

# 「書くこと」における学習指導法の改善

－構成・交流の指導過程に着目して－

倉家新哉

(奈良市立伏見南小学校)

松川利広

(奈良教育大学 教職開発講座 (教職大学院))

The Improvement of Teaching Methods for Writing:

－ Focusing on Composition and Exchange in the Writing Process －

Shinya KURAYA

(Fushimi minami primary school, Nara)

Toshihiro MATSUKAWA

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

**要旨：**本研究は、小学校高学年における「書くこと」の学習指導法について、構成・交流の過程に着目することにより、その改善を図ろうとする試みである。構成・交流に着目した実践によって、自らの学習活動を調整・制御するメタ認知の力が高まり、また「書くこと」を楽しむ態度が形成されることを検証することができた。

**キーワード：**文章構成 composition  
交流 exchange  
メタ認知 metacognition

## 1. はじめに

「書くこと」についての指導の在り方は、作文・生活綴り方教育論争、昭和33年の小学校学習指導要領の改訂、コンポジション作文<sup>1</sup>の提唱などによって、「論理主義的言語教育系統」が浸透し、整備されていったとみることができる<sup>2</sup>。しかし、教育の現場においては今なお、単なる行事作文や原稿用紙を与えただけでよしとする風潮が少なくない。

平成15年(2003年)実施のOECDの学力到達度調査の結果、日本は読解力で14位、数学的リテラシーは6位に下がった。こうした学力傾向を受け、平成20年には読解力の育成を目指し、言語活動の充実を含む学習指導要領の改訂があった。平成19年度に始まった全国学力学習調査の「B問題」も、情報の取り出しや解釈、熟考・評価などのリテラシーを測るPISA型読解力に対応したものである。平成20年に改訂された小学校学習指導要領国語科「書くこと」領域の変更点<sup>3</sup>では、第1学年及び第2学年において、簡単な構成を考えて、第3学年及び第4学年において、段落相互の関係を工夫して、さらに第5学年及び第6学年において、文章全体の構成の効果を考えたと記されている。こうしたテキストの中には図、グラフ、表などの非連続型テキストを含んでいることにも

注目しなければならない。

田中<sup>4</sup>は、こうした言語活動例を例に引きながら「書くこと」の学習過程を課題設定や取材・構成・記述・推敲・交流の各過程において指導の内容があるとし、その過程ごとの指導の重きをどう置くかを問題とした。文種や発達段階による差はあるものの、児童の書いた「作文」を作品主義として扱うのではなく、むしろその過程を大切にしていくことが大切であろう。しかしながら、「書くこと」に関わる研究レベルと現状レベルでは乖離があるように思われる。俯瞰して見ると、総論的には「書くこと」の重要性は以前に比べてより重視されるようになっていたものの各論ではそうではない。このことは、現場の教員のなかで「方法論がよく分からない」あるいは「学習過程についての理解が十分でない」と語られることが多いことに起因している。取材し、構成を考え、交流するという体験のなかで児童は主体的・協働的な学びを獲得していく。「書くこと」の学習の重点は記述の過程にあるのではない。むしろ、記述前の段階である「内容づくり」(ここでは書くこと的能力を育てるために示された5段階の系統表<sup>5</sup>における課題設定や構成の学習過程をさす)が重視されるべきである。平成27年度に実施された学力学習状況調査の国語では、具体的な事例を挙げて、分かりやすく説明する問題に関しては相当数の児童がで

きていたが、引用の必要性や効果を考えることに課題が見られた。また、国語Bにおいては、取材した内容を整理しながら記事を書くことに課題があるとされた。そして、学習指導に当たっては、文章に書かれている話題、理由や根拠となっている理由、構成や巧みな叙述などに着目できるように指導することが必要である、とされている。本研究はまず、学習課程の中でとりわけ構成・交流といった面に着目した先行研究に学ぶこととした。

## 2. 先行研究

小・中学校の国語教科書の編集に参加していた樺島は、「書こうとする意欲」よりも「内容づくり」に焦点をあてるべきだと考えるようになった。樺島は、自著<sup>6</sup>のなかで次のように書いている。「文章には内容がなければならぬ。そして文章は、その内容を効果的に表すための、言葉による構成体である。だから文章が書けるようになるには、自分独自の内容（アイデア）を発見創造し、これを言語化して、わかりやすく、また効果を発揮する文章を構成する、一連の手順・技術を身につけることが必要である」

こうした考え方は、かつて国語教科書の教材が、模範文を示して、これにならって書くようになっていたことに風穴をあけることになった。これは筆者の研究しようとする内容に合致するものであり本研究の出発点となった。

記述前の指導に着目した和田<sup>7</sup>は、「構想」についての定義を森岡や樺島らの考えに沿い、文章を書く手順の「材料の整理」と「材料の配列」にあたるものととした。さらに、構想メモや構想表を活用しての実践研究を行った。この実践において和田が課題としたのは、小学校の発達段階に応じた構想表の活用であった。どの学年においても構想メモの活用は、「思い出す力」を支えるという点では有効であったが、中・高と学年がすすむにつれて、均一的な構成を与えた際には逆に子ども達の構成意識を押さえつける結果になったと考察している。

本研究では、児童の発達段階や文種に応じて多様な構成を与えることで、和田の課題としたことを解決に導く糸口としたいと考える。

文章の構成について表した最近の著作では三森ゆりかや石黒圭の業績が参考となる。

三森<sup>8</sup>は、13歳から17歳までの4年間ドイツで過ごした体験から、グローバルスタンダードの言語教育のためには母語による言語技術（Language arts）が重要だと説く。そして、パラグラフの構造を理解し、そのスキルを身につけることが必要だと書いた。さらに段落の最初に置かれるトピックセンテンスについても具体例を挙げて言及している。情報の論理的な開示という点で空間配列（提示すべき情報に優先順位をつけ、大きい情報から小さい情報へと入れ子状に情報を開示すること）の学習を、

