

主体的な学びを目指した書くことの学習

——教員一年目の取り組み——

細谷朋未

一 はじめに

私は現在、本校で教員生活二年目を送っている。本校は県内でも数少ない全日制普通科単位制高校で、今年度は創立九十周年の年でもある。全校生徒二五三人が希望によって普通クラスと英数クラスに分かれ、部活動や勉強に励んでおり、約六割の生徒が就職、その他が進学といった進路状況である。

生徒は素直で自分の気持ちに正直だ。嬉しいことは嬉しい、腹の立つことは腹が立つと率直に表現する。ただその反面、問題点も抱えている。その一つに、生徒がさまざまな理由でやる気や自信をなくした状態で入学し、授業時間をただ座ることでやり過ごしてしまうことが挙げられる。自己肯定感が低く、「どうせ出来んもん」という言葉を何度も耳にした。また、人から中傷された経験があり、自分の発言が人からどのように受け止められるのかを気にして発言できない生徒が多いことも問題点の一つである。

昨年度、このような生徒を目的の当たりにした私は、どうにかして

生徒に自己肯定力をつけさせたい、ただ漫然と授業の一時間をやり過ごすのではなく、主体的に学びに取り組ませたいと考えるようになった。そこで中心に据えたのが「書くこと」である。書く主体を確立させ、自らが表現したものが相手に受け入れられるという体験を通して、自信と学ぶ意欲をつけさせられるのではないかと考えたからだ。

今回は本校の生徒が抱える問題、自己肯定力の低さと受身的授業態度の改善をめざし、担任した一年生の「国語総合」と三年生の「国語表現」（ともに普通クラス）で昨年度実践した授業について報告したい。

二 実践例①

二一 単元の基本情報

1 科目 国語表現 I

2 対象学年 高校三年生（普通クラス）

3 実施時期 二〇一二年四月～二〇一三年一月

4 単元名

カキナールで書き慣れよう

二二 単元設定のねらい

学習者の多くは、書くことが習慣化しておらず、書くことへの抵抗感をもっていた。そのような学習者に対して、書くことをまずは授業の中で習慣づけ、「書ける」体験を通して文章を書くことへの抵抗感を軽減させたいと考えた。そこで、深谷純一氏が考案した「カキナール」を授業に取り入れることにした。深谷氏が実践した「カキナール」の概要は、まず生徒に各自一冊の「カキナールノート」を持たせ、ペンネームを使用させる以外には提出日も書くテーマも指定しないというものである。提出された作品は、授業のはじめなどにクラス全体に配布し、定期的に文集としても再配布しよう。また、同じく「カキナール」の実践者の一人である下橋邦彦氏は、「カキナール」の基本的な原則を次のように述べている。

(1) まず、日常の自分の暮らしの中に起こっている出来事・自分の体験に取材してほしい。

【題材】

(2) ユーモアに溢れた場面を切り取ってほしい。人間の弱さや悲しさなどもユーモアをもって掘り上げてほしい。【ユーモア性】

(3) あったことすべてを書くこととせず、ある場面を切り取り「事実八割、フィクション（作り事）二割」で面白さを。【創作性】

(4) 必ずペンネームで発表する。だから遠慮なしに書いてほしい。【匿名性】

(5) 最後に、決め手となる「オチ」をつけよう。これで文章がピ

シッと決まる。

〔「今時の学生」との対面から生まれたもの⑦―誇れるカキナール・インタビュ―〕

『月刊国語教育317号』pp. 96-99)

私は「カキナール」を文の長さも内容も完全に自由とする形式にアレンジし直し、毎時間授業の終わりに書かせることにした。「カキナール」を通して、マス目に文字を書くことへの抵抗感を少しでも減らし、心に浮かんだささいなことでも書いていい、そしてコメントが返ってくるという経験から書くことへの嫌悪感を軽減し、さらには自己肯定感の育成に繋げたいと考えたからである。

二二三 授業の実際

毎時間、授業の残り四分程度を利用し、「カキナール」をさせた。文の長さは自由だが、便宜上、「カキナール」用プリントには六十五字程度のマス目を印刷した。

初めて「カキナール」と出会う学習者の反応はさまざまであった。「書き慣れ」と「書きなはれ」を組み合わせて「カキナール」って、先生のダジャレ？」「ほんまに何でも書いていいん？」「一言でも別にいいんだろ？」と口々に言いながら、限られたマス目に何を書こうか楽しそうに考える様子が見て取れた。実際に書かせた「カキナール」には、即興で作った短編小説をマス目いっぱい書く生徒もいれば、「疲れた」「眠い」「あいいうえお」等で終わっている生徒も多かった。しかし、どのような「カキナール」であっても、コメン

