

自分の考えを持ち、生き生きと表現する国語科学習指導

～ 伝え合いを通した「書くこと」の授業を中心にして～

高知市立土佐山小学校 教諭 平井千加子

1 はじめに

自分の考えを自分のことばで書くことは、学習や生活の中で欠かすことのできない大切な力である。また、書くことによって物事をよく見たり、よく聞いたり、深く考えたりする態度を育む。互いの立場や考えを尊重しながら、目的や場面、状況に応じてことばで伝え合う能力を育成することは、国語科教育の目標の一つでもある。

ところが、今の子どもたちには、自分の考えを持って筋道を立てて表現する力が十分でない状況が見られる。また、書く内容が稚拙で、物事を深く考えた文章を書く子どもが減ってきているように感じられる。さらに、「書くこと」の指導をしようとしても、自己表現を嫌がる子、何をどう書いたらよいのか分からない子、学力的に文章を書くことの難しい子など様々な問題を持った子どもがいる。

これらの問題に対して、どのような観点からどのようにアプローチしていくべきなのだろうか。児童の「書くこと」への意欲を高め、実際に表現させるための有効な手段として、こういった実践が考えられるだろうかということが現在の切実なテーマである。

2 研究の目的

「書くこと」の目的や過去の実践をふまえたうえで、「自分の考えを持ち、生き生きと表現する国語科学習指導」のための教材開発を行っていく。

3 研究内容

(1) 作文教育の目的

作文指導の変遷 —明治から昭和30年代まで—

作文教育の目的は、その時代とともに大きく変遷してきた。また、同時代であっても各教育団体によって異なる目的が設定されてきている。明治・大正・昭和(30年代まで)に行われた作文指導の変遷を辿ってみるとおよそ百年にわたる作文指導の中で、その目的・方法は、形式主義作文、自由発表主義作文、生活主義作文などと様々な変遷を経てきている。

明治期は、書簡文を模倣する形式的作文指導の時代である。これは、手紙が書ける力を身に付けることこそが人々の願いであったからである。しかし、大正期になると次第に言文一致体が広がり、書き手の自己を表現する作文へと転換されていく。昭和期には、作文で生活を表現することを基本にしながら、生活指導を行う方向へと進み、「生活綴方」の成立で、生活指導を優位におく考えへと発展していく。そうして起こるのが 作文・生活綴り方論争 である。表現指導派の「国語科作文の中で文章表現指導を重点とし、計画的・系統的な指導を行う」という考えと、生活指導派の「国語科の枠外で書き綴ることを通して生活指導・生活教育を行う」という考えとが対立したわけである。その結果、両者は相互に歩み寄り、言語と思考、表現と認識の関係を理論的に究明し、「表現指導を通しての人間形成・生活形成」という方向へと統一止揚していった。

『小学校学習指導要領』の変遷に見る 作文(書くこと)指導

『学習指導要領』は改訂されるにつれて、系統化や基本的事項の精選・徹底という方向で進んできているといえる。その反面、認識面・人間形成面の指導内容が見えにくくなってきていることは否めない。そのために、『学習指導要領』における作文教育は技能主義であると言われてきた。

しかし、『学習指導要領 国語科』が認識面の指導をねらっていないわけではない。平成10年版の国語科の目標には、人間のものの見方、考え方、感じ方、つまり「思考」「想像」「態度」等の育成が示されており、また、昭和33年版以降を通じて「書くこと」の内容に、「書くことによって自分の考えを深める」という指導事項が長い間位置づけられてきた。そうではあるが『学習指導要領』では、表現能力を身に付けることがそのまま人間形成につながるという考えに立っているため、表面的に『学習指導要領』を読むと認識面・人間形成面の指導が第二義的なものとして捉えられがちであるという問題がある。私達指導者は、常に、認識力と文章表現能力両面の育成を念頭において「書くこと」の指導を考えていかななくてはならない。

戦後の作文教育団体・研究家の目的観

文章表現技能を取り出して系統的に指導しようとする立場と、場の中で実際に書くことを通して書く力を伸ばそうとする立場の作文教育団体・研究家の目的観をそれぞれ考察し、今後の作文教育のあり方を探った。「日本作文の会」や「文芸教育研究協議会」においては、認識能力と文章表現の系統的な指導を目ざして「系統案」を作成している。一方、西尾実氏や倉澤栄吉氏は「書くこと」の機能であるコミュニケーションを重視し、伝え合うために書く場を設定することを主張している。

