

「わたしの教育記録」 入選作品 全文掲載

対話を通して書く力を高める作文指導の工夫

作文を書く際、多くの子どもたちが、「何を書けばいいのかわからない」「どう書けばいいのかわからない」という2つの問題を抱えています。そこで、秋田県の菅野宣衛先生は、「計画」「翻訳」「推敲」という作文の各過程に子ども同士の対話の場を設定、「書きたいこと」と「適切な表現」を書き手自身が見出していけるような授業を展開しました。全国の若手の参考になる具体的な手立てと、子どもたちの成長を記した教育記録です。

秋田大学教育文化学部附属小学校 菅野 宣衛

1 問題の所在

子どもたちに「書く」時に困ることを尋ねると、次の二つの答えが圧倒的に多く返ってくる。

一つ目は「何を書けばいいのかわからない」、つまり書く内容に関する問題である。

二つ目は「どう書けばいいのかわからない」、こちらは書き方、表現の仕方に関する問題である。平山・福沢（1996）による調査でも、児童が作文に対して特に困難を感じているのは、「書く内容を何にしたら良いか選ぶことが難しい」という構想上の困難、書きたいことを「文にすることが難しい」という表現上の困難の2点であることが示されている。

そこで、「書く力」を育てていく上で、多くの子どもたちが直面しているこの二つの問題を克服していくことが大きな課題であると考えた。

2 研究の目的

子どもたちが書く時に構想・表現という二つの過程で困難を抱えているという現状を踏まえ、本研究では、子どもたちが書きたいことを見だし、より適切な言葉で表現していく力を高める支援の方法について、新たな知見を得ること

を目的に授業実践に取り組んだ。

3 研究の方法

従来の作文指導では、「何を」「どのように」書くかという問題に対して、構想メモなどの充実を図る記述前の指導や、赤ペンによる記述後の指導によって解決を図っている実践が多かった。内田（1986）や Flower & Hayes（1981）のように作文を書く際の思考過程に関する研究はなされているものの、書いている過程そのものに焦点を当てた指導実践は、吉田（2012）等を除いて未だほとんど手をつけられていないのが現状である。したがって、作文を書く過程における有効な支援の方法を提案することは十分意義があるものと考えた。

そこで、本研究では吉田（2012）の提唱する教師と児童の対話による記述中指導のアプローチを援用し、作文を書く過程に子ども同士の対話の場を設定することで、自分の「書きたいこと」と「適切な表現」を見いだしていく授業実践を行った。この実践を分析することで、「何を書けばいいのかわからない」「どう書けばいいのかわからない」という二つの問題を解決するための具体的な手立てが、児童に対してどのように機能したのか検討する。

4 授業実践の実際

・単元名 「この写真、私はこう読む」(六年)

(全7時間)

・ねらい
写真家の作品から気に入ったものを選び、写真の中の着目した部分について詳しく書いたり、感じたことを書いたりすることができる。

【書くこと(1)ウ(記述)】

① 「何を書けばいいのか分からない」を克服するための手立て

・書きたい題材を選ぶ

単元の導入場面では、写真を選ぶ活動を設定することで対象に主体的に向き合い、書きたいという意欲を引き出すようにした。子どもたちは、前単元で紀行文「おくのほそ道」を学び、自分の見たことを巧みに言葉で描き出す松尾芭蕉の表現に触れている。前単元の学習を踏まえ、次のように投げかけた。

「これから、先生がロベール・ドアノの写真を8枚見つけた。先生がロベール・ドアノの写真を8枚見つけた。先生がロベール・ドアノの写真を8枚見つけた。」

す。この中から気に入ったものを1枚選び、その様子を芭蕉のように言葉だけで描き出してみよう。



ここで一番大切にしたいのは、書く対象を自分で選ぶという点である。単元の終末に、選んだ写真を友達に紹介する活動を設定しているため、子どもたちは「何が写っているのか」「その魅力は何か」「なぜ選んだのか」という点を明らかにする必要がある。つまり、本単元の学習課題は選択することによって、書く目的と内容が自ずと生まれるような構造になっている。その結果、多くの児童が、目的意識をもって意欲的に1回目の作文に取り組むことができた。

