# 小学校国語科中学年における「書く力」を育成する指導法の工夫に関する研究
## ― 読み手に伝わることを意識させる活動を通して ―

広島市立中筋小学校教諭　　児　玉　敬　子

## Ⅰ　研究主題設定の理由

平成 11 年 12 月に出された『教育課程審議会第３次答申』では，国語科において，「言葉で伝え合う能力を育成する」ことに重点が置かれた。また，平成 10 年 12 月に改訂された『小学校学習指導要領』の「書くこと」の領域では，「相手意識」や「目的意識」の指導事項が新設された。

これまでの実践において，「書くこと」の指導は，相手や目的を意識せずに行事などの出来事を書くいわゆる生活作文や，自分の思いを一方的に述べる感想文，意見文などが多く，相手や目的に応じて文章を書く指導が十分でなかった。また，相手を意識して書いたとしても，読み手に確かに伝わったかどうかを書き手に感受させる手だてを十分には講じていなかった。さらに，評価に関しては，作文を書いた後での評価が多く，書く過程で児童が自分の作文を振り返り工夫するような指導を十分にはしていなかった。書くことの意味やよさを感受させることができないために，児童の書くことに対する関心・意欲を高めることにつながっていなかったと考える。

小学校中学年は，低学年までの親しい友だちとのかかわりから，より多くの新たな仲間を求め始める時期である。そのため，特に中学年では，相手意識を育成する指導が重要と考える。読み手に伝わることを意識して「書く力」を育成するためには，自分の思いを主観的に一方的に書くのではなく，第三者にも客観的に伝わるように書くことを意識させる必要がある。

そこで，本研究では，読み手に伝わることを意識させる活動を通して，小学校国語科中学年における「書く力」を育成する学習指導法について，授業実践を通して探ることとした。

## Ⅱ　研究の方法

小学校中学年の「書く力」を育成するための手だてを具体化し，授業実践を通して，その手だての有効性について分析・考察する。

## Ⅲ　研究の内容

### １　研究主題に関する基礎的研究

#### (1) 中学年における「書く力」

『小学校学習指導要領解説国語編』によると，小学校第３学年及び第４学年の「Ｂ書くこと」の目標は，「相手や目的に応じ，調べた事などが伝わるように，段落相互の関係などを工夫して文章を書くことができるようにするとともに，適切に表現しようとする態度を育てる」と示されている。中学年では，相手意識や目的意識を明確にもち，それらに応じて工夫して書く能力や工夫する意欲をはぐくんでいくことが大切である。また，書くことの過程全体を通して「適切に書く」ためには，書く目的に照らして，適切な表現になっているかを確かめたり，さらに工夫したりしようとする態度を育てることが必要である。記述の際だけでなく，書く材料の収集や選択，構成などにおいても主体的に自他の文章を評価する能力や態度を育成することが必要となる。

子どもたちの様子を見ていると，自分の気持ちをわかってほしいという思いはあるものの，それを適切に表現できないために，書くこと自体に苦手意識

をもつ傾向がある。あるいは，文章に表したとしても，相手に自分の思いがうまく伝わらない場合は，それ以上工夫して書こうとすることを諦めてしまうこともある。このような児童の書いた文章を読んでみると，表現が主観的であるために，読み手には伝わりにくいのではないかと思われる。

そこで，この時期の子どもたちに，自分が見たり，聞いたりして思ったり，考えたりしたことをきちんと言葉で伝える力を付けたい。

岡本夏木は，子どもの言葉の発達について，小学校中学年にあたる９歳の頃が，発達段階上の節目であるとし，他者意識をもった自分があらわれ，自己内対話が生まれる時期だと述べている。

また，伝える相手としては，低学年までの共通体験のある特定の親しい人から，９歳の頃を節目に，共通体験のない不特定多数者に伝わる言葉を身に付けることが必要であると述べている（図１）。

以上のことから，中学年では，共通体験のない身近な第三者に伝わる言葉で書く力を付けることが必要であると考える。

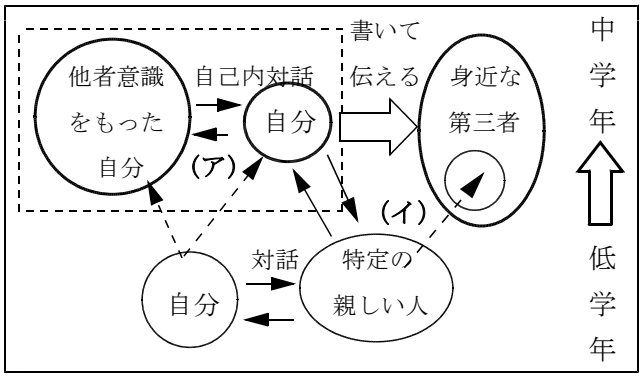



図１　中学年における言葉の発達

そこで，指導過程に特定の親しい人との対話を取り入れることで，書くことに抵抗のある児童にも，楽しく自己内対話を生み出したい。その後，児童が言葉の主体的な使い手として，共通体験のない人にも伝わることを意識して文章を書くことは，自己内対話を活性化させ，自分でよりよく工夫しようとする態度をはぐくむことにつながると考える。

本研究では，目の前にある絵を確かに言語変換して書く力を，書く過程において児童が自分の作文を振り返り，自分でよりよい文章を書こうとする活動を取り入れることを通してはぐくんでいきたい。

