

協同的な活動を活かした高等学校における文章表現指導の 実践的研究

——記述前・記述中段階の指導を中心として——

玉木 雅己

一 はじめに

（1）研究の目的

協同的な学習活動を、記述前・中段階に組み込むことは、文章表現指導の充実を図るために大きな可能性を持つ。学習者の認識力（認識内容、表現方法）を活性化し、主体的な表現活動を促進すると考えられるからである。書くことに対する抵抗感を薄れさせるという点でも大きな効果が期待できる。

従来の文章表現の学習では、協同的な活動は、記述後に行われることが多い。書き上げた作品を読み合い、推敲や評価の活動につなげることが一般的である。記述後段階で、生徒作品を検討対象とする際には、優れた文章よりも、問題点を多く含む文章の方が活発な学習になりやすい。授業者にとっては、取り上げる作品の選択は非常に悩ましい問題になる。

文章が完成してから、他者の添削や点検を受けるよりも、最初の

段階から協同を始める方が、創造的で教育的な学習活動になるのでないだろうか。論者（玉木）は、このような問題意識を持って、記述前・中段階に力点を置いた実践を行ってきた。

本稿は、これまでの実践事例（以下、事例Ⅰ～Ⅳと略記・後掲（2）イの表参照）を研究資料として、協同的な活動を活かした文章表現学習のあり方について検討を行うものである。

（2）研究資料

ア 本稿の実践事例に至る前段階の実践

論者は、事例Ⅰ～Ⅳに先だって、旧在籍校2校で、文章表現の学習に協同的な活動を取り入れたことがある。

大竹高校・定時制は小規模（学年10名程度）ながら、多様な生活・学習経験を持つ生徒達が学んでいた。国語科の授業は、年間の1／3程度を文章表現に関する学習に充てた。授業以外でも機会を見付けて対話を重ねた。そのことよって個々の文章の進捗度や方向性を確認していった。当時はまだ生徒が交流し合って書くという

発想は持ち得ていなかった。教員と生徒の協同に終始した。

廿日市高校では、3年生・文型の選択科目「国語表現」において、学習課題にどう取り組んでいけば良いのかを、毎単元、生徒どうしで検討する時間を設けた。担当した1年間だけの取り組みではあったものの、約20名の選択者が、「作戦会議」と称して、自由な会話を通してアイデアを練った。生徒達には好評だった。

これらは、表現学習のために恵まれた条件（少人数で時間的な余裕がある）を、何とか有効活用しようとしたものである。戦略的な意図はそれほど無い素朴な取り組みであった。

イ 協同的な活動を活かした実践事例

事例Ⅰ～Ⅳは、①主体的に表現活動に取り組める、②どんな高校でも実施できる、という二点を実現できるように構想した。授業展開、題材とも、事前に特別な準備をしなくても実践可能なものとした。各事例とも年間の授業計画の合間に特設的に行った（事例Ⅰは2時間連続、他は1時間の授業）。

表 研究資料（実践事例）

事例	単元名		高校	学年	年度
I	スピーチライターになろう		賀茂	2	'18
II	夏の日の思い出		賀茂	2	'18
III	ありがと		安西	3	'16
IV	高校時代にまだやり残していること		安西	3	'16

二 事例Ⅰ「スピーチライターになろう」

スピーチライターは、政治家の演説や各種行事の挨拶等の原稿作成者として、近年注目されている職業である。事例Ⅰでは、その仕事内容になぞらえ、仲間のための三分間スピーチの原稿を作成した。

事例Ⅰは、18年7月中旬に実施した。終業式直前であったので、スピーチのテーマは「1学期の通知表」とした。

（1）授業展開

事例Ⅰでは、話題提供・原稿作成・発表の各場面で、生徒達が積極的に協同できるように授業をデザインした。そのために、ペア→グループ→全体と対話的な活動を連続して行った。具体的な授業展開は次の通りである。

