

## 小学校におけるコミュニケーションの機能を生かした作文指導の研究

西澤 真佐雄

### 一 はじめに

平成10年度に告示された新学習指導要領では、言葉で伝え合う能力の育成、社会の変化に対応するための表現力や日常生活に必要な言語能力の重視などといったコミュニケーション能力を高める学習指導の必要性が唱えられている。また、子どもたちに「生きる力」を育むための国語の力を考えたとき、これからの作文学習では、言語の通じ合いの機能に焦点を当てたコミュニケーション能力の育成が重要になると考えられる。特に情報化、国際化の進展、不登校・いじめの深刻化など、変化の激しい今日において、コミュニケーション能力の育成は、現在もつとも緊急な教育課題である。

国語科教育では、言語によって自己の願いや考えを相手に伝達し理解してもらったり、相手の心情をよりよく理解するための表現を工夫したり、相手に正しく適切に呼びかけたり、説得した

りするコミュニケーション能力を、書くことにおいても育てていかなければならない。

本研究では、書くことの基盤にコミュニケーションを位置づけ、コミュニケーションを社会的通じ合いとして、書くことの立場と確立を提唱した西尾実の先行研究や言葉の本質をコミュニケーション機能に認め、それを作文指導の原理とするという倉澤榮吉の作文教育理論を踏まえながら、高森邦明の「言語生活的作文」指導原理における社会的機能の側面である「話しかけの伝達」という機能に焦点を当てて、コミュニケーションの機能を生かした作文指導の在り方を考究していききたい。尚、この三人を研究の中心として取り上げたのは、西尾、倉澤、高森共に後で述べるような作文指導におけるコミュニケーションの機能を取り入れた考え方を示しており、しかも作文についての基本的原理が明確で、今日の作文教育に生かしている面が大きいと思われるからである。

## 二 研究内容

このコミュニケーションの機能を生かした作文指導の在り方については、次の五点を研究の中心内容として捉えている。

① 一般的なコミュニケーションの定義について明らかにした上で、国語科教育におけるコミュニケーション能力とは何か、またその能力をどのように育成したらよいか歴史的考察を踏まえながら、明確にする。

② 書き手の立場を明確にし、書き手と受け手が相互交流できるコミュニケーション機能を原理とした作文指導を西尾実の論をもとに、考究していくことである。書き手自身が、何のために誰に、何を、どのように、という、コミュニケーション活動の場を構成するということがコミュニケーションの機能を生かした作文指導の基本的な考え方となっていることを明示する。

③ 言語のもつ機能である伝達機能を生かした作文指導を倉澤榮吉の論をもとに考えていく。今日、伝え合う力を高める作文指導が求められているが、そのために、言語の伝達機能による作文指導が必要ではないかと考え、その原理を考察する。

④ 相手意識、目的意識を生かした作文指導として、高森邦明の「言語生活的作文」指導を取り上げ、その社会的機能としての機能を生かした作文指導の特質を捉える。

⑤ コミュニケーションの機能を生かした、作文指導の目標、方法、指導内容を具体的授業実践を通して明らかにし、その有効性について考究する。

本研究において、この五点については、具体的な実践を通して、実証し、その指導原理を考察していこうと考えている。

## 三 研究内容の概要

一の①から⑤についてその概要を以下に示す。

① コミュニケーションという言葉の定義に多様性はあるが、コミュニケーションを人間関係における相互作用と捉える立場に立ちながら、国語科教育におけるコミュニケーション能力についてを西尾実（注1）、倉澤榮吉（注2）、甲斐睦朗（注3）、有元秀文（注4）先行研究から取り上げる。それをもとに、コミュニケーション能力を育てていくための学習指導における留意すべき要素として、ここでは

1 相手意識    2 通じ合いの意欲    3 情報発信者の自觉  
4 情報受信能力の明確さ

の四つのものであるという仮説を取り上げることができる。

この仮説は、西尾、倉澤、高森の作文教育理論に基づくコミュニケーションの機能を生かした作文指導において、留意すべき要

素として適用できるものであると考えている。

また、コミュニケーションの視点からみた作文教育史では、明治期の五十嵐力の『文章講話』の中の「六何」の論〔注5〕や、大正期の芦田恵之介、友納友次郎の書簡文指導〔注6〕、昭和戦前期の「調べる綴方」〔注7〕などに今日の作文教育に求められるコミュニケーション能力が、見いだせるのではないかと考えている。

