

# 書くことの達成感を高める単元構成のあり方

## How to Set Unit Structure That Enhance The Sense of Accomplishment of Writing

北村凌<sup>※1</sup>

※1 和歌山市立伏虎義務教育学校 わかやま子ども学総合研究センター特別研究会員

本稿の目的は、書くことの指導において、学習者が学びを自覚し、「書けるようになった」達成感を得るためにはどのような単元構成が望ましいのかについて明らかにすることである。筆者の実践をもとに、「書くこと」の学習において「ループリック」や「ミニレッスン」、「2回書くこと」を取り入れることで学習者は「書けるようになった」ことを自覚できるようになったことを実証し、単元構成のあり方について提案している。

キーワード：国語科、主体的、書くこと、意見文、単元構成、達成感

### 1 問題の所在と目的

「書くこと」の学習は難しい。筆者がこれまで関わってきた学習者も「何を書けばよいかわからない」「どう書けばよいかわからない」「書くのが苦手だから書きたくない」と口にするが多々あった。

これらの原因は何か。大内(1994)は「学習者にとって、学んだことが自覚できない授業の積み重ね、作文を書くことで一定の書き方が身についたと自覚できない作文活動の繰り返し。これでは、学習者の思考の集中を促すことができない。作文活動を繰り返すことによって学習者の作文活動への意欲も次第に薄れていってしまう」と述べており、単に作文を書く経験を積ませただけでは学習者の作文への意欲を低下させてしまうことを示唆している(大内 1994 p.24)。

指導要領の平成 29 年改訂における、五つの改訂の基本方針の中に「育成を目指す資質・能力の明確化」が示されていることから、「書くこと」の学習に限らず、学んだことが自覚できないという課題が長らく解決されていないことがわかる。

また、小林(2020)は「殊に小学校国語教育の現場において、「読むこと」領域では、内容がどれだけ豊かに読み取

れたか、「書くこと」「話すこと・聞くこと」領域ではどれだけ立派な文章が書けたか、素晴らしいスピーチができたかという「学習の結果」に教師も子どもも関心が偏る傾向にある」とし、教師も子どもも「書けた」ことに焦点を当てており、「どのようにすれば書けたのか」の過程への関心の薄さを指摘している(小林 2020 p.39)。

これまでの「書くこと」の実践においては、学習者の「書けない」を支援し、「書きたくない」を軽減する方法が模索されてきた。とにかく「書けた」に到達させることが考えられてきたのである。しかし、その結果、学習者は「先生の支援や助言に従って書いた」「先生に教えてもらってなんとか書けた」と感じていたのではないだろうか。つまり、学びの自覚はなく、書けるようになった実感が得られていなかったのではないかと考えられる。

以上を踏まえ、「書くこと」の指導において、次の2点が重要だと判断した。

- ① 何ができるようになったのかがわかる(結果の自覚)
- ② どのようにしてできるようになったのかがわかる(過程の自覚)

「何ができただか」を超えて、「何が、どのようにしてできるようになったのか」を学習者が自覚できれば、書いたことへの達成感が高まり、書くことへの抵抗感を軽減させること、ひいては書くことに対する意欲を高めることができ

るのではないだろうかと考えた。

そこで、本稿では学習者が学びを自覚し、「書けるようになった」達成感を得るためにはどのような単元構成が望ましいのかについて筆者の実践から考察を進め、単元構成のあり方について提案を行いたい。

## 2 単元構想にあたって

本節では、学習者が学びを自覚できるようにするためには単元構成においてどのような手立てが必要であるかについて考察する。そのために、まずは結果の自覚と過程の自覚のそれぞれに必要な要素から手立てを考え、その妥当性について述べる。

### 2.1 結果の自覚に必要な要素

何ができるようになったのかを自覚するためには次の二つを理解することが必要であると考え。

- ① 何ができればよいか (目標の理解)
- ② 何ができているれば目標を達成できていると判断できるのか (目標達成の理解)

何ができるようになればよいか、目標を理解しておかなければ見通しが立たず、場当たりの学ばになってしまう。これではとりあえず書いただけになり、学びの自覚がなくなる可能性も高まってしまう。こうならないためにも、何ができればよいかの見通しをもつことが重要である。

さらに、目標がわかることとその目標が達成できているかがわかることは同じではない。どのようなことができているれば目標を達成していると判断してよいかを理解しておかなければ、自分ができるようになったのかを判断することはできない。自分が目標を達成できているかを判断するために目標達成の具体レベルを理解しておく必要がある。

