

「山月記」論をつくろう！

～アクティブ・ラーニング実践ワークショップ～

齋 藤 祐 (国 語 科)

※以下の文章は、2016年6月24日にアルカディア市ヶ谷で行われた、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。

はじめに——アクティブ・ラーニング再考

2016年3月に、かえつ有明中学校・高等学校で行われた「授業研究会」にて、芥川龍之介「羅生門」の授業実践の試みを発表する機会を頂きました。「アクティブ・ラーニングで『羅生門』」と題した報告の際、お集まりの方々から寄せられたさまざまな声を聞くにつれ、今まさに、アクティブ・ラーニングを教育現場でどうやって実践していくべきなのかについて大変関心が高いということを実感しました¹。

2017年度末に発表される高等学校の新学習指導要領には、アクティブ・ラーニングという表現が「主体的・対話的で深い学び」という学びに包括されていく模様です²。しかし、たとえアクティブ・ラーニングという表現が目立たなくなっても、この流れ自体は不可逆だと考えられます。例えば、新しい学習指導要領の作成段階でさまざまな委員を務められた上智大学の奈須正裕氏は、アクティブ・ラーニングとは特定の授業形態ではなく、学びのあり方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことだと述べています³。これは、2016年末に出された中央教育審議会答申の中で次のように言及されています。

「アクティブ・ラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした。⁴

すなわち「アクティブ・ラーニング」とは「授業改善の視点」であり、「主体的・対話的で深い学び」を目指すために再概念化されたのだ、というわけです。さらに、京都大学の溝上慎一氏も、政府の施策文書や学術的な理論を、概念化・理論化された「グランドセオリー (grand theory)」であるとした上で、これからの学校現場に求められる作業は、理論と実践とを往還しながら「現場の理論」＝「グラウンディッドセオリー (grounded theory)」を構築することだと述べています。

答申が出て、学習指導要領案も出て、いま学校現場に求められる作業は、理論を学び、それに基づいて教育実践を創り出し、理論と実践とを往還し、そうしてローカルな文脈をふまえた「現場の理論」を構築することである。⁵

私自身、すでに20年にわたって教壇に立ち続けていますが、もはや50分間講義をするという一方向型の授業スタイルでは、とても授業を成立させることはできないと実感しています。アクティブ・ラーニングというのが、前出の答申における別の箇所で謳われている通り、「人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくこと」(p.49)であるとするなら、生徒の主体的な姿勢を1つでも引き出すことができる授業、学ぶことの素晴らしさを少しでも伝えることのできる授業を、今こそ目指していくべきだと思います。

「網羅」の呪縛

アクティブ・ラーニングを実践してみて感じるのは、私たち教員が「網羅の呪縛」から解き放たれることがいかに難しいか、ということです。授業を通じて、私たちはどうしても「あらゆること」を語りたがります。今回の教材で言えば、国語科の教員の多くが『山月記』にまつわるさまざまな知識を、ついついめどなく語ってしまう。教育現場には、『山月記』を教室で扱うなら、あれもこれも教えたいという方がたくさんいると思います。しかし、ここに罠があります。

「網羅」された教員の語りは、ほとんど生徒には届いていません。結果、教員が「十（じゅう）」を伝えたとつもりになっても、生徒の理解のうえで「一（いち）」も伝わっていない場合が少なくないのです。ところが、アクティブ・ラーニングにおいては、教員が何を伝えたか、ではなく、生徒が何を受け取ったのか、が問われます。私たち教員が知っていることをできる限りたくさん生徒に伝えようとする授業は、結局のところ、教員ベースでつくられた授業です。そうではなく、あくまで生徒ベースで授業を組み立てるのがアクティブ・ラーニングなのです。我々が持っているものを全て与えるのではなく、まずは生徒が何を知っているのか、そこから何ができるようになってほしいのか、というところから始めたいと思います。

では授業計画をご覧ください。

授業計画

- ① 作品を知る（2 h）
- ② 揺さぶりをもたらす「問い」で作品を精読する（5 h）
- ③ グループワークで解釈を行い、その内容をひとりで発表する（6 h）

単元の全体は3ステップの構成になっています。作品を知るところから始め、「揺さぶり」をもたらす「問い」で作品を精読し、グループワークで解釈を行

い、その内容をひとりで発表します。発表時間は3分間です。

① 作品を知る——音読から通読へ

まずは「① 作品を知る」ために、冒頭場面の音読を生徒同士のペアで行います。「隴西の李徴は博学才穎、天宝の末年、若くして名を虎榜に連ね～」から、「その後李徴がどうなったかを知る者は誰もなかった。」まで、です。この際、生徒には次のように指示を出します。

「今から1回だけ冒頭の場面を読み上げます。後から皆さんに読んでもらいますので、読み方がわからない言葉を全てチェックしてください。」

こうすると、教室内の緊張感が一気に高まります。メモが取れるよう、ゆっくりとしたスピードで範読した後は、ペアの生徒同士で読めない漢字のチェックをします。もはや大きな教室の中で、1人だけ立ち上がって朗々と教科書を音読できるような生徒はいません。しかし、2人組のペアならば生徒たちは声が出せます。一方、生徒自身に読ませてみて初めてわかることもたくさんあります。『羅生門』の実践報告の際にも申し上げましたが、「下人」を「げにん」と読めない生徒がいます。「雨やみ」を「あめやみ」と読んでしまう生徒がいます。私たちはまず、目の前の生徒の現状がどのようなかを把握するところから、授業を組み立て直す必要があるのです。

『山月記』冒頭の音読の後は、作品の最後まで黙読させます。その上で「『山月記』はどんな物語ですか？」と問いかけてみました。すると、ある生徒の読み取りは次のようなものでした。

「人が虎になる話。」

これだけです。正直に申し上げて、この回答にはかなり落胆させられました。

高校2年生の段階で『山月記』を読んで、1回目の読み取りが「人が虎になる話。」の1行で終わりというのは、大変残念な話です。しかし、仕方ありません。この生徒はこんなに受け取ったのです。また、別の生徒はこんな振り返りを残しました。

▶ 昔はエリートだった李徴が詩業で苦しみ、家族のために働いていたが、突然、ある夜「呼ばれた」気がして家を飛び出したら虎になっていた。その後、旧友と再会し、詩をつづってもらい、帰っていったという話。フィクション。

この最後の「フィクション。」というのもどういう意味なのかまったくわからないのですが、ひとまずは『山月記』を荒唐無稽な話として受け取ったのだ、ということはわかります。それから、よく見るとこの生徒は「李徴」と書いていません。「李徴」の「徴」が「微」になっています。物語に登場する「袁慄」という人名も、書けない生徒が一定数います。「袁慄」の「慄」の「にんべん」がどうしても「りっしんべん」になってしまう。「りっしんべん」だと「悲惨」の「慄」です。このあたりは、毎回の記述を確認する中で、修正が必要な箇所です。一方、こんな振り返りもありました。

