

# アクティブラーニングとICTを活かした 小・中・高連携の古典教育研究

平成27～28年度広域科学教科教育学研究経費報告書  
(東京学芸大学連合学校教育学研究科)

2017年3月

研究代表者 河添房江  
(東京学芸大学教育学部教授)

## 目 次

序 言 .....	河 添 房 江	3
報告要旨 .....		4
アクティブ（・）ラーニングとは何か .....	麻 生 裕 貴	8
—古典学習の視点から—		
デジタル教科書の現在 .....	坂 倉 貴 子	18
「かぐやひめ」を核にした昔話の学習の在り方 .....	小 山 進 治	28
『万葉集』の単元開発と実践 —桜単元— .....	森 顕 子	32
古典の読みを深めるアクティブ・ラーニング .....	古 屋 明 子	39
—中学校編『平家物語』の朗読・ 高等学校編『源氏物語』の女性像と菅原孝標女—		
『伊勢物語』第六段「芥川」の古典教材としての現在的意義 .....	吉 野 誠	52
—「アクティブ・ラーニング」時代の古典教育—		
言葉に着目して『源氏物語』を面白く読む .....	山 際 咲 清 香	66
—若菜上・下巻「ぬるし」から見えるもの—		
新旧の学習指導要領のあいだを繋ぐ高等学校・古典Bの授業改善の試み —「大鏡」を教材として— .....	奥 田 和 広	78
国語科教育法におけるアクティブラーニングの実践 .....	本 橋 裕 美	84
—教員免許状取得を目指す学生のA L イメージと授業作り—		
『源氏物語』とアクティブ・ラーニング .....	河 添 房 江	91
—帯木巻「雨夜の品定め」とジグソー法—		
執筆者一覧 .....		125

## 序 言

河 添 房 江

本報告書は、「アクティブラーニングと ICT を活かした小・中・高連携の古典教育研究」をテーマとして、2015 年度から 2016 年度まで活動してきた研究会のメンバーから成る報告書である。

そもそも私の大学院の演習に参加した小・中・高の現職教員を中心に声をかけ、古典教育の連携と教材開発についての研究組織を立ち上げたのが、2009 年の春のことであった。そして 2011 年の夏には、平成 23 年度の広域科学教科教育学研究経費を獲得することが出来たので、それまでの研究活動を振り返り、研究会の参加者にはそれぞれの関心に沿って研究成果をまとめた。その報告書が「小・中・高一貫教育において古典に親しませる教材とその指導法の開発」

([http://www.u-gakugei.ac.jp/~graduate/rengou/kyouin/news/data\\_kouiki/09.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~graduate/rengou/kyouin/news/data_kouiki/09.pdf)) である。

本報告書は、そうした小・中・高の教育連携というテーマを引き継ぎつつ、さらにアクティブ・ラーニングや ICT 活用など、今日的な課題を重層化した内容になっている。

今年 2 月に公示された次期学習指導要領案でも、中教審の答申を踏まえて、「何を学ぶか」に「何のために学ぶのか」「何ができるようになるか」の視点が加わり、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」による育成が求められている。本プロジェクトは、その「主体的・対話的で深い学び」の手段であるアクティブラーニングと、教員の多様なニーズに応え且つ負担を減らす ICT 活用についての知見を深めることを目的に、読書会や公開研究会への参加、授業実践の報告会などを十数回重ねて、今日に至っている。それらの会での議論や情報交換は活発で、筆者も大学教育におけるアクティブラーニングの実践を模索していた時期だけに大いに刺激を受けた。

今回はこの報告書を発展させて近い将来に一冊の書籍として刊行することを目論み、ある程度、体系だった目次を考えて、プロジェクトのメンバーに研究成果をまとめていただいた。目次に明らかなように、前半がアクティブラーニングと ICT 活用の理論編、後半がそれらの実践編という構成になっている。特にアクティブラーニングは現在トレンドの研究テーマとなっており、関連書籍は少なからず刊行されているが、国語教育に限定したものはまだ少なく、まして古典教育に特化したものは管見の限りでは皆無といってよい。その意味でも本報告書をまとめる意義は大きいと考える。

なお本報告書は、平成 27～28 年度と二年間に渡って東京学芸大学連合学校教育学研究科の広域科学教科教育学研究経費の配分をいただいた研究成果である。予算の配分に際して格別なご配慮をいただいた大石研究科長をはじめ関係各位に深く感謝し、また年度末の多忙な時期に報告書の原稿を執筆されたメンバーにも謝意を表したい。

## 報 告 要 旨

アクティブ（・）ラーニングとは何か ―古典学習の視点から― 麻 生 裕 貴

本稿は、「アクティブ（・）ラーニング」に関する主立った議論を整理し、古典学習の視点から捉え直すものである。溝上慎一氏によるアクティブラーニングの定義を踏まえつつ、「生徒間での協働的な学習」を必須条件として定義し直した〈アクティブ・ラーニング〉について、教師の心構え、効果、誤解、評価、デメリット・危険性について概観し、飽くまでも目的が大切であること、〈アクティブ・ラーニング〉をハードルを下げて捉える、提示する必要性も指摘した。

デジタル教科書の現在 坂 倉 貴 子

2010年「電子書籍元年」とも言われるこの年、デジタル教科書教材協議会（DiTT）が発足、教育業界にも例外なく電子化の波はやってきた。政府は、それからわずか10年後の2020年度までにデジタル教科書の普及を達成するという目標を掲げている。この現状に我々はどうか対処していくべきか。デジタル教科書のこれまでと現状をまとめた。

「かぐやひめ」を核にした昔話の学習の在り方 小 山 進 治

小学校低学年の昔話の学習を行う際、「かぐやひめ」を中心に学習を展開することを試みた。「かぐやひめ」の底本である「竹取物語」の冒頭は、「平家物語」や「枕草子」の冒頭とともに小学校高学年で扱う教材として定着してきた。しかしながら、これらの教材は中学校や高校でも扱われる教材であり、発達段階によって様々な言語活動を通じた実践が可能となっている。繰り返し扱う教材である「竹取物語」を魅力ある昔話として位置づけ、古典の導入学習を行った。

『万葉集』の単元開発と実践 ―桜単元― 森 頭 子

季節単元として3年間学習を積む「桜単元」を構築した。庶民の生活に関わることで親近感を抱くということ、現代へ継続した想いに共感すること、歌の世界が多面的な要素を持っていることを知ることを等があげられる。ここから和歌への興味関が高まり、ひ

いては古典学習が深まると考えたのである。その桜単元は、2年目を迎え、中学生にとって魅力的な単元とするべく、J-POPを入り口として、現代までつながっていることを明示するために、身近な古典である百人一首へ、そして農耕の関連を「七夕伝説」を既習事項として提示することで、「桜」を多面的に立体的に見せることができたと考えている。

#### 古典の読みを深めるアクティブ・ラーニング

—中学校編『平家物語』の朗読・高等学校編『源氏物語』の女性像と菅原孝標女—

古 屋 明 子

アクティブ・ラーニングで古典の読みを深めるには、①サンドイッチ型の授業形式(生徒の側からいうと、個別学習・協同学習・個別学習)、②グループ編成の工夫、③3つ(下位・中位・上位の3段階)の学習目標、④3つの評価法(形成的評価・総括的評価・自己評価とグループ評価)の併用が必要である。中高一貫校の中学2年生には、『平家物語』「扇の的」を教材に、まず、シンク=ペア=シェア(4人)で担当各場面の情景や登場人物の心情を基に朗読法を考えさせた。次に、ジグソー(10人)で全文の朗読に関するグループ評価を通して、更により良い朗読について考えさせた。高校2年生には、『更級日記』『源氏物語』を教材に、菅原孝標女の理想の女性が夕顔・浮舟である理由を考えさせた。その際、グループ学習(6~7人)の活性化のためにラウンド=ロビンとトーキング=チップを使った。

#### 『伊勢物語』第六段「芥川」の古典教材としての現在的意義

—「アクティブ・ラーニング」時代の古典教育—

吉 野 誠

「アクティブ・ラーニング」が提唱される現在の高等学校の古典教育において、旧来の逐語訳主義に偏した学習を乗り越えつつ、かつ本文の読解を大切にする授業実践の可能性を、『伊勢物語』「芥川」をとりあげて追求した。「問い」を立てグループワークでその答えを話し合い、協働する力を養うことを試みた。そしてそれへの「答え」の一つとして、「盗む」側の男の心情とともに、語られない「盗まれる」側である女の側の心情を、ペアワークを通して本文との往還の中で思考し、物語の中の性的バイアスを客体視する視点を得るとともに、古典から現代への連続性と断絶について認識を深めることを試みた。なお、そのための有用な手段としてICT機器(タブレット、モニター、アプリ「ロイロノートスクール」等)の使用を提示した。

言葉に着目して『源氏物語』を面白く読む

—若菜上・下巻「ぬるし」から見えるもの—

山 際 咲清香

『源氏物語』をテキストとし、言葉に着目することの面白さを生徒に伝える授業提案を行った。各巻の要となる言葉が、登場人物の心情や物語展開と、どのように絡み合っているか考察することで、生徒の思考力を高めるとともに、言葉の働きの面白さに気づくなど興味関心を促すことができると考えた。教科書所収の若菜上巻、蹴鞠の場面における「内々の御心ざしぬるきやうにはありけれ」という夕霧の心中表現のうち「ぬるし」に着目した。作品中で若菜上・下巻のみに六例表れ、女三の宮をめぐって、源氏・柏木・夕霧と面白い関わり方をしている語で、授業では、蹴鞠、女楽、密通発覚とその後の訓戒場面の三挿話に表れる「ぬるし」について解釈させる。言語活動を取り入れることで生徒が主体的に各場面を深く読もうと試みることを狙いとし、その上で全体授業において各場面を統合して考える機会を設け、読みのさらなる深化を目指した。

新旧の学習指導要領のあいだを繋ぐ高等学校・古典Bの授業改善の試み

—「大鏡」を教材として—

奥 田 和 広

ごく「普通」の公立高校（中堅校）の古典Bの授業（『大鏡』花山天皇の出家）において、次期学習指導要領で目指されている「主体的・対話的で深い学びの実現に向けての授業改善」（ALの視点を取り入れた授業改善）がいかにか可能か考えた。そのために、まず現行の指導要領に則った実践の中で構築してきた授業スタイルを提示し、それを次期学習指導要領で求められている「改善」の視点から検討し、新旧の学習指導要領のあいだを繋ぐにはどうすればよいのかを探った。

国語科教育法におけるアクティブラーニングの実践

—教員免許状取得を目指す学生のALイメージと授業作り—

本 橋 裕 美

国語科の中学校教諭一種免許状取得を目指す大学二年生を対象にした授業「国語科教育法」において、アクティブラーニングを学び、アクティブラーニング型授業の構築を目指す講義の実践報告。新指導要領で組み込まれるALに向けて、各自のスキルを上げることが目標としたが、その前段階として、言語活動やAL型授業を体験してきた世代として自分たちの持つイメージを相対化することから始めた。ALについてやや否定的な見方も多く、授業を受ける側から組み立てる側へ移行する過程で、肯定的なものへと意見が変化することを中心に報告した。同時に、古典のAL型授業を提案してもらい、学生の発想の面白さと、授業としての問題点（国語科としての意義を見失うことなど）

についても報告した。

### 『源氏物語』とアクティブ・ラーニング

— 帚木巻「雨夜の品定め」とジグソー法—

河 添 房 江

東京学芸大学の特殊性として、「学生をアクティブ・ラーニングで教育する」側面よりも、むしろ「小・中・高の教育現場でアクティブ・ラーニングで教科を教えられる教員を育成する」側面が大きいことが挙げられる。こうした状況下で、アクティブ・ラーニングについての読書会や情報交換をして理解を深めるだけでなく、「教育実践演習」や「古典文学演習H」といった大学の授業で、学生にALの手法を教えたり、また学生にALの模擬授業をしてもらう試みも行った。本稿はその実践報告である。

# アクティブ（・）ラーニングとは何か

## —古典学習の視点から—

麻 生 裕 貴

### 1. はじめに

ここ数年、「アクティブ（・）ラーニング」という言葉がここここで登場し、様々に語られ、論じられている。これは、アクティブ（・）ラーニングという学習のあり方が現代社会に対応した学習のあり方であると目されているためだ。現代社会は、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」である「知識基盤社会」とされ（中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」2005年1月）、グローバル化、人工知能の急成長等、急激に変化する社会である。

このような社会情勢を踏まえて、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に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（2012年8月）において、「アクティブ・ラーニング」という言葉が文部科学省の施策用語として初めて登場した。以下、該当部分を引用する。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

この答申によって、「アクティブ（・）ラーニング」は急激に注目を集めることとなった。答申の発表から4年以上が経過した現在、「アクティブ（・）ラーニング」に関する議論は飽和状態ともいえる様相を呈している。しかしながら、議論の整理はいまだに充分にはなされておらず、また誤解も蔓延している。そのような現状を踏まえ、本稿では改めて「アクティブ（・）ラーニングとは何か」を整理してみたい。その際、「古典学習におけるアクティブ（・）ラーニング」という視点を意識することとする。



## 2. アクティブ（・）ラーニングの既存の定義の整理

アクティブ（・）ラーニングについて語られるとき、「これはアクティブ（・）ラーニングではない」、「いやこれもアクティブ（・）ラーニングになるはずだ」、「結局アクティブ（・）ラーニングとは何なのか？」という会話が、結論が見出されることなくなくなることが多いのではないか。これは、「アクティブ（・）ラーニング」という言葉の定義が共有されていないことによる。まずは「アクティブ（・）ラーニング」を明確に定義することが必要であろう。

しかしながら、「アクティブ（・）ラーニング」の定義は様々な識者によって様々になされており、定説を見ない。そんな中で概ね共通するキーワードとして挙げられるのが、「主体性」と「協働性」だ。前述の中央教育審議会の答申でも、「主体的」やそれに類する「能動的」という言葉が散見され、「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業」という部分は、「協働性」と対応する。また、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）では、アクティブ・ラーニングを「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」と位置づけている。

この「主体性」、「協働性」という視点から既存のアクティブ（・）ラーニングの定義を見たときに、主体的・協働的な「手法・形式」からの定義と、主体性・協働性を身につけるとする「目的」からの定義に大別することができる。

手法・形式からの定義を代表するものとして、溝上（2014）での定義がある。

一方向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・発表する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。

この定義には「協働性」が明示されていないが、これは大学における一方的な知識伝達型講義からの転換をハードルを下げる形で要請するものであり、その先に「協働性」が意識されている。

一方、目的からの定義には、例えば皆川（2016）での定義がある。

アクティブラーナー（能動的に学び続ける人＝学び家〔マナビカ〕＝学び続ける専門家）を育成することを目的・目標とする授業・学習の場がアクティブラーニングにつながる。

なお、ここで言う「アクティブラーナー」とは、「一人ひとりが自立した人格を持ち、

知識を活用しながら状況に応じて的確に判断を下し、自ら発見した問題あるいは社会的な課題を他者と協力しながら解決する人」(成田 2015)であり、「学び家」という言葉は高木 2014 による。

では、両者にはどのような違いがあるのだろうか。主体的・協働的な手法・形式からアクティブ(・)ラーニングを定義した場合、そのような手法・形式から得られるあらゆる目的が想定できる。その中心としてももちろん主体性・協働性を身につけることが挙げられるが、その他にも、授業を楽しくする、寝させない、やる気を上げる、知識を定着させる、成績を向上させる等を目的としていても、それはアクティブ(・)ラーニングであると位置づけることができるのだ。一方、主体性・協働性を身につけるといった目的からアクティブ(・)ラーニングを定義した場合、その目的を達成させるためのあらゆる手法・形式が想定される。すなわち、一方的な講義や個人での活動であってもアクティブ(・)ラーニングになり得るとのことだ。

この、手法・形式から定義するのか、目的から定義するのかという基本的な立場が一致していなければ、「これはアクティブ(・)ラーニングである／でない」という議論は噛み合わなくなってしまう。逆にいえば、アクティブ(・)ラーニングに関する叙述を考える際、「主体性」「協働性」というキーワードを念頭に、そこでのアクティブ(・)ラーニングが手法・形式から定義されているのか、目的から定義されているのかを意識することによって、議論が分かりやすくなるだろう。

ここまで、手法・形式からの定義と目的からの定義を完全に切り離した形で整理してきた。しかしいうまでもなく、両者には強い親和性がある。主体的・協働的な手法・形式を取り入れることによって想定される目的には、ほとんどの場合主体性・協働性を身につけることが設定されているであろうし、主体性・協働性を身につけることを目的とすれば、主体的・協働的な手法・形式を取り入れることは欠かせない。このような親和性があるということを前提としつつも、主体的・協働的でないことをどのような点において許容し得るのか／し得ないのかという点において、アクティブ(・)ラーニングを手法・形式と目的のどちらから定義するのかを明確にすることが重要である。

### 3. 本稿における定義と表記

ここで、後回しにしてきたアクティブ(・)ラーニングの表記の問題について触れよう。すなわち、「アクティブ・ラーニング」なのか「アクティブラーニング」なのかという「・」の有無についてである。

これについて、一貫して「アクティブラーニング」の表記を用いているのが溝上慎一氏だ。溝上氏は、「単語の区切りに「・」(中黒)を入れるのは、外国語を日本語に訳すときの日本人の一般的慣習であるが、active learning はひとまとまりの連語と見なせるもの」であり(溝上 2014)、「筆者(麻生注：溝上氏)の定義に基づくものを「アクティラーニング」とし、中央教育審議会答申をはじめとする文部科学省の施策用語を「ア

クティブ・ラーニング」として区別」する（溝上 2016）。ここから、溝上氏の定義を踏まえる場合は「アクティブラーニング」の表記が、そうでない場合には「アクティブ・ラーニング」の表記が用いられることが多いようである。これまで本稿における立場を示していなかったために「アクティブ（・）ラーニング」という表記を用いてきたが、本節で立場を明らかにし、表記も改めることとする。

まず、手法・形式から定義をするのか、目的から定義をするのかについてであるが、これについては前者の立場を取りたい。それは、主体性・協働性を身につけるといった目的と同等、あるいはそれ以上の重要度をもって、他の目的も位置づけられるようにせんがためである。その目的を古典学習において具体的に示せば、古典を読解する力、古典に関する知識、古典への興味・関心等の育成が挙げられる。こういった古典学習において求められる事柄も、重要な、あるいは中心的な目的と位置づける余地を残して論じるために、そしてこれらの力を育てることもできるという側面も強調するために、手法・形式から「アクティブ（・）ラーニング」を定義したい。

手法・形式から定義するに上で踏まえておきたいのが、前述の溝上氏の定義である。それをここに再掲する。

一方向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・発表する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。

この定義によれば、生徒を指名して発言させたり、発問の答えをノートに書かせたりするだけでもアクティブラーニングは成立することになる。前述のように、この定義は大学における一方的な知識伝達型講義からの転換をハードルを下げる形で要請するものであり、小学校・中学校・高等学校においては当たり前になされていることを述べている。したがって、この定義をそのまま用いるだけでは、従来型の授業との差異化は難しい。そのため本稿では、溝上氏のアクティブラーニングの定義を踏まえつつ、「能動的な学習」として「生徒間での協働的な学習」を必須のものとして位置付けることとする。この定義によるアクティブ（・）ラーニングを示すために、こなれてはいないが、以下、〈アクティブ・ラーニング〉という表記を用いる。また、やや煩雑にはなるが、溝上氏の定義する術語を表すときには「アクティブラーニング」の表記を、それ以外を表すときには「アクティブ・ラーニング」の表記を用い、三者を区別する。

#### 4. 〈アクティブ・ラーニング〉に対する教師の心構え

〈アクティブ・ラーニング〉を手法・形式から定義することにははみたが、単純に手法・形式をなぞるだけでは、〈アクティブ・ラーニング〉は十分な効果を発揮しない。本節では、〈アクティブ・ラーニング〉を意味のあるものにするための教師の心構えに

ついて述べることにする。

溝上 2014 では、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換が強調されている。それは、溝上氏によるアクティブラーニングの定義の主語が「教師」ではなく「学習者」である点にも表れているのだが、「教師が何をどのように教えるか」という視点での議論から、「学習者が何をどのように学んだか」という視点での議論へと転換が図られているのだ。これは一見当たり前のことを述べているようではあるが、アクティブラーニングに関する議論が活性化される以前、あるいは現在においてさえも、「学習者」を主語とする視点は置き去りにされてしまいがちなのが実情であろう。教師が自らの授業や生徒との関わり方を考えるときに、いかに生徒の視点で考えられるかは重要である。

ところで、主語の問題と関わって、溝上氏は「アクティブラーニング」と「アクティブラーニング型授業」を明確に区別している。溝上 2014 では、「アクティブラーニングを採り入れた授業である場合、それを教授学習の概念として「アクティブラーニング型授業 (active-learning-based instruction)」と呼び、学習概念としてのアクティブラーニングとは区別することにしてはいる」とする。つまり、「学習者」が主語となるのが「アクティブラーニング」であり、「教師」が主語となるのが「アクティブラーニング型授業」であるということだ。また、アクティブラーニングが組み込まれた授業を「アクティブラーニング型授業」と呼んでおり、授業全体を通してアクティブラーニングが行われることをアクティブラーニング型授業の必須条件としていない。つまり、「講義を聴く＋アクティブラーニング」という授業も「アクティブラーニング型授業」になるということである。この定義に倣い、本稿でも「〈アクティブ・ラーニング〉」と「〈アクティブ・ラーニング〉型授業」を区別して用いることにする。

話を〈アクティブ・ラーニング〉に対する教師の心構えに戻そう。主語を「学習者」にして考えることに加えて教師が強く意識すべきなのは、「教師が手放して生徒に引き渡す」ということである。具体的には、従来は教師が（ほぼ）独占してきた、授業中に話す、教える、評価するといった行動を生徒に引き渡すこと。どのような問題を考えるのか、どのように考えるのか、どのような方法を取るのかといった選択を生徒に引き渡すこと。程度の差こそあれ、こういった転換がなされなければ、生徒の学習は「主体性」という観点からも「協働性」という観点からも起こり得ない。目指すべきは、「唯一の答えを持っている教師が生徒に教える」という構造からの脱却である。そもそも、全ての面において教師が生徒より優れているわけではない。それを踏まえて様々な活動・思考の役割を生徒に引き渡すことによって、ある部分では教師と生徒が対等な立場になる。あるいは、教師がその存在感をなくしていく。そのような場が、〈アクティブ・ラーニング〉には重要である。そしてそのような場を実現するためには、教師が生徒を信頼することから始める必要がある。

主語を「学習者」にして考えること、教師が生徒を信頼し、占有していたものを手放して生徒に引き渡すこと。こういった教員のあり方があって初めて、〈アクティブ・ラーニング〉は意味をなすのである。

## 5. 〈アクティブ・ラーニング〉の効果

〈アクティブ・ラーニング〉によって期待される効果は様々な観点から述べることができるが、古典教育という立場からいえば、次の二つに大別することができる。すなわち、古典以外にも役立つ汎用的な力の育成と、古典特有の力の育成である。前者については、主体性・協働性に関わる様々な力であり、現代社会において求められる、あるいは将来の社会において求められるであろう力である。これについて詳述するよりも、以下、本稿においては後者の古典特有の力について述べることにする。

協働的な学習をするということは、他者に分かるようにアウトプットするということである。この他者へのアウトプットが知識の定着・理解の深化に大きく寄与することは、人を教える経験をしている人であれば実感として理解しているはずだ。それはもちろん、古典特有の知識の定着、古典の理解の深化についても例外ではない。したがって、〈アクティブ・ラーニング〉は古典特有の力の育成にも効果的なのである。

さらに、〈アクティブ・ラーニング〉は生徒を本文の精読へと導きやすい。古典を含め国語が得意な生徒は、ある問いに対して感覚的に答えを導き出し、それ以上は本文をきちんと読まないということがよくある。しかし協働的な学習の中にあっては、他の生徒になぜそれが答えになるのかを質問された場合、「何となく」では答えにならない。質問された生徒を納得させるためには、改めて本文と対峙し、答えの根拠を探して精読することになる。また、他の生徒との対話を通して自分では気付かなかった疑問点に思い当たり、その解消のために本文を精読するということもあるだろう。こういった効果は、もちろん国語の得意でない生徒にも期待できる。本文の精読は、古典の理解を深め、古典を読む力を一定以上に引き上げるためには避けては通れない重要な作業である。〈アクティブ・ラーニング〉には、そんな精読へと生徒を導く効果も期待できるのだ。

また、〈アクティブ・ラーニング〉は記述問題における白紙回答の減少にも繋がる。〈アクティブ・ラーニング〉では、他者に伝わるように考えをアウトプットする経験を繰り返す。そして記述問題で求められているのは、まさしく他者に伝わるように考えをアウトプットすることだ。〈アクティブ・ラーニング〉を通して他者に伝わるように考えをアウトプットする経験を重ねることで、記述式問題に対するハードルも下がるのである。

このように〈アクティブ・ラーニング〉は、古典以外にも役立つ汎用的な力の育成はもちろん、古典学習だけのことを考えても大きな効果が期待されるのである。

## 6. 〈アクティブ・ラーニング〉(型授業)への誤解

〈アクティブ・ラーニング〉に関して実に様々に論じられている現代であっても、〈アクティブ・ラーニング〉に対する誤解は依然として多く存在する。本節では、そういった誤解について述べることにする。

#### ①講義（説明）をしてはいけない、個人の活動をさせてはいけない

〈アクティブ・ラーニング〉への誤解として真っ先に挙げられるのがこれであろう。しかし多くの場合、何のレクチャーもなしに〈アクティブ・ラーニング〉を成り立たせることはできない。また、協働的な学習とは個人の学習が深まっていてこそより意味を持つのであり、また協働的な学習を経ることで個人の学習がさらに深みを増す。つまり、〈アクティブ・ラーニング〉と講義・個人での活動は相互補完的な関係にあるのである。したがって、〈アクティブ・ラーニング〉型授業の基本的な構造は、「講義を聴く→〈アクティブ・ラーニング〉→講義を聴く→〈アクティブ・ラーニング〉→講義を聴く→…」という繰り返し、「個人の活動→協働的な活動→個人の活動→協働的な活動→個人の活動→…」という繰り返しであるといえる。なお、この構造を一回の授業の中で成り立たせる必要はない。つまり、ある授業は講義を聴くだけ、個人の学習だけで次の授業で〈アクティブ・ラーニング〉をするというのでも良いし、授業外での活動を含めてこのサイクルを捉えても良い。どのような場で行われなければならないかという制限はないものの、講義を聴くこと、個人で活動することは、〈アクティブ・ラーニング〉型授業を考える上で欠くべからざる要素である。

#### ②教師は何もしない／してはいけない

「4. 〈アクティブ・ラーニング〉に対する教師の心構え」において、教師は占有していたものを手放して生徒に引き渡すべきことを述べた。しかしそれは、教師が何もしてはいけないということではないし、生徒に引き渡したことで何もすることがなくなるということでもない。話す、教える、評価するといったことはしないとしても、まずもって〈アクティブ・ラーニング〉のための場をデザインし、提供することが求められる。また、学習の活性化のための働きかけを臨機応変にすることも求められるし、そのためには生徒をよく観察する必要がある。つまりは、〈アクティブ・ラーニング〉においては教師が何もしなくなるのではなく、役割が変わるのである。

#### ③知識を軽視している

〈アクティブ・ラーニング〉というと、思考力やコミュニケーション能力を育てるという印象が強く、そのため知識を軽視しているというイメージをもたれることがある。しかしいうまでもなく、広く深く思考し、コミュニケーションするためには、知識はなくてはならない重要な要素である。また前述のように、本稿で定義する〈アクティブ・ラーニング〉は、その目的として知識の定着をも想定している。

#### ④時間がかかる、試験範囲が終わらない

〈アクティブ・ラーニング〉型授業では時間がかかる、試験範囲が終わらないと捉えてしまうのは、二つの先入観に囚われているためであろう。

一つは、「教師が全て教えなければいけない」という見方である。または、「教師が

教えていないことはできない」いう見方と言い換えても良からう。しかしながら、教科書に載っていても説明の必要がない事項もあるし、教師が説明せずとも学ぶことを生徒に委ねてしまえば事足りることもある。そんなやり方では学習内容が網羅的には定着しない生徒も出てくるはずだという異論もあろうが、では教員が全てを教えれば、全ての生徒に全ての内容が定着するのだろうか。そうでないことは明白である。教師が全て教えるということをやめ、生徒に引き渡すものが増えれば、むしろ必要な時間は短くなる。

もう一つの先入観は、〈アクティブ・ラーニング〉は従来の授業にただプラスするものだという見方である。確かに〈アクティブ・ラーニング〉型授業においては生徒の主体的で協働的な学習がプラスされることになるが、それと反比例して、教師がしていたことをマイナスしていくことになる。増やすだけであれば時間が足らなくなるのは当然であるが、「教える」を中心とした教師がしていたことを手放していけば、時間が足らなくなることはない。

ここまで四つの項目に分けて〈アクティブ・ラーニング〉への誤解について述べてきたが、多く誤解の根底にあるのは、二項対立的な安易な思考であろう。「講義・個人活動」対「生徒の協働」、「受動的」対「主体的」、「知識」対「思考力」、「受験」対「社会で生きる力」等、こういった二項対立を「従来の授業」対「〈アクティブ・ラーニング〉型授業」の対応として捉えてしまうことが、多くの誤解を生む。このような安易な二項対立に囚われないことが、〈アクティブ・ラーニング〉の本質を捉える上で重要だ。

## 7. 〈アクティブ・ラーニング〉の評価

本稿では〈アクティブ・ラーニング〉を手法・形式から定義しているが、その手法・形式は特定の目的のもとに選択されるべきであり、その目的を踏まえて「学習者が何をどう学んだか」という評価がなされなければならない。〈アクティブ・ラーニング〉における評価を考えたときには、次の二つの点が肝要となる。

一つ目は、パフォーマンス評価を取り入れるということである。パフォーマンス評価とは、「一定の意味ある文脈（課題や場面など）の中でさまざまな知識やスキルなどを用いて行われる学習者のパフォーマンス（作品や実演など）を手がかりに、概念理解の深さや知識・スキルを総合的に活用する能力を質的に評価する方法」のことである（松下 2016）。〈アクティブ・ラーニング〉型授業で目指されるのは、客観テストや単純な記述式問題で計れる力だけではない。古典の授業においても、〈アクティブ・ラーニング〉型授業の一要素としてのスピーチ・プレゼンテーションやディスカッションといった実演、〈アクティブ・ラーニング〉を踏まえた論文・レポート等の作品を評価の対象とするパフォーマンス評価を取り入れることが求められる。なお、パフォーマンス評価の評価基準としては、ルーブリックが有効である。

そしてもう一つ重要なのは、生徒による評価である。繰り返し述べているように、〈ア

クティブ・ラーニング)においては教師が手放して生徒に引き渡すことが重要である。そしてその対象には、もちろん評価も含まれる。生徒による自己評価・相互評価や、生徒自身による評価基準の設定も含めて、〈アクティブ・ラーニング〉の評価を考える必要がある。なお、授業や単元の終わりに書くリフレクションシートは、生徒の自己評価の意味合いも持っている。

## 7. 〈アクティブ・ラーニング〉のデメリット・危険性

いうまでもなく、〈アクティブ・ラーニング〉とて良い面ばかりではない。本節では、〈アクティブ・ラーニング〉のデメリット・危険性について述べよう。

一般に、〈アクティブ・ラーニング〉は思考の活性化を促す。これは深い学びに繋がるものとして良い面でもあるのだが、しかしそこでは、精神的・体力的に生徒に大きな負荷がかかることも忘れてはならない。したがって、一日の授業の全てが高次の〈アクティブ・ラーニング〉型授業であった場合、生徒は精神的・体力的に大きく消耗し、後半の授業ではその学習効果が著しく低下してしまうだろう。これを防ぐためには、一人の教員の授業デザインだけではなく、時間割編成も含めた学校全体でのカリキュラムデザインについて考える必要がある。

次に、協働的な学習に拒否反応を示す生徒、協働的な学習が極端に苦手な生徒の問題が挙げられる。この問題の対策として、いきなり協働的な学習を強わずにアイスブレイクを行うこと、当該生徒やその周りの生徒に教師が適切な声かけを行うこと、活動の中に一人でも取り組める余地を残しておくこと等が考えられるが、難しい問題である。

## 8. おわりに

以上、〈アクティブ・ラーニング〉という言葉から、いくつかのトピックについて概観してきた。しかし、重要なのは〈アクティブ・ラーニング〉という言葉ではない。また〈アクティブ・ラーニング〉ありきで授業をデザインすべきでもない。〈アクティブ・ラーニング〉型授業に限らず、教育はまずもって目的を定めるところから始めるのが基本である。そして〈アクティブ・ラーニング〉型授業は、飽くまで何らかの目的を達成するための一手段にしか過ぎないのだ。もちろん、〈アクティブ・ラーニング〉とて万能ではない。設定した目的に対して、〈アクティブ・ラーニング〉型授業よりも一貫した講義型授業の方が良いのであれば、そちらを選ぶべきである。

しかし、〈アクティブ・ラーニング〉型授業という手段を手にするには、設定した目的を達成するための選択肢を増やすことを意味する。また、〈アクティブ・ラーニング〉という視点を持つことで、新たに見えてくる目的もあるだろう。例えば主体性や協働性を育てるといった目的は、講義一辺倒の授業のことだけを考えていては発想すら湧かないかも知れない。このように、ある目的を達成するための手段の選択肢を増やすこと、



目的を設定するに当たっての視野を広げることに於いて、〈アクティブ・ラーニング〉は意味を持つ。いずれにしろ、目的ありきで考えることを忘れてはならない。

とはいえ、筆者は実のところ、〈アクティブ・ラーニング〉ありきの授業デザインを完全に否定しているわけではない。というのも、とりあえずでも〈アクティブ・ラーニング〉型授業を実践してみることで初めて見えてくるものがあると考えからだ。そこで得られた気づきは、必ずや教員の幅を広げることになるろう。

最後に、「6. 〈アクティブ・ラーニング〉(型授業) への誤解」で述べた、二項対立についてさらに付け加えよう。まだ指摘していなかった、避けるべき二項対立があるのだ。それは、「〈アクティブ・ラーニング〉型授業をする／しない」という二項対立である。〈アクティブ・ラーニング〉型授業の有用性を感じたとしても、〈アクティブ・ラーニング〉型授業をする＝「毎回の授業を〈アクティブ・ラーニング〉型授業にしなければならない」、「高次の〈アクティブ・ラーニング〉型授業をしなければならない」と考えてしまつては、なかなか実践には踏み出せないであろう。そうではなく、とりあえず一回の授業を〈アクティブ・ラーニング〉型にしてみれば良い。もっといえば、一回の授業の中で、教師が占有していたもののごく一部を生徒に引き渡してみれば良い、ペアワーク等の比較的ハードルの低い協働的な学習を短時間組み込んでみれば良いというように、自分ができる範囲でまずはやってみること。それが、今後〈アクティブ・ラーニング〉型授業を取り入れてみようと考える教員に求められる。一方、〈アクティブ・ラーニング〉型授業を広めようとしている人にとっては、〈アクティブ・ラーニング〉をいかにハードルを下げた形で示すことができるかが重要であるといえよう。

#### 【参考文献】

- 高木 2014 高木幹夫『「学び家」で行こう』(みくに出版 2014)
- 成田 2015 成田秀夫「アクティブラーニングとは」(河合塾編、小林昭文・成田秀夫著『今日から始めるアクティブラーニング』学事出版 2015)
- 松下 2016 松下佳代「アクティブラーニングをどう評価するか」(溝上慎一監修、松下佳代・石井英真編『Active Learning3 アクティブラーニングの評価』東信堂 2016)
- 溝上 2014 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』(東信堂 2014年)
- 溝上 2016 溝上慎一「大学教育におけるアクティブラーニングとは」(溝上慎一監修・編『Active Learning4 高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』東信堂 2016)
- 皆川 2016 皆川雅樹「KP法とアクティブラーニング—活動あって思考・学びもあり—」(川嶋直・皆川雅樹編『アクティブラーニングに導くKP法実践』みくに出版 2016)

# デジタル教科書の現在

坂 倉 貴 子

## 1. はじめに

2010 年は、ネット動画やタブレット端末の大ヒット、各国におけるブロードバンド政策の展開、Facebook をはじめとするソーシャルメディアの躍進など、間違いなく情報革新の年であった。IT 用語では「電子書籍元年」とも形容されるこの年、デジタル教科書教材協議会（DiTT）が発足、教育業界にも例外なく電子化の波はやってきた。

これまで「紙」というメディアありきで展開してきた教育現場にとって、授業に欠かすことのできない教科書がデジタル化する、というのは甚だセンセーショナルな事件だったに違いない。多くの教員が戸惑いを隠せない一方で、しかし、それを享受する生徒は新メディアに慣れきったデジタルネイティブ世代でもある。この現状に我々はどうか対処していくべきだろうか。

折しも、2015 年 5 月から始まった文科省の「デジタル教科書の位置づけに関する検討会議」が、2016 年 12 月の最終まとめをもって一応の決着をみた（注 1）。これからの教育現場において、デジタル教科書のみならず、ICT 機器のますますの普及が見込まれる中、デジタル教科書普及の契機や経過を知っておくことは決して無意味なことではあるまい。デジタル教科書のこれまでと現状を中心に、以下にまとめたい。