言語技術を実施する国では、小学校4～6年生の頃に学習し、スキルが身につくまでトレーニングを繰り返すことを紹介している。「構成」のもつ重要性は、日本語であってもドイツ語であっても、英語であっても変わらない。ただ、今日の日本において、骨格のきちんとした文章を書くことや段落意識についての具体的な指導が教育の現場で十分に行われているとはいえない。

本研究では、「構成」のもつ重要性を再認識し、段落意識を児童の学習のなかに位置づける具体的な方策についても考える。

構成に着目すると、小学生を対象としたものではないが、石黒の研究を引用する価値が生じてくる。石黒は、段落をつなぐ接続詞を「読み手」のものであるとし、いくつか分類される機能の中に文章の構造を整理する機能があるという。そして文章構成で重視する段落については、「接続詞は、そうした内容のまとまりを示す段落の冒頭につけられ、インデックスのような役割を果たすことがあります。パソコンにたとえて言うと、文というファイルをデスクトップにむきだしに置くのではなく、段落というフォルダに接続詞でファイル名をつけて整理して保存しておくようなものです」<sup>9</sup>と書いている。

構成から記述に移る際に、接続詞は重要な役割を果たす。本研究では、段落をつなぐ接続詞についても児童が作品を「交流」する過程においても重視してすすめていくこととする。

大学で文章表現の授業を担当し、研究している高松は、教科書、小中高における国語教育の持つ問題点を2つに分けて指摘している。1つには、言語能力の向上に欠かせない反復練習を盛り込もうとすると教科書の分量が多くなりすぎ、それを避けるための総花的な構成になってしまうというものである。この階梯化の困難さが良い教科書がないわけだとしている。また、国文学者や国語学者が執筆の中心となっている出版の状況（これは主に大学教科書について）に疑問を呈している。文学の専門家や日本語そのものを研究の材料としている学者らが、文章をどう書いたら良いかに詳しいとは限らないというのである。（要約引用<sup>10</sup>）その意味で、高松は「文章」そのものを研究対象としているとして、樺島の著作の価値を再評価している。

樺島はまた、文章構成にかかわる研究会として、柳瀬<sup>11</sup>を中心とした奈良国語科表現研究会（主な活動時期は昭和58年から平成24年）の顧問として長年にわたって指導を続けてきている。筆者も一員として参加してきたこの研究会では、園児から中学校、高校、さらには大学や社会人にたいしてのさまざまな実践を交流しながら、より有効な指導をめざして研究を続けてきた。なかでも特筆すべきは、参加者全員による文章研修である。この研修は樺島と柳瀬の理論に基づき自ら取材し構成表を用いた文章を書くことで、教室の児童に確かな内容作りの指針を示そうとしたのであった。会の中心であった柳瀬

は紀要の第7集<sup>12</sup>において、次のように書いている。

本グループでは、「子供に作文指導をするなら、教師自らも文章を書く体験を積み重ねなければならない」という考えにより、教師の文章研修を実施している。(中略) 教師の実作活動は、子供の作文指導の上にも大きな力をもって働くものであるから。

奈良国語科表現研究会が行ってきたブレイン・ストーミングの手法は 北川<sup>13</sup>のいうフィンランドメソッドの中のイメージマップにあたる。カルタとよばれるマップを描くことで、読みの広がりや整理したり物語の構想の全体像を具体化したりするとしている。

取材の過程で行われるブレイン・ストーミングは、集団の創発性により新規なアイデア創出を刺激するものである。また、児童が集団で作品を読み合う「交流」の過程においても創発性が発揮されていく<sup>14</sup>ということがいえる。

「交流」については、戸田が協力的プランニング法<sup>15</sup>のなかで次のように述べている。

児童は読み手のことを考慮せず、自分が知っていることを単に書き連ねる知識陳述から、書くことによって自分自身の考えをはっきりさせ、さらに深めていこうとする知識再編成に移行する。

以上のことから、「書くこと」の学習指導において、構成や作品の交流について着目することは意義のあることと考える。

構成や交流に着目して学習指導をすすめるということは、また、児童のメタ認知の力を高めるということでもある。三宮によれば、メタ認知<sup>16</sup>は「人間の認知過程とその調整・制御についての知識、および実際の調整・制御的活動であり、自己調整学習のプロセスを考える際に重要な鍵となる概念である」とされている。認知的な処理に関する方略を用いた研究は、これまで文章読解や数学的問題解決などで多く行われてきたが、本研究では、文章表現の過程におけるメタ認知活動の高まりについても考えていきたい。

## 2. 対象児童の学習履歴と現行の教科書

### 3. 1. 学習履歴について

本研究の対象児童を奈良市立A小学校6年2組26名(担任B教諭)に定めた。

対象児童の学習履歴を見てみると、低学年において一般的な三段落構成(はじめ・なか・おわり)を経験している。中学年においては、「わたしの考えたこと」(東京書籍4年)で、カードを手がかりにして文章の組み立てを考える学習を経験してきている。しかしながら、いずれも教科書教材をなぞっただけの指導に終わっており、本研究で採り上げる記述前の学習や構成、さらには交流という学習過程を意識した学習については経験していないことが、児童への聞き取りの結果明らかになった。

児童間の個人差も大きく、「おさかなメモをやったよ」と思い出す児童もあれば、「あれえ、そんなんやったか」などとほとんど意識に残っていない児童もあって、本研究を進めるうえでの抽出対象として効果的だと言える。

### 3. 2. 教科書教材に見られる「書くこと」の指導

平成27年度版の国語教科書では、書くことの扱いは次のようになっている。

本研究が、小学校6年生を対象としているため、範囲を該当する学年に絞って調べてみた。A社では、平成23年度版で独立して扱われていた「意見文を書こう」の単元が「新聞の投書を読んで意見を書こう」の発展学習として示されている。「ずい筆を書こう」で構成メモを学習した後、「文章を読んで自分の考えを持とう」(説明文)で事実と意見との考えに注意して、筆者の考えを読み取ることを《てびき》で示している。そして、「新聞の投書を読み比べよう」では、4つの投書の構成を参考に、自分の書く投書の構成を考えさせることとなっている。

