

# 学習指導要領から考える、書くことの授業づくり

広島大学 難波博孝

## 1 はじめに-本論の趣旨-

本論文は、「国語科授業論叢第3号」国語科授業論叢第4号」に引き続き、学習指導要領から授業をどのように作っていくかについて考えるものである。本論文では、書くことの教育を対象にしている。本論文の趣旨については、前々論文に書いたものを再掲して示すことにする。

学習指導要領は、日本の教育において公共性を担保するものである。完全なものなどこの世にはないのであるから、学習指導要領が完全無欠であるとはもちろん言えないし、また、学習指導要領という国家が決めたもので教育がなされるのはおかしいという考えもあるだろう。しかし、たとえ学習指導要領に欠陥があったとしても、まずは学習指導要領を理解し、その欠陥をみんなで補い、次回の改訂の意見として表明すればいいのである。後者の考えを持つ人でも、まったくこのようなガイドラインが必要でないと考えているわけではなく、地域や学校のガイドラインは必要と考えているだろう。少なくとも教員個人個人がばらばらでは、研究者個人個人がばらばらでは、教育の公共性は担保されないからである。

学習指導要領は、しっかり理解されないまま、やみくもにその文言だけを覚えたり逆に反対したりするものになっていたのではないだろうか。

私は現在、教育現場の人々と、学習指導要領をしっかり読んだ上で、授業を作る活動を行っている。しっかり読んで授業を作ろうとすると、学習指導要領はいろいろなヒントをくれる書物であることが見えてくる。一方で、問題や欠陥もあることが見えてくる。そのように、学習指導要領をしっかり使いこなすことで、学習指導要領そのものではなく、学習指導要領を使いこなす人々の中に「公共性」が生まれてくるのだと考えている。

本論文も、上記の趣旨で考えていく。ただし、書くことの教育には書くことの教育ならではの考えなくてはならないことがある。それも合わせた上で、授業づくりを考えたい。

## 2. 学習指導要領における「書くこと」の指導事項を概観する

学習指導要領における「書くこと」は、他の領域に比べてもとてもわかりやすく使いやすいものとなっている。そのことを確認するために、まず学習指導要領の全体をみてみよう。次ページの表をご覧ください。

これをみてわかるように、学習指導要領「書くこと」の指導事項は、「課題設定や取材」「構成」「記述」「推敲」「交流」となっており、およそ、人が書くことを行うときの順序にならんでおり、かつ、「書くこと」の授業を行う際の単元の配列にもなっている（ただし、推敲や交流は、課題設定の段階から随時導入すべきものであると私は考える）。教科書における、書くことの長めの単元でもこの順序で書かれている。

学習指導要領の読むことが文種によって区分されていたり読書に関する指導事項が最後にあったりするなど、読むことの授業をすすめる上で、そのまま授業の流れにはならないのに比べ、授業の流れが見えやすくなるものになっている。

読むことの授業と同様、書くことの授業においても、まずは学習指導要領の指導事項とその順序を基盤としそこから $\pm\alpha$ をしていくように考えていきたい。

	低学年	中学年	高学年
課題設定や取材	ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めること。	ア 関心のあることなどから書くことを決め、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。	ア 考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること。
構成	イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。	イ 文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成すること	イ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考えること。
記述	ウ 語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書くこと。	ウ 書こうとするものの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くこと。  エ 文章の敬体と常体との違いに注意しながら書くこと。	ウ 事実と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。  エ 引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書くこと。
推敲	エ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、直すこと。	オ 文章の間違いを正したり、よりよい表現に書き直したりすること。	オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。
交流	オ 書いたものを読み合い、よいところを見付けて感想を伝え合うこと。	カ 書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。	カ 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。

次に、横軸で見ていきたい。「課題設定や取材」では、「経験や想像／集める（低学年）」「関心／調べる＋相手や目的（中学年）」「考える／収集と整理＋目的や意図（高学年）」となっている。課題設定や取材がしだいに難しくなっていることがわかるだけでなく、相手意識・目的意識・意図といった、書くときの活動を方向づけるメタ認知的要素が加わっていることがわかる。低学年ではあまり目的や相手を気にせず自分の想像したことや経験したことを書かせていくところから、最終的には相手や目的、意図をしっかりとって、調べことと考えたことを集め全体を見通して整理する、という学習へと進んでいくのである。

