

「問い」の属性の具体化を通じた書くことの学習指導

—足場かけワークシートと書くことのカンファレンスを通して—

Teaching writing reports through making question

— Worksheets for scaffolding and writing conference—

加藤好広¹, 小林一貴²

KATO Yoshihiro¹, KOBAYASHI Kazutaka²

[キーワード Keyword]	「問い」のための〈問い〉、作文カンファレンス、足場づくりワークシート、交流のガイドライン、報告書を書く
[所属 Institution]	¹ 岐阜大学大学院 (Graduate School of Education, Gifu University), ² 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract] 授業の課題を学習者自身が現実社会の状況を踏まえて、それを「問い」自体として再構成し、文章を書くための〈問い〉の形に変換するような書くことの「問いづくり」を核とする授業実践と学習の実際の一部を示した。授業では、日本文化を発信するための報告書作成を中心的な言語活動として位置づけ、「〈足場かけ〉ワークシート」を使用し、複数の立場（多面的な視点）から問題を検討するようにした。そして、学習者相互のカンファレンスを取り入れ、学習者の発想の拡充を図るとともに、「今現在、置かれている状況」や「直面している問題」を踏まえた「問題提起」を考えるようにした。また、授業における学習の実際の一部を検討し、日本文化を発信する方法についての高校生の認識、ならびにワークシートの記入を通して、発信者の社会的役割と発信先といった属性に即した様々な知識や「声の断片」が連結され、それらを足場かけにして、文例を参考にして報告書を書かれていくことの具体を示した。

1 はじめに

小論文の出題方法はテーマ型小論文、課題文型小論文、データ型小論文の3つに分けられる。発想を膨らませたり、資料の読解を行ったりと始発は異なっても、問題に対する自分の意見や主張を述べる点では同じである。つまり、「問題提起」から書き出して、最後に自分の考えを述べるのが小論文の基本構成となっている。小林 (2020) では、小論文を書くことの学習における「問題提起」の作成過程について、「『問い』を立てることではなく、問いを立てること、その立て方そのものを『課題』とする」(p.17) 必要があることを論じた。つまり、書き手は自身の問題提起がどのようにして行われているのかを自覚し、学習過程において「問い」自体の再構成が必要になるとの考え方である。本稿では、授業の導入において提示した課題が書き手によって「問い」として具体化される過程について、問いがどのような発信者によって提示され、いかなる文脈によって発話されたものなのかのように、「問い」の属性を具体化することを通して書き手自身にとっての〈問い〉を立てて「書くこと」を学んでいくような授業実践と学習の実際について考察を行う。

2 「問い」づくりについて

書くための考えを持つために、話題や論点について学習者自身¹が分析的に考え、問題意識を持つことは、「書く」ことの学習過程における基本的な段階とされる。三浦 (2008) は、「作文の指導技法」に関して、「問い」を「テーマの下に、話題を自ら分析・整理し、自分の考えを述べたり書いたりする」(p.81) こととしている。こうしたテーマや話題の分析、整理を通して考えを持つことは、情報の内容と構成を把握するような読むことの学習指導において「設定した課題について自分はどうか考えるのかを問う」(杉本2008,p.96) ことにも関連している。しかし、課題に対する考えという図式では、考えることは課題に従属する位置づけとなってしまうことから、学習指導においては課題が学習者自身の問題となって言語化され、表現される過程を保証することが重要となる。このことについて、本稿で取り上げる授業では、問題意識を持って考えることは常に表現主体の具体的な立場や役割、置かれた文脈と不可分であるとの立場から、問題提起を「現実社

会の具体的な文脈に沿う〈問い〉を立てること」(小林2020)ととらえる。それにより、書き手自身がその問題・課題に関わっていたり、当事者意識を持っていたりする〈問い〉となること²に焦点を当てる。

このような「〈問い〉を立てる」ことへの考え方は、「VUCA」という言葉に代表されるような、社会の急激な変化により不確実性が増加し、先の読めない時代(細谷:2020,pp.4-5)においては、与えられた課題やテーマのみに回答をするだけでは不十分であり、自らが当事者として(当事者の視点に立って)「問題」を見つけ出す(考え出す)ような表現者を育成することをねらいとしている。

以上を踏まえて設定された課題・テーマ(「問い」)を学習者自身が社会的な状況とつなげたり、自らの問題として捉え直したりして、具体的な文脈における問題提起(=〈問い〉)に再構成していく授業計画を立案した。従来の「問題解決学習」においても「問題を発見する」過程はあるものの、今回の実践では「問題を捉え直す」ことを主眼としている。

3 授業実践について

ここでは全3時間の単元について説明をする。最初に「単元目標」とそれを達成するための「言語活動」について確認し、次に単元計画の具体的な内容と使用教材について述べる。

