

野矢茂樹「哲学的思考のすすめ」を読み返す

—アクティブ・ラーニングの視点から「読むこと」と「書くこと」をつなぐ国語科の授業実践—

仁野平 智明*

Rereading Shigeki Noya's "Tetsugakuteki shikou no Susume":

Japanese language classes linking "reading" and "writing" from a viewpoint of active learning

はじめに

哲学的授業のすすめ

〈身近であたりまえとされていることほど、根本的なところはあやふやになっている〉〔資料①〕. 教科書教材「哲学的思考のすすめ」^①の冒頭で、野矢茂樹はこう語る。例えば、我々に身近な「教科書の文章教材」というものについて、〈じっくりと、そう、哲学的に、考えてみよう!〉

問い—「教科書の文章教材とは、何だろうか？」

答え—「教科書教材のうち、ある文章を題材としたもの。主に読むことの学習に用いられる。」

なるほど。シンプルだ。それでは、

問い—「教科書教材とは、何だろうか？」

答え—「学習指導要領に基づき、児童生徒の学習に資する内容を教材化し、文部科学省検定済教科書に掲載したもの。教科書そのものが教材であるが、この場合、特に使用教科書以外から選んだ教材との区別のために言う。」

少し難しくなってきた。要するに、教科書に載っている教材ってことだね。それでは、

問い—「文章の教材化とは、何だろうか？」

答え—「学習対象となる文章に対して、語注、新出語句・漢字の注記、学習課題等の要素を付け加えること。」

そうか。授業をしやすくするために、いろいろ便利にしているんだね。でも、

問い—「本当に、良いことづくめなの？」

答え—「えっ…。」

最後の問いは、もはや、「何だろうか？」という定義にとどまらず、評価に関わる。その答えは、つまるところ「教材の出来による」というよりほかない。優れた教材化が図られてさえいれば、手放して「良いことづくめ」として歓迎できる。しかし、たとえ教科書教材であるからといって、それらのすべてが望ましい教材観を備えているとは限らないのではないか。もし、学習者がもっと楽しんで学べる教材価値を見つけたなら、既成の教材観をはぎとって、新しい教材観をまとわせよう。「教科書に載っているから」「指導書に示されているから」という〈あたりまえ〉を捨てて、〈身近なことを問い直してみよう〉。それが、この文章のテーマ、「哲学的授業のすすめ」である。

ニンジンがモミジではない

料亭謹製の行楽弁当に、モミジの形をしたニンジンが飾られている。秋の風情が、目に楽しい。一見してすぐに認知できるのは、モミジの形をデザインした型で抜いてあるからだ。ニンジンと、モミジのフォルム。秋の行楽といえば、紅葉見物。イメージはたやすく結びつき、構築される。細工の妙である。しかし、よく考えてみると、その型で抜いた残りのニンジンのはたらきはどうなるのだろうか。型を用いるということは、より大きい部材をもとにすることを意味する。食べられる部分を捨ててしまおうとしたら、いかにももったいないし、ニンジンとモミジを味わい尽くしたことはない。皮に近いところに旨味が蓄えられるともいうのではないか。いや、この場合、ニンジンそのものの調理が目的ではなく、食べられる素材による装飾を添えることに意義があるのだ。きれいで、弁当の雰囲気が良くなり、型で抜いたら薄く切ってさっと載せるだけ。使い勝手はじゅうぶんである。「でも、本当に、良いことづくめなの？」

* 熊本大学大学院教育学研究科

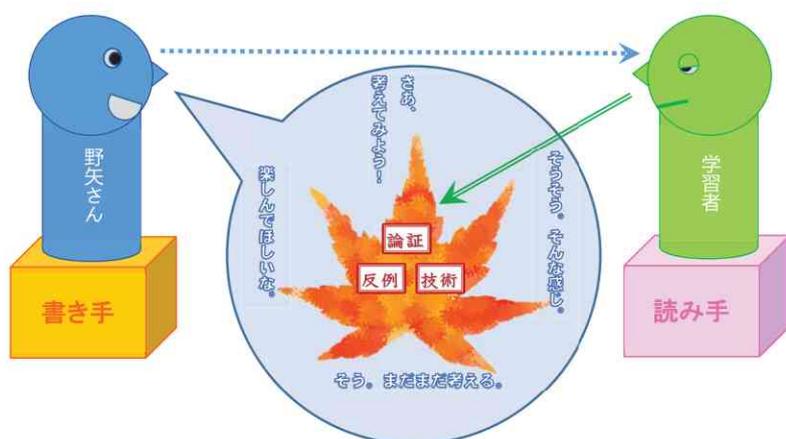
教科書の文章教材の教材観は、ちょうどこの型抜き用の型に似ている。型で抜いた細工物の教科書教材は、体裁が良く、使いやすく、ためになるように見える。しかし、加工にともない利点が増えたように見せかけて、実は残りのニンジン捨てているともいえる。付加しているかのようでありながら、限定してしまっているのだ。細工物のもっともらしさに惑わされず、ニンジンそのものの旨味を求めるなら、教科書の教材観を解体し、生のままの文章にいったん立ち返ることである。

資料に掲載した教科書教材「哲学的思考のすすめ」の学習課題【資料①】を例に取れば、この文章は「論」という型で抜かれ、「論証」や、「考えるための技術」がその中に含まれているのだが、はたして、「哲学的思考のすすめ」は「論」なのだろうか。確かに、〈結論が導けそう。〉という試みに始まり、〈私の考えを述べてみよう。〉や、〈説明できそう。〉という叙述をふまえながら、末尾には〈私のいちおうの結論〉も提示されている。考えを進めるための「反例」の手法を紹介し、その具体例も豊富だ。教科書の教材観が主眼とする「考えるための技術」を文章から抽出すれば、その活用法をとおして「恥ずかしいとは何か」という命題を論じているといえなくもない。しかし、それはあくまでも型で抜いたモミジの形だけ見れば、である。

さて、ここで、ニンジンと輪切りにした状態に戻してみよう。「哲学的思考のすすめ」と銘打つとおり、この文章は「すすめ」に満ちている。冒頭の段落から、〈考えてみよう！〉という感嘆符付きで元気よく始まった「すすめ」のアクションは、全編に〈考えてみよう〉や〈考えていこう〉〈考えよう〉などの「思考」に関する語によるものが12回、その他に〈体験してみよう〉〈挙げてみよう〉などの語によるものが6回、計18回も登場する⁽²⁾。また、「結論」といっても〈いちおうの〉であり、そのすぐ後に〈さて、この結論にはどのくらい説得力があるだろう。反例はないだろうか。まだ検討していないほかの考えはないだろうか。〉と思考は継続し、文章の最末尾を、冒頭と同じ「すすめ」のアクション、〈さあ、考えてみよう！〉で締めくくっている。つまり、文章の主たる目的は、「論証」の最終形としての「結論」を示すことではなく、題名どおりの「哲学的思考のすすめ」であり、これこそが、型で抜く前のニンジンの姿である。

「すすめ」とは、勧めたい何ものかを持つ誰かが、勧めたい相手に対して、その長所を説き、相手はその気になるように誘い促す行為を意味する。すなわち、人が、人に向かって、身を乗り出すアクションである。証拠を挙げて道理を説く「論証」による一方的な伝達では、事実関係が幅をきかせ、読み手は論旨の妥当性によって評価する。書き手は、いずれ現れる読み手の前にいったん「論」を置いて立ち去り、読み手は後でそれを拾いに行く方式である。しかし、実演販売しかり、何かを熱心に「すすめ」るためには、人は、相手の前に立ち、相手の反応を見ながら、相手に語りかけるという、「共時性」の中でのコミュニケーションが必要になる。〈哲学的な考え方を体験してみよう。〉と誘うとおり、この文章は「哲学的思考」の「体験講座」であり、書き手の実演つきのワークショップなのである。書き手は、常に読み手に語りかけ、読み手と問答を繰り返しながら、ついには、読み手の答えもないままに、〈そうそう。そんな感じ。〉と相づちまで打ってしまう。書き手は、この文章が教科書のための書き下ろしであることを存分に活用し、〈授業で先生に当てられたのに答えられなかった。〉〈中学二年になって子供っぽい服を着ていると恥ずかしいと感じる。どうしてだろう？〉のように、中学二年生の学習者にターゲットを正確に絞った具体例を繰り返し提示することで、読み手の共感を誘い、「語りかけ」と「リアリズム」によって、書き手と読み手の間に本来なら得られない共時性を、「疑似共時性」の形で出現させようとする⁽³⁾。読み手との

コミュニケーションの確立を願う、人としての書き手の姿が、モミジの型の外側に詰まっている。書き手は、読み手をじっと見つめ、読み手にさかんに語りかけ、〈「まだ考えるの？」という声が聞こえてきそう。〉と読み手の声まで聞こうとして、読み手に向かって身を乗り出している。しかし、教科書の教材観に基づく学習活動として読み手が見せられるものはといえば、モミジの形だけなのである【図1】。「論」として型を抜けば、なるほど、ニンジンもモミジに見える。しかし、モミジのようなニンジンを作れても、ニンジンにはモミジではない。



【図1】書き手の台に乗り、読み手に語りかける「野矢さん」と、読み手の台に乗り、型を眺める学習者

アクションに“re”を付けると…

本授業「『哲学的思考のすすめ』を読み返す」は、日常的な学習活動に“re”の要素を加えることで、学習者のアクティブ・ラーニングの活性化を意図している。教科書の教材観に沿った授業のあと、別の観点から「哲学的思考のすすめ」を読み返す、つまり、「re” read」する。さらに、それをふまえて、同教科書の別教材「調べて考えたことを伝えよう 『食文化』のレポート」⁽⁴⁾の学習において書いた各自のレポートを資料として、「だれに？」と「なぜ？」を明確にした文章を「re” write」する。この場合のリライトは、レポートの添削や推敲ではなく、レポートに用いた情報をもとにして、新しい別種の文章に仕立て直すことを意味している。また、この学習にあっても、「哲学的思考のすすめ」の場合と同様に、教科書の教材観を反映したレポートのサンプル「マグロ・トロは日本でどのように受け入れられていったのか」を参考にして書いたレポートを、学習者は新しい観点から書き直すことになる。すなわち、本授業は、「読むこと」と「書くこと」の学習に“re”を付ける「読み返し」「書き直し」の活動であると同時に、教科書の教材観に沿った従来の学習活動についての、学習者による再評価の機会でもある。次から次へとモミジの型で抜かれた教材を渡り歩く学習にいったん休止符を打ち、ニンジンそのものの旨味に触れ、自らの「読むこと」と「書くこと」を見直すことで、学習者の主体性を引き出そうという試みである。

「re” read」と「re” write」という“re”を付けた学習活動の拠点として、本授業では冊子体の「ワークブック」【資料②】を設定している。授業タイトルを銘記した表紙を備えた冊子体のワークブックには、まず、本授業を新規の学習として了解し、学習への姿勢を切り替える効果がある。“re”の態勢への準備である。ワークブックには、各自が「re” read」と「re” write」の内容を書き入れるだけでなく、リライト作品の相互批評の際に用いる、ワークブックの持ち主へのコメント記入欄を設けている。すなわち、このワークブックは、学習者自身の所有でありながら、他の学習者にとっての「読むこと」と「書くこと」のための学習材料でもある。他者からのコメントを読んだ学習者は、自身のリライト作品を再び読み返し、「re” write」の「re” read」が行われる。さらに、授業の最後に、「三時間の授業から考えたこと」を書き入れるとき、学習者は、自らの学びのすべてを振り返り、「re” think」する。このように、ワークブックは“re”の付いたアクションの本拠地として、全時を通じて効果を発揮する。

本授業は、2017年10月、熊本大学教育学部附属中学校において、2年生2クラス、各40名、計80名の学習者とともに、各3時間の日程により、本稿執筆者が行った。両クラスの授業内容については、統合のうえ、「授業概要」【資料③】として掲載している。なお、本授業の実践に関連する「哲学的思考のすすめ」及び「調べて考えたことを伝えよう 『食文化』のレポート」の授業は、同中学校の授業担当者により先んじて行われている。ご協力くださいましたみなさんに、深く感謝申し上げます。

