

# 国語の学習における方略の指導と作文評価枠組み形成のための介入

犬塚美輪

東京大学において、地域に開かれた学習リソースとして大学を活用する試みとして、夏休み学習ゼミナール（以下ゼミナール）が開催された。本稿では、2001年度、2002年度の2回にわたり行われた、国語の授業についてまとめる。各年度により、取り上げた題材やクラス編成が異なるため、それぞれについて、その目的・授業の構成・経過・参加者の反応を述べる。

## 1. 2001年度 学習ゼミナール

### (1) 目的

#### ① 読解課題を通して、文章理解の方略を学習する

普段の学習では、文章をどのように理解するか、を意識することは少ないのではないかと考えられる。ゼミナールの国語の授業においては、塾や受験の問題として取り上げられるような読解問題の設問に答える、という活動において、「どこに注目して読めばよいか」を考えながら、論理的に読解を進めることを目指した。

#### ② 「評価活動」を通して、よい作文イメージを作る

近年、国語教育において言語論理教育の重要性が注目されており(井上,2000)、ただ情報を受容するだけの学習ではなく自ら情報を発信するための教育の必要性が言われている。しかしながら、作文のスキルを向上させる、すなわち、生徒がよい作文を書けるようになることは、非常に難しい課題であり、単に作文を書かせ、個々の作文に対してフィードバックを与えるだけでは、「どのような作文がよい作文であるか」という、「よい作文イメージ」が作られない。作文のうまい書き手は、そうした自分なりの「よい作文イメージ」に沿って、作文をプランし、書き、チェックしていると考えられる。ゼミナールでは、作文例の「よい点・悪い点」を批評することを通して、「どのような作文がよい作文であるか」を積極的に考える活動を行った。

### (2) 授業の構成と特徴

一回の授業は、50分間であり、国語の授業では、前半に読解課題の演習を行ない、後半に作文の評価活動を実施した。以下、それぞれの特徴を簡単に述べる。

#### 《読解課題》

はじめに、個人で文章を読み、設問に答える時間を設ける。その後、各設問に対して、何名か（可能であれば異なる解答をした生徒）を指名し、解答だけでなく、どうやってその解答にたどり着いたか、というプロセスを説明させた。より具体的には、生徒の解答に対し、「なぜその解答にたどりついたのか？」と尋ね、生徒に「文章中のどの情報に着目したのか」「そこからどのように解答を構成したのか」「どのような道筋で考えたのか」を答えさせた。「プロセスを説明させる」ということで、生徒が「なんとなく」問題に対するのではなく、意識的に解答を生成し、方略を意識的に学習していくことを目指した。

#### 《作文指導：評価活動》

授業における進行は各回によって多少異なる（③経過を参照）が、基本的には、授業者が配布した作文を評価し、良い点・悪い点・どうしたらもっと良くなるかの具体案を考えさせた。配布した作文は、本授業に参加した生徒が書いたものではなく、参考資料から授業者が選択・作成したものをを用いた。配布の際には「ここにいる人ではありませんが、皆さんと同じ中学生が書いた作文です」と教示することで、自分たちと同程度の作文スキルの持ち主が書いた文章であり、批判しうる対象であること、完璧なお手本ではないことを意識させた。本指導では、「評価すること」に力点を置いたため、初日と最終日以外には、参加者に作文を書かせる時間を設けず、作文の指導としては、他者の作文を読んで評価するのみとした。

