

小学校国語科「書くこと」の資質・能力を育てる 教科等横断的な学習に関する研究(1)[†]

成田 雅樹*

秋田大学大学院教育学研究科*

本論文は、「小学校国語科『書くこと』の資質・能力を育てる教科等横断的な学習に関する研究」として採択された、科学研究費補助金助成研究（基盤研究（C）22K02538）の1年目（令和4年度）の研究結果をまとめたものである。

内容は、小学校2年生が国語科「書くこと」の学習と生活科の学習に教科等横断的に取り組んだ授業を分析した結果である。

分析の結果明らかにできたことは主に以下の4点である。

- ① 教科等横断的に扱う際には、国語科の資質・能力の習得に要する言語活動の全体が、他方の教科等に位置づけられる必要がある。「書くこと」においては、題材→収集→構成→記述→推敲といった過程全体の言語活動が扱えることが望ましい。
- ② 国語科が教科等横断的な学習に必然性を持って生きるためには、他教科等と同時期に平行して実施され、目的意識・相手意識が明確になること（プロンプトが立てられること）が望ましい。
- ③ 「言葉による見方・考え方」は教師から与えられるのではなく、学習の目的や相手（プロンプト）に照らして考えたり、学習をふり返って自らの学びの過程を自覚したりして、他者と協働して獲得することが重要である。
- ④ 教科等横断的な学習においては、文種が変更されることがある。この場合、変更後の文種の学習が可能かどうか検討することと、変更前の文種の学習機会を確保することが重要である。

キーワード：小学校国語科、書くこと（作文）、書くことの学習方略、書くことの資質・能力、言葉による見方・考え方、カリキュラム・マネジメント、教科等横断的な学習

1. はじめに

本論文は、「小学校国語科『書くこと』の資質・能力を育てる教科等横断的な学習に関する研究」として採択された、科学研究費補助金助成研究（基盤研究（C）22K02538）の1年目（令和4年度）の研究

結果をまとめたものである。

現在の小学校学習指導要領では、国語科の言語能力が「学習の基盤となる資質・能力」に含められ、その育成のために教科等横断的な学習が求められている。しかし、筆者の校長任期中（平成29年度から令和元年度）の秋田大学教育文化学部附属小学校では、この取り組みが手探り状態であった。当時は全国的に同様の状態にあった。そのために文部科学省は、全国にいくつかの委託研究校を設定した。秋田県由利本荘市もその1つであった。岩城小学校、西

2022年12月8日受理

[†]Masaki NARITA*, A study on cross-curricular learning to nurture the qualities and abilities for writing in elementary school Japanese language classes(1)

*Graduate School of Education, Akita University

目小学校、西目中学校が調査研究に取り組み、令和3年3月に完了報告書を提出した。筆者はこの事業の委員長としてカリキュラム・マネジメント研究に取り組む過程で、専門分野の国語科、特に「書くこと」の領域についてほとんど先行研究や先行実践がないことに危機感を抱いた。

国語科に関するカリキュラム・マネジメントの研究・実践では、青山由紀編著『「資質・能力」を育成する国語科授業モデル（小学校新学習指導要領のカリキュラム・マネジメント）』（2017.1 学事出版）と、三藤敏樹・山内裕介・高木展郎著『「資質・能力」を育成する授業づくりと学習評価 中学校国語』（2021.3 東洋館出版社）を挙げることができるが、これらは事例が豊富であるが国語科内のものだけであり、教科等横断的な学習が見られない。また『教育科学国語教育No.806』（2017.2 明治図書）や『月刊国語教育研究No.575』（2020.3 日本国語教育学会）等の実践・研究論文も、「書くこと」の教科等横断的な事例が少なく、「言葉による見方・考え方」の明示がない。

これは、教科等横断的な学習の機会が教育目標に関係の深い年間数回に限られるため、国語科を含まない場合もあることによると考えられる。筆者が指導した令和2年度の学部卒業研究のアンケート調査では、児童には「学習が生活に生かされている実感（メタ認知）がない」という結果が出ている。当然他教科で生かされる機会も乏しいと考えられる。

このように、国語科の言語能力は教科等横断的に学ぶ機会（新規の習得）が少なく、かつ学んだ言語能力が他教科や実生活に活用される機会も少ないことから、「資質・能力」として身につけるために欠かせない「言葉による見方・考え方」（メタ認知）を伴っていない実態が浮き彫りになった。

本研究では以上の状況を受けて、小学校国語科「書くこと」領域について、主に以下の内容に順次取り組む計画を立てた。

- 教科等横断的な学習の機会を明らかにした年間指導計画（カリキュラム・デザイン表）を作成する。
- 協力校の実践を分析して「資質・能力」の獲得状況や「言葉による見方・考え方」の発動状況を明らかにし、授業づくり上の留意点を整理する。

したがって本年度は前者の研究に取り組む予定であったが、令和4年6月10日に行われた秋田大学教

育文化学部附属小学校公開研究協議会で、進藤由貴子教諭による2年B組の実践協力が得られた。そこで計画を変更し、今年度は主に後者の実践分析に取り組み、次年度は主に前者のカリキュラム・デザイン表の作成に取り組むこととした。

