

小学校国語科第6学年「書くこと」における 「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成する 学習指導の工夫

—表現と意図の調整に着目した学習活動を通して—

広島市立原小学校教諭 吉田 祐 記

研究の要約

本研究は、小学校国語科第6学年「書くこと」における「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するための有効な学習指導の方法を探ることを目的としている。

文献研究から、「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するためには、推敲場面で表現と意図の調整を促す指導を行うことと、推敲の観点を示すことが有効であると考えた。そこで、作文の下書き記述後に改めて自分が伝えたかった意図を捉え直すためのワークシートを開発した。また、児童が表現と意図のズレに応じた適切な書き直しができるよう、内田の論を参照して観点を明示する指導を試み、その有効性を検証した。

検証の結果、開発したワークシートと観点をを用いた指導は、児童の表現と意図の調整を促し、「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するために有効であると明らかになった。

キーワード：書き直す力、表現と意図の調整、意図の明確化、推敲の観点

I 問題の所在

『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』では，深い学びの実現に向けて，「子供自身が自分の思考の過程をたどり，自分が理解したり表現したりした言葉を，創造的・論理的思考の側面，感性・情緒の側面，他者とのコミュニケーションの側面からどのように捉えたのか問い直して，理解し直したり表現し直したりしながら思いや考えを深めることが重要¹⁾」であると述べられている。

また，具体的な指導内容として，『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（以下『解説』）第5学年及び第6学年の「書くこと」では，「文章全体を見たときに，内容や表現に一貫性があるか，目的や意図に照らして適切な構成や記述になっているか，事実と感想，意見とが区別して書かれているか²⁾」等を観点にして，文や文章を推敲することが挙げられている。

この点について，『平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査 報告書 小学校 国語』（以下『報告書』）では，「目的や意図に応じて，自分の考えの理由を明確にし，まとめて書く」ことに課題があると示され，目的を明確にし，自分の考えをどのようにまとめるのかを考えて書く指導をすることが求められている。本校でも全国同様に正答率が低い傾向が見られ（**1**三 全国 28.8%，広島県 34.3%，所属校 33.6%），児童の解答分析からは，敬語表記の誤り等の書き表し方のほか，特に以下の点に課題が見られた。

- ① 文章の目的にふさわしい文末表現になっていない
- ② 問いに正対する内容を記述しているものの，複数ある要素のうち，一部だけを使った解答になっている

このような誤答をした原因の一つとして，文章を書く目的や意図と自分の書いた文章にズ

レがないかを十分に確かめていないことが挙げられる。『報告書』においても，指導改善のポイントとして，「調査した目的と調査の結果から考えた自分の考えとがずれないように，書き進める中で見直していくように指導していくことも必要である。」³⁾と推敲の指導について留意点が示されている。考えを明確にし，まとめて書く活動において，推敲の果たす役割は大きいと考える。

自身の実践を振り返ると，「書くこと」の単元においては，事実と意見の書き分け方や，引用の仕方等，書き表し方や方法に重点を置いて指導していた。その一方で，文章を書いている最中や完成後に，文章の何をどのように見直せばよいかという推敲の指導については，手立てが十分ではなかった。そのため児童は，推敲をする際に文章を書く目的や意図を確認することがなく，誤字・脱字の修正にとどまっていた。また，推敲を指導する過程において，児童がはじめに思い付いた表現の妥当性を確かめたり，より良い表現を目指して言葉を吟味したりする等の学習によって，児童に自分の考えをより明確にさせたり，相手に自分の考えが伝わったことを実感させたりすることができていなかった。

そこで本研究では，「目的や意図に応じて，適切な表現に書き直す力」を育成するために有効な学習指導の工夫を探ることとした。

II 研究の目的

小学校国語科第6学年「書くこと」における「目的や意図に応じて，適切な表現に書き直す力」を育成するための学習指導を工夫し，その有効性を探ることを目的とする。

III 研究の方法

- 1 研究主題に関する基礎的研究
- 2 研究の構想
- 3 研究仮説及び検証の視点と方法
- 4 検証授業の計画と実施
- 5 検証授業の分析と考察

IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) 「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」の定義

ア 「目的や意図に応じて」とは

『解説』では、「相手や目的に加え、場面や状況を考慮することなども含んだもの」⁴⁾と示されており、相手意識も包含した言葉であることが分かる。

イ 「適切な表現」とは

『解説』の第5学年及び第6学年「オ 推敲」の指導事項では、「ア、イ、ウ、エの指導事項を観点に、文や文章を推敲すること」²⁾と示されており、「目的や意図に照らして適切な構成や記述になっているか」²⁾等を観点に推敲することが例示されている。その「適切な構成や記述」の具体について、「ウ 考えの形成、記述」の指導事項には、「自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること」⁵⁾と示されている。

そこで、本研究では、「適切な表現」を「自分の意図が伝わるように書き表し方が工夫された表現」とする。

ウ 「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」の定義

ア、イから、本研究における「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を、「相手や目的、意図を明確にし、自分の意図が伝わるように表現を工夫して書き直す力」と定義する。

(2) 「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するための指導について

ア 推敲場面における「表現と意図の調整」について

内田(1990)は、「推敲は、ただ、表現の体裁を整えるためにあるのではなく、思考そのものを練る機会ではなくてはなるまい」⁶⁾とし、推敲によって児童の認識を深めることが重要であると述べている。また、「文章生成過程で一定の表現が定まるまでに、表現と表現意図を調整する自己内対話が生じている」⁷⁾とし、「推敲は自己内対話を意識的に行うよい方法である」⁸⁾と述べている。このことから、児童の中に表現と表現意図を調整する自己内対話が意識的に生じるよう、推敲場面において、表現と意図の調整を促す指導を工夫することが、適切な表現に書き直す力の育成に有効だと考える。【資料1】に、内田(1999)の述べる「表現と意図の調整過程」を示す。

