

## 中学校国語科の創作活動单元における学習者モデル の検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 火物, 憲二, 山崎, 艶子, 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00009540">https://doi.org/10.14945/00009540</a>

## 中学校国語科の創作活動単位における学習者モデルの検討

A Study of the Learner Model of the Creative Activities Unit in a Japanese Class at Junior High School

火物憲二\* 山崎艶子\*\* 石上靖芳\*\*\*

Kenji HIMONO, Tsuyako YAMAZAKI and Yasuyoshi ISHIGAMI

（平成27年10月1日受理）

### 要約

本研究の目的は、国語科の授業を難しいと感じている生徒の学習プロセスを具体的に明らかにすることで、今後の授業実践の改善に役立てようとするものである。この目的を達成するために、中学校国語科の川柳を創作する単元を開発し、授業実践を行った。その結果、生徒の学習プロセスは、《上位a群》、《上位b群》、《中位群》、《下位群》の4群に分類が可能となり、《上位a群》では、示された「言葉の使い方」、「語順」、「場面の捉え方」という3つの創作の観点が有効に活用されていた。一方、《下位群》では、「言葉の使い方」しか活用されていない傾向が明らかになった。

### キーワード

川柳の創作活動、中学校国語科、学習者モデル

### 1 問題の所在と目的

全国学力学習状況調査の結果等を通して、中学校国語科に対する生徒の意識が広く知られるようになった。平成26年度の同調査によると、静岡県では「国語の勉強は大切だと思いますか」、「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」という質問に対して「当てはまる」と回答した者の割合が、それぞれ53.1%、42.0%であり、数学の47.9%、36.7%を上回っている。しかし、「国語の勉強は好きですか」、「国語の授業の内容はよく分かりますか」という質問に対しては、「当てはまる」と回答した者の割合が、それぞれ21.4%、22.8%であり、これは数学の29.5%、33.1%を下回っている。以上のことから、生徒たちは、国語学習の重要性を認識しながらも、国語の授業に対しては少なからず意欲的ではない状況がうかがえる。

また、生徒の意識について、西東京市立田無第三中学校での校内研修において作成された「国語科 平成26年度 授業改善推進プラン」（2014）では、以下のような分析が示されている。

「生徒たちが国語を学習しようという意識は総じて低い。生徒の立場から考えると、次の2点

\* 教育学研究科教育実践高度化専攻（静岡市立安東小学校教諭）

\*\* 教育学研究科教育実践高度化専攻（静岡市立中島中学校教諭）

\*\*\* 教職大学院系列

が理由としてあげられる。①日本語が母国語であるため、とりあえずわかった気になってしまい、学習する必要性を感じていない。②答えがはっきりしない。また、授業で何を学んだかがよくわからない。したがって、何を学習すればいいのかわからない。という意識を生徒たちは国語科に対して抱いている。つまり、他教科に比べて学習することが難しいという認識をもっているのである。」

このような問題を背景に、本研究の目的は中学校国語科の創作活動単元を対象に、生徒がどのような学びを展開するのか、その学習プロセスを具体的に明らかにすることである。具体的には、川柳を創作するプロセスを対象に、学習者モデルの検討を行いたい。

## 2 研究方法

### 2-1 研究対象

調査にあたっては、静岡大学教職大学院生Y教諭（教職経験20年、国語科担当）の在籍校であるN中学校の2年生の1クラスにおいて、全3時間の小単元として授業を設定した。分析対象データとして、事前のアンケート、毎時のワークシート、第3時のビデオ映像および大学院生による抽出生徒4名の発話記録を収集した。

### 2-2 単元の概要

開発した国語科単元と授業実践の概要は、下記(1)～(7)に示した通りである。

- (1) 期 間 平成26年11月19日（水）～28日（金）
- (2) 授業者 Y教諭
- (3) 科 目 国語科
- (4) 学 級 静岡県内N中学校 2年
- (5) 単元名 言葉の可能性に挑戦

「形容詞・形容動詞を使った川柳を、より表現力豊かな川柳にしよう」

#### (6) 目 標

書いた文章を互いに読み合い、文章の構成や材料の活用の仕方などについて意見を述べたり助言したりして、自分の考えを広げること。

#### (7) 実践した単元の概要

授業実践上の具体的方策として、授業者が「表現を豊かにするポイント」を明示することによって、従来の韻文を扱う授業では感性の問題として片付けられていた創作活動と評価に対して、授業者の付けたい力と学習者の達成感の両方が明確化されることを意図した。

なお、創作対象を川柳とした理由は、17文字という制約によって、構想する力、取材する力、構成する力、活用する力等が必然的に鍛えられるという国語科としての目標と共に、本授業者の問題意識である「明確な達成感」「学習の仕方」という点においても、限られた期間の中で指導と評価を行うことが期待できる点にある。

本実践で明示する「表現を豊かにするポイント」の具体的観点は、「A:安易な形容表現や状況説明ではない言葉を選ぶ」、「B:表現がより伝わるように語順を工夫する」、「C:出来事をより豊かに表現するために、場面を切り取る視点を工夫する」という3点である。実践の中でそれらのポイントを扱うことで、よりよい作品作りに反映されるように、単元がデザインされている（表1）。

第1時は、川柳という文学形式の説明や、川柳作りによって文章力が向上するという活動意義を生徒たちに示した後に、実際に川柳作りが行われた。次に、表現豊かな作品に作り変えるイメージをもたせるために、授業者によって3つのポイントを明示的に活用しながら推敲していくプロセスを示した。

第2時は、生徒たちともに、代表生徒の句を作り変える演習を通して、3つのポイントを「言葉の使い方」、「語順」、「場面の捉え方」という3観点として共通理解を図った。その後、第1時に作った作品から1つ選んで個人で作り変えを行った。

