

小学校国語科「書くこと」領域における 学習指導の工夫に関する研究 －「伝え合い」を重視した入門期の指導－

伊崎 一夫*

(平成19年6月13日受付, 平成19年12月14日受理)

A Study of Methods of Teaching to Write at Elementary School Level: With a Special Focus on Exchange of Views at Beginning Japanese

ISAKI Kazuo*

The purpose of this paper is to discuss teaching methods and strategies in order to make first grade children exactly learn to write at beginning Japanese, 1st grade. Following a program for the school year, teaching activities should be accomplished through four points; make children (1) develop their own writings (2) exchange their views (3) confirm what have been exchanged (4) assess what they have learned. It is very important to carry out the four points in a visual manner, using worksheets and Post-It so that they may aware how well their own writings are. This paper discusses application of these four points on teaching to write for first grade children so that they may make meta-cognition on their own writings.

Key Words : beginning Japanese, writing, exchange of views, meta-cognition, a program for the school year

1 はじめに

本研究の目的は、入門期の「書くこと」領域における学習活動において、どのような学習指導の工夫を行えば、「書くこと」の力が確実に獲得できるのか、その工夫のあり方を明らかにすることである。本研究においては、学習指導の工夫として、「伝え合い」学習を核に据えることにした。

そこでまず、岡本夏木による「二次的ことば」における「話しことば」と「書きことば」の間に起きる相互交渉過程に着目する。その相互交渉過程を活性化させるために、「伝え合い」学習活動の成立が有効な視座となることを明らかにする。そして、先行研究を踏まえて、「伝え合い」学習活動を確実に成立させていくためのポイントを論者が明確にする。次にそのポイントを充足する「伝え合い」学習活動が多様に組み込まれた年間指導計画を示し、その学習指導の有効性を、論者が展開した実践によって検証・確認していく。

2 言葉による「伝え合い」によって言葉の機能を身につけていく

一年生の成長は著しい。文字を習得し、語彙を増やしながら、「書くこと」への意欲を高めていく。就学前の児童は、話し言葉としての言語を既に習得しており、多く

のメディアに触れて育ち、多様な経験に基づく豊富な情報をもっている。言葉を使って身近な人と伝え合うことによって情報を獲得し、知識を高めてきている。このことは、年長児によく観察される「お手紙ごっこ」や「学校ごっこ」などの自発的なごっこ遊びの中で、絵だけではなく、見よう見まねで自己流の「文字」を書きつつ、自分の内面を表現している姿からも確認することができる。小学校入学の段階における学習者は、決して「書けない・言えない」状態ではない。学習者の実態として、この「書くこと」への意欲の高まりを無視することは現実的ではない。

国語科における入門期とは、第一学年全期間のことである(小学校学習指導要領解説・国語編)。この時期は、村井潤一による言語発達の区分における第3期にあたり、言語は社会適応の手段として活発になるという(注1)。それは、語彙の量と質の発達が高まる時期でもあるということである。村田孝次は、「家族以外の、違う生活体験をもつ人たちとことばで付き合うときに、子どもは新しい知識を獲得し、知的世界を広げ、このことによって社会生活は充実していくのである。」と述べている(注2)。

入門期における学習者は、家族以外の人たちと言葉を使って情報を伝え合い、言葉によって自分の世界を広げ、言語情報としての語彙量を増し、その質(機能)を高め

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

ていく。つまり入門期の国語科学習においても、言葉による「伝え合い」学習活動が効果的に位置付けられなければならないということである。

ここで留意すべきは、入門期における話し言葉と書き言葉の関連である。岡本夏木は『ことばと発達』において、入門期の学習者は生活の著しい変化に伴い、それまでに獲得している言葉とは性質を異にする新たな用法の獲得が求められることを指摘している（注3）。しかもその行為は「学習者にとって、新しく難しい経験であり、時には異様な経験としてさえ受け取られるに違いない」とも述べている（注4）。確かに、入門期における言葉の学びは、話し言葉から書き言葉への移行という単純な図式ではとらえられないものである。

岡本は、乳児期から幼児期にかけての言葉を「一次のことば」とし、入門期以降の学校教育において新たに身につけていくことが求められる言葉を「二次のことば」とする。そしてそれらの関係における重層性を強調し、図1のように整理している（注5）。

一次的「話しことば」の延長における発達があり、その上に二次的「話しことば」と「書きことば」の層があるという「二次のことば」の重層性に関する指摘は示唆深い。二次的

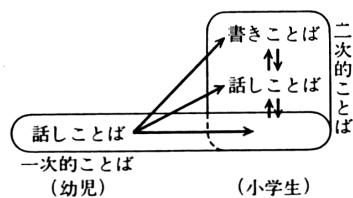


図1 岡本夏木による一次のことばと二次のことばの枠組み

とばとしての「話しことば」と「書きことば」とは互いに影響し合いながら、一方が他方の発達を定着させていくに違いない。

さらに岡本は「二次のことば」における「書きことば」の重要性を強調し、「書きことばは、話しことば以上に自己表現性が強いし、それは記録されることによって自分に対象化される点で、自己の作品性が強い。」と述べている（注6）。そして「二次のことば」においては、「一次のことばの場合のように、特定のよく知り合っている人を相手とし、これまでに生活空間を共にする中で互いに共有してきた知識や経験を前提に話を進めるといったことはできない。可能なかぎり多くの人たちを納得させることができるように、最小限必要な情報を文の中に織り込んでゆかなければならない」（注7）と、入門期の学習者が新たに獲得すべき「書きことば」における社会的機能の重要性を指摘している。「二次のことば」においては、「書きことば」の定着が極めて重要である。

もちろん「書きことば」が定着する道筋は一通りではない。一次的「話しことば」が、学習者の語彙の量と質における発達や家族以外の他者との関わりという社会的発達などに伴って二次的「話しことば」へと発展し、そ

れが「書きことば」の成立を促すこともあろう。また、一次的「話しことば」を「書きことば」へと移行させる学習の場が設定されることによって、自分以外の他者が強く意識され二次的「書きことば」を発達させていく過程も考えられる。いずれにしても、二次的「話しことば」と「書きことば」の間に起きる相互交渉過程は、自分以外の他者との言葉による関わり合い、伝え合いによって活性化され、「書きことば」の定着を促すことになる。

本研究においては、岡本が指摘する「書きことば」の獲得に焦点を当て、入門期以前に獲得されている「一次のことば」の世界を十分に耕しつつ、さらに他者との関わりを通して新たな言葉の機能が獲得できる学習指導のあり方の工夫に関する考察を行う。学習指導の工夫における核となるべきものは、「伝え合い」学習活動である。それは、二次的「話しことば」と「書きことば」の間に起きる相互交渉過程を、国語科教育における「伝え合い」学習活動によって捉え直すことでもある。つまり、言葉による「伝え合い」学習活動を確実に成立させていくことによって、「書くこと」の力が獲得できることを実践を通して検証していくことになる。

3 「伝え合い」学習活動を成立させる4つのポイント

「伝え合う」ということに関して、安居総子は次のように述べている。

情報というのは送り手から一方的に受け手へ伝達するものではなく、受け手によって創造され、さらに送り手に戻って創造されていくもの、常に、受けた情報について意味づけや解釈がされ、時に修正されたり、変更したり、再構成したりの創造行為が双方でなされるのである。送り手の発した情報が受け手にそのまま伝わるということはあるはずがなく、相互に言葉を介して理解し合い納得いくまで情報の交換をして合意するということはあるとしても、その合意は「ある点では違うところがある」というふうに解すべきである。

