



Title	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
Author(s)	金子, 美芽; 道田, 泰司
Citation	高度教職実践専攻（教職大学院）紀要(2): 1-10
Issue Date	2018-03-09
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/41527
Rights	

【研究論文】

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—

金子美芽¹・道田泰司²

A study on Lessons which Focus on Enhancement of the Language Activity: Through Interactions with Classmates at “Writing” Unit in Elementary School Japanese Class

Mika KANEKO, Yasushi MICHITA

要 旨

本研究の目的は、小学校国語科において、「書くこと」の領域における交流を通して言語活動の充実を図ることについて考察を行うことである。そのためにまず、現行学習指導要領に示されている「書くこと」の交流に関する指導事項に、どのような系統性が想定されているのかについて考え、「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し、交流に重点を置いた実践についていくつかを検討した。その結果、小学校の「交流」の指導事項は、「感想を伝え合う」から「意見を述べ合う」さらに「助言し合う」のように活動が提示されていること、書く領域における交流を重点教材化している教科書教材は、今回調査対象とした1, 4, 6学年で見ると、多くはないこと、交流に重点を置いた先行実践からみると、ブレーストーミングやイメージマップのようなツールや型を使うことも有効であること、交流の観点や交流の目的を具体的に提示することが重要になってくることが見いだされた。そのような実践を毎学年、系統的に取り組むことで、児童は交流の有効性や意義を実感し、書き手であると同時に読み手の立場を意識して言葉を綴り、書くことにつながる、ということについて考察を行った。

1. はじめに

本研究の目的は、小学校国語科において、「書くこと」の領域における交流を通して言語活動の充実を図ることについて考察を行うことである。

まず、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。既に昭和22年の試案から表現意欲を盛んにする言語活動が国語科学習指導の目標に提示され、昭和43年改訂告示では主体的な学習活動としての言語活動の重要性が説かれた。昭和52年改訂では、国語科のみならず、学校教育全体での言語活動の適正化が掲げられ、平成10年の改訂では、国語科の中核目標に「伝え合う力」が登場し、「内容の取扱い」の言語活動例が各領域に具体的に示された。そして平成20年改訂の現行学習指導要領では、「言語活動の充実」を前面に打ち出し、言語に関する能力の育成教科としての国語科の性質を強調した。

では、なぜ言語活動を充実させることが求められているのか。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、「各教科等の指導に当たっては、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」と述べられている。このように、言語活動の充実とは国語力の育成はもちろん、思考力の育成という視点からも、国語科のみならず学校教育全体を貫いている課題だと言える。

¹ 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

² 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座、琉球大学教育学部附属中学校

言語活動の充実について『言語活動の充実に関する指導事例集』（文部科学省，2011）では、「言語の役割を踏まえた指導を行うことが大切」として、「知的活動（論理や思考）」と「コミュニケーションや感性・情緒」という2種類の言語の役割それぞれについて、指導の在り方について整理されている。その概要は以下の通りである。

(1) 知的活動（論理や思考）に関すること

ア 事実等を正確に理解し、他者に的確に分かりやすく伝えること

(i) 事実等を正確に理解すること

(ii) 他者に的確に分かりやすく伝えること

イ 事実等を解釈するとともに、考えを伝え合うことで、自分の考えや集団の考えを発展させること

(i) 事実等を解釈し、説明することにより自分の考えを深めること

(ii) 考えを伝え合うことで、自分の考えや集団の考えを発展させること

(2) コミュニケーションや感性・情緒に関すること

ア 互いの存在についての理解を深め、尊重していくこと

イ 感じたことを言葉にしたり、それらの言葉を交流したりすること

ここには、「理解する」「伝える」「解釈や説明を通して考えを深める」「伝え合うことで考えを発展させる」といった活動が扱われている。本研究ではこの中でも、「考えを伝え合うことで、自分の考えを発展させる」こと、すなわち「交流」に焦点を当てる。それは、主体的な思考・判断が促されるからであり、交流は知的活動のみならず、コミュニケーションや感性・情緒とも関わる重要な観点と考えられるからである。

