

実践のまとめ（第3学年 国語科）

指導者 長岡市立阪之上小学校

教諭 岩内 貴寛

1 研究テーマ

自己調整を図りながら主体的に学習に向かう子の育成 ―書くことの指導を対象として―

2 研究テーマについて

(1) テーマ設定の意図

これまでの書くことの指導において、多くの子どもが推敲の段階でつまづく姿が見られた。具体的には、自作の文章の誤りや改善点に気付けない、あるいは他者の作品を読んでも具体的な修正点を指摘できないといった課題がある。この課題を解決するためには、自らの学習を客観的に捉え、主体的に改善しようとする力、すなわち自己調整学習能力の育成が不可欠であると考えられる。

この課題に対し、従来から推敲の視点を示したチェックリストの活用が図られてきた。しかし、その運用については、中川（2018）が指摘するように、評価の観点を示すことがかえって子どもの思考を画一化させ、リストの項目を機械的に確認するだけの「作業」に終始させてしまう危険性も報告されている。結果として、文章の形式的な確認は促進されるものの、学びが次へとつながりにくいという限界があった。自己調整学習研究の権威であるジーマン(2002)は、「自己調整学習とは、学習者がメタ認知的、動機づけ的、行動的に自身の学習プロセスに能動的に関与することである」と定義している。この定義に照らせば、従来の実践は、学習者自身が学びのプロセスに「能動的に関与する」という視点が弱かったといえる。

そこで本研究では「書くこと」の指導を対象として、以下の働き掛けを学習過程に意図的に設定し、目指す子どもの姿の具現を目指す。

(2) 研究テーマに迫るために

① 「おうちの人に伝える」という書く目的と相手を明確にし、学習の見通しをもつ場の設定

自分たちが調べた発見を伝える相手として、おうちの人を設定する。書く相手や目的を明確に設定することで、学習への当事者意識を高め、主体的に文章作成に取り組む姿が期待できる。

② 書く時のポイントを明確にしたチェックリストを用いて仲間と話し合う活動の組織

モデル文を参考に、どのような工夫がなされているかを分析させる。子どもたち自身が見つけ出した「分かりやすく伝えるためのポイント」をチェックリストとして言語化し、推敲する際の視点を作り上げていく。このことにより、子どもたちは繰り返し自分や仲間の文章を読み返し、間違いや改善点に気づき、より読み手に伝えたいことが伝わる文章に修正する姿が期待できる。

③単元のゴールへの達成度を自ら数値化することによって学びを振り返る場の設定

単元を通して、毎時間の終わりにゴールに向けての達成度を数値で振り返る。振り返りの観点は「達成度」「達成度の理由と本時の学び」「次回やりたいこと」の3つである。このことにより、子どもたちは自分の学びを自覚し、自己調整しながら学習を進める姿が期待できる。

(3) 研究テーマにかかわる評価

- ① 自分が納得のいく文章を完成させることができた子どもが90%以上。（アンケート）
- ② チェックリストを使って推敲することに有用感を感じている子どもが90%以上。（アンケート）
- ③ 推敲の過程（構成メモと下書き、完成稿）で質的な変化が見られる。（成果物）
- ④ 単元を通してゴールに向かって学びを調整している。（振り返りシート）

3 単元と指導計画

(1) 単元名

「へ～んしん！食べ物がまさか・・・こんな姿に！？伝えようおどろきの発見！」

(教材名『すがたをかえる大豆』『食べ物のひみつを教えます』光村図書3年下)

(2) 単元の目標

- ・幅広く読書に親しみ、読書が、必要な知識や情報を得ることに役立っていることに気付いている。
[知識及び技能(3)オ]
- ・間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認めたりして、文や文章を整えることができる。
[思考力・判断力・表現力等B(1)エ]
- ・段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述をもとに捉えることができる。
[思考力・判断力・表現力等C(1)ア]
- ・言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。
「学びに向かう力、人間性等」

(3) 単元の評価規準

	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	①幅広く読書に親しみ、読書が、必要な知識や情報を得ることに役立っていることに気付いている。【(3)オ】	①「書くこと」において間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認めたりして、文や文章を整えている。【B(1)エ】 ②「読むこと」において段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述をもとに捉えている。【C(1)ア】	①仲間と感想を伝え合うことを通して、自分や仲間の文の間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認めたりして文や文章を整えながら、自らより良い文章へと練り上げようと試行錯誤している。