そう考えていくと、「伝え合う」という行為は、人が、他者から情報を得たり他者へ情報を送ったりするとき、その情報を自己の内なる世界に取り込み解釈し創造する行為で、適切に表現し、的確に理解する力が基礎にないと通じ合わなくなってしまう。

（注8）（下線引用者、以下同様）

安居総子は、「伝え合う」ということは、受け手からの情報が送り手に戻って創造されていくもの、つまり自己の内なる世界に取り込み解釈し創造する行為であると論じている。送り手による情報が受け手によってどのように受け止められたかについて送り手は吟味を行う。送り手は、自分の表現したもの・ことの良さを再確認したり、問題点を考えたり、さらに練り直し・つくり直しをした

りすることができる。自分が発信した情報の価値を再認識し、新たな価値を生み出し、新たな情報として発信していくことができるのである。

「伝える」ではなく、「伝え合う」ためには、安居總子の指摘のように、情報が戻ってくる、そして自己の内なる世界に取り込むということが非常に重要なことになる。「言葉の学び」は、伝えるという活動によって実現するのではなく、情報が送り手に戻って創造されたときに実現される。送り手から受け手へ、受け手から送り手へという双方向での情報のやりとりが必要となり、しかもそのやりとりが繰り返されることによって、自己の内なる世界への取り込みは創造的なものになるということである。つまり、「伝え合う」ことによって「言葉の学び」は成立するのである。

これは先に述べた、二次的「話しことば」と「書きことば」の相互交渉過程を活性化させる上で重要な視点となっているよう。

言葉による「伝え合い」学習活動が成立するために、堀江祐爾は、多様で柔軟な伝え合い活動の場が繰り返し設定され、その学習成果が「目に見える形に」されなければならないことを指摘している。その構造を、堀江自身が下の図のように整理している(図2)。「伝え合い」学習活動が、メタ認知を旨とし、「言葉の学び」の自覚化を促すために、堀江がこの図において「伝え合い」学習活動の繰り返しと、学習成果を「目に見える形」にすることを強調しているところに注目したい。(注9)

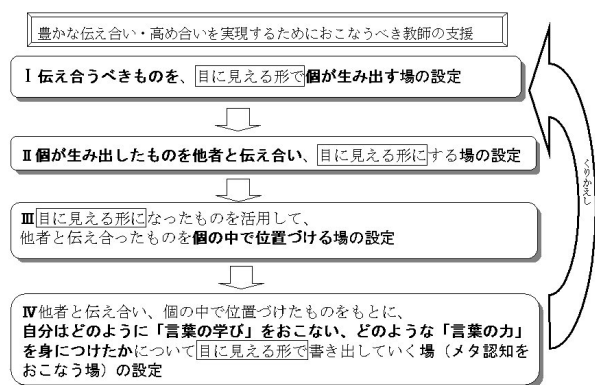


図2 堀江祐爾による「伝え合い」学習活動が成立するためのステップとその構造

「伝え合い」学習活動が成立するためには、学習者自身がどのように言葉について学んだのかを「目に見える形」にする場の設定が非常に重要な条件となる。伝え合い活動を話し言葉だけで行った場合、どうしても学習活動の共有や評価などが甘くなりやすい。堀江が示した「伝え合い」学習活動の基本となるステップにおいて、「目に見える形に」が全てのステップにおいて強調されているのはそのためである。この「目に見える形に」は、具体的には付箋紙などを使ったメモ、ワークシートや児童作

品集などへの書き込みのことであり、特別なものではない。

例えば入門期における「書くこと」の指導においては、自分の思いや発見を素朴に記録する自由帳や絵日記、自由帳や絵日記の良さを見つけ合うワークシート、お互いのあのね帳や作文を紹介し合いどのような表現の工夫が行われているのかを記録するワークシートなどの方策を多用する。このことによって、「伝え合い」学習活動による「書くこと」の工夫やその価値が学習者同士によって共有され、「言葉の学び」が実現されるようにしていくのである。

この「目に見える形」にする場の重要性を、堀江は「メタ認知を行う場」の充実と言い換え、次のように論じている。(注10)

「伝え合い」学習活動をおこなうのが目的ではない。「伝え合い」学習活動によって、「言葉の力」を身につけさせることが目的である。したがって、この「段階Ⅳ」が最も重要な段階である。この「段階Ⅳ」においては、「段階Ⅲ」までの成果、すなわち、他者と伝え合い、個の中で位置づけたものが活用される。「段階Ⅲ」までの成果をもとに、自分はどのように「言葉の学び」をおこない、どのような「言葉の力」を身につけたかについて目に見える形で書き出していく。こうした行為は、言い換えると、〈メタ認知〉をおこなうということになる。

「伝え合い」学習活動においては、言葉の学びを旨とする「段階Ⅳ」が最も重要であり、「メタ認知を行う場」を充実させることが「伝え合い」学習活動の要となる。

堀江が述べていることから、「伝え合い」学習活動が成立する4つのポイントとして、次のIからIVのようにまとめることができる。

- ポイントⅠ【生み出す】伝え合うべきものを、目に見える形で個が生み出す
- ポイントⅡ【伝え合う】個が生み出したものを他者と伝え合い、目に見える形にする
- ポイントⅢ【位置づける】目に見える形になったものを活用して、他者と伝え合ったものを個の中で位置づける
- ポイントⅣ【言葉の力を書き出す】他者と伝え合い、個の中で位置づけたものをもとに、自分はどのように「言葉の力」を身につけたかについて書き出していく

これら4つのポイント【生み出す】【伝え合う】【位置づける】【言葉の力を書き出す】は、互に関連し合い、つながり結びつきながら、繰り返されていく。言葉による「伝え合い」学習活動の成立は、「書くこと」の工夫やその価値が学習者同士によって共有され、「言葉の学び」として自覚されていく点において、二次的「話しことば」と「書きことば」の間の相互交渉過程を活性化させる重要な視座となるのである。

4 「多様な経験に基づく豊富な情報」が生きる年間指導計画

入門期における「書くこと」の指導においても、4つのポイント【生み出す】【伝え合う】【位置づける】【言葉の力を書き出す】を充足する「伝え合い」学習活動を年間を通して繰り返し、学習成果を「目に見える形」にすることによって、「言葉の学び」の自覚化を促すことは十分に可能である。このことは、入門期において、他者の言葉の使い方の良さを見つけ合いほめ合う、自分の言葉の使い方の良さを具体的に捉える、といった活動として実現していくのである。

もちろん入門初期（「ひらがな文字」習得期）においては、文字習得の状況把握と指導における配慮が必要となる。しかしそれは、「ひらがな文字」習得の後に、いわゆる口頭作文を行い、その後単作文から通常の作文へと向かうといった単線的な年間指導計画を立案すればよいということではない。論者は入門初期の段階において、自由帳を活用した「伝え合い」学習活動を展開することによって、入門期における「書くこと」の力が無理なく確実に高められることを確認している。入門初期における学習活動を、「話しことば」を「書きことば」に移行させるといった単純な学習にしてしまうことは避けたいものである。入学段階において学習者が有している「多様な経験に基づく豊富な情報」が生きる入門初期における「伝え合い」学習活動から、その成果が活用できるように工夫されたその後の入門期における「伝え合い」学習活動へと、入門初期から入門期全体を見通した年間指導計画が必要となるのである。

