

中・高等学校国語科における論理的表現力を 育成する教材の開発

Development of the teaching materials promoting the logical power of expression in junior and senior high school Japanese classrooms

長谷川 祥子
Sachiko HASEGAWA

1 「書くこと（作文）」における評価の課題

「書くこと（作文）」の学習において要となる指導は評価である。適切な評価によって生徒は初めてその書き方を理解し、習得することができる。このことを大熊徹（2000）は「書くことの教育における本質的な課題の一つが評価であることは、（中略）既に明治中・後期の作文教授書にも見られる」とし、「とりわけ、評価方法、評価基準、物理的な困難さなどが課題となっている」^{（注1）}と指摘している。「書くこと」の評価が重要であることを簡潔に論じている。

一方、「書くこと（作文）」の教育の中心であった生活作文の「指導上の問題点」を、渋谷孝（2001）は「評価は、個人ごとの相対評価にならざるを得ないし、学級の作文の『出来栄え』には非常な差異があった。指導者はその中から感動的な『良い作文』を選び出して、全員に披露する鑑賞指導を行うことによって評価の学習のつもりであった。」^{（注2）}と述べている。渋谷孝は生活作文の評価の課題を的確に言及している。「個人ごとの相対評価」とは評価基準の設定ができず、学習目標が不明瞭なことを意味している。

高等学校国語の「書くこと」の総合的な評価について、益地賢一（2002）は「『行き止まりの評価』になりがちで、その表現過程や書くことの含まれる要素的な能力（下位能力）をとらえ、指導に生かすことが不十分になりがちである」^{（注3）}としている。「学習指導を始める前にねらいを構成なら構成に焦点化して指導と評価を行うことが効果的であることはよく知られている。（中略）書く能力であっても、それを構成するいずれかの下位能力に焦点化して評価するという視点の立て方は一般的に行われている」と述べている。中・高等学校国語の「書くこと」の学習で、益地賢一のいう「下位能力に焦点化して評価するという視点の立て方」が「一般的に行われている」とはいい難い。その一例として、石原千亜紀・山田剛史（2009）が中学の「書くこと」の学習で「作文力に対しての考え方も評価者により異なることが考えられ、現場では明確な評価の基準が決められないまま

個々の教師に評価が任されている現状がある」^(注4) という言及を挙げることができる。彼らの分析は現状をよく把握しており、個々の教師の主観による文章評価が中・高等学校国語科授業の実態といえよう。続けて、石原千亜紀・山田剛史は研究方法に関し「教育心理的手法を用いて行われた研究を対象とし、国語科教育における作文評価は取り上げない」としている。この研究で客観性のある「国語科教育における作文評価」の基準を提案していただきたかった。

田中宏幸(2013)は「書くこと(作文)」の学習指導を研究し、「評価の研究」を「今後の大きな課題」^(注5)と位置づけている。さらに「これからの表現指導を充実したものとする」課題に「⑧作文の『評価方法』の改善」^(注6)を示しているが、方針の提案に留まっている。

これら先行研究が挙げている諸点から、中・高等学校の「書くこと(作文)」の学習指導では的確に評価できる基準の作成が不可欠であり、評価の技術開発が求められていると理解した。

「書くこと」の学習指導のうち、明確な評価の観点を設定できる文種は論理的文章である。論理的文章はテーマが明確で、具体的事例とその考察という形式が整っていることが大切である。そして、複数の具体的事例が平明な日常的な話題で、その考察が抽象度の高い言葉であるほど、優れた文章といわれる。

それに対し、物語・小説、随筆、詩歌、俳句、川柳等の創作は芸術活動の領域である。これらの創作で生徒の学習活動は評価できるが、作品の優劣を判断することは困難である。論理的文章では記述の基準があるから、その書き方に優劣をつけることができる。

2 研究の目的

これまで科学論文の書き方指導書を数十冊検討し、その結果、科学論文を構成する要素を(1)文章構成、(2)一段落一事項、(3)事実の書き方と位置づけ、中学国語科の論理的文章を「読む」学習指導で有効であるかを確認した。^(注7) これら3項目は文科系の論文を構成する要素としても成り立つものであり、中・高校生の論理的文章の読み方・書き方の学習事項に設定できないかと、検証授業を実施しているところである。

本稿では「1」で述べた問題を解決するための一方法を示すために、科学論文を構成する要素に照らして、「書くこと」の学習指導の評価の技術を示していく。また、論理的表現力を育成する教材を具体的に提案する。

3 研究方法

研究方法としては次の3項目を設定している。

第一に、現行の中・高等学校国語教科書の「書くこと」の単元を、科学論文の書き方に照らして考察する。

第二に、小・中・高校生の記述から、論理的文章を「書くこと」の評価基準を作成する。
第三に、論理的文章を「書く」ための教材を開発する。

4 中・高等学校国語教科書の「書くこと」の単元の評価

(1) 調査対象とした国語教科書及び「書くこと」の単元

中・高等学校国語教科書の「書くこと」の単元を、科学論文を構成する要素に照らして、考察する。調査対象とした国語教科書や単元数は以下のとおりである。

- ① 平成 28 年度中学国語教科書 3 社（東京書籍 16 単元、教育出版 15 単元、光村図書 13 単元）の 44 単元^(注8)
- ② 平成 29 年度高等学校「国語総合」の 3 種（東京書籍「新編国語総合」4 単元、第一学習社「高等学校 改訂版 標準国語総合」6 単元、大修館「新編国語総合 改訂版」6 単元）^(注9)の 16 単元