本論文は、実践分析の結果から以下の問いに対する回答を中心に述べていく。

- ① 「書くこと」の知識・技能を新たに習得したり活用したりする機会となる他教科等の単元の構成とその中の具体的な言語活動はどのようなものか。
- ② その言語活動は、他教科等の単元においてどのような位置づけになっているか。
- ③ 児童は、他教科等における言語活動に際して、どのような「言葉による見方・考え方」を、どのように獲得したり働かせたりするのか。
- ④ その他、「書くこと」の教科等横断的な学習を編成したり実施したりする際の留意点はどのようなことか。

このあとの文中には、※①のようにどの問いに関する記述かがわかるように、問いの番号を示す。

2. 実践の概要（指導計画）

附属小学校の年間指導計画によると、本実践は国語科の5月単元「ていねいにかんざつしてきろくしよう」と生活科の5月開始の通年単元「そだてようふれ合おう」を教科等横断的に扱ったものとわかる。

国語科の単元目標は、(1) 知らせたいことを分かりやすく伝えるために、語句のまとまりに気をつけて書いている<B-24>。(2) 知らせたいことが相手に伝わるように、視点を選択したり表現の工夫をしたりして書くことができる<B-9・21・35・37・40>。(3) 知らせたいことを書いて伝えることのおもしろさを感じながら、進んで書こうとする<ウ>。であり、本時(3/9)の目標は、野菜の様子を表す言葉に着目し、適切な表現について話し合うことを通して、知らせたいことが相手に伝わるために必要なことを考え、自分の文章を読み返すことができる<B-9・21>。である。<>は同校の資質・能力表による。

単元名には「きろく」とあるが、実際は「記録文」ではなく、おうちの人という具体的な相手設定があり、収穫して家庭で食べることにしている野菜

の成長をおうちの人に知らせるといった目的設定もある「報告文」になっている。生活科との教科等横断的な扱いであれば「記録文」のままでもよいが、生活科にも国語科にも必要感を持ってもらう手立てとして、目的と相手を明確にしたために文種を変更した。※④こうした場合、変更後の文種の学習が当該学年に見合ったものであること、変更前の文種の学習機会が当該学年のうちに保障されることが大切である。この実践のように、教科等横断的にする場合でも目的設定が国語科の計画から変更されることもあると思われるが、注意が必要である。

生活科では児童がおのおの好みの野菜の苗を購入し、植え付けを済ませている。野菜が芽を出し、茎を伸ばし、葉を広げ、つぼみをつけ始めた頃合いに今回の学習が行われた。児童は生活科で自分が育てている野菜をタブレットで撮影し、気づきを書き込んでいる（巻末資料）。

※③本時では、そこへ教師がオクラのつぼみにフォーカスした写真と報告文の例文（国語誤用や改善が望ましい箇所があるエラーモデル）を提示した。児童は協働で例文の改善箇所を指摘し、教師とともに段階的な留意点にまとめていった。これが本時で言うところの「学びのものさし」である。これは自他の報告文を見直して書き改めていくために働かせる「言葉による見方・考え方」と言える。本授業では、書いた報告文を自己評価したり相互評価したりして推敲する際に働くルーブリックとして、あらかじめ共有できた点が秀逸であった。あとだして教師からお仕着せられる評価基準ではなく、自分の文章の目指すべき条件として、児童自身が発見し、「自分事」になったからである。児童主体の学習が成立したのである。また本授業では児童が発見を出し合い共有し、自己評価だけでなく相互に評価し合うという対話的な学習が行われていた点も見逃せない。こうして「学びのものさし」というメタ認知が何度も発動して、その確度を増し、エラーモデルと自他の文章という具体のバリエーションを通して内面化し、深い学習になったからである。

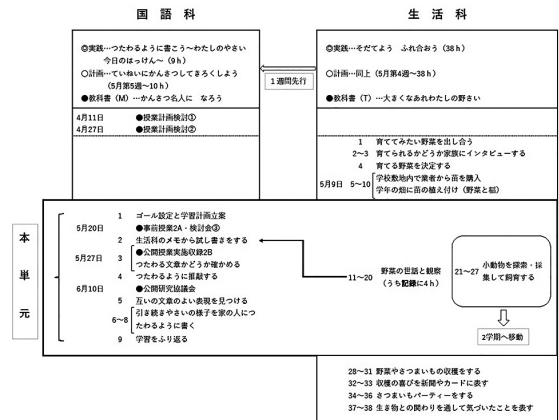
※④なお、言語活動とそれに対応する「言葉による見方・考え方」は教科等によって変わるものではないことが確認できた。話題・題材や書く内容が国語科の計画から変わり、横断的に扱われる他教科等のものになっても、それを何らかの条件によって書くという活動と、その際の留意事項の認識は原則的

に変わらないからである。

3. 授業の実際

(1) 横断的に扱う教科等の関係

国語科、生活科の進行と本単元及び事前検討会の時間的位置関係を以下に図示する。



生活科が国語科に1週間先んじて開始され、11時間目以降の観察記録が国語科の2時間目に、試し書き用のメモとして使われている。※①②つまり、国語科の「書くこと」の目的・相手を含む活用場面の設定（学習のゴールを示すプロンプト）が、生活科と教科等横断的に扱うことで実現し、話題・題材も生活科の活動が提供し、具体的な内容（野菜の様子）の収集も生活科で行われている。国語科ではこの先の文章構成と記述における表現の工夫を担っている。「書くこと」の必要性（活用場面）と内容を生活科が提供し、文章表現の技能や活動を国語科が提供するという、相互互惠関係で教科等横断的な学習が成立している。これは生活科と国語科の実施時期が同期していて同時並行に行われたからである。確かに生活科が遅れて実施されても、既習の国語科の技能が活用される。しかし、国語科にとってのメリット（必要感）が得られない。国語科で習得した言語能力の価値を感じる気持ちも、習得からずいぶん時間が過ぎてしまってからでは薄くならざるを得ないだろう。教科等横断的な扱いは、実施時期が同期しないと効果が薄いと言うことがわかる。

