

実践報告 (Report)

論理的、批判的に考える力を育成する 学習過程の実現を目指して

—日用品を取り上げ、社会との関わりや問題を考察し、報告文を書く：高3現代文B「モノ・レポート2018～21世紀の日用品～」実践報告—

To create a study program which incorporates the ability to think logically and critically: To create activities that the students can select the things they use relating to everyday situations and be able to write on them; Modern Japanese B learned by 3rd year high school students; Practice report titled “The report about the things the students use in everyday life in 2018—the everyday items they use in 21st century”

田中 洋美*
TANAKA, Hiromi*

摘 要

単元「モノ・レポート2018～21世紀の日用品～」は、日用品を取り上げ、様々な観点から考察し、社会との関わりや問題について考察し、自分の考えを明確に表現する力を育成する単元である。現行『学習指導要領』の施行に伴い、2012年度から高3現代文Bにおいて全10クラスで実施し、今年で7年目となる。次期『学習指導要領』への移行期間を見据えて、論理的な文章（今回は報告文）の学習過程における課題を整理し、改善を試みた。論理的な文章を構成する過程については約7割の生徒が苦手意識を持つ。しかし、対話的な学びの中で互いの助言を手がかりに論理的・批判的に考え、相互に的確に批評する姿が確認できた。今後も生徒の実情に即した改善を継続し、主体的・対話的で深い学びの実現をめざしたい。

キーワード：書くこと、学習過程、レポート、ピア・ラーニング

Key words : writing, learn procedure, report, peer learning

1 はじめに

2018年は高大接続改革が本格的に動き出した1年である。3月に『高等学校学習指導要領』が公示され、改訂の全容が明らかになった。7月には同『解説』がWeb上で公表され、8月には愛知県教育委員会から各学校に向けて解説が行われた。特に国語科と社会科の科目再編が注目され、教科会では改訂の趣旨や新科目の内容の理解に努めた。

今回の国語科の科目再編の要因に、教材の読み取りが指導の中心になることが多い点¹⁾が挙げられている。併せて国語による主体的な表現が十分行われていないこと、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないこと、古典に対する学習意欲が高まらないこと等²⁾が指摘されている。「話すこと・聞くこと」と「書くこと」は表現に至るまでの思考の大まかな流れは共通する点が多い。具体的にいえば目的や場を確かめ、話題を決め、内容・構成を検討し、表現を工夫するプロ

セスである。双方の領域で学んだことを生かして単元を積み重ねることで、実社会で生きる表現力を育成できる。「国語総合」「現代文B」は読むことを含め、バランスの取れた学力の育成を図る総合科目だ³⁾。つまり、現行『学習指導要領』下で十分指導されない領域があるとすれば、各領域のバランスのとれた思考力・判断力・表現力を育む好機を逃していることになる。

また、並行して6月に「大学入学共通テスト」における問題作成の方向性等が示され、11月に施行調査実施と新テスト実施に向けて準備が進められている。今回、「検討中」とはあるものの作問のねらいと問われる「思考力・判断力・表現力」の具体、出題形式が提示されたことは耳目を集めた。答えを記述する大問1では言語活動の場面が設定され、その学習過程から考えの形成を把握し、適切に記述する。「何を読ませるか」から「何のために」「どう読ませるか」、「読んで考えたことをどう表現するか」にシフトしている。この変化を毎日の授業とどう結ぶかが課題である。

このように怒濤のごとく取り巻く状況が変化する中、今の教室が、実社会に向けて目的や場に応じて「分かりやすく」「正確に」「ふさわしく」「敬意と親しさ」を適切に判断して⁴⁾表現できる力を身に付ける場であるかと問われたら多くのことを見直さざるを得ない。本校では学内では携帯電話・スマホの使用を禁止しているので、生徒は、登校してから帰宅するまでのおよそ8～10時間はスマホなしの生活を送っている。一方、それ以外の時間でインターネットを通じたコミュニケーションに依存する部分は大きい。「打ち言葉」で書きこむ語数は実に少なく、あえて一義的に定まらない用語も多い。特定の相手とその場の話題や雰囲気を共有することは得意である。しかし多様な他者を説得するあるいは相手と交渉する、一義的に理解されるよう説明する機会は、高校生の段階では日常生活の中では少ない。むしろ教室でそういった機会を担保する必要に迫られている。さらに全ての教科・科目において探究的な学びを行う場合、その基盤となる言語能力の育成に国語科がどのように寄与できるかが今後の教科の在り方を決める鍵になる。今、移行期に向けて改めて現行『学習指導要領』の内容を具現化できているかを省みる必要がある。

2 課題の所在

2-1 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の方向性

2-1-1 今日の授業をどこに繋ぐのか

今回の改訂の最終的な目的は授業改善により、「主体的・対話的で深い学び」を実現することである。その目指す生徒像は「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにする」⁵⁾と明示されている。

高等学校において授業改善を考える際、今日の教室のこの授業がどこに結びつくものなのかを改めて考える必要がある。今回の改訂のキーワードの一つが「接続」だ。

次期『解説』では「今回の改訂は、高大接続改革という、高等学校教育を含む初等中等教育改革と、大学教育の改革、そして両者をつなぐ大学入学者選抜改革という一体的な改革や、さらにキャリア教育の視点で学校と社会の接続を目指す中で実施されるもの」⁶⁾と説明される。高大接続あるいは実社会への接続という視点で高等学校の位置づけを考えれば、義務教育からの学びの仕上げの「最後の砦」と言えよう。

「接続」とは「つなぐこと。つながること。続けること。続くこと。」(『広辞苑』第7版)である。そこにタイムラグはない。しかるに各大学の選抜方法の変更を告げる入試要項や次期の教科書の出来を待っていてはスムーズな接続は叶わない。また現に次々と資質・能力を問う多様な入試方法への変更が広報される中、その基盤になる力を見極める必要がある。拙速に過ぎることはあってはならないが、必要とされる資質・能力が次期『学習指導要領』で提示された以上、その方向性で現状を見直し、備えることが肝要である。高校までの学びが、間近くは大学入学後に役立つこと、先を見れば生涯学び続ける土台となることが期待されているのである。

また全国学力・学習状況調査の結果⁷⁾([学校質問紙と学力のクロス分析])によれば、「調査対象学年の児童生徒に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をした(小22, 中21)」「調査対象学年の児童生徒に対して、前年度に、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた(小26, 中25)」等、授業改善を着実にを行った学校の方が、教科の平均正答率が高い傾向が報告されている。授業改善は生徒の思考力・判断力・表現力の変化として現れることの実証である。この一連の流れを電車に例えるなら小中が1両目・2両目、大学が4両目であり、3両目の高校の整備と接続が待たれている状況である。高校の現場は中学との接続、大学との接続、次期『学習指導要領』への移行、学内での他教科・活動との連携という多方面に亘る「繋ぎ」を一時に求められている状況である。

2-1-2 「まとめり」で捉え「見通し」を持つことで授業を変える

では、その中でどのような授業改善が必要なのか。具体的な授業改善の留意点は『解説』(p. 4)に5点挙げられているが、今回、次の点を中心に取り上げる(下線は筆者が付した)。

1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとめりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、生徒が考える場面と教師が教える場面とをどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。

これは単元そのもののデザインに関わる問題である。また生徒をどのように見取るのかという課題に繋がる。大滝一登(2018)は『主体的・対話的で深い学び』の充

実は単元など数コマ程度の授業のまとまりの中で、取得・活用・探究のバランスを工夫すること⁸⁾の重要性を説く。その実現のため、学校全体として、教育内容や時間の適切な配分、必要な人的・物的体制の確保、実施状況に基づく改善などを通して、教育課程に基づく教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラムマネジメントの確立を求めている。

また、渡辺哲司・島田康行(2017)⁹⁾は論理的な文章の指導を高大双方からどう繋ぐかの課題を具体的に提示している。12章に亘る課題の中、「まとまり」に通じるのは次の点である。

自ら課題を設定し、調査し、考察し、発表し、議論し、文章にまとめるという一連の過程(あるいはその一部)を、国語を中心に各教科の授業の中で可能なかぎり経験させる。

この「一連の過程」が大学の学びに通じるものであるということを生徒に伝えて行くという「接続」の在り方を示している。「書くこと」自体が一連の思考のまとまりであり、自分の意見を育てる学びのかたちであることを確認しておきたい。

以上、現在の教室のありようを「まとまり」で捉え、「見通し」「振り返る」という一連の流れで見た時、3つの「まとまり」を想定することができる。

- ・大きな「まとまり」(年間・3年間)

年間指導計画、3年間の学びの螺旋の見直し、学校全体のカリキュラムデザインにどう位置づけるか

- ・小さな「まとまり」(単元全体)

単元内で「1次」「1時間」をどのように構成するか

- ・さらに小さな「まとまり」(1単元)

学習課題や言語活動の場面が学習過程の一連の流れ(思考の流れ)の中で有機的に位置づけられているか

3つの「まとまり」は互いに深く関連する。1時間の授業は学校全体のカリキュラムのどこに繋がるのか。学校全体のカリキュラムを通して卒業後に目指す生徒の姿を示すとともに、この時間の学びが将来、どのような力となるかを生徒に示す必要がある。その際、中学では日常的にみられる「めあて」の明示と振り返りが考える手がかりになる。さらに高校になると学習過程が複雑化し、単元全体のめあてでは課題を焦点化しにくい場合は、1次のまとまりなどで適切に目標と振り返りを行い、経過を見取る必要があろう。

2-2 高校国語科の「書くこと」の課題

高校の「書くこと」の領域で顕著な躓きは、最も小さな「まとまり」(1単元)の

中ですでに思考の流れ、学習過程が途絶えている点にある。一方で限られた授業時間の中で何を取り上げるかは常に悩むところでもある。

現在、「書くこと」を指導する場面は、教室で40人程度を一斉指導する場面と小論文対策のように個別に指導する場面に大別できる。教室で一斉に指導する際、どのような問題があるのだろうか。一つは教員が課題と切れ目を告げて、生徒が情報収集から構成、記述までを家庭学習で行い、教員が出来上がった作品を採点する例である。これは過程での躓きを十分指導できないまま、出来上がったものに添削を通じて評価を知らせることになる¹⁰⁾。教員が生徒の「今」の躓きに対応できないこと、生徒自身で次に生かす視点が持ちにくいことが課題である。また提出された作品が山と化した場合、教員は生徒一人一人の執筆の過程に思いを馳せにくい（あるいはコピーペを見つけて落胆する）のも事実である。

