

言語化能力向上を目指した形成的評価  
—実践研究からの考察—

Formative Evaluation Aimed at Improving Verbalization Ability:  
A Practical Research

小山内 早苗

要 約

入学直後、コメントシートに授業内容を踏まえない「作文」に類するものを書いて提出している学生に対し、「話し言葉ではない書き言葉」で書く言語力を身に付けさせることを目的とした教育を行った。指導方法は、学生の提出した形成的評価のための提出物に対するフィードバックを通して行った。その結果、入学直後は言語化について困難を抱えていた学生が、授業の10回目あたりからコメントシートでの使用漢字数が100文字を超え、授業内容を踏まえた文章を書けるようになった。以上のことから、指導者のコメントによるフィードバックと形成的評価は、学生にとって、書くことの基礎的・基本的事項を身に付けることに有効であることが示唆された。

キーワード：言語化、初年次教育、「話し言葉ではない書き言葉」、フィードバック、形成的評価

1. 研究の背景

1-1 教育課程

2023年度に大学へ入学した学生は、高等教育を2009年度と2018年度告示の学習指導要領で学習してきた。現行の学習指導要領で、国語は「現代の国語」「言語文化」というテキストを扱い、論理的思考の育成を重視しているが、進学を目指す多くの高等学校（以下高校とする）では、大学受験のため、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがち<sup>1)</sup>であると言われている。今回の報告対象となる学生は普通高校の他、工業・商業・水産業系、定時制、通信制高校等出身者が混在していることから、国語に係る学習歴は多様化している。

1-2 2023年度大学入学生の場合

1-2-1 Covid19禍での高校生活

2023年度入学の学生の多くは、高校生活の3年間全てをCovid19の影響による直接行動

制限下で過ごしている。制限内容のうち、対人接触の制限に伴うコミュニケーションに係る制限により、言語生活の面において、これまでの高校生とは異なった面が見られる<sup>2)</sup>。

高校生の言語生活の特徴は以下の3点にまとめられる。

ア. 直接的な対話より間接的な対話の多用  
イ. 携帯電話の普及と所持率の増加に伴う入力文字<sup>3)</sup>対話の増加

ウ. 聞き取り可能な最低限度の声量による対話

これらの特徴は、ICT機器等を活用した間接的な対話の中で、「簡素化・簡略化された表現」「記号化された表現」が同世代を中心に広がり、リアルタイムでの対話にも、入力文字が取り入れられる等の変化が見られるようになった。その結果、「話し言葉」や「書き言葉」の間違いに気付くこともなく、そのまま大学へ入学という状態となっていると考えられる。本研究の動機は、初年次教育の中で、コメン

トシートやレポートを書く基礎的・基本的な力の育成が喫緊の課題であると考えたことからである。

中学校卒業までの言語生活に関しては、遡った追跡が困難であることから取り上げることはできないが、高校での言語生活に関しては、上記3点について学生が実感を持った現状認識をしている<sup>4)</sup>ことから、大学で修正すべき課題として捉えることができる。

これらの課題に対する指導事項としては、手書きでの言語化を主眼とした場合、筆記用具の望ましい持ち方、筆圧、文字の大きさや表記の正しさ、既習漢字の使用等がある。

また、口頭作文のような表現を指摘された経験がないためか(指導が定着しないまま進学したためか)、学生の文章には、「ら」抜き言葉、主語の不在、「い」の脱落、「なので」接続の書き言葉が多く認められた。さらに、常体と敬体の混在、主述のねじれ、「やった」に代表される動詞の単一化など、提出物の表記面に関して早急に指導する必要事項が見られた。

そこで、全体指導で言語力の底上げを図り、必要に応じ、個別の指導を行った。学生の中で、外国での学習時間が長い学生に関しては、授業内で日本語の確認を行う変換機器としてスマートフォンの使用を認めた。そして、当該学生(以下、学生Aとする)を含む学生全

体の言語化への努力を認め励ますフィードバックを通して、形成的評価(B.S.Bloom1968)を行った。その結果、10回程度の授業で、学生Aを含む学生全体に、基本的な提出物を作成することができるような変容が見られた。

そこで本稿では、2023年度の初年次教育の中で、言語化する力(手書きで書くこと)を育てることを目指し、国語科で扱う指導内容を基盤にして、「教職概論」での指導内容と学生への形成的評価を述べ、多様な学習歴を有するクラスの課題について考察する。

## 2. 研究の方法

### 2-1 対象

対象学生は、2023年度入学生で、研究調査について文書と口頭で説明したことに対し、参加に同意を示した学生40人である。

### 2-2 方法

「教職概論」を履修した学生48名中のうち本研究への参加に同意を示した40名の学生の形成的評価における言語化の変化を分析の対象とした。その中で、最も大きな変化の見られた学生Aのデータを報告する。

