

# ことばを楽しむ児童を育てる教材・授業研究

## — 「書くこと・作文」指導において —

鳴門教育大学大学院 学校教育研究科 教科・領域教育専攻 言語系コース(国語) 村井 万里子 研究室  
南国市立長岡小学校 教諭 和田 八重子

### 1 はじめに

小学校では平成 23 年度から完全実施となっている学習指導要領において、言語に対する関心や理解を深めることは、国語科の責務であると考えます。また、言語に関する能力の育成を図るうえで必要な言語環境を整え、児童のことばを豊かにしていくことも、国語科の重要な役割であると考えます。

小学校国語科における高知県の教育課題の一つに、「書くこと」の領域の学力不足があげられる。そのため高知県教育委員会は、国語科の授業と国語科の家庭学習とを関連させた取り組みの助けとなる教材等の提供を柱として、『高知県国語学習シート 小学校編』を作成し、その活用法の研究に力を注いでいる。高知県において、日記や感想文などの文章を書く力を育成し、児童の思考力や表現力の向上を目指していくことは、重要な課題となっている。

これまで指導者として、様々な場面において、書かせる活動を取り入れてきた。しかしどの学年を指導していても、「書くことがない」と訴える、「作文は嫌いだ」と嘆く児童が存在した。また、書くように指示をしたとたん、「しんどい」、「めんどくさい」と不平を言う児童が多かった。ことばを楽しんでいるというには、ほど遠い姿であった。現場の実態からも、児童の「書くこと」に対する抵抗が大きいことは否めない。

亀村五郎(1994)は、「文章を書くということは、なかなかめんどうなもの」であり、「よほどの動機でもあるか、必要にせまられなければ、おっくうに思うのがふつう」だと述べた上で、「けれども、文章を書くということは、おとなにとっても、子どもにとっても、それを書くことで、自分を成長させることにな」と記している。つまり、「書くこと・作文」指導において、ことばを楽しむ児童を育成していくことは、人間を成長させることに直結するという。「しんどい」、「めんどくさい」という児童の実態をふまえながらも、人間形成という教育の本来の目的に向けて邁進していかねばならない、指導者としてのあり方が見えてくる。

これらのことから、作文を書くことに対し、前向きに取り組める児童の育成につながる研究の必要性を感じる。「前向きに取り組める」とは、作文を書く際、抵抗なく鉛筆を動かせることだととらえる。そのような、ことばを楽しむ児童の姿を意識し、児童が抵抗なく自己を表出できる、作文教育の指導法について考究していく。

### 2 研究目的

本研究の目的は、ことばを楽しむ児童の育成を目指し、小学校作文教育において、一人ひとりの児童に寄り添った有効な指導のあり方を考究することにある。その方法として、次の観点をを用いる。

- (1) 「ことば」の学びの理論的な解釈から、表現することによってそれを楽しむ姿の本質を探る。
- (2) (1)の理論を手がかりに、次の先行実践を分析していくことで、有効な作文の指導法を探る。
  - ・ 亀村五郎の「赤ペン」(＝評語)指導
  - ・ 芦田恵之助の「范文」(＝モデル文)指導
  - ・ 大村はまの題材指導
- (3) (2)の先行実践の分析を手がかりに、小学校作文指導における教材・授業研究の端緒を探る。

### 3 研究内容

#### (1) 「ことば」の学び

大村はま (1996) <sup>2)</sup>は、「ことばを育てることは ころを育てること 人を育てること 教育そのものである」という。ここで示される「ことば」は、日常生活で用いる言語のみを表すとは考えにくい。その「ことば」について、村井万里子 (2008) <sup>3)</sup>は、「日本語の用語『ことば』のもつ『動き』と『もの』の両面性を整理して捉えるには」、「ビューラー1934 の表がわかりやすい」と述べる。そしてそのビューラーの表に加筆したものを、「ことばの4相」としてまとめる。表1に示す。

表1 村井万里子 (2008)「ことばの4相」  
(K. ビューラー1935『言語理論』をもとに村井が例示と説明を加筆)

	I 属主体的	II 間主体的
1 (具体)	<b>H: 言語活動</b> きく・はなす (音声言語活動) よむ・かく (文字言語活動)	<b>W: 言語作品</b> 語・文/談話作品 (音声言語作品) /文章作品 (文字言語作品)
2 (概念)	<b>A: 言語行為</b> 例: 約束・命名・命令・問い・説明・ 解釈・助言・弁明・皮肉など多数	<b>G: 言語規則</b> 音韻・語義・文法/文章構成法・文種 (スタイル)・修辞法 etc.

