

視写による作文学習の有効性の検討

—— 小学校3年生の作文の苦手な児童を対象として ——

江川 克弘

(キーワード：視写, 作文力, 学習意欲)

1. 本研究の目的

文部科学省(2008)は小学校学習指導要領解説総則編の中で、児童の実態の一例として、表現力に課題があることを挙げている。そして、この課題を克服するために観察・実験、レポートの作成、論述などの学習活動を充実させるとともに、これらの学習活動の基盤となる言語に関する能力を定着させた上で、各教科等において、記録、要約、説明、論述といった学習活動に取り組む必要があると指摘している。このことから、現代の児童には、自分の思いや考えを文章で論理的に分かりやすく伝える力が必要であると言える。

このような児童の伝える力について、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2006)(以下、教育課程研究センター)は、児童の作文の能力に関する調査から、自分の考えが明確になるよう段落を構成したり、ひとまとまりの文章として一貫性を持たせたりして文章を書くことに課題があることを明らかにし、作文指導上の改善点として優れた文章構成に気付かせるような指導の必要があると指摘している。

同様に、渡辺(2004)も米国と日本の児童の作文の比較から、日本の児童は文章の構成や表現の仕方において多様性がなく、論理的な文章を書けていないことを明らかにし、その理由の1つとして、日本の作文教育において、児童に「感じたまま」を「自由に」書かせることに重点を置きすぎ、自分の思いや考えを整理し、明確に伝えるための様々な文章の規範や書く技術を教えていないことを挙げている。つまり、日本の児童には自由に表現する手段や方法が身に付いていないのである。そのうえで、渡辺(2004)は個人の主張を読み手に分かりやすく、自由に表現する前提として、いくつかの文章様式を身に付けることが必要不可欠であり、日本の児童には文章表現や形式を体得する訓練が必要であると主張している。

以上のことから、今後、小学校の作文学習において、児童が多種多様な文体(語彙、語法、修辞、文章の構成の仕方など、文章のスタイル)を体得できるようにする必要があると言える。

そのためには、作文学習に優れた文章の模倣(以下、視写)を取り入れることが有効であると考えられる。辻本(1999)は、江戸時代の手習塾の学習は、一定の手本を模範として視写し、それに習熟して文章の書き方を身に付けていく課程であり、その方法が有効であったことを明らかにしている。

実際、野地(1971)は視写による作文学習は、明治時代の終わりまで続けられていた実態があると報告している。

また、青木(1986)は視写による作文学習の利点として、表記に関する基礎力や文章理解力が高まり、表現への意欲を持てると主張している。

さらに、池田(2011)は、読み書きの経験が不足していると、表記・語法の基準が確立できず、安定した文体の形成ができないと主張している。池田(2011)は、この読み書きの経験の絶対量を確保するためには、視写が有効であると主張し、大学での自身の視写教育の実践から、その有効性について論じている。その論を敷衍すると、以下ようになる。

文章を書くということは、字を書くことにほかならない。この字は〈からだ〉全体で書くものである。ここでいう〈からだ〉とは、筋肉、骨などの物質としての身体組織から成り、意識、意欲、感情、認識、思考が働いており、代謝や循環などの生理的機能が働いている、多元的、多重的なシステムを指している。これら全てが協働して字を書く構えを形成するのである。文章を書くのが苦手な者は、字を書く構えが〈からだ〉に形成されていないのである。よって、そのような者には、〈からだ〉に字を書く構えが形成されるように働きかけなければならない。

〈からだ〉は外界の刺激(ここでは、働きかけ)を取り込み、自律的に変化していく。しかし、〈からだ〉は前

述のような多元的、多重的なシステムであるため、変化を促すには時間がかかる。よって、字を書く構えが形成された〈からだ〉を育てるためには、継続、繰り返すなどの学習方法が必要になってくる。視写はまさしくそのような学習方法であり、視写により、書く構えが形成された〈からだ〉を育てられるというのである。