トをつけて返却していくうちに、たった一言だった文が進路に関する悩みに変わったたり、昨日の出来事について書くようになったりしていき、最終的には一言だけで「カキナーレ」を終わらせる学習者はいなくなつた。

二一四 成果

私が実施した「カキナーレ」は、深谷氏や下橋氏の原則や概要とは乖離していたかもしれない。しかし、実際に学習者は一年を通して書き慣れていき、「カキナーレ」のマス目に向かう数分間は、心地良い緊張感の漂う静かな時間であつた。卒業テストでも、一人が「カキナーレ」を無くして授業を増やしてはしかつた。」と書いていたものの、その学習者以外は全員がカキナーレの存続を強く希望していた。以下は、卒業テスト時に「心に残っている学習内容」として「カキナーレ」を挙げた学習者のコメントの抜粋である。

- ・カキナーレもくだらない内容に返事を書いてくださりありがとうございます。
- ・ございました。
- ・一年間いろんな学習をしましたが「カキナーレ」はよかったです。その日あつたことや昨日のことでも書けばコメントが返ってくるのがとても新鮮で楽しかったです。
- ・まず、カキナーレといった形で好きな事を普段書く機会がなかったからです。何でも自由に書いて、色々書いた事を思い出します。
- ・また、先生からのメッセージもとてもうれしかったです。
- ・「カキナーレ」では先生とコミュニケーションがとれるし今日のこ

ととかを詳しく書けるからです。

コメントからは、「カキナーレ」を授業に導入したねらいである、書くことへの抵抗を軽減させることはほぼ達成できたのではないかと考える。しかし、「カキナーレ」の枠の中では文章量が増加したが、「カキナーレ」と長作文を書く力を結びつけられたかという点、それは不完全であつた。今年度も「国語表現」において「カキナーレ」を継続実施しているが、「カキナーレ」で身に付けた力を長作文にどのように生かすかを模索したい。ただ、卒業式の日「国語表現」を受け持った生徒数人がやって来て、「先生、カキナーレに書いたみたいに、なんか小説を書いて送るわな!」「またカキナーレを書きたいなあ!」と言ってくれたことは大きな喜びである。

三 実践例②

- 三一 単元の基本情報
- 1 科目 国語総合
- 2 対象学年 高校一年生(普通クラス)
- 3 実施時期 二〇一二年十月
- 4 単元名 短歌物語を作ろう

三二 単元設定のねらい

これまでに学習者は国語総合の時間に「夏休みの思い出」教科書教材の椎名誠『散髪』(第一学習社『高等学校 改訂版 新編国語総

合」平成二十四年度版所収)の学習後「親離れについて」、そして「学校祭を終えて」というテーマで作文を書いている。はじめは「何を書いていいかわからん」「作文なんて大嫌い」と強い抵抗を示していた学習者だったが、文章を書く時の手順を示したり、型に則って書かせたり、優秀作品をプリントにまとめて配布し、それに対する絶賛の文章を書かせたりするなかで、徐々に作文への抵抗が小さくなってきていた。ただ、これまでは体験した内容や普段の経験をもとにした作文(生活文や論理的文章)しか書かせられていなかった。創作文という新たなジャンルに取り組ませ、学習者の新しい文種への自信に繋げたいと考え本単元を設定した。なお「短歌物語」とは、短歌の詠まれた状況や背景を学習者自身が想像して、それを物語にしたものを指す。

三―三 単元の目標

- ・優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしようとする。(関心・意欲・態度)
- ・優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにする。(書く能力)
- ・国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解する。

(知識・理解 (伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項)の(1)のイの(ア))

三―四 単元の評価規準

- A 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について相互評価を行ったりして、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしようとしている。(関心・意欲・態度)
- B 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について相互評価を行ったりして、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしている。(書く能力)
- C 短歌の修辞について理解している。(知識・理解)

三―五 単元計画

次	学習活動	評価の規準と方法
一次 二時間	短歌を読解、鑑賞する。 (ワークシート)	評価規準C 「記述の点検」 「行動の観察」
二次 三時間	短歌物語を作成する。代表作品の中から一作品を選び、絶賛する文章を書く。 (ワークシート)	評価規準A、B 「記述の分析」

三一六 授業の実際

・一次(二時間)