1. “re” read—野矢さんと出会う

モミジの型の中では、書き手の存在はかき消されている。文章の意味内容のみに着目し、そこからの知識・技能の習得ばかりを重んじると、「生きている誰か」が書いたはずの文章が、無味乾燥のただのデータになり果ててしまう。確かに、知識・技能の習得にデータは役に立つかもしれない。例えば、教科書の教材観は、「考えるための技術」に強く反応している。学習課題は「この文章で使われている「うまく考えるためのだいたいな技術」を、できるだけたくさん挙げてみよう。」「学んだ「考えるための技術」を使って考えてみよう。」⁽⁵⁾と連呼し、指導書は、「筆者が使ったいくつもの「考えるための技術」を、具体的かつ自覚的に取り出してみる。」⁽⁶⁾と解説する。「取り出す」という用語は、「各時の指導展開例」にも、「論証の中心部分以外からも、「考えるための技術」を取り出す。」⁽⁷⁾というように繰り返し使われているのだが、この「取り出す」アクションこそが、功利性を最優先した「抽出型」の読み方の象徴であるといえるだろう。書き手は伝えたい内容を披露した。その中から有用な部分を取り出すから、書き手の真意が伝わるのだ、と、「抽出型」の読み方の推奨者は主張するかもしれない。しかし、「哲学的思考のすすめ」の書き手の主眼は、哲学的思考法に関する知識の伝達にあるのではなく、〈哲学的に考える〉というアクションを、読み手といっしょに繰り返し体験し、〈物事を根本的に考えぬこうとする〉協働作業にある。〈うまく考えるためのだいたいな技術〉は、その実現のためのツールにすぎない。今、まさに読み手の目の前で「すすめ」のアクションを演じている生身の存在としての書き手に出会うことが、ニンジンのすべてを味わい尽くす初めの一步となるのである。

1-1 野矢さんの顔を見る

哲学的授業らしく、学習者にこう問いかけてみる。「この文章は、そもそも、なぜここにあるのでしょうか？」教科書に載っているから、書いた人がいるから、と考えを進めることで、少しずつ書き手の姿に近づく。そこで鍵となるのが、教科書教材の文末に掲載されている筆者紹介欄である。筆者紹介欄には、野矢茂樹の胸像部分のモノクローム写真が添えられている。「顔に出る」「顔を見れば分かる」というように、顔写真は、書き手が実在の人物であるという実感を瞬時に与え、かつ、個人としての人となりを想像させるだけでなく、言葉を交換し、コミュニケーションをとるために必要な器官である目、耳、口、顔面筋の存在を集中的に表示する有効なビジュアルツールである。顔写真を見ることによって、学習者は、書き手が唯一無二の生身の人間存在であることを体感するとともに、書き手と語り合う光景をイメージしやすくなる⁸⁾。さらに、授業で用いるワークブックとスライドにも書き手の顔写真を転載し、学習者が頻繁に顔を合わせられるように取り計らう。この段階で、書き手を「野矢さん」と呼ぶよう学習者に促すことで、同じ人間どうしとしての親しみの感覚が湧いてくる。

1-2 野矢さんの声を聞く

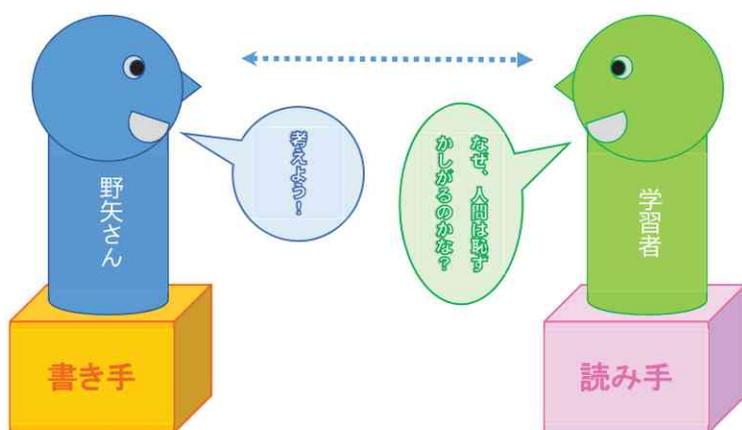
語り合える存在として書き手の顔が見えたら、次は、書き手の声を聞いてみる。モミジの型の外側の部分を読み返す営みである。書き手が何を語ったかだけでなく、書き手がどう語ろうとしたのかを知れば、書き手の声が聞こえてくる。さて、「この文章は、そもそも、なぜここにあるのでしょうか？」の発問は、まだ続いている。筆者紹介欄の顔写真を見た後は、出典の表記に目を向け、「本書のための書き下ろし」という説明が意味するところを考えてみる。「本書」は、「この教科書」では「書き下ろし」とは？本授業では、「書き下ろし」の語義を知る学習者は、「教科書会社の連中が依頼して、この教科書のために書いたもの。」と、文章成立の経緯について発言したが、「書き下ろし」をイメージできない学習者には、仕組みを説明すればよい。その際に重要なのは、依頼に応じて新規の文章を執筆した、という外的要因だけでなく、「書き下ろし」の仕組みを積極的に活用し、「国語の学習をする中学2年生のための、オーダーメイドの文章」として、読み手像を明確に設定している書き手の姿を知ることである。

書き手は、〈ふだんの生活の中で、どういうときに私たちは恥ずかしいと感じるだろうか。まず具体的に考えてみよう。どうかな？〉と、自らと読み手とを「私たち」としてひとくくりに表現しているが、書き手が挙げている〈授業で先生に当てられた〉〈グループでダンス〉〈「万里の頂上」〉という具体例は、60代の大学教員である書き手自身の生活上起こりうるものとは思いがたい。「私たち」というよりも、むしろ、「中学2年生たち」の生活実感に限定した例示に努めているのは、読み手がそれらの例によって自らの実体験を想起し、〈どうかな？〉という問いかけに気軽に応じられるようにするための親しみやすさの演出であり、また、実は「おじさん」で、「先生」の立場ですらある自分自身の気配を消し、読み手との一体感を得る仕掛けでもある。書き手は、勧誘の多用や、語りかけ、〈そうそう。そんな感じ。〉という読み手の返事を先回りした相づちまで打つというような数々のアクションによる働きかけとともに、具体例の内容においても読み手固有の実感を優先し、自身の声を読み手に届けようと繰り返し試みている⁹⁾。その姿を読み取ることが、「書き手の声を聞く」アクションである。書き手が自らに語りかけ、会話を求めていることに気づけば、「それでは」ではなく〈それじゃあ〉のように、〈着なくちゃいけない〉〈壊しちゃった〉という、書き手の「口調」も浮かび上がってくる。〈「まだ考えるの？」〉という声が聞こえてきそうだと読み手の声まですでに聞こえそうなほど読み手に迫っている書き手の声は、読み手にはありありと聞こえているはずである。

本授業のワークブックには、「最初読んだとき、この文章はなんだかこじつけがましくてイヤだなあ、と思った。」や、「はじめ、私は「哲学的思考のすすめ」を読んだときおもしろいなと思った。私自身、くだけた言い方で、文を書く方が好きだったので、とても読みやすかった。」という感想が見られた。「こじつけがましい」とは恐らく、「こじつけ」と「押しつけがましい」を併せた造語的表現であろう。書き手が設定した距離感を敏感に察知した学習者には、その肉薄度合が「こじつけがましく」、不快感すら覚えるほどの強い印象を与え、ざっくばらんな口調を好む学習者には、「おもしろいな」「読みやすい」と感じさせた現象だけを捉えれば、快と不快の対照的な感想を持ったように見えるが、読み手が書き手との距離の近さを文章から読み取った点において、両学習者は同一の効果を受けている。しかし、その一方で、教科書の教材は、書き手の働きかけの多種多様な工夫について、学習課題等でまったく言及しない¹⁰⁾。書き手の声が聞こえた学習者がいたとしても、学びの対象にならないと、暗に学ぶ価値のない特徴であるかのように感じ、「個人の感想」として置き去りにしてしまいかねない。聞こえていることではなく、聞きたいことにしか、耳を傾けようとしないう頑なさ。それが、モミジの型の限界なのである。

1-3 野矢さんと会話する

顔を見て、声も聞こえたら、いよいよ、書き手と会話する準備は整った。手始めに、具体例付きの書き手の問いかけに、読み手によるオリジナルの答えを添えることで、書き手と話し合う形を取ってみる。〈そうそう。そんな感じ。〉の前の〈恥ずかしいということについて、疑問に思うこと〉と、〈こんな答えが思いつきそうだ。〉の前の〈ふだんの生活の中で、どういうときに私たちは恥ずかしいと感じるだろうか。〉の具体例に並ぶものと考えて、ワークブックに抜粋して掲載した教材文の余白に書き入れる。本授業では、前者については、「恥ずかしい経験をしたことない人はいるのか?」「「恥ずかしい」にも種類があるけれど、それらはどう違うのだろうか。」「恥ずかしいときに体でおこる反応は何か（顔が赤くなる）。」「恥ずかしいと感じたら、どのような行動をとるか。」「恥ずかしいと「照れ」の違い。」「「恥ずかしい」と感じる価値観は何に影響されているのだろうか?」「恥ずかしいって気候が関係するのかな。」「人が失敗したときに、こっちまで恥ずかしくなるのはなぜだろう。」「恥ずかしい、とはなぜ存在しているのだろうか。」「なぜ、人間は恥ずかしがるのだろうか。」など、後者については、「急にしゃっくりがとまらなくなった。」「ヘモグロビンをヘモグロミンと書いてしまった。」「スピーチをするときに、かんでしまった。」「何もないところで転んだ。」「合唱の練習で一人だけ音を間違えた。」「急に裏声になること。」「酢酸ダーリア液を、酢酸ダーリン液と言った。」「レジでお金が足りなくなってしまった。」「スマッシュをスカしたら恥ずかしい。」「授業中に寝ていて、皆の前でおこされる。」「好きな人とはなすとき。」などの答えが書き込まれていた。このように書き手と読み手の会話がはずむ様子を音声で再現すれば、教室はいっせいにおしゃべりする声で満ちあふれることだろう。書き手の願いどおり、読み手とのコミュニケーションが実現しただけでなく、



【図2】コミュニケーションをとる「野矢さん」と学習者

前者の〈恥ずかしいということについて、疑問に思うこと〉についての読み手の回答は多岐に及び、「恥」にまつわる根源的な疑問が次々に湧き出して、書き手の思惑どおり、〈一步考えが進んだ〉【図2】。書き手の「すすめ」に従って、書き手の誘いに乗ってみる、そのシンプルな活動が、たちまち読み手の世界を豊かにする。