### 2-3 評価

評価は形成的評価<sup>5)</sup>を用いた。図1は、形

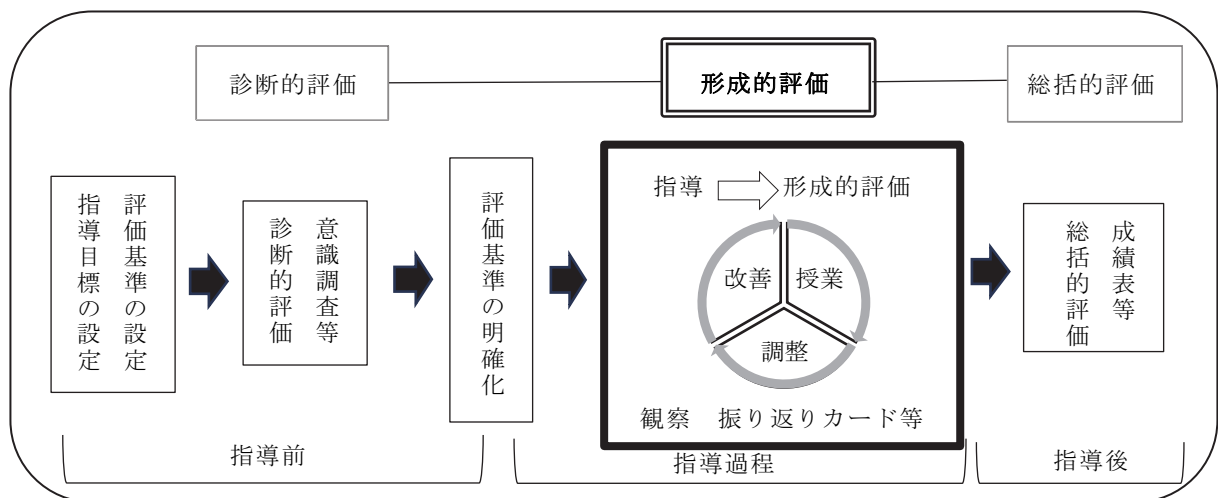


図1 形成的評価のプロセス

成的評価のプロセスである。今回の形成的評価は、本学で使用しているコメントシート(図2)を使用し、授業を受けて学んだことの成果と課題を記載する形式とした。また、稿者は形成的評価を図3のように定義し、コメントシートへのフィードバックを通して、図4の観点で学生への指導を行った。

日付	科目名	学籍番号	氏名	採点
月 日 ( )				
時限				

図2 コメントシート

指導過程において繰り返し行われる形成的評価は、意欲喚起と授業改善を目指して行われる。また、学修者と指導者のコミュニケーション活動としても位置付けられる。  
(小山内 2010)

図3 本稿でのフィードバックの定義

- ・学修者への労い、提出物への共感や賞賛
- ・学修者の変容(成長)に対する承認
- ・表記等に関しての指導内容の定着推進と個別の課題に対する努力への促し

※授業内容に係る重要語句の理解と定着、活用への促し

図4 フィードバックの観点

稿者は、形成的評価のプロセスを図1のように捉えている。診断的評価・形成的評価・総括的評価をスパイラルに組み合わせ、学修活動全体を評価した。これまでの実践研究で、学修を振り返るメタ認知の視点を学ばせる必要が明らかになってきたため<sup>6)</sup>、まず指導目標を設定し、学生には新たな学びとしての成果や疑問点等を課題として学修を振り返って

コメントシートやレポートを書く視点を与え、形成的評価はこれに従って行った。

## 2-4 倫理的配慮

研究実施に当たり、学生Aを含む学生全体に、個人が特定されないこと、成績などの評価には関係しないこと等を文書と口頭で伝え、文書による同意を得た。また、浜松学院大学研究倫理委員会の承認を得た上で実施した。

## 3. 研究の結果

「教職概論」は、教員養成の歴史や教育法規等の内容を含む教員養成課程における必修科目であり、学生には体系的な理解と修得が求められる。教育者として必要な基礎的・基本的内容の定着が必要となるため、提出されたコメントシートに対するフィードバックは、言語化する力の育成を目指し、国語の授業での指導を基盤にして、図5の内容で行った。

1. 筆記用具の望ましい持ち方と筆圧
2. 適切な文字の大きさと正しい表記
3. 既習漢字の使用
4. 記述の分量(紙面の8割が到達目標)
5. 常体、敬体の区別(文末の統一)
6. 主語を明確にすることと述語との整合
7. 問いと結論との整合
8. 授業内容に係る重要語句

図5 フィードバック時における指導

上記8項目の指導内容の具体は以下のとおりである。指導1～指導8の内容を資料として挙げる。

**【指導1】筆記用具の望ましい持ち方と筆圧**  
筆記用具の望ましい持ち方を意識して、不具合があれば改善し、教育の場にあっては、児童への指導を継続して行うようにすること。  
相手意識を明確にもち、書く際には読み手が読解できる濃さで、はっきり書くことを心がけること。