第3時は、「場面の捉え方」を使用して作り変える演習を行った後で、個人の作り変えを行った。3つの観点による友達との相互評価を踏まえてさらに作り変えを行い、各自の最終作品とした。最後に、単元全体を通した自分の川柳作りを振り返るために、第1時の作品と最終作品を3観点の効果をふまえて比較しながら鑑賞し、「ビフォアアフター鑑賞文」という形式で自己評価を行った。

表1 単元計画

時	目標	学習活動
1 つかむ	・「表現力豊かな川柳をつくらう」という目標を持ち、学習の見通しをもつ。 【関心・意欲・態度】	・「うれしい」「すごい」「悔しい」「さみしい」「うるさい」「きれいだ」「大変だ」「不安だ」などの経験を五七五で表現する。 ・実際に川柳を作ってみる。 ・指導者が形容詞、形容動詞を使って表現した川柳と、使わずに表現した川柳を提示し、どのように作りかえをして表現を豊かにするのかのイメージをもつ。
2 習得する	・俳句の表現を豊かにするには、「言葉の選び方」「語順」「場面の捉え方」が重要であることがわかる。【書くこと】	・形容詞、形容動詞を使わず思いを伝えるために「言葉の選び方」「語順」を工夫して川柳を作り変えるグループ活動を行う。 ・3つの観点をもとに、自分の作品を作り変える。
3 活用する	・仲間と「場面の捉え方」「言葉の選び方」「語順」を視点としたアドバイスをしあいながら、根拠をもってより豊かな表現を見つけ、表現の広がり深まりを実感する。【書くこと】	・ペアで「表現を豊かにするポイント」をもとに作品を評価し合いながら、別の作りかえができないかアイデアを出し合い、それをもとに個人で作り変える。 ・自己評価をし、「どんなポイントでどのように変えたら作品がどうなったのか」についてビフォアアフター鑑賞文を書く。

### 2-3 収集データ

単元全体に渡って学習活動に使用したワークシート類を授業者が回収し、整理を行った。収集したデータは下記の通りである。

- ・第1時に授業者が例示した作り変えの効果に対する気づきを書いた付箋
- ・授業時間内に作ったすべての川柳および、作り変えに使用した観点
- ・単元終了時に書いた「ビフォアアフター鑑賞文」
- ・随時自由記述したメモ欄

## 2-4 分析手続き

最初に、第1時と第3時の作品についてルーブリックを作成して評価を行い、第1時作品と第3時作品の評価の差を算出する。この第1時から第3時の評価の差を、「授業による伸び」として取り扱う。

次に、ワークシートに記述された川柳作りのプロセスを、生徒のポートフォリオを用いて分析を行う。分析では、各授業での作句の数（作り変え回数）および、自分の作品に対する気持ちを記した付箋メモの枚数と書き込み内容を活用する。

以上から、「授業による伸び」とポートフォリオを組み合わせ、本単元の学習プロセスの内実について検討する。

なお、本単元で用いたルーブリックを表2に示した。《観点A:言葉の使い方》《観点B:語順》《観点C:場面の捉え方》の3つの観点について、授業者が想定した授業の目標を示している具体的な表現を例示し、それぞれ1点～3点の3段階の得点を設定した。

表2 観点ごとのルーブリック

観点 得点	A 言葉の使い方	B 語順	C 場面の捉え方
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>説明しなくても様子や思いがより強調されて伝わるような比喩や情景描写などの言葉を使っている。</li> <li>例：恥ずかしさを表す比喩として「りんご」</li> <li>例：寂しさを表す情景描写として「雨」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>語順を変えたときの言葉の効果を考えて、言葉を配置している。</li> <li>例：強調したい言葉を前に出す</li> <li>例：余韻を残すために体言止めで終わる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>印象に残る一場面に限って捉えている。</li> <li>例：「倒した」という結果ではなく「見下ろした」という一瞬を捉える</li> <li>例：写真を撮るように場面を切り取る</li> <li>例：他の視点から自分を含んだ場面を捉える</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>説明しなくても様子や思いが伝わるような行動や表情を表す言葉を使っている。</li> <li>例：喜びを表す表現として「ガッツポーズ」、「得意顔」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>語順を変えて、出来事や思いを表現している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>印象に残る場面を捉えている。</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>様子や思いが直接わかる言葉を使っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>出来事や思いがわかる言葉をつなげて表現している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>場面を漠然と捉えている。</li> </ul>

表3 ルーブリックに基づいた川柳の評価事例：生徒10

「どうだった？ あ那点を 決めてれば」(最終作品)
観点A…3点 試合で敗れたことを「あ那点」という語句によって表現できた。
観点B…3点 自問の言葉から句を始めることで、悔しさを強調できた。
観点C…3点 試合直後ではなく回想視点にすることで、心情表現に深みを出した。

表3に示したものが、観点ごとのルーブリックに基づいた評価事例である。3つの観点について、1点～3点の3段階で評価を行った。本生徒の作句意図は、ワークシートの記述から、「テニスの試合で、自分たちより弱いペアに負けてショックだった」という場面を表現したいことが読み取れた。

《観点A:言葉の使い方》について、創作メモや初期作品では「ショック」「悔し泣き」「負けた」などの表現を使用していたが、それらの心情表現を変更し、「あの一点」という語句に統合した。状況説明無しでより思いが伝わる表現ができていたので3点と評価した。

《観点B:語順》については、最後に置いていた「私の心」や「どうだった?」という語句を意図的に冒頭に移動させている。その工夫によって、単なる後悔の念ではなく、自分に突きつける問いとしてより緊張感のある表現となったので、3点と評価した。

また、A観点とB観点による作り替えが進行するにつれて、試合直後の場面そのものを描くのではなく、回想視点から敗れた自分を対象化する表現を生み出している。この工夫によって、その瞬間から現在の自分に至るまでの心情の変化の余韻が深まっているので、《観点C:場面の捉え方》は3点と評価した。以上の事例に準じて、全生徒29名の第1時と第3時の作品に対して評価を行った。

