

実践報告(Report)

資質・能力を育成する主体的・対話的で深い学びの 日常化を目指して

—SNS・メールによる「思考停止」から、書き出し見直すまでの学習過程の指導：
高3 現代文B「エッセイを書こう」実践報告—

Aiming to constantly learn independently, interactively, and deeply so that it cultivates quality and capability: Teaching a learning process which overcomes “blocked thinking” caused by SNS or e-mail and helps students to begin writing and checking ideas: A practice report on Contemporary Japanese B for High School 3rd graders titled “Let’s write an essay”

田中 洋美*
TANAKA, Hiromi*

摘 要

本実践は主体的・対話的で深い学びを目指し、次期学習指導要領への移行に向けた課題を整理するとともに「書くこと」の指導の見直しを試行したものである。多くの生徒がSNS、メールでは迅速にやり取りする一方、紙を前にすると手が止まる。その背景には何があるのか。彼女らを取り巻く言語環境の課題も視野に入れ、対話的な学びが深い思考を促す過程に注目したい。「書く」過程を指導すること及び対話的な学びの試行を報告し、今後の課題を見出すことを目的とする。

キーワード：アクティブ・ラーニング、書き出し見直すまでの学習過程の指導、エッセイ、SNS

Key words：active learning, help students to begin writing and checking ideas, essay, SNS

はじめに

現在、高大接続改革が進行している。2017年3月には幼稚園教育要領及び義務教育の学習指導要領が改訂された。続いて2018年3月には高等学校の学習指導要領が改訂される予定である。

この時機に際し、現場で大切なのは「大きな」目標と「小さな」課題の双方を把握することである。すなわち次期学習指導要領が目指す「学びの地図」への理解を深めつつ、日々の教室の実態や実践と照らし、具体的な課題を把握することだ。特に中高一貫校である本校においては義務教育の次期学習指導要領とその解説から改訂の具体を把握し、それが目の前の授業とどう繋がるのかを検討することは急務である。

本稿は次期学習指導要領への移行に向けた課題を整理し、「書くこと」の指導の見直しの試行を報告し、今後の課題を見出すことを目的とする。第1章において高大接

続改革の方向性を踏まえ、現場における課題を整理する。第2章以降、この課題を踏まえた実践報告（現代文B「エッセイを書こう」、2017年6月7日～13日に全10クラス（381名）で実施、担当したクラスは3クラス（117名））と今後の課題をまとめる。

第1章 次期学習指導要領移行に向けての課題

1. 「社会に開かれた教育課程」が目指すもの

今回の改訂では「社会に開かれた教育課程」¹⁾の実現が重視され、社会と連携及び協働し、これからの社会で生きる「資質・能力の育成」の必要性が明示された。では、具体的にはどのような資質・能力の育成を目指すのか。高木展郎（2016）は、これから求められる「資質・能力の育成」について以下のように述べている（下線は筆者が付した）。

これからの日本の学校教育では、このコンテンツベースの学力と、コンピテンシーベースの学力をバランスよく生徒の資質・能力として育成すると同時に、実社会・実生活と結びながら生涯にわたって学び続ける資質・能力の育成も図ることが求められている。

ここで留意したいのは二つの「学力」を「バランスよく」育成するという点である。現場では現行「生きる力」の中の「確かな学力」の育成の基本線は継承しつつ、新たに示される「資質・能力」の育成の具体的な方法は改訂された指導事項に求めることになる。

1-1. 「育成すべき資質・能力」について

(1) 「三つの柱」

今回の改訂で「学力の三要素」を「三つの柱」で整理した点が注目される。「三つの柱」とは「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」、「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の3点である。

これを受けて全教科で学習指導要領の指導事項が「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」で整理された。国語科においては3領域とも「知識及び技能」と学習過程に即して指導する「思考力・判断力・表現力等」を系統化する形で整理されたことに留意する必要がある。また資質・能力の中核として示されたのが各教科等の「見方・考え方」である。国語科においては「言葉による見方・考え方」を働かせることが求められている。『中学校学習指導要領解説 国語編』では「生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」²⁾と説明される。あらゆる場面を捉

え言葉の働きを意識させるとともに、ものの見方・考え方が広がるようにバランスよく育てることが重要である。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」—どのように学ぶのか—

「主体的・対話的で深い学び」を目指すとは「どのように学ぶのか」つまり教育方法について示したものである。奈須正裕(2017)は昭和33年の学習指導要領改訂以降、「教育内容については法的拘束力を伴う形で国家が明確な基準を示す一方、それを学ばせるのにどのような教育方法を用いるかについては必要最小限の記述に留められてきた」³⁾ことを指摘し、今回の改訂において資質・能力への学力論の拡張が教育方法への明確な言及を必然としたと述べている。現在、この教育方法が目指す目的に照らし、教室ならでの学びとは何かが問われている。ICTを活用すれば時間的・空間的な課題が解決でき、好きな時間に好きな場所で学ぶことができるコンテンツが豊富に存在する。ではこれらを活用しつつ、教室ならでの学びをどのように生み出していけばよいのか。

教室で行われる授業の大きな特徴は対面状況であることだ。常時、双方向性のあるやりとりが可能な状況が3年間ないし中高6年間確保されている。この前提をもとに授業で教員と生徒がどのように関わるのかを見直すことが求められている。これを考える手がかりが『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進⁴⁾の中で挙げられる「留意点」にある。特に学びの実現を単元や題材など内容や時間のまとまりで捉えること、生徒が考える場面と教員が教える場面をどのように組み立てるかを考えること(以上「エ」)は、生徒の状況を的確に見取り、短期及び長期にわたる見通しを必要とする。また「基礎的・基本的な知識及び技能の習得に課題がある場合には、確実な習得を図ることを重視すること」(「カ」)の実現には3年間ないし中高6年の学びの系統性を把握した上で、科目の指導事項と生徒の実態を照らすことが課題となる。

さらに対面状況の特長を生かし他者や自己との対話から認識を深める場面を創出することも可能である。即時及び瞬間的なものも含め、どこまで有効に評価することができるのか。効果的な評価方法とその規準づくりが求められる。また「対話的な学び」については意図を明確にするとともに、生徒を取り巻く言語環境に照らし「他者」との対話、「自己」との対話の双方が成立しているかの検証を行うことが課題となる。特に「深い学び」についてはその具現方法が多岐にわたることが予想される。「知識及び技能」が単なる短期記憶でなく活用できている状況、個人の中で変容が見られる状況、共に学ぶ中で個々の認識や言語能力が広がり、高められたことが共有された状況など、「深い」の意味内容とその状況を具体的に示しながら検証する必要がある。

2. 国語科における課題

国語科には他教科と明らかに異なる点がある。すなわち「言語」が教科で指導すべき対象であることだ。国語科は「内容教科」ではない⁵⁾。他教科、他活動の基盤となる言語能力の育成が国語科に課せられている。つまりここを理解し、現状を見直さなければ学習課程における「教科」としての役割が全うできないのである。

大滝一登⁶⁾(2017)は今、「国語の先生」でいられる根拠を問う。「国語」もまた社会の要請によって存在していること、教育内容はその時代の学習指導に求められる目標や内容等が示された社会的存在としての学習指導要領に対する理解に基づくものであることを指摘する。私たちはこの点を常に意識し、不断の授業改善に取り組みねばならない。

2-1. 次期「中学校学習指導要領解説 国語編」に見る方向性

次期「中学校学習指導要領解説 国語編」「第1章 総説」に改訂の要点として「(1)目標及び内容の改善・充実」「(2)学習内容の改善・充実」「(3)学習の系統性の重視」「(4)授業改善のための言語活動の創意工夫」「(5)読書指導の改善・充実」の5点が挙げられる。

いずれも年間指導計画及び授業構想の見直しを直接的に迫るものである。特に(1)において内容の構成が再編されたことは大きな変更である。従前、3領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕であったものが〔知識及び技能〕、〔思考力・判断力・表現力等〕と他教科と共通する枠組みに変更された。「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」は言語活動そのものであり、それらを通してのみ言語能力を養うことができる。この「活動」と「能力」の関係を明確に意識し⁷⁾「活動の完遂」に終始することがないよう、再度、授業の在り方（特に目標の設定と評価の具体）を見直す必要がある。

また、高校では「教材の読み取りが指導の中心になりがち」で他の2領域の学習が十分行われていないことは「論点整理」⁸⁾等でも指摘される。まずは必修科目の段階で3領域をバランスよく扱うことが不可欠である。この点は現行「国語総合」及び「現代文B」の「総合的な言語能力を育成する」⁹⁾という科目の性格と照らしても、3領域及び1事項の適正な単元の配置等、年間指導計画の見直しが課題となる。特に「話すこと・聞くこと」「書くこと」の2領域について必修科目時での積み重ねが十分でないために選択科目で「やり直し」「再確認」を行う場面が日常的にある。しかし、現実の問題として「話す」ことは「聞く」ことでしかその出来を確かめることはできない。また「書いた」ものは「読む」ことで確かめられる。よって「書く」だけ、「話す」だけの学習活動ではその学習の過程を全うしたことにはならない。最終的に生徒がその活動を振り返り、課題を見出し、次は自分の力で取り組むサイクルを育てたいと願っている。

2-2. 「学習過程の明確化」が求めるもの

これらの改訂は育成を目指す資質・能力を明確にし、それらを確実に定着させることを意図している。そのためには資質・能力を「いつ」「どのように」育成するかを明らかにする必要がある。学習過程の明確化及び「考えの形成」の重視の具体は「教科の目標、各学年の目標及び内容の系統表（小・中学校）」（『中学校学習指導要領解説 国語編』巻末）に示されている。例えば、「書くこと」では「題材の設定」から「共有」に至るまで、つまり書くことを考える段階から書き終え、生徒同士で読み合う、紹介しあう一連の書くプロセスを示している。この点は現行から引き継ぎ、さらにその過程を整理したものと考えられる。

学習過程の明確化は習得すべき事項の明確化でもある。義務教育まで段階的に習得し、必修科目で積み上げ、さらにその上に次の選択科目等を履修することを考えると、「積み残さない」ことが必須となる。その一方で生徒の状況に応じて「行きつ戻りつ」を繰り返すことで、より生徒の実態に即した学習の過程が構想できる。またいずれの領域においても〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕のそれぞれの指導事項を照らし、相互に関連付けながら資質・能力を育成するためにふさわしい言語活動を構想することが求められている。この点は現在行っている言語活動の見直しや情報の扱い方や言葉のはたらき、語彙などと結びつける指導など、生徒を取り巻く言語環境の実態に即してすぐに試行できることも多い。

第2章 「書くこと」の「苦手」を整理する

ここではまず、従来、指摘されている「書くこと」に関する課題を整理する。次に事前アンケートに基づき、指導すべき事項の焦点化を図る。

1. 中等教育の「書くこと」の指導の課題

従来「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないこと、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと等（中教審「審議のまとめ」）が指摘されている。高等学校の場合、現行の学習指導要領（2013年度から実施）の目標が十分に達せられていない実情と向き合うことが前提となる。しかし、これらの課題はここ4年間の顕著なものではない。すでに前回の改訂の前文でも触れられている積年の課題なのだ。たとえば田中宏幸¹⁰⁾（2016）は「現代中等教育における『書くこと』の指導の問題点」において、学習指導要領で「書くこと」が重視されるようになって以来、ほぼ40年経過しているにも関わらず、適切な対策が多くの学校現場で十分に共有されていないことを指摘した上で、「実践上の課題」として次の3点を挙げる。

一つ、「書くべき内容」を発見・充実させるには、どうすればよいか。二つ、「書

く方法」を習得・活用させるには、どうすればよいか。三つ、「作文の評価・処理」を「書く意欲の喚起」に繋ぐには、どうすればよいか。この三つの問題の解明が急がれる¹¹⁾。

一つ目に挙げられる「書くべき内容」の発見・充実は表現の過程における着想・発想の段階での躓きである。また高校生の場合として「論理的文章や実用的文章など、社会人として求められる文章表現力を身に付けることが求められるが、それとともに『書くこと』を通じて、自分ならではの思いを言語化したり、他者との関係を理解したりしながら、自己肯定感を獲得できるように導くことも大切である」¹²⁾と生きた知識及び技能を習得させることに加え、「書くこと」の意義をつかませることの重要性にも言及している。