では、視写においては、具体的にどのようなプロセスを経て、どのようなことが学習されるのであろうか。池田(2011)は、以下のように論じている。

視写においては、筆記用具を用いてマス目のある原稿用紙に字を書いていく。その際、筆記用具と原稿用紙との間に摩擦が生じる。〈からだ〉は、この摩擦による抵抗を感じ取る。この摩擦による抵抗を筆触という。筆触により一字一字を〈からだ〉に意識させられる。例えば、「章」と「賞」とでは、筆触が違う(「章」11画と「賞」は15画)。筆触が〈からだ〉にもたらす点画の意識が違う。この点画の意識の違いに支えられて、「章」と「賞」との字の違いが意識される。視写する者は、この「章」と「賞」とを単なる字の違いとしてのみ意識するのではない。この時、視写する者は、例えば「受章」と「受賞」という、それぞれの字を含んで成り立つ語の違いを意識する。これらの語の意味の違いを意識する。そして、それぞれの語がどんな文に使われているか、なぜ使い分けられているのかを意識する。つまり、文の違いを意識する。それぞれの文がどんな文脈で出てくるのかを意識する。つまり、その語が登場する文脈の違いを意識する。具体的な一字の違いにおいて、語、文、文脈の違いを見分けようとする意識が働くのである。その他にも、助詞の使い分けに対して意識が向いたり、アスペクト(動詞の形【始動、途中、継続、進行、未完結、完了など】)の選択に対して意識が向いたり、キーワードの選択に対して意識が向いたりするようになるという。

視写を続けていくと、このように、視写する者は自分の文体と視写対象の文体の違いを意識できるようになっていく。ここでいう文体とは〈からだ〉に形成された言語表現の回路のことである。だから、文体には、身体組織も生理的機能も、意識、意欲、感情、認識、思考などもすべてが関わっている。視写する者の持っている文体(視写する者の〈からだ〉に形成された言語表現の回路)と視写対象の文体(視写対象の文章を書いた筆者の〈からだ〉に形成された言語表現の回路)は違っている。だから、視写をするとき、視写する者の正確に写さなければならないという意識だけでは〈からだ〉の多元的、多重的なシステムを制御できない。そのため、視写のとき、視写する者は自分の回路を経て言語表現してしまい、写し間違ふことがある。そうすると、視写する者には、自らの言語表現の結果と視写対象の文章を見比べ、訂正する機会が生じる。この訂正は、自らの言語表現に対するフィードバックである。これらを繰り返すことにより、視写する者は視写対象の文体を学習していく。つまり、視写する者は次第に自分の〈からだ〉に視写対象の文体の特徴を有する回路を形成していくというのである。

以上のことから、視写により、児童の作文の能力を高めることができると考えられる。

しかし、野地(1971)にあるように、日本では大正期に新教育運動が起き、教師の教え込みによらず、児童が自ら学ぶ児童中心の教育を目指した教育思想と実践が中心となった。その影響から、作文教育においても、それまで主流であった視写による作文学習は姿を消し、児童が「感じたまま」を「自由に」書くことが主流になったのである。そして、現在でも同じような作文教育が主流となっており、前述のような児童の実態を生み出しているのである。

本研究では、文章で自分の思いや考えを適切に表現する能力を作文力と定義し、作文学習に対する意欲が低く作文が苦手な児童(以下、苦手児)が、視写によって作文力を向上させることができるのか検討を行うことを第1の目的とする。江川(2011)でも作文の苦手な児童における視写の有効性が実証されているが、小学校5・6年生を対象とした「意見文」を書くことについてのものである。本研究では、小学校3年生を対象とし、「お話作り」における視写の有効性を検討する。調査対象とする児童の年齢や作文の題材が変わっても、視写は有効であるのかについて検証を行う。

そのために、視写による作文学習を適用したクラスにおいて苦手児を1人対象児として取り上げ、視写による作文学習を行う前と後で対象児の作文力を比較し、その変容について考察する。

