

## 中高6カ年を通じた「書くこと」の指導法の開発

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

澤田 英輔・鹽谷 健・須藤 敬・関口 隆一  
東城 徳幸・平田 知之・福田 孝  
石塚 修（筑波大学准教授）

## 中高6カ年を通じた「書くこと」の指導法の開発

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

澤田 英輔・鹽谷 健・須藤 敬

関口 隆一・東城 徳幸・平田 知之

福田 孝・石塚 修(筑波大学准教授)

### 要約

本校国語科では、前年度の教科研究プロジェクト「筑波大学生の『国語力』に関する意識調査」の分析結果を踏まえて、全学年において「書くこと」の指導法開発に改めて取り組むこととした。各教員の問題意識に基づいて実践を進めた結果を報告する。

キーワード：書くことインベンション指導 読者 共同

### 1 プロジェクト発と基本方針

#### 1.1 プロジェクト発足の経緯

本校国語科では、2008年度より研究プロジェクトとして「中高6カ年を通じた『書くこと』の指導法の開発」を掲げ、研究を開始した。まずは、このプロジェクト開始の経緯について説明したい。

近年、大学では「文章講座」「言語表現」等の題目で、日本語に関する科目が設置されることが増えている。それらは基本的に、大学生のレポート作成能力やゼミでの議論能力が低下してきたことを受けて開設された科目であり、近年の大学新入生の国語力が、大学生として期待される水準に到達していないことを意味している。

これらの新科目の設置が意味するのは、本来高校までの段階で身につけるべき「大学生活に必要な国語力」が、育てられていないという問題である。したがって、この問題は国語の授業が十分に機能していないことも意味する。

そこで2007年度、本校国語科では、高大連携という視点から、筑波大学生に対してアンケートによる意識調査「筑波大学生の『国語力』に関する意識調査」を行った。大学生にとって必要な国語力とは何か、それを高校までの国語の授業で十分に育てられてきたのかを質問することで、大学生のニーズを探ろうとしたのである。

アンケート結果の概要はおおむね次のようなものであった。1)

- (1) 論文を書く力や議論する力などの「アウトプット」の力を必要だと考える学生が多い。
- (2) 書く力が必要だと思う学生が約6割存在する。
- (3) 高校までの国語の授業で、役に立った授業がないと考える学生が約4割存在する。
- (4) 高校までの国語の授業に、書く力をつける授業の充実を望む学生が約3割存在する。

この結果は、大学で必要とされる様々な国語力の中でも、特に「書く力」が、高校までの指導で十分に身につけられていないことを意味する。

そこで、本校国語科では、引き続き高大連携という観点から、大学生になっても十分な「書く力」を中高6カ年でどう育てるのかという問題に取り組んでいくことになった。本年度は、その初年次にあたる。

#### 1.2 プロジェクトの基本方針

プロジェクトを開始するにあたっては、次の点が基本方針として確認された。

- (1) 最初に大方針を立てるのではなく、個々の実践を積み上げる形で全体の方向性を模索すること。
- (2) 教員の負担をできるだけ軽くする仕組みを考え、継続が可能な実践を行うこと。
- (3) 可能であれば、中高6カ年を見通した「書くこと」のカリキュラム開発を目指すこと。

「書くこと」指導の現場で対処すべき課題は多岐に渡り、「これさえやれば書くことの指導は上手く機能する」という効果的な特効薬は、すぐには見いだしたがた

い。であるならば、最初に仮説的な指導方針を定めてそれに傾注するよりは、当初は個々の教員の問題意識を活かして自由に実践を行い、そこから全体の方向性を模索していくほうが、いくらかは生徒の実態に合ったものとなるだろう。そこで、今回のプロジェクトは、初年次においては最初に具体的方針を定めることはせず、まずは個々の実践を積み上げていく方針をとった。

しかし、その中でも了解された合意事項が「意識的に教師の負担を軽くする」という点である。

国語教育界においては、これまでも「書くこと」の優れた実践が多数発表されてきた。であるにも拘わらず、なぜ筑波大学生へのアンケート結果では「書くこと」の指導の充実が望まれているのか。それは、優れた実践が、実際には教育現場の大部分において継承されなかったからである。「書くこと」の指導は多岐に渡るために、充実させようとすればするほど教員の負担が重くなる。そして、大多数の教員はその負担の重さに敬遠して、優れた実践は「意欲も能力もある実践者」当人や、それに匹敵する教員だけのものになってしまう。

