

中学校での随筆指導

——「メタ認知力」「新学習指導要領」と関連して——

永 田 郁 子

はじめに

近年のPISA調査（読解力）における自由記述問題の無答率の高さは教育界で大きく取り上げられ、子どもの「書く」力の育成は喫緊の課題となった。

PISA調査の結果を受け、平成二〇年には学習指導要領が改訂され（以下、「新学習指導要領」）、「実生活に生きてはたらく」国語力の育成が謳われている。しかしながら、社会生活を営む中で、誰しもがまとまった文章を書く機会を豊富に持つわけではなく、その一方で、表現したい意欲さえあれば、インターネット上に自らブログを開設し、自由に思いをつづり、世界中に発信することもできる。社会生活の中の「書く」目的が多様化している現代、国語科の授業の中で、「書く力を伸ばしたい」という意欲を学習者に持たせる

には、授業者は書く過程を明確にするだけでなく、「なぜ書くことを学ぶのか」という学習者の根源的な問いに答えられるよう、目的を明確にしておくこともまた重要であろう。

では、なぜ義務教育課程において書くことを学ぶのか。その理由として、書き言葉の情報伝達の確かさが、話し言葉の上回ることなどの、書くことの社会的機能面も不可欠な要素ではある。しかし、学習者の意欲の向上をねらいとするのであれば、やはり書き手の思考・認識を整理し、それらをさらに深化させることのできる個人的機能に注目したい。書くことによつて発見・創造をくり返しながら、自分で自分を成長させていく。自己理解を誤ると、他者との相互理解にも支障をきたす。そのため、自分の考えに輪郭をもたせ、言語によつて適切に表現する方法を、複雑な社会にあっても誰しもが共通に学ぶ必要があるのだといえる。

以上のことを鑑みれば国語科教育の「書く」領域は、メタ認知力の育成と密接なかかわりを持つといえる。

「メタ認知」とは、自己の認知過程についての知識や、それを制御する過程の総称であり、具体的には自己の能力についての知識や問題の把握のために必要となる知識などや、学習活動を自身で統制し、監督する活動をさす。

文章を書くという行為そのものをメタ認知の働きという視点から捉えると以下のようになる。

一つの文章を書きはじめるまでには、どのようなテーマを設定するのか（テーマが設定されているのか）、テーマについて自分は何かを知っているのか（知らないのか）について、あらかじめ整理する必要がある。

さらに、取材・調査を要する場合はどのような方法が適しているのか、伝えたいことを表現するにはどの程度の字数が必要か、構成はどのようにするのかをプランニングし、実際に執筆を開始すれば、伝わりやすくするにはどのような記述にすればよいか、どの箇所にどのような推敲をほどこせばよいかなど、多様で細やかな思考と判断をくり返し、モニタリングしながら書きあげていく。

「書く力がある」とは、この一連の作業を円滑に進めることができるということである。つまり、書く力は、自分自身や書くことに

ついでに書き手自身のメタ認知力に大きく左右されるものであるといえよう。^④

しかし、メタ認知力の育成を視野に入れた授業を展開するには、教室という空間ゆえの困難も生じる。

難波博孝氏は、国語科教育の現場におけるメタ認知モードの言語活動がはらむ問題として、「偽装メタ認知問題」を説かれた。^⑤

それは、「教室／学校という偽装された空間におけるメタ認知」の問題（問題A）と、「偽装された言語知識によるメタ認知」の問題（問題B）とに分けられる。とくに問題Aについては、

思春期に入ってから以後、私たちは妙に高まる自己観、教室の中だけではすまない人間関係を考慮する必要がある相手観、ただ無難に授業が過ぎればよいと考える場面観、などにコントロールされる。他の教科の授業でもあるが、解答に幅があったり、自分の意見や考えを言わせられ、書かせられたりする国語科の授業では、よけいにこれらの「観」によるメタ認知的活動が盛んに行われるだろう。

これらの活動は、自らの言語活動が行われるまさしくそのときに行われる、まごうかたなきメタ認知的活動である。しかし、このメタ認知的活動は、自分の考えや意見、思いを相手によりよく伝えようとして働いているのではなく、それらを覆い隠そ