さらに、本授業では、両者についての回答を発表し、学習者全員で共有する活動も行った。前者については「失敗したときの状態では恥ずかしくないのに、思い出したときに恥ずかしくなるのは、なぜか。」「親が我が子の失敗を見て、恥ずかしく感じるのは、なぜか。」などの回答があり、他の学習者は、それらの疑問を共有し、自分の疑問として考えた。後者については「静かな場面でくしゃみが出そうになったのに出ず、へっ、へっと言うだけで終わるとき。」「サッカーで自分に回ってきたパスをシュートしようとして、空振りしたとき。」などの回答があり、どちらの例にも、他の学習者から笑いが起こった。とりわけ、「くしゃみ」の回答には、発表した学習者が「へっ、へっ」の部分演技で再現したことも手伝って、笑いは大きかった。この「笑い」の反応こそが、共有の頂点であるといえるだろう。「確かにそれは恥ずかしいよね、自分だって同じだよ。」という理解だけでなく、「恥ずかしすぎて、おもしろいよね。」という「笑い」によるプラスの評価を加えることで、「恥」はエンターテインメントに変換される。恥ずかしい経験を披露した側は、「でも、今となって見れば笑い飛ばせるもんね。」と余裕を見せ、聞いた側も、「笑っちゃえば、なんてことないよね。」と、「恥ずかしい経験を披露する今の恥ずかしさ」をフォローできる、「なごみ」の作用が、そこにある。書き手がどんなに読み手に語りかけ、会話を望んだとしても、書き手にできるのは「書くこと」の中に仕掛けを盛り込むことだけで、原理的には、書き手は読み手と同じ場で結果を目の当たりにすることはできない¹⁴⁾。書き手がリアルであるとき、読み手はヴァーチャルにすぎず、読み手がリアルになったとき、書き手はヴァーチャルに退く。しかし、読み手としての学習者が、一対一で書き手と向き合い、書き手の問いかけに返事をするすることで、まず、ヴァーチャルどうしの双方向性が生まれる。さらに、学習者が授業の場で声に出して発表し、他の学習者たちがそれを耳で聞くことで、たとえ生身の書き手はヴァーチャルにとどまっても、書き手が「すすめ」た「哲学的思考」は、リアルに転化する。リアルな書き手がヴァーチャルにフリーズドライした数々の仕掛けは、今、教室で「共有」という熱い湯をかけられ、リアルとしてよみがえるのである。

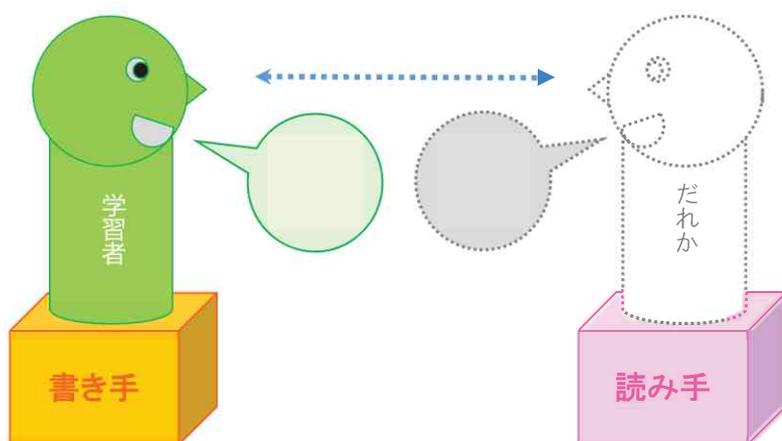
2. “re” write—野矢さんのように書く

「書くこと」には、「読むこと」「話すこと」「聞くこと」とは決定的に異なる点がある。それは、形に残るか否か、という現実空間における持続的具象化の有無である。「話すこと」と「聞くこと」は、現実空間に音声を介して現れる言語の受け渡しであり、その痕跡は時間とともに消滅する。「読むこと」のためには、具象物としての文字媒体が必要になるが、「読むこと」そのものは思念を操作する活動であり、現実空間において視認できる形状を持たない。「書くこと」だけが、その具象化を前提としているのである。具象物は、誰の目にも明らかになってしまう点で、逃げ場がない。形に残る以上は、みっともないものでは困る、なるべく見栄えをよくしたい、つまり、完成度を高めたいという欲求が生じて当然である。

例えば、本授業に関連する「書くこと」の教科書教材である「調べて考えたことを伝えよう 「食文化」のレポート」のサンプル、「マグロ・トロは日本でどのように受け入れられていったのか」の上部には、「▼レポートの完成例」という但し書きが付いている。「レポートの例」ではなく、「完成例」とみなすのは、「完成」を重要視する価値観の表われであるといえる。「書くこと」の学習活動の多くが「提出物」の作成を含み、「成果物」の別称もあるように、具象物として現実空間に作り出された「書くこと」の結果は、評価の対象としてあからさまに存在し続ける。その困難を克服するために、何が有効か、手っ取り早く思いつくのが、「様式」であり「型」である。「意見文」「レポート」「批評文」というように、「型」を作り、「様式」を模倣し、「完成品」を量産する。「読むこと」の学習と同じく、ここでも抜き型が大活躍する。しかし、それらしいものを提出した安堵感の後に、主体性の欠如による虚しさが学習者を襲う。

本授業のリライトは、「だれに？」と「なぜ？」の設定だけを条件とし、文章の形式を定めない。リライトの素材として、学習者自身によるレポートを用いるのは、レポート執筆時点の自らのありように客観的になるためである。レポートを書くにあたっては、テーマ設定や情報の取捨選択に労力を費やしたはずであり、いったん完成したものとみなした文章を解体し、まったく別の文章に仕立て直すには、執筆当時の判断や執着を捨てられるだけの、意識の切り替えが必要となる。このリライトで学習者が体験するのは、添削や推敲といった、完成品に向けての単線型の学習ではなく、「型」の存在に気づき、「型」から身を離すアクションである。その難しさを助けるものとして、各自のレポートをコピーしたものを配布する。同じ具象物であっても、レポートそのものとコピーは質が異なる。オリジナルのレポートには、苦心した痕跡が自らの手跡とともに生々しく残っている。しかし、それをコピーにするだけで、別物としての距離が生まれ、レポートをデータの集積として客観視し、材料化しやすくなる。また、リライト作品そのものには、取り立てて完成を要求しない。文章を最後まで書ききれなくてもかまわない、完成品を仕上げるのではなく、新しい「書くこと」への挑戦そのものに意義がある、と学習者に伝えることで、具象物の作成ではなく、自らのアクションに軸を置くことを理解するとともに、そのアクションに軽快さが生まれる。学習者をがんじがらめにする「型」による学習では叶わない、アクティブ・ラーニングの形成である。

2-1 野矢さんの台に乗り、読み手を台に乗せる



【図3】書き手の台に乗り、台に乗せた読み手に語りかける学習者

「“re” read」の学習活動を通じて、書き手と会話するまでに至った学習者は、書き手という存在そのものに新鮮な興味を抱いている。読み手である自分たちのことをまっすぐ見据えながら、楽しく語りかけてくる、フレンドリーな書き手。今度は、そんな書き手になってみよう、という読み手と書き手の役割のスイッチが、「“re” write」の学習活動によって実現する。ついさっきまで「野矢さん」が乗っていた「書き手の台」に、次は学習者が乗ってみる【図3】。「野矢さん」と自分たちのような関係性を築くには、「読み手の台」に、自分たちの代わりに誰かを乗せて、コミュニケーションをはかる必要がある。

Aさんのリライト作品

★自分のレポートをリライトしてみよう。

【だれに?】:(海外の飲食店の店長)に対して

【なぜ?】:(新メニューの)ために

タイトル:soy sauce history and soy sauce future

...Soy sauce は、日本でいうしょうゆのことです。しょうゆは、室町時代頃につくられはじめました。大大大昔ですね。その歴史あるしょうゆが海外へと飛び立ったのは、江戸時代。オランダまで運ばれたことまでは分かっています。しょうゆは、“soy sauce”と名を改めて外国に存在しています。聞いたことがありますか? そうそう、それです。その soy sauce は日本ではしょうゆというんです。しかし、日本食ってどう思います。そう、味に独特さがあつたり、くさみがあつたり…。そこでアメリカのスーパーは、しょうゆで味つけした肉を試食としてだしたのです。おっ、そう思いますか。使ってみたくらいですか。ぜひぜひ「世界のあらゆる料理のための調味料」である soy sauce をおためしあれ! あなたの店に足を運ぶお客様が、今まで以上にもっとも増えるかもしれませんよ。Soy sauce の未来の世界中での活躍がとても期待できます。そう、あなたの力が必要なのです。そう、今、あなたの頭の中に浮かんでいるその新メニューをぜひ作ってほしいのです。

*どのように考えてそう書いたのか、ふきだし等で書き込んでおこう。

eX. ← ○○○だから、△△△になるように…

← めっちゃ昔やん!とおもうとおもうから、～ですね。というふうにした。

← 聞いたことがあるかと聞いているので、反応を予想して話しているかんじになるように。(↑ maybe 聞いたことがある)

← 料理人なので、どのように使ってみたら良いのか、まず例をだした。

← 聞いて、「使ってみたい!」というと思うので対話しているようにした。(予測して)

← 料理人なので新メニューがうかんでいるとおもうから。

↑ その考えをおしたいと思うので、作ってほしいとたのんだ。

学習者Aさんのレポートは、「soy sauceの歴史とこれからの活躍をみてみよう!」というテーマのもとに、醤油の語源や歴史、世界での活躍の様子などを、味の生成の秘密に関する図解を添えてまとめたものである。多岐にわたるレポートの情報の中から、室町時代に醤油の語が誕生し、江戸時代にオランダまで運ばれたという歴史と、アメリカのスーパーでのエピソードから生まれた「世界のあらゆる料理のための調味料」というキーワードのみに絞り、簡潔に、かつ、快い調子で文章をまとめられたのは、「海外の飲食店の店長」という具体的な人物像とともに、「新メニュー」という飲食店の店長にとって切実な課題を設定した工夫によるものである。「おっ」や「そう」などの合いの手も使いながら、「すすめ」のアクションを巧みにやってのける様子は、「野矢さん」さながらであり、「野矢さんの台に乗り、読み手を台に乗せる」学習活動が実現している。ワークブック p.6の「今回の三時間の授業から考えたことを書いてみよう」の欄(以下、「考えたこと」の欄とする)で、Aさんは、「今回の三時間の授業から考えたことは、まず「リライト」です。自分で書いたレポートを読み返し、読む相手を考え、その人たちへのメッセージをレポートの中に入れ込んでいく感じでやるためには、相手と、話しているかのような文をかくことだと考えました。次に、相手を変えると内容がガラッと変わることが分かりました。また、話し言葉や、返事などを書く、読んで人への親近感が湧き文章に入りやすくなるのではないかと考えました。」と述べている。ふきだしによるリライトの工夫の書き込みにも、Aさんの読み手に配慮する姿勢が反映されている。「めっちゃ昔やん!とおもうとおもうから、～ですね。というふうにした。」というふきだしの記述は、「大大大昔ですね。」のフレーズを指しているが、Aさんが授業で発表した際、この「大大大昔」という強調表現には、他の学習者から笑いが起きた。ただ、「大昔」というだけでなく、「大」を重ねて、「おお、おお、おおむかし」と読み上げたときの言葉の響きに、聞き手が茶目っ気を感じたゆえんである。Aさんは、読み手が醤油の歴史の古さに感じ入るだろうと想定し、読み手の驚きに、ユーモアも込めた受け答えを先んじて挿入している。〈そうそう。そんな感じ。〉と同じ、「疑似共時性」の構築である。また、Aさんの作品からは、読み手の反応や考えを予想し、「料理人なので」という「だれに?」の設定をぞんぶんに生かす様子が見て取れる。「だれに?」のイメージが綿密であればあるほど、語りかけのアクションは精彩を増し、レポートの膨大な情報の中から、語りかける内容、すなわち「話題」を選び出す活動がスムーズになる。

Bさんのリライト作品 「料理人を目指す10代」に対して、「世界の料理に興味を持ってもらう」ために
(レポートタイトル:「北・中央アメリカの朝ごはんについて」)

