

教えない授業

——「漢文」による主権者教育——

稲垣裕史

はじめに——学習者の能力を信じる

本稿は、「漢文教育」において、発問から問題解決まで、すべてを学習者に任せた授業の実践報告である。学習者が学習に向き合えないのは教師に責任がある。学習者は、教師から「答え」を「教え」られなくとも、合理的で妥当な結論に自力で行き着く能力を持っている。教師が、学習者の望まない知識・技能を「教える」授業を廃すれば、彼らはおのずから、その科目に向き合うようになるであろう。

実践校は大阪大谷大学（大阪府富田林市）、実践授業は二〇一八年度、文学部日本語日本文学科二回生以上選択必修「中国文学講読Ⅱ」（後期科目、全一五回、以下「講読」）、履修登録者は四〇名、実質的参加者は三五名である。学期の

途中から、筆者の担当する全科目に、発問から問題解決までの過程を体験するグループ・ワークを取り入れた。履修登録者数でいえば、「講読」と合わせて全七科目、のべ二四名から実践のデータを取ったことになる。

なお、本稿に引用する学生のコメントは、明らかな誤字を除き、そのまま収録する。日本語の規範から逸脱した表現、文語に相応しくない口語表現を、筆者は問題としない。規範的な文章を綴るよりも、自らの考えを、自らの言葉で、忌憚なく語ることが重要だと考えている。

一、「質問づくり」

「発問」する力

教師がどれだけ授業展開を工夫し、魅力的な教材を準備し、素晴らしい発問を用意しようとも、学習者がそれに興味を示さなければ徒労に終わる。二〇一八年前期科目、履修登録者六一名の「中国文学講読Ⅰ」では、日本の中等教育で一般的な「訓読法」の代わりに、原文そのものに向き合う「イメージ連鎖法」を取り入れ、学習者の「漢文」に対する苦手意識を大幅に軽減できた。しかし、六分の一度の学習者は、最後まで科目と授業方法に興味を示さないうままであった¹⁾。

学習者が興味のない科目に向き合うためには、彼ら自身が、自分で興味を見出すしかない。教師ではなく、学習者自身が発問すれば、学習者は課題に対して興味を持ち、主体的に向き合うようになるであろうと考え、巡り逢った方法が「質問づくり」(Question Formulation Technique)²⁾である。「質問づくり」は、学習者が自らの興味に基づいて発問できるようになるための方法で、アメリカの低所得者層をめ

ぐる活動から生まれ、社会層や年齢を問わず、三〇年におよぶ実践を通して磨き抜かれてきた。この方法を使えば、何かしらの課題に対して、誰もが適切な問いを立て、行動に移せるようになる可能性がある。

「質問づくり」の導入

第一回授業のガイダンスで、新たな取り組み「質問づくり」を導入する、と宣言した。学生には、漢文に興味のない人たちにも有意義な授業となるよう、この方法を取り入れたいと伝えた。また、座学であった前期と異なり、五人によるグループ・ワークを中心とし、一つの単元を終えるごとに、くじ引きで「グループ替え」をすると説明した。この「グループ替え」方式は、その後、ある騒動を生むことになる。

第一回授業では、「質問づくり」の教本(注(2)参照)のとおりを実施した。教本によれば、「質問づくり」に先立ち、ルールの難しさについて話し合い、話し合った内容を共有するなどの手続きが必要となる。「質問づくり」に当たっては、以下の四つのルールを守らなければならぬ。

一、できるだけたくさん質問をする。
二、質問について話し合ったり、評価したり、答えたりしない。

三、質問を発言のとおりに書き出す。

四、意見や主張は疑問文に直す。

「質問づくり」に当たって提示されるテーマや教材を「質問の焦点」という。初回に選んだ質問の焦点は「教室での学び」である。グループに分かれ、教本の手順に従って、実際に「質問づくり」をした。最終的に、グループごとに「自分たちにとって最も重要な問い」を三つ選び、それを口頭発表によってクラス全体で共有し、第一回授業を終えた。

初めて「質問づくり」を体験した学生の反応は、「難しい」「楽しい」「モヤモヤ」の三種類であった。翌週に提出された第一回ノート課題³⁾には、ほとんどの学生が「難しい」と記していた。

・後期の授業の取り組みとして、「質問づくり」について話し合った。その内容はかなり、難しく、正直、これからの授業が少し不安です。(MH)

何人かの学生は、「楽しい」と記していた。

・個人的には、質問に対して質問でかえすなどはむずかしく理解が難しかった。しかし、あんな感じで方法を変えた授業はとても新鮮で楽しくできた。(K)