残念ながら、継続されない実践は、実践としての価値をそれだけで失ってしまう。したがって「書くこと」の指導の要諦は、継続可能な程度に教員の負担を抑えることにある。

そのような実践がある程度積み上がった段階で、精選し、発表することを目指す。また、可能であれば中高6カ年を見通した「書くこと」のカリキュラムの開発を視野に入れる。

以上が本研究プロジェクトの経緯と基本方針である。なお、この研究プロジェクトは筑波大学人文社会科学研究所准教授の石塚修氏のご助言を得ながら進められた。

## 2 初年次の実践報告（概要）

### 2.1 先行実践としての中3チャレンジ学習

実は、今回の研究プロジェクトには前年度に行われた先行実践がある。それが、2007年度後期の中学3年選択科目「チャレンジ学習・国語」である。

この授業実践は、アンケートの結果を受けて、「書くこと」の指導の充実が必要であると判明した直後の2007年10月に始まり、その年度の終了までに週1回、計15回の授業が行われた。少人数制の選択授業であるという性格を活かして、まずはこのチャレンジ学習で「書くこと」の指導を模索し、そこでの成果や問題点

を教科に還元することが目指されたわけである。授業担当者と実践テーマ・担当生徒数は以下の通りである。

澤田「調べて書く」7名

須藤「文学作品を書く」9名

東城「作品論を書く」4名

澤田の授業では、自分でテーマを決めて調べて書くことの指導が行われた。ただ論文形式で書くだけでなく、パソコンを用いて執筆中のデータを生徒全員で共有し、お互いに他人の作品にコメントをつけていくことで、「全員の作品を全員で書く」ことを目指した。2)

須藤の授業では、文学作品（小説）を書くことを目指した。単に書いて自己表現するだけでなく、文章表現を磨く教科書として大学でも使われている『日本語上手』をテキストとして用い、様々な表現技法を学んでいくことが目指された。授業の前半ではこのテキストを用いて様々な表現技法を実際に活用して書き、体験的に身につける作業が行われ、後半では、身につけた技法を活用して書いた創作作品を発表し、相互批評を経て推敲する作業が行われた。

東城の授業では、好きな文学作品を選び、その作品論を書くことが行われた。まず文学作品の分析の仕方等について教員が講義をした後で、生徒が作品を選んで作品論を書いていった。その際には、須藤の実践と同様に、それを発表して相互批評することでより完成度を高めていくという方法が採られた。

そして、最後には3クラス合同の作品集が作られ、各クラスの代表作品発表・相互批評の会が開かれた。

これら3クラスの実践は、いずれも少人数の選択授業であることを活かして、書く途中のプロセスについてきめ細かく指導することを目指したものである。また、いずれも生徒がお互いの作品を読み、コメントするという場面を中心に据え、教員が一人で添削するスタイルを採らなかった。この「生徒相互の読み合い・学び合い」を重視した点も、大きな特徴であろう。

2007年度後期には、こうした少人数授業での「書くこと」の実践が行われ、それをパイロット授業として位置づけ、40人規模の学級での実践に結びつけていくことが目指された。

## 2.2 初年次の授業実践の概要

上記のようなパイロット授業を経て、2008年度に各教員が行った授業実践は、次の通りである。

教員名・学年	実践テーマ
実践内容の概要	
澤田・中1国語	年間を通じて書く
年間を通じて週2回の作文ワークショップを行う。好きなテーマで幾つも作品を書く中で、技法を身につける。また、読み合いをしてお互いの作品を高め、書き手として成長することを目指す。	
澤田・高2現代文	小説作品を書く
小説作品を三回にわたって書き直し、推敲して完成させる。小説で用いられている技法を学び、それを活かして書き、また相互の読み合いを通じて作品の完成度を高めていく。	
鹽谷・高2漢文	情景・思惟を漢字で書く
五言・七言の詩句や座右の銘に習って、情景や思惟を漢字だけで表現する。	
須藤・中1国語	他者理解としての読み・書き
他者理解という観点から読み書きの総合指導を行う。教科書教材「ぬすびと面」(学校図書)を用いて、その最後の一文「文吉は、あの『ぬすびと面』をもう一度彫り直そうと思った」となっている理由について考えさせ、それを登場人物の誰か(文吉・伝蔵・おふじ、等)になりきって語る(書く)。	
須藤・高1古文	他者理解としての読み・書き
他者理解という観点から読み書きの総合指導を行う。『徒然草』の「花は盛りに」を読んだ後、それに対する批判となっている本居宣長『玉勝間』の「兼好法師が詞のあげつらひ」を読む。その後、生徒には兼好法師になりきって本居宣長への再反論を書く。	
関口・高3現代文 中2国語	具体的な読者を想定して書く
美術的認識について扱ったある漫画を教材とし、その解説文を高3に書かせ、次に中2にその解説文を示して、それによってどのように理解が深まったかを書かせ、高3に再び返却する。	
東城・中3チャ	書く内容を見つける
生徒自身が書く内容を見つけるまでのプロセスを重視して書く。グループでの討論や合意形成への参加を通じて、自分の意見を作り出す過程を重視しながら、年間を通して文章表現の指導を行う。	