Bさんは、レポートでは「冷たい地域」としてカナダとアラスカ、「暖かい地域」としてアメリカとハワイの朝食について調べたが、リライトでは、その中からアメリカとハワイに絞り、「アメリカやハワイと言ったらファーストフードなど簡単に作れる食事が多いと考える人が多いと思う。確かに私もそう考えたが、調べてみると結構違うことがわかった。」という始まりで、アメリカのエッグベネディクトと、ハワイのロコモコの調理法や歴史を紹介し、「このように、簡単に作れるものと思っていたのは間違いで、その地域の特産物を生かした手のこんだ栄養たっぷりの朝食であった。しかも、説明しているだけでよだれが垂れてきそうなくらい美味しそうである!!ぜひこのことを参考にして日本の料理を発展させてほしい。」とまとめている。Bさんは「考えたこと」の欄に、「今まで、こんなに文章を推敲したことはなかった。けど、「誰のために、何のために」ということを考えることで、最初どんな入りをしようか、とか何について例を出したら良いかな、など何に気を付けて書けばいいかがスーッと頭に浮かんできて、とても文章が書きやすくなった。なので、これから文章を書くときには、目的をはっきりと決めて理解した上で書いていきたい。」と記している。Bさんは、食べものに強い興味を抱き、朝食メニューについて詳しく調べた自分自身と共通項の多い、料理好きの同年代という読み手を設定した。「おいしそう!食べたい!」という食べものへの関心が最高潮に達した表われとして、Bさんは、「よだれが垂れてきそうなくらい美味しそうである!!」という生理的反応を活写している。書き手と読み手の共感を高めるためにふさわしいフレーズが、「スーッと頭に浮かんでき」た様子が手に取るように分かる、読んで楽しくなる作品である。

Cさんのリライト作品 「ラーメンがあまり好きではない人」に対して、「好きになってもらう」ために
タイトル:「日本のラーメンはすごい」
(レポートタイトル:「ラーメンはどのように独自の発展をとげたのか」)

Cさんは、レポートの考察欄に記した「ラーメン文化は中国から伝来して日本独自の文化として栄えた。栄えたのには、その当時仏教も伝来した事、日本近海に豊富な漁場があった事など、様々な事柄が結び付いて独自の発展をしたという事がいえる。」という考えを、リライトにあたり、「ラーメンが日本独自に発展したのは数々の奇跡(時代の流れ)があったからです。」として、発展の歴史に「奇跡」という観点を新たに見出し、「もし仏教が伝来していなかったら脂の多い肉でスープをとっていたかもしれないし、日本近海に豊富な漁場がなかったら、魚介類のだしではなく植物でとっただしとかになっていたのかもしれないね。もし~だったらと考えると、日本のラーメンがあらゆる時代の流れがあったから、日本独自の和風だしが急発展したのです。是非、日本人としてラーメンを食べてもらいたいです。」と結んでいる。発展の経緯を、「すごさ」を伝える目的に沿って、「奇跡」や「もし~だったら」という表現でドラマティックに仕立て上げているCさんだが、「考えたこと」の欄では、「読んでもらいたい人によって文章の中身は変わり、より深いものになります。今回の授業で自分が苦手な作文などもすらすらと書けるような気がしてきました。」と記している。このように生き生きとしたリライトができるCさんが、作文が苦手であるとは思いがたい。書き手としての自分や読み手のイメージをクリアにする学習活動がありさえすれば、Cさんは、いつでも文章が「すらすらと書ける」はずなのである。

Dさんのリライト作品 「ラーメンに興味がない、ラーメンが嫌いな人」に対して、「ラーメンに興味を持ち、食べてもらう」ために
タイトル:「食べ方いろいろ ラーメンの魅力は?」
(レポートタイトル:「ラーメンの主役は何なのか」)

Dさんは、「考えたこと」の欄に、「リライトを書いてみることで、文章をまた違う、「必要な部分だけ」を抜き出して書くことや、何回も文章を読んでみて、本当に必要な部分がどこなのか、など、新しい経験をたくさんすることができたので、よかったと思う。この経験を生かして、これから要約文とかを書いていく場面など、たくさんあると思うけど、がんばっていきたくと思った。」と「新しい経験」の実感を記している。Dさんは、レポートでは「ラーメンの主役はスープか、麺か」という点について、アメリカ・中国・フランス・日本の食べ方を調べ、中国以外の3カ国ではスープを主役とすることから、ラーメンの主役はスープであると結論づけた。しかし、リライトでは、その観点を「食べ方のバリエーション」として発展させ、「私が考えるラーメンの魅力は、ズバリ!食べ方のバリエーションです!ラーメンは、日本だけではなく世界でも食べられているものであります。そしてその食べ方は多種多様です。また、食べ方によって感じる味も、それぞれで変わってくるものだと思います。例

えば、フランスでは、先にスープを飲み干してから麺や具材を食べていく、という人も多いそうです。日本でも、飲み干す、とまではいなくても、先にスープから手をつけていく人も多いでしょう。また、スープのほかにも、具材や麺から手をつける、というような食べ方もあります。このように、ラーメンには人それぞれの、たくさんの食べ方があるのです。あなただけの食べ方を、試してみませんか？」と締めくくっている。Dさんが「必要な部分がどこなのか」と吟味した成果は、レポートに記載した4カ国の食べ方の特徴のうち、先にスープを飲み干してしまう、という日本の習慣ではあまり一般的でないフランスのケースのみを紹介することで「食べ方のバリエーション」の極を示し、その意外性を利用して、「ラーメンに興味を持ち、食べてもらう」きっかけとした点に表われている。

Eさんのリライト作品 「冬にお昼ごはんになやんでいる人」に対して、「おいしく食費をおさえる」ために
タイトル：「うどんのすすめ」

(レポートタイトル：「世界の筆頭となる麺類「うどん」はなぜ美味しいのか」)

「だれに?」「なぜ?」の設定が詳細であるものほど、リライトの語り口もユニークさを増す。Eさんは、「あなたは今家で留守番中ですか。もしかしてニンテンドースイッチ片手に持って、そろそろおなかが空いたなあ、と思うころなのではないでしょうか。さらにいうと、スイッチ人気で近くの店の店頭には置いておらず、しかたなくAmazonで高額で購入しちゃって、今、金欠なのではないでしょうか。あまり教えたくはないのですが、安価でおいしい食べ物を紹介しますね。なんだと思いますか。ヒントは麺類です。ラーメン、パスタ、そうめん、そば、タイピーエン?いえいえ、うどんです。」と語りかける。この作品は、グループでの相互批評で「おもしろい」という評価を得て、Eさんは発表者に選ばれた。Eさんが作品を朗読し始めると、「おなかが空いたなあ」でまず、笑いがあり、その後、「金欠」にも笑いが起きたあと、「あまり教えたくはないのですが…いえいえ、うどんです。」という「オチ」の部分では、教室中が爆笑するとともに「おもしろーい!」という感嘆の声まで飛び出した。「あまり教えたくはない」という「振り」で、人に知られていない特別な食べものなのだろうか、という想像をかきたてておいて、「なんだと思いますか。」と読み手にいったん問いかけ、ヒントも出す。「麺類」と言われて思いつく、ごく一般的な4種類を羅列したうえで、「タイピーエン」という熊本県民にはなじみの麺料理も例に挙げる。この5種類の畳みかけによって、頭に浮かびづらくしておいた「うどん」が答えであったことを明かすと、「え?うどん?「教えたくはない」なんていうほどじゃないじゃん。普通じゃん。なあんだ。」という、緊張の後の緩和が生まれ、笑いが起きる。この「安価でおいしい食べ物」クイズに、他の学習者が自然に参加してしまうのは、「家で留守番」をしたり、その間ゲームに興じているうちに、空腹を覚えて困ってしまったり、欲しいものにお金を使い過ぎて「金欠」になってしまったりするという等身大の中学生の姿を、読み手への問いかけをもって描き出す巧みな展開に、教室内の聞き手がシンパシーを感じたからである。すなわち、Eさんが教室の前方に一人で立ち、学習者全員に向かって朗読するという関係性は、書き手と読み手の台に乗った者どうしのコミュニケーションを、「書き手兼話し手」であるEさんと、「聞き手」である他の学習者によって再現したものであるといえる。Eさんは、先に紹介した「こじつけがましい」の作者である。「最初読んだとき、この文章はなんだかこじつけがましくてイヤだなあ、と思ったけど、なんども読みこんでいくとこじつけも読みやすさのポイントなのではと思います、自分もリライトでこじつけがましい前振りから文章に入ってみました、本当にこじつけがましいですね。」と「考えたこと」の欄に記したEさんは、「イヤだなあ」という初発の感想に固執せず、「なんども読みこむ」という「“re” read」を根気強く繰り返し、それが「読みやすさのポイント」であると分析し、そのスタイルを自家薬籠中の物として「“re” write」にふんだんに活用する。その文章をさらに「“re” read」し、「本当にこじつけがましいですね。」と客観視できるEさんは、自らの文章を自在に操る術を心得ている。その自在さは、読み手が共感しやすい詳細な人物像と目的の設定から始まっている。Eさんが発表者に選ばれ、「書き手兼話し手」となったことで、本来は得られないはずの「共時性」における読み手のリアクションが、「聞き手」である他の学習者によって体現され、Eさんは、「こじつけがましい」、つまり、「読み手に身を乗り出す」アクションの効果を実感するに至ったのである。

Fさんのリライト作品 「作ってもらった伝統料理を食べない人」に対して、「好きになってもらえる」ために
タイトル：「地方野菜と伝統料理の歴史」

(レポートタイトル：「地方野菜と伝統料理の歴史」)

「あなたは今、昔風の料理を食べませんでしたね。」というFさんのリライト作品の冒頭は、読み手に衝撃を与

える。Eさんの作品の冒頭にも、「あなたは今」という現在の瞬間についての表現は見られたが、「家で留守番中ですか。もしかして（中略）ではないでしょうか。」という問いかけに基づくものであり、読み手は、それらの表現が読み手のシチュエーションの設定を目的としていることを了解する。しかし、Fさんの「あなたは今、昔風の料理を食べませんでしたね。」という一文は、すでに仮定の域を超え、今、この瞬間に、「昔風の料理」を食べなかった読み手の行動を、書き手がはっきりと見とがめた事実を意味する。書き手はいったいどこから読み手の様子を見ていたのか？書き手は読み手の目の前にいるのか？それともどこか分からない場所から隠しカメラのようなもので監視しているのか？「昔風の料理を食べなかった」という状況に読み手がいない場合でさえ、その見とがめ方には、ドキッとさせられる。この文章は、もはやサスペンスの領域に達しているのである。Fさんは、読み手を脅かそうというつもりではなく、冒頭の一文の後、「確かに、洋風なものが流行ってきている今ですから、好きじゃないかもしれませんが。」とフォローし、「しかし、その料理一つ一つに、特別な思いが入っているのです。」と本題に入り、「先人たちの思いや自分の街の味などを知って食べると、比べものにならないものになりますよ。さあ、食べてみよう！」と結んでいる。Fさんが読み手を鮮やかにイメージした結果、まるで、今、この瞬間に書き手と読み手の「共時性」が実現したかのような、「疑似共時性」の極点に至ったのである。「考えたこと」の欄に「まず自分たちに対して書いているということを知り、その後読み返してみると、本当に多くのことが、それに関わっていると思った。また、このように対話形式で書くということは、色々なプラス面があると知ったけど、実際に書いてみると、相手のことを色々想像しながら書くということは難しく感じた。他の人のを読んでも、共感というものが大事になってきていて、話し言葉も大事だけど、内容にもしっかり深く関わってくるともっと分かりやすい文になるなと感じた。誰かに向けて文を書く時は、話し言葉と普通のを使い分けていきたい。」と記したFさんは、「re read」から得た「対話形式」という学びを、「re write」に活用しただけでなく、他の学習者のリライト作品から、内容において「共感」を呼ぶことの重要性を見出し、そのために必要な文体を使い分けるところにまで考えが及んでいる。

Gさんのリライト作品

(レポートタイトル:「加工食品のメリット&デメリット」)

