

「指導事項の有用性の実感と、手引きによる書く力の育成」

伊万里市立山代東小学校 教諭 吉永 浩子

概 要

本研究は、「書くこと」の領域において、自分が伝えたいことを適切に書き表すことのできる児童を育成するために、指導事項を習得させる指導の在り方を探ったものである。指導事項を習得させるために、2つの文章を比較させたり、文章を並べ替えさせたりして指導事項の有用性を実感できるようにした。また、指導事項やその用例を取り入れたモデル文を反復して見返すことができるような手引きを取り入れた。この手引きを基に、必要に応じて見返しながら書き進めさせたことで、相手や目的を意識して構成や文末表現を工夫して書き表すことにつながった。

<キーワード> ①指導事項の有用性 ②モデル文 ③手引き

1 研究の目標

「書くこと」の領域において、自分が伝えたいことを適切に書き表すことのできる児童を育成するために、指導事項を習得させる指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

新小学校学習指導要領解説国語編において、国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」⁽¹⁾と規定している。

適切に表現することについて、平成26年度から平成29年度までの全国学力・学習状況調査の結果に対する佐賀県の分析では、目的や意図に応じて自分の考えを書くことや、書こうとすることの中心を明確にして伝えたい事柄を分かりやすく書くことが、課題として挙げられている。

この課題を受けて、「書くこと」の領域において、自分が伝えたいことを適切に書き表すことのできる児童を育成するために、指導事項を習得させる指導の在り方について探りたいと考えた。本研究では、「適切に書き表すこと」を「自分の思いや考えが明確になるように文章を考えたり、文や文章を整えたりしながら書き表し方を工夫すること」として研究を進める。

これまでの私の実践を振り返ると、相手や目的に応じた文章の特徴や表現の工夫に着目させる手立てが十分でないことがあった。また、相手や目的に応じた文章の特徴や表現の工夫に着目して文章を書かせる指導を行った場合でも、学習過程である「考えの形成、記述」や「推敲」の段階でこれらのことに着目させることが不十分で、指導事項を習得させることができたとは言い難い。児童は、学習場面において書く活動はできていても、何を学んだのかをはっきりと自覚していなかったために、伝えたいことを適切に書き表すことができなかったのではないかと考える。

野口芳宏は、国語科教育において大事なことは「今日の授業で何を習ったのか。昨日の授業で何を習ったのか。これら子供が自分の口から言えるように育てる必要が有る。つまり、指導事項の具体化である」⁽²⁾と述べている。このことから、教師が教材を通して何を教えるのか、どんな力を付けたいのかを把握した上で指導するだけでなく、児童も何を学んだのかをはっきりと自覚する必要がある。さらに、下中一平は、授業で学んだ知識や技能を子どもたちが使える道具として自覚（意識）していないから使えないと指摘し、その改善策として「技能そのものに加え、『技能の有用性』まで踏み込んで学ばせていくこと」⁽³⁾を教師に求めている。そこで、学んだことを自覚させる際に、指導事項を教え込むのではなく、指導事項の有用性を実感させることができれば、児童が

指導事項を習得し、自ら用いるようになることを考える。また、井上一郎は、書く力が定着しないことの理由の一つとして、「反復して復習する機会が当分先になること」⁽⁴⁾を挙げている。

これらのことから、「書くこと」の領域において、児童自ら指導事項の有用性を実感し、反復して使うことで指導事項を習得させることができれば、自分が伝えたいことを適切に書き表すことができるようになるのではないかと考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

中学年の「書くこと」の領域における学習過程の「構成の検討」段階で指導事項の有用性を実感させ、「考えの形成、記述」から「推敲」に至る過程において指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして児童が見返すことができるようにすれば、自分が伝えたいことについて、相手や目的を意識して構成や文末表現を工夫して書き表すことができるだろう。

4 仮説設定の趣旨

下中は、書く技能の有用性を高学年の児童に実感させるために、教科書の文章の構成を読み取る場を設定したり、意見文と文種の違う例文を比較する場を設定したりして、第6学年で授業実践を行っている。その実践を通して、「技能の有用性」について実感した上で学習に取り組ませることで、児童が書く技能を駆使していくと実証している。そこで、本研究では中学年の報告する文章と説明する文章の学習において、児童が文章を比較したり、並べ替えたりすることで指導事項の有用性を実感し、書く技能を高めることができると考えた。

しかし、中学年という発達段階を鑑みると、指導事項の有用性を実感しても、書く活動を実際に行うときには、経過した時間と共に指導事項に対する意識が薄まってしまっていることが危惧される。そこで、書く活動のときに指導事項を蓄積し、手引きとして用いることができるようにした。これは勝見健史の「子どもが自分の力でできるようになるために、足場かけとしてのヒントを『学習のてびき』」⁽⁵⁾として教師が示さなければならないとの考えを基にしている。

