

琉球大学学術リポジトリ

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

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: 2018-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 金子, 美芽, Kaneko, Mika メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/41623

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—

Classes Targeting Language Activities: Case of Study Interactive Exchanges in the Field of Writing in Elementary School Japanese Education Class

金子美芽

Mika KANEKO

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. 問題の所在と研究目的

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適正化が掲げられた。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。

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た。これらは、次期改訂学習指導要領では指導事項「共有」へと文言が変わり、感想や意見を伝え合う事で、自分の文章のよいところを見つけることが目指されている。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の構想が、より重要になってくる。

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、他者の考えから自己のものの見方を広げたり、更に表現を充実させたりする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points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く、単元構想が容易ではないという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、現行学習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. 研究方法

後述する研究内容を踏まえ、言語活動の充実を位置づけた授業づくりを考察するため、小学校6学年を対象に「書くこと」領域における交流を設定した授業を実践し、その有効性を検証する。

3. 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ると論じている。しかし、両氏が小学校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、構成や交流の詳しい過程は提示されていなかった。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）も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、更に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題材や構成、記述を見直し、どのような事例や言葉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。本研究では更に、学習指導要領に示されている「書くこと」の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つながる要素ととらえ、授業を実践した。

(2) 「書くこと」の領域における現行学習指導要領と次期改訂学習指導要領の検討

小学校指導要領に示されている高学年の「書くこと」の領域における交流についての指導事項は、「カ 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。」である（下線筆者）。「小学校学習指導要領解説国語編」（以下、「解説国語編」と略す）によると、高学年では、「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、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が肝要としている。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。尚、低・中学年の交流に関する指導事項と目指されている交流像については、金子・道田（印刷中）を参照にして欲しい。

一方、次期改訂学習指導要領では指導事項の「交流」が「共有」へと文言が変わって

いる（表1下線筆者）。全学年に共通していることとして、文章を相互で共有し合うことで、自分の文章のよさを認識させることが挙げられる。共有の観点としては、低学年では「文章に対する感想」と大まかなものではあるが、中学年は「書こう

表1 次期改訂学習指導要領 書くことにおける共有の指導事項

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 <u>文章に対する感想</u> を伝え合い、自分の文章の内容や表現のよいところを見付けること。	オ <u>書こうとしたこと</u> が明確になっているかなど、 <u>文章に対する感想や意見を伝え</u> 合い、自分の文章のよいところを見付けること。	カ <u>文章全体の構成や展開が明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を</u> 伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。

としたことが明確になっているか」、高学年は「文章全体の構成や展開が明確になっているか」について意見や感想を伝え合うことになっている。高学年の特徴としては、現行指導要領の「助言し合う」が中学年と同様の「感想や意見を伝え合う」に変化していることが挙げられる。

つまり、書く学習過程において題材や文章等を相互で共有し合う中で、他者と自分の文章の違いなどを比較したり、他者からの感想や意見の中から自分の文章のよさに気付いたりすることにより、更に表現意欲を涵養する交流を設定することが想定される。

(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、国語科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6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。3社とも年間3～6時間の配当時間時間しかないことから、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。

5社の中で交流の観点が具体的であったT社は、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」、「どうしたらさらによい句になるか」等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、T社同様、K社、M社も「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」場よりも推敲後を想定した交流を詳しく設定していた。しかも、M社、T社は短歌や俳句作成の小単元であった。そこで本研究では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を意図的に設定した授業実践を目指した。

表2 小学校6学年国語検定教科書における「書くこと」領域の「交流」の重点教材数

		書くこと（カ 交流）
K社	沖縄採択	1教材（6時間）
M社		1教材（3時間）
T社		1教材（4時間）
S社		2教材（3時間＋4時間）
G社		2教材（4時間＋4時間）

4. 指導の実際

(1) 「随筆を書こう！」単元における検証の概要

経験したことを基に、読み手に自分の考えが伝わる随筆を書く言語活動を、6 学年 2 学級を対象に 6 時間計画で設定した。記述したことを児童相互で読み合い、題材や構成の分かりやすさ、表現のよさ等の観点に基づいた感想や助言を交流する活動を主に付箋紙を活用させながら展開した（表 3）。

本実践の特徴として、倉家・松川（2016）の課題設定と取材、構成段階での交流の有効性を受け、題材設定（第 2 時）や本論の記述（第 3 時）、推敲段階（第 5 時）の交流を重点化し、よりよい作品を追究する過程で、表現の変容や充実をみとったことが挙げられる。これは、作品を仕上げた後よりも書く過程の途中に交流を設定した方が、よりよい表現を目指すという交流の目的を児童に意識させるためでもある。また、小野田・松村（2016）の読み手の立場に立った事例の挙げ方の工夫を受け、教科書の随筆モデル文だけではなく、教師によるモデル文提示により、書き出しや、表現の工夫を挿入した随筆の特徴を児童に捉えさせたことが挙げられる。ねらいは、随筆の特徴について指導する時間を児童相互の交流に充てる