うとする方向で働いている。
と述べられている。

このような問題を克服するために、氏は学習者自身の「観」^②「信念的なもの」そのものをメタ認知する活動が必要であるとされた。

また、そのような言語活動（第三モードの言語活動）が起きる国語科の授業のポイントを挙げられたが、今回はその中でも

- 学習者の日常的な、自動化モードの言語活動にゆさぶりをかけるような教材を使うこと。
- 学習者の日常的な、自動化モードの言語活動にゆさぶりをかけるような発問や教育活動を行うこと。
- 学習者の「観」をメタ認知する授業を仕組むこと。

の以上三点に注目したい。

授業によって学習者に「ゆさぶり」をかけ、学習者自身も無意識下にある自己の内面を書くことによって表出させ、学習者の自己理解へとつなげる。このようなことをねらいとした実践の一つとして、本稿では中学校での随筆指導の実践事例を紹介し、授業という場でのメタ認知力育成の一つの方法を探っていくこととする。

1 実践の概要と動機

今回とりあげる実践は中学二年生を対象としたものであり、また

必修の国語科ではなく、選択教科Aの国語科の授業として、平成一九年度～二十年度に行われた。^⑥ 選択教科Aは週に一時数であり、前期に分けられ、前期はおよそ十五時間、後期はおよそ二〇時間の時数で計画されていた。受講する生徒は、開講されている九教科の講座の中から一教科を選択する形式であったが、受講人数の調整上、国語が第一希望ではない生徒はおよそ三分の一から半分程度を占める場合もあった。

実践の内容にふれるまえに、なぜ教材に随筆をとりあげたかについて述べておきたい。

随筆を執筆するとなると、オリジナリティが要求され、一斉授業の場面によくある「〇〇さんと同じです。」という意見の表し方は当然通用せず、準備の段階に自己省察を充分に行う必要が生じる。そのため、難波氏が危惧する先述の問題Aが表出するような場面を回避しやすいのではないかと考えられる。

さらに随筆は形式的に自由な側面がつよく、序論・本論・結論といった段落の構成、また段落間のつながり、根拠の妥当性などの制約が課される意見文と比較し、学習者の心理的負担^⑦が軽減されやすいと推察できる。

以上のことから、随筆の執筆を指導内容とした授業を実践した。その全体を表1に示し、次項よりその詳細を述べる。

次	学習内容	学習活動
1	自己省察をする。	マッピングを使った自己紹介。
2	随筆とは何かを学習する。	前期の受講生との作品を読んで、感想を書く。
3	作品のテーマを考える。	第1回で作成したマッピングをもとに、テーマを考える。
4	随筆を書くポイントをとらえる。	向田邦子「たっぶり派」を読んで、個人で感想をまとめるとともに、「おもしろい」と感じた部分に線を引く。線を引いた箇所を発表しあい、分類する。
5	作品のテーマに適した文体を考える。	色川武大「人を好きになることの章」を読んで、文体の効果を考える。
6	作品を執筆する。草稿執筆1	自分が決めたテーマと文体に従い、作品を執筆する。
7	随筆のテーマ設定について学習する。	『枕草子』の特徴について学習し、書きやすい随筆のテーマ設定を考える。
8	作品のテーマに適した文体を考える。	別役実「正しい自転車の乗り方」を読んで、文体の効果を考える。
9	作品を執筆する。草稿執筆2	自分が決めたテーマと文体に従い、作品を執筆する。評価規準を再確認し作品を推敲する。
10	作品を完成させ、提出する。	既習の内容である原稿用紙の使用方法について確認する。作品の表記の面での推敲、清書をする。
11	これまでの学習活動をふり返り、今後の学習に生かす。	自己評価ワークシートに記入。

【表1】平成19～20年度 選択国語「随筆を書く」の学習内容と学習活動

2 教科通信「Que sais-je? (私は何を知らるか)」とマッピング

この授業を終始貫くテーマは「Que sais-je? (私は何を知らるか)」であり、これは『エセー(随想録)』の著者、モンテーニュの言葉として知られる。

「この授業を通して自分自身の興味をよく知ってほしい。」

「自分自身を知らないといふ作品は書けない。」

という言葉かけを初回の授業から学習者にむけて行い、自己省察の重要性を喚起させるだけでなく、二回目以降にもこのメッセージが学習者の目にふれるよう教科通信のタイトルにした。(図1)

自己省察の具体的な方法として、採用したのはマッピング(ウェビング)である。この方法は近年多くの教科書、資料集に紹介されており、小学校の段階で経験している学習者もいた。この場合、「自分」がテーマであるので、マップの中心は学習者自身である。(図2) このマップをもとに、学習者は「自分ならではの」作品テーマを模索していく。