「構成」では、「事柄の順序」→「段落どうしの関係」→「構成の効果」と進んでいっている。低学年では、順序（時間の順序や説明の順序）ということに注目させ、中学年では、「問題提起-概観-詳細」や「問題提起-一般-具体」といった段落の構成を学び、高学年では、いろいろな構成の内効果的なものを自分で選べるようにしていく、というようになっている。ただし、この「構成」の部分は曖昧さが残ることは否めない。このことは、文章のジャンルの問題と大きく関係しているので後で述べたい。

「記述」では、「つながり」→「中心、理由や事例／敬体と常体」→「事実と意見、簡略と詳細／引用、表やグラフ」とすすんでいる。低学年では、順序（時間の順序や説明の順序）のつながりに注意して書かせること、中学年では、中心文や中心段落に注目したり、意見の記述と理由や事例の記述を区別することになり、高学年では、事実と意見のつながりや、さまざまな記述方法を使って文章を書くことが狙われている。ただし、この「記述」においても、文章のジャンルごとに異なる学習を行う必要がある、このこともあとで詳しく見たい。

「推敲」と「交流」については、段階ごとに書かれてはいるが、低学年であっても間違いを直すだけでなくよりよい表現に直したり効果的な表現に書きなおしたりすることはあるだろう。また、内容についての意見を述べたり表現の仕方について感想をいったりすることもあるだろう。したがって、これらは書くこと

の学習においては全て見られることである。ただ、各段階において、最低限学習者に見つけてほしいことが書かれていると考えたい。また、先も述べたが「推敲」や「交流」は、書くことのすべての段階、つまり「課題設定」「取材」「構成」「記述」において行われると考えたい。こう考えることで、「書くことの教育は結局は結果である」という間違っただけの考えを乗り越えることになるのである。

### 3. 書くことの教育の、四つのアプローチ

書くことの教育では、ここに掲げた指導事項をそのまま学習目標にした授業をすれば書くことの力がつく、というわけにはいかない。よく言われるように、日常的な書くことの積み重ねがなければ、書くことに力はつかないのである。

そこで、書くことの教育では、どのようなアプローチで行えばいいか考えてみたい。私は、以下のような四つのアプローチで行うことが必要だと考えている。

(1) 日常で書く (2) 国語科の書く単元で書く (3) 国語科ミニ単元で書く (4) 他教科等で書く  
まず(1)であるが、これは、「日記」や「あのね帳」「種カード」などさまざまな取組の中で、日常的に書くことを行う教育である。これらの日常的な教育活動では、学習指導要領における「課題設定や取材」の力が養われると考える。そもそも、教師から急に題を与えられて作文を書く、といった類の授業は、あまりに相手意識目的意識、書くことの意欲を軽んじた学習と言わざるをえない。日頃からおもしろいなふしぎだなおかしいな、などと考える力が書くことの課題設定の力となる。

次に、(2)の「国語科の書く単元で書く」であるが、これは本稿の主題でもあるので、後ほど詳述する。

次に、(3)の「国語科ミニ単元で書く」であるが、これは、練習単元と言われるものである。国語科の時間や朝の会などの短い時間を使って、習ったことを復習するための練習の単元である。教科書によっては、この練習単元が見開き2～4ページで掲載され短い時間で練習できるようになっているものもある。(3)では、例えば、時間の順序に並んでいない複数の文を時間順に並べる(低学年)、引用や要約の仕方を学ぶ(中学年)、どちらの構成の文章がよりよく筆者の意見が伝わるか考える(高学年)のように、あとで述べる技能目標に特化した学習活動を行うことになる。

(4)は、他教科や他領域で書くことの教育活動を行う場合である。今回の学習指導要領で、言語活動が教育全体で導入されたために、国語科以外の教科や領域で書くことを行うことが多くなってきた。それらの活動が(4)に含まれるものである。

しかし、ここには誤解されやすいことが含まれている。例えば算数における「書くことの言語活動」は、あくまで算数科の学習目標を達成するためのものであり、また、思考力や表現力が副次的に身につくことを狙うものでもある。書くことの力を伸ばすものではない。書くことの力(あとで述べる、技能目標、価値目標、態度目標)を伸ばすためには、その力を伸ばすことを狙った学習を仕組まなければならない。それは国語科(と日常的な書く活動)で行わなければならないのである。

