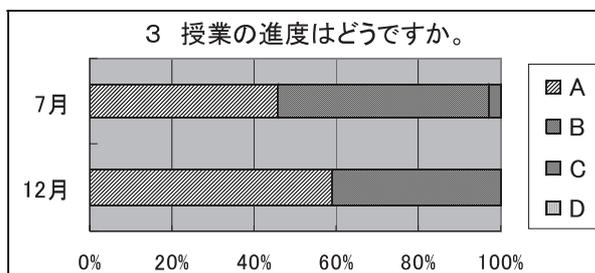
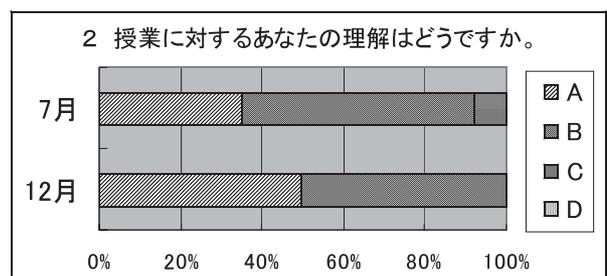
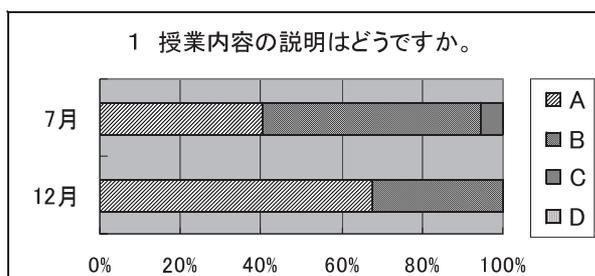
#### 4 成果と課題

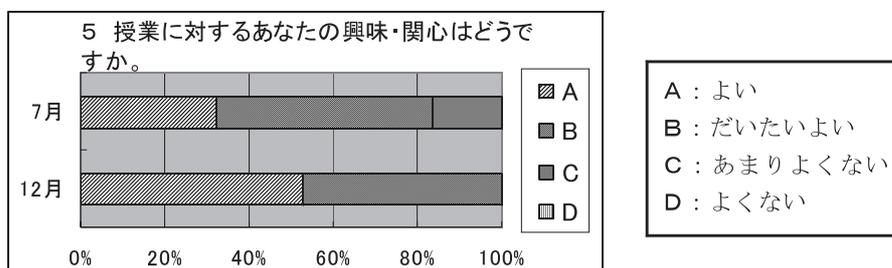
##### (1) 成果

文学的な文章を読んで、人物の生き方やその表現の仕方などについて、考えや意見を書く言語活動を取り入れた実践を行った。生徒が登場人物の立場に立ちやすい視点を与えて考えさせたり、ポイントを絞って考えや意見を記述させたりした。普段は「書くこと」に対して消極的な生徒も、「もしも自分が友情と恋との板ばさみになったら」などという、親しみやすいテーマを与えることによって、学習活動への取組が活性化し、ほとんどの生徒が、ワークシートの記入欄に指導者が求める内容と量を満たす記述をしていた。

この実践では、作品の教科書掲載部分の後の場面を予想させる学習活動を取り入れたが、これはPISA調査で出題された「読解力」の問題の一つである、「熟考・評価」の問題にも通じるものである。欧米の国語教育で重視されているクリティカル・リーディング（作品についての熟考、評価）の能力は、例えばこのような指導によっても育まれることが期待できよう。生徒は、『春愁』の「その後」に関して、自分の予想と原作とを比べ、どのように違うのかを考え、感じたことをワークシートに書いていた。

なお、この実践は、9月に実施した事例1の「ナイン」に続いて、10月に実施したものであるが、この時期に前後して行った、生徒による授業評価（学校評価の一環として実施したもの）では、次のグラフ1～5にあるように、「現代文」の授業に関する生徒の評価が、総じて向上している。読むことに関して取り入れた、「読書へのアニマシオン」の手法を生かした指導や、書くことの言語活動を通じた指導などの成果が、生徒の学習状況の改善にも結びついたものと思われる。





## (2) 課題

生徒は、感じたことや考えたことを書く活動には意欲的に取り組むため、書くことの言語活動を通して熟考させることはできた。しかし、自分の考えを人前で発表することには尻込みをしてしまう傾向が強いため、他の生徒の発表を聞いて、自己の考えを深めさせることは不十分だった。また、本教材のテーマである「友情と恋」については、人前で述べるににくいテーマであるため、この実践では、意見や感想を書いて提出させたワークシートを、教師がまとめてプリントにして生徒にフィードバックした。それによって、生徒が考えを深める際の材料とし、生徒相互の意見や感想の交流を図った。このように、この実践では、生徒の実態や扱ったテーマの内容から、書くことを通して読みを深めさせる指導を展開したが、話すこと・聞くことの言語活動を通して読みを深めさせる指導も工夫したい。

## 使用教科書

・『新現代文』大修館書店

## 参考文献

・有元秀文著『PISA型読解力を育てるための「読書へのアニメーション」』（「月刊国語教育」2006.11）東京法令出版

記入例 (生徒A)

『春愁』を読んで・・・あなたならどうする?・・・

組 番 氏名

1 あなたが由良の立場だったら、「友情」と「恋」のどちらを選びますか。よく考えて選び、○で囲んでください。

**友 情 ・ 恋**

2 1で選んだ理由を書いてください。また、その事態にどう対処するか考えて書いてください。  
最後に奈緒に遠まわしに告白されて、自分が好きだといわれているのに彼女の思いに答えてあげられないのが、自分としてはよくないと思うから。

3 本文を読んで、疑問に思ったこと、よく分からなかったことがあったら、書いてください。  
最後の一文は、どうしてあるのだろうと思った。

4 その他、感想を自由に書いてください。  
あけなく人の死が出てくるので少し驚いた。

記入例 (生徒B)

1 あなたが由良の立場だったら、「友情」と「恋」のどちらを選びますか。よく考えて選び、○で囲んでください。

**友 情 ・ 恋**

2 1で選んだ理由を書いてください。また、その事態にどう対処するか考えて書いてください。  
わたしがもし由良の立場だったら、奈緒のことをあきらめ、藤尾に託します。友情は一朝一夕でできるものではなく、日々の積み重ねてできるものなので、親友のためならあきらめます。

3 本文を読んで、疑問に思ったこと、よく分からなかったことがあったら、書いてください。  
どうして最後に由良は「ウオー」と叫んだのか。

「友情」派の理由

- ・「友情」の方が「恋」より期間も長いく、お互いをよく知っていると思うから。
- ・奈緒をあきらめて藤尾に託します。
- ・例えば同じ部活動で、しかも友だち同士の仲で、同じ女の子を好きになってしまったら、違う意味でライバルになってしまったり、ギクシヤクした関係になりかねません。けれども、本音を言わず思いが伝わらないまま終わってしまったらもつと辛いと思います。小説では、藤尾が由良の前で堂々と宣言していたが、もし藤尾が何も言わずに奈緒にアタックしていたとしたら、由良としては悲惨だと思います。圧倒されて何も言えずに終わるのはとてもつらいけれども、これが最初で最後の恋ではないのだから、攻めがあると自分に言い聞かせて、こっちは相手に譲ります。
- ・「恋」をとりて友人関係がこじれてしまうことを考えると、「友情」を取ります。このまま波風を立てないように、身を引きます。後悔するかも知れないけれども、あの場面では何も言えません。

「恋」派の理由

- ・後悔したくないので、きちんと自分の気持ちを伝えます。もし、自分が奈緒と付き合うことになって、藤尾との仲が悪くなつたとしたら、藤尾とはそれまでの関係だつたと割り切ればいいことです。
- ・自分も奈緒のことが好きなのに、身を引くなんて情けない。しかも、奈緒も自分のことを好きなのに、藤尾に気を遣って返事をしないのでは後悔する。

「春愁」ワークシート(生徒記入例・複数の生徒の例をまとめて記載)

組 番 氏 名

1 登場人物三人は、それぞれどのような人物として描かれていますか。性格、容姿などを書いてみましょう。

① 由良

・坊主頭 ・内向的 ・サッカー部 ・自意識過剰→藤尾に嫉妬 ・奈緒が好き。  
 ・恋よりも友情を大切にしている。 ふつきらぼう  
 ・F Wで、パス、ドリブルが得意。勉強ができる。深く考えるタイプ。喜願。