マップ作成の段階でつまりく学習者については授業者が「好きな食べ物は何?」「好きな有名人は誰?」「休みの日は何をしているの?」など、些細な質問をし、質問とそれについての回答をマップに書き足させていく。そしてさらに、「どうして好きな?」「好き

途中で変更しなくなったが代替案が浮かばない場合も、学習者のマップを参照しながら授業者は対話を進め、ともに課題解決の方略を練っていくことができる。

このようにマップ作成は、学習者それぞれにどのような対応が必要とされるのかを授業者に示す役割をも果たした。

3 随筆作品の紹介―向田邦子「たっぷり派」を軸として

執筆にあたっては、すぐに原稿用紙を配布して書くことを指示したわけではなく、学習者の執筆の参考になるよう作家の随筆作品を紹介し、読み進める授業を断続的に実施した。

これは中学校の国語科における読むことの指導が、説明文や物語文に重点が置かれてしまう傾向にあることから、まずは随筆のモデルそのものを獲得させるためである。また、教科書所収の随筆は、著者の特殊な体験（戦争体験など）から生まれたものの方が見方・考え方が著された、メッセージ性の強いものが多く、学習者との日常生活における共通性が見出しにくい。

そのため、この実践では現代作家から向田邦子、色川武大、別役実の三作品^⑨を紹介し、古典作品からは『枕草子』をとりあげた。

現代作家による三作品はいずれもテーマ・文体の点で、学習者の国語科の授業に対する固定観念を覆すような作品であるといえる。

なかでも向田邦子の作品「たっぷり派」については、執筆の指針となるような授業を展開した。

「たっぷり派」は、食事の時のタレ、ソース、しょうゆなどはたっぷりどつけたりかけたりしたい、といった向田自身の食生活の好みが続られた作品である。後期に受講した学習者はすでに、必修の授業で向田の「字のないはがき」を学習しているため、同一作家の作品内容のギャップに驚く学習者も多かった。

この作品の読解の授業は、はじめに作品を読み、学習者が面白いと感じた箇所に傍線を引き、それを発表し合うと言う単純なものだが、発表された意見は次に挙げる箇所について集中しやすい。

向田邦子「たっぷり派」より

おそばのタレはたっぷりとつけたい。

たっぷりというより、ドップリといった方がいい。

野暮と笑われようと田舎者とさげすまれようと、好きなものは好きなだから仕方がない。（水田注・以上、A）

早く大人になって、残ってもかまわない。そんなこと気にしないで、たっぷり醤油やソースをつけて物を食べたいと思っ

いた。(永田注・以上、B)

薄い八つ割りのレモンを一滴残らず牡蠣に絞りかけようと、慎重にやったあげく、方向を間違えて自分の目玉の方に飛ばしてしまい、目には沁みるわ、フライのほうにはかからないわでさびしい思いをする。(永田注・以上、C)

Aからは《自分の好みや関心を思うがままに主張する》、「自己主張」、Bからは《読者の日常生活にもありがちな体験・実感を述べる》、「共感」、Cからは《自分の失敗談や弱点をあえて書き、笑いを誘う》、「自嘲」というように、学習者自ら「おもしろい」と感じた箇所を分析し、随筆の内容面でのポイントとして学習者に認識させた。

また「たつぷり派」は構成の面でも注目すべきであり、冒頭は向田自身の美術鑑賞が「あっさり」したものであるという記述からはじまり、食事に関する中心部分に移り、最後は入浴の際の湯量について述べて終わるのである。

戦争中、燃料がなくて、風呂は二日おきなどという苦勞をした世代は、三十五年たつてもまだミミっちさがとれないのだ。

とあるように、終戦後、高度経済成長期を経て先進国となった、その時代の流れについていけない自分を笑うように、また愛しむように記している。

このように、この作品からは、些細なテーマに関するエピソードを羅列しつつ自分自身への内面へと帰結していくという構成を学ぶことができる。

そして学習者は、内容・構成の両面でのポイントを知識・技能として習得し、それを実際に自分の作品で活用しながら^⑩、随筆執筆に挑むのである。

その学習者の作品の一部ではあるが次項にて紹介していくこととする。

4 学習者の作品

作品(1) カレーライスにマヨネーズ

お弁当に毎日、一つだけ入っているから揚げをゆずっても、これだけは絶対にゆずれないのである。

「カレーライスにマヨネーズ」

これを初めて食べたのは、昨年の冬休みのことだった。その日、私の家の晩ご飯はカレーライスだった。でも、私の気分はさっぱりとしたサラダで、カレーライスには乗り気じゃなかった。食卓につ

