



KANSAI
UNIVERSITY

教職支援センター年報

2023

関西大学 教育推進部
教職支援センター

『教職支援センター年報 2023』 目次

投稿原稿

<報告>

学習指導要領改訂時期における大学教職課程「地理歴史科教育法(二)」での
実践研究ノート ～ おもに模擬授業指導案の作成過程での指導法の改善

関西大学非常勤講師 柴田 洋一…………… 1

国語教室の実践的課題集

関西大学非常勤講師 榎井 英人…………… 12

1. 教員の養成の目標

関西大学教職支援センターの基本理念…………… 22

2. 教員の養成に係る組織

教員の養成に係る組織…………… 23

教職支援センター規程…………… 25

教職支援センター自己点検・評価委員会規程…………… 29

3. 教員の養成に係る授業科目

教職に関する専門教育科目担任者一覧…………… 31

4. 教員免許状の取得の状況

各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科…………… 36

学部別介護等体験 参加者数…………… 38

学部別中学校・高等学校教育実習生数…………… 39

教員免許状取得者状況(学部・大学院)…………… 40

教員免許取得までの諸手続き…………… 47

5. 教員への就職の状況

【校種別】公立・私立教員採用試験合格者数…………… 48

【学部・研究科別】公立教員採用試験合格者数…………… 49

教員採用選考に係る「大学推薦」の応募・合否結果…………… 50

6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組

「介護等体験事前指導」について…………… 51

「①教育実習事前指導登録ガイダンス」について…………… 52

「③教育実習事前指導履修者対象ガイダンス」について	54
「⑤教職実践演習（中等）履修者対象教職課程・教員養成フォーラム」 について	56
教員採用試験合格者との情報交換会について	58
教職課題研究会について	60
教員採用内定者との懇談会	61
教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～	62
教員採用試験 面接対策セミナー実施状況	63
教職ガイダンス日程	64
7. その他	
関西大学教職支援センター年報投稿規程・執筆要領	65

<報告>

国語教室の実践的課題集

関西大学非常勤講師 榊井英人

国語科教育法の授業、特に学生の模擬授業を通して浮かび上がってくる、いくつかの実践的課題があります。その中で、繰り返し、授業後の協議の時間に焦点化される課題があります。それらは中学や高校の国語教室においても、授業者が課題として認識し、実践的にどう乗り越えればいいのか、その都度向き合ってきたものと重なります。

これらの課題の実践的解決には、たった一つの正解というものはないように思われます。しかしだから逆に、それらは言葉の教育における重要な〈主題〉群の一部であることを示しています。ある意味で、言葉の学びの深みへの入口を指し示しているといえるでしょう。

細かいことから大きなことまで、授業後の協議の話題はじつに多様ですが、その中からいくつかの課題を取り出し、今後の授業のために役立てたいと思います。修行を始めたばかりの学生はこんな点につまずく、という課題集でもあり、今述べた主題集ともなるでしょう。他教科の課題と重なるところもあるのではないかと思います。

ここでは、2023年度の国語科教育法での例(関西大学、京都大学)を中心に、8つの項目を取り上げ、模擬授業後に私がどのようにコメントしたかを示すことで課題のありかや実践の方向性を考える手がかりを示せたら、と思います。

1 話し合いの形

話し合い、グループワークが、授業の核になることが多かったですね。場が生き生きとし、個々の思考も動きます。一方、課題も多い。少しまとめてみます。

いつも行き着いていた反省は、「何のための話し合い—グループワークなのか?」でした。それは「別にグループでやらなくてもいいんじゃない?(むしろ一人で考えたい)」、「何を目指して話し合ってるのか、よくわからない」という状態になったときに浮上してくる問題でした。「話し合うことの利点は何か」をしっかりと意識して、授業の中に位置づけ、生徒たちが納得して取り組めるようにする必要があります。

話し合いには、大小2タイプあると思います。①理解を確認したり、書く内容を掘り起こすための補助的な相談。②(意見、解釈が分かれるような)大きな問いについて考えを深めるための話し合い。(もう一つ、③アイスブレイキングのための雑談、というのもあります)。日常の話し合いの次元を思い浮かべてもこの2タイプがあることに気づきます。

