

伝えたい内容を分かりやすく書く力を育てる国語科の授業づくり

—指導課程の工夫と評価基準表の活用—

教職実践基礎領域

名取 春香

I はじめに

心に思うことや考えていることがあっても、それを人に伝えるよう文章に書くことは、難しいものだ。文章を書くには、適切な言葉を探したり、イメージを具体例で表したり、理解しやすいよう話の順序を考えたりすることなどが必要になる。

伝えたい内容を分かりやすく書くためにそうした工夫をする力は、社会を担う上で必要な力である。本研究では、伝えたい内容を明確にして、根拠を挙げたり表現を工夫したりし、筋の通った展開で分かりやすく書くことができる子どもを育てるために、どのような授業づくりの工夫が有効であるのかを追究した。指導課程の工夫と評価基準表の活用を取り入れ、中学校第2学年において国語科の授業実践を行った。その実際と、手立ての有効性について論じる。

II 主題設定の理由

1 「伝えたい内容を分かりやすく書く」とは

佐藤ら(2016)は、国語科におけるアクティブ・ラーニングの開発を研究する中で「身近な人物を題材にした随筆を評価する観点」を提案している。

身近な人物を題材にした随筆を評価する観点

- (1) 随筆を学ぶことの楽しさ・追究意欲レベル
- (2) 随筆の学び方(習得・活用)の理解レベル
- (3) 語りと描写・象徴的なイメージの選択と考察
- (4) 選択した人物と生き方・価値観・時代背景
- (5) 自己の生き方と結び付けた考察
- (6) その子らしい表現力(着眼点・描写力、要約・キーワード化) —論理的に/個性的に解釈を語る—
(佐藤ほか, 2016)

本研究では以上の6観点を参考にして、「伝えたい内容を分かりやすく書く」ということを次のように定義する。

「伝えたい内容」とは

- ・自分なりの思いや考え(「自分なり」)

「分かりやすく書く」とは

- ・伝えたい思いや考えを明確にする(「明確」)
- ・根拠となる具体例等を挙げる(「根拠・具体例」)
- ・表現を工夫して適切に伝える(「表現の工夫」)
- ・筋の通った展開で書く(「すじ」)

まず「伝えたい内容」について「自分なりの思いや考え」であると定義したのは次の理由による。人の感情が動いたり、思考が働いたりするとき、その着眼点や捉え方などには、個人の経験や知識、ものの見方等が反映されると考える。佐藤らの提案の中にも(6)「その子らしい着眼点」や「個性的に」とあるように、「伝えたい内容」は個性的なものである。また、(4)の「選択した人物」や、(5)の「自分の生き方と結び付けた」という記述も、個性を重視していると解釈できる。ゆえに、「自分なり(の思いや考え)」という言葉で表すことにした。

「分かりやすく」については四つの要素によって成り立つものとする。まず、「明確にする」とは、心に浮かんでいる様々な思いや考えを整理し、最も伝えたい思いや考えを明らかにさせることを言う。そうして内容の焦点を定めて書くことによって、読み手に「伝えたい内容」を捉えさせやすくなるものとする。

「根拠・具体例」については(3)の「象徴的なイメージの選択と考察」に立脚している。思いや考えの根拠を説明するために、具体例はいくつか考えられるだろう。その中から何を選択するか、そして選択したものをどのように意味づけるかという点に着目したい。

「表現」については(3)の「語りと描写」や(6)の「キーワード化」を参考にしている。思いや考え、根拠や具体例をどのような言葉で表すと分かりやすいのかを考え、工夫してほしいという願いを込める。

「すじ」については、(6)に「個性的に」という記述と並んで「論理的に」とあるように、「自分なり」と両立させるべきものとして考えている。間違っていないこと、矛盾がないこと、論理の飛躍がないことを含意している。

2 中学校国語科における今日的な教育課題から

「伝えたい内容を分かりやすく書く力を育てる」とことは、中学校国語科における今日的な教育課題である。平成26年度・27年度全国学力・学習状況調査等の結果を受け、中学校国語科においては、「伝えたい内容や自分の考えについて根拠を明確にして書いたり話したりすること」や、「文章を読んで根拠の明確さや論理の展開、表現の仕方等について評価すること」などに課題があることが、国語ワーキンググループ(2016)によって指摘されている。

3 連携協力校の生徒の実態調査から

期間：平成 28 年度 2 月

対象：名古屋市立中学校 第 1 学年 30 名

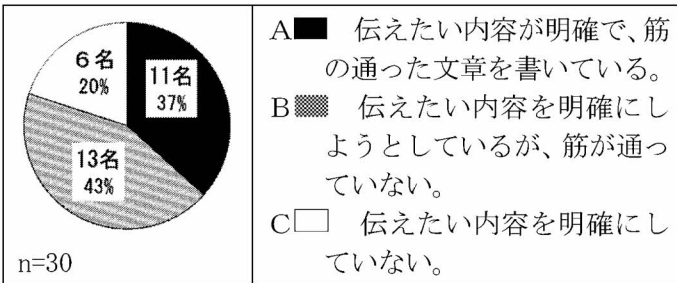
方法：総合学習「車いす体験」感想文

生徒たちは国語科の学習において、単元の始めと終わりに自分の考えを書く活動を継続的に行っている。どの生徒も一言以上の記述をすることができおり、題材について自分の考えを書くことに慣れていると考えられる。

実態調査では、日常生活の中で文章を書く際、伝えたい内容を分かりやすく書くことができているかについて調査した。対象とした文章は、総合的な学習の時間の体験学習を受けて書かれた感想文である。生徒は街中で車いすに乗って車いす利用者の立場を体験し、その感想を 400 字程度で書いた。

書く前に伝えたい内容を明確にし、その根拠となる具体例を選択して筋の通った分かりやすい感想文を書くことができている生徒は 11 名 (37%) であった。一方、伝えたい内容が明らかでなかったり、筋が通っていないかたりするなど、分かりやすい文章を書くことができていると言えない生徒は 19 名 (63%) であった。

