

「教えながら学ぶ」大学生と教師のための〈読むこと〉の授業のヒント

—最小単位への還元が可能にするアクティブ・ラーニング—

仁野平 智明

Hints of “reading” lessons for university students and teachers that “learn while teaching”:

Active learning that enables reduction to the smallest unit

Tomoaki Ninohira

(Received by September 30, 2019)

はじめに—教えながら学ぶ

教職課程で学ぶ大学生のみなさん、そして、教師のみなさん、授業について気になることや、困ること、迷うことはありませんか？授業のための準備が多すぎて、何から始めればよいのか分からない。教材研究で見出したはずの教材価値が、妥当かどうかの自信がない。学習者の反応が予想と食い違ったときに、その原因や解決策が思い浮かばない。というように、良い授業をしたいけれど、どうしたらうまくいくのか分からない、という悩みの中にある人は、きっと少なくないことでしょう。

そんなみなさんが、今日からでも、すぐに始められる授業構築の新発想、それが、「最小単位化」です。最小単位とは、それがないと成立しない最小限の要素のことです。たとえば、授業の最小単位について、考えてみましょう。それは、あなたと学習者が、教材に向き合う1時限です。それ以外の要素は一切なくしたうえで、授業の構想を立ててみます。あなたと学習者以外の他の誰かの考えは、すべてシャットアウトです。教師用指導書はむろんのこと、参考書や実践例、教材に含まれる学習の手引きの類さえも何も必要ないのです。こうして、いったん最小単位化することで、いつでも、どこでも、すぐにも教材研究に取り掛かれるだけでなく、他の誰かの考えに影響を受けずに、教材理解に集中できます。最も小さいということは、最も軽いことでもあります。身軽になれば、フットワークがよくなり、柔軟さが生まれるのです。

とはいえ、まったく自分の考えだけで教材価値を見出し、授業を構築するのは負担が大きすぎる、誰かが適切な考えを示しているなら、ぜひ参考にしたい、と思う人もいるかもしれません。最小単位化といっても、まったく誰の考えにも耳を貸さないように、と孤立を勧めているわけではないのです。ここで大切なのは、順序です。自分の教材観が確立するまでは、他者の考えには頼らずに、粘り強く教材と対峙してみましょう。学習者が「ひたすら学ぶ存在」であるとしたら、みなさんは「教えながら学ぶ」存在です。まず、自らが教材を学び尽くし、次に、学習者が学ぶための工夫を考え、授業では、学習者の学びを考察し、教えることを通じて、教える方も学ぶ方も学んでゆくのです。懸命に困れば困るほど、みなさんの学ぶ力は鍛えられます。粘り抜いたあとで、それでも気になるようであれば、他者の考えを参照してみましょう。自分が見出した教材価値と同じこともあり、まったく異なることもあるかもしれません。いずれにせよ、もはや、他者の考えに頼る必要もなくなっている自分に気づくでしょう。

この文章は、教える立場にあるすべての人たちのためのものです。学びの例として選んだのは、国語科の、主に〈読むこと〉の領域に関する内容ですが、専門教科が異なる人たちにとっても、きっと何かのヒントが得られるように努めました。〈読むこと〉は、文章や図式の読解にとどまらず、絵や音から表現の意図を汲み取ることも、スポーツで他の競技者の狙いを察知することも、他者の考えを読むという営みにかけては、すべからく通底しています。小学校から高校まで、国語を教える人たちはもちろんのこと、国語を学んだことのある人たちなら、誰でも楽しみながら、〈読むこと〉について考えることを通じて、「最小単位化」の秘訣を知ることのできる文章です。それでは、いっしょに始めましょう！

0. 下ごしらえ—文章としての最小単位化

〈読むこと〉を始める前には、準備が必要です。料理をイメージしてみてください。材料を用意したり、野菜の皮をむいて切りそろえたり、調味料を計ったり、フライパンを出して油をひいたり、調理にかかるまでに、さまざまな下ごしらえが必要ですね。あれと同じです。この段階が、実は最も重要であるところも、料理と同じで

す。それでは、〈読むこと〉の下ごしらえとは、何か。それは、教材文を元の文章に戻すことです。あなたと、文章。それが、〈読むこと〉に不可欠な最小単位です。しかし、その文章を読むためには、最小単位化という下ごしらえが欠かせないのです。具体的には、 unnecessary部分をどんどん消していくのです。教科書教材を、まずはそのままコピーします。修正ペンのご用意はよろしいでしょうか？

