

読み書き関連の学習において、内容面に着目した学びを実現するために

～「入れ子構造の学習過程」と「こまめな交流」を通して～

長岡市立千手小学校 教諭 柳 大地 (H30 年度)

主張

国語科における読み書き関連の学習において、内容面に着目した学びを実現したいと考える。そのためには、読み書きを往還させる「入れ子構造の学習過程」と、記述直後における「こまめな交流」が必要である。

1 研究主題設定の理由

国語科の学習では、「読むこと」と「書くこと」を関連付けた単元づくりが重視されており、読むことで学んだ形式面と内容面における表現の工夫を自分の文章に生かすことが求められている。特に説明的文章では、筆者の形式面と内容面における表現の工夫を読み取り、それを活用して自分の考えをわかりやすく伝える力を育成することが目指されている。

これまでの実践でも、筆者の形式面と内容面における表現の工夫に着目しながら説明文を読む活動と、その学びを生かして自分で書く活動を組み合わせた単元づくりを行ってきた。しかし、次のような課題が見られた。子どもたちの振り返りに「筆者の書き方の工夫が分かった」「自分の文にも生かしたい」といった意欲的な記述がある一方、実際の書く活動では読むことの学習で学んだことが十分に活かされていなかった。また、書く活動で友達同士が文章を読み合い、アドバイスし合う場面では、「字が間違っている」「句読点が抜けている」などの形式面に関する指摘が中心となり、内容面に目を向けたやり取りがあまり見られなかった。

小学校学習指導要領解説国語編では、読むこと・書くことの相互の関係を重視した指導の充実が求められているにもかかわらず、実際には書く活動において読むことの学びが活かされづらく、児童同士の交流も形式面の指摘にとどまることが多い。

そこで本研究では、読むことを通して学んだ表現の工夫をその場で書くことに活用する「入れ子構造」の学習過程を取り入れ、書く活動における「こまめな交流」の場を単元に組み込んだ。これらの働きかけを通して、読むことで学んだ表現の工夫が書く活動で活かされ、書く活動の交流場面において内容面に着目した交流ができると考え、本研究主題を設定した。

2 研究仮説

読み書き関連の学習において、次の2つの手立てを取り入れることで、内容面に着目した学びが実現できるだろう。

(1) 「入れ子構造の学習過程」の工夫

→学んだ表現や構成の工夫をその場で活用することで、読むことと書くことの学びの関連が明確になり、書く活動に読むことで学んだ表現の工夫が活かしやすい。

(2) 記述直後における「こまめな交流」

→記述直後に繰り返し交流することで、内容面に着目したアドバイスが生まれやすくなり、伝わりやすい文章を書く意識が高まる。

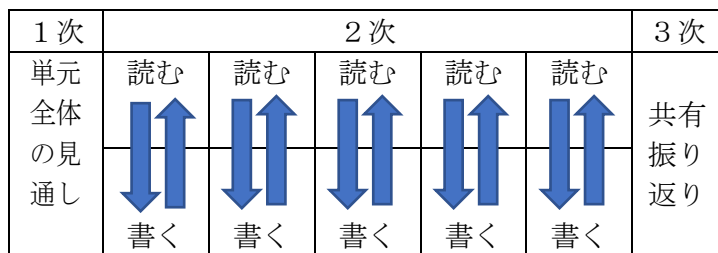
3 研究内容

本研究では、読むことと書くことの有効な関連をもつ学習の仕方を明確にし、子ども同士が内容面に着目して交流できる授業づくりを目指した。そのために、「入れ子構造の学習過程」の工夫と書く活動における「こまめな交流」の2点に重点を置いて授業を構成した。本研究で用いる「入れ子構造」とは、水戸部(2015)が提唱する学習過程であり、一単位時間内で読むことと書くことを往還させ、学んだことを即時に活用する方法を指す。これにより、学びの連続性と定着が期待される。交流場面における「内容面」とは、読むことで学んだ内容を指し、表記の誤りなどの「形式面」とは区別される