勝見は手引きについて、①見通しを示す手引き、②視点・方法を示す手引き、③モデルを示す手引きの3種類を示している。①見通しを示す手引きについては、これまでの実践において児童と一緒に単元計画を立てる中で、児童は単元のゴールまでの見通しをもつことができていたと考え、手引きには取り入れないことにする。そこで、本研究の手引きには、②に当たるものとして指導事項を、児童から出た言葉を使って整理して取り入れる。また、これまでの実践から中学年の児童にとって指導事項を見返すだけでは実際に書き進めることを難しく感じる児童が多いことが想定されるので、手引きには、③に当たるものとして指導事項の用例を取り入れたモデル文を取り入れる。松川利広は、モデル文、すなわち範例による「書くこと」の学習効果について「誰もが範例（よりどころ）があるという安心感を下支えとして、その子らしい表現内容と表現方法を獲得していく」⁽⁶⁾、「範例の中には、子どもの実態に寄り添った、教師による自作のものも含まれるとよい」⁽⁷⁾と述べている。このことから、モデル文として手引きに取り入れるものは、教科書の文章や教師自作の文章などとする。これらを取り入れた手引きを「構成の検討」段階で作成し、児童の手元にいつでも置いておくことで、それ以降の学習過程において児童が必要に応じて見返すことができるようにする。

以上のようにして、「構成の検討」段階で指導事項の有用性を実感させ、指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして「考えの形成、記述」から「推敲」に至る過程において見返すことができるようにすることで、相手や目的を意識して構成や文末表現を工夫して書き表す児童が育成できるのではないかと考えた。

5 研究の内容と方法

- (1) 「書くこと」の領域における手立てについて、文献や先行研究などによる理論研究を行う。
- (2) アンケート調査や事前実態調査の結果から「書くこと」についての児童の実態を把握する。
- (3) 所属校の3年生において、「書くこと」の領域における単元①「記号について調べて、友だちにほうこくする文章を書こう」『気になる記号』、②「食べ物のへんしん説明書を書こう」『食べ物のひみつを教えます』、③「ことわざについて本で調べて、ほうこくする文章を書き、2年生に読んでもらおう」『ことわざについて調べよう』の授業実践を行い、仮説を検証し、手立ての有効性を示す。

6 仮説の具体化

(1) 具体的な手立て

ア 指導事項の有用性を実感できるようにするための手立て

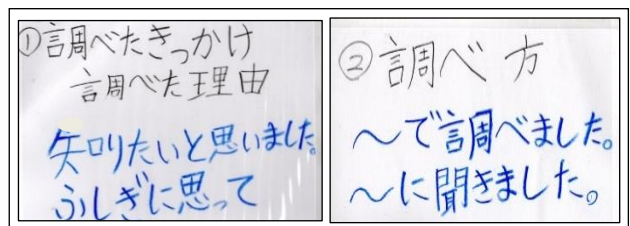
「構成の検討」段階で、指導事項の有用性を実感できるようにするために、教師自作の文章を用いて内容のまとまりごとに文章を並べ替えたり、あえて異なる順序に並べ替えたりさせる。また、教科書と教師自作のモデル文、教師自作のモデル文と指導事項を抜いた文章、教師自作の2種類のモデル文をそれぞれ比較させる。

イ 指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして見返すための手立て

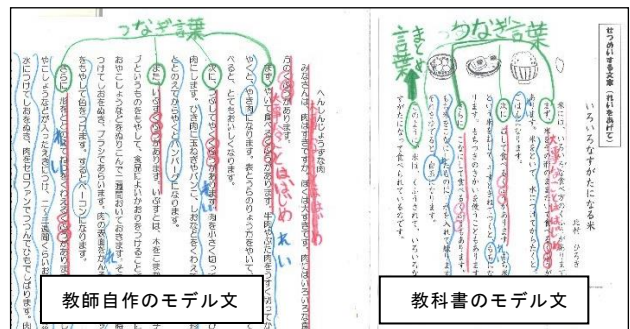
「構成の検討」段階で、指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして蓄積していき、「わざノート」という名で児童に親しみやすくする。児童が文章の組立てを考えたり、書こうとする文種に応じて何を書くのか確認したりするために、指導事項について児童から出た言葉でカード（資料1）に整理し、手引きに綴じていく。また、指導事項とその用例を一目で見返すことができるように、モデル文を手引きに貼り、それに指導事項を書き加えて整理する（資料2）。さらに、単元の学習後には、ほかの児童が書いた模範となるような文章を付け加えていくことで、児童の実態に即した書き表し方についても共有できるようにする（資料3）。