「書くこと」については、明治以来今日まで、書くことの場合を重視する立場と、場から取り出した書くことの技能を系統的に指導する立場との二つの立場がある。これらの立場を互いに対立するものとしてとらえるのではなく、場の中で実際に書くことを通して、文章表現技能をのばすように年間指導計画を立案したい。

このことに関して、首藤久義は、「生きて働く書く力を伸ばすには、書くことが生きる（機能する）過程をまるごと経験しなければならないのである。目的や相手のある場の中で実際に書くという経験をしなければならないのである。遠回りのように見えるかもしれないけれども、それが最も着実に効果のあがる道である。」と述べている（注11）。また、菅原稔は「書かれたものとしての文章や作品が上手な優れたものであるかどうかよりも、書くことそのものがどのように機能しているか、意図や目的どおりに正確に適切に書かれているかが、大切なことなのである」（注12）と述べた上で、作品至上主義に陥ることなく、気軽に書き慣れることの重要性を指摘している。

「目的や相手のある場の中で実際に書く」ことや「意図や目的どおりに正確に適切に書く」ことは、学習指導

要領が重視する、学習者一人一人の「目的や意図に応じて適切に表現する能力」の育成のために、「書くこと」の表現過程の相互関連を大切にしながら、各過程を重点的に指導する必要があることと符合する。そして、「書くことが生きる（機能する）過程」は、堀江が主張する言葉による「伝え合い」学習活動によって保障することが可能となる。つまり入門期における「書くこと」の年間指導計画においては、多様な書く場の保障と「書くこと」の工夫に気づく場の設定が必要となるということである。

本研究においては、入門期の「書くこと」領域において、前述した4つのポイント【生み出す】【伝え合う】【位置づける】【言葉の力を書き出す】を充足する「伝え合い」学習活動が多様に組み込まれた年間指導計画を示し、その学習指導の工夫の有効性を論者が行った実践によって検証・確認していく。

5 入門期「書くこと」領域における学習指導の工夫の実際

多様な「伝え合い」学習活動が組み込まれた入門期「書くこと」の指導として、年間を通して論者が展開した実践の全体像を次頁の図3に示した（注13）。

この全体像における特質は、次の2点である。一つ目は、「伝え合い」学習活動を繰り返し、【言葉の力を書き出す】ことによって抽出された「書くこと」の工夫を、観点表として「目に見える形」にしている点である。しかもその観点表を教師の側から上意下達式に提示するのではなく、学習者自身の表現成果である具体的な作品をもとに、学習者同士が「いいところ見つけ」を行い、その価値を学習者自身が抽出できるようにしているところに特徴がある。もう一つは、年間の最終段階において、年間を通して行われた「書くこと」の学習を学習者自身がふり振り返り、【言葉の力を書き出す】場を設定している点である。どのような「書くこと」の力が身についたのかについて、学習者自身のメタ認知を促しているところに特徴がある。

学習者は年間を通して、「自由帳（1学期）」「絵日記（夏休み）」「作文コンテスト（2～3学期）」「冬休み新聞（冬休み）」「あのねちょう（3学期）」といった、多様な「書くこと」の場をくぐり抜けていく。このように多様な「書くこと」の場が意図的、目的的に設定されることによって、学習者は、絵中心の表現から文字主体の表現へ、さらに書くべき素材の発見と文章構成などの工夫が伴った表現へと、書く意欲と力を無理なく高めていく。

しかし作品の表出は目的ではない。自分の思いや考えを書ききるためにはどのような素材を選び出し、どのように工夫すればいいのか、書くべき内容と方法に関する気づきと運用とが言葉の学びである。つまり「書くこと」の工夫の自覚化が学習の要である。従って、書くべき内

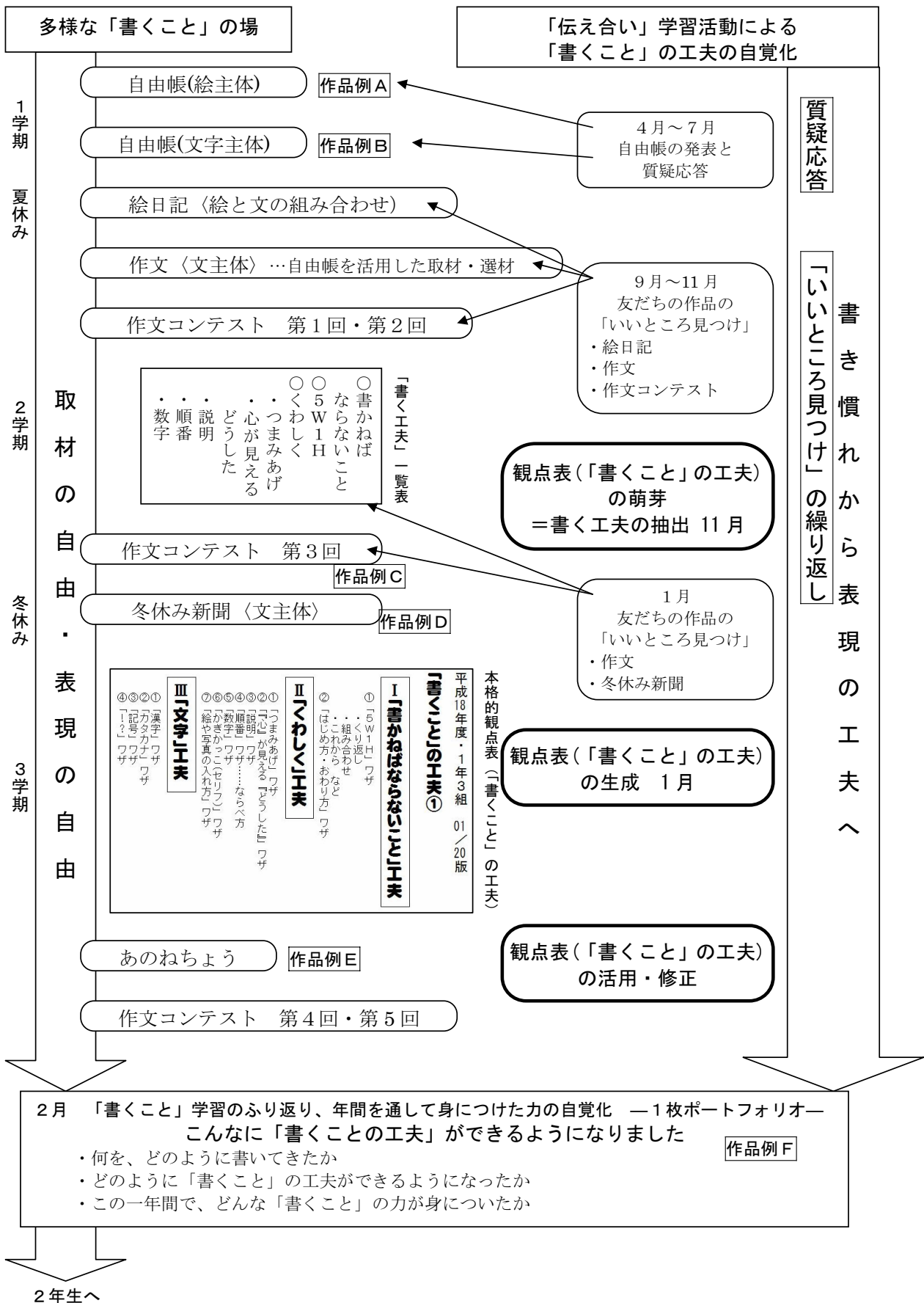


図3 平成18年度1年生「書くこと」領域における学習の流れ —年間指導計画—

容を生み出す工夫と、表現方法に関する工夫の両面について観点を引き出し、学習者が「書くこと」の工夫について自覚化できるようにしているところに特質がある。

「書くこと」の内容と方法に関する工夫を引き出し、整理していくための主たる方策は、「いいところ見つけ」である。多様な「書くこと」の場において、表出された作品を学習者同士で読み合い、「いいところ見つけ」を行うことを年間を通して継続する。

