

作文教育観の変容についての研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐藤, 明宏 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008287

作文教育観の変容についての研究

A Study on the Change of a Teacher's Viewpoint of Writing Education

佐藤 明 宏

Akihiro SATO

(平成6年1月10日受理)

1 研究の目的

教師はどういう時に、自分の教育観を変容させていくのであろうか。昨今「新しい学力観」ということが言われ、「子ども主体の授業の必要性」をよく耳にする。ただ、そう言っている教師の授業スタイルそのものが、従来の授業と同じということも往々にしてある。教師が自分の教育観を変容させていくことは容易ではない。

入門期の作文指導の単元として「せんせい あのね」は評価が定まっている。毎年全国の小学校1年生の担任となった教師は、6月頃にこの入門期の作文単元「せんせい あのね」もしくは、それに近い単元に取り組む。

本論考の目的は、静岡県のある教師（I教諭）が、この「せんせい あのね」の単元を行うにあたって、どのように自身の作文教育観を変容させていったのかということを研究していくことにある。

教師の教育観の変容を促す原動力となる要因としては、読書や毎日の授業実践の中での気づきなど、さまざまに考えられるが、そういう変容を促す大きな要因の一つとして授業研究会がある。本研究では、I教諭が所属する授業研究会（藤枝国語の会）で数回に渡って出した提案資料・指導案等とその授業研究会の討議記録を分析・検討することによって、I教諭の作文教育観の変容のプロセスを明らかにしたい。

2 作文教育観の変容を促した授業研究会

(1) 藤枝国語の会の概要

藤枝国語の会は、平成3年12月に発足した。発足以来、月1回、定例会を持ち、教材研究、授業研究、事後研究や実践発表を行って研修を進めてきた。

平成5年度4月現在、会員は33名である。顧問は、藤枝市立大洲小学校の西野秋雄校長である。普段の例会の参加者は、10から20名といったところである。筆者（佐藤）もこの参加者の一人である。

なお、平成5年度の1学期の研究計画は、以下の通りである。

5月15日（土） 研究の方針と講師（佐藤）による講話

6月 5日（土） 岡部小学校 I教諭（事前研究）

6月21日（月） 岡部小学校 I教諭（授業と討議会）

7月 3日(土) 岡部小学校 I教諭(事後研究)

8月 4日(水) 志太地区教育研究集会での発表

この計画のように岡部小学校のI教諭は、藤枝国語の会において、6月5日(土)事前研究、6月21日(月)授業と討議会、7月3日(土)事後研究と研究を重ねてきた。そして、8月4日(水)の志太教研で藤枝地区の代表として発表したのである。

(2) 藤枝国語の会の特質と意義

深川明子氏は、授業研究会の形態を次の二つに分類している。

形態・その一 授業を参観して、その授業を中心に、話し合い・協議会・シンポジウムなど討議をおこなう場合。

(中略)

形態・その二 これは、実際の授業を参観しないで、授業の記録をもとに研究討議をおこなう場合である。

(深川明子「授業研究会」『国語教育大辞典』(明治図書)1988年、470～471ページ)

筆者がこれまで参加してきた比較的規模の大きい研究会(例えば、香川県国語教育研究会など)は、その一である。また、勤務時間外に行われる規模の小さい研究会(例えば、高松市国語教育同好会など)は、その二にあてはまるものであった。その一の場合は、研究会当日限りの単発で終わるものもあれば、数回の事前研究会を経て当日の研究授業に臨む形態のものもあったが、どちらに於いても研究授業の成功が目標であり、最終的な帰着点であるというのが一般的であった。それゆえ研究授業の翌日以降に授業研究会が持ち越されることは普通なかった。一方、その二の場合も、単発型の授業研究会であり、提出され検討された資料が、1学期に渡って検討され続けるといようなことはなかった。

ところが、この藤枝国語の会の授業研究会はこのその一、その二の両者を融合したようなものであった。授業研究会と授業研究会との間に研究授業を挟み込みながら、研究授業が済んでも研究は継続され、授業提案資料は4回も修正されていった。その「一つの提案にこだわる粘り強い研究の姿勢」こそ藤枝国語の会の特質である。

