

〈教育実践研究〉

国語科授業で学び手を育てる
繰り返しの音読と全員意見プリントの取り組みを中心に

齋藤 隆彦

Growing the subject to learn in Japanese Class
At the center of activities all opinions print and reading aloud of repeat
SAITO Takahiko

キーワード：繰り返しの音読，全員意見プリント，《似てる》の力，古典教育

Keywords: Reading aloud of repeat, All opinions print, Sensing Similarities, Classical literature education

はじめに 問題の所在

「よくわからない」ことに対し、どのように振る舞うか。

内田樹(2004)は「よくわからないもの」への対応として、「中腰」という用語を用いる。つまり、決着をつけず、現状を見据えながら、状況によってどちらへでも動ける状態を言う。中腰は疲れる。しかし、「よくわからないもの」の正体の決着がつかないのに、「こうである」と早めに決めて安心してしまっはいけない。敢えて、疲れる中腰の姿勢を取るのである*1。

本稿では、「どのような授業を目指すべきか」と基本的な問いにまず立ち返り、「わかる」授業について、考察する。その後、先行研究から、「よくわからないもの」とのつきあい方を三つの視点から考察する。一つは、「市民のレトリック」か「奴隷のレトリック」かという習得すべき教育の目標についてである。二つ目は、「一斉授業」か「話し合い型の授業」かといった授業の方法についてである。そして、三つ目は、「買い手」か「学び手」か生徒がベースとして持つべき価値観を検討する。それらの「よくわからないもの」とのつきあい方の考察を踏まえ、生徒たちが「よくわからないけど、こんなことを考えてみた」というアイデアを持ち寄る場としての授業の一方法を提案し、考察する。

1 どのような授業を目指すべきか

1.1 「よくわかる」授業

まず、どのような授業が要求されているのかを考えたい。

例えば、平成25年度の全国学力・学習状況調査の質問紙では、中学3年生に対し、国語科について、次のように質問されている。

(略)

12 あなたは、国語についてどのように思っていますか。当てはまるものを1つずつ選んでください

い。

(53)国語の勉強は好きだ。

(54)国語の勉強は大切だ。

(55)国語の授業の内容はよく分かる*2。

(56)読書は好きだ。

(57)国語の授業でしたことは、将来、社会に出たときに役に立つ。(略)

(稿者註：質問はそれぞれ、「①当てはまる。②どちらかといえば、当てはまる。③どちらかといえば、当てはまらない。④当てはまらない」のいずれかで答えるよう指示されている)

(58)以降は国語科の授業での各活動について尋ねているので、国語全般について尋ねているのは上記の(53)～(57)である。最初に「国語は好きか」と生徒にとっての国語科に対する好悪の情を尋ね、次に、「大切か」と生徒にとっての国語科の存在価値について尋ね、その次に「よく分かるか」と生徒にとって国語科の授業は「理解されているか」と尋ねている。「よく分かる」とは国語科の授業において大事な要素なのである。(ちなみに、数学においても、「好きか」「大切か」「よく分かるか」は同内容・同順序で尋ねられている。本稿では追究しないが興味を惹かれるのは、その次の質問が「数学ができるようになりたい」か、となっていることである。なぜ、国語にはこの問いはなくて、数学にあるのだろうか)。

「わかる授業」と言えば、誰しも異論がはさめないイメージなのだろうか。もちろん、「わかる」と何か。授業のどの段階で、どうなることが「わかる」ことなのか、といった考察は多くの実りをもたらすと稿者も考える。しかし、中学3年生に定義づけの必要もなく「よくわかるか」と尋ねることが可能だということは、この質問紙の文脈では、「よくわかる」の内容が自明であり、一般的に共有される価値判断であることを示している。「よくわかる」をそのようなものとして扱ってよいのだろうか。

例えば、国語科の古典の読みの場合、教師が準備に準備を重ねた「現代語訳」を授業の早い段階で提示し、あっという間に生徒を「よくわかった」状態にした。このような授業を受けた生徒たちは、この質問項目に対し、「よく当てはまる」と答えるだろうが、単純にそういう授業を目指すべきものなのだろうか、といったことを考えたいのである。

1. 2 どのような授業を目指すべきか

1.2.1 佐藤学「探求のレトリック」「奴隷のレトリック」

教科の研究会の来賓あいさつなどで、「よくわかる授業をお願いします」という言葉を耳にする。「よくわかる授業を目指す」と教師が言えば、生徒なり保護者なりに異論はでにくいだろう。しかし、「よくわかる授業」とは何が目指された授業なのか。「わかること」が第一に目指される授業と「思考力をつけること」は対立しないのであろうか。「よくわかる」授業においては、思考する機会が減ぜられるのではないか。「よくわかる」とは、素直に受け取れば、「わかることに苦労しない」ということである。とするならば、「わかるための思考が少なくてすむ」とも読めよう。

佐藤学(2004)は、子どもたちの「学力低下」「科学離れ」について論ずる文脈において、ジョセフ・シュワブを引き、古代ギリシアの2種類の教育法を紹介する。一つは、市民のため

の「探求のレトリック」であり、もう一つは「奴隷のレトリック」である。

1960年代に画期的な生物教科書BSCSを開発したシカゴ大学の生物学者であり教育学者でもあったジョセフ・シュワブは、科学教育の本質を「探究学習(enquiry learning)」と定義し「科学する(doing science)学び」を提唱していた。シュワブは、古代ギリシャの教育において、市民に対しては問いを表象し解決を志向する「探求のレトリック」が教育されたのに対して、奴隷に対しては予め正解や結果が準備されている「奴隷のレトリック」が教育されたと言う。いくら実験や観察が周到に準備されたとしても、その実験や観察によって「探求のレトリック」が学ばれるのではなく、予め正解や結果が準備された「奴隷のレトリック」が教育されるとすれば、実験や観察による学びの経験の価値は半減してしまうだろう。ちなみにシュワブは、専門的な科学者の教育として「探究学習」を提唱したのではなく、創造的で批判的な市民の科学的教養の教育として「探究学習」を促進したのである。(p.12)

シュワブは、「科学する(doing science)学び」と「科学を知る(knowing science)学び」を区別している。佐藤は次のように論じている。

「科学する学び」においては、科学のディスコース(論じ方)の構造が教科内容の構造にとどまらず、学習者の探究活動の構造にも具現化されていることに求められるだろう。「科学する学び」においては、学ばれた結果としての科学的知識よりも、その科学的知識のディスコースを表現し構成し共有する対象的活動とコミュニケーションが優先するのである。科学を探究するディスコース・コミュニティ形成こそが、科学教育の目的にならなければならない。(p.12)

市民に対して教育された、問いを表象し解決を志向する「探求のレトリック」(以下「市民のレトリック」と記す)とは、現前の問題に対し、自分たちで試行錯誤を重ね、自分たちの責任において解決する「市民」を育成するための教育である。社会に対して責任を持ち、社会をデザインし運営し律する内容を自分たちで作る者たちを作る教育である。

一方「奴隷のレトリック」とは、社会をデザインし運営し律する立場ではなく、「誰かのつくった基準にのっとってその基準通りに『正しく』なぞる立場の者のレトリック」と考えることができるだろう。

さて、「市民のレトリック」と「奴隷のレトリック」いずれの習得を目指す授業が「よくわかる」か。上記の「科学教育」を国語科の内容に翻訳してみると、「市民のレトリック」養成のためには、例えば、古文の読解の場合、「研究者の研究による現代語訳という知識の獲得よりも、その研究者たちの研究的姿勢とテキストとの関わりの作法の習得の方が優先する」とでもなるか。「現前するこのテキストをどう現代語に翻訳するか、そこに固定された『正解』はない。ひとつ、皆で調べ、あれこれ考えつつ形にしていこう」として解を求めつつ、解を完全に固定してしまわず、世界を改変可能なものとして認識する作法を学ぶのである。このように解を明快に定めず試行錯誤の構えを持ち続ける授業がなされたとして、「よくわかる」か、と言えば「わかりにくい」と言えるだろう。一方、「奴隷のレトリック」によって、いくつかの問いは用意されるだろうが、「このテキストはこう訳されている、覚えろ。覚えるコツはこうだ」と「予め正解や結果が準備されている」ものを提示し「なぞれ」と指示すれば、これは

「市民のレトリック」に比べずいぶん「わかりやすい」。

佐藤に依れば、シュワブは「科学」という現前の問題に対し、試行錯誤を重ね、自分たちでその解明・解決を図ろうとする作法はそのまま「市民の作法」に重なると考えたのである。とするなら、現前する見通しのききづらい問いに対し（市民が決断を迫られる事案の多くは先の見えにくいものであり、意見も割れるものであろう）、自分たちの知見を総動員して考える力が望まれている。つまり、「市民のレトリック」を鍛えるためには、「よくわかる」授業でなく、「よくわからない」ことがまず前提として存在し、その問いに対しあれこれ試行錯誤を重ね解決を図る授業が望まれる。かつ、解決そのものが目的ではなく、解決に至る試行錯誤こそが授業の目的であると考え作られる授業が望まれる、と言えるだろう。

