

学習指導要領に基づく日本語ライティングの評価基準 Evaluation Criteria for Japanese Writing Based on Education Guideline

大西洋（関西大学教育開発支援センター）

Hiroshi Ohnishi (Kansai University, Center for Teaching & Learning)

要旨

2022年度から高校でも新学習指導要領が実施され、初等・中等教育の教育課程が一新される。大学でも新学習指導要領に対応した初年次教育が求められる。その前段として、旧学習指導要領で学んだ学生の到達度を適切に評価する必要があるが、学習指導要領に即した評価基準は存在しない。本稿では、国語科の指導事項を基にルーブリックとチェックリストからなる評価基準を作成し、これらの妥当性を確認した。その上で、学生の現状を把握するため、大学1年生のレポートを対象に評価を実施し、先行研究と符合する結果を得た。

キーワード 高大接続、初年次教育、学習指導要領 /

Highschool-University connection, First-year Experience, Education-Guideline

1. はじめに

1.1. 背景

2022年度から高校でも新学習指導要領に基づく教育課程(新課程)が実施され、初等・中等教育の内容が一新される(文部科学省、2010a, 2010b, 2011)。大学の初年次教育は、現在は旧学習指導要領に基づく教育課程(旧課程)で学んだ学生の状況に応じて実施されている。新課程で学んだ高校生が大学に入学する2025年には、学生の状況が変化すると考えられるため、大学での初年次教育の内容を再検討する必要がある。

新課程で学んだ学生への対応検討にあたっては、課程が変わる前後の学生の到達状況を比較する必要がある。旧課程と旧課程で学んだ学生では状況が変化しており(渡辺・島田、2019; 吉本他、2019)、今回も同様の比較が必要となる。

比較にあたっては、旧課程で学んだ現在の学生が、学習指導要領にある内容をどの程度習得できているかを評価する基準が求められる。ライティングに関する評価基準は、関西大学ライティングラボで利用しているルーブリック(中澤他、2014; 関西大学ライティングラボ、2016)などがある。だが、これらは大学で求められるライティングの内容や、実際の学生が作成したレポートを基に作

成されており、学習指導要領の内容と十分に対応していない。

また、中等教育で用いるルーブリックにも多数の事例がある(愛知県教育委員会、2018; 聖学院中学校・高等学校、2016)が、これらは特定の課題に関する評価基準であり、初等・中等教育全体を範疇とする評価基準ではない。そのため、評価基準を作成した上で評価を行う必要がある。

1.2. 研究目的

そこで本稿では、大学での初年次教育の再検討に向け、旧課程で学んだ学生のライティングに関する到達度を、客観的な基準を基に分析する。

この目的を達成するため、次の手順を実施する。

1. 旧課程国語科の「書くこと」に関する指導事項の文言を基に、評価基準としてルーブリックとチェックリストを作成する(3章)。
2. 評価基準の正当性を確認する予備調査として、教材に用いているサンプルレポートを評価する(4章)。
3. 学生の現状を把握するため、大学初年次の学生について評価を実施し、その結果を分析する(5章)。

2. 旧課程における国語科の構造

初めに、旧課程における学習指導要領（文部科学省、2010a, 2010b, 2011）と学習指導要領解説（文部科学省、2010c, 2010d, 2014）の記述を基に、旧課程国語科の構造を整理する。

2.1. 国語科旧課程の「内容」の構造

まず、国語科旧課程の「内容」を図1に示す。旧課程では、「内容」のうちに「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」と、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」（以下、「特質」とよぶ）という内容があり、それぞれに指導事項が記されている。

「内容」のうち本稿と関係が深い部分は、ライティングと直接対応する「B 書くこと」と、「A・B・Cを通しての指導事項」の項目がある「特質」である。図1では、当該部分を強調して示した。



図1 国語科旧課程の「内容」

2.2. 国語科旧課程の科目構成

図1の「内容」を扱うため、初等・中等教育において国語科の科目が設置されている。旧課程の科目構成を表1に示す。表1では、学習指導要領解説の記述を基に、各科目で扱う「内容」を◎や○で示した。