これらは「書くスキル」のような方法知だけでは対処できない。「書くことを見つけた」という体験がもたらす発想の広がりや他者との対話を通じて思いを表す言葉を探りあて、さらに「書こう」という意欲を喚起する「過程の指導」を試みたい。

2. 高大接続からみた「書くこと」の課題

「ライティングの高大接続」の観点から高校・大学の双方へ問題提起及び提案をしているのは渡辺哲司・島田康行¹³⁾(2017)である。新入生を中心とした高校までの学びを検証し、現場に具体的な課題を示している。主にレポート作成への提言だが、「書くこと」全般で役立つ指摘が次の3点である(①～③及び下線は筆者が付した)。

- ①自ら課題を設定し、調査し、考察し、発表し、議論し、文章にまとめるという一連の過程(あるいはその一部)を、国語を中心に各教科の授業の中で可能なかぎり経験させる。その上で、大学における学びもまた、そうした一連の過程の中にあるということを生徒に伝える。(後略)
- ②文章を「組み立てる」技術や引用・推敲の具体的技術など、国語の教科書による教示が簡略であるわりに大学でものをいう(習得しているか否かがポイントとなる)技術についても、できるだけの指導・助言をしたい。
- ③大学のラーニング・コモンズやライティング・センターの文章作成支援がいずれ個別指導であること、また文章作成の過程にコミットしようとするものであることに注目して、書き始める前や書きあげるまでの間に、全体の構想や論の展開について個別に話し合ったり、級友と互いの文章を批評させたりする時間を確保したい。

「一連の過程」を指導するという指摘は次の2つの点で重要である。第一に生徒自身が「一連の過程」を進めるように指導するという点である。その「一連の過程」を遂行するためには、生徒の主体性が発揮されなければならない。すなわち書き手に書

く意欲と見通しをもたせることが求められている¹⁴⁾。見通しは提示したり、活動を重ねて経験の中から習得させたりすることができる。しかし、意欲については過程の躓きの解消だけでなく、「このように書きたい」と仕上がりを見通すこと、「もっと工夫できないか」と試行錯誤を活性化させることなど実情に応じたアプローチを考える必要がある。

第二に教員が「一連の過程」を「授業の中で可能なかぎり」指導するという点である。しかしながら現状では「書く」過程を授業時間内で確保することが難しい。最短の場合は課題の内容の説明と提出切の指示で終わる。読書ノートなど生徒が書く内容と書き方ある程度把握しているものはそれで済むかもしれないが、学習の過程を指導したとは言い難い。第一の点と併せて考えれば、目の前の生徒の実情から指導すべき過程を見取り、限られた授業時間内でどのように取り上げるか、つまり授業内容の精選が求められている。

また「書いたあと」の指導にも問題がある。提出されたものは教員一人が読み、誤字・脱字、表現上の不備も含めて朱筆で添削するものの、なかなかタイムリーに返却することは叶わない。その上、その課題における「修正・校正を要する箇所」については朱を書き入れることで即物的に指摘できているが、果たしてそれだけで次の書く機会に生かされるものだろうか。そして花丸や傍線だけで生徒の「書こう」という意欲は喚起できるのだろうか。木村正幹¹⁵⁾(2008)は「表現指導の難しさ」の背景にあるものを次のようにまとめている。

「赤ペン」による添削指導（コーチング）した後、いきなり教師が姿を消して（フェインディング）子どもに独力で作文を書かせようとした点、つまりこの自立のための「足場作り」（スキヤフォールディング）に当たる指導が、十分でなかったことにあるのではないだろうか。

従来、割愛してきたことの積み重ねがここに結果している。書き出しに困るなど「書けない」から進んで「書かない」生徒を生み、いざ書き始めても必死にマスを埋めて「提出期限までに出すこと」がゴールといった状況を生む。そして書くすべを確立しないまま¹⁶⁾次の課題へ進むという悪循環を生んでいる。これでは生徒自身が書いたものを見直し、練り直す力、さらに課題を見出す力は担保できない。よって大学入学時まで自立した書き手を育てるという段階には程遠い状況にある。

このような状況下、林裕子・吉田新一郎が作成した「小学校学習指導要領国語科『書くこと』とライティング・ワークショップとの比較¹⁷⁾（2010年8月作成）を目にしたとき、その「目標」に衝撃を受けた。まさに足りないものを言い当てていたからである。その「目標」は以下の通りである。

本物の作家やノンフィクション・ライター等になる体験を通して「書くこと」を

学ぶことで、自立した書き手を育てる（書くことが好きになり、かつ書く力を身に付ける。生涯にわたって書き続ける土台を作る/練習する。なお、書く力は他の教科の「書くこと」でもつけられる）。書くことは、考えること、表現すること、理解を深めること、そして、それを他者と共有すること。

またこれに続いて「ライティング・ワークショップを通して、作家のサイクル①～⑤が身に付く」、「①題材探し」～「⑤出版」の連続性を持って取り組むことで「書きっぱなしを避けられる」とあり、一連の過程の連続性の効用も指摘されている。さらに「継続した実践」の欄では「全てのジャンルを扱うことで、それぞれのジャンルの文章が持つリズムなどを自然に身に付けていくことができる」「どのジャンルであろうが、作家のサイクルを使って書くことは基本的に変わらないので、これを繰り返して身に付けることがポイント」とその汎用性についても言及している。

対照される現行の小学校の「学習指導要領」にも確かに「課題・取材」から「交流」までの学習の過程が掲載される。しかしながら、今回、取り上げる指導事項がどの学習過程であるかの確認だけでなく、一連の学習過程を通すという視点で取り組んできたであろうか¹⁸⁾。また現代文Bの指導事項は国語総合の指導事項を受けて置かれている。国語総合では「題材設定・取材・表現の工夫」「構成」「記述」「推敲・交流・評価」にそれぞれ1つずつ指導事項が置かれているが、現代文Bでは「話すこと・聞くこと」の再掲として「題材選定」から「記述」までカバーする指導事項と「推敲・交流・評価」に関する指導事項の2つに整理されている。これは必修教科目においてそれぞれのプロセスは十分学び得たことが想定されていると思われるが、生徒の実情に合わせて躓く過程を見出し、それに合わせた指導を構想せねばならない。

さらに「国語ワーキンググループにおける審議のまとめ」では「言葉を取り巻く環境の変化を踏まえた学習の充実」の項で、学校教育においては「書く前の準備を十分行くとともに、書きながら検討し直したり考えを深めたりするとともに、書いた後で推敲して書き直すなど、時間を掛け深く考えて書くことの重要性を学ぶこと¹⁹⁾が求められていると指摘する。つまり「書くこと」は「深く」思考することを学ぶプロセスでもあるのだ。

以上より、今回は「書くこと」の一連の学習過程を通すとともに指導の重点を明確にするため、生徒の実情を把握するため事前アンケートを行った。

3. 事前アンケートの結果と対処方法について

3-1. 目的

生徒の状況の把握と課題の整理を目的とする。次の3点を中心とする。

- ①「文章を書くこと」で困っていることを把握する。
- ②学校生活や日常生活において「見直す」ことの実態を把握する。
- ③SNS・メール等との比較を通して「書くこと」の課題を見つける。

3-2. 生徒の実態

作文を書く場面ではしんとした教室の中、手が止まる生徒をよく見かける。じつと時計を見つめ、残り時間を気にしながらとにかくマスを埋める。書くことがなくなったら同じ内容を繰り返す。「書けない」状態にもいろいろある²⁰⁾。書きたくないのか、書くこと自体を思いつかないのか、いつもうまくいかないため不安なのか。心理的な不安要素も躓きも多岐にわたる。

一方で、スマホを用いて「打つ」ときの素早さは目を見張るものがある。電車内で見かける若者たちはうつむきがちで指を最小限に動かし、迅速にゲームなり SNS の返信なりを処理していく。いずれも文字を、言葉を発する行為であるのにこの差は何か。そこで紙に書くことと SNS やメールを打つことに対する意識の違いも尋ねることとした。生徒を取り巻く言語環境の影響を生徒自身が考える機会にもしたい。

また最近、簡単な誤字や係り受けの曖昧な文も増えている。書いたものを読み直し、誤りを自分で訂正する機会が減っているのだろうか？今年度の「全国学力・学習状況調査」の結果では「文章を読み返し、語句の使い方を工夫して書くことは、相当数の生徒ができている」²¹⁾との分析であった。実際は卒業を控えた高3でもニュースや新聞などで見かける語でも誤字・脱字は頻出している。見直さず、大量に言葉をやりとりする日常ほど危険な状態はない。そこで「見直す」ことや「推敲」が意識されているかも尋ねることにする。

3-3. 調査の概要

調査対象 高校3年女子 116名 (回答数 113 (97.4%))

調査時期 2017年5月29日(月)

調査項目

- Q1 「文章を書くこと」(作文, 意見文等)で困っていることはありますか？
 〈選択肢〉 ①ある(具体的に記述する) ②ない
- Q2 書いたものを見直す習慣はありますか？(①～③のそれぞれに回答する)
 ①提出物(ノート, 読書ノート等) ②テスト ③ SNS やメール
 〈選択肢〉 いつも見直す ときどき見直す ほとんど見直さない
- Q3 受け取ったものを見直す習慣はありますか？(①～③のそれぞれに回答する)
 ①提出物(ノート, 読書ノート等) ②テスト ③ SNS やメール
 〈選択肢〉 いつも見直す ときどき見直す ほとんど見直さない
- Q4 SNS やメールはささっと打てるのに文章を書こうとすると困るのは何故ですか？
- Q5 文章を書くことが得意(好きな人)は「書くこと」の良さを教えて下さい。
- Q6 好きな作家や作品はありますか？
 ①ある(具体的に記述する) ②特にない。

3-4. 分析の方法

次に得た結果の内、生徒の記述を「中学校学習指導要領解説 国語編」に示される学習過程に沿って整理した。この方法で次の二点を探ることができる。第一に「生徒が意識する『苦手』な学習過程」、第二に「教員は指導が必要だと認識するが、生徒の意識には上らない学習過程」である。特に二点目は生徒が気付かないことをどのように意識化させるかなど対策に工夫が要るところである。

3-5. 集計結果

Q1 「文章を書くこと」（作文、意見文等）で困っていることはありますか？

(1) 「困っていること」の有無

①ある 89% ②ない 11%

(2) 「①ある」の具体的な記述

記述の内容を「学習の過程」に従い、以下（表1）の通り大別した。

表1 「文章を書くこと」（作文、意見文等）で「困っていること」の内訳

学習の過程	全体に占める割合	具体的な記述
○題材の設定、情報の収集、内容の検討	39.8%	「書き出しに困る」(21.2%) 「同じ内容を繰り返す」(10.5%) 「書くことがない（はっきり決まらない）」(6%)
○構成の検討	23.9%	「展開の仕方が分からない」「まとまりがない」
○考えの形成、記述	34.5%	「思ったことをうまく言葉にできない」(22.1%) 「言いたいことはあっても語彙力がない」(10.6%)
○推敲	0%	(なし)
○共有	0%	(なし)
(その他)	1.7%	「書くのに時間がかかりすぎる」「時間内に書けない」

【考察】「何を」「どう書けば」「考えや思いが伝わるのか」分からない状況がある。

- ①最初の過程で躓く生徒が4割近くいる。
- ②その後の過程も1/4～1/3程度の生徒が不安を抱えている。
- ③「推敲」「共有」が意識されていないことが顕著である。授業内で取り上げる機会が少ないためか。

【対策】「書く過程」を指導する。具体的には①言葉の機能を生かした課題設定を行う。②構想段階でインタビューなど対話的な学びを設定²²⁾する。③相互評価を生かした推敲を試行する。

- ・「書く」過程にそって目標を明確化し、取り上げる指導事項の重点化を図る。
- ・言葉の機能²³⁾に注目し、課題の解題や着想・発想の言語化を図る作業を設定する。たとえば課題として提示されるテーマについて言い換えたり、補足しながら説明したりすることで言葉を用いて思考し、課題に対する認識を深めることが考えられる。また着想の段階では拡散的に考えることで思考の広がりを見出し、比

較・分類し見出しを付けることで思考を収束させる経験ができる。言葉の機能に注目し、それを意識して活用できれば、「書くこと」を定めるまでに言語能力を多角的に高めることができる上、考えがすっきりまとまり結果的に「気分よく書ける」。