以上を踏まえ、今回の単元では目標の理解のためにルーブリック、目標達成の理解のための学習 (以下、「ミニレッスン」) を取り入れることにする。

#### 2.1.1 ルーブリック

本研究では学習者に目標を示す方法としてルーブリックが効果的だと考える。石井 (2010) は「ルーブリックを理

解することによって、子どもは見通しをもって学習に取り組み、自らの理解の深まりを自己評価しながら自律的にパフォーマンスを遂行していけると考えられます。」と述べている (石井 2010 p.49)。このことから、学習者に何ができればよいかの見通しをもたせるためにルーブリックを用いることは妥当であると判断できる。

#### 2.1.2 ミニレッスン

大内 (1994) は「これら三つの作文技術の指導に際しては、必ずしも一編の記録文・報告文・説明文・意見文などを完成させることを目的とするものではない。技術の指導は、重点的に行ってはじめて効果を上げる」と、単元で身に付けさせたい力を重点的に指導する場を設定することの必要性を述べている (大内 1994 p.29)。身に付けさせたい力に焦点化した指導を行うことで学習者は何ができているのかを具体的に理解できるようになるだろう。ミニレッスンは目標達成の理解のために効果的であると考え。

さらに、文章を書き始める前に育成すべき技術を取り出して重点的に指導するミニレッスンを位置づけておけば、わかるための学習とできるようになるための学習を分けて行うことができる。ミニレッスンが理解する場として作用し、実際に文章を書く際にはできるようになっているかを評価することができるようになる。文章を書く際に働かせてほしい技術を事前に指導することができるため、作文途中で行う指導を減らすことができ、「書けるようになった」を実感させるためにも必要な手立てであると言える。

### 2.2 過程の自覚に必要な要素

#### 2.2.1 できるようになった自覚のための四つの段階

どのようにしてできるようになったのかを自覚するためには次の4つの段階が必要であると考え。

- ① 自身の「書くこと」における実態を把握する
- ② 改善するためにどうすればよいかを知る
- ③ 知ったことを踏まえて書く
- ④ 自身の学びを振り返る

本研究において重視するのは「何ができたか」ではなく、「何ができるようになったか」である。そのためには実態

把握が不可欠である。前提として自分は何ができていのか、何ができていないのかを把握しておかなければ、何ができるようになったのかを判別しにくいからである。学習の前後の状態を比較することでより「何ができるようになったか」が明白になる。

以上を踏まえ、今回の単元では文章を1回書かせてから相互評価を行って現状を把握し、改善の見通しを得てから再度文章を書かせることが効果的であると考えた。

### 2.2.2 2回書くことの必要性

本研究では学習者に過程の自覚をさせるために単元内で文章を2回書かせることが効果的だと考える。書く回数が1回の場合、次のような問題点が挙げられる。

- ①授業によって書けるようになったのかわからない
- ②何ができるようになったのかわかりにくい
- ③基準を達成しているかという観点でのみ評価される
- ④1回で評価されてしまうため、書いてみての気づきや評価を受けて分かったことを再度実践する場がない

2回書くことの最大のメリットは1回目と2回目を比較することで、教師も学習者も書く力の高まりが感じられやすくなることにある。

教師のメリットとして個人内評価が容易になるという点が挙げられる。書くのが1回であればその文章が判断基準を達成しているかどうかしか評価できない。しかし、2回書かせれば、1回目と2回目を比較して個人の成長を評価することができる。評価基準に沿った評価だけでなく、個人内評価を行いやすくなることで学習者に肯定的なフィードバックを返すことができるようになるだろう。

また、学習者のメリットとして過程への自覚が促されることが挙げられる。2回書く機会があることで、2回目の文章を書く際、「どうすれば改善できるだろうか」と自然と考えることになる。特に、1回目の作文を評価されているからこそ、「できていなかったことができるようになるため」「もっとできるようになるため」という意識が生まれ、一層過程への自覚が高まるのが期待できる。

以上から、学習者が作文を2回書くことは、「書けるようになった」達成感を自覚させやすくなるという利点があると同時に、過程への自覚を促すことができる効果的な手立てだと判断できる。

