

# コミュニケーション発達支援について

The research in Developmental Support of Communication

河野文子

## 目次

作文指導の事例報告 .....	54
-----------------	----

## 肢体不自由児の作文指導についての事例報告

### 1. はじめに

「自立活動」は、子どもたちの自立を目指した活動であり、私たち教師は、子どもたちの「生活上又は学習上の困難を主体的に改善・克服する活動」を支援する責務を負う。「盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（1971.4）」、「養護・訓練」として一部にあった治療的要素や治療的關係から、2000年、2002年、2003年、2008年の改訂を経て名称変更と内容修正が行なわれ、教育活動としての自立活動へと変化して今日に至っている。自立活動の内容は、現在「健康の保持」「心理的安定」「人間關係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つに区分されている。この6つの内容は相互に関連しており、どれもが自立のためには大変重要である。筆者の研究会では、かねてよりこのうちの「コミュニケーション」についてその発達支援を行うための実践を行ってきた。これまで、コミュニケーション発達支援のために、「挨拶行動」の指導が有効であることを実践し報告した。また、「毛筆による書字指導」を実践し、「コミュニケーション」の発達支援に成果があることを研究報告してきた。

一方、今回の改訂で追加された「人間關係の形成」は、障害や病氣、発達段階に応じて「人間關係の形成」に関し、学校生活全般を通じ配慮することが必要であると明記されたものであり、これまでの「コミュニケーション」の内容の一部であったものから発展したと考えられる。したがって、「コミュニケーション」の発達とも深く関連した内容である。

子どもたちの「自立」のために、「自己決定」「自己選択」の力は不可欠である。それぞれの「自立」を実現するためには、コミュニケーションの力を育て、自らの意思を伝える方法を確立することが重要である。話し言葉でコミュニケーションをすることが難しい子どもたちが、補助手段を活用して意思を伝えることも積極的に行われており、それもまたコミュニケーション発達支援といえよう。

「自己決定」「自己選択」といった、子どもたちが「自己表現力（自己を表現する力）」（以降、自己表現力と記す。）を育むことを支援することは、コミュニケーション支援である。また、表現の手段としての「書字技能（書字が円滑にできる技能）」（以降、「書字技能」と記す。）の育成も、コミュニケーションの支援であると考える。

ところで、コミュニケーションの（communication）の語源は、ラテン語のコミュニニス（communis）すなわち共通したもの、あるいは共有物（common コモン）と言われている。和訳されたコミュニケーションの定義としては「伝達共有過程」ないしは「伝達の共有」が一般的である。また、シャノンとウィーバー（1949）は、

コミュニケーションの過程は経時的あるいは因果的に複雑な状況を生起するものであるとの認識でコミュニケーションを状態として捉えている。ただし筆者は、ここではコミュニケーションの状態としての本質的側面ではなくコミュニケーションの能力、手段及び技術という側面を重視した実践報告を行なう。

さて、コミュニケーションの手段には、「話す」「書く」といった言語によるものとそれ以外のものに分けることができる。作文指導は言語によるコミュニケーション手段である。私たちの前の子どもたちは、生まれた時からコミュニケーションを行なって生きている。生を受けた人間が最初に行なうコミュニケーションは多くの場合母親とである。生まれ落ちてすぐに立ち上がることも餌を探すこともかなわない人間は、元来コミュニケーションなしで生きていくことはできない生物なのである。

亀村（1971）は「日記指導は……（中略）子どもが自分の生活を表現することによって、教師や子ども同士とのつきあいを深めていくという、大きなねらいがある。そして、そのことが継続的に行われるところも、作文指導とちがうところではないだろうか。」として、作文指導と日記指導とを特に区別して考える必要はないが、作文指導と日記指導は同じものではないとした。この両者を生活綴方の仕事としその両面と考えた。さらに、亀村は、日記指導と日記文指導を分けて後者では、文章作成のための言語表現などの具体的な指導が重要であるとした。日記文指導は前述の作文指導に含まれるものである。

