

高等学校

平成 17 年 度

教育研究員研究報告書

国	語
---	---

東京都教職員研修センター

目次

I	研究の背景とねらい	2
1	社会情勢の変化と生徒の現状	2
2	教室という場と「個」	2
3	主題設定の理由	2
II	主題解明の方法	3
1	高校生の書くことに対する実態調査	3
2	段階表の作成と活用	5
	「書くこと」の力段階表	6
III	研究の構想	7
IV	「書くこと」の指導の実際 基礎段階	8
1	単元名	8
2	単元設定の理由	8
3	単元の評価規準及び学習活動に即した具体的な評価規準	8
4	研究方法	8
5	単元の指導計画	10
6	生徒の学習活動	13
7	成果と課題	15
V	「書くこと」の指導の実際 応用段階	16
1	単元名	16
2	単元設定の理由	16
3	教材設定の理由	16
4	評価の基準	17
5	指導の工夫	17
6	単元の指導計画	18
7	生徒の学習活動	21
8	成果と課題	23
VI	まとめと今後の課題	24
1	研究の成果	24
2	今後の課題	24

I 研究の背景とねらい

1 社会情勢の変化と生徒の現状

書くことが苦手、又は嫌いという生徒は少なくない。しかし、生徒の多くが携帯電話のメールを打ち込むことには、それほど苦手意識を感じていない。後述のアンケート結果からも、メールを、ごく仲間内で「話す」感覚で利用していることが分かる。一方メールの登場により、文を「書く」機会が減りつつあり、いざ文を「書く」段になると、苦手意識が先行してしまう傾向も認められる。また、生徒の文章に多い特徴として、主語の欠落等の他者には通じにくい表現や、客観性、論理性の不足等が挙げられる。これらは、核家族化、少子化、地域社会の希薄化の進む現在の日本の社会状況の中で、日常生活において、家族や親しい友人といった、限定された人間関係の中でしか表現活動を行っておらず、他者を意識する機会が少なくなっている状況も多いことの反映であると思われる。一方、平成16年2月3日の文化審議会答申が「これからの時代に求められる国語力について」として「各人が自分らしい、納得できる幸せな人生を全うできるようにするためには、自分の頭で考える力と、他の人との関係を考慮しつつ、自分の中にある思いを言語化して社会に発言していく力が必要である。」と述べているように、社会の側からは、仲間内だけではなく、社会全体に対して「自分の考えや意見などを正確に伝える論理的な文章を書くこと」（同じく文化審議会答申より）が求められていると言えよう。

2 教室という場と「個」

このように生徒の書くことに関する力を育てることは急務である。「書くこと」は、生徒が一人一人が自分自身と向き合わなければならない主体的な行為であるとともに、その力には個人差がある。高等学校学習指導要領でも、第1章第6款において「各教科・科目等の指導に当たっては、(中略)個に応じた指導の充実を図ること。」と指摘している。教室という集団学習の場で、教師が如何に各生徒の課題を発見し、それに応じた指導を行っていくことができるのか。あるいはどうすれば各生徒が、自分自身の課題を認識し、自ら解決できるのか。この個に応じた指導ができなければ、「書くこと」の指導において十分な成果をあげることは難しい。

3 主題設定の理由

検証に際しては、次の三つの方法に着目した。一つ目は段階表の活用である。「書くこと」に必要な要素を明確にした段階表を用いることにより、教師が、或いは生徒自身が各人の現在の力を正確に把握し、どの部分を改善すれば次の段階に上がることができるかを明確にすれば、書く力を確実に付けることができるはずである。二つ目は評価規準の活用である。生徒自身の現状把握を助け学習意欲を高めるために、どのような文章が求められているのかという評価規準を作成し、前もって生徒に示すことが効果的であると考えた。三つ目は、授業実践の中での、支援の共有化である。これにより、教室という集団学習の場を、個に応じた指導と相反するものとしてではなく、むしろ、個に応じた指導の相乗効果をねらうことができる場であるという、積極的な意味でとらえ直した。そして教室という集団学習の場での「書くこと」に関する指導法、それも個に応じた指導法を実践的に開発したいと考え、研究主題を、「国語科における個に応じた指導の工夫」と設定した。そして「書くこと」の指導法に焦点を絞った。

Ⅱ 主題解明の方法

1 高校生の書くことに関する実態調査

(1) 調査の目的

書くことが苦手という生徒もいるが、学校生活および日常生活で「書くこと」の機会に様々な形で接している。そこで生徒が「書くこと」に苦手意識を感じるのはどのような場合であるかということをも明らかにするために調査を実施した。

(2) 調査対象

研究員の所属する都立高等学校の生徒に対し、質問紙調査の形式で実施した。

(3) 調査内容

まず「自己紹介文」「感想文」「日記」「手紙」など、生徒が学校生活および日常生活で触れると思われる文章を7種類提示し、それぞれを書く分量や内容などで4ないし5項目に分割した。たとえば「感想文」の場合、「読書感想文」「行事の感想文」「授業の感想（先生に対して、授業の感想や要望を書く）」「他の生徒に対して公表を前提とした文（無記名で）」という項目に分けた。項目を立てたのは、どのような文章に対して生徒が苦手意識をもっているのかをより正確に把握するためである。これらの項目について、「とても書きやすい」「どちらかという書きやすい」「どちらかという書きにくい」「とても書きにくい」の4段階で回答を求めた。次に「文章を書くことが好きか」という質問に対して4段階で回答を求め、その理由についても回答を求めた。理由の項目には「書くことが得意（または不得意）だから」「書くことに自信がある（またはない）から」などの項目をあげ、複数回答とした。

(4) 結果

生徒は、100字以下の分量であれば書きにくさを感じることは少ないと感じる者が多い。300字で半数以上の生徒が書きにくさを感じているということは、400字の原稿用紙一枚というのは生徒にとってかなり多い分量としてとらえられていると考えられる。（グラフ1）

また、同じ分量でも内容によって書きにくさが異なってくるということが、「感想文」「レポート」についての質問から明らかになった。この質問では400字という分量を設定していたが、「授業の感想」は「理科の実験レポート（結果を報告し、原因を考察）」よりも「とても書きにくい」と感じる生徒が少なかった。（グラフ2）

同じ内容であっても、携帯電話と葉書では、書き易さに差が出ることも明らかになった。「あいさつ程度」でも「年賀状や暑中見舞い」でも、携帯電話のメールが「とても書きやすい」と答える生徒は、葉書が「とても書きやすい」と答えた生徒の倍以上である。（グラフ3）

文章を書くことの調査では、「好き」より「嫌い」の回答数がやや多くなっている。その理由として「好き」と回答した生徒が最も多くあげた理由は「書くことによって、これまで気付かなかった自分の考えや気持ちなどがわかって楽しいから」であった。逆に「嫌い」と回答した生徒からは「書くことが不得意だから」「自分の考えを見せるのが嫌いだから」などの理由があげられた。また、「字が下手だから」という理由で書くことを避けているという意見も出された。

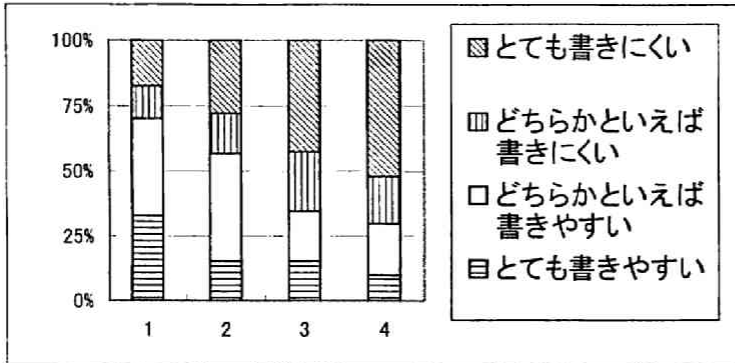
質問内容

これから、様々な種類の文章をあげていきます。それぞれについて

- 4 : とても書きやすい 3 : どちらかという書きやすい
 2 : どちらかという書きにくい 1 : とても書きにくい

の四段階で答えてください。

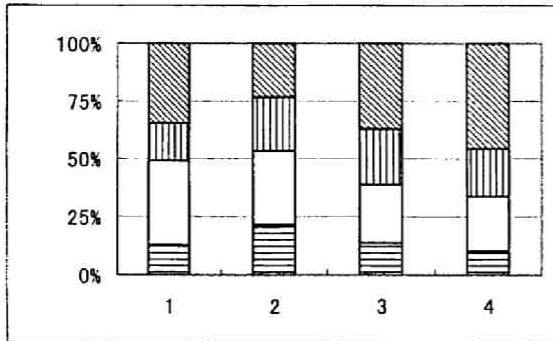
なお、特に指示の無い限りこれらの文章は「手書き」によるものとします。



グラフ 1

文章の種類：定期考査の記述

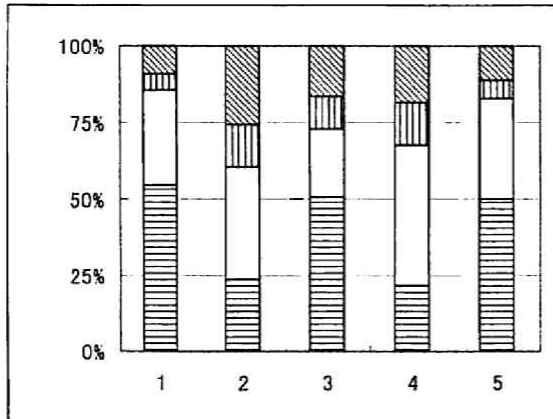
- 1 : 50文字程度
 2 : 100文字程度
 3 : 200文字程度
 4 : 300文字程度