交流することの意義は、考えが発展する点やコミュニケーションだけにあるのではない。相澤（2011）は、交流の意義について先行研究を元に検討した結果、学び一般において、次のような意義があると述べている：理解を促したり知識を増やしたり発展させたりすること、より意欲的に学習へ取り組むこと、知識・理解・思考が高まるとともに他者理解の力も育成されること、考え直しのきっかけになること、思考力・判断力・表現力をより高次なものにできること。このように、思考力を育成する点からも交流の有効性を説き、言語活動としての交流が互いに聞き合うことで自らの考えを深め、相互作用によって高次な思考・判断・表現力を育成する授業づくりこそ国語科中核目標の「伝え合う力」を高めることになると述べている。

しかし交流に関する指導事項は、国語科においては平成20年改定の現行学習指導要領から新設されたせいか、効果的に行うことは容易ではない。第一筆者の授業実践を振り返ると、交流自体が自分の考えを言い合うだけで、深め合う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。しかしそれ以上に、交流することの意義や、学習指導要領教科書における交流の位置づけや系統性を教師自身が明確に把握していないこと、効果的な交流について、十分な教材研究が行えていないこと、効果的な交流の位置づけや方法に関する知見を十分に持ち合わせていないこと、交流を重点化した教科書教材が多くはないこと等が根本的な原因ではないだろうか。

そこで、本研究では、国語科における言語活動の充実を位置づけた授業の手立てとして学習過程に交流を位置づける。その際、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をよりよく発展できるような指導の工夫を模索するための理論的な考察を行うことが本研究の目的である。

2. 現行学習指導要領の検討

現行学習指導要領に示されている「書くこと」の交流に関する指導事項に、どのような系統性が想定されているのかについて考える。「小学校学習指導要領解説国語編」(以下「解説国語編」と表記)では、交流に関する指導事項は「書いたものを発表し合い、交流することを示している。」としている。低学年では、「書いたものを読み合い、よいところを見つけて感想を伝え合うこと」、中学年では、「書いたものを発表し合い、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」、高学年では、「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」と表記されている。これらの表現から考えると「感想を伝え合う」から「意見を述べ合う」さらに、「助言し合う」へと、書いたものを基に考えたことを伝える、自分の見解を述べる、対象物を更に改善するために共に探究する交流への高まりが読み取れる。このうち、「よいところを見つけて感想を伝え合う」と「助言し合う」は内容がイメージしやすいが、「書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合う」ということは、少しイメージしづらい。これは筆者らの想像であるが、書き手の考えが明確であることを評価する意見であれば、「感想を伝え合う」に近くなり、書き手の考えが明確でない点を指摘するのであれば、「助言し合う」に近くなると理解できるのではないだろうか。

次に、各学年の交流における指導事項が、「書くこと」の中でどのように位置づけられているのかについて、主に各学年の「目標」と関わる記述から検討を行う。

低学年における「書くこと」の目標は、「経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。」となっている。「解説国語編」を見る限り、この中で「交流」と関わっているのは、「進んで書こうとする態度を養う」の部分である。「進んで書こうとする態度を養うためには、(中略)それらを発表し合うことによって評価される喜びなどを実感させることが重要である。」とある。また、先述したように、指導事項では、交流を通して「よいところを見つけて感想を伝え合う」と書かれており、「感想を互いに伝え合うことを中心に展開すること」、「感想を受けて振り返るようにすることが重要」とある。この2点から考えるなら、低学年の「書くこと」においては、読み手等の相手意識を涵養させる過程で、自分の考えや思いが伝わったり、認められたりする喜びを体感させながら書くことへの意欲を育むことが目指されている。また、指導事項の解説に「課題を設定し、学習の見通しをもち、実際に書いてきた過程の全体について、読んでもらった相手の感想を受けて振り返るようにすることが重要である。」とあることから、学びの振り返りを視野に入れた交流の設定が必要になってくる。読み手からの感想を、ワークシートや付箋紙等の記述を基に学習を通して、上手くいった点や労を要した点、身に付いたことや今後の学習に活かしたいこと等の振り返りを日常から交流させ、機会を設定することが想定されていると考えられる。しかも、先ほど述べた「相手意識」と、「自己の振り返り」の2つが想定されているようである。

