

# 日米高等学校国語教科書「書くこと」教材に関する事例研究

－読書活動と関わる教材に注目して－

清道亜都子

## Case Study of the Teaching Materials for Writing in Japanese and the United States' Language Textbooks for High Schools : Concerning the Teaching Materials for Responding to Literature

Atsuko SEIDOU

### 1 問題と目的

現代社会を生きていく上で、文章を書くことは日常的に必要な行為であり、初等・中等教育段階で十分なスキルを身につけておくことが求められる。

しかし、矢部・島村・望月他(2007)の調査によると、学年進捗とともに、文章を書くことが嫌いという児童・生徒が増加し、書くことが好きと答えた中学生は約2割にすぎなかった。その一方で、同じ調査では、約7割の中学生が本を読むことは好きと答えていた。

このように「書くことは嫌いでも、本を読むことは好き」という児童・生徒が多い実態を鑑み、本研究では、「読書活動と関わらせて書く」ことの指導について考えたい。

読書活動や書くことの指導を重視するという点は、校種を問わず、学習指導要領でも指摘されている。特に、現行の平成11(1999)年版高等学校学習指導要領(国語科)では、選択必修科目である「国語総合」の「書くこと」において、「本を読んでその紹介を書く」という、読書活動と書くことを直接結びつけた言語活動例が挙げられている。それでは、この言語活動例が教材として具現化されると、どのような内容になるだろうか。

教科書教材は学習指導要領にもとづいて作成されることを考えると、高等学校「国語総合」の教科書には、「本を読んでその紹介を書く」ための教材が採用されている可能性が高い。とは言え、教材ごとに具体的な内容は異なるだろうし、「本の紹介を書く」こと以外にも、読書活動と関わらせて書くための教材が含まれるかもしれない。

そこで本研究では、高等学校国語教科書における「読書活動と関わらせて書く」ことを目的とした教材に焦点を当て、どのような活動や解説が示されているか、教材の内容を詳細に検討する。

分析の理論的枠組みとしては、認知心理学の知見を援用する。認知心理学的知見(Hayes & Flower, 1980等)によれば、書くという行為は、プランニング、記述、推敲といった活動が複雑に組み合わさって再帰的に起こる、認知的に高度な問題解決のプロセスであり、初心者にとってはきわめて負担が大きい。したがって、書くことの指導においても、書き手の認知的側面に注目し、その負担を軽減するためのスキルが身につけられるよう援助していく必要がある。

さらに本研究では、日本の教科書に加えて、アメリカの教科書についても調査する。

アメリカの高等学校では、「文学作品の分析(Literary Analysis)を書くこと」が比較적으로行われている(Beil & Knight, 2007)という調査結果から、教科書にも、本を読むことと文

章を書くことを関連させた教材が含まれているだろうと予想される。また、日本とアメリカの小学校国語教科書における「書くこと」教材を分析した先行研究（清道, 2011）で、アメリカの教材では、書くプロセス全体が扱われていることや、プランニングや推敲の具体的観点、評価用ルーブリック等の手がかりが日本の教材より多く示されていることが明らかとなった。このことから、高等学校教科書においても、日本の教材を考える上で参考にできる知見が得られるのではないかと期待される。

なお本研究で行うのはあくまでも個別事例の検討であり、分析結果を一般化することは意図していない。さらに、日本の教材とアメリカの教材、あるいは日本の教材間の優劣も問わない。日本とアメリカでは教科書の位置づけや書くことの指導に関する文化や歴史的背景が異なる上に、日本の教科書会社や教科書間でも編集方針は様々であるため、本研究の結果だけをもとにして教材の価値を判断することは適当でないと考えたことによる。

以上の議論を踏まえて、本研究では、日本とアメリカの高等学校国語教科書における「読書活動と関わらせて書く」ための教材について、認知心理学的知見にもとづいて分析し、具体的な内容を明らかにすることを目的とする。

## 2 方法

### （1）分析対象とする教科書

日本の教科書は、現行（平成11（1999）年版）の高等学校学習指導要領（国語科）で、書くことの言語活動例として「本の紹介を書く」ことが示されている「国語総合」のものである。平成18（2006）年に検定を受け、平成19（2007）年度から本稿執筆時（平成24（2012）年9月）まで使用されていた9社22種類の教科書を分析対象とした。

