

第6章 その他系列のサブカルチャー教材化とその実践

第1節 「交流作文」の可能性を探る—高・大連携の実践に即して

1 「ケータイ作文」をめぐる

本章では、「その他系列のサブカルチャー」として、携帯電話、「癒し」と現代社会、そして演劇の教材化に基づく授業開発について論述する。本節では、携帯電話の特徴を作文指導に生かした「交流作文」の授業構想と具体的な実践を紹介する。

「書くこと」の学習指導、すなわち作文指導について考える際に、常に課題となるのは学習者から発せられる次の二つの素朴な問いである。すなわち、一つは「何を書いたらよいか分からない」という問いであり、いまひとつは「どのように書いたらよいか分からない」という問いである。この二つの問いは古くから問われ続けてきたものであるが、作文指導ではこれに対応して「何を」「どのように」書くのかという課題に応えるための具体的な指導を模索してきた。にもかかわらず、二つの問いはいまなお繰り返し問われ続けている。

これらの問いを問う以前に重要なことは、まず「書きたい」という気持ちになることが大切である。わたくしは学習者の表現意欲喚起という点に最も重要な作文指導の課題があると考え、この表現意欲を「書くことへ向かう意志」として把握し、いかにその意志を育てるのかという課題について様々な実践を通して検討を加えてきた¹。それは、実際に文章を書く段階におけるコンポジション指導との関連に配慮しながら、田中宏幸が詳しく考察を加えたインベンション指導の方向を重視した学習指導²を工夫することに関連する。学習者の書くことへ向かう意志を育てることの重要性は、あらゆる校種の作文指導に共通する基本的な課題である。

子どもたちが文章を書かないという声をよく耳にするが、実態として彼らはかなり多くの「書く」活動に携わっている。その実例として、携帯電話を用いたメールの交換に熱中する場面を想定することができる。さらにインターネットを通して膨大な量の書き込みがなされる場面において、書き込む主体の多くは若い世代と思われる。彼らは決して書くことが嫌いではない。学習者の現実を的確にとらえたうえで、「書くこと」へと向かう意志を効果的に生かすことができるような授業構想が求められる。授業という場所で学習者の日常に内在する表現意欲を喚起すること、すなわち「書くこと」に対する興味・関心を育てるという点を、作文教育の主要な意義・目的として位置付けたい。

ここで、いま多くの学習者の間でもはや例外なく所持され、最も身近なコミュニケーション・ツールとなった携帯電話に着目してみたい。携帯電話は漫画やゲームと同様に学校への持ち込みが禁止され、学校の価値観には馴染まないものとして位置付けられることが多いのだが、学習者の携帯電話への異常な関心の強さは、学校での規制を遥かに超えている。特に注目すべきは、通話よりもメール機能の方である。担当する大学院の研究室による2004年の調査結果から、高校生の日常のコミュニケーション手段は携帯電話のメールが最も多いことが明らかになった³。本研究で繰り返し紹介するように、この携帯メ

ールに着目した府川源一郎は、「ケータイ作文の可能性」と題した『月刊国語教育研究』の「問題提起」⁴において、次のように述べている。

そこで交わされる情報をたわいないおしゃべりにすぎない、と切って捨てることは簡単だ。だがもしかすると、コンパクトな表示画面と、制約されたキー操作という条件のもとで、新しい文章表現様式が生まれている可能性があるかもしれないではないか。それを教育実践の中でさらに追求し、新たな作文の指導として位置付けることはできないだろうか。

学習者の現実に着目し、その現実の中にある素材を「切って捨てる」ことをせず、逆にその素材の「可能性」を取り上げて、新たな授業を構想するという府川の問題提起は、彼らの「書くこと」へと向かう意志を尊重するわたくしの問題意識につながる。

わたくしはこれまでに、府川の言う「ケータイ作文」の実践に向けていくつかの授業構想を検討してきた。考えるべきことの一つは、学習者の世代が何故に携帯電話に惹かれるのかという問題である。携帯電話の何が彼らをしてかくも夢中にさせるのだろうか。その点を解明することができれば、表現意欲の喚起という課題に援用できると考えた。そこでまず、携帯電話の重要な機能として「コミュニケーション」の問題を取り上げてみたい。なお言うまでもなく、「ケータイ作文」という着想は、携帯電話のメール機能を取り立てて考えたものであることから、以下の文章では「携帯電話のメール機能」を「携帯メール」という用語で把握して、さらに考察を進めてみたい。