(2) 「書くこと」の単元を評価する観点

「書くこと」の単元の評価の観点を次のように設定し、各々を「◎・○・△・×」で検討した。

- ① 文種……記述する文章の対象を論理的文章と文学的文章とに大別した後、論理的文章は記録・報告・説明・論説に分類した。
- ② 手順……学習の手順を分かりやすく示しているか。
- ③ 情報……情報（材料）収集や調査（取材）の方法を示しているか。
- ④ 構成の仕方……情報（材料）の構成の仕方を示しているか。
- ⑤ 文例……模範となる文章例を示しているか。
- ⑥ 文章構成の提示……作品の文章構成を示しているか。
- ⑦ 段落……一段落一事項の書き方の説明があるか。
- ⑧ 事実の書き方……事実の書き方を説明しているか。
- ⑨ 字数指定……記述させる字数を数値で示しているか。
「◎」……十分に説明している。 「○」……説明している。
「△」……断片的な説明である。 「×」……説明していない。
- ⑩ 総合評価 「A」……「◎」が複数ある。
「B」……「◎」がある。
「C」……「◎」がない。

5 高等学校「国語総合」の「書くこと」の単元ごとの評価

(1) 「新編国語総合」(東京書籍)

「新編国語総合」(東京書籍)の「書くこと」の4単元を次に示す。

- ① 「調査して発表する」(総合評価A、文種・論説)
- ② 「俳句をつくる」(総合評価B、文種・文学的文章(俳句))
- ③ 「意見文を書く」(総合評価A、文種・論説)
- ④ 「通知文を書く」(総合評価B、文種・報告)

上記の4単元のうち、論理的文章を書く学習を中心とした2単元の評価を以下に示す。

① 「調査して発表する」(総合評価A、文種・論説)

項目	評価内容	項目	評価内容
手順	○ 調査、情報収集・整理は分かりやすい説明であるが、発表の構成、発表メモの説明が不足している。	文章構成	○ 「『序論』『本論』『結論』の三つのまとまりにするとよい」という大雑把な説明で応用しにくい。
情報	◎ 図書館やインターネット検索の説明が簡潔で、「参考にした資料の例」も具体的に活用しやすい。	段落	× 説明していない。
構成・仕方	△ グループで検討し、テーマ決定、情報の取捨選択という手順が複雑で分かりにくい。個々の発表とした方がよい。	事実	△ 「評価のポイント」で「得られた情報を適切に整理し根拠を明確にして考えをまとめることができたか」という説明で終わっている。
文例	◎ 「情報を整理したメモ例・発表メモの例」が一例ずつ載っている。	字数	× 示していない。

③ 「意見文を書く」(総合評価A、文種・論説)

項目	評価内容	項目	評価内容
手順	○ テーマ設定、情報収集、構想、構成、記述という手順が理解しやすい。	文章構成	◎ 「序論・本論・結論」を「三段構成」と名づけ、基本形としている。応用形に「四段型・頭括式・尾括式・双括式」を置いた点が良い。
情報	◎ 「調査メモの例」があり、分かりやすい。「単元名『調査して発表する』」の資料収集方法を活用するとよいという説明があり、継続的に学習できる。	段落	× 説明していない。
構成・仕方	○ 「構想メモの例」から「構成メモの例」への展開が分かりにくい。	事実	○ 「簡潔に述べる。一文にいくつもの内容を含めない」等、文体のポイントが分かりやすく4点示し、これらが事実の書き方になっている。
文例	△ 「構成メモの例」が載っている。	字数	○ 800～1200字程度

「新編国語総合」（東京書籍）の「書くこと」の単元の考察は次の3点である。

- i 「書くこと」の4単元の占める文量が392頁中12頁で少ない。
- ii 「序論、本論、結論」（三段構成）を基本形とし文章構成の学習を整理している点が良い。「言語活動編」の冒頭の「単元名『調査して発表する』」で説明すると、一層効果的である。
- iii 「文体のポイント」が「単元名『意見文を書く』」にあり、これが事実の書き方になっていてよい。文体に関しても「単元名『調査して発表する』」で説明し、例示が必要である。

(2) 「高等学校 改訂版 標準国語総合」（第一学習社）

「高等学校 改訂版 標準国語総合」（第一学習社）の「書くこと」の6単元を次に示す。

- ① 「資料に基づいて説明する」（総合評価B、文種・説明）
- ② 「説明文を書く」（総合評価A、文種・説明）
- ③ 「創作する」（総合評価B、文種・文学的文章（歌物語））
- ④ 「手紙の書き方」（総合評価B、文種・手紙）
- ⑤ 「意見を述べる」（総合評価A、文種・論説）
- ⑥ 「調査をもとに報告する」（総合評価B、文種・報告）