表 3 「随筆を書こう！」単元計画

時間	学習活動（☆交流設定）
1	随筆の特徴を確認し、学習の見通しをもつ。
2	題材を収集し、伝えたいことを交流し、主題を設定する。（☆）
3	本論を記述し、感想や助言の交流を通して出来事を詳しくしていく。（☆）
4	序論と結論を挿入して随筆の下書きを記述する。
5	下書きを読み合い、感想や助言の交流を通して、推敲する。（☆）
6	完成した随筆を読み合い、学習を振り返る。（☆）

為である。更に、詳しい構成メモを作成してから文章を記述するのではなく、中心となる本論から記述しながら交流を重ねることで、文章の内容を膨らませることを目指した。そして、交流の観点を提示することで、相互の記述をよりよくしていくという交流の目的も常に意識づけた。

（2）交流の検証

① 題材設定を目的とした交流（第 2 時）

随筆の題材について中心となる出来事や、それに基づく自分の考えを箇条書きにした題材メモを基に交流を設定し、出来事（エピソード）と書き手の考えとの整合性を交流の観点とした。

3 名グループで題材メモを読み合い、出来事と考えとの整合性が見られないところや、出来事同士のつながりがよく分からないところを中心に質問や助言し合う交流を位置づけたが、メモを読むことに時間を費やし、交流は活発には展開されなかった。しかし、題材メモを読み合った本時終了後には約 80% の児童が記述に向かえる大まかな題材を収集し、整理することができた。題材メモを読み合う交流を経て、出来事をつなぎ方や、それに対する自分の考えとの整合性を図るにおいて見通しがもてたことが伺える。例えば、児童 E は、学力は高い方ではなく、文章を綴ることは苦手としているが、題材メモの読み合い後に時系列ではあるが、出来事とその時の気持ちや考えを整理することができた（児童 E の文章作成過程は表 9 を参照）。

② 本論記述を目的とした交流（第 3 時）

題材メモを基に、まず、本論から記述させ、作品を読み合う観点（表 4）や、感想や助言例（表 5）に沿ってグループで交流させた。

随筆を記述するに当たっては、既習の説明文や物語の書きぶりを取り入れることを確認した。その際、何気ない出来事でも別の角度から見方を変えるだけで、ものの考え方が広がる効果があることをモデル文や児童の作品からも発見させた。その手立てとして、文末表現や接続語の効果的な使い方、それに対する自分の考えを正確に伝える記述になることを基本的技能として指導した。それらが、後に感想や助言を交流する観点にもなったようである。

約 80%の児童が他者の記述に対し、よさを指摘する感想を書くことはできたが、記述を更によくするための助言を記述している児童は約 40%で半数にも満たなかった。感想の内容としては「出来事が分かりやすい」「～という言葉、ことわざ、比喩がよい」等、内容や言葉に関するものが多かった。助言としては「文末をそろえた方がよい」等、形式的なことを指摘するものが多い中、「～の部分は、はじめの書き出し部分に移動して書いた方がよい」等、具体的な提案を受ける児童もいた（表 6 の児童 A や B）。本論の記述が進まない児童にとっては、相互の作品を読み合うだけでも、文章構成の参考になったようで次時（第 4 時）の下書き記述時には、文章に膨らみが見られた児童が増えた。

表 4 作品を読み合う観点

- ・出来事のつながり
- ・出来事に対する考えとのつながり
- ・書き出しやまとめの工夫
(文末表現や接続語の効果的な使い方)
- ・表現の工夫
(比喩や倒置法, 体言止め...)

表 5 感想や助言例

- 感想の例
- ・様子(出来事)が詳しく分かります。
 - ・～の表現がいいですね。
- 助言, アドバイス例
- ・～の様子を(こんな風に)詳しくするといいですね。
 - ・～という言葉もおすすめですよ。