## 2. デジタル教科書をめぐるこれまでの動き

そもそも日本におけるデジタル教科書普及の明確な契機は、2009 年 12 月、総務省の「原口ビジョン」にまで遡ることができよう。そこでは、「フューチャースクールによる協働型教育改革」の一環として、2015 年までに「デジタル教科書を全ての小中学校全生徒に配備」することが提言されている（注 2）。

なお、これに先立つ 2009 年 6 月の 2009 年度補正予算においても、「学校 ICT 環境整備事業」が実施され、すでに全国の学校においてテレビのデジタル化、電子黒板の設置など、ICT 機器の整備が目標とされていたことも付け加えておく（注 3）。

翌 2010 年 4 月の「原口ビジョンⅡ」においては、2020 年までに「タブレット PC、デジタル教材等を活用し、児童・生徒が互いに学び合い、教え合う『協働教育』についてガイドライン化し、計画的に推進」、フューチャースクールの全国展開を完了するとしている（注 4）。前年の原口ビジョンでは「2015 年まで」のデジタル教科書配備を目標としていたが、これを見るかぎり、デジタル教科書そのものへの言及はないものの 2020 年ごろまで猶与を持たせた印象がある。

さらに 2010 年 5 月に内閣 IT 戦略本部にて決定された「新たな情報通信技術戦略」においても、今後の政策のひとつとして「デジタル教科書・教材などの教育コンテンツの充実」が掲げられた（注 5）。ほかに、「知的財産推進計画 2010」「新たな情報通信技術戦略」などにおいてもデジタル教科書への言及がある。

7 月にはデジタル教科書教材協議会（DiTT）が設立。発起人には、三菱総合研究所理事長・元東京大学総長の小宮山宏氏（同協会現会長）、立命館大学教育開発推進機構教授の陰山英男氏、NPO 法人 CANVAS 理事長・元日本放送協会会長の川原正人氏、ソフトバンク代表取締役社長の孫正義氏、慶應義塾大学メディアデザイン研究科教授の中村伊知哉氏、マイクロソフト代表執行役社長の樋口泰行氏、東京学芸大学客員教授の藤原和博氏ら錚々たる顔ぶれが名を連ねた。同協会は同年 12 月、デジタル教科書教材の普及に向けた「DiTT アクションプラン」をとりまとめ、「2020 年まで」とした政府目標を 5 年前倒し、「2015 年まで」に小中学校にデジタル教科書普及の目標を達成することを提言する（注 6）。政府目標の 5 年前倒し策については、日本の教育界における ICT 化が、各国に後れをとっていたことと無関係ではない。

8 月には、文科省が学校教育の情報化推進について検討を行ってきたものを「教育の情報化ビジョン（骨子）」としてまとめる（注 7）。以降、「教育の情報化」という用語がさかんに用いられるようになった。

11 月になると、これまでの動きを対象化するように、理数系教育に関わる 8 学会が『『デジタル教科書』推進に際してのチェックリストの提案と要望』を文科省に提出。これは 9 つの項目と 4 つの付記から成るもので、デジタル教科書普及推進への懸念がチェックリスト化され、政府の施策がそれらの懸念に当たらないよう要請する形式をとっている（注 8）。同要求書には、デジタル化は手段であり目的ではないこと、またデジタル教科書があくまで「教育そのものを高めていく」という本来の目的に合ったものであることを確認したい、というメッセージが込められている。中でも教科の専門性や興味関心を基盤にしてきた教員にとっては、政府の推進する「教育の情報化」が果たしてすなわち「教育の水準を高める」ことに繋がるのか、という疑問を吟味する暇もないほど、デジタル教科書の波にのまれるような状況であったと言っても過言ではない。「紙と筆記用具を使って」「自らの手と頭を働かせる」ことの重要性を繰り返し説いている本要求書は、少なくともそうした教育現場の声の一部を体現したものになっているのだろう。

このように見ると、2010 年はデジタル教科書普及に向けた動きが滞ることなく、世間に表出した当初から堰を切ったように押し寄せていたことがわかる。特に、上半期は政府を中心に教育の情報化が盛んに提唱され、下半期はそれを受けて情報化を押し進める動きと、それに対する懸念との両方が提出されるようになった。

デジタル教科書普及に向けた動きは、翌年からより具体的なものになっていく。

2011 年 4 月 25 日、「DiTT 第一次提言」において、デジタル教科書・教材に想定される基本機能が提案され（注 9）、続いて 28 日には、文科省より「教育の情報化ビジョン」

が公表された（注 10）。前年 8 月発表の骨子と比較して大きく変わるものではないが、ここでは改めて 2020 年までの普及促進が確認され、また教員への支援のあり方について、ICT 講習や ICT 支援員を配置するなどの言及がある。

2012 年 5 月に発足した日本デジタル教科書学会は、基本的にはデジタル教科書を普及促進する目的で、デジタル教科書・教材の効果と可能性を発信し続けている。学会誌『デジタル教科書研究』は、オープンアクセスの学会誌として、授業内でどのように活用していくべきか困っている教員へのヒントにもなるだろう。

これ以降、政府はデジタル教科書普及推進とともに、課題のあぶり出しを行っていく。複数回にわたる学校視察に加え、2015 年 5 月 12 日に「デジタル教科書の位置づけに関する検討会議」が始まり、同年 7～8 月に意見募集（意見総数 214 件）、同時期に実施した保護者アンケートでは、デジタル教科書について肯定的な意見が 65 %、否定的な意見が 35 %であった（注 11）。

2015 年 5 月 20 日「教育再生実行会議第七次提言」（注 12）、同年 6 月 2 日「日本再興戦略」（注 13）において、「教科書のデジタル化の推進に向けて」教科書制度や著作権などの課題解決に向けた専門的検討を行うことを確認している。6 月 30 日に「デジタル教科書の位置づけに関する検討会議」に提出された教科書協会の「『デジタル教科書』の現状と課題」によって、デジタル教科書の当面の課題がまとめられている（注 14）。

2016 年 7 月 28 日文科省の「2020 年代に向けた教育の情報化に関する懇談会」最終まとめでは、教育の ICT 化への様々な課題が浮かんできたことがわかる。が、これを受けて翌 29 日には、文科省は間髪容れず「教育の情報化加速化プラン」を策定し、「ICT を効果的に活用していく」情報化推進の方向性を改めて強調した。（注 15）

そして同年 12 月、「デジタル教科書の位置づけに関する検討会議」最終まとめが提出されたことは先に述べた通りである。

このように、教育の情報化が提唱されてからわずか 10 年足らずでデジタル教科書の普及に向けた取り組みは待ったなしで着々と進んでいる。と同時に、デジタルメディアに対する警鐘も各所で鳴らされ続けているところではある。しかし、上記のようにデジタル教科書普及推進の動きが今後も変わらないとするならば、警鐘を鳴らすだけでなく、具体的にどう扱っていくかを模索することも大切である。次項では 2016 年 12 月の「デジタル教科書の位置づけに関する検討会議」（以下、「検討会議」）最終まとめを見ながら、デジタル教科書の現状を掴みたい。

### 3. デジタル教科書の現在

ここで改めてデジタル教科書の定義を確認しておこう。結論から述べると、文科省はデジタル教科書が「どのようなものを意味するのか自体必ずしも明確でないのが現状」という何とも心許ない見解を述べながらも、教科書の意義及び位置づけを前提に「DVD やメモリーカード等の記録媒体に記録されるデジタル教材のうち教科書の使用義務の履

行を認めるもの」と定義している（注 16）。

文科省は「デジタル教科書」と「デジタル教材」とを明確に分けて考え、「デジタル教科書」は紙の教科書と内容を同一とするものであり、従ってデジタル教科書については、紙の教科書が検定を通過しているならば検定を要しない、という見解を示している。

ところで、現在発行されているデジタル教科書には「指導者用」「学習者用」の2種類がある。「指導者用」は教員が電子黒板等に投影して授業を進めるもの、「学習者用」は生徒が個々の情報端末で学習に使用するものである。

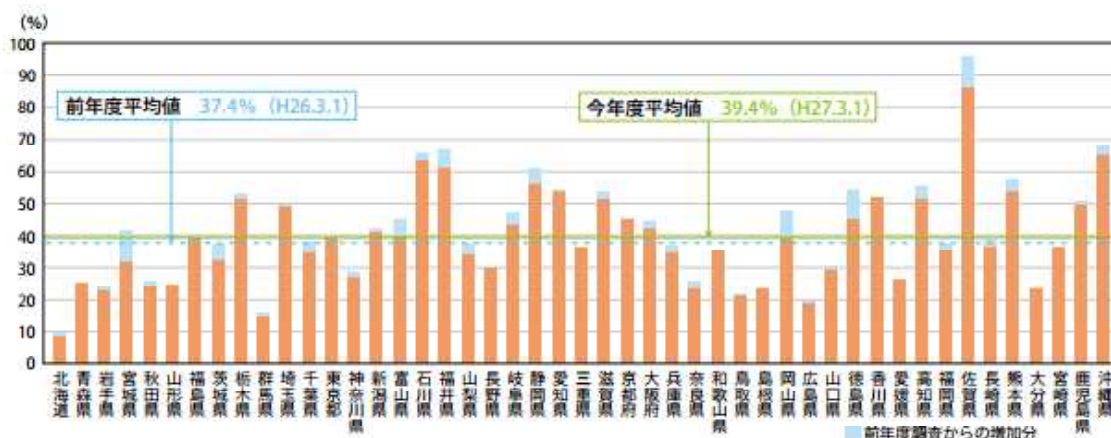
デジタル教科書の普及という点、当初、世間の多くは学習者用のデジタル教科書を想定したようだが、実際に販売が始まったのは指導者用からで、2014年になっても小中の学習者用デジタル教科書は販売されてはいなかった。しかも、指導者用は法令上は「教科書準拠教材」として位置付けられており、教科書とは別の扱いだった。現在では、以下に述べるように学習者用の発行と普及も進められている。

デジタル教科書の発行率は、教科書協会による2015年の調査では、「指導者用」は小学校の23～26年度版では32種62.7%（発行）だったのが、27～31年度版では43種90%（発行予定含む）に増加。中学校の24～27年度版では41種70.7%。一方「学習者用」は、小学校の27～31年度版では28種58%、発行予定3種を含めて計64%となっていた。「学習者用」の内容は教材だったり教科書の一部だったり様々で、環境整備という課題や、児童にタブレットを持たせることの危惧もあり、十分な実績研究がなされてからでないと言われている。

発行されている教科書を見ても、「指導者用」は小学校の27～31年度版で国語・書写・社会・地図・算数・理科・生活・音楽・図画工作・家庭・保健と、いずれの教科書においてもデジタル化はなされている。教科書によってデジタル化している発行社率にはばらつきはあるものの、デジタル教科書がない教科はない。中学校の24～27年度版では、書写をデジタル化しているものはないが、国語・地理・歴史・公民・数学・理科・音楽・美術・技術・家庭・英語がどこかしの発行社でデジタル化されている。特に、地理・数学・技術・家庭・英語は未発行社がなく、いち早くデジタル化が進んでいる教科の印象がある。「学習者用」は小学校の27～31年度版で、国語・書写・社会・地図・算数・理科・生活・家庭・保健が発行、音楽と図画工作をデジタル化しているものはなかった（注 17）。

デジタル教科書の発行率と発行教科を見てきたが、では肝心の普及率についてはどうだろうか。以下は、指導者用デジタル教科書がある学校の割合を都道府県別にグラフ化

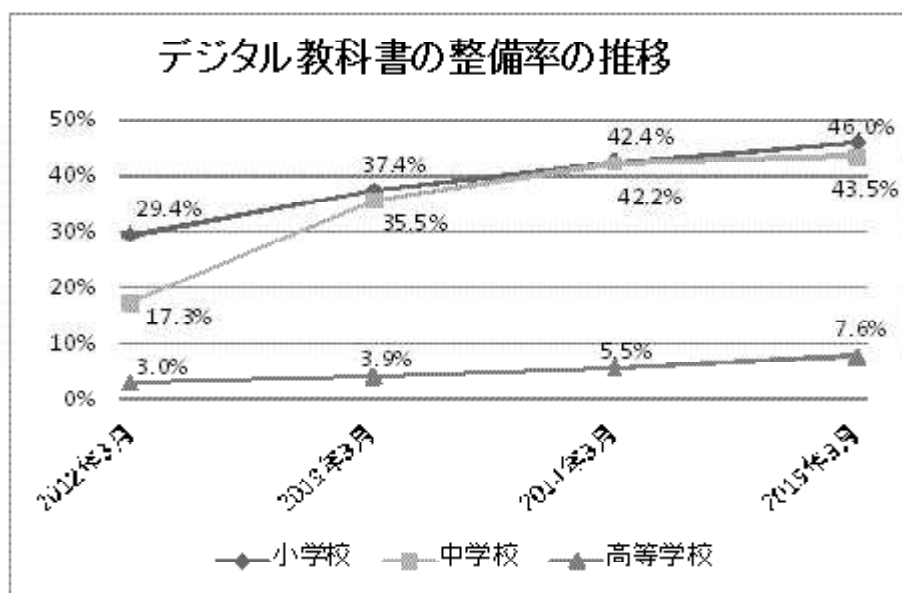
したものである（注18）。



2015年の全国平均 39.4% に対して、佐賀県が圧倒的な普及率を誇っている。佐賀県は教育用 PC の整備率も他県と比較して抜きんでており、教育の ICT 化を牽引する。

指導者用デジタル教科書の普及率はというと、最新の調査では小学校の 46%、中学校は 43.5%、

高等学校では 7.6% がデジタル教科書を整備し、徐々に電子黒板とともに現場への定着もしつつあることがわかる（注19）。ただし高校段階においては、進路選択等に



よる学習内容の多様化や、義務教育ではなく教科書が有償となることに伴う保護者負担等の問題から、普及が難しい状況にある。

デジタル教科書は、教科によって特性は異なるものの、選択・拡大・書き込み・作図・音声／動画再生・参照資料機能など、紙の教科書にはない機能を備えることに成功している。これらをふまえて「指導者用」デジタル教科書の活用には、わかりやすい授業、自由度の高い授業、授業準備の効率化などがメリットとして挙げられてきた。では、「学習者用」デジタル教科書に見込まれる活用効果とは何であろうか。多様な機能の搭載によって、紙よりも幅広い学習者層への対応ができる、また多様なニーズに応えることができる、などといった「可能性」が多く指摘されている（注20）。

一方でデメリットとして、端末の立ち上がりの遅さ、機器トラブル、使いにくさなど

も報告されている（注 21）。それ以外にも健康面への懸念、書くことや考える時間の減少につながる恐れ、あるいは長期的な視点で「検索できない内容に対して、自分の手と頭を使って答えが出すことができない」という大きなデメリットが示唆されてもいる。

このように学習者用デジタル教科書の課題は、その活用効果について、「期待・可能性」と「懸念・限界」という両極端のせめぎ合いの中、どのように完全導入にこぎつけるかといったところだろうか。2016 年の「学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果」によれば、ICT 活用指導力のある教員は平均 7 割程度とされている（注 22）。必ずしも科学的な実証だけでなく、教員の心情的な問題も大きいだろう。

ちなみに、デジタル教科書の導入時期について、これまでは「2020 年までの導入」を繰り返し提唱してきた政府であったが、「検討会議」最終まとめでは、「可能な限り、次期学習指導要領の実施に合わせて導入し、使用できるようにすることが望ましい」としており、やや軟化した印象を受ける。こうした状況の中でも、次期学習指導要領に向けて検討されている小学校高学年での外国語教育がデジタル教科書に期待するところは大きいようである。たしかに、デジタル教科書およびデジタル教材の動画や音声再生機能は、語学教育における効果が見込まれるだろう。

現状のデジタル教科書に残された課題を挙げれば、政策・コスト・環境整備・著作権などの法整備・標準化（ビューアなどの非標準化によって児童の混乱を招く恐れあり）・教育観など、山積している状況にある。

改めて我々は教育の情報化にどのように向き合っていくべきか。もう一度、文科省の「検討会議」最終まとめに戻ろう。少し長くなるがなるべくそのまま引用する。

デジタル教科書導入の目的は、あくまで児童生徒の学びを充実させることであり、現在の紙の教科書に代えて、デジタル教科書の導入を闇雲に進めることが目的ではないということを常に忘れてはならない。デジタル教科書が、紙の教科書とともに学校現場で使用されることを通じて、（中略）授業研究や指導計画の充実や見直しのきっかけに結びついていくことを期待するものであるが、デジタル教科書の導入は、教科書が新たな学びや学習ニーズに対応していくために重要な意味を持つものである一方で、我が国の教育水準の維持・向上に重要な役割を果たしてきた教科書制度に大きな一石を投じるものである。このため、デジタル教科書が、児童生徒の学びの充実に資するものとして、我が国の教育現場に円滑に根付いていくためには、（中略）関係者間で密接な連携を図るとともに、様々な機会を通じて、デジタル教科書の導入に向けた考え方や具体的な活用方法等について、広く情報提供や普及・啓発を行う等により理解促進を図ることが必要であり、そのための取組に際し、本報告書がその一助となることを期待したい。

他にも最終まとめでは、デジタル教科書の活用方法として以下の 3 パターンを挙げている。

- ①紙の教科書を主として使用し、補助教材としてのみデジタル教科書を用いる。
- ②紙の教科書を主として使用し、一部デジタル教科書を紙の教科書に代えて用いる。

③デジタル教科書を主として使用し、補助教材として紙の教科書を使用する。

これらを見る限り、現時点では紙の教科書の存在を否定しているのではなく、紙とデジタルとの共存を望む政府の姿が浮かび上がってくる。

教育が、「社会において生きる」力の養成を目的とするものならば、政府が提唱する「生きる力」は、当然のごとく 21 世紀の社会のあり方に根ざしたものとなろう（注 23）。それは、いわゆる「知識基盤社会」「クラウド時代」への対応力、ということになる。

これに対する現場教員の「戸惑い」とは、極めて率直に言うならば、小中学生期における「生きる力」は、むしろデジタル化の中にあってもデジタルに頼ることなく、手間を惜しまない自身の実体験や他者との生の関わり合いからこそ育まれるもので、そこにどれだけデジタルが入り込むことを許容すべきか、と、このように考える大人が世間に少なからず存在するという事なのだと思う。なぜなら、実際の教育現場においては、スマホやネットゲームなど、デジタル依存に近い小中学生がすでにわんさと存在するのだから（注 24）。デジタル化する社会の中でアナログなものにこそ可能性と価値を見出してきた教員が、かえって「紙」の価値を再発見し、紙教材への揺り戻しが起こり得ることも、理解できることである。

しかしこうした懸念に対しても政府の「検討会議」最終まとめでは、デジタル教科書の利用に対する「誤った理解」であるとし、できるだけ早期に情報提供や啓発を行っていく必要があると考えているようである。生徒が、スマホやネット依存といったデジタル媒体の「受け手」になるのではなく、「活用者・利用者」となれる力の育成こそが、今望まれていることなのだろう。すでに社会は、ひとつの「正解」ではなく、数多ある情報を総合的に処理して「最適解」を導き出す時代へと変化している。

そのように考えると、「教育の情報化」に教員がどう向き合うかについても、結局のところ、現場に即した我々教員自身が「正解」のない「最適解」を求めて、一人一人もがくしかないのである。そのためのヒントが、オープンアクセスな実践報告書や学会誌など、これまたデジタル社会の中にたくさん転がっているということなのだろう。

知識基盤社会での情報活用能力。めまぐるしく変化する社会の中で、学生時代にそうした時代を生きてこなかった教員世代にとっては苦しみの時代の到来である。本当に時代は良い方向に向かっているのか。大きな流れには逆らえずとも、時代の変化に対応しつつ、真贋を見極める力が今の教員にも求められる。

本当の意味での「生きる力」とは何か、そして、どのような力を、いつ、どのように育むべきなのか。時代の大きなうねりの中で、極めて大きな問題を今一度突きつけられたように思う（注 25）。

#### 4. おわりに

デジタル教科書の普及推進にあたっては、文科省の指摘するさまざまな課題もさることながら、新しいメディアに対応し、それを授業の中で活かしていく教員の授業力の向



上も同時になされなければならない。

学校ごとの課題に応じた導入のためには、現場以外の機関がどこまで関われるかがカギとなってくる。ICT 活用 が有効とされている「主体的・対話的で深い学び」は、本当の意味で「活用」されなければ空虚なものになってしまうにちがいない。授業の中では生徒主体になればなるほど、教員の指導力、専門性、気力は必要になってくるし、生徒を惹きつける発問、方法、工夫も必要になる。中でも圧倒的にそれらを下支えするのは、間違いなく各教科に対する教員の「専門的な力」なのであり、秀でた専門性を兼ね備えた教員育成のために、国がどこまで投資できるか、ということに改めて問いたい。それと並行するように、現場は現場として、今、自分にできることをやっていかなければいけないことも先に述べた通りである。

形だけをととのえたアクティブ・ラーニングには意味がない。結局、教員を一番よく見ているのは政府ではなく生徒なのであり、教員が形だけを整え出すと途端に生徒も中身ではなく形を整え出すだろう。教員を見て、それでよいと思ってしまうからである。

デジタル教科書に対する目新しさはすぐに失われていくので、デジタル教科書を活用しつつ生徒の意欲を高めることが教員の今後の最重要課題となってくるだろう。

以上、デジタル教科書全般について国内の状況を整理してきた。国語科における活用状況等も含めた報告については稿を改めたい。

#### 【注】

(1) 「デジタル教科書」の位置付けに関する検討会議 最終まとめ (文部科学省 2016)。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/110/giji\\_list/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/110/giji_list/index.htm)

(2) 原口ビジョン (総務省 2009)。

[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000057751.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000057751.pdf)

(3) 平成 21 年度補正予算「学校 ICT 環境整備事業」(文部科学省 2009)。

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2009/07/09/1280712\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/07/09/1280712_2.pdf)

(4) 原口ビジョン II の具体的施策の位置付け (案) (総務省 2010)。

[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kokkasenryaku/image/20100428\\_jimukyokuhear\\_soumu\\_haihu\\_2.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kokkasenryaku/image/20100428_jimukyokuhear_soumu_haihu_2.pdf)

(5) 新たな情報通信技術戦略 (高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部 2010)。

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/100511honbun.pdf>

(6) DiTT アクションプラン (デジタル教科書教材協議会 2010)。

<http://ditt.jp/action/policy/needs.html>

(7) 教育の情報化ビジョン (骨子) (文部科学省 2010)。

[http://www.cec.or.jp/seisaku/pdf/1297089\\_1\\_2\\_1.pdf](http://www.cec.or.jp/seisaku/pdf/1297089_1_2_1.pdf)

(8) 「デジタル教科書」推進に際してのチェックリストの提案と要望 (情報処理学会/日本化学会/日本化学会化学教育協議会/日本数学会/日本地球惑星科学連合/日本統計学会/日本動物学会/日本物理教育学会 2010)。

[https://www.ipsj.or.jp/03somu/teigen/digital\\_demand.html](https://www.ipsj.or.jp/03somu/teigen/digital_demand.html)

(9) DiTT 第一次提言 (デジタル教科書教材協議会 2011)。

<http://ditt.jp/action/policy/aim.html>

(10) 教育の情報化ビジョン (文部科学省 2011)。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/04/1305484.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/1305484.htm)

(11) 「デジタル教科書」に関するアンケート結果 (小学校・中学校編) (文部科学省 2015)。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/110/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/24/1365538\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/110/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/12/24/1365538_4.pdf)

(12) 教育再生実行会議第七次提言 (首相官邸 2015)。

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/teigen.html>

(13) 日本再興戦略 (首相官邸 2015)。

[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016\\_zentaihombun.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf)

(14) 「デジタル教科書」の現状と課題 (教科書協会 2015)。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/110/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/07/02/1359569\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/110/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/07/02/1359569_3.pdf)

(15) 2020 年代に向けた教育の情報化に関する懇談会 最終まとめ (文部科学省 2016)。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/1369482.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1369482.htm)

教育の情報化加速化プラン (文部科学省 2016)。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/07/1375100.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/1375100.htm)

(16) 注 1 に同じ。ちなみに、2011 年の「教育の情報化ビジョン」では、デジタル教科書は、「デジタル機器や情報端末向けの教材のうち、既存の教科書の内容と、それを閲覧するためのソフトウェアに加え、編集、移動、追加、削除などの基本機能を備えるもの」と定義されていたが、実際は教科書紙面の内容に加えて、多様な教材や機能が付加されているために一義的に定まっていない、とする。

(17) 注 14 に同じ。

(18) 『先生と教育行政のための ICT 教育環境整備ハンドブック 2016』 (日本教育情報化振興会 2016)。

(19) 注 18 に同じ。

(20) 井上文敏「デジタル教科書の活用と課題」 (『Educo No.25』教育出版社 2011)。

<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/educoc/2093.html>

(21) 久多里知美・斉藤直子「デジタル教科書・教材が導入された学校の現状から考える」 (『全国大学国語教育学会発表要旨集』124 2013 など)。

(22) 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (文部科学省 2016)。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/1287351.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1287351.htm)

(23) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（文部科学省 2016）。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm)

(24) 2016 年スマホ依存に関する調査（MMD 研究所 2016）。スマートフォンを所有する 15 歳～ 59 歳の男女 553 人を対象にした、スマートフォン依存についてのアンケート結果。10 代で「かなり依存している」と答えたのが 21.6 %、「やや依存している」を含めると 73 %。

[https://mmdlabo.jp/investigation/detail\\_1563.html](https://mmdlabo.jp/investigation/detail_1563.html)

(25) 「教育基本法」も参照されたい。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/about/004/a004\\_01.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/004/a004_01.htm)

# 「かぐやひめ」を核とした昔話の学習の在り方

小 山 進 治

## 1. はじめに

現行の学習指導要領における古典学習の始まりは小学校である。学習指導要領の提示により、低学年で昔話・民話、神話、中学年で短歌、俳句、ことわざ、故事成語、高学年で親しみやすい古文・漢文、古典についての解説した文書中心とした教材配列となっている。以前は中学校で扱っていた「竹取物語」「平家物語」「枕草子」の冒頭部分が小学校高学年の教材として定着してきた。ただし、これらの教材は中学校、高校でも扱われ、発達段階を考えて様々な実践が行われている。二度目、三度目の出会いとなるこれらの教材とどう扱うかについて、ずいぶんと前から課題意識をもっていた。

今回、小学校一年生の昔話を扱う学習を行う際、かぐや姫を中心に学習を展開した。昔話や民話との魅力ある出会いをすることで、小学校高学年、中学校・高校での古典学習における抵抗が若干少なくなるのではないかと考えた。

## 2. 教材「かぐやひめ」の絵本

「かぐやひめ」に関する本は現在、たくさんの作家によってたいへん数多く、出版されている。低学年の昔話として出会わせる場合、絵本が中心となる。手元にあった5つの絵本を比べてみると、「竹取物語」を底本としたと思われる話がほとんどであったが、「今昔物語」を底本としている絵本もあったことが興味深かった。基本の筋書きはそれほど変わりはないが、5人の求婚者や帝の場面については扱い方に差があった。

## 3. 実践単元「むかしばなしがいっぱい」

①単元名 「むかしばなしのおもしろさをみつけよう」

②単元目標

○昔話に興味をもって読み聞かせをきいたり、自分で読んだりすることを楽しもうとする。 【国語への関心・意欲・態度】

○昔話の読み聞かせを聞いたり、昔話のおもしろさを見つけながら読んだりすることができる。 【読むこと カ】

○昔話を聞いたり読んだりして親しみ、好きなどを友だちに紹介することができる。 【伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 ア（ア）】

### ③単元の評価規準

国語への関心・意欲 ・態度	読む能力	伝統的な言語文化と 国語の特質に関する事項
○昔話に興味をもって読み聞かせを聞いたり、自分で読んだりすることを楽しもうとしている。	○昔話の中から読みたいものを選んで、自分で読んだり読み聞かせを聞いたりしている。(カ)	○昔話を聞いたり読んだりして親しみ、おもしろいところを友達に伝えている。 (ア【ア】)

### ④単元について

昔話は、「むかしむかし、あるところに」などの言葉で、語り始められている特徴をもつ物語である。時代の変化にともない、子どもが昔話を聞いたり読んだりする機会は少なくなってきた。

教科書教材「むかしばなしいっぱい」は、日本や外国の昔話の絵が挿絵いっぱいに散りばめられている。挿絵をみて、好きな昔話を選んだり、そのおもしろさを見つけたりしながら、日々の読書活動の活性化につなげていくことをねらいとしている。たくさんの昔話と出会い、そのおもしろさに触れることで、伝統的な言語文化に親しむ第一歩として印象的な学習になることを願っている。

おもしろさを見つけることを目的とすることで、物語の中で場面を比べたり、他の昔話と比べて似ているところを見つけたりして楽しさに気付くことにもつながると考える。また、子どもは昔話特有の話の展開、独特の言い回し、語り口調にも気付き、関心を示すのではないかとも思う。そしてたくさんの昔話の中から読みたい話を選んで自分で読むことで、主体的に昔話の楽しさや魅力に気付くことにつながることを願っている。

### ⑤実践の様子の一部（3時間扱い） 児童24名

○挿絵から知っている昔話について話したり、一番おもしろい昔話を発表させたりする。

(一番おもしろい昔話)

- ・桃太郎（8名）
- ・浦島太郎（4名）
- ・かぐやひめ（4名）
- ・鶴の恩返し（2名）
- ・さるかに合戦
- ・かさじぞう
- ・金太郎
- ・はなさかじいさん
- ・かちかち山
- ・ぶんぶく茶釜（各1名）

○子どもたちが選んだ昔ばなしのおもしろさの一部

(いっすんぼうし)

・小さな男の子が（最後に）急に大きくなったところ。小さいけど強い。なんで一人でたんけんしたのかな。

・一寸ぼうしが1人で旅に出るところ。おもしろくてたまらない。

(つるのおんがえし)

・主人公がつるのすがたを見てしまうところ。

(うらしまたろう)

・浦島太郎が子どもたちから亀を助けるところ。やさしい。

(やまなしもぎ)

・きょうだいぬまのぬしが子どもをひとのみしたところ。兄弟のがんばり。

(したきりすすめ)

・おばあさんがすすめのしたをきるところ。おじいさんがすすめにあやまる場所。

(こぶとりじいさん)

・こぶがぬけてびっくりした。となりのじいさんがこぶをもらっておもしろかった。

(おむすびころりん)

・よくばりじいさんとねことの場面。ねずみたちが逃げていくのがおもしろい。

(かさじぞう)

・おじいさんがうっていたかさをあげて場所。おじいさんのやさしさ。

(かちかちやま)

・とーがらしをぬるところがとてもおもしろい。たぬきがおばあさんをころしたのがびっくりした。

(ももたろう)

・ももから生れる場所。きびだんごがたべてみたい。おにたいじがおもしろい。

(てんぐのかくれみの)

・たべものがでるところ。男の子のかおがおもしろい。

(におうとどっこい)

・におうがおもりをなげるところ。

(せんりのくつ)

・せんりのくつをはくと空をとべる、おばあさんが鬼をだます、どちらもすごい。

(おにはうち ふくはそと)

・うまをかしてくれてらくだと思った。ぼくは馬がすきでのってみたい。

(ちからたろう)

・わたしが生まれて初めてよんだ本だからです。

#### 4. おわりに

今回の単元の基礎となっているのは夏休み明けから常時活動として行ってきた読書マラソンである。子どもたちが自分たちから読みたい、おもしろいと思う本を選んで読む活動を続けてきた。たくさんのお話を読む活動においても、子どもたちは抵抗なく、選

んで読むことができた。

おもしろさに注目させることで、子どもが、どこがおもしろいのかを考えながら読む活動につながった。最初に扱った桃太郎でも、自分が好きな場面が友だちと同じだったり、違ったりすることを実感することができた。

「かぐやひめ」については場面を掲示して示しながら、おもしろさのひみつをまとめてみたが、子どもたちのおもしろさは物語の最初の「竹から生まれるところ」と最後の「月に帰るところ」2つに主に集中していた。自分が好きな昔話のおもしろさについては、話の展開をおもしろいと感じたり、登場人物の人柄に触れたりしながら紹介カードにまとめていた。

低学年の時期により多くの昔話にふれたり、展開や結末が違う昔話を読み比べたりすることで、内容的なおもしろさが印象として残るのでないかと考える。その学習の継続として、小学校高学年での親しみやすい古文と出会いや中学校や高校でのおもしろさの再発見につながっていくと感じている。

# 『万葉集』の単元開発と実践

## —桜単元—

森 顕 子

### 1. はじめに

季節単元として3年間学習を積む「桜単元」を構築した。庶民の生活が関わることで親近感を抱くということ、現代へ継続した想いに共感すること、歌の世界が多面的な要素を持っていることを知ること等があげられる。ここから和歌への興味関が高まり、ひいては古典学習が深まると考えたのである。

『古今集』以前の『万葉集』においては、花といえば、「萩」「梅」が多く見られるが、「桜」も約43首余りと少なくはない。『万葉集』に収められた和歌の世界の桜を味わい、その情景と心を体感できるような単元にしたいと考えた。

また、生徒にとっても「桜」は、身近な花であり、小中連携の串として適当であると考えた。

そこで、「桜単元」を、3年時に『万葉集』の学習の一部として扱うだけではなく、まず1年時に創作を行い、2年時には百人一首をかわぎりに、平安時代以前の「桜」について学習していくことで、3年時の『万葉集』の学習時には、『古今集』以降の和歌につながる意識できており、「桜」の和歌を通して、和歌の世界に主体的に取り組めるようになることをねらったのである。ここでは、3年間積み上げていくということを考えてるが、仮に単年度の学習であったとしても、『万葉集』だけではなく、それ以後の和歌の世界にしむ材料として魅力的なものであると思う。

まず「桜」を題材として、詩の創作を行った。まだ、この時点では、とくに『万葉集』とは結びつけない。「桜」に着目して作品をつくるのがここでの目的である。作品の形態を詩としたのは、和歌の形態よりも、サクラを廻る想いを表出させるのに書きやすいと考えたことによる。また、配布された「HEART LAND」への関心は高く、自分の言葉をきちんと受け入れてくれる場をつくることの大切さをあらためて認識した。また、実践を行った結果、桜についての想いを深めたり、日本の花としてあらためて調べたりといった活動に主体的に取り組む姿が見られた。

そして本年は、2年目を迎え、中学生にとって魅力的な単元とするべく、J-POPを入り口とした。それが、現代までつながっていることを明示するために、身近な古典である百人一首へつなげた。そして、あまり意識されていない「桜」と「農耕」の関連を、「七夕伝説」を既習事項として提示することで、「桜」を多面的に立体的に見せることができたと考えている。



## 2. 「桜単元」 1年目

### 中1 「詩の創作」

○対象：中学校1年生

○教材：指示書、記述用紙

「桜」を題材として、詩の創作を行った。

指示した内容は次の通りである。

① 「桜」を題材にして自分で詩を考えて書き、その解説も書くこと。

(条件) ・ 4行～6行

- ・ 題名をつける。×桜、さくら、春、はる → 本文では使っていいです
- ・ オリジナルの作品であること。(プロの作品を盗用しない)
- ・ 美しい日本語を用いること。

(例) ・ 題名：てのひらには花びらが

・ 本文：離れれば離れるほど

あざやかに思い出されるのは

花吹雪に包まれた

君の姿ばかり

・ 解説：想い人と離れてしまったかなしさやさびしさを書いた。

題名の花びらが、思い出の場面とつながっている。

② 自分が好きな、「桜」を題材にしたプロの作品(歌や物語、映画やドラマなど)をあげて、どんなところがいいのか、その魅力を短文中で紹介してください。①の詩は、自由につくらせる。まだ、この時点では、とくに『万葉集』とは結びつけない。「桜」に着目して作品をつくるのがここでの目的である。作品の形態を詩としたのは、和歌の形態よも、サクラを廻る想いを表出させるのに書きやすいと考えたことによる。

②については、好きな作品をあげることで、桜に寄せる想いが代にも定着していることや、生徒が桜についてどんなイメージを抱き、どんなとらえ方をしているのかを、まずは生徒自身に実感させること、そしてその実態を、教師側が知ることの両面を目的して書かせたものである。

○紹介文から読み取れる生徒が抱いている「桜」のイメージ

〔散る〕

- ・ 桜が「散る」ということから喚起されたネガティブなイメージ  
切ない、はかない、さみしい、悲しさ、哀しみ、つらさ、恐ろしい、離れる、不安／別れを惜しむ、遠ざかる、失恋
- ・ 桜が「散る」ということから喚起されたポジティブなイメージ  
出会いと別れ、旅立ち、再出発、心機一転、節目／未来への期待、自分の道、

ポジティブ、新しい幕開け、前を向く、再会への期待、一緒に頑張ろう、  
よいスタートを切る

〔毎年咲く〕

- ・「毎年のように咲く」ことから喚起された変わらぬ生の営みの力強さのイメージ  
毎年咲く強さ、一途な想い、成長、厳しい冬を乗り越えていく
- ・「毎年のように咲く」ことから喚起された、見守られ励まされるようなイメージ  
応援、見守られる、元気、勇気が出る
- ・「毎年のように咲く」ことから喚起された同風景に過去が思い出されるイメージ  
思い出す、これまでの日々をふりかえる