②西尾実は、『書くことの教育』（1952、習文社）において、書き手の立場を生かした作文指導の重要性を指摘し、言葉の機能を社会的通じ合いの手段として捉えていくという立場をとっている。

西尾は、コミュニケーションの機能を生かした作文とは、書き手が何らかの内容を相手に伝達し、それへの反応を期待して、書かれる社会的通じ合いのある文章であるとしている。また、作文学習では、相手意識に立ち、よりの確に、正確に伝達するための作文力を身につけていくためには、書き手が自らの目的や立場を確立していなくてはならないという考え方を示している。言ひ換えれば、書き手の目的意識を明確にし、相手との人間関係の中で、伝達すべき内容を文章に表現する実の場を構成し、そこに書き手を立たせることであるとしている。この考え方をコミュニケーションの機能を生かした作文指導の基本的な原理とすることによって、その作文指導の在り方を考究していけるのではないかと

と考えている。

③倉澤栄吉は、「書くこと」の機能を言語のコミュニケーションの機能として、作文学習を六つの領域に分けている。倉澤はこの六つの領域を個人の能力の発達に照らして作文の学習の「表現から表記へ」「表記から表現へ」というように相互関連的に捉えている。〔注8〕

倉澤は、言語機能に基づいて、作文学習の内容を機能的なものとして捉えることによって、作文学習をより組織的、計画的に行っていけるように考えたのである。

④高森邦明の「言語生活的作文」指導は、書き手と受け手という二極構造をもつコミュニケーションを重視したものであり書き手が、自分の考えを伝えて、その反応を期待するという、伝達機能をもつ作文指導である。この伝達機能には、「自己表現的伝達」「話しかけの伝達」「記述的伝達」の三つがあり、〔注9〕、この中で「話しかけの伝達」は、西尾の「社会的通じ合いのある書くこと」や倉澤の「言語機能に基づく作文指導」と作文をコミュニケーションと捉え、単元学習的作文指導を重視するという面で共通するところがあると思われる。高森の「言語生活的作文」指導は、「話しかけの伝達」というコミュニケーションの機能をもつ作文指導の特質を究明したところに意義がある。

⑤コミュニケーション機能を生かした作文指導については、単元学習的作文指導に基づいて考えていくのが望ましいのではない

かと考えている。また、その方法は、必然性のある場の構成要因や単元的展開法によって進めていくのがよいであろうと考えている。

場の構成要因とは、場の設定、目的的活動、必要に応じた支援、相手意識をもった活動であり、単元的展開法とは、子どもの作文活動を単元として構成し、この活動過程に習得、形成させるべき作文能力を目標として、設定し、目的的活動の遂行過程で、その形成、伸長を図るための指導・援助の手立てを講じるものと考えている。

このような単元は、三つのパターンで構成し、それらを有機的に組み合わせるのがよいとして、独立作文単元法、他領域関連単元法、帯テーマ単元法の三つ〔注10〕をコミュニケーションの機能を生かした作文の単元で考えられるものとしてあげる。本稿では、紙幅の関係上、独立作文単元法の実践を取り上げ、その実際について述べたい。

#### 四 コミュニケーションの機能を生かした作文指導の

##### 実際（独立作文単元法）

- 1、単元名「ぼくたちのアニマルワイワイランドのことを考えて手紙でみんなに伝えよう。」

#### 2、単元設定の趣旨

四年の四月から、城山小学校のアニマルワイワイランドの飼育管理を任せられたが、もともと小動物の好きな子が多いせいか、朝昼、よく面倒をみていた。サツカーなどの遊びに夢中になっていた子ども、アニマル当番のときは、忘れずに世話をしてくれた。このように、四年三組の子どもたちにとってはアニマルワイワイランドの活動は、身近で興味ある体験活動になつていよう思われる。また、朝の会や帰りの会では、「お知らせ」と称してアニマルのことが話題になることも少なくない。そんな三組の子どもたちにとつて、同学年の他の組に対して、また、先生やお家の人に対してアニマルについていろいろと気になることや知りたいことがあるようだった。その内容は、当番活動のこと、片付け掃除のこと、えさのこと、動物たちとの関わり方など多岐にわたつて自分なりの考えをもつている子どもたちである。このようにアニマルに対してとても思い入れをもっている三組の子どもたちのアニマルに対する思いや願いを他の人達に伝えるために「手紙」という形式を用いて「書くことよき」に気づかせるようにした。