構成指導について早くから採り上げてきたB社では、「意見を聞き合って考えを深め、意見文を書こう」という単元を提示している。ここでは、話す・聞くの領域とリンクさせながら、意見文を書かせることとしている。内容作りについてブレイン・ストーミングや付箋を用いた構成表を具体的に載せている点が特徴である。

C社でも、「自分の意見を明確にして書こう」の単元において、A社と同様に説明文教材で事実と意見をおさえる学習の後に単元を設定して学習の効果を図ろうとしている。ただ、C社の構成例では、解決のための具体例を羅列しているのに対して、上記の2社では構成例のなかに「予想される反論」を組み入れている点が異なる。

いずれにしても、各社とも説得力をキーワードにして教科書を作成し、従前に比べて進展してきているが、紙幅の限られた教科書という条件の中でもあり、内容づくりについて全ての学習過程を示しているわけではない。現場での具体的な実践を伴う教員の工夫が求められている。

## 4. 研究仮説

「書くこと」の学習指導において、文章構成について学んだ後、材料の採り入れ方や段落の順序を工夫したり記述後に適切な交流を持ったりすることで、児童は「書くこと」の能力を伸ばし、楽しみながら意欲的に書こうとするようになるのではないかと仮定する。

## 5. 仮説を検証するための研究

5.1. 「イースター島にはなぜ森林がないのか」で文章構成について学ぶ(5月)



表1 「イースター島にはなぜ森林がないのか」学習計画

	主 な 学 習 活 動	時間
第1次	全文を通読し、学習の見通しをたてる。筆者の述べ方をとらえ、それに対する自分の考えを書くという学習課題を確かめる。	1
第2次	事実と意見の関係に注意して文章を読み、筆者の述べていることをとらえる。（ここではB教諭の提案により、抽象と具体に注目して27からなる段落の内容について考えさせた）	3
第3次	筆者の意見についてまとめ、それに対する自分の考えを書く。（この段階で指導者が用意した構成表を使用し、それをもとに記述させた）	2
第4次	書いた文章を読み合い感想を交流し、筆者の主張や自分の考えを書くことができたかを振り返る。	1

この学習を終えた後、簡単な構成表を使って書いた児童の作品を3段階に分けて評価してみた。

A としたものの……10

B としたもの……11

Cとしたもの…… 5（未提出を含む）

[illegible]

図1 第3次で使用した構成表(部分)

作品は約 600 字程度のものを想定したが、A 評価としたものは、文章全体のバランスにおける 5 つの段落のバランスがとれ、かつ段落間の接続がうまくとれているものとした。1 の段落では、教科書教材の要旨を、2 の段落では筆者の主張をうまくまとめているものとした。そして 4 の段落では自分で選んだ例を具体的に表しているものとした。

特徴的なのは、3段階に含まれるいずれの児童も5つの形式段落を守って書いていたということである。それは、教師側の提示した構成表に基づいて記述したことが効果を表したと考えられる。記述にあたっては、対応する構成表の段落番号を指定し、その部分を書けたら記述したものと構成表とを合わせて前に持ってこさせて点検するようにした。この個別指導によって段落意識をきっちりと持てるようにしたのである。さらに、今回は構成表を全て完成させてから、記述に向かうという方法ではなく、構成表の3の部分までできた段階でそこに対応する部分を記述させることにした。この前半で教科書教材の要旨をまとめていくことを意識させるようにした。

要旨をまとめることからの発展として、自分の知っている例を4の段落に組み入れて書くという構成を考えた。

教材文「イースター島にはなぜ森林がないのか」の筆者である鷺谷さんの主張を理解するとどまらず、課題の発見と解決にむけて主体的・協働的に学ぶ学習の一つと方法として、「自分の考えた例」の段落を組み入れることにしたのである。自分で例を探すことは、個人差もあり難しいと考え、全体でブレイン・ストーミングを実施し、中央に「自然はかい」と書いたウェブ図を学級で作成していった。ブレイン・ストーミングの手法については、児童が未経験ということもあり、一斉指導でその概要を指導し指導者が板書するという形態をとった。

その結果は以下のようになった。

表 2 児童が構成表に組み入れた例の一覧

地球温暖化	4	大気汚染	5
災害	5	動物	7
マングローブの伐採	2	核実験	1

大気汚染はPM2.5・光化学スモッグ・黄砂を含む

動物はクジラ・イルカ問題を含む（総計に含まれない  
2名は欠席）

全体でのブレイン・ストーミングを経て、それぞれの児童が構成表の4の段落に自分で探した例を書き込む。5の段落では、筆者である鷺谷さんの主張と4の段落での自分の例とを勘案してまとめとするようにした。

書き終えた感想からうかがえる傾向を分類すると以下のようになった。

ア、自然の大切さを書いたもの…… 8

イ、構成等、作文について書いたもの…… 9

ウ、両方について書いたもの…… 3

エ、その他…… 1

指導者の側からいえば、イの観点からの感想を求めたのだが、「イースター島にはなぜ森林がないのか」を学習してきた流れからアの数が多くなったと考えられる。

イの観点から書かれた感想としては、

「文章のつながりを考えて書くのがむずかしかった。自分の考えを相手にどう伝えるかをなやんだ」(以上A評価児童)ここからは、構成表の使用により段落意識が明確になったことや段落をつなぐことの難しさに気づいていることが分かる。

「はじめはむずかしかったが、やってみるとかんたんだった。もう少し言葉に気をつけて書こうと思った」「やっぱりとてもつかれた。だが、達成感があった」「文章と文章をつなぐ言葉の勉強なのにあまりできていなかった気がする」(以上B評価児童)ここからは、構成表を使用すると予想していたよりも簡単に書けたことという意識の変化や達成感が見てとれるが、ここでも段落どうしをつなぐ難しさが表れている。

