

目的や意図に応じて自分の考えを書く力を育てるための 指導・支援の在り方

－国語科における単元構想の工夫－

国語科の学習においては、書かれた文章を読んで理解するだけでなく、知識や経験などを関連づけながら、自分の考えを筋道立てて話したり書いたりする力が求められる。

そこで、本年度は書く力を高めることに焦点を当て、「書く」活動と、「読む」「話す・聞く」活動とを関連させる学習の在り方を追究しようとした。実践授業では、子どもたちの書きたいという意欲を高めたり、何のために書くのかという目的をはっきりともたせたりすることができるように、計画的に読む活動や話し合う活動を充実させる単元構想の工夫を試みた。単元を通した中で「書く」活動と「読む」「話す・聞く」活動とを関連させることで、書く必然性が高まり、繰り返し書くことを通して、書く力が身につくのではないかと考えた。

このような学習過程を重視する中で、目的や意図に応じた書く力を育てるための指導・支援の在り方について提示した。

目 次

はじめに	1	第3章 小学校第5学年での実践を通して	
第1章 国語科教育で求められる力		第1節 推薦文を書く授業実践	
第1節 諸調査の結果から見える課題		(1) 読書に関心をもち、推薦文の特徴を とらえるプロセス1での実践···	13
(1) 目的や課題を意識した書く力	1	(2) 書きまとめたものを使って推薦文の 構成を考えるプロセス2での実践···	14
(2) 「書くこと」と、他領域との関連を 図る学習展開···	2	(3) 効果的な文章表現を使って推薦文を 書くプロセス3での実践···	17
第2節 これからの国語科学習に求められる力		第2節 放送原稿を書く授業実践	
(1) 言語活動の充実をめざした具体化···	3	(1) ニュース番組作りへの興味や関心を もつプロセス1での実践···	20
(2) 学習過程の明確化	4	(2) 放送原稿の書き方がわかる プロセス2での実践···	22
第2章 目的や意図に応じた書く力を育てる ための単元構想の工夫		(3) 作成したニュース番組について感想や 意見を交流するプロセス3での実践···	25
第1節 なぜ単元構想をすることが大切なのか		第4章 本研究の成果と課題	
(1) 単元構想を行うことのよさ	6	第1節 書く力を育てる単元構想にするために	
(2) 単元構想を行うときの大切な観点···	7	(1) 学習活動の見通しをもつための工夫···	26
第2節 書く力を育てるための授業を展開 するために		(2) 書く活動と他領域との 関連を図る工夫···	27
(1) 表現活動を中核に据えた学習過程 ～学習のプロセス1・2・3～···	9	(3) 書いたものを基にした 交流活動の工夫···	27
(2) 書く活動を重視した1時間の授業···	10	(4) 書く様式や方法を 身につけさせるために···	28
		おわりに	28

<研究担当> 植地 洋子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立桂小学校

<研究協力員> 滑川 圭子 (京都市立桂小学校教諭)
松井 尚美 (京都市立桂小学校教諭)

はじめに

学習指導要領の改訂に当たり、中教審答申は、国語科において、「言語の果たす役割に応じて、的確に理解し、論理的に思考し、表現する能力や互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成する。発達段階に応じて記録、要約、説明等の言語活動を行う能力を培うこと」⁽¹⁾が大切であると述べている。

書く力をもった子どもは、書くことに抵抗感がなく、生活のあらゆる場で必要に応じて書くことができる子どもであると考えている。昨年度の研究では、小中9年間を見通した中で、自分の考えを明確にした文章を書く力を育てるために、文章の構成と記述に焦点を当てて研究を進めた。子どもたちは、付箋紙を操作する中で、自分が書きたいことを取捨選択し、自分の考えを明確にした文章の構成を考えたり、記述したりする力を身につけることができた。

本年度は、昨年度の研究を踏まえつつ、書く力を身につけるために、日常の国語科の授業の進め方に着目し、単元構想の工夫について研究を進めることにした。それは、単元を通じて、表現活動を中核に据えた言語活動を構想し、その中で日常的に考えを書くことが、書く力を育てることにつながると思ったからである。そのためには、単元でつきたい力を明らかにして見通しをもち、必然性のある中で繰り返し書く場を設ける必要がある。また、「書くこと」と他領域との関連を図る学習展開を工夫することが必要である。

本報告では、小学校第5学年国語科の実践を通して目的や意図に応じて自分の考えを書く力を育てるための単元構想の工夫や言語活動の工夫、また、自分の考えを交流を通して形成するための指導・支援の在り方について述べる。

第1章 国語科教育で求められる力

第1節 諸調査の結果から見える課題

子どもたちの国語科の学力実態においては、どのような課題があるのだろうか。本節では、国語科の学力実態について把握した2つの調査結果から、本研究にかかわる課題に焦点を絞り、児童の実態を踏まえた指導上の改善点を明らかにする。

(1) 目的や課題を意識した書く力
～平成19年度「全国学力・学習状況調査」より～
文部科学省は、平成19年10月に「全国学力・学

習状況調査」の結果を公表した。この調査は、各地域における児童生徒の学力・学習状況を把握・分析することにより、児童生徒一人一人の学習改善や学習意欲の向上をめざすことを目的とした調査である。

小学校国語科の調査では、主として「知識・技能」に関するA問題と、主として「活用」に関するB問題の2種類を実施している。その結果、国語A問題の平均正答率は81.7%、国語B問題の平均正答率は63.0%となっており、報告書では知識・技能を活用する力に課題があることを指摘している。⁽²⁾

また、同報告書では「書くこと」にかかわって、次のような指導改善のポイントを挙げている。

指導改善のポイント (3) 文章を要約したり、条件に即して書き換えたりする言語活動の充実

- ・理由を説明するために、本文から必要な情報を取り出し、要約する言語活動を充実することが大切である。
- ・字数や表現様式などの与えられた条件に即して書き換える言語活動を多く経験できるようにすることが大切である。

筆者の経験では、自分の感じたことや経験したことを自由に書き綴っていくことには、さほど抵抗なく取り組む子どもが多かったように感じている。同調査でも、「体験等に基づいた自分の考えを書くことは相当数の児童ができている」⁽⁴⁾と一定の評価をしている。しかし、活用する力については課題があり、上記のように「条件」に即して書くことについては、子どもたちに十分な力が身につけていないとして、指導改善のポイントが掲げられているのである。

ここでいう「条件」とは、感想文や意見文といった表現様式を明らかにすることを指す。また、これらの表現様式に合わせて、どれだけの字数で書くのか分量を示すことも含まれる。さらに、平成20年3月に告示された新しい学習指導要領（以下、新学習指導要領）の「読むこと」の指導事項において、低学年では「文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと」、中学年では「文章などを引用したり要約したりすること」などの活動が挙がっており、これらも書く「条件」の一つととらえられる。

「条件」に即した書く力を育てるためには、指導者が児童に対して書くための「条件」を明確に示すことが必要である。子どもが書く「条件」を意識するからこそ、書く「目的」や「目標」がはっ

きりするのであり、そこには何のために書くのかという必然性や目的意識が生まれてくると考えるからである。

このようなことから、書く「条件」を、指導者が明確に児童に示すことが求められているといえる。子ども自身が書く「条件」を意識できるような学習活動や学習展開の工夫が求められているといえるだろう。

また、「全国学力・学習状況調査」の追加項目が報告されている。これは、学校質問紙調査と教科に関する調査とのクロス集計の結果について分析、報告したものである。(5)

図1-1は、A群・B群に分けた小学校の平均正答率と、「書く習慣を付けるための授業を行った」ことについての調査結果を示したものである。A群とは、平均正答率が全国平均を5ポイント以上上回る学校を指し、その一方で全国平均を5ポイント以上下回る学校群をB群としている。

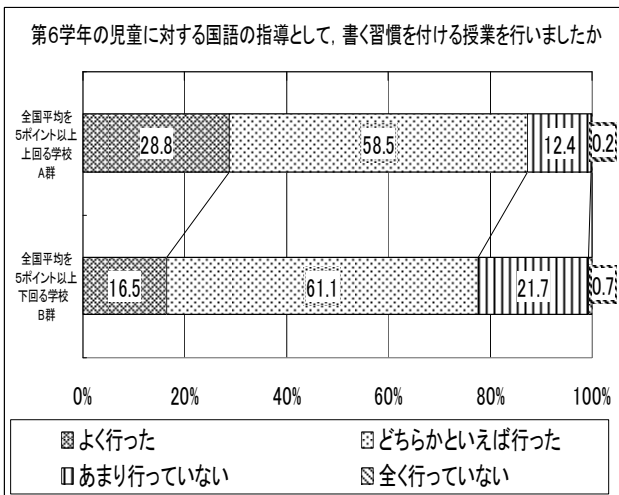


図1-1 全国学力・学習状況調査【小学校】報告書における追加項目について

図1-1の結果を見ると、A群の学校では、書く習慣をつける授業の実施について、「よく(どちらかといえば)行った」と肯定的な回答をした割合が87.3%という結果になっている。一方、B群の学校においては、その割合が77.6%となっている。報告では、A群の学校の方が、B群の学校より、「国語の指導として、書く習慣を付ける授業を行った割合が高い」(6)と述べている。

この結果から、書く習慣をつける授業を積極的に行ったことが、国語科全体の学力を高めたと考えられる。つまり、「書く活動」を習慣化することは、思考力を高め、読む能力や話す・聞く能力などを含む国語科の学力向上に良い影響を与えると考えられるのである。

さらに平成20年4月に実施された「全国学力・学習状況調査」の結果でも、書くことの課題について「目的や課題に応じて、グラフから分かったことや考えたことを書くことに課題がある」「目的や課題に応じて必要な情報を取り出して、条件に即して書き換えることに課題がある」「意見文における冒頭と結びとの関係をとらえることに課題がある」(7)ことが指摘されている。

また、同調査は、「国語科の授業で、考えの理由がわかるように気をつけて書く児童、段落や話のまとめりごとに内容を理解しながら読む児童の方が、国語の正答率が高い傾向が強く見られる」(8)と述べている。

以上のことから、文章を要約したり、条件に即して書き換えたりする言語活動の充実とともに、目的や課題を意識した書く力を育てるための指導・支援の充実が求められていることがわかる。

(2)「書くこと」と、他領域との関連を図る学習展開

～平成19年度「学力定着調査」より～

それでは、京都市の子どもたちにはどのような課題があるのだろうか。

平成20年2月に、本市教育委員会が教育研究会と共催で実施した「学力定着調査」の、小学校国語科の「書く能力」に関する結果分析を見ると、「書く能力についてはまだまだ安定した伸びは見られない。特に前回設定通過率を下回った第3学年や第5学年の書くことの問題では、問いかけの言葉や問題を分かりやすくしたにもかかわらず、設定通過率を下回った」(9)と述べられている。

これらの結果を受けて、報告では、本市の児童の書く力を育てるために、次のような指導の改善が大切であると述べている。

領域別の結果考察及び指導上の改善点 (10) 「書くこと」

- このように書けば良いということを具体的なモデルを提示して指導することが必要である。特に箇条書きの簡単なメモなどから、文章記述に向かう際の丁寧な指導(文末表現や接続語などの文と文をつなぐことばの指導など)が必要である。
- 他教科や総合的な学習の時間においても、目的を持って書く活動は多く取り上げられる。そのために、記録文や観察文、レポートに書く、新聞にまとめるといった書く様式について、国語科で発達段階に応じて系統的に身に付けるように指導しておきたい。

※下線は筆者によるもの

改善点の中では、児童が目的を明確にもって書く活動に取り組めるようにするための工夫が求められている。

例えば、授業では、本や文章を読んで自分の考えを交流する場面がある。こうした交流場面では、話し言葉だけで発表したことを聞いたり、意見を交換し合ったりする活動だけで終わらない。それぞれの考えや意見を“書きまとめたもの”を読み合うこともある。この活動を充実させるためには、児童が本や文章を読む際に、次にどのような活動をするのか、学習の見通しをもつ必要がある。また、書いたものを基に、めあてをもった読み方ができていたのかを振り返る活動を取り入れる必要がある。つまり、目的を明確にもって書く活動を行うためには、その前後の、読む活動や、話す・聞く活動との関連を十分に図る必要がある。

また、教材文やモデル文を読んで、書きぶりの工夫を学びとる活動や、筆者の立場になって文章の構成や効果的な表現を読み取る活動は、読む力とともに、書く力を培う学習にもなるだろう。

学力定着調査の結果報告からは、「読む能力」に関する結果分析についても「全体的に見て読む能力に課題が見られる」(11)と報告されている。書く力を伸ばすためには、「書くこと」の学習における系統的な指導はもちろんのことであるが、話す・聞く活動や読む活動とも関連させて学習展開を工夫すること、すなわち、「書くこと」と、他領域との関連を図り、指導事項の重点をおさえた学習展開を工夫することが大切だと考える。

第2節 これからの国語科学習に求められる力

(1) 言語活動の充実をめざした具体化

子どもたちの書く力の課題を克服するために、これからの国語科学習をどのように工夫することが授業改善の視点になるのだろうか。

「小学校学習指導要領解説国語編」には「国語科改訂の要点」として以下の7項目が掲載されている。

国語科改訂の要点

(12)

- (1) 目標及び内容の構成
- (2) 学習過程の明確化
- (3) 言語活動の充実
- (4) 学習の系統性の重視
- (5) 伝統的な言語文化に関する指導の重視
- (6) 読書活動の充実
- (7) 文字指導の内容の改善

筆者は、ここに示された7項目のうち、2つの項目に着目した。一つめは「(3) 言語活動の充実」である。

中教審答申は、学習指導要領の改訂に当たり、国語科において「実生活の様々な場面における言語活動を示すこと」(13)と述べている。そして小学校の日常生活に必要とされる言語活動として、「記録、説明、報告、紹介、感想、討論」(14)などを挙げている。言語活動の例については、現行学習指導要領では、留意事項として27例を示していたが、新学習指導要領では、言語活動をより重要な活動と位置づけた上で、以前より9例多い36例を具体的な活動として例示している。

例えば、第5学年及び第6学年「書くこと」の言語活動例を見ると、「自分の課題について調べてまとめた文章に表すこと」と表記されていたところは、「自分の課題について調べ、意見を記述した文章や活動を報告した文章などを書いたり編集したりすること」となっている。他にも「事物のよさを多くの人に伝えるための文章を書くこと」が追加されるなど、「報告」や「推薦」など、目的をもった言語活動が具体的に示されている。36例の言語活動例については、各学年でどのような力をつけなければいけないのか、具体的な子どもの姿を通して明らかにする必要がある。

言語活動を充実させる上で留意しておきたいことは、言語活動例の系統性を踏まえることであると考える。

例えば、「紹介」「推薦」という言語活動に着目して学年間の関連を見る。まず「紹介」という言語活動が低学年に配置されていることがわかる。この時期の児童に、楽しい経験などを基にして、「相手に紹介したい」という学習活動を十分に進めていくことが必要なのである。この「紹介」という言語活動は、高学年に向かうにつれて「推薦」という言語活動につながっていく。何かを「推薦」するためには、事物のよさを十分に知ることとともに、相手にわかりやすく伝える力が求められる。高学年になるほど、「なぜすすめたいのか」「良いと考えるのはなぜか」など、自分の“考え”や“根拠”を明らかにして表現する力が求められるのである。