東城・高1現代文	書く内容を見つける
生徒自身が書く内容を見つけるまでのプロセスを重視して書く。中原中也の詩「サーカス」について、各自の分析から得られた断片的な情報を、発表などを通じてクラス全員で共有し、それらの情報をもとに生徒が自分の意見を組み立てていく。	
福田・中3チャ	まとめて書く
書く材料を出来る限りはき出したのち、それを要領よくまとめて書く。授業中に学習した、「言葉の意味」について・吉村昭の短編小説「コロリ」について・バンヴェニストの論文について等を、ブレーンストーム的にメモを書き出し、それを基にして原稿用紙3枚に文章を書いてみる。	
福田・高2ゼミ	まとめて書く
書く材料を出来る限りはき出したのち、それを要領よくまとめて書く。授業中に30分で発表した人物の伝記を、朝日新聞金曜日夕刊に載る「惜別」を真似て原稿用紙2枚にまとめる。原稿用紙30枚くらいの内容を800字にまとめることになる。	
平田・中3国語	共同作業を通じて書く
割り当てられたテキストに関する説明文、論文を各自で探して読み、各自で小レポートを書く。それをもとにしてグループ討論を行い、問題を立ててグループとしてのレジュメを作成する。	

中3チャ…中3選択授業「チャレンジ学習」

高2ゼミ…高2総合学習「ゼミナール」を指す

これらの中には、すでに実践を終えたものもあれば原稿執筆(2008年12月)時点でまだ実践途中のものもある。したがって、この稿で個々の実践について成果や課題を詳細に考察することは差し控えたい。しかし、これらの実践を総合すると、本校国語科教員に共通した問題意識がある程度うかがえる。以下は、その点について分析し、本校国語科がどのような問題意識のもとで「書くこと」の指導を始めているのかを紹介していきたい。

## 2.3 インベンション指導を重視する

作文指導の過程においては、しばしば「書く前の指導/書く途中の指導/書いた後の指導」のような三段階を設定することがある。ただ、実際には生徒は書く前の段階において自分の書く内容を全て決めてから書くのではなく、まず書く前に漠然と想起した自分のアイデアを、書きながら徐々に明確にし、形成していく

ことも多い。その意味で、「書く内容を考える」ことと「実際に書く」ことは、連動した現象であり、両者を完全に分離することは不可能である。

そこで、従来「書く前の指導」として括られていた「アイデアを出し、文章全体の構成を整えていく段階」の指導を、ここでは田中宏幸に従って「インベンション指導」と読んでおきたい。<sup>3)</sup>

今回、このようなインベンション指導の実践が多数見られた。それらの実践例の中で採られた手法について、以下にまとめておきたい。

まず、既存の作品・文章の内容や型を踏まえて自分のアイデアを考えさせる、という手法がある。これは、高2古典（漢文）の鹽谷による詩句創作の実践で用いられた手法である。

この手法には、既存の内容や型を用いることでアイデア創出のハードルを低くし、生徒がスムーズに書き始められるようにする効果がある。それと同時に、最初に目標としての完成作品を示すことで一定の質を確保する狙いもある。

次に、福田の実践においては、「書く材料」をできるだけ多くはき出し、次いでそれをまとめて書く、という指導法が採られた。ブレーンストーミングの場で、いったんアイデアを出せるだけ出すことを「拡散」、その後でそれらを用いて一つのアイデアを練り上げていくことを「収束」と言うことがあるが、作文教育でそれと同じことをする。具体的には、浮かんだアイデアを出来るだけメモに書き出してから、それをもとに文章を書いていったり（中3チャレンジ学習）、まずたくさん話してからそれを短い分量の作文にまとめていったりする（高2ゼミナール）わけである。

