

「よくわからない」とつきあう

古文の読み方・つなげ方

齋藤隆彦

1 「よくわからない」とつきあう

「よくわかるー」は授業でも、問題集でもよく聞く惹句である。多くの人は、「どうせなら、短期間によくわかる」ことを求めている。でも、それだけでよいか。

本稿では、「よくわかるを短時間で」ではなく「よくわからないを長時間」という授業の提案を試みたい。

2 本単元の目的と方法

本稿で扱う実践は、生徒が「よくわからない」古典作品とつきあうことで、「よくわからない」とのつきあい方を学ぶことを目的とする。

つきあい方として、三つの作法を意識した。「繰り返し読む」「ざくざくつなげる」「まちがえる」である。これらを体験できる授業を重ねることで生徒たちに三つの作法を得させたいと考えた。

「繰り返し読む」などとたぶん当たり前のことを掲げたが、「よくわからない」文章は授業で何回くらい読まれるのだろうか。その黙読や音読の「読み」の回数は意識化されているだろうか。

教師は教材研究で何度も教材を読むはずだ。「生徒の力をつける」ためである。教師がたくさん読んで文章を知ることが大事であるが、授業の基本のデザインが短時間で効率的に「読める」ようにすることなら、違和感を覚える。生徒が「よくわからない」ものにつきあう力を奪うことにつながるのではと考える。「短時間に読める」授業でなく、むしろ、「生徒が教師以上にたくさん読んで手間をかけ、文章を読み取る」くらいが目標になるべきである。

「よくわからない」こととつきあうには、まず生徒自身が「よくわからない」対象と接触することであろう。具体的に言えば本単元では「古典の文章を何度も読む」ことである。読みながら、あるいは読みをもとに、あれこれ考える。「よくわからない」と思っていた何かと自分の知識の何かがつながる。文章のなかの何かと何かがつながる。少しずつ「ちよつとわかった」という経験を重ねるのである。模索を大事にする以上、「まちがい」を恐れず楽しむ、「まち

がい」を繰り返しつつ模索する力もつける必要がある。

3 本単元で身につけさせたい三つの作法

「繰り返し読む」「ざくつとつなげる」
「まちがう」

3-1 「繰り返し読む」ための方法の概略

生徒に「繰り返し読む」作法を獲得させるために、授業において「繰り返し読む」機会を作り出そうと考えた。「繰り返し読む」ことが理解につながる経験を持たせたいと考えた。

① 「黙読スピード」を測る読み

本実践での教材はすべてプリント化した。そのプリントを配った直後（生徒たちにとって初見時）○分間で何周と何行読めるか、を測り記録する。（文章の文字数により○の数値は変える）

単元の終わりに同じ活動をし時間を測るとかなり短縮される。練習による変化の実感である。テストなどで「この分量なら○分で読める」と見通しをつけるのにも有効か、と考えている。

② 「となり、（てんまる）」と読む（以下同じ）確認ゆくり読み

「黙読スピード」を測った後の読み。となりとのペアワーク。読めない漢字も読みづらいかなづかいも多々あるが、とりあえずとなり同士、交互に自分なりの予想で音読する。

③ 教師の範読

②で予想を立てたうえで、教師の範読を聞き必要に応じてメモする。次（④）にスピード読みもあることを生徒たちは知っているので、ほとんどの生徒が集中して範読を聴いている。

④ 「となり、スピード読み」

となりと「、」「。」で交代し、スピードを意識して読む。合い言葉は「くつきり・大きく・速く」。「目と耳と口を使って言葉を中心に刻み込め」とも言う。「読み慣れ」を目指す。○分間で何周と何行読めたかを測り、記録する。この活動が「繰り返し読む」の中心である。日を変えて何回か行う。「帯単元」（後述）のためにそういう「日を変えて」の取り組みが容易となっている。

⑤ 「クラス、スピード読み」

クラス単位でおこなう「、読み」。「となり読み」を導入するまでよく使っていたが、最近はあまり使っていない。けれど、「クラスの一休感」「クラスの中で声を出す存在確認」など意義もあり、「クラス読みたい」と時々言われる。まちがえて覚えていても、音読時に友達や教師から教えられる利点もある。