アメリカの教科書は、先行研究（入部, 1994）で扱われていた『Writers INC』の最新版（Write Source社, 2006）<sup>（注1）</sup>を分析対象とした。

### （2）分析の観点

（1）教材全体の目的、（2）ページ数、（3）解説文、（4）モデル作品、について分析した。

解説文は、書くプロセスの段階（プランニング（テーマ選び、材料集め、構成）、記述、推敲、交流）それぞれにおいて、どのような活動や解説が示されているか、具体的に評価した。例えば、テーマ選びでは、紹介する本の選び方に関する観点や方法、材料集めでは、紹介文に書く内容に関する項目や例、構成では紹介文の文章構成、記述では文章作成の際に注意する点、推敲では内容や表現を見直すための観点、交流では書き上げた作品を相互評価するための観点、等を想定した。

## 3 結果

### （1）日本の教科書について

分析対象とした教科書（9社22種類）のうち、読書活動と関わらせて書くことを目的とした教材は、5社11種類の教科書に含まれていた。複数の教科書で同一教材が使用されている場合は1種類としたところ、7種類の教材が認められた（以下、「A～G」と記す<sup>（注2）</sup>）。

表1は、分析結果の概要を示したものである。

表1 日本の教科書教材に関する結果

	目的	ページ数	テーマ	材料	構成	記述	推敲	交流	モデル作品
A	本の紹介文を書く	2	○	○	×	○	×	△	○
B	小説の紹介文を書く	1	×	●	×	×	×	△	×
C	ブックガイドを作る	4	○	●	○	○	×	○	△
D	本の紹介文を書く	3	○	○	×	×	×	△	○
E	小説のPR文を書く	2	×	●	×	○	×	×	○
F	本のPR紙を作る	3	×	●	×	○	×	△	○
G	本のチラシを作る	4	○	○	×	○	×	△	○

(注) テーマ・材料・記述・推敲・交流：

○ 具体的観点・活動・例あり、△ 抽象的教示あり、× 言及なし、● 調べる活動あり  
モデル作品： ○ あり、△ 紹介カードのフォーマットあり、× なし

教材全体の目的は、(1) 本の紹介文(400字程度)を書く(A、B)、(2) 本の紹介カード(150～200字程度)を書く(C、D)、(3) 本のPR文(100字以下)を書く(E)、(4) 本のPR紙やチラシを作る(F、G)、という4種類に大別できた。明確な字数指定があった教材はBとEだけであり、A、C、Dはモデル作品等の文字数から判断した。Eでは、「作品に対する評価を考え、作品の全体像がわかるPR文(100字)」と「自分の主張したい点を考え、作品のクライマックスを取り上げ、訴える力の強いPR文(80字)」という2パターンで書くことが求められていた。

ページ数は1～4ページで、すべて小教材で扱われていた。教科書の大きさは、A～Fが見開きA4版、Gだけ見開きB4版であった。

紹介する本の選び方について、A、C、Gでは、自分が読んだときの印象による観点(感動した本、おもしろかった本、役に立った本、等)が示されていた。さらに「紹介したい点をはっきりしていると人に伝えやすい」(A)、「学校図書館などにあり、手に入りやすい本がよい」(C)、「みんなに読んでもらいたいもの」(G)という、紹介文の読み手を意識した観点も示されていた。

Dでは、紹介したい本が見つからない場合の対策(スポーツ、ファッション等、自分が興味ある分野の本を図書館や書店で探す、新聞や雑誌の読書案内を読む)が示されていた。

Eでは、教科書教材(芥川龍之介『羅生門』)のPR文を書くことが演習課題とされており、生徒が自分で本を選ぶという設定にはなっていなかった。

紹介文に書く内容は、すべての教材で具体的に示されていた。本に関する基本情報(書名、著者名、出版社、刊行年、等)以外の主な項目を、表2にまとめた。

表2に示した項目の他に、CとGでは「作品全体の特徴を短いことば(キャッチコピー)で表す」ことが示されていた。

Aでは、紹介する本が、物語の場合は「登場人物、粗筋、時代背景など」、説明する文章の場合は「目次を参考にして何について論じられているか短くまとめる」と分けて記されていた。

