

国語科における小中9年間の「書くこと」の系統性を 踏まえた具体的な指導・支援の在り方

— 自分の考えを明確にした文章を書く力を育てるために —

国語科の学習においては、日常的に自分の思いや考えを書く機会を設け、決められた字数の中で、簡潔に文章を書く力が重要視されている。

そこで、本研究では「自分の考えを明確にした文章を書く力」に焦点を当てた指導・支援の在り方について研究を行った。とりわけ、文章の構成から記述へと学習が展開する過程で、予想されるつまずきを明らかにしながら、よりよく書くための手だてを探っていきたいと考える。

小中9年間を見据え、本年度は書くことに対する苦手意識も芽生え始めると言われる小学校中学年・高学年における授業実践を進めた。研究を進めていく中で、系統性を踏まえた具体的な指導・支援の在り方を探り、「小中9年間『書くこと』到達目標に関する一覧」を作成した。

目 次

はじめに …………… 1	第3章 「書く力」をはぐくむ授業の実践
第1章 国語科教育の現状と課題について	第1節 小学校第4学年
第1節 「書く力」の実態と課題	(1) 「本と友達になろう」での実践 —紹介文を書く— …… 15
(1) 諸調査から見えてきたもの …… 1	(2) 「材料の選び方を考えよう」での実践 —ポスターを書く— …… 18
(2) 子どもの発達と「書く力」の関連 …… 4	第2節 小学校第5学年
第2章 考えを明確にした文章を書く力	(1) 「読書の世界を広げよう」での実践 —感想文を書く— …… 21
第1節 「書く力」の分析	(2) 「伝え合って考えよう」での実践 —意見文を書く— …… 25
(1) 書く過程と指導の留意点 …… 7	第4章 本研究の成果と課題
(2) 文章を構成する力と記述する力 …… 9	第1節 「書く力」を育てるために 大切にしたいこと
第2節 「書く力」を育てる授業	(1) 「書く力」の系統性を踏まえる —小中9年間を意識する— …… 30
(1) 見通しをもって指導する …… 10	(2) 「構成」「記述」の力を育てる —付箋紙を使うことの効用— …… 30
(2) 付箋紙を使うことの意義 …… 13	おわりに …… 32

<研究担当> 植地 洋子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立上鳥羽小学校

<研究協力員> 塩見 英樹 (京都市立上鳥羽小学校教諭)
目黒 詩子 (京都市立上鳥羽小学校教諭)
岩井 早苗 (京都市立上鳥羽小学校教諭)
笹岡 法道 (京都市立上鳥羽小学校教諭)

はじめに

PISA調査や教育課程実施状況調査の結果からは、テキストを利用して自分の考えを書いたり、論理的に意見を述べたりする力が低下しているとの課題が指摘されている。また、京都市の学力定着調査の結果からも同様の分析と課題が指摘されている。

書く力をもった子どもとは、どんな姿が見られる子どもであるのだろうか。筆者は、書く力をもった子どもとは、「書くことに抵抗感がなく、生活のあらゆる場で必要に応じ、意欲をもって書き進められる子どもである」と考える。書く活動を通して考えが整理され、伝えたいことが明確になる中で考える力が身につくのではないだろうか。つまり書く力とは、思考力を育てることもつながるものであると考える。学習を進めるにあたっては、子どもたちにとって書く必要のある場を設定し、「書いてよかった」と感じられる学習場面を展開し、書く力を育てていきたい。

本研究では、子どもたちの書くことに対するつまづきを明らかにしながら、「自分の考えを明確にした文章を書く力」に焦点を当てて研究を進めた。自分の書いた文章を相手に分かってもらうためには、伝えたい事柄を選び、構成を考えて的確な表現で記述する力が求められる。特に、研究を進めるにあたって、「文章の構成」と「記述」に焦点を当てて実践を進めた。その理由として「文章の構成」を考える際、伝えたい内容を選ぶ中で、自己との対話が生まれ、子どもたちの思考力が身につくと考えたからである。また、「文章の構成」を考えるだけにとどまらず、「文章の構成」から「記述」に向かうための指導の手立てについても検討していくことで、実際に文章を書くことへの抵抗感が少なくなり、書く力を身につけることができるのではないかと考えたからである。書くことを通して、相手に伝えることのよさを感じてほしいと考える。

書く力を育成するには、子どもたちの発達段階に合わせた指導が必要である。そのためには、身についた力を伸ばしながら繰り返し学習し、定着させていくことが大切である。そこで、小中9年間の系統性を踏まえて書く力を育てるための『『書く力』到達目標に関する一覧』を作成した。この一覧をもとにして、子どもたちにつけたい力のつながりを意識した具体的な指導・支援の在り方について研究を進めた。

第1章 国語科教育の現状と課題について

第1節 「書く力」の実態と課題

(1) 諸調査から見えてきたもの

国語科の学力実態について、関連する調査結果とその分析を見る。

まず、2003年に国立教育政策研究所教育課程研究センターが実施した「平成15年度小中学校教育課程実施状況調査」の調査結果から子どもたちの国語科の実態をみる。この調査は、「小学校及び中学校の学習指導要領（平成10年告示）に基づく教育課程の実施状況について、学習指導要領における各教科の目標や内容に照らした学習の実現状況を把握し、今後の教育課程や指導方法等の改善に資する」⁽¹⁾という趣旨で行われたものである。この調査結果から、「書くこと」の領域において次のような分析が示されている。

<書くこと>⁽²⁾

- 小学校では、取材・構成に関する問題について前回調査の通過率を上回ったが、設定した条件に即して書くことや、自分の考えを明確にして内容を構成する問題では、設定通過率を下回った。
- 小・中学校ともに、記述式、特に資料を使って自分の意見を記述する問題は、前回調査を下回った。中学校では、無回答率も高い。
- 中学校では、具体的な条件を示して書く問題は通過率が低く、文頭や文末を指定して文章を書き直す、推敲に関する問題では、設定通過率を下回った。
- OECD/PISA調査において自分の考えを明確に書く熟考・評価の課題が指摘されたが、小学校では、自分の考えを付け足しながら記述する問題などで設定通過率を下回った。

また、国立教育政策研究所は、平成18年7月に「特定の課題に関する調査（国語・算数・数学）」の結果⁽³⁾を公表した。この調査は、小学校4～6年、中学校1～3年の児童・生徒に対する長文記述（意見文の記述）に関する調査である。小学校では、長文記述の課題を「小学生のテレビの見方」、400～600字（50分）とし、中学校では、「言葉の使い方」600～800字（60分）とした調査である。この調査は、従来から行われてきた教育課程実施状況調査の枠組では、把握が難しいと思われる長文を記述する能力について調査研究を行い、今後の指導の改善をねらったものである。

この調査では、まとまった分量の文章を記述さ

せ、1つの文章を「記述の量」「発想や主題・認識」「構成」「記述」などの観点から分析を行っている。

表1-1、表1-2は、小・中学校の学年ごとにみた観点別の通過率を示したものである。

表1-1 小学校・国語 評価の観点別に見た問題ごとの通過率（単位％） (4)

	記述の量	発想や主題 (1)	発想や主題 (2)	構成 (1)	構成 (2)	記述
第4学年	86.7	61.7	47.2	56.8	32.1	60.5
第5学年	89.2	70.0	60.7	66.3	43.9	65.5
第6学年	93.0	76.3	75.1	77.0	58.8	73.3

表1-2 中学校・国語 評価の観点別に見た問題ごとの通過率（単位％） (5)

	記述の量	発想や主題 (1)	発想や主題 (2)	構成 (1)	構成 (2)	記述 (1)	記述 (2)
第1学年	85.5	72.6	63.5	85.0	56.1	72.9	62.2
第2学年	84.6	77.6	70.4	86.7	62.2	74.2	66.5
第3学年	85.9	81.6	74.3	87.9	69.7	76.2	71.3

「構成(2)」の評価の観点は、小学校では「自分の考えが明確になるように段落を構成し、相互関係を考えて書いている」(6)であり、中学校では「ひとまとまりの文章として論の運び方に一貫性がある」(7)となっている。「構成(2)」の結果分析において、小・中学生ともに「段落相互の関係を考えて書く力はすべての調査項目の中で最も低い調査結果となっている」(8)と述べている。

さらに報告では、次のような指導上の改善の具体策を挙げている。

指導上の改善の具体策 (9)
○ 字数や時間、相手など条件、課題に合わせて文章を記述させる指導
○ 構成メモなどで段落相互の関係を意識させ、論の運びを一貫させる指導
○ 自分の考えを明確にし、具体例や理由などの根拠を示させる指導
○ 日記、観察・報告文など、多様な機会を書くことに慣れさせる指導

これらの2つの調査の結果から、筆者は子どもたちの実態をとらえる上で次の2点の課題につい

て注目したい。

1点目は、自分の考えを明確にした文章を書くことに課題があるということである。自分の考えを相手に伝えるためには、自分の考えを明確にもたなければならない。文章を書く前には、書くための材料や書こうとする内容に対して自分の考えはどうかなど、書くための準備が大切である。明確な自分の思いがもてないままに、文章を書き進めている状況もあるのではないだろうか。自分の考えを明らかにするためには、相手意識や目的意識をもたせた中で、書く学習を進めるための指導支援の工夫が求められる。

2点目は、段落相互の関係をつかみ、文章全体の構成をつかんで記述することに課題があるということである。前述の「特定の課題に関する調査」の結果から、「記述の量」に関してはある一定程度の量の文章を子どもたちが書いているものと思われる。しかし、文章全体の構成をを考えて書く力には課題が見られる。子どもたちに、文章のまとまりを意識する中で、自分がこれから書こうとする文章をどう組み立てるのかについて考えることができるような指導・支援の工夫が求められる。

次に、本市教育委員会が行っている「学力定着調査」の報告を見ることにする。報告によると、京都市の子どもたちの書く力を育てるために次のような指導の改善が大切であると述べている。

「書く力を育てるための指導上の改善点」
<p>小学校第2学年</p> <p>自分が書いたものを誰かに読んでもらって評価される経験や、感想を言ってもらえたという喜びを児童自身が感じる経験を重ねていくことで、相手や目的を考えながら書く力は次第に身につけていくものだと考える。(10)</p>
<p>小学校第4学年</p> <p>作品を互いに交流し、相互評価カード等を活用して、友達への書きぶりのよさを見つけたり、内容に関わって感想を交流したりする活動が大切である。(11)</p>
<p>小学校第6学年</p> <p>書きたいことのまとまりごとに大切なキーワードを付箋紙などのメモに書き出し、そして、付箋紙を並びかえたり、大切な付箋紙を選んだりしながら文章構成を考え、書く活動を取り入れる必要がある。(12)</p>
<p>中学校第2学年</p> <p>自分の意見を示すために、主述の係り受けを正しく整えて書き、そして段落などの構成を相手に分かりやすく書くことが大切である。(13)</p>

報告によると、小学校第2学年では、「書いてよかった」と思える授業実践を行うことが大切であると述べている。文字を習い始めて間もない時期でもあるので、低学年の子どもたちにはまずは書いて表現したことを教師が認めていくことが大切であると考えられる。小学校第4学年では、友達

書きぶりのよさを見つける等、相互評価の活動の大切さについて述べている。自分の書いた文章を友達に読んでもらい、感想を交流する中で相手意識や目的意識がより明確となるのではないかと思われる。第6学年では書く前に、文章全体の構成を考える活動を取り入れることの大切さが述べられており、自分の書いた文章をひとまとまりとして見るものの大切さが述べられている。中学校第2学年では、小学校で学習してきたことを受けて自分の意見を相手に分かってもらうために、段落のつながりから論理の一貫性がある文章を書く力を育成することの大切さについて述べている。

次に、子どもたちが書く活動をどのように感じているのか、前述の「特定の課題に対する調査(国語・算数・数学)」の児童生徒への質問紙調査をもとにみることにする。

図1-1は「文章を書くことについての意識調査」の結果である。

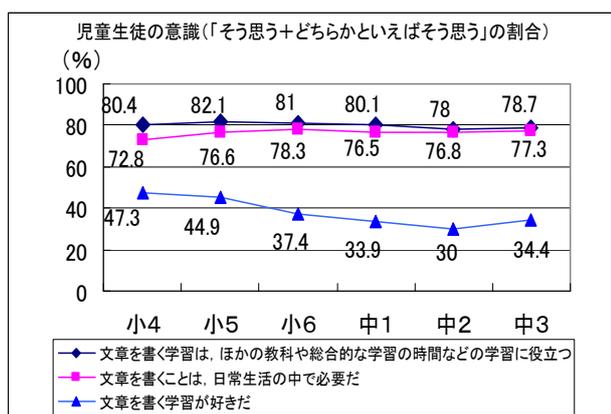


図1-1「文章を書くことについての意識調査」(国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査」より)

これをみると、文章を書くことは他の教科等の学習や日常生活に役立つことや必要だと考える割合が高いことが分かる。一方、「書くことが好きだ」と回答した割合は学年進行に伴い、低下する傾向があるということが分かる。この結果から、子どもたちは書くことの大切さは分かっているものの、学年を追うにつれて書くことに対して「好きだ」と答える子どもが少なくなる傾向にあると思われる。

この点について筆者は次のように推察する。「書くことは大切である」と認識している点については、子どもたちは日常生活の様々な場面で書く活動を行っているからではないだろうか。学校生活では国語科のみならず、他教科や総合的な学習の時間などにおいても分かったことをノートに書きまとめたり、調べたことを発表するために発

表原稿を書きまとめたりするなど、自分の思いを相手に伝える場面においては書く活動が進められていることが多いものと思われる。

しかし、子どもたちは書くことによって、「自分の考えが整理できてより深く考えることができた」「自分の書いた文章で自分の思いを相手に伝えることができてよかった」など、書いたことによる成就感を味わった経験は少ないのではないだろうか。「何のために書くのか」「何をどう書けばよいのか」「書いたものがどのように評価されるのか」などの思いをもちながら子どもたちは書いている場合もあるのかもしれない。これらのことから「書くことが好きだ」と答える子どもが少なくなるのではないかと推察する。

そこで、子どもたちにとって「書くことが好きでない」と思わせているものは何かを知りたいと考え、研究協力校の小学校第4・5学年(119名)にアンケート調査を行った。アンケートの中で「作文を書く時にこまったなあと思うときは、どんな時ですか」の質問に対して子どもたちが答えたものを多い順にまとめたものが、以下のものである。

- 「作文を書く時にこまったなあと思うときはどんな時ですか」(児童の回答)
- ・頭にうかんでいるのにどう書けばよいのかと思う時
 - ・まとまらない時
 - ・どんな風に段落をつけていいのか分からない時
 - ・段落をかえるのを忘れてしまう時
 - ・最後に書く言葉が分からない時
 - ・文をどう書けばよいのか分からない時
 - ・説明する文をかく時
 - ・字をとぼしてしまう時
 - ・かん字が分からない時
 - ・課題がむずかしい時
 - ・題名が分からない時

アンケート結果から子どもたちは、文章を書く時の課題について「自分の考えをめぐらせても書けそうになかった経験」や「段落のつけ方などの文章の構成について考えることが難しかった経験」などをあげている。また、漢字などの表記上の問題をあげている子どもも少なからずいる。アンケートの結果から、個々それぞれに、書く時の様々な場面において書くことの困難さを感じていることが分かる。

このような困難さを感じながらも子どもたちは、成長の過程でどのような道筋を追って書く力を身につけていくのだろうか。この困難さを感じることなく、書く力を身につける方法はあるのだろうか。次項では、子どもの側に立って、成長の過程でどのような道筋を追って書く力を身につけ

ていくのか、発達の視点から考える。

(2) 子どもの発達と「書く力」の関連

子どもたちは生まれてからどのような発達過程を経て、言語を獲得していくのだろうか。ここでは、子どもの発達と「書く力」の関連について考えてみる。

ヴィゴツキーの発達理論では、「人間の心理機能はすべて言葉（記号）に媒介されて高次なものへと発達していく」と述べられている(14)。言語は、はじめは子どもとまわりの人々との間のコミュニケーションの手段として発生し、後に言語を通じた論理的思考や道徳的判断や意思の発達もまわりの人間との相互関係から発生すると考えられているからである。(15)

図1-2は、ヴィゴツキーの乳児期から思春期までの言語の発達を示したものである。

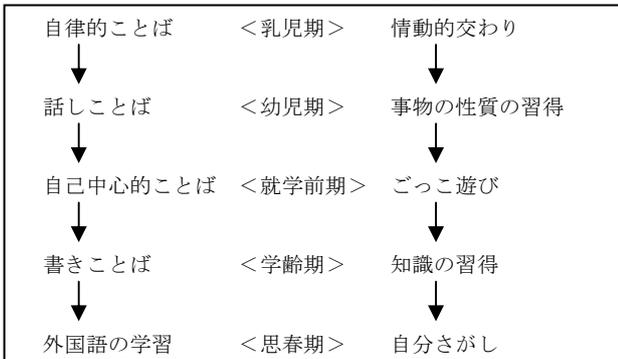


図1-2 ヴィゴツキー言語の発達理論

図1-2では、子どもは乳児期の情動的交わりの中で初めて言葉を発し、幼児期前半においては、言語がまだ十分には思考の媒介手段としては利用されていない段階であることを示している。そして、学齢期を迎えるにあたっては、言葉が内的な記号（内言）として思考を媒介し、思考過程を支配する段階に変化していく段階に入り、書き言葉を身につけていくと言われている。内言とは、「書く前に書きたいことが浮かんでおり、この頭の中での内容」を指している。(16)

しかし、頭の中の内言をそのまま文字にしたのでは、意味の伝わる書き言葉になるとは限らない。書き言葉にするためには、主語と述語、様々な修飾語や補語、接続詞などを使って文の形に整えなければならず、書き言葉は省略を許されない言葉であると言われている。ヴィゴツキーは「子どもが内言の意味の世界を書き言葉にするときには、最大限に圧縮された言葉を最大限に展開された構文の整った言葉へと翻訳しなければならない」と述べている。(17)

この発達の理論をもとに、筆者が内言と書き言葉の関係についてまとめたものが図1-3である。

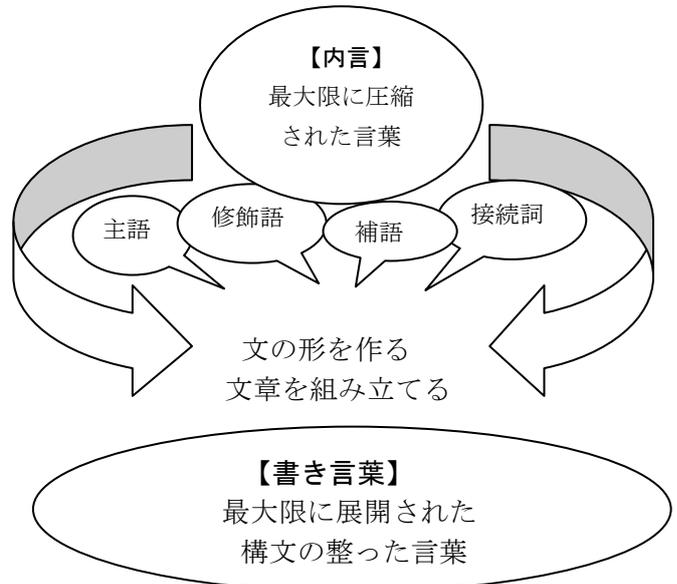


図1-3 内言と書き言葉の関係について

子どもたちは、内言の言葉を書き言葉にする際に書きたいことはあるが、書くことの困難さを感じているのではないだろうか。書く内容はあるのに、いざ書き出すと文章が続かないということである。書き言葉の発達の前提には、文字を覚えて書けるということ以上に、内言（内的な記号）を文字という技術をもちいながら、書き言葉に「変換」できる力が必要であると考えられている。(18)

ヴィゴツキーの理論からは、書きたいことさえみつければ書けるというのではなく、書きたい内容をいかに自分の言葉として噛み砕いた書き言葉に直す力が子どもたちには必要であり、たやすく身につく力ではないことが分かる。つまり、書きたい内容を最大限に引き出す手立てを学習の中に具体的に講じることが大切なことであると思われる。

また岡本は、子どもの言葉の発達に関して、「一次のことば」と「二次のことば」の相違について知る必要があるとして、次のように述べている。

「一次のことば」とは、親しい人との1対1の会話などの中で進められる話し言葉であり、話し手、聞き手の役割を交換しながらことばを交わす言葉である。一方、「二次のことば」とは、不特定多数の他者が聞いて分かる言葉であり、書き言葉も含まれる。この「二次のことば」は「一次のことば」と違い、必要なことはすべてことばの中に託さなければならないという特徴がある。そのため、文