### 3 結果

表4 評価の変化および評価の伸びによる群分け

生徒	第1時作品				第3時作品 (最終)				評価の伸び				群
	観点A	観点B	観点C	評価	観点A	観点B	観点C	評価	観点A	観点B	観点C	合計	
10	1	1	2	4	3	3	3	9	2	2	1	5	上位群
12	1	1	2	4	3	3	3	9	2	2	1	5	
2	1	1	2	4	3	2	3	8	2	1	1	4	
5	1	1	2	4	3	3	2	8	2	2	0	4	
13	1	1	2	4	3	3	2	8	2	2	0	4	
18	1	1	2	4	3	2	3	8	2	1	1	4	
29	2	1	2	5	3	3	3	9	1	2	1	4	
4	1	1	2	4	1	3	3	7	0	2	1	3	中位群
9	2	1	2	5	3	3	2	8	1	2	0	3	
11	1	1	2	4	3	1	3	7	2	0	1	3	
16	1	1	2	4	2	3	2	7	1	2	0	3	
21	1	1	2	4	2	3	2	7	1	2	0	3	
23	1	1	2	4	2	3	2	7	1	2	0	3	
26	1	1	2	4	3	2	2	7	2	1	0	3	
30	3	1	2	6	3	3	3	9	0	2	1	3	
6	2	1	2	5	3	2	2	7	1	1	0	2	
8	1	1	1	3	2	1	2	5	1	0	1	2	
15	1	1	2	4	2	2	2	6	1	1	0	2	
20	1	1	2	4	2	2	2	6	1	1	0	2	
22	3	1	3	7	3	3	3	9	0	2	0	2	
24	1	1	2	4	2	2	2	6	1	1	0	2	
25	2	1	2	5	3	1	3	7	1	0	1	2	
28	3	1	3	7	3	3	3	9	0	2	0	2	
31	2	1	2	5	3	2	2	7	1	1	0	2	
1	1	1	2	4	2	1	2	5	1	0	0	1	下位群
3	1	1	2	4	2	1	2	5	1	0	0	1	
7	1	1	2	4	2	1	2	5	1	0	0	1	
14	1	1	2	4	2	1	2	5	1	0	0	1	
27	1	1	2	4	2	1	2	5	1	0	0	1	
M(SD)	1.3(.6)	1.0(.0)	2.0(.3)	4.4(.9)	2.5(.5)	2.1(.8)	2.3(.4)	7.0(1.4)	1.1(.6)	1.1(.8)	0.3(.4)	2.6(1.1)	全体

※n=29 (生徒数32名から、欠席者等の欠損データを除外した)

作成したループリックを用いて、第1時と第3時に作成した句を評価したものが表4である。評価の伸びが1点の生徒を「下位群」、2点と3点の生徒を「中位群」、4点と5点の生徒を「上位群」とし、3群に分けた。その結果、上位群は7名、中位群は17名、下位群は5名へ分類が可能となった。

上位群の生徒たちの特徴として、《観点A:言葉の使い方》を確実に活用した上で、《観点B:語順》にも挑戦していること、さらに《観点C:場面の捉え方》も取り入れることで総合的に大きな伸びを得ているという傾向が見られる。また、下位群の生徒たちは、《観点A:言葉の使い方》のみの使用で1点の伸びにとどまっていることが共通している。

さらに、学習のプロセスにおける生徒の学習に対する取り組みを表す指標として、ワークシートの記述から、第1時の作句数および第2時、第3時の作り変え回数をカウントし、群ごとに作句数の集計を行った(表5)。

表5 単元を通しての群別の平均作句数

	第1時の作句数	第2時の作り変え回数	第3時の作り変え回数	延べ作句数
上位群	3.0 (2.0)	3.0 (1.0)	2.1 (1.8)	8.1 (3.2)
中位群	2.4 (2.1)	2.1 (1.6)	2.2 (1.2)	6.8 (3.2)
下位群	4.6 (2.7)	2.6 (1.1)	1.6 (1.9)	8.8 (4.1)
全体	2.9 (2.2)	2.4 (1.4)	2.1 (1.4)	7.4 (3.3)

※ ( ) 内は標準偏差

この結果から、下位群は第1時の作句数が多い(平均4.6句)にもかかわらず、作り変え回数では、第2時(平均2.6回)、第3時(平均1.6回)と進むにつれて大きく減っていることが判明した。さらに、上位群の学習プロセスを探るために、ワークシートの「作り変えの効果に対する気づき」を書いた付箋の枚数(以下、「気づきの数」)について集計を行い、評価および作句数と組み合わせた集計を行った。その結果、上位群の中でも、気づきの数と作句数の傾向が大きく2分されている傾向が分かった(表6)。第1時の気づきの数が多い生徒は、作句数および作り変え回数が比較的多いまま推移し、気づきの数が少ない生徒の作句数および作り変え回数は少ない傾向にある。前者を《上位a群》、後者を《上位b群》として区分を設定した。

表6 上位群の生徒達の評価の伸び、気づきの数、作句数・作り変え回数

生徒	観点Aの伸び	観点Bの伸び	観点Cの伸び	合計の伸び	気づきの数	第1時の作句数	第2時の作り変え回数	第3時の作り変え回数	群
5	2	2	0	4	3	6	2	6	上位 a群
13	2	2	0	4	3	5	4	1	
2	2	1	1	4	4	4	4	1	
10	2	2	1	5	3	2	4	2	
M(SD)	2.0(.0)	1.7(.5)	0.5(.5)	4.2(.5)	3.2(.5)	4.2(1.7)	3.5(1.0)	2.5(2.3)	
29	1	2	1	4	1	1	3	1	上位 b群
18	2	1	1	4	1	1	2	3	
12	2	2	1	5	1	2	2	1	
M(SD)	1.6(.5)	1.6(.5)	1.0(.0)	4.3(.5)	1.0(.0)	1.3(.5)	2.3(.5)	1.6(1.1)	
学級全体 M(SD)	1.1(.6)	1.1(.8)	0.3(.4)	2.6(1.1)	1.4(1.2)	2.9(2.2)	2.4(1.4)	7.4(3.3)	

