

自らの考えを論理的に書く生徒を育てる中学校国語科学習指導

共感的相互批評活動を位置付けた学習過程を通して

中間市立中間南中学校
教諭 元嶋 崇彰

こんな手立てによって…

論理的に書く力を育てるために、共感的相互批評活動を「書くこと」の学習過程に位置付け、授業改善を行った。

こんな成果があった！

相手や目的、意図に応じた選材、構成、表現の仕方を追究し、より論理的な文章となるように工夫して書く力が高まった。

1 考えた

現代社会をより良く生きるためには、多角的な視点で知識・情報・技術を集め、吟味し、自分の意思をより明確にしていくことが重要である。「書くこと」には、表現に至る過程で情報を取捨選択したり、表現方法を検討したりすることで自分の考えを振り返り、より明確にできる良さがある。つまり、自分の考えを論理的に「書くこと」により、課題に対する自分の意思をより明確にすることができるのである。しかし、そのような力を育む指導方法については、これまで相互評価や机間指導等が行われてきたが、今なお改善の余地があると考えた。

そこで、論理的に書く力を高めるために、書き手の表現意図を重視した相互批評活動を位置付けた指導方法の研究を行った。

2 やって見た

本研究における共感的相互批評活動は、選材、構成、表現の工夫の仕方を理解する「獲得段階」と選材、構成、表現をよりふさわしい工夫に改善する「追究段階」が合わさることで成り立つ。この共感的相互批評活動を書くことの学習過程「構成」と「記述」に位置付けた。具体的には、第2学「根拠を明確にして書こう」において、意見文を書く授業を実践した。「中学校生活で大切にしてほしいこと」という題材を設定し、立場を明らかにさせて、意見文を書かせた。その過程に、共感的相互批評活動を位置付け、書き手の意図を主軸にして選材、構成、表現を相互に練り上げていった。さらに、情意面と認知面の事前・事後実態調査を行い、自分の考えを論理的に書く力の高まりを検証した。

3 成果があった！

書き手の意図を基に建設的に助言する共感的相互批評活動を位置付けることで、生徒は主体的に選材、構成、表現を工夫して書き、文章を練り上げていった。結果、「関心・意欲・態度」「書く力」「言語についての知識・理解」の3観点において、生徒の学力が向上した。

自らの考えを論理的に書く生徒を育てる中学校国語科学習指導

共感的相互批評活動を位置付けた学習過程を通して

1	主題設定の理由	3
	(1) 社会の要請から	3
	(2) 生徒の実態から	3
	(3) これまでの指導の反省から	4
2	主題の意味	4
	(1) 「自らの考えを論理的に書く」とは	4
	(2) 「共感的相互批評活動を位置付けた学習過程」とは	5
3	研究の目標	7
4	研究の具体的構想	7
	(1) 書く意欲を喚起する題材設定の工夫	7
	(2) モデル文の提示	7
	(3) 活動構成の工夫	8
	(4) 思考を可視化できるシートの工夫	9
5	研究仮説と研究構想図	9
6	研究の実際	10
	(1) 指導の実際	10
	(2) 全体考察とめざす生徒像の達成状況	17
7	成果と課題	20
	(1) 研究の成果	20
	(2) 今後の課題	20
	<参考文献>	20

自らの考えを論理的に書く生徒を育てる中学校国語科学習指導

共感的相互批評活動を位置付けた学習過程を通して

中間市立中間南中学校
教諭 元嶋 崇彰

1 主題設定の理由

(1) 社会の要請から

現代社会は、知識基盤社会化やグローバル化に伴い、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめとする社会のあらゆる領域で横溢する時代である。このような時代をより良く生きるためには、溢れる新しい知識・情報・技術を鵜呑みにして、それらに左右されてはならない。多角的な視点で知識・情報・技術を集め、吟味し、自分の意思をより明確にしていくことが重要である。「書くこと」には、文章表現に至る過程で課題に対する情報を集めて取捨選択したり、表現方法を検討したりすることで自分の考えを振り返り、より明確にできる良さがある。つまり、自分の考えを論理的に「書くこと」により、課題に対する自分の意思をより明確にすることができるのである。

あわせて、異なる文化や文明との共存や国際協力が必要とされる。そのためには、互いの立場や考えを尊重しつつ、言葉による伝え合いを効果的に実現して共通理解を深め、社会生活を向上させていくことが大切である。その際、自分の考えを正確に表現し、分かりやすく伝えるために必要な言語能力の根幹にあり、普遍的価値をもつものが論理である。つまり、論理的に書くことによって、多様な立場の人々と意思疎通を図ることができるのである。

以上のことから、論理を主軸に、課題そのものや文章表現について考えを深める本研究は、現代社会をより良く生きる力を育むという視点で大変価値がある。

(2) 生徒の実態から

自分の考えを明確にもち、それを論理的に書くことについて、第2学年対象学級生徒(27名)に質問紙と調査問題を用いて事前実態調査を行ったところ、次のような実態が明らかになった。

【情意面】質問紙(27名対象)より

- 物語や詩歌などの創作的な文章を書くことに対して意欲的な生徒(16名)と比較し、意見文や批評文などの説明的な文章を書くことに対して意欲的な生徒(7名)は少ない。
- 書く学習過程が進むにつれて苦手意識が強くなる傾向にある。特に「構成」に対する苦手意識をもつ生徒は17名と最も多く、ついで「記述」が13名、「推敲」が12名と高い。
- 「構成」に対する苦手意識が強い主な理由として、相手に伝えたい内容を分かりやすく伝えるための工夫の仕方が理解できていないことを挙げている。

【認知面】調査問題(27名対象)より

- 相手や目的、意図に応じて、自分の考えにふさわしい材料を選び、構成を組み立てることができる生徒は4名のみである。
- 相手や目的、意図に応じて、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現できる生徒は3名のみである。
- 相手や目的、意図に応じて、自分の考えがより伝わりやすい構成や表現となるように検討し、改めることができる生徒は4名のみである。

「構成」や「記述」の学習過程で、相手や目的、意図に応じて工夫して書く方法を理解できておらず、それが書くことへの苦手意識につながっている。このような実態にある生徒だからこそ、本研究において、相手や目的、意図を十分に意識して、文章構成や表現を工夫することは、自分の考えを論理的に書く力を育むことにつながる。このことは、中学校学習指導要領国語科の目標に示されている「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高める」こととも合致しており、主題を究明することは意義深いといえる。

(3) これまでの指導の反省から

これまでの「書くこと」指導では、記述後、つまり文章を一通り書き終えた後の指導に重点が置かれていたのは周知の事実である。しかし、十分な成果が挙げられているとはいえない。例えば、推敲の観点を与えて生徒相互に助言させるような活動が記述後によく位置付けられる。このような、与えられた観点到に沿って行う相互推敲を行った場合、書き手の表現意図を無視した一方的な助言や誤字脱字の指摘に終始してしまいがちである。そのため、書き手は苦勞して書いた文章をわざわざ改めようという意欲を削がれたり、指摘された通り誤字脱字を改める程度の修正に留まったりするため、十分に練られた構成や表現の工夫にまで至らない。

一方で、記述中、つまり文章を書いている途中の指導については、未開拓な部分が多いと森田信義ら(2013)は指摘している。これまでの自身の指導をふり返ってみても、記述の段階で机間指導による一方的な助言に終始してしまっていた。これでは、生徒が主体的に書く活動を展開したとはいえない。

これらのことから、本研究において、書き手の表現意欲を高める記述中の指導方法を究明することは価値があると考えられる。

2 主題の意味

(1) 「自らの考えを論理的に書く」とは

「自らの考え」とは、社会生活において関心や疑問をもったことに対する自分の見解のことである。見解には、判断、予想、結論、決意、意見などが含まれる。自分自身の見解をもつためには、明確な根拠が必要となる。つまり、関心や疑問をもったことについて多角的な視点から情報を集め、それらを根拠に選びつつ、正当性や妥当性を自問自答し、導き出した見解こそが自分の考えといえる。

