



言語活動は『学び合い』で

片桐 史裕

# I 国語授業の現状～授業の中では関わり合わないという現状

## 1. みなさんが受けた「国語の授業」

---

この本を読む皆さんに「国語の授業」というものを想像してもらった時、きっと自分が過去に受けてきた国語の授業を想像なさるだろう。その授業はきっと、教師が一方的に話し、学習者は黒板に向けられたいすに座り、教師の話を聞く。ノートには黒板に書かれたことが書き写されるといったものではないだろうか。教師と学習者の交流があったとしても、たまに教師が学習者に質問し、ぽつりぽつりと学習者が答えるというものだ。このような授業は約20年前に高校生だった私が受けてきた国語の授業だし、実は21世紀の今でも当たり前のようにそのような国語の授業がおこなわれている。

## 2. どうして国語教育が必要なのか？

---

国語の授業を持っている人に「国語はどうして学校で教える必要があるのでしょうか？」と国語教育の目標を質問すると、学習指導要領に書かれてあること以外にも、様々な答えが出てくるだろう。

その中の1つには「言葉を学ぶため」と答える人がいるだろうし、その答えに異議を唱える人はいないだろう。そして「どうして言葉を学ぶのか？」という問いに対する答えの1つに、「自分の気持ち・意見を伝達し、他人の気持ち・意見を受け取るため。（コミュニケーション指導）」と答え、それに対しても異議を唱える人はいないだろう。

数ある国語教育の意義の1つに上記のことが含まれ、決して上記のことは国語教育の傍流ではないはずなのに、実際の国語教育の授業現場ではその目標を実現するための授業がおこなわれていない。せっかく周りにたくさんの仲間がいるのに、その仲間同士で気持ち・意見の伝達の訓練がなされない。授業中に、気持ち・意見の伝達の訓練は、1人の教師と1人の生徒という、まことに効率の悪い方法でおこなわれる。これでは効果のあるコミュニケーション指導ができるはずはない。

他の教科の様子を見てみると、たとえば理科は実験があるし、家庭科や体育は実習・実技がある。共同で何かを行うことによって、コミュニケーションは自然と発生する。しかしコミュニケーション指導をするべき国語の授業で、コミュニケーション自体が無いのは問題である。

私が目指すのは、授業のある時間帯、すべての生徒のコミュニケーションがおこなわれる「学び合う国語教室」である。

### 3. 学んでないことはできない（学習者も教師も）

---

グループ活動は難しいのか？

教員の研修会に参加し、小グループに分かれて授業形態について話し合うことがよくある。その時に私が「話し合いの活動を取り入れている。」、「グループ活動を取り入れている。」と言うと、決まって「グループ活動を取り入れたいが、なかなか踏み出せない。」、「学び合わない子どもたちがいたらどうしたらよいかわからない。」という反応が出てくる。

つまり未知の反応をおそれて、一步を踏み出せないでいるのだ。そして結果的には学習者同士の交流の機会を設けることなく、先に述べたような教師の一方的な情報伝達の授業が延々と続けられる。そして学習者はコミュニケーション指導を受けることなく、人前に立って話すこともなく、友だち同士のコミュニケーションだけを授業外でおこないながら成長していく。その結果、同じクラスでも仲のいい友だち以外とは話したこともなく、拳げ句の果てには同じクラスなのに名前も覚えていないということさえ起こりうるのだ。

グループ活動ができない理由

どうして教師は学習者同士の交流の機会を授業で設けないのだろうか？理由は2点考えられる。1点目は、教師の無経験。2点目は教師の危惧だ。

1点目の「教師の無経験」について説明する。教師自身が旧態依然とした授業しか受けたことが無く、授業に交流の機会がある場合、どのような授業になるかわからないのだ。経験したことがないから教師にもコミュニケーションの能力が付いていなかったり、表現する力が不足している。コミュニケーションや表現の能力は「思い遣り」がかなりのウエイトを占めている。「相手がわかってくれるように工夫する」のが「思い遣り」である。しかし、学生時代交流の機会がある授業を受けたこともなく、教師になってから、一方的な情報伝達授業しかしたことがない教師にとって、それらの能力が低いのはうなずける。実際私が参加した中堅教員対象の研修会でのプレゼンは悲惨なものだった。時間オーバーは当たり前。自分がうまく行かなかった言い訳をし、拳げ句の果てには原稿を棒読みするという教師までいた。これが「国語を教えている教師か？」と思えるものばかりであっけにとられた。このように、教師にコミュニケーションや、表現の経験や能力がない場合、それらの能力を授業で扱うことは不可能になってしまう。

2点目の「教師の危惧」について説明する。教師は授業をした場合、「失敗する」ということに対して非常に臆病になる。授業で「失敗する」ということはどういうことかということ、最悪なのは学習者が課題に向かわず、勝手気ままな行動をする状態に陥るか、逆にその課題について何の関心を向けず、誰も何も話さないという状態になることだ。しかし考えてみれば、学んでないことができないのは教師も学習者も同じことである。交流の機会を設けた授業を1回だけやって最初からうまく交流できるはずがない。何度か設定し、だんだんとうまくなっていくものだ。最初の「失敗」は実は必要な「失敗」である。それをわからずにたった1回の「失敗」で、あきらめてしまう教師の何と多いことか。それが先に述べた「話し合わなかったらどうするんですか？」という教師の危惧である。その答えは簡単である。「話し合わなかったら、話し合うまで待てばいいんじゃないの？」である。

教師は一方的な情報伝達授業から脱し、コミュニケーションを意識した授業をおこなう。そうすれば自らのコミュニケーション能力も高まり、学習者に交流の機会を設定した授業を提供することもできる。教師も学習者も授業を通してそれらの能力を鍛えていくことができるのである。

## 4. 本書について

---

本書は高校国語科授業における『学び合い』（学習者同士の交流）の授業の実践記録書である。注意していただきたいのは『学び合い』の方法を記したのではなく、学び合える場を設定した時に、学習者たちがどのように活動したのかを記録し、分析したものである。学習者たちは『学び合い』をうながされなくても結果的に交流し、課題を達成しようとしている。よく話し合いの授業で停滞した時にありがちな、「もっと話し合って。」などという教師の発話は一切ない（実際そのようなことをしても無意味だということを私は経験している。）。本書では自然と学び合う様子を記録し、分析している。よって、本書から『学び合い』の方法を求めるのではなく、学び合う場の設定とはどういうものなのかを読んでいただき、そのような場で学習者は我々教師の想像を遥かに超えた質の高い学びをおこなえるということを知っていただきたい。

## II 作文共同編集

## 作文指導の難しさ

---

本編では作文における学び合いの様子について述べる。作文というと、授業ではとかく個人作業の授業が設定される。教師は課題を学習者に示し、学習者は原稿用紙に向かわせられ、1人でカリカリと筆記用具を動かし続ける。書くことにためらっていたり、隣の人に書くことを相談しようものなら、教師から「真面目にやりなさい。」という一言をもらうことになる。そして頑張って書いても読んでくれる人は教師1人である。教師は集めた作文を校務多忙の中、1クラス40編の作文を読み、赤ペンで添削する。そしてクラス40人分の添削が終わると、次のクラスの作文を読まなければならない。授業の持ち方によっては、作文を何百編も読み、添削しなければならないということになってしまう。そうすると作文の返却が非常に遅くなってしまふのだ。

そのような無理のある作文指導が続くはずもなく、ややもすると学習者に書かせた作文を読まずに放っておくということもあり得る。よしんば読んで赤ペンで添削して返却したとしても、学習者は、以前に書いた作文を数週間後に返却されても、その時にどういう意図でその表現をしたのかはとうに忘れてしまっている。従って教師に添削されても本当にその表現でいいのか、悪いのか、判断が付かないことになる。

## 意欲をなくさせる作文指導

---

学習者がせっかく苦労して書いた作文を読んでもくれる人は教師1人であるし、もしかすると読んでくれないかもしれない。これでは読み手を設定して文章を表現するという読み手意識は育たない。しかも教師がせっかく添削してもその指導が時機を逸しているので、指導の効果が薄れてしまう。ただ課題を提出するというこのために作文を書くことになってしまい、目的意識も育たないのだ。

内田（2000）は全国の作文コンクールで実績をあげている小学校で、コンクールの賞を獲得した児童にインタビューしたことを次のように紹介している\*1。

「その時、賞をもらった子どもが「自分の作文じゃないみたい。先生が直してくれて、三回も書き直しをさせられたの」と、まるで達成感がないのにショックを受けたことが思い出される。このような指導が適切でないことは明らかである。」

学習者にとってみれば、せっかく苦労して書いた作文学習が無駄になっているとしか思えなくなる。作文嫌いが小学校からどんどん増えていくというのはこうしたことが原因である。

意義ある作文学習を授業でおこない、作文嫌いをなくすためには、「何を書いたらいいのかわからない」、「どう書いたらいいのかわからない」という学習者のつまづきをその時に解決しなければならない。そしてその表現は読み手にどう伝わるのかを書いたときに知り、うまく伝わらないのであればすぐに修正できる環境を作らなければならない。教師が学習者に書かせた作文を集めてあとでまとめて添削するような指導ではこれらのことは絶対に実現できない。

---

\*1 内田伸子『子供の文章 シリーズ人間の発達Ⅰ』（1990,東京大学出版会P220）

## 書く場を提供する

---

それではどのような作文学習なのかというと、学習者同士で交流できるものである。学習者同士で互いのつまづきを補い合い、即時的なアドバイスをすることにより、作文学習をスムーズに進めることができる。

学習者同士の交流の具体的活用内容について、大内（2001）は「せっかく相手意識や目的意識を持たせて書かせても、書いたことが相手にどのように読んでもらったのかを結局確かめることができないまま終わっていたのではその苦勞が報われない。」と指摘し、

学習の場には、せっかく大勢の学習者が机を並べているのである。こうした環境を利用しない手はないだろう。これからの「書くこと」の指導においては、社会一般の生活の場とは異なるこのような学級という学習の場の特性を大いに活用すべきである。そうすることで、「書くこと」の学習においても、文字通りの「伝え合う」活動が可能となるのである。

と述べている\*1。書く「場」を設定し、相手意識、目的意識を明確にした作文学習のためには学習者同士の交流を活用する必要性がある。

学習者同士の交流はどのように設定すればいいのかというと、「学習者が交流したいとき全てに交流できる場」を設定すべきである。交流の場を設定した作文学習実践報告はたくさんあるが、実は作文学習の中の推敲の部分だけ交流させているのがほとんどである。ところが学習者のつまづきは、作文課題を設定された時点から始まり、推敲の部分だけではない。一般的に作文は「構想－取材－記述－推敲－清書」という順番におこなわれると思われがちだが、これは教育研究者や教師の思いこみである。研究者や国語を教えている教師のように文章表現に熟達している人はある程度自分なりの決まった文章の書き方が確立している。しかし、文章表現に慣れていない学習者、ましてや作文嫌いな学習者はそのような決まった型で作文を書かないのだ。少し記述しては構想に戻り、そしてさらに記述する。そして思考は作文から逸れたり、また戻って構想し、取材し、推敲し、清書をしたと思っただけで構想に戻るといのように、行きつ戻りつしながら表現をおこなっている。従って「推敲」の部分だけ交流を設定するというのは学習者の作文活動から見ると、自由な作文活動を阻害し、枠にはめこみ、学習者の満足のいく表現が生まれるとは思えない。

---

\*1 『「伝え合う力」を育てる双方向型作文学習の創造』（2001,明治図書PP.20-21）

## 学び合う作文教室

---

よって、学び合える作文教室を作るためには、目標設定をした場面から、書き上げて提出するまで交流の場を設定しなければならない。私はそのような活動を「作文共同編集」と名付けた。「共同」というのは、「2人以上が同等の資格で結びつくこと。」である。「協同」は「2人以上が役割を分担しながら仕事をおこなう。」ということなので、少々ニュアンスが違う。また、「編集」としたのは、単なる「推敲」や「記述」だけではなく、文章作成を開始から最後まで「共同」で作成に関わるからである。アドバイスを出したり、質問に答えたりと、あれこれ知恵を出して作成する姿はまさに「編集」という言葉がぴったりである。

# 1. 学び合う作文教室

---

2003年4月からの約2ヶ月間、下記のような授業を記録した。

(a)対象者：新潟県立高等学校 3年選択「国語表現」受講者49名（2教室22名と27名に分かれて学習した。）

(b)学習者の実態：新年度最初の授業から実施した。3学年なので互いの顔はほぼ知っているため、グループを編成しても初対面で緊張しているということは無かった。それまで高校の国語授業でグループ学習は全くおこなわれていなかった。学習者は時折学習課題から外れることもあるが、おおむね課題に意欲的に取り組む。

(c)教師の実態：教師経験15年未満教諭1名。10年未満教諭1名。定年退職した非常勤講師1名。新卒常勤講師1名。著者の計5名。著者以外は授業でグループ学習を取り入れたことは全く無かった。

(d)課題：目的意識と相手意識を持ちやすくするために、次の2つの課題を設定した。

- ・課題1：模擬就職試験作文「あなたにとって働くということとは？」\*1
- ・課題2：「周りの仲間を感動させる文章」\*2

・評価：各講座の学習者で作文をいっせいに回し読みをしながら評価をつけ、感想、アドバイスを記入していく「書き込み回覧作文」\*3をおこなった。課題説明のときに各課題を講座の学習者に読んでもらい、評価を受けるということを伝えた。つまり、評価者にアドバイスをもらい、高い評価を得るようにと目標を設定した。

評価の基準は、

課題1：「この書き手をあなただったら採用したいか。」

課題2：「この文章を読んで感動したか。」である。

(e)実施機関：2003年4月から5月（週2週間、計10時間）

(f)授業内容（(数字)は時限目）

- ・課題1

(1)構想・下書き

(2)班員の下書きのコピーを元に修正作業

(3)修正しながら清書・提出

(4)講座全員で回し読みをし、評価

- ・課題2

(5)構想・下書き

(6)下書きを完成し提出

(7)班員の下書きのコピーを元に修正作業

(8)同上

(9)修正しながら清書・提出

(10)講座全員で回し読みをし、評価

授業内容に「構想」、「下書き」などと記載しているが、学習者には「構想しなさい」とか、「下書きしなさい」などとは伝えていない。便宜上この用語を使っているだけである。基本的に時間の使い方は自由である。構想を練ろうが、下書きをしようが、かまわなかった。学習者には「○日までに清書をして、提出しなさい。○日には回し読みをして評価をもらいます。そのときに高い評価を受けられる作文を書きましょう。」とだけ伝えている。

(g)記録方法：学習者の了解をとって、各教室にビデオカメラを2台設置し、教室全体の学習者の動きを記録した。そして各グループにICレコーダーを1台ずつ設置し、各グループでの会話を記録した。また、学習者が記述した作文は授業時間の終わりごとにコピーし、作文の変化の過程がわかるように保存した。

---

\*1 この課題を設定したのは、学習者が3年生ということで、進路を意識している時期だからである。就職試験で作文が課せられたという設定で、作文採点者を意識して表現させるためである。

\*2 「感動させる」ためには、常に自分の表現を相手がどのように受け取るかを意識させるためである。そして作文の評価は読み手主観によるところが多いため、アドバイスしやすいと考えたのである。

\*3 池田修（当時 杉並区立和田中学校国語科教諭 現 京都橘大学）の実践

## 2. 教師の関わり合い方～教師は関わらない～

---

前述の通り2教室（講座）を私を含めて5名の教師が担当した。2教室に各2名が専属で担当し、残りの1名（著者）は授業内容の立案、指導内容の検討、2つの講座の進捗や学習内容の調整を担当し、学習者に対して専属教師の補助的な指導をおこなった。また、各教室専属の2名は各時間を交代で担当したり、2名が担当したりと様々であった。

教師は学習者との関わりで自主的な活動を促すために次の点を心掛けた。

- ①学習者に学習目標（目的・内容・期限）を明示し、必要があれば他の学習者からアドバイスを受けるように伝えた。
- ②活動中に生じた疑問などは、学習者間で解決することを勧め、直接的な指導を控えた。特に教師が作文技法に関する知識の伝達は絶対にしないようにした。
- ③学習者が私語・雑談をしたとしても極力注意しないようにし、自主的に学習課題に戻っていくことを見守った。