3.1 単元目標及び言語活動について

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 国語編』では、「現代の国語」の「B 書くこと」の学習の指導事項として、「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。」(p.92)が挙げられている。この指導事項を単元目標として、「浮世絵(風景画)についての解説文を読み、異なる視点を想定しながら、浮世絵(風景画)の有効な活用方法を報告書としてまとめる」³という言語活動を設定した。この指導項目の解説には、「報告、提言、広報など、どのような形で還元するか」(p.92)とあるため、言語活動では「報告書としてまとめる」活動を設定した。また、「浮世絵(風景画)」は実社会の中から選ぶべき題材とは異なるが、本単元では実社会における「浮世絵(風景画)の有効な活用方法」を考えるための題材として取り上げた。また、「題材に対する個人的な体験や知識だけを情報とするのではなく(中略※引用者)情報を幅広く収集する」ことは、後に述べる「ワークシート」(3.4 使用教材について②)や「カンファレンス」(3.5 学習活動について①)に対応させた。

3.2 授業計画について

本単元は「現代の国語」の「書くこと」領域の内、3時間で授業構成し、愛知県内の高等学校の高校3年生(2クラス)を対象に2021年6月に実施した。授業者は、本稿の第一著者(加藤好広)である。

時間	内容(●は授業者のはたらきかけ、○は学習者の活動)	使用教材
1	<ul style="list-style-type: none"> ●言語活動及び〈足場かけ〉ワークシート(以下ワークシートとする)の記入方法の説明をする。 ●学習者に「あなたは凄腕宣伝マン(CMプランナーもしくはガイドブックの編集者などでもよい)です。観光地を紹介するにあたって、江戸時代の浮世絵(風景画)を活用したり、参考にしたりすることを思いつきました。江戸時代の浮世絵(風景画)を有効に使用・活用する方法を考え、報告書にまとめてみよう」と伝える。 →学習者の設定を「凄腕宣伝マン」とし、活動内容は観光地の紹介方法として浮世絵を使用したり、参考にしたりする方法を考えること、最後(3時間目)に活動で考えたことを報告書として書くことを伝えた。 →図1~4の浮世絵は「参考」であり、使用することは必須ではないことを伝えた(学習者の思考の幅を広げるため)。 →風景画の解説も併せて配付し、学習者に風景画の役割を理解するように伝えた。 ●授業計画の説明をする。 1時間目は各自でワークシートを記入する。2時間目はカンファレンス実施。 3時間目に報告書(形式・文例を提示)を書くことを伝える。 ○学習者はワークシートの項目(①~⑥)に記入をする。 →風景画についての文章(解説)や浮世絵の風景画を参考にする。 ●ワークシートの①「誰が宣伝するか?誰に宣伝するか?」の項目は、自分以 	<ul style="list-style-type: none"> ・風景画の解説 ・〈足場かけ〉ワークシート ・浮世絵の風景画

	<p>外の人物（時代・年齢・趣味が異なる人）も想像して記入するように促す。授業者が「たとえば○○など」と、記入内容を誘導することは避ける。</p> <p>●ワークシートに記入できない（書くことが思いつかない）項目がある場合は、空欄のままにするように伝える。</p> <p>→次時のカンファレンスにおいて、他のメンバーの意見を参考にしたり、他のメンバーからアドバイスをもらったりして書き加えるように伝えた。</p> <p>●授業終了時にワークシートを回収する。</p>	
2	<p>●カンファレンスについて説明する。</p> <p>→前時に記入したワークシートをもとに実施することを伝える。</p> <p>●グループ（ペア）内で、お互いに書いた内容を発表（報告）し、報告を聞いた人は質問をする。報告者は、質問に対して回答を行うようことを、ガイドラインを示して伝える。</p> <p>●質問の内容及び回答はワークシートに書き加え、報告書を書く際の参考にすることを伝える。（ワークシートは返却する。）</p> <p>○学習者は2～5人程度の任意のグループ（もしくはペア）に分かれてカンファレンスを行う。（授業終了時にワークシートを回収する。）</p>	<p>・風景画の文章（解説）</p> <p>・〈足場かけ〉ワークシート</p> <p>・浮世絵の風景画</p>
3	<p>●ワークシート及びカンファレンスの内容を踏まえて、報告書を書くことを伝える。</p> <p>→ワークシートを返却し、清書用紙（報告）を配付した。</p> <p>→ワークシートの各項目の記述内容を、「分類」「比較」「関連付け」の3点から見直し、各項目に書いた内容及びカンファレンス時の意見（収集した情報）を整理するように促した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「分類」は項目ごとの記述内容の共通点に着目すること。 （例：AとBは○○って言葉が共通している。※AやBは①の項目に記入した人物（もしくは属性など）を示す。以下同じ。） ・「比較」は項目ごとの記述内容の相違点に着目すること。 （例：××という項目で、Aは◎◎ってあるけど、Bは▽▽ってある） ・「関連付け」は共通点と相違点をもとにして、立場の異なる人をつなげて考えること。 （例：◇◇という項目（点）ではAとBは共通しているが、□□では、Aは◎◎だけどBは▽▽と違っている） <p>●報告書の文例を例示し、書く際のポイント・意図を学習者に示す。</p> <p>学習者に示した文例</p> <p>○○という状況の中で、観光地の・・・を考えました。←問題提起</p> <p>▽▽▽という考えが（一般的に・多く）ありますが</p> <p>←自分と異なる意見（多角的な視点で考える）</p> <p>しかし、私は□□だから ←自分の意見の理由・根拠</p> <p>◎◎◎することが観光地の宣伝に有効だ（効果的だ）と考えます。</p> <p>←自分の主張・意見</p> <p>→文章を書くことが苦手な学習者に対しては、自分の主張を考えながら文例の記号（○や▽）にワークシートに記入した語句を当てはめるに促した。</p> <p>→文例通りに書く必要はなく、文同士のつなげ方や文末表現は各自で変更してよいことを伝えた。その際、「問題提起」は必ず書くように伝えた。</p> <p>→「正解」ではなく、自分の「問題設定」と「理由・根拠」、「主張・意見」が一貫していることを求めていることを伝えた。</p> <p>○ワークシート及びカンファレンスの内容を踏まえて報告書を書く。</p> <p>●授業終了時に、ワークシート及び清書用紙（報告書）を回収する。</p>	<p>・〈足場かけ〉ワークシート</p> <p>・報告書の文例</p> <p>・清書用紙（報告）</p>