資料1 指導1における指導内容

**【指導 2】適切な文字の大きさと正しい表記**

相手意識を明確にもち、書く際には、読み手が読解できる大きさを、はっきり書くことを心がけること。

表記に関しては、「話し言葉ではなく、書き言葉」で正しく書くことが大切である。

資料 2 指導 2 における指導内容

**【指導 3】既習漢字の使用**

既習漢字はできるだけ使って書くようにすること。手で書くことを怠ると、漢字を忘れてしまう。教師にとっては、板書も大切な仕事である。教師は、児童の前で正しく漢字(文字)を書くことができなければならない。

資料 3 指導 3 における指導内容

**【指導 4】記述の分量(紙面の 8 割が到達目標)**

文章構成としては、授業での学びを冒頭で明確に述べ(成果)、次に展開部でその具体を書き記し、学びの中で感じたこと・考えたこと、さらに学びたいこと等(課題)を終末に記入する基本パターンを意識すること。記述の分量は、紙面の 8 割が到達目標である。

資料 4 指導 4 における指導内容

**【指導 5】常体、敬体の区別(文末の統一)**

コメントシートやレポートは、常体で書くことが多い。常体と敬体は混在しないようにし、常体を定型として、統一した表現にすること。

コメントシートやレポートは、対話や単なる伝達とは異なるため、「話し言葉ではない書き言葉」を使って書くこと。

資料 5 指導 5 における指導内容

**【指導 6】主語を明確にすることと述語との整合**

文を書くときは、一文を短くまとめ、主語と述語を整合させること。一人称は「私」として書く。行動の主体となっている人物を主語とし、述語との整合性を考えて書くこと。

資料 6 指導 6 における指導内容

**【指導 7】問いと結論との整合**

教育実践上の可能性を探るように問いを立てて考えることは、学びを新たな情報として整理していくことに有効である。そのため、答えを模索しながら結論を導けるよう、問いに正座して書くこと。

資料 7 指導 7 における指導内容

**【指導 8】授業内容に係る重要語句**

授業で学んだことは、教職に就く際に必要な知識となることから、重要語句の意味を理解し、その位置付け等も確認して記述すること。

コメントシートやレポートの作成時に、重要語句を羅列するだけの記述はしないこと。

資料 8 指導 8 における指導内容

「教職概論」では、授業後に学びの成果と課題を図 2 に示したコメントシート(A5 版 14 行)に記述させた。学生から提出されたコメントシートには、稿者が前述内容を毎回朱書き(手書き)してフィードバックを行った。稿者は、学生それぞれの学びのつながりや変容を記録し、記録を生かしたフィードバックには、学生の変容や成長を認め、それを具体的に記した。

- A リキャスト: 指導者が正しい形で直す。
- B 明確化の要求: 学習者が正しい形で表すように要求する。
- C メタ言語的: 指導者が、正しい形式をはっきりフィードバックしと教える。
- D 誘出: 指導者が学習者から正しい形式を引き出すように質問する。
- E 反復: 学習者が自身の間違いに気付くように間違った表現を指導者が繰り返す。

図 6 第二言語習得におけるフィードバック

学生 A に対しては、図 6 に示した第二言語習得におけるフィードバックも加え、C のメタ言語的フィードバックを多く活用した。

学生が、これまでの学びの履歴から思い出した「困りごと」に対してのフィードバックに

表 1 学生 A の「教職概論」におけるコメントシートの変容

授業回数	月日	記述行数(行)	総文字数(字)	漢字使用数(字)	漢字使用割合※	使用漢字	授業テーマ
1	04.06	5	147	20	13.6%	彼女、同じ、地いき、勉強、学校楽しい、子ども、知る	(大学志望の動機) 就職率、インターンシップ、資格
2	04.13	4	131	14	10.7%	教師、自分、能力、求める、思う、時代、求める	優れた教師の条件、カリキュラム・マネジメント
3	04.20	欠					
4	04.27	5	165	45	27.3%	場所、我が国、伝統、大切、教育、義務、場合、権利、人格、感性	教育の義務と権利、教育基本法、法規の必要性
5	05.11	12	361	72	19.9%	宗教教育、公立学校、特定、活動禁止、仮定、関係	教育基本法、宗教関連内容学級編制の基準、義務教育
6	05.18	9	292	51	17.4%	都道府県、市町村、小・中学校特別しえん教育、児童生徒、自立	中高一貫教育校、特別支援教育、年齢主義
7	05.25	欠					
8	06.01	10	326	60	18.4%	教員さい用、児童数、特別支援定年退職、就職、授業、政治	教員の配置、任用、職務、服務上・身分上の義務
9	06.08	欠					
10	06.15	10	293	108	36.9%	乳幼児、携わる、保育者、幼児幼稚園、環境、基礎、名称、資格	幼稚園・保育所・こども園全般、幼児の教育環境
11	06.22	14	441	164	37.2%	職務、独立、人格、健康、文化的生存権、幸福追求権、保障、観点	幼保小の円滑な接続、保育者の職務内容、保護者対応
12	06.29	13	445	166	37.3%	幼保連携型認定こども園、障害管理、教育委員会、学校経営	学校基本調査、指導要録、職員会議、学校評価、危機管理