また言語活動の充実を図り試行錯誤するなかで、学習活動やその手順が複雑化する例もある。「細かく」「丁寧に」指導する姿勢は尊重すべきだが、その一点だけでは生徒の実態に合わせてその場の「わかりやすさ」は担保されても、そこで分かったことを生徒自身で再現できるのか、次の課題に向かう力になるのかなど「見通し」を見失いやすい。また受験直前などで「即効性」を求められることがあるが、すぐに効果の出る技の部分の習得に止まる可能性もある。

さらに重点となる学習過程を設定し授業で取り上げたものの、生徒の活動状況あるいは進捗状況をどのように見取るかという点でも問題がある。「記述の点検」に追われ、書いてあるか、出したかの点検に終わりがちになる。これは指導計画作成の時点で、どこでどのように見取るのかを整理すること、また指導する中で次に同じ指導事項を扱う際、「ここまでではできたので今回はここを重点にして」などと次に繋ぐ視点を持てば、点検すべきことも整理できる。

以上の例に限らず、生徒自身が学習の見通しを持てるのかという点は大きな課題である。生徒自身でPDCAを回して書けるような「振り返り」を設定できるかという問題だ。「見通す力」を育てるには長期的な視点を持ち、本時で学んだことを的確に捉える力を養う必要がある。筆者の担当クラスでは科目の目標を簡単に示し、生徒が1年間で身に付けたい力について各自の目標を設定する。期末考査終了時に目標と達成度の確認、あるいは目標の補正を行い、年度末に振り返りを行う。今回の単元でもヒアリングを兼ねて単元の目標を立てるとともに、課題設定、内容の検討、単元末と重点となる過程については振り返りを都度行った（後述）。その結果、整理すべき学習課題も見つかり、教員自身の振り返りにも役立った。実践報告の中でその実際を検討していきたい。

2-3 本単元の課題の整理

2-3-1 現行『学習指導要領』の言語活動の成果と課題

〈3領域3単元を連続して行う設定の是非〉

単元「モノ・レポート2018～21世紀の日用品～」は、日用品を取り上げ、様々な観点から考察し、社会との関わりや問題について考察し、自分の考えを明確に表現する力を育成する単元である。

現行『学習指導要領』の施行に伴い、2012年度から高3現代文Bにおいて全10クラスで実施し、今年で7年目となる。2013年全国高等学校教育研究連合会第46回研究大会（愛知大会）において、筆者が「話すこと・聞くこと」の領域で公開授業を行った¹¹⁾。「現代文B」の「総合的な言語能力を育成する科目」という位置づけ（読むことに偏らない）、「言語活動の充実」、探究的な学習過程等と当時の課題を意識して構成している。現行『学習指導要領』下では、例文を読み、レポートを作成し、プレゼンを行う流れを、「読むこと」、「書くこと」、「話すこと・聞くこと」の3単元を連続して行う形で設定している（表1）。設定当時、1単元で取り上げる領域を1つとして整理することで、各領域で指導すべき事項の明確化を図る意図があった。初年度から全クラスで複数の担当者が指導するため、授業の目標と学習過程を明示して行うことを共有している。学習の過程を追ったワークシートを活用し、「いきなり書くのではなく、構成表で組み立てを考え、見通しをもつ」、「A4判1枚のプレゼンシートで発表する」など3年の言語活動として定着した。

一方、探究的な学習の過程については本校の場合、総合的な学習の時間で中学校から課題設定、情報収集、分析・整理、表現・交流、振り返りという一連の過程のイメージは生徒にも定着している。つまり2012年度版は探究的な学習の過程を遂行しつつ、それを実現するために必要な言葉の力を3領域に区分して指導する形をとっていた。

また年度や状況により「発表して終わり」（「書かせて終わり」の場合も）、「レポートの内容が不十分」（情報の要約の羅列など）、指導過程の多さから点検疲れ等課題も多く出ている。加えて3領域を連続して3単元で行うと、それぞれの単元で評価する必要がある。一方、生徒の側から見れば「レポートの作成と発表」という一連の学習であり、指導の重点がかえって定まらないことにも繋がっている。「読むこと」中心の授業が多い年間指導計画の中では、活動的で題材を自分で選べる点で楽しい活動ではあろう。だが、はたしてこの形態が3領域の資質・能力の向上に繋がるのか、厳密に言えば「言葉」の学習という点で見直すべきではないかという疑念が生じた。この単元には「読むこと」と「書くこと」、「書くこと」と「話すこと・聞くこと」との関連だけでは捉えきれない一連の思考の流れがある。実情に即してテストへの出題や発表をやりきらせることを重視すると、一連の思考をぷつぷつと裁断してしまう恐れがある。

では、どのように領域を設定し、単元を構成すればよいのか。思考を分断せず、

「調べ学習」に終わらない再編の方向性を考えたい。

〈「書くこと」から「話すこと・聞くこと」への展開なのか?〉

坂口京子 (2016)¹²⁾は教育現場の実情を踏まえ「書くこと」と「話すこと・聞くこと」との関連指導を学習過程・領域の観点から次のように整理している。

一つは「書くこと」から「話すこと・聞くこと」へ、あるいは「話すこと・聞くこと」から「書くこと」へそれぞれ展開する学習である。前者に、原稿を書いてスピーチを行ったり、メモをもとに討論会を行ったりする学習、後者に、討議やディベート、パネルディスカッション等を行った上で意見文や記録文を書く学習がある。

もう一つは「書くこと」と「話すこと・聞くこと」との関連のみならず「読むこと」「調べること」「経験・体験すること」に連関・統合して展開する学習である。総合的な単元学習や調査研究発表、フィールドワーク等がその代表的なものである。

いずれも『「書くこと」』を対象理解や自己理解の場・活動として捉え、その深化を目指して『話すこと・聞くこと』やその他の学習活動との連関・統合を図っている」と述べる。この「大別」は国語科の「仕事」に対する認識と校務分掌上の実態を反映したものである。しかし、この実態の中に次期『学習指導要領』に移行する上での課題が見えるのだ。

まず、先の段落は資質・能力ベースで考えれば「スピーチ」をするために原稿を書く、「討論」のためにメモを採ると考えれば、話すこと・聞くことの一連の学習過程として整理できる。領域の区分を活動ではなく、育成すべき能力の所在で改めて見直す必要がある。

次に、探究的な学習と国語科の役割である。つまり、探究的な学習の指導に国語科が言葉の見方・考え方を支える教科として十分な役割を果たしてきたかということである。大滝一登 (2018)¹³⁾はSSHでの視察を踏まえ、論文形式でまとめることが多いにもかかわらず、論文の基礎的な事項の指導に対して国語科教員が積極的に関わらない例を指摘している。教員の分掌の違いから直接的に生徒に関わるのが誰かという課題が発生し、実質的な業務の負担の差にも繋がっている。本校も例外ではない。レポートやプレゼンテーションを行う授業は多いが、発表の形式や課題のとらえ方、論の組立てに不安を残したまま、生徒が課題遂行におわれる事態が生じていないだろうか。内容教科による課題内容への理解の深化と言葉の教科である国語科が担う言語運用能力をどう連携させ、どのようにカリキュラムとして構築するのが喫緊の課題である。

最後に「大別」されるにせよ国語科が「書くこと」について何を、どこまで指導し

てきたのかということである。渡邊本樹 (2018)¹⁴⁾は論理的に「書くこと」の指導が十分でないことの背景について次のように述べる (下線は筆者が付した)。

なぜ高校の段階で、論理的に「書くこと」の指導が十分にできてこなかったか。その要因の一つとして、高校までの授業で取り上げる「書くこと」の文章が、意見や感想文など対象や場面、様式に厳密に縛られない文章に偏ってきたことが挙げられるのではないか。さらに教える授業者自身もレポートや報告書など、大学や実社会で用いる、対象や場面、様式が規定される文章を論理的に書く経験が多くなかったことも「書くこと」の指導の幅が広がらなかった要因として挙げられるだろう。

「対象や場面、様式」に規定されるか否かという捉え方は示唆に富む。実際、授業において教員、生徒ともに盲点なのだ。例えば、筆者が何の前置きもなく「高校生の必需品は？」と尋ねると「シャーペン」「スマホ」「ポテチ」「リップ」「わきしゅー(制汗剤)」等と即答する。しかし、「もう一度聞きます。私は大学入試の面接官です。高校生の必需品は？」と尋ねると「教科書」「定期券」「スケジュール帳」「本」と一変する。前者は普段から慣れている教員に日常的な会話として返しており、後者は「入試」「面接官」という場の設定により高校生として望ましい回答に転じている。このように「書くこと」に限らず、対象と目的を明示して取り組ませることは指導の重点化が可能になるだけでなく、意欲喚起にも繋がる。実社会を見据え、「対象や場面、様式」の多様性にも目を向けさせる必要がある。

そして「どこまで」指導するのか。この「どこまで」は二層の問いである。一つは一連の学習過程のどこを取り上げるか、もう一つは「質の向上」を目指してどこまで手をかけるかである。これを考える手がかりが次期『学習指導要領』の改訂ポイントである学習過程の明確化だ。田中宏幸 (2018)¹⁵⁾は「国語表現」の指導事項を例に挙げ、「ABともに学習過程 (表現活動における探究的な学びのプロセス) に即した配列」(下線は筆者が付した) になっていると指摘する。つまり、次期『学習指導要領』は3領域の指導事項そのものが探究的な学びのプロセスであり、そこで培った言葉の力を他教科や探究的な学習に役立てるという関係性を明示したといえる。よって教科で定める単元の目標に照らした「十分満足できる状態」が「質の向上」のゴールとなる。探究的な学習の場合、そこで目的とする事項がそれに相当する。いずれも教科や特別活動を横断した形で年間指導計画を見直し、扱う内容についても言語能力育成についても系統性を整理する必要がある。

