

[国 語]

推敲活動の工夫を図り書く力を育む指導

- 4年生説明文単元「僕が、私が見つけたひみつブックを作ろう」の実践を通して -

保坂 国馨*

1 問題の所在

学校教育においては、社会の要請に応じて、「生きて働く力」の一つとして表現力の育成が重視され、表現指導の一層の充実が求められている。特に、国語教育において、文章表現力つまり書く力の育成は重視すべき課題である。だが、子どもの書く力は十分に育成されているとは言い難い。昨年度勤務校の小学4年生73名を対象に行った作文実態調査において、伝えたいことが上手く伝えられたり、相手を引き付ける文章の書き方ができていたりする子どもは2割程度という現状があった。また、その調査において、正確に段落をつけることのできた学習者も2割に満たないという実態であった。つまり作文技能が定着していない状態である。

書く力が育たない理由として、書く機会の不足を始め、指導上の問題も考えられる。自分の指導を振り返ると、「書くこと」を自己内対話に終始した作業的活動にしてしまったり、子どもの書いた作品を教師のみが読み、一方的に添削してしまったりと、子どもを孤独にさせていた。それでは、限定された知識や情報のみで作文を作成することになる。そのため内容が乏しくなり、教師の推敲指導をそのまま受け入れる形式的な推敲で終わる。つまり思考する場面が少なくなっていた。これでは、書く力の向上は望めない。書く力の育成のためには、教師の一方的な指導ではなく、子ども同士が読み合ったり、話し合ったりする相互交流を意図的に仕組むことが必要である。

相互交流については、浜中一祝氏と今井成司氏の両氏とも、作文教育には、学習者同士の交流が重要と主張している。¹⁾ さらに、本間氏は「作文活動では、個々の書く力や表現力を高めることはもちろん、相互評価を通して互いの作品のよさを認め合うことによって、子どもの作文活動への意欲を高め、個の作文力を高めることができるであろう。」と述べている。²⁾ また、児玉忠(2006)³⁾は、推敲指導のむずかしさをふまえつつ、もっとも効果が上がる指導を構想するとき、「共同学習による推敲指導」はひとつの有効な方法である。と述べている。

以上のことを受けて、他者とのかわりに推敲活動を取り入れることが、書く力を育むことに効果的であると考え、本実践に取り組んだ。

2 研究の目的と方法

本研究では、相手意識をもち、伝わりやすい、表現豊かな説明文が書ける子どもを育てることを目指す。そして、本研究の目的を次のようにした。

相手意識をもち、伝わりやすい、表現豊かな説明文が書ける子どもを育てるために、推敲活動の工夫を図る手立てや支援の有効性と課題を明らかにする。

本研究では、次のような指導の工夫や手立てを講じ、その有効性について明らかにする。

(1) 書く力を高める知識・技能の習得・活用

本単元では、知識・技能の習得場面として、文法、説明文の読み、醸成活動やライト作文等の段階的な学習を取り入れる。そして、習得した知識・技能を文章作成・推敲活動で活用させるという単元構成の工夫をする。

(2) 二段階のステップを踏んだ推敲活動

より伝わりやすい文章表現にするために、相互交流を取り入れながら、文章を推敲していく。ただお互いに読

* 妙高市立新井南小学校

み返して間違いをチェックし合うものではなく、子どもが学びを実感できるような推敲活動にしていく。そのために、推敲活動を二段階に分けて行う。二段階の推敲活動とは、お互いに評価し合う活動（相互推敲）とアドバイスをし合う活動（共同推敲）の意味である。

また、次のような方法で、指導の工夫や手立ての有効性を実証する。

- ①作文実態調査や作文に関する意識アンケート（実践前後）の集計・分析
- ②作文チェックカードとアドバイスシートの記述
- ③ICレコーダーとビデオカメラによる記録をもとにした会話分析（推敲活動時）
- ④作成したひみつブックの下書きと清書の記述



