



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	「書くこと」と「探究活動」を柱とした「国語」のあり方：学校設定科目「現代文I」の実践と今後の課題(fulltext)
Author(s)	日渡,正行
Citation	研究紀要 / 東京学芸大学附属高等学校(53): 165-172
Issue Date	2016-03-01
URL	http://hdl.handle.net/2309/145098
Publisher	東京学芸大学附属高等学校
Rights	

「書くこと」と「探究活動」を柱とした「国語」のあり方

— 学校設定科目「現代文Ⅰ」の実践と今後の課題 —

The way of "Japanese Language" based on "writing" and "research activities"

— Practice and future problem of school setting subject "Contemporary

Japanese Language I" —

国語科 日渡 正行

〈要旨〉「現代文Ⅰ」は平成二十七年から始まった学校設定科目であり、「書くこと」と「探究活動」を柱とし、思考力・判断力・表現力を育てる。さらに、「現代文Ⅰ」の試みは他の教科・科目との連携を促進し、様々な言語活動の基盤としての国語のあり方を示すものとなっている。

〈キーワード〉 書くこと 探究活動 言語活動 論理 表現

1 はじめに

「現代文Ⅰ」は、平成二十七年から始まった本校の学校設定科目である。第一学年の一単位、「書くこと」と「探究活動」を結びつけていく科目として設定された。前年度までの本校の教育課程では、一年生の国語では「国語総合」五単位を実施していた。今年度からは「国語総合」四単位に「現代文Ⅰ」一単位を加えるかたちで第一学年の国語が計画されている。

「現代文Ⅰ」は「書くこと」と「探究活動」の二つの要素を持つ。まず、従来の国語における「書くこと」を取り出して扱っている。これまでも行われてきた授業のあり方を踏まえながら、論理的に書くことを目指して授業を構築する。さらに、言語活動において他教科の基盤となるべく「探究活動」を支えるとともに、一年生の時点での基本的な「探究活動」を行う具体的な時間にもなる。

国語として考えると、「現代文Ⅰ」は通常の現代文（あるいは、国語総合の現代文分野）とは異なっている。情緒や感性にかかわる文章や言語活動よりも、論理的な思考や文章構成能力の育成に目を向けている。学習指導要領で示される

「国語を適切に表現し、的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」という国語の目標すべてに合致する科目ではなく、一部分に焦点を合わせていることは間違いない。特に、「書くこと」を重視しているのが特徴である。

「現代文Ⅰ」は従来の現代文と異なる部分もあるが、あくまでも国語としての目的を踏まえた学校設定科目である。「国語を適切に表現する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし言語感覚を磨き、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる」とまとめることができるだろう。「現代文Ⅰ」は国語総合とともに計画されるべきであり、独立した実施を想定していない科目である（教員は共通しておらず、国語総合とは別の者が担当した）。国語総合でも育みうる力であるかもしれないが、焦点化することによってより明確なものとし、意識化されていくことを目指している。

そのように国語として考える一方で、「現代文Ⅰ」は「探究活動」を支えるという意味で、他の教科・科目との連携を図る試みと言える。平成二十年の中央教育審議会答申で、「教科等における言語活動の充実、今回の学習指導要領の改訂において各教科等を貫く重要な改善の視点である。」と示されているように、言語活動の有機的な結びつきは、今後、ますます重要になる。

「現代文Ⅰ」は他の教科の活動の基盤となる。本校はこれまでも、講義→実習・実験→レポートのサイクルで学力を伸ばすことを重視してきた。レポートや課題などを通して、論理的な報告や説明を行うことについて各教科で取り組んできたのである。これは、現行の学習指導要領での言語活動の方向性（あるいはスーパーサイエンスハイスクールやスーパーグローバルハイスクールの方向性）と異なるものではない。しかしながら、それぞれの言語活動が独立して実施されていた面も否定はできず、学習者の内部でそれらが確実に統合されているとは言い難かったように思う。本校の特色と従来の取り組みを活かし、結びつけるために「現代文Ⅰ」は実施されている。

