

研究 3

書く力を高め自己の考えを表現する国語科の指導 ～読む力と関連付けて～



研修員 伴野 ちひろ

目 次

I	はじめに	53
II	研究の概要	53
	1 研究の動機	
	2 研究の目的	
	3 研究の方法	
	4 研究の内容	
	(1) 資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける取組	
	(2) 資料を根拠とし、自己の考えを書くことで表現する力を付ける取組	
III	研究の実際	56
	1 単元の概要	
	2 資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける取組	
	(1) 授業実践	
	(2) 成果と課題	
	(3) 家庭学習	
	(4) 成果と課題	
	3 資料を根拠とし、自己の考えを書くことで表現する力を付ける取組	
	(1) 授業実践	
	(2) 成果と課題	
	(3) 家庭学習	
	(4) 成果と課題	
IV	まとめ	77
V	引用・参考文献	79
VI	資料	81

I はじめに

「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及び必要な方策等について」（平成 28 年 12 月 21 日中央教育審議会答申）では、学習する子どもの視点に立ち、育成を目指す資質・能力を、

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

という 3 つの柱として整理している。①は、「各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実的な知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となる」としている。②では思考・判断・表現の過程が大きく 3 つに分類されるとし、その 1 つに「精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程」を挙げている。

新学習指導要領国語科の目標には、小学校、中学校ともに、「言葉による見方・考え方を働かせ」という文言が新たに加えられた。「言葉による見方・考え方を働かせ」ながら、生きて働く「知識・技能」を使い、「情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現」するにはどのような手立てがあるのか研究することは、これからの社会を生きる子どもの資質・能力の育成に資するものであると考える。

II 研究の概要

1 研究の動機

平成 28 年度全国学力・学習状況調査の津市調査結果では、「目的や意図に応じて、表やグラフを基に自分の考えを書くことに課題がある。このことから、社会科や算数科等で学習した図表やグラフの読み方を確認し、読み取ったことを的確に表現することができるように指導する必要がある」と課題が挙げられている。課題改善の手立てとして「観察したり、実験したり、調査等を行ったりして得られた結果などの事実を図表やグラフで示し、自分がどのように読み取って分析したのか、そこからどのような考えを持ったのかなど、具体的に記述する学習が必要である」と述べられている。この手立ては、「津市版授業改善マニュアル【理論編】」で述べられている 21 世紀を生き抜く力の基礎力「言語スキル」「数量スキル」「情報スキル」を使う学習である。同マニュアルでは、「21 世紀を生きるために必要な力、これからの社会が求める知性、これらの能力をつけさせる授業が求められています」とも述べている。

そこで、児童が「言葉による見方・考え方を働かせ」ながら説明文の要旨を読み取り、自己の考えを書いて表現する力を育てる、より有効な指導法を研究する。

2 研究の目的

- (1) 資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける

筆者の主張を読み取るためには、文章の構成を理解することが必要である。段落と段落のつながりを作ったり、図や表、グラフ等の資料を提示したりするなど、相手に

主張が確かなものとして伝わるようにしている筆者の工夫を見つけ、筆者の主張を読み取る力を付ける手立てを探る。

(2) 資料を根拠とし、自己の考えを書くことで表現する力を付ける

自己の考えを確かなものとして相手に伝えるためには、根拠とともに伝えることが有効である。そのため、図や表、グラフ等から読み取った内容を根拠として、自己の考えを書くことで相手に分かりやすく伝える力を付ける手立てを探る。

3 研究の方法

- ・ 実施期間 平成 29 年 10 月～11 月 全 20 時
- ・ 協力校と対象学年 市内小学校 5 年生 31 名

資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける取組や、資料を根拠として自己の考えを書くことで表現する力を付ける取組を研究し、研究協力校で授業実践を行い、児童の変容を通して検証を図る。

4 研究の内容

(1) 資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける取組

平成 29 年度津市学力・学習状況調査によると、小学校国語 A「主として知識に関する問題」の津市児童の平均正答率は 73%、小学校国語 B「主として活用に関する問題」の平均正答率は 57%である。平成 28 年度津市学力・学習状況調査を見ても、A 問題の平均正答率は 72.2%、B 問題の平均正答率は 58.7%と、A 問題に比べて B 問題の正答率は伸び悩んでいる。A 問題との大きな相違点として、B 問題には文を書いて答える問題があることが挙げられる。児童がどのように B 問題の書く問題に取り組むのかは、平成 29 年度小学校国語 B、大問 1 の二を例にすると、

- ・ 二の問題文「石田さんたちは、グループの話し合いの中で、スピーチメモを使うことについてどのようなよさがあると考えていますか。【グループの話し合いの様子】の言葉を使って、四十字以内で書きましょう」を読む。
- ・ 【グループの話し合いの様子】からスピーチメモを使うよさについて読み取る。
- ・ 読み取ったことの要点を 40 字以内で書く。

という流れだと思われる。「書く」前に 2 つ「読む」ことがあり、さらに要点を捉える必要もある。B 問題を解くには、「書く力」だけでなく、多くの資料や文章から「読み取る力」も必要であると言える。

児童に資料や文章から読み取る力を付けさせ、文の要点を捉えさせるためには、授業では説明文を扱うことが一般的である。説明文の内容を読み取るには、筆者の主張を捉える必要があるが、どのような取組が有効だろうか。宮崎 (2015, p. 16) は『「読むこと」の領域においては、文章の構成をつかんで読むことにより、的確に内容を読み取ることができる』と述べている。つまり、筆者の主張を的確に読み取るためには、文章の構成を理解することが必要である。文章の構成を基に筆者の主張を捉えることができれば、要旨を捉えることもでき、要約することもできる。文章の構成は、それぞれの段落が文章全体の中でどのような働きをし、組み立てられているかを読み取ることで理解ができる。そのために、段落と段落のつながりや、図や表、グラフ等の資料がどのように文章と関連付けて提示されているか等を読み取ることで、筆者

がしている「主張を相手に伝えるための工夫」を見つける手掛かりを得られる。そこで、文章全体を読む際には、

- ・ 資料について
- ・ 段落と段落のつながりについて
- ・ 文章の構成について

の発問を交えて、学習を進める。

(2) 資料を根拠とし、自己の考えを書くことで表現する力を付ける取組

自己の考えを、確かなものとして相手に伝えるためには、根拠とともに伝えることが有効である。根拠としては、図や写真、表、グラフ等の資料が考えられる。児童に、自分の考えを裏付けるものとして資料を選ばせ、その情報を読み取らせて、読み取った情報の中から何を根拠とするのかを決め、文章を組み立てるようにさせる。

『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～(小学校編)』(2012. p. 17)では「文章や資料の内容を分析したり、物事を理論的に説明したりする記述」をするには「自由な記述と厳密な規定、条件等に即応した記述とを区別した指導が必要」であり、「条件等に即応するには、優れたモデルを意図的に提示することが重要である」とし、「モデルを基に獲得した知識を活用したり、模倣したりしながら、具体的な記述の仕方を繰り返し指導することが重要である」と述べられている。

そこで、文章を書かせる時には、「書くために読む文」としてモデル文を提示するようにし、児童の書く手立てのひとつとする。この時、児童には「シェフ読み」という視点をもたせる。シェフは、おいしく食べてもらえるように、食べる人を想像しながら、材料や手順、盛り付けなど様々なことを考えて、料理を作っている。しかし、子どもたちは料理を食べる時に、そのことに気付くことはあまりないと思われる。では、食べる前に、同じ料理を作るように言われた場合はどうだろうか。「材料は何か」「どのような方法で作ってあるのか」「どのような順番で盛り付けたのか」と様々な視点をもって食べるのではないだろうか。「主張はどこに書いてあるのか」「資料の何を根拠にしているのか」等、自分が作文を書く時の手立てとするために、筆者の立場からモデル文を読み取ることを「シェフ読み」、読み取ったことを基にモデル文を模倣して書くことを「シェフ書き」とする。「シェフ読み」「シェフ書き」は筆者による造語で、子どもたちに興味関心をもたせて「読むこと」「書くこと」に取り組ませるために設定した。

また、津市で採択している国語の教科書では、二年生の上から扱われている「初め」「中」「終わり」の型に加え、頭括型、双括型、尾括型も提示し、主張を文章のどこに書くのかを意識させることで、自己の考えがより相手に伝わるような構成を考える手立てとする。

自己の考えを主張する場としては、自分の考えを通したい場合、つまりは相手を説得したい場面が想定される。そこで、そのような文章を書きたくなるような条件を付けることで、文章を書くことに取り組ませる。『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～(小学校編)』(2012. p. 15)は『読むこと』の領域では、『正確に理解する能力』を育成することになるが、『適切に表現する能力』と『正確に理解

する能力』とは、表裏一体な関係として、連続的かつ同時に機能するものであることにも留意する必要がある。国語の表現する能力と理解する能力とを効果的に育成する観点からも、『読むこと』の指導における書くことなど、表現活動を通じた指導が今後一層求められる。「記述は『書くこと』の領域だけの活動ではなく、『読むこと』において解釈したり、感想や意見をまとめたり、評価をしたりすることも深く関わるものである」としている。このことから、「読むこと」と関連付けて、児童の「書く力」を高めていきたい。また、「書くこと」を通して、「読む力」もより高めていきたい。

Ⅲ 研究の実際

1 単元の概要

(1) 単元名 自分の考えが伝わるように、資料を使って書こう

(教材名 「天気を予想する」「グラフや表を用いて書こう」 光村図書・5年)

(2) 単元の目標

- 筆者が伝えたいこと、論の進め方、図表などの活用について押さえ、自分の考えを深めたり広げたりしながら読むことができる。
- 目的や意図に応じて収集した事柄を整理し、引用したり図表やグラフを用いたりするなど書き方を工夫して、自分の考えが伝わるように書くことができる。

(3) 評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	書く能力	知識・理解・技能
・文章と資料の関係に興味をもち、資料を用いた文章を読んだり書いたりすることができる。	・筆者の説明の仕方の工夫を捉え、自分の考えを深めたり広げたりしながら読むことができる。	・目的や意図に応じて収集した事柄を、全体を見通して整理することができる。 ・事実と感想、意見などを区別し、書くことができる。 ・引用したり図表やグラフを用いたりして、自分の考えが伝わるように書くことができる。 ・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ができる。	・文章中の語句と語句との関係を理解することができる。 ・文や文章にはいろいろな構成があることについて理解することができる。