▶ 失って気づくものがある、とよく言うが、この物語で李徴が失ったものは「人としての日々」である。だが、虎になってしまったことで、改めて自分を見つめ直すことができたという点では、得るものもあったのだと思う。虎になっても冷静に自分を分析できた李徴はやはりすごい人物なのだなと思った。（下線引用者、以下同様）

上記の生徒の記述を読んでようやく、私自身が今回の単元の見通しを持つことができました。袁慄という聞き手を得て、誰にも語ったことのない己のあり

ようを告白していく李徴は、自分の失われた過去を語っていく中で自分自身の認識が変わっていく。それと同時に、いったい彼が何を手に入れる物語なのか、ということに焦点を当てて授業を展開してみようとするに至ったのです。

普段の授業風景

ここで、私の普段の授業風景についてお話しておきます。写真をご覧ください。

授業風景



ちょうど今日の会場のような、テーブルを囲む形態で授業を進めています。いろいろ試した結果、グループワークは3名ないし4名で行うのが適切なサイズなのだと確信するに至りました。なぜなら、2人のペアワークは生徒同士の組み合わせがうまくいかなかった場合に機能不全に陥ってしまいます。また、5人以上のグループにしてしまうと、グループの中で話題が分かれてしまうので、グループとしてのまとまりが生まれず、協働的な作業になりません。それゆえ、グループワークは3名ないし4名で行うべきでしょう。

ちなみに、生徒たちの手元にはノートがありません。板書を写すだけのノー

トには何の意味もありませんので、数年前にやめてしまいました。その代わり、毎回「ふりかえりシート」を書かせています。授業中にメモが必要な場合は、このシートの裏に書かせます。そうすると、この時間の記述を全て、授業のあとに教員が確認できます。スキャナーに取り込んで保存するのも簡単です。

基本的に、授業は50分1コマです。最初の10分で前回の振り返りと今日の目標（めあて）を設定し、その後は30分程度のグループワークになります。そして、毎回必ず最後の10分を使って振り返りを行います。アクティブ・ラーニングをいきなり目指すことが難しい場合は、最後の振り返りだけでもやってみてください。書く時間は、5分でも10分でもかまいません。おそらく、出てきたものを見て先生方はびっくりすると思います。そこには、今日の授業の、生徒目線での受け止め方があらゆる面において露わになっているからです。

最後の10分を振り返りに充てるうえで、私たち教員はこう考えがちです。その10分があれば、自分が話をした方が生徒に伝えられるものは多いのではないかと。しかし、違います。生徒に振り返りを書かせ、かつ次の授業の冒頭にそれを生徒に読ませることで、生徒にとっての授業が「点」ではなく「線」としてつながっていきます。それは、隙間を惜しんで語られる教員の話を聞くことよりも、ずっと価値のあることなのです。

お恥ずかしい話ではありますが、かつての私の授業の様子を紹介します。チャイムが鳴ったら教室に行って、起立・礼が終わった後、最前列に座っている生徒に歩み寄って、ちょっとノートを見せてね、と話しかけます。そのノートの記述を見て、前回の授業の流れを把握したら、「じゃあ、今日は〇〇から始めるよー。」と宣言し、その続きを黒板で整理しながら、生徒とやりとりしながら読みを進めていく。そうこうしているうちに、予定通りには授業が進まないままチャイムが鳴って、その日の授業は終了です。

皆さんお気づきだと思いますが、こんな授業をしていてはダメです。このような授業スタイルでは、この時間が生徒にとって一体どんな時間だったか、生徒がこの時間を通じて何を獲得できたのかを、つかまえようがありません。毎

回の授業が教員のペースで展開されれば、当然、生徒は飽きてきます。徐々にダレてきます。しまいには、寝てしまいます。そして、試験前になると聞いてくるのです。「先生、試験には何が出るんですか？」と。

この不毛なやりとりから脱却しなければなりません。教員が言ったことをかたっぱしから暗記すれば試験は乗り切れる、と思っている生徒たちを、きちんと裏切ってあげなければならないのです。

いま私は生徒たちに、手を使って考えよう、と繰り返し言っています。頭の中に、きれいな形の文章がそのまま入っていることなどありません。書き出してはじめて、自分の頭の中が可視化されるのです。消しゴムをしまつて、思念として浮かんだあらゆることを書き出すところから、授業を始めましょう。生徒自身が、自分の頭を使って授業に臨み、自分の手で思考を書き出し、そのプロセスを軌跡として残しておくことが、次の授業につながっていきます。教員ベースではない、生徒ベースの授業であることが生徒自身に理解されれば、生徒はちゃんとついてきます。そのためにこそ、この時間のリフレクション（振り返り）が必要なのです。

振り返りの価値

生徒がその日の授業の振り返りを記した「ふりかえりシート」は、授業の最後に全員分を集めます。教員は全員分に目を通して、気になるところに下線をひいて最後に◎をつけて返却します。基本、コメントは書きません。次時、返却するときは、グループワークを一緒にやっている生徒同士で回し読みをさせます。お互いがどのような振り返りを書いたのかを共有させることで、今日の現代文の授業に対する「構え」が出来上がります。「ふりかえりシート」は、教員と生徒とのコミュニケーションツールではなく、生徒自身が前回の授業と今回の授業をつなぐための思考ツールなのです。

実際、これまで書いた「ふりかえりシート」を活用して今日の課題に答えることができた、という生徒がいます。言い方を変えれば、積み重なった「ふり

かえりシート」はそのまま、生徒たちにとってのラーニング・ポートフォリオになっていると言えます。

生徒たちの「ふりかえりシート」を読むことで、教員にとっても授業の進め方の振り返りができます。そのクラスの次の時間をどのようにデザインすればいいのかというヒントを得ることもできます。

振り返りの中に生徒からの質問があれば、それを次の時間の冒頭で解説をします。これはやってみて気がついたことなのですが、解説の内容自体は、以前の講義スタイルで行っていた授業のときと中身が変わっていません。ところが、話す順番が違ってきます。以前は、生徒たちにしてみれば何の疑問も抱いていないところに教員が先回りして説明を施していました。いまはそうではなく、生徒が何らかの疑問に気がついた段階で、教員が後から追いかけて説明をしています。生徒たちはその解説を一生懸命に聴きます。その結果、聴いた解説を踏まえて今日の課題へとスムーズに移っていくことができるのです。前の時間で取りこぼしたことを、生徒が「ふりかえりシート」で教員に伝えてくれます。生徒が授業を通じてモヤモヤした状態になったところでその声を拾い、必要な解説を施す、というところがポイントです。

② 揺さぶりをもたらす「問い」で作品を精読する

次に、教科書の「学習の手引き」を使い、場面を区切って精読していきます。「学習の手引き」そのままばかりではありませんが、ちょっとしたアレンジを加えるだけで、アクティブ・ラーニングにふさわしい問いかけ（＝トリガー・クエスチョン）に変えることができます。今回、最初に提示した「問い」は、次のようなものでした。