法を正しく理解して使わないと、大きな誤解が起こりうることもある。そこで、「二次的ことば」で表現するには、言語を操作できる力が求められる。ことば自体の力でコミュニケーションや思考を促すものが、「二次的ことば」である。また、児童期は、「二次的ことば」が使われ始める時期であるといわれている。岡本は「一次的事ことば」から、「二次的事ことば」へのよりよいつながりが求められると述べている。(19)

岡本の理論から、筆者は「一次的事ことば」と「二次的事ことば」について以下のように考えをまとめた。

「一次的事ことば」とは、日常会話などにおける相手とのコミュニケーションを中心とした話し言葉であると考えられる。その一方で、「二次的事ことば」とは、筋道の通る話し言葉、書き言葉であると考えられる。書き言葉である「二次的事ことば」はどのようにすれば身につけることができるのであろうか。話し言葉が身についた状態であれば、その上に文字さえ覚えれば文章が書けるというものではなく、書く活動においては、子どもの背後に、どれだけ言語を駆使できる力を身につけてきているのかが大切である。筆者の経験則から、書くことに困っている子どもに対して「話すように書けばよい」「思ったことをそのまま書けばよい」といったアドバイスを行ったことがある。しかし、今そのことを振り返ってみると、子どもたちに対して有効な手だてになっていたとは言えなかったかもしれない。書く力をみるには、生育歴も含めた言語の力を見るのが大切であると考えられる。仮に子どもたちが日常の生活の中で、自分の思いを相手に分かるような言葉で伝えられなかったり、主述の通っていない単語のみの会話を繰り返したりしている中では、書く力が身につくにつれていくのではないだろうか。普段の生活の中で、主述の通った、第三者が聞いても分かる話し言葉で話したり、筋道立てて書かれた文章を読んだりする中で、書き言葉に慣れ親しんでいくことが大切であると考えられる。このように「二次的事ことば」が少しずつ子どもたちに身についていき、書く力と結びついていくものではないかと思われる。

また、書く力を身につけるためには、国語科の時間のみならず、他教科等においても思考を伴う書く場が大切である。当然、国語科における読む学習、話す・聞く学習、言語事項などの学習とも深い関連があると考えられる。

次に、書くことは子どもの思考力をどのように

育てるのかという点において考えてみる。

子どもたちが、作文を書いている時にはどのような思考が働くのだろうか。筆者の経験則から子どもたちが書いている様子を見てみると、作文を書き出したものの、途中ですらすらと文章が続かずに、子どもたちの書いている手が止まっている様子が見られる場面があった。このような場面において、子どもたちの思考の中ではどのようなことが起こっているのだろうか。

内田は、「作文を書く過程では常に鉛筆を動かしているのではない。読み返したりけしゴムで消したり外から何をしているのか推測できる場合と、外からは、何をしているのかわからない精神活動に従事している場合がある。」(20)と述べている。なぜ、そこで鉛筆が止まったのか、頭の中では何を考えていたのか、どんなことに注意を払っていたのかを推測するために、安西と内田は停滞時の内観を以下のようにまとめている。

表1-3 ポーズにおける内観報告の分類カテゴリー
(安西・内田1981)

カテゴリー	カテゴリー名	定義
プラン	プロットプラン	作文全体の大筋・内容構造についての計画
	テーマの意識化	作文全体の主題の意識化
	局所的プラン	つぎに書くことのエピソード内容の抽出と意識化
	組織化	いくつか浮かんできたエピソード内容を整理する
	しめくくり	しめくくりを計画する
検索	プランの検索	前もって立てた計画を思い出すこと
	情報の検索	計画に適合する情報を記憶から探し出す
喚起	自然発生	つぎに書くことが自然に浮かんでくる
	記述からの喚起	前に書いたことに関連して、あれこれ想起すること つぎの表現にあらわれる場合もあらわれない場合もある
言語表現化	命題の言語化	計画で意識化された表象を言語表現に置き換える操作
	修辭的工夫	洗練した表現やことばを探したり工夫したりする
	表現の正確化	誤字、送りがない、漢字、文法の誤りの訂正や正確化のための想起
	読み手の意識化	読み手を意識した表現の工夫
	作文形式の知識	句読点、「」,段落、行替えなど、作文形式の手続きに関するもの
読み返し	読み返し	書いた文の読み返し
その他	休息	休息
	質問	テスターへの質問
	その他	物音がして外を見るなど突発事態への外的行動
	後解釈	明らかに後からこじつけたとみなされるもの
	判定不能	本人が覚えていないとしたもの、または、判定者が上記カテゴリーのどれにも特定できなかったもの

これは、小学校2～5年生を対象にして、鉛筆

が2秒止まった箇所を<停滞>として、なぜそこで鉛筆が止まったのか、頭の中では何を考えていたのか、どんなことに注意を払っていたのかを推測するために、停滞時の内観を報告してもらったものを集約したものである。(21)前頁の表1-3の内観報告は、<プラン><検索><喚起><言語表現化><読み返し><その他>の6つのカテゴリーに分類されており、さらにそれぞれがいくつかの下位カテゴリーにも分かれていることが示されている。単に、手が止まっている場面においても、書くことにまつわる様々な思考や行為が行われていることが分かる。

また、この表を見ると作文を書いている途中には、子どもたちは様々なことに注意を払いながら、書いている様子が分かる。

<プラン>のカテゴリーでは作文全体の構想や主題に関わること、書く内容を整理することなどがあがっている。

<検索>では、前もって立てた計画を思い出したり、適切な情報を記憶の中から呼び戻したりしていることがあがっている。

<言語表現化>では洗練した表現やことばを探したり工夫したり、誤字や送り仮名などを訂正する様子が伺われる。

前頁の表1-3から、小学校2～5年生の子どもたちが、実にいろいろな思考を伴った書く活動が行われていることが分かる。そしてこれらの項目が「単独に生じるのではなく、いくつかのカテゴリーが相互に関連しあってはたらくのである」(22)と内田は述べている。

なぜ、これほどまでに様々なことに対して書く活動では注意を払うのだろうか。内田は、書くことは認識を深めるという視点にたち、以下のように述べている。

書きことばによる伝達は、時間・空間を越えておこるため、相手との場の共有がきわめて小さい状況で成立するところにその特徴がある。そのため書く過程で書き手は伝えたいことと表現のズレを調整するのにかなりの注意を払っており、思想と表現のズレの調整を行うことによって、表現だけでなく、思想も認識の対象になると考えられる。そして、このズレがなくなった時には精神イメージを書きことばで表現して、相手に最も的確に伝えられる段階に達した時は、自分にとっても精神イメージは、最も明確になり、意識化されるようになるのではないかと述べている。(23)

これらのことから、書きたいことが伝えられる

ように、書き手は書き進めながらも、一方では、客観的に書いている内容を「見ている」ことが分かる。複雑な思考が絡み合うことが書く活動における特徴であるといえる。書く活動は、このような思考を伴いながら進められていくものであるので、子どもたちの持っている力を引き出すことができるような工夫を指導者は考える必要があるのではないだろうか。書く力を身につけるために、細かなステップを用意することが指導支援の工夫として求められる。

「自分の思いを十分に書くことができた」と子どもたちが感じられたとき、思考も最も深まったととらえることができる。このような思考を伴う書く力を育てていくためには、指導者には、「書くこと」の指導の系統性を知り、発達段階に応じた適切な指導が求められる。

- (1) 国立教育政策研究所教育課程研究センター『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査結果の概要及び教科別分析』2005.9 p.1
- (2) 前掲(1) p.32
- (3) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「特定の課題に関する調査の概要」<http://www.nier.go.jp/kaihatu/tokutei/04002000000007001.pdf> 2008.1.18
- (4) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「特定の課題に関する調査(国語)集計結果」<http://www.nier.go.jp/kaihatu/tokutei/04002110000007001.pdf> 2008.1.18 pp..112～114「個々の観点における通過率」を筆者がまとめたもの
- (5) 前掲(4) pp..115～117の「個々の観点における通過率」を筆者がまとめたもの
- (6) 前掲(4) p.112
- (7) 前掲(4) p.115
- (8) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「特定の課題に関する調査(国語)調査結果」<http://www.nier.go.jp/kaihatu/tokutei/04002110000007001.pdf> 2008.1.18 p.38
- (9) 前掲(3) p.4
- (10) 京都市教育委員会『学力定着調査報告(小学校国語)』2007.7 p.48
- (11) 前掲(10) p.97
- (12) 前掲(10) p.147
- (13) 京都市教育委員会『学力定着調査報告(中学校国語)』2007.5 p.30
- (14) 中村和夫『ヴィゴツキー心理学』新読者会社 2007.3 p.25
- (15) 柴田義松『ヴィゴツキー入門』寺子屋新書 2007.3 p.31
- (16) 前掲(14) p.38
- (17) 前掲(14) p.38
- (18) 前掲(14) p.39
- (19) 岡本夏木『幼児期—子どもは世界をどうつかむか—』岩波

- (20) 内田伸子「文章産出一物語ること・書くこと・考えること」『言語心理学』朝倉書店 2006.12 p.86
- (21) 前掲(19) p.86
- (22) 内田伸子『子どもの文章・書くこと考えること』東京大学出版会 2003.7 p.171
- (23) 前掲(22) p.182

第2章 考えを明確にした文章を書く力

第1節 「書く力」の分析

(1) 書く過程と指導の留意点

これまで述べてきたように、書く力をつけるためには、細かなステップを用意することが大切であることが分かる。そして、書く力を育てるために、子どもたちの発達段階に応じてどのような力をつけることが大切であるのかを指導者が見通しをもって取り組むことが大切であると考えられる。

そこで学習指導要領の「書くこと」に関する指導内容を参考にして、子どもたちにつけたい態度を中心にして書きまとめたものが、図2-1の「小中9年間『書くこと』つけたい力系統図」である。

小学校第1・2学年では、楽しんで表現する態度を育てるために文の順序に焦点を当てて書く学習を進めていきたい。意味が分かる文にするために主語・述語を大事にしながらかき、文と文の続き方に注意して書く力を育てていきたい。

小学校第3・4学年では、適切に表現する態度を育てるために、段落という文章のまとまりに気をつけて書く力を育てていきたい。書きたいことの中となる事柄を明確にもち事柄ごとに書きまとめて文章を書く力を育てていきたいと考える。

小学校第5・6学年では、効果的に表現する態度を育てるために、文章全体の構成を考える力を大切にしたい。中学年で学んだ段落意識の上にたち、事象と感想、意見とを書き分けながら、構成を考える力を育てていきたいと考える。

そして中学校第1学年では、進んで書き表す態度を育てるために、自分の考えを主張する態度を大切にしていきたい。自分の考えを主張するために、事実や事柄、課題の書き分けを踏まえて、文章を書く力を育てていきたいと考える。

中学校第2・3学年では、書くことを通して、生活を豊かにする態度を育てていきたいと考える。論理の展開を工夫するために段落相互のつながりや文章表現を工夫する力を育てていきたい。

このように、図2-1の「小中9年間『書くこと』

のつけたい力系統図」から分かるように、「文の順序」「段落」「文章全体の構成」「自分の考えの主張」「論理の展開の工夫」をキーワードとして、系統性をみていきたいと考える。

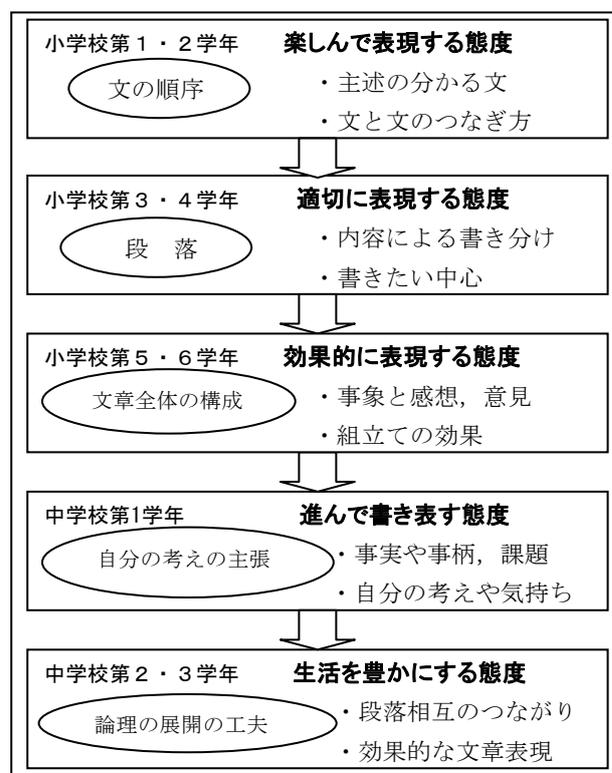


図2-1 小中9年間「書くこと」つけたい力系統図

また、自分の考えを明らかにして文章を書く場

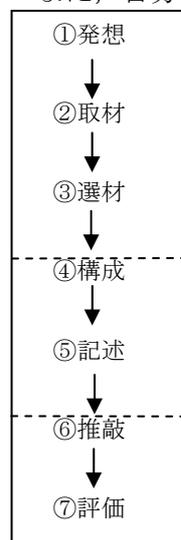


図2-2 文章作成過程

面については、書く過程として大きく3つの場面「書く前・書いている最中・書いた後」に分けることができる。この3つの場面を中学校国語科の学習指導要領における指導事項を参考にして、図2-2のように7つの文章作成過程を考えた。

ここでは、書く前の場面として「①発想」「②取材」「③選材」、書いている最中を「④構成」「⑤記述」、書いた後は「⑥推敲」「⑦評価」として学習が進められるものと考えた。「①発想」から「⑦評価」へと向かう中で、予想されるつまづきを明らかにしながら

それぞれの過程で、指導してきたい内容について述べる。

「①発想」とは、課題や主題を見つけたり、論証の材料・方法を探し出したりする過程である。これは、自分自身で課題を見つけることである。

自分が興味をもち、関心を抱いたことや疑問に思ったことを大切にし、その課題解決のために材料や情報を集め、自分の考えを確かなものとするのが求められる。課題を決める際には、「○○のような□□になってほしい。だから、△△のことについて調べて伝えたい。」というように、書き手の願いに裏づけられた課題を設定することが大切である。書いて伝えようとしている事柄の価値の有無についても指導者としてとらえていく必要がある。また、課題を決める際には時間をかけて、子どもたちが納得のいく課題を決めさせていきたい。書くことに対して自分の思いをのせることは、負担感の大きいものである。仮に、書く事柄について子どもたちの思いがつかまっていないとしたら、書く活動は苦痛を伴う活動になってしまうことが考えられるからである。

「②取材」とは、書く材料を集めることである。材料を集める方法としては、「自分のこれまでの経験を想起する」「人に尋ねる」「参考図書やインターネットから調べる」など様々である。学年が上がるにつれ、材料を集める方法の習得とともに、書く目的に合わせて調べる方法を子ども自らが選ぶことも大切であると考えられる。

取材活動においては、範囲を身近な生活を中心にして活動を進めていくことを大切にしたい。そして、取材活動が進む中で、身近な生活と社会生活全般とを結びつけながら、学習を進められるようにしていきたいと考える。調べてすぐに、書く内容につながる材料がそろえるものではない。場合によっては、調べてはみたもののなかなか課題に対する回答がみつからず、書く意欲が低下する場合もある。まずは、調べたい課題について、身近にあることの中からたくさんの情報が集められるような指導者の支援が重要である。書くための材料をたくさん集められることを「②取材」では大切にしていきたい。

「③選材」とは、書くべき材料を集めて、集めた材料から書く内容を選ぶことである。「取材」から「選材」へとよりよくつなげていく過程を重視したい。材料を集めてくるだけで終わることのないように、書いて伝える必要性を判断し、目的や場面や相手に応じて適切な選択を行う力が求められる。まずは、材料となるものをたくさん集めた後に、材料を選ぶ時間を確保した授業展開が求められる。ここでは、集めてきた材料を「①発想」における課題と結びつけながら、子どもたち自身が伝えたい内容を十分に吟味する時間をとりたい。

い。また、調べてきた内容を同じカテゴリ一別に分け、内容ごとに調べてきたことをグループ化する中で自分の調べてきた内容を整理する力を育てていきたい。

以上のような「①発想」「②取材」「③選材」の指導は、文章表現の始めの段階であり、書くための材料を整えていく中で、書きたいと思う内容が明確になるものであると考える。

次に、主に書いている最中に行う「④構成」「⑤記述」における指導で大切にしたい点について述べる。

「④構成」とは集めた材料を効果的に配置することである。文章の構成を考えることは、文章を書く上での設計図ととらえることができる。

金子は、「文章表現は、時間的・継続的・線状的性格を持っているという特異性がある」(24)としてその理由を次のように述べている。

絵画や彫刻での表現では、作成過程でどの部分から先に手をつけて完成させたかということよりも作品は丸ごと同時的・空間的存在として受け止められる。ところが、言語においては、表現のあとさきの配列が重大な意味をもっており、読み手は書き手の表現に導かれながら文章表現の展開をたどると述べている。(25)

これは、文章の構成が違えば、読み手への伝わり方も大きく変わるということを示している。構成を考える場面においては、選んだ材料をどのように配置するのか、考える時間を大切にしたい。

そして、子どもたちに構成の例を分かりやすく示し、構成を考えることの大切さを伝えていきたいと考える。この構成を考える時間が自分が何を伝えたいのかという主題についても再確認できるのではないかと考える。

金子は、構成を考えるプロセスが「書き手の思考を確かにし、同時に叙述の順序の工夫につながるのである」(26)と述べている。構成を考える際には書き手が材料(話題)を分かりやすく関係づけ、配列して自らの思考を整理・再構築する過程であることを認識したい。

次に、「⑤記述」に関する指導について述べる。「⑤記述」とは、実際に、文章を書き綴っていく過程を示す。

児玉は、記述に関する指導について、「これまで、記述前の指導、題材指導、取材指導、構成指導までは、比較的丁寧な指導してきても、あとは構成メモに沿って書いていきなさいと指示をし、

後は時間まちといった姿が教室で見られるのではないか」(27)と述べている。

最終的に、子どもたちがどのような文章が書いたのか、指導者としては見とどける必要がある。書く力とは、文章を綴っていくという活動であり、その中で記述そのものの力をつけなくてはならない。記述の場面において、子どもたちの個性が発揮できることを考えると、個別指導が大切である。しかし、個別指導と同時に、子どもたちが記述する力をつけるためには、文章の構成から記述へと向かう中での、記述における手だてとはどういったものであるのか考えておきたい。井上は、記述する際には、どのような言葉を実際に使ってよいのか、子どもたちには分かりづらいのではないかと考え、描写の語彙、物語の語彙、調査記述の語彙などを子どもたちに示すことが大切であると述べている。(28) また、接続詞や文末表現の使い方に目をむけることで、実際にどのように文章を書き綴っていけばよいのか示すことで記述する力をつけていきたいと考える。書く力は個人差が大きいと思われるが、記述することへ意欲をもって進められるような指導を大切にしていきたいと考える。

次に、書いた後の学習場面として「⑥推敲」「⑦評価」について述べる。

書いた文章を見直したり、他者にどのように評価されたりするかは「書いてよかった」と子どもたちが思うのか、それとも「もう書きたくない」と思うのか分かれるところであり、次への子どもの意欲を高めるために大切にしたい場面である。

学年が進行するにつれて、自分が書いた文章が読み手にどう伝わるのかといった関心が高くなり、文を見直す機会が増えるだろう。しかし、どのようにして自分の書いた文章を推敲していけばよいのか分からない子どもも少なくないように思われる。そこで、推敲する際には、表現様式や「①発想」とも関連させながら、文章を見直す観点を明らかにして習得させていきたいと考える。この際、子どもたちに届く学習課題をうまく設定できなければ、個別学習による推敲指導はなかなか効果が上がりにくいものであると思われる。そこで、推敲の次の「⑦評価」の学習とも関連させて、他者に自分の作文を読んでもらいながら、自分の書いた文章を改めて見直すことも大切であると考え。その際、友達の作品を読む時の観点を示したり、自分が文章を書いたときに工夫した点などを自己評価として書いたものも示したりする中で、