資料1 表現と意図の調整過程

- ① 表現と意図が「ズレている」と感じる
- ② ズレの原因を意識化しようとする
- ③ 対案の探索が起こり、対案が導き出される
- ④ 対案を評価する
- ⑤ 採択した特定の案を清書する

本研究では、児童の実態を考慮し、対案を導き出すまでの過程に焦点化し授業を実践した。

イ 意図の明確化について

内田(1999)は、表現を探し出す過程（対案を探索する過程）において、「自分が書いた表現の意味を理解し、どういう意図でその表現を使ったのか、自分の意図に照らし合わせようとする。この過程で自分が書こうとしていた意図がはっきりしていく様相が浮かび上がってくる。」⁹⁾と述べている。ここからは、表現した後改めて捉え直すことで、下書き等初出の表現段階では漠然としていた意図が明確になっていく過程が読み取れる。

そこで本研究では、内田の論を基に、児童が下書きを記述した後の推敲場面において、書こうとしていた意図を児童に改めて考えさせる学習活動を取り入れ、表現と意図の調整を促す。

ウ 推敲の観点について

内田(1990)は、書き手は自分が書きたいと思うことと書くことのズレが意識されると自分の書いた文章を読み返し、言語表現に置きかえる時の方略を用いて評価してその表現を修正すると述べている。【資料2】に、その方略を示す。

資料2 言語表現に置きかえる時の方略

- ① 計画で意識化された表象を言語表現に置きかえる操作(命題の言語化)
- ② 洗練した表現やことばを探したり工夫したりする(修辭的工夫)
- ③ 誤字、送り仮名、漢字、文法の誤りの修正や正確化のために想起(表現の正確化)
- ④ 読み手を意識した表現の工夫(読み手の意識化)
- ⑤ 句読点、「」,段落、行替え等、作文形式の手続きに関するもの(作文形式の知識)

本研究においては、「目的や意図に照らして適切な構成や記述になっているか」に着目して表現と意図の調整を促せるよう、特に、①命題の言語化、②修辭的工夫、④読み手の意識化に絞って方略を扱うこととし、「①意図の明確化」「②意図と経験のつながり」「③よりよい表現の工夫」の三つの観点に整理した。なお、【表1】にまとめたように、内田の示す方略は、『解説』における「題材の設定、情報の収集、内容の検討」「構成」「考えの形成、記述」に関する指導事項並びに、「考えの形成、記述」に関連がある〔(1)言葉の特徴や使い方に
関する事項 ク表現の技法〕の指導事項と概ね対応すると考える。

(3) 先行研究による成果と課題の分析

岡田(2015)は、推敲の力を「見直す力」と「表現し直す力」に分けて捉え、内田の「表現と意図の調整過程」を基に、「見直す力」を4つの要素に整理した。そして、「見直す力」を育成するために小学校学習指導要領や他の先行研究を参考にして推敲の観点を整理し、「推敲の観点と意図を踏まえた交流活動」を手立てとして実践を行った。その結果、児童は、誤りを直すだけの見直しから、目的や相手を意識してよりよい文章になるよう見直そうという意識に変わったとしている。

一方、児童が観点に沿って推敲する様子は示されているものの、どのように目的や相手を意識し文章を書き直したのかという過程の具体については明らかにされていない。

以上のことを踏まえ、本研究では、児童が目的と意図を明確にして文章を書き直す過程に着目し、児童の表現と意図の調整を促す指導の在り方を探る。

2 研究の構想

(1) 研究構想図

これまで述べてきた基礎的研究に基づき、本研究では、「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するため、推敲場面において、表現と意図の調整を促す学習指導を行う。研究構想図を次頁【図1】に示す。

表1 『解説』と内田の示す方略の関係

	『解説』	内田伸子の述べる方略	本研究における推敲の観点とその具体	
			観点	観点を具体
内容の検討	ア 目的や意図に応じて、感じたいことや考えたことから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。	○ 命題の言語化 計画で意識化された表象を言語表現に置きかえる操作	【意図の明確化】 自分が本当に伝えたいこと(意図)を確かめる	意図を明確にもつ
構成	イ 筋道の通った文章となるように、文章全体の構成や展開を考えること。	○ 読み手の意識化 読み手に分かってもらえ るか	【意図と経験のつながり】 読み手に自分の意図が伝わる出来事や経験が確かめる	つながりを確かめる くわしさを考えて書く 読みやすさを考えて書く
記述	ウ 目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見とを区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること。	○ 修辭的工夫 洗練した表現やことばを探したり工夫したりする	【よりよい表現の工夫】 読み手に自分の意図が伝わる表現(言葉)が確かめる	よりよい表現の工夫をする
使用する事項 使い方に 関する事項	(1)オ 語感や言葉の使い方に関する感覚を意識して、語や句語を使うこと。			

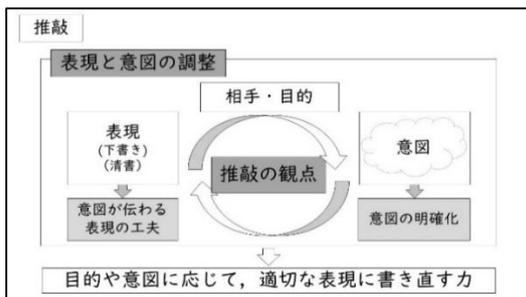


図1 研究構想図

(2) 指導の手立て・工夫

「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するための指導に当たっては、表現と意図の調整を促すよう、以下の二つの手立てを取り入れる。