この藤枝国語の会において提案資料が何度も書き直されていく過程は、あたかも、一度書かれた作文が推敲され、変貌し、深化を遂げていく過程のようであった。この推敲の過程において、何がつけ加えられ、何が修正されていったかという、「提案が変更されていった軌跡」を調べることによって、一般的な短期間の単発の研究会では急展開すぎて見えにくくなっていた「授業研究会による教師の作文教育観の変容過程」を、クローズアップして捉えることができるのではないかと考える。

以下では、I教諭作成の提案資料と授業研究会の記録を検討することによって、I教諭の作文教育観がどのように変容していったかということを明らかにしていきたい。

3 事前研究(6月5日)

(1) 最初の提案資料

I教諭の最初の提案資料は以下のものであった。ただ、紙面の都合で資料のすべてを紹介す

ることはできない。

なお、以下の資料の【 】の中は、引用者（佐藤）が概要について説明した部分である。

1 日時 平成5年6月21日（月）第5時

2 単元名 せんせい、あのね

3 目標

①国語への関心、意欲、態度

- ・楽しんで経験をすることができ、それを喜んで話したり書いたりしようとする。
- ・自分の思いが、自分で文に表せ、示せることに喜びを持ち、学習できる。

②表現の能力

- ・話したいこと、書きたいことを持つことができ、それを2、3文程度の文章に表すことができる。
- ・平仮名を正しく使って語を作り、語と語を続けた文、文と文を続けて、文章をつくらることができる。
- ・助詞の「は」「へ」「を」や句点「。」の使い方に気をつけて、文をつくらることができる。

③理解の能力

- ・友達や担任の話を聞き、内容を聞き取る。
- ・友達の作文や、担任等の返事の文章を読み、内容の大体を読み取る。

④言語についての知識・理解・技能

- ・助詞の「は」「へ」「を」や句点「。」の使い方がわかり、正しく使う。
- ・平仮名を正しく使い、語、文、文章を作る。

4 単元と子ども

【指導書の表現目標を掲げ、教科書の単元について「子どもが抵抗なく、文を書くことができるように『せんせい、あのね』と担任に話しかけをし、それを、担任が黒板に文に書いて示す口頭作文になっている。その子の書きたいという気持ちを大切にするため、書くことに限定しないで、自分の経験の中から、楽しかったこと、楽しみを選んで書かせている。」という解釈を加えている。】

5 指導構想

①子どもは、話したい、書きたいと思っている。

【学級での教師の構え「話しかけ」「自由に言わせる」などの土台となる学級の雰囲気について述べている。】

②話すことを積む。

【朝の会、帰りの会、の話す経験のことについて紹介している。】

③書くことを積む。

【文カード（これまでの理解学習）、見つけカード（生活科）、絵で話（学校行事）、視写と吹き出し（国語）について紹介している。】

6 単元の指導計画

【全9時間の指導計画が、あげられている。それぞれの時間について、目標、学習活動、留意点が説明してある。その学習活動の概略は次の通りである。】

- 第1時「ひみつのはこ」…【段ボール箱の中のもの（うさぎが入っている）をあてさせ、お話をしてから書かせる。】
- 第2時「教科書をよむ」…【教科書の例文を視写させ、「何が」「何を」の文型を確認させる。】
- 第3時「かたつむりさんと遊ぼう」（本時）…【生活科の学習で勉強しているかたつむりと遊ばせ、遊んだことを先生に知らせる文を書く。】
- 第4時「たからもので遊ぼう」…【家から自分の宝物を箱に入れて持ってこさせる。それであてっこさせる。その宝物のことを説明する文章を書かせる。】
- 第5・6時「わかるお話が書けるように修業しよう」…【教科書で「は」「を」等、表記の使い方を練習させる。】
- 第7時「音楽鑑賞会のことをお母さんに教えてあげよう」…【学校行事で参加した鑑賞会のことをお母さんに知らせる文章を書かせる。】
- 第8時「きのうしたこと」…【昨日したことを先生に書いて知らせる。】
- 第9時「お手紙」…【作文が上手になったのでベアのお兄さん、お姉さんに手紙を書いてみせる。】

7 本時の指導

(1) 目標

- ・かたつむりと遊ぶことを楽しみ、喜んで友達としゃべったり書いたりしようとする。
- ・かたつむり遊びの中で、話したいこと、書きたいことを持つことができ、2、3文程度の文章に表すことができる。