「短歌の世界」大切の言葉」(「高等学校 改訂版 新編国語総合」第一学習社)掲載の五首を含む全十首を載せたワークシートを配布した。そのワークシートでは、短歌やその解説に空欄を設け、当てはまる言葉を考えさせると学習者は非常に意欲的に取り組んだ。例えば、栗木京子の「観覧車回れよ回れ想ひ出は君には一日我には(一生)」は、「君」と「我」の捉え方を対比的に考えさせたところ多くの学習者が「一生」という言葉に気付けた。また、伊万智の「寒いね」と話しかければ「(寒いね)」と答える人のいるあた「かさ」は、「答える人のいるあたかさ」という部分に引つ張られて、()内を「あたたかい」と答える学習者が散見されたが、冬の状態でなぜ「あたたかさ」を感じられるのか、そして「答える人のいる」という状況を考慮するよう伝えると、「寒いね」と気付ける学習者が増えた。その一方で、石川啄木の「かの時に言ひそびれたる大切の言葉は今も胸にのこれど」の「のこっているけれど」という部分に注目させ、「けれど」の後に続く思いを考えさせたり、正岡子規の「いちはずの花咲きいでて我目には今年ばかりの春行かんとす」を詠んだ時の子規の気持ちを想像させたりする活動では、学習者に戸惑いや抵抗がみられた。以前から、登場人物の気持ちや思いを考えさせると、「答えが分からんけん、気持ちを考えるんって嫌い!」と多くの学習者が口にしていった。今回も、短歌の詠まれた背景や作者について丁寧な解説をしないまま、安易に思いや気持ちを考えさせてしまったからであろう。

・二次(三時間)

伊万智の「泣いている我に驚く我もいて恋は静かに終わろうとする」を元にして創作した私(細谷)の短歌物語を読ませた。学習者の多くが強い関心を示す恋愛の短歌を元にしたこともあり、学習者は興味深そうにその短歌物語を読んでいた。その後、ワークシートに掲載している十首の中から一首を選び、その短歌が生まれた状況や込められた思いを想像して短歌物語を創作させた。多くの学習者が選択した短歌は、似たような経験があり、状況が想像しやすい栗木京子の「観覧車」の短歌であった。自身の体験をそのまま文章にする生活文よりも、体験を下敷きにしながらも虚構を混ぜ込める創作文の方が、学習者の筆は進んでいた。「分からん!」と言いながら書きあぐねている学習者に対しても、他の学習者が「妄想するんよ、妄想!」とアドバイスするなどして、全員が書き上げることができた。

その後、七作品を私が優秀作品として選んだ上でプリントに打ち出し、鑑賞した。クラスメイトがこれほどまでの短歌物語を創作できているのかと感嘆する声や、同じ短歌であっても、人によって物語が大きく異なることに関心を示す学習者が見られた。そして、七作品の中から一つを選び、絶賛する文章を書かせた。型を提示していたため、ほとんどの学習者が型に則って書くことができた。

三一七 成果

高校に入学してから初めての創作文ではあったが、予想以上に多くの学習者が意欲的に取り組むことができていた。学習者も、創作

文という初めてのジャンルの文章を書き上げることができたという満足感を得たようだった。作品によつては、職員室でも話題になるほどのものがあつた一方、短歌の内容を無視していたり、主語のずれがあつたりするものもあつた。

また絶賛する文章は、それを書いてもらった生徒にしか配布しなかつたため、どの作品がどのような理由で選ばれているのか、全体で共有することができなかった。

優秀作品を載せたプリントに関しては、授業を観察してくださった初任者研修担当の指導教員から、短歌物語の後に短歌を掲載した方が短歌の生まれる流れと合わさつて良いのではないかというアドバイスをいただいた。

四 実践例③

四―一 単元の基本情報

- 1 科目 国語表現Ⅰ
- 2 対象学年 高校三年生(普通クラス)
- 3 実施時期 二〇一二年十一月―二〇一二年十二月
- 4 単元名 芥川龍之介の恋文にお断りの返事を出そう

四―二 単元設定のねらい

多くの生徒が夏休み明けから後期(本校は二期制である)の前半にかけて就職試験や進学試験に臨む。そのため前期の間は、書き言葉のルールや原稿用紙の使い方、型を用いた文章の書き方や理由