中学年における「書くこと」の目標は、「相手や目的に応じ、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書く能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら書こうとする態度を育てる。」となっている。「解説国語編」によると、「相手や目的に応じ」の部分について、「話すこと・聞くことと同様、書くことにおいても、相手や目的を強く意識しながら課題を設定したり、取材をしたりすることが重要である」と書かれている。また、交流に関する指導事項の解説として、「推敲して書き終えた文章だけではなく、学習計画や、取材、構成の段階のメモなど書くことの学習過程についても発表し合うように工夫する」とあり、「記述した内容以外に、相手について配慮したことや、記述の仕方でも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。つまり、書き終わった時点だけではなく、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。

高学年における「書くこと」の目標は、「目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考えて文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。」となっている。「解説国語編」によると、「書くときに想定する相手には、特定の相手の場合と不特定の相手の場合がある。特定の相手の場合には、相手の意図を明確に把握するようにする」と書かれている。また、交流に関する指導事項の解説には、「書いたものを発表し合って交流し自分の考えをもつとともに、書き手の表現の仕方をよりよくするために助言することを示している。」「書いたものを発表し合う場合、記述した内容そのものに加えて、書こうとした意図、すなわち、だれに向かってどのような目的で伝えようとして書いたのか、またそのためどのような表現を用いたのかななどを述べることも必要である。」と書かれている。「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。これらから考えると、読み手の意見を活かしたり、自分が読み手になった経験を活かしたりことで、よりよい書き手を目指すことと同時に、よりよい表現を共に追究するという目的を明確にした交流を設定することが想定されている。

同じく学習指導要領の交流について検討している藤森(2015)は、低学年の「相手の文章のよさ」を指摘し合うことは、「広げる交流」に当たり、「書き手の文章が自分にどう届いたのかを知らせる営み」であることを認識す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」だけではなく、「独創性や表現の適否」についても意見を述べ合うことを「深める交流」としている。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で「高める交流」になるとしている。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。

以上のことから、学習指導要領では、書くときの交流に関して、自分の考えを伝えると同時に相手の意図をも理解する中で他者意識をもち、自分の考えが整理、明確、評価される過程を実感させ、書くことへの意欲を涵養することで伝え合う力を育むということが想定されていると考えられる。

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。まず4学年について検討し、その後、1学年と6学年を検討することで、低・中・高学年の概要を把握する。

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を、各教科書会社の指導書にある評価重点項目から判断した(表1)。書くことの交流を重点的に教材化されているのは、5社のうち3社のみであった。該当なしの2社は、書いた後に発表して交流するという扱いであった。

T社の特徴は、交流の観点が具体的なことである。例えば「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」、物語を創作する単元では、「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」のように交流の観点が挙げられていた。T社の他学年の教材をみると、2学年の「名人紹介文」では、友達の作品を読んで「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、「人物のようす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」、

表1 小学校4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

出版社	重点教材数(そのうちの「話す・聞く」との複合単元数)
K社	0 (0)
M社	0 (0)
T社	2 (0)
S社	2 (0)
G社	4 (2)

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。

S社の特徴として詩の創作では「友達の詩を読んで感じたことを伝え合ひましょう。」、未来の自分への手紙作成では、「感想を伝え合ひましょう。」のように、感想を述べ合うことが中心になっており、詳しい交流の観点は提示されていない。

G社の特徴としては、「書き方、まとめ方」で推敲の観点を提示し、それらを基に書き直した作品を読み合うことで、分かりやすい文章の書き方を捉えられるようにしている。詩の創作では、感想を伝える交流を設定している。