以上のことから、伝えたい内容を分かりやすく書く力は、十分に育っているとは言えない。



【グラフ 1 実践前生徒作文の評価】

「楽そうだなー」車いす実習を終えた僕はそう思っていました。それは、車いすで思ったよりもうまく動けたからです。当日も、こんな風にうまく動けたら、すごい楽そうだなと思っていました。

ですが、現実はそう甘くはありませんでした。外に出ると、ちょっとした段差がとても怖くなりました。

(中略)

この体験は、とても大切なものになりました。このことを覚えていれば、普段車いすの人を見た時、手伝わせてもらったりできるかもしれないので、よかったです。

【記録 1 生徒 A の作文 (グラフ 1 の A に該当)】

記録 1 は、グラフ 1 における A に該当する生徒 A の作文である。「現実はそう甘くはありませんでした」という始まりと「この体験は、とても大切なものになりました」という結びからは、車いす体験学習を通して新たな感じ方を実感したということや、そのことに価値を感じているということが明確に伝わってくる。自分の思いが筋の通った展開で分かりやすく書かれていると言える作文だ。

私は、車いす体験学習をしてみて、街や科学館には車いすの人が 過ごしやすいように工夫がたくさんされていることに驚きました。普段は何も気にしない駅の中なども工夫がされていました。

(中略)

このことから車いすの人にとって街や駅は不便なことが多くて、科学館は車いすの人にとって利用しやすい環境であることがわかりました。

【記録 2 生徒 B の作文】

生徒 B は構成を工夫しようとしているが、「街に車いすのための配慮がある」という主張と「街は車いすにとって不便なことが多い」という主張をともに記述している。筋の通らない文章であると言えるだろう。この原因は、文章を書き始める際に伝えたい内容を明確にしていなかったことにあると考えられる。同じ課題をもつ作文を書いた生徒は 13 名で、最も多い結果となった。そこで本研究では、伝えたい内容を明確にして、伝えたい内容を分かりやすく書くことができる生徒の育成を目指すこととする。

III 目指す生徒の姿

伝えたい内容を、根拠を明確にして書く力の育成は今日的な教育課題である。また、特に連携協力校の生徒については、文章を書く際に伝えたい内容を明確にすることを習慣づけさせたり、筋の通った文章を書く力を身につけさせたりすることが必要であるということが分かってきた。以上のことを踏まえて、本研究において目指す生徒の姿を次のように設定する。

作文を書くとき、思いや考えを整理して、伝えたい内容を明確にし、根拠や具体例を挙げて、表現を工夫し、筋の通った文章で分かりやすく書く生徒。

IV 研究構想

1 仮説

「伝えたい内容を分かりやすく書く」力を育成するための国語科授業づくりについて、次のような仮説を立てた。

仮説

①作文を書く活動とその作文と同じジャンルの教材文を読む活動とで指導課程を構成し、②伝えたい内容を分かりやすく書くための手法を表す評価基準表を活用しながら指導することによって、伝えたい内容を分かりやすく作文に書く力が育つだろう。

2 手立て

(1) 要素① 指導課程の工夫

単元学習の考え方を応用して指導課程を工夫する。単元学習の考え方は、次のようなものである。

単元学習は、(中略)学習者に目的・行動の原点があって、

目標に向かって言語活動が行われていくときに話す・聞く・書く・読むなどの言語行動力が育つという考え方である。

学習指導計画の中に、目標決定があり、そこでどのような言語経験（活動）をさせるかの決定と学習材の選定がある。（安居、2010）

本研究では、読む・書くという二つの言語経験（活動）を通して、伝えたい内容を分かりやすく書くことができるという目標に向かう。ある題材について書かれた教材文を読む学習と、題材について自分の思いや考えを文章に書く学習を接続する。

読む学習と書く学習を接続する視点は、「内容」と「書かれ方」の二つである。まず、題材について教材文を読むことを通して、自分のものの見方や考え方を広げさせる。これが「内容」の視点である。「内容」から生じた思いや考えをもとに、次にはそれを人に伝えるために書くことに取り組む。この時、書く活動の要所で教材文の「書かれ方」に立ち返る。例えば、筆者の考えとその根拠からなる文章の展開や表現の工夫、根拠となっている具体的な事例などの技能を教材文から学ぶのである。

(2) 要素② 評価基準表の活用

「書くこと」についての評価基準表を作成して活用する。分かりやすく書くための書き方について「読むこと」と「書くこと」とを効果的に接続することが目的である。評価基準表は本来パフォーマンス評価において活用されるものである。

「パフォーマンス評価」とは、知識やスキルを使いこなす（活用・応用・統合する）ことを求めるような評価方法のことであり、(中略)各教科の本質・特質に根ざした「思考力・判断力・表現力等」を見取り高めるためには、「ルーブリック」(成功の度合いを示す尺度、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示す評価基準表)の作成が重要な鍵となる。（佐藤、2016）

本研究の評価基準表は「自分なり」「明確」「根拠・具体例」「表現の工夫」「すじ」という五つの観点から設定する。また、評価基準表の活用方法を二つ設定する。一つは、読むことや書くことの指導の柱を指導者の中で持つために活用することである。

評価基準表の二つ目の活用方法は、生徒が作文を自己評価するために活用するというものである。評価基準表には、五つの観点それぞれについて、レベルに対応するパフォーマンスの特徴を示す。生徒一人一人に評価基準表と自分の作文とを見比べさせることが、一人一人の生徒に対応した指導をすることに役立つと考えている。自分の力で推敲し、よりよい作文を書くことができるよう支援・指導することで、目指す生徒像に近付くと考える。

(3) 二つの要素の関係性

二つの要素は別々の手立てではない。二つを合わせ、

一体的な一つの手立てとして考えている。指導課程の工夫において書く活動の要所で教材文の書かれ方に立ち返る活動を取り入れるのであるが、立ち返る際の視点を整理するために用いるのが評価基準表である。