「教材文を読むんでしょ？教科書さえ開けば、すぐに始められますよね？」とあなたは思うかもしれません。いえいえ、なかなかそう一筋縄ではいかないのです。まずは、教科書教材をじっくりと見てみましょう。〈読むこと〉の学習のための教科書教材は、選定された文章だけで出来ているわけではありません。教材となった以上は、必ず「教材化」という加工を経ています。学習の対象として選ばれた文章には、どこかの誰かが考えた「教材観」という方針に基づいて、すでに味つけがなされています。基本的な味つけのことをいうなら、それらは教材の始めに掲げられている「学習目標」や、教材の終わりの「学習の手引き」です。その文章の学び方、すなわち、味わい方を規定しているのです。「なるほど、教材観をいったん取り払ってみるんですね。分かりました。それじゃ、その部分は消してから、読み始めますね。」

あ！待ってください。基本的な味つけだけではなく。スパイス、薬味、トッピング、飾りつけなど、教材観の味つけに応じて付け足された部分が、まだたくさん残っています。たとえば、語釈。これもまた、どこかの誰かがその言葉に注釈が必要だ、と判断して付けたものですが、あなたの〈読むこと〉には不必要です。はい、消しましょう。「それじゃ、分からない言葉があったとき、どうすればいいんでしょう？」辞書を引いたり、図鑑で調べたりしてみましょう。そうして、誰かの説明を借りるのではなく、あなたが適切だと考える言葉に紡ぎ直せばよいのです。それから、視覚資料。視覚資料とは、挿絵や、言葉の説明を写真や図解などで補う資料のすべてです。もしも、あなたの読む文章に付いている視覚資料が、その文章の書き手によって同時に生み出されたり、書き手の意志によって文章の成立時に付加されたりしたものであれば、話は別です。それらは分ちがたい関係にあり、〈読むこと〉に直接的に関わります。しかし、それ以外の、教材化の過程で付け足された視覚資料は、ひとつ残らず、消しましょう。書き手の顔写真、書き手のプロフィール、文章の出典なども、ぐいぐい消しましょう。書き手の名前まで消してしまってもかまいません。残ったのは、文章の題名と、文章のみです。修正ペンで塗りつぶした部分の多さに気づきますね。そのままでは読みづらいので、もう一度コピーをして、きれいに整えます。ずいぶんさっぱりしたじゃありませんか。さあ、これで下ごしらえは完成です。

1. まず、ひたすら読む——おもしろさの発見

〈読むこと〉のために最も大切なこと、それは、おもしろさの発見です。「おもしろさと一口に言われても、どこをどのようにおもしろいと感じればよいのか分からない。」とか、「勉強って、基本的に大変なことなんじゃないのかな。難しいことや、分からないことに直面してるときに、おもしろいなんて思う余裕はないよ。」と、あなたは思うかもしれません。ここでいう「おもしろさ」とは、「楽しい」や「共感できる」といった肯定的な評価だけではなく、「不思議だな」「奇妙だな」「何だかよく分からないな」など、気になったこと、違和感を覚えたこともすべて含みます。なぜなら、その時点ではすんなり「おもしろい」と思えなかったとしても、〈読むこと〉を重ねて、違和感の根源にたどり着いたとき、すなわち、自分にその感覚を与えた言葉の作用が理解できたとき、それらは必ず「おもしろさ」に変容するからです。

下ごしらえは済んでいます。そこにあるのは、あなたと、文章のみです。あなたは心おきなく〈読むこと〉に集中できます。まずは、ゆっくりと、ひとりの読者として文章を読み終えます。教材として、などと意識しながら読む必要はまったくありません。ただ読み、ただ楽しむことが大切です。教科書教材としての体裁を排除したことで、あなたは不安を感じているかもしれません。「だって、教科書でしょ？ちゃんとしたこと、必要なことが添えられて、学習対象として国に認められているんでしょう？無視しちゃって、本当にだいじょうぶなの？」気にすることはありません。ひたすら読者として〈読むこと〉において、元の文章以外のすべては雑音です。たとえば、必然的な観点が記されているとしても、それはあなたにとって、やっぱり邪魔なのです。自分ではない誰かの考えを、自分の〈読むこと〉を始める前に取り入れてしまうことなく、水入らずの純粋な関係を楽しみながら、肩の力を抜いて読んでみましょう。