グラフ 2

文章の種類：400程度の文章

- 1 : 行事感想文
 2 : 授業の感想
 3 : 実験レポート (結果報告)
 4 : 実験レポート (結果報告と原因の考察)



グラフ 3

文章の種類：手紙

- 1 : あいさつ程度の文章を携帯電話のメールで
 2 : あいさつ程度の文章を葉書で
 3 : 年賀状・暑中見舞いなどを携帯電話のメールで
 4 : 年賀状・暑中見舞いなどを葉書で
 5 : ごく親しい友達向けの手紙

(5) 考察

結果を見ると、携帯電話のメール・ごく親しい友達向けの手紙など、狭い関係の相手に書くことにはあまり抵抗感を感じていないようである。100字が書きやすさの1つの境界になっているのは、メールで送る文字数と関係しているのではなかろうか。また、感想など思ったことを書くことへの抵抗感もあまり強くないようである。それに対し、小論文など自分の意見を不特定多数の相手が理解できるように伝える文章などは、苦手意識が強いようである。意見や

考えを思うように文章化できないところから、書くことが不得意という意識が生まれ、結果として書くことが嫌いであるという回答につながっていると推測できる。

2 段階表の作成と活用

「書くこと」の指導と評価が難しい原因の一つに評価基準が設けにくいという点があると考えた。生徒の声にも「どういう作文が高く評価されるのかわからない」というものがある。書くことが不得意だ、と感じている生徒それぞれに応じた指導のアプローチを考える必要がある。また、個に応じた指導を行うためには、まず個の状況把握を正確に行う必要がある。そこで、この問題点を解決する手段として①生徒自身がどの程度の能力を持っているのか ②どうすれば能力を伸ばせるのか という二点を明確にすれば、生徒個人に合わせた能力向上のための手段を発見しやすくなるのではないかと考えた。そこで、この二つの要素を取り入れた「書くこと」の力段階表の作成を行うこととした。

段階表では高校までに身に付けておきたい能力を「自分の考えを相手に伝える文を800字程度で書くこと」と設定した。これは大学入試や推薦入試の作文で課される文字数を想定したものである。この段階を目指す形で文字量や表記法などのめあてを設定し、基礎から実践へと段階付けを行った。また、さらに高度な能力として資料を活用して文章を書く論文作成を設定した。なお、詩・短歌・小説などの創作文は作品形式のルールなど、通常の文を書くこととは異なる要素も要求されるため、別の表を設けることとした。

あえて段階という表現を用いているが、この表の目的は生徒の能力をランク付けするものではない。先述のとおり、「書くこと」の評価と指導をより効果的に行うための材料として活用することが目的である。生徒それぞれの現状をより正確に把握し、教師がそのためにもどのような支援を行うことが効果的であるかを見て取れるような資料として作成している。これを用いることにより、教師の側から、生徒個人が次の段階へ進むための指導と支援をよりの確に行うことが可能となる。また、この段階表を生徒に示すことによって、生徒自身が書いた文がどのめあてまで達成されているか、また次の段階に進むためにはどのような点に気を付けて書いたら良いかを、自分の目でも確かめることが可能となる。さらに生徒同士で評価を行うことも可能になる。目標が明確になれば、「書くこと」に対する学習意欲の向上にもつながると考えている。

集団の中には様々な段階の生徒がおり、一口に書くことが苦手といってもどの部分に苦手意識を感じているのかはそれぞれ異なっている。そこで、書くことそのものを苦手とする生徒を対象とし、その苦手意識を取り除くことを目的とした基礎段階の指導方法と、書くことへの苦手意識が少ない生徒を対象とし、客観性や論理性をさらに身につけさせることを目的とした応用段階の指導方法とについて取り上げることにした。基礎段階にある生徒をどのように応用段階まで持っていか、また応用段階にある生徒により効果的な指導を行うにはどのようにすればよいか、そして生徒自身の目で自分が書けるようになったことを実感させるにはどのような指導を行うべきかについて、段階表や数値を用いた評価などを用いて実践的な研究を行うことにより解明を試みた。

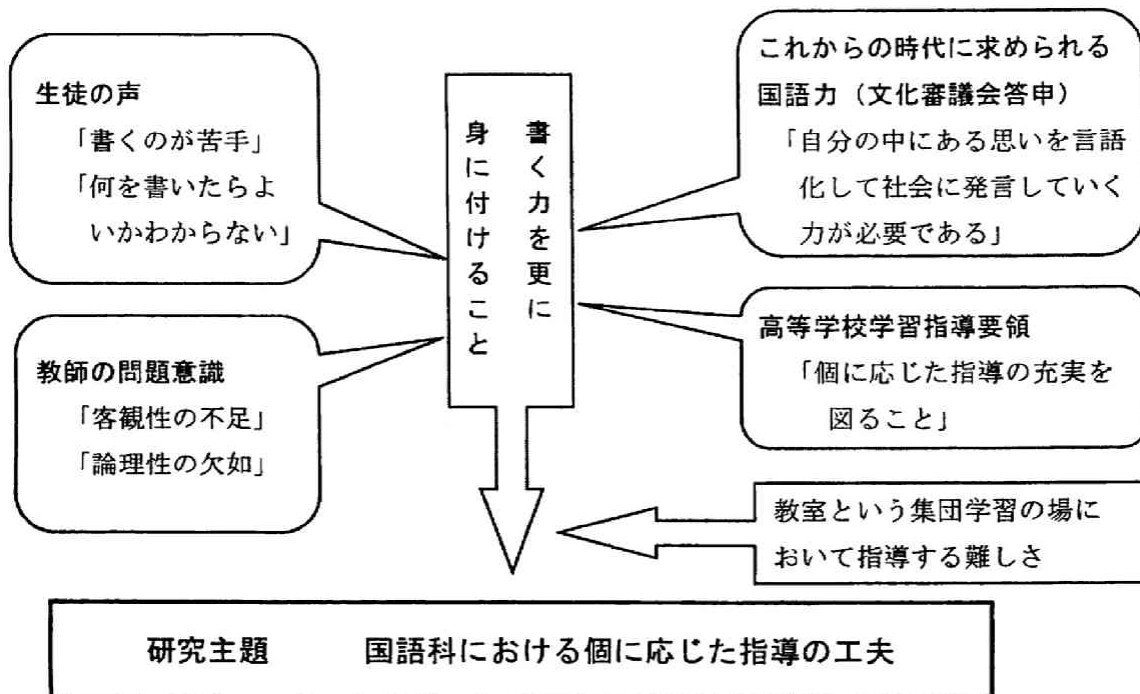
「書くこと」の力段階表

項目：A・・・(関心・意欲・態度) B・・・(書く能力) C・・・(知識・理解)

