

[国 語]

作文力を高めるための指導方法の工夫

- 相互評価活動の実践を通して -

本間 洋平*

1 主題設定の理由

子どもの生活を見ると、自分の考えや思いをうまく言葉に表せず、口をつぐんでしまう子どもが多いことに気付く。それは、自分の考えをまとめることができないからであると考えられる。書いてまとめるからこそ、自分の考えが深まり、自信をもって相手に伝えることができる。わかりやすくまとめられているからこそ、相手に伝わる。まず自分の考えを「書くこと」が、日常生活の中でコミュニケーションを図ることにおいても重要ではないかと考える。

しかし、日頃、教壇に立ち、子どもたちの指導にあたっていると、「書くこと」領域の学習では、作文活動が嫌いであったり、抵抗を感じたりしている子どもが極めて多いと感じる。確かに、子どもたちの自分を振り返ってみると、現在自分が感じている子どもの姿が重なって映る。子どもたちが作文活動に抵抗を感じる原因の一つとして、何を書けばよいかかわからないことが大きな要因として挙げられる。自分なりに考えに考えて、苦勞して書き始めたとしても、行き詰まる。その次に何を、どのように、どれだけつなげていけばよいか等の見通しももてないまま作文活動に取り組んでいるからではないだろうか。この他にも、文章を書き貯める機会が少ないこと、作文のパターンが定着していないこと、語彙量が少なく、表現力に乏しいこと等、原因を挙げれば暇がない。これらの様々な原因が複雑に絡み合って、子どもたちの作文活動への意欲の低下を引き起こしているのではないかと考える。だとすれば、これらの要因を一つ一つ取り除いていけるよう指導すれば、子どもたちの作文力が高まるのではないかと考える。

そこで、学習指導要領国語目標(2)、内容「B書くこと」(1)ア、ウ、オ、カを受け、4年生(「書くこと—中心を考えて書こう—」学校図書)において、作文活動の過程で吟味することや他者との相互評価を通して、表現のよさや認め合いを感じさせ、個の作文力を高めたいと考え、この実践に取り組んだ。

2 研究の仮説

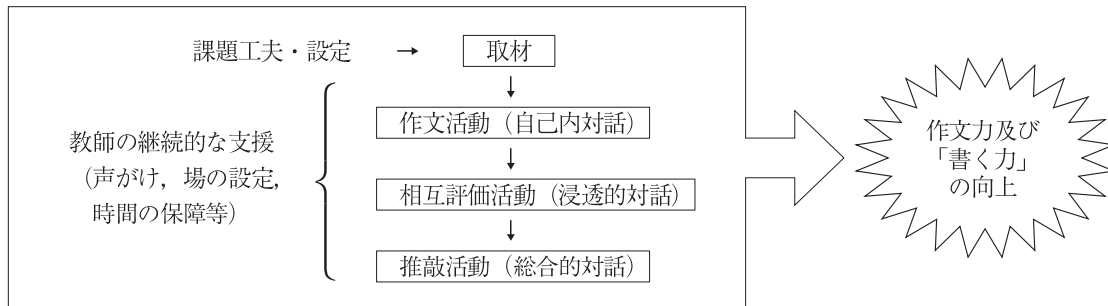
作文活動に取り組むにあたり、これまでの子どもの様子から次のような実態が見えてきた。本実践における重要度を基に列挙すると、①何をどう書けばよいか分からず、作文活動に抵抗のある子どもが多い、②「初め」→「中」→「終わり」の構成ができず、中心がはっきりしない、③事実と感想や考えを区別しておらず、読んでも感動が伝わりにくい、④語彙が少ないために、伝えたいことを文章に表現したり、効果的に表現したりすることができない、⑤作文の形式が身に付いておらず、正しく書けない(題名・氏名を書く場所、改行方法、段落のつけ方など)、⑥一文がだらだらと長く、主述関係がねじれることがある。その反面、全体の分量が少ない、⑦誤字・脱字・漢字を使用しない、⑧拗音や促音、「は」「を」「へ」の使用が正しくできない。今後の教育活動を鑑みて、⑤、⑥、⑦、⑧については、個別指導で対応していくこととし、その他の実態を改善することが必要であると感じた。

