

小学校国語科中学年におけるよりよい表現に書き直す力を育てる学習指導の工夫 －文章修正（推敲）過程に対話を取り入れた活動を通して－

広島市立戸坂城山小学校教諭 新 田 美 穂

研究の要約

本研究は、小学校国語科中学年の児童に対して、よりよい表現に書き直す力を育てる学習指導の工夫について考察したものである。

これまでの実践を振り返ると、書き手である児童自身が読み返し自らの文章の問題に気付くまでに至っていなかった。そこで、佐渡島(2009)の四つの対話の特徴を取り入れた手立てを構築し、実践を行った。その結果、書き手自身が文章修正（推敲）したい部分を見出し対話をしながら文章修正（推敲）を行い、よりよい表現に書き直す力が向上した。また、読み手からのアドバイスで、文章修正（推敲）への気付きが促され、文章修正（推敲）に至った児童がいたことから対話が有効であったことが分かった。

キーワード：よりよい表現に書き直す力，文章修正（推敲），対話

I 問題の所在

文章を書いた後の過程として推敲がある。これまで書き手が推敲をどの位行ってきたかを考えてみると、あまり指導に重きをおいていなかったと思う。これまでの推敲は、教師が添削する傾向が強く、書き手である児童自身が読み返し、自らの文章の問題に気付くまでに至っていなかった。書いた後における活動を充実させ、書き手のさらなる成長を促すためには、自らの文章を見つめ、よりよい表現に書き直す力を育成する活動が取り入れられる必要がある。本研究は、文章修正（推敲）過程においてどのような指導をすれば、よりよい表現に書き直す力が育成できるのかその指導法を探ることとした。

II 研究の目的

小学校国語科中学年の児童に対して、よりよい表現に書き直す力を育てるため、文章修正（推敲）過程に対話を取り入れた学習活動を位置づけ、その学習活動を位置づけた学習指導の有効性を探る。

III 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) よりよい表現に書き直す力とは

『小学校学習指導要領解説国語編』¹⁾の「B 書くこと」における、第3学年及び第4学年の指導事項「推敲」には、「文章の間違いを正したり、よりよい表現に書き直したりすること」と書かれている。「よりよい表現に書き直」すためには相手や目的に応じているか、自分の考えを明確に記述しているかなどから表現を検討することが必要である。本研究では「よりよい表現に書き直すこと」に焦点化した研究を行っ

ていくこととする。

(2) よりよい表現に書き直す力を付けるための手だて

佐渡島(2009)²⁾は、文章修正（推敲）過程に対話を取り入れることで、「書き手が文章をどのように書き直したらよいかについて気付きを得る」という成果をもたらすと述べている。さらに佐渡島は、書き手に気付きをもたらす対話の特徴を調べた結果、以下のような四つの特徴があることを示した。

表1 文章修正（推敲）に有効な四つの対話の特徴

書き手自身が【問題提起】をしている。
【書き手の意図】を話題にしている。
読み手が【解釈】を伝えている。
書き手と読み手が【感情の共有】を重ねている。

本研究では、この論に基づき、書き手自身に気付きを促すような対話を取り入れた文章修正（推敲）を授業に組み込んでいくこととする。

2 研究仮説及び検証の視点と方法

(1) 研究仮説

小学校国語科中学年において、文章修正（推敲）過程に書き手自身に気付きを促すような対話を取り入れた活動を設定すれば、児童がよりよい表現に書き直す力が身に付くであろう。

(2) 検証の視点と方法

表2 検証の視点と方法

分析の視点	方法
視点1 よりよい表現に書き直す力が付いたか	<ul style="list-style-type: none">事前テストと事後テストの比較（図1参照）教師による作文の評価（4段階）の比較児童による自己評価（4段階）の分析児童作文の内容の比較と分析
視点2 対話は有効であったか	<ul style="list-style-type: none">事前テスト及び事後テストの比較児童による自己評価（4段階）の分析児童作文の内容の比較と分析対話場面における付箋の言葉の分析対話場面における付箋の言葉の教師の評価（4段階）の比較対話場面における発話分析授業後のインタビュー分析