一読を終えたあとには、欠かせないプロセスがあります。それは、初発の感想を書いて保存する、という工程です。なぜなら、初めて読んで感じたことは、あなたにとって、その文章の表現効果が最も顕著に現れた重要なところだからです。このプロセスを保存しないうちに、もっともらしい解釈を早く得ようと焦るあまり、文章をやみくもに分解したり、何らかの型に当てはめて読み替えようとしていたり、他の誰かの考えによる解説めいたもの

を参考にしたりすればするほど、あなたの貴重な初発の感想は、本来の輝きをみるみる失い、ついには消え失せてしまいます。

「感想」の言葉どおり、感じたり、思い起こしたりすることが、文章を読み終えて真っ先に起こる現象です。そのせいで、あなたは、自分の初発の感想が、ときに漠然としすぎているようで、不十分ではないかと気にしたり、稚拙であるかのように思えたりするかもしれません。しかし、書き留める言葉は、整った文章である必要はなく、ワンフレーズの箇条書きでもよいのです。「よく分からない」というのさえ、大切な感想です。その混沌とした塊こそが〈読むこと〉の芯としての「おもしろさ」であり、あなたが常に立ち返る場所なのです。

なぜ、自分はそう感じたのだろう。そうやすやすとは解き明かせないからこそ、疑問を持ち、読み返す。読み返ししながら、あなたに疑問を持たせた文章の秘訣を探る。見つかるまで、ひたすら読む。読み返し方は、必ずしも最初から順にでなくてもよいのです。文章を縦横無尽に飛び回りながら、関係する言葉を探し回るという方法も、気になる一文を何度でも読み返すという方法もあります。とにかく、ひたすら、あなたが発見したおもしろさを生み出した作用が読み解けるまで、文章の中の言葉をたどり続けるのです。

ひとつ、例を挙げてみましょう。大学の授業で、「オツベルと象」という文学作品による教科書教材⁽¹⁾を課題にしたことがあります。最末尾から2行目の〔白象は寂しく笑ってそう言った。〕に関して、白象はなぜ〔寂しく笑った〕のか、という疑問が複数の学生から挙がりました。この一文を理解するために文章を読み返すとしたら、あなたならどうしますか？

たとえば、〔白象は寂しく笑ってそう言った。〕という一文に疑問が生じるのは、「寂しい」と「笑う」の組み合わせが生む感情について、読み手が何らかの複雑さを覚えることに由来するのではないか、という仮説をたててみます。「うれしい」と「笑う」や、「楽しい」と「笑う」、なら因果関係として順当であるように感じられます。しかし、「寂しい」と「笑う」は、結果的な行為とその起因する感情との連結に、スムーズさを感じにくいのではないのでしょうか。しかし、白象には、何かのつっぴきなならない事情があって、〔寂しく笑う〕ことに至ったようです。その言語表現が選ばれたことの意味を考えるためには、それを含む一文の直前の状況から推察するだけでなく、文章全体に目を向けることが有効です。すなわち、「白象が笑うのはこの一文だけだろうか？」という疑問を新たに立てて、他に白象が笑ったところはなかったか、笑ったとすれば、どんな状況で、どのように笑ったのかを探してみるのです。最後に描かれた白象の思いが分かりかねるとしたら、「白象って、そもそも笑ったことはあるのだろうか、だとしたら、どんな笑い方だったのかな。」と最初から読み返し、白象の人物像に迫ってゆくのです。プロファイリングですね。

ある日、オツベルの稲こき小屋に、突然白象がやってきます。まず、〔小屋の入り口に、ゆっくり顔を出した〕のです。それから、〔片足床に上げた〕あと、〔威勢よく、前足二つ突き出して、小屋に上がってこようと〕し、〔とうとう、象がこのこ上がってきた〕あと、稲こき〔機械の前のところを、のんきに歩き始め〕たところで、〔機械はひどく回っていて、もみは夕立かあられのように、パチパチ象に当たる〕ので、〔象はいかにもうるさいらしく、小さなその目を細めていたが、またよく見ると、確かに少し笑っていた。〕