浜中一祝氏は、「いろいろな指導をして作文を書かせることが、確かに、書く力を伸ばすことになります。しかし、作文を読み合うことによって、書く力や意欲を育てる指導はあまり重視されていません。ところが、作文の力が伸びているクラスでは、必ず読み合うことに多くの時間を割いているのです。楽しく読み合いながら、書く力も伸ばしていく、それが鑑賞のよさなのです。」(※1)と主張する。これを受けて、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を目指して指導しなければならないと考え、以下の研究仮説を設定した。

* 長岡市立深沢小学校

仮説

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（様子や心情描写等の表現の工夫、内容の構成、書く分量等）を高めることができるであろう。



3 研究の内容と方法

(1) 子どもの意欲を喚起するような課題（題材）の工夫と完成作品の公表

作文への抵抗のある子どもにとって、一番大きな障害となるのは、「伝えたいから、書きたい」と思う題材がないことである。さらには、何を書けばよいか、また、その次に何を続けよいか、どのような流れで書けばよいかのわからないことが、作文が書けない大きな要因であると考えられる。

そのため、課題（題材）を工夫し、少しでも子どもが書きやすい題材にすることが、子どもの作文への抵抗を和らげるものと考えられる。本実践では、子どもが「伝えたい」と思うような題材選定を行い、子どもの意欲を喚起することとした。また、完成した作品は、自己評価・相互評価だけでなく、保護者に見てもらおうようにし、子どもの意欲が継続するようにした。題材は以下の6点とした。

ア 我が家の自慢	イ 見つけた！先生の変な癖
ウ 私が見つけた友達の良いところ	エ 私の得意なこと
オ 私の好きなこと（物）	カ その他（子どもからの希望）

(2) イメージマップを活用した取材 〈作用的対話の場〉（※2）

作文活動において、子どもの抵抗を和らげるには、書きたい内容に困らないこと、見通しがもてることである。そして、一番書きたいことを読み手に伝えるには、書きたいことの初めから終わりまでを丁寧に思い起こすことが重要であると考えられる。しかし、文章に表現する際に、全てが必要となるわけではない。書く事柄を整理し、詳しく書くこととそうでないことをはっきり区別して構成を考えることが重要であると考えられる。

そこで、イメージマップを活用し、中心となる事柄のまとまりを意識させて、整理して組み立てを考えさせた。ここでは、中心の事柄を決め、それにかかわる事実を全体の構成を意識させながら書かせた。

(3) 相手意識をもたせた上での字数制限 〈自己内対話の場〉（※2）

作文活動においては、常に「(特定の)相手に読んでもらう」という相手意識をもたせた。その上で字数制限を行った。制限があるからこそ、その中に書きたいことを収めるための技能の必要性が生まれる。定められた字数の中で表現するには、文章構成をきちんと整理する必要がある。また、相手意識をもつことにより、子どもは言葉を選んだり、表現の仕方を工夫したりするであろうと考えた。また、それが個々の表現の仕方の向上につながる。

そこで、本単元では、400字詰め原稿用紙1枚という制限を与え、作文活動に取り組ませた。

(4) 鑑賞を通した相互評価の時間の保障～視点を明確にした対話活動を中心として～ 〈浸透的対話の場〉（※2）

今井成司氏は、「自分たちの作文を読み合うこと—それは、文章を書く力も、読む力も、そして、自分を見つめる力も伸ばしていくからです。また、人間関係も育てることになります。作文教育のよさがここにあります。」（※1）と述べる。個人的な活動の多い作文活動において、友達とお互いの作品を読み合う鑑賞の時間は意義のあるものと考えられる。読み合うことにより、友達の作品（表現や考え方、書き方）のよさがわかる。また、特に作文に抵抗のある子どもにとっては、助言し合うことにより、何を書けばよいか、どんなことを付け加えればわかりやすくなるか等、不明確だった点が明確になり、見通しをもつことができる。自分では気付かなかった点に、友達の助言や意見、感想から気付いたり、今後のヒントを得たりすることも可能となる。自己内対話と他者対話を繰り返すことにより、さら