表1について村井は、「この表は、縦2列、横2列のマトリックスになって」おり、「横の列『1』は、目に見え感覚的に把握できる具体相を表し」、「横の列『2』は、不可視的な意味概念の相を表すと述べる。さらにこの4相の関連について、次のように定義している。

4相は、それぞれが教授・学習の焦点となりうることを示し、同時に、この4つをつねに相互に関連させ有機的に機能させることが学習活動の基本であることを示唆する。「ことば」が生きて力を発揮するときは、4相は総体として働いており、4相が切り離されると「ことばの学習」は無味乾燥な機械的なものになるか、もしくは根無し草のように根拠のないものになる。

4相が相互に関連し合った学習でないと、真の「ことば」の学びにはならないといえる。学びを「楽しむ」ためには、児童に意味のある学びの実感をもたせることが必要である。つまり、「ことば」の学びを「楽しむ」ためには、関連する「ことば」の4相を自覚させること(=メタ認知)が不可欠だということになる。表面的に「ことば」が流れるような学びではない、児童が自ら「ことば」の4相に気づくことができるような学びを仕組んでいくことが肝要だといえよう。

#### (2) 作文指導における「ことば」の学び

児童が「ことば」の4相を自覚することができれば、児童の中に「ことば」が「生まれる」こととなる。それはまさに、国語科の目指す「ことば」の学習である。その自覚に導くための指導について、作文教育の面で考えていく。

村井は、「ことばを生み出すしくみ」を「対話環」と名づけ、児童と指導者との間にある「ひとめぐりの『輪』」が、「子ども自身のなかで閉じる=つながる」ことが、「ことば」が「生まれる」ための指導の「カギを握る」としている。また、『環の成立』をもたらすには、子どもの自発的な『表現』におとなが的確に応じることが不可欠だとも述べる。作文指導における「対話環」を、図1に示す。図1について、村井は次のように定義づける。

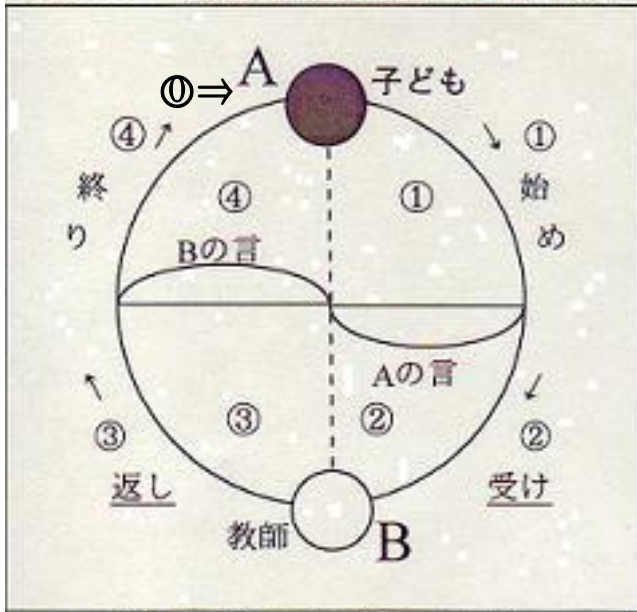


図1 村井万里子 (2008) <表現の指導>における「対話環」

<表現の指導>

教師には②③に三重の負荷がかかる。

- ①子どもは自分を自由に表現する
- ②教師は子どもの表現を受け取る：解釈
  - a 何が言いたかったのか
  - b どんな個性をもっているか
  - c どんな発達段階にあるか
- ③子どもにわかる言葉で返事を返す：表現
  - ア 今取り上げるべきことは何か
  - イ そのままにして待つべきことは何か
  - ウ どう返せば効果的か
- ④子どもは「自分のことば」についての反応を得て自分の表現力の手応えを得る。
  - ・返事が返ってくるのを「待って」いればよい。
  - ・興味津々で、聞こうと「待ちかまえて」いる。
  - ・自分の中で「環」が完成する。
 これが「効力感」の源泉。