(2) 本時の学習活動

【学習活動と留意点を書かれ、本時の授業全体は、二つに分かれている。一つめは、「かたつむりさんと遊ぼう」の活動で、班の子と一緒にかたつむりを机の上に持ってきて、机の上を這わせたり、鉛筆を上らせたりして、遊ぶという活動である。二つめは、遊んだことをもとに、先生に、かたつむりと遊んだことを知らせる文章を書く、という活動である。】

まず、生活科との関連を図ったことにこの学習指導案の特色がある。また、単元指導計画の第1時から、子どもに書かせる活動を組んでいる。そして、「ひみつのはこ」とか「たからもので遊ぼう」とか、子どもの意欲をそそるような1時間ごとに独立したトピック的な短作文活動が並んでいる。

(2) 同好会での話し合い

まず、I教諭から、前記の提案資料が出され、資料についての補足説明があった。そして、同好会の参加者たちから次のような趣旨の意見が出された。（○は参加者、△は提案者、◎は佐藤である。以下についても同様。）

A 話しことばと書きことばについて

○1年生にとって書くことの抵抗感は大い。単元の最初の時間から書かせることには、かなり無理があるのではないか。

◎岡本夏木の「一次ことば」と「二次ことば」の説にあるように、まず、子どもの日常的な「一次ことば」から、集団の前で発表するというような「二次ことば」を育てていかなければ

ばならない。そのことが「書きことば」の素地となる。

イ 生活科と関連させた単元構成について

○I先生が企画されている活動「ひみつのはこ」「たからもので遊ぼう」など、どれをとっても面白く、子どもの意欲ある活動が生まれそうである。

○生活科の関連をねらったことは、ユニークな取り組みである。

○生活科との関連をはかった国語学習ということは、日本国語教育学会編の『国語単元学習の新展開』でも打ち出されており、現代的課題であると思う。ただ、この単元全体の内、その関連させてある活動が1時間だけであるというのでは、もったいない。I先生の単元内のそれぞれの活動は、短作文単元としては面白い。しかし、子どもの意欲・意識をつないでいくという意味で、できれば単元全体を通して、生活科とのつながりをはかっていってほしい。

△生活科については、子どもは意欲を燃やす。しかし、国語科の作文の題材としてずっと扱ったなら、子どもは、飽きてしまうのではないか。

○図工でも何でも関連づけてやれば、子どものかたつむりへの思いはどんどん膨らんでくる。飽きるよりも盛り上がるのではないだろうか。

○いつもいつも、かたつむりと遊んで書かせるのではなく、かたつむりの単元に平行して書かせられないだろうか。

○まず、生活科でかたつむりを探しにいったかたつむりを見つけたときに、国語科でいつどこで見つけたかということ、みんなの前でお話しする活動を組む。そういうように、書く内容を変えて行けば、意識をつなぎながら、飽きないで書く活動を継続していけるのではないだろうか。

ウ どんなことばの力をつけるかについて

○I先生の本時の活動予定では、ただ書かせるだけになっているが、どのように書かせるか国語的な目標が、必要なのではないだろうか。

△例えば、「だれが」「どうした」などということを入れるのか？

○教科書の例文には、「いつ」「だれが」「どうした」ということが入っている。そういう5W1Hが大切なのではないだろうか。

○そういう「だれが」「どうした」というようなことは、文脈の上で、出てくるものであるもので、型を教え込むというよりも、そういう型が生まれてくる場面設定をすることが大切である。

6月5日の話し合いでは、以上のような意見が出された。

《6月5日の話し合いで深まったこと》

このアの「話しことばと書きことば」の問題を受けて、I教諭のその後の単元指導計画では、書く前に話す活動がふんだんに取り入れられるようになる。I教諭は、この日の討議から、書かせる前の話す活動が大事であるという考え方を学んだのである。

また、イの「生活科と関連させた単元構成」の意見によって、I教諭は、参加者から「子どもの意識をロングスパンでつないでいく」という発想も学んだ。そして、I教諭はトピック的な取り扱いを止めて、単元全体を通した関連を図るようになる。