写真1 相互推敲の様子

3 実践

- (1) 単元名 「僕が、私が見つけたひみつブックを作ろう」
教材名「むささびのひみつ」「とんぼのひみつ」学校図書4年上

(2) 単元の目標

- ・文章の組み立てを考えながら読むことができる。【読むこと】
- ・要点をまとめ、しくみを整理して読むことができる。【読むこと】
- ・自分の選んだものについて書いてある資料から、説明文に必要な情報を収集する。【関心・意欲・態度】
- ・集めた情報を整理し、組み立ててから説明文を書くことができる。【書くこと】
- ・段落を意識して、読み手に分かりやすく書くことができる。【書くこと】

- (3) 指導計画〈全17時間〉 対象児童 4年U組 36名

次	過程	時	主な学習内容
第1次 言葉のきまり		1	・「主語」「述語」「修飾語」の意味や働きを捉える。
		2	・文を図にすることで、文の組み立てを捉える。
		3	・前時までの学習をもとに、「主語」「述語」「修飾語」の働きや関係などを自分の文章に生かす。
第2次 むささびのひみつ	習得	4	・全文を読んで、段落の確認、文章全体のしくみを捉える。(文章構成図)
		5	・文章構成図を完成させる。
		6	・中心となる「中」の部分を読み取り、問いと答えのまとめをする。文章の構成を確認。
第3次 とんぼのひみつ		7	・全文を読んで、段落の確認、文章全体のしくみを捉える。(文章構成図)
		8	・要約という言葉の大体の意味を捉える。
		9	・要点やキーワードをつなげて要約文を書く。 ・次時の学習内容を確認する。(とんぼのひみつの構成を参考にした説明文) 醸成活動, リライト作文

(説明文単元の発展的扱い)

第4次 ぼく、わたしのひみつブックを作ろう	活用	10	・取材活動(〇〇のひみつ) ※とんぼのひみつの構成を参考にする。 〈取材メモの記入〉
		11	・文章構成図を作成する。
		12	↓
		13	・文章構成図をもとに説明文を書く。(下書き)
		14	・グループで下書きを読み合い、相互推敲する。
		15	・グループでアイデアを出し合う。共同推敲, 交流。
		16	・推敲したものを清書する。
		17	・書いた文を発表し合う。学習の振り返りをする。

(4) 指導の実際

本研究の目的と関わらせて、本単元では、次のような手立てを講じた。

① 書く力を高める知識・技能の習得・活用

書けない子、書き方がまだのみこめていない子にとって、書くための基本的な知識・技能の習得・活用は必要不可欠である。本単元は、1次～3次までに、文法、説明文の読み、醸成活動やリライト作文等の知識・技能を学習し、それを4次の自分の作文に生かすといった構成にした。小学校4年生を対象に説明文「むささびのひみつ」「とんぼのひみつ」⁴⁾を教材とした発展的な学習にしたものである。

指導のポイントとしては、書けない子に照準を合わせ、段落構成と相手に伝わりやすい内容に絞った学習にしたという点である。2次・3次では、説明文の構成について、低位の子でも理解しやすくするため、段落ごとに区切ったワークシートを活用し、自主的に学べるようにした。そこでは、区切った部分を「部屋」と呼び、段落分けをイメージしやすくした。また、3次の9時間目では、内容を膨らませたり、1次～3次までの習得の成果を見取ったりするために、他者の作文を自分のものとして推敲するリライト作文を取り上げた。このリライト作文の学習では、あえて3年生の子の作文を選び、一つ学年が上だという先輩の目で意欲的に推敲できるような配慮をした。そして、段落の役割の理解が不十分な上に、資料をそのまま書き写してあるという作文を、より相手に伝わりやすくするという視点でリライトさせた。子どもは、読みやすく、分かりやすくするためにどうしたらよいかを考え、推敲していた。

この学習した知識・技能が、推敲場面の交流の進行や思考を支えていることが次のように確認された。データは、ICレコーダーに録音したものを一定の書式に従ってトランスクリプトした。書式は松本(2006)⁵⁾に準ずる。