1.2.2 黒川みどり 知識あってこそその思考 「一斉授業」批判の批判

しかし、一方で、「話し合い」「問題解決型授業」で力をつくのか、という主張もある。

黒川みどり（2013）は、歴史教育の立場から、「調べ学習」「グループ討議」などを用いて「歴史的思考力を育成する」といった授業デザイン（以下「話し合い・問題解決型授業」と呼ぶ）の意見が肯定的に語られることに対し、次のように述べる。

生徒の「参加意識」などを引き出しながら「歴史的思考力」の育成に繋げていこうとする実践は、かねてから数多く積み重ねられてきた。私は、歴史教育を学校教育に限定しないならば、そこで議論されているような方向に広がりを持つことに異論を挟むつもりは毛頭ない。（略）しかしながら、学校では歴史の授業に割ける時間は限られており、その限られた時間の枠のなかでいかに教科書をくまなく理解させ、いかに「歴史的思考力」を身につけさせるかが常に問われている。（p.114）

ここで黒川は、まず、授業の時間的制約という性質を根拠に学校教育における「話し合い・問題解決型授業」を否定する。

授業は、限られた時間の中で行われるものであり、何かに時間をさけば何かが削られる、その現実の中で、どのような力をつけたいかを明確に意識し、何をやらせるかを決めなければならない、という主張は中学の教育現場にいる稿者に対して説得力を持つ。先の、「市民のレトリック」育成のための試行錯誤が多大な時間を要するとすれば、そのために損なわれることが相当あることも顧慮しなければならないのである。

また、黒川は生徒の討論が「知識を欠いている」という点でも「話し合い・問題解決型授業」を批判する。

歴史の理解を深めるためには、一定の事象を用いて説明しなければならず、「ゆとり教育」下の小学校・中学校の歴史教育がさらけ出した問題は、そのことを端的に物語っていたはずではあるまいか。

さらにいえば、「思考力」と「知識」は二者択一ではない。それどころか、「思考力」を扱う前提として、「知識」を授けることは不可欠である。知識を欠いたところで討論を繰り返しても、小中学校などの実態が物語るように、通俗道徳に根ざした感想や思いつきを述べ合う場にしかかなりえず、それをあるべき方向に導ける船頭もいないという事態に陥りかねない。（p.116）

このように黒川はまず思考の充実のためには知識の充実が必要だと主張する。そして、「教員養成とは異なる学部・学科に所属する人々」の「提言」(ここでは、2011年に日本学術会議が出した「新しい高校地理・歴史教育創造—グローバル化に即応した時空間認識の育成」のことを指す)が教育現場に影響を与えているとし、「提言」を述べた人々の意識を次のように述べる。

「ゆとり教育」への反省に立ち、その揺り返しとして2012年から採用された小・中学校の教科書は、相当様変わりをしたが、それに反して「提言」が、そうした「ゆとり教育」を支えてきた調べ学習、グループ研究等に回帰しているのは、教育現場と正面から向き合おうとしないなかで作り上げている「思考力養成型」と称するものへの幻想にすぎないのではないか。そうしてその裏返しとして、これまた勝手に作り上げられた、“悪しき”教育の典型としての「知識詰め込み型」、そしてそれを生み出す「一斉授業」が位置している。(p.117)

このように黒川は、「話し合い・問題解決型授業」に対して、「知識」を授けることを尊重すること、そして、その方法としての「一斉授業」の復権を主張する。そして、授業の分析・議論の方法の変更について次のように述べる。

そうした(主題学習批判, 構成主義的な学習方法批判: 引用者註)立場に立つならば、1回の授業を切り取ってそれを分析・議論するような授業評価のあり方自体が問われることにもなるのではないか。当然のことであるが、すでに「提言」が「一斉授業」を否定していることに示されるように、1時間の授業を議論の俎上に載せようとするれば、たんとんと通史を語る講義型授業は評価されず、「網羅主義」は否定され、“独創性”や生徒の活動等といったパフォーマンス的要素が求められることになる。1時間の授業を見て、教師の発問の仕方や生徒とのやりとり、生徒の「活動」といった観点で授業のあるべき姿を追究するのではなく、年間をとおしてその授業がどれだけ教科書の内容を徹底して理解させるものであったかを問わねばならず、そのためには、生徒による授業評価こそが中心に据えられなければならないはずである。(p.119)

年間の授業の成果が「教科書の内容を徹底して理解させ」たかを問うことや、「生徒による授業評価こそが中心」といったことには異論があるが(国語科と社会科の「知識」の位置づけの違い、といったことが原因かも知れない)、稿者は「一斉授業」を単に「悪しき教育法」としないこと、そして、長期的な展望を持った取り組みについては重要と考える。

社会科教育だけでなく、当然、国語科教育を含む学校教育は、有限の時間のなかでのやりくりで行われている。単に、「話し合い活動が善、一斉授業が悪」といった図式の鵜呑みで授業づくりするのではなく、有限性のなかで、何をめざし、どのような力をつけるか、教師によってデザインされることは国語科教育においても当然大事なのである。「知識」か「思考力」か、「一斉授業」か「話し合い活動」か、「教師主導」か「生徒主体」か、といった単純な二者択一ではなく、「流行」によって振幅を大きく変え続けるというのではなく、それらの関係を吟味し、教室の有限性と固有性を考慮し、授業を作り出すことが大事であろう。また、「1時間」だけの「パフォーマンス」で授業を分析・論議すべきではない、という主張も社会科教育にと

どまる主張ではない。「市民のレトリック」を作り上げるためには、知識も必要である。それらは有限の授業のなか、毎回「話し合い」や「調べ学習」を続けることだけでつけられるものでもない。長いスパンを見渡して、知識もつけ、その結果、思考力の養成につなげる、という方法は考えるに値することである。

「よくわからない」ものに対し「わかる」力をつけるためには、授業時数の有限性を意識し、一斉授業において必要な知識を生徒に授けることが「話し合い・問題解決型授業」よりも有効であるという黒川の主張を稿者なりに国語科へ翻訳することを試みる（一般的？な「教科書を範読、講義、板書、視写」というのではなく）。まず、必要な知識を生徒に授けるというのは、例えば、古典の授業において、「古文」と研究者による研究の成果としての「現代語訳」を提示し、「知識」として語意や文意を覚えさせる、といったことであろうか。また、一斉授業については、黒川のこの論文では具体的にどのようなものか述べられていないので判断できないが、その「古文」の音読の指示を教員がし、クラス全員の生徒が同一テキストを音読し始めたり、現代語訳のプリントを教師が配布し講義し、クラス全員の生徒が決められた時間内に読み進める、といったことになるだろうか。

1.2.3 内田樹「資本主義で教育を考えるとはいけない」

内田樹（2007）は「資本主義」「等価交換」「無時間」といった資本主義のスキームで現代の子どもたちと学びとの関係を読み解こうとする。

内田は眼前の学生が「矛盾」を「無純」と使い続けてきたことを知り、「わからない情報」「わからない情報」として維持し、それを時間をかけて噛み砕くという「先送り」の能力が人間知性の際立った特徴であるが、「無純」という誤字を「矛盾」の意味で使い続けてきたありようから、「わからないもの」を「わからないまま」に維持して、それによって知性を活性化するという人間的な機能が低下しているのではないかという印象を受け」として、「僕は「わからないこと」より、この「わからないことがあっても気にならない」ことの方に危機の徴候を感知するのです。」と述べる（pp.23-24）。

内田は、本来、「わからないもの」が自分の視野を横切ると、人は「ぎくり」とするはずであるが、それらが視野を横切っても気にならない。現代の若者たちの前には「わからないもの」が多すぎて、世界そのものが穴だらけだから、軽くスキップできる、とし、現代の若者が「わからないことがあっても気にしない」原因をまず情報の過多に求める（pp.27-28）。

さらに、子どもたちが、「わからないもの」を知ってどう役に立つのか、と商取引の買い手としての修辭的な問いを教師にすることで、「わからないもの」に悩み、それを解決していく過程を少しでも減じようとする（つまり「値切る」）ふるまいをなすことを指摘する。

「等価交換的な取引のいちばん大きな特徴は、買い手はあたかも自分が買う商品の価値を熟知しているかのようにふるまう（傍点内田）」。「教育サービスの買い手」としての子どもたちは教師が差し出す教育内容を「この商品は何の役に立つの？」と商取引の買い手としての修辭的な問いを發し、「そんなもの要らないよ。だって、それが何の役に立つのか（というよりもむしろ何の役にも立たないこと（傍点内田）」を、ほくは知っているから」という商取引の場での効果的な交渉術として使っているというのである。その際、「教師は驚愕」し、「子ども

の機嫌を窺い、「姑息な利益誘導を試みる」。「買い手の立場」を先取した子どもたちにとって、「これは、バザールでできの悪い商品を売りつけよう」として「足元に取りすがる」商人に見えるだろう、と言う (pp.43-46)。