M) そして、質問に対する明確な「答え」が得られず、また、教師が「質問づくり」を導入した意義も不明なままの違和感を、「モヤモヤ」と表現した学生も複数名あった。

・最初、質問づくりと聞くと、難しそうと思っていたが、考えれば考えるほど疑問がたくさんでてきた。でも、疑問が溜まっていく一方で答えがわからないのでモヤモヤした。先生はなぜこの授業方法をとったのか気になる。どんな効果があるのか気になる。：。今日は寝られない。(UE)

「質問づくり」の導入により、どのような学習効果があるのか、教師は説明しない。教師が「意義」を説明せず、学習者がそれを「発見」する。全回を通じて、それを徹底した。

二. 現れた変化

変化を起こす「仕掛け」

第二回授業から、最初の単元に入る。授業テーマは「高校漢文再読」であり、各社の教科書を勘案し、「七歩の詩（七歩詩）」〔世説新語〕文学篇、括弧内は原題、以下同）を最初の教材に選んだ。「七歩の詩」は、三国・魏の文帝・曹丕と、その弟で文才に秀でた曹植の、兄弟の葛藤を物語るエピソードである。以下に訳文を示す。

文帝（曹丕）は、東阿王（曹植）に七歩あゆむうちに詩を作らせ、出来なければ処刑する、とした。（東阿王は）たちまち「豆を煮て羹を作り、豉を漉して汁を作る。豆殻は釜の下で燃え、豆は釜の中で泣く。元は同じ根から生まれたのに、どうしてこんなに慌てて煎るのか」という詩を作った。文帝は深く恥じた様子であった。

学生には、句読点を打った白文に、教科書（旺文社「高等学校 古典」、二〇〇四）からコピーした注釈とマンガを貼り付けたプリントを配布した。訳文は配布しない。

各単元の初めには、学習者全員に関係のある問題について話し合い、教材に対する当事者意識を喚起する。「七歩の詩」は、弟の才能を、兄がねたま話である。単元に先立ち、学生たちは第一回ノート課題（第二回授業提出分）に「誰かと比較されて嫌だったこと」について記し、第三回授業において「他人と比較する」について「質問づくり」をし、各グループの質問をクラス全体で共有した。初回の質問の焦点を「教室での学び」としたのも、授業そのものに対する当事者意識を喚起するためである。

グループで話し合った事柄は、必ずクラス全体で共有する。一人では気づかない、思いつかない「読み」を他人から示されることで、自らの「読み」が止揚され、さらに高い次元の「読み」が生まれる。座学で行う一人の「読み」が、四、五人のグループ・ワークによって、四、五倍に拡充される。グループでまとめた意見をクラス全体で共有すれば、一人の頭の中に、四〇人分の多様な「読み」が共存することになる。学習者が主体的に学べるよう、表看板に掲げた「質問づくり」の裏に、こうした様々な「仕掛け」を忍ばせておいた。

「結論」に至る力

「七歩の詩」の単元は、以下のように進めた。

- 一. グループごとに、メンバーで協力しながら、本文の内容を把握する。
 - 二. クラス全体で、教員とともにもう一度、本文に即して内容を確認する。
 - 三. グループごとに「質問づくり」を行い、「本文を主体的に読むために最も重要な問い」を三つ選ぶ。
 - 四. グループで選んだ「質問」を、口頭発表を通じて他のグループと共有する。
 - 五. グループに分かれ、自ら選んだ「質問」について「推論」を立てる。
- 「質問の焦点」は、「七歩の詩」の本文である。発表された「質問」は、「なぜこんなにいじめるの?」「何故最後恥ずかしいがる?」など、様々であった。
- 第二～四回の授業で行った話し合いを通じて、各グループとも、自分たちの立てた「問い」について、教師から見て妥当な「結論」に、自力で至ることができた。各グループ

の「問い」を総合すると、最も多かったのは以下の二つである。

ア. なぜ「七歩」なのか? (七／八グループ)

イ. なぜ「豆」なのか? (五／八グループ)

なんとシンプルで、本質的な問いであろうか。こうした素朴な「問い」は、中国文学(漢文)の専門家からは発せられない。さらに驚いたことに、彼らが出した「結論」の中には、専門的に見て、きわめて合理的な説明が含まれていた。アについては、以下の二つである。