〈リライト作文の学習で習得したことが共同推敲の話し合いで活用されている場面〉

グループ検討場面 【TA(女子) YT(男子) KU(女子) T(授業者) TA(女子)の作文についての検討】

44YT えっと：：。何だろう？(3) くわしすぎてよく分かんない。(5) えっと：：、シブオールというタンニン物質。
えっとね：：、あったあった。
45KU 段落の次は内容。(16)
46T 内容はどうだ？=
47KU =内容はいいよね：：。じゃ：：その他だその他。
48YT シブオールがよく分からない。(.) どういう性質か／シブオール？ここに書いてある。
49TA ／シブオールどこ？
50KU 自分の言葉で書いてねっとかさ：：。
51TA どこ？
52YT シブオールの性質がよく分からない。性質とは書いてないけど。

リライト作文の学習では、より相手に伝わりやすい表現について考えた。詳しい内容であるが資料をそのまま写した文章と自分の言葉で分かりやすく書いた文章を比較させ、どちらが相手に伝わりやすいかを考えさせた。

44YTの下線部の発話から、一見詳しく説明しているものが、難しい言葉を使いすぎて意味が伝わっていないことを指摘している。伝える対象によって伝え方を変える必要があるという学習を活かして、YTは難しい表現を誰でも読んで分かる表現にすることを指摘している。その指摘に対してKUは、50KUで自分の言葉で分かりやすく書くとよいことを伝えている。話し合いの中で、単元の前段で学習した相手を意識した表現のあり方を確認する様相が見られた。この後も難しい表現についての改善がなされ、分かりやすい文章にすることができた。

② 二段階のステップを踏んだ推敲活動

●ステップ1 [相互推敲]

この相互推敲は、内容が分かりやすく伝わっているかを評価するための推敲である。作文チェックカード(図1)には、評価の観点は、子どもの実態、中学年という発達段階、評価のしやすさ、本単元で学んだ既習事項が作文に生かされているかどうかという点を考慮して授業者側で設定をした。また、ただ通して読むだけでなく、文章の内容に関わる深い読みができるように評価項目を工夫した。図1の①修飾語 ②具体性 ③段落の既習事項の評価については三段階評価とし、④文章のよさ、⑤内容を問うもの、⑥問題点については自由記述とした。ここでは、作文チェックカード④～⑥の記述内容を、文章の内容に関わる具体的な推敲ができたかどうかを確認する。分析方法は、一人一人の記述内容を以下の評価項目の観点ごとに該当した記述数をカウントした。

図1の④の評価項目については、根拠を明確にしてよい点を指摘している子が

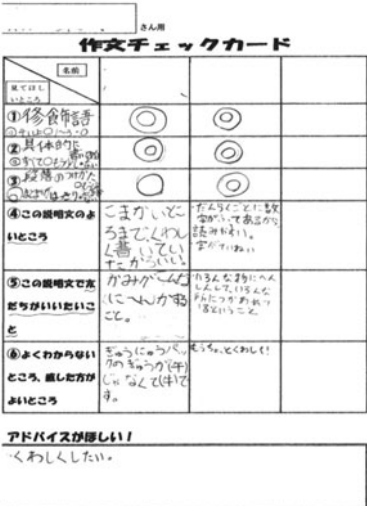


図1 作文チェックカード

表1 自由記述における観点別割合

④この説明文のよいところ	
根拠を明確にして指摘している	45%
指摘しているが抽象的である	51%
記述なし	4%
⑤この説明文で友だちが知りたいこと	
言いたいことが伝わっている	48%
言いたいことが伝わっていない	52%
⑥よくわからない、直した方がよいところ	
構成、表現、内容に関する指摘	39%
表記上の指摘	44%
記述なし	17%

●ステップ2 [共同推敲]