このようにして、学習した内容を蓄積した手引きを「考えの形成、記述」から「推敲」に至る過程で児童が必要に応じて見返すことで、文章を書き進める際に、書く内容を確認したり、書き表し方を参考にしたりすることができる。と考える。

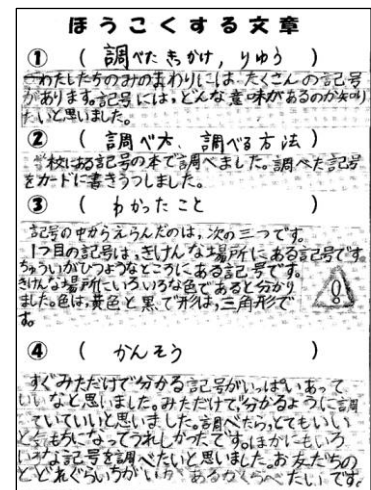
「推敲」の段階では、児童が書いた文章と見比べやすいように、手引きから指導事項のみを抜き出したチェックシートを用いることとした。指導事項をより意識して下書きを書き進めることができるように、下書きに入る前に、チェックシートに記入する項目を児童が決定する。記入する項目は、単元の重点指導項目と児童がチェックしたいと思う既習事項の項目とする。



資料1 指導事項を整理したカード



資料2 手引きに貼付したモデル文



資料3 児童が書いた模範となる文章

(2) 伝えたいことを書き表す力を高める学習過程

新小学校学習指導要領解説国語編で示された「書くこと」の学習過程を基に本研究の手立てを取り入れ、図1のように示した。「構成の検討」段階で、指導事項の有用性を実感できるようにし、指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きに蓄積していく。それを「考えの形成、記述」の段階以降の過程で、いつでも必要に応じて見返すことができるようにすることで、指導事項を習得できるようにする。また、「推敲」の段階では、チェックシートも併せて用いることとする。

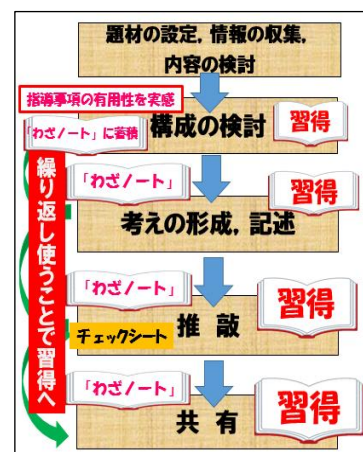


図1 単元の学習過程

7 検証の視点

- (1) 【検証の視点Ⅰ】「構成の検討」段階で指導事項の有用性を実感したか
- (2) 【検証の視点Ⅱ】指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして見返したか
- (3) 【検証の視点Ⅲ】自分が伝えたいことについて相手や目的を意識して構成や文末表現を工夫して書き表すことができたか

8 授業実践及び考察

(1) 検証授業の位置付け

第3学年の児童に3つの単元において検証授業を行った。単元や重点指導事項について以下に示す。

	「単元名」『教材名』	重点指導事項
一学期	「記号について調べて、友だちにほうこくする文章を書こう」 『気になる記号』	・報告する文章の構成（①調べたきっかけや理由②調べ方③調べて分かったこと④感想）に気を付けて書くこと。 ・相手や目的を意識して文末表現に気を付けて書くこと。
二学期	「食べ物のへんしん説明書を書こう」（説明する文章） 『食べ物のひみつを教えます』	・事例を挙げる際の書き方の工夫（①中心になる文ー事例の順で書く②接続詞を使う③事例と絵を対応させて使う）に気を付けて書くこと。
三学期	「ことわざについて本で調べて、ほうこくする文章を書き、2年生に読んでもらおう」 『ことわざについて調べよう』	・報告する文章の構成（①調べたきっかけや目的②調べ方③調べて分かったこと④感想・考えたこと⑤調べた本）に気を付けて書くこと。 ※1学期の検証授業との違いは、調べた本の出典を書くこと。

(2) 検証授業の実際

ア 単元名「ことわざについて本で調べて、ほうこくする文章を書き、2年生に読んでもらおう」

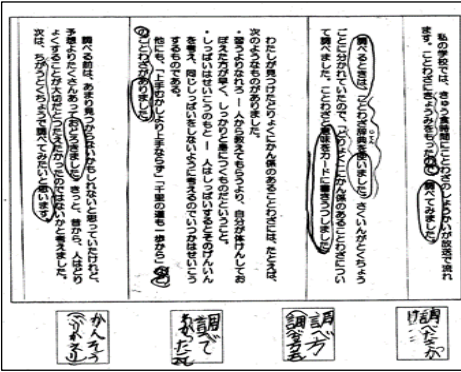
イ 本時の目標

- ・報告する文章の構成（組立て）とその理由を考えることができる。（「構成の検討」段階）
- ・調べて分かったことについて事例を挙げたり、出典を示したりしながら、報告する文章の構成を考えて書くことができる。（「考えの形成、記述」の段階）
- ・書いた文章を読み返し、報告する文章の構成に沿ってよりよい表現に書き直すことができる。（「推敲」の段階）

