

「自分の考えを適切に書く力」を育成する国語科学習指導の在り方（第一年次）

—「共有」場면을重視した単元づくりを通して—

長期研究員 樽井 奈緒子

《研究の要旨》

本研究では、小学校国語科において、自分の考えを他に分かりやすく書く力を育成することを目指した。そこで、次期学習指導要領で、「共有」場面が「書くこと」の学習過程に新たに位置付けられたことを重視し、友達と関わりながら主体的に考え、判断する場を設定した。また、身に付けさせたい力を明確にし、児童が学んだ「書き方」を自覚できるようにした。これらの手だてにより、自分の考えを適切に書こうとする児童の姿が見られた。

I 研究の趣旨

文部科学省の「PISA 調査（読解力）の結果を踏まえた指導の改善」には、「相手や目的などに応じ、自分の考えを明確にして内容を構成していくという問題について、通過率が設定通過率を下回る」と示された。相互評価などを通して互いの考えを高め合うことで、児童自身の考えを明確にし、構成したり、記述したりする指導の充実が求められている。

また、平成31年度全国学力・学習状況調査の本県の結果では、「書くこと」領域の平均正答率がすべての設問において全国平均を下回った。特に「目的や意図に応じて自分の考えの理由を明確にし、まとめて書くこと」の正答率は、27.2%にとどまっており、児童の「書く力」を育成する授業改善は、本県の喫緊の課題である。

しかし、実際の「書くこと」の指導では、児童の作品を教師が添削し、できた作品を発表して終わる授業がいまだに多く見られる。このような授業では、他でも使える汎用的な力として「書き方」を身に付けさせることができない。

以上のことから、「書くこと」の指導において、児童が作品を作るまでの学習過程を大切に単元を構想したいと考えた。そこで、次期学習指導要領で「書くこと」の学習過程に、「共有^{※1}」場面が新たに位置付けられたことを重視し、児童が主体的に考え、判断する場を設定する。児童自らが自他の「書き方」のよさに気づき、自分の考えを適切に書く力を育成することを目指し、本研究を進めることとした。

※1 本研究における「共有」とは、他者の見方や考え方を取り入れ、自分の考えを修正したり、見直したりしながらそれぞれの課題を解決する活動とする。

II 研究の概要

1 研究仮説

「書くこと」の領域において、以下の手だてを講じれば、児童一人一人に「自分の考えを適切に書く力」を育成す

ることができるであろう。

【手だて1】自他の思考を深める「共有」場面の効果的な位置付け

【手だて2】学びを自覚する「書きワザシート」の活用

【手だて3】身に付ける「書き方」に気付くモデル文の提示

2 研究内容

(1) 【手だて1】自他の思考を深める「共有」場面の効果的な位置付け

本研究では、作品を作るまでの学習過程の中に、「共有」場面を3回（「構成」の後、「記述」の後、単元終末）設定し、自他の表現を比べる活動を行う。一方向の学習過程ではなく、児童の思いに応じて、何度も往復できるようにする（図1）。

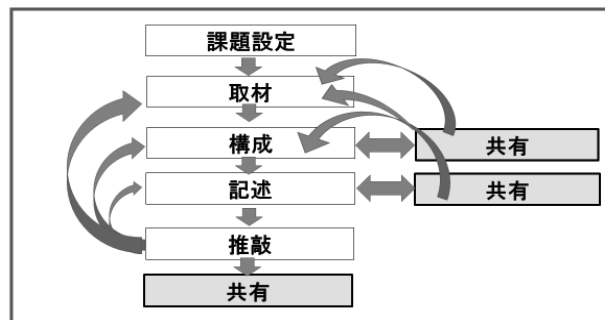


図1 「共有」を位置付けた学習過程

(2) 【手だて2】学びを自覚する「書きワザシート」の活用

「書きワザシート」は、学んだ「書き方」を書きためるワークシートである。学んだ「書き方」のよさを言語化することで、学んだことを自覚し、自分事としてとらえることができるようにする。