- ① ペアの相手から次の各点を聞き取って、ワークシートにメモする。語り手と聞き手を交代して繰り返す。
 - ・ 1学期を振り返って、一番大きな出来事。
 - ・ 1学期を自己採点すると何点になるか。その点数の理由。
- ② 今後の高校生活を百点満点にするために克服すべき課題。
 - ① の取材メモをもとにして、ペアの相手の三分間スピーチの原稿を作成する。
- ③ お互いの原稿を読み合い加筆訂正する。
- ④ ペアの2人が同じグループにならないように、4人グループを編成する。

⑤ ②・③で作成したペアの相手の原稿を用いて、各グループで、スピーチを行う。

⑥ 各グループの代表作と、その発表者を決定する。(必要があれば原稿の修正を行う。)

⑦ 各グループの代表者が教室全員に対してスピーチを行う。

発表者以外は、ワークシートに気付きをメモしながら聞く。

⑧ 全ての発表が済んだら、授業の振り返りを⑦のワークシートにメモする。

授業の中で発表者を決定する場合、押し付け合いや籤引きになりたりということが起こりがちである。しかし、今回は、「一番魅力的な内容を持つ原稿はどれか」「その原稿を一番よく伝えられるのは誰か」という観点から、前向きに協議を行うことができた。10のグループの約半数で〈話題提供者／原稿作成者〓グループ内での発表者／全体での発表者〉が全て異なるという結果になった。

(2) 作品例

⑧の振り返りのコメントでは、スピーチの内容と発表方法に関するものが多く認められた。

内容に関しては、クラスメートの個性を再確認した、新しい一面を発見した等のコメントが多かった。また、「通知表」と聞いて、ついつい反省文になってしまったという記述も散見された。

次の[A]では、話題提供者の男子の日常生活が飾り気なく語られている。クラスの一人であることは自覚しつつも、自分のペースで過ごす姿が伝わってくる。彼の口調もうまく活かされている。⑦の発

表は、原稿作成者の女子生徒が行った。

[A] 良いクラスだが自分はダメでしまった1学期

1学期を振り返って、一番大きな出来事と言えば、このクラスになったこと。昨年も悪くなかったのだけど、「せっさたくま」という感じではなかった。このクラスに受け入れてもらって嬉しい。でも、このクラスは、みんなで切磋琢磨。

自分、小一から高一まで、クラスの輪に入れないタイプで、一人でもOK。でも、このクラスは、ゆるい感じで、その差が感じられない。男子が自分の知らない話題で、自分の側で話していて無感情ということはない。疎外感がない。楽しいクラスだ。

1学期の自分を自己採点すると5点。その理由は、このクラスに入って初めはやる気があった。がんばるぞー。でも、だからだ。今までとあまり変わらない生活をしてしまった。毎週のように「やばい」という時がある。人に迷惑をかけて頭を下げるようになったこと。やる気を良い方向に向けられなかったこと。部活の後輩の名前を覚えていないこと。

高校生活も折り返し地点が近付いている。高校生活を、百点満点にするために、1学期の反省をもとに、手帳をもとにやりたいこと、やるべきこと、こなせるように、小さな目標を持って、部活で勉強でポジティブになれるようにしていこうと思う。

発表方法に関するコメントでは、インパクトが強い語り手・巧み

な構成に対する賞賛、原稿に込められた相手の思いを間違いなく伝えることの難しさ、人前で語ることの重要性、経験不足による不甲斐なさ等が実感とともに述べられていた。

次の[B]は、偽悪的な態度を装ったスピーチである。これに対するコメントでは、作成者の意図を十分に汲んで、そのアイデアやユーモアへの共感が素直に述べられていた。

[B]1学期の自分を自己採点すると60点だ。

その理由は、私は周囲からヤリスギだと言われるほど、勉強が大好きだ。私はこの1学期とても学習に真摯に、授業にも一生懸命に取り組んでいたのだが、授業に集中していない周りの人たちを授業に集中させることができなかった。大事な授業中だというのは、隣の人は手悪さ、前の人は数学の宿題、左前の人にいたっては私にゴミを投げてくる始末だ。