ウの「ことばの力」については、取りあえず「文型」を押さえていこうということになるのだが、このことは、その後の研究会、同好会での問題となり、文型指導についてのI教諭の考え方はその後揺れていく。

4 研究授業と討議会（6月21日）

（1）前回の提案資料からの変容

この日の提案資料には同好会での検討を経て、修正された部分、つけ加わった部分が見られた。その主な変更点のみ紹介する。

1 単元の指導計画全体を、次のように生活科との関連を密に図っていったものに変更した。

第1時「虫さがし名人さん、見つけた時のことを教えてね」…【生活科で虫探しをしたことをみんなの前で話させる。】

第2時「家の方で虫さがしをした時のことを教えてね」…【家でした虫探しのことを、絵をみせながら「いつ」「だれと」ということを入れながら話させる。】

第3時「公園で何をしたか教えこしよう」…【「なにをした」「どうなった」を入れて話させる。】

第4時「字でお話できるようお話の仕方を勉強しよう」…【教科書の例文を勉強する。「いつ」「だれが」「なにをした」「おもったこと」が入っており「どこ」「だれと」の要素を押さえる。】

第5時「虫さんと遊園地へ行って仲良く遊ぼう」（本時）…【いろいろな道具を使って楽しく遊ぶ。自分は何をしたかを話す。自分は何をしたかをお母さんあてに書く。】

第6時「休み時間に、だれをよんでなにをしたか、今度は先生に教えてね。」…【「だれを」「なにを」をおさえた文で手紙を書かせ、「せんせいほすと」に出させる。】

第7時「ちゃんと分かるお話が書けるように修業をしよう」…【これまで書いた作文を見合い、「は」「へ」「を」や句点「。」を練習させる。】

【第8時以降は、6月5日の提案と同様であった。】

2 本時の学習活動は次のような点で変容している。

【①前回の提案資料での、かたつむりとの遊び方は、本時の中で子どもにその場の思いつきで考えさせるというものであった。それゆえ、想定された遊び方は、鉛筆を上らせるとか、机の上を這わせるといった程度の簡単なものであった。ところが今回の提案では、本時に至るまでに生活科の単元を通して「かたつむりの遊園地」を作ってきているので、その遊び方も多様で個性的なものになった。②前回の提案資料では、本時の中でかたつむりと遊んだことを、「せんせい、あのね」という手紙で先生に知らせるというものであった。しかし、その場に立ちあっている先生に手紙で知らせるというよりも、その場にはいないお母さんに知らせるという方が書くことの必然性がある。そこで今回の提案では、「おかあさん、あのね」というお母さんへの手紙に変更した。③前回の提案資料では、手紙の書き方については別に指導することなく、書き出しだけ与えて後は自由に書かせるという方針であった。しかし、今回の提案では、本時の手紙を書かせるときに、「なにをして」「どうなった」ということを入れるよう前時のカードを作って、教師がことばを取り立てて意図的に指導していこうとした。

(2) 実際の授業の展開

実際の授業は以下のように展開した。(この授業記録は筆者がビデオ撮りをしながら観察し、それをもとにしてまとめたものである。)

教師の働きかけ	児童の反応及び活動	観察者の気づいたこと
1 活動の指示。 指示「遊園地へ行って虫さんと遊ぼう。」	・ 手に手に虫かごをもってワークルームへ移動する。	
2 子どもに何をしているのか聞きながら子どもの活動を支援してやる。 ・ かたつむりに霧吹きで水かけしてやる。 ・ 黒板に「みどりのやまにのせたよ(まもる)」など書いて活動の様子を紹介してやる。 ・ 一緒に遊んでやる。 ・ 「がんばれ。」「仲良くなれたかな。」などの声をかけてやる。 ・ スケート場に名札「すけーと」を貼ってやる。	・ 早速、グループごとに分かれて、かたつむり用に作ってある次のような道具でかたつむりを遊ばせる。 ①スケート場…ガラス板 ②のぼり棒…棒を立てたもの ③コーヒーカップ…紙コップを回転する円盤に張り付けたもの ④ジャングルジム…フラフープを固定したもの ⑤ブランコ…糸をつけた筒をぶら下げたもの ⑥ジェットコースター…糸につけた迷路 ⑦橋…板を渡したもの ⑧レストラン…餌を並べたコーナー ・ 自分のかたつむりに名前をつけて話しかけている。 ・ 角に触って遊んでいる。	・ 子どもたちは、とても楽しそう。 ・ かたつむりを友達のように大事にしているのが分かる。 ・ 教師は、子どもの活動を禁止する言葉を使わずに、励ましてやっている。
3 前に子どもを集めけんちゃんのお母さんのテープを聴かせる。 (テープ) 「この前はかたつむりがみつかってうれし	・ 集まった段階ではまだ興奮冷めやらず様子である。 ・ 静かにテープを聴いている。	・ 手にしているかたつむりがまだ気になるみたいである。