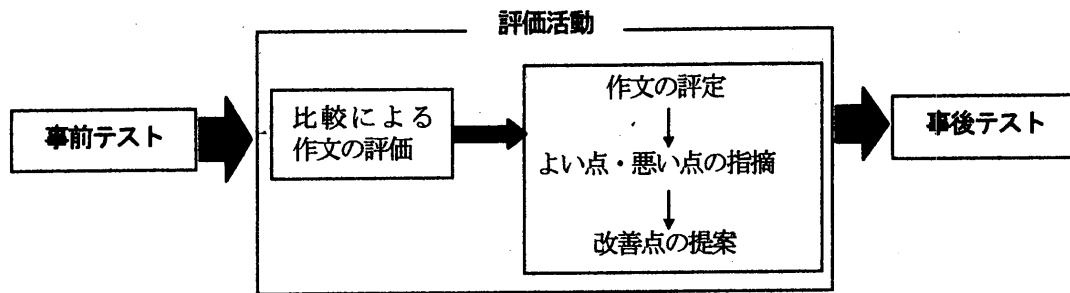


図1 授業の構成

### (3) 経過

国語の授業は全4回であった。以下では、読解課題と作文指導に分けて、それぞれがどのように構成されていたかを述べる。

#### 《読解課題》

4回の読解課題は、以下のように実施された(丸数字は授業日に対応)。ゼミナール期間中に、できるだけ広範なジャンルの文章を用いた読解を実施するよう心がけた。

##### ① 物語文読解

中学生の読み手にとって、比較的なじみがあり、読むことに抵抗が少ないと思われる、物語文を初日の課題とした。

##### ② 説明文読解

物語文とは大きく異なる、論理的な文章を取り上げることで、両者の違いを際立たせる目的をもって、説明文読解を次の課題とした。

##### ③ 論説文読解

どこに注目して読むか、という方略的な読解を行なうことによって、理解が促進されることが実感されることを期待し、中学生にとって、最も敷居が高いジャンルの文章に挑戦する。

##### ④ 論説文読解

前授業時間に論説文読解を終了できなかったため、最終日も引き続き同じものを取り上げた。最後に、本指導のまとめを行なった。

#### 《作文：評価活動》

4回の作文指導は以下のように実施された(丸数字は授業日に対応)。全体的な経過は図1に示す。なお、この活動時には、A(個人・グループ条件)：一度各自で考える時間を持ったあと、グループ(3~4名)による活動を行なう、B(グループ条件)：全ての活動をグループ(3~4名)で行なう、C(個人条件)：全ての活動を1人で行ない、指名された生徒

が意見を発表する、という3つの条件をクラスごとに設定し、どの形態での評価活動に最も効果があるかを検討することとした。

##### ① 事前テスト

「情報の入手方法として新聞よりテレビの方がよいという意見に賛成か」あるいは「最近の若者の言葉づかいが乱れているという意見をどう思うか」どちらかのテーマがについて作文を行なう。制限時間は15分。400字以下という字数制限がある。ここで、生徒の指導前の状態を把握し、評価活動を実施することによって、どのような変化が生徒に見られるかを把握することを目的とした。

##### 評価活動1：2つの作文の比較

2つの作文が呈示され、どちらがよいか、なぜそう思うのかを記述した。ワークシートを用いて、2つの作文のどちらがよりよいかを考えさせた。生徒によっては、いきなり1つの作文に対する評価を行なうことが難しいのではないかと考え、2つの作文を比較した上での相対評価の方が容易にできるのではないかと考えたため、この形態をとった。

##### ② 評価活動2：作文評価

与えられた作文を5段階で評価し、その理由と改善点を挙げる。ワークシートを用いて、授業者が配布した作文に対する評価活動を行なう。これによって「よい作文のイメージ作り」が促進されることを目指した。生徒には、意見の発表や話し合いをさせ、他者の意見を利用できる環境にした。また、良い点・悪い点を考えさせるだけでなく、「どうしたらもっとよくなるか」を考えるよう促すことで、自らが作文を書く上での行動についても考えられるよう配慮した。

##### ③ 評価活動3：作文評価

与えられた作文を5段階で評価し、その理由と改善点を挙げる。(上述した、作文評価活動2に

同じ。)

#### ④ 評価活動4：まとめ

良い作文を書くためのポイントを挙げる。これまでの活動が「やりっぱなし」にならないよう、生徒に、「よい作文」のポイントを明示的に記述させた。

#### 事後テスト

各生徒が、2つの事前テストのテーマのうち、自分が書いたものとはちがうテーマについて作文を行なった<sup>1</sup>。時間と字数の制限は事前テストと同じである。