表 6 助言を受けた児童の記述の変容例

	概要	交流前 →	交流 →	交流後
児童 A	足の故障でバスケットの練習が思うようにできなかった悔しさを綴った文章。	「今年の 5 月の終わりに医者非常にショックなことを言われた。部活で女子との練習の途中からひざが痛くなってきた…」という書き出し。	「医者言葉を初めの書き出しに移して会話文から始めた方がいい」という具体的な助言を受けている。	『ジャンパーズニーです』とぼくはこんなふうに医者に言われた。『ジャンパーズニー』と言われる 1 週間前までは、いつも通りに部活が終わって家に帰っていた…」と回想的な書き出しに変容。
児童 B	水泳で目標の 50m を達成できず、とても悔しい思いしたが、そのことによつて、新たな目標ができたことを綴っている。	本論の「水泳の授業で何 m 泳げるかをはかった。」という書き出し。	「1 行目の『授業で～はかった。』という始まりはふつーすぎでもう少し工夫したらいいと思う」という助言を受けている。	「久しぶりに晴れた日のことだった。良い気分になりながら、水泳の授業が始まろうとしていた。みんながやる気を出そうとしている。私も、頑張ろうと心に決めた。目標は 50m。」というように周りの情景と自分の気持ちを重ねたり、体言止めで決意の強さを示したりする充実した表現へと変容。

③ 推敲を目的とした交流(第5時)

本時では下書きを読み合い、よりよい推敲へ向かうことを目的とした交流を設定した。前時の下書き記述の際には、比喩やことわざの挿入、会話文や回想的な書き出し等、表現の工夫によって自分の考えの変容を分かりやすく表す効果があることを提示した。このような読み手を惹き付けるような書きぶりを名人級として、取り入れられるように推奨した。

記述時の交流と同様、感想や助言例(表5)を提示した。両学級ともお互いの作品の良さを指摘するなどの感想は、ほとんどの児童が記述していた。例えば、児童Gは表6の児童Bの表現の作品に対して「泳ぎ終わったときのくやしい気持ちが伝わってくる」という感想を寄せている。その児童Gも、大切な珠算の試験時にインフルエンザにかかり、受験できなかった悔しさを文章に綴っている。下書き時には本論の終わりを「試験当日は休むことになった」のみであったが、推敲を目的とした交流後には、「本当に悔しかった。だから私は、この悔しさをバネにまた頑張っていこうと思った。」という文を付け加えて、悔しさから生まれた新たな気持ちを綴った文章へと変容している。交流を通して児童Bの表現から影響を受けたことが見られる。

しかし、推敲に向けた助言を指摘された児童は両学級合わせて約45%であった(表7)。助言をするのは容易なことではないことが伺えたが、交流後に、下書きから推敲へ記述作品が変容した児童は両学級合わせて約76%であった。表8は、それらの児童にインタビューした内容である。

表7 助言による記述の変容 N70

	助言有り	助言無し
変容有り	30名	23名
変容無し	2名	15名

表8 読み合う過程で記述が変容した児童へのインタビュー

	概要と交流前→	交流と変容→	インタビュー
児童C	推敲時まで、なかなか記述が進んでいない。 「6年生になってお茶クラブになった。」という書き出し。	先の書き出しを本論部分に入れた方が良いという助言を受けたが、改良できず、そのままの表現に。推敲では、「ていしゅはお茶をたてる時の音が心を落ち着かせてくれる。『シャカシャカ』という音もお茶の一つだと思う。」のように読み手が場面の様子を想像しやすいような表現が生まれた。	「同じグループのHさんが、会話文や『ゴソゴソ』とクワガタが動く音を書いていて様子が分かりやすいと思って擬音語を入れてみた。」
児童D	敬体や常体の入り交じった文末を指摘された。 グループ交流では更に、問いかけで始まる書き出しや気持ちの変容が分かりやすいとの感想も受けている。	敬体に統一できた。 構成や表現に対する具体的な助言は得られなかったものの、不安が大きくなる時の様子を表した記述が推敲前に「パニックになればなるほど、掃除機みたいに不安を吸い込んで、強くする」と表現が変容している。	「～さんの下書きを読んだ時、～さんが、イライラして鉛筆を折ってしまい後悔したときのことを『心に天使が舞い降りてきて』と書いていたのをおもしろいと思い、例えの表現を入れようと思って書いた。」

児童Cが影響を受けたという児童Hの書きぶりは他にも、飼っているクワガタのことを「鉛筆をへし折るぐらいの強い力」のように具体的な描写が見られた。また、児童Dは自分と同じような不安な気持ちを文章に綴った児童A（表7児童）や児童Hのことを単元の振り返りで取り上げ、自分の文章と比較しながら他者の文章を読み合っている様子が見られた。

これより、具体的な助言は受けなかったとしても、お互いの作品を読み合う交流を継続した過程で、自ら気付いた友だちの作品のよい点を取り入れて、記述を変えたり、表現を充実させたりしたということが伺える。

（3）考察

記述に対しての助言を受け、文章に変容が見られた児童は、両学級合わせて42.8%で半数にも満たなかった。これは、助言を受けた児童自体が45.7%で他者の記述に対して具体的な助言をすることはやはり、容易ではないことが考えられる。「助言」の文言が次期改訂学習指導要領で「感想と意見」にまとめられたことと関連があるのかは、今後研究の余地がある。しかし、題材設定、記述、推敲と学習過程が進む毎に文章内容が膨らんだり、自分の表現のよさを指摘された感想を受けることで意欲的に文章を綴ったりする姿が見られた（表9）。友達の記事を何度か読み合ううちに、論の構成や出来事に対する考えの変容などを自己の記述内容や表現に取り入れたことが伺える。