1時間目は、浮世絵を使用／参考にしてワークシートに各自で記入する。浮世絵や風景画の解説文から、情報を読み取る。2時間目は、ワークシートをもとにカンファレンスを行い、意見を交換する。3時間目では、1、2時間目の内容を踏まえて報告書を書く（学習者が考えた浮世絵の使用／活用方法を書く）。このように、授業の内容は、先行する時間の内容を後続する時間が内包するように設定した。

3.3 使用教材について①—浮世絵（風景画）—

美術作品を素材とした「書くこと」の学習について、次の先行実践を参考とした。一つ目は、美術科の対話型鑑賞の手法と国語科の作文カンファレンスを融合した大西ら（2018）の授業実践である。カンファレンス（対話型鑑賞を含む）を行うことで作品鑑賞を促し、それを踏まえて対象の作品（絵画）の物語文を創作する授業実践である。大西らの実践では、素材としての美術作品を鑑賞することで、「見ること」と「書く

こと」をつなげることを重視している。二つ目は、教科書に掲載されている絵画資料を活用した竹田 (2017) の中学校社会科歴史的分野の授業実践である。教科書本文の記述内容だけでなく、絵画資料に描かれている時代の合戦の実態について実証的・視覚的な理解を促すことをねらいとしている。三つ目は、教科書に掲載されている挿絵 (物語絵) を活用した窪田 (2016) の高等学校古典の授業実践である。「挿絵を契機に本文読解を行うこと」で学習者に「古典を多義的に読む」ことや「中世の物語理解によって描かれている挿絵から物語を読み解くこと」で物語享受の流れに触れることを意図している (p.28-29)。

先行実践では、それぞれ素材とする作品世界の言語化を中心としているが、今回の授業では、作品世界を観光地の紹介に結び付けてどのように発信するかに重点を置いた。すなわち、物語文を創作したり、教科内容の理解を深めたりする対象として絵画や物語絵を使用するのではなく、本実践では「浮世絵 (主として風景画)」それ自体を宣伝材料、さらに言えば、自らの意見やアイデアを書くための素材・材料として使用するようにした。言い換えるならば、教材・素材としての美術作品を鑑賞対象にとどめるのではなく、「書くこと」のために使用・活用の対象として位置づけた。

「浮世絵」の選定基準は「風景画」・「名所絵」であることとした。そのようにした一つ目の理由は、「浮世絵」に関して多くの知識 (既有知識) がなくても、馴染みのある行事や風景などが描かれおり、学習者が「観光地を紹介する」ことを目的とした報告書を書きやすくするためである。二つ目の理由は、「美人画」や「役者絵」などは描かれた内容の知識が必要になり、学習者の創造が膨らみにくいと考えたためである。

以上の2点を考慮し、学習者が使用/参考にする浮世絵として以下の4作品を選んだ。学習者にはモノクロ印刷のものを配付した。浮世絵とともに作者名と作品名も載せた。以下、作品の選定理由を述べる。

○歌川広重《名所江戸百景 玉川堤の花》

玉川堤は東京都の玉川上水のことで生徒には親しみがない土地ではあるが、作品名の「花」や描かれている「桜」などから花見と関連付けて発想を膨らませることが出来ると考えた。

○葛飾北斎《諸国瀧廻り 木曾海道小野ノ瀑布》

「木曾」は長野県木曾郡で授業実践校 (愛知県) と同じ中部地区あるため学習者が親近感を持てると考えた。

○葛飾北斎《富嶽三十六景 神奈川沖浪裏》

葛飾北斎の代表作として日本史Bの教科書等に掲載されることが多く、浮世絵のイメージがつかみやすいと考えた。

○二代 歌川廣重/三代 歌川豊国《江戸自慢三十六興 両こく大花火》

「名所江戸百景 玉川堤の花」の桜と同様に、現在も行われる「花火大会」と関連付けて発想を膨らませることが出来ると考えた。

また、「風景画の解説」⁴を学習者に配付することで、浮世絵の「風景画」や「名所絵」の役割の理解を促した。配付した解説では、風景画や名所絵は江戸時代の人々にとって「世界各地の様子を伝えてくれるテレビ番組」や「世界中の街や名所、自然などを紹介する美しい写真集」の役割を担い、「旅へのあこがれをかきたてる」媒体であったと書かれている。これを読むことで、浮世絵 (風景画) の使い方の一例を知らせるようにした。