「手紙」は、「誰に（相手意識）」「何のために（必要感）」「何を（内容）」「書くかを意識しやすい。「手紙」を書くという相手意識をもたせる場面設定をすることによって、子どもたちの書くこという意欲が高まるだろうと考えた。

書くことを、これからの生活の中にも取り入れたら、生かした

りしていくことができると願い、本単元を設定した。

### 3、単元の目標

ア、アニマルワイワイランドのことで気がついたことや感じたことを話し合い、自分の思いや願いを他のクラスの友達や先生方に伝えるための手紙を書くことができる。

イ、相手を意識し、形式や内容を考え、わかりやすい手紙や気持ちの伝わる手紙を書くことができる。

ウ、相手に自分の思いや願いが伝わるように、書こうとする中心を明確にしたり、段落を意識したりして、手紙を書くことができる。

エ、友達の文章のよいところに気づいたり、「ビッグレター」に生かしたりして、これからの自分の表現の中にも取り入れていくことができる。

### 4、場の構成要因

○場の設定―自分たちの身近で興味あるものを題材として選定し手紙で書く場を設定したこと

○必要に応じた支援―思いや願いを伝えるための視点や方法

○目的的活動―題材についての思いや願いを伝えること

○相手意識―誰に書くか相手を明確にすること（4年生の友達や先生）

## 五 単元展開の概要（○児童の活動●教師の支援・助言）

設	児童の活動と教師の支援・助言	気づき・考察
	<p>（第一時）自分たちの身近なアニマルワイワイランドのことについて日頃感じていることを話し合っって書いた。</p> <p>その主な内容は次のようである。</p> <p>①「池や小屋が汚れているので直してほしい」「ウサギ小屋の穴を直したい」</p>	<p>・子どもたちの話し合いの中から上の四つ①施設のこと②動物の扱いのこと③当番活動のこと④動物と仲良くすることが提案された。</p>

次	一	次	一
<p>次</p> <p>(第三時) どんな手紙にするか、考え合って、一人一人手紙に書く。ここでは、一次のような手立てで手紙を書かせた。</p> <p>●手紙には、相手がいることを意識させ、どんな書き方をすれば相手に伝わるか考えさせる。</p> <p>●手紙の形式である前文、後付けの方法を考え合わせる。</p> <p>(第四時) みんなの思いや願いを相手に伝えていく観点や方法について、考え合った。</p> <p>○みんなの思いや願いを宛て名ごとのグループに分けて、「ビッグレター」に書く。</p>	<p>次</p> <p>② 「動物をいじめないでほしい」「動物にやさしくしてほしい」</p> <p>③ 「当番をさぼらないでほしい」「動物にしっかりとえさをあげてほしい」</p> <p>④ 「動物たちと楽しくふれあってほしい」「いっばいいっばい遊んでほしい」</p> <p>(第二時) どのようにして他のクラスの友達や他の人達にわかってもらうにはどうしたらよいか話し合った。</p> <p>●アニマルは学校のもので自分達だけでできないこともあることに気づかせどうしていいか考えさせた。</p> <p>伝える内容によって相手が違うが次のような方法が出された。</p> <p>○個人で直接相手に話に行く。</p> <p>○先生やお家の人をお願いに行く。</p> <p>○手紙に書く。</p>	<p>次</p> <p>・子どもたちの日頃の飼育活動から身近な体験活動をもとに出されたものが、特に②と③は子どもたちにとつて切実な問題点のように感じている。</p> <p>・直接相手のところへ行つて話した方がよいという意見も出されたが、相手に自分の気持ちをよくわかってもらい、相手からも意見を聞くには手紙がよいことになった。</p> <p>・日頃の学習の中で登場人物にお手紙を書くという活動経験が基盤になっている。</p> <p>・誰に何を書くかという相手意識・目的意識がはっきりしていたので意欲的に書くことができた。</p> <p>・手紙を書いた今までの経験から前文・後付けはある程度分かっていた。</p> <p>・相手にみんなの思いや願いを伝える文にする方法として「ビッグレター」に決まったが、これまでの見学新聞作りの体験ももたっている。</p>	<p>一</p>