★自分のレポートをリライトしてみよう。

〔だれに?〕:(仕事で夜遅くに家に帰る社会人)に対して

〔なぜ?〕:(安全に食を楽しめるようにする)ために

タイトル:加工食品を安全においしく

夜遅くには帰れない社会人の人々。君たちは、夜ごはん、何をよく食べている？カップラーメンで食事をすませない？君たちがよく食べるレトルト食品をふくめた食べ物の多くは、加工食品だ。さて、みんなは普段ご飯を食べるとき何を考えているだろう？栄養のこと？何も考えず食べているかもしれない。そんな人たちは、安全について、目を向けてごらん。といわれてもピンとこないだろう。それじゃあ、今夜食べようと思う食品にある一覧表を見てみよう。「発色剤」や「酸化防止剤」などが目につくと思う。これらは加工食品の多くに使われている食品添加物の1つだ。私はその食品添加物の例である「保存料」と「着色料」、「酸化防止剤」のメリット・デメリットを調べた。3つに共通するメリットは「安全」についてだ。食中毒を防いだり、くさるのを防いだりする。また「着色料」は、おいしそうに見せるのもメリットの1つだ。しかし、人に害があるというデメリットもある。でも、安心して。それらを防ぐために国が検査をしたり、規定が定められたりしている。どう？食の安全について理解できたことだろう。世の中には加工食品や食品添加物の他にも様々な食品がある。この機会に食の安全について、深く考えてみてはどうだろうか。

*どのように考えてそう書いたのか、ふきだし等で書き込んでおこう。

ex. ○○○だから、△△△になるように…

夜遅くに帰ってくる人は、カップラーメンなどのレトルト食品を食べる人が多いから。

加工食品を安全に食べてほしいから。

問いかけたりして、読み手が共感できる文にする。

80人のリライト作品のうち、「だれに?」と「なぜ?」にふきだしを付けたのは、Gさんだけである。Gさんの、読み手に対する思いの濃やかさがうかがえる。レポートで食品添加物に着目したGさんは、「保存料」「着色料」「酸化防止剤」の3点について、メリットとデメリットを整理して列挙した。そこからGさんが思い浮かべたリライト作品の読み手は、「夜遅くにしか帰れない社会人」、つまり、やむをえず加工食品を口にする状況にある人々である。「安全に食を楽しめるように」とGさんが願う相手は、「加工食品をよく食べている」「夜遅くに帰る」という条件をただ満たす人々ではなく、仕事に追われ、早く帰って休みたいところを、「夜遅くにしか帰れない」せいで、結果的に加工食品で「食事をすまして」しまうという困窮の中にある。Gさんは、自身の伝えたいことを述べるだけでなく、まず、読み手を心配しているのである。読み手が今夜食べるものにまでGさんは気を配り、「それじゃあ、今夜食べようと思う食品にある一覧表を見てみよう。」と促す。伝えてしまったデメリットのせいで、読み手が不安になるのではないかと察し、「安心して。」と声をかける。読み手像の具体化が極まると、Gさんの優しさがあらわになる。「考えたこと」の欄に、「哲学的思考のすすめ」を、文章のまとまりやつながりではなく、野矢さんの文章の書き方に着目して読み返してみると、他の説明文とは明らかに異なる部分が多々あることに気づいた。普通文章には使わない口調だったり、問いかけが多かったりしていた。このような文章はあまり書く機会がなくて、書けと言われて、とまどったけど、一度書きはじめると、感想文などを書くよりもずっと楽しく、スラスラ進んだ。野矢さんも、そんな楽しい気持ちで書いたのかなー、と筆者の書いているときの思いにも気づくことができた。話す相手を決めると、それだけで分かりやすく読みやすい文章を書くことができると改めて感じた。読み返すと色々なことが分かるんだなー、と思った。」と綴るGさんの優れた他者意識が、「書くこと」の工夫によって自然と引き出され、Gさんの文章は、「ずっと楽しく、スラスラ進」むのである。

「今回の三時間の授業を通して読み手へ話しかけるようにして書くことはとても大切だなと思った。文章を読むより人と話す方が楽しいと僕は思います。文章の中でもそれを生かすことができたら堅苦しいような文章のイメージはなくなり、まるで人と話しているかのような楽しい文章になると思いました。それも会えない人や亡くなってしまっている人ともできるのです。また書いている側としても読み手を想像し、話し合いながら書くのでとても楽しかったです。」と、ある学習者は「考えたこと」の欄に記している。自分が書き手の台に上れば、読み手の台には誰を乗せてもかまわない。いったい誰を呼んできて、何をおしゃべりしようか。「野矢さんのように書く」というアクションを体験したとき、書き手は自身の自由を発見する。誰に、何を話すのか選ぶ自由。本当は話したい「会えない人」や「亡くなってしまっている人」にすら、語りかけることのできる自由。その自由を満喫するなかで、学習者の主体性は発揮される。アクティブ・ラーニングの発現である。

2-2 野矢さんの台の上から見える、今までの自分、今の自分

ワークブックの「考えたこと」の欄には、「野矢さん」が乗っていたように、書き手の台に乗るロールプレイングによって獲得した学習者たちの学びが鮮やかに綴られている。「自分で文章を作り、その文を自分でまた考え直す。という作業は初めてした。一度決めたことでも、もう一度いろいろ学ぶことで変わってくるんだなー、と思った。文、というものは、視点によってまるっきり変わってしまう。とても分かりました。」や、「より身近な話題が、読み手の興味をひきつけるのだと思った。今まで、自分の書いたレポートをリライトすることも、対象者を決めて、そのことを考えながらレポートを書くこともなかったの、新鮮な気持ちだった。」と記した学習者たちは、「re」のつくアクションがもたらす新しさを楽しんでいる。その新しい体験が、「文章とは」という命題を学習者にもたらす。

「話し言葉と書き言葉のどちらともを文にいれてみると、人に語りかけるような文章になって読み手にはとても分かりやすい文章になることが分かった。書き言葉だけだと読み手は興味を持たず、読んでいるうちにたいくつになってくる文章になる。でも話し言葉を入れることによって作者が目の前にいて一緒に空間で話しているように感じる事ができる。また、問いかけをすると読み手はその問いに答えようとするので本にどんどのめり込んでいくことが分かった。」や、「対象やなぜ伝えるのかを意識して文章を読むことによって問いかけや文体もかわってくる。そのため、対象により適した情報なども必要になるが、対象をなくすよりも、より簡潔にわかりやすくまとめることができた。また、その文章への問いかけに対し、自らも返答を頭にする事で、より文章にひきこまれ、自らの返答に対するヒントもうかべられるような関連性をもみつけだせると思った。」や、「相手に興味を持ってもらうには、一方的な主張ではいけないということがよく分かった。自分と相手できり取りをし、話に参加してもらうという形はとても良い方法だ。そのために具体的には問いかけや相づちを内容の中に入れることが大事だ。相手に共感しつつ、興味を持ってもらうようにするには、「一方的」ではなく、「双方向」からに

やり取りが必要なのだ。また、最後まであきずに読んでもらうためにも、内容の順序というのが大切な要素になってくる。スタンダードな形ではなく、オリジナリティーのあるおもしろい書き方等、工夫も大事だと思った。」と記した学習者たちのように、書き手と読み手の間に介在する文章を、コミュニケーションツールとして明確に捉えられたのは、書き手の台に上って得た学びを、「変容」として認識できたからである。「変容」には転換点がある。「今までの自分」と「今の自分」の違いが、文章の変化から見えてくる。

「私が書いていたレポートは、ただただ自分の考えと、事実だけで出来た味気ないただの文章だったのですが、「誰に対して、どう読めるように」を考えると、また、全然違う内容になりました。比べると、レポートの方がどうでもいいことを書きすぎているので、リライトした方を、もう少し手直ししてみたいと思いました。」や、「自分の前かいたレポートをしてみると、かじょう書きしかしていなくて、呼びかけなどをつかえていなかったから、リライトしてそこを分かりやすくした。するとかじょう書きで、読む気があまりしなかった文章が、自分の幼いころと関連させたり、苦手そうな具材を出すことで共感をえたり、読む人をひきつける文にかわっていった。」、また、「レポートをリライトするときには対象を決め、工夫をしながら書く」と単調でつまらなかった文章が生き生きとしたものになりました。文章を書く目的や理由をしっかりと理解すれば、最適な文章を書けることがわかりました。」と記した学習者たちは、レポートを書いたときの自分が、いったいどこにいたのかを危ぶんでいる。「味気ない」「読む気があまりしなかった」「単調でつまらなかった」文章が見えてきたのは、「野矢さん」の台に上ったからにはほかならない。それまでの彼らは、「レポートの完成例」の型に誘導され、どこでもない場所にたたずんでいたのだ。

その変容ぶりについて、「設定が少しでも変わるとそれに合わせてガラッと文も変わる」「だれに、なぜそのように伝えるのか」を考えて文章を書くことで、文ががらっと変わりました。」と「ガラッと」の擬態語で強調したり、「改めて、以前書いたレポートを読み返して、野矢茂樹さんのように、ターゲットに共感を得られたり、考える順序がわかりやすいような書き方をすると、他のみんなも、堅苦しいレポートから、ターゲットに伝わるようなレポートがかけていた。書き方、伝え方で、考え方がこんなにも変わるんだなと感じた。」と感嘆したり、「少し視点を変えるだけでここまで文章が変わること、だれに、なぜ、の意識をもって文を書く」と簡潔に伝えたい事の本質が分かりやすくなることに正直びっくりしました。特にレポートをリライトした授業では、目的を明確にすることで、内容が似ていても中身がガラリと変わってびっくりしました。僕はこれから、「だれに、なぜ」の意識をもって文章を書き、読み手に言いたいことが伝わりやすい文章を書いていきたいです。」と、驚きを隠しきれない学習者たちには、今までの自分と今の自分とが、どちらもはっきりと見えている。アクティブ・ラーニングを取り戻した学習者たちに、モミジの型は、もう必要ない。

「この三時間の授業の感想は「読み手に深く残る文にするには、読み手に近づくような文にしなければならない」です。そもそも僕は文章題などが苦手な読解はきらいでした。でも今回の文は違いました。僕達によりそった文でした。なので、これからは他の文にもそういう部分があるかどうか見てみたいと思いました。」と記した学習者は、いたずらに苦手意識を抱かせられ、「読解はきらい」と感じさせられていた自分と、この授業をもって訣別したのである。

おわりに

「哲学的思考のすすめ」の「“re” read」と、「野矢さん」のような「“re” write」を経て、アクティブ・ラーニングを体感し、フットワークが軽くなった学習者は、書き手の文体だけでなく、にじみ出るユーモアをも吸収する。

★今回の三時間の授業から考えたことを書いてみよう。

雑誌など世の中にはたくさんの書物がある。その中で何を思い浮かべるか。説明文だったり紹介文とか。そうそう、そんな感じ。じゃあ、その本はどのように書かれているのかを今回考えた。まず、その本を読むユーザー層を考えよう。小学生？社会人？高齢者？そのユーザー層について考えると、書き方が全く変わってくる。次に、何を伝えたいのかを明確にしよう。例えば、うどん嫌いな人がユーザー層で、中学生あて。そしてうどんを好きになってもらいたいという内容なら、うどんがなぜ嫌いなのかまで筆者が予測し、それに対しての返答を書く。そうすれば良い文章が書ける。さあ、書いてみよう！（注：この文章は既習内容を生かしたものとなっております。ちゃんとした文章も書けるのでご心配なされないようお願い致します。）

この文章は、「考えたこと」の内容を示すだけでなく、書き手である学習者が、「野矢さん」になりきるとい文章の枠組みをも「考えた」ことを表現した、「哲学的思考のすすめ」へのオマージュである。書き手は、読み手である本稿執筆者に対し、「野矢さん」のふりをしてみせることで、驚かせたり、笑わせたりしようと意図し、この試みが読み手の共感を得られるものと見込んでいる。とはいえ、このように独創性の強い文章を書き記すのには、なかなかの勇気がいる。そのため、読み手がうっかり誤解してしまった場合に備え、「既習内容を生かしたものとなっております。」と書き添え、「ご心配なさららないよう」と配慮する念の入れようが、さらなる可笑しみを誘う。「野矢さん」のキャラクターから、語り口だけでなく、心底に脈打つユーモアをも吸収し、演じ切る大胆さは、アクティブ・ラーニングの賜物である。読み手の手を取り、台の上へと乗せた彼は、痛快なパフォーマンスで、読み手を大いに楽しませたのであった。