(4) 単元計画 (30分)

※ 担任が漢字学習 (15分) を行った後の30分間を指導時間とする。

次	時数	主な学習活動	指導方法
第一次	1	・「書くために読む」ことを知る。 ・出合いの感想文を書く。	○「自分の考えを書く」ことができるように、筆者がどのような文の組立て(構成)や工夫をしているのか読み取ることを伝える。

			○読みの観点を示し、書かせるようにする。
	2	・意味調べをする。	○前時に児童が挙げた「わからない言葉」について、辞書で調べさせる。
第二次	3	・資料の効果を考える。	○本文のみのプリントを読みながら、資料の並べ替えをさせる。 ○資料があることで、筆者がどのような効果をねらっているかを考えさせる。
	4	・「問いの文」と「答えの文」を探し、数える。	○「問いの文」には赤線を、「答えの文」には青線を引かせるようにし、次時からの構成を捉える手立てにさせる。
	5	・「問いの文」と「答えの文」の関係から文章の構成を考える。	○前時に線を引いた「問いの文」と「答えの文」を抜き出して読ませ、「問いの文」のすぐ後に「答えの文」があることに気付かせる。
	6 ・ 7	・段落と段落のつながりについて考える。 ・文を要約する。	○「答えの文」が次の形式段落の「問いの文」に入っていることに気付かせ、筆者がなぜこのような文章構成にしたのかを考えさせる。 ○「問いの文」「答えの文」「理由についての文」を要約させる。
	8	・筆者の主張が書かれている段落について考える。	○これまで学習してきた形式段落の要点が最後の形式段落⑩に書かれていることを気付かせる。
	9	・筆者の主張を要約し、資料の提示の仕方について考える。	○題にも係る「天気を予想するのは」から始めた85字以内で、筆者の主張を要約させる。 ○文章の後半に、数値が入っていない資料が多くなることについて考えさせる。
	10	・学んだことを振り返る。 ・資料数について考える。	○「出会いの感想文」と読み比べて、学習の振り返りを書かせ、読みの学習の深まりに気付かせる。 ○本文にはなかった資料を提示し、資料の精選について考えさせる。
	第三次	11	・グラフや表を根拠とした文章を書くことを再確認する。 ・教科書のモデル文を読み、自分の考えをもつ。

第三次	12	・グラフや表を読み取る。	○教科書のモデル文の根拠資料であるグラフを読み取らせ、考えられることや思ったことをワークシートに書かせる。
	13	・自分の考えを裏付けるグラフか表を選び、読み取る。	○自分の考えを裏付けるグラフか表を選び、読み取らせる。 ○同じ資料を選んだ児童と意見を交流させる。
	14	・文章の構成について考える。	○教科書のモデル文を「初め」「中」「終わり」に分け、主張がどこかを読み取らせる。「頭括型」「双括型」「尾括型」について伝える。 ○モデル文の題の付け方について、主張と関連付けて考えさせる。
	15	・ シェフ読み と シェフ書き について知る。 ・「初め」の文章を考える。 ・推敲の仕方を知る。	○ シェフ読み と シェフ書き について、視覚的に理解しやすくなるよう、写真を使って説明をする。 ○モデル文を模倣しながら、グラフや表を読み取ったワークシートの情報を基に「初め」の文章を書かせる。 ○推敲の仕方を伝える。
	16 ・ 17	・「中」の文章を考える。	○モデル文を模倣しながら、グラフや表を読み取ったワークシートの情報を基に「中」の文章を書かせる。
	18	・「終わり」の文章を考える。	○モデル文を模倣しながら、グラフや表を読み取ったワークシートの情報を基に「終わり」の文章を書かせる。
	19	・清書をする。	○下書きを基に、清書をさせる。付け加えたい言葉や文は、適宜付け加えるように伝える。
	20	・書き上げた、グラフや表を用いた文章を読み合う。 ・単元を振り返る。	○友だちの文章を読んで、コメントを書くことを伝える。読む観点を示しておく。 ○資料を根拠とし、自分の考えを文章に書いたことについての学びを振り返らせる。

2 資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける取組

(1) 授業実践

① 第3時

文章のみを記載し1枚にまとめた本文プリントと、本文中の資料を各自に配付し、本文中の言葉や文に着目させながら資料の並べ替えをさせることで、資料

の効果を考えさせた。児童は「どこに、どの資料を入れたらいいかわからなくて、もう一度文章を読んでみると、ポイントがあることに気が付きました。例えば『上の表は』や、『アメダス』、『気象レーダー』、『静止気象衛星』、『上のグラフ』などです」と、本文を読み返すことで気付いた文章と資料の関わりについてや、「文章だけでは、よく分からないけど、写真やグラフ、表があれば、良く分かります」等、資料の効果についての気づきを振り返りに書いていた。

② 第4時

本文を1枚にまとめたプリントを用いて、「問いの文」と「答えの文」を見つけ、「問いの文」には赤の直線を、「答えの文」には青の直線を引かせた。「問いの文」は「クイズみたいに聞いている文がそうだと思います」「文末に気をつけて見てみると、『でしょうか』『なのでしょうか』と書いてある」と振り返りで書いているように、児童はすぐに見つけられたようだった。だが、「答えの文」は見つけにくかったようで、1つ目の「問いの文」である、「的中率はどのように高くなったのでしょうか」に対する「答えの文」がどれなのか意見が分かれた。

授業終了時になっても、「答えの文」は、形式段落①の「それは、主に、次の二つの理由によるものといえます」なのか、形式段落②の「一つは、科学技術の進歩です」なのか、形式段落③の「もう一つの理由は、国際的な協力の実現です」なのか、形式段落⑩の「科学技術の進歩や国際的な協力の実現によって、天気予報の精度は向上してきました」なのかを決めかねている児童が多かった。

③ 第5時

前時に児童が「答えの文」を決めかねていたのは、「答えの文」の中に、問いに対する答えの詳しい内容が含まれていないことが理由なのではないかと考えた。

そこで、どれが「答えの文」かを考えやすくするために、補助クイズを行った(図1)。教科書とは違う文を提示し、選択肢を出す順番も変え、「問いの文」に対する「答えの文」なのはどの文かを考えさせた。

児童は「①で急に名前を出されても、兄かどうか分かりません」や、「②と③は、問いの文のすぐ後に聞くと、話がつながらないと思います」等、自分の考えを発表し、④が「答えの文」であることを全員で確認した。

その後、本文の「問いの文」も同じようにクイズ形式にし、再度考えさせた(図2)。児童は『『どうして』と聞かれたら、『理由は』とか『訳は』という言葉を入れて答えると思います』と普段気を付けている話し方について発表したり、『『それは』という言葉が使っているから、これが答えの文だと思います』と本文や補助クイズの言葉に注目した考えを発表したりして、3つの「問いの文」全てのすぐ後に「答えの文」が書いてあることに気付くことができた。

Q. ちひろ先生はどうして末っ子なのでしょうか。

① 数と節がいることによって末っ子でした。
 ② もう1人の兄は、節です。
 ③ 1人は、数です。
 ④ それは、2人の兄がいることによります。

図1 補助クイズ

問いの文
「的中率はどのように高くなったのでしょうか。」

⑩ 科学技術の進歩や国際的な協力の実現によって、天気予報の精度は向上してきました。
 ③ もう1つの理由は、国際的な協力の実現です。
 ② 1つは、科学技術の進歩です。
 ① それは、主に、次の2つの理由によるものといえます。

図2 「問いの文」クイズ

また、「答えの文」かどうか迷っていた形式段落⑩の文については、「おそらくまとめだと思えます」と振り返りで書いている児童が数人いた。

④ 第6時・第7時

第6時では、前時までに見つけた「問いの文」「答えの文」の要約をさせた。要点については、4年上の教材「だれもが関わり合えるように」で「要点（大事なことを、短い言葉や文で書く」こと、要約については、4年下の教材「ウナギのなぞを追って」で、「目的や必要におうじて、話や本、文章の内容を短くまとめること」と学習したことを提示した。その上で「この文を要約する時に、どうしても残しておかないといけない言葉は何でしょうか」と発問してペア対話をさせ、児童から出された意見を板書し、要約文をクラス全員で共有した。



図3 第6時 児童の振り返り

要約させる中で、全ての「問いの文」のすぐ後には「答えの文」があり、その後に「答えの文」を2つに分けて詳しく書かれている文があることも確認し、本文を1枚にまとめたプリントの該当箇所に青の波線を引かせ、要約をさせた。



写真1 第7時 板書

児童は「理由が2つあるときは、『一つは』『二つは』という言葉を探さなければいいんと思いました」「問い、その問いにつながる答えは、同じ段落にある。その理由は2つの段落にある。そしてその次の段落に、また新しい問いがある」と、構成についての理解を振り返りに書いており、前時よりも「まとめが最後の⑩段落にある」と気付いている児童も多くはなっていたが、要点をまとめることが難しいと感じている児童も多く見られた(図3)。

第7時では、第6時に引き続き、「問いの文」「答えの文」「答えの文を2つに分けて詳しく書いた文」についてプリントの該当箇所に直線や波線を引かせ、要約をさせた。全ての要約文を板書すると(写真1)、「答えの理由

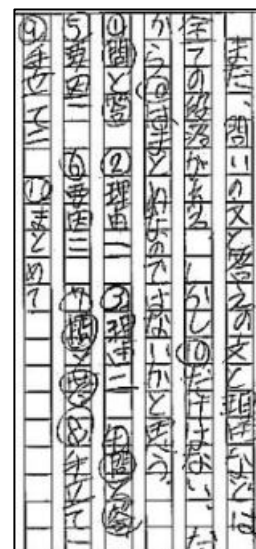


図4 第7時 児童の振り返り

が次の問いの文になっている」「⑤段落と⑥段落の要因は、⑦の問いになっている」という構成に気付く児童がいた。また、①～⑨の形式段落にはそれぞれ役割があるとし、⑩だけは役割がないことから、「⑩はまとめではないかと思う」と構成から筆者の主張にせまる振り返りを書く児童もいた（図4）。

⑤ 第8時

形式段落①～⑨の要点を板書しておき、1つ目の「問いの文」の要点から順番に、クラス全員で音読をし、これまでの学習を振り返った。2つ目の「問いの文」を読んだ後に、「何か気付くことはないですか」と発問し、児童にペア対話をさせた。本時まで



