

「第三の書く」をデザインした論理的文章の授業 ——『水の東西』の実践—— The Lesson of Logically Articles, Designed “Third Writing”: The Practice of “Mizu no Touzai”

寺西 創^{※1}

※1 和歌山県立那賀高等学校、わかやま子ども学総合研究センター特別研究会員

本稿は、「読む」と「書く」を往還させる授業を構想、実践し、その結果を基に「読む」力と「書く」力をともに育む授業デザインについて提案したものである。「読むこと」の課題克服には「第三の書く」を、「書くこと」の課題克服には「言葉による見方・考え方」を用いることによってその可能性を指摘した。特に、書替え¹⁾は「読む」力と「書く」力を相乗的に高めるために有効であり、授業改善の一助となることを明らかにした。

キーワード：現代の国語、言葉による見方・考え方、第三の書く、『水の東西』

1 問題の所在

説明的文章を「読むこと」の授業には種々の問題がある。その最たるものは学習者が情報の一方的な受け手になる点であった(糸井・植山 1995²⁾)。この指摘はおおよそ30年前のものであるが、現在でも顧みられなければならない。なぜなら、高等学校国語科学習指導要領(以下、新指導要領)においても、やはり、テキストに対して受け身な姿勢で向かいがちになる、「読むこと」領域の授業改善が求められているからである。

この背景には、教材の読み取りが中心になり、主体的な表現が重視された授業が十分に行われていないことが、中央教育審議会答申で指摘されたという事実がある³⁾。

新指導要領では授業改善のために、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の授業時間の確保が明記された。「話すこと・聞くこと」や「書くこと」領域における学習の充実のためには、主体的な表現が欠かせない。そこで、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学習と「読むこと」の学習を連携させることにより、「読むこと」領域においても主体的な表現を取り入れた能動的な学習活動を展開することが期待できる。特に「書くこと」については、「古典探求」を除いた全

ての科目で確保されており、新指導要領ではより重視されていることが分かる。そこで、本稿は「書くこと」に焦点を当てていく。

「読むこと」と「書くこと」は互いに独立したのではなく、常に往還されなければならない。したがって、どのようにして「読むこと」に「書くこと」を取り入れるかということが問題となる。

一方、「書くこと」における問題点として「何ができるようになったか」という意識が持ちにくい点がある。授業で「書くこと」領域の授業を行った場合、学習者の関心は、感想や解釈文などその教材にのみ当てはまる内容になるきらいがある。すなわち、汎用的な知識を抽象化しにくいという問題点が挙げられる。

そこで本稿は、「読むこと」の授業改善のために「書くこと」をどのように取り入れられるかという点、および「書くこと」の授業において、汎用的な知識の抽象化をどのようにするかという点の、二つの問題点を克服する授業の具体について述べていくものとする。

2 「読む」と「書く」の往還に向けて

本節では、問題点の一つ目である「読むこと」の授業に

「書くこと」をどのように取り入れるかという点について述べる。すなわち、「読む」と「書く」の往還を行う授業である。そのため、まずは先行実践について概観していく。

2.1 「読む」と「書く」の先行研究

「読む」と「書く」を往還させる実践として真っ先に挙げられるのが、青木幹勇の『第三の書く』である。副題として「読むために書く 書くために読む」となっており、まさしく「読むこと」領域と「書くこと」領域を往還させる方法の提案がなされている。

次に挙げられるのが鶴田清司の『三角ロジック』である。本文を基に「根拠」と「理由」を考え、学習者自身の「主張」に導くというものである。これも学習者の意見対象となるのが本文になるため、「読む」と「書く」を往還させる方法であるといえる。

最後に、樺山敏郎の『読解×記述』が挙げられる。「読むこと」を読解、「書くこと」を記述としている。読解は思考や判断を伴う内言であり、それを外言化するための一つの方法が記述であるとする。これも「読む」と「書く」を往還させる方法である。

この中で、本稿では『第三の書く』に着目していきたい。なぜなら、「書くこと」の授業を構成するに当たって、多くの活動例が認められるからである。今回は、多様な方法の中から教材に適した「書くこと」を取り入れる方法を模索するため、多くの活動例を検討できることが重要であると考えたからである。

したがって、次節からは青木幹勇の『第三の書く』について述べていくものとする。

2.2 「書替え」の有効性

『第三の書く』は青木幹勇の代表的な著作である。名前の由来として、「書写」を「第一の書く」、「作文」を「第二の書く」としたとき、そこに属さないあらゆる「書くこと」を「第三の書く」としてまとめたことからきている。