<p>次</p> <p>(第六時) 「ビッグレター」を読むことや発表の役割を分担して練習した。</p> <p>● 思いや願いが伝わるように、「ビッグレター」の発表の仕方を練習させる。</p> <p>(第七時) 「ビッグレター」をもってそれぞれの相手のところへ行って思いや願いを</p>	<p>二</p> <p>○相手につたわりやすい文の観点  a 相手や目的がはっきりしている。 b 具体的に書かれている。  c 何を書くか中心がはっきりしている。 d 段落を意識し、適切な接続語が使われている。</p> <p>(第五時) みんなの思いや願いを「ビッグレター」に書いた。</p> <p>○お互いの文を読み合つて、友達の手紙の中で伝わりやすい文や気に入った書き表し方を見つけ合う。</p> <p>○伝えたいことの文の中で、誰の文や書き方を取り入れていくのか相談して、下書きをする。</p> <p>○下書きしたものを丁寧に推敲して仕上げる。</p>	<p>・積極的に発表の練習に取り組んでいたが、相手によって発表の仕方を工夫した方がよかつた。(呼びかけ方や発表形式、発表原稿の内容など)</p>	<p>・ a、b、c の観点については、子ども達から出されたが、d については、教師から付け加えた。</p> <p>・ 先生やお家の人が相手のグループでは、目的がやや異なるので活動していく中で、支障があるのではないかという問題点が考えられる。</p> <p>・ 「ビッグレター」の中に子どもたちがよい表現を選び、取り入れていくという活動には熱心に取り組んだ。</p> <p>・ 誰の文のどの表現をどこに、どういう順序にいれたらよいか、割り付けについて話し合う必要があつた。</p> <p>・ 伝わりやすい文になるための教師の支援として、何を中心に書いたらよいかという点についての助言をもう少し明確にする必要があつた。</p>
--	---	--	--

聞いてもらった。

・相手が組全員であったり、先生に対してであったりしたため、緊張した子どももいたが、自分の思いを一生懸命伝えることができた。

## 六 おわりに

これまで、コミュニケーションの機能を生かした作文指導についてその理論と独立作文単元法の実際について述べてきた。

この独立作文単元における四つの場の構成要因のうち、場の設定については、単元展開に即して考察した。

必要に応じた支援については、一人一人のアニマルの思いや願いを誰にたいして伝えていくのかを考え合う場を通して、相手意識や目的意識を明確にすることができるということが分かった。

また、目的的な作文活動を進めていくためには、自分の思いや願いを伝えたいという切実な体験、身近で体験的な活動が基盤となつていることが大事であるということがこの独立作文単元からいえることである。

さらに、相手意識をもたせるためには、書く内容の視点（依頼するものか、報告するものか、説明するものか）によって、相

手がきまつてきたり、形式も手紙だけでなく、多様な方法が考えられ、一人一人の伝えたい内容が、より明確に伝えられるように思われる。

本稿では、紙幅の関係で、独立作文単元法の実践について述べてきたが、他領域関連単元法の実践も含めて、コミュニケーション作文能力を高める方法として明らかにしたことをつづけておきたい。

- 1、文を書く必要の場を設定する。
- 2、文を書く相手や目的をはっきりさせる。
- 3、文の主題や題材をはっきりさせる。
- 4、文の形態に応じて構成を工夫する。
- 5、相手に伝わりやすい文の観点を明確にする。
- 6、事実と意見を区別して書く。
- 7、書いた文を活用する。

この7点はコミュニケーション作文能力を高める方法として有効なものであると考えている。



〔注1〕西尾は昭和20年代半ばより一連の論考で言語の機能に注目し、「コミュニケーションを社会的通じ合いとしている。」

〔注2〕倉澤は、「コミュニケーションの能力は、言語使用者が、何らかの題材について誰かに（誰かと）、言語を媒介として、思索し反省し感動し、不安・期待・予想・納得・疑問・確信、満足等々の感性を伴いながら、「人間関係や思考力・心情を向上させ改善していく過程」で育成されていくものである。」としている。

