

アクティブ・ラーニングで『羅生門』

齋 藤 祐 (国 語 科)

※以下の文章は、2016年3月15日にかえつ有明中学高等学校で行われた、私立中高協会文系教科研究会【国語】「授業研究会」において、筆者が発表した授業の実践報告の講演録に加筆・修正を施したものです。

アクティブ・ラーニングとは何か

昨今、アクティブ・ラーニングという言葉がいたるところで喧伝されています。ただ、アクティブ・ラーニングというのがどれほど新しい発想だとしても、これは、どこか遠い世界にある見たこともない新しい授業のやり方を実践してみせよ、ということではないと私は考えています。アクティブ・ラーニングという概念自体の新しさは、これまですでに行われてきた教育実践のすべてを否定するものではありません。むしろ、これまでの教育実践の中に包含されていたものを取り出して焦点をあて、それをきちんと方法として整理しようとする動きだと捉えることができます。普段の授業を活性化させるための一つの方法論がアクティブ・ラーニングなのだという前提でお聴き下さい。

さて、アクティブ・ラーニングという言葉が持ち出される際に必ず参照される定義は、2012年、中央教育審議会による『新たな未来を築くための大学教育の質的転換答申に向けて（答申）』における「用語集」の中のもので

【アクティブ・ラーニング】

教員による一方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・ワーク等によっても取り入れられている。

（中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換答申に向けて（答申）用語集』2012）

つまり、アクティブ・ラーニングとは、「学修者」¹による「能動的な学修」を目的とした「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」のことだと言われています。「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」であれば、これまでも授業の中に取り入れている現場の先生は多いのではないのでしょうか。

一方、京都大学高等教育研究開発推進センター教授の溝上慎一先生は、アクティブ・ラーニングを次のように定義しています。

一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表などの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

（溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』2014）

文部科学省の定義と溝上先生の定義²を踏まえてまとめると、アクティブ・ラーニングとは、教員がデザインする授業の基本コンセプトを、教員ベースで

¹ 文部科学省の定義によると「学習者」ではなく「学修者」とされています。これは、教員から「学び習う者」としてのこれまでの生徒像から、主体的に「学び修める者」への転換を意図しているのでしょう。本稿では、参照する文献に従って「学修者」と「学習者」の表記が混在していますが、特に違った意味は込めていません。

² 溝上先生は、「アクティブ・ラーニング」と「アクティブラーニング」を別概念として捉えています。ここでは深入りしません。

はなく生徒ベースで、教員の「教える」ベースではなく生徒の「わかる」ベースで作っていきましょう、ということだと私は理解しています。

では、「教える」ではなく「わかる」授業とはどういうことなのでしょう。ひとつエピソードを紹介しましょう。試験前で時間がなくなったある現役教員が、生徒に向けて放ったセリフです。

「期末テストまで授業時数が少なくなったから、今から3倍速でしゃべるぞ！」

「今から3倍速でしゃべるぞ！」——これと同じようなセリフは、みなさんもどこかで聞いたことがある、もしくは自分で発したことがあるのではないのでしょうか。しかし、立ち止まってよく考えてみると、この発言の裏にあるのは、授業はあくまでも教員が「教える」ものだ、という意識です。もちろん、生徒に対してすでに示してしまったテスト範囲があって、教科書のここまではすべて教えなければいけない、一通り話さなければいけないという義務感に基づいて、この教員は一生懸命仕事をしています。だから、3倍速であっても話さなければいけないし、試験範囲のすべてを丁寧に説明しなければいけない、ということになる。

ところが、ここでは肝心の生徒が置き去りにされています。教員による3倍速の講義は、生徒の「わかる」を考慮していません。そして、当のテストの採点をしながら、先ほどの教員はきっと、次のようにつぶやくのです。

「なんだよ。こんな簡単な問題も解けないのか。生徒たちはいったい何を勉強してきたんだ！」

3倍速で「教えたつもり」になっている教員は、生徒の学んだ成果たるテストの答案を見て、その出来が悪いと憤慨します。教員たる自分が生徒のためにあえて無理をして3倍速で伝えたはずの授業が、生徒たちはまったく理解して

いないではないか、と。

「教える」の主語は、言うまでもなく教員です。一方で、「わかる」の主語は生徒です。教員が「教える」のではなく生徒が「わかる」。この違いは決定的です。アクティブ・ラーニングが目指しているのは、授業を支えるこのようなパラダイムの転換なのです。

「わかる」ベースで組み立てられた授業においては、教員が授業中に何を話し、何を解説したのかということよりも、その授業を通じて、生徒がいったい何を手に入れ、何を理解し、何を身につけたのか、ということが問われます。先ほどのテストの例で言えば、生徒の答案こそが授業に対する正常な反応です。平均点の高い低いは関係ありません。生徒の「わかる」ベースの授業においては、この単元をこなすことを通じて生徒は具体的に何ができるようになったのか、この1コマの授業を通じて生徒にはどのような気づきがあったのかという、教育実践の質が求められます。

このように、生徒の「わかる」を基本スタンスとした上で授業を設計・展開しようというのがアクティブ・ラーニングなのです。

学習課題の4タイプ

では次に、アクティブ・ラーニングの中身について見ていきましょう。授業はさまざまな問いかけで成り立っていますが、授業中に設定される「問い」には4つの種類があります。

この分類は、関西学院大学附属中学高等学校で長らく司書教諭を務められた、宅間紘一先生の著書『学校図書館を活用する学び方の指導—課題設定から発表まで』（2002年、全国学校図書館協議会）で紹介されているものを一部改変したものです（表1）。

4つの「問い」のタイプをひとつずつ見ていきます。まず、「問い」を設定するのは教員で、かつ、「答え」が一つに定まっているというタイプがあります。これを「タイプⅠ」と呼んでみます。「タイプⅠ」の「問い」は、普段の

授業でよく見られるものです。教員はすでに「答え」を知っていて、それを生徒に確認するために「問い」を発している。例えば、「『羅生門』の舞台となっているのは何時代ですか?」、あるいは「小説『羅生門』の発表年はいつですか?」などです。これらは、教科書を読めばすぐにわかること、または、知識として持っていればすぐに答えられる類の「問い」です。

