

第 II 章 表現力の育成を中心とした取り組み(1)

1. 絵かきうたあそびを通じた書写の指導（低学年）

(1) 書く楽しさを味わわせるために

文字が書けるようになるためには、線や形を認識できる目と、その認識に基づいて自由に動かせる手が必要である。ある程度線書きやなぞり書きができるようになった児童に、絵かきうたの指導を取り入れた。絵かきうたはリズムに合わせて意味のある線を書きながら一つの絵を作りあげるといふ、昔から日本に伝わる遊びである。書く楽しさを味わいながら、形の認識を深め、手指の巧緻性を高めることができると考えた。書くことが楽しいという思いは文字への関心につながるであろう。そこで指導する際には楽しい活動となるように心がけ、児童の書くことへの抵抗を柔らげるよう配慮した。

(2) 指導の実際

「絵かきうたをしよう」と声をかけると児童は喜んで活動に取り組むが、そのうちに「うまく書けない」という思いにぶつかる。「書けた」という満足感が、「また書きたい」という意欲を高め、「書くことが楽しい」という思いにつながっていくと考える。「書けた」という満足感を味わわせるために、次のような指導の手だてを行なった。

① 形が書けるように補助をする。

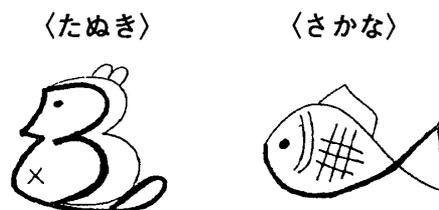
うまく絵が書けない児童を分類すると、大きく三つに分けることができる。

- 形の認識ができず、線も思うように引けないために書けない児童

このような児童には指導者が手をそえて書いているうちに、自分なりの絵を書くようになった。

- ある程度形の認識はできるが、それをうまく線で表すことができない児童

児童にとって直線や円は書きやすいが、複雑な曲線や、直線と曲線が組み合わさった線は書きにくい。書きにくい部分を指導者が補助することにより、うまく書けたという満足感を味わわせることができた。また、絵かきうたは第一筆目の線によって形や大きさが決まってくることが多い。最初の線を指導者が予め書いておくことにより、児童が形をとらえやすくなることもあった。



太線の部分が書きにくい

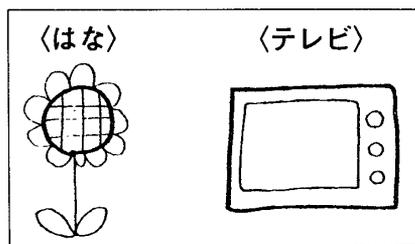
- 書く位置や大きさ等の全体的なイメージを見通すことができないために書けない児童

このような児童に対しては、示範の絵を板書する時に児童が絵を書く紙と同じような枠を書き、その中に絵を書いてみせることにより、線の位置や大きさをつかませた。

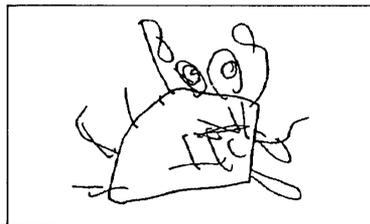
② 書きやすい絵を用意する。

〈絵1, 2, 3, 4〉は同じ時間に同一条件で書かれた絵である。〈絵1〉と〈絵3〉は自分の名前はそれらしく書けるが、他の文字はまだ書けない児童の作品である。〈絵2〉と〈絵4〉は清音の平仮名がほとんど書ける児童の作品である。段階の違う児童の作品でありながら、「かに」は「コックさん」に比べて作品の出来にそれほど差がないことから、書きやすい絵であるといえよう。「かに」のように一筆目で大体の形が決まり（四角の部分）、その周囲や中に線を

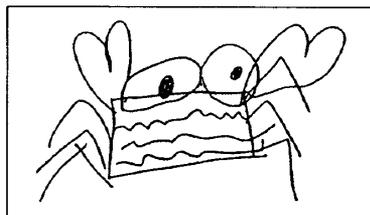
書きたしていく絵は全体のイメージを持ちやすいので書きやすい。「コックさん」のように線を書きたしながら形を作りあげていく絵は、全体のイメージがつかみにくく、児童にとって書きにくい絵である。形がうまく書けない児童や、書くことに自信のない児童には、書きやすい絵を与えることにより、書けたという満足感を味わわせることができた。「かに」の他に児童が書きやすかった絵かきうたとしては下図のようなものがある。



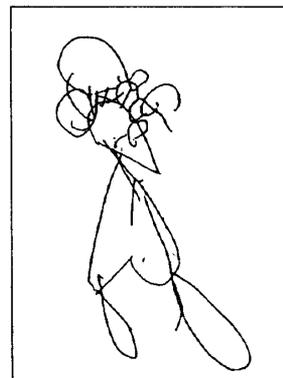
〈太線の部分が第一筆〉



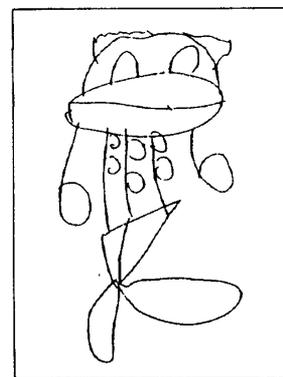
〈絵1〉



〈絵2〉



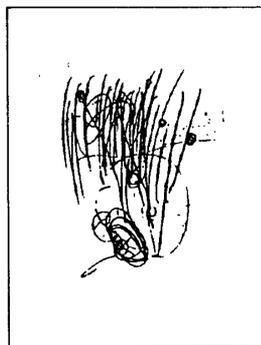
〈絵3〉



〈絵4〉

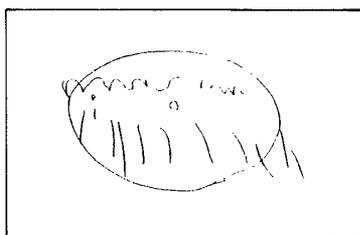
③ その児童なりの絵を認める。

〈絵5〉はまだなぞり書きができない児童が書いた「コックさん」である。形にはなっていないが、歌に合わせて「雨がザーザーふっていて」や「卵がころがって」の部分を書いている。その児童なりの絵を認め、書けた部分を賞賛することにより、児童に書く喜びを与え、書くことに対する抵抗感を軽減することができる。

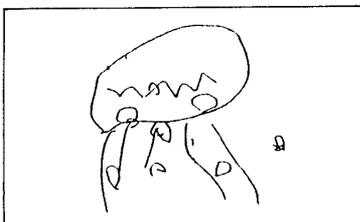


〈絵5〉

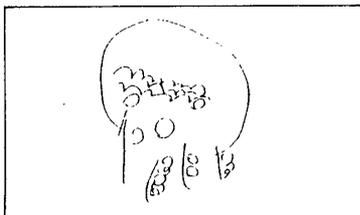
(3) 絵の変化と文字への関心——児⑧の事例——



〈絵6〉



〈絵7〉



〈絵8〉

〈絵6, 7, 8, 9〉は児⑧が書いた「たこ」の絵である。〈絵6, 7, 8〉はいずれも歌を口ずさみながら師範の絵を見て書いたものであるが、段々形が整っていくのがわかる。絵の変化と文字への関心を関連づけてみると次のようになる。

〈絵6〉を書いた時期にはまだ字が書けるようになっていないものの、文字に対する関心は高く、自分の名前と称して「T3みーろろ」のような記号を書いていた。

〈絵7〉と同じ時間に書いたものが〈絵9〉である。〈絵9〉は師範の絵を見ずに自分のイメージで書いた「たこ」である。二つの絵を比較してみると、この頃の児⑧は形の模倣はそれらしくできるが、頭の中のイメージはまだ完成されていないことがわかる。文字に関しては名前の中の一文字である「か」が書けるようになり、「かア3かちや」というような「か」を含んだ一連の記号を書いては「……と書いた

〈絵6〉…1回目の作品

〈絵7〉…〈絵6〉の約2週間後

〈絵8〉…〈絵6〉の約4ヶ月後

〈絵9〉…〈絵7〉と同じ時間

よ」と意味づけていた。

〈絵8〉のように形をしっかりとらえて絵が書けるようになった時期には「か」の他に「ち」も書けるようになり、名前を「ちヒ4かちむちち4」のように書くようになった。

児⑧は絵かきうたを大変気に入り、日頃の遊びの中でも一人で歌いながら書いている姿をよくみかけた。絵かきうたによって書くことの楽しさを十分に味わっていた。また、形の認識が深まるにつれて文字への関心も高くなり、書ける文字が少しずつ増えていった。児⑧のように文字への関心があり、記号のようなものを書きだした児童には、絵かきうたは適した教材であったといえるであろう。

(4) 児童が好む絵かきうた

児童に最も人気のあった絵かきうたは「たぬき」である (p. 6 の図参照) 何度も書くうちに数字の3が読み書きできるようになった児童もいた。最後に「ポコペン」とへそを書くところが楽しいらしく、書きにくい線が多いのにもかかわらず、児童に好まれていた。児童のリクエストにより指導者が即興で歌を作って書いた絵かきうたも児童は喜んだ。右



〈ゴジラ〉



〈おに〉

の絵は「おに」と「ゴジラ」の絵である。(ともに児⑩の作品) このようにその時々話題のものを絵かきうたにすることによって、書くことの意欲を高めることができた。

(5) 考察

- 「書けた」という満足感が「また書こう」という意欲につながっていく様子が、絵かきうたの指導を通して数多くみられた。反対に他の児童に「へただね」と言われたために、しばらくの間書く時に指導者の補助を求めるようになった児童もいた。その児童なりの絵を認める姿勢とともに、形にこだわり過ぎて訓練的な指導にならないように配慮することが大切であると考えられる。
- 絵かきうたは文字を習得する以前の段階の児童はもちろんのこと、すでに文字を習得している児童にとっても十分楽しめる教材であった。回を重ねるにつれて形の認識がより深まり、細かい部分も正確に書こうとするようになっていった。また、日常生活における遊びにも発展していった。遊びとして継続的に行なうことによって、文字への結びつきもみられた。児童が継続して取り組めるように楽しい素材 (絵) をたくさん用意したい。
- 絵かきうたを書く児童の様子を見ていると、最初は指導者の絵を模倣することから始まり、自分のイメージで書く段階へと進んでいく。児⑧の事例からもわかるように、形のイメージがしっかりできあがっていない児童には、模倣の対象となる絵を提示することによって、形をとらえさせることができる。このことは文字の習得にもあてはまるのではないかと考える。文字を習得しかけていない児童には、文字に触れる機会を数多く設定したり、そのような環境を整えてやるのが大切であろう。

