

NHK 「クローズアップ現代」と「市民語」学習

—放送全文テキスト集の使い方—

川 上 文 雄 奈良教育大学社会科教育講座 (政治学)

Learning the “Citizen Language” through NHK’s “Today’s Close-Up”:

How to Use the Full Texts of the TV Program

KAWAKAMI Fumio

(Department of Social Studies, Nara University of Education)

Abstract

This paper examines the full texts of NHK’s program “Today’s Close-Up” (to be edited, using the data available on the home page of the program), and shows how they are exceedingly useful for citizenship education and how they can be used for that purpose. This paper pays special attention to the language-learning factor of citizenship education, and presents a proposal for reading and writing exercises in classroom, explaining how they should be designed in the light of citizenship education. This paper also examines students’ performances in the classroom, showing that some students succeeded while others did not, and reflects on the better design for the exercises. Those who are interested in NIE may benefit from this paper, if NIE could be paraphrased as News in Education.

キーワード: 市民リテラシー, 読み書き, 言語学習,
クローズアップ現代 (NHK),
宇佐美寛, シェルドン・ウォリン, NIE

Key Words: citizen literacy, reading and writing,
language learning, Today’s Close-Up (NHK),
USAMI Hiroshi, Sheldon Wolin, News in
Education

1. はじめに

1.1. 本稿の目的

本稿は市民教育の目的を「市民語の習得」ととらえ、そのための教授法について基礎と方向性を提示する。三つのことをとりあげて考察する。それらは(1)適切な教材の選択, (2)教材を使うさいの指針の提示, (3)授業の振り返りを通じた学習の成果の確認と授業の改善である。

使用する教材はNHK「クローズアップ現代」のホームページ (以下, HP) 上のデータその日の放送内容をすべて文字化したデータを編集してつくられるテキスト (以下, 全文テキスト) である。放送1回分の文字量は7000字程度であり, これをワード文書に編集する。私はすでに50回分以上をバインダーにまとめている。そこには事故・被害 (災害), 医療・福祉, 環境, 文化, テクノロジー・技術, 教育など, さまざまな分野の現代

的課題がとりあげられている。現代社会の課題への総合的アプローチを可能にする資料集であり、『全文テキスト集』という本に見立てることもできる。

「市民語の習得」の意味は, 市民教育において通常いわれる市民リテラシーの習得とほぼ同じであり, 機能的リテラシー (functional literacy) の考え方に依っている。機能的リテラシーとは「個人が属している集団や共同社会を効果的に機能させるための活動に積極的にかかわることが出来るような, 読み・書き・計算能力であり, 自分自身の発達と共同社会の発展のために使い続けられるような能力」である (山内 [2003: 90])。これはリテラシーをダイナミックに「世界との関係性を構築するためのもの」ととらえる見方である (山内 [2003: 108])。言い換えると, 機能的リテラシーの課題は藤田英典の言う「自分たちの社会の現状を的確に把握し, その将来を自分たちの責任において作り上げていく〈自省的な市民〉」を

育てることである（藤田 [1995: 217]）。

以上に述べたことは市民教育あるいは社会科の目標について語られる内容と変わらない。しかし、本稿があえて「市民語」という語を使うのは、市民教育における言語学習（＝語学）的要素を重視するからである。（これは、さきほど紹介したダイナミックなりテラシー概念を放棄することではない。）言語学習の目標は基本的に読み書き能力の獲得である。全文テキストを読み、内容を把握して、それを自分以外の人たちにむかって文章によって伝えるという能力を身につけることが、本稿で考察する市民語学習の目的である。ただし、この目的にかかわる限りにおいて、言語論（言語哲学）的な問題の考察もおこなう。

全文テキストを使った授業はNews in Educationの意味でNIEとみることができる。本稿が通常の意味でのNIEに関心のある読者の参考になればさいわいである。

1.2. 本稿の構成

市民語学習のための教材として全文テキスト集は最適である。本稿は、まずこのことを明らかにする。そのさい参照するのは教育哲学の宇佐美寛、政治理論のシェルドン・ウォリン（Sheldon Wolin）の議論である。宇佐美は社会科教科書・資料集批判をとりあげる。ウォリンをとりあげるのは、市民語学習は狭い意味での言語技術の学習ではないという本稿の考えにもとづく。「言語習得という、何やら、言語だけを取り込んでいるような印象を与えるが、けっしてそうではない。われわれは、言語を習得しながら、同時に自分の周りの世界を捉えているのである。」（山田 [2005: 67]）ウォリンの政治理論の概念にはこの言語学習観に通じるものがある。その政治理論の概念に照らして判断すると、全文テキスト集は政治理論の書なのである。

私は市民教育への関心から全文テキストを使う授業をおこなうようになり、しだいに語学的なまなざしを持つようになった。本稿の読者にもこのテキスト資料集をそのような視点で使用してほしいと願っている。本稿はこの資料集の使い方の実際、および使用における指針を提示する。その使い方とは「1文選び、300字解説」—全文テキストからもっとも重要と考える文を選び、それに解説を加えるというものである。本稿の記述は大学における授業を対象としており、大学以外での実践についてはそのまま役立つはずもないが、応用のためのヒントとして提示したい。

学校教育における目標として、読み書き能力の獲得の重要性は論をまたない。山田雄一郎が加藤周一の考えを紹介している。「加藤の一連の発言は、大切な点を分かりやすい言葉で的確に指摘していると思う。小学校教育は、子どもに将来必要となる知識や技術を全て与えるこ

とはできない。しかし、そうした知識や技術を得るために必要な基礎的な能力を育てることはできる。なかでも読み書き能力（literacy）と数学的思考力（numeracy）は、あらゆる教育の根幹をなす能力である」（山田 [2005: 159]）。小学校段階についての見解である。しかし、その後もこれらの能力にみがきをかける必要性が減じることはない。

さらに本稿は、私のおこなった授業を振り返り、その改善について論じる。授業において私が受講学生に期待するのは、市民語の基礎能力の獲得である。

基礎とはなにか。佐伯胖によれば「[基礎は]さまざまな「ほかのこと」との関連の中にある…。[基礎の本質は]さまざまな事柄が関連づいてきたときに、自然に広がりが出てきて、全体がうまく調和するということ[である]。」（佐伯 [2003: 364]）そうだとすれば、基礎は初歩というにはかなり複雑で、実際に身につけるには時間がかかる。そこで、実際の授業においてめざす「基礎」の内容が問題になる。その基礎の内容を構成する要素をどの順番で、どの程度の時間を配分して授業をおこなうかが重要になってくる。実際、授業についてこれられない学生が少なからず存在する。

授業における困難はさておき、本稿では基礎をつぎのようにとらえる。学校教育のある段階で市民語の基礎を習得したらそれで終りではなく、長期にわたって追求するものである。基礎とは、つねに立ち返り豊かにしていくべきものである。

これを市民教育の重要な要素の一つである社会認識につなげた場合、つぎのように言える。市民語の習得過程は社会認識の深化の過程である。そして、市民語の習得における基礎とは、社会認識の（深化の）前提あるいは基礎になる「社会認識以前の社会意識」—さらに原初的な要素を強調するならば「社会認識以前の社会意識の萌芽」—の獲得を含むものである。この前提・基礎・萌芽なるものは、それがなければその後の深化が困難になるような決定的な重要性をもつ。

2. 市民リテラシーの観点からみた全文テキストの特徴

—適切な教材をえらぶ—

以下の記述を理解するための予備知識として、ある日の放送の全文テキストの内容の一端、読み方の一例を示す。「おなかいっぱい食べたい～緊急調査・子どもの貧困」（2014年9月25日）である。まず、以下のHPのリード文を読む。

夏休みが終わる頃、体重が減る子どもがいる。学校教育の現場では、給食がない夏休みに食事を十分取

れず、体調を崩す子どもの存在が危惧されている。背景にあるのは、貧困世帯における「食の貧困」だ。7月の厚労省の調査では、「相対的貧困」状態にある子どもの割合は6人に一人と、過去最悪の値。今回、貧困問題に取り組むNPO、新潟県立大学と共同で調査を実施したところ、「子ども一人当たりの食費が一日329円」と、子どもの成長に必要な栄養が取れないほどにまで食費が圧迫されている実態が見えてきた。食の貧困はなぜ起こり、どのように子どもの成長を脅かすのか。調査で明らかになってきた実態を分析するとともに、どうすれば貧困の連鎖を断てるのか、学校や地域で始まった先進的な取り組みを合わせて紹介する。

もっと知りたくなくて全文テキストを読むと、いくつかの(いくつかの)印象深い文に出会う。一番は、以下の下線部分である。(以下、本稿の下線は引用者による。)

さらに今回の調査では、貧困が子どもの体の健康だけでなく、学校生活や友人関係など社会的な基盤を揺るがしていることも見えてきました。17歳になる澤村さんの長男は、中学のころから不登校になりました。学校では友達が普通に楽しんでいることに参加できず、孤立することが多かったと言います。長男(17歳)「遊んでいてファストフードをみんなが買うけど、俺は買わないで見てるだけというか。買っている人たち、他の友達がうらやましくて自分が情けない、惨めみたいな感覚でした。」

貧困の重要な側面として人間関係の貧困があることに気づかせる文である。ほかに全文テキストは給食費を無料化した栃木県大田原市を紹介している。経済的な観点というよりも、学校での人間関係に配慮しての無料化である。同じ観点からの対応策としてNPOの取り組みも紹介している。忘れえない全文テキストのひとつである。もちろん、この全文テキストで完結するわけではない。いま述べたNPOについてももっと知りたい、このNPOの支援活動によって人間関係の孤立から立ち直り不登校を克服した少女のことをもっと知りたいと思う。

2.1. 厚く、細かい具体的な記述

全文テキスト集の特徴を宇佐美寛による社会科教科書の批判が示唆している。(この批判は大学での政治学・社会学の教科書用の本あるいは入門書にも当てはまる。)

社会科の教科書は、いたって抽象的、要約的なことばで書かれているし、子どもたちが使う参考書も、多くの場合、同様である。事実を具体的に、十分な

量だけ与える配慮がないのである。そしてこのような状態は、単に社会科だけではなく、広く他の教科書においても見られるのである。子どもたちは、考えたくても、考える素材であり、解釈のための脈絡でもある具体的な事実をあまり知っていない。その代わりに、他のだれかが事実を解釈することによって得られたことばを与えられているのである。子どもは、まだ処理されていない生のものを、もっと多量に与えられなければならない。例えば、社会科では、教科書は、もっと厚く、細かい具体的な記述をしたものになるべきであろうし、さらに学年によっては、それとは別に、統計・地図の類だけではなく、典型的な具体的事例についての記述や論争点についてのあい異なった意見をもせた資料集が与えられるべきであろう。(宇佐美 [2001: 167])