①においては、「必要があれば」というのが重要である。この学習は『学び合い』をするための学習ではない。目標を達成するためには学び合うのが最も効率がよいということに気づけばよいと考えている。また②において、教師が一言でも作文技法についてアドバイスすると、学習者はそれに頼り、自分で「伝わりとは何か？」ということを考えなくなる。教師の気に入った文章を書こうとしてしまうのだ。③はグループ学習をおこなったことのない教師にとっては非常に難しいものである。私語・雑談自体はグループ学習にとって必要なものであるということを経験で知っていないからだ。私語・雑談に対していちいち注意していると、最終的には活動が停滞していく。我々も職場で、私語を一切せず、黙々と事務仕事をしているというのは、異様な姿と思えるだろう。私語・雑談は周りの人と関係を結ぶ重要な要素なのだ。グループ学習でも、私語・雑談が一切ない、学習内容だけが活発に話し合われるグループ学習はあり得ない。このことは次の「関わり合いの変化」で述べる。

担当教師たちにとってはこのようなグループ学習が未経験であり、とまどいがあったため、（表1）に示すように、事前に生徒への接し方に対する共通認識を持った。

(表1) 授業担当者のとまどいと回答

(質問1) 生徒に何も教えないんだったら、教師は何をすればいいのか？
(回答1) 教師の役割は、目標を設定して、生徒がその目標からずれそうになったら目標を再確認させることです。
(質問2) グループはどのように編成するのか？
(回答2) 特に決まっています。グループの決め方を生徒に聞いてみるのもいいと思います。
(質問3) 私語をしていても注意しないで大丈夫か？
(回答3) 私語をよく聞いていると、そのうち課題に戻ります。そんなに目くじらを立てなくてもいいでしょう。
(質問4) 話し合わなかったらどうするのか？
(回答4) 話し合う、合わないは生徒が決めることです。生徒が話し合うことを必要だと思ったらそのうち話し合うと思います。きっとアドバイスをもらった方がいい文章を作ることができると思うので、「アドバイスをもらった方がいい」ということを実感させる経験をさせるだけでいいと思います。話し合わせることを促さないでかまいません。
(質問5) 具体的にどうするのか？
(回答5) 作文の評価者は生徒に設定しています。教師に質問してきたら、「私が評価するんじゃないで、みんなに読んでもらうんだから、みんなに聞いた方がいいんじゃない？」ということをお答えしたらどうでしょうか？
(質問6) 生徒同士が文法的誤りを指摘できない場合は、「正しい文章」が書けないのでは？
(回答6) 「正しい文章」を書く学習は、この作文学習だけではありません。また、生徒が求めているのは「文法的に正しい文章を書く」ことだけではありません。「読んですぐに意見を言ってもらう」、「書いたことに共感してもらう」などもあります。生徒が自分たち同士のアドバイスを体験し、時と場合に応じて生徒がアドバイスをもらう相手を選択できるようになることが重要です。教師の指導を受けたいのであれば、生徒が要求するでしょうし、必要なれば仲間に見せると思っています。仲間に見せることで、ためになるということを経験させることが重要です。
(質問7) 時間がかかって1年間のうちにたくさんの課題をこなせないのでは？
(回答7) この学習を経験し、仲間同士に見せて作文学習をするようになれば、自主的に課題を見つけて作文を書いて、教師に提出しなくても、仲間からアドバイスをもらえるようになるのではないのでしょうか？

そして授業を進めるうちに、教師から様々な疑問点やうまく行かない点が出てきたので、著者が折に触れてアドバイスをすることとなった。(表2)がこの単元での主なアドバイスの内容である。

(表2) 授業担当者に対するアドバイス

- ①「どうすればよいのですか？」と生徒が質問してきたら、「自由なのでやりたいようにしてごらん。」という返答をする。  
(4時間目)
- ②返答が意地悪(不自然)にならないように配慮し、「わからなかったら仲間に聞いてみたら？」と返答してほしい。(5時間目)
- ③作文技術的なことは絶対に伝えない。(8時間目)
- ④特定の生徒や班に関わりすぎない。(6時間目)
- ⑤生徒に課題に関する混乱があっても、温かく見守る。(9時間目)
- ⑥雑談をしてもだいたいその後課題に戻る。しかし、それを見ていてあまりにも雑談ばかりでイライラするようだったら、「どんな感じ？」と声を掛けてください。(10時間目)

以下、上記のアドバイスの背景を示す。

## 学習者に責任を持たせる～①②③のアドバイスについて～

生徒は初期の段階で今までの学習のように教師と関わろうとした。授業内容、方法、または教師が説明している時に私語をして聞き漏らしたことで平気で聞いてきず（会話1）。

### （会話1）聞き漏らしたことを平気で聞く

〔教師2〕

《全体への説明》5分間だけある1人の作文について読んで、

//色々意見を言って下さい。＝

〔生徒a〕//I（班員の名前）、生きることに楽しみにしたんだね。

〔教師2〕

＝5分経ったら「次」って言いますので、次の人に移って下さい。それでは今から5分間時間とりますので、誰かの作文決めて下さい。《中略》それでは始めて下さい。

〔生徒a〕読んでどうすればいいの？

〔教師1〕聞いてた？説明？読んで、5分ずつ読んで回すの。その後編集会議。話し合いをして下さい。

〔教師1〕聞いてた？説明？読んで、5分ずつ読んで回すの。その後編集会議。話し合いをして下さい。

※ //……同時発話の開始場所。

＝……以降の「＝」に時間の間隔無くつながる。

授業の進行役の〔教師2〕が全体に向かって本時の授業の説明をしている時に、〔生徒a〕はそれを聞かずに班員に対して話しかけている。ちょうど〔教師2〕の説明の「読んだら意見を言う」という指示を聞き逃している。〔生徒a〕は〔教師2〕の説明終了後近くにいた〔教師1〕について自分の聞き漏らした部分について「読んでどうすればいいの？」と質問し、〔教師2〕は即座に「5分ずつ読んで回すの……」と答えている。そのような質問に1つ1つ教師が答えれば手は足りなくなるし、学習者は自主的にならない。自分が聞き漏らしたことをあとから教師に聞いては、主体的に学習をしようという気持ちを引き起こせないのだ。

自主的な活動を促すために、（表2）の①《自由なのでやりたいようにしてごらん。》という返答をする。②《返答が意地悪（不自然）にならないように配慮し、交流を促すようにして欲しい。》③《作文技術的なことは絶対に伝えない。》というアドバイスをする。

## 教師はアドバイスしない意味を考える～②のアドバイスについて～

---

授業をする前に、担当教師には特に「教師はアドバイスしてはいけない。」ということ強調したため、実際の授業で生徒との受け答えが非常に不自然になる事例（会話2）が出た。

### （会話2）不自然な教師の返答〈編集1時間目〉

〔生徒 a〕先生、事務職って何する？

〔教師 1〕 みんなに聞けばいいじゃん。基本的にノータッチなので。

〔生徒 a〕は？

〔教師 1〕みんなに聞いてください。

〔生徒 a〕みんなわかんなかった。

〔教師 1〕考えればいいじゃん。

〔教師 1〕は生徒から語句の意味を聞かれるが、教えず「基本的にノータッチなので」と答える。つまり、自分が教えないのは自分の意志ではなく、「そう言われているから」という気持ちの表れである。また、教師は他の生徒との交流を促しているが、生徒は「みんなわかんなかった」と答える。それに対してもう一度考えることを指示し、生徒を突き放している。生徒の課題を解決する手助けではなく、「自分は関わらない。」という態度だけが現れている非常に不自然なやりとりである。そのため②《返答が意地悪（不自然）にならないように配慮し、交流を促すようにして欲しい。》というアドバイスをした。

## 教師は関わらない～④のアドバイスについて～

また、特定の生徒や班にある教師が関わりすぎて、生徒たちがその教師と話し続け、自主的な活動を阻害していた場面（会話3）があった。

### （会話3）教師が関わりすぎた例 〈編集2時間目〉

〔教師1〕 だからマンガ読まないで編集して。

〔生徒a〕 はい

〔教師1〕 編集して。

〔生徒a〕 してるよね。

《中略》

〔教師1〕 そんな、働く気にいるんだね。えらい。渋谷のマックでおじいちゃんが2人食べてたよ。

〔生徒a〕 あはははは。

〔生徒b〕 感動する。

〔生徒a〕 おじいちゃんって何歳くらい？

〔教師1〕 70。

〈この後7分間教師と雑談が続く〉

〔教師2〕 それではちょっと、やめて下さい。

〔教師1〕 はマンガを読んでいる生徒を注意する。それをきっかけにして〔教師1〕は課題に直接関係ない話題（「おじいちゃん」の話）を提供し、その後7分間〔教師1〕と班員達の間で課題に直接関係ない会話が続いた。ちょうど授業時間の中盤で、生徒が授業内容に慣れて学習が活発になる時間帯だった。

班員が課題に戻ったのは、授業進行役の〔教師2〕が全体に指示をするため生徒全員の会話を制した後であった。このようなことがあったため、授業後、④《特定の生徒や班に関わりすぎない。》というアドバイスをした。その後〔教師1〕が生徒に関わり過ぎることはなくなり、生徒同士での課題解決を促すようなアドバイスをするようになった（会話4）。

### （会話4）生徒同士での課題解決を促すようなアドバイス

〈編集5時間目〉

〔生徒a〕 先生、「けんか」ってどうやって書くんですか？

〔教師1〕 何で？漢字で書くの？

〔生徒a〕 だって、下手に片仮名で書いたらあれかなあ？と思って。

〔教師1〕 何で？

〔生徒a〕 小論文、ね、a。小論文でさ、片仮名直されたんだ。

〔生徒b〕 小論文の。

〔教師1〕 でも、これは、評価はみんながするんだから。

〔生徒a〕 見やすい方がいい？

〔教師1〕 うん、みんながみんながいいんじゃない？片仮名で一。

〔生徒a〕 ほらみろー。

※会話中の「a」は、生徒の名前。

〔教師1〕は漢字を聞かれ、どうして漢字が必要なのか？と生徒に問いかけ、作文の目的と表現の関連を考えさせている。また、「みんながみんながいいんじゃない？」と班員の交流でのアドバイスを肯定している。（会話2）（会話3）での生徒への関わりとは全く違い、交流を促進させる言動が現れている。

教師が学習者同士の交流を促進させていくと、そのうち学習者は教師を頼らず、自主的になる。次の会話は、自主的な学習が現れている場面である（会話5）。〔生徒a〕は〔教師〕に語句について聞かすが、〔教師〕は「どちらでもいい」と答える。〔教師〕の回答を聞いた〔生徒b〕は「聞いている意味がない」と不満を感じるが、〔生徒c〕は文章を書く人の判断でいいんだということを理解している。ここに自分の表現に対する自主的な意識が現れている。

#### （会話5）自主的な意識の現れる場面〈編集6時間目〉

〔生徒a〕先生、「一刻一刻」と、「刻一刻」、どっちがいいんですか？

〔教師〕どっちもあるな。どっちがいいか、自分で考えて。《教師立ち去る。》

〔生徒b〕聞いている意味がない？

〔生徒a〕ん？

〔生徒b〕聞いている意味がない？この人の答え方。

〔生徒a〕どっちでもいいということで。

〔生徒b〕それでも自分で考えろ。

〔生徒c〕「それでも意味は通じるよ。」っていう。

〔生徒b〕たしかに通じるけどさ。

〔生徒c〕いいんじゃない？ミキがいいと思ったら、どっちにしようかな？

## 私語をどう取り扱うか～⑤⑥のアドバイスについて～

---

教師を頼らなくなったり、教師が細かく言わなくなるということがわかると、学習者は課題が進まなくなったり、私語・雑談をし始める。それらを見て担当教師たちは不安に思い、「私語を注意しなくてもいいのか？」と授業後に著者に聞いてきた。そこで今まで著者が指導した学習者の実態から、⑤《生徒に課題に関する混乱があっても、温かく見守る。》・⑥《雑談をしていてもほしいその後課題に戻る。しかし、それを見ていてあまりにも長くてイライラするようだったら、「どんな感じ？」と声を掛けてください。》というアドバイスをした。学習者にとって学習活動の混乱で課題が進まなくなることは当然だし、私語・雑談は「じゃれあい」であり、人間関係構築のための機能である\*1。そしてこの実践でも私語・雑談の後、課題に戻っていることを見ることができた。しかし教師側の私語に対する苛立ちがあっては学習者にとっても快く学習が進まないと考えて、⑥のアドバイスをした。それにより、あまりにも我慢できない場合は、私語を注意するのではなく、学習状況を確認するために声を掛けるように促した。

以上のような教師の教え込みを排除した働きかけにより、学習者は徐々に自分のペースをつかんで表現活動をした。そして驚くべき3点の結果を出してくれた。

1つ目は学習者同士の関わり合いの変化、2つ目は質の高い『学び合い』、3つ目は『学び合い』による思い通りの表現の確定である。

---

\*1 桐生らは、学習者は「じゃれあい」をすることにより、人間関係を構築し、その後質の高い学びを構成していることを明らかにしている。〔桐生徹・西川純「異年齢学習形態における学びの成立に関する研究」（2002,『臨床教科教育学会誌』第1巻第1号P56）〕

### 3. 関わり合いの変化

---

グループ学習は「じゃれあい」から

グループ学習では、機械的に組まれたグループでも、好きな物同士で組まれたグループでも、学習課題が与えられたときにすぐにそれには入り込めない。しかし時間が経つにつれ、互いにアドバイスし合う姿が見えるようになる。ところが中にはメンバーと交流せずに各自でばらばらで課題に取り組むグループもある。その違いは何なんだろうか？私はアドバイスし合うようになったグループと、アドバイスの生まれないグループの差を会話内容と会話数の違いという点に着目して、分析した。《学びの場作り》と《アドバイス》の関係を分析して、《アドバイス》の生まれる背景を明らかにしました。

学習者は作文共同編集の授業開始当初から活発に相手の作文に対してアドバイスをしていくわけではない。桐生らが述べるように、人間関係を高め合う手だてとして「じゃれあい」をおこなう\*1。「じゃれあい」の性質は中村\*2が述べるように互いの同質性を確認したり、古川\*3が述べるように、自分の状況が周囲と合致していることを認識するものである。

「じゃれあい」の具体的な行為を説明する。学習者は、課題解決には直接に影響しないのだが課題に関する会話によって、他者と関係を持つとうとする（学びの場作り）。それは課題に関するつぶやきや問いかけを肯定的な発話によって同意して、相手の意見や気持ちを受け容れる会話（同意同調発話）や、学習進行状況を伝えたり、尋ねたりして、互いに課題に取り組んでいることを確認する会話（学習状況確認）に現れてくる。

また、この実践の分析では他者による「よりよい表現の提案」と「個の表現の確立」の関連を見るため、学習者同士が《アドバイス》したとすることを、「文法・形式」、「語句・漢字」などの調べれば誰が見ても正しい答えがわかるような、単なる知識の伝達をした場合ではなく、よりよい表現を提案し、最終的な表現の採用が作文の作者の判断に任されるものとした。例えば、学習者が「セイカイ」という言葉について、「『セイカイ』の漢字ってなんだっけ？」と聞いた場合は、「語句・漢字」のカテゴリに入れ、「この表現って、『正解』と『正答』のどっちの言葉を使えばいいと思う？」というような質問の場合は、《アドバイス》のカテゴリに入れた。

「文法・形式」、「語句・漢字」は「その他」のカテゴリにまとめた。また、「今、何をすればいいのか」といった授業内容についての質問や確認、執筆する上でのつぶやきなどは、「その他」のカテゴリに含めた。

---

\*1この件については前述の通り。〔桐生徹・西川純「異年齢学習形態における学びの成立に関する研究」（2002,『臨床教科教育学会誌』第1巻第1号P.56）〕

\*2中村陽吉『対人場面の心理』（1983,東京大学出版会PP.125-126）

\*3古川久敬『集団とリーダーシップ』（1988,大日本図書P.23）

## 会話の 카테고리について

会話の 카테고리を (表3) に表す。

**(表3) 会話 카테고리一覽**

学びの場作りの発話	
	同意同調発話
	学習状況確認
アドバイス	
その他	
	文法・形式
	語句・漢字
	その他

「同意同調会話」には、つぶやきに対して肯定的な反応をしたり (会話6)、初めから同意を求めるような発話に対して同意をしたり (会話7)、自己に対して否定的な意見を相手が否定したり (会話8) している会話があった。

