

教室におけるアクティヴ・リーディング

今中 舞衣子

IMANAKA Maiko

大阪産業大学

imanaka@int.osaka-sandai.ac.jp

1. アトリエの趣旨

本アトリエは教室における「読む」活動を、(アトリエ担当者のイメージする)「アクティヴな学び」の文脈からとらえなおしてやることを目的として実施しました。

「読む」という行為はそもそも、読み手によるテキストへの能動的な働きかけなしには成立しません。しかし、一口に「読む」といっても、その目的とストラテジーにはさまざまなものがあります。例えば、最初から順番に話の流れを追っていくのか。リズムや言葉の響きを味わいながら読むのか。分からない言葉を逐一調べながら読むのか。特定の情報を探して印をつけながら読むのか。読んだ後に自分の意見を述べることを考慮しながら読むのか。

今回のアトリエではまず前半に、日本語による文献講読の授業を想定したグループでの読解活動を体験してもらいました。活動は、①テキストの理解を深めること、②批判的思考を促進すること、③協同して課題を達成すること、の3つの目的をもとにデザインしました。この体験をふりかえったあと、アトリエの後半では、前半で考えたことを適宜参照しながら、フランス語授業の文脈での読解活動を実際にデザインしてみました。以下、アトリエの流れに沿って報告していきたいと思います。

2. アイスブレイク

アトリエの最初に、教育歴の短い人から長い人の順に並んで前の人から順に番号を言ってもらい、同じ番号の人と3人グループで着席してもらいました。最初に周囲の人とコミュニケーションをとってもらって話しやすい雰囲気づくりをすることと、教育歴の長さが異なる人どうしでグループを組んでもらうことが目的でした。その後、グループで下記の内容について情報交換をしてもらいました。ここでは、あえて「アクティヴに学ぶ」ということの定義をこちらで準備しないことで、参加者それぞれのイメージの異なりを外化してもらうようにしました。

- | |
|--|
| <p>① お名前
② 現在の主な仕事・担当授業など
③ ふだんの授業で、学生が「アクティヴに学ぶ」(あなた自身の定義で)ためにどのような工夫をしていますか。教員以外の方は、学生として授業を受けた経験からお話ください。</p> |
|--|

3. 日本語による読解活動

グループでの話し合いが終わったら、次に日本語による読解活動を提案しました。

まずテキストを読む前に、テキストに関連する下記のような問いについてグループで話し合ってもらいました。

あなたの教えている／学んでいる環境では、どのような外国語が提供されていますか。英語と比較して、時間数や履修の方針にどのような違いがありますか。

テキストは舘岡（2015）で紹介されている、『ヒューマニティーズ 外国語学』（岩波書店）の一部を使用しました。全体を「『和魂洋才』—実用主義と権力」「英語（米語）帝国主義」「多文化主義」の3つのパートに分け、3人グループのそれぞれがひとつのパートを担当してもらい、まずひとりで読んだうえでグループの他のメンバーに書かれている内容を説明してもらいました。また、各パートには読解のヒントとなるような問いを記しておきました。こうした活動を学生と行う際には事前に、同じパートを読んだ人どうしで内容についての話し合い（エキスパート活動）をしてから別のパートを読んだ人とグループを組みなおしての話し合い（ジグソー活動）をするという方法をとりますが、今回は時間の制約上、エキスパート活動を省略して実施しました。

内容のおおまかな共有が済んだら、今度は筆者の意見への賛否を考えながら再読してもらいました。その結果を話し合ったあと、テキストの内容をふまえて下記のようなテーマについてグループでディスカッションをしてもらいました。

あなたが教えている／学んでいる環境では、英語以外の外国語学習にはどのような意味がありますか。グループで話し合ってみましょう。

4. 体験のリフレクション

以上のようなグループでの読解活動を体験してもらったあと、その体験についてのリフレクションを行いました。活動のポイントをまとめると以下のようになります。

- ①はじめにテキストの関連テーマについて話し合った
- ②テキストのはじめに問いがあった
- ③後で他の人に内容を説明すると指示があった
- ④後で筆者の意見への賛否を述べることを前提に再読した
- ⑤読解活動をふまえてグループで話し合うべき課題が提示された

①は参加者の身近なテーマでテキストに関連する内容について話し合ってもらうことで、読解前の既有知識の活性化、問題への興味関心の向上を意図したものでした。また②③④はいずれも、どのような観点から、どのような目的でそのテキストを読むのかを明確にすることで、読解活動に集中して取り組んでもらうこと、ただ漫然と読むのではなくスキミングやスキヤニングの方略をとりながら短時間で読解してもらうことを目的としたものでした。⑤は読解を終えた後の活動でしたが、実は授業でこうした活動を行う際にはいちばんの目的となる活動で、各自のテキストの解釈をふまえてそれぞれの意見を交換してもらい、その中で単に自分の印象や感覚だけで話すのではなく読んで理解した内容を論拠として用いながら議論してもらい、ということを意図していました。

5. 体験の応用とまとめ

日本語による読解体験とそのふりかえりをもとに、最後に3種類のフランス語の教科書からそれぞれレベルの異なるテキストを抜粋し、フランス語授業での読解活動について下記のような観点からグループ毎に話し合ってもらいました。