次に、先ほどと同様に「答え」は1つに絞ることができるのだけれども、「問い」自体は生徒が設定するという「問い」があります。これを「タイプⅡ」としてみます。この「問い」は、授業中に生徒が感じる素朴な疑問、狭義の「調べ学習」や教科書の脚問で求められる類のものです。「『羅生門』の舞台となっている平安末期の都の様子はどのように描かれているのだろうか?」、あるいは「『羅生門』って舞台が古いから、何か元になった作品があるのかな?」などの「問い」を挙げることができます。このタイプの「問い」は、入り口自体はさまざまあるものの、生徒にとって難しいものではありません。手順通りに読めば、あるいは参照すべき資料に当たれば、必ず正解にたどりつくことができるからです。つまり、「タイプⅡ」の「問い」は、「問い」自体が開かれているように見えつつも、必ず誰でもが正解を得ることができるようなもののことを指します。

しかし、「問い」の中にはもっと難易度の高い領域があります。「タイプⅢ」の「問い」は、教員が設定するのだけれども「答え」自体は定まっていないタイプのものです。「問い」自体はすでにそこにある。しかし、考えようによっては、複数の「答え」が存在しうる。例えば、「『羅生門』の下人は、どうして「老婆」の身ぐるみを剥いだのか?」、「『黒洞々たる夜』に消えていった下人は、この後どうなったのか?」など、作品の解釈にも関わる本質的な「問い」が「タイプⅢ」です。

最後に、「タイプⅣ」は、「問い」自体を生徒が用意し、かつ「答え」にも多様性が確保されているようなタイプの「問い」です。これは探究型学習の課題とすることができ、生徒にとっては最も難易度の高いものになります。

表1 学習課題の4タイプ

GOAL START	正解の定まっている課題	正解の定まっていない課題
教員が設定した課題	I	III
生徒が設定した課題	II	IV

(宅間紘一『学校図書館を活用する学び方の指導』

(2002、全国学校図書館協議会)を基に一部改変)

アクティブ・ラーニングと呼ばれているのは、この表の右側、学習課題「Ⅲ」と「Ⅳ」の領域です。「問い」は教員が設定し「答え」は定まっていないタイプ「Ⅲ」と、「問い」自体も生徒が用意し「答え」にも多様性が確保されているタイプ「Ⅳ」はPBLとも呼ばれます。

PBLとは、2つの学習概念を示す略語であり、1つは“Problem Based Learning”、もう1つは“Project Based Learning”を意味します。前者の“Problem Based Learning”の場合、「問い」はすでに用意されています。既存の「問い」に対してその解決を図るという意味で“Problem Based Learning”は「問題解決学習」と呼ばれています。

一方、後者の“Project Based Learning”は「問い」自体が最初から定かではありません。生徒は「問い」を設定するところから考えます。「問い」のないところに「問い」を設定し、それに対する仮説を模索しながら、最善と思われる「答え」を探っていきます。“Problem Based Learning”が「問題解決学習」と呼ばれるのに対して、“Project Based Learning”が「問題発見学習」と言われるゆえんです。

つまり“Problem Based Learning”(＝問題解決学習)が学習タイプ

「Ⅲ」に対応する一方、“Project Based Learning”（＝問題発見学習）は学習タイプ「Ⅳ」に対応しています（表2）。

表2 アクティブ・ラーニングとPBL

GOAL START	正解の定まっている課題	正解の定まっていない課題
教員が設定した課題	一問一答	PBL(1)
生徒が設定した課題	調べ学習	PBL(2)

PBL(1) (Problem Based Learning)

PBL(2) (Project Based Learning)

ファシリテーターとしての役割

アクティブ・ラーニングと同様、“facilitator”（ファシリテーター）という言葉もよく耳にするようになりました。ファシリテーターとは、グループによる活動が円滑に行われるように支援する人のことを指します。自身は中立的な立場を守り、参加者の振る舞いや状況を見ながら学習を支援し、活動を促進するのです。これからの教員はティーチャー（＝教える人）であるよりも、ファシリテーター（＝支援する人）であるべきだとも言われています。

ところが、ファシリテーターであることはティーチャーであることよりも数段上の技術が求められます。なぜなら、ファシリテーターは自分の発言権を留保した状態で、スムーズに教室という場を運営していかなければならないからです。

例えば、ファシリテーターとしての重要な仕事としてタイム・マネジメントを挙げることができます。ファシリテーターたる教員は、自分の発言を最小限

にとどめつつ、授業計画に沿った授業運営が求められます。従来の授業に比べると、単元単位、1コマ単位、1分単位のタイム・マネジメントが求められるのです。

実際に私が授業の実践を通じて感じたことは、これまでならば2コマ（100分）の授業で終わっていた単元が、アクティブ・ラーニングの形式で実施すると3コマ（150分）かかってしまう場合がある、というものです。100分で終わっていたものに150分かかってしまうということは、年間計画においては不都合なことが多々あります。このペースだと、これまでの授業の内容を網羅することはできません。どんなにそれぞれの授業の密度が濃かったとしても、取り上げられる範囲に限界があります。つまり、これまでならば伝えることができていたはずの何かを捨てなければならないのです。また、1コマあたり50分の授業時間も、生徒の活動時間を確保しようとすれば、厳密な時間管理が必要になります。

最初はとても不安でした。発言権を生徒にゆだねることによって、かつてなら教室で説明していたことを省略しなければならないからです。当然、すべてを生徒に伝えることはできません。そこで、重要なものだけを取り上げるようになります。具体的には、授業のはじめに、この時間の目標（めあて）をひとつにしぼって生徒に伝え、教室内で共有するようになりました。かつ、授業時間の1分1秒が惜しいので、チャイムが鳴ったらできるだけ早く教室に行くようになりました。余裕があるときには、チャイムの鳴る前に教室に到着するほどです。

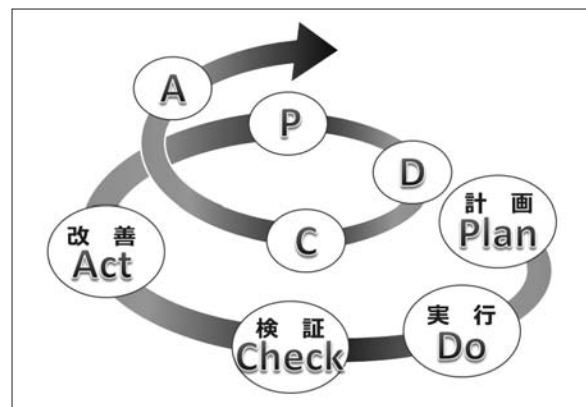
授業中も、用意していた授業内容の進み具合を確かめつつ、目の前の生徒がどの程度「わかって」いるのかを生徒の様子を通じて推測し、必要な場合には柔軟に指示を変えていきます。いわば「虫の目」で現場を眺めつつ、「鳥の目」で授業時間をデザインしている、といってもいいでしょう。これは、口で言うよりよほど困難をとまなう行為です。