Q. 虎になる前の李徴はどのような人物だったか？

これは李徴の告白が始まる前までのまとめで、「学習の手引き」そのまま

す。この日の授業後、生徒たちはこんな振り返りを残しています。

今日は虎になる前の李徴の様子から李徴がどのような人物だったのかを考えた。私は李徴が自分にストイックな人物だと思った。しかし後に自分を追い込みすぎてしまったことで虎になってしまったので人と交わりを断っていたいなかったら人間のままであったかもしれない。

最後まで通読したうえで冒頭の場面を整理していくと、生徒の思考には出来事の因果関係を結ぼうとする姿勢が見え始めます。もう1人、見てみましょう。

生徒の振り返り

今日の問い 虎になる前の李徴はどのような人物だったか。
of. p. 2021 ~ p. 2127 性格・生き方

Words

- 潔しとしない：下劣なふるまいを考えて、それには従わない。
- 自ら恃むところへ厚く：自分にものすごい自信
- 甘んずる：おとなしく受け入れる・満足する
- 鈍物：物の道理に思い当たることの遅い人

→ 拔さん出た才能をもち、学も博い。 → その才の豊かさ政

→ 役人(官吏)を馬鹿にしている。

→ 一度決めたら、自らを疑いもせず突き進む。

→ フライドが高く、一度格下と思ったものには屈することはない。

Hint

科挙：- 教養(古典)
- 文才(漢文)
- 政論(政策)

科挙 自來 龍面 長安 商於 黄河 陳郡

この生徒は、物語の舞台を地図で整理しながら振り返りをまとめています。
この日の振り返りには、次のような記述がありました。

李徴の人物像に迫り、彼がいかに自信家でありプライドが高かったのかわかった。なぜ才あった彼が、そこまで高慢な思想を持っていたのかわかりにくい。

「なぜ才あった彼が、そこまで高慢な思想を持っていたのか」。このように、振り返りで新たな疑問が出てくる場合もあります。「読む」という行為は「問い」を生み出す行為です。全体ではなく部分に注目することでようやく、初読では読み飛ばしていた語句に注意が向き始めます。叙述の微細な表現にこだわることによって、作品全体の意味が変容を遂げていくのです。

脚問をアレンジしたトリガー・クエスチョンも考えました。李徴が自分の過去を語りだしていく一人称に注目すると、当初は「自分」であったものが、だんだん「おれ」になっていくことに気づきます。しかも、告白の途中で徐々に「おれ」が前面に出てくるのです。ここに注目して次のように尋ねます。

Q. 「自分」と「おれ」とは何が違うのか？

まずは、該当場面の「おれ」に○、「自分」に□をつけさせます。生徒たちは自分の教科書に印をつけていく中で、確かに一人称の表記が変わっていることに気がつきます。そこに重ねて、こう尋ねます。

Q. 「おれはしあわせになれるだろう」とはどういうことか？

三省堂の教科書だとここは脚問で処理してあるところですが「おれはしあわせになれるだろう」と言っているのはなぜか？ と問うてしまうと、本文を読めばその場で答えられる問いになってしまいます。そうではなく「どういうことか？」と聞くことで、生徒は李徴にとっての「しあわせ」の意味を考え出します。この問いに答えるためには、その前後を丁寧に読まなければいけなくな

るのです。その結果出てきた生徒の解答は次のようなものでした。

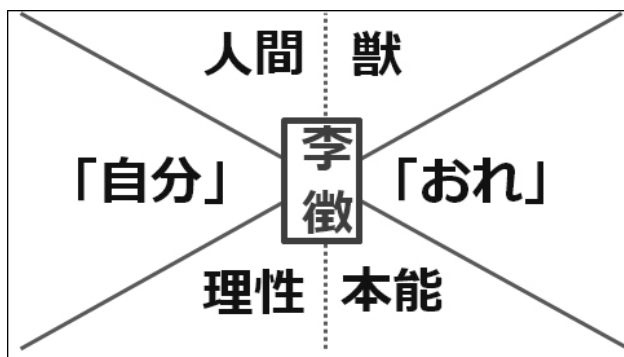
▶ 人間である心が消えてしまえば、虎としての自己の行いを見ることがなくなり「しあわせ」だが、かつての日のように人語を操り、複雑な思考に堪え、経書の章句をそらんずることができなくなるため、本心では「ふしあわせ」であるということ。

これは、私が想定していた模範解答です。「なぜか？」と聞いてしまうと、上記の解答は「～できなくなるため。」で終わってしまいがちですが、「どういうことか？」と聞いているので、最後の下線部分が出てきます。つまり、「おれ」が「しあわせ」になるためには「自分」が「ふしあわせ」にならなければならない。この文脈における「しあわせ」は、言っていることとと思っていることが全然違う。ところが、別の生徒はこんなことをこの日の振り返りに書いています。

▶ 今日は李徴と袁慆の対話に注目して読み進めた。李徴の「おれ」と「自分」の使いわけについて、文章を読んですぐ分かる違いについては見つけることができたのだが、それを深く読み取って異なる違いを見つけることはできなかった。「おれはしあわせになれるだろう」とはどういうことか？
に関しては、全くといっていいほど考えが浮かばず、機能しなかった。

この振り返りを読んで、生徒の現状が「おれ」と「自分」の違いを説明するところまではできるけれども、それが「しあわせ」の意味を論ずるところまでは届いていない、ということがわかりました。そこで次の時間に、板書を使って授業の冒頭で解説を行いました。その解説とは次のようなものです。

「自分」と「おれ」図解



李徴は「自分」と「おれ」とに引き裂かれているよね、というのを黒板上に図示した上で、「自分」という一人称は「人間」の方に寄っているのに対して、「おれ」は「獣」の方に寄っている、と整理します。また、別の生徒が振り返りの中で「理性」と「本能」という概念を提示していましたので、それも拾い上げて「自分」と「おれ」にそれぞれ「理性」と「本能」を振り分けてあります。右側の「おれ」が「しわ寄せ」になるということは、左側にある「自分」が消えなければならない。このように整理した上でもう一度「おれはしあわせになれるだろう」の意味を手元でまとめてごらん、と返してあげます。そうすると、その日の振り返りで「そうか。わかった!」と書いてくる生徒がたくさんいました。

生徒が疑問を持ったところで初めて教員が介入して解説を行う、この逆転のプロセスが大切なのだと思います。生徒のもやもやした感じを、教員が後から追いかけていくのが基本です。こちらが先回りしてしまうのではなく、彼らが「なんだろう?」と思ったところでようやく、私たちが自分の知識の引き出しを開陳していくのです。

手引きを続けていきます。李徴の告白の2つ目になります。

Q. 李徴はなぜ虎になったのか?

ここは、「臆病な自尊心」と「尊大な羞恥心」が出てくるところです。手引きでは「李徴が自分で虎になった理由を説明するところについて整理してみよう」となっています。生徒たちのこの日の振り返りは、次のようなものでした。