- ・加えて構想段階において生徒間でインタビュー形式の問答を行う。従来、筆が進まない生徒に教員が個別に机間指導を行ってきた。教員はその生徒の状況を見て質問を投げかけ、生徒は答えながら書きたいことを見つけたり、構想を練ったりした。しかしながら、40人規模のクラスにおいて問いかけを必要とする生徒の見極めと対象生徒全員に対する声かけを実現することは、限られた時間の中では難しい。これを生徒同士で行えば自分の考えを掘り起こすと同時に、互いに問いを工夫するなど他者に対する意識を働かせる機会にもなる。
- ・「推敲」「共有」を言語活動に取り入れ、対話的な学びから自分が書いた文章を客観的に見直す能力を育成する（詳細は次項）。

Q2 書いたものを見直す習慣はありますか？（いつも見直す○，時々見直す△，ほとんど見直さない×）

Q3 受け取ったものを見直す習慣はありますか？（いつも見直す○，時々見直す△，ほとんど見直さない×）

表2 「書いたもの/受け取ったものを見直す習慣はありますか？」

対象	書いたもの			受け取ったもの		
	○	△	×	○	△	×
①提出物（ノート、読書ノートを含む）	51.8%	36.8%	11.4%	70.1%	28.8%	1.1%
②テストの答案	39.5%	45.6%	14.9%	47.1%	38.4%	14.5%
③ SNS やメール	43.0%	35.1%	21.9%	34.2%	39.5%	26.3%

【考察】「見直し」の目的は何か？

- ①提出物は提出前に見直すよりも返却時に見直す方が多い。
- ②テストの答案は時間内に解ききることが精いっぱいで見直しまで気が回らないのが実情である。
- ③ SNS やメールは発信前に「いつも見直す」割合は4割だが、受信したものは「時々見直す」割合が増える。一方、発信前も受信後も「見直さない」ものが2割程度いる。

【対策】相互評価を活用し、書くサイクルを自分で回せる²⁴⁾生徒をめざす。

- ・①は「提出後、教員が点検し、評価する」、その後「返却された」評価を確認する流れがうかがえる。これでは「書きっぱなし」を他人に評価してもらうことに終始し、自分の課題の発見や気づきに繋がらない。学習の過程に「推敲」「共有」を設定し、「見直す」ことを意識させる。

- ・今回、「ピア・レスポンス」²⁵⁾を参考にしながら相互評価を行い、それを生かした推敲を試行する。理由は2つある。第一に書き手と読み手が「対等」の立場で、自分の作文をよくするという目的のもと協働することである。第二に対話することで自分の考えを対象化し、その考えをより明確化、深化させることである。他者の作品を批判的に読んだあと、自分の作品を見直すことで推敲すべき課題が自覚できることを狙う。

Q4 SNS やメールはささっと打てるのに文章を書こうとすると困るのはなぜだろう？

内容により表3の通り大別した。また、参考として「中学校学習指導要領解説 国語編」（次期学習指導要領）の指導事項の該当項目を付記する。

【考察】「『書く』っていう作業は時間がかかって思考が止まるから？」

- ①日常的なメディアである SNS，メールに対して「文章を書く」行為は非日常かつ馴染みが薄い。
- ②「知識及び技能」の「言語」に関する点は幅広く意見が出されている。「話し言葉」と「書き言葉」という点で認識している生徒が3割弱いる。場や媒体によって使う言葉が異なること、その切り替えが思考に何らかの影響を与えていることを感じているようだ。「半書きことば」²⁶⁾(打ち言葉)²⁷⁾の実情がうかがえるとともに「文章を書く」上で必要な事柄は十分認識していることが分かる。
- ③「考えの形成」という点では SNS，メールにおいて思いついたことをそのまま「書ける」という認識、文章を書くことは時間がかかり、「言いたいことを忘れる」「思考が停止する」。着想から表現、反応までの即時性が見える²⁸⁾。

【対策】「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を実情に即して関連付けて指導すること。

- ・「半書きことば」（打ち言葉）でのやり取りが日常化していることは、言語環境の問題として考慮すべきである。従来の話し言葉・書き言葉の枠組みだけではとらえきれないコミュニケーションの在り方（会話の文字化だけでなく、極端な略語・単語での即時性、即応性を伴うやりとり等）の変容が、生徒の考えの形成に及ぼす影響を理解した上で指導することが求められる。また言葉の働きについても併せて考える授業も構想できる。
- ・③「考えの形成」について「言いたいことを書くだけ」（書きっぱなし）の状況は、自分と異なる読者にどこまで理解されるかの配慮が不足している。また文章を書く際、目的に応じた用語、構成や形式があることを認識しているがゆえ、時間がかかり「思考が止まる」。「短い言葉・スタンプ・絵文字で今、伝える。そして、今、反応をもらおう」サイクルが当たり前なので、思考を深める具体的な方法を設定する必要がある。このため完成した作品を共有するだけでなく、着想の段階から対話的な学びの中で自分の思いを言葉として対象化し、相手の反応や質問を受けて考えを深める過程を取り入れる。「相手や場の状況」に応じた表現が今

表3 「SNS やメールはささっと打てるのに文章を書こうとすると困るのはなぜだろう？」

主な話題	割合	具体的な記述	次期「学習指導要領」中学校	
			「知識及び技能」	「B書くこと」の指導事項
話し言葉と書き言葉	28.3%	・きちんとした日本語, かじこまった感じ, ちゃんとした一文, 正しい文法で文章はつくらなくちゃいけないと思う義務感やイメージがあるから。 ・会話文と文章では全然違う。	○話し言葉と書き言葉	
短文か長文か	17.5%	・SNS は短い文章(やりとり)だから。単語だけとか。 ・文章は長文を書くことが多いから。	○文や文章	
考えの形成	10.0%	・文章にするときはしっかり考えるから。メールは深く考えていないから(割と適当, 気軽)。 ・SNS やメールは伝えたいことが頭の中にある。言いたいことを文字にしているだけだから。 ・書いているうちに書きたいことを忘れてしまうから。 ・「書く」という作業は時間がかかって思考が止まるから?	○言葉の働き	○考えの形成
文字の変換機能の有無	5.8%	勝手に文字変換してくれるから(漢字が分からないから)。予測変換してくれるから書ける。	○漢字	
絵文字・スタンプの有無	0.8%	SNS やメールはスタンプや絵文字が使えて伝えやすいので簡単な言葉で済むから。	○語彙	
定型文の有無	3.3%	SNS やメールだと「固定文」(定型文のことか)が分かっているから, どんな時にどんな文を使うかなどに困らない。	○言葉遣い	
言葉遣い		文章の言葉遣いがあるか不安だから。		
待遇表現		文章でどこまで敬語や丁寧な表現が必要なのか分からないから。		
メッセージの重み	8.3%	SNS より文で書いた方が重く感じるから。SNS は軽いものだから。		中1B(1)○内容の検討「伝えたいことを明確にすること」
対象	6.7%	SNS などは同年代の友達向けが多いから楽な気持ちで打てるから。		中3B(1)○構成の検討イ「文章の種類を選択する」
文章の構成	5.8%	形式や文章の構成を気にしなくてはいけなから。		中2(1)○構成の検討イ「伝えたいことがわかりやすく伝わるように, 段落の相互関係などを明確にし, 文章の構成や展開を工夫すること。」
加筆・修正	3.3%	SNS だと送ってしまったらもつけどしができるが, 文章は書き直さないといけない。間違いをすぐ直せる。		
着想・発想	2.5%	文章は具体的に何を書けばいいのか分からないから。		○題材の設定, 情報の収集, 内容の検討
使用頻度	1.7%	SNS は一日一回は触るけれど, 長い文章は書かないから。		
文字を書く速さ	0.8%	文字を書くのが遅いから。		
苦手意識	0.8%	文章に対する苦手意識		
不明	0.8%	よくわからない。		

後、求められることを考えられれば、いきなり思ったことを伝える前に段階を踏んで本当に言いたいことを探らせ、言葉を選んで表現させたい。

- ・漢字変換、予測変換、定型文の提示がないから「書けない」という意見はまだ少数だが、日常的に辞書で確認させる等基礎的な学習姿勢の定着を図り、自ら「引き出し」を持つことが重要である。

Q5 文章を書くことが得意（好きな人）は「書くこと」の良さを教えて下さい。

(1) 記述の有無

- ①記述あり 14.2% ②記述なし 85.8%

(2) 具体的な記述

- ・書くことによって自分の頭が整理される。 ・心の整理ができる。
- ・自分の気持ちを深く考えることができる。
- ・想像が膨らむ。
- ・言いたいことが簡潔に伝えられること。
- ・書くことによって自分の伝えたいことが伝わるから。
- ・上手に書けたときの達成感
- ・見て感じたことを文字にして表すことができる。 ・自分を表現できる。
- ・漢字を忘れない。
- ・日本語の言葉遊びができるようになる。
- ・実際に書くと予測変換なんてものはないから自分で考える力が身につく。
- ・「赤」と書いて読む人が感じる「赤」が違うところ。

【考察】「得意」とするものは少ない。自分の考えや思いが整うこと、伝わる喜びを挙げる。

「得意」という生徒に聞くと、小・中学校時代の入賞や誉められた経験など何らかの自信につながる経験を持つものが多い。また「書くことの良さ」を口頭で紹介すると、「記述なし」の生徒も大きくうなずくなど、多少でも「書いて伝わった」嬉しさを共有できていた。「得意」とまで自己評価しない傾向²⁹⁾があるのか。評価による「自信」から自己表現、コミュニケーションの手段としての意味を見出す方向に転換したい。

Q6 好きな作家や作品はありますか？ あれば具体的に教えて下さい。

(1) 「好きな作家や作品」の有無

- ①ある 42.5% ②特にない 57.5%

(2) 「好きな作家」の具体例

赤川次郎、朝井リョウ、あさのあつこ、阿部智里、有川浩、石田衣良、上野菜穂子、江國香織、香月日輪、加藤シゲアキ、加納知子、重松清、住野よる、太宰治、辻村深月、西加奈子、浜村渚、東野圭吾、湊かなえ、村上春樹、山田悠介、

柚木麻子, 吉本ばなな

【考察】日常の読書ノートなどと同様の作家が挙がる。

今回、「好きな作家や作品」は「あり」と答えるものの、具体的な記述がないものが多かった。書くことに対する不安・悩みと直接関連付けられないため、これは経過を見ることとする。

第3章 実践報告

1. 実践のねらい

高校3年生の6月にエッセイを書こうと構想したのは1年前の年間指導計画作成時である。併設大学に7割程度進学する本校においては、1学期後半から志願理由書の書き方を選択「現代文A」で指導し、2学期後半の出願前には担任が指導する。現代文Bでは1学期の前半に現代的な課題について新聞記事データベースを活用して記事を検索し、意見文を書く言語活動がある。今年は評論と関連付けて「脳死判定をめぐる課題」について取り上げた。また2学期後半には「モノ・レポート」（日用品を取り上げ、観点を明確にして調査しレポート作成とA4判1枚でプレゼンテーションを行う）が10時間で設定されている。2学期後半は各教科でレポートの発表やプレゼンの実習が重なる時期でもあり、言語活動の集大成を迎える。このように眺めると「自分の思いを明らかにし、伝えあう」というごくシンプルな表現を考える機会がないことに気づく。

村尾清一（1999）はエッセイの要件として「わたしでなければ書けないこと」「自由で気軽なもの」を挙げたうえで「プラスx」が本物には求められる³⁰⁾という。「わたしでなければ書けないこと」……この2年間を振り返った時、実は「書くこと」と向き合っていないのではないかという反省がある。端的に言えば書いたものから「相手（書き手）が見えてこない³¹⁾」。日常的な感想文や意見文を見る限り、書くことをうまく捕まえられているときはある程度自分の考えをまとめて書くことができるが、テーマによっては全く手が動かなくなる。あるいはweb上の「まとめ」のようなどこかの誰かの発言を繋いだものになる。生徒たちは自分の言いたいことを言葉として探りあてる力を身に付けているのか。メールやSNS上ではあんなに饒舌な彼女たちがなぜ紙を前に沈黙するのか。

今回、生徒を取り巻く言語環境との関わりも視野に入れながら、主体的・対話的で深い学びの日常化を目指し、「書くこと」の学習過程の指導の改善を試行した。エッセイという自由な自己表現の場を題材に、改めて「書くこと」の土台作りを狙うものである。

なお、教材として大阪経済大学主催「17歳フォーラム 17歳からのメッセージ」（エッセイ・コンクール）の課題を用いた。授業で作成した作品を応募した結果、学校特別賞を受賞した（全国368校中30校が受賞、応募総数29,564作品）。10クラス