「第三の書く」の最も端的な説明は、以下の箇所である。

この書く(=第三の書く^{*補註})が、聞くこと、話すこと、読むこと、言語事項の学習を支え、さらに、両翼の第一、第二の書くとつながりをもつという仕組みに

なっているのです(青木2020p.14)。

ここから、「第三の書く」という方略は、「話すこと・聞くこと」と「読むこと」の学習を支えるとともに、「読むこと」と「書くこと」の往還には欠かせない視点であることが分かる。

そして、その具体的な活動として視写、聴写、メモ、筆答、書抜き、書込み、書足し、書広げ、書替え、書きまとめ、寸感・寸評、図式化、その他が挙げられている(青木2020,p15)。

また、「第三の書く」を体系化した表を見てみると、「書くために読む」が総合的な立ち位置とされており、文章の総合的理解の方法として「書替え」が位置づけられている(青木2020,p15)。

それら総合的理解に含まれるのが「主体的な読み」である。「主体的」の概念については他日を期さねばならないが、書替えの際には少なくとも内容を理解しなければならず、書替えという方略を用いることにより、読まざるを得ない状況が生まれるのは理解できる。したがって、自ら教材への接近を図っている点を取り上げるなら、本文を書き替えることは、自ら教材への接近を図る点において主体的な読みを促す姿であるといえる。

また、書替えは総合的理解を促すことから、本文全体を俯瞰することに繋がる。したがって、単元の最後に位置づけることで、本文全体の理解を促すことになる。そこで本稿でも、書替えを単元の最後に位置づけることで、本文全体を主体的に読ませる手法を採用のものとする。

2.3 「書替え」の概念

「第三の書く」における書替えは、主体的な読みを促す方法の、少なくとも一つであることは確認できた。また、書替えを単元の最後に位置づけることで、本文全体の理解を促すことができる点についても確認した。

本節では、その書替えの概念について述べていきたい。そこで、青木(2020)が書替えの指導についてどのような想定をしているか見てみる。

まずは、文学的文章における書替えについて、以下の点に着目する。

「書替え」は、読み手、学習者が登場人物中の一人になるのです。(p.114)

読み手の子どもが、ストーリーをなぞることです。

(p.115)

ここから、文学的文章の書替えとは登場人物中の一人の視点から、ストーリーをなぞることであるといえる。ただし、読み手としての理解や想像を加えることは許容されるという(青木前掲書 p.115)。

次に論理的文章の書替えについて、青木の述べる以下の点に着目する。

読み手から一転して、書き手側に回った説明者になる、そういう学習指導を試みてはどうでしょうか。その学習の一つは読み手として理解したことを、説明しやすいように「書替える」ことなのです。(p.149)

ここから、論理的文章の書替えとは書き手の立場となつて説明することであるといえる。

以上、文種の違いによる書替えの概念を見てきた。もちろん、書替えるために本文をなぞるという方法は、論理的文章において使用しても構わないであろう⁴⁾。逆に、文学的文章を読んで理解したことを、説明するための原稿作りとして使用しても構わないであろう。「書くこと」における汎用的な知識は、文種によって変わるものではないからである。この点は次節で述べるものとする。

本節で述べてきたのは、「書替え」を取り入れることによって「読むこと」の充実を図るということである。これが、一つ目の問題点に対する解決策の指針である。

3 「現代の国語」における「見方・考え方」

続いて、二つ目の問題点である、汎用的な知識を抽象化するための方法について述べていく。前節でも言及したが、「書くこと」における汎用的な知識をどう身につけるかは、今回の新指導要領に基づく授業改善において重要なことである。ここで着目したいのが、新指導要領で明記された「言葉による見方・考え方(以下、「見方・考え方」)」である。稿者は先に「読むこと」における「見方・考え方」を述べ⁵⁾、その中で「見方・考え方」は学習者の汎用的スキル育成に適した観点の一つであると結論づけた⁶⁾。

このことを踏まえ、「書くこと」における「見方・考え方」が有効であると考え、その具体化を図っていきたい。その際、本稿では「現代の国語」に科目を絞っていく。全ての科目で検討するには紙幅が足りないこともあるが、何より

煩雑になるのを避けるため、科目を絞り込んだ方が良いと考えたからである。したがって、次節ではまず科目の特性について概観する。

3.1 「現代の国語」の特性

「現代の国語」を取り上げる理由について二つ述べる。

一つ目は必修科目だからである。少なくとも、高校の学習者全員が履修しなければならないため、授業実践の共有は必要であろうと思われるからである。

二つ目は、「書くこと」の授業時間数の割合が多いからである。「現代の国語」では「書くこと」の授業時数として30~40単位時間程度を確保しなければならない。一方、同じく必修科目である「言語文化」では「書くこと」の授業時数として5~10単位時間程度の確保が求められている。「言語文化」に比して「現代の国語」における「書くこと」領域の割合が多いことから、「現代の国語」は「書くこと」領域の時間数確保を想定した科目であると考えられる。したがって、該当領域を充実させる必要があるといえる。