3.4 使用教材について②—足場かけワークシート—

学習者に配付したワークシートはA4サイズ (横書き) のプリント1枚で作成した。タイトルは「あなたは凄腕宣伝マン! ~浮世絵を活用して/参考にして観光地を紹介しよう! ~」とし、学習者に「どのような設定 (立場)」で、「何をするのか (具体的な活動内容)」が具体的に理解できるようにした。ワークシートの項目は一番上の段に記載し、左から順番に①「誰が使用・活用するのか?」とした。二段目以降から生徒が記入できるように空欄にした (二段目以降の段数は紙幅の都合で5つとした)。

このワークシートは、「作業初期の遂行では歴然とした支援を与え、後には支援なしで遂行できるようにするという教授学的なアプローチ」 (レイヴ&ヴェンガー1995,23)としての「足場づくり (scaffolding)」の考え方に基づく。あらかじめ複数の項目を設定したワークシートを作成/使用した理由は、漠然と「浮世絵を

活用して／参考にして観光地を紹介」という活動に取り組むのではなく、項目に回答していくことで最終目的である〈問いづくり〉に向けての具体的な足場を作る（足場かけをする）ためである。そのような意図を含め、「〈足場かけ〉ワークシート」（以下、ワークシートとする）とした。

ワークシートの項目は6項目とした。以下に各項目の内容及び意図を述べる。なお、先に実施したクラス（以下、A組とする）において学習者から質問があった項目（授業者の意図が伝わりにくい箇所）は、後に実施したクラス（以下、B組とする）ではワークシートの項目の内容を一部改めた（各項目の最初に丸括弧で括弧して変更点とその理由を書いた）。

①誰が使用・活用するのか？（様々な立場の人で考えよう！）

（項目の意図が伝わりにくいため、「誰が宣伝するの？or誰に宣伝するの？」に改めた。）

「浮世絵」を使用・活用する（もしくは宣伝する）主体を書く項目として設定した。小林（2020）は異なる立場や属性の人々は「テーマや事象について異なる見方や考え方を持っている」とし、「（意見や回答を；引用者が補った）発した人の立場や属性によって『知識』の実質は異なる」ため、「『問い』によって開かれ知ろうとするまなざしも異なってくる」（p.18）と述べている。ワークシートを記入するのは学習者自身ではあるが、「立場や属性」が異なる人物を想定する（想像する）ことによって、自分（学習者自身）とは異なる他者の立場から物事（問題）を捉えることができると考えた。つまり、学習者自身の立場という一つの立場（視点）だけではなく、複数の立場（多面的な視点）から問題（対象）を見ることを促すした。

②どのような手段で使用するのか？（何を使うのか？）

（「何を使うの？（どんな手段・方法で？）」と項目の内容を簡略化した。）

③活用・使用する目的は？（②を使う目的は？なぜ使うの？どう活用するのか？）

（「活用・使用する」の目的語（対象物）が記載されていないため、「②を使う目的は？（なぜ使うの？どう活用するのか？）」と、②で記入した内容が使用・活用の対象物、目的語であることを明示した。）

使用する手段や方法、媒体、ツールなどを書く項目を2番目に設定した。宣伝の手段や浮世絵自体の使い方を考える（想定する）ことで、①の項目で想定した「立場や属性」の人物像を具体化することを意図した。②の項目に書き込む際は、スマホ（スマートフォン）などの製品の名称ではなく、インスタグラム（Instagram）やツイッター（Twitter）などの具体的なアプリケーションの名称を書くように伝えた。

④使用・活用するメリット（利点）とその理由は？

⑤使用・活用するデメリット（短所）とその理由は？（④⑤は変更箇所なし）

④⑤の項目は、①の項目「誰が使用・活用するのか？」に記入した「立場や属性」から、②の項目「どのような手段で使用するのか？」の手段やツールが有効であるか否かを考えるために設定した。また、それぞれの項目に理由を書く時は、漠然とした感想（感情）ではなく具体的な考えを書くようにした。

⑥使用・活用するときの工夫は？どう使うと効果的？

（①と関連せるために、「使用・活用」「使う」ではなく「宣伝」「宣伝する」に改めた。）

「使用・活用する方法を考え」ること（それを報告書にまとめること）をタイトルに掲げているあるため、より使える、活用できるための工夫を考えるために設定した。

このようなワークシートを用いることにより、浮世絵を使用して観光地を紹介する際、どのような場所で誰にとって、どのような問題がその背景にあるのか、という「問題提起」を行い、カンファレンスを通して〈問い〉として再構成していくように授業を設計した。

3.5 学習活動について①—カンファレンス—

授業計画の2時間目に行ったカンファレンスについて述べる。佐藤（2015）は「書き手が書きたい内容を明らかにし、どのように書いていくかを決定するために行われる対話や話し合い」であり、「『自立した書き手』となるための「足場づくり」の場」とカンファレンスを定義をしている（p.117）。カンファレンスを用いた授業分析を行った加藤ら（2021a）は「資料を読む『視点』」に着目し、資料とは異なる視点を持ち批判的考察や資料に即した内容から読みの道筋からの分岐をしたり、幅広く、抽象的な話題へと視点が移動したりすることがカンファレンスの過程で生じていることを指摘した。また、加藤ら（2021b）では、テキスト