「ばくはこういう文を書いたことがないので、いい経験ができたと思いました」「この話を書いてみて文の説明を書くのがむずかしかった」(以上C評価児童) 自分の作品の感想を書く際にも、児童の能力といったものは表れる。段落や文章のつながりといった点に触れて書いているA評価やB評価の児童に比べて、C評価の児童は感想においても文章のことを文や話と書くなど文と文章の区別ができておらず、学習履歴において構成指導を少しではあるが経験しているにもかかわらず、そのことが意識に残っていないことがうかがえる。

## 5. 2. 「新聞の投書を読み比べよう」で文章構成を工夫し交流する（6月から7月）

指導計画の第2次以降について実践の経過をたどることとする。児童には「題材ヒント集」を配付して、題材決定のための支援とした。このヒント集は恣意的な指導を避けるため、主として毎日小学生新聞を中心として、朝日小学生新聞、読売 KODOMO 新聞などに掲載された最近の見出しを紹介し、合わせて児童が直接体験したことから（広島への修学旅行や車いすダンス講習会など）も事例に取り入れてもいいとのアドバイスをを行った。こうした活動は、学習指導要領の言語活動例イ「自分の仮題を解決するため、意見を述べた文章や解説の文章などを利用すること」にも合致するものと考えられる。

表2 「新聞の投書を読み比べよう」学習計画

	時	主な学習内容	支援
第1次	1	新聞の投書に興味をもち、投書の特性を知り、実際に意見文を書くという学習課題をもつ。	新聞の投書欄を印刷した資料を配付し動機付けをはかる。
	2	教材文の投書①～④について、書き手の意見や主張、その理由や根拠を考える。	投書①での範例をもとに、残り3者の投書について段落毎の要旨をまとめる（ワークシート）
	3	教材文の投書①～④について、説得の工夫をとらえる。	
	4	自分が最も納得できる投書の一つを選び、その理由を発表し合う。	ワークシートをもとに納得できる投書を選ぶ。その際、選んだ根拠を明らかにさせる。
第2次	5	自分が選んだ題材について意見文を書く計画をたてる。	「題材ヒント集」を参考にしながら、個人でのブレン・ストーミングを行う。
	6	説得力のある意見を書くために、反対意見に対する反論を入れる効果について考え、おおまかな構成のプランをたてる。自分の選んだ題材についての材料集めをする。	似通った題材別のグループで学び合いながら材料を集める。題材に関わる材料が不足している児童には、資料を補足する。
	7	提示された構成表の型の一つを選び、構成表をつくる。	型については本文中に記載
	8	グループ内で構成表の見合いをして、構成表を確定する。	似通った課題をもつグループとする。
	9	構成表をもとに記述する。	1段落を書き終えるごとに、記述したものと構成表を照らし合わせて点検する個人指導を行う。
第3次	10	グループ内で作品について交流し、「よく書けた」と思われるものを全体に発表する。	同じ型の構成表別グループとする。ルービック評価にもとづき「投書のレベル表」を活用しながら話し合う。

配付した題材ヒント集や、今までの学習をもとに児童は題材を決定していった。

表3 児童が考えた題材の内訳

スポーツ	6	ハルルジャパン・なでしこ・錦織など
社会	10	ロボットとの共生・たま駅長など
政治	3	18歳選挙権・集団自衛権など
日常	7	小学生のスマホ・組み立て体操など

## 題材ヒント集

【見出し】毎日小学生新聞

・税率が高いが、福祉は充実 ノルウェーは25% (4/2)

【Newsの窓】毎日小学生新聞

・はやぶさ 打ち上げ200日 飛行好調 (6/28)

・18歳投票 政治が大きく変わるかも (6/21)

・ヒト型ロボット いっしょに暮らしたい? (6/20)

【ニュース交差点】毎日小学生新聞

・石巻に五輪の火 東京国立競技場から (6/30)

・たま駅長を忘れちゃいよ そうぎに3000人 (6/30)

・なでしこW杯 4強入り (6/30)

【図解なるほど】毎日小学生新聞

・沖縄戦から70年 (6/18)

・賛成? 反対? ドローンがすごい (5/28)

・8件23施設を登録へ 世界遺産 (6/25)

【見出し】朝日小学生新聞

・口永良部島噴火1か月 (6/30)

・和食 万博で世界へアピール (5/3)

・新国立競技場 屋根は後回し (6/27)

・東海道新幹線から煙 (7/1)

図2 題材ヒント集（部分）

題材を決定する際には、下記の簡単なループリックを示して児童の意欲を喚起するようにした。

S 自分の主張や意見をしっかりと持って題材を選ぶことができた。

A 明確な理由を持って題材を選ぶことができた。

B 自分なりの理由で題材を選ぶことができた。

C どれを選べばいいかわからない。思いつきで選んでしまった。

この4段階のループリックを大きめのカードにとって黒板に貼っていった。その順序は、まずB、そしてA。「Sはないの?」との児童の声の後、Sを提示、そして「こんな人はいないよね」と言いながらCを示していった。

題材の決定後は、材料集めに入る。材料集めシートに拡散的なブレン・ストーミングにより題材に関わる材料を記入していく。ここには、単語だけではなくできるだけ文の形で記入させることにした。次の段階である取材計画の表や構成表につなぎやすくするためである。