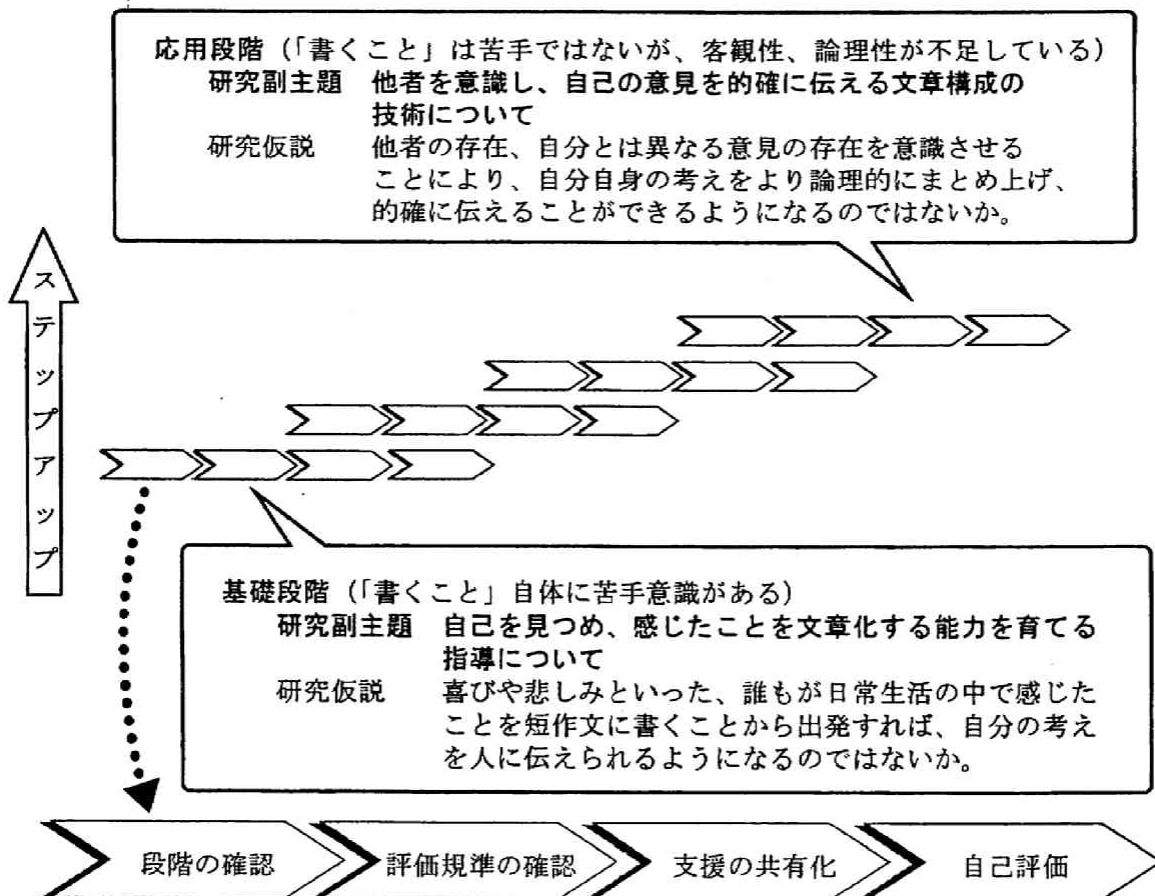
ジャンル	段階	評価規準				効果的な指導・支援方法
		目標	めあて	項目	着眼点(例示)	
メモなど	基礎	1A	正しい表記と内容のともなった一文が書ける	C	誤字・脱字がない 句読点など正しい記号の使用 文としての完結	国語辞典・漢和辞典を活用させる 便覧の該当箇所を活用させる 正しい文の書き方のプリントを配布する
		1B	内容のともなった一文が書ける	AC	読み手に伝えたい内容が伝わる	
		1C	目的に応じた一文が書ける	ABC	相手や目的に応じた適切な言葉が選択されている(自分の読書程度が見知らぬ人に対してか)	
短作文など	基礎	2A	文法上誤りのない文章が書ける	C	文末表現の統一(敬体と常体の混同をしない) 文法上の誤りのない文章(理由を述べるときは「から」「っていうか」などの話し言葉を使わない)	叙述上の注意のプリントを配布する
		2B	200字～400字程度で正しい表記と内容のともなった文章が書ける	C	内容に合わせた段落分けをしている 段落ごとにまとまりがある	起承転結について、プリントなどを用いてわかりやすく説明する
		2C	段落構成を意識した文章が書ける	ABC	段落間のつながりが意識されている 文章としてのまとまりと主張点の明確さ(5W1Hを文章のなかに盛り込んでいる)	新聞・雑誌の投書を読み、書かれている内容を分析し、優れた表現について考えさせる 書けない生徒には解答例などを活用し、その大枠を模倣させる
パターン化した文章(作文、小論文など)	実践	3A	原稿用紙のルールに沿った文章が書ける	C	表記上のルールに沿っている(書き出しや段落分けのあとに1マスあけて書く) 学習した漢字が適切に使用されている	原稿用紙の使い方のプリントを配布する
		3B	原稿用紙1枚程度で3～4段落構成の文章が書ける	ABC	論理的につながりのある文章が書ける	新聞のコラム・社説を読ませ、内容を要約させる
		3C	具体例をとりいれた文章が書ける	ABC	内容にふさわしい具体例が書かれている 具体例が全体の主張点と結びついている	新聞のコラム・社説・投書などから具体例を指摘させ、具体例とは何かを実感させる
伝える相手を意識した文章(入試小論文、読書感想文、投稿論文など)	実践	4A	原稿用紙1枚～1枚半(400～600字)程度で目的に応じて構成された文章が書け、効果的な表現が使用されており、積極的に発表しようとしている	ABC	相手や目的に応じたテーマが選択されている 読み手を意識した効果的な表現の工夫がなされている(目上に対する適切な敬語、効果的な表現)	実用文の書き方のプリントを配布する 相手や目的に応じた手紙を書かせる
		4B	読み手を意識した説得力ある文章が書ける	ABC	読み手を納得させようとする効果的な具体例が選択されている 具体例の使用によって論点により明確になっている	身近な話題や同年代の若者の投稿等を折に触れて紹介し、自分の意見を持たせる
		4C	積極的に発表しようとする	ABC	自分の意見に題をつけてコラムを書いたりして、機会を捉え、積極的に発表しようとする	懸賞論文・コンクールなどに応募させる
		5A	原稿用紙2枚(800字)程度の文章を中立的な視点から客観的に書く	ABC	目的に応じ、広く社会に訴えるテーマが設定されている テーマに対する背景の分析がなされている 自分の主張と対立する視点もふまえ、より客観的にテーマを論じようとしている	小論文の書き方、出題形式のプリントを配布する 身近な話題や時事問題について、賛成・反対の立場で意見を書かせる
		5B	より普遍的で説得力のある文章が書ける	ABC	論点にふさわしい効果的な具体例が選択されている 具体例を通して、論点に普遍性を持たせることに成功している	ディベートで討論させる
高校卒業時までの到達目標						
総合的に書く力 卒業論文など	応用	6A	原稿用紙2枚半(1000字)以上の文章を、常に広い客観的視点をもちながら、優れた表現を用いてより効果的に書く実践	ABC	さまざまなメディアからの情報の収集と整理(本やインターネットなどから必要なものを必要なだけ収集できている)	情報の収集・図書館の利用についてのプリントを配布する レポート・論文の書き方のプリントを配布する
		6B	収集した資料を構成に生かしている	B	私・他者とともに意識した客観的視点を常に広く持ち、自分の論拠を裏づける効果的な具体例を入れた文章が書ける	ポートフォリオとして長期的に変容を認め、励まし、継続して指導を加える
		6C	総合的にテーマについて論じられている	B	優れた文章の分析やさまざまな表現から読み取った発想や構成の特色などを生かしている	中間発表会を行い、生徒相互が学びあう工夫をし、学習意欲を喚起させる
創作	1	1A	創作のルールの習得	C	それぞれの作品形式のルールに沿っている(韻文・散文それぞれの特徴が理解されている)	優れた作品を読み、味わい、その一言感想や鑑賞文を書かせる
		1B	正しい表記の習得	C	作品価値を下げないように単純なミスがなく(誤字・脱字・記号のミスがない)	作品形式のルールを説明したプリントを配布する
		2	ふさわしいテーマの設定	C	テーマを深めるために適切な題材が選択されている	作品を文化祭で展示したり、作品集にまとめたたりするなど、相互に鑑賞する場を設ける
		3	効果的な表現の習得	ABC	テーマに応じた効果的な表現を用いている	
	4	「私」の生かされた作品の完成	ABC	人とは違う独自の視点が表現に反映されている	各種コンクールに積極的に応募する	

机間指導・添削指導・ワーク指導の利用はすべての段階において行う

Ⅲ 研究の構想



それぞれの段階に応じた指導の工夫



IV 「書くこと」の指導の実際 基礎段階

自己を見つめ、感じたことを文章化する能力を育てる指導について

1 単元名 「自己を見つめて」

2 単元設定の理由

基礎段階においては、文章を書くことに対して苦手意識を抱き、書く力に課題のある生徒を主眼に置き、個に応じた指導を行うことで書く力を身に付けさせたいと考える。そこで、身近なことを取り上げ、創作、箇条書き、短作文、作文と順を追って長い文を書かせていく流れを念頭に置いた。私たちには「喜怒哀楽」という感情があり、これは高校生のような多感な世代には特に豊かに備わっているという共通意識の下、適切な単元、教材の選定に取り組んだ。それらの感情の中でも「怒り」と「哀しみ」(悲しみ)は強く心に残るものであり、それゆえ書く材料になりうると判断し、本単元「自己を見つめて」を設定した。また、本単元を実施するに際し、年間指導計画に沿って「悲しむ」(五木寛之『新現代文』)が教材として最適であると考え、実証授業の4、5時限目で扱うこととした。「書くこと」の力段階表(P6参照)に基づいて、各々の力を見極め、適切な指導を施し、基礎、実践、応用と段階を上げていくことを目標とする。導入に創作を取り入れて楽しみながら書くことから、文章を書くということは「自己を見つめる」ことに外ならない、ということに気付かせるところまで段階を踏んで指導することをねらいとする。