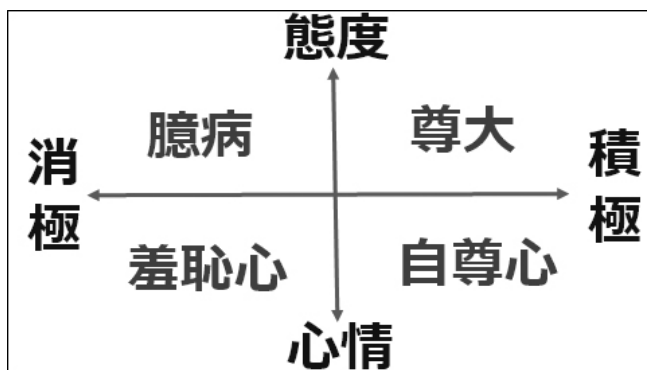
李徴は、自身の臆病な自尊心と尊大な羞恥心を人と遠ざかることで飼
太らせすぎてしまい、外見まで変えてしまった。

これは手引きレベルで言えば模範解答です。しかしこの日の振り返りにも「全然わからない」という声がありました。

自尊心と羞恥心を捉えてそれを告白として表出している。尊大と羞恥心とか、態度と心情が反対の意味だったから、全然読み取れなかった。

正直、ここまでわかっていればもう既に理解しているも同然のはずなのですが、ここで、この疑問を使って解説しようと思い、次の時間の冒頭で再び、解説を施しました。

「尊大な羞恥心」と「臆病な自尊心」図解



まず、縦軸に態度と心情を取ります。次に、横軸を消極と積極にして、「臆病」「尊大」「羞恥心」「自尊心」それぞれの言葉をはめると、普通に考えれば、まずは自尊心に支えられて尊大な態度が出てくる、それから羞恥心があるから臆病な態度になる、と整理できます。しかし、李徴の場合はどうなっているだろうというと、李徴の場合は、これが交錯していることに気がつきます。

羞恥心が心情の側にあるのに態度が尊大になる、自尊心が心情の側にあるのに態度が臆病になる。これらがいろんな形で混ざり合って、李徴という人物を形づくっている。感情がさまざまな感情の複合体（コンプレックス）としてある、というところを示して、そのまま投げ返します。

そうすると、さらにグループで様々な議論を交わした上で、この日の振り返りには次のようなものが出てきました。

▶ 人間の心の李徴は虎になった理由を考え、虎の心の李徴は人間だった理由を考えているので、2つは完全な別物と考えることができる。

▶ 李徴自身が、なぜ虎になったのかわかっていないまま生きている。そもそも、闇の中から声が聞こえたのが李徴しかいなかったから、闇の声はもしかしたら李徴の中に眠っていた何かが目覚めた声だったのではないのか。

こうしてみると、徐々に『山月記』の世界観が生徒たちの中で深まっていることがわかります。トリガー・クエスチョンを用意して投げたら、あとは彼らが考えるのを待ちます。さらには、その日の振り返りで出てきたものを拾い上げて、次の授業で展開していきます。そうすると、徒たちの思考の中に、今日の授業でいったい何を学んだのかということが、言葉としての形を伴って出てくるようになります。もちろんもっと大切なのは、読めば読むほど、疑問点が出てくることです。こうして、『山月記』冒頭の授業から記述と振り返りを積

み重ねていくことによって生徒たちの思考が深化し、物語の意味を具体的な相貌としてつかまえようとする意識が立ち上がっていくのです。

今回の失敗

ではここで、今回の失敗を紹介します。試行錯誤でやっていますので、毎回必ず大きな失敗をしています。今回の失敗はこちらです。

Q. 5 W 1 Hであらすじをまとめよう。

実はこれ、『羅生門』の時に一度試しているやり方です。『羅生門』は、平安末期、暮れ方の羅生門で、1人の下人が、老婆の着物を、自分が生き延びるために、剥ぎ取った、という物語文を作成していました。このような物語文を作ることで、下人が盗人になる決心を固めていく心理の変化を追いかけていこう、授業の中心をなす読みの方向性が示されていました。しかし、『山月記』もこの形でいけるのではないかと思ったのが間違いでした。

今回、私が授業前に作成した『山月記』の物語文は次のようなものです。

When? : 中国・唐の時代（李徴失踪の翌年）

Where? : 商於近くの林の中で

Who? : 虎になった李徴が

What? : 失踪からこれまでの経緯を

Why? : 人間であった自分と決別するために

How? : 袁慆に語った。

中国・唐の時代、商於近くの林の中で、虎になった李徴が、失踪からこれまでの経緯を、人間であった自分と決別するために、袁慆に語った——。ここまで準備して、私は教室に向かいました。教室の雰囲気を見て、いきなりす

べてを埋めるのは難しそうだと判断したので、試しにWho?（誰が?）と、How?（どのように）だけを板書し、その間を埋めてみよう！ と生徒に投げかけました。

そして「この物語はいつの話ですか（When?）」と聞き、出てきた生徒の回答は、なんと「天宝の末年」（!）というものでした。皆さんご存知の通り「天宝の末年」は、李徴が科挙に合格し、その名を「虎榜に連ね」た年であって、物語の舞台としては不適当です。語られている現在から考えれば、挿入されたエピソードに付随した年号に過ぎませんから。ただ、文脈が読めていないことをふまえて推測すれば、確かに年号らしきものを書いてあるのはここだけです。気をとりなおして、では、「物語の舞台はどこだろう（Where?）」と尋ねました。すると、生徒から返ってきたのは次のような回答でした。「先生、どれが地名だかわかりません」。——確かにそうです。『山月記』の冒頭を初めて読んだ人にとって、どれが名前でどれが試験でどれが地名なのかは、皆目わからないのです。

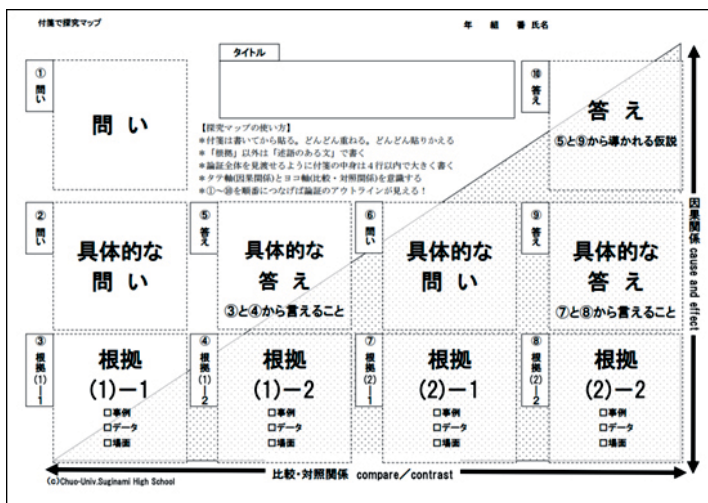
さらに気を取り直して「李徴はいったいどんなことを語ったのか（What?）」と尋ねました。何人かに同じことを繰り返して尋ねましたが、もはや何も返ってきませんでした。半ば諦めながら、では「どうして語ろうと思ったのだろう（Why）?」とも尋ねてみましたが、ボタンの掛け違いはすでに修正の施しようがありません。こうして、1クラス目は大失敗のうちに終わりました。よし今度こそ！ と思って2クラス目に行って同じ問いかけをして、やっぱり失敗して、3クラス目に入る前に、もうやめました。仕込み方がそもそも間違っていたのです。皆さんくれぐれも『山月記』を5 W 1 Hでまとめてはいけません。