(1) 入れ子構造による学習過程の工夫

これまでの実践では、2次で教材文を読んでから、3次で自分の文を書くというように、「読むこと」と「書くこと」を順番に進める単元構成が多かった。しかし、その場合、読むことを通して学んだ表現の工夫が、書く活動に十分に生かされないという課題が見られた。

そこで本研究では、一単位時間内で教材文を読む活動と、それをもとに自分の文を書く活動を組み合わせて行う「入れ子構造の学習過程」を取り入れた(図1)。「入れ子構造の学習過程」を取り入れることによって、読むことで得た学びを即時に書く活動に活用することができる。例えば、「順序を表す言葉」「材料の大きさや数を具体的に伝える表現」など書き方の工夫を教材文から読み取った直後に、それを生かして紹介文の一部を書くという流れをつくった。このように、学んだ表現の工夫を各時間の中で書く活動に活用することで、読むことと書くことの間連がより明確になり、学んだ表現の工夫を生かすことができると考えた。



【図1 「入れ子構造の学習過程」のイメージ】

(2) 記述直後における「こまめな交流」

これまでの実践では、書く活動の終末に友達同士で文章を読み合い、アドバイスをし合う場面を設けてきた。しかし、その交流では、アドバイスの多くが誤字脱字の修正や句読点の有無など、形式面にとどまり、内容面に関する修正にはあまり結びついていなかった。佐々原(2017)は、書くことの指導における課題の一つとして、「書く行為は他者を媒介として構成されるという意識の弱さ」を挙げている。そしてその解決のためには、書く場面の様々なプロセスにおいて、「他者と協働する場を積極的に設定することの重要性」を指摘している。つまり、書くことは他者の視点が必要であり、他者との関わりの場を増やすことが必要である。

そこで本研究では、書く活動の各時間に交流の時間を設けた。一時間ごとに「どんな観点で文章を読めばよいか」が分かりやすいため、読む文章量が少なくなり、負担が軽くなる。特に実践②では、児童が他者の文章を読む際の視点を具体的に設定し、その視点に基づいたアドバイスが行えるようにした。

このように、「こまめな交流」と視点の明確化を組み合わせることで、児童は読むことで身に付けた力が実際に書く活動に活用できているかを意識しながら、内容面のアドバイスや修正が行いやすくなると考えた。

4 研究の実際

(1) 実践① 単元名 「おしごとしょうかい大作戦」(長岡市立千手小学校2年2組令和6年6月実施) 使用教材「どうぶつえんのじゅうい」(光村図書)

本実践では、身近な先生の仕事内容をクラスの友達に紹介する「おしごとしょうかいブック」の作成をゴールとした。2次の読むことの学習では、表1の形式面と内容面における表現の工夫を学び、その学んだ内容を活かして自分の紹介文の一部を書いた。その後、友達と書いた文章を読み合っ、アドバイスや修正の機会を設けた。

時	2次の読むことで学んだ内容
5	はじめ・中・終わりに分ける
6	事柄の順序を表す言葉を使う
7	わけやくふうを表す言葉を使う

【表1 実践①における学んだ内容】

6時における紹介文の一部を書く場面では以下のような姿が見られた。

T1: みなさんのメモはどうなっていますか。
 A1: 仕事の順番になってない。先生、変えたいです。
 C1: 午前とかも書いていないよ。
 T2: それでは自分のメモを直したり、書き足したりしましょう。
 A2: (付箋を仕事の順番に並び替える。)
 A3: (ワークシートに「朝」「午前中」「お昼に」「午後」と書き足す。)

6時では、教師の発問をきっかけに、自身の文章メモが仕事の順番になっていないことや、順序を表す言葉が不足していることに気づいた。そこで、すぐにメモの順番を入れ替え、順序を表す言葉を書き足していった。また、A児は「仕事の順番はこれで良いか」を考える活動の際に、そのままでは相手に伝わらないと判断し、文章の順番を入れ替える必要があると考えた。このような修正は、「入れ子構造」の学習過程によって、読むことで学んだ表現を即座に自分の書く活動へと生かすことができたからである。

6時における交流場面では以下のようなやり取りが見られた。

A4: (Cのもとへ向かう) 書けた?
 C2: うん、けっこう書けた。
 A5: (Cの文章を読む)。ねえねえ、ここ(文章の始まり部分を指す)、「お昼に」があったほうがいいんじゃない?