※ 表 1 の中で「漢字使用割合」というのは、総文字数に占める漢字使用数の割合のことである。

は、かつての出来事をこれからの実践のプラスに生かすようにと願い、毎回励ましのメッセージを送った。その結果、学生全体のコメントシートの記述状況は、授業を重ねるごとに、分量的にも内容的にも高まりが見られた。

表 1 から分かるように、学生 A は、最初の 3 回は全体の 3 分の 1 程度の文章量で、内容は授業内容に関するものは少なかったが、5 回目以降は 3 分の 2 程度の文章量に増加し、授業内容に関する記述が増えてきた。同時に使用漢字数も増加した。8 回目の授業以降は、コメントシートの約 8 割に文章が記述され、自分の学びについての成果に関する記述も認められるようになった。

変容の具体は、以下のとおりである。なお、以下の表記は、学生 A のコメントシートに書かれたまま(漢字、ひらがな交じりの表現)のものをそのまま転記している。

授業 1 は、「本学で学ぶ動機について」をテーマにしたものである。冒頭が、「彼女と～」という書き出しで、3 文構成である。2 文目と 3 文目は、学ぶ動機について理由を述べる形で、文末を「～からです。」としている。

資料 9 表 1 の授業 1 に係るコメントシート

授業 2 では、授業内容を踏まえて思ったことを 3 文で書き、授業 4 では「～が大切である。」と常体文を 1 文書き入れている。

資料 10 表 1 の授業 2・4 に係るコメントシート

授業 5 では、「しりました。」「わかりました。」「思いました。」というように、授業で学んだことに自分の考えも入れて書き、それまでの 2 倍の記述量となって、急激に記述力が増加している。

資料 11 表 1 の授業 5 に係るコメントシート



授業 6 では、「はじめてしりおどろきました。」の文末に見られるように、新たな学びへの興味・関心を示し、授業 8 では、「私が大人になって就職したときには」というように、仮定を使った文を書くことができるようになっている。

資料 12 表 1 の授業 6・8 に係るコメントシート

授業 10 では、授業での学びから課題を考え、「～についてまだかだいママがある部分もそんざいしています。」「～を知り学びました。」というように、「成果」と「課題」を書くことができている。

資料 13 表 1 の授業 10 に係るコメントシート

授業 11 では、授業での学びを詳細に記している他、「私は子どもたちのために社会に出るためにひつ要ママな事を教えていきたいと思います。保育者と保護者との接続をする事や地域との取り組みをしたいと感じました。」というように、教育者として目指す理想像に向かっていく覚悟を記している。記述内容としては、他の学生のレベルとほぼ同じ程度に近づいており、初期段階と比べると、使用する漢字もかなり増えている。

資料 14 表 1 の授業 11 に係るコメントシート

表 2 学生 A と上位学生 B との比較

調査項目 対象学生	記述行数 (行)	総文字数 (字)	漢字使用 (字)	漢字使用 割合 %
学生 A	13	445	166	37.3
上位学生 B	14	373	140	37.5

表 2 は、6 月 29 日（木）に行われた第 12 回の授業に係るコメントシートの結果である。上のデータが変容を観察してきた学生 A の結果であり、下のデータは、上位学生 B のデータである。この時点で、学生 A の記述行数、漢字使用割合は上位学生 B と同程度である。総文字数、漢字使用数は上位学生 B よりも少し高い状況である。第 12 回目の授業に係るコメントの内容は資料 15 のとおりである。

授業 12 においては、学生 A は、初めて知ったことに驚きながらも、学びの成果を複数挙げている。課題として明確に記されている部分は少ないが、学びの記述中に課題を感じている内容も見られ、受講している学生が記す平均的な分量・内容のコメントシートと同程度になった。

資料 15 表 1 の授業 12 に係るコメントシート

学生 A は、筆圧と文字の大きさに関しては、入学当初から特に問題はなかった。学生 A の都合により 3 回欠席した授業もあったが、指導してきた項目の中で、【指導 7】の「問いと結論との整合」以外の部分の定着が見られたことから、授業 12 のデータを基礎的・基本的事項がほぼ定着したものとして捉えた。表 3 は、学生 A の言語化における変化状況である。