『月刊国語教育』1992、11月号 pp.30 東京法令出版

〔注3〕甲斐陸朗は、音声によるコミュニケーション能力の重要性について人間関係を重視する立場で、「自分の思いや考えを自分の言葉で率直に人に伝える能力、そして人の言うことをその人の立場に立って聞く能力、さらには、何らかの問題に関して、双方の考えや立場を陳述し合い、解決していく能力、の育成が大切である。」と言及している（『「ことば」シリーズ40言葉の教育』1994、3、25文化庁pp.80）

〔注4〕有元秀文は、「コミュニケーション能力を「児童生徒が言語・非言語の行為、数式や図表の絵などを用いて、自分の考えを伝え合う能力」と定義し、

①状況と目的に応じて、読み手や聞き手の立場を考えながら、自分の考えを論理的にわかりやすく表現する能力

②論理的思考に基づいて、建設的かつ協調的に話し合う能力

③対話と話し合いによつて相互理解を深め、よりよい人間関係を

形成する能力

と捉えている。（『指導と評価』文部省1995、pp.51）

〔注5〕五十嵐は、作文上注意すべき事柄として、①何故に②何事を③何人が④何処にて⑤何時⑥何如にという六用件を最初考え定めることを説いた。（『新文章講話』1909、早稲田大学出版部）

〔注6〕友納友次郎は、「書簡文の練習で一番大切なことは、説明文に記述して述べるように、相手と場合とに適応することである。この手紙が、どういう関係のある人に与える手紙で、その人の現今の事情や家庭の事情はどうであるかということの詳細に示すことを怠らないようにする。」と述べ、どんな事情の、どんな関係のある相手にどんな内容の手紙を書いたのか明覚に記載することが必要であることを強調している。（『綴方教授の原理及実際』1917、目黒書店pp.489）

芦田恵之助も、「招待文の必要も感ぜず、招待する場合の事情も明らかならぬものに強いて招待文を書かせようとするから型を授ける窮策が案出されたのである。」として、書簡文指導においては、児童の実感にふれた実際問題を捉えて練習することが、有効な教授法になることを唱えた。（『綴方教授』1913、香芸館pp.189）

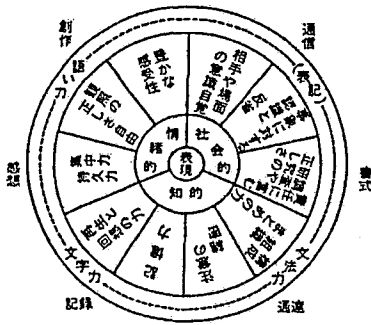
〔注7〕滑川道夫は、『日本作文綴方教育史3』（1983、国土社pp.554）において、「調べる綴方」を中心に進めてい

つたものとして、「生活学校」の編集人でもあった戸塚廉をあげている。

戸塚廉は、「郷土教育としての綴方は勿論観察を基礎とする綴方である。自然観察の成果及び技術は常に正しい意味で、即ち生産の關係に於て社会觀察に結びつけられなければならない。仕」と調べる綴方の基本的性格を述べている（菊地菟知勇編『綴方教育』第六卷八号1931年、文録社）

〔注8〕倉澤は、作文学習の内容としての六つの機能の領域を個人の能力の発達に照らして左のような図で分析して示している。

〔作文教育の体系〕1952年、金子書房 p.45）



〔注9〕高森は、作文における伝達機能について、K・ビューラーの言語の三機能である、表出、呼びかけ、表現をもとに、自己表現的伝達、話しかけの伝達、記述的伝達の三つをあげている。話しかけの伝達とは、書き手が自分の意志を読み手に伝えて、相手から何かの反応を期待するという伝達であると高森は述べている。（『作文教育における目標と方法の原理』1988、文化書房博文社、p.21）

〔注10〕独立作文単元法とは、独立して、作文を指導する組みとして単元を構成する作文中心の単元である。他領域関連単元法は、他領域の指導と関連づけ、学習活動の場を設定するものである。帯テーマ単元法は、一定期間、短時間を継続的に作文活動にあて、しかもその活動は一定のテーマをもった活動として組織されるものだと考えた。

にしざわ まさお 城山小学校教諭)