〔春のイメージ〕

- ・意識された春に感じるプラスのイメージや春らしさ  
静か、あたたかさ、うららか、明るい気分、優しい、優しげ、和やか／春を思  
い浮かべる、感じる、春らしい、春を告げる、春の訪れ、春のキラキラ感

〔桜自体〕

- ・桜そのものについての描写を表すことば  
かわいい、美しい、華やか、華々しい、満開、咲きほこる／日本的な美、新撰  
組、一斉に咲き一斉に散る、

〔想いの始まり〕

- ・桜を見ていく中で動き始める感情を表すことば  
好き、恋している／繊細な気持ち、2人の想い、人生を重ねる、思春期、青春  
\* 生徒が書いた紹介文から、彼らの抱く春のイメージを、〔散る〕〔毎年咲く〕〔春  
のイメージ〕〔桜自体〕〔想いの始まり〕の5つに分類した。そこで、3年時の『万  
葉集』小単元Hには、この5つを基本としたキーワードを設定して学習をつなげ  
たい。

○学習指導の流れ

- ①指示書に従って、詩をつくり、作品の紹介を書いてくる。
- ②教師により3段階に評価した作品を返却し、あわせて12編の作品を印刷し、  
配布する。
- ③感想交流を行う。
- ④「サクラな作品」のデータをまとめたものを教科通信で紹介する。  
→ 思ったよりも桜に対する想いを皆が持っていることを感じる

実践を行った結果、桜についての想いを深めたり、日本の花としてあらためて調べたり  
といった活動に主体的に取り組む姿が見られた。

### 3. 「桜単元」 2年目

#### 中2「桜単元：稲と桜」

○対象：中学校2年生

○教材：ワークシート、資料集、記述用紙

○単元の目標：現在から古典につながる媒体として桜を位置づけ、稲との関わりを知ることでさらに桜に寄せられてきた古人の想いに気づく

○学習指導の流れ（全2時間）

\* 自主課題（課題に興味を持った生徒のみ、桜単元に入る前）

「自分の好きな現代の桜ソングと古典の和歌を一つずつ材料として思うところを書く」

- ・ 自分も含めた人々の桜への想いを実感する
- ・ 導入としての役割

①「自分の好きな現代の桜ソングと古典の和歌を一つずつ材料として思うところを書く」とい課題をもとして、自分も含めた人々の桜への思いを実感する。

→ 班で交流 → 学級で共有

#### 《生徒作品例》 春のたしなみ

桜は長年日本人に愛されている春の風物詩ともいえます。最近では、訪日外国人にも「HANAMI」という言葉が知られ、いまや、花見は世界共通になりつつあります。

そもそも花見というのが始まったのは奈良時代、貴族の行事として行われたことからだといわれています。奈良時代では梅が観賞されていましたが、平安時代には桜に変わっていきました。それは和歌にも現れていて、『万葉集』には桜を詠んだ歌が43首、梅が110首程度でしたが、『古今和歌集』になると、桜が70首に対して梅は18首と桜が圧倒的に多くなります。

私が特に好きな桜の和歌は、百人一首にもある伊勢大輔の「いにしへの奈良の都の八重桜けふ九重ににほひぬるかな」です。目を閉じると、桜舞う古都奈良の情景が浮かんでくるような歌です。現代の桜ソングとしては定番の森山直太朗の「さくら」は友との別れを描いた曲で、卒業ソングとしても定番です。

自然の美しさを楽しむ歌に残した平安時代も、桜を通して卒業、旅立ち、友情といった、定番の出来事に抱く心情を思い浮かべている現代も桜が大好きだということが共通していると思います。

世界共通の花「SAKURA」の楽しみ方はこれからも変わり続けていきそうです。

この作品例は、単元の導入段階という基準の下で選び提示した。まず、「花見」を枕としてそこから和歌の世界における桜に言及している。なぜ、森山直太朗の「さくら」

が好きなのかをじめとして、不足しているところもあり、詳細に至ることはない内容であるが、本人の主体的なり組みは十分に伝わってくることで、「桜単元」の導入としては十分であると考えている。

【第1時】

① 1年時に行った「桜単元①」を思い出す

- ・「桜」を題材にした詩の創作「HEART LAND 桜」  
(作品は3段階に評価し返却。選抜作品を印刷配布し共有。感想交流。)
- ・班の交流で出された自分が好きな〔桜ソング〕を集めた「サクラな作品」  
(印刷配布し共有)

② 班(男女各2名、4名、10班/クラス)で桜ソングをあげて、それぞれについて次の観点から歌詞を見る

- ・情景：桜が咲いている、桜が散る、その他
- ・対サクラ：桜に作者が語りかけている、作者が自分の想いを重ねている、  
作者が見たまま

③ いきものがかり水野良樹作「SAKURA」(「さくらな作品」第2位)を例に示す。

- ・最初のクラスではほぼ全班が書いていた。
- ・次のクラスからは、知っている者が班のメンバーにいたら取り上げさせた。

さくら ひらひら 舞い降りて 落ちて  
揺れる 想いのたけを 抱きしめた 君と 春に願ひし あの夢は  
今も 見えているよ さくら 舞い散る

- ・他にも、森山直太朗「さくら独唱」、初音ミク「千本桜」、嵐「サクラ咲ケ」が話題になった。

④ 身近な和歌集である「小倉百人一首」の中の「桜ソング」を見つける。

- 花の色はうつりにけりないたづらにわが身世にふるながめせし間に
- ひさかたの光のどけき春の日にしづ心なく花の散るらむ
- いにしへの奈良の都の八重桜今日九重にほひぬるかな
- もろともにあはれと思へ山桜花よりほかに知る人もなし
- 高砂の尾上の桜咲きにけり外山の霞立たずもあらなむ
- 花さそふ嵐の庭の雪ならでふりゆくものはわが身なりけり

- ・訳が書かれている資料集を使用。

「花」＝桜、「人はいさ…」のみ梅→3年生で扱う

→ ワークシート配布「桜単元②」

- ・桜単元①の紹介文の分析を提示して、授業の学習内容に加え、次時に「百人一首」も同じ観点で見えていくことを予告。

## 【第2時】

①「百人一首」の桜ソング6首について班で話し合う。

○花の色はうつりにけりないたづらにわが身世にふるながめせし間に

▽散っている ▼重ねている（容色の衰え）

○ひさかたの光のどけき春の日にしづ心なく花の散るらむ

▽散っている ▼見たまま（作者自身の心の中）

○いにしへの奈良の都の八重桜今日九重ににほひぬるかな

▽咲いている ▼見たまま（都の繁栄を象徴）

○もろともにあはれと思へ山桜花よりほかに知る人もなし

▽咲いているか散っているか ▼語りかけている（桜を擬人化している）

○高砂の尾上の桜咲きにけり外山の霞立たずもあらなむ

▽咲いている ▼見たまま（作者が語りかけているのは霞）

○花さそふ嵐の庭の雪ならでふりゆくものはわが身なりけり

▽散っている ▼重ねている（老い）

- ・ここでは歌一つ一つに向き合うことで、桜に関わった情景や作者の思いを読み解く過程を大切にした。

②桜と稲の関わりについて学習する

→ ワークシート配布「桜単元②No.2」黙読後、教科通信「さわらび…」No.3を配布

- ・ワークシートの空所を予想させるが難しいので、前時の記録ノートの担当者が行った「発展学習」を紹介し、「桜の開花＝農業開始」に着目させ、「稲」につなげる。

・要点

○さくら＝佐宿木 ・「さ」稲の生命力や霊力・田の神・穀霊

・「くら」霊魂が宿るところ

○山の桜と家の桜 ・元来は山桜のみ。豊作を占った。

・庭に植えるのは西北（霊をまつる神聖な場所）の隅

○木花之佐久夜毘売＝桜の象徴 ・大山津見神（山の神）が父親

・ホデリ（海幸彦）、ホスセリ、ホヲリ（山幸彦・神武天皇の祖父）は天孫との間の息子で「火」の中で出産したことから。「穂」にも通じる。

③ふりかえり、感想 … 自主課題とあわせて共有する（教科通信）

\* 3年時の学習への期待を引き出す

実践を行った結果、桜についての想いを深めたり、日本の花としてあらためて調べたりといった活動に主体的に取り組む姿が見られた。

〔生徒感想例〕

・今回たくさんの桜ソングを見て歌に込められている思いがわかったような気がしません。私も、もし短歌を作る機会があったらその景色に思いを込めて相手に伝わるよう

に作ってみたいです。

・私は今まで歌を聴く時は特に何も考えずに聴いていましたが、今回の授業で桜ソングの情景などを考えたことで、その歌にどんな思いが込められているのかがよくわかりました。これからはこういうことも考えながら歌を聴いてみたいと思いました。

・桜ソングの歌詞について考えてみて、あらためて歌の歌詞には重要な意味が込められているのだと思った。また同じ歌でも人それぞれで感じるものが違うのだということも思った。桜ソングと和歌の桜歌の鑑賞文でもまた人それぞれ意見が出ておもしろかった。

○桜には、稲の神が関係していることが驚きました。これからは、桜以外の樹々を見た時、その神話や伝説などを調べてみようと思います。

→最近では、サクラの「サ」には旧暦の皐月の意味も含まれ、桜の咲く季節も入れたりするらしいです。

○今の歌も昔の和歌も桜を歌った歌が多く、日本人の美的感覚は変わっていないことと、何百年もの間桜が稲（農業）との関係が深かったことがわかりました。平安時代は山の近くにしかなかった桜が、江戸時代に徳川吉宗が庶民の不満解消のために桜を所々に植えさせたことで有名になったことを知り、桜一本にも歴史があることに驚きました。

### 3. おわりに

桜に寄せる人々の想いが、歌垣や踏歌を経て花見へと定着していく道と、聖なる花として皇室を中心に象徴とした貴族の世界における花宴につながる道と大きく二つあることをおさえた上で『万葉集』における桜の歌を学習し、百人一首の歌と合わせて、3年時の『古今和歌集』『新古今和歌集』の歌の学習につなげていく。

#### 〔参考文献〕

折口信夫『折口信夫全集 第二巻』「花の話」（中央公論社 1928）

斎藤正二著『植物と日本文化』（八坂書房 1969）

松田修著『増訂 萬葉植物新考』（社会思想社 1970）

松田修著『萬葉の花』（芸艸堂 1972）

桜井満編『必携 万葉集要覧』（桜楓社 1976）

桜井満著『万葉びとの憧憬』（桜楓社 1977）

和歌森太郎著『花と日本人』（角川文庫 1982）

佐藤武義編『萬葉集の世界とその展開』（白帝社 1998）

有岡利幸著『ものと人間の文化史 137-1 桜 I』（法政大学出版局 2007）

# 古典の読みを深めるアクティブ・ラーニング

## —中学校編『平家物語』の朗読・ 高等学校編『源氏物語』の女性像と菅原孝標女—

古 屋 明 子

### 1. はじめに

#### (1) アクティブ・ラーニングとは何か

アクティブ・ラーニングは、平成 27 年 11 月中央教育審議会初等中等教育分科会（第 100 回）教育課程企画特別部会において、学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策の一つとして提言された。その後平成 28 年 2 月には、同部会において、アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料も提示された。文部科学省の『用語集』によると、アクティブ・ラーニングとは、「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」であり、その方法として「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等」や「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」を挙げている。しかし、この定義や方法だと、今まで行われてきた生徒参加型の能動的な学習との差異がよく分からない。

そこで私は、溝上慎一氏のアクティブラーニングの定義（注 1）における「活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化」に着目して、新しい指導法を考えていく。

#### (2) アクティブ・ラーニングはどのような生徒に向いているか

アクティブ・ラーニングに関する様々な実践報告を読んだり、研究授業を見たりした上での私の結論は、アクティブ・ラーニングは、勉強が苦手な生徒の動機付けにつながるか、または、（都立高校ならば）進学指導重点校の生徒の問題解決能力の向上になるかのどちらかであるというものであった。その中間層の高等学校の生徒に中途半端に行っても、実力が身に付くとは思われなかった。

ところが、バークレイらによると、成績が良い学生も悪い学生もグループ学習から同様に利益をえることができる（注 2）という。

そこで、本校等の生徒にアクティブ・ラーニングを実践したり、本校初任者の研究授業を見たりした結果、やはり、明確な目標と活動内容、的確な評価法によっては、どのような生徒にも適したアクティブ・ラーニングというものがあるのではないかと考えるようになった。

#### (3) アクティブ・ラーニングで古典の読解力を伸ばすには

##### ① サンドイッチ型の授業形式

生徒に不安感を与えず確実に読解力を伸ばすには、まず「一斉授業（個別学習）」、次に「アクティブ・ラーニング（協同学習）」、最後に「一斉授業（個別学習）」の形式

を用いる。

## ②グループ編成の工夫

バークレイらによると、アクティブ・ラーニングにおける協同学習では、作業の速度に個人差がある、中心的役割を担う者が少数である、対人関係スキルが乏しい等の理由で機能しないグループが生まれることがあるという。そこで以下のような工夫をした。

- ・グループ人数は2～6人にする。

- ・\*シンク＝ペア＝シェア（注3）ではペア学習（2人）から4人グループでの発表、ジグソー（注4）では専門家グループは4人、ジグソーグループは10人で実践した。

- ・グループ同士の学力平均が同じになるようにする。

- ・メンバーの役割を明確にする。（司会・記録・報告発表〔複数〕・時間管理・資料管理〔ファイル閉じ〕等）

## ③3つの学習目標（下位・中位・上位の3段階）

- ・古典の世界を知る。

- ・古語と古典文法に関する基本的な知識を身に付け、現代語訳の手法を理解する。

- ・古典の世界と現代を比較して、ものの見方・感じ方・考え方を豊かにする。

## ④3つの評価法の併用

- ・形成的評価（注5）

- ・総括的評価（注6）

- ・自己評価（注7）とグループ評価（注8）

個人の成績とグループ評価を、2対1程度の割合で評価する。

## 2. 中学校編 『平家物語』の朗読

### (1)科目・学年

国語・中学2年

### (2)単元名

いにしえの心を訪ねる

音読を楽しもう 平家物語／扇の的―「平家物語」から（4時間扱い）

（光村図書「中学校国語2年」）

### (3)単元の目標

①音読して、古典の世界を楽しむ。

②古典の文章を朗読して、その独特の言葉の調子やリズムに慣れ、作品を読み味わう。

③登場人物の言動から心情を理解し、作品に描かれたものの見方や考え方について自分の考えをもつ。



(4)単元の評価規準

	A 話すこと・聞くこと	B 書くこと	C 読むこと	伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項
単元の評価規準	<p>①課題に対する自分の考えをまとめ、論理的な構成や展開を考えて話すことができる。</p> <p>②相手の考えを尊重し、目的に添って話し合い、互いの発言を検討して自分の考えを広げることができる。</p>	<p>①自分の伝えたい事柄を明確にして、文章の構成を工夫することができる。</p> <p>②相手の考えについて意見を述べ、自分の考えを広げることができる。</p>	<p>①描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立っている。</p> <p>②文章に表れているもの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつことができる。</p>	<p>①作品の特徴を生かして朗読をして、古典の世界を楽しんでいる。</p> <p>②古典に表れたもの見方や考え方に触れ、登場人物の心情を想像することができる。</p>
学習活動に即した具体的な評価規準	<p>【形成的評価】</p> <p>「自己評価」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>各場面の情景や登場人物の心情について、自分の考えを論理的に話すことができる。</li> <li>相手の考えに対する賛否とその理由を論理的に話すことができる。</li> <li>各場面の情景や登場人物の心情を的確に表す朗読について、グループでの話し合いを円滑に進め、発表することができる。</li> </ul> <p>「グループ評価」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>他のグループの発表を聞き、評価を的確に行っている。</li> </ul>	<p>【形成的評価】</p> <p>「自己評価」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>各場面の情景や登場人物の心情が的確に相手に伝わるように、表現を工夫している。</li> <li>グループでの話し合いの成果をより良くまとめることができる。</li> </ul>	<p>【形成的評価】</p> <p>「自己評価」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>各場面の情景の効果や登場人物の言動の意味を考えながら、古文の解釈を行っている。</li> <li>各場面の情景や登場人物の心情を的確に表す朗読に対して、自分の考えをもつことができる。</li> </ul>	<p>【形成的評価】</p> <p>「自己評価」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>軍記物語のリズムや促音に注意しながら読み、古典の世界を楽しんでいる。</li> <li>「扇的」に表れた源氏側、平家側それぞれの心情を想像することができる。</li> </ul>

(5)アクティブ・ラーニングの技法

シンク＝ペア＝シェア、ジグソー

(6)単元の指導計画と評価計画（4時間扱い）

	ねらい	学習内容・学習活動	具体的な評価規準
第1時	<p>①『平家物語』と軍記物語としての特色を知る。</p> <p>②冒頭部分の音読を通して、古典の世界を楽しむ。</p>	<p>導入：琵琶の音色を聞きながら、琵琶法師による語り物として異伝本が多いことや仏教的世界観を知る。</p> <p>展開：歴史的仮名遣いに注意しながら、正確に音読する。</p> <p>まとめ：次回の話し合いの流れを確認する。自己評価をする。</p>	<p>歴史的仮名遣いや漢語に関心を持ち、音読しようとしている。</p> <p>歴史的仮名遣いや調子やリズム等作品の特徴を捉えて音読している。</p>
第2時	<p>①「扇的」の概要を理解する。</p> <p>②情景や言動から登場人物の心情を理解し、作品に描かれたものの見方や考え方について自分の意見をもつ。</p> <p>③ペアや他のグループの発表を聞いて、ものの見方や考え方を広げる。</p> <p>④発表を通して、効果的に他者へ伝える方法を知る。</p>	<p>導入：「扇的」全文を通読する。</p> <p>展開：NHK 大河ドラマ「義経」を視聴したり現代語訳を読んだりして、「扇的」の概要をつかむ。</p> <p>【シンク＝ペア＝シェア】</p> <p>2人×2グループ（4人）</p> <p>10 場面中各 1 場面の情景や登場人物の心情を考えて書く。ペアの相手に自分の考えを論理的に説明しながら話し合い、発表内容と朗読方法をまとめる。同一場面担当の別のペアにまとめた内容を発表し合い、発表内容と朗読方法を更に工夫する。</p> <p>まとめ：各 1 場面の専門家グループ（4人）として、朗読方法に従って練習し、次回の授業時に円滑に発表できるようにする。自己評価・グループ評価をする。</p>	<p>範読を通して、作品独特の言葉の調子やリズムをつかむ。</p> <p>情景や言動から登場人物の心情を考え、そこに表れた価値観等に対して、自分の考えを持ち、意見を述べている。</p> <p>効果的に相手に伝わる構成を基に発表している。</p> <p>適切な評価を通して、自己の価値観を広げている。</p>
第3時	<p>①他の場面の専門家の意見を聞いて、も</p>	<p>【ジグソー】10人×4グループ</p> <p>導入：各 1 場面の専門家グループ（4人）で発表内容と朗読方法を確認し、練習する。</p> <p>展開：ジグソーグループ（10 場面各 1 人の専門家の集まり 10 人）で、</p>	<p>朗読を通して、作品独特の言葉の調子や</p>

	<p>のの見方や考え方を広げる。</p> <p>②発表を通して、効果的に他者へ伝える方法への理解を更に深める。</p>	<p>各場面の効果的な朗読方法とその理由を発表し、話し合う。より良い朗読方法を自己の朗読に取り入れる。</p> <p>10人で「扇の的」朗読の練習をする。</p> <p>まとめ：10人で効果的な朗読方法を確認し、次回の授業時に円滑に発表できるようにする。自己評価・グループ評価をする。</p>	<p>リズムに慣れ、作品の良さを見つけている。</p> <p>適切な評価を通して、自己の価値観を広げている。</p>
第4時	<p>①相互グループ評価を通して、自己の価値観を更に広げる。</p>	<p>導入：10人で「扇の的」の効果的な朗読方法を確認し、練習する。</p> <p>展開：「扇の的」の朗読を、10人×4グループで発表する。</p> <p>まとめ：古語の意味の奥深さや朗読方法等、日本語の豊かさについて確認する。グループ評価・相互グループ評価をする。</p>	<p>朗読を通して、登場人物の心情への理解を深め、作品の良さを見つけている。</p> <p>適切な評価を通して、自己の価値観を広げている。</p>

### 3. 高等学校編 『源氏物語』の女性像と菅原孝標女

#### (1)科目・学年

古典B・高等学校2年

#### (2)単元名

日記 『更級日記』 「あづま路の道の果て」 「源氏の五十余巻」 (右文書院「古典」)  
『源氏物語』 桐壺巻 夕顔巻 若紫巻 葵巻 賢木巻 須磨巻 薄雲巻 若菜上巻 夕霧巻 御法巻 宿木巻 東屋巻 浮舟巻 (小学館 新編日本古典文学全集『源氏物語』) (10時間扱い)

#### (3)単元の目標

- ①調べ学習の方法を知り、テーマに関する資料を正確に読み、自己の意見を的確にまとめる。(読む能力・書く能力)
- ②自己の意見を論理的に発表し、他者の意見を正確に聞いて、自己の意見をより良いものにする。(話す・聞く能力)
- ③『更級日記』少女期の作者が『源氏物語』の夕顔や浮舟を理想の女性とした理由を理解する。(知識・理解)

(4)単元の評価規準

	ア 関心・意欲・態度	イ 話す・聞く能力	ウ 書く能力	エ 読む能力	オ 知識・理解
単元の 評価規 準	①古典を読み味わうことを通して、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。  ②国語を通して、伝え合うことの楽しさや喜びを味わおうとしている。	①課題を解決したり考えを深めたりするために、表現方法を工夫して話し合っている。  ②目的や場に応じて効果的に話したり、的確に聞いたっている。	①対象の説明とその根拠等、表現方法を適切に考えて書いている。 ②優れた表現に接して、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしようとしている。	①古文に描かれた情景や登場人物の心情、人物像を表現に即して読み味わっている。  ②文章の表現技法や語句の使い方に注意し、その効果を考えてながら読んでいる。	①古語の意味や心情・情景の表現の特色を理解し、語彙を豊かに身に付けている。  ②古典文法を理解し、現代語訳に役立てている。
学習活 動に即 した具 体的な 評価規 準	①活動に自主的・意欲的に取り組んでいる。  ②国語を通して伝え合う力を進んで高めようとしている。	①自分のグループ発表を円滑・効果的に行っている。  ②他のグループの発表を聞き、的確に評価をしている。	①各女君の人物像が的確に相手に伝わるように、表現方法を工夫している。 ②『更級日記』少女期の作者が『源氏物語』の夕顔と浮舟を理想の女性とした理由について論理的に書くことができる。	①各女君の人物像とそのように考える理由について、『源氏物語』本文や様々な資料を読み、まとめている。 ②『更級日記』少女期の作者が『源氏物語』の夕顔と浮舟を理想の女性とした理由について考える。	①古語の意味や古典文法について理解し、知識を身に付ける。  ②平安貴族女性の物語享受について理解する。

(5)アクティブ・ラーニングの技法

ラウンド＝ロビン（注9） トーキング＝チップ（注10）

\*グループは6～7人で、同一の女君を調べたメンバーにより構成されている。

(6)単元の指導計画と評価計画（10時間扱い）

	ねらい	学習内容・学習活動	具体的な評価規準
第1時	①『更級日記』と作者菅原孝標女についての理解を深める。 ②物語を切望する少女期の作者の心情を読み取る。	導入：成立時代・作者の一族・ジャンル・書名の由来等を知る。 展開：助動詞と敬語に注意しながら、冒頭部分「門出」を読み、作者の心情を考える。 まとめ：晩年に書いた過去の回想日記であり、自分の少女期を冷静に見つめた日記であることを知る。	『更級日記』とその作者について理解を深めている。  物語を切望する少女期の作者の心情を読み味わっている。
第2時	①『源氏物語』に耽溺していく少女期の作者の心情を読み取る。	導入：物語の世界に夢中になる心情について考える。 展開：「源氏五十余巻」を読み、作者の心情を考える。 まとめ：『源氏物語』に耽溺する心情の表現方法をまとめる。	『源氏物語』に耽溺する少女期の作者の心情を読み味わっている。
第3時	①『源氏物語』と作者紫式部についての理解を深める。 ②夕顔の人物像を読み取る。	導入：『源氏物語』を読み、『更級日記』少女期の作者の理想の女性が夕顔・浮舟である理由を今後探っていくことを知る。各女君の人物関連図を見る。 展開：夕顔巻を読み、夕顔の人物像について考えて書く。各個人発表を通して、夕顔の人物像を多面的に考える。 まとめ：各個人発表を通して、夕顔の人物像をまとめる。	『源氏物語』とその作者について理解を深めている。  夕顔巻から読み取ることで夕顔の人物像について自分の意見をもつ。
第4時	①浮舟の人物像を読み取る。	導入：各女君の人物関連図を見る。 展開：宿木巻・東屋巻・浮舟巻を読み、浮舟の人物像について考えて書く。各個人発表を通して、浮舟の人	宿木巻・東屋巻・浮舟巻から読み取ることで夕顔の人物像について自分の意見をもつ。

		物像を多面的に考える。 まとめ：各個人発表を通して、夕顔の人物像をまとめる。	物像について自分の意見をもつ。
第5時	①六条御息所の人物像を読み取る。	導入：各女君の人物関連図を見る。 展開：葵巻を読み、六条御息所の人物像について考えて書く。各個人発表を通して、六条御息所の人物像を多面的に考える。 まとめ：各個人発表を通して、六条御息所の人物像をまとめる。	葵巻から読み取ることのできる六条御息所の人物像について自分の意見をもつ。
第6時	①藤壺の人物像を読み取る。	導入：各女君の人物関連図を見る。 展開：桐壺巻・若紫巻・賢木巻・須磨巻・薄雲巻を読み、藤壺の人物像について考えて書く。各個人発表を通して、藤壺の人物像を多面的に考える。 まとめ：各個人発表を通して、藤壺の人物像をまとめる。	桐壺巻・若紫巻・賢木巻・須磨巻・薄雲巻から読み取ることのできる藤壺の人物像について自分の意見をもつ。
第7時	①紫の上の人物像を読み取る。	導入：各女君の人物関連図を見る。 展開：若紫巻・葵巻・若菜上巻・夕霧巻・御法巻を読み、紫の上の人物像について考えて書く。各個人発表を通して、紫の上の人物像を多面的に考える。 まとめ：各個人発表を通して、紫の上の人物像をまとめる。	若紫巻・葵巻・若菜上巻・夕顔巻・御法巻から読み取ることのできる紫の上の人物像について自分の意見をもつ。
第8時	①調べ学習の方法を理解する。	導入：調べ学習の方法を知る。 展開：『源氏物語』で紹介した5人の女君の中から一人を選び、学校図書館やPC室でその人物像を調べる。 まとめ：調べ学習に使用した参考資料に注意する。	調べ学習の方法を理解している。  学校図書館やPC室等で、自主的・意欲的に調べ、まとめることができる。

第9時	①調べ学習の結果の発表を通して、各女君の人物像についての理解を深める。	<p>導入：発表内容（人物像とそうに考える理由）と話し合い方法について知る。</p> <p>展開：【ラウンド＝ロビン】 女君の人物像について、メンバー全員が短い言葉で発表する。</p> <p>【トーキング＝チップ】 各自の述べた人物像を、そうに考える理由について、メンバー全員が詳しく発表する。</p> <p>各グループで話し合いながら、各女君の人物像とそうに考える理由をまとめる。</p> <p>各グループの報告係が、各女君の人物像とそうに考える理由を全体に発表する。</p> <p>まとめ：5人の女君の人物像をまとめる。</p>	<p>女君の人物像について短い言葉でまとめて発表できる。</p> <p>女君の人物像についてそうに考える理由を詳しく発表できる。</p> <p>他者の意見を参考に自己のものの見方、感じ方、考え方を広げている。</p>
第10時	①『更級日記』少女期の作者の思想や感情を通して、自己のものの見方、感じ方、考え方を広げ豊かにする。	<p>導入：『更級日記』から分かる平安貴族女性の物語享受について考える。</p> <p>展開：『更級日記』少女期の作者が『源氏物語』の夕顔・浮舟を理想の女性とした理由について、各グループで考え、話し合う。各グループの報告係が理由を全体に発表する。</p> <p>まとめ：平安貴族女性の物語享受についてまとめる。</p>	<p>平安貴族女性の物語享受について理解する。</p> <p>『更級日記』少女期の作者が『源氏物語』の夕顔・浮舟を理想の女性とした理由について、グループで効果的に話し合うことができる。</p> <p>他グループの意見を参考に、自己のものの見方、感じ方、考え方を広げることができる。</p>

## 4. おわりに

### (1) 成果

話し合い活動や発表、聞き取り、調べ学習に意欲的に取り組んでいた生徒が多く、自己評価表では、「自分しか知らないことを相手に伝えることは難しいので、工夫しなければならぬことが分かった」「相手に伝えようと工夫をしたことで、自分の担当のことが良く理解できた」等の感想が多く、アクティブ・ラーニングの各技法は有効であったと考える。また、各評価表を見ると、少数から多数の他者の意見を聞いて、自己のものの見方、感じ方、考え方を広げることができた生徒も多く、古典の読みを深めることができたと思われる。

### (2) 課題

『更級日記』（教科書の本文）の読解は、「読解用ワークシート」に基づき、自力でできた生徒が多かった。しかし、『源氏物語』の読解は、現代語訳に頼りがちであり、古典の読みということができると疑わしい。また、事前に、グループやクラスで気軽に発言できる雰囲気作りが実は重要であり、シンク＝ペア＝シェアやスリー＝ステップ＝インタビュー（注 11）にもっと時間をかけるべきであった。

### 【注】

(1) 「アクティブラーニング (active learning) を、『一方向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・発表する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。』と定義する」(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』東信堂 2015 7頁)

(2) 「全体としてみれば、成績が良い学生も悪い学生もグループ学習から同様に利益をえることができますが、理由は異なるという主張が実証されています。成績の良い学生は自分の考えや知識をほかの学生にも分かるように体系的に見直すことにより利益をえます。一方、成績の良くない学生は仲間の学生の説明を聞くことにより利益をえます」「どんな学生がグループ学習で利益をえるか」という質問に対するもっとも単純な答えは「ほとんどすべての学生」といえます」(エリザベス＝バークレイ パトリシア＝クロス クレア＝メジャー著 安永悟監訳『協同学習の技法』ナカニシヤ出版 2015 16～17頁)

(3) 課題について一人で考える、パートナーと話し合い考えを共有する、全体で発表するという段階を経る技法。最初は一人を相手に自分の意見を述べる (不安の少ない場面で自分の考えを言ってみる) という場を準備することは、より大きなグループで話す意欲と心構えを高めることが多い。

(4) まず専門家グループで話題を学習しそれを他者に効果的に伝える方法を検討する。次に専門家グループは解かれ、ジグソーグループ (全員違う話題を「専門」にしている



生徒同士で構成されている新しいグループ)でそれぞれが自身の「専門」の話題を伝えるという技法。同じクラスの中で複数の話題を同時に学んだり教えたりすることで、学習を更に広げ、深め、視野を広げる効率的な技法である。

(5) 形成的評価の目的は、生徒がいかに学習できているかについての情報を教師と生徒に提供し、両者の向上を促すことである。

(6) 統括的評価の目的は、成績を判定するための資料に基づき、成績を判定することである。

(7) 形成的評価の場面で多く用いられ、生徒は、省察を通して自己の思考過程に気づき、自己調整学習のパターンを身に付けることができる。

(8) 形成的評価にも統括的評価にも用いられる総合評価の一つで、グループのメンバーによるグループ活動の評価。

(9) ブレーンストーミングの技法の一つ。生徒はアイデアを出す、そのアイデアを練ったり、説明したり、評価したり、質問したりはしない。メンバーはある課題について、単語や熟語や短い言葉で順番に答えていく。多くのアイデアを出すのに有効な技法である。

(10) あらかじめ生徒にトークン(トランプ・紙切れ・鉛筆等トークンとして仕える物なら何でもよい)を3~5枚与えておき、生徒は発言の度にトークンを机に出していく。この技法の目的は、メンバーが発言する回数を統制することで平等な参加を保障することである。

(11) 生徒がペアになり交代でインタビューし合う。そして、ペアのパートナーから学んだことを他のペアに報告する技法。

#### 【参考文献】

- ・栗田佳代子 日本教育研究イノベーションセンター編著『インタラクティブ・ティーチング-アクティブ・ラーニングを促す授業づくり-』(河合出版 2017)
- ・稲井達也 吉田和夫編著『主体的・対話的で深い学びを促す中学校・高校国語科の授業デザイン アクティブ・ラーニングの理論と実践』(学文社 2016)
- ・中井俊樹編著『アクティブラーニング』(玉川大学出版部 2016)
- ・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』(東信堂 2015)
- ・エリザベス=バークレイ パトリシア=クロス クレア=メジャー著 安永悟監訳『協同学習の技法』(ナカニシヤ出版 2015)
- ・小林昭文『アクティブラーニング入門』(産業能率大学出版部 2015)
- ・高木展郎 大滝一登編著『アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくり 高校国語の授業改革』(明治書院 2015)
- ・「読み」の授業研究会編『国語科の「言語活動」を徹底追究する 学び合い、学習集団、アクティブ・ラーニングとしての言語活動』(学文社 2015)
- ・小林昭文 鈴木達哉 鈴木映司著 アクティブラーニング実践プロジェクト編著『アクティブラーニング実践』(産業能率大学出版部 2015)

《ワークシート》

【中学校編】

／ 『平家物語』 2 （提出）

二年 組 番氏名 [ ]

1. あなたの音読する箇所 [ ] 番
2. その箇所（古文）の現代語訳


3. 音読の工夫

あなたの考えた登場人物の気持ちが表れるように、声の大きさ・読む速度・声の抑揚（上げ下げ）などを古文に即して、できるだけ多く考えましょう。（裏も使って下さい）

【あなたの考え】
【話し合った結果】

／ 『平家物語』朗読 評価表【提出】

二年 組 番氏名 [ ]

☆皆の朗読（自分の班以外）をよく聞いて、丁寧に評価をしてください。  
数字を○で囲み、合計点を書いてください。

班	順番	氏名 (名字)	声の 大きさ	読む 速さ	声の 上げ下げ	感情の 込め方	気づいた事	合計 点
1	1		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	2		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	3		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	4		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	5		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	6		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	7		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	8		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	9		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点
	10		5 3 1	5 3 1	5 3 1	5 3 1		点

# 『伊勢物語』第六段「芥川」の古典教材としての現代的意義 —「アクティブ・ラーニング」時代の古典教育—

吉 野 誠

## 1. 問題の所在

平成29年2月現在、新たな学習指導要領が段階的に公にされている。いわゆる「アクティブ・ラーニング」（以下、AL）を、今回の改定で用語として直接持ち込むことは避けたものの、ALの概念が反映された「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」を重要視している点は、大きな特徴の一つである。

従来より主体的・能動的な学習、協働的な学習、課題解決学習が実践されていた小学校・中学校の現場では、ALという新たな用語をことさらに述べる必要もないほど、従来の実践とALの目指す所とは近接している（注1）。さて、高等学校における教育実践においても、ALの導入が推進されているが、特定の教材を「読解」することを主要な目的としてきた国語、とりわけ古典は、ALとの相性の悪さが指摘されがちである。たとえば、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）」の第2章1（1）「現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた国語科の目標の在り方」（平成28年12月21日）の以下のような指摘は、事情をよく説明している。

高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある。また、文章の内容や表現の仕方を評価し目的に応じて適切に活用すること、多様なメディアから読み取ったことを踏まえて自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること、国語の語彙の構造や特徴を理解すること、古典に対する学習意欲が低いことなどが課題となっている。（注2）

このような問題を乗り越えるため、いま続々と「アクティブ・ラーニング」を銘打った授業研究や実践報告がなされつつある。短歌や俳句を作る、ドラマを作る、SNSにしてみる、などといったジャンル横断、メディア横断的な表現を組み込んだ実践も多く提案されている。そうした別媒体への移行を目的とすることは、ややもすると、作品や本文そのものを読むことが二の次になってしまうことも想定しうる（注3）。古典の文章に寄り添うこともそこそこに、安易に一足飛びに既成の現代の〈物語〉や経験に結びつけるような取り組みにならないように気を付けなければならない。しかし他方、旧弊な逐語訳主義に古典教育を閉じ込めてしまうと、生徒の学習意欲の低下に結びついてしまう。どちらが良い悪いではなく、畢竟その活動のどこに重心を置くかという問題ではあるが、本稿では、本文の読みを出発点とし、そのなかで生徒に自らの生き方に結びつ

くような思考をめぐらせる主体的な活動の可能性を、なお探してみたい。

「アクティブ・ラーニング」隆盛の状況において、なお本文に寄り添いながら主体的な営為に取り組みさせるとして、古典教育にどのような可能性がありうるか。高等学校「国語総合」における『伊勢物語』第六段、通称「芥川」の教育実践例を報告して考えてみたい。

## 2. 単元設定のねらいと方法

『伊勢物語』「芥川」は、従来、女を盗み出す、いわゆる「昔男」の行動と心情を読み解くことを教材とする際のねらいとすることが多かったかと思われる。今回の実践では、これらに加えて、以下の観点を組み込むこととした。