3 単元の評価規準及び学習活動に即した具体的な評価規準

	I 関心・意欲・態度	II 書く能力	III 知識・理解
単元の評価規準	・書くことに関心をもって取り組んでいる。	・段階を踏んで適切な文章が書ける。	・考えることと書くことの間がりを理解している。
学習活動に即した具体的な評価規準	①積極的に書く姿勢がある。 ②積極的に発表する(発表を聴く)姿勢がある。 ③「自己を見つめて」の意味を知ろうとしている。 ④「悲しみ、嘆くこと」を通して、自己を見つめている。	①楽しみながら書くことに取り組んでいる。 ②印象に残ることを思い出しながら書こうとしている。 ③書くための材料を用意し、自分の言葉で書こうとしている。 ④作文に適した表現を心掛けている。	①短歌の形式を習得している。 ②話し言葉と書き言葉の区別ができています。 ③考えることと書くことの間がりを理解している。 ④筆者の主張を理解している。

4 研究方法

楽しみながら、自分を見つめた上で印象に残っていることを取捨選択して、表現したいことの核心を出し、伝え合うことを目標として考えた。ここでは①評価の工夫(数字に表せる評価と表せない評価、作品の評価と過程の評価の両面から評価)②書くことの習慣を確立するための工夫を紹介しながら、書く力を段階的に付けていくステップアップの意義を探っていきたい。

(1) 評価の工夫

数字に表せる評価基準という点に関しては、現状では各教師が工夫を凝らして採点基準を設け点数化を工夫している状況であろうと考える。今回の研究において、「書くこと」の力段階表を数字に表せる評価にするために、ルーブリック評価を取り入れた。*ルーブリック(rubric)評価とは、学習の到達目標を評価規準に照らして具体的に設定し評価する方法である。一つ一

つめあてにおける評価基準を段階的に数値化して示すことで、授業者が生徒のどのような力をどのように伸ばしたいかという学習の目標がより明確になり、その達成度と改善点が生徒にも授業者にも実感できる。この評価を取り入れ、グラフ化することで、どの力が十分で、どの力が不十分か一目瞭然になるという利点が見いだせた。

次に、数字に表せない作品の評価についてであるが、①教科会、研究会などで、教師の評価観を豊かに高める工夫が必要である。これらを数点持ち寄って上手な点を確認し合うことで、偏った自分だけの見方に陥らずに済み、新しい視点が得られる。さらに、②形成的評価として長期的に変容を認め、励ますことも重要である。加えて③実際の指導場面としての自己評価こそ大事にしたいと考える。例えば、自分たちの作った新聞を後輩に読み聞かせ、何よりも「やってよかった」と実感できることは、「次またがんばろう」と学習意欲を喚起できる評価につながる。最後に④過程の評価であるが、過程ごとの評価基準を明確にしておく必要がある。そのためにも、今回の研究で作上げた「書くこと」の力段階表が有効であると言える。

(2) 書くことの習慣を確立するための工夫

書くことの学習指導の基本は、生徒たちに書く習慣を身に付けさせることにある。そのためには授業時間に加えて、日常生活と十分に関連させた学習を展開する必要がある。そこで次に、書くことの習慣を確立するための授業時の実践・工夫と年間の継続課題の工夫について挙げる。

授業時の実践・工夫 (以下の●の工夫を、今回の実証授業に取り入れた。)

- ルールにのっとった上で、独創性を生かして楽しく創作する。(創作)
- 身近なクラスメイトの作品に触れることで、伝え合うことの大切さを学ぶ。(基礎～応用段階・創作)
- 新聞記事、コラム、本の一部等を紹介し、感想や意見をまとめる。(実践～応用段階)
- 優れた文章を紹介し、読み味わうことで表現方法や文体を学ぶ。(基礎～応用段階・創作)
- 身近なテーマ、社会問題、時事問題を題にし、200字～600字程度で意見を述べさせる。(基礎～実践段階)
- ・ 相手や目的に応じた手紙を書かせる。(実践段階)
- ・ 感じたことや考えたことを、毎回授業レポート、感想としてまとめる。(実践～応用段階)
- ・ 学校図書館(地域の図書館)を楽しみながら使いこなすガイダンスを定期的実施する。(基礎～応用段階・創作)

年間の継続課題の工夫

- ・ 新聞切り抜き帳(主に新聞の社説やコラムを切り抜いて専用のノートに貼り付けたうえで、漢字の読み方や語句の意味を調べ、内容を要約してさらに感想をまとめる。加えてコラムの場合には適切なタイトルを考える。また、投書欄に賛成、反対の立場で意見文を書く。)…(基礎～応用段階・創作)
- ・ 言葉探し(心に留まった言葉や文章をノートや手帳に書きためていく。)…(基礎～応用段階・創作)
- ・ 読書ノート(月に一冊、要約と感想をまとめる。)…(実践～応用段階)
- ・ 外部コンクールへの積極的な参加(創作、読書感想文、論文等)…(実践～応用段階・創作)
- ・ 学校行事を生かす。(作文、感想文、俳句・短歌)…(実践～応用段階・創作)

↓

※定期的に提出させ、コメントをつけて返す。生徒の作品は必ず教室内でフィードバックし、互いに学び合い、伝え合うことの喜びを体得させたい。

5 単元の指導計画

時	生徒の学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法
1	<p>・橘曙覧の詠んだ歌を知る。</p> <p>・その上で「悲しみは」、「楽しみは」で始まる「創作短歌」を詠む。</p>	<p>○生きていく上で、「悲しみ」や「楽しみ」は必ず経験することであることを伝える。その上で、考える際に参考となる例を示し、「書くこと」への苦手意識や抵抗感を払拭できるようにする。</p> <p>○楽しく書くことを主眼に置く。</p> <p>○作業は、ワークシート①の1を用いる。</p>	<p>①積極的に取り組んでいる。 【関心・意欲・態度】 (机間指導で確認)</p> <p>②書くことを楽しんでいる。 【書く能力】 (ワークシートの確認)</p> <p>〔評価基準でBに達しない(以下C、Dの)生徒への手立て〕</p> <p>五七五七七の形式に言葉を当てはめることを楽しむ気持ちで詠めばよいということを話しかけて理解させる。</p>
2 3	<p>・前回の授業で書いたものを発表する。</p> <p>・自分にとって「悲しいこと」「楽しいこと」を50字程度の短い作文で表現する。</p>	<p>○作業は、ワークシート①の2を用いる。</p> <p>○発表者の話を通して、一つのことでもいろいろな考え方のあることに気付かせる。</p> <p>○「嘆く」の意味は、「腹立たしく思い、恨み悲しむこと」であることを板書で伝え、うまく書けない生徒には、経験したことで、そのように感じたことがないかを問いかけ、考えるきっかけを作る。</p> <p>○補足として国語便覧を活用し、「正しい文章表現」を生徒に確認させ、理解の一助とする。</p>	<p>①発表者として嫌々ではなく、きちんと発表している。</p> <p>②聞く側として真剣に発表に耳を傾けている。 【関心・意欲・態度】 (机間指導で確認する。)</p> <p>③印象に残ることを、思い出しながら書こうとしている。 【書く能力】 (ワークシートの確認)</p> <p>【知識・理解】 (ワークシートの確認)</p> <p>〔C、Dの生徒への手立て〕</p> <p>「悲しいこと」などの様々な事例を教師が挙げ、実体験を振り返らせる。</p>
4	<p>・「悲しみ、嘆くこと」または「腹立たしく思うこと」について、これまでの自分の経験を箇条書きにする。</p>	<p>○箇条書き用のワークシート②を用いて、作業を行わせる。</p>	<p>①課題に熱心に取り組んでいる。</p> <p>②経験と向き合っている。 【関心・意欲・態度】 (机間指導で確認)</p>