かったね。きょうか たつむりを学校に持 っていったけど、何 をしたのかお母さん にも教えてね。」		
4 お母さんの願いに 応える形で発表させ る。 ・ 5W1Hを示し たカードを提示し 見ながら発表させ る。	・ 急にしーんとなり、最初は誰も手を あげようとしなない。 ・ 「あのね。ぼくは、コーヒカップの 中でやっておもしろかったです。」 ・ 「ぼくは、レストランのキュウリと キャベツところで、キュウリの上に 一匹のせてキャベツの上に一匹のせた よ。」	・ 遊びから急に学習 になった印象を受け る。 ・ 教師が呼びかけて も手をあげないので 仕方なく指名したよ うである。
5 各自に「おかあさ ん、あのね。」とい う書き出しで始まっ ている作文用紙を配 布し、書かせる。	・ 教室から筆箱を取ってきて、各自が 書き始める。 ・ 静かに書いている。 《文章例》 「おかあさん、あのね。ぼくは、かたつ むりで、すけえとであそんだよ。あと でぶらんこであそんだのがたのしかっ たよ。」 「おかあさん、あのね。わたしは、さい しよれすとらんにいきました。それで もおだめだよとかたつむりにいいまし た。それでもまだたべていました。」	・ どの子も2～3文 で書くことができて いた。 ・ 教師は普段書けな い子の個別指導に回 って、助言していた ようである。
6 できた子に発表さ せる。	・ 「おかあさん、あのね。ぼくはこー ひーかっぶで、かたつむりをまわした よ。」 ・ 「ぼく3こ書けたよ。」	・ 教師の聞く態度に は温かい受容的雰囲気 が感じられた。

遊園地がととてもすばらしく、子どもたちは、意欲的に活動していた。ほぼ、指導案通りに進んだと言えよう。ただ、「お母さんへの手紙を書こう。」と先生が呼びかけた部分で、それまでの賑やかさから、急にしーんとなり、「意欲の減退」が見られた。その後は、子どもたちは順調に作文を書いたのであるが、討議会ではこの「意欲の減退」の部分が問題となる。

(3) 授業討議会

まず、I教諭から、授業についての説明があった。その中で、I教諭は、遊ぶ活動から書く活動へ移らせる時に、子どもたちの意欲が減退した原因が分からないということと、生活科との単元との関わりについて説明された。その後討議会の参加者たちから、次のような趣旨の意見が出された。

ア 生活科とのつながりについて

○授業の中で、今日くらい書ければ十分である。自分の思いを話せることが書くことの基礎となる。教科書の単元も「あげはちょう」から、生活科の虫へとつながるし、生活科と国語科のつながりは大切である。

○かたつむりと遊ぶ子どもが楽しそうで、従来の作文の授業のイメージとは大変違ってきており、勉強になった。

イ 本時の「意欲の減退」の原因とその対応について

○話すことがすぐに書くことにはつながらない。文型というものは、十分話させた後に、後から生まれてくるものではないか。

○「おかあさん、はくは…」とやると、書き出しの部分に規定されて却って、後の文を書きにくいのではないか。

○お母さんに知らせるということは、単発的な事柄で継続的な課題になりにくいのではないだろうか。

○自分が遊んだことを振り返ってチェックをすることのできるカードを用意してやれば、書きやすかったのではないか。

○私が、「父の日にお父さんにプレゼントに添えて贈るお手紙を書こう」という活動をさせたとき、子どもはのってきた。書く目的と内容がはっきりしていたら、書けるのではないか。