宇佐美の考える「あるべき教科書・資料集」の基準のうち「まだ処理されていない生のもの」という要件は、厳密に言えば、全文テキストが満たしているものではない。番組制作者の解釈なしの事実だけを伝えていると言うべきではない。しかし「具体的に、十分な量」、「厚く、細かい具体的な記述」という要件を満たしていると言える。たとえば「事故・被害」分野から7つ、8つと集めれば、そこから多くの情報を知ることができる。

実際、そのようにやってみると「事故・被害」分野には以下の要素が見出される。そして、それらの要素のいくつかは、それぞれ一つの全文テキストにとどまらず複数に繰り返し現れているものである。(1) 事故調査の不十分さ (2) 事故後の対応の不十分さ (3) 情報開示に関する問題点 (4) 事故発生まへのルールづくりの不十分さ (5) 被害者の窮状・苦しみ (6) 事故・被害が繰り返されること (7) 事故・被害に関わって当事者の利害・価値観の対立 (8) 合意(解決)にいたった成功例、合意に至るための考え方の方向の示唆 (9) 事故(被害)への過剰反応・対応 (10) 規制緩和の問題点(総合的、複眼的な視点の欠如) (11) 行政指導・監査の問題点(事故が繰り返されてしまったことにつながる問題)。

さらに、全文テキストには、構造的な問題すなわち「法律や制度設計の限界」を指摘あるいは示唆するものがある。「ブラック企業」(過労死の被害)「企業の罪は問えるか」(鉄道事故の被害者)などである。前者には憲法にかかわる問題も示唆されている。ブラック企業のことを番組ゲスト出演者は「法律の限界」と論評しているが、それで終わらせることはできない。「基本的に個人の自己責任、そのうえで足りないところを支援する」という視点で憲法の生存権規定があるのかもしれない。しかし、事故・被害、災害には個人の自己責任ではすまされない、場合によっては政治・行政の問題点に起因する生存・生

活への脅威がある。問題の根本的な解決をめざさなければ、政治・行政の怠慢になる。生存権の規定の限界、生存権の再解釈という課題、憲法の本質によって憲法を再解釈し、法律制定にいたるといふ課題が浮上する⁽¹⁾。

全文テキスト集は、藤田英典が挙げる「(自分たちの住む)社会についての学習において考慮すべき三つのこと」に対応できる内容をもっている。「まなざしと関心の形成」、「構造と矛盾への覚醒」、「矛盾や対立を調整・解決していく能力や構えの形成」である(藤田 [1995: 224-226])。

2.2. 一元的思考から脱けだす

—全文テキスト集を学ぶ理由—

以上に示した特徴をもつテキスト集を使って学ぶ理由(教員でなく市民としての私が考える理由)はなにか。「事故・被害」分野の全文テキスト群にそって説明するならば(1)「失敗(事故・被害)をくりかえさない」ために、(2)困難を克服すべく確実なやり方を導入するために必要な思考法・実践法を身につけたい—さらにいうならば、そのための詳細な「事実」を知りたい—からである。(2)は「事故・被害」以外の分野にも当てはまる。これらの理由は市民リテラシーの目的にかなったものである。

以上(1)と(2)のいずれにおいても、それを達成するために必要なことは、佐伯胖が基礎について述べていることである。基礎はさまざまな「ほかのこと」(つまり、いろいろなこと)との関連の中にあること、さまざまな事柄が関連づいてきたときに、自然に広がりが出てきて、全体がうまく調和するという—基礎というのは全体の調和を生み出すモトであること。簡潔に言う。「一元的思考から脱け出す」である。失敗はそのような基礎ができていないことに大きな原因がある。

この「基礎における失敗」の具体的な現れを医療・福祉領域における議論を使って示したい。

認知症ケアにおける「ユマニチュード」という技術の思想と実践が注目されている(「クローズアップ現代」でもとりあげられた)。この技術を紹介した本に失敗のかたちが例示されている。優しい声(聴覚)と笑顔(視覚)で「服を脱ぎますね、大丈夫ですよ」と言いながら、袖から腕を抜くために、手首をつかんで持ち上げるとする(触覚)。これはやってはいけない。むりやり引っ張られて、なにをされるか不安になるからである。視覚・聴覚とは異なる「負のメッセージ」を触覚に与えてしまい、その瞬間に否定的な感情がめばえて、ケアの拒否へとつながっていく。三つの知覚の「連結」が重要である(本田ほか [2014: 114-116])。いくつかの観点からは良いことと判断できるにもかかわらず、それ以外の重要なことを無視(軽視)すると失敗する。一つの観点でしか判断しないならば、なおさらである⁽²⁾。

自分の専門分野の観点でしか判断できないという一元的思考もある。医学における専門性が細分化したなかで、自分の専門分野のフィルターにかけて診断すると、重大な見落としが生じたり、患者本人の生活の質QOLへの配慮がおろそかになったりする。全文テキスト「あなたの自宅をホスピスに」はまさにこの課題に向き合った実践をとりあげている。これは、医療・福祉の領域におけるコミュニティ(エコロジカル)・アプローチへの注目という流れに位置づけられる実践である。

ある観点で(たとえば、医療・福祉とか貧困とかの観点で)全文テキストを7つ、8つと集めて読み広げていく。すると三つのかたちが生じる。一つは「同じこと」が取りあげられていると気づく(よくあることは真に重要なこと)。二つに、あるテキストからこれまでにない新しい観点を得る。第三に、あるテキストにはすでに以前のテキストで学んだ観点からの記述が見つけれられないので、書かれていないことを補いながら読む。こうした作業をつづけるなかで、佐伯胖の言う「世界になじむ」という状態に達する(佐伯 [2003: 367])。

2.3. 政治理論書としての全文テキスト集

適切な教材を選ぶというテーマを、シェルドン・ウォリンの見解に言及しながらさらに考察していく。ウォリンをとりあげるのは、政治理論に関するウォリンの見解に依拠することにより「全文テキストは、使い方しだいで、西洋政治理論史上の優れた理論書の特徴(効用)をもたせることができる」と主張したいからである。

ウォリンは政治理論についてつぎのように述べている。

- (1) 政治理論を読むことによって、政治的な問題について考え議論するための基礎的な語彙を得る、しかも、厳密で批判的に考察するためのものとしてそれを手に入れる。
- (2) 重要な政治理論に精通することは政治的感性を養う。政治的感性をもてば、具体的な事件の意味を理解しようとするときに、事件の核心はいったい何であるかをよりよく把握することができる。核心となっていることは、個別的な政策や決定ではなく、根本的な問題、とりわけ私たちの集団的生活のあり方、その維持と福祉という問題にとって、政策や決定がどのような意味をもつのかということである。(Wolin [1986: 52])

これは、プラトンをはじめとする過去の偉大な政治理論家の、あるいは現代のすぐれた政治学者の理論を念頭におきながら政治理論の特徴について述べた箇所である。しかし、ウォリンはさまざまな機会に表現されたさまざまなかたちのことば(表現)が上記の引用文の意味

での理論でありえると考ええる。全文テキストも政治理論の一つのあり方とみることができるのである。これを説明するために、ウォリンにおける政治理論の概念をさらに見ていきたい。

まず「文化と政治」にかかわる見解である。「文化なる言葉は私の場合、衣服や会話や音楽や他人とのつき合いにおいて特色あるやり方を採用していることを意味します。文化は政治的プログラム以上のものであり、政治的目標以上のものがそこにあります。」そして、この文化概念は人々の生活文化の歴史(伝統)に根ざしている。「教育から環境や学校や病院や老人の世話まで、また彼ら自身の歴史への関心にいたるまで、いかにささやかなものであっても彼ら自身の歴史が重要なのです。」(ウォリン [1989: 161, 162, 163]) 全文テキスト資料集には「彼ら自身の歴史」、市民の生活文化がとりあげられ記録されている。全文テキスト資料集は事故・被害(災害)、医療・福祉、環境、文化、テクノロジー(技術)、教育などさまざまな分野の現代的課題をとりあげていて、それらの課題への総合的・包括的アプローチを可能にするものである。

ウォリンはこの文化概念に即して政治理論の役割を定義する。(以下の引用にある「批判」の語は「政治理論」と読み替えることができる。)

デモクラシーの前提をなす批判とは、現代世界においていかに多くの力が反文化的であるかを理解し、そうした理解を己れの務めとしているような批判のことであると強く感じています。…私たちが読む文学の質…私たちが住む建築物や…自分の子どもたちに提供する教育やこの世にある事物を私たちが取り扱う際のやり方、そうしたことに対する批判です。
[中略] 人々が日常生活の中で権力の行使に関した経験を積み重ねてゆくことの…重要性を指摘し、そのために弁ずること、そして人々を励まして、きわめて単純で直接的な事柄において日常生活の諸条件を彼ら自身の手中のものとするべく努めることです。

(ウォリン [1989: 162, 163])

ウォリンは「人々が日常生活の中で権力の行使に関した経験を積み重ねてゆくこと」が決定的に重要であると考へ、その「積み重ね」によって獲得する力量を「政治的であること」の定義を通じてつぎのように表現している。「政治的であることとは、私たちの共同の生活を配慮し改善することに責任をもつ人間、その責任をはたすために必要な活動に参加するとはいかなることであるか、いかに重要であるかを知っている人間へと成長していくための私たちの力量を意味する」(Wolin [1987: 139])。

全文テキストを読むことは、ことばによる間接的な経

験ではあるが、ウォリンのいう「経験を積み重ねてゆく」ことである。ただし、「権力の行使に関した」という語句は「政治の現実、行政の現実、社会の現実に関した(経験)」と補足したほうがわかりやすい。そのほうが、ここでのウォリンの「政治的であること」の定義、そしてそれに含まれる権力概念に合致する。権力のとらえ方には大別して二つあって、一つは「それを使って他人に影響力を行使することができるような所有物」としての権力(静態的な権力)であり、もう一つは「ある目的を実現するために共同で行動する人々の力」(関係的な権力)である。機能的リテラシーのとらえ方に呼応する考えである。ウォリンが依拠するのは二つ目の概念である。

全文テキスト集は、「政治的であること」の力量(capacity)を身につけるために読むという意味で、市民リテラシーの基本的教材である。

2.4. 「調律」という読み方

ここまで記述してきた全文テキスト集の特徴にもとづいてその読み方を表現するならば、それはウォリンのいう「調律」という読み方になる。

ウォリンの考へを見ていくまえに、調律(tuning)について簡単に述べておく。調律には、ピアノの調律のように演奏家ではなく調律師がおこなうものと、演奏者による調律(ギターなどの楽器の場合)がある。後者はさらに、オーケストラなどの合奏でおこなう「音合せ」がある。