の再構成という観点からカンファレンスで現れた複数の内容・要素が意見文形成に関係することや「書き手」がカンファレンスの内容を必要に応じて取捨選択するという特徴を明らかにしている。このようにカンファレンスを行うことで、発想の広がりや意見文形成への影響などが学習者に生じることがわかる。そのため、1時間目に「〈足場かけ〉ワークシート」に取り組み、2時間目にそれを基にしたカンファレンスを行い、3時間目にワークシート及びカンファレンスの内容を踏まえて報告書を書く授業計画を立てた。活動としては「個人→グループ（もしくはペア）→個人」のように、他の学習者（＝他者）に意見を伝えたり、意見をもったりするグループ活動を個人活動の間に位置付けるようにした。

カンファレンスの具体的な進め方を「ガイドライン」としてまとめ、2時間目の最初に示した。学習者に示したガイドラインを以下に示す。

・発表内容に意見や情報を付け加える（情報の追加）→○○って言ってたけど、××もあるよね。
 ・発表内容とは異なる意見を言う（発想の転換）→◎◎って言ったけど、△△っていう考えもあるよね。
 ・発表内容をさらに深く知りたい・聞きたい→▽▽って何？　なんで◇◇なの？
 質問の内容と自分の回答はワークシートに書きとどめよう！→次回の報告書作成で活用できます！

箇条書きの3つがカンファレンスを進め方（手順）である。発表内容に対して聞き手が感想を述べたり意見を付け足し（助言をし）たりすること（情報の追加）、異なる意見（見方）を伝えること（発想の転換）、発表内容に対して質問することをそれぞれ示した。聞き手からの発話や質問に対して、発表者は回答することも伝えた⁵。ガイドラインの4行目「質問の内容と自分の回答はワークシートに書きとどめよう」は、カンファレンスでの聞き手の発話や質問、自らの回答をワークシートに加筆し、3時間目に報告書を書く時に参考にするための項目として示した。

3.6 学習活動について②—報告書の文例—

授業計画の3時間目に行った、ワークシート及びカンファレンスの内容（ワークシートへの加筆など）を踏まえた報告書作成（報告書を書くこと）について述べる。

田中（2015）は書くことの指導について、「『想（書く内容）の発見』と『形（書く方法）の習得』とをいかに融合させていくかという点を巡って、行きつ戻りつしてきた。これらの両立と融合をいかにして図るかが今後の課題である」と述べている（p.89）。たしかに「書く内容」と「書く方法」は「書くこと」の学習の重要な両輪である。しかし、学習者にとっては越えがたい双壁であるとも言える。「何を書いたらいいのかわからない」や「どう書いたらいいのかわからない」という「書く内容の未整理」と「書く方法の未習得」によって書くこと」の学習につまずくのである。本実践では「書く方法」ではなく、「書く内容」を重視する授業計画を立てているが、これは「書く方法」を軽視するのではない。自分の意見を論理的に、わかりやすく他者に伝えるためには「書く方法」、つまり、形式（文章構成）も重要である。そこで、「書く方法」の文例として報告書の形式を示し、その形式に従いながら自らの意見や考えを書くようにした。以下に学習者に示した文例を載せる。なお、□にはそれぞれの文章の意図を示し、何を書くべきか（自分が何を書いているのか）を理解できるようにした。

【学習者に示した文例】

○○という状況の中で、観光地の・・・を考えました。 ←問題提起

▽▽▽という考えが（一般的に・多く）ありますが ←自分と異なる意見（多角的な視点で考える）

しかし、私は□□□だから ←自分の意見の理由・根拠

◎◎◎することが観光地の宣伝に有効だ（効果的だ）と考えます。 ←自分の主張・意見

「問題提起」を始発として、「自分とは異なる意見」、「自分の意見の根拠・理由」を経由して、「自分の主張・意見」を終点とする文章構成（論理展開）を文例として示した。その目的は、文例に従ってワークシートに記入した語句を当てはめ、文章を書くこと（報告書を作成すること）ではない。学習者自身が「自分が今、何を書いているのか（さらに言えば、何を目的に書いているのか）」を考えたり、理解したりしながら書くことを目的とした。書くことの目的を意識するために、それぞれの文の文章構成（論理展開）中での位置付けを□の中に示した。先にも述べたように本実践では「書く内容」を重視するため、文例通りに書

くのではなく、文同士のつなげ方や文末表現は各自で変更してもよいと伝えた。

この文例を参考にして報告書を書く際(3時間目)に、「〈足場かけ〉ワークシート」の整理と「問題提起」の方法について説明をした。

報告書の文例を示した目的は、文例の記号(○や▽)の箇所に「〈足場かけ〉ワークシート」に記入した内容を当てはめて文章を書くようなパッチワーク的な作業をすることではない。「〈足場かけ〉ワークシート」を俯瞰し、記入した内容を学習者自身が整理することが重要なのである。その観点として「分類」「比較」「関連付け」の3点を示し、整理する観点の基準は、①の項目に記入した人物(もしくは属性など)とした。