「論理的」とは、考えの筋道が明確で、相手にとって説得力が高い状態のことである。説得力とは相手の納得や共感を得る働きのことであり、それは、考えを一方向的に主張し、説き伏せたり、情意に訴えかけたりするような働きとは異なる。ここでいう説得力は、客観性、信頼性の高い根拠を具体的に挙げたり、文や段落に相互関係をもたせたりすることによって初めて高まるのである。

「自らの考えを論理的に書く」とは、課題に対する自分の見解を、相手や目的に応じて筋道立てて文章表現することである。そのためには、以下の三つを検討する必要がある。

一つは、選材である。自分の考えの正当性、妥当性を示しつつ、かつ相手や目的、意図にふさわしい客観的事実や事柄、具体的体験などの根拠となるかどうかを検討する。例えば、客観的事実や事柄は、新聞や書物、ホームページやインタビューなどを通して集める。具体的体験は、書き手がこれまでの生活体験を想起して集める。そして、集めた材料を相手や目的、意図に照らし合わせた上で、自分の考えによりふさわしいものを根拠に選ぶ。

二つは、構成である。自分の考えの正当性、妥当性を示しつつ、かつ相手や目的、意図にふさわしい文章構成かどうかを検討する。例えば、自分の考えを表明する部分をどこに置かかを検討し、「双括型」「頭括型」「尾括型」などの全体の構成を決める。さらに、相手の生活体験や既有知識を考慮して、身近なものから順に根拠を示す。

三つは、表現である。自分の考えの正当性、妥当性を示しつつ、かつ相手や目的、意図に応じた文の書き表し方かどうかを検討する。例えば、簡潔な書き表し方や丁寧な書き表し方、断定的な書き表し方や婉曲的な書き表し方を使い分ける。さらに、中心的な部分と付加的な部分の関係を踏まえて、文の長さや文末表現、語句の使い方、接続の仕方を決める。

したがって、「自分の考えを論理的に書く生徒」は、以下の資質・能力を身に付ける。

- | |
|---|
| ○ 相手や目的、意図に応じて、選材、構成、表現を工夫して書こうとする意欲や態度
【関心・意欲・態度】 |
| ○ 相手や目的、意図に応じて、自分の立場を明確にした上で、正当性、妥当性を示す根拠、客観性・信頼性の高い根拠を選んだり、立場を表明する部分の置き方や根拠を示す部分の並べ方を考えて全体を構成し、根拠と立場を結び付ける表現を用いたりして文章を書く力
【書く力】 |
| ○ 相手や目的、意図に応じて、自分の考えや伝えたい事実や事柄を明確に表す語句を選んだり、語順や文の長さを考えたりする知識・理解
【言語についての知識・理解】 |

(2) 「共感的相互批評活動を位置付けた学習過程」とは

「共感的相互批評活動」とは、互いの文章をより論理的にするために、書き手の選材、構成、表現における工夫の意図を理解した上でその工夫点を評価し、建設的な助言を伝え合う活動である。野地潤家ら(2006)は、相互評価が効果的になされるために「前提として、相手をしっかりと理解することが必要になる」と述べている。言い換えるなら、相互に助言する際には書き手の表現意図を十分に理解する必要があるということだ。本研究は、この理論を基に、「共感的相互批評活動」を、書き手に工夫の仕方を理解させ、表現意図をもたせる「獲得段階」と、改善のために助言し合う「追究段階」の二つの段階に分けている。

獲得段階は、相手や目的、意図に応じて文章を論理的にするための選材、構成、表現の仕方を理解することをねらいとしている。具体的には、モデル文を比較して、相手や目的、意図に応じて、具体的事実を根拠に挙げるなどの選材の仕方、双括型などの文章全体の構成の仕方、立場と根拠の結び付け方などの表現の仕方を捉える。

追究段階は、相手や目的、意図に応じて自分の文章の選材、構成、表現をよりふさわしいものに改善することをねらいとしている。具体的には、選材、構成、表現の工夫点とその意図を相互に理解し合った上で、それらを尊重しつつ、より論理的にするために建設的な助言を伝え合う（表1）。

表1 共感的相互批評活動の目的・内容・方法

	獲得段階	追究段階
目的	相手や目的、意図に応じた選材、構成、表現の仕方を捉える	相手や目的、意図にふさわしい選材、構成、表現に改善する
内容	①二つのモデル文を読み比べて、どちらが相手にとって説得力があるか、理由をノートに記述する。 （個人） ②選んだモデル文と、その理由を交流し、選材、構成、表現の工夫の仕方に気付く。 （全体） ③「選材」「構成」「表現」の視点で分類、整理した具体的な工夫の仕方を表で確認する。 （全体）	①構想シートや下書きにおける選材、構成、表現の工夫点と意図をワークシートに整理、説明する。 （個人） ②選材、構成、表現の工夫点について、「獲得段階」で気付いた工夫の仕方を想起し、書き手の意図を踏まえた上で評価、助言する。 （小集団） ③評価、助言を基に、改善の方策をワークシートに整理する。 （個人） ④改善の方策と、改善の理由を交流する。 （全体）
方法	①②モデル文A （相手や目的、意図に応じた選材、構成、表現） モデル文B （選材、構成、表現が不十分） ③選材、構成、表現の工夫の仕方を整理した表	①ワークシート（工夫点と意図を説明） 構想シートや下書き ②小集団（3人編成） ワークシート（評価、助言） ③ワークシート（改善の方策）

「共感的相互批評活動を位置付けた学習過程」とは、共感的相互批評活動「獲得段階」と「追究段階」を「書くこと」の学習過程に効果的に位置付けるということである。

具体的には、学習過程「構成」の導入に「獲得段階」を位置付けて相手や目的、意図に応じた選材、構成の仕方を捉えた上で、自分の文章の選材、構成に取り組みさせる。その後、展開に「追究段階」を位置付けてより相手や目的、意図に応じた選材、構成に改善させる。学習過程「表現」の導入に「獲得段階」を位置付けて相手や目的、意図に応じた表現の仕方を捉えた上で、自分の文章を下書きさせる。その後、展開に「追究段階」を位置付けてより相手や目的、意図に応じた表現に改善させる（図1）。

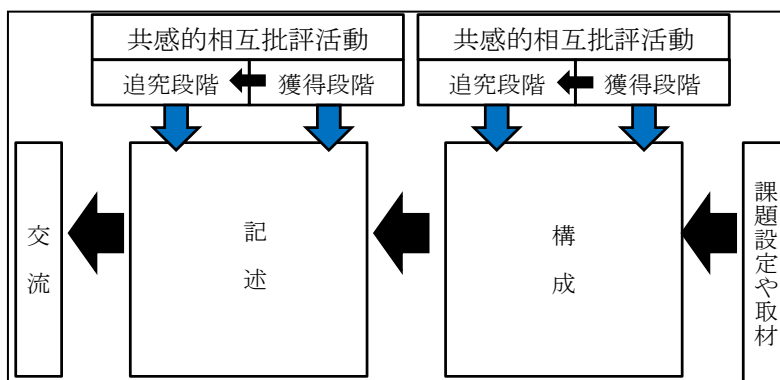


図1 共感的相互批評活動を位置付けた学習過程

3 研究の目標

中学校国語科「書くこと」の学習指導において、自らの考えを論理的に書く生徒を育てるために、共感的相互批評活動の有効性を究明する。

4 研究の具体的構想

(1) 書く意欲を喚起する題材設定

「自らの考えを論理的に書く生徒」を育てるためには、生徒の書く意欲を喚起する題材を設定する必要がある。そこで、本研究では次の三つの条件と照らし合わせて題材を設定する。