高校生活も折り返し地点が近づいている。高校生活を、百点満点にするために、心を鬼にして周りの意識の低い人たちを更生させなければならない。

三 事例Ⅱ「夏の日の思い」

論者は、短歌・俳句の学習では、鑑賞だけでなく、創作にも力を入れて授業を行ってきた。短歌・俳句は字数の制限が厳しい。生徒達は、何を取り上げたらよいのか、どんな思いを詠むか等について悩むことが多い。事例Ⅱは、そのような足踏み状態を解消するため

に考案したものである。

事例Ⅱは、事例Ⅰと同じクラスで、8月下旬に実施した。2学期最初の授業ゆえ、夏休みの思い出をテーマとした。

(1) 授業展開

事例Ⅱの授業展開は、次の通りである。基本構造は事例Ⅰと共通点が多い。

- ① ペアの相手から、「夏休みの三大ニュース」を聞き出し、ワークシートにメモする。
- ② 最も印象に残っている事柄について話を聞き取りメモする。
- ③ 役割を交代して、①・②を行う。
- ④ ②の取材メモを手がかりにして、ペアの相手の短歌を詠む。
- ⑤ ④の短歌と②のメモを、4人グループの中で発表し合う。
- ⑥ 各グループの代表を決める。
- ⑦ 代表の短歌とそのメモを、クラス全員に向けて発表する。

(2) 作品例

[C]は、部活動に打ち込むうちに足早に過ぎた夏休みを振り返って詠んだものである。短歌と②のメモを示す。

[C]友人と語り合う日の夏空は君の笑顔とともにまぶしい

私は部活の練習がほぼ毎日あって、しかも一日練が多くて、もう一人のマネージャーのNさんとは夏休み中は一緒にいました。するとNさんが、いつの日からか、私に何度も同じ話を

し始めました。Nさんは、いろんな人に話していたつもりだったのだと思います。部活が無い日や、学校が始まってからは何かさみしくなりました。

【C】は、メモ末尾の「さみしさ」を直接的に表すのではなく、Nさんの微笑ましい姿に焦点を当てて、短歌を詠んでいる。メモからは良い意味で大きな飛躍が認められる。

とはいえ、ワークシートを確認すると多くの生徒たちの作品には、短歌的表現の追究という点で改善の余地が大きく残されている。

表現を練り上げるために、大切な手がかりとなるのが、②のメモである。このメモは、先に示したように、「詞書」のような存在である。ペアの二人で、メモに戻って、短歌によって表現できたこと、表現し残したことを明らかにした上で、改めて作歌に取り組みたい。次の【D】は、そのような活動の際には格好の教材となると考える。

【D】「柔道って何」と訊かれて

「スポーツ」と答えて 君は「強くなること」

この短歌が全体で発表された時、何を表現しようとしているのか、教室全員がとまどった。続けて発表された取材メモによって、その微笑ましい出来事を鮮やかなイメージで共有することができた。

母の実家に帰った時、あまりどこも出かけることはなかったけど、近くにある湖に遊びに行った。憩いの場の湧き水につ

かったり、浅すぎて小学生のように泳げないので、砂で無人島を作ったりしていた。

地元の小学生の男の子（小2くらい）が、そこら辺の人たちに話しかけていた。自分も、その子に話しかけられた。

頼まれると断れない性格なので、男の子について行った。水の中で走った。

「オレ、柔道習ってるけん強い!!」 自慢された。

男の子「柔道知ってる?」

自分「知ってる。スポーツ!」

男の子「ちがう。強くなること」

そういうその子の男らしさに、びつくりした。

この夏の思い出を、どのように短歌として成立させれば良いのか。これについては、妙案は出なかった。取材メモの世界を全て表現するためには、複数の短歌を組み合わせる必要があったかもしれない。このような追究こそが、表現力を高めるための実践的な演習となる。また、短歌の鑑賞力を高めることにもつながるはずである。