また、「感想」「討論」という言語活動の関連を見ると、低学年・中学年では「感想」、高学年では、「討論」という言語活動が位置づけられている。「討論」は、相手の意見や考えを受け入れてこそ成立するものであり、低学年・中学年で、共感的

表1-1 小学校第5・6学年における指導事項

(15)

話すこと・聞くこと	書くこと	読むこと	「読むこと」 (16) 言語活動例
ア 考えたことや伝えたいことなどから話題を決め、収集した知識や情報を関係付けること イ 目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話すこと ウ 共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話すこと エ 話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめること オ 互いの立場や意図をはっきりさせながら計画的に話し合うこと	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こと 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こと 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こと 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こと オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること 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	ア 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること イ 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること ウ 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらかんたんに読むこと エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること カ 目的に応じて複数の本や文章などを選んで比べて読むこと	ア 伝記を読み、自分の生き方について考えること イ 自分の課題を解決するために、意見を述べた文章や解説の文章などを利用すること ウ 編集の仕方や記事の書き方に注意して新聞を読むこと エ 本を読んで推薦の文章を書くこと

に相手の話を受けとめて「感想」をもつという言語活動を十分に行っておくことが、高学年での活動の充実につながると考える。

このように、言語活動例に示された具体的な子どもの姿について、その系統性を把握し、どのような学習展開の工夫、あるいは指導・支援をすることができるのかを十分に検討することが必要となる。

表1-1は小学校第5・6学年の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域における指導事項を表にまとめたものである。これを見ると、目的や意図に応じて表現する活動がどの領域でも位置づけられていることがわかる。

目的や意図に応じて表現する力は、「書くこと」の領域だけでなく、「話すこと・聞くこと」「読むこと」においてもつけたい力である。そこでは“何のために”書いたり話したり、読んだりすることが必要なのかを、子ども自身が実感できる学習活動が大切となる。

第5学年及び第6学年の「話すこと・聞くこと」の言語活動例として、「資料を提示しながら説明や報告をしたり、それらを聞いて助言や提案をしたりすること」が挙げられている。ここでは、「内容を理解するために読む」「調べるために資料を読んだり、インタビューをしたりする」「相手の意見を聞いて書きまとめ、助言をする」のような活動が行われる。そして、その一連の活動は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域が互いに関連しあっているのである。

また、表1-1の右に示した「読むこと」の言語活動例を見ると、「エ 本を読んで推薦の文章を書

くこと」が例示されている。本を推薦するためには、本を読み込んで相手に伝わるような文の構成を工夫したり、推薦する言葉を選んだりして記述内容を整える必要がある。そこでは、単に「読む」だけではなく、読んだことを基にして、次にどのような書く活動をするのかを意識した学習展開が求められているのである。

つまり、言語活動を行う上では、“何のために”という目的を明確に定めた中で、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」を関連させた学習活動を進めるとともに、活動の目的や見通しがもてる学習を仕組むことが大切である。これらの学習を進めることは、書く力を育てる上で、児童にとって有効な手だてとなるはずである。そのためには、言語活動を領域ごとに見るだけではなく、領域相互のつながりや系統性を見極めながら子どもにつけたい力を明確にし、学習活動を工夫することが大切である。

(2) 学習過程の明確化

前述の「国語科改訂の要点」の二つめに着目したのは、「(2) 学習過程の明確化」の項目である。学習過程の明確化を行うということは、それぞれの学習過程において、どのような学習活動を行うのかを明らかにするということである。総則の第4の2にも、「各教科等の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」(17)と述べられている。

ここで、新学習指導要領の「書くこと」「読むこと」の指導事項の特徴的な部分について述べる。

改訂「書くこと」の指導事項 (18)

- ・ 課題設定や取材に関する指導事項
- ・ 構成に関する指導事項
- ・ 記述に関する指導事項
- ・ 推敲に関する指導事項
- ・ 交流に関する指導事項

改訂「読むこと」の指導事項 (19)

- ・ 音読に関する指導事項
- ・ 効果的な読み方に関する指導事項
- ・ 説明的な文章の解釈に関する指導事項
- ・ 文学的な文章の解釈に関する指導事項
- ・ 自分の考えの形成及び交流に関する指導事項
- ・ 目的に応じた読書に関する指導事項

指導事項に明記されている項目を見ると、「書くこと」では、「課題設定や取材に関する指導事項」から「交流に関する指導事項」へと、一連の単元の学習の流れになっている。児童が課題意識をもって書き続けるという思考の流れに沿った構成、つまり、“学習過程の流れ”をより明確にした指導事項の構成になっていることがわかる。

特筆すべきは、「交流に関する指導事項」が加えられたことである。各学年における「交流に関する指導事項」を見ると、低学年では「よいところを見つけて感想を伝え合う」(20)内容が示されている。また、中学年では「書き手の考えの明確さなどについて意見を述べる」(21)、高学年においては、「表現の仕方について着目し助言し合う」(22)交流活動が示されている。児童が書いた文章を、児童同士が読み合うことによって相互に認め合い、そのよさを互いに生かす活動までを「交流」は意図しているのである。

今回の改訂で、指導事項の内容に「交流に関する指導事項」が含まれたことは、どの単元の学習においても「交流」の場面を必ず位置づけることが求められたといえる。これは教師主導型の授業ではなく、児童が主体的に学習を進める交流場面を意図的に設定していくことが求められていると考える。

また、「読むこと」においては、本を読んで書かれている内容を理解することにとどまるものではないことを示している。説明的な文章や文学的な文章などを読んだことを基にして、自分の考えを形成することが求められている。そして、自分の考えを基にして友だちと交流し合う活動が大切である。交流し合う中で相手の考えを受けとめた

り、自分の考えと比べたりすることができる。このことが児童の読む力を高めていくことにつながると考える。

このように2領域の指導事項では、子どもの側にたった学習過程を大切にすることが重視されている。つまり、児童が課題（話題・課題・読書課題）を設定し、学習計画を立て、学習を進めていけるように工夫することが大切である。そして、学んだことを交流する活動を通して、自分で自分の力を評価できるような学習過程を踏まえることが求められているのである。

- (1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf 2008. 8. 1 p. 53
- (2) 文部科学省「平成19年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント」
http://www.nier.go.jp/tyousakekka/tyousakekka_point.pdf 2008. 8. 1 p. 2
- (3) 文部科学省「平成19年度 全国学力・学習状況調査【小学校】調査結果の概要」
http://www.nier.go.jp/tyousakekka/gaiyou_shou/tyousakekka_gaiyou.pdf 2008. 8. 1 p. 5
- (4) 前掲(2) p. 3
- (5) 文部科学省「平成19年度 全国学力・学習状況調査【小学校】報告書における追加項目について」
http://www.nier.go.jp/tyousakekka/tuikabunseki_syou.pdf 2008. 8. 1 p. 4
- (6) 前掲(5) p. 2
- (7) 文部科学省「平成20年度 全国学力・学習状況調査 調査結果概要【小学校】調査の概要」
http://www.nier.go.jp/08chousakekka/08shou_data/shiryou/02_shou_kyouka_chousakekka.pdf 2009. 1. 7 p. 6
- (8) 文部科学省「平成20年度 全国学力・学習状況調査 調査結果概要【小学校】質問紙調査の結果」
http://www.nier.go.jp/08chousakekka/08shou_data/shiryou/03_shou_shitsumonshi_kaitoukekka.pdf 2009. 1. 7 p. 30
- (9) 京都市教育委員会「学力定着調査報告—小学校国語—」
2008. 7 p. 13
- (10) 前掲(9) p. 15
- (11) 前掲(9) p. 13
- (12) 文部科学省「小学校学習指導要領解説(国語編)」2008. 8 pp. 6~8
- (13) 前掲(1) p. 75
- (14) 前掲(1) p. 75
- (15) 前掲(12) p. 17
- (16) 前掲(12) p. 91
- (17) 文部科学省「小学校学習指導要領解説(総則編)」2008. 8 p. 68
- (18) 前掲(12) p. 16
- (19) 前掲(12) p. 19
- (20) 前掲(12) p. 18
- (21) 前掲(12) p. 18
- (22) 前掲(12) p. 18

第2章 目的や意図に応じた書く力を育てるための単元構想の工夫

第1節 なぜ単元構想をすることが大切なのか

(1) 単元構想を行うことのよさ

前章では、近年の学力調査の結果や、平成20年3月に告示された新学習指導要領を受けて、子どもたちにどのような力を育てる必要があるのかについて述べてきた。その中で指導改善事項として示された「書く力」を育てるために、そして、「書く活動」と「話す・聞く活動」「読む活動」との関連を大切に学習展開を図るために、具体的にどのような工夫をすることができるのかについて考えることにする。

大村は、学習する内容を子どもの実力と課題に応じて考え、自ら開発した教材を通して国語の学習を進めた。大村は長年にわたる国語科の実践を通して、「子どもはどんな時でも、自分が打ち込んで一生懸命になっているものでなければ、ものを考える力もつかないし、ことばの力もつかない(中略)そういう姿勢を作るのには、どうしても単元学習でなければならなかった」(23)と述べている。

指導者は、授業の展開を考えると、学習活動の中心に子どもの姿を映し出さなければならない。子ども主体の授業を展開するためには、学級の実態に合わせた授業展開の工夫と計画が求められるからである。

さらに指導者には、一連の学習を終えたときに、どのような力を子どもにつけたいのか、めざす子ども像を明確にもつ必要がある。その一方で、子どもにとっては、学習活動を行う中で「こんな姿になりたい」といっためあてや目標があることが望ましい。そのことが学習する目的を明確にし、積極的に学習に取り組む姿を支えるからである。

大村が言うように、学習活動を“単元”というまとまりでとらえることは、指導者にとっても子どもにとっても単元学習のゴールで「めざす子ども像」「なりたい自分像」をより明確にすることができるだろう。また、そうすることで子どもの実態に即して学習活動を工夫し、子ども自身が主体的に活動できる場を作ることができる。

浜本は、「ある主題について追求し、自分なりの理解を深めさせ、理解したものを何らかの形に表現させていく単元学習は自己学習力を育てる場」(24)であるとし、「言語化能力を高める活性化するもっともふさわしい場として、単元学習を考えている」(25)と述べている。そして、単元にお

ける学習において育てられる学習者の「自己学習力」について、次の5つを例示している。

自己学習力の内容

(26)

1. 何かを学ぼうとする**学習への意欲**
2. 生活の中の疑問を手がかりとしてより本質的なものを追求して生活をよくしていくための**問題発見力**
3. 見出した問題をどのようにして解決していくかという**学習構想力**
4. 情報を収集し、選別し、構成して問題解決に生かす**情報操作力**
5. 学習方法と結果について**自己評価する力**

浜本は、学習を単元というまとまりを通してとらえることが、この自己学習力を育てることにつながるとしている。これらの力は、近年の国際的な調査や国内調査で課題として取り上げられる学習意欲の問題や、新学習指導要領の言語活動例で示された具体的な子どもの姿と合致する部分が多い。

さらに浜本は、児童が身近な生活とのつながりの中で追求していきたい問題を見つけ、問題解決のために、児童自身が考え学習を進めていくことの大切さを述べている。そして、単元の終わりには、学習方法と結果について自己評価する力を身につけることができると述べている。

単元の構想を図ることは、指導者にとっては子どもの主体的な学習活動を構想することであるといえよう。これにより、児童にとっては、学習を終えたときに、「〇〇の力がついた」といったメタ認知の能力をはぐくむことにつながるのである。児童が、自分の能力を把握する力を身につけることは、学習を進める上で重要な視点になる。

また、筆者は、昨年度、自分の考えを明確にした文章を書く力を育てるための指導・支援の在り方について研究を進めた(27)。そこでは、書く活動に焦点を当て、具体的な指導方法の開発を進めた。また、指導者が育てたい子ども像を明確にし、見通しをもった指導・支援を継続して行うことの大切さを確認した。

以上のことから考えると、目的や意図に応じた書く力を育てる授業改善の視点として、「単元構想の工夫」を図ることができるのではないかと考える。単元の出口での子どもの姿を明らかにし、「書く」活動と「読む」「話す・聞く」活動とを意図的に連動させた学習過程を工夫することで、書く力をさらにはぐくむことができるのではないかと考えた。

(2) 単元構想を行うときの大切な観点

目的や意図に応じた書く力を育てる単元構想の工夫を行うためには、どのような観点を大切にしなければならないのだろうか。ここでは先行実践、研究や筆者の経験則から、3つの観点到絞って述べることにする。

一つめは、**単元を見通して、児童が主体的に学習を進めることができる言語活動を組み入れること**である。

単元を通して学習する中で、書く活動は「書くこと」の領域の中だけで行うものではない。「読んだ文章から書き抜く」「話したり聞いたりしたことを基に書く」という活動とも合わせて、書く機会の充実を図る必要がある。

井上は、書く力を育てるカリキュラムと授業改善について述べる中で、「書く力は、三領域を通して育成する」(28)ことを強調している。そこでは、「観察報告文を書くことが、観察や体験の報告を発表する話す力となり、観察報告文を読む力につながる」(29)と例示している。井上がいうように、1つの領域の中で身につけた力を、他の領域などでも活用する場を設定することが大切である。限られた授業時間の中で、“書く力だけ”を育てるための学習活動を特化するよりも、何のために書くのか、目的意識をはっきりもたせた上で、「読んだことを基にして書く」「聞いたことを基にして書く」といった活動を工夫することの方が、児童の主体的な学習活動に結びつくだろう。つまり、3領域に通じる力というものを意識して取り組むことが、書く力を育てるとともに、話す・聞く力や読む力をも同時に育てることにもつながると考える。

また、尾崎は、3領域を一連のものとして取り組むことが、「現場の実態に合致しているし、子どもたちに効率的に言語能力の育成が図れるように思われる」(30)と述べている。つまり、読んだことを基に書いたり、書いたことを基に話したりすることが、児童の思考の流れに沿っているものとして述べている。

ここで、具体的な学習活動を例に、どのような工夫ができるのか考える。例えば、「読んだことを文章から書き抜く」活動では、文章を読み、読み取った文章の内容を基に、自分の考えを書く活動を行うことができる。ここでは、児童が文章を読み、初めて知ったことや心に残ったことについて、感想や考えを書く活動ができる。また、作者や筆者の思いに目を向けて読む活動を行った後、それ

に対する自分の考えを書いたり、同じような経験を想起して書いたりする活動ができる。大切なことは、何のために書くのか、その目的や意図が「読む活動」そのものに含まれていることである。

「話したり聞いたりしたことを基に書く」活動では、友だちと話し合ったことを基に、自分の考えを書く活動を行う。ここで大切にしたいのは、単に聞いたことを書き綴る活動だけでなく、聞いたこと・話し合ったことを基にして、深まった自分の考えを書く活動である。初めの「自分の考え」から自分がどのように変わったのか、話し合ったことを基にして書いた「自分の考え」との違いに気づくことは、自らを評価する大切な要素となる。

このように、「読むこと」や「話すこと・聞くこと」の領域において、繰り返し書く機会を設けることは、書く必然性を高めることにつながり、書く力の充実を図ることができると考えられる。