2. 名前の読み書きを通したことばの指導（低学年）

(1) 文字の指導にあたって

文字の読み書きを指導するにあたっては、読み書きしやすい文字（画数が少なく、構成が簡単な文字）で、かつ身近な文字や読み書きの必要性が高い文字から指導するのがよいといわれている。自分の名前は日頃児童が一番よく目にする文字であり、これから生活していく上で読み書きする機会が多く、読み書きが必要な文字でもある。保護者の方々も「せめて自分のなえまの読み書きはできるように……」とよく言われるように、名前の読み書きができるようになることへの願いはとても強い。そこで、低学年組での文字指導にあたっては、名前の中の一文字から指導することを原則として今まで取り組んできた。以下、名前の読み書きの指導について述べる。

(2) 指導の実際

①児童の実態

本年度の4月頭初における児童の読み書きに関する実態は次の通りである。

(児①, ②, ③……1年生, 児④, ⑤, ⑥……2年生)

児童	読みに関する実態	書きに関する実態
①	名前の中の一文字が読める。他の文字はまだ読めない。	なぞり書きや点と点を結ぶ線ひきができる。文字らしきものを書いている。
②	形の認識はあり、パズルや型はめもできる。文字は読めない。	大体線にそってなぞれるが、 α , Ω のような曲線は難しい。左利きである。
③	平仮名が、5, 6文字読める。	名前がそれらしく書ける。書くことに関して意欲的である。
④	平仮名の清音が30文字くらい読める。読むことに興味を示し、絵本の文字を拾い読みする。	濁点の位置がおかしい時もあるが名前が書ける。単語では脱字や字の置き換えが多くみられる。
⑤	平仮名の清音、濁音のほとんどが読める。単語や文は一文字ずつの拾い読みの段階である。	簡単な単語は自力で書ける。書くことに関して意欲的である。
⑥	日常よく目にする記号(天気マークや学級の児童の似顔絵等)は判別できる。	〇らしきものが書けるようになってきている。なぞり書きや点を結ぶ線引きはできない。

②指導の手だて

上記のように読み書きに関する実態にはかなりの幅がある。名前の読み書きの指導にあたっては各児童の実態に注目し、実態の変化に合わせて個別や集団での指導の手だてを変えていくように留意した。指導の手だてのうちのいくつかをあげてみる。

ア. 名前を文字として意識していない児童 ⇒ 身近なものの名札読みを通して文字としての意識を高めていく

まずは自分のものと友だちのものを名札を見て区別させることから始めた。比べるものは生活の中で身近なもので、自分のものか友だちのものかはっきりしているものとした。机やロッカー、その他の持ちものに大きめの平仮名ではっきりと名前を書いておき、毎日の繰り返しの中で名前を見る習慣をつけていった。また朝の会の名前呼びでは、その日の当番児童に各児の机の名札の文字を指で押さえながら呼ばせた。そのうちに誰の持ちものか判別する時には、名前が書いてあるところを捜して、名前を見るようになった。名前を文字として意識するようになったといえるであろう。

イ. 名前を全体の形態でとらえ、一文字ずつを意識していない児童 ⇒ 文字探しを通して一文字ずつに注目させる

名前を見て連絡帳やノートに配れるようになって、名前の文字が一文字ずつ読めるかというところ必ずしもそうとは限らない。自分の名前がわかることと、読めることは違うのである。名前を全体の形態で漠然ととらえている児童が多い。そこで一文字ずつを意識させるために、文字探しをさせた。「〇××の〇の字がある人？」という発問に対して自分の名前や友だちの名前の中からその文字を捜す学習である。机の上の名札を手がかりにして捜させた。児童はこの学習に喜んで取り組み、自分の名前だけではなく、「×△〇ちゃんの〇だ」と、友だちの名前の中から文字を見つけるようになった。

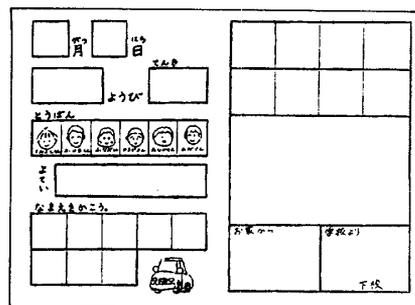
ウ.

名前が書けない児童

 ⇒

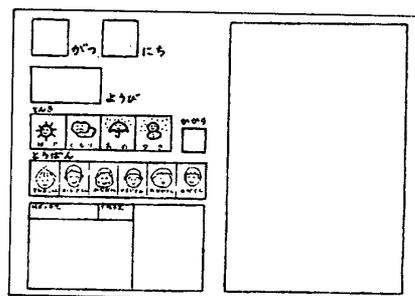
帰りの会の連絡帳書きを通して 名前書きに取り組ませる

読むこと、書くことに関しては少しずつでも毎日の繰り返しが大変であると考え。そこで毎日帰りの会で書いている連絡帳のプリントの中に名前を書く欄を設定した。(帰りの会については中学年の事例で述べているのでここでは省略する) 右のプリントは現在児①、②が使っている連絡帳である。最初はなぞり書きから始め、児童の実態に応じて一部視写や、全部視写など書き方を変えている。最終的には全部自力で書くことを目標としている。



児①は自力で名前を書くようになったので、名前を書く欄のマス小さくし数を増やしたところ、マスの数につられて、不要な文字を書いたり、文字の順序がおかしくなったりした。そこでまた上記のプリントに戻した。書き始めの頃は名前の文字数とマスの数が一致している方が書きやすいようである。また、マスの大きさが小さい時にはいい加減ななぞり方をしていたのに、マスを大きくすると正しくなぞったり、視写したりするようになった児童もいる。文字を覚え始めた頃の児童はある程度の大きさがあるマスの方が正しい文字を書きやすいようである。しかし、あまり大き過ぎても、鉛筆で筆記する場合はかえって形がとりにくくなることもあるようだ。各児に合ったマスの大きさや数を設定して指導することが大切であると考え。

視覚と運動の協応がうまくいっていないために思うような線が書けない児童は右のプリントを使用している。右側の空白部分には、厚紙の溝の線ひきや、幅のある二線の間の線ひき、丸を書く等、線書きを主とした課題を設定してきた。書くべき位置がわかり、大体そのあたりに鉛筆を持つていくことができるようになったものの、まだ線は思うように書けない。現在文字選択を課題とする日もつくっている。少しずつ文字の弁別ができるようになってきている。



エ.

名前がそれらしくは書けるが、 正しくは書けない児童

 ⇒

文字カードの組みたてを通して 正しい名前を認識させる

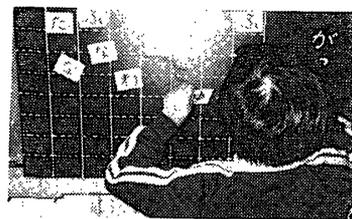
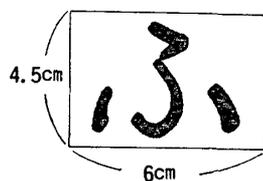
名前書きに関する主な誤りの例としては次のようなものがある。

- ・文字が脱ける。(例えば「ひらおかようこ」が「ひらおようこ」)
- ・文字の順番が変わる。(「ひらおかようこ」が「ひおらかようこ」)
- ・濁点がどの文字につくかわからなくなる。(「しののめじろう」が「じののめじろう」)

そこで、図のような文字カードを用意し、写真のような掲示板で名前を組みたてさせることにより、正しい名前を意識させていった。最初は名前に使われている文字だけ文字カードを渡して組みたてさせた。書く時に文字の順番が変わる児童は、文字カードの組みたても正しくで

きなかったが、組みたてを繰り返すうちに正しく組みたてるようになり、書く時も文字の順番を間違えなくなった。濁点の指導については濁音と清音の両方の文字カードを用意し、どちらが正

厚紙に字を書いた文字カード

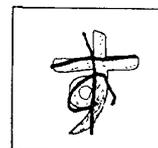


しいかを選択させた。文字カードを選択することにより濁点の有無を意識するようになり、文字に濁点をつける時に注意するようになった。名前を正しく組みたてることができるようになった児童にはたくさんの文字カードを提示し、その中から自分の名前に必要な文字だけを選ばせて組みたてさせた。そうすることによって、名前の読み書きがより確かなものになっていった。この文字カードの組みたては、イの項で前述した児童にも一文字ずつとしての意識を持たせるのに有効であった。文字カードの大きさは児童が扱いやすい大きさであったが、掲示板は文字の区切りの線が平面的だったので、手が触れると文字カードが動き、組みたてるのが難しそうだった。今後掲示板の改善をしていく必要がある。

③児②の指導事例——書字を中心として——

ア. なぞり書きができるように

帰りの会の連絡帳書きで名前のなぞり書きに取り組ませた。名前の中の「す」の字のなぞり書きが図のように正しく書けなかったので、「 ϕ 」のような交差しているなぞり書きの練習をさせた。



イ. 「し」が書けるように

名前の文字が弁別できるようになり、線のなぞり書きもできるようになったので、文字の指導に入った。名前の文字の中で一番読み書きしやすそうな「じ」を取り上げることにした。そこで、「し」の読み書きができるようになることを目標として、連絡帳書きで継続的に取り組んだ。「し」の読み書きができるようになるまでに一ヶ月以上かかったが、「し」が書けるようになったことを保護者に賞められたことが切っ掛けとなって、それまであまり積極的ではなかった文字練習に意欲的に取り組むようになった。「じ」の次は「き」を取り上げた。「き」はすぐに読み書きができるようになった。

ウ. 姓が書けるように

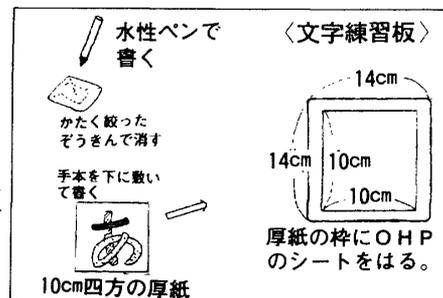
姓の中の二文字が書けるようになったので、姓の視写に取りかかった。約一ヶ月後、一人で姓を書くようになった。姓が書けるようになったことは保護者はもちろんのこと児②にとっても大きな喜びであり、その喜びを表わすかのようにいろいろなものにフェルトペンで姓を書いてまわったそうだ。この頃から文字への関心が高まり、「 ϕ 」のような記号をたくさん書き並べては、「〇〇書いたよ」と意味づけていた。