「分類」では各項目(②～⑥)の内容が共通していたり、類似していたりする語句や内容に着目する(例文として「AとBは○○って言葉が共通している」を挙げた。AやBは①の項目の内容。以下同じ)。「比較」では、各項目(②～⑥)の内容で相違する語句や内容に着目する(例文として「××という項目で、Aは◎◎ってあるけど、Bは▽▽ってある」を挙げた)。「関連付け」は共通点(分類)や相違点(比較)を参考にして、①の項目で立場や属性が異なる人をつなげたり、まとめたりする。(例文として「◇◇という項目ではAとBは共通しているが、□□では、Aは◎◎だけどBは▽▽と違っている」を挙げた)。

「分類」を行う理由は、各項目(②～③)の意見や考えが同じグループを作ることで、異なる立場や属性(項目の①)の特徴を考えることを促すためである。また、「分類」の観点は報告書を書く際の「自分の意見の根拠・理由」や「自分の主張・意見」の参考となると考えた。「比較」を行う理由は各項目(②～⑥)の内容が項目①の立場や属性によって異なることを確認し、その上で自分の意見や考えとの差異を明確にするためである。自分ひとりの意見だけではなく、他者の意見も想定し、物事を単一の視点からだけではなく、多角的な視点から見たり、考えたりすることを促しているのである。「関連付け」を行う理由は、「分類」や「比較」をもとにして、解釈をし直す(再解釈する)ことを促すためである。1時間目に凄腕宣伝マンの立場で観光地を紹介する際、浮世絵を使用/活用する方法を報告書にまとめるといふ、授業の最終目標を示した時点で何らかの発想を得た学習者もいるだろう。また、カンファレンスの過程で着想を得た学習者もいるだろう。そのようにそれぞれの段階での発想や着想を検討し、修正を加えた意見や主張を考えるように促すことを意図している。

1時間目に最後に報告書にまとめることのみを伝えて、「〈問い〉を立てる」ことを含めた「問題提起」については伝えなかった。これは、カンファレンスを行う際にも同様で、実際に報告書を書く段階において文例として学習者に提示した。「〈問い〉を立てる(考える)」ことは本稿の核をなす要素(考え方)であるからこそ、様々な情報や材料を得た時点で学習者に示し、報告書を書く段階で、個人で「問題提起」を考えるようにした。1、2時間目に「問題提起」について説明を行わない理由は、「〈足場かけ〉ワークシート」に記入する内容やそれをもとにして行うカンファレンスの内容が「問題提起」の話題や枠に絞られて、自由な発想が制限されてしまうと考えたからである。他の学習者の意見を取り込み、俯瞰して再解釈を行ったうえで、個々の学習者が「〈問い〉を立てる(考える)」ことを意図したため、報告書を書く段階で伝えるようにした。

「2『問い』づくりについて」でも述べたように、本稿の立場は与えられた課題やテーマ(=「問い」)にそのまま回答するのではなく、学習者自身が「問い」と社会的な状況を結び付けたり、自らの問題として捉え直したりして一歩踏み込んだ問題(=〈問い〉)に再構成することを目標としている。そのため、「問題提起」の仕方は観光地の宣伝方法のみを提案するのではなく、「今現在、置かれている状況」や「直面している問題」を踏まえるようにした。「観光地の紹介」という問題・課題(=「問い」)は、多くの学習者自身にとっては自分とは関連がない話題、他人事である。しかし、社会状況や直面する課題などを考えることで、学習者自身の問題として引き付けたり、学習者自身が問題の渦中にいる人間であると想像(想定)し、自分事として考えたりすることで、一歩踏み込んだ問題(=〈問い〉)として再構成できるようにした。それを反映したものが文例の1行目「○○という状況の中で、観光地の・・・を考えました。」という問題提起の文である。「○○という状況の中で」の中に、個々の学習者が再構成した問題や課題(=〈問い〉)を組み込み、その〈問い〉を始発として、自らの意見や考えを書くことを学習の中心に据えた。

4 〈足場かけ〉ワークシートと報告書の実例

4.1 特徴

学習者が「凄腕宣伝マン」という立場になり、今、この時代（2021年）を生きている者として「〈足場かけ〉ワークシート」に取り組む。そして、それをもとにして浮世絵を使用／参考にした観光地の紹介方法を考えるという課題に一步踏み込んで〈問い〉を立てること。この二つに共通する特徴は「当事者性（もしくは当事者の視点）」⁶である。以下において、「当事者性（当事者の視点）」の観点に基づき、「〈足場かけ〉ワークシート」と報告書のそれぞれの事例を検討する。

4.2 事例①—〈足場かけ〉ワークシート—

A組のカンファレンス前の〈足場かけ〉ワークシートの記入内容を確認したところ、30人中14人が宣伝方法（項目②）においてインターネットやSNSなどを利用することを挙げている。学習者の一例を以下に示す。

①誰が使用・活用するか	②どのような手段で使用するのか？	③使用・活用する目的は？	④使用・活用するメリット
若者	Youtubeの広告やTikTokなど	観光地に興味をもってもらうため	知識がつく 行ってみたいと思うかも

