

「自分の考えを適切に書く力」を育成する国語科学習指導の在り方（第二年次）

—「子どもとともにつくるループリック」を生かした授業づくりを通して—

長期研究員 樽井 奈緒子

《研究の要旨》

本研究では、小学校国語科「書くこと」領域の学習において、「自分の考えを適切に書く力」の育成を目指した。そこで、児童が、単元を通して「何を学ぶか」を自覚し、「何が身に付いたのか」を実感できる手だてをとった。作品（意見文等）を書き上げる過程で児童自身がループリックを作成し、ループリックを使って自己評価や相互評価をすることにより、自らよりよい「書き方」を選び、そのよさを自覚して使う児童の姿が見られた。

I 研究の趣旨

OECD生徒の学習到達度調査2018年(PISA2018)の分析では、自由記述形式の問題において、「自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明すること」に課題があることが分かった。問題文からの語句の引用のみで、自分の伝えたいことを明確に記述することができないという傾向が見られた。

さらに、平成31年度全国学力・学習状況調査の本県の結果では、「書くこと」領域の平均正答率がすべての設問において全国平均を下回った。特に「目的や意図に応じて、自分の考えの理由を明確にし、まとめて書く」ことの正答率は、27.2%にとどまった。児童の書く力を育成するための授業改善は、本県の喫緊の課題である。

しかし、実際の「書くこと」の指導では、児童の作品を教師が添削し、できた作品を発表して終わる授業がいまだに多く見られる。このような授業では、汎用的な書く力を身に付けさせることができない。

よって、「書くこと」の指導において、児童が「何を学ぶか」を自覚して学習に取り組み、「何が身に付いたのか」を実感させることができれば、主体的な学びが実現され、他でも使える汎用的な力を身に付けさせることができると考えた。

そこで、研究主題「自分の考えを適切に書く力」を「自らよりよい『書き方』を選び、そのよさを自覚して使う力」ととらえ、研究を進めることとした。その手だてとして、ループリックを活用することとする。本研究においては、ループリックを教師から提示するのではなく、児童自身が、学んだ「書き方」を整理しながらつくっていく。児童が作品（意見文等）を書き上げるまでの学習過程を大切に単元を構想することで、主体的に考え、自他の「書き方」のよさに気付くことができる児童の育成を目指す。

II 研究の概要

1 研究仮説

「書くこと」の領域において、以下の手だてを講じれば、児童一人一人に「自分の考えを適切に書く力」を育成することができるであろう（図1）。

【手だて1】学んだ「書き方」を自覚させるループリックの作成と活用

【手だて2】自他の表現のよさを引き出す共有場面の位置付け

【手だて3】児童自ら学習過程を選択させる判断の場の設定

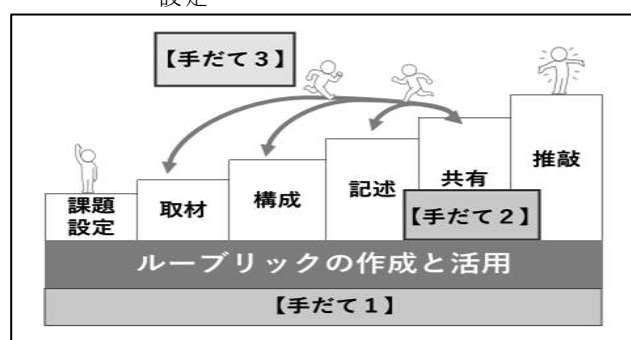


図1 研究のイメージ図

2 研究内容

(1) 【手だて1】学んだ「書き方」を自覚させるループリックの作成と活用

本研究では、単元を通して、児童と教師で作成するループリックを活用する。作品を書き上げる過程で、自らつくったループリックを使って、自己評価したり、友達と相互評価し合ったりすることで、自他の「書き方」を客観的にとらえることができるようにする。