また、「学習状況確認」には、自分が書けないことを提示している発話 (会話9) や、他人の進行状況を確認している会話 (会話10) が見られた。

**(会話6) [同意同調発話] つぶやきに対する肯定的な反応**

- |  |
|--|
| (a) 語彙脱字があってもおかしくないんです。<br>(b) <u>あたしも。</u><br>(a) なんせ授業中に書いたから。<br>(b) <u>あたしも。</u> |
|--|

(会話7)〔同意同調発話〕初めから同意を求めるような発話とそれに対する同意

- (a) 難しいよ。これ。  
(b) 難しいね。  
(a) ね。働くって…うーん。働くことで( )。  
(b) うん。( )。働くのも仕事だしね。  
(a) うん。そうね。( )働けるしね。  
(b) うん。  
(a) なんかめんどくさい。

※会話中の( )は、聞き取れなかった部分。以降の会話プロトコルも同じく適応する。

(会話8)〔同意同調発話〕自己に対しての否定的意見を否定する

- (a) y さ、字、すごく大きくて見やすい。  
(y) ごめん、すごい、妙に濃いよね  
(c) ううんそんなことないよ。  
(a) みやすい。

※会話中の「y」は学習者の名前。

(会話9)〔学習状況確認〕自分が書けないことを提示する

- ・書けない。どうしても書けないよー。
- ・えー何書けばいいか、全然わかんない。
- ・なんで書いてんの？イミわかんないんだけど。

(会話10)〔学習状況確認〕他人の進行状況を確認

- (a) なんか、話が繋がらない。  
(b) え、どんなこと書いてる？  
(a) え？とりあえず、生きていかなければならないというような。

《アドバイス》は、作文の作者の判断で表現が確定するものとした(会話11)。

(会話11) アドバイス

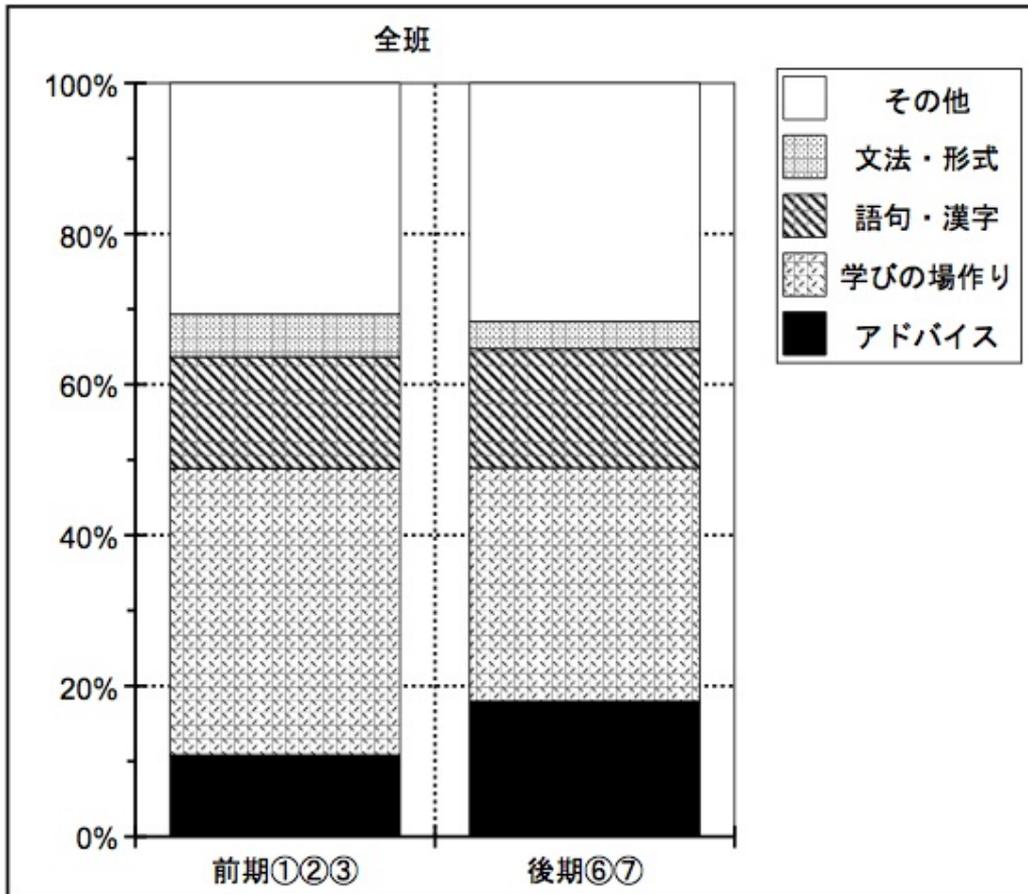
- (c) 努力が、認められ？  
(b) あー、それいいじゃん。すごー。  
(a) じゃあ、こっちは「すごいことで」にして。  
(b) 「すごいことで、彼にとっては今までの努力が認められ」。  
(c) 「今までの努力が、認められ、とても嬉しいこと」。  
(b) うん。  
(d) 「とても嬉しいことだったと思う」。  
(c) 「認められ、とても嬉しいこと」、うん。「だったと」じゃない？

P.10で授業は全10時間と記載したが、実際にグループ活動の時間を設定したのは7時間だった。

その他の時間は課題の説明をしたり、相互評価をおこなったりという時間だった。その7時間を前期3時間(①②③)・中期2時間(④⑤)・後期2時間(⑥⑦)に分ける。前期が3時間であるのは、グループ活動1時間目は課題の説明に大半を費やし、グループ活動の時間の時間が、その時間の終わりぐらいから短いものだったからである。では短いからといってその時間を無視して分析しなくていいかというと、そういうことにはならない。グループ活動の初期なので、導入として絶対に無視できないものである。会話数の比較は会話総数ではなく、会話の割合の平均を比較をするので、グループ活動の時間が違って影響はないので、このようにした。

## じゃれあうと、活発になる

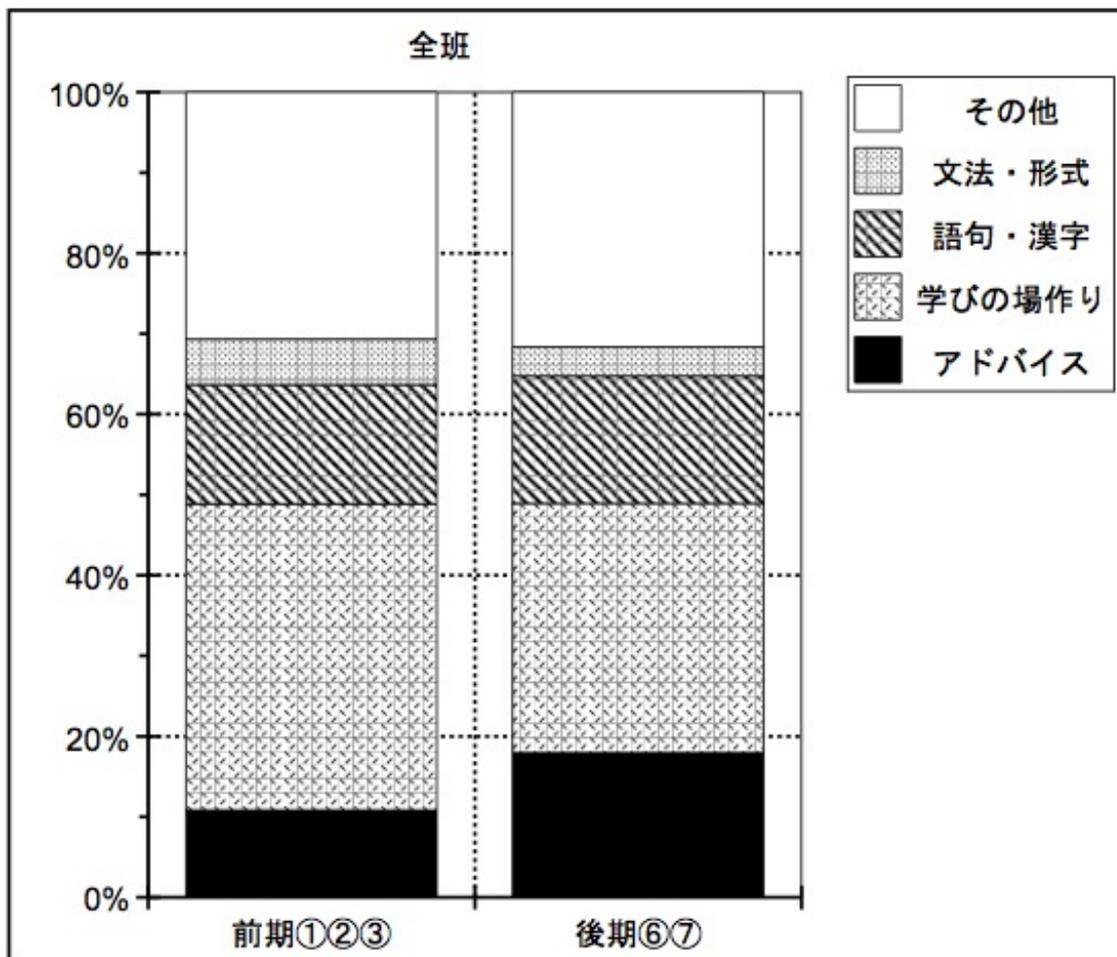
授業前期と授業後期の会話内容の割合の変化は次の通りである（図1）。具体的には《学びの場作り》と《アドバイス》の会話全体に占める割合を集計し、推移を比較した。グループ活動時間の全班的な会話を集計し、カテゴリー別に示した。1会話とは1つの話題の始まりから終わりまでとし、発話数が多くても、話題が変更しない場合は1会話としている。



（図1） 会話種類の推移-1

前期と後期を比較すると「文法・形式」「語句・漢字」「其他」の割合はほぼ同じなのに比べて、《学びの場作り》の割合が減り、《アドバイス》が増えていくことが見える。このことは、他者の表現に関わるアドバイスをするために前期で学びの場作りがおこなわれていることを示している。学びの場作りがなされることにより、他者の表現に影響するアドバイスが安心して出来るようになっていく。

（図1）のグラフは全ての班の集計だったが、話し合いが活発だった班のみを抽出した集計は次の通りである（図2）。「活発」と判断した基準は、会話数が100以上の班（13班中6班）である。



(図 1) 会話種類の推移-1

先に述べた傾向は活発に話し合いを行っていた班になると顕著になる。「文法・形式」、「語句・漢字」は全体の集計と同様ほぼ同じである。活発班は前期段階でのアドバイスの割合が全体集計（平均）よりも0.3%低くなっている。しかしアドバイスの増加率が大きく、全体が7.3%増えたのに対して、活発班を抽出した集計では13.0%増えている。学びの場作り会話の減少率も同様に活発班の方が大きくなっている（表4）。

(表 4) 学びの場作りとアドバイスの変化の比較

	活発班		全体	
	前期	後期	前期	後期
学びの場作り (%)	35.2	24.6	38.1	31.1
増減	-10.6		-7.0	
アドバイス (%)	10.5	23.5	10.8	18.1
増減	+13.0		+7.3	

## 初めからアドバイスなんかできない

このことは、アドバイスが活発になる前段階として、直接他人の表現に関わらない、いわば「課題解決には直接関係ない会話」がなされることによって、後にアドバイスを行う「下地」を作っているのだという見方ができる。下地ができていない時にアドバイスをするというのは学習者にとって安心できないものなのである（会話12）。

（会話12）初期段階では安心してアドバイスができない

〈編集2時間目〉

- (b) さいごにさ、あれ、( ) すこしずつ大人になっていくっていうのがあるじゃん。
- (a) うん。
- (b) ( ) は ( ) だと思うんだけど、働くだから、「働くとは ということなんだ」みたいなで終わった方がいいのかな？てのはある。と思った。思っただけ。ごめんね。
- (a) いいよ。
- (b) なんていうの。かもって思ったの。
- (a) うん。

(b)は「思った」を3度言って強調し、「自分が思っただけで、強制しているわけではなく、あなたが間違っているわけではないよ。」ということを伝えている。それは(a)に対して「ごめんね」と謝っていることからわかる。アドバイスをした後、すぐに謝っているということは、この段階ではアドバイスをしにくい状況だということがわかる。

学習者は新たな課題を目にした時、その課題が自分には出来ないというような発話をする。その発話はアドバイスをする場を作っているものなのだ。「場」ができていくと、課題に取り組み、アドバイスを出し合うようになる。それは先に示した（会話9）と（会話11）にそれがよく現れている。どちらも同じ班の会話である。（会話9）では、課題ができないという発話をしているが、次の時間の（会話11）では1つの表現を巡って班でアドバイスを出し合い、課題に取り組んでいる。

(会話9) [学習状況確認] 自分が書けないことを提示する

- ・書けない。どうしても書けないよー。
- ・えー何書けばいいか、全然わかんない。
- ・なんで書いてんの？イミわかんないんだけど。

(会話11) アドバイス

- (c) 努力が、認められ？
- (b) あー、それいいじゃん。すごー。
- (a) じゃあ、こっちは「すごいことで」にして。
- (b) 「すごいことで、彼にとっては今までの努力が認められ」。
- (c) 「今までの努力が、認められ、とても嬉しいこと」。
- (b) うん。
- (d) 「とても嬉しいことだったと思う」。
- (c) 「認められ、とても嬉しいこと」、うん。「だったと」じゃない？

## 学習者のぼやきを消してはいけない

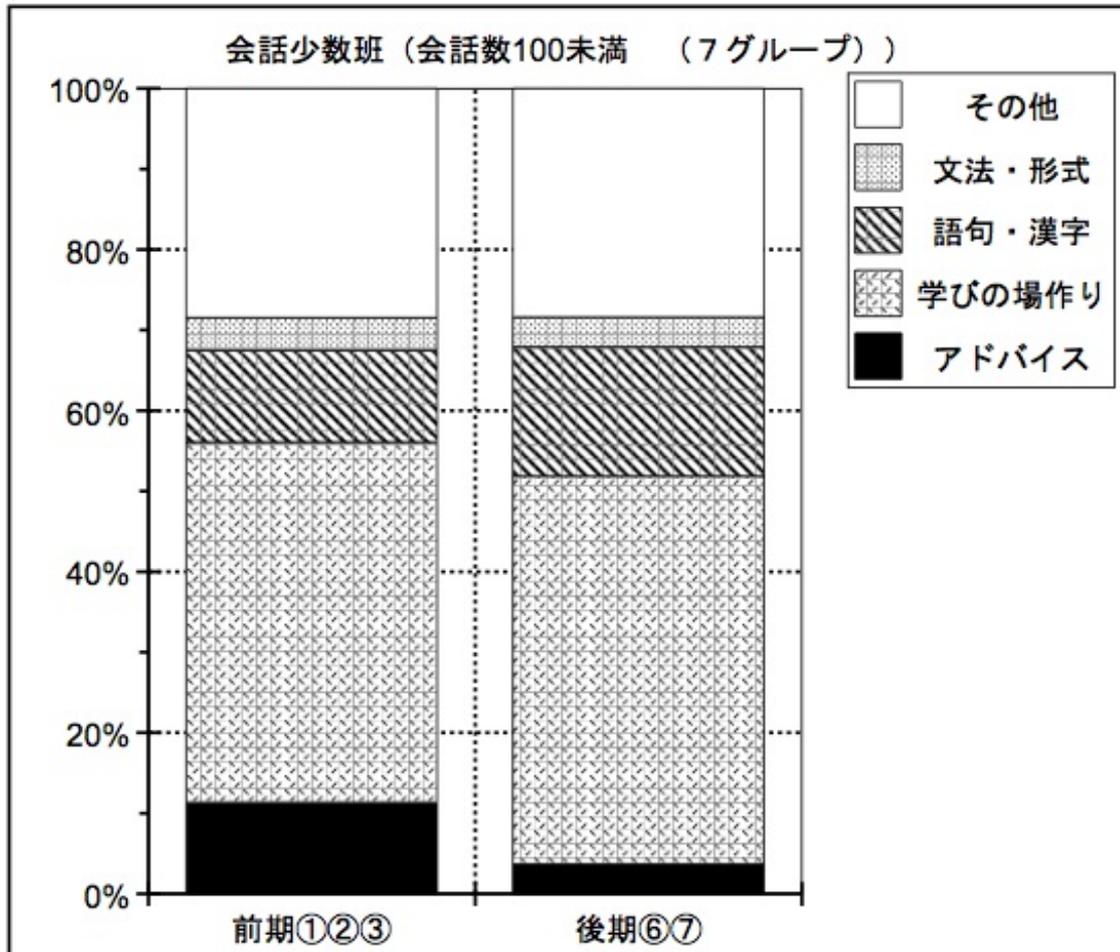
---

我々教師は学習者に新たな課題や学習の場を設定した場合、（会話9）ような課題に対する否定的な発話をよく耳にする。しかしその発話は学びの場を作っていると考えれば、課題解決には必要な発話だとも言える。教師はそのような発話にいちいち敏感に反応しなくてもよいのだ。敏感に反応しなくてもよいと言うよりも、そのような発話を生かしておかなければならない。そのような発話の芽を摘むことは、学習者同士の人間関係構築の手段を阻害していることになり、活発なグループ活動を教師が阻害していることになる。

