琉球大学学術リポジトリ

探究的学習がもたらす教育効果：探究の特質を意識した高校古典の授業実践

メタデータ	言語: Japanese
	出版者: 琉球大学大学院教育学研究科
	公開日: 2021-04-21
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 上村, 千安, Kamimura, Chiyasu
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/48310

探究的学習がもたらす教育効果

—探究の特質を意識した高校古典の授業実践—

Educational Effects of Inquiry-Based Learning: Classroom Practice of High School Classics(koten) with an Awareness of the Characteristics of Inquiry

上村千安
Chiyasu KAMIMURA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・沖縄県立那覇西高等学校

１．テーマ設定理由及び目的

藤村ら（2018）は，日本の子どもが本質的な概念的理解，解法のパターンが定まっていない非定型的問題に対する解決力に課題があることを指摘した上で，探究プロセスが有効であることに触れている。また，全国学力・学習状況調査においても，探究的学習を行っている学校では平均正答率が高い傾向が見られ，思考力の育成につながっていることも成果として挙げられている（中央教育審議会，2018）。

これに関連して，2019 年度入学の高校 1 年生から，「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に変更された。2022 年度からは，国語科における科目の再編が行われ，その中に「探究」の名の付く「古典探究」が含まれている。他にも，「地理探究」，「日本史探究」，「世界史探究」，「理数探究」，「理数探究基礎」が創設され，「探究」が新学習指導要領の重視すべきキーワードのひとつになっている。

これまで知識伝達型，講義形式で授業を行っていた筆者だが，それではますます学習における教師への依存度を高めてしまうと考えるようになった。また，記述問題を目の前に，考えることを放棄する生徒の学習態度や意欲，文脈が変わると途端，与えられた知識を活かすことのできない暗記型の学習法など，生徒の課題が自身の授業を見直す契機となった。

本研究では，自律的に学習を進める探究的学習を教科学習に取り入れることで，生徒の思考力や学力にどのような変容が見られるか，その効果を検証する。

２．研究の内容と方向性

（１）探究的学習の定義

「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　総合的な探究の時間編」では，探究的学習を「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」が，課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現というプロセスを通して，「有機的につながって発展的に繰り返されていく」ことと位置付けている（文部科学省，2019）。しかし，これはあくまでも各教科・科目の枠を超えて長いスパンを経て学びを深める総合的な探究の時間を想定したものである。専門性も高く，学習量も多い高校の教科指導では，この学習方法を継続的に取り入れることは現実的でない。

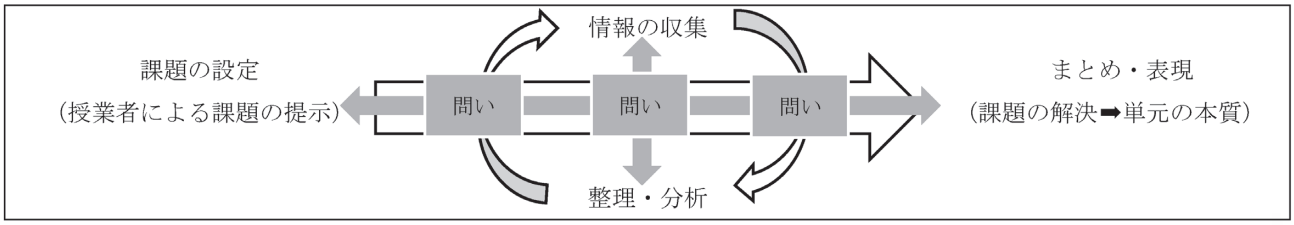

図１　教科指導における「探究」のイメージ

幸田（2020）は，「『問い』を立てるためには，その分野やテーマに関する一定の知識や見識が備わっている必要」性があり，「幾度も往復する過程で，ようやく価値ある『問い』が発見できる」と述べている。そこで，ここで述べる「探究的学習」は，単元の本質につながる課題を授業者が設定し，その課題を生徒が協働的に解決する教科指導の提案であることを示しておきたい。探究のプロセスを辿ることで，「問い-発見」を繰り返し，主体的に学習を稼働させる授業実践であることを補足する（図１）。