○びっくりしたことを書こうというのってくる。無理をしないで子どもに書くことの喜びを体験させていきたい。

以上のような意見が出た後、指導者の藤枝市立瀬戸谷小学校の小林和子教諭より、つぎのような指導があった。

とても楽しい授業であった。ただ、こんなにたくさんあったらどうやって書くのかなと思ってしまう。まず、5W1Hを押さえないといけない。「だれが」「いつ」「どこで」「なにをした」というのは、文章の基本である。この基本を押さえるために視写がある。例えば、この単元に入る前の教材「けむりの きしゃ」で、先生と子どもと一緒にゆっくりと一つ一つの文章を視写していく。文を視写しながら、「だれが」「どうした」と押さえていくのである。

そうして、文の基本形を身につけさせるということが第1である。

また、子どもの話すことは十分させてやらなければならない。「見つけたことをお話してよ。」と言って絵日記を渡す。そして、一人一人しゃべらせるときに「だれが」「どうした」ということを話す中で押さえるのである。

私も、かつて「ザリガニと遊ぼう」という授業を展開したことがある。そのときにも、何を書くのかという手がかりを与えた。要素を単純に明確にすることが大切である。

その後、佐藤に意見が求められたので、①生活科とのつながりを図った単元構想がすばらしいこと。②お母さんを出すのであれば本時だけでなく、単元を通していつもお母さんとお手紙のやりとりをしながらかたつむりの学習を進めていく中で、本時の活動があったら自然に行えたということ。③例えば、幼稚園の子をかたつむり遊園地に招待しようということで、各遊具

の遊び方の紹介文を本時の中で書くということにすれば、遊びながら書くという活動になり、遊ぶ場面と書く場面との断絶を防ぐことができたのではないか、という意見を述べた。

《6月21日の話し合いで深まったこと》

このアの「生活科とのつながり」についての意見は、I教諭が最初のプランから持っている提案の主旨が討議会において肯定的に評価された部分である。

イの「意欲の減退」の原因についての話し合いでは、前回の同好会で意見が出てきてI教諭がわざわざ取り入れた「文型指導」が、却って子どもの書く意欲を阻害し裏目にでたということで批判されることになってしまった。だからと言って国語科の授業なのだから、文の基本型を身につけさせることは重要であり、そのことは小林教諭も指摘している通りである。この問題をどうクリアしていくのかということが、I教諭と同好会の参加者たちの大きな課題となり、次回以降の同好会で話し合われることとなる。

5 事後研究（7月3日）

（1）前回の提案資料からの変容

新しく付け加わったのは、授業の本時の記録と、当日の子どもの座席表であった。本時の記録の中には、全体の活動の詳細とともに、抽出児M男と抽出児A子の活動の様子が記録されていた。

また、座席表には、その時間にそれぞれの子どもが書いた文章が記録されていた。どの子どもも2～3文で書いていた。

（2）同好会での話し合い

この日の話し合いの重点課題は、6月21日の研究授業と討議会の反省をし、夏の志太教研での発表内容を考えるということであった。同好会の参加者たちは、次のような意見を述べた。

ア 生活科の考えを進めるべきだという意見

○とても面白かった。さらに進めるならば、「だれが」「どうなった」というような形式を指定せずに、自由に書かせればよかった。

△「だれが」「どうなった」と入れたのは、事前研究のときに、5W1Hが大事だという意見が出ていたからである。

○私は、2年生の生活科の学習で、育てた野菜で「サラダパーティーをしよう」という学習を行った。この時、「料理の仕方を調べて来なさい。」と言ったところ、子どもたちは自然に「順序よく書く」という指導事項を身につけていった。国語科のねらいを全面に出さない方がよいのではないだろうか。

イ 国語科の基礎・基本をもっと打ち出すべきだという意見

○子どもたちの経験が多すぎて却って書きにくかったのではない。経験したことから何を選ぶのかということを指導すべきであった。

○作文指導においては、「相手意識」「気づく力」「書く力」が大切である。この「書く力」は、教師が教えなければ育たないのではないか。

○国語科の学習と生活科の学習とは違う。生活科の学習での表現は、Eで表現しても、絵で表現しても、体で表現してもいいのだが、国語科では、ことばの表現を大切にしたい。小林先