(381名が応募) で取り組めたことが何よりの成果である。今回は担当した3クラス(117名) の実践を報告する。

2. 単元指導計画

【科目】現代文B 【実施時期】3年生 1学期 (2017年6月7日～13日に実施)

3. 学習活動の概要

3-1. 単元名

「エッセイを書こう」

3-2. 単元の目標

- ・日常生活における「書くこと」を振り返り、効果的に伝わるよう表現や構成の仕方を工夫している。(関心・意欲・態度)
- ・課題に対する自分の考えを明確にし、効果的に伝わるよう表現や構成の仕方を工夫する。(書く能力) 指導事項(1)エ
- ・文や文章の組立て、語句の意味などを理解し、語彙を豊かにする。(知識・理解)

3-3. 取り上げる言語活動と教材

(1) 言語活動

自分の考えが明確に伝わるよう構成や表現を工夫してエッセイを書く。(言語活動例(2)ウ)

(2) 教材

- ①教育出版「現代文B」：大江健三郎「同情トイフコト」
- ②角田光代(2003)「名の世界」(『これからはあるくのだ』)
- ③前田安正(2017)『マジ文章書けないんだけど』大和書房
- ④石黒圭(2016)『書きたいことがすらすら書ける! 「接続詞」の技術』実務教育出版
- ⑤R. チャート・M. チャーチ・K. モリソン(著)、黒上晴夫・小島亜華里(訳)(2015)『子どもの思考が見える21のルーチン』北大路書房
- ⑥大阪経済大学「第17回高校生フォーラム 17歳からのメッセージ」の課題
- ⑦ワークシート、付箋

3-4. 単元の具体的な評価規準

- ・日常生活における「書くこと」を振り返り、効果的に伝わるよう表現や構成の仕方を工夫しようとしている。(関心・意欲・態度)
- ・課題に対する自分の考えを明確にし、効果的に伝わるよう表現や構成の仕方を工夫している。(書く能力)

・文や文章の組立て、語句の意味などを理解し、語彙を豊かにしている。(知識・理解)

4. 学習指導要領との関連 (取り上げる指導事項と指導の工夫)

今回は「情報を収集、分析して資料を作成し、考えを効果的に表現することに関する指導事項 ((1)エ)」³²⁾を取り上げる。

4-1. 「目的や課題に応じて、収集した情報を分析、整理して資料を作成」すること

この指導事項は「多種多様な情報から、目的や課題に応じた情報を適切に収集することのできる能力」、「収集した情報を的確に理解し、その価値を判断し、選択する能力」、「自分にとって利用しやすい形や内容に整理し資料を作成する能力」の育成を求めている。

今回の課題は「今までの自分、これからの自分」「人とのふれあいの中で…」「今、これだけは言いたい！」の3テーマから1つを選び、400字から600字以内でエッセイを書くことである。3テーマはいずれも社会的な存在としての「自分」を見つめる課題である。すなわち社会とどのように関わっていくのか、他者とのふれあいから何を学んだのか、周囲や社会に対してどのような意見を持つのかという問いかけである。よって集める情報はテーマについての「自分」の考えであり、それを支える根拠である。自分の考えを対象化し、整理するため対話的な学びの過程を設定する。その際、拡散的な思考及び収束的な思考の後を視覚化したワークシートを用いる(後述「話題BOX」「Q-BOX」)。また構想段階における対話的な学びは頭で考えていたこと(内言)を、話し言葉を通じて他者に発信する(外言化)過程である。藤森裕治(2015)によれば「話しことば」の「意味の伝わり方」とは「互いに言葉を補ったり修正したりしながら、かかわる主体の間で伝えたい意味内容を合意する」³³⁾ことである。話し手と聞き手の間で互いには「わかりやすいように」努力し、意味内容を合意する働きがあるのだ。また対話的な学びは話し言葉を通して明確化した自分の考えを次に書き言葉に置き換える際も有力な支援になる。

次期学習指導要領において「自分のもつ情報を整理して、その関係を分かりやすく明確にすることが、話や文章で適切に表現することにつながる」³⁴⁾ため、情報の扱い方に関する「知識及び技能」は国語科において育成すべき重要な資質・能力の一つとされる。今後生きる力として、まず自分の考えを根拠と共に明らかにする力を養いたい。

4-2. 「自分の考えを効果的に表現する」こと

「自分の考えがよく伝わるよう、論拠を明示するなどして分かりやすく表現する」とともに「目的や場にふさわしく表現する」ことを求めている。

今回は構成の工夫と表現の工夫から「わかりやすい表現」を考えさせる。構成の工夫については例文を用い、頭括式、尾括式、双括式、三段構成など中学校で既習の事

項を生かして主張を明確にする構成の仕方について考えさせる。試行錯誤の過程を付箋と構成表で視覚化した（後述「構成表」）。表現については前単元（読むこと）で取り上げた作品の構成や修辞などを手掛かりにして読むことで学んだことを書くことで生かすことも意識させたい。相互評価において「修正する部分」と「校正する部分」³⁵⁾に分けて評価した。狙いは他者の作品を批判的に読むことで自分の作品を客観視する視点を得ることである。

5. 単元の指導計画（4次/全4時間）（表4）

6. 授業実践の実際

6-1. 第1次

①目標と学びの過程を理解する

今回は17歳が社会に向けてメッセージを発信する「17歳のメッセージ」として「自分の考えたこと」を明確にして書く。読み手は審査員だが、まず級友に言いたいことが明確に伝わるように表現や構成を工夫することを理解させる。学びの過程を意識させるため、KP法³⁶⁾を用いどの過程を行っているか明示した。常時、黒板に貼っておくので各自が必要な時に段取りや重点を確認することができる。

②「読むこと」を「書くこと」に生かす

前単元（読むこと）で大江健三郎のエッセイ「同情トイフコト」を教材とした。次に自分たちが書くのでどのような表現や構成の工夫があるのかを中心に取り上げた。予習は①分からない語を抜き出し、意味調べ、②特徴的な表現を選び、取り上げた理由を書くこととした。①については取り上げた語は最少で4語、最多で37語と個人差が大きかった。②で挙げられたものを大別すると、生き生きと思いや考えを伝える表現³⁷⁾と段落相互の関係を示すことば（指示語、接続語）である。特に前者は自作時の参考になる。構成は三部構成であり、その内訳は各部分が「主張①→具体例+解釈→一般化→主張②」という構造をとる。授業では具体例から一般化する過程を取り上げ、題名「同情トイフコト」で全体をどう総括できるか話し合った。

これを踏まえ、本次では角田光代「名の世界」を用い、キーワードの出し方、構成（初めと終わりでものの見方が変化した仕組み）を読み取り、自分で書くときの参考にするよう指示した。

表4 単元の指導計画（4次）全4時間

次	学習活動	指導上の留意点 ◇評価規準と方法
第1次	1 学習活動全体の見通しを持つ。 ・目標と学びの過程を理解する。 2 エッセイを読み、構成や表現の工夫を見つける。 ・例文を読み、構成や表現の工夫について話し合う。 ・前単元で取り上げた「同情トイフコト」で使用された表現の工夫や構成と比較し、書くときの参考にする。 ○予告：次回、課題の3テーマについてキーワードを考えておくこと。	※事前準備としてアンケートを行う（第2章「3」で報告済）。 ・双括弧を理解し、短い文章の中の変化を捉え、構成や表現の工夫の意義を見出す。 【評価規準】 文や文章の組立て、語句の意味などを理解している。（知識・理解） 【評価方法】 行動の観察
第2次	1 テーマについて理解を深める。 2 「書くこと」を明確にし、「書き出す」。 ①題材の設定：3テーマについてマス埋め、発想を広げる。（「話題BOX」） ②情報の収集 「わたしのタネ」と「Q・BOX」を用いてインタビューしながら、言いたいことを中心や真意を掘り起こす。 ③内容の検討 自分で「Q・BOX」と照らし、考えをまとめたり、他者に関心を持ってもらえる部分を見つけたりして内容を吟味する。 ④構成の検討・考えの形成 ・広がった話題を整理して付箋に抽出し、分かりやすい構成を工夫する。 ・付箋で話題の配置を決めたら、話の中心を赤で書き込み、全体の構成を確認する。 (⑤記述：書き出しは学校で、家庭学習で仕上げる)	・3テーマをそれぞれ2分間でできるだけ多くのキーワードを入れる。 ・インタビューや質疑応答で互いに言語化してみても情報や表現の過不足に気付く。なかなかうまくいかない生徒には机間指導で声をかけをし、具体的な質問を与える。 ・インタビューは「Q-BOX」に基づき、相手が話しやすいように工夫して聞く。 【評価規準】 課題に対する自分の考えを明確にしている。（書く能力） 【評価方法】 記述の点検（ワークシート）
第3次	相互評価を行い、推敲に役立てる。 ⑥推敲：「あるある」事例で修正と校正の要点を理解する。 ・ループリックを用いた相互評価を行う。 ・自分の見直すべき箇所を見出す。	【評価規準】 日常生活における「書くこと」を振り返り、効果的に伝わるよう表現や構成の仕方を工夫している。（関心・意欲・態度） 【評価方法】 記述の点検（ワークシート）
第4次	1 清書する。 ⑦清書：相互評価のコメントをもとに、全体を見直し清書する。 2 ふりかえり ・ループリックに基づき教員の評価と自己評価を比較する。 ・すべてのワークシートと作品から最も学んだ場面と取り上げたテーマの適否等を振り返る。	【評価規準】 課題に対する自分の考えを明確にして、効果的に伝わるよう表現や構成の仕方を工夫している。（書く能力） 【評価方法】 記述の点検（ワークシート）

※第2次から第4次の①～⑦は「書くこと」の学習過程を通して番号を付したものである。

6-2. 第2次

①指導計画

表5 第2次指導計画

展開	学習活動	指導上の留意点 ◇評価の規準と方法
導入 5分	<p>目標①題材を検討し、言いたいことを見つける ②言いたいことが分かりやすく伝わる構成を考える</p> <p>1 テーマについて理解を深める。</p>	
展開1 10分	<p>2 話題を広げる・絞る。「話題 BOX」 ペア</p> <p>①3テーマとも思いついたことを記入する。 ②最も多く浮かんだあるいは言いたいことが見つかることができたテーマを選ぶ。 ③「あなたの話のタネ」 取り上げたいものを中央に書き、それを具体的に説明するもの、関連するものなどを書き入れる。</p>	<p>初めからテーマを選ばせるのではなく3テーマともキーワードを挙げてから検討させる。 ①は拡散思考でどんどん連想でできたものを入れていく。 ③は5W2Hなど「タネ」を具体化する言葉を考えさせる。</p>
展開2 15分	<p>3 言いたいことはっきりさせる。 3人班</p> <p>①「Q-BOX」を眺めて気づいたことを簡単にメモする。 ②3人班でインタビューする。 質問者、答える人、観察者を順に交替して進める。 「Q-BOX」を参考にしながら10程度の質疑応答を行う。 ③インタビューを受けて気づいたことを記入する。</p>	<p>質問者は初めにテーマを聞く。選んだ質問に相手が答えにくそうならば語を替える、聞き方を変えるなど工夫する。</p>
展開3 15分	<p>4 見通しを立てる。 3人班</p> <p>①キーワードを考える。 ②ストーリー（どのように展開したいのか）を決める。 ③「話題 BOX」や「Q-BOX」から採用したい話題、言葉を選び、付箋に書き出す。 ④②に留意しながら構成表に付箋を貼り付ける。 ⑤話題の中心に○を付ける。 ⑥見通しがたったら下書きを始める。</p>	<p>④、⑤の段階で①、②とずれていないか確かめさせる。 【評価規準】 課題に対する自分の考えを明確にしている。(書く能力) 【評価方法】 記述の点検(ワークシート)</p>
振り返り 3分	<p>振り返り 「ふりかえり」①～③と自由記述を記入する。</p>	<p>※残りの下書きは家庭学習で行う。</p>

②本次のポイント

(1) テーマについて理解を深める

前次に予告したので各テーマについて思いつくことは2～3はできているが、なかなか捗らないのはテーマを咀嚼できていないためではないか。自分とテーマを切り結ぶためにテーマについて以下の点を押さえた上で、フリートークングを行った。