ウォリンの議論を振り返ってみよう。政治および政治理論についての議論のなかで批判の対象となっているのは「政治的プログラム」という思考法である。これは個々の政策(プロジェクト)を生み出し正当化する思考法であり、草の根の市民による営み・活動に根ざした「文化的思考法を軽視・無視した思考法である。(ここまでは、すでに引用した文章にあるとおり。)

ウォリンは「政策(プロジェクト)」には多かれ少なかれ「精神による圧制」の要素があるという。一元的思考を特徴とする政策的思考が理論的装いのもとに正当化されるからである。この「理論」に対抗する「市民の文化」が体現するのは「ソクラテス以前の理解」にもとづく理論の概念である。それによれば「精神は一定の綱領や研究業績の類を生み出すものとは捉えられていなかった。思索とは、後にハイデガーが表現したように『調律すること』(Bestimmung)であった。」(Wolin [1977: 99]; ウォリン [1988: 214-215]) 調律には専門家の一元的思考批判がある⁽³⁾。

一つの全文テキストからつぎのテキストへと資料集を読み広げていくことが調律の行為になる。そのような読み方をめざすことができる。この場合、調律は雑音を除去して調和を実現するものではない。あるいは一つの音色に統一してしまうような調律ではない(発声法を過度

に統一すると、とくに素人の場合はつまらない合唱になりがちである)。専門分化が進んだ今日、誤った「調律」は克服すべき問題になっている。

3. 全文テキストの使い方（読むこと、書くこと）

前節「2」であきらかにした特徴をもつ全文テキスト集の一つひとつのテキストを、具体的にどのようなやり方で読んでいくのか、そして、そのように読むとき、なにに留意すべきなのか。これらの問題を私自身の読み方に即して示したい。なお「私自身の読み方」とは、ひとまず教員であることを離れて、つまり市民としての私の読み方のことである。ただし、市民であることと教員であることは完全に分けられないので、以下の記述には授業にとりいれた読み方・書き方が含まれているし、授業での学生の学びの様子もとりあげられている。二つをまとめると「テキストを読んで重要な文を探し、それについて300字程度の解説を書く」である。

3.1. 「重要な文」を探す

HP上のデータから全文テキストを編集することができると分かり、授業に使うようになった。もちろん、その時点ですぐに授業のかたちを確立できるものではないので、ひとまず授業から離れて読んでみることにした。その際、なによりも「重要な（と思う）文」を見つけようとした。一つのテキストは文字の分量としては新書版の本の約10ページに相当するのであるが、そのなかに重要な文として目につくものがたいていはいくつもある。

そのような文を以下に例示する。（すでに「おなかいっぱい食べたい」からの1文を紹介しておいた。）第一例は、「厚生労働省は発がん性の判断は慎重に行うべきで、ラットで発がん性を確認できなかったアメリカの実験は「マウスでは確認できたとはいえ」不十分だったとしています。」これは「知らされなかった危険—胆管がん 相次ぐ死亡報告」から選んだ。「限定的であれ、動物に発がん性が確認されれば、発がん性が疑われると公表するのがアメリカです。」という文もある。第二例は「牛レバ刺し全面禁止の波紋」（生食で中毒、死者が出た事件）から。「今回の全面禁止というのは、逆に言うとそうした悪しき事業者たちにフォーカスを合わせて制定されたものなので本来、望まれている継承すべきいわゆる信頼のネットワーク、こうしたものを崩壊させてしまう可能性があるのではないかという部分でちょっと危惧を感じている。」

いずれも行政における判断が適切だったかを問う文、一面的思考の批判を示唆する文である。問題の解決を考えるための方向を示唆する文も「重要な文」である（例文は省略）。

「重要な文」をさがすことは、読み書きに関してどのような意義があるのか。これを木下是雄『理科系の作文技術』にでてくる「トピック・センテンスを力強く展開したパラグラフ」という議論に即して説明する。

木下は以下の二つの例文をあげながら、(2)をそのようなパラグラフであると言う（木下 [1981: 70]）。

- (1) 水泳は経験を積まないといわい。私も泳ぎは好きだがまだあまりうまくないのでそれがよくわかる。よく泳ぎに行く池に深みがあり、うっかりそこにはいりこむと、足が底にとどかないとわかった途端にあわててしまうのである。
- (2) 水泳は経験を積まないといわい。自分がどれだけ泳げるかわからないので、ふらふらと沖に出て帰れなくなることがある。流れに乗って沖に出てしまうと、帰りは流れにさからうので大変なのを知らないのである。甲羅干して熱くなったからだを冷やそうと水に駆けこむ人もある。冷たい水のショックで手や脚が硬直して泳げなくなることがあるのに。

冒頭の文がトピック・センテンスで同じ字面である。しかし「経験」の意味は違う。それがわかるのは、以下に続く文（文章）が違うレベルの水泳の経験を書いているからである。

木下が論じているのは書く技術についてである。しかし、これは反転させて、どのように読むべきかの指針を示したものと理解できる。つまり、読み取ってそれを書く（引用して）書くという行為における「読む」ための指針である。「流れに乗って沖に出てしまうと、帰りは流れにさからうので大変なのを知らないのである」が「重要な文」である。もちろん「冷たい水のショックで手や脚が硬直して泳げなくなることがあるのに」を選んでよい。全文テキストはかなり長いので「重要な文」は一つにとどまらない。いずれにしても、テキストを読んで「水泳は経験を積まないといわい」という感想を持つにいたるも、(1)のようにしか書けないのであれば、テキストの読みが浅いのである。実際に全文テキストを読み、「重要な文」を選び、さらに選んだ理由を300字程度で解説させると、読みのレベルが明らかになる。

木下の「パラグラフ論」は実際の授業のなかで二つの例文とともに学生に伝えている。読み書きの学びの第一歩としては、分かりやすい内容である。しかし、木下の例文は、全文テキストのレベルの文章を読むときにはやや使いにくい指針である。学生個人にとっては木下の例文(2)のレベルの文を選んだつもりであっても、私から見ると、自分の浅い経験のレンズをとおして選んでいるに過ぎない場合がすくなくない。

木下の例文を示した後で、全文テキストのレベルの内

容に適合した例文として、岩崎美紀子の著作のなかにある例文を示している。岩崎の例文は木下のものよりも字数が多く、内容も複雑である。そして例文は「考えるレベル」別に提示されている。すなわち「レベル0」から「レベル3」を設定して、それぞれに該当する例文を示している。「レベル3」は「知識の蓄積のなかからの確かなポイントを析出して表明。明確な焦点で議論。英知を集めた上で化学反応が起き、新たな知見が創造 [される]。』となっている。全文テキストのレベルを推察してもらうためにも、そして学生の文章について理想的なレベルを把握してもらうために、岩崎の例文を紹介しておく。

日本の食糧自給率は40%である。・・・1970年から2000年までの変化をみると、他の先進国の食糧自給率は上昇しているのに、日本は60%から40%に落ち込んでいる。・・・なぜだろう。食料の消費面と供給面に分けて分析する。まず消費面においては、食生活の変化がある。統計を見れば、米の消費量は半減し、肉や油脂類は倍増していることがわかる。油脂原料や畜産飼料を輸入に頼っているため、自給率が下がるのである。このような食生活の変化を、食の洋風化と片づけず、なぜ洋風化が進むのかその原因を究明することが重要である。供給面においては、次の2つの側面に分けて考えてみたい。まず食品の供給という側面である。消費者に直接食品を供給する中食・外食が産業として隆盛し、競争が激しくなるなかで、コスト面から外国産の多用が進んだ。食料の生産という側面では、農地の減少という生産力と、需要と生産のミスマッチがある。

(岩崎 [2008: 6])

「レベル2の全文テキストがあるかもしれない」というように批判的に読むときにも、岩崎の例文は役に立つ。

木下の「力強いパラグラフ」を全文テキストに当てはめて言うならば、その裏づけとして市民教育的観点からみて重要なポイントに合致しているからこそ力強くなるのである。市民教育論的な「内容」という観点で力強いパラグラフであることが重要である。形式的な語学論の観点から木下の議論をとりあげたのでは不十分である。

3.2. 力強く展開された文章 (パラグラフ) を書く

— 「1文選び, 300字解説」の目標—

授業では「1文選び, 300字解説」をさせている。木下にある例文(2)のような文章(岩崎のレベル3の文章)を書けるようになる、あるいはそれをめざす意欲を身につけることが、この授業・課題の究極目標である。全文テキストは、木下の例文(2)のレベルの文章を書くための具体的な内容を提供している。それなのに、例文(1)

のようにしか書いていないのであれば、読み方(読み取り方)に問題があり、それが書くことに強く影響しているのである。ではどうしたらよいのか。それに関する指針について考察したい。

3.2.1. 自分だけの世界を脱する (1)

—はじめに選んだ1文をうたがう—

木下の例文(1)のような書き方をしているなら、それは全文テキストを表面的に読んでいて、自分の「既知」の枠のなかでしか思考できていない、主観的な感想を書いているにすぎないのである。テキストを読んで1文を選んだときに、その1文をじっくり読んで自分の既知を超える内容であるかという視点で自己評価するのである。

以上は、以下に引用する大村はまの「はじめに浮かんだことばを疑う」から借りたものである。

最初に浮かんできて何の苦勞もなく口からこぼれそうになるようなことばは「自分の癖だから」といっているが、それは「集団の癖」だったり「社会の癖」だったりもする。その癖を使うと、楽ができるし、安全だけれど、いつも同じことを言っていることになる。型にはまってしまってそういう陳腐な月並みなことばは、なんの痕も残さずに人の耳をすり抜けてしまう。もっとまずいことには、ノーチェックで自動的に出ることばは、自分の心、考えをほんとうには反映していないことが、たいへん多い。

(荻谷 [2007: 69])

自分が選んだ1文をだれかが読むことを想定しつつ、「なんの痕も残さずに人の耳をすり抜けてしまう」文は引用しない。自分にとって印象深い文であっても、不十分なことがある。簡単に理解できる文をなんとなく選んでしまうこともある。

大村はまの考えを谷川俊太郎のことばで補足したい。谷川は朝日新聞の「オーサービジット」という企画のなかで「自分の外にある言葉で、文章を作ってみよう」と高校生に呼びかけた。そして、紹介記事「想像力を広げよう」の著者・中津海麻子は「学校では「自分の言葉で」「自己表現を」と教えられてきた。「自分の外にある言葉」をどう拾えばよいのか」と書いている(「朝日新聞」2013年12月16日、大阪本社版・朝刊)。全文テキストという(自分の外で生じた)できごとについて書かれている資料は「自分の外にあることば」であり、ここから自分のところに響く1文を選ぶのである。

そこで授業で示す「指針」のひとつは以下のようになる。自分にとって印象深い文は、不十分なことがある。そうでなく、他の人たちと共有したい(伝えたい)文を選ぶ。「伝えてくれてありがとう」と言ってくれる文を