そして、言語活動を支えるとともに、「探究活動」のテーマ作りにもかわっていき、学習者たちが「総合的学習の時間」で取り組む課題は、自然科学分野か

ら社会科学・人文科学など多岐にわたる。そのすべてを「現代文Ⅰ」が扱うことは困難を伴うが、テーマ作りのおおまかな道筋を示すことはできる。具体的な「探究活動」に向かうまでの共通の取り組みに（一部分になるとはいえ）かかわること、**「探究活動」**を支えていくことになる。

この「現代文Ⅰ」によって今後の国語の可能性の一つを提案していきたい。「書くこと」は国語の目的の一部分に過ぎず、「探究活動」は国語の範囲を逸脱してしまう可能性もあるかもしれない。しかし、「現代文Ⅰ」のような科目が実施されることで、国語が他の教科の言語活動のことを認識し積極的にかかわり、また、他の教科でも国語での取り組みがどのように結実していくかを確かめていくことになる。このような教える側の相互の連携の意識が、実際の「現代文Ⅰ」での活動と結びついて、学習者内部での統合の意識につながっていくことを期待している。その結果、思考力・判断力・表現力が身につけていくはずである。

2 「国語総合」「国語表現」とのかかわりと設置の経緯

「現代文Ⅰ」が学校設定科目として設置された経緯について確認しておく。そもそも国語の必修科目として「国語総合」「国語表現」があり、論理的な思考力を育むことや書く力を養うことはできる。また「総合的な学習の時間」で「探究活動」を具体的にやっていく（二学年に実施される）のであれば、国語で行うことは必要ではないかもしれない。しかし、それらの可能性も考えた上で、「現代文Ⅰ」という新たな試みは計画され、実施されることになった。

国語としてのねらいだけではなく、「現代文Ⅰ」は他の教科の期待も背負っている。言語活動の充実が図られる中で、基本的な国語の力がなければより高くより遠いところへは行き着くことができない。これまでの国語の取り組みに「現代文Ⅰ」を加えることで、他の教科の活動も充実していく。「現代文Ⅰ」の試みは他との連携が不可欠である。

国語という教科にとって「書くこと」の充実が課題の一つだった。「国語総合」の内容として「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」は示されている。しかし、「現代文A」「現代文B」がその目標として読解に傾くことも影響して

いるのだろうか私は思っているが「読むこと」が先行することもしばしばあった。「書くこと」に関しても、教科書の読解がまずあり、読解の内容への応対や思考の深化を表現するというかたちをとる国語の授業は想像しやすい。その傾向に基づくとどうしても「読むこと」の比重は重くならざるをえない。そこで「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の充実が問題なる。問題にはなるものの、読解による思考力や想像力を育むところから、という順番にはなる。

「国語総合」におけるその順番や方法が間違っているとは言わないが、他教科が基盤として求める表現の力とはずれがあったことも事実である。「国語総合」でつけさせたい力があり、それらの力の育成を総合的に行う授業は実施されてきた。しかし、国語の中での総合性を実現すると、むしろ国語という教科としての完成が印象付けられたのではないか。われわれが思う以上に、教員も学習者も各教科・科目での明確な区分に捕われている。国語には国語の理屈があり、別の教科には別の理屈がある、と。そこで、「国語総合」という枠の中で身につけたはずの力が、他の枠組みでは発揮できない、発揮しようという流れにならないということもあつたのだろう。結果として、他教科で求める言語活動の基盤になる書く力・表現する力と、国語で育まれたはずの力の齟齬が生じることになった。その齟齬を埋めるために、「現代文Ⅰ」が設置されることになった。国語でつけた力が十分に発揮されるためにも、国語という枠を離れたところでも通用するということを、学習者（と教員）が認識する必要がある。

