

小学校6年生の国語科における書く力を育てる指導方法について
—モニタリング育成による表現内容の構造化・推敲を通して—

鈴木智信・武井英昭・佐藤浩一

群馬大学教育実践研究 別刷
第32号 189～202頁 2015

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

小学校6年生の国語科における書く力を育てる指導方法について —モニタリング育成による表現内容の構造化・推敲を通して—

鈴木智信¹⁾・武井英昭²⁾・佐藤浩一²⁾

1) 安中市立東横野小学校

2) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

Instruction of Japanese writing skills at the 6th grade
in an elementary school :
Through organization and revision of writing with facilitated monitoring.

Tomonobu SUZUKI¹⁾, Hideaki TAKEI²⁾, Koichi SATO²⁾

1) Higashiyokono Elementary School, Annaka, Gunma

2) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：小学校、国語、作文、推敲、モニタリング

Keywords : Elementary school, Japanese language, Writing, Revision, Monitoring

(2014年10月31日受理)

われわれが生活する社会では、さまざまな文章がさまざまな形で使われている。小学校の学習においても、書くという活動は欠かせない大事なものである。国語科だけでなく、他教科でも書く活動は行われる。理科の実験の記録文、社会科や総合的な学習の時間での新聞、手紙や感想文など、読む人にわかりやすい文章を書く場面は多くある。また、人前でスピーチや説明をするために原稿を書くこともある。

1 問題

1. 作文学習の課題

第一著者が勤務校で行った調査から、多くの児童が、学校行事や読書の後で作文を書く際に、内容や結論を決めず構成も立てないまま書き出しているということ、書くという活動自体に慣れていないことがわかった。日常の授業では表現技法の個人差が大きく、表現技法の学習がなかなか定着していない。構成や接続詞

の使い方などは「読むこと」でも学ぶが、それが「書くこと」に生かされていないという課題もある。

ベネッセの調査(2006)からは、学習に苦手意識を持つ児童は「個人(自分一人)で何かを考えたり調べたりする学習」や「考えたり調べたりしたことをいろいろ工夫して発表すること」といった学習形式が嫌いであることが示されている。一方で、「自分や相手の気持ち・考えをうまく出し合えたらいいなと思う」と、表現への意欲を持つ児童も多い。

全国学力・学習状況調査(平成21・22・24年度)によると、要旨を捉える力、自分の主題を決めて書く力、自分の考えを根拠と共に書く力が不足していると指摘されている。また、無答率の高さからは、書くことが児童にとって時間がかかり、負担の大きい活動であると言える。第一著者の勤務校で実施したNRTテストでも同様の傾向が認められる。

これらをもとに、作文に関わる児童の課題を整理すると、

- ①書くことへの負担感が大きく、意欲がわからない。
- ②なぜ書くのか、何を書くのか、どのように書くのかがわかっていない。
- ③主題や内容の構成を考えてから書いていない。
- ④接続語、文末表現など表現方法が身につけていない。
- ⑤書いている途中や書いた後に文章を見直していない。

ということがあげられる。

一方で教師の側にも児童の①～⑤の課題と対応して、

- ①書く機会を多く設けない。
- ②何のために書くのか、誰に向けて書くのかなど設定が不明瞭である。
- ③書き出すまでの準備の時間や、書くための時間を多く取らない。
- ④書かせたままで指導していない。または指導内容が、構成というマクロなレベルから、誤字というミクロなレベルまで、混合して一度に行われ、系統立てられていない。
- ⑤児童自身が推敲するのではなく、教師が直している。という課題が考えられる。

児童が書くことを苦手に感じる背景には、読んだり話したりすることに比べると書く機会が少ないこと、児童も教師も書く技能や書く過程について十分理解していないことがあると、推測される。

2. 作文の認知過程

解決への方策を見出すために、書くという活動はどういった過程を経て行われているのか、良い文章の特徴は何か、といったことを知る必要がある。書くことに関するHayes & Flower (1980) やBereiter & Scardamalia (1987) の理論モデルを参考に、課題解決の方策を探る。

(1) Hayes & Flowerの理論

Hayes & Flower (1980) は「書く過程」を次のように説明する。まず、作文に関わる要因を、大きく「課題環境」、「長期記憶」、「作動記憶内の作文過程」の三つのグループに分ける。

課題環境とは、与えられた課題、対象となる読み手、書くのに使える時間、自分がこれまでに書いた文章、などの制約条件をさす。

長期記憶は、書こうとしている話題や読み手についての情報、作文のプランや書き方についての知識など、

書き手の知識をさす。

人は課題環境の制約を受けながら、長期記憶の情報を活用し、作動記憶内で書く活動を進める。作動記憶では、何を書くかの「プランニング」、考えを言葉にする「翻訳」、書かれたものを評価し修正する「推敲」の三つの活動が、双方向的に行われている。また、これら三つの活動をうまく行うためには、自分の取り組みや文章を客観的に見ること、すなわち、メタ認知的モニタリングを働かせることが必要になる。小学生では、プランニング・翻訳・推敲という三つの活動を同時進行で行うのは非常に困難である。また、モニタリングの力にも課題がある。

Hayesらの理論に照らして筆者の作文指導を振り返ると、「課題環境」への配慮が不足し（例えば読み手を決めずに書かせるなど）、「作文のプランについての知識」や「プランニング」が不十分なまま書かせていたと考えられる。

(2) Bereiter & Scardamaliaの「知識表出」「知識変形」モデル

Bereiter & Scardamalia (1987) は、人間の高次の能力に二種類のことを想定している。

日常の会話能力は、特別に教わらなくても日常生活の中で身につけることができる。一方で、書くというものは文字や文章のきまりを習うことで行えるようになる。Bereiter & Scardamalia (1987) は、意識的に教わらなくても通常の社会的相互作用の中で自然と獲得され、無意識的・自動的に使用される能力で書く場合を「知識表出モデル」と呼ぶ。これに対して、意図的に教わり努力して訓練することを必要とし、無意識的・自動的に使いこなすことが困難な能力で書く場合を「知識変形モデル」と呼んでいる。