しかし、T社も含め、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。

1学年では、M社以外は、「書くこと」における交流の指導事項が重点教材化されており、K社、G社、S社では、10時間以上の大単元が設定されている。どちらも、友達の文章の良さに着目して感想を述べ合う交流が想定されているが、K社は「～さんは、妹おもしろいということが伝わったよ」という内容から読み取れる作者の人柄や「出来事の順番が分かりやすい」等の記述面における交流例が提示されている。K社やG社は、「記述」や「推敲」も重点項目として提示されており、「交流」を通して、よりよい記述や推敲に繋げようとしていることが読み取れる。特にG社は、記述後に推敲の視点で交流させ、作品を書き上げてから鑑賞を目的とした交流を設定している。一方、T社の「ことばあそびうたをつくろう」やS社の物語創作は、重点指導項目が「交流」に焦点化されており、創作活動と交流を並行して学習を進行させることで、1学年児童に表現活動の楽しさを実感させ、低学年の時期から表現意欲の向上を図ろうとしていることが読み取れる。

6学年では、全社で交流の指導事項が重点化されているが、K社以外は、4時間以内の小単元の設定となっている。M社やT社は短歌と俳句の創作で交流を設定しており、M社は作品創作後の感想交流の鑑賞を目的とした交流、T社は推敲を目的とした助言し合う交流が提示されている。K社は、随筆の下書き段階で、どのようにしたらはっきり意見が伝わるか友達と助言し合い、推敲後に感想を述べ合う交流が設定されている。G社やS社の1単元も助言を述べ合う交流が設定されており、高学年の指導事項に迫ろうとしていることが読み取れる。

上記の3学年分を考察すると、1学年は「交流」のみを重点指導事項として焦点化された教材が半数を占めており、4学年は「交流」と共に「課題設定・取材」も重点指導事項として教材化されている。6学年は「交流」を重点指導事項として教材化されたうちの半数以上が共に「推敲」も重点指導事項として教材化されている。つまり、低学年で「交流」を通して作品の良さを認め合ったり、学習を振り返ったりすることを通して表現意欲を育もうとしていることが想定される。中学年では、「課題設定・取材」で、記述する前の内容づくりを充実させ、それらが書き上げた作品のどこに反映されているのかも交流の視点にしていることが想定される。高学年では、指導事項の「表現の仕方に着目して助言し合う」ことを通して「推敲」につなげる交流を想定して教材化されていることが読み取れる。

日本以外の教科書では交流はどのように扱われているであろうか。日米の小学校国語教科書「書くこと」教材に関する事例を検討した清道(2011)によると、アメリカの教材は「書くこと」を段階的プロセスととらえ、作業を細かく設定したり、具体的な手がかりやスキルを多く示したりして「読み手」と「文種」が強く意識されているという。交流について具体的には、「書き手は下書きを音読し、相談したいこ

とを聞く、聞き手は好きな部分や意味不明瞭な部分を伝える」という活動が提示されていること等である。「互いに文章を読みアドバイスし合うことによって、直接読み手からの反応を知ることができると同時に、こども自身が読み手の立場を経験でき、読み手意識を内在化することにも役立つだろう。」と、清道は読み手意識の重要性を述べている。読み手意識を相手意識、文種を書く目的としてとらえると、現行学習指導要領でも「読み手」と「文種」は強く意識されていると解釈できる。しかし、交流の観点や方法の具体的な提示という点では、国語科教科書だけでは不十分な点があるため、「書くこと」の学習過程に交流を位置づけた授業づくりには教師の工夫が求められることは否めないであろう。

4. 交流に重点を置いた実践の検討

小学校において交流に重点を置いた実践として、岡山大学教育学部附属小学校(2013)の実践が挙げられる。同校は、言語の機能のうち、伝達の機能に関するものを「交流」、認識の機能に関するものを「振り返り」と位置づけている。「交流」によって友達の考えを取り入れたり、「振り返り」によって自分の考えを見直したり方向づけたりすることで更に思考を活性化することを目指している。「交流」では、スピーチやポスターセッション、グループ・パネルディスカッション、話し合い(グループ・全体)等の学習形態に応じた交流語彙や話型を提示し活用している。思考の種類に応じた論理語彙を活用した説明や、感嘆、気付き、ひらめき等の表情や反応も発信・受信の要素ととらえている点がユニークである。「振り返り」でも、考えを深めた過程について見直したり、感想を整理したりして新たな課題につなげるために論理語彙を活用し、更に自分の反応を表す感性語彙から教材や教科の価値を表現する深い学びを構築している。つまり、語彙を核にして交流し振り返ることで思考を広げたり深めたりしたことが、感性を揺さぶり、新たな課題で更に思考する往還的な学びの連続性が見られる。