二人か四人か、時間は?、進行や記録係を置くのか、一つに集約するのか、それぞれの意見のままでいいのか、全体で共有するのか、さらに次の問いを取り出すのか……これらの設定はその目指すところによって決まる。「私たちは目的に合わせて方法を選択することについて自覚的でないといけない」、これが繰り返し課題として出ていたと思います。

話し合いの〈準備体操〉について。みなさんはどんなことでも話し合える〈からだ〉になっていましたが、教室によっては必ずしもそうではない。「何か言いたいという状態にする」ことは教師の役割として重要です。大きな問いについて、いきなり「さあ、話せ」と言われて話せる中高生は多くない。ていねいに段階的に「全員が何か言える状態」に持っていく。どうすればいいか。授業を構想するときのポイントの一つです。

教師には生徒が頭の中で考えていることは見えない。沈黙して何かメモしている、そういうとき、じつはもっともよく言葉の神経が動いています。その時間はとても大切。で、例えば、その思考の断片をアウトプットできるような課題、ワークシートなどを工夫する。その作業の様子を教師は巡回してモニターする。ここでの発見がとても大事だと、経験から思います。「お?」と思う。で、「これは?」と尋ねる。本人も、まだ断片なんだけど、聞かれたから、何か言う。教師はその尻尾をつかんで、少し引っ張り出す。形になってないものを、ちょっと形にさせてみる。「おー、それおもしろいな。なるほどー。あとでグループで話すとき、みんなに言うてな」。こうしておく、その子はもう言いたいきもちになってきます。これは「話す前にメモなどで内容をアウトプットさせる」という方法です。この段階ではまだ断片的で混沌としていても、このタネがあれば、話に参加できる。モチベーションが生まれます。

「〈書く〉と〈話す聞く〉をうまく組み合わせる」。

40 人を相手にするときは、班に分けるのがふつうですが、4人班にしても 10 班できます。一人で 10 班に対応するのはなかなかたいへん。班への対応、個々への対応、そして、教室全体のコントロールも同時におこないます。さらに、それらをどう集約し、共有するか。このときもやはり、書く、という活動を組み込むことが鍵です。

声が出ている話し合いの時間。一人で考え、書いている静かな時間。発表を聞いている全体的な時間。先生が話しているのを聞く時間。こういうさまざまなモードの組み合わせが国語教室です。それぞれのモードで、息継ぎのように書くタイミングを入れていく。ICT によるメモ→投稿や班全員で編集できる ICT の機能なども使えます。書かれたものがあれば、授業者は思考や活動を可視化し制御できる。生徒たちも、その場で完成しなくても後から編集、共有できます。話し合いがその場で消えてしまわず、からだに刻まれるものになります。書くことの、可視化、制御、共有、編集、記録といった機能を利用するのです。

話し合いの形を選択できることも大事です。模擬授業であった「哲学対話」という形は興味深かった。半数が輪になって椅子に座り、半数が取り囲んで机付きで座る。椅子組が話し合い、机組は聴きながらメモを書く。このスタイルは、班別に、孤島のように離れていた話し合いを全体で行う工夫になっています。後半、机組はメモを白板に貼った上で椅子組と交代し、今度は話し合う番になる。話す―聴く―書く―貼る(動く)―読む―共有する。40 人では物理的に大変ですが、やれないことはない。パネルディスカッションの模擬授業もありましたが、話すチーム/聞く(書く)チームに分ける点で哲学対話の形式に近いものがあります。応用として、ある班の話し合いをみんなでモニターし、それを刺激としてフロアが発言する、またさらに班に分かれて議論する、といった形が考えられます。

話し合いのいろんなスタイルを繰り返して体験するといいいですね。教科書資料にある色々な話し合いのスタイルをもう一度見てください。みなさんなら、どんなときにはどれが適しているか、わかるは

ずです。大学の他の授業で経験するスタイルも参考になります。

2 聞く力——話す聞く活動

話す聞く力というのは、最も日常的、社会的で、人格にも関わる本質的な言葉の力なのに、効果的なレッスンがじゅうぶんになされているとは言いがたい。今日の「聞く力」の模擬授業をきっかけに話す聞くの授業構想を考え、実践してほしいと思います。話す聞く自体は例えば小説の解釈の話し合いなどにも組み込まれています。しかし、そのときに、例えば今日やったような、相手の内面を推測して引き出したり、自分は思いつかなかった解釈のその由来を聞き出したり、といった形で、話す聞くの学びを応用できているかという、そうではない。でも、「彼はどうしてこんな解釈を取り出したのだろうか？」という問いかけが意識的になされることは、読みの根拠となる部分にも触れる深い学びに接続します。「ざら問い」する力、自分を相手にぶつけながら聞き出していき、こういう、現在手薄になっていると思われる力を使ってみるレッスンはとても大事だと思われます。