以上から、生徒を《上位a群》、《上位b群》、《中位群》、《下位群》の4群に分類する。これらの分類を、具体的な生徒の質的データによって類型化したものが、表7および表8である。

表7 上位群の学習プロセス（一部を抜粋）

		第1時 つかむ	第2時 習得する	第3時 活用する
学習活動		<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の経験を川柳で表現した。</li> <li>教師が形容詞、形容動詞を使わずに川柳を作り変える作例を示し、学習の見通しをもたせた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「表現を豊かにするポイント」の理解を自分なりの言葉で表した。</li> <li>表現を豊かにするポイントの観点をもとに、第1時の作品を作り変えた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>表現を豊かにする3つの観点をもとにペアと作品を相互評価しながら作り変えをした。</li> <li>使用した観点の効果について、自己評価の鑑賞文を書いた。</li> </ul>
上位a群	生徒5	<ul style="list-style-type: none"> <li>6句の川柳を作った。</li> <li>初期の段階から、比喻表現や視点の工夫、文字表記の効果などについて意識が高い。</li> <li>教師の作例に対して、「ガッツポーズ」は思わずやる行動、「ドヤ顔」は嬉しさがわかる。という観点Aの気づきをもった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを2回行った。</li> <li>使用した観点はAである。</li> <li>寝起きの顔を表現する「こけし顔」という語句を発想し、最終作品まで表現の中心に据えようとしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを5回行った。</li> <li>使用した観点はC→B→A→Aである。</li> <li>テーマの変更はないが、仮名と漢字の表記について試行したり、視点を切り替わたりするなど、読み手を想定した表現効果を吟味している。</li> </ul>
	生徒13	<ul style="list-style-type: none"> <li>5句の川柳を作った。</li> <li>初期の段階から、日常生活を切り取る視点を大切にしている。</li> <li>教師の作例に対して、「うれしい」を行動、風景、表情で表しているという観点Aの気づきをもった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを4回行った。</li> <li>使用した観点はA→B→Aである。</li> <li>前時の気づきを活用して、「平和だな→暖かい→ポカポカだ」という語句の変更をしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時の作品を最終作品としている。</li> <li>第1時から一貫したテーマにこだわった作り変えをしている。</li> <li>語句そのものが読み手に与えるイメージを重視している。</li> </ul>
上位b群	生徒12	<ul style="list-style-type: none"> <li>2句の川柳を作った。</li> <li>教師の作例に対して、「うれしいな→ガッツポーズ→得意顔→ドヤ顔」の変化で「自信」が表現されるという観点Aの気づきをもった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを2回行った。</li> <li>使用した観点はBである。</li> <li>「痛かった」を「やらかした」に変更する際に語順の入れ替えも同時に行った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを1回行った。</li> <li>使用した観点はABCの複合である。</li> <li>自分の悔しさを「真っ暗だ」と表現することで、語句の工夫と同時に場面を切り取る視点の変化を試みている。</li> </ul>
	生徒18	<ul style="list-style-type: none"> <li>1句の川柳を作った。</li> <li>教師の作例に対して、「ガッツポーズ」には「思わず」という気持ちが付加されているという観点Aの気づきをもった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを2回行った。</li> <li>使用した観点はBである。</li> <li>ウェブマッピングにより、「わらいあう→喜怒哀楽」という語句を発想した。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを1回行った。</li> <li>使用した観点はABCの複合である。</li> <li>前時のウェブマッピングを発展させ、「喜怒哀楽→どこにでもある福袋」という表現で、自分の楽しさを表現している。</li> </ul>



表8 中位群および下位群の学習プロセス (一部を抜粋)

		第1時 つかむ	第2時 習得する	第3時 活用する
学習活動		<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の経験を川柳で表現した。</li> <li>教師が形容詞、形容動詞を使わずに川柳を作り変える作例を示し、学習の見通しをもたせた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「表現を豊かにするポイント」の理解を自分なりの言葉で表した。</li> <li>表現を豊かにするポイントの観点をもとに、第1時の作品を作り変えた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>表現を豊かにする3つの観点をもとにペアと作品を相互評価しながら作り変えをした。</li> <li>使用した観点の効果について、自己評価の鑑賞文を書いた。</li> </ul>
中位群全体を特徴づける傾向は認められなかった。最も一般的な表れを示した(生徒31)および、最初期から高評価だったために評価点の伸び幅が小さかった(生徒22)の2名を事例として挙げる。				
中位群	生徒31	<ul style="list-style-type: none"> <li>1句の川柳を作った。</li> <li>教師の作例に対して、「ガッツポーズ」「得意顔」を嬉しさで出る行動だという観点Aの気づきをもった。語句を変える良さは感じているが、意図をもつまでには至っていない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを2回行った。</li> <li>使用した観点はAである。</li> <li>「話すど笑み浮かぶ」→「話して楽しさあふれる」のように、語句に連動した表現の調整を行っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを1回行った。</li> <li>使用した観点はAである。</li> <li>友達と話すことで生じる様々な楽しさを「虹色」という言葉に込めている。</li> </ul>
	生徒22	<ul style="list-style-type: none"> <li>7句の川柳を作った。</li> <li>初期の段階から、ユニークな比喻表現を活用していた。</li> <li>教師の作例に対して、「似たような意味や表現の言葉を探す」「比喻」という観点Aの気づきをもった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを6回行った。</li> <li>使用した観点はC→B→A→A→Bである。</li> <li>1回目の作り変えで使用した「ありがとう」という語句がより効果的に働くよう、各観点の活用を試みている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを1回行った。</li> <li>使用した観点はCである。</li> <li>テーマの変更はないが、「ありがとう」という言葉の印象を大切にするために句の先頭に移動させた。</li> </ul>
下位群	生徒1	<ul style="list-style-type: none"> <li>3句の川柳を作った。</li> <li>自分の気持ちを表現しようとしているが、事象を575の文字数に整えることにとどまる。</li> <li>教師の作例に対して、言葉をできるだけ変えて選ぶこと、その時の言葉や行動を想起するという観点Aの気づきをもった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを3回行った。</li> <li>使用した観点はB→Aである。</li> <li>語句の変更は「平和だな→平和だよ」「自分たち→俺たち→僕たち」「サッカーできる→サッカー楽しむ」のように、意味を変えずに語感の変更だけをしようとしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>最終作品は未記入であった。</li> <li>自己評価の鑑賞文では、「自分たち」にすることで丁寧で平和な感じにすること、「楽しむ」にすることでサッカーが好きであることを表すという意図が読み取れる。</li> </ul>
	生徒3	<ul style="list-style-type: none"> <li>9句の川柳を作った。</li> <li>自分の気持ちを表現しようとしているが、事象を575の文字数に整えることにとどまる。</li> <li>教師の作例に対する気づきを書くことはできていない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを4回行った。</li> <li>使用した観点はA→B→A→Aである。</li> <li>「くやしいな→くやしなき→出るなみだ」のように、連想による語句の変更をしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作り変えを1回行った。</li> <li>友達からのアドバイスによって、「大差でね→ボロくそに」という語句の変更を行ったことで、相手にボロボロにされたということが表現できた満足感を得ている。</li> </ul>