【題材設定の三つの条件】		
○ 書く必要性のある題材	○ 材料が集めやすい題材	○ 相手が想定できる題材

例えば「中学校で大切にしてほしいこと」という題材を設定すれば、中学校生活を経験している先輩として、これから中学校に入学してくる小学校6年生の不安を和らげ、前向きな気持ちをもたせようという書く必要性をもたせることができる。また、すでに1年間の中学校生活や、入学時の不安な気持ちを経験しているため体験などから材料を集めたり、反論を想定したりしやすい。さらに、小学校6年生から返事をもらうことができるため、より説得力をもたせようと構成や表現を何度も工夫しようとする。

このような三つの条件を踏まえて題材を設定すれば、相手や目的、意図が明確になるため、書く意欲を喚起することができるのである。

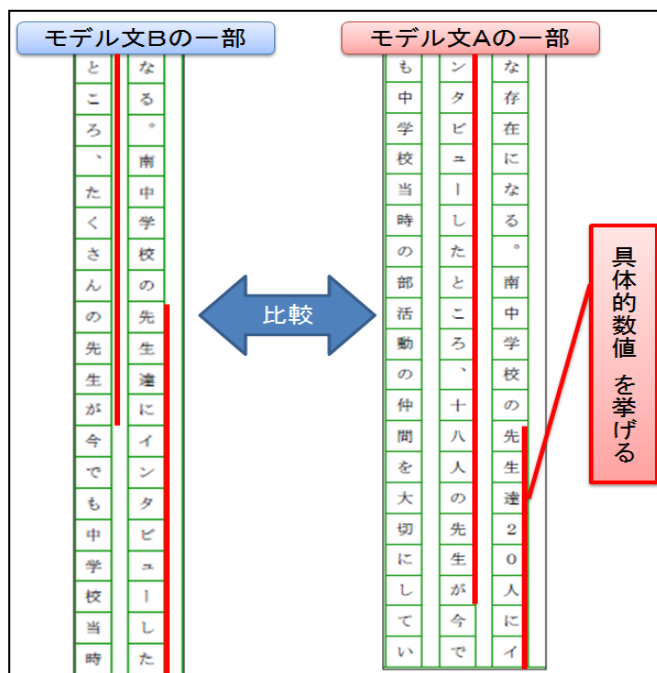
(2) モデル文の提示

相手や目的、意図に応じた選材、構成、表現の仕方を理解するために、具体的な工夫の仕方を捉えさせる。そのために、二つのモデル文を提示し、比較させ、相違点を表に整理する。そこで、本研究で目指す生徒像を踏まえて、選材・構成の仕方と表現の仕方(表2)をモデル文Aに取り入れる。一方、モデル文Bは、比

表2 モデル文Aに取り入れた選材、構成、表現の工夫点

表現						構成・選材				工夫の仕方
⑥ 文の長さ	⑤ 語句の精選	④ 強調表現	③ つなぐ語句	② 事実と意見	① 具体的	④ ふさわしい根拠	③ 説明の順序	② 反論の想定	① 双括型	
主述、修飾・被修飾 など	「苦楽」↓喜びや苦しみ	「こそ」↓ 「考える」	「し」 「か」 「し」	「〜だ」 「〜考える」	「十八人」 5 W 1 H	客観的事実(インタビューなど)を挙げる	根拠(体験↓客観的事実)	反論↓その否定	「大切なこと」を最初と最後に	例文Aの工夫点

較によってモデル文Aの工夫点に気付かせるために、意図的に事実や事柄、組み立て方、部分的な書き表し方のみには違いをもたせている（資料1）。モデル文を提示した後、「どちらのモデル文が相手にとって説得力があるか」と問うことで、生徒は二つのモデル文の選材、構成、表現の相違点に着目し、工夫の仕方を取り入れたモデル文Aの良さを説明する。最後に、生徒の説明した相違点を選材・構成と表現の2観点で分類し、表に整理して提示することで、生徒は相手や目的、意図に応じた選材、構成、表現の工夫の仕方をつえ、自分の文章の選材、構成、表現を工夫できるのである。



資料1 比較する二つのモデル文の具体例

(3) 活動構成の工夫

共感的相互批評活動の追究段階において、書き手の選材、構成、表現意図に沿った建設的な助言をさせるために、活動構成を工夫する。具体的には、表3のように個人に考えをもたせる書く活動の後に、小集団、学級全体といった二重方式の話合いを行う。

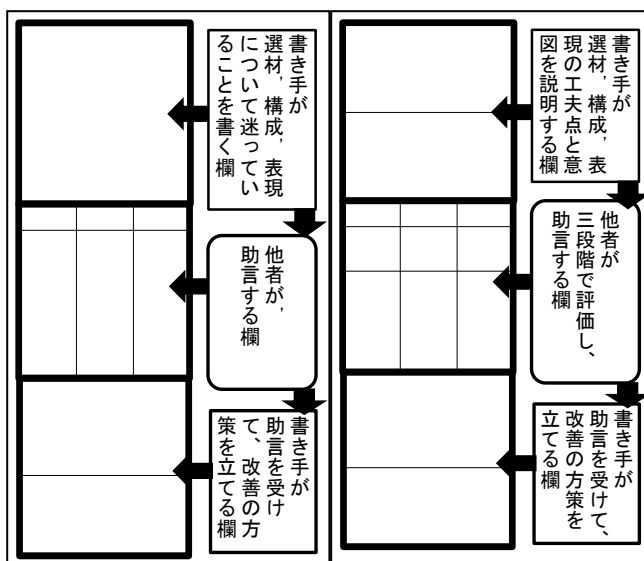
表3 共感的批評活動（追究段階）の活動構成

活動構成	内容
書く（個）→話す（小集団） 	書き手は明確な意図をもって選材、構成、表現を工夫し、それに対して小集団で建設的に助言をし合う。 「～したいのなら、～してみてもどうだろうか？」【話し方の指示】
書く（個）→話す（全体） 	小集団での助言を受けて、書き手は明確な改善の方策を立て、それを学級全体で説明し合い、共有する。 「～のように改善します。なぜなら～」【話し方の指示】
書く（個） 	学級全体での交流を通して、改めて自分の改善の方策をまとめる。

さらに、話し合いでは、選材、構成、表現における書き手の意図を理解した上で建設的な助言をさせるために、「～したいのなら～してはどうだろうか？」のように書き手の意図に沿った代案を示す話し方の指示を行う。具体的に生徒は、書き手の工夫点と意図を読んだ上で、「説得力をもたせたいのなら根拠を客観的なデータに替えてみてはどうだろうか？」のように代案を示すことができる。以上のような書き手の意図を改変しない建設的な助言は、書く意欲を高める効果が期待できると考える。

(4) 思考を可視化できるシートの工夫

学習過程「構成」「記述」に位置付ける追究段階において、構想シートや下書きを、相手や目的、意図にふさわしい選材、構成、表現に改善するために、ワークシート（以下、シートとする）を用いて書き手の工夫点と意図を説明、評価、助言させ、改善の方策を立てさせる。シート右側は、上から書き手が工夫点と意図を説明する欄、他者が3段階で工夫点を評価して助言する欄、助言を受けて書き手が改善の方策を立てる欄の三つで構成されている(資料2)。



資料2 思考を可視化できるシート

この三つの欄が縦に並ぶことによって、工夫点に対する評価と助言の関連がシート上で可視化でき、改善の方策を容易に具体化することができる。

また、シート左側には、書き手が構想シートや下書きを作成する過程で迷ったことや疑問に思ったことを書く欄がある。この欄があることで、他者は書き手が本当に必要としている工夫の仕方を助言することができる。このように、思考を可視化できるシートを活用することで、書き手主体の助言が展開されるため、選材、構成、表現を意欲的に改善しようとするのである。

5 研究仮説と研究構想図

中学校国語科「書くこと」の学習指導において、「共感的相互批評活動」を学習過程「構成」「記述」に位置付ければ、「関心・意欲・態度」「書く力」「言語についての知識・理解」が高まるので、自らの考えを論理的に書く生徒が育つであろう(図2)。