ア 表現と意図の調整を促すワークシートの開発と活用する際の留意点

児童が自身の思考を視覚化し、表現と意図を概観して書き直しをすることができるように、下書き、意図、書き直した表現、書き直した理由を一枚にまとめ、表現と意図の調整を促すワークシートを【図2】のように開発した（以下「表現と意図ぴったりシート」）。

この「表現と意図ぴったりシート」を活用する際の指導上の留意点は、以下のとおりである。

- ・ なぜその表現に改めたのかを児童に自覚させるために、書き直した理由を記述する必要性を繰り返し説明する。
- ・ 推敲のよさが実感できるよう、振り返りの際に、どのような点に気を付けて書き直すことで、自分の考えが伝わりやすくなったのかについて記述するよう指導する。

また、具体的な活用の手順は以下のとおりである。なお、①から⑤の数字は、【図2】の番号と対応する。

- ① 文章全体の目的や意図を意識して下書きをしたり推敲をしたりする活動につなげるために、目的と意図を記入する。
- ② 前時までの構成メモを基に下書きをする。
- ③ 下書きを書いた後に、下書き記述時に考えていた意図を書く。その際、②に書いた下書きを読み返し、心情の記述に印を付ける。

図2 「表現と意図ぴったりシート」

- ④ 下書き記述時に考えていた意図が②の下書きに表現されているか、読み手に適切に伝わるかを判断し、○△×で評価する。
- ⑤ 下書き記述時の意図に照らした表現になるように、言葉を吟味して書き直す。また、なぜその表現に改めたのかを自覚できるように、書き直した理由も書く。

イ 推敲の観点の明示と活用する際の留意点

児童が何に着目して推敲すればよいのかを、イメージできるよう、内田の論を援用した推敲の観点を示した。「正しく（意図の明確化）」「分かりやすく（意図と経験のつながり）」「強く（よりよい表現の工夫）」とキーワード化し、次頁【図3】に示す「すいすい推敲シート」として配付し活用を促した。その際、以下の三点に留意した。

- ・ 児童が表現と意図のズレに着目できるように、個人推敲の始めにモデル文を示して全体で交流し、ズレに気付くための方法や書き直し方を共有する。

- ・ 児童の思考過程に沿った推敲になるよう、「①正しく（意図の明確化）」「②分かりやすく（意図と経験のつながり）」「③強く（よりよい表現の工夫）」の順序で指導する。
- ・ どの観点をを用いたのかを意識できるよう、書き直した理由の上部に、次の記号を書かせる。
 - ㊸…正しく(意図の明確化)
 - ㊹…分かりやすく(意図と経験のつながり)
 - ㊺…強く(よりよい表現の工夫)

すいすい推敲シート

名前()

★下書きで書いた文章と意図を見比べて、文章と意図がズレているところや、よりよく伝えたいところを探そう。

もっと正しく

・自分が本当に伝えたいこと(意図)を確かめる

1. 意図を明確にしよう

○ その気持ちになつた理由を深く考える

○ 自分も練習したのに実力を出せず悔しかった

・悔しかった

・花村さんに負けたような気がして悔しかった

・家族にかこい姿を見せられなくて悔しかった

○ 改めてその気持ちを言葉にする

・悔しかったよ、腹が立った

・悔しかったよ、ねえ、さうするの、悔しかった

○ この部分では伝えられたか(気持ち)は、

もっと分かりやすく

・読み手に自分の意図が伝わる出来事や経験が確かめる

1. つなぐりを確かめる

○ 意図と出来事や経験のつながり

○ 自分も練習

○ 練習の様子と本番で出たが実力、上手にできなかった様子を出せず

・ × 家族が期待している様子と悔しかった

・ 悔しかった

○ 読みやすさを考えて書く

2. 〇〇の文で伝えたいことを1つにする

○ 意図が伝わるくわしにする

○ 足りない情報は考えられる

・ 見たこと、会話、行動、思いや考え

○ 読みやすさを考えて書く

3. 〇〇の文で伝えたいことを1つにする

○ 出来事と感情の文を分ける

・ 意図と経験はぴったりあっているかな?

もっと強く

・読み手に自分の意図が伝わる表現(言葉)が確かめる

1. 表現を工夫する

○ 〇〇びたりりくる別の表現を探す

・ うれしい、楽しい、幸せ、満足、充実

達成感があつた など(形容詞)

・ 表現技法を使う

○ 比喩(〜である〜のよう)

・ 比喩(高く高く飛び上がった)

・ 倒置(後に行く、この道を)

・ 体言止め(〜を〜に〜を〜)

・ 擬音語、擬態語(ぼんぼん、わいわい)

・ 問いかけ(〜はあるだろうか)

○ 慣用語やことわざを使う

・ 意図と表現はぴったりあっているかな?