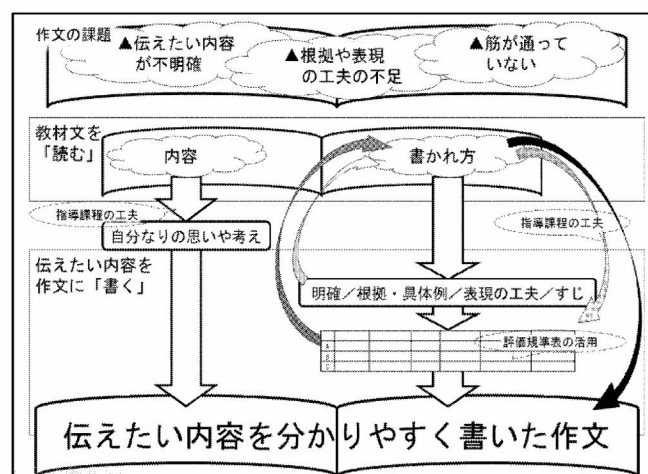
初稿を書く間には、評価基準表の内容を一つずつ取り上げて立ち返る活動を行う。その後、推敲する際に評価基準表の全体を示し、個人にあった視点から推敲することができるようにする。

3 仮説の検証について

手立ての有効性について、作文の構想・執筆・推敲場面を中心とした生徒の取り組みの様子や、各授業時間中に書かれた初稿や推敲後の原稿、生徒の感想等の記述内容、質問紙調査から検証する。

4 研究構想図

研究構想をまとめると図1のようになる。



【図1 研究構想図】

V 実践I (教師力向上実践Iにおける実践)

対象：名古屋市立中学校 第2学年 30名
 期間：平成29年5月8日から6月2日
 単元：メディアの特徴を理解し、効果的な活用方法や注意点について意見文を書こう
 文章の種類：意見文

1 単元について

本単元では、情報活用能力を高めると同時に考えを分かりやすく書く力を育てることを目指した。メディアと上手に付き合う方法について、池上彰による説明文「メディアと上手に付き合うために」を読んだ上で意見文を書く活動を設定した。教材文は、メディアの特徴を知り、問題意識をもってそれらを活用しなければならないということ、具体例を挙げて分かりやすく解説している。生徒は筆者のものの見方や考え方を学び、また自らの経験を振り返ることによって、メディアと上手に付き合っていくための自分なりの行動指針を得ることができると考えた。

意見文の評価について、六つの観点で評価基準表を

作成した。これを生徒に示して指導した。

	① テーマ	②-0 構成	②-1 考え	②-2 根拠	③-1 生活に生かす	③-2 自分らしく
A	テーマが文章全体に結び付いている	根拠が考えに結び付いている	考えを一つに絞っている	メディアの特徴を例挙げて書いている	自分の体験と今すぐ実行できることを書いている	自分の言葉を使って自分の考えを書いている
B	テーマがある	根拠と考えの段落を分けている	考えを絞っている	メディアの特徴を書いている	自分の体験を書いている	自分の考えを書いている
C	テーマがあいまいである	すべて一つの段落に書いている	考えを書いている	メディアの特徴を書いている	自分の体験を書いている	池上彰の考えを書いている

【表 1 意見文の評価基準表】

2 指導の計画

研究構想を基盤とし、評価基準表を本単元の学習内容の骨組みとして位置付けて、表 2 に示す 4 時間完了の単元の指導計画を立てた。

読む	メディアとの出会い (1時間) ○メディアの定義を理解する。 ○説明文「メディアと上手につき合うために」を読み、疑問や感想を書く。	
	筆者の考えを読み取ろう (1時間) ○メディアの特徴を本文から捉える。 ○筆者の言う「メディアと上手につき合う」とは何をすることか読み取る。	
書く	自分の考えを書こう (1時間) ○メディアと上手につき合うためにというテーマで、考えと根拠を明らかにして意見文を書く。	検証場面 (1)
	メディア博士になろう (1時間) ○「編集」や「メディアにだまされる」とはどのようなことかについて学習する。 ○意見文を自己評価・推敵する。	検証場面 (2)

【表 2 実践 I 単元の指導計画 (4 時間完了)】

3 指導の実際

(1) 題材と出会う場面 (第 1 時)

スポーツ選手の活躍を直接見ることなくニュース等で知ることができるということを例に、出来事と私たちの間にある、出来事を私たちに伝えるものがメディアであると教えた。そのうえで教材文を読ませた。

(2) 教材文を読む場面 (第 1 時、第 2 時)

生徒の初発の感想を分析すると、①筆者の考えに賛成する旨を述べているもの、②筆者の書きぶりが分かりやすいと述べているもの、③自分の考えを述べているものに大別された。2 例示す。

- ・ 三段落の錯覚してしまうということはあるほど思った。インターネットは自分も誤った情報を発信しているのを見た事があるので玉石混交していると感じた。(①)
- ・ メディアというよりも、取材や編集した人がどのように受け取って他の人に伝えるかによるから、一つの情報よりいくつもの情報を見比べたりすればいいと思う。(③)

【記録 3 初発の感想】

(3) 教材文の書かれ方に立ち返る場面 (第 3 時)

意見文の要素は大きく「考え」と「根拠 (具体例)」の二つである。その事について、教材文の構成に立ち返って指導した。教材文から「筆者の考え」とその根拠にあたる「メディアの特徴」と「具体例」をそれぞれ抜き出し、どのような順序がふさわしいかを考えさ

せた。伝えたい内容を分かりやすくするために、必要な要素と適切な構成について考えさせることを意図した。

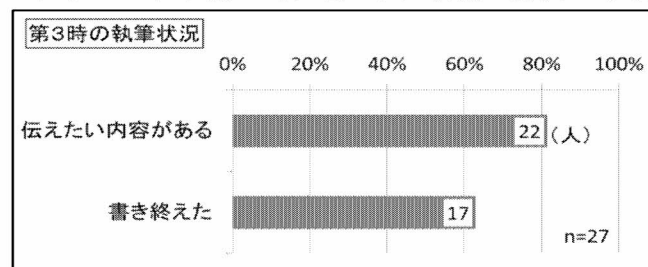
生徒は、伝えたい内容次第で適切な文章の順序が変化することに気付いた。「メディアの特徴とは何か」というテーマで書く場合と「メディアと上手につき合うためにどうするか」というテーマで書く場合では、自分の考えの内容が変化するということがあった。