いた私のスプーンはいつまでたつても進む気配はなく、ふと前を見ると■■■■■■■■の●●●●マヨネーズ（永田注・某メーカーの商品名）が目の前にあった。

後から思えば、この時■■■■■■■■の●●●●マヨネーズが目前にあったのは、神様のおぼしめしだったのかもしれない。私はさっぱりしたサラダが食べたかったので、●●●●マヨネーズは気分がピツタリだ。私は何の躊躇もなく、マヨネーズに手を伸ばした。

これが私と「カレーライスにマヨネーズ」の運命的な出会いだったのである。

すっかりその味にはまってしまった私には、母が仕事の日の晩によく出るカレーライスに、マヨネーズがつきものになった。けど、味に飽きないように普通にカレーを食べて、腹が張ってきたらマヨネーズを足すという工夫をこらした。

時がたつと、「カレーライスにマヨネーズ」にも自分なりのこだわりが出てきた。まず、カレーは甘口でも辛口でもなく、中辛じゃないとダメだ。ほどよい辛さにマヨネーズのとろける感じは絶品だ。次に、マヨネーズは■■■■■■■■の●●●●マヨネーズじゃないとダメだ。他のマヨネーズも試してみたが、味がしつこくて好みじゃなかった。

食べ方にもこだわりが出てきた。まず、スプーンにカレーライス

をのせ、その上にマヨネーズを波線を書くようにのせる。そのまま口に入れると、口の中でカレーとマヨネーズが上手に混ざって、とってもまろやかになる。

食べる時にやってはいけないことは、カレーとマヨネーズを最初から皿の上で混ぜてしまうことだ。せっかくのカレーの味がマヨネーズに消されてしまうし、またマヨネーズの味もカレーに消されてしまう。色も変になる。そして途中でその味に飽きてしまった時、元のカレーには戻せないからである。カレーにマヨネーズを足すことはいくらでもできるが、ぬくことはできない。まずは母親が作ってくれたカレー本来の味を楽しんでからマヨネーズを使うのが、「カレーライスにマヨネーズ」についての絶対的なマナーである。

私はこのエッセイを自分のこだわりを伝えるためではなく、あくまでも「カレーライスにマヨネーズ」はおかしいと主張する人たちのメッセージのつもりで書いている。人の好き嫌いは十人十色なのだから、そう主張するのは絶対におかしいと思う。私は、「カレーライスにマヨネーズ」は「ミートスパゲティに粉チーズ」ぐらい常識的なものになったらいいと願う。（後略）

作品（2） こける自分の物語

つまずく。そして、よくつまずいて階段とかでこけそうになるが、

おもにこけそうになるのは階段だ。他にも電車とホームの間にできた隙間、踏切のところにできた隙間などにつまずいてこけそうになる。ひどい時には足がもつれ、普通の平らな道でもこけそうになる。

階段には三種類あって、一つめのタイプは学校、駅、病院などにある角度が約四十五度のもので、これを①とする。二つめのタイプは駐輪場や歩道橋などにあるすこしゆるやかな階段でこれを②とする。そして、三つめのタイプは神社、寺などにある急で少し昇るとだれるような階段でこれを③とする。僕がこの中でいちばんこけそうになるのが①だ。

学校でこけそうなった時には友達がいて、笑ってごまかせるのであまり気にならないが、公共の場でこけそうになったときには、周りの人々の視線が気になって恥ずかしくなり、逃げてしまうことがある。しかも、一人のときが多い。

突然だが打つところランキングをつけると、三位にひざ、二位にうで等、そして堂々の一位はスネである。打つときには地味に痛い。(中略)

また、突然だがここで臨時ニュースをお伝えしよう。先日、鍵を返しに行ったとき、ちょうど雪で鉄板がぬれていて、気づかずに横からすべり込むようにして乗った。そして、見事にすべってこけた。これは、スケートの選手がするよりもきれいであった。たぶん、