(3) 【手だて3】身に付ける「書き方」に気付くモデル文の提示

モデル文を基に、「書き方」の工夫を話し合わせることで、単元で身に付けさせたい「書き方」を児童自身に気付かせるようにする。

3 研究の実際

対象学年	第5学年14名(1学級)
授業実践Ⅰ	「福田小学校を100倍ステキにする方法」 (11時間)
授業実践Ⅱ	「福田小『和』の博物館を開こう」 (17時間)

本稿では、授業実践Ⅱ「福田小『和』の博物館を開こう」の実践を中心に述べる。本実践では、教科書教材「和の文化を受けつぐ(東京書籍)」を学習後、「自分が伝えたい和の文化」をテーマに個人で取材し、それを紹介文にまとめて発表するという単元を構想した。

(1)【手だて1】について

①「構成」後の「共有」

「構成」場面では、個人で調べた事柄を付箋を使って構成メモにしてまとめた。その後、個人の構成メモをグループで検討し合う「共有」場面を設定した。グループの話合いでは、主に「文章の展開(頭括型・尾括型・双括型)は工夫されているか」「まとまりごとの配列やつながり(「考えと事例」「疑問と解決」など)は適切か」という視点で助言し合った。児童は、付箋を移動したり加除修正したりしながら自分の構成メモを見直していた(図2)。自他の考えを比較することで、自分の考えを客観的にとらえ、再考する姿が見られた。

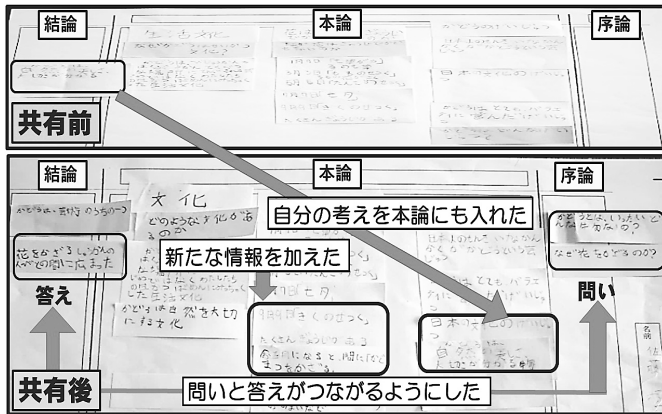


図2 共有前と共有後の構成メモ

②「記述」後の「共有」

「記述」場面では、修正した構成メモを基に、個人で文章を書いた。その後、「共有」場面を設定し、個人が書いた文章を読み合い、互いに助言し合った。ここでは「自分の考えがしっかり書かれているか」「文章と資料は合っているか」「文章の量のバランスはどう

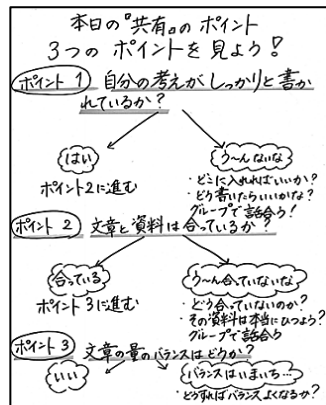


図3 「共有」の視点

か」という視点で話し合った(図3)。以下は、児童Aの書いた下書きの一部である。自分の考えをどこに書いたらいいか分からなかった児童Aは、友達の助言で自分の考えを結論にも入れた(図4)。

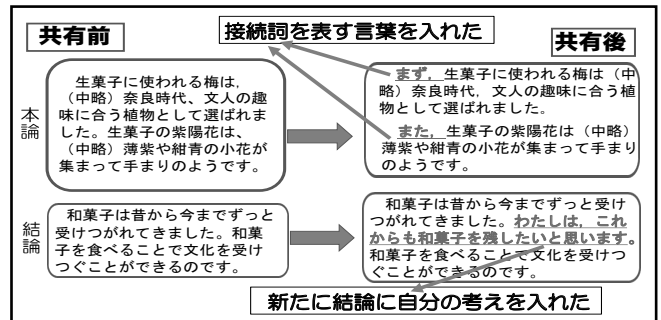


図4 共有前と共有後の下書き

③ 単元終末における「共有」

単元終末に、学級で作品を読み合い、互いのよさを伝え合う活動を設定した。児童からは、「『共有』を繰り返行くと、どんどん文章が変わっていくのでうれしい」「文章を書く時に使えるワザがあることが分かった」という感想が出された。

