

「書くこと」による論理的思考と教室空間における教え手の「承認」  
「論理学」講義の実践を通して

キーワード：論理 「書くこと」 文学教育

広島大学大学院

佐藤 宗大

1. はじめに

対立を越え、違いを受け入れつつ、お互いをともかくも理解することはできないか。そして、そのためのインフラとして、哲学の知見が力になれないか。私の研究が目指しているのは、かつて研究していたカント哲学を、国語教育を舞台として、社会へと繋いでいくことである。高校生の時に会った『永遠平和論』と、修士課程までのテーマだった「カント自由論における行為者性概念」は、今まっすぐに私の国語教育研究とその実践へと繋がっている。

広島に移ってきてはじめての夏に、「専門学校の非常勤をやってみないか」という話をもらった。医療系の専門学校で、「論理学」という題目で、レポートの書き方などを教えるというものらしい。なんでもやれることはやってやろう、と思ったので二つ返事で引き受けると答えたものの、授業の初日を迎えるまで、幾度となく「やっぱり無理です」と逃げてしまいたいような不安を抱えていた。いや、授業が始まってしばらくは、準備をするのさえ何やら怖かった。

前職が個別指導塾の講師だった私には、そもそも集団授業の経験がない。個別指導であれば、その生徒固有の問題を具に分析しつつ時には家庭の事情さえも踏まえながら綿密にきめ細かく、時間をかけて対応していける。しかし、集団を相手にする場合、一体「どんな」「誰に」向けて「何を」「どのように」教えればいいのか？皆目検討もつかない。だいたい、私は教員免許すら持っていない。よく言えばアマチュアであり、あけすけに言えばモグリだ。そんな人間が、「論理学」などと大層な看板を掲げて、「先生」と呼ばれながら「書くこと」を教えることができるのか。いや、許されるのか。

誰に向けての授業かが掴めないということは、どうしたら授業が「面白く」なるのかがわからないということでもある。

例えば、授業者は情報を「伝達する」のが仕事で

あるから、誰に向けてなのかはともかく、とりあえず情報を流すという考え方がある。その時、往々にして、授業者は「価値ある」ことを発信しているから、それが適切に「伝達」されていないのは全て「きちんと聞いていない」学習者の問題だということになる。ゆえに、全国の学校で、ついつい授業よりも面白いものに価値を見出した、あるいは授業に価値を見出せない子どもが叱られ、そしてさらに授業から気持ちを遠ざけていく。

「先達はあらまほしきこと」ではあるが、「学ぶ」ということは「教わる」ことによってのみ可能なわけではない。むしろ、自力で学べるようになること、学ぼうとすることをこそ、「教える」側は身に付けさせなければならない。乱暴なことを言えば、「先生」という存在は、子どもが「学ぶ」手段の一つであって、唯一の手段ではない。であれば、授業者の存在意義、あるいは授業者が伝える情報の価値は、決して授業者のみによって成立するわけではない。学習者から承認されることによって、授業者から学習者への通路が開け、はじめて情報を「伝達」することが可能になる。そして、そのようにして伝達された情報＝授業は、学習者にとって「意味あるもの」＝面白い授業になる。

私は自分の授業が「面白くない」ことが許せない。「面白くない」と突き放されてしまうことが、何よりも怖い。学部時代にバイトしていた個別指導塾で経験した手痛い失敗のことを、いまだに思い出す。代講で、高校1年の女の子に社会を教えることになった。学校の補習対応の子だったのであるが、うっかり普段の受験対応の子と同じように教えてしまい、開始5分で完全にそっぽを向かれてしまった。何を教えようとしても、「もういいから」「ほっといて」と言わんばかりの生返事が返ってくるばかり。もう私の話は聞いてもらえない、と悟った私は、塾長にバトンタッチし、他の子のサポートに回るようになった。

授業とはコミュニケーションだ。コールアンドレ

スポンサーが成立してこそその授業であって、情報を持っている側が偉いというわけではない。かつての失敗は、ひとえに自分の授業がつまらなかったことに原因がある。完全に通路を閉ざされたあの怖さは、文字通りのトラウマだ。

加えて、今回担当することになる学生は、比較的今まで私が接点を持つことのない人たちだ。地域におけるいわゆる「進学校」から大学へ進み、さらにその中でも哲学史という定員も志望者数も少ない場所へと進んでいった私の見てきた世界など、ほんの箱庭に過ぎない。進学や就職というのはありふれた分岐点であるようで、道が分かれていくということによって生まれる「違い」は、時として相互のコミュニケーションを不可能なものとする。これまで私の接してきた生徒は、「大学を受ける」という点で私との接点を持っていたし、その分コミュニケーションを取りやすかった。だからこそ、「どうしたら彼らの問題にアプローチできるか」ということにも目端が利きやすかった。

しかし、今回の受講者は、人生の早い段階で私とは異なる道を歩んできた。中学の同窓会ですら、かつて同じ物を見てきたはずの同級生たちと全く言葉が交わさなくなってしまったというのに、彼らに対して、私がどうしたらコミュニケーションを図れるのか。

あの時はたったひとりに、ほんの1時間ばかり突き放されただけだった。しかし、今度は30人以上を相手に半年近く付き合うことになる。これで面白くもない授業をやり、突き放され続けたら。それは想定を超える地獄だ。

だから、とにかく、できることを全て準備した。「レポートを書く」ことにとってそもそも何が必要なのか。そしてそうしたことに取り組む上で、何が学生たちにとって「しんどさ」や「めんどくささ」に繋がるのか。それにひたすら寄り添っていかうと思った。つまりは、一対一の授業での経験や見識、そして授業観を、可能な限り「一対他」の関係へと拡張しようとした。いや、それしかない私には、そうするよりほか、「面白い」授業をするためによって立つところがなかったのである。

## 2. 「論理学」講義の概要

「論理学」講義は1年生の必修講義であり、新型コロナウイルスの流行に伴い、本来は前期15回のと

ころ、前任者から2回目以降を引き継ぐかたちで2020年7月中旬にスタートした。前任者が途中で降りた理由は不明であった。とにかくも、2週間から1ヶ月程度の中断期間を挟みつつ実施され、2021年2月5日に最終回を迎えた。

学校から私への依頼は「学生たちにレポートを書けるようにしてほしい」というものであった。

### 2.1 学習者の姿

学習者は、T専門学校の1年生(定員70名)である。ソーシャルディスタンスへの配慮などから、1学年をAクラスとBクラスの2つに分けて、ほぼ同内容で実施している。医療系の専門学校ということもあり、年齢層は20代前後をボリュームゾーンとしつつも幅広く、やや女性の学生数が多い。

授業の目的である「書く」ということ、また、そのために必要となる「考える」ということについては、多くの学生が苦手意識を持っていた。実際、作文を書くにあたっての基本的な知識が定着していない者も少なくなく、字の乱れや誤字なども、同様に課題であった。

