

# 琉球大学学術リポジトリ

言語活動の充実を位置付けた授業：  
小学校国語科「書くこと」の領域における交流を通して

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2017-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 金子, 美芽 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/36795">http://hdl.handle.net/20.500.12000/36795</a>

## 言語活動の充実を位置づけた授業 —小学校国語科「書くこと」の領域における交流を通して—

金子美芽

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・嘉手納町立嘉手納小学校

### 1. 問題の所在と目的

小学校学習指導要領における言語活動の位置づけを振り返ると、昭和22年の試案から表現意欲を盛んにする言語活動が推奨され、昭和52年改訂告示では、学校教育全体での言語活動の重要性が掲げられた。平成10年改訂で国語科中核目標に「伝え合う力」が登場し、「内容の取扱い」に言語活動例が示され、平成20年改訂現行学習指導要領では「言語活動の充実」を打ち出し、言語能力育成教科としての国語科の性質を強調した。現行学習指導要領では総則で指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として「児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から（中略）言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること」と述べている。このように、言語活動の充実は国語力の育成はもちろん、思考力の育成という点からも、国語科のみならず学校教育全体に関わる課題と言える。

現行学習指導要領国語科の目標には「伝え合う力を高める」という文言が小・中・高校のいずれの校種においても位置づけられており、国語科全体を通して重要視されている（文部科学省，小学校学習指導要領，中学校指導要領，高等学校指導要領）。「伝え合う力」とは、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言葉を通して適切に表現したり正確に理解したりする力」と示されている（文部科学省小学校学習指導要領解説国語編，以下「解説国語編」と略す）。特に小学校では、「書くこと」の領域で「相手との交流を，書くことのまとめとして位置づけている」として，全学年を通して「交流」に関する指導事項が新設され，低・中・高学年別に感想や意見を述べ合う観点が示されている。つまり，交流を通して主体的な思考・判断・表現を促す言語活動を重視した国語科学習を構想することが重要である。

しかし，筆者や幾つかの授業実践を振り返ると「書くこと」の領域における交流でも，交流自体が自分の考えを言い合うだけで深い学びまでに発展しないという課題がある。その要因として，交流する観点の曖昧さ，交流の有効性を児童が実感できる言語活動が構想されていないこと，交流そのものが授業の目的になっていること等が挙げられる。それらは，学習指導要領における交流の位置づけを教師自身が明確に把握していないことや，「書くこと」の交流を重点化した教科書教材が少ないため，単元に位置づけにくいことから起こる課題ではないだろうか。そこで本研究では，国語科「書く領域」における言語活動の充実を位置づけた授業として学習過程に交流を位置づける。その際，現行指導要領に示されている交流の観点を教師が具体的・系統的に提示し，それらを児童が相互評価や振り返りに活用する指導を追究する。そのことにより，

児童が交流を通して思考や表現をよりよく発展させる授業の考察を行うことが本研究の目的である。

## 2. 研究内容

### (1) 先行研究の検討

小学校国語での「書くこと」領域の指導について倉家・松川(2016)は、構成や交流に着目して学習指導を進めることは、学習過程で、書き出しや事例の挙げ方の工夫等、作品の課題を見直し、改善する児童のメタ認知の力を高めることでもありと論じている。しかし、小学校6学年の検定国語教科書3社の意見文を書く学習における交流の取り扱いを調べた結果、構成や交流の過程は詳しく提示されておらず、効果的な授業づくりには教師の工夫が必要であることを提言している。そこで、題材設定時にループリックを基に児童がブレインストーミングをしたり、文章構成時に児童の相互評価を設定したりして作品を書き出す前の課題設定と取材、構成段階での交流の有効性を示した。

小野田・松村(2016)は、低学年児童の意見文におけるマイサイドバイアス(自分に有利な賛成論は積極的に提示するものの、自分に不利な反論の提示には消極的になる傾向)の克服を目的として交流を位置づけた実践を報告している。両氏は、交流の場において読み手の反論に対して明確な根拠を挙げずに再反論を記述する児童のつまづきに着目した。そこで、読み手の反論を想定して記述する際の適切な事例の挙げ方や接続語等を児童らの言葉でつなぎ合わせ、全体交流で構築した意見文の型を文章産出に活用した成果を提示している。