「そして、さらに危機的なのは、子どもの目から見て、学校が提供する「教育サービス」のうち、その意味や有用性が理解できる商品がほとんどないということ」であり、「教育の逆説は、教育から受益する人間は、自分がどのような利益を得ているのかを、教育がある程度進行するまで、場合によっては教育課程が終了するまで、言うことできないということ(傍点内田)」であると述べる (p.46)。

内田は、もう一つ、消費と学びの違いを指摘する。「時間」である。「起源的な意味での学びというのは、自分が何を学んでいるのか知らず、それが何の価値や意味や有用性をもつものであるとも言えないというところから始まる」ものであり、「まず、学びがあり、その運動に巻き込まれているうちに、「学びの運動に巻き込まれつつあるものとしての主体」という仕方で事後的に学びの主体は成立してくる。「学びとは、学ぶ前には知らされていなかった度量衡によって、学びの意味や意義が事後的に考量される、そのようなダイナミックなプロセスのこと」であり、「学びはじめたときと、学んでいる途中と、学び終わったときでは学びの主体そのものが別の人間である、というのが学びのプロセスに身を投じた主体の運命」だと述べる。それに対して、「教育サービス」を購入する「教育投資」を行う消費主体である子どもにとって、「学校はコンビニ」のようなものであり、「買い物する主体」は「無時間的存在」という。つまり、「買い物する主体」は「買い物の前と後では少しも変化しない」のである。コンビニの入り口から出口への変化は「教育商品」がかごに入っているという「外形的な価値の付加だけ」でなければならない (pp.65-67)。つまり、学びの主体は時間の変化を受け容れ、時間の変化によってこそ、学びは成立する。しかし、買い物において主体は、買い物の初めと、買い物後に変化してはいけない。買い物の前に調査し判断した主体と、買い物後、商品を手に入れた主体は同じでなければならない (pp.63-66)。そして、「教育投資がすみやかに回収できる」ことも重要なのである (p.148)。お金を払うことと商品の獲得の間はできるだけ短い方が良いのが消費者の意識である。コンビニはまさに「思ったときに、手軽に、すぐに商品が手に入る」からこそ「コンビニ」である。「消費者マインドは、等価交換を望み、等価交換は無時間モデル」であり、「時間性を排除したところに「学び」が成立するはずない」と述べる (p.148-149)。

内田が示したこの「買い手としての生徒」の概念は、中学の教育現場にいる稿者にとって生徒の行動を読み解くスキーマとして汎用性が高い。

「できるだけ少ない労力」「できるだけ少ない時間」「できるだけたくさんの点数・結果」を求める「買い手としての生徒」の姿や価値を同じくする保護者、あるいは稿者自身を含めた教師の姿が内田の示したスキーマによって顕在化する。

授業の作り手として、内田の論から学ぶのは、「学び手」を育て、「買い手としての生徒」から「学び手」へと変化させる授業を作ることが大事である、ということである。

「買い手としての生徒」はすべての活動を「値切る」。できるだけ努力せず、できるだけ良い結果を求めるのが、その行動規範である。そういう生徒たちが何事にも「それはやって何の意味があるのか」と問うとすれば、「やってみなければわからないことが世の中には多い」ことを授業を通して教えることが必要であろう。そして、「やってみた前と後では、ものごと

対する感じ方そのものが変化する」といったことを授業のなかで経験的に感じとらせたい。

こうして、内田の論ずる「買い手としての生徒」と「学び手」の違いを意識するようになると、冒頭に引用した「平成 25 年度の全国学力・学習状況調査」の質問紙の質問項目「あなたは、国語についてどのように思っていますか」さえも消費者の意識調査のように見えてきてしまう。「(53)国語の勉強は好きだ。」とまず生徒に国語に対しての好悪の感情を訊ねるのは、「商品を気に入っていますか」という消費者の嗜好に対する質問に聞こえる。「(54)国語の勉強は大切だ。」は「商品の必要感がありますか」に、「(55)国語の授業の内容はよくわかる。」は「授業というサービス商品はパフォーマンスが高いですか」に「(57)国語の授業でしたことは、将来、社会に出たときに役に立つ。」は「せっかく努力して得た商品の将来的な収益回収の見込み」の調査として見えるのである。「よくわかる」ことを前景化し、ことさら訊ねるのは、毎日、短期的に、つまり、無時間で「利益を得ていますか」という質問に聞こえ、そういう経済の価値観で作られた調査なのだろうかと思ってしまうのである。

内田のいう「学び」は、「自分が何を学んでいるのか知らず、それが何の価値や意味や有用性をもつものであるとも言えないというところ」から始まり、「学ぶ前には知らされていなかった度量衡によって、学びの意味や意義が事後的に考量される」「ダイナミックなプロセスのこと」であり、「学びはじめたときと、学んでいる途中と、学び終わったときでは学びの主体そのものが別の人間である、というのが学びのプロセスに身を投じた主体の運命」であった。そのように「学び」を捉えれば、「学び」のただ中にある主体に「よくわかるか」と尋ねても、「よくわからない。なぜなら、よくわからないからこそ学んでいるからだ」としか返事がしようがない。「役に立つか」と問われても、「それを期待もするが、そもそも何を学んでいるかよくわからないので答えようがない。しかし、そのような予感はある」としか答えられないはずである。黒川の「生徒による授業評価こそが中心に据えられなければならない」という意見に違和感を感じるのも、このためである。

国語科の授業に翻訳するとすれば、例えば古典で、生徒の興味を瞬時に引こうと平安時代のコスチュームで教師が登場する、などということもせず（それはパザールの売り手が足下に取りすが姿かもしれない）、「よくわかるマンガ」の利用もしない（それは「わかる」のたたき売りであるかもしれない）。できるだけ、原文を与え、「よくわからなさ」を実感させ、その素読をくり返す、といったことだろうか。その繰り返しの読みの中で「何か少しわかったかも（でも、多くはわからないけど）」といった生徒自身の微少な変化を生徒自身に味わわせる。そのような活動を長期間続ける中で「よくわからない原文を与えられたときのふるまいかたが何となくわかってきた」といった変化を生徒が感じ取るような授業を組む。その結果、生徒たちが、「始めたときにはテキストの意味も分からず、その活動の意義もわからなかったが、今となっては有意義であることがわかる。それは自分が時間をかけて変化したからだ」と考え、そこから「値切り」では得られない「学び」の実感を得て、「買い手としての生徒」から「学び手」へと変容をはかれるのではなかろうか。

国語科ではテキストの理解の力といったものをつけることが求められる。テキストの理解が単に辞書的な意味を重ねたものではなく、自分の経験やさまざまな出来事とテキストを結びつけ比喩的に捉えることとするなら（クリステヴァ（1983）*3、「わかる」とは常に暫定的な結論を得た状態に過ぎない。とするならば、「わかる」を求めるが、一度得た「わかる」に対しても「それは暫定的「わかる」だ」と構え、常に「わかる」の書き換えに心を開いてお

くような態度を育てること、そして折々に「わかる」の書き換えを試みる態度を育てることが国語科の使命とも考えられる。テキストの解釈や、比喩で事象を結びつけることなど、正解のない問いに対しさまざまな「答え」を生徒たちが出し合い、本稿冒頭に述べた、内田のいう「中腰」のまま、それらの「答え」を楽しむ、といった授業の形が考えられる。内田(2001)のいう「『実人生』のさまざまな経験を経由することによって、テキストの(それまで理解できぬままに見過ごされてきた言葉)が不意に叡智の言葉として輝き出すことがある。私はレヴィナスのテキストについて、そのような経験を数限りなくくり返してきた。」(p.8)という内田自身とレヴィナスのテキストの関係や「『多様な読みへの開放性』という仕方でタルムードは終わらななき注釈を励起している。その開放性は、タルムードの中での博士たちの議論(マハロケット)が最終的な合意に至らない、という仕方で保障されている」(p.27)というラビとタルムードの関係と国語科におけるテキストと読み手の関係は類似の構造である。とすると、テキストの読みを通して、「学び」の姿勢を作ることも可能と言えそうである。

1.2.4 「授業としてめざすもの」

「どのような授業をめざすか」という問いに対し、三者の論を引いた。

佐藤はシュワブを引き、「市民のレトリック」を標榜する。現前の問題に対し、自分たちで試行錯誤を重ね、自分たちの責任において解決する「市民」を育成するための教育である。試行錯誤を重ね、自分たちでその解明・解決を図ろうとする作法の習得を勧める。