「書くこと」は「読むこと」を下支えする領域であるため、「現代の国語」を取り上げることは、「読む」と「書く」を往還する授業の具体例に言及するという点において適切であるといえる。

続いて、科目の特性について見てみる。「現代の国語」は実社会における国語による諸活動に必要な資質・育成に主眼を置いた科目である⁷⁾。そのため、「読むこと」についても「書くこと」についても、言語活動例として、論理的な文章や実用的な文章を読んだり書いたりする活動が想定されている⁸⁾。

したがって、「現代の国語」で学習活動を行う際は、論理的文章を取り上げるのが適切であるといえる⁹⁾。

3.2 「書くこと」における「見方・考え方」の具体

そこで、次に「現代の国語」における「書くこと」の「見方・考え方」について具体化していく。

「見方・考え方」は、「深い学び」の鍵として重要視されなければならない。しかし、この「見方・考え方」についてはあまり共有されていないのが現状である¹⁰⁾。なぜなら、「見方・考え方」について具体化がなされていないからで

ある。したがって、「書くこと」における「見方・考え方」の具体化とその共有は喫緊の課題だといえる。まずは「見方」について見ていく。

3.2.1 「書くこと」における「見方」の具体

小林 (2019) は「見方」には、“何を見るか”と“どこから見るか”という二つの意味合いがあるという。このうち、前者は主に「読むこと」の領域で、後者は主に「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域で発揮されるものであるという (p,26)。今回は「書くこと」領域について述べるため、後者に着目していく。

小林は“どこから見るか”は学習過程によって変化している。小林で示されている各学習過程における「見方」は次の通りである (表1)。

表1 「書くこと」における「見方」(小林2019pp.36-37)

	学習過程	「見方」
㊦	取材段階	立場、五感、5W1H
㊧	構成段階	モデル
㊨	記述段階	オノマトペ、比喩、会話文

ここで、『解説』における「書くこと」の指導事項を見てみる。指導事項は以下のとおりである。

- ア 目的や意図に応じて、実社会の中から適切な題材を決め、集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して、伝えたいことを明確にすること。
 - イ 読み手の理解が得られるよう、論理の展開、情報の分量や重要度などを考えて、文章の構成や展開を工夫すること。
 - ウ 自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えるとともに、文章の種類や、文体、語句などの表現の仕方を工夫すること。
 - エ 目的や意図に応じて書かれているかなどを確かめて、文章全体を整えたり、読み手からの助言を踏まえて、自分の文章の特徴や課題を捉え直したりすること。
- このうち、アの指導事項には「適切な題材を決め」たり、「伝えたいことを明確に」したりするとある。
- これらは、立場を明らかにしたり、「何を」や「どのように」を考えたりすることだといえるので、学習過程の㊦に該当している。

イの指導事項は、「文章の構成や展開」とある。構成や展開はモデルに倣うことで身につけさせることができる。したがって、イは学習過程の㊧に相当する。

ウの指導事項は、「文章の種類、文体や語句の表現」とあり、語句の表現にはオノマトペや比喩が含まれる。したがって、ウは学習過程の㊨に相当している。

エの指導事項は「書かれたものを確かめ」たり、「文章を整え」たりすることから、推敲の段階と考えられる。また、「特徴や課題を捉え直す」とあることから評価段階であるともいえる。ここから、小林の学習過程に、さらに㊩推敲、評価段階 (特徴、課題) という学習過程を加えることができる。まとめると、以下が高等学校における「書くこと」領域の「見方」となる (表2)。

表2 高等学校における「書くこと」の「見方」

	学習過程	「見方」
㊦	取材段階	立場、五感、5W1H
㊧	構成段階	モデル
㊨	記述段階	オノマトペ、比喩、会話文
㊩	推敲、評価段階	特徴、課題

3.2.2 「書くこと」における「考え方」の具体

一方、「考え方」は概念的思考である (小林 2019p.11)。「考え方」は各教科を横断的に跨ぐことのできるものでなければならず、また、小・中学校の「考え方」が踏まえられなければならない。