国語科の重点的取組としては、説明的文章の読解が紹介されている。ポスターセッションの場面で活用する交流語彙では、感想を述べたり助言や質問をしたりする話型が提示されている。例えば、中学年で感想を話したり助言したりする場面では「自分の作品と共通しているのは(意見)という点です。異なっているのは、(意見)という点です。」「(意見)すればもっと分かりやすくなると思います」等である。これは「読むこと」での実践であるが、「書くこと」の交流の観点として転用可能だと考える。

小学校国語での「書くこと」領域の指導について、構成・交流過程に着目した研究を行っている倉家・松川(2016)は、題材設定時に児童がブレインストーミングをしたり、ルーブリックを基に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。構成や交流に着目して学習指導をすすめることは、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、児童のメタ認知の力を高めることでもであると論じている。

小学校1年生の学校紹介文を書く活動の途中で交流を位置づけた寺島・松本(2014)は、幼稚園児に学校紹介をするという①相手・目的意識の共有、学校生活における②共通情報・体験の共有、本単元で習得・活用する③知識・技能の共有によって児童の書く力が高まった交流の成果を報告している。両氏は、「書き終わったものをもとにしては、学習者間に望ましい相互作用が生じるような交流を成立させるのは難しいのではないかと疑問をもち、低学年でも「書く活動の途中で交流の場を設定した方が、望ましい相互作用が生じやすくなるのではないだろうか。」という仮説の下、学校紹介文の下書きの段階で交流を設定している。来春、入学する幼稚園児に学校を紹介するという言語活動を設定することで、学校の楽しさ、よさを伝えたいという切実感や学習意欲を高めている。3人1グループの学習班で3教室(施設)を探検し、それから1人1教室(施設)の紹介文を書くことで情報や体験の共有化を図り、交流の活発さへつなげている。更に、3段落構成の「なか」の部分に「施設・用具、担当の先生、自分の経験」のまとめごとを書くことや、楽しさ、よさが伝わるような様子や心情を表す表現等、交流の観点に基づくことでより良い表現を目指している。つまり、学習目的や、情報・体験、知識・技能を共有している児

童相互が学び合い、教え合う交流「水平的相互作用」を構築している。これらの交流は、児童の相互評価の場にもなり得ていると考える。ただ、両氏は表記や文法上の誤り等を教える一学ぶという関係等、教師―生徒間の「垂直的相互作用」と児童相互の「水平的相互作用」を限られた単元時間内でどのように効果的に位置付けて単元構想するかが課題であるとも述べている。

中学校の国語科における実践であるが、舟橋(2013)は、中学3年の批評文を書く学習で、イメージマップを用い、他者と積極的に交流させることで批評の内容がより豊かになった実践を提示している。石井(2015)は、6時間構成で意見文を書かせるにあたり、まずは400字程度で骨子をまとめさせ、それを小グループで読み合ってコメントを交換し、コメントを参考に骨子を1200字の意見文にまとめるという実践を行っている。意見文でこのようなことを行ったのは、意見文は読み手意識が重要なものだからである。この研究では、生徒がどのように活動を行ったかを明らかにするために、2名の生徒について、400字の骨子、寄せられたコメント、それを元に作った1200字の作文、交流の結果をどのように活かしたか(あるいは活かさなかったか)についての生徒へのインタビュー結果を掲載している。また、交流に関わる意識調査を全生徒対象に行っている。調査の内容の概略は、「今回のような段取りで作文を書いたことがあるか」「今回のような段取りで作文を書くことで、良い作品が書けたと思うか」「今回のような段取りで作文を書くことで、楽に書けたと思うか」「友だちのコメントの中に、一人では気づけなかったと思われるものはどのくらいあったか」「3枚にふくらませる際、友だちのコメントをどのくらい活かしたか」。生徒の回答はおおむね好意的なもののようにみえるが、石井は、授業者に対する配慮も含まれている可能性を考え、慎重に解釈している。しかし、2名の生徒にインタビューを行ったことで、否定的な回答も含め、調査のみでは分かりにくい観点についても考察されており、実践研究を行う参考となりそうである。