〈次期「書くこと」の学習過程で整理し、指導の重点を再設定〉

折しも次期『学習指導要領』への移行に向けて3年間のカリキュラムの再編が学校全体の課題である。本単元においても課題の設定や報告文の位置づけなどを見直す必

要がある。今回は3領域を連結する形から「書くこと」の領域で一連の学習過程で改めて整理した。また大学などでの研究発表を考えると、論文の中間発表があり、練り直し、最終的な口頭発表に至る（さらに原稿化する場合は、推敲する）形も今後必要になる。「書くこと」から「話すこと・聞くこと」の展開ではなく、書くことで得た考えを話すことで確かめ、質問に答えることで気づき、最後は「書くこと」の学びについて振り返ると考えると「一連の過程」で整理できる。これにより「書くこと」の指導としての一貫性が生まれ、指導の明確化と重点化を図ることができる。また次期「現代の国語」「論理国語」の指導事項から現在の単元を見直すことで、これから必要になる指導の重点を整理できる。つまり、報告文の指導過程を通して現行で行っていることを次期へ繋ぐとともに、卒業後に生きる力を確実に身に付けさせるという意味で高大接続の課題を捉えることができるのだ。

以下、表1「2012年度～3領域・3単元の概要と探究的な学習の過程（3単元計14時間）」と表2「2018年度次期『学習指導要領』の「書くこと」の学習過程で再編（試行案）」を示す。

上記の問題点を踏まえ、次期『学習指導要領』の「書くこと」の学習過程で整理し

表1

| | 第1単元 (4時間) | 第2単元 (5時間) | | | | 第3単元 (5時間) | |
|-------|-------------------------|------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------------------|------------------------|
| 領域 | 読むこと | 書くこと | | | | 話すこと・聞くこと | |
| 学習活動 | 要約する教材 柏木博『21世紀の日用品』 | ガイダンス 課題設定 (ブレンストーミング) | 情報収集 ・KWLシート | 内容・構成の検討 ・構成表 | レポート作成 ・相互評価 | 話題の設定 内容・構成の検討 | 発表資料の作成 発表 ・相互評価 |
| 探究の過程 | 課題の設定 | | 情報収集 | 整理・分析 | まとめ・表現・評価 | | |

表2

| | 1単元(11時間) | | | | | | |
|-------|--|------------------------------|---------|--|-------------|-----------------------|---|
| 領域 | 書くこと | | | | | | |
| 学習過程 | 題材の設定 | | 情報の収集 | 内容・構成の検討 | 考えの形成 記述 | 推敲 | 共有 |
| 学習活動 | ガイダンス 日用品に関する教材を比べ読み →構成・表現の工夫を見出す | 課題設定 (ブレンストーミング) ① | ・KWLシート | ・構成表 ・パラグラフ フライングによる アウトライン作成 | レポート作成 | ・自己点検 ・相互点検 ・推敲 | 話題の設定 内容・構成の検討 発表資料の作成 発表 ・相互評価 |
| 探究の過程 | 課題の設定 | | 情報収集 | 整理・分析 | まとめ・表現・評価 | | |

たものが（表2）である。年間指導計画上、書くことの領域では1学期の「新聞記事を選び意見文を書こう」（5月）、「エッセイを書こう」¹⁶⁾（6月）に続く形となる。その点、生徒は課題の設定や相互点検などはスムーズに行える状態である。今回は後述の生徒の事前ヒアリングも踏まえ、内容の検討、構成の検討を中心に取り上げる。合わせて形成的評価の見取り方も改善を試みたい。

主な変更点は次の通りである。実施内容と生徒の様子は次章で報告する。

1. 「読むこと」の指導事項と言語活動を変える
2. 「構成表」の扱いと「パラグラフ・ライティング」の試行
3. 推敲の過程の設定
4. 思考の「ゆらぎ」に着目した見取り方の工夫（表2中の矢印①～③）

2-2-2 事前ヒアリングの分析

今回は実社会や大学に繋がるレポートを作成する旨を説明し、生徒の抱える課題を把握するため、ヒアリングを行った。

【実施時期】2018年10月10日 【対象者】高校3年 【回答数】68

問1 レポート作成について

(1)書き方を習ったことはありますか？

・ある 38.2% ない 61.8%

(2)「ある」人はいつ頃ですか？

小学校（総合3名、国語、社会、自由研究、その他 各1名）

中学校（総合11名、理科4名、社会2名、国語1名）

高校（総合3名、国語表現2名、国語総合1名）

問2 下記の学習過程で特に悩み（苦手、不得意、困っていること）はありますか。

あれば困っていることを具体的に書きなさい。

表3

| 学習過程 | 高校卒業までにこれだけは！ | |
|-------|-----------------------------------|-------|
| 題材の設定 | 問題を見つけ、課題を設定することができる | 14.7% |
| 情報の収集 | 情報を吟味し、適切に引用することができる | 13.2% |
| 内容の検討 | 目的に応じたレポートを書くことができる 内容や構成を工夫する | 69.1% |
| 構成の検討 | | |
| 考えの形成 | | |
| 記述 | 資料を用いて効果的に発表することができる | 27.9% |
| 推敲 | | |
| 共有 | | |

以上より、今回取り上げる論証型のレポートの書き方を6割の生徒が「習っていない」とし、学習の過程においては「内容の検討」から「記述」の過程に不安が見られることがわかった。実際は高1総合学習で個人研究、校外学習、高2で修学旅行の事前学習・事後学習、高3校外学習と「レポート」を書く機会がある。今回、ガイダンス時に「説明型」「報告型」「実証型」「論証型」と説明したため、改めて「論証型」と言われると思いがたらない状態なのかも知れない。いずれにせよ「接続」の観点からも一連の学習過程を通しながら、書くことの見通しを持たせたい。

3 実践報告

(1)単元名「モノ・レポート2018～21世紀の日用品～」

(2)科目・実施時期

【科目】現代文B

【実施時期】3年生2学期（2018年10月10日～12月3日実施）

(3)単元の目標

- ・日用品を取り上げ、様々な観点から集めた情報を吟味しながら、自分の考えを効果的に表現しようとしている。（関心・意欲・態度）
- ・日用品を取り上げ、様々な観点から集めた情報を吟味しながら、自分の考えを効果的に表現している。（書くこと(1)エ）
- ・文や文章の文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解を深めている。（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）

※今回、次期「論理国語」の次の指導事項も考慮して計画した。

「論理国語」

知識及び技能(1)ウ 文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解を深めること。

書くこと(1)イ 情報の妥当性や信頼性を吟味しながら、自分の立場や論点を明確にして、主張を支える適切な根拠をそろえること。

言語活動例(2)イ 設定した題材について、分析した内容を報告文などにまとめたり、仮説を立てて考察した内容を意見文などにまとめたりする活動。

(4)取り上げる言語活動と教材

報告文を作成し、その成果をA4判1枚にまとめプレゼンテーションする。

（「書くこと」(2)言語活動例エ）

教材：

- 1 野田正彰「人と『もの』をめぐる精神分析」（野田正彰（編）（1999）『道具の

心理学』INAX 出版)

- 2 柏木博「時計」(柏木博(1998)『20世紀を作った日用品』晶文社)
 - 3 小日向京「消しゴムの話」(小日向京(2012)『考える鉛筆』アスペクト)
 - 4 古川耕「文房具ブームに欠けていた最後のピース」(ブング・ジャム+古川耕(2018)『この10年でいちばん重要な文房具はこれだ決定会議』スモール出版社)
 - 5 辻岡大輔(2018)「かしこく選ぶ」(『朝日新聞』(朝刊)2018年7月7日付)
 - 6 佐々木正人(1999)「モノの生態心理学」(「1」と同じ)
- ・「基礎調査カード」(「KWLチャート」¹⁷⁾(思考ツール)) ※図2上参照
 - ・付箋
 - ・ワークシート(「ガイダンス」(図1)「構成表」「アウトライン」等)

4 具体的な評価規準(表4)

表4

| 関心・意欲・態度 | 書く力 | 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 |
|--|--|---------------------------------------|
| 日用品を取り上げ多面的・多角的な観点から考察し、情報を吟味しようとしている。 問いと答えを明確にし、自分の考えを論理的に構成しようとしている。 | 日用品を取り上げ多面的・多角的な観点から考察し、情報を吟味している。 問いと答えを明確にし、自分の考えを論理的に構成している。 | 文や文章の文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解を深めている。 |

5 単元における指導と評価の計画(表5)