「②どのような手段で使用するのか？」の項目にYoutubeやTikTokといった具体的なアプリケーションが書かれている。これ以外にも情報検索の代名詞としての「スマホ」や情報発信の代名詞としての「SNS」、具体的なアプリケーションとしてインスタグラムがある。

また、「③使用・活用する目的は？」「④使用・活用するメリット」の項目では、YoutubeやTikTokを利用し、観光地への興味付けや旅行先としての認識を促すことが書かれている。これ以外にも「コード（引用者注：QRコード）をよみとると絵の説明が音声と映像で流れる」や「画像をみるため」「日本の文化を知る」などがある。

このようにインターネットやSNSを利用する宣伝方法を考案する背景には、青少年のインターネット利用率が93.2%（高校生全体では99.1%）と高い⁷ことがあると考えられる。「凄腕宣伝マン」という設定ではあるものの、発案をするのは高校生の学習者である。そのため、学習者自身が普段から使用し、親しみのある媒体（メディア）を想定したり、自らの生活経験（実生活）から発想を広げたりするのである。このインターネットやSNSを利用する宣伝方法は、荒唐無稽な絵空事を提案したり、他人事として問題を捉えたりするのではなく、学習者自身が「凄腕宣伝マン」という立場になり、なおかつ自分事として問題を捉えようとしているものと言える。つまり、当事者として（もしくは、当事者意識をもって）問題・課題に取り組もうとした結果であると言える。

4.3 事例②—報告書—

A組のIyの報告書を例として学習の実際を見ていく。

グローバル化が進んでいく中で、学生たちに日本の和を知ってもらいつつ、観光地を紹介するために私は浮世絵を使用することにしました。浮世絵は、日本特有の和風っぽさを感じ取れるし、実際に行ってみたくと思えるような魅力があります。その絵を見ることによって想像がふくらみ、よりその場について知りたいと思ふ人がいれば、その人がSNSなどで拡散をし更にその観光地について知ってもらえると思いました。（以下省略）

1行目の「学生たちに日本の和を知ってもらいつつ」は、Iyの「〈足場かけ〉ワークシート」の項目の①「誰が使用・活用するか？」の1段目「学生」をもとにしている。（2段目には「年配の人」が記入されている）。Iyの報告書では、観光地の紹介方法という「問い」を「グローバル化が進んでいく中」の〈問い〉として再構成している。これは、グローバル化において国外（海外）に目を向けるようなことが多くなる現状があるか

からこそ、国内の観光地さらには日本の魅力について若者が再発見（再認識）することを促す〈問い〉を設けているものもある。「グローバル化が進んでい」という状況は、Iyが生きている時代状況を反映した問題設定を自分事として捉え、当事者意識をもって問題・課題に取り組もうとしている。

Iy以外にも時代状況を反映した問題設定をしている例が複数ある。以下に引用する。

「コロナウイルスがおさまった後、外国人が日本に観光に来る状況の中で」（Ns）

「私はVRがだんだん世に浸透しているという状況の中で」（Kt）

Nsの問題提起は新型コロナウイルス感染症が収束した後を想定したもの、Ktの問題提起はVRの発達による宣伝方法の革新にもとづくものである。それぞれ問題に対する観点は異なるものの、一步踏み込んで〈問い〉を立てる姿勢に共通するのは、書き手本人が生きている社会や世界、時代状況を反映させ「当事者」として問題を捉え、再構成している。

5 まとめと今後の課題

本稿では、授業において出された課題もしくは提示された問題を、そのまま受け入れるのではなく、学習者自身が今現在の状況を踏まえて、「問い」自体を再構成し、〈問い〉の形に変換するという「問いづくり」を核とする授業実践と学習の実際の一部を示した。授業構成は最初に日本文化を発信するための報告書作成という目的を示し、「〈足場かけ〉ワークシート」を使用し、複数の立場や属性（多面的な視点）から問題（対象）を見ることを促した。また、学習者同士の協同的交流活動であるカンファレンスを取り入れ、学習者の発想の拡充を図った。そして、「書く活動」の段階で、報告書の文例を示し、「今現在、置かれている状況」や「直面している問題」を踏まえた「問題提起」を考えるようにした。「〈足場かけ〉ワークシート」や「報告書（特に問題提起部分）」のいくつかの事例を通して、問題・課題を自らに引き付けて考えたり、問題・課題に直面する立場として捉えたりする、「当事者意識（当事者の視点）」が生じるという学習の見方を説明した。

本稿の目的は授業実践報告であり、学習者が書いた「〈足場かけ〉ワークシート」や「報告書」、そして報告書を「書くこと」とカンファレンスの関連についての分析については触れることができなかった。別稿において論じていきたい。

最後に「問いづくり」（もしくは〈問い〉を立てること）と「書くこと」の関係について述べておきたい。本授業実践では、学習者が個々に〈問い〉を立て、報告書を書くことを最終目標と設定した。そこに至るまでの複数の学習過程で様々な知識や「声の断片」が蓄積され、それらを足場がけにして、文例を参考にして報告書を書くようにした。たしかに、文例に語句を当てはめるだけでも報告書の体裁は整えられ、表面的には授業目標を達成したように見える。しかし、本授業実践の目標はそのような作業を学習者に求めることではない。自らが考えた〈問い〉にもとづいた「問題提起」から「自分の主張・意見」までを一本の線としてつなげていくことが重要なのである。その中に（学習者によって多寡はあるものの）〈問い〉によって生じた「書き手意識」が存在するのである。つまり、〈問い〉を立てた時点で「書き手意識」が芽生え、様々な情報を整理し、自らの考えを（再）検討しながら書き進めることができると考えられる。