知識表出モデルによる書き方では、思いつくままに書くため、前の文と後の文の関連性が弱く、整合性に欠けたり、文章のまとまりが悪く、主張に一貫性が見られなかったりする。米国の5年生と10年生を対象とした調査では、子どもたちは字数や制限時間に関係なく10秒以内に文章を書き始めており、ほとんど構想を考えていないことがわかった（杉本, 1989）。

一方で知識変形モデルによる書き方では、読みやすくわかりやすい文章が特徴である。知識表出モデルと違い、「自分がこれから書きたい内容について思い出し、必要な情報を選んでどの順番で紹介するか」とい

うことや、「どこの説明を詳しく丁寧に書き、どこの説明を簡単にわかりやすく書くか」ということを考えながら文章を書いているわけである。文章が書けるようになるということは、知識変形モデルで書けるようになることである。

(3) 二つの理論の共通点

Hayesらの理論とBereiterらの理論には、いくつかの共通点があげられる。

一つ目はプランニングの重要性である。Hayes & Flowerの理論によると、書き手はプランについての知識を生かしながら、文章を作動記憶内で書く。そして書かれた文章を評価して、プランを修正し、再び書くのである。Bereiter & Scardamaliaは知識変形モデルによる書き方の特徴として、何をどのような構成で書くかを考えながら書くとしている。これができない書き手は知識表出モデルによって書くこととなる。

二つ目は、読み手意識の重要性である。Hayes & Flowerでは作文を制約する課題環境に読み手が含まれる。また長期記憶内にある読み手についての情報を活用しつつ、文章が書かれる。読み手についての知識があることで、Bereiter & Scardamaliaが述べている「どこの説明を詳しく丁寧に書き、どこの説明を簡単にわかりやすく書くか」という工夫ができるようになる。

三つ目は修辭的知識の重要性である。読み手にあわせた書き方を工夫しようとしたときに、より適切な接続語や文末表現の知識がなければ、書き方を決めることができない。

四つ目は自分が書いている行為へのメタ認知的モニタリングの重要性である。プランがはっきりしていて、読み手についての知識があり、修辭的知識を身につけていたとしても、実際に文章に書くときにそれらを活用できなければ、適切な文章は書けない。上記の三つを常に意識し振り返りながら、文章を書いていく必要がある。

3. 学習指導要領における「書くこと」

学習指導要領における小学校高学年の「書くこと」の目標は、「目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考えながら文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる」である。

そしてこの目標に向けて、

①目的や意図に応じて書く事柄を集める。

②集めた事柄を整理し、文章全体を構成する。

③自分の考えを理由とともに記述する。

④書いた文章を推敲する。

⑤書いた後に発表し合い、助言し合う。

という学習過程に即して、指導事項が示されている。平成20年に新学習指導要領になってからの教科書でも、これらの学習過程に配慮し、構成の仕方や記述あるいは推敲の手順が、図や作文などの具体例を使って説明されている。

4. 本研究の目標と目指す児童像

以上のことをふまえて、本研究では「文章を書くことにおいて、相手を意識し、自分の伝えたい内容を構造化し、全体像を明確にとらえながら取り組める児童」の育成を目指す。こうした児童の姿をより具体的に述べると、

児童像①：伝えたい内容を構造化し、全体像を明確にとらえている（構成）。

児童像②：読み手を意識して記述している（読み手意識）。

児童像③：自分の考えを文章化できる（文章化）。

児童像④：記述の前に構成メモを推敲したり、記述途中や記述後に自分の文章を推敲できる（推敲）。

児童像⑤：作文の負担感が少ない（負担感）。

の五つとなる。

①では全体で一貫性があり、伝えたい内容を効果的に組み立てて伝える課題設定や構成の力を、②では読み手に応じて内容を増やしたり減らしたりし、文章の長さや表現を工夫できる記述の力を、③では自分の意見を的確に伝える記述の力を、④では自分の作成した構成メモや記述した文章が的確に推敲する力を、児童が身につけることを目標とする。書くことに関する時間を多く確保することで、以上のような力を身につけ、⑤にあげているように、書くことへの負担感が減ることを目指したい。

5. 目指す児童像を実現するための手立て

上で述べた児童像を実現するために、次の四つの手立てを考えた。

(1) 構成メモの活用

構成メモとは、これから書きたいことをワークシートなど一枚の紙にまとめたものである。大きく「はじめ」、「なか」、「おわり」の三つに分けられ、上段には

キーワードが、下段にはキーワードをもとにした短文が入るものとなっている（図3参照）。

構成メモには三つの特長がある。

一つ目は、段落ごとの関係や話の組み立てなど、全体の構造を可視化できるということである。一枚の紙に流れをまとめることで、全体のイメージがつかみやすくなる。同時に、はじめ—なか—おわり、問題—解決策といった特定の部分に焦点を当てて考えることもできる。一度作成した後に赤で書き込めば、書いたときやその後の自分の考えの変化を見て取ることができる。また、まわりの人たちにも見えるため、構成について話し合う資料としても活用できる。友だち同士で構成メモを検討することを通して、自分の作文を推敲するメタ認知的モニタリングの力がついていくことが期待できる。

二つ目は、記述前に構成の推敲ができるということである。構成メモを使えば、段落ごとの簡単なキーワードを付箋に書き、貼り替えたり、付け足したりしながら構成を考えればよいので、構成の修正が容易に行える。また、Hayes & Flower (1980) のモデルにあるように、書くという活動中は同時進行で多くのことが行われている。そこで、前もって構成を考えておけば、文章表現に重点を置いて書くことができる。記述前に主題や構成を見直すことで、記述後の大幅な修正が減らせるようになる。