我々教師がそれほど乗り気ではない教員研修に出席して、グループ討議が設定されている場合、やはり討議の最初から積極的に話し合う人はほとんどいない。むしろ乗り気ではないので、沈滞ムードが漂ってくる。そこで、「この研修、あんまり意味ないですよねぇ。」なんていう話で盛り上がると、そのグループメンバーの雰囲気が一気になごみ、グループ討議が活発になるということを何度も経験している。それと同じことなのだ。教員研修では「学びの場作り」発話を摘む人はあまりいないが、授業では教師がそれをおこなっている。グループ学習を活発にするためにおこなう行為が実はグループ学習を停滞している大きな原因なのだ。

## 仲が良くても活発に活動できない

このように、グループ活動では学習者同士が学びの場作りの発話で人間関係を構築し、その後安心してアドバイスをするという流れが生じる。しかし、反対のことも言える。学習の初期段階で関係作りが上手くできないと、学習者は学習の初期段階で関係を作ることができない。そして発話が拒否されるような関係では、その後のアドバイスも生まれなくなる。会話数の少ない班の会話変化を次に示す（図3）。



（図3） 会話種類の推移-3 会話少数班

アドバイスの割合が後期になると少なくなっている。ここから学びの場作りがうまくいかなかったということがわかる。

ある会話少数班では、初期の段階で次のような会話があった（会話13）。

### （会話13） 学びの場作りがうまくいかない例

- (a) 「みにつける」って、何でさ、「見る」に「付ける」なのさ？  
(b) 「身」だよ。からだ  
(c) あ、そっか。  
(a) ばーか。  
(b) ばーか。

このグループメンバー同士は決して仲が悪いということではない。授業中以外でも一緒にいることが多い生徒が集まったグループである。「ばーか」という発話は冗談であるというのはお互いに分かっていることなのであろう。学習者はすぐに相手をけなすような言葉を投げかけるし、投げかけられても習癖になっている。学習中にもこのような発話が何度かあり、同意同調発話のような相手を認める発話が少ないのだ。その後、《学びの場作り》の会話数も少なく、編集7時間の合計会話数は20会話（全班平均42.4会話）であり、アドバイス数の合計も3と他の班に比べて著しく少なかったのだ（全班平均11.6）。このことは、《アドバイス》と《学びの場作り》との関係の深さを示している。

お互いにけなすことが習癖になってしまっている関係では、互いの表現に深く入り込むようなアドバイスをする学びが起きなくなる。このような場合、グループを変更する必要がある。しかしそのグループを変更するのは誰の判断でおこなえばいいのだろうか？それは学習者の判断でおこなうべきである。学習者が「今のままでは自分の学習効率が上がらない。」と判断し、「学習効率が上がるためには他の人と学ぶべきだ」と考えたとき、別のグループに行く余地を残しておくべきだろう。なかなかそういうことができなそうなクラス（講座）の雰囲気だった場合、教師の判断で定期的にグループを変えることもできる。いろいろな人と関わらせることで、学習者に「この人とグループになると上手に学習できる」ということを経験させるのも手である。また、上手なグループ活動を経験することは、「けなし合っているのは学習が上手にできない。」と気づかせるきっかけにもなる。

「好きな物同士だったらグループ学習はうまくいくけど、そうでないときはうまくいかない。」とよく教師は考える。しかしここで示したのは互いに仲の良いグループだからこそグループ学習がうまくいかなかった例である。私は選択授業では1ヶ月に1回グループを定期的に変更している。初めの数ヶ月は互いにぎこちない様子で交流しなかった場面もあったが、慣れてくると10分くらいで初めて話す相手でも、交流して学習している。学習者の方が若いので、順応性が高いのだ。



この場面は、学習者が表現に迷い、グループのメンバーで考え、作者のいたかったことをメンバーで探し当てていくというものである（会話14）。

（会話14）は、(b)の文章を数人で編集している場面だ。(b)は自分が会社に入ったら会社のためになって働くということを「会社を成り立たし」という語で表現していたが、どうも自分の言いたいことに適切な表現ではないと考えて、迷っていた。班のメンバーも「あー、なんか、わかるわかる。言いたいこと。うん。」と言うように、(b)の表現したいことを理解し、言葉を探して次のように様々な案を出している。

「経営をもっとよくし」

「利益を出し」

「利益を生ませ」

「会社を成立し」

「成功し」

「協力」

しかしどれも(b)が表現したいことを意味する語ではないので採用されず、試行錯誤する場面が続く。そしてアドバイスとして提示された表現の中から自分の思い通りの表現を選択して表現が確定していった（会話15）。

#### （会話15）表現の確定場面

(c) 仕事をするにより。  
(b) より、会社を、養うじゃなくて。えへ。  
(a) 会社の利益を上げる。  
(d) 会社に貢献する？  
(a) (b) (c) おー！  
(b) いいね。  
(d) 会社では自分が仕事をするが、仕事をして、貢献し？  
(b) おー、そうだよ。

（会話15）で(d)が「貢献」という言葉を出して、他のメンバー全員が一斉に「おー」と納得する声をあげている。この場面は今まで生徒たちが協力して求めていた表現を(d)が生み出した場面である。(b)にとっては思い通りの表現に出会えたので、この「貢献」が採用され、清書に記されている。完成した作文は以下の通りである（作文1）。このようなたくさんの事例を資料に掲載してあるので、御覧いただきたい。

(作文1)

私にとって働くとは、自分のため、家族のため、また、会社のためだと思えます。

自分が働かなきゃ、誰が自分を養ってくれるのだろうか。親なのか、それとも周りの人間なのか。私は二つの答えには当てはまらないと思えます。自分で働いて、自分を養って、好きな事をして、そして人生の一步を踏み出す瞬間だと私は思えます。家族には、今まで育ててくれた感謝と、迷惑をかけた分のお礼をしなきゃいけないと思えます。会社では、自分が仕事をして貢献し、良い会社になって金銭的にも余裕ができ、自分が働いた分、生きていくために必要なお金になってくると思えます。

働くのは、難しい事だと思うし、苦勞したり、辛くなる事がたくさんあるけど、それを乗り越えていかなきゃ、自分は生きていけないと思うし、働くという経験をするということは、自分にとってタメになるという事だと私は思えます。

[※傍線部が話し合いによって生まれた表現 著者注]

---

\*1 桑原は、指導者が作文を添削することにより、学習者は「自分の文章ではなくなる」と感じ、作文学習の達成感が無くなっていることを示している。〔桑原正夫「学生の「国語科教育法内部告発」」(2003,日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』2003.1No369P.63)〕

## 自分の作品に満足する

このように、メンバーの協力により表現を見つけることができた学習者は数多くいる。しかし、このように見つけた表現は自分一人で考えた表現ではない。学習者はそのことについて、どう考えているのだろうか？

学習後、学習者を対象とした質問紙によるアンケートをおこなった。その中の項目「自分の作品に対する自己評価（5点満点）」で、2点以下の比較的悪い評価をつけた学習者は10人の20%だけであった（表5）。高校生の意識の傾向として、自分の表現作品を高く評価する（自分の作品は上手にできたと評価する）人はそれほど多くない。むしろ客観的に見て上手にできているのに、「まだまだ上手にする余地はある。」と答える人が多く見られる。そんな傾向がある中、比較的悪い評価をつけた学習者は少なかったと言える。

（表5）作品の自己評価（5点満点）

	5	4	3	2	1
人数	4	17	18	10	0
(%)	8	35	37	20	0

つまり、80%以上の学習者が3点以上という標準以上の点数を付けているように、自分の作品に対する満足度が高いと言える。そして4点以上の比較的よい評価を付けた学習者21名のうち、約半数の11名は、次のように「思った表現ができた」というものだった（表6）。

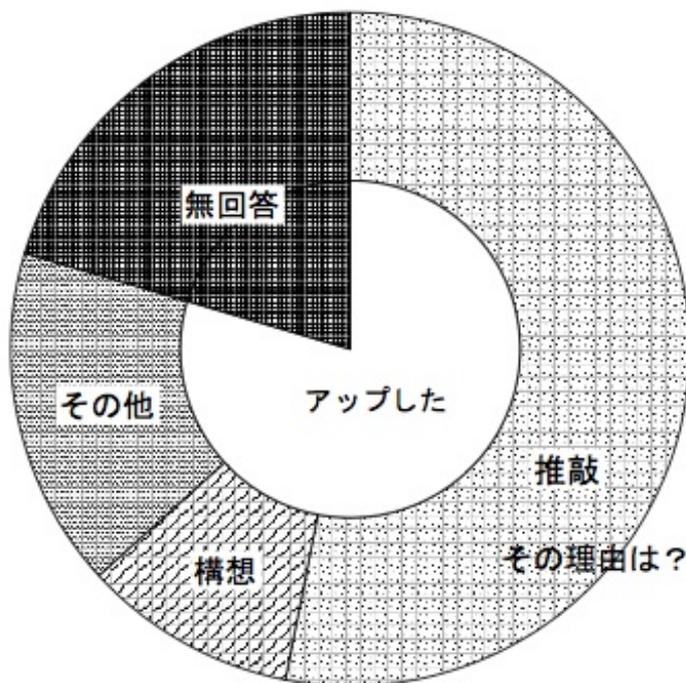
（表6）思った表現ができたから評価が高い

- ・その時あったことや、思っていることを書けたから。
- ・自分の気持ちや思いがそのまま出せたと思うから。
- ・思い出しながらその時感じたことなどをきちんと文章として書くことができたから。
- ・自分の言いたかったことを全て伝えることができたから。
- ・書きたいことは書けたし、感動してもらえたから。
- ・自分の思ったことが作文に書けたから。
- ・自分が思っていることを作文を通して表すことができたから。
- ・最終的に自分が何を伝えたいのかが書けたから。

このことから、学習者が作文学習や自分の作品に対して満足するかどうかは、「思い通りの表現ができるかどうか」という要素が大きく関わっているということが分かる。そして他者と交流をする作文共同編集では、アドバイスをもらうことにより「自分の思い通りの文章を書く」ことができるのだ。

また、「グループ活動は作文力をアップしたか」の質問に対して、「アップした」と答えた学習者は49名中39名だった。全体の約80%だった（図4）。その「アップした」と答えた学習者のうち26名（74%）が、「アップした理由」（自由記述）を推敲に関することを記述していた（表7）。

グループ活動は作文力をアップさせましたか？



(図4) アンケート：作文共同編集と作文力

(表7) グループ活動は推敲に効果があった〈アンケート記述内容抜粋〉

- ①実際にアドバイスをを受けて訂正した方がいい感じになったから。
- ②意見を出し合って、「こっちの方が分かりやすいんじゃない」、「でもこれもいいよね」など皆で考えてよりよい作文にできたと思う。
- ③必要のない部分を削って文章全体が上手くまとまった。
- ④どうやって自分の気持ちを表現したらいいかわからなかった時にアドバイスをもらいました。
- ⑤自分では気付かない部分を言われたりするから。相手にわかりやすく伝えようと心がけることができた。
- ⑥お互い読みあって「ここはこうの方が……」など書いてくれたから。
- ⑦自分の伝えたいことをうまく文章で表現できない時、友だちが代わりに表現してくれたので、そんな表現の仕方があったのかと思った。

(表7)の②では、「こっちの方が分かりやすいんじゃない」、「でもこれもいいよね」と、作文共同編集で即時的にアドバイスのやりとりがなされていることを示している。④⑦では、「どうやって自分の気持ちを表現したらいいかわからなかった時」、「うまく文章で表現できない時」と、表現に行き詰まった時のアドバイスを評価している。⑤では、「自分では気付かない部分を言われたりするから。相手にわかりやすく伝えようと心がけることができた。」と、他者から意見をもらうことで相手意識を持って表現できていることを示している。

学習者は文章作成過程で推敲が重要であると考え、他者からの推敲による即時的なアドバイス、つまずきの解消、相手意識を持った表現などを評価している。推敲が作文共同編集により効果的になされたことを示している。

アドバイスにより思い通りの表現に出会うことができたのだが、このアドバイスと思い通りの

表現の関係はどうなっているのだろうか。次の表はアドバイスの数により班を3つのグループ（多い、中間、少ない）に分け、編集7時間の合計の班平均と、アドバイスによって変更した表現の箇所を集計したものである。

**（表8） アドバイス数と変更箇所数**

アドバイス	変更箇所
(多) 23.0	16.5
(中) 10.8	6.5
(少) 3.2	2.0

アドバイスが多ければ多いほど学習者の選択の幅が広がり、自分の思い通りの表現を見つける機会は多くなり、表現が変更される箇所（推敲箇所）が増えていく。それでは、学習者は作文共同編集の中で具体的にどのように推敲しているのだろうか？

## 高度な内容の推敲までもおこなわれる

内田は、(表9)に示したように推敲方略を整理し、小学生の文章を推敲するという実験をおこない、推敲方略が年齢によってどのように使われているかを集計している\*1。

(表9) 内田の推敲方略のカテゴリー

①文字	漢字や送りがなの表記の誤り
②作文形式	句読点の使用・段落の構成・文頭一字下がり
③作文文法	主部と述部の不对応・常体と敬体の混用
④文脈調和	ことばや文の文脈への調和
⑤接続	文と文のつながりのよさ
⑥視覚的効果	目でみて美しいか否か
⑦聴覚的効果	耳で聞いて聞きづらい
⑧重複	同じことばの重複

内田は①から③が比較的難しくない、低次の推敲方略、④から⑧が比較的難しい、高次の方略としている。そして年齢を重ねるに従い、高次の方略を使えるようになる。「推敲方略は文章を読んだり書いたりする経験に応じてそのレパートリーが増え」てくる。学校で教えられる方略以外のものも自分で作り出していき、「文章の品格とか含蓄というレベルになると、人それぞれの感じ方によって異なるものであり、固有の言語運用の経験によって培われるものもありそうである」と述べている。

この実践での作文を、内田の推敲方略のカテゴリーをもとに集計した。推敲がおこなわれたと判断するのは会話の中で話題に上がった推敲の箇所があった場合である。会話に現れずに文章が変更された箇所はどの推敲方略を使ったか判断がつかないので数えないことにした。次にこの実践での推敲方略カテゴリーの④から⑧の会話例をあげる。

### (会話16) 推敲：④文脈調和

- |  |
|--|
| (a) 「そんな」っていらんじゃない？<br>(b) どこ？<br>(a) 「思えるようなそんな」<br>(b) や、ここさ、「思いました」にしようと思うんだけど。<br>(a) 「思えるような体験でした」の方がよくない？<br>(b) 「思えるような」？「体験でした。」じゃあ。<br>(a) どっちでもいい？<br>(b) 「そんな」をなくせばいい？<br>(a) 「そんな」なくてもよくない？「そんな」あるとなんかさ。<br>(b) うざい？ |
|--|

(会話17) 推敲：⑤接続

- (a) ねー、このさ、「おそらく」、「おそらく数えきれない」、「おそらく、それは、数えきれないだろう」と、どっちがいいと思う？
- (b) あー、そうだね。「おそらく」、「てん」か、「おそらくそれは」、まあ、どっちでも文章繋がるけどね、