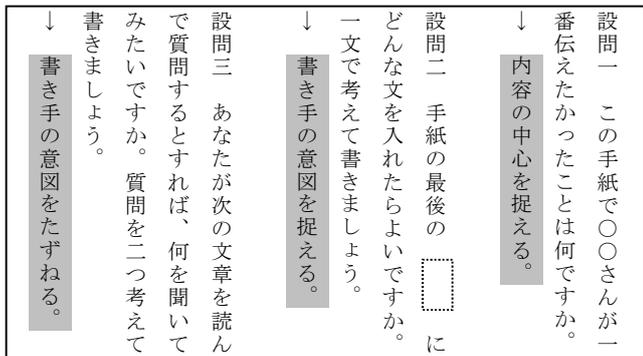


図1 事前テスト及び事後テスト（抜粋）

3 検証授業の計画と実施

(1) 検証授業

日時：平成26年1月8日～29日

場所：広島市立戸坂城山小学校

対象：第3学年 2学級 58名

単元：国語科 『スーパー☆お正月事典』を書こう

目標：お正月の行事や遊びについて書いた『スーパー☆お正月事典』をよりよい表現に書き直そうと対話に取り組み文章修正（推敲）（以下、文章修正と記す）することができる。

学習計画：表3に示す。

表3 学習計画（全7時間）

第1時	<ul style="list-style-type: none"> 題材を選ぶ。 事前テストに取り組む。 	
第2時	項目ごとに下書きをする。	
第3時	文章修正	
第4時		<ol style="list-style-type: none"> 1 題材を選んだ理由についての対話活動を行い、文章修正する。 2 経験したこと、調べたことを書いたことについての対話活動を行い、文章修正する。 3 経験したり、調べたりしたことから考えたことについての対話活動を行い、文章修正する。
第5時		
第6時	書いた文章を清書する。	
第7時	<ul style="list-style-type: none"> 文章修正前と文章修正後の作文を読み返し、学習を振り返る。 文章を書き直す力がついたかどうかを自己評価表を用いて評価する。 事後テストに取り組む。 <p>※ 事前テストと事後テストは同一の問題で検証する。</p>	

(2) 文章修正過程の流れ

図2は、文章修正過程の流れの概要であり、文章修正が、書き手の問題提起による対話から始まることを表している。五つの観点は有元(2006)を参考に稿者が作成した。まず、書き手は自分の文章を読んで文章修正したい部分に線を引き五つの観点の中から番号を選んで書き込む。読み手は書き手が選んだ①～⑤の問題提起を受けて「パワーアップのもと」を参考に付箋紙にアドバイスを書く。それが図3である。この後、書き手はアドバイスを基に文章修正を行う。