そこで、以下に寺西 (2022a) でまとめたものを提示する (表3) ¹¹⁾。

表3 高等学校国語科における「考え方」の種類

①比較	②定義	③類推	④因果
⑤分類	⑥帰納	⑦-1 具体化	⑦-2 抽象化
⑧演繹	⑨系統化	⑩分解	

「考え方」は汎用的なものでなければならず、したがって、この表を「現代の国語」に用いることに支障はない。以上、「現代の国語」の「書くこと」領域における「見方・考え方」を具体化してきた。

次節からは、「書替え」および、「見方・考え方」を取り入れた授業の具体について述べていく。

4 授業の実際

授業の実際を述べるに当たって、教材の選定は重要な意味を持つ。そこで、まずは教材の選定について述べていく。なお、使用した教科書は第一学習社の『高等学校 現代の国語』である。

4.1 教材の選定

教材を選定する際、「見方・考え方」については念頭に置く必要は無い。なぜなら、「見方・考え方」は汎用的な知識であり、特定の教材と結びつくものではないからである。そこで教材の選定については、「書替え」にふさわしい教材がどのようなものかという点に集約される。

書替えを念頭に置いた際、論理的文章であれば「書き手」となること、また、本文の構成をなぞることができる文章であることが望ましいのは 2.3 で述べた通りである。そのためには、本文の構成が明確である文章が良い。そこで、本稿では対比関係が用いられる文章を取り上げることとした。

対比関係は、事柄などの対比に意識を向けることで、それぞれの特徴を際立たせる効果を持っている。それぞれの事柄の特徴が際立つということは、把握しやすく書替えの際にも応用しやすいことに繋がる。

また、書替えの特性から長すぎない文章が良いであろう。書替えは本文をなぞるため、長すぎる文章では煩雑な内容になる恐れがあると考えられるからである。

以上の点から考え、山崎正和の『水の東西』を取り上げることが適切であろうと考えた。幸田(2021)は、『水の東西』の特徴として、以下のように述べている。

日本と西洋の文化的な相違を、「鹿おどし」と「噴水」に象徴させて、「流れる水と、噴き上げる水」「時間的な水と、空間的な水」等と対比的に論じ、日本人の精神を「形なきものを恐れない心」と特徴付ける。対比構造によって切り分けていく文章展開は(一見)明快で分かりやすい。(p.184)

このように、『水の東西』は東洋と西洋という分かりやすい対比が用いられている点と、分量が全体でも見開き3ページ程度と長すぎない点が優れている。

したがって、今回の授業では『水の東西』を取り上げる

ものとする。

4.2 『水の東西』に「第三の書く」をデザインする

『水の東西』の特徴については、前節で触れたとおりである。そこで本節では、「第三の書く」をどのようにデザインするかについて述べるものとする。

「第三の書く」の総合的理解には書替えが位置していることは第2節で述べた。したがって、本文を書替えることを単元の最後に位置づけたい。

その書替えの手法として、やはり対比関係を用いるのが良い。犬飼(2022)は『水の東西』の授業例について、「対比構造に気づいたあと、文章の対比に沿って例を作るとさらに「読み」が促進される。」(p34)としている。すなわち、本文の対比構造に沿って「○○の東西」に書替える授業が構成できる。

次に、書替えのために必要な段階として、本文の構造を捉える必要がある。そこで、対比構造を把握し筆者の主張を具体化するために、本文の要旨を作成するものとした。

「第三の書く」において、要旨を作成することは書きまとめに相当する。そして、要旨を作る際に有効となるのが視写と書抜きであるという(青木 2021.p93)。そこで、要旨作成のために、段落ごとに大切だと思う箇所を書抜きさせるという工程を踏むものとした。これが第2時である。

これまで述べてきた工程を参考として、以下の流れで授業を構成した。

第1時 段落を分類し、文章の特徴を捉えよう。(図式化)

第2時 段落から筆者の主張を導きだそう。(書抜き)

第3時 本文の要旨を書いてみよう。(書きまとめ)

第4時 「○○の東西」の資料集めをしよう。

第5時 「○○の東西」を書いてみよう。(書替え)

第6時 書いたものを評価し合おう。

本稿では、このうち第3時と第5時を取り上げるものとする。第5時は単元を中心となる活動であり、第3時は第5時に直接つながる取り組みだからである。このことについては4.4で述べるものとする。

4.3 『水の東西』に「見方・考え方」をデザインする

続いて、授業に「見方・考え方」をデザインしていく。本節では、「書くこと」に該当する第5時について述べてい

く。

第5時に行う「○○の東西」の作成は、新指導要領において〔思考力・判断力・表現力〕における「B 書くこと」(1)アに該当する。指導事項の内容は以下の通りである。

ア 目的や意図に応じて、実社会の中から適切な題材を決め、集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して、伝えたいことを明確にすること。

