

「書くこと」の教科等横断的な学習の好事例

本単元は、児童が生活科で育てている野菜の成長の様子を文章にして家の人に知らせるという、国語科と生活科の関連学習の一環として計画された。生活科の学習が、国語科の「書くこと」の学習に題材・内容を提供し、国語科の学習が、生活科の学習に記録の方法（メモや文章化）を提供することで、2つの教科が相互互惠的に結ばれた。また、2つの教科は同時並行で行われ、児童は双方の学習にその意義や必要を理解して取り組んでいた。

1時間目には、誰に何のために書くのかという、相手意識と目的意識を明確にした。書いた文章が活用される場面を学習のゴールとしてイメージした。このように、文章を書く必要を明示する課題状況の説明を、全米教育省の学力調査ではプロンプト（Prompt）という。従来の我が国の作文教育では不明確であることが多かった。プロンプトが示されることで、文章が目的通りに相手に読んでもらえたかどうかを確認しようとする意識が生まれる。これは、主体的学習に欠かせないオーセンティックな自己総括的評価である。

さて、2時間目。進藤先生はあえて何も教えずにまず書かせている。書写学習で言うところの「試し書き」である。児童の「困り感」を引き出し、これを反映して、不十分な点がある例文（エラーモデル）を3時間目（本時）の教材として用意した。「エラー」は明確な「誤り」という意味ではなく、目的に照らして不十分な点や効果が薄い面などを指している。

本時では、児童がエラーモデルの直したい箇所とその理由を指摘しあった。進藤先生はその後、児童とともに指摘を類別して、「つたえたいこと（題名）に合わせる」→「見るポイントを選ぶ」→「順番を考える」→「合った言葉を選ぶ」という4段階の評価基準を設定した。児童には、「4階建て」や「ものさし」という比喩で示された。本時は児童が「ものさし」に照らして自分の文章を点検して終了した。

「ものさし」は、書き進める際の段階的な留意点として、また評価の基準として、教師と学習者の間で約束（contract 評価）されることとなった。児童は自己評価する際のルーブリックをあらかじめ認識して学習を進めることになった。

「試し書き」は、推敲後の文章と比べて（Before→After）、自らの伸びを実感する材料になった。自らを振り返る反省的思考を促し、時を経て再び文章を見直す「経時推敲」を促すことになった。

授業の途中でフレキシブルに行われた対話による協働では、相互に読んで疑問や意見を述べ合うことで、他者の見方・考え方に触れ、個人の推敲の限界を超えることにつながった。

4時間目に推敲した文章には、家の人「よく分かったところ」に赤線を引くのだという。児童が推敲後に改善された点に気づけない場合に備えてのことである。これも自らの伸びと学習の手応えを実感することにつながる。

このように協働が効果を発揮し、家の人による赤線引きが役立つのは、本単元が教科等横断的な学習として計画されたことによる。題材や内容が生活科における共有体験だからである。生活科の野菜の成長の知らせを楽しみに待っている読み手（家の人）が設定できたからである。

見方・考え方を働かせて学習をよりよくし、その学習をふり返って見方・考え方を更新していく授業であった。

集団と個人の学びを深めるために

本実践の成果は、学習者に2つの学びの深化があったことだと考える。それはどんなときだったのか。どのように学びが深まったのか。教師のどのような手だてが学びを深めたのか。