新学習指導要領は、「日常生活に必要とされる対話、記録、報告、要約、説明、感想などの言語活動を行う能力を確実に身に付けることができるよう、継続的に指導すること」(31)と述べている。「継続的に指導する」ためには、単元の中において言語活動を繰り返し行うことが重要である。そのためには、「書く」活動だけに限らず、どのような「話す・聞く」活動、「読む」活動を毎時間行うのか、指導者が具体的な活動イメージをもつことが必要である。そして相互の活動の関連を大切に単元全体の構想を行うことが、連続した言語活動の場を設定することにつながると考える。

また、児童の言語活動を充実させるために、学習形態の工夫も必要になる。たとえば、二人組や少人数グループになって意見交流をする場を設定することを通して、短時間で児童が相互に意見を交流し合う場をもつことができる。また、学習形態の工夫を通して、児童の表現に対する意欲を後押しできる場合もあるだろう。

二つめは、**書く機会を計画的に位置づけ、自分の考えを書く活動の充実を図ること**である。

書く力は、書く活動を通して身につくものであり、何より児童に書く機会をできるだけ多くもたせることが必要である。そのためには、書くことを計画的に単元の中に位置づけたり、毎時間の授業の中で、書く時間を保障したりすることが重要である。

しかし、単に書く時間を用意するだけでは十分ではないだろう。新学習指導要領に示されている36例の言語活動を基にしながら、毎時間の授業で

は、書く目的を明らかにした言語活動を行うことが重要となる。そのためには、何のために書くのか、その目的や意図を指導者が児童に提示する、あるいは児童自身が書く目的や意図を十分に認識した上での言語活動を行う必要がある。

川上は、「一般的に言って書く目的は明確であればあるほど、文章も作品もしっかりしたものが生まれてくる」(32)とし、書く目的は次のように考えることができると述べている。

- ・ **伝達するために書く**
読み手に自分の用件を伝えるために書く。
- ・ **記録するために書く**
実験や観察したこと、生活したことなどを基に書く。
- ・ **報告するために書く**
見学、調査、研究などを読み手に知らせるために書く。
- ・ **説明するために書く**
事実、事象について自分の知ったことを説明するために書く。
- ・ **感想や意見を述べるために書く**
自分の感じたこと考えたことを論理的に述べるために書く。
- ・ **創作するために書く**
詩、童話、物語などを作るために書く。
- ・ **編集するために書く**
新聞や文集などを編集するために書く。

川上が例示する「書く目的」は、学習の展開を構想する上で参考にすることができるだろう。また、それぞれの内容を見たときに、「話すこと・聞くこと」「読むこと」との関連を図る必然性が高いことも読み取れる。

また、書く機会の充実を図るためには、毎時間書く活動を位置づけるとともに、授業の中で、“モデルとなる文”や、“表現に使える言葉例”などを例示することも大切である。昨年度の研究でその有効性を確認することができた“付箋紙の活用”を積極的に取り入れることができるだろう。

書く活動は、自分の考えを明らかにするために有効な方法である。書くことを通して、自分の考えの深まりを確認したり、読み返しなどの推敲をしたりすることにより、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。他にも、自分の思うような文章が書けたと感じることができると、自分の考えが明確であると自分自身で認識することができる。

このような書くことのよさや重要性を、児童自身が実感することのできる学習活動を意図的に盛り込みながら、繰り返し書く活動ができる単元の構想を行うことが必要であると考えられる。

三つめは、単元でつけた力を示し、めざす児

童の姿を明らかにしながら言語活動を繰り返すことである。

指導者は、単元の学習を終えたとき、すなわち学習の出口において、児童にどのような力を身につけさせようとしているのか、“めざす子ども像”として具体的な姿を明らかにしておくことが大切である。“めざす子ども像”を明らかにすることで、単元を通じてどのような力をつけようとしているのかを明確にすることになるからである。このことが、単元の出口に向かうためのよりよい指導計画を作ることにつながり、毎時間の学習活動でつながりのある指導を行うことを可能にするだろう。

ここで留意したいことは、児童の現時点での実態を受けとめることである。教科書に掲載された教材に対して、児童が興味・関心を示す対象と教師の指導観との“接点”が大切にされなければ、教師主導型の学習活動だけが優先される可能性が高くなる。児童の主体的な学習活動を展開するためには、できる限り一人一人の興味・関心を把握する必要があり、学習の進度に応じて、児童への指導・支援の在り方を工夫する必要がある。

例えば、“めざす子ども像”の目標に到達していない児童には、その児童がもっている力の段階を把握し、その児童に合った適切な指導・支援を工夫する必要がある。とりわけ焦点化した児童については、毎時間の学習の様子を的確に受けとめる指導者の姿勢が必要である。このことが、毎時間の指導すべき内容や手だてをより明確にすることができると思う。

また、児童が「どんな活動をしたいのか」「どんな力をつけたいのか」のように、単元の出口における具体的な自分像をもつことが大切である。

出口の姿を意識することで、“なりたい自分像”を思い描き、そのことが、学習意欲を支えるとともに、学習活動の見通しをもつことにつながると考える。そして、それぞれの学習活動が、何のための学習なのか、めあてを明確にして学習活動を行うことが期待できる。

また、学習の入口で考えた“なりたい自分像”と学習の出口の姿を比べることで、児童自身が身につけることができた力を実感することにもつながるだろう。

このように指導者と児童が、具体的な“めざす子ども像”“なりたい自分像”をもち、言語活動を繰り返し行うことができるような単元構想の工夫を行うことが大切であると考えられる。

第2節 書く力を育てるための授業を展開するために

(1) 表現活動を中核に据えた学習過程 ～学習のプロセス1・2・3～

単元構想について考える際、筆者は、児童の主体的な学習活動の様子が明確になるような3つの学習過程を構想した。まず、はじめの学習過程は“学習の入口”に当たる過程であり、「プロセス1」と命名した。次の学習過程は“学習の中心”に当たる過程として「プロセス2」,そして“学習の出口”にあたる最後の学習過程を「プロセス3」と命名した。

図2-1は、プロセス1・2・3を踏まえ、目的や意図に応じて書く力を育てるために考えた単元構想図の例である。

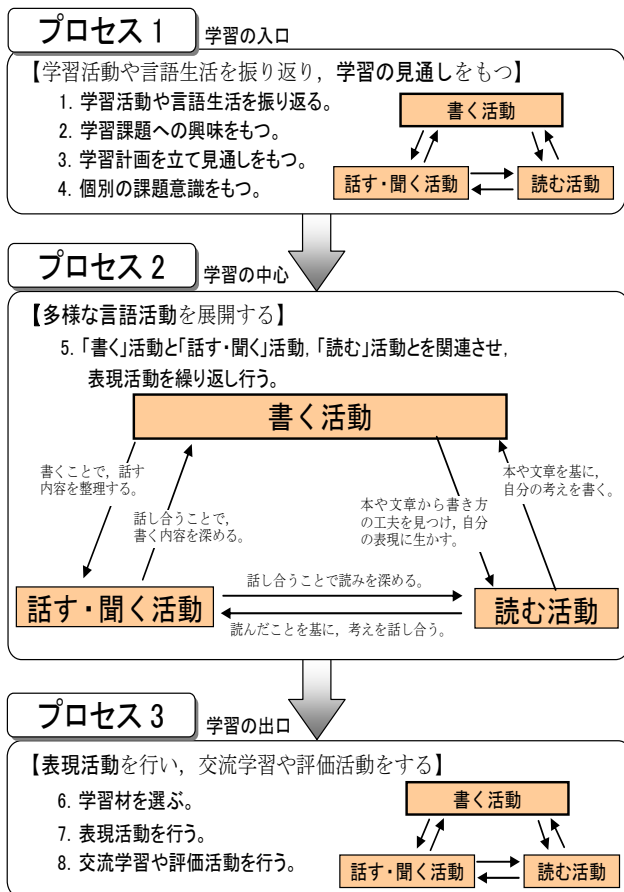


図2-1 目的や意図に応じて書く力を育てるための単元構想図

この単元構想図では、単元全体の学習活動を考える際には、まずプロセス3での表現活動で何をするのかを明確にすることを重視している。プロセス3での表現活動を明確にした中で、プロセス1・2・3で、どのような学習活動を行うことが必要なのかを構想するためである。つまり、書く力の充実を

図るために、“学習の出口”を意識した上で、どのような言語活動を行うことができるのかを見通し、単元全体を構想できるようにしている。

本項では、図2-1を基にしながら、学習過程であるプロセス1・2・3のそれぞれの学習活動で大切にしたい視点について述べる。

〔プロセス1について〕

プロセス1で大切にしたい学習活動とは、「学習活動や言語生活を振り返り、学習の見通しをもつ活動」である。次の4つの視点を大切にしたい学習活動を行う。

一つめは、**学習活動や言語生活を振り返ること**である。これは、児童がこれまでの学習で身につけた方法や現段階における言語の力を、どの程度身につけているのか、振り返ることを指している。児童自身が、現在身につけている力を自覚したり、これから身につけたい力について自覚したりすることが大切である。このことが、自分の実生活における言語生活を振り返るきっかけとなり、単元で学習することの意欲を高めることにつながる

二つめは、**学習課題への興味をもつこと**である。これは、児童が学習に意欲をもって進められるようにするために大切にしたい視点である。そのためには、既習の学習や児童の身近な実生活と結びつけることが大切であり、児童が、プロセス1で示された言語活動を「やってみたい」と思えるような学習展開を、指導者が工夫する必要がある。プロセス1で抱いた学習課題への興味・関心は、単元を通して、持続できるように工夫したい。

三つめは、**学習計画を立て、見通しをもつこと**である。これは、この単元の学習が何時間扱いの単元であるのか、また、どのような言語活動をこの単元で行っていくのかを児童が把握することである。学習計画の作成に当たっては、指導者と児童が、この単元で必要な言語活動とは何かを話し合いながら決めていくことが必要である。また、グループで学習を進めていく際にも、児童一人一人が、自分の学習計画を立てる姿を大切に、そのために具体的な支援を行いたい。

四つめは、**個別の課題意識をもつこと**である。これは、単元全体の学習の流れである学習計画を作った上で、児童が個別の課題を作ることである。自分が学んでいきたいこと、獲得したいこと、追究してみたいことなど、自分のめあてとなるものをプロセス1でもてるようにすることが重要であ

る。学級全体のめあてを大切にするとともに、児童一人一人がそれぞれの発想を大切にしたい個別の課題を学習のめあてとしてもたせたい。

〔プロセス2について〕

プロセス2は、多様な言語活動を展開する学習活動の場である。ここでは、「書く」活動と「話す・聞く」活動、「読む」活動とを関連させ、表現活動を繰り返し行うことにより、表現様式を身につけ、言語活動をより充実させることを目的としている。

話し合う活動のよさは、友だちの意見を取り入れることで、自分の考えを多面的に見つめることができる点である。ただ、ここでは、単に聞いたり話したりする活動で終わるのではない。例えば、友だちの意見を取り入れる際には、自分と同じ意見や違う意見をメモにしたり短文でまとめたりする活動を取り入れたい。そして、その書いたものを基に、次に話す内容を整理したり、再構成した文を作成したりする活動を行わせたい。このように「書く」活動と「話す・聞く」活動とを関連させながら学習活動を進めることが、考えを広げたり深めたりするだけでなく、書く力をはぐくむことにつながると考えるからである。

また、資料集や本から情報を選び出す際には、課題に沿って読み進めた情報を基に、文章から書き抜いたことや自分の考えを、一度ノートなどに書く活動を取り入れたい。そして、その書いたものを基に、自分の考えを再構築したり、自分の表現に生かしたりする活動を取り入れたい。このように「書く」活動と「読む」活動とを関連させながら学習活動を進めることが、目的や意図をもって情報を選択する力や書く力をはぐくむことにつながると考えるからである。

このように、書く活動を中核に据えながら、3領域を関連させた学習展開を構想する工夫を進めたい。この工夫により、例えば書く活動においては、“何のために書くのか”という目的がはっきりしたり、書く必然性を高めたりすることができるからである。このことは3領域の力を相互に高め合うことにつながり、児童の主体的な学習をうながすことになると考える。

また、この単元構想の工夫では、プロセス2とプロセス3との活動が離れているものではなく、よりよくつながっているものでなければならないと考える。そのために、プロセス2で表現活動の場を十分に設定することが、プロセス3において児童が「わかった」「できた」と実感できる表現活動にな

ると考える。その結果、児童が自らの言語能力の高まりを実感し、自信をつけるとともに次の学習意欲をはぐくむものになると考える。

〔プロセス3について〕

プロセス3では、学習の出口に当たる活動であり、主には表現活動を通して、交流学习を進めたり評価活動を進めたりする。プロセス3では、次の3つの視点を大切にしたい学習活動を行う。

一つめは、**学習材を選ぶこと**である。表現活動を行うに当たり、児童自身が副教材や他のテキストを選択することを重視している。

進んで表現活動を行うためには、自分が興味・関心をもった題材を選んで活動することが大切である。そのためには、自らの意思で自分の課題に合う学習材を選び、表現活動へとつなげることが大切である。

二つめは、**表現活動を行うこと**である。児童はプロセス2から繰り返し行ってきた言語活動を基に、その集大成としての表現活動を行うことになる。ここでは、これまでの学習活動で身につけた力を生かしながら、児童が表現活動を十分に楽しむ場を設定することが重要であり、この活動を通して自分の力を確かめることになる。

三つめは、**交流学习や評価活動を行うこと**である。単元を通して、児童が友だちとこの単元で身につけた力について積極的に交流できる場を大切にしたい。

特に高学年においては、交流学习を通して、児童が互いのよさを認め合う活動に加え、互いに助言し合う学習活動の工夫をすることをめざしたい。助言するときには、友だちの表現活動をまずは共感的に受けとめ、その上で、友だちの表現活動がさらによくなるために、改善すべき点などについて具体的に伝えられるようにすることが大切である。

また、評価活動では、他者からの評価を受けとめた上で、自分が取り組んできたことをあたためて振り返る時間を大切にしたいと考える。そのことが、自己評価能力をはぐくむことにもつながるからである。

（2）書く活動を重視した1時間の授業

前項のように、単元構想をする際、学習過程をプロセス1・2・3と位置づけた。そこでは、プロセス3の学習の出口の姿を、指導者と児童が意識して取り組むことのできる学習展開の工夫や、「書くこと」と「話すこと・聞くこと」「読むこと」を関

連させた活動の工夫が必要となる。

書く力をはぐくむためには、1時間の授業の中においても、書く活動を意図的に位置づけることが大切であることはいうまでもない。

毎時間の中で、必ず書く時間を設けるということは、必然的に書く機会が増え、児童の考えを構築することにつながる。書く活動は、自己に向き合うことであり、自分の考えをより明確にすることができる活動でもある。1時間の授業の中で、日々書き続けるという積み重ねを行うことは、結果として、じっくりと考える力や論理的な思考力を身につけることにも役立つだろう。そのためにも、毎時間繰り返して書くことを学習活動の中に位置づけたい。

また、これまで述べてきたとおり、書く活動を行う際には、領域を関連づける工夫が必要である。これは、“何のために”書くのかという意識づけをする上で大切な視点となるからである。