また、クラス分けは単純に1学年を五十音順に2分割しただけのものであるが、例年の傾向として、Bクラスの成績・素行が良くないと事前に学校から聞いていた。事実、欠席数・休学退学者数は圧倒的にBクラスが多く、それぞれのクラスの実態に合わせた授業運営が求められていた。

### 2.2 授業者としての願い

私の願いは、「手を動かし文章を綴る」こと、そのために「自分の頭で考える」こと、これらに恐れず取り組めるようになって欲しいということにあった。

仕事を辞めてからの一時期、地元の私立大学に科目等履修生として通っていたことがある。その大学は受験業界の言葉で言うところの「ボーダーフリー」大学であり、学生の学力もお世辞にも高いとは言えなかった。しかし、学習意欲が低いのか、というと、必ずしもそうではなかった。時代の流行りで、授業中にディスカッションを行う機会があった。国語科教育法の授業で、受講者も多くなく、「講義」といいつつほとんどゼミのような環境だったのを覚えている。教員の側にはとうに自分の身の上が割れているので、行きがかり上、ディスカッションの司会役を

私はよく務めていた。こういうところの学生がどんなことをどんなふうに考えているか、ということに興味があったので、それを引き出せるように問いかけを行うよう意識していた。

最初は言葉が出ないのか、あるいは知識不足があったか、また「間違う」ことを恐れてなかなか意見を言うこともなかった。しかし、次第に自分の思っていること、考えていることをとりあえず試してみるようになっていた。そしてそれは時として、私自身ハッとさせられるような鋭さを持っていさえた。世間一般では、彼らは「頭が悪い」とされ、指導する側ですら、前提として彼らを諦めてしまっている向きすらある。しかし、テスト的な学力では測れない知の力があること、そしてそれを促進していくことが、彼ら自身の自信にも繋がることを、私に深く痛感させる出来事だった。

つまり、この根源的な「知の力」、質的知力とでも言うべきものは、いわゆる「知識」的な、量的知力とは全く異なるものである。量的知力は、くだらない例で言えば偏差値など、序列化の道具として作用しており、そのために彼らの自尊心にも作用していた。しかし、質的知力によって、彼らはその序列下から逃れ、彼らの持てるものの範囲で豊かに自己実現を図ることができる。むしろ、質的に充実したものは、時として単に量的に多なものを圧倒する。当然、彼らの多くは地元で教員になることを目指しているが、こういう知力を育て伸ばしていくことは、地方のこれからにとって何よりも重要なのではないかとも思った。

今回の実践にしろ、学習者の状況は似たようなものだろう。だからこそ、妙な前提を持たずに、まずは彼らの自己実現・自己表現の手段として、「書く」「考える」を手に入れてほしいと思った。そして、それを共有することを通して、私と彼らとの間に、何がしかの通路が開けることを期待もしていた。

2.3 カリキュラム観

大前提として、授業は学習者にとって「面白い」ものでなければならない。そして、その「面白さ」は、彼らにとって「書く」ことのスキルが自分自身の道具であると実感できること、そして、「書く」ための中身を「考える」行為が彼らにとって切実なものであることの2点にあると考えた。そして、その「面白さ」を掴んでもらうことは、その「よさ」を感

じている側にいる私と学習者との間の通路を開いていくことでもあった。

しかし、2つのことを同時に並行して行くと、かえって「面白さ」を実感してもらえないおそれがある。前任者のシラバスでは、学として「論理学」を体系的に学ぶと言うことに重点が置かれ、「論理」を学ぶ必要性、あるいは「使い勝手の良さ」を感じてもらおうことを感じてもらにくい印象があった。そもそも、「書く」にせよ「考える」にせよ、最初から彼らにとって「必要」なものではない。したがって、「レポートを書く」という目標に必要な要素を分析し、それを一步一步「使える」ものとして彼らに身につけてもらうことが重要だった。

また、授業で与えるものは、量的に多くてはいけない。そもそも、量的に詰め込めば力がつくと言うものでもない。「量」に当たるものはむしろ授業外で出会うのであり、したがって、授業内ではシンプルタスクの「質」にこだわることを重視した。

カリキュラムの流れは以下の通りである。

回(日時)	講義タイトル	学習目標
1(不詳)		
2(7/17)	「ロンリ」とはなにか?	● 原因-結果の関係としての「ロンリ」が身近に存在することを理解する
3(7/31)	「流れ」の力を理解する!	● 文章の論理性が「流れ」と「中身」の2要素からなっていることを理解する ● フォーマットを活用して 400 字程度の文章を書く
4(8/7)	「要約」のしかたを身につけよう	● 要約に必要な能力について理解し、実際に文章を要約する
5(8/21)	「流れ」の力を使いこなそう!	● フォーマットを活用して 400 字程度の文章を書くこと
6(8/28)	「フォーマット」を使いこなそう!	● フォーマットを活用して 400 字程度の文章を書く
7(9/4)	「流れ」から「中身」へ -400 字を超えろ-	● フォーマットを活用して 400 字以上の文章を書く
8(9/11)	文学で「中身」のスキルを鍛えよう!	● 文学作品には多様な解釈が存在することを理解する ● 文章中から根拠を求めながら、自分の解釈・感想を持つ
9(11/6)	「リーズナブル」な買い物しよう!	● 根拠を示しながら、自分の意見を表明する

10(11/13)	「大切なこと」を「きちんと」伝えよう！	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分で前提となる状況・条件を設定した上で、自分の考えを根拠とともに表明する</li> <li>・ フォーマットを活用して 600 字程度の文章を書く</li> </ul>
11(11/27)	エントリーシートの自己PRを書こう！	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分で前提となる状況・条件を設定した上で、自分の考えを根拠とともに表明する</li> <li>・ フォーマットを活用して 600 字程度の文章を書く</li> </ul>
12(1/15)	文学で「中身」のスキルを鍛えよう！(1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文章中から根拠を求めながら、自分の解釈・感想を持つ</li> <li>・ 自分で前提となる状況・条件を設定した上で、自分の考えを根拠とともに表明する</li> </ul>
13(1/22)	文学で「中身」のスキルを鍛えよう！(2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文章中から根拠を求めながら、自分の解釈・感想を持つ</li> <li>・ 自分で前提となる状況・条件を設定した上で、自分の考えを根拠とともに表明する</li> <li>・ フォーマットを活用して 600 字程度の文章を書く</li> </ul>
14(1/29)	自由作文をしよう！	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の書きたいことについて、これまで学んだスキルを活用しつつ 400 字程度の文章を書くことができる</li> </ul>
15(1/22)	自分で自分を評価してみよう！	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分のこれまでの「論理学」への取り組みについて、これまで学んだスキルを活用し、分析し振り返ったことを 400 字程度の文章にまとめることができる</li> </ul>

(太枠は本稿で取り上げる実践)