登場人物や本文の特徴を挙げる際、「～についてまとめる」という抽象的な教示だけでなく、「テーマにつながる読みどころの部分抜き出す」(B)、「気に入った表現抜き出す」(C)、「本文で印象的な部分を引用する」(F)、「主人公の魅力やストーリーの特徴を5つ箇条書きにする」

表2 材料集めで示されていた項目

	読んだ きっかけ	推薦理由	あらすじ	登場人物	本文の 特徴	自分の 感想・評価	作品の 時代背景	作者に ついて	読んで ほしい人
A	×	○	○	○	×	○	○	×	○
B	×	○	○	○	○	○	○	○	×
C	×	◎	◎	×	○	◎	×	◎	◎
D	○	○	×	○	×	×	×	×	×
E	×	×	○	○	○	○	×	○	×
F	×	×	◎	◎	◎	○	○	○	×
G	◎	×	◎	×	◎	◎	×	×	×

（注）◎ 具体例あり、○ 教示あり、× 言及なし

（E）のように、抜き書きや箇条書きをすることが教示されている場合もあった。Fでは、あらすじを書く際、「文庫本の作品紹介を参考にする」という手がかりが示されていた。

B、C、E、Fでは、作品に対する感想を述べるだけでなく「評価」という点にも言及されていた。BとFは「評価する」という抽象的な教示だけだったが、Cでは「観点（おもしろさ、役に立つ、わかりやすさ）ごとに星の数で評価する」という活動、Eではモデル作品の中に評価を述べた部分（「人間の信実を高らかにうたった名作」）が示されていた。C、Eともに、何を根拠として評価を導くかという点には言及されていなかった。

調べる活動を扱っていた教材では、作品の時代背景や作者に関する情報（作者のプロフィールやその作品を書いたいきさつ、等）を調べるよう、教示されていた。具体的にどのように調べるか（インターネットや図書館を利用する、等）は示されていなかったが、Cでは「著者についての情報が、本の最後やカバーに書いてあることもある」という手がかりが示されていた。

紹介する本を誰に読んでほしいか考えるよう教示した教材はAとCだけで、他の項目と比べて扱いが少なかった。

A、C、Gでは、書く内容の項目を列挙するだけでなく、「カードや作業プリントに記入して情報を整理する」という活動が教示されていた。その上で、Aではカードのフォーマット、CとGでは記入済みのプリント例（「紹介する本」は沢木耕太郎『深夜特急』）が示されていた。

Gでは、作業プリントを友達と読み合い、質問やアドバイスを書いてもらうという交流活動が示されており、プリント例にも質問やアドバイスが書き込まれていた。また、プリント中に「他の人に薦めたい魅力を具体的に書く」、「印象に残るキャッチコピーにする」等の注意点も示されていた。

紹介文の文章構成を扱っていた教材は、Cだけであった。Cでは、紹介カードの「本の紹介」欄に記入する際、「本の内容、本の感想、推薦する理由」という構成を基本として、必要に応じて著者に関する情報（興味深いエピソード、等）を加えるよう、教示されていた。

その他、Eでは、モデル作品の脚注として「あらすじを簡潔に書く、クライマックスへの誘導、端的な評価」、「あらすじの一部を書く、主題への誘導」という構成例が示されていた。

また、作品づくりを目的とした教材（F、G）では、紹介文の文章構成ではなく、PR紙やチラシの紙面構成についての解説がなされていた。レイアウト（「図版を効果的に配置する」等）や見出し（「本の帯を参考にする」等）の工夫以外に、「自分で撮った写真や手書きイラストを

使う」(F)、「引用のルールを守る」(G) という、写真や絵の引用に関する注意も示されていた。

記入上の注意点として、「短い文で書く」、「具体的に書く」、「要点を押さえて簡潔に書く」、「読み手の立場に立って書く」等の一般的な文章表現上の注意点以外では、「読んだことがない人に興味を持たせるために、結末などの重要な部分は書かない」(A、E) という点が押さえられていた。

記述の際、材料として挙げた項目から取捨選択することに言及した教材は多かったが、「いくつか選ぶ」等の抽象的な教示にとどまり、具体的なものは「読者が最も興味を抱くと思われる点を1～2点選ぶ」(E) だけであった。