・「聞く」への導入。「聞く」経験を振り返っておくといいと思います。人の話をちゃんと聞けてると思う？ 誰の話でもちゃんと聞けてる？ ちゃんと聞いてもらえてる？ 真剣に聞いてほしい話をきちんと受け止めてくれる人はいる？——何か「聞く」ことについての実感を思い出させておくことが、授業のめあて、活動につながっていくでしょう。

・動画の見せ方——観点を意識させる。今日はプロの聞き手の動画を見ましたが、動画、画像、図式というのは、ただ見せるだけでは、勝手な興味に従って見てしまいます。何を見る（聞く）のか、観点を提示する必要がある。見る前に、自分ならどうインタビューするか、第一声はどうするか、ちょっと言わせてみてもいい。聞く側に注目するのだという観点を意識することになります。ここをいいかげんにすると、初手からつまずく生徒を生むことになります。もっとも、最初の動画は導入なので、「正解」を求めるような限定はかえって効果を失わせます。いろんな角度から、いろんな言葉で気づきを出してもらおう。授業者が気づかなかったような点も挙がってくるでしょうね。

・テキストの読ませ方。テキストにある女将の聞き方と動画のインタビュアーの聞き方はどこが同じか。そう問うだけで答えは妥当なところに落ち着くでしょう。書いてあるからね。考えて書いてください、と指示をしていましたが、ここは正確に言いたい。考える、という、テキストを離れて自分なりに考えることに聞こえます。この段階の作業はテキストの中に答えを見つけること。答えを探し、線を引き、共有し、簡潔にまとめて、タイプして投稿しなさい。例えばこのように、活動を具体的に的確に表現する必要があります。

・インタビュー実習。これが今回のヤマでした。では、動画やテキストから学んだことを応用させるにはどうしたらいいか。筆者の言う「相手の様子から相手の内面にふれる」というきっかけづくりをどうやるか。うまい子はどんどんやるでしょうが、むしろ学ぶべきは、こういう経験に無自覚だった生徒たちです。例えば、相手の様子を観察して、言葉がけをするレッスンだけを取り出して、まずやってみる。にこにこしてるね。髪くくってるね。指けがしたの。めっちゃ日焼けしたね。こういうステップを踏んで、言葉が流れ出すきっかけを作る。流れ出せば自由にやらせる。そんな工夫が実際の教室には必要です。ちょいとしんどい教室こそ、今日のような「将来の夢は？」といったインタビュー実習は効くと思います。国語教室は、人間関係を作っていく場面でもあります。

3 多様な解釈への離陸

村上春樹「鏡」を使って、いろんな解釈が可能な小説の授業に挑んでくれました。ポイントもおさらいしつつコメントします。

・参照範囲の限定。40人の視線を制御するのはたいへん。問いを投げると、生徒の視線はテキストの上をうろつき始めます。で、必ず、「どこを見たらいいのか、わからない」子が発生する。授業は、滑走路を走る飛行機みたいなもので、最後は自由に離陸させたいのですが、そのエネルギーを噴射できる状態になるまでは授業者が導いてやらないといけません。「みんな、ここに目を向けて!」という号令を出す。「ここに印をつけて! 傍線を引いて!」でもいい。今日のように形式段落番号がついているのはとてもいい。素早くそこへ視線を持っていきます。その上で、範囲を限定して、問いを投げかける。活動ができる状態、答えが導ける状態を、全員に準備するということです。

・問いについての捉え方、答え方、問いの意図を例示する。「表現の特徴は?」という問いだけでは中高生には難しい。「先生は何を期待してるんやろ?」ってなる。よくあるのが「え? 何やるの?」という戸惑いです。私もよく言われます。問いの意図自体が伝わってない(だからこそ、「せんせ、何やるん?」って素直に尋ねてくれる関係、雰囲気は大事)。方法の一つとして、答えの一例や観点を見せる、というやり方があります。例えば「ここはこういう表現でもいいのに、こうなってるね。他にもないかな」と誘い水を打つ。「ここここでは、ある表現が変化している。それは何?」など、視線を誘い、思考を発動させるためのしかけを工夫するわけです。あるいは、比喩、オノマトペ、色彩、視覚聴覚味覚、心理表現、会話表現、語り口、文末…といった観点を示す。かつ、机間巡視して、「何をするのかわからない」子を見つけ、助ける。まあ、それは見ればわかる。