カリキュラム構想のポイントは次の通りである。

## 1. 「論理」ではなく「ロンリ」

まず、講義を受ける下準備として、学習者が講義内容を少しでも身近に感じられるように、「論理」という言葉の持つ堅さ、とっつきにくさを緩和したいと考えた。実際、第2回授業で学生たちに「論理」という言葉をどう思うか問いかけたところ、「難しい」「賢い人のもの」「自分には関係ない」など、否定的な反応が多く目立った。

そのため、難波(2010)を参考に、「論理」という漢語ではなく、「原因と結果」としての「ロンリ」とい

う表現を用いていくことを提案した(第2回)。

## 2. 文章における2つの「ロンリ」＝「流れ」と「中身」

前段の「ロンリ」の定義を踏まえ、文章を書くことにおける「ロンリ」とはなにかについても合わせて定義して示した(第3回)。私の示した文章における「ロンリ」とは、次の2つである。

- ・ 「流れ」：文章の形式的な構成。端的には「はじめ・なか・おわり」のフォーマット。
  - ・ 「中身」：文章に書かれる内容やその整合性。
- そして、この2つの「ロンリ」を使いこなせることができれば、いわゆる「論理的な文章」を書くことができる」と学習者に説明した。

カリキュラム全体としては、先に「流れ」について身につけた上で、「中身」に関するトレーニングを行なっていくという構成になっている。「流れ」に従いさえすればとりあえず文章が書けるという経験を通して、学習者の「書く」ことへの心理的負担を減らしていくことが先決だ、と考えたためである。

したがって、カリキュラム前半では、自己紹介(第3回)や「好きなもの」(第5回)、「欲しいもの」(第6回)など、学習者にとって身近でアイデアを出しやすいよう題材を設定し、「はじめ・なか・おわり」のフォーマットに従い文章を書くことに集中させている。

一方、後半では、「玉ねぎの購入」(第9回)、「適切な伝達方法の選択」(第10回)などを題材に、「中身」のトレーニングに軸足を移している。この「中身」のトレーニングにあたっては、授業者の理解に加え、第139回全国大学国語教育学会(オンライン開催)の「公開講座Ⅰ」において間瀬茂夫(広島大学)が提案した「話すこと・聞くことにおける論証」のモデルを参考とした。つまり、自身の主張に対して、そう主張する理由とその根拠を、題材(第9回 etc.)や自身の設定した条件、経験(第10回)から求めて常に付け加えることが、トレーニングの主眼となった。

## 3. 周辺的な知識および技能に関するケア(原稿用紙の使い方、語彙 etc.)

学習者の多くが「書く」ことを難しいと感じている背景には、「書く」ために必要な周辺的な知識・技能が不足しているという事情があった。

授業者が具体的に学習者たちの課題と捉えていたことは以下の通りである。

- 数百字レベルの文章を「書く」という経験がなく、そのための体力がない(a)
- 文章を読むという経験が少なく、「流れのある文章」とはどのようなものかがわからない(b)
- 語彙が不足している(c)
- 原稿用紙の使い方に習熟していない(d)
- 字が乱雑で読みにくい(e)

心理的負担を減らす意味合いからも、授業者は、「書く」ことそれ自体に加え、これらの課題にも手立てを講ずる必要があった。そして、以下のようなトレーニングおよび指導を授業内外で取り入れた。

#### (ア) 添削指導および振り返り指導(c, d, e)

授業内で書かせた作文について、言い回しとして座りが悪いもの、誤字、字として読みにくいものなどについて添削し、コメントを付けて返却した。また、各授業の開始前に、前授業の課題に関する振り返りを行い、とりわけ原稿用紙の使い方については繰り返し指導し、ルールを徹底させた。また、添削を通してはできるだけ積極的な声かけを行い、学生と私とのコミュニケーションの場としても機能するよう意識していた。

#### (イ) 字配りへの意識づけおよび「字配りトレーニング」の実施(c)<sup>1</sup>

読みやすい字を書けるようにするため、字配りのコツについて授業内で取り扱い、そのためのトレーニングを授業内および自由課題として実施した。字配りのポイントはシンプルに3点にまとめ、覚えやすくすることで定着を図った。

#### (ウ) 視写トレーニングの実施(a, b, c, d)

池田久美子(2011)を参考に、視写トレーニングを授業外課題として毎回課すことにした。

視写トレーニングの題材には、野矢茂樹『哲学な日々 考えさせない時代に抗して』(2015)を用いた。理由としては、

「文章がシンプルで読みやすく、かつ筆者の明晰な論理性に支えられている」

「親しみやすいエッセイでありながら、筆者の専門である哲学に関する話題にも触れられる」

「1篇の長さが1000字前後である」

という3点が挙げられる。

このトレーニングの実施にあたっては、学生

たちに、以下のことに気をつけさせた。

- 句読点の打ち方や改行など、文章を一言一句変えずに写すこと。
  - 量の多い文章を書くことに身体を慣らすトレーニングだと思い、まずは無心に、ひたすら「書き写す」こと。
  - 分からない単語は調べて意味をメモしておくこと(課題シートに欄を設けてある)
- つまり、視写トレーニングについては、「読む」ことよりもまずは物理的に「書く」ことに専念させ、内容理解については付随的な要素として取り扱った。このことには、学生の心理的ハードルを下げる狙いもあった。

基本的には、これらのことを同時並行に展開し、回を重ねるごとに、学生たちが現実的に「できる」活動と心理的な「できる」感を育成していくことが、カリキュラム全体の目論見である。

学生の授業への反応をできるだけ得られるように、初回より質問用メールアドレスを学生には周知し、第4回からは、Google Formによって、授業に関する理解度や質問・感想を送ってもらうことにした。こうした様々なチャンネルを通しての学生からの反応は、授業の改善・修正に役立った。例えば、第4回授業の「要約」は、ある学生から「別の授業の課題で要約が出ているのであるが、どうやったら良いかわからない」という質問を受け、当初の予定を変更して急遽取り入れたものである。視写トレーニングや字配りトレーニングについても同様、フォーラムの質問・感想に「文字を書くのが疲れる」というものが目立ったため、授業外課題として途中から設けた。

### 3. 研究授業まで

#### 3.1 授業開始前の方針

担当した当初は、授業中に居眠りをしたり、内職をしたりする学生も少なくはなかった。そもそも、90分一コマという授業も初めてという学生も多く、無理もないことだとは思った。そのため、