上記の6単元のうち、論理的文章を書く学習を中心とした4単元の評価を以下に示す。

① 「資料に基づいて説明する」（総合評価B、文種・説明）

項目	評価内容	項目	評価内容
手順	○ 「資料に基づいた説明のしかた」、「留意点」等を見出しとした文章は、箇条書きであると分かりやすい。	文章構成	× 説明していない。
情報	○ 「説明するポイント」が情報収集の方法の役割を一部担っている。	段落	× 説明していない。3段落構成の例文の3段落目が長く、段落を分けた方がよい。
構成・仕方	△ 構成の説明が見当たらない。	事実	○ 道順の説明で「所要時間や距離、目印になる施設や店舗などを示すとよい」とある。
文例	◎ 一例ではあるが、全文が載っている。	字数	× 示していない。

② 「説明文を書く」（総合評価A、文種・説明）

項目	評価内容	項目	評価内容
手順	○ 「説明文の書き方」で学習内容の大体を示しているが、手順がはっきりしない	文章構成	◎ 「例文の構成」で「序論、本論、結論」を説明している。
情報	○ 「文献やインターネットなど」を適切に使うという留意点があるが、収集の仕方を示していない。	段落	× 説明していない。

項目	評価内容	項目	評価内容
構成・仕方	○ 「説明の順序や構成」を4行で説明している。例示があるといい。	事実	○ 「客観的に書く・正確なデータを提示する・引用箇所を区別する・わかりやすい表現を工夫する」という説明がある。例示があるとなおよい。
文例	◎ 一例ではあるが、全文が載っている。	字数	○ 600字程度

⑤ 「意見を述べる」(総合評価A、文種・論説)

項目	評価内容	項目	評価内容
手順	◎ 「意見文の書き方」という項目が手順そのものになっている。	文章構成	◎ 「構成の型」とし、「頭括型・尾括型・双括型」の3種類を示し、「例文の構成」も載っていて、他の単年で応用しやすい。
情報	○ 「取材する」という説明が4行で少ない。具体的な方法を示すとよい。	段落	× 説明していない。
構成・仕方	○ 「主題文にまとめる・根拠を絞る・根拠の並べ方を工夫する・文題を決める」という説明が分かりやすい。例示が必要である。	事実	○ 「意見文を書くときの留意点」とし、4項目を挙げている。「ナンバリング」の説明が分かりやすい。
文例	○ 1例が載っているが、高校1年には高度な学習内容である。	字数	× 示していない。

⑥ 「調査をもとに報告する」(総合評価B、文種・報告)

項目	評価内容	項目	評価内
手順	○ 「報告のしかた」で書く手順を示しているが、「できる限り多くのデータ(資料)を収集する」ための説明がない。	文章構成	○ 「例文の分析・例文の構成」で「テーマの提示・結論・本論」の順を示しているが、「結論」は最後か最初に置いてあると応用しやすい。
情報	△ 情報収集の方法をほとんど示していない。	段落	× 説明していない。
構成・仕方	◎ 「報告のしかた」という項目は構成の方法をも説明している。	事実	△ 「自分の意見や感想は最小限に抑え、事実を明確に伝えるようにする」という項目がある。
文例	○ 1例載っているが、1000字程度の長文である。	字数	× 示していない。

「高等学校 改訂版 標準国語総合」(第一学習社)の「書くこと」の単元の考察を次に述べる。

- i 「書くこと」の6単元の占める文量が368頁中15頁で少ない。
- ii 全ての単元に「例文の分析」と「例文の構成」が示してあり、構成を学習するというねらいが生徒に伝わりやすい。調査報告を書く単元が複数あるが、同様の文章構成を載せた方が学習の成果が見込まれる。

- iii 「〇〇を書くときの留意点」という項目で事実の書き方を解説しているが、実例が示してあるとよい。

(3) 「新編国語総合 改訂版」(大修館)

「新編国語総合 改訂版」(大修館)の「書くこと」の6単元を次に示す。

- ① 「手紙を書こう」(総合評価C、文種・手紙)
- ② 「調べたことを報告しよう」(総合評価B、文種・報告)
- ③ 「資料をもとに文章を書こう」(総合評価B、文種・報告)
- ④ 「アンソロジーを作ろう」(総合評価B、文種・文学的文章(詞華集))
- ⑤ 「本のPOPを作ろう」(総合評価B、文種・説明)
- ⑥ 「意見を論理的にまとめよう」(総合評価B、文種・論説)

上記の6単元のうち、論理的文章を書く学習を中心とした3単元の評価を以下に示す。

② 「調べたことを報告しよう」(総合評価B、文種・報告)