四 事例Ⅲ 「ありがとう」

山田ズーニー（2005）は、表現活動の具体的な道筋を明示する文章読本である。読者が他人とつながるために「問いに答えていくだけで、しだいに頭が整理され、あなたの想いと言葉がピタッとつながるような12種類のワークシートを収録する。

事例Ⅲは、同書の「3『ありがとう』の気持ちを伝える」43～52のワークシートを活用した実践である。

(1) 授業展開

事例Ⅲは、延べ7つのクラスで実施した。細部に違いはあるが、その授業展開の基本的な組み立ては、ほぼ次の通りである。

- ① 参考作品を各自で黙読した後、二人で音読する。
 - ② 質問項目を記したワークシートを使って、ペアの相手が語ったことをワークシートにメモする。
 - ③ 役割を交代して②を行う。
 - ④ 取材したメモにもとづいて、相手の「ありがとう」の気持ちを文章化する。
 - ⑤ できあがったお互いの文章を読み合う。
 - ⑥ 相手が書いてくれた文章をもとにして、語り手が自分自身の作品を仕上げる。
 - ①の参考作品は、身近な人物への感謝をテーマとした短めの詩や文章等である。学習活動の心構えを作るために、毎回色々な作品を準備する。直近の授業では、谷川俊太郎の詩「ありがとう」（書き出し「ありがとう／でもほんとは言葉で言いたくない／気持ちは言葉より大きいから／もつとずつと深いから」）等を用いた。
 - ②のワークシートの質問項目・指示は、次の通りである。これらは、論者が山田・前掲書を参考にして作成した。
- ④ 今あなたが、「ありがとう」を伝えたい人を5人挙げてください。

⑥ その中で、「最もありがとうを伝えたい人は？」と聞かれたら、誰の顔が思い浮かびますか。

⑦ あなたとその人は、お互いに何と呼び合っていますか。

⑧ その人に、あなたが「ありがとう」を伝えたいことは、どんなことですか。3点くらい、できるだけ具体的に説明してください。

⑨ その3つのうち、あなたが一番「ありがとう」と言いたいのほどの点ですか？

⑩ 関連する質問を自分で一つ新しく考えて、質問してください。

⑪ それでは、これまでのメモをもとにして、ペアの相手のために、「ありがとう」のメッセージを文章でまとめてください。この文章は、話を聞いた相手の立場になって書いてください。

事例Ⅲは、事例Ⅰ・Ⅱと同様に、取材↓記述という流れで活動を行う。ただし、事例Ⅰ・Ⅱとは異なり、ペアの相手が作成した文章を、語り手自身が読み返し完成させる。

(2) 作品例

ここでは、3人の作品をみていきたい。全て、(i)ペアの相手が書いた文章、(ii)本人が書き直した文章という順序で示す。

まず、**E**は、高校生の妹から、社会人の姉に対する感謝を述べたものである。

E(i)私は、みーやんに感謝の気持ちを伝えたい。みーやんは忙しい。

いのに、毎朝私のために早起きしてお弁当を作ってくれてありがとう。私と一緒に買い物に行ってくれてありがとう。みーやんといるととても楽しくて、感謝の気持ちで溢れてくるよ。他にも、私が苦しい時とか、悩んでいる時に相談に乗ってくれてありがとう。

(ii) 今からみーやんに、普段は言えない感謝の気持ちを伝えるね。仕事とかで毎日疲れて帰ってくるのに、夜ごはん、洗濯、お弁当を作ってくれてありがとう。私も自分の役割りを毎日頑張ってるけど、帰るの遅くなったりした時、私の分まで済ませてくれたり、遊びに行く前に、ご飯を作っておいてくれて、ありがとう。