によりよい作品とすることができるであろう。それが、書く力や意欲を育てる一助になると考える。

そこで、読み合う時間を保障し、視点を与えながら対話活動を行い、書く力及び意欲の向上を図った。

(5) 再構成の時間の保障 〈総合的対話の場〉(※2)

グループでの相互評価後、再度、個人的な作文活動となる。友達からの助言を基に、自分の伝えたいことを再構成する時間を保障することが、よりよい作品を生む。他者の考えを取り入れつつも、自分の作品を読み返す。自分の伝えようとする事柄との整合性を考え、どのように書いたらわかりやすく伝わるかを意識しながら推敲し、作品を完成させる。他者の考えと自分の考えを融合させ、よりよくしていこうとすることが、子どもの学びを促し、さらには作文力及び「書く力」を高めることにつながると考える。

4 実践の概要

(1) 活動計画 (全8時間) 対象とする子ども 4年生 男子11名 女子5名 (計16名)

次	時	学習活動	○支援・指導 □評価規準
1	1	<ul style="list-style-type: none"> * 学習の見通しをもち、最近、心に残ったことや感動したことから、一番書きたい題材を見つける。 * 作品例として、「歯がコインになったよ」を読み、作者が一番書きたかったことを読み取る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 題材になりそうな出来事を、生活の中から探し、カードにメモさせておく(取材)。 ○ 学習の見通しをもたせるために、取材をし、その題材について作文を書くことを冒頭に告げる。 □ 日常生活の中の事柄を、相手に伝えたい、書きたいという意欲をもととする。(ア:カード記述・発言)
2	2・3	<ul style="list-style-type: none"> * 取材を基に、イメージマップに表わし、書く事柄をたくさん集める。 * イメージマップを基に、メモを書き、組み立てを考えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 思い出すことを単語や箇条書きなどで簡単に書くように促す。 ○ 中心となる事柄が分かるように、時間の順序や強く感じたこと(感情)などを具体的に書かせる。 □ 書く題材を決め、文章の組み立てを考えることができる。(ウ:イメージマップ・組み立てメモ)
	4	<ul style="list-style-type: none"> * 組み立てメモを見ながら、文章を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ この時間で文章を書くことを確認し、意欲付けを行う。 □ 組み立てメモを基に、中心をはっきりさせて文章にまとめている。(ア・ウ:活動の様子、作品)
	5・6	<ul style="list-style-type: none"> * 友達の作品を読み、良い点や改善点はないか、話し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 作品の悪いところを見つけるのではなく、よいところを見つけるように促す。 ○ 改善点について、どのようにしたらよくなるか、具体的に話せるようにさせる。 ○ 自分の意見が友達の作品をよりよくしていくことを告げ、意欲付けを行う。 ○ 評価・話し合いの視点を与え、話し合いがスムーズに進むようにする。 ○ 子どもの作品をコピーしておき、事前にグループの子どもに渡しておく。 □ 友達と作品を読み合い、お互いの作品の良い点や改善点などについて助言したり、聞き取ったりすることができる。(イ・エ:話し合いの様子)
	7	<ul style="list-style-type: none"> * 前時で話し合ったことを基に、自分の作品を読み返して、推敲する。 * 作品を直して、清書する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 評価・話し合いの視点を提示し、確認できるようにする。 □ ポイントを理解して、推敲することができる。(ア・ウ・エ:活動の様子、作品)
	8	<ul style="list-style-type: none"> * 友達と作品を読み合い、良いところを見つける(鑑賞)。 * 友達の作品でよいと思ったところや感想を伝え合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 前時に完成した作品をコピーし、グループの子どもに配る。また、鑑賞シートを配布する。 ○ よいと思ったところに線を引かせ、理由を考えさせる。 □ 友達の作品を読み、良い点や改善点などに気付くことができる。(エ:記述・発言)