図5 第8時 児童が着色した本文プリント

に気付きのあった児童だけでなく、クラス全員で『答えの文を2つに分けて詳しく書いた文』が、次の『問いの文』になっている」ことを確認することができた。

その気付きを視覚的にも分かりやすくし、最後の形式段落である⑩段落はどのような役割なのかを考えやすくさせるため、各自に配付してある、本文を1枚にまとめたプリントの「理由1」「理由2」と2つ目の「問いの文」のキーワードを緑色に、「要因1」「要因2」と3つ目の「問いの文」のキーワードを紫色に、「手立て1」「手立て2」を黄色に着色させた（図5）。その際、大型テレビに本文プリントを映し、発表児童に指し示させながら学習を進め、プリントのどの箇所にもどのように着色するのかをより理解しやすくした。

⑥ 第9時

文章の構成が分かりやすくなるよう、前時に児童がプリントへ着色した箇所を抜き出して、黒板に提示した。それを見ながら、形式段落⑩には、要点となる着色した言葉が全て入っていることを確認した。児童は振り返りでも「これまでのキーワードが全て入っているから、⑩はまとめで、筆者の1番言いたいことが書いてある」「理由や要因、手立てなどが⑩にまとめられていることが初めてわかりました」と書いており、本時までには「⑩はまとめではないか」と何となく考えていたことを、根拠をもって形式段落の⑩段落がまとめであると考え、筆者の主張であることも理解することができていた。

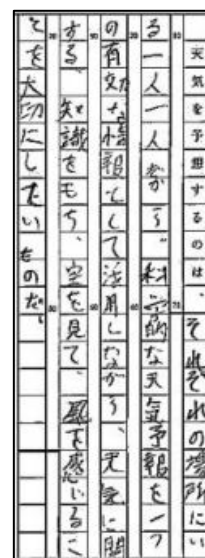


図6 第9時 児童の要約

また、「⑩を構成する4文の中で、筆者が1番伝えなかった文はどれでしょう」と発問し、その文を、題にも係る「天気を予想するのは」から始めた85字以内で要約させた(図6)。過不足なく要約すると、83字になると筆者は考えたからである。書き出しに合わない文になってしまう児童もいたが、要点は押さえて書くことができていた。

⑦ 第10時

読みの深まりを感じさせるために、第9時で要約した筆者の主張と、第1時で題名のみを読み「天気を予想するのは誰か」を書いた「出合いの感想文」とを読み比べさせた。学習を振り返る観点として、

- ・ 筆者は何を伝えたいのか
- ・ 書かれていることと自分の関わりについて
- ・ 文の組立て(構成)について
- ・ 疑問に思ったこと
- ・ もっとくわしく知りたいと思ったこと

を「出合いの感想文」を書かせた時と同じように提示し、

- ・ 筆者はどのような人だと思うか

を加え(写真2)、振り返りを書かせ、ペアで交流させた。児童は「筆者は天気を予想するのは、それぞれの場所にいる一人一人と言っていました。そのことについて、私も筆者と同じ意見になって、家で



写真2 第10時 板書

空いている時間に風を感じたり、空を見たりしようと思いました。あと天気のことわざももっともって知りたいです。筆者は、いつも天気のことわざや、空を見たり風を感じたりして、天気について考えている人なのかなと思いました」と、観点に沿って書いたり、筆者はどのような人かについてを図に表したりして(図7)学習を振り返っていた。

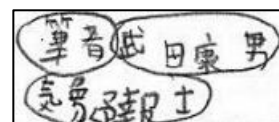


図7 第10時 児童の図「筆者について」

(2) 成果と課題

資料の種類の中でも、グラフや表という資料を用いた文章は、4年下「ウナギのなぞを追って」の1つのグラフのみであり、グラフと表が用いられた文章は初出の教材であった。そこで資料の並べ替えをすることで、本文を繰り返し読み、資料の効果について考えることができた。その際、各自へプリントに貼れるサイズの資料を配付し、実際に並べ替えられるようにしたことや、大型テレビで今この文を見ているのかをクラスで共有したことは(写真3)、児童が思考を働かせたり理解を深めたりする一助になったと考える。

児童はこれまでの学習から「説明文のまとめは最後の段落にあるだろう」と予想はしていたが、学習を通して文章の構成を理解し、読み取ったことを根拠とし

てまとめの段落を選ぶことができ、筆者の主張を読み取ることができた。

また、初めは「要約がむずかしい」と感じていた児童が多かったが、要約する機会を何度かもったこと、毎時間振り返りを書く時間を設定したことで書く

ことに慣れ、第7時には「前よりも要約の仕方が分かってきた」と振り返りを書く児童もいた。第9時には、児童全員が筆者の主張を85字以内に要約することができた。

しかし、構成を読み取らせることに注力するあまり、内容についての押さえが弱くなってしまった。筆者の主張にせまるためには構成を理解することが必要だが、時間を取り過ぎることなく、同時に内容についても深められるように、適切なバランスをとった指導をする必要がある。

(3) 家庭学習

事前アンケートから、児童の過半数が「自分の気持ちや考えを入れた文章を書くことはきらい」であり、「自分の考えを文章に書くことは難しい」と感じていることが分かった(グラフ1)。授業でも毎時間、振り返りの時間を設定し、自分の思いや考えを書いて表現する時間を持ち、書く観点を示して指導をするが、それだけでは書く活動が不足すると考えた。

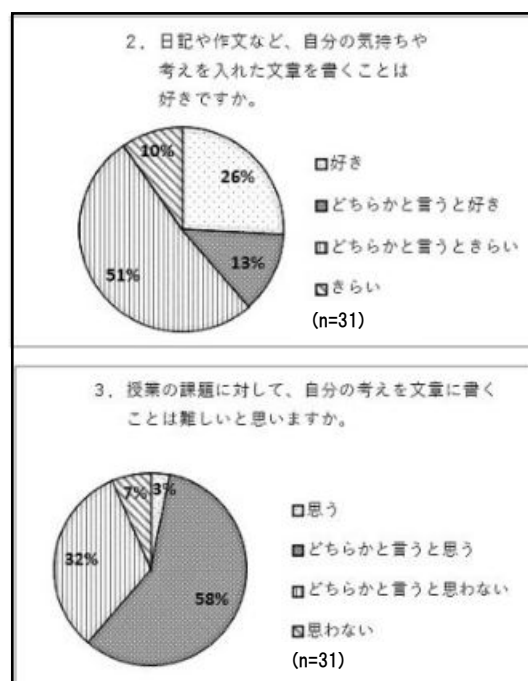
そこで家庭学習でも書く活動ができるよう、授業日である月曜日、水曜日、木曜日、金曜日に課題プリントに取り組みさせた。自分の気持ちや考えを入れた文章を書くことは、自己の考えを書いて表現することと同一である。

自己の考えを書いて表現させるため、以下のように書くための手順を曜日ごとに分けて明確に示し、児童が取り組みやすいようにした。

1. (月曜日) 思いつくままに考えを書き出す
2. (水曜日) 1つのことについて考えを広げる(ウェビング)
3. (木曜日) 選んでキーワードを書く
4. (金曜日) 文章化する



写真3 第3時 大型テレビ



グラフ1 事前アンケート

また、どの曜日にもモデルとなる文や文章をプリントの裏面に載せて、模倣や参考にすることができるようにした(図8)。教師のモデル文だけでなく、児童の中からもモデル文になるものを選び、授業の「宿題紹介コーナー」においてクラス全員で共有した。

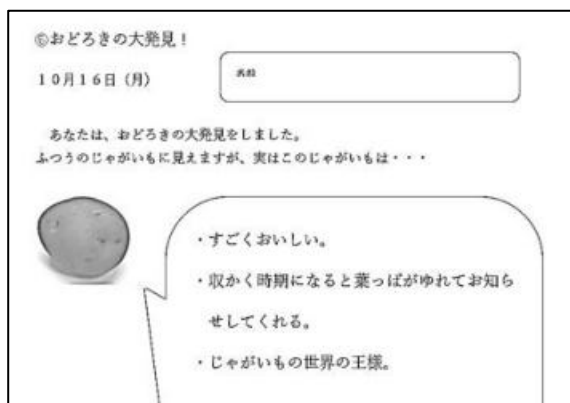


図8 家庭学習のモデル文

第1週は「あなたが好きなものは」と題した自己紹介文、第

2週は「おどろきの大発見!」と題した、何の変哲もないように見えるじゃがいもがなぜ大発見だったかについての文章、第3週は「くまさんがうれしいのは」と題した、イラストのくまが主人公の物語文を書くことができるよう課題を出した。

課題は表やグラフなどの資料を読み取ることにつながるよう、図から読み取れることを書く設定にし、児童が自己の思いや考えを書きたくなるような題材を提示して、楽しんで取り組めるようにした。

(4) 成果と課題

書くための手順を曜日ごとに分けたことは、児童にとって課題に取り組みやすくなったように感じた。

「1. 思いつくままに考えを書き出す」
「2. 1つのことについて考えを広げる(ウェビング)」課題では、回を重ねるごとに文や語句の数を増やす児童が多くなった(図9、10)。

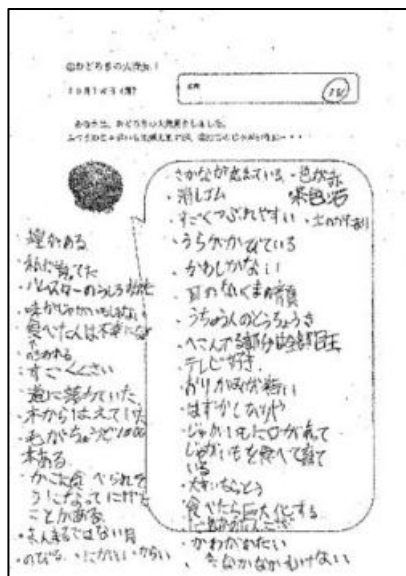


図9 思いつくままに考えを書き出す

「3. 選んでキーワードを書く」課題は、文章化する時の手立てとなる柱立てである。これは、「読む」活動での要点をまとめる活動とつながる。自分の書いた文を読み、要点をまとめて書くことで「書く力」を高め、要点を読み取る際の手立てとして「読む力」も高めることができたと考える。