② 藤尾

・坊主頭 ・サッカー部 ・自信過剰→花屋の娘との結婚宣言 ・奈緒が好き。  
 ・友情よりも恋を大切にしている。花形選手、二十七歳で癌で死去  
 ・F Wで、エースストライカー。風邪をひいても学校に来るタイプ。周囲を気にしない。深く考えるタイプ。普通の顔。

③ 奈緒

・セーラー服をきちんと着ている。三つ編みで小表色の肌、大きな目、ふつらとした顔、健康そう。花屋の娘。・中学を卒業して大人びた。 ・由良が好き。  
 いつも本を読んでいるタイプ。友人は少ない。

2 ノートにまとめたA～Eの中で、あなたが一番印象に残っている場面を選びましょう。その場面をよく読んで、特に印象深い部分を抜き出して下さい。そして、それを選んだ理由や感じたことを書きましょう。他の部分と関連付けて書いてもかまいません。

- A マラソン登校の場面(奈緒との出会い)
- B 門前の花屋での奈緒との再会の場面
- C 藤尾の決心に苦しむ由良
- D 奈緒が由良に告白する場面
- E その後の顛末(それぞれがどのような運命をたどったか)

選んだ場面の記号 ( B )

その場面の中で特に印象深い部分

由良が奈緒にもらった水仙を牛乳瓶に差して、枯れても構わずに令宿が終わるまで出窓に飾っていたところ。

その部分について選んだ理由や、感じたこと。

水仙が枯れても飾り続けていたところに、由良の奈緒に対する思いの強さを感じる。やはり奈緒のことが好きでたまらないのだということが伝わってくる表現だ。

選んだ場面の記号 ( E )

その場面の中で特に印象深い部分

藤尾は東京の大学に入学し、サッカー部で花形選手になり、花屋の娘と結婚して一児をもうけた。不運なことに、まだ三十という若さで癌に命を取られてしまった。

その部分について選んだ理由や、感じたこと。

藤尾は奈緒と結婚できたけれども、癌で死んでしまって、幸せにはなれなかった。奈緒は由良と結婚したたのびてきなかったし、結婚した人は死んでしまって、幸せにはなれなかった。由良は苦渋の選択で友情を取り、奈緒と一緒になれず、幸せにはなれなかった。人の幸せは、その人自身の考え方にもよるけれども、客観的に見れば、結局三人とも幸せになれなかった。しかし、三人とも不幸極まる人生ではないので、それでよかったと思う。

## 『春愁』の「その後」を予想してみよう（生後記入例）

組 番 氏名

- 1 藤尾の死後、由良と奈緒はどうなったと思うか、予想して書いてみよう。

(生後C) たぶん結婚して、感動的なほど幸せになるのではないかな。

(生後D) もともと両思いだったのだから、きっと結婚して幸せになると思う。

- 2 参考プリントで読んだ原作の「その後」は、自分の予想と比べてどうでしたか。

ア 予想とだいたい合っていた。

イ 予想外の展開だった。

- 3 2でイを選んだ人は、自分の予想とどのように違っていたかを具体的に書いてみよう。

(生後C) 由良と奈緒が、それぞれ違う人と結婚しているところ。

(生後D) 由良と奈緒は、結局最後まで結婚しないところ。

- 4 自分の予想と、原作の「その後」を比べて、どのような感想をもちましたか。

(生後C) 藤尾さえ生きていれば、奈緒はこんな人生を歩まずに済んだ。由良も奈緒を受け止めることができず、二人とも悲しい思いを胸に秘めている。初めてこの小説を読んだときは、由良の友情がきれいだと感じたが、今になってみると高校生のとき由良が奈緒を選んだほうがよかつたのではないかと思直した。

しかし、この小説はうまくいかないところが、ある意味リアルなのかなとも思った。

(生後D) ちよつと驚いた。教科書の本文だけを読んだときは、由良が奈緒との恋を諦めて友情を取ったのをおいことだと思っていた。しかし、全体を通して読んでみると、奈緒がとてもかわいそうなのが際だつて伝わってくる。

由良が、友情より、奈緒への思いを取って結婚してあげた方がよいように感じた。

漢字	読み	書き	書き	書き	意味
鍛える					
運搬					
内緒					
鼓動					
間隔					
厚かましい					
芸当					
嫉妬					
の域を脱する					
素っ気ない					
装う					
駆け戻る					
灯台もと暗し					
空咳					
大儀					
感服					
お辞儀					
牛乳瓶					
唐突					
悶々					
絶妙					
無愛想					
苦心					
勝ち誇る					

### 事例 3

## 「人虎伝」との読み比べを通して「山月記」を読み深める

### 1 育成を目指す言語能力

本単元は、文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうという言語能力を育成するために計画したものである。学習指導要領の「現代文」の指導事項「イ 文学的な文章について、人物、情景、心情などを的確にとらえ、表現を味わうこと。」や、「ウ 様々な文章を読むことを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。」を指導の中心に取り上げ、「文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わっている。」「様々な文章を読んで、表現の意図や特色をとらえようとしたり、心情を豊かにし、思考力を育て、人間、社会、自然などに対して自分なりの考えをもとめたりしている。」という評価規準を中心にして評価する。言語活動例の「イ 文学的な文章を読んで、人物の生き方やその表現の仕方などについて話し合うこと。」や「ウ 文章の理解を深め、興味・関心を広げるために、関連する文章を読んだり創作的な活動を行ったりすること。」を参考に、「文章を読み比べる」、「自分の考えを文章にまとめる」という言語活動を通して、前述した能力を育成する。

この実践は、「読書へのアニマシオン」の手法を取り入れることで、生徒の主体的な学習活動を促し、素材文の表現を味わうとともに、作品を通して自分なりの考えを深める学習活動を展開したものである。

### 2 学習活動の概要

(1) 単元名 小説「山月記」(中島敦)

#### (2) 単元の目標

- ① 様々な文章を読んで、表現の意図や特色をとらえようとしたり、心情を豊かにし、思考力を育て、人間、社会、自然などに対して自分なりの考えをもとめたりする態度を身に付ける。  
(関心・意欲・態度)
- ② 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わう。  
(読む能力)
- ③ 様々な文章を読むことで、書き手の主張や文章の内容をとらえ、共感、疑問、思索などを通して思考力を高め、自分なりの考えを深める。  
(読む能力)
- ④ 語句について、その意味や文脈の中での使い方を理解する。  
(知識・理解)

#### (3) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解
① 「人虎伝」と「山月記」を読み比べて、表現の意図や特色をとらえようとしたり、心情を豊かにし、思考力を育て、人間、社会、自然などに対して自分なりの考えをもとめたりしている。	① 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わっている。 ② 「人虎伝」と「山月記」を読み比べて、書き手の主張や文章の内容をとらえ、共感、疑問、思索などを通して思考力を高め、自分なりの考えを深めている。	① 語句の意味・用法を理解し、語彙を豊かにしている。

(4) 指導と評価の計画 (8時間)

時間	学習活動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
1	<p><b>作品の全体像の把握</b></p> <p>(1)「山月記」の朗読テープを聞く。</p> <p>(2)本文の中の印象に残った一文について批評する。</p>	<p>○作品冒頭に頻出する難解な漢語には拘泥せずに、作品の全容を把握するよう、留意させる。</p> <p>○各自に印象に残った一文をあげ、それについての批評を書くように指示する。</p>	<p><b>知識・理解①</b> (用紙への記述の確認)</p>
2 5	<p><b>本文の内容理解</b></p> <p>(1)「第1時の(2)」での学習活動の結果を踏まえながら、本文を読解する。</p>	<p>○「第1時の(2)」で生徒があげてきた一文への批評を随時とりあげながら、読解させていく。</p> <p>○難しい語彙は随時辞書で確認させ、本文を的確に理解させる。</p>	<p><b>読む能力①</b> (授業時の観察)</p> <p><b>知識・理解①</b> (授業時の観察)</p>
6 8	<p><b>作品についての思索</b></p> <p>(1)「山月記」のあらすじを整理する。<b>資料1</b></p> <p>(2)「人虎伝」のあらすじを整理する。<b>資料1</b>、<b>資料2</b></p> <p>(3)「山月記」と「人虎伝」のあらすじの相違点を確認し、二次的創作によって「山月記」にどのような効果が見られるかを考える。</p> <p>(4)一人一人の考えをクラスで交流して読み深める。</p>	<p>○第2時～第5時での復習と整理を兼ねるため、教科書を見ないで数分で行わせる。</p> <p>○指導書より「人虎伝」の書き下し文<b>資料2</b>をプリントして配付する。独力で読み進めることができない生徒には、隣席の生徒とペアで読ませる。また、生徒の状況に応じて、書き下し文ではなく口語訳を示して読ませる。</p> <p>○「山月記」と「人虎伝」とでは、話題の序列に相違があり、また、叙述された内容(表現)にも相違があることに気付かせる。</p> <p>○考えを用紙に記述させる。</p> <p>○(3)の学習活動の中で生徒の書いたものを教師が数編選び、印刷して配付し資料として使う。この資料から考えたことを、用紙に自由に記述させる。(生徒の状況に応じては、話し合わせてもよい。)</p>	<p><b>読む能力①</b> (ワークシート<b>資料1</b>への記述の確認)</p> <p><b>読む能力①</b> (ワークシート<b>資料1</b>への記述の確認)</p> <p><b>読む能力②</b> (用紙への記述の確認)</p> <p><b>読む能力②</b> (用紙への記述の確認)</p>