携帯メールの特色の中に、「相手とつながる」という要素がある。この意識は、若い世代の精神構造を読み解く一つの鍵になるものだが、仲間とつながっていたいという思いが、相手にメールを送信するという表現行為になることは想像に難くない。そしてメールを着信したら必ず返信する点が、暗黙のルールとなっているという状況がある。送信したメールに返信が届くと、相手とつながっていたいという意識が満たされる。それを目的として、毎日多くのメールが送受信されているのがいまの現状である。

相手との一種のコミュニケーションを求めるといふこの意識は、さらにインターネットの掲示板における書き込みや、ブログを公開する若い世代が著しく増えているという実態にも関連する。携帯電話の場合は、比較的限定された相手ということになるが、掲示板やブログでは相手の顔が見えにくく、匿名性のある表現媒体として位置付けることができる。

携帯メールの場合、気軽に書くことができるということも、多様でかつ自由な表現を支えてきたことになる。学校の作文の時間に改まって書くと、どうしても筆が進まない学習者も、携帯メールは大好きで、頻繁にメールのやり取りをすることがある。原稿用紙に向かって書くという改まった意識ではなく、思ったことを自由に書けるという気軽さも、携帯メールの特徴である。この特徴はさらに、携帯電話における単語からセンテンスを導き出せるという予測変換機能や、多彩な絵文字の機能などによって顕著になる。前者は、たとえば「誕生日」という単語を入力するべく「たん」と入力すると、その時点で直ちに「誕生日おめでとう」という語句やセンテンスに変換できるという機能のことである。この予測変換機能を用いて、さらに短時間で気楽に表現ができるようになった。

そしていま一つ、携帯メールの文章は短いという点も重要な特色と成っている。国語科の授業で課せられる作文は、例えば800字程度のまとまった文章であることが多い。それと比べると、携帯メールでは表示画面が小さいこともあって、延々と長い文章を書く必

要はない。極端な例を挙げれば、「元気？」ということばだけで文章が構成され、送信される。この表現に対しては、相手からも「元気」という返事が戻ってくるという他愛ないコミュニケーションではあるが、「相手とつながる」という側面からは重要な表現ということになる。

これまで確認してきた携帯メールの特色を改めて整理してみると、次のようになる。

- ① 相手とつながりたいという意識が書き手の基盤になっていること。
- ② 相手からの返信を期待していること。
- ③ 気軽にかつ手軽に書くことができること。
- ④ 短い文章でメッセージをまとめることができること。

前に引用した「ケータイ作文の可能性」と題した「問題提起」の末尾で、府川源一郎は次のように述べていた。

(前略) 従来の作文とケータイのメールとの連続性と同質性を視野に入れた国語の授業が構想できるはずだ。おそらくその試みは、文章の「現在」を、ほかならぬ教室の中で創り出していく可能性がある。

ここで府川の言う「文章の『現在』を、ほかならぬ教室の中で創り出していく可能性」を開くことこそが、「ケータイ作文」の一つの目標として位置付けられるものである。「ケータイ作文」を構想するためには、いま整理したような携帯メールの特色を踏まえなければならない。わたくしは本節において、さらに掲示板の書き込みのような「匿名性」という要素を加えて、「交流作文」と称する試みを「ケータイ作文」の一つの具体的な形として提案したいと思う。以下の節では、「交流作文」の実際に関して具体的な紹介を試みる。

2 中学生・高校生の「交流作文」

わたくしが作文の授業を構想する際に、特に配慮しているのは次の5点である。

- ① 書くことに対する学習者の興味・関心および意欲を喚起すること。
- ② 書くことの効果的な教材を発掘すること。
- ③ 学習者を円滑に書くことへと導くための課題を工夫すること。
- ④ 書くことの具体的な場所を設定すること。
- ⑤ 個人・グループ・クラスの各レベルにおいて学習を展開し、「教室の文化」を生かした効果的な評価を実施すること。

まず初めに、「書くこと」に対する学習者の興味・関心および表現意欲を喚起することが、作文の授業の主要な目標となる。続いて、彼らの興味・関心を喚起できるようなインパクトのある教材を発掘する。さらに授業の内外で、必ず「書く」という具体的な活動の場面を設定することも重要である。そのために、「書く」活動に導くための学習課題の意味も大きい。学習者が個人で書いた作文は、グループおよびクラス単位の検証を経て、再度個人へとフィードバックすることによって、よりふさわしい表現に向けての視野を開くことができれば、効果的な作文の授業を展開することができる。以上の5点に、前の節で整理した携帯メールの特徴の4点を勘案しつつ、「交流作文」の授業構想を展開してみたい。

「交流作文」の構想のきっかけは、わたくしの前任校（早稲田大学系属早稲田実業学校）における実践であった⁵。前任校は私立の学校で、当時は中学校と高等学校とが設置され

た私立の男子校で、一人の教員が中学校と高等学校の授業をそれぞれ担当するというケースも多かった。1985年度に高校3年生を対象とした「国語表現」と、中学2年生を対象とした「国語」とをともに担当したという状況を生かして、異学年の交流という要素を授業に取り入れることを考えたものである。