黒川は、「話し合い・調べ学習」を批判し、教科書の内容を理解させることをめざし、教師が一斉授業で講義することの復権を勧める。

内田は、「買い手」としての生徒から「学び手」としての生徒への変化を勧める。

稿者はこの三つの提案の折衷案を以て、具体的な授業をつくることを提案したい。

どのように、折衷させているか、概略を述べておく。

「市民のレトリック」の育成は大事と考える。しかし、その育成に対して、すべての活動が「話し合い・調べ学習」でなければならないとは考えない。「暫定的な正解」といったものの提示も必要と考える。その点で、「授業時数は有限」という前提を重視する黒川の考えを支持する。しかし、黒川のような「教科書を理解させる」ための講義による一斉授業だけで授業を成立させてよいとは考えない。それでは、「解」は「与えられる」だけのものとなる。伝達されるのは「知識」であって、試行錯誤といった知識の獲得法の獲得はなされえないと考える。よって、授業においては、生徒たちが現前の問題に対し、試行錯誤をする、という時間が必要であり、その後、生徒たちはその問いに対する「暫定的な結論」の提示を教師から受ける。そこで必要な知識も獲得する。そして、次の問いに向かい試行錯誤を試み、その後、その問いに対する「暫定的結論」の提示を教師から受け、必要な知識も獲得する。……という連続した活動を営むことで、問いに対する試行錯誤(市民のレトリック)の経験とその試行錯誤に必要な知識の獲得を関係づけ、両立させるのである。また、その折々に、「テキスト読解」や「作品づくり」という「ひとつの正解」のない活動を行い、その作品を参加者(つまり、クラス全員)が見せ合う機会を設ける。また、問いに対する「暫定的結論」の提示は一見、「奴隷のレトリック」と見られるかもしれないが、それは「暫定的結論」として提示され、今後、研究の成果次第で変化が与えられるものとして扱う。つまり、誰でもその問いに参加でき、生徒も研究を

重ねれば書き換えてできる可能性を持つことも予感させる。それら一連の活動は、ペアワークなども使うが、基本的には教師の指示によって運営され、活動の時間や内容も決められる。それは「一斉授業」と名づけられるのではない。

「買い手から学び手」への変化は、「問い」への参加のさせ方、「答え」との関係によって促そうと考える。「買い手」としての生徒であれば、「市民のレトリック」の獲得のための活動も、「知識伝達一斉授業」も「値切る」ことになり、その目標は達成しがたい。「買い手」としての生徒を「学び手」に変えるのも授業のめざすべき内容と考える。「よくわからないこと」を繰り返し体験させること。その体験の中から何か意味を見いださせること。その見いだした意味が各人違うことを発見させるなどして、一つの対象からさまざまに「学び取ることができる」ことを経験的に知り、「よくわからないもの」とのつきあい方を学ぶことが「学び手」を育てていくのではないか、少なくとも、「よくわからないものをわかろうと試行錯誤すること」が「値切る」より魅力的な振る舞いではないかと考えるようになるのではないかと、と考える（内田は学校教育の授業において「学び手」への変容がおこなわれる、あるいは授業によって変容が可能だ、といったことは、述べていない、と稿者は把握している。）。

2 「テキストの繰り返しの読み」と「全員意見プリントによる授業」

ここで、1つの授業デザインを紹介する。もちろん、授業であるので、1つの授業であっても、そこにはさまざまな要素が織り交ぜられているが、その中で、「テキストの繰り返しの読み」と「全意見プリント」を中心に国語科における「説明文」と「古典」の授業の概略を紹介する。実際には、「帯単元」という授業法も重要な要素であるが、煩雑になりかえってわかりにくいので、本稿では割愛する。^{*4}活動のみ、時系列で述べる。

2.1 基本形

①「テキスト配布」→②「テキスト読み（現代文は「。読み（まるよみ）」、古文は「、。読み（てんまるよみ）」でおこなう）→③「発問・指示」→④「生徒個人による書き込み（主にB6版の用紙を用いる）」→⑤「全意見プリント（生徒の書き込みが全員分はいったプリント）」を作成、配布、読む

「。読み」「、。読み」とは、主に生徒が隣の席の生徒と行う音読のペアワークである。じゃんけんし、順番を決め、「。（句点）」「、。（句読点）」で交替して音読する。時間を計測し、「3分で何度同一テキストが音読できるか」を記録する^{*5}。繰り返しテキストを読むための方法である。

2.2 実践例 説明的文章と古典を用いて「《似てる》を作る」実践

テキスト1 通称「水もれタンク」（岡本薫『日本を滅ぼす教育論議』より）

1時間目 ①テキスト1配布→②「テキスト読み（「隣。速読み）」→③「発問・指示 抽象具体で考えたとき、この文章の構造はどうなっているか書きなさい」→④「生徒個人による書き込み」（この「全意見プリント」化はせず。ほぼ同じ答えになる問いだからである。）

2時間目 ①「テキスト読み（「隣。速読み）」→②「発問・指示 この文章には、「タンクが水もれしているときの処置」と「心の問題に対する学校での教育」が「現状が理想状態でないとき、原因を特定して除去するのではなく、別の方法で対処してしまうこと」の具体例として

挙げられているが、三つ目の具体例をそれぞれで考えて書きなさい」→③「生徒による書き込み」

3時間目 ①「テキスト読み(「隣。速読み」)」→②「全員意見プリント 三つ目の具体例(《似てる》を作る)」配布, 教師が読み上げ, 生徒はテキストを目で追い, 耳で教師の読みを聞く。
(以下, 「「全員プリント」読み」と表記)→③「発問・指示 全員プリントを読んで, 誰か一人の作品を選び, どこがどう他の例と似ているか, 解説をする」

4時間目 ①「テキスト読み(「隣。速読み」)」→②「全員意見プリント 水もれタンク 《似てる》の解説」読み。→③「発問・指示 みんなが作った具体例を読み, 解説も読んだので, それらを参考に, もう一つ, 「水もれタンク」「心の教育」に《似てる》具体例を作る」→④生徒書き込み。

5時間目 ①「テキスト読み(「隣。速読み」)」→②「全員意見プリント もう一つ, 「水もれタンク」「心の教育」に《似てる》具体例を作る」読み。

資料1 テキスト1

むしやむしや現代文 「似てる」を見抜く、「似てる」で考える(「岡本薫」編)

「現状」が正しく認識された後には, これと「理想状態」を比較し, 将来のある時点に向けて具体的な「目標」を設定していくことになる。現状が理想状態でないのは, 何らかの原因があるからだ。したがって, まず現状に問題をもたらしている原因を「特定」し, 次にそれを「除去」する必要があるが, 日本では, そうした発想が欠落していることが多い。たとえて言えば, 「貯水タンクが水漏れで水位がじよじよに下がっている」ときには本来「穴を探してふさぐ」べきであるのに, それをせずに「上から水を注ぎ続ける」ようなことをしている場合が多いのだ。

その一例は, 「子どもたちの心の問題」の深刻化に対応するために「学校での心の教育の充実」を行っていることである。この政策に疑問を持つ日本人はほとんどいないようだが, 子どもたちの心の問題が深刻化した「原因」は果たして「学校における心の教育の不足」だろうか。

例えば, 一九六〇年代から一九七〇年代の状況を考えてみよう。印象・直感としては, 当時の子どもたちは, 今の子どもたちほどには「心の問題」をかかえていなかったように思える。では, 当時の日本では今よりも「学校での心の教育」が行われており, その後それが減少したなどということがあるだろうか。そのような事実はない。つまり, 子どもたちの心の問題の拡大をもたらした「原因」は, 「学校における心の教育の不足」ではないということだ。要するに, 学校での心の教育の充実が「上から水を注ぎ続ける」ということであり, 一定の効果はあるかもしれないが, 「穴を探してふさぐ」ことにはならないのである。(岡本薫, 日本を滅ぼす教育論議(講談社新書2006))

注 現状: 現在のありさま。今の目の前の状態。 特定: 特に, それと断定すること。

テキスト2 「成方といふ笛吹き」(『十訓抄』より)

1時間目 ①「テキスト2(古文ラスト空欄版)」配布→②「テキスト読み(隣とのゆっくり「,。読み」)」(以下, 「テキスト,。読み」と表記。古文の場合は, 句点だけでなく, 読点でも交替する)→③「テキスト読み(隣との「ざっくり現代語訳,。読み」)」(これは, 句読点ごとに一人が古文, 一人がざくっと訳を試みるもの。)→④「発問・指示 古文ざっくり訳に挑戦」(テキスト全体をざっくりと訳したものを書く)→④「生徒個人による書き込み」

2時間目 ①「テキスト。読み」→②「全員意見プリント 古文ざっくり訳に挑戦」を読む。→③「テキスト2(現代訳ラスト空欄版)」配布。→④「テキスト,。読み(古文・現代文交互読み)」→「発問・指示 この文章の続きを書いてみる」→④「生徒個人による書き込み」

3時間目 ①「テキスト。読み」→②「全員意見プリント この文章の続きを書いてみる」読み。→③テキスト2(古文完全版)配布→④「テキスト読み(隣との「ざっくり現代語訳,。読み」)」(ラストの4行を句読点ごとに一人が古文, 一人がざくっと訳を試みる)→⑤「テク

スト2（現代訳完全版）配布→⑥「テキスト、。読み（古文・現代文交互読み）」⑦「発問・指示 「成方といふ笛吹き」と《似てる》話を書く。実体験でも何か作品などでも、自身による創作でもよい」→⑧「個人による書き込み」