ありました！オツベルの小屋に現れた当初、白象は〔確かに少し笑っていた〕のです。その後、〔おい、お前は時計はいらないか。〕とオツベルに聞かれたときにも、〔僕は時計はいらないよ。〕象が笑って返事した。〕とあり、〔薪を運んでくれ〕とオツベルに頼まれたときにも、〔ああ、僕薪を持ってこよう。いい天気だねえ。僕はぜんたい森へ行くのは大好きなんだ。〕象は笑ってこう言った〕のですが、その後、象に対して〔オツベルは少しひどくしすぎた〕ことが原因で、〔象がなかなか笑わなくなった。〕とあります。それどころか、月に向かって〔お筆も紙もありませんよう。〕象は細ういきれいな声で、しくしくしく泣きだした。〕のです。そして、〔あの白象は大変痩せて小屋を出た。「まあ、よかったね、痩せたねえ。」みんなは静かにそばに寄り、鎖と分銅をはずしてやった。「ああ、ありがとう。ほんとに僕は助かったよ。」白象は寂しく笑ってそう言った。〕とつながるのです。

このように、白象はどんなときにどのように笑ったのか、笑えなくなったのか、疑問に関連する表現をひとつずつピックアップして、考えるよすがにします。それでも疑問が解消しないときには、さらに関連する表現に探索範囲を広げてみます。笑っていたのに、笑えなくなって、泣き出して、寂しく笑った、という白象の行為のほかに、もっと直接的に白象の感情の発露を描いた部分はないのでしょうか？

あります、あります！〔さもうれしように〕や〔大喜びで〕などの描写や、〔愉快だねえ〕〔うれしいな〕など、白象自身が思いを口にしているところも見つかりました。こうして、白象の心の動きを、少しずつ紐解いてゆきます。ひとつの疑問をきっかけに、文章をくまなく読み返すことで、ある一文について考えていたはずが、文章

全体に読みを敷衍することに至るのです。

初め、自分はこう感じた。その理由について、次にこう考えた。その根拠を探すために、あちこち読み返してみたら、関連のありそうなところが見つかった。それを踏まえてまた考えた。すると、その考えに関する他の部分が見つかった、というように、じっくりと読みを深めていくうちに、あなたは、文章の最小単位である言葉が、あなたに感興をもたらす根源であり、〈読むこと〉によってあなたが向き合い続けたのは、ほかでもない言葉そのものであったことを実感するでしょう。

2. 教えるために読む——おもしろさの追求

「ひたすら読む」ための最小単位は、あなたと、文章でした。「教えるために読む」ことの最小単位には、さらに、「想定学習者」が加わります。「想定学習者」とは、あなたの授業の学習者について、さまざまな面から予想し、仮に定めたものです。学習者なら、どんな読みをするだろう、どんな疑問を持つだろう、というふうに、文章と向き合う学習者の姿を丹念に想像します。授業としての組み立てを急いで考える必要はありません。まして、学習指導案に仕立てる、などという工程は、最後の最後までほったらかしておきましょう。教える側を主体とした「私が学習者に何かをさせる」という使役的発想ではなく、「学習者はどんな反応をするか」、「学習者には何が必要か」、というように、学習者を主体として考えることが大切です。

「ひたすら読む」ことを経たあなたは、初発の感想から読みが深まってゆくプロセスを熟知し、文章に散りばめられたさまざまな言葉の作用についても詳しくなっています。しかし、いったん自分の読みは置いて、改めて、今度は想定学習者のつもりになって、彼らが〈読むこと〉を始めた瞬間からの様子を、まるで実況中継のように想像してみるのです。前掲の「オツベルと象」を例に、試しにやってみましょう。

〔教材文〕

「オツベルと象」

……ある牛飼いが物語る。

第一日曜

オツベルときたらたいしたもんだ。稲こき機械の六台も据えつけて、(後略)

〔想定学習者の〈読むこと〉〕

「オツベルと象」か。「オツベル」って何だろうな。聞いたことない言葉だな。「と象」っていうことは、何かの名前かもしれないな。読んでいけばまた出てくるだろうから、ひとまず先に進もう。「……ある牛飼いが物語る。」この一行だけで、次は「第一日曜」という見出しのようなものになっている。この文章を語ったのは「ある牛飼いが」という存在なんだってという設定を説明しているのかな。「第一日曜」って何だろう？よく、お店の入り口に「第三日曜定休」なんて書いてあったりするけど、それと同じかな。一か月のうちの、最初の日曜日ってこと？「オツベルときたらたいしたもんだ。」おお！さっそく出てきた！やっぱり誰かの名前みたいだな。しかも、「たいしたもん」なんだって。「稲こき機械の六台も据えつけて、」稲こき機械って何をするための機械？稲はお米の付いた穂、というのは分かるけど、「こき」ってどういうこと？

