【主題】小学校入門期における「書くこと」の基礎・基本を培う国語科の授業づくり

【副題】～教師モデルと「型」を活用した指導を通して～

【学校・団体名】宮城県宮城郡利府町立青山小学校
【役職名・氏名】教諭　林　美和

Ⅰ　はじめに

1　研究の背景と課題意識

今日の高度情報化社会の進展に伴い、SNSに代表される短文や絵文字によるやり取りが日常化している。これにより、自らの思考を順序立てて整理し、文脈を整えながら文章表現を工夫して書くという経験が不足していることが大きな教育課題となっている。

また、宮城県における令和７年度全国学力・学習状況調査の国語科の結果においても、全国平均との乖離が見られた課題として「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など、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫する問題」が挙げられている。高学年で求められる「相手や目的に応じた柔軟で高度な記述力」を育むためには、その前段階として、入門期において文章の基本的な構成を理解し、自分の思いや考えを安心して書き表すことができる基礎・基本の確実な定着が不可欠である。

しかし、現実の学校現場では、小学校入門期の段階から「何を、どのように書いていいか分からない」という強い拒絶感やつまずきを経験し、それがそのまま「書くこと」への苦手意識や抵抗感として定着してしまう児童が少なくない。高度な書き分けの土台となる力を確実に養うためにも、入門期において「書いて伝える楽しさ」を実感させるとともに、文の構成や書き方の基本を無理なく習得させる指導の充実が求められていると考えた。

2　指導の方針と教育課程上の位置づけ

小学校学習指導要領国語科の第１学年及び第２学年における「B 書くこと」では、以下の内容が示されている。

> (ア)　経験したことや想像したことなどから書きたいことを見付けたり選んだりすること。
> (イ)　必要な事柄を集めたり確かめたりして伝えたいことを明確にすること。
> (ウ)　事柄の順序に沿って、文章の構成や展開を考えること。
> (エ)　語と語や文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表すこと。
> (オ)　文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いを正したりして文や文章を整えること。
> (カ)　文章に対する感想を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。

経験や感覚に頼りがちな「文章の構成」や「思いの言語化」を視覚的に可視化し、言葉の手がかりとして示すことで、児童が段階的に自力で書き進められる具体的な手立てを講じることが重要である。

そこで本研究では、入門期児童の心理的変容に寄り添った「安心（受容・習得）→ 表出（表現・広がり）→ 自律（共有・学び合い）」という３段階のステップに基づく指導プロセスを展開した。「書いて伝える楽しさ」を保障しながら、自律的に書き進めることができる児童の育成を目指した。

Ⅱ　研究の目的・対象

1　研究の目的

本研究は、国語科を中心とした「書くこと」の学習において、入門期の児童に苦手意識を植え付けず「書きたい」という内発的意欲を持って文章に表現できるようにするための指導の手立てを講じ、児童の作文記述の変容や学習態度の分析を通して、その手立ての妥当性と成果を明らかにすることを目的とする。

2　対象学年・児童

令和７年度 第１学年１組（児童数 28 名）

Ⅲ　研究の視点と具体的な手立て

入門期の児童が確かな「書く力」と「書きたい」意欲を高めるため、「安心・表出・自律」のステップに即した以下の３つの視点と具体的な手立てを設定した。

【視点１】「安心」：モデルと「型」の提示による心理的ハードルの軽減と構成力の育成

手立て①教師モデルの提示と「真似」の積極的許容

手立て②「はじめ・中・おわり」の構成意識の視覚的定着

手立て③原稿用紙裏面に教師の手本を印字した「週末テーマ作文ワークシート」の反復学習

【視点２】「表出」：豊かな思考を引き出す「吹き出し」と他教科との連動

手立て①物語文における「吹き出し」を活用した心情表現の言語化

手立て②生活科における観察の５観点
「色・形・大小・触感・音」と３つの構成を連動させた合科的な取組

【視点３】「自律」：共有・学び合いを通した推敲へのステップ

手立て①書いた文章の「ペア相互読み合い」と口頭による肯定的なフィードバック

手立て②「書く」速度の個人差に対応する「ミニ先生」による助言活動

【資料１】教師モデルと「型」を示したテーマ作文（ワークシート例）

Ⅳ　研究の実際と考察

１【視点１】モデルと「型」の提示による心理的ハードルの軽減と構成力の育成（「安心」の構築）

（１）教師モデルの提示と「真似」の積極的許容（手立て①）

入門期の児童が「書くこと」を前にして鉛筆を止めてしまう最大の要因は、「何をどう書けばよいのか」というゴールのイメージを持てないことにあると考える。そこで本実践では、１単位時間の中に必ず「自分の思いや考えを書く時間」を確保するとともに、書く活動の前には必ず教師による　具体的なモデル文（手本）を提示した。その際、「先生の手本を真似してもいいんだよ。」「真似は上手になる第一歩だよ。」と繰り返し伝えることで、児童が抱く「上手く書かなければならない」という精神的　ハードルを大きく下げ、全員が安心して一斉に書き出せる環境を整えた。