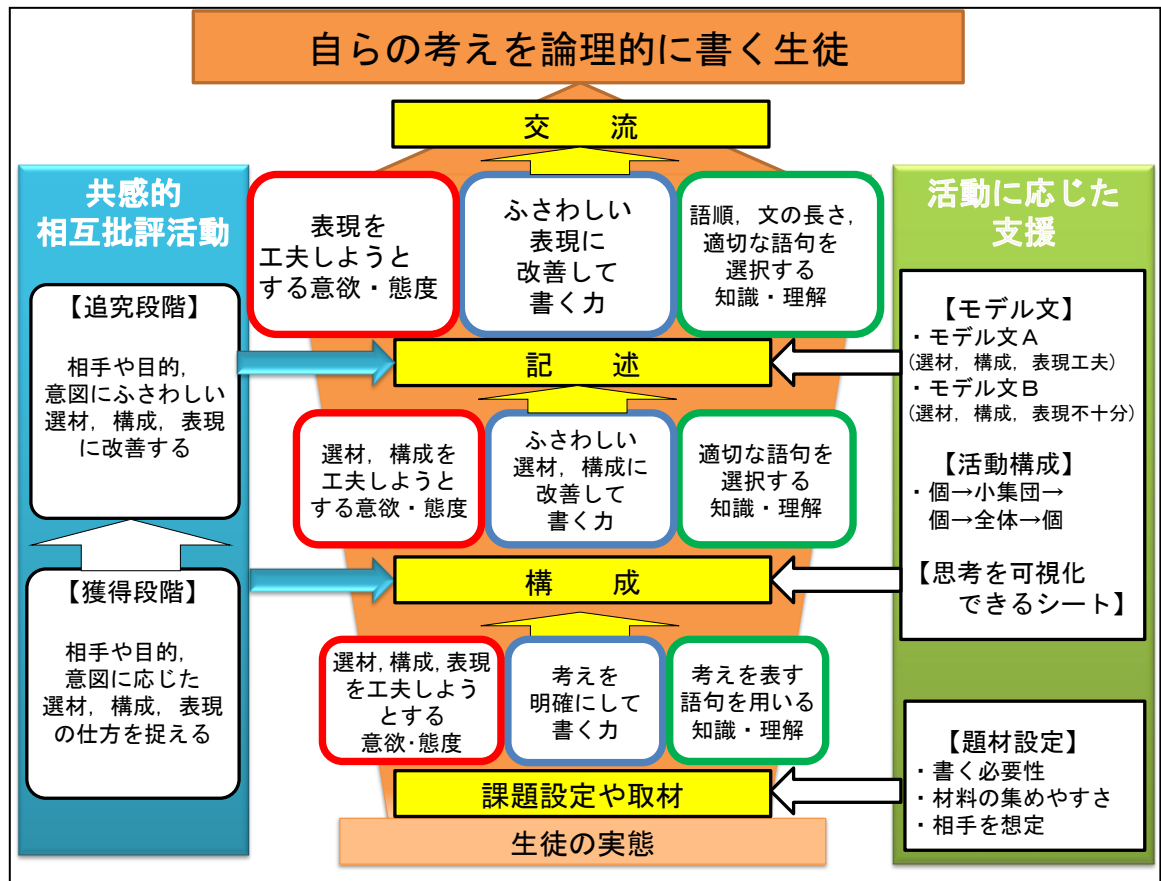


図2 研究構想図

6 研究の実際

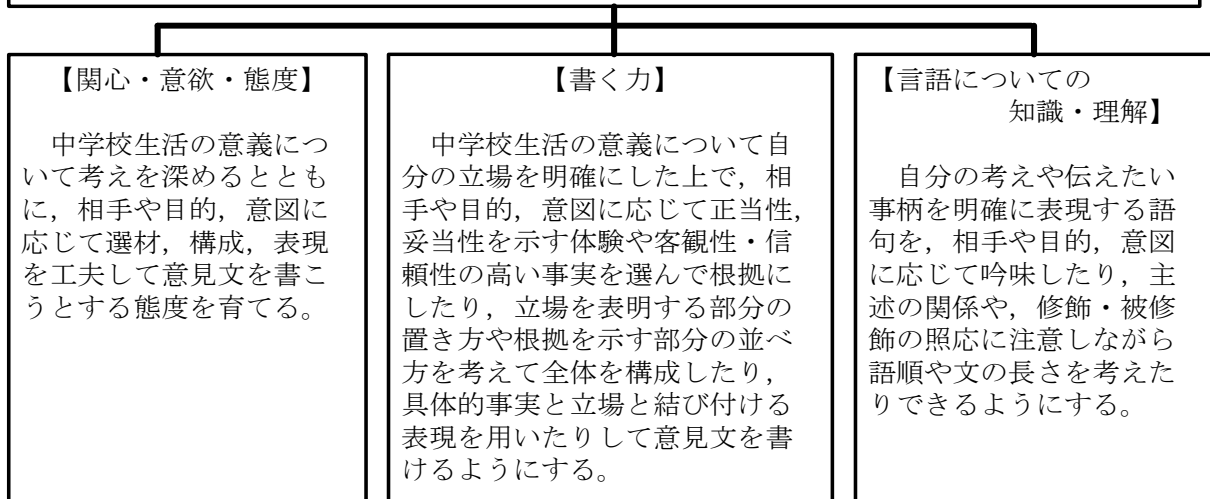
(1) 指導の実際

① 学年及び単元名

第2学年 「立場と根拠を明確にして書こう」

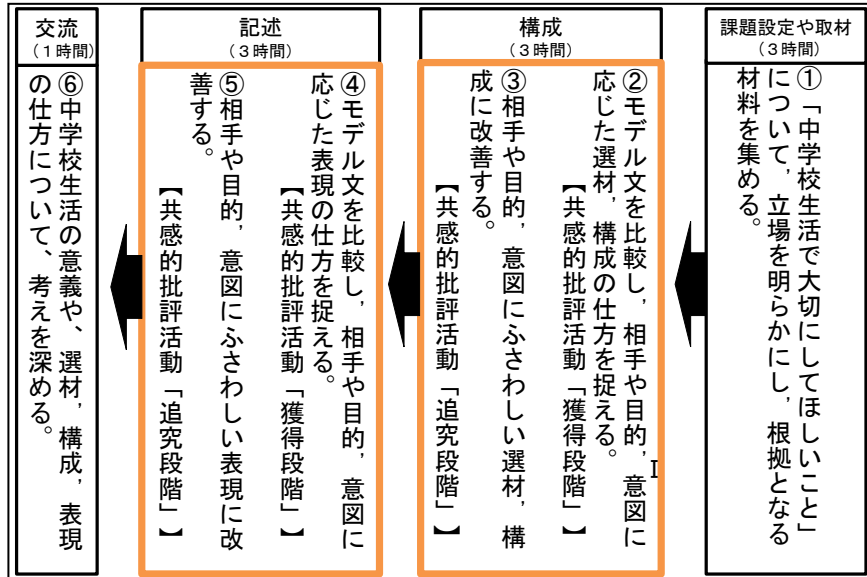
② 本単元における指導の立場

【自らの考えを論理的に書く生徒】
 中学校生活の意義について考えを深めるとともに、自分の立場を明確にした上で、相手や目的、意図に応じてふさわしい根拠を選んで「双括型」などで文章全体を構成するとともに、それらを結び付ける表現、考えや事実を明確に表す語句などを用いて語順や文の長さを整えて意見文を書くことができる生徒。