「こちらが話す時間は最低限にし、とにかく学生には手を動かしてもらう」

「予定されていたことが終わった時点で授業を終える(絶対に90分以内で終わることをやる)」

言をいただいた。

<sup>1</sup> なお、本トレーニングの実施にあたっては、松倉叔子氏(広島大学附属三原小学校非常勤講師)から助

という2つのことを意識し、テンポよく授業を回していくことを大事にした。

### 3.2 第2回(担当初回)の様子と反応 -全体の導入-

担当初回の授業では、とにかく、「論理学」というものに対するとっつきにくさを緩和することを目指していた。そのため、やや非礼ではあるが、前任者の説明を逆手に取った演出を行なった。つまり、まずは「論理」という漢語から受けるイメージを考えさせ、「難しい」や「頭のいい人のもの」という反応を引き出した上で、「原因と結果」の関係としての「ロンリ」を、身近な関係に即して説明した。その結果、学生からは「そんなもの[注：授業中に説明した「ボタンを押すと電気が消える」という例]も「ロンリ」なのだと言って驚いた」「自分の生活の中にあるものなのだと気づけた」など、想定通りの変化をもたらすことができた。

### 3.3 第3回の様子と反応 -Google Formの導入-

第3回からは、Google Formによるアンケートを導入した。学生の反応を見ると(以下、学生の名前はすべて仮名。同じアルファベットは同一人物)、

「難しく考えて苦手意識を持っていた論理学の概念が少し変わった気がしました。」(Eさん)

「楽しい授業の一つとなりました。」(Kさん)

「ハキハキとした声で授業を進行されるので分かりやすくありがたいです。」(Iさん)

といった声があり、その時点では彼らにとってある程度刺さったものが提供できているという手応えを感じた。また、

「テーマをたくさん出す所までは、出来ました。ですが、文章構成が上手いかず途中で何を書いているのか分からなくなっていました。」(Rさん)

という、文章のフォーマットが十分に使いこなせないという声も多く、当分はシンプルな「はじめ-なか-おわり」にこだわって課題を設計していく方向に授業計画を修正した。

### 3.4 第4回の様子と反応 -「要約」の特別講義-

第4回授業の2日前に、ある学生から

「別の授業で要約の課題が出たので添削してほしい」

と言われた。どうやら多くの学生がその課題に四苦八苦しているようだったので、シラバスに従って事

前に準備していた内容を変更し、急遽第4回が「要約」の授業になったのは先にも述べた通りだ。

別授業での要約題材は『思考の整理学』(外山滋比古)だったのであるが、同書はエッセイとしての性格が強く、「要約」のやり方をシンプルに取り扱うには難しい印象があった。そのため、「要約」に必要なスキルに授業を焦点化できるよう、あえて題材を医療系のインターネットコラムに変更した。内容が学生にとって身近なこと、意見文であるため文章と論旨が比較的明確なことがその理由である。

率直に告白すると、要約を行う以上は文章を読まなければならない、その作業が授業のテンポ感を損なっていた点で、私にはあまり手応えのない授業だった。しかし、学生からの反応はというと、

「要約のやり方がわからなかったけど、少しやり方がわかったので良かった」(Hさん)

「私は新聞などの難しい文を読むと途中で混乱して曖昧な理解で行き詰まる事があり、時間まで無駄にってしまう事があります。今回の要約の手段の様に、まずは流れを掴む程度で読んで①言いたい事②具体的な内容③まとめの部分。といった構成があるのを踏まえながら読んで見ると見やすくなりました。慣れる為に、携帯のアプリなどで意識しながら読む練習もしたいと思います。敢えて難しい本を転写する作業はやって損はないと思うので興味が湧きました。」(Dさん)

「要約のやり方がわかりよかったです。今まで自分がめんどくさいことをやっていたということがわかり、これからは今日のような方法をしたいと思います。」(Uさん)

など、肯定的なものが目立ち、ホッとしたのを憶えている。その一方で、

「要約はやっぱり苦手です

書いてたら混んがります(ママ)」(Mさん)

というように、苦手意識を克服できずに終わった学生も当然見られた。しかし、要約を「書く」上で文章を整理するスキルが身につけば改善する問題であると考え、前回からの方針を今後も踏襲することを決めた。

### 3.5 第5回の様子と反応 -視写トレーニングの導入-

第5回の授業については、ここまでのアンケートで散見された「書くのが疲れる」という問題への対

策として、試写トレーニングを授業外課題として追加した。先述の通り、やる意義を十分に説明した上ではあるが、授業外課題を途中から増やすということには怖さもあった。アンケートにも「視写課題への意見・感想」という項目を設け、反応を探ったところ、

「文の構成が難しいと思っていたので、視写で綺麗な文の構成を身につけたいです。」(Sさん)

「書きながら考えたりすることが出来てよかった。」(Fさん)

「写しながら分からない言葉を調べて行っただけ、内容がいつもより頭に入っただけです。(ママ)」(Gさん)

など、活動の意義を踏まえつつ、好意的な感想を持ってくれた学生が目立った。また、授業内容については、

「はじめ、なか、おわりでかたにはめると今まで難しいと思っていた文字数が簡単に書けました。特にはじめの部分が一番苦戦していたので、一番簡単に書けて驚きました。」(Sさん)

など、フォーマットの活用についてその効果を実感できる声が上がっていた。そのため、第6回も焦らずに、文章のテーマのみを変え、同じく「フォーマットに従い400字書く」ことに取り組ませることとした。

### 3.6 第6回・第7回の様子と反応 -フォーマット活用の安定期-

第6回以降、学生からのアンケートの反応にフランクなものが増えてきた。また

「前の授業で書いた作文に書いてくださった、直すところや、文字の大きさ、綺麗に見える書き方を習いそれを意識して書くことができ自分なりに上手く書けたと思います。」(Gさん)

と、添削の内容を反映した取り組みも見え始め、全体として、学生との関係構築が順調にいつているように感じた。単なる馴れ合いとしてのそれではなく、「授業」という場を意味あるものとして成立させられるようになってきた。居眠りをする姿も次第に見られなくなり、分からないことを質問したり、必要に応じて周囲の学生と話し合ったり相談したりするようになった。第7回ごろには、学生の中に、400字を超えて展開を意識した意見文を書ける者も見られはじめた。加えて、難波博孝氏(広島大学教授)のア

ドバイスに従い、学生に授業レジュメのポートフォリオを作成させることにした。

### 3.7 第8回の様子と反応 -文学題材を用いるという試み-

第8回授業で「ごんぎつね」を用いた授業を行おうと思った理由は2つある。第1に、先にも述べたように、学生との関係構築がうまくいきつつあり、チャレンジングな課題であっても取り組んでももらえる環境になったと判断したこと。そして第2に、フォーマットの活用に習熟してきた分、いよいよ「考える」力(本講義における「中身」の要素)の育成に舵を切るタイミングだと考えたためである。しかし、ほぼ投げ込みに近い形での実施だったため、準備不足な面が否めず、授業者としては「やってしまったか」と思うところがあった。しかし、学生からは

「幼い頃に読んだ物語を、こうしてもう一度読み解く機会は今までなかなか無かったので、新鮮でとても面白かったです。」(Aさん)

「ごんぎつねの内容が悲しすぎます。」

あと、先生の例のDV彼氏と別れられない彼女がツボに入ってしまった[注:そのような解釈に立って「ごんを助けるアドバイスをしよう」という授業だった]。授業楽しかったです。