・曹植の詩は六句で、一歩ぶん残して作り終えていく。

・「七」から一つ引いた「六」という数(詩は偶数句で終わる、亀甲括弧内は筆者注、以下同)は、詩の句数として長すぎず、短すぎない。

イについては、以下の説明である。

・「豆」には「菘まめから」があり、それぞれ曹丕と曹植に喩えている。他の食物では「菘」にあたるものがない。

ここでは詳述しないが、テキストの文脈と文学史的背景から見て、これらは合理的な結論である。専門家が看過する

事柄に着目して問いを立て、教師の手を借りず、学習者どうして知恵を絞りながら、合理的な結論に行き着いた。教師が教えなくとも、方法論だけ示せば、学習者は望ましい答えに、自力で行き着くことができたのである。

学習者の出した「解釈」が学問的・論理的に見て「妥当でない」としても、そのまま受け容れてよい。「七歩の詩」の単元で、「なぜ『豆』なのか？」という問いに対し、あるグループは「辞書によると、『七』には〔形声字の音符となるとき〕『相手の意思をくじく声〔叱〕』の意があるから」と結論づけた。一見、辞書から信頼できる情報を引いているようだが、論理的に見て「妥当でない」。しかし、教師がそれを指摘すると、学習者は「この解釈は『不正解』で、他に『正解』がある」と考え、発言をやめてしまう。かつての実践において、教師である筆者が、学習者の「解釈」を尊重し、出された「解釈」の全てを「妥当」な方向へと「意義づけ」したことがあった。翌週、学生のコメント(二〇一八年度前期「中国文学史」、第九回ノート課題)には、次のように記されていた。

・無理やり意味付けをされるのであれば自分は発言しなくてよいなと思った。今回色々な意見があった

が、最終的にどんな読みをするのがよいか知りた
い。(MS)

学習者は、教師に「妥当」な解釈があるのなら、自分で考
えるのではなく、早くそれを「教えて」ほしいのである。
しかし、そもそも文学に「よい」解釈など存在しない。ど
の解釈が「妥当」どうかは、教師ではなく、読者である学
習者自身が決めればよい。

「正解」への渴望

第二回授業を終えた学生たちは、「質問づくり」の意義
に気づき始める。第二回ノート課題(第三回授業提出分)で
は、他人の意見に耳を傾けることで得られる発見、自発的
な問いかけによって生まれる積極性について、何人かの学
生が言及していた。

・質問づくりの、〃たくさん質問をする〃のメリッ
トが少し感じられました。色んな人の意見が聞ける
し、何より〃質問を考えよう〃と思うと、自然と学
習に積極的になれることに気づきました。(OD)

自ら問いを立て、自力で結論に至る体験に意義を見出し
つつも、学習者は、自らの下した「結論」に満足せず、教

師の与える「正解」を求めて止まない。第四回ノート課題（第五回授業提出分）を見ると、当初に抱いていた「モヤモヤ」の解消に、達成感を覚えた学生は少なくない。

・ 今回の授業までに主に『七步詩』を扱ってきて、ずっと質問づくりをしてきました。その過程では、何をやっているのか正直分からなくて、少しモヤモヤしている状態で授業を受けていました。でも、今回作品の最後に、今まで各グループで出してきた質問に対しての答えを考えると初めより理解できていて、自分でも理解が深まっているのかなと感じました。（KG）

その一方で、自分たちで調べたり考えたりするのではなく、教師の提示する「正解」を欲する学生も目につく。

・ 何度も質問を深めて（優先順位、理由、開いた質問、閉じた質問）話し合う。調べる。なんか私が本当にしたかった質問をできているかな、もつと意味のあることを質問できたんじゃないかな。と思う。それに答えをどこまでも期待している。だからモヤモヤする。「早く答えを知りたい」でも自分で調べらるまでには達していない。これが私の「自分たちで

解決する」ということができな理由だと思います。だから難しいと感じる。（KB）

このコメントは、多くの学生の思いを代弁している。手っ取り早く「答え」を知りたい、「答え」を教えてほしい。小学校から高校まで、「正解」を求め続けられた経験からであろうか。「世の中の問題の九九％以上には『答え』がない」と、いくら説明しても、多くの学習者は「教師」に「正解」を求める。「早く答えを知りたい」欲求は、全回終了まで、学生のコメントに繰り返し表れる。

三、「丸投げ」授業

「発問」から「発信」まで

続く二つの単元では、「発問」「推論」「調査」「検証」「結論」「発信」の、一連の流れを経験する。これらは、現代人がより良く生きてゆくために、社会層を問わず必要な技能である。教材は、「性善説」を説く「人に忍びざるの心（不忍人之心）」（孟子）と、「性悪説」を説く「人の性は悪なり（人之性悪）」（荀子）で、訓点なしの原文と、補助教材として高校教科書（東京書籍『精選古典』、二〇〇四）