項目	評価内容		項目	評価内容	
手順	◎	算用数字「1～4」が学習の手順になっていて、分かりやすい。	文章構成	○	「テーマ設定、調査の方法、調査の結果、考察・まとめ」という項目と、簡単な説明が表になり載っている。
情報	○	「調べ方の種類・調査のポイント」があるが、アンケート項目とインタビューメモの後半を省略している。メモ全体があるとよい。	段落	×	説明していない。
構成・仕方	△	「構成に注意しながら文章」にまとめようという文言で説明が終わっている。	事実	×	説明していない。
文例	△	1例が載っているが、「以下略」で後半を示していない。	字数	×	示していない。

③ 「資料をもとに文章を書こう」(総合評価B、文種・報告)

項目	評価内容		項目	評価内容	
手順	○	グラフや図等の資料を読み取るという限定的な学習であるため、前に配置してあるとよい。	文章構成	△	「客観的な事実と、推測や意見などを区別して書く」という説明に留まっている。
情報	×	説明していない。	段落	×	説明していない。
構成・仕方	△	説明がほとんどない。	事実	△	「客観的な事実ではないことを示す」例を説明していて分かりにくい。
文例	◎	1例ではあるが、全文が載っている。	字数	×	示していない。

⑥ 「意見を論理的にまとめよう」(総合評価B、文種・論説)

項目	評価内容		項目	評価内容	
手順	○	テーマ決めから推敲までを簡潔に示しているが、材料収集やその方法や構成の仕方が載っていない。	文章構成	○	「意見文の構成例」で「序論、本論、結論」とその説明がある。
情報	×	説明していない。	段落	△	「段落分け」という項目があるが、形式段落の説明で終わっている。
構成・仕方	×	説明していない。	事実	△	「わかりやすい言葉で、一文を短く」という説明で終わっている。
文例	◎	1例ではあるが、全文が載っている。	字数	×	示していない。

「新編国語総合 改訂版」(大修館)の「書くこと」の単元の考察は次のようになる。

- i 「書くこと」の6単元の占める文量が400頁中17頁で少ない。
- ii 3種中1種、文学的文章を題材や記述の対象とした単元が複数ある。
- iii 論理的文章を書かせる単元では「序論、本論、結論」が1回載っているが、他の単元でも取り入れた方がよい。

6 中・高等学校「国語総合」の「書くこと」の単元の評価のまとめ

中・高等学校国語教科書の「書くこと」の60の単元を、科学論文を構成する要素に照らして、考察したところ、以下のような課題がみられた。

- (1) 中・高等学校の教科書では一つの単元で学習した文章構成を他の単元で再び掲載することがほとんどなかった。系統的な学習が必要である。
- (2) 中学・教育出版は「序論、本論、結論」という同様の用語を使っているが、単元ごとに用語の説明が異なっている。そのため、単元が変わるたびに新しい学習になり、既習内容が積み上がりにくい。
- (3) 中・高等学校を通し、多くの単元で段落の書き方を説明していないため、段落を教える授業の仕方が分らない。
- (4) 事実の書き方を具体的な例を基に説明している単元が中・高等学校で一つもない。根拠を複数挙げることや、具体的に書く、事実に基づいて客観的に書くなどの文言の説明に留まっている。例文を示して指導するとよい。
- (5) 高等学校「国語総合」教科書の「書くこと」の単元の占める頁数の割合は、数パーセントで少ない。教科書本文の2割は必要である。
- (6) 中・高等学校の多くで論文を構成する要素を指導の目的としていない。多様な種類の文章(調査報告・紹介・手紙・説明・意見・創作・詩歌・物語等)を書くことが学習のねらいで、表現活動を重視している。

7 「書くこと」の単元構想

(1) 中学国語科の「書くこと（作文）」の実践上の課題

中学国語の「書く」学習の評価を重視した実践として、調べた限りでは以下の2氏の報告が参考になった。廣井早世（2009）は「生徒に書く力を付けてこなかっただけでなく、目的意識のないまま画一的な煩瑣な手順を踏まなければならない学習活動によって、作文嫌いをつくり続けてきた」^(注10)としている。続けて、廣井早世は作文の「指導にあたって難しいと感じる」点を以下3点挙げている。

- ・ 一斉指導では書く能力やスピードの個人差に対応することができない。
- ・ 書く過程をどのように評価し指導に生かすのが明確でない。
- ・ 作品の評価規準が曖昧で適切な評価ができていない。特に、新聞・パンフレットなど文章表現以外の要素を含んだ作品の評価は悩ましく、時間がかかる。

廣井早世の述べる「一斉指導・書く過程の評価・曖昧な評価規準」という点は中学国語科の多くの教員が経験してきた「書くこと」の問題点であろう。実践提案が「学年を超え心の交流を図る手紙文の指導」「『人物紹介パンフレット』、『My ニュース』で編集の仕方を学び合う」という文章表現以外の要素を含んでいる。文章表現に焦点を当てた授業を示していただけるとなおよかった。

一方、山口徹（2012）は「生徒がどのように思考したり判断したりしながら『書く』活動につながっているのかを十分把握していなかったという反省がある」^(注11)とし、「学習シート」を作成し、実践している。中学2年「意見文を書こう」という単元で「長期休業日」という題材を基にして書かせている。授業者が使用した「評価シート」が複雑で、使用しにくい。