C3：お昼？

A6：「朝」と「午前中」があつて、「放課後」もあるんだけど、ここだけなにもないから「お昼に」。

C4：そういうことか。(ワークシートに「お昼に」と書き込む)

A 児は、友達の記事を読む中で、「事柄の順序を表す言葉」がないことに気づき、アドバイスをを行った。これは、記述直後に交流する場面を設定したことで、内容面に着目した具体的なアドバイスが生まれ、「事柄の順序を表す言葉」を意識して取り入れることにつながった。

実践①における2次の読むことで学んだ内容の成果物の発現率は以下の表2のようになった。

時	2次の読むことで学んだ内容	成果物への発現率
5	はじめ・中・終わりに分ける	8/26名 (30.7%)
6	事柄の順序を表す言葉	26/26名 (100%)
7	わけやくふうを表す言葉	14/26名 (53.8%)

【表2 実践①における成果物の発現率】

実践①の成果物を見ると、6時の「事柄の順序を表す言葉」は全員が活用しており、読む学習で学んだことが書く活動に生かされていた。「朝」「午前中」「放課後」といった具体的で分かりやすい表現があり、子どもにとって使いやすかったことが大きな要因だと考えられる。一方、5時の「はじめ・中・終わりに分ける」は8名(30.7%)、7時の「わけやくふうを表す言葉」は14名(53.8%)にとどまった。これは、学んだ内容の理解が不十分であったことが一因と考えられる。

実践①では、学んだことがすぐに成果物に現れやすい内容と活用が難しい内容があること、読む学習の内容がきちんと理解されなければ、成果物には反映されにくいことが分かった。また、書く活動の際、A児は内容面に着目した助言を行うことができていたが、B児は形式面に偏ったアドバイスにとどまったり、アドバイス自体を行わなかったりする姿が見られた。

(2) 実践② 単元名 「おもちゃしょうかい大作戦」(長岡市立千手小学校2年2組令和6年11月実施)
使用教材「紙コップ花火の作り方」(光村図書)

実践②の書く時間では、児童同士のアドバイスにおいて内容面に着目できるよう、交流の視点(=2次の読む活動で学んだ内容)を明示し、アドバイスの方向が具体化するよう工夫した。

本実践では、生活科で作成したおもちゃの作り方を1年生に紹介する「おもちゃしょうかいブック」の作成をゴールとした。2次の読むことの学習では、表3の形式面と内容面における表現の工夫を学び、その学んだ内容を活かして自分の紹介文の一部を書いた。その後、友達と書いた文章を読み合せて、アドバイスや修正の機会を設けた。

7時における紹介文の一部を書く場面では以下のような発言があった。

T1：みんなのおもちゃづくりブックは伝わるかな。

B1：伝わらないと思う。

T2：どんな言葉が必要か書き足してみよう。

B2：(おもちゃづくりブックの材料のページのトイレットペーパーと書いてある横に「1個」と書き足す。ねん土と書いてある横に「たまごのはんぶんぐらい」と書き足す。

※他にも複数の要素を書き足す。

作り方のページのトイレットペーパーのしんを「トイレットペーパーのしんの真ん中」と書き換える)。

B児は、材料名だけでは相手に伝わらないと気づき、数量や大きさを表す言葉を書き足した。また、作り方も相手に伝わりづらいと考え、場所を表す言葉を書き足した。こうした修正や工夫は、単なる指示によるものではなく、入れ子構造の学習過程によって可能になった。B児は「入れ子構造」の学習過程によって、自分のおもちゃづくりブックの伝わりにくさに気づき、「(材料の)長さや大きさ、数、(材料をつける)場所がわかる言葉を使う」ことを書く活動に即座に生かすことができた。