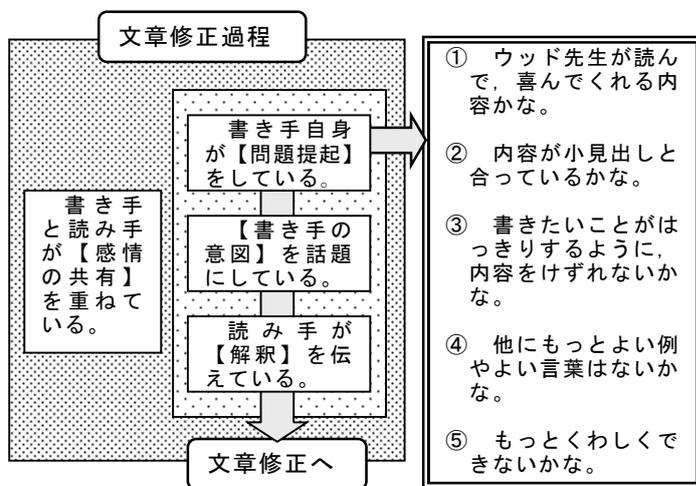


図2 文章修正過程の流れと問題提起の観点

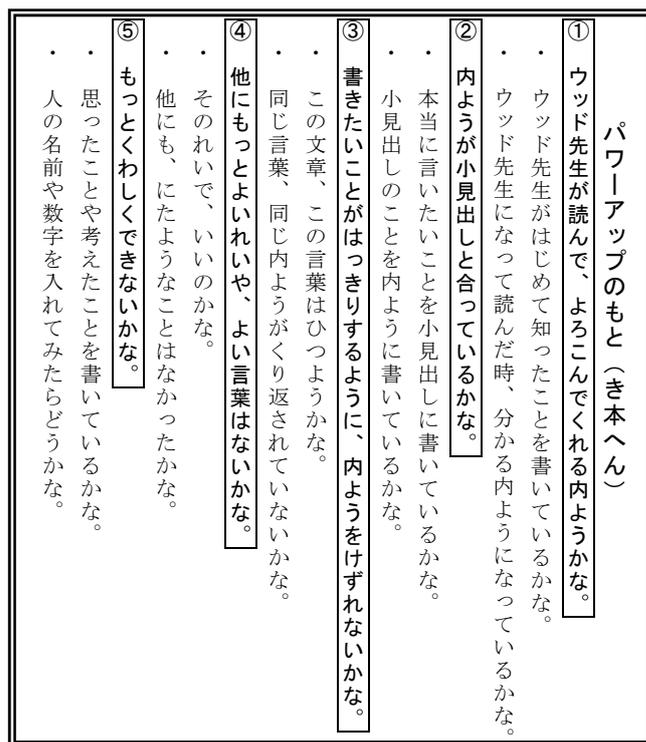


図3 書き手の問題提起を受けて、読み手がそれに対するアドバイスを考える時の手だて

4 検証授業の分析と考察

(1) 分析の視点1 よりよい表現に書き直す力がついたか

ア 全体の変容

(7) 事前テスト及び事後テストの比較

このテストの設問2は、運動会の誘いが書かれた手紙文の最後に、一文を付け加える問題である。書かれている内容に一文を加えよりよい表現に書き直す活動を想定しており、文章修正力を見取る問題に位置付けた。

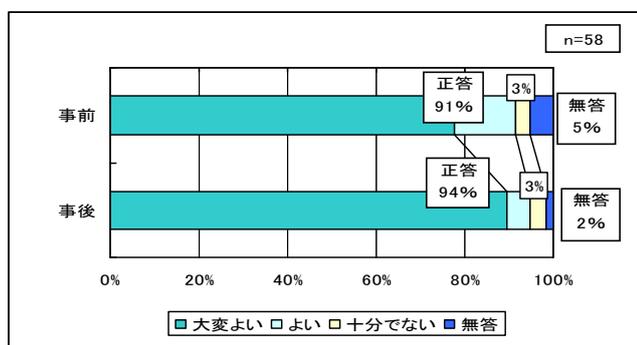


図4 事前テスト及び事後テストの比較

図4の結果から、正答率が上がり無答が減ったことが分かる。文章修正過程で、相手や目的に応じて文章を書き換えたり、書きたいことをより明確に伝えるために文章を増やしたり、小見出しと内容との整合性を考え、文章を整えたりしたことが正答率を上げ、よりよい表現に書き直す力を高めたと考える。

(イ) 教師による作文の評価の比較

文章修正前と文章修正後の作文を図2で示した五つの観点を判断基準として、稿者が4段階で評価した。

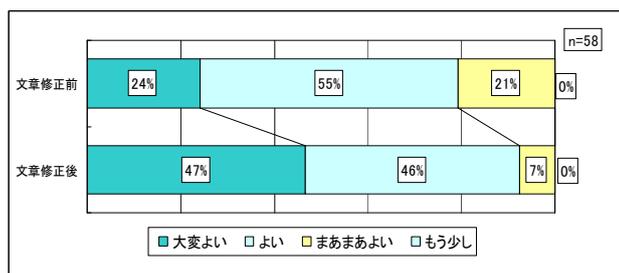


図5 文章修正前と文章修正後の作文の評価

文章修正前より文章修正後の評価が上がっていることが分かる。対話を取り入れた文章修正を授業に組み込んだこと、文章修正活動を継続して行ったことが、よりよい表現に書き直す力の向上につながったと考える。