〈注〉

- (1) 野矢茂樹 「哲学的思考のすすめ」 『新編 新しい国語2』 東京書籍 平成27年3月検定済 p.90 なお、以下同教材（同教科書 pp.90-97）からの引用については、煩雑さを避けるため、◇を付すことで表わし、注による出典表記を省くものとする。
- (2) これらの特徴については、本授業実践に先行する論文「学習者に語りかける書き下ろしの教科書教材—アクティブ・ラーニングの視点による「読むこと」と「書くこと」をつなぐ授業改善—」（『熊本大学教育学部紀要』 第66号 平成29年12月19日 pp.7-24）において、「『哲学的思考のすすめ』では、「考えよう」や「考えてみよう」の語が前半のみならず全編を通じて10回、「体験してみよう」、「挙げてみよう」、「探してみよう」等の「考えてみよう」に準ずる勧誘表現は7回に及び」（p.18）とすでに指摘した。しかし、同論文での指摘数である10回及び7回はいずれも誤りであり、前者の「考えよう」「考えてみよう」の語は全編において12回、後者の「体験してみよう」等の「考えてみよう」に準ずる語は全編において6回が正しい。先行論文の誤記について訂正するとともに、深くお詫びいたします。
- (3) この点については、前掲論文において、「書き手について各読み手が間接的に知ることはできても、書き手が読み手の全員について個別に知ることは根本的に不可能である。かつ、書き手は「書く」行為を必ず読み手の「読む」行為に先立って行わなければならないため、例えば講演会の場のように、話し手が聞き手の反応を確かめ、ときに会話をしながら進めることは不可能である。換言すれば、書き手が読み手との「共時性」を得ることは決して叶わない。ところが、「哲学的思考のすすめ」と『『鳥獣戯画』を読む』の両書き手は、まるで読み手との間に「共時性」が成立しているかのように振る舞う。それはとりもなおさず、「共時性」の非実現化の認知に基づいた「疑似共時性」の構築であり、書き手による読み手との協働作業への熱望の表明にほかならない。そのために、『『鳥獣戯画』を読む』では、「紙本墨画鳥獣人物戯画」に基づく視覚資料、「哲学的思考のすすめ」では「恥ずかしいって、どういうことだろう?」という問題の形で、書き手は読み手に共有物を提示して、読み手と横並びになり、ときに会話しながら文章を進める形を選んでいるのである。」（p.19）とすでに指摘している。
- (4) 前掲書 『新編 新しい国語2』 pp.71-76
- (5) 前掲教材 「哲学的思考のすすめ」の「てびき」 p.96
- (6) 『新編 新しい国語 教師用指導書 2年 研究編』 p.323
- (7) 同書 p.318
- (8) この点については、前掲論文において、「パスポートには顔写真が不可欠であり、かつ申請用顔写真に国際基準の規格が存在する」とおり、顔写真はアイデンティフィケーションの有効な手段として世界的な共通認識を得ている。教科書編集者の意図はいずれにせよ、教科書教材に用いられた顔写真は、パスポートや運転免許用のそれとの類似性をもって書き手のアイデンティファイを可能にし、唯一無二の書き手の、生身の人間としての存在を学習者に強く印象付ける。」（p.13）とすでに指摘している。
- (9) この点については、前掲論文において、「『哲学的思考のすすめ』には、『『鳥獣戯画』を読む』のように、文字通り見える形で共有できる視覚資料は介在しない。しかし、書き手は「考えてみよう」という勧誘を繰り返しながら、読み手の思考のプロセスの丁寧な仮定に努め、読み手の抱きそうな発想になるべく近づいてみせることで、「恥ずかしいって、どういうことだろう?」という読み手との共有物の精度を上げようと試みる。「ふだんの生活の中で、どういうときに私たちは恥ずかしいと感じるだろうか。まず具体的に考えてみよう。どうかな?例えば、授業で先生に当てられたのに答えられなかった。グループでダンスをしていて、自分だけ動きを間違えてしまった。「万里の長城」を「万里の頂上」と書いてしまった。こんな答えが思いつきそうだ。」や、「中学二年になって子供っぽい服を着ていると恥ずかしいと感じる。」というような書き手による「恥ずかしい」場面の事例は、「私たち」と言いながらも、書き手自身はさておいて、読み手である中学2年生の学習者が共有しそうな状況にかなり限定的に操作されている。その仕掛けを「哲学的思考のすすめ」の書き手は、「そう」や「そうそう。そんな感じ。」のような「疑似共時性」の演出によってさらに効果的にしているのである。」（p.20）とすでに指摘している。
- (10) 「哲学的思考のすすめ」の語りかけや「すすめ」のアクションについて、教科書教材内での言及は皆無であるが、前掲書『新編 新しい国語 教師用指導書 2年 研究編』においては、「5 表現の特色」として、「読み手に親しみを感じさせ、いっしょ

に考えていこうとさせる表現を多用している。」(p.308)、「6 語句・表現」として、「今の自分にも考えられそうな問いはないだろうか、探してみる。」の部分について、「直後の「さあ、……」と併せて、読み手である中学生が取り組みやすいように導き、呼びかけ、いっしょに考えていこうとする筆者の姿勢が表れている。」(p.310)、「〈一步考えが進んだ。〉の部分について、「この表現は同時に、考えぬくという面倒な行為をいっしょに行っている中学生の読み手を励ますものでもある。」(p.311)、「〈まだ考えるの?〉」から「楽しんでほしいな。」の部分について、「考えることに疲れてきたかもしれない読み手の中学生への励ましであるが、同時に、「哲学的思考」の大切さを、性急に答えを見つけようとしがちな現代社会の風潮を念頭に置いて、改めて強調しているとみることもできる。」(p.311)等の指摘がみられる。しかし、各指摘を吟味すると、勧誘表現については、「すすめ」という、この文章を貫くアクションの結果としての頻出であると捉えられず、「表現の多用」という表層的な解説であるほか、「いっしょに考えていこうとする筆者の姿勢」についても、ごく一部の指摘にとどまり、「すすめ」のアクションは「励まし」に転化してしまっている。「楽しんでほしいな。」と伝えている以上、「哲学的思考」の楽しさは書き手にとって大前提であるのだが、指導書では、「面倒な行為」「疲れてきたかもしれない」といった、中学生の学習への取り組み方に対するネガティブな先入観を前面に押し出している。「現代社会の風潮」に至っては、テキストに一切含まれない内容である以上、曲解としかいいようがない。つまるところ、指導書の執筆者は、書き手の身振りに気づきながらも、その意義を理解したうえでの教材観の構築に失敗しているといえる。

- (11) この点については、前掲論文において、「生身の書き手と生身の読み手は、物理的には共時性を実現できない。しかし、書き手が疑似共時性を意図的に形成することで、読み手に働きかけ、読み手はその勧誘に応じた場合、読み手の思念に書き手の「書くこと」は取り込まれ、「思念内共時性」とでも呼ぶべき状態が成立する。例えば、「哲学的思考のすすめ」では、読み手への問いかけの次に、書き手の仮想による読み手の返答例が具体的に示され、その仮想返答に対して書き手は「そうそう。」と早手回しに肯定の相槌を打ってしまう。この想定問答の応酬を、書き手の独り相撲と捉えてしまえば、読み手から書き手への距離はいっこうに縮まらない。しかし、読み手が書き手の設定した読み手像における返答の内容に共感し、かつ、書き手からの絶え間ない働きかけに乗っていこうとする意志を持ったとき、書き手による「書くこと」は時空を超えて、読み手の思念の中で「読むこと」と一体化する。書き手から発信された疑似共時性の身振りは、読み手がそれを受容して同じ身振りを取ることで、「思念内共時性」としてよみがえる。」(p.20)とすでに指摘している。

特徴がありそうだ。

恥ずかしさの正体が、少し見えてきた。でも、まだ考えていないことはないだろうか。もう一度、どういふときに恥ずかしいと感じるかを具体的に考えてみよう。ここまでは、失敗をしたときのことを考えてきた。だけど、恥ずかしいのは失敗したときだけ？ 失敗していかないのに恥ずかしくなることはないだろうか。考えてみよう。「まだ考えるの？」という声が聞こえてきそう。そう、まだまだ考える。哲学的な思考はゆっくりと進む。そんなゆっくりとした思考の歩みを、楽しんでほしいな。

まず具体例を考えよう。失敗したわけではないのに、恥ずかしくなったこと。あるでしょう？ 例えば、人前でおながグーと鳴ってしまった。ちょっと、恥ずかしい。お母さんの買ってきた服を着なくちゃいけないのだけど、何だか子供っぽくて恥ずかしい。一人でいい気分で大声を出して歌を歌っていたら、しっかり友達に聞かれていた。別にいいじゃないと言う人もいるかもしれないけど、私だったら、これはけっこう恥ずかしい。最近電車の中で化粧をしている女性を見かける。だけど、人前で化粧するなんて恥ずかしくてできませんという女性もいる。こういう恥ずかしさは、失敗によって引き起こされるわけではない。劣等感につながるわけでもない。

さあ、新しい問題が出てきた。人前でおながが鳴ると恥ずかしいのは、どうしてか？ 中学二年になって子供っぽく服を着ていると恥ずかしいと感じる。どうしてだろうか？

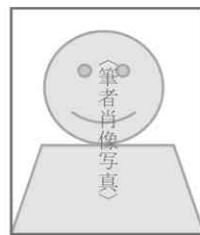
もうあととみんなそれぞれに考えてみてほしいけれど、私の考えを述べてみよう。私は、「共感」ということが鍵になると思う。おながが鳴ったときも、みんなが「そうだよなあ、おながすいたよねえ。」と共感してくれるならば、恥ずかしくはない。逆に、みんなが静かにだいたいな話を聞いているときに、一人だけおながが鳴って雰囲気を壊しちゃったりすると、すごく恥ずかしい。これは、自分のおながが鳴ったことが、周りの人たちに共感をもって受け入れてもらえるかどうかの違いじゃないだろうか。

周りの人たちの共感という観点から考えると、人が見ている前で劣等感につながる失敗をしたときに恥ずかしくなるということも、説明できそう。世界記録への挑戦が失敗しても恥ずかしくないのは、みんながそれを共感をもって受け入れるからだ。逆に、自分の努力不足や不注意のために失敗したときには、周りの人たちに共感をもって受け入れてもらおうのは無理だろう。私は感じる。だから、恥ずかしいのではないか。

もし周囲の共感を求める気持ちが強くないのであれば、恥ずかしいという気持ちも強く起こらないことになる。共感を求める気持ちが皆無ならば、部屋の中に一人いるときと同じで、恥ずかしくもならない。電車の中で化粧することを恥ずかしいと思わない人たちというのは、つまり、そういうことなのではないだろうか。

周囲から共感をもって受け入れられていないと感じるとき、それが恥ずかしいという感情を引き起こす。だから、失敗ということは恥ずかしいという感情にとって、本質的なことではない。本質的なのは周囲の共感があるかどうかだ。共感があれば失敗しても恥ずかしくはないし、共感がなければ失敗していなくとも恥ずかしいと感じる。これが私のいちおうの結論になる。さて、この結論にはどのくらい説得力があるだろう。反例はないだろうか。まだ検討していないほかの考えはないだろうか。

こんなふうに、あたりまえに思っている身近なことを問い直してみよう。ほかの感情についてもいいし、もっと別のことでもいい。「幸せって何だろう。」「人に優しくするってどういうことだろう。」「どうすればほかの人と分かり合えるのだろう。」「まだまだいろいろある。さあ、考えてみよう！」