<p>5</p>	<p>・前回の授業で挙げた事柄を各自が再検証する。</p> <p>・次に、配布物で「悲しみ、嘆くこと」「腹立たしく思うこと」は、世の中にたくさんあるということに気付く。</p> <p>・その中の一つから、「いつ」「どこで」「どのような状況で」「何に対して」「どうしてか」をノートに抜き出し、それにならって文章を書けばよいということを理解する。</p> <p>・前回挙げた事柄の中で、最も印象に残ることを選ぶ。</p> <p>・そのことについて、「いつ」「どこで」「どのような状況で」「何に対して」「どうして」そのように感じたのかを分かりやすく書き出す。次に、それから感じたこと、思ったことを書き出す。</p> <p>・一通り挙げた後、「文章を書くということは、自己を見つめるということに外ならない。」ということと「文章を書くということは、考えるということと密接に関係している。」ということを理解する。</p> <p>・今回挙げた各項目について再確認し、自分にとっての「悲しみ、嘆くこと」「腹立たしいこと」について深く認識する。</p>	<p>○配布物は、新聞の投書など、具体的で簡明なものとする。</p> <p>○作業は、ワークシート③を用いる。</p> <p>○生徒同士の交流の時間を設け、他者の意見を聞いて自分の意見を深めたり、訂正したりさせ、ワークシート③の作業がしやすい雰囲気を作る。</p> <p>○個人的な恨みなどに陥らないように机間指導を適宜行い、個々の生徒に目を配る。その際、人権的に問題のある表現や人道的に許されない表現を指摘する。</p> <p>○各項目は、「文章を書く素材になる」と板書で伝える。</p> <p>○「文章を書くこと」と「自己を見つめること」および、「考えるということ」との密接な繋がりについては、板書を工夫し、生徒に理解してもらえようとする。</p> <p>○「何も考えずに文章を書くことなどできない。」ということ、「悲しみ、嘆くこと」「腹立たしく思うこと」を思い出し、それからどのようなことを感じたかを確認すると</p>	<p>①配布された参考資料をじっくりと読んでいる。</p> <p>【関心・意欲・態度】 (観察により確認)</p> <p>②最も印象に残っている事例に関する各項目をきちんと挙げている。</p> <p>③「うざい」「むかつく」などの口語を使わないように心掛けている。</p> <p>④板書をきちんと写している。</p> <p>【関心・意欲・態度】 (ワークシートの確認)</p> <p>⑤各項目が内容の通りに書かれている。</p> <p>【書く能力】 (ワークシートの確認)</p> <p>⑥「考える」ということと「書く」ということとの密接なつながりを理解している。</p> <p>【知識・理解】 (ワークシートの確認)</p> <p>〔C、Dの生徒への手立て〕 「街中で普通に見られるタバコのポイ捨てやいかがわしい落書き、駅や電車内で日常的に繰り広げられるささいなことでのいざこざを見聞して、誰も何も感じないとしたら、社会はどうなってしまうのか」などと問いかけ、自己と社会との繋がりを再確認させながら、世の中にはたくさんの「悲しいこと」「嘆かわしいこと」があるということを考えさせる。</p>
----------	---	--	--

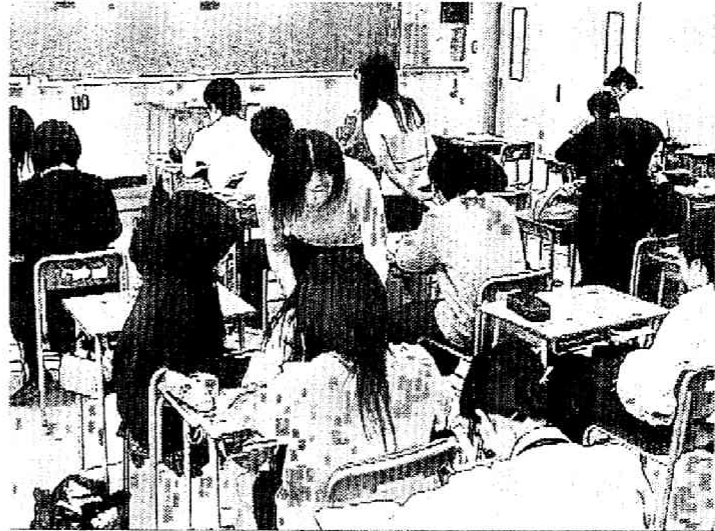
5		<p>いう作業を通して理解させられるように、板書を工夫する。</p> <p>○次回から「悲しむ」(五木寛之)に入るので、前もって読んでおくように指示する。</p>	
6 7	<p>・これまでの授業と関連した教材「悲しむ」(五木寛之)を黙読し、筆者は「生きていく上で何が大切だ」と言っているのかを考える。</p> <p>・「悲しむ」(五木寛之)の内容を自身の「悲しみ、嘆くこと」「腹立たしく思うこと」をまとめる上で参照し、400字の作文を完成させる。</p> <p>・時間に余裕があれば、完成した文章を見直し、よりよい文章表現を目指す。</p>	<p>○読めない漢字などについては、机間指導時にヒントを出すなどして適宜対処する。</p> <p>○「悲しみ、嘆くことの意義」について理解できるように、筆者の意見の要旨を分かりやすく板書する。</p> <p>○400字を書くことが困難な生徒には、前回の授業で提示した模範的な投稿記事の「いつ」「どこで」というパターンを踏まえて書くように指導する。</p> <p>○原稿用紙の使い方については、前もって指導しておく。</p> <p>○「書く」ということに重きを置き、漢字の誤りなどの細かいことには、必要以上にこだわらないように伝える。</p>	<p>①読むことがきちんとできている。</p> <p>【関心・意欲・態度】 (机間指導で確認)</p> <p>②筆者の主張を正確に理解している。</p> <p>【知識・理解】 (理解を挙手で確認)</p> <p>[C、Dの生徒への手立て] 机間指導で個別に対処する。</p> <p>③積極的に書く姿勢がある。</p> <p>【関心・意欲・態度】 (作業の観察で確認)</p> <p>④「書く」ための材料をきちんと用意している。</p> <p>⑤作文に適した表現を心掛けている。</p> <p>【書く能力】 (提出物の内容で確認)</p> <p>⑥「悲しみ、嘆くこと」を通して、自己を見つめている。</p> <p>【知識・理解】 (提出物の内容で確認)</p> <p>[C、Dの生徒への手立て] 第5時に扱った「書く」材料を再確認させ、それらをつなぎ合わせることで文章化できることを確認させる。</p> <p>[Aの(評価基準で秀逸と判断される生徒)への手立て] 原稿用紙を更に用いさせ、「書くこと」の喜びを体感させる。</p>

6 生徒の学習活動

(1) 事前指導

今回の学習にあたって、事前に生徒にループリック評価基準を示した。これは、書くことに苦手意識をもった生徒にも、自分の考えを言葉にする喜びと達成感を目に見える形で実感してもらいたかったためである。

毎回のワークシートの裏に、下に示したような表を添付し、一つ一つの項目について点数化した評価基準を示した。これにより、生徒はあ



らかじめ自分の評価を自己診断することができ、また授業者としても机間指導の際に生徒が簡単に自分の間違いを直すことができるような、わかりやすい説明ができると考えた。

さらにどうしても自分の発想では表現することができない生徒がいることを考慮し、例示した文章の模倣でも点数化する工夫をした。評価基準によってあらかじめ表記のルールと形式が守られていれば評価における合格最低ラインは取れるということを説明し、書くことに正対できるように意識付けた。

ワークシートの裏に添付した評価基準

ジャンル	段階	評価規準(どんな力をつけてほしいか)			秀逸	達成	要改善	要努力
		目標	めあて	着眼点	A	B	C	D
メモなど	正しい表記と内容のともなった一文が書ける	正しい表記と内容のともなった一文が書ける	表記のルールにのっとった一文が書ける	誤字・脱字がない	誤字・脱字がない	誤字・脱字が2つ以下で推敲したあとが見られる	教簡所の誤字・脱字があり推敲のあとが見られない	誤字脱字が文全体にわたっている
				句読点など正しい記号の使用	記号などのミスがない	記号のミスが2つ以下で推敲したあとが見られる	教簡所の記号ミスがあり推敲のあとが見られない	記号ミスが文全体にわたっている
				文としての完結	一文が表現上誤りのない形で完結している	一文として完結しているが、表記上の問題点が見られる	表記上の問題点が多い	表記上の問題点が多い
			内容のともなった一文が書ける	読み手に伝えたい内容が伝わる	状況設定が読み手に明確に伝わり、優れた内容となっている	状況設定が読み手に伝わる容となっている	必要となる状況が設定されておらず、読み手に設定上の不備を感じさせてしまう内容となっている	読み手に何かを伝えようとする姿勢が感じられず、実際に読んで内容が伝わってこない
			目的に応じた一文が書ける	相手や目的に応じた適切な言葉が選択されている	使用している言葉が目的に応じ、状況設定をより豊かに表現することに成功しており、全体として水準の高い一文に仕上がっている。	使用している言葉が相手や目的に応じており、全体の内容を伝えるさまたげになっていない	使用している言葉が相手や目的に応じておらず、全体の内容を伝えるさまたげになっている	相手や目的に応じた言葉を選択しようという意識が感じられず、内容としてまとまりのさまたげになっている

(2) 生徒の変容

1 時限 短歌創作

一連の授業の流れを説明し、動機づけをしたあと、短歌の創作に入る。できあがった短歌は文化祭出品のために色紙に清書。取り組みは大方熱心であったが、リズムの取り方にとまどい、五七五七七の音にうまく乗せられない生徒も少なくなかった。

2、3時限 一文を書く

ふだん何気なく書いている文章とは違い、ルールを設けて一つの文にまとめるという作業にとまどう生徒が多く見られた。あらかじめ正しい文章表現を説明する補足資料を用意し、説明を加えたが、想定した以上に「正しい文章」が書けない生徒が多いという実態があった。