推敲について言及した教材はなかった。

書き上げた作品を使った交流活動としては、「読み合う、教室に掲示する、文集を作る」等の抽象的な教示以外に、Cでは、紹介された本を読んだ後に、紹介カード裏面の「評価者コメント」を書くという活動が示されていた。

モデル作品で扱われていた「紹介する本」の中には、教科書掲載の教材文（村上春樹『鏡』、サン＝テグジュペリ『星の王子さま』）も含まれていた。それ以外では、太宰治『走れ、メロス』、J・K・ローリング『ハリー・ポッターと賢者の石』、星野道夫『長い旅の途上』、S・ウェット『広い宇宙に地球人しか見当たらない50の理由』等、高校生になじみがあると思われる作品もそうでない作品も扱われていた。

モデル作品に脚注が示された教材は、先述したEだけであった。

Aのモデル作品は400字が1段落で書かれていた。紹介する本（『ハリー・ポッターと賢者の石』）の内容に関する言及は「ハリーが友情と魔法の力で、次々と難問を解決していく」という部分だけで、書き手自身の体験や気持ち（「本よりテレビゲームや漫画のほうが好きで、ふだん本を読まない」、「最初はこんなにページが多い本を読み通せるか不安だった」、「とてもおもしろいので夢中になって、あっという間に読めた」）を述べた上で「あまり本を読むのが好きでない人にもおすすめの本」と結ばれていた。

Fのモデル作品は、材料集めの具体例で扱われていた本（教科書の教材文）をもとにしたものであった。作者の年譜、本文で心に残った言葉、その言葉から考えたこと（200字程度）、手書きイラストが書かれていた。

Gのモデル作品は、ワープロで作成したものと手書きのものが示され、紙面全体の雰囲気やレイアウトの違いが分かるようになっていたが、先述の作業プリント例をもとにした作品ではなかった。

## （2）アメリカの教科書について

アメリカの教科書では、文種ごとの書き方を解説したページに、書くことと読書活動を関連させた単元「Responding to Literature（文学作品への反応）」があり、そこに3つの教材（「Personal Responses to Literature（文学作品への個人的な反応・6ページ）」、「Writing a Book Review（書評を書く・6ページ）」、「Writing a Literary Analysis（文学作品分析を書く・17ページ）」）が含まれていた（以下、「個人的反応を書く教材」、「書評を書く教材」、「作品分析を書く教材」と記す）。

各教材の構成は、（1）導入・1ページ、（2）書き方のガイドライン・1～2ページ、（3）モデル作品・3～4ページ、（4）その他、で共通していた。

導入では、その教材で何を書くことが求められるか、目的や活動が明確に示されていた。

書き方のガイドラインは、すべての教材で、書くプロセスに沿って、Prewriting（プランニ

ング)、Writing and Revising (記述と内容レベルの推敲)、Editing and Proofreading (文法や表記レベルの見直し)、という順で解説されていた。

モデル作品は、生徒が書いたという設定のものが、すべての教材で複数示されていた。修正跡はなく、完成した清書の状態であったが、内容や構成に関する注はつけられていた。

その他のページで、個人的反応を書く教材では、書くことが思いつかないときに使う質問例 (1 ページ)、書評を書く教材では、評価のためのルーブリック (1 ページ)、作品分析を書く教材では、作品分析に使う質問例 (1 ページ) と用語解説 (9 ページ) が扱われていた。

導入の教示文で、個人的反応を書く教材では、「個人レベルで、本の内容に同意、質問、分析して、自分の考えや思いを深める」ことを目的として「作者への手紙や登場人物との会話などを書く」、書評を書く教材では、「読み手がその本を読むべきかどうか決めるのを助ける」ことを目的として「その本の価値についての個人的意見を表した短いエッセイを書く」、作品分析を書く教材では、「批判的思考にもとづいて作品を詳細に分析、解釈、評価し、エッセイを書く」ことを扱うと示されていた。

上記の内容から、3つの教材中、日本の教科書教材で扱われていた「本を紹介する」ことと比較的類似した内容のものは、書評を書く教材であると考えられたため、以下では、書評を書く教材について述べていくこととする。

書評を書く上で重要な点として、導入では、「書評の読み手が本を読まなくても主な内容が分かるように、十分な説明と本文への言及を行い、その本に読む価値があると伝える」ことが強調されていた。