※②国語科が基本的に言語技能を教科内容としているからには、他方の教科の単元にその技能が働く言語活動がなければならぬ。しかも、比較的不可欠な位置を占めていることが教科等横断的な学習を

組織する条件になる。 ※①また、「書くこと」には内容が必要である。その内容を他方の教科の活動やその結果得られる知識が担う形で提供することも条件になる。

(2)「言葉による見方・考え方」の獲得・発動

では次に、授業記録を示しつつ、主に「言葉による見方・考え方」を児童がどのように獲得し、働かせていたかを確認する。授業記録は、筆者が授業動画面をもとに作成し、授業者に確認していただいたものである。

「T」は教師、「C」は児童である。なお「44」などは、教室の右から4列目の前から4番目の座席の児童と特定できた場合等の表示である。

※④前時までの学習をふり返ることによって、その続きとして本時の必要を確認している。教師から与えてしまうのではなく、時間がかかっても児童から引き出すことによって、学習が「自分事」になり、主体的な学習として成立する。

目当て（学習課題）の確認

13:20

T いま勉強しているのは、つたわるように書くことですか。何してるんだっけ？

44 お母さんにキュウリのことを言うことです。
T ああ、そうだったね。キュウリの人もみんな...

後ろ見て。この前、みんなでお外で水やりしたときに、みんなが先生に、次々いろいろ教えてくれたね。どうしたの？って言ったら、「おしえたい！」「こんな発見があった」って、みんな教えてくれたね。

おうちの人もおしえたいなあっていうことで、(後方掲示板の单元名を指さして)書いてつたえることにしたんだよね。

(学習の)ゴールはなんだっけ？(後方掲示板の「ゴール」指し示す)
C おうちの人に発見が伝わるように書く。

T 書いてんだよね。そしたら、ちょっとお悩みができてましたね。題名どうするか悩んでた人たちがいましたね。さらに、「はじめに何書くかな」って教えてくれた人もいたし、「どんな言葉で書いたらいいかな」「おしえたいことはあるんだけど」って言った人もいました。

T そして、「でもね、おうちの人に発見を伝えたいんだよ。」っていったんだよね。
13:23

T じゃあ、今日の目当てはどことになりますか？(後方掲示板の①～をさして)

C (口々に言う)

T そうだね。今日は、まず書いてみよう(①)で書いたから、確かめる(②)のでした。

Diagram of a classroom layout with student positions and dialogue. Includes text like 'だれをどうするか? はじめに何を書くか? どんな言葉で書くか?' and student responses such as 'おうちの人に発見が伝わるように書く' and 'おしえたい'.

Dialogue box: おぶん: 誰かを見ようか。はるさん: 誰か見ようか。つる: 花。くさば: 花。くさば: 花。くさば: 花。

Dialogue box: 見るポイント なつさん: 色、大きさ、かたち。きもち: さわったかんじ、におい。

※③この後、エラーモデルが提示される。エラーモデルでは、教師がオクラについて書いた文章を提示している。児童が自分の文章を見直す際の着眼点を共有できるように、不十分な箇所がある事例として用意された。

オクラについて何でもかんでも羅列するのではなく、主に「見るポイント」を定めるために、つぼみに着目したということが、題名で暗示されている。しかし文章は総花的で、焦点がわからない書き方になっていることに児童が気づいている。

エラーモデルの提示

13:23
T (文章が見えないように貼ったエラーモデルをさして)先生も書きました。実は先生ね、みんなとちがう野菜を育てていたんです。
C ええ。なに? にんじん?
T オクラです。
C おお、やったあ。
T で、オクラのことをみんなに、みんなはほら、オクラ誰も育ててないから、大発見があって、先生だけ、大発見があったので、つたえたいなって思ってた。
一生懸命書いたので、きつたつたわと思うので、どうか。

Image showing an error model. The model has handwritten text: 'つぼみができたよ' and 'オクラのはっぱは、みどり色です。はっぱは五まいあります。くきをさわったら、ちくちくしました。においはしません。つぼみができました。大きさはふつぷです。つぼみができてうれしです。'

C ぜんぜんちがう。なんかへん。
T え、ぜんぜんちがう? なにがちがうの?
C (題名は)なんだろ?
T なんだろ、すごいわってききたでしよう。
C いろんな種類があってわからない。
T ほう、ええ? あのかあ、実は見て見て、これ(オクラの拡大写真を見せて)
C でっか、先生の?
T そう。これ、つたえたくて書いたの。(写真をエラーモデルの左横に貼る)
C あでも、合ってるつちや合ってる。
T 先生がつたえたかったのは、みんなきつと心の中で思ってるのと... (題名を隠している紙をつかひ)え、行きますよ、じゃん。(紙を外す)せーの。
C 「つぼみができたよ」
C ええ? どういうこと? いろいろ書いてあってわからない。
T そうだったの? だってさあ、先生こんなに長く書いたよ。
前に、いまね「え? そう?」って言った、はるさんが、前にさ、どこを見るか、部分があるよって言ってくれたんだよね。(黒板右横の掲示板「どこを見るか」を指して)
先生、ええと、つぼみのことも書きたし、葉っぱも書きたし、くさも書いたよ。3つも書いた。
「見るポイント」も、色も書いたし、匂いも書いたし、大きさも。いっぱい書いたからつたわるって自信まんまんだったんだけど〜。
C へんなところあります。