- 生も、視写のことを言われていたが、とにかく書かせ、書きなさいという指導も必要である。
- ウ 前者（ア）からの後者（イ）への反論等
- 教師が教えてやろうという発想が、子どものやる気をなくしてきたのである。昔に戻ったのでは困る。
- 意欲を大切にしつつ、かつことばの力を育てていかなければならない。
- エ 志太教研に向けて
- 生活科との関連を図ったということを大きく主張したい。
- 子どものことばの力をどうつけたかという問題点が出されると予想されるので、座席表にあった子どもの文章が、それ以前の子ども文章から本時でどう伸びているのかという説明を付けねばよい。
- 今回の資料からは、本時を受けてお母さんが書いた文章は削除されているが、もし、これから生活科との関連を図っていくならばこの親との関係は大切にしたい。家庭の教育力を生かしていくという方向で提案してみたらどうか。
- 《7月3日の話し合いで深まったこと》
- この時の話し合いのアとイ、そしてウという意見のやりとりは、I教諭や参加者たちの『学習意欲の喚起』と『基礎・基本の育成』についての個々人の問題意識の葛藤を顕在化し、二つの教育主張を止揚していったものであるとも言えよう。そこから、エのように、生活科との関連については、さらに強く提案していくことと、国語の基礎・基本についての問題点を個々の子どもの学力を保障していくことでクリアーしていこうという論に深まっていったのである。

6 志太教育研究集会（8月4日）

（1）前回の提案資料からの変容

このときに出された提案資料は、7月3日の同好会での事後研究で出された提案を下敷きにしたものであった。新しく付け加わったところは、①「生活科との関連を一層図り、家庭の教育力を生かす。」という主張を述べるために、本時の続きとして母親からの返事が掲載されたこと、②「『だれが』『どうなった』という形式の指定をすることが大事だ。」という主張が、「それも大事ではあるけれども、言語の自然な習得を目指しながら形式を教えていこう。」という主張に変わったこと、③授業中に子どもが書いた作文のコピーや授業場面での子どもの写真などが盛り込まれたこと、などである。

（2）討議会での話し合い

志太地区の研究大会であったので、この日の参加者は、初めてI教諭の提案を目にするという者も多く加わった。それゆえ、既に、藤枝国語の会で論議されてきた問題点も重複して出された。以下に主な意見をあげる。

ア 書くことと体験について

- 生活科の中での体験を、書くことに結びつけようとしている意欲的な取り組みがすばらしい。でも、生活科で遊ばせておきながら本時の国語科の中まで遊ばせたのは、遊ばせすぎではないか。
- △書く前に体験をして、その体験の感動がさめやらぬ間に書かせようとした。

○体験したことへの感動は、子どもの書きたいという意欲をかき立てる。私のクラスの子どもは、説明文「ひよこ」の学習の後、ひよこを抱かせたら、そこに書いてある文章が本当だと感動し、さらに文にないことまで見つけて書きたいと言った。

イ 文型の指導について

○単元の中で、段階的に文の基本構成を教えている。体験を生かしながらも、文型をおさえている。書きっぱなしにしないところがよい。

○書かせること・教えることを急がず、少しずつ確実に進めているところがよい。

ウ 指導上の工夫について

○母親のテープを聴かせたのは、学校での学習の中に家庭を持ち込んだということでユニークな実践である。ただ、本時の途中にやるのでは唐突すぎるので、初めの段階で聴かせた方が良かったと思う。

○チェックカードの実践がよい。自分で作文の見直しをするという力をつけてやることは大切である。

《8月4日の話し合いで確認されたこと》

以上のように、I教諭の提案に対して、アの「書くことと体験についてのこと」、イの「文型の指導のこと」、ウの「指導上の工夫のこと」のどれについても肯定的な意見が多く出された。この肯定的な評価は主としてI教諭の、4回に渡る提案で補強・修正されてきた部分に向けられたものであった。