書き方のガイドラインは1ページで簡潔にまとめられ、プランニング (1・テーマを選ぶ、2・材料を集める、3・材料を選ぶ)、記述と内容レベルの推敲 (4・材料をつなげる、5・内容を改善する、6・表現を改善する)、文法や表記レベルの見直し (7・文法や表記を見直す、8・清書する)、という8段階が設定されていた。

テーマ選びでは、「自分が関心を持った本について考える」ことが教示され、本の選び方として「記憶が鮮明なように、最近読んだ本に絞る」と注意されていた。

材料集めでは、「本のテーマについて、思いついたことを自由に書き出す」、「その本の評価できる点と評価できない点を2列に分けて書き出す」という方法が紹介されていた。

材料選びでは、「集めた材料を見直し、興味深いアイデアを選ぶ」、「必要な場合、アイデアの根拠となる部分を本文から引用する<sup>(注4)</sup>」ことが教示されていた。

材料をつなげる順序は、「初め (本を紹介する)、中 (重要な内容を説明する)、結び (本を推薦する)」と示されていた。文章全体のアウトラインを書くことは教示されていなかった。

内容の改善では、「idea (内容)、organization (構成)、voice (個性) に絞って、初稿を改善する」こと、その際「読み手が理解できるか」、「読み手が納得するか」という点から検討することが教示されていた。

表現の改善以降の手順は、3つの教材に共通しており、「考えが正確に伝わるように書かれているか、言葉選びと文のつながりを見直す」、「文法や表記レベルの見直し後、教材の最終ページにあるルーブリックを使ってチェックした上で、清書する」、「他者と作品を共有する前に、清書を見直す」と示されていた。

モデル作品は、フィクションを扱ったもの (1 ページ) とノンフィクションを扱ったもの (1 ページ) の2種類が掲載されていた<sup>(注5)</sup>。いずれも370語程度で、5～6段落の構成となっていた。フィクションは、トレイシー・シュヴァリエ『真珠の耳飾りの少女』、ノンフィクションは、

ミッチ・アルバム『モリー先生との火曜日』が扱われていた。フェルメールの絵や16世紀オランダの町の描写、モリー先生のセリフ、等、それぞれ4ヶ所ずつ本文からの直接引用が含まれていた。引用部分には引用符とページ番号が記されており、本文からの引用であることが明確に分かるようになっていた。

モデル作品の注は、フィクション、ノンフィクションいずれも構成に関するものであり、『「初め」に本を紹介し、背景となる情報を与える』、『「中」でストーリーの特徴や主要人物の魅力を説明する』、『「結び」で本の魅力や重要性を強調する』ことが指摘されていた。

紹介した本の評価としては、「中」で説明した内容から導かれること、例えば、フィクションでは「作者の想像力によって、読み手が16世紀中頃のオランダを思い描くことができる」、「フェルメールの絵の素晴らしさを伝える」、ノンフィクションでは「モリー先生のパワフルなメッセージが、この本のポイントとなる」、「死という難しい問題について、読み手を深く考えさせる」等が述べられていた。

教材の最終ページには、評価のためのルーブリックが掲載されていた。他の2教材（「個人的反応を書く教材」、「作品分析を書く教材」）でも、推敲や見直しの際にこのページを参照するように教示されていた。

ルーブリックは、idea（内容）、organization（構成）、voice（個性）、word choice（言葉選び）、sentence style（文のつながり）、conventions（文法・表記）の6観点で、観点ごとに箇条書きで示されていた。

内容では、（1）1つの作品について論じている、（2）1つ以上の要素（登場人物、場面、テーマ、展開、等）を取り上げている、（3）本についての詳しい内容と直接的な言及を含む、（4）最初から最後まで一貫した観点から述べられている、構成では、（1）効果的な「初め」、内容が充実し十分考えられた「中」、力強い「結び」、がある、（2）適切な組み立てで考えが示されている（最重要な点を最初か最後に置く、等）、個性では、（1）信頼できる内容のように表現されている、（2）書き手が本を正確に理解したことを伝えている、言葉選びでは、（1）読み手が見慣れない言葉や単語を説明している、（2）注意深く言葉を選んでいる、文のつながりでは、1つのアイデアから次へと自然に流れている、文法・表記では、句読法や文法、スペリングが正しい、という項目が列挙されていた。