(ウ) 児童による自己評価

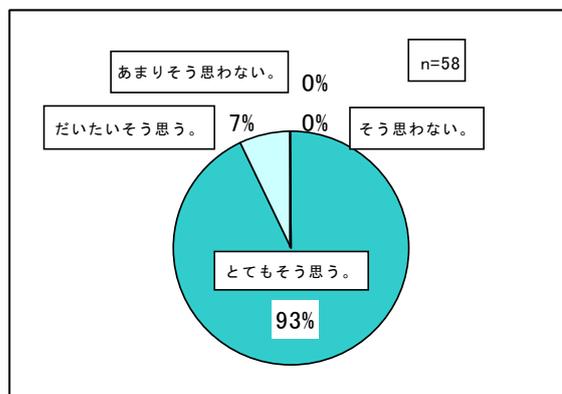


図6 「文章を修正することができた」に関する児童の自己評価

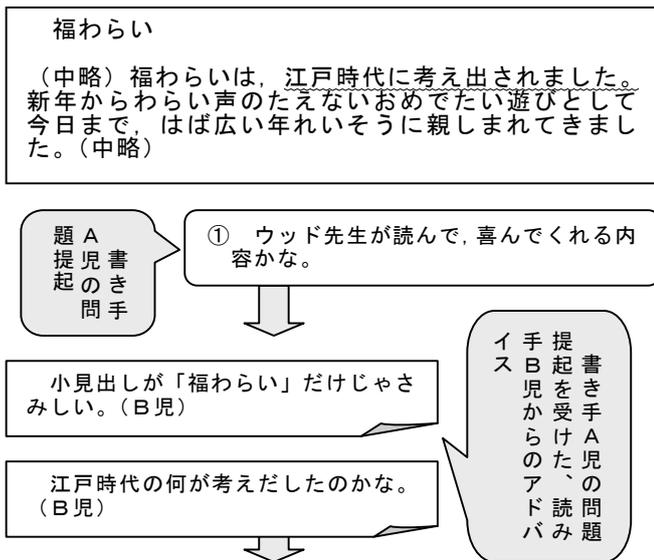
単元の最後に行った自己評価では、全員の児童が肯定的評価をしている。今まで自分の文章を読み返す機会が少なかった児童が文章修正前後の文章を比べることで、自分の文章の変化を実感できたと考える。自己評価には、「下書きと比べると、すごい文章になっていた。」「最初は知らせたいことがたくさんあったけど、(文章修正することで) はっきりさせることができた。」など、文章がよりよいものになったことを感じさせる記述が多かった。

イ 個の変容

(7) A児の作文から

A児は、「福わらい」について調べた感想を書いた。読み手であるB児からは小見出しに関するアドバイスと、内容を詳しくするためのアドバイスが出されていた。A児の文章修正後の作文を見ると、B児からのアドバイスを基にした文章修正が行われていた。しかし、表記面での文章修正にとどまっており、内容面に目を向けた文章修正は行われていなかった。

文章修正前のA児の作文



アドバイスを受けて文章修正後したA児の作文

福わらいの感想
 (中略) 福わらいは、江戸時代の人が考えました。新年からわらい声のたえないおめでたい遊びとして今日まで、はば広い年れいそうに親しまれてきました。(中略)

図7 A児の作文の変容

(イ) A児のアドバイスから

「もちつき」(の言葉)が2つあるから、さいしょの「もちつき」をなくす。(A児) (第4時)

「～下さい。」のあとに、「下さい」を「知らせたいです。」にした方がいいと思います。(A児) (第5時)

図8 A児の付箋紙(アドバイス)