国語が目指している心情の豊かさを育む部分の排除を主張しているわけではない。表現の豊かさは感受性の豊かさであり、高等学校の時期にその力をさらに伸ばすことに消極的になる理由は何もない。むしろ、それらは「現代文Ⅰ」以外の国語の科目とのかかわりの中で育てていくべきである。本校では同時に展開している「国語総合」が、その部分を担保する。

（「国語総合」との同時実施にはやや問題が生じるが）「国語表現」の目的に従って実施する可能性も考えてはみた。「国語表現」は^⑧「国語で適切かつ効果的に表現する能力を育成」とあるように、表現力に重点を置いていく。しかしながら、感じ方・考え方を豊かにすることや、詩歌や小説などを書くことも含まれ、覆っている範囲は広い。「現代文Ⅰ」を「国語表現」と同様のかたちで実施すること

はできたかもしれないが、情緒や感受性の表現の部分は重なることはない。そして、情緒的な部分を排除してしまつては、本来の意味での「国語表現」の目的に合致しているとは言えない。

また、可能性として「国語総合」の内側での運用として、「現代文Ⅰ」を実施することはできただろうし、目指している力をつけさせる上では問題はなからうと予想する。しかし、あえて「論理的」に「書くこと」を中心とする「現代文Ⅰ」を設置することで、その目的を明確化できる。「国語総合」で示されている力すべてを扱い、統合させていくことは重要である。重要ではあるが、その一方で、統合することによって学習者が自覚できなくなる力もある。「現代文Ⅰ」が切り分けられることで、他の言語活動にもつなげやすい力を学習者自身が見つけていくことができるのである。

内容がなければ書くことはできず、書く技術が身につけていなければ他者に理解してもらえない。内容と書く技術とはどちらも重要であるが、ややもすると内容を重視していたのではないか。書くことは表層のものとして、その内容、言つて見れば精神性といったものばかりを見ようとしていたのではないか。国語としても内容を疎かにすることはできない。しかし、書く技術を教えることも重要であり、その部分を担わなければならない教科は国語以外にはあるまい（英語との連携は視野に入れつつも）。

表現する力が表面的な技術に終始することは決してない。内側に深めていく段階がなければ、外部への表現にはつながらないからである。問題はそのバランスであろう。国語の科目としてのバランスを考えながら、他教科とのつながり、あるいは学習者の内部でのバランスをより良いものとするにはどうしたらいいのか。国語としても、「書くこと」について、有用性を意識して力をつけていってもらいたい。他の教科としても統一された書く力を前提にして、思考力・判断力・表現力についてさらに高い位置にまで導いていきたい。求めることの一一致した場所、「現代文Ⅰ」は存在している。

国語で身につけた力を他の言語活動に結びつける。あるいは思考や判断の手掛かりとしつつ、自らの外に出していく。それを意識して行うための一つの試みとして、「現代文Ⅰ」は設置されたのである。

そのような国語における「書くこと」の問題を解決するとともに、「現代文Ⅰ」では「探究活動」にも絡んでいく。内容なき表現では成長は促せない。自らの思考を伝達しようとする意志が、表現する力を育む。その素材として、探究活動がある。

「探究活動」は幅が広い。少なくとも本校の今年度の「探究活動」の自由度は非常に高い。テーマとしての制限はほぼなく、自らの興味・関心を探究に結びつけることを目指している。これは国語が決めることではなく、学校の「総合的な学習の時間」の方針に従うものである。従うのではあるが、国語という立場からしてみると、幅が広い。