※「関心・意欲・態度」は単元全体を通して評価する。

### 3 評価の例

本単元を中心となる目標は、「様々な文章を読んで、表現の意図や特色をとらえようとしたり、心情を豊かにし、思考力を育て、人間、社会、自然などに対して自分なりの考えをもとうとする態度を身に付ける」ことであり、その学習場面での生徒の主体的な活動を促すために、「文章を読み比べる」、「自分の考えを文章にまとめる」という言語活動を、「読書へのアニメーション」の手法を参考にしながら取り入れた。

資料1を用いた「文章を読み比べる」学習では、ほとんどの生徒が「山月記」と「人虎伝」のそれぞれのあらすじをきちんと把握して、次のように正しく並べ替えることができ、「十分満足できる」と判断される状況であった。そして、この成果を第6時(2)での学習活動の土台とすることができていた。

資料1のワークシートの解答

問1 (F) → (B) → (G) → (E) → (A) → (I) → (D) → (H)

問2 (F) → (B) → (G) → (C) → (D) → (E) → (A) → (H)

「自分の考えを文章にまとめる」という言語活動においては、「山月記」と「人虎伝」とを読み比べ、あらすじや設定の相違点が生み出す効果を考えることを通して、「山月記」という作品の抱えるテーマに迫ることができた。（「十分満足できる」と判断される生徒の作品例資料3、資料4）

### 4 成果と課題

#### (1) 成果

この実践は「文章を読み比べる」、「自分の考えを文章にまとめる」という言語活動を取り入れることによって、表現に即して読み味わうという言語能力を育成するために計画したものである。「人虎伝」と読み比べることによって、生徒は資料3、資料4のように自分なりに作品に対する考えを深め、「山月記」が持つテーマに迫ることができた。

また、この実践では、「素材文の表現を味わい、作品を通して自己の見方を深める」学習活動の場面において、生徒の主体的な活動を促すために、「読書へのアニメーション」の手法を参考にしながら以下のような学習活動を取り入れた。

学 習 活 動	参考にした「読書へのアニメーション」の作戦
第1時の(2) 各自が印象に残った一文をあげ、それについての批評を書く。	作戦40「私はこう考える」
第6時の(1) 「山月記」のあらすじを整理する。	作戦12「前かな後ろかな」
第6時の(2) 「人虎伝」のあらすじを整理する。	作戦16「それぞれのタイトルをあるべき場所に」

上記の3つの学習活動では、「読書へのアニメーション」のもっているゲーム的な手法を生かして、生徒の主体的な学習活動を促すことを意図した。

今回の実践では、「人虎伝」は書き下し文で配付した。通常の読み比べの学習活動では、読み比べる文章を配付して、生徒一人一人に比較をさせるわけだが、ややもすればその学習活動にお

いて、学習意欲を持続できない生徒は受け身になりがちである。しかし、今回はゲーム的要素をもつ第6時の(1)、(2)のような段階を設けることによって、生徒の主体的な学習活動を促すことができた。

「読書へのアニメーション」の手法を、学習のねらいに応じて取り入れることは、「様々な文章を読むことで、書き手の主張や文章の内容をとらえ、共感、疑問、思索などを通して思考力を高め、自分なりの考えを深める」ことを目指した学習場面において、生徒の主体的な活動を促す一助となるものである。

## (2) 課題

「読書へのアニメーション」そのものを授業で行うには、時間や参加者等に制約が生ずることが想定されるが、その手法を生かした学習指導は可能である。他にどのような学習素材に応用することができるか、特に評論文や古典において、新しい教材研究の視座になると考える。

## 使用教科書

- ・『現代文1』東京書籍

## 参考文献

- ・モンセラ・サルト著『読書へのアニメーション 75の作戦』柏書房
- ・『国訳漢文大成文学部第12巻 晋唐小説』国民文庫刊行会

## 参考URL

- ・<http://www.geocities.jp/sybrma/123jinkoden.kokuyakubon.html>

## あらすじのとおりに並べ替えよう

( ) 組 ( ) 番 氏名 ( )

- A 自分がなぜ虎になったのかを李徴が語る。
- B 袁慄が人食い虎(李徴)に会い、その後久闊を叙す。
- C 袁慄は空腹の李徴に食料の提供を申し出る。
- D 李徴が袁慄に妻子のことを頼む。
- E 李徴が袁慄に詩の伝録を頼む。
- F 李徴の経歴と失踪までの概略。
- G 李徴が、虎に変身した夜の出来事と、虎としての経験について袁慄に語り、自己の運命を嘆く。
- H 李徴と別れた袁慄が、咆哮する虎を見る。
- I 李徴が空費した過去を悲しむ。

問 1 右の A ～ I を、「山月記」のあらすじのとおりに並べ替えなさい。ただし、右の中には、あらすじとは関係ない文が紛れ込んでいるので、それは使わないこと。

( ) → ( ) → ( ) → ( ) → ( ) → ( ) → ( ) → ( )

問 2 右の A ～ I を、「人虎伝」のあらすじのとおりに並べ替えなさい。ただし、右の中には、あらすじとは関係ない文が紛れ込んでいるので、それは使わないこと。

( ) → ( ) → ( ) → ( ) → ( ) → ( ) → ( ) → ( )

李景亮「人虎伝」書き下し文（『国訳漢文大成』による）

隴西の李徴は皇族の子にして、號略に家す。徴少くして、博學、善く文を属す。弱冠州府貢に從ふ。時に名士と号す。天寶十五載春、尚書右丞楊元の擲下にて進士に登第す。後數年、調せられて江南尉に補す。徴性疎逸、才を恃んで居傲なり。跡を卑賤に屈する能はず。嘗に鬱鬱として樂せず。同舎の會既に、曲なる毎に顧みて其の群官に謂つて曰はく、生は乃ち君等と伍を為さんやと。其の寮友咸な之に側目す。謝秩に及び、則ち退き歸りて、間適し、人と通ぜざること歳余に近し。後衣食に迫られ、乃ち東吳楚の間遊び、以つて郡國の長吏に干む。楚人其の声を聞くこと固より久し。至るに及び、皆館を開いて以つて之を俟つ。宴遊、徴を極めて將に去らんとすれば、悉く厚く遣りて以つて其の囊橐を實す。徴、吳楚に在り且に歳余ならんとす。獲る所の饋遺甚だ多し。西號略に歸り未だ舎に至らず。汝墳、逆旅の中に於いて、忽ち疾を被りて發狂し、僕者を鞭捶つ。其の苦に勝へず。是に於いて旬余、疾益々甚だし。何にもなく夜狂走し、其の適く所を知らず。家僮其の去を跡ねて之を伺ふ。月を尽くして徴見に回らず。是に於いて僕者其の乘馬を駟り、其の囊橐を挈へて遠く遁れ去る。