(4) 単元の指導計画と評価計画 (全12時間、本時11時間目)

次(時)	学習内容	学習活動	評価基準・評価方法
1 (2)	○全体で姿をかえる食べ物のイメージを広げ、学習の見通しをもつ。 ○何の食品について調べるかを決める。	◎どのように学習を進めたらよいか。 ◎どの食品で説明文を書くか決めよう。	[知識・技能①] 情報読書の様子 ・幅広く読書に親しみ、読書が、必要な知識や情報を得ることに役立つことに気付いている。
2 (9)	○教材文から文章の組み立て(はじめ・中・終わり)を学ぶ。 ○教材文の「はじめ」と「終わり」を確認める。 ○「はじめ」と「終わり」の構成メモを作る。 ○「中」には何が書かれているのか確認める。 ○「中」の構成メモを書く。 ○「中」の事例の数と順序性について考える。 ○作成してきたチェックリストを基に説明文を書く。 ○生成AIの文章と筆者の文章を比較する。 ○仲間と作品を読み合い、よりよい文章に練り上げる。	◎文章はどのように組み立てられているかな。 ◎「はじめ」と「終わり」はどう書けばよいか。 ◎「はじめ」と「終わり」の構成メモを作ろう。 ◎「中」はどう書けばよいか。 ◎「中」の構成メモを書こう。 ◎どのように事例の順序を決めればよいか。 ◎読み手に伝わる説明文を作ろう。 ◎本当に筆者の説明が一番わかりやすいのかな。 ◎読んだ人に分かりやすく伝えるようにチェックリストを使って見直そう。	[思考・判断・表現②] 授業の様子・成果物 ・「読むこと」において段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述をもとに捉えている。 [思考・判断・表現①] 成果物・スプレッドシート ・「書くこと」において間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認めたりして、文や文章を整えている。
本時			[主体的に学習に取り組む態度①] 成果物 ・仲間と感想を伝え合うことを通して、自らより良い文章へと練り上げようと試行錯誤している。
3 (1)	○仲間と読み合い、感想を伝え合う。	◎この学習で身に付いた力は何か。	

4 単元と子ども

(1) 単元について

本単元は、子どもが自ら設定したテーマについて調べ、読み手を意識した説明文を作成して伝える言語活動を位置付ける。これは、学習指導要領が示す「段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述をもとに捉える力」、および「相手や目的を意識した表現になっているかを確認、文や文章を整える力」の育成をねらいとする。

学習は、読むことと書くことを密接に関連付けて展開する。読むことの教材「すがたをかえる大豆」の学習で得た知見は、書く活動の土台となる。まず、書く目的と相手を明確にすることで、主体的に書く活動に取り組めるように設定する。その上で情報収集を行い、各自が表現したいテーマを設定する。次に、ゴールの達成に向けて、モデル文である「すがたをかえる大豆」がどのように書かれているかを分析し、それを基に、文章を評価・改善するための観点（チェックリスト）を子ども自らの言葉で作成する。最終段階では、このチェックリストを自己評価の指標としながら、読み手により良く伝わるように文章を練り上げていく。

以上の一連の活動を通して、子どもが自身の文章を客観的に見つめ、改善しようと試行錯誤する主体的な態度と、相手や目的を的確に捉えて表現するための確かな書く力を育むことを目指す。

(2) 子どもの実態（男子 13 名 女子 14 名 計 27 名）

これまでの「仕事の工夫見つけたよ」や「わたしの町のよいところ」といった書く活動を通して、子どもは報告文や紹介文の作成を経験してきた。これらの学習では、作成したチェックリストを用いることで文章が改善できることを実感しており、自ら学びに向かう姿も見られる。また、「はじめ・中・終わり」という構成を意識して書く力は定着しつつある。しかし、その一方で、推敲の段階において、自身の文章の間違いや、仲間の文章の改善点を具体的に指摘する力には個人差が見られるのが実態である。

本単元では、これまでの体験や直接的な調べ学習とは異なり、「読書で得た情報」を基に説明文を作成する。そのため、単に情報を羅列するのではなく、複数の事例を効果的に配列したり、読み手や目的に応じて表現を工夫したりする必要がある。

そこで本単元では、自分たちで作ら上げたチェックリストを基に仲間と関わりながら、自身の文章を客観的に見つめ直し、間違いを正したり、表現を吟味したりする力を養いたい。これらを通して、子どもがより良い文章を目指して主体的に練り上げようとする姿の育成を目指す。