⑥ 「となり、古文・現代語訳交互スピード読み」

古文を扱うとき、「訳」をどう扱うか悩んでいた。自分たちで訳を予想させたあと、「正解」をどう提示するか、その訳をどう読んでいくか（読まないか）など。その一つの解決策である。英語CD教材で一般的に見られる「チャンツ読み」から着想した。

プリントは「一枚もの（後述）」とし、プリントの上下あるいは左右に「古文」と「現代語訳」を並置する。ポイントは、句読点を一致させること。そうすれば、「、交互読み」で「古文」↓「現代語訳」となり同時通訳的な音声が発生する。「古文を読む人には現代語訳が、現代語訳を読む人には古文がちゃんと耳に届くように、くつきり大きく速く読む」が合い言葉。これも、計時する。

⑦ 変形としての「隠し読み」

主に③「となり」。スピード読み」の変形でおこなう(⑤でも可能)。となりとのペアワークにおいて、どちらかはプリントを見ながら、どちらかはプリントを見ずに、あたかもプリントを見ているごとく、「。読み」をおこなう。これも、スピードを意識し、一応、計時する。プリントを見ていない人が言葉に詰まったとき、見ている人がヒントを出すなど、フォローもこの活動のポイントである。多くの教室で「古典は暗唱まで」の実践が行われるようだが、「隠し読み」は全部覚える必要はなく、けれども覚えようとする意識は高められるので、使いやすく感じる。

「繰り返し読む」のバリエーションとして提示したのは、ほぼ「素読」のバリエーションといえよう。

3-2 「つなげる」「ざくつと」そして「えいやつ」の作法の概略

① 「何かと何かを」 つなげる

「よくわからない」といっても「日本語」である。いくつかは「見知った言葉」や「見知った言葉と似ている言葉」がある。それをつなげて、文意を予想する。「わからない」とき、手取り早く辞書を引き、現代語訳を探して読む作法もある。しかし、ここでは、「中腰の力^{※2}」を鍛えるため、あれこれ考え予想を立てる。

② 「ざくつと(答える、言ってみる)」

「訳しなさい」というと、一語一語丁寧に「正しく」訳したがる生徒もいる(それらの生徒のいくらかは、「正しく」できないのなら、答えが提示されるまで一字も書かない、と固まる)。そうでな

く、「ま、このくらいを暫定的な答えとしておこう」という「ざくつと」した大まかな答えを出す意識づけが必要と考えた。これは「訳」だけでなく、多くの問いにおいて「その時点で暫定的と意識しつつ答えられる範囲でざくつと答える」ことが大事と考える。「今の手持ちのものでやりくり」の力を発揮させる機会である。

③ 「えいやつ(と勇気を出して暫定的な答えを言う)」

「よくわからない」ものに対して既知のものをやりくりして自分なりの答えを出すので、「自信满满」とはいかない。せっかく書きかけた訳を消す生徒もいる。「間違ってるかも」と謙虚に思いつつも、「えいやつ」と勇気を持って提示しあい、検討するのである。

3-3 「まちがう」ための作法

「えいやつ」と勇気を出して、その時点での答えを言うためには「セーフティネット」も準備したい。「まちがい」を「ナイストライ」として認め合う「となり」との関係づくりが中心となる。

① じゃんけん(ミニ会話つき)

「となり。読み」や「ざくつと訳」での順番はすべてじゃんけんが決める。じゃんけんも小さなコミュニケーションである。さらに、その前後に「ミニコミュニケーション演習」テーマは週末のできごと「二〇秒」などと指示する。じゃんけんに乗じ「ところで週末何してた?」「部活、練習試合」などミニ会話をするのである。生徒の振り返りに、「おかげでとなりと話すようになり、給食でも続きを話すようになった」とあった。

② 「となり読み」「となり交互読み」

時間を計るので、二人で練習を重ねることにより「すらすら読めるようになる」ことが、数字の変化でも実感できる。

③ 「隠し読み」

「隠して言う方」はどこかで失敗する。となりに失敗を見せる経験である。「大事なものは、見てる方。『大丈夫』とか『ヒントは○』とか、フォローする練習を意識して」と繰り返し伝える。

④ 「となり・ゆつくり・確認読み」や「ざくつと訳」等の読み合い

これも③と同じ。読みがななしの初見の古文を音読する「確認読み」では読み間違いも当然起こる。読み間違えようが黙っているより頭を使うからよい、ととなり同士出し合うクセをつけた。