三つ目は、書きながら、いつでも構成を確認できるということである。構成メモをモニタリングの基準とすれば、自分の書いている内容が当初の主題通りか振り返るのが容易になる。

（2）読むことから学ぶ

授業時数は限られているため、説明文などの読む単元でも、書くための指導を行う。読み取りの授業で教科書に載っている説明文を構成メモにまとめ直すことにより、構成メモをどのように作るか学ぶことができる。修辞についても例えば、「こういう文法や表現がある」というだけではなく、「こういう文法や表現があるから、自分が書くときに使おう」というところまで児童に意識させる。

（3）協同学習

作文が苦手な児童が自分の構成メモや文章を一人で推敲しようとしても、次の三つの問題がある。

①表現や構成が不十分でも「どこを直せば良いかわか

らない」という、観点や知識が不十分であるという問題。

②客観的に見るのが難しいという、メタ認知の問題。

③読み手にとってどこがわかりづらいかわからないという、読み手意識の弱さの問題。

これらの問題を解決する手段として、構成メモと作文の推敲を協同学習で行う。

ベネッセの調査（2006）では、成績下位群の子どもたちも、グループで調べたり考えたりする学習や友だちと話し合いながら進めていく学習は好きであると回答している。書く活動で児童を意欲的にさせるために、協同学習は有効であると考えられる。『小学校学習指導要領解説 国語編』の「推敲に関する指導事項」と「交流に関する指導事項」でも、客観的な振り返りをするために、自分だけでなく、友だちやまわりにも見てもらうことを推奨している。そこで実際に文章を書く活動や文章を直す学習では、読み手となるまわりの友だちの意見を知る機会を設ける。

（4）修辞や表記の指導

児童が意欲を持って書いたり、読み手を意識して工夫するだけでなく、読み手に適切に伝わる文章を書くためには、作文の基礎となる言葉の使い方（修辞や表記）を習得させることが必要である。石田（2002）は行動主義アプローチに基づく作文指導例として、

- ・句読点、語順、修飾語の位置などが文法的に誤っている文を作成して提示し、修正させる。
- ・重要な単語や言い回しを提示し、それを使った文を作らせる。

などをあげている。こうした指導はドリルなどの形で、短時間に答合わせまで行える利点がある。

（5）手立てのまとめ

これらの手立てが目指す児童像、理論、指導事項とどのように対応しているか、表1に整理して示す。

①の内容を構造化し全体像を把握するためには、プランニングが重要であり、構成メモの活用が有効である。②の読み手を意識して記述するために、協同学習で友だちに読んでもらうことで、読み手を明確にする。③の文章化を促すために、家庭学習や朝学習で修辞や表記の使い方を学ぶと共に、読みの授業内で修辞や表記の範例を示して学習させる。④の推敲を効果的に行うために、構成メモを用いることで構成通り書けているか考えやすくする。また協同学習で外部モニタリン

表1 目指す児童像・理論・指導事項・手立ての対応

目指す児童像	理論	指導事項	手立て
①伝えたい内容を構造化し、全体像を明確にとらえている。	プランニング	モニタリング ア 課題設定や取材イ 構成 ウ 記述 ウ 記述 オ 推敲カ 交流	・構成メモ
②読み手を意識して記述している。	読み手意識		・協同学習
③自分の考えを文章化できる。	翻訳		・修辞や表記の指導 ・読むことから学ぶ
④記述の前に構成メモを推敲したり、記述途中や記述後に自分の文章を推敲できる。	推敲		・構成メモ ・協同学習
⑤作文の負担感が少ない。			ア、イ、ウ、オ、カ ・構成メモ ・修辞や表記の指導 ・協同学習

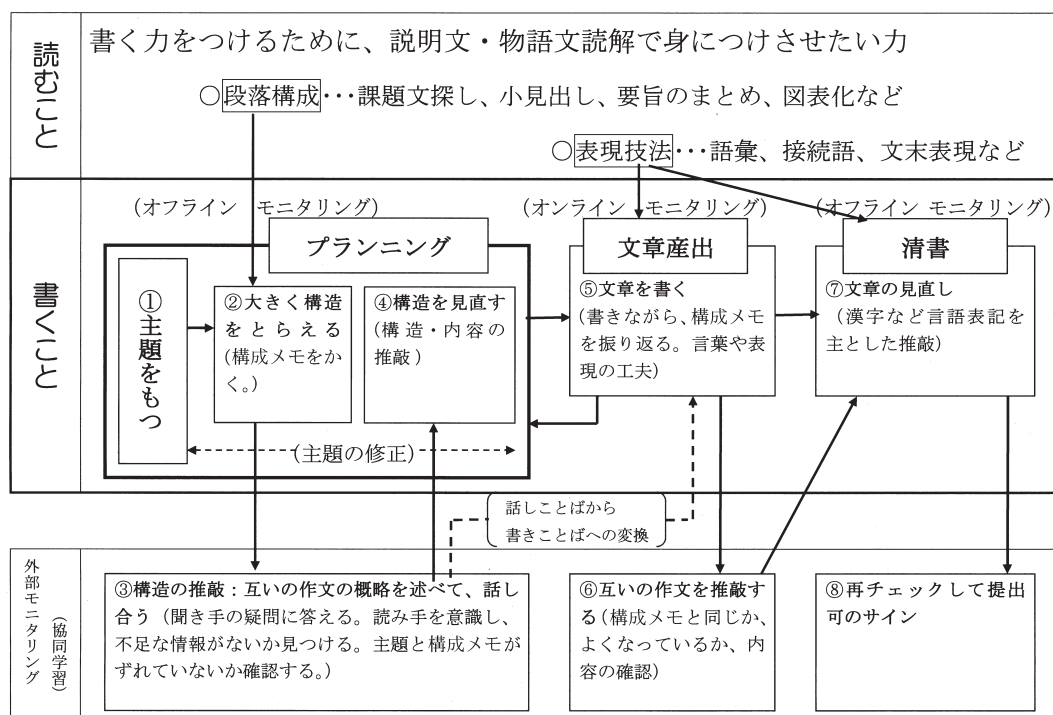


図1 構成メモを使った書く活動計画

グを行い、記述が読み手にわかりやすいか助言し合うことで、改善を狙う。⑤の負担感を軽減するために、構成メモを活用し、文章表現に集中できるようにする。協同学習で自信をつけたり、取り組みの価値を児童に持たせたりする。また、家庭学習・朝学習や読みの単元で書くことを学び、書くことに慣れるようにしていく。