(2) 【手だて2】自他の表現のよさを引き出す共有場面の位置付け

共有場面においては、自他の表現のよさを引き出す場として、グループの共有と全体の共有の二段階を設定する。グループの共有は、ループリックをよりよい「書き

方」を選ぶ際の判断基準として活用し、自他の作品を相互評価する場とする。全体での共有は、「書き方」を分類したり改善したりしながら、よりよい「書き方」について話し合い、学級全体でルーブリックをつくる場とする。

(3)【手だて3】児童自ら学習過程を選択させる判断の場の設定

共有の後に、自分の文章の過不足をとらえ、どのように改善していくかを児童に選択・判断させる場を設定する。児童は、「情報を集め直す」「構成を考え直す」「記述し直す」という三つの学習過程から、自分が戻る段階を選択し、自分自身に合ったプランを立てる。学習過程を往還しながら作品を完成することができるようにする。

3 研究の実際

対 象 学 年	第6学年14名（1学級）
授業実践Ⅰ	「川俣町で100倍ステキにする方法」 (13時間)
授業実践Ⅱ	「福田美術館を開こう」 (11時間)

本稿では、授業実践Ⅱ「福田美術館を開こう」の実践を中心に述べる。本実践では、教科書教材「『鳥獣戯画』を読む（光村図書）」を学習後、「自分がすすめたい絵画作品」をテーマに個人で取材し、それを推薦文にまとめる。そして、「福田美術館」を開き、自分が選んだ絵画と推薦文を展示し、他学年の児童や先生方に読んでもらい、感想を交流するという単元を構想した。

(1)【手だて1】について

本実践におけるルーブリックは、主に構成場面と記述場面の「書き方」を三つのレベルで分類することとした。なお、本実践においては、身に付けさせたい「書き方」をワザとして、児童と共有した。レベル1には「既習のワザ」を、レベル2には「単元で身に付けるワザ」を、レベル3には「発展的なワザ」をそれぞれ位置付けた(図2)。

ルーブリック		
	構 成	表現の工夫
レベル3	発展的なワザ	← 共有から
レベル2	単元で身に付けるワザ	← モデル文から
レベル1	既習のワザ	← 書きワザシートから

図2 ルーブリックの内容

① レベル1 「書きワザシート」から見付ける「既習のワザ」

ルーブリックのレベル1をつくる際に、第一年次研究

で使った「書きワザシート」を活用した。この「書きワザシート」は、授業の終末に、児童が見付けた「書き方」を「書きワザ」として書きためたものである(図3)。

第一年次は、シート

共有	推敲	記述	構成	課題設定 取材
○友達と自分の作品のどこかいいところを見つけて書く。	○自分の考えと事実をはっきりとわけて書いてあるかを見直す。	○一つ目、二つ目はなど順序を表す言葉を使って書く。	○序論・本論・結論の三部構成で書く。	○取材するときには本だけでなくさまざまな資料を使って調べる。
○主観は最初か最後に書く。				

図3 「書きワザシート」

にまとめた段階で終わっていたので、第二年次は、「書きワザ」にレベルを付け、ルーブリックとして活用することにした。単元の最初の話合いでは、『三部構成で書くワザ』は、学級全員ができていからレベル1には入れなくてもいい」等の意見が出され、レベル1にどの「書き方」を位置付けるかを学級全体で考えた。