この実践は、文章を書き始めるにあたって「何を書くか」と同時に「何を書かないか」を生徒に考えさせることに重点を置いた指導だと言える。実際に、文章を書く場においては、生徒は様々なアイデアの中からある一つのアイデアを選択する。その時に生徒は無意識に「何を書かないか」の決断を強いられているわけだが、その自覚が薄いと、書けそうなことを全て詰め込んでしまう作文になりがちである。福田の実践ではそれを回避するために、「書かないこと」も含めて文章にしたり、発表させたりした後で、改めてそれを捨てさせる作業を意識的に行わせている。

こうした実践とは別に、インベンション指導の際に共同的な作業を行うことを重視したのが、平田と東城の実践である。

まず、中3国語の平田の実践では、課題文について

各自で調べて小レポートを書くという作業を行った上で、それをもとにしてグループ討論を行い、さらに問いをたてるという手法がとられた。

また、東城の実践でも、グループでの討論を通じて（中3国語）、または各自の分析をクラス全員で共有することを通じて（高1現代文）、各自が書く内容を見つけていく過程を重視している。

アイデアを考えていく上で、他者と意見交換をして自分の視野を広げるのが効果的なことは言うまでもない。二人の実践は、個人作業と共同作業を組み合わせることで大きな効果を上げることを狙ったものである。一度自分で考えて書くという個人作業の段階でも、生徒は何らかのアイデアは持ち合わせている。しかし、それは断片的である場合や、必ずしも生徒自身の書きたい内容に添っていない場合もある。それらを持ち寄って共有したり、グループで討論したりすることを通じて、より優れたアイデアや、本人の真に書きたいアイデアにたどり着こうとするものである。

## 2.4 具体的な書き手と読み手がいる場を重視する

次いで今年度の実践で特徴的だったものに、書き手の立場や具体的な読者の存在を意識して書かせる実践が存在する。ただ教師に向けて（あるいは誰にも向けずに）文章を書くのではなく、書き手と読み手が存在する具体的な場や関係性を想定して文章を書かせようとする試みである。

須藤の実践では、教材の読解に引き続いて、具体的な書き手や読み手を想定して書く指導が行われた。中1国語では教科書教材「ぬすびと面」（学校図書）の解釈を登場人物の一人になったつもりで自分の解釈を書き、高1古典（古文）では兼好法師になって本居宣長への再反論を書くというふうな、読み書きを関連づけながら、しかも具体的な書き手になったつもりで文章を書いた。いずれも作者と読者に関わる具体的な状況に身を置くことで、生徒は書く際にその状況を利用しながら書くことができる。これは、何を書いてよいかわからない生徒にとってはインベンション指導としての側面も持つだろう。

澤田の高2現代文の実践では、須藤の前年度のパイロット授業「文学作品を書く」（中3チャレンジ学習）に倣って、小説を書くことで小説表現の技法について学ぶことが目指された。ここでは、あらかじめ生徒が書いた小説完成作品を、ウェブストレージを用いて学年全員で共有することが周知され、生徒はみな同期生という具体的な読者の存在を想定しながら作品を書く

ことになった。完成した作品だけでなく、途中段階の原稿も含めて相互で読み合い、コメントをつける作業が行われていたので、生徒は常に同学年の読者を意識して作品を書いていったことになる。

この「具体的な読者を想定する」という試みを異学年で行ったのが、高3と中2で行われた関口の実践である。この実践では、美術的認識の基礎を扱った漫画を題材にして、まず高3にその解説文を書かせた。次に、中2にその文章を示して、解説文を読んでどの程度理解が深まったのかを感想文という形式で書かせ、それをまた高3に戻すことが行われた。

これは、高3にとっては年下の後輩という具体的な読者を想定しながら解説文を書くことになる。年齢も理解力も自分とは異なる読者像を頭に描き、読者の立場に立って文章表現を選択することは、書く力を伸ばす上で大きな効果を持つだろうと推測される。

## 2.5 共同的な作業を重視する

これまでも述べてきたように今回の実践では、共同作業を重視した試みがいくつか見られた。具体的には、高2の澤田の実践、中2と高3の関口の実践、中3・高1での東城の実践、中3での平田の実践である。