これで大会をやったら一位をとれる自信がある。たぶん、キミー・マイズナーや安藤美姫を五位・四位におさえつける自信がある。

このときは自分が情けなく感じた。今までのつまずいたことなど、どうでもいいくらいに思えるほどであった。

自分なりの結論をまとめると、階段につまずいて痛い思いをするのはいいけれど、自分の人生につまずいて痛い思いをしないようにしたいと思う。

作品(3) ぼくのせいにかく

どうも、この随筆を書いた■(永田注・生徒の姓)です。ぼくは基本的にはヘラヘラナヨナヨしていて本当にどうしようもない男です。

だけど、そんなぼくでもすごく男らしいところがあるので。

それはテスト勉強中に、

「ああ、勉強したくねえ。」

と、思ったときです。

「よし、今日はさぼる。」

そう決めたときのぼくの男らしさときたら、もうすぐいなんてもんじゃないありません。

その後はずっとゲームをしていましたが、けっきょく母さんには

れてはくは雷が落ちました。だけど雷が落ちたぐらいではくは負けません。そこでくはくはの男らしさは爆発するのです。母さんがくはの部屋から出たらずぐにドアを閉めて、かくれながらくはのお気に入りのゲームをします。最初はヘラヘラナヨナヨしてたくはがもう強気モードに突入しちゃっています。

そのあとは勉強をまったくしないで、ゲームばかりしていて、テスト一週間前ぐらいになると、一日に十時間ぐらい勉強することになって、とても後悔することになってしまおうという、これまた何とも悲しいシナリオになってしまおうというわけです。

くははシューティングゲームも、アクションゲームも、格闘ゲームも好きだけど、くははやっぱりロールプレイングゲームが好きです。

ロールプレイングゲームが格闘ゲームより男らしいとはくはは思いません。なぜかという、ストーリーを通じて主人公や仲間たちの熱い気持ちが伝わってくるからです。

(中略)

またゲームをしているときも、くはは男らしいと思えます。

なぜくはが男らしいかというと、現実では弱気なくはがゲームの中ではとても強気になれるからです。

作品(4) ドリトル先生になったら

ドリトル先生とは小説の主人公で動物と話をすることができる。

私はドリトル先生にとってもあこがれをもっている。なぜなら動物と話をすることができれば、色々なことがあつたらいいからだ。

けど、ドリトル先生のように人前で話そうとは思わない。だって、何も知らない第三者から見れば、ただの変人オジサンにしか見えなから。私ならきつと、森とか人のいない空間や部屋を閉め切つて話そうと思う。

私がドリトル先生のようになつたらいいことがある。

最初はまず、飼っている鳥にしゃべりかけてみたい。鳥はどう答えるのだろうか。たぶん驚いてとまり木から落ちて、逆に質問されると思う。そして、少し時間をおいて落ち着いたら、家の人が何をいつもやっているのかを聞きたい。いつも自分が出かけてから、何をしているかがとても知りたいから。そして、教えてもらつたら、家族との口ゲンカの時に、それを言つて驚かせたい。

次に動物園へ行つて、客に向かってどんな態度をとっているのかを見てみたい。それと動物の言っていることを飼育員の人に教えてやりたい。自分的には飼育員の悪口を言つてほしい。そのほうがおもしろそうだからそうあつてほしいと思う。もし悪口を言つていたら、それを手紙に書いて紙飛行機にしてとばしたい。それを見

つけた人は、きつとめちやくちゃ驚くんだろう。

最後にしたいことは、友達のベットと話したい。ベットはみんなの本当のことを知っているだろうし、聞いたらめっちゃおもしろそうだから。というか、それを聞いて情報を得て何でも知ってますという顔をみんなに向かってしてみたい。もしかしたら、意外に学校で静かにしている人は家に帰るとかなりのハイテンションで、何かしているのかもしれないから。でも反対もあり得るかもしれない。まあ、どっちにしてもかなりおもしろくなりそうだと思う。(後略)

作品(1)は「たっぶり派」と同じく食生活をテーマにしている。この学習者は自己省察の中で自分の日頃の食事をふり返り、「自分ならではの」の習慣に気付いて、テーマに選んだ。また、それを書き進める方略として、内容面でのポイントでとりあげた「自己主張」をとりいれたのである。それだけでなく、自分がカレーライスを食べるときの順序から、家族へのさりげない気遣いをする自分の一面にたどりついたのである。

作品(2)では、テーマ設定の段階から、内容面でのポイントの一つである「自嘲」が意識された作品といえる。さらに特徴的なのが、中学生の随筆としては堅苦しい印象を受ける文体である。これは、授業中で紹介した別役作品の、ささいなことでも難解な語を用