表 3 学生 A の言語化における変化状況

指導内容	学生 A の言語化の変化状況
1 筆記用具の持ち方・筆圧等	<ul style="list-style-type: none"> <li>筆記用具の持ち方は、親指が前方にせり出す持ち方となっている。</li> <li>望ましい持ち方ではない。</li> <li>筆圧は強く、安定している。</li> </ul>
2 文字サイズ・表記	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 文字 5 mm 程度で読解可能な文字サイズ。大きさに変化は特はない。</li> <li>話し言葉から書き言葉を意識した表記へと変化している。</li> <li>正しい表記へと変化している。</li> </ul>
3 既習漢字の使用	<ul style="list-style-type: none"> <li>手書きの際、調べながら書いていることから、既習漢字の使用が進んでいる。</li> <li>漢字とひらがなが混在している熟語もやや見られる。</li> </ul>
4 記述の分量	<ul style="list-style-type: none"> <li>コメントシートの 8 割以上の記述に変化している。</li> </ul>
5 常体と敬体	<ul style="list-style-type: none"> <li>敬体を常用し、常体の使用はほとんどない。（使用を促している。）</li> <li>文末は敬体で統一されている。</li> </ul>
6 主語と述語	<ul style="list-style-type: none"> <li>主語が明確に示され、述語と整合している。複文も増加傾向にある。</li> </ul>
7 問いと結論	<ul style="list-style-type: none"> <li>問いを立てることに慣れてきた。</li> <li>結論を記述する点では課題が残されている。</li> </ul>
8 重要語句	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業で取り上げられた重要語句を積極的に取り入れた記述へと変化している。</li> </ul>

このように、学生 A には言語化する力の育成に向けた基礎的・基本的事項が身に付いた。

#### 4. 考察

##### 4-1 学生の書き言葉の特徴

###### 4-1-1 筆記用具の持ち方と筆圧

学生が教職に就き、国語の授業を担う際、入門期の児童に対して鉛筆の望ましい持ち方を指導する必要があることから、学生自身の筆記用具の持ち方を確認した。親指が前方にせり出すような持ち方をしている学生が多く、望ましい持ち方<sup>7)</sup>ができていない学生は、全体の15.0%であった。筆記用具の持ち方の特徴は、筆記用具を掌の内側に抱え込み、紙面に対し垂直に近い状態で筆記用具を持って書くスタイルである。このスタイルで書いた文字の中には、筆圧が弱すぎて読み取れないものが見られたが、腕を使って筆圧を強めて書いた文字の中には、はっきり読み取ることのできる文字も見られた。コピー機の標準モードで複写できないくらい筆圧の弱いものは、筆記用具の不安定な持ち方に原因の一部がある。

###### 4-1-2 適切な文字の大きさと正しい表記

記述内容に自信がもてないケースでは、筆圧が弱く、判読に困難な一文字3mm程の小さい文字が見られることもあった。

また、正しい表記に関して書き言葉を意識させたが、話し言葉が文中に混在していた。「話し言葉ではない書き言葉」を使って書くことを指導してきたが、図7・8のように、入力文字使用時のような「簡素化・簡略化された表現」「記号化された表現」が見られ、友達との対話の延長線のような文体も見られた。

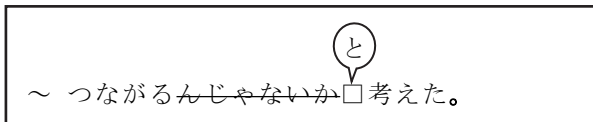


図7 話し言葉のような書き言葉①

※書き言葉として成立させるための指導に際し、削除部分と挿入部分を図中に記載している。

また、「ら」抜き言葉や、「い」の脱落も見られた。「い」の脱落ということに関しても、話し言葉そのままが、図8のように書き言葉と

して扱われた状態であった。



図8 話し言葉のような書き言葉②

※書き言葉として成立させるための指導に際し、挿入部分を記載している。

このように、「してる」や、「やる」のような大括りな意味を表す動詞の使用は、学習の中で正しいかどうか、曖昧さを残したまま気付かされてこなかった部分の一つであると考えられる。

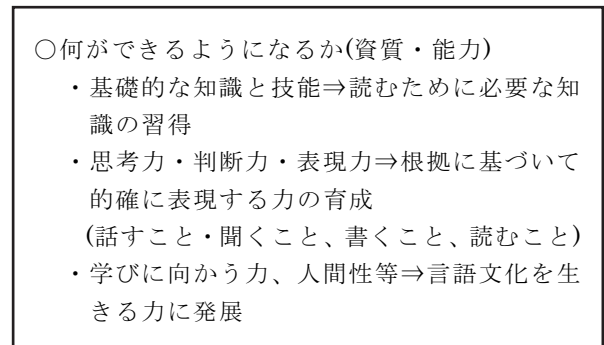


図9 国語科における資質・能力(文部科学省 2018)