当時わたくしは、「国語表現」の年間指導計画作成に際して、1年間に12の「国語表現」に関わるテーマを設定し、それぞれのテーマに即した学習活動を展開することにしてきた。異学年交流の授業は、「後輩へのアドバイスー早実生活を充実させるために」というテーマの授業において実践することになった。この授業で扱うのは「話すこと・聞くこと」の領域である。すなわち、高校3年生が同じ学校の後輩である中学2年生を相手に、自身の体験に即したアドバイスを2分間でスピーチするという課題を設定した。効果的に話すことに関する学習を経てから高校3年生は、自らのスピーチをカセットテープに録音して提出することになる。この録音という形態によって、スピーチを異学年で交流することが可能になる。

カセットテープに録音された高校3年生のスピーチは、教師の側で一度聞いて内容的に問題がないかどうかを点検する。そのうえで今度は、スピーチの相手である中学2年生にその録音を聞かせることにした。高校3年生の担当は2クラス、中学2年生の担当は4クラスであったことから、高校3年生1クラス約50名の録音を半分に分けて、中学2年生1クラスで聞くことになった。中学2年生は1クラスを10名ずつのグループ5班に分けて、テープレコーダーのデッキ5台を用意して聞くことになった。1グループ10名の中学生が5名の高校生のスピーチを聞いて、それぞれ評価をまとめた。評価用紙は教師側で作成したが、「主題・構成・表現」の3つの項目についての評価と、スピーチを聞いた感想を用紙に記入して提出する。1名の高校生につき約10名分の評価用紙が届くことになった。

この実践は、教師側にとっては負担が大きいものであったが、高校生からも、そして中学生からもきわめて好評であったことは事実である。高校生の氏名は相手に公開しないことからプライバシーは保たれた。名前や顔が分からなくても、正真正銘の同じ学校に学ぶ先輩から、学校生活を充実させるためのアドバイスとしてのスピーチが届けられるのは、それを聞いた中学生にとって、国語科という教科の枠を超えたとても心楽しい時間となった。そして高校生にとっても、中学生からの率直な評価が何よりも参考になる生きた資料となった。「国語表現」の授業では、総括として「効果的なスピーチの条件」について考えたわけだが、中学生からのコメントによって、高校生の中に自然と効果的なスピーチに関する理解が定着していた。

このときの授業では、カセットテープを用いて「話すこと・聞くこと」の領域を取り扱うことになったわけだが、今回本節において提案するのは、「書くこと」の領域に関わるものである。すなわち、異学年の学習者の中で作文に関わる活動を交流するという形態である。以下に示す内容は、メールやインターネットという手段を用いても実現できるものではあるが、わたくしはあえて手書きの用紙を媒体とした方向から、「交流作文」と称する方法を提案してみたい。

本節で提案する「交流作文」とは、原則として以下のような条件の下で実践されるべきものである。

- ① 学年の異なる学習者の中で、相互に文章を書くことによって交流を図る。異なる学校間で実施されてもよいが、基本的には学年の異なる学習者を選ぶようにする。
- ② 基本的には交流する相手との間で、相互に個人的な知人としての関係がないことが前提である。交流に際しては相手の氏名等の個人情報を公開せず、すべてイニシャル等匿名での関係に止める。
- ③ 作文の長さは200字程度の「短作文」とし、作文のために要する時間も10分から20分程度の短時間で取り組むことができるものとする。
- ④ 作文に対する学習者の興味・関心が喚起できるような課題を設定する。
- ⑤ 交流を実施するいずれの側の学習者にも、指導者が文章の書き方に関する適切な指導を実施する。
- ⑥ あらかじめ評価の観点を掲げた上で、書かれた作文に対する学習者の相互評価を実施する。
- ⑦ 交流するいずれの側にとっても、価値あることばの学びが展開できるように配慮する。すなわち、交流を通して双方の学習者に確かなことばの力が育成されることを目指す。
- ⑧ 交流するいずれの学習者に対しても、1名もしくは2名の指導者が適切な指導を展開することができるように配慮する。

以上のような条件を勘案して、まずは交流するのにふさわしい学習者を選定するところから出発することになる。本節の冒頭で、学習者から提起される二つの課題に言及したが、特に第4の条件は「何を書くか」という問いに、そして第5の条件は「どのように書くか」という問いに対応する活動として位置付けることができる。また、「交流作文」全体に配当する時間は、それぞれの学年に1時間から2時間を規準として、年間指導計画の中に位置付けることも、また投げ込み的な扱いもできるように配慮する。次の節では、わたくし自身の具体的な実践に即して、「交流作文」の実際について紹介することにしたい。