いながら、論文調に書き進めていくスタイルに拠るものであり、二作品をモニタリングし、自分の書きたい内容に合わせて、それぞれを部分的に採り入れた過程がうかがえる。

作品(3)には、母親の注意にそむいてテレビゲームをしつづける自分を「男らしい」と形容しているところに「自己主張」、その結果、テスト前には長時間の学習に追われてしまう自分の姿を描くところに「自嘲」のポイントを活かしているといえる。

実はこの作品の中盤は、学習者の好きなゲームの特徴が長々と述べられている。執筆途中にその様子を観察していた授業者は、このままではとりとめのない文章になってしまうだろうと「ほくのせいかく」というテーマを変えてみてはどうかと促した。しかし学習者は「テーマは変えたくない」とそれを拒んだ。そこで「ゲームのことをいくらでも好きに書いていいけれど、必ず最後は自分の性格について述べること」とだけ学習者に指示をし、その後の執筆作業については学習者自身のペースに任せた。

すると学習者は、冒頭で「男らしい」と表現した自分を、ほんとは弱気であるのだからゲームの力を借りているという、俯瞰的・客観的に自分を分析した一文で示したのである。

作品(4)を執筆した学習者は、最初のマッピングの作業で、「趣味」↓「読書」↓「ドリトル先生」と記入していたが、ユーモアを

求められるこの授業では、文学作品について書くことはしないだろうと、授業者は予想していた。しかし、「もしも」の設定をし、ふだんの良識の枠からはみ出したはずら心を描くことで、オリジナリティがあり、かつ「共感」を得られる作品になった。

このように学習者らは、自身に「Que sais-je: (私は何を知るか)」という問いかけをし、見出した答えを、学習のポイントに乗せつつ、自身にしか書けない内容をもった随筆を生み出していったのである。

5 学習者の感想から見えてくること

ここで、最終回の課題であった学習への感想の一部を紹介する。

最終作品の締め切りを守れたことがすごくよかった。何とか一〇〇〇字を書いたことも。

ネタがとまってしまったとき、ヒントをくれたのでよく進みました。この時間、自分を見つめ直すことができたので、よかったです。

テーマが決まらなかつたりして難しかったけれど、テーマが決

まってからは楽しくてよく筆が進んだ。もう少しこの授業が続いてくれればよかったなー。

随筆が書きたくて国語を選んだわけですが、意外にテーマが決まらない！ 結局五つめの案で最終提出しました。「夢」で思うがままに書いていると段々テーマがずれてきたり。大変でしたが、すごく楽しかったです。

僕は国語力がなかったのだが、今回の選択国語でも変われたと思う。その結果が、中間・期末テストにも現れている。前は七十点ぐらいだったのが、八十点程度にまで点数が上がった。とても嬉しかった。この授業で読んだ随筆はとてもおもしろく、読んだことによって自分の随筆にとってもプラスになったと思う。

僕はこの選択国語を受けてみて、随筆は奥が深いなあと思いました。自分の思っていることなどしかないので、他の人は書けない個性などが現れていて、随筆はともいいなあと思いました。そして、随筆が好きになれたと思います。随筆でおもしろかったのは、向田邦子さんの「たっぷり派」です。この随筆には、自分にも言える共感や、こんなことしないだろうという笑

いがある、とてもおもしろかったです。また、機会があれば、随筆を書いてみたいです。

最初、自分の中で、「随筆なんて……」と思っていた。書けないと思っていたことである。しかし、授業を受けて、特徴を理解していくと、段々書けそうだと思えるようになってきた。それは「随筆は自分の思っていることを書けばよい」と先生が言ったからである。それがなかったら書けていなかったと思う。だから、この授業のコツは「難しく考えない」ことだ。これは自分なりの結論である。もしも「次にまた書け！」みたいなことになったら「トンカツには塩」「すしは蛸から」とかを書きたい。

必ずしも学習に慣れているとはいえない「随筆」というジャンルに接し、これまで課されてきた「作文」とのちがいに戸惑う。これから学習者の感想からは、日常的な授業と比べれば想定外の言語活動にゆさぶられる学習者の様相がうかがえる。なおかつ、自分の日常生活から題材を徹底的に探り、作品の中で自分を再生産することで、今まで自動化されてきた自らの傾向「観」を見つめなおし、積極的に表現していかうとする意欲の芽生えが見られる。