(4) 意見文を書く場面 (第 3 時)

作文シートに意見文を書く活動を行った。作文シートには「はじめ」「なか」「まとめ」「むすび」の記述欄をそれぞれ設け、以下のような注記をした。

- ①「はじめ」考えを一つ書く。
- ②「なか」考えにぴったり合う根拠を書く。
- ③「まとめ」考えと根拠をもう一度まとめて書く。
- ④「むすび」今後考えたいことや実行したいこと。

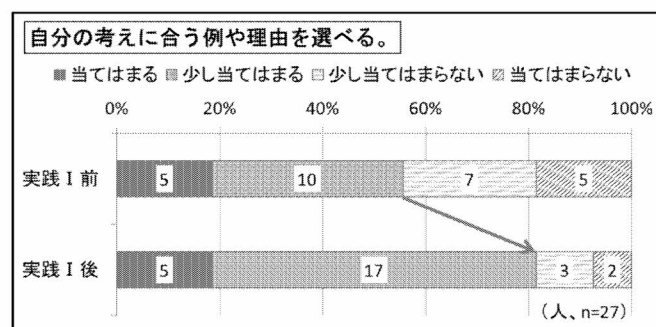
グラフ 2 は、第三時に書かれた初稿の評価である。



【グラフ 2 初稿の執筆状況 (第 3 時)】

書き終えている生徒は 6 割を超えた程度であるが、8 割の生徒は伝えたい内容をもって順調に執筆していることが分かる。

ここで、実践後に実施した「根拠・具体例」に関する質問紙調査の結果を示す(グラフ 3)。実践を通して、8 割を超える生徒が、「自分の考えに合う例や理由を選べる」と回答した。



【グラフ 3 根拠・具体例についての質問紙調査】

生徒の作文においてもその様子は確認できる。生徒 C は、自分の経験を根拠に用いて自分なりの考えを書くことができている。生徒 D は自分の経験についてこそ書いていないが、教材文から題材についての新しいものの見方や考え方を学び、それを根拠として自分なりの考えを書くことができた。

メディアと上手につき合うために、一つ一つの情報についてしっかり知るといいと思います。(中略)

また、詳しく自分で調べることによって、自分の知識を増やすことができると思います。そうしたら、それを人に教えられたり、それが役に立つことがあるかもしれないので、知っておくことに損はないと思います。(後略)

メディアには、良いところも困るところもあるんだなって思いました。

例えばテレビなら、伝える側のねらい以上のことが伝わるけど、テレビの番組は必ず編集されているから、全部正しいとは限らないと思うから。

【上：記録 4 生徒Cの意見文】

【下：記録 5 生徒Dの意見文】

初稿には朱書きをして返却した。

(5) 自己評価・推敲する場面 (第4時)

評価基準表(表1)を活用して初稿を自己評価させた。その上で、一つ以上の観点から初稿を見つめ直し、より分かりやすい意見文となるように推敲させた。中でも②に示した「考え」と「根拠」、その「結びつき(すじ)」について重点的に見直すよう指導した。以下、生徒の推敲の様子を示す。削除された箇所を「取り消し線」で、挿入された箇所を「下波線」で表した。

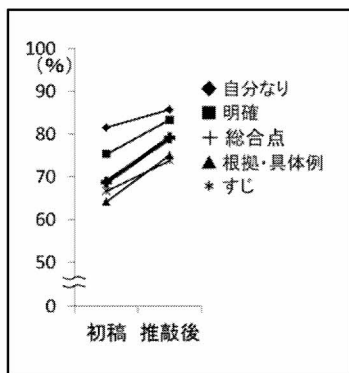
メディアと上手に付き合うために情報を使い分けるといいと思います。(中略)

私も、テレビで見たことと、インターネットで調べたことがちがうことがあったから、できるだけたくさんの情報を調べて正確な情報を入手するといいと思います。→メディアを使い分けると正しい情報をたくさん知ることができます。

だから、いろいろなメディアや情報を使い分けて生活するといいと思います。(後略)

【記録 6 生徒Eの意見文】

記録6に示すのは生徒Eの推敲の様子である。初稿では「情報を使い分けるとよい」という考えと「たくさんの情報を調べて正確な情報を入手するとよい」という考えの二つを書いており、それぞれが説明不足になっているきらいがあった。しかし、推敲を通して「メディアを使い分けると」という考えに焦点を当てた書き方へと変容が見られた。冒頭の「情報を使い分けると」という記述だけではそれがどのようなことか分かりにくかったが、「たくさんの情報を調べてメディアを使い分けると、正しい情報をたくさん知ることができる」という説明が加わった。以上の推敲により、生徒Eが最も伝えたい考えがより明確になった。すなわち、たくさんの情報を寄り分けて正し

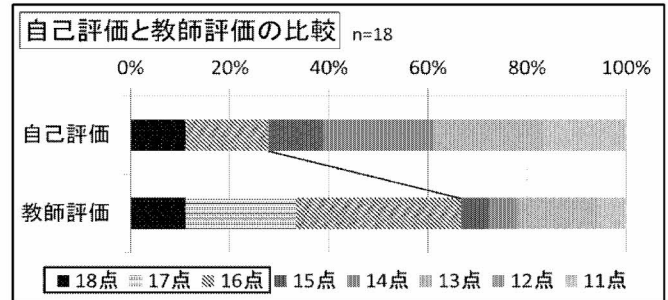


【グラフ4】推敲前後の意見文の変容

い情報を見出すことが必要であると読み取ることのできる意見文になった。

グラフ4は、各項目の達成度の平均について、変容をグラフに表したものである。評価をしたのは指導者である。総合点の平均点は、推敲の前後で10.4点向上した。

一方、グラフ5は、評価基準表を活用した自己評価と教師評価とを比較したものである。



【グラフ5 推敲後の意見文に対する評価の比較】

グラフ5が示すように、教師評価では内容がより分かりやすくなったと評価できた何人かの生徒について、本人は自分の文章が向上したと捉えていないという実態がある。

(前略)したがって、どのメディアも誤った情報を流していません。→流していないと思います。私たちがどう捉えるかによって、情報は変化するので。

しかし、故意に間違った情報を流す人がいます。私自身、そういった情報で間違った認識をしてしまったことがあります。この問題を解決することが、何よりもメディアとの付き合い方に関連している課題なのかもしれません。