## 3 授業の実際

本節では、『根拠を吟味して書こう』（東京書籍2年）を扱った筆者の実際の授業を報告する。

### 3.1 教材観

意見文を書く単元として1年次では『根拠を明確にして書こう』が設定されている。この単元のねらいは説得力のある根拠を考えることである。これを踏まえ、2年次の『根拠を吟味して書こう』では根拠の適切さについて考えることが目標とされている。つまり、1年次では根拠そのものについて理解し、2年次では自分の意見を踏まえ、どのような根拠が適切かを考えられることが目標とされている。なお、ここで述べている根拠は東京書籍1年の教科書の内容を踏まえ、「事実・事例」と「理由」を合わせたものであることを付け加えておく。

さらに、本単元における見本文には予想される反対意見への反論が用いられており、意見文の構成として、予想される反対意見への反論を用いることもねらいの一つとして挙げられている。

提示されている課題は、地図や参考資料をもとにバス停や図書館の設置場所を検討するものである。非連続型テキストの使用、資料を参考にして書くことが求められるといった良さはあるが、学習者にとって身近な課題ではないと判断し、今回は学校名をYahoo!の形に変え、「Fukoo!知恵袋に回答する」という状況設定を行い、学習者にとって身近な話題について意見文を書くことができるようにした。

### 3.2 指導計画

前節の教材観を基に、『根拠を吟味して書こう』における単元構成を以下のように設定し、単元名を「Fukoo!知恵袋に回答しよう!～相手を納得させるには何が大切か～」とした。

- 第1時 悩みへの回答を考える。評価について知る。ミニレッスン①に取り組む。
- 第2時 ミニレッスン②に取り組む。意見文①を書き始める。
- 第3時 意見文①を完成させる。

第4時 意見文①を相互評価する。評価について考える。

第5時 ミニレッスン③に取り組む。意見文②を書く準備をする。

第6時 意見文②を書く。

第7時 意見文②を完成させる。単元の振り返りを行う。

単元目標として指導事項から「意見と根拠、具体と抽象など情報と情報との関係について理解すること」【知識及び技能(2)ア】、「根拠の適切さを考えて説明や具体例を加えたり、表現の効果を考えて描写したりするなど、自分の考えが伝わる文章になるように工夫すること」【思考力、判断力、表現力等(2)書くことウ】を取り上げた。

なお、インフルエンザウイルスによる学級閉鎖の影響で第7時は実施できず、意見文、振り返りともにオンラインでの提出とし、冬期休業の宿題とした。

### 3.3 指導の実際

本節では、指導計画の第1時と第2時、第4時と第5時について取り上げる。学習者が学びを自覚し、「書けるようになった」達成感を得るために行った手立てを取り入れた授業であると判断したためである。

#### 3.3.1 第1時

単元の導入として、「Yahoo!知恵袋」を模した画面に「高校1年生です。気になっている人と仲良くなってきて、今度デートに行けることになったんですけど、どこに行けばいいか迷っていて。どなたかいい案を教えてくださいませんか。」という課題を提示した。意見を交流させたのち、単元名「Fukoo!知恵袋に回答しよう!～相手を納得させるには何が大切か～」を紹介した。

次に、相手を説得する力が高ければどんなことができるようになるかを考えさせ、学習の目的意識を高めてからルーブリックを提示した。

工夫点は以下の二つである。

- ①評価基準のA基準を空欄にしていること
- ②評価規準として「その他」を設定していること

1点目、A基準を空欄にしている理由について述べる。それは意見文を1回書いてから授業者と学習者でA基準についてすりあわせを行うためである。

表1 第1時で提示したルーブリック

	根拠の適切さ	反対意見への反論	その他
A			
B	根拠について理解し自分の意見に適切な根拠を書くことができています。	予想される反対意見とそれに対する反論について書くことができています。	

原田(2021)は、ルーブリックを授業者と学習者がすり合わせて作成することで明確な方向性をもって課題に取り組むことができ、相互評価の質が向上したと述べている(原田2021p.52)。ここで述べられている明確な方向性とは何ができるようになればよいかを学習者がはっきりと意識できているということであり、本研究においても重要な意義があると考えた。

しかし、その一方で、妥当性の担保が課題として挙げられている(原田2021p.52)。そこで、ルーブリックの妥当性を担保するため、ルーブリックの一部のみを学習者とすり合わせることが望ましいと考え、評価規準と評価基準のB基準については指導者が提示することにした。規準を示すことによって、今回の単元で目指すべき方向性が明確になるとともに、B基準を提示することで「概ね満足できる」、すなわち全員に達成してほしい必達基準を示し、今回の単元で押さえるべき要点を学習者に認識させることができると考えたためである。方向性と必達基準を示せばねらいから大きく外れることがなくなり、妥当性が担保されると考えた。