実践研究ではなく実験研究であるが、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ずきに着目した。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。

国語科における実践ではないが、「他者と交流することでよりよい文章をつくる」ことに関しては、留学生や大学生を対象とした日本語教育で、ピア・レスポンス(協働作文学習)という名称で盛んに実践されている。例えば、ペアでブックレポートを検討し合う場面では、「筆者の主張に対する書き手の解釈や本の内容に対する評価や批判は妥当か、書き手のまとめに価値や意味を見いだせたか」等の観点を提示している。これらは、指導要領第3・4学年の「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」や「表現の仕方に着目して助言し合うこと」にも対応しているとも解釈できる。また、学習活動を振り返る場面でも、書き手・読み手としてお互いに文章を読み合い、助言し合う中で、「新たに発見したこと(自分では思いつかなかった視点、自分の文章の問題点など)は何か。」を明確にすることで、よりよい表現を目指している。その際、ピア・レスポンスのモデルを提示し、交流の意図をとらえさせて活動を促している点も特徴的である。つまり、冒頭で述べた、人間関係の中で相手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「伝え合う力」を育む交流活動でもあると捉えられる。現行指導要領で位置づけられている「交流」の有効性を象徴づける実践の一つであると考えられる。

長年、国語科授業づくりを実践してきた木下(2011)は、相互評価の観点から「単に他者の作品の感想を述べさせるだけではなく、より具体的な観点を示しておきたい」とし、目標に対する観点であることは重要であるが、機械的にならずに「どこがどのようによかったのか」といった具体性をもたせることが「評価者自身の表現能力の向上に結び付いていく」とも述べている。

前田(2016)は、卒業前の6学年に「忘れられない言葉」をテーマに随筆を書く学習で交流を位置づけて

いる。交流は、課題設定、構成、記述の過程で位置づけ、それぞれの過程で交流の観点を提示している。具体的には、課題設定では「忘れられない言葉や出会った時のことや理由、言葉に出会ってどんなことを思ったり考えたりしているのか」、構成段階では、「書き出しの工夫、事実と考えの区別等が、前段階の題材設定の内容を効果的に伝えるものになっているか」等である。記述段階では「忘れられない言葉」にどのような意味を見出しているのかを効果的に表現するために「文末の工夫、心情を表すのに効果的な言葉や技法」等を交流観点として設定している。3名グループで、「ぴったりした比喻を使っていいね」のようによいところや、「この思いや考えを増やして」のように更に工夫したほうがよいところについて付箋紙を活用して交流することにより、互いの表現の変容を伝え合う児童の姿も伺える。交流の観点を明確にし、どんな目的で何について交流するのか児童自身が交流の有効性を実感できる実践だと思われる。授業実践ではないが、前田は朝学習で新聞のコラムを読んで感想を交流する活動や、学級通信で児童が体験したことについての考えや感想を表現した作品を掲載する活動を、年間を通して行っている。そのことにより、児童は友達の考えや表現に興味をもつと同時に自分の表現にも活かすようになったという。学校生活の様々な場面で設定した交流が授業実践の交流でも活かされている例だと考えられる。