「探究活動」は「現代文Ⅰ」や国語の中で完結するものではなく、持続的な学習活動になる。今年度、一年生を対象に「探究のすすめ」という冊子を作り、自然科学分野と人文科学分野の探究活動について、あるいは区別しあるいは横断し、アドバイスを与えた。そこでの幅広いテーマ選択のあり方を踏まえつつ、一学期にはテーマの選択、夏の休業中には先行研究を読み実験方法を模索し、二学期にはさらに絞り込んだテーマ選択を行わせた。これは「国語の外」で（二年生から始まる「総合的な学習の時間」につながる課題として）実施されたが、同時期に連携して「現代文Ⅰ」の中でもテーマ選択を考えさせた。もちろん、国語の領域を超えるテーマの設定もあつたが、それも含めて選択の方法を示し、「現代文Ⅰ」の領域内での指導と助言を行った。

本校の「探究活動」が目指すのは質の高い成果ではなく、その過程での成長であり、「現代文Ⅰ」はその目的を見据えて学習を行っていく。質が低い状態をよしとするわけではない。しかし、目的はあくまでも過程での成長である。国語の側からは、論文・ポスター・プレゼンテーションなど、言語を使用する場面における補助であれば、どのようなテーマにもかかわることができる。また、表面的な言葉の使用だけではなく、言葉を用いた問題発見能力の育成にもかかわることができるとは思ふ。

「現代文Ⅰ」は「書くこと」によって全ての言語活動を支えるだけでなく、共通のテーマ選択の方法を学ぶことで、課題解決の力も身につける。「現代文Ⅰ」で示したのは、「手が届く範囲のテーマを定めること」「探究の方法や方向性が明らかになっていること」「すでに誰かが行った研究ではないこと」、この三つであ

り、自分の内側に漠然と存在しているテーマをこの方向性で考えれば、適切なかたちで具体化される。課題発見や課題解決の重要な第一歩は、漠然としたものをどう捉えどう具体化させるかである。

もちろん、全てを具体化するのが目的ではなく、適切な抽象度/具体度にしていくことが重要である。しかし、「探究活動」のような大きなテーマを立てる場合、抽象度が高すぎるものになりがちである。抽象度が高すぎると問題は拡散し、課題そのものが見えにくくなる。これでは、当然、課題解決には至らない。

「現代文I」で目指すのは思考・判断の外化である。外化することで課題は目に見えるかたちで現れ、原因を考えたり要素を分析したり深めたりしていくことができるようになる。「ある課題を解決すること」を目指すのではなく、「ある課題を解決しようとする過程を経験すること」を目指す。それが、質の高い成果を求めるのではなく過程での成長を目指すということであり、「現代文I」の目標になる。

「書くこと」と「探究活動」は当初はばらばらに進んでいくように見える。しかし、文を書くことで論理的な思考を学び、探究活動を進めることで課題解決能力を身につけていく。それらが意識されメタ認知的に統合されていくことで、国語の力につながる他の活動の基盤にもなっていく。

「国語総合」を補いつつ国語の力を獲得させるとともに、他教科との連携をしやすくしながら共通する力を身につける。国語の側としてつけたい力があり、そこを意識させる。国語という教科、あるいはそこで身につける力への期待が、他の教科にはあった。それらの思いをつなぎ、学習者の力をより高めるために、「現代文I」は計画されたのである。

3 平成二十七年一学期の実施状況

平成二十七年一学期は、一文を書くことと探究活動のテーマの決め方を中心に進んだ。一学期においては本格的な活動の前段階であり、まずは文の検討や探究活動について意識を向けてもらうことを主眼としていた。出発点も到達点も学習者本人の気づきであることは間違いない。

④ 木下是雄「レポートの組み立て方」、⑤ 大野晋「日本語練習帳」、中村明「名文」

⑥ 「悪文―裏返し文章読本」、⑦ 野内良三「日本語作文術 伝わる文章を書くために」などを参考にしながら、授業内で書いてもらうことを中心に課題を与えた。実際に行った課題を示す。短文への意識（「レポートの組み立て方」「日本語練習帳」）。主語の書き換え、和文和訳（「日本語作文術」によるもの）。悪文の検討（「名文」「悪文」）。