特に重要となる「いいところ見つけ」は、1学期の「自由帳の発表と質疑応答」、2学期の作文コンテストにおける「いいところ見つけ」による「書くこと」の工夫の抽出、3学期の冬休み新聞における「いいところ見つけ」による観点表の生成である。「いいところ見つけ」という「伝え合い」学習活動を、年間を通して段階を踏みながら行うことによって、無理なく「書くこと」の工夫が自覚できるのである。

さらに年間の終わりには、一年間の「書くこと」学習をふり返り、一枚ポートフォリオを作成させる。年間を通して蓄積された「書くこと」の作品を読み返し、「何をどのように書いてきたか」「どのような『書くこと』の工夫ができるようになったか」をふり返る。そのことによって、年間を通して身につけた「書くこと」の力を「目に見える形に」させていくのである。学習者が「書くこと」の力をどのような道筋をたどり身につけていったのかを自覚化できるようにしているところにも大きな特徴がある。

「自由帳」から「あのね帳」に至る多様な「書くこと」の場の設定を、単独の学習活動として孤立させるのではなく、4つのポイント【生み出す】【伝え合う】【位置づける】【言葉の力を書き出す】を充足する「伝え合い」学習活動として貫いていく。そして、最終的には一枚ポートフォリオという方策によって、「言葉の学び」の自覚化を実現する。こうした構造的な年間指導計画を立案しているところが、論者が展開した実践の方策上の大きな工夫であるといえる。このことは言い換えると、4つのポイントを充足する「伝え合い」学習活動を成立させるためには、有機的に連鎖する多様な方策が年間を通して必要となるということでもある。

次節においては、年間を通して学習者の「書くこと」の力がどのように高められたのかを見取ることができる同一児童（S児）の作品例を取り上げ、「伝え合い」学習活動のポイントⅣ【言葉の力を書き出す】ことに焦点を当てた分析を行う。（注14）

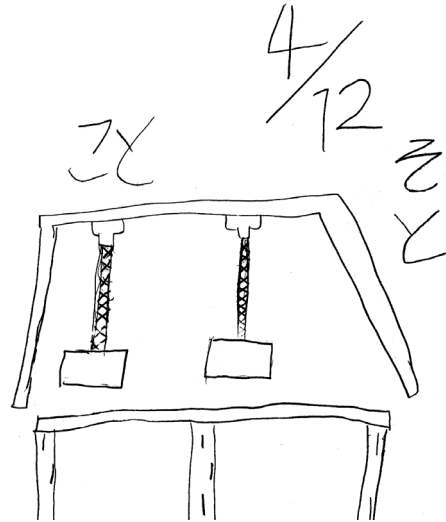
6 作品例に見られる「言葉の学び」の成果

(1) 自由帳（絵主体）……1学期前半

右上に示した作品例Aの自由帳は、4月12日に書かれたものである。学校探検での発見が記されている。運動

場にブランコがあったという内容である。画面上部左右に書かれている「そと」「こと」という部分に注目したい。ここに前日に行われた「自由帳の発表と質疑応答」（保健室にベットがあったという発表）による「伝え合い」学習活動の成果が反映されているからである。

作品例A（4月12日の自由帳）



前日の発表においては、保健室のベットという「もの」に目を向けられたことの良さを賞賛し、「伝え合い」の成果を目に見える形にしておいた。つまり、【生み出す】（発見したことを自由帳に書く）、【伝え合う】（発表）、【位置づける】（質疑応答）を踏まえ、【言葉の力を書き出す】（「もの」という観点を提示）ことを行ったのである。

S児の口頭発表は、「お外にブランコがありました。今日の朝もブランコをしました。AちゃんとBちゃんと一緒にしました。ブランコではみんなで遊ぶことができます。」という内容であった。単なる経験の報告ではなく、学校探検という学習活動の目的に照らし合わせて、ブランコは「そと」にあり、みんなで遊ぶ「こと」ができるという発見を行うことができている。つまり、S児は「もの」という観点を活用し、「そと」「こと」という観点を使いこなすことによって思考を焦点化し、作品例Aにおける「こと」「そと」という表現を生み出し、言語化しているのである。

このように、発見した情報を伝達すること、情報をやりとりすること、そして目の付け所を価値付けることの一つひとつが「言葉の学び」の実質的な内容である。

こうした「自由帳の発表と質疑応答」については、この後、7月まで継続して行った。その時々学習者が抽出した観点については、次頁に示した図4のように、掲示ボードに順次追加するようにしていった。学習者は、こうした観点が「目に見える形」になっていることによって、伝え合うべきものを豊かに【生み出す】ことができるのである。

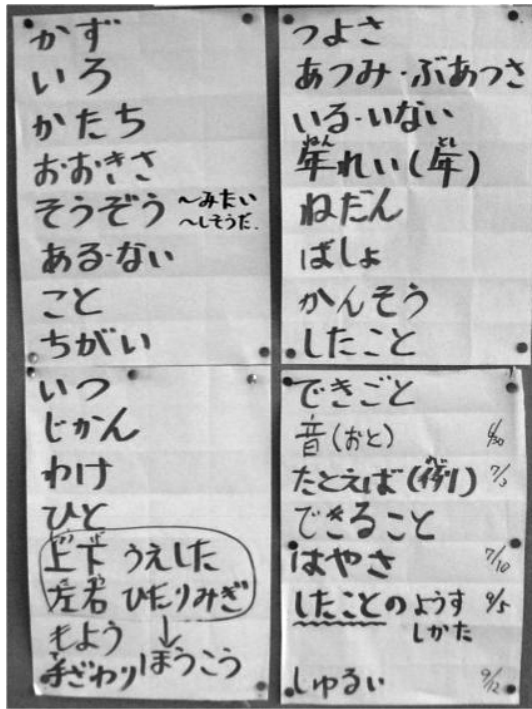


図4「ものの見方」観点表(一部)

(2) 自由帳(文字主体)……1学期後半

次頁に示した作品例Bの自由帳においては、質疑応答したやりとりを発表者に書き留めさせることを行っている。【生み出す】(発見したことを自由帳に書く)，【伝え合う】(発表)，【位置づける】(質疑応答)を踏まえ，【言葉の力を書き出す】(質問内容と答えを書き留める)ことを行ったのである。