廣井早世や山口徹は「書くこと（作文）」の学習指導の問題意識は的を得ているが、提案している学習内容を他の授業者が活用しにくく、煩雑になっている。

(2) 「日常を題材にして論理的文章を書く」単元の提案

「6」で述べた中・高等学校国語教科書の「書くこと」の単元の課題を補うために、「日常を題材にして論理的文章を書く」という単元を提案する。単元の目標、指導計画を次に挙げる（年間5課題「家の手伝い、係・委員会活動、運動会等の行事、一年間の思い出」等をテーマとする）。

単元の目標は以下の3項目である。

- (1) 科学論文の構成を備えた文章を書く。
- (2) 一段落一事項の原則に基づいて、段落を構成する。
- (3) 複数の具体的事例とそれらに共通する性質とを記述する。

4時間扱いの指導計画は次のとおりである。

- | | |
|-----|--------------------------------------|
| 第1時 | 1 論理的文章の書き方プリントを読む。 |
| | 2 書き方ワークに「考察・具体的事例1・2」のキーワードを書く。 |
| | 3 黒板で添削され、評価を受ける。 |
| 第2時 | 4 原稿用紙に「具体的事例1・2・考察」を各1行の文（一次原稿）で書く。 |

- 5 黒板で添削され、評価を受ける。
- 第3時 6 推敲プリントを通して、推敲・評価の観点を知る。
- 7 少し詳しい文章（二次原稿）を書く。
- 8 黒板で添削され、評価を受ける。
- 9 書き方ワーク・一次原稿・二次原稿を授業者に提出する。
- 第4時 10 「評価の授業」を受ける。
- 11 評価された作品を返却される。

8 小・中・高校生が記述した論理的文章例

「7」で示した指導計画で小・中・高校生に「家の手伝い」という同一のテーマで文章を書かせた。^(注12) 小学2・4・6年、中学1年、高校1年の作品を次に示す。なお、傍線は事実を詳しく記述した箇所、二重線は共通する性質を記述した箇所である（実際の作品は縦書きである）。

(1) 小学2年の文章例

題名「楽しかったお手つだい」

お手つだいをした。 (序論)

おさらあらいをした。スポンジをつかって、あぶらやよごれをおとした。 (具体的事例1)

くつならべをした。くつのかかところがそろうようにならべた。 (具体的事例2)

たのしかった。 (考察)

(2) 小学4年の文章例

題名「楽しい時間」

きのうの夜、お母さんのお手伝いをした。 (序論)

しょうがやきを作った。まず、フライパンで玉ねぎをいためた。つぎにお肉をいためた。お肉がパチパチとなり、あぶらがはねた。かんせいしてお皿にしょうがやきをよそった。 (具体的事例1)

しょっきあらいをした。コップやお皿をあらった。手があるからゴム手ぶくろをした。スポンジにせんざいをつけてあらった。終わったときに、二人で「やっとできた。」と言った。

(具体的事例2)

お手伝いは楽しかった。 (考察)

(3) 小学6年の文章例

題名「家のお手伝いは難しい」

私は、毎日お手伝いをしている。いつも行っている二つのお手伝いがある。 (序論)

いとこのお世話をしている。私には、三歳の女の子と六か月の女の子のいところがある。三歳のいとこのお世話はトイレに連れて行ったり、一緒に遊んだりする。六か月のいとこのお世話は、叔母

がご飯を食べているときにだっこをしてあやす。

(具体的事例1)

私の家は寿司屋で、店が忙しいときに妹の宿題をみている。妹は現在小学四年生で勉強の内容が多く複雑になってきている。しかも、妹は理解するまでに時間がかかるので、教える方も順を追って教えていく。けれども、教えるといいことがある。自分が理解している内容をきちんと整理できることだ。

(具体的事例2)

お世話をして、お礼を言われたり、分かってもらえたりするとうれしい。

(考察)

これからも積極的にお手伝いをして、家族の役に立ちたい。

(結論)

(4) 中学1年の文章例

題名「大変な手伝い」

小学生の頃から、二つの家の手伝いを続けている。

(序論)

冬になると、玄関の前に雪が二、三十センチメートルぐらい積もる。休日、昼ご飯を食べてから、プラスチックのスコップで、玄関から門までを雪かきする。しばらく雪かきをすると、手袋に雪の水が染みこんで、指先が冷たくなってくる。そうしたら、つるはしで水を割って、道の脇に積み上げていく。

(具体的事例1)

休日の昼に、犬の散歩をしている。小学一年の頃は犬と家の回りを二周ほどしていた。犬が急に走り出すので、自分も犬の後を走っている。犬は柴犬で自分よりも速くて、追いつけない。一キロメートルほどの距離の散歩だが、犬がすぐにバテて、走るのをやめてしまうので、二十分ほどかかっている。

(具体的事例2)

どちらもとても大変だ。終わったら親に「ありがとう。」と言われた。

(考察)