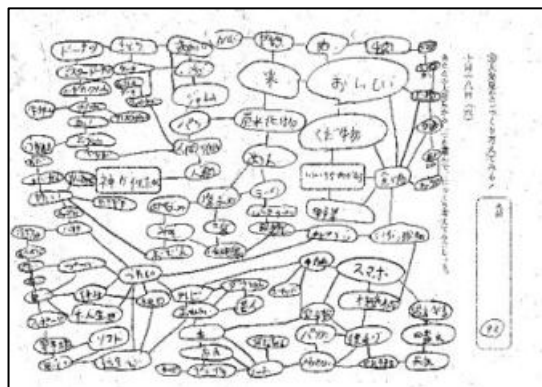


図10 1つのことについて考えを広げる

「4. 文章化する」課題では、教科書教材「天気を予想する」でも用いられている表現である「一

3 資料を根拠とし、自己の考えを書くことで表現する力を付ける取組

(1) 授業実践

① 第11時

グラフや表を根拠とし、自分の考えを文章に書くことを改めて伝えた。教科書のモデル文「社会はくらしやすい方向へ向かっている」を読ませ、「社会がくらしやすい方向に向かっていると思うこと」「社会がくらしやすい方向に向かっていないと思うこと」をワークシートに書き出させ(図12)、ペア対話やクラス発表で交流させた。

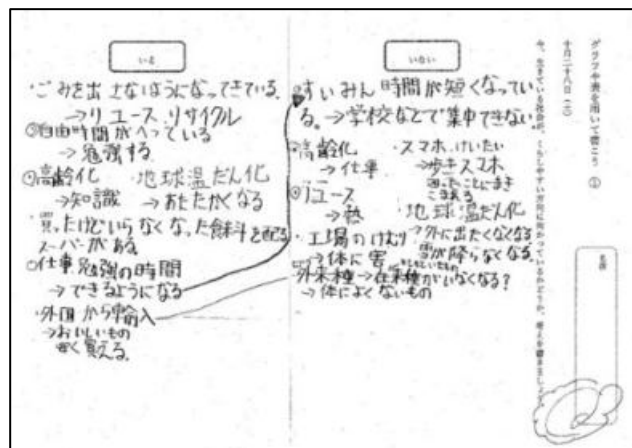


図12 授業ワークシート

児童からは「歩きスマホが増えているから、社会はくらしやすい方向に向かっていない」という意見が多く出された。その他、教科書に示された資料から「高齢化社会で、仕事をする人が少なくなるからくらしやすい方向に向かっていない」という意見が出された一方で、「高齢の方はいろんな知識をもっている。多くのことを教えてもらえるから、くらしやすい方向に向かっている」という意見が出された。

また、「仕事や勉強の時間が増えていて、仕事や勉強ができるようになるのでくらしやすい方向に向かっている」という意見が出された一方で、「睡眠時間が短くなっていて、勉強に集中できなくなっているからくらしやすい方向に向かっていない」という意見が出される等、1つの資料について、複数の視点で意見を交流することができていた。

「資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける取組」の家庭学習で取った手立てである、「1つのことについて考えを広げる(ウェビング)」を用いて書いてもよいことを伝え、児童は考えを広げ、ワークシートに意見を書き込んでいた。最後に、資料を用いて考えたいテーマについて、丸印を付けさせた。

② 第12時

モデル文の根拠資料であるグラフを読み取らせ、表すものについての数値や言葉をワークシートに記入させた。読み取ったことから分かることと、考えられることや思ったことは、分けて書くようにさせた。読み取ったことから分かることは、根拠として用いることができる。読み取ったことから考えたことや思ったことは、自分の主張とすることができる。自分が根拠としたい資料を読み取った時に情報の取捨選択ができるよう、モデル文には示されていない、棒グラフが表す「日本全体のごみの総排出量」の数値についても読み取らせた。

③ 第13時

第11時で児童が挙げた、資料を用いて考えたいテーマは、多い順に「歩きスマホについて」「生活時間について」「ごみの総排出量について」「高齢化社会について」であった。「歩きスマホについて」は、一般社団法人電気通信事業者協会(TCA)が発表した『『歩きスマホ』に関する調査』(2015)から筆者が再編成したグラフを、残りのテーマについては、教科書に掲載されている表やグラフを提示し、児童にどれが自分の考えたいテーマであり、考えを裏付ける資料になるかを選ばせた。

そして、第12時のワークシートを参考にしながら、「社会はくらしやすい方向に向かっているか、いないか」「そう考えた理由は何か」「選んだ資料が表していることについて」「資料について注目する言葉や数字」「資料から分かること、考えられること、思ったこと」について書かせた。同じテーマを選んだ友だちと意見交流ができるよう、書き上げたワークシートを持って教室を回らせた。

資料について詳しく読み取れている児童がいる一方、分かったことについてもう少し具体的に書いておいた方がよいと思われる児童、比べた数値を書いておいた方がよいと思われる児童もいた。

④ 第14時

前時のワークシートに、もう少し書き加えた方がよいと思われる児童がいたため、各自のワークシートへ赤書きコメントをすることに加え、大型テレビにモデルとなる児童のワークシート(図13)を映し出し、資料を読み取る時の観点について再度確認をして、書き加える時間を取った。そして、このワークシートを使って、資料を根拠とし自分の考えを入れた文章が書けるよう、教科書のモデル文を読み取らせた。



図13 資料読み取りワークシート

既習事項である「初め」「中」「終わり」の構成について、児童はすぐに理解することができた。主張については、「初め」と「終わり」に書いてあることを見つ

け、赤の直線を引くことができた。だが、題名「社会は、くらしやすい方向に向かっている」にも主張が入っていることはヒントを出すまで気付く児童が少なく、「シンプル過ぎて見のがしてしまった」と振り返りで書いている児童がいた。

また、「題名も工夫すると『なるほど』と言えます」と書いている児童がいた。これは、家庭学習での作文に題名を付けることと関連付いた気付きであると考える。

モデル文「社会は、くらしやすい方向に向かっている」のように、筆者の主張が「初め」と「終わり」に書かれている文章を「双括型」といい、今回はこの「双

括型」で文章を書くことを伝えた。主張が「初め」に書かれている文章を「頭括型」、「終わり」に書かれている文章を「尾括型」であることも伝え、それぞれ読み手に主張を伝える構成としてよさがあることも伝えた。児童は「型が3つもあって、びっくりしました」「今回は双括型で書く。楽しみだな」と振り返りに書いていた。

⑤ 第15時

モデル文を模倣しながら書く「シェフ読み」と「シェフ書き」について、大型テレビにパワーポイントを映し出し、説明をした。以下、授業の様子である。(Tは教師、Cは児童の発言)

T：これは何でしょうか。(写真4)

C：お弁当。

C：おいしそう。

T：何弁当でしょうね。

C：ハンバーグ弁当。

T：この中で、シェフがお客さんに1番食べてもらいたいものはどれでしょうか。

C：ハンバーグ？

T：そうですね。では、このお弁当に名前を付けるとしたら何にしますか。

C：ハンバーグ弁当？

C：うーん……。

T：「食べたい」と思ってもらえる名前を考えられそうでしょうか。このお弁当箱は、このように分かれています。(写真5) 空のお弁当箱に、先程と同じお弁当を作ることができますか。

C：ええ……。

C：ハンバーグはあそこで……。

C：あれ？

T：ちょっと難しいですね。では、具材を並べてみたらどうでしょうか。(写真6)

C：ああ、さっきよりは……。

C：え、あれ何(の具材)？

C：ええと……。

T：では、見本を並べてみたらどうでしょうか。

C：それなら分かる！

T：見ながらなら同じように詰めていけそうですか。ところでこの空のお弁当箱、最近見た何かに似ていませんか。




写真4




写真5




写真6

C : んー・・・。

C : あ！「初め」「中」「終わり」？（図14）

T : はい。みなさんは今、資料を読み取った「具材」がそろっている状態ですね。今日は、見本になる文章をシェフになって読みます。シェフがお弁当の詰め方を考えるように、資料から読み取ったことがどこにどのように書かれているのか、見ていきましょう。

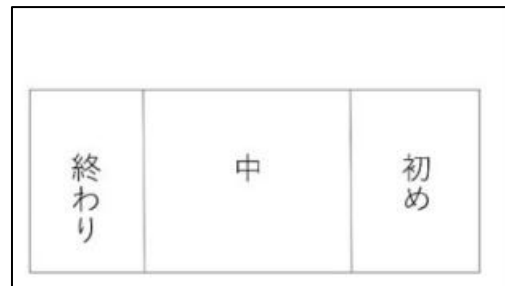


図 14

こうした導入後、教科書のモデル文「社会は、くらしやすい方向に向かっている」の「初め」を読み取らせた。その次に、「ではシェフになって書きましょう」と、読み取ったモデル文を参考にしながら、主張、その理由を順に入れた「初め」の作文をさせ、推敲をさせた。ペアでも読み合わせさせ、気付いたことを伝え合させた。「シェフになる」という言葉を聞くと笑顔になる児童もいた。

振り返りには、「お弁当につめる方法がよく分かった」「初めの書き方がよく分かった」「初めの文章を書いていたら、いろんな文章がわき出てきました。お弁当で分けると、中、終わりの文章が思いつきます」とシェフになっての感想を書いた児童、「推こうの使い方がよく分かりました」「友だちに、学業『や』にした方がいいよと言われてその通りだなと思いました」と推敲や友だちとの交流について書いた児童、「自分の考えだけではなく、実際にできた経験などをおりまぜて書くことで、文章が分かりやすくなった」と工夫して文章を考えたことを書いた児童がいた。

⑥ 第16時・17時

モデル文「社会はくらしやすい方向に向かっている」の「中」を読み取らせ、「何を表すグラフや表なのかを述べている文」を緑色に、「グラフや表の中の情報が、何を示しているか説明している文」をオレンジ色に、「注目する言葉や数字が示している文」を赤色に、「注目する言葉や数字から、考えられることを述べている文」を黄色に色分けし、本文プリントに着色させた。黄色で塗った文については「資料から分かること」と「自分（筆者）が考えたこと」を分けて考えさせ、「資」「自」と書き加えさせた（図15）。