表9 題材設定で例示した児童Eが、よさを指摘する感想を受けた例

児童E...書きたい材料はあふれているが、文章に繋げることが苦手で書き出すまでに時間がかかっていた。グループの女子が出来事を文章につないでいたので、とりあえず、題材メモを文章にして繋げたと言う。野球の試合で先取点を取り（助言で先制点に変更した）、勝てると思ったところ、9回表に5点差まで逆転されたが、裏の回で巻き返し、サヨナラ勝ちしたことを短文の連続で臨場感あふれる内容で綴った。教師からすると稚拙な表現にも思えたが、「一文が短くて様子が分かりやすい」「倒置法がいい」という感想をもらい、自信をもって丁寧な字で推敲に挑んだ。さらに、題材設定の時に受けた疑問「かって、考えがどう変わったの？」という質問の影響か、終わりの部分を「このように、最後まであきらめなかったら最後の最後になにかあるってということがわかりました。なにごと最後まであきらめないでやってください。」のように、変容した自分の考えと読み手への呼びかけの表現をしている。また、第6時の鑑賞交流では、他の児童から「題名が『野球のおそろしい最後』になっていて何があったのか読んでみたくなる」というよさを指摘する感想も受けている。

これらのことから、交流の有効性として、お互いの記述物を読み合うことの継続で、自分の表現のよさに気付くことがあると考える。また、周りの児童から完成に近いと思われる記述をして交流でもなかなか助言を得られない児童も、身近な友だちの表現のよさ触れることは、今後の表現活動に活かされる可能性が潜んでいるとも考えられる。第6時の作品完成後の鑑賞を目的とした交流では、交流の良さや、友だちの書きぶりから今後、自分の記述に取り入れたい点などを中心とした単元全体の振り返りがみられた。表10の児童Fは、題材設定時から材料が豊富に揃っており、単元当初から他の児童からよさや自分に取り入れたいこととしての感想を多く受けていた。

表 10 鑑賞を目的とした交流でのふり返り例

児童 F の終末部分...ただのテストだったけど、分かったことがあった。それは、勉強は必要だということ。まさに、「良薬は口に苦し」ということだ。勉強という薬は、大変でつらいけど、やくに立ついい薬ということがわかった。勉強は、大変だけどがんばっていきたい。

↓ F の作品を鑑賞後の単元のふり返りの一部

- ・体言止め（必要だということ）で伝えたいことが分かりやすいので、私も次に文章を書くときに使ってみたい。勉強を「薬」に例えているのがおもしろい。「まさに」という言葉で、ぴったり感を表している。
- ・ことわざを使って、Fさんの考えたことがよく分かる。次は、ことわざの引用にもチャレンジしてみたい。

以上のことから書くことにおける交流は、他者の表現を自分の書きぶりに活かして表現を充実させたり、よりよい表現を目指したりする意欲涵養の観点からも、概ね有効であった。記述を変容させる過程で児童は経験や出来事を具体的に思い起こしたり、読み手を意識した言葉を思考し、表現したりしていることが見られた。つまり、低学年時から書く学習において相互の記述物を読み合い、感想や意見を交流する場面を設定した授業を継続していくことで他者との考えや表現を比較し、言葉や書きぶりを思考しながら、よりよい表現を目指す力が育成されることが考えられる。更に交流を通して変容した相互の作品を振り返ることは相互評価にも繋がり、新たな課題意識や意欲の醸成が期待できると思われる。

本実践では教師が交流の観点を提示したが、交流を位置づけた言語活動の学習を積み重ね、経験することで、今後は児童自らが新たな課題に基づいた交流の観点を生み出し、それらを教師が明確化する主体的な学びの構築が課題である。また、次期学習指導要領が「共有」で重点化している「自分の表現のよさに気付く」交流の更なる充実を目指した授業づくりにおける手立てを今後の展望として取り組んでいきたい。

主要文献

- 藤森裕治（2015）。「目的に応じた交流とは」日本国語教育学会監修 福永睦子企画・執筆 藤森裕治・宮島卓郎・八木雄一郎（編著）『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
- 金子美芽・道田泰司（印刷中）。『言語活動の充実を位置づけた授業の考察：小学校国語科「書くこと」の領域における交流を通して』琉球大学教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）紀要2。
- 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
- 文部科学省（2008）。『小学校学習指導要領』東京書籍
- 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
- 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