表5

| 次 | 学習活動 | ◇評価規準 / ◆評価方法 |
|-------------|---|---|
| 一次 (三時間) | ○ガイダンス (図1参照) ①学習のめあてをもつ。②単元の目標をたてる。 ○ワーク「筆箱拝見」手持ちの品を観察し、分類する。 | ※事前調査 ヒアリング ◇効果的な表現や構成の工夫について理解を深めている(伝)。 ◆記述の分析 (ワークシート) |
| | ○6つの「モノ」がたり 直接引用しながら構成・表現の工夫について批評する。 教材 1 野田正彰「人と『もの』をめぐる精神分析」 2 柏木博「時計」 3 小日向京「消しゴムの話」 4 古川耕「文房具ブームに欠けていた最後のピース」 5 辻岡大輔「かしく選ぶ」 6 佐々木正人「モノの生態心理学」 | |
| | ○身近な「モノ」を見つける ①ブレーストーミングを行う。 ②調べる項目と照らし、興味・疑問を持てる日用品を絞る。 | |
| 二次 (二時間) | ○JKで調べよう ○新聞記事・蔵書で調べよう オンライン百科事典や新聞記事データベース、図書を用いて多面的・多角的に情報収集し、KWLチャートに整理する。 ※図書館利用 | ◇多面的・多角的な観点から考察し、情報を吟味している(書)。 ◆記述の点検(「基礎調査カード」(図2上)) |
| 三次 (二時間) | ○内容の検討・構成の検討(「マッピング」「構成表」は図2下参照) ①三段構成を理解する。 ②得た情報についてマッピングを用いて整理し、取捨選択する。 ③問いと答えを明確にして付箋を用いて仮案を立てる。 ④4人班で中間報告し相互に助言する。見直す課題を明確にする。 ⑤原稿用紙の使い方、引用の仕方の確認。 | ◇問いと答えを明確にしながら自分の考えを論理的に構成している(書)。 ◆記述の分析(ワークシート) ◆行動の分析(発言の記録) |
| 四次 (一時間) | ○推敲しよう ①「校正」と「修正」を理解し、自分で推敲する。 ③ルーブリックに基づき相互評価する。 ④自分で見直す課題を見出す。 | ◇文や文章の効果的な組立て方や接続の仕方について理解を深めている(伝)。 ◆記述の点検(「点検シート」)、行動の観察 |
| 五次 (三時間) | ○プレゼンシートを作ろう ①対象・目的を明確にして構成メモを作る。 ②内容に応じた表現の工夫を考える。 | ◇話し手の構成や表現の工夫を批判的に評価し、自らの表現に生かそうとしている(書)。 ◆行動の観察 |
| | ○プレゼンしよう(6人班) ①役割(発表者、質問、ジャッジ)の確認。 ②発表→質疑応答。 ③相互評価の交換。 | |
| 六次 (二時間) | ○ふりかえり ①単元の目標の達成度を自己評価。 ②次の学習に活かすものを考える。 | ◇学習を振り返り、次の課題を見出している(関・意・態)。 ◆記述の分析 |

18 モノ・レポートガイダンス

「21世紀の日用品～18歳が選んだ『モノ』レポート～」

1 課題とねらい：「モノ」(日用品)を通して「自分」をみつめる社会との繋がりを考える

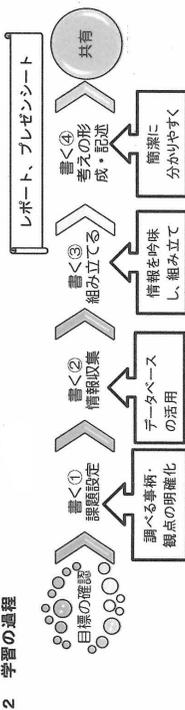
日用品を取り上げ、様々な観点から考察し、社会との関わりや問題を考察すること
観点を明確にして自分の考えを効果的に表現すること

身近な日用品は、それぞれの用途に応じた役割を担い、私たちの生活を支えている。そのため、日用品を取り上げ、考察することは、私たち自身の日常生活そのものを見つめる機会にもなる。また日用品はその時代の社会の変動と深く関わり、日々変化を遂げている。つまり日用品は社会と生活を繋ぐメディアでもある。

今回は目印とは違う視点で日用品を眺め、1つのものを多角的にとらえることを目指す。その上で取り上げる観点を明確にし、日用品から得た気づきを論理的に書くこと(レポート)、効果的に話すこと(プレゼン)に挑戦しよう。

「日用品」：日常の生活で使う、ごく普通の品物。(広辞苑)毎日の生活に使う品物。例、化粧品、歯ブラシなど。(新明国)
「美用品」：売出しなし「美用」：実際に使用すること、実際に必要なこと、実際の役に立つこと。(日国大)

2 学習の過程



【注意事項】
①メディアの特性を理解し、基本事項は「学内データベース」で調べる。(基本的にWikiは使わない。)
②メディアのシート、レポートとともに書きで作成する。(図やグラフ作成にPC使用は可)
③知りたいことに応じた調べ方を工夫する。情報を精選し、簡潔に分かりやすく伝えよう。

3 なぜ今、「モノ・レポート」？ 高校卒業までに付けた4つの力

◆大学進学後、最初の壁は「レポートが書けない」こと。
小論文は設定された課題について限られた時間内で問いを設定し、自分の知見をもとにその場で書きますが、レポートは課題について自ら問いを立てること、詳しく調べるプロセス(調査・検証)と深く考えるプロセス(考察)が必要です。
また高校までの「レポート」では提示された「課題」については本文や講演内容を要約し、感想をまとめたものが多く見られますが、大学では4つの種類のレポートに分かれます。

◆レポートの目的を明確しよう

| 説明型 | 授業やテキストの内容を十分理解したかどうかを確かめる。例：ブックレポート、調べ学習レポート |
|-----|---|
| 報告型 | 実習での成果を報告する。様式が決まっている。例：実習報告 |
| 実証型 | 与えられたテーマについて実験や調査を行い、その結果に基づき実証する。 |
| 論証型 | 与えられたテーマについて論証する。 |

テーマを絞り込み、資料を調べ、根拠に基づき、自分の主張を論理的に組み立てる。 ☆モノレポート (出典：井下千子(2014)『思考を鍛えるレポート・論文作成法』p24)

◆高校卒業までに付けた4つの力

| 高校卒業までに付けた4つの力 | 学習活動 | 知識・技能 |
|-------------------------|-----------------------|----------------|
| 1 問題を見つけ、課題を設定することができる。 | 観察・プレイスト・情報収集 | 課題発見力 |
| 2 情報を吟味し、適切に引用することができる。 | 情報の整理・分析 | 分析力 |
| 3 レポートを書くことができる。 | 1200字レポート 構成や内容の検討 | 論理的に書く力 |
| 4 資料を用いて効果的に話すことができる。 | A4・1枚で2分プレゼン | 要約力・コミュニケーション力 |

4 「書く」力向上計画

◆基本形を確認しよう。

- ① 段組の基本構成
序論 (問題提起) / 本論 (調べてわかったこと+考えたこと) / 結論 (主張のまとめ・課題)
- ② 本論の基本構成 主張+論拠 ①事実、具体例、②原理、原則、一般的な傾向などの理由(づけ)

見出し

- 1 中心文 (トピック・センテンス)
- 2 支持文 (1の説明、理由・根拠)
- 3 結び文 (結論を述べる)

◆著作権に注意し、「引用」と「自分の意見」を区別すること。

なぜ引用するのか？ (目的、その情報は正しいのか？ (信頼性)。今回、挙げた例として適切か？ (妥当性)を確認すること。引用する場合は書式に使い、筆者の意見と自分の意見を区別すること。

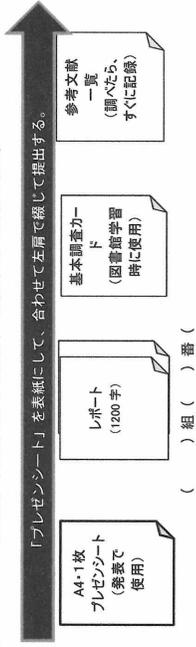
5 「みせる」プレゼン

プレゼンテーション>話す(言葉) x 見せる(資料) x 全身表現

今回は、調査内容を A4 (1枚) で「見せる」形式。何を、どうみせるか？ 語の組み立てを考えながら構成しよう。

6 提出するもの

ワークシートの点検は随時行う。最終的な提出物 (完成作品) は下記の通り。



(参考) 今年度、担当クラスで取り上げられた「モノ」リスト

- ・ 1人1品重ならないよう話し合って題材を決めた(互いに動機と見通しを述べ、以後、話し合い。メガネ→レンズ、メガネ、コンタクトレンズ、虫眼鏡、アイマスクなどと上位・下位概念を出し合い広げたり、だれとも重ならない新たな品物を見つけたりと解決方法は様々)。
- ・ この単元の発足当初からいわゆる「日用品」に入らないものもあるが、生徒には自分の生活を社会と結びつけて考えるきっかけとなるモノであることを条件に幅広く選ばせている。

ペン、ボールペン、シャーペンシル、青色チェックペン、下敷き、教科書、消しゴム、修正テープ、定規、スケッチブック、付箋、スタンプ(印鑑)、チョーク、テープ、テープのり、手帳、はさみ、カッターナイフ、ホッチキス、辞書、はし、フォーク、スプーン、ラーメンフォーク、弁当箱、水筒、はし、コップ、マグカップ、ペットボトル、メラミンスポンジ、汗拭きシート、おむつ、紙マスク、マスク(防毒マスク・紙マスク・美容マスク)、鏡、くし、コンタクトレンズ、ティッシュ、トイレットペーパー、歯ブラシ、歯磨き粉、靴、いす、カレンダー、写真、鳩時計、ハンガー、日傘、日焼け止め、ピアノ、計算機、CD、DVD、ICカード、エアコン、カメラ、写真、こたつ、コンロ、洗濯機、テレビ、電球、電話、ドライヤー、ヘアアイロン

6 授業の実際 (第3次) (表6)