なお、個人的反応を書く教材で扱われていた「書くことが思いつかないときに使う質問例」、作品分析を書く教材で扱われていた「作品分析に使う質問例」は、各教材に限らず他の2教材においても使用可能であると思われるため、以下に示す。

書くことが思いつかないときに使う質問例は、「personal connections（自分と結びつけて考える）」、「points of interest（興味・関心のポイントを考える）」、「strictly in character（登場人物について考える）」、「careful reflections（注意深く省察する）」という4観点から、それぞれ4～6つの質問が示されていた。例えば、自分と結びつけたものは「本と自分の人生を結びつけて考えたことは何か」、「自分以外の誰がこの本を読むべきか、なぜそう思うのか」、興味・関心のポイントとしては「最も驚いたところはどこか」、「本の結末が好きか嫌いなのか、なぜそう思うのか」、登場人物については「自分自身や知っている人と似ている登場人物がいるか、なぜそう思うのか」、「登場人物とどんな話がしたいか」、省察では「作者は人生や生きることについて何を伝えていたか」、「この本を読んだことで何を学んだか、自分が変化したようなところはあったか」が示されていた。

作品分析に使う質問例は、テーマ・登場人物・プロット・場面・表現スタイルの5観点から、

それぞれ3～5つの質問が示されていた。例えば、テーマでは「作者はどのような問題（勇気、背信、信頼、等）を追究しているか」、「主人公や読み手はどのような教訓を学ぶか」、登場人物では「登場人物は、作品の最初と最後でどのように変わるか」、「どのような要素（場面設定、人間関係、等）が、登場人物の行動に影響するか」、「登場人物の性格を表すために、作者はどのような行動や会話を用いているか」、プロットでは「作者はどのように読み手の興味をふくらませているか」、「プロットがどのように組み合わさって、作品全体ができているか」、場面では「場面設定が登場人物にどのような影響を与えているか」、「作者はその場面を描くのに、どのような手法を用いているか（写實的、ファンタジー的、等）」、表現スタイルでは「作者は、どのような語りの調子を用いているか、それが作品にどのような影響を与えているか」、「作者は想像力をどのように働かせて、作品の全体的雰囲気をつづっているか」が示されていた。

#### 4 考察

本研究の目的は、日本とアメリカの高等学校国語教科書における「読書活動と関わらせて書く」ための教材について、認知心理学的知見にもとづいて分析し、具体的な内容を明らかにすることであった。

「読書活動と関わらせて書く」ための教材として、日本の教科書では、本の紹介（紹介文、紹介カード、PR文、PR紙、等）を書くこと、アメリカの教科書では、作者への手紙、登場人物との会話、書評、作品分析を書くこと、が扱われていた。

日本の教材については、活動自体は異なっても、すべての教材で「他者に本を紹介する」ことが求められていた。この点については、平成11（1999）年版高等学校学習指導要領（国語科）における「国語総合」の言語活動例を直接反映していることが窺われた。

アメリカの教材には「本を紹介する」ことを目的としたものは含まれていなかった。書評を書く教材は、他の教材より「本の内容を他者に伝える」という意識が強く示されていたため、日本の教材と比較的近い内容であろうと判断したが、「その本の価値について書き手の意見を表す」ことが目的とされている点で違いが見られた。

このように、本を題材として書くという点で共通していても、教材の目的や活動は両国の教科書で大きく異なったが、「1 問題と目的」で述べた通り、本研究では、教材間の優劣を論じたり、分析結果を一般化したりすることは意図していない。あくまでも本研究で分析した事例をもとに、以下では、日本の教材で改善すべき部分や、アメリカの教材で日本の教材に活用できる部分はないかという点について、認知心理学の知見を踏まえて考えたい。

日本の教材の全体的傾向としては、（1）主に自分の印象や感想をもとにして、読んだ本を他者に紹介する、（2）文章全体の構成や段落分けを気にせず、比較的短い文章（原稿用紙1枚以下）を書くことが求められている、（3）書くプロセスの解説では、プランニング（特に、材料集め）が中心で、推敲は扱われていない、という点が認められた。材料集めでは、すべての教材で具体的観点が示されており、書く内容を考える上で、生徒の認知的負担を軽減することが期待できた。