③ 単元計画

全 10 時間の授業を計画し、「構成」と「記述」に、それぞれ共感的相互批評活動「獲得段階」「追究段階」を位置付けた(図 3)。



④ 指導の実際

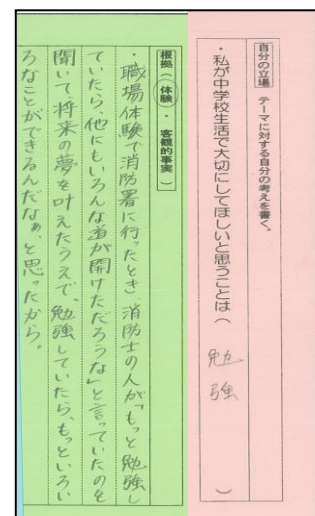
図 3 単元計画 (全 10 時間)

ア 「課題設定や取材」の段階 (1~3 時)

ここでは、「中学校生活で大切にしたいこと」について、立場を明らかにし、根拠となる材料を集めることをねらいとした。

1 時は、中学校生活の価値について考えをもたせることをねらいとし、生徒の書く意欲を高める題材を設定した。題材は、生徒が書く必要性を感じ、かつ材料が集めやすく読み手が明確に想定できるものを選定した。まず、「中学校生活で不安に思っていることは何か」について小学校 6 年生を対象に採ったアンケートの結果を伝えた。生徒に、小学校 6 年生が中学校の勉強や部活動、友達関係などに不安を抱えていることを知らせることで、題材について考えるきっかけをつかませた。次に、イメージマップを活用して、「中学校生活で大切にしたいこと」について考えを広げた上で、それらを小グループで交流させた。生徒は、生活体験を想起したり、他者と交流したりしながら、「就職や進学に役立つから授業を大切にしたい」「忍耐力を付けるために部活動を大切にしたい」などの自分の考えをもった。最後に、「小学校 6 年生に、中学校生活で大切にしたいことについて説得力のある意見文を書く」という相手や目的、意図を伝えた。

2 時~3 時は、根拠となる材料を集め、立場を明らかにすることをねらいとした。まず、体験や事実や事柄をどのような方法で集めるのか、取材内容と方法をノートに關係付けて整理させた。次に、自分の立場に関連する材料を様々な方法で集め、根拠カードに複数書き出させた。最後に、取材を通して明らかになった自分の立場と理由、根拠をそれぞれカードに書かせた。生徒は、具体的な中学校生活の一場面を想起したり、インターネットや書物、新聞記事を調べて著名人の考えを引用したり、級友や学校の先生、高校生などにインタビューやアンケートを実施したりしながら、自分の立場の根拠となる材料を複数集めた。具体的には、資料 3 のように「勉強が大切だ」と立場カードに記述した上で、「職場体



資料 3 材料カードの具体

験で、勉強によって進路が開けると消防士の方々に聞いた」と根拠カードに記述したり、「部活動が大切だ」と立場カードに記述した上で、「吹奏楽部での、日々の厳しい練習が一生懸命頑張ることの素晴らしさを教えてくれた」と根拠カードに記述したりしていた。

なかには、取材を通して、「大切にしてほしいことは部活動だ」という立場から「大切にしてほしいことは日々の係活動だ」と立場を改めた生徒がいた。これは、取材を通して、これまでの生活体験を想起した結果、係活動の良さについて再認識したためだと考えられる。このような活動を通して、生徒は課題に対する自分の考えを明らかにしていった。

イ 「構成」の段階（4～6時）

（ア）選材，構成を捉える（共感的相互批評活動「獲得段階」）

ここでは、相手や目的、意図に応じた選材、構成の仕方を捉えさせることをねらいとした。そのために、「獲得段階」を位置付けた。まず、「小学校6年生に、中学校生活で大切にしてほしいことについて説得力のある意見文を書く」という相手や目的、意図を確認した。その上で、表2の選材・構成、表現の工夫の仕方を意図的に取り入れたモデル文Aと、選材・構成、表現が不十分なモデル文Bを提示し、「どちらの意見文が、小学校6年生に説得力をもって考えを伝えることができるか」と問いかけた。さらに、生徒の

モデル文Bの一部										モデル文Aの一部																																																																																																																																																																						
私	だ	動	っ	の	と	な	支	私	ら	て	こ	私	剣	思	の	た	部	と	る	え	は	だ	か	と	が	道	う	仲	。	活	こ	。	合	は	。	け	は	中	部	。	間	こ	動	の	。南	え	部	。部	が	学	こ	。一	の	こ	の	仲	中	る	活	動	え	校	所	生	事	事	開	さ	学	仲	動	で	。大	生	属	涯	から	か	を	大	校	間	は	。理	切	活	して	く	大	苦	切	切	に	は	一	由	を	。部	。無	大	を	業	し	い	今	生	生	は	部	し	切	い	を	も	。中	で	連	生	は	活	。積	な	友	も	に	事	。タ	。大	。大	は	動	。古	なる	達	に	した	が	ビ	切	切	。通	。か	も	の	になる	した	が	わ	ュ	な	な	。し	。し	あ	の	。活	か	時	か	ー	存	存	。う	。う	っ						し	在	在			

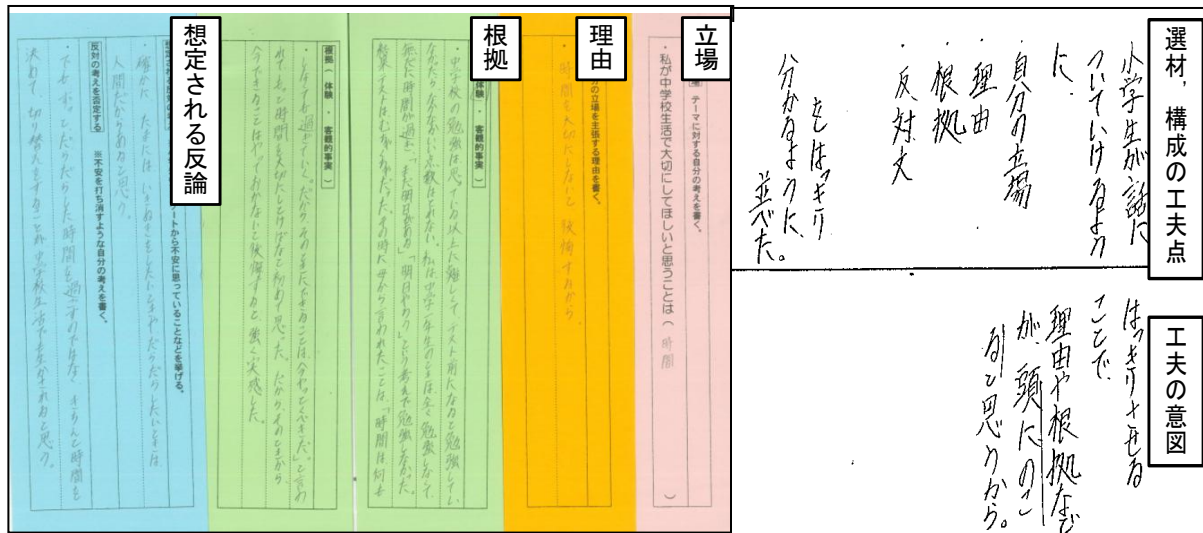
資料4 比較で気付いた選材・構成の工夫の例

視点をモデル文A、Bの選材や構成の相違点に焦点化させるために、二つのモデル文の各段落に小見出しを付けさせて、各段落にどのような内容が書かれているか、また、それらがどのような順序で述べられているかを比較させて、どちらか一方の良さを箇条書きでノートに書かせた。すると生徒は「モデル文Aは、最初に中学校生活で大切にしてほしいことを述べているので、書かれている内容に見通しをもたせながら続きを読ませることができる。」や「モデル文Aは6年生が不安に思うことを想定して打ち消してある。」といったモデル文Aの選材や構成の工夫点に気付いた（資料4）。さらに、「なぜそのような工夫をしたのか」と問うことで、選材、構成の工夫点と、その背後にある書き手の意図を結び付けて考えさせた。それらを集約し、モデル文の比較によって生徒が捉えた選材、構成の工夫の仕方を表に整理して掲示した（資料5）。