### 3-1 群ごとの学習プロセスの検討

以上の結果から、上位群の生徒の学習プロセスを検討する。表9は、上位群の生徒18の学習プロセスである。第1時では「友達と わらい合う日々 平和だな」を創作した。第2時では「平和だな」という心情をより強調するために語順を変え、「平和だな 笑い合う日々 友だちと」と作り変えた。さらに、自分が表現したい情景は友人との交流の全てであることに想いを巡らせ、「笑い合う」を「喜怒哀楽」へ変更した。同時に「友だちと」という直接的な表現を避け、前作の「日々」を末尾に活用し、「ふれる日々」と変更した。第3時では、それまで俯瞰で捉えていた視点を、友人との楽しい交流場面を切り取る視点に変化させ、「福袋」という語句を発想した。その「福袋」を体言止めとして活用しつつ、日常の幸せという主題を表現するために、句全体を全面的に刷新し、「笑顔 どこにでもある 福袋」という最終作品に至った。

このように、上位群の生徒は、語順を変えることで生じた必要感から新たな語句を発想したり、その結果として句全体の印象が変化したことに触発されて視点を変更したりするなど、A,B,Cの3観点を連動させて使いこなしている傾向が見られた。

川柳という限られた文字数での表現であることから、新たに浮かんだ語句を使用するためには語順を入れ替えたり、視点の発想を変えて句をほぼ刷新したりするなどの必要が生じる。上位群の生徒たちは、単に語句を当てはめるのではなく、授業者が示した3観点を組み合わせながら自分の思いをより良く表現しようと思いを働かせていることがうかがえる。

表9 上位群生徒の作り変え事例：生徒18

第1時作品「友達と わらい合う日々 平和だな」 第2時作り変え「平和だな 笑い合う日々 友だちと」…使用観点：B（語順） 第2時作り変え「平和だな 喜怒哀楽と ふれる日々」…使用観点：A（語句）、B（語順） 最終作品「笑顔 どこにでもある 福袋」…使用観点：A（語句）、B（語順）、C（場面）
---

次に、下位群の学習プロセスを検討する。表10は、下位群の生徒1の学習プロセスである。第1時に創作した「サッカーができる自分は 平和だな」という作品に対して、第2時ではグループでの作り変え演習を生かして語順を変更し、「平和だな サッカーできる 自分たち」と作り変えた。さらに、「平和だな サッカーできる 俺たちは」、「平和だよ サッカー楽しむ 僕たちは」という2回の作り変えを行った。その際の意図が、ワークシートに次のように記述されている。「『自分』からサッカーをしている人をていねいにして『僕たち』にして平和な感じを出せた。『サッカーできる』ではなく『サッカー楽しむ』に変えたら好きなことが伝わる作品になりました。」このことから、句全体が与える印象や語句の意味は変えずに、語感の違いのみにこだわって作り変えられていることが分かる。しかし、第3時にはそれ以上の発想が出ず、作り変えを行うことができなかった。

このように、下位群の生徒たちは、句の作り変えを《観点A:言葉の使い方》という言葉の置き換えのみに依存しており、作句数や作り変え回数が多いにもかかわらず、表現が深まらない傾向が見られた。

表10 下位群生徒の語句の変更事例：生徒1

第1時作品「サッカーができる自分は 平和だな」
第2時作り変え「平和だな サッカーできる 自分たち」…使用観点：B（語順）
第2時作り変え「平和だな サッカーできる 俺たちは」…使用観点：A（語句）
第2時作り変え「平和だよ サッカー楽しむ 僕たちは」…使用観点：A（語句）
最終作品 前時の作品から作り変えができなかった

さらに《上位a群》と《上位b群》について、ワークシートの付箋および記述内容から両群の生徒を比較すると、作品作りのプロセスにおける質的違いが見られた。

ワークシートに貼付された気づきに注目すると、付箋の枚数ではa群がb群より多かった。また、記述内容を見ると、a群が「行動」、「状態」、「風景」、「たとえ」、「強調」などのキーワードを使ってまとめているのに対して、b群は模範作例に対する感想のみが書かれていた。つまり、a群は質・量ともに高いと言える。