・着眼点を決める

第1時で、子どもたちは今持っている力で、選んだ写真の様子を言葉で表現する活動に取り組んだ。しかし、とりあえず書いてみたものの、

書くことがありすぎて、どれを書いたらいいか分からない。

という点であった。

そこで、第2時に高畑勲の論説文「鳥獣戯画を読む」(光村図書・6年)を題材に、書き方の工夫を学ぶ時間を設けた。そこで、子どもたちが見いだしたのは、
「○○を見てみよう」

という筆者の言い回しである。筆者は着眼点を決め、それについて詳しく書いているということに気付いた子どもたちは、早速その技を自分の作文に取り入れた。まず、写真の中で特に気になった場所に赤ペンで丸をつけ、その部分について詳しく書くことで、「どれを書いたらいいか分からない」という問題を突破することができた。

② 「どう書けばいいのか分からない」を克服するための手立て

・課題意識を明確にする

話し言葉のように知っていることや浮かんだことを思いつくまま文字化するだけでは、決して表現も思考も深まることはない。そこで、重

要になるのが「書いたものをもう一度とらえ直す」という段階である。

そこで第2時に、自分の文章をとらえ直すために、次のような活動を設定した。

T: 作文を見直して、「うまく言葉にできなかった」という文を選び、青線を引きましょう。

「どこ」が、うまく書けなかったのか明確になったところで、次のように問いかけた。

T: 青線を引いたところが、「どうしてうまく言葉にできなかった」のか、その理由を書きましょう。

書くことによって表現が深まるのは、表現を吟味し調整している時である。そのためにも、「どこが」「どのように」書き足りないのかを意識化する活動が必要となる。このような活動を設定することで、子どもたちの課題意識を明確にし、よりよい表現を見つけようとする意欲を高めることができた。

・課題を解決するための書き方を教材文から学ぶ

第2時までの活動を通して子どもたちが見いだした課題は、大きく分けて次の三つであった。

- ① 背景をどう書けばいいかわからない。
- ② 人物の様子がうまく書けない。
- ③ 写真から予想したことをどう書けばいいかわからない。

このように、自分の持っている言葉の力で立ちいかなくなった時こそ、新たな言葉を学ぶチャンスである。そこで、改めて『鳥獣戯画』を読むから、筆者の書き方の工夫を見つめる活動を行った。ここから第3時から第5時までは次のような流れで、授業を進めた。

- ・授業の前半→①③の課題を解決するための表現を、『鳥獣戯画を読む』や友達の作文から見つける。
- ・授業の後半→見つけた言い回しから、自分の作文に取り入れたいものを選び、自分の作文を加筆修正する。

第3時の前半で、子どもたちが教材文の導入部から見いだした書き方の工夫は、以下の六つであった。

- A 書き出しの工夫
- B 場所が書かれている

- C 全体から細部へという順番で書かれている
- D 実況のように書かれている
- E 擬人法
- F 体言止め

こうして教材文から自分たちの課題を解決する表現を見いだした子どもたちは、前記A～Fの技法を取り入れ、より適切な表現へと修正していった。

例えば、「① 背景をどう書けばいいかわからない」ということで悩んでいた児童は、主にCの全体から部分へという構成の工夫を用いて、次のように修正している。

(原文) 道路を小さい子どもたちが電車をつっこしているようにわたっている。

(修正後) 立派な建物が並んでいる。その街の道路を小さくかわいい子どもたちが、よちよちと電車をつっこしているようにわたっていく。前の人の服をぐいぐい引っ張りながら、みんなとはぐれないようにしている。

また、「② 写真の人物の様子がうまく書けない」という児童は、Dの「実況のように書かれている」という工夫を用いて、左記のように修正している。

〔原文〕ここは交通量が多い横断歩道。数

十人の幼い子どもたちが、迷子にならないよう前の人の服につかまっているように見えた。しかも、隣には芸術的な建物が見える。

〔修正後〕ここは交通量が多い横断歩道。おつ、

数十人の幼い子どもたちが、迷子にならないよう前の人の服につかまっている。しかも、道の脇には大きな建物。そして奥まで続く車の列。子どもたちは楽しそうに笑顔を浮かべている。