S児の発表内容は「朝、水やりをするとき、Kさんの植木鉢を見てみると、小さい花が1個さいていました。」である。発見したことを、「いつ」「どこで」「何を」「どうした」という要素によって書き留めている。S児の発表に対して、T児からは、朝顔にはどの程度の水を撒いたのかという、水やりの様子を詳しくする質問が出された。またM児からは、花の色という「小さい花」の内容を詳しくする質問が出された。

こうした質問に答えることによって、学習者は、自分の発表に関して、どのような内容を補完していくことが好ましいのかを自覚することができる。しかも補完すべき情報を【生み出す】観点には、図4に示した「ものの見方」観点表によって「目に見える形」になっている。学習者はここでも「ものの見方」観点表を活用しながら、他者の気づきや発見の良いところを見つけ合う「伝え合い」学習活動を行うことができる。こうしたことが、この段階における「言葉の学び」の実質的な内容である。

(3) 第3回作文コンテストエントリー作品……2学期

次に示した作品例Cの作文は、第3回作文コンテストのエントリー作品である。S児の第1回目の作文コンテストのエントリー作品の題材は「遊んだこと」であり、

第2回目は「草引きのお手伝いをしたこと」であった。2学期初めの段階としては、十分な分量のある、自分のしたことが素朴に列記されている作文であった。しかし、作品例Cに示した3回目の作品においては、その題材、表現内容、叙述の仕方が大きく変化しているのである。つまり、この段階までに行われた、絵日記や作文コンテスト(第1回、第2回)における「伝え合い」学習の成果が反映されていることを見取ることができる。(注15)

3回目の作文コンテストまでに行われた「伝え合い」学習活動の主たる方策は「いいところ見つけ」である。学習者同士がお互いの作文を読み合い、よく分かる表現の工夫、見事だと思う表現の工夫を見つけ合う「伝え合い」学習を繰り返した。【生み出す】(絵日記や作文を書く)，【伝え合う】(読み合う)，【位置づける】(いいところ見つけ)をもとに、表現の工夫を出し合っていた。それらは「書く工夫」として列挙され、学習者の気づきを指導者が整理することによって、【言葉の力を書き出す】ことを行い、下のような、「書く工夫一覧表」(図5)としてまとめられていくことになる。

具体的には

「だらだら書くのではなく、書かねばならないことを絞り込む」「5W1Hに気がつけて書く」こ

| | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-------|--------|--------|-------|-------|-------------|
| ・数字 | ・順番 | ・説明 | ・どうした | ・心が見える | ・つまみあげ | ○くわしく | ○5W1H | ○書かねばならないこと |
|-----|-----|-----|-------|--------|--------|-------|-------|-------------|

図5 「書く工夫」一覧表

とに加えて、「くわしく」書くための視点が挙げられている。これらの文言は、学習者にとっての分かりやすさが重要となるので、「つまみあげ」(特徴的な細部の叙述)といった学級独自の表現になっている。

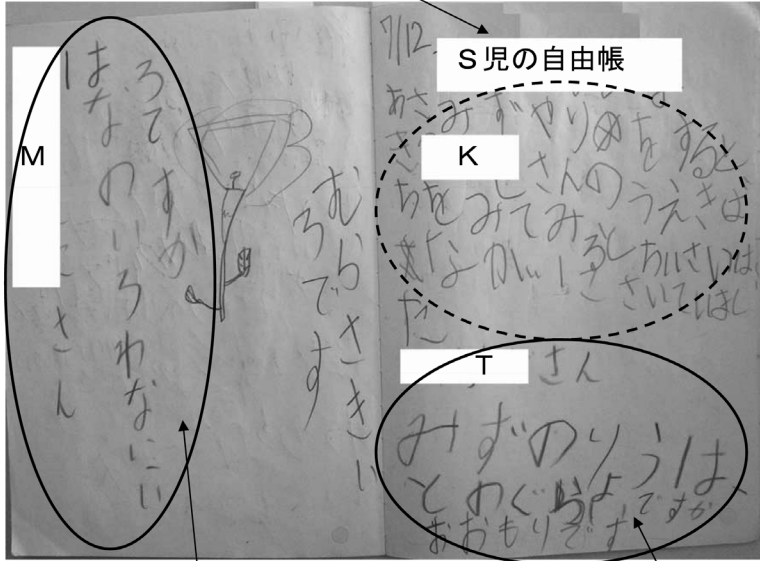
この段階における「書く工夫」一覧表は、どうすれば書きやすくなるか、その視点を与える役割を果たしていく。本格的な「観点表」の萌芽の時期である。その後の作文コンテストや冬休み新聞における「伝え合い」学習(いいところ見つけ)を行うことによって、図3にある本格的観点表(「書くことの工夫」)として三学期には整理され、活用されていくことになる。

作品例Cの作文を「書く工夫」一覧表と対応させてみよう。この作文の前半においては、10月14日に縄跳びの端が壊れてしまい、それを母親ではなく2年生の女子が修理してくれたことが適切に表現されている。これが「書かねばならないこと」であり、そのことが「5W1Hに気をつけながら」記述されている。さらに、この作文では、縄跳びの端がつぶれて「びっくりした」こと、母親は修理できずに「こまっていた」こと、2年生の子に修理してもらって「助かった」ことなど、その時々的心情を示す表現が用いられている。時間の順序に沿いなが

作品例B 学級全体に発表された自由帳と質疑応答の記録（7月12日）

S児の発表内容

朝、水やりをするとき、Kさんの植木鉢を見てみると、小さい花が1個さいっていました。



S児の自由帳

K

T

S児の発表に対する質問と答え②
M児の質問……
花の色は何色ですか？
S児の答え……
紫色です。

S児の発表に対する質問と答え①
T児の質問……
水の量はどのくらいですか？
S児の答え……
大盛りです。

ら単なる出来事が書かれているのではなく、心理描写を伴う表現が創出されているところに着目したい。しかも、その心理描写については、「すごいねーていました」などの会話文を用いて表現しようとしているところにも、注目しておきたい。こうした表現に関する工夫やその特徴は、「書く工夫」一覧表における「心が見えるどうした」の工夫が活用されていることを示しており、そのことがこの作品の良さを支えている。

(4) 冬休み新聞……冬休み～3学期

作品例Dは、冬期休業中に書かれた「冬休み新聞」で

作品例C（10月14日の作文）「なわとびをした」（冒頭部）

以下略（総記述量4ページ）
本文 1ページ 一行12文字×26行
総文字数 312



ある。新聞の構成は3段組4ブロックである。このうち、上段の2つのブロックにおいては、「冬休みに一番楽しかったこと」（エピソード①）と「冬休みにはこんなこともあった」（エピソード②）という書く内容に関する大まかな指示を行っている。下段の2つのブロックについては、学習者が自由に書くことができるようになっている。

S児は、この部分に「イノシシがいたこと」という内容を3つ目のエピソードとして書き込み、4つ目のブロックは「あとがき」として位置づけている。書く内容に関して学習者が自由に工夫できるようになっているところも、「書く工夫」一覧表における「書かねばならないこと」工夫を学習者自身が意識し、意図的・目的的に「書くこと」を行うようになっている具体的な表れである。

この「冬休み新聞」については、S児の作品を含む4点の新聞を用いて、「いいところ見つけ」を行い、よく分かる表現の工夫、見事だと思う表現の工夫を見つけ合う「伝え合い」学習を行った。このことが「書く工夫」一覧表の内容をさらに深化させ、本格的