4時間目 ①「テキスト2（古文完全版）」「テキスト2（現代訳完全版）」古文現代文交互読み。→②「全員意見プリント 「成方といふ笛吹き」と《似てる》話」を読む。→③「発問・指示 全員意見プリントを読んで、誰か一人の作品を選び、解説する」を書く。

5時間目 ①「テキスト2（古文完全版）」「テキスト2（現代訳完全版）」古文現代文交互読み。②「全員意見プリントを読んで、誰か一人の作品を選び、解説する」読み。③「発問・指示 「成方といふ笛吹き」を読み、友達の《似てる》作品も読み、友達の《似てる》作品解説も読んだところで、あなたが考える「成方といふ笛吹き」の話に似せるための要素を簡条書きで書きなさい」を書く。

6時間目 ①「テキスト2（古文完全版）」「テキスト2（現代訳完全版）」古文現代文交互読み。→②「全員意見プリント 成方といふ笛吹き」を読み、友達の《似てる》作品も読み、友達の《似てる》作品解説も読んだところで、あなたが考える「成方といふ笛吹き」の話に似せるための要素を簡条書きで書きなさい」読み。

資料2 テキスト2(古文ラスト空欄版)」

| | |
|--|---|
| <p>（浅見和彦訳「新編日本古典文学全集5」 十訓抄『小学館99』より）</p> | <p style="text-align: right;">むしやむしや古典「成方の笛」〔十訓抄〕七の二十五</p> <p>ア成方といふ笛ふきありけり。イ御堂入道殿より、大丸といふ笛をたまはりて、吹きけり。めでたき物なれば、ウ伏見修理大夫俊綱朝臣ほしがりて、「エ千石に買はむ」とありけるを、売らざりければ、たばかりて、オ使をやりて、売るべきの力由いひけり。をそらごとをいひつけて、成方を召して、「笛得させむといひける、キ本意なり」と悦びて、「あたひはク乞ふによるべし」とて、「ただ買ひに買はむ」といひければ、成方、□を失ひて、「さること申さず」といふ。</p> <p>この使を召し迎へて、尋ねらるるに、「まさしく申し候ふ」といふほどに、俊綱大きに怒りて、「人をあざむき、すかすは、そのケ咎、軽からぬことなり」とて、コ雑色所へ下して、木馬に乗せむとするあひだ、成方いはく、「身のサ暇をたまはりて、この笛を持ちて参るべし」といひければ、人をつけてシ遣はす。帰り来て、腰より笛をぬきいでて言ふやう、「このゆゑにこそ、かかる目は見れ。情なき笛なり」とて、ス軒のもとに下りて、石を取りて、灰のごとくにうちくださつ。</p> <p>大夫、笛を取らむと思ふ心の深さにこそ、さまざまかまへけれ。今はいふかひなければ、いましむるに及ばずして、セ追ひ放ちにけり。</p> <p>のちに聞けば（……）。</p> |
|--|---|

2. 3 特徴の解説

2.3.1 テキストの音読のバリエーションと繰り返し

2.3.1.1 テキストの音読のバリエーション

現代文

i「隣。速読み(となりまるはやよみ)」

隣とのペアワークによる音読である。じゃんけんをして、順番を決める。句点で交替して、

音読を続ける。「3分」「2分」などの時間内に何周(回数のことを「周」と呼んでいる)と何行読めるか、自分たちで記録し、速くはつきり読めることを目指す。以下、「速読み」とあるのは、単位時間内にテキストを何周と何行読めるか、速さとはつきり読むことを目指した読みである。読みが苦手な生徒も声に出して交互に読むので、意識が他に飛びにくくテキストを読むときの集中力が持続しやすい。「各自黙読」や「一人が指名読みし、他が聞く」という読みは、読みが苦手な生徒や注意欠陥傾向の生徒が居眠りしたり、私語したり、ぼんやりしたりシャープペンシルの手入れをしたりしやすいと判断して作った読みである。

ii 「隣。ゆっくり読み(となりまるゆっくりよみ)」

今回は、紹介していないが、やや読みにくい漢字がいくつか含まれる現代文などのときに、一番最初に読む方法である。ペアワークによる音読であるが、「速読み」と違い、スピードを意識せず、お互いが交替しながら読みの確認を行っていくものである。

資料3「テキスト2(古文完全版)」

| | |
|------------------------------------|---|
| (浅見和彦訳『新編日本古典文学全集』1 十訓抄』小学館1997より) | むしやむしや古典「成方の笛」(『十訓抄』七の二十五) 完全版 ア成方といふ笛ふきありけり。イ御堂入道殿より、大丸といふ笛をたまはりて、吹きけり。めでたき物なれば、ウ伏見修理大夫俊綱朝臣ほしがりて、「エ千石に買はむ」とありけるを、売らざりければ、たばかりて、オ使をやりて、売るべきの力由いひけり。をそらごとをいひつけて、成方を召して、「笛得させむといひける、キ本意なり」と悦びて、「あたひはク乞ふによるべし」とて、「ただ買ひに買はむ」といひければ、成方、□を失ひて、「さること申さず」といふ。 この使を召し迎へて、尋ねらるるに、「まさしく申し候ふ」といふほどに、俊綱大きに怒りて、「人をあざむき、すかすは、そのケ咎、軽からぬことなり」とて、コ雑色所へ下して、木馬に乗せむとするあひだ、成方いはく、「身のサ暇をたまはりて、この笛を持ちて参るべし」といひければ、人をつけてシ遣はず。 帰り来て、腰より笛をぬきいでて言ふやう、「このゆゑにこそ、かかる目は見れ。情なき笛なり」とて、ス軒のもとに下りて、石を取りて、灰のごとくにうちくだきつ。 大夫、笛を取らむと思ふ心の深さにこそ、さまざまかまへけれ。今はいふかひなければ、いましむるに及ばずして、セ追ひ放ちにけり。 のちに聞けば、あらぬ笛を、大丸とてうちくだきて、もとの大丸はささいなく吹き行きければ、大夫のをこにてやみにけり。はじめはゆゆしくはやりごちたりけれど、ついにいだしぬかれにけり。 |
|------------------------------------|---|

古文

i 「隣。速読み(となりてんまるはやよみ)」

隣とのペアワークによる音読である。現代文における「隣。速読み」と構造は同じであるが、古文の読みにくさを考慮して、「句読点」を交替箇所とする。

ii 「隣。古文現代文交互速読み(となりてんまるこぶんげんだいぶんこうごはやよみ)」

隣とのペアワークである。古文テキストと、その現代語訳テキストの両方を句読点を交替箇所として交互に読む読みである。

「成方といふ笛吹き」でいえば、次のような読みになる。Aが古文、Bが現代文を読むのである。

A 「成方といふ笛ふきありけり。」

B 「成方という笛吹きがいた。」

A 「御堂入道殿より、」

- B「御堂入道藤原道長公より、」
 A「大丸といふ笛をたまはりて、」
 B「大丸という笛をいただいて、」
 A「吹きけり。」
 B「吹いていた。」

つまり、テレビ映像の「同時通訳」のような響きになる読みである。何度も読むことで、古文の語訳が自然と口をついて出るようになればよい、と考えている。

読む順番は、時間の節約のため、じゃんけんによって「勝ったら古文，負けたら現代文」と機械的に決めている。また、テキストにより、段落毎に古文と現代文の役割を交代するように指示する。当然ながら、古文と現代語訳の句読点の位置は対応させるように現代語訳を作っておく必要がある。時々、対応できていないときがあるが、その場合、生徒自身で対応させるように直している場面が見られる。

資料4「テキスト2(現代訳完全版)」

| | |
|---|--|
| <p>成方という笛吹きがいた。御堂入道藤原道長公より、大丸という笛をいただいて、吹いていた。すばらしいものだったので、伏見修理大夫橘俊綱朝臣がほしがって、「千石で買おう」とあったのを、売らなかつたので、謀をめぐらして、使いを遣わして、売ると言ったとを言った。ウソの用事を言いつけ、成方を呼び出し、「笛を譲ってくれると言ったそうだが、願っていたとおりだ」と喜んで、「値段は望むままだ」といって、「さあ買おう買おう」と言うものだから、成方、真っ青になって、「そのようなことは申しません」と言った。</p> <p>あの使いを召し出して、お尋ねになると、「間違ひなく言いました」と言うものだから、俊綱は大変怒って、「人を欺いたり、騙したりするのは、軽い罪ですむことではない」と、下人たちの詰め所へ連れて行かせ、木馬に載せようとすると、成方が言うには、「少し時間をいただいて、その笛を持って参ります」と言うので、人を付き添わせ帰らせた。</p> <p>戻ってきて、腰から笛を抜いて言うには、「これのために、こんな目にあつた。忌々しい笛め」と、軒下に下りて、石を持って、灰のように打ち砕いた。</p> <p>大夫は、笛を巻き上げようと思う心の深さのために、いろいろと計画も練つたのだ。今となつては致し方ないことなので、罰するにも及ばず、追返して終わつた。</p> <p>後で聞けば、別の笛を、大丸といつて打ち砕いて、もとの大丸は無傷で吹き歩いていたので、大夫は大間抜けということで終わりになつた。はじめはさかんに勇み立ってやつたけれど、最後になつて出し抜かれたのだ。</p> <p>(浅見和彦訳『新編日本古典文学全集51 十訓抄』小学館1997の訳をもとに齋藤が訳した)</p> | <p>むじゃむじゃ古典「成方の笛」(『十訓抄』七の二十五)現代語訳完全版</p> |
|---|--|

iii「隣。。ざくつと訳(となりてんまるざくつとやく)」

隣とのペアワークである。iiと構造は近いが、iiで用いる現代語訳プリントを配布する前の学習活動である。経験からの知見であるが、中学生にとって「ざくつと訳してみよう」はけっこう難しい活動のようである。何を拾い、何を棄てるか。ざくつと要約というのは、実は難しいようなのである。そこで、考えた「ざくつと全体訳」の準備段階の「訳」の方法である。