ウ 授業記録

3学期の検証授業を実施した単元について、「構成の検討」段階から「推敲」に至る学習過程の大まかな流れを次頁表1に示す。

表1 「構成の検討」段階から「推敲」段階に至る学習過程の流れ

過程	児童の活動	※は、教師による支援
「構成の検討」	1 教師自作の文章（資料4）を並べ替え、報告する文章の構成について考える。 2 文章の順序をあえて入れ替え、順序に気を付けて書くよさについて考える。	 資料4 並べ替えた教師自作の文章
	※本で調べたときには、本の出典を示す必要があることに気付かせるために、後で提示。 3 1学期に学習した報告する文章と、本単元の報告する文章とを比較し、構成の共通点、相違点について考える。 共通点：①～④の段落構成が同じ 相違点：本で調べたときは、著作者・書名・出版社名・発行年を書く ④の段落には、感想だけでなく、考えたこと（自分の考え）を書く 4 次時以降に見返すことができるように、手引きに追記・追加する。 5 下書きを書き進めやすくするために、構成メモを書く。	
「考えの形成、記述」「推敲」	1 何に気を付けて書けばよいのかを意識してチェックシート（資料5）にチェックする項目を記入する。 2 手引きやチェックシートなどを見返しながら、報告する文章を書く。 ※一人で書き進めることが難しい児童には、手立ての個別化を図ったモデル文や作文用紙を用意しておく。 3 各自でチェック項目を設定したチェックシートを基に、自分の文章を読み返し、よりよい文章になるよう言葉を付け加えたり、書き直したりする。 4 友達のチェックシートを基に、友達の報告する文章を読み、気付いたことを伝える。 1回目：調べたことわざの特徴が自分と同じ友達 2回目：調べたことわざの特徴が自分とは異なる友達	 資料5 各自でチェック項目を設定したチェックシート

(3) 考察

3学期に行った検証授業を中心に述べる。毎時間の動画記録と観察記録、授業中のワークシート、事前調査、授業後の振り返りの記述を基に検証する。児童の変容を述べるに当たり、日頃の書く活動の様子を基に児童を4つのグループに分類した（資料6）。分類に際しては、前学年時の担任や現担任から聞いた日頃の書く活動における実態を考慮している。

A	B	C	D
指導事項に気を付けたり、自分の考えを入れたりして書くことができる児童。	途中で教師に質問したり、確認したりしながらも、書く内容が分かると指導事項に気を付けて書くことができる児童。	書く内容が分かっても数行ずつ教師に質問したり、確認したりして書き進める児童。書き表し方が分からないと、途中で手が止まることもある児童。	教師と一緒に書き進めることが多い児童。

資料6 書く活動における児童の実態によるグループの分類

各グループの学習の様子を詳しく述べるために、B、C、Dの各グループから児童を抽出した。資料7に抽出児のプロフィールを示す。

児童16（グループB）	児童22（グループC）	児童29（グループD）
書く内容が分かると、基本的には自分で書き進めることができるが、自信がないそぶりを見せることもある児童。	書く内容が分かっても、指導事項が抜けていたり、書き進める度にこれでいいのかを教師に確認したりする児童。	文字の書き取りや文章を読むことに時間が掛かるため、教師が声を掛け、個別に対応することの多い児童。

資料7 抽出児童のプロフィール

ア 【検証の視点Ⅰ】「構成の検討」段階で指導事項の有用性を実感したか

報告する文章の指導事項の有用性を実感しているかどうかを調べるため、単元に入る前と「構成の検討」段階の検証授業後とで、指導事項を用いるよさについて記述式で問うた。「じゅんじょがばらばらだとほうこくする文章の意味が読む人に分からない」「①（調べたきっかけ）と④（感想・考えたこと）を入れかえて感想をはじめに書いたらそこで文章が終わってしまうので、じゅんじょを守って書かないといけない」のように指導事項を用いるよさについて具体的に記述することができていれば、有用性を実感していると捉える。表2にその結果を示す。

表2 指導事項を用いるよさに関する事前調査と検証授業での記述を分析した結果

視点Ⅰ	グループ	A									B									C									D		
	児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
	事前調査で有用性を実感	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	・	○	◎	○	◎	◎	◎	◎	○	◎	○	・	○	○	◎	○	◎	◎	・
	検証授業で有用性を実感	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	◎指導事項を用いるよさについて具体的に記述									○指導事項を用いるよさについて抽象的に記述									・無回答												