日本人の精神性を主張するにあたって、東西を比較する題材は実社会の中から選ぶことになる（実社会の中から適切な題材を決め）。また、第4時で情報を探索する際は一人一台 PC 端末を使用することになる。このとき、いくつかの情報を比較することで、妥当性や信頼性を吟味することになる。また、学習者の伝えたいことを明確にしなければならないであろう。以上の観点から、本単元の授業は、上記の指導事項を踏まえた授業の構成になっている。

また、指導事項のアは 3.2.1 で述べた、学習過程の㉞に該当している。したがって、立場や五感、5W1H を念頭に置くことが求められる。

このとき『水の東西』の筆者は、「鹿おどし」と「噴水」比較をしつつ日本人の精神性について肯定的に評価している。したがって、本文の書替えの際は、比較したもののどちらを肯定的に評価するかという、立場を明らかにする必要がある。

以上より、本単元における「見方・考え方」を設定するなら、「自分の立場（見方）を明らかにしつつ、日本人の精神性を具体化（考え方）しよう」となる。

畢竟、本単元の授業における評価規準は以下のように設定できる（表4）。

表4 本単元の評価規準

〔知・技〕	(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項 オ 文、話、文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解すること。
〔思・判・表〕	「B 書くこと」 ア 目的や意図に応じて、実社会の中から適切な題材を決め、集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して、伝えたいことを明確にすること。
〔主〕	本文の叙述を的確に捉え要旨を把握しようとしたり、実社会の中から適切な題材を選びつつ情報を吟味し、伝えたいことを明確にしようとしたりしている。

次節からは、ここまで述べてきた「書替え」と「見方・考え方」を踏まえた授業の実際について述べていく。

4.4 第3時 本文の要旨を書いてみよう

本節では、第3時について述べる。第3時は第5時に直接繋がる単元である。要旨を作成することにより、書替えに必要な情報を把握することに繋がる。したがって、同時に書替えのための型を習得することができるのである。

型は、特定領域における思考と表現に必要な要素そのものであるという（犬塚・椿本 2014p75）。論理的文章である『水の東西』の要旨を作成することで、筆者の思考と表現という型を学び、その型を用いることで第5時に繋げられる。これが第3時と第5時が繋がる理由である。

さて、本時は本文の要旨を作成するという授業である。第2時では、各段落の柱となる箇所を書抜きさせている。それらを繋げることで、要旨を作成するものとした。なお、文字数は150字以内という制限を設けている。

要旨を作成するにあたって、筆者の思考と表現という観点から必要と思われる要素を設定するために、三つの問いを設定した。表現として「㉞鹿おどしの特徴」、筆者の抽象的な思考として「㉟日本人の独特の好み」、具体的な思考として「㊱鹿おどしは日本人にとってどのようなものか」という三つである。また、これらの問いに対する答えを㉞㉟㊱の順番に配列したものが型となる。

三つの問いは、本文を読み解く上で重要になると考えられるものである。第三節でも述べたように、本文は「鹿おどしを噴水と対比させ、その特徴を日本人の精神性に繋げたもので」あるからである。これらの問いと解答を踏まえ、学習者が作成した要旨を以下に示すものとする。

（学習者O）

「鹿おどし」は緩やかなリズムが無限にいつまでも繰り返されることで、㉞我々に流れるものを感じさせる。日本人は流れる水が好きなのに対し、西洋人は噴水を好む。形のないものを好み、㉟水は自然に流れる姿が美しいとする日本からすれば、あの㊱「鹿おどし」は日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛けだと言える。

（傍線および㉞～㊱は稿者）

(学習者 N)

「鹿おどし」は緩やかなリズムが無限に繰り返されており、㉞我々に流れるものを感じさせる。西洋では水を造形している噴水が人気であるが、㉟日本人は形のないものが好きであり、水も造形する対象では無かった。㊱そんな日本人にとって「鹿おどし」は水を鑑賞する極致の仕掛けであると言える。

(傍線および㉞～㊱は稿者)

二人の学習者が作成した要旨を見てみると、おおよその流れが似ていることが見て取れる。ここで挙げた学習者以外でも、要旨は㉞㉟㊱の流れで書かれており、上記学習者とほぼ同じであった。