ただし，機械的に言語変換できるだけでは，自分の思いを読み手に伝えることはできない。

そこで，中学年で育成する「書く力」を言語変換能力とし，言語変換能力を育成するために，観点をもたせて書く学習活動を設定する。さらに，「読み手に伝わることを意識して書いたものを見直す学習活動」と「応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動」を取り入れることにより，適切に表現しようとする態度を育てたい（図２）。

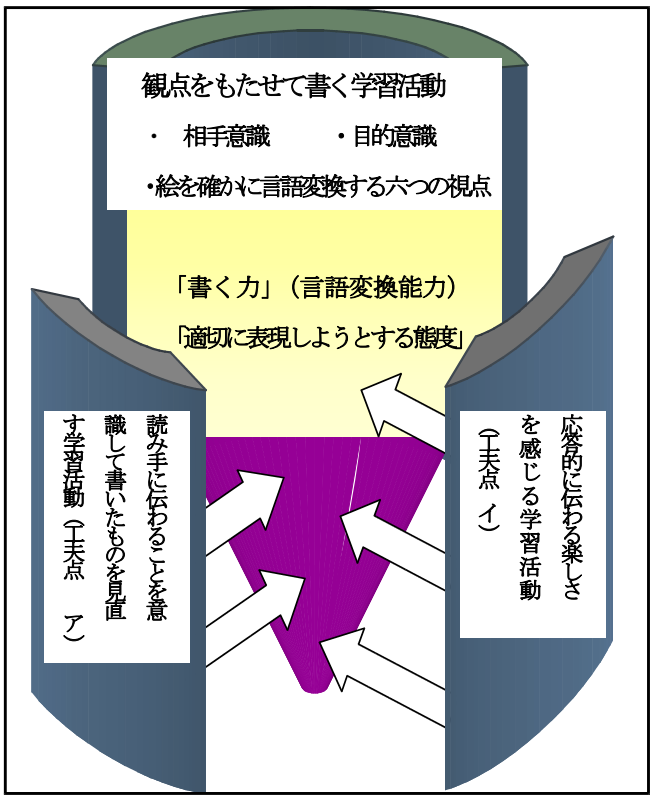



図２　中学年で育成する「書く力」のモデル図

「読み手に伝わることを意識させる」とは，読み手に伝わるように書くことと，読み手に伝わったかどうかを確かめることをいう。

具体的には，小学校第３学年の単元『しょうかいしよう「お気に入りの場所」』で，お気に入りの場所を紹介する文章を書く学習指導過程の中に，絵本を使って読み手に伝わることを意識させる学習活動を位置付けることによって，中学年における「書く力」を育成していきたいと考える。

### (2) 観点をもたせて書く学習活動

読み手に伝わることを意識して書くためには，相手意識・目的意識を明確にもたせる必要がある。また，中学年で，身近な第三者に伝わる言葉で言語変換する力を育成するためには，児童に，何をどう表現すべきかを明確に示す必要がある。

国立国語研究所が行った「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」（1973 年）（以下「動態調査」）では，文章表現の基礎になる文章の形成能力を文章表現力とし，対象が言語変換され，かつ第三者に伝達される「言語変換＝伝達」の形成能力であると述べている。「動態調査」に用いられた文章表現力テストでは，文章表現のための形成能力を測定することを目的とし，言語変換テスト，厳密性テスト，示差性テスト，理由づけテストの四つが実施された。言語変換能力については，「もともと文章表現とは書き手が見たり，聞いたりして知覚，認知したできごとを文章という形式に言語変換したものである。これを基礎にして思ったこと，考えたこと，感じたことという思考的，情意的また創作的な内容を文章という形式に言語変換していく。」と述べられている。言語変換テストでは,風景画を言語変換の対象とし，これを完全に言語（文章）形式に変換するために必要な事項として，表１の６項目を挙げている。

本研究では，単元『しょうかいしよう「お気に入りの場所」』で読み手に伝わることを意識して書く力を育成したい（表２）。そこで，「動態調査」の言語変換テストと同様に，風景画を言語変換の対象とし，表１の６項目を「絵を確かに言語変換する視点」として，学習指導過程の中に，これらの視点を意識させる学習活動を取り入れることとする。

そこで，『旅の絵本』（安野光雅著）を教材とし，絵本の中からお気に入りの場所を見つけて紹介する学習活動を設定した。『旅の絵本』は，淡い色彩の緑豊かな自然の風景や，そこに暮らす人々の様子が描かれている。鳥になったように高い視点から眺める風景は，見開き全部が細かい描写で埋め尽くされている。文章によるストーリーはないが，見るものが主人公となり，自分のお気に入りの場所を確かに言語変換して書くことにより，言語変換能力が育成できると考えるからである。

表１　絵を確かに言語変換する視点

| | |
|---|---|
| ①　場所 | どこの風景か |
| ②　話材 | どんな物があるか |
| ③　構図 | それらの物はどんな位置にあるか |
| ④　情趣 | どんな趣をもった風景か |
| ⑤　色彩 | それらの物はどんな色彩か |
| ⑥　動き | それらはどんな動きをしているか |

表２　『しょうかいしよう「お気に入りの場所」』で付けたい読み手に伝わることを意識して書く力

| | |
|---|---|
| 言語変換の対象 | 『旅の絵本』（安野光雅著）の風景画 |
| 読み手 | その絵を見ていない校長先生（身近な第三者） |
| 付けたい力 | 言語変換能力 |
| 分析の視点 | 客観的事項の記述の有無及びその頻度を絵を確かに言語変換する六つの視点から分析する　（①場所　②話材　③構図　④情趣　⑤色彩　⑥動き） |