【記録 7 生徒Fの意見文】

記録7に示すのは、生徒Fの意見文である。「私自身、故意に流された間違った情報で、間違った認識をしてしまったことがある」という体験談を加筆している。このことによって生徒Fの考えがより確実に裏付けられたと言える。しかし、生徒F自身は自己評価の活動の際、その成果を成果として認めていなかった。

(前略)

テレビでは簡単にかいてあるけど実は奥が深かったりするんで、すぐには信用できない。それでも情報を知りたいときは少しだけでも得る。→得ることが大事。

(後略)

【記録 8 生徒Dの推敲】

生徒Dは、作文を書くことを苦手としている生徒の一人である。本単元において生徒Dは、「メディアはあまり信用できない」という趣旨の意見文を書いた。そのうち、以下の段落を推敲して、「明確」「具体例」「すじ」のいずれにも当てはまらない観点から改善している(記録8)。文末に「ことが大事」と加筆している。この加筆がなくとも、この段落において伝えたい内容

は本人の中で「明確」であるし、この段落は「具体例」を挙げて考えを述べている段落であるとも言える。また、「すじ」の通らない論じ方でもない。しかし、この加筆がなければ、「少しだけでも得る」ことは、単に書き手の心掛けである。加筆は、これが自分の伝えたい考えなのだというを、読み手により適切に伝える効果を生んでいる。

他に、評価基準表の各項目を理解すること、または評価基準表と自分の文章を照らし合わせることができず、自己評価をすることができなかった生徒が9人いた。また、自己評価をすることはできたが、より良い文章にするためにどうすればよいか明確にならず、戸惑って推敲をすることができなかった生徒が5人いた。

4 考察

(1) 意見文を書く場面（第3時）について

指導課程を工夫し、教材文「メディアと上手に付き合うために」の読み取りの上で同じ題材について意見文を書く活動を設定したことは、生徒がその題材について関心をもち、情報を手に入れ、自分の経験や知識を踏まえて新たに思いや考えをもつことを促したと言える。このことは、生徒D（記録5）が教材文から新しく考え方を学んでいることや、グラフ3において8割の生徒が「根拠・具体例」を挙げて自分の考えを書くことについて自信を高めていることから確認できる。

(2) 自己評価・推敲する場面（第4時）について

グラフ4においてすべての項目に向上が見られることから、評価基準表を用いた自己評価と推敲の活動は、生徒一人ひとりがそれぞれの視点をもって意見文の推敲に取り組むことを促したと言え、一定の成果が認められる。

その一方で、グラフ5に示すように生徒の自己評価が教師評価よりも非常に低い結果となったことは、評価基準表の項目や、評価基準表の提示方法に課題があったことを示していると考えられる。

まず、評価基準表の項目が抽象的であったことが課題として考えられる。「テーマ」「考え」「根拠」などの項目はいずれも抽象的である。文章を書くには「表現の工夫」が必要とされる。例えば伝えたい思いや考えを「明確」にしたところで、表現を誤れば「明確」さが削がれてしまうことがある。また、「思いや考え」について説明するのに適切な「根拠」を考えたところで、表現一つで説明不足や論理の飛躍が生じてしまい、「すじ」の通らない作文になってしまうことがある。実際に、生徒Dの推敲（記録5）は「明確」「具体例」「すじ」のいずれでもなく「表現の工夫」という観点から評価することが適切であった。

新たに「表現の工夫」という観点を設けることで適切に推敲の成果を評価することができると考えられる生徒は、生徒Dの他にも数名見られた。このことから

も、「明確」「すじ」「具体例」以外の広い範囲を扱うことが、発達段階に即した指導としてより適切であると考えられる。

さらに、評価基準表を、自己評価と推敲の場面においてそのまま表の形で提示したのであったが、このことについても課題が見えてきた。評価基準表については必要最小限の項目を精選したが、生徒Dのような例では、反対に項目外の視点をもつことで活動しやすくなっている。このことから、多様な視点から自己評価・推敲することができるよう、生徒一人一人に探求の余地を残すような手立てを打つ必要があると考える。

5 実践Ⅰのまとめ

成果

指導課程の工夫や評価基準表の活用は、考えを明確にし、根拠となる具体的な例を挙げて意見文を書く力の育成に対して効果がある。

課題

自己評価において生徒が推敲の結果を成果として認められなかった原因は、評価基準表の項目や提示方法にあると考えられる。改善が必要。

Ⅵ 実践Ⅱに向けた手立ての改善

1 評価基準表の活用について

評価基準表の内容と提示方法について、次のように改善する。

・規準をより細分化し、特に「表現の工夫」について項目を新たに設けて指導する。

生徒が自己評価し、推敲することができるようにするために、評価基準表の改善が必要である。作文のどこをどのように改めるとよいか、分かりやすいような評価基準表でなければならないからだ。

・規準のみを生徒に提示して推敲に取り組ませる。

実践Ⅰにおいて多くの生徒が自分の推敲の結果を成果として認めることができなかった理由は、評価基準表そのものを用いて自己評価の活動をしたことにあると考える。本来は評価基準表にない、「表現の工夫」などの多様な視点から推敲・自己評価することが望ましい。そこで、推敲の自由度を高め、自分なりの視点を探求することのできる余地を残すために、規準のみを簡条書きなどで示すことにする。