しかも、授業の準備にはこれまで以上に時間がかかります。授業内容を知悉

さらに、授業の評価という問題があります。私は、授業時間のほとんどを生徒の活動時間に充てています。その結果、どのようにしてその活動を「評価」すればよいのかという問題が顕在化してくるのです。

評価の一環として、生徒の授業内の思考活動を「見える化」するために、毎時間「ふりかえりシート」を書かせるようになりました。これは、福井県教育庁指導主事（2014年当時。現福井県立若狭高等学校教諭）の渡邉久暢先生に教えていただいた観点です。授業時間内の生徒の活動のすべてを、ファシリテーターが把握することはできません。授業は、いたるところで議論が行われ、場としてはたいへん錯綜しています。一人ひとりがこの時間で何を考えたかということを知るすべがなかったのです。しかし、授業時間の最後の10分を「ふりかえりシート」の執筆に充てることで、授業内の生徒の思考活動がかなり把握できるようになりました。加えて、こちらが意図していない生徒のつまずきも見えるようになります。

図1 PDCAのスパイラルイメージ



授業ふりかえりシート

() 年 () 組 () 番 氏名 ()

今日の授業を振り返り、

- ・どのように頭を動かしたか?
- ・よかったこと(=keep)、問題だと感じたこと(=problem)は何か?
- ・次の活動に向けて、意識したいこと、挑戦したいこと(=try)は何か?

など、の観点を踏まえながら、「質より量」の精神で、このシートいっぱい埋めてみよう。

~2学期の振り返り~

9月から始まった2学期は、1学期の続きで論理エッセイをやった。レベルも上がっていき難易度が高くなるのと比例し論理と何れかという答えも開くが整ってきたと思う。1冊分をすべて終えた後の何とも思えない達成感、体が震えた。「論理」は、おそらく私が生きている間に何回でもする疑問であると思うから、それには100%の答えは存在するとはなく、人々が自論を持っているのだと思う。私は、この状態を論理力ではないかと思う。これを裏付けるかのウラに次に取り組んでもらうが、鈴木孝夫さんの「ものごと」とである。私にこの学習を通し、「もの」と「こと」の概念をつづかされたような気がする。もの>こと< と思っていた私は鈴木さんの考えを知り、こととはという運法とはものに人間の感性によって切りを入れていくという記述に「あ、なるほど」と感心していました。無限に広がる、こととはの世界を作り上げているのは人間であることに感動した。そして、私より昔を生きた芥川龍之介による羅生門の世界へ入っていく。一度読んだだけでは内容が頭に入らなかった。なので羅生門の切り口を変えてみた。まずは芥川は下人と上とで登場人物について、何を表現していたのかを考えてみた。そして、物語の情景描写にも注目してみた。そして、下人の感情の起伏がとらえやすくなった。1場面ずつでいかに読み深めていくと羅生門というものの見えてきた。探検マップを巡ることでさらに整理された芥川の授業には感謝。探検マップを芥川の世界が広がり、2学期に生きてきたことについて

なお「ふりかえりシート」の冒頭には、次のような添え書きがあります。

この時間を振り返り、

- ・どのように頭を動かしましたか？　そこで気づいたこと・よかったこと (=keep) は何ですか？
 - ・問題だと感じたこと (=problem) は何ですか？
 - ・次の活動に向けて、意識したいこと・挑戦したいこと (=try) は何ですか？
- など、の観点を踏まえ、「質より量」の精神で、このシートいっぱいに埋めてみましょう。

「ふりかえり」といっても、ただ「感想を書きなさい」と聞いてしまうと、「私は～だと思いました。」や「僕は～だと感じました。」などの、非常に素朴な、小学生の作文のようなものしか出てきません。そこで、「ふりかえりシート」では、振り返る際の観点を設定しています。

まずは「どのように頭を動かしましたか？」と聞きます。次に、「気づいたこと・よかったこと (=keep)」として、継続すべき授業の中の気づきを書かせます。さらには、「問題だと感じたこと (=problem)」を挙げさせたうえで、最後に「次の活動に向けて、意識したいこと・挑戦したいこと (=try)」を聞きます。このようなふりかえりの仕方は、「Keep」と「Problem」と「Try」の頭文字を取って「KPT」(ケプト)と呼ばれています³。

授業を始めた年度当初はわずか2～3行しか書けなかった生徒も、授業を重ねていくにつれてだんだん書けるようになります。まず「量」を書けるようにならないと「質」を向上させることは覚束ないので、「ふりかえりシート」の最後には『質』より『量』の精神で」と書き添えてあります。

「ふりかえり」の大切さに気がついてから、毎回の授業の最後10分は「ふ

³ 天野勝『これだけ！KPT』2013年、すばる舎

りかえりシート」を書く時間にしました。授業を講義型でデザインしていると、この10分というのは大変もったいなく感じられるかもしれません。この10分があれば、授業の内容に関連してもう1ネタ説明ができる、解説ができると教員は考えがちからです。しかし、この時間を通じて生徒がいったい何を身につけたのか、生徒は何が「わかった」のかを、授業者だけでなく生徒自身を知るためには、きちんとこの時間のうちに振り返っておく必要があります。

授業1コマあたりの時間配分

「ふりかえり」に10分使うとなると、授業1コマの時間配分は次のようになります。

- ① 前時のふりかえり&今日のめあての設定 (10分)
- ② 今日の活動——グループ・ワークなど (30分)
- ③ 今日のふりかえり (10分)

教員の「教える」ペースで授業をしている際に陥りがちなのは、このクラスでは前の時間、単元のどこまで進んだのかをふまえて、今日はその続きを何となく展開してしまうことです。しかし生徒目線で考えてみれば、例えば月曜日の「国語総合」と水曜日の「国語総合」の時間は、決して地続きでつながっていません。水曜日の「国語総合」の前には「数学」をやっているクラスがあり、あるいは「体育」から戻ってくるクラスもあります。生徒は、教室に入ってきた私の顔を見て、「あ、次は国語だな」とは思い出すものの、前回の授業の内容についてはまるで覚えていないのです。そこで必ず、前時の「ふりかえり」が必要になります。

前時のふりかえりは、前回集めた「ふりかえりシート」を返却し、グループで回し読みをさせて行います。毎回の授業を3～4名のグループ・ワークにあてているので、そのメンバーで前回の気づきを共有するところから今日の授業