さらに子どもたちは「③ 写真から予想したことをどう書けばいいか分からない」という問題を解決するために、教材文から「～に感じられる」「～なのではないか」「～にちがいない」といった八つの文末表現を見いだした。これらの表現を用いて、子どもたちは自分の確信の度合いに合うように表現を以下の例のように改めていた。

〔原文〕男性は黒の駒で後攻です。

〔修正後〕男性は黒の駒で後攻。どの駒を使

つか、考え込んでいるのだろうか。

ここで注目したのは新たな解釈を追記している修正後の第二文である。書いた児童に授業後に尋ねてみると、自分にはそう思えるけれど、自信を持って言い切れないからこれまで書けなかったという答えが返ってきた。このように「どのように書くか」という表現方法を知ることが、自分の中に埋もれていた「書きたいこと」を表出することにつながっているのである。

・課題を解決するための書き方を友達から学ぶ

教材文から「どのように書くか」という課題の解決法を学んだ後、第6時は2回目の作文に向け、作文メモを作成する時間を設定した。ここでは、次のような流れで活動を進めた。

① これまで写真から読み取ったことをノートの上段に整理する。

② ①から感じたことをノートの下段に書く。

③ 同じ写真を選んだ友達と読み取ったことや感じたことを交流し、青ペンで書き加える。

④ 写真家ロベール・ドアノーが伝えたかったことを話し合う。

A児は、③の活動後に「霧」「雨で水たまりができています」「おじさんが手をポケットに入れている」「前から雨が降っていたのだろうか」といった自分では気付かなかった点を作文メモに追記していた。その後、A児が完成させた2回目の作文が次のものである。

《A児の作文・2回目》

雨がポツンポツンと降りゆく中でかさを持ったおじさんが立っている。梅雨時なのだろう。おじさんは、左手をポケットに入れてかさをさしている。しかし、よく見るとこのおじさんは、自分にかさをさしているのではない。となりにあるチェロにかさをさしてあげているのだ。おじさんは、どこか遠くをながめている。

その近くには、ニット帽をかぶった人が絵を見ている。でも、その先には霧が立ちこめていて……。おじさんが、どこか遠くを見ているのは、チェロにかさをさしてあげているのが照れくさいからなのかもしれない。

この写真を見てドアノーさんは、楽器を人と同じように扱える人がいると伝えたかったのだと思う。

《A児の作文・1回目》

雨が降っていて、かさを持ったおじいさんは、自分がぬれるのもかまわず、横にある楽器がぬれないようにとかさを使っています。そして、そのと年には絵描きさんのような人がいて、絵を見ています。なぜよいと思ったのかというと、となりにあるチエロをまるで友達のように思っているのを見て、やさしさをかんじたからです。

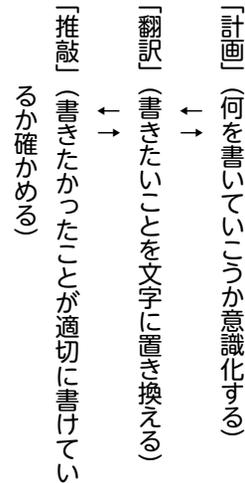
A児に代表されるように2回目の作文では、対話を通して友達から学んだ背景や人物の描写が数多く追記されていた。その結果、どの児童も1回目にした作文に比べると、描写の部分が量的にも質的にも大きく変容していた。

5 結果と考察

今回の実践を通して、対話を通して「何を書けばいいのかわからない」「どう書けばいいのかわからない」という二つの問題を解決し、書く力を高めていくための支援のポイントが三つ明らかになった。

1点目は、書く時の思考過程をふまえ、他者との対話を効果的に位置づけることである。

秋田(2002, p97)は作文の過程では、左記の三つの過程を相互に行きつ戻りつしながら書くことが行われることを指摘している。



今回の授業実践で行ったように、「何を書けばいいかわからない」という状態を乗り越える上で、友達や教師との対話は非常に有効であった。こうした点から「計画」の段階で「書きたいこと」を見いだす起点として、テーマに関する対話を行うことは効果的な手立てであると考えられる。