### (4) 参加者の反応・成果

#### 《読解課題》

##### ① 解答にいたるプロセスの説明

普段の学習では、「なぜその解答にたどり着いたのか」を意識することが少ないためか、初めのうちは、生徒の反応にも戸惑いが見られ、「なんとなく…」や「勘で答えた。」という反応が少なかつた。しかし、ゼミナールの後半の授業では、こちらが「なぜ？」と聞く前に、「〇〇ページの〇行目くらいところに、××××と書いてあるから、△△△と考へて、こういう答えになった」という説明を行なうことのできる生徒も多くなつてきた。しかしながら、説明がうまくできるようになる生徒が増える一方で、最後まで、プロセスを説明することの困難な生徒も少なからず存在した。

##### ② 生徒の変化

ゼミナール後のアンケートにおいて、読解活動については、多くの生徒が役に立ったと答えており(点)、解答にいたるプロセスを意識しながら課題に取り組むことが、生徒の読解を促進する上で有効であったことが伺われる。また、「どうやって読むのか、どうやって設問に解答するのが初めて分かった」、「『なんとなく』やっていたことが、どういうことだったのかが分かってよかった」といった感想も多く寄せられており、プロセスを意識しての読解活動が、生徒の理解を助けたと考えられる。

#### 《作文指導：評価活動》

##### ① 事前テスト・事後テストの比較

事前テストと事後テストの得点を比較したところ、右の表1-1にあるように、評価活動をどのような形態で行なっても同様の効果があるわけではなく、その形態(クラス)によって評価活動の効果が異なることが示唆された。具体的には、個人で評価活動を行なった後に、グループによる話し合いを行なったクラスにおいては、事前テストと事後テストを比較すると、事後テストにおいて作文の評点が高くなっている。その反面、全ての評価活動を個人で行なったクラスや、はじめからグループによる評価活動を行なったクラスでは、事前テストから事後テストで評点が高くなるという結果は得られていない。

表1-1 事前・事後テストクラス別平均点

	条件		
	個人・グループ	グループ	個人
事前テスト平均	21.37	21.61	21.58
(標準偏差)	(4.95)	(3.97)	(6.04)
事後テスト平均	24.98	21.00	19.37
(標準偏差)	(4.32)	(4.94)	(6.14)

##### ② 評価活動におけるコメントの変化

事前テストから事後テストにかけて、作文の得点が上がった生徒と、上がらなかった生徒について、評価活動において用いたワークシートに記述された、作文に対する評価コメントを比較した。すると、得点が上がった生徒も、上がらなかった生徒も、初めのうちは、事例に即した記述(例：米の話だったから)や感覚的な記述(例：なんかいいと思った)が主であった。しかし、最終日のコメントを見ると、得点が上がった生徒は、具体性(例：経験談を書くとき)、主張(例：意見をはっきり書く)、構成(例：例は短くして意見を足す)、文法(例：形態と常体の一致)など多様な視点を、やや抽象化した形で記述しているのに対し、得点の上がらなかった生徒は、文法的な記述への偏りが多かったり、漠然としすぎた記述(例：論理的に書く)が多かったりする傾向が見られた。

<sup>1</sup> 事前テストで「情報の入手方法…」をテーマに書いた生徒は、事後テストでは「最近の若者の言葉づかひ…」について作文を行なう

## (5) 考察

### 《読解課題》

解答にいたるプロセスを意識して読解課題に対することの効果がある程度見られたと言えよう。しかしながら、うまく説明を構築できない生徒も少なからず存在することから、よりきめの細かい指導が必要であると考えられる。例えば、本指導においては、解答にいたるプロセスを考えるように、ということは明確には教示されていなかった、という点が問題であったかもしれない。具体的には、指名した生徒にはプロセスを説明させる、ということを通じて、参加者全員がプロセスを意識するように促す、というやや消極的な働きかけにとどまっていたのである。ここで、より多くの生徒に読解プロセスを意識するよう促すためには、板書やワークシートなどを用いて、より明示的な教示を行なう必要があると考えられる。