③ グループワークで解釈を行い、その内容をひとりで発表する

最後に③です。生徒に作品の解釈をゆだねたうえで、一人ひとりのプレゼンテーションまでもっていきます。

プレゼンテーションをするために「探究マップ」を使います。「探究マップ」とは、本校で開発したグラフィックオーガナイザーです。A3サイズで、ちょうど75ミリ×75ミリの付箋が貼れるようになっています。

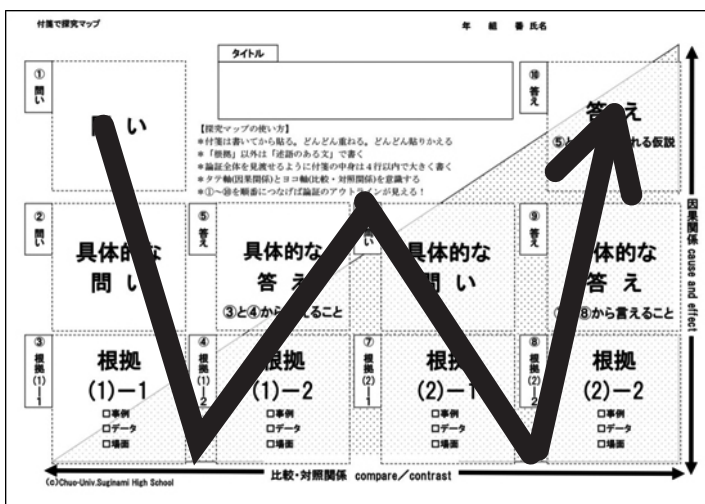
探究マップ（1）



まず、左上の付箋番号①の「問い」と書いてあるところが、論証全体の大きな問題提起になっています。英文のエッセイライティングであれば、ここがイントロダクション、論文で言えば、序論に当たります。その一段下に、②と⑥の「具体的な問い」があります。これは、①の「問い」を分解したものです。その下には③④⑦⑧の欄に「根拠」として、具体的な場面や記述が入ります。

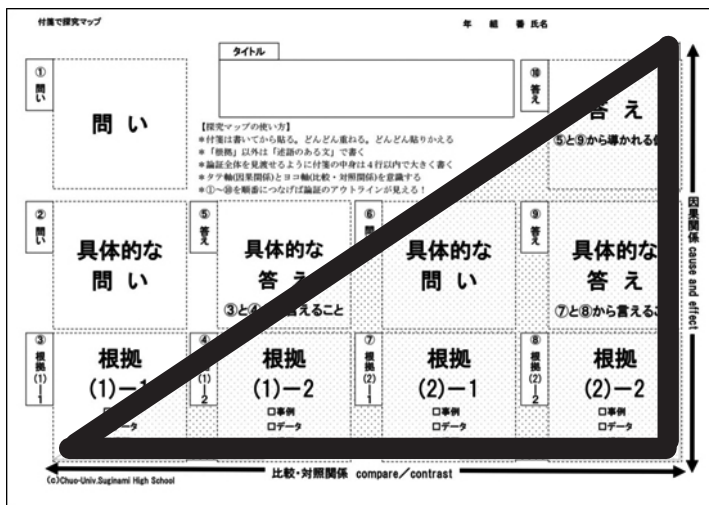
そうすると、①のイントロダクションから入って、②～⑨の付箋をたどり、最終的な自分の主張を⑩の「答え」へとつないでいく、という流れになっていきます。順番をふまえると、ちょうどアルファベットのWのような形をたどります。

W型のアウトライン



ポイントは、論証の抽象度が、タテ軸として揃っている、ということです。生徒に長めのレポートを書かせたことのある方はお分かりかと思いますが、ほとんどの生徒は、1000字以上の文章をひとつの構造体として作成することができません。はじめと終わりが、必ずといっていいほどねじれるのです。そこで、書く前にきちんと論証の構造を揃えた状態で整理させるというプロセスが必要になってきます。しかも、ここに付箋を並べることで、論証は自然と根拠から主張（答え）へと連なる、ピラミッド・ストラクチャを形づくりします。

ピラミッド・ストラクチャ



こうすることで、論点がきれいに整理されます。具体的な場面を根拠としながら考察を重ね、それらを複合的にまとめることによって、自らの読みとしての解釈を主張としてまとめてゆくのです。最終的に自分が言いたい「答え」に対して、根拠を踏まえた因果関係で論証を組み立てる「考具」(＝グラフィックオーガナイザー)が「探究マップ」です。

さて、「探究マップ」を使った解釈の作業は以下のように進んでいきます。まず、3人から4人の解釈のためのグループをつくります。グループで1枚の「探究マップ」を完成させることを目指します。そのためのガイドとして、以下のようなプリントを配布しました。

『山月記』論をつくろう！ガイド

二年次現代文 中絶歌 山月記 論をつくろう！

中絶歌 山月記 論をつくろう！にまねて、論議してみよう

約900文字を基盤表を用いてしよう

「僕（かいし）」

物の中にも具体性があるにたわって活動や出事などの意味、内を解明かし、他におかされるように説明してみよう

例一 主人公の分析

問いの例

事象はなぜ起ったのか、

・自分自身で起った理由の考え方はどう変わっていくのか、

「具体的問い」(How?)

・「おれ」と自分との統一性はどのようになっているか、

・「僕」によって「しあわせ」とは何なのか、

・「僕」は「詩人」にならなことを望んでいるのか、

最後に「僕」が「題」を出て、自分の姿を真の目に見せつけてみせたのはなぜか。

例二 主人公以外の分析

問いの例

真修は誰に対してどのような感情を抱いているのか、

・物語における「語り手」の性格はどのようなものに変化しているか、

「具体的な問い」(Why?)