4時限 自分の経験を箇条書き

このころから、自分の感情を言葉として表すという作業に慣れてきた様子が見られるようになった。後の感想に「何度も同じようなことを繰り返すことで、ようやく書き方がわかってきた」という意見があった。前回までとはちがい自由に書く余地のあるこの作業は、これまでの制約を解き放たれた解放感も手伝ってか、自由に書けている印象があった。

5時限 **検証授業** 自分の考えをまとめる

授業者が変わり、生徒は緊張感を持って作業に取り組む。新聞の投稿記事を参考にしながら、自分の経験について5W1Hを思い起こしながら書き出すという作業であった。ワークシートの設問が理解できずにとまどう生徒が多く見られたので、投稿記事を使って設問の意図を具体的に示し、また机間指導によって個別に助言をすると、その後は円滑に学習作業に取り組めた。下表に示したワークシートの生徒も、書きたい内容はすでに定まっていたにもかかわらず、その内容を項目別に書き出す段階で⑤⑥が書けずに悩んでいた。授業者が投稿記事を例に⑤⑥の書き方を具体的に示すと、下記の内容をすぐにすらすらと書き出した。

現代文 「書くこと」の授業 ワークシート③
(3)年(組) (番) (氏名)

○「悲しむ」と「腹立たしく思う」と「悲しい」と「腹立たしい」の違いを説明してください。

バス停で並んでいるのに女子高生が「何事かおかしい、おかしい」一番前におりたこと。バスの中でキャッチボールをしながら

○そのことについてよく思い出して、次の各項目を書きましよう。

⑤いつ

⑥何の登校時

⑦誰が

⑧なぜ

⑨バス停でバスと並んでいる原因

⑩何に行して

⑪女子高生は

⑫なぜ悲しむ、腹立たしく思うのか

⑬バス停でいる人々が並んでいて、その一番前におりたこと。その後バスが「一番後でキャッチボールをしながら」

⑭それについて自分なりの考えを、具体的に説明しよう。

⑮その腹立たしいことがあったら

⑯それと並んで待っていた人がすわねなると

⑰あんなにわり込んで来た人があんなにすわねなをおかしいと思いた。

⑱「一歩も進まなければ、ユナイ」をまもってほしい

6、7時限 「悲しむ」の読解および400字小論文の執筆

教科書教材の活用方法を変更し、400字に自分自身の悲しみ、嘆き、怒りなどの経験をまとめるための参考資料と位置付けた。一斉授業としては取り扱わず、黙読させ、内容を理解した上で自身の小論文を深めるための材料の一つと考えた。この試みは思わぬ効果をもたらした。教科書の内容に共感し、「悲しい」「腹立たしい」という感情をてらいなく受け止めることができるようになった生徒がいたということもそうだが、意外な気付きもあった。小論文の執筆と

教科書の読解をどちらから取り組んでもよいとすることで、書くことに苦手意識をもつ生徒が、書くことだけに集中しなければならないと考える苦痛から解放することができたように思われることだ。書くことに苦手意識を持つ生徒は、じっと机の前で書くことに集中しなければならないという行為そのものに苦痛を感じていることがよくわかった。そうした状況設定の工夫も彼らを書くことへ導く重要な要素であることを実感した。400字ともなるとやはり抵抗を感じる生徒が目立つ。どうしても書けないと言う生徒には、前回の授業で示した模範的な投稿記事のパターンを踏襲してまとめればよいと助言すると、多くの生徒がすぐに取り組めた。

7 成果と課題

成果があったと思われる点

- ① 短作文から始め、段階を追って書く力のステップアップを図りながら、同じテーマの内容を繰り返し書かせる指導を行った。これは書くことに苦手意識をもつ生徒の抵抗感を薄めるという効果が認められた。
- ② 書くことの力段階表を意識することで、指導者も学習者も、この学習でどんな力をつけるのか、明確な目標を設定することができた。
- ③ ルーブリック評価の考え方を採用し、あらかじめ評価基準を示した。このことにより、生徒が自身の評価を自己診断でき、よりやる気を引き出す結果となった。また授業者としても、机間指導の段階で生徒に弱点を指摘することができるという利点があった。
- ④ 自分の考えを表現することに抵抗のある生徒に配慮し、例示した文章の模倣も答案の一つと認めた。模範例を模倣することで、表現のこつをつかめたという声もあった。

今後の課題

- ① 文章を書く上で、正確な表記ができない生徒が思いのほか多かった。段階表の1A～1Cの指導に関しては、繰り返し行う必要がある。
- ② 基礎班では、他者を意識する以前に、自己と向き合うことに主眼を置き授業案を考えた。そのため過去の体験から「感じたこと」を言葉に置き換えることが中心的な作業となった。しかし、自分の過去を書くことに抵抗感を示す生徒もおり、何らかの配慮が必要であった。例えば虚構を交えて書くことを認めるなど、補助的な課題が用意できたのではないか。
- ③ 今回の検証では、書くことの力段階表を作成し、ルーブリック評価で基準を明らかにしながら6時間の授業を行った。この方法は、個に応じた指導に関して有効であったと考える。しかし、教室には数多くの問題が散在する。国語全般の基礎力をどう回復するのか、授業に意欲的に臨むことができない生徒にどのような指導のアプローチが可能なのかなど、改めて個に応じた指導の難しさを実感した。今後は、生徒の関心を引く教材の開発、語彙力や表現力を豊かにするための工夫、表現意欲を高めるための発表の場の提供などと絡めて、書くことの段階指導を発展させたい。
- ④ 段階表の1～3「自分の考えを文章にまとめる」段階から4～5の「読み手を意識した文章を書く」段階への移行。これが書くことの指導の中で最も難しい段階と考える。「自己を見つめる」から「他者を意識する」への指導を今後の研究の課題としたい。

V 「書くこと」の指導の実際 応用段階

他者を意識し、自己の意見を的確に伝える文章構成の技術能力について

1 単元名 「意見を述べる」

2 単元設定の理由

近年、話題となっている若者たちの「コミュニケーション能力の不足(低下)」について、本分科会では、その要因を「客観性の不足」「論理性の欠如」ととらえ、「他者を意識すること」に焦点を当て、「自己の意見を“的確に”伝える」能力の育成を目指すこととした。

本単元では、『意見を述べる』(国語総合)を取り扱う。導入段階では、教科書掲載の例文「個々の音楽性の喪失」を取り上げ、自己の意見を“論理的に”書く際の、参考にすべき点を学習していく。次に、この例文内容に対する反対の意見を述べ、その根拠を挙げる。「意見」と「根拠」の違いを意識し、自己の意見を主張する場合、いかに「根拠(論拠)」が重要になってくるかを認識させることが目的である。

応用編としては、新聞投稿形式の例文を提示し、賛成・反対それぞれの立場を選択させ、根拠を述べさせる。続けて、自分とは異なる立場の意見を想定させる。異なる立場に立って、その根拠を考えさせることにより、「他者」の存在を意識し、客観的な視点が身に付くと考える。また、この過程が意見文を書く際の「反論」の部分になることを理解させる。さらには、その「反論」に対する「反駁」を考えさせる。この段階で生徒には、「他者」を想定した場合としない場合とで、説得力の有る無しに大きく差が出ること、より具体的な「根拠」を挙げることの大切さを再認識してもらいたいと考えている。

「他者を想定すること」＝「より客観的な視点に立って物事を考えること」の効果、重要性を理解することは、他者に伝わりやすい表現の工夫につながり、その試行錯誤の中から「相互理解」という認識が生まれる。「伝える」という行為は、それぞれが一方向的に意見を投げつけ、一瞬で関係が途切れてしまうものではなく、お互いが相手の存在を認め、言葉のキャッチボールが出来て初めて成り立つものである。

この単元を通じて、「書く」という技術の向上だけでなく、「他者の存在」「相互理解」という意識付けを行い、「伝え合う」という姿勢を身に付けさせることが出来れば、先に掲げた「コミュニケーション能力」も培われていくのではないかと考える。

3 教材設定の理由

本教材は、「意見・主張」の表現について学習するものである。自分の意見を述べ、相手を説得することを目的とする「意見文」は、論理的認識・思考を育てる上で有効的な学習教材である。また、評論・論説などの文章と比べ、生徒にとっても非常に身近な文章であると同時に、分量的にも少なく、生徒が比較的取り組みやすい教材であることから、本単元を実施するに際し、最適な教材であると考え、実証授業の2時限目で扱うこととした。

教科書に掲載されている例文「個々の音楽性の喪失」は、「意見・主張」と「根拠(論拠)」の関係を、具体例の中で確かめ、自分の文章を書く際の参考に出来るよう配慮された構成となっている。この例文を活用することにより、生徒は、「直感的・主観的な認識」も大事にしつつ、他者に納得できる形に再構成していくという作業の工程を学習し、主題・論拠・論証の関係を理解していくことが出来ると考えた。