表2のように、事前調査で報告する文章に関する指導事項の有用性を実感していた児童は、29人中15人（52%）であった。報告する文章に関する指導事項については、1学期に学習している部分も多い。そのため、事前調査において既の実感している児童が多かったと考えられる。半面、学習していたにも関わらず、学習してから時間が経っているために指導事項の有用性の実感が曖昧になっていたり、忘れていたりする児童も29人中14人（48%）おり、指導に当たっては、再度指導事項の有用性について実感させることが必要であった。

検証授業では、前頁表1の1、2のようにして指導事項の有用性を実感させた。その結果、表2のように、指導事項の有用性を実感している児童が29人中26人（90%）になった。事前調査で指導事項の有用性を実感していた15人は、有用性を再確認できたと考えられる。また、事前調査で指導事項の有用性の実感が曖昧になっていたり、忘れていたりした児童14名も、有用性を実感し直すことができた考える。

これらのことから、児童は、おおむね指導事項の有用性を実感したと考えられる。なお、抽出児については、他の検証の視点と併せて【検証の視点Ⅲ】の後で詳しく述べる。

イ 【検証の視点Ⅱ】指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして見返したか

「考えの形成、記述」から「推敲」に至る過程で手引きを見返したかどうかについて次頁表3に示す。

[illegible]

次に、手引きを見返した児童が、どの段落においてどのような目的で見返したのかについて述べる。見返した目的は、ア書き表し方や書く内容を確認するため、イ自分が考えている書き表し方とは異なる書き表し方を調べるため、ウ書き表し方が分からず参考にするための3点で分類した。結果を表4に示す。

	グループ	A									B								C							D										
	児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29			ア	イ	ウ	計
視点Ⅱ	①調べたきっかけ・目的	/	/	/	/	/	/	/	イ	/	/	/	/	/	/	/	/	/	ア	イ	ア	/	/	ウ	ウ	ウ	/	ウ	ウ	ウ	19	2	2	6	10	
	②調べ方	/	イ	イ	ア	ウ	/	/	/	/	ウ	イ	ア	ウ	ア	/	/	ア	イ	/	/	/	ア	ウ	/	ウ	イ	ウ	ウ	ウ	11	5	5	10	20	
	③調べて分かったこと	ウ	ウ	/	イ	ウ	/	ア	/	/	ア	ウ	ウ	ウ	ア	アイ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	イ	ウ	ウ	ウ	イ	ウ	ウ	ウ	ウ	6	4	4	16	24	
	④感想・考えたこと	/	ウ	/	/	ウ	/	ウ	/	/	ウ	イ	ウ	ウ	アイ	ア	アイ	/	ウ	ウ	ウ	ア	ウ	/	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	9	4	3	16	23	
	⑤調べた本	/	ウ	/	ウ	/	ア	/	/	/	ウ	ア	ウ	ウ	ウ	ウ	/	/	ウ	ウ	ア	/	/	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	12	3	0	14	17	
	／・・・見返していない ア・・・書き表し方や書く内容を確認するため イ・・・自分が考えている書き表し方とは異なる書き表し方を調べるため ウ・・・書き表し方が分からず参考にするため																														57	18	14	62		

これらのことから、児童は、指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして必要に応じておおむね見返したと捉える。

児童が書いた報告する文章について「ア内容の中心を明確にして書けたか」「イ段落相互の関係に注意して正しい順序で書けたか」の観点で検証授業後に評価し、構成に関する事前調査と比較した。これらの結果と検証の視点Ⅰ，Ⅱとの結果を併せて表5に示す。

構成 事前 関 前	グループ	A									B									C									D	
	児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	内容の中心を明確にする	○	○	○	○	○	○	○	×	×	○	○	○	○	○	×	×	×	×	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	×
	イ正しい順序に並べ替える	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	×	×	×
I	指導事項の有用性を実感した	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎
II	手引きを見返した	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
事後 Ⅲ	内容の中心を明確に書けた	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	○	○	○	×	×
	イ正しい順序で書けた	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×
事前調査○・・・正解		×・・・不正解																												
検証の視点Ⅰ・・・指導事項を用いるよさを具体的に記述		○指導事項を用いるよさを抽象的に記述														検証の視点Ⅱ・・・○手引きを見返した														
事後調査アイ・・・○下書きの際、自分一人で指導事項に気を付けて書くことができた		×下書きの際、自分一人で指導事項に気を付けて書くことができなかった																												