そうしたうえで、B基準よりもさらに優れたA基準とは何ができればよいのだろうかについて学習者とすり合わせるためにA基準を空欄にしておいた。意見文を書く前に評価基準を学習者とすり合わせようとしても学習者は優れた意見文のイメージがしにくい。意見文を1回書いており、クラスメイトの意見文を複数読んでいる状態であれば、自信の体験や他者の意見文からの気づきや学びを踏まえ、優れた意見文の条件について考えやすくなるだろう。

2点目、評価規準として「その他」を設定した理由について述べる。優れた意見文を書くための資質・能力は「根拠の明確さ」と「反対意見への反論」のみではない。評価すべき資質・能力を明確にして評価することによって、そ



他の資質・能力を蔑ろにしたり無視したりすることになってしまっはいけない。今回の単元では重視していないことであっても、学習者が説得力を高めるために行った工夫や書くことで得た気づきは個人内評価として評価すべきであると考えたため、評価規準として「その他」を設定した。

ループリックを示し、何ができればよいかについては共有したが、これだけでは学習者は何ができていればよいかまで具体的に理解しているとは言えない。そこで、ミニレッスン①を行った。

### レッスン① (根拠の適切さ編)

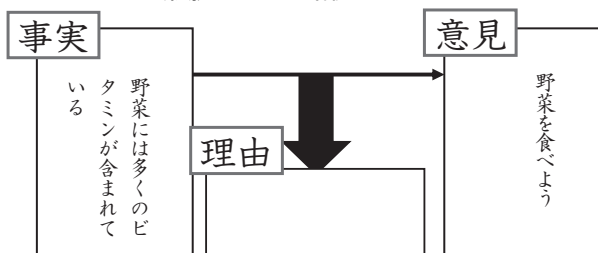


図1 ミニレッスン①で使用したスライドの一部

学習の系統を鑑み、既習事項である明確な根拠についての復習から始めた。根拠について理解していなければ本単元の学習が進められないからである。そして、今回は思考ツールを活用した。思考ツールが「書くこと」の学習で効果的であることはすでにいくつかの実践による検証がなされている。例えば吉田・佐藤・田村 (2020) や岩城・松本 (2022) などがその好例である。本単元は根拠が関わる学習であることから「論証チャート」(小林 2023) を使用した。論証チャートを使用することで、根拠が可視化され、吟味しやすくなるとともに、想定される反対意見への反論も考えやすくなると判断したからである。

「論証チャート」を活用し、冒頭の「初デート」の課題について学習者に根拠を考えさせ、出来あがった根拠を比較させた。複数の根拠を見比べることによって学習者は根拠の形になっていても良い根拠と良くない根拠があることに気づいていた。

### 3.3.2 第2時

本時はミニレッスン②として、反対意見への反論について取り上げた。ここでも「論証チャート」を活用した。反論には「事実への反論」「理由への反論」「意見全体への反論」

の三つの方法があることがわかりやすくなるからである。次に示すようなスライドで反論の練習を行った。

### レッスン② (反論編)

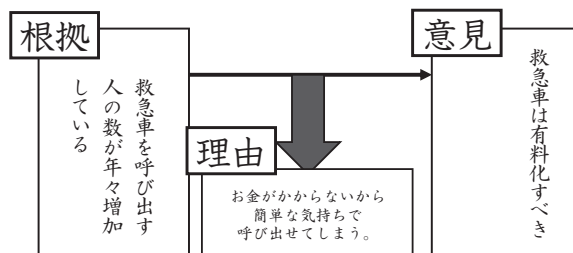


図2 ミニレッスン②で使用したスライドの一部

学習者は「数が増えているわけではないのではないか」「お金がかかっても呼び出す人はいる」「不要に呼び出す人は減るけど助けるべき人も助けられなくなるのでは」など、論証のどこに反論するかを意識して反論ができていた。

ここまでのミニレッスンで何ができていれば評価基準のBを達成しているかを共有できたと考え、第1時の冒頭で示した課題「高校1年生です。気になっている人と仲良くなってきて、今度デートに行けることになったんですけど、どこに行けばいいか迷っていて。どなたかいい案を教えてくださいませんか。」について意見文を書かせ始めた。その際、「根拠の適切さ」「想定される反対意見への反論」以外に説得力を高めるために自分で考えた工夫をノートにメモしておくように指示した。