エ. 姓の一文字ずつが確実に読み書きできるように

姓が読み書きできるようになったものの、一文字ずつでは読み書きが確実にできなかった。そこで前述の文字カードを使って姓の組みたてをさせた。自分が組みたてたものと手本の名前カードと比べさせることにより、一文字ずつの読み書きをより確かにさせた。

オ. 他の文字が書けるように

「す」が「 ϕ 」となるので図のような文字練習板で、正しい形を習得するよう練習している。他の文字では「う」が読めるようになり、「け」が視写できるようになった。



(3) 反省と考察

名前が書けるようになることは児童にとって大変うれしいことであり、その自信が日常生活において諸事に波及していく様子を見ることができた。児童の実態に合わせて指導の手だてを変えていくことは、文字指導を効果的に進めていくうえで必要なことである。しかし、児②には読み書きしたいという意欲を促すような指導がたりなかったと反省している。今後も個をみつめて適切な指導をしていきたい。

3. 郵便ごっこを通じたことばの指導（低学年）

(1) 伝達意欲を高めるために

ことばのいろいろな機能の中の一つに「伝達の手段」としての機能がある。児童の伝達意欲を高めるための条件とそれらを満たすための手だてを次のように考えた。

条件	①伝えたい内容がある。	②伝えたい相手がいる。	③伝える方法がわかる。
手だて	新鮮な驚きや満足感が味わえるような活動を数多く体験させるとともに伝える必要感のある場を設定する。	お互いに相手を認めることができるような親和的な人間関係を育てる。	伝達する場を数多く設定し、伝達の仕方（話す、書く）を学ばせる。

以上のことを踏まえて単元『手紙を出そう』を実践した。手紙が相手に伝えるための手段となることに気づかせることは、児童の生活をひろげることにつながるであろう。

(2) 実践事例——『手紙を出そう』——

① 児童の実態

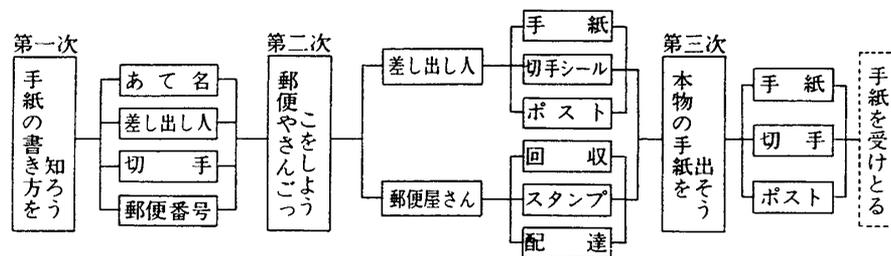
児童の読み書きや伝達意欲に関する実態は次の通りである。

児童	読 み 書 き	伝 達 意 欲
④	自分の名前が書けるようになり、文字への関心が高まっている。平仮名の清音はほとんど読める。	「〇〇した」「〇〇と」のような二語文で楽しかったことなどを報告できる。伝達の相手は大人が多い。
⑤	よく知っている簡単な単語であれば書ける。清音、濁音が読める。	昨日のことを尋ねると単語や二語文で答える。伝達の相手は大人が多い。
⑥	なぞり書きができない。マス目等文字を書く位置を意識し始めた。	発語はあまりないが、大人に時々はなしかけてくる。教師の問いかけに対して自分の言いたいことを「はい」「なーい」で応答する。
⑦	自分の名前を書くことができ、板書の文字を視写することができる。正確に書けない文字がまだある。	人に何かを伝えたいという思いはあまりない。単語や二語文で要求することはできる。

② 指導目標

- ・自分の思いが手紙を書くことによって相手に伝わることに気づかせる。
- ・手紙の書き方やポストの仕組みをわからせる。

③ 指導計画



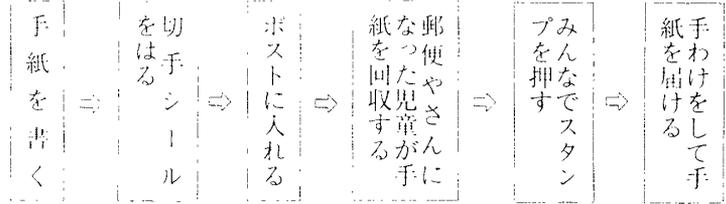
④ 指導の実際

〈第一次〉——手紙の書き方を知ろう——

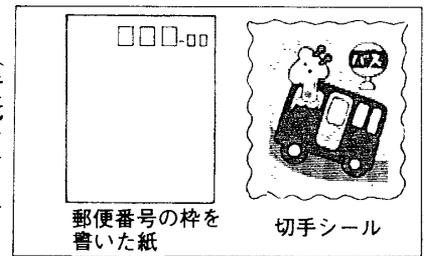
文の読み書きの段階に達していない児童が多いという実態を考慮して、手紙の書き方は次の4点に絞って指導した。①出したい相手の名前を書くこと、②自分の名前を書くこと、③切手をはること、④郵便番号を書くこと。伝える内容や書き方には触れなかった。本物の絵はがきには①～④のことを書き、みんなで届けて歩いた。

〈第二次〉——郵便やさんごっこをしよう——

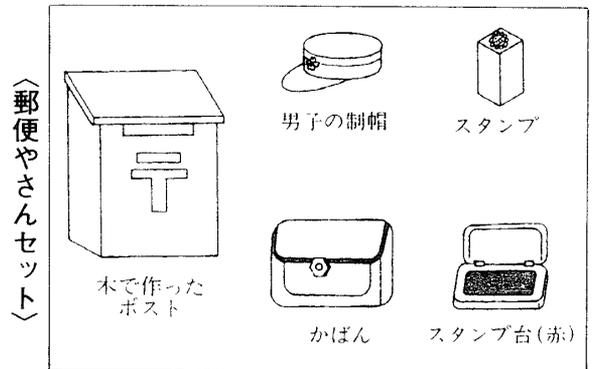
郵便屋さんごっこの1回の流れは右のように行い、この流れを何度も繰り返し行なった。



また図のような教具を準備することにより、学習意欲の持続を図った。第一次では本物の絵葉がきを使用した



が、児童が文字を書くには小さかったので、郵便番号の枠を書いた紙（B5サイズのき）を準備した。書く内容は「あそびにきてね」とか「げんきですか」等の例文を指導者が示した。切手の代わりに市販の切手シールを準備した。色や模様がきれいなので児童は大変気に入り、切手シールをはりたいために何枚も手紙を書く児童もいた。ポストは教室から少し離れたところに常設しておいた。常設することにより、授業時間外にも手紙を入れたり、ポストの中を覗いたりする児童の姿がみられた。郵便やになる児童には、帽子をかぶらせ、かばんを持たせることで役割意識を持たせた。郵便やの仕事はポストに入っている手紙を回収してくることとし、スタンプを押したり、配達する仕事はみんなで行なった。そうすることにより活動の満足感を全児に味わわすことができた。何度も郵便やさんごっこを繰り返すうちに、スタンプを押す位置(切手シールの上)も理解し、じょうずに押せるようになった。



郵便やさん

スタンプを押す児童

手紙を渡す相手として児童が選んだのは主に養護学級の教師であった。第一次では渡す相手を自分で決めることができなかった児⑦が、郵便やさんごっこでは日頃よく遊びに行っている図工室の先生の名前を挙げる

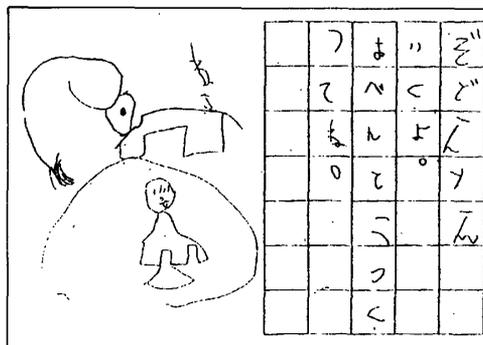
〈第三次〉——本物の手紙を出そう——

郵便やさんごっこで手紙を書いて届ける楽しさを味わってきた児童に、本物の手紙を出す機会を設定した。手紙を出したいという意欲を高めるために出す相手は母親とし、書く内容は遠足のお知らせにした。この頃児童がとても楽しみにしていた行事がお別れ遠足であり、遠足の

お弁当を作ってもらおうという内容は児童に手紙を書く必要感を持たせることができた。

書き、及び隣りに小さく書いた文字、別の紙に書いた文や板書を視写させた。左半分のスペースには自由に絵を描かせた。

児童は手紙を書き終わると切手シールを貼ろうとしたり、常設のポストに出そうとしたりした。ごっこあそびの手紙と本物の手紙の違いを理解していなかったのである。実際の活動をすることによって、社会性を育てることができることを痛感した出来事であった。



〈児①が書いた遠足の手紙〉

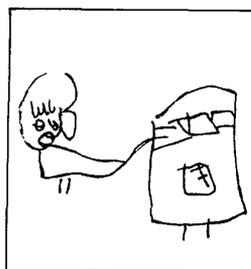
学校の近くの店で切手を買って貼り、ポストに投函した時、郵便集配人が来て郵便物を回収した。児童はその様子をじっと見ていた。ごっこあそびでの郵便やさんの仕事を確認する絶好の機会となった。あらかじめ集配時刻を調べ、それに合わせて投函しに行くべきであった。

翌日は土曜日だったので、児童が家に居る時に手紙が届いた。児⑥は「私が書いた」というように自分の胸をたたきながら得意そうに家族の人に見せてまわったそうだ。ポストに投函した手紙が自分のもとに届くという体験は児童にとって新鮮な驚きである。今まで児童は他児や他家に宛てて暑中見舞や年賀状を出したことがあるが、ポストに投函した後の手紙の行方はあまり意識していなかった。翌日自分のもとにどくことにより、手紙が伝達手段になることをより鮮明に児童に意識づけることができた。また家に届いた手紙が家庭での話題を提供することにもなった。

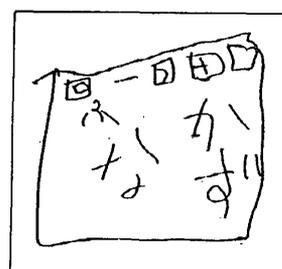
(3) 手紙に関する児④の変容

① ポスト等の物に興味を示す時期

年賀状の学習をした時はポストに興味を示し、ポストの絵を描いていた。しかし、手紙自体にはあまり関心がなく、自発的に書こうとしたり手紙の行方を気にする態度はみられなかった。