明年に至りて陳郡の袁修、監察御史を以つて詔を奉じて嶺南に使い、伝に乗りて商於の界に至り、晨に將に去らんとす。其の馱吏白して曰はく、道に虎あり、暴にして人を食ふ。故に此に途する者は昼にあらざれば敢へて進むなし。今尚ほ早し、願はくは且らく車を駐め、決して前むべからずと。修怒りて曰はく、我は天子の使にして後騎極めて多し。山沢の獸能く害をなさんやと。遂に駕を命じて行く。去りて未だ一里を尽くさざるに果たして虎あり、草中より突りて出づ。修驚くこと甚だし。俄に虎身を草中に匿し、人声に言つて曰はく、異なるかな幾んど我が故人を傷つけんとせりと。修其の音を聴くに李徴なるものに似たり。修昔徴と同じく進士の第に登り、分極めて深し。別れて年あり、忽ち其の語を聞き既に驚き且つ異んで測るなし。遂に問ひて曰はく、子を誰とかなす、豈に故人隴西子にあらずやと。虎呼吟すること教聲、嗟泣する状のごとし。已にして修に謂つて曰はく、我は李徴なりと。修乃ち馬より下りて曰はく、君何に由りて此に至れる。且つ修始め君と場屋を同うすること十余年、情好、徴すること甚だしく、他友に愈れり。意はざりき吾れ先づ仕路に登らんとは、君亦繼いで科選に捷つ。隙間言笑時を匿ること頗る久し。傾風結想、渴して飲を待つがごとし。幸ひに出でて使用するに因り此に君に遇ふを得たり。而るに乃ち自ら草中に匿るるは、豈に故人曠昔の意ならんやと。虎曰はく、吾已に異類となる。使君吾が形を見れば、則ち且に畏怖して之を悪まん。何ぞ曠昔を之れ念ふに暇あらんや。然れども君と雖も、君遽に去るなく、少しく歌曲を尽くすを得ば、乃ち我の幸なりと。修曰はく、我素と兄を以つて故人に事ぶ。願はくは拜礼を展べんと。乃ち再拜す。虎曰はく、我足下と別れてより音容曠阻すること且つ久し。僕夫、恙なきを得たるか。官途淹留を致さざるか。今又何くにか適く。向者君二吏あり、驅りて前み、馱隷印囊を挈へて以つて導くを見たり。庸ぞ御史となりて出で使用するにあらざらんやと。修曰はく、近者幸ひに御史の列に備るを得、今使を嶺南に奉ずと。虎曰はく、吾子文学を以つて身を立て、位朝序に登る、盛なりと謂ふべし。況んや憲台は清峻百揆を分糾す。聖明眞んで扱ひ、尤も人に異なり。心に故人の此の地に居るを喜ぶ。甚だ賀すべしと。修曰はく、往者吾執事と同年に名を成し、交契深密なること常友に異れり。声容間阻りてより去日流るるがごとし。風儀を想望して心目俱に断ゆ。意はざりき今日君が旧を念ふの言を獲んとは。然りと雖も執事何為れぞ我を見ずして自ら草木の中に匿る。故人の分、豈に是くのごとくなるべけんやと。虎曰はく、我今人たらず、安くんぞ君を見るを得んやと。修曰はく、願はくは其の事を詳らかにせん。

虎曰はく、我が前身吳楚に客たり。去歳方に還る。道汝墳に次り、忽ち疾に襲りて發狂し、夜戶外に吾が名を呼ぶ者あるを聞く。遂に声に應じて出で山谷の間を走り、覺えず左右の手を以つて地を攫みて歩す。是れより心愈々狼、力愈々倍せるを覺ゆ。其の眩暈を視るに及びては、則ち毛の生ぜるあり。心甚だ之を異とす。既にして溪に臨みて影を照せば、已に虎と成れり。悲慟すること良久し。然れども尚ほ生物を攫みて食ふに忍びず。既に久しく飢多て忍ぶべからず。遂に山中の鹿豕、獐兔を取りて食に充つ。又久しくして諸鬱皆遠く避けて得る所なし。飢益々甚だし。一日婦人あり山下より過ぐ。時正に饑迫る。徘徊すること數四、自ら奪する能はず。遂に取りて食ふ。殊に甘美なるを覺ゆ。今其の首飾猶ほ巖石の下に在り。是れより冕して乗る者、徒して行く者、負ひて趨る者、翼ありて翔ける者、毛ありて馳する者を見

れば、力の及ぶ所悉く擒へて之を阻し、立ちどころに尽す。率ね以つて常となす。妻孥を念ひ朋友を思はざるにあらざれども、ただ行の神祇に負けるを以つて、一旦化して異獣となり、人に覩づるあり。故に分として見えず。嗟乎我と君とは同年に登第し、交契素より厚し。君は今日天憲を執り親友に耀かす。而も我は身を林藪に匿し永く人寰を謝る。躍りて天を呼び俛して地に泣くも、身毀れて用ひられず。是れ果たして命なるかと。因つて呼吟嗟嗟殆ど自ら勝へず。遂に泣く。慘且つ問ひて曰はく、君今既に異類となる。何ぞ尚ほ能く人言するやと。虎曰はく、我今形変じて心悟むるのみ。此の地に居りてより歳月の多少を知らず、但だ草木の榮枯を見るのみ。近日絶えて過客なく、久しく飢えて堪へ難し。不幸にして故人に唐突し、慙惶すること殊に甚だしと。惨曰はく、君久しく飢うれば某に余馬一疋あり、留めて以つて贈となさば如何と。虎曰はく、吾が故人の俊乗を食ふは、何ぞ吾が故人を傷つくるに異ならんや。願はくは此れを反さんと。惨曰はく、食籃中に羊肉数斤あり、留めて以つて、贈となさば可ならんかと。曰はく、吾方に故人と旧を道ふ。未だ食ふに暇あらず。君去るとき則ち之を留めよと。又曰はく、我君と真に忘形の友なり、而して我將に託す所あらんとす、可ならんかと。惨曰はく、平昔の故人なり、安くんぞ不可なるあらんや。恨むらくは未だ何如事かを知らず、願はくは尽く之を教へよと。虎曰はく、君我れに語さずんば我何ぞ敢て言はん、君既に我に語せり、豈に隠すあらんや、初め我逆旅の中に於いて疾の為に発狂し、既に荒山に入る。而して僕若我が乗馬衣囊を驅り悉く逃げ去る。吾が妻孥尚ほ號略に在り。豈に我が化して異類となれるを知らんや。君南より回らば為に書を齎して吾が妻子を訪ひ、ただ云へ、我れ已に死せりと。今日の事を言ふなかれ。之を志せと。乃ち曰はく、吾人世に於いて且つ資業なし。子あるも尚ほ稚し。固より自ら謀り難し。君の位固行に列り、素より風義を秉る。昔日の分、豈に他人能く右らんや。必ず望む、其の孤弱を念ひ、時に之を賑仰し、道途に殍死せしむるなくんば、亦恩の大きなるものなりと。言ひ已りて又悲泣す。惨も亦泣いて曰はく、惨と足下と休戚同じ。然らば則ち足下の子は亦惨の子なり。當に力めて厚命に逼ふべし。又何ぞ其の至らざるを虞れんやと。虎曰はく、我旧文數十篇あり。未だ代に行はれず。遺藁ありと雖も當に尽く散落すべし。君我が為に伝録せば、誠に文人の口闕に列する能はざるも、然も亦子孫に伝ふるを責ぶなりと。惨即ち僕を呼び筆を命じ、其の口に随つて書せしむ。二十章に近し。文甚だ高く、理甚だ遠し。閲して歎ずること再三に至る。虎曰はく、此れ吾が平生の業なり。又安くんぞ負めて伝へざるを得んやと。既にして又曰はく、吾詩一篇を為らんと欲す。蓋し吾が外異なりと雖も、中異なる所なきを表せんと欲す。亦以つて吾が懷を道ひて吾が憤を擲べんと欲するなりと。惨復た車に命じ筆を以つて之に授けしむ。詩に曰はく、偶々狂疾に囚つて殊類と成り、災患相仍りて逃るべからず。今日爪牙誰か敢て敵せん。当時声跡共に相高し。我異物となる蓬茅の下、君已に輶に乗り氣勢豪なり。此の夕溪山明月に對し、長嘯を成さずして但嘯るを成す。と。惨之を覽て驚いて曰はく、君の才行我れ之を知れり。而も君の此に至れるは、君平生自ら恨むあるなきを得んやと。虎曰はく、二儀の物を造る、固より親疎厚薄の間なし。其の遇ふ所の時、遭ふ所の数のごときは、吾又知らざるなり。噫顔子の不幸申有の斯の疾、尼父常て深く之を歎ぜり。若し其の自ら恨む所を反求せば、則ち吾亦之れあり。定めて此に因るを知らざらんや。吾故人に遇ふ。則ち自ら匿す所なし。吾常て之を記す。南陽の郊外に於いて嘗て一婦人に私す。其の家苟に之を知り、常に我を害せんとの心あり。婦人は是れより再び合ふを得ず。吾因つて風に乗じて火を縦ち、一家数人尽く之れを焚殺して去る。此れを恨となすのみと。虎又曰はく、使して回るの日、幸ひに道他郡に取れ、再び此の途に遊ぶなかれ。吾今日尚ほ悟むるも一日都て酔はば則ち君此を過ぐるも、吾既に看せず、將に足下を齒牙の間に碎かんとす。終に士林の笑と成らん。此れ吾が切祝なり。君前み去ること百余歩、小山に上り下視せば尽く見えん。此に將に君をして我を見しめんとす。勇を矜らんと欲するにあらず。君をして見て復た再び此を過ぎざらしめんとす。則ち吾が故人を待つ薄からざるを知らんと。復た曰はく、君都に還り我が友人妻子を見るも、慎んで今日の事を言ふなかれ。吾久しく使旆を留め王程を稽滯せんことを恐る。願はくは子と訣れんと。別を叙すること甚だ久し。惨乃ち再拝して馬に上り草莽中を回視し、悲泣聞くに忍びざる所なり。惨亦大いに働き行くこと数里、續に登りて之を看れば、則ち虎林中より躍り出でて咆哮し、巖谷皆震ふ。後南中より回る。乃ち他道を取り復た此に由らず。使を遣はし書及び贖の札を持ち徵が子に諭せしむ。月余にして徵が子號略より京に入り、惨に詣りて先人の柩を求む。惨已むを得ず具に其の伝を疏し、遂に己が俸を以つて均給す。徵が妻子飢凍を免る。惨、後、官兵部侍郎に至る。