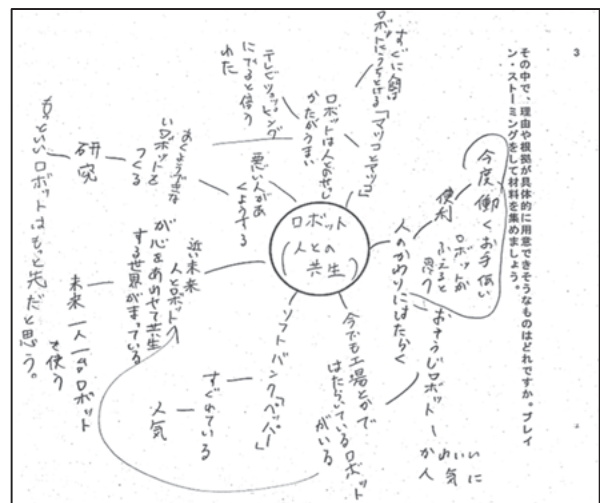


図3 材料集めのブレン・ストーミングの例



学習の形式としては、課題別（似通った題材）の小グループに分かれての作業とし、材料の集め方や発想などの点においての学び合いを奨励した。題材は何とか見付けることはできたものの、書く材料を集めにくい児童には、こちらから新聞記事やインターネットなどの情報を与えて考えさせるという支援を行った。例えば、ドローンを題材にした児童にYahoo!きっずの資料を提供、自転車運転の処罰問題を題材にした児童には講習をはじめとする厳罰化について記された警視庁のPDFを参照して作られたホームページを、ロボットとの共生を題材にした児童にはアメリカで開催されたヒューマロイドの大会資料を、という具合である。材料集めは順調に進んだものの、反論資料が見付けにくい児童に対しても、一定の資料を与えたりアドバイスを行ったりした。組み立て体操は危険かという題材については、そのとりやめを提唱している大学准教授のコメントを紹介し材料の一つとしてみることを勧めた。

次は構成表に記入である。今回の指導では、一律の形式を持つ構成表ではなく、3種類のパターンを用意した。一つ目は基本的なもの（これをAとする）で、

- (初め) ・自分の意見
- (中) ・根拠となる資料①
- ・根拠となる資料②
- ・予想される反論
- ・それに対する答え
- (終わり) ・自分の意見とまとめ

とした。次に二つ目（これをBとする）は、

- (初め) ・自分の意見
- (中) ・予想される反論
- ・それに対する答え
- ・根拠となる資料①
- ・根拠となる資料②
- (終わり) ・自分の意見とまとめ

とした。「中」の部分を入れ替えたものである。そして三つめは、「中」の部分の4段落の名称を空欄にしたもの（これをCとする）とした。

児童はこの中から一つのワークシートを選んで構成表について記入していくことになる。（を選んだ者6、Bを選んだ者11、Cを選んだ者7、欠席2）

構成表の記入にあたっては、作文は個人指導であるという観点を貫き、徹底して1対1の指導を心掛けた。指導時間後に全員のワークシートを回収し点検、付箋によるアドバイスを構成表に貼り付けていった。（図4）

次に記述に入る前に構成表の見直し・点検をさせる。児童が見通しをもてるよう、交流段階でのループリック（児童用）である投書のレベル表を前に掲示してから学習をすすめた。これは、5つの観点からなるもので、資料の挙げかた、資料の加工、きっかけ部分の挿入のしかた、反論部分について、段落のつながりについてそれぞれ3段階の評価を設定した。

点検が終わると記述に入る。児童は書き進める段階で疑問が生じると、指導者に尋ねに来るようにさせる。

その際には、構成表を必ず持参させて原稿用紙と見比べて個別に指導を行っていく。

記述を終えた児童には、グループ内の他の児童の支援にあたる。段落のつながり方や、構成表から文章化する手法など、児童が児童を教えることにより内容づくりや構成についての理解が深まることをねらったもの

である。

図4 ワークシート（Bを選んだ児童）の点検

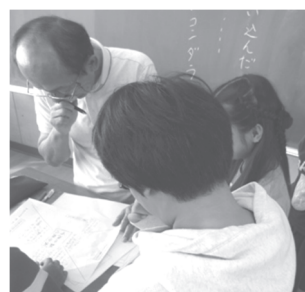


写真1 個人指導

児童の作品が書き終わると、小グループでの交流を行った。単元前半では、作品の題材について似通った者どうしのグループとしたが、交流の過程では構成表の型（前述）によるグループ分けとした。これは、お互いに同型の構成表を見合うことで観点を絞った

作品の作品の交流を目指したものである。

交流は、5名程度の6つのグループに分け、グループ内のそれぞれの作品を読む時間を3分間と定めて交流を進めた。児童には、「投書のレベル表」を配付して資料や反論を組み入れることなどの5項目を3段階でチェックさせることでグループ内の相互評価を実施した。時間の後半には、グループ内で評価の高かった者を各グループより選び、さらにその作品を書いた児童が音読して発表するようにした。

結果について見てみると、指導者による評価との齟齬が若干見られた。児童の選んだ作品は、なるほどと思わせるものもあったが、指導者がB評価とした作品も2つ程度含まれていた。このことは、児童にレベル表のループリックについての理解が定着していなかったことや、原稿用紙に書かれた作品そのものにこだわって、構成表と見比べて読むという視点にやや欠けていたことが原因だったと思われる。

## 5. 2. 「ことわざエッセイを作ろう」の特設単元で構成指導の発展と交流の充実を図る。（10月）

仮説を検証するにあたって、教科書教材だけでなく独自に開発した教材を用いることが、より意欲的に書く児童を増やし、「書くこと」の能力を伸ばすことに有効であると考え特設の単元を設定した。

ここでは、ことわざを題材として簡単なエッセイを書くという実践を行った。当初は論語等を使用することも考えたが、材料として採り上げるものの解題に時間を要

表4 「ことわざエッセイを作ろう」の指導計画

	時	主な学習活動	支援
第1次	1	ことわざを題材にしてエッセイを書くという学習について知り、そのすすめ方の見通しをもつ。	五つのことわざを用意し、児童とともにその意味について考える。
第2次	2	エッセイの材料となる体験やエピソードなどをワークシートに記入する。	4人を基本としたグループ(ことわざの種類別)で行う。材料を見付けやすいように助言を行う。
	3	ワークシートを参考に、自分で構成表を工夫する。	枠だけ与えた用紙を配布、3～5段落で構成するように促し、個人への助言も行う。
第3次	4	構成表をもとに、エッセイを記述する。	段落ごとに記述内容を点検しながらの個人指導を行う。
第4次	5	書き終えた文章についてグループで交流する。	4人を基本としたグループ(近くの座席・無作為)で行う。評価のポイントを記入したワークシートを配布する。
	7	交流で得たことを参考にして書き直しをする。	