(会話18) 推敲：⑥視覚的效果

- (a) あー、まる。これいいね。
- (b) うん でしょ。まる。行かえるとほらなんかすごい印象づけられるじゃん。日にちが。
- (a) あー。

(会話19) 推敲：⑦聴覚的效果

- (a) その文章がさ、なんかうまくいなくてさあ、「終了する時」なのか、「頃」なのか、もっと違う文章にした方がいいのか。
- (b) 「終了する」って言葉を「終わる」の方がいいんじゃない？響きの。
- (a) あー、終わる、「終わろうとする頃だった」。お、なるほど。「終わろうとする頃だった」みたいな感じがいいのか。さすが（ ）あたし、どうしょ。ありがと。

(会話20) 推敲：⑧重複

- (a) でもさ、もうさ、「こんなことは」って言うてるんだよね、初めて「働く」ということは（ ）ということ いうこと、いうこと」になっちゃって、2つつながってる。
- (b) じゃあ、「未知の世界に飛び込むものと考えます」。
- (a) 働くことは「ここで働くことは未知の世界に飛び込むことです」にしたほうがいいかな？
- (b) ていうか、ここで「ということです」って言うてるんだから「ということです」はおかしい。
- (a) おかしいね。2つになっちゃうもんね。

会話中の傍線部が推敲カテゴリーに分類できると判断できる発話である。次の表がこの実践での推敲箇所総数である。

(表 10) 推敲方略と推敲数

①文字	308	⑤接続	20
②作文形式	96	⑥視覚的效果	68
③作文文法	38	⑦聴覚的效果	16
④文脈調和	224	⑧重複	28

作文共同編集でおこなわれた推敲は低次なもの（①から③）と高次なもの（④から⑧）に数の差はあるものの、全てのカテゴリーにおいて使われていた。学習者は少なくとも高校時代に推敲方略の学習はしていなかった。もちろん、小・中学校時代に推敲方略の学習をした可能性は0ではないが、だからといってしっかりと推敲方略を学んでいるということも言えない。従って教師による推敲方略の指導がされずとも、他者との交流により高いレベルの推敲の力を身に付けていて、それに従い推敲がおこなわれるということがわかる。内田の言うとおりに、独自の力で推敲ができていたのである。

また、各グループが何種類の推敲方略を使っていたかを次の表に示した。

(表 1 1) 推敲種類数と班数

推敲種類数	班数	推敲種類数	班数
8	0	3	0
7	5	2	1
6	2	1	0
5	1	0	0
4	4		

ほとんどの学習者が高校時代に推敲の学習をしていないにもかかわらず、推敲方略の8種類のうち、半分の4種類以上のものを使っていた。

以上のように、学習者は作文共同編集で、推敲能力がアップしたととらえ、その推敲の内容は高いレベルの推敲もおこなえることがわかった。

---

1 内田伸子『子供の文章 シリーズ人間の発達Ⅰ』（1990,東京大学出版会P217）

## 教え込みは必要なのか？

---

教師は学習者に対して様々なことを系統的に教え込もうとする。作文指導においても、分野別、系統別に作文活動を細切れにして、教え込む。推敲についてもそうだ。「今日は視覚的効果」「次は接続」といった具合に。そうした方が教えやすいし、学習の効果も現れやすいからだ。しかしその推敲学習の効果と作文学習の効果は別である。細切れにした能力に関しては効果があったかもしれないが、実際の文章作成上、それを使うかどうかは学習者による。今示したように、推敲に関して学習者はかなりのレベルで身に付けている。それをわざわざ細切れにして教える必要はない。もし身に付けていない推敲方略があったとしても、必要であれば別のメンバーからアドバイスをしてもらった推敲方略で、文章をよりよいものにすることができるのだ。全員一斉に細切れにして同じことを学ばせる必要はないし、非効率だということになる。学習者は必要があれば、必要なときに学んでいく。「いつか必要になるだろうから。」という教師の押しつけは無駄なのである。教師は学習者が「これは必要だ」と思える機会を作るだけでいいのだ。

## 5. 『学び合い』で表現が確定し、思い通りの表現に

作文共同編集では、自分の言いたいことを的確に表す語（または表現）が見つからなかったり、どちらの語を使った方がいいか迷ったりした時、他者からアドバイスをもらい表現を確定していった。しかしそのアドバイスを受けて直した文章は自分の思い通りの表現に完成したのかどうか作文共同編集時には不確定である。相手のアドバイスを拒否できなかったり、アドバイスされるがまま、深く考えず変更するということもあるからだ。作文共同編集で学習者が納得して表現を確定しているかどうかを見なければならない。

そこで、実践の約3ヶ月後、自分の作品の原稿と清書を提示し、それらを読み返してみて、変更するところがあれば、話し合わず個人作業で修正していく活動をおこなった。個人作業にしたのは、話し合いをして修正した場合、さらにまた他者の意見に流されてる場合もあるからだ。

その結果作文共同編集でアドバイスをもらって確定したと判断できた表現\*1（以下、「編集箇所」）102箇所（49名・2つの課題における合計）のうち、修正された箇所（以下、「修正箇所」）は1カ所のみだった（表12）。

（表12）編集箇所と修正箇所の数

編集箇所	修正箇所	編集箇所の修正箇所
102	188	1

生徒は清書時に見落としていた誤りなどを修正時に気付いている（作文2）。また、3ヶ月の間、生徒は様々なことを見聞きし、作文についても学習するので以前の感覚や感性から変化している。それに伴い独自の表現方法も変化するため、読み返して納得のいく表現に修正していく（作文3）。

### （作文2）清書時の誤りを修正

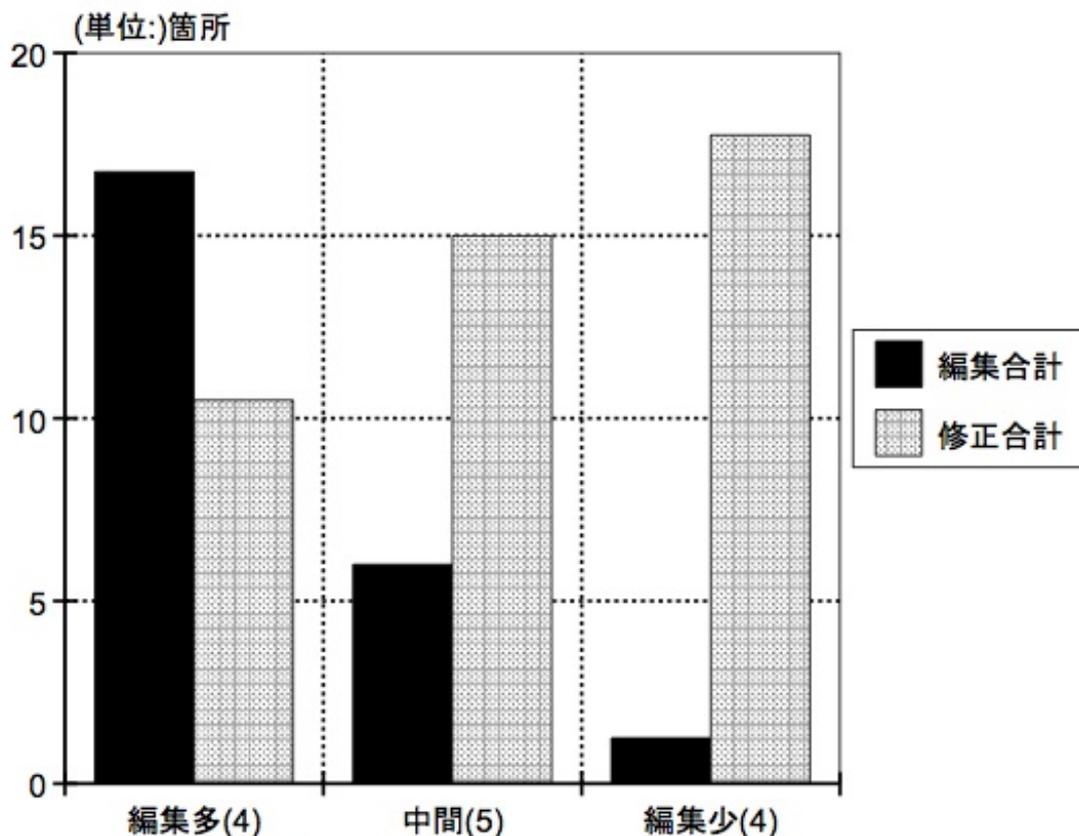
（清書）私にとって働くこととは、お金を稼ぐことで、  
（修正）私にとって働くこととは、お金を稼ぐことで、  
（傍線部が修正箇所。以下同じ）

### （作文3）清書時の表現を修正時に変更

（清書）社会に出て働くということは人によって個人差があるだろうけど、  
ストレスや悩みを与える事。  
（修正）社会に出て働くということは人によって個人差があるけれど人は  
みな少なからず、ストレスや悩みを持っているだろう。

全員の合計で「修正箇所」が188箇所もありながら、編集箇所を修正したものは1カ所のみであったということは、ほとんどの場合、作文共同編集時に編集された表現は完成していると言える。また、個人作業でも修正がされなかったことから、他者との交流で学習者は表現を納得して完成させているということがわかる。

以上のことを各グループの編集箇所数でグループ分けして集計すると、作文共同編集を活発に行い、作文共同編集で表現の変化が多く見られたグループは、3ヶ月後には修正箇所は他に比べて少なくなっていた。一方、作文共同編集で表現の変化があまり見られなかったグループは、3ヶ月後の修正箇所が他に比べて多いという結果が出た(図5)。



( ) は班数 編集箇所の多い順にグループわけをした。  
2つの課題の合計を各班ごとに平均したもの。

(図5) 編集箇所と集計箇所の相関関係

このことから、作文共同編集において、編集箇所が少なかった班は、個人で作った表現が完成して、アドバイスを受ける必要が無かったということではなく、変更の余地を含んでいた表現を発見できなかったか、発見できても手つかずの状態にしていたということになる。よって、他者との交流による作文共同編集での文章変更箇所が多ければ多いほど、個の表現が完成されて、修正の必要が無くなっていくということになる。このことは他者との交流が個人の表現の確定に強く関わっているということである。

他人と交流することにより、自己が見失われ、自分の表現というものが無くなると思われがちである。高校生対象におこなったアンケート\*1では、「生活文(自分で体験したことを文章にしたもの。エッセイのようなもの。)を他人と編集して文章を修正していくことに抵抗があるか?」という問いに対して、「抵抗がある」と答えた人は約55%で、抵抗があると答えた理由について、「自分の文章ではなくなる。」と答えた人がその中の40%だった。この作文共同編集の実践の課題は2つとも生活文である。従って学習者たちも作文を編集することに対して初めは抵抗があったと思われる。しかし結果的にはメンバーからのアドバイスによって表現が確定し、その後変更されることがなかったのだから、「自分の文章ではなくなるのではないか?」というのが取り越し苦労であることがわかる。

\*1 会話の中に表現の変更を指摘するアドバイスがあり、作文の原稿と清書を比較して変更がなされていた箇所。

## 6. 作文の質の変化

---

それでは学び合うことでどのように作文の質が変化するのか？これは誰にどのような内容を伝えるのかということによって決まってくる。それまで相手意識を持たずに漫然と文章を書いても、誰に何を伝えるかを意識させることにより、一定の傾向が生まれてくる。

2002年9月から5時間おこなった作文共同編集により、それまでの作文の質から大きく変化した事例があるので紹介する。

(a)対象者：新潟県立商業高等学校 3年選択「国語表現」受講者17名

(b)学習者の実態：17名なので、互いの顔をよく知っている。ただし男子が3名だけであり、男子と女子との交流はあまりない。グループ学習はそれまでの高校国語の授業では全くなされていなかった。

(c)教師の実態：上記期間のみ私が授業を担当することになった。学習者に授業内容や方法に関して多少のとまどいはあっただろうが、比較的意欲的に取り組んでいた。

(d)課題：「周りの仲間を感動させる文章」とした。前述した授業実践（P8）と同様に、読み手が自分の主観で評価できるように、このような課題とした。

(e)実施期間：2002年9月から10月（週2時間 合計5時間）

(f)授業内容（○数字は時限目）

①4～5名のグループになり、作文作成。必要ならば周りからアドバイスを受けるようにという指導をした。

②前の時間までに書いた文章をグループ分全員にコピーをし、メンバーの作文が手元にあるようにした。メンバーの作文を読んでアドバイスをする時間をとり、その後各自の作文作成の時間にした。

③前の時間と同じ

④前の時間と同じだが、清書を提出するように指示をする。

⑤提出された清書を書き込み回覧作文方式で相互評価をおこなう。

(g)記録方法：学習者の了解を取って、各グループにビデオカメラとオーディオテープレコーダーを1台ずつ設置した。また、学習者が記述した作文は授業時間の終わりごとにコピーし、作文の変化の過程がわかるように保存した。

---

\*1 2002年に高校生236名（普通科・実業科含む）に対して実施した。ちなみに、「韻文」「小論文」「生活文」の中で、編集することに対して最も抵抗を示したのは「生活文」だった。

## 『学び合い』により作文の質が変化する

漫然と文章を書く課題だと、自分が見聞きした内容をそのまま原稿用紙に映し出し、原稿用紙のマスを手で埋めるだけの作業となるが、「相手を感動させる」となると、技法、手法、内容を吟味するようになる。作文共同編集をすすめていくうちに、相手を感動させるには、2次情報（何かを媒介して見聞きしたこと。例：テレビ・映画など。）よりも、1次情報（自分で収集した情報や、体験したこと。）の方が有効だろうとの発話が出て来るようになった。そして構想段階で2次情報を書こうと思っていたが（会話21）、話し合いの内容を受けて書く内容を1次情報作文へと変化させる学習者も現れた（会話22）。

### （会話21）2次情報を作文にしようとする

- (b) 感動って何？
- (a) べつに、自分が体験したことじゃなくてってことでしょ？
- (c) 自分、偽造のものでもいいんでしょ？
- (b) 偽造？
- (a) すばらしいってどういうこと？
- (c) テレビで見たものでもいいんでしょ？
- (a) 本読んで感動したとか。そういうことでもいいのかなあ？
- (c) きっといいんだと思うよ。
- (b) テレビでいいよ。
- (c) テレビしかないもん。
- (b) 「世界のまるみえ」見て感動したことある。

### （会話22）作文内容が1次情報へと変化

- (c) いまさー自分がさー迷子、……ちっちゃい頃迷子になったらせつないじゃん。でも、いま絶対迷子になることないじゃん。ちっちゃい頃ちっちゃい子ってすごい不安になるじゃん。それ書こうかなって。
- (b) あー。
- (a) いいかんじ。
- (c) いいかな？

（会話21）は編集時間1時間目、（会話22）は編集時間3時間目で、どちらも同じ班の編集場面である。1時間目では「自分が体験したことではなく、テレビで見たものでもいいのか？」と2次情報を書こうとしている。しかし3時間目になると（c）は、自分がアルバイトをしている時出会った迷子の子どもを書くことと話し、自分の幼少時の迷子の経験を重ね合わせた作品を記した。（c）の意向は、2次情報作文から、1次情報作文を書くことへと変化した。

積極的に1次情報を書くべきだとアドバイスする場面もあった（会話23）。

### (会話23) 1次情報を勧める

- (a) 「グリーンマイル」みたいなことを書け。
- (b) うん。
- (c) 実体験の方がいいんじゃない？
- (b) えー。
- (a) 例えば、
- (c) 何か、助けてもらって、
- (a) あー。

このように、学習者の考えは、話し合うことにより、1次情報を書くことへの意識の高まりが起こってきた。

作文内容の変化にも1次情報を書くことが必要だという意識が表れている。本実践の3ヶ月前に書いた作文と今回の実践で書いた作文内容を比べた。3ヶ月前の作文が手に入ったのは2グループ10名、作文数30編のみであったので、この10名の作文の比較をおこなった。3ヶ月前の作文学習形態は個人学習で、教師が新聞記事を課題に与え、それについて考えて書き、教師に提出するというものである。実践前と実践時の作文を以下のようにカテゴリに分けた。作文の主たる内容が各自の体験をもとにしたものであれば、「1次情報作文」とし、テレビ・ラジオ、書籍などから得た情報が主たる内容であれば「2次情報作文」とした。