### 《作文指導：評価活動》

まず個人で評価活動を行ない、そのあとでグループによる話し合いを行なうという評価活動を行なったクラスについては、評価活動の有効性が示唆されたものの、他のクラスでは事前テストと事後テストに違いは見られず、評価活動を行なったことによる効果は見られなかった。また、本研究では、「評価活動を行なわない」クラスを設けなかったため、評価活動自体の効果ははっきりとしないものとなってしまった。それでも、「個人・グループ条件」のクラスにおいて、4回という短期間の授業によって作文の評点に変化が生じたことから、評価活動の効果が示唆されるのではないかと。

本指導のみから、評価活動の有効性について明確な結果を導くことはできない。評価活動の効果が明確に見られなかったことの原因としては、以下の点が考えられる。

- ① 「作文を書く」という活動がなかったために、形成されてきた「良い作文のイメージ」を使うことができず、パフォーマンスに反映されにくかった。その結果、最も有効性の高い条件でのみしか効果が発揮されなかった。
- ② 条件によって、評価活動の活動内容に差がある。「個人・グループ条件での評価活動」のみが有効となる。

この点について検討するためには、

- ① 他の指導法との比較による評価活動自体の効果の再検討
- ② 有効であることが示された「個人・グループ条件

における評価活動」の詳細の検討が必要であると考えられる。

## 2. 2002年度 学習ゼミナール

### (1) 目的

#### ① 漢字学習を通して、学習方略を考える

普段の学習において、どのようなやり方が最も適しているかを考えることは少ない。特に、漢字の学習や、単語の練習のような、一見単純そうな課題のときほど、生徒が「やり方」を気にすることは少ないと考えられる。そこで、本年度の学習ゼミナールでは、漢字の学習における方略を明示的に指導し、学習の改善を目指す

#### ② 「評価活動」を通してよい作文イメージを作る

前年度に引き続き、作文のスキル向上を目指す。前年度の結果を受けて、本年度は、評価活動を実施するクラスと、直接的に、作文方略を指導するクラスを作り、それぞれの効果がどのように発揮されるかを検討する。

### (2) 授業の構成と特徴

一回の授業は、50分間であり、国語の授業では、前半20分程度を漢字テストと方略の学習に当て、後半30分を作文の指導に当てた。以下、それぞれの特徴を簡単に述べる。

#### 《漢字学習》

はじめに、漢字テストを実施し、答え合わせを行なう。そのときに、自分がどのような方略を用いて漢字テスト対策の学習を行なったかを記録させる。その後、毎回1つずつの漢字学習方略を紹介し、使用を促した。方略を紹介する際には、できるだけ、詳細にそのやり方を示し、その日からすぐにやってみることができるように配慮した。

#### 《作文指導》

授業における進行はクラスによって異なる。両クラスとも、はじめに、その日のテーマに沿って作文を書く。その後、評価活動クラスでは、授業者が作文例(2001年度と同じ)を配布し、それを評価し、良い点・悪い点・どうしたらもっと良くなるかの具体案を考えさせた。作文を配布する際に、その作文が自分たちと同程度の作文スキルの持ち主が書いたものであり、批判しうる対象であること、完璧なお手本ではないこと

を意識させた。一方、方略学習クラスでは、作文を書いた後に、授業者が、毎回1つずつの作文方略を具体的に紹介した。

### (3) 経過

国語の授業は全5回であった。以下では、読解課題と作文指導に分けて、それぞれがどのように構成されていたかを述べる。

#### 《漢字学習》

5回の漢字学習方略の指導は、以下のように実施された(丸数字は授業日に対応)。材料は、中学生の国語参考書において、「基本レベル」とされている熟語を用いた。

##### ① 漢字課題配布

参加者に、2回目以降の漢字テストの課題となる漢字熟語をリストにして配布した。ここでは、特に指導は行わず、「次回以降のテストに備えて勉強してくるように」という教示のみ行なった。