（２）探究的な学習の特質

文部科学省（2019）は，より洗練された質の高い探究を行うために必要な「探究的な学習の特質」として，「高度化」と「自律化」を挙げている（表１）。授業実践に際しては，「自律化」の中では②運用を，「高度化」においては，初年度の実践でも効果を感じた③鋭角性と④広角性を中核に授業を計画した。特に，③鋭角性及び④広角性については，学習指導要領（文部科学省，2018），「古典探究」の目標「②論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし，古典などを通した先人のものの見方，感じ方，考え方との関わりの中で伝え合う力を高め，自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。」にも重なる部分が見られる。

表１　探究的な学習の特質

高度化	①　探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性） ②　探究において適切に資質・能力を活用している（効果性） ③　焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性） ④　幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）	自ら考える力
自律化	①　自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題） ②　探究の過程を見通しつつ，自分の力で進められる（運用） ③　得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）	自ら学ぶ力

３．授業実践の内容と結果

（１）初年度の実践の振り返り及び課題

①実践Ⅰ：2019 年９月実施

実践Ⅰ（上村，2020）から，探究の特質である広角性の視点が国語の教科指導においても有効であることを示すことができたが，「問い立て」に関する学習後の感想と実際の生徒の成果物との乖離をどう理解すべきか課題が残った。この実践の結果から，生徒の思考を可視化する必要性を感じるようになった。

②実践Ⅱ：2020 年１月実施

卒業を控えた３年生を対象に「今後備えておきたいこと」を共通テーマに，グループでテーマをさらに焦点化させ，探究的学習に取り組ませた。実践Ⅰの課題を解決するべく，振り返りシートと問いの生成を促す「問いのヒントカード（表２）」（桑田，2016）を活用し，思考の可視化を試みた。「答えや考えを教えたら，そこから出てくる疑問を見つけ出すことの大切さを学んだ」「自分の力で色々考えるとポンポン疑問が出てきて，本を探すのも読むのもとても楽しかったです」という生徒の感想があり，その有用性を一部確認できたが，同時に，機械的に「問い」を生み出させる契機になりかねないことも感じた。生徒から出てきた「問い」を拾い，必要に応じて手立てを講じる，そのためには生徒の実態の見極めが肝要であると考えるようになった。

表２　問いのヒントカード（桑田，2016）

問いの種類	問いの表現例
Yes/No を求める問い，事実の存在の確認	～はある（あった）か？　～はいる（いた）か？　～だったか？
事実を発見するための問い	～の定義は何か？　誰のもの？　どこ？　いつ？
何らかの意味づけを見いだす（分析する）ための問い	なぜ？　どのような？　～と～とではどちらが～か？
妥当性や信憑性など，判断や意見形成が伴う問い	～はどうして可能なのか？　～は妥当（本当）か？　～はどうすべきか？

（２）第二年度の実践（実践Ⅲ）

１）対象と期間

対象:沖縄県立Ａ高等学校，２年生（Ｂ科２クラス，Ｃ科１クラス）99 名。

前述した実践Ⅰ・Ⅱのどちらにおいても，探究に欠かせない「問い」の獲得には，ある程度の学習や経験が必要だという認識に至った。そこで，探究的学習を 2020 年６月から７月まで継続的に実施する計画を立て，「探究的な学習の特質」の一つである「自律化」を習慣化することから試みた。検証は振り返りシートの記述やパフォーマンス課題，授業後のアンケート等から分析した。

２）授業計画

探究的学習を継続的に実施する上で留意した点は次の３点である。

①生徒の実態を把握し，どこから，あるいはどの部分で手立てが必要なのかを見極めるため，すべての単元で振り返りシートを活用した。

②すべての単元にパフォーマンス課題を設定し，学習の成果を可視化できるよう努めた。また，パフォーマンス課題を生徒同士が共有する時間も含めて授業を計画した。

③限られた時間の中で，生徒が自律的に，かつ協働的に学習を進められるよう，各単元の本質を考え，学習内容を極力絞り込んだ。

上記の３点は，「学習者中心の学習環境」「問題解決学習」「相互教授」という構成主義の学習理論とも重なり，さまざまな教育素材を用いて自分で知識を構成することが目的となる（根本，2019）。学習者が自律的に学びを進めながら，単元の本質に迫るためには，どのようにすれば良いのかという観点が，自ずと授業計画の要となり，教材研究の時間の多くを費やすこととなった。