(5) 高校1年の文章例

題名「親の手間を省く」

家の手伝いをする、ということは、親の手間を省く、という重要な作業である。

(序論)

風呂を掃除するとき、自分はまず風呂の栓を抜き、水が抜けるまでの間に、水あかやカビなどで汚れた鏡、風呂桶、椅子を洗う。そして水が全部抜けたら、バスタブ全体を洗う。排水口が詰まって水があふれたことが数回あるため、排水口は週に二、三度掃除をする。

(具体的事例1)

洗濯物を畳むとき、まずはシーツやバスタオルなど、大きい物がないか探し、あればそれを初めに畳む。それからTシャツ、ズボンなどを畳む。靴下は一組にするので、最後に畳む。雨のせいでほとんどの洗濯物が生乾きだったこともあるため、においや手触りで乾いているかの判断もする。

(具体的事例2)

これらは、決して重労働というわけではないが、手間が多くかかるものである。

(考察)

したがって、これを自分がやることで、親の手間を大いに省くことができるのだ。

(結論)

(6) 小・中・高校生の作品から論理的表現力を確認する

学年が上がるにつれ、小・中・高校生の論理的文章は以下の項目が顕著になり、これらを重点的に指導することによって、子どもの文章表現が確実にになっていくと想定している。これらの項目は、論理的表現力を身につけるための具体的な学習項目といい換えることもでき、論理的文章を「書く」際の評価基準と置くこともできると仮定し、教材開発の指針とした。

- ① 段落を明確に書き分けることが次第にできるようになり、それが文章構成の理解に結びついている。
- ② 「具体的事例」の段落では詳細な書き方になる。一つの場面の中心を決めて、そこを焦点化して事実を書くことができるようになる。(作品の傍線を参照)
- ③ 「考察」の段落は素朴とした感想から、性質を的確に表した書き方になるため、個性的な表現が現れる。(作品の二重線を参照)
- ④ 「考察」の段落に書かれた性質によく結びつく具体的事例を複数選択できるようになる。

9 論理的文章を「書く」学習指導の評価の技術

論理的文章を「書く」学習指導で次の点を繰り返し指導したところ、中・高等学校国語科で成果がはっきりしてきた。

(1) 黒板添削での評価の観点の提示

添削は黒板を使い、早く書き上げた生徒から数名程度書かせ、評価の観点を共通理解させる。

(2) 添削には「○」印をつけてから

授業者は黒板に書かせた例に「△・×」をつけず、黄色のチョークで「○」を必ずつけてから、修正点を脇に書く。これは生徒の書こうとする意欲を持続させるためである。また、生徒全員の前で、このような添削指導をすると公平感がはっきりし、学級の雰囲気明るくなり、書く学習が楽しくなる。

(3) 具体的事例を中心に指導

具体的事例では場面の中心を決め、中心を詳しく書かせる。板書では生徒の書いた文章に「◎」をつけ、「ここを詳しく書く」と説明する。事例が正確に書けると、論理的文章の書き方を習得したといえる。

(4) 授業者による評価

主体的・対話的で深い学びを重視する、生徒同士の評価活動が活発であるが、活動が先行し、評価基準が不明瞭になることがある。相互評価や自己評価ではなく、授業者が生徒の作品を必ず評価する。このため授業者は常に生徒作品を読み、よい文例をたくさん頭の中に入れておく必要がある。

(5) 段落ごとの評価

授業者は二次原稿を段落ごとに赤ペンで「○」をつけ、評価する。文章には四つの「○」がつくことになる。(五つの場合もある。)特に優れた段落には「◎」をつける。二段階の評価となる。

(6) 「評価の授業」の設定

第4時に「評価の授業」を位置づける。授業者が生徒氏名を伏せ、段落ごとに優れた作品を読み聞かせる。

(7) 最終の評価は花飾り印で押す

論理的文章の評価は特注の印を押す。直径7センチメートルの「優秀・佳良・もう少しがんばりましょう」の3種類の印である。「書くこと」の評価時だけで使い、他の課題の評価では使わない。「書くこと」は特別な活動であり、年間5回の花飾り印は稀少であると印で生徒に理解させる

(8) 一年間に5課題を評価する

中学1年から高校3年まで、1年間で5課題（各4時間）、論理的文章を「書く」指導を繰り返す。中・高校生は自分自身が経験し、学級で共有した体験である遠足、運動会（体育祭）、林間学校、修学旅行、合唱コンクール等の学校行事や、当番活動、係活動、委員会活動、クラブ・部活動などをテーマにする。共有した体験であれば、教室で書く材料を話し合ったり、確認し合ったりすることもできる。

生徒が未経験の内容をテーマにすると調べ学習をし、調査・研究した資料をそのまま書き写すことになる。文献の意義を理解し、それを引用し、考察を記述できるのは経験上、大学生以上である。

10 論理的文章を「書く」ための教材の提案

「8」では、論理的文章を「書く」際の評価基準に（1）段落の明確な書き分けと文章構成の理解、（2）具体的事例の詳細な書き方、（3）性質を的確に表した考察の書き方、（4）考察で書かれた性質に合う具体的事例の選択という4項目を置いて、教材開発を進めることにした。論理的文章を「書く」ための教材として、具現化した案を以下、4種類を示す（実際の教材は縦書きである）。