## 生徒 A の作品

「人虎伝」では、人間だったころの李徽よりも、虎になってからの残虐な李徽の様子や生活ぶりを中心に書いている。しかし、「山月記」では、虎になってからの生々しい話などが省略される代わりに、空費した過去を悲しむという人間らしい行動が新たに追加され、虎の姿になっても人間でいたいと強く思う李徽の気持ちがよく表されている。また、「山月記」では、「家族の面倒を依頼すること」よりも「詩の伝録」と先に書くことにより、詩に執着していた李徽の性格を強調している。

つまり、「山月記」では、虎になってから自らを反省する人間らしい李徽を描くことにより、過ぎ去ってしまったことへの後悔や悲しみを表現している。

## 生徒 B の作品

「人虎伝」の李徽は女や食べ物などに執着しているが、「山月記」の李徽は詩や自分のプライドに執着している。つまり、李徽は、「人虎伝」では自分の抱える不満をさらけ出すような人物として、「山月記」では自分の抱える不満を自分の中にためてしまう人物として設定されている。どちらの李徽も虎になった原因を自覚している。しかし、虎になってからの行動から見ると、「人虎伝」の方では虎になった事実を受けとめていたが、「山月記」の方では、空費された過去を後悔したり人間の心を失うことを恐れていたりと、虎になった事実を受けとめていたとはいえない。あらすじなどの設定を変えたことにより、李徽の人物像も変わっていることがはっきりと見える。

## 事例4

# 『『である』ことと『する』こと』の論旨を的確に読み取る

### 1 育成を目指す言語能力

本単元は、論理的な文章を読んで論理の展開の仕方や要旨を的確に読み取るという言語能力を育成するために計画したものである。学習指導要領の「現代文」の指導事項「ア 論理的な文章について、論理の展開や要旨を的確にとらえること。」を指導の中心に取り上げ、「筆者がどのように考えを展開して結論を導き出しているかという、論理の展開の仕方をとらえている。」という評価規準で評価する。

言語活動例の「ア 論理的な文章を読んで、書き手の考えやその展開の仕方などについて意見を書くこと」を参考にして、各段落のキーセンテンスを押さえることと、読み取ったことを自分の立場で考え、具体例を発表し合うことにより、要旨を的確に読み取る能力の育成を図る。

### 2 学習活動の概要

(1) 単元名 評論『『である』ことと『する』こと』（丸山真男）

(2) 単元の目標

- ①文章を読んで、人間、社会などについて自分の考えを深めたり発展させたりする態度を身に付ける。 (関心・意欲・態度)
- ②筆者の論理の展開の仕方をとらえ、論旨を的確に読み取る。 (読む能力)
- ③文や文章の組み立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを的確に理解する。(知識・理解)

(3) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解
①文章を読んで、論理の展開や要旨を的確にとらえ、人間、社会などについて自分の考えを深めたり発展させたりしようとしている。	①論理の流れや語句に留意して、文意を的確に読み取っている。 ②筆者がどのように考えを展開して結論を導き出しているかという、論理の展開の仕方をとらえ、論旨を的確に読み取っている。	①言葉による認識の可能性を広げ、思考力を深め感受性を豊かにすることにつながるように、語彙を豊かにしている。

(4) 指導と評価の計画（8時間）

時間	学 習 活 動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
1	初発の感想や疑問点を確認する (1)題名や内容について気付いたことや疑問に思ったことをノートにまとめて発表する。 (2)本文を通読し、難解な語句の意味を辞書で調べる。	○「である」ことと「する」ことの対比に気付かせる。	知識・理解① (ノートの記述の確認)

時間	学 習 活 動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
2	<b>熟考・評価しながら文章を読む</b> (1)語句や表現に留意して、熟考・評価しながら文章を読むために、本文の一部が意図的に書き換えられた文章[資料1]を読んで、正しい表現を考える。	○書かれていることを正しいこととして読み取るのではなく、熟考・評価しながら読むための練習であることを説明する。	<b>読む能力①</b> (ワークシート[資料1]の記述の確認)
3 5 6	<b>文章の内容・構成を理解する</b> ※次の(1)(2)の学習を章段ごとに進める。 (1)章段ごとに、キーセンテンスを生かして、ワークシート[資料2]に要旨をまとめる。 (2)章段ごとの内容について述べた三択問題[資料3]を解き、内容の正確な理解を図る。	○なるべく一文でキーセンテンスを抜き出させる。 ○キーセンテンスを一文で抜き出すのが難しいと思われる章段(第2、4、5章)については、指導者が予め要旨を記入して提示した。 ○センター試験の評論の問題のうち、本文の内容と合致する文を選択させるものと同様の問題を章段ごとに示す。	<b>読む能力②</b> (ワークシート[資料2]・[資料3]の記述の確認)
7	(3)文章全体を序論・本論・結論に分けて、ワークシート[資料2]に書き込む。	○前時までの学習を踏まえて、本文が序論・本論・結論の三段構成になっていることを理解させる。	<b>読む能力②</b> (ワークシート[資料2]の記述の確認)
8	<b>「である」と「する」ことの価値が倒錯した身近な例を考える</b> (1)「である」と「する」ことの価値が倒錯している身近な具体例をグループで話し合い、ワークシート[資料4]に書いて発表する。	○ブレインストーミングをさせる。	<b>関心・意欲・態度①</b> (ワークシート[資料4]の記述の確認)

※「関心・意欲・態度」は単元全体を通して評価する。ただし、第8時のみ、主として評価する。

### 3 評価の例

本単元の目標は、「論理的な文章を読んで論理の展開の仕方や要旨を的確に読み取る」ことである。論理の展開の仕方や構成については、ワークシート「資料2」の記述内容から判断すると、おおよそ理解できたようである。また、要旨を的確に読み取ることについても、「資料2」及び「資料3」の記述内容から判断すると、おおよそ理解できたようである。なお、ワークシート「資料3」による学習の効果や有用感について、次のようなアンケートで生徒に自己評価させた。

三択問題についてのアンケート			
組 番 氏名 ( )			
①三択問題を解くために、教科書本文の該当箇所をよく読んだ。	A	B	C D
②本文と合っている選択肢を選ぶことができた。	A	B	C D
③本文と合っていない部分に線を引くことができた。	A	B	C D
④本文と合っていない部分について、どう違っているか説明することができた。	A	B	C D
⑤三択問題をやってみた感想を書いてください。			
A=あてはまる B=大体あてはまる C=あまりあてはまらない D=あてはまらない			

<上記アンケートの結果>

- ・①については、ほぼ全員がA・Bと答えた。教科書をよく読もうとするきっかけにはなっている。
- ・②・③については、4分の3がA・Bと回答した。
- ・④については、A・BとC・Dがほぼ半数ずつであった。
- ・⑤の自由記述は、ほとんどが「難しい」という感想であった。その理由としては、「間違っている部分の説明をするのが難しい。」「選択肢がどれも合っているように（あるいは間違っているように）見えてしまう。」などが多かった。「センター試験などにも選択問題が出るので勉強になった。」「内容が理解できて役に立った。」などという感想もあった。