〈ポストの絵〉



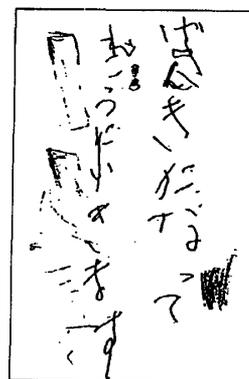
〈手紙の絵〉

② 手紙を渡す行動を楽しむ時期

郵便やさんごっこでは、相手を意識して手紙を書くことよりも、手紙を書くこと自体や切手シールを貼ったりポストに投函して回収する等の一連の行動を楽しんでいた。授業時間外にもポストに投函して回収するという遊びを繰り返し行っていた。この頃から手紙の絵をよく描くようになった。

③ 手紙を伝達手段として意識する時期

郵便やさんごっこを繰り返すうちに手紙を渡す楽しさを感じていた児④であったが、手紙を伝達手段として意識するようになったのは、自分が書いた手紙が翌日自分のもとに届いた時である。単元が終わって間もなくの頃、児④は病気のため2週間ほど欠席した。その間クラスの友だちにたくさんの手紙を書いた。右は教師に宛てて書いたものである。この頃は渡す相手をはっきりと意識して手紙を書くようになった。また、返事をもらうことを期待し、返事をもらったならまたその返事を書く等やりとりを楽しめるようになってきた。今でも母親や友だちへの手紙を書いている。



以上手紙に関する児④の変容を述べてきた。児④にとっての今後の課題は伝える相手をひろげていくことと、文字の読み書きをより確かにし、伝えたいことを正確に表わせるようになることである。

(4) 考察

郵便やさんごっこにおいては「うれしい」「ありがとう」「また書いてね」等，児童にとって快の応答が得易い相手に手紙を渡すことが多かった。今後応答のある人間関係づくりを進めていくことによって，よりいっそう児童の伝達意欲を高めていくことができるであろうと考える。

また，児童の学習意欲を高め，持続させるために教具が重要な役割を果たしていることが児④の事例からもわかる。児童はまず物（ポスト）に興味を示し，その物を使用した活動（ポストに手紙を入れる）をすることを通して，指導者がねらっていること（手紙を出そうという意欲が高まる）を達成していった。児童が興味を示し，楽しく学習できるような教材・教具の選択と開発を今後も続けていきたい。

4. 「帰りの会」（生活科）でのことばの指導（中学年）

(1) 「帰りの会」の学習の概要

中学年組（3・4年生）では，通常5校時に生活科の時間を位置づけ，「帰りの会」と称して一日の学校生活をまとめる学習を継続している。子どもたちは，給食，そうじ，あそび，午後の学習などを終えてこの帰りの会を始める。帰りの会の内容はクラスによって多少異なるが，だいたい次のような流れをとってきた。

- ① 皆でできるゲームをする。
- ② 体操服から通学服に着替える。
- ③ 一日の学校生活を想起して，連絡ノート（日記プリント）に記入する。
- ④ 簡単なお話を聞いたり，歌をうたったりする。
- ⑤ 当番の号令で「さようなら」の挨拶をする。

帰りの会は一日の学校生活のしめくくりとして，子どもたちに生活リズムを定着させるうえで大切な学習活動となっている。一日のまとめと反省などを楽しい雰囲気の中で子どもたちに進んで取り組ませるために，簡単なお話や歌などを適時に取り入れるようにしている。

(2) 「帰りの会」の学習でねらうもの

帰りの会は生活（一日の学習を想起して反省する，服を着替えるなど），国語（日記を書く，お話を聞くなど），音楽（歌をうたう，身体表現をするなど）といった教科的な内容を総合的に組織できる学習ということができよう。ここではこの学習を国語科指導の視点からとらえ，表現力を育成する指導の場のひとつとして位置づけ，考察したい。

帰りの会での指導が子どもたちのことばの力を伸ばすのに有効である点として，次のことが考えられよう。

- ① 帰りの会は学校生活の一日の流れの中で決まった時間に位置づけて毎日行えるので，新しい学習に対する時のような緊張を伴わず，リラックスした状態で取り組める。
- ② 課題の異なるひとりひとりの子どもに対して，長期にわたり継続した指導ができる。
- ③ 日記の表記では，全員の共通体験をその素材とすることが多く，新鮮で印象に残っている体験を取り上げることで子どもたちの表現意欲を高め，個々の課題に応じた指導をねらうことができる。

(3) 「帰りの会」における表現力の育成

次ページの図は中学年組の帰りの会の指導例である。この学習の中で表現力の指導のポイントになると考えられる内容を取り上げる。

- ① 当番活動（プリントの配布，号令かけなど）

子どもたちは当番活動にとっても意欲的になれる。人前に出て話すことに抵抗のある子どもに

とって、ひとことと言える挨拶や号令は対人的な活動への糸口のひとつとなっている。また、ノートやプリント類を配るなどの活動は、ことばを使った表現によってさらに円滑に進められていくが、こうした当番活動を継続するなかで、子どもの人的環境への取り組みが積極的になり、表現の改善がはかられた例もある。ことばを獲得させ改善させていくためには、ことばそのものを指導していくのではなく、集団生活に参加させて日常の対人的関係の中でその指導を継続していくという視点を忘れてはならないと考える。

② 日記

帰りの会で一日のことを想起していくなかで、子どもたちから様々な動作や絵やことばによる表現が生まれる。具体的な経験、しかも学級の全員が共通の体験をしたことは話題になりやすいし、日記の素材としても適切であろう。

経験したことを表現する場を継続して設定していくなかで、国語科でねらう文意識を育てることや文字の習得、正しい運筆等、個々の課題に応じた指導がねらえる。また、書くという活動を日常生活の中に少しずつ定着化させることができると考えられる。

(4) 日記の指導の実際

① 表現意欲とのかかわり

子どもたちの言語表現活動をみていると、新鮮な感動があった時には誰かに向かって表現し伝えようとしていることに気づく。

次に、伝えようとする相手が親和的な存在であるほど色々なことば、身ぶり等の表現が豊かになってくる。

さらに、自己の体験に関連のある具体的な物（店で買った品物など）があると、それが会話の糸口となり、生き生きとした表現活動につながったという例は多い。

以上の事例は、児童の表現意欲を高める要因として次の三点にまとめられよう。

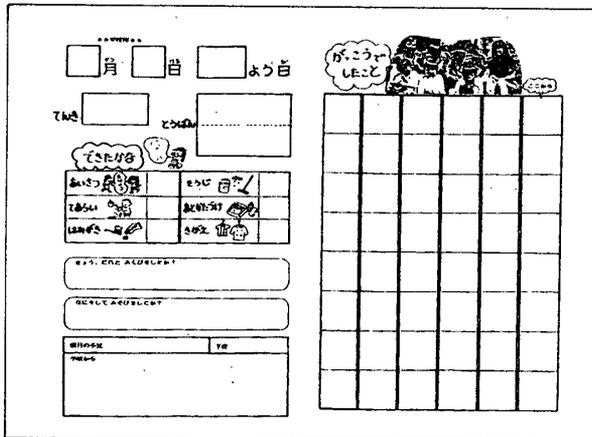
- 児童にとって新鮮で興味ある体験活動が数多く用意されること。
- 児童の周囲に親和的な人間関係が成立していること。
- 児童の体験活動に関連する具体物が児童の目の前に用意されること。

これらの条件が満たされたとき、子どもたちの日記への取り組みは積極的なものとなる。

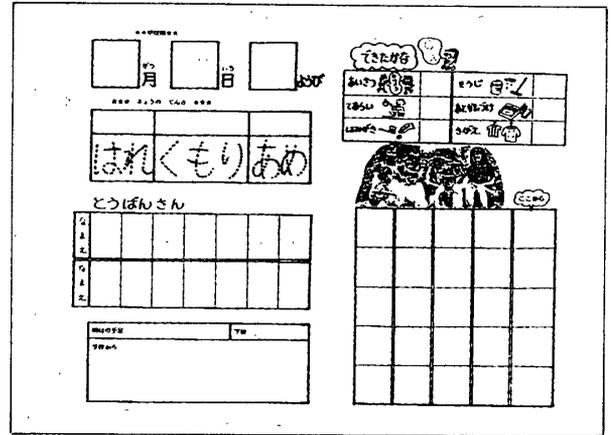
② 日記の形式

日記のプリントの形式や内容は子どもたちの実態や成長に合わせて変える必要がある。その基本的な項目として、①日記づけ欄、②反省欄（自分の行動を○×で自己評価する）、③日記欄、④親への通信欄の四つを用意している。次頁の図は現在使用している日記プリントの実例である。これらは学校で使用する日記プリントであるが、帰宅してからのことを記述する家庭用の日記プリントも子どもの実態に合わせて用意してきた。

学 習 過 程	指 導 上 の 留 意 点
1. 2人組みあそびをする。 くさくさ なべ かおち ちちら なべ いちや ゴロゴロゲームをする	1. そうじの反省会のあとそのまま合同教室で始める。 ・身体全体を使っての遊びをしっかりしたあと、手指を使っての遊びをする。
2. 服を着替える 服の着脱・理 身だしなみ	2. 着替えの前に手洗いに促す。 ・鏡を見るように伝え、自分で身だしなみに気をつけるよう促す。
3. 連絡帳に記入する 想学校生活の 日記の記入 す 視 写 書 独 り 記	3. プリントの配布は当番の役割とする。 ・一日の日課を振り返るなかで、印象深かった活動について想起させる。 ・視写する手本を各児に応じて用意する。
4. 歌をうたう。 歌 う 踊 る	3. 日記のプリントの形式は以下のように用意する。 児④⑤⑥…学習した内容と単文を記入 児⑦…学習した内容を記入 ・児⑧に机の中をしかけるよう言葉かけをする。
5. 「さよなら」の挨拶をする。 忘れ物 注下 意の なさよう	5. 横断歩道の渡り方については、正門前で実際に指導する。