### 4. ジャンルと論理について

本稿では、学習指導要領から考える、書くことの授業づくりを述べていくものである。先程も見たように、学習指導要領は、書くことの授業づくりにおける資源として有効に活用できるものである。しかし、学習指導要領の指導事項だけでは、書くことの授業の学習目標は作れない。学習指導要領の指導事項から±αしなければならないのである。

この±αの中で、書くことの授業づくりにおいてもっとも考えなくてはいけないのは、ジャンルの問題である。今回の学習では、言語活動が各教科や領域に取り入れられた。実はその言語活動には、多様なジャンルのものが含まれているのである。次の表は、小学校～中学校の学習指導要領の国語科の言語活動に現れるジャンルの一覧である。

	小低	小中	小高	中1	中2	中3
話す 聞く	説明／報告 感想／連絡 紹介	説明 報告 意見	説明／報告 助言／提案 推薦	報告 紹介 質問 助言	説明 発表 意見	スピーチ 意見
書く	報告 記録 説明 メモ 手紙	詩 物語 学級新聞 説明 手紙	詩 短歌 俳句 物語 随筆	鑑賞 説明 記録 案内 報告	詩歌 物語 意見 手紙	批評
読む	感想	感想 記録 報告 説明	伝記 解説 新聞 推薦	説明 記録	詩歌 物語 感想 説明 評論 新聞	物語 小説 論説 報告

このようにみても、書くことの領域だけでも多くのジャンルが現れており、また、各領域にまたがって現れていることもわかる。

ジャンルとは特定の特徴を持った文章の種類のことである。詳しく言えば、特定の表現／内容／構成／論理を共通に持った、文章のグループのことである。また、ジャンル意識は、(1) 現在使われるジャンルにはどのようなものがあるかという知識 (2) 自分が書こうとする文章はどのジャンルにあてはまるかという意識 (3) そのジャンルで書くために必要な、表現／構成／内容／論理についての技能 という3点によって構成されると私は考えている。

では、なぜ、国語科教育においてまた全ての言語活動において、ジャンルが重要なのだろうか。それは、そもそもジャンル意識がなければ文章など書けないし読めないということである。自分が書いて自分が読むだけの文章ならばジャンル意識などいらない。ひとりよがりの文章を書いていればいい。しかし、人に読んでもらう文章を書くのならば、ジャンル意識がなければ、人は読んでももらえない。

例えば、研究者には研究論文を書くという仕事がある。論文というジャンルには、特定の表現／構成／内容／論理がある。少なくとも今まではないオリジナリティーがその内容になければならないし、そのことが明確に見える構成を持っていなければならない。

実践者が書く実践報告というジャンルにも、特定の表現／構成／内容／論理がある。そこには、どんな実践を行ったかそのことで学習者がどのように向上したか（あるいはしなかったか）が書かれていなければならない。研究者の論文と実践者の実践報告に優劣があるはずがなく、ジャンルが異なるから求められる表現／構成／内容／論理が異なるだけなのである。

もし実践者が自分のやった実践がよくわからないような実践報告を書いたらそれは実践報告とは見なされないだろう。研究者が自分の研究のオリジナリティーを示すことができなければ、やはり論文とは見なされないだろう。

こういったことは、日常生活にもある。最新の新しいニュースが掲載されていたとしても、そこに見出しやリード文がなければ、それは新聞ではない。これは新聞だから新聞のように書こう、これは新聞だから新聞として読もう、そういう意識がジャンル意識である。ジャンル意識がなく書けば、読む側はどのようなジャンルの文章として読めばいいかわからないから、結局読んでももらえないのである。

ジャンルが変われば、当然構成や記述の仕方も変わる。「はじめ—なか—おわり」というようなよくやられる指導方法も、新聞づくりでは全く通用しないだろうし、報告文と記録文では、なかの中身も変わってくるはずである。ジャンルに合わせた指導をしなければ、学習者は書くことの技能すら身につかないのである。

ジャンルと関わらせながら、論理について次は述べたい。論理とは、狭義には「因果関係」のことであり、広義には「因果関係」の他に「順序関係、一般具体関係、概観詳細関係」も含めたものである。日本の国語