② レベル2 モデル文から見付ける「本単元で身に付けるワザ」

レベル2の、「本単元で身に付けるワザ」は、モデル文から見付けさせた。本実践では、教科書

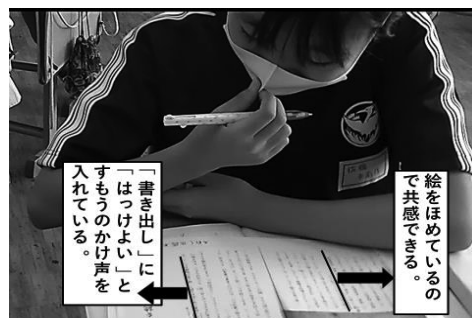


図4 モデル文からワザを見付ける

教材「『鳥獣戯画』を読む」をモデル文として活用した(図4)。児童は、筆者の優れた「書き方」を教材文から見付けた。児童Aは、「書き出しに、すもうの『はつけよい』というかけ声を入れることで、読む人が興味をもって読んでくれる」「絵のよさを伝えるだけでなく絵をほめる文を入れることで、読む人もさらに納得してくれる」と考えることができた。このようにワザを見付けるだけでなく、そのワザを使うことでどんな効果があるかについて話し合いながら、児童同士でレベル2をつくった(図5)。

	構 成	表現の工夫
3		
2	序論・本論に出た話題をふりかて結論をまとめる	絵の説明 ～実さう風に～ 問いかけを入れる→友だちと～かな？ 話をしている風に
1	自分の経験を書く	～ていこう？ 呼びかけ風に書く 順序を表す言葉(まず、次に、つぎ～)

図5 ルーブリック（レベル1・レベル2）

③ レベル3 共有から見付ける「発展的なワザ」

レベル3の「発展的なワザ」は、グループでの共有後に作成した。作品を読み合い、そのよさや改善点について互いに助言し合った後に、友達作品の中から自分も使ってみたいワザを選び、ワザのよさを全体で確認した。

そして、新しいワザの中から、「発展的なワザ」をレベル3に位置付けた(図6)。

福田小学校 レベルアップ表 (推せん文)		
レベル	構 成	表現の工夫
レベル 3	序論に問いかけを入れた後で自分の経験を入れる。 自分の作品や似ている作品をかいとうするところ。	最初にストーリーから始める。 結末
レベル 2	○ 序論・本論に出した話題をつなげて結論でも書く。	○ 絵の説明を書く。(実きょう風など) ○ 問いかけを入れる。(友達に話している風) ○ 作品をほめる言葉を入れる。(読んでいる人と共感できる)
レベル 1	○ 自分の経験を書く。	○ 呼びかけ風にする。(～でしょうか?) ○ 順序を表す言葉を入れる。(まず・次に 一つ目は～二つ目は～)など ○ 人をなっとくさせる数字や事実を書く。

図6 ルーブリック (レベル3)

(2) 【手だて2】について

① グループでの共有

グループでの共有では、ルーブリックをよりよい「書き方」の判断基準として活用し、互いの文章のよさや修正点を、付箋紙に書いて助言し合った(図7)。

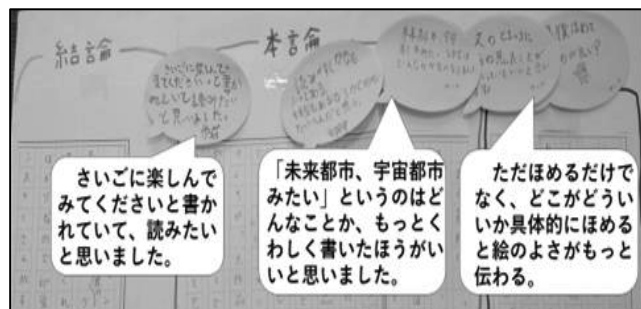


図7 共有後の友達からのアドバイス

② 全体での共有

グループでの共有で見付けたワザは既習の内容が多かった。そこで、「福田小の先生方や他学年の児童が6年生の書いた推薦文を読んで思わずその絵を見たいくなるような文にするためには、どんなワザを使えばいいのだろうか」という新たな視点を与え、児童に相手意識をもたせた。

話し合中、「序論に問いかけを入れた後に自分の経験を入れる」「最初の書き出しはストーリー風に書く(絵の雰囲気を表すために比喩表現を使って書くこと)」「絵の雰囲気を詳しく書