児⑩,⑪用の日記プリント

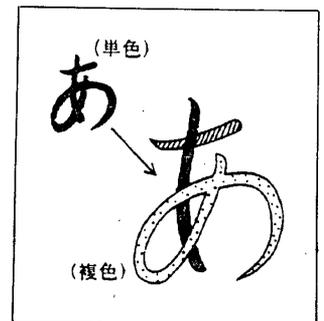
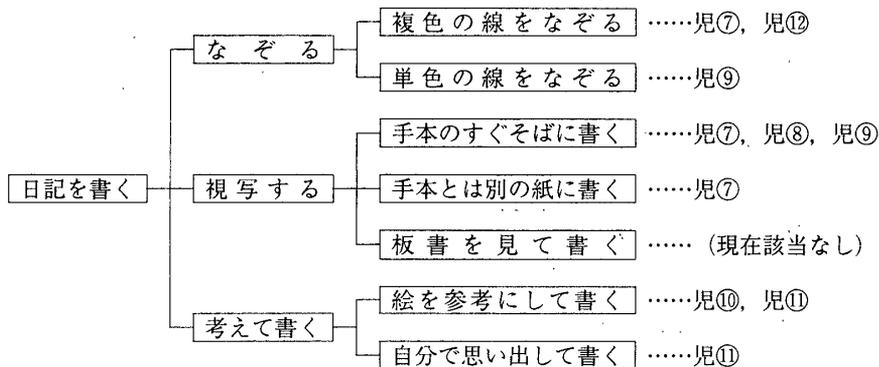


児⑦,⑧,⑨用の日記プリント

③ 表記力の実態と指導法 (昭和62年度)

中学年組ではどの児童も文字の表記には意欲的であるが、表記力の段階にかなりの開きがあるため、次のようなステップを考えて6名の児童(児⑦～児⑫)の指導にあたってきた。中には二つ以上の段階にかかる児童もいる(次ページの図参照)。

文字の読み書きの力をつけるにはある程度の反復練習も必要となるが、そのことが児童にとって単調な学習活動にならぬよう、教材・教具や指導法の工夫がそこに必要とされる。



④ 表記指導の実際

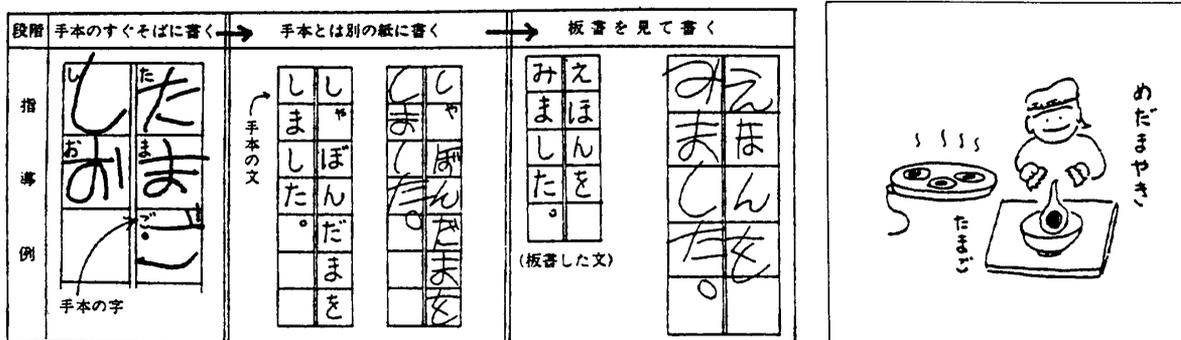
(a) なぞる——複数の色の線をなぞる——

ひらかなの中には形の複雑なものがある。たとえば「あ、な、め、や、れ、わ」などがそれにあたる。似かよった字と混同することも多く、子どもたちがつまずきをおこしやすい文字といえよう。こうしたひらかなをなぞり書きさせる際に、指導者が数本の色ペン(市販の蛍光ペンが適している)を使って一画一画の色を変えておくという方法を継続したところ(上右図)、児⑨が比較的短期間のうちに苦手なひらかなを習得することができた。

(b) 視写する——視写に段階をもうける——

視写は手本を見て書くわけであるが、そこに示される文字や文でもできるだけ子どもたちが自分の力で想起し、発話した内容であることが望ましい。表現意欲は子どもたちの主体的な取り組みの過程からも生まれると考える。

視写する際に、目と手本の文字(文)との距離によって難易が生じるが、ここに個々の子どもたちの実態に応じた課題を設定する必要がある(次頁の左図)。



手本の文については文節ごとに行をあらためてきた。そのほうが子どもたちは文（文章）の要素やその組み立てを理解し易いし、読み易くなるという利点もある。

(c) 考えて書く——絵を参考にして書く——

指導者が簡単なカットを黒板上に描いておくだけで、子どもたちはそれを手がかりに文を生み出し易くなることがある（上右図）。前述したような具体的な物を常に用意できるとは限らないので、こうしたカットや漫画も併用してきたが、非常に有効な方法である。

促音や拗音等の表記上の誤りについては、その部分を消しゴムで消して訂正させたりせずに、誤りのみられる文のみをピックアップして新しい用紙にもう一度正しく表記させるという方法をとっている。子どもたちが自力で書いた文や単語をその場で消さしてしまうことは、表記の指導とは言え、せっかく高まりつつあった表現意欲を半減させるという逆効果を生むことがままあるからである。

5. 漫画作りを通したことばの指導（中学年）

(1) 本単元でねらうもの

子どもたちはアニメなどの漫画を大変好む。休憩時間に紙に絵を描き合ったりして互いの会話が發展することも多い。そこで2～4コマ漫画を使ったことばの指導を試みた。本単元では、あることがらが時間的経過にそって変化している様子やその因果関係などを絵画配列によって正しく再生し、ことばにおきかえる力を養うことをねらいとした。

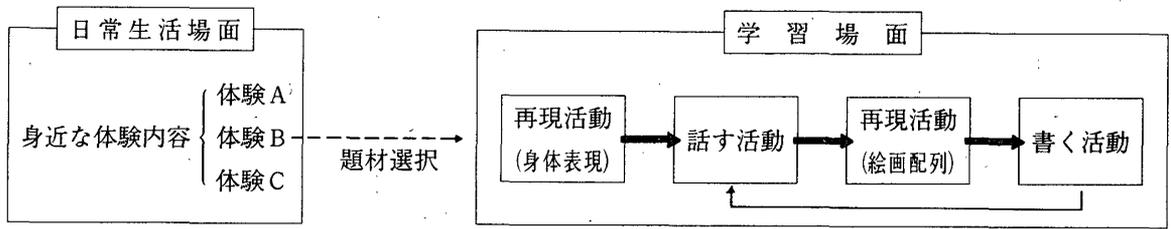
(2) 児童の実態（昭和62年）

本学級は6名で構成され、音声言語がほとんどない児童が1名、自閉的傾向のある児童が1名在籍している。話しことばの実態をみると、身のまわりのものの名や、人の動きなどに関するものは比較的豊かであるが、助詞の脱落や誤用がみられたり、ものの様態を表すようなことばや抽象的な概念を表すことばとなるとまだとらえきれていない。一方、書きことばについては、文字のなぞり書きに課題をもつ児童が1名、部分的なぞり書きが1名、視写を継続している児童が2名、文（文章）を自分で書けるが促音、拗音、拗長音の表記に課題をもつ児童が2名いる。

(3) 指導にあたって配慮したこと

言語的表現活動には話す活動と書く活動とがあるが、これらはその性質上密接に関連し合った活動といえよう。そこで、話す活動を学習に十分に取り入れる中で書く学習も同時に進めていけるよう配慮した。題材の選択にあたっては、できるだけ児童の心に強く印象づけられている体験を取り上げることにした。身近な体験を取り上げることで学習意欲を高めることができると考えたからである。また、体験の様子を教室内で再現させてみることにした。身体表現を取り入れた再現活動が学習意欲を高めることにつながると考えたからである。

以上の内容にもとづいた学習活動の流れを図で示すと次のようになる。

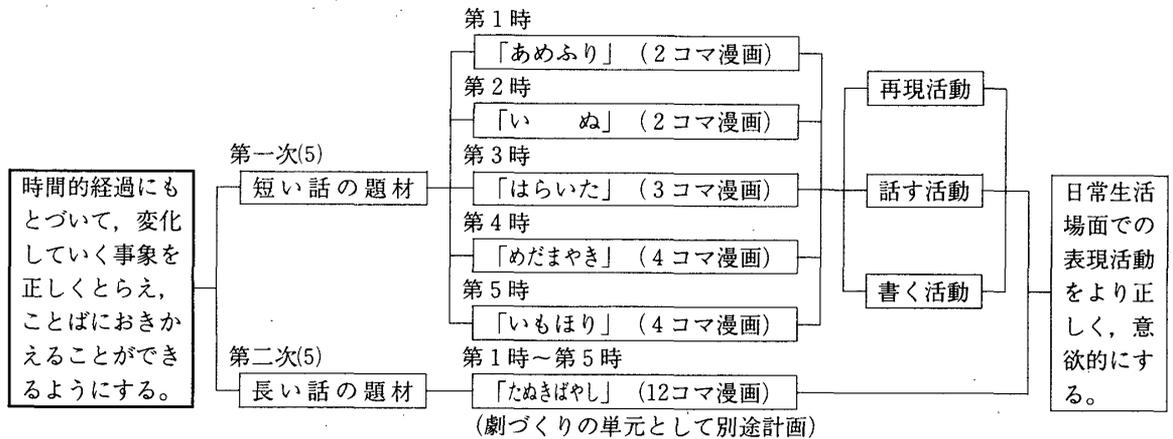


(4) 指導目標

- ① 身近な体験を順序よく話すことができるようにする。
- ② 身近な体験をその順序に従って、絵カードに並べることができるようにする。
(絵カードは最初は2枚の絵とし、学習を進めるに従って3～4枚と増やしていく)
- ③ 正しく並べた絵カードの内容をもとに、単語、文(文章)におきかえられるようにする。

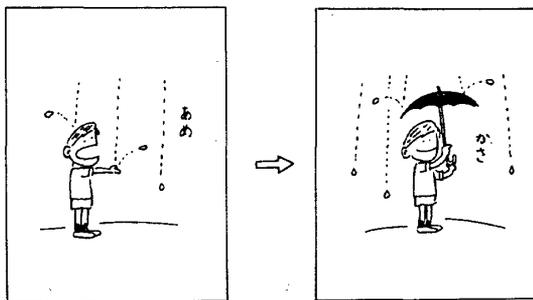
(5) 指導計画

第一次は比較的短いストーリー(2～4コマ漫画)を題材として扱った。第二次はその発展として長いストーリー(日本昔話)を題材として取り上げ、劇活動の学習につなげていった。