私が買い物行きたい時とか、一緒に車で服見に連れてってくれたり、ドライブしてくれたり、みーやんとのお互いのいいところは、お互い好き知ってるけん、一番楽しいよ。

私が元気なとき、ずっと話さなくて、相談に乗ってくれたり、味方してくれたり。でも間違ってる所は、ちゃんと怒ってくれて、泣いて納得するまで話させてくれて、アドバースくれる。

そんなみーやんが大好きだし、自慢のお姉ちゃんなんよ。これからも私を叱って、正しいこと教えてね。仲良くしていこうね。いつもありがとう。

(i)と比較すると、(ii)は、二人の関係性が読む者に非常によく伝

わってくる。姉に対する感謝と親愛の情が強く感じられる。

次の[F]は、中学時代の恩師に対するものである。

[F] (i) 中学の時、三年間ちゃんと相手をしてくれて、ありがとう。三年間ずっと学年主任だったし、自分のことをよく分かっていたと思うから、あんまり長く書きません。三年間サンキューでした。

(ii) 中学の時、中1から中3まで、ずっと迷惑かけっぱなしで、怒らせたり、悲しませたり、驚かせたりした覚えがある。

中学の頃は、俺もいゆる反抗期で、何か言われたら、逆ギレしたり、無視したり、物にあたってめがしたりして、家庭訪問にも何回も来ってもらったり、相談室にも入れられたり、タバコばれたり、酒ばれたりして迷惑ばかりかけてきて、説教や怒鳴られたりされて、正直ウザイなうって思ってたけど、今となっては、良い思い出だったり、はずかしい思い出だったり、良い笑い話になりそう。

あの時、見捨てずに、ちゃんと最後まで面倒みてくれたおかげで、無事、高校にも二次募集で入れたし、もうすぐ卒業できそうだし。ありがとう。また、会いに行くよ、覚悟していてよ。

(i)は、どこまで公表して良いか分からないという、聞き手の遠慮から、中途半端な状態のまま終わっている。その分、(ii)では、やっぱりだった中学校時代の思い出が、語り手本人の手で書き足されて

いる。明け透けな言葉が、この文章の魅力になっている。高校卒業を控えて精神的にも成長したことをうかがわせる。

ところで、事例Ⅲでは、母親への感謝を述べる文章が多い。この点は、男子・女子とも共通である。お弁当や家事等、自分の生活を支えてくれていることを実感しやすいからだと推測できる。

しかし、それだけに感謝の仕方が紋切り型になりがちである。次の[G]は、そのような問題点に陥らないような加筆が行われている。

[G]「感謝の言葉」

(i)私を16年間育ててくれてありがとう。この16年間を振り返って、「厳しくしつけてくれたこと」に、とっても感謝します。例えば、あぐらをかいてはいけない、外で座ってはいけない、学校に行く時は玄関を掃除をすること、などをしつけてくれました。その中で一番重要なしつけはあいさつすることです。あいさつによって相手を印象づけることが大切だと思います。「おはよう」以外にも「ごめん」や「ありがとう」など当たり前のことが当たり前にできるようにしました。

(ii)私を16年間、育ててくれてありがとう。この16年をふり返って、厳しくしつけてくれたことに、とっても感謝しています。例えば、あいさつ。「おはよう」「おやすみ」などは勿論、「ありがとう」「ごめんなさい」をきちんと言うようにしてくれて、私は今、とても助かっています。

他にも、「家の手伝いは必ずやる」とか、「ルールは必ず守る」

とか。当たり前のことを、当たり前に教えてくれて、できなかったから叱ってくれて。

さすがに、門限を数秒遅れただけで家から出された時は困ったけど、あれのおかげで時間厳守があたり前になりました。

今時、お母さんみたいな人は、珍しいと思う。ここまでルールに厳しいのは、私のところくらいだし。

でも、厳しくしてくれているのは、社会に出たときに私たちが恥をかかないためだって知ってます。私たちが、上司に怒られて落ち込まないようにするためだって知ってます。

だからこそ、この教育をうけて良かったって思えるよ。自分は胸を張って、「ルールを守ってます」って言えるよ。

[G]は、[E]・[F]と同様に、当事者ならではのエピソードが書き足されている。「厳しさ」の掘り下げによって、母親の人物像と、娘からの信頼感がよく伝わってくる。文章も個性的なものになっている。