図3 観点を明示した「すいすい推敲シート」

3 研究仮説及び検証の視点と方法

(1) 研究仮説

小学校国語科第6学年において、表現と意図の調整を促す学習指導の工夫を行えば、「書くこと」における「目的や意図に応じて適切な表現に書き直す力」を育成することができるであろう。

(2) 検証の視点と方法

検証の視点とその方法を【表2】に示す。

表2 検証の視点と検証の方法

	検証の視点	検証の方法
1	「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成することができたか。	事前・事後テストの分析
2	表現と意図の調整を促す学習指導が、「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するために有効であったか。	ワークシート・振り返りカードの記述内容 抽出児童の分析

4 検証授業の計画と実施

(1) 検証授業の内容

ア 期間 令和3年10月14日～11月18日

イ 対象 小学校 第6学年 (28名)

ウ 指導事項

- 語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うこと。
- 文章全体の構成や書き表し方などに着目して、文や文章を整えること。

エ 単元名 「大切にしたい言葉」

オ 言語活動

座右の銘を選んで自分の経験と結び付け、卒業文集に載せる文章を書く活動

カ 評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使っている。(1)オ)	「書くこと」において、文章全体の構成や書き表し方などに着目して、文や文章を整えている。(B(1)オ)	粘り強く、文章の書き表し方に着目して文を整え、学習の見通しをもって、事実や経験を基に自分の考えなどをまとめた文章を書こうとしている。
目的や意図に応じた表現になるよう、語や語句を吟味して使っている。	座右の銘を紹介する随筆を書く際、目的や意図に応じた適切な表現となっているかを吟味し、文や文章を書き直している。	座右の銘を紹介する文章を書く際に、自分の経験を想起しながら内容を考え、目的や意図に応じた表現になっているかを粘り強く吟味して文章を書き直そうとしている。

キ 単元の指導計画と評価計画

単元の指導計画と評価計画は次頁【表3】のとおりである。

表3 単元の指導計画と評価計画

次	時	学 習 活 動	評価規準・評価方法
一	1	○ 学習の見通しをもち、必要な情報を集める。	
二	2	○ 座右の銘にしたい言葉を決め、選んだ言葉と結び付く経験や感じたことを整理する。	【主体的に学習に取り組む態度】 観察、発言、振り返りの記述 ・ 座右の銘にしたい言葉と自分の経験や考えを結び付けようとしている。
	3	○ 文章全体の構成を考える。	
	4・5	○ 下書きを書く。(推敲①) ・ 構成メモを基に「表現と意図びつたりシート」に下書きを書く。 ・ 「表現と意図びつたりシート」で、下書き記述時の意図を振り返る。	【知識・技能】 作文の記述 ・ 語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、適切な語や語句を使っている。
	6	○ 下書きを推敲する。(推敲②) ・ モデル文を示し、推敲の観点を基に全体で推敲をする。 ・ 推敲の観点を基に、「表現と意図びつたりシート」に書いた自分の意図と実際に書いた表現の関係を確かめ、下書きを書き直す。	【思考・判断・表現】 作文の記述 ・ 目的や意図に応じ、適切な表現となっているか吟味し、文や文章を書き直している。
	7	○ 下書きを友達と相互に読み合い、助言し合う。(推敲③) ・ 観点に沿ってグループで推敲し、文章を書き直す。	【主体的に学習に取り組む態度】 振り返りの記述 ・ 座右の銘を紹介する文章を書く際に、目的や意図に応じた表現になっているかを粘り強く吟味し、文章を書き直そうとしている。
8	○ 下書きを清書する。(推敲④) ・ 「表現と意図びつたりシート」で、改めて意図と表現の関係を確かめ、清書する。		
三	9	○ 読み合って感想を伝える。	

5 検証授業の分析と考察

(1) 「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成することができたか

本項では、事前・事後テストの比較分析の結果から、単元の前後における児童の「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」の変容について検証する。

ア 事前・事後テストの内容と評価基準

事前・事後テストは、平成31年度全国学力・学習状況調査の問題¹三を参考に、第6学年の実態に応じて作成した。次に挙げる三点を筆者の意図と捉え、【表4】に示すとおり、評価基準を定めて、目的や意図に応じた書き直しの力を測った。

- ・ (1)(2)各段落の内容を取り上げること
- ・ 具体ではなくまとめた表現を用いること
- ・ 報告文に適した文末表現を用いること

表4 事前・事後テストの評価基準

A	分かったこと2つを適切に取り上げ、敬体で書いている
B	取り上げた2つのうち、1つを部分的に取り上げている
C	分かったこと2つのどちらも、部分的に取り上げている
	1つだけ適切に取り上げている
D	2つとも取り上げていない、1つを部分的に取り上げている

また、下書きと清書、書き直した理由を記述する枠を設け、記述内容を分析した。

イ 事前・事後テストの解答欄の比較分析

【表5】は、事前・事後テストの評価をクロス集計したものである。

表5 事前・事後テストの評価クロス集計

		事後				計
		A	B	C	D	
事前	A	4	2	3	0	9
	B	1	1	1	0	3
	C	2	0	2	0	4
	D	0	2	3	4	9
	計	7	5	9	4	25

事前・事後テストを分析すると、28名中8名(表の太枠部分)の児童の評価が向上した。評価の上がった児童の記述を【表6】に示す。

表6 評価の上がった児童Hの記述

事前(清書)	事後(清書)
公衆電話が少なくなってはいるけど、電話をわすれたときとか電池が切れたときに使えると地いきの人に調査して分かったから。	けいたい電話をわすれたときや電池がなくなった時に使えるし、きん急のときにも優先的につながるから。

【表6】に示すとおり、事前テストでは、公衆電話のよさである、(1)携帯電話が使えないときに使える、(2)緊急時に使えるのうち、片方しか記述できていなかったり、「停電など」等、具体の表現を用いたりしていた。一方、事後テストでは、(1)(2)双方の段落の内容を取り上げ、具体ではなくまとめた表現を用いることができていた。他の児童も同様の変化が見られた。

また、評価に変化がなかった児童や評価の下がった児童も、【表7】に示す児童のように、(1)(2)の段落の内容を取り上げて文章をまとめているものが多く、筆者の意図を捉えて記述していることがうかがえる。しかしながら、(1)(2)の段落の内容を取り上げているものの、「内容をまとめた表現」ではなく、「具体例」を用いた解答が一定数見られた。