この共同推敲は、相互推敲で見つかった改善点を具体的にアドバイスし合う推敲である。付箋で書かれた友達の意見を専用のアドバイスシート(図2)に貼り、それを清書に生かしていった。単元を通して、段落構成と相手に伝わりやすい内容の2点を強調し、意図的に指導してきたため、項目を絞ったアドバイスとした。それは、話し合いの論点を明確にすることで、具体的なアドバイスができるように配慮したからである。

③ 共同推敲時IA(男子)の作文についての検討

この共同推敲の場面では、抽出児IAの作文についてアドバイスをし合う様子を会話分析した結果、どんな知識・技能が語られているかが確認できた。

●グループの話し合い

YM(女子) IA(男子) TH(女子) T(授業者)
共同推敲時の会話場面

6TH	同じ内容だから：：
7YM	だからって//つなげてあるから：：
8TH	//うん。
9IA	だからを：：あらっ。(4)
10YM	これは、こう、ませんって終わったら：：ここにきてるから：：ここにくるんだったら：：＝
11TH	＝内容が変わるときに：：上に上がって、こ一つ下げて：：ってやったほうが()、うふふ：：、同じ内容の時はここから始めた方//がいいです。
12IA	//うん(.)じゃ、ちがう内容にやった時は次の行? //次の行?
13TH	//うん。次になって、で上は空ける。
14IA	((下書きを直す))はい、じゃ、次(.)あと他にない?

45%であり、約半数であることが分かる。例えば、「くわしくする言葉(修飾語)がたくさん使われていて、とても分かりやすい文になっている。」のように、既習の知識・技能の活用や表現の工夫についての記述が多かった。

図1の⑤の評価項目については、作文の下書きの段階では、52%と半数以上の作文が伝わりにくい文章であることが確認できる。この実態を踏まえて、どのように改善すると伝わりやすい文章になるかを次のステップの共同推敲によって考えを交流し合いながら気づいたり、理解したりしていく。

図1の⑥の評価項目については、8割の子どもが改善点を見出すことができた。しかし、記述内容は、抽象的で具体性に欠ける。この点についても次のステップの共同推敲の中で具体的に語る姿を確認していく。

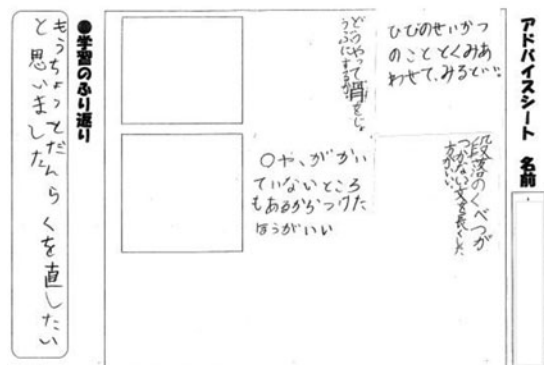


図2 アドバイスシート

同じ内容の文章の場合は、つなげてまとまりにするという既習の知識・技能について指摘し合っている。特にYMは、7YMで、キーワードとなる「だから」という接続語があるという根拠を挙げ、説得しようとしている。8THの同調をきっかけにIAは、9IAで前の文章とつなげるという知識・技能の必要性に気づき、前後の文章を矢印でつなげる姿が見られた。

さらに、11THで内容によって段落が変わることをIAの下書きをもとに指で動かしながらIAに説明している。IAは、12IAで「次の行? 次の行?」と問い返しをしている。自身の解釈が正しいかどうかを確認しようとしている。この問い返しにより、違う内容の場合は次の行に書くという知識・技能を確実に獲得している様相が確認できる。

以上のことから、この話し合いでは、根拠を挙げる、問い返しをするという思考活動を展開することにより、「接続語」「文章のまとまり」という知識・技能の表出を伴ったかわりが行われていることが確認できた。

●共同推敲による作文の変化

IA (男子) の作文



図3 IAの作文(下書き)

グループの指摘(下書き時の課題)