その中には、インベンション指導の一環として生徒同士の討論やアイデアの共有を重視した実践もあれば、生徒がお互いに読者となって推敲過程に関わる実践もある。

昔ながらの作文授業という、教師が課題を与え、生徒がそれについて書き、教師が添削するというスタイルが一般的である。生徒同士の作業は、完成作品の交流という形で行われる程度であった。

それに対して、今回の実践においては、生徒同士の共同作業が重視され始めている。

その一番大きな理由は、教科プロジェクト全体の方向性として、「教師の負担をできるだけ抑える」ことが目指されていることである。全ての生徒作品について教師が一人で何度も添削し、質の高い完成作品に導いていくことは、率直に言って極めて困難である。そのような実践は継続しない。継続可能な実践の姿を考えた時に、生徒集団の能力を活用して個々の作品の質を高めていくという選択肢は積極的に検討されるべきだろう。

また、一人では解決困難な問題や未知の問題に対処しなければならないこれからの時代では、そうした問題に対して共同的にチームで解決する能力が求められることも間違いない。そうした社会状況の変化を受けて、本校もSSHのテーマに生徒同士の「学び合い・教え合い」を掲げるなど、共同的なコミュニケーション

能力を育成する必要を認識しつつある。今回、このような考えから作文教育に共同作業を導入した教員も存在する。

## 3 初年次の実践例：作文ワークショップ

さて、ここまで今年度の各教員の実践について、

- ・インベンション指導を重視する
- ・具体的な書き手と読み手がいる場を重視する
- ・共同的な作業を重視する

という三つの観点から概要を整理してきた。

ところで、今年度の実践の中には通年で作文の授業「作文ワークショップ」を行い、作文の総合的指導を試みている実践も存在する。そして、その実践においても上記の観点が重要な問題となっている。まだ始めたばかりの実践ではあるが、ここではその実践について独立項をたてて紹介したい。

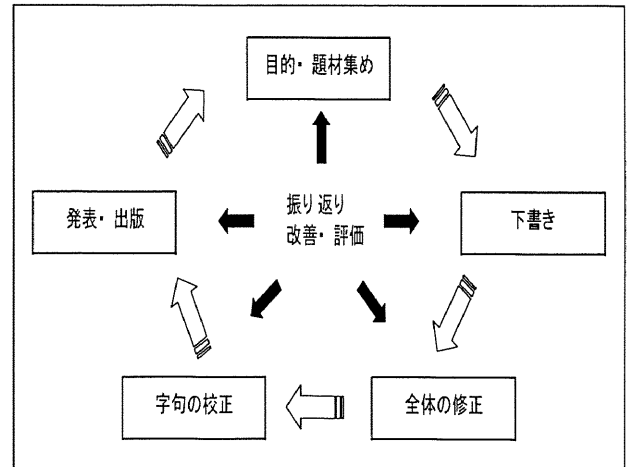
### 3.1 作文ワークショップとは

作文ワークショップとは、アメリカで Donald H. Graves が実践を開始し、1980年代以降に有効な作文教育の実践として定着し始めた作文指導法 writing workshop, writer's workshop のことである。4)

この実践は「ワークショップ」とついているように、教室を実際の「作文を書く工房」としてとらえ、そこで生徒が書き手として成長することを目指している。実践のポイントを書くとなつて以下になるだろう。

- ・書く過程を全て体験させること

作文ワークショップの根幹は、アイデアを出す段階から完成させるまでの全ての過程を、継続的に、何度も生徒に体験させることにある。そして、適宜生徒の自己評価や振り返りをうながし、生徒の書き手としての成長を促すのである。



- ・ 充分な時間を与えること

生徒が書き手として成長するためには継続的に書く時間を確保することが必要となる。そこで、授業時間中に実際に作文を書く時間も含め、できるだけ多くの時間を確保することが望ましい。5)

- ・ 書く内容について自由を与えること

生徒は基本的に、好きなことを好きなジャンルで書く。好きなことであれば人に伝えようとする意欲もわき、また「何を書くか」という一番困難な過程にも立ち向かえる。そのようにしてモチベーションを保ち、意欲的に書くことに取り組ませる。

- ・ 実際の読者がいること

作文ワークショップにおける「読者」は教師一人ではない。それ以外にも生徒同士・保護者・その他の人々…といった読者がいる。彼等読者に作品を読んでもらい、推敲を重ねていくことで、生徒は書き手として成長していく。