- ・「①今までの自分、これからの自分」については困っていることについては課題を掘り下げて改善案とその過程を考える。続けていること、出来るようになったことについては、これからの目標や展開の方法を具体化する。
- ・「②人とのふれあいの中で」については複数の辞書で「ふれあい」の意味を確認した。そこから接点、衝突、縁、助け合い、つかの間の出会いなどのキーワード

を得、自分の経験と照らして考える。

- ・「③今、これだけは言いたい！」については「気になる」「知りたい」など自身の好奇心から「勧めたい」「やめて欲しい」など他者に具体的に働き掛けるものまで幅広く考える。誰に、何を、どのように言いたいのかを考えてみる。

(2) 「話題 BOX」(資料1)と「Q-BOX」(資料2)

「話題 BOX」は3つのテーマ全てに「思いついた」言葉を連想しながら次々と書き入れていく。この時点では思考を拡散させる。その後、眺めてから一つに絞り、それについて「話のタネ BOX」では選んだワードを具体的に説明したり、関連の深いものを挙げたりと具体化を図る。

カンファレンスを行う場合、生徒の実態を見ながら声かけをする。「Q-BOX」はそのイメージでテーマごとに話を具体化していく際に必要となる質問を想定し、リスト化したものである。この思考を拡散してから収束させ、多角的な質問によって吟味し、深化させるという流れと学習の過程を一致させ、1ワークごとに頭の使い方の違いが明確になるよう意識した。なお生徒の思考の流れに沿う展開や問いかけについてはR.リチャート・M.チャーチ・K.モリソン(著)、黒上晴夫・小島亜華里(訳)(2015)『子どもの思考が見える21のルーチン』「つなげる・広げる・吟味する」等を参考にした。

インタビューは「Q-BOX」の問いを手掛かりに行う。3人班で質問する人、答える人、観察者の役割を交替して進める。観察者は応答が終わった際、気づいたことを述べる。実際のインタビューは相手の答えやすいようアレンジしたり、自分で付け加えたりと聞き手の興味と相手の配慮が見られる質問が出ていた。話しながら話題や題材の適否などを吟味できた点、他者に話してみても第一の反応が確かめられた点は次の構成に進む原動力となった。なお、この過程を次期学習要領(中学校)の「情報の扱い方」「学習過程」と照らしたものが下記の表6である。今後、集めた情報をどう生かすかという視点でも指導ができる。

表6 場面ごとの思考の流れと学習過程の関係

学習活動	活動の形態	思考の流れ	情報の扱い方	次期「学習指導要領」の学習過程
1. 例文(角田光代)を読み、構成の工夫を考える。	一斉	例からイメージを持つ	(既習事項を整理する)	題材の設定 情報の収集
2. キーワードを考えて、3つの「話題BOX」に書く。	個人	着想→拡散思考	情報収集	
3. 「話題BOX」を見直し、中心となる話題を決める。	個人	収束→キーワードに集約	整理	内容の検討
4. インタビューをして話のあらましを聞く・話す。	3人	自分の考えを対象化する	分析・吟味	構成の検討 考えの形成
5. 付箋に題材を書き出し、構成を考える。	3人	自分の考えが明確に伝わるよう構成や表現を工夫する	情報と情報の関係を考える	

(3) キーワードを立てる・話の中心を確かめる（資料3）

後の振り返りを見ると「話題BOX」の話題だしが不得手な生徒と途中で取り上げる話題を絞る、あるいはキーワードを決めることが不得手な生徒が生じている。多少苦しくても「キーワード」を考え抜いておくと構成の段階で迷ったとき、中心がぶれずに済む。また付箋を構成表に貼り付ける作業は3人班で行ったが、迷った際、意見を求めるなど協働しつつ、各自の思考を継続することができた。貼り付けた構成表を眺め、話の中心はどこか、赤○を付した。その時点で配置を替えるなどよりよいアイデアが生まれることもあり、常に「いいたいこと」の中心を意識することができた。机間指導は特に付箋の配置が定まらない生徒を中心に行った。

(4) 本次の評価規準

本次の目標は「①題材を検討し、言いたいことの中心を見つける、②言いたいことが分かりやすく伝わる構成を考える」の2点である。よって「課題に対する自分の考えを明確にしている」こととそれを踏まえ「効果的な構成を考えようとしている」ことが求められる。本次の評価規準は下記の通りである。

【評価の観点】書く能力

【評価規準】課題に対する自分の考えを明確にし、効果的な構成を考えている。

【評価の方法】「点検シート」の「キーワード」及び「構成表」の記述

○「十分満足できる状況」の具体例

「話題BOX」を踏まえ具体的なキーワードを挙げており、話の中心がわかりやすい構成を考えている。例えば「付箋の配置から話の中心がよく分かる」「話に惹きつける展開を構成している」などが考えられる。

○「努力を要する」と判断される生徒への手だて

キーワードが選ばれていない、「構成表」に付箋が貼られていない、どこかの枠が空欄である、材料が少ないなど進捗状況に遅れが見られる場合はどの段階で躓いているのか把握する。書かずとも構想があるのか、考えがまとまらないのかなど実態を把握し助言する。

資料1 「話題 BOX」

エッセイを書こう	目標 ①テーマを選び、話題の中心を明確にする。 ②自分の考えたことがよく伝わるよう表現や構成を工夫する。
----------	---

1 条件を理解する

- テーマ . ①「今までの自分、これからの自分」②「人とのふれあいの中で」
 ③「今、これだけは言いたい！」(自由課題)

内容：未発表でオリジナルの作品に限る。上記のテーマから一つ選び、400字程度のエッセイ(文体・形式は自由)を書く。

2 話のタネを育てよう(話題 BOX)

整理 整頓	明るく	続ける	ありがとう	助けを もらう	いはいど づき
見直す	①今までの自分 これからの自分	6=25	気づかい	②人とのふれあい の中で	伝わりぬい
よく ねろ	昼ごはん	朝ごはん	困る	あとから 気づく	機嫌を 直す

<あなたの話のタネ>

おかない	明日は よくなる	だいたう ほう	いんじん	みじけ	おーぐら
週間先	③今、これだけは 言いたい!	3年+1年	そろって たべたい	朝ごはん	おが
資源 ご	よくみて ほしい	ねむい	パン	次にそこを あふ	後開します いはい たべたい

※5W2H

資料2 「Q-BOX」

エッセイを書こう(2)	目標 ①題材を検討し、言いたいことの中心を見つける ②言いたいことが分かりやすい構成を考える。
-------------	--

ワーク1：話題BOXの見直しをする

※共通項、より具体的なもの、組み合わせるとはっきりするものはないか？

ワーク2：言いたいことの中心を見つける

【Q-BOX】

①今までの自分・これからの自分 (変わる？変わった？続ける？)	②ふれあいの中で (何を見つけた？)	③今、これだけは言いたい！ (何を？誰に？なぜ？)
Q1 今、どんな感じ？	Q1 どんな「ふれあい」？	Q1 何(どんなこと)を言いたい？
Q2 このままでは困るのか？続けた いのか？	(出会い、けんか、交流、ちょっ といい話)	Q2 どんな人に言いたい？
Q3 なぜ？	Q2 いつ？どこで？誰と？	Q3 なぜ言いたい？
Q4 どうしてそうなっているのか？	Q3 どんなことを話した？	Q4 そう思ったきっかけは何？ (印象に残っている出来事、言葉)
Q5 気づいたきっかけは何？	どんなことを見た？	Q5 伝えたい人は誰？
Q6 これからどうしたいのか？ どんな私になれる？ (1年後、3年後、10年後)	Q4 印象に残ったこと、言葉は？	Q6 うまく伝えられたらどうなる？ 何か変わる？(期待する効果)
Q7 そのために必要なことは？	Q5 あなたはどんなことを感じた？ 考えた？	Q7 言いたいことをひとことでどう ぞ！
	Q6 相手はどう思っているだろう？	
	Q7 あなたにとってこの「ふれあい」 は一言でいうと？	

○インタビューを受けて気づいたこと

ワーク3：見通しを立てる

○ストーリーを考える(構成表)

話題→エピソード→まとめ

例：嫌い→できごと(きっかけ・きづき)→好き
話題→現状→実情(思い)→改善策
別れ→出会いから今まで(気づき)→私にとっての彼とは

○キーワード・キーフレーズを出そう
あなたのキーワード
「
」

() 組 () 番 ()

③ 第2次 振り返りのまとめ

1. 振り返りの内容

- (1) 本次の目標 ①題材を検討し、言いたいことの中心を見つける。
 ②言いたいことが分かりやすい構成を考える。
- (2) 振り返りの項目 (※①, ②は4段階評価)
- ①話題BOXやインタビューを通して言いたいことの中心を見つけることができたか。
 ②言いたいことが分かりやすい構成を考えることができたか。
 ③昨日・今日の2時間で最も学んだのはどの場面ですか。(項目については後述)
 ④昨日・今日の2時間であなたが学んだことを書きましょう。

2. 集計結果

回答数 104名 (在籍117名)

今回は「最も学んだ場面」と「学んだこと」の集計結果をまとめる。

3. 「最も学んだ場面」

【集計結果】※1場面のみ選択する

- | | |
|----------------------------|-------|
| 1. 例文を読み、構成や表現の工夫を考える | (17%) |
| 2. キーワードを考え、3つの「話題BOX」に書く | (19%) |
| 3. 「話題BOX」を見直し、中心となる話題を決める | (3%) |
| 4. インタビューをして話のあらましを聞く・話す | (19%) |
| 5. 付箋に題材を書き出し、構成を考える | (39%) |
| 6. 無記入 | (2%) |

「5. 付箋に題材を書き出し、構成を考える」場面を挙げたものが4割いる。しかし、自由記述は「2」及び「4」に言及するものが多い。次の生徒の発言はその背景にあるものを示唆している。

「頭の中で構成を考えたり、どんな内容にしようか考えたりするよりも一度書き出して頭の中をすっきりさせることで文を書くときかなり楽になることが分かりました。文を書く前の下準備を怠ってはいけないなと感じました。」

(生徒の記述より)

書き出す、話すなど自分の考えを「外に出す」ことで対象化でき、その結果、スムーズに組み立てることができたのではないか。また「2」と「4」が共に19%である点は興味深い。これも自由記述と併せてみると、「書くことがない」(決められない)にはいくつかの層があることに気づく。例えば「2」の段階で拡散思考が不得手なタイプ、「4」の段階で初めて自分の言いたかったことに気づくタイプである。またその間にたくさん話題は出せるが中心となるキーワードを絞ることが不得手なタイプ

もいる。この場合は「4」の段階で多角的に問うことで「新たに気づいたこと」「相手に関心を示したこと」などを手掛かりに絞りこめる可能性がある。いずれの不得手も書く過程を一通り経る中で克服する手がかりを得たためか、「5」以降下書きを家庭学習にしたが、翌日には全員書き上げてきた。「書けた！」の明るいひとことに本当の学びは「書く過程を通す」中にあると実感した。

4. 「学んだこと」(自由記述) のまとめ

授業の展開に沿って最も簡潔に集約したものは下記の生徒の記述である。

「この2時間であなたが学んだことを書きましょう。」

1. 文章の構成ははじめ・中・終わりの三段構成
2. 自分の頭の中からテーマを広げて、選び出す方法
3. 自分の言いたいことをわかりやすい言葉で説明すること

(生徒の自由記述より)

以下、学習活動の展開に沿って、生徒の実態が窺えるものをまとめる。

「1. 例文から構成・表現の工夫を考える」

【例文でイメージを喚起する】

- ・文を書くのは苦手だけれど例文を見て何となく書き方が分かった。
- ・例文を読み、構成のコツを考えることができたので文章を書くとき、素早くできてよかった。このエッセイを書いてから、何事も先にする！と意識して生活しているのでいつもより気分が良い。

「2. 3つの話題BOXを埋める」

【短時間で着想を言語化する/連想する/拡散的に思考する】

- ・言いたいことがエッセイの中ではっきりしていないと伝えたいことが弱くなってしまうことがわかりました。付箋のネタだしは記事を書くための土台になることが実際やってみてわかりました。でも1番大変だったのは話題BOXを埋めることでした。
- ・エッセイを書く上での話題の出し方・構成の仕方を学びました。材料を出すことが一番の難関だったけれど、何とか見つけることができてよかったです。エッセイをうまく書き上げられたらいいなと思います。
- ・キーワードを考えてだんだん話題を出すことで自分の頭で考えていることが表に出やすくなるんだなと思いました。文章を書くときにはいきなり書き始めるんじゃなくてまずはキーワードを出していくことが大切だと思いました。