3 授業の実際

前の節で紹介した実践は、同じ学校の中学校2年生と高等学校3年生との間での交流を目指したものである。同一担当者が異なる学年を担当したという実態を、有効に活用した授業構想を展開した。担当者の配置や分担に関しては、学校の事情によって様々な制度が適用されている。一人の担当者が異なる学年を共通に指導するという状況が可能であれば、それぞれの実態を勘案した効果的な指導計画を立案することができる。しかしながら、たとえ指導者が異なっても、相互に連絡を密にしつつ連携して指導に当たることができれば、効果的な「交流作文」の活動を実現することができる。

前節において紹介した実践に即して、「交流作文」の基本的な授業のモデルを以下に提案する。わたくしの前任校のように中・高一貫の私立学校の場合は、中学生と高校生という異なる校種間での「交流」を実現することができる。もちろん、中学校もしくは高等学校という同じ校種の中で、異なる学年間の「交流」であってもよい。以下は指導過程の概要である。

- ① 課題に関しての解説を加えた上で、上級学年の学習者に「後輩へのアドバイス」というテーマで作文を書くという課題を出す。字数は200字の短作文とする。課題に関

する解説の段階において、具体的な作文の実例を示しつつ、作文の書き方に関するヒントを提供する。作文を書く用紙には、上級学年と下級学年の学習者がそれぞれ作文を書く欄を設けておく。1時間配当の場合は、学習者が個々に草稿を作成し、清書用の用紙に記入して提出する。なお氏名に関してはすべて匿名とし、実名に代えてイニシャル等を記載するものとする。

- ② 2時間を配当する場合、課題を提起された学年の学習者は、書き方に関するヒントを参考にして、一度草稿を作成する。草稿の段階でグループ学習の形態を導入して相互評価を試み、評価内容を踏まえて清書に移る。なお完成した作文は一度提出して、内容や表現についての教師の点検を受ける。
- ③ 上級学年の学習者が書いた文章は、枚数を調整したうえですべての作文に具体的な反応があるように配慮をして、下級学年の学習者にそのまま渡すことにする。
- ④ 下級学年の学習者は、上級学年の書いた「後輩へのアドバイス」を読んだうえで、どのような点が特に参考になったのかを明らかにして、そのアドバイスに対する感想を200字の短作文としてまとめる。作文は同じ用紙の所定の欄に記入する。氏名の扱いについては上級学年と同様にイニシャル等にして、実名を使用することは避ける。この段階で、指導者は文章の書き方に対してポイントを絞って指導をする。下級学年の学習者の書いた作文は、教師の側で内容の点検を実施したうえで、上級生にフィードバックすることになる。
- ⑤ 2時間を配当する場合、グループ学習の形態を導入して、グループごとに複数の上級生の作文を読む。あらかじめ定められた観点に基づいて、特に印象に残る内容・表現を指摘する。それを踏まえて、個々の学習者が返信のコメントをまとめる。

以上のような指導過程に要する時間は1時間から2時間と、短時間の配当で実践できるところに「交流作文」の特徴がある。同じ学校の先輩・後輩という関係の中で、「どのようにしたら学校生活を充実させることができるか」という身近な課題をめぐって情報の交流が実施されることは、いずれの学習者にとっても興味のある活動になる。特に2時間を配当する場合には、グループ学習の形態を取り入れて相互評価という活動を実施することで、文章表現に関する学習をさらに展開することができる。

本節で紹介した授業の構想は、これまでに言及してきた携帯メールの特質、および作文指導における配慮事項をすべて勘案したものになっている。これを「交流作文」の基本的な形態としたうえで、次節ではさらにわたくし自身が担当する大学の授業と、高等学校の授業とを結ぶ本格的な「交流作文」の実践について言及する。

4 大学生と高校生の「交流作文」

わたくしは2007年現在、早稲田大学の教職課程科目である「国語科教育法」の授業を担当している。この科目は、受講者が国語科の教員免許の取得に向けて、特に教育現場での教育実習において国語科の授業が展開できることを目標にしたものである。中学校・高等学校の教育現場と直接関わる術を持たない大学生にとって、現場の学習者の現実を直接理解する機会はいらない。家庭教師や学習塾の講師のアルバイトをしている学生が、特定の学習者との限られた時間の中での交流の機会を持つことができる程度である。教育

実習を控えた彼らにとって、教育現場との交流はきわめて重要な課題となる。そこでわたくしはこの「国語科教育法」の授業の指導計画の中に「交流作文」を位置付けて、具体的な実践を続けている。本節では主に2005年度の実践に基づいて、大学生と高校生との間の「交流作文」について論述することにする。なお、本実践の概要については、すでに報告した⁶が、本節では「交流作文」という作文指導の中の一つの形態として位置付けたうえで、さらに詳しく言及する。