一方、児童の作文学習に対する意欲について、教育課程研究センター(2006)は作文に関する意識調査から、文章を書くことが好きだと回答している児童の割合が43.2%であると報告している。このことから、児童の作文学習に対する意欲は決して高いとは言えない。このような現状の中で、苦手児が作文学習に対する意欲を高め、積極的に取り組めるようにすることは重要な課題であると言えるだろう。

本研究では、苦手児の作文学習に対する意欲を高めるのに有効だと推察される1方法として「作文学習に対する意欲が高く作文が得意な児童(以下、得意児)を模倣すること」を取り上げ、その有効性についても検討する。

まず、苦手児の作文学習に対する意欲を高めるために模倣が有効だと推察される理由は以下の通りである。

模倣について理論的な検討をしている Tarde (1895) は、模倣には「超論理的影響 (= 他者の威厳や影響力のゆえに模倣されること)」が作用しており、そこには「模倣は内面より外面に進む」という規則性が存在していると主張している。Tarde (1895) は「人間があることを意図したから、そのことを模倣するのだと考えるのは誤りである。というのは、この模倣をしようという意図そのものが模倣によって伝達されるものだからである。人は他者の行為を模倣する以前に、まずその行為を生じさせた欲求を経験する。そして、その欲求が明確な形をもって経験されるのは、まさしくこの欲求が暗示されたものであるからにほかならない。」とし、先ず欲求(内面)が模倣されると指摘している。

よって、苦手児は作文学習に対する得意児の何らかの欲求(例えば、おもしろい作文を書けるようになりたいという思い etc.)、まさに学習意欲も模倣できると推察される。

また、学校教育における模倣の重要性について言及している Jasper (1900) は、学習における興味は模倣によって他から取り入れられて生起すると指摘しており、そのプロセスを次のように説明している。

例えば、歴史に深い興味を持つ者が、その興味を明確に示すと、その興味が他者に伝染するということがある。他者は、歴史に深い興味を持つ者の歴史に対する心の在り様に直接触れ、自分自身の中でその心の在り様を再生(模倣)する。そして、その再生(模倣)ができると、歴史に深い興味を持つ者の歴史に対する心の在り様が獲得され、興味が伝染するというのである。

Jasper の言説から、苦手児が作文学習に対する興味を大いに持っていると考えられる得意児と共に学習すると、得意児の作文学習に対する興味に触れる機会(例えば、集中して作文を書いたり、見直したりする姿を見る etc.)が多くなり、苦手児は模倣によって得意児の作文学習に対する興味を取り入れることができるようになると推察される。そして、苦手児の作文学習に対する興味が高まるなら、作文学習に対する意欲もまた高まっていくと考えられる。

次に、得意児を模倣対象とする理由についてである。

苦手児が模倣によって作文学習に対する意欲を高められるようにするには、作文学習に対して高い意欲を持つ模倣対象が必要である。小学校教育現場において、その模倣対象として考えられるのは教師(作文学習に対する意欲が高いと推察される)か得意児であろう。では、なぜ模倣対象として適切なのは得意児であるのか、その理由を以下に述べる。

まず、社会的集団について研究している Turner (1987) の言説を敷衍する。

人間はあらゆる方法・レベルで自己をカテゴリー化し、その包含範囲は様々で、「この世に1人しかいない自分自身」から巨大なカテゴリーである「人類」までと幅広い。自己カテゴリー化は刻々と変化し、それは社会的な状況、自分がどこにいて、誰と一緒にいるのかによって大きく左右される。自分があるカテゴリーを採用するのは数あるカテゴリーの中で、そのとき、そのカテゴリーが他のカテゴリーと比較して顕著になるからである。あるカテゴリーが顕著になるための条件は、他に比較できるようなカテゴリーが存在することであり、例えば、「成人」というカテゴリーは成人ばかりの部屋では顕著にならないが、その部屋に子どもが入れば、顕著になる。そして、もし、あるカテゴリーが顕著になり、自分をそのカテゴリーの一員とみなした場合、その集団が最も自分に影響を及ぼすようになる。そのような集団を心理的集団と呼び、心理的集団は、その構成員にとって心理的に重要なものであり、構成員は積極的にこの集団から行動の規範、価値観を身に付け、それに基づき適切な振る舞いや態度に関するルールや基準、そして考え方を学んでいく。そして、それらが彼らの態度や行動に影響を及ぼすことになる。人は、自己カテゴリー化する場合、自分と同じような人、すなわち、自分に似ていると知覚した人のいるグループに自分を委ねるようになる。学校教育においては、現代の子どもたちに「自分と同じような」集団、つまりクラスメイトが準備されている。このクラスメイトが子どもたちにとって心理的に重要なものであり、子どもたちが「積極的にはたらきかける」ものであり、「適切な振る舞いや態度についてのルール、基準、考え方を学ぶ」場所になるというのである。