・「真修」として真修はどのような関わりを持つ人物か、

・「事象」と「真修」は、どのような共通点と相違点があるか、

・「敵」と「友人」にはどのような違いがあるか、

・「事象」の神を真修はいのようには理解しているか、

・「題」を出て自分の姿をさらした「真修」は、真修はどのような目に受け止めたのか、

「ステップ①」の問い 「待望①」を仮定する

「ステップ②」の問い 「具体的な問い」 「待望②」・③」に落とし込む

「ステップ③」 具体性となる「待望④」を導き出す

「ステップ④」 仮定と「待望⑤」を導き出す

「ステップ⑤」 問い 「待望⑥」を導き出す

「ステップ⑥」の問い 「待望⑦」を導き出す

「ステップ⑦」の問い 「待望⑧」を導き出す



W型で展開をストーリー化



論議は大小のドラマツ

付箋は新たな気づきとともに
にどんどん更新すること！

課題はこうなっています。

課題 中島敦「山月記」論を探究マップにまとめ、発表してみよう。

※3人～4人で1枚の探究マップを完成させ1人ずつ発表を行います

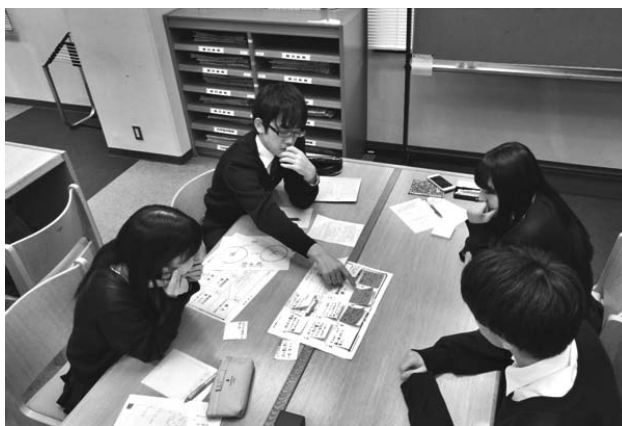
(約3分)。約900字で発表原稿を用意しましょう。

【例】として、「主人公（李徴）の分析」をする場合と、「主人公以外（袁曄）の分析」をする場合を挙げました。それぞれの「問い」の例のあとには、これまでに手引きで精読してきた内容が並んでいます。ただし【例2】については、精読作業で使用したものだけではなく、発展的な「問い」も混ざっています。生徒たちには、ここにある例をそのまま使っても構わないし、自分たちで作り変えたものにしてもよい、という投げ方をしています。

すすめ方としては、まずは大まかな問いを設定し（付箋番号①）、それを具

体的な問いに分解して（付箋番号②と⑥）、根拠となる場面を取り上げ（付箋番号③④⑦⑧）、今度はその場面からの考察を導き出して（付箋番号⑤⑨）、最終的な自分たちの解釈を提示していく（付箋番号⑩）という流れです。このあと、論証が組みあがったグループから一人ずつ自分の発表原稿をまとめていきます。

グループワーク



探究マップは、どんどん付箋を更新することに意味があります。付箋が1枚変わると論証の全体が変わりますので、常に部分と全体のバランスを取る必要があります。全体を見ながら部分の手直しをしていくというのが基本スタイルです。

この時に生徒が書いた振り返りが次のようなものでした。

▶ 久しぶりの「探究マップ」を使つての授業で、“また始まる”と思った。
なぜ虎になったのかを改めて考えてみたが、まだスッキリする考えを見つ
けられていないので、マップを作成する上で最後に納得のいく答えを出せ
るように読んでいこうと思った。

「探究マップ」を使った解釈の作業は、2 年次 1 学期末の生徒たちにとっては 3 ヶ月ぶりです。この生徒の記述からは、「なぜ（李徴は）虎になったのか」という「問い」に対する自分の読みをこの時点でまだ確立できていない、という自覚が読み取れます。しかし、これはよい兆候です。ここまでの精読作業で抱え込んだ問題意識が、読みへの主体性を引き出しているのです。他の生徒の振り返りを見てみましょう。

▶ 「探究マップ」を書くことになったので、今までの「ふりかえりシート」をしっかりと確認することができた。マップを作成していくのに今までの「ふりかえりシート」が役に立つので便利だなと感じた。

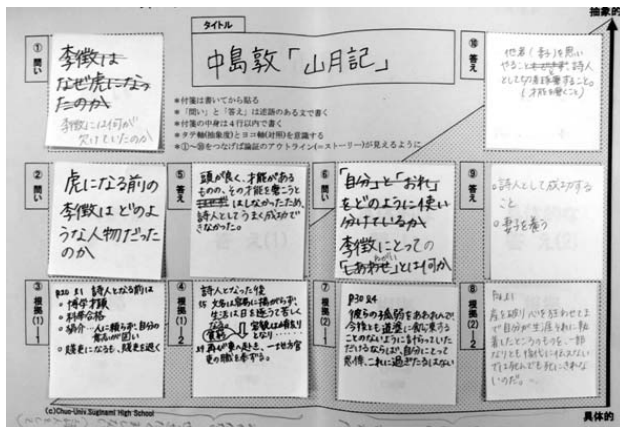
この生徒が指摘しているように、「探究マップ」を書くためには具体的な材料が必要です。ここに至って、これまで書いてきた「ふりかえりシート」が自分たちの解釈を組み上げていくための貴重な資料になっていることに、生徒自らが気づいていきます。

▶ 探究マップを書いているが 「答え」から逆算して「問い」などを作っていくといい。

「答え」からの「逆算」——。探究マップの構造を理解すれば「根拠」からの帰納だけでなく「答え」からの演繹も有効であることがわかってきます。もちろん、欲を言えば、根拠からのアブダクションが理想ではあります。ただ、このような記述から、生徒たちが徐々に探究マップの仕組みを活かして、考え方を工夫し始めていることがうかがえます。

さて、探究マップを使って、生徒たちはこんな問いを立てました。

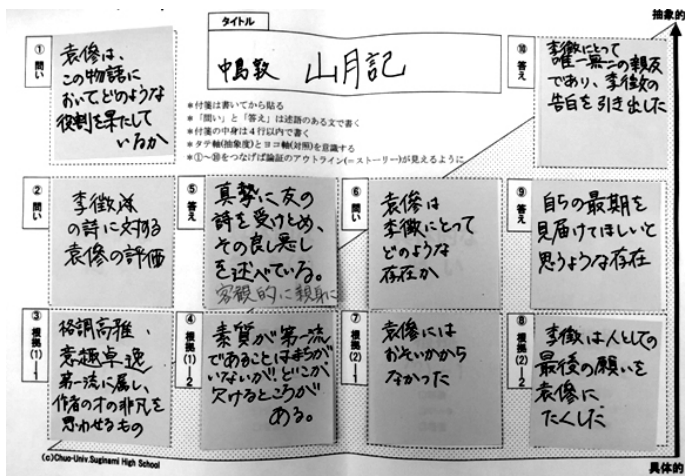
探究マップ（２）



付箋番号①を見て下さい。「李徴はなぜ虎になったのか」から始まって、最終的にその「問い」は二重線で消され、「問い」が変わっています。議論と考察の結果、最終的にこのグループは「李徴には何が欠けていたのか」という問いになったようです。