の示し方などを授業で扱った。こうして論理的な文章の書き方を指導していたが、授業で毎回書かせていた「カキナール」では自作の小説を書く学習者が散見された。このことから、普段は書く機会のほとんどない虚構の文章を書きたいと学習者が思っていることがうかがえた。よつて、進路に関する試験が一段落した後は、続き物語を創作させたり、「しあわせに働く私の物語」を書かせたりした。その結果、学習者たちは予想通り、創作に意欲的に取り組んだ。

十一月から十二月にかけては虚構の手紙を書かせてみようと考えた。実は十月に手紙の書式について指導し、私(細谷)からの手紙に返信を書かせる活動をしていたのだが、学習者の意欲をあまり感じられなかつたのだ。手紙を書く目的が不明確であつたためだろう。そこで、田中宏幸氏の実践をもとに本単元を計画した。田中氏は「レベルとしては、「承諾する手紙」よりもこの方が難しい。相手を納得させるだけの理由をどう想定するか。相手をできるだけ傷つけない言葉を選ぶか。発想力と語彙力・文章力が要求される。だがこの場合は、相手が歴史上の人物なので、さほど神経を使わずにすむ。虚構の世界に遊び、想像を豊かにしてのびのびと書き進めることができる。自由に楽しんで書きながら、文章量を増加させ、言葉を磨き、さらには改まった手紙の形式を習得することができるのである。」(「手紙文や通信文を書く学習」pp.123-124)と、プロポーザにお断りの返事をする課題の意義を述べている。なお、教材は一九一六年に当時二十四歳だつた芥川龍之介が、十七歳で女学生だつた塚本文に宛てた恋文(この二年後、芥川と塚本文は結婚する)を用いた。「自由に楽しんで書きながら、文章量を増加させ、言葉を磨」

く機会は、社会に出てからはなかなかない。楽しんで表現活動に取り組める残り少ない機会である。田中氏の述べる「思い切った虚構の場」を設定し、恋文への返信という形をとって個性豊かな文章を書かせたいと考えて本単元を設定した。

四一三 単元の目標

- ・ 目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して効果的に話したり書いたりしようとする。(関心・意欲・態度)
- ・ 目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して効果的に話したり書いたりする。(書く能力 (1) のエ)
- ・ 国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などについて理解を深める。(知識・理解 (1) のカ)

四一四 単元の評価規準

- A 目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して効果的に書こうとしている。(関心・意欲・態度)
- B 目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して効果的に書いている。(書く能力)
- C 手紙の表現の特色について理解している。(知識・理解)

四一五 単元計画

次	学習活動	評価の規準と方法
	芥川龍之介に関するワークシートと	評価規準C

一次 三時間	手紙の書き方に関するワークシートをまとめる。 手紙に関するエッセイや「日本一短い」手紙を読み、手紙に込められた思いについて考える。 (ワークシート)	「記述の点検」 「記述の分析」
二次 三時間	芥川龍之介の恋文を鑑賞する。 女子は塚本文になって芥川の恋文へ断りの返事、男子は芥川になって結婚申し込みの撤回の手紙を書かせる。 (ワークシート)	評価規準A、B 「記述の分析」 「行動の観察」
三次 一時間 中間考査	学習者の作品をプリントに打ち込み、その作品のなかで納得できるものを選び、その理由をまとめる。※後期	評価規準C 「記述の分析」

四一六 授業の実際

- ・ 一次 (三時間)
一 時間目は私が出張していたため、既習の内容である手紙の書き方を復習するプリントと、芥川龍之介についてまとめるプリントをさせた。

二 時間目以降はまず、俵万智「愛の消印」を読ませた。その際、「だれかへ手紙を書く」ということは、その人のことを思う時間を持つということだ。その時間を封筒に詰めて、送るのである。手紙そのものが、その時間の消印になる。」という部分に着目させ、手紙に込める思いの大切さを理解させようとした。しかし、一文ずつ音読さ

せるだけの活動にとどまってしまうためか、学習者にとって目標が曖昧となり、学習意欲を高めさせることはできなかった。

その反省も踏まえ、次に「一筆啓上賞 日本一短い「愛」の手紙」、「二筆啓上賞 日本一短い「母」への手紙」から何作品かを抜粋して載せたプリントを配布し、読み味わわせた。その後、一番心に響いた手紙を選び、その理由を書かせた。学習者は、短い手紙の中に込められた相手への思いや、短い言葉だからこそ表現が精選され、心に届くことを実感できたようだった。