以上をふまえて、書く学習の過程を図1にまとめた。作文を大きくプランニング、文章産出、清書、という三つの活動に分類して考えた。プランニングでは①書くのに必要な材料を集め、主題を設定する。続いて、②書く構成を考える。構成をとらえたら③協同学習を行い、その構成で書けそうか推敲する。友だちの意見

を参考に④で修正し、主題をより明確にする。書き出す前に主題や構成を見直すことで書いた後の大幅な修正が減ることと、外部モニタリングを通して、自分の作文を推敲する力がついていくことが期待される。その後、⑤文章を書く過程に入る。構成メモ通りに書けているか、言葉や表現の工夫ができていないか、モニタリングしつつ書く。構成は既に出来ており、しかもメモの形で目の前にあるため、推敲もしやすくなると考える。書き終えたら再び協同学習で推敲し合い(⑥)、最後に清書に入る(⑦⑧)。

表2 「書くこと」の単元とそれに伴う諸活動

月	国語「書くこと」の単元	家庭学習	国語以外の書く活動	
4		表現技法の 練習プリント	検証作文①	
5	「学校案内パンフレットを作ろう」(パンフレット)		ミニ作文	
6				修学旅行の作文
7	「学んだことを生かして調べよう」(報告文)			
9				
10	「意見文を書こう」(意見文)			尾瀬学校の作文
11				人権の作文
12				卒業アルバムの作文
1				検証作文②

2 授業実践の概要

1. 実践校と対象学級

本実践を行う勤務校は、人口約6万2千人のA市にある公立小学校である。全児童160名(男子77名、女子83名)で、全学年が単学級の小規模校である(平成25年1月現在)。

本実践は、第一著者が担任を務める6年1組の児童を対象として、平成25年度に実施した。6年1組は、男子20名、女子17名、計37名が在籍している。学習態度は良く、話し手の方を向き、意見や説明を聞くことができる。また、グループでの話し合いでは、ねらいに即して話し合うことができる。一方で、少人数のグループでは話し合えるものの、全体の場で発言することは苦手という児童が数名いる。また、発言できるものの、「だれが」や「なにを」といった主語や動作対象など、説明に必要な情報が不足した発表になる児童が少なからずいる。他人の取り組みに、あまり関心を持たない児童が数名いる。また、話し手が間違っていたり、自分が違う意見を持っていたりしたときに、自分の意見を出せない児童も多い。

国語の学力調査の結果は全国平均を下回っている。24年度に実施したNRT全国学力調査では、国語の平均正答率は51.8%(全国53.9%)で、そのうち「書くこと」領域の正答率は44.3%(全国49.3%)であった。25年度全国学力・学習状況調査の結果によると、国語Aの平均正答率は56.2%(全国62.7%)で、そのうち「書くこと」領域の正答率は38.2%(全国53.0%)であった。国語Bの平均正答率は44.2%(全国49.4%)で、そのうち「書くこと」領域の正答率は38.9%(全国43.8%)であった。また、「書くこと」領域の問題の

無解答率は、国語Aでは33.5%(全国15.1%)、国語Bでは15.6%(全国11.9%)と、かなりの児童が書くことができない現状が見られる。

授業から見取った低位群の児童の問題としては、
 ①漢字の間違いや語彙の不足といった知識の問題。
 ②理由を書くはずが途中で自分の意見が変わるといった、文章のねじれの問題。
 ③読み手を意識せずに自分の視点のみで書き、時間や場所、数量や対象などの情報が不足しているといった、読み手意識の問題。
 ④接続語を使わずに長文で書いたり、「次に」や「でも」を連続して使い続けたりする、接続語の問題。
 があげられる。

2. 実践の概要

本研究は、「書くこと」領域の単元で実践した。単元の学習中や学習後に家庭学習で、表現技法の練習プリント問題に取り組んだ。書く活動に慣れさせるために、年間を通して週に2～3回、150文字前後のミニ作文を書く活動を行った。また、推敲などの話し合いの場面で意見を出せるように、1学期に児童とともに、話し合いに必要な「聞くコツ」「話すコツ」について考えた。実践の概要は、表2の通りである。

3 授業実践

1. 単元

ここでは年間の授業実践のうち最後に行った、意見文を書く実践を取り上げる。児童は自分の経験や資料に基づいて学校の課題を取り上げ、解決策を調べて、校長先生にあてて提言する意見文を書いた。教科書は教育出版『ひろがる言葉 小学国語 6下』(平成22年検

定済)で、単元は「意見文を書こう」である。課題を見つけ、伝えたい内容をまとめ、目的や対象に応じて工夫して書くことが、単元の目標である。

児童は本単元に先立って、「学校案内パンフレットを作ろう」で付箋を使ったメモ作りを学んだ。「学んだことを生かして調べよう」では「A小に関わる農業」について調べ、「はじめ」「なか」「おわり」という構成で報告する形を学んだ。

本単元では、構成メモとメモをもとに書いた意見文の両方を友だちと推敲し合う。また、校内の問題について書くため、報告文に比べると、知識や意見を十分に持って話し合うことができる。

2. 実践の様子

全13時間であった。第1次(1~3時間目)に児童は教科書の例文を材料に、意見文の特徴と書き方を学んだ。第2次(4~9時間目)には構成メモを作成し、グループで推敲し合った。第3次(10~13時間目)には、第2次に修正されたメモをもとに下書きを書き、協同での推敲を経て清書した。