・多様な解釈に挑むとき。下準備の必要があります。「鏡」では「鏡の中の僕」って何だろう?という謎がおもしろいのですが、どう考えればいいのか、とっかかりがないなあ、と困ってしまう。「鏡の中の僕」については、「僕」を通した叙述しか頼るものはない。とりあえず、テキストから「鏡の中の僕」についての記述を忠実に取り出すことで整理する。これは全員が同じ答えになる作業です。「鏡の中の僕」の外見＝「僕」だ、とか、「鏡の中の僕」は「僕」を憎んでいる、といった記述を取り出して、例えば、「鏡の中の僕」をXと置いてみる。Xは僕を憎んでる。そんなX。Xは僕にそっくりだけど、僕とは別物だと感じられる何か。そんなX。なんだろう、Xって?

例えば、こんなふうに、テキストのどこを根拠に考えればいいのか、また、後からみんなどこからそう考えたのかを共有できる準備をしておく。ある部分までは、客観的に教室全体が内容を共有できる。しかし、あるところから先、解釈が分かれる。解釈の違いには、何が反映されているのだろうか。また、一見逆に見える解釈だけれども、過程を逆回しすると、根は同じであるようにも見える。――そんな議論につなぐためにも、テキストをみんなで分析する過程を入れておくのです。

・語りの枠組み。ここにはもう一人「語っている僕」がいます。「語っている僕」は、今、聞いている人たちを前に過去を思い出して語っている。「語っている僕」は、正しくは「鏡を見ていた僕」とは違う存在です。こういう語りの枠組みの問題に気づかせるのも、小説の学びの鍵です。この小説の最後の問いは、その「今、語っている僕」が、ラストで「この家には鏡がない」と付け足す、その意味です。「僕は鏡を見ない」、なぜ? あのとき「鏡」を割った「僕」は、今も「鏡のない世界にいる」。もっと言うと、「鏡のない世界を選択している」。「あなたは鏡のある世界で生きられますか」。「語る僕」の声

は小説の外側から私たちに問う。こう問われたとき、鏡に映る、自分なんだけど、否認したい自分、について、生徒たちは何をイメージするか（なかなかデリケートな問いだけれど）。

4 模範解答を用意すべきか

シリア難民についての写真と文章を使った「檻の中の街」の模擬授業でした。この国で生活していると「難民」は遠い存在に感じるかもしれません。教科書の編集意図としては、「写真と文章の情報伝達の違い」という情報処理ベースの課題とは別にもう一つ、遠い存在をありありと理解しようとする態度や想像力にも焦点が当てられています。遠い存在を理解するためには、一定の前提知識が必要になります。「社会科」みたいにならないか、というためらいも議論されましたが、国語として文章理解のために必要な知識、情報は、レクチャーする必要があるでしょう。多くの高校生は、シリア内戦の経緯など、ほとんど知らない。生徒自身に検索させて、最低限の要点を整理して共有する手もあります。教材理解のため、なので、本文に登場する女性や少年（また、写真に写っている人たち）といった個々の人たちが、どういう経緯でここにいるのか、に焦点化すべきでしょう。

模範解答を用意すべきか、が議論になりました。用意すべきだ、が答えです。ただし、もちろん、それを板書して終わりというものではない。模範というか、授業者がとにかく精一杯考えて書いた、その理由も含めて説明できるような「解答」を用意しておく、ということです。じつはこれ自身が「教材研究」です。授業者が、自分が身体化している言葉で言い尽くそうと努めること。その困難を味わうこと。さらに生まれる問いを掬いとること。おそらくその中で生徒から出てくる答えも想定できるようになるはずです。答えの可能性—バリエーションのマップみたいなものができてくる。それがあると、生徒からの意見をマップ内に配置するように受け止めることができます。

「檻」には、空間的意味もあるし、心理的意味もある。「檻」を「不自由／自由」の対比として言語化する子もいるだろう。「檻」をその「内／外」という観点から捉える子もいるだろう。「檻」を挟んで「見られるもの／見るもの」の非対称な関係を言う子もあるだろう。「模範」を作ろうとする中で、いろんな言語化の可能性を用意しておくことが授業者には必要なのです。