本稿では、「書くこと」の内容を多く含む科目として、必履修科目の小・中学校「国語」、高校「国語総合」に加え、選択科目の「国語表現」を対象とする。

表1 国語科旧課程の科目構成

校種	科目名	必履	話す 聞く	書く	読む	伝統 特質
小	国語	○	◎	◎	◎	◎
中	国語	○	◎	◎	◎	◎
高	国語総合	○	◎	◎	◎	◎
	国語表現		◎	◎		○
	現代文A				○	◎
	現代文B		○	○	◎	○
	古典A				○	◎
古典B				◎	○	

2.3. 「書くこと」の指導事項における観点

旧課程の学習指導要領解説では、「書くこと」の指導事項について、文章を書く段階別の観点を設けて分類している。小・中学校における「書くこと」の観点を図2に示す。



図2 「書くこと」の観点（小・中学校）

小・中学校と高校の各科目では観点の文言が異なるため、高校の必履修科目「国語総合」や選択科目「国語表現」の観点と小・中学校の観点の対応を付表1に示す。付表1にあるように、小・中学校と高校の各科目の観点はほぼ対応するため、本稿では、小・中学校の観点の文言を用いる。

なお本稿では、レポートなどの論理的な文章について、成果物である作成された文章を用いて評価する。上記の5観点のうち「推敲」「交流」については、作成過程の活動に重点を置いて評価する必要があるため、完成版として学生が提出したレポートのみからでは、到達度の評価が難しい。そのため、本稿ではこれらをルーブリック作成の対象から外し、「課題設定や取材」「構成」「記述」の3つの観点を対象とする。

2.4. 「特質」の指導事項の分類

「特質」の「A・B・Cを通しての指導事項」は、「伝統的な言語文化」「言葉の特徴やきまり」「文

字」「書写」の4つの事項に分類される。

このうち、「伝統的な言語文化」と「書写」は古典や書道に対応する項目であり、本稿の対象から外れる。これらを除いた、「言葉の特徴やきまり」と「文字」に含まれる項目を付表2に示す。付表2の項目の分類は学習指導要領解説に従い、表中の「ア」「イ」などのカタカナは、学習指導要領にある「ア」「イ」などの項目と対応する。

3. 評価基準の作成

評価基準作成のため、「書くこと」「特質」に関する各学年の指導事項を分析した。観点を設定した上で記述文の文言を検討し、「書くこと」の事項からルーブリック(付表7)を、「特質」の事項からはチェックリスト(付表6)を作成した。

3.1. 「課題設定や取材」に関する基準

「課題設定」については、小学校では「経験したこと」「関心のあること」「考えたこと」が対象で、自分を中心とした課題を扱う。一方、中学校では「日常生活」「社会生活」が対象で、自分の周囲を意識した課題を扱う。ここから、扱う課題が徐々に、個人の主観的な事項から社会において問題となっている客観的な事項に高度化していくことが分かる。ライティングで扱うテーマを、個人の経験に基づいて選ぶこと自体は問題ない。だが、たとえテーマを選んだ動機が個人の経験や関心であっても、扱うテーマが社会において検討する価値をもつ問題であることを示す必要がある。

そして、扱うテーマの社会的価値を示すには、「取材」により適切な文献を収集して活用する必要がある。この関連性が、「課題設定」と「取材」が1つの観点到統合された理由だと考えられる。以上の考察に基づき、課題設定や取材に関する文言を次の通り解釈し、記述文を検討した。付表3に、「課題設定や取材」に関する指導事項と、指導事項に基づいて作成した記述文を示す。

3.2. 「構成」に関する基準

「構成」については、小学校では「文」「段落」

「序論・本論・結論」であり、基礎的な事項を扱う。一方、中学校では「段落の役割」「立場」「文章の形態」など、より細分化した事項を扱う。付表4に、「構成」に関する指導事項と、指導事項に基づいて作成した記述文を示す。

3.3. 「記述」に関する基準

「記述」については、「構成」に比べてより具体的な文章表現に近い部分を扱う。付表5に、「記述」に関する指導事項と、指導事項に基づいて作成した記述文を示す。

なお「記述」の観点には、小学校3・4年と5・6年で複数の指導事項がある。小学校3・4年では「理由や事例」と「敬体と常体」について、小学校5・6年では「事実と感想・意見の区別」と「引用」についての内容が設定されている。これらは各項目が重要であり、個別に段階を分ける必要があると考えられる。一方で、中学校1年では「根拠」、中学校2年では「説明や具体例」についての内容が設定されており、いずれも小学校3・4年の内容と重複がある。以上のことから、ルーブリックでは小学校3・4年と5・6年の記述文を分割し、中学校1・2年の記述文と統合した。