1~3時間目 2学期当初に「学校の課題について意見文を書くから、課題を考えておくように」と指示しておいた。そのうえで本単元の1時間目に、課題とその解決策を校長先生宛に書くということを見童に示した。

教科書の教材文「放置自転車をなくすために」をもとに、意見文の特徴について学んだ。教材文は途中で終わっているため、教師の方で全文を作っておき、手がかりとなるキーワードのマップ、構成メモ、ワークシートを使って教材文全文とこれらの関係を明確にするとともに、意見文を書く手順を確認した。

4・5時間目 4時間目に、学校に関わる課題をグループで複数取り上げ、内容ごとに付箋でマップにまとめてみた(図2)。グループで課題を複数取り上げた後、個人で取り上げたい課題を抜き出させた。

5時間目は、自分が取り上げたい課題を、個人の構成メモにまとめていった。1学期の報告文の学習では、構成メモを作るに当たって、「どの順番で並べていけばよいかわからない」という問題があった。そのため今回は、1~3時間目に学んだ意見文の六つの特徴を構成の項目として取り上げ、「課題」、「立場」、「原因(体験・資料)」、「他での取り組み」、「解決策」、「課題への考え」という順序で書くこととした。六つの項目をはっきりさせることで、多くの児童はマップから構成メモに付箋を移動できるようになった。そして、今まで書いてきた付箋が、すべての項目を満たしていないことにも気づいた。

しかし、実際に構成メモを作ってみると、児童が取り上げた課題の中には、



図2 グループで作成したマップの例

表3 構成メモの推敲に用いたチェック項目

はじめ	①課題がはっきりしている。
	②書く人の立場がはっきりしている。
なか	③「はじめ」で取り上げた課題に関する「理由や原因」(体験や資料)がある。
	④「おわり」で取り上げた解決策に関する「他での取り組み」がある。
	⑤提案や意見を説明する具体例(体験や資料、他での取り組み)は、提案や意見をわかりやすくしている。
おわり	⑥書く人の提案や意見がはっきりしている。

①六つの項目の一部しか満たせない(例えば「他での取り組み」が見つけない)課題がある。

②簡単に解決できない課題や、解決手段が一つしかない課題(しかも「玄関に足拭きマットを敷く」などの、意見文に書く価値や独創性が低いもの)がある。という問題が見えてきた。

6・7時間目 前時に、課題のマップから付箋を移動させて構成メモを作った。今回は構成メモを見直して、これまでに学んだ意見文の形にどのくらい近づけているか児童と確認した。

「はじめ」の「課題」と「書く人の立場」、「なか」の「理由や原因(体験)」まではほぼ全員の児童が付箋ではめ込むことができていた。しかし、「なか」の「理由や原因(資料)」と「他での取り組み」がないまま「解決策」になっている児童が半分近くいた。学校の課題なので「理由や原因(体験)」は比較的出しやすいものの、課題によっては「理由や原因(資料)」は難しく、単に「インターネット」としている児童がいた。そこで児童に、「何で調べるのか」と「何を調べるのか」の違いを説明した。そのうえで黒板に具体例をあげて、どのような言葉が付箋として貼られていけばよいのかを示した。これにより児童は構成メモのイメージが持ちやすくなった。不足した情報は家庭学習などで調べることとなった。

8・9時間目 8時間目は4人一組のグループで、構成メモの推敲を行った。推敲のチェック項目(表3)を示したワークシートを用い、児童は他のメンバーの構成メモについて、チェック項目ごとに「○」(よい)か「↑」(もっと良くなる)、どちらかの印をつけていった。また自分の構成メモについての自己評価も行った。チェック項目や協同での作業手順を明確に指示したため、児童は迷わずに取り組めた。だが、以下の問題が生じた。

①チェック項目が多すぎて時間がかかった。

②教師、児童ともに序盤で丁寧に取り組みすぎて時間配分が計画と大きく変わった。

③チェック項目ごとに検討の「要・不要」を考え話し合おうとしたが、具体性に欠ける助言が多かった。

④下位群の児童は、説明を聞いて「なるほど」と理解するところまでで止まり、助言までは出来なかった。

⑤資料やワークシートが多く机上が煩雑になった。

9時間目は、「項目ごとのつながり」に焦点を当て、特に「他での取り組み」と「自分の提案」のつながりを確認させた。8時間目の反省をふまえ、机の上に出す物を制限して取り組みさせた。二回目であり、前回よりもスムーズに話し合いが進められた。児童は友だちからもらった助言をもとに構成メモを修正した。

しかし、「他での取り組み」が明確でない構成は検討が難しい様子が見られた。また下位群の児童は、友だちの作った構成のわかりにくい箇所を問題点として指摘するのではなく、何とか理解しようと苦労していた。そのため、つながりの弱さを指摘したり、別のわかりやすい例を提案したりすることはできていなかった。

ここまでで作成された構成メモの例を図3に示す。

10~13時間目 構成メモをもとに書いた意見文の下書きをした。そのうえで、二人一組のペアで、下書きを推敲し合った。

推敲の参考にするため、段落、接続語、話し言葉、文末表現、文のねじれ、情報の不足などについて、具体例をあげた「推敲のチェック項目」を渡した。また構成メモも利用させ、内容が計画通りに書いているかも見させた。今までの行事作文やミニ作文、プリントの添削等で、教師に書かれてきた言葉を思い出して、「文のねじれ」や、「『なぜなら』には『から』をつける」、「言葉がくどい」、「文頭に『なので』は使わない」などを意識して推敲する児童が増えていた。