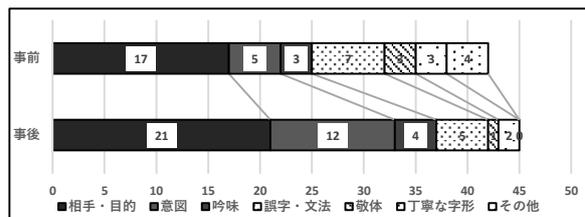
表7 評価の下がった児童Kの記述

事前 (清書)	事後 (清書)
調査内容(1)のようにけいたい電話が使えなくなった時や(2)のようにきん急時に優先的につながり、危機的状況に役立つからです。	けいたい電話の電池が使えない時や、警察署や消防署には硬貨がなくても使えきん急時に活躍し、公共の場で、よく設置されているからです。

このような誤答が見られた要因は、「意図と経験のつながり」の観点を指導する際に、事例を挿入することが意図を分かりやすく伝えることにつながるという指導を行ったため、児童が「自分が思う分かりやすい伝え方」を優先して記述し、筆者の意図に十分着目できなかったからだと考えられる。

ウ 事前・事後テストの修正理由欄の比較分析

【図4】は、事前・事後テストにおける修正理由欄の内容を分類したグラフである。



(n=25名 複数回答あり (単位: 個))

図4 修正理由の変容

【図4】に示すとおり、「相手・目的」が17名から21名に、「意図」が5名から12名に増加しており、相手意識や目的意識をもつことや、自分の意図を踏まえて書き直そうとすることに対する意識が向上したと言える。一方で、誤字・文法、敬体等に関する修正理由の記述は減少していた。これは、誤字・脱字、文末表現の確認だけではなく、構成や記述について確認する推敲の観点を提示して指導したことが、他の観点到に着目する児童の増加につながったからだと考える。

上記ア、イ、ウから、事前・事後テストの評価には大きな変容は見られなかったものの、児童は推敲の観点を基に、表現と意図を比べて自分なりに気付いたズレを調整し、自分の意図が伝わるよう適切な表現に書き直すことができていた。よって、概ね「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成することができたと考えられる。

(2) 表現と意図の調整を促す学習指導が、「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するために有効であったか

本項では、表現と意図の調整を促す学習指導が、「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するために有効であったかについて、ワークシートの記述や発話記録、振り返りの記述から検証する。

ア 「表現と意図ぴったりシート」の活用は有効だったか

(7) ワークシートの分析と考察

児童が表現と意図の調整をすることができたかについて、第4時から第7時に用いた「表現と意図ぴったりシート」の記述内容を基に、

下書き記述後に書いた意図（何を伝えなかったか）と、書き直した表現（どのような表現に改めたか）と、書き直した理由（なぜその表現に改めたか）を比較した。そして、意図と表現、理由が正対している児童を「表現と意図の調整ができています」状態とし、その比率を【図5】にまとめた。

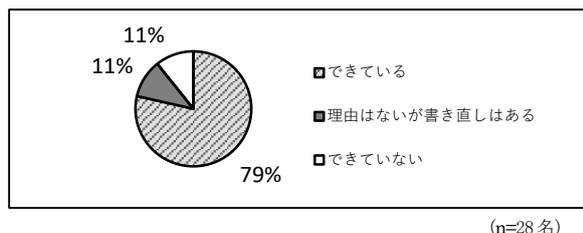


図5 「表現と意図ぴったりシート」における、意図と書き直し、理由の正対率

【図5】で示すように、表現と意図の調整ができています児童が79%、また、理由は明確に書かれていないが意図と表現を見比べて書き直した児童が11%おり、90%の児童が、意図に対応した書き直しをすることができていた。このことから、「表現と意図ぴったりシート」の活用が、意図に応じた書き直しに有効であったと考える。

以下に示す【表8】は、第5時と第6時に児童Hがワークシートに記述した内容である。

表8 児童Hのワークシートの記述内容

下書き(第5時)	名言のリストを見ているとき、アルベルトの「成功の最大の秘訣は、他人や状況に振り回されない人間になることだ」という言葉に出会った。まるで私に言われているかのように感じた。私は他人に合わせて生きていたのかもしれない。思い出してみると友達と話すときも「そうだね」と同調していた気がする。私があの時あれを選べたら結果は変わったかもしれない。と思うことが何度かあった。それを恥ずかしいという理由だけでできなかった自分の方がもっとはずかしいと思った。(取り消し線は、第7時に児童が加筆した)
意図(第5時)	この段落で伝えなかったことは、この言葉に出会ったとき自分が他の人に合わせてたきおきを思い出したこと

理由・修正(第6時)	書きたいことが書けてない (下書きに取り消し線を引く) その瞬間、みんなに合わせて手を挙げる自分の姿がよみがえった。あの時、私が手を挙げていたら結果が変わったかもしれない。そう考えるとはずかしいという理由で手を挙げなかった自分がくやしくて、はずかしくて、腹が立った。
------------	--

児童Hは、第5時に下書きを読み直した後、意図の欄に「この言葉に出会ったとき自分が他の人に合わせてたきおきを思い出したこと」と記述した。

第6時には、「表現と意図を読み比べて、相手に伝わるかどうか確かめてみましょう」という教師の指示に対し、下書きと意図を改めて読み比べ、書き直しの理由欄に「書きたいことが書けてない」と記述している。そして、下書きの後半部分に取り消し線を引き、修正欄に「その瞬間、みんなに合わせて手を挙げる自分の姿がよみがえった。」と記述した。児童Hは、友達と話しているときに同調した経験では、自分の意図が伝わらないと考え、下線部の表現に変えたと推察される。特に「その瞬間」や「姿がよみがえった」という言葉が、「きおきを思い出した」意図と対応する言葉であろう。(下線稿者)