選材・構成				工夫
④ 根拠	③ 順序	② 想定	① 双括型	
ふさわしい	説明の	反論の	双括型	例文Aでは 工夫の理由(効果)
客観的事実(インタビューなど)を挙げ	根拠(体験)客観的事実に説明する	反論を想定して挙げ、否定する	初と最後に「大切なこと」を最	
主張する	身近なものから丁寧に	欠点のない意見にする	きり伝える	

資料5 選材・構成の工夫を整理した表

最後に、捉えた選材、構成の工夫の仕方を踏まえさせながら、構想シート上に生徒自身の材料カードを並べさせ、工夫点とその意図をシート上に整理させた。資料6は、A生徒の構想シートと、工夫点とその意図を記述したシートである。A生徒は、左の構想シートのように「立場」、「理由」、「根拠」、「想定される反論」の順に材料カードを並べた上で、右のシートのように「小学生が話についていけるように自分の立場、理由、根拠、反対文をはっきり分かるように並べた」という工夫点と、「(最初に立場を述べて) はっきりさせることで理由や根拠などが頭に残ると思う」という工夫の意図の説明を記述した。



資料6 A生徒の構想シート（左）と工夫点と意図を記述したシート（右）

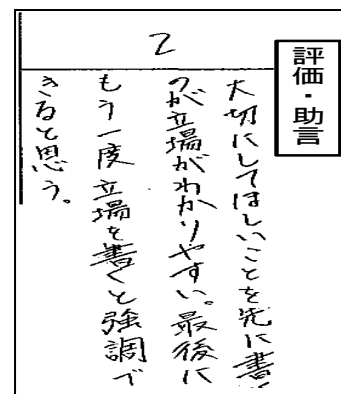
(イ) 選材・構成を改善する（共感的相互批評活動「追究段階」）

ここでは、相手や目的、意図に応じた選材、構成の仕方に改善させることをねらいとした。そのために、「追究段階」を位置付けた。まず、相手「小学校6年生」と目的と意図「中学校生活で大切にしてほしいことについて、説得力のある意見文を書く」ことを確認した。次に、活動の手順を説明した。その後、3人組小集団を編成し、構想シートと、工夫点と意図が書かれたシートを見比べさせながら評価、助言



資料7 「追究段階」助言の様子

させた。その際、書き手の意図を踏まえて助言させるために、表3のように「～したいのなら～してはどうだろうか？」という話し方の指示をした。すると生徒は、小集団における他者の構想シートと、工夫点と意図が書かれたシートを読み比べ、書き手の工夫の意図を十分理解した上で、建設的な助言をしていた(資料7)。資料8は、資料6の工夫点に対する他者の助言である。小学生にわかりやすく内容を伝えるために、最初に立場を置いたA生徒の工夫点に対して、「大切にしてほしいことを先に書くのは立場がわかりやすい。」と共感的に評価した上で、「最後に



資料8 建設的な評価、助言

最後に、改善の方策を学級全体で説明し合った(資料11)。説明する生徒は、他者に伝えるために自分の考えを整理することになるため、より理解を深めることができた。一方、聞き手の生徒は、小集団の交流だけでは気が付かなかつたり、助言がもらえなかつたりした工夫点についても理解することができた。



資料11 全体での説明の様子

ウ 「記述」の段階(7~9時)

(ア) 表現を捉える(共感的相互批評活動「獲得段階」)

ここでは、相手や目的、意図に応じた表現の仕方を捉えさせることをねらいとした。そのために、「獲得段階」を位置付けた。まず、「構成」の段階と同様に、相手や目的、意図を確認した。その上で、表2の工夫点を取り入れたモデル文Aと工夫が不十分なモデル文Bを示し、「どちらの文の書き方や言葉の使い方が相手にとって説得力があるか」と問いかけた。さらに、生徒の視点を表現に焦点化するために、文末表現や語句の違いを見つけて線を引いて比較させ、どちらか一方の良さを箇条書きでノートに書かせた。すると生徒は、「モデル文Aは、いつ、どこで、だれが、といった情報が書かれていて具体的に、事実だとわかる」とや「モデル文Aは、『以上のことから』を使って二つの根拠が結論に結び付けてあり、意見に説得力がある」というように、モデル文Aの表現の工夫点に気が付いた(資料12)。それらを集約して、「構成」の段階と同様に、表現の工夫を整理し、表にして掲示した(資料13)。最後に、捉えた表現の工夫の仕方を踏まえさせながら、下書きさせ、工夫点とその意図をシート上に整理させた。

	モデル文Bの一部	モデル文Aの一部
書き出しに工夫がない	な	は
	仲	動
	間	に
	を	入
	作	部
	っ	し
	て	て
	ほ	て
	し	大
	い	切
と	な	
私	仲	
は	間	
願	を	
っ	作	
て	っ	
い	て	
る	ほ	
。	し	
	い	
	と	
	私	
	活	
	活	

資料12 比較で気付いた表現の工夫の例

長さ	表 現					工夫	
	⑥文の精選	⑤語句の精選	④強調表現	③つなぐ語句	②事実と意見		①具体的
一文を短く	主語と述語 修飾語と被修飾語	「苦楽」↓ 「喜びや苦しみ」	「思う」↓「考える」	「それ」↓「確かに」 「しかし」 「以上のことから」	「くだ」 「考える」	5 W I H 「十八人」	例文Aでは
意見を伝える	わかりやすく事実や	意見伝える	伝えたいことを強く主張する	根拠と立場を結びつけて説得力のある主張にする	事実に基づく考えだと主張する	確かな事実だと伝える	工夫の理由(効果)

資料13 表現の工夫を整理した表

資料 14 は、書くことが得意ではない C 生徒の下書きの一部と、下書きの工夫点とその意図を記述したシートである。C 生徒は、下書きの最後の一文を「私が中学校生活で大切にしてほしいことはルールとマナーです。」とした上で、「強調するために反復を使った。」と工夫点の説明を記述した。

とま ル ル ル マ ナ ー で す。	私 が 中 学 校 生 活 で 大 切 に し て ほ し い こ と は ル ー ル と マ ナ ー で す。	下書き	強調するために反復を使った。	表現の工夫点
			強調したかった。	工夫の意図

資料 14 C 生徒の下書きと工夫点

(イ) 表現を改善する (共感的相互批評活動「追究段階」)

ここでは、相手や目的、意図に応じた表現の仕方に改善させることをねらいとした。そのために、「追究段階」を位置付けた。まず、相手「小学校 6 年生」と目的と意図「中学校生活で大切にしてほしいことについて、説得力のある意見文を書く」ことを確認した。次に、活動の手順を説明した。その後、3 人組小集団を編成し、下書きと工夫点と意図が書かれたシートを見比べさせながら、評価、助言させた。助言の際、表 3 のような相手の意図を共感的に理解しつつ、代案を示す話し方を用いるように指示した。すると生徒は、小集団における他者の下書きと、工夫点と意図が書かれたシートを見比べ、書き手の表現意図を理解した上で、建設的な助言をしていた。資料 15 は、資料 14 の工夫点に対する二人の生徒の助言である。書き出しと同じ書き方で自分の立場を意見文の最後に記述した生徒に対して、「強調されるから、相手に (中学校生活で) 大切なことが伝わりやすい。」と共感的に評価した上で、「2 つ目の立場の書き出しの言葉をかえた方が良い。」と、これまで挙げた根拠を受けて考えの結論を記述するような書き方にするように助言した。さらに、もう一人の生徒は、「接続詞をかえたらよい」と助言を加えた。この助言を受けて、C 生徒は資料 16 左のように「自分が大切にしたいこと、最後においていたものをちょっと言い方を変える」という改善の方策と「最後にも立場を置くことで (全体を受けて) 強調することができる」という改善の意図を記述し、