読み手としてA児が書いた付箋のアドバイスも、表記面の文章修正に向けたアドバイスとなっていた。

教師が授業の前半に内容面の文章修正に目を向けた児童の作文や、付箋のアドバイスの言葉を紹介したり、内容面の文章修正のための5つの観点を意識させるような言葉がけを行ったりしてきたが、それだけでは指導が十分でなかった。原因として、書いてあることの中心を捉える力が低かったことが考えられる。内容の中心を捉えることは、文章修正を行う際に欠かせない力であるので、これからの学習の場に意識して取り入れていくことが必要である。

今後の改善の視点として、題材ごとの人数の

設定の変更と指導過程の工夫が考えられる。今回の検証授業では学級で一人ずつ違う題材で作文を書かせたが、今後は2～3人に同じ題材で作文を書かせ、文章修正前に交流の時間を設ける。同じ題材について書かれた他の児童の作文を読むことで自分の作文を違った視点で読み直したりよりよい表現を自分の中に取り入れたりしようとするのではないかと考える。

(2) 分析の視点2 対話は有効であったか

ア 全体の変容

(ア) 事前テスト及び事後テストの比較

このテストの設問1は、対話場面において相手の文章を読んで書いてあることの中心を捉え文章修正につながるアドバイスをするために、必要な力を検証する設問を想定している。

設問3は、書き手の問題提起に沿った文章修正活動を行う対話の中で、書き手の意図をたずねるために必要な力を検証する設問を想定している。これら2つの設問を対話の有効性を見取る問題に位置付けた。

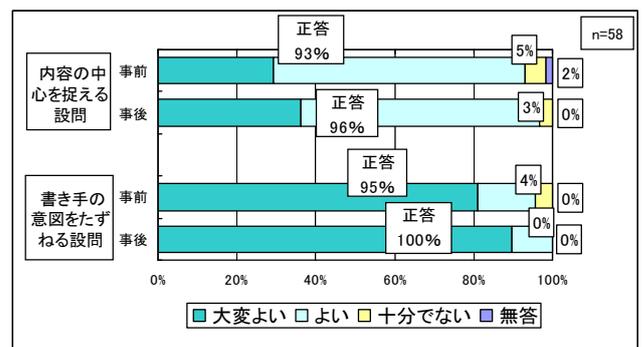


図9 事前テスト及び事後テストの比較

事前テスト及び事後テストの結果から、正答率が上がったことが分かる。ただ、「内容の中心を捉える設問」では、「大変よい」の割合が「書き手の意図をたずねる設問」に比べて低かった。第3学年において内容の中心を捉えるという学習を行ったが、「読むこと」の領域のみで指導すると考えていた。そのため、「書くこと」で、内容の中心を捉える指導を意識して行

っていなかった。前述のA児にも、この内容の中心を捉える力を付けさせていくことが必要である。今後は「書くこと」の領域でも、内容の中心を捉える指導を行っていきたい。

(イ) 児童による自己評価

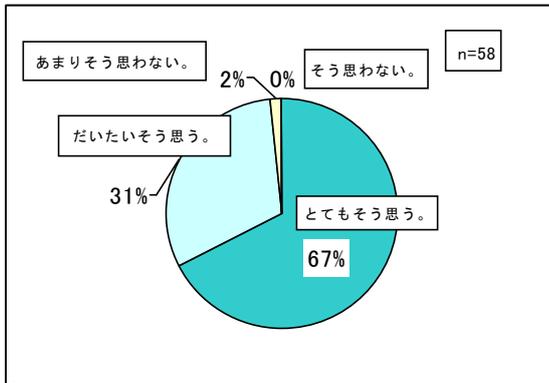


図10 「対話が自分のためになった」に関する児童の自己評価

単元終了後に行った自己評価では、98%の児童が肯定的な評価をした。書き手が文章修正したい所を中心に対話が進められ、文章修正を行ったことが、対話の満足感につながったと考える。「自分が直したい、と思う所を直せた。」「相手が文章修正したい所に気付いてくれた。」という記述からも分かる。また、「相手と楽しくできた。」「アドバイスをしてもらったおかげで勇気が出た。」と、対話が学習への意欲を高めさせたことが分かる記述もあった。