選ぶ。これは結局、番組制作のスタッフの思い—番組はなにを伝えたかったのか—を意識して選ぶということである。プロフェッショナルとしてのスタッフから「その文を選んで、他の人に伝えてくれてありがとう」と言ってもらえる文である。

授業でそのように指示しても、期待通りにはいかないことが少なくない。全文テキスト「おなかいっぱい食べたい」に関する学生の文章を紹介する。自分にとって印象深い文、それもこれまでの自分の乏しい経験の枠のなかで理解できる内容の文を選んで「衝撃を受けた」と説明しているだけである。1文を選び間違えると、解説の内容も空疎になる。

(選んだ1文) まず、給食という仕組み、これは日本が誇るべき大切な財産だろうと思います。(解説) 私は「この文を」大事な文章だと思った。その理由としては「配布された全文テキストの」1ページ目で2014年の子どもの貧困率が16.3%と、全体のほぼ5分の1も占めている事実衝撃を受けたからである。今まで身の回りに一日の食費が300円だとか言っている子がいなかったように思うので、まさか今の子どもは5人に一人は食に困っているとは思いませんでした。成長期の子どもが必要な栄養も摂れずにいるのだと知った。よって、私が選んだ文章である、給食はとても大切な財産だと読み、子どもの貧困率からみるとその通りだと思った。給食は生活水準が豊かな家庭の子にしてもそうでない子にしても平等に美味しく十分に食べられるので、家庭が貧しい子どもにとっては、貴重な一食である。しかし、給食は1年間で5万円を支払わなければならないものである、本当に生活の厳しい家庭の子は給食でさえも食べることができないかもしれない。よって、そのような子どものために4ページにも書いてあるが、給食の無償化を図るべきではないかと思う。

放送を通じて製作者が伝えたかったことは、給食が大切であるということではない。この学生が書いていない「大切な理由」があって、その理由のゆえに栃木県大田原市の給食無償化の決定をとりあげたのである。「選んだ文」はそれをとらえていない。「解説」は無償化の決定に触れてはいる。これは重要な気づきである。具体的な中身はまったく伝わってこない。

とはいえ、「正しい1文を選ぶ」という正解選びになっては学生が委縮してしまうおそれがある。「正しい(適切な)文」を選んでいなくても「解説」のなかでその文(その内容)がある程度含まれていれば、それほど心配するレベルではない。そのことは授業で強調している。

3.2.2. 自分だけの世界を脱する (2)

—具体的な内容を表現した文を読みとる—

読み・書きの観点に関わる指針をもう一つとりあげたい。それは宇佐美寛の要約文批判(具体的な内容を表現した文を大切にすること)である。宇佐美の議論は「力強く展開したパラグラフ」を書くための要(かなめ)の文を選ぶ(木下)、そして「はじめに浮かんだ・自分の狭い経験の枠にとらわれた観点で文を選ばない」(大村)という指針にも密接に関連した議論である。

宇佐美の議論を紹介するまえに、全文テキストの文章においてなにが要約文に該当するものであるかを確認しておきたい。第一に、HPリード文はテキスト本体との関係では要約である。(厳密に言えば、リード文は導入文であって、テキスト全体の要約文ではない。)HPリード文を読んで、興味をもつようになり、もっと知りたいと思うようになり、全文テキストを読んで1文を選ぶのである。HPリード文(全文テキスト本体では、放送冒頭を文字化した部分も同じ位置づけの導入・要約文)からはなるべく1文を選ばないようにと指示している(これも指針である)。第二は、全文テキスト本体のなかにあるもの。これは、宇佐美の議論にしたがって要約文とみなされる。

宇佐美の議論は例文の提示ではじまる。

- ①ぼくの子どもころの夢は、探検家になることだった。②アフリカのジャングルの奥にあるといわれる象の墓場、だれにも知られずに巨象が集まるといふ秘密の沼。③サイとカバが決闘するという湖のほとり。④数千、数万のフラミンゴが、空を紅にそめて飛ぶという朝。⑤僕は、繰りかえし、夢を見た。

この例文ののち解説がある。以下はその箇所からの引用であるが、まずその最後の部分を示す。

引用を教えられず要約を要求されてきた学生の「要約頭」は、結論や概括、まとめをせっかちに求める。・・・冒頭に引用した教材文でいえば、①…と⑤…のみを重要視する思考である。どんな夢であったかという、夢の内容までを詳しく知って筆者に共感しようという情熱は全く無い。

この前の部分は以下のとおりである。

エピソードは②③④の文である。読者はこの三文のイメージをもつべきである。・・・この教材文の内容をテレビで放映するとしよう。画面に出るのは②③④だけでいい。①や⑤の文は表札文、ふろしき文である。柱ではない。だから、①⑤は書かなくても

いい。・・・「エピソード」を「具体例」と言ってもいい。「範例」と言っても同じことである。思考において働くのは経験のレベルに近いこのような文なのである。「たいせつな文」であることはもちろん、これが「柱」だと言うべきである。

具体例が基本なのである。概括は、それに付けられた表札にすぎない。「要約」と称せられる思考においては、具体例は無視される。単に論旨をわかりやすくするための手段に過ぎないとみなされている。要旨を言えさえすれば細かい部分は気にしないでいいことになる。具体的な記述が頭に入らないのだから、自力で詳しく考えることは不可能ある。考えるための材料である具体例が得られていないからである。

(宇佐美 [1996: 142, 147])

この宇佐美の見解のなかに「3.2.1」で示した1文を選ぶための「指針」は練りこまれている。「他の人たちと共有したい(伝えたい)文を選ぶ」という指針には、二か所にある下線の第一の部分に対応する。

さらに、宇佐美が「共感」という語を使っていることも重要である。事故・被害分野の全文テキストを読んだとき、被害者に共感(同情というべきか)を抱くのは自然の成り行きであろう。これに関して学生に伝えているのは、「事故・被害の当事者および関係者のことば(文)を選ぶときには、現場からの声として具体的な(現場の人でなければ表現できない具体性という意味で)、その意味で切実な表現になっている文を選ぶ」という指針である。

以上の宇佐美による要約文批判をふまえて、全文テキストの読みとり方について検討する。

HPリード文のなかには宇佐美の要約文もあり、そうでない「力強いパラグラフの展開」のための要素になる文もある。しかし、別の見方もできる。つまり、HPリード文とテキスト本文の関係でいうと、HPリード文全体が要約文であり、テキスト本文のなかには、力強いパラグラフを展開するための文があるという想定で全文テキストを読み進めることができる。(そのような文がなければ、その全文テキストは内容的に不十分ということになる。)

以上をふまえて読みの「指針」を考えると、その内容はつぎのようになる。①HPリード文を読む段階では「これはもっと具体的にしりたい(全文テキストに書いてあるか確かめたい)」という意識で文をえらぶ。②テキスト本文を読む、そして理解を深めるという段階では「これは深く追求している」「これは深い話だ」「これは気づきにくいことをしっかり指摘している」という文に注目する。③本文を読むときのもう一つの指針としては「これは②で選んだ「文」につながる文だ。これを選べば、

②で選んだ文の意味が分かりやすくなる(理解が深くなる。)」となる⁽⁴⁾。

3.2.3. あたらしい気づきにいたる読み・書き(1)

—概念的思考を脱する—

ここからは「1文選び、300字解説」のうち「300字解説」に焦点をあわせる。この課題と作業について、かなりの部分はすでに示唆しておいた。以下の二点を再確認しておきたい。

第一に、学生は読者であり書き手であるという二重の存在として作業をする。全文テキストという文章、それを読んで300字解説の文章を書く学生。もう一人、それを読む他者がいる(実際に私が読む)。「文章を書くときには他者に読んでもらうことを想定せよ」と指示してある。あなたの文章を読んだ人が「伝えてくれてありがとう」、「全文テキストを自分も読んでみたい」と思ってくれるように解説を書くようにと指示する。

つまり、全文テキストによる授業は、たんにそこに書かれた内容をそのまま知識として記憶にとどめることを求めるものではない。この授業は「1文選び、300字解説」という形式を使った、しかもたんなる作文をさせる形式としてではなく、「指針」にしたがって作業すればその各項目が含意する人間関係・社会的関係についての認識を深めることができる形式を使った授業である。この作業の核心を「政治学概論」(以下「概論」と略記)の受講生が的確に把握している。

文章の中から一文を選ぶ。はじめは簡単なことだと思っていたが、一文を選ぶためには全部の文章を考えて読む必要があると、やっけて感じて。また選んだ一文の説明を300字書くとすると、その前後の文章をさらに深く読まないといけないことにも気づいた。そして自分なりに300字のものを3つ書きおえて今思うこと。それは考えて読み、さらに細かい部分を深く読むことにより、少なくとも今回の問題に関して自分なりの意見を持つことができた、とても有意義な活動であると感じたことだ。

第二に、全文テキストは木下是雄の例文(2)あるいは岩崎美紀子のレベル3の内容があり、それと同じレベルが「300字解説」の文章にも求められる。(少なくとも、それを目標とすることを求められる。)そのようなものとして全文テキストを読むことを求められる。

以上の二点は要するに、自分だけの世界から脱して新しい気づき(それまでとちがったものの見方)にいたる読み方をして、それにもとづく文章を書くということである。この読み方・書き方について、宇佐美寛の概念的思考批判に即して説明していきたい。

概念的思考について宇佐美は以下のように述べている。

たとえば、「三権分立とは何ですか」と聞かれて、「立法、司法、行政の三つが分かれて独立していることです」と答えたとする、その子は、この答えの言語表現だけではない知りかたで三権分立を知っているといえるだろうか。ごく解釈内容が乏しくても(辞書に書いてある程度の説明を覚えているだけでも)答えを言えるであろう。[中略]・・・もし三権が分立していないとしたら、どんな結果が起き、その結果はなぜ望ましくないのかを問題にとりあげることができる… [ならば、概念的思考から免れている。](ある制度の意義についての概念は、経験に連続した働きにおいて見れば、その制度が欠けた時の悪い結果についての概念なのである。)

(宇佐美 [2005a: 55, 59, 61])

授業において配布する資料(「指針」)には、ほぼこれと同じ文章を引用し、下線を施した部分の具体例として国語辞典(大野晋・田中章夫『角川 必携 国語辞典』角川学芸出版、1995年)の「扇状地」の文言(「山地を流れてきた河川が、平地に出たところで土砂を堆積してつくった、おうぎ形の地形」)を示している。「扇のかたちをした地形」としか国語辞典に書かれていなければ、これは宇佐美の例示した「三権分立の説明」に対応する。しかし、国語辞典にはもう少し詳しく書かれている。とはいえ、この違いはそれほど重要ではない。人文地理学的なことはまったく書かれていないからである。それは地理の授業で学ぶのである。そのレベル(相対的にみて、あるレベル以上の具体的な内容のレベル)の内容を300字解説は求めている。