- A「成方といふ笛ふきありけり。」
 B「成方という笛吹きがいた。」
 A「御堂入道殿より、」
 B「御堂入道殿より、」
 A「大丸といふ笛をたまはりて、」
 B「大丸という笛をなんちゃらして、」

A「吹きけり。」

B「吹いた。」

といった訳をしている。こうやって、テキストの全体をざくっとできる範囲で訳し通すと、「全体でざくっと訳してみよう」と指示しても、ある程度要約したものが書けるようになるようである。

他にも、「隣、。古文だけテキスト見て現代文は記憶で読む交互読み」とか「隣、。現代文だけテキスト見て古文は記憶で読む交互読み」とかバリエーションは作られるが、今回はやっていないので省略する。

2.3.1.2 読みの繰り返し

現代文であるテキスト1の場合、5回の授業のなかで、5回の「テキスト読み（「隣。速読み」）を行っている。1回あたり3分の読みをおこなっているのので、各ペアがその度毎に3周～4周、同一テキストを読み返している。つまり、「抽象具体の構造を読み取る」ために、3回から4回ほどテキストを読んでおり、また、最初に「《似てる》具体例」を作るまでには6回から8回ほどテキストを読んでいることになる。

古文では、「ゆっくり読み」も加わるので、さらに同一テキストを読み込む回数は増えている。

2.3.1.3 「隣読み」と「繰り返し」のねらい

このように繰り返し読ませるために、「隣読み」というペアワークを作ったのであり、さらに、その「隣読み」の機会を何度も持つのである。

「従来の」あるいは「一般的な」授業形態では、教師の範読であるとか、生徒の指名読みで他の生徒は聞いているであるとか、そういう読みでは集中力の持続できない生徒はほんやりして（つまりテキストを読み込まずに）いるうちに「発問」なり「指示」を受けることになる。また、同一時間内に何度も読めと指示されても、一人で読むときにはなかなか集中できない生徒もいる。そういう「読み込めてない状態」で「発問」や「指示」されても、その対象であるテキストの内容が頭に入っていないので、なかなか考えも作れない。そうやって「考える時間」の内容が薄くなってしまいうことを避けたいのである。先に黒川が指摘したように、知識が乏しいなかでの思考は成立しがたい。同じように、対象に対する情報が乏しいなかで発問だけ与えられても思考は成立しがたいだろう。

先に引いた佐藤学の「市民のレトリック」では、「よくわからないこと」への対応の力をつけることが大事と読んだが、このように、現代文にしても古文にしても、「読み取る対象」つまり「よくわからないもの」に対して、「何度も接することで見えてくることがある」という経験に、この「隣読み」とその「繰り返し」はつながる。「よくわからないもの」を繰り返し接することなく、つまり、対象をよく知ろうとせず、少し触れたくらいで、「答えをください」といった対処では、「市民のレトリック」「探求のレトリック」の力はつかないだろう。むしろ、「予め用意された答え」を要求する「奴隷のレトリック」の強化につながる。何度も読むうちに、例えば古文で言えば、「この単語は、現代文でいえばあの言葉に似ているので、この文章はこういう意味ではないか」といった思考がはたらくことを期待している。

内田の述べた「買い手としての生徒」は「値切る」。つまり、ここでは、「読み」の繰り返しを少しでも少なくしようとするだろう。「現代語訳だけ受け取ればよい」といった発想で授業に挑む。隣とのペアによる「読み」は、内田の述べる「まず、学びがあり、その運動に巻き

込まれているうちに、「学びの運動に巻き込まれつつあるものとしての主体」という仕方で事後的に学びの主体は成立してくる」という「学びの運動に巻き込む」契機となるのではないかと期待するのである*6。そうやって、よくわからないテキストを何度も時間をかけて読み、声に出して読むことの気持ちよさといったことや、よくわからないなりに読み慣れてくる気持ちよさ、そして、あるとき、少しなにか意味が成り立ってくる気持ちよさ、そして、「あれ、つまらない」と思っていた文章が意外におもしろくなってきた」といったことを味わうことで、「買い手としての生徒」の「低コスト・無時間・高パフォーマンス」という価値観を元にした振る舞いから「手間をかけ、時間をかけ、よくわからないけど続けていく」といった学びの振る舞いへと変化していくことを期待する。

黒川は「知識を欠いたところで討論を繰り返しても、小中学校などの実態が物語るように、通俗道徳に根ざした感想や思いつきを述べ合う場にしかなりえず、それをあるべき方向に導ける船頭もいないという事態に陥りかねない。」と述べた。これは古典の読みにも通ずるだろう。しかし、手持ちの知識が少ない中でのやりくりも生徒の学びには必要と稿者は考えるから、「古典原文のみの音読」を最初繰り返す。そして、「ざくっと訳」もその乏しい手持ちの知識のやりくりの機会としてやらせる。その後によく「現代語訳プリント」を配るようにしている。「いきなり現代語訳」で「はい、そういう意味なんです。よくわかるでしょ」という展開ではないのである。かといって、乏しい手持ちの知識だけのやりくりで終わらせることもしない。両者の折衷の展開である。この「現代語訳」によって、生徒は「自分の乏しい知識のやりくりとの差」を知ることができ、それは時に「けっこう読めた」という実感ともなろうし、「そういうことか、全然わからなかった」という現時点での「やりくり」の及ばなさの実感の機会ともなる。

この「現代語訳」を与える際に留意しているのは、この「現代語訳」もまた、研究者の研究の成果であって、それは運命的に書き換えられる可能性を持つ暫定的結論である、という内容を生徒に繰り返し伝えることである。現代語訳は「決定されたもの」としてどこかから権威づけられ与えられる物ではなく、(生徒より遙かに潤沢ではあるが)研究者の限られたリソースのやりくりで出した結論を集めて作ったものである。現に、研究者によってその訳語も違っている。そういうことを繰り返し伝えることで、研究者もまた「よくわからないもの」に向かう存在であり、そういう人たちがあれこれ知識を「持ち寄り」して互惠的に社会を作っている、という「市民のレトリック」に帰着させるようにしている(この「持ち寄り」の概念は次に述べる「全員意見プリント」での重要な概念である)。

このように、古典のテキストを教師が選び、与え、時間を区切って音読をさせ、「ざくっと訳」をさせ、「現代語訳」を与え、交互読みをさせる。これは、クラス単位での活動を教師が主導しており一斉授業の形態をとっている。年間の授業時数が限られた中、40人弱のクラスのメンバーに「学び」の契機を与え、試行錯誤の機会や知識獲得の機会を与えるのには「一斉授業」が最適と現時点では考えている(本稿では、扱わないがここに「帯単元学習」という授業形態も主要な要素として関わっている)。

2.3.2 「全員意見プリント」

2.3.2.1 「全員意見プリント」を行うための「発問・指示」

現代文のテキスト1では、次の3つの「発問・指示」を行った。

- 発問・指示1 「この文章には、「タンクが水もれしているときの処置」と「心の問題に対する学校での教育」が「現状が理想状態でないとき、原因を特定して除去するのではなく、別の方法で対処してしまうこと」の具体例として挙げられているが、三つ目の具体例をそれぞれで考えて書きなさい」
- 発問・指示2 「全員プリントを読んで、誰か一人の作品を選び、どこがどう他の例と似ているか、解説をする」
- 発問・指示3 「みんなが作った具体例を読み、解説も読んだので、それらを参考に、もう一つ、「水もれタンク」「心の教育」に《似てる》具体例を作る」

また、古文のテキスト2では、次の5つの「発問・指示」を行った。

- 発問・指示1 「古文ざっくり訳に挑戦」(テキスト全体をざっくりと訳したものを書く)
- 発問・指示2 「この文章の続きを書いてみる」
- 発問・指示3 「「成方といふ笛吹き」と《似てる》話を書く。実体験でも何か作品などでも、自身による創作でもよい」
- 発問・指示4 「全員意見プリントを読んで、誰か一人の作品を選び、解説する」
- 発問・指示5 「「成方といふ笛吹き」を読み、友達の《似てる》作品も読み、友達の《似てる》作品解説も読んだところで、あなたが考える「成方といふ笛吹き」の話に似せるための要素を箇条書きで書きなさい」