##### ② 方略指導1「自己テスト法」

自分で自分を抜き打ちテストしてみて、書けなかった漢字に印をつけ、重点的に練習する、という方法を紹介した。

##### ③ 方略指導2「漢字の成り立ち分析法」

漢字一文字一文字を分析的に見て、部首の構成や漢字の成り立ちを考えることで、意味付けを行なう方法を紹介した。

##### ④ 方略指導3「よく似た漢字ピックアップ法」

「遣」と「遺」のように、形がよく似た漢字をピックアップし、それらが使われている熟語から意味の違いを考えて、意識しなおすというやり方を紹介した。

##### ⑤ 方略指導4 まとめ

これまでの授業で取り上げた方略を概観し、漢字学習が色々な工夫をしようる課題であることを確認した。

#### 《作文：評価活動》

5回の作文指導は以下のように実施された(丸数字は授業日に対応)。

##### ① 事前テストと方略質問紙実施

「情報の入手方法として新聞とテレビのどちらがよいと思うか」あるいは「仕事や旅行などの移動手段として自家用車と電車のどちらがよいと思うか」どちらかのテーマがについて作文を行

なう。制限時間は30分。400字以下という字数制限がある。その後、課題作文を行なうときの自分の方略について、質問紙に回答した。ここで、生徒の指導前の状態を把握し、作文指導によって、どのような変化が生徒に見られるかを把握することを目的とした。

##### ② 作文指導1

15分間、それぞれのクラスにおいて、「国際化・国際交流」をテーマとした作文を書いた。字数は200字以内とした。その後、クラスごとに次のような授業が行なわれた。当該のテーマについて自分が作文を書いた後で、以下のような指導が行なわれることで、より自分の作文プロセスに引き付けて指導内容を学習できるのではないかと考えた。

評価活動クラス：例として2つの作文を配布し、どちらがよい作文か、その理由は何かを考えさせる。方法は2001年度とほぼ同じである。

方略指導クラス：「リスト法(準備書き1)」として、テーマから連想されるものをどんどんメモしていく方法を紹介した。メモしたアイデアの中から、特に印象的なものを選び、そこからさらに連想を広げていくことにより、「何から始めてよいかわからない」という状態を回避できるため、作文が改善されるのではないかと考えられた。

##### ③ 作文指導2

「親切」をテーマとした作文を書いた(字数や時間は同じ)後、以下のように展開した。

評価活動クラス：配布された作文を5段階で評価し、その得点にした理由と改善案を考えた。

方略指導クラス：「構成作り(準備書き2)」として、1日目の指導で作成したようなリストを、さらに構造化し、矢印などの記号を用いて作文の構成を作成する方法を指導した。これにより、無計画に作文するのではなく、見通しを持って、分かりやすい展開の文章が書かれるのではないかと考えられた。

##### ④ 評価活動3

「信頼」をテーマとした作文を書いた(字数や時間は同じ)後、以下のように展開した。

評価活動クラス：配布された作文を5段階で評価し、その得点にした理由と改善案を考えた。

方略指導クラス：「読み直し」として、作文を完成させたあとの修正が重要であることを指導した。前回までが作文のプランニングに関わるプ

ロセスの方略であったのに対して、ここでは、リバイズに関わるプロセスの方略を取り上げ、さらに作文の質を高める方法を学習することを目的とした。

⑥ 作文指導4・ポストテストと方略質問紙の実施

両クラスとも、これまでの授業のまとめを行った。

**評価活動クラス**：個々に、よい作文の条件を3つ考えさせ、何名かに意見を發表させた。

**方略指導クラス**：これまでに学習した方略を概観し、プランニングと見直しの重要性を確認した。

事後テストと方略質問紙の実施

各生徒が、2つの事前テストのテーマのうち、自分が書いたものとはちがうテーマについて作文を行なった<sup>2</sup>。時間と字数の制限は事前テストと同じである。その後、作文中のプロセスについて、質問紙に回答した。