３）授業実践の具体的内容とその結果

実践の具体的内容とその結果については，紙面の都合上，漢文に限定して，以下にまとめる。

表３　故事成語「画竜点睛」の授業実践の内容

第１時	授業者による訓読ルールの確認と前半部分の範読後，グループで辞書と古典文法解説書等を活用しながら，残りの音読の仕方を解読させている。解読できたグループは音読テストを受ける。授業時間内に間に合わないグループには，Teams のチャットを利用して，音読の動画を送信するよう指示を出している。
第２時	前時の復習を兼ねつつ，書き下し文を書く時の注意点を認識してもらう方法として，あえて書き下し文の誤答プリントを配布し，間違い探しを授業の導入として取り入れている。その後，前半の口語訳のみ説明した後，「張僧繇が竜のひとみを描かないのはなぜか」という問題を解決するために，グループで口語訳させている。
第３時	前時で学習した内容の理解度を把握するため，個別で口語訳させた後，最後に全体で口語訳を共有している。
第４時	「画竜点睛」という故事成語をつかった四コマ漫画の作成を個別に課している。

今回扱った漢文の故事成語「画竜点睛」は，生徒にとって進級後，初めての古典学習となった。実際の授業（表３）では，授業者による説明を毎時５～10 分程度にとどめ，生徒が主体的に学習に臨む時間を多く確保して進めた。

古典は高校生が特に苦手意識をもつ分野であるが，自律的に学習を進めさせた結果，時間はかかるものの，自分たちでできることを知ると，漢文に対する苦手意識が和らぐことが，学習前後のアンケートの結果から分かった（図２）。アンケートの記述には「漢字の意味や話

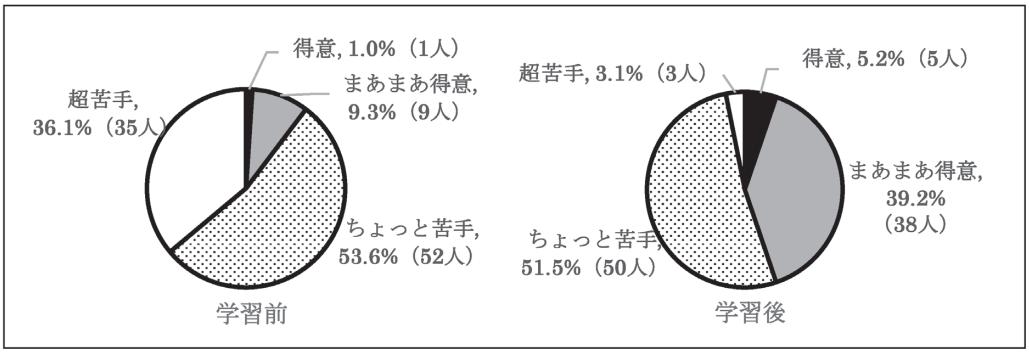

図２　学習前後のアンケート結果

の流れを考えると訳すのができた」とあり，自分たちでできたことを自信につなげている様子が見られた。また，学習後も「苦手」を選択した理由として，「解き方は分かった。単語力をつければ解けそう」と語彙力に課題があると回答する生徒がほとんどだった。自律的に学習を進めることで，「学び方を学ぶ」生徒の学習状況を把握できた。

さらに，興味深いのは，振り返りシートの記述である（表４）。

表４　振り返りシートの記述

	授業で最も大事だと思ったこと	「問い」
音読	読みが分からなくてずっと避けてきたけど意外と現代の読み方だったり，調べればすぐ出てきたから，もっと簡単に考えて親しむことが大切だと感じた／漢文をいっきに全部は読みづらいけど，何文かに分けたら読みやすくなる	・なぜわざわざ読む順を変えるのか？ ・「不」は読むのか，読まないのか？
口語訳	漢文を書き下し文にすることで訳がやりやすい／漢文を訳する時は前後の流れを意識する／否定かそうでないか，この単語は何について示しているかを確認しながら学ぶと現代語訳しやすい／誰が言ったのかを疑問に思いながら口語訳すると話が見える／句形の把握も文章理解や書き下し文にとって大事になる	・「去らん」は「去る」のか「去らない」なのか？ ・「する」を「した」に訳すべきなのか？