教師「隠されたもう一つの重要な仕事」：

①⇒子どもの表現を「刺激する」こと

「②」「③」、そして「①」で示されるのが、「教師」による指導である。そしてその指導によって、「対話環」が「子ども自身のなかで閉じる＝つながる」ことが、『効力感』の源泉だと述べている。「効力感」はそのまま、「ことば」を「楽しむ」ことに通じる。作文指導の要諦は、指導者が、「②」「③」及び「①」に示される項目に、いかに的確に応じることができるかだといえよう。

### (3) 具体的な作文指導法 — 先行実践の考察をふまえて —

#### ア 亀村五郎の「赤ペン」(＝評語)指導

(2)に示した村井の「対話環」を手がかりに、亀村五郎の「赤ペン」指導について考察し、具体的な作文指導のあり方を探っていく。

「赤ペン」での評語について考えると、村井の「対話環」における「③表現」にあたり、「子どもにわかる言葉で返事を返す」ことのみ注目されがちである。そこでここでは、「②」及び「①」としての「赤ペン」指導に着目していく。

#### (ア) 「②解釈」としての「赤ペン」

亀村五郎 (1980) <sup>4)</sup>は、「子どもたちが、文章を書くときには、かならず、そこに書きたいことがある」とし、別紙補足資料A [具体的作品1]のような例をあげて、それを説明している。学習初期の児童にとって、いくら「書きたいこと」があっても、それを表現する力が拙い場合が多い。そんな時指導者は、その拙い表現から児童の心を確実に読みとり、「書きたいこと」を認め、それ価値づける必要がある。それが「②解釈」である。亀村は次のように続ける。

もし、こんなことが読みとれないとすれば、私たちは、子どもがどのような書き方をしたらいいのかという指導をすることができません。(中略 引用者) 子どもは、自分が書きたいと思ったことを指導者にできるだけ正しく受けとめてもらい、そこから、適切な指導を受けたときに、自分と指導者の心がつながっていることを知り、次にどんな努力をしたらいいのかわかるのです。

この記述から、「③表現」として実際に「赤ペン」を記入する前に、「②解釈」としての作品の読みとりが重要な指導となるといえる。それが児童と指導者の「心のつながり」となり、児童の次に行うべき努力（正確な記述や書くことの継続）の根源となるからである。

#### (イ) 「①刺激」としての「赤ペン」

村井は「対話環」の中で、「①」として、「子どもの表現を『刺激』すること」が、「教師」の「隠されたもう一つの重要な仕事」だと記す。作文の「表現」とは、児童が書くことから始める（＝「対話環」における「①」）ように思える。しかし「書きたいこと」が、もてない児童がいるのも現実である。そのような児童に「書きたいこと」をもてるようにするための指導が、「①刺激」である。

亀村（1979）<sup>5)</sup>は、「だれにも書ける赤ペン十一か条」（別紙補足資料Bに掲載）の1つに、「書かない子どもへの赤ペン」を位置づける。それが亀村の実践における、「①刺激」としての「赤ペン」の一つだと考える。亀村は指導の中で、「書く、書かないは別として」「ノートの提出だけは義務づける」。そして、「書いてこない子どもたちの、空白の部分に、あとがきではない、赤ペンを入れる」と述べる。その亀村の実践の根底には、「教師とは、子どもに語りかけられるもの」だということがある。「その子どもに関係のある日常のこと」（別紙補足資料C〔具体的赤ペン1〕に掲載）や、「関係のないこと」（別紙補足資料D〔具体的赤ペン2〕に掲載）を、「赤いペンで、当人あてに直接書く」。それは、「子どもの心を、赤ペンでゆすってやる」ことになるという。