（２）「はじめ・中・おわり」の構成意識の視覚的定着（手立て②）

教科書の「書くこと」教材（「はっけんしたよ」「思い出してかこう」等）を扱う際には、拡大した教材文を黒板に提示し、「どこに、どのような内容が書かれているか」をクラス全体で確認した。文章が「はじめ（題材・発見）」「（詳しい様子・特徴）」「おわり（思ったこと・感想）」という３つのまとまりで構成されていることを色分けて提示し、視覚化することで、児童が自身の文章を組み立てる際の確かな「骨組み（手がかり）」を持たせた。

（３）原稿用紙裏面に教師の手本を印字した「週末テーマ作文ワークシート」の反復学習（手立て③）

日常的な書く習慣の定着と文章構成の自動化を図るため、週末の宿題として「テーマ作文」に取り組ませた。題材には「好きな給食のメニューとその理由」「プリンとヨーグルトのどちらが好きかとその理由」など、児童にとって身近で選択の根拠を述べやすいものを設定した。

取組にあたっては、原稿用紙の裏面に必ず「教師の手本（モデル文）」を印字して配付した。記述に不安のある児童は手本を真似て書くことから始め、自信のない児童は手本の枠組みを借りつつ自分の言葉に置き換えて書き進められるようにした。この「型」に沿った書く活動に慣れてきた段階で、「これまでに学習した漢字を○個以上使うこと」「はじめ・中・おわりの３つのまとまりにすること」といった学習条件を段階的に付加した。この反復学習により、児童は文構成や既習漢字の活用を意識して書く姿勢を自然な習慣として定着させていった。

２【視点２】表現活動の拡張と他教科との合科的連動（「表出」の展開）

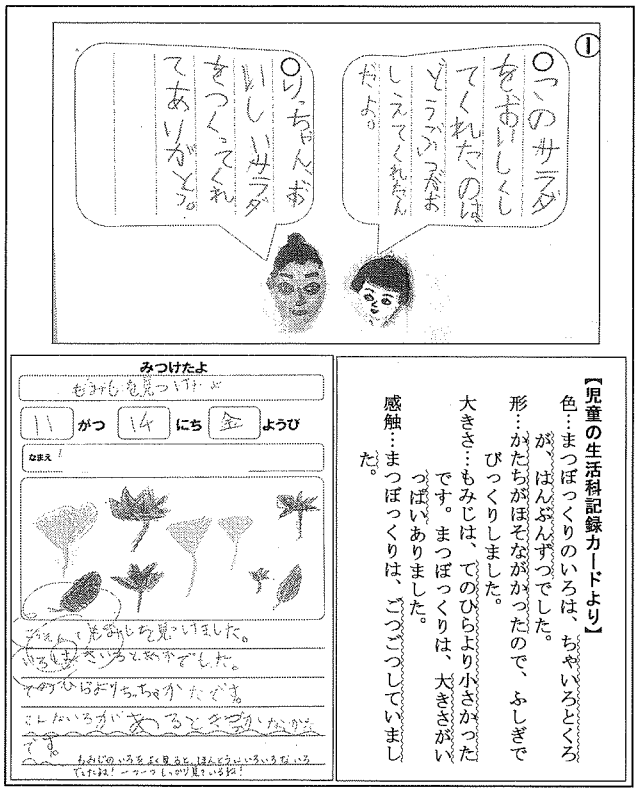
（１）物語文における「吹き出し」を活用した心情表現の言語化（手立て①）

単に「文法的に正しい文章を書く」ことにとどまらず、物語文の学習（「たぬきの糸車」等）においては、登場人物の気持ちを想像し、挿し絵に添えた「吹き出し」の中に自分自身の言葉で書き表す活動を取り入れた。