1 回目の意見文を書くにあたって「今回の意見文は練習です。2 回目に書いた意見文で評価します。だから今回の意見文でうまくかけなくても次の意見文でうまく書ければOKです。だから1 回目は教科書の見本文を真似したり、クラスメイトに相談したりして書いても構いません。次回うまく書くための今回です」と話した。「気持ちが楽になりました」と言った学習者もいた。

### 3.3.3 第4時

本時では次に示すワークシートを使用し、1 回目の意見文を相互評価させた。

第1回意見文チェックシート 番 名前 ( )

○意識したことなど、特に見てほしいこと

--

○他者評価

名前	根拠	反論	記述

次回に生かしたいこと・気づいたこと

--

	意見の明確さ	反論の想定		
A				
B				

図3 第4時の授業で使用したワークシートのイメージ

本時は、他者の目を通してできているかどうかを評価してもらうことが目的である。と同時に、複数の他者の意見文に目を通すことで気づきや学びを得ることもねらった。優れた意見文を読むことによって自分がどう書けばよいかのヒントを得てほしいと考えた。

ここでは他者評価の項目を「根拠」と「反論」に限定した。小林(2022)は「相互評価させる場合は、現在行っている単元で重点を置いていることについて評価し合うことが原則です」と述べ、評価の観点を少なくすることで的確に評価できるようになるとしている(小林p.17)。

また、米田(2023)は「作文の評価・5つの提案」として、第一に「評価の観点や具体的な項目については、指導目標との一貫を図ることは当然のことである」と述べている(米田2023 p.105)。

両者の指摘を踏まえ、評価項目を限定し、できているかどうかを記号で表記したうえで、どうすればよいかについて文で記述させる形とした。

学習者には「今回の評価で甘く評価してできていると勘違いさせては2回目の意見文で痛い目を見る。相手のためにも適切な評価をしましょう。また、今日の最後にはA評価についても考えてもらいます。その点も意識しつつ、他

者の意見文から良い点を学びとりましょう」と話した。

相互評価においては、米田(2023)が「問題は誰が誰の作文に助言を与えるかである」(米田2023 p.106)と述べるように、誰が評価するかは重要である。今回は座席の近いもので3名と相互評価を行わせてから、「この人に助言をもらいたい」と思う人3名に助言をもらいに行くように指示した。また、優れている作文を書いており、誰からも助言をもらえていない学習者については指導者のところに来るように指示し、全員がどうすればよくなるかの助言をもらえる環境をつくった。

学習者たちは2回目ですくすく書かため、「どう書けばいいの?」と質問したり「そう書けばいいのか」と気づきを得たりと意欲的に評価し合っている様子うかがえた。

その中で、「その想定した反対意見に反論しても意味のないのになんでこれに反論したの?」「だって反論しやすかったから」というやり取りがでた。これを取りあげ、どんな反対意見を取り上げるのかも考える必要があることを全体に共有した。

相互評価の終わった学習者からもらった評価、他者の意見文を読んだことを踏まえ、「次回に生かしたいこと・気づいたこと」を記入させた。最後に本時までの授業を受け、考えられるA基準の項目を記入して提出させた。

### 3.3.4 第5時

「相手の状況に基づいて、より効果的な利点を取り上げている。」「予想される反対意見を予想して、利用し、自分の意見を強調できる」「○○さんが反論のところでその場所のいいところに対応していて説得力があると思った。弱みを強みに変えるとせっとく力が上がりそう」「本当に自分が言われて嫌な反論にしっかり意見しているか」前時でA基準を考えさせたところ、ワークシートに上記のような記述があった。学習者のこれらの記述を用いて、次のループブックを作成した。

表2 第5時で提示したルーブリック

	意見の適切さ	反対意見への反論	その他
A	相手の状況などに基づいて、より効果的な根拠を書くことができている。	予想される反対意見とそれに対する反論が有効に働いている(自分が言われて困ることを取り上げる・弱みを強みに変える)	・グラフや資料の表物 を示している。 ・ナンバリングを使用している
B	根拠について理解し自分の意見に適切な根拠を書くことができている。	予想される反対意見とそれに対する反論について書くことができている。	・根拠の順序がいい ・体裁を整える ・言葉遣いがいい