することが予想されたため、児童にもなじみのある5つのことわざを用いて、肝心の構成や交流に時間をあてられるように考えた。解題には市販のことわざ事典<sup>17</sup>を参考にした。

単元の流れを説明した後、5つのことわざについて児童とともに解題していった。その後、児童各自がエッセイの材料とすることわざを一つ選んでいく。児童が選択した結果は以下ようになった。

- ・木を見て森を見ず ……3
- ・初心忘るべからず ……5
- ・楽あれば苦あり ……8
- ・鉄は熱いうちに打て ……5
- ・情けは人のためならず ……4 (1名は欠席)

「苦あれば楽あり」が8名であったため、4名ずつに分割し、6グループで、材料集めのワークシートに記入していった。ワークシートはB4の用紙を4分割したものを使用、「ことわざの意味」「ことわざの意義」「ことわざに関する体験1」「ことわざに関する体験2」の4つのスペースを用意した。体験の部分には児童の生活での実体験だけでなく、書物からの引用なども含めて広がりをもたせるようにした。(図5)

材料集めシートへの記入が済むと、次の学習過程として構成表を用意した。今回の指導では、1学期の指導から発展させて構成表のなかみを児童自身が自由に考えさせることとした。これは、今までに経験してきた構成の方法を知り、いくつかの順序の中から選択させるという段階を経て、児童が今までに学んできたことを生かして自ら組み立てることでメタ認知の高まりをねらったものである。

段落数は3から5とし、児童は材料に選んだ「ことわざ」をどの部分に入れるかを考え、個々に構成を作っていく。この際にも作業に疑問を抱いたり迷ったりした児

童には、前単元と同様、指導者である筆者に相談させるようにした。次に児童の作業の進展により構成表を書き終えた者から記述に移ることとした。

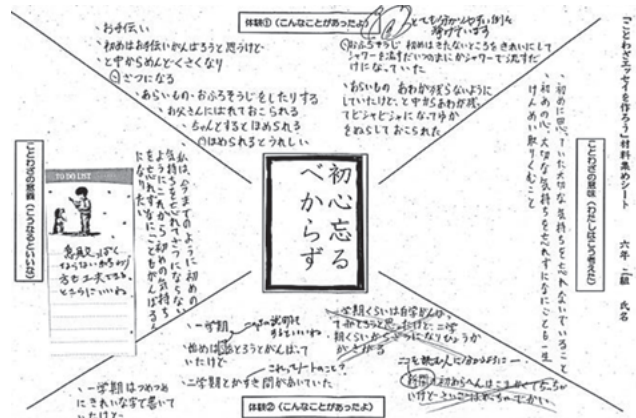


図5 児童Tのワークシート

記述に際しても「構成表の何段落まで書きましょう」という指示を与え、その部分まで記述が進んだ児童には、構成表と原稿用紙の両方を持ってこさせて、指導者が両者の関連が正しいかどうかを点検しながら学習をすすめた。あくまで「書くことの指導」は個人指導である、といった信念にしたがったものである。

以下に児童Tの文例を示す。

#### 初めの心を大切に (T児)

私はこんな体験をした。私はお母さんにお風呂そうじを頼まれた。最初の二・三日はきれいにきっちりとしてお母さんやお父さんにほめられていたけど、一週間ほどたつとカビキラーを使わず、シャワーで流すくらいの手抜きさのそうじだったのでお母さんに怒られた。そのとき、お母さんが、「初心忘るべからずよ」と言った。

また、こんな体験もあった。私の学年では運動会などの大きな行事や社会で習った歴史をB4やA4の紙に新聞としてまとめている。その新聞を書いたとき、初めは細かくきっちりとすき間なく書いていたけど、と中から字が大きくなったりすき間があいていたりしてバランスの悪い新聞になった。

「初心忘るべからず」は初めの心、大切な気持ちを忘れずにににごとも一生けん命に取り組むことだと考えた。

私は、今までのように初めの気持ちを忘れて雑にならないように、これからは初めの気持ちを忘れずにににごとも取り組めるようにしたい。

## 6. 実践の検証

	1	2	3	4	5
〇〇さんの作品 (◎〇△で記入)	◎	◎	◎		
1 ことわざの説明は適切か。	◎	◎	◎		
2 ことわざに合う具体的な体験や例を入れているか。	◎	◎	◎		
3 エッセイに自然な形で無理なく例を取り入れることができたか。	◎	◎	◎		
4 エッセイの終わりがスマートか。	◎	◎	◎		
5 段落の構成に工夫があるか。(無理のない展開で)	◎	◎	◎		
6 段落をつなぐ言葉や文がきちんできているか。	◎	◎	◎		
7 一文が長すぎないか。	◎	◎	△		
8 主述不照応な文はないか。	◎	◎	◎		
9 常体と敬体の混用はないか。	◎	◎	◎		
10 誤字やおくりがなの間違いはないか、習った漢字が使われているか。	◎	◎	△		
その他、気付いたこと ※下の欄に記入	◎	◎	◎		

1 ユウ目的の例の運動会の組み立てが少し無理やり入れた気がする。  
2 もう少し楽しいエピソードを入れたらもっと良くなると思う。  
3 アニメのエピソードのどのの、1大か長い。1だん落では、  
ことわざエッセイを作るうて学習して、どんな方が待たれたいと思いますか。  
楽しいエピソードを入れると、読み手も喜びたくなる  
文章になるということ。人をききつけないうをならふくらませる  
ために書いてもいいということ。  
本が読者のような読者のリとスマート。

図6 相互評価表の例

ここに採り上げた作品は、特に秀逸というわけではないが、身のまわりから取材した例をうまくことわざと関連させた文章だといえる。課題となるのは終末部のまとめ方であろう。早く書き上げたいという意識が児童の作品全般にみられたので、交流の過程では、チェックポイント（「エッセイをよくする10のポイント」図6参照）による相互評価のみならず、エッセイらしい文章の終わりの方についても話し合わせることにした。