表2-1は、本市が採用している教科用図書に掲載されている、小学校第5学年「読書の世界を広げよう」の指導計画表である。

表2-1 単元名「読書の世界を広げよう」指導計画表

単元 (教材)	読書の世界を広げよう 『おすすめします ぼくのわたしのヒーローヒロイン』 (15時間) 7月		千年の町にいどむ 読むこと5 / 本は友達 話す・聞く3 書くこと3 読むこと2							
目標	<ul style="list-style-type: none"> 自分の感じ方や考え方を明確にして本を読んだ感想をもつとともに、本のよさを伝える推薦文を書くことができるようにする 									
単元の 評価規準	<ul style="list-style-type: none"> 国語への関心・意欲・態度 話す・聞く能力 書く能力 読む能力 言語についての知識・理解・技能 	<ul style="list-style-type: none"> テーマに沿った本を探して読み、推薦文を書く学習を通して自分の考えを深めようとしている。 自分が選んだ本の内容や感想をまとめて紹介している。 読んだ本についての伝えたい事柄を明らかにさせて推薦文を書いている。 書かれていることから、人物の生き方や筆者の主張に着目しながら読んでいる。 構成を考えて文や文章を組み立てている。 								
時	話す・聞く活動	書く活動	読む活動	語	話	書	読	言	評価の観点 (評価の方法)	
1	<p>おすすめします ぼくのわたしのヒーローヒロイン</p> <p>これまでの読書経験について振り返り、学習のめあてをもつ。</p> <p>○自分がこれまでに読んできた本について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 昔話 ファンタジー 冒険 歴史 など <p>○読んだ本について友達に伝える方法について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 友達との会話の中で 朝のスピーチ 読書カード 本の書 読書感想文 	<p>○自分がこれまでにどのよう本を読んできたか想起し、書く。</p> <p>○読んだ本について友達に伝える方法について想起し、書く。</p>								<ul style="list-style-type: none"> 自分の読書に関する経験について想起している。(ワークシート)
2	<p>感想文と推薦文の書き方の違いを見つける。</p> <p>○感想文と推薦文の書き方の違いについて見つけたことについて話し合う。</p> <p>感想文</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の思ったことを中心に書いている。 自分の思いがどのように深まったが中心に書いている。 <p>推薦文</p> <ul style="list-style-type: none"> 推薦したい気持ちや伝わる書き方をしている。 よびかけの文がたくさんある。 	<p>○感想文と推薦文の書き方の違いがわかるように線を引いたり、書き方の違いに気づいたりしたことを書く。</p> <p>○推薦文の特性について感想文と比べて書きまとめる。</p>							<ul style="list-style-type: none"> モデル文を読み、感想文と推薦文の違いを見つける。 ○推薦文の特徴について書きまとめる。(ワークシート) 	

表の上段には、単元名・目標・単元の評価規準を挙げ、それぞれの授業時間におけるおおよその流れを書いている。学習活動には、その時間における「話す・聞く活動」「書く活動」「読む活動」

の欄を設け、3つの領域のどの活動を行うのかわかるようにしている。また、矢印を使って1時間の学習の流れを示している。

学習活動を、3領域に分けて示すことにより、毎時間、書く活動を設定できているかを確認できるようにした。ここで大切にしたいのは、矢印の持つ意味である。これは単なる学習の流れを指すだけでなく、次の活動への必然性や意味を考える上で、その糸口を作るものになっている。例えば、矢印が「書く活動」に向いているところでは、その前の活動で書く必然性をもたせるような「話す・聞く活動」ができているのか、あるいは“何のために”書くのかについて、再考することができるだろう。また、その前後の活動の見直しをもつ必要性があらためて確認できるのではないだろうか。

このような指導計画表を活用することで、1時間の授業における3つの領域のつながりを意識しながら、書く活動を行うことができる考えた。

また、毎時間書く活動を取り入れることで、単元を通した考えの足跡を蓄積することができる。書いた文章は、時間を経た後においても、もう一度読み返すことができる。前時までどのような学習をしたのか、毎時間書きためたものがあれば、学習を振り返ることができる。書いたものを見ることで、これまでの学習の積み重ねを具体的に確かむことができる。また、毎時間の中で、書きためたものを基に、単元の終わりに活用することもできる。さらに、言語能力の変容を振り返ることにもつながる。これらのことを通して単元を通した学びを、考えの足跡・蓄積として確認することができるのである。

- (23) 大村はま『大村はま国語教室第1巻』筑摩書房 1988.2 p. 317
- (24) 浜本純逸『国語科新単元学習論』明治図書 1997.8 p. 23
- (25) 前掲 (24) p. 14
- (26) 前掲 (24) p. 23
- (27) 拙稿「No. 517 国語科における小中9年間の「書くこと」の系統性を踏まえた具体的な指導・支援の在り方」『平成19年度研究紀要』京都市総合教育センター 2008.3
- (28) 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』明治図書 2007.9 p. 16
- (29) 前掲 (28) p. 4
- (30) 尾崎靖二「緊急に求められる五つの改善点」『実践国語研究4/5月号』明治図書 2008.5 p. 14
- (31) 前掲 (12) p. 4
- (32) 川上繁『新作文指導事典』第一法規出版 1982.11 p. 236

第3章 小学校第5学年での実践を通して

第1節 推薦文を書く授業実践

7月に「読書の世界を広げよう」という単元に取り組んだ。ここでは、教材文「千年の釘にいどむ」「本は友達」を読んで、「自分の感じ方や考え方を明確にして感想をまとめるとともに、読書会の目的にしたがい、効果的な読み方の工夫をすることができるようにする」ことが目標として掲げられている。

小学校高学年では、人の生き方に目を向けて、いろいろな本を読んでいこうとする態度を身につけさせたいと考えた。そこで、伝記などノンフィクションの作品と数多く出会うことのできる学習活動を設定し、単元の終わりには本の中に登場する自分の見つけた“ヒーロー”や“ヒロイン”を友だちに紹介するために、推薦文を書く活動を構

想した。そこでは、学習の出口を子どもがイメージできるように、本単元名を「おすすめします ぼくのわたしのヒーローヒロイン」として学習を進めた。

本を「推薦」するためには、推薦する事柄について理解し、そのよさを相手にわかりやすく伝える力が求められる。そこで、推薦文を書く学習を通して、伝えたい相手にとって価値ある内容を選び出し、相手にわかるように伝える力を育てたいと考えた。

また、友だちの書いた推薦文を読み合い、文章の書き方のよさなどについて交流する中で、読書に対して興味や関心をさらに高め、読書の世界を広げさせたいと考えた。

図3-1は、推薦文を書く学習を行ったときの「おすすめします ぼくのわたしのヒーローヒロイン」の単元構想図である。

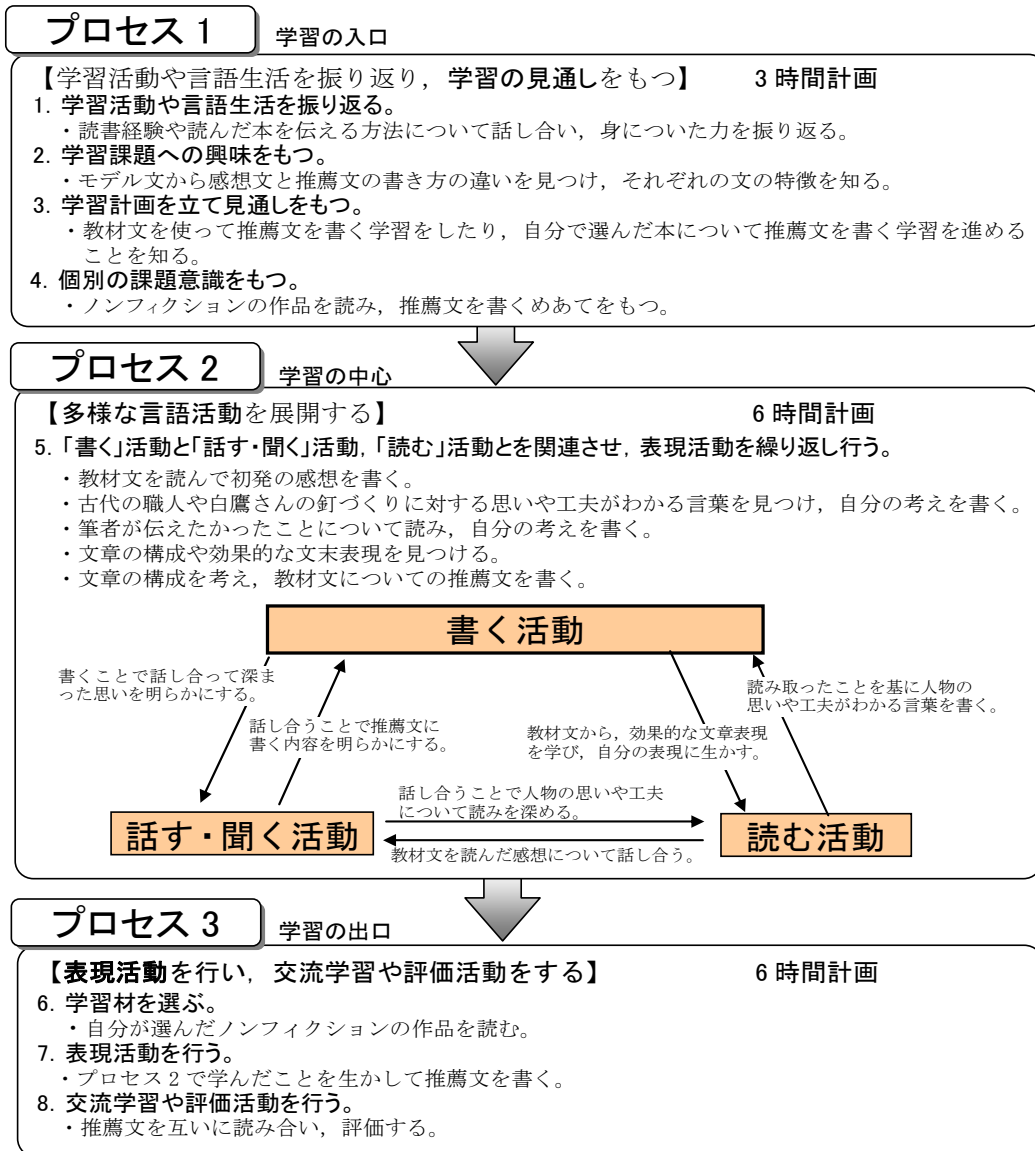


図3-1 単元名「おすすめします ぼくのわたしのヒーローヒロイン」単元構想図

(1) 読書に関心を持ち、推薦文の特徴をとらえるプロセス1での実践

プロセス1では、児童が学習活動や言語生活を振り返るとともに、“学習の出口”で推薦文を書いて交流し合う表現活動のイメージを具体的にもてるように、学習活動を工夫した。

本項では、読書経験や本を紹介した経験を振り返る学習活動と、モデル文を活用して推薦文の特徴をとらえる学習活動について報告する。

プロセス1では、**読書経験や本を紹介した経験を振り返る学習活動**を行った。本のよさを知るためには、本のジャンルを意識したり、読んだ本について伝える方法にもいろいろな方法があることを知ったりすることが大切であると考えたからである。

はじめに、指導者が児童に対して、「これまでにみなさんは、どんな本を読んできましたか。」と問いかけたとき、いろいろな本の名前が挙がっていた。また、読んだ本について伝える方法についても、前の学年までに学習したことを基にしながら、考えることができた。

以下の内容は、指導者が黒板に書きまとめた児童の発言内容の一部である。

どんな本が好きですか。

- 【SF】 UFO研究, ジャンパー
- 【冒険】 ナルニア国物語, 十五少年漂流記, レイチェル
- 【物語】 若おかみシリーズ, ゾンビのレストラン
- 【ノンフィクション】 五体不満足, 窓ぎわのトットちゃん
- 【記録】 シートン動物記
- 【推理】 むじな探偵局
- 【歴史】 三国志

児童がこれまでに読んできた本について話し合う場面では、本のジャンルについても考えられるように板書を工夫した。そのことにより、ジャンル別に分類する方法があることを知ることができた。そして、これまで読んできた本について話し合う中で、自分たちの学級では、いろいろなジャンルの本に興味をもって読書を楽しんでいる友だちがいることに気づくことができた。

また、読んだ本について友だちに伝える方法については、主に以下のような意見が出ていた。

読んだ本を友だちに伝えるためにはどんな方法がありますか。

- ・読書感想文 ・読書絵葉書 ・読書カード
- ・本の紹介(スピーチ) ・本の帯 ・ポスター

本を紹介した経験やその方法について交流する中で、あらためてこれまで学んできた表現の種類に気づき、自分が身につけた力について確認することができたと考えられる。

また、児童の中には、特に、3年生のときに学習した本の帯を作った経験が印象的だったと話した児童が多く見られた。その子どもたちからは、「本の帯を作るときには読む人を引きつけられるような、書き方をすることが大切だ。」という意見が出ていた。話し合う中で読んだ本について、伝える方法が様々にあることを、子どもたちは、認識することができたと思われる。

このように、読書経験や本を紹介した経験を振り返る活動を通して、この単元で行う“推薦文”とはどういった文章であるのか、表現の様式の特徴に、興味や関心をもつことができた。

次に、**モデル文を活用した学習活動**について述べる。プロセス3の“学習の出口”では、ノンフィクションの作品を読んだことを基に、推薦文を書く学習を設定している。そこで、推薦文とはどのような文章のことを指すのか、児童がとらえられるようにしたいと考えた。特に、推薦文の特徴を浮き彫りにするために、推薦文と感想文の2種類のモデル文を提示し、その違いを考えさせる学習活動を計画した。この学習を通して、具体的にどのような文章を書けばよいのか、学習の見通しをもつことができ、この単元で学習する内容も明確になると考えた。

今回、指導者から提示したモデル文は、伝記「ベートーベン」について読んだことを基にして書いた推薦文と感想文の2種類のモデル文である。字数は約400字と設定し、指導者が作成した。これは、児童がプロセス3において、およそ400字で推薦文を書くことを想定して提示した字数である。

次に示した文は、児童に提示した推薦文のモデル文の一部である。(感想文のモデル文は略す。)

人の心をうつ作曲家ベートーベン 【推薦文】

あなたは、ベートーベンという作曲家を知っていますか。知らないという人でも運命の「ジャジャジャジャー」という曲は聞いたことがあるのではないのでしょうか。ベートーベンは、インタビューの中で「ジャジャジャジャー」というところは、「これは、運命がとびらをたたく音です。」とこたえています。まさに、ベートーベンの人生は、「さまざまな運命にとびらをたたかれ、そのたびにそれをのりこえてきた作曲家である。」と筆者である加藤純子さんはこの本の中

モデル文を比べる学習を通して、感想文と推薦文との表現の仕方にどのような違いがあるのか、あるいは表記の仕方にどのような工夫があるのか、意見交流を通して感じ取らせたいと考えた。