また、（2004）植村らは、18～22月の乳幼児を対象に研究し、緊密な母子關係が語彙獲得の高さに影響を与えることを示した。子どもと母親の会話、人間關係のほうである母子關係は子どもたちのその後の言語活動に関係すると考えられる。石田（1995）は、作文指導の基礎基本として、「①「何のために」②「どんな文章を」③「どのように」書くかという基本的内容も検討しなければならない。」とし、またさらに「『短作文』について自己表現をすることは楽しいという経験をさせる」ものとしている。そしてそれは「無駄のない質のよい表現であることが理想的な姿」としている。（2010）田中は、「ある日、ある時、あるところ」体験を「ある日型・I」として、型を指定しての指導の成果報告している。

私たちは多くの場合、子どもたちのコミュニケーション能力の育成に関し、主に言語を通じた教育を行なっている。しかし、実際には言語を習得する以前及び習得過程の子どもたちが対象である場合も多い。言語の習得は、多くの場合話し言葉から行われる。母親の話し声や周囲の音声など聴覚から得られる情報が最初である。脳が発達し、話し言葉が少しずつ増え、同時に上肢や手指等の機能が育っていく過程で、多くの子どもたちは文字を学んでいく。小学校入学段階から1年間くらいまでに、ほとんどの子どもたちが、ひらがなを書くことがほぼできるようになる。しかし、特別支援教育の対象となる子ども

もたちの多くはその発達の過程の細かく分かれたいくつかの段階で、困難な課題に遭遇する。しかも現実には、ひらがなを習得する過程で同時に書き言葉も習得させることが必要である。一般に、作文指導を行なうとき、多くの指導者が最も苦心するのは、話し言葉中心の生活の子どもたちに、どのように書き言葉を習得させるかである。

筆者は、文字習得の過程で話し言葉を書き言葉に移行させながら作文をつくる際の指導の工夫を検討した。大内(1994)は、著書で「見たことを追求して書くことが、子どもの見る力を育てる」とした。見たままに書くためには、適切に見えていなければならない。そのままに書くためには、その前提として、目の使い方と文字とその使い方を学んでいなければならない。私たちの前の子どもたちには、ものの見方、文字の知識と文字の使い方、それらのひとつひとつを丁寧に指導して行く必要がある。

今回筆者は、就学前後の時期の子どもたちにいくつかの型を指定して書かせる指導と、「短作文」のように短い文をいくつかまとめた作文を書かせる指導を行った。

コミュニケーション手段が多様化している今日、必ずしも子どもたちの表現力はそれに対応して育っているとは言えない。したがって、今日作文指導の必要性は高く、大変重要な教育課題のひとつとなってきている。本実践報告では、小学低学年の児童の手紙及び日記の指導事例を検討し、文字の習得を始めた段階の子どもたちが、作文の方法を学習するために、私たち指導者はどのような指導の工夫を行なっていくべきかを明らかにしていきたい。

さて今日、学習指導要領の国語科の指導の内容として、自分の考えや体験を作文に書くことは、小学1年生から行なわれる。小学1年時の国語科では、会話をもとに文の構成の基本文法を学ぶ。そして小学2年時では、メモをもとに作文を作り、発表することが単元設定されている。

今回の研究では、地域探検でお世話になった商店街の方へ宛てたお礼状や、読書後の感想を登場人物に宛てた手紙の「手紙文を書く」事例と、日々の学校生活や行事や休日のこと等子どもたちの身近なことを題材を選び、子どもたちの言葉や感性を生かした「日記文を書く」事例を検討し、その過程を通して、作文を書かせるためにはどのような指導法の工夫が有効かを明らかにする。