2点目は、多様なモデル文に触れる機会を設定することである。同じ題材について書いても、子どもたちはそれぞれの言い回しを用いて表現していく。教材文はもちろん、友達の多様な表現に触れることができるという点は、教室で仲間と共に書く最大の利点であるといえる。今回の実践では、こうした利点を最大限に活かすために、友達の作品を読み合ったり、教師が効果的な言い回しを板書やプリントで紹介したりす

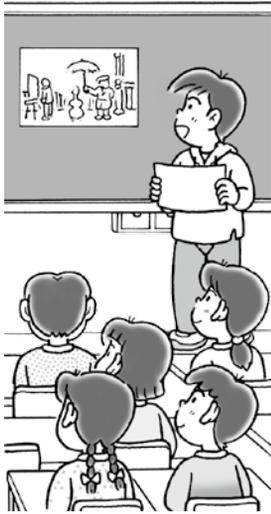
ることで共有化を図った。



3点目は、多様な選択肢から自分の「書きたいこと」にぴったりの表現を選択する活動を設定することである。ここでの大切なポイントは「選択」である。優れた言い回しを強制するのではなく、複数の例を提示し自分でふさわしいものを選び出す過程にこそ、思考を深める機会があるからである。

吉田(2012, p60)は、書いている最中にできる具体的な助言として、次の四つを挙げている。

- ①「どこがピタリしないの?」
 - ②「なぜピタリこないのだろう?」
- ズレの意識化
ズレの原因の意識化



この助言の非常に優れた点は、推敲していく際の視点と方法が内在している点にある。つまり、どうすれば、びつたりな言葉を見つけれらるのかその思考過程の指針となっているのである。今回の実践でも、こうした言葉かけは、対話を通して書き手自身がよりよい表現を見いだすための助言として非常に有効に働いていた。この四つの助言を活用し、子ども同士で対話することで、誤字脱字の指摘だけでなく、よりよい表現を引き出す推敲が可能になることが明らかになった点は、本実践の大きな成果である。

今後子どもたち一人ひとりが、「自分にびつたりな言葉」で表現できるよう支援を続けていきたい。

③「それではどうしたらいいのだろうか？」
 代案の作成

④「これでいいのだろうか？」
 代案の評価

参考・引用文献

- ・秋田喜代美 2002年「読む心・書く心」文章の心理学入門」
- ・内田伸子 1986年「展望 作文の心理学」作文教授論への示唆」『教育心理学年報』二五
- ・吉田茂樹 2012年「対話による文章表現指導の

受賞の言葉

秋田大学教育文化学部附属小学校

菅野 宣衛



この度は伝統ある「わたしの教育記録」にご選出いただき、誠にありがとうございました。本研究は、「自分の感じたことを自分の言葉で伝えたい」という子どもたちの思いから生まれました。何かを伝えようとする時、私たちは誰もが「言葉にならない」というもどかしさを感じます。そこにあるのは、自分が感じたことを言葉に置き換えしていくという難しさです。

そこで、仲間と共に考えることができるという学校のよさを最大限に活かして、その「困った」を突破できないかと考えました。友達と話しているうちに書きたいことがはつきりしてきたり、クラスみんなの表

現に触れる中で言いたいことにピッタリの言葉が見つかったり、普段の教室にはそんな素敵な場面があふれています。こうした「対話」の機能を作文の過程に組み込むことで、ふさわしい言葉を「自分で見いだす」授業ができないかと考えました。

本実践で、子どもたちに一番伝えたかったことはとてもシンプルです。それは、自分の言いたいことにピッタリな言葉を見つけた時の喜びです。

本研究に関して、これまで多くの皆様からご助言を頂きました。この場をお借りして心より御礼を申し上げます、受賞の言葉いたします。

- 研究」溪水社
- ・レフ・セミノヴィチ ヴィゴツキー 2001年「新訳版・思考と言語」新読書社
- ・Flower, Linda and John R. Hayes(1981). A Cognitive Process theory of Writing. College Composition and Communication. 32, 365-387.