児童の言語変換能力を把握・分析するための事前・事後の言語変換テストは，「動態調査」の言語変換テストの絵に近い『旅の絵本Ⅲ』３，４ページの風景画で行った。

表３は，「動態調査」の言語変換テストの採点基準をもとに，両者の絵の情報量と実施学年の違いを考慮して作成した採点基準である。 この基準に基づいた言語変換テストの採点例を次に示す。

海に出て，帰ってきた。ふねをひきあげたら，魚を家にもってかえりました。とてもへいわなくにでみんなで助けあう村です。

| 場所 | 話材 | 構図 | 情趣 | 色彩 | 動き | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 8 |

（ ‾ ）（ □ ）（ ~ ）（ ■ ）（ 〰 ）（ _ ）

表３　本研究における言語変換テスト採点基準（小学校第３学年）

| 分析の視点 | 記　述　内　容 | | |
|---|---|---|---|
| ①場所<br>一文目に「海辺のけしきである」などの表現が複数ある中で，<br>３点の表現を含む－５点<br>２点の表現を含む－４点 | 海辺　丘　原っぱ　海岸<br>岸　草原　野原　船着き場<br>港　浜　砂浜<br>（３点） | 海　陸<br>湖　池<br>森　村<br>（２点） | 記述の途中で左記事項が挙がっているもの<br>（１点） |
| ②話材<br>７以上―３点<br>４～６―２点<br>～３―１点 | さめ　ぼう　丸太　つぼ　旅人　生け垣<br>ヨット　たる　レンガ　へい　漁師<br>いかだ　ボート　ロープ　石垣　村人　（２材ととらえる）<br>波打ち際の人（運んでいる人，引っ張っている人，釣りをしていた人）<br>野原の人（歩いている人，すわっている人，休んでいる人，遊んでいる子） | | 家　魚<br>船　犬<br>人<br>木<br>（１材） |
| ③構図<br>７以上―３点<br>４～６－２点<br>～３－１点 | 人＝木のそばに，木の下に，木のかげに，手前に，後ろで，近くに<br>浜に，浜辺に，砂浜に，海辺に，人がならんで，遠くに，はずれに，人数<br>犬，木＝草原に，丘に，野原に，むこうに，少しはなれて<br>家＝砂浜に，浜に，取り囲むように,そばに，森の中に<br>砂浜と草原の間に，そのあたりに，上に，下に，となりに,まん中に，まわりが<br>船＝砂浜に，浜に，波打ち際に，岸に，右側，左側，斜め上，斜め下，湖から，外に | | |
| ④情趣<br>３以上－３点<br>２－２点<br>１－１点 | 天気，のんびりと，あわてて，広い，むずかしい，のどかな，波がない，大変<br>おだやかな，力いっぱい，いそいで，大切にしている，気に入っている，こんもりと<br>緑がひろがる，ゆるやかな，力を合わせて，びんぼう，ゆっくりと，つかれている<br>すずしい，がんばって，あきらめず，一生けんめい，よろこんで，やさしさ，きれいな<br>協力して，平和な，深い，自由な，暑い,さびしそう，はたらきもの，かんたん | | |
| ⑤色彩<br>３以上－３点<br>２－２点<br>１－１点 | 青い船　赤い（オレンジの）船　緑いっぱいの野原<br>茶色い屋根　黒い屋根　緑の木<br>オレンジ（茶色，クリーム色）の家 | | |
| ⑥動き<br>３以上－３点<br>２－２点<br>１－１点 | 浮かんでいる，遊んでいる，人がすわっている，ねころんでいる，ぶらさがっている<br>ロープをひっぱっている，ひきあげる，さがしている，かけまわる，雨やどりをしている<br>さめをかついでいる，運んでいる，つるす，見ている，つかまえた，雨がふってくる<br>犬がはねている，走っている，もつて帰ろうとしている | | |

### (3)　言語変換能力を高めるための指導の工夫

ア　読み手に伝わることを意識して書いたものを見直す学習活動

倉沢栄吉は，「記述後の評価ではなく，記述前と記述中の指導の重要性」を指摘する。教師は，考え直しのきっかけを与えるだけで，児童が自ら書き直しをすることの必要性を述べている。

言語変換能力を高めるためには，伝える相手や目的を意識させ，読み手に確かに伝えるための視点を具体化し，繰り返し学習させながら学んだことを振り返り，応用するような学習過程や評価を工夫することが必要であると考える。児童が言葉の主体的な使い手として，自分が目の前で見たことを，それを見ていない第三者にきちんと言葉で伝えることを意識して文章を書くことは，自己評価や相互評価の際に，観点をもって思考や表現の仕方を振り返ることにつながると考える。

読み手に伝わることを意識させるためには，伝わったかどうかを確かめながら書くことが有効な手だてであると考える。中学年にとっては，150 字程度の短い文章で書くこと，また，書いたものを互いにその場で見直し，繰り返し書き直す学習過程から，絵本を教材にすることの必要性が高い。