さらに、今日も話題になったように、その日その時間その場の中で新たに気づかされることがある。ここが国語の最もおもしろいところです。先生も一人の参加者となって楽しむ、学ぶ。先生がじゅうぶんに「模範解答」を耕しておく、生徒の中から新たな芽が出てくるのを助けることができます。生徒に「さら問い」する中でその「芽」の新鮮さに気づき、称揚する。教室が「ほんまやなあ！」ってなるとき、先生も「ほんまやなあ！」ってなる。その場での、さらに豊かな「模範解答」ができるはず。それを今日試みていたように本文とともにまとめていく。それは生徒たちと作り上げたノートになります。

5 自分が受けた古典の授業のやり方

自分の受けてきた古典の授業のやり方でいいのか、が話題になりました。①文法の基本知識を一通り学ぶ。辞書の引き方を学ぶ。②本文をノートに写す。③自分なりに品詞分解と現代語訳をして授業に臨む。④授業で当てられたら、訳や文法を答える。⑤先生は、本文を板書し、品詞分解と現代語訳、文学史の説明をする。こんな感じが、高校の古典の授業のかつての定番かな。文献解

釈の力をつけるために、文法知識と辞書を武器に本文と格闘する。これは間違っていない。時代を超えた王道です。入試準備をどうすればいいか、と聞きに来る生徒に助言するのは、やっぱり、この方法です。

しかし、①～⑤には、国語教室としての問題がいくつかあります。

①文法の知識を学ぶ。入門期に暗唱テストをやったりしますが、ここで少なからぬ生徒が挫折します。一方、できちゃう子もいるので、私はダメだーになってしまう。問題は、食べる量が多すぎる、例外に気を取られて、ゴチャゴチャする、やってる意味がわからなくなる。解決方法は、この逆の戦略を考えること。精選。まず使える六割をカバーできればよし(文法は、まず理屈の理解、そこから個々の具体へ。結局、品詞の見分け、活用と接続の理屈、助動詞、だけと言ってもいい。敬語も含め、その他は語彙の問題)。本文読解とセットで学び、文法が役に立つ経験を重ねることです。また、現代語では表現できない意味の違いが古語では表現できるなど、知識が読みの魅力を深めることに気づいてもらう(模擬授業で「き」と「けり」の違いが話題になりましたね)。

②本文をノートに写す。「視写」は入門期には意味がありますが、放っておけばやってこなくなります。しかし、これは習慣づけなので、方法はあります。わざと時間を余らせてたりして、写す時間を取ります。全部終わらなくてもいい。「やらないと!」という教室の雰囲気生まれます。手間ですが、ノートを集めることも効果があります。イラストを描いたり、板書以外のつぶやきをメモしてる子などが発見されたら、返すときに教室全体に聞こえるように「いいねー!」なんてほめると、真似する子が出てきます。自分なりのノートをしっかり作ることが、古典学習の鍵だということを繰り返して体験すると、やっていることが明確で、後にも残り、試験準備にもやる気が出るので、「古典はいやじゃないな」という充実感を作れます。これがポイント。私は文法の補助資料以外ワークシートはほとんど使いません。入門期は特に自分のノートを作ることが大事だし、チャンスだからです。ただ、高校二年生後半ぐらいから本文が長くなり、クラブや行事の中心にもなってきたり、写すことからの脱落率が上がります。負債感が増し、教科書に書き込んだり、最後は「ネットでいいや」に陥ります。本文を印刷したものを使いたい人には渡します。〈脱本文写し〉へ転換する時期です。

③品詞分解と現代語訳をして授業に臨む。かつては教科書ガイド、いまは、ネット。それを使えば済んでしまう。そんなものに頼らず一定の時間をかけ、できるところだけやること、という指導は必要だし、できます。予習は「謎」を見つけておくことにある。これは教えるべきことです。慣れてくれば、全部訳を書かなくても、助詞や主語を補い、わからないところに線を引いておくようになる。それだけで立派な予習です。授業の前に全部解決しちゃったらネタバレ授業になるからね。予習を課すときは指示を明確に限定し、彼らができる分量を設定すべきです。私は、授業時間内に予習段階の活動を繰り返してしまい、予習不要で展開してきました。その方がスリリングになるからです。