### 4 成果と課題

#### (1) 成果

『『である』ことと『すること』』は講演を元に書かれたもので、抽象的な内容が具体例を交えて書かれている。教科書に掲載されている文章は、講演の一部ではあるが、生徒にとっては長文の評論文であり、難易度もやや高い。そこで、文章の構成をつかませるために、ワークシート「資料2」で学習させた。なお、このワークシートでは、生徒にとってやや難解と思われる表現で書かれている章段については、指導者が要旨の一部を予め記入しておいた。また、章段ごとの内容を理解させるためのワークシート「資料3」は、『読書へのアニメーション 75の作戦』の中の、「作戦 18 これがあらすじです」の手法や、大学入試センター試験の選択型の問題を参考に作成したものである。この単元の実施時期が、第3学年の10月であり、生徒にとっては大学入試センター試験の対策をも兼ねた学習になる。これらのワークシートの工夫により、生徒の学習に対する意欲を喚起するとともに、論旨を読み取らせることができた。

「読むこと」の指導においては、一般的に「何が書かれているか」を理解させることをねらいとして指導を展開することが少なくないのではないだろうか。また、そのような指導を受け続けた生徒は、文章に書かれていることは正しいこととして読む習慣が身に付いてしまうのではないだろうか。この単元も、主たるねらいは、論旨を的確に読み取ることである。従って、基本的には「何が書かれているか」を理解できればよしとするものである。そのための指導として、本文の一部を意図的に書き換えた教材を提示して、書かれていることを批判的に読み取らせる指導を

試みた。その成果は、上記アンケートの①～③の結果によって、ある程度の評価ができるものと考えられる。

## (2) 課題

上記アンケートの④及び⑤の結果が示すとおり、誤りのある表現を解釈して説明するというような学習については、生徒はまだまだ不慣れであるため、指導の余地が多分にある。

読みを深めることとして、筆者の意見に対して自分の意見を述べる学習活動を設定できるとよかったが、今回は生徒の実態を鑑みて、筆者の主張を踏まえて身近な具体例を考えるという学習活動にグループで取り組ませた。しかし、グループで話し合わせても、具体例を探すことは難しい学習課題であった。生徒の実態に合わせつつも、達成可能な学習課題を示すようにしなければならない。参考までに、生徒から出された具体例を資料4に示す。

## 使用教科書

・『精選現代文』大修館書店

## 参考文献

・モンセラ・サルト著『読書へのアニマシオン 75の作戦』柏書房

「である」と「する」と — 間違い探し —

組 番 氏名

『である』ことと『する』こと」の321ページ3行目と322ページ9行目をよく読んで、読み終わったら教科書を閉じなさい。そして、次の間に答えなさい。

- 問一 次の文章を読んで、教科書本文と違っていると思う部分に、線を引きなさい。(ヒント: 12か所違っている。)
- 問二 違っていると思う部分を、意味の通る言葉に直しなさい。

学生時代に末広厳太郎先生から民法の講義をきいたとき「時効」という制度について次のように説明されたのを覚えています。金を借りて催促されないのをいいことにして、ネコババをきめこむ善人がトクをして、気の弱い不心得者の貸し手が結局損をするという結果になるのはずいぶん合理的な話のように思われるけれども、この規定の根拠には、権利の上に長くねむっている者は民法の保護に値しないという趣旨も含まれている、というお話だったのです。この説明に私はなるほどと思うと同時に「権利の上にねむる者」という言葉が妙に印象に残りました。今考えてみると、断念する行為によって時効を中断しない限り、たんに自分は債権者であるという位置に安住していると、ついには債権を喪失するというロジックのなかには、一民法の法理にとどまらないきわめて重大な欠陥がひそんでいるように思われます。

たとえば、日本国憲法の第十二条を開いてみましょう。そこには「この憲法が国民に保証する自由及び権利は、国民の普段の努力によつてこれを獲得しなければならぬ。」と記されてあります。この規定は基本的人権が「人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果」であるという憲法第九十七条の宣言と対応しておりまして、権利獲得の歴史的なプロセスを、いわば将来に向かつて投射したものだといえるのですが、そこにさきほどの「時効」について見たものと、著しく相違する精神を読みとることは、それほど無理でも困難でもないでしょう。つまり、この憲法の規定を若干読みかえてみますと、「国民はいまや主権者となつた、しかし主権者であることを放棄して、その権利の行使を怠っていると、ある朝目ざめてみると、もはや主権者でなくなつていくといった事態が起こるぞ。」という訓告になつていくわけなのです。

「精選現代文」(大修館書店)より作成

**【解答】** 傍線部( )内が本文の表現)学生時代に末広厳太郎先生から民法の講義をきいたとき「時効」という制度について次のように説明されたのを覚えています。金を借りて催促されないのをいいことにして、ネコババをきめこむ善人(不心得者)がトクをして、気の弱い不心得者(善人)の貸し手が結局損をするという結果になるのはずいぶん合理的(不人情)な話のように思われるけれども、この規定の根拠には、権利の上に長くねむっている者は民法の保護に値しないという趣旨も含まれている、というお話だったのです。この説明に私はなるほどと思うと同時に「権利の上にねむる者」という言葉が妙に印象に残りました。今考えてみると、断念(請求)する行為によつて時効を中断しない限り、たんに自分は債権者であるという位置に安住していると、ついには債権を喪失するというロジックのなかには、一民法の法理にとどまらないきわめて重大な欠陥(意味)がひそんでいるように思われます。

たとえば、日本国憲法の第十二条を開いてみましょう。そこには「この憲法が国民に保証(保障)する自由及び権利は、国民の普段(不断)の努力によつてこれを獲得(保持)しなければならぬ。」と記されてあります。この規定は基本的人権が「人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果」であるという憲法第九十七条の宣言と対応しておりまして、権利(自由)獲得の歴史的なプロセスを、いわば将来に向かつて投射したものだといえるのですが、そこにさきほどの「時効」について見たものと、著しく相違(共通)する精神を読みとることは、それほど無理でも困難でもないでしょう。つまり、この憲法の規定を若干読みかえてみますと、「国民はいまや主権者となつた、しかし主権者であることを放棄(に安住)して、その権利の行使を怠っていると、ある朝目ざめてみると、もはや主権者でなくなつていくといった事態が起こるぞ。」という訓告(警告)になつていくわけなのです。

## 「である」「と」「する」と —キーセンテンスを生かして要旨をまとめよう—

組 番 氏名

学習一 章段ごとのキーセンテンスを生かして、下段に要旨をまとめよう。

学習二 文章全体の構成を「序論」「本論」「結論」の三段に分けて、「構成」の欄に記入しよう。

章 段	構 成	要 旨
一	「権利の上 に眠る者」	
二	近代社会 における 制度の考 え方	私たちは二つの図式（＝ ）を想定することで、「民主化」の実質的な進展の程度とか、制度と思考習慣のギャップとかいった事柄を測定する一つの基準を得ることができる。ある面では非近代的でありながら、他の面では過近代的でもある現代日本の問題を反省する手がかりにもなる。
三	「である」 社会と「で ある」道 徳	
四	業績本位 という意 味	封建社会の君主と違って、（ ）社会の）会社の上役や団体のリーダーのえらさは上役（ ）から発するのではなく、彼の業績（＝ ）が価値を判断する基準となる。
五	日本の急 激な「近代 化」	日本の近代の「宿命的」な混乱は、一方で「する」価値が猛烈な勢いで浸透しながら、他方では「である」価値が根をはり、その上「する」原理を建前とする組織（＝ ）などがしばしば「である」社会のモラルによってセメント化されてきたところに発している。
六	「する」価 値と「であ る」価値と の倒錯	
七	学問や芸 術におけ る価値の 意味	
八	価値転倒 を再転倒 にするた め	

「精選現代文」（大修館書店）より作成

「である」と「する」こと ―正しい文はどれかな?―

( ) 組 ( ) 番 氏名 ( )

問 教科書本文と次の各章のA～Cの文を読み比べて、本文の内容に当てはまるものを一つ選びなさい。また、当てはまらない文については、本文と内容が違っている部分に傍線を引くとともに、違っている理由を簡潔に説明しなさい。

第一章 「権利の上になむる者」

A	お金を誰かに貸しても、借り手に請求しないでいると、時効によつて債権者としての権利を失い、貸したお金を返してもらえないことがある。
B	日本国憲法の第十二条、「この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によつてこれを保持しなければならない。」という規定は、自由獲得の歴史的なプロセスを表している。
C	自由は置物のようにそこにあるのではなく、自由であることを祝福し続けることによつて、はじめて自由であり得る。