教育では、書くことの教育において、構成と論理を区別しない、あるいは、論理を重視しないため、混乱が起こってしまうことがある。例えば、意見文を書くとしたら、当然根拠と主張を書かなければならない。(根拠には具体例と理由付けを含む)。根拠と主張の関係が論理(狭義の論理、因果関係)である。主張だけしては人に伝わらないのは当然である。これは、「論理の問題」である。一方、主張を前に置くか(頭括型)後に置くか(尾括型)両方に置くか(双括型)は、「構成の問題」である。この区別ができないと、意見文の指導はできない。したがって、書くことの教育においては、論理と構成を分けて考えるべきであるし、その方がわかりやすいのである。私は、学習指導要領のプラスアルファ・(+α)として、「課題設定や取材」「構成」「記述」「推敲」「交流」に加えて、「論理」の項目を加えたいと考えている。

そこで、ジャンルと論理、および構成を関係を以下の表にまとめてみた。これは、そのまま、書くことの教育における、技能目標になるものである。なお、以下の表には、小学校学習指導要領にはない、意見文を付け加えている。これは、高学年の読むことの教材に意見文が多いことや意見文を書くことが多いことのためである。また、物語や詩歌、随筆や手紙の類は省いてある。これらは、それぞれ独自の構成と論理を持っているからである。

ジャンル	特徴	論理	構成例
新聞(の記事)	事実中心	概観-詳細	見出し(最概観) → リード文(概観) → 記事(詳細)
説明文	事実中心	概観-詳細	はじめ(問題設定) → なか1(概観) → なか2(詳細) → おわり(概観)
報告文	事実+意見 (感想)	時間の順序	はじめ(問題設定) → なか(事実の報告を時間 の順序で) → おわり(意見や感想)
記録文、メモ	事実中心	時間の順序	はじめ(問題設定) → なか(事実の記録を時間 の順序で) おわりは特にない
意見文(批評文、評論文、 新聞の解説)	意見+事実	因果関係	(双括型の例) はじめ(意見(主張)) →なか(根拠(事実と しての具体例や意見と しての理由付け)) →おわり(意見(主張) の繰り返し)

これを見て、例えば、次のような場合の文章の構成や論理の書き方の指導の違いを考えてほしい。例えば、「郵便局に見学に行ったことを新聞にする」「郵便局について説明文を書く」「郵便局に見学に行ったことについて報告文を書く」「郵便局に見学に行ったことを記録文に書く」「郵便局について意見文を書く」のような場合である。このそれぞれについて、どのような技能目標を立てるべきかを考えることが、書くことの教育では欠かせないのである。

## 5. 学習指導要領から考える、授業づくりのための理論的基礎

以上のことを踏まえて、これから書くことの教育のための、書くための単元で書く授業づくりについて考えたい。私は、授業を作る上で書かせない構成要素として、以下のものを必須と考えている。

- ・学習目標（態度目標／価値目標／技能目標）
- ・教材（書くことの教育の場合には、題材やテーマになる。なお教科書に掲載されている、書くことの教材は、正確には教材ではなく、言語活動の例である）
- ・言語活動／活動目標
- ・手だて（授業方法）
- ・相手意識・目的意識・意図

以下でくわしく述べていく。ここでは、「高学年の意見文を書くこと」について考えていくことにする。

### 5. 1. 学習目標の決定（1）

国語科の授業づくりにおいては、学習目標の設定が最も重要である。学習目標は、その授業や単元でつけるべき力を表すものである。この学習目標を私は、三つに分けて考えている。

一つ目は、態度目標である。少し前の言葉では、新学力観に基づく学力、といってもいいだろう。興味や関心、態度に関する目標が、態度目標である。態度目標は、その教材や設定しようとする言語活動、あるいは学習目標の興味や関心、態度形成がどれだけできるかという目標である。この態度目標形成ができなければ、以後の学習目標の達成はおぼつかないだろう。したがって、単元の最初で、態度目標の形成がまずは図られなければならない。

もちろん、単元全体を通して、常に学習者が教材／授業／単元／言語活動などに、興味や関心意欲を維持しているかも評価しなければならない（ここでいう評価とは、教師が自らの教育活動について評価するということであり、問題があれば原因を考えて改善の対応を行うのである）。