(6) 指導の実際

〈第一次第1時——題材「あめふり」——〉



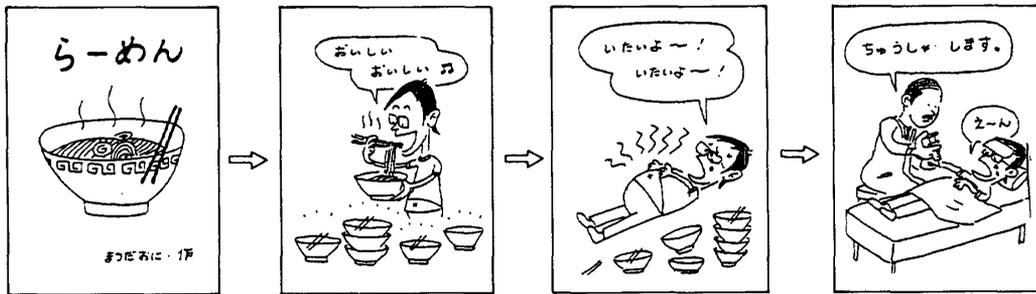
左に示す2枚の絵を用意した。接続助詞「ので」を使って二つの情景を結びつけて話させ、表記に結びつけるという課題である。

話す活動と書く活動に先立ち、まず水と傘を使ってこの様子を再現させてみた。ジョロで降らした即席の雨の下で急いで傘を開くという活動に児童は大よろこびで取り組んだ。「あめがふっている ので かさを

さす」という基本文をまず指導者が話し、そのあとに児童に話させながら傘を開かせた。しかし、児童の日常生活でほとんど使われることのない「ので」の使用にとまどう児童が多く、むしろ「あめがふったけえ」という広島弁に言いかえる児童がいた。また、水や傘を扱うおもしろさのみにひたる児童がいて、書く活動へのつなげ方もこれからの指導者側の課題として残った。

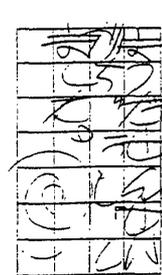
話す活動のあと、2枚の絵の順序を考えて並べ、上述した基本文を書く活動に入った。児童の個別の課題は前ページに示した通りである。基本文を示しておいたので表記上の誤りはほとんどなかったが、書く意欲の高まりがみられなかった。この点も指導者側の課題として残った。

〈第一次第3時——題材「はらいた」——〉

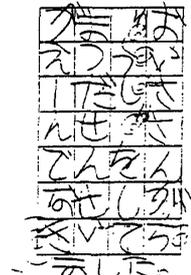


この題材はラーメンの食べすぎで腹痛をおこし、注射をされるという話である。主人公の役を指導者が、医者役を児童がうけもって再現の演技をしたところ、思いのほか児童がよるこんで取り組んだ。どんぶりや注射器などの具体物を使用したことが児童の活動意欲を高めた。児童はこの腹痛についてよく理解していたため、再現活動のあとそれぞれの絵の様子をも生き生きと説明することができた。話しことばについての課題の設定が困難な児童（音声言語のない児童と自閉的傾向の児童）に対しては、「どんぶり（ちゅうしゃ）はどれ？」等の疑問文の理解を課題とした。絵の配列については児童の個々の段階に応じて1コマ目あるいは2コマ目までの正しい位置を指導者が教示した。書きことばについてはなぞり書きと視写の段階の児童のみに基本本文を示し、正しく書くことを課題とした。文を自力で創作できる児童には、基本的な単語のみを指導者が板書しておき、それを文中に取り入れさせながら自由に記述させてみた。下に示した文は4コマ目の絵の内容について児⑩と児⑪が創作した文である。

前時よりも書く意欲は旺盛になり、児⑩は主人公の泣き声までも含めたことばで生き生きした表現となっている。拗音の誤り「おいささん」（児⑩）や助詞の誤用（児⑩）があるが、訂正させる際には必ず児童が工夫して書いた点をほめ、正しい文を別の用紙に書かせた。児童が考えて書いた原文を消させることは表現意欲の減退につながる可能性がある。

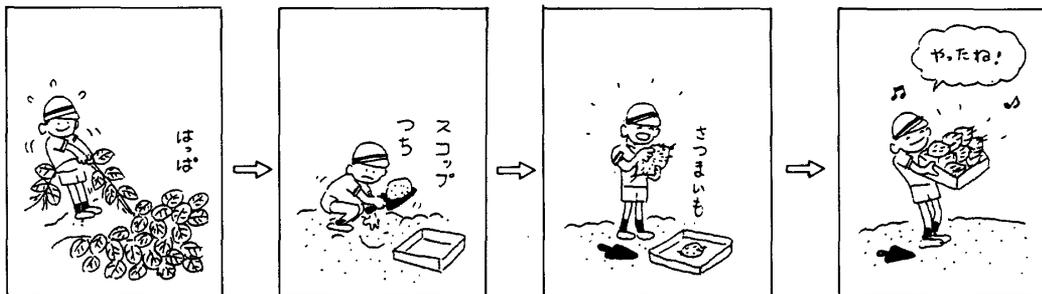


児⑩の創作文

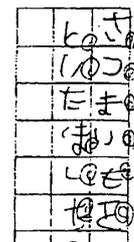


児⑪の創作文

〈第一次第5時——題材「いもほり」——〉



大収穫だったいもほりを題材に取り上げた。この学習が収穫の二日後だったこともあり、児童は新鮮な記憶に基づきながら、生き生きとした身体表現と言語表現でいもほりの活動を再現した。実物のさつまいも、スコップ、土などは児童の表現意欲を引き出すのに有効に働いたが、一方では土で遊び始める児童もみられた。水や土は児童の活動を学習から遊びに向かわせる要素も含んでいる。児童への課題の設定は第3時とはほぼ同様である。正しく視写することに課題をもつ児⑧が書いた文（3コマ目）を右に示した。前時と同様、誤りについては別の用紙に正しい文を書かせることを原則とした。児⑪は文中に「まず」

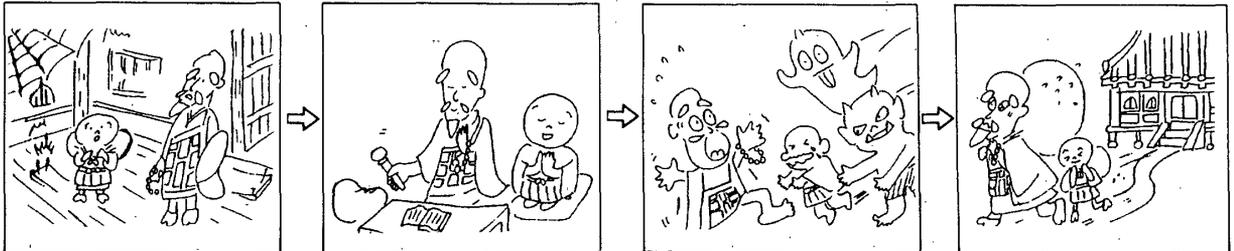


児⑧が視写した文

「どんだん」「やっと」「こんなに」等の語を自発的に取り入れ、生き生きとした情景描写ができた。

〈第二次第1時～第5時——題材「たぬきばやし」——〉

第一次の学習の発展として第二次からは昔話に取り組みさせた。長いストーリーであるが、児童が理解し易いように大きく三つの場面に分割し、それぞれの場面を4コマの漫画で構成した。下に示した4コマ漫画は第一の場面である。この学習であら筋をおさえ、演技の活動につなげた。



場面ごとに登場人物とあら筋を単語、文、文章でおさえていったのだが、ストーリーの理解が書く活動をより意欲的にし、また書く活動がストーリーの理解をより深めるのに有効に働いた。

(7) 反省と考察

- ① 一単位時間に多くの学習内容を盛りこみすぎたことが反省として残った。再現活動（身体表現と絵画配列）と話す活動とでまず課題を用意し、書く活動を次時につなげるべきだった。
- ② 児童の日常生活に関連の深いことがらを題材に取り上げたため、児童の学習意欲が高まり、課題への取り組みに積極性がみられた。
- ③ 学習場面での再現活動で使用したどんぶりやさつまいも等の具体物は、児童の表現意欲を引き出す道具として有効に働いた。ただしそれらは児童を遊びに誘う要素ももっている。
- ④ 表記上の誤りや文法上の誤りについては別の用紙に正しい文（単語）を書かせることを原則とした。そのため、文を消されることによる表現意欲の減退をふせぐことができた。
- ⑤ 再現活動を取り入れたことで児童は意欲的に活動に参加することができた。しかし、そうした活動意欲を表記という学習意欲にいかにつなげていくかが今後の大きな課題となる。

6. ニュースづくりを通じたことばの指導（高学年）

朝起きた時に学校へ行くのが楽しみだと思えたり、今日は楽しかったと家に帰って話したくなるような学校生活を児童が過ごせば、それは何よりも豊かなことばの獲得につながる。つまり、児童の生活の大部分をしめる学校生活の中に、安定した人間関係を基盤とした豊かな生活体験の場があれば、その体験をもとに人に伝えたいと思ひ、伝えることを楽しめる生活をつくることができると考え指導してきた。

(1) 伝えることを楽しめる生活づくりの方途

① 新鮮で満足感のある活動で、生活の密着したやってみたくなるような体験の場

本学級で総合学習として年間指導をしてきているものであるが、調理実習なども単元として設定し体験の場となっている。



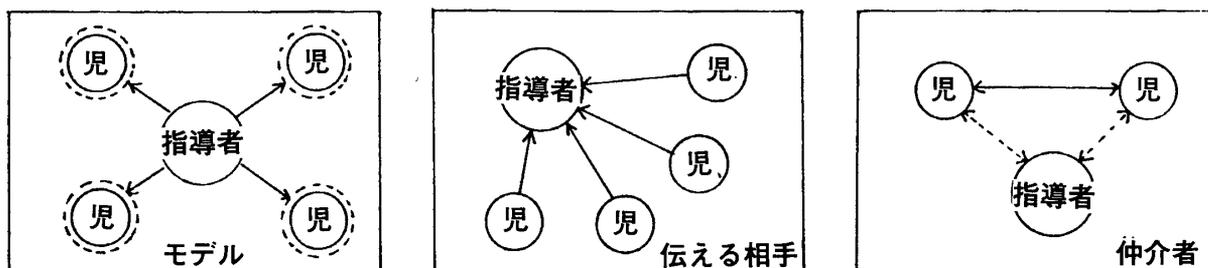
クリスマス会

総合学習年間指導計画 (86年度)