④授業で当てられたら、訳や文法を答える。私は、解釈については、ある部分についてまず自分で考え、また、調べ、次に隣の人と答え合わせさせ、その上で代表者に当て、やりとりし、「正解」と重要ポイントの板書、補足、内容についての問いかけなどをします。文法事項については、解釈についての生徒とのやりとりの中で明らかにしていきます。訳もそうですが、むしろ間違ってくれる方がいい。「それ、自分で言っても意味が通じないと思わない?」なんて聞く。うん、という顔します。そこは、教室全体の課題にします。多くの人がかかってるはずのことなら、教師が「誰かわかる人助けて!」と声をかける。大きい声で言ってくれることもあれば、隣の子とささやきあう子もいる。それをキ

ヤッチしてやりとりに戻る。発言しにくい雰囲気なら、全員に、せーのー、で、言わせる。そしたら、出てくる。内容に関わるポイントについては、もう一度、全員に隣の人と話をさせる。当てられていた人も相談したら、言えるようになる。助け合いながら謎を解いていく。例えば、こんな進め方です。

重要なのは、この過程の中で、その単元の大きな問いにつながる手がかりを仕込んでおくことです。「重要ポイントの板書、補足、内容についての問いかけ」は後の活動の準備なのです。

⑤先生は、本文を板書し、品詞分解と現代語訳の説明をする。一方的な説明ならネットの動画と同じこと。国語教室の先生はセミナーの講師ではありません。先生のレクは、生徒の活動を補うものに限る。?を!にする過程を生徒自身に体験させないと言葉の神経は伸びないし、おもしろくないからね。

古典は現代語訳がゴールではありません。そこが出発点です。再確認しておきますね。

6 序論、本論、結論? 書くための型

「序論、本論、結論」という枠組みを核とした模擬授業でした。「序論、本論、結論」とは何かをまとめると下のようになります(参考 NHK 国語表現)。序論は、問題を提起した上で、結論を予告する。本論は、序論で述べた問題提起に対する根拠や反論などをあげて、まとめていく。結論は、自分の立場や主張を明確に示して、論を締めくくる。

噛み砕くと、「序論—問題はこれ。答えはこういう感じかな」。「本論—なんでかっていうとね、こんな事実やあんな事実があるし、ああ考えると、こういう矛盾が出るから、こう考えるしかないわけさ」。「結論—だから、問題への答えは最初に言ったようにこれ。こうすべきなんだよ」。こんなふうになり、こんなふうに展開し、こんなふうで終わる、という章立ての型です。このまま目次になりますね。この順番が入れ替わることはあり得ません。こう書いてもらうとたしかにわかりやすい。

ところが一転、書く側から考えると、私たちは必ずしもこの順番に思考するわけではありません。ごちゃごちゃしながら、行ったり来たり。最終的に整えるときの型の一つが、この三段構成です。科学論文にも決まった記述の型がありますが、実際の研究がその型通り進むわけではないですね。

書けない人にどうやって書く内容を見出させ、書き方を教えたらいいのか。

論という以上、どんなものでも必ずあるのが、「問い」です。それは経験や実験結果や困った問題や何らかのテキストやそういう現実の前に立ち止まった時に浮かんできます。そこから探究が始まり、行きつ戻りつしつつ、なんとか見出し出していくのが、現時点での「答え」や「主張」です。場合によっては、「課題の提示」というのが、とりあえずの「答え」ということもありますね。ここまでしかわからなかった。国語の実践として、書く経験をさせたいとき、言葉をよりダイナミックに取り出しやすいのは、「問い→答え」のラインで書こう、という言葉で指示することです。もちろんそこには「根拠」が必要になってきます。この方が思考が起動しやすいのです。

教室では論ではないものも読んだり書いたりします。例えば、猫が好き、ということは論ではない書き方で書かれることが多いかもしれません。猫にまつわる経験、できごとなどを「描く」。感じたこと、考えたことを「描く」。作文、エッセイのスタイルですね。ここでは猫の魅力を「描く」力を磨くことが、伝わる力を増すことになります。