「日記文」も「手紙文」も生活に身近な作文である。題や型を指定したり、主体と客体と明示したり等指導上配慮することで、小学低学年でも比較的取り組みやすいものとなる。

## 2. 研究計画

### (1) 研究目的

メモカードを使って、作文指導(短作文による)を行なうためにはどのような工夫が有効かを明らかにする。

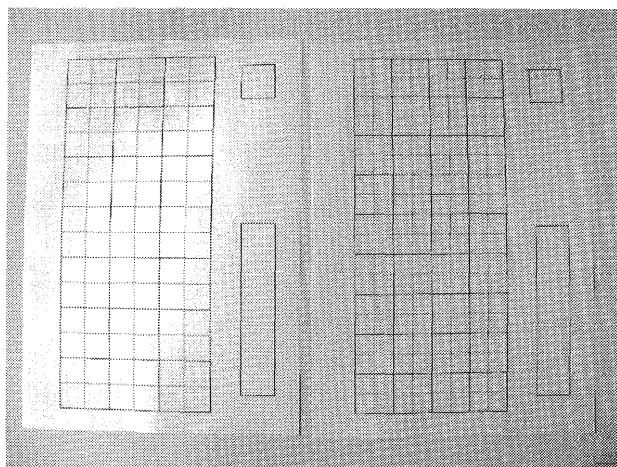


写真1 (メモカード)

### (2) 研究方法

事例研究を通して以下の点を中心に検討する

メモカードに、自分の作文の要旨を項目別に書き出し、最後は、12マスで8行の原稿用紙に、手書きで文字を記入して清書する。

なお、以下の点に留意して指導した。

- ・メモカードの枚数
- ・メモカードの大きさ(字の大きさと字数)
- ・メモカードの項目

国語科の時間に、週1回ずつ作文の時間を設け、1時間でメモカードを使って作文の中身を作成した。そして翌週、次の作文の時間にそのメモをもとに原稿用紙に清書して完成させ、発表するという流れで行った。原稿用紙1枚の中に自分の言いたいことを書くことを基本とした。これは無駄なことや余計なことは入れず、伝えたいことに絞って、作文を書くためである。

しかし、題材の内容によって量が必要な場合は作文の用紙2枚を限度とした。2枚書くときは、2枚目の半分より後まで書くことを基本とした。2枚目の1行で終わるような場合は、工夫して1枚目の最後で終わるようにまとめるよう指導した。何を削れば、どんな表現の工夫をすれば、その字数で収まるか、自分で考えるようにさせた。

まず、自分で書きたいことをメモカードに次々に書き出し、そこで推敲をするようにさせた。原稿用紙に書きながら推敲すると、書き間違いが多いため消したり書いたり作業が増えるためである。また項目は、型を指定したが、題材によって若干変更して進めた。

### (3) 対象児

本校小学部2年生男子1名女子3名の計4名のクラス。

4名とも原因と状態は異なるが、脳性まひによる上肢操作の困難がある。知的な障害がある児童が1名である。

A児は、視知覚には障害のない児童である。鉛筆は持ち筆記することが可能であるが、上肢操作に課題があり

力を入れたりコントロールしようとしたりして意識すると震えが出てしまい、難しい場合もある。しかし、文字を書くことに対しての意欲は強く、また、学習全般に対しても大変積極的な児童である。

B児は、視知覚には大きな障害のない児童である。しかし、脳性まひにより左半身に若干の麻痺があり、鉛筆を持ち筆記することは可能であるが、丁寧に書こうとして意識すると、涎が出てノートなどを濡らしてしまうことがあり、本人はとてもそのことを気にしている。また、精神的に不安定なことがあり、特に予期しないことや苦手なことがあると、緊張して過呼吸になり胸痛等を訴えることもある。

C児は、脳性まひにより左半身の上肢下肢に困難がある。視力には特に異常はないものの、見え方や捉え方には困難がある。ひらがなの読み書きは可能である。学習への意欲はあるが、持続力には課題があり、授業の途中で気分転換が必要である。