二つ目は、価値目標である。価値目標とは、価値観にかかわる目標であり、言い換えれば、ものの見方や考え方、認識といったことにかかわる目標である。「考え」や「知識」「技能」そのものではなく、それらを支えている価値観、メタ認知、信念、そういったことにかかわる目標と言ってもいい。私は、教育においては、ある方向に価値観をもっていくのではなく、さまざまな価値観をできるだけ深く伝えていくことが重要だと考えている。学習者が自ら自分の価値観を選び取っていくようにするために、学校ではできるだけ多様な価値観をその背景も含めて深く伝えていきたいのである。

三つ目は、技能目標である。これは、読むことの技能であり、学習指導要領の書くことの指導事項が、この技能目標設定の参考になる。また、学習指導要領の指導事項以外に、技能目標を設定することもある。学習指導要領はあくまでもミニマムエッセンシャルズであるから、学習者や地域、学校の実態や個性、教師の考え方などから、加えるべき技能目標もあるはずである。これらの技能目標を「 $\alpha$ 」（の技能目標）と呼ぶことにしよう。書くことの教育においては、学習指導要領の指導事項 $\alpha$ として、ジャンルごとの構成と論理を提案したい。その中身は先に表で示したとおりである。

では、「高学年の意見文を書くこと」では、どのような学習目標になるだろうか。この時点で、学習目標のうちの、技能目標を考えることができる。高学年の書くことの技能目標は、学習指導要領の高学年の部分を見ればわかる。それに $\alpha$ するべきなのは、ジャンルのことである。先の表で見たように、意見文に必要な論理は、「因果関係」であり、構成は、「意見（主張）と根拠（具体例と理由付け）」をどう並べるかである。

これでおおまかな技能目標は決めることができたが、まだ価値目標や技能目標が決まっていない。また、実際にどのようなテーマで書くかが決まらなると技能目標の詳細も決まらない。

### 5. 2. 言語活動（活動目標）の決定

次に、テーマと言語活動を考えたい。これが決まらなると、先に述べたように、学習目標も決まらなないのである。高学年の学習者に意見文を書かせるためには、彼ら彼女らが本気で意見を述べたくなるようなテーマが必要である。そこで、学習者を高学年のうち第6学年であると想定し、卒業に向けたテーマということで「自分たちの学校をよりよくする意見文を書こう」というテーマを設定することにしよう。さらに、その意見文を実際に校長先生に提示し、校長先生がその意見から選択して実行する、という言語活動を想定して見ることにした。テーマは、「自分たちの学校をよりよくする」であり、言語活動は、「自分たちの学校をよりよくする意見文を具申して、校長先生に実行してもらおう」ということになる。

### 5. 3. 学習目標の決定 (2)

テーマと言語活動が決定したので、学習目標の詳細を決めていくことにする。まず態度目標である。書くことにおける態度目標とは、文章を書くことについて「書きたい」「書いてみたい」と思えるようになっているかどうかということであり、これは、単元の最初の段階でまずは達成しなくてはならないものである。この態度目標は、誰に対して何のために、どんな場面で意見文を書こうとするか、という言語活動に大きく左右されると言える。つまり、態度目標は、言語活動の活動目標によって大きく影響されるのである。

ここでは、言語活動である「自分たちの学校をよりよくする意見文を具申して、校長先生に実行してもらおう」が決定したので、態度目標として「自分たちの学校をよりよくする意見文を具申して、校長先生に実行してもらおう」という言語活動や単元に対して、興味関心意欲の態度を持っている」となる。

この態度目標の評価は、単元の最初の段階で行うことがまずは大事であるが、単元のその後の流れにおいても、学習者が活動に対して興味関心を維持しているかどうかを評価する（見極める）ことが大切である。なぜなら、この態度目標が達成されていないと、後で述べる技能目標や価値目標の達成はおぼつかないからである。

態度目標の評価の方法は、書くことの各段階における身体的態度や残された下書き、授業の最後での振り返りシートなどで行う。この中で最も大切なのは、下書きなどの、子どもが実際に作業のために書き残したものである。そこには、子どもがどのように活動に向き合ったかが見える。したがって、書くことの授業では（最後の清書以外）絶対に消しゴムは使わないことが鉄則となる。