別のグループにはこんなのがありました。

探究マップ（３）

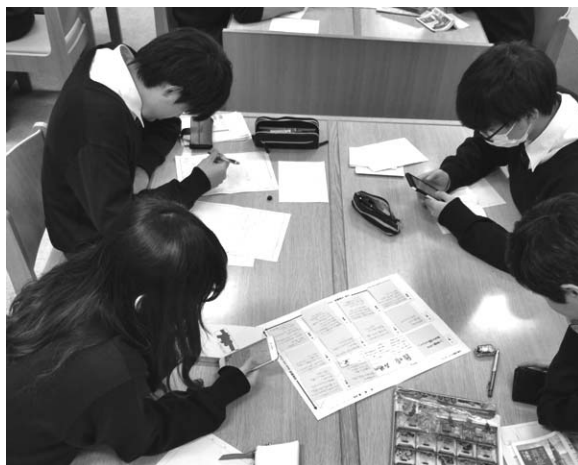


こちらの「問い」は、「袁慆はこの物語においてどのような役割を果たしているか」になっています。これは、ガイドとして配った【例2】を踏襲したものになっていますが、このグループの場合、ストーリーを逆向きに捉えることによって、その「答え」を導き出しているところに特徴があります。

具体的に言うと、まず彼らは②の「具体的な問い」を「李徴の詩に対する袁?の評価」と置きました。その下にくる「根拠」は、李徴が暗唱してみせる漢詩の数々に対する③「格調高雅・意趣卓逸」という肯定的な評価と、④「どこか欠けるところがある」という懐疑です。これらを⑤で「真摯に友の詩を受けとめ、その良し悪しをまとめている。客観的に、親身に」と整理しています。さらには⑥で「袁慆は李徴にとってどのような存在か」と展開し、冒頭の再会の場面でさえ、李徴が⑦「袁慆には襲いかからなかった」ことと、⑧「人としての最後の願いを袁慆に託した」ことに注目します。⑧は、李徴が妻子の行く末を袁慆にお願いした場面を踏まえているのでしょう。最終的な①の「問い」に対する答えは「李徴にとって袁慆は唯一無二の親友であり、李徴の告白を引き出した」になっています。どのような順序で場面を拾うかによって、物語の再構成のしかたも変わってくるという一例です。

このように探究マップが組めたら、発表原稿を書きます。テーブルの真ん中に探究マップを置いた状態で、1人ずつが自分の発表原稿をまとめていきます。写真は、自分の発表原稿をスマートフォンで書いている場面です。

発表原稿づくり



全体の論証は付箋で示されていますが、付箋と付箋をつないでいる所もすべて文章として起こさなければいけないので、発表原稿を書くためには、探究マップを組むときとはまた違う思考が必要になります。

ただし同じマップを見て作業をしている人がすぐそばにいますので、自分の作業が行き詰まったらすぐに相談することができます。これによって自分1人では発表原稿を作れない生徒であっても、一人残らず救っていくことができると考えています。

プレゼンテーションはグループ内発表です。発表の際は、ジグソー法を利用します。同じ探究マップを作成した解釈グループがバラバラになるように、発表グループをつくります。

発表風景



今回の場合は、12のグループで発表が同時に進行します。聞いている生徒たちは自分とは異なった論証を初めて聞くことになります。

ただし、内容は初めてだとしても、読んでいるテキストは同じで論証を組む手つきも一緒ですから、相手と自分との共通点・相違点を意識しながら、比較して聞くことができます。今回発表した生徒からは、こんな振り返りが返ってきました。

- ▶ 授業を受けるうちに場面の情景が見えてきた。
- ▶ 少しずつ「問い」に対する答えを見つけていくのはすごくやりがいがあった楽しかった。
- ▶ 同じような「問い」を調べていた人でも「答え」は少しずつ違って面白かったです。
- ▶ ある班が李徴が虎になったのは幸せなことだったと言ってるのを聞いて、うんうん、となった。

▶ 李徴は虎になることで、李徴が目指していた「一流の詩人」の本当の姿に近づけたのだと思う。

▶ 李徴も様々な思いを抱いて、とても大変だったんだなと改めて思いました。李徴には「しあわせ」になってもらいたい。

教室で文学作品を読む醍醐味は、一人では気づかない部分に注目し、精読する作業を通じて徐々に場面が情景として立ち上がっていくプロセスを共有できることにあります。作品の解釈は、いきなりは見えてきません。それは少しずつ、段階を踏んで、共に読みを深めることで見えてくるものです。たとえ同じ「問い」からスタートしたとしても、同じ「答え」にたどり着くとは限りません。同じ「根拠」から同じ「答え」が出てくるとも限りません。どの場面を取り上げ、どのように意味づけるかによって、作品の捉え方は無数に変化するのです。

ゆえに、主人公が窮地に陥っていく悲劇を描いた物語であっても、解釈の仕様によってはその人物を救い出すことも可能です。李徴の場合、虎になることによって初めて詩人としての自分に一步近づけたかもしれないのです。読み手としての生徒には、李徴の「しあわせ」を願って本を閉じる読み方も現れます。

今回のまとめ

教員の振り返りです。音読は必ずペアでやります。教員が範読することはしますが、最後まで読むことはしません。また、いきなり探究マップを使って論証を組もうとしても上手くいきません。以前やったことがあります、ことごとく失敗しました。きちんと下読み（精読）をした上で解釈を組ませないと、深い読みは出てきません。そこで毎回必ず、振り返りをさせます。授業の最後の10分を使って、今日のこの授業をメタ認知させることを目指しています。原稿を作っている時でも、最後の10分は振り返りです。

グループワークで、読む・聞く・話す。ひとり一人が、書く・聞く・話す。

グループワークの中でディスカッションをさせて、書くときは1人です。喋る時もグループワークです。発表は1コマで終わらせます。1人ずつ黒板の前に立たせて発表させても発表時間が長引くだけですし、授業時間をまたいで発表にすると、早く発表が終わる生徒とそうでない生徒の間に温度差も生まれますので、全員同じ日に発表をさせます。スマートフォンで作成した発表原稿は、Googleformなどのアンケートツールで回収することが可能です。

全体に対する教員の解説は限られていますが、例えばあるグループの話し合いで面白い問いが出てきたら、過去の文学研究の成果をそのグループには伝えます。定番教材だからこそ、こちらにも先行研究等の引き出しが豊富にありますので、グループごとにちょっと違った視点で読み方を提示することができます。その解釈は最後の発表でほかの生徒にも共有されますから、一斉授業で教員の解釈を提示するのではなく、生徒自身が自分で読みを引き出してくるということに、これまでの研究成果等の知見が活用できるのではないのでしょうか。発表原稿も、教員が添削することはしません。教員が添削するのではなく、自分自身で書き換えを行っていく訓練が必要なのだと思います。

【質疑応答】

Q. 定期考査はどうしていますか？

A. 試験問題の作り方は、今まで通りです。いちど試してほしいのですが、皆さんが以前作られた定期考査と同じ問題を、ぜひこの授業の後に使ってみてください。おそらく平均点は高くなっているはずです。なぜなら、かつての講義形式で行っていた授業の時よりも、この授業を受けた生徒たちの方が、本文を丁寧に読んでいるからです。アクティブ・ラーニングに踏み出したからといっていきなり全てを変えるのは難しいと思いますから、少しずつ変えていければよいのではないかと考えています。