のコピーを配布した。

前單元の手順に加え、「推論」が学術的に妥当かどうか、書籍やインターネットを駆使して「調査」「検証」し、プレゼンテーションを通じて「結論」を「発信」することが求められる。第五回授業で、くじ引きによる「グループ替え」をし、アイスブレイク「性善説と性悪説」で身近な興味を喚起した後、「人に忍びざるの心」の大まかな解釈を共有し、その内容についてグループで「質問づくり」をした。自らの「発問」に「結論」を下すまで、授業時間中に与えられる時間は約七五分で、第六・第七回の二週に分けて作業を行なった。

その間、教師の役割は、作業のヒントを「提案」することのみであった。学習の場においてグループ・ワークが失敗するのは、成員の個性、特性を考慮せず、各人に同じ作業、同じ負担、同じ成果を求めるのが原因であるから、自らの得意／不得意を鑑み、自分にできる「役割」を見つけて行動に移せば成功する———そのように説明し、「役割」の具体例を板書とプリントによって「提案」するだけで、「これをしなさい」といった指示を、教師は一切しなかった。

「丸投げ」をやり抜く

自らの「発問」に暫定的な「結論」を下した学習者は、プレゼンテーションを通じてそれをクラス全体に「発信」する。プレゼンテーションの大まかなルールは以下の通りである。

- ・ 発表直前、五分の作戦タイムを設ける。
- ・ 発表時間は七分。次のグループとの入れ替え時間是一分。
- ・ 聴講者は、発表を聴きながら「質問」を考え、書き留める。「質問づくり」のルールを守ること。
- ・ すべての発表終了後、聴講者は「最も評価できるプレゼンテーション」と「最も改善を要するプレゼンテーション」をそれぞれ一つ選び、投票する。
- ・ 開票は、クラスで協力して行い、得票数を公表する。
- ・ 公表後、各グループは、自分たちに投票された「投票用紙」と、自分たちに宛てられた「質問」を受け取って読み合い、プレゼンテーションについて振り返る。

第七回授業の後半、ひとまずの「結論」を得た後、プレゼンテーションの準備時間を二五分、設けた。時間内に準備が終わらなかつた場合、課外活動となる。

「結論」までの過程を再び経験し、「発信」までもやり遂げた学習者は、全てを自己解決する学習の営みに疲労しつつも、達成感を得たようである。プレゼンテーションの準備終了後、第七回ノート課題（第八回授業提出分）には、次のようにある。

・ たくさん班で話し合った。とっても頭を使った：疲れた：。でもただ聞いているだけの授業では得られない充実感が味わえる。力がついている気がする！

(TT)

一方で、「正解」に対する不安も消えることはない。

・ 自分達の班にとって一番大切なものを決めたが、正直に言って正解の確証が持てないものは、問題としては手ごたえが無いため気持ち悪く思う。(HR)

問題には、明確な答えのあるものと、ないものがある。「自分がどう生きるか」は、誰に尋ねても「正解」は得られない。「正解」の問題について、暫定的な結論をどのようにするかは、いくら「気持ち悪く」とも、自分で選び、

自分で決めるしかない。

第八回授業で行われた「発信」に対する自己評価は、十人十色であった。第八回ノート課題（第九回授業提出分）から、プレゼンテーションを終えた学生の様子が一番よく伝わる記述を引いておく。

・ 前の授業では、各グループで自分たちで作った質問に対して「とりあえず」の結論をだして発表しました。私たちの班は「不忍人之心」について調べました。いろいろ調べた結果、「天」に根拠がある、という結論に至りました。この調べた結果をもとに資料作りを開始しました。九〇分と短い時間（実際にはプレゼンテーション準備時間の二五分）で作るのはとても大変でしたが、なんとか形にできました。発表時間は「七分」と、長いと思っていたのですが、いざ発表の場になると、意外と短い、ということがわかりました。もう少し内容をまとめられたら、「七分」という時間できれいに発表できたな、と思いました。あと、タイムキーパーの人があと何分という紙を見せてくれるのですが、自分たちのことで一杯一杯になってしまい、全然時間配りができなかつた

のも、反省するべきところだな、とも思いました。

(OH)

「発問」から「発信」まで、全ての学習者が主体的に行う、いわば「丸投げ」授業であっても、学生たちは自ら計画を立て、実行し、やり抜けるのである。

四：グループ替え騒動

動けば変わる

「最も評価できるプレゼンテーション」と「最も改善を要するプレゼンテーション」の開票作業は、時間の都合上、翌週の第九回授業に行なった。「選挙管理委員」の選出も含め、すべてを学生に委ね、「委員」以外の学生には、「開票に不正がないかどうか」目を光らせるよう、注意を促した。