以上が Turner (1987) の言説であるが、Turner の言説を裏付ける実証的研究の1つに Kindermann (1993) がある。Kindermann (1993) では、ある小学校の5年生の子どもが同年齢の学業成績の良い集団に入ると、その子の学業への態度が改善されることが多く、逆にその集団から抜けると、その子の態度は悪化することが実証されている。つまり、子どもが自分の属する集団に対していかに親和性は、その子の学習意欲に影響を及ぼすのである。

このような Turner の言説や Kindermann の実証的研究から、苦手児の模倣対象として適切なのは同じクラスの得意児であると考えられる。

しかし、クラスメイトとはいえ作文学習に対する意欲のレベルがちがう得意児のいる集団に苦手児は自己カテゴリー化できるものであろうか。

Harris (1998) は、学校のクラスの中には、行動を共にする子どもたちで形成される同志的小集団が存在し、小学校の間は、このような同志的小集団はまだ流動的で、子どもたちは他の同志的小集団へと移動することがあると述べている。つまり、小学生は、どのような集団にも自己カテゴリー化できる可能性が高いということである。

よって、小学校の作文学習にグループ（苦手児と得意児で構成される）での活動を首尾一貫して取り入れるならば、苦手児は得意児の仲間だと自己カテゴリー化し、得意児の作文学習に対する意欲を模倣できると推察される。

本研究では、前述のように、視写による作文学習を適用するわけであるが、その際、首尾一貫してグループ（苦手児と得意児で構成される）で学習を行うようにする。このグループでの学習の仕方については後述する。こうすることによって、苦手児は得意児の作文学習に対する意欲を模倣し、作文学習に対する意欲を高めることができるのか検討することを第2の目的とする。

そのために、視写による作文学習を行う前と後で、前述した対象児（苦手児）の作文学習に対する意欲を比較し、その変容について考察する。

2. 研究方法

(1) 研究対象となる児童

本研究では、大阪府の公立小学校3年に在籍する苦手児を1人、対象児として選定し、研究対象とした。対象児はクラスの担任に選定してもらった男児である。

2007年6月～7月にかけて、国語科の作文学習で7コマ（小学校の授業1コマは45分間である）の調査を行った。研究の目的や調査方法、調査で得られたデータを研究目的以外に使用しないことや、研究において個人名が特定されることがないようにするなどプライバシーへの配慮についても学校長に詳細に説明し、調査の許可を得ている。

(2) 研究対象となる授業の内容と進め方

前述のように、本研究では「お話作り」における視写の有効性を検討していく。そのため、プロの作家が書いた「お話」を視写していくことが主な学習内容となる。

視写する教材は「短文を視写するプリント教材」と、「長文を原稿用紙に視写する教材」の2種類を用意した。

「短文を視写するプリント教材」には、市販の教材（渡邊和俊（2006）「すらすら書ける文章術プリント小学3年生」清風堂書店）を使用した。この教材は、文章を書くときの約束事や大切なポイント（例えば、句読点やかぎなどの符号のつけ方、常体・敬体の統一、段落のつけ方や会話文の書き方など）を視写によって学習できるようになっており、1ページが1枚のプリント（B4）になっている。プリント1枚には、視写の対象となる短文と、その短文を視写するマス目が記載されており、筆者と担任は話し合って「お話作り」に役立つと推察されるプリントを7枚選定した。そのため、児童はこのプリントを7枚行うことになる。