表6

| 次 | 展開 | 学習活動 | 指導上の留意点 ◇評価規準 ◆評価方法 |
|--------------|-------|---|---|
| 三次 (二時間目) | 導入 | <p>目標の提示</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>目標 ①問いと観点を明確にし、情報を整理する。 ②目的に応じた構成の工夫を考える</p> </div> | <p>「基礎調査カード」(図2上)は記入済みかを確認する。</p> |
| | 展開1 | <p>(1)「序論」で問い、観点、得たい答えを設定する役割を理解させる。 (2)「1 情報は足りているか」 ・マッピングでブレインストーミングを行い、その後、話題を整理する。 ・「見極めのポイント」を参考に情報を精選する。 (3)「3 本論」のつくりを知る ・序論(Q)→「結論」(A)は共通 ・本文の組み方は目的や話題の種類、観点による。 ・反論・反証について理解する。</p> | <p>「4 構成表」(図2下)と併せて記入例を示す。</p> <p>※質問、反論、反証は展開2の班ワークで試行させる。 ◇問いと答えを明確にしながら自分の考えを論理的に構成している(書)。 ◆行動の分析(観察・発言の分析) ※話しながら付箋で構成表(図2)に仮置きする様子</p> |
| | 展開2 | <p>(4)仮置きしよう(4人班) ○序論を書く、結論を書く(書けるところまで) ・自己点検1→序論と結論が繋がるか。 ・自己点検2→選んだ観点は問いを解くために有効か。 ○基礎調査カードから使えそうな情報を見だしにして書く(黄色の付箋)。 ・「本論」の欄に並べる。 →本論を説明しやすい様に並び替える。 ○アウトラインを話せるように調える。 ・現段階の構想でよい。 ・これから補足することも述べる(緑色の付箋に書き出しておく)。</p> | <p>【授業時の記録より】 1105①付箋は基礎調査カードやメモで使いそうなところに貼り出した生徒がいた。そこに「背骨になるもの」「補足説明的な」のように用途を書き出していたのでそれもよしとした。 ②この時点で回収し、「構成表」と「基礎調査カード」が埋まっているか点検した。その結果、2割が本論か結論が揃わない状況。→返却時にまずは構成表を完成させ、見通しをもつよう話した。</p> |
| | 展開3 | <p>(5)4人班で話して内容が伝わるか確かめる。(4人班) A話す人(1人)→B確認(聞いて要約する人。1人)→C助言(2人) (6)(5)をもとに修正し、構成表を仕上げる</p> <p>教材:「問いを点検する」(佐渡島紗織(他)(2015)『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド』)</p> | <p>◇対話を通して内容を論理的に伝えたり、批判的に質問したりしながら構成を工夫している(書)。 ◆行動の分析(観察・発言の記録) ◆記述の点検(構成表)</p> |
| 三次 (二時間目) | ふりかえり | <p>①自分の問いと答えを明確に設定できましたか。 ②自分の書く目的に応じた構成を考えることができましたか。 ③記述 1) 班員の確認や質問を受けて気づいたことはありますか。またどのように検討しましたか。 2) 今日、学んだこと、これからの課題をまとめましょう。</p> | <p>◇班員の発言を受けて考えを見直したり、新たな気づきを得たりしている(関心・意欲・態度)。 ◆記述の分析(「ふりかえりシート」)</p> |

表7 具体的な評価規準（第3次 展開3）

| ◇評価の観点・規準 ◆評価方法 | 十分満足できる状態の具体例 | 努力を要すると判断される生徒への手立て |
|---|--|---|
| ◇観点：書く能力 ◇評価規準：対話を通して内容を論理的に伝えたり，批判的に質問したりしながら構成を工夫している ◆評価方法 記述の点検（「構成表」） | 1 問いとそれに対する答えが明確である。 | 問いが曖昧な生徒については言葉を補う，意味範囲を特定するなど言いたいことを確認しながら具体的に記述させる。 問いと答えが対応していない生徒については問いに対し、「なぜなら」と続け説明させ結論を言語化させる。あるいは答えから問いの立て方を見直させる。 |
| | 2 問いを明らかにするために観点を適切に選んでいる。 | 問いに対してふさわしい観点が選べていない場合は，観点で取り上げたいことと問い方の関係を見直させる。観点の意味範囲を誤っている場合もあるので「基礎調査カード」と照らし，どこを用いて説明するのか説明させる。 |
| | 3 班員から得た助言を生かし，初案を再考したり，情報を付け足したりしている。 | 班員の助言の結果，思案中のため加筆が見られない場合もあるので，進捗状況を確認する。 |
| | 4 1～3を踏まえ，「構成表」の序論・本論・結論を組み立てている。 | 本論が具体的に揃わない，一貫性がない場合は声掛けを行い，口頭で説明させると矛盾や不足に気づくことが多い。 |

7 言語活動の工夫

7-1 全体を通して

「書く」活動ではピア・ラーニング¹⁸⁾を基軸としている。その理由は，題材の設定の段階から仲間に相談でき，いつでも助言できる関係を築くことで，文章作成の過程をともに学ぶ意欲が喚起できることである。特に文章作成の際，経過の確かめは他者の目を通して行う必要がある¹⁹⁾。「ここ，分かる？」と互いに確認しながら，不明瞭な点は的確に指摘しあえる力を育てたい。1学期に「エッセイを書こう」（3つのテーマから選択し，400字のエッセイを書く言語活動）を行った際，題材の選定のためのインタビューで「答えたくない」「スルー」と自己開示を望まない生徒が見られた。特に「自分」がクローズアップされるエッセイでは顕著だが，相互批評の場面でも作品を提示できない生徒がでた。「悪くいわれなにか」「笑われなにか」という恐れが強いと協働的な学習でも十分学ぶことができない。

そこで日常的に対話的な学習を織り交ぜることと，今回，題材設定のためのワーク（「筆箱拝見」）において個人で筆箱の中身を広げながら分類し，紹介し合う形をとった。モノを介在して話し合うことには問題が見られない。ここを端緒として各次で対話的な学習を設定した。なお，レポートを書く指導を考える際，大学の初年次教育用のテキスト，図書を参照した（文末の「参考文献」に挙げる）。

7-2 今回、変更した4点について

7-2-1 比べ読みを通して構成と表現の工夫を考える（第1次）

「読むこと」から題材選定の視点づくりのために読む活動に変更した。従来、要約し、筆者の主張を捉える言語活動であったが、今回は、日用品を取り上げた6作品の構成の工夫と表現の工夫を見つけ、直接引用して批評する²⁰⁾言語活動を行った。

日用品を扱った作品はエッセイなど筆者と日用品の関係を自由に記述するもの、新製品や珍しい骨董品を紹介するカタログ・広告、評論などさまざまなジャンルに渡る。従来、教育出版『現代文B改訂版』（17 教出現文 035）に掲載されていた柏木博「20世紀の日用品」、野田正彰「人と『もの』をめぐる精神分析」をベーステキストとしてきた。だが、生徒自身が観点を持つためにはより幅広い表現や構成の工夫の触れたほうが、書きたいことと書き表し方が結びつくのではないかと考え、昨年度から差し替えを始めた。また、引用については説明する時期が難しい。ガイダンスで著作権について話すのが書く段に忘れる。さあ清書だと書く前に適切に引用すること説明すれば、書くことと引用に注意することで注意が散漫になる。いずれにしてもなかなか浸透しない。そこで今回は第1次で構成や表現の工夫を見つけ、担当した作品を批評する際、根拠を明らかにするため、直接引用させることとした。

〈生徒の振り返り〉（2018年10月28日実施）

○どこに注目して読むのか

- ・あてられた文章を読むとき、どこの部分に注目して読むといいかが分かった。レポートを書くとき、三段構成とか表現とかを意識して書こうと思った。
- ・長い文章から伝えるべきことをポイントごとにまとめて人に伝えることの難しさとそのポイントの押さえ方を学んだ。大事なところをつかむ方法は様々なところで活用できると思う。

○構成の工夫と表現の工夫について

- ・構成の工夫は分かりやすく発見しやすかったが、表現の工夫と言われるところがどこなのか。次はどんなことを言っているのかを自分で考えて内容を理解したいと思った。
- ・間接引用よりも直接引用のほうが、強調したいところがわかりやすく感じたので使っていきたい。

○今まで「教えてもらい」「覚えて」いたこと

- ・考えながら読むのが難しかった。普段、構成の工夫や表現の工夫を気にしながら、読んでいないからこれから文章を読むときは気にしながら読もうと思う。
- ・いつもは授業で重要な文や構成、表現を教えてもらって覚えているため、自分で初めて読んだ文章を見て、構成などを考えるのは難しくて段落分けの重要性を知った。
- ・構成や表現を気にして文章を読むことが今までなかったため、今後はこういうこ

とも気にかけて文章を読みたいと思う。

7-2-2 「構成表」の扱いと「パラグラフ・ライティング」の試行（第3，4次）

①「構成表」を基に話す場面（材料はあるか？）（第3次）

「構成表」（図2）を書く前に「基礎調査カード」を眺め、取り上げる観点や話題をマッピングで書き出す。その上で採用するものを「構成表」に収めていく。

「構成表」については、三段構成で書く点は継続し、序論と結論で「問い」と「答え」の関係にすることを強化した。さらに問いの見直し²¹⁾を行う際、取り上げる観点を明確にし、その問いを考えるためにその観点でよいか、その観点から本論を展開して結論に繋がるかを確認して、得た情報を選択した。

従来、この「構成表」は手引き（記入例）を見ると比較的取りかかりやすく、誰でも埋めることができた。それゆえ点検時も「書けているか」どうかしか見てこなかった。しかし、ここが書けていても書き出せない生徒がいる。そこでこの時点で自分の考えていることがどれだけ伝わるのか確かめさせることにした。

まず、観点に応じて話題の配置を工夫させるため、使いたい情報を付箋（黄色）に書き出す。それをもとに今、自分が書こうと思っていることを4人班で話すワークを行った。役割分担は「話し手」「確認」（向かい側の席）「助言1」「助言2」である（図3）。「話し手」は1分間で取り上げたい話題と観点、問いと答え、その間の進め方を話す。「確認」は「話し手」が述べた内容を聞き取り、要約して返す。この時点で「話し手」の力点がうまく伝わらない、誤解が生じるなどうまく伝達できないことに気付く。出てきた課題や新たに調べることは緑色の付箋に書き出し、「構成表」「基礎調査カード」の該当箇所に貼る。「助言1」「助言2」はやりとりを批判的に見聞きし、誤解が生じた原因や補足が必要なところ、構成のアイデアなど客観的に助言する。1人あたり3分程度の助言タイムを設けたが、話した内容以外でも調べ方や観点など困ったことを相談していた。

確かめよう

| | |
|------------|--|
| 話す人 | 構成表を見せない 相手の顔を見て話す |
| 確認 | 聞いて要約する（どのように伝わったかの 確かめ役） 「確認」担当用メモに必要な語は記録して よい |
| 助言 | 話し終わったあと、 ①構成表の問い（⊙）と結論（b）が つながっているか ②問い（⊙）と選んだ観点（⊕）の 関係は適切かを判断する 論理、構成について助言する |

図3

〈生徒の様子と振り返り〉

この時間の終わりに次の4点について振り返りを行った。

- Q1 自分の問いと答えを明確に設定できたか（4段階評価）
- Q2 自分の書く目的に応じた構成を考えることができたか（4段階評価）
- Q3 班員の確認や質問を受けて気づいたことはありますか。またどのように検討しましたか²²⁾。
- Q4 今日、学んだこととこれからの課題をまとめましょう。