イ　応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動

図３は，事前意識調査の「自分がしたことや思ったことを伝えること」への関心を表すグラフである。

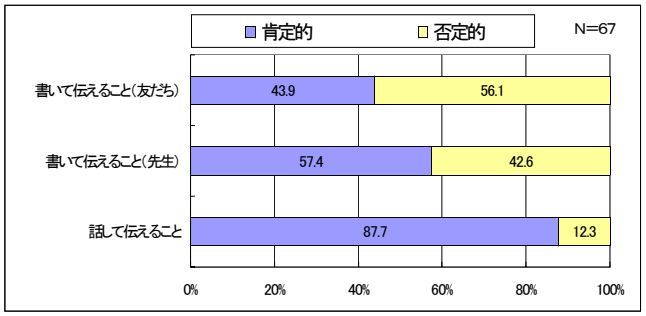



図３　自分がしたことや思ったことを伝えることへの関心

この結果から，「一緒に遊んだ友だちとそのことについて話をすること」には大変高い関心を示していることが分かる。「文章を書くこと」については，関心の有無が二極化していた。また，友だちより，先生に対して書くことへの関心が高かった。「話をすること」に関心の高い児童が多かったため，導入に，話して伝える楽しさを感じる学習活動を取り入れた。特定の親しい人との対話を取り入れることで，約半数の書くことに対する関心が低い児童にも，楽しく学習に参加させたいと考えたからである。

また，一人で一方的に書くのではなく，隣の席の児童と応答的に伝え合いながら共同で書く活動を取り入れる。さらに，絵を確かに言語変換する視点の必要性を児童に感受させるために，相手に伝わったかどうかを確かめる学習活動を取り入れる。伝わる楽しさや「書く力」の伸びの感受が，工夫して書こうとする態度をはぐくむことにつながると考えるからである。

そこで『旅の絵本』は全６種類を使用し，書き手と読み手が違う本を使って書いた文章を読み合うことで，単元全体を通して伝わる楽しさを感受させる。こととした。

## ２　学習指導計画と実施

広島市立Ａ小学校第３学年Ｂ組 34 名とＣ組 33 名を対象に『しょうかいしよう「お気に入りの場所」』の単元計画を作成し，平成 18 年 10 月３日～ 11 月６日に実施した。表４のように，伝えて，書いて見直すという学習活動を繰り返しながら行った。

**表４　学習指導計画（全10時間）**

| 時 | 主な学習活動 | 活動のねらい（指導目標） | 単元構成の工夫 | 指導の工夫 ア | 指導の工夫 イ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1・2 | 『旅の絵本』から「お気に入りの場所」を決め，隣同士で「お気に入りの場所当てっこゲーム」を行う。 | 担任とのモデル対話により，絵を確かに言語変換する視点を示す。対話活動を通して，児童に確かに伝えるための視点の必要性を意識させる。 | 特定の親しい人との対話を通して，応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動 | | ◎ |
| 3 | 共通の場面をよりぴったり表現するための言葉探しをする。 | イメージマップを書くことを通して語彙を増やし，その中からぴったり合う言葉を見つけさせる。 | 絵を確かに言語変換する六つの視点に応じた言葉を探すイメージマップ作り（図７参照） | | |
| 4 | 「お気に入りの場所」を表現するための言葉探しをする。 | 絵を確かに言語変換する六つの視点に応じて連想される言葉をイメージマップに書き，確かに伝えるための言葉を見つけさせる。 | 伝わらない原因を相手のせいにしないで自分の言葉を工夫させるため，書いたものを見直す場の設定 | ◎ | |
| 5 | 「お気に入りの場所」を紹介する文章を二人組で書く。 | 二人で相談して，イメージマップからぴったり合う言葉を探して文章を構成させる。 | 校長先生に伝わることをめあてとして，相互評価しながら共同で書くことで自己内対話を生み出す学習活動 | | ◎ |
| 6 | 班で文章を読み合って，「お気に入りの場所」が伝わったかどうかを話し合う。 | 読み手に伝わるよさを感受させ，伝わらないときには相互評価を行い，言葉や文章を見直して工夫させる。 | 読み手に伝わったかどうかを確かめる学習活動（図 13 参照） | | ◎ |
| 7 | 「お気に入りの場所」を紹介する文章を他の班に見せ，良い点，改善すべき点を伝え合う。 | 絵を確かに言語変換する六つの視点の重要性に気付かせる。 | 校長先生に伝えるための観点を意識しながら文章を見直す学習活動 | ◎ | |
| 8・9 | 「お気に入りの場所」を紹介する文集を作って，校長先生に渡す。 | その絵を見ていない校長先生に，確かに伝わることを意識しながら自分の力で工夫して書かせる。 | 書く観点を明確にもって書いてきた仕上げとして，児童が自分の「書く力」の伸びを感受する学習活動 | | |
| 10 | 読み手と本屋さんになり「お気に入りの場所」を紹介する文集を読み，感想を伝え合う。 | 校長先生や友だちから文集を読んだ感想を聞き，伝わった喜びと「書く力」の伸びを感受させる。 | 自分の書いた文章が伝わる楽しさや「書く力」の伸びを感受できる場の設定 | | ◎ |

## ３　授業実践と結果の分析・考察

### (1) 分析の視点と方法

質問紙法により,「応答的に話して伝えること」(関心，受容観，非受容観）と「書いて伝えること」（関心，意欲，成就感，自己評価，相手意識）に対する児童の経験や意識を，事前・事後の比較から探る。