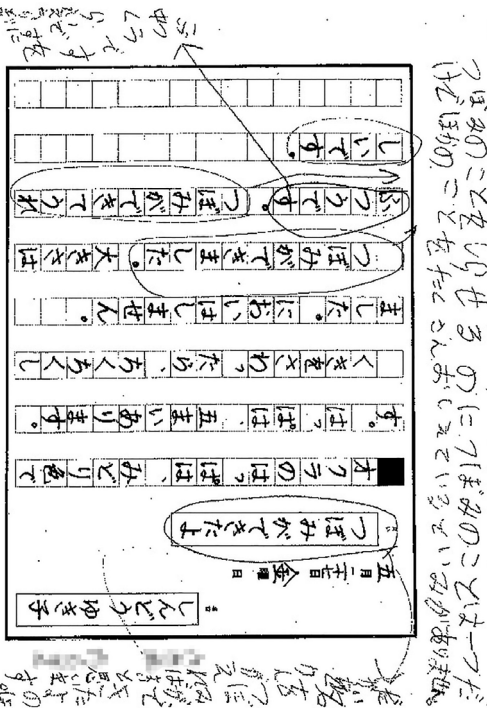
※③④次の授業記録を見ると、子どもたちが改善の必要に気づき、意欲的になったタイミングで各自及びペアで相談しながら改善に取り組むように指示していることがわかる。学級全体の話し合いのままだと、早く気づいた児童だけが発言することになり、その他の子は気づいたり考えたりする機会を逸してしまうからである。

個人・ペアで改善点を探す

- 13:26
 T みんなにも文章のプリントを渡すから、ここを直したって所を教えて。(プリント配付)
 C 「ふつう」ってなんですか? (「つぼみの大きさはふつうです。」について)
 T 配ったプリントの「しんどうゆきこ」の隣に自分の名前を書いて。
 C (先生の指さしに合わせてエラーモデルをなぞり読みする)
 13:28
 T お隣さんと話して。
 (ペアの対話)
 13:30
 T 今度は鉛筆持って、先生に、ここもちょっとこんなふうにして…いまなんか先生が通ったあいだも教えてくれたけど、こうしたらいいんじゃないかなあって言うアドバイスを書いたり、線を引いたり、この(エラーモデルのプリントの行の)あいだに言葉を書いてもいいですよ。
 もっとみんながつたわるようにするために、こうしたらって教えてくれることを書いてください。いいですか。
 はいどうぞ。まず1つ。

次がエラーモデルへの書き込み例である。この児童は題名(つぼみへの焦点化)と内容の齟齬について、題名を変えればよいと考えている。また、つぼみの大きさについて「ふつうです」では抽象的でよくわからないとして、「中くらいです」という代案を出しているが、これでは具体的にならない。

※③④このように、一人またはペアの学びだけでは気づきが限られ、修正も十分に行われぬ。やはり全体で気づきを交流しながら、各自が今一度例文に立ち戻ってその不十分さを確認し、改善案を共有していくという数段階の対話的な学習(範囲を広げる協働学習)を設定する必要がある。



授業はこの後、各ペアの着眼点を全体で共有していき、その様子が以下の授業記録である。

改善点を全体で共有

- ①題名に合わせたことを書く
 13:34
 T …文章を見て、ここ、こうしたほうがいいっていうのを、考えてくれていたよね。どこを変えたらいいの気づいたことをみんなに教えてほしいと思います。
 お友達と同じかもしれないし、ちがうかもしれないね。自分の考えと比べながら聞いてね。じゃ、教えてくれる人、いませんか。(ジェスチャーで筆手を促しながら)
 73 おおきさが、ふつうって、どういう大きさがわかりません。
 C 同じです。
 C ふつうってなあに?
 C どのくらいかわかんない。
 T 大きさがよくわからない。へえ。ごめん、じゃあ、あらたさん、どうしたらよかったです?大きさは。
 73 うーん。「なににの大きさです」とかしたほうがいいです。
 45 つぼみを紹介したいなら、つぼみのことを書いたらいいと思います。
 C 同じです。
 T じゃあそれに、いまの、えみさんのつなげられる人いる?つぼみの事って言うのを、言いたかった人いた?
 なおしてくれませんか?
 14 題名に「つぼみ」ってあるから、つぼみのことを書いたらいいと思います。
 C 同じです。
 T 題名、ちょっと題名のこと…、題名のこと気づいた人いた?題名のこと、つなげられる人いる?
 C (はるき)この、題名が「つぼみができたよ」なのに、「つぼみ」という言葉が2つしかないことおかしいと思います。
 C ああん
 C それならもう一個つなげられるよ。
 11 (たくま)「つぼみができたよ」なのに、オクラの葉っぱとかって、なんか、それを書いているおかしいからです。この題名を変えれば、なんか、つぼみとかも1カ所くらいしかないから、それじゃない、なんか、葉っぱの形とかってなんか、ちがう題名にすればいいと思います。
 T でも先生さあ、でも、やだ。だって先生、葉っぱじゃなくて先生は、みてみてこれ(オクラの写真)さごーいって思っって、先生はこれを教えたかったから、ごめん。
 ちょっと題名は、今日は変えたくないな。
 でも、そういう手もあるんだね。(11の方を見ながら)
 C ちがうやりかたあるよー。
 75 あ、つぼみって題名があるのに、…あの、もし、つぼみを変えたいくれば、「くき」と「はっぱ」をなくすか、それとも、題名に(「くき」の)ことを付け足すかしかないと思います。
 T いまのたくまさんのどう? 2つの手があるんだね。メモしておく…。
 T (エラーモデルの上部に書き込みながら)題を変えるか、つぼみのことを付け足すか。へええ、いろんなやり方があるんだね。