他者からの評価も踏まえた推敲の学習が展開できると考える。

また、「⑦評価」の場面においては、第一に教師の温かい評価を大切にしたい。子どもが書いた文章のよさや改善した方がよい点について明らかにして、子どもたちに評価の視点を示すことが大切ではないだろうか。そして、書いた作品を読み合う場を設けることで、書き手に評価の声が届くようにしていきたいと考える。子どもが文章を書いたことに対して的確に評価できる指導者でありたい。そして、指導者は文章の様式やつけたい書く力のつながりを意識した中で、子どもたちが文章を書いたことに対して適切な評価を行っていく必要があると思われる。

(2) 文章を構成する力と記述する力

これまで述べてきた文章作成過程の中で、とりわけ、文章の構成から記述へと向かう点について焦点をあてて研究を進めていきたい。その理由として、文章の構成を考えることが、自分の考えを繰り返し問い直すことにもつながり、自分の考えを明確にした書く力を育成できると考えたからである。前述したように、文章の構成を考えることは、伝えたい事柄の配置を考えるだけでなく、自分の伝えたいことが何かと考えることが、思考を伴う場面であると考えられるからである。

次に、子どもたちの文章の構成を考える力について、内田の報告を見る。

内田は、「個人ごとに内観を時間の推移に従って調べてみると作文過程で注意を払う問題が個人によって異なり、以下の4つのスタイルが確認された。」(29)と述べている。

A型	全体の構想をきちんと立てて、その構想に従って書きすすめる
B型	テーマを決めて、そのテーマに照らしながら状況依存的に書き進める
C型	テーマの意識化がないが、次に何を書くかを決めながら書きすすめる
D型	連想的に思いついた順に文字化していく

この4つの型に占める割合について、内田は「このような型の出現頻度を比較すると、学年を追うにしたがってテーマだけ決めて、状況依存的に書きすすめる、書きながら意図と表現を自由に調整するB型が多くなることが示唆された」(30)と述べている。

筆者は、文章の構成について考える時、学年を追うにつれてB型が多くなる点について着目した

い。B型が多いという点については、書く力が身につけているために、テーマに照らしながら、状況依存的に書き進める力をもった子どもがいるものと思われる。しかし、子どもたちの中には、書く力が十分に身につけていない中で、状況依存的に書き進めている子どももいるのではないかと推察する。

その場合、テーマだけはあるものの、子どもたちは見通しのあまりない中で、書き進めている状況にあるものと思われる。そのため自分の書いた文章を読み返した時に、自分の伝えたいことがはっきりとしない文章になっている場合があるのではないだろうか。また、文章の構成を考える方法や構成を考えることのよさを知らずにいる子どももいるのではないかと推察できる。A型にあるような全体の構想をきちんと立てて、その構想に従って書き進める力が自分の考えを明確にした文章を書く力につながると考える。

また秋田は、書くことが上手な人は、書く過程の中で、2つの特徴があるとして、「1つは、最初のプランを洗練させていく点、もう1つは、推敲の過程に時間をかける点である」(31)と述べている。

本研究では、「文章の構成」から「記述」に向かう手だてを考える中で、自分の考えを明確にした文章を書く力を育てるための指導の在り方について追究していきたいと考える。

第2節 「書く力」を育てる授業

(1) 見通しをもって指導する

京都市立の小・中学校では、授業を進めていく上で、本教育委員会より発行している「京都市学習指導計画」を参考にしながら、各学校において授業が進められている。また、教科書として国語科においては現在、光村図書を採択している。

表2-1は、筆者が「小中9年間『書くこと』評価規準に関する一覧」としてまとめたものである。これは、教科書の単元の配列と各単元における「京都市学習指導計画」の「書くことの評価規準」として述べている文言を一覧にまとめたものである。また、この表には、教科書に文例としてあがっている文章の字数もつけた。表2-1をみると、小中9年間のつながりを文章の表現様式から見ることができる。

読書と関連する単元については、小学校第1学年から、中学校第3学年までのすべての学年に配置されている。小学校第1学年においては、12月単元として配置されているが、その他の学年においては夏

期休業の前の読書活動と結びつけた本の紹介や読書記録などの書く学習に結びつけた単元が配置されている。

手紙文の書き方について指導する単元は、小学校第1学年から、中学校第1学年まで繰り返し配置されている。小学校第1学年では、身近な人に手紙を送ることから始めて、学年が進むにつれて、招待状やお礼の手紙などの書き方を学ぶ中で、実生活でも活用できるねらいがあるものと思われる。

また、自分の考えを主張する意見文の書き方については、小学校第5学年から中学校第3学年まで配置されている。中学校第3学年では、自分の意見とは反対の考えをもつ人の意見も想定した中で、文章を書きまとめる力についても求められている。

このように、書くことの指導を系統的に行うため、教科書の中で、配置されている単元のつながりをみるのが大切である。

普段、国語科の授業においては、教科書を利用して学習を進めていくことが多い。学習を進めていく際には、表現様式をとらえながら、発達段階に応じたつきたい「書く力」がある。そこで各学年における文章の構成と記述に関わって育てていきたい書く力について考えてみる。

表2-2は「小中9年間『書くこと』到達目標に関する一覧」である。これは、小中9年間のつながりの中で、2学年のまとまりで目標や内容が書かれている学習指導要領をもとに、各学年でつきたい力を前期と後期に区別して作成したものである。学習指導要領の指導事項のア～カまでの観点をもとに、筆者が作成したものである。

小学校学習指導要領（書くこと・指導事項）	
ア	目的意識・相手意識，自分の考えに関する指導事項
イ	取材に関する指導事項
ウ	構成に関する指導事項
エ	記述に関する指導事項
オ	推敲，評価に関する指導事項
中学校学習指導要領（書くこと・指導事項）	
ア	発想や認識についての指導事項
イ	事柄や意見についての指導事項
ウ	選材についての指導事項
エ	構成についての指導事項
オ	記述についての指導事項
カ	推敲についての指導事項
キ	評価・批評についての指導事項

この観点をもとに、それぞれの学年において大切したい「構成」と「記述」にかかわる指導について分析する。

表2-1 小中9年間「書くこと」評価規準に関する一覧

＜小学校＞目標		国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。							
学年	目標 (2)	2 内容 B書くこと	単元名・教材名・書くこと評価規準 (京都市立小中学校教育課程指導計画より)・文種・(作品例の字数・文の数)・O特設の時間として京都市立小中学校教育課程指導計画にあるもの				言語事項	「書くこと」指導事例	
			4・5月単元	6・7月単元	9・10月単元	11・12月単元	1・2・3月単元		
小1	(2) 経験した事や想像した事などについて、順序が分かるように、語や文の続き方に注意して文や文章を書くことができるようにするとともに、楽しんで表現しようとする態度を育てる。	ア 相手や目的を考えながら、書くこと。 イ 書くこととする題材に必要な事柄を集めること。 ウ 自分の考えが明確になるように、簡単な組立てを考えること。 エ 事柄の順序を考えながら、語と語や文と文の続き方に注意して書くこと。 オ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに注意すること。	「どうぞよろしく」相手によく分かるように自分の名前などを丁寧に書いている。 自分の名前 (文例14字) 「たんけんしたよみつけたよ」知らせたい場所の名前などを平仮名で書いている。 場所の名前 (文例6字)	「ことばをいれて、ぶんをつくらう」意味の通った文になるように、言葉を選んで文を書いている。 主語と述語を使った文 (文例8字・1文) 「すきなもの、おしえて」語や文の続き方に注意して、何を聞き、どう答えたのかの二文を書いている。 報告文 (文例48字・2文) 「てがみをかこう」身近な相手などに知らせたい事を明らかにして、手紙にふさわしい形式で書いている。 手紙文 (文例81字・2文)	くらべてよもう「じどう車くらべ」文型に気を付けて、簡単な組み立てを考えて書いている。 説明文 (文例84字・2文)	よく見てかこう「しらせたいな、見せたいな」自分で書くこととするものについて観察して、その特徴などについて順序よく書いている。 観察文 (文例122字・7文) 本とともだちになろう「ずうっと、ずっと、大すきだよ」 紹介する本の名前や登場人物、簡単なあらすじを書いている。 紹介文 (文例62字・1文)	ちがいをかんがえてよもう「どうぶつのお赤ちゃん」動物のお赤ちゃんについて絵本や図鑑から紹介することを集め、語と語や文と文の続き方に注意して書いている。 説明文 (文例44字・1文) おもい出してかこう「いいこといっぱい、一年生」 写真(絵)を基に書く内容を考えて、思い出したことを分かりやすく、順序をたどって書いている。 生活文 (文例56字・5文)	ウ 表記に関する事項 (ア) 長音、拗(よう)音、促音、撥(はつ)音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文中で正しく使うこと。 (イ) 句読点の打ち方や、かぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使うこと。 エ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 文の中における主語と述語との関係に注意すること。 オ 言葉遣いに関する事項 (ア) 丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話し、また、敬体で書かれた文章に慣れること。	絵に言葉を入れること、伝えたい事を簡単な手紙などに書くこと、先生や身近な人などに尋ねた事をまとめること、観察した事を文などに表すことなど
小2	(2) 相手や目的に応じて、調べた事などが伝わるように、段落相互の関係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。	ア 相手や目的に応じて、適切に書くこと。 イ 書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。 ウ 自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考えること。 エ 書くこととする事柄の中心を明確にしなが、段落と段落との続き方に注意して書くこと。 オ 文章のよいところを見付けたり、間違いなどを正したりすること。	「しろうたいじょうを書くこう」書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。 手紙文 (文例116字・3文) 分かりやすく書くこう「おもしろいもの、見つけた」 伝えたいことが読み手に伝わるように、段落に分け、順序よく書いている。 報告文 (文例394字・14文)	本と友達になろう「スイミー」 知らせたいことを中心に、組立てを考えて本の紹介文を書いている。 紹介文 (文例93字・3文) たずねたことをもとに書くこう「もうすぐ夏休み」 集めた事柄を基に書く順序を考え相手によく伝わる文を書いている。 報告文 (文例192字・8文)	だいじなところに気をつけて読もう「サンゴの海の生きものたち」知りたいことを調べたり、探したりして分かったことを紹介文に書いている。 説明文 (文例はなし) お話、大すき「こんなお話を考えた」 組み立てを考えてお話を書き、読み返して修正した上で絵本を作っている。 創作文 (文例412字・21文) たしかめながら読もう「一本の木」 説明に必要な事柄を整理して組み立てを考え、順序よく文章を書いている。 説明文 (文例834字・29文)	みじかいことばでかこう「見たこと、かんじたこと」物の特徴をつかみ、書く材料を集めて短い文章に表している。 詩 (文例52字・2文) お話、大すき「こんなお話を考えた」 組み立てを考えてお話を書き、読み返して修正した上で絵本を作っている。 創作文 (文例412字・21文) たしかめながら読もう「一本の木」 説明に必要な事柄を整理して組み立てを考え、順序よく文章を書いている。 説明文 (文例834字・29文)	くわしく思い出して書くこう「楽しかったよ、二年生」簡単な組み立てを考えて、順序よく文章を書く。 生活文 (文例379字・14文) お話を楽しもう「スーホの白い馬」 紹介しようとする本について必要な事柄を集めて書いている。 紹介文 (文例はなし)	オ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつこと。 (イ) 文章全体における段落の役割を理解すること。 (ウ) 文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使うこと。	手紙を書くこと、自分の疑問に思った事などについて調べてまとめること、経験した事を記録文や学級新聞などに表すことなど
小3	(2) 相手や目的に応じて、調べた事などが伝わるように、段落相互の関係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。	ア 相手や目的に応じて、適切に書くこと。 イ 書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。 ウ 自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考えること。 エ 書くこととする事柄の中心を明確にしなが、段落と段落との続き方に注意して書くこと。 オ 文章のよいところを見付けたり、間違いなどを正したりすること。	「しょうたいじょうを書くこう」書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。 手紙文 (文例116字・3文) 分かりやすく書くこう「おもしろいもの、見つけた」 伝えたいことが読み手に伝わるように、段落に分け、順序よく書いている。 報告文 (文例394字・14文)	本と友達になろう「三年とうげ」 友達に薦めたい本を選び、よいところが伝わるように、言葉や文を短く分かりやすくまとめている。 紹介文 (文例129字・4文)		大事なことをたしかめよう「すがたをかえる大豆」 本を探して調べたことを事柄ごとに段落に分けて書いている。 説明文 (文例前半部分200字・6文) まとまりに分けて書くこう「せつめい書を作るこう」 書くこととする事柄の中心を明確にし、段落と段落との続き方に注意しながら書いている。 説明文 (文例981字・41文)	そうぞうをふくらませて書くこう「たから物をさがしに」書く順序を考え、話に小さなまとまりをつけながら、会話文などを工夫し最後まで書いている。 創作文 (文例書き出し部分370字・11文) 学習したことを生かして「モチモチの木」 伝えたいことが相手に分かるように文章を書いている。 感想文 (文例はなし)	オ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつこと。 (イ) 文章全体における段落の役割を理解すること。 (ウ) 文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使うこと。	手紙を書くこと、自分の疑問に思った事などについて調べてまとめること、経験した事を記録文や学級新聞などに表すことなど
小4	(2) 相手や目的に応じて、調べた事などが伝わるように、段落相互の関係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。	ア 相手や目的に応じて、適切に書くこと。 イ 書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。 ウ 自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考えること。 エ 書くこととする事柄の中心を明確にしなが、段落と段落との続き方に注意して書くこと。 オ 文章のよいところを見付けたり、間違いなどを正したりすること。	「手紙を書く」あいさつの言葉や書き方に注意して自分の伝えたい事を適切に手紙に書いている。 手紙文 (文例本文めき・99文字・4文) 〇くらしの中の感動を書くこう「とっておきの〇〇〇」 書きたいことを見つけて、表現を工夫して短い言葉で書いている。 詩 伝えたいことをはっきりさせて書くこう「新聞記者になろう」 話題に応じた事柄を集め、中心を明確にしなが、新聞記事を書いている。 新聞 (文例書き出し部分123字・4文)	本と友達になろう「白いぼうし」 必要な事柄を選択し、伝えたいことが明確になるように書いている。 紹介文 (文例167字・6文)	〇「読書感想文を書くこう」 自分の考えが明確になるように、段落と段落の続き方に注意して書いている。 読書感想文	材料の選び方を考えよう「アップとルーズで伝える」 目的に応じて必要があることを集めて、書くこととする目的を明確にしなが組み立てを考えている。 ポスター (文例246字・6文) 調べたことを知らせよう「生活を見つめて」 調べて分かったことと考えたことを区別し、段落と段落の続き方に注意して書いている。 報告文 (文例571字・14文)	心にまとまったことを書くこう「つぶやきを言葉に」不思議なことやおもしろいことを探して「発見カード」に集め、言葉を選びながら詩を書いている。 詩 (文例19文字・1文、136字・7文) 〇自分のよさを見つけよう「ぼく自まん・わたし自まん」 自分の考えが読み手に伝わるように、中心を明確にして書いている。 紹介文 学習したことを生かして「ごんぎつね」 伝える相手を意識し発表内容が分かるように文章を書いている。 紹介文 (文例はなし) 「心でバチリ」 自分の感じたことを俳句で表現している。 俳句 (文例17字)	オ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつこと。 (イ) 文章全体における段落の役割を理解すること。 (ウ) 文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使うこと。	手紙を書くこと、自分の疑問に思った事などについて調べてまとめること、経験した事を記録文や学級新聞などに表すことなど
小5	(2) 目的や意図に応じて、調べた事などが伝わるように、段落相互の関係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。	ア 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くこと。 イ 全体を見通して、書く必要のある事柄を整理すること。 ウ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の組立ての効果を考えること。 エ 事象と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。 オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。	本に親しみ、人間を見つめよう「新しい友達」 自分と友達とのかわいさを思い出し、書くことを整理して書いている。 感想文 (文例はなし) 要件や気持ちが伝わるように書くこう「お願いの手紙、お礼の手紙」 相手や目的、意図に応じて、的確に伝わるように組立て効果を考えて書いている。 手紙文 (文例488字・13文) 調べたことを整理して書くこう「言葉の研究レポート」 書く必要のある事柄を選び、レポートの構成の仕方を知り、文章をまとめている。 報告文 (文例898字・27文・横書き)	読書の世界を広げよう「千年の釘にいだむ」 読んだ本についての感想や意見を書きまとめている。 文章の組み立てを考え、読書感想文を書く、感想文 (文例はなし)	伝え合って考えよう「人と「もの」とのつきあい方」 自分の意見と他の意見を比べたり、体験・知識と意見を区別したりして文章全体の組み立てを考え、文章を書いている。 意見文 (文例前半部分320字・11文)	目的に応じた伝え方を考えよう「ニュース番組作りの現場から」 目的に応じて材料を集め、分かりやすく工夫して文章を書いている。 ニュース原稿 (文例583字・24文)	表現を工夫して書くこう「物語を作るこう」 表現の効果を工夫したり、作品を読み返したりして書いている。 創作文 (文例書き出し部分84字・4文) 学習したことを生かして「大造じいさんとガン」 発表内容が相手によく伝わるように、分かりやすく文章を書いたり、招待状やプログラムを作って発表会の準備をしたりしている。 推薦文 (文例はなし)	オ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 文や文章にはいろいろな構成があることについて理解すること。	札状や依頼状などの手紙を書くこと、自分の課題について調べてまとめた文章に表すこと、経験した事をまとめた記録や報告にすることなど
小6	(2) 目的や意図に応じて、調べた事などが伝わるように、段落相互の関係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。	ア 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くこと。 イ 全体を見通して、書く必要のある事柄を整理すること。 ウ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の組立ての効果を考えること。 エ 事象と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。 オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。	本に親しみ、自分と対話しよう「カレーライス」 登場人物の中の立場を選んで、物語を読んで考えたことを短い文章で書いている。 感想文 (文例はなし) 相手や目的に合わせて書くこう「ガイドブックを作るこう」 相手や目的に応じて、詳しく書いたり簡単に書いたり、効果を考えながら書いている。 ガイドブック (文例370字・9文)	読書の世界を広げよう「森へ」 自分の伝える内容を選び、工夫して紹介文を書いている。 推薦文 (文例228字・8文)	共に考えるために伝えよう「みんなで生きる町」 多くの読み手に提案内容が伝わるように、問題点を明らかにし、組立てを工夫して書いている。 意見文 (文例一部490字・13文)	筆者の考えを受け止め、自分の考えを伝えよう「平和のとりにてを築く」 自分の考えを明確にするため、全体の組立てを考えたり、事象と感想と意見を区別しながら目的や意図に応じて書いたりしている。 意見文 (文例はなし) 聞き手の心に届くように発表しよう「今、わたしは、ぼくは」 目的や意図に応じて、構成や表現を工夫して書いている。 紹介文 (文例前半部分298字・1文)	表現のしかたを工夫して書くこう「感動を言葉に」 見たり感じたりしたことから連想を広げて、表現を工夫して詩を書いている。 詩 (文例28字・2文) 学習したことを生かして「海の命」「今、君たちに伝えたいこと」「生きる」 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書いている。 ガイドブック (文例はなし)	オ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 文や文章にはいろいろな構成があることについて理解すること。	札状や依頼状などの手紙を書くこと、自分の課題について調べてまとめた文章に表すこと、経験した事をまとめた記録や報告にすることなど
＜中学校＞目標		国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。							
中1	(2) 必要な材料を基にして自分の考えをまとめ、的確に書き表す能力を高めるとともに、進んで書き表そうとする態度を育てる。	ア 身近な生活や学習の中から課題を見付け、材料を集め、自分のものの見方や考え方を深めること。 イ 伝えたい事実や事柄、課題及び自分の考えや気持ちを明確にすること。 ウ 自分の考えや気持ちを的確に表すために、適切な材料を選ぶこと。 カ 書いた文章を読み返し、表記や語句の用法、叙述の仕方などを確かめて、読みやすく分かりやすい文章にすること。 キ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の集め方などについて自分の表現の参考にする。	わかりやすく説明しよう「情報を選ぶ」 身近な物・事から題材を選び、読み手を想定して書く。書く目的を定めて必要なことが伝わる400字程度の文章を書く。 説明文 (文例262文字・10文) 「読書活動・読書記録を書く」 単なるあらすじではなく、自分の体験と重ねながら、読書記録や読書感想文を書くことができる。 読書記録文 (文例198字・7文)	手紙を書くこう「伝え方を考える」 相手や目的を設定し、それに沿った形式の手紙を書いている。 手紙文 (文例374字・10文)	調べたことを正確に伝えよう「レポートにまとめる」 書いた文章を読み返し、読み手にわかりやすく書くことができる。課題について資料を集め、自分の表現の参考にすることができる。 報告文 (文例A4・2枚程度)	体験を伝え合おう「心に残るあの思い」 書いた文章を読み返し、読み手にわかりやすく書くことができる。課題について資料を集め、自分の表現の参考にすることができる。 報告文 (文例はなし)	エ 話や文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えること。	ア 相手や目的に応じて効果的な文章を書くことのできる能力を高めるようにすること。その際、様々な形態の文章を書かせることとともに、論理的に書く能力を育てるようにすること。 イ 指導に当たっては、例えば次のような言語活動を通して行うこと。 (ア) 説明や記録などの文章を書くこと。 (イ) 手紙や感想などの文章を書くこと。 (ウ) 報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること。	
中2	(2) 様々な材料を基にして自分の考えを深め、自分の立場を明らかにして、論理的に書き表す能力を身に付けさせるとともに、文章を書くことによって生活を豊かにしようとする態度を育てる。	ア 広い範囲から課題を見付け、必要な材料を集め、自分のものの見方や考え方を深めること。 イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすること。 エ 文章の形態に応じて適切な構成を工夫すること。 オ 自分の意見が相手に効果的に伝わるように、根拠を明らかにし、論理の展開を工夫して書くこと。 カ 書いた文章を読み返し、文や文章を整えて、説得力のある文章にすること。 キ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用の仕方などについて自分の表現に役立てること。	人物紹介パンフレットを作るこう「情報を編集する」 どの情報をメインに構成するかを決め、集めた情報を整理することができる。 パンフレット (文例1ページ分・228字・4文) 本の世界を広げよう「読書紹介をする」 印象的なセリフに注目し、あらすじをまとめて「ゼブラ」の紹介文を書く。 紹介文 (文例160字・4文)	「印象的な一場面を書くこう」 自分にとって忘れられない思い出や出会いの一場面を工夫しながら書いている。 体験文 (文例はなし)	「根拠を明らかにして書くこう」 自分の立場を述べた上で、具体的な根拠を挙げ、論理の展開を考えて書いている。 意見文 (文例548字・10文)	視点を覚えて書くこう「新たな自分を発見する」 視点を定めて文体を選び、自分について書いている。 説明文 (文例200字・6文) 広がる言葉 人間や社会について考えを広げ、言葉によって伝え合う「小さな「物語」を探る」 取材した情報を相手にわかりやすく伝えるために、表現や構成を工夫して効果的にまとめている。 創作文 (文例一部分456字・16文)	エ 相手や目的に応じて話や文章の形態や展開の違いがあることに気付くこと。 オ 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えること。	ア 説明や記録などの文章を書くこと。 (イ) 手紙や感想などの文章を書くこと。 (ウ) 報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること。	
中3	(2) 様々な材料を基にして自分の考えを深め、自分の立場を明らかにして、論理的に書き表す能力を身に付けさせるとともに、文章を書くことによって生活を豊かにしようとする態度を育てる。	ア 幅広い範囲から課題を見付け、必要な材料を集め、自分のものの見方や考え方を深めること。 イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすること。 エ 文章の形態に応じて適切な構成を工夫すること。 オ 自分の意見が相手に効果的に伝わるように、根拠を明らかにし、論理の展開を工夫して書くこと。 カ 書いた文章を読み返し、文や文章を整えて、説得力のある文章にすること。 キ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用の仕方などについて自分の表現に役立てること。	新聞の特徴を生かして書くこう「情報を発信する」 伝えたい事柄と考えを明確にしている。新聞の特徴を生かした構成を工夫している。 新聞 (文例1つの記事に關して229字・7文) 本の世界を広げよう「読書活動 読書の記録を工夫する」 読書体験をもとに心に残った表現を書き出し、感想を添えている。 読書記録文 (文例124字・3文)	「身のまわりの風景を描写しよう」 季節や時刻、光や色彩、事物の様子を表現して、身の回りの風景を描写している。 創作文 (文例はなし)	説得力のある文章を書くこう「意見を主張する」 日常生活の中から課題を見つけ、文章の構成を工夫し、具体的な根拠を示して文章を書いている。 意見文 (文例837字・23文)	人間と言葉 心と言葉について考えを深め、今までとこれから見つめる「未来に向かってアルバムを編み、語り合う」 アルバム編集のために、文章の形態や構成を工夫して書いている。 アルバム (文例大学ノート20ページ分)	エ 相手や目的に応じて話や文章の形態や展開の違いがあることに気付くこと。 オ 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えること。	ア 説明や記録などの文章を書くこと。 (イ) 手紙や感想などの文章を書くこと。 (ウ) 報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること。	
			文種については、筆者が各単元において適切であると定めたものを記載した。						