言葉の意味の理解は、〈読むこと〉の最初の段階です。言葉の意味が分からない場合には、語釈による補助が必要となる場合があります。さて、想定学習者には、〔稲こき機械〕の意味が分からないようです。この言葉には、どのような語釈がふさわしいでしょうか。試しに、「稲こき」を『岩波 国語辞典』⁽²⁾で調べると、「実った稲の穂をひきかけて、籾をこき取ること。また、その機械。」とあります。ここでは、「こく」の語が他の言葉で言い換えられることなく、そのまま用いられています。それでは、動詞「こく」について調べてみましょう。「こ - ①

【扱く】〔五他〕細長いものを片手でゆるく握り、他方の手で引き動かす。しごく。また、しごいて、ついでにものをかき落とす。「稲をー」②【放く】〔五他〕〔俗〕⑦屁をはなつ。ひる。④「言う」を卑しめて言う語。ぬかす。「うそをー」⑦「する」の乱暴な言い方。「びっくりー・いた」⁽³⁾とあります。これでようやく、〔稲こき機械〕の「こき」の部分は、「①【扱く】〔五他〕」の方の動詞「こく」であり、〔稲こき機械〕とは、「稲」プラス「こき」プラス「機械」、すなわち、手を用いて稲穂から籾を「かき落とす」作業を、機械化したものであると推測できます。「稲」と「機械」の語の意味が分かる想定学習者にとって、〔稲こき機械〕の語義を考えるためには、「こき」が動詞「こく」の連用形であることを踏まえた、「こく」に関する語積があれば事足りるのです。ひとつの言葉の意味を補うだけで、想定学習者は自らの力で〔稲こき機械〕についての理解を深めることができます。この、「自らの力で」という要素が、おもしろさを感じるために最も重要なのです。

〔稲こき機械〕に対して、その形状や機能を説明し尽した語積を添えるのは、たやすいことです。むしろ、そのほうが、知識が増える分だけ多く学べるようにも思えます。しかし、誰かから何かに関する説明を聞いたとき、手っ取り早く知ることができた便利さは感じるものの、聞く側としては、「へえ。」という相槌を打つことぐらいしかすることがない、というような場面はないでしょうか。それは、一方的に知識の流入を受けただけで、あなた自身による自発的な知のシステムが発動しなかったからです。分からなかったことが分かるのと、知らなかったことを知らされるのは、実は大きく異なります。分からないからこそ、分かろうとして、あれこれと工夫する。考えをめぐらせる。分からない状態が続く間は、一時的には困難さに辟易とし、うんうんと唸ることもあります。しかし、その状態を乗り越えて、あなた自身の力だけで、「分かった！」とひらめいたとき、興奮したり、心が躍ったりしませんか？これこそが、アクティブ・ラーニングの原理なのです。

「こく」の語を習得したことは、さらに、想定学習者に新しい発見を促します。なぜなら、「こく」の語に着目する観点が生まれると、〔稲こき機械〕だけでなく、その後も〔かたっぱしからこいていく。〕、〔自分の稲をこいていた。〕、〔やっぱり稲をこいていた。〕と、百姓たちの動きを表現する語として繰り返し用いられていることに気づくからです。「こく」の語義を理解した想定学習者は、オツベルと象だけでなく、百姓たちの行動にも目を向けやすくなるのです。

「でも、言葉の説明だけじゃ、その機械が具体的にどんな形かとか、どんな使い方をするかが、結局分からないままじゃないの？」心配はいりません。文章を読み進めるにつれ、〔稲こき機械の六台も〕集まれば、〔のんのんのんのんのんと、おおそろしない音をたて〕ることや、〔十六人の百姓どもが、顔をまるつきり真っ赤にして足で踏んで機械を回し、小山のように積まれた稲をかたっぱしからこいていく。わらはどンドン後ろの方へ投げられて、また新しい山になる。そこらは、もみやわらから立った細かなちりで、変にぼうっと黄色になり、まるで砂漠の煙のようだ。〕という描写から、この機械の動かし方は、じゅうぶんに推測が可能です。足踏み式で、かつ回転式の機械に、稲穂を当てれば、稲はこかれて、藁と籾に分かれる仕組みです。〔百姓どもが、顔をまるつきり真っ赤にして〕踏まねばならないほどの踏み板の重さは、機械の大きさを思わせませう。