わたくしは2002年度から継続して「国語科教育法」の授業を担当しているが、2002年度および2003年度には、非常勤講師という立場で高等学校の授業を担当していた。大学の教職課程を担当する教員が、同時に高等学校の教育現場を担当しているという特色を有効に生かすために、授業において現場との交流を実現する方法を工夫した。「国語科教育法」の受講者が単に大学の教室の中という空間で授業を受けるだけではなく、大学の授業から高等学校の現場に向けて直接メッセージを発信し、その反応を新たな研究対象とすることができるなら、それは意義のある活動と判断したものである。このような方向性を「国語科教育法」の授業に生かすべく、「交流作文」の授業構想を取り入れることにした。

大学の「国語科教育法」の授業において、中学生や高校生に対して価値ある作文の課題を出題するというテーマの研究活動を設定した。作文課題は「10分程度の短い時間に200字程度の短い文章を書く」という条件のもとで、検討を加えることになった。まずこの研究活動が、「国語科教育法」受講者の学生にとって重要な課題となる。授業では課題の具体例や、課題を提出する際に配慮すべき事項などを整理して扱ってから、学生に効果的な課題を考えさせた。課題はグループで交換しつつ検討を加え、清書して提出する。その課題を今度は非常勤講師を務める高等学校に持ち込んで、「国語表現」の授業における作文の課題として、実際に高校生に取り組みさせる。かくして書かれた高校生の作文を再度大学の「国語科教育法」で、今度は作文の評価というテーマの研究活動として設定する。課題出題者の大学生による作文の評価は、高校生に返却することにした。

おおよそ以上のような展開によって大学と高校の授業で「交流作文」を取り入れたわけだが、これは大学生にとっても、また高校生にとっても興味・関心を喚起する活動となった。そこで非常勤講師を辞した後も、高等学校の教員に協力を依頼して、継続して扱っている。以下に、2005年度の早稲田大学教職課程科目「国語科教育法1・2A」における実践を、具体的な指導過程に即してより詳細に記述してみたい。なお2005年度の受講者は70名であった。協力を依頼したのは三重県立名張高等学校で、国語科の保井多賀子教諭からの協力が得られて実験したものである。

① 交流を依頼する高等学校の担当教諭との間で打ち合わせをして、「交流作文」の進め方について入念な協議をする。

初めに、交流を依頼する高等学校との具体的な打ち合わせを十分にすることがあることは言うまでもない。「交流作文」の趣旨を説明し、先方に理解をしていただいたうえで、学習の展開についての協議を実施する。今回は、わたくしが担当した研修講座でお会いした三重県立名張高等学校国語科の保井多賀子教諭の協力が得られ、学校に対しての実施の許可も得ることができた。担当者相互のコミュニケーションを密にしたうえで、効果的な連携が得られるかどうかという点は、「交流作文」を実施するための重要な前提である。

② 2005年10月の後期第1回目の「国語科教育法」の授業で、受講者に趣旨を説明して「交流作文」を実施する旨を告げ、その内容と実施方法について説明する。

「国語科教育法」の授業は、教育現場との交流を重視するという趣旨で展開している。その趣旨に叶う形で、「交流作文」の試みを実施する旨を伝えることにする。実施の時期は、保井教諭との打ち合わせの結果、大学の後期最初の授業とすることが決まっていた。続けて今回の「交流作文」の内容と実施方法について、簡単に説明をする。間接的な形ではあるが、現場の高校生との交流ができることに対して、学生側の期待はきわめて大きい。

③ 作文の課題を出題するに際して、高校生に対する作文指導の実際を説明し、指導上の留意点等について言及する。また具体的な作文課題の実例を紹介する。

「国語科教育法」の授業において、高校生を対象とした作文指導の実際について紹介し、具体的な作文の課題について実例を提示する。受講生が効果的な作文の課題を工夫することができるように、いくつかの情報を提供することになる。

④ 大学生が自身の体験に即して実際に役に立った文章表現技術を取り上げて、高校生にその技術を紹介する。

作文指導の課題は「何を書くか」と「どのように書くか」という点にあることを理解させようとして、特に「何を書くか」という問題に答えるべく「課題」を出題する旨を告げる。さらに「どのように書くか」という問題をめぐっては、提出した「課題」への対応という点を勘案した文章表現技術を挙げることにする。