「3. ネタにする話題のキーワードを立てる」

【言いたいことを見つける】

- ・言いたいことを見つけるのはわりと難しい。普段気に留めていないようなことや

今、悩んでいることについて自分で書き出してみると改めて自分を見直すきっかけになった。

- ・自分が意見を言いたいことが思っていた以上にあるということに気付くことができた。
- ・話題BOXを埋めることはすぐにできましたが、話のネタにするものを決めるのに時間がかかりました。だけど先生に「反射！」って言われたので勢いで決めたら意外と書きたいことがたくさんできたので勢いも大事だということが分かりました。
- ・文章を書くときのキーワードの見つけ方。このやり方ならキーワードが前後しないし、まとめやすい。

「4. インタビューをする」

【誰かに話すことの効用】

- ・話すことによってイメージもふくらむし、考えていることのまとめができる。あらましを考えると自分の脳の引き出しをあけるようなものだから、意外と難しい。
- ・自分で考えた話のネタもだれかに話してみることで違う見方もあることや考え方の再確認ができた。実際に考えていたことを書いてみることでもっと深く自分が考えていたことがよくわかった。最初は気が付かなかったことに気づくことができた。
- ・どうしたら一番伝わるのかを考えるのが難しかった。また3人グループのワークではお互いに質問して答えることで自分の話が整理できたし、他の人の話が参考になったから、話し合いは大切だと思った。
- ・人にインタビューをするときに答えやすいように聞くことが大切だと分かりました。
- ・Q1～Q7の質問で答えられないものがあったので、テーマを変えることにしました。キーワードを決めるのが難しかったです。

【メモも推敲のきっかけになる】

- ・文を書いてみると「きっと～だろう」なのに「きっと～ではないか」などと文がおかしくなっている。しかし、読んで他の人から言われるとみんなが気付いてしまうので、話した時点で指摘してもらえてよかった。
- ・メモを書き出しても筋が通っていないことが分かった。質問形式で誰かに話すと内容のあるメモかそうでないかを判別することができることを知ったので活用しようと思った。ソクラテスの問答法に似ていると感じた。

「5. 付箋にネタを書き出し、構成を考える」

【他者との対話と自己との対話に生かす】

- ・インタビューを踏まえて文章を練っていくことが大事だと思いました。もっと話題を掘り下げて構成を考えたいです。書きたいと思うものが浮かんでもなかなか文章にできないので難しいです。

【付箋でアイデアを組み立てる】

- ・文を考えていくときはまず大まかにくくってから付箋に書き出すと動かしやすく考えやすい。読書感想文を書くときにも使えると思う。
- ・付箋にネタを書き出して構成を考えるのがすごく書きやすくてびっくりした。

【文章の構成の仕方に気づく】

- ・構成の際にはキーワードをどこに置くのかを考える、はじめ・中・終わりを区別すると文章が作りやすいことが分かりました。接続詞を使うと文章の中に変化が起こることも分かりました。言葉遣いや表現の重複も書くときには注意すべきだと思います。

【書き出しまでの50分の効用】

【自分を見つめる機会になった】

- ・自分が何を今、気にしているかをまず知ることができたのが大きいと思う。そこから自分がそのことについてどう思っているのか具体的に書き出すことによって人に伝えやすいようにしようと思えて、構成を考えるのが楽しかったです。
- ・過去のことを考えて書くことで自分自身を振り返ることができ、後悔していることはこれからの人生に生かすことができるのでその時の自分のことを書くことはとても良いことだなと思いました。つらいとき、うれしいとき、自分の中で閉じ込めたいとき、私は日記にその当時の出来事を書いてたまに見てやる気ができるのでこれからも続けようと思いました。
- ・エッセイを書くにあたって今までの人生の色々なことを思い出したので、自分の今までとこれからを考える良い機会だと思いました、早くみんなのエッセイが読みたいです。
- ・趣味について客観的に考えたことは何度かあったが、それに対して向き合ううちにどうするのが自分にとってベストなのかわからなくなっていたので、心情を見直し、整理するのにいい機会だった。
- ・自分を見直す機会というものはあまりないのでとても新鮮だった。今まで思ってもあまり表にでないものが整理されて、今まで知らなかった自分が出てきたりして面白かった。エッセイ、頑張りたい。
- ・BOX やインタビュー、付箋を通して、自分が何を一番伝えたいか、自分自身に問いただすことが出来た。今回のエッセイを書くにあたって様々な人や物に出会うことが自分にとっていかに大切なことであるのかと再認識することができたと思います。

【文章を書く苦痛からの脱出（の糸口になるのか？）】

- ・文章を書くことが苦痛でしかたなかったけれど、このエッセイに取り組んでから文章の書き方がわかり、私でもエッセイを書けるのだと感ずることができてよかったです。これからは文章に偏見を持たずにあたっていきたいと思いました。

【相手を意識した「わかりやすさ」】

- ・エッセイというのはただ自分の意見を連ねるだけではなく、相手に理解される工夫が必要であることを学びました。

6-3. 第3次

①指導計画

表7 第3次指導計画

展開	学習活動	指導上の留意点 ◇評価規準と方法
導入 2分	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>目標①相手に分かりやすい表現であるかを確認する。 ②自分の改善点を見出す。</p> </div>	<p>家庭学習で下書きは書き上げて持参させる（この時は全員、書き上げてきた）。</p>
展開1 10分	<p>1 見直す要点を理解する ペア</p> <p>(1)ワーク1：「書けた！」あるある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・例文(1), (2)を読み, 「わかりにくい」「不適切だ」と感じる表現を選び, 理由も併せて挙げる。 ・指導ポイント① 言葉の使い方 話し言葉の混用, 絵文字の使用, 「うざい」・「いや」の示す内容がはっきりしない ・指導ポイント② 構成の工夫 短絡的な展開や状況の説明が中心のため変化や展開がわかりにくい。 <p>(2)ワーク2：文のつくり・言葉遣いも見直そう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・助詞の意味, 主述の関係, 文と文の関係などを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・例文(1)は生徒の作品に基づき, 一部を変更し作成した。書き手として「これでよい」と考えている状況から, 読み手の側から見たときの「わかりにくさ」を見出すため, ペアで行う。 ・その他, 段落を分ける, 接続詞の使い方を見直すなどは生徒から出るので取り上げ, 共有しておく。 <p>見直すときは「校正」(文字や表現上の誤りを正すこと)と「修正」(読み手にとって分かりやすい表現を目指して直すこと)の2つの視点で見直すこと。</p>
展開2 25分	<p>2 相互評価を行う 4人班</p> <p>(1)点検A「ここが気になる！」(読み手が気になる分りにくさ等)と点検B(基本的な構成と表現の工夫, 誤字等)の観点を理解する。</p> <p>(2)4人班で作品と「エッセイを書こう ループリック(点検シート)」(資料4)を点検員に渡す。</p> <p>点検員は作品に傍線など指摘する部分を具体的に書き込み, その内容は「点検シート」に記入する。3人で色や記号を分け, 誰からの指摘であるかをわかるようにする。</p>	<p>4人1組で行う。班員3人分を相互評価するが, 最初は読むだけ, 2人目からは評価, 最後に最初に読んだものを評価する。(目を慣らすため)</p> <p>【評価規準】 日常生活における「書くこと」を振り返り, 効果的に伝わるよう表現や構成の仕方を工夫している。(関心・意欲・態度)</p> <p>【評価の方法】 記述の点検(「エッセイを書こう ループリック(点検シート)」)</p>
展開3 10分	<p>3 自己評価を行う</p> <p>(1)3人の点検が終わったところで, 自分で見直し, 推敲すべき点を考える。特に取り上げたいことは「わたしの見直しポイント3つ」に記入する。</p> <p>(2)推敲をし, 清書する。</p>	
振り返り 3分	<p>振り返り</p> <p>「ふりかえり」①～③を記入する。</p>	<p>推敲が終わっていないものは家庭学習とし, 次の時間に提出させる。</p>

資料4 「エッセイを書こう ルーブリック (点検シート)」

エッセイを書こう ルーブリック (点検シート) ()組 ()番 ()

点検 (一人目)	点検A: ここが気になる! (もう少し詳しく, 重複?ここがわかりにくい) 担当:			
	点検B	◎	○	△
	1 構成 言いたいことの中心	言いたいことの中心が具体的に書かれている。	言いたいことの中心がある。	はっきりしない。
	2 内容	具体的に心情や出来事について状況・きっかけ・変化が書かれている。	心情や出来事について状況・きっかけ・変化が書かれている。	状況のみを取り上げている。心情のみを取り上げている。
	3 具体例	客観的な事実が入っている。	事実が入っている。	事実がない。主観的である。部分的な事実である。(そうとは言い切れない。)
	4 表現の工夫	キーワードや表現の技法, 工夫が効果的に用いられている。	キーワードや表現の技法, 工夫がある。	キーワードがない。表現に工夫が見られない。
5 誤字・脱字, 字数 表現上の不備 原稿用紙の使い方	① 400字で書いている。 ② 誤字・脱字がない。 ③ 効果的に接続詞を用いている。	① 400字で書いている。 ② 誤字・脱字が1つまで ③ 適切に接続詞を用いている。	① 400字に満たない。 ② 誤字・脱字が2つ以上。 ③ 接続詞を用いていない。誤用。	
点検 (二人目)	点検A: ここが気になる! (もう少し詳しく, 重複?ここがわかりにくい) 担当:			
	点検B	◎	○	△
	1 構成 言いたいことの中心	言いたいことの中心が具体的に書かれている。	言いたいことの中心がある。	はっきりしない。
	2 内容	具体的に心情や出来事について状況・きっかけ・変化が書かれている。	心情や出来事について状況・きっかけ・変化が書かれている。	状況のみを取り上げている。心情のみを取り上げている。
	3 具体例	客観的な事実が入っている。	事実が入っている。	事実がない。主観的である。部分的な事実である。(そうとは言い切れない。)
	4 表現の工夫	キーワードや表現の技法, 工夫が効果的に用いられている。	キーワードや表現の技法, 工夫がある。	キーワードがない。表現に工夫が見られない。
5 誤字・脱字, 字数 表現上の不備 原稿用紙の使い方	① 400字で書いている。 ② 誤字・脱字がない。 ③ 効果的に接続詞を用いている。	① 400字で書いている。 ② 誤字・脱字が1つまで ③ 適切に接続詞を用いている。	① 400字に満たない。 ② 誤字・脱字が2つ以上。 ③ 接続詞を用いていない。誤用。	
点検 (三人目)	点検A: ここが気になる! (もう少し詳しく, 重複?ここがわかりにくい) 担当:			
	点検B	◎	○	△
	1 構成 言いたいことの中心	言いたいことの中心が具体的に書かれている。	言いたいことの中心がある。	はっきりしない。
	2 内容	具体的に心情や出来事について状況・きっかけ・変化が書かれている。	心情や出来事について状況・きっかけ・変化が書かれている。	状況のみを取り上げている。心情のみを取り上げている。
	3 具体例	客観的な事実が入っている。	事実が入っている。	事実がない。主観的である。部分的な事実である。(そうとは言い切れない。)
	4 表現の工夫	キーワードや表現の技法, 工夫が効果的に用いられている。	キーワードや表現の技法, 工夫がある。	キーワードがない。表現に工夫が見られない。
5 誤字・脱字, 字数 表現上の不備 原稿用紙の使い方	① 400字で書いている。 ② 誤字・脱字がない。 ③ 効果的に接続詞を用いている。	① 400字で書いている。 ② 誤字・脱字が1つまで ③ 適切に接続詞を用いている。	① 400字に満たない。 ② 誤字・脱字が2つ以上。 ③ 接続詞を用いていない。誤用。	
本人が記入する	わたしの見直しポイント 3つ			
	ふりかえり ①相手に分かりやすい表現のコツが理解できたか 1・2・3・4 ②自分の作品の改善点を見出すことができたか 1・2・3・4 ③この時間で最も学んだのはどの場面ですか。一つ選び, 記号で答えなさい。() 1「書けた!」あるある (表現の見直しポイント) 2文のつくり・言葉遣い 3友達のを評価する 4自分の見直しポイントを考える 5特になし			