- ・ 生徒同士で協働すること

生徒はお互いの作品の読者でもあり、編集者でもある。ともにアイデアを出したり、カンファランス（相談）の相手となったり、読者として作者に質問をしたりと、共同作業を通じてお互いの作品を完成させていくことが期待されている。

- ・ 教師が多様な役割を担うこと

作文ワークショップにおける教師は、生徒に書く技法を教えるという従来の役割に加えて、授業中に生徒とカンファランスしたり、生徒を励ましたりする。また、生徒が書きやすい「工房」になるように教室環境を整備することも重要な役割となる。

このような点に考慮して、継続的に生徒に作品を書かせ、書き手として成長させることを狙うのが、作文ワークショップという手法である。おそらく、この要素の一つ一つは、さほど目新しいものではない。日本でも同じ趣旨の実践はいくらでもあるはずである。したがって、作文ワークショップの最大の特徴は、思い切って長い時間をこの授業に確保し、「書くこと」の諸場면을体験させることを通じて、一つの作品ではなく書き手を育てようとする点にあるのだと言えるだろう。

### 3.2 作文ワークショップの実際

本校国語科では、澤田がこの手法に注目し、中学1年で作文ワークショップの授業実践にとりくんでいる。

対象：中学1年 40人学級×3クラス

時間：週2コマ ×1年間

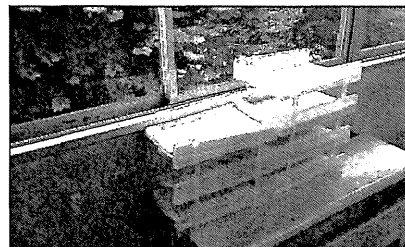
課題：自由課題2作品（一学期）

弁論原稿1作品と自由課題1作品  
（二学期）

授業者：澤田英輔

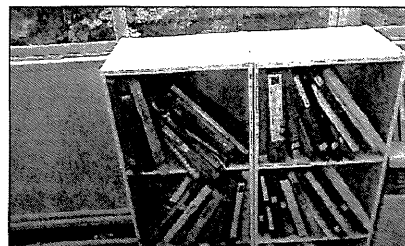
まず、ワークショップに向けて教室の環境を整えることが重要である。本校では中学は固定教室制であり、教師が教えるクラスにその都度足を運ぶのが普通である。しかし、それでは教室の環境を整えることができない。そこで授業者は自身が中1の担任をしている点を活かして担任クラスの教室を事実上の「国語教室」とし、そこで全ての授業が行われるよう、関係教員に協力を求めた。その結果、教室に次のものを設置することができた。

<原稿用紙ラック>



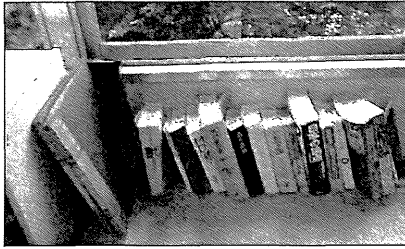
原稿用紙は、常に数種類用意し、書きやすいものを選べる方式になっている。こうした面でも生徒に選択権を与え、主体性を高める工夫をしている。

<完成原稿を入れる本棚>



完成原稿は、常に誰もが気軽に読める状態にしておくことが望ましい。実際に授業中や放課後に他の生徒の作品を読む生徒も見られ、そのことが、読者が存在するという生徒の意識にもつながる。

### <各種参考図書>

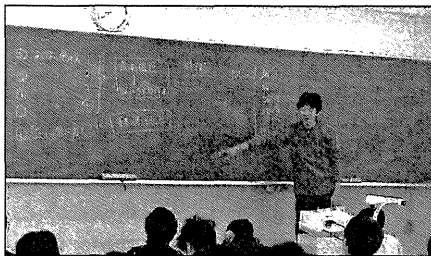


よりよく書くためには、そのための参考資料が必要になる。そこで、国語辞書や漢和辞書をはじめ、表現について学ぶための本やテーマ探しのために使う本などを参考図書として教室に置いてある。これは今後もっと充実させ、生徒の積極的な利用を促す必要がある。