この文章表現技術に関しては、高校生に渡す用紙の最初に記入する。すなわち高校生がその文章表現技術に関する大学生のメッセージをまず読んで、それを参考にして「課題」に取り組むことができるように配慮したものである。取り上げる文章表現技術は簡潔にまとめるものとし、高校生に渡す「清書用プリント」に記入させる。

今回、大学生の側から提案された文章表現技術のうち、主なものを以下に引用する。

- i いきなり書き始めずに、書きたい要点を一つに絞ってから書く。
- ii メモを活用して書く。
- iii 自分の主張を先に書いて、それから主張に関わる自分の経験を書く。
- iv まず何について書くのか、その題材はどのようなものか、自分がそれをどう思ったか、のような順序で書く。
- v 頭に浮かんだことを、素直に自分のことばで書く。
- vi 書き終えた後で、読者になったつもりで自分の書いた文章を読み直す。
- vii 一文一文を短く書くようにして、接続詞は極力用いないで書く。

これらの文章表現技術は、話題・題材、主題、構成、叙述、推敲という、文章の表現過程に対応した技術であるという点には注目しておきたい。

⑤ 大学生が実際の作文課題を作成する。課題とともに、その課題に即した作文の「評価の観点」を2点、簡潔に示すことにする。

高校生が取り組む際に、作文の前提となる条件は以下の二点である。すなわち、一つは作文を書く時間で、これについては10分程度という条件を付与することにした。いま一つは字数で、これについては200字という短作文を書かせることを条件とした。この二つの条件をクリアーすることを前提とした課題を出題するように、大学生には指示を出した。また、その課題に従って書かれた作文の、どのような点を特に評価するのかという評

価の観点を、文の形で2点掲げさせた。作文を書く側に、この評価の観点も周知されることになる。

- ⑥ 作成した課題について席の近くの者2～3名で適宜交換し、客観的な視点から、課題および評価の観点の適否を協議する。そのうえで、「清書用プリント」に文章表現技術と作文の課題・評価の観点を記入する。

課題の案を作成した段階で、座席の近いもの同士と適宜交換をして、相手の作成した課題及び評価の観点について第三者的な視点から相互に評価を実施する。特に前に書いた「文章表現技術」との関連についても相互に点検を施すことにする。この指摘を経て、再度個人へとフィードバックし、清書用の用紙に「作文課題」最終版を記入する。なお、わたくしは毎時間「研究の手引き」「授業レポート」「研究資料」と称するプリントに即して授業を展開している⁷。「授業レポート」は全員が授業終了時に提出することになっている。この清書用のプリントは「授業レポート」とは別個に作成する。もしも交流を希望しない受講生がいた場合、清書用プリントは未提出のままでも可とする。

次に大学生から提示された作文課題の実例を紹介する。

- i 無人島に何を持って行くか、理由を明らかにして説明する。
- ii もしも大統領になったとしたら、何をやりたいかを理由とともに書く。
- iii 自分を色にたとえると何色か、色を使って自己紹介をする。
- iv 自分が食べたいものを、他の人も食べたくるように表現する。
- v お笑い芸人は異性にもてるかもてないか、理由を含めて考えをまとめる。
- vi いま一番欲しいものは何か、その理由と、実際に手に入ったらどうするかを書く。
- vii 憧れの人物について、その魅力と憧れる理由を書く。

また、評価の観点としては、内容・表現・表記に関わる具体的な観点が示されていた。次に主な評価の観点を紹介する。

- i 自分の考え方が具体的に記述されているか。
- ii 課題において要求したことにしっかりと応えられているか。
- iii 結論が明確に示されているか。
- iv 筋道の通った構成で書かれているか。
- v 誤字・脱字や誤った表現がないか。

- ⑦ 提出された「清書用プリント」に指導者が目を通し、内容・表現両面から、高校生に渡す際に問題になるものがないかどうかを点検する。

「交流作文」のもとになる大切な「清書用プリント」ゆえに、提出されたものに関しては、教師の側でも目を通すことになる。内容・表現の両面から点検をして、問題があれば付箋を入れ、次の授業時に本人に確認する。表記のミスを発見した際には、指導者の責任において修正を加え、後日出題した学生には報告をする。もちろん、高校生に渡す前にあらかじめ教師の側で点検を加え、問題があれば教師の責任において修正を加える旨、全体に周知することにした。なおこの「交流作文」においては、大学生も高校生も個人名はいっさい出さずに、氏名はイニシャル等で記入するように統一した。

- ⑧ 大学生が作成した、文章表現技術、作文の課題、評価の観点が書かれた「清書用プリント」を、高等学校に届ける。担当教諭の協力によって、高等学校側で学習者にプリントを配布し、課題に取り組みせる。