D児は、頸部から上のコントロールは問題がないが、上肢下肢ともに操作が困難なことが多い児童である。しかし、電動車椅子のレバー操作をしようとしたり、机の中の教科書を出し入れしようとしたりと積極的に動かそうとすることで、次第にできることが増えている。

これら4名の子どもたちのうち、3名は1年生時からともに学習してきた。あとの1名は2年生時より転校してきた。

ともに励まし合い競い合うよい学習集団である。

### 3. 事例1

#### 題1 「とうふやさん」(手紙文)

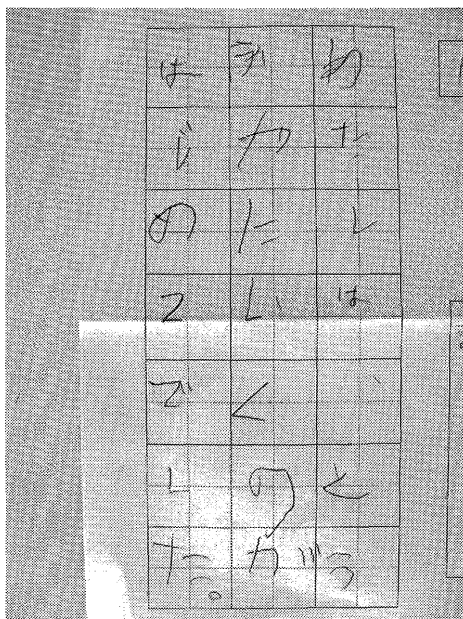


写真2

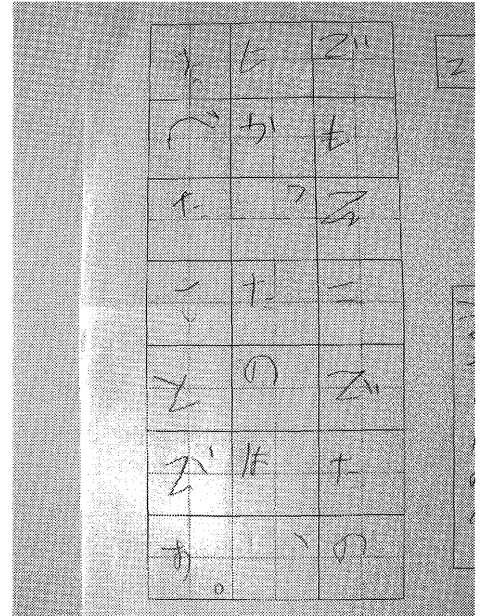


写真3

A児：

『わたしは、おとうふやさんに行くところであつてどんなとうふがあるのかなあと思っていました。見たらやっぱりとうふやさんですごいなあと思ってすごくじょうずで、かんしんしました。わたしは、こんなじょうずにととうふをつくるとうふやさんは、本当にすごいということがわかってもっととうふが大すきになりました。とうふやさんありがとうございました。』

B児：

『わたしは、とうふやさんに行くのが、はじめて、でした。でもそこでのしかつたのは、だいでずをたべたことで、だいでずのおまめが、一ばんおいしくてたまらなかつたです。わたしは、行くとき、きんちょうしました。でもおとうふのせつめいが、わかつたので、わたしは、おとうふが大すきになりました。おとうふやさんありがとうございました。』

C児：

『わたしは、とうふやさんからもらっただいでずをたべてとてもおいしかったです。きゅうしよくで、とうふやさんのおとうふがでたらぜんぶたべたいです。また、いつてみたいです。ありがとうございました。』

D児：

『おとうふやさんに、いろんなサービスしてもらいました。豆をもらって食べました。きゅう食の時間にきぬごしを食べました。おいしかったです。お話がべんきょうになりました。今どいくときがたのしみです。ありがとうございました。』