これらの「発問・指示」は、大きく分けると、創作系と解説系(現代文発問・指示2, 古文発問・指示4)に分けられ、創作系は、類似系(現代文発問・指示1と3, 古文発問・指示2, 3)と要約系(古文発問・指示1, 5)に分けられる。すべてに共通する特徴は、「絶対的な正解」がない問いであるということである。しかし、「絶対的な正解」はないが、「このあたりが妥当」と思わせる、あるいは、「これはすばらしい」と思わせる解は存在する。それらを「全員意見プリント」で読みながら考えられる。

2.3.2.2 「全員意見プリント」のねらい⁷

i ささまざまな意見を読みあう場を提供できる

以前、学習系のコンピュータソフトの広告が新聞に載っていた。何年か経つので正確な文言は忘れたが、要するに「一人でどんどん勉強できる」というのがその商品の最大の特徴だった。コンピュータが出題する。それを学習者が答える。正解すれば、より難度の高い問いをコンピュータは出してくれる。不正解ならば、正解に至るための基礎的な問いに遡って出題してくれる。そういう仕組みであった。そこでは、学習内容がすべてマップとして作られているのだろう。そのマップ通りに学習者は学ぶのである。裏返していえば、その「マップの範囲内」での学習に限られるのである。

佐藤学が「探求のレトリック」というのは、未知のもの、不可解なものへの対応の力を「科学的思考」を枠組みにつけようということであった。つまり、「予想される知のマップ」の外にどう出るか、という探求のためのレトリックを学ぶのである。

「水もれタンクへの対応」や「成方といふ笛吹き」に《似てる》ものはさまざまに作れる。それは単に並べることで巧拙を見だし、《似てる》とはどういうことかを考えるきっかけを作る、というだけではない。その対象の何をどう拾い、何を棄て、類似を作るか、その選択と結びつける対象の選択の組み合わせは無限にある。そのバリエーションをクラスのメンバーが

る。また、他に「白雪姫」を選んだ生徒もいた。「魔女が召使いに白雪姫の心臓を取ってこいと命じた。召使いは白雪姫にそんなことできなくて、白雪姫を逃がし姫の心臓の代わりに豚の心臓を差し出した。豚とニセ大丸、召使いと成方、魔女と大夫、姫と大丸が対応している」と書いている。もちろん、《似てる》として現代の物語と結びつけた生徒もいる。例えば、東野圭吾『容疑者Xの献身』を引き、「人を殺したとなりの人のアリバイを作るために、石神という人が関係のないホームレスを顔をつぶして殺した。大丸→となりの人に殺された人。ニセ大丸→ホームレスの人。大夫→警察、湯川教授」とした。こうして、稿者を含めた読者の予想を超える作品が「全意見プリント」によって読まれる機会を持つのである。

このように、「全員意見プリント」を通して、さまざまな答えに接するなかで、「《似てる》で繋げる方法」を学び、身につけていくものと考え。しかも、より「思いもかけない対象」とつなげる力をつけていくように思う。

これが、教師主導で数人を指名し、教師がその場で判断を下すような授業であれば、それほどのバリエーションも生まれてこないだろう。

寺田守(2012)は、「読むという行為」において、類似性に基づいた推論の重要性を説くが、ボーリオン・ハリスらの研究論文を引き、「間テキスト性が多く可能な意味に参加者を導くが、同時に教室は、教師と児童とが間テキスト的な焦点化の支配権を得ようと獲得する場となる。つまり、授業で間テキスト性が立ち現れた時、「誰の意味が発言力を持つのか?」「誰の意味が重きをなすのか?」といった問題が生じることとなる」(p.129)と言う。「間テキスト性」とは、ジュリア・クリステヴァ(1983)が述べた「どのようなテキストもさまざまな引用のモザイクとして形成され、テキストはすべて、もうひとつの別なテキストの吸収と変形にほかならない」(p.61)という考えである。このように、「間テキスト性」でつなげて理解する読み、といった読みの力をつけようとしても、教師が自分の読みやつなげ方を強要してしまいがちになるというのである。それに対し、「全員意見プリント」では、少なくともさまざまな発想を皆が出し合いことができる。教師による編集で選択され、掲載されないということは、「人を明らかに傷つけるような場合には載せない」という限界はあるにせよ、それ以外は、ない。「間テキスト性」とは類似でテキストをつなぐことであり、そのようにつなぐことでテキストは解釈される。そして類似は、さまざまなテキストとテキストをつなげる。このような多様性を楽しみ、多様性が生きる場面において、「全員意見プリント」という持ち寄り力を発揮する。

iii 読み手が多数となることで、一つの意見・作品に対し、評価が多様となる可能性が高まる。

iiと関連して「多様性」に関わることであるが、iiでは、多様な作品が提示される機会を得ることで在ったのに対し、iiiでは、一つの「意見」に対し多様な読みが可能となることを特徴としてあげる。「全意見プリント」は全員に配布されるのであるから、さまざまな読み手によるさまざまな読みの可能性を作ることである。生徒それぞれがそれぞれの文脈で読むことが可能となる。例えば、「勸進帳」と書いてあって、教師がそれに反応しなくても、生徒の誰かが「これ、似てる!」と叫ぶチャンスがあるのである。

iv 一番身近な存在である級友に読まれるテキストとなる

必ず級友の目に触れることになるので、そのテキストの読者が明確となる。「〇〇さんが読むと想定して」という模倣的な宛名でなく、実際の読者がいるテキストとなる。級友の目に触れるテキストはイニシアルにしたり、匿名にするという実践もあるが、それでは自分のテキストに責任を持つとは思えない。宛名がはっきりするというと同時に、発信者も表明する

ことで、より真剣な活動となりやすいと考える。少なくとも、「自分の名を背負って発信する」ということにはなる。目の前の「よくわからないもの」に対する意見を交換する仲間がはっきりとしていること、つまり、「よくわからないもの」に向かっていく共同体の一員として意見を述べること。そして、その意見に署名捺印をすることは、「市民のレトリック」にふさわしい振る舞いでもあろうだろう。

v 「全意見プリント」は俯瞰的な視座づくりを支える

内田（2001）は、「教育を受けることの意味」はなによりもまず「俯瞰的な視座」を獲得することに存する」（p.21）と言う。「俯瞰的な視座」とは「自分がどこに向かっている、今どこにいて、どこに分岐点があって、どの道をとればどこへでるか」を見渡す位置のことである。その視座に立つことで「……ができない」「……を知らない」ということを適切に言語化できる。「自分」を含む風景が狭隘なものではうまく「マップする」ことができず、結果、目指す方向に向かうために自分は「……ができない」ということが見えてこない、と言う。

例えば、「全意見プリント」によって生徒は、同じテキストを読んでも、そのテキストと結びつける別のテキストがずいぶん人によって違うことに気づく。「自分」しか見えない狭隘な視野で「このテキストはこういう意味だ」としか思えなかったものが、その予想を超えたものと結びつく様を目の当たりにできる。「自分の発想」と「他の人の発想」は違うのだと実感する。そのような経験を経ることで、一つのテキストと出会っても、簡単に「これはこういう意味」とか「こういう話と《似てる》で結びつく」と結論を出さず、「他にもあるかも」とか「〇〇くんならどんなことを書くだろう」と考えるようになる。つまり、一つのテキストから結びつけられるテキストを探す視野が広がるのである。「全員意見プリント」を重ねることが、「俯瞰的な視座」づくりを支えているのである。

2. 4 「説明的文章」と「古典」という内容の区別を越えた「繰り返し」

本稿では、「説明的文章」のテキスト1と「古典」のテキスト2を紹介したが、そこでは、「隣。速読み（となりまるはやよみ）」といった読みの方法や「全員意見プリント」を読みあうことといった「考えるための方法」が繰り返されている。先に黒川の「時間の授業を見て、教師の発問の仕方や生徒とのやりとり、生徒の「活動」といった観点で授業のあるべき姿を追究するのではなく、年間をとおしてその授業がどれだけ教科書の内容を徹底して理解させるものであったかを問う」という知見を引用した。本実践における音読や全員意見プリントの繰り返しは、「考えるための方法」の繰り返しであり、その方法を身につけ、「よくわからないこと」に向かう力を長いスパンでつけようとしているという点で、黒川の「年間を通して」の「徹底して」力をつける、という考えと対応している。

生徒に身につけさせるのは、「よくわからないもの」に対し、「無時間」で結果を出そうとするような「買い手」としての振る舞いではなく、「よくわからない」なりにそれを受けとめ、反芻し、解決しようとする態度であり、力である。そのための、対象を何度も読む「読み」や、それぞれがさまざまに意見を表明し、それを受けとめ合う「全意見プリント」の作法を繰り返すのである。その繰り返しが、また別の場面でも、繰り返し行い、「よくわからないもの」によく触れ、そこであれこれ考え、それを出し合う、という行為につながると考えるのである。