開票後、授業における取り決め「単元が終わればグループ替え」に対して、「同じグループで挑戦したい」と申し出たグループがあった。その成員の一人が記したプレゼンテーションの振り返りには、以下のようにある。

・各班がプレゼンを行いました。しっかりと準備し

ている班とそうでなかった班の差が見られた。私たちの班は思ったよりみんなでの学習の時間を確保できなかったため、それぞれの考えの良い所を継ぎ合わせての発表となった。一番大事なことは本番ではなく準備だったなと感じた。(KT)

このグループは、他のグループが協同して問題解決に向かい、作業効率を考慮して準備を進めるなか、多くの時間を作業と関係のない「おしゃべり」に費やしていた。私は何度も注意したい衝動に駆られたが、すべてを学習者に任せると決めていたため、黙視し続けた。危惧したとおり、彼らは制限時間内に発表を終えられなかった唯一のグループとなり、また、「最も改善を要するプレゼンテーション」の得票が二番目に多いグループとなった。

「同じグループで挑戦したい」という発言を受け、グループ替えするかどうかも含め、クラスの話し合いで決めることにした。ただし、「多数決」ではなく「全員が納得する形で」という条件をつけた。クラスの中から、何人かが立ち上がって前に出て、議論の司会を始めた。議論は紛糾し、決着まで一時間を要した。結果、発議した一グループのみ元のまま、他はグループ替えを行い、次の単元に移る

ことになった。この回は結局、開票作業の後、グループでの振り返りと、グループ替えのための話し合い、一グループを除いたグループ替えのみで、九〇分を終えた。

「グループ替え騒動」に対して、クラスの動揺は大きかった。第九回ノート課題（第一〇回授業提出分）のうち、その様子を最も良く伝えるのは、以下の記述である。

・今回、グループをかえるかかえないかという議論であれほど時間がかかるとおもっていませんでした。私が一番おどろいたのは、皆が「かえたい」と言っ

ている少数派の意見を尊重しようとしてくれたことでした。その優しさに逆に「かえたい」派やっただけ、別にいいかなあと思いました。でも、途中で、「そもそも単元ごとにグループかえるんじゃないかかったっけ？」という意見にすごく共感しました。そもそもなぜ、単元が変わるのにこのようなグループをかえるかかえないかということをしたのか？最後は丸くおさまっていましたが、途中もめてしまっていたことが、すごくかなしくなりました。(YG)

「悲しい」という感想のほか、白熱した話し合いに「ワクワク」(SZ)した者、多数決であれば「黙殺されていた

であろう意見を聞くことができたので貴重な時間でもあった」(HR)と評価する者、「全てを学生に任せるというのは少し荷が重かったのではないか」(KM)と教師に疑義を呈する者、話し合いで得られた合意に対して「本当にそうだろうか」(JN)、黙殺された意見もあったのではないかと、と長広舌を振るう者など、学習者の感想は多種多様であった。

「教えない」で良いのか

先の第九回課題ノートには、「グループ替え騒動」とは別の観点から、授業方法に対する肯定的／否定的意見が記されていた。開票作業と振り返りの後、グループ替えに先立ち、「あなたたちは、発問から結論、発信まで、すべて自力でやり遂げました。それは、すごい事です。私は単に、運動部のコーチのごとく、作業のタイム・キープをしていたに過ぎません」と、私はクラスにコメントした。以下は、それを踏まえた感想である。

・発表について後悔がありました。稲垣コーチの「自分たちだけでやった」という言葉にハッとしました。そう考えたらとつてもスゴイじゃんって思い

ました。みんなスゴい。(TT)

・グループ替え初回！「しんどいなあ」「どうしようかなあ」の連発：次もやっていけるか不安でいっぱい。でも新しいグループで分担して次のやること決めたり、話し合った時、「あー！先生ホンマにタイムキーパーやん！」って先生が何もせずとも自ら調べ勉強していることに気付いた。(KB)

グループの継続を發議したメンバーの一人は、授業方法について肯定的な意見を記している。

・發表するだけでなく、改善点や質問を明確にしてもらうことで、反省もでき、また、質問してもらったことでより理解が深まった。今回の課題はそのおかげでまた新しい疑問がでてきてより興味がでてきた。

最近授業がめっちゃ楽しい。(UE)