注

- 1 この場合「読み手」であり、「書き手」でもあるため、明言を避けるため「学習者」とする。
- 2 「問い」と表記する場合は、問題提起の骨格となるもの。〈問い〉は「問い」の内容を焦点化したり、社会的な状況などを踏まえてより具体的なものに捉え直したもの。小林（2020）を参照。
- 3 「言語活動例ア 論理的な文章や実用的な文章を読み、本文や資料を引用しながら、自分の意見や考えを論述する活動。」（『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』,p.92）を参考にした。
- 4 田辺昌子（1999）「江戸時代の旅は、海外旅行よりたいへん？ 風景画」辻惟雄監修『こんなに楽しい江戸の浮世絵』東京美術,p.88-89
- 5 加藤ら（2020a）は、発表者が「質問を受けることで、発表者が分かりやすい表現や説明をすることを考えたり、新たな着眼点（発想）を得たりできる」（p.2）と、聞き手の発話や質問の効果を意図している。

- 6 加藤ら (2021a) において「当事者性」・「当事者の視点」を「他人事ではなく、話題としている「場」に身を置く者（の視点）、もしくはその問題に直面する者（の視点）」（p.3）と定義した。
- 7 内閣府 (2021) では青少年のインターネット利用率は95.8%、高校生の利用率は98.9%である。

参考・引用文献

- 浅田すぐる (2015) 『トヨタで学んだ「紙1枚!」にまとめる技術』サンマーク出版
- 上野千鶴子 (2018) 『情報生産者になる』筑摩書房
- 大西祐治・河村美都紀・金井健太郎・山田唯仁・加藤司・則竹真和・須本良夫・小林一貴・山田優貴 (2018) 「 絵画・写真を見ることを通じた創作学習：タブレット端末を用いた対話的な鑑賞と作文カンファレンス」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究・教師教育研究』第20巻,9-19
- 加藤好広・小林一貴・益子典文 (2021a) 「『カンファレンス』における『視点』と『解釈』」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究・教師教育研究』第23号,1-10
- 加藤好広・小林一貴・益子典文 (2021b) 「書くことの再構成へと展開するカンファレンスの特徴」『岐阜大学カリキュラム開発研究』Vol.37No.2,42-52
- 窪田祐樹 (2016) 「挿絵を活用した『伊勢物語』初段の読解指導」『横浜国大語研究』34号,15-31
- 小林一貴 (2020) 「小論文の「問い」のための〈問い〉」『Groupe Bricolage 紀要』No.38,14-21
- 佐藤広子 (2015) 「カンファレンス」高木まさきら編『国語科重要用語事典』明治図書,117
- 杉本直美 (2008) 「自分の考えをもたせるための指導」尾木和英・町田守弘 編集・監修 (2008) 『国語科指導開発事典』東京法令出版,96-99
- 竹田進吾 (2017) 「絵画資料を活用した島原・天草一機の授業設計」『東京未来大学研究紀要』Vol.10,97-107
- 田中宏幸 (2015) 「【歴史】書くことの指導」高木まさきら編『国語科重要用語事典』明治図書,88-89
- 田辺昌子 (1999) 「江戸時代の旅は、海外旅行よりたいへん？ 風景画」辻惟雄監修『こんなに楽しい江戸の浮世絵』東京美術,88-89
- 内閣府 (2021) 『令和2年度 青少年のインターネット利用環境実態調査報告書 (PDF版)』
<https://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/r02/net-jittai/pdf-index.html> (2021年9月4日最終閲覧)
- 原信田実 (2007) 『謎解き広重「江戸百」』集英社新書
- 細谷功 (2020) 『問題発見力を鍛える』講談社
- 三浦和尚 (2008) 「PISA型読解指導に関連する指導」尾木和英・町田守弘編集・監修 (2008) 『国語科指導開発事典』東京法令出版, 80-81
- 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 国語編』東洋館出版社
- ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー (佐伯胖 訳) (1995) 『状況に埋め込まれた学習』産業図書
- 【図版出典】**
- 歌川広重《名所江戸百景 玉川堤の花》
- 原信田実 (2007) 『謎解き広重「江戸百」』集英社新書,p.66
- 葛飾北斎《諸国瀧廻り 木曾海道小野ノ瀑布》
- 内藤正人監修 (2017) 『北斎への招待』朝日新聞出版,p.90
- 葛飾北斎《富嶽三十六景 神奈川沖浪裏》
- 内藤正人監修 (2017) 『北斎への招待』朝日新聞出版,p.34
- 二代 歌川廣重／三代 歌川豊国《江戸自慢三十六興 両こく大花火》
- 国立国会図書館デジタルコレクション
<https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1305737?tocOpened=1> (2021年8月15日最終閲覧)

〈付記〉本研究は、JSPS科研費 18K02662の助成を受けている。

2022年1月4日受理