時	2次の読むことで学んだ内容
5	まとまりに分けて書く
6	順番がわかる言葉を使う
7	(材料の)長さや大きさ、数、(材料をつける)場所がわかる言葉を使う

【表3 実践②における学んだ内容】

7時における交流場面では以下のようなやり取りが見られた。

B5：(Dのもとに向かう)僕は書けたよ。
D1：俺も書けた。
B6：(Dの文章を読んで)僕も「たまごくらいの大きさ」って書いた。
D2：そうなの？
B7：うん。
D3：でも、ここ(作り方の文章の一部を指さして)がわからない。
B8：僕は「トイレットペーパーのしんの真ん中」って書いたよ。
D4：(少し悩んで)俺もそうやって書こう。(おもちゃづくりブックに「トイレットペーパーのしんの真ん中」という言葉を書き足す)

B児は、実践①ではアドバイスが形式面に偏ることが多かった。しかし、7時の交流ではD児に対して、「トイレットペーパーのしんの真ん中」とアドバイスをした。その結果、D児も同じ表現を自分の文章に加えることができた。交流する際に表3の交流の視点を児童に示し、記述直後に交流の場を設けたことで、内容面に着目した具体的なアドバイスが生まれた。

実践②における2次の読むことで学んだ内容の成果物の発現率は以下の表4のようになった。

時	2次の読むことで学んだ内容	成果物への発現率
5	まとまりに分けて書く	23/26名(88.4%)
6	順番がわかる言葉を使う	24/26名(92.3%)
7	(材料の)長さや大きさ、数、(材料をつける)場所がわかる言葉を使う	11/26名(42.3%) すべての内容 26/26名(100%) どれか一つの内容

【表4 実践②における成果物の発現率】

実践②の成果物を見ると、5時の「まとまりに分けて書く」は23名(88.4%)、6時の「順番がわかる言葉を使う」は24名(92.3%)、7時の「どれか一つ」は26名全員(100%)と読む学習で学んだことが書く活動に生かされていた。これらの成果は、学んだことがそのまま文章に生かされやすかったことに加え、2次において読む活動と書く活動をそれぞれ設定したことで、教材文や学習内容の理解がより深まり、成果物に生かすことができたためだと考える。

一方、7時の「長さや大きさ、数、場所がわかる言葉を使う」については、全てを取り入れられた児童は11名(42.3%)にとどまった。「長さや大きさ、数がわかる言葉」は児童にとって分かりやすかったのに対し、「場所がわかる言葉」はどのように表現すればよいか分かりにくかったことが一因だと考えられる。

5 成果と課題

(1) 成果

「入れ子構造の学習過程」で単元を構成したことで、読むことで学んだ表現の工夫を書くことに即座に活かすことができ、学んだことを自分の文章に取り入れやすくなった。また、「こまめな交流」を取り入れたことで、交流の視点が明確になり、文章を見る範囲が絞られた。これにより、内容面に着目した具体的なアドバイスや修正が行われ、より伝わる文章へと改善することができた。

(2) 課題

読む学習で取り上げた表現の工夫には、成果物に反映されやすいものとそうでないものがあった。そこで、成果物に反映されにくい表現の工夫を明らかにし、それに対してどのような指導や手立てが有効であるかを検証していく。

6 参考・引用

- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』平成29年7月
- ・水戸部修治編著(2015)『「単元を貫く言語活動」を位置付けた小学校国語科学習指導案パーフェクトガイド 1・2年』明治図書
- ・佐々原正樹(2017)『小学校「書くこと」の教育の課題とこれから—相互推敲による「書き直す力」の育成—』比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究