5 本時の展開（令和7年11月11日実施）

(1) ねらい

読み手にとって魅力的な説明文について考える中で、これまで作成してきたチェックリストを基に自分や仲間と文章を読み直すことで、間違いや改善点に気付けることを理解し、自分の文章を練り上げることができる。

(2) 展開の構想

- ① これまで作成してきたチェックリストを想起させ、グループで話し合う場を設けた上で、全体で教師作成モデル文を修正する。その際、相手や目的に着目した発言を価値付けていく。このことによりチェックリストを用いて加除修正する見直しをもつだろう。そこで、「◎ポイントをもとに、読んだ人が分かりやすい！と納得する説明文にレベルアップしよう！」という学習問題を設定する。
- ② 自分や仲間の文章を、チェックリストを使って見直す場を設定する。活動は個、ペア、グループ、話し合いたい仲間など自由に子どもたちが選択できるようにする。そして、多くの仲間から意見をもらいながら、考えを深め合うことのよさを共有する。話し合いの中で、どうしたらよいか分からな

い子の困り感を話題にし、話し合う活動を組織する。

- ③ Google スプレッドシートを用いて本時の振り返りを行う。「達成度」「本時の学び」「次回やりたいこと」の3観点で振り返り、子どもが学びを自覚する姿を目指す。

(3) 展開

時間 (分)	○学習活動	T 教師の働き掛け C 予想される子どもの反応	□評価○支援 ◇留意点
導入 10分	全体で教師作成モデル文を既習のチェックリストをもとに修正する。	T1 本当にこのモデル文でおうちの人はよく分かるかな？ C 分かりそうだけど…。 C 分かりづらい所もある！ T 気が付いたことある人いる？ C 事例の始まりに「〇〇の工夫」と書いている方が分かりやすい。 C 長い文章は読みづらいから、途中で区切ることも大切だと思おう。 T みんなで一緒に直してみよう。 C 写真があるともっと読んでいる人は分かりやすくなると思う。 C 書き出しに問いかけを使えばもっと読んでみたくなるんじゃないかな。	◇不十分なモデル文の提示 ◇前時までに作成した成果物は印刷し、紙媒体で用意する。 ◇グループでモデル文の修正を行う。 ○一人での作業が困難な子のため、モデル文と一緒に修正する。
◎読んだ人に分かりやすく伝えるようにチェックリストを使って見直そう。			
展開 28分	自分や仲間の文章を、チェックリストを用いて推敲する。	T2 自分や仲間の文章を、チェックリストを使って見直しながらさらにレベルアップさせましょう。 C 接続語はしっかりと書いた方が読み手が読みやすい。 C 写真と文章が合っていると読んだ人が分かりやすい。 C 相手は下学年だから難しい漢字にはふりがなをふったほうがいいのかも。 C おうちの人は少し難しくても意味が分かるけど、自分たちが意味わからないとだめだから、もう一回この言葉について調べてみよう。 T 改善点がはっきりしてきたら、自分の席に戻って推敲しましょう。 C 最後に呼びかけ言葉を使っていなかったなので、付け加えれば、読んでいる人に思いが伝わるかな。	◇誰と、どのように（個人、自由、グループ等）練り上げるかを検討する場を設定する。 ◇紙に付箋やペンで書き込んでいき、修正箇所が可視化できるようにする。 ○つまづいている子の困り感を全体に返し、対話の場を設ける。
終末 7分	本時の学びを振り返る。	T3 今日の学びをスプレッドシートに書きましょう。 C 達成度は100%です。読んでいる人が誰かによって分かりやすくするための工夫は違うから、自分は下学年が分かるようにふりがなやイラストを多めにしました。次回みんなの作品を見て、読んでいる人が分かりやすい工夫があったらまねしたいです。 C 達成度は95%です。呼びかけの言葉や事例の説明の文章を書き替えて、おうちの人がよく分かる文章にすることができたと思います。もう少しだけ直し足りないところがあるので、次回直したいです。	◇前時までの学びもスプレッドシートに記し、学びの過程が一目で分かるようにする。 思・判・表現 間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確かめたりして、文や文章を整えている。 【成果物・振り返り】

(4) 評価

読み手目線になることで、自分や仲間の文章の改善点に気づき、文章を練り上げている。(成果物)