を始めるのです。

また、「ふりかえりシート」にはコメントを入れていません。週2回×4クラスを受け持っている授業なので、そもそもコメントを入れている余裕がないということもありますが、「ふりかえりシート」は、生徒自身が前の時間とこの時間をつなぐために「記録」しているものであって、そのための道具なのです。ゆえに、生徒には、「次の時間の自分に向かって今日のふりかえりを書く」ように指示を出しています。

ご存知のように、記憶はあやふやなものです。今なら覚えていることでも、明日、あるいは来週になったら何も思い出せないことがたくさんあります。だから、この時間に気づいたことはこの時間に書き留め、願わくは、次の授業時に自分が読んですぐに前回の内容を思い出せるくらい丁寧に、わかりやすく書いておく必要があります。「ふりかえりシート」に記録することによって、生徒は自分の思考のプロセスをたどり、どのような学習活動に参加したのか、どのようにして課題へ取り組んだのかを把握することができます。教員も、個々の生徒の学習過程における達成度と問題点が見えるようになりますから、次時における生徒への言葉かけが変わってきます。

教員になってからずっと、私は自分の授業に対してこんな不満を持っていました。教員たる私は、階段にスロープをつけるように授業を計画し、徐々に生徒自身の学習水準が高まっていくように単元設定を行っているつもりなのに、生徒にとって毎回の授業は見たくもないテレビ番組にチャンネルを合わせているごとく、先週やったはずのことも生徒の思考として蓄積されていかないように思われて仕方がありませんでした。結果として、生徒にとっての授業と授業は点と点のままでつながることがなく、3か月経っても半年経っても、教室自体が停滞しているような印象を覚えることがしばしばあったのです。しかし「ふりかえりシート」の導入によって、そのような思いを抱くことは少なくなりました。

芥川龍之介『羅生門』

芥川龍之介『羅生門』は、現在刊行されているすべての『高等学校 国語総合』教科書で取り上げられています。この定番教材を、アクティブ・ラーニングによってどのように活性化させられるのかを念頭において、2015年度2学期に授業を行いました。対象は本校の1年生4クラス、科目は「国語総合」の現代文分野2単位、教科書は三省堂『新編国語総合【現代文編】』です。

まずは授業計画をご覧ください。全体で13時間の構成です。

授業計画

① 通読&整理（3 h）

あらすじと情報の整理～どのようにして下人は羅生門にたどりついたのか？～

② 精読&1分プレゼン（3 h）

グループワーク&個人プレゼン（その1）～下人は羅生門の楼上に何を見たのか？～

③ 解釈&3分プレゼン（5 h）

グループワーク&個人プレゼン（その2）～なぜ下人は老婆の身ぐるみをはいだのか？～

授業計画は、全体で3つに分かれています。まず「①通読&整理」として「どのようにして下人は羅生門にたどりついたのか？」を読み取ります。続いて「②精読&1分プレゼン」として「下人は羅生門の楼上に何を見たのか？」という課題に取り組みます。これは、グループワークで読み取り、その中身を一人ひとりが発表するというものです。最後に「③解釈&3分プレゼン」として「なぜ下人は老婆の身ぐるみをはいだのか？」という課題を踏まえた考察を、再度一人ずつ発表します。1回目のプレゼンテーションは1分、2回目のプレゼンテーションは3分です。

今回の中心になるのは、先ほどの「学習課題の4タイプ」でいうところの

「Ⅲ」です。「問い」は教員が設定するものの「答え」自体は定まっていません。したがって、「答え」は生徒自身がいくらでも引き出せる形になります。

① 通読&整理

まずは教科書に載っている作品を「音読」します。この際、教員は「範読」しません。生徒が班（ペアorグループ）で読む「班読」です。教室で教員が教科書を範読すると、生徒はすぐに寝てしまいます。かといって、個別に指名して読ませると声が小さくて聞こえない。こんな悩みを持っている現場の先生は少なくないでしょう。とはいえ、初読の作業を黙読で済ませてしまうと、授業の後半になってからようやく生徒の初歩的な誤読が判明することがありますから、やっぱり音読は外せません。ならば、教員が範読するのをいったんやめてみてはどうか、というのが私の提案です。

やり方は次のようになります。まず、クラスを3～4人の小さなグループに分けます。続いて、読む順番を決め、形式段落ごとに交代で音読させます。読む順番をじゃんけんで決める、つかえたら次の人に回すなど、ちょっとゲーム的な要素をつけ加えてもいいでしょう。教員が「範読」したり生徒に「指名読み」させたりするよりも、生徒は主体的に取り組むようになります。読めない言葉、意味のつかめない言葉があれば、その場で教員が拾い、板書していきます。読めない言葉、知らない言葉があるのは、決して恥ずかしいことではないということは、最初に伝えてあります。これによって今回、初読の段階で「下人」を「げにん」と読むことができない生徒がいるということがわかりました。「雨やみ」を「あめやみ」と読んでしまう生徒もいます。しかし、間違えていても構わないのです。授業を通じて、読み方と使い方を知ればよいのですから。

続いて、5W1Hであらすじをまとめます。石原千秋先生の「物語文」⁴ にな

⁴ 石原千秋『大学受験のための小説講義』2002年、ちくま新書

らって、『羅生門』のストーリーを整理してみます。

5W1Hであらすじをまとめよう。

When： ある日の暮れ方に
Where： 平安京の羅生門で
Who： 一人の下人が
What： 老婆の着物を
Why： 自分が飢え死にしないために
How： 剥ぎ取った。

教室の様子を見て、上記の答えがすんなり出なければ、このような板書で解答を促します。

5W1Hであらすじをまとめよう。

When： ○○○の○○○に
Where： ○○○の○○○で
Who： ○○の下人が
What： ○○の○○を
Why： ○○が○○○○しないために
How： ○○○っ○。

○の数は、文字の数に対応しています。まるでクイズに答えるように生徒たちは解答を考えます。この段階では、全員が教材の基本となる物語文を把握することが目的ですので、時間はかけなくてもよいところです。

次に、いくつかの小さな問いを設定し、物語の舞台を整理します。「学習課題の4タイプ」でいえば、「Ⅰ」あるいは「Ⅱ」に該当します。ちなみに、三省堂版の「学習の手引き」は次のようになっています。

- 一 この作品の背景となっている京都の町や羅生門の描写に注目し、そこに描かれている当時の社会状況についてまとめてみよう。
- 二 下人が羅生門の下に至るまでの経緯をふまえ、門の下での下人の心情についてまとめてみよう。
- 三 楼に上って以降の下人の心理の推移を、箇条書きにして整理してみよう。
- 四 老婆は自分の行いについてどのように語っているか、また、下人はそれをどのように受け止めているか、整理してみよう。