3-4 「繰り返し読みの読み」「つなげる」「まちがう」を支える二つの手段

① 不親切な「二枚もの」のプリント

文章は、「二枚もの」で配布する。「よくわからないものは俯瞰した方がわかりやすくなるだろうと思う。

読みがな、注、訳などをほぼ載せない。後に配る「ヒントプリント」などでは少しだけ載せることもあるが、最初のプリントには載せない。読み込むことで、文章中や自身の知識にヒントを探すことを経験させたい。

② 帯単元³という授業構成

本実践は帯単元によって展開した。帯単元とは、五〇分間（短縮

授業だと四五分間）の授業を三つから四つに細分化し、それぞれ別の単元をおこなうというものである。

「帯単元」の使いよさは、一回あたりの「コーナー」が短いことである。各一分から長くて三五分を時間設定とする。

通常の五〇分フルにつかう授業展開であれば、「問いを出す」と文章を読むこととその問いに答えること」が同じ時間枠の中で行われるが、帯単元では、「問いを出し、文章を読む」「文章をもう一度読む」さらに「もう一度読み答えを出す」などと分けられる。問いから答えまでの時間をおくことと読みの繰り返しの機会が作りやすくなる。「よくわからないこと」を心にひっつけ「中腰」で過ごす経験である。

4 「繰り返し読みの読み」の具体的展開

4-1 「古文」の読みの活動、二つのパターン

現在、「古文」の読み活動は二つのパターンでやっている。

一つは「よくわからない」とつきあう系」と呼んでいる。

使用する文章は、生徒にとつてたぶん初見のものである。初見の文章の意味を繰り返し読むことでわかるうとする。その読み取りを「問いに答える」という目的を持ちながら進める。

もう一つは、「むしゃむしゃ古典」系」と呼んでいる。

これは、テストや問題集などで一度読んだ、つまり、注や部分訳のついたものを読んだ経験がある古文を用いる活動である。一度読んだだけではすぐ忘れるだろう。それではもったいない。テストに

出た古文も何度か繰り返し読む。これをテスト毎に繰り返す。なんとなく古文が耳になじみ、「どこかで聞いたことがある言葉」が増える。それにより、初めて読む古典でもだんだん「読めるかも」という気持ちで臨みやすくなるのでは、と考えた。

本稿では、具体的な授業の展開について「よくわからない」とつきあう系」のみ紹介する。

4-2 「よくわからない」とつきあう系」の活動のねらい

初見の文章を不親切な「一枚物のプリント」で読ませる。その文章を何度も読むことで、「『まうで』って初詣のもうで？」などと手持ちの知識とつなげたり、「八月十五日あたりに帰るべきになりなければって何か意味あるの？」とわかる言葉とわかる言葉をつなげて意味を予想する。そうやって「つなげる」ことで「わからない」を「わかる」にしていくなかで経験を作る目論見である。

ただ、「すべての文意を読み取る」といった目標では時間もかかりすぎ、多くの生徒は受け身になる。一方、最初から現代語訳や語注満載では負荷が少なすぎ面白くない（教科書はその傾向が強い）。そのどちらでもない、こちらが立てた問いに答えるためあれこれ考え、問いが解ければひとまずゴール、といった「わかる」感じもひとまず作るデザインを描いている。

4-3 「よくわからない」とつきあう系」の授業展開の基本パターン

① 文章を配る（一枚プリント）

② 読む（黙読・「、。読み」の音読など何回か）

③ 問い発表

④ この時点での考えを「ざくつ」と答える

⑤ さらに読む（音読。「、。となり読み」などで何度か読む）

⑥ もう一度「ざくつ」と答える

⑦ 「古文現代訳プリント」を読む（ここで問の答えがわかる）

⑧ 「古文現代文交互読み」をする（古語と意味をつなげる）

⑨ 「ざくつとフレーズ訳「けっこう読めるね」をする

これら①～⑨を「帯単元」の形式で、何時間かでやるのである。次に実践例として、『竹取物語』を使った展開の概略を述べる。

4-4 実践例 「誰の手紙？」（『竹取物語』対象1年生、平成24年1月実施）

先の「基本パターン」でいうと①～⑥で展開した。実践は10時間だが、そのうち、「誰の手紙か」と手紙の主を確定しようとして「よくわからない」文章に挑む活動について（5時間目まで）記す。なお、この実践で用いたプリントは本稿末に掲げた。古文は、『新編 日本古典文学全集』小学館によった。