第12時で学習した、モデル文の根拠グラフについてのワークシートと比べ、読み取った情報がどこに書かれているかも確認した。

また、パワーポイントを

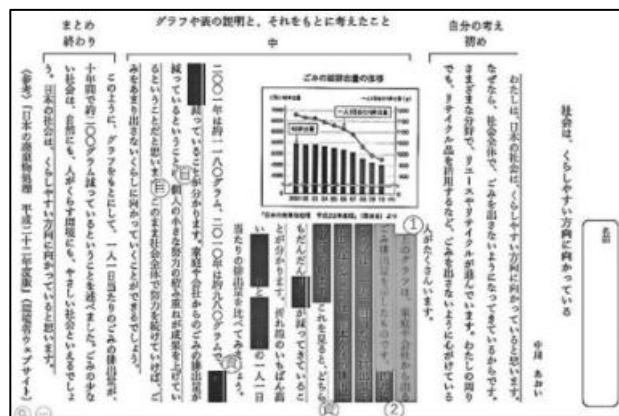


図 15 大型テレビで提示した色分け

使って、本文中では「上のグラフは」と書かれている文が、グラフを下に貼ると「下のグラフは」となることを確認し、資料を提示する箇所についても考えさせた。

その後、第13時・14時で取り組んだ、自分の考えの根拠となるグラフや表を読み取ったワークシートを見ながら、モデル文を参考に「中」の下書きをさせ、推敲、ペアでの意見交流をさせた。児童から質問が出たので、モデル文と同じく読み取った情報は全て使わなくてもよいこと、書いている中で気付いたことは書き足していったよいことを伝えた(図16)。

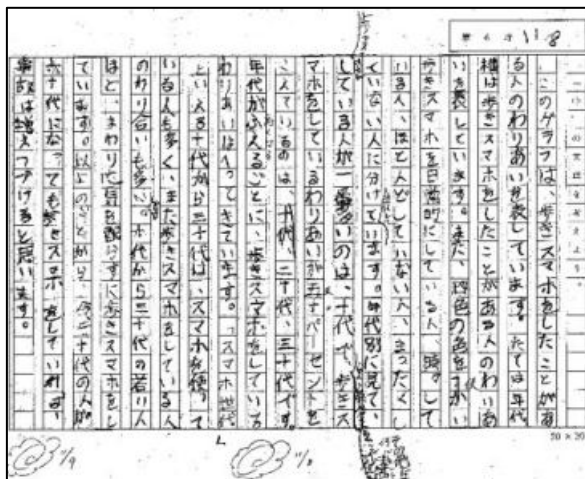


図16 児童作文「中」下書き

児童の下書き作文を確認していると、「ながら運転によるひさんな事故がふえていることが分かります」と、グラフから考えられることを、グラフから分かることと記述していたり、差についての数値が書かれていなかったりするもの、作文を書く上での決まりである鉤括弧の使い方や、漢字での西暦の表し方に誤りがあるもの、既習漢字を使わず平仮名で書かれているものが多く見られた。

⑦ 第18時

児童の下書き作文を確認した時に気付いたことを板書し、クラス全体で共有した(写真7)。「読み取った数字を入れるといいですね」と伝えると、「おいしくなる?」と発言した児童がいた。シェフになって書いている意



写真7 第18時 板書

識から出た言葉であり、読み手がより分かりやすくなるかという意味の言葉である。「はい、おいしくなりますよ。シェフになって書けていますね」と返すと、児童はうれしそうな顔をしていた。

その後、モデル文「社会はくらしやすい方向に向かっている」の「終わり」を読み取らせ、第16時・17時と同様に色分けをさせた。そして第13時・14時で取り組んだ、自分の考えの根拠となるグラフや表を読み取ったワークシートを見ながら、モデル文を参考に「終わり」の下書きをさせ、推敲、ペアでの意見交流をさせた。また、前時までに取り組んだ「中」についても、もう一度推敲するようにさせた。

⑧ 第19時

モデル文を大型テレビに映し出しながら、書き始めは1字下げることや、文章の最後に、参考にした資料名やウェブサイトなどの出典を明記することを伝え(図17)、「初め」「中」「終わり」の下書きを基に清書をさせ、資料を貼らせた。

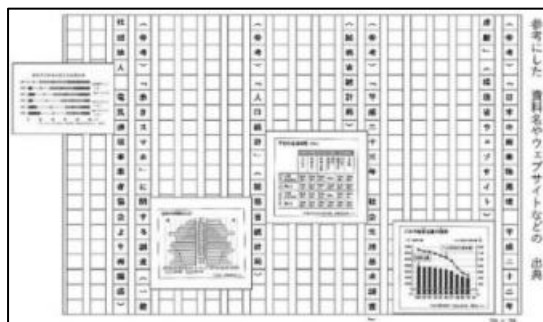


図17 大型テレビで提示した出典

題名について「主張に関連する、思わず読みたくなるようなものを考えましょう」と伝え、歩きス

マホに関するグラフを根拠とした児童は「STOP! 歩きスマホ」や「No! No! ~歩きスマホは危険な世界~」、「スマホ社会の闇」などの題名を、平日の生活時間の表を根拠とした児童は「早くねなさい」や「すいみん時間の危機」、「ドタバタ生活」などの題名を考えていた。

⑨ 第20時

書き上げた清書を読み合っ意見や感想を交流し、互いのワークシートに書き合わせた。まずは隣の席のペア対話をしていた児童と、その次に、教室を自由に回らせて読み合わさせた(写真8)。読む観点として、



写真8 交流の様子

- ・ グラフや表の使い方について
- ・ 文章の構成について
- ・ 友だちの考えで、なるほどと思ったところ
- ・ 説明が分かりやすかったところ
- ・ 自分では思いつかなかったこと (同じ表やグラフを選んでいった場合)

と提示し、コメントを書かせた(図18)。

児童は友だちの作文を読んで「題名を見てどんな文なのかと読みたくなりました」という感想や、「社会見学で学習したことを上手くつかえていて良かった。ことわざなども入っていて、分かりやすく、納得できた」という意見を書いていた。また、「グラフの色に分けて説明していてわかりやすかったです」「『ヒヤリ』という言葉を使って工夫してある」「かぎっこなども使っていて分かりやすいなと思いました。また、読み手に対して問いを入れているのでじっくり考えてしまいました」と、読み手に対する工夫に気づき、コメントを書いている児童もいた。



図18 児童の書いたコメント

交流後、授業の振り返りをさせると、「意見を交流した時に、『題名がおもしろい』と書いてもらって、うれしかったです」という感想や、「自分の書いた文章

が認められることがとても嬉しいことだと分かりました」と自分の作文のよさに対しての気付きを書いている児童がいたり、「友だちの意見や文章を見て、同じグラフを使っているけど、考えがちがって、私の考えと同じところもあって、いいことだと思います」と自分と友だちの意見について比べている児童がいたりした。「友だちの文章に『スマホ世代』と書いてあってすごいなと思いました」と、自分では思いつかなかった言葉を使っていた、友だちの作文のよさについて書いている児童もいた。

資料を用いた文章について他で見たことがないか、これから使っていきたい場面はないかを質問したところ、「理科でも、資料を見てノートにまとめたことがあった」「算数と社会の教科やいろいろな授業につかえそうです」「ほとんどの授業が資料を用いた文章を書いてある」と気付きを振り返りに書いている児童がいた。「今後、会社の売り上げや、どこにどれくらい人が集まっているかなどをまとめるときにグラフや表を入れた文章が使いそうです」と将来を見つめた振り返りに書いている児童もいた。「これからは、他の教科などにも、どんどん用いて考えていきたいし、使っていきたいです」「資料に対しての作文は書いたことがなくて、書けてよかったです」と振り返る児童がいる一方で、「資料を読み取って文にすることは初めてだったのでむずかしかった」と振り返る児童もいた。

(2) 成果と課題

モデル文を「初め」「中」「終わり」に分け、「初め」を書くために読む「シェフ読み」をした後すぐに、それを参考にしながら、自分が読み取った資料を根拠にして「初め」の文章を書くという「シェフ書き」をすることは、児童にとって有効な手立てであったと考える。「中」「終わり」の文章を書くことについても同様である。

資料の読み取りについても、自分の考えの根拠とするための資料を読み取る前に、モデル文の資料を読み取らせたことは、児童にとって、資料のどの部分に着目して読み取るのかを理解する手立てとなった。「書くために読む」ことを資料と文章に分けて取り組ませたことで、どの児童もそれぞれの考えを入れた文章を完成させることができた。下書きの推敲をさせたり、友だちと意見や感想を交流させたりしたことも、読む力を高めることにつながったと考える。また、それを基に、書き直したり書き足したりしてよりよい文章にしていく中で、書く力も高めることができたと考える。

児童の作文を確認し、鉤括弧や既習学習の漢字の誤用、既習漢字の不使用、西暦を漢字で表す時の誤り等を訂正していく中で、筆者は「生きて働く知識」について実感をもった。既習の事項であっても日々の中で使い、自分のものにしていかないと、知識はいつまでも自分の技能にはならず、表出しないと考える。「平成29年度全国学力・学習状況調査における津市の調査結果」(2017. p. 7)では、「漢字については、『書き』に課題が見られ、(中略)『置く』という漢字を正しく書く正答率は、73.0%でしたが、無答率は13.0%でした」と述べられている。

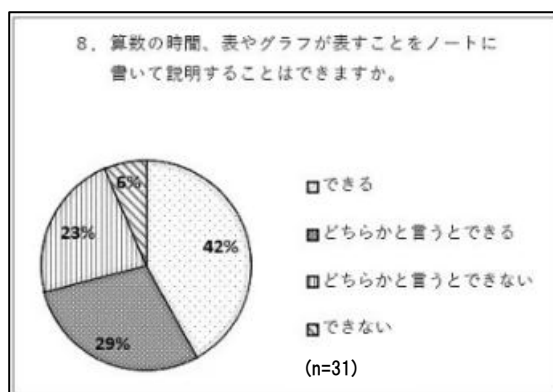
その改善案として「学習した漢字を繰り返し書いて練習するだけでなく、様々な場面で、漢字のもつ意味を考えながら、実際に文や文章の中で正しく使うこと

ができるように指導」することが挙げられている。漢字や語句を「生きて働く知識」として使わせるには、まずは児童に文章を書かせることが必要であり、既習の漢字不使用時や誤用している場合には繰り返し指導していくことが大切であるとする。