(2) 指導の実際～「対話」活動による相互評価～

相互評価においては、①作品との対話(自己内対話)→②友達との対話(他者対話)→③作品との対話(自己内対話)の「対話」活動を主体として行う。

① 作品との対話（自己内対話）

友達の記事を読み、友達の記事に対する自分の考えや意見を明確にするための時間を保障する。友達の記事を読み、よいと思う点や改善した方がよい点、どのように直すとよいかについてまとめる。

② 友達との対話（他者対話）

①で得た友達の記事に対する自分の考えや意見を4人グループで伝え合う、相互評価の場を与える。よい点や改善点について意見を交わし合い、自分の記事を推奨する時間を保障する。ここでは、評価・話し合いの視点を与えることにより、記事を改善したり、話し合いをスムーズにしたりするための一助とした。

③ 作品との対話（自己内対話）

自分の記事について、②で得られた情報を基に修正・改善し、記事を仕上げる時間を保障した。

(3) 指導の実際～評価・話し合いの視点の提示～

一人で自分の記事を推奨することは、作文能力や語彙力等の個々の差もあり、この時期の子どもたちには困難であると考えた。そこで、複数の目で評価・話し合う活動を通して、良さに気付かせたり、また、改善点や改善方法を与えたりしたいと考えた。評価・話し合いの視点は以下の4点に絞り、話し合わせた。

- ① 表現が上手なところやわかりやすいところ、行動の様子・考え方でよいと思ったところ
- ② 中心の出来事は、わかりやすく書かれているか
- ③ 一文はだらだらと長くないか、また、主語と述語にねじれはないか
- ④ 表現の仕方を工夫すると、もっとよくなることはないか

(4) 指導の実際～グループでの意見交流による相互評価（授業記録）～

<Y男の記事について>

T1：これからグループでの話し合いを始めます。友達の記事を読んで、自分が見つけた視点について意見を交流しましょう。一人一人の意見がみんなの作品をもっとよくなっていくので、どんどん意見を交わしましょう。

C1：（話し合いの視点）①から。「早く泳げるようになりたいから、たくさん練習しなきゃ。」というところがよいと思います。理由は、思っていることを伝えているからです。