上記「学習の手引き」を踏まえ、今回用意したのは以下の問いです。

- Q.「京都の町や羅生門の様子は？」(学習の手引き一)
- Q.「季節は？」 ヒント：きりぎりす・火桶
- Q.「時刻は？」 ヒント：申の刻下がり
- Q.「下人の年齢は？」 ヒント：にきび
- Q.「下人のここまでの経緯は？」(学習の手引き二)

あらすじの物語文や上記の問いの答えは「ふりかえりシート」にまとめさせます。すると生徒は、今日の「ふりかえりシート」に、課題の解答として今日の自分の思考の流れを書き留めていくことになります。授業の最後には10分間の書く時間を取っていますので、今度はメタ認知としての「ふりかえり」を書いていきます。繰り返しになりますが、「記憶」よりも「記録」が重要です。

② 精読&1分プレゼン

さて、ここまでの下読みができたなら今度は少し難しい「問い」を出します。「学習課題のタイプ」でいえば「Ⅲ」です。これは、教科書本文の末尾に書い

てある「学習の手引き」を転用します。

三省堂版の「学習の手引き三」は次のようになっています。

Q.「楼に上って以降の下人の心理の推移を、箇条書きにして整理してみよう」(学習の手引き三)

これを、次のように書き換えます。

Q.「楼に上る直前の下人の感情の起伏をグラフにしてみよう」

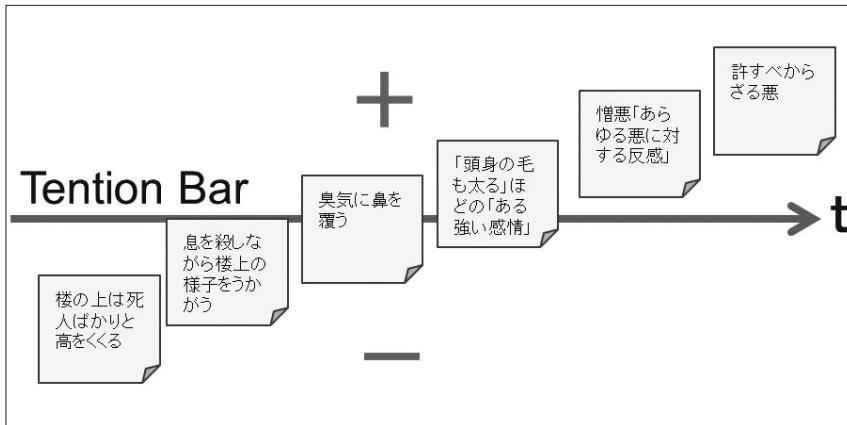
「学習の手引き」に比べると、今回私が用意した問いは、参照すべき場面がかなり狭くなっています。「学習の手引き」では「楼に上って以降」になっていますが、今回の授業では「楼に上る直前」で止めて、楼上へと続くはしごに足をかけた状態における下人の心情の変化を追う形にしました。この場面だけでも充分、下人の変化を読み取ることができます。

また「グラフにしてみよう」という問いかけは、ドラマ教育の手法の転用です。アイスブレイクや導入の手法として、自分が朝起きてからこれまでの感情(テンション)の起伏を、手を使って表現するというものがあります⁵。その時に、テンションの高低を、肘から先を床と平行にして示すのですが、この方法を付箋で応用しました。付箋は、75mm×75mmの糊つき付箋を使用しています。

まず、グループ・ワーク用にくっつけた机の境目を「テンション・バー」に見立て、その上下に教科書本文の記述を書き出して貼っていきます。こんな感じです。

⁵ この手法については、有明教育芸術短期大学・山本直樹先生にご指導を受けました。

図3 付箋を使ったグループワーク



実際に生徒が組み上げた付箋の様子は次の2枚の写真をご覧ください。

楼に上るまでの下人の心情変化A



上の写真をA、次ページの写真をBとすると、グループによって、心情の起伏のとらえ方に違いがあることがわかります。Aは、時間の推移に伴ってだんだんと下人の緊張感が高まっていると読んでいるのに対し、Bは、最初の衝撃がテンションとしては最も高く、いったん冷静になってからさらに最初と同じ程度、感情が高ぶっていくという読み方をしています。この時点で、どちらが

B



正解だという説明はしません。その代わり、どうして付箋の並びがそうなったのかの説明を「ふりかえりシート」に書かせました。その内容が、次の1分プレゼンの発表内容になります。この日の「ふりかえりシート」の裏面に、自分たちの作った付箋グラフのあらましを書き写させ、それをそのまま、次時のプレゼン資料として活用しました。

1分プレゼンの様子



プレゼンテーションは、次のように実施します。テーブルに1～11までの番号を振って、生徒にも教員が1～11までの番号を振ります。その後「今、

自分が言われた番号のテーブルに移動して下さい」と指示することで、これまでいっしょにグラフを作った生徒同士がバラバラになり、新しく発表用の3～4人のグループができあがります。

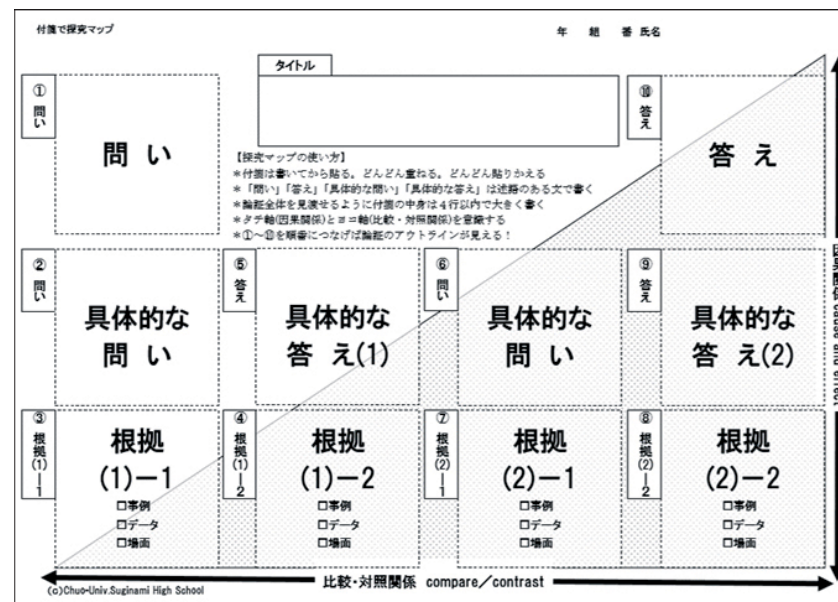
この新しいグループで、自分たちの作ったグラフの形の理由を説明します。「ふりかえりシート」の四角の中をすべて埋めると、ちょうど300字くらいになりますので、1分弱の発表原稿になっている計算です。