Q. グループワークが機能しない場合にどのような対応していますか？

A. まずはクラスの中で生徒同士の関係性を構築できるようなきっかけ作りが必要だろうと思います。年度最初の授業はいきなりテキスト読解に入るのではなく、ペアワークやグループワークで簡単なゲームをしてみるなどして、この授業の基本スタイルを共有する時間として使っています。担任の教員と連携することもありますし、授業以外の生徒との関わり方ということが影響してくる場合もあります。

Q. グループワークで面白い考えが出てきたときにどういう関わり方をしていますか？

A. こちらが持っている引き出し（例えば先行研究の成果）を、最大限、提示します。言葉を与えることによって、彼らのその場での思考が活性化するのであれば、その場合は遠慮しなくていいと思っています。読みの多様性を前面に押し出しているだけでは、生徒たちの読みは深まっていきません。記述を事実として踏まえていれば、どのように読んでも構わないはずです。

Q. この形で授業をすると時間がとてもかかりそうなので、試験範囲の設定が難しいのではないですか？

A. 授業内で作品全体を網羅することはできません。ゆえに、授業で扱う内容自体は、かなり省略しています。例えば『山月記』の場合は、李徴の告白の中で「理由もわからずに押しつけられたものをおとなしく受け取って、理由もわからずに生きてゆくのが、我々生き物のさだめだ。」という重要な箇所がありますが、今回、この記述には深入りしていません。最終的にこの授業で生徒に要求しているのがどのようなものなのかというところから逆算して、本質的な問い＝揺さぶりをかける「問い」をいくつ並べられるかというところがポイントになってくると思います。

Q. このような授業をした後で、初読の文章の読解力に影響はありますか？

A. 定期試験には、必ず初読の問題を一題入れています。国語力は、初読の文章をいかに読めるかというところに現れると思いますので、一本を丁寧に読むことを通じて読み解く力がどれくらい身についたのかということを定期試験で測りたいと考えています。

Q. 古典文学を使ったアクティブ・ラーニングなどの実践がありますか？

A. 私は現代文を担当することが多いので、古典文学を使った実践は残念ながらありません。ただ、今回の授業で言えば、李徴が詠んだ即席の漢詩について「中学2年生がわかるように翻訳しなさい。」という課題を出しています。今回の『山月記』の発表でも漢詩の分析を論証の根拠として使っているグループがありましたが、漢詩を読み解くということが自分の読みを深めるために必要だという動機づけさえしっかりできれば、生徒にとって古文や漢文というのも取り組みたくなる題材になりえると思います。調べる作業を面白くするためにはどうすればいいのかという工夫が必要なのではないでしょうか。その点を掘り下げていくためにこそ、定番教材の教材としてのあり方そのものを問い直していく作業が必要なのだと思います。

Q. 「網羅の呪縛」が問題です。一人で一学年を持つのではなく、分担して持っている場合、網羅の授業をしている教員とどのように良い連携を図ってほしいのでしょうか？

A. 教科間の壁、教科担当者間の壁、両方あると思います。学年の担当者間で最低限同じことをやるという足並みを揃えておかないと、次年度以降に教科担当が変わった時に積み上げができなくなりますので、どのようなグランドデザインのもとで単元や個々の授業を組み立てていくのかというところが難しいと思います。もちろん私自身も万事がうまくいっているわけではありません。同じ学校で働いている人が持っているものを、できる限り引き出す方

向でまとめていく方法を探していきたいと思っています。

Q. 評論文の場合はどのような授業スタイルになりますか？

A. ちょうど授業で扱っているので、教科書に載っている隈研吾さんの「コンクリートの時代」という教材を使って説明します。この文章は、二十世紀の建築が「コンクリートの時代」であったことを踏まえ、そのコンクリートが世界中の文化や多様性を塗り固めていったと批判しています。そこで、探究マップの「根拠」の部分には筆者の言説を整理させうえて、「答え」の部分は生徒に考えさせる、というようなやり方が考えられます。先日の授業では、探究マップの④に「これからの時代に求められる建築とはどのようなものなのか？」という「問い」を設定しました。そうすると生徒たちは、「コンクリートの時代」という文章を読み、筆者の主張を踏まえながらも、そこには書かれていない未来を見据えた結論を導き出すことになります。評論を要約するのであればすべての生徒が同じ結論にたどり着くように授業を展開していくべきだと思いますが、この評論で何を考えさせるのかというところから授業を組み立てるのも面白いのではないのでしょうか。本文に対して開いた「問い」を用意した上で、入り口は一緒だけれども、筆者の記述を使って一人ひとり異なった「答え」が導き出せるようになったらよいのではないかと考えています。

おわりに——探究する主体を育てる国語

新しい指導要領に基づいた授業運営は、「教員」ではなく「生徒」が主役となるものです。そのためのヒントを、日々模索しています。試みに、新しい学びのためのキーワードを3つ考えてみました。本稿で触れているものもありますが、その3つとは〈つながり〉と〈深掘り〉と〈ふりかえり〉です。

〈つながり〉とは、これまで学んできたことと今学んでいることのつながりに気づくこと。既知の情報と未知の情報とを関連づけることです。この〈つな

がり)に気がつくことができれば、一見無関係なものを結びつけ、情報のすきまを埋めることができるようになります。

〈深掘り〉とは、ひとつのテーマを掘り下げて本質をつかまえ、さらなる気づきをもたらすこと。学んだことをふまえて新しい「問い」に出会い、さらなる探究のサイクルへと自身を導いてくれます。

〈ふりかえり〉とは、学びを俯瞰し、自己のありようを見直し、次の学びへの動機づけとすること。学ぼうという意欲は、何もせずにじっとしていて生まれてくるものではありません。未知のものに出会い、異なる位相を結びつけ、ある一点を掘り下げようと試みる過程で、生徒たちは自ら、学びへと向かっていきます。

他者へとひらかれた言葉を発することのできる場として、国語の教室をデザインすることが求められています。たとえ科目の名前が変わっても、私たちにできることの本質は変わらないのだと信じています。

¹ 齋藤祐「アクティブ・ラーニングで『羅生門』」2017年3月、中央大学杉並高等学校『紀要』第26号所収

² 2017年6月の「小学校学習指導要領解説総則編」では、以下のように記されている。「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善)を推進することが求められる」。

p.3-4

³ 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』2017年5月、東洋館出版社、p.143

⁴ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」2016年12月、p.48

⁵ 溝上慎一「現場の改革につなげよ！—学習指導要領改訂(案)に対するコメント」2017年7月、溝上慎一の教育論

[http://smizok.net/education/subpages/a00018\(national%20curriculum%20comment\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00018(national%20curriculum%20comment).html)