宇佐美は「概念的思考」を免れるための方法として「もし三権が分立していないとしたら、どんな結果が起き、その結果はなぜ望ましくないのかを問題にとりあげて考えることを強調している。しかし、じつは引用の「中略」とした部分にもっと具体的な事例による説明がある。それは「この石は固い」という命題(観念あるいは概念)を知っているとはどういうことかの説明である。「もし、この石をガラスにぶつければ、ガラスは割れるだろう。」「もし、木片とこの石をこすりあわせれば、木片にはきずがつくだろう。」「もし、この石で頭をなぐれば、痛く感じ、こぶができるだろう。」等々を知っているということが「この石は固い」と知っていることにほかならない(宇佐美 [2005a: 61])。木下是雄の議論につながるなら、「この石は固い」というトピック・センテンスを力強く展開したパラグラフを書けるということであろうか(この程度の内容では力強くないかもしれない)。

しかし、「固い」という観点で、固さ(硬さ)の程度

をほかの物体と比較して、その物体の数を五つ六つと積み重ねても、二つ目からはほぼ概念的思考ではないのか。その点では宇佐美の石の事例も「好ましくない結果」のいろいろな場合を挙げているのであるから、同じ分類の事例を多く積み重ねることにより、ある段階からは概念的思考に陥っていると言いたくなるかもしれない。宇佐美の真意を理解するには、「分類における方向と密度」について述べていることが重要である。

ことばによる分類には、いわば、方向と密度がある。今私が使っているボール・ペンについていえば、長さ、形、インクの色、ボールの大きさ等々いろいろな方向での分類が考えられる。またそれぞれの方向について、さまざまな密度(詳しさ)で、たとえば形については、六角柱であり、中央に穴が一つあっていて、先端は丸くなっていて……などのことが言われるであろう。これらさまざまな方向と密度を組み合わせることで、一つの分類基準では到達しえないところまで事物の経験に近づき得る…。

(宇佐美 [2005a: 51])

石の固さの例に当てはめるならば、「ほかの物体と比較」と「好ましくない結果」は「異なった分類」の例である。これなら概念的思考ではない。

新しい気づきに至る方法として「異なったしかたの分類をかさねてゆく」「適当と思われる基準の分類をいくつも組みあわせる」ことを強調しているのである。「それまでにはなかった組み合わせをすることで、私の経験は再構成され、今までとは異なった構造になる。今までとはことなるとらえ方ができるようになる。」と述べている(宇佐美 [2005a: 53])。

宇佐美が例示する命題を含む石に関するセンテンスを書けるかどうかは、それまでどのような経験をしてきたかに影響される。これは人によって違いがあるし、同じ人でもある時期のその人とその後経験を積んだのちの時期のその人でも違いがある。「新しい気づきにいたる」という本稿の関心事からは、同じ人について時期の違いということが重要である。

全文テキストを教材に選ぶのは、「分類」に関わる宇佐美の考えに適合するテキストであるという理由による。「事故・被害」分野のテキストを読み広め・深めるという使い方は分類の「方向」を広め「密度」を深めていくという使い方なのである。一つひとつのテキストについてもほぼ同じことが言える。

テキストを読んで受講生が書く300字解説も、同じ意味で概念的思考をまぬがれた文章であることが求められる。すなわち、新しい具体例にとどかない読み方・書き方を克服することが求められる。300字解説に即して述

べてみよう。選んだ1文をそのままにしないで、そのテキスト全体のなかにあるほかの文とつなげて、内容（説明）を豊かにしていく。つまり、つなげるほかの文については概念的思考にとらわれているような文を書かない。以上のことはテキストを読む段階から意識すべきである。要約文批判につなげるならば、「具体的な内容（記述）を重視せよ」、「全文テキストがとりあげている固有の内容を「300字解説」にふくめよ」である。一面的な理解でなく多面的な理解のための読み書き。宇佐美の概念的思考批判はそのための指針である。

3.2.4. 新しい気づきにいたる読み・書き (2)

— 学生の書いた文章の評価 —

「概論」の受講生たちが書いた文章から選んで、概念的思考（批判）の観点から評価してみよう。作業をした全文テキストは「おなかいっぱい食べたい～緊急調査・子どもの貧困」である。たんに全文テキストを読んで文章を書くのではなく、そのための指針が資料として配布され、その説明を受けたうえで作業に入る。まずHPリード文を示す。これはすでに「2」の冒頭で全文を示しているのをそれを参照していただきたい。

以下はある受講生の文章である。

（1文）対策を行政だけに任せるのではなく、貧困状態にある子どもを地域住民で支える取り組みも始まっています。

（解説）食の問題の解決を行政にばかり任せていては、対策の実施にも多大なる時間がかかってしまう。そこで地域での対策も考えることで、実施の目途も立てやすくなるだけでなく、地域住民同士のつながりを再構築できるのではないかと理解した。また地域での活動ならば、私たちにもなにか手伝えることがありそうで社会の役に立てるのではないかと感じた。国に任せるだけでなく、地域が一丸となって、子どもたちの生活を見つめ、子どもたちを育てることが、子育ての中の親の孤立化を防ぐことにつながる。また、子どもたちに様々な物事に興味を持たせ、色々な体験ができる場を提供することも大切な地域力であると感じた。

授業では、この文章を「国語辞典的説明」の例としてとりあげた。もちろん国語辞典にこんなに長い記述はない。また、宇佐美の概念的思考の例示と説明を読んだだけでは、どこが概念的思考か学生には分かりにくいだろう。しかし、類推する（あるいは比例の考えA:B=C:Dを援用する）ならば、この学生の1文と300字解説の関係は、辞書における扇状地という1語とその説明の関係と同じである。全文テキストの場合は、しっかり読

んでその内容を把握し、それを反映した文章を書くことが概念的思考を免れるということになる。

まず、概念的思考を免れている学生Aの文章である。

（1文）さらに今回の調査では、貧困が子どもの体の健康だけでなく、学校生活や友人関係など社会的な基盤を揺るがしていることも見えてきました。

（解説）この一文は貧困の影響が子どもたちの健康や発達など身体的なものだけにとどまらず、子どもたちの社会性や学習意欲などの精神的な面にも影響を与えていることを示唆していると考えらえるので選んだ。調査報告の中に17歳の少年が不登校になる過程に友人たちと同じものが買えず、友達がうらやましく、自分が情けなく惨めに感じ孤立感を覚えたとある。また、給食費を滞納する家庭の子どもには子どもを通じて給食費を督促せざるをえなかった。集金が遅れる、またできない場合子どもは不安やさみしさを感じる事が考えられる。安心して給食を友人と食べられることは、子どもの自信につながり自己肯定感を高め学びが進み、将来の進路も積極的に前向きに考えていくことができると言える。この一文で貧困のもたらす子どもたちの精神面への影響を示唆しながら、満足な食が子どもたちの将来にまで関わる重要なものだなということにまでつながる文章だといえる。

この解説をHPリード文と合わせて読んでほしい。響きあっている。（といたいところだが、HPリード文は、厳しく評価すると「力強い展開」になっていない。人間関係のことに言及していないからである。しかし、学生はそのようなHPリード文を手がかりに、そこに書かれていないことを読みとるのである。）

つぎに、宇佐美のいう「方向と密度」の点で不十分な、ただし、新しい具体例への入り口は把握している、したがって冒頭で引用した「国語辞典」的な文章を書いた学生とはことなる例として、学生Bの文章を紹介する。

（1文）[学生Aと同じ]

（解説）私は今まで、不登校・学力格差など学校生活における諸問題と、こどもの貧困問題が密接にかかわっているという認識が全くなかった。子どもの貧困、と聞くと、自分にはあまり関わりのない、身近に感じられない問題のように思うが、反対に身近に感じている学校問題の原因が、子供の貧困にあるかもしれないと考えると、子どもの貧困についても、自分とまったく関わりのない問題とは言えないと感じた。また、この一文は、貧困という問題は、栄養不足により、身体の健康に影響を及ぼすという、外

見上の問題だけでなく、精神にも影響を及ぼすのだということ浮き彫りにしている。私は、貧困家庭に対し、経済的な支援だけでなく、貧困状態で生活している子どもの、心のケアについても考えていかなければならないと感じた。

ていねいにしっかりと書いている。しかし、学生Aとくらべて力強い文(パラグラフ)の展開になっていない。なお、授業では学生Aレベルと学生Bレベルの文章を示して解説をした。

宇佐美の概念的思考批判に即した読みを求められるのは「300字解説」だけでない。一つの全文テキストから他の全文テキストへ読み広げる場面でも求められる。授業のなかでこれに当たるのが1000字の小論文である。これは2014年度の「小学校・社会」(以下「社会」)の課題である。「事故・被害」分野の全文テキストを三つ読んでそのなかから合計10の「1文」を選び、それぞれについて200字の解説を書き、それらをふまえて「私の事故・被害論」を書くというものである。ここでも「異なったしかたの分類をかさねてゆく」「適当と思われる基準の分類をいくつも組みあわせる」というように、さまざまな方向と密度(の分類)を組み合わせることにより、一つの分類基準では到達しえないところまで事物の経験に近づくことをめざすのである。(なお、この課題は木下是雄の「力強いパラグラフ」論を発展させて「小論文」を書けるようになることをめざすものでもある。)

4. 「市民語」学習に関わる全文テキストの特徴 —外国語教育における「イメージ」からの類推—

一つひとつの全文テキストについて、そして全体としてのテキスト集について、いろいろな読み方と書き方をとりあげて考察してきた。調律という読み方、「さまざまな方向と密度(の分類)を組み合わせることにより、一つの分類基準では到達しえないところまで事物の経験に近づく」という読み方。書き方では、「注目したい文」を見つけて解説を書く、小論文を書く(そのための読み方を前提にして)について考察した。以上の読み方・書き方を市民語習得のための「文法」と見なしたい。この「文法」はあとで紹介するホワイトの言う文法であり、「その言語についてまだ経験が十分でない段階において、それを自分自身のものにするために使うもの」という見方である。つまり、知識として覚える(暗記する)のではなく、「使う」ためのものである。

さて、この「文法」の内容としてまだとりあげていないものがある。さきほど列挙した「読み書き」と重複する要素が含まれているけれど、独自の—あるいはそれらを総合するような—内容があるので、それについて記述