はじめに、題名に合わせて内容を書くことが確認されている。児童から出された、題名の方を変えるという対応策を教師は拒否している。その結果、「75」の発言を引き出し、狙いに即して進めることに成功している。

改善点を全体で共有

- ②書きたいこと(題名)に合わせて構成にする
 13:39
 65 わたしは、この、こちらへの、この4行は関係ないとおもいました。だって、つぼみのことを話したいなら、つぼみのことを書くことが一番いいからです。
 T どうしたらいいの、これを。
 65 つぼみのところを、ここに引越せばいいと思います。
 C つぼみを最初場所の引越せばいいと思います。
 13 一番重要なことを一番はじめに移す。(指名されて改めて)重要なことを一番初めに移す。
 T 先生の場合…。(子どもの声が大さいので、ささぎって)ごめん、先生の場合、重要な事なんだっけ?
 C つぼみ!
 T これ(つぼみについて書いている段落)を…。(前に移動するジェスチャー)
 C 一番初め
 11 だけど4行(正しくは3行)だけじゃなくて…(つぼみについて書いた3行だけだと少ないという意味)
 62 題名につぼみについて書いているから、あの、つぼみのことを詳しく書くはずなのに、葉っぱとか数とか、あの、書いてあるので、つぼみをあの、こちらへんに詳しく書けばいいと思います。

エラーモデルでは題名と内容が合っていない。そこで、内容を題名に合わせる事が確認された。その後教師は、「では例文の冒頭に書かれている葉っぱのことはどうしたらいいか」と問う。すると後ろの方に書かれてるつぼみに関する記述を冒頭に「引越」せばいいという意見が出された。これに促されて、「一番重要なことを一番はじめに移す」という、書く内容の位置、順序、構成に関わる意見を引き出すことができた。※③④児童の思考の流れに沿いつつ、引き出ししたい着眼点を全て引き出すために、どのような順序で検討を促せばよいか、事前に熟考した展開が功を奏している。

改善点を全体で共有

③表現を工夫する(大きさ)

13:43

33 ばくも、大きさのことを言うんですけど、「ふつう」ってどのくらいの大きさなのか、よくわかりません。中くらい…

C 中くらいって言えよ。

33 だから、大きさを、もっと、詳しく書けばみんなに伝わると思います。

T 中くらいがいいんだって。じゃあ、みんな中くらいってどのくらい？ セーの。

(児童が手で中くらいをあらわす)

T え、ばらばら…。

つたわってない…。…どうしよう、じゃあ大きさ、なんて書いたらいいかな。

C なんとかの…。

C 具体的に…。

T 具体的に？難しい言葉だね。

(挙手に指名して) ななみさん。

32 なんかも、大きさのことを、なんか、もの「このくらいです」ってとかするとわかりやすいと思います。

T たとえはあ？

C たしかにー、そう思います。

T 「もののこのくらい」と書き込む (32に) 例えばなんだろうね。

C このくらいの半分…

T ああ、このくらいの半分、なにかの半分。消しゴムの半分。

C なんのくらいだろう…

C 消しゴムの2個分…。

構成に関する着眼点の次は、上の授業記録のように、語句の表現全般に関わる着眼点が共有された。中心とすべきつぼみについて書いてある「大きさはふつうです」について、わかりやすい何かと比べて表現するとよいということになった。

さらにその後、次のページの授業記録のように、つぼみの色や触覚も書き加えることになった。成長変化を知らせるために、これらが必要だということが共有されている。

ここまで児童が気づいたことは、黒板のエラーモデルに書き込まれてきた。しかし、このままでは雑然としてわかりにくい。そこで教師は、類似したものに仕分けることを提案している。

改善点を全体で共有

③表現を工夫する(色・さわった感じ)

13:47

T そうするとき、ごめんね、いままなかお話聞いてたら、「ちょっと、先生、選んでもいいんじゃない」、こん中ね(見るポイント)、つながってないところもあるし。今回、みんなその写真(配付されたオクラの写真)見て。つぼみ見てくれる。

先生さあ、それつたえたかったんだけど、どれ、どれおすすめ？

C 色。

T 色？ へえ。(「色」を外して上方に張り直す)

C 気持ちとかも…

C つぼみの色のこと書いてない。

T あ、ほんとは、ひろとさんさあ、さっき先生回ったとき、なんか教えてくれたね。何書いたらよかった？

44 つぼみの色を書いていません。

T ほう、書いた方がよかった？ へえ。(エラーモデルに書き込みながら)

においだけじゃなく、色を書いた方がいい…。

なつさんはどうですか？

21 さわったかんじを書けばいいと思います。なぜかという、写真なら書いてない、写真だったら少しはわかるけど、写真もないので書いた方がいい、と思ったからです。

T なんかも、触った感じ。(黒板のオクラの写真に触って)