観点表（「書くこと」の工夫）の生成へとつながっていった。（図6）

つまり、【生み出す】（冬休みの体験を新聞形式を用いて書き留める）、【伝え合う】（読み合う）、【位置づける】（いいところ見つけ）をもとに、さらに「書くことの工夫」として【言葉の力を書き出す】（観点表の生成）を行ったのである。

作品例Dにおいて、S児の新聞の周囲にある5つの吹き出しは、学級内他者であるM児による「いいところ見つけ」の具体である。この時期、この段階になると、学

作品例D S児の冬休み新聞とM児による「いいところ見つけ」(1月12日)

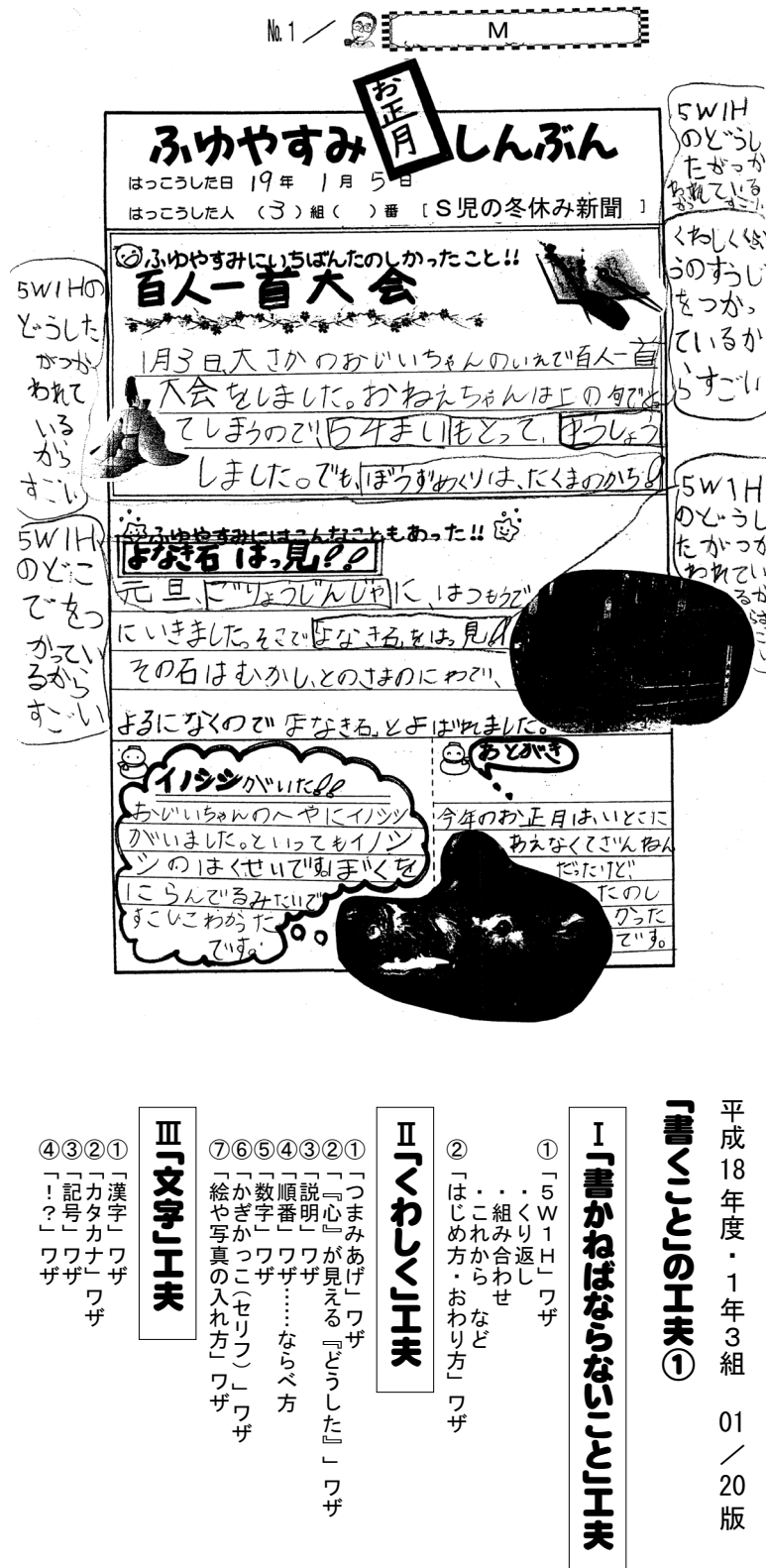


図6 本格的観点表(「書くこと」の工夫)

習者は数多くの評価言を書き込むことができる。量の増加とともに、その評価言の質の高さに着目しておきたい。M児は、S児に対して「5W1Hの<どこ>を使って

る」「5W1Hの<どうした>が使われている」などの評価言を書き込んでいる。「書く工夫一覧表」の「5W1H」工夫を細分化し、S児の記述内容が「5W1H」におけるどの事柄に該当するのかが、分析できていることを示している。

学習者から出された数多くの「書くこと」の工夫を整理していくことが【言葉の力を書き出す】ことであり、その成果が「目に見える形」としてまとめられたものが、本格的観点表(「書くこと」の工夫)なのである。

(5) あのねちょう……3学期

次頁に示した作品例Eは、3学期の「あのねちょう」に書かれたものである。学習者は日々の暮らしの中から自由に取材し、思うままに記述していく。編み物をしてとてもうれしかったという体験がのびのびと表現されている。作文コンテストのように、意図的・目的的に構成された学習単元における表現ではないという点において、日常化された学習者が身につけた「書くこと」の力を直接見取ることができる。

この作品が、単に編み物をしてうれしかったという報告にとどまっていないう点に着目しておきたい。糸を通すところを間違えてしまったこと、針が手に刺さって痛かったこと、それでも最後まで仕上げたことなど、具体的なエピソードが無理なく綴られているところに、この作品の良さがある。

「あのねちょう」は日常行為としての自然な表現であるため、学習者自身は、観点表を参照しながらどの観点やワザを使って書こうかといった意識を持って記述しているわけではない。しかし、書き綴られていく具体的なエピソードの内容や書きぶりには、観点表における「つまみあげ」ワザや「心が見えるどうした」ワザの自然な活用を見取ることができる。

さらに、この作品の文体は、「書きことば」でありながら、「話しことば」口調である。これは「あのねちょう」という方策の特質であると同時に、岡本が指摘している二次的「話しことば」と「書きことば」との相互交渉過程の具現化であると思えることもできる。単純に「話しことば」を「書きことば」として

書き留めているのではない。S児の「あのねちょう」から、「二次的ことば」としての「書きことば」、入門期において定着が求められる「書きことば」、つまり必要な

作品例 E (02月10日のあのねちょう)「あみものをあんだ」(冒頭部)

以下略 (総記述量5ページ)
 本文 1 ページ 一行12文字×33行
 総文字数 396



「書くこと」の力が十分に身につけていることを見取る
 ことができるのである。

(6) 一枚ポートフォリオ…… 3 学期

作品例 F は、一年間の「書くこと」学習をふり振り返り、
 作成された一枚ポートフォリオの主たる部分である。S
 児は、年間を通して蓄積された「書くこと」の作品を読
 み返し、自分の「書くこと」の変化について具体的に記
 述している。1 学期の状態を示す「書くこと」の具体と
 しては自由帳 (4月19日) が選ばれている。「書くこと」
 に関して大きく成長できたことを示す3 学期の具体は、
 あのねちょう (2月1日) である。