また、ワークシートの「アイデアメモ」という自由記述の欄にも明らかな違いが見られた。記述の量はa群がb群より多かった。さらに記述の内容でも違いが見られた。a群は正規の作り変え欄に記入する前に試作の句を書き並べて検討したり、思いついた語句を書き留めたりするなど、思考を表出・整理するツールとして使っているのに対して、b群は最小限のメモとしてのみ使用している。

その結果として、a群は教師の机間指導や友達との交流の場面において、ワークシートの記述内容を媒介とした対話の機会が多く、触発されることで作り変えが促進されたと推察される。一方、b群は内省的な思考に頼って作品作りを行ったと推察される。

### 3-2 学習者モデルの検討

前節で考察したように、作句プロセスに特徴的が見られた上位群と下位群に焦点をあてて学習者モデルを検討する。本実践における授業者の意図を最も表している学習者が《上位a群》である。反対に、教師の手立てが上手く働かなかったのが、《下位群》である。それらの学習者モデルを検討した。

図1に示した上位a群学習者モデルは、授業者が設定した3観点に対して「つかむ→習得する→活用する」というプロセスが授業者の意図に沿って進行していることに特徴がある。その主な要因は、既に獲得されていた国語的素地の豊かさであると推察される。

第1時に、川柳という比較的自由的な表現形式を紹介するとともに、授業者の例示によって3観点を示唆した。その段階で上位a群の生徒たちは、語彙、比喩表現、文法等の知識と共に、これまでに文学作品で培われた視点、想像力、価値観等の感性が働き、授業者によって示唆された3観点が自分の川柳作りへの明確な見通しとなった結果、表現意欲が「叙述を工夫しようとする意欲」として具体化され、質・量ともに高いレベルの試作を行うことができたと考えられる。

第2時では、前時の例示による示唆が3つの観点として明示されたことで、観点を表現ツールとしてさらに積極的に使おうとする意識が働いたと考えられる。そのような「表現欲を満たそうとする積極的な試行錯誤」によって、生徒18（表9）のように、それぞれの観点を連動させながら創作活動を行うことができたと推察される。