おわり《結論》	なか《本論》	はじめ《序論》	
<p>【課題への考え】</p> <p>「なか」をふまえた 【自分の思う解決策】</p>	<p>【他でのとりくみ】</p> <p>校庭</p> <p>【原因(体験・資料)】 ふざける</p>	<p>【自分の立場】</p> <p>ケガをなくしたい</p> <p>【課題】</p> <p>校庭でのケガ</p>	<p>キーワード (1・2単語で)</p>
<p>校庭でケガをする人が 多い。</p> <p>校庭をしばふにする。</p>	<p>長野県水明小学校は、 校庭をしばふにしている。</p> <p>まわりを見ないでふざけて いてぶつかる。</p> <p>休み時間に遊んでいるとぶ つかりそうになる。</p>	<p>ちゅういやよびかけをす る。</p> <p>遊んでいるとぶつかりそう になる。</p>	<p>短文 (二つの項目で2行以内。 長々と書かない)</p>

図3 推敲後の構成メモの例

ゴシック体はシートに印刷されていた。明朝体が児童の書き込み。改行は児童の書き込みのまま。

最後に、推敲し合った下書きと構成メモをもとに清書させた。こうして完成した意見文は校長先生に読んでいただいた。後日、校長先生より、一人一人の意見文に丁寧な返事があった。提案に対して、新校舎で対応する約束や、意見として認めつつも再考を促すコメントが書かれ、児童は校長先生からの返答に喜びつつ真剣に受け止めていた^(注)。

(注) 校舎を改築しており、児童はプレハブの仮校舎で2～3学期を過ごした。

3. 実践の考察—構成メモと協同推敲を中心に

「はじめ」「課題」と「立場」は最初からはっきりしている児童が多かった。「おわり」の「解決策」も、課題を決めると同時に書けた児童が多かった。しかし、意見文の本論にあたる「なか」の部分については変更が多く、付箋の活用が効果を上げた。

中位の児童にとって構成メモを協同で検討することは有効だった。しかし上位の児童は、相手に助言できるものの、友だちからの助言はあまりもらえなかった。逆に下位の児童は助言することが難しかった。また、もらった助言をどのくらい活用できるかが、話し合いの様子からは読み取りきれなかった。今後も友だちと協同で検討し合う機会を設定し、最終的には一人で自分の作文を推敲できるようにしたい。

協同での推敲は予想以上に時間がかかった。そこで、各項目が書けているかについてはチェックだけして話し合いはしないと、項目間のつながりに焦点を当てて話し合わせるといった工夫が必要である。テーマによっては、いくら時間をかけて調べても、内容を増やすことが難しいものもある。無理に内容を増やして、項目間のつながりが薄れることのないよう、指導が必要である。

児童同士の推敲が終わった後は、教師の添削も行う必要がある。また友だちの助言の良いところもほめたい。そしてクラス内でも読み合うようにして、できるだけ多くの良い推敲・助言に触れたうえで、清書に取り組むことが大切だろう。

4 家庭学習における実践

家庭学習ではミニ作文と練習プリントを実施した。

1. ミニ作文

1センチ方眼のマス目のノートを半分に切り、児童に配布した。1ページで約160文字書くことができ、文を書き慣れていくための宿題であることを説明した。初期は、「題名」だけ教師が決めて書かせた。5月から、「題名」と「書く条件」の二つを指定して取り組ませる

1. 同一テーマでの作文

作文は、4月と1月に実施した。テーマはどちらも「最近気になること」とし、文字数の制限はなく、今の自分で無理なく書けるだけ書くこととした。欠席等で未提出の児童もあり、37名中32名の作文を分析した。

児童像①構成 「はじめ」「なか」「おわり」の三つの構成が作られるようになったか調べた。構成数は4月よりも増え、「はじめ」「なか」「おわり」の三つの構成で書ける児童が21人になった。また三つの構成を意識できていなくても、段落を作り、「はじめ」「なか」や「なか」「おわり」といった二つの構成で書けるようにはなってきた。

児童像②読み手意識 長文が減ったり、接続詞が増えるなど、読者に読みやすい文章が書けるようになった。また4月にはドラマやファッションの話題が多かったが、1月には学校生活に関する話題が増えた。「先生が読む作文を書く」というかたちで読み手意識が生まれてきたと思われる。

児童像③文章化 4月には気になることしか書いていない児童がいた。1月には気になる理由や、そのことに自分がどう取り組むかまで書く児童が増えた。

児童像④推敲 4月のときには、途中で敬体から常体が変わったり、途中だけ敬体で書かれていたりした児童が数名いた。1月には全員がそろえて書くことができていた。1月に作文を書いた後で児童に、今年一年間、書くことを勉強してきて、作文で何か意識するようになったことがあったかを質問した。児童の回答を見ると、授業中の推敲の場面で教師が指摘したものが多く、中でも「文頭に『なので』は使わない」、「長文は切る」など表現技法をあげた児童が多かった。それ以外にも、「段落を作る」など作文全体の構成を意識していることもわかった。

児童像⑤負担感 作文の文字数は4月が平均253文字、1月が平均414文字であった。①～④の変化も合わせると、以前に比べて負担感が少なく、かつ、より良い文章が書けるようになったと言える。

2. ミニ作文

4月、10月、12月のミニ作文を取り上げる。4月は、今年度初めてのクラブがあった日で、部長決めなどのオリエンテーションがあった。このときはまだ書く条件は設定しなかった。10月は、保健体育で規則正しい

生活について学び、2週間の睡眠記録を取った後にその分析を書いた。「常体で書く」という条件をつけた。12月は、2学期最後のミニ作文であった。「きめ細か」^(注)で算数を教えている生徒指導担当の先生の話聞いた後、この先生に読んでもらうことを告げて宿題に出した。「自分の考えを書く」ことを条件とした。

(注)「きめ細か」とはTTによる授業など児童の実態に即したきめ細かな指導を行うという意味。そのための授業を「きめ細か」と略称する。

児童像①構成 10月になると複数段落で文章を構成し、「はじめ」には「～について書こうと思う」と書けるようになった。12月には「はじめ」「なか」の構成がかなり定着してきた。