第二章 近代社会における制度の考え方

A	自由である人間は、不断に自分の思考や行動を点検したり吟味したりする習慣があるために、自分自身のなかに美食う偏見からも自由であり続けることができる。
B	自由と同様、民主主義の制度も、制度の現実の働き方を絶えず監視し批判する姿勢、すなわち不断の民主化によつて、はじめて生きたものとなり得る。
C	「『である』こと」に基づく組織や価値判断の仕方と、「『する』こと」の原則という二つの図式から、「民主化」の具体的な進展の程度や、制度と思考習慣のギャップを測定する絶対的な基準が得られる。

第三章 「である」社会と「である」道徳

A	徳川時代のような社会でコミュニケーションが成り立つためには、相手の身分が外部的に識別されることが第一の要件となる。
B	徳川時代のような社会では、人々の集まりで相互に何者であるかが判明していれば、討議の手続きやルールを作る必要も、話し合いの必要もない。
C	儒教の基本的な人間関係は、君臣、父子、夫婦、兄弟の四つの縦の関係であり、朋友とそれを超えた他人同士の横の関係は対象に入っていない。

第四章 業績本位という意味

A	近代社会を特徴づける機能集団の組織は、本来的に「である」ことの原理に基づいている。また、その組織の存在理由は、あらゆる目的活動が複雑に起因しており、団体内部の地位や職能の分化も、上下関係に発している。
B	武士は行住坐臥つねに武士であらねばならないが、会社の課長と下役との関係は、「『である』こと」に基づく仕事という側面についての上下関係であり、「身分」的な職能関係である。
C	「する」社会と「する」論理への移行は、具体的な歴史的発展の過程では、すべての領域で同時進行するのでもなければ、社会関係の変化が自動的に人々の考え方や価値意識を変えてゆくものでもない。

## 第五章 日本の急激な「近代化」

A	近代日本のダイナミックな「躍進」の背景には、「である」価値から「する」価値への転換が作用していた。しかし、「宿命的」な混乱は、「する」価値が猛烈な勢いで浸透し、「である」社会のモラルをセメント化してきたところに発している。
B	近代の日本では、伝統的な「身分」が急激に崩壊する一方で、自発的な集団形成と自主的なコミュニケーションが発達し、近代的な組織や制度が、閉鎖的な「集団」を形成した。その内部では、「うち」のメンバー意識と「うちらしく」の道徳が大手をふつて通用した。
C	近代の日本において、人々は、「する」価値の浸透の程度がさまざまな、大小さまざまな「うち」的集団に関係しながら、「場所がら」に応じていろいろなふるまい方を使い分けなければならなかった。

## 第六章 「する」価値と「である」価値との倒錯

A	「日本人が「である」行動様式と「する」行動様式との間で混乱していた矛盾は、戦前においては、「臣民の道」という行動様式への「帰一」によつて、全く問題にされなかった。しかし、「国体」という支柱がとりはられ、「大衆社会」的諸相が急激に蔓延した戦後においては、問題性が爆発的に各所にあらわになった。
B	戦後、「『する』こと」の価値に基づく不断の検証がもつとも必要などころでは、それが著しく欠けていた。都会の勤め人や学生にとって、休日は静かな憩いと安息の日ではなくなり、多忙に「する」日と化し、レジャーはもつとも有効に時間を組織化するのに苦心する問題になった。
C	戦後、「である」原理が象徴している床の間付き客室の衰退にかわつて、「使う」見地からの台所・居間の進出、家具の機能化、日本式宿屋のホテル化などの傾向が見られた。しかし、これらは、世界的に「する」価値のとめどない進入が反省されようとしているような面での変化であったので、さほど問題にはならなかった。

## 第七章 学問や芸術における価値の意味

A	「古典」が学問や芸術の世界で意味をもつのは、芸術や教養がもたらす結果よりもそれ自体に価値があるからであり、価値基準を大衆の嗜好や多数決で決められないからである。
B	政治にはそれ自体としての価値はなく、「先例」と「過去の教訓」があるだけであるため、それらを踏まえて新たな政策をうちだし続けることが大切である。
C	文化的な精神活動では、休止とは必ずしも怠惰ではなく、 <sup>めいさう</sup> 冥想や静閑によつてこそ文化的創造にとつての価値の蓄積がなされてきた。

## 第八章 価値倒錯を再転倒するために

A	現代のような「政治化」の時代においては、深く内に蓄えられたものへの確信に支えられてこそ、政治の立場からする文化への発言と行動が本当に生きてくる。
B	「する」価値の否定しがたい意味をもつ局面に「である」価値が蔓延し、「である」価値によつて批判されるべきところに「する」価値が居座っているという倒錯を再転倒する道が開かれる。
C	現代日本の知的世界に切実に不足し、もつとも要求されるのは、根源的な精神的貴族主義が根源的な民主主義と内面的に結びつくことである。

「精選現代文」（大修館書店）より作成

解答例 (傍線部が書き換えた部分)

## 第一章 「権利の上にならぬ者」

A (正解)

B 表している。(→本文には「いわば将来に向かって投射したものといえる」とあり、「自由獲得のプロセス」をそのまま表してはいない。)

C 自由であることを祝福し続けることによって、はじめて自由であり得る。(→本文には「現実の行使によってだけ守られる」とある。)

## 第二章 近代社会における制度の考え方

A 自由である人間(→本文には「自由であると信じている人間」とある。)習慣がある(→本文には「ことを怠りがちになる」とある。)自由であり続けることができる(→本文には「自由でないことがまれではない」とある。)

B (正解)

C 具体的(→本文には「実質的」とある)絶対的な基準(→本文には「一つの基準」とある。また、これに続く文章では「反省する手がかり」とも述べており、「絶対的」は過言である。)

## 第三章 「である」社会と「である」道徳

A (正解)

B 話し合いの必要もない(→本文には「話し合いはおのずから軌道にのる」とある。)

C の四つの縦の上下関係であり、朋友と(→「朋友」を加えた五つであり、このうちはじめの四つが縦の上下関係で、「朋友」だけが横の関係である)

## 第四章 業績本位という意味

A 「である」(「する」)あらゆる目的活動が複雑に起因しており(→本文には「特定の目的活動を離れては考えられない」とある)上下関係に発している(→本文には「仕事の必要から生まれたもの」とある。)

B 『である』(→「する」)「身分」的な職能関係である(→「する」)ことに基づく上下関係が成立していない場合の説明である。)

C (正解)

## 第五章 日本の急激な「近代化」

A 浸透し、「である」社会のモラルをセメント化してきた(→本文には、「浸透しながら、他方では強靱に『である』価値が根をはり、そのうえ、『する』原理をたてまえとする組織が、しばしば「である」社会のモラルによってセメント化されてきた」とある。)

B 発達し(→本文には「発達が妨げられ」とある)

C (正解)

## 第六章 「する」価値と「である」価値との倒錯

A 全く問題にされなかった(→本文には「辛うじて弥縫<sup>ひびき</sup>されていた」とある)

B (正解)

C これらは、世界的に「する」価値のとめどない進歩が反省されようとしているような面での変化であったので、さほど問題にはならなかった。(→二つの例は、『する』価値のとめどない進歩が反省されようとしているような面』での例ではない。「さほど切実な必要のない面」の例であり、それゆえ「それなりの意味もあ」つたのである)

## 第七章 学問や芸術における価値の意味

A (正解)

B それらを踏まえて新たな政策をうちだし続けることが大切である。(→本文には「政治はどこまでも『果実』によって判定されねばなりません」とある。従つて、政策を打ち出すだけでなく、業績も価値を判断する基準になる。)

C 瞑想<sup>めいごう</sup>や静閑<sup>しやうかん</sup>によってこそ文化的創造にとつての価値の蓄積がなされてきた。(→本文には「瞑想<sup>めいごう</sup>や静閑<sup>しやうかん</sup>がむかしから尊ばれてきた」とはあるが、「によってこそ」とは説明されていない。)

## 第八章 価値倒錯を再転倒するために

A 現代のような「政治化」の時代においては、深く内に蓄えられたものへの確信に支えられてこそ、政治の立場からする文化への発言と行動が本当に生きてくる。(→「政治」と「文化」が逆である)

B 「する」価値の否定しがたい意味をもつ部面に「である」価値が蔓延し、「である」価値によつて批判されるべきところに「する」価値が居座っているという倒錯を再転倒する道が開かれる。(→『する』価値と『である』価値が逆である)

C 現代日本の知的世界に切実に不足し、もつとも要求されるのは、根源的な精神的貴族主義が根源的な民主主義と内面的に結びつくことである。(正解)