- ▲改行が多い。 ▲段落のまとまりがない。
- ▲接続語が足りない。 ▲漢字の間違いがある。
- 段落の一マス下げができていない。



共同推敲

下の

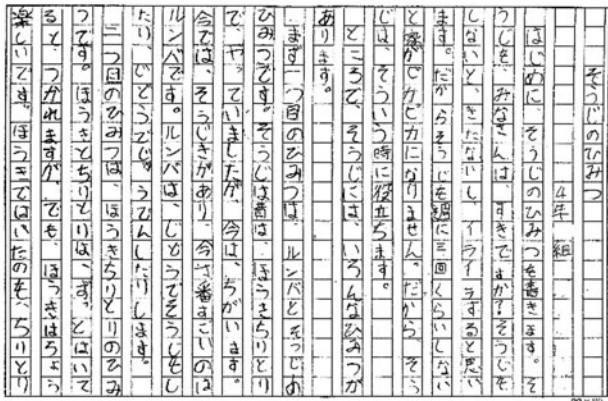


図4 IAの作文(清書)

下の共同推敲時の会話では、IAが69IAで改行について確認をしている。IAは、自分の作文が読みやすくなってきていることを実感すると、72IAで意欲的にアドバイスを求めていることが分かる。

- 67TH これと：：，この文は、同じ内容だから、ここからこれは始めた方がいい。
- 68T そしたら、どうすればいい？
- 69IA 違う内容だったら、次の行に行く。＝
- 70T ＝うん、あ：：あ：：あ：：あ：：うん。それ、分かった？うん、よかったね：：いいアドバイスもらったね。
- うふふ、なるほど。OK、OK。
- 71 (24)
- 72IA いいよ、何でもいいよ。自分の思ったこと全部書いて。

IAの作文を見ると、下書き(図3)の段階では、改行ばかりが目立ち、非常に読みにくい作文となっていたものが、最終的に清書(図4)では、接続語を効果的に取り入れて、まとまりのある、読みやすい作文になっていることが分かる。

書いた本人も清書した作文に大変満足そうにしていたのが印象的である。その後の感想(図5)でも、また作文を書いてみたいと意欲的な態度が見られた。

だんらくがぜんぜんできなくてくやしかったです。下書きよりも清書がうまかったです。こんど作文を書くときはだんらくに気をつけて書きたいと思います。そして、なるべく相手に伝わりやすい文しょうに気をつけて書きたいと思います。

図5 IAの感想

4 考察

(1) 書く力を高める知識・技能の習得・活用

まず、「僕が、私が見つけたひみつブックを作ろう」という活用単元において、1次～3次での段階的な知識・技能の学習が、作文の内容を充実させるのにとても有効な活動であった。1次で「主語」「述語」「修飾語」の意味や働きについて学習したことで、自分の文章をより詳しく書くことができるようになった。2次、3次では、説明文の構成について、段落ごとに区切った部分を「部屋」と呼び、段落分けのイメージをもたせることで、文章全体のしくみを捉えることができた。そして、1次～3次までの習得の成果を見取るために、リライト作文を取り上げた。作文の内容を膨らまし、より相手に伝わる表現を学ぶことができた。

次に、推敲活動で他者とのかわりを取り入れることで、様々なメタ的な思考が働き、子ども同士の自己認識が高まった。また、既習の知識・技能が、友達へのアドバイスの場面や自分の作文内容に適切にフィードバックされていた。このように、他者とのかわりによって得た新たな知見は、着実に学習に反映され、書く力の向上につながったと言える。

(2) 二段階のステップを踏んだ推敲活動

推敲活動を二段階にした理由は、完成した作文の欠点をただ指摘し合う推敲活動ではなく、子どもが学びを実感でき、お互いの良さを学べる推敲活動にしたかったからである。そのためにグループという少人数での相互推敲・共同推敲を