6 実践を振り返って

(1) 授業の実際（指導の実際）

①「おうちの人に伝える」という書く目的と相手を明確にし、学習の見通しをもつ場の設定

単元の導入の際、教師自作の「すがたをかえる食べ物クイズ」を行った。「知らなかった！」という驚きの反応が聞かれた。そこで、他にもあることを伝えたとこ、**「もっと知りたい。」**「見つけた発見を伝えて驚かせたい。」**「説明したものを一緒に作ってほしい。」**といった意欲的な発言が見られた。その意欲を受け、「すがたをかえる食品について、おうちの人に伝えよう」と学習の計画を立てた。

②目的と照らし合わせながら、筆者の説明の意図を想像する場の設定

自分の説明文の「中」に書く事例を、チャート図（図1）にまとめた子どもたち。事例をどの順番で書くかを考えるために、「**筆者は事例をどうしてこの順序で並べたのか**」という、書き手の意図を想像する学習問題を設定した。子どもたちは、筆者の目的を「**読者に大豆が姿を変えていることを知ってほしい**」と捉えた。その上で、事例の順序について「**知られている順**」「**作る手間がかからない順**」といった複数の予想を立て、妥当性を検討した。筆者の説明の意図を捉えようとする姿勢が見られたと判断し、次の課題として「**自分の説明文の事例はどのような順番で並べれば、読み手に伝えたい思いが伝わるか**」を検討する場を設定した。

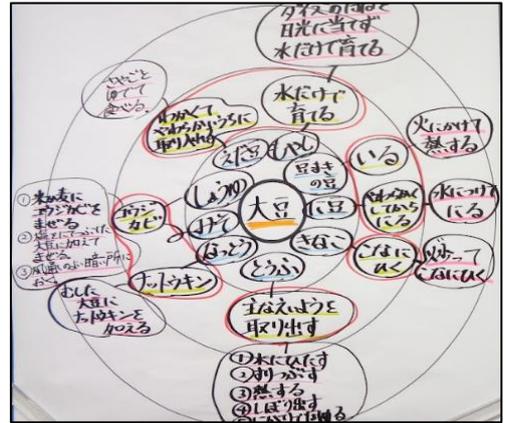


図1 子どもたちが教材文で作成したチャート図

③書く時のポイントを明確にしたチェックリストを用いて仲間と話し合う活動の組織

教材文『**すがたをかえる大豆**』と教師モデル文の比較を通して子どもたちが読み取った説明文の工夫をチェックリスト化していった（図2）。子どもたちはGoogle スライドかGoogle ドキュメントを自分で選択し、教材文、調べて分かったこと、チェックリストをもとにしながら、説明文を作成した。

本時の冒頭、教師作成のBadモデルを提示し、「この文章でおうちの人に分かりやすく伝わるか」と発問した。多くの子どもが「伝わりづらい」と答える中、首をかしげる子も見られた。

そこで、チェックリストを活用しながらモデル文の推敲活動を展

9	8	7	6	5	4	3	2	1	すがたをかえるいわおくんチェックリスト
事実の他に感想もあってもよいが、多すぎない。	相手に合った言葉づかいになっている。	説明に合った写真がある。	接続語（つなぎ言葉）を段落のはじめに書く。	文末表現がです・ます（敬体）になっている。	事例の順番に意味があり、説明できる。	「終わり」には①まとめや②呼びかけなどがある。	中には①答え（くふう）と②事例③作りかがある。	②すがたをかえる前のものの説明+問いがある。	「はじめ」には、①話題について

図2 作成したチェックリスト

開した。子どもたちから、「説明文なのに感想が多いから伝わりづらい。」「伝えたいことと写真が合っていないから分からない。」「どんな工夫があるのかという問いに対する答えがないからおかしい。」などと推敲の視点が発言された。チェックリストを推敲のツールとして活用する見通しがもてたと判断し、学習問題「**読んだ人に分かりやすく伝わるようにチェックリストを使って見直そう。**」を設定した。

④対話の深化を促し、学習のねらいに迫る教師の価値付け

学習問題が立つと、子どもたちは付箋を持ち出しながら仲間の文章の推敲活動を行った。チェックリストや仲間の成果物に目を向けながら、相互にアドバイスをし合う姿が多く見られた。あるグループで書き手の意図を問う対話（例：「これって何が書きたかったの？」）が見られたため、全体共有を行った。子どもたちは「直していることと書きたいことが合わないかもしれないから」「読み手に何を伝えたいのか分かるようになるから」といった理由付けを伴って、この行為の有効性を認識した。全体共有後、他のグループでも「**どうしてこの画像を選んだの？**」「**どうしてこの事例にしたの？**」など、書き手の意図を確認する対話が連鎖的に表出した。