月	学習名	学習の場	予定時数	月	学習名	学習の場	予定時数
4	おむかえ会	学級教室	7	11	宿泊学習(3)	学級教室・公衆浴場	1泊+4
	春の遠足	水分峡	1日+2		野菜のとり入れ	学級園	3
5	バス会社見学	仁保車庫	1日+2		みかんがり	江田島切串	1日+3
	畑のしごと	学級園	3	12	市内めぐり	平和公園・本通商店街	6
	山の学習	道後山他	2泊+7		クリスマス会	学級教室	35
6	そごうへ行こう	そごう百貨店	1日+2	1	新年おたのしみ会	学級教室	3
	宿泊学習(1)	学級教室・家庭科室	1泊+5		もちつき	中庭・学級教室	3
7	海の学習	渋川青年の家	2泊+5	2	節分	学級教室・校内の教室	3
	たなばた	東雲ホール	5		そり遊びをしよう	芸北文化ランドスキー場	1日+5
9	お月見	学級教室・家庭科室	7	3	学芸会	学級教室・体育館	15
10	宿泊学習(2)	学級教室・家庭科室	1泊+4		ひなまつり	学級教室	5
	秋の遠足	二河公園	1日+2		おわかれ遠足	安佐動物公園	1日+2
	まつりをしよう	学級教室他	12	おわかれ会	学級教室	4	

② 学級、学校の中に安定した人間関係づくり

生きた教材である指導者は、会話や色々なコミュニケーション行動のモデルとなりうる存在であることを自覚するとともに、伝えたいと思えるような存在にならなくてはいけない。又、児童相互のやりとりの仲介者として補いをしながら、良い聞き手とし質問をして内容を引き出す活動も大切である。



③ 伝える時の媒介となり、手だてとなる物の準備

伝える時に具体物があることで伝わりやすくなるだけでなく、伝えようという意欲を高めることができる。特に写真、ビデオ、絵は学校生活の中で利用しやすいだけでなく、文字化していく時の補いとなりやすい。行事などの体験の直後に写真やビデオを用意すれば、生き生きとした表現活動をひき出すことができる。

写真は即日仕上げを利用し、翌日には準備してきた。

④ 楽しく伝えることの積み重ね

朝の会、帰りの会に体験発表の場を設定し、応答する場が継続して用意されるようにする。又、書いたプリント、作った物などを見せにいたり掲示することで、それにとりなう会話や賞賛があり、自分の体験が伝わったという経験が積み重ねていける。

(2) ニュースづくりの指導のねらい

学校生活は共通の体験であるから、児童の共通の話題にもなりやすく、学習素材としては適当だといえる。自分の体験や考えを話したり聞いたりして対話をするを十分にし、相手にわかり

やすく伝えていけることに慣れていけ、人に伝えたいという意欲に支えられた読む、書くという活動に発展していきやすいだろう。

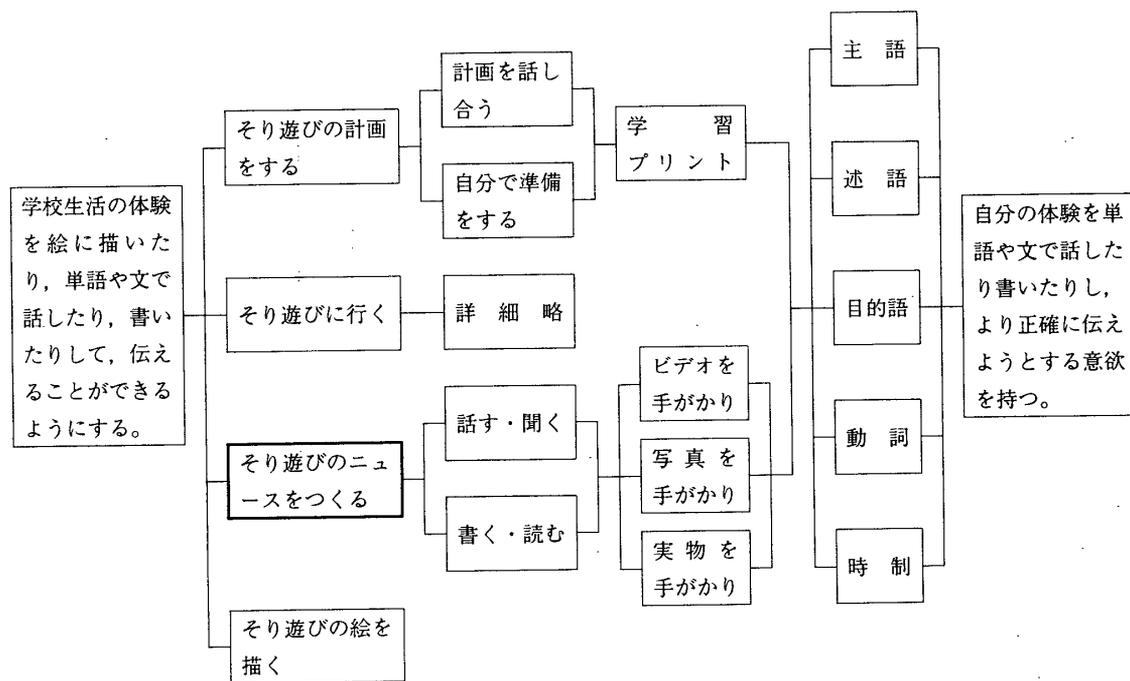
そこで、新鮮で活動の満足感の得られるような体験を組織し、活動のまとめとして体験したことを思い出して話し、ニュースとして書くことで多くの人に伝えられることを体験させたいと考えて指導してきた。なお、昨年度は「ニュースをつくろう」、今年度は「おはなししよう」というタイトルで児童の活動を呼んできた。

(3) 児童の実態と課題 (1987年度)

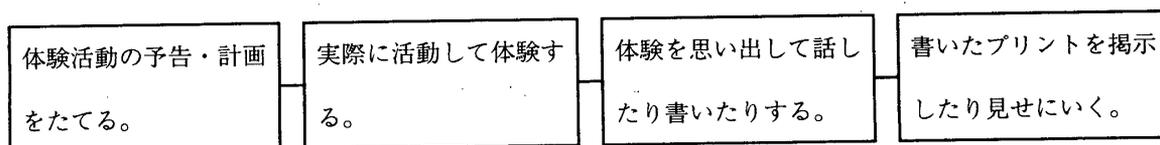
児童	実 態	課 題
⑬	緊張感の無い所では二語発話がある。挨拶もはっきり言える。名前の文字の一部は読み書きでき、他のかなは視写となぞり書き。歌や音楽に合わせての動作が大好き。	友だちの名前を呼んだり、要求を言うことができる。文字に興味を持ち読み書きをする。
⑭	体験を主述のある文で話せ、自分で考えて文を書ける。発音は不明瞭である。抜け字、聞き誤まった文字がある。買物、調理に興味があり家庭でもよく経験している。	時制をあらわすことばを正しく使って話することができる。単語の読み書きを確実にする。
⑮	体験を時間的経過を大まかにふまえ、主述のある文で話せる。自分で考えて単文を書ける。抜け字があるが自分で気づいてなおす。調理への興味・関心が高い。	時制をあらわすことばや助詞を使って話したり、書いたりすることができる。
⑯	体験を主述のある文で、思いだすまま羅列して話すことがふえた。使い慣れた語尾はひとりで書けるが、文は一字ずつの聴写。買物など校外での活動に意欲的である。	主述のある文で順序立てて話すことができる。単語の読み書きを確かなものにする。

(4) 指導内容と計画

指導内容と計画 ————— 5時間と1日



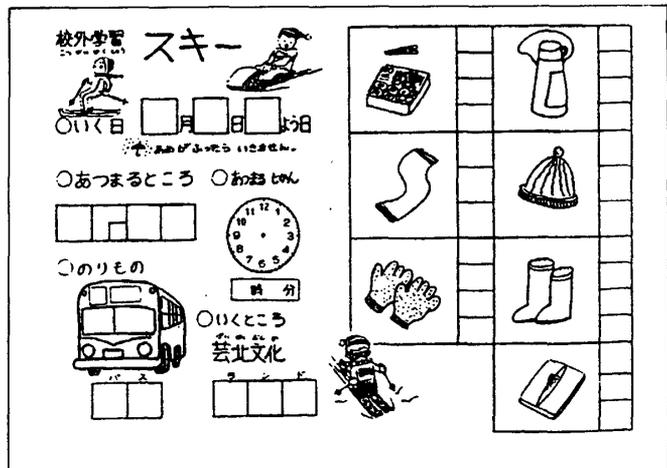
これは「そりあそび」の例であるが、基本的には次のような流れをとってきた。



① 予告, 計画

前年度のビデオを視聴したり, 写真を見せてイメージアップをねらう。

学習プリントは右のようなものを基本的に使用している。



② 活動の体験

校外学習や調理などその場で, しっかり言語化しておくようにする。インタビューと称して, ひとりひとりに尋ねたり, 他の児童の動きを指導者が言うなどするわけである。あとで思い出させやすくなる。

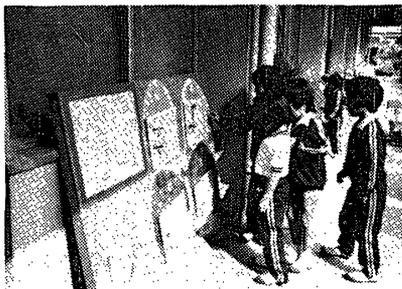
③ 体験を思い出してニュースづくりをする

この学習に慣れて見通しがもてたり, 書こうという意欲の高まりに応じて指導過程は修正を加えていったが, 現在は次頁のような流れで指導している (じゃがいもの調理の例)。

④ 書いたプリントを掲示したり見せに行く

書いたプリントはカードケースに入れ, 見せに行くきっかけを与えるとともに見せやすくした。教室前に掲示板を設置し, マジックテープでカードケースを貼りつけ掲示するとともに, 取りはずしができるようにした。

伝える相手から応答のある経験の積み重ねにより, 書くことの生活の中での意味の理解, 書くことへの意欲の持続を図ることができると考えている。



教室前の掲示板



カードケースとマジックテープ

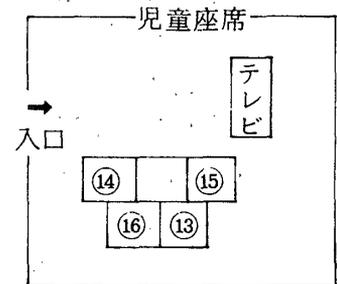
2年間に設定しニュースの内容としたのは次のとおりである。

86年度				87年度				
4月	自分のことを話そう	11	おまつり	4月	自分のことを話そう	10	おまつり	
5	めだまやき		うどん	5	かんげいえんそく		10	宿泊学習
	ソーセージ		みかんがり		海にいきました		11	みかんがり
6	プリン	1	クリスマス会	6	ポテトサラダ	1	ねんどのおきもの	
7	フルーツポンチ	2	そり遊び		フルーツヨーグルト	2	まめまき	
	焼きそば	3	学芸会	じゃがいもまんじゅう	そり遊び			
9	小・中水泳大会		不定期	わたしは中学生 (6年生) になります	7	海の学習	3	学芸会
10	劇を見にいきました	休日のこと		7	宇品港	わたしは中学生 (6年生) になります		
	たこやき	9		自分のことを話そう	9	自分のことを話そう		のれんづくり
	連合運動会							