しかし、同じ経験を論の形で書くこともできます。どうしたらいいか。「問い→答え」の形にすればいいわけです。なぜ好きか、どこが好きか。何々だから。

ただし、その題材や言いたいことに論の形がふさわしいかどうかは別問題です。魅力を伝えたい場合と、例えば、捨て猫をしなくて主張したい場合では違います。

「描く」ときにも「論じる」ときにも文章には二つのモードがあります。それがもう一つの観点、「事実」と「考え」です。「こんな事実がある、これについてこう思う、どうすればいいか？」——例えば、「問い」を書くときもこんなふうに事実と考えがセットになります。

「問い→答え」と「事実／考え」。書くためのキーは、ギリギリに煮詰めるならこの二つの項目になります。これらは教科書を「読む」ときにも有効です。今回は仮説検証型のテキストを読みましたが、「何々か？(問い／考え)→事実はこうだ。(事実)→よって仮説は否定(答え／考え)」といった形で進んでいました。こういうブロックがいくつも組み合わせあって「論」ができていることを自覚して読むことが、書く、にもつながります。

仮説検証的なあの書き方は、一つのレトリックです。書き手は答えを知っているのだから、クジラはこうやって水分を得ている、といきなり書いてもいいわけですが、それでは、読み手を惹きつけられませんか。だからちょっとミステリー風(?)なスタイルをとっているのです。こうかな? そうじゃない。じゃこうかな? それもちがう……。情報を示すときにわざわざクイズ形式にすることがありますね。3択とか。あれもレトリックです。これらは結局、読み手に「問い」を抱くように促しているわけです。

論の型は一つのレトリックだ、という観点もどこかで学びたいことです。ある文化では、その文化で有効なある種の書き方の型があり、それが読み手の期待を導き、「お、そうか!」という納得に至らせる。「序論、本論、結論」(主張、根拠、再主張)という型も、そういったいろいろある型の一つなのです。

7 テキストの読ませ方

「セミロングホームルーム」という物語、おもしろい教材でしたね。話題になった「どう読ませるか」問題。これは国語教室での大問題です。整理しておきます。

「一読／再読」「黙読／音読」「全読／部分読み」、実際には、これらの組み合わせを教室の実態と目標に合わせてアレンジすることになります。このことはそうはっきり自覚しておく必要があります。テキストの読ませ方自体が、授業のデザインをほぼ決定づけるからです。一読法は、教材研究のとき、みんなでやった形に近いです。範囲を限定して掘り起こしていきましたね。しかし、一方、後に進むほど、前に戻ったり、全体を見渡したりする視点が中心的になってきたでしょう? これは、再読法が混入しているわけです。私たちの通常の読書でも同じことが起きています。何日かにわたって読書するとき、前の方に戻って伏線を確認めたり、概念規定を再確認したりするでしょう?

「一方通行の読み→行ったり来たりの読み」——国語教室では、将来必要になる、この読み方の使いわけを自覚的に習得できるようにデザインすべきです。この過程は、はじめの自分の読みがいかにもいいかげんなものか、に気づいていく過程でもあります。ぼーっと読んでたら、今日の教材なら「えっと、瀬尾くんはどこに座ってるんだっけ?」みたいなことにもなる。「三読法」という授業の定式は、初読はいいかげんだという前提に立ちます。「通読・精読・味読」などと言われますが、これはだんだん解像度が上がっていき、自分の問題意識が高まるようなスパイラルな読みの過程をデザインするものです。

さて、教室での読ませ方ですが、長くても各自がテキストに没入してくれるような教室なら、黙読でもいいでしょう(それができるメンバーなら事前に家で読んでおくこと、という形でもできちゃう)。また、黙読の練習自体を目標にするなら、それでいい。ただ、実際の中高の教室では、それはなかなか期待できません(漱石の「こころ」など長いものを扱う段階までに、長く集中して読める力を養いたいものですが)。

比較的安定した形は、「範囲を限定した音読→その範囲の再読(黙読と作業)」という組み合わせで、教室全体のペースを保ちつつ進める方法です。最初の音読には、漢字などの読み方の指導も含まれます。生徒を指名して立たせ、指定した範囲を音読させます。このときは音読者も聞いている人たちも、まず音としてテキストをたどればオッケー。先生は、生徒の音読をよく聴くこと。誤りやひっかかったところ、引っかかりそうなところには即しかし簡潔にフォローする。音読を助けてあげる。恥をかかせない。一人分の担当は、長過ぎず、短過ぎず、ある内容のかたまりで区切ります。形式段落などを利用すればよいですが、長さがアンバランスになることもあるので、先生が独自に区切るのがよいです。初読では、内容を理解して音読している生徒は少ないことに気づくでしょう。音読するのに精一杯。でも、それでよし。ここでの音読は、教室内での作業範囲の確認と共有です。ここから、各自の作業や黙読タイムが始まります。「今、音読した範囲について、次のことを考えてください」といった指示を出していくことになります。これは、大学のゼミなどでやる読書会、講読でも同じです。範囲の音読、範囲の確定、そして、議論。音読しない場合もありますが、外国語や古典の場合は、ポイントの部分は音読するはず。音読は、目で追うだけよりも、よりテキストの言葉、表記を忠実にたどることになります。声に出して初めて気づくことも多い。