表 2-2 小中9年間「書くこと」到達目標に関する一覧

	学年	目標(2)	2内容 B書くこと	前 期	後 期	言語事項	「書くこと」指導事例	
<p><小学校>目標 国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。</p>	小1	(2) 経験した事や想像した事などについて、順序が分かるように、語や文の続き方に注意して文や文章を書くことができるようになること、楽しんで表現しようとする態度を育てる。	ア 相手や目的を考えながら、書くこと。 イ 書こうとする題材に必要な事柄を集めること。 ウ 自分の考えが明確になるように、簡単な組立てを考えること。 エ 事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書くこと。 オ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに注意すること。	ア 言葉や文を書くことに関心をもつ。 イ 書きたい題材を見つけようとする。 ウ 体験したことなどの順序を考える。 エ 主語と述語を用いた文を書く。 オ 自分が書いた言葉や文を読み返す。	ア 文章を書いて相手に伝えることに関心をもつ。 イ 書きたい題材を見つけようとする。 ウ 順序をたどって組立てを考える。 エ 「いつ、どこで、誰が、どうした」が分かる文章を書く。 オ 自分が書いた文を声に出して読み返す。	ウ 表記に関する事項 (ア) 長音、拗(よう)音、促音、撥(はつ)音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。(イ) 句読点の打ち方や、かぎ(「 」)の使い方を理解して文章の中で使うこと。 エ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 文の中における主語と述語との関係に注意すること。 オ 言葉遣いに関する事項 (ア) 丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話し、また、敬体で書かれた文章に慣れること。	絵に言葉を入れること、伝えたい事を簡単な手紙などに書くこと、先生や身近な人などに尋ねた事をまとめること、観察した事を文などに表すことなど	
	小2	(2) 相手や目的に応じて、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なること、効果的に表現しようとする態度を育てる。	ア 相手や目的に応じて、適切に書くこと。 イ 書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。 ウ 自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考えること。 エ 書こうとする事の中心を明確にしなが、段落と段落との続き方に注意して書くこと。 オ 文章のよいところを見つけたり、間違いなどを正したりすること。	ア 身近な相手に分かるように文章を書く。 イ 書きたい題材に必要な事柄を集める。 ウ 事柄の順に簡単な組立てを考える。 エ 簡単な事柄や気持ちが分かるように書く。 オ 読み返して文字の誤りなどを直す。	ア 相手のことを考え、よく分かるように文章を書く。 イ 書きたい題材に必要な事柄を選ぶ。 ウ 自分の考えが分かるように、簡単な組立てを考える。 エ 文と文との続け方を考えて意味が正しくつながるように書く。 オ 読み返して語句の誤りなどを直す。	オ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつこと。 (イ) 文章全体における段落の役割を理解すること。 (ウ) 文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使うこと。	手紙を書くこと、自分の疑問に思った事などについて調べてまとめること、経験した事を記録文や学級新聞などに表すことなど	
	小3	(2) 相手や目的に応じて、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なること、効果的に表現しようとする態度を育てる。	ア 相手や目的に応じて、適切に書くこと。 イ 書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。 ウ 自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考えること。 エ 書こうとする事の中心を明確にしなが、段落と段落との続き方に注意して書くこと。 オ 文章のよいところを見つけたり、間違いなどを正したりすること。	ア 書くこと目的を考えながら文章を書く。 イ 集めた事柄を内容ごとに分類する。 ウ 中心になる段落を考える。 エ ひとまとまりの内容が一つの段落になるように書く。 オ 読み返して文の間違いを正しくする。	ア 書くこと目的をとらえて文章を書く。 イ 書く内容に合わせて足りない事柄を集める。 ウ 中心になる段落を明らかにして文章の構成を考える。 エ 段落のまとまりを意識して書く。 オ 読み返して文のねじれを直す。			
	小4	(2) 目的や意図に応じて、考えた事などを筋道を立てて文章に書くことができるようになること、効果的に表現しようとする態度を育てる。	ア 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くこと。 イ 全体を見通して、書く必要のある事柄を整理すること。 ウ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の組立ての効果を考えること。 エ 事象と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。 オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。	ア 自分の考えを整理して文章を書く。 イ 集めた事柄について中心になる事柄とそうでない事柄を区別する。 ウ 段落ごとに伝えたいことの要点を明らかにする。 エ 中心になる段落の内容を分かりやすく書く。 オ 読み返して中心部分について書き加えたり、書き直したりする。	ア 目的をはっきりさせてから文章を書く。 イ 内容の軽重を考え、集めた事柄を整理する。 ウ 自分の考えを明確にした段落のつながりを考える。 エ 適切な接続詞を使いながら、段落と段落の続き方に注意して書く。 オ 自分の考えが分かるように読み返して中心部分について書き加えたり、書き直したりする。			
	小5	(2) 目的や意図に応じて、考えた事などを筋道を立てて文章に書くことができるようになること、効果的に表現しようとする態度を育てる。	ア 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くこと。 イ 全体を見通して、書く必要のある事柄を整理すること。 ウ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の組立ての効果を考えること。 エ 事象と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。 オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。	ア 相手のことを考えて読みやすい文章を書く。 イ 書く目的に合わせて必要な材料を集める。 ウ 段落の切れ目を意識して文章の構成を考える。 エ 事象と感想、意見とを区別して書く。 オ 読み返して改行の適切でないところを直す。	ア 自分の考えをまとめてから、文章を書く。 イ 書く目的や意図などに応じて必要な材料を選ぶ。 ウ 段落をはっきりさせ、段落相互の関係が分かるように構成を考える。 エ 事象と感想、意見についてふさわしい書き方を考える。 オ 段落のつながりについて工夫し、修正する。			
	小6	(2) 目的や意図に応じて、考えた事などを筋道を立てて文章に書くことができるようになること、効果的に表現しようとする態度を育てる。	ア 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くこと。 イ 全体を見通して、書く必要のある事柄を整理すること。 ウ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の組立ての効果を考えること。 エ 事象と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。 オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。	ア 目的や意図を考えて、文章を書く。 イ 全体のバランスを考えて、材料を集める。 ウ 各段落の要旨を明らかにして文章全体の構成を考える。 エ 内容に合わせて、文章を簡単に書いたり詳しく書いたりする。 オ 表現の効果を考えて書く。	ア 目的や意図を考えて、語句の選び方などを考えて書く。 イ 全体のバランスを考えて、集めた事柄を整理する。 ウ 題材に対する自分の立場をはっきりさせて文章全体の構成を考える。 エ 事象や感想、意見とを区別し、相互のつながりが分かるように書く。 オ 表現の効果を工夫して書く。	オ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 文や文章にはいろいろな構成があることについて理解すること。	礼状や依頼状などの手紙を書くこと、自分の課題について調べてまとめた文章に表すこと、経験した事をまとめた記録や報告にすることなど	
	<p><中学校>目標 国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。</p>	中1	(2) 必要な材料を基にして自分の考えをまとめ、的確に書き表す能力を高めるとともに、進んで書き表そうとする態度を育てる。	ア 身近な生活や学習の中から課題を見つけ、材料を集め、自分の考えをまとめること。 イ 伝えたい事実や事柄、課題及び自分の考えや気持ちを明確にすること。 ウ 自分の考えや気持ちを的確に表すために、適切な材料を選ぶこと。 カ 書いた文章を読み返し、表記や語句の用法、叙述の仕方などを確かめて、読みやすく分かりやすい文章にすること。 キ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の集め方などについて自分の表現の参考にする。	ア 相手に分かるように、進んで書く。 イ 表現しようとする事柄について、自分の考えをまとめる。 ウ 身近な生活の中から、書く材料を選ぶ。 カ 読み返して表記を確かめ、適切に表現にする。 キ 題材のとらえ方について自分の表現の参考にする。	ア 自分の考えを大切に、相手に分かるように書く。 イ 自分の考えを大切に、事実を正確に書く。 ウ 自分の考えや気持ちを的確に表すために、適切な材料を選ぶ。 カ 読み返して叙述や段落等について適切に表現にする。 キ 材料の集め方などについて自分の表現の参考にする。	エ 話や文章の中の段落の役割や文と文との接続関係などを考えること。	
		中2	(2) 様々な材料を基にして自分の考えを深め、自分の立場を明らかにして、論理的に書き表す能力を身に付けさせるとともに、文章を書くことによって生活を豊かにしようとする態度を育てる。	ア 広い範囲から課題を見つけ、必要な材料を集め、自分のものの見方や考え方を深めること。 イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすること。 エ 文章の形態に応じて適切な構成を工夫すること。 オ 自分の意見が相手に効果的に伝わるように、根拠を明らかにし、論理の展開を工夫して書くこと。 カ 書いた文章を読み返し、文や文章を整えて、説得力のある文章にすること。 キ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用の仕方などについて自分の表現に役立てること。	ア 題材を広い範囲から見つけて書く。 イ 主旨の明確な文章を書くために自分の考えをまとめる。 エ 構想に従って組立てを考え、文章を書く。 オ 中心になる部分とそうでない部分を区別し、それぞれにふさわしい書き方を考える。 カ 読み返して表記を確かめ、適切に表現する。 キ 論理の展開の工夫を知り、自分の表現に役立てる。	ア 題材を広い範囲から見つけ、自分の考えを豊かにして書く。 イ 題材を広く求め、書こうとする内容について自分の考えを豊かにする。 エ 構想に従って組立てを考え、段落相互の関係を整えて書く。 オ 事実と意見などを区別し、それぞれにふさわしい書き方を考える。 カ 読み返して表現を工夫し、適切に表現する。 キ 論理の展開の工夫を考え、自分の表現に役立てる。	エ 相手や目的に応じて話や文章の形態や展開の違いがあることに気付くこと。 オ 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えること。	ア 相手や目的に応じて効果的な文章を書くことのできる能力を高めるようにすること。 その際、様々な形態の文章を書かせるとともに、論理的に書く能力を育てるようにすること。 イ 指導に当たっては、例えば次のような言語活動を通して行うこと。 (ア) 説明や記録などの文章を書くこと。 (イ) 手紙や感想などの文章を書くこと。 (ウ) 報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること。
		中3	(2) 様々な材料を基にして自分の考えを深め、自分の立場を明らかにして、論理的に書き表す能力を身に付けさせるとともに、文章を書くことによって生活を豊かにしようとする態度を育てる。	ア 広い範囲から課題を見つけ、必要な材料を集め、自分のものの見方や考え方を深めること。 イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすること。 エ 文章の形態に応じて適切な構成を工夫すること。 オ 自分の意見が相手に効果的に伝わるように、根拠を明らかにし、論理の展開を工夫して書くこと。 カ 書いた文章を読み返し、文や文章を整えて、説得力のある文章にすること。 キ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用の仕方などについて自分の表現に役立てること。	ア ものの見方や考え方を広めて書く。 イ 自分の立場を明確にするために確実な材料を集める。 エ 構想に従って文章の構成を考える。 オ 目的に合った言葉を選び、論理の展開を工夫して書く。 カ 読み返して表記を確かめ、よりよい表現にする。 キ 論理の展開の工夫や材料の活用の仕方について自分の表現に役立てる。	ア ものの見方や考え方を深め、適切に書く。 イ 自分の考えに沿うように集めた材料を選ぶ。 エ 構想に従って組立てを工夫し構成を考える。 オ 目的に合った言葉を選び、読み手への効果をj考えて書き表す。 カ 読み返して文章を練り直し、よりよい表現にする。 キ 論理の展開の工夫や材料の活用の仕方について自分の表現に役立てる。		

太枠内は、筆者が学習指導要領や教科書を参考にして、各学年における到達目標を前期・後期に分けて定めたものである。

小学校第1・2学年では、文章の構成について考える際には、順序をたどりながら、文章の組立てを考える力を育てていきたい。この場合の順序とは、時間的順序や事柄ごとの順序などをさしている。記述の際には、前に書いた文と後に続く文がつながっていくように、自分で書いた文章を声に出して読み返しながらか、書く学習を大切にしていきたいと考える。また、子どもたちに文章には、初めと終わりの部分があることを気づかせる指導も大切であると思われる。

小学校第3・4学年では、文章の構成を考える際に、中心になる段落を明確にすることを大切にしたい。中心とは、文章の構成が「初め・中・終わり」の場合には中の部分のことを指しており、中の部分にどのような内容を書き手として、用意するのが大切なことである。また、小学校第1・2学年でつけた順序よく文章を書く力をもとに、文章のまとまりである段落をつけて書く力を育てていきたい。中心となる段落をもとに、接続詞などを使い、段落と段落を結びつけながら、書く力を育てていきたいと考える。

小学校第5・6学年では、文章全体の構成をとらえる際、組立ての効果を考えながら書く力を育てたい。書きたい事柄をどのように配置すれば、自分の考えがより伝えられるのかと思考できる子どもを育てていきたいと考える。子どもたちには文章の構成を考える中で自分の思いが明確になり、効果的な文章の組立てを考えようとする力を求めたい。記述する際には事象と感想、意見の書き分けや文章の組立ての効果を考えながら書く力を育てていきたいと考える。小学校第3・4学年で身につけた段落をとらえる力の上にたち、自分の意見を伝えるために、組立ての効果を考えながら、文章の構成を考えて書く力もさらに伸ばしていきたい。

中学校第1学年では、進んで書き表す態度を育てたい。自分の考えが分かるように、主張を大切にしながら事実や事柄、課題の書き分けや自分の考えや気持ちを明確にした文章を書く力を育てていきたいと考える。自分の考えを相手に分かってもらうために、どのような事実や事柄、課題が重要であるのか取捨選択する力を育てていきたい。自分の考えを大切に文章を組み立てられる力を育てていきたい。

中学校第2・3学年では、様々な文章の形態の違いをとらえながら自分の立場を明確にし、文章を書く力を育てたいと考える。論理の展開の工夫に目をむけさせ、段落相互のつながりや効果的な

文章表現にも目をむけさせるような指導が大切であると考えられる。筋道の通った論の運び方を工夫すると同時に、記述の際には、表現しようとする内容に最もふさわしいと考えられる語句を選んで用いる力が必要であると考えられる。日常の生活の場で進んで書くことのできる力を育てていきたいと考える。

(2) 付箋紙を使うことの意義

書く力をつけるために、本研究では生活の中でも身近な物である付箋紙を使うことで文章の構成を考え、意欲をもって記述できる力を育てていきたいと考えた。表2-3は、「付箋紙を活用する意義」について筆者がまとめたものである。

これは、文章を作成する過程「書く前」「書いている最中」「書き終えた後」において付箋紙を活用する意義について、子どもや指導者のねらいを明らかにしたものである。

表2-3 付箋紙を活用する意義

		子ども	指導者
書く前	①発想	・短い言葉で考えたことを文字にするため、書くことへの抵抗感が少ない。	・書きたい意欲がどの程度高まっているのか把握することができる。
	②取材	・付箋紙の枚数が増えていくことで、書くための材料が増えていくことが実感できる。	・書く材料がどの程度そろっているのか把握できる。
	③選材	・色別の付箋紙を使うことで、集めた書く材料の偏りを実感することができる。	・書く材料について足りない部分がある場合には、その部分をとらえて指導することができる。
書いている最中	④構成	・色別の付箋紙を使うことで、似たような事柄について付箋紙を重ねて貼るなどして書きだした事柄を整理することができる。	・中心となる書く事柄について付箋紙を使って、子どもたちに指導することができる。
	⑤記述	・付箋紙を動かすことにより、構成の方法について繰り返し考えることができる。	・文章全体の構成を考えることの大切さや方法を指導することができる。
書き終わった後	⑥推敲 ⑦評価	・書き終えた文章について付箋紙を使った文章の構成と見比べ、考えが伝わるような記述ができたかどうか、確認することができる。	・付箋紙を使った文章の構成と見比べ、書き終えた文章の記述の仕方について指導することができる。