正しい表記ということに関しては、従来の高校の国語教育の課題としての、「教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視されてきた<sup>8)</sup>」ことに一部起因していると考えられる。この課題を解決するために、文部科学省は、国語科における資質・能力を示した(図9)。

話すこと・聞くこと	20～30 単位時間程度
書くこと	30～40 単位時間程度
読むこと	10～20 単位時間程度

図10 各領域における授業時数(文部科学省 2018)

高校の国語教育での課題解決に向け、「現代の国語」の授業では、領域ごとに取り組むべき配当時間が挙げられている(図10)。

しかし、前述のようにCovid19禍において、「話すこと・聞くこと」を始め、他領域の授業も予定通りには進められなかった<sup>9)</sup>という現状がある(東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 2022)。

2016年に文部科学省教育課程部会高等学校部会から提出された「高等学校の教育課程に関する基礎資料」によれば、大学・短期大学入学者に関しては、「入学者レベルに応じた初年次教育の見直し・充実<sup>10)</sup>」が求められている。さらに、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」として、教員養成の段階で、「教員となる際に最低限必要な基礎的・基本的な学修という認識が必要<sup>11)</sup>」とされている。正しい表記は、教員となる際に最低限必要な基礎的・基本的事項の一つである。

#### 4-1-3 既習漢字の使用

手書きで書くことが激減しているためか、正しい漢字を使って書くことができないケースが増えている<sup>12)</sup> (大塚・村井 2021)。特に、調査の中で学生が誤って書いていた漢字が「落」であった。草冠ではなく、誤記としては、三水になっているケースが多く見られた。

表記に関しては、既習漢字を使用することを奨励してきた。学生の中には、既習漢字を使い、新たに学んだ事柄等を漢字で表記しようと努力している者もいるが、中にはひらがな多用のケースもあり、フィードバックの際、ひらがなの側に漢字を書き添えて指導した。ひらがな多用の文は、記述の分量が多く見えても内容が薄く、授業理解も浅いことが多い。漢字多用の文が優れているとは言えないが、授業内容の理解を確かなものにするためと、教職に就いた時のためにも既習漢字の使用は重要であることから指導した。

#### 4-1-4 記述の分量

##### (紙面の8割が到達目標)

入学当初、授業を振り返ってコメントシートを書く際、授業時間内になかなか書くことのできない学生が見られた。書く時間を保障し、授業時間内に書くことができない場合は、授業当日放課後までの提出も認めたが、記述が全体の3割程度で、到達目標として伝えて

いる紙面の8割に満たない提出物もあったため、コメントシートを書く際には、冒頭に学びの成果を明確に述べ、次に成果に関する内容の詳細を書き、課題についても具体的に記すことや、課題解決に挑む方法についてもできる限り記述することを指導してきた。

日本と外国での学習歴のある学生Aは、日本語で書く学習活動を多く経験していなかったためか、入学当初は記述の絶対量が少なかった。また、漢字の使用率も極端に少なかった。稿者が、紙面のどの部分にどのような内容を書くとよいのか、分かったことや考えたことは何かを具体的に記すように個別の指導を継続したところ、授業の5回目くらいから、記述量が大幅に増加した。学生Aを始め、指導後の変容が数値として明確に判明したのは、この記述の分量である。

#### 4-1-5 常体・敬体の区別(文末の統一)

学生が、「話し言葉ではない書き言葉で書く」という指導への理解が追い付かない際には、提出物の文末表現に、常体と敬体の混在や体言止め等が見られた。ライン等での対話では、省略形の表現や体言止めが多く使われ、文末には常体でも敬体でもない「入力文字体」が使われている。言語化に際し、学生が話し言葉から書き言葉へ自覚的にスイッチを切り替えないと、入力文字体での記述が増えることが予想されたため、文体は常体を推奨した。しかし、学生の希望により敬体で記述した提出物に関しては、指導を加えた上で許容した。

特に、学生Aは敬体を常用していたが、提出物の中には常体を混在させていることもあったため、文末表現は、文章全体で統一させる必要があることを個別に指導した。

#### 4-1-6 主語を明確にすることと述語との整合

主語が省略されていても、前後の文脈で理解の可能性を秘めている日本語は、特に話し



言葉において主語が省略されるケースが多い。しかしながら、論理的な文を書く習慣を身に付けさせることが必要であることから、一人称は「私」として書き入れるように指導した。

学生の中には、一人称を「自分は」「自分的には」という表現をしていた学生も見られたが、公的な文を書く場合にはふさわしくないということも伝えて指導した。

述語に関しては、主語と呼応させる必要があるため、文そのものを短くまとめて、文のねじれや不整合を起こさないようにすることが必要であることを指導した。

短い文は、主語と述語の整合という点において有効性が高いことから使用を奨励した。全体的に、文の長さは短くなってきた。

#### 4-1-7 問いと結論との整合

本稿で扱う基礎的・基本的事項の中で、最も難易度の高い項目が「問いと結論の整合」である。コメントシートの記述時というよりは、レポートの記述の場合に注意する事項として指導した。