第1時

1…「誰の手紙でしょう①（以下「文章A」）」を配布する。

今回は、思いついても声に出さない。あってもちがっててもそれが大きなヒントになっちゃうかもしれない。「考える」が鍛えにくい。

と指示したうえで、2以降の活動をさせる。

文章A (稿末に授業プリント資料)

この国に生まれぬるとならば、嘆かせ奉らぬ程まで待らむ。過ぎ別れぬること、かへすがへす本意なくこそ覚え侍れ。脱ぎ置く衣を形見と見給へ。月の出でたらむ夜は、見おこせ給へ。見捨て奉りてまかる空よりも、落ちぬべき心地する。

そして、問い。(プリント末尾に書いている)

あなたの推理とその理由を言語化(これ大事)する練習です。候補を書き上げてみよう。

2…文章Aの黙読スピード測定。(一分間の黙読で何周と何行読めたか記録)

3…文章Aの傍線部に読みがなを各自書く。指名された生徒は黒板に書く。(失敗を経験する機会である)

4…教師の範読を聞き、漢字の読みなど確認する。

5…文章Aの「となり」。スピード読み(以下「となり。読み」)九〇秒で何周何行読めたか記録する。

つまり、となり同士でじゃんけんし、勝ったほうが「この国に生まれぬるとならば」と読み、負けたほうが「嘆かせ奉らぬ程まで待らむ。」と読む。句読点で交代する読みを行う。

第2時

1…文章A「となり。読み」九〇秒間で何周何行か記録する。

2…文章A「クラス。スピード読み(以下「クラス。読み」)五周のタイムを計る

3…文章A「ちよつと訳」的質問・指示(今の時点で訳できそうなどところをとなり同士で訳してみよう)など)

4…文章Aについて「誰がこの手紙を書いた?黙ってプリントの端っこに予想した人を書いておこう」

5…「誰の手紙でしょう②(以下「文章B」)を「これはさっきの手紙を書いた人の言葉です」と説明し「誰の手紙か考えるためのヒント」として配布する。

文章B

「略」おのが身は、この国の人にもあらず。(b)の都の人なり。それをなむ、昔の契ありけるによりなむ、この世界にはまうで来たりける。今は帰るべきになりければ、この月の十五日に、かの本の国より、迎へに人々まうで来むず。(略)

6…文章Bの黙読スピード測定。(一分間の黙読)

7…文章Bの傍線部に読みがなを各自書く。指名された生徒は黒板に書く。(失敗経験の機会)

8…教師による範読。

9…文章Bの「となり。読み」九〇秒で何周何行か記録

第3時

1…文章Aの「となり。読み」九〇秒で何周何行か記録

2…文章Aの「クラス読み」五周のタイムを計る

3…文章Aの「ヒントプリント」配布。次の四つの質問である。「1「おのが身は」って誰の身のこと?」「2「本の国」ってどこの国?」「3ここに書いてある「本意」(本当の気持ち)ってどんな

気持ち？文章中より、一文で答えなさい。」「4「見捨て奉りてまかる空よりも」ってどこに「まかる」の？」

4…文章B「となり。読み」九〇秒で何周と何行か記録

5…文章B「クラス。読み」四周のタイムを計る

6…文章B「ちよつと訳」的質問（「契」を二字熟語に」など）

7…②「誰があの手紙を書いた？黙ってプリントの端っこに予想した人を書いておこう」

8…「誰の手紙でしょう③」（以下「文章C」）配布

「あの手紙を書く前のこの人の様子です」と添え書きしておく。

文章C

八月十五日ばかりの月に出で居て、(C)、いといたく泣き給ふ。人目も、今は、つつみ給はず泣き給ふ。これを見て、親どもも、「何事ぞ」と問ひ騒ぐ。(C)、泣く泣く言ふ。

8…文章Cの黙読スピード測定。(一分間で何周と何行か記録)