上記の実践は、交流によって児童が自分の書いたものを見直し、どのような言葉や表現を用いたら良いのか思考することを通して、よりよい表現を目指した成果を提示している。しかし、交流で生じる児童生徒の相互評価や振り返りも思考・表現の充実に影響を及ぼす。そこで、本研究では学習指導要領に示されている「書くこと」指導事項の交流における観点を具体的・系統的に提示し、児童相互の評価や学習の振り返りに活用することも言語活動充実に迫る要素ととらえる。

### (2) 「書くこと」の領域における現行学習指導要領の検討

表1 書くことにおける交流の指導事項

小学校指導要領に示されている「書くこと」の領域における交流についての指導事項は、表1の通りである(下線筆者)。

低学年は、「感想を互いに伝え合うことを中心

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
オ 書いたものを読み合い、 <u>よいところを見付けて感想を伝え合うこと。</u>	カ 書いたものを発表し合い、 <u>書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。</u>	カ 書いたものを発表し合い、 <u>表現の仕方に着目して助言し合うこと。</u>

に展開すること」、「感想を受けて振り返るようにすることが重要である」とし、学びの振り返りを視野に入れた交流の設定が目指されている。

中学年の「書いたものを発表し合い」では、「推敲して書き終えた文章だけではなく、学習計画や、取材、構成の段階のメモを書くことの学習過程についても発表し合う」としている。また、「記述した内容以外に、相手について配慮したことや、記

述の仕方で工夫したことなどを紹介し、自分の考えがなぜそのような考えに至ったのかというきっかけなどについても交流させる」とある。書くこと全体における学習過程の中で児童の実態に応じて交流を設定したり、書き手の表現の工夫や意図を交流したりすることで、自らの表現に活かせるように指導することが想定されている。

高学年の「表現の仕方に着目して助言し合うこと」とは、「書く目的や意図に応じた文章構成や表現になっているか」について「具体的に助言し合うこと」とし、「修正すべき内容とともに、どのように書き換えればよいのかを具体的に指摘すること」としている。つまり、読み手の意見を活かし、よりよい書き手を目指すと同時に、よりよい表現を共に追究する交流を設定することが想定されている。

「書くこと」の交流について藤森（2015）は、低学年の指導事項「相手の文章のよさ」を指摘し合うことは「書き手の文章が自分にどう届いたのかを知らせる営み」であることを認識させることが重要だとしている。更に、中学年の交流の観点である「書き手の考えの明確さ」に加えて「独創性や表現の適否」についても意見を述べ合うことを提唱している。高学年の交流「助言し合い」は、互いによりよい表現を開発することとしている。これらのことから、書き手の意図をとらえたり、読み手の立場に立って自分の表現を改良したりする等、書き手と読み手の一体化を図る交流が目指されてくる。

### （3）現行教科書の検討

ここでは、現行学習指導要領の「書くこと」の領域における「交流」に関する指導事項が、国語教科書でどのように教材化されているか検討する。小学校4年生の検定教科書5社のうち交流に関する指導事項を重点的に教材化されている状況は表2の通りである。尚、沖縄県内7地区の教科書採択地区別にみると、K社採択3地区、M社採択3地区、T社採択1地区である。つまり、県内では4学年の多くが「書くこと」の交流をあまり重点的に扱っていない国語教科書を使用している。そのため、教師が意図的・計画的に「書くこと」での交流を設定した単元構想が求められる。

表2 小学校4年国語教科書の「書くこと」領域における「交流」の重点教材化

	書くこと（カ 交流）
K社	重点化は該当なし
M社	重点化は該当なし
T社	2教材
S社	2教材
G社	4教材（うち2教材は話す・聞くこととの複合単元）

1 地区採択のT社の特徴として、「書くこと」における交流の観点を「友達の表現のおもしろかったところや、よく書けていたところ」「書き手がどのように想像を広げたのか、書き方が工夫されているところ」のように具体的に提示している点が挙げられる。T社の他学年の教材をみると、2学年の名人紹介文では「思ったことや分かりやすかったところ」、3学年の物語創作では「人物の様子が分かるように書けていたところ」を交流の観点として提示している。どちらも現行指導要領「書くこと」における指導事項の相手の文章の「よいところ」、「書き手の考えの明確さ」に対応している。5・6学年では、友達の作品の「自分の文章とちがう工夫がしてあるところ」、俳句創作では「思い浮かんだ情景やおもしろく感じた言葉や表現」、「よりよい句にするための工夫」を感想と助言で付箋紙の色を変えて交流することを提示している。これらは、高学年の指導事項「表現の仕方に着目して助言し合う」に対応している。