3.4. 「特質」に関する基準

付表2に示したように、「特質」の指導事項も配当学年が設定されている。だが、「特質」の指導事項の内容は、学年が上がるにつれて高度になる部分は少なく、各項目は比較的独立している。そのため、ルーブリックではなくチェックリストの形式に整理し、付表6のような22項目からなるチェックリストを作成した。

4. 予備調査: サンプルレポートの評価

作成したルーブリックとチェックリストの妥当性を検証するため、予備調査を行った。予備調査では、学生に提示するサンプルとして用意しているレポートについて、本稿の評価基準を用いて評価し、評価基準の妥当性を検証した。

4.1. 調査概要

予備調査では、関西大学ライティングラボが携わっている、ライティングに関する冊子や講習会で活用しているサンプルレポート3種について、本稿のルーブリック（付表7）とチェックリスト（付表6）を用いて評価した。

これらのサンプルレポートは学内のみで公開しているため、レポートの概要を次に述べる。

(1) レポートA

学生が過去に作成したレポートで、優秀作品として関西大学ライティングラボ（2021）の『レポートの書き方ガイド』に掲載している。

(2) レポートB₁

ライティングラボが実施する講習会において、学生間のワークで利用する教材として作成した、「問題のあるレポートの例」である。

(3) レポートB₂

講習会において、レポートB₁の改善例を示す教材として作成したレポートの例である。

4.2. 調査結果

予備調査の結果を表2に示す。表2にあるように、全観点で「B₁<A<B₂」の評価となった。レポートA・B₂は「構成」「記述」の観点については5点以上の評価となった一方で、「課題設定や取材」の観点については全レポートで4点以下となった。

「特質」の観点も同様の傾向で、レポートAは「読点」「かぎ」「助詞や助動詞」の3項目以外、レポートB₂は「指示語」の項目以外は条件を満たした。

表2 サンプルレポートの評価結果（予備調査）

レポート	課題設定 や取材	構成	記述	小計	特質
A	2	7	5	14	19
B ₁	1	3	2	6	15
B ₂	4	8	7	19	21

以上の予備調査により、各観点がそれぞれ異なる内容を評価できており、サンプルレポートの内容に対して妥当な得点が与えられると判断できたため、本稿のルーブリックとチェックリストは実用可能だと判断した。

5. 本調査: 提出レポートの評価

予備調査でルーブリックとチェックリストの妥当性を確認できたことから、これらを用いて学生が提出したレポートを評価する本調査を実施した。実際の学生のレポートを評価することで、学生の到達度の現状を分析した。

5.1. 調査概要

本調査では、A大学の2021年度入学生のうち、自己推薦型のスポーツ推薦入試で入学した115名を対象とした。対象学生の概要や学習支援の効果については、多田他（2019, 2021）が詳述している。

対象学生には、初年次教育の一環でレポート作成に関する講習会を行っており、大学入学直前にレポート課題を課している。本調査では、講習会で課された対象学生のレポートのうち、筆者が入手できた108本について、本稿のルーブリック（付表7）とチェックリスト（付表6）で評価した。

なお講習会では、関西大学ライティングラボ（2021）が作成した『レポートの書き方ガイド』を配布している。そのため、対象の学生はこのガイドの知識に加え、4.1節のレポートAを見た上で課題に取り組んでいる。学生は高校卒業後に講習会で得た知識があるため、初年次教育が全くなされていない状態ではないが、高校卒業時点に近い状態で評価できると考えられる。

調査にあたり、「特質」のチェックリストについては、記述文の条件を満たす項目の数を集計した。その際、当該レポートからは判断できない項目については、条件を満たすものとして計上した。

5.2. 調査結果

本調査の結果を表3に示す。表3にあるように、予備調査と同様に、「課題設定や取材」の観点で平均点が低い。また、「構成」の観点では分散が大きく、対象学生の間で差が大きい。

表3 学生のレポートの評価結果（本調査）

	課題設定 や取材	構成	記述	小計	特質
平均	1.8	3.9	3.5	9.3	17.0
分散	0.8	4.5	1.7	11.6	4.6
最大	8	8	6	20	22
最小	1	1	1	3	12