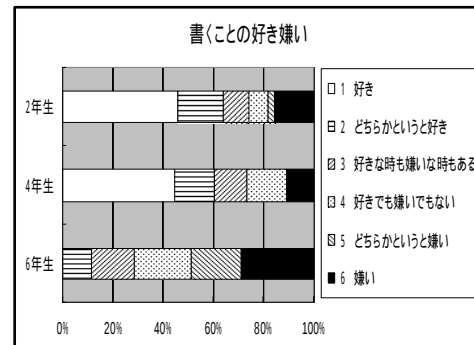
(2) 作文教育の現状（児童の実態調査を通して）

作文意識調査から見えるもの

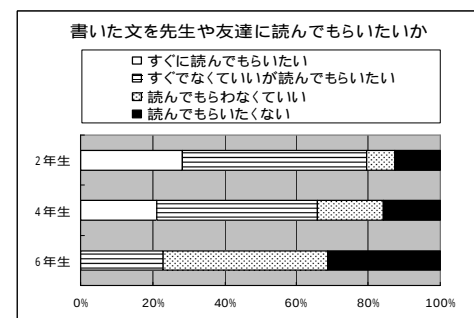
子ども達は「書くこと」に対してどういった意識を持っているだろうか。一般に、低学年の子どもは文章表現を好むが、学年が上がるにつれて「書くこと」を嫌うようになってくる。書くことが嫌いになってしまう原因、書けない子の抱えている問題を把握することは、「書くこと」の学習を考えるためにも必要なことである。そこで、書くことの好き嫌い 好きな理由 嫌いな理由 書いてよかった文種 作文の読み合いに関する希望 作文の処理に対する希望 書く習慣 書くこと・話すことの得意意識の8項目で構成したアンケートを実施し、実態を把握した。

調査対象は、高知市内のA小学校、2年生39名、4年生38名、6年生35名である。

書くことの意識調査の結果を分析して特に注目したのは、書いた文章を人に読まれたくない児童が多数いるということである。これは、書くことを個人的な学習と捉えているため、他者の評価に対する意識が強まるばかりで、自分の作品を他者に読まれることに抵抗感を抱いているのだと考えられる。本来書くことには、書いた作品を相手に読んでもらうことで何かを伝えるという機能がある。しかし、児童が書くことを常に個人的な学習と捉えている限りは、書いた作品を伝え合うよさを実感することはできない。自分の書いた内容が相手に伝わる喜び、書いたことについて互いに認め合う喜びを低学年の時から継続して体験させることが必要である。もちろん、自分の思いが相手に伝わるように書くには、表現技能が必要である。しかし、アンケートでは、書くことが嫌いな理由として表現技能の未熟さが挙げられていた。また、書くことに得意意識を持っている児童が高学年になるにつれて減少しているという結果も出ていた。児童に表現技能を提示し、「書くこと」の学習の中で何を学んだかを明確に自覚できるようにしなければならない。



〔図1〕書くことの好き嫌い

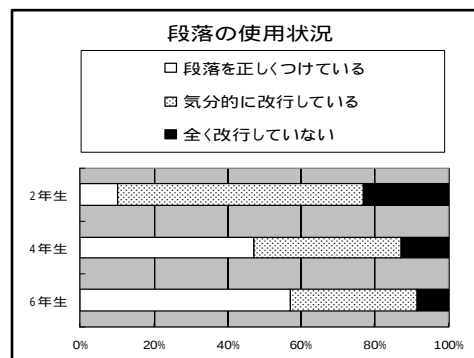


〔図2〕作文の読み合いに関する希望

作文実態調査から見えるもの

書くことの教育を実践していくためには、学習者の書くことの実態をどのように把握するかということが第一歩となる。今回は、「私の友達」という題で、特に記述前の指導はせずに40分程度で作文を書かせ、その作文を 主題の明確さ 取材（内容） 言語事項に関する誤り 段落の4観点で分析した。

この作文実態調査では、まず、主題意識や取材（内容）に関して発達段階が見られるという点が明らかになった。低学年でも「友だち」というテーマに沿って書くことがほぼできていたが、そのほとんどが友だちと自分が遊んだある日の経験やふだんの友だちとの関わりを書いていた。それが学年が上がるにつれて「友だちのいいところ」「友だちの特徴」といったより焦点化された記述になり、高学年に至っては、「友だちとはどういう存在か」という本質を考える記述へと高まっている。しかし、全ての児童に主題・取材意識が高まっているわけではなく、高学年でも「友だちの特徴」に終始した作文も多かった。ということは、児童のこういったものの見方・考え方が自然に育つのではなく、したがって、児童の認識を高める何らかの指導が必要であると言えるのではないだろうか。また、言語事項面の実態に関しては、特に読点や段落づけの技能に課題が見られた。どちらも、高学年になっても十分な技能が身に付いていないと思われる児童も多く、継続的で個に応じた指導の必要性を感じる。