児童Hは、表現と意図を読み比べ、「自分が書きたいことは何だったのか」と自分自身に問い掛けることで、自分が本当に言いたかったことを発見し、その意図に応じて、適切な表現に書き直している。意図について児童Hは、振り返りカードに【表9】のように記述している。

表9 児童Hの振り返りカードの記述内容

第5時	意図を伝えるために書けたと思います。出来事や感想をつなげるのが難しかったです。
第6時	作文などで「あれ？自分何書いてんの？」ってならないためには、途中でしっかり読み返して自分の書きたいことからズレてないか確かめると良いことが分かりました。

児童Hは、下書きを終えた段階では「意図を伝えるために書けた」と満足していたことが分かる。しかし、表現と意図を調整することで、自分の文章を何度も読み返し「書きたいことが

書けてない」と気づき、内容を大幅に書き直した。それによって、第6時の振り返りにおいて、「自分の書きたいことからズレてないか」と、意図に立ち戻って表現を確かめることが、意図を伝えるためには必要だという気づきに至ったと考えられる。

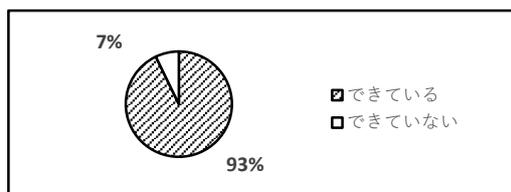
このように、「表現と意図ぴったりシート」を活用し、下書き記述後に改めて意図を捉え直すことで、児童の表現と意図の調整が促され、適切な表現に書き直すことができるようになることが明らかになった。また、児童Hは「表現と意図ぴったりシート」の意図と表現を矢印で結び付けており、意図と表現と書き直しをまとめて一枚にし、それらを概観させるワークシートの工夫が意図と表現のズレへの着目につながったと考えられる。

その一方で、自分の感情の理由を言語化できないため、表現と意図の調整が進まない児童の姿が見られた。根拠と主張と理由の関係を図式化して児童に示したり、書く活動に入る前にペア学習を行い、会話によって思考を整理する時間を設定したりする等、さらなる手立てを検討する必要があると考える。

イ 「すいすい推敲シート」による観点の明示は有効だったか

(7) 全体の分析

児童が推敲の観点に応じた書き直しをすることができたかについて、第7時と第8時に用いた「表現と意図ぴったりシート」の記述内容を基に、推敲の観点の使用率を分析した。【図6】は、三つの観点のいずれかを使って書き直しをすることができる児童の割合である。



(n=28名)

図6 推敲の観点のいずれかを使用して書き直しをすることができた児童の割合

【図6】から、93%の児童が推敲の観点のいずれかを使用して書き直しをしており、推敲の観点の明示が、「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」を育成するために有効であったと考える。さらに、【表10】は、書き直しにおいて使われた観点の数を種類ごとに集計したものである。

表10 推敲の観点の使用数の変容

	第6時 (個人推敲)	第7時 (相互推敲)
意図の明確化	22	8
意図と経験のつながり	31	40
よりよい表現の工夫	11	16

(n=28名 複数回答あり (単位:個))

第6時、第7時を通して「意図と経験のつながり」が最もよく使用されていることが分かる。一方、「よりよい表現の工夫」の使用は少ない。また、「意図の明確化」は第6時には22個と全体の34.4%を占めていたが、第7時には8個と全体の12.5%にとどまっている。

以降は、それぞれの観点の分析と、その要因について検証する。

(i) 各観点の分析

a 意図の明確化 (正しく)

意図の明確化の観点について、次の二点について分析と考察を行う。

- ・ 第6時で使用数が多い要因
- ・ 第7時で使用数が減少した要因

第6時で、意図の明確化の観点が多く使用された要因は、個人推敲の直前にモデル文を用いて学級全体で推敲を行ったこと(以下「全体推敲」)にあると考える。

全体推敲では、下書きと意図をあらかじめ記入したワークシートを児童に配付し、「あなたが筆者だとしたらどのように書き直しを行うか」と問い掛け、書き直しの代案やその代案にした理由を考えさせた。全体推敲を終え、学んだことを交流する場面では、児童に次のような発言が見られた(次頁【資料3】)。

資料3 全体推敲後の発話記録

教師：	今日勉強になったこと、学びを中心にお願います。発表してください。
児童A：	意図を正しく伝えるためには、自分が本当に伝えたいことをはっきり思い出したり、出来事や経験を確かめたりするのもあって、自分の本当に伝えたい気持ちを正しく文に表したり言葉に当てはめたりするのも大切だなと思いました。
児童B：	例えば、「悲しかった」というのは、例えばなんですけど、「お金を落として悲しかった」と「誰かが亡くなって悲しかった」って全然違うことだから、このときの自分はこうだったから「悲しかった」というように取り入れるとよいと思いました。
教師：	ただ悲しいだけでなく、理由があったら伝わるということだね。

「意図を伝えるためには、出来事や経験を確かめたり自分の本当に伝えたい気持ちを正しく文章にしたりする」「自分がそう思った理由をくわしく書くことが大切」等の発言があったほか、この発言を聞いた他の児童も「なるほど」と大きくうなずき納得していた。全体推敲を通して、児童は書き直しの具体イメージを学ぶとともに、意図を明確にすることの重要性を理解したことが分かる。

また、第6時以降の書き直しの理由には、「書き直した方がなぜ助けてあげたいのか理由が分かるから」「なぜ看護師になりたいか、看護師になるとどういう事ができるかなど、自分の気持ちをもっと入れた方がよいと思ったから」と記述する児童がいる等、意図を正確に伝えようとする様子が見られた。