(1) 読解上の疑問点を指摘する。指摘したあと、その主要なものをグループで話し合い、答えをまとめ、発表する。

「芥川」は、それとして読むときわめて「謎」の多いテキストである。しかし、現代に生きる私たちに全く想像の及ばない世界観や人間観がそこにあるわけでもない。恋、庇護者（大人）の規制、熱情的な奪取、恋の失敗、現実への敗北、悲嘆、といったポイントは、ややもすれば現代に生きる私たちの生活の中にもありえそうなものではある。しかし、よく読むとその内実は現代的なものとは異なるところも多い。現代に生きる私たちに「謎」や「疑問」を喚起させやすいテキストだということに大きな教材価値があるように思われるのである。

生徒には、そういった「謎」や「疑問」を個別に列挙させたい。そうして集められた多くの「謎」や「疑問」について、生徒は、自分なりの答えをまとめたあと、グループワークによってそれらを持ち合って話し合い、意見をまとめ発表することとする。古典世界の価値観と現代世界の価値観との、連続と非連続とを自覚することで、古典の特質と魅力とを気づかせることを企図したい。

付言すれば、「白玉の…」の歌の直後の、「これは、二条の後の、いとこの女御の御もとに、…」からの段落の位置づけについては古来論じられてきたところであるが、この前半を寓話、後半がその実際（種明かし）と見なして考えると、わかったようで納得しきれない部分を含む。これも生徒が疑問を抱くことの多い論点である。前半と後半との間に存在するズレを、破綻や矛盾ではなく、魅力として位置づけるようなスタンスをもって読みを展開したい。

なお、教科書によっては、この前半のみを採録するものもあるが、よほど時間数の制約がないかぎり、近時の多くの指摘と同様、ここでは後半を割愛すべきではない、という立場をとりたい。いま多くは立ち入らないが、他の単元との関係で述べれば、例えば『徒然草』の諸段落や漢文などでも、前半で挿話を示したあと後半で抽象化・普遍化したり教訓を述べたりする構成は多い。そうした構成と共通するものとして広がりを持たせて把握させることも意味のあることである。

ただし、歌物語の一般的な型からすれば、「芥川」の構成はおよそいびつな部分を含んでいる。可能であれば、『伊勢物語』であれば「筒井筒」、または『大和物語』などを扱うことで、歌物語の定型や多彩さについても理解を促したいところである。

(2)「男」だけでなく「女」の心情について考えをめぐらせ、本文に根拠を求めながらペアワークで話し合いながらまとめていく。

物語は「昔男」の物語として展開する。男の心情をたどってゆくことを軸として初めて、「芥川」を読んだことになる(注4)。

それはふまえたうえで、ここではさらに、女の側の心情を問うことを提案したい。そもそも、いわゆる二条后章段においては、総じて女の側からの歌が語られないのである。

「ともすれば、身分違いの恋という前提のために、女は夜露さえも知らない深窓の姫君だという読みを押しつけていないだろうか。逃げるのに必死な男に対して、まわりを見て夜露に興味を持つ無邪気な姫君といった女の幼さを読むことも可能だろうし、暗い夜にまわりで無気味に光る物に対する女の恐怖感を読みとることも可能だろう。くれぐれも教師の側からの読みの押しつけをしないように配慮したい。男と女がどんな関係かも語らないこの物語は、女がどんな気持ちでこの言葉を発したのかについても語ろうとしない。女のこの問いかけに対しても、男は沈黙したまま、物語は展開する。」とは室城秀之の言及である(注5)。室城の指摘はここで終わっているが、女の側について考えることによって、『伊勢物語』の性的バイアスを自覚化する契機となりうるように考えられる。語られない「盗まれる」側である女の心情を思考することに、一定の意義を見出すべきであろう。

男に盗まれた女の心情については、

- a 初めから同意のものであった…新大系脚注(注6)など
- b 盗まれた後に女が(わずかではあれ)心を許していった…河添・神田など  
(注7)
- c 同意も時間の推移にともなう心の交流もない 立石など(注8)

などというように従来の解釈でも振幅がある。この振り幅の中でさまざまに考えることが、生徒たちの中にある性的バイアスについて自覚化する契機となりうる。本文によるかぎりは決定しきれない点が、逆に生徒たちから様々な答えを引き出せる可能性を持つ教材価値へとつながるといえよう。

ここで肝要なことは、心情について述べる際に、できるだけ自分の想定した心情の根拠となる本文を意識させることである。根拠を自覚し、ペアに対してそれ説明し、ペアワークや教室全体でのまとめによってその妥当性や可能性を検証することで、論理的かつ多様性をもった思考力の強度というものを高めていくこともねらいとしたい。

ちなみに、『伊勢物語』「芥川」が、基本的には「男(昔男)」を語る物語であるのに対して、『源氏物語』はそうした男側に即した幻想の上に存立する女の身の上意識を主題の一つにしている、と見なすことができる。高校1年次に「芥川」を取り上げ、その

なかで問題意識を喚起したうえで、その先に高校2・3年次に扱う『源氏物語』へとつなげてゆくことも計画できよう。とりわけ「若紫」巻の若紫発見の場面は多くの高校で扱われる。藤壺への密通とあわせて、<sup>プレテクスト</sup>前本文としての『伊勢物語』には当然触れることになるが、「芥川」を扱うことで、主題そのものにも連続性があることに気づかせていきたい。すなわち、「芥川」を「はかなく美しい話」と見なすとしても、『源氏物語』がその主題をひきつぎ、〈さらわれたあとの女の生〉という問題を扱っていることに着地させて再考させていくことができるのである。ちなみに、『源氏物語』においても、藤壺の光源氏への心情は明言されない（ただし藤壺は和歌を詠む点、二条后章段とは異なる）。（注9）

なお、これらの活動における手段として、ICT機器を部分的に活用した。具体的には授業時にタブレットをクラス全員に配布し、授業支援アプリ（「ロイロノートスクール」）を用いながら協働的な学習を展開することを意図した。

### 3. 授業実践報告

○単元：『伊勢物語』の世界（国語総合）

○単元の目標：

- ・物語で語られている内容や展開を的確に読み取る。（読む）
- ・登場人物の心情を、本文や古典知識、物語の特徴などから論拠に基づいて考察し、話しあったうえで、考えを深める、豊かにする。（読む・話す・聞く）
- ・物語の中での和歌の機能について理解する。（知識・理解）
- ・歌物語の特徴を理解する。（知識・理解）

○実施の対象と時期：高校1年次 第2学期（10月～11月）

○対象：高等学校1年

勤務校における男子41名の学級での実践を報告する。本校は男子校である。報告する学級は公立等の中学校から入学してきた生徒からなる。出身中学校別に古典の学習の進展や深度はさまざまである。

古文は1学期には、

4～5月 『今昔物語集』「絵仏師良秀」／動詞

6～7月 『徒然草』「初段」「仁和寺にある法師」「ある人、弓射ることを習ふに」／形容詞・形容動詞

を実施している。2学期は長文読解と並行して助動詞を学習する。2学期の後半では『土佐日記』「冒頭」「忘れ貝」「帰京」を自作教材で実施、3学期は『平家物語』「先帝入

水」を本校独自テキストで実施する、という年間計画である。

ICT機器の環境は、黒板の左部にモニターがあり、教員用のタブレットと無線で接続してある。ほかに生徒人数分のタブレットを配布して使用することができる。タブレットには「ロイロノートスクール」(学習支援用プレゼンテーションアプリ)等がインストールしてある。

○教材：『伊勢物語』第六段「芥川」(自作教材)

○生徒の学習活動の内容と展開 \* = 教員の指導内容、留意点

第1時 ①「歌物語」および『伊勢物語』の文学史的事項について理解する。

②新出の古単語・文法を習得する。

第2～4時 ①本文に沿って現代語訳を行う。

②作中和歌についてその内容と機能について考える。



\*部分ごとに複数の生徒を指名する。比較検討しながら最適の訳文を検討していく。

\*本文をPDF化したものをタブレット上で開き、無線でモニターに示し、スタイラスペンで必要事項を本文に書き込む。黒板には現代語訳や図示などを行う。

\*内容の詳細に関わるような解説はできるだけ避け、単語や文法事項に即したものとし

て、内容や心情読解に「あまり立ち入らずに」行う(生徒にも告知)。ただし生徒の発表した内容が詳細の理解を必要とする場合はその限りではない。

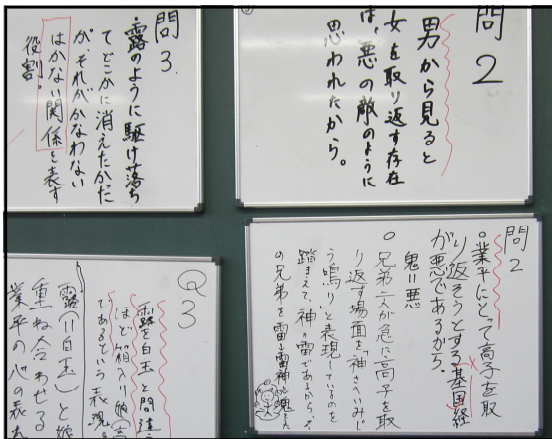
第5時 ①「芥川」を読んだうえで、<問い>を立てる。2～3行で問いを立てて書いて提出する。

\*ワークシート(WS)1「この物語を読んで疑問に思ったことを書いてみよう<問いを立てる>」の配布と実施。(※WSは本稿末を参照のこと)

\*「問いを立てる」ことについて自覚・認識させる。

第6～7時 ①自分たちで立てた<問い>について、その答えを本文に沿って考える。



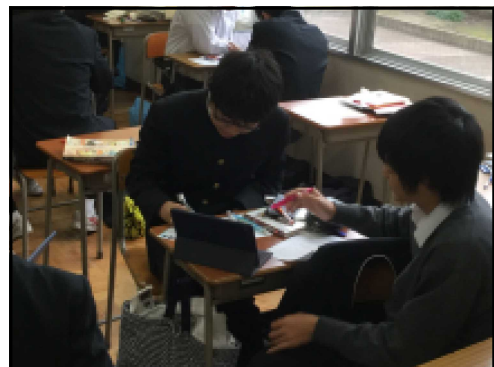


- ②グループワークによって①を持ち合い、話し合っグループで一つの解答を仕上げる。(7人×6グループ。1グループが2問分を受け持つ)
- ③グループごとにホワイトボードに解答を書き、黒板に掲示する。
- ④掲示された6問をクラス全員で1問ずつ検討して最良の解答を考える。

- \*WS 2「問いを立て、答えを考える」の配布と実施。WS 1から、本文理解の根幹に関わる問いを抜粋したもの。
- \*グループワーク時に巡回し、助言する。
- \*随時、本文に沿って解答を出そうとしたかどうか、思考を促す。
- \*本文 PDF をモニターに映し出し、随時、生徒が解答の根拠としている部分を問うて示したり、検討のために見落とされている部分を気づかせたりする。
- \*ホワイトボードの解答は写真に撮り、次時までには教員がまとめておく。

第8時 ①女は男をどう思っていたのかを考え、WS 4 (ロイロノート上の PDF) にメモ書きする。なお、本文上に根拠があれば、説明の中に文章として組み込む。

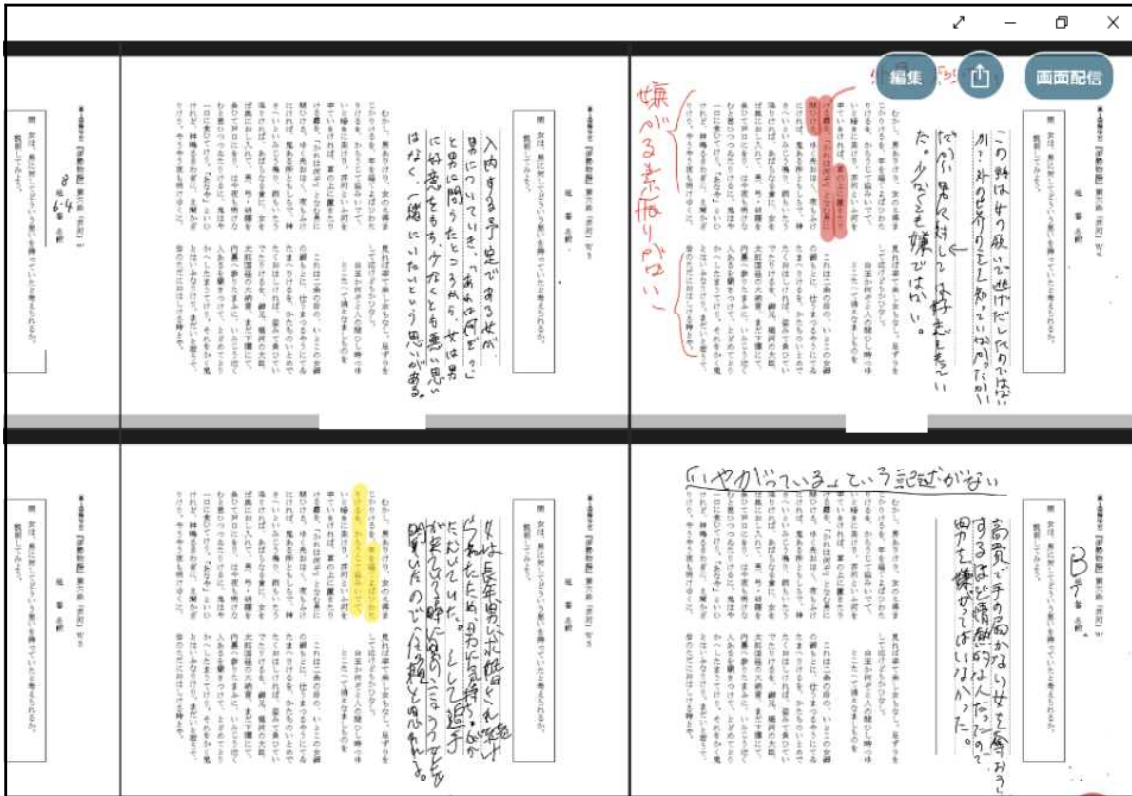
- ② これを下書きとし、ペアワークを行って、最良の解答を話し合う。
- ③ ペアで一つの解答を作り上げる。
- ④ 時間になったら、本文上根拠となる箇所があればマーカーを引いたうえ



で、「提出箱」(クラウド上)に提出する。

⑤ 他の解答と比較検討しながら、また教員の提起も受け、心情の深い理解と、読解の多様性およびその多様な読解の妥当性について考えを深める。

\*指導上の留意点は第6時に同じ。



※「ロイロノートスクール」では上掲のように、各自が「提出箱」に提出したシートを、教員がモニターに一望して示したりその中からピックアップして特定のシートを示したりできる。

第9時 ①他の章段での語られ方、『伊勢物語』の指向、『源氏物語』などへの発展性について理解を深める。本文によって読解しうる心情や、本文外の要素を加味した時に読解しうる心情を考える。

②登場人物同士の心情や、語りのバイアスとその問題点について考えを深め、古典世界に関心を深める。また、古典から現代への連続性と断絶について認識を深める。

\*当時の認識や、男の側に寄り添ったと思われる語りであること、また作品の特色などに言及する。

\*本文を踏まえた解答を評価する。踏まえていなくてもそこに論理性や発想力があれば評価する。

③「WS まとめ」内の振り返りシートによって、本文と往還しながらさまざまな読解ができてきたかを確認する。(評価)

\*ほかに、各種WSの提出内容および内容によって評価する。

#### 4. 授業実践の成果と課題

実際に授業を行って見たうえでの到達点や反省点を列挙する。

##### (1) 問いを自ら立てる活動について

・思った以上によく取り組んでいた。

・古典の授業で「なぜ」を設定して授業を本格的に展開したのはこの学級では始めてのことであったが（入学後1学期分は古典入門レベルであった）、慣れていない生徒もいた一方で、苦も無く書ける生徒も少なくなかった。多くの小学校・中学校では（現代文の教材では）初読時に疑問に思った点を列挙させるということを実践していることは予想されるところであり、古典でも同じことだと考えた生徒はそれなりに書けたということであろう。また、書きあぐねていた生徒も、できている生徒の解答を見ることで古典といえども考え方は同じであるとわかれば、今後はそれほど苦勞なく書けるだろうと予感させられた。

・生徒の列挙は、古典知識に対する「なぜ」と、展開に対する「なぜ」とに大別できる。前者が決して悪いわけではなく、むしろ単純な古典知識の理解の有無をはかるために前者は必要であったが、生徒がもう少し慣れてくれば、物語の読みそのものといえる後者のウエイトを重く捉えていきたい。

・時間の都合上、多く出された「なぜ」を、6つに集約した（せざるをえなかった）。全てを扱うことはできないので仕方がないが、個別におもしろい着眼点のものもあったので、もったいない思いも抱かされた。

たとえば、W君の疑問に「なぜ前半で、女を取り返されたことを「鬼が女を食った」と表現して女を殺したのか？」とあった。授業時の教員とのやりとりの中で、実際は高子は死んでいないが、取り返されたことで人間としては「死んだ」のではないか、などといった議論にまで発展した。

T君の疑問では「この話の視点人物は誰か？」とあり、高校に入ってから授業では「視点人物」という語は扱ってきていないので、中学校までの学習や経験で得た考え方かと思われるのだが、鋭い着眼点である。

生徒の問いが、深い読解への推進力となることを実感した。

また、生徒の問いに全て教師が答えを出せるわけではないこともきちんと示した。研究の水準として異説をどれくらい把握しているか、その異説同士がどういう理由のもとに併存しているのか、をきちんと示すことが授業の強度を保證するといえる。

・初読時に教師が施した説明の言葉を用いた（ダイレクトに反映させた）「なぜ」が散見された。決して責めるべきことではなく、むしろ授業をしっかり聞いていたことの証左ではあるのだが、難しい問題である。できるだけ先入観を与えないような解説を心がける他に方法はなさそうである。

- ・グループワークの人数は、都合上7人で1グループとしたが、きちんと互いに話し合うということを成立させるためには、4人ないし5人が適切かと思われる。
- ・本文に沿った解答を導き出そうとしたグループの解答を高く評価した。逆に、根拠を述べずに答えのみ述べたグループには、指名してその根拠を問うた。読解を感覚的にすませてしまう生徒も少なくない。論拠に基づいて読解することを意識化・習慣化するために、このやりとりを繰り返すことはきわめて重要であろう。
- ・時間内でグループワークによりまとめた成果を発表するには、ホワイトボードは適切であった。ICT環境が揃っていても、ホワイトボードや黒板にはそれぞれインターフェイスとしての利点がある。
- ・グループワーク、ペアワークの際の教師の動きやはたらきかけについてはなお課題が大きい。

## (2) 「女」の心情をペアワークを通して考える

- ・時数の都合で、根本的なことである、「男」の心情を本文に沿ってたどるということにかけた時間が不十分であった。
- ・報告した学級では、女の男への心情は、好意があるかないかに二分されたが、同時に実施した別学級では、男の心情の、物語の展開に応じた推移を読み込んだペアが複数あった。
- ・ペアワークは総じて相談しながらよくやっていたが、一部では、一方が一生懸命タブレットに向かっていて、もう一方はあまり関心がない、というペアもあった。ICTへの物珍しさがあることで興味が続いている部分も大きかった。
- ・ペアワークの利点もあるが、3人で取り組ませた方がよいようにも思われた。2人だと二者の力関係が進められがちな所がある。ペアワークは慣れてきてから行うのでよいように思われた。
- ・WS4では、ある意味では意図通り、「男の情熱に対して好意を抱いた」「抵抗しなかったから男に好意を持っている」という解答が出てきた。抵抗しない女イコール男に好意を持っている女、と見なしてよいのかどうか。現代に大きくつながる問題であろう。こうした解答を足がかりに、他者（とくに異性）への想像力について議論をもちかけることができた。(注10)
- ・ロイノートスクールに示した本文PDFと往還しながら答えを書いたペアは多かった。カラーで書き込みもできるので、見づらさもそれほどではない。総じて国語については感覚的に答えを導き出そうとする向きも強いので、あくまで本文（根拠）に基づいて客観的な解答がここでは求められている、ということ、を、ビジュアルに確認できた意義は大きかったように思われる。

## 5. 今後の展望

課題も多いが、以上のような一定の成果を得た。古典は高校2年、3年に向けて本文が長大化していくが、長大化すればこのような活動が頻繁に行えるかといえば、実は必ずしもそうではない。「芥川」ぐらいの分量が、一読のあと、何度か反復、反芻しながら扱うということをしやすいため、今回のような活動には適切である。長大化するテキストにどのようなあり方がふさわしいかはまた別稿を用意したい。

いずれにせよ、協働的な作業によって本文の読解が深まるという経験ができた。本文に寄り添い、より深く、多角的に物事を考え、自らの生き方を問い直すような機会となる古典教育は、今後も目指されるべきであろう。

最後にICTについて付言する。古典教育におけるICTを用いた調べ学習は、周辺事項を調べるには向いているが、本文を読む、読みを広げる、より深い読みを追究する、ということ補助するための「読み」につなげていくには、もう一步の工夫が必要だ。ただ野放図に調べさせると、「マナペディア」なるサイトや「yahoo!知恵袋」などに載る、誰が書いたのかわからない「正しい訳」「正しい品詞分解」を探し出して終わりになりかねない。生徒の思考はそこで止まってしまうようにしなければならない。

今回の実践では、本文との往還を意識させる発問や喚起の一助としてICTを活用したわけだが、このような目的のためには適しているように思われた。

### 【注】

(1) ALが、国際社会で通用するための能力開発というゴールから遡及的に設定されている面は、従来の教育活動と同一視できない部分も多分にあるように考えられる。

(2) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)

(3) たとえば、「言語活動」も「アクティブ・ラーニング」も、それによってどうという国語の力がつくのか、その具体が論じられないままに、方法だけの検討に終始するのでは、新しい活動主義が生まれるだけである。」(阿部昇「言語活動」そして「アクティブ・ラーニング」をどうとらえたらいいのか」「読み」の授業研究会編『国語科の「言語活動」を徹底追究する』学文社 2015)などの指摘。

(4) 奥田哲也・弓削繁「『伊勢物語』第六段の主題と学習指導」(『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』12 2010)。各社の教科書の「学習の手引き」を比較したうえで下記のように述べていて首肯される。「注目すべきは、数研出版の教科書である。この手引きには「女の境遇」に関する問いが全くなく、「男の心情」を追うことが軸になっていて、問いに緊密な関係性が認められる。物語の展開に即して男の心情を整理させる問いは、単にストーリーだけではなく主題に繋がる表現性を捕捉させる点からも有効であろう。表1に示したとおりこの教科書は後半部まで掲載しているが、ここでは「手

引き」を使って、物語を明確に前半と後半とに分けて読ませようとする配慮がなされている。はじめに前半を読む際「女の境遇」を不問に付すのは、後半まで読み進んだ段階で、前半とは別に『伊勢物語』を在原業平と二条后との恋物語として理解しようとする読みのあることを学ばせようとする意図によるものであろう。後半まで載せる教科書の場合、ややもすると前半の女の境遇と後半の歴史的事実とを短絡的に結び付けがちであり、そうすると単なる謎解きや種明かしで終わってしまいかねない。そのような浮薄な読みを排する点でも、後半を「発展学習」として峻別して扱うのは有効な手立てであろう。ただ、惜しむらくは前半の物語の展開を「男の心情」に即して丁寧を押さえさせながら、第一学習社の手引きに見られるような地の文と歌との関わりに関する配慮が少しく希薄なことである。」(傍線稿者)

(5) 室城秀之「『伊勢物語「芥川」(六段) —教材論として」(前田雅之〔ほか〕編『＜新しい作品論＞へ、＜新しい教材論＞へ 古典編1』右文書院 2003)

(6) 新日本古典文学大系『竹取物語 伊勢物語』(岩波書店 1997)。『伊勢物語』の校注は秋山虔。

(7) 河添房江「伊勢物語の和歌と変容」(『源氏物語表現史』翰林書房 1998(初出1989))。神田龍之介「『伊勢物語』第六段の理解—作中和歌の表現性を中心に—」(『中古文学』72 2003.11)。

(8) 立石和弘『男が女を盗む話—紫の上は「幸せ」だったのか—』(中公新書 2008)

(9) 吉野誠「研究史・研究ガイドライン」(上原作和編『人物で読む源氏物語4 藤壺の宮』勉誠出版 2005)を参照されたい。

(10) なお、後半の「いみじう泣く人」との整合性を考えると、女の＜盗まれる＞ことへの心情を読み取ることはもちろんできる。そういう意見も多かった。ただし、私見ではこの「人」を女房を解すべきではないかと考えている。敬語の理解を促すきっかけともなる。別稿に委ねることとする。

この物語を読んだうえで、疑問を列挙してみよう。(問いを立てる力)

高1国B

『伊勢物語』第六段 WS

【問いを立てる】

組 番 名前

---



---



---



---



---



---



---

立てた問いをまとめた。できるだけ本文に沿って、その答えを考え、話し合ってみよう。

■女／高子を盗む・鬼が食う

- ・なぜ高子を盗み出せたのか？ どういう守備体制だったらそんな簡単に盗み出せるのか。
- ・夜中といえども宮中は監視がすごいはずなのに、どうやって盗み出したのか。
- ・そんなに簡単に女を盗み出したのか。
- ・なぜ女は盗み出されたのに落ち着いているのか。
- ・男が女を盗む理由がよくわからない。盗むのが成功したとしても、計画性もなしにするのはリスクが高いし、つかまったときの危険性も高い。こんなハイリスクローリターンの賭けに出る必要はない。

↓ 問1 なぜ女を（簡単に？）盗み出したのか。

- ・連れ出される女はいいやいや連れ出されていたのか。
- ・前半の女はなぜ男に盗まれた時冷静だったのか。
- ・なぜ女はそのまま連れ去られたのか。

↓ 問X 盗まれた時の女の心情はどういうものか。

- ・なぜ鬼と言っているのか。
- ・女を取り返した男のことを鬼と表現するのはなぜか。
- ・なぜ前半で、女を取り返されたことを「鬼が女を食った」と表現して女を殺したのか？
- ・大臣と国経が二条の后を取り返したことは良いことなのに、なぜ鬼が女を食ってしまったという表現なのか。
- ・太郎国経は后を助けたのに、なぜ鬼のような怖いものとして語られているのか。
- ・鬼は基本的に悪であるものを正義にしている。
- ・なぜ男は戸口にいたのに女は食われたのか。
- ・「はや一口に」という表現、なぜ「はや一口」とあるのだろうか。
- ・なぜ女を取られたときに男が何もしなかったのか。
- ・なぜ男は引き連れた女が食われたことにすぐ気づかなかったのか。

↓ 問2 なぜ女を取り返す存在が「鬼」と表現されたのか。

- 露について
- ・露に関する一節の必要性があるのか？

- ・露の役割とは何か。
- ・なぜ露を問うたのか。
- ・どうして「かれは何ぞ」という問いに男は返答しないのか。
- ・女と二人きりで倉に入ったのに何で何もしなかったのか。

↓ 問3 露（／白玉）をめぐるやりとりの、物語の中での役割とは何か。

■前半／後半について

- ・前半では女を連れて倉に入ることができ、門番（警護？）をしているのに、後半ではどこにも入れず、見守っていなかったのか。
- ・「鬼あるところとも知らず」とあるが、実際は基経と国経は後から取り返しに来たのだから、（鬼が）先にそこに居たことにならないのではないか。

↓ 問4 なぜ業平は基経・国経が取り返しに来た際に、何もしないのか。

- ・どうして基経と国経は高子を取り返さなければいけなかったのか。

↓ 問5 どうして基経と国経は高子を取り返さなければいけなかったのか。

- 業平（と思われる昔男）
- ・アイドリックな業平が、なぜダメな男として描かれているのか。
- ・在原業平はこのあとどうなったのか。

↓ 問6 業平はどういう男として描かれているか。

- 前半と後半について（寓話性について）
- ・なぜ寓話と実際のことを並べて書いたのか。
- ・よくわからない寓話を前半に入れて後半を説明しているところ
- 和歌について
- ・寓話と実際の話の間の和歌の効果は？
- ・歌はどのポジション？ 実話？ 寓話？
- ・歌の必要性は？
- その他
- ・芥河という河の名前に何か意味があるのか。
- ・なぜ「ある人」は泣いていたのか。

\*当日の好解答を以下にまとめて配布(※コメント、ヒント)

↓ 問1 なぜ女を(簡単に?)盗み出せたのか。

▼警護が厳しいなか、盗みだそうと試みた男の女への情熱が激しく強いものだったから。

※警護が手薄だったとは思われない。5.問4

▽女の側も男のことが好きで、抜け出すのに協力したから。(ただしこれは不確定。)

↓ 問2 なぜ女を取り返す存在が「鬼」と表現されたのか。

▼男から見ると、女を取り返す存在は悪であり、それを象徴するものとして設定されているから。

※物語は男の視点に立っているといえる。

↓ 問3 露(／白玉)をめぐるやりとりの、物語の中での役割とは何か。

▼男と女の恋のはかない関係を表す役割。

▼露を「白玉」と間違えたところから、女が深層の姫君で高貴な身分であることを示す役割。

↓ 問4 なぜ業平は基経・国経が取り返しに来た際に、何もしないのか。

▼権力に屈したから。

▼なすすべもないほど、基経・国経の権力は圧倒的だったから。

↓ 問5 どうして基経と国経は高子を取り返さなければいけなかったのか。

▼藤原氏である基経・国経にとって、高子は天皇家に入内させ権力を維持するために重要な存在であり、在原業平ごときに奪われてはならないから。

↓ 問6 業平はどのような男として描かれているか。

▼情熱的な男。

※これは2学期後半に次の教材へつなぐためにも補足して説明します。



問 女は、男に対してどういう思いを持っていたと考えられるか。説明してみよう。

ペアワークによる解答の紹介

■ A 好意あり派

- ・悪い思いは持つておらずむしろ好意的な感情を持つていたと考えられる。なぜなら男は女を決して易しくない警備の中から案外すんなりと盗み出せており、また女は倉から逃げ出そうともしておらず、男に「盗まれる」ことに同意していたと考えられるからだ。
- ・連れ去られたにもかかわらず、男に質問をしたり、兄たちに連れ戻されるときに悲鳴をあげていることから、女は男に好感を持つていると考えられる。

- ・男に連れられたことで外に出ることができたので感謝の気持ちを持つている。女も男のことを思っている。本当に助けが来るのを望んでいたら「あなや」などと言わないはずだ。
- ・「あなや」と言っていることから、その時女は鬼Ⅱ大納言から逃げたかったのではないかと推測でき、女が男と一緒に逃げたがっていた。好き
- ・恋い焦がれる二人と権力の構図。兄を鬼を表現し、連れ去られるときに業平を呼んでいることなどから少なくとも好意を抱いていると考えられる。

- ・入内する予定である女が、男についていき、「かれは何ぞ」と男に問うたところから、女は男に好意を持ち、少なくとも悪い思いはなく、一緒にいたいという思いがある。
- ・この話は女の願いで逃げ出したのではないか？ 外の世界のことを知っていなかったから。だから男に対しては好意をもっていた。少なくとも嫌ではない。
- ・(盗み出せていて、会話もしているの) 少なくとも好意は抱いていた。抵抗はしていないが、少しいつとういと感じていたのではないか。

・未知の世界を教えてくれた男に好意を抱くが入内の道具である自分はその男と結婚できず悲しく思っていた。

・自分の知らない外の世界を見せてくれた人として好意を持つている。【かれは何ぞ】

・長年の求婚を許可しなかったのは家柄の問題で、男と離れたくなさそうだったので、女は男に好意を抱いている。

・恋心を持ち合わせていた。▼根拠を書こう！

・高貴で手が届かない女を奪おうとするほど情熱的な人だったので男を嫌がってはいなかった。

た。(いやがつているという記述がない)

・女は長年、男に求婚され続けていたため、男に気持ちが傾いていた。そして追っ手が来る時に男の言うことを聞いたので信頼と思われる。

・何年も通い続けていたので嫌な感情はなく、むしろ、どんな男なのか興味を持つていた。自分は箱入り娘なので外界を教えてくれる人が新鮮な存在だった。

★情熱的に求婚され続けたら、気持ちが傾くのだろうか？

・もし女が男に特別な感情をもっていなければ連れ出すとき抵抗していたはずだから好意はあった。けれども今後のことに不安を感じていた。

★貴族女性が抵抗できるのだろうか？

おまけ・現代において、無抵抗Ⅱ同意か？

■ B 嫌がつている派

- ・監禁みただから、できれば連れ去られたくなかったと思う。
- ・男が女に長年の問求婚し続けていたが、結局、了解もなしに、盗み出し、少しの間、監禁されたことから、恐怖の感情を抱いていた。
- ・何年も求婚され続けて、武器も持つて倉に押し込まれたりしたから、男に対して恐怖感を抱いていた。

■ チェック（振り返り）

- ★本文上に根拠がある答えであったか (はい いいえ)
- ★行間を読むことを行ったか (はい いいえ)
- ★「読みの自由領域」であったか (はい いいえ)

■ 考えるヒント

★「いみじう泣く人あるを聞きつけて」の「泣く人」とは誰か？

★物語内の論理はどうか。(二条后章段 裏面参照)

★『伊勢物語』の「昔男」

初段において、「いちはやきみやび」を持つ男、と設定されている

# 〈授業実践〉言葉に着目して『源氏物語』を面白く読む —若菜上・下巻「ぬるし」から見えるもの—

山 際 咲 清 香

## 1. 研究のねらい

様々な読み方のできる『源氏物語』について、言葉に着目することの面白さを生徒に伝える授業を提案したい。それぞれの巻の要となる言葉が、登場人物の心情や物語展開と、どのように絡み合っているか考察することで、生徒の思考力を高めるとともに、興味関心を促すことができると考えている。教科書に掲載されている若菜上巻、蹴鞠の場面における「内々の御心ざしぬるきやうにはありけれ」（大修館書店『古典B古文編』215頁）という夕霧の心中表現のうち、「ぬるし」という言葉に着目し、「ぬるし」が表れる他の場面を併せて取り上げる。

## 2. 「ぬるし」について

教科書には「御几帳どもしどけなく引きやりつつ」（若菜上・140頁）から「飽かずのみおぼゆ」（若菜上・144頁）まで、蹴鞠場面における柏木と夕霧による女三の宮垣間見と、その後の様子が採録されている。蹴鞠の後、ぼんやり花を眺めている柏木の様子に、先ほど垣間見た女三の宮を思い出しているのだろうと推測する夕霧の心中表現に続き、端近くにて姿を見られた女三の宮と、紫の上とを比べて、「かかればこそ世のおぼえのほどよりは、内々の御心ざしぬるきやうにはありけれ」（若菜上・143頁、傍線筆者、以下同じ）とあり、夕霧により、女三の宮への源氏の①「御心ざし」が「ぬるし」とされている。この教科書所収部分が、若菜上巻における「ぬるし」の1例目にあたる。

同じく蹴鞠の後、源氏から蹴鞠の技を褒められた柏木が②「はかばかしき方にはぬるくはべる家の風」（若菜上・144頁）と返答している。「はかばかしき方」とは政治・公務の方面をさしており、「ぬるし」は、自らの家風を卑下した言葉である。

3例目は、源氏が女三の宮に琴を教え、朱雀院に披露する前の試楽として催された、六条院の女性たちによる楽器演奏、すなわち女楽の場面冒頭の③「風ぬるく吹きて、御前の梅も盛りになりゆく」（若菜下・185頁）である。同じ場面に夕霧の心中表現として④「心のいとぬるきぞ悔しきや」（若菜下・194頁）とあり、夕霧が女三の宮を得られなかったことを悔やむ表現となっている。

そして、⑤「これは風ぬるくこそありけれ」（若菜下・250頁）という源氏の言葉をきっかけに密通が発覚する。前日に落とした扇を探そうとした源氏が、柏木からの恋文

を見つけるのである。その後、女三の宮に訓戒する際の源氏の言葉 ⑥ 「いとぬるきこと多かるを」（若菜下・269頁）は、直接には出家していないことをさすが、この言葉には密通発覚を知った源氏の複雑な心情が込められている。

以上、6例の「ぬるし」を見た。3つの場面に分かれて出てくる「ぬるし」について、場面ごとに見ていくと、最初の蹴鞠の場面では、申し分のない身分でありながら女三の宮をさほど大切にしていない源氏と、身分は低いけれども女三の宮を大切にするという点において源氏に負けないと自負する柏木とのコントラストが浮かび上がってくる。それだけではなく、垣間見において柏木に見過ごされ、夕霧にだけ気付かれた、源氏の処遇に結びつく女三の宮のありようが表れている。女楽の場面において、女三の宮を手に入れられなくて悔しがる夕霧の心中表現の前後には、紫の上への思慕があり、夕霧の心中表現の背後に、登場しない柏木を彷彿とさせる。すなわちこの場面は、やがて起こる密通事件の布石と読むこともできるのではないだろうか。さらに、「ぬるし」は密通発覚のきっかけともなり、蹴鞠の場面で夕霧に見抜かれたような、女三の宮に「ぬるきやう」なる「御心ざし」で接していたことが柏木を呼び寄せ、結局は「ぬるきこと多かる」という形で源氏に跳ね返ってきたといえる。

「ぬるし」は、女三の宮をめぐる源氏、柏木、夕霧の、自己評価の端的な表現であり、それぞれの人物が味わった負の感情を示している。また、女三の宮に目を向けると、端近にいて姿を垣間見られたり、柏木からの文を隠しきれないまま源氏を引き留め、密通発覚を招いたりするなど、女三の宮のありかたもまた、「ぬるし」につながっていることが読み取れる。「風ぬるく」という温度を表す働きと、人物を評価する働きという異なる性質を持ちながら、同語の「ぬるし」で物語展開に大きく関わる語として機能している。作品中で若菜上・下巻のみに6例表れ、密通事件のキーワードとなっている（注1）。

