

| 学 年 | 1 年 | | | 2 年 | | | 3 年 | | |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 調査月 | 6月 | 12月 | 伸び | 6月 | 12月 | 伸び | 6月 | 12月 | 伸び |
| 取材設定 | 1.0 | 1.5 | 0.5 | 2.0 | 2.2 | 0.2 | 1.3 | 1.8 | 0.5 |
| 取 材 | 1.2 | 1.5 | 0.3 | 2.0 | 2.2 | 0.2 | 1.2 | 1.7 | 0.5 |
| 構 成 | 1.0 | 1.2 | 0.2 | 2.0 | 2.1 | 0.1 | 1.2 | 1.6 | 0.4 |
| 記 述 | 1.3 | 1.4 | 0.1 | 2.0 | 2.2 | 0.2 | 1.2 | 1.5 | 0.3 |
| 推 敲 | 1.2 | 1.4 | 0.2 | 1.9 | 2.2 | 0.3 | 1.1 | 1.6 | 0.5 |
| 交 流 | 1.2 | 1.6 | 0.4 | 2.2 | 2.3 | 0.1 | 1.1 | 1.6 | 0.5 |
| 学 年 | 4 年 | | | 5 年 | | | 6 年 | | |
| 調査月 | 6月 | 12月 | 伸び | 6月 | 12月 | 伸び | 6月 | 12月 | 伸び |
| 取材設定 | 1.5 | 1.8 | 0.3 | 1.5 | 1.8 | 0.3 | 1.8 | 2.1 | 0.3 |
| 取 材 | 1.5 | 1.7 | 0.2 | 1.2 | 1.6 | 0.4 | 1.8 | 2.0 | 0.2 |
| 構 成 | 1.4 | 1.6 | 0.2 | 1.1 | 1.5 | 0.4 | 1.6 | 1.9 | 0.3 |
| 記 述 | 1.5 | 1.7 | 0.2 | 1.0 | 1.4 | 0.3 | 1.6 | 1.9 | 0.3 |
| 推 敲 | 1.6 | 1.8 | 0.2 | 1.3 | 1.7 | 0.4 | 1.6 | 1.9 | 0.3 |
| 交 流 | 1.5 | 1.7 | 0.2 | 1.2 | 1.6 | 0.4 | 1.4 | 2.0 | 0.6 |

この結果から分かることは、以下の通りである。

- ① 全体的にどの表現過程の数値にも伸びがみられる。
- ② 低・中・高と、つけたい力が高度になってくると、奇数学年では数値は低い、偶数学年になると評価は上がってくる。
- ③ 例年に比べて交流や推敲の評価の伸びが大きい。

①に関しては、ねらいを明確にした交流や多様なサンプル文の活用により、児童が課題を明確にもって試行錯誤しながら書く活動を行った成果だといえる。②に関しては、同じ指導事項を2年単位で指導するための結果である。これらの結果は6年間の継続の成果であり、全学年で書くことに取り組んできた成果の表れである。また、③に関しては、教師が日頃から学校生活の様々な場面で、意識して交流活動を取り入れてきたこと、交流の観点を明確にして取り組んできたことで、自分で推敲する力や、交流の際に相手の文章を観点をもとに適切に評価する力が付いてきたと考える。これらのことから、全体的に仮説実証のための手立ては有効であったといえる。

8 研究の成果と今後の課題

(1) 交流を位置付けた学習展開

「書くこと」の表現過程に、学級全体での交流やグループでの交流を位置付けた学習展開を図った。この交流により、児童は、漠然としていた自分の考えが明確になり、その考えをよりよく表現できるように試行錯誤を繰り返した（自分の考えを深めて、適切に表現しようとした）のである。この手だてをとるにあたって①交流の観点を明確にすること②児童にも明確なめあてをもたせることに重点を置いたところ、児童一人一人の考えに深まりがみられた。ただ単に「交流しましょう」と言うのではなく、①なぜ、②何のために、③どんなことについて交流するのかを学習の初めに明確化させておくことで、児童は活動の意味を理解し、よりよい表現をめざして、効果的な交流ができたのではないかと考える。それには、教師側にもその時間の学習目標、文種への深い理解が必要になる。とくに交流の観点は、文種の特質を踏まえた重点化された指導事項が中心となる。どこに焦点をあてて、どの程度の交流をさせるのかによって、児童の書く力は変わってくる。交流グループのメンバーを考え、交流の仕方などを日々の学習の中で身に付けておくことで、自力で考えることが困難な児童にとっても大きな助けになり、回数を重ねていくことで内容や交流方法の質も高まっていった。また、一つ一つの観点も、教師が下してきた観点ではなく、自分たちの課題にそって交流し、自分たちで見付けた観点であるので、一人一人の活動に戻ったときにも、文章について考える作業が大変スムーズであった。課題としては、交流の経験を計画的に他教科等の学習の中にも取り入れていくこと、児童の実態と文種の特質を考えたグルーピングが必要であることがあげ