これは全体推敲後の交流で、「自分が本当に伝えたいことをはっきり思い出す」という言葉を聞き、自身の気持ちを深く考えることが大切だと実感したからであろう。

以上のことから、観点を児童に提示するだけでなく、意図を明確にすることがその後の活動にどのように影響するのかを学級全体で共有できるよう指導することが、意図を明確にする観点的活用にも有効だと考える。

なお、第6時から第7時にかけて使用数が減少した要因として、次の点が考えられる。

児童は第6時の個人推敲において、主に表現と意図の調整を行った。その際、自分の意図が明確になったという実感から、他の児童の意図に対しても、意図は既に明確になっているとい

う先入観をもって推敲したため、「本当に伝えたいことは何だろうか」と批判的に見ることが少なくなり、意図の明確化に関する観点的の使用が減少したと考えられる。そのため第7時の相互推敲における交流相手へのコメントも、「書いていることと自分の思っていることのちがいにしっかり気付いて書き直して、何を伝えたいのか分かりやすいです」等、感想にとどまるものが多く、助言には至らなかった。観点を継続的に意識させるためには、児童の思考の流れを想定し、繰り返し指導する必要があると考える。

b 意図と経験のつながり（分かりやすく）

意図と経験のつながりの観点的について、次の二点について分析と考察を行う。

- ・ 第6時と第7時で使用数が多い要因
- ・ 第6時と第7時で使われた観点的の内訳と変容

前項【表10】で示した「意図の明確化」の観点的が第7時に使用数が減少したのに対し、「意図と経験のつながり」の観点的の使用数は増加している。本観点的は「読み手に自分の意図が伝わる出来事や経験を確かめる」観点的であり、児童は継続して相手意識をもちながら推敲したと言える。

【表11】は児童Nの第5時及び第6時におけるワークシートの記述である。

表11 児童N「表現と意図びったりシート」における記述

下書き第5時	毎年冬になるとピアノの発表会が行われる。学年が大きくなるにつれてきんちょうして練習していたように上手くひけなくなる。※去年の発表会で私はたくさんミスをした。私はがんばって練習しているつもりだったけどほかの子と比べて練習の量が足りなかったのかもしれない。「もっとがんばっていたら。」というこうかいの気持ちが残った。
意図第5時	2段落のこうかいという気持ちは、練習では上手にひけたのになんで上手くひけないんだという自分に対しての気持ちだ。
理由・修正第6時	急に練習の量が足りないからと言われても、何を言っているかが分からないから。 ※ 去年の発表会で私はたくさんミスをした。(加筆)

【表 11】に示すように、児童Nは、下書きと意図を比較する際、練習通りにうまく弾けなかった自分に対して、もっと練習しておけばよかったという後悔を伝えたいという意図に着目している。そして下書きには具体的な失敗が語られていないため、なぜ練習の量が足りないと感じたのかを読み手が理解できないと考え、※に「去年の発表会で私はたくさんミスをした。」を挿入しており、相手意識をもって書き直しを行ったことがうかがえる。

また、第7時にグループになり相互推敲を行った際には、友達から、「たまに文が長くなる」「一回切った方が読みやすいと思う」と、推敲の観点「読みやすさ」を基に助言を受けた。それに対し児童Nは、清書をする際、文を分けた方が相手に読みやすくなると判断し、【表 12】に示すように書き直しを行った。

表 12 児童N「表現と意図ぴったりシート」における記述

清書(第8時)	毎年冬になるとピアノの発表会が行われる。学年が大きくなるにつれてきんちょうしてくるようになる。すると練習していたように上手くひけれなくなる。去年の発表会で私はたくさんミスをした。私はがんばって練習しているつもりだったけど他の子と比べて練習の量がたりなかったのかもしれない。「もっとがんばっていたら。」というこわいの気持ちが残った。
---------	---

児童Nのように、多くの児童が相互推敲によって、想像上の読み手ではなく、「友達」という明確な読み手を意識することができたことで、助言に対して真摯に向き合い、読みにくい箇所や分かりにくい箇所を書き直す相手意識をもつことができたため、「意図と経験のつながり」の使用数が増加したと考えられる。

相手意識をもつことの大切さについて、他の児童の振り返りカードには、次のような記述も見られた。

第6時	自分は出来事や経験を知っているから、分かりにくい文章を書いても伝わらと思うけど、読み手はそれを知らないから、「読み手」が意図や出来事を理解できないと分かりにくい文になると思った。
-----	---

児童の振り返りからは、自分で書いた文章を自分で読む際には、情報が不足していても無意識に記憶から補完して理解することができるが、自分以外の読み手は、自身の経験を知らないために具体的に想像することができず理解ができないこともあるという、書き言葉の特徴への気付きが見られる。この児童は、相手意識をもつということは、相手が知らない、分からないであろう情報を過不足なく伝えることだと理解したと推測される。

また、本研究では、意図と経験のつながりをさらに三つの項目に細分化して児童に提示していた(観点の具体や児童に提示した文言の詳細は先述の5頁【図3】参照)。第6時と第7時において児童が書き直しに使用した「意図と表現のつながり」の観点の内訳について【表 13】に示す。

表 13 「意図と経験のつながり」の内訳

	第6時	第7時
つながり	8	29
くわしさ	16	2
読みやすさ	7	9

(n=28名 複数回答あり (単位:個))