### 3. 授業の概要について

若菜上・下巻の「ぬるし」に着目し授業を行った。大まかな授業の概要を述べる。

まず教科書を読み、登場人物とあらすじをおさえた。その上で、「ぬるし」に着目し物語展開における働きを考察することを伝え、新編日本古典文学全集『源氏物語』（小学館）本文抜粋により6例の「ぬるし」を確認した。

次に、以下に示す5つの課題について考察させた。

1. 教科書掲載部分について、源氏の女三の宮への接し方がどのようなであったか、紫の上、御後見ども、明石の君、世人の見方を確認する。
2. 「はかばかしき方にはぬるくはべる家の風」について、柏木はなぜ婿候補から外れたのか考察する。また、柏木の女三の宮への想いについて把握する。
3. 女楽の冒頭に「風ぬるく吹きて」とあり、同じ場面で夕霧の心中表現として「心のいとぬるきぞ悔しきや」とある。朱雀院に打診された時、気づいていないかのよう

な返答をしたことについて、女三の宮を得られたかもしれなかったのにと悔やんでいる。紫の上に惹かれる夕霧の心中に見られる女三の宮への想いについて、柏木の女三の宮への想いと比較する。

4. 密通発覚前後の女三の宮の言動を捉えることにより垣間見場面で夕霧に「かかればこそ」と受け止められた、女三の宮のあり方を顧みる。
5. 女三の宮に訓戒する際の言葉、「いとぬるきこと多かるを」に込められた源氏の心情について読解する。朱雀院や女三の宮に対する誤解に基づいた心の葛藤や、突き放したい気持ちがある一方で女三の宮への執着が生じていることなどを読み取る。

これらの課題を考察させるにあたって、ワークシート及び考察用『源氏物語』本文抜粋（A3 裏表9枚）を配布した（注2）。さらに、どの「ぬるし」が面白いと思うか、その理由について書かせた。また、「ぬるし」が表しているものは何かという点について考えさせた。

#### 4. 指導案より「ぬるし」についての発問抜粋（6時間目）

##### 【密通発覚場面】

- ・密通発覚の「風ぬるく」について、季節はいつか。
- ・もう1例、自然の「風」がある。季節はいつか。
- ・夏の「ぬる」い風は、どうか。どのような風が望ましいのか。
- ・密通発覚前後の女三の宮の言動について。発覚後、女三の宮は小侍に問われて、どう返事をしているか。
- ・発覚の前日、源氏が紫の上のところへ渡ろうとした時、女三の宮はどのような行動をしたか。

##### 【女三の宮への訓戒場面】

- ・源氏は何について「いとぬるきこと多かるを」と言っているか。
- ・源氏は朱雀院にどう思われていると思っているか。
- ・源氏は女三の宮にどう思われていると思っているか。
- ・前後の朱雀院・女三の宮についての推測は当たっているか（補助質問として、女三の宮は柏木についてどう思っているか・朱雀院は、源氏の足が遠のいたことを、どう捉えているか）。
- ・密通を知る前と知った後とで、源氏の女三の宮への想いは、どのように変化しているか。
- ・源氏の「いとぬるきこと多かるを」に込められた心情はどのようであるか。

##### 【他の場面への展開】

- ・源氏以外で、自分自身について「ぬるし」としているのは誰か。

#### 【蹴鞠場面・夕霧の「ぬるし」】

- ・夕霧の心中に表れる「ぬるし」はもう1例ある。蹴鞠での垣間見後の夕霧の「ぬるきやう」は何をさしているか。他に気づいているのは誰か。
- ・女三の宮を手に入れた源氏は、なぜ「ぬるきやう」に接していたのか。
- ・「かかればこそ」から、夕霧は何に気づいたのか。他に気づいている者はいるか。

#### 【蹴鞠場面・柏木の「ぬるし」】

- ・柏木の「ぬるくはべる家の風」は何と関連しているか。柏木はなぜ婿候補から外れたのか。
- ・柏木の女三の宮に対する気持ちについて。柏木は女三の宮についてどのような心情を抱いているか。
- ・柏木と源氏とで、身分と女三の宮への想いは、それぞれ、どのようなものであるか。
- ・柏木にとって、源氏の女三の宮に対する態度は、どう映っているか。

#### 【女楽場面】

- ・女楽場面での、夕霧の「心のいとぬるきぞ悔しきや」とは何についての心情か。
- ・もう1人、女三の宮を手に入れられず、悔しい思いをしたのは誰か。
- ・女三の宮に対する気持ちは、夕霧と柏木とではどちらが強いか。
- ・夕霧が心惹かれているのは誰か。

★なぜここに夕霧の女三の宮についての心中表現があるのか。(←応用)

#### 【全体を通して・「ぬるし」の働きについて】

- ・「ぬるし」を2つに分けるとしたら、どのように分けられるか。
- ・「ぬるし」と思っているのは誰か。何についての、どのような心情であるか。
- ・「ぬるし」の語は何を表しているのか。この言葉から何が読み取れるか。

#### 〈参考〉「ぬるし」との対照

女三の宮降嫁の際、眠れないでいる紫の上の様子が語られる場面に、「風うち吹きたる夜のけはひ冷やかにて、ふとも寝入られたまはぬを、近くさぶらふ人々あやしとや聞かむと、うちも身じろきたまはぬも、なほいと苦しげなり」(若菜上・68頁)とあるのを紹介することも可能である。

## 5. 授業の実際

勤務校は昼間定時制普通科、単位制で、選択科目はクラスと学年を超えたメンバーで同じ授業を受けている。年度の最初は人見知りして、話し合いやグループ活動は難しいが、百人一首をやったり、1人ずつ意見を言わせたりしているうちに、なじんでくる。普段は、範読の後、追従読みやペア読み、斉読などによる音読を3回繰り返してから内容読解に入る。板書と発問を中心に、生徒から出た意見で授業を進めるスタイルで、読解の後、作品に関連した課題について、ワークシートに記述させる。受験に古典を必要

としない生徒がほとんどであるため、文法事項は、読解に便利なもの2、3点に絞っている。授業時間は45分で5分休憩をはさみ2時間連続で行う。欠席する生徒に配慮し、前期は2時間で完結するように授業を行い、長編作品は後期に入ってメンバーが固定してから取り上げている。

今回の授業実践は、初めて『源氏物語』を読んだクラスと、前期に桐壺・若紫を読み、ある程度作品になじんでいたクラスとの2クラスで行った。

初めて『源氏物語』を読んだクラスは3年生のみ6クラス24名で構成されている。1・2時間目に、まず「ぬるし」6例について古文のテキストを授業者が読み、該当する現代語訳を生徒に見つけさせた。その後、ワークシートを用いて考察に入ったが、授業の終わりの感想で「どこが現代語訳かわからない」「難しい」という意見が複数あり、さらに「現代語訳が呪文のよう」と不評であったため、授業者が原文（古文）と現代語訳とを見比べられるものを提示する必要性を感じた。当初の計画ではワークシートで生徒が選んだ課題に応じて、次の授業で、3人1組のグループを8つ作り、各グループに別々の課題を与えて考察させた後、8名1組の3グループに組み直して、それぞれの考察結果を共有するジグソー法を試みるつもりでいたが断念した。

3・4時間目、古文を読ませるのはやめて現代文として読ませることに変更。考察対象とした該当部分について現代語訳（A4 5枚分）を作成、配布し、これをテキストとした。ワークシートの課題を1つずつ確認し、1名に現代語訳を音読させて残りの生徒は目で追いつながら聞かせた後、各自、課題について記述するという順序でワークシートを完成させた。授業後に確認したワークシートは、ほぼ埋まっておらず、間に答えることはできていた。前回の授業では周囲と話しながら楽しそうに活動する生徒もいたが、この日は読んでは書き、読んでは書き、と黙々と作業を進めさせたため、息苦しそうだった。生徒の感想も、テキストが現代語になって前回よりは良いが、やはり難しいということであった。元々、多様な読みが出るクラスで、授業で扱わなかった人物の人柄と役割についても試験でしっかり書けていたため、深い解釈ができると期待して始めたが、与えられたものを「やらされている」だけで生徒の能動的な活動になっておらず、さらなる改善が必要だと感じた。

5・6時間目は本文を3場面に分け、密通発覚場面について、「密通はなぜ発覚したか」と問を發したが反応がなく、「隠したのを忘れたから」「何を？」「柏木からの手紙」「誰がその手紙を見つけたの？」「源氏」と続いたが、その後も反応が薄く、多くの生徒が興味を示していなかった。「このプリントを見て」と言うと探すか、「プリントが多すぎる」という声が上がった。5時間目に密通発覚と訓戒場面を途中まで見た後、6時間目冒頭の20分で他の場面の「ぬるし」について説明する形を取り、「どの「ぬるし」が面白いと思うか」について書かせた。また、「「ぬるし」とは何か、何を表現しているか」について、書ける生徒に記述させた。

7時間目にワークシートの記述（他クラス分併載）と、授業の狙いをまとめたプリントを配布して説明し、最終感想を書かせた。

桐壺・若紫を読み、ある程度作品になじんでいたクラスは3年生5クラス7名と4年生2クラス2名の9名で構成されている。3年生は国語総合、古典Aから連続して古典を選択しており、古典好きな生徒が比較的多いが、中には苦手意識を持っている者もある。4年生2名は国語総合の後、2年間のブランクがあり消去法で選択した生徒である。授業は初めて『源氏物語』を読んだクラスと同じ曜日の午後の時間帯にあり、先行する午前のクラスでうまくいかなかった部分を修正しながら進めた。

1・2時間目に、教科書部分、女三の宮降嫁にともなう紫の上の苦悩及び蹴鞠の場면을区切って追従読みをさせながら講義形式で授業を行った。夕霧の心中表現に見られる「ぬるし」に着目していくことを示して終了。混乱は見られなかった。

3・4時間目、6例の「ぬるし」について追従読み、解説した後、「どの「ぬるし」が面白いと思うか、その理由」について書かせた。その後、「密通発覚、女楽、蹴鞠」の3場面に分かれることを板書で示し（指導案6時間目板書案の平易な形）、「密通発覚のきっかけは何か」と問うと、「緑色の文が見えて」と答えた。「それは何をしていた見つけた？」「扇を探している」「どうして扇を探したの？」「風がぬるかったから」というやりとりの後、「もう1例の自然の風は」と問い、女楽場面であることを確認した。2例の「ぬるく吹く風」について、「季節はいつでしょう」と問う。密通発覚時について、机に頬をつけて寝ていた生徒が「春」と言うので、「春ではないですね。でも、その答え、覚えておいてくださいね」と返し、別の生徒が「夏」と答えた。「女楽の場面は？」と先ほどの生徒を指名し、「春」との答えを得た後、それぞれ、どのような風なのか聞いた。夏について、生徒の方から「不快」という言葉が出て、授業者がゼスチャーを交え「扇はどこにあるかな、ん？これは何だろう？えっ！まさか！」と演じると笑いが起こり、柏木からの文が見つかったことについて生徒から「何でそんなところに隠しておくかな」「ガードもぬるい」という発言があった。女楽場面の春の風について「袖ひちて結びし水のこほれるを春立つけふの風やとくらん」（古今集・巻1・春上・2・春立ちける日よめる・紀貫之）の和歌を紹介。「ぬるく」吹く前は、どのような風が吹いていたのか問い、「冷たい風」というので、「それが「ぬるく」なるとどうですか」と聞く。梅が満開で「心地良い風」という意見が出た。このクラスは少人数（1・2時間目は9名、3・4時間目は2名欠席で7名）のため、1人1人と目を合わせながら授業ができる。途中で冗談を言ったり雑談をしたり、生徒同士も会話するなど、発言しやすい雰囲気となっている。

5・6時間目は欠席2名の7名参加（欠席者は前回とは異なる生徒）。最初に前回の課題の記述を口頭で紹介した。次に、蹴鞠、女楽、密通発覚と訓戒の3場面について、新編全集抜粋を1名ずつ音読させ、授業者が解説しながら、発問と板書（指導案6時間目発問抜粋・板書案）により、「ぬるし」を取り巻く状況を確認した。前回に比しておとなしく、2名ほどが時々深くうなずいたり、生徒が発言したりするのに助けられながら授業を進めた。6時間目の最後は授業時間を5分延長して2課題「「ぬるし」とは何か、何を表現しているか」「どの「ぬるし」が面白いか。その理由」について書かせた。終了時

に作成した現代語訳を配布した。

7時間目にワークシートの記述と、授業の狙いをまとめたプリントを配布して説明し、最終感想を書かせた。

## 6. 生徒の記述

授業における生徒の記述を抜粋する。

【どの「ぬるし」が面白いか。その理由】

①夕霧の心中における、女三の宮への源氏の「御心ざし」を「ぬるし」とした（教科書掲載）部分に関する記述なし。

【②「ぬるくはべる家の風」に関して】

・柏木のこれまでの行動や心境に合っていてうまく使われていると感じたから。・柏木の悔しさを表しているから。・負の感情が出ている。・自分の家の身分の低さをわかって嘆いているところ。・③と⑤は温度の「ぬるし」で、②は風とは言っているが体感できる風（wind）ではないというのが掛け言葉みたいで面白い。

【③女楽の場面冒頭「風ぬるく吹きて」に関して】

・暖かい風は「あったかい」「心が落ち着く」「自由な感じ」などがあり、冷たい風は「冷たい」「さみしい」などがあるが、「ぬるい風」は「不思議な感じ」「季節が変わる」「気持ちが晴れているのか沈んでいるのかわからない」など、色々な感情があり面白い。・正月に梅が咲くというのは現代では想像もつかないし、1月に生温かい風が本当に吹いていたのか信じられない。現代の小説にもこの表現が使われていそう。・③と⑤の同じぬるい風なのに出来事が対照的な所も面白いと感じた。

【④夕霧の心中表現「心のいとぬるきぞ悔しきや」に関して】

・夕霧はなんだろう。愛情の度合いで言えば紫の上の方が大きい。それなのに女三の宮も好きなの？欲張りなのか？訳がわからない。

【⑤「これは風ぬるくこそありけれ」に関して】

・この「ぬるし」という言葉によって柏木からの手紙が見つかり、周りの環境が大きく変わるから。・女三の宮の抜けているところや源氏の怒りがあるのに未練が出てきて手放せない感情などが生まれているから。・密通があのような形で発覚するところ。・夏の不快感を表しているところ。・生温い不快な風でドロ沼にハマりだすから。・このあたりから話が面白く感じたから。

【⑥「いとぬるきこと多かるを」に関して】

・恋愛のどろどろ感がいい感じに書かれているから。源氏は女三の宮に冷たく接していたにもかかわらず、いざ柏木に取られそうになると未練たらたらなのがいい。・ぬるしが温度のことではなくて、ふがないという意味で使われている所が面白いと感じた。・すごい人だと伝えられている源氏の、女三の宮へのぐちぐちした恨み言が何か面白い。



お母さんの小言みたい。その原因も誤解が混じっているとか、「源氏…（笑）」という感じがすごい。・えらい人なのに自分にすこし自信がないことが分かるところが面白い。

#### 【「ぬるし」は何を表現しているか】

・「ぬるし」は人の辛い気持ちを表現している・キーワード・風についてのぬるしは登場人物の行動・心情を映している。人物が言っているぬるしは自虐、自分を悪く言うような感じ。・自然や人の心のこと・気持ち・うとい、位が低い、風がぬるい、未熟。・これから気持ちを表しますよと警告している。

#### 【最終感想】

〈初めて『源氏物語』を読んだクラス〉

・最初の頃は全く「ぬるし」の違いがわからなかったけれど、読み深めていくうちに理解できた。温度のぬるしには割と苦戦しなかったが、人物の評価語は難しかった。柏木の心中はわかりやすく、女三の宮を想いすぎたあまりに動いてしまっているところもあり、残念だが、その点逆に夕霧はあまりよくわからなかった。個人的に女三の宮の抜けているところと源氏の心の葛藤が好き。

・「ぬるし」という言葉ひとつに、温度や感情や情景など、色々なものが混ざっているのが面白いと思った。日本語は奥が深いな、とも。

・「ぬるし」という言葉で色々な解釈ができて深いと思った。普通に読んだら抜かしてしまうようなものだからなおさら。ただまあやはり読みにくいし読み取りにくかった。こういう、ある単語というかそれにスポットを当ててやるのはいいけれど、分かりやすいものもいい。

・「ぬるし」が人の気持ちなどを表現しているのは面白いと思った。普通に何も知らなかった初回の授業では「ぬるし」のことを「お風呂がぬるいわ～」みたいな感じで使われている「ぬるし」だろうとぼんやり思っていたものだったので。正直言って、人物の相関図が頭の中になかでちゃんとまとまっていなかったから、話を聞いているとき、ん？となるときがちょこちょこあったけれど、話自体は退屈ではなかったので面白かったです。個人的に源氏物語に興味があったので色々調べようと思います。それにしても柏木はかわいそうな男だと思ってもしかたがない。

・女三の宮は少し複雑な人だと思った。女三の宮には源氏がいるのに夕霧と柏木に女性とみられていたから。授業は難しく理解できなかったことが多かったけれど、「ぬるし」という言葉でこれだけの物語や意味が出来るのだなと思った。昔の人達は今よりもすごくドロドロしていてこんな恋はしたくない。

・「ぬるし」という言葉が、今で言う「生ぬるい」と関係があるのに今日気づいた。源氏物語は現代の恋愛小説より、どこか架空の人たちだと思わせずドロドロしたところが多かったりと人間らしい物語なのかなと思いました。昔の言葉に対しての私の理解ができておらず、つまらないと感じてしまいましたが、現代語をさらに今の時代の小説のよ

うにすればおもしろかったのかなと思いました。

・始めに全体を通して読んだ際、「ぬるし」という表現が多用されていることを気に留める事はなかったが、読み深めていく内に様々な使われ方をしている事を知り、大まかに見た時の段落のような意味を持っているのかなと思った。

・「ぬるし」という言葉だけで色々な気持ちの表現ができておもしろいと感じました。現代では「ぬるし」という言葉を全くと言ってよいほど使う機会がないので、授業で勉強できて良かったです。

〈桐壺・若紫を読み、ある程度作品になじんでいたクラス〉

・言葉本来の意味に、物語の中で他の意味を付け、その意味が含まれていく流れを面白いと感じた。

・1つの言葉に注目して読んだことがなかったので興味がわいた。

・登場人物の個性、思いを同じ「ぬるい」という言葉を使うことで分かりやすく表現していると思う。同じ言葉なのに、使われる人物によって印象が変わるように感じた。

・言葉や文字に表せないことを「ぬるし」という言葉を使うことによって読者1人1人に違う受け方が出来、読み取り方によっては違う意味になってしまうという言葉の深さを知った。現代にもつながるものもあり、内容を知る程楽しめる物語だと思った。

・「ぬるし」という言葉は今の普通に使っている言葉であって、今は生ぬるい温度とか考えがぬるいなど限られてきますが、今回の授業を受けて思ったことは、今では使わない様な使われ方をたくさんしていて、悔しさや怒りなど様々な感情の表現だったのかなと感じます。今と同じように気温を表して「ぬるし」と使っているところもありますが、心境や感情、行動に適した使われ方をされていて面白いと思いました。

・人物を比較するためのキーワードとしての役割を果たしていたなんて。最後まで「ぬるし」については「へえ、そうなんだ」程度の興味で、終始物語の方が気になっていました。源氏物語は何回か飛ばし飛ばしでやっているだけで、きちっと全部やりたい。時間が足りないだろうけど、やってみたい。少しだけでも。授業の感想というか、女三の宮がこれからどうなるのか気になるところ。あと紫の上も。病気していたし。

・ぬるしのおもしろいところは、場面転換のような重要なところに使われているところ。例えば、③と⑤、②と④。

## 7. 今後の課題

実践を通して見えてきた課題について述べる。

最後に「どの「ぬるし」が…」と問うと個別の例に戻ってしまい、有機的につながっていたものがバラバラになる。改善案として、大学における実践で「ぬるし」のどこに興味があるか」と問い、複数の例に関連した意見を得ることができた。この点について、高校生に有効であるか確認したい。6時間目の活動で、個別の例を考察した後の各

場面のつながりを捉えさせるための発問が難しく、生徒に気づかせるためにはどうしたらいいか、再検討していきたい。

資料が多く見づらいという意見が多出した。前後を読みたい生徒もいるかもしれないと、敢えて見開き頁の該当箇所に山括弧を付ける形で印刷したが、該当箇所のみコンパクトにまとめたプリントの方が良かった。

あらすじや人物関係、人物の呼称についてあらかじめ示しておく必要がある。今回、あらすじと主な登場人物をワークシートで配布し、呼称はその都度口頭で補ったが、人物関係がわからなかったという感想があった。また、初めて作品にふれたクラスでは1・2時間目に生徒の気持ちが遠のいてしまい、現代語訳を進めるなど工夫を試みたが興味関心が回復しなかった。生徒の作品への抵抗をできるだけ除き、作品の中身を味わえるような出会わせ方、動機づけを行う導入部分の大切さを改めて認識した。話の内容から⑤⑥の源氏の「ぬるし」に興味を示す生徒が多かったので、例えば「ぬるい」という言葉を使うことがあるか、聞いたことがあるか問うて自由に発言させた後、源氏の「風ぬるく」から入れば、身近なところから共感しやすいのではないかと。

ワークシートの課題が多すぎることも改善すべき点としてあげられる。中には、苦手意識を持つ生徒に向けた、読めばわかる課題もあり、熟考につながるものを4つ選択した（注に記したワークシート発問のうち、☆を付した、①柏木の女三の宮への想い、②夕霧の女三の宮への想いと柏木の想いととの比較、③密通発覚の前と後で源氏の女三の宮への気持ちがどのように変化しているか、④女三の宮と朱雀院について源氏がどう捉えているか）。このうち②について、紫上を想う夕霧の気持ちと、女三の宮を想う柏木の気持ちとが内容的に類似しており、かつ表現面で「ぬるし」と「はかばかし」（柏木→源氏・夕霧→朱雀院への返答）とが共通することから、夕霧の背後に柏木を想定できると授業者は解釈しているが、ここまで生徒に求めるのは難しい。但し、2名の生徒（各クラス1名ずつ）が、「夕霧が女三の宮を想う」ことに疑問を唱えており、このような生徒に対しては、「なぜ、ここに夕霧の女三の宮についての心中表現があるのか」（指導案6時間目発問★）という応用的な問を投げかけることも、読みの深化につながると考えられる。

言語活動について、指導案の「同じ課題を考察した者と交流した後、違う課題を考察した者と交流」は1対1での意見交換を想定している。グループ学習を行う場合、①同じ課題に集中するのを避けるため、授業者が課題を割り振る（時間節約にもなる）、②1時間で2つ程度、全てのグループで同一課題を考えるという2通りが考えられる。②の方が、様々な角度から意見が出て考察が深まり、それを受けて個人の中でさらに考えが生まれるので時間が許せば試みたい。①のグループごとに異なる課題に取り組みさせた場合、グループを組み直すジグソー法によるアクティブラーニングの試みも可能であろう。

当初、古典が好きな生徒への応用教材として想定し、勤務校での実践は難しいと考えていたが、実際の授業では予想以上に生徒からの反応があった。言葉に込められた複数の意味を読み取り、現代よりも多様で、心境や感情、行動に適した使われ方をしている

面白いという感想や、一見するとプラスにもマイナスにも転じる面への指摘など、「ぬるし」という言葉そのものに興味を示した記述があった他、キーワードとしての役割を果たし、重要な箇所に使われているという構造的な働きに気付いた生徒も現れた。また、物語を読む方法として受け止めた生徒や、作品への興味を示す生徒もあった。大学生からは、1つの言葉に着目して登場人物の心情や場面状況について考えることが面白いといった感想や、作品そのものをただ読むよりも、キーワードに焦点を合わせ、それを理解することを中心に読んだ方が物語を深く理解することにつながるという意見を得た。今回、このような取り組みの有効性を確認できたため、課題について今後も改良を重ね、授業を行っていききたい。さらに、『源氏物語』の他の巻、あるいは他の作品で要となる言葉について探り、「この言葉に着目すると作品をより面白く読める」という授業展開を試みていききたいと考えている。

※『源氏物語』本文は『新編日本古典文学全集』（小学館）に拠り、巻名・頁数を附した。

#### 【注】

(1) 『源氏物語』の「ぬるし」については、『源氏物語』における「ぬるし」が示すもの—若菜巻の密通事件をめぐる—（『日本文学』51巻9号、2002年9月）で論じた。

(2) ワークシートの発問と考察用資料の『源氏物語』本文の抜粋頁は以下の通り。

1 女三の宮を垣間見た夕霧により、女三の宮への源氏の「御心ざし」が「ぬるし」とされている。源氏の女三の宮への接し方はどのようなであったか、紫の上、後ろ見ども、明石の上、夕霧、世人の見方について考察してみよう。（資料頁70・86・92・132・135・136・218）

2 蹴鞠直後、源氏との会話における柏木の発言「はかばかしき方にはぬるくはべる家の風」は自らの家風を卑下した言葉である。柏木はなぜ媚候補から外れたのだろうか。（資料頁36・157）

☆柏木の女三の宮への想いについて考察してみよう。（資料頁136・145～149）

3 女楽の冒頭に「風ぬるく吹きて」とあり、同じ場面で夕霧の心中表現として「心のいとぬるきぞ悔しきや」とある。朱雀院に打診された時、夕霧はどのように答えているか。何が「ぬるし」なのか（資料頁25）

☆紫の上に惹かれる夕霧の心中に見られる女三の宮への想いについて、柏木の想いと比較してみよう。

どちらの想いが強いだろうか。また、紫の上への夕霧の想いと、女三の宮への柏木の想いを比較してみよう。

どのように似ていて、どのように違っているだろうか。（資料頁154・155）

4 「これは風ぬるくこそありけれ」の言葉をきっかけとして、密通が発覚する。

密通発覚後、女三の宮は小侍従にどのように返事をしているだろうか。

（資料頁252）



# 新旧の学習指導要領のあいだを繋ぐ 高等学校・古典Bの授業改善の試み —「大鏡」を教材として—

奥田和広

## 1. はじめに

ごく「普通」の公立高校（中堅校）の古典Bの授業（『大鏡』花山天皇の出家）において、次期学習指導要領で目指されている「主体的・対話的で深い学びの実現に向けての授業改善」（ALの視点を取り入れた授業改善）がどのように可能か考えたい。そのために、まず現行の学習指導要領に則った授業実践の中で構築してきた授業スタイルを提示し、それを次期学習指導要領で求められている「改善」の視点から検討し、新旧の学習指導要領のあいだを繋ぐにはどうすればよいのかを探った。

さて、にわかに注目を集めるALについて、世の中には理論書や実践例が多く出されているが、現場の教員が必要としているのはALそのものではない（と思う）。現場の教員が求めているのは、生徒の学びをよりよくするためにどうALが利用できるか、ALが利用できるなら利用しつつこれまでのやり方をどう変えるのかという点にあると思われる。この実践報告も取り立てて目新しいことを行っている実践例ではないが、現行指導要領と次期学習指導要領とのあいだをいかに繋ぐかという現場の試みの一つとして提示したい。

## 2. 基礎情報

科目・教材 古典B 東京書籍『精選古典B』物語2（大鏡・花山天皇の出家）

学習者 高校2年生（文系）

学習時期 2学期（9月）

学習時数 5時間

## 3. 学習指導要領に即した目標

古典B・3内容・(1)指導事項

ア 古典に用いられている語句の意味，用法及び文の構造を理解すること。

イ 古典を読んで，内容を構成や展開に即して的確にとらえること。

ウ 古典を読んで，人間，社会，自然などに対する思想や感情を的確にとらえ，ものの

見方、感じ方、考え方を豊かにすること。

#### 4. 教材に即した具体的な目標

- ・語られている登場人物の言動や人物像を読みとり、人間の織りなすドラマを読みとる。(読む能力)
- ・歴史を語る言説にふれ、語られている内容や語る行為そのものについて意識的に読むことができる。(読む能力)
- ・文章中の語彙の読みや意味を覚え、助動詞の意味・用法を定着させる(知識・理解)
- ・活用表、文法テキスト、辞書を使いながら長文を読む練習をする。(資料・道具の活用)

#### 5. 生徒の学習状況・教材の位置づけ・目論見

勤務校は部活動が盛んで、まじめで活発な生徒が多く、授業中に指示されたことには誠実に取り組もうとするが、家庭での学習時間は少なく、学習との両立が出来ていると考えている生徒は少ないという現状がある。学校としても授業者自身も家庭学習での予習・復習を求めているが、それを前提とした授業は困難で、授業時間内で初めて当該の文章を読み、辞書等で語句を調べ、文法事項を考え、意味や内容を確認する、といった基礎作業から学習できるように組み立てざるを得ない。

また、生徒は古文や古典文法についての苦手意識が強く、受験に古文を用いるつもり of 生徒(受験科目に古文が課されている大学を受験するつもり of 生徒)は2年の2学期でクラスの半数程度で、実際に受験時に用いる生徒は例年クラスで10人程度まで減ると想定される。

このような状況の中で、一年間ないしは生徒によっては二年間、少しずつ改善しながら今のスタイルを作り上げてきた。授業でペアでの音読から始まり、授業時間内にペアで一緒に語句の意味や文法事項を調べ、担当を決めて訳と文法事項の説明を黒板に書き、その上で授業者が解説しつつ読むことを積み重ねてきた。ペアで担当箇所を当てることで心理的なハードルが下がり、調べることや古文を読む基礎的なスキルを身につけやすいと考えたからである。その結果、古典の文章を音読すること、辞書や単語帳、文法のテキスト等を用いて調べながら読むことへの抵抗感はかなり減ってきていると感じていた。

その一方で、いくら部分部分の意味や内容を理解しても、それが文章全体の理解へとうまく繋がっていかない、話の全体を把握できない生徒が多いことを感じていた。授業時間外に予習・復習が出来ていない生徒が多く、自分で情報を統合・整理する時間が確保できていないことを考えると、それは当然の状況だろうと思われた。そこで今回は、生徒が自分で内容をまとめる学習・活動を取り入れてみることにした。いくら授業者の

解説を聞いても、結局は自分でまとめることを行わない限り話の内容は分からないままであり、また、古文が読めるようにならない。授業内でそこまでする必要があるか、それは学習者の各自の責任ではないか、という思いもあったが、古文を読むことの魅力が分かるためには授業内にそういう時間も必要だろうという判断であった。

助動詞については、2学年1学期まで、一覧表を定期考査でも載せることを宣言し、まずは使えるようになることを目標にやってきた。助動詞一覧表（を含む古典文法のテキスト）と古語辞典（もしくは古文の単語帳）という道具があれば、古文を何とか理解ができることを目指してきた。勉強が得意とはいえない生徒が多く、まず覚え、それを利用しつつ考えることが苦手の生徒が多いため、道具の使い方を身につけ、それを使いながら古文を読めるようになることを目標に、授業の内容を組み立ててきた。また、2学期の考査から助動詞の一覧表を付けないことを夏休み前に宣言してあり、生徒はそのつもりで授業中に習得しようという意識はある。

また、古典の歴史物語を読むことは今回の『大鏡』が初めてである。今回の「花山天皇の出家」の直前に、教科書に採録されている『大鏡』の「雲林院の菩提講」「道真の左遷」を学習し、作品における語りの場の設定や語り手について、また語り手が道真に寄り添って語る様子などを検討している。どこからどのように語るかで、全く印象が異なるということを理解させ、歴史物語としての語りの態度や内容に気を付けながら読む姿勢を養いたい。

## 6. 授業の流れ

### （1）本文の読解・解説（4時間）

虫食いの現代語訳と本文の対応箇所を示したワークシート（資料1・2）を配付し、読解のポイントとなる箇所をペアに割り振って、訳と文法事項を相談して考え、黒板に書く。（毎時間10ペア程度）

- ①ペア音読（5分程度）
- ②ペアワーク&担当者の板書（15分程度）
- ③解説・質疑応答（25分）
- ④各自復習、次時の予習（5分）

### （2）まとめの活動（1時間）

ワークシート（資料3）を配付して、登場人物と語り手について、特徴や物語を理解する上で必要な情報を書き出しまとめる。

- ①個人で考える（10分）
- ②列ごとに担当の人物を指定し、相談しながら一人一つ以上板書する（20分）
- ③教員の解説・コメント・補足（10分）
- ④個人のまとめ・コメントの記入（10分）



## 7. 授業を終えて振り返り・改善の試み・その後の授業

- ①授業後にワークシートに記入されたコメントからは、物語の全体像や登場人物それぞれの人物像がより具体的に見えてきたこと、そういう内容がわかって読めると面白く感じられたことなどがうかがえた。これは授業者にとっても大きな収穫であった。→まとめの活動については、時間があればジグソー法での学習も可能であろう。
- ②ペアの活動と授業の進む速度について。生徒が担当する部分を多くして黒板に書く時間が増えれば進度は遅くなる。読む分量を増やしたいときには不向きである。生徒たちの学びの速度とのバランスが重要である。
- ③ネット上の現代語訳を書いてくる生徒、教科書ガイド的な参考書を丸写ししてくる生徒がいて、学びになっていない。また、まとめの活動の際に、現代語訳に頼りすぎるのをどう解消するか。原文を読まなければできないような問い、原文を読んだ方がおもしろくなるような問いをいかに考えるかが授業者に求められるように感じている。→3学期に『源氏物語』冒頭部分を読んだ際には、現代語訳を書かせず、担当箇所のまとめ（5W1H 的な）を最後に簡潔に板書することを要求した。出来る生徒、やる気のある生徒は本文から読みとろうとしていた。そうでない生徒も、現代語訳を拾ってきて前後の文脈や内容を読みとることに苦勞していたので、丸写しで済ますことは出来ず若干の手応えがあった。また、まとめの活動でも、現代語訳を書かずに授業を進めたこともあり、本文から読みとろうとしている姿が多く見られた。生徒も現代語訳で済ませたいわけではなく、読めるようになってきたら自然と本文を読もうとする生徒が増えてきた様子うかがえた。今回のようなまとめの活動を繰り返し行っていけば、自然と原文から読みとる能力が身についてくるのではないかと、という手応えを感じている。
- ④ペアで力の差が大きすぎると一方的になり、相談の会話すら成立しない場合がある。また、沈黙を守って相談しない生徒、コミュニケーションが苦手なペアワークができない生徒、・・・ペアワークという方法の得手・不得手。座学・講義形式なら学べるが、ペアワークなどの他者との関わりが苦手な生徒をどうするか。これからの時代には必要な能力だから、といっても、その生徒の特性としての自閉症スペクトラムなどもある。今後の課題としたい。
- ⑤歴史を語る態度、語るということを学ぶためには、他の語り方も参照するべきであった（あくまでも物語としての魅力、歴史物語を読むということを大切にしつつ）。例えば、歴史事典の記述や六国史などの漢文史料（書き下しでよい）など。歴史事典の「寛和の変」の記述も比較対象として有益と思われる。（参考『学習指導要領』古典B・言語活動例イ「同じ題材を取り上げた文章や同じ時代の文章などを読み比べ、共通点や相違点などについて説明すること。」）
- ⑥敬語の過剰利用など、古文ならではの現代語訳では見えにくい問題を取り上げて、意見を出し合うなどの活動が他に考えられる。今後の課題としたい。
- ⑦「主体的・対話的で深い学び」は実現したか。ペアでの担当分担や列ごとの相談を取

り入れたことで、課題の解決に向けて調べたり相談したりしながら古文を学習できていた。「主体的・対話的」という点では今後もこの方向で授業改善を行っていきたい。その一方で「深い学び」はどうか。まとめの活動を取り入れたことで本文の文法的理解と現代語訳に留まらない、古文を「読むこと」へ少し踏み込めたのではないか。ただし、深く、主体的に、対話的に、読むことまではできていない。その点を改善していくことが今後の大きな課題としてあると感じている。

## 8. おわりに

今回の実践報告はAL（アクティブ・ラーニング型授業）なのだろうか。どこまでがALではなくてどこからがALなのかいまだによく分からないが、次期学習指導要領の目指す学びのあり方は（未熟で不足な部分が多々あるが）ある程度具体的に見えるところまでできて、一つの実践報告として示せたのではないか。現在の勤務校での実践報告がどこまで普遍化できるのか、他の学校で役に立つのか分からないが、目の前の生徒たちによりよい学びの場を提供できるよう今後も工夫・改善に取り組みたい。

### 資料1 ワークシート（本文1）

永観二年八月二十八日、（1位につかせ給ふ。御年十七。寛和二年丙戌六月二十二日の夜、（2あさましく候ひしこと）は、（3人にも知らせさせ給はで、みそかに花山寺におはしまして、（4御出家入道させ給へりしこそ。御年十九。世を保たせ給ふこと三年。その後二十二年（5おはしあしあ）。

あはれなることは、（6おりおはしましける後）は、藤壺の上の御局の小戸より出でさせ給ひけるに、有明の月のいみじく明かりければ、「顯証にこそありけれ。（7いかがすべからむ。）」と