ルーブリックで評価した各観点の得点分布を、図3に示す。「課題設定や取材」の観点は低位に峰がある単峰型、「構成」と「記述」の観点は二峰型となった。「課題設定や取材」の観点では、文献を用いて課題設定の妥当性を示していないため、2以下となった事例が多い。「構成」の観点では、序論・本論・結論の中で書く内容に不足があることで、3以下となった事例が多い。「記述」の観点では、引用の形式に不備があることで、3以下となった事例が多い。

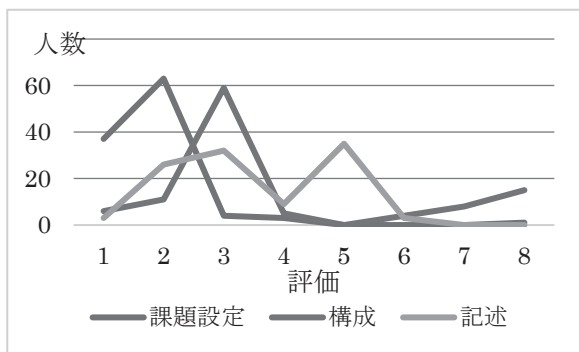


図3 各観点の得点分布（本調査）

ルーブリックで評価した各観点の得点を合計した、合計点の得点分布を図4に示す。合計点も二峰型の分布になっている。

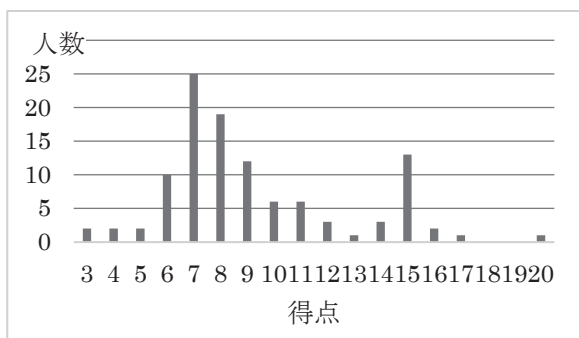


図4 合計得点の平均点分布（本調査）

特質のチェックリストの合計点の得点分布は、図5のように単峰型となった。

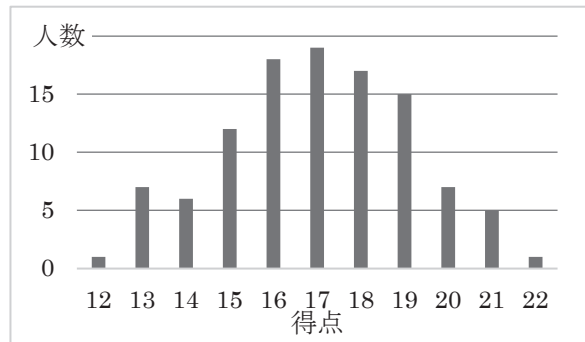


図5 特質の得点分布（本調査）

特質のチェックリストの各項目についての到達度を図6に示す。「読点の打ち方を理解している」「助詞や助動詞の働きに注意している」の2項目で30%以下となった。読点が著しく少ない事例や、修飾関係を考慮せずに読点を入れる事例、細かな助詞の使い方の誤りがある事例が散見された。