– 7 –

比較すると、41ポイント増加している。

ここからは、グループB、C、Dの中から抽出した児童16、22、29について【検証の視点Ⅰ】【検証の視点Ⅱ】【検証の視点Ⅲ】との関連性を見ていく。

まず、グループBの児童16について述べる。事前調査では「じゅんじょは大事だ」と思います。わけは、①は何で調べようと思ったのかが大事で、②どうやって調べたのかの後、分かったことと感想も大事だから4つともいると思います」と指導事項を用いるよさについて具体的に記述した。3学期の検証授業でも、文章を並べ替える活動後に資料8のように具体的に記述しており、指導事項の有用性を実感していたと捉える（【検証の視点Ⅰ】）。

下書きの際は、手引きの中の指導事項が記入されたカードやモデル文を見返しながら書き進めた。見返した目的は、前頁表4から③「調べて分かったこと」、④「感想・考えたこと」の段落では、アとイである。③の段落では、資料9のように、書き出しと途中の書き表し方を見返すことで、教師に質問したり確認したりせず自分一人で書き進めた。また、⑤「調べた本」の段落では、ウの目的で見返していた。これは、本の出典について初めて学習したため、著作者や書名、出版社名など何をどの順序で書くのかまだ十分に習得していなかったためと考えられる。「推敲」の段階では、友達との交流で、引用の仕方について助言を受け、手引きで確認をした上で書き直す姿が見られた（【検証の視点Ⅱ】）。

各段階で、必要に応じて手引きを見返したことで、構成に気を付けて報告する文章を書くことができた（【検証の視点Ⅲ】）。

このことから、グループBの児童にとって、指導事項の有用性を実感し、「考えの形成、記述」から「推敲」に至る過程において、手引きを必要に応じて見返したことは、自分が伝えたいことについて構成を工夫して書き表すことに有効な手立てだったと考える。

次に、グループCの児童22について述べる。指導事項の有用性の実感に関する事前調査では、無回答だった。しかし、3学期の検証

今日のふりかえり①（ほうこうするじゅんじょを正しくした方がいりゆうについて）
いんじょがばらばらだとほうこうする文章の意味がわからないし、かんそうが③のだんまぐにきこえたらほうこうがおわるからじゅんじょを正しくしたほうがいいです。

資料8 有用性の実感に関する記述

③の段落に書く内容は分かっていて、書き始めや事例と事例をつなぐ部分でモデル文を見返した

自分が見つけたとおりよくかん係のあることわざには、たとえは、次のようなものがありました。

・習うよりなれろ（人から教えてもらうより、自分が体けんしておぼえた方が早く、しっかりと身につくものだということ）

・しつばいはいせいのもの（人はしつばいするとそのけんいんを考え、同じしつばいをしていなくなるのでいつかはせいこうするものである）

他にも、「上手むかしより上手ならず」「千里の道も一歩から」などのことわざがありました。

自分が見つけた事例はかんけいのあることわざには、たとえは、次のようなものがありました。

・たなかばたもち（たとえながたき道がおとずれることまたは、たかいたちをいしなないでよいものをきに入れること、たまたまて、短くいうこともある）

・えびでたいをうーあまりお金をかけたり苦ろうしたりせず、まきくすること、短くして「えびだ」というー

他にも、「もくろ三年かき八年」「花よりだんご」などのことわざがありました。

自分が考えている書き表し方とは異なる書き表し方を調べるためにモデル文を見返した（目的イ）

書き表し方や書く内容を確かめるために見返した（目的ア）

児童16のモデル文（③の段落）

児童16の文章（③の段落）

資料9 児童16が手引きを基に書き進めた報告する文章（③の段落）

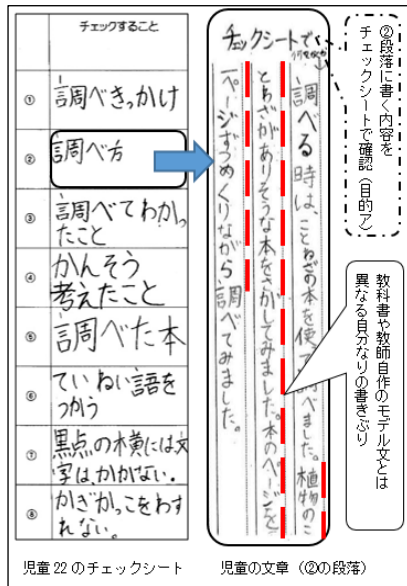
授業では、文章を並べ替える活動を通して「①②③④⑤を守らないと文章がごちゃごちゃになるから」と抽象的に記述した。このことから、指導事項の有用性を漠然と実感したと捉える（【検証の視点Ⅰ】）。

下書きの際は、次頁資料10のように②「調べ方」の段落を書き始める前に、手引きの中から指導事項のみを抜き出して記入したチェックシートを見返して、書く内容を確認した。これは、指導事項の有用性の実感が漠然としていたことも一因と考えられる。書く内容が分かると、モデル文を見ずに自分なりの書きぶりで書き進めた。ほかの段落では、書く内容が分かっており、教師に質問したり確認したりせずに自分で書き進めた。しかし、③「調べて分かったこと」の段落の途中で書き表し方が分