表2-3の「付箋紙を活用する意義」から、「書く前」における子どもや指導者のねらいについて述べることにする。

「短い言葉で考えたことを文字にするため、書くことへの抵抗感が少ない」については書くことが苦手な児童にとって、まずは自分が思ったことを文字として表すことを大切にしたいと考える。付箋紙に書く場合は、文の形になっていなくてもよいのであり、単語のままのものや文が途中までになっているものも含めて自分が感じたことや思ったことを文字にすることが文章を書く上の第一歩と考えるからである。

「付箋紙の枚数が増えていくことで、書くための材料が増えていくことが実感できる」という点では書き手にとってどれだけの書く材料をもっているのかについては、書き手自身もあいまいな部分が多いと思われる。そこで、書けそうな事柄を付箋紙のようなカード化されたものに書くことでカードの枚数が、書けそうな事柄の数量となるために、書く材料が増えていくことが実感できると考える。子どもたちにとって、書きたいことが付箋紙でたまっていく過程が見えることは、書くことへの期待感や意欲が高まるのではないかと思われる。

また、「色別の付箋紙を使うことで、取材内容によって、集めた材料の偏りを実感することができる」とについては、調べ学習などを行う際には、調べて分かったことなどを種類ごとに、色ごとに付箋紙に書き分ける活動を大切にしたいと考える。どの項目について、書けそうな話題を増やすことができたのか、書き手が実感できるものと思われる。また、付箋紙の色をみることで、調べようとはしたものの、調べることができなかつたものについても書き手が把握することができるものと思われる。

このような活動を子どもたちが進めていく上において、指導者としては、「子どもたちの書く材料がどの程度そろっているのか、把握することができる」「子どもたちの取材活動などで書く材料について、足りない部分がある場合には、その部分をとらえて指導を行うことができる」というよさがあるのではないかと考える。

書く場面になって、「書くことがない」という思いを子どもたちにもたせることのないように付箋紙に書けていない子どもに対する指導や、また、子どもたちが書いた付箋紙に対して、書くための材料を増やすことができる指導を行っていきたい

と考える。

次に、「書いている最中」における子ども側のねらいについて述べる。

「色別の付箋紙を使うことで、書きだした事柄を整理することができ、似たような事柄については、付箋紙を重ねて貼ることで、材料の軽重をとらえることができる」という点である。書く内容を整理する際には、その思考を頭の中だけでなく、目に見えるかたちで、操作しながら考えることが子どもたちにとって、有効な手だてになると考える。同じカテゴリーごとに付箋紙を重ねたり、違うカテゴリーに分けたりする活動を付箋紙を実際に手に取り、動かす中で、書きたい内容を整理することにもつながるものである。頭の中で思い描いた事柄が、付箋紙の上にあるので、指導者にとっても、指導しやすいものであると推察される。

「付箋紙を使うことで、文章全体の構成を考慮することができる」という点については、文章を書く時には、子どもたちに文章全体をとらえて書こうとする力が大切であると考え。付箋紙で、「書く前」の段階で、書きためておいた付箋紙を使うとあらかじめ、自分が書いておいた付箋紙の中から、書きたい事柄を選ぶことで、子どもたちに負担感なく、文章全体の構成を考慮することができるものと思われる。子どもたちに、文章の一部分だけにこだわるのではなく、文章全体に目を向けさせたい。

また、「付箋紙を動かすことにより、構成の方法について繰り返し考えることができ、考えた構成で記述できるのか、イメージしやすい」という点についても考える。書いた文章は自分の考えを相手に分かってもらうためには、筋道の通った文章にしなければならない。そこで、付箋紙を使って伝えたい事柄の配置を考える中で、これから書こうとする文章をイメージすることができるのではないかと考える。自分の考えを相手に分かってもらうために付箋紙は、何度も貼ったり、剥がしたりできる機能をもっているために、自分が考えた文章の構成のいくつかのパターンを試すことができるものと思われる。「〇〇な順序で□□なことを書けば、自分の考えが伝わる文章が書けそうだ」という納得のいく文章の構成を考慮することができるのではないだろうか。

「書いている最中」における指導者の支援としては、「文章全体の構成を考慮することの大切さを指導することができる」という点がある。全体指導の中で、文章全体の構成を考える際に、付箋紙の

ようなカードを移動させることにより、文章全体の構成を考える方法を子どもたちに示していきたい。また、子どもたちが、付箋紙を使った文章の構成に対して個別の指導が大切であると考えている。子どもが文章で書き表したい内容は、子ども一人一人違うため、個別に指導する必要がある。そこで、付箋紙の並べ方を見ると、子どもたちが書こうとしているおおよその流れが把握できるので、具体的に子どもたちに指導しやすいものと思われる。

次に、「書き終わった後」のねらいについて述べる。

「書き終えた文章について付箋紙を使った文章の構成と見比べ、考えが伝わるような記述ができたかどうか、確認することができる」については、書き終わった文章とあらかじめ考えておいた文章の構成を見比べる中で、自分の伝えたかったことが、うまく書けたのかどうか、文章を読み直すきっかけにもなるものと考えている。

また、指導者にとっても、子どもたちが書いた付箋紙を見ることで、書きたい内容が分かり、子どもが書いた文章と見比べながら、工夫して書いた点について評価したり、推敲する時に注目しておきたい点について、子どもたちに伝えられるのではないかと考える。

このように、付箋紙を使うことにより、子どもにとっても「書く前」「書いている最中」「書いた後」の場面において、書くことへの手だてを講じることにつながると考える。書く学習において、最も気をつけたいことは、文章を書く場面になって、子どもたちに「書くことがない」という思いをもたせないようにすることである。書く材料の集め方においても、視点を変えて書く材料を集め、色別の付箋紙を使うことで書く事柄について、子ども自身が認識できると考える。また、文章の構成を考える際にも、書く内容が整理されていることで、段落を意識して考えられるものと思われる。

また、指導者にとっては、一人一人の子どもたちの書く力を細かく見ることができると考える。付箋紙を使って指導を進めていくと、書く材料がたまっていないことや、文章の構成が決まっていけないことなど、子どもたちの学習の進み具合が付箋紙を使った操作の中で見えてくる。子どもたち一人一人の学習の姿が見えやすいために早い段階で手立てが行えるのではないかと推察される。

第3章では、子どもたちの書くことへの意欲を高めながら「構成」「記述」の過程で付箋紙を使う

よさを生かした実践授業について報告する。

- (24) 金子康子「構想・構成の指導とその方法」『朝倉国語教育講座・書くことの教育』2006.2 p.111
- (25) 前掲(24) p.111
- (26) 前掲(24) p.112
- (27) 児玉忠「記述・推敲の指導とその方法」『朝倉国語教育講座・書くことの教育』2006.2 pp.132~133
- (28) 井上一郎『誰もがつけたい説明力』明治図書 2005.6 p.138
- (29) 前掲(20) p.86
- (30) 前掲(20) p.87
- (31) 秋田喜代美『読む心・書く心』北大路書房 2007.1 p.100

第3章 「書く力」をはぐくむ授業の実践

実践の様子は「書きたい意欲を高めるために」「文章の構成をつかむために」「記述する力をつけるために」という視点で報告する。

第1節 小学校第4学年

(1)「本と友達になろう」での実践

—紹介文を書く—

本単元の目標は、以下の通りである。

- ・場面の情景を、叙述を基に想像しながら読んだり、自分の感想をまとめたりすることができるようにする。
- ・紹介したい部分とその理由をはっきりさせて、「おすすめカード」を作ることができるようにする。

これらの目標を達成するために、京都市教育委員会が発行している小学校国語科の指導計画を参考にしながら以下のような単元計画を作成し、実践を行った。

学習計画の主な流れ

第1次

- ①読書経験について振り返り、「おすすめの本カード」を書くめあてをもつ。
- ②意味の分からない言葉について国語辞典で調べる。
- ③第2次、3次における学習の見通しをもつ。

第2次

- ④登場人物の人柄について読む。
- ⑤においや色を表す表現について読む。
- ⑥こそあど言葉を見つけ、それらが指し示す意味を考える。
- ⑦白いぼうしの「おすすめの本カード」を書く。

第3次

- ⑧紹介したい本を探し、読む。
- ⑨「おすすめの本カード」を書く。
- ⑩「おすすめの本カード」を紹介し合う。
- ⑪本の探し方について知る。

<書きたい意欲を高めるために>

この学習では、単元の終わりに「おすすめの本カード」を書くという学習活動の展開から、「読むこと」と「書くこと」の複合単元であると考えた。

学習活動を進める中で児童の読む力をつけるとともに、書く力も高めていきたい。そこで、学習計画の1時間目において児童の書きたい意欲を高められるように、次の2つの点について工夫を行った。

1点目は、児童の読書経験について振り返る場を設けたことである。指導者が児童に対して「みなさんは、どんな本が好きですか」と問いかけた時、様々なジャンルの本の名前があがっていた。物語である「おしおのぼうけん」や「エルマーのぼうけん」、また伝記である「アンネフランク」や「織田信長」、その他にも詩集や図鑑などの様々なジャンルの本を好んで読んでいることを、話し合う中で児童が実感することができた。読書経験について振り返ることが、児童が読書に対する興味や関心を高めることにもつながり、「○○○な本について紹介文を書いてみたい」という、書きたい意欲を高めることができたと思われる。

2点目は、「おすすめの本カード」の作品例A、Bを見比べる、モデル学習を行ったことである。モデル学習を行うことが、児童にどのような文章を紹介文として書いていけばよいのか、具体的に示すことができると考え取り組んだ。そこで、以下にある作品例A、Bを用意し、学習を進めた。作品例A、Bで紹介している本の名前「三つのお願い」は、小学校第4学年の児童が4月に国語科で学習した教材文であり、児童にとってなじみのある話の内容である。

作品例A「おすすめの本カード」

「三つのお願い」 作者 ルシール＝クリフトン

わたしは、「三つのお願い」の本を読みました。レナという女の子が、1セント玉を拾って、願いごとをかなえていくお話です。最初は、くもっていた天気を晴れにしました。ある日レナは友達のビクターとけんかをしました。そして、お母さんとお願いごとについて話をしました。仲直りをするお願いをして、けんかをした友達もどってきました。おもしろかったです。

作品例B「おすすめの本カード」

「三つのお願い」(物語) 作者 ルシール＝クリフトン

友達と仲良くなりたいたいと思っている人に

レナという女の子が、1セント玉を拾い、三つの願いをかなえていくお話です。ある日レナは、友達のビクターに、ひどい言葉を言ってけんかをしてしまいます。友達とけんかをしまった時、みなさんはどうしていますか。わたしは、自分から、あやまれなくて意地をはってしまいます。この本を読むと素直なきもちになれる本なので、ぜひ、読んでみて下さい。

作品例A、Bにどのようなことが書かれてあるのか比べた後、気づいた点について児童に尋ねてみると、作品例Bに関わって次のような意見が出ていた。

モデル学習を行った時の児童の意見

作品例Bについて

- ・本のジャンルを書いている。
- ・ふきだしを書いている。
- ・「○○な人に」と書いている。
- ・「わたしは、自分からあやまれないことがよくあります」という自分の思いを書いている。
- ・よびかけを書いている。
- ・友達と仲良くなるヒントを書いている。
- ・主人公について書いている。
- ・「みなさんは、友達とけんかになったらどうしますか」と書いている。

作品例A、Bの違いを見つける過程で、児童自らが本の紹介文を書く時の大切な点について考えようとする姿が見られた。特に、作品例Bに書かれている内容に注目することで、紹介文を書く時には自分の経験について書いたり、主人公を紹介する文を書いたりすることが大切であることに気づくことができた。また、作品例Bをもとにして、図3-1の「おすすめの本」カードの例も児童に提示した。「本の題名」や「引用文」「紹介文」などを書くことを示し、字数も明らかにすることで、どのような内容を「おすすめの本カード」に書いていくのか、具体的にとらえることができた。

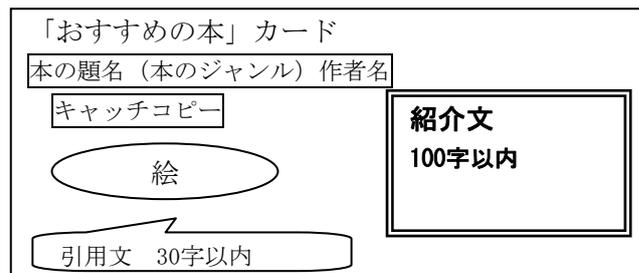


図3-1「おすすめの本カード」の例

このように、読書経験について振り返ったり、「おすすめの本カード」のモデル学習をすることが書くことへの意欲を高めることにつながったと考える。書く学習を行う時には、どのような内容の文章を書くのか、どれくらいの字数のものを書くのか、早い段階で具体的に児童に示すことを心がけたい。児童が「これなら、書けそうだ」と見通しをもつことができた時、書きたい意欲も高めることができたと推察できる。

<文章の構成をつかむために>

文章の構成をつかむために、「字数入りカード」

を活用した。「字数入りカード」とは、図3-3にあるように30字のます目が入っているカードである。



図3-2 字数入りカードに記入する児童

この「字数入りカード」を使うねらいとしては付箋紙と形が似ており、マス目が入っていることから、1文を30字以内

に書きまとめることを意識させることができることである。

字数入りカード (30字) 児童が書いたもの							
お	気	に	入	り	の	場	面
は	女	の	子	が	道	に	ま
よ	っ	た	と	こ	ろ	で	す
。							

図3-3 児童が字数入りカードに書いたもの

児童は本を紹介する文を1枚の「字数入りカード」に1文ずつ書いていく中で枚数を増やしていった。授業の中で児童が自分が書き入れた「字数入りカード」を何度も数える様子が見られた。それは、枚数が増えていくことで、書くための材料がそろってきていると児童自身が実感できた喜びがあったからではないかと考える。また、枚数を自分で数えられることから、もっと「字数入りカード」を増やしたいという思いをもたせることにもつながったと思われる。

このようにして、児童が書きためた「字数入りカード」を使って、文章の構成を考えた。まず、たくさん書きためておいた「字数入りカード」の中から、児童が一番伝えたいカードの順に選んでいった。そして、紹介文全体を100字以内

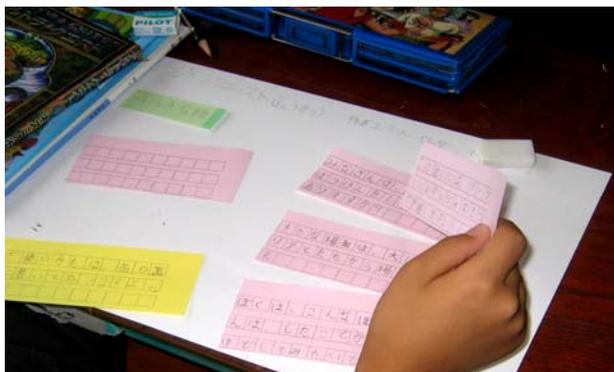


図3-4 文章の構成を考える様子

字数入りカードを使って考えた文章の構成 (A児)

車道のそばに白いぼうしを落ちていたらどうしますか。
この話には、運転手の松井さんが登場します。
松井さんがぼうしを拾うところが心に残りました。
お気に入りの場面は女の子が道にまよったところで
ぜひ、読んで下さい。

図3-5 A児が考えた文章の構成

字数入りカードを使って考えた文章の構成 (B児)

このお話には、松井さんが登場します。
ぜひ、読んでみてください。
みなさんは、チョウの声を聞いたことはありますか。
わたしは、このお話の松井さんになってみたいです。
「チョウが二十も三十も」のところが見たいと思いました。

図3-6 B児が考えた文章の構成

このように「字数入りカード」を使うことにより、児童は伝えたい中心を明らかにして文章の構成を考えることができた。「字数入りカード」を操作することは、紹介文に書きたい内容を自分で選びやすく、どのような順序に配置するのが視覚化できるよさがあると考えられる。また、「字数入りカード」は字数がはっきりしている

＜記述する力をつけるために＞

「字数入りカード」に書く際には本の紹介に使える言葉や文型を提示した。その理由として書くことが苦手な児童にとっては、どんな言葉を使って書いたらいいのか分からない場合も起こるのではないかと推察したからである。そこで、図3-7

- キャッチコピーの例
- ・○○なときに読む本
 - ・○○な気分になれる本
 - ・○○な世界へ
 - ・○○な人のために
- 本の紹介に使える言葉を参考にして
- ・うきうきする・お気に入り
 - ・じんとする
 - ・心があたたかくなる
 - ・ほかほかする
 - ・ほっとする
 - ・うっとりする
 - ・ゆめのような
- 本の紹介に使える文型を参考にして
- ・みなさんは○○○なことはありません。
 - ・このお話には、○○○が登場します。(問いかけ)
 - ・○○○のところが心に残りました。(登場人物)
 - ・この話にあるような○○○をしたことがあります。(心に残ったこと)
 - ・この話にあるような○○○をしたことがあります。(体験)

図3-7 紹介文に使える文例

実践を行った。

学習の主な流れ

第1次

- ①ポスターで伝えていきたい事柄について考える。
- ②全文を読み、学習課題を設定して学習計画を立てる。
- ③意味の分からない言葉を国語辞典で調べる。

第2次

- ④アップやルーズの伝え方の違いや効果について、教材文を読む。
- ⑤文章全体の組立てを考える。

第3次

- ⑥伝えたい中心を明らかにしたポスターの書き方について知る。
- ⑦ポスターで伝えたいことを決める。
- ⑧図書室などで資料を読んだり、直接取材したりして材料を集める。
- ⑨伝えたい中心を明らかにしたポスターの構成を考える。
- ⑩構成をもとに、写真に合う文章を150～200字に書く。

<書きたい意欲を高めるために>

この単元では、学習の終わりに調べて分かったことをポスターに書いて伝える学習展開を設定した。調べていくテーマは、「学校の中で見つけた不思議や疑問について」であり、出来上がったポスターは学校の廊下に貼り、全校の児童に伝えることを目的として考えた。

児童の書きたい意欲を高めるためには、「学校の中で見つけた不思議や疑問」について全校の児童に伝えたいという意欲をもたせることが大切であると考えた。児童に「学校の中で不思議に思うことや疑問に思うことがない」「ポスターで伝えたいことはない」というような思いをもたせることができないようにしたい。

そこで、学習計画の1時間目において指導者自身が「学校の中で見つけた疑問や不思議について」子どもたちに紹介する活動を行った。図3-13は、指導者が見つけた学校の片隅にある「ゆずの木」



図3-13 指導者が紹介した学校の中の不思議に思ったこと

について、写真を使いながら紹介したものである。指導者が「学校の中で見つけた不思議や疑問」について

語った時、児童が興味深く指導者の話を聞く姿が見られた。指導者の話に触発され、児童は「自分だけが知っている学校の不思議や疑問」について調べてみたいという思いをもつことができたのではないかと思われる。指導者の話を興味深く聞く中で、児童は「ゆずの木」に対するイメージが明確となり、改めて学校の中を見直そうとする思い

が生まれ、このことが書きたい意欲につながったものとする。

また、指導者が子どもたちに紹介する時には、「ゆずの木」について遠くから撮った写真（ルーズ）と近くに寄って撮った写真（アップ）の2枚の写真を用意したことも、ポスターを書きたいという意欲につながったものであると考える。伝え方の違う写真を使うことで、教材文「アップとルーズで伝える」とも関連させながら、ポスターで伝える時には中心をどこに据えるのか、子どもたちにとらえさせたいというねらいがあったものであると考える。教材文を読み進める中で、以下のようなアップの伝え方とルーズの伝え方の違いについてとらえることができた。

教材文「アップとルーズで伝える」を通して、子どもたちが学んでいったこと

(アップの伝え方について)

- ・細かい部分の様子がよく分かる
- ・アップで人の表情を見るとその人の気持ちも伝わってくる
- ・一部分について、伝えている

(ルーズの伝え方のよさについて)

- ・全体の様子が分かる
- ・たくさんの人たちの様子が分かる
- ・広い範囲の様子が分かる

このようなアップとルーズの伝え方の違いについて学んだ後には児童は「学校の中で見つけた不思議や疑問」について以下のようなテーマを決め、学習を進めていった。

子どもたちが調べていったテーマ

- ・事務室に置いてあるねこの人形
- ・玄関においてある「真心の石」
- ・正門近くの銅像
- ・校庭にあるメタセコイアの木
- ・正門近くの築山
- ・正門近くの日どけい