また、応用教材としては、身近な存在として、生徒が日常生活の色々な場面において最も多く出会うであろう、「新聞投稿」の形をとるが、内容としては、様々な問題点をクリアするため、目的に沿った例文を作成することとした。

4 評価の規準

評 価 規 準	項 目	段階表との対応
意見文が社会に対して働きかける手段であると同時に、自分にとっても意義のあるものであることを理解できたか。	(関心・意欲・態度) (読む能力)、(知識・理解)	
意見文の書き方について、基本的な知識・技巧を確認することができたか。	(関心・意欲・態度) (書く能力)(知識・理解)	2A
例文に対する自分の意見をもつことができたか。	(関心・意欲・態度) (書く能力)	2C
意見文の書き方を参考にしながら、構想メモを作成することができたか。	(書く能力)(知識・理解)	2B 2C
根拠を示して主題を論証することができたか。	(書く能力)(知識・理解)	3C 4B
構想メモに基づいて、意見文をまとめることができたか。	(書く能力)(知識・理解)	3B
賛成・反対両方の立場に立ち、他者を意識した客観的な視点をもつことができたか。	(書く能力)(知識・理解)	4A 4B
構成、バランスを考え、自分の意見をまとめることができたか。	(関心・意欲・態度) (書く能力)(知識・理解)	5A 5B

5 指導の工夫

- (1) 事前指導として、「書き言葉」と「話し言葉」の違い、間違いやすい表現など、表現の知識を確認する。また、「意見文」と「事実文」についての解説をし、主観的な文章と客観的な文章との違いについて理解させる。
- (2) 「書くこと」の学習に集中できるよう、例文の内容については、主旨や根拠について確認をとり、解釈のブレが出ないように配慮する。
- (3) メモを取り、それを元に文章を組み立てていくことを苦手とする生徒のことも考え、「枠」に沿って作業を進めていけるようなワークシートを作成する。
- (4) 応用教材としての文章(新聞投稿形式)では、賛成・反対両方の意見に立って物事を考える姿勢を養うため、意見に偏りの出ない文章を推敲する。
- (5) 自分の意見に対する反対意見を想定できない生徒に対しては、意見と根拠の参考例を示すなど個別に対応する。

6 単元の指導計画

時	生徒の学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法
1	<ul style="list-style-type: none"> ・表現の知識を確認する。 ○話し言葉と書き言葉 ・「省略語」・「ら抜き言葉」 ・「やっぱり」など ・主述呼応・副詞呼応 ・一文の長さ ○意見文と事実文 ・「富士山は日本一の山だ」 ・「富士山は日本一高い山だ」 <p>(ワークシートに記入)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ①間違えやすい表現について確認をする。 ②主観的な表現と客観的な表現について生徒の理解を支援する。 	<ul style="list-style-type: none"> ①積極的に参加している。 【意欲・関心・態度】 ②他者に伝わりやすい客観的な表現について理解している。 【知識・理解】 (作業時の観察・ワークシートの確認)
2	<ul style="list-style-type: none"> ○課題1 (図表①) に対して反対の意見を述べ、その根拠を作る。(例文の主旨や根拠に線を引く) ・具体的な事実に基づいた根拠の提示 ○課題2 (図表②) に対して賛成か反対かどちらかの立場を示し、自分の意見とその根拠を作る。 ステップ ①自分の意見 ②その根拠 ・具体的な事実に基づいた根拠の提示 <p>(ワークシートに記入)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ①例文の内容について授業者が主旨や根拠の確認をとる。 ②自分の立場を明確に意識付けさせて意見を述べさせる。 課題1では反論の立場 課題2ではどちらかを選択する。 ③具体的な事実・事例を挙げさせる。 ④複数の生徒の例を発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ①積極的に参加している。 【意欲・関心・態度】 (机間指導で確認) ②自分の立場を明確にした意見が出せる。 【書く能力】(机間指導で確認) ③意見と根拠の関係性が理解できる。 【書く能力】(机間指導で確認) (ワークシートでの確認) 【評価基準でBに達しない生徒への手だて】(以下C、Dの生徒とする) 選択できない生徒には意見と根拠の例を複数提示して選ばせる。 自分の意見と、そのよりどころとなる理由を書くことを伝える。
3	<ul style="list-style-type: none"> ○課題2について自分の立場の逆の立場を想定し、反対意見とその論拠を出す。 (図表③) ステップ③逆の立場の根拠 	<ul style="list-style-type: none"> ①自分の意見に対する反対意見と根拠を想定させる。 ・前回の授業の根拠の有用性について個別に確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ①積極的に参加している。 【意欲・関心・態度】 (作業の観察・ワークシートの確認)

3	<p>○想定した反対意見に対してさらに反論を加える。 ステップ④反対意見の反論</p> <p>○逆の意見を想定した場合とそうでない場合の違いを確認する。 (ワークシート作業)</p> <p>○反対意見を想定した上で自分の意見のまとめを書く。 ステップ⑤まとめ</p>	<p>②ワークシートの内容は随時発表していく。</p> <p>・反対意見を想定した論拠を作成できない生徒に対しては、個別に対応し生徒の理解を支援する。</p>	<p>②他者を意識した意見を構築できている。 (ステップ②から④への変容)</p> <p>【書く能力】 (作業の観察・ワークシートの確認)</p> <p>③他者の意見を聞き、文章を推敲できる。 【書く能力】 (ワークシートの確認)</p> <p>〔C、Dの生徒への手立て〕 反論が書けない生徒には、ステップ②を参考にしよう支援する。</p>
4	<p>○導入と結論の文章を書かせる。(図表④)</p>	<p>○話題に対する自分の意見と構成をまとめさせる。</p>	<p>①構成を意識して意見をまとめられたか。 【書く能力】 (ワークシートの確認)</p>

ワークシート 評価基準

段階	評価規準(どんな力をつけてほしいか)		評価基準			
	めあて	着眼点	秀逸 A	達成 B	要改善 C	要努力 D
3 C	具体例を取り入れた文章が書ける	具体例を用いているか	具体例があり、主張と結びついている	具体例はあるが主張が不明確である	具体例が見あらず主張も不明確である	ふさわしい文章になっていない
4 B	読み手を意識した文章が書ける	具体例を効果的に使っているか	効果的な具体例があり、論点が明確である	具体例があり、論点が明確である	具体例はあるが論点がずれている	具体例がなく主張も不明確である
5 A	客観的な視点で文章が書ける	自分の主張と対立する視点をふまえ客観的に論じている	主張と対立する視点を明確にふまえ論じている	主張と対立する視点をふまえ論じている	主張はあるが対立する論点がない	主張はあるが一人よがりとなっている
5 B	普遍的で説得力のある文章が書ける	効果的に具体例を用い論点に普遍性をもたせている	効果的な具体例があり、文章が普遍性をもっている	効果的に具体例を用いて文章が書かれている	具体例を効果的に使って書かれていない	持論はあるが具体例が乏しい

7 生徒の学習活動

(1) 指導の実際

1時間目は、短い文章の練習課題を通して話し言葉と書き言葉の違いや、主観的な表現と客観的な表現の違いについてワークシートにより確認した。他者にわかりやすく自分の意見を伝えるという自覚をもたせるとともに、自分の意見を客観化するための形式について考える意識付けを支援した。主観的と客観的の違いについては、主観的な表現を「・・・と思う」「・・・ではないか」「・・・だろう」といった末尾表現のみにとらわれている生徒が多く、断定表現の中であっても自分の価値や評価が含まれるという観点で文章にふれさせた。「富士山は日本一の山だ」「Aチームは夏季大会で圧勝した」などの表現は客観的な表現ではない。つまり、自分の意見の判断基準と読み手（他者）の判断基準のずれを生じさせる文章は説得力をもたず、自分の意見を伝える際に注意しなくてはならない客観性について、生徒の発言により確認しあう場面を持たせた。

2時間目は教科書の文章を用いて、ワークシートの中の筆者の意見と根拠に線を引かせる作業を行った。意見と根拠の関係性について学習し、その意見に対して反論を試みた。反論という自分の意見の立場を明確にすること、さらに自分の意見の根拠を作ることという思考過程を通して主張の客観性・論理性を学習した。数名の生徒の根拠を発表し、根拠として具体的な事実による例が展開されることが望ましい点を確認した。次に課題2の文章について、反対か賛成かの自分の立場を選択し、その根拠を作った。課題文については、生徒が反論や肯定の一方の立場に立ちやすい「若者」についての内容であると共に身の回りの根拠を想定しやすい文章を工夫し作成した。根拠について枠からはみ出すまで書き連ねる生徒が3分の1程度いた。作業が進まない生徒については根拠例を複数提示し、一番納得できるものを選ばせた。自分では思いつかなくとも選択させることで意見と根拠の関係性を体得させる工夫をした。