2. 5 これらの実践を経た生徒の変化

短期的な実践であれば、「この刺激でこう変化した」と微細な変化を明確に挙げる事ができるかもしれない。しかし、本実践は、「同じような活動の繰り返し」で行っている。現在の生徒の様子を見て、その特徴と思われることを挙げて、それが本実践の影響を受けた変化の結果であるか、論ずることは難しい。「入力によって短期的に出力に変化がある」という期待は、「買い手としての価値観」に近いものを感じもする。「学び」は長い継続が必要であり、変化は見えにくいのである。

しかし、いくつか現在の生徒の様子を挙げておく。

現在、「プレゼン演習」を3年生に行っている。^{*8}これは、「プレゼン」をクラス全員が、クラス全員に対して行うので、「話し言葉」版「全員意見プリント」とも言えるだろうが、抵抗なく、楽しげにやっている。それぞれの発表も、好きなアニメの図版を拡大したり、好きな「らくだ」のお面を作りながら、「好きなもの」を皆に向けて述べている。自分がやりえることをあれこれ考えて、その中から選択編集している跡が窺える。また、聞き手としても、楽しげに友達の発表を受け容れている。「よくわからないもの同士」の「持ち寄り」の振る舞いがわかっているように見える。

国語科を越えた営みについても述べておく。今年文化祭準備期間中にいつも練習に使う「生活学習室」や「武道館」が改装工事のために使えなかった。そういうとき、教室でできる練習法（パート毎に輪になって集い、それぞれが耳を押さえて歌う奇怪な練習法など）を工夫したり、生徒玄関前や教育実習生用の北玄関など普段使わない場所を探して歌う姿など、「よくわからない」「困難な状況」にそれぞれがアイデアを出し試行錯誤で練習を作る姿が見られた。そういう力の形成の一助に一連の実践が繋がっている、と明言できないが、繋がっていればよいのと願う。

「授業に関するアンケート」というのが本校管理職主催で行われた。その「授業に関するアンケート」の「国語の授業はわかりやすいですか」という質問に、ある生徒がこう答えた。「わかりにくいです。なぜなら、わかりにくいことに向かっていくのが学習だからです」。できすぎた答えであった。しかし、確かにこの生徒は、テキストを類似でつなげる、といった活動を好み、自分の予想を超えた友達の意見も「おー、すごい！」と感嘆の声をあげ、楽しんでいる。「自分の予想」という「視野」が広がることを楽しむ様子が見える生徒である。

むすび 「学び手」で「作り手」を育てるために

教師を何年かしていると、自分の説明で、生徒たちが「わかった！」と声をあげるような経験を重ねることになる。自己有用感が上がり、教師として幸せな気持ちになる。「先生の授業はよくわかる」と言われて悪い気はしない。

けれど、「では、生徒たちに力をつけたのか」と自問するのである。そういう自問のなかで、「自分は類似を使って説得し、生徒はそれで「わかった」と言うが、そのような説得の力そのものを生徒につけたのか」とか「自分は具体例を重ねることで、生徒を説得するが、その力を生徒につけているのか」とか疑問が浮かぶのである。それが「《似てる》でつなげる力をつける」や「抽象・具体を区別する力をつける」という実践に結びつく。本実践のペアワークによる音読も、「自分ばかり何度も読んで、わかった気になっているが、生徒に何度も読ませてい

るのか」との自問から生まれた。「少ない読みでも生徒が「わかる」発問を工夫する」より「生徒に何度もテキストを読ませる工夫をする」ほうを選んだ。「全員意見プリント」もそうだ。「教師ばかりがしゃべっている教室で面白いか」と考えたのだ。教材を選んだり、プリントを作ったり、こういうところは教師である稿者がやっている。授業のテンポも作っている。教師主導の一斉授業である。けれど、テキストを何度も読ませ、そこから、「《似てる》でつなげる」といったとき、その頭の中の回転や、何につなげるかの跳躍は生徒のものである。そこでせっかく生まれたアイデアは大事に「全員プリント」で共有するのである。

黒川の言うとおり、授業時間は有限である。その有限の中でできれば「市民のレトリック」を育てたいし、「買い手として値切る生徒」から「学び手」へと変容させたい。

「全員意見プリント」でアイデアを持ち寄るのと同じように、「学習内容」たとえば、「みんなが学習したい古典」とか「小説」「詩」を募集し、それをあれこれ読んで意見を「全意見プリント」で発表し合う、といった、「読書会」の「一斉授業」バージョンみたいなことをさらに作って行けたら、有限な学校教育内の授業という場でも、「学び手」であり「作り手」の市民育成に少し近づけられるような気もする。

本稿で、「授業で目指すべきこと」を考察し実践を語るため、佐藤の「市民のレトリック」、黒川の「知識伝達・一斉授業の復権」、内田の「書き手から学び手へ」という三つの論を引いて述べた。煩雑と言えば煩雑である。論として立たせるにはもっとすっきりと「市民のレトリックの獲得のために」といった書きぶりのほうがよいだらうと稿者も思う。本稿を書きながら、「なぜ、複数の論を入れなければならない、と自分は考えるのだろうか」と考えていた。授業自体が「テキスト」であり、複数のテキストから編み直されて作られたものだからだ、というのが今のところの結論である。クリステヴァの述べた「どのようなテキストもさまざまな引用のモザイクとして形成され、テキストはすべて、もうひとつの別なテキストの吸収と変形にほかならない」という間テキスト性は授業そのものにも当てはまる。授業はさまざまな要素で成立している。生徒たちの様子、つけたい力、その方法、それらを決めていくために、さまざまな引用がおこなわれ、モザイクとして授業が生まれる。その引用の複数性を「作者」の立場である稿者自身である程度書き留めておきたかったのである。そのような、「研究的実践者のディスコース」も書くことで身につけていけたらよいと考える。頁数を厳しく限定されない本紀要はそのような文章を許容してもらえる数少ない場であり、本稿のような「よくわからない」稿の「持ち寄り」の場である。あたふたとした生活のなかでようやく書き留めたこのテキストが、誰かの目にとまり、「バカをさらけ出しているけれど、少し参考になった」などと思われたら、ありがたい。編集・発行に関わる方々に感謝する。

註

*1 鷲田清一(2010)も同様に、「ためらいもなければ、含みも屈折もない、そんな単純なもの言いが溢れている」状況に対し、「今すぐわからにことに、わからないままつきあう思考の体力」として「思考の肺活量」という比喩的表現を提案している(pp.178-180)。

*2 表記について。本稿では、「わかる」と表記している。引用については、そのまま「分かる」とした。

*3 クリステヴァ(1983)のいう「間テキスト性」については後述(2.3.2.1 ii)。

*4「帯单元」については、齋藤隆彦「今日から始める中学校国語科帯单元学習」という連載を『教育科学国語教育』明治図書において平成25年4月号から12回連載で述べている。そちらを参照されたい。

- *5 この読みについては、齋藤隆彦「意欲向上のため「。」読みという装置を作ってみました」『月刊国語教育』vol21.no6.東京法令出版、あるいは、齋藤隆彦「自分でできる」学び手を育てる 平成20年度、鳥取大学第1学年の取り組み』『教育研究論集』創刊号 鳥取大学大学教育支援機構教育センター教職教育部門2011を参照のこと。
- *6 内田樹(2008)は「玉木文之進は、幼い吉田松陰を畦道に置いて、畑を一畝掘り起こして戻ってくるまでに、指定した箇所を暗記しておけという教え方をしたそうです。覚えていないと殴ったらしい」と素読の例を紹介する(p.158)。「となり読み」は殴りはしないが、強制的に学びに巻き込む働きをしていると考える。
- *7 「全員意見プリント」について、齋藤隆彦「連載 寝転んで読める教育実践「自分でできるもん」を目指して③「答え」とのつきあい方知ってるもん」『月刊国語教育』vol.30no.12 東京法令出版ではその範列的な多様さを生かす取り組みという観点から論じている。
- *8 平成21年度から22年度までの実践は、齋藤隆彦「国語科実技 帯単元によるルーティン型プレゼン演習 1人1分、毎回5人、約2年間で、話す聞く力を育てる。」『鳥取大学教育研究論集』第2号 鳥取大学大学教育支援機構教育センター(教職教育部門)2012で報告している。

文献

- 内田樹(2001)『レヴィナスと愛の現象学』せりか書房
- 内田樹(2004)「対談内田樹×春日武彦 中腰で待つ援助論 ―一時が流れ出し、ケアがはじまる」『週刊医学界新聞詳細』第2613号医学書院
- 内田樹(2007)『下流指向 学ばない子どもたち働かない若者たち』講談社
- 内田樹(2008)『街場の教育論』ミシマ社
- 黒川みどり(2013)「問われる歴史教育」『教科開発学論集』1号 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻
- 佐藤学(2004)「科学する学びを促進する教育へ」『月刊学術の動向』2004年8月号 財団法人日本学術協力財団
- ジュリア・クリステヴァ(1983)『記号の解体学―セメイオチケ1』原田邦夫訳 せりか書房
- 寺田守(2012)『読むという行為を推進する力』溪水社
- 鷲田清一(2010)『わかりやすいはわかりにくい?』ちくま新書