〔図3〕 段落の使用状況

3 自分の考えを持ち、生き生きと表現する授業の実践

1、2の研究から、書くことの授業においては次の点に留意して行うことが重要であるという考えに至った。

- 相手意識・目的意識を持たせ、必然性のある書く場を設定する。
- 書いた文章を最終的に発表するだけでなく、書く過程においても書いたものを双方向で伝え合う活動を設定する。
- 書くための方法・形式を指導する。
- 文章表現指導と認識の両面の指導を行っていく。

これらの留意点をふまえて、自分の考えを持ち、生き生きと表現する授業の実践を行った。

(1) 単元「市長さんに土佐山のことを分かりやすくしょうかいしよう」

単元について

「書くこと」の学習を進めるには、「何のために」「誰に向けて」書こうとしているのかを明確にすることが大切である。さらに、書いたことに対して返事がもらえるような場を設定すれば、児童は意欲的に書き始めることができると考える。

本単元は、岡崎高知市長との懇談会に向けて、地域の紹介文を書く単元である。児童は、地域の良さについて総合的な学習の時間で3年生の頃から調べてきており、高知市長に伝えたい内容は既にいくつか持っている。また、市長へ自分の思いが伝われば、その場で期待したような返答がもらえ、もしかしたら自分の考えが受け入れられるかもしれないという期待感も持てる。市長に自分の考えがはっきりと伝わるという目的を持って紹介文を書くという活動は、書くことの必要が実感できる場となると考え本単元を設定した。

（取材の活動は総合的な学習の時間に行い、本単元では構成・記述・推敲の学習を扱う。）

進んで表現し合う児童を育てるために、次のような点に留意して指導を行う。

- ・伝える相手を意識した活動で、取材・選材・記述・推敲の意欲を高める。
- ・教材文「しょうかい文を書こう」を活用したり、新聞記者のゲストティーチャーを招いて学習したりすることで、文章構成の仕方や紹介文の書き方を具体的に学ぶ機会を設定する。
- ・最終的な伝える場だけでなく、書く過程においても友達同士で書いた文章を読み合い、相互評価をする活動を多く取り入れていく。この活動によって、自分の書いた文章の内容が相手に伝わる喜びや互いに認め合う喜びを感じさせたい。また、友達の表現から学んだことを自分の表現に生かすことができるようにしたい。

単元目標

- 自分の考えや意図が伝わるように、文章の構成を考えながら詳しく書く。

学習計画（全8時間）

次	時	学 習 内 容	評 価 規 準
1	1	○土佐山について調べたことや意見の中から、市長さんに伝えたいことを選択しカードに記録する。	・伝えるべき事柄を適切に選択し、事実と自分の意見を区別してカードに記入している。 （書く）
2	2	○教材文を参考に、構成の仕方を話し合う。	・紹介の文章を書くことに興味を持ち、目的に応じた書き方を知ろうとしている。 （関心・意欲・態度）
	3	○実際に新聞記事を書いている人に紹介文の書き方を聞く。	
	4	○各自で記入したカードを、文章の順序を考えて構成表に並べる。	
3	5	○文章構成表をもとに、紹介文を書く。	・具体例や根拠を入れながら、文章全体の構成を考えている。 （書く） ・自分の考えを明確にするための文章構成の工夫について理解している。（言語についての知識・理解・技能）
4	6	○書いた紹介文を読み合い、書き直そうと思う部分を見つける。	・構成表をもとに、伝える相手を意識した分かりやすい文章を書いている。 （書く）
	7	○紹介文を書き直す。	・自分や友達の表現の良さや改善点を具体的に指摘している。 （書く）
5	8	○紹介文を互いに読み、感想を伝え合う。	・自分の伝えたいことが効果的に伝わるような表現の工夫について理解している。 （言語についての知識・理解・技能）

授業の実際

高知市長との懇談会に出席することになった機会を生かして、「自分たちの住む地域のことを市長さんに知ってもらおう」と、相手意識・目的意識を明確にすることによって書く意欲や書く技能を高めることを目指した。