1	2	評価・助言
接続詞をかえたらよい	強調されるから、相手に大切なことが伝わりやすい。2 つ目の立場の書き出しの言葉をかえた方が良い。	

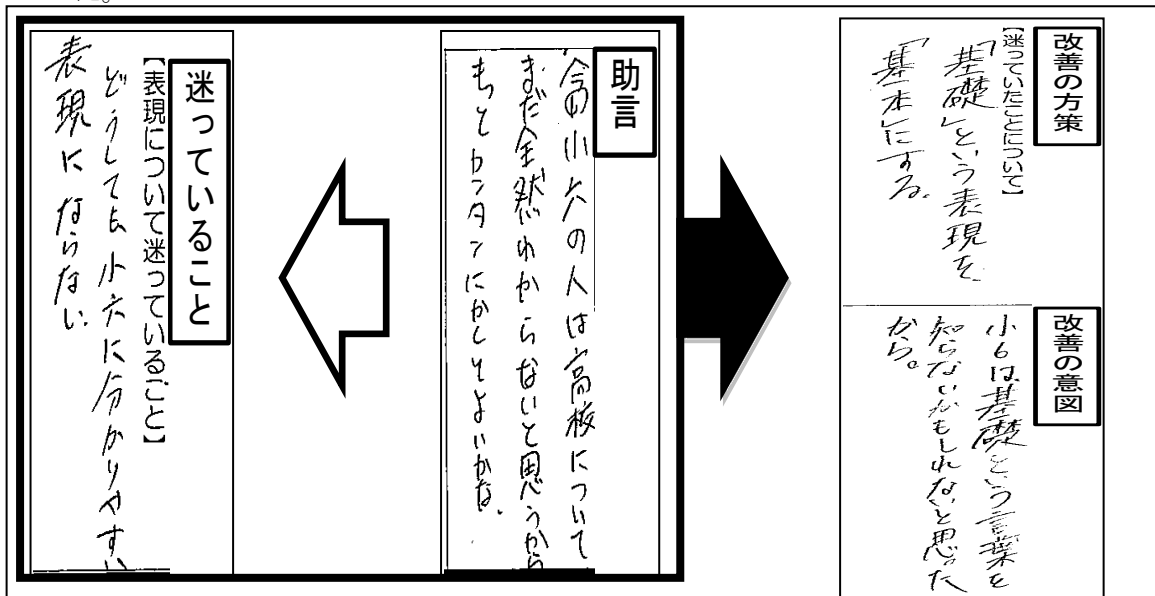
資料 15 建設的な評価、助言

自分が大切にしたいこと、最後においていたものをちょっと言い方を変える。	改善の方策	清書 たから私はルールやマナーを大切にしたいです。
最後にも立場を置くことで (全体を受けて) 強調することができる。	改善の意図	

資料 16 改善の方策 (左) と清書の一部 (右)

清書は右のように「だから私はルールやマナーを大切にしてほしいと思います。」と接続詞を用いて、本論で挙げた根拠を受けた結論となるように表現を改めた。

さらに、迷っている点についても助言させた。B生徒は、資料 17 左のように「どうしても小学校 6 年生にわかりやすい表現にならない」と悩んでいた。これに対して、他者は、読み手である小学校 6 年生の生活体験や知識を想像しながら、「小六の人は、高校についてはまだ全然わからないと思うから、もっとかんたんに書くといいよ。」と改善の視点を助言した。この助言を受けた生徒は、『基礎』という表現を『基本』にする」と改善の方策と「小六は『基礎』という言葉を知らないかもしれないから」と改善の意図を記述した。このように「記述」の段階においても、生徒は共感的相互批評活動を通して意欲的に表現を改善していった。



資料 17 迷っている点への助言と改善の具体的な流れ

エ 「交流」の段階（10時）

ここでは、中学校生活の意義や選材、構成、表現の仕方について、考えを深めさせることをねらいとした。そのために、5人組の小集団を新たに編成し、意見文を読み合う場面を設定した。生徒は互いの意見文を読み合い、中学校生活の意義や、選材、構成、表現の工夫の仕方について考えを深めた。

（2）全体考察とめざす生徒像の達成状況

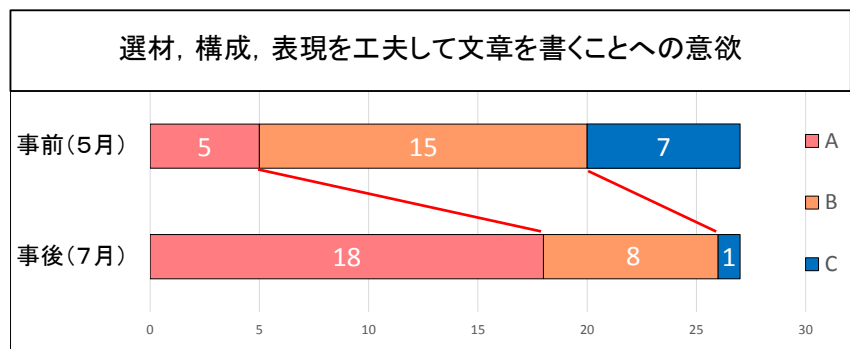
「関心・意欲・態度」、「書く力」、「言語についての知識・理解」を3段階で評価し、生徒27名の変容を考察した。

① 「関心・意欲・態度」について

「関心・意欲・態度」を、選材、構成、表現を工夫しようとしているかどうかで分析した。選材・構成における共感的相互批評活動「追究段階」において、工夫点に対する助言を受けて、自分なりに改善の方策を記述しているかどうか、表現における共感的相互批評活動「追

究段階」において、工夫点に対する助言を受けて、自分なりに改善の方策を記述しているかどうかで判断した。選材・構成、表現ともに改善の方策を記述していればA、どちらか一方のみ記述していればB、どちらも記述していなければCとした。分析の結果、Aが25名、Bが2名、Cはいなかった。共感的相互批評活動「獲得段階」において、工夫や助言の視点を理解することができたことと、「追究段階」において、書き手の意図を改変することなく、建設的な助言がなされたことが、工夫をして書こうという意欲の向上につながったと考えられる。

さらに、事前、事後の実態調査（質問紙）によって、選材、構成、表現を工夫しながら文章を書くことへの意欲の変容を分析した。すると、「工夫して書こうと思う」と回答したAが5名から18名に、「工夫は意識しないが、文章を書こうと思う」と回答したBが15名から8名に、「工夫もしないし、書こうとも思わない」と回答したCが7名から1名に変容した（資料18）。さらに、なぜ工夫して書こうと考えたのかを問うたところ、「工夫の仕方がわかった」「どのようにすれば相手に伝わるのかを考えたり、アドバイスをもらったりするのは楽しかった」と回答した生徒が多かった。これらの結果から、本実践を通して、共感的相互批評活動を位置付け、相互に助言し合った結果、選材、構成、表現を工夫して文書を書くことへの意欲が高まったことがわかる。



資料18 事前、事後調査における関心・意欲・態度の変容

② 「書く力」について

「書く力」を、構成（選材・構成）と記述（表現）に細分化し、意見文の清書を表4の評価メモの観点で分析した。構成、記述それぞれについて、①と②を満たせばA、①か②を満たせばB、どちらも満たさなければCとした。分析の結果、構成については、Aが11名、Bが14名、Cが2名であった。記述については、Aが6名、Bが19名、Cが2名であった。資料19は、構成、記述ともにA評価の生徒の意見文である。文章全体の構成に着目すると、「中学校生活で大切にしたいことは勉強だ。」という立場を表明する部分を書き出しと結びに置く双括型で文章全体を構成している。さらに、職場体験で見聞きしたことを根拠に挙げ、次に社会生活で勉強が必要になる場面を根拠に挙げつつ、反論を想定した上で打ち消している。記述に着目すると、体験について具体的に説明した上で、それを受けて考えたことを、