このような指導者の働きかけにより、児童は書いて伝えたいという意欲を十分にもった中でポスターを書く学習を進めることができた。

<文章の構成をつかむために>

伝えていきたいテーマが決まった後には、子どもたちはインタビューをしたり、図鑑を読んだりする中で調べ学習を進めていった。その際、青色と黄色の付箋紙を活用した。青色の付箋紙には「調べて分かったこと」を、黄色の付箋紙に「思ったこと」を書き入れた。その理由として、色を分けた2種類の付箋紙を使うことが、文章の構成を考える際に、事実と感想を分けて構成を考えることができると思われるからである。青と黄色の書きた

めた付箋紙を使って文章の構成を考えたものが図3-14、図3-15である。

文章の構成を考える際に、児童はまず、自分が伝えたい中心を選び出した。そして、付箋紙を操作する中で選んだ付箋紙を使って、自分の考えが分かるように、順序を考えて構成する姿が見られた。まずは、調べて分かったことの中から自分が伝えたい中心を選び、その後自分の思いなども含めて文章の構成を考える姿が見られた。

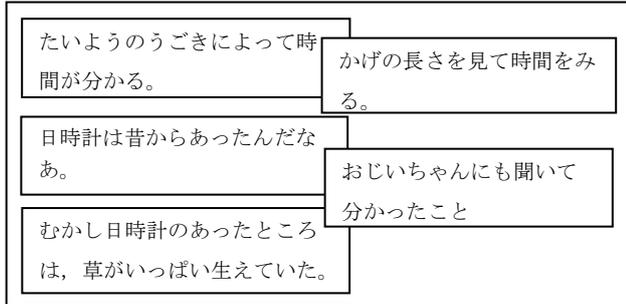


図3-14 A児が付箋紙を使って考えたポスターに書く文章の構成

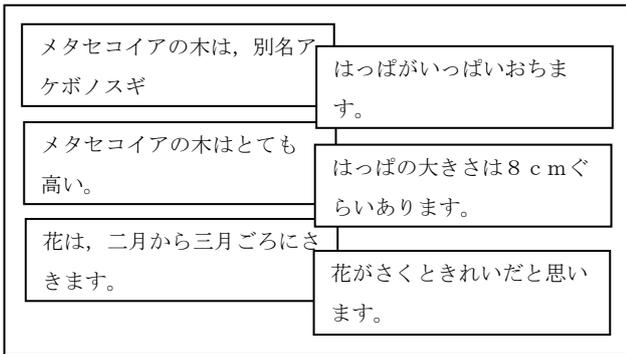


図3-15 B児が付箋紙を使って考えたポスターに書く文章の構成

児童は、一度貼った付箋紙を剥がしたり、付けたり、また別の付箋紙を付け足したりしながら文章の構成を考える姿が見られた。これは、ポスターに書く字数を150～200字に設定したために、児童は必然的に書く内容を選らばなければならなかったからだ考える。そして、選んだ内容をどのように配置するのか色別の付箋紙を使うことで、考えやすかったものであると思われる。色別に付箋紙を活用したために調べて分かったことと感想を意識しながら、自分の考えを明確した文章の構成を考えることができた。

<記述する力をつけるために>

記述する力をつけるために、2つのポスターを使ってモデル学習を行った。理由として、モデル学習を行うことで、伝えたい中心を明らかにした記述の仕方について児童に具体的に示したいと考えたからである。児童が記述する際には、アップ

(一部分に焦点をあてた書き方)やルーズ(全体をとらえた書き方)の伝え方の違いを踏まえてポスターを書く力を育てたいと考えたからである。

図3-16、図3-17のポスターは単元の初めに指導者が紹介した「ゆずの木」について書かれたものをもとにして作成したものである。その理由として、この単元の第1時間目に使った写真をもとに伝え方の違うポスターの文章を示すことで、児童に文章の書き方の違いについて具体的に示すことができる考えたからである。図3-16のポスターAは、ルーズで伝える書き方を示したものであり、図3-17のポスターBは、アップで伝える書き方を示したものである。この2つのポスターを使って文章の書き方の違いについて考えるモデル学習を行った。



図3-16 ポスターA



図3-17 ポスターB

2つのポスターを比べる中で、子どもたちは「ポスターAは周りの木のいよかんやきんかんの木のことも書いている」「ポスターBは他の実のことは書いていない」などといったことに気づくことができた。モデル学習を行う中で児童は、150～200字という字数の中で、伝え方の違いをしっかりとらえて書くことが大切であることをつかむことができた。このことは文章を書く上においてポスターの特性を生かしながら伝えたい事柄の中心を明らかにして書くことにつながったと思われる。

図3-18、図3-19は、焦点をあてた児童がポスターに選んだ写真である。



図3-18 A児がポスターに選んだ写真



図3-19 B児がポスターに選んだ写真

また、図3-20、図3-21は、ポスターにのせる文

章を書いたものである。

日時計はいつできたA児
 日時計は、つきやまにあり
 ます。校長先生にいつできた
 のか聞いてみたけど分かり
 ませんでした。
 わたしのおじいさんに聞
 きました。昭和二十年ごろは
 二宮金次郎の銅像の近くに
 あったそうです。六十年以上
 前はつきやまに先生が住ん
 でいたそうです。でも、いつ
 できたのかは不明でした。日
 時計は昔からあるものなん
 だなあと思いました。

図3-20 A児がポスターに書いた文章

区民のほこりの木B児
 みなさんは、つき山の近
 くの大きなメタセコイア
 の木を知っていますか。
 メタセコイアは、別名ア
 ケボノスギといえます。花
 は、二月から三月にさま
 す。実ができるのは、十月
 です。葉の大きさは八セン
 チメートルです。秋になる
 と、葉をつけたまま小枝は
 落ちます。学校のメタセコ
 イアは二本あります。
 ぜひ見てください。

図3-21 B児がポスターに書いた文章

図3-20のA児が書いたポスターの文章をみると、日時計のことについて調べて分かったことを伝えるポスターを書いていることが分かる。A児は、インタビューを通して分かったことを中心にしてポスターを書き進めることができた。

また、図3-21のB児が書いたポスターの文章をみると、メタセコイアの木全体の様子について伝えるポスターを書いていることが分かる。季節の移り変わりとともに、花や葉の変化について大きくとらえた中で、文章を書き進めることができた。

以上のように、第4学年では紹介文を書く学習やポスターを書く学習の実践授業を進めてきた。

書きたい意欲を高める工夫として、児童の読書体験を想起させたり、ポスターを書く学習で指導者自らが伝えたいと思う事柄について児童に紹介したりする授業場面などを設定した。これらの指導の工夫により、書きたい内容が具体的に見え、書きたい意欲をもつことにつながったと考える。

また、文章の構成をつかむための工夫として、「字数入りカード」や色別の付箋紙を使って、文章の構成を考える場を設けた。実践を進める中で文章の構成をじっくりと考える子どもの姿が見られたことは大きな成果であったと考える。

記述する場面においては、文章の構成を明確にもつことができていたため、記述に向かいやすかったと考える。また、紹介文で使える言葉を示したり、モデル学習を行う中でどのように書き進めるとよいのか具体的に示す中で、子どもたちは書き進めることができた。

第2節 小学校第5学年

(1)「読書の世界を広げよう」での実践 —感想文を書く—

本単元の目標は、以下の通りである。

自分の感じ方や考え方を明確にして感想をまとめるとともに、読書会の目的にしたがい、効果的な読み方の工夫をすることができるようになる。

これらの目標を達成するために、京都市教育委員会が発行している小学校国語科の指導計画を参考にしながら、以下のような単元計画を作成し、実践を行った。

学習の主な流れ

第1次

- ①「千年の釘にいどむ」の初発の感想を100字に書きまとめる。
- ②「千年の釘にいどむ」を読んで、話し合うテーマについて考える。

第2次

- ③テーマについて自分の考えをメモしながら読む。
- ④メモしたことをつなぎ合わせて、発表原稿を作る。
- ⑤「千年の釘にいどむ」についてグループで交流し合う。
- ⑥「千年の釘にいどむ」を読み、感想文を400字に書きまとめる。
- ⑦感想文を読み合い、感想を話し合う。

＜書きたい意欲を高めるために＞

書くことが苦手な児童にとっては、初発の感想を書くことに対してどのように書けばよいのか分からないこともあるのではないだろうか。そこで、教材文を読んだ初発の感想の書き方について、意欲を高めながら書き進められる学習展開の工夫を行った。

学習活動の1時間目においては、大きさの違う黄色の付箋紙を2種類用意した。付箋紙①には心に残った文を抜き出し、付箋紙②にはその文を選んだ理由を書くように指導した。そして、初発の感想を書く時には、付箋紙①②に書いた言葉を使って100字に書きまとめる学習を行った。

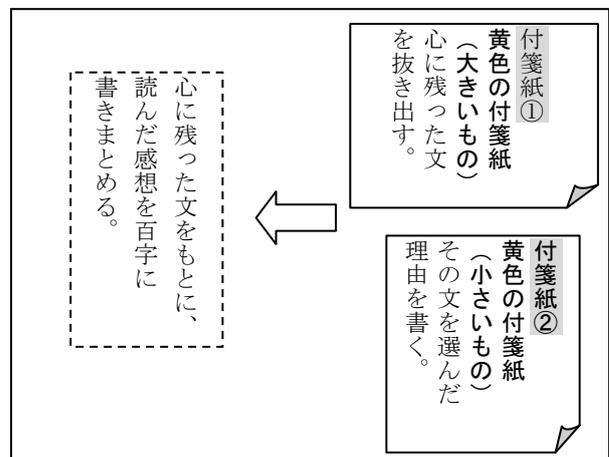


図3-22 初発の感想を書く過程

このような手だてを行うことで、児童は付箋紙①②を参考にしながら感想を書くことができ、初発の感想を書く時に「書くことがない」といった思いをもたせることなく学習を進めることができたと思われる。

図3-23、図3-24は、児童が付箋紙①②に書き出したことをもとにして初発の感想を書いたものである。

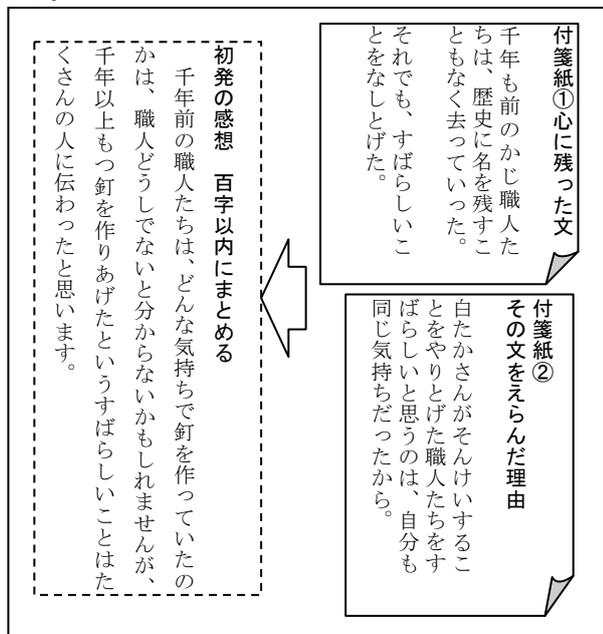


図3-23 C児が書いた初発の感想

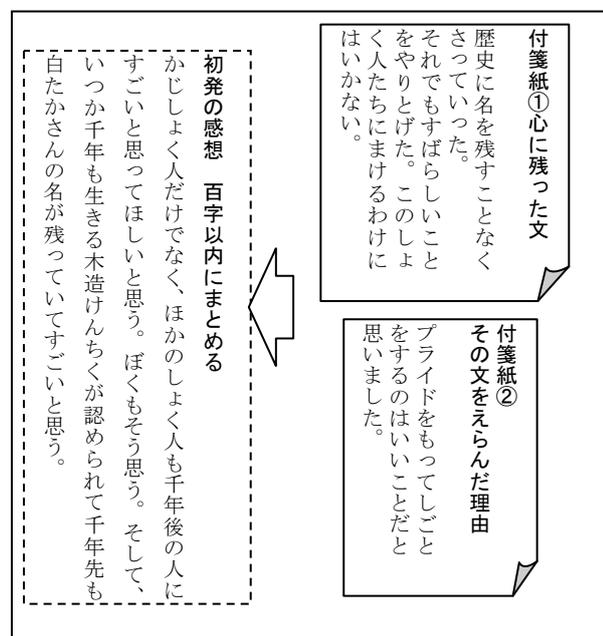


図3-24 D児が書いた初発の感想

このように、付箋紙を使いながら初発の感想を書くことは、児童にとって書くことに対する抵抗感が少ない中で書き進められたものであると考えられる。教材文を読んだ直後に感想を求められて

も、児童の中にはこたえられない児童もいるのではないかと思われる。初発の感想を書く前段階として、心に残った文やその理由について付箋紙に



図3-25 付箋紙①②をもとに初発の感想を書く児童

書き出しておくことで、「付箋紙に書いた言葉を使えば感想が書ける」という見通しがもてたのではないかと考える。見通しをもて

ることは、書きたい意欲につながることであり、抵抗感なく書き進められたと思われる。

これらの手だてにより、自分の考えを整理しながら、意欲をもって初発の感想を書きまとめることができたと推察できる。

<文章の構成をつかむために>

学習を進めていく過程において、先に述べた付箋紙①②も合わせて5種類の付箋紙を使って書く活動を行った。その理由として、児童にとって5種類の付箋紙を使うことが文章全体の構成を考える時に書きたい事柄の違いが見えやすく、段落相互のつながりがとらえやすいと考えたからである。

付箋紙③(青の付箋紙)では「筆者が伝えたかったこと」について学んだことを書きためていった。付箋紙に書きためていく中で、児童は筆者と作品の中で描かれている人物とを分けてとらえるができた。児童は書き手としての筆者の願いについて考えたことを付箋紙③に書きまとめた。

付箋紙④(黄緑の付箋紙)では「友達と話し合っで深まったこと」について書きためていった。話し合う中で友達の考えを聞き、参考になった友達の意見などについて付箋紙④に書きまとめた。

付箋紙⑤(ピンクの付箋紙)では、「自分の生き方」について考えたことについて書きためていった。小学校高学年では、自分の生き方について考えることは、学習指導要領の「読むこと」のねらいにも書かれていた内容でもある。作品の中で描かれている人物と自分の生き方を重ね合わせ、これからの自分の生き方について考えたことを付箋紙⑤に書きまとめた。

付箋紙③④⑤に児童が書いた一部をまとめたものが次頁図3-26である。児童は、5種類の付箋紙を使って書きまとめる中で、たくさんの書くための材料をそろえることができた実感したのではないかと思われる。

付箋紙③「筆者が伝えたかったこと」について
(青の付箋紙)

- ・努力をしたら、いつかは絶対できるということを伝えたかった。
- ・昔の職人たちは、今にまけないぐらいのものしりで今にない物をもってた。
- ・白鷹さんの努力を伝えたかった。
- ・がんばり続けることの大切さを伝えたかった。

付箋紙④「友達と話し合っって深まったこと」について
(黄緑の付箋紙)

- ・〇〇さんの「何事もあきらめない」という言葉がいいと思った。
- ・〇〇さんの「この話は白たかさんの努力を全体的に話にしてある」というのが、なるほどと思った。
- ・話し合っって釘づくりはたいへんやけど、その中に楽しさもあると思った。

付箋紙⑤「自分の生き方について考えたこと」について
(ピンクの付箋紙)

- ・私も、白たかさんのような意地や生き方になれるように努力したいです。
- ・白たかさんは、職人という意地。人間である意地をもっていることが分かりました。

図3-26 付箋紙③④⑤に子どもたちが書いたもの

このようにして書きためてきた付箋紙を使って感想文の構成を考える学習展開を考えた。学習した順に文章の構成を考えると図3-27になる。

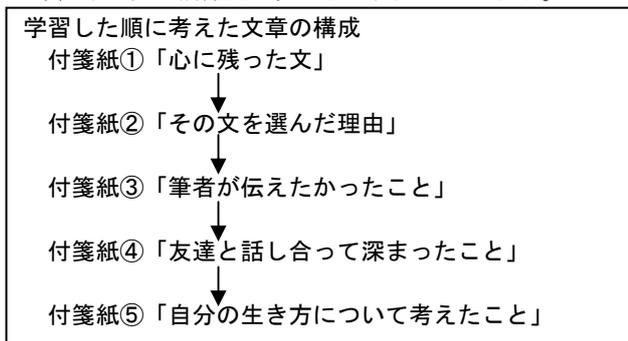


図3-27 学習した順に考えた場合の文章の構成

図3-27のように学習した順に書きためておいた付箋紙を使って感想文の文章の構成を考えることもできる。しかし、感想文を書きまとめる際には、400字という字数を制限することで、子どもたちが書く内容を選び、自分の考えを筋道立てて書かなければならない場面を設定した。そこで、自分の感想がどう深まったのか、読む人に分かるような文章にするために、文章の構成を考える授業展開を考えた。

まず、文章の構成を考える授業場面では、書きためておいた付箋紙を図3-27のようにして児童一人一人が机の上に並べてみた。そして、自分がこれまでの学習でどのように感想を深めてきたのか確認した。その後、特に自分の考えが変わったところや考えが深まったと感じられるところについ

て書いた付箋紙を選び出した。児童は、選んだ付箋紙に印を付けたり、選んだ付箋紙を移動させたりするなどの操作を行った。この付箋紙を使った操作を行うことで、感想文を書くにあたって自分が伝えたい事柄について児童は明らかにすることができた。

そして、その選んだ付箋紙をもとにして文章全体の構成を考える学習を行った。児童は選んだ付箋紙を使って何度も移動させながら、文章の構成を考える姿が見られた。この姿は、自分が考えた構成で考えを明確にした感想文を書くことができるのかどうか自問自答し、自分の考えを深めていくことにつながる姿であると思われる。感想文を400字にまとめるという、記述することも意識しながら、児童は構成が考えられたと推察する。

図3-28はC児が考えた文章の構成である。構成の順として、「心に残った文→その文を選んだ理由→友達と話し合っって深まったこと→筆者が伝えたかったこと」と続く文章の構成を付箋紙を使って考えた。

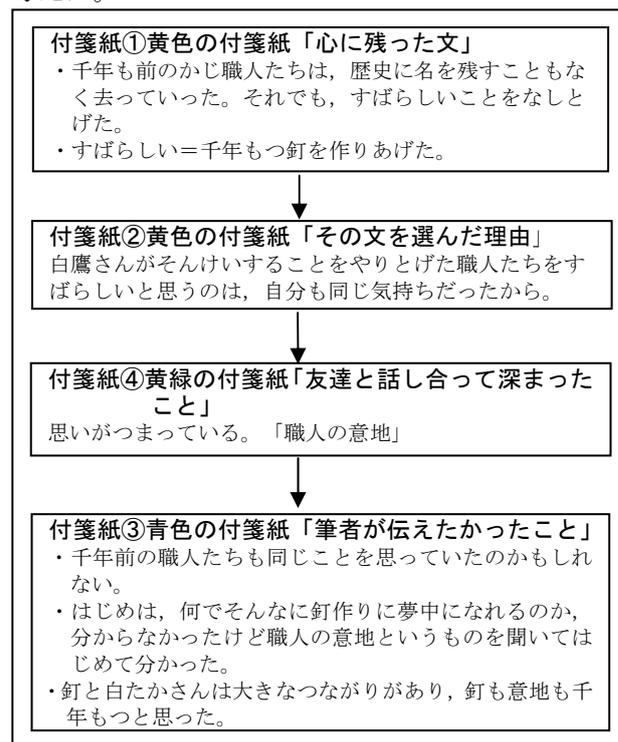


図3-28 C児が考えた文章構成

C児は、付箋紙③「筆者が伝えたかったこと」について自分の考えを深めたことを中心に構成を考えた。筆者が伝えたいメッセージを自分なりに解釈し、筆者に対する思いを中心に筋道立てた文章の構成を考えることができたと思われる。