2 指導課程の工夫について

評価基準表の改善に伴い、作文指導における「教材文の書かれ方への立ち返り」を次のように改善する。

・文章構成ではなく、表現や具体例の一つ一つを取り上げ、その効果について学習する。

本活動の設定場面は、書く活動の間においてである。この点は実践Ⅰと同様だが、立ち返る際に取り上げる内容を変更するのである。実践Ⅰで取り上げたのは、考えと根拠からなる文章の構造であった。しかし大き

な枠組みの抽象的な内容であったため、参考にする
 ことができなかつた生徒が多かつた。そこで取り上げる
 内容を細分化し、表現の工夫や具体例の詳細に着目し
 て参考にさせる。

Ⅶ 実践Ⅱ（教師力向上実習Ⅱにおける実践）

対 象：名古屋市立中学校 第2学年 30名
 期 間：平成29年9月25日から10月20日
 単 元：出来事や心理の書き方を工夫して、思い
 を伝える随筆を書こう
 文章の種類：随筆

1 単元について

本単元では、身近な人間関係等について自分の体験
 や思いを分かりやすく書く力を育てることを目指した。
 日常の中では意識しない、身近な物事や出来事に対す
 る自分の見方や感じ方を捉え直すことができる機会と
 するため、生徒にとって最も身近であると考えられる
 「家族」に関わる出来事や心の動きについて、描写を
 工夫して随筆を書く活動を設定した。直前の単元では、
 筆者の家族との関わりについて書かれた随筆「字のな
 い葉書」を読んでいる。生徒は、作者の父親の人物像
 や、作者の心の動きについて、豊かな描写から読み取
 っている。随筆を書く活動では筆者の表現上の工夫を
 参考にすることで、自分の体験や思いがより効果的に
 伝わるように、自分なりの工夫をして随筆を書き、推
 敲することができる考えた。

随筆の評価について、「分かりやすさ」の4要素のう
 ち特に「表現の工夫」と「根拠・具体例」を細分化し
 た評価基準表を作成した(表3)。実践Ⅰを受け、表の
 全体を生徒に示すのではなく、規準のみを示すこと
 にする。そのため、③の部分は教師が手元に持ってお
 くものとする。また、②については発展的な課題と捉え、
 意見文をさらに良くしたいと考えている生徒に机間指
 導などの機会を通して提示することにする。①のこ
 とについて教材文に立ち返る指導を行い、推敲の観点と
 して示す。

	①			②	
	比喻	経過	形容(様子を表す)表現	常識と比較	日常と比較
教材文の表現	例 直論 (こそばゆ いような) 議論 (暴君)	例 感嘆のいい赤 鉛筆の犬マル、 懐けない黒鉛筆 の小マル、パピ、 葉書が来なくなる	例 どんな (おびたしい葉書) どのように (きちょうめんな筆で)	例 「大人の男が」 声を立てて泣く	例 「おい、邦子！」 「向田邦子殿」 日頃気取らずし くて消しられ ない父親
A	特に優れた表現で書くことができた。				
B	いくつかの表現を比較し選択できた。				
C	表現を改めることができなかった。				

【表3 随筆の評価基準表】

2 指導の計画

評価基準表を骨組みとして、表4に示す5時間完了
 の単元の指導計画を立てた。ただし、「明確」と「すじ」
 の2要素について、これらは評価基準表には掲載して
 いないが、指導内容に含めるため指導計画には反映し
 ている。

読む	心情を読み取ろう(直前の単元) ○随筆「字のない葉書」を読み、人物の言動の意味を考え、 人物や心情を捉える。 ○父親に対する「私」の思いを捉え、自分の考えをもつ。	
	随筆を書くために(1時間) ○随筆とはどのような文章かについて意見を出し合い、自 分の言葉でまとめる。	
書く	随筆の内容を決めよう(1時間) ○家族を題材に、エピソードや自分の気持ちをたくさん書 き出して随筆の内容を決める。 ○最も伝えたい気持ちを一言で書く。	検証場面(1)
	随筆を書こう(2時間) ○「字のない葉書」に使用されている表現の効果を考える。 ○随筆を書く。	検証場面(2)
	随筆を推敲しよう(1時間) ○仮名遣い・漢字の使い方、言葉の使い方や意味、一文一 文の読みやすさなどに着目して随筆を推敲・校閲する。	検証場面(3)

【表4 実践Ⅱ単元の指導計画(5時間完了)】

3 指導の実際

(1) 随筆と出会う場面(第1時)

随筆とはどのようなものかについて話し合いをさせ、
 自分の言葉でまとめさせた。生徒は「随筆とは自分自
 身が日常生活の中で感じた事柄について自由に書くも
 の」だということをつかむことができた。

(2) 随筆の構想場面(第2時)

題材は「家族」である。項目一では、①自分の気持
 ちと②エピソードについて、思いついたものを悩まず
 全て書き出すようにさせた。項目二にて内容を一つに
 決めさせ、項目三に、最も伝えたい気持ちを一言で書
 かせた。



【写真1 随筆の構想に取り組む生徒の様子】

ほとんどの生徒が、最も伝えたい内容を一言にまと
 めることができた。例えば生徒Gは、気持ちとエポ
 ソードをいくつか書き出しながら発想を広げ、最終的に
 一つを選んで「自分がぐちを言うとき」の「すっきり」
 する気持ちについて書くことを決めている(記録9)。

	気持ち	エピソード
メモ	・楽しい ・おいしい ・すっきり	・ご飯を食べている時 ・話す時 ・自分がぐちを言う時
決定	すっきり	自分がぐちを言う時

【記録9 生徒Gの記述】

生徒Hは「感謝と怒り」という一見相反する気持ち
 について書くことを決めた(記録10)。

生徒Hが単元を通して書いた随筆(記録11)を見ると、
 「僕が起きる前に母が起きていて、いつも起こして
 くれる」ということや「母とケンカした時、これまで

は自分が正しいと思っているだけだった」ということなど、第2時に書き出したエピソードを組み合わせていることが分かる。そして、怒りを収めて感謝の気持ちをもつようにしたいという結び方で、相反する2つの内容をまとめている。書きたい内容はたくさんあるが、焦点を定め、内容を明確化させた様子が読み取れる。