表4 意見文の構成、記述における評価メモ

書く力	
構成(選材, 構成)	記述(表現)
①立場を表明する部分の置き方 ・双括型で文章全体を構成	①具体的事実と意見の書き表し方 ・事柄を詳しく説明する表現 ・事実と意見を分ける文末表現
②根拠の内容と、示す順序 ・客観的事実, 具体的体験, 反論の想定 ・身近な事柄から根拠を示す順序	②根拠と立場を結ぶ書き表し方 ・順序や手順を示す表現 ・根拠を意見に結び付ける表現

さらに、職場体験で見聞きしたことを根拠に挙げ、次に社会生活で勉強が必要になる場面を根拠に挙げつつ、反論を想定した上で打ち消している。記述に着目すると、体験について具体的に説明した上で、それを受けて考えたことを、

適切な文末表現を用いて記述している。さらに、「以上のことから」で書き出し、二つの根拠と想定する反論に対する考えを受けて、自分の立場に結び付けている。このように生徒は、相手や目的、意図に応じた選材、構成、表現の仕方意見文を書いた。一方、選材、構成がB、C評価の生徒は、自分の立場に対する妥当な客観的事実を根拠として挙げることができておらず、記述がB、C評価の生徒は、根拠を立場に結び付ける表現を用いたり、事実や事柄を詳しく説明したりすることができていない。

私が中学校生活で大切にしてほしいと思うことは、勉強である。理由は二つある。

一つは、勉強を通してたくさんの方ができるようになるから。私は二年生の一学期に職場体験で消防署に行った。そのとき、消防士の方々が「もっと勉強していたら、他にもいろいろな道が開けたらうな。」と言っていた。それを聞いて私は、将来の夢を叶えたうえで、勉強していららもつといういろいろなことができるんだ、自分の世界が広がるんだと考えた。

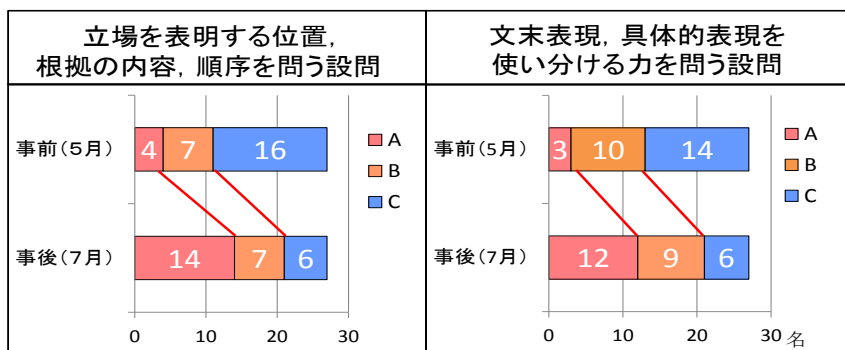
もう一つは、社会に出たときに役に立つ力が身に付くからだ。例えば、テストなどを受けると、「自分で考える力」を身に付けることができる。大人になったら手順や正解がわからないなかで、対応していかなければならない場面がたくさんある。そんなときに、「自分で考える力」が必要となるのだ。

確かに私も、中学校の勉強は必要なのか、と思ったことがある。しかし、将来やりたい仕事に就くためには、高校や大学に行つたほうが良い。そのための高校入試では、中学校での勉強が基本になる。高校や大学での難しい問題を解くためにも、その基本が必要になる。つまり、中学校での勉強が仕事を選ぶことにつながるのだ。

以上のことから、中学校に入学したら勉強をがんばり、充実した学校生活を送ってほしいと私は願っている。

資料19 生徒が書いた意見文

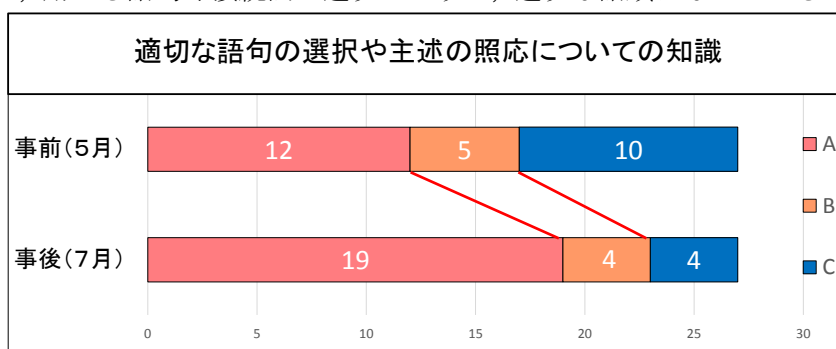
さらに、事前、事後の実態調査（調査問題）によって、書く力の変容を分析した。調査問題の内容は、相手と目的の明確な意見文について、妥当な根拠を選んで文章全体の構成と根拠を示す順序を工夫できるかを問う問題と、前後の文や段落を踏まえて具体的表現や抽象的表現を使い分けたり、事実と意見を区別する文末表現を使い分けたりできるかなどを問う問題である。選材、構成については、事前実態調査では、双括型で妥当な根拠を順序良く並べたAが4名、双括型の構成のみができたBが7名、どちらもできなかったCが16名だったが、事後実態調査では、Aが14名、Bが7名に向上した。記述については、事前実態調査では、前後の段落や文を踏まえて、具体的、抽象的な表現、事実と意見を示す文末を使い分けて表現できたAが3名、やや不十分なBが10名、どちらもほとんどできなかったCが14名だったが、事後実態調査ではAが12名、Bが9名に向上した（資料20）。これらの結果から、共感的相互批評活動「獲得段階」と「追究段階」を構成と記述の学習過程に細分化して位置付け、相手や目的、意図に応じて工夫し、改善していく経験をさせたことが、書く力の向上につながったと考えられる。



資料20 事前、事後調査における書く力の変容

③ 「言語についての知識・理解」について

事前、事後の実態調査（調査問題）によって、言語についての知識・理解の変容を分析した。相手や目的、意図に応じて、伝えたい内容を表す適切な語句を選んだり、前後の文や段落の関係を踏まえて適切な接続詞を選んだり、主語・述語の関係を踏まえて語順を入れ替えたりできたA評価の生徒は12名だったが、事後調査では19名に向上した(資料21)。この結果から、本研究において、共感的相互批評活動を位置付け、相手や目的、意図に応じた表現かどうかを検討する過程で、用いる語句や接続詞が適切かどうか、適切な語順になっているかどうかを考え、改善した経験が、適切な語句の選択や、主述の照応についての知識・理解の向上につながったと考えられる。



資料 21 事前、事後調査における言語についての知識・理解の変容

7 成果と課題

本研究の成果と課題について、次のように簡潔にまとめることができる。

(1) 研究の成果

- 生徒が書く必要性を感じる課題設定の工夫や、書き手の意図を基に建設的に助言する共感的相互批評活動の位置付けは、生徒の主体的な書く活動につながり、選材、構成、表現を工夫して書こうという意欲や態度を育てる上で有効だった。
- 選材、構成、表現の工夫について書き手に考えをもたせるモデル文の提示、それを可視化できるシートの工夫、シートを基に考えを深めていく活動構成の工夫を取り入れた共感的相互批評活動の位置付けは、書く力を高め、かつ言語についての知識・理解を深める上で有効だった。

(2) 今後の課題

- 学習過程「取材」の段階にも、共感的相互批評活動「獲得段階」を位置付け、意図をもって集材させる必要がある。具体的には、モデル文で示す根拠は、様々な方法で集めたものを示す。インタビューで集めたもの、アンケートで集めたもの、書物・新聞から引用したものをモデル文に取り入れて「獲得段階」で提示し、比較させることで、根拠となる事実や事柄の種類と集め方について理解させ、意図をもって集材させる。

<参考文献>

- ・森田信義 他(2010) 『新訂国語教育学の基礎』 溪水社
- ・野地潤家 他(2006) 『朝倉国語教育講座4 書くことの教育』 朝倉書店
- ・市川 孝(1978) 『国語教育のための文章論概説』 教育出版
- ・加藤辰雄(2014) 『言語力を高める話し合い指導』 学陽書房