それぞれの具体には、「文がおかしいし、2 回も同じこ
 とを書いている」(1 学期)、「手紙の実物を貼り付け
 る」という工夫ができた「漢字がきれいに書けるよにな
 った」(3 学期) といった気づきがメモ書きされている。
 「何をどのように書いてきたか」「どのような『書くこと』
 の工夫ができるようになったか」をふり振り返り、自分自身
 の「書くこと」の力に関する成長を具体的に、しかも的確
 とらえることができている。

こうしたメモを踏まえて、この一年間で何が大きく変わ
 ったのか、どのような「書くこと」の工夫ができるよ
 うになったかをさらに3点挙げておいている。「大きく変わ

作品例 F (02月10日の一枚ポートフォリオ)「こんなに書くことの力がつきました」(一部)

1 学期 04/19の自由帳「めいろがあった」

3 学期 02/01のあのね帳
 テーマ「いけばさんからてがみ」

大きな変化

- 文がおかしいし、2回も同じ事を書いている。
- 手紙の実物を貼り付ける、という工夫ができた。
- 漢字がきれいに書けるようになった。
- 「!!」の工夫ができるようになったし、それをどこで使うかも考えられるようになった。
- 有名な5W1Hの工夫もいろいろと使えるようになった。

た!!」という吹き出しが、その方策である。S児は、「!?の工夫ができるようになったし、それをどこで使うかも考えられるようになった。」「有名な5W1Hの工夫もいろいろと使えるようになった。……」などと記述している。このように、年間を通して身につけた「書くこと」の力を「目に見える形に」させていくことによって、【言葉の力を書き出す】ことを行う。こうした学習活動によって、学習者自身が「書くこと」の力をどのような道筋をたどりながら、「書くこと」の力を身につけていったのかを自覚することができるのである。

7 おわりに

S児の作品を例に、4つのポイント【生み出す】【伝え合う】【位置づける】【言葉の力を書き出す】を充足する「伝え合い」学習活動による「言葉の学び」の自覚化が、それらの作品の表出に効果的な影響を与え、学習者の「書くこと」の力が確実に身についたことを確認してきた。つまり、伝え合いの機能を十分に発揮させる場が年間指導計画に効果的に位置付くとき、学習者の「書くこと」の力は十二分に伸びるのである。

4つのポイントを充足する多様な工夫を指導者が学習指導の中に組み込むことによって、入門期の「書くこと」領域における学習指導の工夫をよりよいものにすることができると確かなることができた。

—注—

- 1 村井潤一『新保育内容研究シリーズ／4・言葉』言葉の獲得と発達・言語発達の区分、ひかりのくに、p.27,1990。言語発達の区分(表)は右の通り。なお、村井は、言葉を獲得し、言葉が発達していくことは、人間が人間的精神を獲得し、それを発達させることはほぼ同義であるとし、言葉の獲得の価値の重要性を指摘している。また、言語発達の区分における第3期の後半においては、学校教育によって書き言葉の習得が組織的に

| 区分 | 特徴 | 年齢 |
|-----|--|---------------|
| 第1期 | 最初の有意義語が獲得されるまでの時期。前言語期と呼ばれ、言葉獲得のための音声的基盤、記号的基盤が確立される。 | 出生から1歳前後まで |
| 第2期 | 最初の言葉の獲得から、基本的言語システムが形成されることにより、狭い範囲であるが、他者と言葉による伝達が可能になる。 | 1歳前後から3～4歳まで |
| 第3期 | 音声言語が伝達の主流となり、社会適応の手段として活発に使用される。本期の後半からは近代社会においては、文字の習得、および言語を通しての組織的教育が行われる。 | 4～5歳から9～10歳まで |
| 第4期 | 言語による思考が発達し、抽象的世界が開ける。それとともに言語が単なる思考、伝達以上の人格そのものを表現する働きをする。 | 10～11歳以上 |

図7 村井潤一による言語発達の区分

われるとされる。

- 2 村田孝次『幼児の言語教育』朝倉書店、p.32、1973
 3 岡本夏木『ことばと発達』(岩波新書) 岩波書店、p.28、1985
 4 岡本前掲書 p.60
 5 岡本前掲書 p.133 岡本は、「一次のことば」と「二次のことば」の違いを右の表のように5つの点からまとめている。岡本のいう「二つの言語」とは、簡単にまとめると、「一次のことば=就学前の日常生活のことば」と「二次のことば=学校でのことば」とである。岡本は、5つの点において大きな違いをもつ「二つの言語」を明確に区別することの必要性を説いている。岡本の「一次のことば」「二次のことば」という、児童の言語をとらえる枠組みを導入し、入門期指導においては、「一次

| (媒 展 対 成 状) (展 開 象 文 況) (体 開 象 脈 況) | シヨウニケイ の形態 |
|---|---|
| 話したことば 会話式の相互交渉 少数の親しい特定者 | 一次のことば 具体的現実場面 ことばプラス状況文脈 |
| 書きしたことば 一方的自己設計 | 二次のことば 現実を離れた場面 ことばの文脈 不特定の一般者 |

図8 岡本夏木による「一次のことば」と「二次のことば」の違い

- 「二次のことば」を生かしながら、「二次のことば」を伸ばしていくことが重要であることを明らかにした先行研究としては、堀江祐爾「話しことばの指導」『国語科教育論』(足立悦男、中本環編著、pp.76-102、東信堂、1988)や、堀江祐爾「入門期の指導」『小学校国語科教育の研究』(中洸正堯、菅原稔、堀江祐爾編著、pp.169-189、建帛社、1993)などがある。また、児童の言語をとらえる試みとしては、早川勝広の「対話ことば」「語りことば」「書きことば」(『小学1年生のことばとの出会い』p.20、日本書籍、1986)や、岩田純一の「家庭ことば」「園ことば」「学校ことば」(岩波講座『教育の方法4 ことばと教育』p.124、岩波書店、1987)などがある。
 6 岡本前掲書 p.120
 7 岡本前掲書 p.59
 8 安居總子『「伝え合い・学び合い」の時代へ』東洋館出版、p.17、2002
 9 堀江祐爾『国語科における「伝え合い」学習指導の意味と方法—「伝え合う力」を高めるために—』凱風会編、「凱風」第17集、p.12、2005
 情報が発達され、情報の価値が共有される「伝え合い」学習活動に関する先行研究については、折川司(金沢大学)がまとめた「伝え合い」に関する資料(未発表)を入手して先行文献に関する確認をおこなった。(「伝え合い学習活動が成り立つための国語科授業の〈実践ポイント〉」の分析整理)、2002)

折川は、実践者を対象として書かれた3種類の冊子、①『月刊国語教育研究』（日本国語教育学会編）②『教育科学国語教育』明治図書③『実践国語研究』明治図書を対象資料として、小・中・高等学校における「伝え合い」に関する研究者の論（のべ86名分）を精査し、「伝え合い」の時間的な視点をもとに、「伝え合いの前提」「伝え合いの過程」「伝え合いの成果」という3観点による整理分類を行っている。対象期間は教育課程審議会の答申が示された平成10年7月29日からの2カ年である。