視写すると、もっとたくさん気づきます。「目だけ」、「目と声」、「目と手」。今回の模擬授業で示された、「鉛筆を持って読む」というのは、そういう意味で、テキストと切り結びながら、しっかり理解しつつ、理解の形跡を可視化しつつ読むことを目指すことになっていたと思います。音読によってみんなが同じ場所を注視している状態をつくる。その上で問いに入る。自分のペースでしっかり黙読し、再読し、印をつけたりできる時間をとる。さらに、話し合える時間をとる。音読は、教室をその態勢に持っていくために視線を呼び出す鐘のような働きをしています。

8 想像したことの可視化

授業後の協議で生成 AI の活用が話題になりました。こんな活動を思いつきました。登場人物のキャラクターを AI に描かせる。目的は、AI に理解させるプロンプトを作成するという目標を設定することを通じて、作品から登場人物像を読み取り、なんとか自分の言葉で表現すること、です。AI がどう描くか、は二の次です。いわゆる行間を読むということも含めて、人物の外見だけでなく、性格やその場面での感情などを言語化する。その過程で読み手はどうしてもより鮮明に人物を想像しようとするようになります。それ自体が目的です。どうかな? 可能かな?

国語教室では各自がどんな形象を思い浮かべているのか、直接的には共有できません。イラストを描く、というのもよくやりますが、各自の絵のスキルに左右されます。言葉や声や絵や、いろんな表現を組み合わせると共有を試みるしかない。AI の能力には限界があるでしょうが、なんらかの「答え」が可視化されるのは、興味喚起の一つになるのかな、と思います。どなたか、やってみてくれませ

ん？

最後に、以上8つの項目について課題を整理しておきます。

「1話し合いの形」は、話し合う目的を意識し、ふさわしい話し合い方を選択するという問題を提示しています。これは、アクティブラーニングが唱えられたとき、無目的に話し合いが実践された問題と関係しています。また、話し合うためにはじゅうぶんな準備が必要であることを述べています。

「2聞く力——話す聞く活動」も活動にもっていくための準備の問題を提示しています。テキストや動画など、資料を目的に合った形で捉えておくことの重要性を言っています。

「3多様な解釈への離陸」は、国語教室特有の「それぞれの考え」をどう扱うかという課題の一端を示しています。「それぞれの考え」を引き出す段階について、「全員が合意できる地点」を確認する重要性を言っています。

「4模範解答を用意すべきか」は、「最後に正解を教えなくていいのか」とよく議論になった問題を扱っています。授業者が答えを深く耕しておくことで、生徒から出た一見多様な答えを有機的に結びつけることができる点をコメントしています。

「5自分が受けた古典の授業のやり方」は、学生たちの間で繰り返し話題になった「受験のための古典」という問題と関係しています。ここでは高校段階についての扱い方の例を示していますが、現代語訳作業がほとんど不要な中学段階の古典も含めて、何のための古典学習か、という本質的問題への議論の入口になると思います。

「6序論、本論、結論？ 書くための型」は、読むときの型と書くときの型の相互作用について触れています。教室では、思考をダイナミックに推進するのに役立つ型を学ぶ必要があります。授業者は思考を表現する型が、文化によって異なることも理解しておく必要があります。

「7テキストの読ませ方」は、実際の教室では大きな問題です。下手をすると生徒たちは寝てしまったり、形だけの読みになったりしてしまいます。読字速度や音読のうまさ、語彙力など生徒の実態は多様です。生徒が読めているかの観察・評価は実習でも重要な課題となります。

「8想像したことの可視化」も、国語教室特有の本質的問題です。テキストを通じた理解や感動を他者は直接見ることができない。読み取りをどう表現するかという問題の現在の可能性を示しました。