一方、「グループ替え」のみに二時間を費やした授業に不満を抱いたのであろうか、クラブ活動を同じくする二名が、共通の不満を記していた。

・最近の授業は、自分たちで全てやっているの力で力はなっていると思うが、この授業で先生から何を教わったのかと思うとあまり出てこない印象があ

る。グループでやることは良いと思うが、最近の授業にはあまりおもしろみを感じていないです。(OT)

二人の不満を承け、私は、彼らが属するそれぞれのグループの成員に語りかけた。「彼は、最近授業がつまらないと、素直に感想を語ってくれました。メンバーの皆さん、彼が楽しくなる工夫を、何か考え付くことができますか」。

新たな「性悪説」の単元に入り、「質問づくり」に「慣れて」きた者もいれば、依然として「難しい」と感ずる者もいた。第一〇回ノート課題(第一一回授業提出分)を見ると、「グループ継続」を發議した学生は、至って前向きである。

・質問づくりを何回もしていると、スムーズに質問ができるようになってきた。また、これは深く調べたら難しいだろうけどおもしろいだろうと推測もたえられるようになってきた。自分がだんだん成長しているのかと思うと楽しくなってきた。(UE)

苦手意識を抱える学生は、こう記している。

・新しい班で質問作りをしました。前回よりも一時間多く話し合いの時間があるので、よりしっかりした

発表ができればいいなと思っています。前からこの正解のない（分らない）問題を考える作業が苦手です。半分過ぎましたけどいまだになれません。

(TG)

教員が知識や正解を「教えない」ことに、疑念を抱き続ける学生もいる。

・自分達で調べたことで学ぶだけで良いのか。先生だからこそ、知っていて学べるものがあるのではないか。（私の調べと学びが浅いから思ってしまうのか）

(TK)

教師としての筆者が「教えない」のは、存在しない「正解」と、適切な手段を用いれば「自力で手に入れられる知識」である。知識を得るために必要な「手段」や問題解決に至るための「方法」については、何度も繰り返し「提案」してきた。学習者の不安や疑念を受け止めつつも、依然として「提案」のみで「教えない」態度を堅持した。

慣れればできる

「難しい」と感じていても、学習者は、確実に自分たちだけで「できる」。先に「最近授業がおもしろくない」と

記した学生二名は、第一一回ノート課題（第二回授業提出分）で、グループのメンバーに「おもしろく」してもらったと報告している。

・前のノートにもおもしろくないと書いて、今回の授業でグループの人たちがどうしたらおもしろくなるか考えてくれて嬉しかったです。今回の授業はとても楽しく受けることができた！（OT）

「グループ継続」を發議した学生は、こう記している。

・最初は、これをして何か得られるものがあるのか、先生のやり方に疑問をもつことがあった。先生は「これをすると、こういう効果がある!!」とも具体的におっしゃらないし、困惑していた。意味がないと考えていた時もあったが、知らない間に、自分で深く考えを掘り下げていけるようになったし、先生が何も言わずにタイムキーパーをしてくれても自分たちで問いの解決まで至ることができた。最近こういったスキルアップを実感している為、私にとってこの授業は意味のない、わからない授業から、自分の力がつく意味のある授業、価値のある授業だと感じた。（UE）

何度か同じ作業を繰り返すことで、学習者が着実に習熟していることは、以下のコメントから分かる。

・次の発表に向けて話し合ったのですが、各自がすることをスムーズに決められたと思います。一人にかかる負担をなるべくへらし、それでも負担が大きいものもありましたが、そこはしてくるよ、と言ってくれて、とてもいい雰囲気ですとまりました。先生の効率の書いた紙〔役割〕の具体例を示したプリントのように、ちゃんとみんなががんばれたのではないかな、と思いました。(OH)

どのグループも、時間内に作業を終え、「発信」までやり抜いた。二回目のプレゼンテーションを終えた後、第一二回ノート課題(第一三回授業提出分)では、ほぼ全員が「全体的にレベルが上がっていた」(OU)、「前回の反省を活かして、どこのグループもとてもいい発表だった」(OK)、「どの班もすごくクオリティーの高い発表でした」(KG)のように、肯定的に振り返っている。

とはいえ、教師と学習者の思いは、あくまでも食い違いう。「グループ継続」の発議者は、やり遂げた充実感を記しつつも、仲間へのメッセージ(注(3)参照)に、「答え

のない」問題について考える苦しさを告白している。

・やはり発表は心臓がとびでるほど緊張した。七分という時間は短いようで長かった。しかし、発表資料をつくるなど、自分の得意を生かせられたような気がして嬉しかった。「KIへのメッセージ」答えのない質問は、おもしろそうだけど、発表するとなると選びたくありませんよね…。共感です。(UE)