する。これにより本稿の「はじめに」で書いたこと—市民語という語を使うのは、市民教育における言語学習的要素を重視したいからである—の総括的な説明とする。

全文テキストの使い方としてイメージという読み方を考えたい。「熱中、没頭」の意味をもつイメージは、外国語の学習では没入法(学習中の言語のみを使用する外国語教授法を意味する。この意味を発展させると「他教科を目標言語で教える」(山田[2005: 116])になる。徹底すると学校外を含めた生活環境をその言語によって形成するという考えになる。

全文テキスト集のイメージ的な読み方を説明するには、外国語学習に関わる上記の説明では十分でなく、追加の説明をおこないたい。

第一に、イメージにより市民語を学ぶとは、身近なものをしっかり認識する、その人のもつ力で理解を広め・深めていく(ある時点までに身につけた力を基礎に理解を広め・深めていく)ことである⁵⁾。つまり、各人の身近な関心から出発して、たとえば「事故・被害」分野から始めて、そのなかで読み広め・深めていく、あるいはその分野からさらに医療・福祉、まちづくり(地域の課題)、環境、文化、組織などの分野を読み広め・深めていくと、その積み重ねで全文テキスト自体を理解する能力が身についていく。授業で「事故・被害」のテキストを三つ読んだ学生のつぎのことばは、その初期の段階を示唆している。「正直はじめ課題が大変でなかなかしんどかったです。でも、クローズアップ現代の記事を1つ目、2つ目、3つ目と読むにつれてなんとなくですが物事の本質(今日本が抱えている本当の問題)が見えてきました。」

第二に、全文テキスト集を使って市民語を学ぶことには、イメージにおける「環境そのものをその言語によって形成する」という要素がある。すなわち、全文テキスト集は、その総合性・包括性のゆえにそれ自体を「環境=社会」に見立てることができる。そして、テキストの一つひとつ読み重ねていくことは、イメージにおける「環境そのものをその言語で形成する」に当たる。

この「一つひとつのテキストの読み重ね」について具体的なイメージをもってもらうために、私の外国語学習の経験に即して説明したい。

大学生のときフランス語を独習した。朝倉季雄『白水社フランス語講座』(白水社、1969)を教科書に、文法の基礎と一定数の基本語を一通り習得した。その後マトレ(Georges Matoré)の*Dictionnaire Du Vocabulaire Essentiel* (Paris: Larousse 1963)を辞書としてではなく「読みもの」として集中的に使った。単語数は5000。例文を含めて単語の語義の定義に使われる単語もその5000語を越えない。これには日本語訳(『フランス基本語辞典』)もあったが、原書を使った。自分がすでに知って

いる単語に当たり（知らない単語でもいい）、そこに書かれている定義文と用例文のなかで知らない単語をさらに引くという繰り返して、分からない単語がなくなるまで続けた。いきづまれば、ほかに知っている単語と同じことをする。この方法の要点は以下のことである。フランス語における未知を既知とつなげる。そのさい日本語で学んだフランス語文法の基礎、そして言語学習とは別のところで経験してきたことにもつなげる。（歩くこと、走ること、跳ぶことの違いを経験で知っているから、それらに対応する単語の定義文と用例文を理解しやすいのである。）日本語訳を使ったのであれば、5000の単語を暗記したというだけである。私のやり方で原書を使えば、フランス語学習としてはイメージ的である。フランス語という世界（の基本）を身に刻んでいくのである。その後は、マトレにかなり近い作られ方をした*Le Petit Robert*という本格的な仏仏辞典を使いながら、それほど難解でない小説を原書で読んだ。

全文テキスト集をマトレの辞典に見立てたい。分野的にみれば、用例文付きの「事故・被害（災害）」基本語辞典である。なお、全文テキスト集と辞典のつながりは、「自分で辞書を作っているようだ」という感想を述べた受講生がいることからもうかがえる⁶⁾。

ただし、私の場合、マトレの原書は学びの目標ではなかった。原書を読めるようになることであった。これがあるレベルにおける「言語を自分自身のものにする」とことと見なしてよければ、マトレの原書は以下に示すホワイト（James Boyd White）の考えにしたがって「文法」の教材といえる。そして、これまで本稿において論じてきた全文テキストに関わる読み・書きの「指針」は、市民語の文法である。

ホワイト（法思想・文芸批評）は「文法は言語がかたちづくられるための設計図、つまりモノづくりをする技術者のデザイン文書ではない」という。学習者に出来上がった指示書が与えられ、その指示どおりに学習していく一高校生が古文の文法を覚えるようなイメージで文法を捉えないのである。ホワイトはそれに続けて「文法とは、その言語について経験がまだ十分でない段階において、それを自分自身のものにするために〔頼って〕使うものなのである」（White [1990: 273]）と言う。

では「市民語について経験がまだ十分でない」「市民語を自分のものにする」の意味は何か。「十分な経験をつんで自分のものにした状態」とは何を意味するのか。

言語（外国語）を習得できたときに何が起こるのか。学習を始めるにあたりそれについて学習者があらかじめ思い浮かべることをホワイトが例示している。それはドイツ語、フランス語などそれぞれの言語で隣人にあいさつするようになったら、あるいは天候のことを尋ねるようになったら、すべてのことがそれまでとはまったく異

なって感じられるようになるだろうという期待である。ホワイトは、これを「的外れでうぶな」期待と見なさないように注意している。外国語を習得する（自分のものにする）目的は、たんに母語で考えていることを外国語で表現できるようになるという技術的なことではなく、そのことを通じて言語という世界（文化）の一員になることである（[White 1990: 44]）。自分のことをその言語で伝えることができる（自己表現できる）ようになるというのではない。その一方通行的な言語表現とは違う「話し方」「伝え方」について佐伯胖がつぎのように述べている。話すこと―それは相手に伝えることではない。相手が自分のなかに伝わり、自分が相手の中に伝わること、つまり「場がわかる」ということである（[佐伯 2004: 240]）。佐伯はホワイトと同じことを言っている。私が授業で学生に全文テキストを読むときに、番組制作者の思いを無視して「自分のことを書きすぎないように」と指示するときに、私の念頭にあるのは二人の言語観・コミュニケーション観である。

全文テキストによる市民語学習のなかで、市民として育つ方法を「自分のものにできた」という実感、あるいは「できる」という見通しを得る段階があるとすれば、それは市民として社会に生きているという実感であろう。これは「はじめに」で言及した機能的リテラシーの考えに沿った文法観といえる。次節で取りあげる「概論」の二人の受講生のように「1文選び、300字解説」をしっかりおこなった者にとって、イメージはたんなる量的な意味での没入ではない。たんなる多読でもない。

イメージには対象とする世界の一員になるという側面がある。私がイメージンということばとこの深い意味を知るきっかけになった出来事を書いておきたい。

サービス・ラーニングの研究のために留学していたアメリカのプロビデンス大学の1999年秋学期、授業開始後5、6週間すぎたころイメージン・ナイトがあった。経済的に豊かでないスミスヒル地区の住民の家庭を学生が少人数のグループに分かれて訪問し、一晚泊してもらった企画である。イメージンの意味どおり、これまで隔てられていた人々が融合して一つになる機会である。これを経験したあと感想に、ステレオタイプへの気づきを記した学生がいた。「イメージン・ナイトの目的は、スミスヒルに住む家族のことを本当に知る機会をもつことだと思います。この地域の壊れかかった家屋という外観からそこに住む家族のようすを判断できないと分かりました。これまでスミスヒルを単純にわたしたちがサービス活動を行なう場所としてしか見ていませんでした。しかし、この機会のおかげで、人びとが生活する場所として見ることができました。」イメージン・ナイトのイメージンは地域社会の生活を生きるという経験を指すことばであり、サービス・ラーニングにおける重要概

念のひとつである。このことばは関与の深さ・質的な内容に関わり、期間の長短は本質的な問題ではない。

5. 市民語学習で達成できたこと

— 「社会に近づく」 —

全文テキストの授業を通じて学生たちがたどりついた地点の意味を市民教育の観点から考察する。その意味を説明するにあたり、藤田英典の議論を補助線として使う。授業については2014年度前期「社会」と同年度後期「概論」をとりあげる。

5.1. 藤田英典の「自省的市民」論

藤田の議論の要点は二つある。一つは「社会科の授業では、小学校から高校までそれぞれの段階において、とくになにを考慮〔重視〕すべきか」に関するものである。小学校段階では「社会の多様な出来事や人びとの生活に対する前向きでオープンなまなざしと関心の形成」を、中学校段階では「構造と矛盾への覚醒」を考慮することが望ましい。中学校段階については、社会の諸事情は一定の構造的な連関のなかで生起し展開しており、しかもそこには矛盾が潜在しているという理由による。しかし、「ただたんに社会の矛盾や対立に気づけばよいというものではな」く、それらの矛盾や対立を調整し、解決していくことが重要な社会的課題であるとして、高校段階では「そうした矛盾や対立を調整・解決していく能力や構えの形成」が重要な課題になる（藤田 [1995: 226]）。

もう一つは、社会科の授業の目標は「自省的市民」を育てることにあるという考えであり、第一の議論を支えるものである。「自省的な市民」に期待される資質は「状況の変化や複雑化に対応しつつ社会過程に参加し、必要な自己調整を行なっていくことのできる、メタ認識能力や自己教育力をもつ市民」である。このように、自省的とは自己調整ができることである。つまり、社会科（＝自分たちの住む社会について）の学習内容—たとえば公害や環境破壊についての学習—は「社会生活においてそれらの問題にどう関わっていくのかという問いを一人ひとりの学習者に突き付ける」のであり、これが自省的な態度あるいは行動を学習者に要求するのである。

以上について関連する二つのことを指摘したい。藤田は高校段階での課題を「（戦争や暴力による強制的・一方的な解決でない）共生的・了解的な解決への構えと能力を育む」ことであると言いつつ、この「共生社会への志向と構えは、小学校段階からも育まれるものである」と言う。しかし「それは容易なことではない」ので、高校段階での課題になるのである。二つ目は、藤田は大学段階のことを書いていないので、大学での授業はどのように考えたらよいのかという問題である。

藤田の段階論の発想から離れてつぎのように考えた。大学段階では、小中高の課題が積み重なった状態で残っていて、学び直しの必要があるということである。大学段階でも小学校段階の「社会の多様な出来事や人びとの生活に対する前向きでオープンなまなざしと関心の形成」はきわめて重要であり、大学段階にふさわしいかたち（内容）で追求されるべきである。高校段階の課題についても同じである。藤田の「小学校段階でも重要だが現実的に無理だから……」という言いかたを、そのように再解釈したい。全文テキストを使った授業における「達成」をその観点から論じたい。