最近の実践では、第1回大村はま奨励賞を受賞した山本(2016)のロンドン日本語学校2年生との文集交流がある。4年生を対象とし「知ろう、知らせよう、川口の私」という単元名で、「書いた文章を友だち同士読み合い、そのよいところや直すべき点について自分の意見を書くことができる。」ことを目標の1つに挙げている。実践の工夫点は、交流に入る前に「先にアドバイスしてほしいところを書き手が書いておく」という点である。利点としては、アドバイスを受ける側が、自分が困っている点について助言を受けられ、アドバイスをする側も心理的抵抗が小さい場面で助言ができるということである。更に山本は交流のてびきを作成し、感想や助言例を提示している。例えば、「このことば、だいき。ぴったりのことばですね。」、「しらなかった。もっと知りたいと思いました。」、「これって、よくわからないけど、こういうことかな?」、「わたしなら、ここ、こういう言葉でいってみたいな。」等である。交流後には「自分が分かっていることを相手も同じように分かっているわけではない」という児童の感想から、よりよい文章にしていくための交流であったことが伺える。ロンドン日本語学校の2年生の文章に対する返事も「この表現、この文章がこんな風にいいと感じた。」と具体的に伝えるように取り組ませている。そのようにすることで、山本は「自分が工夫した所であればその工夫を認められた喜びを感じ、もし意図せずかいたところであれば自分の気づかなかった自分の文章の価値に気づくことができる」としている。山本実践は、日本語学校の生徒と交流するという明確な相手、目的が具体的であることも児童の表現意欲を高めた一因であろうが、交流の手引きを提示したことで児童が具体的な交流の観点を基にして表現をよりよくすることに繋がったと考えられる。

5. 総合考察

本研究の目的は、「書くこと」領域における交流を通して、児童の思考がよりよく発展できるような指導の工夫を模索するための考察をおこなうことであった。

現行学習指導要領を検討した結果として、以下の点が明らかになった。小学校の「交流」の指導事項の文末は「感想を伝え合う」から「意見を述べ合う」さらに「助言し合う」のように活動が提示されている。さらに中学校をみると、「交流」の指導事項の文末は「自分の表現の参考にしたりすること」、「自分の考えを広げること」、「ものの見方や考え方を深めること」のように交流したことが自分の表現や思考をより発展させるという「交流」の目的が提示されていると解釈できる。これらの目的は、小学校から求められていることといえるので、9年間を見通した指導が必要であろう。

また、低学年では、「相手意識」と「自己の振り返り」の2つが想定されていること、中学年では、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、自らの表現に生かせるように指導することが想定されている。高学年では、読み手の意見を生かしたり、自分が読み手になった経験を生かしたりすることで、より良い書き手を目指すと同時に、より良い表現をともに追究するという目的を明確にした交流を設定することが想定されている。

現行の教科書を検討することで、以下の点が明らかになった。書く領域における交流を重点教材化している教科書教材は、今回調査対象とした1, 4, 6学年で見ると、多くはない。書く過程を、課題設定・取材→構成→記述・推敲→完成、と4段階で考えたとき、多くのものは、完成後の感想交流であった。しかし、書く学習過程で完成前の交流を重点指導事項としている教科書教材もある。課題設定・取材段階で交流を設定している教科書教材としては、G社1学年、T社4学年、G社6学年のものがあつた。構成段階で交流を設定しているのは、G社の1学年と4学年のみである。下書き後の推敲で交流を設定しているのは、T社1学年、G社1学年、K社6学年、M社6学年、T社6学年、G社6学年であつた(4学年はなかつた)。G社1学年「わたしのはっけん」では、10時間扱いで、設定・取材→構成→記述・推敲→完成の4段階全部で交流が設定されている。学習指導要領では低学年では、交流の指導事項は、「良いところをみつけて感想を伝え合う」と完成後の感想交流のみを想定した表現になっているが、思考や表現をよりよく発展させるという観点からすると、1学年でも、課題設定・取材段階でも、構成段階でも、下書き後の推敲段階でも交流を設定可能といえる。これらの交流を参考にして単元構想を工夫するのも言語活動を充実させる授業づくりの一案だと考える。文章を記述する前の課題設定や構成、推敲の段階での交流を設定することによって、記述の内容をふくらませたり、学習目標に応じて文章全体の構成の課題を見直したりする等、メタ認知の力を育成することにも繋がると考えられる。

交流に重点を置いた先行実践を検討することで、以下の点が明らかになった。交流の方法については、ブレインストーミング(倉家・松川, 2016)、イメージマップ(舟橋, 2013)のようなツールを使うことも有効である。また小野田・松村(2016)からは、低学年であっても、児童のつまずきを元に、適切な事例の挙げ方や接続語など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活用することで、反論を想定した質の高い文章が書けるといえる。