折川による詳細な整理分類の内、本論文に関わりのある部分は、「伝え合いの過程にかかわるポイント」として示されている「⑧学習者が知識や考えを共有し、相互に影響し合うこと」である。学習者が互いの知識や考えを共有し、相互理解、相互啓発という形で影響し合うことの意味や価値については、安藤修平、元橋富士子、高木展郎、浜本純逸、堀江祐爾など、多数の研究者が論じている。しかし、「伝え合い」学習活動の基本となるステップを構造化して示した論は、堀江論文の他には見られない。

- ・安藤修平『『交信能力（ $\alpha \cdot \beta \cdot \Sigma$ 能力）』の育成』『教育科学国語教育』、明治図書、p6, 2000
 - ・元橋富士子「音声言語教育への期待—日本語教育の立場から—」『月刊国語教育研究』316、日本国語教育学会編、p41, 1998
 - ・高木展郎『『伝え合い』の学習・学習材・学習材化』『月刊国語教育研究』327、日本国語教育学会編、p4, 1999
 - ・浜本純逸「国語教師のあり方」『教育科学国語教育』、明治図書、pp118-119, 2000
 - ・堀江祐爾「四つの段階を何度も繰り返す」『実践国語研究205』、明治図書、p13, 2000
- 10 堀江前掲書 PP.14-15
- 11 首藤久義『書くことの学習支援—場を作り個に即して書く生活の向上を助ける—』東洋館出版、p.183, 2004
- 12 菅原稔「適切に書くことによって育成される文章表現力」『生きてはたらく国語の力を育てる授業の創造 第6巻 適切に書くことができる学習指導』『生きてはたらく国語の力を育てる授業の創造』刊行会、ニチブン、p201, 2000
- 13 入学してから一年間の作文指導に関する実践を考察したものとしては、内田伸子の『子どもの文章』（東京大学出版会、1990）がある。内田は、岡本夏木の「二次的ことば」の提言を踏まえて、「書きことばが子どもの言語生活に入ったことによって、子どもの幼児期からの文章力はどのような影響を受けるのか、入門期に文字作文へ移行することは子どもにとってどんな負担

のあるものか」について、お茶の水女子大学附属小学校、松木正子の実践を取り上げ観察している。内田は松木の実践について、「言語意識」「言語技術」「表現活動」の3つの柱を整理の枠組みとして用い、入門初期においては文章の書けなかった学習者たちが画用紙3枚にびっしりと文章を書いてしまうほどに成長していく一連の実践を詳細に分析している。

松木の実践は、「はなのみち」「動物の赤ちゃん」（光村図書・1年）などの教科書教材を効果的に活用し、読解教材と表現指導、さらにそれを支える言語技術の指導との関連指導を行っている。それが松木の教授法の特徴である。指導者は、学習者の内発性を重視し、学習者の発達水準に応じて適切な助言を与えている。この部分を内田は、「子どもの中からわき出すものがあれば、教師の援助により、教師が当初、思いもよらなかったような成果をもたらすものである」と教師の役割の重要性として高く評価している。

本研究において、論者が構想した年間指導計画は、主体的な学びを保障する視点を「伝え合い」学習活動に求め、年間を通した指導を行うところに特徴がある。

- 14 本研究においては、紙幅の都合もあり、年間を通して「書くこと」の力がどのように高められたのかを示す事例として、敢えてS児の作品例のみを取り上げた。もちろん、S児が学級全体の「書くこと」の力の高まりに関する変容を、量的にも質的にも代表的に示していると判断したためである。

作品例A「自由帳」（4月当初）、作品例B「自由帳」（7月当初）、作品例D「冬休み新聞」（1月12日）、作品例F「1枚ポートフォリオ」（2月10日）については、S児以外の学習者についても、論述したS児の作品例と同様の変容を示している。

作品例C「第3回作文コンクール・エントリー作品」を含む5回分の作文コンクールについては、学級全体としては次のような傾向を示している。

| | 題材 | 表現の特徴 |
|--------------|-------------------------|---------------------------------|
| 第1回 11月中旬 | 類似傾向 ・自分の体験（遊びと外出）中心 | ・したことの列記 |
| 第2回 11月下旬 | | |
| 第3回 12月中旬 | 多様化 | ・会話文や心情描写の増加 ・時間を表す表現の効果的な使用 |
| 第4回 1月下旬 | ・他者との関わりのある体験の増加 | |
| 第5回 2月上旬 | ・感想文や説明書きなどの出現 | |

作品例Eを含む3学期の「あのねちょう」について

は、1月中旬から2月中旬の1ヶ月間、自由に書き進めていった。「あのねちょう」の1ページは12文字×7行、1冊の総ページ数は40ページである。1ヶ月の間に2～4冊の「あのねちょう」を全ての学習者が書き終えている。S児は3冊を書き終えており、その冊数は学級の平均的な量である。

1年生にあまり高度な学習を行わせると、中学年になって記述量が急激に減少する危惧があるという指摘がある。中学年において、いったん記述量が落ちることについては、論者自身にも経験がある。それはいわば、次へのステップの「雌伏」の状態とも言えるものではないかと考えている。今後、そうした面の先行研究を踏まえて、指導内容と記述量との関係についても研究を行いたい。

- 15 S児の1回目と2回目の作文コンクールエントリー作品の概要は、次のようになっている。3回目においては、論述したように、S児の作文は、題材、分量、表現の特徴において大きく変化している。

| | 第1回目 | 第2回目 |
|-------|------------------------------|--|
| 題材 | 遊んだこと | 草引きのお手伝いをしたこと |
| 分量 | 12文字×12行 (総文字数144文字) | 12文字×12行 (総文字数144文字) |
| 表現の特徴 | ・したことの列記 ・作文の末尾は「楽しかったです」 | ・どの部分の草を抜いたのかを順に記述 ・作文の末尾は「しんどかったです。」 |

－参考文献－

- (1) 村田孝次『幼児の言語教育』 朝倉書店, 1972
- (2) 今井和子『子どもとことばの世界－実践から捉えた乳幼児のことばと自我の育ち－』 ミネルヴァ書房, 1996
- (3) 倉澤栄吉『作文指導の理論と展開』 新光閣書店, 1979
- (4) 大内善一『「伝え合う力」を育てる双方向型作文学習の創造』 明治図書, 2001
- (5) 大西道雄『作文の基礎力を完成させる短作文指導』 明治図書, 1991
- (6) 藤原宏・小森茂編『楽しく書く作文の指導細案小学校1年』 明治図書, 1992
- (8) 安居總子『授業づくりの構想』 大修館書店, 1995

－図版資料－

- 図1 岡本夏木『ことばと発達』(岩波新書) 岩波書店, p.133, 1985
- 図2 堀江祐爾『国語科における「伝え合い」学習指導の意味と方法－「伝え合う力」を高めるために－』

凱風会編, 「凱風」第17集, p12, 2005

- 図7 村井潤一『新保育内容研究シリーズ/4・言葉』言葉の獲得と発達・言語発達の区分, ひかりのくに, p. 27, 1990。
- 図8 岡本夏木『ことばと発達』(岩波新書) 岩波書店, p.52, 1985