また、児童が「資料を読み取って文にすることは初めてだったのでむずかしかった」と学習の振り返りに書いていたことについても同様に、繰り返しの指導をし、書くことを「生きて働く技能」として育むことが、書く力を高めるために不可欠なことであるとする。

(3) 家庭学習

事前アンケートから、児童の約30%が「算数の時間、表やグラフが表すことをノートに書いて説明することはできない」と考えていることが分かった(グラフ3)。「表やグラフを読み取る」ことを難しいと感じている児童、「読み取れるがどのようにそれを書き表していいか分からない」と感じている児童がいることが考えられる。



グラフ3 事前アンケート

資料を根拠とし、自己の考えを書くためには、確実にグラフや表を読み取る必要がある。そこで、まずは資料を読み取る課題に取り組みさせた。その際には、教科書のモデル文「社会は、くらしやすい方向に向かっている」のグラフを読み取る時に授業でも使用する、同じ手立てを記したワークシートを配付した。また、自己の考えを書けるよう、条件を付けた作文に取り組みさせた。曜日に分けて、

1. グラフや表を読み取り、ワークシートに合わせて記入する
2. 提示された条件に合わせて、読み取ったことを根拠として自分の考えを書く取組を課題に出した。

1回目は「明日のお昼は何でしょう(第1位)」、2回目は「明日のお昼は何でしょう(第2位)」、3回目は「旅行先の服装は(沖縄編)」、4回目は「旅行先の服装は(北海道編)」を題材に取り組みさせた。

1回目の「明日のお昼は何でしょう」の資料は、3年生の算数の

① このグラフは、 について表しています。

② ぼうグラフは、 について表しています。

③ ぼうグラフでいちばん高いのは、 で、 人です。
 ぼうグラフでいちばん低いのは、 で、 人です。
 その差は 人です。

ぼうグラフで2番目に高いのは、 で、 人です。
 ぼうグラフで3番目に高いのは、 で、 人です。

④ ③から考えられることや、思うことは、

明日のお昼は何でしょう。
 10月20日(月)
 グラフから読み取れることを書きましょう。

名前

図19 資料を読み取る課題(1回目)

教科書から、既習の棒グラフについて再編成したものを用意した（図 19）。1 回目の家庭学習は、まだ授業で取り組む前の、初めて見るワークシートへ記入するということもあり、項目④の「③から考えられることや、思うこと」については、グラフから読み取れたことではなく、「自分はどのメニューも好きです」や「自分だったらどのメニューも選べない」という感想にとどまる記述の児童も多かった。また、グラフから人数を読み取る項目③についても、教科書のモデル文「社会はくらしやすい方向に向かっている」を模倣して人数の前に必要のない「約」を付けてしまったり、人数の読み取り自体を間違えてしまったりする児童もいた。

その後、課題に出した、「5年うさぎ組で1番人気のあるメニューをお昼ご飯にする」という条件を付けた作文についても、「自分もカレーが大好きだから、カレーがいいと思う」という資料を活用していない主張や「おいしいからパスタがいいと思います」と資料にない主張を書く児童もいた。

資料を確実に読み取り、それを根拠にした作文を書くことを達成させたかったので、2回目の課題も1回目と同じ資料を用いて、「5年うさぎ組で2番目に人気のあるメニューをお昼ご飯にする」という条件に変えて作文を書かせることにした。児童には授業と同様、資料の読み取り



図 20 資料を根拠にし、条件に合わせた作文（1回目）

については「資料から分かったこと」と「そこから考えられること（自分の考え）」を分けること、作文については、条件に合わせて「読み取った数値」「その差」「そこから考えられること（自分の考え）」を入れることを各自の課題へ赤書き指導した。また、宿題紹介でのモデル文を提示したことで（図 20）、児童はどのように書けばよいか1回目よりも理解できたようだった。

裏面にモデル文を提示せずとも、「資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける取組」で家庭学習の条件にしていた、教材文「天気を予想する」を模倣した「理由は」「一つ目は」「二つ目は」という言葉を入れた作文を書ける児童もいた。

3回目の課題は、「1月に沖縄へ旅行に行く時の服装」について考えさせるため、資料を読み取らせてワークシートに記入させた。資料は津市と那覇市の気温についての表とグラフを「気温と雨量の統計」(time-j.net) から筆者が再編成したものを提示した（図 21）。ワークシートには、「1月の津市と那覇市の気温について」「1月の那覇市とほぼ同じ気温なのは、津市では何月で何度なのか」

「旅行先の服装について考えられること」等、条件に合わせた文章を書く時に必要である事柄に注目をさせ記入させた。その次の課題では、読み取ったことを根拠に「沖縄への旅行は暑いと思うので、先生が1月に行く時の服装はノースリーブと半ズボンでいいか」という問いかけに対して、自分の考えとその理由を文に書かせた。理由の手立てとなるように、那覇市の1月は津市の何月と同じくらいの気温か」も問いかけの中に入れた。文章を書く時には、授業でのモデル文「社会はくらしやすい方向に向かっている」を参考に、双括型で書くことができる児童もいた(図22)。

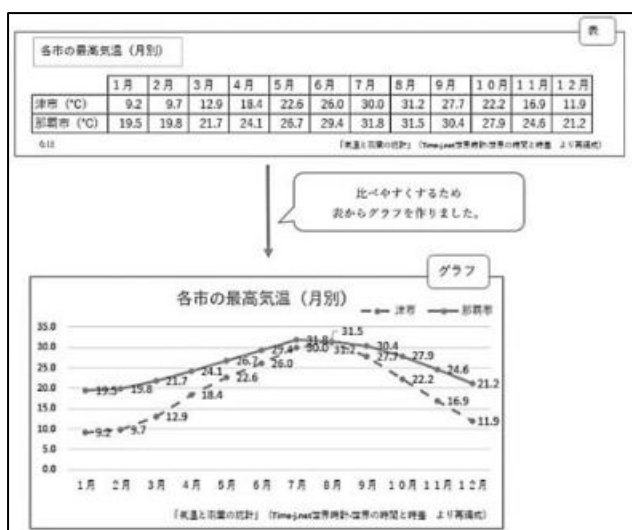


図21 児童に提示した、津市と那覇市の表とグラフ

理由の手立てとなるように、那覇市の1月は津市の何月と同じくらいの気温か」も問いかけの中に入れた。文章を書く時には、授業でのモデル文「社会はくらしやすい方向に向かっている」を参考に、双括型で書くことができる児童もいた(図22)。

4回目の課題は、「8月に北海道へ旅行に行く時の服装」について考えさせるため、資料を読み取らせてワークシートに記入させた。資料は津市と札幌市の気温についての表とグラフを「気温と雨量の統計」(time-j.net)から筆者が再編成したものを提示した。資料の読み取りについては、3回目の課題と同じ手順で進め、読み取ったことを根拠に「北海道への旅行は寒いと思うので、先生が8月に行く時の服装にマフラーと手袋が必要か」という問いかけに対して、自分の考えとその理由を文に書かせた。

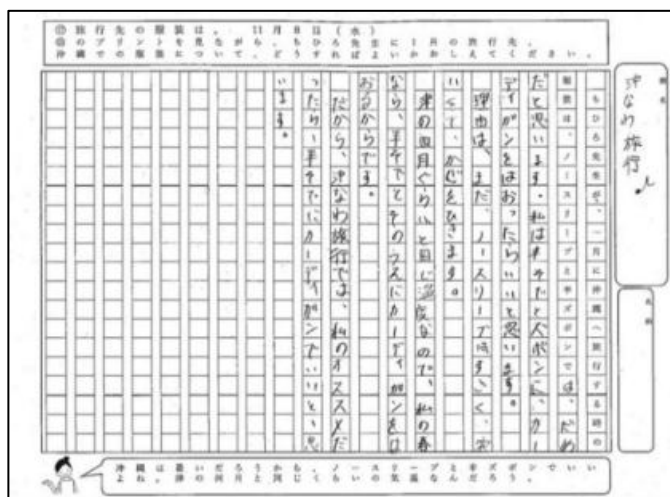


図22 児童作文(3回目)

(4) 成果と課題

1回目の課題で、グラフの読み取りがうまくできなかった児童がいたのは、裏面にモデルを示さなかったことが考えられる。3年生での既習事項であっても、ぴったりの数であれば「約」は付かないことや、1目盛りが何人を表すのかなど、読み取るヒントを例示しておけばよかったと感じた。

また、配付時に口頭で「1番人気のメニューを書いて教えてもらいます。その

ために、この資料を読み取ってください」と伝えるだけでなく、ワークシートにも「なぜこの資料を読み取る必要があるのか」を明記しておくべきであった。家庭学習1回目に配付したワークシートは、授業でも用いる同じ形式のワークシートであったが、まだ授業で取り扱っていなかったこと、家庭学習では1人で取り組む児童が多いことから、資料を読み取る手立てをより増やしたワークシートを用意するべきであった。

この反省から、3回目のワークシートの枠外には「先生は1月に沖縄へ旅行に行きたいと考え、旅行先の気温について調べました。旅行先の服装はどうすればよいでしょうか」という設定文を加えたり、枠内にも「1月に旅行へ行くので1月の気温に注目します」「那覇市の1月とほぼ同じ気温は、津市では〇月で〇度です」「旅行先の服装について考えられることや、思うことは」という、次の課題で条件に合った文章を書くために、資料の読み取りの手立てになる文を加えたりした。

そうすることで、児童は資料のどの部分を読み取ればよいのかが分かりやすくなり、旅行先の服装について自分の考えをもちやすくなったと考える。

資料の読み取りの段階で「なぜなら」という理由を表す言葉を使って書いている児童もあり(図23)、単元の学習が身に付いてきたことを感じた。

4回目の津市と札幌市の気温を比べた資料の読み取りシートでは、旅行先の服装について、「あったかいけど、れいぼうがきついかもしれないので、カーディガンとはんそでいいと思います」と、実際に旅行先で感じられることを予想して書いたり(図24)、「先生がどれだけ暑がりか寒がりか分からないけど、ぼくなら半そで半ズ

① このグラフは、各地の最高気温(例) について表しています。

② 高層の折れ線グラフは、津市の最高気温(月別) について表しています。
もうひとつの折れ線グラフは、那覇市の最高気温(月別) について表しています。

③ 1月に旅行へ行くので、1月の気温に注目します。
高層の折れ線グラフは、9.2 度です。
もうひとつの折れ線グラフは、19.5 度です。
その差は 10.3 度です。
高層市の1月の気温とほぼ同じ気温は、津市では 4 月で 18.4 度です。