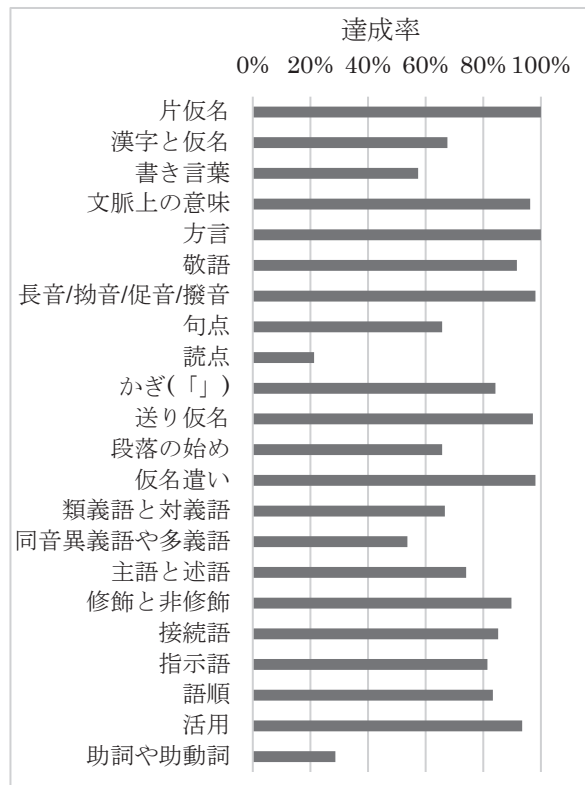


図6 特質の各項目の到達度（本調査）

最後に、観点間の相関係数を表4に示す。相関係数はいずれも正の値だが、観点間で相関があるものはなく、観点間で独立性が確保されていることが分かる。

表4 観点間の相関係数

	課題 設定	構成	記述	特質
課題設定	1.00			
構成	0.32	1.00		
記述	0.21	0.53	1.00	
特質	0.07	0.24	0.32	1.00

6. 考察

6.1. ルーブリックの妥当性に関する考察

観点の設定方法については、表4にあるように、観点間の独立性は確保されているため、妥当だと考えられる。

また、各段階の記述文の妥当性については、図3にあるように、二峰型になっている「構成」「記述」についての検討が必要だと考えられる。

「構成」については、「4」～「6」の人数が少なくなっている。「4」の段階である「主張を明確に」することができた学生は、その主張の正しさを示すために何らかの「論拠を用いて」「論理を展開」できることが多く、「7」や「8」に到達しやすいと考えられる。

「記述」については、「4」の人数が少なくなっている。これは、引用を行っていれば「●●によれば▲▲である」のように、自然と「事実と感想・意見を区別」して書くことが多いため、「5」に到達しやすいためと考えられる。また、レポートにおいて全く引用を行っていない「3」の学生が多かったことや、引用を正しい形式で行えておらず「6」に到達しない学生が多かったことも、「4」の少なさが際立った原因だと考えられる。

6.2. 本調査の結果全体に関する考察

ルーブリックにおける「7」の段階までの内容が、高校卒業時点で履修済みの内容だが、表3にあるように、各観点とも「7」より低い平均点となった。図3では、「記述」のみ「5」に峰があるが、3.6節で述べたように、本観点では小学校3・4年の内容と5・6年の内容にある項目を分割しているた

め、「記述」については「5」までが小学校の内容に相当する。他の観点は「2」と「3」に峰があることも考慮すると、これらの観点では小学校の内容までしか定着していない学生が多いといえる。

今回の対象学生は、講習会や個別支援により知識・技術面で改善されることが、多田他(2019)により示されている。そのため、対象学生の学力に問題があると判断するのは適切でない。従って、対象学生は、小学校では文章を書く機会があったが、中学校や高校では学習指導要領の内容を満たさない授業を受け、小学校レベル以上の文章を書く機会があまり与えられなかった、という可能性がある。これは、渡辺・島田(2019)や吉本他(2019)の指摘と一致する。

6.3. 本調査の観点別の結果に関する考察

「課題設定と取材」では、対象学生にサンプルとして提示したレポートAの評価が低いことが、本調査の結果に影響したと考えられる。そのため、サンプルとして提示するレポートを変更すれば、結果が改善される可能性がある。また、本稿のルーブリックは一般的な文章作成に関するものであり、今回対象とした「レポート」でどの段階の到達度が求められるかは、検討の余地がある。

「構成」や「記述」では、レポートAよりも学生の平均点が低い。知識不足によりレポートAを見ても必要な内容や正しい表記形式を読み取れず、ガイドの該当ページを参照しなかった学生が多いと思われる。そのため、初等・中等教育で基礎知識の定着を図る必要がある他、大学の初年次教育でも確認しておく必要があると考えられる。

「特質」では、読点や助詞など、文章を書いて個別に指導される経験が少ない学生が多いと思われる。これらは知識事項を覚えるだけでは身につかない事項であるため、初等・中等教育において文章を書く経験を増やすことや、初年次教育においてこれらの事項に留意して支援していくことが必要だと考えられる。

7. 結論

本稿では、新課程の学生に対する初年次教育を検討するため、旧課程国語科の「書くこと」に関する指導事項の文言を基にして、ルーブリックとチェックリストからなる、学生の到達度を評価する評価基準を作成した。その上で、大学初年次の学生についてこれらの評価基準を用いた評価を実施した。その結果、「構成」「記述」「特質」の観点において、初等・中等教育段階における改善が必要な可能性が示された。