C2：「大会でクロールをやります。大会は、もうすぐだから、大会までには泳げるようになりたいです。」がわかりやすいと思った。

C3：ん？①？②？

C4：次は（話し合いの視点）②。

C5：ちょっと待って。中心がどこかわからないんだけど・・・。

C6：全くわからん。自分でもわからん。

C7：（話し合いの視点）③は・・・。

C8：たぶん大丈夫！

C9：「だから、速く泳げるようになって、大会で1位や2位などになりたいです」の「など」が変だと思います。

C10：「1位や2位になりたいです。」がいいんじゃない？

C11：え？「などになりたいです。」は？

C12：そしたら自分の中ではだめだと思う。

C13：え？おかしくない？「1位や2位などになりたいです。」だよ。

C14：それじゃ言葉がおかしいよ。

C15：（話し合いの視点）④！

C16：2つあります。1つめは、「僕は、まだクロールが泳げません。だから、クロールはいま練習中です。」の「今」は漢字で書いた方がいいと思います。

2つめは、「だけど、けのびは得意です。はいらないと思います。

C17：「浮かべるようにしたいです。」の後に「けのびは得意です。はいるよ。けのびでは浮かべるけど、クロールでは浮かべないって意味だもん。

←自分の意見が友達の記事をよりよくなっていくことを告げ、意欲を喚起する。

←友達の記事で、よく書けているところへの評価。

←友達の記事で、よく書けているところへの評価。

←中心となる部分がないことへの指摘（C5）。Y男は自分でもわからなくなっている（C6）。

←表現の誤りを指摘する意見（C9）。また、代案を提案する意見（C10）。

←しかし、Y男は、誤りに気付かず、自分の考えを押し通す（C12）。

←C16を受けて、「どうしても書きたい」というY男の強い思いが表れている（C17, C23）。

←グループの子どもたちは、Y男の気持ちを聞き、そ

- C18：だけど、クロールでは沈むんでしょ？
- C19：クロールができないことを書いて、次に、「けのびは得意です。」ってことを書けばいいんじゃない？
- C20：もしかして、目標を最後に書けばいいんじゃない？
- C21：うん。そんな感じ・・・。
- C22：それでどう？
- C23：うん。ただ、書きたいのは、「クロールも練習中で、バタ足や息継ぎも練習中」ってことなんだよ。
- T2：「けのびは得意だけどクロールはまだできないから、今がんばっている」って形にしてみればどう？そうすれば、Y男さんが書きたいことも書けるよ。
- C24：そっか。じゃ、そういうふうにする。

れを汲みつつ、建設的な助言をしている（C19、C20）。

←Y男の考えを大切にしつつ、順序を考えて書くように助言した（T2）。

←「書きたい」という内容を認められ、意欲を継続して保つことができています（C24）。

〈Y男の相互評価前の作品〉

「ぼくの苦手なクロール」

ぼくは、まだクロールが泳げません。だから、クロールは今練習中です。クロールは、バタ足や息継ぎがまだできません。なので、今は、練習中です。クロールでまだうかべないので、あごを引いてうかべるようにしたいです。だけど、けのびは、とくいです。

大会でクロールをやります。大会は、もうすぐだから、大会までには、泳げるようになりたいです。

練習の時に、（速く泳げるようになりたいから、たくさん練習しなきゃ）と思う時が、時々あります。だから、速く泳げるようになって、大会で1位や2位になりたいです。

※ 書く順序が整理されていないため、つながりがわかりにくい。

〈Y男の相互評価後の作品〉

「ぼくの苦手なクロール」

ぼくは、まだクロールが泳げません。だから、クロールは今練習中です。クロールは、バタ足や息継ぎがまだできません。けのびは、とくいです。が、クロールでまだうかべないので、クロールは苦手です。だから、あごを引いてうかべるようにしたいです。

ぼくは、大会でクロールをやります。大会はもうすぐだから、大会までには、クロールを泳げるようになりたいです。だから、練習の時に、（速く泳げるようになりたいから、たくさん練習しなきゃ）と思う時が、時々あります。速く泳げるようになって、大会で1位や2位になりたいです。また、他の泳ぎ方でも泳げるようになりたいです。

※ 順序が整理され、文と文とのつながりがあるため、読み手にもすんなりわかる。

5 考察

本実践では、作文活動には、まず子どもの作文への抵抗を少しでも軽減させること、また、意欲を喚起することとし、課題を工夫した。3(1)で示した6点の課題において、以下のような結果となった。

ア 我が家の自慢	3	イ 見つけた！先生の変な癖	0
ウ 私が見つけた友達の良いところ	0	エ 私の得意なこと	6
オ 私の好きなこと（物）	6	カ その他（子どもからの希望：今がんばっていること）	1

「子どもが書きやすいだろう」と想定し、教師が提示した課題ア・イ・ウについては、子どもはあまり関心を示さなかった。むしろ、ありきたりな課題エ・オについて書く子どもが多かった（75%）。取組の様子を見ると、子どもたちは、「書きやすそうな」または「見通しがもちやすい」課題を選定していた。この点においては、教師がねらったところとは別の方向に思考が向いたと言える。

作文活動において、子どもに見通しをもたせるために、イメージマップを活用した。自己内対話で、課題に関係する出来事や言葉を想起させた。この活動により、記憶を探り、書く事柄を補い、鮮明に内容を構成させることができた。その後、書く順序を考えさせ、組み立てメモで内容を整理したことで作文活動がスムーズに行われた。イメージマップや組み立てメモを活用し、また、自己内対話の時間を保障したことで、子どもが見通しをもって作文活動に取り組めた。