インターネット上に情報があふれる現代では、〔稲こき機械〕と検索ワードを入力するだけで、図解や写真だけでなく、音声付きの動画まですぐに見つかります。それらを見れば、一般的な脱穀機の形状や使用方法は一目瞭然です。しかし、語積を補助するつもりで、それらの画像や映像を授業で使った場合に生じうる事態については、改めて考え直すことが必要です。「オツベルと象」に描かれた〔稲こき機械〕がどんな形であったかは、文章に用いられた言葉からの想像にゆだねられています。すなわち、読んだ人の数だけ、その人によるオリジナルの〔稲こき機械〕が存在するのです。同じく、「のんのんのんのんのん」という機械音も、その人の想像から生み出された貴重な一つだけの音なのです。その人の中に、その人だけの機械のフォルムや動きや音が生まれないうちに、関連資料という名目のもと、何らかの画像や動画を見せてしまったら、それらは「オツベルと象」の中の機械そのものではあり得ないはずなのに、人々のイメージをたやすく規定し、アクティブ・ラーニングによるおもしろさを奪ってしまいます。言葉を離れたビジュアルやサウンドは、その人自身の〈読むこと〉を阻害するだけの決定的な影響力を持っているからです。

さて、ここで、消したはずの教科書教材の語積をちょっとだけ見てみましょう。〔稲こき機械〕は語積の一つとして欄外に特記されています。はたして、どこかの誰かは、いったいどんな語積をつけたのでしょうか？

なんと！そこには何らかの機械の絵があるだけなのです。恐ろしいことに、言葉による説明が一切ないのです。しかも、その絵は、機械を描いているだけで、人が機械を動かして稲を脱穀している場面でもないため、どの部分をどうやって使うものなのかさえ、理解不能なのです。そもそも、「オツベルと象」を〈読むこと〉において、〔稲こき機械〕の絵による視覚資料は不要です。本来的に、国語の学習として望まれるのは、言葉を他の言葉で

理解する営みであり、それもできる限り、文章中の記述に用いられた言葉から読み取る試みです。不要な絵を掲載して、絶対不可欠な言葉の説明がない。こうしたずさんな教材化は、残念ながら、この教材に限ったことではありません。たとえ、教科書として流通していようと、どこかの誰かの言うことをたやすく信用せず、あなたと文章の関係を、ひたすら〈読むこと〉によって親密にし、あなたが発見したおもしろさを、想定学習者のおもしろさに転換していくこと、それだけが、おもしろさを追求できる唯一の道なのです。

3. 教えながら学ぶ——おもしろさの共有

さあ、いよいよ授業の始まりです。授業の最小単位は、あなたと文章というこれまでの活動の構成要素に、生身の学習者たちが加わって完成します。この段階で最も大切なのは、「共有」という仕組みです。あなたと個々の学習者や、学習者どうし、または授業の参加者全員など、授業は常に双方向性のコミュニケーションの中にあります。誰かが発信するしたら、他の誰かはそれを受容する、その繰り返しによって、授業は形成されます。教える側に立つからといって、いつも、あなたばかりが発信しなければならないわけではありません。むしろ、あなたが学習者からの発信を受容すればするほど、授業はおもしろくなるのです。

「授業って、先生が説明するのを生徒が聞いたり、先生が板書して生徒がノートに写したり、先生が質問したら生徒が答えたり、先生に促されて生徒がグループで話し合ったり、そんな感じで進めるものだから、改めて言わなくても、いつでも共有してて当たり前じゃないのかな？」確かにその通りです。ただし、現象として結果的に共有することになったのと、初めから共有を目的として意識的にコミュニケーションに臨むのでは、得られる学習効果が大きく違うのです。教える側に立つとき、人は、えてして、自分が学習者を動かし、コントロールすることで授業を成功させようと意気込みます。それは、責任感の賜物でもありますが、その結果、教師から加える力ばかりが大きくなると、学習者が自主的に発揮する力は少なくて済むことになってしまい、授業は沈滞します。楽しいコミュニケーションのためには、お互いに力を掛け合うバランスを取ることが肝心なのです。