ここでは班活動で得たQ3を自分の課題として捉え直せるか(Q4)が次の学びの決め手となる。具体的に記述できた例を表8に挙げる。経過としてはこの振り返りのあと家庭学習の期間が1日あり、「パラグラフ・ライティング」による「アウトライン」作成という日程である。ここでQ4で挙げた課題をうまく補えた生徒は「アウトライン」がスムーズに進む傾向が見えた。

表8

| Q3 班員からの助言の検討 | Q4 これからの課題 |
|---|--|
| 疑問に対する答えがあていないので改善する必要がある。 | 自分で設定したにも関わらず、答えを出すのが難しい疑問だと思ったので少し変えてみようと思う。 |
| 問いと主張がかみあうか？ | 自分で設定した疑問について、本論において沿う内容にするのが難しかった。言葉遣いや構成が上手に繋がるように気をつけていきたい。 |
| 効果を具体的な数値で説明したい。 | 相手に伝えようと顔を見て、相手に伝わっているか確認しながら話すことができた。けれど相手をおっと思わせるような具体的な数値やデータがあるといいと感じた。相手の話もしっかり聞き取れた。 |
| 考えていることをまとめて相手に伝えることができなかった。 | そもそもの問いが曖昧でないかという確認の観点を初めて学んだ。問いを明確にして自分も何が言いたいのか明確にして伝えられるようにしたい。 |
| 結論の理由と根拠が同じようなこと | 自分の一番伝えたいことと、聞く側が考える一番大切なことが違うと分かりました。もっと意識しては話そうと思いました。 |
| 順番を変えると良い感じになる。新たな疑問（どうして回るのか）というアイデアをもらえた。 | 自分で悩んでいるだけでは思いつかなかった。アイデアをみんなで話し合うことでもらえました。今までよりレポートを書けるような気がしてきました。 |
| 構成をもう一度考え直そうと思う。 | 曖昧な表現があると適切でなくなるし、不特定なものもしっかりと具体的に特定する必要が分かった。また自分で読んで聞いてもらおうと構成をもう一度考え直さなければならないことが分かった。 |

②「パラグラフ・ライティング」を知ろう（筋道は通っているか？）（第4次）

大学の初年次教育のテキストを通覧すると「パラグラフ」という語が頻出する。一方、高校の国語の教科書で見かけない。この点について渡辺哲司（2017）は「教科書が教える『組み立てる技術』」として過去約30年間に亘り、国語の教科書が段落をどう教えてきたのかを整理している。その概要をまとめたのが以下の部分²³⁾である。

初等中等教育の国語で教えられている〈段落〉は、昔も今も、大学のレポートに通用する〈パラグラフ〉とは異なるものであり、大学教育に接する高校教育でもパラグラフへの“橋渡し”となるような指導は行われぬ。その一方、高校の英語では大学レポートに通用するパラグラフを、また小・中・高の国語では同じく大学レポートに通用する〔序論・本論・結論〕という文章の型を、それぞれ従来よりもよく教えるように変化してきた。

つまり英語と国語で異なる「接続」の方法をとるといふ指摘だ。現状のままだと生徒は進学後、混乱しないのだろうか。構造的に言えば「序論・本論・結論」のそれぞれの中にパラグラフがあり、中心文があるという形になる。なお「段落」と「中心文」の関係については次期『学習指導要領解説』「論理国語」の知識及び技能(1)エに以下の説明がある（下線は筆者が付した）。

段落の構造とは、段落内部における文の組立てと、段落相互の関係の両方を指している。例えば、論証する文章においては、一つ一つの段落も典型的な構造をもっている。一般に、一つの段落には、中心となる一つの文と、その内容を支える（言い換えたり、例を挙げたりする）文のみが含まれ、中心となる文が複数含まれることはない。典型的な学術論文は、各段落の中心文だけをつなげて読めば、文章全体の論旨が理解できるように構成されている。このような段落の構造のほか、必要に応じて他の資料を引用し、段落中で適切に示しながら展開する仕方などについて理解を深めることを求めている。

「パラグラフ」という語はないものの、「段落」と「中心文」の関係は整理されている。該当学年は高1で要約の際、中心文を見つける方法は既習だが、教科書の教材の中には中心文が見つかりにくいものもある。例示される「典型的な学術論文」を教材とする機会がなかったことも要因の1つかもしれない。また「読むこと」で扱ったことが「書くこと」で使えるという域まで定着していない。

そこで、改めて「論証する文章」における段落内の構成を説明し、例文で中心文と支持文、まとめの文の位置と役割を考える演習問題を行った。また取り上げる観点にふさわしい展開の仕方の参考例も提示した。前回の「構成表」が言いたいことに対して情報量の過不足と大まかな組み立てを考える機会とすれば、今回は中心文を生み出

し、アウトラインを作成する作業である。

〈生徒の様子と振り返り〉

この時間終了時に以下のアンケートを実施した。「パラグラフ」という語はどれぐらい浸透しているのだろうか。

【実施日】2018年11月19日 【回答数】77

前々回、授業で「パラグラフ・ライティング」について説明しました。

Q1 現代文Bの授業以外で

- ①「パラグラフ・ライティング」で文章を実際に書いたことがある。 1.3%
- ②「パラグラフ・ライティング」を聞いたことがある（知っている）。 5.2%
- ③今回、「パラグラフ・ライティング」について初めて聞いた（聞いた覚えがない）。 93.5%

Q2 上記で①、②を選んだ人に聞きます。

いつ、どの授業で書いたり、聞いたりしましたか？学年と科目で教えてください。

高3 国語表現 2名 高3 英語 1名

Q3 「パラグラフ・リーディング」について聞きます。

- ①「パラグラフ・リーディング」で文章を実際に読んだことがある。 6.5%
- ②「パラグラフ・リーディング」を聞いたことがある（知っている）。 14.3%
- ③今回、「パラグラフ・リーディング」について初めて聞いた（今まで聞いた覚えがない）。 79.2%

Q4 上記で①、②を選んだ人に聞きます。

いつ、どの授業で読んだり、聞いたりしましたか？学年と科目で教えてください。

中学 英語 1名

高校 英語 3名 高1 コミュ英 2名 高2 選択英語 1名

高3 英語 1名 高3 国語表現 3名

Q5 パラグラフを意識してアウトラインを書く作業（11月14日の作業）について

①自分の書きたいことや足りないことは整理できましたか（書くことがはっきりした、調べが不足していることが分かったなど）

- 1 よく整理できた 7.8%
- 2 まあまあ整理できた 74.0%
- 3 整理できなかった 18.2%

②アウトラインを書く作業の中で困ったことがあれば書きましょう。

- ・中心文と支持文の書き方がよく分からない。
- ・結びの文を考えるのが難しかった。
- ・主張に根拠をそろえるのが難しかった。
- ・具体的に一文で書くのは難しい。

・問いと結論が書けても、その間が薄くなかなか埋められなかった。

実際、アウトラインの段階で躓きが見られるものが25%おり、その後、カンファレンスにより方向性を見いだしたものが17.9%いた。個別の相談内容としては「言いたいことはあるがどう並べれば伝わるのか分からない」「ほとんど引用で自分の言いたいことが見えなくなっている」「整理すればするほど情報不足が分かり不安だ」など。今、考えていることを全て書き出してから整理することを勧めた。また、アウトラインをその後のレポート作成に役立てるだけでなく、発表資料の抛り所にした生徒もいる(図4。左がアウトライン、右がプレゼンシート(発表時の資料))。筋道がはっきりすると最後まで頑張れるようだ。

しかしながら、今回の到達度をみても「パラグラフ」の指導方法を検討する必要がある。先述の渡辺哲司(2017)²⁴⁾の指摘があるように高校では国語の「段落」と英語の「パラグラフ」の関係を整理し、生徒が混乱のないようにすることも課題である。

7-2-3 推敲の過程の設定(第3次)

1学期に「エッセイを書こう」で修正と校正²⁵⁾の方法については既習である。今回の指導は話し言葉と書き言葉の区別、言い換えと曖昧さが残る表現を中心に見直した。特に「けど」「なので」は普段から多く見られる語で、なかなか書き言葉に置き換えることが定着しにくい。また、論の展開を明確にするため接続詞を用いることも確認した。その結果、「『しかし』ばかり使っていることに気付いた。言いたいことは逆接だけじゃないのに……。」と言いたいことを表すつなぎ方を考える生徒もいた。

〈生徒の様子と振り返り〉

1学期に比べると進んで点検しようという意欲が見られた。まず自分で見直し赤ペンで書き込む。次に班員が読み一巡してから校正と修正を行い、本文中には青ペンで書き入れる。助言を得たところを見直す。今回気付いたのは「根拠はどこ?」「入れ替えたほうが通りやすい」「この説明にこれは要るか?」「多くの人とは誰?」とかなり具体的な書き込みが見られたことである。

レポートを書くはずがスピーチ原稿を作成してきた生徒は隣の生徒の作品を読んだ時点で「やらかした」と苦笑いした。ペアの生徒と「話すときはこの構成が良いが、読むときは分かりにくい」など話し合っていたので、話し言葉と書き言葉の違いを学ぶ機会にもなったのではないか。手順自体は「エッセイを書こう」を踏襲しているので進行はスムーズである。今回、まず自分で見直し、他者の助言を受けて、さらに改善点を広く見いだす段階を設定したため、「赤」(自分)の書き込みが多い。

7-2-4 思考の「ゆらぎ」に着目した見取り方の工夫(表2中の矢印①~③)

次期『学習指導要領』の学習過程を明確化した指導事項をどう見取るかは大きな課

題だ。例えば本単元の場合、「論理国語」(1)イ「情報の妥当性や信頼性を吟味しながら、自分の立場や論点を明確にして、主張を支える適切な根拠をそろえること」は「構成表」で論点を明確にして情報をそろえる段階で見取ることができる。また同(1)ウ「立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれることを想定して、効果的な文章の構成や論理展開の工夫をすること」はパラグラフ・ライティングによるアウトラインの書きぶりで見取ることができる。