また、「事例の順序」についても意図を問う対話（例：「この事例はどういう順序で並べたの？」）が見られたため、全体に問いかけた。その結果、「順序によって伝わり方が違うからいい。」「順序に理由がないと伝えたいことが分からないから大切。」など、筆者の論理構成への視点を示す発言が得られた。

A児は本時を通して、仲間の「乳脂肪分」という言葉の説明や写真と文章の整合性のなさ、2つの段落に問いがあることなどを仲間から指摘されている（図3）。

⑤単元のゴールへの達成度を自ら数値化することによって学びを振り返る場の設定

授業の終末、本時における対話の成果を Google アプリ「スプレッドシート」に振り返る場を設定した。単元全体を見据えた振り返りにするため「ゴールまでの達成度」と「その理由や本時の学び」「次回取り組みたいこと」を振り返られるようにした。前時までには達成度を 82%としていた A児は、本時の学習を経て達成度を 92%とした（図4）。A児を含む多くの子どもが、仲間との推敲活動を通して、自分の成果物の修正すべき点に気付いただけでなく、完成作品を見直したり、間違いを伝え合ったりすることに価値を感じている記述が見られた（下線部）。仲間との対話的な学びで得た気づきを、ゴールへの達成度と関連付けて言語化することで、協働の価値を自覚し、主体的に学習をしようとする姿である。

なお、A児は学習したことを基にして、すがたをかえる牛乳の説明文を完成させた（図5）。仲間からのアドバイスを基にして、自分の作品がおうちの人により伝わりやすくしようと考えたA児の姿であると捉えた。

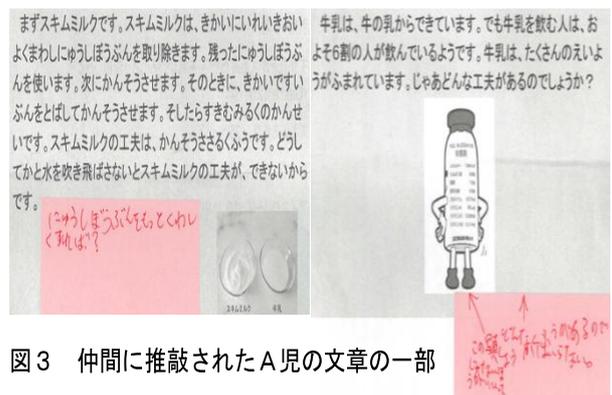


図3 仲間に推敲されたA児の文章の一部

9回目
92%
今日私は推敲ができたので、達成度が上がりました。どうしてかという自分の文章は問いの文章が2つあったり、写真で隠れて見えなかったり、文章と写真が合っていないなど直すところをたくさん見つけてもらったからです。文章が分かりづら <u>いと、自分が思っていることが伝わらないからよかったです。</u> <u>さんの文章にもたくさんアドバイスできたし、お互いの文章を見直してよかったです。</u>
次回取り組みたいところは、直しをしたいし、 <u>さんから教えてもらったことを活かして直したいです。</u>
227

図4 A児の本時の振り返り

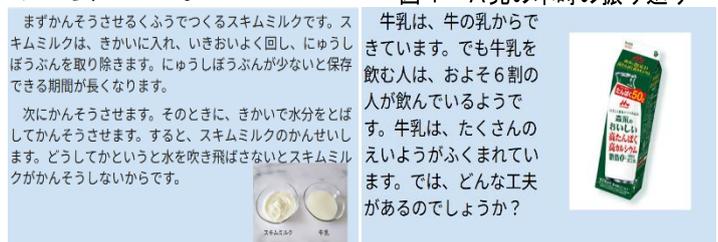


図5 A児の最終成果物の一部

7 成果と課題

(1) 成果

本実践の結果、研究テーマ「自己調整を図りながら主体的に学習に向かう子の育成」に関して、以下の成果が得られた。

【学習成果に関する定量的・定性的な結果】

アンケート結果（表1）から、単元を通して「自分が納得のいく文章を完成させることができた」子どもは 92.5%（25/27名）、「チェックリストを使って推敲することに有用感を感じている」子どもは 100%（27/27名）に達した。