これは、「②解釈」としての「赤ペン」と同じく、児童と指導者の「心のつながり」ともなる。「書かない子ども」にとって、そこに記される指導者の心からの「語りかけ」を目にすることで、心がゆさぶられる。指導者が、いかに自分を見てくれているかに気づくことができる。また、自分の生活の中の、何を見ていったらいいかに気づくことができる。その積み重ねによって、「書きたいこと」を見つけられるようになるだろう。

#### イ 芦田恵之助の「範文」（＝モデル文）指導

アの考察によって、村井の「対話環」における「①刺激」の指導の重要性が確認できた。これまでの現場での実践を振り返ると、「書くことがない」と訴え、「だから書くことは嫌いだ」と主張する児童が多かった。また、大村はま（1994）<sup>6)</sup>は、『『これを書こう』というものがあれば、すでにことばはある』と述べる。「書きたいこと」をもつための「①刺激」は、表現指導の要諦となるだろう。これらのことから、「①刺激」の指導を中心に、さらに考察を深めたい。

#### (ア) 「①刺激」としての「モデル文」

芦田恵之助（1918）<sup>7)</sup>は、授業の中で「範文」（＝モデル文）を示して、児童の「①刺激」を促す。

例えば、次のような「範文」を用いて、尋常1学年の指導を行っている。

大アラシ
九月三十日 ノ ヨル 大アラシ ガ アリマシタ。<1>ワタクシ ハ ー ジ スギ ニ メ ガ サメマシタ。<2>スルト カゼ ト アメ ノ オト ガ ヒドクテ、キミ ガ ワルイ ヤウ デ シタ。<3>ニジ カラ ミジ ノ アヒダ ハ、ト ヲ フキタフシサウ デシタ。<4>ワタクシ ハ コドモ ヲ オコシテ、ト ヲ オサヘテ キマシタ。<5>四ジ ゴロ スコシ ヤミマシタ カラ ネマシタ。<6>アサ オキテ ミルト、カキネ モ ニハ ノ キ モ、メチャメチャ ニ ナツテ キマシタ。

（<>数字、下線 引用者）

かなりひどい様子だったことが、「範文」から読みとれる。9月30日の大嵐に気づいた子どもは、きっといたことだろう。しかし、どのような視点でその大嵐を見つめたか、ということを示すのが、この「範文」の効果だと考える。

それぞれの文の視点は、文の番号に沿って次のように整理できる。

- <1>・・・自分の行動
- <2>・・・目を覚ます原因となった嵐の様子
- <3>・・・時間の経過と嵐の変化
- <4>・・・他者とのかかわり
- <5>・・・時間の経過と自分の行動
- <6>・・・嵐の影響

一つの「範文」の中に、いくつもの視点が示されていることがわかる。こうして視点を示すことで、物事を見つめる際、一部分だけではなく、多角的にとらえられる児童を育てることにつながる。例えば、大嵐には気づいていても、そのとき、自分以外の家族は何をしていたかは気にとめていない子もいるだろう。また、時間の経過とともに、大嵐がどのように変化していったかは意識していない子もいるだろう。次の日の朝、大嵐によって周りの風景がどう変わったか、その影響を見ていない子もいるだろう。そういった児童に、「範文」によって、何に注目してものごとを見つめていったらよいか、という「◎刺激」を与えるのである。

また、「範文」の示し方としては、音読、視写、聴写を用いる。そうすることで、「作者の地位に自己を置き、我が物として読ませる」という。児童にモデル文を音読させたり、視写させたりする活動を通して、そのモデル文の作者になったような経験をさせる。そうすることで、そのモデル文と類似した経験を思い出したり、そのモデル文から連想を広げたりできるだろう。そして児童に、「こういうことを書けばいいんだ」とか、「これなら自分にも書ける」というような思いをもたせる。それはまさに、その児童にとっての、「◎刺激」の指導となる。

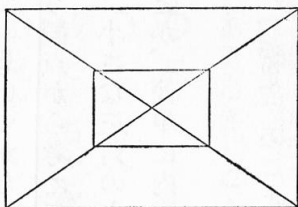
モデル文の条件は、何より児童の生活に即したものであることが肝要である。また、1回の読む量や書く量が負担にならないよう、長文すぎてもいけない。児童の実態を考慮し、レベルの高い名文である必要もない。児童が自分の内側から、自然に、「こういう文なら書いてみようかな」と思えるような文であることが要諦だろう。