## 「である」と「する」と —身近な例を探してみよう—

( ) 班 メンバー ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

「である」価値と「する」価値の倒錯を再転倒する必要があると筆者は述べているが、自分で体験したことやニュースで報道された出来事などから、「である」価値と「する」価値が倒錯している具体例を探して書いてみよう。

※次の(例)は、教科書本文に出ている例です。

## 1 「である」価値の否定しがたい意味を持つ部に「する」価値が蔓延しているという倒錯の例

(例) ①休日：静かな憩いと安息の日であるべきなのに、日曜大工やスキーなどを多忙にする日になっている。

②学問、芸術

## 2 「する」価値によって批判されるべき所に「である」価値が居座っているという倒錯の例

(例) ①会社の上役の「偉さ」：その人のする仕事や業績で「偉さ」は決まっているだけなのに、仕事を離れた娯楽においても—例えば一緒にゴルフに行つて勝ちを上役に譲るなど—ただ上役であるというだけで偉い人として扱う。

## 生徒が考えた具体例

## 1 「である」価値の否定しがたい意味を持つ部に「する」価値が蔓延しているという倒錯の例

・自分の子どもであることに価値があるのに、親が子どものする事(学校の成績等)で評価すること。  
 ・手つかずの自然であることに価値がある絶景の場所を、観光地として開発すること。

## 2 「する」価値によって批判されるべき所に「である」価値が居座っているという倒錯の例

・現在のメンバーで戦った結果が評価されるチームスポーツで、過去の強豪チームであったことが評価されたり人気を博したりすること。  
 ・国会の審議中に居眠りをしていても、国会議員であるという理由で評価されること。

## おわりに

各事例の成果や課題から、次のような指導が授業改善の方策として指摘できる。生徒の実態に合わせて、各事例をアレンジしたり考え方の参考にしたりして御活用いただければ幸いである。

### 1 「読む」ために話し合ったり、「読む」ために書いたりして読み深める

「読むこと」の学習に、生徒が主体的かつ積極的に取り組むことができるような「話すこと・聞くこと」及び「書くこと」の言語活動を取り入れることで、生徒の学習への興味や関心を喚起するとともに、読み深めさせることが期待できる。

事例1では、「言葉カード」資料3の内容についてグループで話し合うことを通して、互いの読みを交流させている。事例2では、主人公の立場になって考えたことを書かせたり、出来事のその後について考えたことを書かせたりしている。事例3では、「山月記」と「人虎伝」の相違が生んだ効果について考えたことを書かせている。事例4では、各章段のキーセンテンスを中心に要旨をまとめさせている。

このように、単に文章を読むという受動的な学習にとどまらず、「話すこと・聞くこと」及び「書くこと」の言語活動を効果的に取り入れ、能動的に学習に取り組ませることが大切である。

### 2 関連する文章と読み比べて読み深める

教科書に掲載された文章を単に読み取らせるだけでなく、関連する文章を読ませることで、そこから得られた発見や感動などを通して、自分自身の感じ方や考え方を広げたり深めたりしつつ、自分の生き方について考えることが期待できる。

事例2では、「春愁」の教科書本文の「その後」について考えさせる際に、教科書掲載部分の前後の部分について出典からプリントした資料を提示して読ませている。事例3では、「山月記」と「人虎伝」を読み比べてその相違が生んだ効果について考えたことを書かせている。

このように、関連する文章と読み比べることで読み深めさせる機会を効果的に設け、視野の拡大と思考力の深化を目指すことが大切である。

### 3 指導のねらいに沿って視点を当てて読んだり、視点を変えて読んだりして読み深める

「読むこと」の指導のねらいに沿って、具体的な視点を与えて文章を読ませたり、視点を変えて別の角度から文章を読ませることで、読み深めさせることが期待できる。

大村はま氏は、著書の中で、「よく読むなんて読み方はない」（『教師大村はま96歳の仕事』大村はま著 小学館より）と述べ、読むための「てびき」を子どもの立場で作ることの大切さを説いている。一方、PISA調査などから指摘される指導の改善の方策として、「何が書いてあるか」を読み取らせるだけでなく、「どう書いてあるか」や「なぜそう書いたか」ということについての指導の大切さが説かれている。これらは、いずれも主体的に「読み深める」ための視点についての指摘とも言えよう。

事例1では、初読の際に、「重要だと思ったところ」「興味深くおもしろいと思ったところ」「疑問に思ったところ」という視点を与え、種類を分けて傍線を引かせることで、明確な意図をもって文章を読ませている。事例2では、主人公の立場、人物の描写や会話文から印象に残っている場面、小説の「その後」など、様々な視点から小説を読み取らせている。事例3では、「山月記」の中の印象に残った一文について批評するという活動を、単元の始めに位置付けて、その後の学習につなげている。また、「山月記」と「人虎伝」との相違という視点で読み比べをさせている。事例4で

は、各章段のキーセンテンスを読み取るという視点から要旨をまとめさせている。

このように、単に文章を読ませるのではなく、どう読むかということを指導して読ませることで、焦点化された読みや多様な読みを導くことが期待される。

#### 4 ワークシート等を工夫して主体的な学習活動を促す

講義式の授業やマンネリ化した一問一答式の指導の繰り返しは、ともすれば生徒の学習活動の停滞を招きかねない。ワークシートやカードを工夫することによって、それらを打開することや、主体的な学習を促すことが期待できる。

**事例1**では、初読の際に生徒から指摘された特徴のあるフレーズを、カードに記載して配布し、その後の読解に生かしている。**事例2**では、「あなたならどうする?」「人物像」「春秋その後」などのワークシート及びその中での発問の工夫によって、生徒の主体的な読みを導こうとしている。

**事例3**では、「山月記」と「人虎伝」とのあらすじの違いを並べ替えさせる指導を、ワークシートに反映させている。**事例4**では、本文中の語句の一部や要旨の一部を書き換えた文をワークシートに記載して提示することで、筆者の主張するところを正確に読み取らせようとしている。

このように、ワークシートやカードについて、その形式の工夫にとどまらず、ワークシートに記載する問いや学習活動の工夫として反映させることで、生徒の主体的な学習を導くことが期待できる。例えば、その問いを教師が口頭で発し、一問一答式で進めても、指導のねらいは同じかも知れないが、手法を変えることで生徒の学習への興味・関心や活動に対する意欲に違いは出よう。

なお、**事例1**の**資料3**「言葉カード」、**事例3**の「あらすじのとおりにならば並べ替えよう」、**事例4**の**資料1**「間違い探し」、**資料3**「正しい文はどれかな?」のワークシート及びそれらを使った指導に関しては、「読書へのアニマシオン」の手法を参考にした。モンセラ・サルトによると、そもそも「読書へのアニマシオン」は、かつてのスペインの学校教育の中で読書嫌いの国民を作り出してしまったという経緯から生み出された教育メソッドであるため、「授業では扱わない」、「成績評価の対象にしない」、「教科書教材を使わない」などということが前提となっている。また、実施に際しては、指導者の研修、参加者に関する適正な人数や発達段階、所要時間等、様々な条件をクリアしたり整えたりしなければならない。したがって、「読書へのアニマシオン」をそのまま日本の国語の教室に取り入れることには、慎重な配慮を要する。しかしながら、その指導法を国語の授業に生かすことは、国語の授業の活性化に大いに寄与するものと考えられる。

#### 5 生徒による授業評価を生かして授業改善を図る

生徒による授業評価のねらいの一つに、教員の指導力の向上がある。そのためには、教科経営のPDCAサイクルに評価を位置付けて、授業改善を図ることなどが大切である。

**事例2**では、学校評価の一環として実施した当該科目の授業評価において、生徒の授業に対する取組や意識に変容がみられた例を紹介している。これは、前述した**事例1**および**事例2**における、一連の指導の工夫の結果表れたものであると考えられる。

このように、指導計画(Plan)に基づいて指導(Do)を工夫し、それを評価(Check)した結果明らかになった改善点を次の指導に生かす(Action)ことが大切である。指導を工夫して取り組んだ授業の評価結果が、教師の元気につながるようなものであれば、指導者としてさらなる工夫改善の意欲もかき立てられよう。

**高等学校における教科指導の充実  
国 語 科**

発 行 平成19年3月  
栃木県総合教育センター 研究調査部  
〒320-0002 栃木県宇都宮市瓦谷町1070  
TEL 028-665-7204 FAX 028-665-7303  
URL <http://www.tochigi-c.ed.jp>