(1) 論理的文章を「書く」ために「読む」教材

論理的文章を「書く」ためには模範となる教材が必要である。中学国語教科書では8頁を超える教材が散見され、入れ子型になり、複雑な構成の文章が多い。長くても見開き2頁程度（400字から800字）で、全体像が見渡せると、生徒は書くときの手本にしやすい。生徒作品を基にした文章を1例、既存の随筆を短くした文章を1例、次に示す。

① 生徒作品を基にした報告の教材（中学1年対象）

題名「交流ができたウォーキング大会」

四月二十日に東松山市のウォーキング大会に参加して、二十キロメートルを歩いた。

歩いているときに秋田県から参加していた五十代のおじさんと話をした。おじさんは今年で三回目の参加になるとのことだった。私は小学三年から参加していることや、松山の

【学習課題】

問1 声をそろえて読みましょう。

問2 段落に番号をつけましょう。

問3 空いている（ ）にキーワードを書きましょう。

伝説コースが一番きついことを話した。おじさんは秋田県のきりたんぼという郷土料理や横手の鎌倉の話をしてくれた。

オランダ人のカップルとも話をした。私が英語で「どこから来ましたか。」と声をかけると、女性が「オランダから来ました。今年で二回目の参加です。」と上手な日本語で答えた。二人は、大学で日本語を専攻していると言った。「ぜひ、今度はオランダにもおいで。」と言ってくれた。

ウォーキング大会で各地から来た人と交流ができて、とても楽しかった。

② 随筆を短くした論説の教材 (中学3年対象)

題名「手首の問題」

いろいろな技術を考える場合に手首の問題がある。

バイオリンを弾くのに下手な者は無理に弓の毛をこすりつけて、嫌な音を絞り出している。それに対し、上手な演奏家になると、ふわりと正解にあてがった弓を通じて、楽器の中からやすやすと美しい流れを抜き出す。上手な演奏家は手首が完全に自由で柔らかいのである。

中学時代に居合い抜きの稽古をさせられたことがある。鞘から竹刀ではなく真剣を抜き放ち、真剣を上段から打ちおろすときにはピューッと音がするようにでなければならない。それには刃をまっすぐに保つようにする。そのためには手首を自由でしなやかな状態にしておくのである。

楽器の演奏と居合い抜きに柔らかい手首の問題が共通するというのは大発見であった。

この手首の問題は、野球やテニス等の多くの競技に役立つ豊富な内容を含んでいる。

寺田寅彦の文章から

段落	文章構成	キーワード
①	はじめ	ウォーキング大会
②	なか1	()
③	なか2	()
④	まとめ	()

問4 学習したことを思い出しながら声をそろえて読みましょう。

【解答】② 五十代のおじさん

③ オランダ人のカップル

④ 交流

【学習課題】

問1 声をそろえて読みましょう。

問2 段落に番号をつけましょう。

問3 空いている () にキーワードを書きましょう。

段落	文章構成	キーワード
①	はじめ	手首の問題
②	なか1	()
③	なか2	()
④	まとめ	()
⑤	むすび	()

問4 学習したことを思い出しながら声をそろえて読みましょう。

【解答】② バイオリンを弾く

③ 居合い抜きの稽古

④ 柔らかい手首の問題が共通する

⑤ 豊富な内容

(2) 論理的思考力を育てる教材1―「事実か意見か」―

事実を書こうとすると、生徒は心情や感想、意見を書いていることがよくある。「大きい・早い・広い・大変だ・きれいだ・がんばった・達成感があった」等は意見であると指摘しても、書き手の判断を事実であると思い、理解するのに時間がかかる。下記は二者選択で、事実か意見かを問う課題である。書く学習の導入等で取り組んだ後、自分の文章を書くことを計画している。

問 次の文章は事実ですか、意見ですか。丸をつけなさい。(中学1、2年対象)

- | | | | |
|---|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1 | この水はおいしい。 | 事実 | ☐ 意見 |
| 2 | 五月十日、体育館でバレーの試合をした。 | ☐ 事実 | 意見 |
| 3 | 上野さんは数学が得意なので、頭がいい。 | 事実 | ☐ 意見 |
| 4 | 吉田さんは英語検定の三級に合格した。 | ☐ 事実 | 意見 |
| 5 | 一年B組はみんな自転車を持っている。 | ☐ 事実 | 意見 |
| 6 | 一年B組はとても明るく、よい雰囲気だ。 | 事実 | ☐ 意見 |

(3) 論理的思考力を育てる教材2―「バイアス・ワード」―

バイアス・ワードとは傾向語のことである。名づけには個人の判断が必ず含まれている。このことは「夢中になる」と「熱中する」という言葉を比較し、事例を集めると理解しやすい。「夢中」は価値の低い事例に使われ、反対に「熱中」は価値の高い事例に使われる傾向がある。「夢中・熱中」のように、使い手の価値観を強く含んでいる言葉をバイアス・ワードという。以下は「○△」式でバイアス・ワードを確認する課題である。