原稿用紙ではなく「吹き出し」という親しみやすい枠組みを用いることで、短い言葉から無理なく発想を書き留めることが可能となった。これを追習的に繰り返すことで、児童

からは「もっと書きたい！」「吹き出しをもう一つ増やしてもいい？」といった積極的な発言が自然発生的に上がるようになった。

さらに、吹き出しに書いた記述をもとに小グループや全体で発表し合う活動を設定した。あらかじめ吹き出しの中で自分の考えが言語化・整理されているため、児童は自信を持って友達に自分の考えを伝えることができ、友達の多様な考えにも深い関心を持って耳を傾ける姿が見られた。

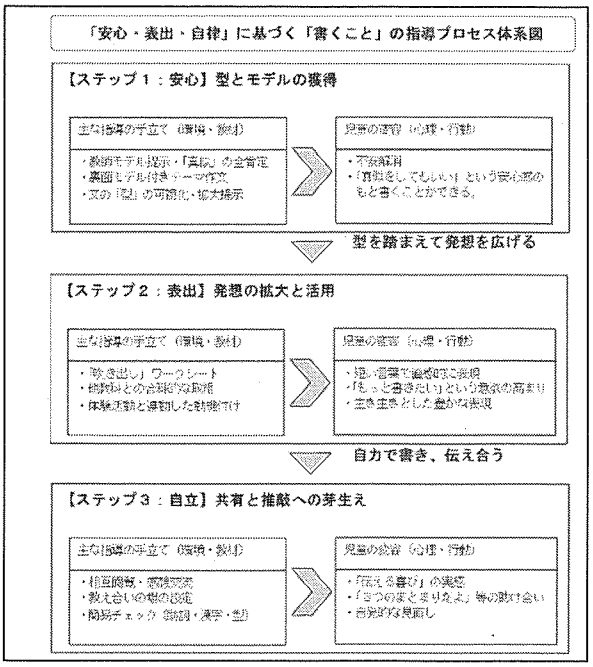


【資料２】児童の作品例（「吹き出し」シートと活科観察カードのコピー）

（２）生活科における観察の５観点「色・形・大小・触感・音」と「型」の波及（手立て②）

国語科の授業で習得した「型」と文章構成の力を、他教科である生活科の観察活動（「こうえんであきをさがそう」等）の記録カード作成へと意図的に波及・連動させた。観察時には「色・形・大きさ・触った感じ・聞こえた音」といった具体的な観察の観点（言葉の観点）を黒板に提示し、国語で学んだ「はじめ・中・おわり」の構成に沿って「はっけんメモ」から文章へと構成させた。

公園での実体験直後の「伝えたい」という鮮明な内発的動機が高まっているタイミングで記述させることで、国語で学んだ「型」を活用しながら、生き生きとした感性豊かな文章表現が数多く生み出された。これは教科横断的な学びの成果であり、国語科で学習した「書く力」が他教科の学びを支える基盤となったことを示している。



【資料３】「安心・表出・自律」に基づく「書くこと」の指導プロセス体系図

３【視点３】共有・学び合いを通した推敲へのステップ（「自律」への発展）

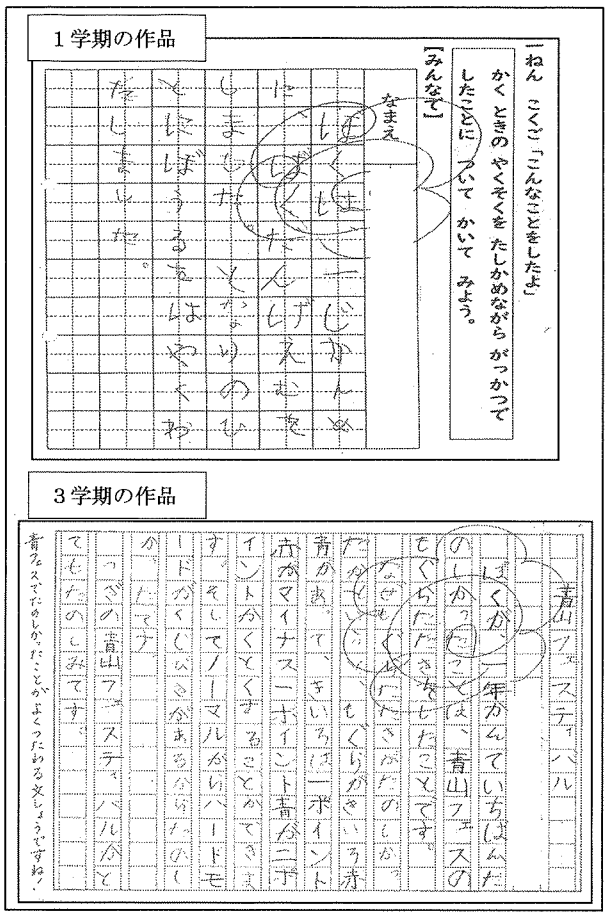
（１）書いた文章の「ペア相互読み合い」と口頭による肯定的なフィードバック（手立て①）