おとうふやに見学に行き、「とうふやさんにお手紙をかこう」ということで、各自とうふやさんにあてて書いたものである。メモカードの項目は、「どんなことがあ

りましたか」「どんなことがうれしかったですか」「おとうふやさんに言いたいこと」の3つであった。

同じ体験をしても、感じ方はさまざまであり、自分の感じ方をそのまま書けた児童が多かった。なおこの作文の通り、給食でとうふが出ると豆腐嫌いだった子どもも少しずつ食べるようになった。

題2 「かたつむりへ」(きりがおかれいんちゃんへのてがみ)

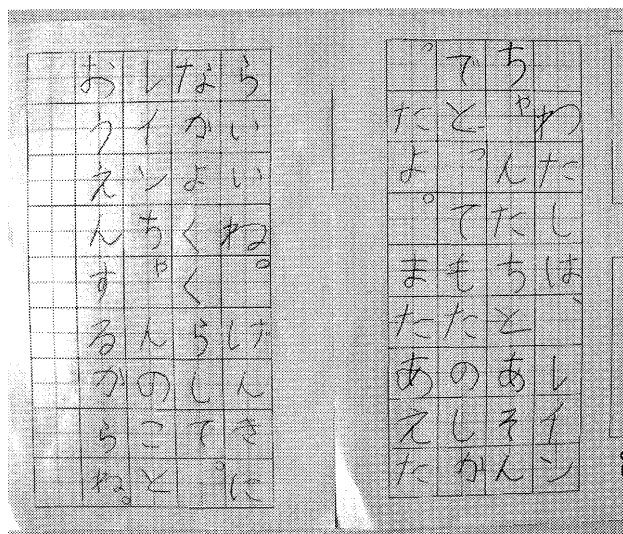


写真4

A児：

『わたしは、レインちゃんたちとあそんでとってもたのしかったよ。またあえたらいいね。げんきになかくらして。レインちゃんのことおうえんするからね。』

B児：

『いままでちょっと、しか、あえなかったけど、すこし、れいんたちとあえて、すごくうれしかったよ。わたしは、れいんにあえたことわすれない。』

C児：

『れいんちゃん、げんきでいてください。

また、あそぼうね。

からすや、じてんしゃにきをつけてください。』

D児：

『なん日かしかべんきょうしたりあそんだりできなかったけど、これからも自分でもがんばってね。

きりふきをあげたりするからね。げんきでね。レインのこと一生わすれないからね。』

この作文は上記の題材と異なって、話をするのできかないかたつむりに向かっての作文である。子どもたちは、学級で飼っていたかたつむりに対して、別れることになったさびしさを手紙という形で作文にした。「きりがおかれいんちゃん」というのが子どもたちがつけたかたつむりの名前である。

前述の作文と違って読み手(相手)がかたつむりであ

ることから、難しい題材かと考えられたが、予想に反して子どもたちはとてもスムーズにこの作文を書きあげた。遊びの延長で子どもたちの豊かな空想の世界も功を奏し、とても楽しい作文が出来上がった。競って書いていた子どもたちの生き生きとした様子から、作文が子どもたちにとって一つの楽しい遊びに昇華していることが感じられた。

#### 4. 事例2 (日記)

##### (1) 研究目的

定形パターンによる作文指導での工夫を明らかにする。

##### (2) 手続き

①『きょうは、〇〇がたのしかったです。』と『(どうしてかというと)』につなげて②『〇〇だったからです。』の二つの文により、その日の自分の生活を表現する日記文を作成する。

毎日一日一回作成して、翌日発表を行なった。日記文のテーマは一日一題材とした。これは、伝えたいことを絞って、作文を書くかせるためである。『(どうしてかというと)』は必ずしも書かなくてもよいことにした。ノートは8マスで十字リーダー付きのマス目の大きい書きやすいものを使用して、一日概ね1ページに収まるようにさせた。ただし題材の内容によって量が必要な場合は2ページを限度とした。何を削れば、どんな表現の工夫をすれば、その字数で収まるか、自分で考えるようにさせた。