③ 解釈&3分プレゼン

1分プレゼンを全員が経験したところで、最終段階となる「下人はなぜ老婆の身ぐるみを剥いだのか？」という課題に取り組みます。学習課題タイプの「Ⅲ」、「問い」は教員が設定するけれども「答え」は生徒それぞれで組み立て可能な形です。

この「問い」に答えるために、本校で開発したグラフィック・オーガナイザーである「探究マップ」を使用しました。「探究マップ」は、A3紙に75mm×75mmの糊つき付箋が10枚貼れるようになっています。マップの上部には「問い」と「答え」のスペースが用意され、それぞれが序論（導入）と結論（主張）に相応します。この「問い」をもう少し具体的に絞り込んだものとして「具体的な問い」が2つ、用意されています。「具体的な問い」には「具体的な答え」が対応します。これが探究マップの真ん中の段の構成です。そして、一番下には「根拠」がきます。今回は教材が小説ですので、一番下の「根拠」のスペースには具体的な「場面」が入ります。また、「具体的な問い」の1つ目と2つ目は、compare/contrastとして、比較・対照関係を表すようになっています。一方、上下はcause and effect、因果関係を表します。タテの軸は「抽象度」と言ってもいいですね。

図4 探究マップ（A3）



この「探究マップ」に、グループ・ワークで考えた付箋を貼り付けていくと、「根拠」を底辺とし「答え」を頂点とするピラミッド・ストラクチャが完成します（図5）。話すときは、付箋番号の①～⑩までを辿ります。「問い」からはじまって、「具体的な問い」「根拠（1）—1」「根拠（1）—2」「具体的な答え（1）」、「具体的な問い」「根拠（2）—1」「根拠（2）—2」「具体的な答え（2）」「答え」の順です。ちょうど、アルファベットのWのような形を取ります（図6）。

ちなみに、高校生にアウトラインベースで論証を組ませると、たいていの場合、はじめ（序論）とまとめ（結論）がかみ合わなくなります。高校生の段階では、論証の構造がわかっていないからです。しかし、最初から抽象度がタテ軸として置かれた「探究マップ」を使うと、論証全体が破綻しなくなります。「探究マップ」における「抽象度」は明確な上下関係として「見える化」され

ているので、国語が得意でない生徒であっても筋道の通ったアウトラインを組み立てることができるのです。これは、小論文のような短い文章でも、数千字を越える長めのレポートでも同じです⁶。

図5 ピラミッド・ストラクチャ

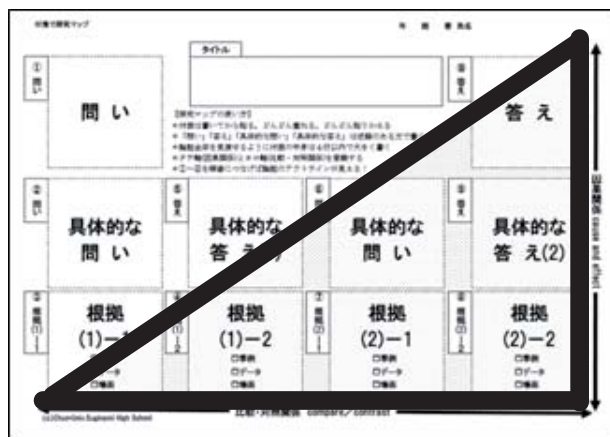
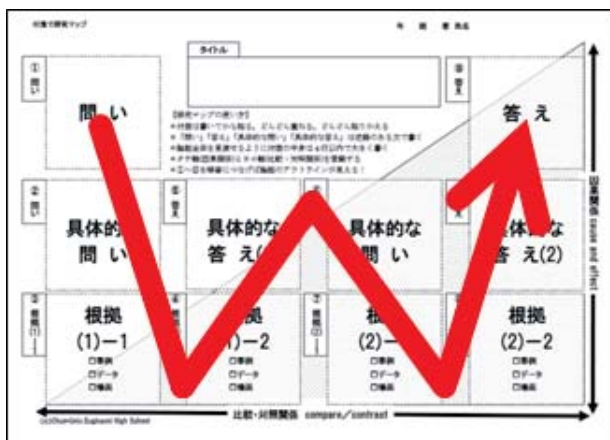
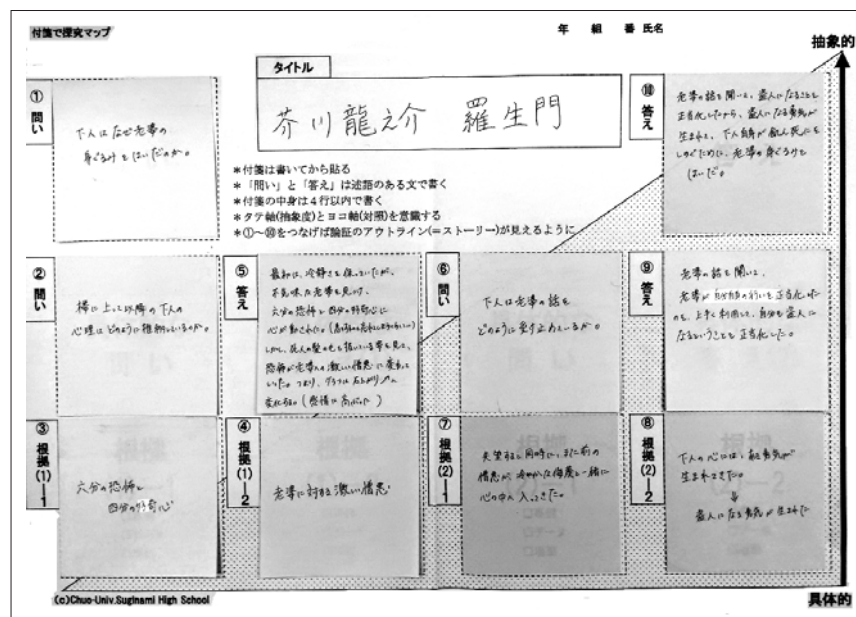