5.2. 社会に近づく

「社会」は公民（政治、経済）、地理、歴史の3分野から各1名3人の教員がそれぞれ5回の授業を担当する。受講生は専攻別に2クラスに分けられる。私が担当するクラスは数学、理科、音楽、美術、保健体育、家庭科の学生である。授業の内容は以下のとおりである。指定された「事故・被害」分野の全文テキストのなかから自由に三つえらび、そのなかから合計10個の文を選び、各々について200字（このときは300字でなく）の解説を書き、最後にそれらを踏まえて1000字の小論文「私の事故・被害論」を書く。5回のうち第2回と第4回は課題のための作業にあてられる。第1回は全体の説明。第3回と第5回は学生の文章をとりあげての解説である。

最終回の授業の終了時、最後の15分程度を使って感想を書かせた。学生の一人が、以下のことばを残している。「普段何気なく見て、聞くニュースをきちんと文面〔文字〕になおして、読みなおし、自分の気になった所、皆に伝えたい所をピックアップしてみる作業は、自分が少し社会に近づけた気がして、楽しかったです。」ここに「少し社会に近づけた気がして」とある。では、高校までにいろいろ社会について学んできたのではなかったのか。いかにも頼りない感じがする。しかし、これはさきほど述べたように、大学生にとって学びなおしが必要であるということである。また、学生のことばこそ全文テキストの授業の可能性を示唆している。

つぎに「概論」を見てみよう。全文テキストを使った時間は「社会」と比べて格段に多かった。取り組んだ全文テキストの数も多かった。授業期間の終わりが近づいたころに書かせた一課題を持ち帰らせて次の授業で提出させた一感想文を二つ紹介する。なお、この授業では第1回に「すこしは社会に近づけた」という「社会」の受講生のことばを紹介しておいた。

この講義が始まった頃は、どの一文を選べば良いのかが分からなかったり、要約文〔300字の解説〕に自分の意見をいれてしまったりして、とても不

安だった。しかし何度も300字説明をすることで、最近になってようやく先生のもとめられている要約が理解できつつある。具体的には、主題をきちんと提示したうえで変奏を書くということだ⁽⁷⁾。変奏ばかりを書いている、その変奏の背景にある今の日本社会における課題が見えてこない。主題で今の社会のなにが問題で、何が求められているのかが明記されているからこそ、変奏で示される様々な取り組みの素晴らしさが読んでいる方[人]に伝わるのだ。他には、要約に自分の意見を入れられないということだ。要約を誰もが納得できる文にすることで、読んでいる人なりの考えが浮かんだり、その人なりの課題の捉え方ができたりするのではないかと感じた。[改行] また 政治学概論の講義全体を通して、今の社会には私が知らないような問題もたくさんあることが分かった。そのような問題を解決するために、私たちがすぐに何か行動を起こすことは難しいかもしれないが、もっとそれについて学ぶということではできる。この講義の中で身につけた、もっと知りたいと思う姿勢をこれからも大切にしていきたい。(省略なし)

これまで「この授業を通じて学んだ」という達成感が「さらに学びたい」というこれからの姿勢を導き出している。そして、「(すぐに)何か行動を起こす」という社会的には理想の方向には進めないけれど、自分が今できること(できたこと、これからできること)をしっかりと把握している。たてまえで「行動を起こすことが重要である」とは書いていない。

「概論」受講者二人目の文章は以下のとおりである。

政治というと、はじめは何となく難しい印象をうけ、ニュースや新聞を見ない自分には近寄り難いものでした。また関心をもつこともできず、知ろうともしていませんでした。この講義のはじめに「社会に近づく」ことが大切だとおっしゃっていたことが今は分かります。[中略]「社会をよくするために」という思いに至るのは正直私にはまだ難しいが、「社会が悪くなる」のみすみすみ見逃すような、誰かが…自分だけに都合のいい社会を作ろうとしていることに気付かないような、そんな人間であってはならないという思いを強く抱きました。そのために社会に近づいて、現状を理解したり、他者がどのように働きかけようとしているかを知ったりする必要があるのだと思いました。[以下省略]

二人の文章は「社会」の学生と比べて、自分の学びの経験をより具体的に詳しく記述できている。全文テキ

ストに関する課題の文章を見ても、授業の最終段階ではテキストに書かれた内容を具体的に詳しく記述できるようになっている(「3.2.4」で紹介した学生Aの文章のレベルに達している)。これは当然かもしれない。全文テキストを使った授業時間の多さ、読んだ全文テキストの数の多さの違いが歴然としてある。さらに「社会」の学生は最終回の授業の終わりの15分で感想を書いた。とはいえ、「概論」の受講生だからといって、みながこの二人と同じというわけではない。

以上の限定を付したうえで、二人の文章に注目したい。二人は「1文選び、300字解説」をていねいにおこなうことで、全文テキストを読むという間接経験を豊かにもつことができている。二人の文章から読みとれるのは、番組が一番伝えたいことを理解しようとしてテキストと向き合っているという臨場感である。「テキストと格闘」は「楽をしない」という意味である(「3.2.1」でとりあげた大村はまの「はじめに浮かんだことばをうたがう」に関する引用を参照)。自分の狭い経験だけで書ける「解説」、それを誘発するような文に飛びつく(1文を選ぶ)という苦勞をしないですむやり方である。

苦勞しないで書いたと疑われる例を2015年「社会」から紹介する。「おなかいっぱい食べたい」からの1文—栄養のバランス—についての解説である。

思い返してみると私の家でもチャーハンだけラーメンだけと野菜をあまりとらず炭水化物ばかりになっていることが多くありました。親が夜遅くまで働きに出ている家庭が多くなってきており、現在日本国内の共働き世帯の割合は59%と半数以上になっており、私の両親も共働きで平日は帰宅時間が9時を過ぎる事が多くバランスを考えて手の込んだ料理を作ることができないと私の母は言っていました。

適切な1文を選べたとしても、その先がある。「一文をピックアップしただけでも1つの事柄には多くの人が携わり、複雑に絡み合った中で成り立っている[ことがわかりました。]」これは「社会」の学生の感想である。テキストを1回読めば「解説」を書けるというものではない。

テキストと格闘できた者の経験は「対象との個別的な交渉に伴って生じる一回的な固有性の経験が相互性という意味での社会性の胚種となる」ような経験である(藤田省三[1982: 283])。「この」テキストと「いま」格闘しているという「固有性」である。(藤田の「社会性」の意味は、あとでとりあげるホワイトの考えに通じている。)

二人の「感想」が示唆することとして、もう一つ指摘したい。二人は、全文テキストとの格闘ののちに—その学びの履歴をふまえて—いま自分がどのような状態・段階にいるか、社会のなかの自分の位置(自分と社会の

関係)をかなり明晰に把握できている。これを示すのが、二人の感想文のうち下線を施しておいた箇所である。

これは、藤田英典の小中高別の(段階的)課題に即して言うならば、高校段階の課題である「社会をよくする」について消極的な姿勢と見なされなくもない。しかし、そうであっても、全文テキストを読むという具体的な経験をふまえて自分の位置をしっかりと自覚している。その意味で「社会をよくする」の入り口に一步を踏み入れていると考えられる。高校段階の課題の学び直しの準備ができています。そのことのほうが重要である。

「1文選び、300字解説」に取り組みつつ社会と自分の関係を把握するという行為の基礎にあるのは、ホワイトの言う「意味への欲求」(the desire for meaning)である。

ホワイトの「意味への欲求」には三つの要素がある。一つは、全文テキストを読み「1文選び、300字解説」をおこなうことの基本にかかわる。「意味への欲求」とは「分かること(理解)への欲求」である。全文テキストを読んで番組製作者が一番伝えたいことを分かってもらう欲求である。つぎは、他の人々と分かりあえて価値のある関係をもちたいという欲求である。そしてもう一つ、ホワイトがもっとも根本的なものと言っているのは、世界のなかの自分の位置を(想像力を使って)意識し、意味のあることばで表現し行動したいという欲求である(White [2006: 99, 101])。このように「意味への欲求」には、いきいきとしたことばで表現したいという欲求とそれを可能にする「場」すなわち「自分が置かれている環境(社会)」の二つの要素が含まれている。

二人の場合、小学校段階での授業の課題について藤田英典の言う「まなざし・関心」は「意味への欲求」というかたちで学び直されているのである。

もっとも、この二人だけにかぎらず、受講者は全員、全文テキストを読んで番組製作者が一番伝えたいことを分かってもらうとして「1文選び、300字解説」を書いている。授業者の期待する水準の文章を書けていなくても、それらは日本語として理解可能であり、なにか意味のあることを伝えようとしている。たとえ、それが自分の乏しい経験の枠をほとんど超えていない文章であっても。

6. 市民語学習の改善にむけて

—「社会に近づく」ことの困難に関わって—

「1文選び、300字解説」を読むかぎり、授業から何を得たのか、まったく不明な受講者が「概論」のなかにいる。全文テキストの内容が具体的に生き生きと伝わってくる文章を書けるようになっていけば、授業は成功である。せめて、本稿「3」でとりあげた学生Bのレベル—全文テキストのなかの「注目すべき文」として適切なものを一つは含んでいる解説を書けている—までは全員に

達してほしい。しかし、このレベルに達していない学生が全体の1/3いる。授業の失敗(学生自身の学びの失敗であると同時に、授業者の失敗)の原因はなにか、どのように改善したらよいかを考えたい。

6.1. 訓練の過剰

失敗の大きな原因は訓練の過剰にある。「概論」では「社会」よりも多くの時間を全文テキストの読み・書きに使えるので、提出された「1文選び、300字解説」をもとに解説の時間も多くとり、個人あてのかなり詳しいコメントを書いて渡した(これは初期の段階で1回だけ)。しかし、解説を繰り返したこと、授業時間外の作業量が多かったことなどから、多くの学生が訓練の要素を強く感じたようだ。

しかも、個人宛てコメントでは忌憚なく不十分なところを指摘して100点満点で20点、30点、40点を付けられる学生が少なくなかった。まったくできていない20点の学生には、基本(「指針」)を繰り返し示すしかない。なにしろ、各自が書いた内容にそくして「こうすればもっとよくなる」と助言できるレベルにも達していないのだから。低い評価を受けた学生がその後の授業をおもしろく思うはずもない。これが第一の問題点と結びついてしまい、方向性が見えないまま、訓練を機械的に反復させられると感じた学生がすくなくなかったようである。

「指針」にしたがった文章指導は竹内成明のいう「一方的に頭に働きかける言葉」になっている可能性がある。竹内は、授業者と学習者のあいだのコミュニケーションに関わることとしてつぎのように言う。「話しあうためには、まず情緒の共有が条件になる。気持ちを分かちあうことができ、はじめて自分で考えることになり、自分で考えた言葉が、話しを分かちあうことになっている。・・・学校や社会のなかで話させられる「公的な共通語」は、一方的に頭に働きかける言葉であって、心を分かちあうことにはなりにくい。」(竹内 [1994: 43])