また、次頁図3-29は、D児が考えた文章の構成である。構成の順として、「心に残った文→その文

を選んだ理由→友達と話し合っただけで深まったこと→自分の生き方について考えたこと」と続く文章の構成を付箋紙を使って考えた。

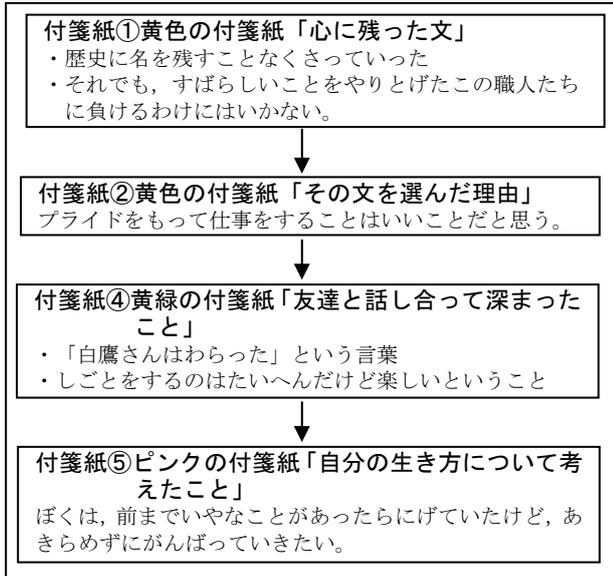


図3-29 D児が考えた文章構成

D児が感想文を書くにあたって、大切にしたい点を尋ねたところ、D児は付箋紙④の「白鷹さんはわらった」という言葉であると話していた。D児は、友達と話し合う中で作品中に書かれている人物の生き方を通して自分の生き方について考えたことを文章の結びとして考える文章の構成を考えた。

このように付箋紙を使うことで、自分の考えを明確にした感想文の文章の構成がとらえやすいものになったと考える。なぜなら、頭の中で文章の構成を考えるだけではなく、目に見える形にしたことで自分の感想が明確となり、文章の構成を考えられるよさがあるからである。このことは指導者にとっても付箋紙を見れば、児童の考えを見とることができることから、文章全体の組立てがイメージしやすいものと思われる。段落相互のつながりや道筋について具体的に指導することができたとと思われる。

＜記述する力をつけるために＞

文章の構成を考えた後に、感想文を400字に書きまとめる学習を行った。記述する時の指導として、児童一人一人が考えた構成をもとにしながら、段落のつながりを意識して書くことを大切にしたい。自分が考えた文章の構成について、記述する順番に番号を打ったり、矢印を書いたりする児童の姿が見られた。そして、記述する際の大切な点として、指導者は「付箋紙の色が変われば段落が変わる」ということについて子どもたちに意識させる

ことができた。児童は、付箋紙の色が変わるところの書き方に気をつけながら、図3-30にあるように書き進めることができた。



図3-30 考えた構成をもとに文章を書く児童

また、図3-31はC児が感想文として400字に書きまとめたものである。

わたしは、「千年の釘にいどむ」を初めて読んだ時、「千年前の職人たちはすばらしいことをやりとげた」ということが一番心に残っていました。

なぜなら、古代の職人たちは本当にすばらしいことをやりとげたからです。この初めの感想を通して大きな思いが生まれました。

班の人が職人の意地には、思いが詰まっているという感想をかえしているのを聞きました。なぜ、そんなに釘づくりに夢中になれるのか読み返してあることに気付きました。白たかさんの言葉に「ほめてもらえたらうれしい。笑われるのはいや」ということがありました。これが思いの詰まった職人の意地というものなのでしょう。

人はだれでも笑います。最後に白たかさんが笑ったのは、何かたくさんの意味があると思います。わたしは、釘も白たかさんの意地も千年もつような気がしました。内藤さんは、一番このことを伝えたかったと思います。

図3-31 C児が書いた文章

C児が書いた文章を見てみると、論を進める中で「職人の意地」について考えを深めたことを中心に書き綴っている。文章の冒頭部では、「古代の職人たちは本当にすばらしいことをやりとげたからです」と述べており、そのすばらしさが職人の意地であることを述べている。そして、作品の中の言葉である「ほめてもらえたらうれしい」「笑われるのはいや」を引用し、職人の意地とはいったいどういったものなのかについて述べている。作品の中で描かれていた人物の笑って語った中に、力強く生きる職人の生き方をとらえて記述している。また、文章の結びの際には筆者の立場になり、

教材文の主題についても考えられたことを書き表すことができた。

また、図3-32は感想文としてD児が書きまとめたものである。

ぼくは、千年の釘にいどむをはじめてよんで心に残ったことばがあります。それは、「れきしに名をのこすことなくさっていったのだ。それでも、すばらしいことをやりとげた。このしょく人たちにまけるわけにはいかないのだ。」という言葉がいちばん心にのこりました。

なぜかという、プライドをもってしごとをするのはいいことだからです。

次に、内藤さんがいちばんいいかったことについて考えました。考えた結果「千年のたてものを造るのは、たいへんなしごとだ」と内藤さんは伝えなかったのかなと思いました。だから、未来は何が起こるかわからないから何事にもあきらめないでやってほしいとつたえたいのかなと思いました。

ぼくは、前までいやなことがあったらにげていたけど千年の釘にいどむを読んで未来はなにが起こるのかわからないから自分からにげずに自分の未来のみちをしんじて何事にもあきらめないでやっていきたいなと思いました。

図3-32 D児が書いた文章

D児は心に残った文から、自分の考えを広げて、書き綴っている。特に、論を進める中においては、すばらしい職人たちの仕事に共感する中で、D児はプライドという言葉キーワードに書き綴っている。作品の中で描かれていた人物に対する自分の思いを書いている。そして、最後は「自分の未来の道をしんじて何事にもあきらめないでやっていきたい」という自分の生き方について考えたことを書いている。

C児、D児ともに自分で考えた文章の構成をもとにして、伝えていきたい事柄を明確にもちながら書き進めることができた。小学校高学年では、文章全体の構成を考える力を育てるために、この単元で行ったように付箋紙を使って、引用した事柄や友達と話し合った感想、そして自分の意見などを区別して書く力を育てていくことができたのではないかと思われる。

子どもたちが、400字の文章に書きまとめた際に、前述の図3-23、図3-24にある初発の感想で100字に書きまとめたものと比べてみることにした。

比べて見た結果、作品を読んだ感想が深まっている様子が分かる。C児については、初発の感想において釘づくりに対する感想について書いてい

た。しかし、学習の終わりに書いた文章では釘づくりに対してだけでなく、職人の生き方に対する思いを書くことができた。また、D児については、初発の感想において作品の中に出てくる人物に対する思いだけを書いてしたが、学習の終わりに書いた文章では生き方についても書くことができた。

このように付箋紙を使うことで、作品に対する思いが深まり、組立ての効果を考えながら文章を書きまとめられたことが分かる。5種類の付箋紙を使って、付箋紙の色が変われば、伝えたい内容が変わるという段落の続き方に文章の構成を考えたことを基にして、自分の読み深めた感想を書きまとめることができた。

(2)「伝え合って考えよう」での実践

—意見文を書く—

本単元の目標は、以下の通りである。

- ・自分と「もの」とのかかわりについて考えながら文章を読んで要旨をとらえ、自分の課題をもつことができる。
- ・自分の課題について調べたことを発表したり、友達の発表を聞いたりして考えを深め、今の自分の生活を見つめ直して文章にまとめることができるようにする。

これらの目標を達成するために、京都市教育委員会が発行している小学校国語科の指導計画を参考にしながら以下のような単元計画を作成し、実践を行った。

学習の主な流れ

第1次

①ごみ問題について、日頃感じていることについて話し合う。

第2次

②資料を読み、心に残ったことや考えたことについてグループで交流し合う。

③資料を読み、2つの例を基に筆者の伝えたいことを読み取る。

④グループで話し合っ、ごみ問題について自分の考えをまとめる。

第3次

⑤自分が調べていきたいテーマを決める。

⑥テーマについて調べ学習をする。

⑦自分が調べたことを文章の構成を考えて報告文を書く。

⑧自分の考えなどが効果的に伝わるようにプレゼンテーションの練習をする。

⑨グループ内でプレゼンテーションの練習をする。

⑩話の組み立てを意識して、プレゼンテーションをする。

⑪発表会を終えて、これからの取組などについて書く。

⑫文章の構成を考えて意見文の組立てを考える。

⑬構成メモをもとにして意見文(600~800字)を書く。

⑭自分の作品を読み返し、推敲する。

<書きたい意欲を高めるために>

この学習では、環境問題について調べ学習を行い、そのことをもとにして単元の終わりには、意見文を書く学習を行った。小学校第5学年の子どもたちが環境問題について興味をもてるように、

教科書には、資料「ごみ問題ってなあに」が掲載されている。そこで、学習計画の第1時間目に、子どもたちに対して、「ごみ」に対する自分の思いを付箋紙に書く活動を行った。付箋紙に書くことで、「ごみ」と聞いて頭に思い浮かべたことを抵抗感なく書き出すことができたと思われる。図3-32は、C児が「ごみ」と聞いて、思い浮かべたことを付箋紙に書き出したものである。

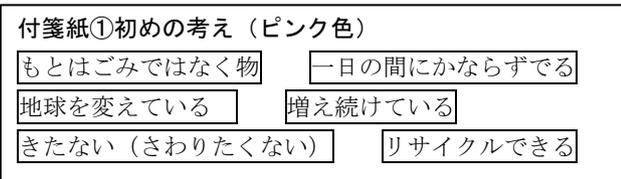


図3-32 C児が付箋紙に書いていたこと

図3-32のように児童が付箋紙に書いた後、学級の中で「ごみ」に対する思いを話し合う場を設けた。図3-33は、学級で話し合った際に子どもたちから出た意見である。

- ・いらなくなった物は、すてる。
- ・もう使えなくなったもの
- ・こわれているもの
- ・ごみがふえないように、かたづけ。
- ・さわるとききたない。
- ・くさい。
- ・ごみが増えると空気もよごれる。
- ・ペットボトルはリサイクルができる。
- ・もえるごみともえないごみをわけてごみを回収している。
- ・ごみをうめたてる場所がなくなってきている。

図3-33 ごみに対する子どもたちからでた意見

「どんなものがごみとだと思えますか？」との指導者の問いかけに対して、児童からは「もう使えなくなったもの」という意見が多く、「ごみ」に対して、「捨てるもの」「汚いもの」というマイナスのイメージをもっていることが分かった。しかし、話し合いを進めていく中では、リサイクルという言葉も出ていた。また、子どもたちの中には小学校第4学年の社会科でごみ処理について学習してきたことを想起する児童も見られた。ごみが増えていくことに対して「このままではいけない」ということも子どもたち自身が感じている様子であった。

このような活動を通して、児童は教材文を読む前に環境問題の1つである、「ごみ」に対する思いを十分に広げることができたと思われる。付箋紙に「ごみ」に対する自分の思いを書いていることから、話し合いの場において自分の考えと比べながら、友達の意見を興味深く聞く姿勢が見られた。

その後、資料「ごみ問題ってなあに」を読む時

には自分のごみに対する思いと筆者のごみに対する思いを比べることができ、児童は環境問題について調べてみたいという思いをもつことができた。このような意欲が児童が環境問題について調べ、意見文として自分の考えを書きまとめていきたいという思いをもつことにつながったものと思われる。

図3-34は、学習が進む過程で児童が調べていきたいテーマとして決めたものである。

- | |
|---|
| <p>調べていきたいテーマ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・江戸時代の人たちは、どんなリサイクルのお店を出していたのか知りたい。 ・江戸時代のいかけ屋はなぜ、終わったのか。 ・江戸時代のものを修理するという伝統は、なぜなくなったのだろうか。 ・一年間で、プラスチックの製品はどれくらいリサイクルされているのだろうか。 ・日本の川の水はきれいなのだろうか。 ・日本の昔のごみの量と今のごみの量のちがいを比べてみたい。 ・ほかの国はどうなっているのか。 ・自分の家でリサイクルできる方法について調べてみたい。 ・ごみがどんなところに捨てられているのか調べてみたい。 |
|---|

図3-34 子どもたちが調べていきたいテーマとしてあげていたもの

児童は、図3-35にあるように関連する図書やコンピューターなどを使って、これらのテーマについて意欲をもって調べ学習をする姿が見られた。



図3-35 調べ学習をしている児童の様子

このように児童は、付箋紙①に書いた「ごみ」に対する初めの考えをもとにしながら、「友達と話しあったこと」「筆者の考えとの相違点に気づいたこと」そして、「調べ学習をしたこと」などから、自分の考えを深めていくことを実感することができたと思われる。自分の考えが深まっていく中で意欲をもち続けながら、書く学習を進めることができた。

<文章の構成をつかむために>

学習を進めていく過程において、先に述べた付箋紙①も合わせて色別の5種類の付箋紙を使って

書く活動を進めた。その理由として、前述の感想文を書く学習にもあったように、5種類の付箋紙を使うことが、段落相互のつながりを考えながら、自分の考えを明確にした文章の構成を考えることが有効であると考えたからである。

付箋紙②（青の付箋紙）では、「調べたこと」について書きためていった。児童は、テーマを決めて環境問題について調べ、「調べて分かったこと」や「調べて分かったことから、自分が思ったこと」について書きためていった。図3-36は、C児が付箋紙②に書きまとめたものである。

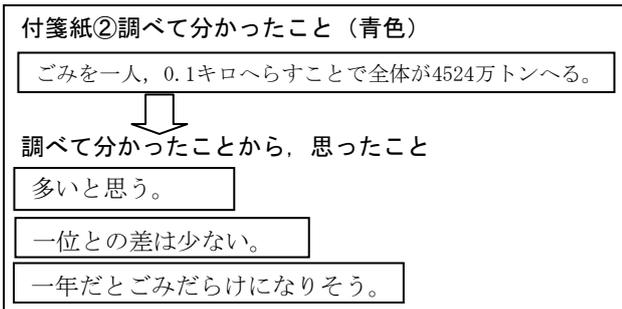


図3-36 C児の付箋紙②の内容

付箋紙を使うことにより、児童は自分でどれだけのことを調べることができたのか、把握することができたと思われる。また、図3-36のように、1枚の「調べて分かったこと」の付箋紙を書いた後に、「調べて分かったことから思ったこと」も付箋紙を使って書くように指導した。そのことにより、自分の思いが複数にわたり、付箋紙に書けるということが、書くための価値ある書く材料であることを児童が認識することもできたと思われる。

付箋紙③（黄緑の付箋紙）では、「友達の意見」について付箋紙に書きためていった。図3-37は児童がグループの中で話し合っていた内容である。

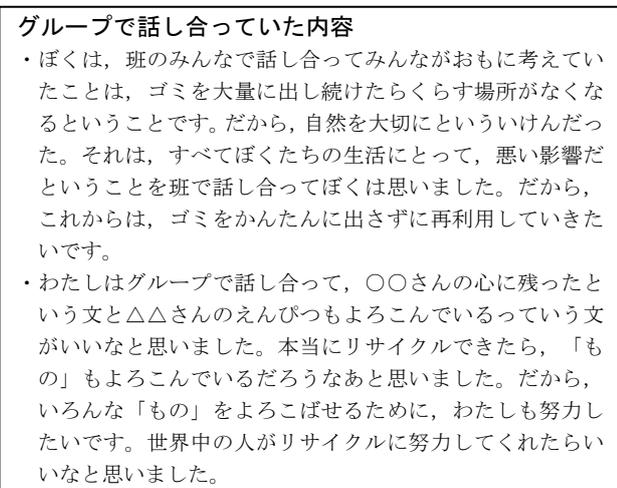


図3-37 児童がグループで話し合っていた内容

このように話し合ったことをうけて、付箋紙③

に心に残った「友達の意見」について、書きまとめることができた。

付箋紙④（オレンジの付箋紙）では、「自分の考え」について書きためていった。「調べて分かったこと」「友達と話し合ったこと」を受けて、環境問題について深まった自分の考えなどを書きためていった。「自分の考え」について付箋紙に書くことで、調べて分かったこととの違いを明らかにしながら、児童は書きためていくことができた。

付箋紙⑤（黄色の付箋紙）では、「これからの取組」として、児童が日々の生活の中で、環境問題を解決するために、自分たちができることについて付箋紙に書きためていった。意見文の特徴として、自分の考えを明確にした中で、読む人に自分の考えを理解してもらい、行動を促すような説得力が求められる。そこで、「これからの取組」について考えたことを書きまとめた。

これらの付箋紙を活用して意見文を書く際には学級全体の場で、文章の構成について考えさせる場を設けた。図3-38の3つの文章の構成の例を子どもたちに示すことで、自分の考えを明確にした意見文となる方法について指導することができた。

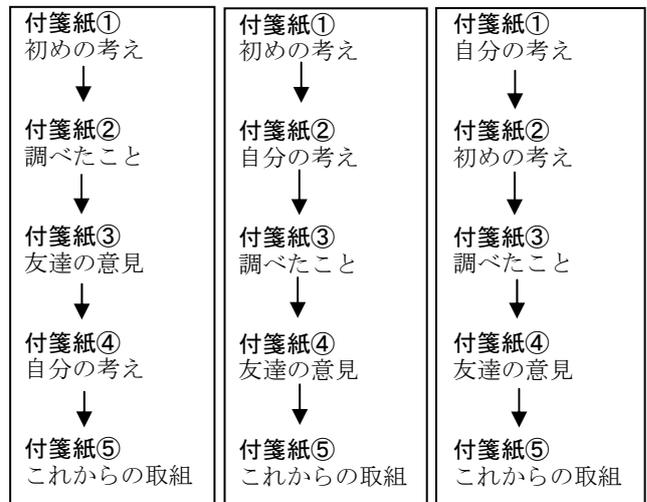


図3-38 文章の構成の例

子どもたちは、図3-38にあるような文章の構成を参考にしながら、600～800字の制限された字数を想定し、意見文を書くにあたっての文章の構成を考えた。指導者は児童に対して、図3-38で示した構成がすべてではなく、この3つの文章の構成を参考にしながら、自分の考えを明確にした文章の構成を付箋紙を操作する中で、見つけるように指導した。児童は、これまで書きためておいた付箋紙の中から書きたい事柄を選び出し、付箋紙を操作する中で意見文の構成を考えることができた。

図3-39は、C児が考えた文章の構成である。

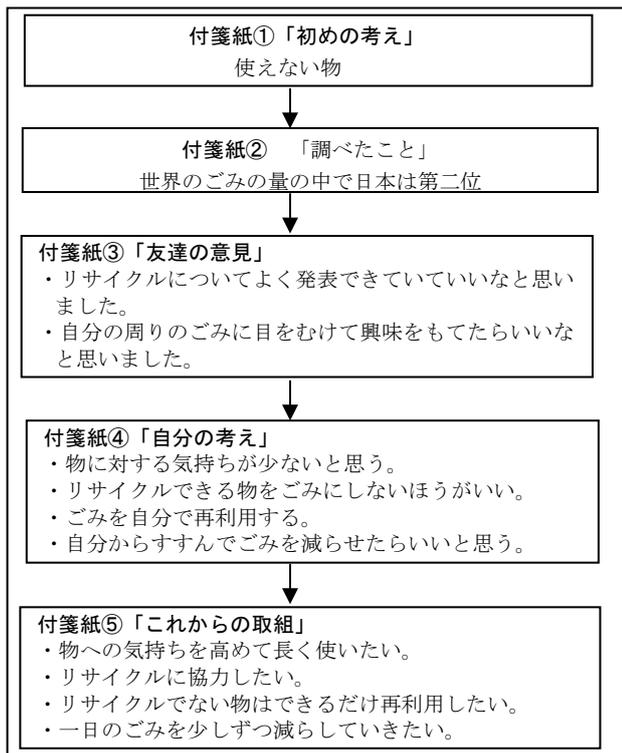


図3-39 C児が考えた文章の構成

C児は、文章の構成を「初めの考え→調べて分かったこと→自分の考え→これからの取組」へという順で組み立てるように考えた。構成を考える上においては、付箋紙②に書いてある「世界のごみの量の中で日本は第二位」という、調べて分かったことを中心にして、リサイクルしていくことの大切さについて述べていく文章の構成を考えている。