④ 思わなければならないことは、
那覇市は津市より1月も気温が高い。
那覇市は沖縄であり沖縄は南にある。
旅行先の服装について考えられることや、思うことは、
旅行先の服装は はんそ について思いました。 あたたか 暑がりかと暑がりか分からないので、
カーディガンとはんそでいいと思います。

旅行先の服装は、
十一月(冬)は、一月に旅行へ行くので、旅行先の服装について調べました。
表だけでは比較できないことがあるので、表やグラフを作りました。旅行先の服装は、
よいでしょう。考えていることをここに書いてください。

図23 児童の資料読み取りワークシート(3回目)

① このグラフは、津市と札幌市の最高気温 について表しています。

② 高層の折れ線グラフは、津市の最高気温(月別) について表しています。
もうひとつの折れ線グラフは、札幌市の最高気温(月別) について表しています。

③ 8月に旅行へ行くので、8月の気温に注目します。
高層の折れ線グラフは、31.2 度です。
もうひとつの折れ線グラフは、26.4 度です。
その差は 4.8 度です。
札幌市の8月の気温とほぼ同じ気温は、津市では 6 月で 26 度です。その差は 0.9 度です。

④ 思わなければならないことは、
北海道は津市より8月も気温が高い。
北海道は津市より北にある。
旅行先の服装について考えられることや、思うことは、
旅行先の服装は はんそ について思いました。 あたたか 暑がりかと暑がりか分からないので、
カーディガンとはんそでいいと思います。

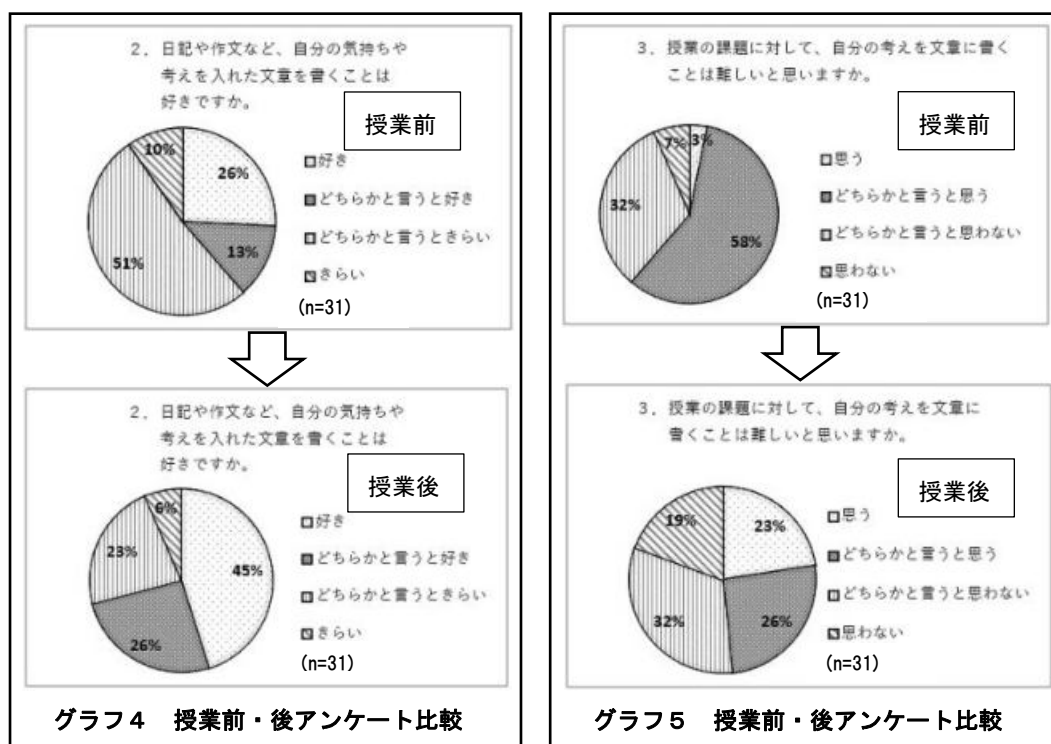
旅行先の服装は、
八月(夏)は、八月に旅行へ行くので、旅行先の服装について調べました。
表だけでは比較できないことがあるので、表やグラフを作りました。旅行先の服装は、
よいでしょう。考えていることをここに書いてください。

図24 児童の資料読み取りワークシート(4回目)

ボンで行くので、半そで半ズボンでいいと思います」と自分の6月の服装について思い出して書いたりして、グラフや表から読み取れることだけでなく、そこから考えられることとして、自分の経験を交えて書くことができている児童もいた。

3回目の課題を双括型で書くことができている児童の作文を宿題紹介すると、4回目の作文では、双括型で書くことができる児童が増えた。授業でのモデル文「社会はくらしやすい方向に向かっている」を学習した後であり、授業との相乗効果もあったと考えられる。また、条件文として、「北海道は寒いから、手袋やマフラーが必要だよ」と言っている先生に対して、説得したり教えてあげたりしなければならないと感じたのか、「よく考えてみてください」「津市では6月くらいの気温です。想像してください」「手ぶくるとマフラーは暑すぎだと思いませんか」など、相手に呼びかけ、考えを促させるような表現で書いている児童も多くなった。資料の読み取りシートと同様に、「ぼうしと日焼け止めをわすれずに」と、グラフや表から読み取れることだけでなく、そこから考えられる、実際に旅行先で感じられることを想定して書いている児童もいた。

IV まとめ



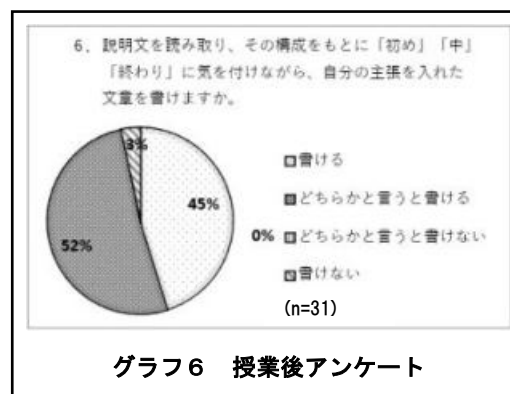
児童が、書く力を高め自己の考えを表現できるよう、読む力と関連付けた「資料を用いた文章から、筆者の主張を読み取る力を付ける取組」と「資料を根拠とし、自己の考えを書くことで表現する力を付ける取組」を授業や家庭学習で行った。その結果、事前アンケートでは「日記や作文など、自分の気持ちや考えを入れた文章を書くことは好き」と答えた児童は約40%だったが、授業後は約70%に増加した（グラフ4）。

また、「授業の課題に対して、自分の考えを文章に書くこと」が「難しいと思う」「ど

ちらかと言うと難しいと思う」と事前アンケートで答えた児童は約 60%だったが、授業後は約 50%に減少した（グラフ 5）。これは、児童が自己の考えを書いて表現する力が徐々に育まれてきたからだとと言える。

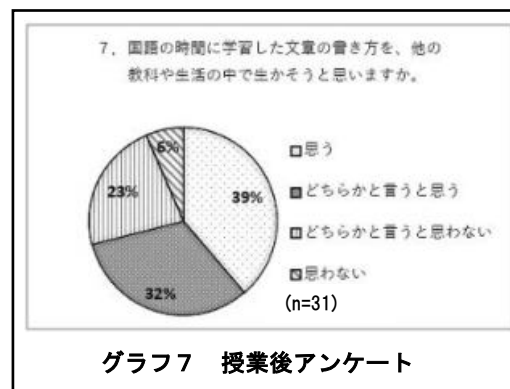
授業後に「授業の課題に対して、自分の考えを文章に書くことは難しいと思う」と答えた児童が 20%増加したことは（グラフ 5）、今回のような資料を用いた文章を書くことに対してだと思われる。初めての取組であったためそのように感じたと思われるが、これは中学校でも継続される内容である。学習を積み重ねていく中で、難しさを感じることは少なくなっていくと考える。

読むことに関しては、モデル文を「書くために読み取る」こと、根拠となる「資料を読み取る」こと、書くスタイルに合わせた「条件を読み取る」ことと、段階に分けて読み取らせるようにしたことが、児童の理解促進や、自己の考えを形成させるための手立てになったと考える。授業後のアンケートでは97%の児童が「説明文を読み取り、その構成をもとに『初め』『中』『終わり』に気を付けながら、自分の主張を入れた文章を書ける」と答えている（グラフ 6）。モデル文を「書くために読む」こと、ワークシートに自己の考えを記し、文章を書く時の材料とすること、モデル文を模倣してどの材料をどのような順番に入れて文章を書くかを決めることは、児童が自己の考えを書いて表現するために有効であったと考える。



しかし、書くことは何度も繰り返し取組をしていかないと身に付けることは難しい。授業後アンケートで「国語の時間に学習した文章の書き方を、他の教科や生活の中で生かそうと思うか」と聞いたところ、約 30%の児童が「どちらかと言うと思わない」「思わない」と答えている（グラフ 7）。

だが、グラフや表を用いた文章は、国語だけでなく、算数や社会、理科、総合など、様々な教科でも活用できる。国語の学習で育てたい「書く力」を他教科や日常生活で意識的に活用し、その自己の力や知識、考えを生かすことができた実感させることが、さらなる学習意欲を生み、書きたいという気持ちを高めることができると考える。



そのために、指導者が意図的に他教科でも書く場面を設ける必要がある。加えて、児童に文章を書かせる時には、必要に応じてモデル文を提示すること、誰に対して何のために書くのかを意識させること、書かせた後にはよさを認めるコメントや誤字の指摘をすること、添削をすること等、教師の細やかな準備や指導が大切であると考え。

新学習指導要領に合わせて大学入試も改革が行われ、平成 29 年 5 月 16 日には「大学入学共通テスト（仮称）」の記述式問題のモデル問題が公表された。モデル問題例 1

の大問全体の出題のねらいとして、「架空の行政機関が広報を目的として作成した資料等を題材として用い、(中略) テキストを場面の中での確に読み取る力、及び設問中の条件として示された目的等に応じて表現する力を問うた」と述べられている。今回研究してきた、資料を読み取り、自己の考えを書いて表現する力が問われているということである。読む力と関連付けて書く力を高め、自己の考えを表現する指導をすることが、ますます重要になってくると考えられる。