9…文章Cの傍線部に読みがなを各自書く。指名された生徒は黒板に書く。

10…文章Cの「となり読み」九〇秒で何周と何行か記録

第4時

1…文章A「となり読み」九〇秒で何周と何行か記録

2…文章A「クラス読み」四周のタイムを計る

3…文章B「となり読み」九〇秒で何周と何行か記録

4…文章B「クラス読み」四周のタイムを計る

3…文章C「となり読み」九〇秒で何周と何行か記録

4…文章C「クラス読み」四周のタイムを計る

5…文章C「ちよつと訳」的質問

6…文章C「誰があの手紙を書いた？黙ってプリントの端っこに予想した人を書いておこう」

7…文章ABCをすべて載せたプリントを配布する(以下「文章ABC」)。今まで「。読み」であったが、慣れてきているので「。読み(句点で交代する読み)」に変え読む。

第5時

1…文章ABCの「となり。読み」「クラス。読み」をする。

2…「誰？予想を書こう」

3…隣同士意見交換。「なぜ、そう思ったか。根拠となる文章と訳など」

4…「誰の手紙でしょう④」（以下「文章D」）配布

「手紙の主があらわれた場面です。」と添え書きしておく。

文章D

今は昔、竹取の翁といふものありけり。野山にまじりて竹を取りつつ、よろづのことに使ひけり。名をば、さかきの造となむいひける。その竹の中に、もと光る竹なむ「筋ありける。あやしがりて寄りて見るに、筒の中光りたり。それを見れば、三寸ばかりなる人、いとうつくしうてゐたり。

5…文章Dの黙読スピード測定。(一分間で何周と何行か記録)

6…文章Dの傍線部に読みがなを各自書く。指名された生徒は黒板に書く。

7. 文章 D ④ となり読み 九〇秒で何周と何行か記録

以下、第6時以降では、文章 D の読み練習や訳を試みる活動、そしてこれまでの読みの成果を使って、「竹から黄金を得て翁が豊かになる場面」を基本パターンで読み進めているが割愛する。

4-5 「誰の手紙？」実践の特徴

① 「誰の手紙か」を知ろうとして文章を読むという活動が中心である。「現代語訳」や「美的鑑賞」を目標の第一としていない。

② 「誰の手紙か」を考えるために、文章が与えられ、ヒントとして次の文章が与えられる。自分で「文章を読み込むこと」が要求される。

③ 「繰り返し読みの読み」の機会がある程度保障される。たとえば、「文章 A」は第1時で少なくとも黙読一回、教師の範読を一回聞き、「となり、読み」で二回〜三回音読する。

④ 「誰の手紙か」を考えるために、文章を読み、自分の知識とつなげ、推論する。多くの生徒が「脱ぎ置く衣を形見と見給え」「月の出でたらむ夜は、見おこせ給へ。見捨て奉りてまかる空よりも、落ちぬべき心地する。」「おのが身は、この国の人にもあらず」「八月十五日ばかりの月に出で居て、(c)、いといたく泣き給ふ」などに注目し、人物を特定しようとしていた。「空から落ちる」「形見」などで「戦争」を想起し、そのため、「八月十五日」も終戦記念日と重ね、「特攻隊員」という結論を出す者も少なからずいた。誤答であるが、「よくわからない」ものに対しあれこれ考え、自分なりにつなげ、となりに考えを言い、互いに失

敗を許容できた。

5 まとめ

5-1 習得・活用・探究と関係づける

文科省HP「新学習指導要領・生きる力」Q&Aを確認する。

1. 「基礎的・基本的な知識・技能」及び「思考力・判断力・表現力等」は子どもに身に付けさせるもの、「習得・活用・探究」はそのための学習活動の類型を示したものである。

2. 各教科では、基礎的・基本的な知識・技能を「習得」とともに、観察・実験をしてその結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといったそれぞれの教科の知識・技能を「活用」する学習活動を行う。それを総合的な学習の時間等における教科等を横断した問題解決的な学習や「探究」活動へと発展させる。

3. これらの学習活動は相互に関連し合っており、截然と分類されるものではない。(4、5 省略)

何度も古文を読み、古語や言い回しになじんでいくのだから、「繰り返し読みの読み」は「習得」のための作法であろう。「誰の手紙？」で読んだ単語のいくつかが「竹取物語」のラストでも出てくる。それを自分なりに訳せたとしたら（本年度五月にかぐや姫が天人と共に帰る場面を扱った際、そういうことが起こっていた）、それを「活用」といっても差し支えないだろう。

しかし、「習得」は基本的な知識・技能を身につけることに限るのでなく「よくわからない」とつきあう作法（「繰り返し読みの」や「ざくつと答える」「えいやつと伝える」など）も含めて考えたい。「誰の手紙？」で身につけた「よくわからない」とつきあう作法で、別の古文も読めるはず、と少し「わくわく」し「よし」とやる気に向かってみることできたなら、「作法」が「活用」されていると考えてみたい。