写真2 グループでの交流

交流の際には、4名を基本とするグループ形式で授業を行った。活動の内訳はグループ内の他児童の作品を前述のチェックポイントを印刷したワークシートをもとに5分間で記入、1分間のアドバイスタイムで対象児童に対して口頭で意見を与える。この組み合わせを3セット実施してグループ内の交流を終えた。

交流の過程を終えると、推敲に入る。児童はグループ内の支援を得て書き直しを行っていく。

ここでは段落どうしのつながりや文のねじれ、さらにはエッセイとして有効な終末部の書き方の工夫などに重きを置いての学習をすすめた



写真3 グループでの推敲

## 6. 1. 指導を経て改善された点

指導後の児童の変容をみるために作文意識調査アンケートを実施した。（実施児童数25名、1名欠席）

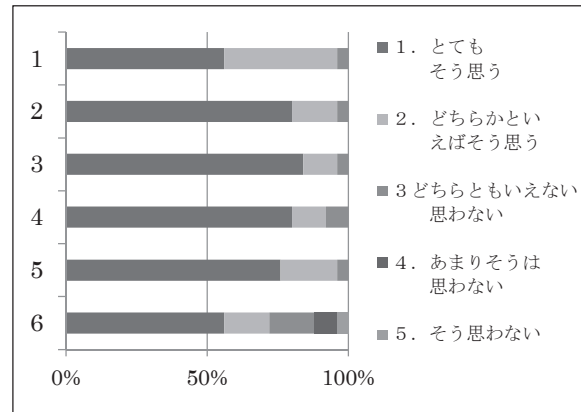


図7 アンケート結果をグラフ化したもの

アンケート項目は6つで内容は以下のとおりである。

- 1, 以前に比べて、構成について意識するようになった。
- 2, 文章の種類（書くことの課題）に応じて取材し、材料を集めることが大切だと思う。
- 3, 材料の組み合わせを工夫することでよい文章が書けると思う。
- 4, グループでの話し合いで記述前のワークシートや文章がよかった。
- 5, 一人ずつ見てくれるのでよく分かった。
- 6, 以前に比べて、文章を書くことが苦にならず楽しく思えるようになった。

以下に分析を加えてみる。

取材・材料の組み合わせ・グループでの話し合い（項目2, 3, 4）について80%の児童が「とてもそう思う」と答えた。「どちらかといえばそう思う」の群を加えると90%を超える。こうしたことから、児童は筆者が実施した3つ実践により文種に応じた取材や材料集めの重要性や交流の有効性を認識したと言える。また、構成（項目1）についても「とてもそう思う」が56%、「どちらかといえばそう思う」の群を加えると90%となった。アンケート時に児童が記入した自由記述欄（後述）をみても、そのことは明らかになっている。

また、学習の過程における個人指導が児童にとって励ましや安心を与えていること（項目5）も結果として分かった。項目の6をみても、「以前に比べて、文章を書くことが苦にならず楽しく思えるようになった」と感じた児童が増えている。構成や交流に着目した研究仮説をある程度実証したものである。

《児童アンケートの自由記述欄より 部分 下線は筆者による》



・私は、文章の構成とかあまりわからなくて苦手だったけど、自分で構成を考えることで前より作文を書くのが楽しくなった。例えば、今回の作文は自分の体験などを書いて構成をねったりするのは、前の私ではすこしむずかしかったと思うけど、今までの授業のおかげですらすら書けた。

・私は、以前に比べて構成について三つに分ける、四つに分けるなど、その文章に合わせ変えていくことを意識して書けるようになった。また、構成だけでなく、文章の種類によって材料を変えていくのも大切だと思う。材料の種類をいろいろ組み合わせていくことは、今までより楽しいと思えるようになった。

・もともと作文を書くのが好きで、6にはそうは思わないと書いてはいるが、この作文を書くのも楽しかった。私は、軽い感じの作文が苦手で、内容や言葉に迷ったが、他の人の作文を見ているうちに、この表現はいいな、この内容はいいなと思うようになり、ちがう視点から見られるのがおもしろいなと思った。(この児童は「書くこと」のレベルは高いが、交流によって新たな価値を見だしている。)

いずれの感想においても、児童が自分の作品やその作成過程を客観的にみてきたことが分かる。3つの実践を通して児童は、自分の意志と選択によって「書くこと」の学習に積極的に関わるようになってきた。つまり、学習力を高めるメタ認知が促進されたのである。実践のなかでの交流の場面は、援助要請場面と考えることもでき、問題解決のスキルを他者から学ぶ重要な機会である。他所の力を借りて相互的なやりとりのなかで、つまずきの一時的な解消のみならず、自己制御・自己調整的な力、すなわちメタ認知を獲得していくことができたのである。

本稿でとり上げた3つの実践のなかから抽出児童Sの作品(抜粋)を挙げ、変容をたどってみる。

#### ①「イースター島にはなぜ森林がないのか」(5月)

イースター島に森林がなくなった理由は、二つあります。一つは人々が丸木船や宗教的な目的、農地にするために森林を切り開いたこと。二つ目はラットはイースター島に増えそのラットたちがやしの実を食べ、やしの実の再生をさまたげたこと。

そして次のようなことをわし谷さんは次のような三つの意見を述べている。(中略)

ぼくが知っている例では、サルが町にでてきて人をおそい人を何人かふしょうさせたというニュース。

ぼくはこのイースター島の話でもっとポリネシア人は森林、自然のことを勉強するべきだと思う。

#### ②「新聞の投書を読み比べよう」(6~7月)

テレビニュースを見ていて、気をつけないといけないと思った。

ぼくは、自転車の交通ルールが厳しくなっていて

事故がへりよくなったと思う。

六月一日から、自転車の交通いはんのぼつそくが強化され、スピードいはん、信号無し、かた手ばなしなどをするとぼつきんもしくは勉強しないといけなくなる。

警察がふえ車などでも悪いことをしたりすると警察がすぐつかまえてくれる。(後略)