母語による活動との差異化が必要な点は？
テキストのレベルによる差異化が必要な点は？

今回は時間の制約上、上記2つの問いについて深く議論するに至りませんでしたので、ここで筆者の私見を述べておきたいと思います。

母語による活動と母語ではない言語による活動とでは、後者のほうが準備活動のデザインがより重要になってくるのではと思います。もちろん上級レベルの学習者の場合はかなり母語に近い形での活動ができるのではないかと思います。初級者の場合は読解のヒントとなるような事前の活動の工夫や、どの情報/言語要素に着目するのかという指標の提示がより必要とされるのではないのでしょうか。また、内容理解をふまえてディスカッションを行うといった次の活動にうつる前に、しっかりと理解できたかを確認する活動もより丁寧に実施する必要があるでしょう。また、ここは文の構造について確認しあう活動なので日本語で話す、ここは同じ文を使ってアウトプットをしてみる活動なのでフランス語で話すなど、各活動の目的に応じた使用言語を適切に選択・指示する必要があるでしょう。

テキストのレベルによる差異化も上記の母語による活動との差異化に共通する部分が多いのではないかと思います。しかし、いずれの場合でも最も重要なことは、どのような目的で、後に続くどのような活動のためにそのテキストを読んでもらうかということで、その目的に沿ったテキストの選択、視点の提示が必要なのではないかと思います。初級者の場合は内容についてディスカッションするようなレベルのテキストを読ませることは難しいと思われるかもしれませんが、準備活動やヒントの出し方によっては、かなり難易度の高いテキストを扱うことも可能です。ただ単に難易度が学生に適しているからという理由だけでテキストを選ぶのではなく、そのテキストをなんのために読むのか、読みたいのかを、教師も学生も自覚できるような活動を提案することが最も重要なのではないのでしょうか。

全体のまとめとして、教室におけるアクティブな読解活動のデザインについて、下記のような3つの要素を提案しました。読解活動を学生のより深い関与を促すアクティブな教室活動としてデザインすることで、①だけでなく②③の目標も同時に達成することができるというのが、このアトリエでの体験を通じて参加者のみなさんに伝えたかったことです。

教室におけるアクティブな読解活動

- ①協同して課題に取り組む
- ②テキストの理解を深める
- ③批判的思考を促進する

6. 参加者からの意見

今回のアトリエは読解活動について再考することを目的として提案しましたが、参加者から出た意見や質問はほとんどがアクティブな学習活動そのものに関するもので、本大会のメインテーマのひとつであった「アクティブラーニング」への（さまざまな意味での）関心の高さを

実感する結果となりました。

最初に出た質問は、こうしたグループでの話し合いや活動が苦手な学習者もいると思うが、その場合はどうするのか、というものでした。また別の参加者からは、今回の活動は各参加者に発表の持ち時間があり自分の順番が来ると話すという手順だったが、自分は意見を言うまでにもっと時間が必要だし意見を言いたくないときもある、というコメントもありました。

私はこうした活動を提案するとき、学生には意見を言わない権利も、授業に参加しない権利も、当然あると思っています。いっぼうで彼らには、教師や他の学生に働きかけて授業のやり方を変えていく権利もあるはずです。授業の方針が自分に合わないと感じたとき、どのような方略をとるのかはその学生の自由です。しかし、権利があるということは、誰もがそれぞれに自分のしたいことだけをしていけばよいということとは違うのではないのでしょうか。人と人が集って何かをする以上、ことばによってきちんと自分の気持ちや考えを伝え合って、その場を運営していくにあたっての責任を当事者として負うというプロセスが必要ではないかと思うのです。

今回提案した読解活動のデザインには、こうした「当事者意識」を学生に持ってもらいたい、そのためにはグループの中で発言しやすい人だけが主導的に活動を進めていくのではなく、参加者全員に発言の権利を付与することでひとりひとりが役割と責任を担うような活動を提案したいという目的がありました。授業という場をそうした役割や責任とは無関係な場ととらえるのではなく、私たちが生きて活動している社会そのものとしてとらえるような活動を提案することが、教育の役割なのではないかと考えているからです。

ただし、ひとつ気をつけておかななくてはならないことは、教室という場における権力関係を否定することは、どのような形態の授業であっても不可能であるということです。「学生にグループワークをさせる」ことも、「教師の一方的な講義を座って聞かせる」ことも、教師が意図しているか否かに関わらずある種の強制、押しつけに違いありません。教師は常にそうした権力構造に自覚的ではなくてはなりません。自分の授業だけはそのような強制や押しつけから自由であると考え、思い上がりでしかありません。教師と学生との間の権力構造は、多かれ少なかれ、学校という制度の中に埋め込まれているものなのです。そのことを認めた上で、いかに目の前の学生たちに発言する権利や活動の主体となる権利を譲っていき、学びの当事者としての責任を担ってもらおうのかという視点で、それぞれ考える限り最良の制度設計を考え続けていくしかないのではないのでしょうか。

最後に別の参加者から、グループでの活動の前にひとりで考える時間があつたのがよかった、という意見がありました。アクティブな学びというとグループで活発に話し合いをしているというイメージを持つ人が多いように感じますが、ひとりでじっくり考えるという作業の中にもアクティブで深い学びはあるわけです。むしろ、グループでの議論を促進し事後の学習を深めるという意味でも、グループワークの前後にひとりでじっくりと考える活動を設けることが重要なのです。「アクティブラーニング」に対するある種の反発が生まれる背景には、こうした学習の深化という側面への無理解があるのではないのでしょうか。

参考文献：杉江修治（2011）『協同学習入門—基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版；館岡洋子（2015）『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房；三宅なほみ、東京大学CoREF、河合塾・編著（2016）『協調学習とは：対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房；安永悟、須藤文（2014）『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版