交流の観点については、題材や構成、文章のどこに着目して何のために読み合うのか具体的に提示すると同時に交流によって、どのような有効性を見出そうとしているのか目的を明確にすることが重要になってくる。教科書に、それらが提示されているのであれば、適用できる面もあるだろうが、詳しい提示がなければ、単元構想時に教師が工夫して設定することが求められる。また、交流についても感想や意見を述べ合う、助言をし合う、具体的な改善例を提示し合う等、経験に応じて段階的に高次になるように設定することが、より良い表現を生み出す力を育むことになり、深い学び合いの構築に繋がると考える。

交流を評価する際には、交流の観点を基に児童相互の評価と自己評価を取り入れることで、他者の考えに触れ、思考が広がり、学びの振り返りで更に思考を深めることに繋がるようにすることが肝要である。感想や意見、助言の内容が、より具体的に述べられていることが望ましい。つまり、書き手である児童が、読み手の立場を生かして更によりよい書き手になるために改良した表現の変容を教師が見とれるようにしたい。

そのような実践を毎学年、系統的に取り組むことで、児童は交流の有効性や意義を実感し、書き手であると同時に読み手の立場を意識して言葉を綴り、書くことにつながると考える。

因みに現行指導要領の「交流」は次期指導要領改訂では、「共有」という文言で「話す・聞く、書く、読む」ことの3領域で提示されている。特に、「書くこと」の「共有」では、「発表し合い」という文言が「伝え合い」になり、最終的には「自分の表現(低)文章(中・高)のよいところを見つけること」としている。つまり、現行指導要領の交流を継続したり、多様な交流形態を発展させたりする過程で、自分の表現力の向上を実感させ、更なる表現意欲の涵養が意図されていると考えられる。

[引用文献]

- 相澤明菜 (2011). 「交流に重点を置いた授業のあり方：小学校国語科を中心として」『山形大学大学院教育実践研究科年報』2, 58-65.
- 石井健介 (2015). 「「書くこと」の学習における相互交流の扱いについて」『東京学芸大学附属小金井中学校研究紀要』, 51, 141-148.
- 岡山大学教育学部附属小学校 (2013). 『「交流」と「振り返り」で思考力を活性化する！言語活動の充実を図る授業プラン』 明治図書, 10-31
- 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, 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—」『次世代教員センター研究紀要(奈良教育大学教職大学院)』2, 187-196.
- 木下ひさし(2011).「書くことの評価」 中原國明・大熊徹(編)『実践へのヒント国語科授業用語の手引き(第2版)』p149 教育出版
- 清道亜都子(2011).「日米小学校国語教科書「書くこと」教材に関する事例研究—認知心理学の知見を援用して—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第58巻 37-45
- 寺島元子・松本 修 (2014). 「相互作用を生かした「書くこと」の指導—小学1年生における紹介文を書く言語活動を通して—」『臨床教科教育学会誌』14, 31-38.
- 富山哲也 (2015). 「言語活動の充実」 高木まさきほか(編)『国語科重要用語事典』(p.57) 明治図書
- 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・宮島卓朗・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—』(pp. 62-69) 東洋館出版社
- 舟橋秀晃(2013).「相手に届く言葉で「批評」する, 読むことと書くことの授業—「学び合い高め合う学習」を目指して—」,『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第55集 16-23
- 前田亜弓 (2016). 「豊かな表現力を育む「書くこと」の授業づくり「書くこと」のよさを実感する高学年の交流の指導の工夫」『初等教育資料』平成28年8月号(No. 943), 64 - 67.
- 水戸部修司(2016).「論理的に思考し, 言葉を吟味する書く能力の育成」『実践国語研究』(338号), 明治図書 pp74-75
- 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
- 文部科学省(2011).『言語活動の充実に関する実践事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【小学校版】』教育出版

[附記] 本研究は, 科学研究費基盤研究C「21世紀型能力としての批判的思考力を育成する中学校の授業デザイン」(代表者: 道田泰司 課題番号16K04306) の助成を受けたものである。