以上より、日本の教材は全般的に、課題内容や書くプロセス、スキルで認知的負担のかかることを、生徒に多く要求していないという点が窺われた。

最初に述べたように、文章を書くことは、認知的にきわめて負担の大きい行為である。特に、



初心者や苦手な者にとっては、書くという行為そのものが負担であり、できれば避けたいことだろう。したがって、書くことの指導においても、最初から熟達者と同様のプロセスやスキルを求めるのではなく、まずは「苦手でもやってみよう」という生徒の意欲を喚起し、書くことに慣れさせるところから始める必要がある。その意味で、日本の教材は、書くことが苦手な生徒に適したものであるといえるだろう。さらに、本の選び方やモデル作品の内容で、読書が苦手な生徒への配慮が窺われる教材もあった。この点については、文章を書く以前の読書に対する意欲や関心の個人差を埋める上で有効であろうと思われた。

その他には、できあがった作品を読み合う、等の交流活動が設定されていた教材が多かったことや、プランニング段階で意見交流を設定した教材が存在したことからは、平成11（1999）年版高等学校学習指導要領（国語科）の教科目標に、「伝え合う力を高める」という文言が加えられたことの影響が推察された。

ただし、「他者に本を紹介する」という「伝え合う力を高める」ために最適の教材であるにもかかわらず、紹介する「相手」を具体的に考えさせた教材は少なかった。文章を書くとき読み手を意識させることは、生徒の認知的負担を減らす上でも効果的であり、教材作成の際には、こうした細かい点まで配慮することが求められる。

一方、アメリカの書評を書く教材では、（１）本文を根拠として、読んだ本を評価する、（２）「初め・中・結び」という構成を意識して、複数の意味段落をもったまとまりのある文章を書くことが求められている、（３）書くプロセスの解説では、プランニングより推敲が重視されている、という点が示された。推敲は、内容レベル、表現レベル、文法・表記レベルの順に、ループリックを使いながら、複数回に分けて行うよう設定されていた。また、同じ単元の別教材に記載されていた「書くことが思いつかないときに使う質問例」や「作品分析に使う質問例」は、書評を書くための手がかりとしても十分に使用できるものであった。

以上より、アメリカの教材では、生徒に認知的負担がかかる課題内容や書くプロセス、スキルを要求しつつ、その負担をできるだけ軽減しようとする意図が窺われた。ただし、書き方の解説は１ページで、必要最小限の説明しかなかったため、書くプロセスの流れやループリックの使用法を生徒が一通り身につけているということが前提の教材であると思われた。

アメリカでは小学校の教科書教材から、書くプロセスの詳細な解説やループリックが繰り返し示されており（清道, 2011）、日本とは状況が異なる。したがって、本研究で分析したアメリカの教材を翻訳し、そのまま日本の高等学校教科書に掲載しても、有効に機能しないだろう。

しかし、部分的な活用であれば可能ではないだろうか。例えば、材料集めの観点だけでなく、「書くことが思いつかないときに使う質問例」のように、具体的な質問が示されていれば、本を読むことと文章を書くことを上手く結びつけられない生徒にも使いやすيدろう。また、書くことに慣れる段階から、より完成度の高い文章を書く段階へと移行する上で、推敲の指導は不可欠であるが、その際、重要な順（内容、表現、文法・表記）に段階を設け、ループリックも段階ごとに提示すれば、推敲にかかる認知的負担が分散される。さらに、そうした具体的なスキルが示されることで、生徒に「書いた文章を見直してみよう」という意欲が生じる可能性もある。

平成21（2009）年に高等学校学習指導要領が改訂され、平成25（2013）年度からは新版の教科書が使用される。

平成21（2009）年版学習指導要領の「国語総合」では、平成11（1999）年版学習指導要領で「書くこと」の言語活動例として示されていた「本を読んでその紹介を書く」ことがなくなり、

代わって「読むこと」の言語活動例に「様々な文章を読み比べ、内容や表現の仕方について、感想を述べたり批評する文章を書いたりする」ことが加えられた。そのため、新版の教科書には「本の内容や表現の仕方を批評する文章を書く」教材が含まれることが予想されるが、そこで求められる「批評」とは、単なる個人的な印象や主観による評価ではない。「規準や根拠を明確にするなど、客観的に」(高等学校学習指導要領解説・国語編, p.24) 判じたものであり、本研究で分析したアメリカの書評を書く教材で求められていたような、本文を根拠として読み手を納得させるだけの十分な説得力のあるものであろう。