1ヶ月後の授業楽しみに待ってます。」(Pさん)

など、予想外に反応が良かった。「答え」を探すのではなく、自分がどう読んだか、何を考えたかを根拠をつけて表現するという経験は、学生たちにとってとても新鮮なものであったらしい。

### 3.8 第9回の様子と反応 -1ヶ月の中断から後半戦へ-

第9回は時間が1ヶ月近く空いたということも踏まえ、いきなり「書く」のではなく、ポートフォリオを活用してもらいつつ、第8回までで取り扱った内容に関する簡単な振り返りも行った。また、授業後半の「中身」のスキルの導入として、身近な題材を用いて「考える」「根拠づける」トレーニングを行うことにした。学生からは

「人それぞれ考え方があって主張が違ったので面白かった」(Hさん)

と言った反応があり、論理を用いることの意味や効果を実感する機会を提供できたと考えている。加えて、

「今回ちょっと寝ちゃったので次回はしっかり寝ずに頑張ります」(Mさん)  
というような声ももらい、よりいっそう「面白い」場にしていこうと思った。

### 3.9 第10回・第11回の様子と反応 -「中身」のトレーニングにこだわって-

第9回での体験を足場としつつ、第10回・第11回では、「自分で前提条件を設定した上で、根拠を持って自分の意見を文章にする」というやや高度なタスクに挑戦してもらった。文章を書くにあたっては、思考の導線を整理できるように設計したワークシートを作成し、また授業者による例文も用意した。必要に応じて学生からの質問にも応じつつ、基本的に学生自身のできることで作業を完結するようにした。こちらが想定する水準の活動は十分に行えていたものの、学生にとってはややハードなタスクであったようで

「レベルをあげすぎだと思いました。わかりにくく、うまく文章を書けていないと思います。」(Pさん)  
という反応も中にはあった。ただ、こうした反応を寄せる学生にしろ、十分に考えをまとめ文章にすることはできており、心理的ハードルが尚も課題であった。そのため、引き続き、個人への添削や、全体への講評を通して、常に「十分にできているから自信を持っていこう」と繰り返し声をかけ続けた。

この頃には、Google Formにはたくさんの私個人に関する質問や「お悩み相談」が寄せられ、それに答える時間を逆算して授業を考えるようになっていた。また、アンケートの返答は授業直前に集中するので、通勤時間や授業前の時間でお答えをスライドにまとめるのが、私自身にもひとつの楽しみとなっていた。

このように、学生たちが自分の当初の想定を超えるスピードで成長し、コミュニケーションがうまく取れる環境が整っていった。そのため、もう一度、文学を用いて、総合的スキルを刺激するような授業を、研究実践として行いたいと考えた。それが、第12回・第13回である。

## 4. 研究授業(第12回・第13回)

振り返ると、本講義は「レポートを書く」という最終目標に向けて、そのために必要なことを「流れ」と「中身」の2つに整理してトレーニングするとい

う構想だった。

第11回を終えた時点で、講義前半のテーマだった「流れ」、端的には「フォーマットにしたがって整理して書く」ということについては、ほぼ全ての学生が意識できるようになっていた。また、講義後半のテーマである「中身」、端的には「自分の頭と言葉で考える」ということについても順調だった。周りの人間と意見交換したり、わからないことがあれば自分で調べたりあるいは私に質問したりと、「難しいです」と言いつつも「自力で前へ進んでみよう」とする姿勢が学生たちに形成されつつあった。また、質問コーナーでのやり取りや、授業での成長の実感を通して、教え手としての私も学生たちに「承認」されるようになった。

しかし、ここまでの授業は、「最小限の道具立ての精度を高めよう」との意図から「1授業1タスク」にこだわってきた。そのため、「流れ」と「中身」を併用するような、総合的な能力については表立って扱ってこなかった。また、自分の意見を他者に対して述べる、あるいは他者の意見と対峙するという場も十分に設定できず、身につけた能力が実践的に運用できる機会を設けなければならないと考えていた。実際にここまでの授業で身につけたことを通して、普段やり取りする仲間と、いつもと違う「ロンリ」によるコミュニケーションを体験してもらいたかった。

しかし、発展的なことを取り扱うというのは、授業者である私にもハードルの高いことだった。もしここで私が課題設定のさじ加減を誤り、かえって学生たちの「成長の実感」を挫いてしまったら。ここまで築いてきた関係を損なうだけではなく、ここから先に私が言うことが届かなくなってしまう。しかし、「課題が難しい」とコメントしてくる学生たちが実際に書いて出してくる作文や授業中の反応を見ると、十分にやってみるだけのコンディションは整っているとも思った。そのため、講義全体の目標を組み込んで、より総合的な能力の活用を意図した授業を、研究授業として行うことを考えた。

### 4.1 目標

以上を踏まえ、本研究授業の目標は、「他者と意見交換しつつ自分の考えを形成し、構成を考えて文章にまとめる」こととした。



4.2 題材・教材観

4.2.1 題材

題材には、「おにたのぼうし」(作あまんきみこ 絵いわさきちひろ)を選んだ。本作品は小学校中学年の定番教材でもあり、先行研究や授業実践が多数存在する。児童向けの作品でありながら、作品分析を通してその近代文学的な構造が繰り返し指摘されており、ほぼ「大人」である学習者にも提示するだけの内容を持っていると判断した。

作品の概略は以下の通りである。なお、行論の便宜上、作品を大きく3つの場面に分けることとする。

第1場面

節分の夜。少年が元気に豆を撒く様子を、黒鬼の子供が見ている。おにたという名前で、恥ずかしがり屋の彼は、人目につかないようにこっそり人々の生活を支えている。しかし、誰もそれを感謝するでもない。おにたは、角隠しの古い麦わら帽子を被り、物音も立てずに家を出て行く。

第2場面

粉雪の降る中、身を寄せられる場所を求めておにたは歩いている。小さな橋を渡ったところで、鬼避けの柵も飾っていなければ豆まきした様子もない家を見つける。トタン屋根のその家には、女の子と病身の母が、貧しく二人暮らしをしている。女の子は何も食べていないが、母を安心させるために、「よその男の子がご馳走を持ってきてくれた」と嘘をついてしまう。おにたはそのさまを見て、夢中で外へと飛び出していった。

第3場面

女の子の家の戸口を叩く音がする。雪まみれの麦わら帽子を被った男の子が、自分の語った通りに、ご馳走を持って立っている。おにただった。ご馳走に顔を明るくしながら、ふと女の子が

「あたしも、まめまき、したいなあ。」  
「だって、おにがくれば、きっとおかあさんのびょうきがわるくなるわ。」  
と言った。おにたはその言葉にショックを受け、次の瞬間、おにたは消えてしまう。おにたの消えた後には、麦わら帽子とまだ温かい黒豆が残されていた。(さっきのこは、きつとかみさまだわ。そうよ、かみさまよ……)  
(だから、おかあさんだって、もうすぐよくなるわ。)