問 誉めている表現には○を、けなしている表現には△をつけなさい。(中学1、2年対象)

- | | | |
|----|--------------------|-----|
| 1 | 山田さんは落ち着いている。 | (○) |
| 2 | 山田さんは暗い。 | (△) |
| 3 | 新井さんは単純な人だ。 | (△) |
| 4 | 新井さんは率直な人だ。 | (○) |
| 5 | 地元のチームの監督は、頭がかたい。 | (△) |
| 6 | 地元のチームの監督は、信念がある。 | (○) |
| 7 | それはロマンチックな計画だ。 | (○) |
| 8 | それは非現実な計画だ。 | (△) |
| 9 | 伊藤さんはギターに夢中になっている。 | (△) |
| 10 | 伊藤さんはギターに熱中している。 | (○) |

(4) 論理的思考力を育てる教材3―「論理的思考の組み立て方」―

日常では帰納論理の考え方が中心となって生活している。それを生徒が理解するためには、授業者の説明より、事例と考察の間違いを探す課題が理解を促す。矛盾した事例や、共通性を表していない考察を見出すことで、推論の仕方を次第に身につけていく。

問 間違っている番号に×をつけなさい。(中学1年対象)

A お祭り

- 1 お祭りに行った。
- 2 たこ焼きを食べた。
- × 3 金魚をすくった。
- 4 おいしかった。

B お祭り

- 1 お祭りに行った。
- 2 ヨーヨーがつかえなかった。
- 3 お財布を落とした。
- 4 つらかった。

C 運動会

- 1 運動会があった。
- 2 リレーで一位だった。
- × 3 玉入れは三位だった。
- 4 勝ててうれしかった。

D 運動会

- 1 運動会があった。
- 2 百メートル走は二人抜いた。
- 3 綱引きでは三勝した。
- 4 自分の力を出し切った。

11 検証授業の成果と課題

本稿では「書くこと（作文）」の学習指導の課題はその評価基準の設定にあるとし、中・高等学校国語教科書の「書くこと」の単元を科学論文の書き方に照らして評価した。教科書の「書くこと」の単元の課題のいくつかを補うための構想を授業化し、小・中・高校生の作品の変容過程を考察した。そこから、「書くこと」の評価基準を設定した。第一が段落の役割を明確に書き分けることと文章構成の理解、第二が具体的事例の詳細な書き方、第三が性質を的確に表した考察の書き方、第四が考察で書かれた性質に合う複数の具体的事例の選択である。

「書くこと」の評価基準とは論理的表現力を育成する上での着眼点といい換えることができる。これら4項目を身につけることができる、論理的文章を「書く」ための教材の一部を作成した。今後は、提案した教材の効果を中・高等学校国語科の授業で検証していく予定である。

(付記) 本研究はJ S P S 科研費 J P 17 K 04836 の助成を受けたものである。

「注」

- 1、大熊徹（2000）「書くことの教育の評価に関する歴史と展望」『全国大学国語教育学会要旨集』99、224－227.
- 2、渋谷孝（2001）『作文教材の新しい教え方』明治図書、107－108.
- 3、益地賢一（2002）『国語科指導と評価の探究』溪水社、13.
- 4、石原千亜紀・山田剛史「中学生の作文評価のための基準の信頼性と妥当性」『教育実践学論集』第10号、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、15－26.
- 5、田中宏幸（2013）「書くこと（作文）」の学習指導過程・方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編著『国語科教育学研究の成果と展望 II』学芸図書、119.

- 6、田中宏幸（2016）『中学校・高等学校「書くこと」の学習指導—実践史をふまえて—』溪水社、254.
- 7、長谷川祥子（2018）「論理的文章を『書く』ために読む指導—中学校国語科授業の研究実践報告—」国文学 言語と文芸の会『国文学 言語と文芸』第133号、101－118.
- 8、中学校国語教科書の「書くこと」の44単元の評価は「中学校国語科における論理的文章教材の開発」（『青山学院大学 教育人間科学部紀要』第9号、2018年3月、33－47）で示した。
- 9、「18年度高校教科書採択状況－文科省まとめ（上）」（『内外教育』2018年1月26日）で採択冊数が上位であった「国語総合」教科書3種を調査対象とした。
- 10、廣井早世（2009）「思考力・表現力を高め、伝え合う力を育てる中学校国語科の指導の実際—動機付け・手引き・評価を工夫した『書くこと』の授業づくり—」日本教材文化研究財団『研究紀要』第39号、14－23.
- 11、山口徹（2012）「『書くこと』の学習評価の工夫」『中等教育資料』第61巻第6号、16－21.
- 12、小学生の作品は東京都台東区立東泉小学校西山悦子氏の実践等、中学生の作品は北海道札幌市立元町中学校加賀谷いづみ氏の実践、高校生の作品は東京都立小石川中等教育学校藤原かおり氏の実践による。