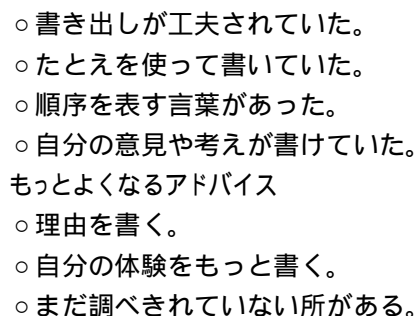
取材活動は、総合的な学習の時間を使って自分たちが住む地域のことを調べたが、その際には地域の良い面だけではなく問題点もみつけていくように指導し、多面的なものの見方ができるよう意図した。

〔表1〕 児童の選択した紹介文の内容

紹介するテーマ	テーマに関する問題点・意見
菖蒲洞の自然のすばらしさ	菖蒲洞を知っている人が少ない。
オーベルジュ土佐山の良いところ	ホテルまでの道路が整備されていない。
土佐山の鏡川の美しさ	ごみがたくさん落ちている。
弘瀬地区のおなばれ	祭りを伝える子どもが少なくなった。
土佐山のゆず生産	土佐山のゆずを使った製品を開発したい。
工石山の自然の特徴	間伐されていない木が多い。

構成表を作る段階では、事実と自分の考えを区別してカードに記録させ、文末表現の違い（～です。～だそうです。～と思います。～と考えています。）を意識させることができた。また、具体的な表現技能としては、教科書の教材文（『しょうかい文を書こう』（東京書籍6年上））

児童の書いた紹介文は、実際には発表原稿という意味合いが強く、読んで伝えることに主眼がおかれていたため、段落の分け方、読点の打ち方、漢字表記などいわゆる言語事項の面に対して十分な配慮が成されていなかった。そこで、2 学期には、言語事項面の指導時間を設定し、一度書き上げた自分の作文を、あらためて書き直す活動を行った。「文集を作る」という目的意識を持たせたり、段落・読点・漢字などの観点に絞って推敲させたりしたことで、自分なりに誤りを訂正することができていた。実際に推敲し終わった文章は、問題点が完璧に改善されたというところまではいかなかったが、個々の文章の問題点を自らが意識し書き直すことができた点では有意義であった。



(2) 単元「シナリオをつかって、あなたも作家になろう」

単元について

この単元では創作文を書く指導を行った。創作文は児童の想像力・思考力の育成とともに書くことを楽しむためにも有効な題材である。児童に書くことの楽しさを実感させるためには、やはり、短時間構成の小単元で児童の意欲を持続させ、きめ細かな手立てで書くことへの負担感を軽減しなくてはならない。そこで、基本的には書く過程において双方向の伝え合う場が生まれるように組織し、共同で創作文を書く活動を行うことにした。

今回取り上げた双方向型の学習は、リレー形式で書く活動である。リレー形式で書かせることによって、従来個人の活動に埋没しがちであった書く活動を他者に開くことができる。他者に開くことで、児童は友だちの考えに触発されながら自分の考えを深めていくことができるのである。

しかし、シナリオを書くという活動は高度な技能を要する学習内容である。そこで、児童の意欲を高め、書くことに対する抵抗感を取り除くために次のような手立てを考えた。

- 書く場を設定する（書く必然性をもたせる）

シナリオを書く目的やシナリオを伝える相手をはっきりと持たせることが必要である。そのため、今回の単元でできあがったシナリオを、本校で毎年11月に行われる学習発表会において劇として演じるということにした。

- 談話をもとにシナリオを書く

何もない状態から物語を作るとはかなり困難な活動である。そのため、シナリオの素材として談話を取り入れた。児童は10月の修学旅行で広島の実験者から体験談を伺う機会を持った。実験者の方からは、原子爆弾が落とされた時の周りの状況などを詳しく伺っており、児童はおおまかなストーリーを既に共通理解している。そのストーリーに新たな会話文や出来事、ナレーションを書き加えることなら比較的容易に取り組むことができるのではないかと考えた。

単元目標

- 言葉や出来事を主題につなげるように関連させ、話を展開させて文章を書く。
- 表現の効果を考えて、工夫して俳句や文章を書く。

学習計画（全 6 時間）

- 第1次 3人グループで連句を作り、発表する。（1時間）
- 第2次 リレー形式で、4コマ漫画を物語に書き換える。（1時間）
- 第3次 劇のシナリオをリレー形式で書く。（2時間）
- 第4次 前時に書いたシナリオを推敲する。（2時間）