なお、自分で書きたいことを書き出させる場所とした。作成にはあまりじっくりと時間をかけ過ぎずに、その時々自分の思いを中心に書くように指導した。

##### (3) 対象児

本校小学部1年生男子2名女子1名の計3名のクラス。3名とも障害の原因と状態は異なる。知的な障害がある児童が1名である。

A児は、視覚に障害があり矯正している。視力だけでなく見え方や捉え方にも困難がある児童である。鉛筆は持ち筆記することが可能であるが、上肢操作に課題がありコントロールしようとする逆震えが出てしまい、書字が難しい場合もある。しかし、文字を書くことや、学習全般に対しても大変意欲的な児童である。

B児は、視覚には大きな障害のない児童である。障害名は二分脊椎で下肢に麻痺がある。上肢操作に大きな問題はなく鉛筆を持ち筆記する。

C児は、脳性まひにより左半身の上肢下肢に困難がある。視力に異常はないものの、見え方や捉え方には困難があると思われる。ひらがなの読み書きは可能である。学習への意欲はあるが、持続力には課題があり、授業の途中で気分転換が必要である。

これら3名の子どもたちは、ともに励ましあい競い合

うよい関係である。また文字を書くことも、発表することも大好きである。

以下は「今日は〇〇が楽しかったです。(どうしてかという) 〇〇だからです。」のパターンで、毎日8マス十字リーダー付きの国語ノートに記入したものである。

小1男子E児：

「ぼくは、せいかつがたのしかったです。どうしてかという、ピザをつくったからです。」

小1男子 F児：

「ぼくは、こくごがたのしかったです。どうしてかという、じがじょうずにかけたからです。」

小1女子 G児：

「わたしは、たいいくがたのしかったです。どうしてかという、たくさんおよげたからです。」

小学1年の1学期に学習する單元にもある、話し言葉をそのまま文にして伝えるための基本文型である。「楽しかった」こととその理由だけの文章であるが、伝えたいことを選ぶ時に、相手に最も伝えたいということを選択するように指導した。「たのしいもの」の中身が教科名であるのは、平日の日記であるためである。

休日には以下のように、具体的な活動や出来事の名前になる。

小1男子E児：

「ぼくは、どらいぶがたのしかったです。どうしてかという、ばばといったからです。」

小1男子 F児：

「ぼくは、びーとれいんがたのしかったです。どうしてかという、じょうずにできたからです。」

小1女子 G児：

「わたしは、おにわでぶーるがたのしかったです。どうしてかという、ママがぶーるをふくらませたからです。」

より具体的に活動の様子がかけるように、日記の右端に、「たのしかったね。どこにいきましたか。こんどおしえてくださいね」などと、コメントを書き返却する。ただし、1年生の場合では返事は口答で行う場合も多い。話しをして伝えるという面では作文指導ではないが、そういったこともコミュニケーションのスキルを磨く指導のためにはとても有効である。

また、以下は小学部3年生の日記文である。小3年時においては、「今日は〇〇をしました。〇〇としました。(だれと) 〇〇もしました。〇〇でしました。(どこで) 〇〇なきもちでした。」のパターンで、毎日12マス十字リーダー付きの国語のノートに記入した。