イ 個の変容

(7) C児の作文から

文章修正前と、対話後に文章修正した作文を比較すると、図11のような変化が見られた。

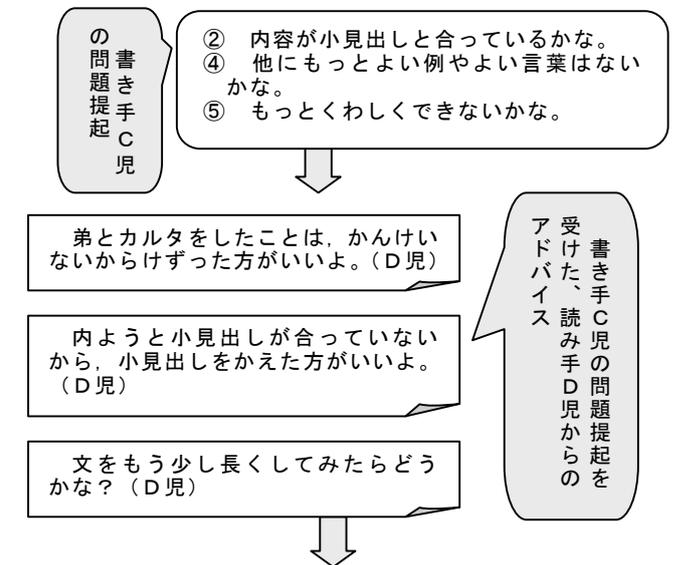
対話場面でC児は読み手D児からアドバイスを受けた後、「～が分かりましたって書けばいい？」とD児に問いかけ、D児がうなずくと一気に文章修正後の作文を書き上げた。C児はD児との対話で、文章修正への気づきを得たといえる。文章修正後の作文には、本で調べて分か

ったこと、ウッド先生に呼びかける言葉を書き入れ、C児自身の考えを加えた文章修正が行われていた。自己評価には、「D児と上手に文章修正できた。」「D児の説明（アドバイス）が上手だった。」という対話を通して文章修正できたことが感じられる記述をしていた。

文章修正前のC児の作文

やってわかった、しらべてわかった

②④⑤おとうとカルタをやった。楽しいのでいっぱいやりました。本ではいろいろなことが分かった。かいらに絵をかいてカルタをやったり、日本がさいしよに作っていないこともわかり、いろいろなことがわかりました。カルタのいろいろなことがわかってうれしかったです。



アドバイスを受けて文章修正したC児の作文

しらべてわかったこと

しらべるときは、本でしらべました。すごくわかりやすく、さいしよに日本が作っていなかったのがすごくびっくりしました。だけど、はじめにつくったのは、イラン、ペルシア、ヨーロッパのどれかがさいしよに作りました。さいしよにカルタが日本にきて、それをもとにカルタは作られました。ウッド先生も学校にきて、カルタたいけつしましょう。

図11 C児の作文の変容

(イ) C児のアドバイスから

1回目と3回目の付箋紙に書いたアドバイスを比較すると、図12のような変化が見られた。

3回目の文章修正では付箋の枚数が増えた。さらに、内容を詳しくするための具体的なアドバイスが書かれており、D児の作文はC児のア

ドバイスが生かされたものになっていた。読み手としてのC児は、付箋へのアドバイスから、書き手であるD児に文章修正への気づきを促したといえる。C児は「アドバイスをするのが上手になった。」と記述していた。

— 1回目のアドバイス —

どんな具がおいしかったって書くといいよ。(C児)

来年は食べてほしいじゃつたわらないから、来年もウッド先生にも食べてほしいとかいたらいいと思う。(C児)

— 3回目のアドバイス —

じぶんじゃなくて、ウッド先生がよろこぶことを書いたらどうかな。(C児)

たとえば、今年のさい後に食べてくださいと書いたらどうかな。(C児)

なにがおきて、おどろかされて、なにがあって、もっとくわしくしたいなら、あいているスペースをつかったらどうかな。(C児)