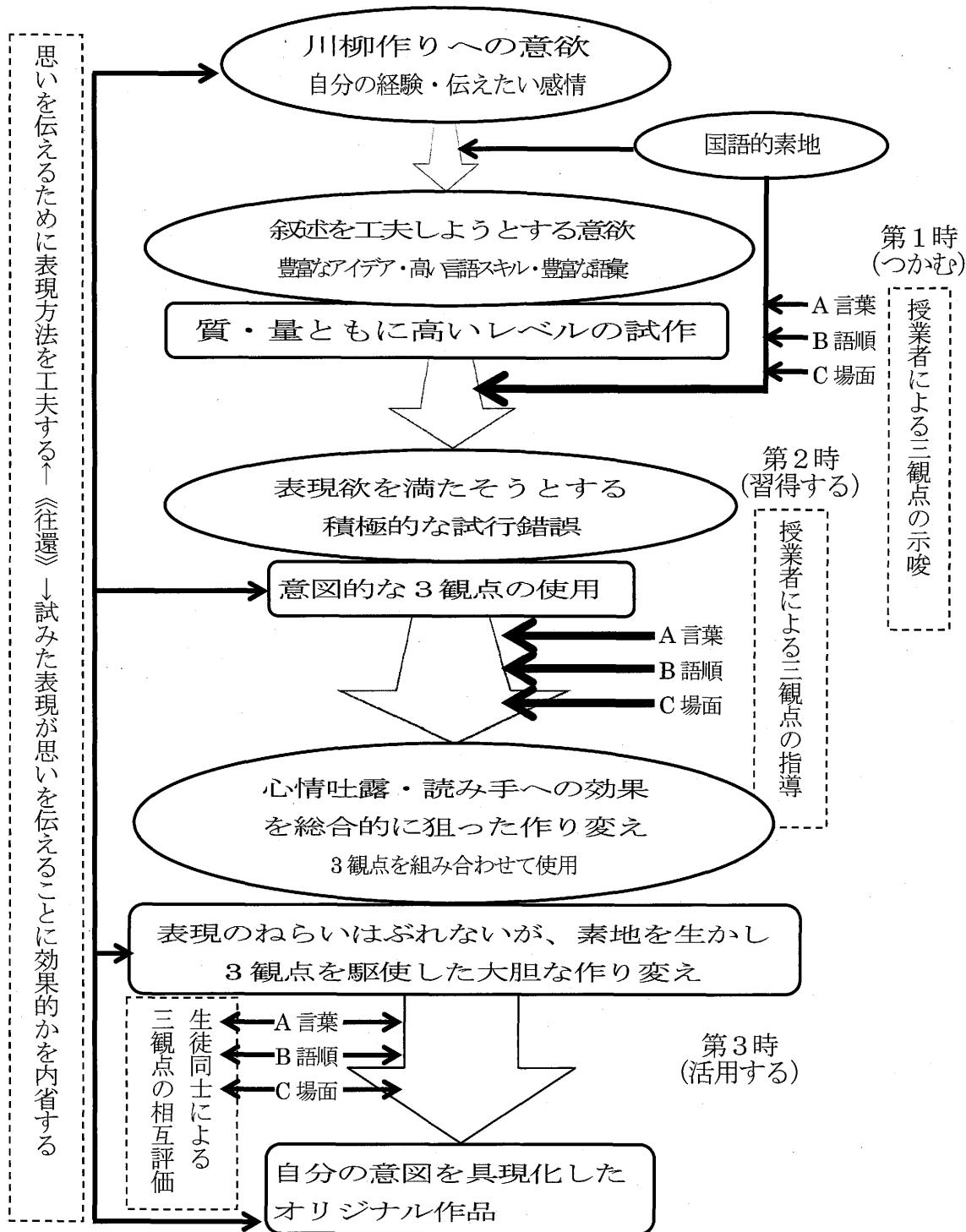


図1 《上位a群》学習者モデル

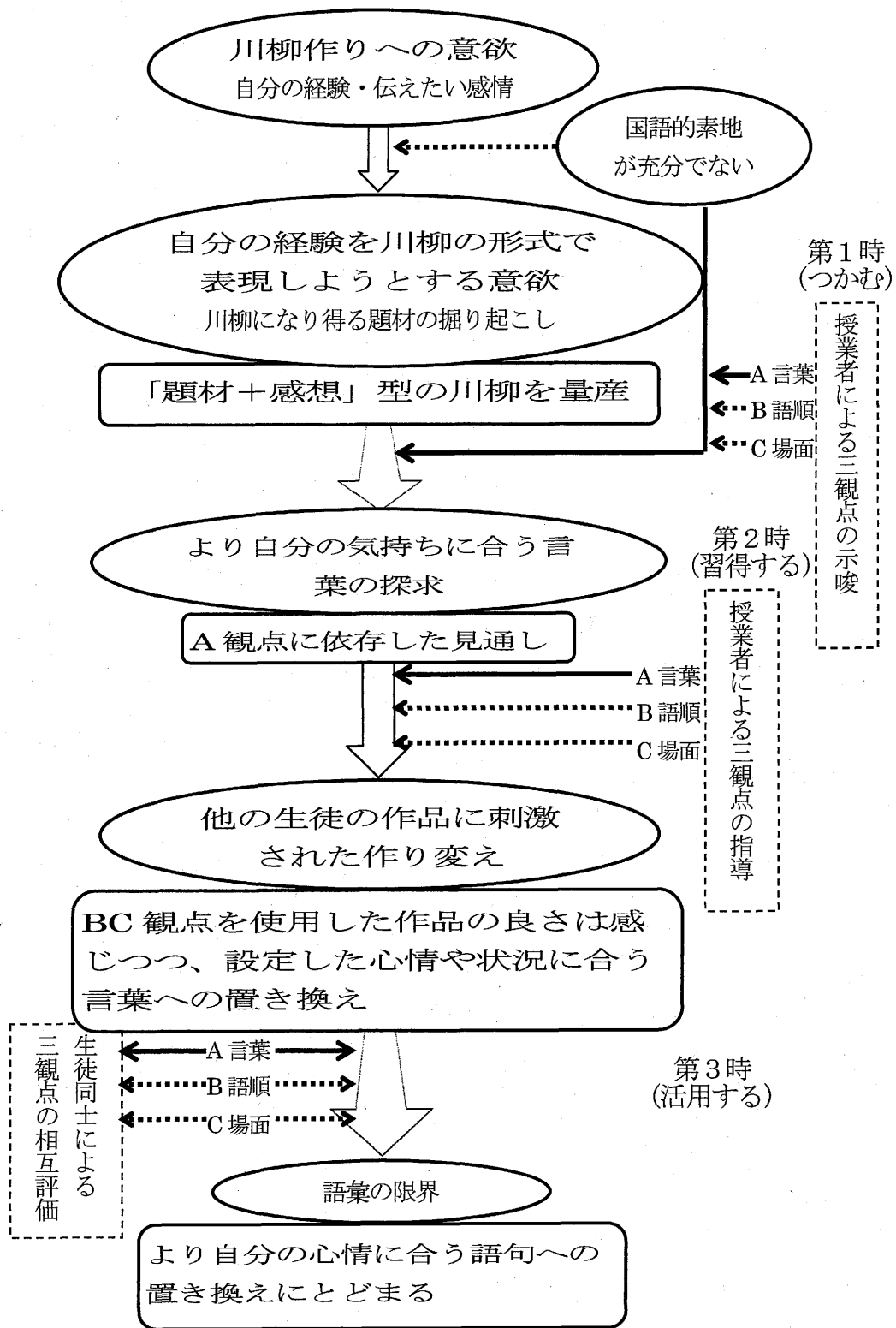


図2 《下位群》学習者モデル

さらに第3時の冒頭で、生徒の一作品を例示としてとりあげ、《観点A:言葉の使い方》、《観点B:語順》、《観点C:場面の捉え方》の3観点と効果を結びつける学習活動が行われた。上位a群の生徒たちは、既にこれまでのプロセスで3観点が連動した作り変えを経験した上で自分が気づかなかつた観点の細目や効果の例示を得たことで、より強く「心情吐露・読み手への効果」を意識した作り変えが進行したと考えられる。また、作り変えの前に、授業中盤に観点をを用いた相互評価の場が設けられることが告げられたことも、友達という身近な鑑賞者を意識した3観点の活用に結びついていると考えられる。

以上に示した通り、上位a群の生徒は、創作活動全体を貫く「思いを伝える」という目的意識と「表現の工夫」という技術的な意図の往還がなされており、「自分の意図を具現化した創造的なオリジナル作品」を仕上げることができたと考えられる。

一方、図2に示した下位群学習者モデルの特徴は、授業によって示された3観点を十分に活用することができず、主に《観点A:言葉の使い方》に依存する傾向が見られた。

自分なりの伝えたいことを川柳という形式で表現する意欲は、前述の《上位a群》と同様だが、国語的素地が十分でないため、川柳の定型に当てはめることが目的化した「題材+感想」型の創作にとどまったと推察される。

第1時の導入で、授業者が示した作り変えの事例から言葉の選び方の効果をつかみ、語句を変更することの良さは感じ取ることができたと考えられる。しかし、前述のように、題材と感想をセットとして考えているため、表現を熟考するよりも「川柳になり得る題材の掘り起こし」に目が向き、新規に作句する多作傾向になったと考えられる。しかし、本群の生徒たちにとっては、意図的に創作するという意識付けと共に、多作によって発想を広げるという点で、本時が大きな学びとなっている。