このようにして環境を整えた教室で、作文ワークショップの実践が行われている。一回の授業（50分）の基本的な流れは、以下の通りである。

#### ①ミニ・レッスン（10～15分）

教師の一斉授業の時間。1回につき一つ的话题を扱い、様々な観点からワークショップを円滑に進めるための講義を行う。

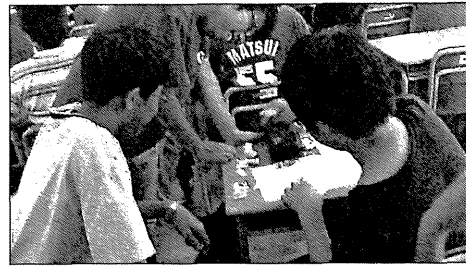


#### <これまでのミニ・レッスンの例>

- ・アイデアの探し方
- ・相互評価の仕方
- ・小説における人称
- ・句読点の適切な打ち方
- ・論の組み立て方の例
- ・多様な文末表現
- ・修飾語と被修飾語
- ・授業の今後の進め方

#### ②実際に書く時間（30分）

生徒が作文を書くための作業の時間。教員の立場からすると、つい省略して宿題に回したくなる時間だが、授業者の実感としては、ここで30分は毎回継続的に確保して、書く習慣をつけさせることが重要である。



#### <生徒の活動例>

- ・原稿を書く
- ・参考となる本や資料を読む
- ・相談をする
- ・人に自分の作品を読んでもらう
- ・図書室に行く

※基本的におしゃべりや立ち歩きは自由。静かな環境で書きたい人は図書室に行く。

#### <教師の活動>…評価とカンファランス

- ・個々の生徒の進行状況をチェック
- ・生徒作品の一部分を読み、質問をする
- ・生徒の考えを引き出す。相談に応える
- ・「共有の時間」で取り扱うテーマ・作品を考える

#### ③共有の時間（5～10分）

授業の最後に生徒作品をとりあげ、その技術や問題意識を生徒全員で共有する時間。



#### <これまでに扱った作品の例>

- ・書き出しが工夫されている
- ・情景描写を効果的に取り入れている
- ・書く前に、ノートに構想をメモしている
- ・適切な表現がうまく見つからない

ミニ・レッスンでは、教師の側があらかじめ用意した資料で講義を行うのに対し、生徒作品を用いる「共有の時間」では、クラスごとに扱う話題も異なる。上手な作品の例を紹介するだけでなく、一人の生徒が抱える問題をクラス全員で共有して解決法を探ることもある。また、ミニ・レッスンの内容をうまく取り入れた作品を紹介することもある。そのように、生徒の実



態に応じて柔軟に対応できるのが、この時間の特徴である。クラスメートの作品が実際に使われる点で生徒の関心も高く、授業者の実感としては、ミニ・レッスンよりもその後の作文に活かされる可能性が高いように思われる。

ただし、問題は共有する方法である。現状では実物映写機（書画カメラ）とプロジェクターを組み合わせ、黒板に生徒の原稿を写す方法をとっているが、鮮明さの点で物足りず、今後の課題となっている。6)

作文ワークショップの一回の授業は、以上のようにして構成される。基本的にはこれを繰り返すことで、一つの学期で二つ以上の作品を完成させることを課題として課している。自由度の高さを制限しないように自由課題を少なくとも一作品は入れるようにしているが、学校行事やこちらで指導したい内容に合わせて課題を指定することもある。

### 3.3 現時点の課題と今後の方向性

この作文ワークショップの実践は、研究プロジェクトの発足に合わせて今年度より始まったものであり、原稿執筆時点（2008年12月）では、一学期・二学期と連続して週2回の作文の授業を行ったことになる。ただ、年間を通じた成果や課題をまとめる段階には達していないので、それらについては別稿に譲り、ここでは現時点で授業担当者が感じた課題や今後の方向性について簡単に記すにとどめたい。

第一に、一学期から二学期にかけて、生徒の多くが読者を意識するようになり、作品の質も向上したという実感を得ている。特に書くことに苦手意識を持っている生徒の中には、好きなテーマで書き、それをクラスメートに読んでもらうことで、大きく成長した者もいた。継続して書く場を与えることの重要性を、授業者はあらためて感じている。書くことは書くことによって学ぶという実践の基本的な方向性については、授業者は確信を深めている。

この作文ワークショップの運営にあたって現時点で取り組んでいる課題には、以下のようなものがある。

- ・書けない生徒の躓きの多くは、アイデアを生み出すインベンションの段階で起きている。インベンション指導をいかに充実させていくか。
- ・相互に原稿を読み、コメントをつける際、相手を成