今後の課題としては、今回と同様の方法で新課程に基づく評価基準を作成し、旧課程と比較することが挙げられる。また、新課程用の評価基準を用いて学生の現状を評価することで、旧課程の学生に対する経過措置の必要性を検討することも、今後の課題である。

参考文献

- 愛知県教育委員会 (2018) 「愛知県立日進西高等学校における取組 (国語)」愛知県教育委員会編著『平成 27 年度 高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究 研究成果報告書』, pp.71-94. 愛知県教育委員会.
- 関西大学ライティングラボ (2016) 『学びの方向性と達成度を判断する評価ツール (ルーブリック)』 (<https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/rubric.html>) (2022 年 1 月 20 日)
- 関西大学ライティングラボ (2021) 『レポートの書き方ガイド』 69-70.
- 文部科学省 (2010a) 「国語」文部科学省編著『小学校学習指導要領』, pp.6-21. 文部科学省.
- 文部科学省 (2010b) 「国語」文部科学省編著『中学校学習指導要領』, pp.6-16. 文部科学省.
- 文部科学省 (2010c) 『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省.
- 文部科学省 (2010d) 『高等学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省.
- 文部科学省 (2011) 「国語」文部科学省編著『高等学校学習指導要領』, pp.11-17. 文部科学省.

- 文部科学省 (2014) 『中学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省.
- 中澤務他 (2014) 『ライティングに関するクラスルーブリック』 (https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/pdf/rubric/write1_1.pdf) (2022 年 1 月 20 日)
- 聖学院中学校・高等学校 (2016) 「教科・行事・入試でルーブリック評価を導入して学習目標を生徒・教員で共有」河合塾全国進学情報センター編著『Guideline 2016 年 7・8 月号』, pp.41-43. 河合塾全国進学情報センター.
- 多田泰紘他 (2019) 「学生アスリートに対するライティング学習支援の効果検証——学習特性に基づく支援方法の検討」『関西大学高等教育研究』 10, 183-189.
- 多田泰紘他 (2021) 「学生アスリート 1 年生の学習動機とライティング学習支援の効果」『関西大学高等教育研究』 12, 37-47.
- 渡辺哲司・島田康行 (2019) 「「言語活動」の充実によって高校までの「書く」学習の機会は増えたか——大学新入生を対象とする定点調査」『大学入試研究ジャーナル』 29, 55-60.
- 吉本真代他 (2019) 「大学入学者の高校での「書く」経験は変化しているのか——大阪大学入学時アンケートより探究学習に着目して」『大阪大学高等教育研究』 8, 13-19.

付表1 各学年の「書くこと」に関する指導事項の項目名の対応（学習指導要領解説に基づく）

小学校・中学校	高校「国語総合」(必修科目)	高校「国語表現」(選択科目)
課題設定や取材	題材を選び、表現を工夫して書くこと	話題や題材に応じた情報を基に、考えをまとめ、深めること
構成	論理の構成や展開を工夫して書くこと	内容が効果的に伝わるように、論理の構成や描写の仕方などを工夫すること
記述	適切な表現の仕方を考えて書くこと	表現を工夫して、効果的に話したり書いたりすること
推敲	表現について考察したり交流したりして、考えを深めること	表現について考察したり交流したりして、考えを深めること

付表2 各学年の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」(学習指導要領解説に基づく)

指導事項	項目	小 1・2	小 3・4	小 5・6	中1	中2	中3	国語 総合	国語 表現
伝統的な言語文化		○	○	○	○	○	○	○	
言葉の 特徴や きまり	言葉の働きや特徴	ア イ ウ	ア イ	ア イ	ア	ア	ア		
	言葉の成り立ち, 表現の特色, 言語の役割							ア	カ
	表記	エ オ	ウ エ	ウ				イ	
	語句		オ カ	エ オ カ	イ ウ	イ	イ	イ	カ
	文及び文章の構成	カ	キ ク	キ	エ	ウ エ オ		イ	カ
	言葉遣い	キ		ク	ア	ア	ア		エ
	表現の工夫			ケ	オ				エ
文字	仮名	ア	ア						
	漢字	イ ウ	イ	ア	ア イ	ア イ	ア イ	ア	
	文字文化		ウ	イ					
書写		○	○	○	○	○	○		