仰せられけるぞ、（8）の（9）とまらせ給ふべきやう侍らす。神聖 宝剣（10渡り給ひぬるに

は、「と、粟田殿の（11）驛がし甲て給ひぬる（12）は、また帝出でさせおほしてまらぬりけるべきにて、

手づから取りて、（13春宮の御方に渡し奉り給ひてければ、帰り入らせ給はむことは（14あるまでく思てて、（15）しか甲させ給ひぬる（16）とぞ。

あやけき影ぞ、（17）まはゆへ思し石しつるほどに、（18）月の顔にむら雲のかかりて、少し暗がり

ゆきひれば。」15わが出家は成就するなりけり。」と仰せられて、歩み出でなせ給ふほどに、

私藏殿の女御の御文の、田々破り残して御身も放す御賢じひを思て出づるべ。」など。

とて、16取りに入らおはしてはひるほどせかし、栗田殿の、17まいかにかくは思し召しな

らとおはしてはひるぞ。」。ただ今過馬、おのうかか、18障りも出づまづ未なき。」。と、おの

泣きし給ひけるは。

資料2 ワークシート(現代語訳1)

(花山天皇は) 永観二年八月二十八日 (1)。(そ) 御年十七歳。寛和二年丙戌六月二十二  
日の夜 (2) (は) (ひ) (そ) かに花山寺にお出まじになつて (4) (こと) (す)。(そ  
の) 御年十九歳、世をお治めになること二年。その後、二十二年 (5) (。

しみじみと(心痛く)感じられることとは (6) (夜は、藤壺の上の御局の小戸からお出まじ  
になつたところ、有明の月がたゞさう明るかつたので、帝) (あらわであるなあ、) (7) (。と  
おっしゃつたが、) (そ) (だ) (か) (ち) (ら) (う) (て) (8) (。神璽、宝剣) (9) (。と) (栗田殿) (道兼) (が  
) (10) (のは、まだ帝がお出まじにならぬ前、) (自) (ら) (取) (つ) (て) (11) (。お) (帰) (り) (に) (な) (る) (よ  
う) (な) (こ) (と) (は) (12) (。お) (思) (ひ) (た) (ら) (し) (ま) (さ) (す) (13) (。と) (14) (。と) (栗田殿) (が) (15) (。

明るい月の光を (14) (。月の面に群雲がかかつて、少し暗くなつてゐたので、) (15) (。  
「と) (お) (お) (し) (や) (つ) (て) (歩) (み) (出) (し) (な) (ま) (つ) (た) (時) (に) (、私藏殿の女御) (故) (のお) (手) (紙) (す) (つ) (と) (破) (り) (捨) (て) (ず) (に) (残) (じ) (て) (お) (い) (て) (御) (身) (か) (ら) (離) (す) (に) (と) (な) (く) (ら) (し) (も) (賢) (じ) (な) (つ) (て) (ら) (た) (お) (手) (紙) (を) (お) (思) (ひ) (出) (し) (な) (つ) (て) (、  
「) (は) (ち) (ち) (へ) (得) (。と) (16) (お) (17) (。と) (栗田殿) (が) (18) (。19) (。ただ今) (20) (の  
様) (を) (述) (べ) (た) (ら) (し) (ま) (さ) (す) (18) (。と) (19) (。と) (栗田殿) (が) (20) (。ただ今) (21) (の

資料3 ワークシート(まとめ)

巻頭人物ごとのまとめ(人物像、いつなせ、何をしたか、人間関係、考え、など)。

1 花山天皇

2 栗田殿

3 清明

4 大臣(東三条殿)

5 源氏の武者たち

6 世継 人物像、どういふ態度、立場で語っているかなど

★大鏡(道真・花山)を読んでの思考

# 国語科教育法におけるアクティブラーニングの実践 —教員免許状取得を目指す学生のALイメージと授業作り—

本 橋 裕 美

## 1. はじめに

次期学習指導要領で重要なポイントとなるだろう「主体的・対話的で深い学び」としてのアクティブラーニングは、これから教員を目指す学生たちにとっても重要なトピックである。アクティブラーニング型授業（注1）において教員に求められるのは、児童、生徒を授業に引き込むことである。それはもちろん教室作り、授業作りという面でこれまでの教員に求められる能力と地続きにある。しかし、教員免許状を目指す学生にとって、「先生」のイメージは第一に知識であって、児童、生徒を参加させる技術は二の次である。特に中高の、国語の教員を目指す学生にとっての「先生」イメージは、教室で淡々と教科書を解説するものになりがちである。「アクティブラーニング」（以下 AL）という名称を得たことで、学生たちの教員イメージは変わらざるを得ないし、その変化自体は歓迎されるべきものと考えている。昨今、「文学が好き」「知識が豊富」といった教員イメージのまま現場に出て行くことは有効ではない。

学生における教員イメージの変革を迫る AL であるが、一方で本報告で対象とする学生たちは平成 20 年度公示の学習指導要領を中心に学んできた世代で、AL という名前だけでなく、活動を重視したカリキュラムで育っている。国語においても言語活動が重視されており、AL 型といわれる活動のうち、生徒として経験したことのあるものも少なくない。

本報告では、教員免許状取得を目指す学生たちを対象に、自分の受けてきた AL 型授業を相対的に捉え直し、授業を作る側として取り入れていく大学での授業実践を提案する。

## 2. 学生の実態

本報告で対象とする学生は、教職課程科目「国語科教育法（中）Ⅱ」（対象 2 年生以上）を受講する S 女子大の 2 年生 16 名、3 年生 3 名である（注 2）。春学期に「国語科教育法（中）Ⅰ」を受講済みで、中学校国語科の免許状取得を目指す科目であり、3 年次以降、高等学校国語科の免許状取得のための授業を受講する学生が多い。Ⅱの目標は「学習指導案をもとに模擬授業を行う」「学生同士で模擬授業の検討を行う」であり、秋学期が始まってから、模擬授業に入る前の 2 回を利用して、AL 型授業の構築について考える時間を設けた。

授業作りを行う前に、学生たちの AL に対する意識を確認すると、次のような回答が得られた。

- ・「アクティブラーニング」という言葉を知っている → 17 人 / 18 人中 (以下同)
- ・「アクティブラーニング」として授業を受けたことがある → 2 人

他の教職科目だけでなく、メディアで取り上げられることの多い AL の認知度は高い。自分も受けたことがあると答えた学生は 2 人だが、AL 型授業と呼ばれるものの具体例を挙げ、簡単な定義 (注 3) について示すと、「AL 型の国語の授業を受けたことがある」と答えた学生は 14 人に上った。実際、やったことのある例としては、ペアワーク・ディベート・班活動・壁新聞・CM 製作・スピーチ・討論などが挙げられた。小学校はもちろんのこと、中学、高校においてもグループワークなどが取り入れられていたと記憶する学生が多く、言語活動に力を入れたカリキュラムを受けている世代であることがわかる。

ただし、学生たちは AL に対して、必ずしも肯定的なイメージを抱いていない。口頭でのやり取りで思い出などを聞いてみると、小学校での劇や音読大会などについては「楽しかった」、他教科については「知識の定着に役立った」という感想はあるものの、中学以降の国語の活動については、「やりたくなかった」「苦痛だった」と回答があり、うなずく学生もいた。「知識の定着や応用に役立ったか」という問いについても、特にそういう印象を持たないまま、否定的な気持ちで授業を受けていた学生も少なくないようだった。

同じく国語科の教職に関わる授業を教員養成系の大学で受け持ったことがある。教員を目指す学生の多くは座学には否定的で、いかに活動的な授業を作るかというところに力を注いでおり、S 女子大学の学生たちの反応とは対極にあった。もちろん、S 女子大学の学生の中にも、生徒と活動的な授業をやっていききたいという考える学生はいるが、自分たちの受けてきた授業をやや否定的に捉えるあり方は特徴的といえる。重要なのは、S 女子大学の学生たちのような反応が、決して少数派ではないという点だろう。AL 型授業を取り入れて生徒たちに感想や自己評価を求めると、彼らの多くはメリットを探す。一面では、教員に対する配慮などもあるだろう。だが、年単位で時を置いて振り返れば、教育に対して前向きな捉え方をする生徒ばかりでなく、S 女子大学における回答のような、「やりたくなかった」という印象を改めて認識することは十分に考えられる。

本報告では、AL に対してやや否定的な印象を抱く学生たちに、前向きな興味を抱いて授業作りをしていけるようにすることを目標とした。一方で、AL が取りこぼしがちな、「やりたくない」「面倒くさい」「力になっているのかわからない」といった消極的な子どもの存在を考える一助として意見を受け止める必要を感じている。

### 3. 授業の実際

授業は、90分×2回で行った。予習として授業作りの土台となる「いにしへの心と語らう 君待つと一万葉・古今・新古今」（中学三年生・光村図書）の教科書と指導書の一部を配布し、授業の方針を伝えて、ある程度考えてくるように指示した上で、授業に臨んでいる。

○目標：ALについて知り、授業作りに活かせるようにする

○学習の流れ（1時間目）

	1時間目
導入	①「アクティブラーニング」のイメージ ②「アクティブラーニング」に関する解説 ③これまで受けてきた国語科の授業の振り返り
個人活動	④活動を考えてみよう ⑤アクティブラーニングカードを作ろう
グループ活動	⑥カードを置いてみよう ⑦面白い活動を決めよう ⑧検討しよう
まとめ	⑨授業全体の振り返り →リアクションペーパーの提出

授業の目的、ALについてのやり取りののち、AL型授業の構築を目指して個人活動とグループ活動、振り返りを行った。

中学3年生対象の和歌教材を土台に、それぞれが自分の提案をした上で、4～5人のグループで話し合いをしながら共有し、グループで一つに絞り、⑧「検討しよう」で、授業の方法や目標設定、単元内の位置づけなど、ある程度、具体化しながらA4の用紙一枚にまとめた。

○各班が選んだ活動（⑥～⑧）

・枕詞ゲーム

- ・和歌のさまざまな訳（ギャル語・方言）
- ・季節に合った和歌の創作
- ・平安時代の階級を学ぶ怪獣じゃんけん
- ・和歌の情景を絵に書く

○リアクションペーパー

- A ALができる！…2人                      B ALやってみたくなくなった…11人  
C ALが何となくわかった…4人            D 何も得ていない…0人

コメント…楽しめるように考えたが…教科の方を少し忘れてしまっていた。／自分の考えたものが他の人から「面白そう」と言ってもらえたので、「面白さ」の感覚が他の人と共有できて良かったと感じた。／「やっただけ、書いただけ」で終わらせずに、共有する時間を設けることを大事にしていきたいと思った。

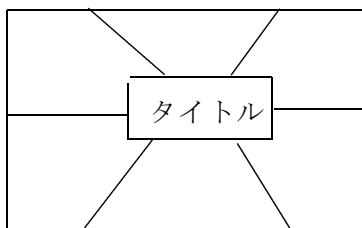
1 時間目のまとめとしては、AL 型授業において重要とされる対話や協働の前提に、個人で考えを作る時間が必要なこと、対話や協働のあとに、やはり個人で考えを深めたり振り返ったりする時間をとるべきことなどを伝えている。

学生のコメントとしては、振り返りの際に「その活動は生徒にとってどのような意味があるか」「どのような目標があり、どうすればそれが達成されるのか」を問いかけたため、国語科という教科の中で AL をどう考えるかについての反省が多く見られた。そのため、2 時間目ではそうした振り返りをもとに個人作業を中心として改めて授業提案を行っている。

	2 時間目
導入	①前回の振り返り → グループ活動の確認
個人作業	②自分がやってみたい AL 型授業の提案 ③プレゼンテーションの準備
活動	④小グループでのプレゼンテーション（持ち時間 7 分・質疑込み） ⑤意見交換
まとめ	⑥振り返り → リアクションペーパーの提出

2 時間目では、プレゼンテーションを活動の中心において授業を展開した。大学 2 年生が多数の授業のため、自分の意見を大勢に向けて発信するということに慣れていない学生も多い。発表時間の確保という側面もあり、小グループに対してのプレゼンテーションと質疑、また全体での意見交換とした。発表を苦手とする学生ほど、「自分のように発表が苦手な生徒にどのような手助けが必要か」を考えることができたようである。

前時の反省である、国語科として何を学ぶ授業になるのかという点を明確にするために、プレゼンテーション準備として、以下のようなプリントを用意した。



タイトルの周りに 6 つの区画を用意し、「国語科にとって」「生徒にとって」「古典として」の 3 項目を必須とし、その他の 3 区画に自分なりのキーワードを入れる形式にした。

#### ○学生の提案

情景や心情のポスターづくり／掛詞探し—意味が異なる音たち—／仰天！知られざる和歌の裏話／色で考える和歌—アクティブ・ラーニング—／わたしのかんがえたさいきょうのポスターづくり！（情景をポスターにしよう）／おえかきネイチャーゲーム／作ってみよう！私の和歌の具合合わせ／和歌あてゲーム／ネイチャーゲームで覚える枕詞／書いてみよう！考えてみよう！昔の人の気持ちを…。／和歌は Twitter です。／絵で身につく知識とコミュニケーション／和歌同盟／時代別階級を覚えるかいじゅうじゃんけん／お気に入り和歌／和歌を書いた人になりきってストーリーを書いてみよう！

#### ○リアクションペーパー

- ①自分のプレゼンの伝わり度 1…2人 2…3人 3…7人 4…4人  
②グループのプレゼンについて ③ALについて考えたこと

コメント…とても苦手な AL が少しましになった。考える側になると苦手な自分が生徒になりきって、どうしたら苦手意識を軽くできるのかを考えることができた。／AL をやるためにはある程度の知識が必要だと思った。また、生徒の性格や教室の雰囲気も考慮して行わないと失敗を招くとも考えた。／実際イメージだけではあまりつかめないアクティブラーニングですが、他の人と共有することでより活動を広く理解することができたと思う。実際教える立場になったら積極的に取り入れることで、国語としても楽しめ、クラスの雰囲気作りもすることができて、良いものだなと思いました。／AL って自分的にはすごくキライだし、ドキドキして疲れてしまうのであんまりやりたくないという気持ちがつよいが今日やってみたおかげで少しだけ頑張ってみようという気持ちにもなったし、教師になったら最後の授業ぐらい協動できるような AL



やりたいという気持ちになりました。／私は AL がキライで、特にペアワークなんかをさせる先生のことが大嫌いだったけれど、意図を知った今、取り入れることも必要なのかなと感じている。

二時間の授業を終えて、学生たちのコメントが格段に増えた。自分やグループのプレゼンテーションに対するコメントも多くあったが、改めて③「AL について考えたこと」の項目に、自分の AL 観の変化や今後の授業に取り入れていきたいという姿勢が明確になったことなどを書いてくる学生が非常に多かった。1 時間目のリアクションペーパーでは二、三行で終わっていたものが、平均して倍以上のコメントになっている。AL において自己評価は重視されるが、自分で振り返るもののほかに、反応の大きさ（端的に言えばコメントの分量）も指針となる。2 時間目が終わった時に、学生たちが AL について語りたくなるとすれば、講義の第一義は達成されたといえよう。

#### 4. おわりに

教職科目を受講する学生は、比較的、教育に対してポジティブであるし、授業態度もまじめでこちらが説明する前に授業の意図を汲んでくれることが多い。それでも、学生のコメントを見ていると、AL 型授業の意図や目的が受講者側に伝わっていないことがままあることは明白である。

授業の反省としては、学生たちの授業提案がイメージ先行で、楽しませるところばかり着目していることが挙げられるが、この反省はそのまま AL 型授業が陥りやすい失敗とも重なるといえるだろう。AL 型授業が「活動ありき」になりがちだという批判はかねてから言われてきた。実践が積み重なってきた現在、目的の見えづらい授業は減っているはずである。しかしながら、受講する児童、生徒には未だ目的の汲みづらいものとして映っている可能性があるだろう。AL 型の活動は、知識伝達型の授業でもできることを敢えてやらせているに過ぎないという冷ややかな受け取りである。教員は、選択肢の一つとして AL を用いているのではなく、その単元、その授業の目標にとって最適な方法を用いているのだということをもっと積極的に児童、生徒に伝えていく必要がある。日本の教育現場では、今後も一斉授業と座学が重要な位置を占めるだろう。教員も子どもたちも、座って知識を伝達されることの有効性を信じている以上、AL がそれ以上の効果を持つことをきちんと伝えなければ、授業内では見えづらい否定的な思いを抱く子どもたちは存在し続けるのではないだろうか。

本報告では、高校までの教育を一步離れたところから見ることでできる大学生を対象として検討した。新学習指導要領を待つまでもなく、既に現場で実践報告が重ねられ、教育実習や教員採用試験でも求められることの多い AL であるが、その有効性も十分に認められる一方で、AL 講習に現場の教員が集まるように、定義の曖昧さや内容の不確定さを抱えている。教員を目指す学生たちもまた、積み重ねてきた知識伝達型授業への

信頼と、AL という方法に対する懐疑的な視線を捨てきれずにいる。これから教員になることを目指す学生たちが、AL と向き合い、自分たちのわだかまりや疑問を話し合う場の設定が、教職科目の中で求められているといえるだろう。

**【注】**

(1) 溝上 2014。

(2) 受講生 19 名だが、1 時間目は一名欠席、2 時間目は三名欠席している。

(3) 「一方向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・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスへの外化を伴う」〔溝上 2014〕

**【参考文献】**

小林昭文『アクティブラーニング入門』（産業能率大学出版部 2015）

小林昭文・鈴木達哉・鈴木映司『アクティブラーニング実践』（産業能率大学出版部 2015）

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』（東信堂 2014）

# 『源氏物語』とアクティブ・ラーニング

## —帚木卷「雨夜の品定め」とジグソー法—

河 添 房 江

### 1. はじめに

近年、国語の授業におけるアクティブ・ラーニング（以下、ALと略す）の重要性が説かれている。今年二月に公示された次期学習指導要領案でも、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」による育成が求められているが、この文言はALを意識したものである(注1)。

そもそもALは、かつてはエリート教育の場であった大学がユニバーサル化し、講義形式では必ずしも学習効果が得られない学生が増加する趨勢に対して、学生を授業に参加させる目的で米国から始まり、日本に輸入されたものである(注2)。そうした大学教育の場で試みられてきた学習法が、次期学習指導要領の改訂を意識して、小・中・高の教育現場に浸透してきたというのが現状であろう。

したがって東京学芸大学でALが試みられることは、大学教育の場としてもおかしくはないが、本学の特殊性として、「学生をALで教育する」側面よりも、むしろ「小・中・高の教育現場でALで教科を教えられる教員を育成する」側面が大きいことが挙げられる(注3)。実際、本学の四年生が応用実習の場で、大学でどのようなALの実践例を習ったかを尋ねられたり、授業の場でALの実践を求められるケースも出始めている。それゆえに筆者の関心も、目下は教育現場でALで教科を教えられる教員の育成にある。

こうした状況下で、本プロジェクトでALについての読書会や情報交換をして理解を深めるだけでなく、「教育実践演習」や「古典文学演習H」といった大学の授業でも、学生にALの手法を教えたり、また学生にALの模擬授業をしてもらおう試みも展開した。以下はその実践報告である。

### 2. 「教育実践演習」の実践例

「教育実践演習」は本学では四年生対象で、秋学期（後期）の金曜5時限に開設される授業科目である。そもそも「教職実践演習」とは、2008年の教育職員免許法施行規則の改正に伴い、「教職に関する科目」の1つとして、新たに設けられた科目で、全ての免許種の取得に際して、必修科目として、本学では2010年度の入学生より課している。

この科目の内容は、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」によれば、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能

力に関する事項、③幼児・児童・生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項、の4つを含むものとされる。本学の授業は、以上の4つの内容を、外部の講師を招いた合同授業もふくめて網羅するものとなっている。

さて筆者が2016年度後期に中村純子准教授（国語科教育）と担当した「教職実践演習」（B類国語科四年生18人対象）の授業展開は、以下の通りである。

- 第1回 10月21日 授業オリエンテーション 「教育実習 振り返り」  
ポートフォリオ内容物確認 振り返りシート配布 記入の説明  
模擬授業のグループ決め
- 第2回 10月28日 「応用実習レポート」の作成と振り返り 成果と課題（模造紙プレゼン）
- 第3回 11月11日 模造紙プレゼンの続き、模擬授業に向けて中村教員の講話
- 第4回 11月18日 教職経験者（校長・副校長）の講話
- 第5回 11月23日（水）教職経験者（5～10年経験教師）の講話
- 第6回 11月25日 第4・5回の講話内容に関して、グループ討議、模擬授業に向けて河添の講話
- 第7回 12月2日 専門家（教育学・心理学等）の講義
- 第8回 12月9日 専門家の講義
- 第9回 12月16日 第7・8回の講話内容に関して、グループ討議、模擬授業構想
- 第10回 12月23日 （模擬授業構想 仕上げ）
- 第11回 1月6日 1班 模擬授業  
（指導案プレゼン：5分、授業30分、検討会50分、振り返り記入：5分）
- 第12回 1月20日 2班 模擬授業
- 第13回 1月27日 3班 模擬授業

第 14 回 2 月 3 日 4 班 模擬授業

第 15 回 2 月 10 日 まとめ 「振り返りシート」の記入 「最終レポート」の提出  
担当教員二人の講話 授業アンケートの記入

この中で、AL に関わる授業実践は、④教科・保育内容等の指導力に関する事項に対応した、第 11～14 回の模擬授業 4 回である。18 人が自主的に 4～5 人の 4 班を作り、対象とする『源氏物語』の場面や AL の方法も違ったものを選択した。

学生の実態としては、このクラスは一年次より必修・選択ともに共通に受講する科目が多く、三年半の交流の蓄積もあって、気心の知れた同士といえる。教員や教員をめざしての大学院進学が八割方ではあるが、公務員や一般企業への就職の内定を得ている者もいる。自主ゼミへの参加は、源氏ゼミや近世文学ゼミの参加者もなくはないが、多くは国語科教育や近代文学関係の自主ゼミに参加している。

#### (1) 前段階の講話

『源氏物語』の AL で模擬授業で行う前段階として、第 6 回 (11 月 25 日) の授業で、筆者がこれまで調べた『源氏物語』の実践例を紹介するレジュメ (別資料 I) を配った。ただ第 4・5 回の講話内容に関して、グループ討議に時間がかかったため、具体的な説明をする時間的余裕がなかった。そこで第 12 回 (1 月 20 日) の直前の四時限に、補講のような形で説明を補足した。

配布したレジュメは、別資料 1 の通りである。詳しい説明は別の機会に譲りたいが、その要点は以下の通りである。

・AL に関する書籍について、基本的かつ古典学習に有効なものという観点から、理論編と実践編を紹介。『源氏物語』では AL の数が少ないので、『伊勢物語』について実践例も紹介。

・ネット上の資料から、AL の実践例を紹介した。特にジグソー法の桐壺巻の実践例 (注 4) がわかりやすかったのか、関心を集めた。

・過去に本学で免許状更新講習 (「古典教材としての源氏物語」) を担当した際、各受講生が考えた『源氏物語』の教授法で AL に転用できそうなものに「★」を付けた。また最後に 2016 年の免許状更新講習 (「古典教材としての源氏物語」) で、受講生が考えた AL のアイデアを列挙した。

#### (2) 授業の実際

各班が工夫をこらした模擬授業のテーマは以下の通りである。

第11回 1月6日 1班 女性への形容から読み取る多様な古典文学の表現と世界  
— 『源氏物語』「若紫巻」の授業からの発展として—

第12回 1月20日 2班 「若紫」におけるロールプレイングと読解の深化

第13回 1月27日 3班 『源氏物語』「帚木」を扱ったジグソー学習

第14回 2月3日 4班 学校図書館を活用するスキルを身につける  
— 『源氏物語』「葵」巻の実践 —

その具体的な内容については、別資料Ⅱのレポートに譲りたい(注5)。また模擬授業やレポートについての講評も別の機会に譲りたい。

### 3. 「古典文学演習H」での実践

さて、こうした四年生の模擬授業の刺激もあって、B類国語科二年生対象の「古典文学演習H」で、最後に空き時間ができたので(2月7日)、筆者も急きょALの授業を試みることにした。その際、新たに教材を用意する余裕がなかったので、「教育実践演習」の四つの模擬授業の中から、第三班の帚木巻の「雨夜の品定め」のジグソー法に倣って実施することにした。その理由は、以下の通りである。

- ・いま中・高でALの研究授業といえ、ジグソー法がトレンドであるので、『源氏物語』でジグソー法を使った授業実践を、筆者も試みてみたかった点。
- ・「雨夜の品定め」で、左馬頭が語る「指喰いの女」「浮気な女」、頭中将の「内気な女」、藤式部丞の「博士の娘」という四つの体験談を扱ったが、それぞれが歌物語的であり小話としての完成度が高いので、要旨をまとめ比較するのに適当な材料だと考えた点。
- ・「雨夜の品定め」での四人の女のエピソードは、古文の教科書の定番教材でないので、新たな教材開発になりうる点。

#### (1) 指導案について

##### 評価基準

- ・場面をしっかりと読み、物語本文から、その女性の長所・短所について考察する力をつける。
- ・知識構成型ジグソー法により、話し合い知識を統合する力・テキストから情報をとりだして整理する力、などを身に付ける。

##### 学生の実態

「古典文学演習」の受講生は、B類国語科の学生11名とドイツからの留学生一名で

ある。B類国語科の学生は、卒業後は中高の教員をめざす学生が大半で、古典の基礎知識も十分にあり、興味も持っている。またこの演習で、それぞれが平安文学の教材を選び、模擬授業もしてきた。ドイツからの留学生も古典文法に興味がある優秀な学生である(注6)。模擬授業ではグループ討議もしてきたので、その形式にみな慣れている。ただし学生達のALの手法についての認識は、グループ討議の域を出ていない。

### 授業実践について

「教育実践演習」の第三班の実践を見ていて、気になった点については私なりに修正を施した。その修正点は以下の通りである。

- ・資料をその場で渡さず、前の週の授業時間に帯木巻の雨夜の品定めのコピー(『新編日本古典文学全集』)を全員に渡して、翌週までに予習するよう指示した。
- ・エキスパート班とジグソー班の組み方についても、時間の節約のため、出席番号順に決めて、前の時間に周知した。
- ・エキスパート班の討議に際して、その前に個人で担当部分をどのように読み取るか、考えさせる時間が必要と考え、担当場面の女性の長所・短所・現代との比較を簡単に書かせるワークシートを用紙した。その際、長所・短所については、根拠となる本文を意識するよう全体に声かけをした。
- ・さらにワークシートの書く際の注意点として、あくまで各場面から抽出した中流出身の女性の理想像であって、それが平安時代全般の基準になりうるかは、留保がつくことを説明した。
- ・時間配分を改善し、前半10分で個人でワークシートを完成し、それを持ってエキスパート班で集まった。
- ・続いて20分をエキスパー討議とし、共有した意見を五センチ角の付箋数枚にメモさせた。なお各班で付箋の色を変えて渡した(緑一指喰いの女、黄一浮気な女、青一内気な女、ピンク一博士の娘)。
- ・後半の30分をジグソー班の討議の時間として、付箋を分類しながら模造紙に貼り、囲ったり見出しをつけて、発表用のポスターを完成させた。
- ・その後、約10分を使って、一班から四班までそれぞれの班のポスターを黒板に貼って、代表者に説明をしてもらった。それらに対して、約5分で教師側からの講評を加えた。
- ・残り時間の約10分で、二種類のリフレクション・シートに記入してもらい回収した。

### (2) リフレクション・シートから見たジグソー法のメリットと問題点

#### 学生の感想・メリットについて

- ・付箋に端的にまとめたことで、その補足や説明をグループの人の言葉で聞くことがで

きてよかった。

- ・登場人物の多い『源氏物語』を頭で整理できるようになって、苦手意識が減った。
- ・付箋の色を違えることで、四人の女性を分けて考えられてよかった。

### 学生の感想・問題点について

- ・付箋にメモするべきことがよくわからなかった。
- ・平安時代の婚姻制度についての説明が予め欲しかった。(四年生の「教育実践演習」では、配布資料の中に、平安時代の婚姻関係を説明したノートを添えていた。)
- ・現代との比較は、何をしてよいかわからず、やりにくかった。(四年生では、結構盛り上がった。)
- ・「現代との比較」という漠然とした問題設定でなく、「現代に喩えると、、、」「現代でとうと、、、」とすれば、答えやすかったのではないか。
- ・二種類のリフレクション・シートを使ったので、書く側としては、どちらに重点を置いて自分の意見を書けばよいのか、戸惑った。(二種類のリフレクション・シートを使ったのは、書籍に載っていたサンプル(注6)で、どちらが効果的か、実施者が検証したいという狙いがあった。)
- ・理想の女性像というのは、どの次元の理想像かはっきりさせて欲しかった。
- ・平安の理想の女性像から現代の理想の女性像、現代の婚姻制度まで、教科横断的な学びへと進められると良かった。

### その他の意見

- ・付箋もマジックで書くと、黒板にポスターを貼った時、見やすいと思った。(四年生の「教育実践演習」では、ポスターを Ipad でスクリーンに映して、見やすくしていた)
- ・今回、エキスパート班ではレベルの高い意見交換ができ、内容が充実したが、そうならない班では成果を出しにくいのではないか。
- ・同じ内容の付箋をもってジグソー班で話をしても、発話者によって内容が違ってくるのは、興味深かった。
- ・現代の比較では、キャラクターを「しずかちゃん」(ドラえもん)、「みくりちゃん」(逃げ恥)とか、ある程度決めて、比較するとやりやすかったかもしれない。ただし自由な意見が出なくなる可能性もある。
- ・エキスパート班では意見のすり合わせが行われなかったもので、もう少し議論して、意見がまとまれば、ジグソー班で集まった時に面白い知見が得られるのではないか。エキスパート班で意見のぶつけあいをしたかった。
- ・ポスターへの書き込みと発表者を両方したので、どちらかを別の人に担当してもらえば良かった。
- ・今回は出席番号順にエキスパート班とジグソー班を組んだが、男女一緒ではなく、別々のグループにすると、価値観の違いが出てよかったのではないか。(逆に女性ばかり



の班で、「男心がわかりきれず、現代との比較が難しかった」という意見も出た。)

・リフレクション・シートは、到達度合を言葉で書いてあるAタイプの方が振り返りやすかった。(逆に「気づいたこと・考えたこと」を書かせるBタイプが欄が大きく、書きたいことがはっきり書ける、自由に書ける点で良いという意見もあった。)

### (3) 今後の課題

平安時代の婚姻関係を説明してほしかったという意見については、事前にそうした資料を用意してもよいが、発展学習として、平安の婚姻関係について本で調べるようアドバイスすれば、考えさせる力をつける意味でも有効ではないか。

現代との比較は、四年生の「教育実践演習」のでは、結構盛り上がり、ある班のポスターでは、「男にとって都合のいい系」「ちょうどいい系」「夫を立ててくれる系」「意識高い系」とか、面白い喩えが出たが、今回の演習では盛り上がりには欠けた。「現代の比較では、キャラクターを「しずかちゃん」(ドラえもん)、「みくりちゃん」(逃げ恥)とか、ある程度決めて、比較するとやりやすかったかもしれない」という意見も一理あると考える。

またリフレクション・シートは、「気づいたこと・考えたこと」といった漠然としたものではなく、より端的にジグソー法の長所と短所を書かせた方がわかりやく効果的であったと思う。

なお興味深かったのは、ドイツからの留学生が、ドイツではジグソー法が流行していること、歴史の授業でフランス国王の絶対主義的君臨を演劇にするALが印象的で、よく覚えているとリフレクション・シートに書いたことである。ジグソー法の国際化と、その効果を知る手がかりとなった。

## 4. おわりに

「教育実践演習」や「古典文学演習H」でALの方法を試みての感想と反省を、以下に記したい。ALのメリットを認めつつも、効果的に実施する難しさは、その規模と評価にあると感じた。『源氏物語』の「雨夜の品定め」を題材にしたジグソー法を実施してみて、大学の90分の授業でうまく行くのは、せいぜい二十名くらいまでで、大教室の授業では難しいと思われる。もちろん息抜きやアクセントに別のALの手法を使うならば、大教室でも可能ではあるだろうが。

次にグループで討議させると声の大きな人が得をして個々の意見が消えるとか、個人の評価をどうするのか、ということがある。ALではリフレクション・シートが大切といわれるが、今回、「古典文学演習H」では、たしかに二種類のリフレクション・シートにより、消えた意見や、各自がどれほど真剣に課題に取り組んだかが、かなり判明し、評価の問題をカバーできると感じた。

ALをするメリットとしては、何人かの学生がこれまで関心がなかった『源氏物語』の世界や当時の結婚形態などに興味を示し、もっと知りたいという意欲を表示した点である。その場の議論やポスター作りに終わらせず、学習を発展できるような仕組みを考えるべきだと感じた。次回こうした機会があれば、参考文献やネット上の有益な情報（たとえば電子化された論文）のリストを最後に配布する、あるいは一緒に大学図書館に赴いて、参考となる書籍を示す、といった展開を考えたい。

ある意味で、そのような展開を準備できないテーマ、すなわち自分がさほど知識がなかったり、得手ではないテーマでALを行っても機能不全に陥りがちである。質の高いALを提供できるかは、教員自身の能力・態度に拠るとよく言われるが、実際にやってみて尤もだと感じた。形式だけ整えて、学生に書く・話す・発表するなどの活動をさせても、あまり意味がないこともよく理解できた。

一方、ここ数年、学生の基礎学力がいよいよ落ちてきたということを実感する。たとえば大教室の授業で、受験から解放されたばかりの一年生でも、基本的な文法事項を知らなかったり、たくさん振り仮名をつけないと古文の本文が読めないという現状がある。そこで、ペアワークで、文法事項や古語の読みや意味など基本事項を確認するようなALの活用法もあるのではないかと思った。

そして可能ならば、ジグソー法をはじめ本格的なALは、課外活動として行うというのがより効果的ではないかと考える。筆者は放課後の自主ゼミで、源氏ゼミの顧問をしているが、ここでは学生同士の教え合いが「後見」「レポ会」などといわれるシステムとなり、実にうまく機能している。これも詳しくは別稿に譲りたいが、ALという概念がない時代から、学生たちが時間をかけて相互に学び合う習慣が根づいていたのである。本学では自主ゼミが盛んであるが、学生たち相互の学び合いの要素は、源氏ゼミほどは顕著ではないにしても、どのゼミでも認められる要素である。これぞ「主体的・対話的で深い学び」の典型であり、ALのような外圧によってもたらされた手法に頼らずとも、その目標を満たしうるのである。AL導入が形式論で終わらずに根づいていく過程で、考察に値する事例とも思われるのである。

#### 【注】

(1)アクティブ・ラーニングが文科省の施策用語として初めて登場したのは、平成 24 年 8 月の中央教育審議会の答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』であり、平成 28 年 12 月の最新の中央教育審議会の答申『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』でも、アクティブ・ラーニングを「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」として重要視している。

(2)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』（東信堂、2014）

(3) 本学は「有為の教育者を養成することを目的として、幼稚園から博士課程までの教育組織を有し、東京都を中心とした広域型の拠点的作用を果たす」大学であり、今日の教育を支える初等中等教育教員の養成を行い、学校教員の質の向上に貢献することをミッションとする。

東京学芸大学 HP [http://www.u-gakugei.ac.jp/pdf/13\\_mission.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/pdf/13_mission.pdf)

(4) 『源氏物語』を教材としたアクティブ・ラーニング型の授業例～ジグソー学習の手法を取り入れた授業展開～」 出典：栃木県総合教育センター「教師のための 教材研究のひろば」 <http://www.tochigi-edu.ed.jp/hiroba/>

(5) レポートは18名全員に課したが、今回はそれぞれ模擬授業の雰囲気をもっともよく伝えていると思われる四人のレポートを別資料Ⅱとした。

(6) 二種類のリフレクション・シートとは、ひとつは、三宅なほみ他編『協調学習とは：対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』（北大路書房、2016）収録の『伊勢物語』での実践例—平安貴族たちが求めた「雅」とは—で大宮高校の畑文子氏の使っていたもの（57頁）と、稲井達也・吉田和夫編『主体的・対話的で深い学びを促す中学校・高校国語科の授業デザイン：アクティブ・ラーニングの理論と実践』（学文社、2016）収録の「資料を活用し、対話を取り入れた「土佐日記」の授業」で使われたもの（133頁）である。

(7) 「後見」とは、二年生以上が一年生の発表を一对一で全面的にサポートするシステムであり、「レポ会」とは正式な発表をする前に、レジュメの検討会をゼミ員有志で何度もするシステムである。筆者が源氏ゼミの顧問を引き受けたのは2000年春からであるが、1980年代から、こうした方法は確立していたと思われる。

## 別資料 I

### 『源氏物語』でアクティブラーニングは可能か

#### I アクティブラーニングに関する書籍から

##### ①理論編

- ・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』（東信堂、2014）
- ・松下佳代『ディープ・アクティブラーニング』（勁草書房、2015）

##### ②実践編

- ・小林昭文『現場ですぐに使える アクティブラーニング実践』（産業能率大学出版部、2015）

高3で入試問題をグループ別に検討するアクティブラーニング、回答は一つではない。  
(英語で、源氏本文・現代語訳・翻訳の比較)

- ・高木展郎・大滝一登編『アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくり 高校国語の授業改革』（明治書院、2016）

桐壺巻一系図ではなく、人物相関図を作らせる指導案(グループ学習)

伊勢物語の絵(芥川)について、美術館の学芸員になって、登場人物の心理も交えて説明。  
異時同図法なども説明 →源氏絵に応用。

『伊勢物語』筒井筒の段 4～5人のグループ、それぞれが担当の和歌を現代語訳・短歌にリライト。同じ和歌を担当した生徒による話し合い。ジグソー法。元のグループに戻って、短歌と現代語訳の完成。