・二次（三時間）

まず、芥川龍之介が塚本文に書いた恋文を読ませ、その文章の魅力について考えさせた。学習者も知っている文豪・芥川龍之介が実際に書いた恋文ということもあり、彼らは食い入るように恋文を読んでいた。学習者は「ただ文ちゃんを好きという気持ちだけでなく、相手の家族のことも考えられている」、「勿論昔から好きでした。今でも好きです。」という表現にくつときた。「文ちゃんの気持ちを大切にできている」、「どの部分を読んでも文ちゃんへの愛で溢れている」といった点に魅力を見出したようだ。

次に、「相手を納得させるだけの理由をどう設定するか」「相手ができるだけ傷つけない言葉をどう選ぶか」をポイントにして、女子と男子それぞれに以下の課題を与えた。

女子

相手（芥川龍之介）の申し出に感謝しながらも、言葉を尽くし

てご辞退する手紙を書く。

男子

結婚を申し込んでおきながらも、塚本文に結婚できなくなったことを伝える手紙を書く。

ただ自由に創作するのではなく、手紙の形式をとるという設定や、心のこもった優れた文章表現に対する創作であったことなどから、普段はなかなか筆の進まない学習者であっても、比較的すらすらと書き進めることができていた。

・三次（一時間）

授業時数の関係などから、授業で学習者の作品を扱えなかった。

よって、優秀作品をプリントにまとめ、十二月中旬に実施された後期中間テストに次ページの問題を出題した。

問題数の多いテストの中、多くの作品に目を通した上で理由を書くということは大変だっただろう。そのため、書きあがらない学習者が続出するのではないかと心配していたのだが、実際はほとんど学習者が二百字近く書ききれていた。

別紙のプリントは、芥川龍之介の恋文に関して、みなさんが授業中に書いた手紙である。

女子

「文ちゃん」の気持ちになって、男子の作品（芥川龍之介からのプロポーズ撤回の手紙）を読むこと。

男子 「芥川龍之介」の気持ちになって、女子の作品(自分の

プロポーズに対する断わりの手紙)を読むこと。

そして、一番納得できた・心を打たれた手紙を一つ選び、その理由を百八十〜二百字で書くこと。

四一七 成果

卒業テスト時、心に残っている学習内容として本単元を挙げている学習者が多かった。コメントからは書く楽しさや喜びを学習者が実感できたことがうかがえる。優秀作品として選ばれたことや、それをさらに他の学習者が選んでくれたことから、自信や自己肯定感も高められたように思う。それゆえ、授業で学習者の作品を扱えなかったことが悔やまれる。また、「納得できた理由」を打ち込んだプリントは、その手紙を書いた学習者のみにはか渡さなかったため、優秀作品や納得できたポイントなどから学びをさらに深めさせることができなかった。

五 おわりに

昨年度、私は「否定ではなく肯定で」「生徒を褒めて伸ばす」というスタイルを意識して何事にも取り組んできた。「書くこと」の指導においても、「この表現、目に浮かぶようでごっついいえなあ!」、
「こんな短時間で、こんなに書けたん?すごいなあ!」というように、まずは褒めるように意識していた。褒められ経験の乏しい生徒に対

して、授業を始めとした学校生活のさまざまな場面において、まずは褒め、自己肯定感を高めたからだ。しかし、何か月が経っても自分の感情のままに言動する生徒や、細かなことまできちんと注意し、指導されている先生方の姿を見るたびに、「私の指導はただ甘いだけではないだろうか」「褒めても生徒は成長しないのではないだろうか」と悩むようになっていた。だが、初任者研修等で「暴言の背景には、かまってはしや満たされていない心がある」、「見返りを期待してはならない」という言葉を聞き、まずは肯定するスタイルを今後も維持しながら、毅然とした指導をしていこうと改めて思うことができた。昨年度担任していた一年生の生徒たちも、入学してからずっと、褒めると手放しで喜んでいただけだが、年度末近くになる頃には、「先生、話を盛りすぎじゃ。」「ほんな事で褒められても嬉しいない。」と言うようになっていた。これも、ただ褒められて喜ぶ段階から、褒められている内容を意識する段階になったのだと、その成長が嬉しかったことを覚えている。

今年度も「国語表現」等の授業で「書くこと」を通した自己肯定感や基礎学力の育成に取り組んでいる。さらに二年生の英数クラスでの「現代文B」においては、型を用いて「書くこと」と「話すこと」を連携させた授業を実践している。今年度も受け持った生徒が一人でも多く「文章を書くのは嫌いじゃない!」「私も文章を書ける!」と思えるように、これからも模索していきたい。

(徳島県立穴吹高等学校)