それでは、〈読むこと〉の授業で、私たちはいったい、どのように学習者を受容すればよいのでしょうか。それは、とても基礎的で、かつ、シンプルなアプローチによって実現します。学習者が、文章を読み、初発の感想を書くことです。「え？なんだ、それだけ？」あまりにもありふれているように感じられて、あなたは驚くかもしれません。ただし、この学習活動がうまく機能するためには、いくつかの条件があるのです。

まず、学習者それぞれが、文章を読みます。文章の内容や作者についての解説も、学習目標も、周辺の情報は一切シャットアウトして読み始めます。初めて読むときの方法は、黙読に限ります。音読も、範読もなしです。音読の方が〈読むこと〉を進めやすい小学校低学年・中学年頃までの学習者であれば、それぞれ、そっと小声で読みます。黙読の意義は、「自分だけ」の読みを保障することです。学習者が自身の〈読むこと〉を完遂しないうちに、他の学習者による音読や、教師の範読を聞いてしまった場合、はたして自分ならどこをどのように読むか、というオリジナリティが消え失せてしまう恐れがあります。初めから文章のすべてを円滑に読み切れなくてもよいのです。むしろ、先に範読を聞いて分かった気になってしまうほうが、学習効果は薄れます。自分が読めたところ、うまく読めないところをメタ認知するプロセスが〈読むこと〉には必要です。もちろん、音読にも範読にも、学習活動としての意義があります。しかし、ここで大切なのは、それらの活動を行うタイミングを見計らうことなのです。

次に、学習者が初発の感想を書きます。そのために、あらかじめ専用の感想シートを作成して配布します。感想シートには、学習者が書き入れやすいように、「この文章を読んで、感じたこと」や、「この文章を読んで、疑問に思ったこと」などの項目を立てておきます。「1. まず、ひたすら読む」を経たあなたにとっては、おなじみの取り組みですね。あなたが初発の感想を書き留めたときと同じく、学習者に、「どんなことでも、どの部分についてでも、分からないというだけでも書いてみよう。」と促しましょう。ただし、文章のどの部分が分からないのか、具体的に引用するというルールだけは設けておきます。このようにして、第1時は、黙読と感想の記述に費やし、授業の最後にシートを回収します。

さて、ここからが、受容の第1段階、「教師による学習者たちの〈読むこと〉の受容」です。学習者から発信されたそれぞれの〈読むこと〉の実例を、収集し、分析し、カテゴリーごとに分類したのち、「初発の感想集」として編集し、紙面を作成します。類似する内容については、代表する記述に集約し、同様の記述の件数を記載しておきます。この「初発の感想集」の編集作業によって、あなたは、個々の学習者の〈読むこと〉に触れ、かつ、学習者全体における〈読むこと〉の傾向性を掌握することができます。授業中に、任意の学習者数名に発問して得られる部分的な受容にとどまらない、網羅的な受容が可能になるのです。

第2段階は、「学習者による他の学習者たちの〈読むこと〉の受容」です。あなたが収集した学習者全員の初発の感想は、第1段階においては、あなたが学習者たちを受容する役割を果たしましたが、編集された「初発の感想集」は、第2時の授業の始めに、紙面を学習者たちに配布することによって、新たな発信へと発展します。あなたの受容は、学習者間の発信のサポートに活用できるのです。配布した「初発の感想集」を、学習者たちは、まず黙読することによって受容します。ここに、「おもしろさの共有」の第一歩が始まります。自分の感想と似ているものはあるのか、それとも、自分の思いもしなかった着眼点や発想が含まれているのか。他の学習者は、いったい何をどうおもしろいと思ったのか。「初発の感想集」の方式を採ることで、自分の〈読むこと〉と他者の〈読むこと〉は、鮮やかな対比を保ったまま、共有されてゆきます。それは、とりもなおさず、同じ文章を共有することそのものの、おもしろさでもあるのです。

この「初発の感想集」は、その後も、授業の展開に応じて読み返すものとして、必ず持参します。文章の読解といえば、機械的に段落に分けて、その段落ごとに内容を確認するような、単線上の一方通行によって済ませる例がしばしば見られますが、自分の〈読むこと〉が充実しないうちに、一から順に読むように促されても、学習者にしてみれば、結局は教師へのお付き合いで終わってしまいかねません。しかし、初発の感想としてコメントを書いた時点で、すでに学習者自らが、文章すべてを〈読むこと〉の範疇としているため、「初発の感想集」には、段落分けや単線的読解を超えた、自由闊達な視点が含まれているはずで、たとえば、文章の最終行に多くの疑問が寄せられたなら、そこから授業を始めてもよいのです。あなたからだけの発信が、同じペースで続くのではなく、授業の参加者全員からの発信と受容が入り乱れる、縦横無尽にうごめく授業。しかし、それは決して無秩序にはなりません。なぜなら、あなたが授業の準備のために培った、文章をまっすぐに指すアクティブ・ラーニングのベクトルは、いまや、それぞれの学習者からも、同じ文章を指して、しっかりと掲げられているからです。