②本次のポイント

1 「見直す」視点を作ること（資料4「ループリック（点検シート）」参照）

導入で最終的な目標は自分の作品を見直す視点を得ることである旨を理解させた。展開1で実際に生徒が書いたものを一部変更してよくある事例として提示した。ペア作業で対話の中で相手にとっては分かりにくい表現が存在することに気づくよう狙った。事前アンケートで書き言葉と話し言葉は区別するという意識は見られたので、初めに各自で指摘する箇所を選び、その後の対話で自分が意識していない部分を互いに補う形で確認した。

また「朱筆」を入れて直される部分としては誤字・脱字、表現の不備が多いイメージだが、整わない状況を大きく分けて「修正」すべき点と「校正」すべき点に絞った。相互評価する際、その区分をしやすいよう「点検A」は作品に指摘する箇所を書き込んだ上で具体的な助言を書き入れ、「点検B」はループリックを用い該当箇所に○を付す形にした。特に点検Bの1～4は生徒間の相互評価では的確に言語化しにくい部分である。また点検B1「具体的に」、B4「効果的に」は点検員による差が出やすいところである。手順の指導としては班員3人分を評価する際、最初は読むだけ、2人目から評価し、最後に最初の作品を評価するよう助言した。これは筆者自身がeラーニングでグループ（5人班）の相互評価を行ったとき、初めの1人か2人は基準と照らして読み、3人目から自分なりの規準をもって取り組めた経験に基づく。また相互評価した後に自分の作品を見直すとまるで他人の作品を読んでいるかのように修正すべき点に気づいた経験もある。自己の表現を対象化する流れとして、今回は3人相互評価+自己評価の展開で構成した。また本文を読んだだけで十分わかるか、不明な点が残るかなど具体的な例については班で話し合いながら進めた。資料5は修正・校正を加えた状態の原稿である。また今回、校正の指摘を点検したが、誤字・脱字、重複、「～たり～たり」の片落ちなど主な点は生徒同士で拾っていた。

【相互評価の具体例】

○改善点を挙げる

(1) 言葉に関するもの

話し言葉の混用/主語は誰？/「フィアレス」の意味が分からないので言い換えか説明ください。/重複した表現がある/読点を増やしては/要らないことばがある（本文に波線あり）/日本語足して！/「～ではないか」が多すぎる。言い切っていないところもあるのでは？

(2) 内容・構成に関するもの

具体例は分かるが自分の意見を入れよう/今後の考えも添えたらよいのでは/最後に急にまとまっている。その前段が要る。/題名と言いたいことが繋がっていない/初めと終わりが繋がっていない/段落を作ろう/きっかけが何か分からない。説明が欲しい。/2つのテーマを扱っており、境界がわかりにくい/挨拶とかしな

くて怒る先生も居るよ（反例を指摘している）

2 「ガイド」としてのルーブリックの活用

今年度は国語表現を中心にルーブリックを用いた相互評価を試行している。観点を示すことで評価する側、評価される側の双方とも納得ができ、具体的な改善につながりやすいという手ごたえを感じている。複数回のルーブリックが溜まるとチェックされやすい項目に気づき、自分で改善を試みるなど前向きな生徒もいる。

またルーブリックに示された規準が生徒と教員、あるいは生徒同士が話し合う契機になる点も利点だ。「◎」と「○」の差はいつも苦慮するところだが、評価の客観性・具体性・信頼性・妥当性を心掛け、生徒から質問ができればその都度、話し合いながら具体を決め、共有する。「評価は共通理解される規準に基づく」というごく当たり前の事柄を授業で繰り返し確認することは教室づくりにおいて重要な意味をもつ。

さらにルーブリックを提示するタイミングも重要なポイントである。今回は導入で「自分の見直しのため」（目的の明確化）、展開1で「具体的な見直しの要点の確認」（観点の明確化）を理解させた上で、作品をどう眺めるかという「地図」として「点検シート」を提示した。作品を読む上でのガイドであり、自分の作品を相対化する指標となることを狙っている。

③ 本次の評価規準

本次の目標は「①相手にわかりやすい表現であるかを確認する。②改善点を見出す。」の2点である。よって「わかりやすい表現」の要点を理解した上で、相互評価で実践的に読み手として「わかりやすい表現」の具体を考えたのちに、自分の改善点の発見に役立てるという学習過程になる。ゆえに本次の評価規準は下記の通りである。

【評価の観点】関心・意欲・態度

【評価規準】助言や自分が読んだ経験をもとに自分の作品を具体的に見直そうとしている。

【評価の方法】「ルーブリック」の記述

○「十分満足できる状況」の具体例

具体的に改善すべきことを記述している。たとえば「段落構成を見直す」、「重複した表現を見直す」、「分かりにくい表現の言い換えを考える」などである。

○「努力を要する」と判断される生徒への手だて

記述がない、「できなかった」等端的な感想に留まる場合は観点の理解を確認する。また生徒がこの作品についてどう感じているのか、こうしたいという希望はないかなどを尋ねる。その上で具体的な改善点を考えさせる。

【評価規準】課題の対する自分の考えを明確にして、効果的に伝わるよう表現や構成の仕方を工夫している。

【評価の方法】「ワークシート」の記述（清書した作品、推敲した原稿、「点検シート」の「見直しポイント」）

○「十分満足できる状況」の具体例

主張が明確で展開が工夫されているもの、主張をいきいきと伝えるため表現を工夫し効果が見られるものなどを「十分満足できる状態」とする。

○「努力を要する」と判断される生徒への手だて

事実や思いを並べたもの、説明不足で展開が明確でないものは、ルーブリックに書き込むなどして具体的に指摘する。また下記のルーブリックで「5」にあたる基本事項が十分身につけているかも確認する。

②清書した作品の評価を生徒にどのように伝えるか

清書した作品は下記のルーブリックを用いて評価し、該当箇所に○をつけた。その後、生徒には作品のコピーと共に返却した（原本はコンクールに応募）。特に項目6「相互点検の活用」の扱いに注意を払った。なぜなら得た助言を取捨選択するのは書き手の生徒自身だからである。校正にあたるものはきちんと直してあるか、修正にあたる助言は下書きの書き込みなどを勘案して本人が「見直しポイント」として取り上げたところを中心に改変を確認した。

資料6 「教員点検 ルーブリック」

評価の観点	◎	○	△
1 構成	はじめ・中・おわりの構成である。主張を強調するなど工夫のある構成である。	はじめ・中・おわりの構成である。言いたいことの中心が分かる。	はじめ・中・おわりが不成立。言いたいことの中心や話の流れがはっきりしない。
2 内容 心情や出来事について	状況・きっかけ・変化が具体的に書かれている。	状況・きっかけ・変化が書かれている。	状況のみを書いている。心情のみを書いている。
3 具体例	客観的な事実が入っている。	事実が入っている。	事実がない。部分的な事実（そうとは言い切れない。）主観的である。
4 表現の工夫	キーワードや表現の技法を用いるなど工夫が効果的だ。	キーワードや表現の技法を用いるなど工夫がある。	キーワードがない。わかりにくい表現がある。
5 誤字・脱字、字数 表現の不備 原稿用紙の使い方	①400字～600字で書いている。 ②誤字・脱字がない。 ③効果的に接続表現を用いている。	①400字～600字で書いている。 ②誤字・脱字が1つある。 ③接続表現を用いている。	①400字未満、600字を超過 ②誤字・脱字が2つ以上ある。 ③接続表現を用いていない。表現に誤りがある。
6 相互点検の活用 見直しができているか		点検Aの指摘や見直しポイントが改善されている。	指摘や見直しポイントが改善されていない。

6-5. エッセイを書こう 学習過程まとめ（最終振り返り）の概要

実施日 2017年7月10日(月) 回収数 108 (92.3%)

問1 今回の学習過程で今後、生かせそうなプロセスはどれか。

- ①題材の設定 (6.1%), ②情報の収集 (11.4%), ③内容の検討 (20.2%)
- ④構成の検討・考えの形成・記述 (39.8%), ⑤推敲 (15.8%), ⑥清書 (7.0%)

【考察】

事前アンケートと比較すると不安感が高かった書き出す段階④（事前では58.4%）が今後に生かせそうだと考えている。特に一度書いたあと見直し、仕上げる過程（⑤・⑥）に22.8%を挙げていることは注目したい（事前では0%）。今後は目的や形式にあった推敲の指導方法を考えたい。

問2 今回、あなたは自分の考えたことを十分表現できたか。10段階で評価してください。

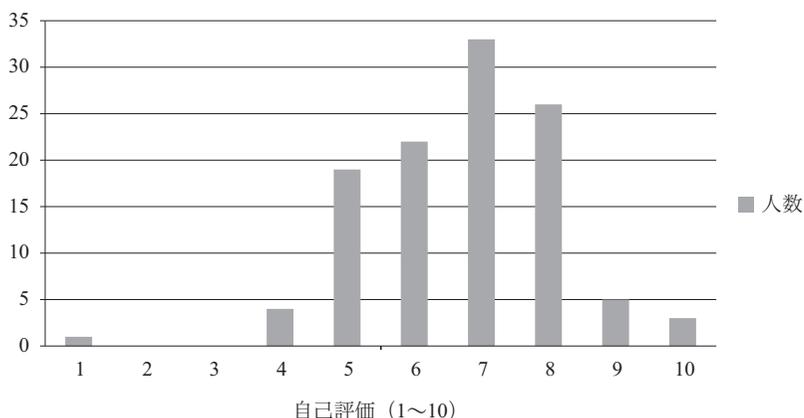


図1 自分の考えを十分に表現できたか

【考察】

「7」以上が58.6%あり、ある程度は表現できたか。「1」及び「4」の生徒については思い通りに進まなかったところを具体的に挙げている。特に「4」・「5」は推敲の段階で試行錯誤した生徒である。

問3 課題のテーマはこの時期のあなたにとってふさわしいものであったか？

- ①ふさわしい (92.1%) ②ふさわしくない (0.8%) ③どちらともいえない (7.0%)

【考察】

最後の高校生活の充実と進路を考える毎日の中で、自分を見つめ社会との繋がりを考えることを狙った課題を設定した。志望理由書に取り掛かる前で自己分析や進路探究も途上であり、「なかなか書くことがまとまらなかった」(③)というのが実情であろう。「みんなの意見を見るとこんな話題もあったのかと新しい発見があったので生

かしたい」(①を選択した生徒)など書く過程を共有したことで互いに得たことも刺激になったようである。

終わりに

今回の実践では、「書くこと」における一連の学習過程を通すこと、その上で対話的な学びを通して自己の表現を対象化することを狙った。教室において共に学ぶ友人は身近な他者として意識する対象であると同時に自分の「鏡」でもある。発した言葉に対する相手の反応を見て再び考え、相手に問われたことに答える中で新たな言葉を獲得する。そこで改めて「相手や場を意識した」表現を考えるのではなかろうか。自分の思いを表す言葉を捕まえ、次に相手に分かるよう表現の工夫や構成の仕方を考える。その思考の流れを学習の過程に置き換え、「過程」を指導することを意識した。この思考の流れを体得することが、自分で書き通し、見直して他者と共有する「書く」サイクルの基盤になると考える。

今後ますます「打ち言葉」が勢いを増す傾向にあるが、じっくり考える過程としても「書くこと」の一連の過程の意義は十分にあるだろう。「『書く』っていう作業は時間がかかって思考が止まるから？」と回答した生徒は単元のまとめで「自分の考えを書き出してまとめて、自分が言いたいことが分かりました。」と振り返っている。時間が掛かることに加えて、書く術を持たなければそれこそ「思考停止」に陥る。今回、気づいたのはその躓きは実に多様であるが、目標を明確にして対話的な学び(他者との対話と自己との対話の往還)を設定すれば自分たちで気づき、乗り越えていくことも多いということである。

今後、次期学習指導要領に基づき、限られた授業時間内で「書くこと」の指導事項の「螺旋」を登らせる計画の見直しが必要となる。高校卒業後、社会人として求められる「書く」力とは多様な他者に対しての分かりやすさや場に応じた適切さだけではない。寧ろ「書く」過程を通じて言葉を用いて自己や他者と対話しながら思考する力が求められているのだ。

謝 辞

本稿を作成するにあたり、椋山女学園大学教育学部の早川操教授(兼中学校・高等学校校長)に御教示を頂きました。また大島町教育アドバイザー・文教大学教育学部非常勤講師の河野庸介先生には終始、御指導を頂きました。ここに記し、深く感謝いたします。