自律的に学習することで，漢文の読解方法を理解できるようになっていることが振り返りシートの記述からも見て取れる。何より，生徒から出てきた「問い」が，漢文の本質に迫る視点であることに驚かされた。このような漢文学習の本質に触れる問いが生じたことで，漢文訓読の歴史や中国語の特徴を授業で共有することができた。定期考査や大学入試でも問われることがないため，授業者によっても扱い方が大きく異なる部分ではないだろうか。「漢文とはそもそも何なのか」ということに触れることができたのは，生徒の気づきがあったからにほかならない。授業者が立てる「問い」をベースに進めることで，問いを解決することが目的化しないか懸念もあったが，探究のプロセスを辿ることで，新たな発見や問いが生徒自身の中から自ずと生まれることが確認できた。

なお，府川（2020）は，国語科における探究的学習の難しさを指摘した上で，「ことば」が「教育内容」であると同時に，「手段・方法」でもあるという二重性を自覚することで，「音声の構造とその仕組み」や「文学受容の文化史」が学習内容となりうることにも触れ，その可能性に言及している。そして，「ことばの持つ本質的な機能という地点に立ち戻りつつ，学習方法自体を常に『探究』しなおし，それを更新し続けていく」という国語科における理想的な探究的学習について論じている。

４）探究的学習に対する生徒の意識と学習効果

①授業方法や探究的学習に関する生徒の意識

アンケート調査の結果，探究的学習を希望する生徒が 59 人（60.8%），講義形式 30 人（30.9%），どちらも取り入れて欲しいと答えた生徒は８人（8.2%）だった（図３）。クラス別で比較すると，学力が標準のＢ科の方が，探究的学習を希望する生徒の割合が 67.5%と高く，基礎学力の養成が求められるＣ科では，講義形式を希望する生徒の割合が 65%と高いことが分かった。

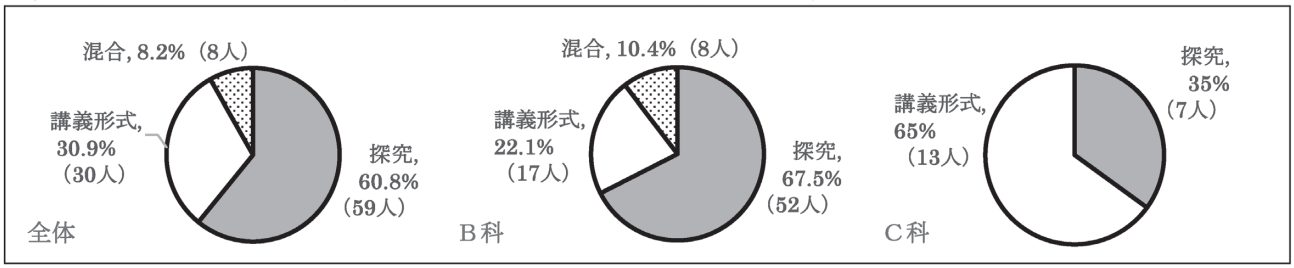

図３　アンケート結果（希望する学習方法）

また，授業方法を選んだ理由の中でも目立ったのが，学習内容に対する理解や思考に関する回答である（表５）。一方，講義形式を希望する生徒の記述から，何より正答を重要視する価値観や答えをすぐに知りたがる学習への姿勢が確認できた。また，苦手意識を強くもつ生徒が多い古典に関しては，学

習内容に対する理解度について不安視している様子も見受けられる。

さらに，探究的学習がどのような力に結び付くと考えているのか，12 の質問項目（複数選択可能）から選択させた。「探究的学習を希望する生徒」の回答から，「考え方や価値観が広がる（85%）」，「問題点を見つける力が身につく（66%）」，「発見や疑問などが生まれ，考えるようになる（64%）」と自らの思考の動きを自覚している様子が窺え，授業方法を選択した理由（表５）同様，思考力に関する質問事項への回答の割合が相対的に高い結果となった。つまり，学習の自律化は思考力育成に寄与すると考えられる。一方，「授業が楽しく感じられ，主体的に学べる（63%）」に比して，「学習への興味や関心が高まる（48%）」は低調だったことが課題として残った。