また，絵を見て言語変換する力を事前・事後の言語変換テストにおける場所，話材，構図，情趣，色彩,動きを表す記述の有無及びその頻数により探る。

児童の振り返りカードや感想文の記述から，楽しさを感じた要因と「書く力」の伸びの関連を分析し，指導法の工夫の有効性を検証する。

事前・事後の意識調査及び言語変換テスト，記述文章をもとに，児童の「書く力」の伸びを分析し，その背景を考察する。

### (2) 分析と考察

ア　観点をもたせて書く学習活動の設定

絵を確かに言語変換する視点の必要性を感受させるための手だてとして，観点をもたせて書く学習活動の設定を行った。中学年で育成する「書く力」のモデル図（図２）をもとに，目的意識，相手意識，絵を確かに言語変換する六つの視点にもとづいて，自分の書いた文章を見直したり，相手の文章を読み合って相互評価を伝え合ったりする学習活動を設定した。

その結果，88.7 %の児童の言語変換テストの得点が事前より伸びている（図４）。中でも，６～10 点伸びた児童は 32 人で，得点の伸びた児童の 54.2 %を占めている。

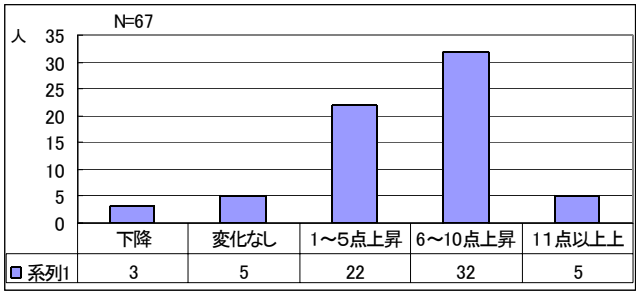



図４　言語変換テストの得点の伸び

また，言語変換テスト（20 点満点）の平均点は，事前調査では 8.0 点であったが，事後調査では 13.3 点と，5.3 点上昇した（図５）。このことから，言語変換能力が全体的に伸びたことが分かる。

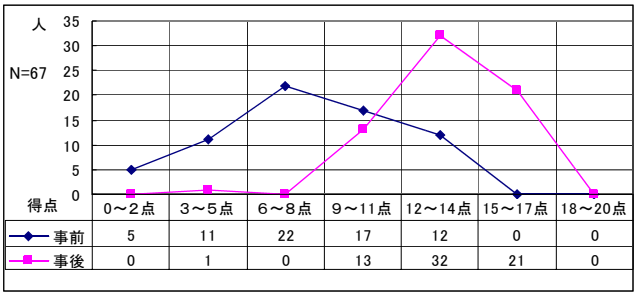



図５　言語変換テストの得点の推移

さらに，絵を確かに言語変換する六つの視点から見ると，事後調査においては，話材と動きについては，ほぼ満点の数値を示している（図６）。なお，絵を確かに言語変換する六つの視点のバランスを表すため，①場所（５点満点）を３点満点に換算して示している。実践授業第３時に，話材は主語に，動きは述語にあたる言葉として学習したことが児童に意識付けられた成果ではないかと考えられる。また，場所や情趣についても，得点がほぼ２倍に伸びている。

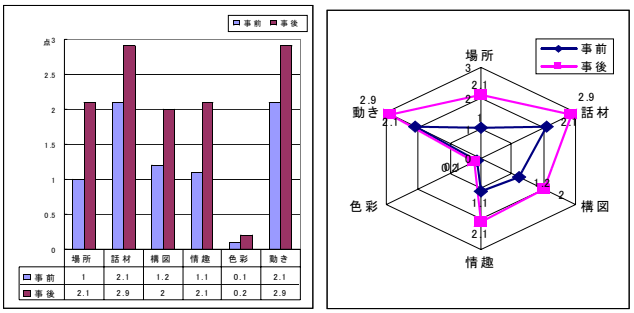



図６　絵を確かに言語変換する六つの視点の得点の変容

これは，実践授業第１時に行った「お気に入りの場所当てっこゲーム」で，まず大きな場所を最初に説明する必要性を感受したこと，実践授業第６，７，10 時の，文章を読んで伝わったかどうかを確かめ合う活動の中で，場所だけでなく，そこから感じたこと（情趣）の表現を工夫することによって，伝わる楽しさを感受したことが要因として考えられる。

イ　読み手に伝わることを意識して書いたものを見直す学習活動の設定

自己内対話を活性化させるための手だてとして，

読み手に伝わることを意識して書いたものを見直す学習活動を設定した。その有効性を個別児童の学習状況とその分析から述べる。

Ｄ児は，事前意識調査において書くことへの関心・意欲とも否定的意識を示した児童である。話すことには肯定的意識を示していた。

言語変換テスト（事前，制限時間８分）では，

> 池がある。人がいる。船がある。人がある。木がある。家がある。サメがいる。

と記述している。これを採点すると次の通りである。

| 場所 | 話材 | 構図 | 情趣 | 色彩 | 動き | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |

Ｄ児の所属するＢ組は，事前の言語変換テストにおいて，事柄の羅列が多く，文章全体としてのつながりがあまり見られない傾向が見られた。

そこで，実践授業第３時に，図７にあるイメージマップを使い，絵を確かに言語変換する六つの視点に応じた言葉を見つけ，言葉と言葉をつないで，文章に変換する学習活動を行った。