図6 W型のアウトライン



さて、今回は「探究マップ」を使って「下人はなぜ老婆の身ぐるみを剥いだのか？」という「問い」だけをこちらで設定し、付箋を使って場面を整理させました。「下人はなぜ老婆の身ぐるみを剥いだのか？」という「問い」は、「下人はどうして羅生門の下へやってきたのか」（手引き二）や、「下人は老婆の話をどのように受け止めたのか」（手引き四）という、「具体的な問い」を内包しています。

図7 生徒の作った探究マップ



「探究マップ」で論証を組み立てると、「問い」は同じでも根拠とする場面や「答え」（解釈としての仮説）が多様化するため、いざ発表したときに生徒たちは自分たち以外の生徒が作った論証を新鮮なものとして受け止めます。グループワークでの精読成果を使うことによって、独自の語り口による発表が可能となるのです。ここで大切なことは、付箋を使った場面整理までをグループ

⁶ 詳しくは「高校生のための論文アウトラインの作り方～付箋で「探究マップ」～」参照。
<http://www.yomiuri.co.jp/adv/chuo/education/20150604.html>

ワークで実施するものの、最終的な発表原稿（発表が3分なので900字程度）の作成は個人作業にすることです。自分ひとりでは書けない生徒でも、グループワークで論証の骨組みが出来ていれば、それらをつないでいくことで自分なりの発表原稿を書き上げることができるようになります。

発表原稿が完成したら、いよいよプレゼンテーションに移ります。付箋で整理した内容のコピーを提示しつつ、自身で用意した原稿を読み上げます。発表相手は1分プレゼン同様、発表者を除いて2～3名です。「探究マップ」を組み上げたグループをバラバラにして、発表のための3～4名のグループを新たに作り、その中で発表を行いますので、全員が1コマの授業の中で発表を行うことができ、かつ、自分とは異なった語り口の発表に複数接することができます。教員は、タイマーを使って時間の管理をするだけです。

3分プレゼンの様子（1）



3分プレゼンの様子（2）



発表を聞いている側にとって、自分が作った論証と同じ型を使っているというのは理解の助けになります。「探究マップ」のコピーを示されることで、発表者のグループがどこにこだわり、どこを強調して解釈を行おうとしているのが視覚的にわかると同時に、詳細は口頭で補足説明が行われるのです。

以下、3分プレゼンを終えての生徒のふりかえりを抜粋します。

- ◆発表を聞いていると、一つ一つの場合を丁寧に説明していて、その情景が浮かんでくるようであった。
- ◆分析する場面が異なり発表原稿にも個性が出ていた。
- ◆同じ「問い」でも「答え」が違う、同じ「答え」でも「根拠」が違う場合があって、面白かった。
- ◆正解がない問いを考えるのは難しかったけれどその分さまざまな角度から「羅生門」を読むことができた。
- ◆他の人の発表を聞いて、新たな観点から（作品を）捉えることができた。
- ◆文中の根拠をつなげていくと主人公の心の動きが見え、結論にたどりつけるということを学びました。

今回の実践は、『羅生門』の教材論としては全然足りていないと思います。ただ、生徒の「わかる」ベースで授業を組み立ててみて、とりあえずこのような実践までこぎつけることができました。もう少し時間的に余裕があれば、『羅生門』初版本との結末の違いや、原作である『今昔物語集』との比較なども視野に入ってくると思います。また、これまでさまざまに研究されてきた〈境界〉の問題や〈空間〉の問題を扱うこともできるでしょう。

アクティブ・ラーニング実践から見えてきたこと

実は私も、年間を通じてアクティブ・ラーニングを実践してみたのは2015年度が初めてです。これまで、私自身がかつて受けてきたような講義型授業を自身で展開することに限界を感じて以来、授業内でさまざまな試みをしてきました。そして、すべての授業をアクティブ・ラーニングに転換してみようと思ったのが2015年度でした。ちょうど高校1年生「国語総合」の担当になったということも大きかったと思います。その結果、私自身が授業中に書いた板書は年間で数枚程度にすぎず、加えて、授業中にこちらが教室全体に向けて一方的に話した時間は、1コマあたりせいぜい5～10分だったと思います。

先日、1年間のふりかえりを生徒に書かせたところ、こんなことを書いてきた生徒がいました。

「この授業が唯一、寝たことのない授業でした。」

生徒が「この授業が唯一、寝たことのない授業でした」というからには、私たちがこれまで実践してきた授業に対して、生徒たちにはどうしても集中力がとぎれてしまう場面が少なくない頻度で起こっているということです。かつて私自身、まだ講義中心の授業をしていた頃、黒板に必要なことを書いてふと後ろを振り返ってみたら、何人かの生徒が寝てしまっているということがありました。これを、生徒たちの「耐性が落ちた」だとか、「学びへの意欲が足りな

い」と片付けてしまうのではなく、彼ら自身が意欲的に取り組めるような課題設定を授業中の「活動」として投げかけてみる必要があるではないでしょうか。

続いて、アクティブ・ラーニングと言うくらいですから、授業は確かにアクティブ（能動的）になります。授業中は、生徒が本当に楽しそうにしています。アクティブ・ラーニングは、教員が授業中に努力して授業を作るのではなく、生徒が授業の課題に対して努力をしてみたいくなるような場を設定してみることを示唆しています。

ただし、「アクティブ・ラーニング」の「アクティブ」な側面ばかりに引きずられてしまうと、授業が騒がしいだけで終わってしまう場合があります。ここに、アクティブ・ラーニングにありがちな落とし穴があります。授業中、確かに生徒は楽しそうです。感想を聞いても、生徒は口々に「楽しい」と言います。しかしこれだけでは「アクティブ・ラーニング」とは言えません。「アクティブ・ラーニング」は「ラーニング」＝「学び」があって初めて成立します。「アクティブ」なだけで「ラーニング」がない授業ならば、わざわざ学校でやる必要はありません。

それでは最後に、アクティブ・ラーニング実践のまとめです。まずは授業の「めあて」を設定すること。生徒がこの時間にどのような課題に取り組み、どのように思考し、どこへたどり着くべきなのかを明示します。次に、生徒の思考活動の時間を課題とともにきちんと担保すること。ファシリテーターたる教員の仕事は、生徒の様子を徹底的に「見る」ことです。答えを押し付けるのではなく、議論の先に見えてくる言葉をできる限り待ってあげることが肝要です。最後に、毎時間必ず「ふりかえり」を行うこと。授業を点で終わらせるのではなく、授業と授業の間を丁寧につなぐことで、生徒を理想的な学びのサイクルへ促してあげることです。