表５　授業方法を選択した理由

探究的学習	自ら授業に取り組む環境が作られるので，とてもいいと思いました。／１年生の頃よりも自分で考える時間やペア学習，グループ学習が増えて，授業の内容が分かりやすくなった。／今までの授業よりペアワークとかで自分の意見を言えるようにするために，自分で考えて授業を聞くことが多くなった。／ペア学習，グループ学習でみんなで協力してやると，色々な意見が出て楽しかったし，理解が深まってやりやすかった。／探究型の授業にしてから考え方や価値観が広がった。／自分でプレゼンする学習は，焦ることも多いし，難しいと思うけど，自分がレベルアップしているなと実感する授業です。／いつもまわりに頼ったりするけど，授業を通して自分の考えを少しはもてるようになったと思う。
講義形式	講義形式の方が１から 10 全部わかるからいい気がする。／今までは講義形式の授業だったので，探究型は自分で考えたり，周りの意見を聞いたりすることができるけど，本当の正解がどれか曖昧だったので難しかった。／まずは自分で考えてみることで，頭に残りやすいということも感じていますが，自分はすぐに答えが知りたい派。／古文は自分で読んでも内容を理解しづらいから，先生の説明を多くしてほしい。

②成績の推移（学力診断テスト）

２年生の第２回（９月実施）学力診断テストは，毎年，学習の進度がテストの範囲に追いつかず，成績が振るわない。特に今年度は臨時休校で，例年よりさらに進度が遅れる状況にあった。講義形式で学習を進めたクラスでは，例年通り，到達レベルの低下が見られたが，探究的学習を実施したクラスでは，大きな変化は見られなかった（図４）。この結果を，ウィルコクソンの符号付順位和検定で解析したところ，講義形式で学習を進めたクラスのみに有意差（$p<0.01$）が見られた。このことから，「学び方を学ぶ」探究的学習の結果，「学習の転移」が促進された可能性があると考えられる。

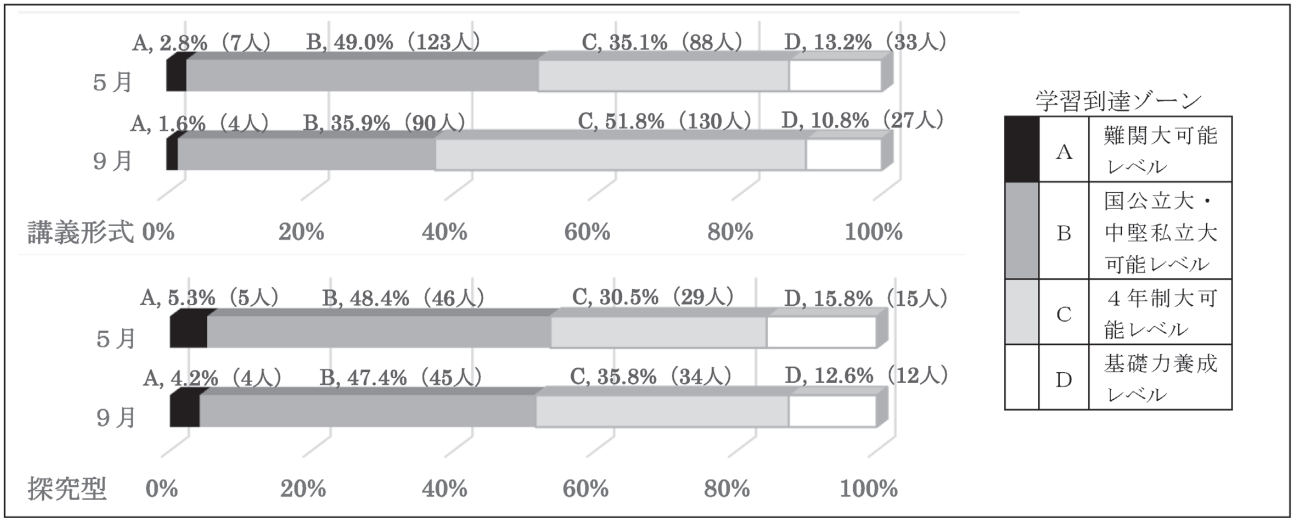

図４　学力診断テストの推移

「課題を解決した新しい発見体験がない限り，そこで使われた方法としての『学び方』は，次の学習へと転化することはない（府川，2020）」とあるように，自律的な学習が，自ずと比較，関連付け，理由付けを促し，「新しい発見」をもたらした可能性がある。あるいは，課題を解決できたという満足感や自己有用感が，主体的に学習に取り組む姿勢を育むと同時に，言語抵抗を和らげた可能性があることにも触れておきたい。