	気持ち	エピソード
メモ	・弾む気持ち ・高揚した気持ち ・慢心 ・怒り	・母が起こしてくれなかった時 ・兄がほめてくれた時 ・母とのケンカ
決定	感謝と怒り	(記述なし)

【記録 10 生徒Hの記述 (一部省略)】

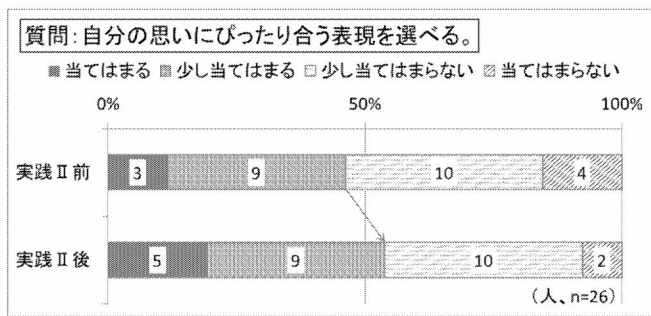
(前略)しかし最近思うようになったのは、生活していて、洗濯してくれたり僕が起きる前には必ず母は起きていたり、感謝することはいっぱいです。

ケンカになった時は、自分が正しいと思っているだけでしたが最近母の言うことも理解しようと試んでいます。それによって平和にケンカが終わることが増えました。これからも家族に感謝して過ごしたいです。

【記録 11 生徒Hの随筆「感謝」】

(3) 教材文の書かれ方に立ち返る場面 (第3時)

教材文の書かれ方に立ち返る学習を、第3時の授業前半に実施した。作中に使用されている二つの表現「こそばゆい」と「晴れがましい」について、それぞれの意味を辞書で調べながら比較し、筆者が表現したかった思いに迫った。ここで、実践Ⅱの前後にそれぞれ実施した質問紙調査の結果をグラフ6に示す。



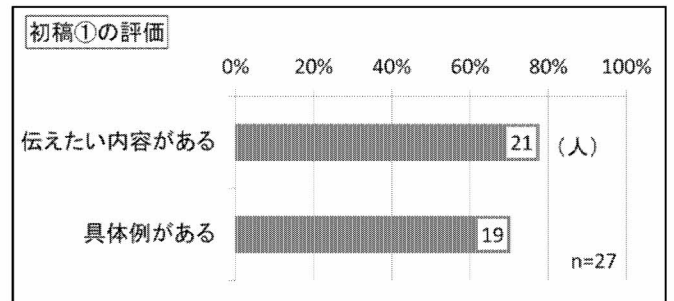
【グラフ 6 表現の工夫についての質問紙調査結果】

グラフの通り、「文章を書くとき、自分の思いにぴったり合う表現を選べる。」という項目について、実践前に肯定的な回答をした生徒は半数以下であったが、実践後は過半数に増加している。

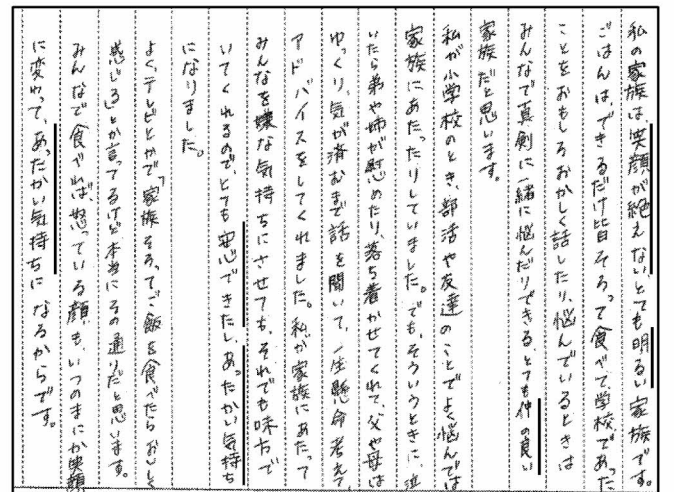
(4) 随筆を書く場面 (第3時、第4時)

グラフ7は第3時に書かれた初稿①を、指導者が項目別に二段階で評価した結果である。最も高い達成度であったのは「自分なりの伝えたい内容をもって書いている」という項目で、21人(77.8%)が高評価であった。次点では「具体例を挙げて書いている」という項目で19人(70.4%)が高い評価を得た。

第4時に初稿①を返却する際、一人一人に「その調子」と声を掛けたり、助言をしたりした。



【グラフ 7 初稿①の評価 (第3時)】



【記録 12 生徒Iの随筆「あったかい家族」(第4時)】

記録12は、生徒Iが第4時に書いた初稿②である。「表現の工夫」に着目すると、生徒Iは家族の様子や自分の気持ちについて「明るい」「仲の良い」をはじめとした多様な表現方法で書いていることが分かる。特に「笑顔を絶えない」という表現は、様子を描写するような表現で分かりやすい。「安心できる」や「あったかい気持ちになる」という表現には本人の気持ちが反映され、より共感を得やすい表現になっている。

(5) 推敲する場面 (第5時)

前時までの書く活動と、本時の推敲する活動とを明確に区別するために、初稿②をそのまま返却するのではなく、コピー印刷して返却した。また、推敲の方法について指導するにあたっては実践Iの反省を踏まえ、評価基準表を示すのではなく推敲の観点を示した。また、本来「推敲」とは自分なりのより良い表現を追究して何度も言葉を練り直すことを指すが、文章を書くことが苦手な生徒には難しい課題であると考えたため、誤字脱字や文法的な誤りなどを修正する「校閲」についても指導し、すべての生徒が取り組みやすいようにした。

記録13は推敲後の生徒Jの随筆である。「お姉ちゃんの気持ちも少し理解することができました」という記述を削除して、「お姉ちゃんがかっついてくる理由が分かった気がします」という記述を挿入している。漠然と「お姉ちゃんの気持ち」と書くよりも、「くっつい