- ・三宅なほみ他編『協調学習とは: 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』（北大路書房、2016）—東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構シンポジウム「実践者が語るアクティブ・ラーニングの可能性」(2015.3.28)の記録

『伊勢物語』での実践例—平安貴族たちが求めた「雅」とは 大宮高校 畑文子氏

1 在原業平と高子 A 3・4段 B 5段 C 6段

2 人生と選択 A 2 4段 B 4 1段 C 6 0段

3 老と死 A 9 7段 B 123段 C 124・125段

ストーリーと「雅」の読み取り、エキスパート→ジグソー×3

「雅」についての論述、66.4字→315.9字へ

\*一部の受講生の評価が高かったが、進学校でこそできるレベルか？

- ・夕顔怪死事件をTVの情報番組でレポートする。
- ・光源氏に成り代わって紫の上にラブレターを書く。

・ 関谷吉史「国語におけるアクティブラーニング」(『高等学校におけるアクティブラーニング 事例編』東信堂、2016)

ペアワークの活用。今昔の歌徳説話。①ペアワークをしながら、あらすじの作成  
②いくつかのあらすじの配布。解釈の分かっている箇所を教師が説明。ペアワークであらすじの完成 ③補足説明と古今集仮名序へ

## II 別資料

① 『源氏物語』を教材としたアクティブ・ラーニング型の授業例～ジグソー学習の手法を取り入れた授業展開～

出典：栃木県総合教育センター「教師のための 教材研究のひろば」

<http://www.tochigi-edu.ed.jp/hiroba/>

「栃木県教育研究発表大会」国語部会 2016.1.29 県立栃木工業高等学校 荒居勝弘氏  
思考力・判断力・表現力の育成を目指した国語科の授業の展開

—アクティブ・ラーニング型の授業を通して—

\*必ずしも進学校でなく、古文が得意でもない生徒での実践例か？

\*連想 古屋明子氏の実践報告(平成 20 年 11 月全国高等学校国語教育研究連合会研究大会)

『更級日記』を契機に、夕顔・浮舟・六条御息所・藤壺・紫の上など源氏の女性人物像を読み取らせる試み。調べ学習やディベート(高校二年) —ジグソー法への発展？

② 「国語科教員の部屋」のサイト

高等学校国語科の授業のアクティブラーニングの実践まとめ(随時更新)

<http://monkokugo.blog.fc2.com/blog-entry-296.html>

③ 東大 Z 会・ICU など、『源氏物語』を英訳させたり、すでにある英訳を比較する AL のワークショップ

## III その他、『源氏物語』を教える実践例(過去の講習受講者のアイデア)

(ALに転用できそうなものに「★」を付けた)

・全体への「つかみ」は漫画で、昔「あさきゆめみし」、いま「まる、ん？—大搦源氏物語」

その他、『週刊光源氏』を使うというアイデアも。

- ・「もののけ」「夢」など、盛り上がる内容の場面を選ぶ。
- ・女子校なので『源氏物語』の恋愛の場面を選んで教える。
- ・藤壺・明石の君・女三の宮・紫の上の逢瀬の場面で、形容詞・形容動詞に注目させる。

\*

- ・京都の風俗博物館、宇治ミュージアムを訪問。
- ・金田一春彦監修、関礼子による『源氏物語』の朗読を聴かせる。
- ・影印本のコピーを配ったり、『湖月抄』の版本を見せる。

\*

- ★源氏新聞「桐壺帝に第二皇子誕生！」を作らせる。桐壺帝をはじめ人物に吹き出しをつけ、それぞれの思いを書かせる。
- ★桐壺巻の授業のあと、小グループを同じ局の女房とし、それぞれの噂話を考えさせる。
- ★若紫巻で、あさきゆめみしの絵の吹き出しを作って、人物の台詞を入れさせ、小柴垣・前栽・伏籠などを書き入れさせた。場面そのものの絵画化・漫画化させるというアイデアも。
- ★進学校では、『源氏物語』の入試問題を教える。
- ★展開として「源氏物語研究」「源氏物語講読会」など。
- ★源氏劇や源氏ミュージカルを作って演じさせた。
- ★生徒に自分の好きな巻名で源氏ビンゴを作らせ、巻名を覚えさせる。

#### IV 今年度の免許状更新講習の受講者のアクティブ・ラーニングについてのアイデア

##### ②アクティブ・ラーニングについてのアイデア

- ・入試問題を解かせる。自分たちで作らせる。ジグソー法で。
- ・『源氏物語』から歌物語を創作。400字以内
- ・『源氏物語』の近世の享受作品の比較。

##### 人物から

- ・人物研究—誰が好きか嫌いか。誰が理想的か、幸福・不幸など、価値観まで問う。
- ・『源氏物語』の登場人物のインタビュー記事を各グループで作成。ジグソー法で。新聞にまとめる。
- ・登場人物について、映画・ドラマなどキャスティングをする。
- ・源氏の女君をグループで選ばせ、調べる。ジグソー法で、最も不幸な女君・幸福な女君を議論させる。
- ・『源氏物語』の女性の表現から、その時代の美の条件を探させる。
- ・『竹取物語』の五人の求婚譚をグループで調べさせ、ジグソー法で。

##### 場面から

- ・人物の読み解きは時間がかかるので、たとえば和歌の解釈を古語・文法・修辞法など各グループで調べさせる。
- ・場面の人物の読み解きをジグソー法で。
- ・同じ場面を複数のツールで考える。現代語訳・音声・絵巻・映像、それぞれのグループに与え、ジグソー法で。
- ・『源氏物語』の場面をグループで劇にして、動画として撮影。動画を見比べる。

- ・影印本の翻刻。一グループで一ページ。注や現代語訳などもつけさせる。

\*

- ・ペアワークで「夕顔」「須磨」の一部をお互いに相手に説明する。理解したか、テストする。
- ・須磨巻に引用された流離する人物をグループで調べさせ、ジグソー法で。
- ・初音巻の衣装を色紙で。
- ・御法巻の三人の和歌を調べさせ、最後に死生観まで言及できるようにする。

## 文化面

- ・有職故実研究—行事・服装
- ・当時の婚姻形態を理解するため、竹取・伊勢・源氏の一部をグループに与え、ジグソー法で。

- ・有本佳弘氏のアイデア

- ①光源氏の年代ごとの心情の比較・考察 少年・青年・中年・晩年
- ②物語論・音楽論・絵画論をとりあげ、当時の芸術観について掘り下げる。
- ③紅葉賀の帝と皇子の初対面の場面、心情の確認とこれまでの物語のあらすじを調べ学習
- ④明石の君と姫君の別れなど、四季の印象的な場面を取り上げ、比較する。

## 参考

### ALに肯定的な意見

エキスパート班だけだと、できる生徒に頼ってしまう。その点、ジグソー法は効果的。

### ALに否定的な意見。

時間がかかる。まとめや発展学習しか使えない。古文より現代文の方がやりやすい。

\*『源氏物語』より『伊勢物語』の方がALはやりやすいか。

\*生徒のレベル・嗜好、教師の力量により、内容は変えるべき。

## 別資料Ⅱ

# 女性への形容から読み取る多様な古典文学の表現と世界

——『源氏物語』「若紫巻」の授業からの発展として——

2017年1月6日発表

吉井奈津美

### 1. はじめに

高等学校の古典の授業において、文法や現代語訳を中心に学んでいく授業は、古典を苦手とする生徒にとっては興味をもちづらく、苦痛でしかない。一方で、古典を得意とする生徒にとっては、退屈で苦痛でしかない。もちろん、古典を学ぶ際に、文法や古文単語を学ぶことは必要であり、それを全面的に否定するつもりは毛頭ない。しかし、そこに生徒が古典を嫌いになる理由の一つがあるとしたら、改善策を考える必要があるだろう。そういった問題意識のもとに、本実践は考え出されたものである。

本単元では、高等学校古典Bの教科書の多くに採択されている『源氏物語』「若紫巻」での若紫や尼君の容姿を中心とした特徴的な描写を皮切りに、『源氏物語』で表現されている何人かの女性たちの特徴をとらえ、最終的には生徒それぞれに各人物のキャッチフレーズを考えてもらう活動をする。キャッチフレーズを考えるときには、まずキャッチフレーズの対象となる事物の特徴を的確にとらえることが必要となってくる。生徒にとっては、古文読解を無目的に行なう（もしくは古文読解それ自体を目的とする）よりも、このようにある目的のために読解を行なうほうがより興味をもって活動に取り組むことができるのではないかと考えている。

『源氏物語』「若紫巻」は、現行の古典Bの教科書の多くに採択されている定番教材といえよう。北山に療養にきた光源氏が、若紫や尼君を垣間見す

るこの場面は、光源氏という男性の視点を介して女性を〈見る〉ということが描かれており、そこには平安時代の物語文学において男性は、女性のような部分に注視し、そしてどのようにして〈見る〉のかということを知る手がかりがあるはずである。平安時代の習俗を知る一助となるだろう。

また、この「若紫巻」は『源氏物語』の三帖目にあたるわけであるが、『源氏物語』という作品は全部で五四帖あり、生徒たちが学校で触れることができるのはそのほんの一部に過ぎない。生徒たちが『源氏物語』という長大な作品に興味をもつ、その入り口として本単元での学習が役立てば幸いである。

### 2. 単元設定のねらい

#### (1) 短く的確に情報を伝えるキャッチフレーズ

古文読解それ自体を目的とした学習では、生徒が興味をもちづらく、積極的な学習は望めないと考えた。そこで、生徒が読解したことを用いて何か創造する活動を行ないたいと考え、キャッチフレーズ作りに目をつけた。

キャッチフレーズとは、広告や商品につけられる宣伝のための短い言葉であり、商品などの特徴を的確にとらえていて、かつ興味をもってもらうための印象的な言葉を配置することが求められる。そのような言葉を考えるためには、キャッチフレーズの対象となる事物の特徴を的確にとらえることが必要となってくる。このとき、必然的に生徒



に古文から情報を読み取る必要が生じる。

また、このキャッチフレーズという方法は、古文の学習だけにとどまらず、言葉を学ぶ国語という教科にあった学習だと考えられる。生徒たちは、各登場人物の特徴を絶妙に表現する言葉を探すという作業を通して、日本語の豊富な表現に触れることができ、かつ新たな語彙を獲得することもできる。キャッチフレーズ作りという活動は、そうした多様な学びの可能性を秘めた方法であると考ええる。

## (2)『源氏物語』に登場する四人の女性の比較

『源氏物語』には、すぐには数えきれないほどの、膨大な数の登場人物が存在している。しかし、学校の授業で触れることができるのは、そのほんの一部でしかなく、また主に物語の筋に関わるような主要な人物に限られてしまう。本單元においては、『源氏物語』の奥深い世界の一端を生徒たちに知ってもらうためにも、普段は授業で扱うことがない、特に教科書に採択されてこなかった巻々に登場する女性たちを取り上げ、その個性的なキャラクター像をとらえ、さらに比較するという活動を取り入れることとした。

この活動によって、『源氏物語』「若紫巻」における光源氏という〈男性〉視点の女性を〈見る〉という行為のなかで注視されていた部分に、平安時代の物語文学、特に『源氏物語』という作品のなかで、女性の容姿をとらえるときの共通項が存在することを知ってもらいたい。そして、その共通項の違いがどのように描き分けられているのか、さらには、共通項ではない部分での特徴まで押えられるとなお学習の幅が広がるのではないかと考える。取り上げる人物に関しては、以下の通りである。

### ・空蟬・軒端萩

空蟬は、「帚木巻」後半から「空蟬巻」にかけて主に登場する人物である。光源氏十七歳ごろの話。いわゆる雨夜の品定めという、長雨に興じた女性

論の談義によって、光源氏は中の品の女に興味をもつ。それは、葵の上という身分が高い、年上の正妻との仲がうまくいかない折のことであった。そうした折、光源氏は方違えにかこつけて、紀伊守邸を訪れる。そこには、紀伊守の父伊予守の若い後妻である空蟬が、ちょうどやってくる。以前から、空蟬のことを話して聞いていたらしい光源氏は、興味をもちその晩空蟬の部屋へと侵入する。そして契りを交わすこととなった。しかし、契りを交わしたことは空蟬の意図ではなかったため、その後の光源氏の訪問のときには、空蟬は終始つれない態度を見せる（ここまで「空蟬巻」）。

それでも、空蟬のことを諦めきれない光源氏は、紀伊守不在の折を見計らって、三度目の訪問をする。空蟬の弟である小君の手引きのもと邸に入りこんだ光源氏は、空蟬と若い女が囲碁をしている場面に登場する。ここで登場する若い女こそ、軒端萩である。軒端萩は、伊予守と先妻との間にできた娘であり、紀伊守の妹にあたる人物である。二人の人物は、体型に大きな描き分けの違いがあるため、そこに注目してもらいたい。

### ・末摘花

末摘花は、「末摘花巻」に主に登場する人物である。光源氏十八歳ごろの話。かつて契りを交わしたが、その後すぐ死に別れてしまった夕顔のことを忘れられない光源氏は、その影を追い求めている。そんなとき、今は亡き故常陸宮が大切に養育していた娘の話をも命婦（光源氏の乳母子）から聞く。命婦の手引きで故常陸宮邸を訪れた光源氏は、姫君の琴の音を聞き、ますます心惹かれていく。春、夏と季節が過ぎても一向に進展しない姫君との関係に痺れをきらし、光源氏は命婦の手引きでついに姫君と契りを交わすこととなった。しかし、光源氏の期待に反して姫君はまともな受け答えもできない。そんな姫君に対して失望して、光源氏は故常陸宮の屋敷を退出し、落胆して帰宅する。

その後、宮中での仕事が多忙をきわめていたこ

とに加え、引き取ったばかりの紫の上の世話をしているうちに、故常陸宮邸への訪れは自然と遠のいてしまった。ある雪の降る寒い夜、かろうじて思い立って故常陸宮邸を訪れた光源氏は、その翌朝雪明りに照らされた姫君の容貌を偶然にも目にするが、その鼻は赤く垂れており、その醜い容姿は目をそらしたくなるほどであった。末摘花の容姿で目をひくのは、やはり赤く垂れさがった鼻であろう。そこに注目してもらいたい。

#### ・源典侍

源典侍は、「紅葉賀巻」に主に登場する人物である。光源氏十九歳ごろの話。かつて、亡き母の面影をもつ藤壺と契りを交わしたこともあった光源氏であったが、彼女はもともと帝の妻であるうえに、男皇子の出産を経て、ますます光源氏と藤壺との距離は遠くなるばかりであった。紫の上だけが心の慰めとなっていたが、二条院にばかり籠もっている光源氏のことを案じて、帝は葵の上をより正妻らしく扱うように戒める。

そんな折、光源氏は源典侍という色好みの老女と出会う。彼女は派手好きで、持っていた扇もまた赤いものであった。老女らしく髪がやせ細っている部分などに注目してもらいたい。

#### ・近江の君

近江の君は、「常夏巻」に主に登場する人物である。内大臣（かつての頭中将—光源氏の幼馴染で昔からの好敵手）は、大切に養育して入内させた娘が中宮になれず挫折したり、入内を目指して大切に養育していた雲居雁が光源氏の息子である夕霧と幼いながら恋仲になることで将来の入内が危ぶまれたりするなど、娘たちの将来を苦慮していた。一方で、光源氏は玉鬘（実は、内大臣の子ども）という娘を養女として引き取り、「くさはひ」として養育し注目をあびていた。

そんななか、内大臣は近江の君という自分と血のつながった娘を発見する。劣り腹の娘ではある

ものの、入内を目指していた娘たちが挫折した今、頼れるのは近江の君ひとりだけであったため引き取ることにした。しかし、彼女は早口で女性らしい振舞いもできないため、内大臣は引き取ったことを後悔するのであった。教養として必要な和歌もうまく詠めない彼女が、どれほど貶されて描かれているかに注目してもらいたい。

### 3. 単元の全体像

#### (1) 単元の目標

- 本文を、容姿の形容などに注目しながら的確に読み取り、文法事項、古文単語、古典常識を理解する。【読む能力】
- 平安文学における女性の描写の重点が置かれているのはどこかに注意しながら、当時の美質をとらえる。【知識・理解】
- 『源氏物語』の登場人物について理解を深め、興味をもつ。【関心・意欲・態度】

#### (2) 評価規準

- 『源氏物語』「若紫」に登場する文法事項、古文単語、古典常識を理解し、それらを用いて本文を的確に読み取ることができたか。【読む能力】
- 若紫と、その他の女君の描写の比較検討をもとに、平安文学における女性の描写の特徴をつかむことができたか。【知識・理解】
- 女君のキャッチコピー制作などの作業に意欲的に取り組むことができたか。【関心・意欲・態度】

#### (3) 単元計画（全5時間）

第1次（3時間）…「若紫巻」を読む。

- ①『源氏物語』の文学史的事項を確認するとともに、「若紫巻」を音読する。
- ②「若紫巻」の文法事項を確認し、本文内容を把握する。
- ③古典常識（垣間見、和歌の修辞等）を理解し、『源氏物語』における女性の描写を読み取る。

## 第2次（2時間）

- ④割り当てられた人物（空蟬・軒端萩／末摘花／源典侍／近江の君）について本文を読み、理解する。
- ⑤グループでそれぞれの人物の特徴をとらえ、そのうえでそれぞれの人物に対してキャッチコピーを考え、発表する。

### 4. 単元の実際

本稿では、実際に授業を行った第2次④時について報告する。授業ではグループ数が足りなかったため、近江の君は省略して実施した。

#### 1、担当の人物が出てくる場面を読み、あらすじをまとめる

1班から3班に分かれて、各班に一人ずつ人物をくじ引きであてた。その担当の人物が出てくる場面で、かつ教師が指定した部分をグループ全員で読んでもらい。その中からキャッチフレーズに使えるような、その人物の容姿、性格に関するような特徴をワークシートに書き抜く作業をやってもらった。

キャッチフレーズを考えるための作業であるという前提を生徒に提示しておくことによって、この書き抜き作業が無目的に行なわれることを防ぎたい。

#### 2、人物にキャッチフレーズをつける

先の作業であげた各人物の特徴をもとに、まずグループでキャッチフレーズを考えてもらう。キャッチフレーズはつけた上で、どのような特徴からつけたのか分かるように横に赤ペンで注をつけるように伝えた。

3、各グループからキャッチフレーズを発表する  
各グループでつけたキャッチフレーズを、代表者に発表させる。まずどんな人物かをおおよそ説明

してもらった後、各人物のキャッチフレーズを発表してもらい、どんな特徴からそう思ったのかを説明させる。

また聞く側の生徒には、それぞれの班が読んでいた古文を見ながら聞いてもらい、適宜そこにメモを取り、自分の班の人物との違いを考えながら、聞くように伝えた。

### 4、教員からのリフレクション

教員からは、生徒の気付きのなかから、共通する部分に注目させるような発問や説明をしていった。髪や目元などの描写はどの女君にも共通しているが、それを形容している言葉自体は多様にある。そういった違いに目を向けることで、当時の人々がどのような部分に注視して女性を見ていたのか、ということに気づかせたい。

### 5、各自でキャッチフレーズをつける

本時での作業は上記の部分までだが、宿題において各自でキャッチフレーズをつけてきてもらう。その際には、割り当てた人物ではなくてもいいが、グループでつけたものとは違ったものをつけるように伝える。

注をつけたりする作業は、授業中とかわらずやるように伝え、どんなところからそのように読んだのかを分かるようにしてもらう。

### 5. リフレクションと考察

#### (1) 四人の女君を扱うことについて

- ・大人数の人物を取り上げるとそれだけ全体への共有・フィードバックが大変になるので、取り上げる人物を一人にしぼって、しっかりと対比させるのが良いかなと思った。
- ・私はやはり3者くらい挙げないといけないと思います。

四人の人物を挙げることについては、上記のように全く違う意見が見られた。ただし、作業量が多いという意見も多く見られたので、3者を扱うに

してもフィードバックの方法などは工夫するべきだと感じた。

## (2) まとめについて

- ・グループワークを行う授業のまとめの難しさを感じました。
- ・発表で間違った読みが生徒から出た場合、どうやってその場で指摘すればいいのか、クラスにフィードバックするための問いかけはどのようなものか、具体的に考えてみたいと思いました。

まとめ方については、まだまだ検討を要すると、実際の授業を行なっているなかでも感じた。今回の活動では、各グループに人物を一人ずつあてたため、他の人物について他のグループの生徒が理解する時間をとることができなかつた点は大きな問題点だと考える。ジグソー法を使うなどして、より多くの生徒が理解できるよう努めるべきだと感じた。

## 6. 成果と展望

本実践において、成果をあげたところとしてはキャッチフレーズ作りをすることによって、古文読解へより積極的に生徒が取り組める環境をつくったことだと考える。また、『源氏物語』においてあまり触れられない人物を取り上げることによって、その個性的なキャラクターに生徒が興味をもつきっかけをつくることも可能だろう。このような観点からも、この実践の可能性はうかがえる。

一方で課題としては、各グループそれぞれの活動となってしまって、あまりいろいろな登場人物をあげた意味が薄れてしまったことが挙げられる。フィードバックの仕方もそうであるが、もう少し各グループの活動を全体へ返すような授業構想が必要になるだろう。

## 教職実践演習 模擬授業レポート

### 「若紫」におけるロールプレイングと読解の深化

2017年1月20日発表

黒沢恵介

#### 1.はじめに

今回取り扱った教材は、東京書籍『新編古典』収録の「若紫」(『源氏物語』)である。若紫巻の一部を抜粋したものであり、他の教科書では「小柴垣の垣間見」などと題されて掲載されている定番教材である。

対象とする学年は高校2年である。すでに基本的な古典文法の学習は完了しているため、品詞分解などを事細かに行うような読解は行わない。むしろ本文理解に基づく解釈をメインとし、学習者には『源氏物語』の世界を感じ取ってもらいたい。そのため、本単元では登場人物になりきるロールプレイングを取り入れた。

#### 2.単元設定のねらい

ある程度の古文単語と基本的な古典文法の知識が身につけていけば、本教材の本文内容を理解することはそれほど苦ではない。しかしながら、ある部分の解釈や文法事項を質問していく単なる読解の授業のみでは、登場人物の心情を理解したり、行動・発言・描写への疑問が出てきたりといったディープな読みに至ることが難しい。古文単語と古典文法の集合体ではなく、文学作品として本教材に向き合うためには、自然と主体的な読みへ誘う課題設定が不可欠である。

そこで取り入れることにしたのがロールプレイングである。光源氏、尼君、紫の上などを演じるために、学習者はそれぞれのセリフと行動を考えることになる。その過

程で、本文は再度読み直され、主体的な読みの深化が期待される。かつ、各グループ内におけるセリフと行動の解釈の議論によって、自分の読みと他人の読みを比較し、解釈の手法や視点を交換することが期待される。この段階において、「若紫」が、登場人物である光源氏の視点および心内語によって語られていることへの理解が深まるだろう。

ロールプレイング劇は動画撮影を行い、何度も振り替えれるようにする。どこまで本文に基づいて演技ができたのか、他のグループはどのような解釈を行ったのかといったことをジグソー法的に確認することで、最終的な物語世界の理解に導く。

#### 3.単元の全体像

##### (1).単元目標

- ①本文の内容を理解し、登場人物の心情を捉える。
- ②場面が作中人物目線から語られていることを理解する。

##### (2).評価基準

- 本文の全体的な解釈ができる。
- 本文を踏まえて、特定の登場人物のセリフと行動を考えることができる。
- なぜそのように演技したのか、根拠を持って説明できる。
- 他の班の演技、劇の振り返りを通じて、物語世界に対する自分なりの解釈を持つ

つことができる。

### (3).全体計画

#### ●一時間目

- ・本文前半の通読と新出語彙・用法確認
- ・主語に注意しながら内容の把握

#### ●二時間目

- ・本文後半の通読と新出語彙・用法確認
- ・主語に注意しながら内容の把握

#### ●三時間目(本時)

- ・グループに分かれて台本づくり

#### ●四時間目

- ・ロールプレイング劇を行う(撮影)
- ・劇の内容について議論

#### ●五時間目

- ・動画をもとに劇の内容と議論を整理する
- ・本文読解と劇を踏まえた感想を書く
- ・まとめ

## 4.単元の実際

### (1).本時(三時間目)の概要

計画としては、導入の後、グループごとにセリフと演技を考え、台本のグループワークシートを完成させる、というところまでが本時の活動である。しかし、そこで終わらせるのは勿体ないということで、特例的に四時間目の活動である実際のロールプレイング劇とその撮影までを行った。導入と台本づくりを本来の50分で行い、劇は別の時間として行った。

### (2).役の割り振り

役は次のように分けた。

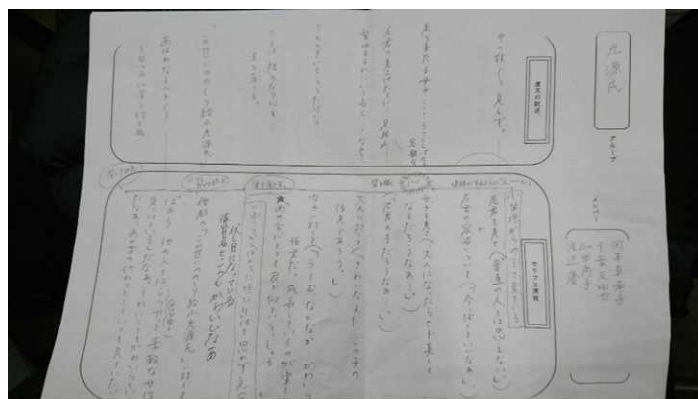
- ・光源氏班
- ・若紫&少納言の乳母班
- ・尼君班

模擬授業ということもあり生徒役の人数が少なかったため、その点を考慮して主要な役を3班で分けた。後半で登場する僧都役は教師が行うことで補った。

### (3).実際の台本づくり

各グループとも、期待した通り活発な議論が行われていた。該当の役のセリフ・行動部分を本文から探すのに10分ほどかかり、演技を決めていくのに35分ほどが費やされた。

### 図1.実際の台本例(光源氏班)



台本プリントは、上の枠に該当する本文の記述を写し、それを踏まえて、その下の枠に実際行うセリフ・演技を書くという形式であった。以下、それぞれの班で現れた特徴を述べる。

#### ●光源氏班

「若紫」は、光源氏の心内語によって語

られている。したがってこの班では、垣間見のポーズをした光源氏が、どのような感情の動きでもってそれら心内語を語っていたのか、ということがわかるような演技を考えていた。例えば、若紫が藤壺の宮に似ていると気づくところでは、「涙を落とし」「かぶりつくように見守る」などと、本文とリンクさせた行動を取り入れていた。

#### ●若紫&少納言の乳母班

少納言の乳母については記述が少ないため、セリフを言うのみにとどまったが、若紫については「泣きながら走ってくる」「うるんだ目で尼君を見上げる」など、子供らしさを取り入れた演技が考えられていた。また、本文中で若紫のセリフにしか登場しない「犬君」役と「雀」役を自発的に作り、劇に取り入れていた。これは一見するといわゆる<悪ノリ>に思えるかもしれないが、本文読解において重大な意味を持ち、今後の振り返りで大いに活用できると思われる。詳しくは後述する。

#### ●尼君班

セリフと描写から、尼君の性格が捉えられていた。若紫をそばに来させて語る場面では「クドクド」とした口調に。若紫の境遇を語る場面では「語っているうちに高ぶり、とりみだし、泣いていく」など、細かい心理変化にも着目していた。僧都の話を受けて簾を下ろす動作なども最後まで取り入れることができていた。

#### (4).実際のロールプレイング劇

教師のまとめをもって台本づくりの活動を終了させた後、特別時間枠にて劇が行わ

れた。

図 2.劇の風景



事前に演者の打ち合わせは一切行わなかった。これはジグソー法的手段のためであり、実際の計画通りである。学習者はここで演技を見てはじめて他の班の解釈を知ることになる。

劇は途中で瓦解することもなく、無事に進行した。動画撮影についてはスマートフォンを用いた。撮影地点は教室の後方部であった。

#### 5.リフレクション・考察

質疑応答で出てきた論点で、単元に関わる重大なものは以下の2つであった。

- ①どのように評価するのか
- ②班どうしの打ち合わせが必要ではないか

##### ・①について

台本づくりとロールプレイング劇の評価

については、本文に即した解釈を行っているかどうか、という点を重視したい。すなわち、セリフおよび演技の説得力ある根拠が挙げられているかという点が評価のポイントである。対象としては、台本プリント、劇の映像、その後の劇の内容についての議論が挙げられる。

## ②について

今回の模擬授業では、導入において、ジグソー法的な意図で班どうし意思疎通を遮断する、という趣旨説明を十分に行わなかったという点を反省すべきであろう。

演者どうし、班どうしが打ち合わせせず、ぶっつけ本番で劇を行うというのは、ある意味でこの単元の目玉である。

まず前提として、この単元の目標は主体的な読みの深化であり、劇を成立させることではない。劇の質を問う単元の場合、授業計画は根本から異なるものにしなければならない。

打ち合わせをしないで劇に臨むことによるメリットとしては、それぞれの演技によって劇の流れに齟齬が生じ、他の班の演技に疑問を持つことができるという点がある。劇の成立を目指す授業では明らかにデメリットであるが、劇を読みを活かすこの単元では非常に重要なものとなる。

齟齬が生じた場合、四時間目の議論においてその点を取り上げる。なぜ演技が噛み合わなくなってしまったのか、本文のどの点を根拠とした演技だったのかをそれぞれの班に発表させ、そこに至った読みの経緯を確認する。こうすることで、本文に対する理解度が深まっていくことが期待される。

## ○「犬君」と「雀」

今回実践した劇では、最初に雀が逃げるシーン始まっている(残念ながら撮影した動画では切れてしまっている)。そのとき、まだ光源氏役は垣間見を始めていない。これは、光源氏を通して語られる「若紫」の物語世界における時系列に忠実な演技であった。授業者が想定していなかった役をつくって演じたという<悪ノリ>かもしれないが、これをあえて積極的に取り上げることで、光源氏が視点人物であるという「若紫」の特徴を確認することができる。このように、意外性があるが根拠のある読みが生まれてきたという点で、今回のロールプレイング劇は評価できる。

## 6.今後の課題

今回は生徒役が少人数であったため成立したが、実際に40人程度の学級で「若紫」を取り扱った場合、役と人数が合わないことになる。クラスを半分に分けて2回分で振り分けることも考えられるが、実施に必要な時間は議論を含め倍増してしまう。入念に計画を練らなければ実施は困難である。

また、台本づくりにおいてすべての学習者が議論に参加するためには、活発な話し合いが行われるように年間を通して訓練しておく必要がある。付け焼き刃の話し合い活動では、発言力のある生徒の独壇場で終わってしまう。

ただ今回の実践を通じて、うまく授業が成立した場合、ロールプレイング劇による読解深化の効果は絶大であるという手応えを得た。教材と生徒に適合した、効果的なアクティブラーニングの手法を、今後も探っていきたいと思う。



# 『源氏物語』「帚木」を扱ったジグソー学習

——古典の恋愛観を現代と比較しよう——

2017年1月27日発表

河井 浩介

## 1. はじめに

本単元を考案する中でまず考えたことは、古典とアクティブラーニングの接続をどう図るかということである。我々の班では、かつて(今も)古典に対して苦手意識を持っていた人が多かったこともあってか、古典への苦手意識を解消するためにアクティブラーニングを扱ってはどうかという意見があがった。そこで、なかなか古典に対して意欲的に取り組めない生徒に対し、能動的に古典と向かい合う活動を設定することで、本単元では古典への苦手意識の解消を図ることを最終的な目標にすること決めた。

今回の実践では、『源氏物語』「帚木」の一部分である雨夜の品定めを扱い授業を行った。生徒には雨夜の品定めにおける男性の体験談を読み、現代と比較してもらおう。生徒が主体的に読解に取り組めるよう、今回はジグソー学習を取り入れることとする。また、付箋を使ったポスター作製、ICTの活用など、生徒が主体的に活動に取り組むよう様々な工夫を施した。

結果としては反省点、改善点の多い活動となったので、今回授業実践をもとに、さらなる授業改善を行ってきたい。

## 2. 単元設定

### (1) 「帚木」雨夜の品定めについて

本授業で取り扱う「雨夜の品定め」は『源氏物語』の「帚木」の巻におさめられている。「桐壺」の巻の次に位置する「帚木」の巻では、「雨夜の品定め」から空蝉との交流までの場面がおさめられている。空蝉、夕顔といった、後に源氏が交流していく女性についての描写がなされる本巻は、後の内容と照応し、『源氏物語』冒頭の物語にふくらみをもたせている。今回授業対象として想定しているのは、「古文に苦手意識を持つ高校二年生」である。古典に描かれる世界と現代

との隔たり、ギャップから古典に馴染めない生徒たちに対し、古典との向き合い方、古典の見方をどう転換させるかが、教材選定の際の一つの視座となっている。

「雨夜の品定め」では源氏、頭中将、左馬頭、藤式部丞が自身の女性にまつわる体験を交えながら、理想の女性像を語り合う。これまで教材選定されることがほとんどなかったこの場面を選定した理由は二点である。一点目は、「雨夜の品定め」では、当時の恋愛観を様々な角度から読み取ることが出来るからである。古典世界と現代の恋愛では大きな隔たりがあり、恋愛形式の差異については、多くの人が学校教育で習うところであろう。「雨夜の品定め」ではそういった恋愛形式の差異だけでなく、当時の恋愛における人物の内面評価が描かれている。四人が語る女性の理想の内面には、現代の考え方と通ずる要素がある。生徒にそれを着目させることで、現代との古典の世界の共通性に気づかせ、古典へ親近感や興味を持たせていくのが一つの目標である。二点目は、内容の読みやすさ、文章への取り組みやすさである。先述した通り、「雨夜の品定め」は現代との共通性をもった内容が多いため、古典に苦手意識を持つ生徒にとっても読みやすい内容となっている。また、複数男性が理想の女性像を語るという物語形式自体が、生徒の興味関心を引き付ける効果をもちあわせているだろう。以上、多分に描かれる当時の恋愛観、内容の生徒の興味のひきつけやすさ、この二点から、今回はこの教材を選定した。

### (2)ジグソー法について

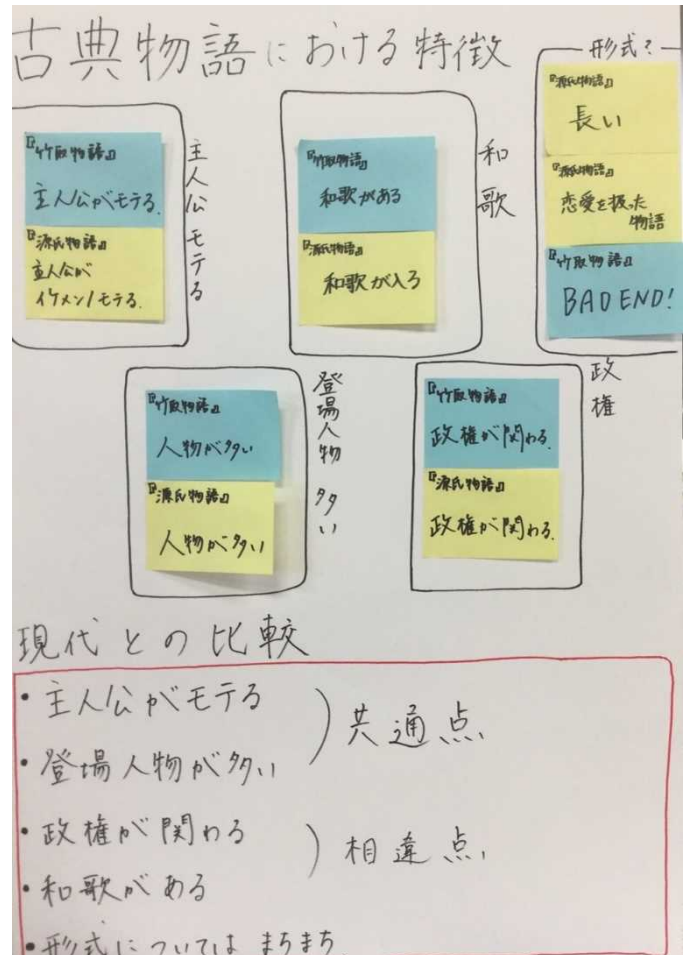
生徒が興味関心をもち、主体的に古典の世界における現代との共通性を読み取っていくために、今回はジグソー法を取り入れた授業を行う。あくまで古典の世界と現代との共通性については教師の一方的な押し付けではなく、生徒自身の発見によって認識させていくのが好ましい。ジグソー法は、生徒が各々の役割を果たし、班に還元していく活動である。生徒自身の活

動への役割・責任も大きくなり、必然と活動への意欲も高まるため、この活動を取り入れることとした。ジグソー法ではエキスパート班からジグソー班に活動がうつった際の共有が重要となる。ジグソー班での活動の際には何点か工夫を取り入れているのでその点については後述する。