なお、上記カテゴリの分類の妥当性を示すために、エリクソンとサイモンの基準\*1で分析した。本カテゴリに対し高等学校国語科教諭と中学校国語科教諭の2名で上記の定義に従い、1次情報作文と2次情報作文に分類させた。その結果筆者との一致は40編注40編(100%)であった。エリクソンとサイモンの基準を満たしていることを認めた。

比較できた作文数は少なかったが、作文共同編集では、明らかに1次情報作文へと書く内容が移行している(表13)。

(表13) 作文種類の変化

	この実践の3ヶ月前の作文(6月)	この実践の作文(9月)
1次情報作文	3	8
2次情報作文	27	2

また、本実践での講座全員(17名)の作文は、1次情報作文が11編、2次情報作文が6編と、1次情報作文の方が多かった。

3ヶ月前の作文学習において目的・読み手は具体的に示されていなかった。学習者はそれまでの作文学習の慣例を踏襲し、目的を「良い文章を書く」、読み手は強いて設定するならば「教師」としていたであろう。実践時の作文学習に比べると目的意識・相手意識はそれほど強くなかったはずだ。

しかし実践時に目的・読み手を具体的に設定することにより、作文内容の傾向が2次情報作文から1次情報作文に変化していることは明らかである。ここから読み手を設定することにより読み手に合った作文内容にしているということが分かる。

今まで作文というと1次情報作文しか書かなかった学習者が、話し合いの機会を持つだけで、「この課題の場合、2次情報作文の方が相手に伝わる。」と学び合い、作品にするようになったのだ。相手意識を持ち、作文の質を変化するようになったのである。

---

\*1 Ericsson,K.A.&Simon,H.:Protocol analysis-Verbal reports as data,MIT Press,1984

## 『学び合い』の結果、高い評価を受ける

それでは、そのように質を変化させた作文は、実際に読み手にどのような評価を受けたのだろうか？それを調査するために、学習者全員による相互評価（1人が4点満点で点数を付け、16名の評価を受けるので、64点満点となる。）をおこなった。その結果、1次情報作文が獲得した点数の平均点が、51.5点（100点満点換算で80.5点）、2次情報作文の獲得した点数の平均点が46.0点（100点満点換算で71.9点）であった。1次情報作文、2次情報作文がそれぞれ1点から4点の得点をどの割合で獲得しているかを集計した（表14）。 $\chi^2$ 検定の結果、差は5%水準で有意であった（ $\chi^2(3)=19.15, p<.05$ ）。そこで、残差分析を行った結果、（表15）に見られるように、2点と3点の獲得点数の割合で大きな差が出ていることが分かる。4点満点における2点と3点の差の意味は、それぞれ「比較的悪い評価」と「比較的良い評価」の差となる。1次情報作文は「比較的良い評価」以上の評価を多くの作文が受けたということになる。

（表14）作文種と点を付けた人数（）は%

作文 点	1	2	3	4
1次情報	0(0.0)	10(5.7)	109(62.6)	55(31.6)
2次情報	1(1.1)	20(22.2)	41(45.6)	28(31.1)

$$\chi^2(3) = 19.2 \quad P < .05$$

（表15）残差の一覧表

	1	2	3	4
1次情報	-1.393	-3.998	2.657	0.082
	ns	**	**	ns
2次情報	1.393	3.998	-2.657	-0.082
	ns	**	**	ns

$$+p < .10 \quad *p < .05 \quad **p < .01$$

つまり、『学び合い』によって、作文種類が変化し、その変化した結果作品が、読み手から高い評価を受けたということが、統計でも明らかになった。

我々教師は、作文指導の時に、書く内容にまで触れ、「自分自身の体験を書きなさい。」とか、「相手にわかりやすく書きなさい。」と曖昧な表現を用いて学習者に要求する。しかしそこで「どうして自分自身の体験を書かなければならないのか？」や、「どうやれば相手にわかりやすいのか？」などといった具体的な指導はしない。しないというよりもできないのだ。自分自身、どうして体験を読むと心が動く（感動する）のか、どういうものがわかりやすいのか、説明で

きるほど作文を分析していないからだ。

つまり、心が動く（感動する）かどうかは自身で判断できるが、その方法がわからない。教師となると、自分で伝わる文章は書けるが、学習者にそのような文章を学習者の文章のまま書かせることは非常に難しいのだ。下手な指導をすると教師の文章をそのまま写させるものになってしまうからだ。

ところが、学習者自身に手法や内容を任せることによって、自然と我々が口を酸っぱくして言っている手法、内容にたどり着いている。事細かな教師の作文指導が無駄に思えてくる事例である。

## 7. 良い作文とは？

「良い文章」とはどんなものだろうか？作文学習をおこなったのだから、その結果できあがった作文の出来が気になるところである。しかしちょっと考えてほしい。この作文共同編集では、学習者は「まわりの仲間に伝わる文章」を書いたのである。学習者は自分と同じ年代の、自分と同じような学校生活をしている相手から高い評価を得られるように文章を書いたのである。それを教師が読んで、教師の視点で評価するのはナンセンスである。客観的な「よい作文」はありえない

試しに次のような調査をした。現職高校国語教師8名\*1に、5段階評価をおこなった。これは井上\*2がおこなったものと同じものである。評価対象作品は、2003年に実践した作文(P8)の中から、無作為に会話数100以上の班から10作品、100未満の班から10作品、計20作品抽出した。評価の観点を「この作品は高校生の作文としてどの程度の完成度か。」と設定した。

その結果、次のようなデータとなった(表16)。「あ」から「と」が学習者の作品、その下の数値は、その点数を付けた評価者が何人いたのかである。

**(表16) 点数を付けた人数の分布〔高校国語教師〕**

	あ	い	う	え	お	か	き	く	け	こ
5点			2				1	1	1	
4点			2	3		3	1	3	4	
3点	1	2	3	4	3	5	4	3	3	2
2点	4	6		1	4		2	1		6
1点	3		1		1					
	さ	し	す	せ	そ	た	ち	つ	て	と
5点					1	1	3	1	3	2
4点	1		1	1	1	2	2	2	4	3
3点	4	8	3	3	5	5	3	5	1	2
2点	3		4	2	1					1
1点				2						

上のデータを各作品の獲得点数種類別に集計したのが次に示す表である(表17)。

(表 17) 獲得点数のばらつき

獲得点数種	作文数
5種類	0
4種類	6
3種類	10
2種類	3
1種類	1

例えば「4種類」というのは、ある作品に対して、4点、3点、2点、1点を付けた人がいるということである。「1種類」というのは、全員が同じ点数を付けたということである。

評価者が全員一致した評価を下したのは1作品だけであり、80%の16作品は3種類以上の評点を付けられた。作品「う」に関しては、5点を付けた評価者もいれば、1点を付けた評価者もいるという結果で、非常にばらつきのあることがわかる。\*2

国語を教えている教師という、作文指導に携わっている者であっても共通した評価を下すことは非常に難しいということがわかる。むしろ、国語を教えている教師だからこそ、各自の「文章とは、こういうものだ」という「こだわり」が現れ、評価にばらつきが現れるのだろう。知り合いの国語教師が「自分が一生懸命作文の添削をすると、みんな同じような作品になってくる。」とぼやいていた。教師の影響力というのは大きいものだし、また、教師によって「良い作文」の基準が違ってくると、ある先生のもとでの作文指導では「良い作文」となっているのに、別の先生のもとでは「悪い作文」となり得る。これでは学習者が混乱してしまう。それではどうしたらいいのだろうか？

重要なのはその文章が「何のために」（目的意識）、「誰に対して」（相手意識）書かれたもので、実際に書いた文章が「どのように伝わったか」で評価すべきである。それを即時的におこなえる授業が学び合って作文学習をする「作文共同編集」なのである。

この章の最後に、私のほろ苦いエピソードを書く。小学校高学年の時、作文の時間があつた。意見文を書く時間だったと思う。その当時優等生（と先生から見られていた）だった私は、「こんなことを書いたら、先生からいい評価は得られないな。」と思い、自分が書きたくないような内容（男子と女子の髪型について）を書いて提出した覚えがある。思い通りのことが書けなかったのだ。本当はそんなことは思ったり、考えたりしていなかったのに、書ききってしまった。なんだかそれが今でも気持ちの悪い感覚として残っている。きっとその時、読み手が教師ではなく、クラスの仲間だったら、クラスの仲間に受けるようなおもしろいことを書こうとしたしたのではないかと思うのだ。クラスの仲間に授業中に書いたものを読んでもらう機会は全くなかった。あつたとしてもクラス文集だけだったかもしれない。

この時のいやな思い出を子どもたちにしてもらいたくないという気持ちがどこかにあつたから、私は作文共同編集を授業に取り入れるようになったのだろう。

\*1 教師経験は1年から約20年までです。

\*2 井上は、小学生の作文を教員志望の大学生52名に5段階評価をさせて、評価に大きなばらつきがあつたことを示した。そして「この作文にたいする評価の観点の相違が、こうした相違なる

結果を招いているのである」と述べている〔井上敏夫「作文教育と文章表現力指導」（1979,井上敏夫編『新しい文章表現力の指導 小学校6年』明治図書（大内善一編『国語教育基本論文集成 9 国語科表現教育論（2）作文教育論Ⅱ』所収,1994明治図書PP.198-202））〕

\*3 web上で「公開作文評価」をおこなっている。興味がある方は、ぜひ評価してほしい。評価したあと、それまでの集計も見られる。

<http://www3.ocn.ne.jp/~niagara/sakubun/hyoka/index.htm>

### III 学びあう音声表現学習

## 音声表現学習の問題点

---

みなさんがスピーチや、プレゼンテーションの授業をおこなうとき、評価をする人は誰だろうか？声を出している人はみんなの前に立っているが、教師がたった1人で評点を付けていないだろうか？この時声を出している学習者は誰に対して声を出しているのだろうか？聞いている学習者は本当に聞いているのだろうか？自分の順番のことが気になって、自分の原稿に目を落としていないだろうか？これではみんなの前で声を出す意味がない。1対1の授業となんら変わらないのである。どうして評価をする人が教師だけなんだろうか？アドバイスする人が教師だけなんだろうか？みんなの前で教師から評価を受けたら、声を出す人は「さらし者」になってしまい、学習意欲はますます減退してしまう。作文学習よりもさらにスピーチやプレゼンテーションを毛嫌いしてしまう学習者を作るだけである。

また、音声表現は作文と違い、声を発したと同時に消えてしまう。ボイスレコーダーなどで記録すれば良いかもしれないが、その記録を指導に生かすことは非常に難しいのである。なぜならパッと見て全体像がわかるような作文と違い、1人1人の音声記録を教師が聞いて、1人1人にアドバイスするのは時間と根気がいる指導だからだ。

## 音声表現学習では、ぜひ『学び合い』を

---

前の章では、『学び合い』により、作文学習の効果が上がったことを書いたが、音声表現学習でも『学び合い』が有効になる。いや、音声表現学習の方が、『学び合い』の効果が大きいのだ。なぜなら、教室で音声表現をするということは、必ず「聞き手」が教室内の人数分だけいるからだ。そして評価してくれる人も教室内の人数分だけいる。学習者に相手意識を持たせる絶好の機会である。教師から良い評価（または悪い評価）をもらうよりも、教室内の仲間から良い評価（または悪い評価）をもらう方が、子どもにとっては重要なことだからである。

ここでいう「評価」とは、「評点」のことではなく、学習者1人1人に合ったアドバイス、励ましなどのことである。先ほども書いたとおり、音声表現においては、1人1人にあったアドバイスを教師1人がおこなうのは至難の業である。仲間同士が即時的におこなえば、どんな教師のすばらしい言葉よりも効果がある場合がある。

この章ではそんな『学び合い』による音声表現学習の実践記録を紹介する。

## 1. 学び合う群読活動～グループ学習導入のために～

---

### なかなか難しい一斉音読

どんな国語の時間でも、実践している音声表現活動は、「一斉音読」だろう。教師が範読をして、学習者がそれに従い一斉に音読する。詩や歌などの韻文は、一斉音読をするだろう。物語や、説明文などでも場合によってはおこなう。これをしない国語の授業はいないといってもいいだろう。

しかし一斉音読がきれいにできる学習集団というのは希である。1人だけが先に突っ走って読んだり、1人だけの声が大きかったり、読まない人が出てきたり、ある人の声がやけに高かったり、間違えて読んだり……。必ず40人程度の一斉音読ではそういう状態になる。なぜなら、訓練していないからだ。「声を合わせる」ということを知らないし、今までにそういう機会が無かったからである。機会がなければできないのは無理もない。教師が「しっかり声を合わせなさい」なんて言っても無駄なことである。「声を合わせる」ということがどういうことなのかわからないから、自分の声を調整できないのだ。

## 声を合わせる「群読」活動

---

私の授業では年間4～5時間群読活動を取り入れる。これは「声を合わせる」ことに関して、うってつけである。群読とは、ある文章（韻文、散文、古典など、どんな文でも）を役割分担し、様々な技法を付け、脚本に従って音読する活動である\*1。私の授業では4～5人の群読が中心だが、脚本によっては、2人～数十人でおこなえる。数百人でおこなったという実践も聞いている。

この活動をするともまず仲間の声を聞くことができるようになる。仲間の声を聞いて、自分の声を調整し、群読という1つの作品を作りあげていく。そして群読の単元が終わったあと、一斉音読をすると、群読活動前に比べて、声の揃え方が断然良くなるのだ。私は今、工業高校に勤めていて、全部が男子が圧倒的に多いクラスである。そこで声の揃った一斉音読を聞くと、僧侶の質の高い読経を聞いているように聞いていて気持ちよく、鳥肌さえも立ってくる。また、大勢の男子の中に1～2名の女子が加わると、その女子の声がアクセントとなり、声というのはこんなにきれいに調和するのかなと思うほどのハーモニーとなる。

もちろん女子だけの音読、男女半々ぐらいでも気持ちいいものになるだろう。群読をする前と後では別のクラスではないのか？と思うくらい音読の力がついたことが実感できる。声の力というのはこれほど人を感動させるものなんだということに気づく。

それではどんな群読の実践をおこなったのか、その記録を次に記載する。

---

\*1 参考：「いつでもどこでも群読」、「続・いつでもどこでも群読」（高文研）など。

## 群読の実践記録

---

詩や古典の単元では群読が有効になる。象徴的な詩や、実生活感覚をイメージすることが難しい古典を、群読を使って理解し、表現することにより、文章から何かを感じることが出来るからである。また、普段グループ学習をさせてもらえない学習者が、漠然とした学習課題で周りの仲間と関わり合って学習を強要されても、困惑し、関わりなくなるのがオチである。群読はそれ自体が周りに関わりなくては成立しない活動である。また、簡単に関わられるようになる活動である。つまり、グループ学習を導入したいが、どうしたらよいかわからないという教師にとっては、とてもよい活動であるし、学習者はその関わり合いをきっかけに、普段の学習で学び合うようになっていくのである。