先のノートに「自分達で調べたことで学ぶだけで良いのか」と疑問を記した学生は、プレゼンテーションの開票を終えた後、第一三回ノート課題(第一四回授業提出分)で、こう述べている。

・プレゼンの評価・改善の中身を見ましたが、私が反省した内容と同じでした。次に活かしたいと思っています。先生が「君たちはとてもレベルの高いことをしている」と仰っていました。自分ではよく分からない(あまりそう思わない)というのが、正直な感想です。(TK)

教師は学習者の思いをそのまま受け容れ、双方が納得できる工夫を続けるのみである。

五. 主体的な選択

教材を選ぶ

最後の単元は、教材を自分で選び、自分で学習計画を立て、同志とともに意味のある学びを行う「読書会 (book club)」を行なった。全二回の授業の流れは、以下の通りである。

- 一. 「文章」「経書」「史伝」「古体詩」「思想」のうち、好きな教材(教員が事前に準備)を選ぶ。
- 二. それぞれのグループに分かれ、読書計画を立てる。

三. 読書計画に沿って、読書を進める。

この授業方法は、三回生以上配当「中国文学史」(高校国語教員免許必修科目)でも試み、そのクラスでは、自分たちが行った読書会の活動報告をする「報告会」を設けた。「講読」クラスでは、残りわずか二回という授業回数の中で、「報告会」の時間は取れなかった。

学生のコメントは割愛するが、自分で教材を選べる方法に肯定的な者もいれば、方法への評価は不明だが、これま

での学習を通じて、速やかな作業ができるようになったと振り返る者もいた。どの教材を選んだ学生も、グループ人数の多寡によらず、自分たちの立てた読書計画に従い、「読書会」を成立させることができた。

学習者による授業評価

最後のノート課題には、後期一五回(前期からの継続履修者は通年)の振り返りを記してもらった。振り返るにあたって、「何が身に付いたか、どう自分が変化したか、ポジティブに」という指示を出した。否定的な振り返りは、着実に身に付いた知識・技能まで否定してしまう。

以下、第一四回ノート課題(第一五回授業提出分)から抜粋する。まず、頭が疲弊するまで考えた、と振り返る学生である。「この授業は脳が疲れるまで考える授業だった」(TT)と評する者は、複数あった。

・この一年間を一文字で表すと、「悩」って感じですよ。(笑)生きてきた中で一番考えまくった気がします。いろんなことを、「どうするのが一番いいのか。」と、たくさん考えました。「頭がパンクしそう」とはこのことだと思います。(OD)

授業方法への評価が、否定から肯定に変化した学生は少ない。

・後期授業は、初めは、予習・復習もやりにくいし、嫌やなあと思っていただけ（ノートにすぐくあらわれている）、先生がなぜこんなことをするのかの説明を聞いてからは、納得できて、ノートをすることも、また楽しいと思えるようになりました。また、グループ活動という型をとることによって、グループに迷惑をかけたらいけないと考えるため、頑張れたし、良かったと思います。（Y G）

一方で、後期の授業方法よりも、前期の「座学」を評価する学生もいる。

・前期、後期とは大きく授業の方法が変わってしまいましたが、私には前期の方が楽しかったかなと思えました。ですが後期の授業では自分の考えをまとめて他の人に発表するという、出来そうで難しいスキルがレベルアップしたかなと思います。（O U）

最後に、その行動やコメントによって、この実践を「主体的」にしてくれた二人の記述を引用する。まず、「グループ継続」発議の学生は、こう記している。

・質問づくりのやり方がとても自分の身につきました。頭をしつかりつかわないと、パツと疑問はでてこなかったし、最初はしんどいと感じていましたが、いつのまにか自分からどんどん疑問がでてくるようになり、自分でその答えを追求できる力まで身に付きました。最初に比べるとかしくなった気がします。先生は卒論をかくときに役に立つ力とおっしゃっていましたが、私は他にも色々な場面で使える力になってくると感じます。この授業では、自分の意見をまとめ、口に出し、書きとめる力もついたり、人の意見をきき、さらに違うものにつなげて考える力もつきました。とても有意義な時間だったと私は感じます。（U E）

そして、「自分達で調べたことで学ぶだけで良いのか」と問いかけた学生は、こう記している。

・一年を通して、漢文を読解するために意味（熟語）ごとに線を引いたり、「中略」先生から教わったこともあれば、ムードル〔学内 e-learning システム、注（3）参照〕を見て皆から学ぶことが多くありました。それが自分にとって、人のノートの内容や、