短文への意識。「（私は）（スカーフを）買った。」「スカーフを私は買った。」「買ったスカーフを私は。」など、日本語の語順の自由度を示しながら、日本語の論理を意識した。そして、長すぎることによって理解がしにくくなっている文（④「高校卒業後すぐにK市のT自動車に入社、営業部門に配属されたAは、O市のT自動車にこれも高卒直後に入社して経理を手つだい、2年前、一家のK市転居にもなつてK市のT自動車に転勤してきたBと知り合つて、やがて結婚した。」）について、切れ目と接続詞を考えることでわかりやすい文に直させた。

主語の書き換え、和文和訳。日本語を日本語で訳す、という課題である。『日本語作文術』によれば、日本語は動詞を中心にした文（⑧「彼の情報が豊かだったので、私たちは驚いた」）になる傾向を持つ。しかし、抽象的な事柄を述べるためには、英語などが得意とする名詞を中心にした文（⑨「彼の情報の豊かさが私たちを驚かせた」）にしたほうが説明しやすい場合もある。動詞中心文↓名詞中心文、名詞中心文↓動詞中心文の言い換えを繰り返すことで、文の組み立て方を考えさせた。

悪文の検討。「悪文」から引用したものや、過去の学習者が書いた文を改悪したもの、実際に自分たちが地理や地学の実習レポートや論理的説明で書いたものなどを素材に、どうするとわかりにくい文になるかを分析した。

「現代文I」では、その場に合わせた言葉遣いを意識させた。思ったまま書くことは、発達のある段階までは必要なことだろう。しかし、思ったことを素直に書くこととは違った書き方も必要な場面は確実に多くなっていく。論理的でわかりやすいものに組み立て直すことが「書くこと」であり、その際の思考の整理に重要な意味があることを、書き換えや悪文検討で理解させた。

何かを読解して考えるというよりも、課題をこなし相互に評価しながら良いとされるものを目指した。目標地点が教員によって示されるといふ点で、すぐには主体的な活動にはならなかったかもしれない。しかし、自由な発想、柔らかな思考、

広がる想像力、豊かな感性といったものは、「現代文Ⅰ」では目指していない（国語では目指していない、と言いたいのではない。「国語総合」との相互補完を前提に、「現代文Ⅰ」が目指すものを学習者に意識させようとしているのである）。

「現代文Ⅰ」の実践としては「型」や「形式」から入った。ある意味でそれは危うさを伴っているように感じた。個性・独自性や自らの興味・関心を重視する学習者にとっては、物足りない部分もあったかもしれない。物足りなさや「現代文Ⅰ」に対する不十分な取り組みになるかもしれない危うさがある。そこを意識した上で課題に取り組ませた。

探究活動のテーマを決める方法としては、④「レポートの組み立て方」⑤酒井聡樹「これからレポート・論文を書く若者のために」⑥山本幸司「大学一年生の文章作法」、あるいは本校の冊子『探究活動のすすめ』をもとに探究活動について理解してもらい、自分なりのテーマ設定に向かった。「手が届く範囲のテーマを定めること」「探究の方法や方向性が明らかになっていること」「すでに誰かが行った研究ではないこと」を示し、自分自身が一年以上をかけて取り組んでいくテーマを設定させた。

具体的には、以下のような流れでテーマを選んでいた。まず、テーマ「環境」をキーワードに探究テーマを考えさせた。本校のテーマは「環境」に縛られているわけではない。あくまでも設定する過程を学ぶための例として、縛りをかけて考えてもらった。曖昧かつ壮大なテーマは、解決に向けての動きがとれなくなる恐れがある。曖昧かつ壮大なテーマを示すことなく絞り込んでいく意義は理解してもらったと思う。その上で、一年生全体で行われた「探究活動」の検討・相談の会（ブラッシュアップの会、と呼称）に向けてテーマ選択を行わせ、相手にわかってもらう的確な説明を考えさせた。