（３）第二年度の実践（実践Ⅳ）

１）対象と期間

対象:沖縄県立Ａ高等学校，２年生（Ｂ科２クラス，Ｃ科１クラス）99 名。

実践Ⅲで,「探究的学習を希望する生徒」の回答から,「授業が楽しく感じられ, 主体的に学べる (63%)」に比して「学習への興味や関心が高まる（48%)」は低調だったことが課題として残った。そこで,「探究的な学習の特質」である「自律化」に加え,「高度化」を意識し，11 月に授業を実践した。検証はワークシートや振り返りシートの記述，生徒の発言等から分析した。

２）授業計画

表６　授業計画（中納言参り給ひて）

	学習内容	学習のねらい	学習の課題	自律化を図る手立て
1	音読 用言	既習事項を新しい単元でも活用できる。	「これまでに学んだことを新しい単元でも活用できるか試してみよう」	グループで用言の種類と活用形を把握できるよう，チャート図を用いている。
2	助動詞	助動詞を理解し，口語訳できる。	「『接続』と『意味』を理解しながら，助動詞を識別しよう」	覚えるべきことが多いところ。何度も繰り返し学習できるよう，助動詞の動画を Teams で共有している。
3	敬語	敬語の種類，敬意の方向を理解できる。	「敬語の種類を理解しながら，敬意の方向を明らかにしよう」	文法解説書を用いて，クラス全体で敬意の方向を確認した後，グループで課題を解決させている。
4	内容読解	脚本化，動作化を通して，より具体的に場面をイメージできる。	「脚本を書いて，実際に演じてみよう」	最初の一文を例として紹介し,「脚本化」のイメージを可視化している。
5	人物関係図・年表の作成	古典についての理解や関心を深めている。	「清少納言はなぜ『中納言参り給ひて』を執筆したのか，検証しよう」	予め中宮定子を中心とした人物関係図・年表のワークシートを用いている。

二学期は『枕草子』の「中納言参り給ひて」を扱った。これまでの学習の遅れを取り戻すべく，助動詞と敬語をまとめて取り扱う単元となった。単元計画の前半，文法事項（用言・助動詞・敬語）を集中的に学習しながら，部分的に口語訳している。後半は脚本化と動作化を通して，読みの深化を図った。最終的に人物関係図や年表の作成を通して,作品を多面的･多角的に捉え直す機会を設けている(表６)。

３）授業実践の具体的内容とその結果

前半で文法事項を扱ったのは，本教材が主語の省略が多く，敬語の向きや文意が読み取りにくいためである。本文中，主語は中納言（隆家）しか明示されておらず，会話文の話者も一見したところ分からない（表７)。

表７　『枕草子』「中納言参り給ひて」原文と口語訳

原文	中納言参り給ひて，御扇奉らせ給ふに，（ⅰ）「隆家こそいみじき骨は得て侍れ。それを張らせて参らせむとするに，おぼろけの紙はえ張るまじければ，求め侍るなり。」と申し給ふ。（ⅱ）「いかやうにかある。」と問ひ聞こえさせ給へば，「すべていみじう侍り。『さらにまだ見ぬ骨のさまなり。』となむ人々申す。まことにかばかりのは見えざりつ。」と言高くのたまへば，（ⅲ）「さては，扇のにはあらで，海月のななり。」と聞こゆれば，（ⅳ）「これは隆家が言にしてむ。」とて，笑ひ給ふ。かやうのことこそは，かたはらいたきことのうちに入れつべけれど，（ⅴ）「一つな落としそ。」と言へば，いかがはせむ。
口語訳	中納言が参上なさって，御扇を献上なさるときに，（ⅰ）「隆家は実にすばらしい骨を手に入れました。その骨に（紙を）張らせて献上しようと思うのですが，ありふれた紙は当然張ることができないので，探しているのでございます。」と申し上げなさる。（ⅱ）「どんな骨なの。」とお尋ね申し上げなさると，「とにかくすばらしゅうございます。『全くまだ見たことのない見事な骨だ。』と人々も申します。本当にこれほどの骨は目にしたことがない。」と声高におっしゃるので，（ⅲ）「それでは，扇の骨ではなくて，海月の骨なのでしょう。」と申し上げると，（ⅳ）「これは隆家の言葉にしてしまおう。」とおっしゃって，お笑いになる。こんな自慢話は，「聞き苦しいこと」の中にでも入れるのが適当だが，（ⅴ）「一事も書きもらすな。」と言うので，しかたない。