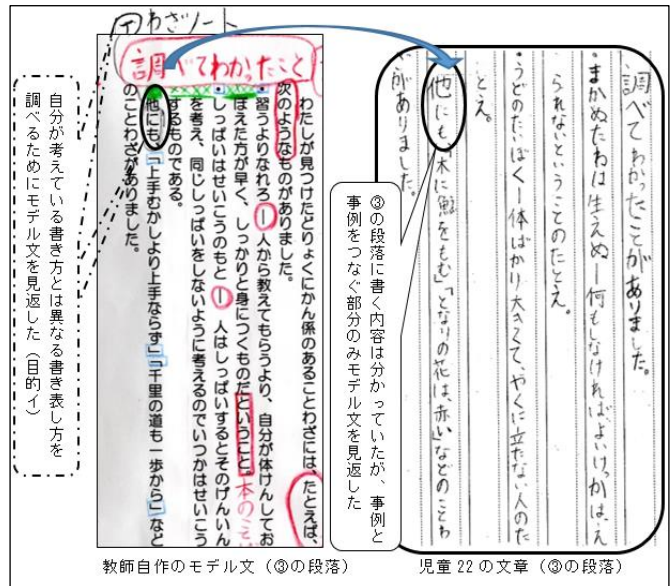
からないことがあり、資料11のように目的イのために手引きを見返した。また、「④感想・考えたこと」の段落では、書き始めの書き表し方をモデル文で確認したり（目的ア）、途中でモデル文の書きぶりを参考にしたり（目的ウ）しながら自分の考えを書いていた（【検証の視点Ⅱ】）。

「推敲」の段階では、他者が読み返しても、構成について書き直しをする必要がなく、分かりやすい報告する文章になっていた（【検証の視点Ⅲ】）。

一方、グループCの中でも児童23は、下書きの際、



資料10 チェックシートを基に書く様子



資料11 手引きを基に書いた報告する文章（③の段落）

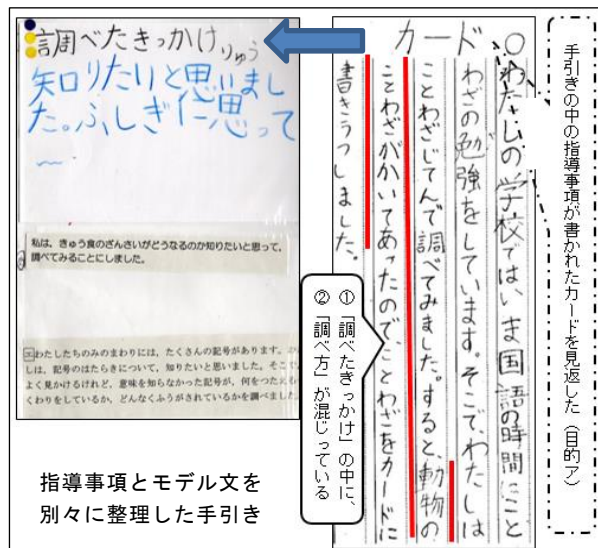
きの際、p. 7表5のように自分一人では、内容の中心を明確にして報告する文章を書くことができなかった。指導事項の有用性の実感に関する事前調査では、「①と②と③と④がないと、ほうこくする文章を書くことができないから」と抽象的に記述していた。3学期の検証授業では、文章を並べ替える活動を通して「②が一番にくると何を調べたか分からないから」と具体的に記述しており、指導事項の有用性を実感したと捉える（【検証の視点Ⅰ】）。

下書きを書き進める際は、自分なりに書き進めたり、手引きの中の指導事項が書かれたカードを見返したりしながら書き進めた。ところが、資料12のように①「調べたきっかけ」の中に②「調べ方」が混じっていた。また、②の段落には、「調べ方」について再び述べていた。下書きの途中で教師が、書くべき内容の中心について指摘すると、①の段落の内容が焦点化されていないことに気付いた。その後は、モデル文を