図3-2は、二つのモデル文を黒板に掲示し、児童から出た意見を指導者が黒板に書きまとめたものである。

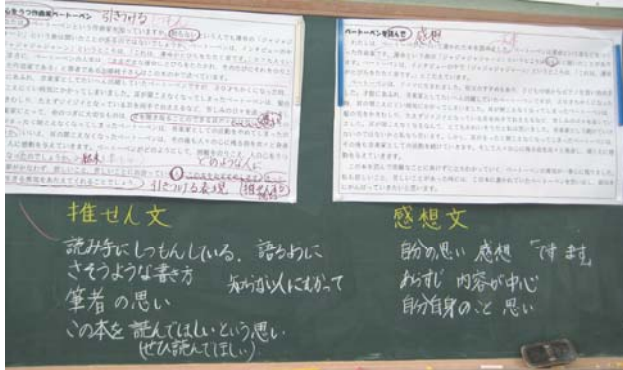


図3-2 推薦文と感想文の違いについて、児童から出た意見を黒板にまとめたもの

以下は、2つのモデル文を比べる学習をしたときに、児童がワークシートに書いた主な内容を指導者が抜粋したものである。

推薦文の特徴

- ・相手に「読んでほしい」という書き方になっている。
- ・続きが読みたくなるように書いている。
- ・最後にだれに伝えたいのかわかるように書いている。
- ・問いかける文章が入っている。
- ・人を引きつける言葉を使っている。

感想文の特徴

- ・自分が心に残ったことを中心に書いている。
- ・自分が読んだ感想を書いている。
- ・考えが深まったことについて書いている。
- ・全体のあらすじを書いている。
- ・文の最後に、一番心に残ったことについて書いている。

ワークシートに書いたことを基にして、全体の場においても話し合う中で、推薦文と感想文の違いについて考えることができた。

児童は同じ本を読んで書かれた文章であっても、表現の様式が違くと書き方が変わるということを理解することができた。

このモデル文を使った学習では、表現の様式の違いをとらえるだけでなく、児童が推薦文を書くときに参考になる要素を浮き彫りにしたいと考えた。そこで、さらに推薦文を詳しく読み、文章の

構成要素としてどのような内容が含まれているのかを見つける学習を行った。

今回例示した推薦文は、3つの段落で構成されており、それぞれの段落でどのようなことが書かれてあるのか見つけていく学習を行った。そして、児童が見つけた要素を基にして、推薦文の構成要素について以下のようにまとめることができた。

推薦文の構成要素

『初めの段落』

- ・読み手を引きつける文章
- ・筆者の主張

『中の段落』

- ・人物の思いや苦勞

『終わりの段落』

- ・この本をすすめる強い思い

このように、推薦文の構成要素を見つける学習を通して、教材文を読むときには、筆者の主張や人物の思いや苦勞について読んでいくことが必要であるととらえることができたようである。

以上のように、プロセス1では、読書経験や本を紹介した経験を振り返る学習活動と、推薦文の特徴を浮き彫りにするために、推薦文と感想文の2種類のモデル文を提示し、その違いを考えさせる学習活動に取り組んだ。

これらの学習活動は、プロセス3で、推薦文を書いて紹介し合う表現活動を行う、という見通しをもたせることにつながったと考える。また、どのような本を推薦したらよいか、読書への関心を高めるとともに、読んだ本について友だちに推薦したいという意欲を高めることにつながったと考える。

(2) 書きまとめたものを使って推薦文の構成を考えるプロセス2での実践

プロセス2においては、教材文「千年の釘にいどむ」を読み、その教材文の推薦文を書く学習を行った。

ここでは、まず、教材文を読んだことを基にして自分の考えを書く活動を行った。そして、書いたことを基に話し合い、さらに深まった考えを書く活動を行った。さらに、書きまとめたものを使って、推薦文の構成を考える学習を進めた。これらのプロセス2で取り組んだ内容について述べる。

教材文を読んだことを基にして、自分の考えを書く学習では、古代の職人や登場人物の釘づくりに対する思いや工夫がわかる言葉を見つけ、自分

の考えを書く学習を行った。ここでは、児童が自らの力で教材文を読み、登場人物の思いや工夫がわかる言葉を見つけて書く学習を大切にしたいと考えた。そのために、児童に登場人物の釘づくりに対する思いや工夫について見つける視点を3つ示した。その3つの視点とは、「鉄の純度」「釘の形」「釘のかたさ」である。この3つの視点は、児童が前時の初発の感想を書いたときにも大切にしたい視点である。これらを基にすることで、児童が自らの力で教材文を読み、見つけた言葉を抜き出して書く学習を行った。

ここでは、付箋紙を活用して学習活動を取り入れた。付箋紙を活用することは、考えたことを短い言葉で文字にするため、書くことへの抵抗感が少なくなると考える。また、付箋紙に書く文字数は、紙面の広さから限られていることから、児童が必要な言葉を選んで書くことにもつながる。また、付箋紙は自由に貼り直すことができることが最大の特徴であろう。書いたものを移動させたり、書き直したものと差し替えたりできる点は、文章の構成を繰り返し考える活動を容易にするもので、その意義は大きい。

表3-1 A児のワークシート

『鉄の純度』	『釘の形』	『釘のかたさ』	
現代の方法で作られた鉄を使つては、求められている釘は作れない。砂鉄を原料にしたという特別な方法で何日間も火を燃やし、何回もたたく直して作られた。	先からだんだんと太くなって頭の近くになるとまた細くなっている。真ん中から先にかけては表面がでこぼこしている。古代の建物に使われているのは、樹齢千年をこえるヒノキ。	釘のかたさにもひみつがあることを発見した。	抜き出した言葉（黄色の付箋紙）
千年もたす釘は作れない。じょうぶな釘を作りたい。何回も何日もの努力にはこだわりがある。	どんな形でもいいから、じょうぶなものを作りたいということがわかる。じょうぶな建物を作るためにも木材と釘でバランスをとっている。	じょうぶな建物を作るには、釘だけを考えてはいけないということがわかった。	自分の考え（桃色の付箋紙）

ここでは、黄色、桃色の2色の付箋紙を活用した。黄色の付箋紙には、教材文から抜き出した言葉を書き、桃色の付箋紙には抜き出した言葉に対する自分の考えを書くようにした。色別の付箋紙を使用したのは、書く内容を意図的に区別して書くことができるようにしたいと考えたからである。

表3-1は、A児が教材文からわかる言葉を抜き出し、その言葉に対する自分の考えを書いたものである。実際は、付箋紙に記入したものを枠の中に貼りつける作業をしている。

A児は、「鉄の純度」の自分の考えを書くところでは「何日も何回ものところにはこだわりがある。」と書いている。登場人物の思いや工夫について読み深め、「こだわり」という言葉を使って職人の生き方についても考えて書きまとめている。また、「釘の形」の自分の考えを書くところでは「木材と釘でバランスをとっている。」と書いている。木材と釘の関係に着目した人物の思いや工夫についての考えを書きまとめていることがわかる。

表3-2はB児のワークシートである。B児は、「釘の形」の自分の考えを書くところでは、釘の

表3-2 B児のワークシート

『鉄の純度』	『釘の形』	『釘のかたさ』	
現代の方法で作られた鉄を使つては、求められている釘を作ることはできないと思つた。製鉄会社に相談して、特別に純度の高い鉄を用意してもらおうことにした。	古代の釘はよく見ると不思議な形をしている。先からだんだん太くなって頭の近くになるとまた、細くなっている。そして、真ん中から先にかけては表面がでこぼこしている。	釘はかたすぎてもやわらかすぎてもいけない。やわらかいとしつかりとささらない。かたすぎると節をつぶしてしまふ。釘が丈夫でも木をだめにしては元も子もない。	抜き出した言葉（黄色の付箋紙）
純度が低いとさびてくさることを初めて知つたので、びっくりした。	この古代の釘は、でこぼこしたり、太さがちがっている。不思議な形をしているのが疑問に思つた。	釘やヒノキの性質を初めて知つた。私は、このことを初めて知つたので、生き物のように、節をよけて曲がつた釘について、とても、びっくりした。	自分の考え（桃色の付箋紙）

不思議な形に着目して書いている。登場人物が古代の人が作った釘の形について追究していく姿に共感しながら読んだことを書きまとめている。また、「釘のかたさ」の自分の考えを書くところでは、ヒノキの性質を知り、驚いたことを中心に書きまとめていることがわかる。

このようにして、「読む」活動と「書く」活動とを関連させながら学習を進めていった。読み取ったことを基に、人物の思いや工夫がわかる言葉を書く中で、推薦文を書くときにどのような“書く材料”を書きためていくことが大切であるかということをとらえることができた。

図3-3は、付箋紙に書いたことをワークシートに貼り、自分の考えを整理している様子である。こ



図3-3 付箋紙を使って自分の考えを整理している様子

こでは、黄色と桃色の付箋紙以外にも、さらにつけ加えたい事柄を青色の付箋紙に書き、文章の構成を考えました。A児は友だちと話し合った後に、深まった自分の思いを以下のように書いている。

交流をして深まった自分の思い 【A児】

釘が節をわらないようにぐるりとよけるのは、ぼくもすごいなあと思いました。あらためてこのことを知っていた古代の人々は、見本もなかったのによくできたなあと思いました。

A児は、釘の不思議さを見つけた登場人物に共感したことについて考えを書きまとめている。

A児は、自分と同じ意見をもった人がグループにおり、古代の人が考え出した釘について話し合っていた。特に釘が木の節をわらないようにしながら、木の中に入っていきことにとっても驚いた様子であった。

また、B児は、友だちと話し合った後に、深まった自分の思いを以下のように書いている。

交流をして深まった自分の思い 【B児】

わたしと同じ考えや思いの人がやっぱり多かったです。白鷹さんは、良い釘を作るためにこだわって、いろいろなたくさんの苦勞をして釘を作っていることにびっくりしました。不思議な形についてもよくわかったし、三つの工夫を見つけられました。そして、釘をわたすようになってからも改良を続けているので、たくさんの努力をしていることがわかりました。

B児も自分と同じ考えの人と思いを共有することができたことやたゆまない努力について話し合ったことを中心に書きまとめている。釘をわたすようになってからも、改良を続けている人物の努力する姿が印象に残ったことを書いている。

このようにして、「書く」活動と「話す・聞く」活動を関連させながら学習を進めていった。児童は付箋紙に書いたことを基に、話し合う活動を行った。児童は、付箋紙に書いたことをよりどころとすることで、自分の考えをしっかりともちながら話すことができた。そのことで友だちの意見と共感したり、比べながら聞いたりすることができた。また、自分の考えを深めることにもつながり、書くことで再認識できた。

次に「文章の構成を考え、『千年の釘にいどむ』の推薦文を書く」学習活動について述べる。

推薦文を書くに当たっては、どのような内容を書いていけば良いのかを確認しながら、推薦文の構成を考える学習活動を行った。特に実際に構成を考える場面では色別のカードを提示し、どのような構成にすると良いのか考える学習を行った。

図3-4は、文章の構成を考える際に、指導者が児童に示したものである。

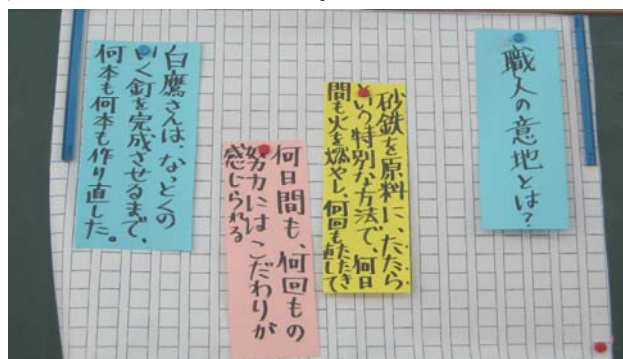


図3-4 児童に提示した文章の構成の例

児童は、考えた文章の構成をもとにして、話し合う活動を行った。色別のカードを使うことで構成について具体的に示すことができた。色別カードは、児童がこれまでの学習で書きためてきた付箋紙にも似ているところがあり、抵抗なく文章の構成を考えることができたと考える。

図3-5は、児童が考えた文章の構成を基にして、グループで話し合いを進めている様子である。



図3-5 考えた構成を基に話し合う児童の様子

話し合い活動では、グループの中で、司会する児童を決め、自分たちで活発に話し合い活動ができるようにした。その中で、一人一人が自分の考えた文章の構成を話した。話すときには、「はじめ・中・終わり」のそれぞれの段落において、自分がどのようなことを書くのか、また工夫したことなどを話すようにした。話した後は、グループの友だちから、文章のよいところや見直した方がよいところなどについてアドバイスしてもらった。書いたことを基にして話し合う活動を行うことで、児童は推薦文に書く内容について明らかにすることができた。

(3) 効果的な文章表現を使って推薦文を書くプロセス3での実践

プロセス3においては、プロセス2で学んだことを生かして推薦文を書く学習を行う。ここでは、児童が学んだ効果的な表現を活用しながら、読み手を意識した推薦文を書くことができるようにしたいと考えた。また、交流学习や評価活動を通じて、自分の書いた推薦文や友だちの書いた推薦文のよさを互いに認め合う学習活動を取り入れたいと考えた。

ここでは、児童が読んだ本の中から1冊の本を選び、推薦文を書く学習活動を進めるために行った3つの支援を中心に報告する。

一つめの支援は書籍の常設展示である。

プロセス1では、児童が“学習の出口”をイメージしやすくなるように、単元名を「おすすめします ぼくのわたしのヒーローヒロイン」と提示した。児童は、単元名を通じて、プロセス3では、お薦めの本の紹介をするために推薦文を書くことと、それを活用した交流活動を行うことを見通しとしてもっている。そこで、指導者は、児童に出会わせたい伝記などの本を選出し、この単元の学習が始まったころから、教室前の廊下など身近な所に設置した。それは、児童が朝の読書の時間や休み時間などに、これらの本を自然に手にとることができるようにしたものである。

二つめの支援は、効果的な表現を自分の推薦文に生かすための学習活動の工夫である。

プロセス2の活動では、教材文「千年の釘にいどむ」を読み、筆者の書きぶりとそのよさに目を向ける学習を行った。その際、推薦するに当たって効果的であると思われる言葉や表現について抜き出し、話し合いをしている。そこで選ばれた言葉や表現については、プロセス3において再確認

し、これらの効果的な表現を参考にすることで児童が推薦文を書く学習に生かしていくことができるのではないかと考えた。

以下の内容は、児童が教材文から見つけた効果的な表現について板書したものをまとめたものである。

【効果的な表現】
一文が短い
 「それだけではない。」「白鷹さんは笑った。」
体言止め
 「～の家々。」「～の宮大工。」
 「～約千四百年前。」
読者の興味をひく文末表現
 ・～かもしれない。(関心をもたせる)
 ・～だろうか。(問いかけ)
 ・～のだ。～だ。(強調)

教材文「千年の釘にいどむ」には、事実と意見が分けられ、読み手の心に迫る文章が書かれている。その特徴として、「一文が短い」「体言止め」「読者の興味をひく文末表現」などが挙げられている。

三つめの支援は、推薦文に使える言葉の例示である。推薦文に使える言葉を具体的に示すことで、児童は自分の推薦理由にふさわしい言葉を選ぶことができると考えた。

以下に例示した言葉は、教材文「千年の釘にいどむ」「本は友達」から、推薦文に使える言葉を抜き出し、児童に示したものである。

・親しみがわく	・おすすめ
・おもしろい	・きれい
・すばらしい	・楽しい
・人気がある	・ほめる
・役立つ	・わかりやすい
・味わいのある	・生き生きとえがく
・ほほえましい	・ほれぼれする
・心を動かす	・心をひきつける
・みりよくてき	・気持ちがよい
・気持ちがよい	・元気が出る
・心が温まる	・心が落ち着く
・満足する	・お気に入り
・夢中になる	・感動する
・感げきする	・すがすがしい