アクティブ・ラーニングは、これまで行われてきた教育実践の延長線上にあります。国語教育の研究実績やすぐれた経験知に基づいて授業を再構築することができれば、これまでの定番教材を使って、まったく新しい発見を生徒にも

たらすことができるのではないのでしょうか。

【質疑応答】

Q. 定期テストはどのようにしているのですか？

A. テストは、従来通りで実施しました。教科書準拠の問題をこちらで編集しなおしたものです。ただし、最後の「問い」として『羅生門』はどのような物語か、自分の考えを論じなさい」という200字の記述問題を出題しました。これまでであれば、作品に興味のある数名の生徒しか解答してこない問題だと思いますが、今回は全員がプレゼンテーションのための発表原稿を作成していますので、相当数の生徒が積極的に解答していました。生徒自身が『羅生門』の解釈を自分なりに持てたことの証左だと思います。

Q. 通年のアクティブ・ラーニング実施によって何か変化はありましたか？

A. 通年のアクティブ・ラーニング実施によって、徐々に「ふりかえりシート」の価値を理解する生徒が増え、こちらで働きかけなくとも、真剣に書く生徒の数が日に日に増えていったということが言えます。こんなことがありました。2学期の終盤、授業終わりの10分間のことです。「ふりかえりシート」を書いている時間に、誰も何もしゃべらず、教室中に鉛筆のカリカリ動く音だけが響いていたときがありました。あの教室の風景を目の当たりにしたときに、ここまで半年間アクティブ・ラーニングを実践してきて本当によかったと思いました。生徒が書いた「ふりかえり」を次の時間に自分で受け取って、一緒にグループ・ワークに取り組んでいる生徒の分も回し読みして、という流れが定着していった結果だと考えられます。加えて毎時間「ふりかえり」を実施することによって、生徒たちが前の時間や前の単元といまの学習内容とをつなぐようになっていったというのも収穫です。1学期の学習内容を思い出して、現在の小説読解にどう活かされているかが記述として出て

くることもありました。

Q. 『羅生門』という教材を選んだ理由は何でしょうか？

A. 教材として『羅生門』を選んだのは、『羅生門』だから、というのが率直な答えです。というのも、『羅生門』であればすでにこちらに授業実践の経験がありますので、生徒からどのような疑問や質問が飛んできて、ほぼきちんと対応することができる。このような感覚をお持ちの現場の先生はたくさんいらっしゃると思います。私の場合、今年度の授業目標が通年でのアクティブ・ラーニングの実践でしたので、むしろ教材はオーソドックスな定番教材をあえて選んでいます。使い慣れたものの方がよいのです。案の定、この実践の後に教科書に載っていない川上弘美さんの短編を教材にして『羅生門』と同じような授業を展開したのですが、やはり教員側の引き出しが足りていないという実感がありました。新しい教材の場合、教える側に余裕がないのです。むしろ『羅生門』くらい定番で、教材研究もかなり進んでいて、授業者に実践経験があるという作品が適当だと思います。例えば『羅生門』ではない芥川の他の作品で、今回の単元の「下人はなぜ老婆の身ぐるみを剥いだのか？」と同水準のトリガー・クエスチョンを考えるのは至難の業です。定番教材ほどアクティブ・ラーニングに向いています。

Q. 評論教材でアクティブ・ラーニングを行う際にはどうなりますか？

A. 小説教材の場合「探究マップ」の底辺に「場面」が置かれて、それに基づいて複数の「答え」を解釈として導き出すことができます。しかし評論教材の場合は読み取り方が絞られますので、教材1本で「探究マップ」を組んでも授業が面白くはなりません。生徒たちの行きつくところが同じですから。そこで、他の教材と組み合わせで「問い」を膨らませていく、あるいは本文を超えたところに「問い」を設定するようなやり方が求められます。今年度2学期の初めに、鈴木孝夫「ものごとことば」を教材として扱いましたが、そ

こでの「問い」の形は、鈴木孝夫の観点で自分の身近な別のことを説明させるといふものにしました。評論教材をアクティブ・ラーニングで扱っていくといふのももちろん必要ですが、今年度いろいろ試してみた結果、文学教材の面白さこそ、アクティブ・ラーニングによって再び顕在化するのではないかと思うようになりました。

報告を終えて

今回の「授業研究会」には、年度末の忙しい時期にも関わらず、多くの学校から大勢の先生方にお集まり頂きました。その際、実施後のアンケートを拝見し、アクティブ・ラーニングの実践方法に対する興味・関心が非常に高まっていることを実感しました。まさに、アクティブ・ラーニング実施のための手順の細分化と、実践ノウハウの共有化を進めることが、学校現場における喫緊の課題であることを確信した次第です。

そのためには、これまでの教育実践の「来し方」を改めて見直しながら問題点を抽出し、これからの社会を生徒たちが生き抜くために、「生きる力」をどうすれば学校で培えるかを具体的に考えなければなりません。現場による、一つひとつの丁寧な実践の積み重ねの先にしか、未来のあるべき授業像は見えてこないでしょう。

かつ、学校のような実践共同体において、ハードランディングはえてしてうまくいきません。ソフトランディングで現場が少しずつ着実に変化していくにはどうすればよいのか、これからも試行錯誤を続けていきたいと思っています。

【参考文献】

- 天野勝『これだけ！KPT』2013年8月、すばる舎
- 石川一郎『2020年の大学入試問題』2016年2月、講談社現代新書
- 石原千秋『大学受験のための小説講義』2002年10月、ちくま新書
- 岩崎昇一他編・文部科学省検定教科書『高等学校国語総合【現代文編】』2013年3月、三省堂
- 齋藤祐「高校生のための論文アウトラインの作り方—付箋で「探究マップ」—」2015年6月、CHUO-ONLINE
<http://www.yomiuri.co.jp/adv/chuo/education/20150604.html>
- 宅間紘一『学校図書館を活用する学び方の指導—課題設定から発表まで』2002年7月、全国学校図書館協議会
- 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換答申に向けて（答申）用語集』2012年3月、
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2012/03/28/1319067_2.pdf
- 八田幸恵・渡邉久暢「探究を導く「問い」を設定する能力の育成—高校国語科現代文「こころ」の授業研究を通して(2)」2013年6月、福井大学大学院「教師教育研究vol.6」所収
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』2014年10月、東信堂
- G.ウイグン・J.マタイ著／西岡加奈恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計』2012年4月、日本標準
- S.F.ヤング・R.J.ウィルソン著／土持ゲージ法一監訳・小野恵子訳『「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践されるICEモデル』2013年5月、東信堂