#### ウ **大村はまの題材指導**

大村はまは、中学校の現場において、題材集め用紙を用いて題材指導を行っている。ここではその実践の一部である、図2の題材集め用紙を用いたものを取り上げる。

##### (ア) 「題材集め用紙」による「◎刺激」

大村はま(1983)<sup>8)</sup>は、図2の題材集め用紙のことを、次のように述べる。



次のはときどき使った題材集め用紙である。自然に、一つのものごとをいろいろの観点からとらえてみることができたり、対称的にとらえてみるようになり、普通では気づかない点に視野を開かせることになる。また、何か一種のおもしろさ、遊びがある。

図2 大村はま「題材集め用紙」

「自然に、一つのものごとをいろいろの観点からとらえてみることができ」というのは、この用紙の形態が、すでに生徒にとっての「◎刺激」となるとうかがえる。対角線で区切られた4つの三角形を、上下、左右で対称的に考えていくことで、1つのものごとを様々な方向か

らとらえられるようになる。そうやって自然ともの見方を「◎刺激」することで、生徒が日常的に、ものごとを多角的にとらえることができるように指導していると考えられる。

日常的に、多角的なものの見方ができるようにすることは、偏った思考をする人間に育てないようにする効果がある。それはこの題材集め用紙が、作文の題材を集めるようにするだけでなく、生徒の思考力を鍛えることにもつながる。伊の芦田恵之助の「范文」指導と同じく、ものの見方を「◎刺激」することで、表現の“タネ”を育てていることになるだろう。

#### (4) 小学校作文指導につなげて — 作文題材指導の研究 —

上にも述べたが、これまでの実践を振り返ると、「書くことがない」と訴え、「だから書くことは嫌いだ」と主張する児童が多かった。「書きたいこと」をもつための「◎刺激」は、表現指導の要諦となる。そこで、「書きたいこと」をもつための具体的な作文題材指導を考える。

##### ア 題材指導の意義

題材指導について、森田信義（2010）<sup>9)</sup>は次のように述べる。

児童・生徒を表現に駆り立てる原動力になるものは、表現せずにはいられない（人に伝えずにいられない）価値あるものを持っていることである。これは、感動体験を有しているということでもある。自分だけが知っていること、自分だけが感じたこと、自分だけが生み出したもの、自分だけが抱いている意見や疑問を持っていることである。（中略 引用者）

表現すべきことがらは、特別なものである必要はない。逆に、日常的に接していることがらに新しい意味を発見し、感動するという体験をさせることが大切である。児童・生徒の多くが「書くことがない」と悩んでいるが、その理由は、前記の「表現せずにはいられない」というものをつかみかねている段階で、表現することを強要されるためであることも多い。主題意識をもつことは、身の回りのものごとを個人的に見ることである。そのような訓練は、日常的に行われなくてはならない。

「日常的に接していることがらに新しい意味を発見し、感動するという体験をさせる」というのは、「身の回りのものごとを個人的に見ること」に通じる。そして、そういった「主題意識をもつこと」は、「日常的に行われなくてはならない」と述べている。つまり、「主題意識をもつこと」は、子どもたちを積極的な生活へと導くことができる。子どもたちに、毎日の生活の中の価値ある出来事に気づくことのできる目をもたせる。そのことは、人間形成という、教育の本来の目的につながっていくと期待できる。そこに題材指導の意義が見出せるだろう。

##### イ 発達段階に沿った指導

###### (ア) 低学年、中学年の児童への指導

低学年、中学年の段階は、どちらかといえば、「書けるなあと思うこと」がどんどん浮かんでくる段階である。まず、それをのびのびと綴らせて、思うことすべてが文字にできるという喜びを味わわせることが肝要である。しかしそれだけでは、「このことを書いた」という1つのまとまり（＝主題のもと）を意識できる文章にはなっていない。つまりこの時期の児童には、次第に主題を意識できるよう導いていくことが、題材指導の要諦となる。