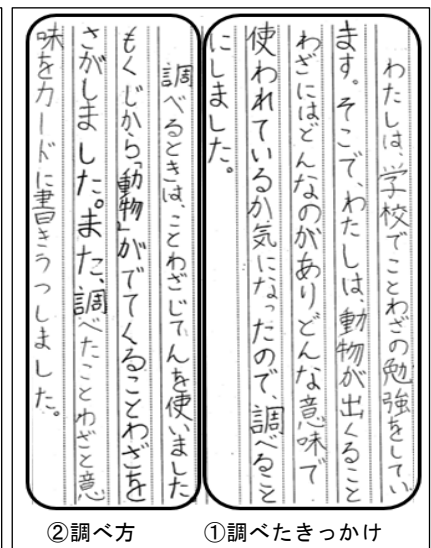
特に多く見返しながら文章を書き直した（【検証の視点Ⅱ】）。

最終的には資料13のように内容の中心と順序の両方（構成）が正しい報告する文章を書き上げることができた（【検証の視点Ⅲ】）。

これらのことから、グループCの児童



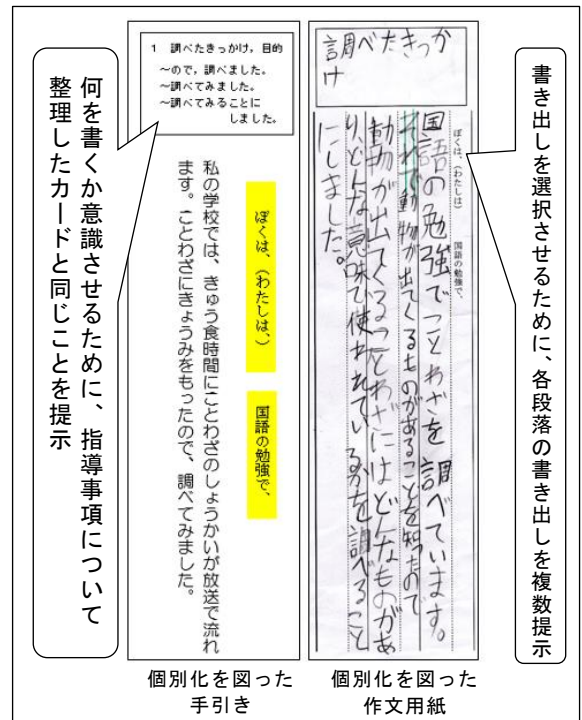
資料12 書き直す前の児童23の文章（②の段落）



資料13 書き直した後の児童23の文章

童にとっては、十分とは言えないまでも、指導事項の有用性を実感したことで、「考えの形成、記述」から「推敲」に至る過程において、指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして必要に応じて見返したことは、自分が伝えたいことを書く際の手立てとして有効だったと考える。

最後にグループDの児童29について述べる。3学期の検証授業では、「③と④を入れかえると（文章が）おわるから④と③はそのままがいい」と記述し、指導事項の有用性を実感することはできていた（【検証の視点Ⅰ】）。ここで、前述の実態を踏まえ、3学期の検証授業からは手引きの個別化を図った。この児童の手引きには、ほかの児童と同様に貼付したモデル文とは別に、個別化を図ったモデル文を貼付させた。また、作文用紙も個別化を図った。児童は、資料14のように個別化を図った手引きと作文用紙とを左右に並べて書き進めた（【検証の視点Ⅱ】）。しかし、構成に気を付けて書くことができなかった（【検証の視点Ⅲ】）。指導事項の有用性を実感し、個別化を図った手引き準備しても、書くときには教師や友達が常に声を掛けることが必要だった。声掛けをする際に、書き出しの例があることで指示を出しやすいという利点はあったが、児童29にとっては一人で書き進めるに十分な手立てとは言い難いと考える。グループDの児童29にとっても有効な支援の在り方については、引き続き探っていきたい。



資料 14 児童 29 への個別化を図った手立て

9 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

指導事項の有用性を児童が実感するための手立てによって、内容の中心を明確にしたり、順序に気を付けたりして書くなどの指導事項の習得を促すことができた。その上で、指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして各児童が必要に応じて見返すことができるようにしたことで、自分が伝えたいことについて相手や目的を意識して構成や文末表現を工夫して書くことにつながった。

(2) 今後の課題

- ・指導事項やその用例を取り入れたモデル文を手引きとして活用するための手引きの工夫・改善
- ・国語科の他領域における手立ての有効性の検証

《引用文献》

- (1) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説国語編』 平成29年 東洋館出版社 p. 6
- (2) 柳谷 直明編著 『「学習用語」の実践原理（理論編）』 2014年 「鍛える国語教室」研究会 p. 21
- (3) 下中 一平 『創造的・論理的思考力を育てる学習・指導の改善・充実』「教育科学国語教育」 2016年 明治図書出版 p. 33
- (4) 井上 一郎 『書く力の基本を定着させる授業 書けない子を書けるようにする』 2007年 明治図書 p. 4
- (5) 勝見 健史 『「活用」の授業で鍛える国語学力』 2014年 文溪堂 p. 39
- (6)(7) 松川 利広 『対話的な子どもを育み協働的に学ぶ力をつける「書くこと」の学習活動』 「教育科学 国語教育」 2016年 明治図書出版 p. 29