小3男子H児：

「きょうは、ゲームをしました。よっちゃんもしました。カードもしました。よっちゃんの家でしました。楽しかったです。」

小3女子I児：

「きょうは海にいきました。母と父と姉といきました。」

私は泳がないで見えていました。また行きたいです。」

小3女子J児：

「きょうは、買い物に行きました。母と行きました。マックにも行きました。ハッピーセットを買いました。うれしかったです。」

小3女子K児：

「きょうは、さんぽにいきました。おかあさんといきました。ジュースをかいました。たのしかったです。」

小3年時では、具体的で、より日記文らしい体裁が整っている。教師のコメントに答えることによってより詳しい事項が追加され、内容が充実していった。

### 5. 事例3 (手紙)

以下は、絵本を読んで、物語の登場人物宛の手紙を書く。形式は日記と同様の縦書き8マス十字リーダー付きの6行のA4用紙に記入した。

小1男子E児：

「きつねのおかあさん、よかったね。」

→「きつねのおかあさん、おとこのこにあえてよかったね。」

小1男子 F児：

「きつねのおかあさん、よかったね。」

→「きつねのおかあさん、まほうをつかえてよかったね。」

小1女子 G児：

「きつねのおかあさん、よかったね。」

→「きつねのおかあさん、おとこのこにあえますように。」

これは、小学1年の子どもたちに『きつねのでんわボックス』(作者戸田和代, 1996)という絵本を読んだ指導事例である。1回読んですぐに書いた手紙で、次に書かれた文は、読んだあとそれぞれの手紙を読み合っ、話し合いをした後に、再度書いた手紙である。字数が増えていることは全員であるが、その内容が明らかに具体的に変化している。先ほど触れた単純文型の日記と比較して、子どもたちの気持ちのベクトルが絵本の登場人物に向いている。伝えたいことを選ぶ時に、誰に伝えるかによって内容を考えるために学習として大変効果的である。登場人物の設定を変えることで、ベクトルの方向を変えることができる、また、それは登場人物の気持ちになって考えるということも同時に行なっていることになる。コミュニケーションを円滑に行なうためには、相手の立場に立つことは必須事項であり、このような学習を繰り返すことによって、「ひとの立場に立って考えること」を強えられることなく自ずとそれができるようになってきていると考える。

### 6. 考察

以上の事例のうち事例1については、メモカードによって自分の生活経験を短い文にして、それらを次第にま

とめていくという楽しさを子どもたち自身が味わいながら作文をしていく基礎的な力を高めていくことができた。また、事例2では、ひらがなをほぼ習得した子どもたちが自分が学んだばかりの文字を使って話し言葉を書きとめるという経験を繰り返すことで、次第に話し言葉と書き言葉の違いに気づくことができるようになった。また、事例3は、手紙の相手が、物語の主人公であり実在する人間ではないが、気持ちを込めてひとつずつ言葉を選ぶという経験から言語感覚が少しずつ高められていった。

事例では作文作成の全ての場合において、最後に読み合い発表し合うところで、自己評価と友達の作文への評価を行なったが、適切な自己評価と修正が、また次の作文を作成するときに生かされるが多かった。個々の子どもたちが自分で作文を自己評価して、どこがどうよかったかを見つけることができる力を身につける上でも、発表会は重要であった。

また、今回の事例の中で、明確な成果のひとつとして、それぞれの学級集団のコミュニケーション関係が大変スムーズとなっていったことがあげられる。子どもたちはそれぞれ話したいことや伝えたいことを持っている。それを誰にどのように伝えるかということが、実は信頼感のある人間関係を形成するために大変重要である。多くの場合、その最も最初の相手は母親やそれに代わる身近な大人に対して、口答でということになる。話し言葉は、言語を獲得したあるいは獲得する過程の子どもたちにとってコミュニケーション手段の中で大きな部分を占める。その土台の上に書き言葉、作文が構築される。

それぞれの子どもの話したい、伝えたいという気持ちは、なによりも大切である。そして、自分が伝えたいことが、相手に伝わる、聞いてもらえる、読んでもらえるということもまた大切である。

日記を書いた子どもたちは、必ず「先生、日記読んだ？ぼくの日記読んでくれた？」と聞き、期待感でいっぱい様子であることが多い。「読んだよ。」という満足し、自分の日記の脇に書かれたコメントを読むのを心待ちにする。そこでは、日記はある意味では教師へのその子どもの手紙であると言えるかもしれない。そして、その脇に書かれたコメントは教師から子どもへの返信の手紙である。読んでもらいたい、読みたいという気持ちは明らかに相手を意識したコミュニケーション手段であるのだ。