この「誰の手紙？」の次には、中学二年五月『竹取物語』のラスト付近を読む実践を行った。さらにテストごとにその問題文を繰り返し読んだ。それぞれ「基本パターン」に則ってやるので、「やり方」つまり、黙読やとなり読みなどの手順に生徒は慣れている。古文の内容が違うだけである。そうやって、ルーティン化し繰り返し読んて、「読みの繰り返し」と「つなげる」「失敗する」を「習得」「活用」している。

さて、探究である。こうして「竹取物語」の一部を読んでいると、数人の生徒が「もっと別の場面も読んでみたい」「別の古典作品を紹介して」と言う。そういう生徒には「授業を離れた場面の探究的姿勢」が作られたと言つてよいだろう。けれど、それを以て本單元からつなげた「探究」と胸を張るのもさみしい。

「探究」は、「よくわからない」とつきあう活動をいくらか繰り返し読んだ後、「古文」と「自分」あるいは「現代」の諸事と「横断的に」つなげる活動、として考えている。

5-2 つなげる活動としての「探究」のデザイン

「探究」は「教科等を横断した問題解決的な学習」という。ならば、すでに「よくわからない」とつきあう」という本稿でのテーマは「探究」的なテーマである。稿者は、「よくわからない」とつきあうために、三つの作法を強調した。「繰り返し読む」「つなげる」「失敗する」。古文の学習において、どう具体的に展開されたかはすでに述べたが、この作法は古文に限らず、「探究」の作法だろう。場面が「総合的な学習」かどうかはおくとして、生徒たちの目の前になにか「よくわからないもの」が現れる。そのとき、その「よくわからないもの」を繰り返し眺め、接触し、既知の何かと「つなげ」理解しようとする。それは失敗の可能性の高い行為であるが、生徒たちはおそれず、むしろ楽しんで向かう。

「よくわからない」からこそ「少しでもわかろう」と「繰り返し読む」。「これは、あれのことかな」と「つなげる」ために「繰り返し読」み文章を心にできるだけ刻ませる。

何と何を つなげるか。まずは、「繰り返し読む文章のうちの何となく見知った単語と単語をつなげて、意味を想像する」といったことである。また、「翁の状況はこうだから、自分の経験と重ね、たぶんこのよくわからない単語はこういう意味だろう」といったことである。けれど、繰り返し読み、心に刻んだ文章はその後（何年後）に「つなげる」行為を生むと期待するのだ。

「翁のかなしみがわかったつもりになっていたけれど、いろいろな経験を重ねそれが浅い理解だと悟った」というような「読みの書き換え」の発生を期待する（間テクスト的な結合を用いた「先行知

識の修正」について、R・ピーチが紹介している^{*4}。

「よくわからない」とつきあう」の「よくわからない」とは、目の前の「訳も注もない古文がよくわからないのであれこれ考える」という「よくわからない」である。しかし、それだけではない。「読めたつもりになった古文であるが、これからさまざまな作品と出会い、いろいろな経験を積むと、今とは違う『わかった』が得られるかもしれない」という予感とともにある「よくわからない」でもある。「中学2年で読めた、はい終わり」ではないと予感させ、「読みは何かとつながることで更新される」と回路を開かせておきたい。「よくわからない」を長時間の構えである。

5-3 生徒の感想

最後に、生徒はこの一連の実践にどのような感想を持っているか紹介する。「誰の手紙?」「竹取物語ラスト付近」の二つの「よくわからない」とつきあう系」といくつかの「むしゃむしゃ古典系」を経験した本年度7月に振り返りを生徒に課した。

① 「。読み」「古文現代文交互読み」など「声に出して繰り返し読むこと」はどうでしたか。

「バッチリできた」「相手の人のためにも大きな声で読むことを意識した」「授業で毎回読んでいると勝手に頭に入っただいぶ覚えていてビックリしました」「フリーズ(?)、文が頭の中に自然にうかんできて、部活の時とか、部室の中で一人で「この国に生まれぬるとならば……」とかいって、暗唱しています」