びている。また、表 5 を見ると実践Ⅱでは学級内のばらつきが実践を通して小さくなった。さらに、グラフ 10 の質問紙調査において「文章を書くときに、困ることや嫌なことがある」と回答した生徒が、実践Ⅱを通して大きく減少している。これらのことから、実践Ⅱにおける指導方法の改善、すなわち実践Ⅰよりも具体的な項目を扱い、表現の工夫について重点を置いて指導したことが、成果を生んだと考える。

以上のことから、評価基準表そのものを生徒に示すのではなく、推敲の観点一つ一つについて具体的な表現の例を示して指導したことにより、生徒は伝えたい思いをさらに分かりやすく随筆に書くことができたと考えられる。

5 実践Ⅱのまとめ

成果

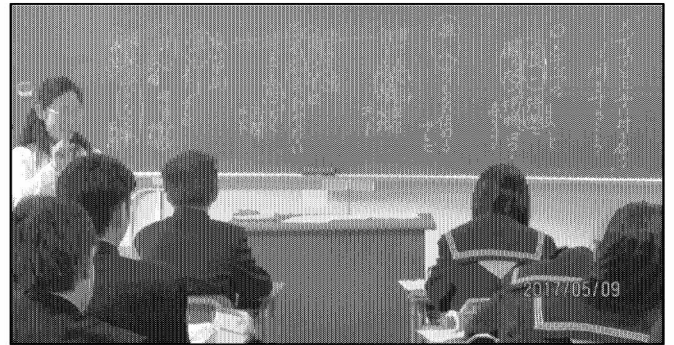
推敲の場面において①評価基準表を細分化し、「表現の工夫」と「具体例」に重点を置いて指導したことや、②評価基準を示さずに観点のみを示して指導したことは、生徒が書くことに取り組みやすさを感じて、伝えたい内容を分かりやすく書く力をさらに伸ばしたことに對し、役立ったと認められる。

また、教材文に立ち返る場面において、表現や具体例を一つ一つ取り上げてその効果について考えさせたこともまた、同様の効果のある手立てであったと考えられる。

課題

題材に取り組みにくいと強く感じた生徒がいたことが課題である。生徒の実態をより広く多角的に把握し、教材や題材、文章の種類の選定にあたる必要がある。

当初、本研究では情意面について取り上げなかった。しかし「学びに向かう力・人間性等」が、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」とともに高まっていくべきものであると言われるなか、この結果は大変望ましいものである。生徒は書くことの楽しさを実感しながら、分かりやすく書くことを追究したと言えるだろう。今後の実践で、認知面と情意面の双方をバランスよく伸ばしていく生徒の育成を明確に課題としたい。



【写真 2 実践Ⅰの授業風景】

一方、実践を通して感じた課題は、指導者が生徒と同じ方向を向くことができているという点であった。「目指す生徒像に迫るために、指導者や生徒の考え方はこのようであればならない」という考え方が先行し、生徒の実態や生徒の思考の流れに沿うべき授業計画を邪魔してしまった側面がある。その結果、生徒の学習の流れやニーズに合わず、実際の授業で予想の及ばない生徒の姿が現れた時、対応できない自分がいた。

教育の主役は生徒だ。生徒と指導者である自分自身にとり、単純明快かつ持続可能な授業を考えていきたい。よりよい実践のために、教師力を日々向上していくことができるよう、研究課題への取り組みとともに、精進していく。

〈引用・参考文献〉

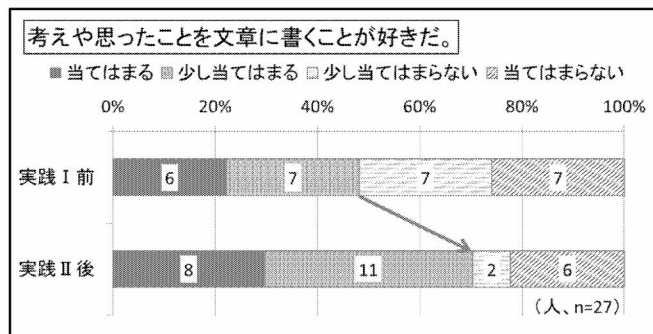
- 国語ワーキンググループ (2016) 「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」
- 国立教育政策研究所 (2016) 『平成 28 年度全国学力・学習状況調査報告書【中学校/国語】』
- 佐藤洋一ほか (2016) 「国語科におけるアクティブ・ラーニングの開発と課題—『質の高い深い学び』につなげる活用型テキスト—」(『教職キャリアセンター紀要』愛知教育大学, pp. 35-42)
- ダイアン・ハート (2012) 『パフォーマンス評価入門: 「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」
- 名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校国語科 (2014) 『はじめよう、ロジカルライティング』ひつじ書房
- 日本国語教育学会 (2010) 『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造Ⅰ理論編』東洋館出版社
- 安居總子 (2010) 「中学校における国語単元学習」(日本国語教育学会監修『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造Ⅵ中学校編』東洋館出版社, pp. 14-15)

〈付記〉

本研究のため最後まで熱心にご指導・ご助言を下さいました伊藤幹夫先生、連携協力校における授業実践にあたってご指導くださいました山内雅夫先生、本研究のために助言をお寄せくださいました佐藤洋一先生、1 年次に本研究のために厚くご指導くださいました瀧田健司先生をはじめ、教職大学院の先生方に深く御礼申し上げます。

最後になりましたが、教職大学院の様々な実習を通してお世話になりましたすべての連携協力校の先生方、児童生徒の皆さん、職員の皆さんに、心より感謝申し上げます。

VIII おわりに



【グラフ 11 書くことについての質問紙調査結果】

グラフ 11 は、授業実践の前と後に、書くことについての質問紙調査をした結果である。「考えや思ったことを文章に書くことが好きだ」という項目について肯定的な回答をした生徒は、実践Ⅰにおいて 13 人と半数以下であったが、実践Ⅱで 19 人と 7 割にのぼった。

本研究を通して、書くことが好きだと回答する生徒が増加した。このことは本研究の成果の一つである。