女の子は母を起こさないように、静かに豆を撒く。

4.2.2 教材

日時		活動内容	評価方法
1/15(金)	導入	「おにたのぼうし」の音読を聞き、作品の全体像を掴む。	なし
	活動1	「おにた」の人物像を、本文の記述をもとに捉え、整理する。	発言 ワークシート
	活動2	おにたと女の子の距離感を考え、図や言葉で表し、近くの人とカンファレンスする。	活動の様子
1/21(金)	活動3	「おにた」が消えてしまった理由を考え、彼へのケアを、本文中の内容や自身の経験を根拠に考え、近くの人とカンファレンスを行う。	発言 ワークシート
	活動4	「おにた」へのケアについて近くの人とカンファレンスを行い、自分の考えを、筋道立てて提案書としてまとめる。	作文(400字以上)

活動に対する「実の場」として、今回は、おにたに対して「看護師」として向き合うという状況を設定した。作中の「おにた」は、周りとの距離感の掴み方が分からず、それでもなお人間たちと関わろうとしており、この屈折は一種の「病理」とも言いうるだろう。学習者たちは多くが将来医療系の仕事に就くことになり、そこでは患者たち、そして彼らの抱える病理や悩みに寄り添っていくことになる。患者たちの病や苦しみは、必ずしも客観的に見えているその通りに限らない。時には病の当事者にさえ見えていない苦しみや、無意識に追い求めようとする救いがある。将来の学習者たちには、そうした患者の物語と対峙し、周囲の人間へとつなぐ存在であってほしい。しかしそのためには、ただ「共感的」であるだけでは十分ではない。患者を理解しつつ、その問題をえぐり出し、寄り添っていくためには、患者自身の振る舞いに根拠を求めつつ、整然とケアのあり方を提示できなくてはならない。

したがって、授業全体の言語活動についても、「おにたへのケアを提案書としてまとめる(活動4)」ことを設定している。全体の活動は、それに向けて、おにた自身の分析(活動1)からおにたと周囲の人物との関係性の分析(活動2)、さらにそれを踏まえておにたの抱える問題＝症状としての「消滅」の理由を考えていく(活動3)というように設定している。

また、各活動、及び提案書の執筆前には、「カンファレンス」という名目で小グループでの話し合いの

時間を設けた。これには、2つの目的がある。ひとつは、看護師としての日常的な業務を模倣することにより、彼らにとって活動を実践的なものとするため。そしてもうひとつは、論理的な理由づけは多様であり、そのそれぞれに個々の説得力があることを学生たちに体感してもらうためである。

さらに、学習にあたっては1日目・2日目それぞれで1枚ずつプリントを用意したが、学生たちにはそれをおにたの「カルテ」として扱い、情報を記述していくよう意識づけた。

つまり、本実践においては、作品から獲得したものを言語化し、整理するという能力を、文学題材という「多義的でありうるもの」との対峙を通して育成することが関心の中心となっている。いわゆる「深く読む」ことや「文学的体験」といった問題は、あくまで副次的な事柄として、学生個々人がなにながしか「切実なもの」を獲得した場合に委ねようと考えた。

#### 4.3 授業の実際

##### 4.3.1 第12回(2021/01/15)

授業順はBクラス→Aクラス。

導入：授業者による音読

導入として、「おにたのぼうし」全文を授業者が音読し、学習者に作品の全体像を把握してもらった。学習者には作品本文の一枚教材(A3)を配布し、授業者もその一枚教材を用いて音読を行なった。これは、原作が絵本であることから、絵によって作品解釈が方向づけられることを避ける目的があった。

作品を知っているかどうか学習者に尋ねたところ、Aクラス・Bクラスともにほとんどが「知らない」という反応だった。また、題材が絵本であるため、18歳以上である学習者にとっては、取り組むに値しない題材と軽んじられる恐れがあった。そのため、音読に先立って、「文学教材を用いることの意味」を説明した上で、授業者の音読を「患者との対話」だと思って聞くようにと指示し、「実の場」を意識づけた。

##### 活動1：おにたについてのプロファイリング

導入と並行して、音読を聞いた上で、おにたの人物像について気づいたことや考えたことをプリント＝カルテにメモさせた。

##### 活動2：おにたと周囲の人物との関わり方への分析

とカンファレンス

活動1の各自の分析を踏まえて、次は、第2場面・第3場面に特にフォーカスし、「おにたと女の子のディスタンスは？」という問いを設定することで、おにたと女の子との距離感について考察させた。これは、患者としてのおにた自身から、患者と周辺人物との関係へと分析の目を転じることで、異なる角度からおにたの抱える問題を考えてもらうためである。実際の医療現場においても、医療従事者が対峙していくのは患者自身だけではない。時には患者の関係者や、あるいは患者の人間関係にも目をむけ、患者自身に必要なことを考えていかなければならない。本活動を行うにあたって、学習者には、作品に再度向き合うにあたり「患者の家族や関係者との人間関係を分析するつもりで考えてみよう」と指示し、活動が彼らにとって「実の場」であるように差配した。

また、レジュメについては、「距離感」という課題に対して、言葉以外の表現方法も活用できることを示すため、「図で説明してみよう」という指示を出している。

##### 4.3.2 第13回(2021/01/22)

授業順はAクラス→Bクラス。

活動3：おにたの”症状”としての「消滅」への分析とカンファレンス

活動3・4については、一週間後の実施であったために、前回のレジュメを通して内容の振り返りを行なった上で取り組んだ。

活動2の分析を踏まえて、活動3では、本作品のクライマックスであるおにたの「消滅」(第3場面)について考察してもらった。「実の場」への意識としては、1日目授業の最初に触れた文学を読むこと＝カウンセリングという説明を再度行い、おにたが消えたことを彼の「症状」と考えてもらった。その上で、その原因を活動1(おにた本人＝患者への分析)・活動2(おにたと女の子＝患者の人間関係への分析)の結果を踏まえて、理由をつけて指摘するように指示した。

活動4：おにたへの「ケアの提案」についてのカンファレンス、および提案書の作成

活動4は、「おにたのケアへの提案書を書く」であり、これが全体通してメインの活動となる。プリ

ント＝カルテに記録した情報(活動1・2・3の分析結果)を踏まえ、おにたに必要なケアを考察し、その理由を、理路整然と文章にまとめる。本活動においては、ケアの考察と提案書の作成の間にカンファレンスの機会を設け、多様な意見に触れるとともに、患者へのケア指針の立案という実践的な問題を話し合うことで、報告書の作成を含めた活動の全体が「実の場」として機能するように意識した。