(4) 参加者の反応・成果

《漢字学習》

漢字はとにかく反復して学習するもの、というイメージが強い<sup>2</sup>ためか、「覚えるにもコツがある」という授業者の説明は印象的なものとして受け取られたようであった。指導の次のテストでは、取り上げた方略を用いて学習してきたり、自分なりに工夫して学習してくる生徒が多くなっていたようであった。事後アンケートにおいても、「漢字の覚え方のコツが役に立った」と考える参加者が多いことが示された。

《作文指導》

① 方略質問紙への回答の変化

授業前と授業後に方略質問紙を実施し、その得点の変化を検討した(表2-1)。どの項目においても、全体的に授業後の得点が高いことが見て取れる。また、クラス間の違いとしては、方略指導クラスにおいては、直接的に指導された準備や推敲の得点が向上しているのに対し、評価活動クラスではそのような変化は小さいことがわかる。一方、読み手の意識に関しては、評価活動を行なったクラスのほうが若干伸びが大きくなっていることが示唆される。

<sup>2</sup> 事前テストで「情報の入手方法…」をテーマに書いた生徒は、事後テストでは「最近の若者の言葉づかみ…」について作文を行なう

② 作文の変化

両クラスの作文を、(1)読み手の意識(2)全体的な流れ、(3)説得性、の3観点から評価した(表2-2)。

得点自体は全体的に上昇しているものの、それほど劇的な変化は見られなかったと言える。

表2-1 事前・事後方略質問紙平均点

	評価活動クラス		方略指導クラス	
	事前	事後	事前	事後
文法	18.54	19.21	16.74	18.15
文章の流れ	10.86	11.64	10.30	11.15
主張	12.14	12.71	10.59	11.56
準備	10.96	10.93	9.96	10.67
推敲	12.00	12.96	9.93	10.70
読み手の意識	9.86	11.21	9.04	10.26

表2-2 作文評定値の変化

	評価活動クラス		方略指導クラス	
	事前	事後	事前	事後
読み手の意識	3.16	3.13	2.96	3.02
全体	3.64	3.46	3.32	3.54
理由	3.13	3.47	3.13	3.25
合計得点	9.93	10.06	9.41	9.81

(5) 考察

《漢字学習》

漢字学習のような一見単純な課題でも、工夫して方略的に学習することで、効率よく効果的に記憶できる、という意識が参加者に浸透したと考えてよいのではないだろうか。本授業で取り上げたような方略は、漢字のみならず、英単語などの「反復するしかない」という課題に対する参加者の意識を変化させる一助となったのではないかと考える。

《作文指導》

2002年度の結果から、方略の直接的な指導や評価活動によって作文の方略が向上することが示されたと考えられる。しかしながら、作文の評定値はあまり変化しておらず、介入の短さや評価活動における「話し合い」の必要性が示唆される。今後は、評価活動においてどのような話し合いが行なわれているかを詳細に検討するとともに、より長期の介入による作文指導を実践する必要があると考えられる。

### 3. 全体を通して

2001年度、2002年度の2年に渡って実施された国語の授業においては、まず、国語の学習における方略指導が実施された。ここからは、

- (1) 読解課題における解答プロセスの説明が、読み手の方略的意識を高め、理解・問題解決を促進すること
- (2) 漢字学習のような単純な課題であっても方略が有効であることを具体的に示すことにより、学習を改善する一助とできることが示唆されたと言えよう。また、作文の学習においては、
- (3) これまではあまり取り上げられてこなかった「よい作文イメージ」を形成できるよう働きかけることが有効であり、その際に「自分で考える時間を持った上で話し合い活動を行なう」ことが効果的である

ことが示されたと言える。

一方、反省点としては、両年度とも、内容を詰め込みすぎた傾向にあり、「ペースが速すぎる」「先生の話すスピードが速かった」という印象を持ってしまった生徒が少なからず存在した点が挙げられる。特に、作文指導はじっくりと取り組むことが必要とされる課題であるため、より余裕を持った授業構成が望ましかったかもしれない。