そこで、要旨を参考にしつつ、単元のまとめである第 5 時に繋げていく。

4.5 第 5 時 「〇〇の東西」を書いてみよう

本時は、この単元の総合的理解を図るための学習活動である。学習者がオリジナルの「〇〇の東西」を完成させる段階である。

ただし、東西については東洋と西洋、あるいは関東と関西などどのように捉えても良いものとした。関東と関西についてはテレビ番組などでも取り上げられるので、より身近に感じられると考えたからである。

本文の展開を元にテーマを書替えるにあたって、要旨作成の時と同様の問を設定した。これが、論理的文章を書く上での構成メモの役割を果たすこととなる。

問いは要旨作成の時と同様、「㉞どんな特徴があるか」「㉟そこに「所属する人」の好みはどのようなものか」「㊱そこに「所属する人」にとってどのようなものか」という三つを設定した。

さらに、その前段階として「㉞何と何を比べているか」を書かせるものとした。また、ここで「見方」を取り入れてどちらの立場に立って述べるかも明示させるものとした。最終的に㉞㉟㊱の順番に配列されたものが型となる。これらの問いを踏まえ学習者が作成した「〇〇の東西」が以下である¹²⁾。なお、字数は 300 字以内で書くものとしている。

(学習者 O) 「仏壇の東西」

㉞関東と関西では仏壇の種類が違うと言われている。関東では、ほとんどが「唐木仏壇」という美しい木目を活かした落ち着いた重厚な風合いが特徴である仏壇が使用されている。一方で、関西では唐木仏壇よりも㉟重厚で華やかで豪華な印象を持つ「金仏壇」の家が多い。このようなことから、関東の人々は日本風、和風なもので落ち着いたものが好みで、㉟関西の人々は豪華なものが好みであると分かる。また、仏壇が豪華なものであると、大吉夢とされており、ご先祖様から目に見えない力で守られると言われている。これらから、㊱「金仏壇」は関西人が親しい人や親族を失ったときに感じる悲しみをいやすという行為の極致であると言える。

(傍線および㉞～㉟は稿者)

(学習者 N) 「餅の東西」

㉞丸餅は我々の住む関西でよく使われている餅で、㉟円満を意味する丸い形が特徴的である。一方、㉞関東で使われる角餅は、丸める手間が省かれた四角い餅で、手早く大量に作る事ができるという特徴がある。効率重視の関東とは対称的に関西では手間がかかっても意味を込めたものを作り、使っている。㉟関西人は日々円満に暮らすことを考えており、それを願うという行為や何かに自分たちの願いを込めるという行為を好んでいる。そんな関西人にとって丸餅は、㊱円満に過ごせるようにと願いを込めたお守りのようなものだと言える。

(傍線および㉞～㉟は稿者)

学習者の「書替え」を見ると、要旨で着目した視点を踏まえた形で書かれていることが分かる。すなわち、「型」を用いることによって本文の特性を掴みつつ、学習者独自の内容で書替えができたということである。

比較する内容については、「楽器の東西」や「音楽の東西」、「いなり寿司の東西」や「食パンの東西」など、多様な内容が取り上げられており、全体的に楽しんで取り組んでいたように感じられる。

そこで、どのような力がついたかという点について、次節では学習者の「振り返り」を見てみる。

4.6 学習者の振り返りより

今回の授業を振り返り、学習者はどのような力がついたと考えているか。

最も多くの回答をしたのが、「違いを比較すること」の力がついたと回答した学習者であった。物事を比較することで差異を認め、そこから意見を出すというのは、教科を超えて発揮できる汎用的なスキルであると考えられる。

次に、文章の書き方について理解が深まった学習者が多かった。その際、「立場の明示」や「主張と根拠を合わせること」、「例を具体化すると分かりやすくなること」などが書かれていた。これらは、「見方・考え方」に則った汎用的なスキルを自覚しているといえる。

三番目に多かったのが、「情報の取捨選択」である。一人一台 PC 端末を使用し、多くの情報源にあたったようである。その際、どの情報を使用するかという点や、どの情報が正しいか検討するという点が難しかったようである。しかし、この点は情報リテラシーに繋がる観点である。学習者の感想では難しいというものが多いが、一人一台 PC 端末を使用することで、情報について吟味することが自然と出来ていた。授業で「何をを使うか」についての重要性がうかがえる。

他にもいくつかの回答が見られた。以下の(表5)はその回答をまとめたものである。

表5 今回の授業でどんなことができるようになりましたか

違いを比較すること	28%
文章の書き方(立場の明示、構成、主張と根拠、具体化)	26%
情報の取捨選択	21%
書くことで頭の中が整理できる	13%
知識が増えた	4%
達成感	4%
著者の書いたことを評価すること	2%
読み手への意識	2%