一学期では、「書くこと」と「探究活動」の二本の柱は、まだ二本のままに立っていた。「探究活動」について「書くこと」はするものの、それぞれ別の授業・課題として行われており、統合を果たすことはできなかった。ただし、統合されていないところからの出発は狙い通りではある。また、ルーブリックなどを利用して、提出された各課題を評価することも一部実施されたが、この段階での大きな

差はあまり認められなかった。

4 平成二十七年 二学期の実施状況

二学期は三学期への橋渡しを想定していた。二学期は、二〇〇字を中心にしたパラグラフを書かせ、自らの探究活動の分野を考えながら現段階での探究の見通しをまとめさせた。文がパラグラフになる時、論理的構造は不可欠のものとなり、そのまま発展すればより長い文章の構造にもつながっていく。また、三学期において「総合的な学習の時間」での「探究活動」のテーマの（ほぼ）最終的なテーマ決定が行われることを踏まえ、現状の振り返りをしてもらった。一学期で学んだことの発展が二学期に実施された。そして完成（文章や説明として、あるいは探究のテーマとしての完成）には至っていないことも示された。三学期への橋渡しである。

「書くこと」については、⑤「日本語練習帳」や⑥倉島保美「論理が伝わる世界標準の「書く技術」」、⑦野矢茂樹「論理トレーニング」などを参考に、二〇〇字で書く課題を設定した。文からパラグラフへと書く分量が広がり、縮約・要約・論理（演繹、接続詞）を学びながら、パラグラフ・ライティングという型を身につけるといった流れを作った。

⑧「日本語練習帳」によって示されている「縮約」は、文章の論理構造を消さないようにしながら、具体例が示されていけばそれも残し、そのまま短い文章としてまとめることである。「要約」は、キーワードやトピック・センテンスを拾い上げ、筆者の言いたいことを捉えながら短くしていくという課題である。どちらにせよ、読解の作業は必要となり、言葉を「書く」以上は内容についての理解が必要であるという問題は示された。また、⑨「論理トレーニング」を活用し、演繹的思考や論理的類推について、あるいは接続詞を分析し文章としての論理構造を捉えていくことを学ばせた。

⑩倉島保美「論理が伝わる世界標準の「書く技術」」を使用し、連続的に「パラグラフ・ライティング」を扱った。二学期はこれまで他者の意見をどのよう伝えるかを考えて二〇〇字の文章を作ってきたが、今度は自分の考えを一パラグラフにまとめることになった。

型としてのパラグラフ・ライティングを確認した。一つのパラグラフを、今回は二〇〇字程度とした。一パラグラフにトピック。一パラグラフは一つのトピック・センテンスと複数の支持文で構成される。トピック・センテンスはパラグラフの初めにあり、その一文を読んだだけで大まかな内容は掴める一文である。

そのパラグラフ・ライティングの書き方を意識しながら、先行研究や自らの探究の方法とともに、「探究活動」の概要を二〇〇字で書いた。そして概要をコンピュータ（あるいはスマートフォン）で入力させ、各クラスの学習者全員の文章を印刷して互いの文章を読ませた。

さらに自分たちの文章を素材として、「パラグラフ・ライティング」や「探究活動のテーマの選択のあり方」を構成要素とするルーブリックを作らせた。そして、「書くこと」と「探究活動」について⁴⁵メタ認知できるように導くことを目指した。

二期は二〇〇字という塊を作り上げていくことを特に意識させた。他者の意見を「二〇〇」でまとめていくには、キーワードや論理構成を見抜く力が必要である。その力がきちんと備われば、ある文章が何を課題にしてどのように解決に至ろうとするかが理解できるようになる。その力によって、自分が書く時にも課題や解決の方向性を明確に示せるようになる。

二〇〇字の塊での構成（まずトピック・センテンスがあり、その後、詳細な説明としての支持文が来る）を理解することができれば、複数のパラグラフを集めた文章も同じ構造であることが自ずとわかる。序論・本論・結論の構成で書くこととの有効性に結びつき、表現することと論理性がつながることになる。