しかし、書く時の思考は直線的に進まない。躊躇ととりあえずの「決定」、試行と確認、逡巡の連続だ。そのため、その時間の「記述の点検」で何も書かれていなかったからと言って何も考えていないわけではない。行きつ戻りつする「ゆらぐ」思考の流れをどう見取るか。そもそも「記述の点検」のみが評価方法の多くを占めることに問題があるのかもしれない。そこで今回、表2の矢印①、②、③の間でどのように思考の変化が見られたかに注意して見取ることにした。ここでは②の「情報の収集から考えの形成に至る過程」の一部について報告する。見取の方法は3点である。

〈方法1〉記述の分析

「基礎調査カード」(取り上げた動機) → 「構成表」(問いと答え、取り上げた観点) → 「アウトライン」(中心文がでているか) → レポートの段階を追って内容が具体化・深化、論理が明確化したかどうかを見取る。

〈方法2〉行動の観察

「構成表」を作成する様子と班で途中経過を話し合う場面で観察する。特に調べた内容や考えていたことを生き生きと述べている生徒、逆に滞っていたり、悩んでいたりする生徒を把握しておく。

〈方法3〉行動の分析

今回は話し合いを一部録音して、どのように対話的な学習が進むのか経過を分析

表9 (表2再掲) 2018年度次期「学習指導要領」の「書くこと」の学習過程で再編(試行案)

| | | 1単元(11時間) | | | | |
|-------|---|-----------|--------------------------------------|-----------|----------------------------|---|
| 領域 | | 書くこと | | | | |
| 学習過程 | 題材の設定 | 情報の収集 | 内容・構成の検討 | 考えの形成記述 | 推敲 | 共有 |
| 学習活動 | ガイダンス 日用品に関する教材を比べ読み →構成・表現の工夫を見出す ① | ・KWLシート | ・構成表 ・パラグラフライティングによるアウトライン作成 ② | レポート作成 | ・自己点検 ・相互点検 ・推敲 ③ | 話題の設定 内容・構成の検討 発表資料の作成 発表 ・相互評価 |
| 探究の過程 | 課題の設定 | 情報収集 | 整理・分析 | まとめ・表現・評価 | | |

し、次の見取りに役立てた。以下に授業当日の備忘録から事例を3つ挙げる。

事例1 「もういい！」(一瞬、教室が静かになった件)

4人班。Aが「ボールペンのインクが上向きでも安定している理由って気になる？」と尋ねると自班だけでなく、他班からも「気になる～」と同意を得た。Bが「じゃあ、はさみがなんで切れるかって気になる？」と尋ねたところ、別の観点を次々と出され、期待したレスポンスは得られなかった。班員A、C、Dは善意であれこれ関心のあることを述べるがBの狙いとは合わないケース(「もういい！」と一言)。教員が「(その着眼点は)誰ともかぶっていないから大丈夫」と声を掛けるとBは「うんうん」とうなずき、「知りたいよね？」と元気を取り戻す。改めてBがここまで調べて分かったことをA、C、Dに話し、関心のありどころを伝えていた。Bが「班員のアドバイス」をどう取捨選択するか「構成表」の記述で確認する。

事例2 「思考停止」から「なんかできそう」(はじめどんよりしていたが、次第に明るくなった班)

3人班。Eはメガネ、Fは手帳、Gはテープのりを選択。Eのみ見通しが立っている。集めた情報に対し「ここは概念の説明」「ここは話の背骨」と付箋を貼りながら、情報と情報との関係づけをしている。前半はEがGに助言、後半は「疑問、ないわ」「思考停止」というFにEとGが助言。ところがEが「たとえば」と前置きしつつ具体的な環境問題対策の方向であらすじを提示したので「うんうん」と聞き入るG。一方、EとGの話を聞きつつ、何かを思い付き「なんかできそう」と見通しを述べるF(何を思いついたのかは話さない)。「なんか見えた気がする」というG。Gは助言された路線でいくのか、自分の課題として捉え直すのか、Fはこの会話から何を思いついたのかを「構成表」の記述で確認する。

事例3 生き生きと途中経過を報告するが、「構成表」は本論に書き漏れがあるH。

4人班。Hは「基礎調査カード」の段階でかなり書き込みがあり、本人も問題意識をもって題材を選択していた。「構成表」を用いて話す際も具体的な事例を交えて班員を引きつけていた。しかし、提出された「構成表」には未記入の部分が目立つ。後日、声をかけたところ、まだ本論で使う情報を選び切れていないこと、配置を迷っていて付箋には書き出してあることが分かった。次のアウトライン作成で整理できるとよいことを話し、見通しをもたせた。

以上のように「構成表」「アウトライン」の記述の点検に併せて行動の観察と分析を補うと、躓きや書かれていないが考えていることが見えてくる。さらに生徒の振り返りを入れると何が起きているのか立体的に把握できる。ここで努力を要する状態にある生徒は個別にカンファレンスを行い、次の過程に繋ぐことができた。今後、形

成的評価²⁶⁾を考える際、経過の変化を見取る振り返りの設定や評価方法の取捨選択あるいは組み合わせが鍵になると考える。

7-2-5 「対話的な学び」をどう生かすか

さらに②の過程では「対話的な学習」が効果的に行われたのかという点でも興味深い点がみられた。今回、事例1では想定外の助言を得たBがその後、自分の関心事だけでなく、質問に応じる形で他者の関心事にも応える場面がみられた。事例2ではFの発言をたどると「思考停止」から何かしらつかんだのである（それは続く会話で1つの観点を中心に据えるということであることが分かった。以後、「歴史」を観点にして時系列で流れを作り、トピックを選ぶ形で進めていた）。つまり、他者との対話を通して自分の考えが変容した姿が垣間見えるのだ。振り返りでも対話を通して考えるきっかけを見出すことが出来た旨、述べられている。

鶴田清司(2018)²⁷⁾は学習後の振り返りとメタ認知について、「この時間に学んだことを書かせる」「『できた・できない』を○△×でチェックシートに記入させる」だけでは不十分だとし、次のように指摘する（下線は筆者が付した）。

むしろ、重要なのは授業で他者（教師や子ども）の考えを聴き合い、語り合う中で自分の考えを再検討・再構築していくような学びである。これこそが真の「対話的な学び」と言える。「対話的な学び」とは子どもたちが単にペアトークやグループ討議をすることではない。それを通して自分の中に新たな「他者」が立ち現れてきて、自分の考えがこのままでよいのかどうかを見直していくこと（自己内対話）が促されることが決定的に重要である。こうしたメタ認知的経験によってメタ認知の能力が育っていく。

確かに高校生になるとなかなか発語として考えの変容は現れにくいことも事実である。しかし、Fのように発言がみられない状態でも「自己内対話」が発生すれば結果的に課題を乗り越える原動力になる。生徒の目線で考えると「自分で考えてみた、しかしまだ課題が残る。そこで何か別の視点や発想が欲しい」という状態で対話させること、話し合う目的を明確にすることなどいくつかの条件を整えることがよりよい対話的な学びに繋がると考える。

8 今後の課題

プレゼンシートを使った発表のあと、今回取り組んだ学習活動の中から今後生かせるようなものをアンケートした。

◇学習の過程を振り返ろう

今回、取り組んだ学習活動の中で、今後に生かせそう（役立ちそう）なのはどれですか（複数回答可）（表10）

表10

| 学習の過程 （※） | 内容 | 回答数（％） |
|--------------|--|---------------|
| 題材の設定 | 1 「筆箱拝見」（自分の持ち物を観察する） | 17.1％ |
| | 2 <u>日用品について書かれた作品を比較し、構成や表現の工夫を見つける※直接引用の練習</u> | <u>32.8</u> ％ |
| 情報の収集 | 3 JK、新聞記事データベースを利用して情報収集 KWL チャートに記入する | 45.7％ |
| 内容の検討 | 4 <u>付箋で材料を出し、仮案をもとに4人班で検討する</u> 5 <u>パラグラフ・ライティングで中心文を作る</u> | <u>62.8</u> ％ |
| 構成の検討 | | |
| 考えの形成 | | |
| 記述 | 6 原稿用紙の使い方 | 62.8％ |
| 推敲 | 7 <u>推敲する（修正と校正を行い、相互評価する）</u> | <u>55.7</u> ％ |
| 共有 | 8 発表しよう（A4判プレゼンシート1枚を用い、2分で発表する） | 72.8％ |

今回は現行『学習指導要領』の言語活動の問題点を考える際、次期『学習指導要領』の視点を援用し、課題の整理を試みた。今回は内容と構成の検討の学習過程に重点を置き、生徒相互の学び合いを通して他者の目を借りて自分の言動や思考を再考する経験ができた。生徒同士の学び合いが経過を支えたことは、「先生、どうしよう？」という個別対応が実に少なかった点でも確認できる。

今後の課題はやはりレポートの質の向上である。今年度の成果は前年度と比べて問いと結論のブレが少なく、曲りなりにもそのアウトラインにそって情報を取捨選択して筋が通るものが多いことである。しかしながら、こういった内容や構成の検討という基礎的な学習過程については必履修科目の段階で十分習得しておきたい。卒業前には意図したものを的確に表現できる、あるいは客観的な資料で説得力を増すなど実社会に向けてより実践的な課題にも取り組める力の育成が必要ではなからうか。この単元は言語活動の充実を目指して卒業前に配置されたところに始まっている。社会的な大きなパラダイム転換の中において、18歳成人が担う今後の社会を思う時、一連の思考の過程は小さくとも繰り返し習得し、卒業までには自分で書くことのPDCAを回せるように育てる教育課程を考えていきたい。