このうち、文章の書き方や読み手への意識は「書く」ことの振り返りにあたり、著者の書いたことを評価することや違いを比較することは「読む」ことの振り返りであると言える。

学習者の「振り返り」から、「第三の書く」をデザインした授業は、「読む」と「書く」を往還する授業を作成するた

めの有効な方法であることがうかがえる。また、「読むこと」の授業改善の方法として、自ら教材に接近を図るという点において、書替えはやはり有効であるといえる。

「第三の書く」は、中学校以上の段階においてこそより効果的である(三浦 2002.p64)と言われているが、本稿の授業例から、高等学校においてもやはり効果的であると結論づけることができる。

「見方・考え方」を設定することにより汎用的な知識の抽出に繋がったことから、「見方・考え方」の設定は「書くこと」において有効な方法の一つだといえる。

一方で、課題も多く見られた。まず、学習課題の難易度についてである。学級の41人中「難しかった」と答えた学習者は36人であった。すなわち、87%の学習者が難しかったと回答したことになる。これは、生徒観が適切では無かったからであるといえる。

また、難易度の設定が適切でないということは、思考する必然性を著しく阻害することに繋がる。したがって、授業の必然性に対して疑義が生まれてしまう。それゆえ、難易度については、再度検討しなければならないであろう。

次に、授業展開についてである。書き終えた学習者と、書き終えられない学習者の間で大きな差が出てしまった点が挙げられる。そのため、授業全体が冗長になってしまった。「書くこと」領域を授業に取り入れる場合は、個人の進度について慎重にならなければならない。

小林(2022)は、「書くこと」の特性として個人差が出やすいという点を挙げているが、対処法として毎時間のスタートラインを揃えることを提言している。それと同時にゴールをだれもが到達できるレベルに設定することが求められるという(p.15)。

この点については、学習活動を小まめに区切るなどして見通しを持たせつつ、スタートラインを揃えることが求められる。

さらに、内容についての課題が挙げられる。なかなか書き出せない学習者が見られたが、テーマがあまりに広すぎたため、絞りきれなかったようである。

書きやすさを優先したため、特にテーマの制限をしなかったが、「東洋と西洋の生活の比較」や「食べ物の比較」など、よりテーマを絞り込んで設定すべきであった。

ただ、達成感を感じられたという学習者がいたことから、「読むこと」と「書くこと」に対する前向きな姿勢を醸成

できたといっただけ¹³⁾。その意味で、今回の授業には一定の意味を見いだすことができるであろう。

今回は、「読むこと」と「書くこと」の複合的な取り組みであったため、「読むこと」の「見方」と「書くこと」の「見方」を組み合わせるなど、「見方・考え方」をもっと広く捉えることができるかもしれない。どのように組み合わせられるかという点については、今後課題として意識していきたいと考えている。

5 結語

ここまで述べてきたように、「読むこと」に「書くこと」を取り入れたり、「見方・考え方」をデザインしたりする授業は新指導要領においても有効であることが示唆された。

本稿では、「読むこと」の問題点を克服するため、「書くこと」の学習をどう取り入れるかということについて述べてきた。その際、「第三の書く」のような「読む」と「書く」を往還する理論が有効であることを指摘した。

また、「書くこと」の問題点を克服するため「見方・考え方」の具体化を図った。「見方・考え方」をデザインすることで、汎用的な知識の抽出が可能であることを指摘した。

新指導要領が施行されるにあたって、「現代の国語」における「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の授業の価値は共有していく必要があるという¹⁴⁾。それゆえ、本稿のように「読むこと」と「書くこと」を往還する授業実践例には一定の意味があるだろう。