野矢茂樹

一九五四年「昭和29」年、東京都出身。哲学者。

著書に「哲学の謎」「論理トレーニング101題」などがある。

出典 本書のための書き下ろし

てびき

考えるための技術を学び、実際に考えてみよう。

- 目標
- 論の進め方を捉え、文章の内容を読み取る。
 - 筆者の考えなどについて、知識や体験と関連づけて自分の考えを持つ。

【読み取る】

① この文章で筆者は、「恥ずかしいって、どういうことだろう？」という問いに対する論証を行っている。まず、論証の結論を述べている段落を見つけよう。

② 論証の中心になる部分を、四つの段落に分けよう。

③ この文章で使われている「うまく考えるためのだいたいな技術」を、できるだけたくさん挙げてみよう。

〈たすけ〉「考えるための技術」は、筆者が特に用語を提示して説明しているところ以外でも使われている。

【考えを深める】

④ 筆者の結論について反例やほかの考えの可能性がないかを話し合ったり、「あたりまえに思っている身近なこと」から何かを選んで実際に考えたりしてみよう。

〈たすけ〉学んだ「考えるための技術」を使って考えてみよう。

言葉の力 論証を吟味する

- 論証を吟味するときは、まず、結論（筆者の考え）とその根拠を捉える。

次に、示されている根拠が正しいかどうか、また、根拠から結論が適切に導かれているかどうかを吟味する。例えば、結論について、反例やほかの考えの可能性がないかを考えるとよい。

〔資料①〕教科書教材「哲学的思考のすすめ」（本文・筆者紹介・学習課題）

哲学的思考のすすめ

野矢茂樹

試験の問題には正解がある。だけど、まだ誰も正解にたどり着いていない、正解があるかどうかさえ分からない、そんな問題もある。いや、そういう問題のほうが多い。だから、考える力を身につけるには、試験勉強だけしていたのではだめだ。ときには正解のはっきりしない問題を、じっくりと、そう、哲学的に、考えてみよう！ 何も難しいことを考えようというのではない。哲学的に考える、それは物事を根本的に考えぬこうとすることだ。身近であたりまえとされていることほど、根本的なところはあやふやになっている。例えば、「恥ずかしい」という感情は誰でも経験したことがあるありふれたものだ。だけど、そもそも「恥ずかしい」とってどういう感情なのだろう。「恥ずかしいって、どういうことですか？」と尋ねられて、きちんと答えられるだろうか。たぶん、そんなことは考えたことがなかっただろうし、今もうまく答えられないにちがいない。でも、考えてみよう。

根本的な問いかけには簡単に答えは出せない。だから、どうしたって哲学的に考えることは試行錯誤になる。いろいろな考えを検討しながら、手探りで少しずつ前進する。ここでは、一つの例として「恥ずかしい」という感情について考えてみることで、そんな哲学的な考え方を体験してみよう。さて、問題はこうだ。

恥ずかしいって、どういうことだろう？

とはいえ、こんなふうに正面きって問いかけても、何をどう考えてよいか分からないのではないだろうか。また、辞書みたいに「恥ずかしいとは、これこれの感情である。」と一言で答えたからといって、恥ずかしさについてよく分かったということにもならない。「恥ずかしいとは何か」と大上段に問うのではなく、まず恥ずかしいということについて、疑問に思うことを挙げてみよう。そしてその中から、今の自分にも考えられそうな問いはないだろうか、探してみる。さあ、どういう疑問が湧くだろうか。

同じことでも、恥ずかしいかどうか、人によって違う場合があるのはなぜだろう？ 人間以外の動物も恥ずかしがるのだろうか？ 恥ずかしいと感じるのは、どういうときだろう？ そうそう。そんな感じ。こういう疑問を考えながら、「恥ずかしい」という感情の姿を浮き彫りにしていく。それじゃあ、どういうときに恥ずかしいと感じるのか、この疑問から考えていこう。この問いかけなら、すぐにあれこれ考えることができそうだ。

ふだんの生活の中で、どういうときに私たちは恥ずかしいと感じるだろうか。まず具体的に考えてみよう。どうか？ 例えば、授業で先生に当てられたのに答えられなかった。グループでダンスをしていて、自分だけ動きを間違えてしまった。「万里の長城」を「万里の頂上」と書いてしまった。こんな答えが思いつきそうだ。いくつか考えたら、その共通点を考えてみよう。具体例を「一般化」するわけだ。

ここで出した具体例は全て失敗の例になっている。そうすると、この三つの具体例を根拠にして、「人は失敗したときに恥ずかしいと感じる。」という結論が導けそうだ。一步考えが進んだ。だけど、これで終わりじゃない。更に考えよう。この結論にどのくらい説得力があるか、検討してみる。そのために、ここで出した結論に当てはまらない具体例はないか、探してみよう。ある考えに対して、その考えに当てはまらない具体例を「反例」とよぶ。反例があるなら、その考えにはまだ説得力がないということになる。どうだろう。失敗したのだけれども恥ずかしいとは思わない、そんなことはないだろうか。もしそういうことがあれば、それは反例になる。考えてみよう。

例えば、スポーツ選手が世界記録に挑戦して失敗する。これは全然恥ずかしいことではない。同様に、先生の出した問題に答えられなくても、それがすごく難しい問題で誰も答えられないなら、あなたが答えられなくても恥ずかしくはない。でも、失敗は失敗だ。だとすると、失敗しても恥ずかしくもあれば、恥ずかしくないとともにあるということだ。では、どういう失敗が恥ずかしくて、どういう失敗が恥ずかしくないのであるか。

「劣等感」ということが関係するかもしれない。誰もできないようなことに挑戦して失敗しても劣等感を感じない。だけど、みんなができて自分に自分だけ失敗すると劣等感につながる。だから、恥ずかしいと感じる。よし、また一步、考えが進んだ。劣等感につながるような失敗をすると、恥ずかしくなる。では、この考えにはどのくらい説得力があるだろうか。正しそうな感じがする。私自身、人がしないような失敗をして、「何やってんだ。だめだなあ。」と思うとき、確かに恥ずかしく感じる。そして誰にでもそういう経験はあるだろう。しかし、実は一つあたりまえのことを見逃している。あまりにもあたりまえだけど、恥ずかしいという感情にとって本質的なこと。それは、誰も見ていないところで失敗しても、別に恥ずかしくはないということだ。得意な科目を一人で勉強していて、しょっちゅう間違っても、そのたびに恥ずかしくなったりはしない。もちろん、劣等感を持つ。「ああ、だめだなあ。」と思う。だから、頑張る。だけどそれは恥ずかしいというのとは違う。

この点をもっとはっきりとさせるために、「悔しい」という気持ちと比較してみよう。ある事柄について考えるとき、それと似ているけれども異なっている別の事柄と比較してみることで、理解がもっと深まることがある。比較して考える、これもうまく考えるためのだいたいな技術の一つだ。「恥ずかしい」と「悔しい」、どこが共通してどこが違うだろう。比較してみよう。

悔しい場合には、人が見ているかどうかはどうでもよい。失敗するとそれだけで、誰も見ていなくとも、悔しいと感じる。それに対して、恥ずかしさの場合にはそうではない。失敗そのものが恥ずかしいという感情を生むわけではなく、その失敗が人に見られていたので、恥ずかしいと感じる。ここに恥ずかしいという感情の

野矢茂樹「哲学的思考のすすめ」を読み返す

2年	組	番	氏名：
----	---	---	-----

〔資料③〕 授業概要

◆第1時◆

時刻	アクション	授業者	学習者
03		<p>学習内容の説明</p> <p>読み返す、という試みは、今までの学習内容の補足ではありません。「何か新しい発見があるのではないか」、「この文章とおもしろくつきあえるのではないか」、と、読み返して考えてみましょう。</p>	「哲学的思考のすすめ」を別観点から読み返す試みであることを理解する
05		<p> 教科書の教材文の黙読を指示</p>	既習内容を想起する
10	<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">r e r e a d</p>	<p>発問 この文章は、そもそも、なぜここにあるのでしょうか？</p> <p>ヒント 例えば、「教科書に書いてあるから」と考えたします。「じゃあ、なぜ、教科書に書いてあるのか？」「筆者が書いたから。」「じゃあ、なぜ？筆者が書いたのか？」「じゃあ」「じゃあ」というふうに、ここが行き止まりかな、というところまで考えてみましょう。</p> <p>隣席の学習者との話し合いを指示</p> <p>話し合った結果の発表を指示</p> <p>それは、どういう意味かな？</p> <p>なるほど。その言葉は、筆者紹介の隣の「出典」という部分にあるね。</p> <p>教科書の教材文末尾の、筆者紹介・出典を見るよう指示</p>	<p>2分ほど、他の学習者と話し合う</p> <p>〈学習者の反応例〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書を開き、文末の筆者紹介に目を向ける ・「書き下ろし」の意味が理解できず、とまどう <p>本書のための書き下ろし。</p> <p>本書というのは、この教科書のことで、教科書会社の連中が頼んで、野矢茂樹に書いてもらった。</p>
15		<p>「書き下ろし」の仕組みを説明</p> <p>すでに本や雑誌などに発表された文章を掲載したのではなくて、この本のために書いた、新しい文章のことを「書き下ろし」といいます。</p> <p>「哲学的思考のすすめ」の成立の特徴を説明</p> <p>この教科書のために新たに書かれた、ということは、「中学2年生のためのオーダーメイドの文章」といえますね。</p>	<p>筆者紹介・出典と共に、筆者の顔写真を見る</p>
17	<p>ワークブックを配布</p> <p> ワークブック p.1</p> <p> ディスプレイモニター</p> <p>教室前方のディスプレイモニターに、ワークブックp.1と関連するスライド①を表示</p> <p>※最初は全て空欄</p> <p>学習者の発言に応じて、順次、欄内に言葉を表示</p> <p>空欄の内容について、フリーでの発言を指示</p>	<p>発問 ワークブックp.1の空欄に入る言葉を考えて、書き入れましょう。</p> <p>空欄への書き込みにより、書き手の意図を考える</p>	

スライド ①

だれさんが？ 野矢茂樹。

「野矢さん」と呼ぶことにしましょう。

何について？ 「哲学的思考のすすめ」について
哲学的に考えることについて。

だれが？ 中学二年生が。

どのように？ ……

ヒント 野矢さんになったつもりで、考えてみましょう。読み手が想定されていて、「こんなテーマで書いてください」と頼まれたとしたら、読み手がどんなふう読めるといい、と考えるでしょう？

分かりやすいと、どうなるでしょう？

どんな行動をとって、書いたものでしょう？

語りかけるように、や、分かりやすく、工夫する、というのは、野矢さんのしたことが読み手に及ぶ、つまり、「働きかける」ということですね。

分かりやすく。
おもしろい。
語りかけるように。
「そうそう。」とか言って。

25

野矢さんの声を聞く

30

40

ワークブック p.2

課題 野矢さんはどんなふうに関心しているのか、ワークブックp.2の文章の中から、気になる表現を見つけて、印をつけてみましょう。

見つけた表現の発表を指示

スライド②(ワークブックp.2と同画面)を表示

スライド ②-1

* 抜粋した教材文について、
勧誘表現を含む言葉すべてに
カラー線の丸印を付けた画面

「考えてみよう」も含めて、
「～しよう」という勧誘の表現が40行のうち11カ所、
「考え」にまつわる言葉は40行のうち25カ所です。
野矢さんは、みなさんといっしょに考えたがっているんですね。

ヒント 野矢さんは、そもそも哲学の専門家です。哲学者になったのは、きっと考えることが好きだからではないでしょうか。自分の好きなことを、いっしょにやってもらいたい、だから、読み手に考えさせようとしているようですね。

スライド ②-2

* 抜粋した教材文について、
相づちや問いかけの言葉すべてに
カラーのマーカー線を引いた画面

スライ②-1と、自分の付けた印とを見比べる

スライ②-2と、自分の付けた印とを見比べる

ヒント そうそう、そんな感じ。」という文章を読んだとき、妙な感じがしませんでしたか？野矢さんが書いていたときには、読み手はいないのに、その読み手の言葉を自分で予想して、返事をしたかったようですね。