長させるためにどのようなコメントが有効か。その能力を生徒に身につけさせるためにはどのような指導が有効か。

- ・生徒が、自分で自分の執筆計画をたて、自主的・自立的に書けるようになるためにはどのような指導が必要か。
- ・より読者の存在を意識して書くにはどのような指導が必要か。クラスメート以外の外部の読者を巻き込むことはどのようにして可能になるか。
- ・生徒の書く力を高める評価のあり方はどのようなものか。自己評価・相互評価を評価にどのように組み入れていくのか。
- ・教員の負担が重い現状がある。生徒同士の評価能力をどのように育て、教員の負担を減らしていくか。

ここでもやはり「インベンション指導」や「読者の存在」や「生徒同士の共同作業のあり方」等が課題としてあげられている。

このように、始まったばかりの作文ワークショップには多くの課題もあるが、授業者は今後もこの実践を続け、課題をまとめていく予定でいる。

## 4 研究プロジェクトの今後の計画

以上、初年次の各教員の取り組みの概要と、実践の一つである作文ワークショップについて紹介してきた。

今年度は初年次ということで特に制約を設けず、各教員が自分の関心で「書くこと」の指導法開発を進めてきた。それでも、「インベンション指導をどのように行うか」「書き手と読み手が存在する場をどのように作り出すか」「生徒同士の共同作業をどのように活用するか」など、共通した問題意識が現れてきたことは一つの成果であろう。また、年間を通じて作文ワークショップの実践に取り組む事例が出たことで、どのような点が作文教育の際の課題になるのか共有することもできた。

もっとも、「書くこと」を指導する際の問題は多岐に渡るため、今回現れた課題のみに縛られてしまうのも問題である。特に、今回の研究プロジェクトが開始された経緯から考えると、高大連携をより強く意識し、論文作成のための基礎的能力をどのように育てるか

いう視点を持つことも必要になってくるだろう。

今後は、三学期を終えて実践に区切りがついた段階で、その成果と課題を総括し、改めて研究プロジェクトとしての方向性を議論する。そして、「書くこと」の指導実践を国語科としてどのように進めていくのかを検討していく予定である。

#### 【注釈】

- 1) 詳細な結果については筑波大学附属駒場中・高等学校（2008）『筑波大学附属駒場論集』47号、3～17ページを参照。
- 2) 澤田の実践は、日本国語教育学会の第71回国語教育全国大会（2008年8月）において、「PCを活用したワークショップ形式の作文授業」として成果が報告された。
- 3) インベンション指導については田中宏幸『発見を導く表現指導』に、その歴史や田中の実践も含めて紹介されている。
- 4) 作文ワークショップの代表的な書として Donald H. Graves の *Writing* (1983年) や Nancie Atwell の *In the Middle* (2<sup>nd</sup>, 1998年) などが上げられる。翻訳ではラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルピ『ライティング・ワークショップ』（新評論、2007年）がある。また、日本でこの手法を使ったものとしては、小学校レベルでの実践報告としてプロジェクト・ワークショップ編『作家の時間』（新評論、2008年）があり、高校レベルでは木村正幹『作文カンファレンスによる表現指導』（溪水社、2008年）がある。
- 5) この手法を始めた Graves は「週に一度しか教えられないのであれば、やめたほうがよい」と発言している。（『ライティング・ワークショップ』20ページ）
- 6) 『ライティング・ワークショップ』や『作家の時間』における小学校の実践では、「作家の椅子」と呼ぶ椅子を最前列に用意して、生徒にそこに座って読んで貰う方式を採っている。しかし、中学生相手だとその方法が子どもじみているように思え、今回の実践では採用していない。

#### 【参考文献】

- 木村正幹『作文カンファレンスによる表現指導』（溪水社、2008年）
- 田中宏幸『発見を導く表現指導 作文教育におけるインベンション指導の実際』（右文書院、1998年）
- 筑波大学附属駒場中・高等学校国語科『筑波大学附属駒場論集』47号、2008年
- 名古屋大学日本語表現研究会『日本語上手』（三弥井書店、2006年）
- プロジェクト・ワークショップ『作家の時間』（新評論、2008年）
- ラルフ・フレッチャー、ジョアン・ポータルピ『ライティング・ワークショップ』（新評論、2007年）