一単位時間の中で、書いた文章や吹き出しを児童同士で互いに読み合い、良かったところや面白かった表現について口頭で感想を伝え合う時間を確保した。自分が書いた文章が友達に正確に伝わる喜びや、褒められる体験を重ねることで、「次はもっと分かりやすく伝えたい」「表現を工夫したい」という主体的な学びの姿が見られた。

（２）「書く」速度の個人差に対応する「ミニ先生」による助言活動（手立て②）

「書く」速度の個人差を解消する手立てとして、早く書き終えた児童が「ミニ先生」となり、迷っている友達に「ここは一マス空けるよ。」「『おわり』の部分には『思ったこと』を書くんだよ。」とアドバイスする相互学習の場を形成した。教える側の児童は、「型」の理解をより客観的に深め、教わる側の児童も安心感を持って最後まで書ききる達成感を味わうことができた。

「文に表すときはこの手順（型）で書けばよい」という明確な見通しを持てたことで、執筆時に鉛筆が止まって悩む児童は激減した。教師からの指示を待つのではなく、友達と進んで文章を読み合い、既習のルールに照らし合わせながら自律的に書き進める主体的・協働的な学習空間が形成された。



【資料４】児童の作文記述の変容（１学期と３学期の作品比較）

Ⅴ　研究の振り返り（成果と課題）

１　成果

（１）書くことへの抵抗感の払拭と進んで書こうとする姿勢の確立

教師モデルの提示と「型」による指導の徹底、真似の容認により、「何を書いてよいか分からない」とつまずく児童がいなくなった。「はじめ・中・おわり」の構成を守りながら、原稿用紙１枚分を自力で最後まで書ききる姿が見られるようになった。

（２）文章構成意識の定着と教科横断的な言語能力の向上

「はじめ・中・おわり」のまとまりを意識して書く力が確実に定着した。生活科の観察記録や日記、他教科の振り返り記述においても、自発的に順序立てて詳しく自分の考えを書き表す姿が定着し、国語科の指導が教育課程全体における言語能力の向上につながった。

（３）友達との共有・助け合いを通した主体的・協働的な学びの深まり

「吹き出し」や体験活動、相互参照を取り入れたことで、「もっと書きたい」「友達に伝えたい」という内発的動機付けが図られた。友達の文章の良いところ見付けたり、構成を「ミニ先生」として助け合ったりする協働的な姿が日常化し、主体的に学びに向かう態度が大きく伸長した。

２　課題と今後の展望

（１）「型」を踏まえた表現の多様性と個性の伸長

「型」を徹底して定着させた反面、児童の記述パターンが一部で類似し、児童個々の豊かな語彙や独特の感性を引き出す指導にはなお改善の余地を残した。今後は「型（安心）」を十分に踏まえつつも、比喩表現や擬音語・擬態語の活用など、自分らしい個性的な表現へと選択肢を広げるアプローチを工夫する必要がある。

（２）自発的かつ段階的な「自己推敲（文章を整える）」指導の体系化

本実践における推敲指導は、誤字脱字の修正や助詞（「は」「へ」「を」）の確認といった基礎的なレベルにとどまった。文章の内容のまとまりに応じた段落の意識や、文のつながりの不自然さに自ら気付いて修正する「自律的な推敲」段階へと導くため、今後は学年段階に応じた「自己推敲チェックリスト」等を提示し、自力で文章を整える力を系統的に育てていきたい。

Ⅵ　おわりに

小学校入門期である１年生における「書くこと」の指導は、将来にわたる言語能力、思考力、さらには学習資質・能力の基盤を築く上で極めて重要な意味を持つ。本実践を通して、教師の手本や「型」を活用して見通しを持たせ、安心感の中で書かせる工夫が、苦手意識を解きほぐし、自発的に「書きたい」という内発的意欲を引き出す上で極めて有効であることを実感した。児童が自分の思いや考えを文章にし、「伝わる楽しさ」を実感することは、相手に伝わる表現方法を模索する探究の第一歩となる。今後も「安心・表出・自律」の視点を大切にし、どの子も自律した「書き手」として、豊かに表現できる授業づくりの改善に継続して取り組んでいきたい。

＜参考文献＞
・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』東洋館出版社
・全国学力・学習状況調査 宮城県結果分析資料（令和７年度）