以上の点から、本実践は、難波氏が説かれている「第三モードの言語活動」に近い学習であったといえるだろう。

おわりに

前述のとおり、本実践は選択教科の中で行われたものであるが、教育課程の共通性を高めるため、選択教科は新教育課程において時数が縮減され、標準の授業時数の枠外での取り扱いとどまることとなった¹⁰⁾。

それでは、本実践のような随筆を教材とした指導を必修教科において行う場合はどうすればよいのか。必修の国語科としての年間指導計画の中で位置づけるにあたっては、展開する授業時数を縮めなければならぬことは言うまでもない。

随筆執筆の指導は、新学習指導要領の中学校国語科では「B書くこと」の領域に包含されるだろうが、その「課題設定や取材に関する指導事項」を挙げると、

第一学年 ア 日常生活（日常生活）の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめること。

第二学年 ア 社会生活（社会生活）の中から課題を決め、多様な方法で材料を集めながら自分の考えをまとめること。

第三学年 ア 社会生活の中から課題を決め、取材を繰り返し

ながら自分の考えを深めるとともに、文章の形態を選択して適切な構成を工夫すること。

(傍線は永田による)

とある。¹²⁾ 本実践は第二学年を対象として行ったが、新学習指導要領では、第二学年からは社会生活にまで題材の範囲を広げることとなっており、本実践のような日常生活を題材にした随筆は第二学年以上に書かせるジャンルとしてはそぐわないものとなった。

しかし、第二学年以上が学習者としては適していると考える。

なぜなら、「ゆさぶり」をかける対象としての学習者の「日常的な、自動化モードの言語活動」が、中学校生活の中である程度固定化されるには、中学校入学以降、学校生活にも慣れ、人間関係も安定している必要があるからである。

では、新学習指導要領に即しながら第二学年以上に随筆を書かせるにはどうすればよいか。

「C読むこと」の「自分の考えの形成に関する指導事項」は、

第二学年 エ 文章に表れているものの方や考え方について、

知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと。

第三学年 ウ 文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現

の仕方について評価すること。

エ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考

え、自分の意見をもつこと。

(傍線は永田による)

とある。¹³⁾

本実践では、実際に学習者が作品を完成させるまでに、複数の随筆作品を紹介し、その「構成」や「展開」「表現の仕方」を取り上げた。そして、学習者は随筆のポイントをふまえ、つねに読者という相手を意識しながら、自らの体験を書き綴っていった。

すなわち、本実践は「随筆を書く」という〈作文〉の授業ではあったが、新学習指導要領では「B書くこと」よりも「C読むこと」に近接しているといえる。「自分の考えの形成に関する指導事項」を重点として、限られた授業時数の中、本実践に近い指導をいかに展開していくかが課題である。

また、本実践で、難波氏が説く「第三モードの言語活動」を目指して「自分を知る」という活動を行ったが、完成した作品を相互に交流する¹⁴⁾までには至らなかった。学習者の中には、作品発表の時間

の有無を執拗に確認する者もあり、やはり自分が書いたものを発表するということに対する抵抗感は、学習過程の中では軽減されなかったであろうと推測できる。

匿名性を前提とせずとも魅力的な作品を目指して学習者が執筆に集中し、学習者が作品を交流させ、相互に評価する方策を生み出す必要がある。

以上の課題の改善を図りつつ、今後も生徒のメタ認知力育成のための随筆作品の教材化を目指し、生徒の書く力の向上に努めていきたい。

注

- ① たとえば、問題「交換留学」の間2（自由記述形式、読解プロセスは熟考・評価）の無答率の経年比較結果は、OECD平均では二一・〇パーセント（二〇〇〇年）、二一・〇パーセント（二〇〇三年）、一八・九パーセント（二〇〇六年）に対し、日本は四六、八パーセント（二〇〇〇年）、四〇・〇パーセント（二〇〇三年）、四一・三パーセント（二〇〇六年）である。国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能3－OECD生徒の学習到達度調査（PISA）二〇〇六年調査国際結果報告書』（二〇〇六年・ぎょうせい）第3章・5「二〇〇〇、二〇〇三年調査結果との経年比較」による。
- ② 平成二〇年一月十七日中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では以下の通りである。

国語科については、その課題を踏まえ、小学校、中学校及び高等学校を通じて、言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるとともに、実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本となる国語の能力を身に付けること、我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度を育てることに重点を置いて内容の改善を図る。