児童像②読み手意識 12月には、きめ細かの先生に読んでもらうことを意識して、提案するように書くことができた。ただし意識はできるものの、伝わりやすく記述するのはまだ難しい児童がいた。

児童像③文章化 自分の考えを文章化したり、「～だから」という表現で理由を明確に書けるようになってきた。

児童像④推敲 家庭学習ということもあり、取り組む時間に個人差が出て、誤字脱字も見直さない児童も見られた。推敲に関しては不十分なところがあった。

児童像⑤負担感 検証作文同様、どの児童も、4月当初よりも書く文字数が増えてきており、負担感が減ってきたと考えられる。

3. 「書くこと」の単元で作成された構成メモや作文

児童像①構成 構成メモを作ることで筋道立てて考えられるようになってきた。また、付箋を操作することで、話や情報のまとまりを明確にできるようになってきた。

児童像②読み手意識 意見文では「(読み手である)校長先生は、登校班について知っているから、班旗や並び方の説明はしなくても大丈夫だよ」と説明を省略する様子などが部分的に見られた。しかし多くは、「学校案内パンフレットを作ろう」で見られるような、漢字を平仮名に替えるといった表現上の工夫が多かった。読み手を意識するには読み手についての知識やイメージを持つことが必要だが、それが難しい児童がいると考えられる。

児童像③文章化 「3 授業実践」でくわしく述べた通り、どの児童も、学校の課題に対する自分の意見を

書くことができた。

児童像④推敲 構成メモについて協同で推敲した。意見文の最初の構成メモと修正後の構成メモを比較した。書くことが得意な児童も苦手な児童も共に、「はじめ」の課題設定の理由や立場についての変化は見られなかった。しかし、自分が課題と感じた体験を追加する児童がいた。また「おわり」の部分でも、解決策や自分の考えを変える児童はほとんどいなかった。しかし友だちからの助言を生かして、解決策を増やしたり自分の考えを書き足したりする様子は見られた。

協同での推敲を通して解決策が変わった例もある。ある児童は仮校舎の廊下が危険だという課題に対して、最初は「呼びかけや自覚を促す」と提案していた。それが、「階段の踊り場に鏡を設置する」という提案に変化した。校長先生への提案として具体的であり、旧校舎での体験を生かした説得力のある意見となっている。

児童は書かれた文章についても協同で推敲した。児童はペアになり、教師が提示した「推敲のチェック項目」を参考に、丁寧に推敲することができた。また自分でも、書きたかったことが書けているか、構成メモと照らし合わせて推敲する様子が見られた。

児童像⑤負担感 構成メモができて何を書くかがはっきりしているため、下書きの際に児童の書き出しが早くなってきた。意見文を書くときは、最初の30分で、24名の児童が300文字以上を書いていた。また、結論や自分の意見を書き終えた後、続きに何を書けばいいかいつまでも悩んでいる児童がいなくなった。「はじめ」や「なか」の中の一かたまりの内容を、100～200文字くらいで書けるようになってきた。練習を継続したことは、ある程度まとまりのある文章を書くのに有効であった。

6 総合考察

1. 一年間の取り組み

授業実践に付箋を使った構成メモやマップを取り入れ、協同学習を活用することで、児童は課題設定、取材（書く事柄の収集と整理）、構成、記述、推敲、交流という指導事項に即して具体的な方法を学んだ。書き出す前に一つ一つの話のまとまりを付箋に記録し、ワークシート上で順序を操作することで、内容を可視

化し端的にとらえることができた。協同学習を取り入れ、話し合っ取り組むことで、書き出す前の児童の意欲づけになった。

Hayes & Flower (1981) のモデルに示されるように、書く過程は複数の要素から構成される。单元ごとに特定の過程に特化して取り組むことで、児童はその過程を意識して書く力を身につけることができた。

家庭学習のミニ作文は、児童が書くことに慣れるのに有効な取り組みであった。また表現技法の練習プリントは、作文の間違いやすいところを知り推敲の観点を身につけたり、授業で友だちに助言したりするうえで効果的であった。修飾語や指示語、感情を表す言葉を書くことで、使える表現技法や語彙を学べた。

2. 成果と課題

本実践の手立ての中心であった構成メモと協同学習について、成果と改善の可能性を、課題設定、取材（書く事柄の収集と整理）、構成、記述、推敲、という指導事項に即して検討する。

(1) 構成メモの成果と課題

課題設定 「意見文を書こう」では、課題を決めて構成メモを作成するのに先立って、付箋を使いマップを作成した。「何を書けばいいかわからない」という児童にとっても、短い言葉を付箋に書くことで、課題を考えやすくなった。

取材（収集と整理） 「意見文を書こう」や「学んだことを生かして調べよう」で、キーワードを付箋に書くことは、児童が内容や情報量を把握するのに役立った。また、付箋を構成メモにまとめていくことで、項目ごとの内容を把握しつつ、要・不要や順序の見直しをすることが簡単になった。

構成 「意見文を書こう」や検証作文、ミニ作文で明らかになったように、文章を書く前に構成を考えることで、Bereiter & Scardamalia (1987) の理論にある知識変形モデルで作文が書けるようになってきた。構成メモを年間通して使うことで、構成メモを使わなくても簡単な構成を頭の中で作る力が児童に備わってきたのである。このことから、構成メモは構成を意識して書く力を身につけるのに有効であったと言える。

記述 従来の指導では「書く内容の構成を考えながら表現したい文章を考える」と、児童は二重に考えなければならなかった。それが「書く内容の構成を確認しながら表現したい文章を考える」となり、書く文章

を考えることに多くの注意を向けられるようになった。その分、表現技法の改善が見られた。

推敲 「意見文を書こう」では、実際に書いた意見文だけでなく、文章化の前に構成メモについても推敲を行った。「はじめ」と「なか」のつながりや、「なか」と「おわり」の関係を一枚のメモで見ることができたため、児童は短時間で考えをまとめたり、説明を聞いたりできた。児童同士で話し合っているときに、付箋で項目を足したり減らしたりするなど、構成の推敲もスムーズに行われた。意見文を書いた後の推敲でも、書きたかったことが書けているのか、構成メモで確認する様子が見られた。