意図的に用いた。相互推敲では、じっくりと時間をかけて他者の文章に関わる深い読みを伴う推敲ができた。より深い他者理解が可能になった。また、自分に戻ってきたカードから清書に向けての新たな課題が明確になった。共同推敲では、作文チェックカードをもとに、より読み手に近い環境で客観的に推敲することができた。また、相互推敲で互いに理解を深めていることもあり、作文をよくしようという意識が高まっていた。このことから推敲活動を二段階に分けるという意義は認められたと言える。

また、実践前と実践後に行ったアンケート調査（表2）を比較してみると、自分の作文をすぐに友達に読んでもらいたいと答えた人が11%から39%と増えたことが分かる。二段階のステップを踏んだ推敲活動を行ったことで、自分の作文に自信がもてるようになったのではないかと考えられる。そして、アンケート調査（表3）では、IAの作文だけでなく、97%の作文においてアドバイスを受けて、自分の作文に取り入れていることが分かった。学びを実感しながら、より伝わりやすい作文が書けたようである。

【アンケート調査】 表2

自分の作文を友達に読んでもらいたいか	実践前	実践後
すぐに読んでもらいたい	11%	39%
すぐではなくていいが読んでもらいたい	58%	30%
読んでもらわなくていい	23%	28%
読んでもらいたくない	8%	3%

【アンケート調査】 表3

友達のアドバイスを取り入れたか	実践後
たくさん取り入れた	50%
少し取り入れた	47%
まったく取り入れない	3%

5 研究のまとめと今後の課題

互いの作文のよさを認め合うことを中心にした相互評価活動において、さらに二段階（相互推敲，共同推敲）の活動を組むことにより、書く力の向上を目指してきた。その結果以下のような成果が見られた。

- ① 今回のように、単元構成を工夫し、一単元を丁寧に指導することで確実に子どもの書く力が高まることが分かった。
- ② 相互推敲の際に、「作文チェックカード」を活用することにより、「人のよさを学ぶ」ということができるようになってきた。
- ③ 低位の子どもにとっては、相互推敲，共同推敲においては、「まねる」ということが「学ぶ」ということに結びつく原動力となり、有効である。
- ④ 対話活動（話し合い）をしたことにより思考活動が展開された。

一方、課題としては、

- ① 低位の子どもの相互推敲については、個別指導も含め、組み合わせが大切である。低位の子ども同士では有効な活動とはなりえない。教師の児童理解、生徒指導的な配慮が重要である。
- ② 子どもの能力によって推敲活動が制限されてしまったり、段階的な知識・技能の習得の学習が時間的にできなかったりする。本格的な推敲活動にするためには、優れた文章に触れることが必要である。優れた文章に出会う場の設定や模倣から学び取っていく学習が大切になってくるだろう。

今回の実践では、最終的にどの子どもの作文も何らかの変化が見られ、様々な手立てが有効に働いたと言える。そして、作文活動への意欲も高まり、自分の書いた作文に自信をもつ子どもが増えた。自信をもつことで「伝えたい」という思いが高まり、発表が苦手な子どもも意欲的に発表するようになった。このことから、作文指導について、子どもたちに自信をつけさせてあげることが書く力の向上につながると考える。

今後は、読みの学習を取り入れた推敲活動、他者とのかわりの効果をより上げるための推敲活動の研究に取り組んでいきたいと考える。

【引用文献】

- 1) 柴田義松監修，今井成司・小林義明・鈴木高志編『ことばと作文』日本標準，2008年（P60，P88）
- 2) 上越教育大学，学校教育実践研究センター『教育実践研究第20集』2010年 本間洋平（P55～P60）
- 3) 児玉 忠：『朝倉国語教育講座 4 書くことの教育』，朝倉書店，2006年，P138
- 4) 「むささびのひみつ」「とんぼのひみつ」『小学校 国語 四年上』学校図書 平成22年（P24～P38）
- 5) 松本 修：『文学の読みと交流のナラトロジー』，東洋館出版社，2006年（P83～P84）