第2時では明示的に3つの観点が扱われたが、《観点C:場面の捉え方》の、出来事に対する視点を変化させるという概念の理解が十分でなかった。従って、残りの2観点《観点A:言葉の使い方》《観点B:語順》を使用することで、語順の変更は、それに連動した作り変えが必要となるため、生徒1(表10)のように、語順の変更は試みとして散見されるにとどまり、基本的には「より自分の気持ちに合う言葉の探求」という、語句の変更依存した作り変えが中心的な方略となっている。

第3時では、「表現を豊かにするポイント」が示されたり、他の生徒による3観点を活用した作品との交流があったりしたため、より良い作品づくりへの意欲が高まったが、類義語を見つけたり語尾を整えたりするなどの語句の変更にとどまった。句に合う語彙には限りがあるため、作り変えの回数が漸減していることが推察される。

下位群の生徒にとって本単元は、意図をもって川柳を作るという創作活動に対する視点を学ぶことができた。しかしながら、授業者が設定した3観点が「つかむ→習得する→活用する」と、単元を通して十分に機能しなかったため、自分の心情表現を創り出すというよりも、「より自分の心情に合う語句への置き換え」にとどまったと考えられる。

#### 4 総合考察

国語科川柳作りの単元における学習者の思考プロセスを明らかにするために、生徒の学習ポートフォリオである3時間のワークシートの分析を通して検討を行った。その結果、学習プロセスを《上位a群》、《上位b群》、《中位群》、《下位群》の4群に分類し、学習者モデルを検

討した。

授業者が設定した学習の目標を十分に達成した上位群の中でも、《上位a群》の生徒には、豊かな国語的素地を基盤として、授業者からの示唆や他の学習者との相互作用による思考の活性化が生じていた。その一方で、《上位b群》の生徒は、授業者から示された観点を活用しながらも、内省的な思考で創作活動を行っていた。結果的に授業者が設定した目標が達成された生徒においても、異なる思考プロセスが働いていたと考えられる。授業者が設定した目標が十分達成できなかった《下位群》の生徒たちは、川柳の表現を豊かにするという意識が語句の変更レベルにとどまっていたため、語彙が尽きることによる創作の行き詰まりが生じていた。

これらの学習者モデルを参考に、今後の国語科の創作活動単元の授業実践の改善を考えるならば、《下位群》にとって創作活動のヒントとなる選択肢を単元の早い段階で増やしていくことが、創造性豊かに様々な視点を駆使して川柳づくりを行うために必要である。第1時に教師が川柳を作り変える作例を示した際の気づきの量と質が、その後の学習活動に大きな影響を及ぼしていることが推察された。具体的改善の方略として、教師が作り変えの実例を提示した際に、「どこがどう変化したか、またそのことからどのような効果が生じたか」ということについて、十分な時間をとって検討していくことなどが手立てとして考えられる。そのような手立てを講じることで、下位群の生徒だけでなく、中位群の生徒たちの思考をさらに活性化させることも期待できるものと考えられる。

## 5 今後の課題

今後の課題としては、短歌や詩などのさらに長い韻文の創作活動を単元レベルで詳細に検討していくことで、より精巧に学習者の学びを考案した事例として蓄積していく必要がある。また、長期的な展望の下で、意見文、感想文、説明文などの多様なジャンルの創作活動の内実について明らかにしていくことで、生徒たちのもつ国語科への苦手意識を克服していく手立てを豊かに構想していく必要がある。

## 謝辞および附記

本研究のためにご協力いただいたN中学校の皆様には感謝申し上げます。また、分析にご協力いただいた教職大学院教育方法開発領域の、神谷耕平先生、志村卓史さん、松原悠馬さんに心から感謝申し上げます。

## 引用文献・参考資料

- 復本一郎, 2008: 俳句実践講義, 岩波書店
- 文部科学省, 2008: 中学校学習指導要領解説 国語編, pp.69-70
- 文部科学省, 2012: 中等教育資料, 第913号, pp.10-21
- 文部科学省, 2014: 中等教育資料, 第937号, pp.16-21
- 文部科学省・国立教育政策研究所, 2014: 平成26年度 全国学力・学習状況調査 質問紙調査 報告書, pp.8-20
- 中島賢介, 2008: 発達プロセスに応じた俳句創作指導法の研究, 『北陸学院短期大学紀要』40, pp.33-42
- 西東京市立田無第三中学校, 2014: 国語科 平成26年度 授業改善推進プラン

大輪靖宏, 2007:俳句の基本とその応用, 角川学芸出版

田中宏幸・大滝一登, 2012:中学校・高等学校 言語活動を軸とした国語授業の改革 10のキーワード, 三省堂

外山滋比古, 2006:俳句の詩学, 沖積舎

吉田茂樹, 2005:対話による〈個に即した支援〉を図る国語科授業の創造 -俳句創作の授業を中心に-, 国語科教育, 58,pp.58-65

## A Study of the Learner Model of the Creative Activities Unit in a Japanese Class at Junior High School

Kenji HIMONO, Tsuyako YAMAZAKI and Yasuyoshi ISHIGAMI

### Abstract

The object of this study was to clarify the learning process of the students who are feeling difficulty in Japanese class, and it will try to apply the finding to the improvement of teaching in the future. To achieve this goal, we developed a learning unit called *Senryu making* in the junior high school Japanese class, and practiced it. As a result, we were able to classify the learning processes of students into four types. The learning processes are *high rank-A*, *high rank-B*, *medium rank* and *low rank*. It was clarified the tendency that the students in *high rank-A* had effectively used three viewpoints of creation. Those viewpoints are *how to choose words*, *how to arrange words* and *how to choose scenes*. On the other hand, the students of the *low rank* had utilized only *how to choose words*.

Keywords : the Senryu making learning, junior high school Japanese class, learner model