7 授業研究会での作文教育指導観の変容と教師の力量形成

I教諭作成の提案資料は、6月5日提出の提案資料（今、仮にA案と呼ぶ）から6月21日提出の提案資料（B案と呼ぶ）、7月3日提出の提案資料（C案と呼ぶ）、8月4日の提案資料（D案と呼ぶ）までで、いくつか変化した。その変化の主たる点は、①生活科と国語科との関連を図るという部分が、本時の中でのトピック的なものから、単元全体を通しての関わりが変わってきたこと。②A案では、単元の第1時から書かせる計画になっていたが、B案以降では単元の中で、書く活動に入る前に、話す活動がたくさん入ってきたこと。③A案では、本時の中でのかたつむりと遊ぶ活動の種類が限定されていたが、B案以降では、予め生活科で遊園地を作っていたために、多様な遊びが見られたこと。④A案では、本時の中で書いたことを知らせる相手が、同じ教室に居た教師であったのだが、B案C案では、相手がお母さんになったこと。さらに、D案では知らされたお母さんからの返事が掲載されたこと。⑤A案では、文型は指定しないで自由に書かせていたが、B案では、「なにをして」「どうなった」という押さえをしようとしたことである。ところが、D案ではその文型的押さえをしたことのプラス面だけでなく、マイナス面も記載されたことである。

この①及び③は、「生活科と国語科との関連学習」という新しい提案を、より主張のはっきりしたインパクトのあるものにかえていったということになる。②は、子どもの言語発達を考え、子どもサイドにたった変更点である。また、④は、言語活動のリアリティをねらったものであり、⑤は、国語学力を意識した変更点である。

以上のように、この4回の授業研究会によって、I教諭の提案資料は、漠然とした部分を含んだものから、「入門期の作文指導を国語科の枠組みだけで考えずに、生活科との関連、さら

には家庭生活との関連を図っていこう」という主張の明確なものへと変化・発展を遂げていった。また、その中で「国語科の基礎・基本をどう押さえていくか」という問題点を含みこんだ提案となっていった。ここにI教諭の作文教育観の変容と深まりとを見ることができる。そして、その変容と深まりとを呼び込んだ原動力となったものは、同好会参加者たちの自己の指導経験に照らし合わせた見方、自己の読書経験からの見方、学習者側に立った見方、などからの意見であった。

話し合いのプロセスを概観すると、A案が出された段階では、「生活科との関連をもっと図れ。」という改革に対する積極的な意見が中心に出され、B案・C案をもとにした話し合いでは、「意欲も大事だが、国語科としての基礎・基本の押さえがもっと大事だ。」という繰り返しの意見も出てきて「両者の立場の共存を図ろう」ということになり、その調和を図ったD案をもとにした話し合いにおいては、最初に意図していた生活科と国語科との関連を図っていかうとする主張が、肯定的に評価されたのである。

I教諭は、こういう生活科との関連を図った国語学習は初めてで、授業前は随分不安だったそうである。最初のプランでは、生活科との関連を図っている箇所が単元の中の1時間だけであったというのも、新しいことに対する躊躇の現れである。それに対して、励ましを与えて新しい試みをさらに進めさせたのが、同好会の参加者の意見であった。ただ、その意見がいつも研究授業を成功させる方向で働いたかという点、そうとは限らない。「文型を指定するべきである。」という意見は、それをI教諭がそのまま取り入れて、予定していたプランから変更したがために、実際の授業で新たな問題を生み出したのである。しかし、それは研究授業をやってみたから分かったことであり、その結果、提案内容は深められたのである。

そして、I教諭は、この研究会での経験を通して、1時間1時間切り離して考えていた授業の見方から、前時の学習や他教科の学習とのつながりを考える授業の見方へと、作文教育観を転換したのである。

同好会の討議記録に見られたように、I教諭のみならず同好会の参加者たちは授業研究会の積み重ねによって、生活科と国語科との関連についての考え方が、まるで作文の推考過程のように、整理された明確なものに深化してくるということを経験した。その際、意欲を大事にするという立場に立ったり、基礎・基本を大事にする立場に立ったりした参加者たちの発言は、作文の授業の中での共同推考者のような役割を果たしてきたと言えよう。

藤枝国語の会のこのようなねばり強い研究姿勢は、研究授業を従来ともすればありがちな打ち上げ花火的なものに終わらせないで、自分たちの作文教育観を変え、自分の授業に返っていくことのできるという望ましい研究のあり方の一つである。

教師が、毎日一人で実践を重ねていく中で、こういう変化・成長を遂げていくことは難しいことである。授業研究会はそういう教師の作文教育観の変容を促し、教師の力量形成を支えていくものであると言えよう。