② 「読みがなを書く」や「。読み(片方は見て、片方は見ない

で)」など、間違いをおそれず、楽しむことはできましたか。

「読みがなはほとんど予想で書いて、ほとんどがまちがっていたけれど、その分がんばって覚えようと思うことができた」「片方見ない、片方見るとい読み方、楽しかったー！すこいまちがえたけど」「まちがうことのたのしさがわかりました。どんどんまちがっていいこうと思います」「できた。相づちを打てた」

③ 「ざくっと読み」など「自分なりに知っていることをつなげ、文章のなかの言葉をつなげ、現代訳すること」はどうでしたか。

「分からないのに訳すのは少しもどかしいけれど、先生の訳を配られたらなんかやる気が起る」「だいたいの意味でとらえて、書かれた。だんだんと話しが分かってきた」「正解は分からないけど、「こうだろうな」とか考えるの、楽しかったです」「違う文でも同じことばが入っていたりすると、訳しやすかったです」

また、この「振り返り」と同時期に学校主催で「教科に関するアンケート」がおこなわれた。各教科を「Aよくわかる Bわかる C少しわからない Dわからない」の4段階に分け、コメントをつける、というものである。そのなかに一人、「D」をつけた生徒がいた。コメントは次のよう。「国語は「よくわからない」とつきあうことをやっているの、Dの「わからない」にしました。「わからない」が一番よいと思います」。

「わからない」ことに挑戦し、「わからない」状態にある自分たちを肯定しているようである。「よくわからない」ことに対し、タフな大人が育ってくれるかもしれない予感もしているのである。

(注)

*1 プリントの本文を一回読むことを一周と呼んでいる。

*2 内田樹『死と身体 コミュニケーションの磁場』(医学書院二〇〇四)などで述べられている知性のあり方。難しい問題に對してすぐに答えを求め安定するのではなく、しばらく結論を出さない不安定な状態で耐えることを「中腰でいる」と表現した。

*3 「帯単元」と、そこで繰り返す活動を「ルーティン化」と呼ぶ。拙稿「国語科実技 帯単元によるルーティン型プレゼン演習 一人一分、毎回五人、約二年間で、話す聞く力を育てる」『教育研究論集』第二号(鳥取大学教育支援機構教育センター二〇一三)

*4 R・ビーチ『教師のための読者反応理論入門』(山元隆春訳、溪水社一九九八 五八―六〇頁)

(鳥取大学附属中学校)

資料「授業プリント」

文章A

「よくわからない」とつきあう「中腰で考える」で成長古典編

「だれの手紙でしょう」①

今回は、思いついても声に出さない。あつてもちがっててもそれが大きなヒントになっちゃうかもしれない。「考える」が鍛えにくい。

この国に生まれぬるとならば、嘆かせ奉らぬ程まで待らむ。過ぎ別れぬること、かへすがへす本意なくこそ覚え侍れ。脱ぎ置く衣を形見と見給へ。月の出でたらむ夜は、見おこせ給へ。見捨て奉りてまかる空よりも、落ちぬべき心地する。

あなたの推理とその理由を言語化(これ大事)する練習

候補を書き上げてみよう。

「よくわからない」とつきあう 「中腰で考える」で成長古典編

「だれの手紙でしょう」② 前回の続きの文章

「(略) おのが身は、この国の人にもあらず。
(b) の都の人なり。それをなむ、昔の契ありけるによりなむ、この世界にはまうで来たりける。今は帰るべきになりければ、この月の十五日に、かの本の国より、迎へに人々まうで来むず。(略)」

誰？

読み取りヒント

「契」って読める？漢字二字の熟語にすると？

「よくわからない」とつきあう 「中腰で考える」で成長古典編

「だれの手紙でしょう」③ 前回の手紙を書く前の様子

八月十五日ばかりの月に出で居て、(c)、いといたく泣き給ふ。人目も、今は、つつみ給はず泣き給ふ。これを見て、親どもも、「何事ぞ」と問ひ騒ぐ。(c)、泣く泣く言ふ。

「よくわからない」とつきあう「中腰で考える」で成長古典編

「だれの手紙でしょう」④

手紙の主があらわれた場面です。

今は昔、竹取の翁といふものありけり。野山にまじりて竹を取りつつ、よろづのことに使ひけり。名をば、さかきの造となむいひける。その竹の中に、もと光る竹なむ一筋ありける。あやしがりて寄りて見るに、筒の中光りたり。それを見れば、三寸ばかりなる人、いとうつくしうてあたり。