次は、技能目標である。先におおよその技能目標は決まったが、言語活動が決定したので、詳細を決めることができる。そこで、以下のような技能目標を考えた。

	学習指導要領の指導事項	本単元の技能目標 (+α 済)	
相手意識・目的意識・公私の別		相手・・・校長先生 目的・・・学校をより良くするため 公私の別・・・公的	
課題設定や取材	ア 考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること。	(課題設定) 学校の問題点について調べたり考えたりして書くことを決める。 (取材) 決めた課題についてさらに調べ、調べた事柄を収集して、全体を見通して事柄を(マインドマップなどで)整理する。	
論理		(論理設定) 問題点-改善意見(主張)-根拠(具体例と理由づけ)のセットを設定する。	◎
構成	イ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考えること。	(構成) 問題点-改善意見(主張)-根拠のセットをどう並べれば、校長先生に効果的に伝えることができるか考える。	○
記述	ウ 事実と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。 エ 引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書くこと。	事実と主張を区別でき、また、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりできる。  本などを引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書く。	
推敲	オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。	表現の効果について確かめたり工夫したりする。	○
交流	カ 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。	書いたものを発表し合い、校長先生に効果的かどうかを、表現の仕方に着目して助言し合う。	

この表では、相手意識・目的意識・意図さらに、公的か私的かということが含まれている。これは、書くことの教育においては、相手意識や目的意識が大変重要であり、学習指導要領の指導事項の課題設定のところにも掲載されていることからわかる。従来あった読書感想文なるものが、誰に向かって何のために書かせるのか曖昧だったため、大変な労力を学習者に強いてしまったことがあった。言語活動によって、「実の場」を設定することは、ほんとうの意味での相手意識や目的意識を設定することである。また公的か私的かということであるが、これは、書く文章が、公的なパブリック性を帯びた文章か、それともプライベート的な性格を持つ私的な文章か、の区別である。もちろん、はっきりと分けることはできないが、文章の公私の区別をつけるようにすることで、文章を書く意識もはっきりすると考える。

技能目標の最後に、◎と○をつけることにする。書くことの技能目標を盾に「課題設定」から行えば（推敲と交流は随時）言語活動が進むことになり、つまりは、授業を行うことができる。しかし、どれも同じ比重でやるととても時間がかかってしまう。そこで、最重点（◎）と重点（○）を決め、そこに力を注ぎ、あとのところは思いきって学習者に任せてみるのである。◎と○の部分は教師がしっかり教える。そして、一年を通して、どれかの項目に◎がつくようにするのである。

本単元では、校長先生に効果的に伝えるということを考え、◎を構成に、また論理的かどうかも大事であり、また、効果的かどうかをお互いに推敲することが重要と考え、論理と推敲に○をつけている。

最後は、価値目標である。高学年レベルの意見文を書かせるときに、どんな題材でもいいわけではない。教師は、高学年の学習者にどのような題材を与えれば「教育的」か考える。「教育的」かどうかということは、社会や自分自身についてどれだけ認識を深めたか、考え方が深まったかということが問われるのである。そのときには、その題材についての「知識」が不可欠であり、また、その題材についてどれだけ「思考」したかも問われる。

したがって、価値目標は、当該の書くことの単元でかかれた作文だけで評価するものではなく、たとえば次の書くことの単元の最初に作文を書かせたとき、どれだけ深まった内容の文章でかかれたかで評価することもできる。つまり、価値目標は長期的なスパンで考えるべき目標なのである。

「自分たちの学校をよりよくするために校長先生に意見を具申しよう」という活動目標であれば、以下のような価値目標が考えられる。

- ・自分たちの学校について以前と比べてどれだけ深く考えられたか
- ・自分なりの考えをもつことができたか

こういったことは、作文はもちろん単元の最後に書かせるアンケートや感想、また少し時間をおいて行ったアンケートなどで把握することができる。

#### 5. 4. 手だての決定

最後に、手だてである。手だてとは、教師が行う活動であり、学習者が学習目標を達成するための手段の一つである。学習者が、教材を使って言語活動を行うことに対し、それがより有効になるように働きかけるのが、教師の手だてである。教師の手だては、学習者が行う言語活動とあいまってより有効なものとなるのである。書くことの授業の各段階において、次のような手だてが考えられる。