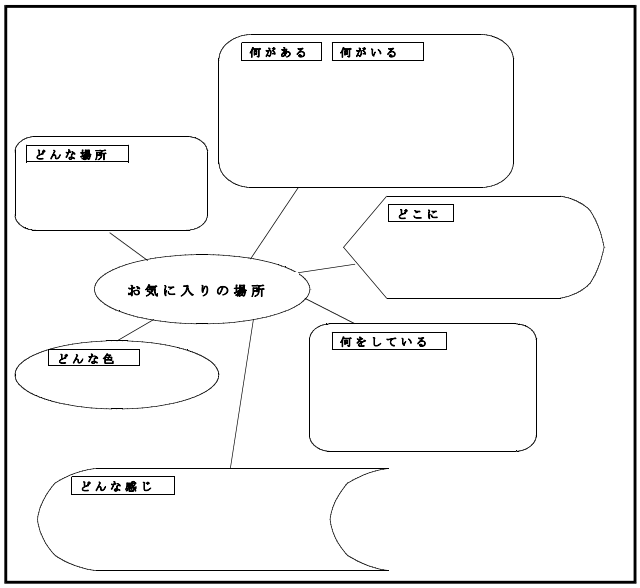



**図７　イメージマップ**

実践授業第５時で，Ｄ児は，自分が選んだお気に入りの場所を，

> 広場で林みたいな所で楽しくたいこをたたいています。ベンチでお酒を飲んでいたおじさんがベンチの前ですわっています。大金もちの人が白いホワイトハウスを作り終わっています。

と紹介しており，構図や事柄の関連性が見られなかった。実践授業第７時には，校長先生に伝えるために必要な観点を意識しながら文章を見直す学習活動を行った。絵を確かに言語変換する六つの視点に応じた言葉に，自分で６色のアンダーラインを引き，読み手に伝わることを意識して書いたものを各自が見直した。

その結果，第９時のワークシートには，

> りっぱな大きいホワイトハウスがたっています。その後ろには広場があります。アメリカのこっきをとりあっている人たちがいます。そのちかくにさくらの木が３本立っています。ホワイトハウスの前には，たいこをたたいたりふえをふいたりアメリカのこっきをふっているサーカスだんの人たちがいます。

下線のように，構図を意識できていることが分かる。絵を確かに言語変換する六つの視点を明確にもたせたことは，児童が自分で自分の文章を見直すことにも有効であったと考えられる。

実践授業第 10 時の感想には，

> さいしょは場所の文を書くのがむずかしかったけど，どんどんやっているうちにだんだんやるのが楽しくなっていったよ。文をうまく書くのができるようになったよ。

と記述しており，書く活動自体に楽しさを感じ，自分の「書く力」の伸びを感受していることが読み取れる。

Ｄ児の他にも，Ｂ組では，

> ・　相手に分かりやすく文を書くことができるようになってよかったです。
> ・　相手に伝わるように書くことができるようになりました。
> ・　相手の気もちが分かるようになった。

などの感想が見られた。

全体の意識調査からも，自ら書き直そうとする意欲が高まっていることが分かる（図８）。事前・事後とも，共通体験のある友だちよりも，共通体験のない先生に対して書き直そうとする意欲が高い。それは，相手に伝わったかどうかを確かめる学習活動と，校長先生に伝えるために必要な観点を意識しながら文章を見直す学習活動を積み重ねたことにより，共通体験のない読み手に伝わることをより明確に意識して，自ら書き直すことができるようになったためと考えられる。

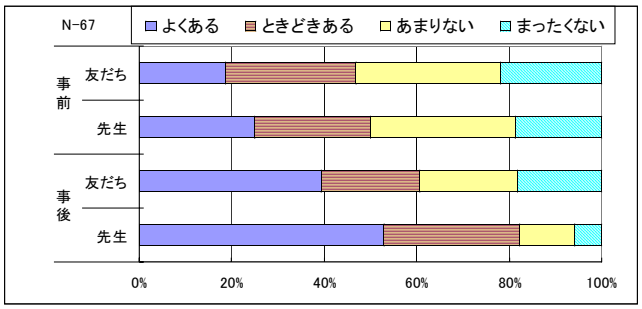


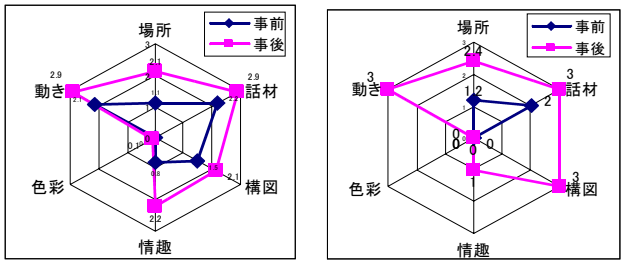

図８　自ら書き直そうとする意欲の変容

事後調査の言語変換テストで，D 児は

そこは，のどかな村です。大きな川があってヨットが４そうあります。その１そうのヨットを人たちが川からひきずりだしています。家が６けんあります。その中にえんとつがある家は４けんです。大きな木の下で男の人がすわってやすんでいます。川の近くにぼうにささっているサメをかついではこんでいる男の人が２人います。大きな木は７本あります。その近くに木に犬をさんぽさしている男の子がいます。

と記述し，事前の４点から，14 点と得点が伸びている（図９）。全体像をよくつかみ，事柄の関連性を意識して，特に，構図（〰）や動き（――）を適切に言語変換して書くことができた。

| 場所 | 話材 | 構図 | 情趣 | 色彩 | 動き | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 3 | 1 | 0 | 3 | 14 |




（Ｂ組全体）　　（Ｄ児）

図９　Ｂ組・Ｄ児の絵を確かに言語変換する視点の得点の変容

ウ　応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動の設定

読み手に伝わるよさを感受させるための手だてとして，応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動を工夫した。この工夫がどのように機能していたかについて考えるため，児童が感じている楽しさの要因と，書くことに対する関心の関連を分析する。