■注

- 1) 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領』「前文」p. 2
- 2) 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領解説 国語編』pp. 11-12
- 3) 奈須正裕 (2017) 「『主体的・対話的で深い学び』と各教科における『見方・考え方』『どのように学ぶか』, 『新教育課程ライブラリーII』vol. 1, pp. 32-33
- 4) 注2), pp. 3-4
- 5) 幸田国広 (2016) は従来の「〈教材内容〉に集中し, 言語の機能による汎用的能力を含む〈教科内容〉の指導が不十分なまま, (中略)〈教育内容〉を, 教材の読解から直結して教えている」と指摘し, 国語科で何を教えるのかという固定観念を見直す必要性を解く。(『変わる! 高校国語の新しい理論と実践』pp. 24-28)
- 6) 大滝一登 (2017) 「高等学校国語の指導と評価の改善に向けて (29) 授業改善に向けた基本的な留意事項等②」(『中等教育資料』No. 975, pp. 46-47)
- 7) 大滝一登 (2017) 「高等学校国語科における授業改善」のポイントとして「①目標(能力)と活動(手段)との区別と明確化」「②学習の意義を自覚できる学習課題の提示」「③学びの見取りを踏まえたコーディネート」の3点を挙げる。「(高大接続を踏まえた国語科のアクティブ・ラーニングの考え方 入試だけでなく社会を見据えて」(『教育科学 国語教育』No. 805, pp. 10-11))
- 8) 「論点整理」(2015)。「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」(2016)では「高等学校では, 教材への依存度が高く, 主体的な言語活動が軽視され, 依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり, 授業改善に取り組む必要がある」(p. 1)と指摘する。
- 9) 現行「高等学校学習指導要領」の「第1章 国語総合」(「1 性格」) p. 15, 「第4章 現代文B」(「1 性格」「2 目標」) p. 56
- 10) 浜本純逸(監修)・田中宏幸(編)(2016)『ことばの授業づくりハンドブック 中学校・高等学校「書くこと」の学習指導 実践史をふまえて』pp. 17-19
- 11) 注8) (pp. 17-19)
- 12) 注8) (p. 19)
- 13) 渡辺哲司・島田康行 (2017) 『ライティングの高大接続 高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』pp. 181-183
- 14) 田中宏幸 (2016) は全国学力・学習状況調査における記述式問題の無回答率の高さなどの状況などを踏まえて「『書く前』の段階の指導に力を入れ, 『書くこと』のイメージ化(書く内容の拡充と焦点化, 書き上げるまでの見通しの獲得など)」を図る必要性を説く。(『表現の場』の設定と『学習課題』のありか」(『国語教育研究』57, pp. 123-126))
- 15) 木村正幹 (2008) 『作文カンファレンスによる表現指導』p. 6
- 16) ただし, 書く機会はある。志願理由書, AOのエントリーシート, 教科の課題レポートなど。ここではその根源となる自分の考えを明確に掴み, 他者に的確に伝えるすべとしての「書くこと」を指導する機会が相対的に少ないことを指摘したい。
- 17) エリン・オリヴァー・キーン(著), 山元隆春・吉田新一郎(訳)(2014)『理解するってどういうこと? 「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物』の巻末「資料F」pp. 33-35
- 18) この点では中学校の教科書で一連の学習過程を示し, その中のどこの過程でどんな力をつけるかを視覚化したものもある(光村図書, 学校図書等)。生徒とプロセスの確認が共有しやすい工夫といえる。
- 19) 同書 p. 14
- 20) 渡辺哲司 (2010) 『「書くのが苦手」をみきわめる 大学新入生の文章表現力向上を目指して』に大学新入生を対象とした「苦手意識」の実態調査が備わる。
- 21) 国立教育政策研究所 (2017) 『平成29年度全国学力・学習調査報告書 中学校国語』p. 8
- 22) プロジェクト・ワークショップ (2008) 「ピア・カンファレンスをして集める」(『作家の時間』pp. 110-111), 佐渡島紗織 (2017) 「『自立した書き手』を育てる作文指導—自己評価・ピア評価のできる授業づくり 構想段階で他者と交わる」(『教育科学 国語教育』pp. 114-117) 等を参考に

- した。
- 23) 言語のはたらき（機能）について岩淵悦太郎は「1. 認識（言語で認識する）2. 伝達（言語で伝達する）3. 思考（言語で思考する）4. 創造（言語で創造する）」を区別した（田近洵一・井上尚美編（2009）『国語教育指導用語辞典 第4版』p. 261）。
 - 24) エリン・オリヴァー・キーン（著）、山元隆春・吉田新一郎（訳）（2016）『理解するってどういうこと？』p. 33
 - 25) 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』pp. 71-109
 - 26) 米川明彦（2016）は SNS 等で使用する言葉を「口頭語ではなく、文字盤を『打つことば』、つまり半書きことば化した新語（文字数制限が大きく影響している）を生み出した。そしてこれを口頭でも使う。」と指摘する。（「若者ことばの今」、『日本語学』35-6, p. 25）
 - 27) 文化審議会国語分科会国語課題小委員会（2017）『伝え合いのための言語コミュニケーション（仮題）（審議経過の報告）』に「書き言葉、打ち言葉による伝え合い」とあり、「SNS などのテキストの「やり取りは、文字に表すという点では書き言葉に入り、間を置かずやり取りされるといふ点では話し言葉に近い。キーを打って伝える、こうしたいわゆる打ち言葉は、かつてはなかった新しい伝え合いの形だが、互いに理解を深めていくための受け止め合いであることには変わらない」と説明される。（pp. 3-4）
 - 28) 実際、SNS での「会話」では話題がよく変わる。さほど興味が持てないときも「あーね」「それな」「り」と軽い共感を示しておけば場の雰囲気壊さずに済む。さらに話の途中でもより関心の高い話題が投げ込まれれば躊躇なくそちらに移る。
 - 29) 注20) に同じ。
 - 30) 日本エッセイスト・クラブ（編）（1999）『エッセイの書き方』pp. 1-20
 - 31) シェリー・タークル（2017）は頻繁なソーシャルメディアの利用の影響の例として「ありのままの自分を表現したい願望と、オンラインで最高の自分を見せなければというプレッシャーとのあいだで葛藤すること」、「共感の阻害（共感の欠如）」、「自分自身の感情を含めて、人間の感情をなかなか読み取れない」等を挙げ、対策として会話の復活を提案している。（『一緒にいてもスマホ SNS と FTF』pp. 36-37）
 - 32) 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説 国語編』p. 59
 - 33) 藤森裕治（2015）『授業づくりの知恵60』p. 59
 - 34) 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領 国語編』p. 21
 - 35) ラルフ・フレッチャー、ジョアン・ポータルピ（2007）は「子どもたちが『修正』と『校正』の違いを理解することが大切です。『修正』とは文章全体にかかわることであり、『校正』とはかかれた表面的な部分を直すことであるということ、教師ははっきりと区別して教えなければなりません」と指摘する（『ライティング・ワークショップ』p. 86）。
 - 36) 川島直（2013）『KP 法』。「KP」は「紙芝居プレゼンテーション」のこと。国語表現など1時間の中でいくつかの過程を経る場合に有効である。手順や要点を示し掲示する、前時の振り返りを行うなど活用している。
 - 37) 具体例は以下の通り。体言止め、慣用句（肩がわり、仁王立ち）、オノマトベ（ガクリと、テラテラ）、引用（一プー、うまく渡れたね!）、漢字・平仮名・片仮名表記・外来語の選択（スナナリ行かない、ブラッシュ・アップ）、四字熟語（周章狼狽、理非直曲、用意周到）

■参考文献

【資質・能力】

- 富山哲也（2017）『中学校 新学習指導要領の展開 国語編』明治図書
大滝一登・幸田国広（編著）（2017）『変わる！高校国語の新しい理論と実践』大修館書店
高木展郎・大滝一登（編著）（2016）『アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくり 高校国語

授業改革』明治書院

国立教育政策研究所（編）（2016）『資質・能力 理論編』東洋館出版社

高木展郎（編著）（2016）『「これからの時代に求められる資質・能力の育成」とは アクティブな学びを通して』東洋館出版社

高木展郎（2015）『変わる学力・変える授業』三省堂

【知識及び技能】

大滝一登（2017）「課題を踏まえつつ情報としての言葉への自覚を高める工夫を」（『教育科学国語教育』No. 817）

日本国語教育学会（監修）（2017）『語彙 言葉を広げる』東洋館出版社

石黒圭（2016）『「接続詞」の技術』実務教育出版

藤森裕治（2015）『授業づくりの知恵60』明治図書

【「書くこと」の指導】

渡辺哲司・島田康行（2017）『ライティングの高大接続 高校・大学で「書くこと」を教える人たちに』ひつじ書房

佐渡島紗織（2017）『《自立した書き手》を育てる作文指導—自己評価・ピア評価のできる授業づくり』（連載第1回～第10回）（『教育科学国語教育』No. 808～817）

前田安正（2017）『マジ文章書けないんだけど』大和書房

田中宏幸（2017）『「文章化」以前の指導の重要性』（『教育科学国語教育』No. 813）

日本国語教育学会（監修）（2017）『作文 目的に応じて書く』東洋館出版社

石黒圭（2017）『大人のための言い換え力』（NHK 出版新書538），NHK 出版

浜本純逸（監修）・田中宏幸（編）（2016）『中学校・高等学校「書くこと」の学習指導 実践史を踏まえて』溪水社

三浦和尚（2016）『国語教室の実践の基底』三省堂

石黒圭（2016）『語彙力を鍛える 量と質を高めるトレーニング』（光文社新書821），光文社

R. リチャート・M. チャーチ・K. モリソン（著），黒上晴夫・小島亜華里（訳）（2015）『子どもの思考が見える21のルーチン』北大路書房

ダン・ロステイン，ルース・サンタナ（著），吉田新一郎（訳）（2015）『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論

日本国語教育学会（監修）（2015）『交流 広げる・深める・高める』東洋館出版社

エリン・オリヴァー・キーン（著），山元隆春・吉田新一郎（訳）（2014）『理解するってどういうこと？ 「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物』新曜社

近藤勝重（2014）『つらいことから書いてみようか』幻冬舎

田中宏幸・大滝一登（編著）（2012）『言語活動を軸とした国語授業の改革10のキーワード』三省堂

島田康行（2012）『「書ける」大学生に育てる AO 入試の現場からの提言』大修館書店

渡辺哲司（2010）『「書くのが苦手」をみきわめる』学術出版会

木村正幹（2008）『作文カンファレンスによる表現指導』溪水社

プロジェクト・ワークショップ（編）（2008）『作家の時間』新評論

ラルフ・フレッチャー，ジョアン・ポータルピ（著），小坂敦・吉田新一郎（訳）（2007）『ライティング・ワークショップ 「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論

池田玲子・館岡洋子（著）（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのためのデザインのために』ひつじ書房

日本エッセイスト・クラブ（編）（1999）『エッセイの書き方』岩波書店

田中宏幸（1998）『発見を導く表現指導 作文におけるインベンション指導の実際』右文書院

中西一弘（編）（1996）『基礎文章表現法』朝倉書店

【振り返り・評価】

井口あずさ（2017）『「書くこと」の指導と学習に生きるふりかえり—指導者が設定するモニタリングとしての自己評価—』（『月刊国語教育研究』No. 544）

- 松下佳代 (2017) 「国語単元学習から学ぶ」(『教育科学国語教育』No. 805)
- 遠藤瑛子 (2016) 『思考力・表現力・協同学習力を育てる』 溪水社
- 西岡加名恵 (2016) 『アクティブ・ラーニングをどう充実させるか 資質・能力を育てるパフォーマンス評価』 明治図書
- 西辻正副 (編著) (2011) 『国語の授業を変える 1 評価規準をどう創るか 中・高等学校編』 明治書院
- 西辻正副 (編著) (2013) 『国語の授業を変える 3 評価規準をどう生かすか 高校 選択科目編』 明治書院
- 【スマホ・SNS】**
- 石井久美子 (2017) 「ウェブ上のコミュニケーションの表現と表記—電子機器の進化と加速するやりとり—」(『日本語学』36-10)
- シェリー・タークル (著), 日暮雅道 (訳) (2017) 『一緒にいてもスマホ SNS と FTF』 青土社
- 電通若者研究部 (編) (2016) 『若者離れ 電通が考える未来のためのコミュニケーション術』 MdN
- 米川明彦 (2016) 「若者ことばの今」(『日本語学』35-6)