そうした批評を書くには、文章の内容や作者の意図を正確に読み取り、自分なりの解釈や分析、価値判断を行うことが求められる。おそらくこれは「本を読むことが好き」な生徒にとっても認知的負担が大きいだろうし、「本の紹介を書く」教材以上に生徒の認知的負担を減らすための配慮が必要である。例えば、アメリカの教材で示されていた「作品分析に使う質問例」は、生徒が作品を評価するための読みを進める際に有力な手がかりとなるだろう。

現時点(本稿執筆時、平成24(2012)年9月)では、新版の教科書教材がどのようなものであるか明らかになっていないが、生徒が書くことを学ぶ上で、少しでも認知的負担が少なく、適切なプロセスやスキルが身につけられる内容であるかどうか、今後も注目し続ける必要がある。

## 5 注

(1) 本研究で分析した『Writers INC』は、Grade9-12を対象としたハンドブック的なテキストである(Write Source社のホームページによる)。見開きB4版のハードカバー、全630ページからなる。

全体構成は最初から順に、(a) The Process of Writing (約130ページ、書くプロセスについての解説)、(b) The Forms of Writing (約200ページ、文種ごとの書き方の解説)、(c) The Tools of Writing (約150ページ、書くために必要な関連スキル)、(d) Proofreader's Guide (約80ページ、文法や句読法の注意)、(e) Students Almanac (約70ページ、各教科の用語や知識のまとめ)である。

書くプロセスは、Prewriting (プランニング)、Drafting (記述)、Revising (内容レベルの推敲)、Editing and Proofreading (文法・表記に関する見直し)、Publishing (発表)の5段階に分けて解説されていた。推敲や評価の際、文種に関わらず使える観点(Traits of Effective Writing)として、idea (内容)、organization (構成)、voice (個性)、word choice (言葉選び)、sentence style (文のつながり)、conventions (文法・表記)の6つが示されていた。

文種ごとの書き方については、Personal Writing (日記、個人的談話文、等)、Creative Writing (物語文、詩、劇)、Academic Writing (説明や説得を目的としたエッセイ、等)、Responding to Literature (書評、作品分析を目的としたエッセイ、等)、Research Writing (調査レポート)、Workplace Writing (ビジネス・レター、Eメール、等)という単元が設定されていた。

書くために必要な関連スキルとしては、Searching for Information (情報収集のためのインターネットや図書館の使い方、等)、Reading Skills (クリティカル・リーディングの方法、語彙を増やす方法、等)、Study Skills (話の聞き方、メモの取り方、グループ活動の仕方、等)、Speaking, Thinking, and Viewing Skills (スピーチの仕方、思考のスキル、等)が扱われていた。

(2) 「A～G」は、順不同に割り振った。

(3) 本文中に英語で表記した部分は、すべて教科書の記載通りである。なお、訳は筆者による。

(4) 引用の種類や表記方法は、作品分析を書く教材の解説部分にまとめて示されていた。

(5) 書評以外に、CDと映画に対するミニ・レビュー(合わせて1ページ)も、参考作品として掲載されていた。

## 6 引用文献

- Beil, C. & Knight, M.A. (2007) Understanding the gap between high school and college writing. *Assessment Update*, 19 (6) , 6-8.
- Hayes, J. R., & Flower, L.S. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.) , *Cognitive processes in writing* (pp.3-30) . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 入部明子 (1994) アメリカの中・高等学校における作文テキストの研究－『Writers INC』を例として－平成5年度筑波大学学内プロジェクト研究報告書. アメリカの初等・中等教育の教科・教科外実践に関する多面的・総合的解明のための基礎的研究, 71-82.
- 清道亜都子 (2011) 小学校国語教科書の日米比較分析－「考えや思いを書くこと」の教材に注目して－日本教科教育学会誌, 33 (4), 1-10.
- 矢部玲子・島村直己・望月善次他 (2007) 児童・生徒の国語学習. 全国大学国語教育学会発表要旨集, 112, 137-140.