楽しさの要因を，児童の感想から次の四つに分類し，分析した。

① お気に入りの場所当てっこゲームの活動
② 隣同士二人組を基本とする共同的な学習や伝え合いを通した人とのかかわり
③ 自分の書いた文章が読み手に伝わった実感がもてたこと
④ 書く活動自体

図 10 は，書くことに対する関心別に，児童が感じた楽しさの要因の割合を示したものである。複数回答のため，実際に否定的意識を示した人数（全体の 42.6 %）より回答数が多くなっている。書くことに対する関心に否定的な意識を示していた児童ほど，楽しさの要因を複数で答えたことによる。

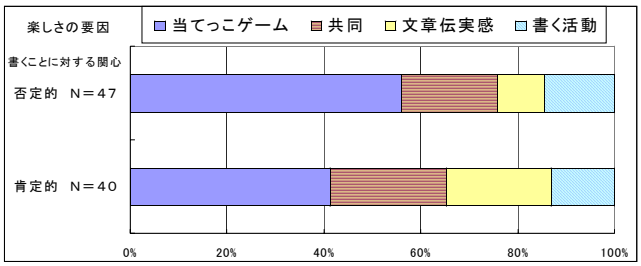



図10　楽しさの要因と書くことに対する関心の相関

全体の約半数の児童が，「お気に入りの場所当てっこゲーム」に楽しさを感じている。さらに，共同的な学習に楽しさを感じていることが分かる。

また，関心の高い児童は，自分の書いた文章が読み手に伝わった実感がもてたことに楽しさを感じている。これらのことから，読み手に伝わるよさを感受させるための手だてとして，応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動を指導過程に繰り返し取り入れたことが，書くことへの関心を高めることに有効に機能したと考えられる。

Ｅ児は，事前意識調査において書くことへの関心・意欲とも否定的意識を示した児童である。話すことには肯定的意識を示していた。

事前の言語変換テストでは，

草があって，草のはえている所に木が６本はえている。家が６けんあって，４けんは草がある方面にある。あと２けんはちがう場所にある。湖

と記述している。得点は次の通りである。

| 場所 | 話材 | 構図 | 情趣 | 色彩 | 動き | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 |

実践授業第５時で，Ｅ児は，自分が選んだお気に入りの場所を，

> そこには，大きな町があって，大きな広場がありました。今日は，広場に人がいっぱい集まっています。足と手をけがしている小さな女の子が「1回でもいいから大きな町に行って，きれいな馬車に乗ってみたい。」と言ったのでしょうがなく行かせると，ちょうど，きれいな馬車が来ていました。そして，なぜか，馬車に乗せてくれて家まで乗せてくれると中いっすんぼうしに会いました。

と紹介している。Ｅ児の所属するＣ組は下線〰〰のように，想像豊かに主観的に文章表現することが多く，見たことを適切に言語変換することができない傾向が見られた。そこで，実践授業第６時に，応答的に伝わるかどうかを確かめ合う学習活動を行い，伝わらない原因が，言語変換能力にあることに自ら気付かせた。

Ｅ児は，応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動の中で，相手に確かに伝えるための視点を意識するようになり，第９時のワークシートには，

> そこには，大きな町があり，大きな広場もありました。今日は，広場に，モデルさんが来て，たくさん人が来ていました。そして，左下の川にいる，いっすんぼうしも，モデルさんを見に来ています。その，モデルさんの，ドレスの色は，茶色です。ワイワイにぎやかで，楽しそうに，動いています。

と記述している。絵を確かに言語変換する六つの視点ともバランスよく書かれていることが読み取れる（記号はＰ３参照）。

図 11 は，よりぴったり合う言葉を使おうとする意欲の変容を示したものである。先生に対して，よりぴったり合う言葉を使おうとする意欲が高まっていることが分かる。

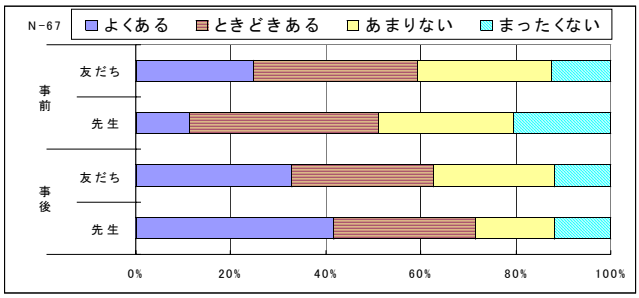



図11　ぴったり合う言葉を使おうとする意欲の変容

これは，図７のイメージマップを使うことで，共通体験のない先生に確かに伝えるための視点を意識して，適切な表現になっているかを確かめようとする態度がはぐくまれていった成果と考えられる。