また、D児においては、図3-40のような文章の構成を考えることができた。

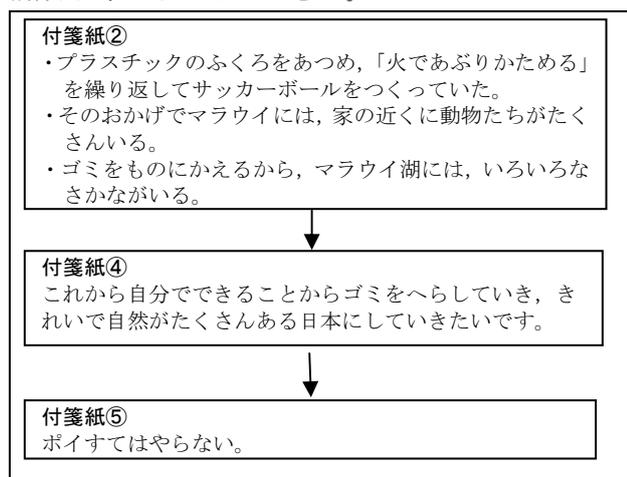


図3-40 D児が考えた文章の構成

D児は、文章の構成において、「調べたこと→友達の意見→これからの取組」と続く文章の構成を考えた。マラウイの人々のごみに対するかかわり方について、調べ学習をした中で、ごみに対する

自分の思いが変わっていったことを中心にして文章の構成を考えた。D児は、自分の生活を見つめ直したことをもとにして意見文を書きまとめることができた。

このように、前頁の図3-38の文章の構成の仕方について具体的に示す中で、児童は、自分が書きためた付箋紙を使って自分の考えを明確にした文章の構成を考えることができた。

<記述する力をつけるために>

この単元の学習では、調べたことを書きまとめる報告文を書き、そして、単元の終わりに、意見文を書く学習を行った。報告文、意見文を書く時には自分が考えた文章の構成をもとに、どのような言葉を使って書いていけばよいのか、参考となる言葉を子どもたちに提示した。図3-41は、児童に文章を書く上において、使える言葉を示したものである。

「何について知らせようとしているのか」について書く時に使える言葉

- ・～について調べてみた。 ・～について調査してみた。
- ・～についてまとめてみた。 ・～について探ってみた。
- ・～がきっかけとなり～ ・～の経験をしたことから

「調べたことや調べた結果」について書く時に使える言葉

- ・調べ方は～ ・一つ目は、二つ目は～ ・結果は～
- ・～の結果から～ ・思いの外～ ・つまり～
- ・～だろう。 ・～である。 ・～だそうだ。
- ・～だと分かった。 ・～ではないだろうか。

「自分の考え」について書く時に使える言葉

- ・これらのことから～ ・これからも～ ・そのために～
- ・したがって～ ・～していきたい。 ・～にちがいない。

図3-41 文章を書く時に使える言葉として提示したもの

子どもたちに提示する時には、図3-41にあるように3つの書く場面をとらえ「何について知らせようとしているのか」「書く時に使える言葉、調べたことや調べた結果について書く時に使える言葉」「自分の考えを書く時に使える言葉」を示した。このように示した理由として、書く内容に合わせた接続詞の使い方や文末表現を児童が活用していくことが、考えを明確した文章を書くことにつながると考えたからである。

児童は、付箋紙を使って考えた構成と、図3-41の「文章を書く時に使える言葉」を参考にしながら、環境問題に関する意見文を書きまとめていくことができた。図3-42は、C児が意見文として書きまとめたものである。

ごみへの深い意識 C児

わたしは、今のごみの量から、自分の考えを深めていきたいと思いました。

初めは、ごみ問題について「ごみはもう使えないのだからしょうがない」と思っていました。しかし、日本のごみの量は世界第二位だということを学習で知ったとき、このままではいけないという気持ちが出てきたように感じられました。ごみは、日本では使えない物と変わってしまったのでしょうか。

友達の意見では、リサイクルという言葉を中心に話していました。「リサイクル」では、ごみを使える物にします。初めの考えでは、ごみは使えないものだと思っていたのに、意見を聞き、ごみ問題は人がおこす問題であり、人が解決できると知りました。

わたしは、ごみ問題に目をむけて自分の生活や今の日本をふり返ってみました。物に対する気持ちが少ない。自分から再利用すべき。なるべくリサイクルする。という考えがありました。この考えは学習を通してこそ思いつくことだと思います。でも、考えるだけではなく、自分から進んで行動することが大切です。物が長く使えるよう、自分からごみを減らせるようになるには、わたしたちの意識がごみを減らしたいと考えをなおしたときだと思います。

ごみってなんでしょう。それは、ふやすことはかんたんであり、減らすことはむずかしい物です。ごみを減らしていくことは大切ですが、その行動は今の日本にとってやさしく、昔からごみを減らしていった人たちのくろうをみすてません。この学習を通して、わたしが物をごみにかえていく今の日本に対して大きく強い気持ちを伝えていきたいと思いました。ごみは物であるということ。

図3-42 C児が書いた意見文

C児の意見文をみると、ごみに対する認識が深まっていっていることが分かる。そのことはC児が書いた文章の中に、「物が長く使えるよう、自分からごみを減らせるようになるには、わたしたちの意識がごみを減らしたいと考えをなおしたときだと思います」という意見が書かれていることから分かる。また、「昔からごみを減らしていった人たちのくろうをみすてません」という記述からも、この単元の学習を通して、考えが深まったことがうかがえる。

また、図3-43は、D児が意見文として書きまとめたものである。

地球を守る国マラウイ D児

あなたは、ゴミ問題について考えたことがありますか。

ぼくの第一印象は使えるものでも、いらないと思えば、ゴミになってしまうということです。でも、嘉田さんの本を読んでいくうちに、マラウイという国が出てきました。インターネットで調べていたら、そんなことが分かりました。

「プラスチックのふくろをあつめ、火であぶり、かためをくりかえしたサッカーボール」などをつくるという内容です。ぼくは、そんなことをするとは思ってもよらな

かったです。ふつうは、プラスチックのふくろなんかは、ぐちゃぐちゃにしてポイなのにマラウイの人たちは、それを自分たちでリサイクルに作っているなんてびっくりしました。ぼくは、こんなにゴミをものにし、地球のききをふせいでいるのに、今の日本人はゴミを出し続けていて、いくら先進国でもゴミを出し続けているのは、いいとは思わない。

ぼくは、先進国など関係なくゴミを出さなくて美しい地球を作っていかなければならないと思う。それは、ゴミのせいで絶滅していった動物たちのくようだと思う。そのためには、ポイすてなど自分のできることからはじめきれいな地球をつくっていききたいと思う。

図3-43 D児が書いた意見文

D児は、意見文を「あなたは、ゴミ問題について考えたことがありますか」という問いかけの文章から書き始めている。文章が進むにつれて、マラウイという国について調べる中で、自分が驚いたことについて素直な気持ちを述べている。児童が普段の生活の中ではプラスチックでできた袋は捨てていることと、マラウイではプラスチックの袋からサッカーボールを作っていることを例に出し、驚いた理由について詳しく述べている。そして、文章の結びには「ポイすてなど自分のできることからはじめきれいな地球をつくっていききたいと思う」というように、自分が普段の生活の中で、気を付けていきたい点について述べている。

D児が先に書いた報告文と比べてみると、同じマラウイのことについて書いているものの、自分の生活と比べて、どのようなことができるのか、深く考えていることが分かる。

この意見文を書く時には、600～800の字数の中で書きまとめる学習を行った。普段書くことが苦手な児童にとっては、600～800の字数に書きまとめることは、負担感の大きいものとなる場合もあるだろう。しかし、付箋紙にこれまで書きためて付箋紙を見つめながら、抵抗感なく書き進められたように見えた。

以上のように、小学校第5学年では付箋紙を使うことで文章の構成をとらえ、自分の考えを明確にした文章を書く力を育てることができた。400字や800字に文章を書きまとめることは、書くことを苦手とする児童にとっては、困難な学習となる場合もあるだろう。しかし、付箋紙を使うことで、これまで、書きためておいた文を組み合わせる作業が行いやすく、繰り返し文章の構成を考えることができるため、自分の考えが明確となる文章を書くことができたものと思われる。

また、記述する際には、段落と段落を結ぶ接続

詞などを示すことで児童が考えた文章の構成をもとにして、記述できたものと思われる。

第4章 本研究の成果と課題

第1節 「書く力」を育てるために

大切にしたいこと

(1) 「書く力」の系統性を踏まえる

—小中9年間を意識する—

第2章における表2-1の「小中9年間『書くこと』評価規準に関する一覧」(p. 11)にもあるように、教科書における単元の配列を見ると、小中9年間で繰り返し書く力を身につけられるような教材が配置されていることが分かる。

例えば、新聞を書く学習では、小学校第4学年と中学校第3学年で配置されている。中学校第3学年の学習では、生徒の発達段階に合わせて、通信文としての新聞の意味をより深く学習内容として学ぶことが要求されている。小学校第4学年で学習する「いつ、どこで、だれが、どうした」という正確な出来事を伝える通信文としての書き方を学ぶ学習と深くつながっていることが分かる。

ガイドブックやパンフレットを書く学習では小学校第6学年と中学校第2学年で配置されている。紙面の構成などを考えて、目的に合わせて書く学習が設定されている。

また、手紙文を書く学習も繰り返し配置されている。小学校第4学年、第5学年、中学校第1学年において時候のあいさつに始まり、本文、末文、後付けと続く様式を身につけられるようになっており、これからの生活の上においても役立つ手紙文を書く学習が配置されている。

しかし、平成19年4月24日に行われた「全国学力調査」の中学校第3学年の国語科Bの手紙文の書き方に関する問題では通過率が低い結果となっていた。この結果を改善する方法としては、小・中学校において、必然性のある手紙を書く機会をとらえて、繰り返し手紙文を書く学習が大切なのではないかとと思われる。このように、確かな書く力を身につけるためには、表現様式のつながりを9年間で見ること大切であると思われる。

しかし、その一方で、表現の様式の裏側にある言語発達の面からのつけたい力のつながりについても指導者は知っておく必要があるのではないかと筆者は考えた。本研究では、文章作成過程における「文章の構成」と「記述」に焦点を当てて、研究を進めてきた。その理由は、文章表現の様式という技能面だけを教えるだけでは、子どもの側

に立った書く力の育成が図れないのではないかと懸念したからである。そこで、第2章における表2-2の「小中9年間『書くこと』到達目標に関する一覧」(p. 12)をもとにして日常の書く指導の中で、繰り返しつけていきたい力について明らかにしたいと考えた。なぜならば、説明文の構成を考える力がついた子どもは、表現様式が違う報告文や意見文についても文章の構成を考える力を発揮するのではないだろうか。また、記述する場面においても同様のことがいえると思われる。指導者は、各学年の書く力における表現様式と、その裏側にある発達の面からのつながりの2つの視点を関連させながら指導していくことが重要であると思われる。

本研究では、「文章の構成」と「記述」について研究を進めてきた。文章を書くことに対する苦手意識がある子どもたちに、文章の構成を考えるおもしろさを感じてほしいと願っている。文章を書くことは、苦しい仕事である。しかし、どのような材料を選び、どのような配列にするのかは、書き手の思考に委ねられる。そして、どのような配列をするのか決める活動が、書き手の思いや個性を十分に発揮させることに適していると思われるからである。

記述する際には自分で考えた文章の構成をよりどころにすることで、考えを整理しながら書くことができる。また、段落のつけ方や接続詞の使い方、文末表現などに着目できるような授業展開を行うことが大切であると思われる。具体的な語の使い方を示すことで子どもたちは、「〇〇な言葉を使って文章を書いてみたい」「〇〇な言葉を使えば、文章が書ける」という意欲をもつのではないだろうか。その意欲に支えられながら、文章を書き綴っていく楽しさを味わうことができると考える。

(2) 「構成」「記述」の力を育てる

—付箋紙を使うことの効用—

本研究では、付箋紙を使って、文章の構成を考え、考えた構成をもとに自分の考えを明確にした文章を書く力を育てるための取組を行ってきた。実践授業を行ってきた小学校第5学年に実践授業が終わった後に、アンケート調査を行った。アンケート調査の内容は以下のようなものである。

・付箋紙を使って文章の構成を考えることは自分の考えを文章に書きまとめる時に役に立ちましたか？

この質問に対して、多くの児童が付箋紙を使っ

て文章の構成を考えることは文章を書く上で役に立ったと答えており、その理由を次のように述べている。

アンケートで児童がこたえたもの

- ・はじめ・中・終わりで色をかえると何がはじめなのか、分かりやすかったです。ふせん紙を使って、順番をかえるのがやりやすかったです。
- ・ふせんを使ったら文章を書く順番が分かりやすくなったから。順番もかえたいと思ったらふせんをはずして別の所にはりつけばいいだけだから便利だった。
- ・ふせんを使うのは紙に文章で書くより、いいと思います。理由は、考えが変わったりしたら、その大事なことをまとめた付箋紙が移動できるので分かりやすく文章がかけたのでよかったです。
- ・色が分けてあるし、次はこの色とか順番も変えられるから報告文とかが、書きやすかった。これからも、使っていきたいと思う。

アンケートの結果をみると、付箋紙の色を変えることの良さについて回答している子どもがいることが分かる。付箋紙の色を変えることで、どのような順序で文章を組み立てるのかが分かりやすかったという意見があがっている。また、付箋紙は貼ったり、剥がしたりしやすいという機能をもっているために、自分の考えが変わった場合には移動しやすいという意見をもっていることも分かった。

ここでは、第2章で述べた表2-3「付箋紙を活用する意義」(p.13)と照らし合わせながら、実践を通して子どもたちにどんな力が身についたのか、文章を「書く前」「書いている最中」「書き終わった後」の3つの場面に分けて述べることにする。

「書く前」においては、付箋紙は短い言葉で考えたことを文字にするために、書くことへの抵抗感が少ないと子どもたちの姿から思われた。文章を書くというと、作文用紙にたくさん書かなければならないというイメージが子どもたちの中にはあるかもしれない。しかし、付箋紙に書き出すことははじめから筋道の整った文章の形にするのが目的ではない。思いついた言葉、単語から書き出せばいいのである。このことが意欲をもって書くことにつながると考える。特に、単元学習の初めの段階では、これから書いていこうとする事柄について、自分の経験を想起したり、疑問に思ったりしたことを書き出す場合に適しているのではないだろうか。作文用紙に比べ、付箋紙は大きさも小さく、たくさんの字数を書かなくてもよいこ

とも意欲をもって書き進められる要素であると考えられる。特に、書くことが苦手な子どもに対しては、書きたい題名さえあればそのことについて筋道立てて書き進められるというものではないと思われる。書く材料がそろい、これなら書けそうだという自信が出て、やっと文章の道筋が見えてくるのではないかと思われる。

「書いている最中」においては、児童のアンケートにもあるように、文章の構成を考える時に特に役に立ったことが分かった。第1章で述べた諸調査においては、文章の構成を考える力が十分に身につけていないことが指摘されていた。そこで、付箋紙を使って文章の構成を考える指導が有効なのではないかと推察し、実践を行った。文章の構成について学ぶことのねらいは、自分の考えを相手に分かってもらうために、いろいろな組立ての方法を知り、子どもたち自身が考えることに意味がある。授業実践においても付箋紙を使うことで、何度も、文章全体のイメージをもちながらいろいろなパターンの文章の構成を考えようとする姿が見られた。文章の構成を考えるこの過程が、子どもたちの思考力を高めるものであったと思われる。実践を進めていく中において、子どもたちの中には、文章の構成を考えた付箋紙のところに、新たな自分の考えを書きこんだり、矢印や線をつけて強調したい点を明らかにしたりする姿が見られた。これは、文章の構成を考えることで、新たな考えが導き出せたり、自分の考えがより深まったりしたものであると筆者はとらえている。

また、文章の構成を考えるときには、同じ内容の事柄を伝えるにしても、書き手の思いによって内容の配置をどうするのか、その内容をどう選ぶのか、それは書き手に大きく委ねられることである。相手に自分の考えを分かってもらうために、説明していく力は子どもたちがこれから生きていく上で、ぜひ身につけてほしい力であると考えられる。子どもたちが、文章の構成について考えられるような指導者の授業展開の工夫も求められると思われる。そのためには、「○○のような文章の構成をすれば、説得力ある文章が書ける」という例を示すことで文章の構成を考えることの大切さに気づく学習を進めていきたい。

「文章を書き終わった後」については、付箋紙を使うことが文章を読み返す際の手だてになると考える。書き終えた文章を読み返す場合には、初めに考えておいた文章の構成と見比べ、自分の思いが伝わるような文章が書けたのかどうか、振り

返ることができた。初めに考えておいた文章の構成と書きあがった文章を見比べた時、「自分の思うように書けた」「初めに考えていた文章の構成では、記述する時に書きにくい部分があった」などという思いを子どもたちはもった。このような子どもたちの思いは、記述後の推敲や評価の学習場面において、生かされることであると思われる。初めに、文章の構成を考える過程を経たことが、自分の書いた文章で工夫した点や、書こうとしたものの、思うように書ききれなかったところがあるのではないかと思われる。

このような付箋紙を活用した授業実践を行った結果、子どもたちは次の2点について学ぶことができたと思われる。

- | |
|--|
| <p>①自分の考えが伝わる文章を書くためには、書き始める前に、書く材料を集めるなどの準備をすることの大切さを学ぶことができた。</p> <p>②書く材料がそろえばその材料をつかって文章の構成を考え、考えた構成をもとに記述することの大切さを学ぶことができた。</p> |
|--|

1点目の「書く準備をすることの大切さを学ぶことができた」という点については次のように考える。

書くことは、言いかえるならば非常に困難な仕事であることを指導者も子どもたちも始めに認識したいと考える。困難な仕事であるのだから、書く前には書く準備が必要であり、本研究ではそれが付箋紙を使って取材したことを書きまとめたり、文章の構成を考えたりしたことにあたる。書くための準備として付箋紙を使うことは、第2章でも述べたように書くことが苦手な児童にとっては、まずは単語でもいいので思っていることを文字に表すことが大事であると考えて、取り組んだ。付箋紙は、小さい紙でもあるので言葉が少ししか書けていないことに対しても、負担感をもつことなく、書けそうなことから書き始めることができるものと思われる。

2点目の「文章の構成を考え、考えた構成をもとにして記述することの大切さを学ぶことができた」という点については、付箋紙を使って文章の構成を考えることで、書く材料がそろっても、どのように書きたい事柄を配置すればよいのか考えることが大切であることを学ぶことができた。文章の構成の組立てがしっかりとできた時、記述する際にも、自分の思いをしっかりともちながら書き進めることができた。

おわりに

諸調査から、子どもたちの書く力が不十分であ

ることが指摘されて久しい。2003年のPISA調査においても、自分の考えを文章に書きまとめる力が不十分であるとし、改善の具体的な方向として「テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること」「様々な資料を読む機会や自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること」の大切さが求められている。書く力を育成するためには、書く活動なしには身につかないと考える。子どもたちにとってはいかにたくさんの書く機会をもつことが大切である。学習指導要領には「書くこと」の指導時間が設定されているが、その時間だけでは十分な力は身につけにくいものと思われる。そこで、国語科における、話す聞く活動、読む活動との関連や他教科や総合的な学習の時間とも関連させながら書く活動を設定することが大切である。

しかし、ただ書く機会を増やすだけでは、子どもたちの「書くこと」への抵抗感が増えていくことにつながるのではないかと危惧する一面もある。書くことが好きになるように、書く必然性のある中で、子どもたちの書きたい意欲に支えられた中で、書く機会を増やしていきたいと考える。そして、「書くことがない」「どうやって書いていけばいいのか分からない」というような思いを子どもたちにもたせることのないようにするために、本研究では文章の構成と記述に関わって研究を進めてきた。子どもたちの書く活動は、構成を考えるのはもちろんのこと、記述する際においても一字、一句を選んで書き続けていくものである。そこには、絶えず「これでよいのか」という自問自答しながら文章は書かれていくと思われる。このように書く活動は、自分自身に向き合う地道な活動であると思われるので、まずは文章を書いた子どもたちの努力について評価できる指導者でありたい。子どもたちにとって書く活動を行うことが、伝えたいことは何かと問い続けることで自己との対話が生まれ、思考力が身につくと思われる。また、自分の考えが分かるように共感を求めて他者に伝えるという行為は、豊かな人間性を育てることに通じるのではないかと思われる。このように、書く学習は人間形成の上で重要な意味がこめられていると考えている。

最後に、本研究の趣旨を理解していただき、熱心に授業実践に取り組んで頂いた京都市立上鳥羽小学校の研究協力員、教職員の皆様、そして書く学習に対して意欲的に学んでくれた子どもたちにこの場を借りて心より感謝の意を表したい。