どんな感じする？ なつさん。

21 なんかも、ちょっとチクッと…。

T ああ、チクチクしそう。

あ、チクチクっていう、触った感じは…。

C オノマトペ。

C ようご先生の言葉だ。

15 つぼみのことが少ない。つぼみは黄色い。

※④次の授業記録を見ると、児童は複数の具体的な改善箇所に、共通点から抽出した見出しをつけている。「具体の集積→共通点の抽出→抽象的な命名」という帰納法によって、児童が納得しやすいように思考の流れをリードしている。

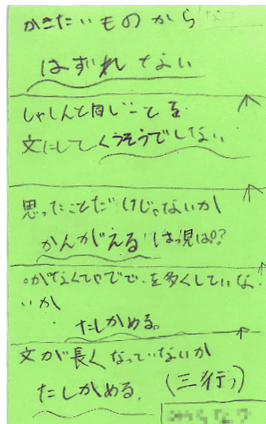
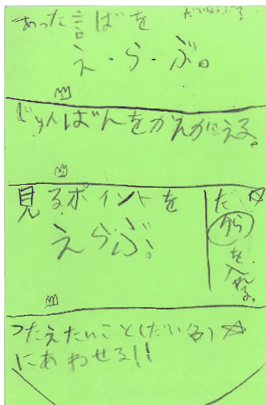
またさらにこのあと、4つのまとまりを、書く際に注意すべき順序に整理することによって、「4階建て」の「学びのものさし(留意点、評価基準、言葉による見方・考え方)」に仕上げている。これは、次の資料と次のページの授業記録で確認できる。

※④結果的に、気をつけるべき注意点と具体的な箇所に関する発言が異なる児童によって何度もくり返されている。 そのおかげで、ほとんどの児童にしっかり認識されることになった。

※④一見すると、児童の気づきや発言がスムーズであるため、本時の学習はすでに児童に身につけていることの再現でしかないのではないかと考えることもできる。 しかし、そうではない。教室後方に、児童と教師で決定した学習の流れや、本時までに見てきた事柄が掲示されていることの効果である。

気づいたことを分類して「学びのものさし」にする

13:50
 T だんだん先生の直すこと見えてきたね。
 ちょっと、いくつかのまとまりに、わけられそうかな？
 こちら（黒板）を見てください。
 T まずこのへんてさあ、みんながすごい気になってたこと、なんかこのグループになまえ付けられそう？
 C ええと
 C 題名グループ。
 T あ、題名グループ。だいたいをどうしたらいいの？
 C 変える。
 C いや変えなくても…
 C 題名に合わせた〇にする。
 T あーあ。題名に合わせて…
 C 題名くっつき
 C 題名にあわせるグループ。
 T 何でかって言うと、先生ね、一番つたえたかったことがつぼみだったのよ。だから「つぼみ」って題名に付けたの。
 ねえねえさっきのなぞ、解けそうじゃないの？
 題名どう付けたらいいかなあって困ってた人たちのけど…
 はい、ななみさん。
 C つたえたいことを題名に書けばいいと思います。
 T ほう、つたえたいことが題名になってればいいんだ。
 C 伝えたいことが題名に変身する。
 T あ、つたえたいことが変身してるんだ。
 じゃあ次、このグループはどう？（エラーモデルへの書き込みを指して）
 C 色グループ
 C 見えているもの…
 T いっつも色だけ？
 C じゃない。
 C 形グループ。
 C 形も色もグループ。
 C 見るポイントグループ！
 T ああ、見るポイント、見るポイント。（「見るポイントを選ぶ」と板書）
 さっき先生は匂い書いたら、今回は匂いは見えないな、それよりは形や色がいいなって教えてくれたよね。
 ここ、これなんだ。「一番はじめにつぼみを書く」。はじめ…
 C 引っ越しグループ（段落の入れ替え、順序、文章構成のこと）
 T こういうのなんていう？
 C 引っ越しグループ。



段階を整理する前に、児童が書いた「学びのものさし」が前の緑色のカードである。段階の順番や数が異なっている。話し合いを通してこれが整理され、次の授業記録の右上のような全員共通の「学びのもの