（ⅰ）「隆家こそ～」は隆家が自ら「隆家」と呼ぶはずがないという現代の固定観念が働き，内容読解を難しくしている。自ら自身の名前を呼ぶことが一般的だったという当時の背景知識が求められるところである。また，二方向への敬意の把握も正確な読解の一助となる。（ⅱ）「いかやうにかある。」は天皇

と皇族のみに使用される最高敬語に着目することで，誰の言葉なのか理解が進む。逆に，(ⅲ)「さては，～」は謙譲語のみ使われていることから，作者の言葉と断定できる。このような特徴をもつ本教材の内容読解を自律的に進めるには，敬語の理解は欠かせないと判断した。前半で助動詞と敬語，後半，内容読解に挑む授業計画を立てた結果，前半で学んだ既有知識を活用して，「中宮」の存在に気付くグループがあった（図５）。

次に，内容読解のために脚本化と動作化を学習に取り入れた。登場人物の関係性を改めて捉え直したり，場面が変わるところに気付いたりするグループ，なぜ中納言（隆家）が（ⅳ）「これは隆家が言にしてむ。(これは隆家の言葉にしてしまおう。)」と言ったのか，本文のどこにも記述は見当たらないが，清少納言の返答に対し，周囲の好反応があったと推測し，動作化に取り入れているグループがあった。これに対し，「私は隆家だけが笑っている事しか頭になかったけど，周りの皆も笑っているからこそ隆家も自分が言った事にしたいのかと考えることができた」という振り返りの記述もあり，具体的に想像しながら本文を捉え直す様子が見られた。また，（ⅴ）「『一つな落としそ。』と言へば，いかがはせむ。(『一事も書きもらすな。』と言うので，しかたない。)」をどう表現するか，グループによって解釈が分かれた結果，「どんな意味が込められているのか気になる」という振り返りの記述も見られた。「探究的な学習の特質」の「自律化」，中でも特に「運用」を意識しながら，文法事項や内容読解の授業計画を立てたが，「自律化」と同時に，「高度化」が進み，両者が不可分であることを把握できた場面となった。

Ｔ　：登場人物は？
Ｓ１：中納言！
Ｔ　：中納言がひとりごと言ってる話・・・ではなさそうよね。他にもいる？
Ｓ２：清少納言！
Ｔ　：作者ね、納得。他には？
Ｓ３：中宮定子！
Ｔ　：中宮定子がいるってどこで分かったの？
Ｓ３：最高敬語で。
一同：あぁ～！

図５　生徒の発言

このようにグループで協働的かつ自律的に学習を進める中で，既習事項を活用しながら，解に至るまでの過程において，何度も「問い-発見」を繰り返している様子が見受けられた。解までの道のりを直線的に導く講義形式とは異なり，探究型の学習では紆余曲折しながら進むため，時間を要する。しかしながら，生徒の様子から，「問い-発見」の過程こそが学習本来の喜びや驚きであることを気づかされる場面が何度かあり，時間をかけてどうにか設定したいと思うようになった。

単元の締め括りに，「探究的な学習の特質」の「高度化」に該当する「鋭角性（焦点化し深く掘り下げて探究している)」と「広角性（幅広い可能性を視野に入れながら探究している)」を意識して，授業を計画した。本文を口語訳するだけでは，なぜこのような随筆が教科書に掲載されるのか，その意義が伝わりにくい作品である。そこで，「清少納言はなぜ『中納言参り給ひて』を執筆したのか，検証しよう」という課題を設定し，中宮定子を中心にした人物関係図や年表を作成させた。そして個人で検証した後，それぞれの出した答えをグループで共有している。

表８ 学習後の振り返りシートの記述

・調べる前までは，ただ周りに書いてと言われたから仕方なく書いたと思っていたけど，実際は中宮定子が亡くなり，その思い出話として書き残したのかとか，調べる前と後ではこんなに変わって見えるんだと分かった。
・年表を見る前と後で定子や清少納言に対する印象が変わった。最初はただの清少納言の自慢話かと思っていたが，定子の壮絶な人生や清少納言の晩年を知ると，深い作品だと思った。
・物語１つで終わるのではなく，登場人物の今までにあったことや当時のことを知ることで，別の発見があって，物語がすごく意味をもつものに思えた。
・「中納言参り給ひて」を読むだけでは書けと言われたからということしかわからなかったけど，人物像を調べていくうちに，清少納言の定子への敬意ではないかと思うようになった。
・あまり深く考えないで読んでいたけど，調べてみて，どっと切なさと清少納言の温かみが伝わった。
・中宮定子の過去を知ることで，古典の世界への意欲がわいた。
・清少納言だけではなく，紫式部の人生も知って，紫式部の随筆も読みたくなった。