五 事例Ⅳ 高校時代にまだやり残していること

事例Ⅳは、前任校の3年生文型クラスで、面接試験の自己アピールの準備等を兼ねて、1学期の終わりに実施したものである。

(1) 授業展開

事例Ⅳは、次に示すように、生徒達が、「書く／輪読する」活動を繰り返すというシンプルな展開の授業である。

- ① 与えられた題材について各自が書く。
- ② 途中まで出来た文章を交換して、グループで読み合う。
- ③ 授業者がクラス全員の文章を集める。
- ④ 全員が、もう一度最初から書く。

この後も、②～④を繰り返しながら、文章の完成を目指す。

事例Ⅳは、他の事例とは異なり、文章の交流だけを媒介とした協同的な活動である。むろん、自然に発せられる感想・意見まで制限するわけではない。しかし、必ずお互いにコメントするというような強制は行わないこととした。

(2) 作品例

②～④の反復による変化のうち、最も多いのは、友人達の文章を通して、自分の文章に不足している点に気づき、それらを少しずつ補っていくというものである。また、他者の文章に触発されて、内容が大きく変化するという例も少なからず認められる。

次の[H]には、その両方の変化が認められる。

[H] 第1稿

7月15日、金曜日。一学期も残り僅か。自分の高校生活も、あと約二三〇日。

しかし、私には、まだ高校生活でやり残していることがある。それは学校生活を楽しむことだ。

私は、高校に入り、すぐに部活に入部した。中学の時文化部だったため、体力がなかった。高校では運動部に入り、ほぼ毎

日部活の日々だった。

だから、高校生活の中で放課後みんなと過ごしたり、休みの日に遊ぶ、というのはあまりなかった。

しかし、現在、部活を引退した中、残り少ない高校生活を、ただただ過ごすのはもったいない気がする。

なぜなら、「学校」という中で過ごすのは人生の中で最後だからである。私は大学進学を希望しているが、私の中で「大学」は学校ではない気がする。だから、私の中で学校は最後なのだ。

第2稿

7月15日、金曜日。一学期も残り僅か。自分の高校生活も、あと約二三〇日。

しかし、私には、まだ高校生活でやり残していることがある。それは、趣味を作ることだ。

私が趣味を作りたいと思ったのは、中学三年生の時だ。高校受験の面接で、「趣味は？」と聞かれたら、私には何も答えるものがない。そう思い趣味を作りたいと思った。

結局、面接で聞かれることはなかったが、私は高校生になったらベースを始めて趣味にしようと思っていた。なぜ、ベースなのかと言えば、母が昔ベースをやっていた、家にベースがあるからだ。が、しかし、高三になってもベースを手にするのではなく、結果趣味もなのまま、高校生活が終わろうとしている。そんな中、私が高校に入り、これはできたと思うことがある。

それは部活だ。私は、中学の時、文化部で三年間それなりに頑張ってきた。それが、高校に入り、やったこともないバドミ

ントン部に入部し、三年間頑張った。中学の部活も達成感があったが、高校で始めたバドミントンの方がはるかに達成感がある。振り返ってみると、チームのみんなのおかげで、中学の時よりも充実した高校生活が送れたと思う。

私は確かにやり残したこともあるが、それよりもっと大切なことを高校生活の中で得られたと思う。

だから、これから残りの約二百三十日の高校生活を、私のやり残している、趣味を作ってもっと充実した生活にしよう。勉強も含めて頑張っていきたい。

事例Ⅳは、非常に単純な指導法である。しかし、記述中段階の生徒達の表現意欲を無理なく高めていくことができる。

Ⅲの第2稿では、部活動の記述が、3年間の活動の意味付けを含めて詳しくなっている。さらに、趣味の話が新たに加わっている。事例Ⅳでは、完成稿に至るどこかの段階で、書いてきた原稿を、まとめて読み返すことも重要だと思われる。本当に書く価値があることは何か、それが文章の中で焦点化できているか等について自己検証する契機としたい。