すなわち、作文指導が円滑に行われることにつながるものが作文指導のためには、子どもたちのコミュニケーション意欲が強いことが前提となる。どんなに優れた感性があってもそれを伝えたいという気持ちがなければ、作文はうまくつくることができない。

そのためには、日頃からの子どもたちと指導者、子どもたちと周りの大人たち、そして、子どもたち同志の関係が重要である。そして、それがスムーズにコミュニケーションが行なえる関係であってはじめて、何かを伝え

たいという気持ちが生じ言葉が選ばれるのである。初対面の人々や会ったことのない人に対しての作文は、とても難しいこともある。細かな個々のプロフィールがわからないため、そこで使われる言葉のニュアンスが、注意していなければ間違えて伝わることがあるからである。これは、作文指導の時に指導者が常に念頭に置いておかなければならないことである。また、子どもたちにも、知らない人にもわかるような文章を作ることはしっかり指導しておかなければならない。

## 7. 今後の課題と展望

点や丸の打ち方、カギカッコの使い方、改行の仕方など、原稿用紙を書くときには子どもたちが覚えなければならないきまりがある。しかし、小学校低学年の児童には、そのすべてを理解して行うことが時として難しい場合もある。書きたいことは何か、どんなことを伝えたいかをすばやくメモにしてから、ゆっくりそれらのきまりを確かめて、それから原稿用紙に書き入れていく方が、作文作りは円滑に進むようである。

作文指導である以上は、整った文章を作成することが重要であるが、文章の体裁をあまり強く規制すると、せっかくの生きた感性が輝いた文章が生まれにくくなる場合もある。点をすぐに打ちたくってしまう子どもや、逆になかなか点が入れられない子どももいる。作文づくりの過程では、最低限読みにくくなければ、ある程度の約束の中で作っていき、最終的に読みなおしてから仕上げるという方が、その都度訂正するよりも効率的であることが多い。

子どもによって、感性はさまざまであり、一見おかしな表現が実は実際の様子を的確にとらえていることもあるので、指導者も心して指導する必要がある。

今後は、原稿用紙3枚から5枚程度の長い作文を作成して、それぞれの段落の適切な関係や並び方などを子どもたちがどう身につけるかを実践していきたい。

近年の電子メールによる新しい日本語文化を否定するつもりはないが、きちんとした文章の力はコミュニケーション文化の基本であると考えられる。

## <参考文献>

- 1 (1971) 亀村五郎 「日記指導生活綴方教育叢書 実践方法編1」 百合出版
- 2 (1995) 石田佐久馬 「作文指導の基礎基本とは」 (株) 東洋館出版社
- 3 (2010) 田中定幸 「作文指導のコツ①低学年」 子どもの未来社
- 4 (1996) 国語教育研究所 『作文技術』 指導大事典 (上・下)』
- 5 (1994) 大内善一 「見たこと作文の徹底研究」 一作文革命・新作文指導システム見たこと作文 ネットワーク双書

- 6 (2004) 辻恵子 「書くことは日々の生活を意味づけること」文芸研の授業一作文指導編 明治図書
- 7 (2005) 二宮龍也 「楽しく続ける日記・作文の指導と評価のコツ」学事ブックセレクト
- 8 (1994) 亀村五郎 「日記の見方・書かせ方」
- 9 (2000) 「手紙・はがきの書き方(新学習指導要領完全準拠 伝え合う能力を育てるじつれいじてん)」TOSS
- 10 (1998) 井上一郎 「多様な読みの力を育てる文学の指導法(1)低学年 明治図書
- 11 (1993) 斉藤民部 「だれでもできる日記指導」あゆみ出版
- 12 (2007) 浅木つる江 「Eメール作文コミュニケーション」音羽書房鶴見書店
- 13 (2004) 植村千勢子 斎藤哲 藤枝保 「母子関係と語彙獲得」発達研究 vol.18

#### 謝辞

本研究実践を執筆するにあたって、保護者の方々に多大なご協力をいただきました。記して深く感謝します。