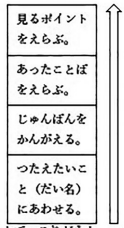
のさし」が作成された。

この後、児童は「学びのものさし」を使って自分の文章を見直していった。その様子は以下の授業記録で確認していただきたい。

本時はざっと点検するにとどめ、実際に修正することは次時に行われた。

分類したものを書く段取りの段階に整理する

13:54
 T 第1段階、1階は？の中で言うのとどれ？
 C 題名に…
 T うん、題名に、これだね。題名に…？
 C あわせる
 C 合わせて書く。
 T 題名に合わせて書く。うん。
 これ「題名どうしよう」っていう悩みは解決されそう。
 C (各自、手元の「ものさし」用紙に書き込む)
 T つたえたいこと、題名に、合わせる。これがビルの1階。まずは、あてで、これどうかって、自分でチェックしてみるよ。
 さあ、2階は…ここ（エラーモデルへの書き込みの該当箇所を指して）
 C 見るポイント。
 T 見るポイント、これだ。（教室前方右側の掲示板「見るポイント」前に移動して）
 あのね、先生さっき、読ませてももって、例えばひろさんとかはさあ、大きく元気になったって、つたえたかったんだよね。
 そしたらさ、見るポイント、色、とかじゃなくてもいいよね。
 大きくなったって教えたんなら、花だけじゃなくても…
 C つつ。
 T つつとかね。
 C つつとも。
 T つつもいいよね。
 C 葉っぱ。
 T 葉っぱも大きくなった。
 C 何が最初なんだろう。
 T 大きくなっただったら、これだけしてなくてもいいね。
 C やりたいことを最初に長く書いて、後は少し付け足すみたいに。
 T なるほどね。
 一番やりたいところを書いて、(段落を配置する動作をしながら)付け足していくって言うのもできるんだね。
 気持ちももちろん書いていいよね。
 じゃあ、2段目は、ううんと、見るポイント。なつさんが前に言ってくれた、見るポイント。（と言いながら書く）を、選ぶ。でしよう。
 T これ（ぶぶん・見るポイントをえらぶ）は、人によってちがうね。次は？
 C ジャンバンを引越す。
 T 変えなくていい人もいるね。最上階は？それに合った言葉…合った言葉を選ぶ。さっき、それじゃわからないよって言うてたけど…
 C 合った言葉を選ぶ。
 T ああ、合った言葉を選ぶ。なるほど。そうだね、なんか、選ぶこと多いね。
 選びながらだんだん、おうちの人がつたわつたような文章になっていくのかなあ。



4. まとめ

では、ここまでの授業記録をもとに、本研究の学術的な問いに対する主な回答を整理する。

- ① 「書くこと」の知識・技能を新たに習得したり活用したりする機会となる他教科等の単元の構成とその中の具体的な言語活動はどのようなものか。
- 先にも述べたが、国語科が教科等横断的な学習に生きるためには、本事例のように国語科で学ぶ場合と同様に、「書くこと」の全体が位置づけられる必要がある。題材→収集→構成→記述→推敲といった過程の全体とそこに必要な言語活動が扱えることが望ましい。

- ② その言語活動は、他教科等の単元においてどのような位置づけになっているか。
- 生活科では観察メモを書くだけになっているが、記録であればこれでよい。しかし今回は、おうちの人と野菜を収穫して食べるという目的があり、そのために成長の様子を知らせることにした。つまり相手が設定された。そのため、断片的なメモではなく、文章で知らせる必要がある。したがって、本時を含む文章を書き上げるまでの過程全体の言語活動が、必然性を持って位置づけられている。これは国語科と生活科が同期していたからできたことである。
 - ③ 児童は、他教科等における言語活動に際して、どのような「言葉による見方・考え方」を、どのように獲得したり働かせたりするのか。
 - 授業記録の後半にあるように、児童は他者と協働しながら着眼点に気づき、その着眼点を文章の見直しに際して働かせていた。
 - このように、言葉による見方・考え方は教師から与えられるのではなく、学習をふり返って自らの学びの過程を自覚し、メタ認知を得たり、プロンプト（学習の目的や相手）に照らして考えたりして、具体例から帰納的に自分で獲得することが重要である。そうしたものでなければ、新しい学習に際して使える方略として記憶から呼び出されることが難しい。主体的に学び取ったものであること、他者との交流における弁証法的な過程（正反合）を経ていることが、真に効果を発揮する深い学びになると言えるだろう。 - ④ その他、「書くこと」の教科等横断的な学習を編成したり実施したりする際の留意点はどのようなことか。
 - 教科等横断的な学習にすると文種変更が行われることがあるが、変更後の文種を学習することの妥当性の検討と、変更前の文種に関する学習機会の確保が重要である。
 - 単元計画や前時までの学習内容の要点等を提示しておき、これにもとづいて既習事項をふり返ったり、エラーモデルを提示したりして、学習を「自分事」にすることが主体的学習のために欠かせない。
 - 対話による協働は、範囲・人数を変えながら数段階で設定し反復することで、学びが確かに

なったり深くなったりする。

- 学習活動の展開順序は、子どもの思考の筋道を予測して計画することで、自然で能率のよい授業が実現する。

5. むすびに

筆者は本論文で分析対象とした実践の計画段階から「研究協力者」として参画した。その際に、第2学年のカリキュラム・デザイン表の暫定版を作成した。その結果、附属小学校で採択使用している光村図書（株）の小学校国語教科書の「書くこと」単元と、教科等横断的に扱える他教科等の単元が少なく、教科によって偏りがあることがわかった。教科等横断的に扱うには、話題・題材（T:Topic）、言語活動（A:Activity）、知識・技能（S:Skill）のいずれかで接点が見いだせなければならない。かつての読み書き関連学習で言われた、「話題・題材上の関連」「活動上の関連」「技能上の関連」である。

最近の学校では、国語科が先行して、後に実施される他教科に国語科の技能を活用する接点を見いだしている事例が多い。複数教科の授業計画表で、教科等横断的に扱う単元を斜めの線で結んでいるものである。実施時期が前後にずれているので線が斜めになるのである。しかし、学習の必要感などの「学びに向かう力・人間性（主体的に学習に取り組む態度）」を伴った国語科学習にするには、本実践のように学習時期が同期していることが必須ではないだろうか。

この点を踏まえて、実践分析と並行して進めているカリキュラム・デザイン表の作成では、実施時期が同期している教科等を、横断的に扱う単元としてピックアップしている。

こうすると、同期できる教科等横断的な機会が少なくなることから、当該学年の言語能力を欠けることなく身につけるためには、教科等横断的な学習だけでなく、国語科内で計画的に言語能力を育成する必要があることが明らかになった。