【表 13】に示すとおり、「意図と経験のつながり」の観点では、個人推敲を行った第6時には「くわしさ」の使用数が最も多く、相互推敲を行った第7時には「つながり」が最も多いことが分かった。このことは、「意図と経験のつながり」の捉え方に違いが生じていることが要因だと推察される。個人推敲では「書き直せてよかったし、より自分の意図を伝えられる文章になったからよかった」等、意図と経験を「言いたいことが過不足なく書けているか」という書き手側の視点で捉えていた。それに対し、相互推敲では「自分ですいこうした後の文なら伝わらと思っていても、相手を読むと分からない所があって、そういう所を直せた」等、「表現した経験から意図が読み取れるか」という読み手側の視点で観点を捉えているのである。

以上のことから、児童は立場を変えて推敲を

行う中で「意図と経験のつながり」の観点を幅広く学んでいると考えられる。そのため、本観点を指導する際には、指導形態（個人推敲と相互推敲、グループでの交流等）や、観点を扱う順序等に留意し、全ての項目を児童に意識させることが有効だと考える。

c よりよい表現の工夫

「よりよい表現の工夫」の観点は、第6時、第7時を通してあまり使用されなかった。要因として、授業で観点は示したものの、表現を工夫することの効果や方法について指導したり、工夫を促したりする時間を十分確保できず、児童が表現を工夫することによって自分の意図をよりよく伝えることにつながるのだという実感を得られなかったことが挙げられる。

一方で、前述の使用頻度に反し、第9時に単元の振り返りとして、自分で清書した文章と下書きを比較した際には、多くの児童が改善につながったと感じる観点として「よりよい表現の工夫」を挙げた。【表 14】はその結果である。

表 14 改善につながったと児童が感じた推敲の観点

	改善につながった観点
意図の明確化	27
意図と経験のつながり	36
よりよい表現の工夫	33

(n=28名 複数回答あり (単位:個))

【表 14】に示すとおり、「よりよい表現の工夫」の観点は「意図と経験のつながり」の観点到次に多く、児童は意図と表現を比較して、書き直しを行う際に、よりよい表現を思案し吟味していたと考えていたことが分かる。

このように、児童が実際に使用した観点和改善につながったと実感した観点到に差異が生まれた背景にも指導の課題がうかがえる。「表現の工夫」についての、教師と児童の捉え方に違いが生じていると考えられる。

稿者は、表現の工夫を「表現技法の工夫」や「慣用句、ことわざの活用」と捉え指導していた。一方で児童は、意図を明確にする過程で生み出された表現や、意図と経験とのつながりを

確かめる過程で、付け加えたり減らしたりした表現についても「表現の工夫」として捉えていたと思われる。

本観点を本来の意図どおりに児童が使えるようにするためには、全体で既習の表現技法を確認する等、他の観点到との違いを明確にする指導が必要である。

V 研究のまとめ

1 成果

- 「目的や意図に応じて、適切な表現に書き直す力」は、概ね育成することができた。児童は、表現と意図を比べて気付いたズレを、推敲の観点をを用いて調整し、自分の意図が伝わるように表現を工夫することができた。
- 表現と意図の調整を促す学習活動は有効であった。「表現と意図ぴったりシート」を活用して、下書き記述後に改めて意図を捉え直すことで、児童は表現と意図の比較をし、適切な表現に書き直すことができた。
- 「すいすい推敲シート」を「表現と意図ぴったりシート」と組み合わせ、観点を明示したことは有効であった。具体的な成果は次のとおりである。
 - ・ 「意図の明確化」の観点を、モデル文を用いた全体推敲によって指導したことで、児童は相手に伝えたい意図を明確にすることが、自分の伝えたいことを表現することにつながると考えるようになった。
 - ・ 「意図と経験のつながり」の観点を指導する際には、児童の立場を変え繰り返し指導することが有効であるとの示唆を得た。
- 相互推敲によって、児童が読み手を明確に意識しながら文章を読み直し、さらに自身の立場を変えながら推敲の観点を獲得していくことについての示唆を得ることができた。

2 課題と今後の展望

- 事前・事後テストの評価に有意な変容が見られなかった。「意図と経験のつながり」の観点を指導する際に、相手にとっての分かりやすさは、具体事例を示して詳しく説明するばかりではなく、簡略化して表したり、事例と主張との関係を明確にしたりすることで高まることを指導する必要があると分かった。
- 自分の表現の意図を言語化できず、表現と意図の調整が進まない児童の姿が見られた。書く活動に入る前にペア学習を行い、会話によって思考を整理する時間を設定したり、構成メモを書く際に主張と根拠と理由の関係を図式化して示したりする等、手立てを講ずる必要があった。
- 本実践では、児童の思考過程を鑑み、推敲の観点を意図的に配列して提示したが、その効果は十分検証できていない。また、相互交流等の学習形態が観点の使用に及ぼす影響についても同様である。今後、観点の順序や学習形態の影響について検証が必要である。

引用文献

- 1) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』2016年，p.131
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』東洋館出版社，2018年，p.143
- 3) 文部科学省 国立教育政策研究所『平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査 報告書 小学校国語』2019年，p.9
- 4) 前掲書 2)，p.140
- 5) 前掲書 2)，p.142
- 6) 内田伸子『子どもの文章—書くこと・考えること』東京大学出版会，1990年，p.220
- 7) 前掲書 6)，p.198
- 8) 前掲書 6)，p.191
- 9) 内田伸子『発達心理学』岩波書店，1999年，p.220

参考文献

- ① 秋田喜代美『読む心・書く心』北大路書房，2002年
- ② 内田伸子『子どもの文章—書くこと・考えること』東京大学出版会，1990年
- ③ 内田伸子『発達心理学』岩波書店，1999年
- ④ 岡田武士「目的に合わせて文章構成や表現を見直す力を育てる国語科学習指導の工夫」広島県教育センター，2015年