図 12 C児の付箋紙（アドバイス）の変容

1回目と3回目の文章修正活動における付箋の内容を、4段階で評価したところ、全体では「大変よい」と「よい」の評価が、68%から82%に上がったことが分かった。

これらのことから、C児は書き手としての経験と、読み手としての経験が、文章を修正する力を高めたことが分かった。

(ウ) E児の自己評価から

E児の1～3回の文章修正活動における自己評価を比較した。

表 4 E児の文章修正1回目～3回目までの自己評価

文章修正活動		第3時	第4時	第5時
よりよい文章になった。	自己評価	4	3	4
相手と一緒に考えた。	自己評価	2	2	3

4・・・とてもそう思う。 3・・・だいたいそう思う。
2・・・あまりそう思わない。 1・・・そう思わない。

E児は、相手と一緒に考えながら文章修正を行うという項目の自己評価が低かった。1回目の文章修正後の自己評価で2を選んだ理由を聞くと、「相手の声が聞こえにくかった。」と話していた。E児の言葉や表情から、対話が思うように進まなかったことが推察された。

学習時の様子を見ると、E児とペアだった児童が、書き手の問題提起の場面で、自分の作文の文章修正したい所を見付けることに時間がかかったため、E児との対話時間が短くなってしまっていた。つまり、ペアである児童の学習の停滞が対話が進まない要因となり、さらにはE児の自己評価の低さにつながったことがいえる。

このように、対話が充実するかどうかは、ペアである相手の学習内容の理解度によって左右されることが分かった。理解することに時間がかかる相手からは、文章修正につながるアドバイスが得られにくく、対話も思うように進まないことがある。そのため、教師の適切な支援が必要になってくる。

今後の改善の視点として、対話の形態の工夫がある。対話がよりスムーズに行われるために、児童の実態を考え、アドバイスができてにくい児童はペアではなく3人グループで対話を行うなど、意図的な配慮が必要だということである。

また、書き手が文章修正したい所を見付けられるように、問題提起の五つの観点をより分かりやすく示したヒントカードを用意すること、読み手の手だてとして用意した「パワーアップのもと」を、書き手が問題提起をする際にも参考にさせるなどの指導の工夫を行うことが必要である。

V 研究のまとめ

1 成果

よりよい表現に書き直す力を育てるための指導法について、以下のことが明らかになっ

た。

文章修正（推敲）過程で、書き手が問題提起した所を中心に対話が進められたこと、書き手と読み手の両方を経験したことが、よりよい表現への文章修正につながったことが分かった。さらに、対話を取り入れた活動が学習の意欲を高めたことも、児童の記述から分かった。また、これまで自分の文章を読み返す経験が少なかった児童に文章修正前後の文章を比べさせたことで、自分の文章が変わったことを実感させることができた。

2 課題

よりよい表現に書き直す力を育てることについて、以下の点で課題が残っている。

表記面の推敲にとどまってしまうなどよりよい表現の書き直しにつながらなかった児童が全体の5%いることが分かった。これは、文章の内容を捉えるという力が弱かったことに原因があると考えられる。

また、対話活動が充実しなかったペアがいたことが分かった。それは、ペアの相手が学習を理解することに時間がかかると、文章修正につながるアドバイスが得られにくく、対話への満足度が低くなることが分かった。

3 今後の展望

よりよい表現に書き直す力を育てるため、今後は、以下のように研究を進めていきたい。

内容の中心を捉える力を育成するために、「書くこと」の領域だけでなく、「読むこと」の領域とも関連させ、表記面だけでなく内容面での文章修正につなげていきたい。

また、ペアでの対話活動を充実させるためには、個々の文章修正の力を高めていく実践を行っていく必要がある。題材の選ばせ方、指導過程、学習形態の指導の工夫を行うことで、一人一人によりよい表現に書き直す力を育成していきたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説』東洋館出版社、2008年、59頁
- 2) 佐渡島紗織「自立した書き手を育てる－対話による書き直し－」全国大学国語教育学会『国語科教育 No. 66』、2009年、11-18頁

【参考文献】

- 有元秀文『ベネッセ発 小学生からの「考えて書く力」』ベネッセ教育研究開発センター、2006年