作文活動に取り組ませるにあたり、字数制限をしたことで、指定した字数以内で書ききれなくなった子どもが表現を工夫したり、わかりやすく伝えるために必要な部分だけを抽出したりする姿が見られた。このことから、字数制限を行うことは有効であったと言える。

本実践では、相互評価活動を行うことにより、子どもの意欲を喚起すること、及び「書く力」の向上を目指した。評価・話し合いの視点を与えたことにより、話すことが苦手な子どもでも意見を言ったり、話し合いがスムーズに行われたりした。それが、作文の改善や子どもの意欲の喚起につながった。また、相互評価活動（他者対話）では、子どもたちの意欲的な姿が見られた。友達の助言を基に、再度自己内対話を行い推敲し、作品を完成させたのである。Y男は、作文活動に対して抵抗の多い子どもであったが、友達から認められたり、助言を受けたりし、本実践の作文活動には意欲的に取り組むことができた。これまでは、途中で意欲をなくし投げ出してしまう傾向にあったが、200字程度だった分量も400字にまで増え、自分でも納得の作品を書き上げることができた。

子どもの感想を見ると、「友達からよいところをほめてもらえて嬉しかった。自信が付いた。」「友達からアドバイスをもらって、自分の作文が変わった。内容が良くなった。」と感想に書いた子どもが多かった。また、アンケートを集計した結果、「自分の作品に関して改善の自覚がある」子どもは14人（87.5%）、「作文活動に対する抵抗が軽減した、または、意欲が向上した」子どもは10人（62.5%）であった。このことから、「対話」活動を主体とした相互評価活動が意欲を喚起し、その後の推敲活動が「書く力」の向上に有効に働いたと言える。

6 成果と課題

本実践では、相互の作品のよさを認め合うことを中心に相互評価活動を行い、再度、個々の作品の推敲活動を行った。その結果、以下の点において成果が見られた。

- ① イメージマップや組み立てメモを活用し、自己内対話の時間を保障すること、また組み立てメモで内容を整理することは、それ以後の作文活動に見通しをもたせ、抵抗を軽減させることにおいて有効である。
- ② 相互評価活動を行い、相互のよさを認め合うことにより、子どもに自信を付け、作文活動への意欲を喚起することができる。また、教師の支援として、個の思いを受け入れ、認めることは作文活動への意欲の継続にもつながる。
- ③ 相互評価活動（他者対話）後の推敲活動（自己内対話）を行うことにより、子どもが他者の考えと自分の考えを融合させる。それが、学びを深め、個及び集団の作文力及び「書く力」の向上へとつながる。
- ④ 相互評価活動を行い認め合うことで、作文の分量、内容の構成に関しては改善が認められる。一方で、課題も見えてきた。

① 子どもの「伝えたい」という意欲を引き出す課題選定が難しい。個に合わせた課題を考え選定させる必要がある。

② 低位の子どもには、他者の作品についての批評が困難であること。そのため、高位の子どもには相互評価活動が有効に働かない場面がある。また、表現力自体は、他の手だてをとりながらでないとう向上しにくい。

③ 教師が相互評価活動の経緯を全て見取ることや全員への適時・適切な支援が困難である。また、作品とノート記述、アンケートが評価材料の中心になるため、子どもの思考を全て把握することが困難である。

これらの課題については、今後も検証していきたい。

今後も、子どもが意欲的に作文活動に取り組み、個々の作文力及び「書く力」を向上させられる実践を目指し、工夫・改善に取り組んでいきたい。

【参考文献】

- 柴田義松監修，今井成司・小林義明・鈴野高志編『ことばと作文』日本標準，2008年（※1）
 高田喜久司監修，新潟県上越市立大町小学校著『思考力を育む授業』学校図書，2005年（※2）
 多田孝志『対話力を育てる』教育出版社，2006年