学びを新たな情報として考える場合、自ら問いを立て、答えを模索して問題解決に至る内容を記述していくことは、論理的な学びとして情報の整理が進んでいくと考え指導したが、学生の中には、問いを立てた後の結論の導き方が確立されず、個別の課題も残された。

#### 4-1-8 授業内容に係る重要語句

初年次教育ということから、本稿では、「国語」と「教職概論」の授業での取組を報告している。どちらの授業においても専門的な知識の修得が必要であるため、分かったことは学びの成果として書き記すように指導してきた。

しかし、コメントシートの中には、授業で取り上げられた重要語句を羅列しているだけのものも見られたため、言葉の意味や位置付けについても考えさせ、学びの成果や課題として書き記すことを指導した。このように指

導を重ねたが、重要語句を取り入れた成果や課題を自覚的に記述することは学生には難しく、意味内容の理解を含め、課題が残された。

#### 4-2 コメントシートへのフィードバックの効果

学生は毎回フィードバックされるコメントシートを通しての形成的評価に対して、喜んだり落ち込んだりしているが、中には評価に対して、「なぜこのような評価になっているのか」という率直な問い合わせもある。文字数だけ増えた提出物の中には、授業内で学んだことに触れず、既習事項を羅列しただけのものもあることから、評価基準を明確にした上で、模範となる提出物に解説を加えた資料(図 11)を全員に配布し、形成的評価内容を具体的に説明することを繰り返し、指導・評価した。

フィードバックに関しては、学生が教育者となった際、実践する必要も合わせて伝えた。

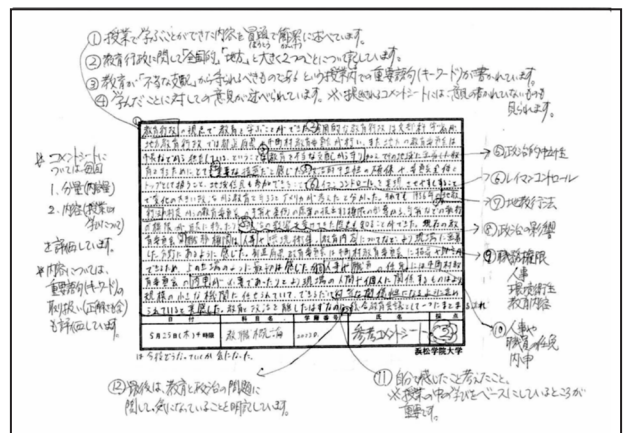


図 11 評価に関する解説を加えた配布資料

このような指導を継続する中で、学生が手書きで書く力は、記述の分量の増加と記述内容の高まりで、質的な部分の変化が見られた。

#### 4-3 学生にとっての形成的評価

第 15 回の授業最後に提出されたコメントシートには、「毎回先生が赤ペンで助言・指導内容をフィードバックしてくれたのがとても嬉しかった。」「分からなかったことに対して返事をいただけたことが励みになった。」とい

う内容があり、また、学生が上記の内容を直接伝えに来るケースが複数あった。学生にとって、情意的な面においては、形成的評価は有効であることが分かった。

上記の感想が、稿者の担当した授業に出席していた学生だけの感想かというところではなく、実は、学生全体に、フィードバック、形成的評価を強く求めている傾向があることが図 12 の内容からも判明した。

「授業に関する改善及び留意点について」  
 2 学生からの意見  
 ウ 毎回のようにレポート課題を課されるが、提出したレポート課題についてフィードバックのない授業があった。逆に、フィードバックや自分の書いたものについて授業で紹介されるとモチベーションや自信の向上につながった。

図 12 授業に関する改善及び留意点

図 12 は、2022 年度に学生の意見聴取として、累積 GPA 上位 5 名の中から学生を募集し、各学科・学年ごとに行われたヒアリングからの情報である（2023 年度 第 5 回 教授会 提案：学務委員会）。学務委員会では、教員に対し、「提出された課題に対してフィードバックする」「優れた答案については授業で紹介する」等の改善策を提示している。

学務委員会の提示内容と重なるが、コメントシートに、稿者が指導内容や評価内容をフィードバックすることを通じた形成的評価は、授業最後における学生の発言等からも、学びに対するモチベーションを高め、書くという言語化する力を育てることに一定の効果があることが分かった。また、形成的評価では、日本語で手書きすることにあまり慣れていなかった学生 A が、コメントシートへフィードバックする内容から学びを自覚化させ、初年次教育の中で身に付けさせたい基礎的・基本的な内容についてのおおよその部分を修得することができるようになった。そして、自律的に学びに向かう力の素地を育てた。つまり、