本時の目標

- 実物、ビデオ、写真等を手がかりとして、調理の中で自分がしたことを話したり、書いたりして楽しく伝えることができる。

目標	行動	児童
応答のなかで、自分が買ったり調理したものの絵、写真を指さしたり、単語のなぞり書きをすることができる。		⑬
「きのう」を入れて、主述のある文で話したり質問をする。書きだし文のあとを考えて書き、再読して誤りをなおす。		⑭⑮
主述のある文で話したり、質問をすることができる。単語カードや手本を見て単語をまとまりとして書くことができる。		⑯

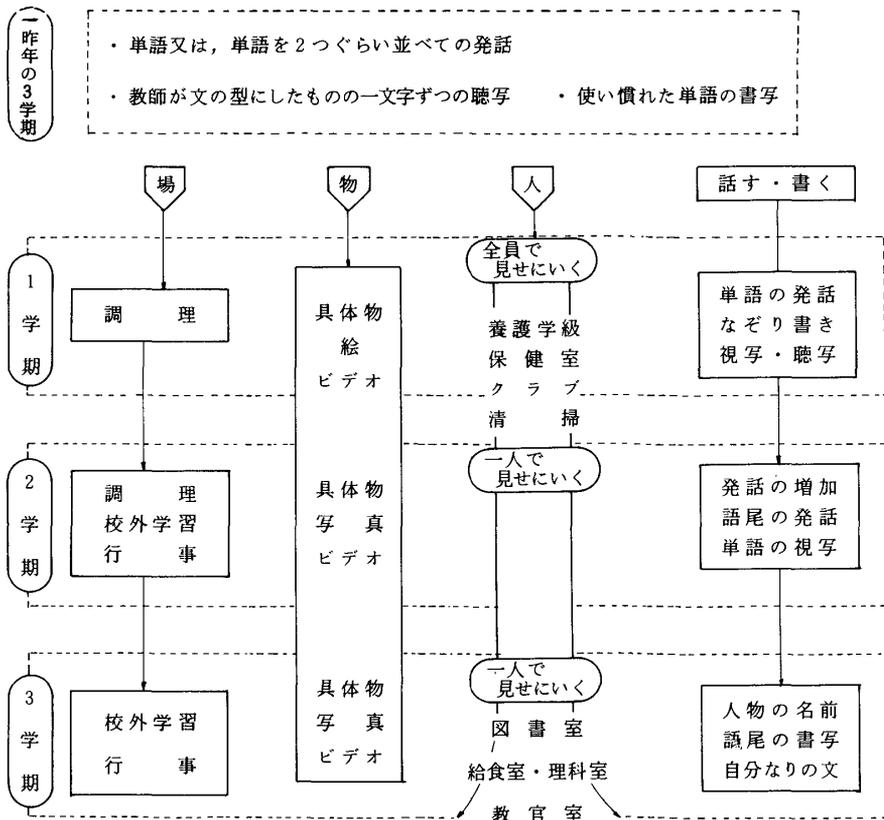


準備物 VTR機器一式、プリント、写真、掲示板、単語カード、包丁、なべ、じゃがいも
指導過程

学習過程	指導上の留意点	
	全体	個別
<p>1. じゃがいもの歌をうたう。</p> <p>手遊び 呼名</p>	<p>1. ○手遊びをしながら歌うことで楽しい雰囲気を作り、呼名への態勢をつくる。</p>	<p>1. ○当番の児童の呼名のあと児⑬の呼名の場をつくる。 ○手遊びのペアは次のように考える。 ⑬-⑯, ⑭-⑮</p>
<p>2. 調理したことを思い出す。</p> <p>ビデオ 具体物</p> <p>買調 包 な じゃがいも 物理 丁 べ</p>	<p>2. ○具体物を提示し、動作をする場を設定することで、身体表現を促す。 ○児童の発言をマンガ化することで、他の児童にもとらえやすくする。</p>	<p>2. ○児⑭の発音が不明瞭な時は指導者がゆっくり発音することで模倣を促す。 ○児⑬には具体物进行操作させ、ことばと動作を結びつけさせる。</p>
<p>3. おはなしをしてプリントに書く。</p> <p>話す 書く</p> <p>写真 実物 指導者のト 写真・絵 単語カード 書きだし文</p> <p>友だちと 人形と なぞり書き 視写 聴写</p>	<p>3. ○指導者が質問することで、話題が豊富になるようにする。 ○人形(パクパク)が質問をすることで、児童同志の会話を促すようにする。 ○写真をプリントに貼ることで書く時の手がかりを与える。 ○伝える先生について質問をすることで、書いて見せることへの意欲を高める。</p>	<p>3. ○児⑭⑮には「いつ」と質問し、書きだし文の中にカードに書かせて入れ完成させる。 ○児⑯には材料名の単語カードを選ばせて、指導者といっしょに文を完成させてから視写させる。 ○児⑬には写真や絵カードを選ばせプリントにはる。 ○児⑯が自分なりの文を書いた時はしっかり賞賛する。</p>
<p>4. おはなしを見せに行く。</p> <p>伝える先生 応答</p>	<p>4. ○書いた児童から他の教師に見せに行くが、クリアケースに入れることで見せやすくする。</p>	<p>4. ○児⑮が伝える先生を決められない時は、顔の写真を提示し決めやすくする。</p>

(5) ニュースづくりを通した児⑩の変容

昨年度1年間の変容をまとめると次のようになる。



① 1学期

話す時は自信なさそうで恥ずかしがる。「たまご」「せんせい」という発言を指導者がつなぎ、文の型で話すモデルを示す。

単語をまとまりとして書くことにつまづきがあり、書くことへの苦手意識があった。なぞり書きや手本をプリントの升目の横に書いての視写、1文字ずつ聴写という書き方をしていた。

右は6月のプリンのおあと書いたものだが、書きなれた「おんがく」以外は上記の方法で書いた。書いたプリントを見せに行こうとする意欲は十分高まっておらず、指導者と見せてまわるという状態であった。

た	ま	ご	か	か
。	り	ん	の	ん
	ん	が		か
	を	く		く
	あ	せ		
	げ	ん		
	ま	ま		
	し	い		

② 2学期

写真を見ることで、発言する単語も増加し、教師と一緒に「ました」と語尾を言うようになった。家で犬を飼いだしたことで、犬のことを話したがるようになり人前で話すことへの抵抗が減る。プリントに貼った写真を手がかりに、1文字ずつの聴写と指導者の質問に答えて単語を自分で書くことがつながっていった。書いたあと見せに行くという活動の見通しがもて、ひとりで行くようになった。右は11月のみかんがりのあと書いたもので、「ふね」「みかん」はひとりで書いた。

い	た	ん	の	や
ま	。	か	ぬ	た
ま	あ	り	に	し
し	か	に	の	は
た	あ	い	っ	
。	ま	ま	ま	
	ん	ま	の	
	と	し	か	

③ 3学期

写真の中をよく見て気づいたことを言ったり、「ました」と使い慣れた語尾をひとりで書くようになった。又、自分なりの文を書こうとするようになり、書きつらねるようになった。「いつ」「だれと」という問いを朝の会などの会話の中で使うようになった。校内の協力もあり、書いたニュースを見せに行く所は急速にひろがった。

右は2月のそり遊びのあとに書いたものであるが、「あさましました」(おかあさんといきました)、「りました」(すべりました)というように脱け字はあるが、自分なりに書こうとしており、文の型を身につけつつあることがうかがえた。

り	あ	あ
ま	さ	さ
し	ま	ま
た	し	し
の	ま	ま
	し	し
	た	た
	の	の

(6) 今年度の指導について

年度末の反省をもとに、個別に書くことへの手だてを指導過程の中に位置づけていった。今年度の学級の児童(5年生 3名, 6年生 1名)の実態は前述のとおりである。

書くことへの手だてとしては、次のことを用意した。

① 書きだし文

共同での口頭作文を書きだし文として提示した。2行程度の単文になるようにした。

② 体験活動の中に文字化

インタビューと同時に材料、道具などをカードに書いて単語カードを作っていた。

③ 単語カードで文づくり

単語をまとまりとして読み書きできるようになるために、単語カードを机上に並べて文をつくり、それを視写していくようにした。

右は2月のそり遊びのあとに書いたものである。助詞の「に」を補助しただけで最初の1行を書いた。又、日記指導の中で書けるようになった「おかあさん」も書けている。

あ	か	り	た	ス
か	ス	っ	。	キ
あ	あ	か	ス	ー
さ	か	り	キ	。
い	か	り	ー	。
え	ス	キ	に	。
キ		。	ち	。
		。	ま	。
		。	ま	。

(7) 考察

① 体験の場

児童の生き生きとした表現を引き出したのは、校内の活動より校外の体験であった。児⑬は12月の市内めぐりで商店街を歩きながら店の名前を言ったり、発語数が増加した。下校後の生活を考えれば、校外での学習を積極的に設定していきたい。

② 指導者の活動

朝の会、帰りの会など生活場面で、「しつもんはありませんか」等の応答が児童の発言の中に定着していった。問いかけを児童に合わせて変えていけたことでモデルとなっていたと考えられる。豊かな体験の場の要素としての指導者(良い聞き手、話し手)をめざしたい。

③ 媒介となる物

ニュースづくりの授業の中では、ビデオ、写真、実物は体験を思い出させたり、したことを話したり、書いたりしようとする意欲を高めるのに有効で、ビデオ→実物(動作)→写真という提示順も書くことにスムーズに結びついていった。

④ 伝える経験の積み重ね

児⑭だけでなく他の児童も書いたプリントだけでなく作った物(絵、粘土、調理した食物)を養護学級以外の教師のところへ「見てください」ともっていくようになった。賞のカードをひとり一人に準備していただくなど校内の協力が児童を育てていることを強調し感謝したい。