そして、何ができていればA基準が達成できているのかを理解させるため、ミニレッスン③を行った。意見の適切さにおける「相手の状況などに基づいて」について、1回目の課題「初デート」を使って指導を行った。単なるデートとは異なり、初デートであることを考慮していたかどうかを問い、状況などによって重視すべき根拠が変化することを教えた。想定される反対意見への反論については相手の反対意見を否定するよりも、反対意見を使って自分の意見を強めることができればレベルが高いことを示した。

以上を踏まえ、三つの課題から自分で選んだテーマについて2回目の意見文を書き始めさせた。

### 3.3.5 まとめ

Google form で生徒にアンケートを行った。質問項目は「今回の単元で書く力が高まったと思いますか」「単元の最初に根拠の考え方や反論について授業したことで何ができればよいか分かりやすくなりましたか」「ルーブリックは何ができればよいのかを理解するための参考となりましたか」とし、「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の中から回答させた。以下がその結果である。

- ・今回の単元で書く力が高まったと思うか
  - とてもそう思う 49.0%
  - そう思う 46.9%
  - あまりそう思わない 4.1%
  - 全くそう思わない 0%
- ・ミニレッスンで何ができればよいか分かったか
  - とてもそう思う 44.9%
  - そう思う 53.1%
  - あまりそう思わない 2.0%

- 全くそう思わない 0%
- ・ルーブリックで何ができればよいかの参考になったか
  - とてもそう思う 32.7%
  - そう思う 57.1%
  - あまりそう思わない 10.2%
  - 全くそう思わない 0%

ルーブリックの項目については「あまりそう思わない」がやや多いが、全体的に「とてもそう思う」「そう思う」の肯定的な回答が9割を占めた。特に、書く力の高まりについての項目で「とてもそう思う」と回答した学習者が約半数もいることは今回の手立てが有効であったことを実証していると判断する。

次に、学習者の振り返りの記述から考察する。1回目比べてできるようになったという内容についての記述があった学習者は約4割だった。その中の一人の学習者の振り返りを以下に取り上げる。

「一回目の練習の段階では、決められた構成で文章を成り立たせることしか意識できませんでしたが、二回目の本番では、練習で身につけたことを発展させることができないかと、前向きな意識を持つことができました。」

具体的ではないが、2回目を書くときに意識したことやどうすればよいと考えたかという過程に目を向けた記述がある。何より、「一回目の練習の段階では、決められた構成で文章を成り立たせることしか意識できませんでした」という記述から、指導して一回書かせるだけでは学習者も「とりあえず書く」という意識になってしまいやすいことがわかる。2回書かせることで学習者もより学びを意識して取り組めるようになっていってよいだろう。

さらに、授業で印象的だった場面を紹介したい。相互評価を行った第4時の授業において、一人の学習者が「反論で書いていることと自分の根拠で書いてあることが矛盾している」と別の生徒から指摘を受けた際、「練習でよかった。次は気をつけよう。」と前向きな発言があった。もう一度書く場があることで、相互評価によって修正点が見つかることを前向きに捉えられていたことがわかる発言だった。評価されて終わりではなく、再度取り組む場があることで「次こそは」と意欲的に取り組む姿勢が生まれていた。また、単元の初期段階においてミニレッスンを行っていることで、何ができていけばよいかを学習者たちが適切に判断できるようになっており、相互評価の効果が高まっていた。

以上のことから、今回行った手立ては学習者が学びを自覚し、「書けるようになった」達成感を得るために効果的だったと判断できる。

一方、書く力が高まったと感じられていない学習者の存在も無視できない。中には振り返りにおいて「根拠が考えられるようになっていた」といった書く力の高まりに関する記述をしている学習者も見られる。それにも関わらず、なぜ書く力の高まりを自覚できなかったのか。この原因を考えるための参考となる振り返りがあった。それは「一回目よりはほんの少し上手くなったかなと思いたい」である。この記述から、自己評価だけでは自身の書く力の高まりを自覚できない、自信をもって書く力が高まったと思えない学習者の存在があることがわかった。このことから、1回目の意見文を相互評価したクラスメイトと再度2回目の意見文を相互評価する場を設けることで、他者からのフィードバックによって自信をもって書く力が高まったと感じられるのではないかと考えた。