(2)【手だて2】について

授業の終末に、「書きワザシート」を活用し、学んだ「書き方」を毎時間書きためさせた(図5)。本時の学びを言語化することで、何を学んだかを自覚させることができた。さらに、個人の書きワザを学級全体で共有することで、個人の学びに意味付けし、他でも使える汎用的な力として一般化を図った(図6)。

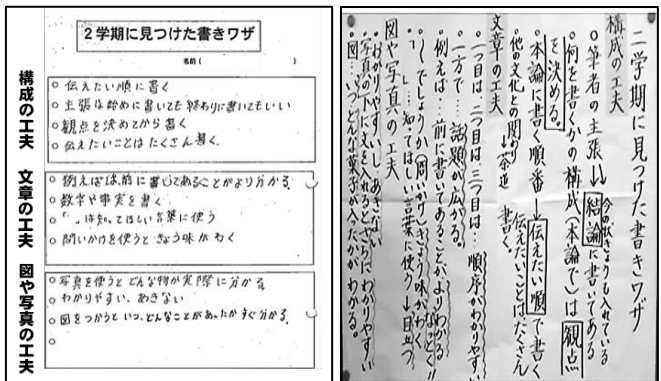


図5 書きワザシート

図6 学級の書きワザ表

(3)【手だて3】について

教科書教材「和の文化を受けつぐ」の説明文をモデル文として活用し、児童に本単元で身に付けさせたい「書き方」や、その「書き方」の効果を考えさせた。モデル文は、どのように表現したらよいか迷ってしまったときや、自分の作品の意図を友達に説明する際の根拠となり、モデル文を見ながら推敲を重ね、より相手に伝わる表現を目指して書く姿が見られた。

III 研究のまとめ

1 研究の分析

(1) ルーブリック評価による分析

本単元では、3段階のルーブリックを作成し、児童の完成した作品を評価した。1レベルは、中学年においてすでに学習した力、2レベルは、本単元で身に付けさせたい力、3レベルは、発展的な力とし、客観的に評価できるようにした(図7)。

	1レベル	2レベル	3レベル
構成	・三部構成で書かれている。 ・内容のまとまりで段落が作られている。 [部分的なまとまり]	1レベルに加え、 ・論理型・尾括型・双括型のいずれかで書いている。 ・本論の事例の順序を決めて意識して書いている。 [意図的な配置・順列]	1・2レベルに加え、 ・首尾一貫した展開になるように、考えと事例や疑問と解決のつながりを意識して書いている。 [全体のつながり]
記述	・理由や事例を書いている。 ・適切な接続詞を選んでいる。 [文章レベル]	1レベルに加え、 ・事実と意見を分けて書いている。 ・図表やグラフを用いて自分の考えを書いている。 [考えの明確化]	1・2レベルに加え、 ・書く目的や意図を明確にし、詳しく書くのか、簡単に書くのかを判断して書いている。 [全体のつながり]
言語事項	・文法上の間違いが多く、正確に書けていない。 [既習の力]	・いくつかわ法上の間違いはあるが、ほぼ正確に書けている。 [本単元の力]	・正しい日本語が使え、誤字や脱字もない。 [発展の力]

図7 作品評価のルーブリック

結果は、図8のとおりである。

「構成する力」においては、2レベル(意図的な配置・順列)に達した割合が69.2%だった。約70%の児童が達成できたのは、「構成」後の「共有」で、身に付けさせたい力をしぼって検討させたからだと考える。