人物関係図や年表を作成する前は，「機転が利いた自分の返答を歴史的に残したかった」「『一事も書き

もらすな』と言われて」という記述ばかりが目立ったが，波乱万丈な中宮定子の人生に思いを馳せることで，読解の「高度化」が進んだ様子が見られた。学習後の振り返りシートの記述からも，古典そのものへの「興味・関心」につながっている生徒の様子が把握できる（表８）。

４．今後の課題

探究的学習を教科学習に取り入れることで,「自ら授業に取り組む環境が作られる」という生徒の回答にある通り，生徒は主体的に学習に臨むようになった。また,「自分で考えて授業を聞くことが多くなった」という回答から，思考を働かせながら，学習に臨むということも分かった。さらに，学習の「自律化」は,「問い-発見」を繰り返しながら,「学び方を学ぶ」必然性を生じさせ，結果,「学習の転移」を促進する可能性があることも分かった。一方，学習の「高度化」は，考えを広げたり深めたりすることで,学習そのものへの興味・関心を高めることにつながる可能性があることが分かった。

しかし，ここでは詳細を掲載していないが,『伊勢物語』「初冠」の和歌の口語訳では，かえって混乱させてしまった様子も見られた。単元の本質を見極めることに加え，生徒が自律的にどこまでできるのかという的確な実態把握，そして，学びの必然性を生み出す課題設定には，授業者としての指導力の向上が不可欠であることも痛感している。教師一人が軌道修正をかければ事足りる講義形式の授業とは異なり，生徒一人ひとりが一旦自律的に学習を始めると，修正し難い学習法だ。だからこそ，予めしっかりと教材研究を行うことと生徒の実態把握が不可欠になってくるが,「生徒の実態把握」と言っても，実態を把握するために用いた振り返りシートに毎時目を通すだけでもかなりの時間を要するのも確かだ。多忙を極める学校で，授業実践に繋げるには，さらなる授業計画の工夫と改善が必要だろう。

まだまだ課題は多いが，探究的学習では学習者が生き生きと活動していた様子があり，授業者としても大方満足いく授業になってきている。生徒の思考を覗くと,「学びたい」意欲にも触れられ，学習に対する「待ちの姿勢」や「受身な姿勢」も以前ほど気にならなくなってきた。現在は，思考の把握だけではなく，生徒の「問い-発見」をクラス全体に広げ，さらには次の学習につなげる，という観点も加えて，振り返りシートを開発し，活用した授業を実践中である。

文献

中央教育審議会（2018）.「総合的な学習の時間の成果と課題について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/__icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf（2021. 1. 20 閲覧）.

藤村宣之・橘春菜・名古屋大学教育学部附属中・高等学校 編著（2018）.『協同的探究学習で育む「わかる学力」：豊かな学びと育ちを支えるために』ミネルヴァ書房.

府川源一郎（2020）.「展望　国語科の『探究学習』はどこへいくのか」浜本純逸（監修）・幸田国広（編）『ことばの授業づくりハンドブック探究学習：授業実践史をふまえて』溪水社，pp. 203-223.

上村千安（2020）.「探究的な学習における学校図書館の利活用：学校司書と協働でつくる評論文の授業を通して」，琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書４，pp. 33-36.

幸田国広（2020）.「総論　探究学習とは何か：ことばの教育の視座から」浜本純逸（監修）・幸田国広（編）『ことばの授業づくりハンドブック探究学習：授業実践史をふまえて』溪水社，pp. 3-21.

桑田てるみ（2016）.『思考を深める探究学習：アクティブ・ラーニングの視点で活用する学校図書館』公益社団法人全国学校図書館協議会.

文部科学省（2018）.『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）』東山書房.

文部科学省（2019）.『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総合的な探究の時間編』学校図書.

根本彰（2019）.『教育改革のための学校図書館』東京大学出版会.