また、他の「探究活動」の概要を眺めれば、テーマ選択が妥当なものであるかどうかかわかり、また、それぞれの進捗状況を確かめることもできる。これ以後のテーマ設定の最終段階を意識させることはできた。

書くことと論理性、テーマ設定と課題解決能力は高まっているはずであり、生徒の感想や提出された課題にもそれを見て取ることはできる。まず表面的な形から入って、内容を深めるといふ流れは一学期と変わらないが、ばらばらの二つの要素は一つにまとまりつつある。

5 平成二十七年三学期の実施予定

三学期では、一年間でつけてきた力を自覚させ次の段階へと進ませる。三学期は複数のパラグラフを組み合わせた意見文を書くことを目指しながら、探究活動の具体的な方法や観点を学習する予定である。これまでに実施してきた内容のまとめであり、「書くこと」と「探究活動」の統合にもなる。しかしながら、単に「現代文Ⅰ」としての完成で終わるわけにはいかない。自主的・主体的に書くことにつながらなければ意味はない。

一年間のまとめとして評価する。「現代文Ⅰ」においては、書く技術（あるいは論理性）にせよ、テーマ選択（あるいは課題解決能力）にせよ、ある一定の型を示し、その型に当てはまるものを良しとしてきた。ここで思考力・判断力・表現力の高まり・深まりや、その定着を測定しおきたいのはやまやまだが、焦ってはいけないと思う。まずは全員が到達しうる場所まで到達できたかどうかを評価することが、一年間のまとめということになる。

思考力・判断力・表現力は「現代文Ⅰ」に範囲を限定して身につけるものでも、達成されるものでもない。この一年間で学んだことを基礎として、国語も含めた他の場所で深まっていくべきである。学習者が「現代文Ⅰ」の内側だけで優れた力を示すのであれば、それは目的から外れていることになる。その意味では、この後も長い期間にわたってその力を見つけていかねばならないだろう。

6 今後の課題

評価について、工夫の余地がある。現在は提出された課題について教員の側で作るルーブリックを用いて判定し、現状での力を評価している。それに加えて、意識の変容と書く力との関係や、「現代文Ⅰ」の外部でどのような違いがあったかを評価していかねければ、この科目自体の分析にはつながらない。

「現代文Ⅰ」に関しての検証は、未だ不十分である。短期的な変化を確認することは継続しつつ、長期的な変化を観察していかねばならないだろう。国語の力として考える側面と、他教科とも共通する思考力・判断力・表現力の関係として分析していく側面とがある。

重要なのは「総合的な学習の時間」を中心とした、「他の機会」において力を

發揮することができるとかどうかである。また、変革を迎える大学入試への対応や、高等教育への接続も視野に入りたい。力の実感があることよって、言葉を扱う意欲が向上し、次の段階へと進む。そのよき回転がなされているかどうかは、ある程度の時間をかけなければならぬだろう。

今年度の実施者以外でも同様に実施できるような仕掛けを作ることにも意を注がねばならない。今年度は一学年八クラスを二人で担当した。一学期の流れとしては、ほぼ足並みがそろっていた。しかし二学期は、読解の要素も入り（教育実習生の期間があり、それぞれで別の研究授業を実施したこともあって）、明確な違いが生じてきた。その違いの影響は三学期につながる。そのようなずれはありながらも、つける力に変わりはなく、目的や評価がぶれないように計画を立てなければ、新しい試みとして提案するに値しない。ルーブリックやパフォーマンス課題を明確にして、誰もが実施できる科目として練り上げていくべきであろう。

7 おわりに

「現代文I」は新しい国語のあり方を示している。国語の領域にとどまらない、様々な言語活動の基盤となるあり方を提案している。ただし、従来の国語に対して異質な試みをしているわけではない。あえて言えば、基盤としてのあり方への「意識づけ」が、新しいのかもしれない。これは学習者に対してのものであり、教員に対しての意識づけでもある。