また、成果物の分析からも、推敲の過程で質的な変化が見られた子どもは 100%（27/27名）であった。特に本時の推敲活動では、単にチェックリストの項目を確認するに留まらず、多くの子どもが「これって何が書きたかったの？」「どうして

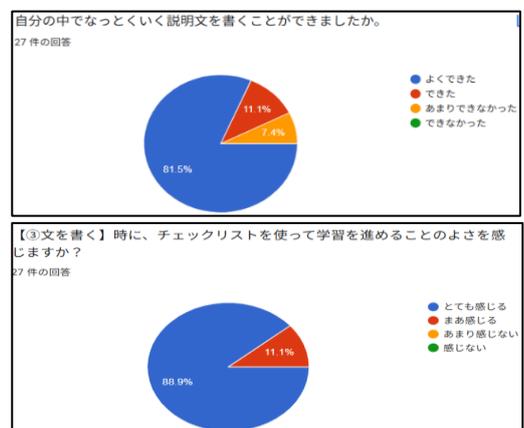


表1 質問紙調査による評

この事例にしたの？」など、仲間の「書き手の意図」にまで迫ろうとする本質的な対話を行う姿が見られた。さらに、振り返りシートの分析では、「次回は、事例を伝えたいことが分かるように並べて、より分かりやすく伝わる文章になるようにみんなで話し合いたい」のように記述し、単元を通してゴールに向かって学びを調整していると判断できる子どもが81.4% (22/27名) 見られ、「おうちの人に伝わるかどうか」という目的意識を学習の最後までもち続けている子どもが多く見られた。

【手立ての有効性に関する考察】

これらの成果は、本研究で意図的に設定した以下のような手立てが有効に機能した結果と考えられる。

①目的意識の明確化と振り返りによる自己調整の促進

単元の導入で「おうちの人に伝える」という書く目的と相手を明確にし、毎時間の終末に「ゴールまでの達成度」を数値化して振り返る場を設定した。これにより、子どもはゴールへの意識をもち続け、学習過程に能動的に関与し、主体的に学びを調整しようとする姿につながった。

②「読解」と「推敲」の連動による、対話の質の向上

第2次の教材文読解の段階で、「筆者は事例をどうしてこの順序で並べたのか」という「筆者の意図」を想像する学習を意図的に設定した。この経験が、本時の推敲活動において、子どもが自ら「書き手（仲間）の意図」を問うという、質の高い対話を生み出す土台となったと考える。

③教師の価値付けによる、質の高い対話の連鎖

子どもがチェックリストを用いて話し合う中で生まれた「書き手の意図を問う対話」を、教師が意図的に価値付け、全体共有した。これにより、その対話の有効性を学級全体で認識し、他のグループにも連鎖的に表出したことは、推敲の質そのものを高める上で極めて有効であった。

④仲間との温かいかわりから生まれる推敲の喜びの実感

子どもたちはアドバイスが自分の成果物に直接書き込まれたり、付箋として貼られたりすることに対し「ありがとう」とお礼を言う姿が多く見られた。アドバイスによって自分の作品がよりよくなるということや、自分のしたアドバイスが仲間の作品に反映されることに喜びを感じていたという温かい関係も、推敲活動に主体的に取り組むことができた要因であると考えられる。

(2) 課題と今後の展望

自ら文章を構成することが難しい子どもは、仲間の文章をより良くしようと推敲活動に取り組む意欲は見られるものの、その視点が「目的」や「相手意識」といった内容面ではなく、段落構成や誤字脱字といった形式的な側面に留まる傾向が見られた。

本実践では、教師による「書き手の意図を問う」対話の価値付けと全体共有が、推敲活動を活性化させ、その質を高める上で有効であった。しかし、これは教師の介入によって引き起こされた側面も強い。

今後は、先に述べたような形式的な側面に目が向きがちな子どもも含め、教師が意図的に介入しなくても、子どもが自ら「書き手の意図」や「論理構成」といった本質的な観点に気づき、自己調整を図りながら推敲活動に取り組めるようにするための手立てを、更に検討していく必要がある。

< 引用・参考文献 >

中川正人 (2018). 作文指導における形成的評価の課題—評価規準の共有は学習者の主体性をいかに促すか—. 国語科教育研究, 41, 1-10.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. (筆者訳)

白井雄大 (2021) 単元を貫く問いの作成と解決—『すがたをかえる大豆』の実践から—佐賀大学教育実践研究 第40号 123-135