提案書の執筆については、ここまでの「論理学」講義で取り扱ってきたレポートの作成技術を活用し、400字以上で執筆してもらった。

学生には授業レジュメをファイリングしてポートフォリオを作ってもらっているため、レポート作成上の基本的な知識については、授業者に質問する前に、過去のレジュメを参照し、自力で調べてみるようにも指示している。これは、過去に学んだスキルを能動的に活用する姿勢を身につけて欲しいとの意図からである。また、字数を400字以上と設定したのは、ここまでの12回の授業を通して、受講者のほとんどが、400字程度の文章の作成であれば問題なくできる状況であったためである。なお、配布した作文用紙には最大で800字書けるようになっており、最大文字数については、個々の授業者の裁量に任せることとした。

#### 4.4 授業の分析と考察

##### 4.4.1. 活動1

活動1の段階では、作品の全体像を押さえることも兼ねて、「人物像のスケッチ」程度に、文中のおにたに関する記述を箇条書きで捉えられていれば十分だと考えていた。事実、先に行ったBクラスの反応は、「気のいいおに」など、文章中の描写をおさえるという想定通りの反応を示す学生が多かった。

そのため、後に行ったAクラスの方では

「作品について疑問に思ったことや感想なども書き留めておいてほしい」

と指示を変えてみた。その結果、

「おにたはいい子すぎる。人の為に何か自分の時間を削れる人。」(Jさん)

など同化・対象化がすでに予感されるようなコメントや、

「鬼をはらおうとしている人間になぜやさしくできるのか」(Eさん)

と言った疑問などを引き出すことができた。とりわ

け、

「読後に虚しさ、やるせなさが残った。人間の根拠のない先入観が、1つのやさしい心を殺してしまった結果がおにたの最後の言葉なんだろうなと思った。」(Aさん)

という意見は、すでに作品のテーマの核心を突くものであり、作品自体については何の前知識も与えていない状態でここまでの読みに到達していたことに驚いた。

A・Bクラスともに指示に対しては素直なため、反応の差は私の指示によって生じたものと思われる。

##### 4.4.2 活動2

活動2では、「身体化」を用いた文章理解のバリエーションとして、「図示する」ことにより物理的距離を考察させる予定だった。しかし、「図を書く」という方法が唐突に感じたらしく、Bクラスの学生からは困惑の声も上がった。そのため、途中で

「言葉でも図でも、自分にとって考えやすい方法で考えを書いてみよう」

と指示を修正し、Aクラスでは活動2の最初からそのように指示を出した。

両者の距離感の変化に気づいてもらうことが活動の目標であったが、物理的な距離だけではなく、より本質的な「心理的距離」にも気付いてくれた学生がいた。例えば、「おにたの消滅」という問題と関連させて

「女の子の「まめまきしたいな」という発言があった後に距離感は5mくらい離れてしまったのではないかと思う。[中略]ぼうしだけが残ったのは、すばやいスピードで心の距離と物理的距離が離れたからでは？」(Nさん)

「心のキョリが初めて会った時よりは縮まっていると思う

おにたが女の子に対して、女の子の望んでいることをしてあげたので、

女の子はおにたのことを神だと言っているの、心の距離は縮まっていると思う。」(Bさん)

という、おにたと女の子との「心理的距離」を指摘する意見が見られた。また、この両者に代表されるように、心の距離については「近づいた」と考える者と「離れた」と考える者との意見が分かれた。「図示」を試みるのであれば、感情曲線を用いた方が効果的だった可能性がある。

加えて、距離感の測り方については、俯瞰的に捉えるものばかりではなく

「女の子の顔がぱっと明るくなったと分かるのは距離が近い証拠。」(Lさん、傍点は筆者)

と、おにたと同化しつつ根拠づけを行う例もあった。

先述の通り、学生には作品の本文のみを見て活動に取り組んでいてもらっていたため、場面3冒頭における玄関から部屋の中への移行がとらえにくく、おにたと女の子はずっと玄関で立ち話をしていたと解釈していた学生が見られた。学生からの質問を受けるかたちで授業者がその点についてのみ口頭で補足説明をしたが、2クラスある分、一方のクラスでは絵付きで解釈をさせてみても良かったかもしれない。

#### 4.4.3 活動3

活動3については、おにたが消えた理由について、「女の子の言葉[注:「だって……おかあさんのびょうきがわるくなるわ。」]で鬼がいたら病気になる。→だから、いたらだめなんだ。→だから、消えよう。」(Dさん)

「鬼が必要とされてないと思い、たえられなくなったから、消えた。」(Pさん)

という、活動2において考察した女の子との関係を踏まえ、「女の子のことを思って自ら身を引いた」と「女の子の言葉に絶望した」との非常に対照的な解釈が見られた。

また、全体として、学生たちの意見はおにたと女の子とのディスコミュニケーションを捉えているが、それを、おにたの「鬼である」という宿命性の問題として考えているのが大変興味深かった。これは、一面ではおにたという存在を「鬼」という特殊なものとして見なすことから抜け出られなかったということとも言えるだろう。しかし、見方を変えれば、「おにた」という“患者”が一体どんな問題を抱えているのかということを適切に問題化できた結果とも考えられる。

個人的には、「おにたは寿命が決まっていた」という前提から、

「生まれる寿命が決まっていた。

「背中がむずむずするようで、じっとしていられなくなった」→残りわずかで、後悔をしたくなかった。

打ちとけられる人ができた!と思ったけど、

女の子には言わずに、「おにが来たら、おかあさんの病気が悪くなる」と言われ、悲しんだけど、後悔のない行動に移すことができたから死んでも大丈夫だと思った。」(Oさん、原文ママ)

という意見が大変興味深かった。これは、先述の類型の前者に属するが、おにたの「消滅」を「患者が生を全うすること」とパラレルに捉えている点で大変独創性がある。

#### 4.4.4 活動4

活動4は、本実践のメインの言語活動となる。「構成を考えて文章にまとめる」と言う技能面での目標については、基本的な「はじめ-なか-おわり」だけではなく、反論を想定した議論を展開する学生もあり、学んだことを道具として活用できている様子が伺えた。また、「他者と意見交換しつつ自分の考えを形成」という、内容面での目標に関しても、これまでの活動を通して考えたことが生かされていることが窺えるものが多かった。とりわけ、おにたが「鬼である」と言うことを引き受けつつ人間(世界)とどう関わっていくか、そしてそのおにたと人間(世界)との間で自分がどのように関わっていくかが、学生達の課題となったようである。

多くの場合、ケアラーとしての立場から、「無理に状況を変化させようとせず、傷つく度に話を聞き、認め、慰めるのを長期的にしていける心のケア」(Aさん)

と言った、おにたに寄り添おうとする意見が多かった。また、ケアの方法については、

「おにたに対する対応はすべて受容的なコミュニケーション方法で行うようにする」(Cさん)

「人間不信になる事で心が落ち込んでしまうと思ったのでおにたに対して話を傾聴してあげたり、おにたをなだめたりしておにたの心のケアをしていきたいと提案しました」(Tさん)