形成的評価は、言語化する力を育てることに効果があった。

## 5. 研究の結果

本稿では、Covid19 の影響により 3 年間直接行動制限下で過ごした 2023 年度入学の学生に対する、大学の初年次教育での実践について報告した。本実践研究では、国語科での指導内容を基盤として、コメントシートやレポートの作成時において、手書きを主眼とする言語化する力を育てることを目指した。学生から提出された全ての提出物に対し、稿者が朱書きのフィードバックを行うことを通して形成的評価を継続した結果、意欲喚起という情意面、記述量の増加という面では効果があることが判明した。

また、学修者と指導者のコミュニケーションという点においては、学習歴の異なる学生に対して個別の指導や評価を継続することにより、指導者と学生との信頼関係が構築された。さらに、学生が将来の教育者として身に付けなければならない基礎的・基本的事項の定着にも一定の効果が見られた。しかしながら、基礎的・基本的事項の中の「問いと結論の整合」では、問う力、答えを模索しながら結論へ導く力、問いと結論を整合させる力というように、3 段階の積み上げなければならない力は定着に至らず課題を残した。今後は、カリキュラム全体でアカデミックスキル分野を推進し、学生の言語力を高めることができるよう、授業改善に努めていきたい。

稿者が形成的評価の実践を進める中で考えていることは、学生が学びを振り返ることのできるメタ認知能力の育成と合わせ、学生自身が自覚的・自律的に言語化する力を伸ばすためには、今後も継続的に学ぶ必要があるということである。大学における初年次教育は、学び続ける教育者としての入り口にあり、その後続く教育者としての学びに大きな影響を及ぼすと考える。

2023年度に入学した学生は、Covid19の影響により、高校での学習は困難な部分もあった。学生が、高校でのそれぞれの学びを大学での学びに結び、学び続ける教育者としての意欲を持続させるためには、学生に学びを自覚化させる伴走者としての指導者が必要である。

本稿では、手書きによる書く言語力の育成において、学生Aの変化などから形成的評価の有効性を明らかにした。言語化する力を育てることにおいて、形成的評価は、学生の意欲・関心を高め、記述の分量を増加させたり、基礎的・基本的事項を身に付けさせたりする点で効果があった。しかしながら、問いと結論との整合のような論理性を育てる点では、効果が高かったとは言いがたい結果を残している。今後は、論理性を育成する指導法の改善を実践研究の中で進めていきたい。

#### 引用・参考文献

- 1) 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） 2016年12月21日中央教育審議会 p48
- 2) 「With コロナ時代の進路指導と高校教育に関するアンケート調査」報告②《進路指導や教育現場に与えた影響に関して》授業時間の不足や授業進度の遅れ（全国の高等学校進路指導部を対象に行った調査 調査時期 2020.12.16～2020.12.25）公開 2021.1.29 17:06 <https://prtimes.jp>> 調査レポート p6
- 3) 小町守、木田泰夫（2011）「スマートフォンにおける日本語入力の実状と課題」言語処理学会第17回年次大会 発表論文集 p1095
- 4) 2023.4.17(月)実施の国語の授業で行った調査から、本稿に提出した結果が明らかになった。
- 5) 小山内早苗（2010）「小学校外国語活動における形成的評価の研究－ふり返りカ

ードを活用して－」弘前大学教育学部附属教育実践総合センター 研究員紀要第8号 pp31-42

- 6) 小山内早苗（2010）「小学校外国語活動における形成的評価の研究－ふり返りカードを活用して－」弘前大学教育学部附属教育実践総合センター 研究員紀要第8号 p38
- 7) 押木秀樹・近藤聖子・橋本愛（2003）「望ましい筆記用具の持ち方とその合理性および検証方法について」『書写書道教室研究』17号 pp11-20
- 8) 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編 平成30年7月 文部科学省 p6
- 9) コロナ禍における学びの実態－中学生・高校生の調査にみる休校の影響－東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学び」共同研究プロジェクト 調査報告書 2022年3月 ベネッセ教育総合研究所 p33
- 10) 高等学校の教育課程に関する基礎資料 平成28年4月13日 教育課程部会高等学校部会資料4 p53
- 11) 高等学校の教育課程に関する基礎資料 平成28年4月13日 教育課程部会高等学校部会資料4 p84
- 12) 大塚貞男、村井俊哉（2021）Cognitive underpinnings of multidimensional Japanese literacy and its impact on higher-level language skills（多面的な日本語読み書き能力の認知基盤と高度な言語スキルに及ぼす影響） Scientific Reports <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81909-x> p2

#### 謝 辞

本研究の実施に御協力を賜りました「教職概論」担当櫻井宏明先生、2023年度入学生どもコミュニケーション学科の1年生の皆様にご心より感謝いたします。