- ③ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』（平成二〇年三月・東洋館出版社）第一章三「国語科改訂の要点」には「自ら学び、課題を解決していく能力の育成を重視し、指導事項については学習過程を「層明確化した。」とある。

- ④ 「学校に必要な実践的知能 (practical intelligence for school: PIFS) (Williams, W., Blythe, T., White, N., Li, J., Gardner, H. & Sternberg, R. J.らによる) に含まれる五つのテーマには

- 1 なぜかを知ること (Knowing why)
- 2 自分を知ること (Knowing self)
- 3 違いを知ること (Knowing differences)
- 4 過程を知ること (Knowing processes)
- 5 見直すこと (Reworking or Revisiting)

- ⑤ 難波博孝「国語教育とメタ認知」『現代のエスプリ』四九七・二〇〇〇八年・北大路書房）第2章による。

- ⑥ 本実践は執筆者の勤務校である滋賀県内の公立中学校でのものである。一学年の生徒数がおよそ二〇〇名で、受講人数は毎回十数名程度であった。本実践を含んだ選択教科A（九教科から選択）のほかに、平成十九

年度には国語・数学・社会・理科・英語の五教科から選択する選択教科Bが後期に実施された。二〇年度には教科別にコースが設定された校外学習、選択教科Cが実施された。

- ⑦ 平成一八年度の滋賀県総合教育センターによる意識調査(中学校二年生二四六名対象)の結果では、書くことを「嫌い・苦手」と感じている生徒は一〇九名(全体の四四パーセント)であり、その内、技能面から「嫌い・苦手」と感じている(「上手く書けない」「構成を考えるのが難しい」など)生徒は、三八パーセントに上る。森本由美「全国学力・学習状況調査から探る学習指導の在り方」書く力、書く意欲を高める学習指導の充実」平成一九年度・滋賀県総合教育センター国語科の学習に関する研究による。

⑧ 教科通信は第十一号まで発行。随筆作品紹介や、その感想を記入するメモ欄、学習者の作品への感想紹介のほか、原稿用紙の使用方法などの学習内容を掲載したり、評価規準を連絡したりにも使用した。配布された教科通信を草稿とともに専用のクリアファイルにまとめて保管するように指示をした。ちなみに教科通信の第一号には「エッセー」第二巻第七章にある一節を紹介した。

世間の人はつねに正面を見る。私は自分の目を内に向け、そこに据えつけて、押さえておく。皆は自分の前を見つめる。私は私の内部分を見つめる。私は私にしか用がない。絶えず私を考え、私を調べ、私を味わう。

モンテールニユ著・原二郎訳『エッセー(四)』(岩波文庫)一九六六年、岩波書店。

- ⑨ 向田邦子「たつぷり派」『霊長類ヒト科動物図鑑』一九八二年、文藝春秋。色川武大「人を好きになることの章」『うらおもて人生録』一九八七年、新潮社。別役実「正しい自転車乗り方」『日々の暮らし方』

一九八〇年、白水社。

⑩ 学校教育法第三〇条二項には「基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うこと」に、特に意を用いなければならない」とある。

⑪ 文部科学省・平成二〇年三月告示「中学校学習指導要領」第一章総則第二「内容等の取扱いに関する共通の事項」7。

⑫ 引用文献は注③に同じ。

⑬ 引用文献は注③に同じ。

⑭ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』(注③に同じ)第二章第2節2「各領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の内容」では、「B書くこと」の指導事項として「交流に関する指導事項」が新たに加えられた。第二学年では「オ書いた文章を互いに読み合い、文章の構成や材料の活用の仕方などについて意見を述べたり助言をしたりして、自分の考えを広げること」とある。難波博孝氏も前掲注⑤の中の「第三モードの言語活動が起きる国語科教育(授業)のポイント」の一つに、「問題Aを乗り越えるために、学習者同士を交流させること。これには、教師という「監視の目」の威力を減ずるとともに、学習者の日常の人間関係をあえて持ち込ませるという効果がある。」と挙げられている。

付記 本稿は二〇〇九年度同志社国文学会春季研究集会での口頭発表に基づき、発表の席上ご教示頂きました皆様方に、記して深謝致します。

また学習者として授業を受講した生徒諸君に、心より謝意を表します。なお、引用した生徒作品の著作権は、執筆した生徒自身が有するものであり、これらを無断で使用・転載することを固く禁じます。