しかし、書くことの交流を重点的に教材化しているT社同様、S社、G社も推敲前・後を想定した交流の設定となっており、「解説国語編」に記されている「学習計画や、取材、構成の段階のメモを書くことの学習過程についても発表し合う」場の設定は殆ど見られなかった。そこで、文章を産出する過程の題材設定や、多様な見方を取り入れた自分の考えの構築、論の構成を練り上げる交流の設定を教師が意図的に単元構想で工夫して設定することが求められる。

### 3. 指導の実際

宜野湾市立A小学校1年生の1学級27名を対象とし、「どうぶつ びっくり！すごい！クイズブックをつくろう」を8時間計画で設定した（9月下旬～10月上旬）。本単元の言語活動の特徴は、「話題提示・問い・答え・補足説明」の構成からなる説明文を動物クイズとして記述することである。交流の観点から、低学年の指導事項を具現化し、友達の作品に記述されている動物の様子を表す言葉から読みとれる「すごい！びっくり！おもしろい！」に着目させた（尚、教科書では「問い・答え」の文の作成だけで交流は提示されていない）。

友達の紹介する様子を表す言葉を発見するという観点から交流させることで、表現の効果について確かめたり、修飾語を挿入する等、言葉を工夫したりして書くことをねらいとした。その際、交流で出た様子を表す言葉を「言葉の宝箱」(図1)として掲示し、文章作成に活用させた。27人全員が動物クイズを書き上げ、参考資料の文面や写真から動物の魅力について読み取ったことを説明的紹介文に表した(表3)。推敲後のクイズ交流では「きゅっと、がぶっと」という擬態語に着目しながら友達の作品のよさを伝え合うことができた。学習の振り返りでは、虫や果物など自分が興味を示すものについても紹介文を書きたいという意欲も見られた。本単元の学習を通して「様子を表す言葉が使えるようになった、説明文を書いたり、直したりすることができた、問いと答えがある文が書けるようになった」等、1年生なりにできるようになったことを振り返る姿も伺えた。

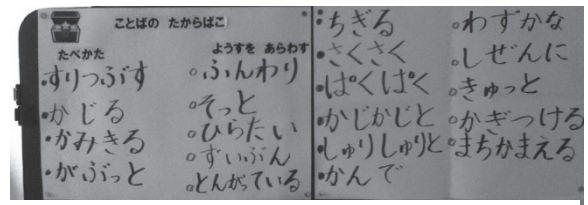


図1 言葉の宝箱

表3 児童の動物クイズ作品

まるいしっぽがあります。  
 これは、だれのしっぽでしょうか。  
 これは、たつのおとしごのしっぽです。  
 たつのおとしごは、しっぽでかいそうに  
 きゅっとまきついて てきからみをかくします。

### 文献

小野寺亮介・松村英治（2016）. 「低学年児童を対象とした意見文産出指導：マイサイドバイアスの克服に焦点を当てた実践事例の検討」教育心理学研究 64, pp. 407-422.  
 倉家新哉・松川利広（2016）. 「『書くこと』における学習指導法の改善：構成・交流の指導過程に着目して」奈良教育大学次世代教員養成センター『次世代教員養成センター研究紀要』(2), pp. 187-196.  
 藤森裕治（2015）. 「目的に応じた交流とは」藤森裕治・宮島卓郎・八木雄一郎（編）『シリーズ国語授業づくり交流：広げる・深める・高める』東洋館出版社, pp. 62-69.  
 文部科学省（2008）. 『小学校学習指導要領』東京書籍, p. 18.  
 文部科学省（2008）. 『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社, p. 9, p. 36.  
 文部科学省（2008）. 『中学校学習指導要領』東山書房, p. 20.