付表3 「課題設定や取材」に関する学習指導要領の指導項目とルーブリックの記述文

学年	学習指導要領の指導項目	記述文
小 1・2	ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集める	自分で課題を定めている
小 3・4	ア 関心のあることなどから書くことを決め、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べる	自分で知っている事柄に基づいて課題を定めている
小 5・6	ア 考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理する	自分で調べた事柄に基づいて課題を定めている
中1	ア 日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめる	自分で調べた文献に基づいて課題を定めている
中2	ア 社会生活の中から課題を決め、多様な方法で材料を集めながら自分の考えをまとめる	自分で調べた文献に基づいて、扱う課題が社会における課題であることを示した上で、課題を定めている
中3	ア 社会生活の中から課題を決め、取材を繰り返しながら自分の考えを深める	自分で調べた複数の文献に基づいて、扱う課題が社会における課題であることを示した上で、課題を定めている
国語 総合	ア 相手や目的に応じて題材を選び、文章の形態や文体、語句などを工夫して書く	自分で調べた複数の文献に基づいて、扱う課題が社会における課題であることを示した上で、趣旨に沿った課題を定めている
国語 表現	ア 話題や題材に応じて情報を収集し、分析して、自分の考えをまとめたり深めたりする	自分で調べた複数の文献を分析して、扱う課題が社会における課題であることを示した上で、趣旨に沿った課題を定めている

付表4 「構成」に関する学習指導要領の指導項目とルーブリックの記述文

学年	学習指導要領の指導項目	記述文
小 1・2	イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考える	文を複数並べて文章を構成している
小 3・4	イ 文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成する	文を複数並べた段落を複数作り、文章を構成している
小 5・6	イ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考える	序論・本論・結論にあたる段落を作り、文章を構成している
中1	イ 集めた材料を分類するなどして整理するとともに、段落の役割を考えて文章を構成する	序論・本論・結論にあたる段落を作り、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している
中2	イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にし	序論・本論・結論にあたる段落を作り、

	て、文章の構成を工夫する	自分の 主張 を明確にした上で、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している
中3	文章の形態を選択して適切な構成を工夫する (※中学3年では、「課題設定や取材」と「構成」に関する指導事項が「ア」の項目に統合されているため、ここでは「ア」の後半部分を記載した)	序論・本論・結論にあたる段落を作り、自分の主張を明確にして論理を 展開 させた上で、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している
国語総合	イ 論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめる	序論・本論・結論にあたる段落を作り、自分の主張を明確にして論理を展開させた上で、主張を支える 論拠 を用い、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している
国語表現	ウ 主張や感動などが効果的に伝わるように、論理の構成や描写の仕方などを工夫して書く	序論・本論・結論にあたる段落を作り、自分の主張を明確にして論理を展開させた上で、主張を支える論拠を 効果的な形 で用い、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している

付表5 「記述」に関する学習指導要領の指導項目とルーブリックの記述文

学年	学習指導要領の指導項目	記述文
小 1・2	ウ 語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書く	意味 が明確な文章を書いている
小 3・4	ウ 書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書く エ 文章の敬体と常体との違いに注意しながら書く	理由 や 事例 があり、意味が明確な文章を書いている
小 5・6	ウ 事実と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりする エ 引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書く	理由や事例があり、意味が明確な文章を、適切な 文体 で書いている
中1	ウ 伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書く	引用 または 図表 を用いて、理由や事例があり、意味が明確な文章を、適切な文体で書いている
中2	ウ 事実や事柄、意見や心情が相手に効果的に伝わるように、説明や具体例を加えたり、描写を工夫したりして書く	引用または図表を用いて、 事実 と 感想・意見 を区別して、理由や事例があり、意味が明確な文章を、適切な文体で書いている
中3	イ 論理の展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書く	引用または図表を 正しい形式 で用い説明を加えつつ、 事実 と 感想・意見 を区別

		して、理由や事例があり、意味が明確な文章を、適切な文体で書いている
国語総合	ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書く	引用または図表を正しい形式で用い説明を加えつつ、事実と感想・意見を区別して、理由や事例があり、意味が明確な文章を、 簡潔 かつ適切な文体で書いている
国語表現	エ 目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して効果的に話したり書いたりする	引用または図表を正しい形式で用い説明を加えつつ、事実と感想・意見を区別して、理由や事例、 見出し があり、意味が明確な文章を、簡潔かつ適切な文体で書いている