3時間目は前回の授業で選択した自分の立場とは逆の意見を作ることで、自分とは違う他者の視点で対象に臨む姿勢をもたせた。一度作った自分の意見に対して反論するのではなく、最初の時点に戻り自分の意見とは逆の視点から根拠を明らかにさせた。この段階で思考停止する生徒は、逆の立場の意見に対する根拠を例文からそのまま抜き出す、例文の筆者の主張をなぞるような根拠を出す生徒が数名見られ、この段階で思考停止する生徒には机間指導により個別に支援した。次に、想定した反対意見に対して反論を試みさせた。



4時間目は今までの作業を一枚の全体構成の中に置き換えさせた。意見を序論・本論・結論という枠組みの中に写していく。その際に、意見とその根拠の一組が、他者を想定した意見の反論を加えることによって、より深みを増し、説得力が出てくることが視覚的に理解できるよう支援した。ステップ②意見の根拠と④反対意見に対する反論を比較し、自分の意見がより深まったかどうかを生徒自らで検証する。

生徒の到達度が視覚的に明確になり、到達度によって授業者が個別に対応していった。

(2) 生徒の変容

ア 「他者」の意識と客観性・論理性について

書くことは苦手ではないが、自己の意見を的確に伝える技術が不足している生徒に必要なものは客観性・論理性である。客観性・論理性の重要性を生徒自身が気付くこと、さらにそれを裏打ちするのが根拠であり、論理展開であることを今回の単元で理解させた。根拠や論理展開についての作業が進まない生徒に対しては例を提示し選択することで、自分自身で表現が生み出せなくても、意見にはそうした客観性・論理性が必要であることを理解することができた。また、逆の意見と根拠を作成する際にまたもう一度前のステップ（自分の立場を確認し根拠を作成）に戻って意見を作りなおす様子が見て取れた。さらに、ステップ②意見の根拠と④反対意見の反論が同じになっているかどうか確認させる授業者の個別支援により、根拠の出し方の視点を自分で再考する生徒がいた。生徒自らが自分の力を視覚的に認識し自ら解決できる課題となったと言える。

ステップ②から④へ、他者の視点が加わった例

やはり、	本 論	序 論	なぜなら、	『意見文を書こう！』ワークシート⑤ 「ステップ2」下準備メモを活用して、次の構成表を完成させましょう。
	④	③		
	④ 論理展開した根拠が、結果を述べた後、自分自身で「自分自身で意見を述べた」というように、自分の意見と根拠を結びつけている。	③ 一方で、 その中で「自分らしさ」を出して、その自分の「自分らしさ」を出して、自分の意見と根拠を結びつけている。	② 流行にのまれ、他者の意見のなかに、自分らしさを加えて、自分の意見と根拠を結びつけている。	① 私はこの意見に（賛成）だ。

しかし、
という意見もあるだろう。

②では「自分らしさ」というキーワードを設定しただけにとどまったが、④の他者の視点に対する反論が加わった。

イ 関心・意欲・態度について

1時間目のワークシートでは、短い文章を適切な表現に直す演習形式のため、熱心に取り組んでいた。この段階から生徒の到達度の差が出ており、次の意見作成の支援の目安が立てられた。特に客観的事実(A)と意見・推論の表(B)に分けさせる課題では、価値や判断が含まれる語句について生徒から活発に意見が出た。

2時間目・3時間目では課題文の理解が前提となるため、読解力の到達度と作業の進度、意欲が比例していたと言える。課題文の読み取りを授業者主体で提示し、生徒は自分の意見の構築に集中するだけでよいようにすると、普段の現代文の読解の授業では理解が遅い生徒も安心して自分の作業に取り掛かれるようになった。また、こちらが指示しなくとも隣の生徒と意見を見せ合う場面が見られ、自分の意見だけでなく、他者の意見に対する関心も高くなった。

4時間目では全体像を把握しながらの作業なので、今までの作業の意義も理解したようだった。全体像を見ると、細かい意見の根拠について訂正したり、主体的に書き直したりする生徒が多く見られた。

8 成果と課題

- ①今回は課題文という他者の意見に対する自分の意見を作らせることから始めたが、他者の意見を正確につかむことが大前提である。今回は授業者主体で課題文の主旨の把握を推し進めたが、今後は現代文の読解授業とも関連付けさせながら、年間指導計画の中で段階を追った他者の意見の表し方と自分の意見の出し方を比較検討させる指導方法に発展させたい。
- ②また、課題文として教科書の例文に加え、研究員が生徒の関心に見合った例文を作成したが、以下の点に気を付けた。教科書の例文構成に近似した文章で作成したことと、「若者批判」という生徒が身近な具体例で主張できる内容にしたことである。しかし、そのことがかえって主張の中にモラルや生活規範を根拠としがちな例文になってしまった。生徒の段階に応じて適切な例文を用意することが今回の研究主題に大きく関わる課題となった。
- ③他者の視点に立たせる場合に、今回は自分の意見を示させてからそれと反対の意見を作成させたが、全体計画を示した上で両方作らせてからどちらかを選択し、それと反対意見にはどのように対応するかという指導方法も考えられた。生徒の段階に応じてさまざまな指導方法を研究していく必要がある。

VI まとめと今後の課題

1 研究の成果

本研究では、主題を個に応じた指導の工夫とし、国語科の指導領域の中から特に「書くこと」に焦点を絞って研究を行った。特に、学習者個人がより自己の能力を高めることができるかを目的とし、評価方法および指導の工夫を試みた。

基礎段階の成果としては、繰り返しを行うことによって「書くこと」に対する抵抗感を薄めることができた点がまず挙げられる。また、基礎段階では例文の模倣を容認することで適切な表現方法を身に付けることができることも判明した。指導する際に自分の言葉で書くことが重要であるのはもちろんだが、それに固執してしまうと適切な表現が思いつかず筆が止まってしまうという学習者に対しては模倣が効果的であると言える。もう一つの成果は、今回の研究を通じて自分の考えや感情と向き合う機会を持てたということである。そしてどのように考えや感情を整理して文章という形に変換するかをつかむことができるようになった。応用段階の成果としては、論理をどのように構築していくかについてワークシートを活用して段階的に指導したことにより、自己の意見をより明確に書く方法を体得できた点が挙げられる。理論構築の段階ごとにワークシートを作成したので、行き詰まったときにどの部分が原因なのかを学習者も指導者も明確に判断でき、適切なアドバイスを行うことができた。また、導入段階の教材によって意見文のもつ特徴を示すことにより、これから自分たちが書くべき文はどのようなものかというイメージが伝わりやすく、執筆作業の手助けとなっていた。

共通の成果としては、「書くこと」の力段階表の活用が中心となった。この表によって、指導者はもちろん学習者も、学習の目的と到達目標とを明確に設定できた点を成果として挙げている。さらにループリック評価のように数値化できる評価方法を取り入れたことにより、学習者も自分の到達度をより明確にすることができた。この二つを用いれば、学習者は自分自身の書いた文を自己評価でき、指導者は個々に応じた評価や次の目標設定が可能となる。学習者の意欲を高めるためにはわかりやすい到達目標や評価が重要であるということを改めて認識させられる結果となった。

2 今後の課題

基礎段階・応用段階ともに、「書くこと」に関する基本的な力を定着させることが課題であると述べている。段階表中の1A～1Cに当たる部分の力が不足している、というのが教師側の実感であった。この部分の力の形成は、高校までに「書くこと」をどれだけ経験しているかが影響する要素が大きいであろう。しかし、高校入学後も機会を捉えてプリントや便覧などの補助教材を活用することにより、基本的な「書くこと」の力を身に付けさせていきたい。

また、次の段階へのより効果的な移行を行うためにどのような指導を行うことが適切かという点も共通の課題となっている。自分を意識した文が中心の基礎段階から他人を意識した文が中心の応用段階へ、どう指導していけばよいのかという点について、今後も引き続いて研究していきたい。

平成17年度 教育研究員名簿（国語）

	地区	学 校 名	氏 名
第1分科会	3	都立鷺宮高等学校	窪田 裕子
	7	都立八王子北高等学校	荒木 奈美
	7	都立南多摩高等学校	栗原 充治
	8	都立北多摩高等学校	菊池 陽子
	8	都立武蔵村山高等学校	青嶋 康文
第2分科会	1	都立一橋高等学校	竹内 直子
	1	◎ 都立八潮高等学校	渡邊 公子
	1	都立蒲田高等学校	柏木 敦
	3	都立杉並総合高等学校	佐藤 かおり
	5	○ 都立竹台高等学校	井上 孝雄

◎世話人 ○副世話人

担当 東京都教職員研修センター指導主事 藪田 憲正

平成17年度教育研究員研究報告書

（東京都教育委員会印刷物登録
平成17年度 第12号）

平成18年1月16日

編集・発行 東京都教職員研修センター
所在地 東京都目黒区目黒一丁目1番14号
電話番号 03-5434-1974

印 刷 株式会社 今 関 印 刷