その際には、書き手が見逃している点に対しては、授業者が示唆を与えることも必要だろう。Ⅲでは、第1稿の学校への思いが、第2稿では忘れられている。この独特の学校観は、文章の魅力を増す材料になり得ると思われる。さらに掘り下げて欲しいところである。

六 事例Ⅰ～Ⅳの総合的な考察

前章までの検討を通して、創造的な表現学習を実現するために、協同的な活動が有効性を持つことの一端は明らかにできたかと思われる。本章では、三つの観点から検討内容を整理したい。

(1) 互恵的な関係

今回の各事例では、協同的な活動が、文章表現に取り組む際に生じる緊張感や抵抗感を和らげていた。生徒たちは、ペアやグループの仲間と楽しみながら学習に取り組むことができた。これは、各事例が、語り手と聞き手の双方にとって、互恵的な学習効果をもたらすものであったことが大きな理由として挙げられよう。

事例Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは、文章表現を行うために、対話的な活動から学習を始める。三者とも、ペアの相手から取材を行う。そこで得た情報に基づいて、語り手の代わりに聞き手が文章化・作品化する。このような直接的な関わりが、ペアの二人の間で無理なく進行する。

授業の中では、多くの生徒が、自分のことは書きにくいけれど、他人のことは割と気楽に書けると口にする。そのような思いが、表現活動への苦手意識を薄れさせたのではないかと感じられる。

一方、事例Ⅳは、他の事例とは異なり、生徒達が対話的な活動を行うことはない。文章を書き進めるために、仲間の作品を読むだけである。ただ、この読みの交流を通して、自分の書いた文章が、他の者の表現活動にも役立つていく。

読み合うのは、教科書教材のような完成した文章ではない。執筆途中で流れも内容も混沌とした文章である。そのような未完成さゆえに、かえって書き手の意識を刺激するのかもしれない。

このような互恵的な活動を通して、生徒達は、教室内の他者を、自分の文章の評価者・採点者ではなく、表現学習を進めるための支援者として認識していく。見方を変えれば、単なる役割の交代と義務感でとらえてしまうと、意欲的な学習にはつながらない。「おせっかい」ではなく、「おかげさまで」と感じられるような親和的な関係が生まれた時に、活き活きと書き続ける授業が実現できる。

(2) 協同と内省

協同的な活動を取り入れた授業では、対話的であることは重要な要素である。しかしながら、深く学ぶためには、自己の認識を問い直す場面が不可欠である。そのことを端的に示すのが事例Ⅲである。事例Ⅲでは、聞き手が書いてくれた文章を手がかりにして、語り手は、自らが書くべき文章の方向性や内容を確認する。増補・修正すべき点を明確にして書き直していく。

聞き手の文章量の平均は、毎回、200〜400字程度である。それが、語り手によって、600〜800字に膨らんでいく。分量の増加だけでなく、四章(2)に提示した[E]・[F]・[G]の各例のように、文章の質も大きく向上する。

論者は、事例Ⅱを約7年実践している。毎回、⑥に入ると、教室の空気が変わる。明るい雰囲気で行われた対話が止んだ後、黙々と書きひたる雰囲気が生まれる。どれくらい静かな教室に変化するか。

この点に授業の成否が判断できると感じるほどである。おそらくは、ペアの相手の話を聞いてメモするという活動は、自分が相手に語った内容を見つめ直すことにもつながっていると考えられる。