など、患者とのコミュニケーションに関する他授業での既習内容を活用する学生も見られた。全体的に、おにたに対して、信頼できる相手や安心できる場所をどのように設定できるか、が学生たちの課題となったようである。

その中で、おにたが「鬼」であることについては、「鬼の姿のままで対等に友達を作る。又は、そもそもおにである事を受け入れてもらう必要がある」(Rさん)

など、おにたが鬼であることを人間の側に受け入れられるよう働きかけるものと、

「鬼という存在から開放してあげる」(Uさん)

など、おにたの自己認識を変容させることで、問題が解決できるよう働きかけようとするものがあった。

提案の根拠づけや分析の部分を見ると、学生達は、おにたの思いをさまざまに引き受けていた。

「おにたは鬼である限り、人間へのおにたの優しさを理解されることは難しい。おにたは人間のことが好きで人間界に来たけれど、人間界では鬼は恐ろしく、残酷な生き物だと考えているから実際は嫌われている。だから恥ずかしがってつのをぼうしで隠したり、天井の上でひそかに住んでいた。そして、「鬼にもいろいろあるのにな…」と自分の中で抑えていた心の声が漏れていた。」(Dさん)

「人間の目につかないところで、人間が言う、「おにのへんけん」(ママ)に対しては、どの場面から見ても、明らかにママに否定をくり返し、「鬼のことをちゃんと知って欲しい」と言わんばかりの発言をずっとくり返していました。」(Qさん)

また、ある学生は、あまりにさまざまな可能性が検討できるため「何をしてあげたらいいかわからなかった」(Bさん)と述べた上で、「直接会って話を聞いてそれからケアをしてあげたい」(同上)と述べており、とても印象的だった。

#### 4.5 全体総括

学生達の取り組みが、単なる形式的な思考操作にも、一方で単に主観的な感情的反応にも終始せず、思考を自らのツールとしながら目の前の「事実」に対して取り組もうとしていた様子が窺えた。

先述の通り、本実践では「文学体験」については副次的な課題と位置付けていた。しかし、おにたという“患者”と対峙することは、学生たちにとって「虚構」ではなく「目の前のある事実」となっていた。提案書の中では、テキストには書かれていないおにたの思いや生き様が描かれていた。

情緒面へのアプローチは授業内で一切行わず、分析の手続きのみを活動として示し続けたため、このような反応が得られたことは授業者としてとても驚きだった。ある種文学作品を「手段」として用いている感が構想段階では否めなかったが、結果的に、この実践は「文学」の授業にもなったのではないだ

ろうか。

#### 5. 「論理学」全体への考察と総括

最後に、「論理学」講義全体への考察と総括を行う。

コミュニケーションがさほど得意でもなく、ノリも悪い私は、他の教え手に比べていっそう中身の質や「面白さ」で、受講者と関わっていくしかなかった。「論理学」講義のカリキュラム構成やその中での授業者としての取り組みは、私から学生たちへのコミュニケーションの軌跡でもある。

しかし、前にも述べたように、コミュニケーションは、その授業の「面白さ」は、それが学生に受け入れられて初めて成立する。そして、その「受け入れる」ということの中には、情報の「価値」ばかりではなく、発信者としての私を「承認」するということも含まれている。となると、私にとっての問題は、やはり私の授業が彼らにとって「面白い」ものだったかどうかである。

研究授業に至るまでの学生の取り組みや、研究授業での学生の成果物を見る限り、「書くこと」「考えること」をトレーニングする場としての「論理学」講義は、きちんと機能してくれていたと考えられる。また、同時に、質問メールやGoogle Form、添削なども含めた多様なチャンネルによって、私と学生たちとのコミュニケーション、そして承認関係も成立していった。

学生にとって「面白い」授業になったのか、そして学生とコミュニケーションが取れているのか。その課題に取り組むことができたのは、Formに寄せられる学生からの反応のおかげだった。「ここをもっと改善して欲しい」という厳しい意見も、「楽しい授業です」という好意的な反応も、すべてが私の支えに、そして自信になった。懸念だったBクラスはとりわけFormでユニークな質問を寄せてくれる学生が多く、結果的にこの時間に対して、終始積極的に関わってくれた。

最終回の授業で、いまだに印象に残っていることがある。来年度も論理学を担当することになった、と冒頭のアイスブレイクの時間に何気なく言ったところ、

「それなら単位落としてもいいかなあ」

と、Aクラスである学生がつぶやいた。もちろん落第の心配など何もない学生なのであるが、それほどま

でにこの時間を楽しみにしてくれていたのが担当者としてとても嬉しかった。

正直に言って、勉強がそこまで好きな学生ばかりではなかったはずだ。「論理学」の時間にせよ、必修だから受けているのであって、彼らからすればそれをやる意義など積極的には見出せなかっただろう。しかし、結果的に、彼らは授業で学んだことを授業内ばかりではなく、授業外でも活用するようになった。この授業が彼らにとって「面白い」「楽しい」ものとなったのは、彼ら自身が授業内の活動に「面白く」「楽しく」取り組めるだけの実力を育み、手に入れたからだ。つまり、私がなんとか自転車操業であっても「論理学」講義を回し切ることができたことこそ、彼らの成長の証に他ならない。

## 6. 今後の展望

今回の実践では、授業者も学生同様、作品をあくまで「対象」として扱っていくことを大切にしたい。それは先にも述べた通り、あくまで本実践が「書く」「考える」という活動を主軸としているという事情もある。しかし、それは同時に、授業者である私の「読み」が、授業全体の活動のあり方や、それに対する学生の反応を制限することを恐れたためでもあった。むしろ、であればこそ、授業者の側から提示したり、あるいは促進したりするのは活動に限ろうとしたのかもしれない。

結果的には、反応を見ても分かるように、学生たちは巧みにこれまで身につけてきたことを駆使しながら、同時に自らの「読み」を獲得し、ある種の文学的体験にも達していた。つまりここには、一種の逆説が生じている。それは、「手段として文学を用いることで、むしろ文学の内容に接近することができる」という逆説である。そして、「書く」「考える」というスキルへアプローチしたことによって、自分と学生たちが「同じ作品と対峙している」という感覚を強く持つこともできた。つまり、対象としての作品の内容ではなく、その作品を引き受ける上での道具立てを共有することによって、むしろ私と学生とが繋がったように感じる。

また、今回の実践では、「文学」というフィクションと対峙することが、「医療」という個別具体的で実践的な領域で求められる「書く」「考える」(カンファレンスも含めれば「話す」「聞く」)の育成に繋がった。これは、学習者が、単なるスキルとしての

言語能力を扱うだけではなく、多義的な対象としての「文学」を引き受けることによって初めて機能したものと考えられる。

こうした事実を踏まえ、国語教育における文学との対峙のあり方をどのように理論化できるか。そして、「対象の認識」として問題を提起するときに、カント哲学が果たしうる役割はあるのか。それは私の今後の課題としたい。