1. 学びが深まったのはどんなときか

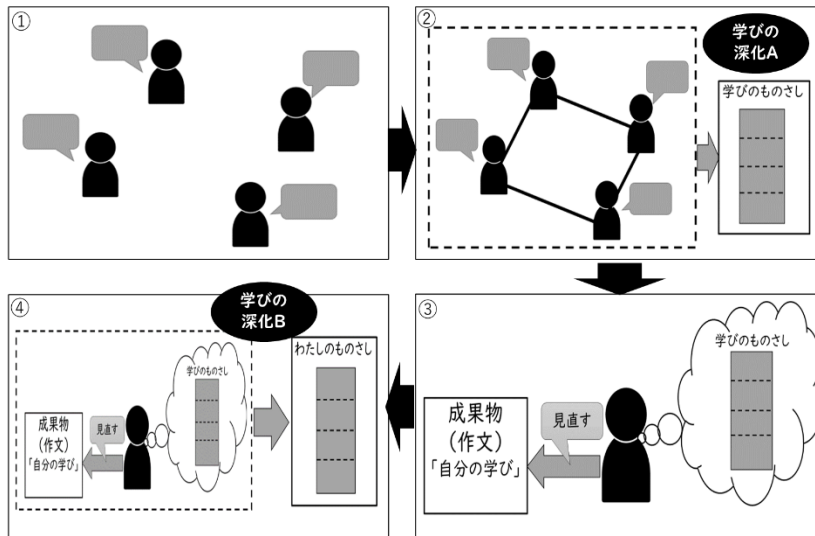
本実践で学びが深まったときは次の場面だと私は考える。

学びの深化A:「学びのものさし」を作成したとき(以下の図1②における場面)

学びの深化B:「わたしのものさし」を作成したとき(以下の図1④における場面)

2. どのように学びが深まったのか

本単元における学習者の学びの過程について、先述したA・Bの場面を中心に図1にまとめた。



【図1 本単元における学習者の学習過程】

公開授業では図1の①②③が行われていた。①では、進藤教諭が書いた作文(エラーモデル)を見て、改善点を学習者が口々に言っていた場面である。②は、それらの学習者の意見を進藤教諭が学習者と共に整理・分類し、「学びのものさし」を作り上げた場面である。③は、作られた「学びのものさし」を手元に置いて、学習者が自身で書いた作文を見直し添削をした場面である。公開授業ではここまでであったが、進藤教諭の報告だと、その後の授業において学習者たちは学習者自身に適した形に表現し直して「わたしのものさし」を作り上げた。その場面が④である。

まず①においてばらばらに表出されていた個々の考えが、②において関連付けられ、「その時の進藤学級の学習の総体」として構築された。これによって、学習者は、集団の学びをメタ的に捉えることができた(学びの深化A)。次に、「学びのものさし」を使って自分自身の作文を見直すと、見直しきれないところが出てきたことに学習者は気付いたのだろう。そして学習者は、自分に合った学びのものさしを作りたいと思い、「わたしのものさし」を作った。この行為により、個人の学びをメタ的に捉えることができた(学びの深化B)。

3. 教師のどのような手だてが学びを深めたのか

学びの深化Aが起きたのは主に2つの手だてが有効に働いたからだと考える。1つ目は、「進藤先生に作文の良くないところを教えてあげよう！」という気持ちを、学習者に芽生えさせたことである。進藤教諭は、本単元以外でも学習者の作文を丁寧に添削していた。その進藤先生が良くない作文を学習者に提示することで、「進藤先生のために教えたい」と学習者は「自然に」思った。2つ目は、学習者の意見を学習者の言葉で整理・分類し、構造化したことである。進藤教諭は、どのような意見が出て整理できるかについて学習者の実態を踏まえて入念に考えていた。それによって、授業では学習者の意見を学習者にもわかるかたちで整理することができていた。

学びの深化Bでの出来事は、進藤教諭が想定していなかった学習活動である。つまり、学習者は進藤教諭の意図的な働きかけなしに自ら作ろうと思い、「わたしのものさし」を作成した。それができたのは、本単元の初めに行った進藤教諭の「とりあえず書かせる」指導(進藤学級では「とりあえず挑戦してみる」ことを大切にして学びに取り組む風土がある)によって、学習者の困りごとを引き出し、その困りごとをもとに課題を明確にして「学びたい」という意欲を引き出したからだと私は考える。さらに、図1②での学級の皆で「学びのものさし」を作っていたことによって、その活動を生かして学習者は一人で作ることができた。

以上の手だてが有効に働いたことで、集団と個人の学びを深められた。今後は、学びの深化A(「学びのものさし」作成)と、想定していなかった学びの深化B(「わたしのものさし」作成)とを相互に関連させて、学習の場を設定することが課題であると考えられる。