そのための効果的な指導は、モデル文を示すことが最も有効である。モデル文を音読、視写、聴写するなどの手段を用いて、体にしみこませる。つまり、児童にすぐれた文章観を養うようにする。そうすると、モデル文が「◎刺激」となり、「こういうことを書きたい」という気持ちが生まれてくる。そういった指導を繰り返す中で、主題をもつ文章が生まれてくるだろう。

###### (イ) 高学年の児童への指導

(ア)で述べたように、低学年、中学年の段階で主題意識がもてるようになれば、作文の基礎ができたことになる。高学年では、その基礎の上に立った指導が行われなくてはならない。

その段階に立ってはじめて、自ら構成の工夫ができるようになる。また、書く目的に沿った文種の書き分けも可能になる。さらに、様々な表現の効果を自覚しながら書くことができる。

そうすると、文章を書く前にワークシートなどを用いて、内容の精選や構成を考えることができるようになる。そこで、この時期の児童に有効なワークシートの活用法を、『高知県国語学習シート 小学校編』にある、「題材集めシート」を用いて考える（それぞれのワークシートの考察の詳細は、別紙補足資料Eに記す）。

これらの「題材集めシート」に共通する指導の要点は、まずシートを用いる前に指導者が自ら使用してみることである。その過程で、シートの有効な点や改善すべき点、指導の要点を見出すことができるだろう。そのためにも、日頃から児童の書く力の発達段階を把握しておく必要がある。

さらに指導の要点としては、(ア)の低学年、中学年への指導の要諦でもあった、モデル文を示すことが肝要である。それも、そのシートを使用したモデルと、そのシートも用いて出来上がった作文のモデルの両方がセットになったモデル文である。それを目にするだけで、児童は、「このシートを使って、こういうふうにして文章にできるのか」ということを理解できる。その理解があり、実際に文章化することができれば、児童はシートの有効性を実感できるだろう。有効性を実感できないと、次にそれを使う気にはなれない。児童が自ら活用していけるためにも、シートとそれを用いて書いた作文がセットになったモデルを示すことが肝要である。

## 4 ま と め

### (1) 研究の成果

本研究の成果は、「対話環」理論を用いて、作文指導におけることばを楽しむ児童の育成に対しての、有効な手立て（「赤ペン」、モデル文、題材指導）を考察できた点にある。特に先行実践から、「◎刺激」の指導の重要性を見出すことができたことは大きい。表現指導の場合、児童の記述（「対話環」における「①」）から指導がはじまるととらえられがちである。しかし、その表現の前に、隠された指導ができることを忘れてはならない。しかもその指導は、児童には気づかれないように行われ、あくまでも児童には「(自発的に)書けた!」と思えるものでなくてはならない。そのような指導の意義を考察できたことは、今後の実践をより豊かなものにしていける契機となるだろう。

### (2) 今後の課題

本研究にて考察したことを、現場で実践し、具現化していくことが今後の課題である。そのために、児童の実態を把握した上でのモデル文づくりや、ワークシートの改善をしていく。そうしてさらに前向きに、書くことを楽しめるような児童を育成していくことが望ましい。

---

### 【引用・参考文献】

- 1) 亀村五郎 『子どもを伸ばす作文の書かせ方』 百合出版 1994年
- 2) 大村はま 『大村はま アルバム』 大空社 1996年
- 3) 村井万里子 「作文教育を基礎とする小学校国語科教師養成カリキュラムの開発(1)一言語理論を拠点として」 『鳴門教育大学研究紀要 第23巻 2008』 2008年
- 4) 亀村五郎 『子どもを生かす——作品研究』 百合出版 1980年
- 5) 亀村五郎 『子どもをはげます——赤ペン《評語》の書き方』 百合出版 1979年
- 6) 大村はま 『新編 教室をいきいきと 1』 筑摩書房 1994年
- 7) 芦田恵之助 『尋常小学 綴方教授書 巻一』 1918年 / 『芦田恵之助国語教育全集 二』 明治図書 1987年
- 8) 大村はま 「作文の指導計画案」 1983年 / 『大村はま国語教室 第五巻』 筑摩書房 1983年
- 9) 森田信義 山元隆春 山元悦子 千々岩弘一 『新訂 国語科教育学の基礎』 溪水社 2010年