授業の実際

- 連句作り

10月の教科書教材に「俳句を作ろう」という単元がある。この単元の発展として、五七五の前句に別の人が七七句を付け、その七七句にまた別の人が五七五句を付けるという連句作りをして、リレー形式で伝え合いながら書く学習を体験させようというねらいを持って行った。

授業では、前の人の書いた情景をイメージして句を作るという部分で悩む児童が多かった。大体のイメージができあがってから言葉を五七五句や七七句に整える段階では、指を折りながら言葉を入れ替えたり違う言葉を探したりと熱心に思考を働かせていた。児童の感想には「友達の面白い句に笑った」「どんどん内容が変化していく所が楽しかった」という声があり、友達との関わりを通して自分の考えを広げることができた活動であった。また、変化させるというルールが児童の想像力をより強く働かせ、できあがった連句の面白さにもつながっていった。

- 4コマ漫画を、リレー形式で物語に書き換える

4コマ漫画をリレー形式で物語に書き換える活動を体験させることで、創作をする学習に慣れさせたいと考えた。4コマ漫画の吹き出しの部分を空白にし、1人1コマずつ分担して物語

を想像して書く活動である。最初に全員が1こま目の物語を書き、次に隣の児童が2こま目を書くというようにリレーしていった。

この活動は4こま漫画自体のユニークさもあって、児童には大変好評であった。前の友達の考えた内容を受けて書くことはやはり難しかったようではあるが、どのような内容になっているのかわくわくしたり、どうやって続けようかと考えたりすることが面白かったという感想があった。他の感想にも、友達との関わりの中で「友達の考えを受け取れた」「自分の考えを受け取ってもらえた」という喜びが表れていた。

○ 談話からのシナリオ作り

被爆体験者から伺った談話から劇のシナリオを書く活動は、何も無い状態から物語を作り出すのとは違って比較的容易にできた。おおまかな話の筋や核となる会話文などは既に児童の中で共通理解できていたからである。困難であったのは、被爆者の方の思いをいかにして伝えるかということで、子どもたちなりに言葉を選び、話し合っていた。

このように共同でシナリオを書き、推敲したことによって、新たな情報を書き足したりより良い表現へと書き直したりすることができた。また、書き上がったシナリオを劇として発表する場を設定したことで、常に「伝える」ことを意識して活動できていた。発表後には劇の感想を直接聞き、書いた内容が伝わる喜びを実感できた点がこの学習の大きな成果であった。

授業の成果と課題

双方向のリレー形式で書く活動を組織してきたことで、友だちの表現から学び、自分の表現を変えていこうとする姿が多く見られた。その際には、想像力や思考力を働かせたり、友だちのものの見方や考えから学んだりしたことも多かった。しかし、課題も残った。それは、表現技能面の指導に関して指導者がどのような技能を伸ばそうとしているのかについて、具体的なものをあらかじめ提示していなかったことである。つまり、この技能だけは身に付けさせたいといった焦点をしぼって見本文などを提示した上で、書く作業に入っていく必要があった。

4 まとめ

本研究では、作文教育の歴史や児童の実態を考察した結果、「書くこと」本来の「伝える」という機能を重視し、伝え合いを通じた「書くこと」の授業を行うことで子どもたちが自分の考えを生き生きと表現する授業を目ざすことにした。

書いたものを誰かに伝えるという相手意識や目的意識がなければ、書く必然性が感じられない。書く必然性が感じられないために、「書きたくない」「書くことがない」「書き方が分からない」という意識が生まれてくるのである。子どもにとって「伝える」という目的や必要が実感できる場を作ることによって、学習効果を高めることができる。伝えるという目的が明確になれば、その目的に照らして自分の表現の適否を判断しながら書き進め、推敲し、自己評価する。そして、最終的に目的を達成することにより、書くことの楽しさや意義を実感することができるのである。

さらに、本研究では、最終的な伝える場だけでなく書く過程においても子どもたち同士が伝え合う場を重視した。これまで個に埋没しがちであった書く活動を双方向の活動へと開くことによって、「伝え合い」をもとに子どもたちは自分の考えを見直し、軌道修正したり、これでよいのだと確認したりする。あらためて、自分の考えをつくることができるのである。

今後は、単元で身に付けさせるべき認識や技能を、指導者が目の前の子どもの作文を読むことで見出すこと「伝えたい」という意識に沿った学習の中で、子どもたちの作品を教材として生かす授業のあり方を課題として研究していきたい。

【主要引用・参考文献】

滑川道夫 『日本作文綴り方教育史 1 明治篇』 国土社 1997年

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年

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 2004年