大学生から提出された「清書用プリント」は、合計で47名分であった。プリントには続けて高校生が記録できる欄を設けてあり、そのままコピーして高校の授業で使うことができる。担当教諭が学習者の人数に合わせてコピーを取り、国語科の授業を利用して、高校生に取り組みせることになった。なお「清書用プリント」には、高校生が課題に即して作文を書くための欄のほかに、課題に対する感想や課題に取り組んでの感想などを自由に書くことができる欄も設けておいた。この欄に書かれたメッセージを通して、大学生は高校生の「声」を直接聞くことができる。担当教諭は高校生の取り組んだプリントを回収し、それは教諭側での点検を経て大学に届けられることになる。なお、大学生の課題に最終的に解答した高校生の数は、234名であった。

⑨ 高校生が取り組んだ作文を課題の提出者に戻して、あらかじめ提示した観点に基づいて評価を実施する。

大学生1名の提出した課題に、平均して高校生3名が解答を寄せた。この複数の解答が2週間後の「国語科教育法」の授業時間に届くという事実は、大学生にとってはきわめて刺激的であった。それは、同一の課題に対する異なる学習者の反応を知ることができるという理由による。1名の学習者の解答しか届かない場合には、その課題に取り組んだ学習者の個性によって、何も記入がないなど、反応が極端な場合がある。複数の学習者の解答を比較することによって、高校生の個性をも窺い知ることができる。

大学生は、まず高校生の書いた作文を読んで、内容・表現の両面から、気の付いた点を取り上げて線を引き、文で具体的なコメントを記入する。誤字・脱字などがあれば修正をする。そしてあらかじめ示した評価の観点に関しては、5段階の評定を記入する。さらに作文を読んで感じたことを文章でコメントする。

大学生が特に楽しみにして目を通したのは、高校生からの感想が書かれた欄であった。肝心の課題の解答を書く欄には何も記入していない高校生も、感想の欄には何かのメッセージが寄せられていた。その欄に書かれた質問に対する回答もコメントに含めた学生が多かった。

なお原則として出題した学生に評価を依頼したが、出題者が欠席した場合には他の学生に評価を担当してもらって、すべての高校生の作文に評価とコメントが書かれる結果になった。

⑩ 大学生が評価を記入したプリントは、再度高等学校に送って、担当教諭に高校生への返却を依頼する。

評価のコメントが記入されたプリントは、再度回収して目を通し、すべてコピーを取ってから高等学校に送り届けて、担当教諭を通して高校生に返却することになる。評価の作業をした時間に欠席した学生には、後日コピーを渡すことにした。当日高校生たちは、大学生からの評価とコメントを楽しみに待っていたということであった。なお、後日高校生たちからの御礼のメッセージが大学生に届けられたことも、「交流作文」の成果としてとらえることができよう。

5 「ケータイ作文」から「交流作文」へ

冒頭で引用した府川源一郎の「ケータイ作文の可能性」では、携帯電話という機器の普

及の中に新しい表現指導の可能性を見出していた。パーソナルコンピュータと携帯電話の普及という現実によって、子どもたちの表現世界は大きく変容している。その実態を的確にとらえたうえで、これからの作文教育を考える必要がある。パソコンと携帯によって、メールという表現および通信の方法がすでに定着した。携帯電話は通話よりもメール機能の方に重点が置かれて使用されている。学習者が自主的にかつ意欲的にメールの送受信を繰り返すという事実を目を向けて、そこに表現へと向かう一つの意志を確認しておきたい。そこには、情報のインタラクティブ性という特性が浮上する。すなわち情報を一方的に送信するのではなく、相手からの返信を期待して送信するという意志を見ることができる。ただし、それはあくまでも相手と顔を合わせての直接的なものではない、間接的なコミュニケーションに限定されるという点も重要な要素である。このような間接的な双方向の交信を可能にするという要素をメールの特性を把握し、それを教室での作文教育に取り入れることを工夫するという試みから、本節では「交流作文」という方法を提案した。

「PISA型読解力」の育成が盛んに論議される中で、コミュニケーション能力に関しても様々な観点から論議されている。たとえば有元秀文は「どうしたらPISAに対応できるか」というサブタイトルの著書『「国際的な読解力」を育てるための「相互交流のコミュニケーション」の授業改革』（溪水社、2006.6）の「序文」で「コミュニケーションは必ず双方向でなければならない」と述べている。作文指導においても、この「双方向」という要素を生かした授業構想が求められる。有元は国語教育の多くの場面で、相互交流のコミュニケーションの必要性を強調している。

大内善一は「コミュニケーション」という用語の持つ曖昧さに言及しつつ、さらに明確に「双方向型作文学習」の構想を明らかにした⁸。大内は「双方向型作文学習」について次のように述べている。