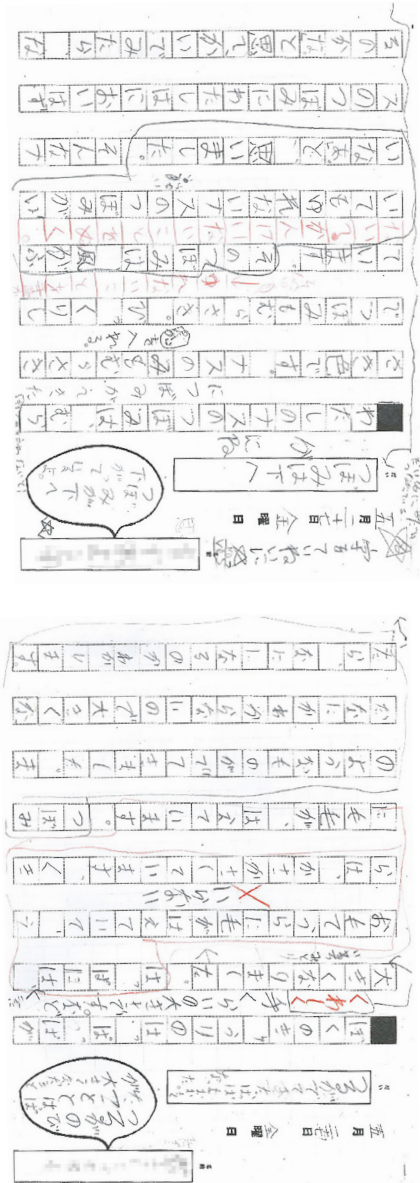
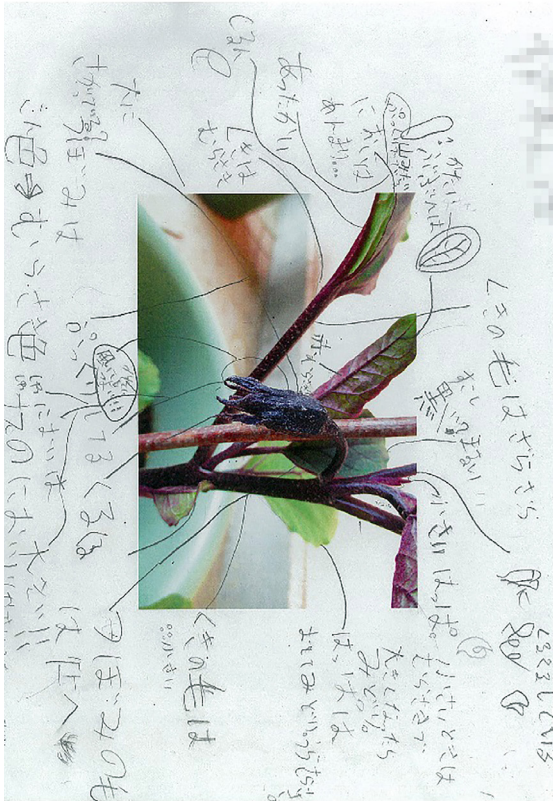
さらに、本事例のように、「書くこと」の言語能力やこれに対応する「言葉による見方・考え方」を発動し習得する言語活動が、生活科の単元においても中心的な位置を占め、必要不可欠で重要な活動として位置づけられることが望ましい。

次年度は、本実践のような教科等横断的な学習が成り立つ箇所（単元）が、各学年でどの程度設定で

きるか検討した、カリキュラム・デザイン表を示しながら、作成過程で行った考察を述べる予定である。ただし、特に低学年で単元数が多くなっているため、来年度は1～3年生、その次の年度は4～6年生というように、分割して提示することになるかもしれない。

巻末資料

- ① 自分が育てている野菜の写真に児童が書き込みをしたもの（観察メモ）
- ② 児童が自分の文章を見直して書き込みをしたもの（文章）



Summary

This paper is part of a Grant-in-Aid for Scientific Research (Grant-in-Aid for Scientific Research (C) 22K02538), which was adopted as "A study on cross-curricular learning to nurture the qualities and abilities for writing in elementary school Japanese language classes. This is a summary of the research results for the first year (2022).

The content is the result of an analysis of classes in which second-grade elementary school students learning of Japanese language "writing" and learning of life environment studies across subjects.

The following four points were clarified as a result of the analysis.

- ① When dealing across subjects, etc., it is necessary to position the entire language activities required for acquiring the qualities and abilities of the Japanese language subject in the other subject. In "writing," it is desirable to be able to handle language activities in the entire process of material -> collection -> construction -> description -> elaboration.
- ② In order for the Japanese language department is positioned with the necessity of cross-curricular learning, it should be implemented at the same

time as other subjects, etc., and the sense of purpose and awareness of others should be clarified (prompts should be set). is desirable.

③ "Views and ways of thinking toward language" are not given by the teacher, but rather, they can think in light of the purpose of learning and the other person (prompt), reflect on their learning and become aware of their own learning process, and learn from others. It is important to work together to acquire it.

④ In cross-curricular learning, sentence types may be changed. In this case, it is important to consider whether it is possible to learn the sentence style after the change, and to secure an opportunity to learn the sentence style before the change.

Key Words : Elementary school Japanese, writing (composition), Learning strategies for writing, Writing qualities and abilities, Perspective and way of thinking toward language, Curriculum Management, Cross-curricular learning

(Received December 8, 2022)