活動としてはまず、登場人物の体験談をエキスパート班で分担し、それぞれの体験談でどのような理想の女性像が抽出できるかを話し合ってもらおう。そもそも「雨夜の品定め」が教材として選定されてこなかった原因の一つに、文章の長さが挙げられる。「雨夜の品定め」の場面全体を教室で扱うには、その文章量は膨大であり、時間もとってしまう。今回は登場人物の体験談をジグソー法で扱い、体験談をエキスパート班ごとに分けることで、その問題を解消していく。体験談ごとに文章量、内容量において差異が生じる点については、教師が教材を分析し、体験談ごとに読ませる部分を選択し、生徒に提示することでその差異がなるべく小さくなるように工夫していく。

ジグソー班にうつった後は、エキスパート班ごとに分析した内容を持ち寄り、共有させる。その後、班でまとめた古典の女性の理想像と現代とを比較してもらおう。その中で、古典の世界と現代との共通点に目を向けさせていく。班で共有したものは、クラス全体での共有を行いやすくするため画用紙で簡単なポスターを作成してもらおう。その際、エキスパート班で抽出して要素は付箋にメモをするようにさせ、その付箋を貼ることでポスター作製を行ってもらおう。班での共有を行いやすくするための工夫である。生徒には本章末尾に掲載する見本を提示し(※1)、ポスターのイメージを掴ませる。ポスター作製後は、ポスターをICT機器によってスクリーンに映し出し、全体で共有していく。教師によるまとめは極力行わず、生徒が古典の世界と現代との共通点を認識できるよう、誘導していく。

授業考察全体を通して、模擬授業で扱う一時間は、現代と古典の世界との共通性を認識させることが第一の目標であり、文法、内容把握、読解はその目標ではないことに留意しておく必要がある。あくまで本授業は、古典に苦手意識を持つ生徒への意識改革の一步としての授業であり、そのため生徒に読ませる体験談も訳文をふっているものとする。そのため文法、単語の確認なども授業内では行わないこととする。



(本授業における見本のポスターの例)

### 3、単元の全体像

#### (1)単元の目標

##### ○対象

高校二年生を対象とする。以下想定の設定とする。生徒は昨年一年間で古典文法や語彙に関する知識に関する事項は学習している。しかしながら、品詞分解等の無機質な学習が続いたため、古典に苦手意識を抱いていたり、古典の学習に意欲的にとりくめなかったりする生徒が多い。

一方で、他教科等の授業の中で、ジグソー法をはじめとした能動的な学習も行っており、そのような活動にも慣れてきている設定とした。

##### ○目標

- ・「帚木」第五段の品詞分解と現代語訳を通して、基本的な品詞分解と現代語訳の力をより確かなものにする。
- ・平安時代の文化をはじめとした古典の文化と、現代の文化との違いを改めて認識する。

- ・古典の作品における人々の考えと、現代の自分たちの考えに共通点があることに気づき、古典の世界に親しむ心を持つ。

## (2) 評価の観点

- ・第五段の品詞分解と現代語訳にしっかりと取り組み、わからない部分について学習できたか。
- ・平安時代の文化をはじめとした古典の文化と、現代の文化との違いを改めて認識することができたか。
- ・古典の作品における人々の考えと、現代の自分たちの考えに共通点があることに気づき、古典の世界に親しむ心を持つことができたか。

## (3) 単元計画(全3時間)

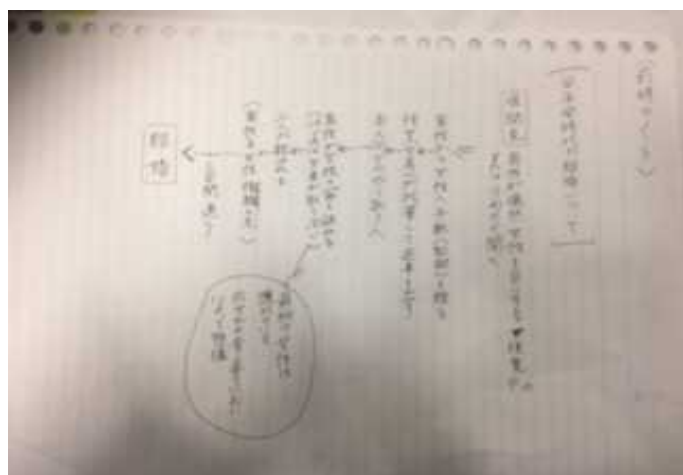
### 第一時…教材前半部の読解を行う。

- ①本文の音読をする。
  - ②「帚木」五章前半の文法事項を確認する。
  - ③「帚木」五章前半の内容を確認する。
- ※1 本文を「帚木」五章前半まで配布しておく。
- ※2 ノートでの学習を行う。

### 第二時…教材後半部の読解を行う。

- ①「帚木」五章後半の文法事項を確認する。
  - ②「帚木」五章後半の内容を確認する。
  - ③当時の貴族社会における結婚観と、現代の結婚観の差異を確認する。
- ※1 ノートでの学習を行う。

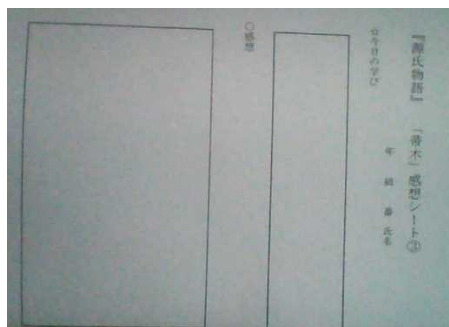
- ※2 結婚観とは、当時の結婚制度、結婚までの流れを指し示す。生徒は、本授業以前までに制度の違いについて学習しているため、あくまで本時でやる内容は復習と位置付ける。



(前時までのノートの例)

## 第三時…古典の世界と現代とを比較する

- ①前時までの振り返りを行う。
  - ②本時の活動の説明をする。
  - ③エキスパート班で各人物の体験を分析する。
  - ④ジグソー班で当時の女性の理想像を捉える。
  - ⑤④でまとめたことを元にジグソー班で現代と古典の女性の理想像を比較し、ポスターを作成する。
  - ⑥班ごとの発表を行う。
  - ⑦単元を通しての感想を記入する。
- ※1 エキスパート班での活動は付箋を用いる。
- ※2 ジグソー班は一班4人を目安にする。
- ※3 今回は4つの体験談を用いる。現代語訳の書かれたプリントを配布し、エキスパート班毎にそれを配布した。
- ※4 発表は1~2分程度とし、スクリーンにポスターを映しながら発表した。
- ※5 感想は毎授業の後に書かせている設定とする。感想を元に、単元を通して、現代と古典の共通点に気づくことが出来たか、古典に親しみをもつことが出来たかを確認する。



(授業最後に扱う感想シートの例)

## 4. 単元の実際(全3時間中の第3時の授業)

- ※対象は高校2年生の授業であるが、実際は同講義を受けていた大学4年生12人に対して授業を行った。

### (1) 活動の説明

- ・ジグソー班は1班4人とし、A班、B班、C班の3つの班に分かれた。
- ・エキスパート班ではそれぞれ、「指喰いの女」、「浮気な女」、「内気な女」、「博士の女」についての体験談を分析することとした。
- ・ジグソー班に1班につき画用紙を1枚、生徒全員に付箋を配布した。

(2)エキスパート班による活動

- ・エキスパート班に分かれ、各体験談においてどのような理想の女性像の要素を抽出できるか考察した。
- ・各体験談における予想された要素は以下のとおりである。

**【予想】**

**「指喰いの女」(付箋…赤)**

- ・嫉妬深くない人
- ・実直な人
- ・努力をおしまない人

**「浮気な女」(付箋…青)**

- ・気性が奥深い人
- ・美しい人
- ・風流な人
- ・浮気をしない人

**「内気な女」(付箋…緑)**

- ・積極的な人
- ・遠慮深すぎない人

**「博士の娘」(付箋…黄)**

- ・学があってもひげらかさない人
- ・慎ましい人

以下、実際にエキスパート班で分析した際に出て来た要素の例である。

**「指喰いの女」**

- ・やきもちをやかない
- ・従順な女
- ・嫌われないように努力する
- ・夫に恥をかかせないようにする

**【分析】**

こちらで予想していた答えがほとんど挙がった。夫主体の考え方に着目する生徒が多かった。「指喰いの女」班においてはほとんどこちらの予想通りに進行した。

**「浮気な女」**

- ・浮気をしない女
- ・頼りがいがある
- ・現代風な女
- ・そんなに気取ってない
- ・あざとくない
- ・センスが過剰でなくちょうどいい女
- ・現代風
- ・和琴がうまい

**【分析】**

予想よりも多くの答えが挙がった。「現代風」、「あざとくない」など多少飛躍した読解もあったのでこの点においては工夫が必要である。机間指導などで、適切な指導をする必要があると感じた。

**「内気な女」**

- ・すがってくる女
- ・感情を表に出す女
- ・ため込まず、相談してくる女

**【分析】**

こちらで予想していた要素とのずれはそこまで生じなかった。「相談してくる」「感情を表に出す」など、積極性という部分を様々に解釈していた。

**「博士の娘」**

- ・隙のある女
- ・賢すぎない女
- ・劣等感を抱かせない女
- ・しっかりしすぎたお世話はいらない

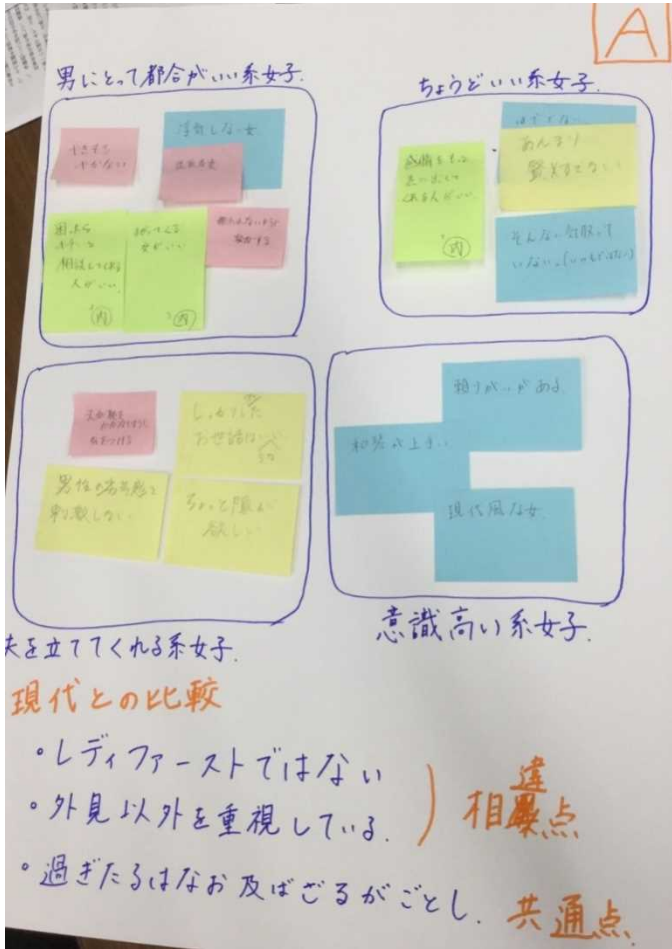
**【分析】**

学があること自体を否定しているというよりは、それをひげらかさないことが大事なのである。そこの読み違いをさせないように机間指導に工夫をいれる必要があると感じた。

(3)ジグソー班による活動

- ・ジグソー班毎にエキスパート班で抽出した要素を共有した。
- ・ジグソー班毎にまとめた、古典の世界における女性の理想像と現代の女性の理想像を比較した。
- ・活動は画用紙にポスターの形でまとめた。

【A班の活動】

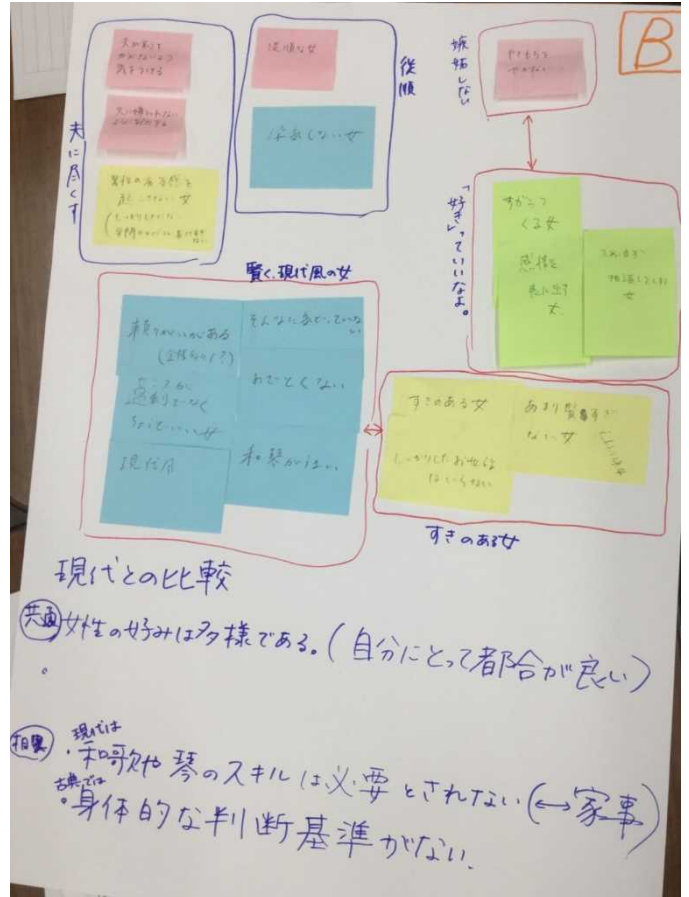


【分析】

相違点であがった、「レディファーストではない」というまとめは、当時の男性主体の恋愛観をよく表した表現となっている。男性が主体というのはもちろん、女性が男性をたてるという面まで包括したまとめとなっている。「外見以外を重視している」というまとめは、あくまで本時で扱った内容だからこそ当てはまる内容であって、古典の世界でも外見は判断基準となっていたことを指摘しておく必要がある。あくまで今回扱っているのは古典の一部であり、「古典の世界における女性の理想像」と「古典の世界」でひとくくりするには問題があったように思われる。「過ぎたるは猶及ばざるが如し」とうのは出過ぎた行動をしな

いという意味合いであり、これがまとめであがってきた A 班は古典の世界と現代の恋愛観における共通点を認識することができたということができるのであろう。

【B班の活動】

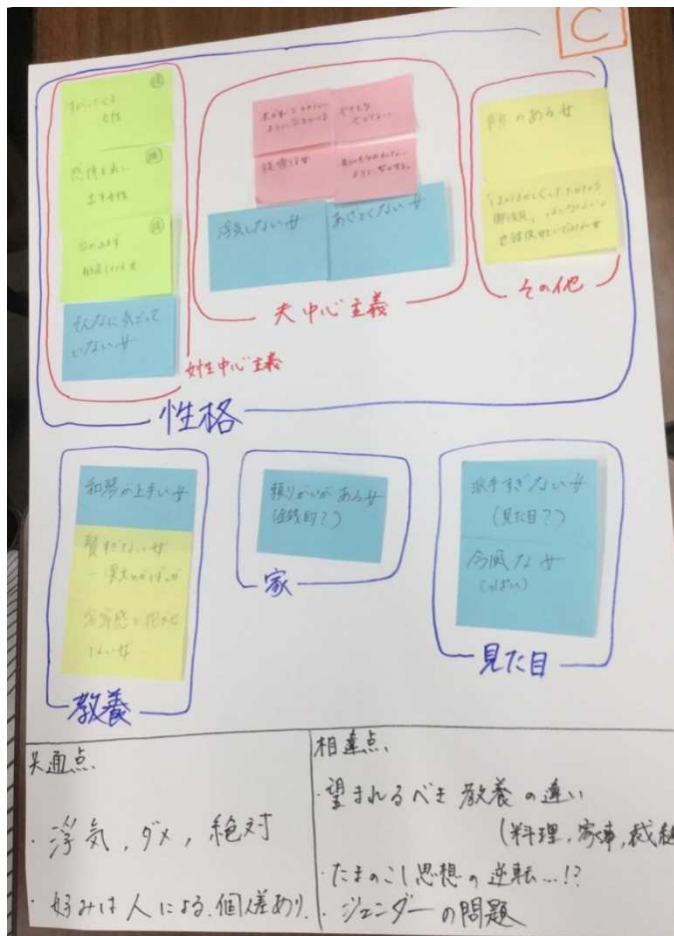


【分析】

相違点であがった「和歌や琴のスキルは必要とされない」とうのは恋愛というよりももはや文化の違いといえるだろう。今回は恋愛観の中でも人物の内面に着目して比較を行ってほしかったので、そこに生徒が焦点化させるように取り組む必要があると考えた。「身体的な判断基準がない」というまとめは、A 班同様、「古典の世界」に共通していえることではないことを教師の方から助言しておく必要がある。「女性の好みは多様である」というまとめは、どの時代にも言える内容であるといえる。ただ、「好みは多様」とまとめしまうと、現代との共通部分として弱くなってしまふことに留意する必要がある。「例えばどのような好みがあったか」などといった追加発問をなげかけ、今一度、具体的な内容に生徒の目を向けさせる必要を感じた。その意味で B 班の生徒が古典の世界に親しみを

持てたかどうかは断言できないといえるだろう。

### 【C 班の活動】



### 【分析】

「望まれるべき教養の違い」というについては、確かに和歌や琴といった現代と異なる観点が恋愛に含まれているといえるだろう。しかし、その一方で、服の仕立など、現代に通じる観点も含まれていたため、そこについては言及する必要がある。「玉の輿思想の逆転」は、本時で扱った内容特有のものであるので、その点は助言が必要となるだろう。B 班と同じように、「好みは人による」というまとめを提示しているが、C 班に関しては「浮気」が許されないという具体的な共通点を見つけているので、その点 B 班よりも、古典の世界との共通点を考えることができたといえるだろう。

### (4)まとめ及び感想シート

教師によるまとめは、古典の世界には現代と共通する部分もあることを改めて指摘するにとどまった。また、感想シートは授業時間がなくなってしまったため、宿題にするという体で、省略した。

## 5.リフレクションと反省

### ◆授業の形式について

- ICT の活用は発表がスムーズに行えてよい
- ICT 活用によって付箋や画用紙など見にくい掲示物もよく見えた
- ジグソー法を用いると、話し合いが活発になり、情報量も多くなる
- 全員が役割をもてるのが良い
- エキスパート班の活動内容も板書すべき

### 【反省】

授業の形式、方法についてはおおむね好評であったように思われる。ジグソー法を用いると授業を受けている人にも責任感が生じ、活動自体に活気が生まれることを改めて認識した。また、今回は付箋を用いてポスターを使った分、共有もスムーズに行われたように思う。付箋を用いると、文字が見にくいという問題点があるが、ipad を使い、ポスターや付箋を拡大しながら発表できたのは、非常に有効な手筈であったと思われる。

一方、活動における時間、机間指導には工夫が必要であると感じた。今回の授業ではエキスパート班での活動、ジグソー班での活動それぞれにおいて時間が足りなくなり、活動を駆け抜けてしまった印象がある。また、班によって進行がバラバラであり、それに対して有効な手をうつことができなかった。教師が各班に対してどのような助言・指導を行うか、どれほどまでヒントを与えるかなど、吟味しなければならないことが多かったように思われる。生徒の自由度が高くなる活動では、その分教師があらゆる展開を想定し、手筈を整えておく必要があると改めて感じた。今回の場合であれば、より文章量を少なくする、条件付けを細かくするなどの手段を用い、生徒が活動しやすくなるように工夫し投げればならぬと感じた。

また、黒板の使い方にも工夫が必要だと感じた。今回は相手が大学生であったので、うまくいった部分もあったが、ジグソー法による活動は複雑である。移動方法、各班での活動内容など、生徒が理解しやすいようにこまめに板書しておくなど、工夫することが求められてくると感じた。

#### ◆授業の内容について

- ・ねらいは共感できる／よかった
- ・「現代の恋愛観」という比較対象が不明瞭。なにか基準を用いる必要ではないか
- ・題材で扱った教材文の読解が薄い
- ・現代語訳を読ませる意味あるのか
- ・女性の理想像という内容で考えさせると、男子生徒と女子生徒で差分ができるのではないか
- ・本文ですでに矛盾している点もあるので、女性の理想像を抽出するのが難しい
- ・恋愛や好みというテーマ自体、授業に扱うには違和感がある
- ・『源氏物語』の一部分の内容を、「古典の世界の考え方」とまとめてしまっているのか

#### 【反省】

結果としては反省点の多い内容となった。古典の世界に親しませるという目標に傾倒しすぎた結果、読解、テーマ設定においてあいまいな授業案となったことは反省しなくてはならない。まず「理想の女性像」というテーマを考えなくてはならない。恋愛、異性の見方については、生徒が取り組みやすいテーマである一方で、そういったテーマを好まない、忌避する生徒もいることを実感した。また、性による違いも生じやすいテーマであったと考えた。取り組みやすさという一つの観点だけでテーマを決めるのではなく、生徒にとってそういった違いが生じないようなテーマを考えるよう、気を付けなければならないことを認識できたのは収穫である。また、比較対象である「現代の理想の女性像」があいまいであるという意見も多く集まった。授業者側としては個々人の考える「現代の理想の女性像」に委ねようとしていたが、基準が曖昧となり、ジグソー班での話し合いの際も、そこに悩む班が出てしまった。別テキストと比べるなど、具体的な比較対象を設定することが必要だと授業を行っている中で認識した。

読解についてももう少し考察が必要である。古典の価値観に触れるということを経第一の目標にしたため、今回は現代語訳のついた、プリントを配布し、背景説明も行わなかった。そのため、該当箇所内容及び背景知識についてはほとんど授業で触れることがなか

った。発展的な内容としてこの授業を位置付けるのであれば、1、2時で行った読解箇所と3時の読解箇所を分けるのではなく、読解箇所をつなげるなど、教材の持つ性質をより生かした授業を考えなくてはならないと考えた。とはいえ、雨夜の品定めは文章量が多く、読解を行うと多くの時間がとられるため、この点については要考察である。

また、単元の全体像のところでも触れたが、個の授業で考察した古典の世界における恋愛観は、あくまで部分的なものであり、古典の世界全体に通じる事ではないということはしっかりと生徒に伝えておく必要がある。この点が疎かになってしまったのは要反省である。

#### 6. 収穫と今後の展望

今回の授業を通して得られた収穫としては授業形式の工夫である。相手が大学生であったということを経抜きにしても、ジグソー法での授業は活発なものとなった。生徒の主体的な取り組みを促すことが出来る反面、教師による細かい条件付けが必要となる事がジグソー法の特徴である。普通の授業以上に教材研究を練り込む必要があると感じた。ジグソー法の運営自体はうまくいったので、人物が多く登場する『源氏物語』ではその分、ジグソー法を活用しやすいのではと思った。

授業案としては問題点が多く、改善が必要な案となった。「恋愛観」というテーマでは個人で感じることに差が多く、また、男女による違いなども生じるため、テーマをより違いが生じないものに変える必要があると感じた。また、古典への取り組みやすさを第一の観点においた授業案なので、中学生を対象に組み替えるとうまくいくかもしれない。

#### 7. 参考文献

- ・『新編日本古典文学全集 20 源氏物語①』

(1994年3月1日 小学館)

# 学校図書館を活用するスキルを身につける

—『源氏物語』「葵」巻の実践—

2017年2月3日発表

岡本 真希子

## 1、はじめに

本単元は、『源氏物語』「葵」巻における、六条御息所をめぐる物語——「車争ひ」・「御息所のもの思い」・「病床の葵の上」・「物の怪の出現」——について、学校図書館での調べ学習を通して、『源氏物語』に対する理解を深め、情報の収集方法と活用方法について学ぶことをめざすものである。

学校図書館の活用について、学習指導要領の総則には、「学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、生徒の主体的、意欲的な学習活動や読書活動を充実すること」とあり、国語の授業実践例も少なくない。しかし（これは単なる私個人の実感にすぎないが）、古典に限らず、国語の授業において、学校図書館を活用する機会はほとんど無いように思われる。その理由として、調べ学習が多く時間を要することから、授業計画との兼ね合いが難しいことが挙げられる。

しかしながら、情報の収集や活用の能力は、現代の学習者たちに求められているものであり、国語の授業における学校図書館活用の方法は、今後も模索されつづけるだろう。その試みの一つとして、本レポートでは、『源氏物語』「葵」巻における調べ学習について考えた。学校図書館を活用することは、『源氏物語』を学ぶだけにとどまらず、学習者のその後のあらゆる学習にも生きるような、図書館を使った「勉強のしかた」を学ぶ機会となりえるのではないかと考えた。

## 2、単元設定のねらい

### (1) 図書館

図書館という空間は、単なる資料の在り処ではなく、教室とは別の学習空間でもある。教室という閉鎖的な空間にとどまらない、資料へのアクセスが可能な、より開かれた空間としての図書館は、学習者たちに普段とは違った学習の実感を与えるのではないかと考えた。学習にバリエーションをもたせる方法として、図書館という空間を活用することで、学習者に普段とは違った学習環境を提供し、学習者の意欲や主体性を引き出すことにつなげたい、というねらいがある。

### (2) 課題解決型

図書館で調べ学習をするにあたり、課題を設定し、その解決に向かって情報を収集するという形をとった。しかしここで言う「課題」とは、授業者が押しつけたものではなく、学習者のなかに生まれた疑問を出発点とした、問いのことを指す。そのような課題を設定することで、学習者の興味をそそり、学習者の主体的な取り組みにつながると考えた。

そこで本授業では、学習者が授業者との対話を通して、「なぜ六条御息所は生霊となって葵の上に取り憑いたのか」という問いに到達することを想定している。この問いは、一見単純なように思えるが、①六条御息所とはどのような人物か、②なぜ葵の上なのか、③なぜ生霊という方法をとったのか、という三つの疑問を包括したものであり、多方面からの調査が必要とされる。このような問いを設定することで、単なる調べ学習ではなく、課題を解決するための手段





④「今まで葵の上に対する報復について考えてきたけど、そもそも浮気したのは誰？」

→『光源氏』

④「なぜ矛先は光源氏に向いたの？浮気した光源氏を責めるっていう方向もあるはずだよね」

④「六条御息所と葵の上がもめた場面はどこ？」

→『車争ひ』

④「光源氏の正妻はどっち？」

→『葵』

④「なぜ葵の上なのか？」

「これが二つ目の疑問。婚姻形態について調査したらどうだろう」

④「話は変わるけど、六条御息所という名前について考えるために、平安時代の名前を例として一つ挙げてみよう」

→『清少納言』

④「以前『枕草子』を扱ったときに、清少納言の名前はどこで切れるって勉強した？」

→『清／少納言』

④「清って何に由来するの？」

→『お父さんが清原家だから』

④「六条御息所という名前はどこで切れる？」

→『六条／御息所』

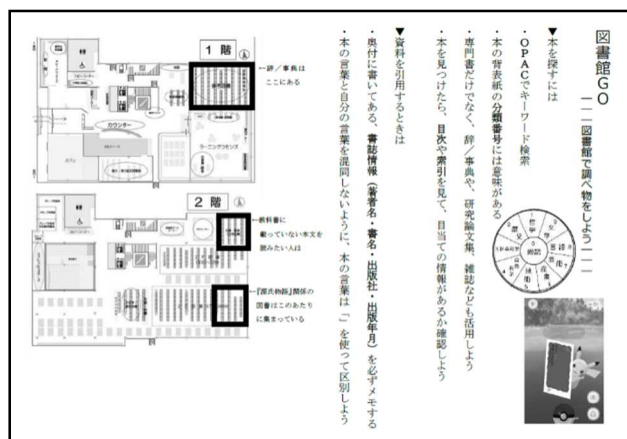
④「六条御息所はどのような人物か？」

「これが三つ目の疑問。六条と、御息所に分けて、名前を手掛かりに考えてみたらどうか」

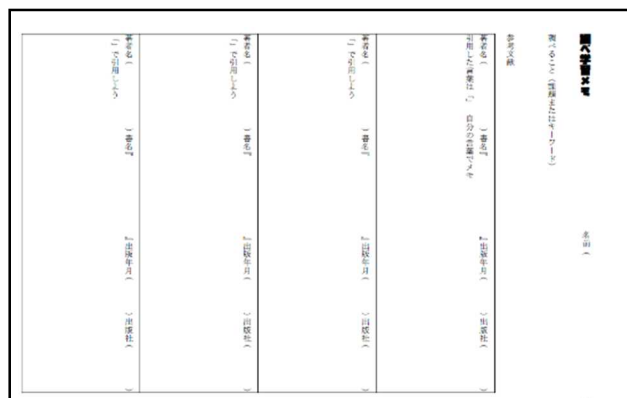
## (2) 調べ学習の手順・方法を確認する

調べ学習の手順を書いたプリント(図1)と、資料をメモするワークシート(図2)を配布し、説明をおこなった。

(図1)

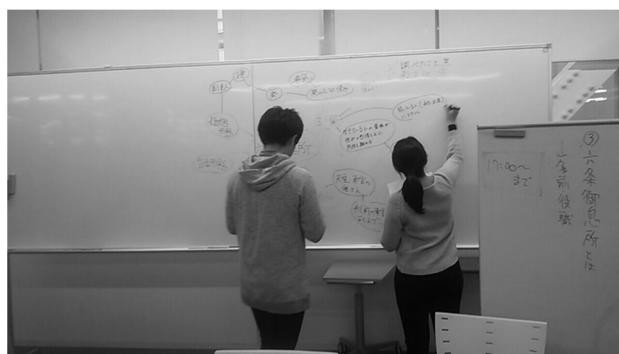


(図2)

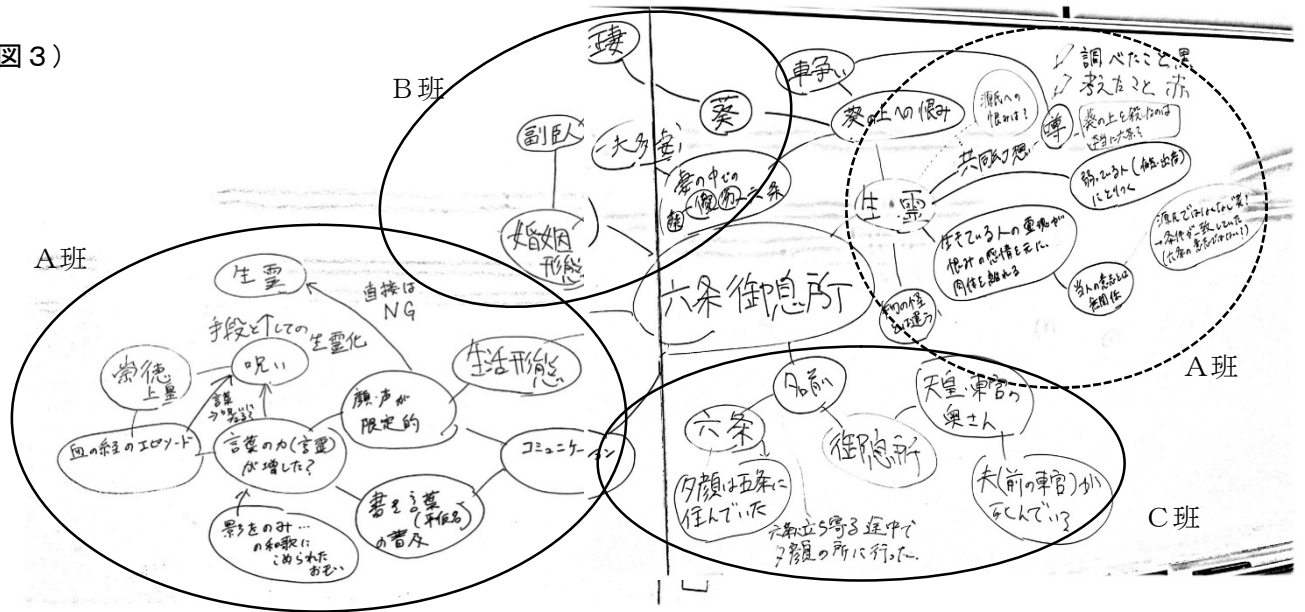


(3) 資料を手にとって、連想関係図を作成する

5人組のグループを三つ作り(A班・B班・C班とする)、三つの疑問を分担する。30分間、実際に書架に行って本を手に取り、その資料をもとにして連想関係図(図3)を作成した。



(図3)



▼A班：「生活形態」と「コミュニケーション」について

辞／事典を使って、効率的に調査をおこなったのはA班だけであった。ほかにも多くの資料を持ち帰り、「書き言葉の普及」や「崇徳上皇」など、内容も多岐に渡っていた。またA班は、苦戦していたB班の代わりに、点線の囲まれた範囲を記入するなど、活動に対して意欲的であった。

▼B班：「婚姻形態」について

一夫多妻なのか、一夫一妻なのか、資料によって見解が異なっていたために、何を書くか迷い、苦戦していた。班員からは、「本は間違わないはずという学習者の思い込みが揺らぐような、情報の矛盾と渾沌の実感が大切なのではないか」というコメントが寄せられた。

▼C班：「六条」と「御息所」について

図を見て明らかなように、内容の広がりがありなく、班員からは「テーマがテーマのため、調べ甲斐がなく、手持ち無沙汰だった」という意見が寄せられた。授業者の想定では、光源氏

の住まいである六条院自体、六条御息所の家の敷地であることから、六条御息所＝地縛霊という説にとたどり着くはずであった。『六条御息所』（勉誠出版／2005年6月）など、資料をこちらから紹介する必要があったと思われる。

(4) 情報の共有とフィードバック

5分間、ホワイトボードに書き足された言葉について確認し、資料からどのようなことがわかったか、またそこからどのようなことを考えたか、確認する。

次の時間には、調べ足りなかった部分の再調査や、得た情報の再考を通して、レポートを書くという活動をおこない、単元のまとめとする。

5、リフレクションと考察

(1) 時間配分

- ・「(本時について) 時間のゆとりがなかった」
- ・「読解に6時間(計画では3時間)、活動に4、5時間(計画では2時間)は要する内容なの

ではないか」

- ・「本文読解の3時間は、背景知識を与えずに文法を確認するだけであれば、長すぎる」

今回の模擬授業では、対話の部分で15分もの時間を割いてしまったために、フィードバックの時間が予定よりも少なくなってしまった(10分→5分)。また単元計画に関しては、各社の指導書を参考に3時間と定めた。とは言え、たしかにただ文法を確認だけの読解では、内容が頭に入りづらく、また退屈だと思われる。この点は改善が求められる。

## (2) 連想関係図

- ・「前にあるホワイトボードと対応するワークシートが手元にもあるとよかった」

本活動の成果である連想関係図を痕跡として残すことは、たしかに必要だと思われる。しかし、ホワイトボードと資料メモのほかに、さらに手元のワークシートを記入させるのは、作業が多く、学習者にとって負担となるのではないか。なぜ個人活動でなくグループなのかというコメントを参考にして、この改善案を考えるとすれば、記入するものを班のなかで分担させるという手もあったように思われる。

## (3) 学校図書館の蔵書について

- ・「今回は、大学図書館という場所で、とりわけ『源氏物語』関連の書籍が多いために授業がスムーズに進んだが、学校図書館の蔵書状況を考えれば、関連書籍の入手については、学校司書と協力する必要があるのではないか」
- ・「関連書籍については、公立図書館から借り入れることも考えられる」
- ・「実際の現場とのずれをどう解消するかが課題」

本学の附属図書館の蔵書数は、693,154冊である(平成28年度『図書館概要』による)。それに対し、高校図書館の平均蔵書冊数は、27,561冊である(『2016年度学校図書館調査』による)。私の母校はおよそ46,000冊であるが、それでも大学図書館には遠く及ばないことがわかる。このことから、たしかに高校の図書館では今回の授業をそのまま適用するのは難しいと考えられる。コメントで寄せられたように、学校司書との協力や、公立図書館との連携が求められるだろう。今後も検討していきたい課題である。

## (4) 図書館

- ・授業が始まる前からワクワクした

授業者のねらい通り、楽しんでもらえたことがうかがえる。今回の授業では、学習者がどの資料を見つけてきたか、という点についてのフィードバックはほとんど行えなかったため、お互いの収集成果を伝えあうために、ブックトークという方法をとってもよかったです。

## 6. 成果と展望

本授業では『源氏物語』における課題解決型の調べ学習のあり方を模索したが、どのような問いを設定するかという点はまだまだ検討が必要だろう。本活動を通して、六条御息所という人物の面白さを再確認することができたのは成果と言えるが、果たしてあれが学習者主体の疑問となりえていたかどうか、疑問が残る。また、学校図書館の限られた蔵書のなかで、どのように図書館学習を実現させていくか、という問題も、今後引き続き考えていきたい。

また連想関係図の作成をすることで、視覚的に学習の広がりを実感できたことは、たいへん良い経験であった。現場でも応用できるように、今後も検討を続けていきたい。

## 執筆者一覧

河添 房江

(東京学芸大学教育学部 教授)

麻生 裕貴

(浅野中学・高等学校 教諭)

坂倉 貴子

(麻布中学校・麻布高等学校 教諭)

小山 進治

(横浜市立高田小学校 主任教諭)

森 顕子

(東京学芸大学附属竹早中学校 教諭)

古屋 明子

(東京都立井草高等学校 主幹教諭)

吉野 誠

(城北中学校・高等学校 教諭)

山際咲清香

(東京都立浅草高等学校 主任教諭)

奥田 和広

(東京都立日野高等学校 主任教諭)

本橋 裕美

(日本学術振興会 特別研究員)

編集・発行 河添 房江

東京学芸大学 人文社会科学系日本語・日本文学研究講座

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1

TEL 042-329-7247 FAX 042-329-7247