訓練的要素を私は宇佐美寛のいう「定形的学習」と捉えている。読み書きの能力を身に付けるために、宇佐美寛は多読(「読み」における量という観点)と定形的学習(「読み方」という形の観点)の組み合わせを勧めている。「概論」は定形的学習の方に力点を置いたといえるだろう。宇佐美は「読み方など気にするのは早すぎる」「多読せよ」とも言う(宇佐美 [2005b: 108])。

6.2. 授業改善の方向

竹内の見解と宇佐美の助言に依拠して授業改善の方向を考えたい。

第一に、訓練的要素を減らすために、最初は「1文選び」だけをするのがよいと考える。あるいは最初から「1文選び、300字解説」をさせるのだが、はじめのうち授

業での解説は「1文選び」だけをとりあげる。あるいは、指針の提示もいきなり全体像（それに近いもの）をしめすのではなく、すこしずつ提示する。その場合の手始めは、木下是雄の「二つの例文の違い」であろう。ただし「なんの苦労もなく楽をして書いている解説」の文章をそのまま示して不十分である理由を説明すると、「なぜだめなのかかわからない」と言う学生がいる。自分が選んでいない全文テキストによる説明という要因もあるが、木下の例文とともに、初発でしっかり理解させることが重要である。

第二は「読み方など気にするのは早すぎる」「多読せよ」に関わる。これはすでに授業実践の段階で意識していた。受講生に最後に言うのは「私の授業に不満があっても全文テキストは嫌いにしないでほしい」という趣旨のことである。受講生には授業で使ったもの以外の全文テキストをかなりの数送付している。しかし、「指針」にしたがった作業をするまえに、もっと自由に「全文テキスト」の世界になじむ機会をもつほうがよいだろう。これは第一の論点にも関わることである。

授業改善は以上にとどまるものでなく、今後の課題が残る。その一つは、授業としてどの程度の時間をかけるべきかである。理想としてはすべての時間において全文テキストを使う授業であろう。大学なら教養科目で可能である。一人の教員であっても、担当する複数の科目のあいだでつながりを付けることもできる。複数の教員が連携する場合は、それぞれの授業で部分的に使ったとしても、かなりの時間数になる。

「概論」の失敗の原因は、一人の教員が一つの科目のなかで、すべての時間を全文テキストの授業にはできないという制約のなかで⁸⁾、「社会」よりかなり多くの時間を使ったものの、やはり「限られた」時間数であることに変わりなく、その時間枠の中で訓練的にやって効果をあげようとしたところにある。「社会」で手ごたえを感じ、それをさらに深めた集中的な授業をと考えたのであった。

6.3. 基礎に立ち返る（「むすび」に代えて）

私の授業実践の原点は「社会」にある。学生の感想から感じとった手ごたえを記録しておきたい。

「当たり前の感想だけじゃなく、一歩ふみこんだところまで考えること（や、人と同じ意見をもつのではなく、自分の独自の考えをもつこと）が大切であることも分かったので良かったです。」実際に考えているのは番組に出ている人たちである。しかし、学生はそれをしっかり追体験している。だから「自分で考える」ことができるようになっていく。「この授業では今まで僕が経験したことのないことについて勉強しました。これほど深く勉強したことはありませんでした。」たった5回の授業でもイマー

ジョンとしての経験ができたのかもしれない。

次の二人の学生は1文を選ぶことの意義を証言している。「一文をピックアップしただけでも1つの事柄には多くの人が携わり、複雑に絡み合った中で成り立っている [ことがわかりました]。1文を選ぶことで、かえって1文とその他の部分との関係、1文と全体との関係を意識してしまうような読みに誘われている。「文を選ぶことで、番組側は何を伝えたいのか、ニュースの中心ワードは何かなどを、考えながら読むようになりました。重要な文章が何個かあって、それを元に、話を広げていることもわかりました。」⁹⁾

市民教育を市民語学習という観点から考察してきた。最適の教材としての全文テキストの発見、そして読み・書きのための学習方法の探究、それに従った授業実践。しかし「概論」では、本稿でとりあげた二人のような学生とそうでない学生たちで到達度の違いが生じた。

コミュニケーション成立の前提に関わる竹内成明のことばを理解したとき、授業はどのようなものになるのか。大雑把な比喩をおゆるしいいただきたい。私は全文テキスト集という曲の演奏者である。

演奏者は…おこっていることに注意をほらい、しかも劇的効果のために音の動きをコントロールしてはならない。これは自己表現をあらかじめ排除する。それは、作曲家・演奏者・きき手がひとつのものである完全に統合された音楽的状况にたいへん近づく。演奏するのはききとることなのだ。・・・聴衆も消極的にきくだけではない。かれらの音楽への心づかいこそが、それをひとりてによびおこすものなのだ。」（高橋 [2004: 95]）

学生も「1文選び、300字解説」の文章を書いているときには演奏者であり、その時は私が聴き手である。佐伯胖のことばを借りるなら、伝え合うことは「場がわかる」ということである。

注

- (1) 事故・被害に強い関心をいだいた論者に「具体的否定」の思想を展開した上原専祿がいる。「特定の具体的な事象・事象・問題（とくに戦争、虐殺、災害、公害、医療過誤等の痛切な出来事）に対する否定系（再来を阻むという含意）の評価を起点にして価値観が形成あるいは修正され[る]」という思想である（片岡 [2014: 23] から）。片岡弘勝氏には本稿について貴重な助言をいただいた。感謝申しあげる。
- (2) 一面的思考の例。リサイクルの過程で多量のエネルギーを使ってしまう。省エネにおける一面的思考：省エネ家電をフル装備した住宅で電気を大量に使う。
- (3) 訳書は「調音」としている。Bestimmungの語源はStimme（音、音声）であり、どちらも意識としては妥当である。Bestimmungには決定、規定、定義、(問題の)解決などの

- 意味がある。それ以外に専門領域での語義として「診断(医学)」「法令」の意味がある。病気の診断・法令の制定は、一元的な思考によるものも多元的思考によるものもこの単語で表されうる。
- (4) 以上は大村はまの「てびき」の応用である。この「てびき」はただ受け身になって読んで理解するのではなく、自分の思考をフルにかかわらせながら読んでいくための「発想を誘う短いことば」である。「これはおもしろいことだ。もっと調べてみたい。」「これはおどろいた。どうしてだろう。」など20知覚の短文のリストである(大村ほか [2003: 100-101])。
- (5) この部分は荒川洋治から借りている。この現代詩作家のことは川上 [2014] でとりあげた。
- (6) 「概論」の受講生の感想文から引用する。「クローズアップ現代を読み、一文選んで300字で説明するという作業は、自分の選んだ一文の言葉一つ一つに着目し、それがその文章の中でどういった内容として使われているのかということを考えながら取り組んだ。日本語を日本語で説明することは、クローズアップ現代という世界の中でその言葉についての辞書を作っているかのようだった。」
- (7) 授業ではモーツァルトのピアノソナタ第11番の第1楽章の「主題と6つの変奏曲」をとりあげて(CDも聴かせて)、木下是雄の「トピックセンテンス(主題)を力強く展開したパラグラフ」の補足説明をした。宇佐美寛の概念的思考批判にもつなげられるだろう。主題の枠は逸脱せず、しかも主題のなかにない新しい要素により変奏を展開するのである。
- (8) 「概論」よりも限定的なテーマで授業ができる「政治学」であれば、自由度は大きくなる。
- (9) 「論述の目的のために要する部分がどこかを見定め引用するのである。引用すべき部分を選ぼうとすると、視線は低くなり注意深くゆっくり読むようになる。文面から遊離し浮き上がった概括を防ぎ得る。」(宇佐美 [1996: 145])

文献

- 岩崎美紀子 [2008] 『「知」の方法論—論文トレーニング』岩波書店。
- ウォリン, シェルドン S. [1988] 『政治学批判』(千葉真・中村孝文・斎藤真編訳) みすず書房。
- ウォリン, シェルドン S. ほか [1989] 「座談会 ラディカル・デモクラシーの可能性」『世界』1989年2月号, 岩波書店。座談会の出席者はほかに鶴見俊輔とダグラス・ラミス。
- ウォリン・シェルドン S. [2006] 『アメリカ憲法の呪縛』千葉真ほか訳, みすず書房。
- 宇佐美寛 [1996] 『宇佐美寛・問題意識集6 論理的思考をどう

- 育てるか』明治図書。
- 宇佐美寛 [2001] 『宇佐美寛・問題意識集7 論理的思考と授業の方法』明治図書。
- 宇佐美寛 [2005a] 『宇佐美寛・問題意識集11 「経験」と「思考」を読み解く』明治図書。
- 宇佐美寛 [2005b] 『宇佐美寛・問題意識集14 授業の構想と記号論』明治図書。
- 大村はま・苺谷剛彦・苺谷夏子 [2003] 『教えることの復権』筑摩書房。
- 片岡弘勝 [2014] 「上原専祿「主体性形成」論における「教育的」発想」、『奈良教育大学紀要—人文・社会科学』第63巻第1号。15-28
- 苺谷夏子 [2007] 『優劣のかなたに—大村はま60のことば』筑摩書房。
- 川上文雄 [2014] 「テレビ番組「クローズアップ現代」の全文テキスト—市民リテラシーの教材としての意義」(『奈良教育大学 教育実践開発研究センター研究紀要』第23号 21-30)。
- 木下是雄 [1981] 『理科系の作文技術』中央公論社。
- 佐伯胖 [2003] 『「学び」を問い続けて 授業改革の原点』小学館。
- 高橋悠治 [2004] 『高橋悠治コレクション 1970年代』平凡社(平凡社ライブラリー)。
- 竹内成明 [1994] 『顔のない権力—コミュニケーションの政治学』れんが書房新社。
- 藤田省三 [1982] 『精神的考察』平凡社。
- 藤田英典 [1995] 「社会の認識・倫理の形成」(佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『共生する社会』シリーズ「学びと文化4」東京大学出版会, 177-226)。
- 本田美和子, イヴ・ジネスト, ロゼット・マレスコッティ [2014] 『ユマニチュード入門』医学書院。
- 山内祐平 [2003] 『デジタル社会のリテラシー』岩波書店。
- 山田雄一郎 [2005] 『英語教育はなぜ間違えるのか』筑摩書房。
- [外国語文献]
- White, James B. [1990] *Justice as Translation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- White, James B. [2006] *Living Speech: Resisting the Empire of Force*. Princeton: Princeton University Press.
- Wolin, Sheldon S. [1977]. Hannah Arendt and the Ordinance of Time. *Social Research*, 44 (1), 91-105.
- Wolin, Sheldon S. [1986], "History and Theory," John S. Nelson, ed., *Tradition, Interpretation, and Science: Political Theory in the American Academy* (Albany: State University of New York Press).
- Wolin, Sheldon S. [1987], *The Presence of the Past* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.