#### 4 単元構成のあり方についての提案

前節までの内容を踏まえ、本節では「書くこと」の学習において学習者が学びを自覚し、「書けるようになった」達成感を得る単元構成のあり方について提案する。

前節までに紹介した筆者の実践は学習者に何をさせたいかという視点から三つの段階に分けられる。指導計画を再掲する。

第1時 悩みへの回答を考える。評価について知る。ミニレッスン①に取り組む。

第2時 ミニレッスン②に取り組む。意見文①を書き始める。

第3時 意見文①を完成させる。

第4時 意見文①を相互評価する。評価について考える。

第5時 ミニレッスン③に取り組む。意見文②を書く準備をする。

第6時 意見文②を書く。

第7時 意見文②を完成させる。単元の振り返りを行う。

第1時から第3時は学習者に目標とその達成基準、自身の実態を把握させる段階であることから「理解段階」、第4時と第5時は理解したことを基にどうすれば書けるようになるのかを考える「修整段階」、第6時と第7時は理解し、

修整したことを活用していく「発展段階」とする。また、「発展段階」において、筆者の実践の反省を踏まえ、1回目と比べた成長を互いにフィードバックする場として相互評価を取り入れることが望ましいと考えた。それぞれの段階で何をすべきかを以下に整理する。

##### ①理解段階

- ・導入による意欲喚起
- ・ルーブリックによる評価の提示
- ・ミニレッスンによる学習内容の理解
- ・1回目の作文による実態把握

##### ②修整段階

- ・相互評価による修整点の把握
- ・評価のすり合わせ
- ・すり合わせた評価の達成基準の理解

##### ③発展段階

- ・2回目の作文において力の活用
- ・相互評価による変化のフィードバック
- ・振り返りによる学びの自覚

それぞれの段階において以上のような手立てを取り入れた単元構想を行うことによって、学習者が学びを自覚し、「できるようになった」達成感を得る学習が展開できるのではないだろうかと考えた。

#### 5 まとめ

本稿では、学習者が学びを自覚し、「書けるようになった」達成感を得るためには単元においてどのような手立てが必要であるか、また、その手立てを踏まえてどのように単元を構成することが望ましいのかについて筆者の実践から考察を進め、単元構成のあり方について提案を行った。

学習者のアンケート結果や振り返りの記述から、「ルーブリックの活用」「ミニレッスン」「相互評価」「二回書く」という手立てが効果的であることがわかった。しかし、それぞれの手立ての効果的な提示の仕方までは今回の研究では明らかにできていない。特に、ルーブリックについては「何ができればよいかの理解に役立った」の項目で否定的な回答をした生徒が約1割も存在する。どのようなルーブリックを提示すればさらに役立つルーブリックになるのか、どのように活用すれば役に立つと実感させられるのかなど、今後の課題として残っている。また、本研究で提案した単



元モデルが、意見文以外の「書くこと」の実践においても有効性があることを実証していく必要がある。

学習者の「書けない」「書きたくない」を根本から解消するため、「書くこと」の達成感を高める単元のあり方、指導方法について今後さらに研究していきたい。

### 参考文献・引用文献

- 岩城裕之・松本直子（2022） 「中学校国語授業での思考の「見える化」による書く力の育成」 『高知大学教育学部研究報告』 第82号 pp1 - 5
- 大内善一（1994） 『思考を鍛える作文授業づくり—作文授業改革への提言』 明治図書
- 小林康宏（2020） 「思考力を育てる国語科授業づくり—小学校との共同研究を通して—」 『わかやま子ども学総合研究センタージャーナル』 No.1 pp.39-48
- 小林康宏（2022） 『小学校国語 「書くこと」の授業づくりパーフェクトガイド』 明治図書
- 小林康宏（2023） 『小学校国語授業 思考ツール活用大全』 明治図書
- 原田啓（2021） 「主体的・対話的で深い学びに向けた相互評価活動に関する実践研究—授業者と学習者がルーブリックをすり合わせる活動を通して—」 『初等カリキュラム研究』 第9号 pp.45-53
- 文部科学省（2018） 『中学校学習指導要領（平成29年告示）』 解説国語編』 東洋館出版
- 吉田和樹・佐藤浩一・田村充（2020） 「思考ツールを生かして文章を書く力を育てる中学校国語科の授業」 『群馬大学教育実践研究』 第37号 pp.267 - 276
- 米田猛（2023） 『国語授業の実践的考究』 溪水社