推薦文を書くまでの手順は、プロセス2の学習と同じように進めた。まず、自分が選んだ本を読み、人物の思いや苦労などがわかるところを黄色の付箋紙に書き出した。そして、黄色の付箋紙に書き出したことに対する自分の考えを桃色の付箋紙に書いた。最後に、これらの付箋紙を台紙に何度も貼り直す作業を通して、児童は文章の構成を考えた。

次に示す文は、A、B児が書いた推薦文である。

【A児が書いた推薦文】

本の名前 レイチェル・カーソン
キャッチコピー だれよりも自然を愛した科学者

みなさんは、「沈黙の春」という本を知っていますか。この本は、レイチェル・ルイーザ・カーソンという僕の読んだ本のヒロインが書いた本です。この本は、化学肥料の危険さをうたえた本です。

このレイチェル・カーソンは、子どものときから自然や本が好きでした。作家の才能にあふれ、わずか十二歳でプロの作家になりました。それから生物学を学び海の生物についての仕事につきました。「われらをめぐる海」や「潮風の下で」は、ベストセラーになりました。レイチェルには、よほど作家の能力があったのでしょう。

また、序文の中では「野生生物にも生きていく場所が必要なのです」と述べています。このように、レイチェルには、生き物の目で見られる能力がありました。

この本は、現代なに気なしに殺虫剤などを使っている人に読んでほしいです。すると、殺虫剤のおそろしさについて心が動かされるでしょう。

【B児が書いた推薦文】

本の名前 1リットルの涙
キャッチコピー 命の大切さ

みなさんは、木藤亜也さんを知っていますか。亜也さんとは、ずっと難病とたたかい続けた人です。亜也さんは、どんな病気とたたかっていたと思いますか。

亜也さんは、こつずい小脳変性症という病気にかかってしまいました。これは、小脳・脳幹・こつずいの神経細胞が変化してしまう病気です。初め、身体がふらついたりします。亜也さんも同じようなしょうじょうがありました。亜也さんは、「神様、病気はどうして私を選んだの」と入院するたびにいったそうです。十五才で病気になりつらい気持ちが伝わってきました。

亜也さんはたくさんのつらい思いをしてきました。でも亜也さんは最後まで生き抜きました。どんな人も命はたった一つなので、命を大切にしたいです。この本は、生きることになやんでいる人やつらいことがある人たちにぜひ、読んでもらいたいと思いました。

A児が書いた推薦文の「はじめ」の段落には、「みなさんは～ますか」という問いかける文章が入っており、相手を意識した書き方から始まっていることがわかる。「中」の段落においては、推薦する人物の生い立ちについて簡単に紹介している。また、A児は、推薦する人物が書いた他の本を紹介したり、本文から引用した言葉も使ったり

しながら書いていることがわかる。引用した言葉を使うことで、筆者の思いにより迫ることができる書き方ができたと思われる。また、「終わり」の段落においては、「殺虫剤などを使っている人に読んでほしいです。」と書いており、殺虫剤のおそろしさについても考えさせられる本であることを強調していることがわかる。

B児が書いた推薦文の「はじめ」の段落では、木藤亜也さんのことについて簡単に紹介する文章を書いている。「中」の段落においては、亜也さんの病気について説明する文をわかりやすく書いている。また、本から引用した文「神様、病気はどうして私を選んだの。」を書くことで、B児がこの本を読んで強く印象に残ったことを伝える文章を書いている。そして、「終わり」の段落においては、この本を読み、命の大切さについて自分が考えたことを書いている。最後の文章には、「生きることになやんでいる人やつらいことがある人たちに」とあり、推薦する本のよさを明らかにして書きまとめていることがわかる。

児童が書いた推薦文は、たくさんの人に読んでもらえるように、廊下などにも掲示した。その際、文章とともに児童の顔写真と推薦する本の写真も掲示した。そのことで、読む人に興味をもって推薦文を読んでもらえると考えたからである。

友だちの推薦文を読んだ感想を学級全体の場で話し合う場面では、次のような意見が出ていた。

- ・読む人を意識して、問いかけの文章を書いているのがいいと思いました。
- ・「はじめ・中・終わり」の3つの段落に分けて書いてあるのがわかりやすかったです。
- ・「終わり」の文章のところには、自分が一番伝えたいことが書けていてよかったです。だれに伝えたい本なのかがよくわかりました。
- ・自分が感動したことについて書いていていいと思いました。
- ・「心が動かされるでしょう」などの「推薦文を書くときに使える言葉」を使っていたのがいいと思いました。

児童は文章の構成や書かれている文章の内容などに着目しながら、友だちの作品を評価することができていた。プロセス1のモデル文を使って学習したことも思い出しながら、友だちの作品の良いところを見つけることができたと思われる。

このように、プロセス3では、プロセス1・2での学習を生かすことで、自分が選んだ本のよさを伝える推薦文を書くことができた。

第2節 放送原稿を書く授業実践

11月には、「目的に応じた伝え方を考えよう」という単元に取り組んだ。京都市の指導計画によると、ここでは、教材文「ニュース番組の現場から」「工夫して発信しよう」を読み、「ニュースを伝える計画を立て、放送原稿をまとめ、ニュースを発信することができるようにする」ことが目標として挙げられている。

テレビで放映されるニュース番組は、高学年の児童にとって身近なものである。しかし、普段、視聴しているニュース番組が、送り手の意図や願いが反映されて作られていることについては、気づいていない児童も多くいるのではないだろうか。そこで、私達が受け取る情報には、発信者の意図や願いが込められていることを知るとともに

相手を意識して情報を発信することのできる力を育てたいと考えた。

本単元は、学習の出口にあたるプロセス3の表現活動で、児童が作ったニュース番組を発表し合う活動を設定した。そのために、教材文を通して、ニュースが作られる過程を読み取り、目的に応じた情報の配列・編集などについて理解する学習を重視したい。その中で、児童自らが放送原稿を書き、ニュースを発信する中で、作り手に目を向けた見方ができるのではないかと考える。また、受け取る相手にとって価値ある情報を選ぶ力を育てたい。

図3-6は、「桂小学校のよさを伝えるニュース番組をつくろう」の単元構想図である。この学習では放送原稿を書く学習を大切に取り組んだ。

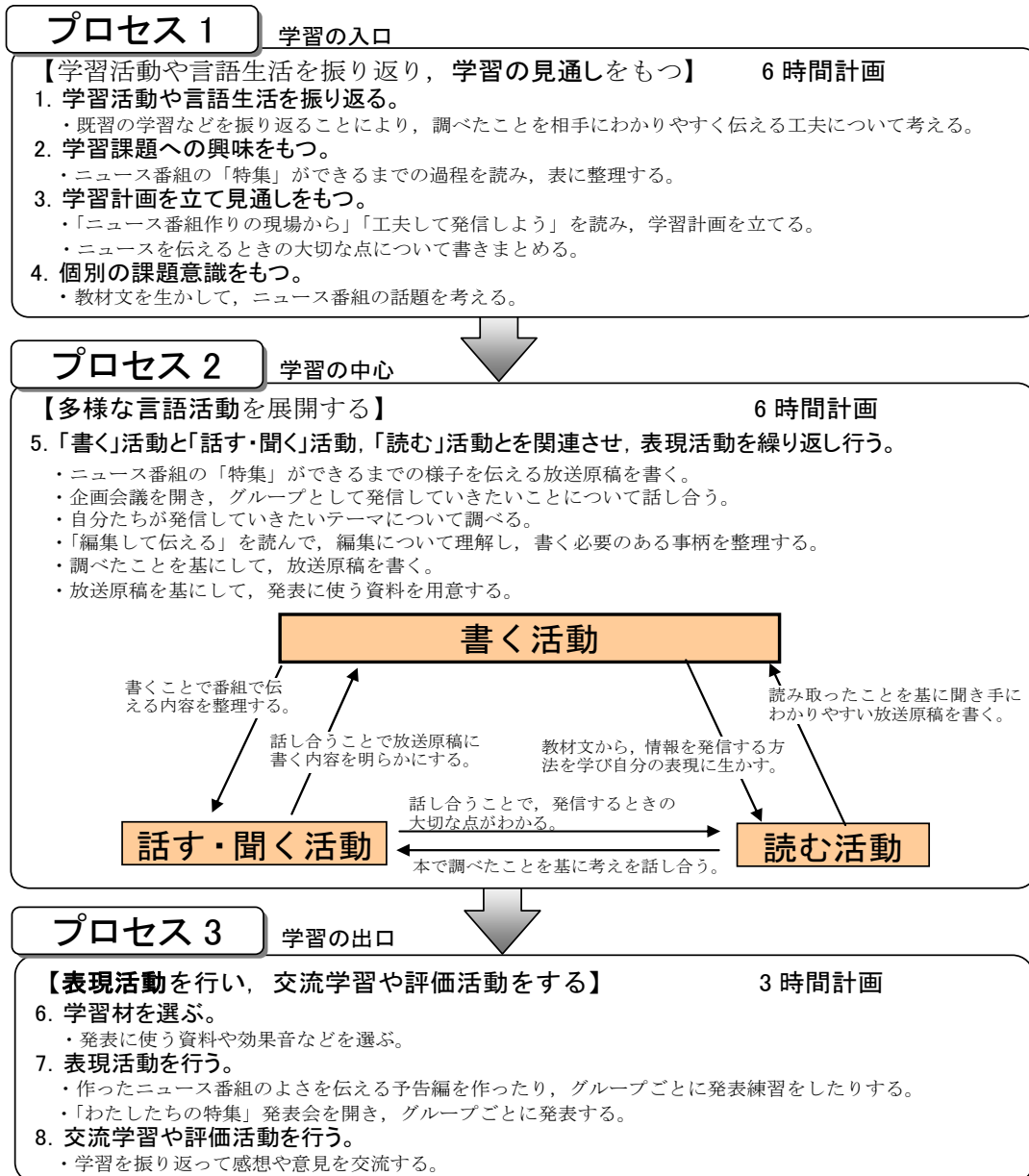


図3-6 単元名「桂小学校のよさを伝えるニュース番組をつくろう」単元構想図

(1) ニュース番組作りへの興味や関心をもつプロセス1での実践

この単元では、児童が放送原稿を書き、単元の終わりにニュース番組を発信する表現活動を行うことができるように単元構想の工夫をした。

本単元の目標は、「ニュースの伝え方の工夫に関心を持ち、文章を読んで要旨をとらえることができるようにする」「ニュースを伝える計画を立てて、取材したことを基に放送原稿をまとめて、ニュースを発信することができるようにする」ことが掲げられている。そこで、プロセス1では、「学習の出口」で行う表現活動のイメージがもてるように、学習課題を「桂小学校のよさをニュース番組で伝えよう」とした。そして学習課題への興味をもつことができるように、ニュース番組の「特集」ができるまでの過程を読み取り、表に整理する学習を行った。児童が読み取ったことを表に整理する中で、ニュース番組に込められた発信者側の意図や目的に気づくことができるのではないかと考えたからである。

また、個別の課題意識をもつために、教材文を生かして、ニュース番組の話題を考える学習を行った。児童が単元の終わりにニュース番組として伝えたい内容について明らかにさせた中で、プロセス2・3への学習へとつなげることが大切であると考えたからである。

プロセス1では、児童が読んだことを基にして表に整理する中で、ニュース番組がどのようにして作られているのか興味をもつことができるようにしたいと考えた。そこで、児童に「記者メモ」を作るというめあてを設定した。「記者メモ」とは、児童がニュース番組を作る中で、大切な過程をメモにして書きまとめたものである。このメモを作ることで、プロセス2・3における学習に生かすことができると考えた。

そこで、教材文を読み、「記者メモ」を作るために大事な言葉を見つけ、ニュースが作られる過程を表にまとめる学習を行った。



図3-7 「記者メモ」をまとめる児童の様子

図3-7は、教材文を読み、「記者メモ」をまとめている児童の様子である。表にまとめる視点は、「①話題選び ②企画会議1 ③取材 ④取材してわかったこと ⑤企画会議2 ⑥撮影 ⑦編集

⑧原稿 ⑨本番」を提示した。また「記者メモ」を作る際には、1つの視点につき、50字以内で書きまとめるという条件も提示した。50字以内で書くという条件を設定することで、児童はたくさんの情報を書き連ねることはなかった。自分にとって必要な内容を選んで書きまとめる姿が見られた。

以下に示すメモは、A児が「記者メモ」として書きまとめたものである。

- 「記者メモ」 【A児】
- ①話題選び
 - ・自分がおどろきを感じ多くの人の関心をよく話題だと思ったものを選ぶことが大切。
 - ②企画会議1
 - ・ぼくは企画会議では疑問を出し合い、何を中心に取材するか決めることが大切だと思う。
 - ③取材
 - ・取材で最も大切なのは正確さで、だれに聞いた話でも他の人の話や資料で確かめる。
 - ④取材してわかったこと
 - ・噴火に備えた訓練には、住民の多くが必ずしも積極的でなかったため、県の人も防災訓練を行えなかった。
 - ・県は住民の理解をえられると判断して噴火に備えた訓練をすることにしたこと。
 - ⑤企画会議2
 - ・どういう内容を中心に伝えるか確かめ、だれにインタビューするか、どこをさつえいするか決める事が大切。
 - ⑥撮影
 - ・テレビでは、言葉だけでなく、映像も大きな役割をもつので、目で見てわかるように工夫をこらすことが大切。
 - ⑦編集
 - ・ディレクターとデスクで相談し、伝えたいことがわかるように編集することが大切。
 - ⑧原稿
 - ・言葉を選び始めに結論をいい、理由を後から述べるように書き、主語と述語の間をなるべく空けないようにすること。
 - ⑨本番
 - ・デスクやディレクターが取材を重ねてきて最も伝えたかったことを、キャスターの問いかけに結びつけることが大切。

A児が書いた「記者メモ」を見ると、ニュース番組を作るそれぞれの過程で大切にしたいことを、およそ1文程度で書きまとめていることがわか

る。「①話題選び」では、自分がおどろいたことを出発点として、伝える話題を決めていくことが大切であることについて書いている。「⑧原稿」では、主語と述語の間をなるべく空けないようにするなど、聞き手を意識した放送原稿の書き方に目を向けてメモを書いていることがわかる。

このように「記者メモ」を作る学習を通して、ニュース番組に込められた発信者側の工夫に気づき、興味をもつことができたと考えられる。

次に、個別の課題意識をもつために、どんなニュース番組を作っていけばよいのか、伝えるテーマについて学級で話し合う場を設けた。

本単元名を「桂小学校のよさを伝えるニュース番組を作ろう」と提示したことは、自分たちの学校の良いところを、桂小学校の児童や地域の方などに向けて発信したいという児童の意識を高めることにつながっていたようである。指導者からの「桂小学校のよさにどんなことがありますか。」という問いかけに対し、児童は様々な意見を発表することができていた。