おわりに——〈読むこと〉を輝かせる〈書くこと〉

〈読むこと〉は、たとえば、本を開けばすぐに始められます。私たちは、自分の行動が〈読むこと〉からスタートするせいで、その文章が誰かによって書かれたものであることを失念しがちです。つまり、〈読むこと〉はいつも、〈書くこと〉を内包しているのです。文章を読み進めるうちに、初めは「何を書いたのか」が気になっていても、最終的には「どのように書いたのか」が読解の中心であることに気づきます。「何を」とは、事柄や、話の筋です。「どのように」とは、その事柄や、話の筋を伝えるために、どんな言葉を選び取って、どう組み合わせたかという表現に関わる部分です。

あなたが文章を書くときのことをイメージしてみてください。書きたい内容が決まっても、いざ、書いてみようとする、「どのように」、すなわち、何から書き始めればいいのか、どう書き進めればいいのか、分からなくなることはありませんか？〈読むこと〉だけでなく、〈聞くこと〉も、〈話すこと〉も、形に残らないという点で共通しています。〈書くこと〉だけが、永遠にその姿を世界に固定するのです。〈書くこと〉が形に残るからこそ、そのフォーマリティについて、私たちは意識せざるを得ません。〈読むこと〉が〈書くこと〉を内包しているのと同じで、〈書くこと〉もまた、〈読むこと〉を必ず前提としています。たとえ、誰にも見せない秘密の日記だったとしても、自分自身という読者がいて、必ず書いたものを読み返すのです。このように、書いたものの最初の読者は、自分自身です。一度書いてみて、自分でそれを読み返して、不足を感じたら、書き直します。そのとき、私たちは、自分以外に、他者としての読み手の姿を想定しています。推敲の行為は、〈書くこと〉がいずれ誰かの〈読むこと〉を引き起こす宿命にあるからこそ、繰り返されるのです。〈書くこと〉と〈読むこと〉は、いつも背中合わせです。〈読むこと〉を進めることは、書き手がどのように〈書くこと〉を選んだかについて考えることなのです。

〈読むこと〉によって生まれた初発の感想を、ただ頭の中に浮かべるだけにとどめず、〈書くこと〉に転化する学習活動は、こうして、新たな〈読むこと〉を生みます。個々の学習者が抱いた感想は、〈書くこと〉を経てフォーマリティを備え、「初発の感想集」として紙面化されることで、〈読むこと〉の対象としての受容性を獲得します。「初発の感想集」に「〈読むこと〉についての〈書くこと〉」が並び立った結果、「〈読むこと〉について〈読むこと〉」が可能になります。その学習活動が、さらに文章を〈読むこと〉にフィードバックされてゆくのです。

学習領域として〈読むこと〉と〈書くこと〉を分けるのは、国語科教育における便宜上のカテゴリーにすぎません。〈読むこと〉も〈書くこと〉も、〈話すこと〉も〈聞くこと〉も、その最小単位はすべて、「言葉」であることに変わりはありません。〈読むこと〉と〈書くこと〉の学習活動を無理に組み合わせた教材を、「領域横断」などことさらに取り上げたりするのは、最小単位である言葉の働きからみれば、ばかげた発想であることが分か

ります。巷に蔓延する既成概念も、スローガンも、ノウハウも、マニュアルも、どんなにもっともらしく聞こえたとしても、最小単位に還元できないものは、すべてまやかしです。最も小さいものは、最も重要な核心であり、最小単位化とは、ゆるぎなさの獲得なのです。

〈注〉

- (1) 宮沢賢治「オツベルと象」『伝え合う言葉 中学国語1』教育出版 平成27年3月検定済 pp.80-97 なお、以下同教材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) 『岩波 国語辞典 第7版』岩波書店 平成21年11月20日 p.87
- (3) 前書 p.496