個人的には、平成二十四年に行った研究授業（東京学芸大学附属高等学校第11回公開研究大会で実施。内容は^⑥本校紀要で報告した）である「論理的に書くこと」と関連させて考えていきたい。私にとって「書くこと」や「論理性」は以前からの課題であった。今年度、そのような従来の国語の枠の中での試みを、一歩外へと広げた。学校設定科目ということで枠は広がり、他教科との連携という意味でも枠は広がった。学習者にとっても有用な試みであると考えるが、それ以上に、教員にとって有益な試みとなった。

国語の人間が他の教科・科目で実施されている言語活動を知らなければ、「現代文I」は存在意義をなくしていくだろう。また、「現代文I」で実施されていることを他の教科・科目の教員が認識しなければ、学習者たちについた力を、本来の意味で評価することはできない。当たり前の話かもしれないが、われわれが連携すれば、実り豊かな学習活動が実践できる。しかもそれは大幅な改革や変更

「書くこと」と「探究活動」を柱とした「国語」のあり方

を伴うものではなく、これまでの路線を緩やかに広げていけば達成できるのである。逸脱ではなく拡大であることを確認しながら、「現代文I」を続けていきたいと考えている。

名称の問題が残る。「論理と探究」「論理的表現」などが想定される。学習の内容容としてこれまでの国語の中の「現代文」とは異なることを示し、どういう過程で成長していくのかを学習者自身に意識させることが重要な目的の一つであるとすれば、「現代文I」という名称は不適切かもしれない。その一方で、一年生は名称にこだわらずに意図を汲んでくれるようでもあり、八ヶ月以上使ってきた名称は舌の上でもこなれてきてしまった感もある。些細な問題なのかもしれないが、この名称の問題は考えていかねばならないことだろう。

注

- ①『学習指導要領』第2章 各学科に共通する各教科、第1節 国語、第1款 目標、平成二十一年
- ②中央教育審議会答申、平成二十年
- ③『学習指導要領』第2章 各学科に共通する各教科、第1節国語、第2款各科目第2国語表現、平成二十一年
- ④木下是雄『レポートの組み立て方』筑摩書房（ちくま文庫）、平成六年
- ⑤大野晋『日本語練習帳』岩波書店（岩波新書）、平成十一年
- ⑥中村明『名文』筑摩書房（ちくま学芸文庫）、平成五年
- ⑦中村明『悪文―裏返し文章読本』筑摩書房（ちくま学芸文庫）、平成十九年
- ⑧野内良三『日本語作文術 伝わる文章を書くために』中央公論社（中公新書）、平成二十二年
- ⑨酒井聡樹『これからレポート・論文を書く若者のために』共立出版、平成十九年
- ⑩山本幸司『大学一年生の文章作法』岩波書店、平成二十六年
- ⑪倉島保美『論理が伝わる世界標準の「書く技術」』パラグラフ・ライティング入門』講談社（ブルーバックス）平成二十四年
- ⑫野矢茂樹『新版論理トレーニング（哲学教科書シリーズ）』産業図書、平成十八年
- ⑬本校では全学習者が「Google」の学校でのアカウントを所持しており、これを

利用して入力させた。

⑭「最も単純な言い方をすれば、ルーブリックとは『ある課題について、できるだけよくなってもらいたい特定の事柄を配置するための道具』である。ルーブリックは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、様々な課題の評価に使うことができる。」(ダネル・ステイブンス、アントニア・ネビ著、佐藤浩章監訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』二頁、玉川大学出版部、平成二十六年)

⑮なお、ルーブリック作成については、今年度本校で実施された「東京学芸大学附属高等学校第14回公開研究大会」にて、「論理構造をメタ認知する要約の授業」という授業タイトルで公開した。

⑯日渡正行「論理的に書くこと」『東京学芸大学附属高等学校紀要50』一一九頁
一二七頁、平成二十四年