話し言葉のような、くだけた表現をときどき使っていることから、野矢さんが、みなさんと親しく話をしたがつている様子が分かりますね。

板書
「勧誘」「問いかけ」「相づち」「話し言葉のような口調」

スライド③-1を表示

- *最初は1行目のみ
- 会話の構造を解説しつつ、
- ふきだしと教材文を右から順に表示

スライド ③-1

きて、問題はこうだ。

「はい、え、こんなふうにも書かされても、何をどう考えてよいか分からないのではないだろうか。また、読書みたいな「読まないと、これこれの感情である」と一言で済んだらいい。読まないとよく分かったというところにならない。「読まないと何れか」と大上段に開くのはなく、まず読まないといいことについて、疑問に思うことを挙げてみよう。そしてその中から、今の自分にも考えられそうを聞いてはならないだろうか、探してみる。」

さあ、
どういふ疑問が湧くだろうか。

「同じことでも、読まないといいかどうか、人によって違う場合があるのはなぜだろうか？人問以外の動物も読まないといいかどうか？読まないと感じるの、どういふときだろうか？」

「そうそう。そんな感じ。」

「どうかな？」

「ふだんの生活の中で、
どういふときに
私たちは読まないと
感じるだろうか。」

「まず具体的に考えてみよう。例えば、授業で先生に当てられたのに答えられなかった。グループでダンスをしていて、自分だけ動きを間違えてしまった。「万里の長城」を「万里の頂上」と書いてしまった。こんな答えが思いつきそうだ。」

スライド③-2を表示

- *最初から全内容表示

スライド③の図示を見ることによって、自らも参加できる会話の構造を理解する

スライド ③-2

「さあ、
どういふ疑問が湧くだろうか。」

「ふだんの生活の中で、
どういふときに
私たちは読まないと
感じるだろうか。」

「そうそう。そんな感じ。」

「どうかな？」

空欄の枠の中は、読み手が野矢さんと個別に会話できる部分です。野矢さんが、自分との会話に乗ってきてほしい、と考えて用意した部分でもありますね。

ヒント 野矢さんは、読み手と話をしていますが、直接、中学二年生の教室に出かけなくても、この文章を通じて、話が出来ると考えているようですね。

45	<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">Read</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">野矢さんと会話する</p>	<p style="background-color: #92d050; padding: 5px;">課題 野矢さんと会話するように、返事をワークブックp.2に書き込んでみましょう。</p> <p>スライド③-2で表示した 「さあ、どういう疑問が湧くだろうか？」と、「どうかな？」に対する2カ所の問いかけへの回答を、ワークブックp.2の教材文の上下の余白に書き込むよう指示</p> <div style="border: 1px dashed #ccc; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>ヒント 野矢さんは、ヴァーチャル中学2年生を想定して、いろいろ話しかけていますね。ここには、リアル中学2年生がそろっているのですから、それぞれ、自分のリアルな言葉を野矢さんに返してみましょう。</p> </div>	<p>書き手と会話しているつもりになって、オリジナルの返事を考えて、書き込む</p>
50		<p>次時は、野矢さんとの会話についての発表から始めると伝達</p>	<p>2カ所への書き込みを仕上げておく</p>

◆第2時◆

時刻	アクション	授業者	学習者
08	<p>野矢さんご活躍中</p> <p>read</p>	<p>前時の学習内容の確認</p> <p>時間・場所が隔たっていても、書き手と読み手のコミュニケーションは可能だと学びましたね。</p> <p>ワークブック p.2</p> <p>p. 2への書き込みについての発表を指示</p> <p>野矢さんからの問いかけに、みなさんはどんなふうに応えたか、発表してください。</p> <p>その時は平気だったのに、時間がたったら急に感じ方が変わる。なぜだろう？引き続き考えてみよう！</p> <p>自分の失敗ではないのに、なぜだろう？子供と自分が一体化しているように感じているのかな？</p>	<p>数名が発表し、全員で共有する</p> <p>*恥ずかしいということについて疑問に思うこと</p> <p>失敗したときの状態では恥ずかしくないのに、思い出したときに恥ずかしくなるのは、なぜか。</p> <p>親が我が子の失敗を見て、恥ずかしく感じるのは、なぜか。</p> <p>*どういうときに恥ずかしいと感じるか</p> <p>静かな場面でくしゃみが出そうになったのに出ず、へっ、へっと言うだけで終わるとき。</p> <p>サッカーで自分に回ってきたパスをシュートしようとして、空振りしたとき。</p>
		<p>ヒント 読み手とは違う方を向いたまま、自分の話したいことだけを言っている文章とは違って、書き手が読み手の方を見ていて、話をしたがっている文章となら、いろいろな関わりを持ってそうですね。</p>	
10 15 ~ 20	<p>野矢さんの台に乗り 読み手を台に乗せる</p> <p>write</p>	<p>本時の学習内容の説明</p> <p>自分の書いた「食文化レポート」を、相手と目的を具体的に設定したうえでリライトしてみましょう。</p> <p>ヒント みなさんの「食文化レポート」は、しっかり調べた情報を盛り込んでいて、力作も多かったですね。しかし、「誰に伝えようと思ったのか」については、どうでしょう。その内容を知らなかった自分自身に？自分のように興味を持った他の誰かに向けて？レポートを書いた時点では、「誰に対して」は強く意識されなかったのではないのでしょうか？</p> <p>練習題 「食文化」のレポート例「マグロトロは日本でどのように受け入れられていったのか」をリライトするためのアイデアを出してみましょう。</p> <p>ヒント 自分のレポートをリライトする前に、まずは、教科書のレポート例を参考に、リライトのアイデアを考えてみましょう。「伝える」文章を書くには、「誰に」と「なぜ」が重要です。例えば、そのことに興味を持っている人なら、基礎的な内容を伝えても「もう知ってるよ。」となるかもしれません。興味がない人なら、興味を引く工夫から始める必要があるでしょう。</p>	
20 ~ 30		<p>リライトのテーマを記した紙を黒板に掲示</p> <p>掲示物 リライトのテーマ</p> <p>「マグロ祭り」キャンペーン中の回転寿司店に来た魚の苦手なお客さんに、魚に興味を持って食べてもらおう。</p>	<p>教科書教材 「食文化」のレポート例</p> <p>1分ほどで読み返す</p> <p>リライトのテーマを音読する</p> <p>2分ほど、隣席の学習者とアイデアを話し合う</p> <p>話し合ったアイデアをもとに、リライトの文案を考える</p>

30
~
50

リライトのポイントについて発問

そのお客さんは、なぜ魚が苦手なんでしょう？

原因は、魚の形？色？におい？

におい。



レポート例にマグロの生臭みを消す「づけ」の話があります。この部分は、「生臭くない」という事実だけでなく、「づけ」の技術が生まれた背景も示しているから、「魚に興味をもってもらう」ために使えそうですね。

授業者が作成したリライト例を音読

あなたはどの寿司ネタがお好みですか？ コーン？ シーフード？ それともエビかつ巻きでしょうか？ どうもありがとうございます。どれも、スシサプローおすすめの一品です。でも今は「まぐろ祭り」開催中。そして、私たちはお寿司屋さんなのです。魚が苦手なお客様にも、ぜひ魚を食べてもらいたいです。そこで私たちは「づけ」をお勧めします。「づけって何？」って思う方も多いでしょう。これはマグロをしょうゆ漬けにしたものです。そもそもマグロは、江戸時代の中頃まで、人々に人気のある食べ物ではありませんでした。それが、江戸時代後期になると、江戸近海でマグロの豊漁が続き価格が急落したため、江戸の人々は新鮮なマグロを手軽に食べられるようになったのです。そして、食べきれない分はしょうゆに浸して保存をしました。そうすることで、生臭さを消すことまでできたのです。そう、これが、寿司ネタの「づけ」の誕生です。魚は生臭いから苦手だな、と思っているあなた。今日は、「づけ」に手をのばして食べてみませんか。



相手や目的が違えば、文章の中で選ばれる話題も、使う言葉も、述べる順序も変わります。いらぬ部分を見極めて、「ここだけ」と決めるほうが、文章はおもしろくなるようですね。

課題 種に対して、何のために書く文章なのかを意識して、自分の食文化レポートをリライトしてみましょう。

学習者の食文化のレポートのコピーを各自に配布



仕立て直すためには、レポートの情報のうち、どの部分をどんなふうに使えばよいか、自分のレポートのコピーに、書き込んだり、印をつけたりして、リライトのために活用してください。コピーですから、気軽に、自由に利用できますね。

ワークブック
p.3-4

リライト作品をp. 4に、リライトの工夫点をp. 3に記入するよう指示

自分の食文化のレポートを資料とし、その一部を再構成してリライトする

レポートコピー



「こんな人に、こんな目的で」仕立て直すとうまくいきそうだ、そんな「設定」をしてみましょう。先に設定してから、レポートの情報を選んでもいいし、レポートを読み返してみても、おもしろそうな設定を浮かび上がらせてもいいですね。



例えば、「伝統料理」についてのレポートなら、「和食に興味を持っている外国人に向けて」、というように、なるべく具体的に設定してみましょう。

50

次時はリライト作品を使って学習すると伝達

課題の終了者はワークシート・レポートのコピーを提出し、未終了者は次時までには仕上げしておく

◆第3時◆

時刻	アクション	授業者	学習者
08	<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">野矢さんの台に乗る 読み手を台に乗せる</p>	<p>前時の学習内容の確認</p> <p>自分の書いた「食文化レポート」を、相手と目的を具体的に設定したうえでリライトしてみましょう。</p> <p>前時に提出したワークシート・レポートのコピーを返却</p> <p>ワークブック p.3・4</p> <p>リライトの工夫点の書き込みを指示</p> <p>レポートコピー</p> <p>提出したみなさんのワークシートを見ると、リライト作品をしっかりと書いていても、工夫について記入がないものがありました。ふきだしなどを使って、p. 3に書き込みましょう。</p> <p>本時の学習内容の説明</p> <p>グループでリライト作品を相互批評し、おもしろかったものを選んで、発表して共有しましょう。</p>	<p>p. 3にリライトする際の工夫を記入する</p>
30 ~ 40		<p>課題 リライト作品を互いに読み合い、「誰に？」と「なぜ？」の観点から評価して、文章の書き方について考えましょう。</p> <p>おもしろい、との評価がグループ内で一致した作品があれば、執筆者が前に出て発表するよう指示</p> <p>ディスプレイモニター</p>	<p>4人で1グループになり、リライト作品を1点あたり5分ほどで読み、p. 5にコメントを記入する</p> <p>発表者は、食文化レポートをディスプレイモニターに映しながら、工夫した点を説明し、「だれに？」「なぜ？」「作品タイトル」とともに、リライト作品の全文を読み上げる</p> <p>その他の学習者は、モニターを見ながら発表を聞く</p>
40 ~ 50	<p>発表例 【だれに？】(冬にお昼ごはんになやんでいる人)に対して 【なぜ？】(おいしく食費をおさえる)のために</p> <p>タイトル うどんのすすめ</p> <p>あなたは今家で留守番中ですか。もしかしてニンテンドースイッチ片手に持って、そろそろおなかが空いたなあ、と思うころなのではないでしょうか。さらにいうと、スイッチ人気で近くの店の店頭には置いておらず、しかたなくAmazonで高額で購入しちゃって、今、金欠なのではないでしょうか。あまり教えたくはないのですが、安価でおいしい食べ物を紹介しますね。なんだと思いますか。ヒントは麺類です。ラーメン、パスタ、そうめん、そば、タイビーエン？ いえいえ、うどんです。</p> <p>まとめ</p> <p>書き手は、読み手のことを考えて、言葉を送り出してくるようです。だとすれば、読み手の方からも、書き手に歩み寄って読むことが出来そうですね。この授業が、文章は、自分たちが今まで思ってきたよりも、いろんな力を持っていそうだな、とおもしろがるきっかけになることを願っています。</p>	<p>課題 「今回の3時間の授業から考えたこと」をワークブックp. 6に書きましょう。</p> <p>ワークブックに記入後、提出する</p>	