考えている事は発見が多く、他の授業にはないものなのでとても良かったです。自分の視野が広がったような気がします。課題を自分で決めて追求ができるようになったし、一年間、しっかりと課題をやり切りました!!! (TK)

なお、最終回の授業は、教職課程を履修する学生五名が主体的に欠席した。一年を振り返る機会を逸し、学習効果が大きく減ずる道を選んだ学生たちの選択も、「主体性」の一つだと考えている。

おわりに——現状は変わる

「正解」のない問題について、権威者（学校教育において「教師」の「正解」を無批判に受け容れる市民を育てるのがよいのか、それとも、自分で選び、自分で決められる市民を育てるのがよいのか。半期の実践を通じて、教師が「知識」を教授しなくとも、知識を獲得する「手段」と、得られた知識から結論を導く「方法」とを提示しさえすれば、学習者は自力で妥当な結論に行き着くことを確認した。一方で、学習者は、教師の「教える」「正解」をあくまで期待していることも明らかになった。

「自分で選び、自分で決める」力を身に付ける「教えない授業」では、「信頼関係」と「多様性」がクラス運営を左右する。私の担当する七科目、全てにおいて「教えない授業」を実践したところ、全クラスが「発問」から「発信」にいたる過程を自力でやり遂げたものの、クラスによって信頼関係と多様性が異なるため、主体性・積極性に濃淡が生じた。結果からいえば、信頼関係が早く構築され、学習者の個性、特性が多様であるほど、「教えない授業」は学習効果を上げた。

「信頼関係」は、教師と学習者のみならず、学習者たちの中で構築されることが肝要である。「講読」の履修者である二回生と筆者は、彼らの入学後、一〜一年半にわたって信頼関係を築いてきた。「質問づくり」の導入により一部の学生との信頼関係が崩れてしまったものの、彼らが「質問づくり」の利点に徐々に気づくことで、信頼関係は次第に回復していった。学生同士の信頼関係は、ノート課題におけるメッセージ交換、当事者意識を喚起するアイスブレイク、問題解決に向けた共同作業を通じて、順調に構築されていった。

次に重要な要素は、クラスとグループの「多様性」であ

る。趣味や性格、思想・信条を異にする学習者たちが、互いを尊重し、互いの意見に耳を傾ける時、クラスとグループは最も高い学習成果を上げる。一方、仲の良い者同士、資格取得のために常に一緒にいる者同士で集団が構成されると、馴れ合いによって学習の質が著しく低下する。第一回プレゼンテーションを時間内に終えられなかったグループは、まさしく「仲良しグループ」であった。

小さく固定した人間関係に端を発し、賛否両論を生んだ「グループ替え騒動」について、教師の定めたルールに「異議」を唱え、多数決という方法に依らず、「議論」によって合意形成した学習者たちを、教師である筆者は高く評価する。ある学習者のコメントにあったように、「全員が納得」するのは不可能かもしれない。しかし、既存のルールに個人が「異議」を申し立て、たとえ要求の全てが通らなくとも、相手を尊重して知恵を絞り合い、少しでも多くの要求が反映された妥協案を創り出し、「合意」に至ることはできる。社会科学でなくとも「主権者教育」はできる。権威による取り決めがあっても、「行動」を起こせば、現状は変わる。

本稿は、二〇一八年八月、歴史教育者協議会第七一回埼玉大会「授業方法」分科会における発表原稿を改訂したものである。

注

(1) 二〇一八年前期「中国文学講読Ⅰ」の実践については、稲垣「大学で「漢文」を「語り合う」ために——「鴻門之会」(史記)項羽本紀)を読む」(『語り合う文学教育』一七、語り合う文学教育の会、二〇一九)を参照。

(2) 「質問づくり」については、ダン・ロスタイン、ルース・サンタナ『たった一つを変えるだけ——クラスも教師も自立する「質問づくり」——』(吉田新一郎訳、新評論、二〇一五、原著：Dan Rothstein & Luz Santana, Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions (Harvard Education Publishing Group, 2011))を参照。

(3) 「ノート課題」とは、A4白紙を使い、①授業の予習・復習、②授業を通じて考えた事、③仲間へのメッセージの三つを記した「ノート」を課外に作成し、次の授業の終了時に提出する課題を指す。提出された「ノート」はスクリーンを使って一つの電子ファイルにまとめ、学内 e-learning システムを通じて全員で共有・閲覧する。詳細は上掲実践(注(1))参照。

(本学日本語日本文学科准教授)