ここでは2004年度の9月から10月にかけて1年生国語表現の詩の単元で、群読活動の様子を記載する。

(a)対象者：新潟県立工業高等学校 1学年の2クラス計80名

(b)教科名：国語総合

(c)学習者の実態：学習に意欲的な人から、消極的な人まで、様々な人がおり、にぎやかなクラスである。授業妨害をするといったことはなく、雰囲気は悪くない。

(d)課題：グループは「サーカス」（中原中也）または「死んだ男の残したものは」（谷川俊太郎）のどちらかを選び、脚本を作り、群読を作り上げる。

(e)実施期間：2004年9月～10月合計8時間（途中、中間考査による中断が入る）

(f)授業内容（○数字は時限目）

①群読の模範（「雪が降る」・CD）を流し、シナリオを渡して全体練習をする。

②グループに分かれ、ポータブルオーディオテープレコーダー（以降、ATR）を1台ずつ渡す。「雨が降る」を練習し、上手になったら録音する。

③「サーカス」の読み取り授業。内容についてわからない学習者が質問を出し、わかる学習者が答える。

④「死んだ男の残したものは」の読み取り授業。内容についてわからない学習者が質問を出し、わかる学習者が答える。

⑤シナリオづくり。「サーカス」、「死んだ男の残したものは」のどちらかを選び、シナリオを作る。（個人作業）

⑥シナリオ決定、修正。グループになり各自持ち寄ったシナリオから、1つを選び、それを演じながら修正していく。

⑦練習、提出。決定したシナリオをもとに、練習し、ATRに吹き込んで提出。

⑧全員の前で発表し、相互評価をする。

※②と③の間に、中間考査が挟まり、2週間くらいの間が空くことになった。

(g)目標：①オリジナリティーのある群読作品にする。②詩の雰囲気が群読に現れるようにする。

③収録時に群読がはっきり録音できるようにする。

(h)記録方法：活動の様子を1台のビデオテープレコーダーで記録した。

## 全く関わらない2つのグループ

---

1クラスにグループを10作り、2クラスで20グループとなった。グループ分けは席の近くの4～5名を機械的に割り振った。機械的に割り振っても、1学期のうちからグループ活動の授業を取り入れているためか、またはATRの目新しさも手伝って、一斉に声を吹き込む活動をしだした。ところが、全20グループのうち、全く関わらないグループが2つ現れた。上記「授業内容」の②の時間だ。課題が「群読をテープに吹き込む」というものであるので、互いに関わらないと、その活動はできない。つまり、「全く関わらない」というのは、一言も言葉を発しないうち、活動しないということである。かといって、別のことをしているのでもなく、黙ってじっとしていたのである。

グループ活動で、メンバーが黙ってじっとしているというのはよくあることなのだ。しかし、群読活動で黙ってじっとしているというのはまさに「何もしない」ことである。それを見て、私は「これでいいのか？」と不安になってしまった。私は4名いるメンバーに対して、「あなたはAの役、あなたはBの役、……。それじゃあ、始めよう。せーの。」と言って、関わり合いをうながしたのだ。しかしそのようなことをしてもうまくいくはずもなく、2つの班はその時間に声をテープに吹き込むことはなく終わってしまった。

## A班の場合

---

その2つの班を仮にA班、B班とする。A班の場合は、1時間中、席は合わせているが、じっと4人が机を見て、一言も発しないまま、時間が過ぎていった。その後のATRに吹き込む群読活動は中間考査が挟まったり、詩の解釈をすることもあり、約3週間後となっていた。その時にA班は1つのATRに近づき、吹き込む活動をしていたのだ。



(図6) 群読活動をするようになったA班

見ると4つの机が完全にくっついていないことがわかる。少々まだ関係が密接ではないことを象徴してはいるが、なぜか活動をするようになっていた。全くその理由がわからなかったので、メンバーの1人(a君)に聞いてみることにした。インタビューにa君を選んだのは、普段の学習活動で、意欲的で、質問も積極的にしていて、私との関係が良好だったので、今回のことも詳しく話してくれると判断したからである。

## (インタビュー1)「やろう」と言ってくれた

私：(写真を見せながら)前の群読の時は全く何もしなかったよね。どうしてこの時こんなふうになり出したの？

a：え？T君(グループのメンバーの名前)が「やろうよ」と言ったから。

私：じゃあ、あなたが働きかけたんじゃないんだ？

a：うん。今の班って、1学期の時の班とほとんどメンバーが同じなんですよ。1学期の時、おれだけやって、発表してたんですよ。

私：ああ、あの「羅生門」の比喻表現をグループで調べて発表したのね。

a：はい。あの時結局おれだけが調べて、おれだけが答えていたじゃないですか。

私：そういえばそうだね。

a：だから今回も何にもしないのかな？と思ってね。

私：そう？あきらめていたの？そこでT君が「やろうよ」と言ったんだ。

a：そう。

私：それであなたがそれにのったんだ。

何か特別なことを期待していた私としては、ちょっとあっけにとられてしまった。1学期の時には反応がなかったメンバーがちょっと活動の意欲を見せただけで、他のメンバーも加わり、学び合う状態になっていった。相手を受け入れる姿勢が少しでも見られると、『学び合い』はいつも簡単に生まれている。これは前述したII「作文共同編集」の3.「関わり合いの変化」で述べたことと同じである。

## B班の場合

B班の「何もしない」姿勢はA班以上のものであった。A班は何もせずじーっとしていたのだが、B班は、メンバーの1人（b君）が私にこうやってきた。「先生、この班、オレが言っても何もしないから、あの、席が空いている班に行ってやってもいいですか？」その日は欠席や部活動の大会などでクラス数名がいない状態だった。ちょうどB班のメンバー4人が移動できるくらいの空席が各グループにあった。私は「あなた達のグループみんなと、受けいれてくれるグループのメンバーが『いいよ』というのであれば、そうしてみたら？」と答えた。本当は、そのメンバーで群読活動をするべきだとは思っているのだが、学習方法は本人が決めるべきだし、本人が最適な方法と思う活動が最も効率がいいものだと判断し、そのように答えたのである。

以下の写真のように4つの席は1時間中取り残されたままになってしまった。



（図7）取り残された4つの机

ちりぢりになったメンバーは、新たなグループに行ってどうしていたかということ、そのグループ内で群読活動をしていたのである。もとのグループで活動しなかったのは、全く学習意欲が無く、無気力が原因ということではなかった。逆に筋金入りの関わらないグループだったと言える。

さて、A班の場合と同じように、B班の場合も次の群読活動には3週間の間隔があった。ちょうど研究授業と重なったこともあり、ビデオで記録することになっていた。私はB班はどんな動きをするだろうかと思い、ビデオカメラを向けてB班中心に撮影した。（そうしたら、b君が働きかけて、群読活動を開始していた。（図8）はちょうど席を移動して活動を開始し始める場面である。（写真左下の4名がB班）



(図8) 集まって群読活動を開始

前回の群読活動で関わり合いを拒絶し、ちりぢりになったグループが、どうして今回は1つに集まり、活動したのかが不思議だったので、このグループのリーダー的存在のb君にインタビューすることにした。以下がそのインタビュー内容である。

#### (インタビュー2) うなずいてくれた

私：(1箇所集まる姿をビデオで見せた後) この時、どうしてみんな活動したんだらう？あなたが何か言ったんだよね。何て言ったの？  
b：集まってやろうといった。  
私：前回の群読の時は、グループがバラバラになってしまったよね。その時はどうしてあんなったの？  
b：あの時は、オレが何言っても「うん」とも何とも言わなかった。  
私：じゃあこの時は？  
b：オレが「席移動してやろうよ。」と言ったら「うん」ってうなずいてくれた。  
私：そのうなずいたのが一番の原因？  
b：うん。前の時は何にも「やる」とも「やらない」とも何にも言わなかった。  
私：この時は公開授業でいろんな先生が見に来てたからやらなきゃいけない雰囲気だと思ってやった？  
b：そういうことはない。  
私：一番初めの群読の時からちょっと時間が経っていたけど、その間に近い席だから仲良くなったということはない？  
b：それはない。今でも前でも普段は全く話さない。

今回のインタビューでも、何か重大な原因があるんだと思って期待していた私は、あっけにとられてしまった。「相手がうなずいてくれた」というのが最大の原因である。A班の場合と同

じく、相手を受け入れる姿勢が見えたことが原因だった。また、注目すべきは特別仲がよくなくても、学習課題に向かう姿勢と、相手を受け入れる姿勢で、『学び合い』が起きているということだ。「この時も前も普段は全く話さない」ということで特に中がよいわけではないことがわかる。Ⅱ「作文共同編集」の3。「関わり合いの変化」で述べたように、普段一緒にいて会話が多い仲間でも、『学び合い』は成立しない場合もあるし、今示した例のように、普段話さなくても、『学び合い』が成立する場合がある。グループ活動を導入しようとする教師が、「グループ編制はどうするのか？」とよく質問してくる。好きなもの同士がいいのか、機械的に席で決めればいいのか悩むようである。この事例のように、グループ編制方法は『学び合い』の成立にあまり関係がないということがわかる。

## 『学び合い』は子どもがおこなう

---

今回の事例は、初期に関われなかった学習者が、相手を受け入れる態度を示したことがきっかけで関わるようになり、最終的に学び合い、群読作品を完成させたものを示した。もちろん1つの単元内で関わり合いを持たずに終わることがあることを私は経験している。しかしそこで私のように関わり合いをうながしても全く効果がないことも私は経験している。結局は見守るしかないのだ。

関わり合い、『学び合い』は子ども同士で構築していくものであり、前述した「じゃれあい（P20参照）」や、「同意同調発話（P21）」などの相手を受け入れる姿勢や態度を教師がつぶしては、絶対に関わり合うことはない。子どもに任せるしか方法はないのだ。

我々も仕事をしているとき、必要だから同僚と関わるのであり、その中からバカな話をしたり、親密な話をしたりと、目の前の仕事内容とは直接関係ない関わりを持つことによって、関係を構築していく。管理職が部屋にやってきて「関わりなさい。」なんて言ったって、そういわれるだけで意識してまともな関係は構築できない。

それでは教師ができることは何かというと、群読の授業でおこなったように、よい群読作品を作りあげるといって《明確な目標》と、ボイスレコーダーのように、自分の声をすぐに聞いて自己評価ができる《便利なツール》を与えることである。群読の授業の場合は、ボイスレコーダーをグループ数分用意するのは教師しかできなかったことだが、場合によっては《便利なツール》は学習者自身が見つかることも可能かもしれない。そうすると、《明確な目標》だけでよくなる。

群読は関わり合わないと課題が達成できないものであった。必然と関わり合い、学び合うようになる。グループ学習を導入したいが、ためらっておられるたくさんの教師にとって、すぐに導入できる活動である。

さて、群読の出来が気になる場所であるが、これは紙面で聞かせることが出来ない。ぜひ私のwebページ\*1にアクセスして、お聞きいただきたい。このページには、過去の私の群読実践もアップしてあるので、群読がどのようなものなのか御存知ない方も是非お聞きいただきたい。

---

<http://www31.tok2.com/home2/katagiri/>

## 2. プレゼンテーション～理解と表現～

---

### 表現することで理解をする

説明文の単元で、学習者に発問し、答えている内容を聞いているとていくと、心と疑問に思うことがある。「みんなは自分が言っている言葉自体をわかって言っているのか？」ということだ。案の定、「あなたが今言った○○○というのは、どういう意味ですか？」と聞いても「わかりません。」と返ってくるだけだ。

そのように答えてしまう理由はわからないわけではない。みんなそのように訓練されているのだ。私も経験があるが、「テストの問題の正解はすべて問題文の中にある。」と何年もの間、「国語」の中で指導されているのだ。そして問題文も、問題も理解しないまま、自分でも理解しない「正解」を記す訓練を受け、それがたまに正解だったりすると、ますます「正解らしい」部分を問題文の中から探すようになってくる。自分が理解しているかどうかは全く別問題になってくる。

教師はその「正解らしい」部分を学習者が指摘すると、いいように解釈して、「正解」に曲解したり、もし見当はずれだと理由もいわず「違う」と言い放つ。学習者は、これではどうして正解なのか、どうして不正解なのかもわからずに、「正解らしい部分」を見つける作業に没頭するしかない。

その説明文を学習者が本当にわかっているのか、わかっていないのか、教師にはなかなか指摘できないのかもしれない。なぜなら、前述したように、学習者が理解している気配を少しでも見せると、教師自身の理解にそれを絡め、教師が学習者の言葉を奪い、「正解」に導いてしまうからである。また、「思い遣り」のためか、学習者に対して「あなたはわかっていない」ということをなかなか教師は言えないこともある。

それならば、教師に対して説明をするのではなく、学習者同士で説明し合う活動をすれば、いいのではないかと考えた。自分が理解できた内容を仲間に説明し、わかってもらえれば、本当に理解できたということである。仲間がその説明がわからないということをやったら、わかるように説明しなければならない。従って曖昧に理解している言葉をそのまま使うことはできなくなる。自分が理解できるかどうかの基準は「相手を納得させられるかどうか」である。

## プレゼンテーション活動の導入

---

相手を納得させる方法を「プレゼンテーション」という。私は大学院時代\*1、自分の研究を学会で何度か発表していた。相手に自分の研究を理解してもらおうと同時に、相手に説明することで、自分の研究自体を理解していた。相手の反応が薄いのであれば、この研究はあまり意味がないのだとか、相手がこだわって質問してくるところに関しては、この部分は誤解を生むのだとか、プレゼンテーションをすればするほど自分の研究をわかってきたという経験がある。

パソコンによるスライドソフトを駆使してプレゼンテーションをしていたのだが、結局そのソフトの使い方よりも、話す内容が聞くに値するものでなければ、関心を示してくれないことを感じた。

国語の学習でも、まず自分が理解し、相手に話し、相手からの質問や指摘を受け、自分の理解を知るといった経験の場を設定することで、その文章を理解できると考えた。

2005年の6月に、3年生現代文の説明文の単元で、プレゼンテーションを取り入れた文章理解のための表現活動をおこなった。ここではおこなった課題の内容と、授業の流れだけを示す。

(a)対象者：新潟県立高等学校 3年2クラス計72名

(b)教科名：現代文

(c)作品名：「恐怖とは何か」岸田秀著（大修館書店「精選現代文」より）

(d)課題：以下の3つの中から1つを選び、グループのメンバーに対してプレゼンテーションをし、メンバーからよい評価を受ける。

- ①人間が神を発明したり、科学を創ったりする理由を説明しなさい。
- ②恐怖心の強い人、恐がり屋の精神構造を説明しなさい。
- ③恐いもの見たさの構造を説明しなさい。

(e)実施期間2005年6月から計8時間

(f)授業内容（○数字は時限目）

- ①音読（学習者が交代で読む。）
- ②教師が「愛猫家の例の恐怖心の構造」を模範プレゼンテーション
- ③各自プレゼンテーションの準備
- ④プレゼン資料清書用紙を配布し、プレゼンテーションの準備
- ⑤グループ内発表をし、相互評価
- ⑥各グループから選ばれた1名がクラス全員に対してプレゼンテーションをおこなう。
- ⑦ 同上

⑧ 同上

(g)相互評価内容

相互評価内容は以下の通りである。各項目につき5点満点（合計15点満点）で評価をおこなった。

- ①資料がわかりやすかったか
- ②何を喋ってるかがわかったか
- ③教科書の内容が理解できたか

---

\*1 2002年度から2年間、上越教育大学大学院 学校教育研究科 学校教育専攻 学習臨床コース 学習過程臨床分野 西川研究室に内地留学していた。

## 見事なプレゼンテーション力

---

このような活動はこのクラスにとっては初めてのものだったようだ。しかしグループの中には丁々発止の議論を戦わせるところも現れた。進行は各グループに任せたので、熱心なグループは、時間内におさまらないところまで現れてしまった。そしてそのグループから選ばれた1名がクラス全員に対してプレゼンテーションした。

私は初め心配だった。クラス全員に対して発表するという経験が無いのに、突然できるのだろうかと思っていた。しかし全ての選ばれた人が前に出て、発表していった。プレゼンテーションの内容に関しては、すばらしいものからつまらないものまであったが、みんなの前に出て言葉を発すること自体経験のない学習者にとっては、いい経験になったと思われるし、こういうことを続ければ、慣れていくはずだ。

その中でも見事なプレゼンテーション力を発揮したものがいた。グループでのプレゼンテーションは、A4用紙に説明資料を自由に書いてそこにメンバーが集まり、発表するものだった。しかしクラス全体に対して説明するには、A4用紙では小さすぎる。A4用紙の資料は提出してもらったものの、それをクラス全体が見られる大きさにするにはどうしたらよいか迷った。拡大コピーをしても薄くて後ろの席の人には見えない。OHPや、プロジェクタを用いて投影するには非常に手間とお金がかかる。A4用紙の資料をクラス分コピーして配布することも考えられるが、そうすると聞いている人の視線は手元の資料に向かって、発表者を見ることはなくなる。視線が発表者に向かわないと、発表者の訓練にはならない。