このように本実践で試みた構成メモは、

- ①課題を考えやすい。
 - ②情報の取舍選択や順序の入れ替えが容易である。
 - ③構成の推敲を行うことで、文章を書くときには記述に集中できる。
 - ④構成が可視化され友だちから助言が得られやすい。
 - ⑤文章を書くときや推敲の時に常に参照できる。
- という利点があった。

一方、以下の課題も明らかになった。

- ①構成メモを見ながら話し合うとき、キーワードと短文のみが並んでいるため、本人が書きたい内容を他の児童が十分に理解できないことがある。この点は、「書く」力だけでなく、自分の意図を「話す」力や、相手の意図するところを「聞く」力の育成も必要である。
- ②本実践の「意見文を書こう」では教科書の例文を参考に、課題、立場、原因（体験・資料）、他での取り組み、解決策、課題への考え、という項目を立てた。しかし、どんな意見文や説明文にもこの構成が使えるわけではない。さまざまな構成を学ばせるとともに、それらに共通の要素、例えば「主張や意見には理由や根拠が不可欠であること」を学ばせることも必要である。

（2）協同学習の成果と課題

課題設定 学校をテーマにすることでどの児童にも、身近な体験がたくさんある内容を取りあげた。そして最初にグループやクラス全員で情報を交換した。このことで、児童の知識の差が縮まり、共通の話題として話し合えるようになった。さらに、マップを前にしてグループで話し合うことで、自分の書きたいこと

を友だちの言葉を借りながらイメージすることができ、書くことを決めるのに役立った。また「全員で取り組む」という意識が強まり、意欲が高まった。

取材（収集と整理） 国語「学校案内パンフレットを作ろう」では、集める情報を分担して児童が調べた。パンフレットを作るのにどのような情報が必要か前もって話し合うことは、苦手な児童にとって有効であった。分担がはっきりしているので迷うことなく、意欲的に取り組めた。また情報が十分に集められたグループは、パンフレットの構成を考えるとともに、情報を選択することができた。

構成 「なか」に含める内容の順序については「学んだことを生かして調べよう」でも「意見文を書こう」でも、付箋を使って考えた。具体的な例をもとに話し合うことで、説明や意見も具体的にあげることができ、メンバーで共通理解したうえで、取り組むことができていた。

記述 グループやペアの相手を意識することで、読み手にとって何をどう書くことが必要か意識して書くことにつながった。

推敲 協同学習での推敲は、客観的に自分の作文を見直すことが難しい児童にとって、非常に有効であった。「意見文を書こう」の授業では、話し合いの手順やチェックする項目を教師から具体的に提示した。これにより児童は推敲の観点を学ぶことができ、児童間の差を減らすことができた。友だちや自分の作文の問題点を何度も指摘し合うことで、推敲の観点を学び、書き出す前に意識する様子も見られるようになった。協同学習で推敲を繰り返すうちに、児童は学級内で共通して多い間違い（例：文頭に「なので」を使う、一文が長い、理由や根拠が書かれていない）に気づき、そこから推敲のコツが引き出された。こうした取り組みを経て、日常の書く活動でも、「書いて終わり」でなく、「書いたら一度チェックする」という具合に推敲が定着してきた。

このように本実践での協同学習には、

- ①児童の意欲を高める。
- ②知識や理解度の差を縮める。
- ③他の児童の意見や発言から、何を書けばよいのか、どう書けばよいのか、どう直せばよいのか、学ぶことができる。
- ④他者の目を通して推敲してもらうことで、自分では

気づかない問題に気づき、モニタリングの育成につながる。

などの利点が認められた。

一方、以下の課題も明らかになった。

- ①効果的な推敲を行うためには、児童に構成や表現技法の知識を十分に身につけさせる必要がある。
- ②ペアで推敲し合うと、時間は短くて済むが、ペアごとの推敲の質や量に差が生じる。4～5人のグループで行うと、グループごとの差は減るが、時間がかかる。
- ③上位の児童の構成メモや作文はよく書けているだけに、他の児童からの助言をもらいにくい。一方下位の児童は、他の児童に適切な助言をすることが難しい。

冒頭で述べたように、書く力は国語だけでなく、教科だけでなく、社会生活のさまざまな場面で求められる。自分の書く過程そのものを見つめる力を育成することは、国語科の非常に重要な目標である。本研究は、構成メモや協同学習などの手立てが、その目標に有効であることを示した。

引用文献

秋田喜代美 (2002). 読む心・書く心—文章の心理学入門 北大

路書房

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : LEA.

ベネッセ (2006). 第4回学習基本調査報告書・国内調査 小学生版 [2006年]

<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3228>

群馬県教育委員会 (2013). 平成24年度全国学力・学習状況調査結果分析資料

http://www.karisen.gsn.ed.jp/boe/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=1362

Hayes, J., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : LEA.

犬塚美輪 (2012). 国語教育における自己調整学習 自己調整学習研究会 (編) 自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ 北大路書房 pp.137-156.

石田潤 (2002). 国語の授業過程の理解 多鹿秀継 (編著) 認知心理学からみた授業過程の理解 北大路書房 pp.59-76

文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 国語編 教育出版

杉本卓 (1989). 文章を書く過程 鈴木宏昭・鈴木高士・村山功・杉本卓 教科理解の認知心理学 新曜社 pp.1-48.

※本論文は第一著者が平成25年度に提出した群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職リーダー専攻(教職大学院)課題研究報告書『小学校高学年の国語科における書く力を育てる指導方法について—モニタリング育成による表現内容の構造化・推敲を通して—』に基づく。

(すずき とものぶ・たけい ひであき・さとう こういち)