また、「記述する力」においては、2レベル(考えの明確化)に達した割合が38.5%だった。「記述」の前に、正しく書いているかをチェックできるように、「考えと事例」の「書き方」の違いを教師側から提示したが、児童には十分に浸透しなかった。教師側から一方的に提示するのではなく、モデル文を活用して、児童自らが気づき、意識しながら書けるようにする手だてが必要だと考える。

	1レベル	2レベル	3レベル
構成	[部分的なまとまり] 15.4%	[意図的な配置・順列] 69.2%	[全体のつながり] 15.4%
記述	[文章レベル] 53.8%	[考えの明確化] 38.5%	[全体のつながり] 7.7%
言語事項	15.4%	84.6%	0%

図8 ルーブリックの結果

(2) 児童の意識調査による分析

実践前後に行った児童の意識調査の結果から、「当てはまる」「どちらかという当てはまる」と肯定的な回答の割合がどの項目でも増えていることが分かった。これは、「共有」場面において、児童自ら考え、納得する活動がなされた結果であると考えられる。また、単元を通して、文章を書く必要感や目的意識をもたせたことで、自分の考えを読み手に伝わるように書くためにはどうしたらよ

かを意識して取り組んだためだと考える(図9)。

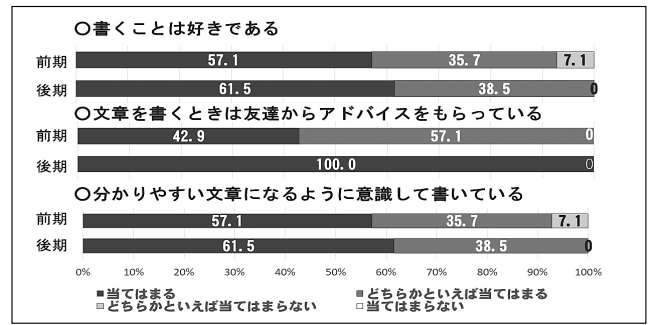


図9 児童の意識調査結果

(3) 事後テストによる分析

平成30年度の全国学力・学習状況調査問題を使い、授業実践に関わる問題を事前・事後テストとして行ったところ、すべての設問で伸びが見られた(図10)。これまで無意識に使っていた「書き方」を3つの手だてによって可視化・意識化させたことにより、自分の考えを適切に書くための「書き方」を児童が習得した結果ととらえる。

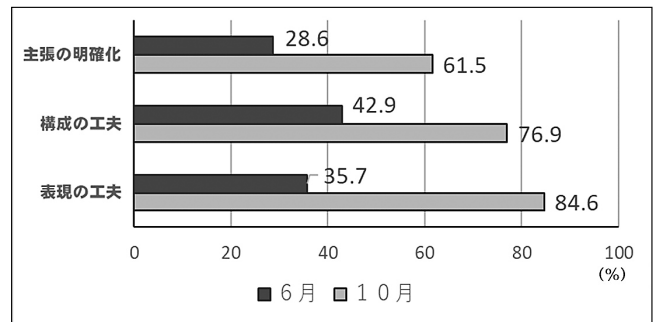


図10 事後テストの比較

2 成果と課題

(1) 研究の成果

① 3回の「共有」の場面で、互いに「書き方」を検討し合うことで、児童は自他の「書き方」のよさに気付くことができた。さらに、それまで無意識に使っていた「書き方」を意識させることで、何を学んだかを明確にすることができた。

② 教科書をモデル文にしたことで、つまづきのある児童やどのように書くか迷った児童は、モデル文と自分の作品を比較しながら自ら書くことができた。

(2) 今後の課題

① 本実践では、作品評価のルーブリックを教師が作成したが、今後は、身に付けさせたい力を明確にしたルーブリックを児童とともに作成し、単元を構想していく必要がある。

② 3回の「共有」は、質的に異なることが分かった。「比べ合う共有」「高め合う共有」「磨き合う共有」など、目的に応じた「共有」の在り方を探り、自分の考えを適切に書く力を育成していきたい。