図3-8は、児童から出た意見を黒板にまとめたものである。

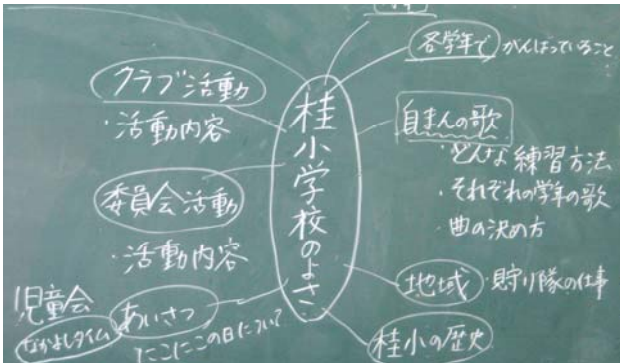


図3-8 桂小学校のよさについて児童から出た意見

また、話し合いを進めていく中で、児童はあらためて自分の学校を見つめ、良いところを探そうとする姿が見られた。ニュース番組で伝えたい桂小学校のよさとして、以下のような意見が児童から出ていた。

ニュース番組で伝えたい桂小学校のよさ

- ・生き物がいる観察池のこと
- ・飼育小屋でかっているうさぎのこと
- ・各学年でがんばっていること
- ・旧校舎のこと
- ・委員会活動のこと
- ・クラブ活動のこと
- ・全校集会での合唱のこと
- ・気持ちよくあいさつができること
- ・それぞれの学年でがんばっていること
- ・学校の歴史の中でみんなに知らせたいこと

考えを出し合う活動を終えた後に、児童一人一人がニュース番組で伝えたい話題について決める活動を行った。その際、「わたしの企画書」というワークシートを使って学習を進めた。このワークシートには、「企画名」「伝える主な内容」「伝える相手」「伝える目的」という視点で書きまとめられるように工夫した。4点の中で、特に大切にしたい視点は、「企画名」と「伝える目的」である。

「企画名」を書くに当たっては、指導者は「聞き手の興味を引くことができる企画名を考えよう。」と児童になげかけた。また、「伝える目的」を書くに当たっては、指導者から「情報を受け取る聞き手にとって、この情報を知ることによってどんなよいことがあるのか考えよう。」と投げかけた。また、発信者が情報に込めた「知ってほしい」「考えてほしい」という願いを大切に、伝える目的を考えることができるように学習を進めた。

このような働きかけを通して、児童は受け手と発信者の双方にとって“価値ある情報”を発信していくことが大切であることを意識しながら、「わたしの企画書」を書き進めることができた。

以下に示す企画書は、A、B児が書きまとめたものである。

「わたしの企画書」 【A児】

1. 企画名 ・桂小学校の部活
2. 伝える主な内容 ・部活の紹介
3. 伝える相手 ・3年生
4. 伝える目的
 - ・桂小学校の部活のよさや活動内容などのことを知ってほしいから。
 - ・ソフトテニスの楽しさを知ってもらって来年多くの人に入ってもらうため。

「わたしの企画書」 【B児】

1. 企画名 ・桂小自まんの歌のひみつ
2. 伝える主な内容 ・どのように曲を決めているのか
・練習の方法など
3. 伝える相手 ・全校のみんなに伝える
4. 伝える目的
 - ・どのように曲を決めているかを知ってもらえたら、もっと歌を好きになってもらえるので全校のみんなに伝えたい。
 - ・今より上の歌声を目指したいです。その「曲にはどんな意味があるのか」「～の曲に決めた」というのを知ってもらい、歌にでる言葉を大切に歌うということを伝えたい。

A児が書いた「わたしの企画書」を見ると、3年生に桂小学校の部活動について知らせるニュース番組を作ることを決めている様子がわかる。「伝える目的」は、部活動の中でも特にソフトテニスの楽しさを知ってもらいたいという願いをもっていることがわかる。桂小学校では、4年生から部活動に入部することが可能で、A児もソフトテニス部に入部していることから、3年生に興味をもってもらえるようなニュースを発信したいという目的をもっているようである。

B児が書いた「わたしの企画書」を見ると、全校のみんなに桂小学校の歌声のひみつについて知らせたいことを書いている。「企画名」を「桂小自まんの歌のひみつ」とし、読み手を引きつけるために表現の工夫をしていると考えられる。また、「伝える目的」ののところを見ると、さらに良い歌声となるために、曲にこめられた意味を全校のみんなに知らせたいと書いている。今よりも、もっとすてきな歌声にしていきたいという願いが伝わってくる内容である。

このような「わたしの企画書」を書く際に、ワークシートや発問の工夫をした。そこでは、“何のために” ニュースを発信するのか、その意図や目的を明確にもつことができるような支援をすることが、個別の課題意識をもたせる上で大切なポイントになったと考える。

(2) 放送原稿の書き方がわかるプロセス2での実践

プロセス2においては、「書く」活動と「話す・聞く」活動、「読む」活動とを関連させ、表現活動を行うことを目的としている。そのため、教材文を読んだことを基にして、ニュース番組の特集ができるまでの様子を伝える放送原稿を書く学習を行った。また、児童が伝えたいテーマについて、調べたことを基にして放送原稿を書く学習を行った。以下、プロセス2で取り組んだ実践について述べる。

児童が放送原稿を書き進めるに当たり、放送原稿のモデル文を提示して、放送原稿の特徴について話し合う学習を行った。プロセス3の“学習の出口”では、教材文「ニュース番組の現場から」を参考にして放送原稿を書き、ニュース番組を作って発表し合う活動を位置づけている。そこで、放送原稿とはどのような文章を指すのかを、その特徴を児童がとらえられるようにしたいと考えた。

今回提示した放送原稿のモデル文は、およそ

300字で作成したものである。300字の原稿は、およそ1分間のアナウンス原稿にあたり、単元の終わりで行う表現活動を想定して示した分量である。ここでは、プロセス1で活用したニュース番組で伝えたい4つの視点、すなわち「企画名」「伝える主な内容」「伝える相手」「伝える目的」を意図的に盛り込んでいる。

以下に示す文は、指導者が提示した放送原稿モデル文である。

みなさん、こんにちは。特集番組の時間です。今日の特集は「テレビ番組作りの現場」です。テレビ局では、報道スタッフという人たちが働いています。報道スタッフは、おどろいたことや疑問をもったことを大事にします。

そして、その疑問から番組の話題を決めます。番組の話題を決めるときには企画会議を開きます。

これは、企画会議での様子です。デスク・ディレクター・アナウンサーの三人が、しんけん話し合っています。今回は、「富士山の噴火にそなえた避難訓練」に疑問をもち、番組を作ることにしました。企画会議では、「なぜ富士山の噴火に備えた訓練がこれまでになかったのか」話しあっています。番組づくりでは、みなさんにとって、ねうちのある情報を伝えることがとても大切なのです。そのために、報道スタッフは企画会議を重ねて番組を作っているのです。

これで今日の特集番組を終わります。

このモデル文は、児童一人一人に配付するとともに、指導者が実際のニュース番組のように読み聞かせを行った。このモデル文を提示した結果、児童からは、次のような意見が出た。

モデル文から子どもたちが気づいたこと

- ・企画会議のことだけを書いている。
- ・企画会議のことをわかりやすく書いている。
- ・文の長さが短い。
- ・主語と述語の間を短くしている。
- ・前半と後半にわけて書いている。
- ・あいさつから始まっている。
- ・始まりと終わりがわかりやすい。
- ・話し言葉で書いている。
- ・間をとって話していた。

モデル文を使って話し合いを進めたことで、放送原稿は伝える内容を絞って書くことが大切であると気づくことができた。また、300字という字数からも、伝えたい内容を絞って書かないと聞き手には伝わりにくいということがモデル文の学習を通して理解することができた。さらに、一文の長

さを短くすることや、あいさつから始まっていることなど、聞き手を意識した工夫にも気づくことができたようである。

その後、プロセス1で作成したワークシートとモデル文を参考にしながら、放送原稿を書き進めた。以下に示す文は、A、B児が書いた放送原稿である。

放送原稿

【A児】

みなさん、こんにちは。

特集番組の時間です。今日の特集は、「テレビ番組づくりの現場」です。

これは、ある特集番組のさつえいをしているところです。テレビでは大きな役わりをもつのは言葉だけではありません。映像ももちます。そのため、目で見てわかる工夫をこらします。例えば住民にインタビューするときは、画面のどこかに富士山が写るようにしました。これは住民が富士山の近くに住んでいることを知ってもらうためです。

このように撮影を工夫して材料を集めるのです。その中から、見ている人に知らせるねうちがあることを選びます。また、知って考えてほしいという願いをこめてニュース番組をつくっているのです。これで今日の特集番組を終わります。

放送原稿

【B児】

みなさん、こんにちは。特集番組の時間です。

今日の特集は、テレビ番組作りの現場からです。

みなさんはテレビ番組ができるまでを知っていますか。作るときには、報道スタッフが感じたおどろきや疑問がニュースを作るときに大事な出発点となります。テレビ番組では、デスクやディレクターが最も伝えたい事を中心に作ります。材料は、取材やインタビュー・さつえいをして集めます。その中から見ている人に知らせるねうちがあると思うことを選んで知ってほしいという願いをこめて、ニュース番組を作りあげているのです。

これで、今日の特集番組を終わります。

A児は、特集番組における、撮影の仕方を中心に放送原稿をまとめている。送り手が、特集番組を見る人のことを考えて、撮影する際に気をつけたいことについて書いている。そこでは、画面のどこかに富士山を映すことで、見る人の関心を寄せながら、特集番組を作る送り手のねらいについて触れている。そして、文章の終わりには、送り

手の願いについて触れ、文章を書きまとめていることがわかる。

B児は、特集番組を作るときには、送り手が感じた疑問やおどろきを出発点にしていることについてまとめている。この疑問やおどろきを大事にしながら話し合いをしたり、取材をしたりしていくことについて書いている。そして、最も伝えたいことを中心に特集番組が作られていくことについて書きまとめている。

このように教材文をもとにして放送原稿を書くことにより、プロセス3での放送原稿を書く学習に対しても見通しをもつことができた。

次に、プロセス3でニュース番組を発信する表現活動をするために、調べたことを基にして放送原稿を書く学習活動を行った。

まず、プロセス1で作成した「わたしの企画書」を基にして、放送原稿を書くために“調べる活動”を行った。児童は、調べる方法として本やインターネット、インタビューを通してなどを挙げ、取材活動を進めた。ここでも、単に調べたことをノートにまとめるだけでなく、色別の付箋紙に少しずつ書きまとめたものを作成させた。これは、後で順序を入れ替えるなど、構成について検討しやすくするための手法である。

図3-9は、児童が桂小学校の教職員にインタビューをしている様子である。ここでは、インタ



図3-9 インタビューをする児童の様子

ビューをしてわかったことは、黄色の付箋紙に書きまとめた。また、自分の考えは桃色の付箋紙に書いたり、その他にも放送原稿に盛り込め

ような内容は、青色の付箋紙に書いたりした。

児童は、書きまとめた複数の付箋紙を使ってニュース原稿の文章の構成を考えた。次頁に示す表は、A、B児が考えた文章構成表である。

A児が作成した文章構成表を見ると、『はじめの段落』では、モデル文で学習したことを生かし、「知っていますか」と問いかけの文を使っている。また、『中の段落』では、調べてわかったことと、自分の考えを中心にして構成を考えていることがわかる。また、『はじめの段落』と『終わりの段落』では、目標という言葉を使って知らせる中身を明らかにした文章の構成を考えている。

A児が考えた文章の構成表

『終わりの段落』 青色の付箋紙	自分の考え 桃色の付箋紙	『中の段落』 わかったこと 黄色の付箋紙	『はじめの段落』 青色の付箋紙
みなさんも目標に向かってがんばりましょう。	みなさん、テニスクラブには、ちゃんと目標があることを知っていますか。実は、全体にも、個人にもあるのです。全体の目標は、コートマナーです。具体的にいうと、練習中にしゃべらない、あいさつはしっかりと、走ってボールを拾うということですね。これは、具体的に守りやすいですね。みなさんも部活に入ったら必ず守りましょう。	次に、四年生個人の目標です。目標は試合で勝てるように、サーブを受けたレシーブを確実にとるという人がいました。まだ初心者なので、このような事を心がけていると思います。	みなさん、テニスクラブには、ちゃんと目標があることを知っていますか。

A児が考えた放送原稿

次にテニスクラブの目標です。みなさん、テニスクラブには、目標があるのを知っていますか。実は、全体にも、個人にもあるのです。それで紹介しましょう。

全体の目標は、コートマナーです。具体的にいうと、練習中にしゃべらない、あいさつはしっかりと、走ってボールを拾うということですね。これは、具体的に守りやすいですね。みなさんも部活に入ったら必ず守りましょう。

次に、四年生個人の目標です。目標は試合で勝てるように、サーブを受けたレシーブを確実にとるという人がいました。まだ初心者なので、このような事を心がけていると思います。

このようにテニスクラブには全体にも個人にも目標があります。みなさんも自分の目標に向かってがんばりましょう。

B児が考えた文章の構成表

『終わりの段落』 青色の付箋紙	自分の考え 桃色の付箋紙	『中の段落』 わかったこと 黄色の付箋紙	『はじめの段落』 青色の付箋紙
桂小学校にひびく歌声にしたい。	高学年がやっていることを全校に知らせたい。	先生に取材してわかったこと。歌と心を伝えるというクラスの目標。歌うときは、大事にしたい言葉を意識して。自分たちで、練習方法を考えること。自分たちで、教え合ったりすること。	五年生と六年生の歌の練習方法について。

B児が考えた放送原稿

それでは、「五年生と六年生」の歌の練習方法について話します。

それでは、まず、五年生担任の滑川先生に取材をした結果です。そのクラスの目標は、「歌と心を伝える」ということです。歌うときの工夫は、大事にしたい言葉を意識することです。大事にしたい言葉を意識すれば、聞いている人に感動が与えられると思います。

次は、六年担任の入江先生の取材結果です。入江先生のクラスは、自分たちで練習方法を考えたりしています。さすが六年生だと思います。私たちもそれを見習ってすばらしい歌声にしたいです。

みなさん、桂小にひびく歌声の工夫などがわかりましたか。これらをもとに、これからもすばらしい歌声になっていけばいいですね。

これでお昼の特集番組を終わります。

B児が考えた文章構成表を見ると、『中の段落』では、5・6年生の担任の先生にインタビューしたことを中心に構成を考えていることがわかる。桃色の付箋紙には、インタビューをして学んだことや感じたことを書いていることから、放送原稿に自分の気持ちを交えて表現しようとする姿勢がうかがえる。このように、良い歌声にするために、クラスでがんばっていることについて聞き手に伝えたいという構成を考えていた。

その後、考えた構成表をもとにして、児童は放送原稿を書きまとめた。

文章構成表の右側には、A、B児が実際に書いた放送原稿を並べた。

A児は、テニスクラブの目標について原稿をまとめている。全体の目標では、コートマナーがあることについて書いており、個人の目標では、インタビューしたことを基にして、試合で勝てるように気をつけていることについて書いている。放送原稿の中には、「それでは紹介しましょう。」「これは、具体的に守りやすいですね。」という言葉があり、構成表を手がかりにしながら聞き手にわかりやすい表現を工夫している。

B児は、5・6年生の歌の練習方法について書きまとめている。5年生では、歌うときに大事な言葉を意識することが大切であると述べている。また、6年生では、自分たちで歌の練習方法を考えたりしていることを取り上げ、そのよさについて聞き手に知らせる放送原稿となっている。

(3) 作成したニュース番組について感想や意見を交流するプロセス3での実践

プロセス3では、交流学习や評価活動を行うことができるようにするために、学習を振り返って感想や意見を交流する学習を行った。自分たちの作ったニュース番組を発表し、意見を交流する中で、よかったところやさらに改善した方がよい点についても交流することができると思う。