また，Ｅ児は，実践授業第 10 時の感想の中に，

> お気に入りの場所当てっこゲームが楽しかったです。いろいろな人の所にいって当てっこをして当たったときはうれしかったです。

と記述し，応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動に楽しさを感じている。

さらに，事後の意識調査において，「応答的に話して伝えること」（非受容観の理由）の自由記述に，

> 自分の思いを分かってもらえなかったのは，せつ明が分からなかったからだと思う。

と記述している。伝わらない原因を相手のせいにしないで，自分の言葉を工夫しようとする意識をもつことができたととらえられる。

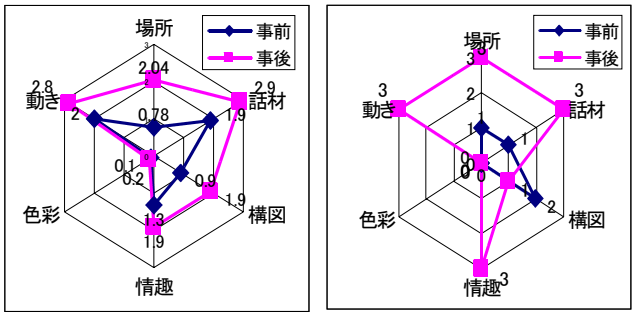
Ｅ児は，事後の言語変換テストで，

> ここは，平和で人々がなかよく，くらしていました。ある日，りょうしがサメをつりあげました。湖からカヌーを引き上げる人もいます。野原の木の下で，すわって，子どもを見ている人もいます。雨もふって，びしょぬれで大変そうです。しぜんがあるような気もちがおちつくような村です。

と記述し，事前の４点から，13 点と得点が伸びている（図 12）。

| 場所 | 話材 | 構図 | 情趣 | 色彩 | 動き | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 3 | 1 | 3 | 0 | 3 | 13 |

Ｅ児は，特に動きや情趣の得点の伸びが顕著で，絵の村の様子を，多くの話材を入れながら分かりやすく書くことができた。




（Ｃ組全体）　　（Ｅ児）

図12　Ｃ組・Ｅ児の絵を確かに言語変換する視点の得点の変容

## Ⅳ　成果と課題

### １　成果

#### (1) 観点をもたせて書く学習活動の設定について

相手意識，目的意識，絵を確かに言語変換する六つの視点をもたせたことは，自分の書いたものを見直す過程でも，文章を読み合って相互評価を伝え合う過程でも有効な手だてであったといえる。これらの，共通体験のない第三者に伝えるための視点をもたせた学習活動は，より広いかかわりを求め始める中学年の児童にとって適切であったと考える。また，観点を共有することで，児童が伝わったことを感受し，分かり合えた喜びを味わっている様子が見られた。さらに，イメージマップによって，絵を確かに言語変換する六つの視点にぴったり合う言葉を探すことを意識することで，絵に対する視野が広がり，それが文章の変化に反映されている。

#### (2) 読み手に伝わることを意識して書いたものを見直す学習活動の設定について

絵本と書かれた文章を見比べながら，伝わったかどうかを確かめ，繰り返し読み直し，考え直し，書き直しをしたことで,児童は書く力の伸びを感受し，書き直しへの意欲を高めている。

また，単元全体を通して，相手に伝わらない過程を経験したか否かが，自分で文章を工夫しようとする意欲につながっている傾向が見られる。相手に伝わらない過程を多く経験した児童は，より相手に伝わりやすいぴったり合う言葉を使う意欲（図 11）に顕著な変容が見られた。実践授業第７時で実施した観点を意識して見直す活動の際にも，図７のイメージマップは有効な手だてであったと考えられる。

#### (3) 応答的に伝わる楽しさを感じる学習活動の設定について

実践授業後の感想文によると,楽しさの要因を「お気に入りの場所当てっこゲーム」と答えた児童が多く，話して伝えることを導入としたことは，中学年の児童に有効な手だてであったといえる。また，自分の書いた文章が読み手に伝わったかどうかを繰り返し確かめたこと(図 13)によって，自己内対話が活性化し，もっと工夫して書こうという意欲につながっている様子が見られた。さらに，早く書き終わった児童同士で，自主的に楽しそうに「お気に入りの場所」を伝え合う姿があちこちで見られた。このことから，書くことの意味やよさを感受させることで，児童の書くことに対する関心・意欲を高めることができたと考える。

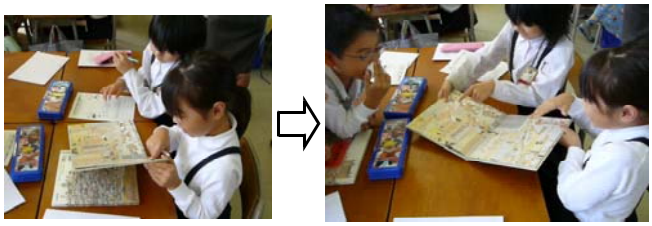


図13　隣同士二人組で文章を読んで「お気に入りの場所」を探し，班のペア同士で読み手に伝わったかどうかを確かめている様子

### ２　課題

本研究における言語変換テストでは，絵を確かに言語変換する六つの視点の内，色彩については得点の伸びが見られなかった。実践授業で，自分の「お気に入りの場所」を書いた文章には，67.3％の児童に色彩の記述がある。したがって，言語変換テストに用いた絵に色彩の要素が少なかったことがその要因と考えられる。

事前の言語変換テストで得点の高かった児童の中には，事後で変化が見られないか，得点の下がった児童もいた。絵を確かに言語変換する視点をすでに身に付けて，長い文章を書き慣れていた児童にとっては，短い文章を制限時間内に書くことに困難さを感じたものと考えられる。今後は，目的に応じて適切に書く指導の一層の充実を図っていきたい。

### 参考文献


① 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

② 岡本夏木 『ことばと発達』　岩波新書　1985

③ 倉沢栄吉 『作文指導の理論と展開』 新光閣書店　1984

④ 国立国語研究所 『児童の表現力と作文』 東京書籍　1982