謝 辞

本稿を作成するにあたり、椋山女学園大学教育学部の早川操教授（兼中学校・高等

学校校長)に御指導を頂きました。また大島町教育アドバイザーの河野庸介先生には終始、御指導を頂きました。ここに記し、深く感謝いたします。

■注

- 1) 幸田国広(2018)は、「国語総合」の現状を例に挙げ「高校国語科の原理が教材ベースであったことを如実に物語っている」と指摘する。(『新科目編成とこれからの授業づくり』p.32)
- 2) 中央教育審議会答申(『解説』p.8)。
- 3) 現行『高等学校学習指導要領解説国語編』には「国語総合」の「性格」に「3領域1事項から内容を構成すること」、「それぞれの領域を生かして指導の効果を高めることができるようにしている」(p.15)、「現代文B」の「目標」に「『現代文B』が総合的な言語能力を育成する科目であり、表現する能力を育成することも科目のねらいであることを明確にする」(p.56)とある。
- 4) 文化庁(2018)「分かり合うためのコミュニケーション(報告)」に挙げられる「四つの要素」。
- 5) 次期『解説』の「第1章総説」に「2改訂の基本方針」が挙げられる。中でも「(3)『主体的・対話的で深い学び』の実現のに向けた授業改善の推進」に説明が備わる(p.4)。
- 6) 注2)と同じ。
- 7) 「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」(文部科学省・国立教育政策研究所(2018)『平成30年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査』, p.10)
- 8) 大滝一登(2018)「新学習指導要領が目指す高校国語科像」(『高等学校国語科 新科目編成とこれからの授業づくり』, p.7)
- 9) 渡辺哲司・島田康行(2017)『ライティングの高大接続』(p.181)
- 10) このケースの問題点については田中洋美(2018)「資質・能力を育成する主体的・対話的で深い学びの日常化を目指して」(『椋山女学園大学教育学部紀要』Vol.11, pp.206-208)で整理した。
- 11) 実践概要は、全国連第46回研究大会(2014)『全国高等学校国語教育研究連合会第46回研究大会愛知大会大会収録』pp.84-89および椋山女学園「糸菊」編集委員会(2014)『糸菊2014』pp.73-83に掲載。
- 12) 浜本純逸(監修)・田中宏幸(編)(2016)『中学校・高等学校「書くこと」の学習指導』(p.55)
- 13) 大滝一登(2018)『高校国語 新学習指導要領をふまえた授業づくり』(p.26)
- 14) 『日本語学』37(12), p.117
- 15) 田中宏幸(2018)「新学習指導要領・高等学校『国語表現』の特徴と指導のあり方」(『日本語学』(37)12, p.138)
- 16) 注10)と同じ。
- 17) KWLチャートは国語科のレポート課題では2011年度から使用している。総合的な学習(高3校外学習)の探究学習でも利用し、生徒にとっては慣れた思考ツールの一つである。
- 18) 「ピア・ラーニング」については、池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門』、大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂(2014)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』(第2版)、石黒圭(編著)、胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥(著)(2018)『どうすれば協働学習がうまくいくか ピア・リーディング授業の科学』等を参考にした。
- 19) 島田康行(2018)は「作業を互いに点検させることの意義を意識させること」において自分の論の進め方を見直す際、他者の批判的な読みの有効性に気づかせることの重要性を説く。(『新科目編成とこれからの授業づくり』p.81)
- 20) 島田康行(2018)は、大学の初年次教育の最も主要な内容はレポートや論文の書き方であるとし、その授業を「引用して批判すること」から始めると述べる(「小・中・高校から大学までの『書くこと』の指導」(『指導と評価』64(4), pp.41-42))。生徒が「さあ書こう」という時に、教員が引用の仕方を説明すると「引用の仕方」と「書こうとすること」に注意が分散される。しかし、作品を読んで引用しながら気づき(自分が今、言いたいこと)を述べることでコツが掴めるのではないかと考え、今回、試行した。引き続き検討したい課題である。

- 21) 問いの見直しの際、佐渡島沙織・坂本麻裕子・大野真澄（2015）、佐渡島沙織・吉野亜矢子（2008）を参考に問いや立場の明確化を図った。
- 22) この項目については池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』の「自省活動（自己評価とピア評価）」pp. 104-105を参考にした。
- 23) 渡辺哲司・島田康行（2017）『ライティングの高大接続』, p. 175
- 24) 注23)と同じ。
- 25) 「校正」「修正」の指導については岩瀬さやか他（2018）『増補版作家の時間』を参照した。
- 26) 中教審（2018）『「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）での主な指摘事項について」（平成30年10月23日教育課程部会、児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ、資料2）
- 27) 鶴田清司（2018）「コンピテンシーとしての『学びに向かう力、人間性等』」（『教育科学国語教育』No. 828, pp. 90-91）

■参考文献

○次期『学習指導要領』に関するもの

- 大滝一登（2018）『高校国語新学習指導要領をふまえた授業づくり 理論編』明治書院
- 日本国語教育学会（監修）、町田守弘・幸田国広・山下直・高山実佐・浅田孝紀（編著）（2018）『新科目編成とこれからの授業づくり』東洋館出版社
- 大滝一登・高木展郎（編著）（2018）『新学習指導要領対応高校の国語はこう変わる』三省堂
- 藤村宣之・橘春菜・名古屋大学教育学部付属中・高等学校（編著）（2018）『協同的探究学習で育む「わかる学力」』ミネルヴァ書房
- 藤森裕治（2018）『学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方』明治図書
- 宮地裕・甲斐睦朗（監修）（2018）『日本語学』「特集 中学校・高等学校『国語』新学習指導要領はどうなるか」37(12), 明治書院
- 宮地裕・甲斐睦朗（監修）（2018）『日本語学』「特集新学習指導要領国語の方向性」37(3), 明治書院

○「書くこと」に関するもの

- 田中宏幸（2018）『『主体的・対話的で深い学び』を促す高等学校国語科の授業展開』（安田女子大学日本文学会（編）『安田文芸論叢研究と資料第三輯』pp. 193-23, 安田女子大学日本文学科事務局
- 島田康行（2018）「小・中・高校から大学までの『書くこと』をつなぐために」（『指導と評価』64(4), pp. 40-42）
- 戸田山和久（2018）『「文章を設計する」という考え方』（『指導と評価』64(8), pp. 37-39）
- 佐光美穂（2018）「書くことの指導——ロジカル・ライティング：意見文を書く、高校での指導」（『指導と評価』65(1), pp. 39-41）
- 渡邊雅子（2016）「日本の国語教育における目的別文章」（『指導と評価』(62)3, pp. 38-40）
- 岩瀬さやか・岩瀬直樹・甲斐崎博史・金子文昭・菊池博之・澤田英輔・本田陽志恵・吉沢郁生・吉田政晃・小坂教子・吉田新一郎（2018）『増補版作家の時間』新評論
- 難波博孝（2018）『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』明治図書
- 石黒圭（編著）・胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥（著）（2018）『どうすれば協働学習がうまくいくか』ココ出版
- 鶴田清司（2017）『理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』図書文化
- 君野隆久（2017）『大学での日本語表現の基礎 ことばと表現』藝術学舎
- 山口裕之（2017）『コピペと言われないレポートの書き方教室』新曜社
- 前田安正（2017）『マジ文章書けないんだけど』大和書房
- 渡辺哲司・島田康行（2017）『ライティングの高大接続』ひつじ書房

- 石黒圭 (2017) 『分かりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版
- 西川真理子・橋本信子・山下香他 (2017) 『アカデミック・ライティングの基礎』晃洋書房
- 薄井道正 (2016) 『思考力と表現力を鍛えるアカデミック・ライティング 基本編』立命館大学
- 浜本淳逸 (監修)・田中宏幸 (編) (2016) 『中学校・高等学校「書くこと」の学習指導』溪水社
- 石黒圭 (2016) 『接続詞の技術』実務教育出版
- 宇野聖子・藤浦五月 (2016) 『あしか 大学生のための表現トレーニング』ココ出版
- 佐渡島沙織・坂本麻裕子・大野真澄 (2015) 『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド』
ひつじ書房
- 桑田てるみ (編集) (2015) 『学生のレポート・論文作成トレーニング』
- 名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校国語科 (著) 戸田山和久 (執筆協力) (2014) 『はじめよう、ロジカル・ライティング』ひつじ書房
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子他 (2014) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 (第2版)』ひつじ書房
- 井下千以子 (2014) 『思考を鍛えるレポート・論文作成法 (第2版)』慶応義塾大学出版会
- 大嶋友秀 (2013) 『すぐできる! 論理的な話し方』日本能率協会マネジメントセンター
- 石黒圭 (2012) 『この1冊できちんと書ける! 論文・レポートの基本』日本実業出版社
- 石塚修・島田康行・小針誠 (2012) 『日本語表現&コミュニケーション』実教出版
- 戸田山和久 (2012) 『新版論文の教室』NHK 出版
- 島田康行 (2012) 『「書ける」大学生に育てる』大修館書店
- 渡辺哲司 (2010) 『「書くのが苦手」をみきわめる』学術出版会
- 佐渡島沙織・吉野亜矢子 (2008) 『これから研究を書くひとのためのガイドブック』ひつじ書房
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 石原千秋 (2006) 『大学生の論文執筆法』ちくま新書600
- 佐藤厚子 (2006) 『日本語表現の基礎』あるむ
- 石黒圭 (2006) 『よくわかる文章表現の技術IV』明治書院
- 石黒圭 (2004) 『よくわかる文章表現の技術I』明治書院
- 河野哲也 (2002) 『レポート・論文の書き方入門 (第3版)』慶應義塾大学出版会
- 中央大学杉並高等学校国語科 (2018) 『高校生のための卒業論文ガイド Ver.07』
- 大阪大学 (2017) 『阪大生のためのアカデミック・ライティング入門』
- 慶應義塾大学教養研究センター (監修)・慶應義塾大学日吉キャンパス学習相談員 (著) (2014) 『学生による学生のためのだめレポート脱出法』慶應義塾大学出版会
- 三宮真智子 (2018) 『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める』北大路書房
- ダグラス・フィッシャー、ナンシー・フレイ (著) 吉田新一郎 (訳) (2017) 『「学びの責任」は誰にあるのか』新評論
- 西岡加名恵・石井栄真 (2018) 『Q&A でよくわかる! 見方・考え方を育てるパフォーマンス評価』
明治図書
- ナンシー・アトウェル (著)、小坂敦子・澤田英輔・吉田新一郎 (編訳) (2018) 『イン・ザ・ミドル』
三省堂