#### 課題設定や取材

考えたことや調べたことを整理するには、マインドマップやウエビング、マンダラートなどがある。これらを個人や集団で使うのである。取材では、メモやICレコーダー、カメラなどを所持させる。

#### 論理

論理は広義と狭義とがある。とにかく課題設定で整理したことをいきなり構成するのではなく、それらを今度は、主張（意見）と根拠（具体例や理由付け）に分類することが重要である。これらは分類したら色分けした付箋紙にメモしておくといよい。

#### 構成

論理で色分けされた付箋紙を、構成表に並べていく。そして、構成の効果を考えながら付箋紙を動かすのである。足りないものは付箋紙を足し、余分なものは削るのである。

#### 記述

主張（意見）や事実の書き方、特に、文末表現のバリエーションを教えたい。意見だと「～と思う」事実だと「～だ」という文末のオンパレードになるので、意見なら「～と考える、～と推測できる、～と推論する、～のようである」などを、自分の考えについての確信度や可能性で書き分けすることを教



えたい。

#### 推敲

推敲は、書かれたものだけではなく、課題設定から、個人推敲・ペアやグループ推敲・全体推敲、そして教師による推敲、を組み合わせるようになって行きたい。そうすることで、書くことの負担が著しく軽減されるのである。

#### 交流

書くことの教育における交流は、話す聞く単位ではない。したがって、書いたものを声に出して読む必然性はないし、声に出したからといって、話し方や聞き方の指導を徹底する必要はない。書いたものの交流は、付箋やコメント書き、をペアやグループで行ったり、書いたものを貼りだしてそれにコメントを書き加えさせたり、あるいは、「いいね！」カードを貼るだけでも交流になる。そして最後は教師によるコメントを書くことで、交流を締めくくりたい。

## 6. おわりに-ゆいの会実践論文のわくぐみの説明

本雑誌では、北九州で活躍している小学校の先生方の会「ゆいの会」のメンバーが、ここまで述べてきた理論をふまえつつ、実践をしたものが報告されている。以下では、それらの実践報告論文の枠組みについて説明しておきたい。

(単元名) ここでは、教師自らあるいは学習者と話し合っただけで決めた言語活動の目標が、単元の名前として記されている。

(教材名) こちらは、該当する教科書の「書くことの教材」の名前が記されている。

(単元名) と (教材名) が異なるのは、教科書の教材をふまえつつ、学習者の実態や教師の目指す目標に合わせて変えているのである。書くことの教育では（書くことだけにとどまらないが）このような単元名の付け方は重要である。また、単元名には、学習目標（段落に気をつけて書こう）ではなく、言語活動の目標が記されていることにも注意していただきたい。

(学級の実態) ここには、実践した学級の実態が、技能面だけではなく意識面や価値面についても触れられている。

(言語活動) ここには、相手意識・目的意識・場面意識・ジャンルなど、言語活動設定に必要な事柄が記されている。これらは、教師が学習目標達成のためにどんな言語活動が必要か考えるときに必要な情報である。

(学習目標) ここには、先に述べた、態度目標・価値目標・技能目標が記され、年間技能目標の一覧が記されている。年間技能目標には、単元名・教材名・ジャンルとそれぞれの単元で最重視する技能目標 (◎) 重視するべき目標 (○) が記されている。

(単元構造図) ここには、毎回の言語活動の目標とそれによって達成したい学習目標および評価規準が関連づけながら記されている。

(学習活動と指導の実際) ここには、単元全体の学習活動と指導の実際の概略が記されている。太字で記したところは、詳しい授業の様子が後で書かれている。

(授業の実際) ここには、先の太字で書かれた部分の詳しい授業内容が記されている。まず、授業の計画が書かれ、その次に実際の授業ではどのように進んだかが書かれている。

(実践のまとめ) ここには、設定した価値目標・態度目標・技能目標がどのくらい達成できたかが書かれている。さらに、全体的な考察や課題が書かれている。最後に、「単元を終えて」という見出しで、実践者の本音が書かれているので、ぜひそのも注目していただきたい。

本論と以下に続く実践論文とを参考にして、書くことの教育の改善を図っていただきたい。