新指導要領において「書くこと」は重視されなければならない領域であるものの、同時に「読むこと」の領域と往還させられるような授業も重視されなければならないのである。

今後、「書くこと」の授業を構成する際は本稿で得られた知見を生かし、「読むこと」と「書くこと」を往還できるような授業を構成していきたいと考えている。

謝辞

本稿作成に当たって、和歌山信愛大学教育学部子ども教育学科小林康宏教授に多大なるご助言を賜った。ここに記して学恩に謝する次第である。

註

- 1) 本来、「書き換え」と表現するのが適切であろうが、本稿では青木（2020）の表現を尊重し、「書替え」と表現する。
- 2) 糸井・植山（1995）は、説明的文章の授業について「読み手を一方的に情報の受容者・整理者に位置づけて、読み手（学習者）の内面や立場を筆者や文章に従属されるといういびつな構図を作り上げてしまうという問題状況を引き起こした（pp.108-109）」としている。説明的文章と論理的文章は本来違うものであるが、文学的文章と対をなすという点において、本稿では同じものであるとして扱う。
- 3) 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編（以下、『解説』）』p8より
- 4) 古賀（2020）は、論証の妥当性に着目した読みは、三つの目的に向けて活用されるとしている（p126）。そのうちの 하나가「他者に伝える」ことである。ここでは、「筆者の論証を一つのモデルと見なし、その組み立て方を理解していくことは、「よい議論を構成する技術」を学ぶことに他ならない（p127）」としている。ここから、筆者の論理的な文章をなぞることは、「読むこと」をより充実させる営みに繋がっているといえる。
- 5) 詳細は寺西（2021a, 2022b）を参照されたい。
- 6) 寺西（2022b）p62より
- 7) 『解説』p14より
- 8) 『解説』p48 および p55 より
- 9) 犬塚・椿本（2014）は、論理的な文章に関する定義を俯瞰し、「文章の読み手に対してわかりやすく書くという読み手意識の重視（p63）」という点で共通しているとする。すなわち、論理的文章の「書替え」そのものが、「第三の書く」で求められる「書き手」となることであるといえる。
- 10) 小林（2021b）は「まず「言葉による見方・考え方」の捉え方が共有されていないことが分かる。さらに、

「言葉による見方・考え方」を働かせていく授業像についても具体化されていないことが分かる。(p94)としている。

- 11) 寺西 (2022a, 2022b) を参照されたい。なお、参考にしたのは小林 (2021a, 2021c) である。
- 12) 回答は、明らかな誤植等を修正した以外は、全て学習者が作成したママである。したがって、文法や表現等に間違いがある点は予め了承されたい。また、取り上げた学習者は、いずれも第3時に取り上げた学習者と同じ人物である。
- 13) 三浦 (2016) は、「書き慣れさせることが書く意欲を生み出すという側面を、もう少し信じてよいように思われる。」と述べている (p185)。達成感が意欲に繋がるとすれば、三浦の提言は的を射たものと言えよう。
- 14) 笹原 (2022) は「いま「現代の国語」に必要なのは、高等学校国語科において「話すこと・聞くこと」「書くこと」の指導をより充実させることの価値を教育の場で共有していくこと、そして学校の実情に即した授業実践を数多く提案していくことではないだろうか。(p167)」と述べている。

参考文献

- 青木幹勇 (2020) 『復刻版 第三の書く』 東洋館出版社
- 糸井通浩・植山俊宏 編 (1995) 『国語教育を学ぶ人のために』 世界思想社
- 犬飼龍馬 (2022) 『中学校・高等学校「読解方略」習得ワーク&指導アイデア』 明治図書
- 犬塚美輪・椿本弥生 (2014) 『論理的読み書きの理論と実践』 北大路書房
- 樺山敏郎 (2022) 『読解×既述 重層的な読みと合目的な書きの連動』 教育出版
- 幸田国広 (2021) 『国語教育は文学をどう扱ってきたのか』 大修館書店
- 古賀洋一 (2020) 『説明的文章の読解方略指導研究-条件的知識の育成に着目して-』 溪水社
- 小林康宏 (2019) 『小学校国語「見方・考え方」が働く授業デザイン』 東洋館出版社
- 小林康宏 (2021a) 『問題解決型学習を成功させる見方・考え方スイッチ発問』 東洋館出版社
- 小林康宏 (2021b) 「小学校における「言葉による見方・考え方」を働かせ、育てる授業の可能性の探究-主に「C 読むこと」領域に関して-」 『和歌山信愛大学教育学部紀要』 第2巻 pp.91-100
- 小林康宏 (2021c) 「「言葉による見方・考え方」を育てる授業づくり-中学校の説明文の授業について-」 『わかやま子ども学総合研究センタージャーナル』 No2 pp.17-26
- 小林康宏 (2022) 『小学校国語「書くこと」の授業づくりパーフェクトガイド』 明治図書
- 笹原美保子 (2022) 『「現代の国語」はなぜ嫌われるのか』 学而図書
- 鶴田清司 (2017) 『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』 図書文化
- 寺西創 (2022a) 「「言葉による見方・考え方」を育てる文学的文章の授業-『羅生門』の実践-」 『わかやま子ども学総合研究センタージャーナル』 No3 pp.3-12
- 寺西創 (2022b) 「「言語文化」としての文学的文章の授業-『城の崎にて』の実践-」 『人文学論叢』 24 pp.51-64
- 三浦和尚 (2002) 『「読む」ことの再構築』 三省堂
- 三浦和尚 (2016) 『国語教育実践の基底』 三省堂
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成三十年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社