図8 全体での共有

く」等の新たなワザが出された。これらのワザをレベル3とし、ルーブリックに位置付けた(図8)。

く」等の新たなワザが出された。これらのワザをレベル3とし、ルーブリックに位置付けた(図8)。

(3) 【手だて3】について

児童は、ルーブリックによる自己評価や共有段階で友達からもらった助言をもとに、個人計画書を作成し、「情報を集め直す」「構成を考え直す」「記述し直す」の三つの学習過程の中から、どの学習過程に戻るかを考えた(図9)。

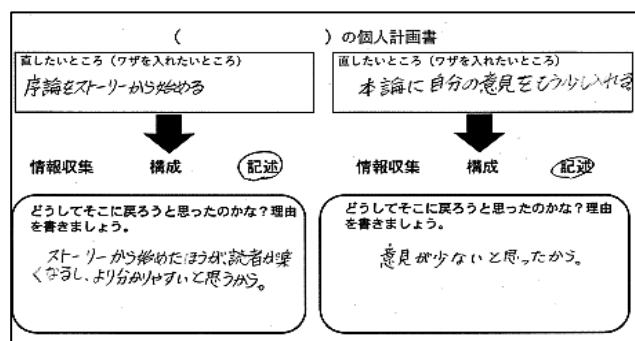


図9 個人計画書

児童Bは、本やインターネットに書いてあった絵の情報をそのまま書き写していた。しかし、共有後、友達の助言やルーブリックを基に個人計画書をつくり、序論をストーリーから始めるために「記述し直す」の学習過程に戻り、図10のように書き直した。

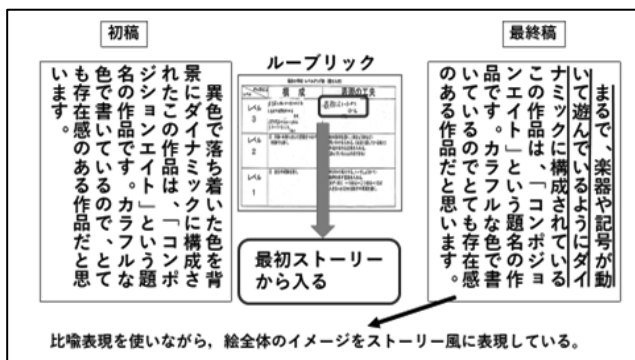


図10 児童Bの初稿と最終稿の変化

最終稿を書き上げた後には、ルーブリックを基に自分の作品を自己評価させた。教師も同じルーブリックの観点で評価し、付箋紙に助言を書いた。児童は教師の助言を受け、もう一度文章を見直し清書した。

III 研究のまとめ

1 研究の分析

(1) ルーブリックを使った分析

児童は推敲場面で、ルーブリックを使って自分の作品を自己評価した。また、教師も同じルーブリックの観点で児童の作品を評価し、そのズレの個数を算出した。本研究では、児童の自己評価と教師の評価のズレがなく評

価が一致しているということを、学んだ「書き方」を自覚して使っている姿ととらえ、分析することとした。これによると、児童の自己評価と教師の評価が一致しているもの（ズレなし）と、一致しないもの（ズレがある）ものに分かれた。さらに、ズレがあるものについて分析してみると、以下の二つがあることが分かった。

- ・児童はできていると評価しているが教師はできていないと評価している（負のズレ）
- ・児童はできていないと評価しているが教師はできていると評価している（正のズレ）