られる。また、低学年、特に1年生は自分のよさを紹介したり、友達のよいところを見付けたりすることで精一杯であるが、2年生になると、少しずつ友達のよりよい表現を取り入れることもできるようになってくる。学年に応じた交流のめあてをもたせることが必要である。

(2) 文種に応じて、重点化した内容の「書く」指導の工夫

本校ではこれまでの研究でどんなサンプル文をどこで提示するのかを工夫してきた。本年度はそれに加えて①ねらいを明確にすること②多様なサンプル文を用いることの二つを重点化した。児童にも文種の特質をよりよく理解できるようにするために様々な文種のサンプル文を活用したが今まで学習してきた文種と新しい文種を比較することでその特質が明確になり、何をどんなふうに書いたらよいのか見通しをもつことができた。しかし、まず、文種を選ぶ前に児童の「書きたい」という意欲をしっかりと高めておくことは不可欠であった。その思いをもって文種を選ぶことで、その特質が分かり、学習計画を自分の作品作りの過程としてとらえることができた。また、同じ文種のサンプル文集の活用では文種を選択した時点で提示することで様々な表現方法があることが分かり、自分の伝えたいことを表現する際の参考にすることができた。特に高学年では取材、構成の段階から参考にすることができた。また、学習の中で詳しく比較検討し分析する活動を設定することで、より効果的に活用することができたと考えられる。低学年では、あまり自主的に参考にするという様子は見られなかったが音読をしたり、視写をしたりという活動を取り入れることで文末表現等を自分の文章に取り入れることができていた。低・中学年においては取材や構成の段階で教師と一緒に一つのサンプル文をもとに学級全体で比較検討するという活動を合わせて行うことが有効であった。課題としてはサンプル文の内容、提示の仕方、伝えたいことと文種の適合性（ほかにも適切な文種があるのではないか）、活用の仕方などに更なる工夫の余地があることがあげられる。

9 終わりに

本年度、児童が主体的に学びながら適切に書く力を付けていくことができるようにと、交流の観点やサンプル文集を研究の中心とした。教師はこの中で、①児童の実態に合っていること、②文種の特質に応じていること、③指導の重点に合っていることを大切にしながら研究を進めてきた。それにより児童の書く力が高まったことはもちろんのこと、教師側にも大きな収穫があった。どんなサンプル文が適切かを研究していく中で、①児童の実態をよりよくつかむことができたこと、②文種の特質に対する理解が深まったこと、③指導の重点を明確にもって指導に当たることができたことである。今回、特にサンプル文集を作成する段階で、何か月もかけて学年で研究したことは、今後の学習に大いに役立つと期待できる。この成果をもとに今後も研究を進めていきたい。

《参考文献》

- ・青木 幹男著 「第三の書く 読むために書く 書くために読む」 国土社 1986年
- ・福永睦子他著 「交流 広げる・深める・高める」 東洋館出版社 2015年
- ・飛田多喜雄著 「新作文指導法の開発」 明治図書出版 1969年
- ・中西 一弘著 「作文指導の課題と方法」 明治図書出版 1996年
- ・文部科学省 「小学校学習指導要領解説 国語編」 東洋館出版社 2009年
- ・倉沢栄吉他編 「新作文指導事典」 第一法規 1982年
- ・水戸部修治著 「小学校国語科 授業&パーフェクトガイド」 明治図書出版 2014年
- ・国立教育政策研究所 「評価規準作成のための参考資料」 2011年