『わたしたちの特集』発表会を開き、グループごとに発表する学習活動では、自分たちが考えた特集番組について発表し、その感想について交流する場面を設けた。

図3-10は、自分たちが考えたニュースを学級の友だちに伝えている場面である。



図3-10 自分たちが考えたニュース番組を交流している様子

互いにニュース番組を聞き合い、感想を交流し合う場面では、さらにニュース番組がよくなるように、次のような意見が出ていた。

- ・「～のです」「つまり～」などの言葉が使えていてよかったです。
- ・言いまちがえても、「失礼しました」という言葉が使えていてよかったです。
- ・次の人への発表のつなげ方がよかったです。次の人を紹介するように話していたのがよかったです。
- ・何のために伝えるのかがわかりやすかったです。
- ・資料を出すタイミングを変えた方がいいと思いました。資料が聞いている人に見えるようにもっと長く見せてほしいです。
- ・このグループだからこそ、伝えられるものが必要だと思います。何かインパクトのある発表になるといいと思います。

児童の意見を見ると、話し方の良いところについて「～のです」「つまり」などの言葉が使えていることをよさとして挙げている。1分間という限られた中では、“伝える内容”を絞らなければならない。そこで、自分が伝えたいことを強調するために断定する表現やまとめるための表現を使うことのよさに気づくことができたようである。

また、グループのまとまりを意識した発表の仕方についての意見や、次の人を紹介するような話し方が聞き取りやすいという意見が出ていた。

一方、見直した方がよい点として、「資料の出し方がわかりにくい。」「そのグループらしさをもっと出した方がよい。」という意見が出ていた。

このように、互いの発表を見合い交流し合う活動を通して、さらによいニュース番組を作りたいという次のめあてをもつことができたと思う。

感想や意見を交流する学習活動では、これまでの学習を振り返って、どのようなことができるようになったのか、児童が作文を書く学習活動を位置づけた。その中で、A児は次のような振り返りをしている。

学習を振り返って 【A児】

まず、ぼくができるようになったと思うことは、“目力”です。番組作りをする前はあまり目を向けて話すことはなかったけれど、少し意識できるようになったと思います。番組の反省は、少し早口になってしまったことと、少し聞き取りにくいところがあったことです。“确实”など少し聞き取りにくいところがあったことです。“确实”など少し言いにくい言葉のときに発音がよくなかったことです。もう少しゆっくりはっきり言ったらよかったですと思いました。よかったことは原こうを覚え、できるだけ相手の方に向けたことです。

もう一つは、作文などのとき、聞いている人や読む人を意識するということです。これは、人権の作文で実感しました。

A児の振り返りを見ると、相手の方を向いて話すことができるようになったことを書いている。反省する点としては、放送原稿を読み上げる際に早口になってしまったことと、はっきり発音できなかったことを挙げている。

文章を書くことについては、聞いている人や読む人を意識することが大切であることを書いている。ニュース原稿は、伝える相手がいてこそ作られるものである。ニュース原稿を書く学習を通して、相手を意識して書こうとする思いをもつことができたのではないだろうか。

次は、B児の振り返りを見ることにする。

学習を振り返って 【B児】

わたしは、初めて特集番組の文を考えて自分で読んだりしたので、文末表現がむずかしかったけど、グループの人と相談して良い文が考えられました。なるべくカメラの方を向いて読もうと思ったけれど、文を覚えられていなかったのでアナウンサーはすごいなあと思いました。

他のグループのいろいろな工夫、はっきり話す、最後の終わり方などの工夫ができていたのを見つけました。この勉強で大切な役割をもつニュース番組は、練習も大切だから、一生懸命工夫したり覚えたりしてすごいなあと思いました。これからもこんな勉強があれば生かしたいです。

B児の振り返りを見ると、この学習を通して、文末表現を工夫して文章を書くことができたことを書いている。グループの友だちの協力もあって、ニュース原稿を仕上げることができたようである。また、振り返りの中には、他のグループの友だちから学んだことも多かったようである。今後相手にもわかりやすく伝えることを意識しながら学習していこうとする意欲が感じられる。

このように、プロセス1・2での学習を生かすことで、伝える相手を意識したニュース番組を作ることができたと考える。

第4章 本研究の成果と課題

7月に行った実践授業『読書の世界を広げよう』では、児童が学習の見通しをもてるように、単元名を「おすすめします ぼくのわたしのヒーローヒロイン」とした。そして学習の出口であるプロセス3の表現活動では、児童が書いた推薦文を用いて交流活動を行った。

また、12月に行った実践授業『目的に応じた伝え方を考えよう』では、単元名を「桂小学校のよさを伝えるニュース番組をつくろう」とした。そして、学習の出口であるプロセス3の表現活動では、取材を基にしたニュース原稿を作成し、交流活動を行った。

ここでは、それぞれの過程で取り組んだことによって、どのような成果や課題があったのか、児童の姿を通して指導内容や支援の在り方について検討する。

なお、以下『読書の世界を広げよう』の実践授業は「実践A」、『目的に応じた伝え方を考えよう』の実践授業は「実践B」として記述する。

第1節 書く力を育てる単元構想にするために

(1) 学習活動の見通しをもつための工夫

プロセス1では、これまでの学習活動や言語生活を振り返るとともに、学習の見通しをもつことをねらいとしている。

実践Aでは、はじめに、これまでの読書の経験や本のよさを伝える方法について話し合う学習を行った。その理由は、この単元では読むことにも興味・関心をもたせることが大切であると考えたからである。そこで、読んだことを基にして推薦文を様式として取りあげた。読書の経験について振り返る際、児童からは、「みんな、いろいろな物語や歴史などたくさん読んでいてすごい。」「もう一回『銀河鉄道の夜』の本を読みたい。」などの意見が出ていた。授業の中で、学級の友だちが好んで読んでいる本について話し合う活動を行った。これらの学習により、児童は本にはジャンルがあることを知ることができた。そして、本教材のノンフィクションの作品の中に描かれている人物の生き方に目を向けて、見通しをもち学習を進めようとする姿が見られた。

また、プロセス1では、推薦文と感想文のモデル文を使って学習を進めている。このことが、推薦文とは具体的にどのような文章を書くのかとらえることができた。感想文と推薦文を比べることで、文種による様式の違いが明確となり、文章の特徴をとらえることができたと考える。

モデル文を使った学習では、2つの文章を児童に提示したときに、文章をじっくりと読み、書き方の違いを見比べる児童の姿が見られた。文章を比べることにより、どのような文章を書いていけばよいのかをとらえることができた。

文章の書き方がわかると、推薦文を書くためにこの単元でどのような学習を進めていけばよいのか、見通しをもつことができたと考える。

実践Bでは、学習課題への興味をもつことができるように、教材文を読み、ニュースをつくる過程をとらえることとした。限られた文字数で書きまとめる学習を行うことで、放送原稿を作成するという学習の見通しを持つことができたと思われる。

そのときの授業の振り返りの中で、児童は「教科書を読んで、大事なところを見つけられた。自分の言葉で文章がまとめられた。」「番組づくりで大事なことがわかってきた。そのことをこれからの学習に生かしていきたい。」と述べていた。

また児童はこの書きまとめたものを参考にして、学習計画をたてることができた。

プロセス1では、このような学習を通して、児童が学習の見通しをもつことができたと考える。また、このことは、児童の学習意欲を高めることにもつながっていたと考える。

(2) 書く活動と他領域との関連を図る工夫

プロセス2において大切にすることは、書く活動と話す・聞く活動、読む活動とを関連させることであり、なかでも、書くことに焦点を当てて学習を進めたことである。

各領域を関連させる中で指導者が大切にすることは、児童が“何のために書くのか”を意識できるようにしたことである。活動の内容としては、読んだことを基にして書いたり、書いたことを基にして話したりする交流活動を重視した。

実践Aでは、プロセス3において、自分で本を選び、推薦文を書いて交流する学習を設定している。そのため、プロセス2では、教材文を推薦する図書ととらえて、推薦文を書く学習を行った。

その際、教材文を読み、人物の思いや工夫がわかる言葉を抜き出したり、自分の考えを書いたりした場面で付箋紙を活用した。

ノートや原稿用紙に文や文章を書く活動を行う前に、文中の言葉や自分の思いや考えを付箋紙に書く活動を取り入れた。このことが書くことに対する抵抗感を少なくすることができたと考える。また、推薦文の構成を考える場面では、付箋紙を自由に移動させながら文章全体の構成を考える児童の姿が見られた。

授業の振り返りの中で、児童からは「はじめ・中・終わりにつながっていく中で、中心の内容が少しはずれるかもしれないけれど、上手につながっていきたい。」という意見があった。付箋紙を使うことによって、どのようにして文章を構成すればよいのか、見通しがもてると同時に意欲を高めている様子が見られる。

このように、児童は自分が書き出したものを基に、文章の構成を考え、その考えた構成を使って、推薦文を書く活動を進めることができた。

実践Bでも同様に、教材文を基にして放送原稿を書く学習を行った。そこでは、放送原稿がどういものであるのかとらえられるように、モデル文をつかって学習を進めた。

授業の振り返りの中で、児童は「聞いている人に様子を伝える原稿を書くのは、最初はむずかし

いと思っていた。でも、書き手のこだわっているところが何かを中心に書くといいことがわかった。」と述べていた。

また、自分が伝えたい話題について調べる際には、インタビューをしたり、本を読んだりして得た情報を基にして放送原稿を書く学習を行った。

児童の振り返りには、「300字だから、耳で聞いてわかる放送原稿にしたい。」「結論をはじめに、短く書いてみた。」など、モデル文を参考にして作文をしている様子があった。

このように、プロセス2では、教材文を基にしながら書く学習を行った。ここで繰り返し書く学習を行ったことが、プロセス3での表現活動への自信につながったと考える。

プロセス2の学習活動は、プロセス3での表現活動を常に意識したものである。児童の目的意識を明らかにさせて学習を進めたことは、次の学習へのつながりも明確になり、意欲を高めることにもつながったと考える。

(3) 書いたものを基にした交流活動の工夫

プロセス3において大切にすることは、表現活動を通して交流をすることである。ここで大切にしたのは、表現活動そのものが児童にとって楽しい活動になることである。そのためには、自分自身の活動を振り返ったり、相互評価をしたりして、児童自身ができるようになったことを実感できる学習活動を工夫する必要がある。

実践Aでは、自分で選んだ本についての推薦文を書き、交流する学習を行った。ある児童はこの単元の学習が始まったころから、ノンフィクションの図書を進んで読む姿が見られた。プロセス3の学習が始まるころには、複数の本を読んでいる児童も多く見られた。読んできた複数の本の中から、自分が推薦する本を選ぶことで、この本を薦めたいという気持ちも高まっていたと考える。プロセス1で「おすすめします ぼくのわたしのヒーローヒロイン」という単元名を提示したり、プロセス3で表現活動を行うという期待感が児童の自主的な読書に影響を与えていたと考える。

児童は振り返りの中で「何よりも自分が読者になったつもりで、読みたくなるような文章を書けることが大切だと思った。」「文章を書く時には、はじめの部分で読み手に問いかけていくような文章を書くことが大事だと思った。」と述べていた。先ほどと同様に、プロセス1で学習の見通しをもったことや、プロセス2で、よい推薦文(モ

デル文) との出会いを通して書き方を学んだことが、このような意見につながったと考えられる。

また、プロセス3で、本のよさを伝える文章を書く学習を通して、児童は、読み手を意識しながら書くことの大切さについてあらためて学ぶことができたと考える。

実践Bでは、自分たちが考えたニュース番組を交流し合う活動を行った。交流する場面では、ニュース番組を発表した後、友だちからアドバイスをもらい、そのことを受けて、もう一度ニュース番組を見直すという姿が見られた。

児童の振り返りの中では、「声の強弱を考えてニュースを伝えたい。」「〇〇さんのグループは、インタビューをしてわかったこととアンケートをしてわかったことをうまくつなげて話していた。」など、学んだことを次の発表に生かそうとする姿が見られた。

このように、プロセス3で行った交流活動は、自らの学習を振り返り、“がんばった自分”をあらためて認識することにつながったようである。また、学んだことを生かして次の目標を立てている姿からは、国語科の学習だけではなく、他教科や領域の学習活動に波及することが期待できる。

(4) 書く様式や方法を身につけさせるために

表現活動を中心に据えた単元構想の工夫とともに、それぞれのプロセスでは、児童が書く様式を身につけることができるように工夫をした。その結果、児童が見通しをもって書いたり、めあてをはっきりともって書いたりする姿が見られた。

1点目は、モデル文を活用して学習を進めたことである。実践Aでは、感想文と推薦文を比べる学習を行った。2つの文章を比べることにより、どのような文章を書けばよいのかを児童はとらえることができたと考える。モデル文を提示することは、児童にどのような文章を書いていけばよいのかをとらえやすくするものとなった。

また、実践授業で提示したモデル文は、指導者が作成したものである。今回の実践を通して、指導者自身がモデル文を書くことに、二つの意味があると感じた。それは指導者がモデル文を作成することにより、児童につけたい力が明確になることである。また、指導者が実際に書いてみることで、児童が文章を書く上でどのようなことにつまづくのか把握できたことである。

また、児童が書いた文章を評価するためには、評価の基準となるものが必要となる。その際、モ

デル文を基準にすることで、評価の視点を明確にすることができたと考える。

2点目は、書く様式に合わせ、文章を書くときに使える言葉の例を児童に示したことである。

児童は、書きたいことがあっても、なかなか言葉として表せないことがある。文章の構成はできていても、記述する活動に入るとどのようにして書いていけばよいのかわからず、立ち止まってしまうことがある。児童がつまづかないように、書く様式に合わせ、文章を書くときに使える言葉を提示した。その結果、つまづきを見せていた児童が、文を書き進めていく姿が見られた。

また、自分の考えを書くときに、今までは「おもしろかった。」を多用しがちだった児童が、指導者に提示された言葉の例を参考にして、「心を動かされた」「印象深い」などの言葉を使うことができた。このことは表現を豊かにして記述する力を身につけることにつながったと考える。

指導者が意図的に語彙を示すことで具体的に使える言葉を増やすことが有効な支援となった。

おわりに

書く力を育てるための学習指導とはどのようなものであるのだろうか。これは、研究を進める中で絶えず考え続けてきたことである。

本研究では、児童が書くことに意欲をもちながら、主体的に書く学習を展開したいと考え、単元構想の工夫に着目した。書くことに苦手意識をもっている児童に、「書いてみたい」「書いていくことが楽しそうだ」と意欲をもって学習にのぞんでほしいと考えたからである。

授業実践では、毎時間後の振り返りの中で児童が「教科書にのっている言葉を使って、自分の思っていることを書きまとめることができた。」「文章の構成を考えるのをがんばりました。」「文末表現を工夫して書くことができた。」と述べている姿が見られた。

今後も児童が書く方法を理解し、自信をもって書き進められる指導の在り方についてさらに追究していきたいと考える。

最後に、本研究の趣旨を理解して頂き、熱心に授業実践に取り組んで頂いた京都市立桂小学校の研究協力員、教職員の皆様にこの場を借りて心より感謝の意を表したい。そして、書く学習に対して意欲的に取り組んでくれた子どもたちの今後にエールを送りたい。