⑥で生じるこのような変化は、(他者との協同)から(自己に対する内省)への展開として理解することができよう。

学習者の内省中には、授業者の側から、具体的な指示を与えることは必要ない。多くの学習者が、独自性を発揮して文章を仕上げていく。

同様な認識の深まりは、事例Ⅳでも生まれている。これは作品の第一稿から第二稿への変化から明らかである。とすれば、事例Ⅰ・Ⅱでも、全体での発表後に、スピーチ原稿や短歌に対して、語り手自身がもう一度向き合う機会を持つことが有効だったと反省される。事例Ⅲでは、語り手が書き直した文章を読むことは、聞き手にとっても、文章表現力を高めるために、非常に貴重な学習になる。さらに、語り手から情報をどれくらい引き出すことができたのかを振り返ることは、聞く力を高めることにもつながるはずである。その意味では、事例Ⅲは、聞き書きの学習の事前指導としても有効性を備えているといえよう。

なお、事例Ⅲの⑥や、事例Ⅳの②④の反復は、実質的には推敲と言っても良い活動である。文章の質的な向上のために、何が加えられていくのか。どのような評価意識が働いているのか。書き足りなさ、どのようにして実感されていくのか。その実態については、さらに分析が必要になる。

そのためには、生徒達自身の振り返りが、重要な研究資料となる

う。文章が完成した後で、どのようにして書き上げたのかをメモするとう活動を設定することを考えたい。

(3) 学びの見取り

本稿の各事例の授業デザイン(授業展開、題材)は、極めてシンプルである。いずれも、書くことのために、話すこと・聞くこと・読むことを、役割を交換しながら行うことを基本的な活動としている。事例Ⅰ・Ⅱ・Ⅲでも、先ず他者のために行動するということを理解できれば、比較的スムーズに学習は展開する。

授業者としては、教室全体への進行に関する指示と、ケアが必要な生徒への個別的な声かけに注意を払った。これらについては、必要最小限に止めるとともに、適切なタイミングに行うことを心がけた。饒舌に説明を繰り返すのではなく、言葉を惜しむという禁欲的な態度が、学習者の主体的な活動を促すと考えたからである。

そのために、授業中は、教室全体の雰囲気、学習者どうしの関わり方、個々の活動状況を丁寧に見取り、それらの分析・解釈を行うことに専心した。弛み・緩み・迷い等を見逃さないように注意した。とはいえ、学びの姿を確実に観察・理解することは容易ではない。

「対象の『ほんとうのよさ』が見えるまで。自らの早急な解釈や判断を差し控え、表面に出していない『訴え』が聴き取れるまで(ほんとうのことがわかるまで)『待つ』(佐伯胖他 2018) 32・33という態度を持ちながら、見取る力を高めていく必要がある。加えて、見取った問題点に対して、どのようにして適切な対処をしていくかという指導力も、授業を重ねて身に付けることが求められよう。

七 おわりに

今後の課題として、二つの点を挙げておく。

一つは、学習課題の設定である。近年の高校生は、進路実現のための文章(小論文、志望理由書・研究計画書等)、総合的な探究(学習)の時間のまとめとしての長編のレポート等、論理的な文章への取り組みが強く求められている。このような文章についても、記述前・中段階に協同的な活動を組み込むことは有効だと思われる。

もう一つは、〈学習者〉と〈学習者〉、〈学習者〉と〈授業者〉の関わりについて、さらにつぶさに分析していくことである。六章では、「互恵的」「内省」「見取り」というキーワードを挙げたものの、実践のありよう(生徒の学習活動、教室の雰囲気等)については十分に掘り下げた記述ができたとは言いがたい。授業デザイン・生徒作品だけではなく、実践の核になる部分についても、さらに言語化に努め、他の実践者と共有し検証を行いたい。

参考・引用文献

- 山田ズーニー(2005)『考えるシート』講談社
石井順治(2013)『書くこと』を学ぶ授業の大切さ』東海国語教育を学ぶ会『子ども・ことは・授業』22・130・142
佐伯胖・刑部育子・狩宿俊文(2018)『ビデオによるリフレクシオン入門 実践の多義創発性を拓く』東京大学出版会
(広島県立賀茂高等学校全日制)