最後になりましたが、本研究にあたり、ご指導やご協力をいただきました千里ヶ丘小学校の校長先生をはじめ、教職員のみなさま、三重大学教育学部の守田庸一教授に心から感謝申し上げます。

V 引用・参考文献

- 『国語 五 銀河』光村図書 (2015)
- 『国語 四 上 かがやき』光村図書 (2015)
- 『国語 四 下 はばたき』光村図書 (2015)
- 『国語 二 上 たんぼぼ』光村図書 (2015)
- 『新しい算数 3下』東京書籍 (2015)
- 文部科学省
「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及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)」 (2016)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- 津市教育委員会「平成28年度 全国学力・学習状況調査 津市調査結果」 (2016)
- 津市教育委員会「津市版授業改善マニュアル【理論編】」 (2016)
- 津市教育委員会「平成29年度 全国学力・学習状況調査 津市調査結果」 (2017)
- 国立教育政策研究所「平成29年度全国学力・学習状況調査の調査問題 小学校国語B」
- 宮崎正子「小学校国語科における伝えたいことを的確に書くことができる児童の育成
— 構成を意識した『気付く・考える・見直す』の学習を通して—」 (2015)
http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=2866
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター
『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ
～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～(小学校編)』教育出版 (2012)
- 一般社団法人 電気通信事業者協会(TCA)「『歩きスマホ』に関する調査」 (2015)
http://www.tca.or.jp/press_release/pdf/150123sumahochosa.pdf#search=%27%E6%AD%A9%E3%81%8D%E3%82%B9%E3%83%9E%E3%83%9B%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%81%99%E3%82%8B%E8%AA%BF%E6%9F%BB%27
- ハンバーグ弁当(写真) <http://miyazatobento.com/?pid=116603003>
- 三重県津-気温と雨量の統計-世界の時間と時差
<https://weather.time-j.net/Stations/JP/tsu>
- 沖縄県那覇-気温と雨量の統計-世界の時間と時差
<https://weather.time-j.net/Stations/JP/naha>

- 札幌-気温と雨量の統計-世界の時間と時差
<http://weather.time-j.net/stations/jp/sapporo>
- 独立行政法人大学入試センター
 『『大学入学共通テスト(仮称)』記述式問題のモデル問題例 平成 29 年 5 月』 (2017)
<http://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00009385.pdf&n=%E8%A8%98%E8%BF%B0%E5%BC%8F%E5%95%8F%E9%A1%8C%E3%81%AE%E3%83%A2%E3%83%87%E3%83%AB%E5%95%8F%E9%A1%8C%E4%BE%8B.pdf>
- 青木伸生『「フレームリーディング」でつくる国語の授業』東洋館出版社 (2013)
- 青木伸生『3ステップで深い学びを実現！思考と表現の枠組みをつくるフレームリーディング』明治図書出版 (2017)
- 森川正樹『どの子も必ず身につく 書く力』学陽書房 (2013)
- 坂内智之・高橋尚幸・古田直之『子どもの書く力が飛躍的に伸びる！学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版 (2016)
- 二瓶弘行[編著] 国語“夢”塾[著]
 『どの子も鉛筆が止まらない！小学校国語 書く活動アイデア事典』明治図書出版 (2016)
- 工藤順一+国語専科教室『これで書く力がぐんぐんのびる！！』合同出版 (2007)

VI 資料

児童の作文例、考えの根拠とさせたグラフや表

学業とすいみん

名 前

私は、日本の社会は、くらしやすい方向に向かっていると思いません。なぜなら、学業時間が増えて宿題などを夜にする人がいて、すいみん時間が減ることと関わっていると思います。それから、すいみん不足になり、時間を増やしたけれど勉強に集中できなくなると思います。

	生活的な活動		社会的な活動		自由時間		その他
	すいみん	自由時間	学業(仕事)	通勤(通学)	テレビ	新聞など	
小学5-6年生	8時45分	2時40分	6時47分	50分	1時18分	3分	40分
中学生	7時12分	2時44分	8時7分	1時52分	1時33分	1分	2時32分
小学5-6年生	8時53分	2時36分	5時52分	52分	1時43分	1分	4分
中学生	7時20分	2時39分	7時54分	45分	1時49分	2分	33分

(注)25年11月1日～4日調査、掲載時刻は21時

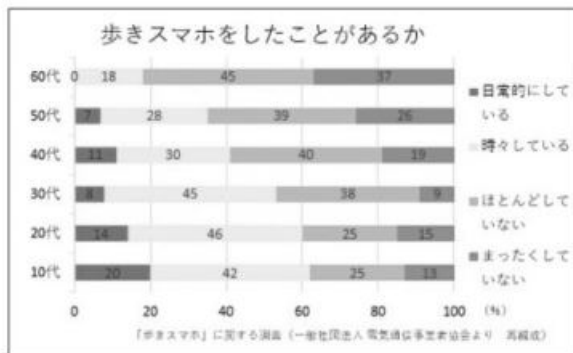
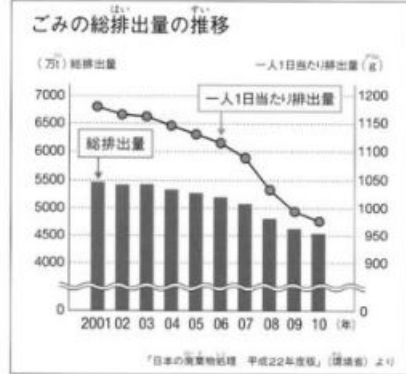
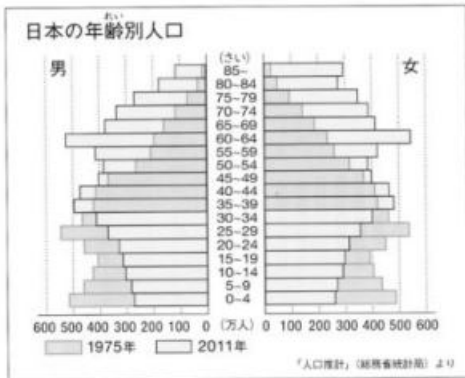
上の表は、平日の生活時間を示したものです。私はこの表の中でも、すいみん時間と学業時間に注目してみました。どちらも、平成二十三年と平成二十三年の、小学五・六年生について表しています。これらのことを比べてみました。平成二十三年の学業時間は五時間五十二分、平成二十三年は六時間四十七分です。その差は、五十三分です。次にすいみん時間です。平成二十三年は、八時間五十三分、平成二十三年は、八時間四十五分です。

20 x 20

分です。その差は、十八分でした。学業時間は増え、すいみん時間は減っていることがわかります。私は、なぜすいみん時間が減ったのか考えてみました。それは、学業時間が増え、宿題などを夜にする人がいます。それから、すいみん不足になり、時間を増やした意味がなくなると思っています。このように、表をもとにして、学業時間が増えることで、すいみん時間が減ること、関係があることを述べました。授業に集中できなくなり、学業時間を増やした意味がなくなると思っています。そのことから私は、学業時間が減らすに、すいみん時間を増やせたらいいと思います。これらのことから私は、日本の社会はくらしやすい方向に向かっていると思いません。

〈参考〉平成二十三年 社会生活基本調査 (総務省統計局) より

20 x 20



平日の生活時間 (平均)

		生理的な活動		社会的な活動		自由時間	
		すいみん	食事など	学業・仕事	通勤・通学など	新聞など	テレビ・その他
平成二十三年	小学5・6年生	8時間45分	2時間40分	6時間47分	50分	1時間18分	3時間40分
	働く人	7時間12分	2時間44分	8時間7分	1時間52分	1時間33分	2時間32分
平成十年	小学5・6年生	8時間53分	2時間36分	5時間52分	52分	1時間43分	4時間4分
	働く人	7時間20分	2時間39分	7時間54分	1時間45分	1時間49分	2時間33分

『平成23年社会生活基本調査』(総務省統計局)より

マホ」をしたことがある人のことについて述べてきました。「歩きスマホ」をせずに、「歩きスマホ」による事故が一つもない世の中になれば、少しだけでも、さくさくたり大げなしたりする人は減ると思えます。小さなことをこつこつつかかされたり、いざれ大げなものになる。「ちりもつもれば山となる」です。以上のことから、悪いことをかいて世人は社会は、くらしやすい方向に向かうと思われ、悪いことをそのままつづければ、社会は、くらしやすい方向に向かわないと思えます。

〈参考〉「歩きスマホ」に関する調査(一般社団法人 電気通信事業者協会より再編集)

ちりもつもれば
山となるの。

名前



わたしは、社会がくらしやすくなる方向に向か
ていなりと思ひます。なせなり、近年「歩き
スマホ」をしてる人が増え、事故やトラ
ムが増えたりするからです。私も、お母さん
のスマートフォンでゲームをしていた時、
前を見ずに、ゲームに集中してしま、ていた
ので、前から歩いていたらとぶつかってしま
いました。

上のグラフは、「歩きスマ
ホ」をしたことがある人のわ
りありを年代別に表してしま
す。たては年代、横は「歩き
スマホ」をしたことがある人
のわりありを表してします。
また、四色の色をつかい、赤
は「歩きスマホ」を日常的に
している人、黄色は「歩きスマホ」を時々
している人、緑は「歩きスマホ」をほとんどし
ていない人、青は「歩きスマホ」をまったく
していない人に分けてします。赤と黄色も

20 x 26

「歩きスマホ」をしている人、緑と青を「歩
キスマホ」をしていない人というふうに分
けて、グラフを年代別に見てみると、「歩き
スマホ」をしている人が一番多いのは、十代
で六パーセントです。五〇パーセントをこ
えていません。その他にも、五〇パーセントを
こえているのは、二十代、三十代です。年が
ふえるごとに、「歩きスマホ」をしているわ
りありは、減ってきています。「スマホ世代
」といえる十代から三十代は、スマホを使っ
ている人も多く、また、「歩きスマホ」をして
いる人のわりありも多いです。そこから、十
代から三十代の若い人ほど、まわりに気を配
らずに「歩きスマホ」をしているのではない
かと思ひます。以上のことから、今、二十代
の人や、十代の人、三十代の人から六十代にな
ても「歩きスマホ」をしてる人があれば、
「歩きスマホ」による事故は、とんとん増え
ていくのではないのでしょうか。
このように、グラフをもとにして「歩きス