付表6 「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の指導項目とチェックリストの記述文

分類	学年	項目	記述文
文字	小1・2	ア	<input type="checkbox"/> 片仮名で表記すべき箇所、適切に表記している
言葉の働きや特徴	小3・4	イ	<input type="checkbox"/> 漢字と仮名を交ぜて表記すべき箇所、適切に表記している
		ア	<input type="checkbox"/> 話し言葉と書き言葉との違いについて理解している
	中1	ア	<input type="checkbox"/> 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との差異に注意している
	中2	ア	<input type="checkbox"/> 共通語と方言の果たす役割について理解している <input type="checkbox"/> 敬語の働きについて理解している
表記	小1・2	エ	<input type="checkbox"/> 長音・拗音・促音・撥音の表記ができています
		オ	<input type="checkbox"/> 句点の打ち方を理解している
			<input type="checkbox"/> 読点の打ち方を理解している
			<input type="checkbox"/> かぎ(「」)の使い方を理解している
	小3・4	ウ	<input type="checkbox"/> 送り仮名に注意して正しく書いている
		エ	<input type="checkbox"/> 段落の始めは行を改めている
小5・6	ウ	<input type="checkbox"/> 仮名遣いに注意して正しく書いている	
語句	中2	イ	<input type="checkbox"/> 類義語と対義語を適切に活用している <input type="checkbox"/> 同音異義語や多義的な意味を表す語句を適切に活用している
文及び文章の構成	小1・2	オ	<input type="checkbox"/> 主語と述語との関係に注意している
	小3・4	キ	<input type="checkbox"/> 修飾と被修飾との関係に注意している
		ク	<input type="checkbox"/> 接続語の役割を理解している
			<input type="checkbox"/> 指示語の役割を理解している
	中2	ウ	<input type="checkbox"/> 語順について注意している
		エ	<input type="checkbox"/> 単語の活用について理解している
<input type="checkbox"/> 助詞や助動詞の働きに注意している			

付表7 「書くこと」に関する学習指導要領の指導事項に即したルーブリック

評価	課題設定や取材	構成	記述
1	自分で課題を定めている	文を複数並べて文章を構成している	意味が明確な文章を書いている
2	自分で知っている事柄に基づいて課題を定めている	文を複数並べた段落を複数作り、文章を構成している	理由や事例があり、意味が明確な文章を書いている
3	自分で調べた事柄に基づいて課題を定めている	序論・本論・結論にあたる段落を作り、文章を構成している	理由や事例があり、意味が明確な文章を、適切な文体で書いている
4	自分で調べた文献に基づいて課題を定めている	序論・本論・結論にあたる段落を作り、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している	引用または図表を用いて、理由や事例があり、意味が明確な文章を、適切な文体で書いている
5	自分で調べた文献に基づいて、扱う課題が社会における課題であることを示した上で、課題を定めている	序論・本論・結論にあたる段落を作り、自分の主張を明確にした上で、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している	引用または図表を用いて、事実と感想・意見を区別して、理由や事例があり、意味が明確な文章を、適切な文体で書いている
6	自分で調べた複数の文献に基づいて、扱う課題が社会における課題であることを示した上で、課題を定めている	序論・本論・結論にあたる段落を作り、自分の主張を明確にして論理を展開させた上で、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している	引用または図表を正しい形式で用い説明を加えつつ、事実と感想・意見を区別して、理由や事例があり、意味が明確な文章を、適切な文体で書いている
7	自分で調べた複数の文献に基づいて、扱う課題が社会における課題であることを示した上で、趣旨に沿った課題を定めている	序論・本論・結論にあたる段落を作り、自分の主張を明確にして論理を展開させた上で、主張を支える論拠を用い、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している	引用または図表を正しい形式で用い説明を加えつつ、事実と感想・意見を区別して、理由や事例があり、意味が明確な文章を、簡潔かつ適切な文体で書いている
8	自分で調べた複数の文献を分析して、扱う課題が社会における課題であることを示した上で、趣旨に沿った課題を定めている	序論・本論・結論にあたる段落を作り、自分の主張を明確にして論理を展開させた上で、主張を支える論拠を効果的な形で用い、それぞれの段落の役割に合わせた文を並べて文章を構成している	引用または図表を正しい形式で用い説明を加えつつ、事実と感想・意見を区別して、理由や事例、見出しがあり、意味が明確な文章を、簡潔かつ適切な文体で書いている