結局こちらの都合で資料のメディアにしてもらったのは、黒板であった。黒板が最も手軽で、クラス全員に見てもらえる資料なのである。しかし黒板はあらかじめ書いておけないので、書くのに時間がかかる。発表者には「資料を全部書いてから発表してもいいし、書きながら発表してもいいよ。」と伝えた。そうしたところ、ほぼ半数の発表者が「書きながら発表」したのだ。話すことを書くのではなく、話す資料を書くのだ。書く内容と話す内容が違って来るにもかかわらず、それを見事におこない、しかも聴衆の方を向きながらプレゼンテーションをするものも数名いた。あまりの見事さに、「この間までいた教育実習生よりも格段にうまい。少なくとも私の教育実習の時よりもうまい。何でこんなにスゴイの？」と驚きの声を上げてしまった。

もちろん全員のプレゼンテーションが上がったわけではない。しかし、仲間の上手なプレゼンテーションを聞けば、上手なやり方がわかるわけだし、仲間があれほどやっているのだから、自分にもできると思うはずである。言語表現力はくり返すことでアップしていくのだ。

### 3. 模擬面接～他者意識の芽生えのきっかけ～

---

#### 今までの面接指導の欠陥

生徒の入社や入学試験で面接試験がある場合、ほぼ100%と言っていいほど、教師が面接官役になって生徒が模擬面接をおこなう。これは本当に効果があるのだろうか？このようにすると、よくあるパターンとしては、教師が部屋の出入りの仕方、言葉遣い、服装などを細々と指摘して終わることになる。初めから完璧にできる学習者はそういないからだ。一度にたくさんのことを言われてしまったら学習者はそれをすべて直せるはずがない。

言われた生徒はきっと普段の学校生活の生徒指導で言われていることを再度言われることになる。「服装を正せ。」「言葉遣いを丁寧に。」「物事をはっきり話せ。」など。模擬面接で同じ事を聞いた学習者は「またか」と思い、受け入れを拒否してしう。せっかくの模擬面接なのに「生徒指導」になってしまう可能性が高いのだ。

一方、指導する教師の方のスキルはどうかというと、これも怪しいものがある。教師が面接を受けた経験は、教員採用試験の時ぐらいである。ベテラン教師にとっては数十年も前の話である。数十年も前の受験当日の気持ちは忘れてしまっているはずである。その時に何を気をつければいいかなんて、思い出せるはずがない。受験者の立場になってものを考えることができないから、学習者に対しては「粗探し」程度の指導しかできなくなる。

私は2001年夏に大学院入試を受けた。私は「面接試験はこっちが指導しているのだから、慣れていて大丈夫。」と高を括っていたら、失敗してしまった。受験票を持って面接室に入室し、席に着いた。そして受験票を両手で持っていたがために、本来膝の上に置くべき両手を机の上に置き、しばらくそのまま受け答えをしてしまっていた。考えてみれば非常にだらけた姿である。途中で気がついてあわてて膝の上に戻した。大した失敗でもなかったかもしれないが、自分で面接を受けてみるのと、指導するのとでは大違いということがわかった。幸い合格したので、今となってはどうでもいいことであるが。

このことは学習者にも当てはまると気がついた。学習者は模擬面接で受験者になることはあってもほとんど面接官の立場になることはない。それならば面接官の立場になる経験をすれば、面接官が何を聞き、何をみ、何を考えているのかを知り、受験者の心得というものが体感できるはず、と考えた。

## スキルトレーニングをする国語の授業

---

模擬面接は担当の3年生のクラス全員を対象に、国語の授業（国語Ⅱ・現代文）の授業でおこなった。面接試験というのは生徒がほぼ初めて経験する「自分を伝える」という場面である。そして今の世の中では、学習者は非常に厳しい条件で相手に自分を伝えなければならない。「自分を伝える」手段として「言語」は非常に大きな役割を占める。このように実生活にダイレクトに影響する言語スキルを身につける場を設けることが国語教育の役割である。しかも数週間から数ヶ月後に起きる場面をシミュレーションするのだから学習者は自然と熱が入ってくる。学習者のニーズに応える場を設ける授業をすることによって学習者は効果的に言語スキルを身につけていく。

## 生徒が行う模擬面接

---

2001年度2学期、私が受け持っていた3年4クラス（国語Ⅱ・現代文）を対象に模擬面接の授業をおこなった。生徒は面接を受けることもさることながら、面接官になれるという初めての経験への期待からか、今までの授業以上に嬉しそうに取り組んでいた。

(a)対象者：新潟県立高等学校（普通科・商業科）4クラス

(b)教科名：現代文・国語Ⅱ

(c)実施期間：2001年9月から計3時間

(d)授業内容（○数字は時限目）記録はある1クラスのものである。

### ①採用予定・質問

4～5人のグループになり、会社名、社長（班長ということ）を決め、質問内容を決める。その時に、「どういう人を採用するのか」ということも考えさせる。これは、採用する側の立場に立ってみることで、自分が選ばれる対象となっていることを自覚させるためである。

### ②模擬面接

36名の生徒を6グループに分けた。2グループずつペアになり、一方が会社役、一方が受験者役で、3ペア同時展開で模擬面接をおこなう。片方の班の模擬面接で、一時間の半分以上が過ぎてしまい、もう片方は時間の途中で時間が無くなってしまうので、次の時間に続きをおこなう。

### ③模擬面接《前回の続き》・採用決定

前回の続きをおこない、全員に対する評価を照らし合わせて、採用者を1名合議の上決定する。

## 学習者の動きと指導

---

学習者が考えた質問内容はとてもオーソドックスなものだった。「我が社を選んだ動機は？」「学生時代の思い出は？」というものだ。「我が社に入って何がしたいですか？」という質問を考えたグループもあった。

模擬面接の時間になると、教室内は騒然となった。騒然とした中でも、受験者役の生徒はそれなりに緊張感を持っていたようだ。待っている時は笑ったり、仲間と話したりしていたが、自分の順番が来ると真剣な顔付きになっていた者がほとんどだった。普段顔を合わせている仲間同士でも、場面が違うとそれなりの緊張感を生み出すようだ。これはおもしろいことである。

採用決定の前には、以下のことを指導した。

採用決定には選択と責任が伴う。4～5名の中からでも、きちんと理由をつけて選ばないといけないからだ。その理由が納得のいくものでないと、選ばれなかった者の反感を買ってしまう選択するということはとても責任の重いものだ。

そしてグループでの合議の結果、1名を選び、採用通知（採用者と理由を書いたもの。）を書き、本人に手渡す。模擬面接であるにもかかわらず、採用された生徒はとても嬉しそうにしていた。自分のおこなったことへの結果がすぐに見えるというのは、高い学習効果が得られるのである。

## 「ふりかえり」より

---

模擬面接の締めくくりとして「ふりかえり」を書かせた。仲間同士での新たな発見があったり、互いに影響し合い、学び合っている様子が伺える。

### 1)面接官の立場になって気付いたこと

(1)会社の今後を考えて決めるのが大変。

(2)何を一番重要にすればいいのか？とか、考えて結構悩んだ。でも、私が面接官だったら……って考えた時、やっぱり「ずーっと笑顔で」楽しくって所が一番かな？って思った。

(3)どんな質問をすれば、相手のことがよく分かるか、ということを考えながら質問を作るのは難しかった。

(4)緊張感があった。その人の動作とかを目で追っていた。

(5)面接官を見ている人は落ち着いて見えるし、見ていない人は落ち着いていないように見える。

(6)面接官は一つの質問をして答えが返ってくると、どんどん次の質問をしてどう返ってくるか知りたくなる。

(7)（採用を）一人に決めるのは結構迷った。

(8)服装など、結構目についた。第一ボタンまでしている人としていない人では印象が違った。

### 2)他の人の面接を見ていて気付いたこと

(9)同じ質問をされてるのに、自分と全く別の考えの人とかいたし、緊張している人もいたし……。本当の面接じゃないのに、おっかなびっくりだった。人の面接を見ることなんて無いから勉強になった。

(10)みんなが結構ちゃんと自分の意見を持っていて、しっかりと答えていたからビックリした。自分も負けなようにがんばろうと思った。

(11)身だしなみは一番最初に目につくところなので、とても大事なんだなあと思った。

(12)他の人のを見て「こんな所はよい風に見られない」というのが分かった。

(13)他の人がやたら自分よりちゃんと言えてるように見えた。

(14)他の人の志望動機が聞いて参考になりました。

### 3)自分が面接を受けて気付いたこと

(15)授業とはいえ、かなり緊張しました。面接官が多ければ多いほど緊張度が増す気がします。

(16)今回は緊張してなかったのでもいいことが言えたけど、まだ言えてない感じがした。

(17)どんなに同じクラスの人が相手でも、授業だといってもすごく緊張するものだと思います。ちゃんとできているか、答えられているか不安になるものだと思います。

(18)あいさつとかはちゃんとできたと思うけど、少し落ち着きがなかったと思う。

(19)少し緊張感がなかったから笑っていたと思う。「反省」

(20)相手の目を見ることができるようになった。

### 4)いろんな立場になってみて、気付いたこと

(21)どんな立場でも「前から作ってきた答え」っていうのは分かるなあって思う。採用側は第一印象が結構重要視してると思う。

(22)面接の時って、すごいその人自身が現れるんだなあっておもった。緊張しすぎて（たぶんクセだと思うけど）足をガタガタさせてる人とかずーっと下向いてる人とか、ついつい、いつもの自分が出ちゃうんだ！っておもった。だからそういうのにも気をつけて、がんばりたい。そして、みんなもがんばってほしい。

(23)今まで同じクラスだったんだけど友だちのことで知らなかったことがいっぱいあった。

(24)やっぱり頭髪はなおして言葉遣いに気をつけようと思った。

(25)自分は本当にこの会社に入りたい！という気持ちを大事にして、たった一回のチャンスの中でいっぱい自分を知ってもらいたいと強く感じた。

## IV 朝の読書と『学び合い』

## 朝の読書と言語表現学習

---

最後に、朝の読書と『学び合い』の関係について述べる。朝の読書を論じた文章は多いが、朝の読書の理論を『学び合い』と関連させて書いたものは皆無である。また、言語表現学習と読書の関係であるが、言語学習の基本は読書であると考え。読書により自我や相手意識の確立がなされていく。また、言語の基礎である語彙を増やすことにより、ものごとの認識もなされていく。言語表現学習において読書は切っても切れないものである。

そして日本の読書教育史上唯一効果を上げているのが朝の読書である。私は国語の授業開始10分間読書の時間にしている。好きな本を持参させ、ただ読むだけの時間である。学校で朝一斉読書ができればいいのだが、高校の場合たくさんの障害があり、一斉読書に持っていくのは不可能に近い。私には不可能を可能にする力や時間やカリスマ性はない。しかし目の前の子どもに読書の機会を設けなければならないという危機感と責任感がある。よって、自分の力の及ぶ自分の授業にその機会を設けている。

さて、この章では朝の読書の理念はどのようなことから生み出されたのかを考えることにより、朝の読書と『学び合い』について論じていく。

## 朝の読書の4原則

---

朝の読書提唱者の林公さんの著書に「朝の読書の原点を求めて」（メディアパル）というものがある。林公さんは目の前の子どもを何とかしたいという一心から、様々な教育活動をした。初めは英語の教師だったが、教科の制限上やりたいことができないので、3～4年かかって社会の免許を取得し、再び教壇に立った。教員の免許を取得してまでなすべきことをし、結果的に「朝の読書」という実践を生み出したのだ。

朝の読書には4原則というものがある。「①みんなで ②毎日 ③好きな本を ④ただ読むだけ」というものだ。この4原則にのっとった朝の読書は、今までの学校教育になかった活動である。今までの学校活動は、「子どもは能力がないから、教師が学習内容や学習方法を選定し、与え、訓練する」というものである。子どもの能力を全く信じていないことが前提である。ところが朝の読書はこの考えに真っ向から対立する。一番の対立点は「③好きな本を ④ただ読むだけ」であろう。つまり学習者が学習内容を決定し、その結果をわざわざ教師に示さなくてもいいのである。自分の学習を自分がして、その結果を自分を感じるだけなのだ。でもよく考えれば「学ぶ」ということはそういうことである。わざわざ誰に誇らなくても、示さなくても、自分で学べばそれでいいのが「学ぶ」ことである。朝の読書の4原則は子どもの力を信じていることがわかる。

## 朝の読書と『学び合い』

---

今までの読書指導と全く違う点はもう一つある「みんなで」という点だ。夏休みの課題で読書感想文を書かされた人は多いだろう。そのような読書感想文や読書記録などの読書指導は、全くの個人の活動だった。夏休みの終わりぐらいに、本を読んだことにして、感想文を1人で黙々と書いた経験は必ず誰にでもあるだろう。しかし読書感想文を書いたから読書量が多くなったというデータは全くないし、読書感想文を書かせたために、読書嫌いを増やしてしまったという経験を持っている方も多いのではないだろうか？

ところが朝の読書はそれまでの読書指導とは全く違う、集団での活動なのだ。「人は他人と関わり合う本能を持つ」ことを明らかにしたアッシュ\*1の同調実験がある。つまりこれを読書指導で用いているのだ。学校で朝の読書を設けなくても本を読む人にとって、朝の読書は必要ない。ところが、本を読むか読まないかの境界にいる学習者は、周りが読むことで読むようになっていく。どんな手を施しても1人では絶対に読まない学習者や、クラスの大部分が読むようになると、自分だけ読まないのは仲間はずれにされたようで、不安になり、読むようになるという原理がある。

もちろんここには逆の可能性もある。クラス全体が読まない方向に傾いてしまうと、読む学習者まで読まなくなるということだ。読む方向に持って行くには、教師の力が必要である。その力とは教師が「読む」ことだ。教師ががんとして読んでいれば、全員が読まなくなる流れを食い止めることができる。

以上のように、朝の読書は『学び合い』の理念と通じている読書指導であり、『学び合い』を1つの形にした教育実践である。\*2

---

\*1 Asch,S.E.,1951 数秒間見せた棒の長短を実験者に言わせるもの。数名のうち1名だけが被験者で、他は用意されたサクラ。初めは正しいことを言い当てるが、ある時点でサクラが不正解を言い出すと、被験者もそれにつられて不正解を言うようになってしまうという実験結果を出した。

\*2 当然、朝の読書のほうが『学び合い』という用語が発生する前から存在していた。つまり、『学び合い』という用語が言い表している理念は昔から存在していたということがわかる。

## 重要なのは「子どもの力を信じる」ということ

---

私が今まで書いてきた学び合いの実践記録は、「学び合いをさせる」というものではない。子どもの力をつぶさず、子どものやりたいことを実現させたいという思いや、子どもは有能であるから、きっと私の想像している以上のことをしてくれるという期待から生み出された実践である。

朝の読書の実践はそんな時に会った、すばらしい教育理念を含んだ活動だった。子どもの力を信じているから朝の読書は生み出されたのだろうし、子どもの力を信じているということが前提にある授業をすれば、自然と子どもたちは学び合うのである。本を読ませるのでもないし、学び合わせるのでもない。子どもの学びの自然に任せれば、今日の前にしている苦労は自然となくなるのだ。

## V 終わりに

## 子どもの力を信じる

---

作文学習をもとに、文字言語の表現活動について、群読やスピーチの実践をもとに、音声言語の表現活動について述べてきた。文字言語の表現活動については、教育学研究の調査方法により話を進めた。音声言語の表現活動については、日頃の実践記録データを集めたものであった。よってこの2つの記述の仕方が少々違っていることは否めない。一方では研究論文タイプで、理論に重きを置いているし、もう一方は実践報告タイプ、実践記録に重きを置いている。

私は教育書においてはどちらの記述方法も必要だと考えている。教育学者が論じる教育論で、データが全くないにもかかわらず、理想論ばかり延々と述べているものが世の中には多すぎる。方やデータばかりで、「それじゃあ具体的にどうすればいいの?」と感じてしまう分析ばかりの文章で、対策が書かれていない教育論も多い。つまり現場の悩みや要望に応えるような教育書がほとんど無いのだ。

この書では記述の仕方を理論、実践と2方面から書いてあるが、根本には「子どもの力を信じる」ということがある。それを研究者の視点で分析したり、実践者の視点で記述してある。様々な表現活動や様々な実践について書いてあるが、全て「子どもの力を信じる」ということにつながっていると自負している。「子どもの力を信じている」授業をおこなうと、自然と学習者が「学び合う」ようになるということを知っていただければ本望である。

この本を読んでのご意見、ご感想、ご質問などをメールなどで送っていただけるととても有り難い。

---

片桐史裕

niagara@cocoa.ocn.ne.jp