#### ③「ことわざエッセイを作ろう」(9月)

鉄は熱いうちに打て。これは、スポーツで例えると、初心者の中に基本を教えると、後から強くなるということを表しています。

一年生のころに、お兄ちゃんが剣道をやっていて楽しそうでした。まだぼくが道場に入りたてのころ、竹刀を持たせてもらえずすり足ばかり教えてもらっていました。そして半年たち、やっと竹刀を持たせてもらいました。これは、基本を初心者の中に教えるということだと思います。

ぼくは、今年の全日本剣道大会を見ていて、四十三年ぶりに大学生として優勝した竹ノ内選手のことを思いました。竹ノ内選手は小さい初心者の「ころから、とても厳しい練習を道場でも家でもやってきたからこの大会で優勝できたのだと思います。(後略)

S児は、よく話すがまとまった文章を書くのが苦手な児童である。①では、主述の不照応・常敬体の混用が見られ、例の挙げ方や結論も適切とはいえない。②では、書き出し部分の工夫があり例の挙げ方に工夫が見られるものの、主題がまとめきれていない。それが③になると、自分の生活に関連した適切な例を挙げ、文章の構成もまとまってきている。この児童の変容は、くり返して具体的な指導を行ってきたことや、グループでの交流の時間をもつことが「書くこと」の指導の改善に役立ってきたことを示すものである。

### 6. 2. 実践後に残された課題

児童が以前よりも構成に着目することの重要性に気づき、また交流によって作品が深まることは先に述べた。だが、構成表から記述に移る学習過程において、ただ構成表に記入されたものを原稿用紙に書き写していくようなことが見られた。そのことは、構成表の内容にも関連しており、箇条書きにして、上位概念と下位概念(詳しくする部分)の記入方法をさらに徹底するなどして今後改善を図りたい。

交流の過程においても課題が見られる。それは、グルーピングの問題もあるが、単なる協力では文章の質を向上できないという点である。たしかに、文章の組み立てについて示唆したり、挿入する例についてさらに細かく状況を求めたりすることで、作文の苦手な児童にとっては文章を書く際に考慮すべき点を発見することができた

め、モチベーションが向上している。それに対し、得意な児童はグループでの交流において得るものが少なく、モチベーションの向上率が大きかったとはいいいく。

こうしたグルーピングの問題をはじめ、文種に応じた「書くこと」の学習過程をどのように工夫していくか、また、個人指導の時間をどのように確保していくかも課題としてあげられる。

## 7. おわりに

本稿では「書くこと」についての指導の在り方について、3つの実践をもとに述べてきた。そして、学習過程のなかで構成・交流に着目した題材を児童に学ばせることで、研究仮説を検証しようと努めてきた。

学習後における児童の変容は児童の作品やアンケートの数値・感想などで明らかになってきた。児童は文章構成の意識を身に付け、他の児童との交流によって自分の作品を深化させ「書くこと」の能力を伸ばすことができたのである。本研究ではまた、原稿用紙に向かう前の内容づくりの場面や交流の場面で、児童にとって興味のある多様な学習形態を工夫してきた。その結果「書くこと」を楽しむ意欲的に取り組む児童が増えたのである。

本研究は、従前にみられた原稿用紙を与えて書きなさいと指示するだけの指導からの改善を目指したものである。学習過程のなかで「書くこと」の内容を図や表にして視覚化し、作品を交流することで児童は学習活動を調整・制御するメタ認知を高めることができた。このことが「書くこと」の能力を伸張と意欲化につながったのである。

今後は児童の「書くこと」に関する状況を細かく把握し、付けたい力の明確化を図って単元の構想を進めていきたい。

## 注

- (1) 森岡健二 (1995)『文章構成法』 東海大学出版会
- (2) 有元秀文 「国立教育政策研究所広報」 第136号 p.8

- (3) 「小学校学習指導要領解説 国語編」 文部科学省 (2008)
- (4) 『新たな時代を拓く小学校国語科教育研究』 全国大学国語研究学会編 (2009) 田中智生 担当部分 p.73
- (5) 「小学校学習指導要領解説 国語編」 文部科学省 (2008) p.132
- (6) 樺島忠夫 (1980)『文章構成法』 講談社現代新書 p.17
- (7) 和田 瞳 (2006)「「書くこと」における指導法の考察」 大阪教育大学修士論文
- (8) 三森ゆりか (2013)『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』 大修館書店
- (9) 石黒 圭 (2008)『文章は接続詞で決まる』 光文社新書 なお、石黒には『よくわかる文章表現の技術Ⅱ文章構成編』明治書院(2009 新版)があるが、これは石黒が実際の講義のなかで受講生に課した課題を集計してまとめ説明した内容であるので、本稿では新書の記述を引用することとした。
- (10) 高松正毅 (2003)「「文章表現技術」の理論確立に向けて」 高崎経済大学論集 第45号
- (11) 柳瀬真子 元奈良市立小学校長 中学校での国語科教諭としての経験も長い。『楽しい作文教室』第一法規 1980 をはじめ樺島忠夫・中西一弘・巳野欣一との共著もある。
- (12) 奈良国語科表現研究会「作文実践収録」第7集(1995) p.108
- (13) 北川達夫 (2006)『フィンランド・メソッド入門』 株式会社経済界
- (14) 飛田操・三浦朝子 (2003)「集団の創造的活動における創発性：社会心理学的観点から」 福島大学教育学部論集第75号
- (15) 戸田亜佑・坂本美紀 (2004)「協力的プランニング法が大学生の作文にもたらす効果」 愛知教育大学教育実践センター紀要第7号
- (16) 三宮真智子 (2008)『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』 北大路書房
- (17) 吉田ゆたか (1984)『まんがで学習ことわざ事典』 あかね書房