そこで、実践Ⅰと実践Ⅱで、児童一人一人のズレの数がどのくらい変化したのかを比較した（図11）。

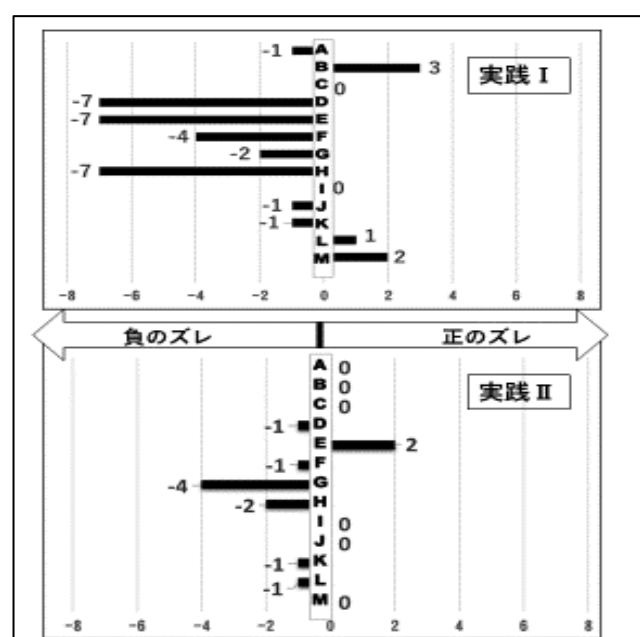


図11 教師と児童の評価のズレの個数

実践Ⅱでは、ほとんどの児童でズレの数が少なくなったことが分かる。ズレなしの児童の人数も2名から6名と増えていることが分かった。さらに、実践Ⅰと実践Ⅱで共通してループリックに位置付けた四つの「書き方」の負のズレの変容について調べた（図12）。

書き方	呼びかけや 問いかけを 入れる	書き出しの 工夫	文がつなが るように書 く	事実と意見 を分けて書 く
児童と教師 のズレ 【実践Ⅰ】	50%	25%	50%	10%
	↓41%減	↓5%減	↓8.4%減	↓1.7%減
児童と教師 のズレ 【実践Ⅱ】	9%	20%	41.6%	8.3%

図12 実践Ⅰと実践Ⅱの比較

実践Ⅰの結果を期待度として、カイ2乗検定^{※1}を行っ

た結果、手だてと児童の変容には関係があることが分かった。特に「呼びかけや問いかけを入れるワザ」については、本研究における三つの手だてが特に有効に働いたことが推察される。よって、児童が友達と相互評価し、試行錯誤しながら自分で考えたり、判断したりしながら自力で書き上げる活動を繰り返し行っていくことで、児童に力を付けることができると考える。しかし、「文がつながるように書く」「事実と意見を分けて書く」は、負のズレの減少が少なかった。この二つの「書き方」については、どう書いたらいいか迷う児童が多く、児童にとって習得が難しい「書き方」であった。これらの「書き方」は、作成したループリックを掲示し、常に意識できるようにすることで、他教科でも取り上げたり、日常生活で活用したりできるようにしたい。

※1 調査によって得られたデータが、特定の傾向をもつか調べる検定

(2) 事後テストによる分析

全国学力・学習状況調査を用い、授業実践に関わる「活用B」問題を事後テストとして行った。そして、ループリックを使った児童と教師の評価の一致率^{※2}との相関を分析したところ、児童と教師の評価の一致率と事後テストの相関は、0.57と正の相関を示した。これは、児童が「何を学ぶか」を自覚して学習に取り組み、「何が身に付いたのか」を実感させることで、児童が「自分の考えを適切に書く力」を習得した結果ととらえる。

※2 ループリックを使った評価で児童の評価と教師の評価の項目が一致した割合

2 成果と課題

(1) 研究の成果

- ① ループリックが児童にも教師にも評価する際の判断基準になった。児童は何を学ぶかが明確になり、試行錯誤しながら自分の力で作品を書き上げることができた。
- ② グループの共有や全体の共有を通して、児童は、他の「書き方」のよさに気づき、学んだ「書き方」を使ってどう書けばいいかを自覚して使うことができるようになった。

(2) 研究の課題

- ① 友達から助言をもらわなくても自分の力で書くことができる上位児には、より発展的な力を意図的に示す必要があることが分かった。
- ② 児童が作ったループリックと教師側が意図するループリックの内容の整合性を図るのが難しい。本単元で身に付けさせたい力を、児童と教師で共有するための具体的な手だてを考えていきたい。