双方向型作文学習が目指すのは、当該の作文学習の時間内に学習者同士が書き手と読み手となり、また、その立場を入れ替わりながら、文字通りに「伝え合う」という活動を行なっていく学習である。

本節で紹介した「交流作文」の試みもまた、基本的には双方向型の作文につながるものとしてとらえることができる。携帯メールが支持される基盤として、メッセージのインタラクティブな交流という要素が挙げられる。すなわち必ず相手がいいて、作成したメッセージがその相手に読まれること、さらにその相手から返信があることが、携帯メールによるコミュニケーションの特色である。この双方向型のメッセージの交流を実現することができるような形にして、作文指導の領域に位置付けたものが「交流作文」である。

大学の教職課程で「国語科教育法」を履修する学生にとって、現場の高校生との交流はきわめて価値のある出来事として受け止められる。彼らには、教育実習を経験する前に現在の教育現場の状況を知りたいという、共通の思いがある。そして、高校生に向けて作文の課題を発信することはそれだけでも「国語科教育法」の中で扱う重要な領域であるが、その課題に対して高校生が実際に取り組んで、結果がフィードバックされるというシステムは、貴重な機会として把握される。課題に取り組んだ学生は、高校生からの反応を待ち望んでいた。

一方、大学進学を希望する高校生にとっても、現役の大学生からの課題の提示や評価を期待する気持ちは大きい。その気持ちは、「交流作文」終了後に、担当教諭の指導によって

送付された高校生のメッセージに端的に現れている。彼らは、大学生との交流を楽しみつつ、大学生から提起された学習課題に真摯に取り組んだ。そして単に作文の課題のやり取りに終らず、より個人的なメッセージの交流にも強い関心を示していた。そしてすべてがイニシャルという匿名での交流であったわけだが、大学生も高校生もその点をきわめて自然に受け入れた形で交流が実現できたことも、重要な成果である。

このように異学年間の交流が、それぞれの学年にとって価値ある国語科の学習活動として結実するような形態を目指すことが、「交流作文」には要求される。そのためには、担当者の側の周到な準備と、担当者レベルでの入念な打ち合わせが必要不可欠となる。

「交流作文」は、授業時間としては2時間から4時間という比較的短時間に扱うことができる。このことから、年間指導計画の中に位置付けることも、また時間に余裕がある際に「投げ込み」的な扱いで実践することも可能である。2005年に「交流作文」を実施した三重県立名張高等学校からは、ぜひ継続して実施をしたい旨の要望が寄せられた。2007年現在に至るまで毎年、内容に改訂を加えつつより有意義な交流を目指している。

本節は主として大学の授業担当者としての立場からの分析になったが、理想的な研究形態としては、高等学校の授業担当教諭との共同研究という形でより詳細なデータ分析をする必要がある。異学年間の交流による学習活動に関する実践はあるが、管見によれば大学と中学・高校の交流という観点からの実践はさほど多くは報告されていない。現場との交流という教師教育の課題に応えるためにも、効果的な研究と実践を続けたいと考えている。

注

- 1 町田守弘「表現指導の戦略―書くことへと向かう意志を育てるために」（『月刊国語教育』2006. 5）、その他の論文において言及した。
- 2 田中宏幸『発見を導く表現指導』（右文書院、1998. 5）
- 3 早稲田大学大学院教育学研究科町田守弘研究室『高校生のコミュニケーション及びサブカルチャーに関する意識調査報告』（同研究室発行の報告書、2004. 8）に、調査結果をまとめた。なおこの調査を踏まえた論文に、町田守弘「サブカルチャー教材の可能性を探る―高校生の意識調査結果から」（早稲田大学教育学部『学術研究』2005. 3）がある。
- 4 府川源一郎「ケータイ作文の可能性」（日本国語教育学会『月刊国語教育研究』2003. 7）。
- 5 この異学年交流の授業実践に関しては、町田守弘『『国語表現』における単元学習の試み』（町田守弘『授業を開く―【出会い】の国語教育』（三省堂、1990. 1）に収録）、および「新しいコミュニケーションを開く戦略―異学年交流に基づく表現指導」（町田守弘『国語科授業構想の展開』（三省堂、2003. 10）に収録）で紹介した。
- 6 町田守弘「文章表現技術指導に関する一考察」（『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』2006. 2）。
- 7 わたくしは「研究の手引き」「授業レポート」および「研究資料」を用いた実践を続けているが、その具体的な扱いに関しては、「効果的な授業創りのための戦略―『研究の手引き』と『授業レポート』（『月刊国語教育』2000. 9）その他の報告において紹介した。本研究においては、第2章第5節で言及している。
- 8 大内善一『「伝え合う力」を育てる双方向型作文学習の創造』（明治図書、2001. 3）。