「長文を原稿用紙に視写する教材」は、後述する視写の対象となるプロの作家が書いた「お話」（全4編）を全て筆者がワープロソフトで原稿用紙に写し、それを視写教材とした。児童は、その視写教材を原稿用紙に書き写していく。

児童が、まず「短文を視写するプリント教材」で、「お話作り」に役立つと推察される文章を書くときの大切なポイントなどを学習できるようにするとともに視写に慣れることができるようにし、次に「長文を原稿用紙に視写する教材」で「お話づくり」に関する作文力を総合的に身に付けられるようにしている。

「長文を原稿用紙に視写する教材」に関して、視写教材選定についての先行研究がないため、どのような視写教材が小学校3年生の児童に適切であるのか明確ではない。そのため、筆者と担任は以下に示す3点に注意して、視写教材となる「お話」の候補を持ち寄り、話し合いによって、その「お話」の選定を行った。

1点目、話の筋がおもしろく、児童が興味を持てる「お話」にする。2点目、児童に分かりやすく工夫した表現で書かれている「お話」にする。3点目、全児童が視写に達成感を得られるように比較的的文章量の少ない「お話」にする、である。

表1に「長文を原稿用紙に視写する教材」として選定した「お話」と、その出典を示す。

表1 「長文を原稿用紙に視写する教材」として選定した「お話」と、その出典

①「あくま」(原稿用紙5枚分) ②「九官鳥作戦」(原稿用紙5枚分) ③「薬のききめ」(原稿用紙5枚分) 【以上3編は、星新一(1999)「きまぐれロボット」理論社、に掲載されている】 ④「エルマーとらに会う」(原稿用紙8枚分) 【ルース=スタイルス=ガネット著/渡辺茂男訳(1993)「エルマーのぼうけん」福音館書店、に掲載されている】

以上に示したような視写教材を使って学習を進めていくわけであるが、本研究では、前述したように、首尾一貫してグループ(苦手児と得意児で構成される)で学習を行うようにしている。

視写自体は個人的な学習活動であるが、前述のように、苦手児が得意児の作文学習に対する意欲を模倣できるようにするために、苦手児が得意児の視写に取り組む様子を見られるようにする必要がある。そのために、お互いの様子を見られるような座席配置で視写を行うようにした。座席配置については後述する。

このようにグループで学習を行うためには、グループを構成しなくてはならない。

グループの構成人数について Johnson, Johnson, & Holubec (1984) は協同学習において、取り組み初期には3人グループが良いと主張しているのので、グループを3人で構成することにした。視写自体は個人的な学習活動であるが、後述するように、児童の学習活動にグループ全員で音読をするという協同的な活動がある。そのため、協同学習に関する研究成果を基にグループの構成人数を決めたのである。

構成の男女比について Strough, Sweson & Cheng's (2001) は小学校のグループ学習で同性グループの児童たちの方が友好性、楽しさ、仲間への影響をより強く感じることを見出しているため、同性で構成することにした。

最後に、作文学習に対する意欲の高さという点について、作文学習に対する意欲の高い児童は、作文力も高いと考えられる。そのため、後述する調査の対象となる授業前の「お話づくり」における作文力を基に、どの3人グループも作文力のレベルが大体同じになるように、基本的に作文力が比較的高い児童1人(作文学習に対する意欲が高いと推察される)と、中位の児童1人(作文学習に対する意欲が中位と推察される。以下、中位児)と、比較的低い児童1人(作文学習に対する意欲が低いと推察される)になるようにした。対象児は、もちろん作文力が比較的低い児童(作文学習に対する意欲が低いと推察される)のカテゴリーに属している。

以上の観点に基づき、3人グループの案を筆者が構成した。そして、担任にその3人グループの案を提示し、普段の学級での人間関係などを勘案して若干の調整をもらい、3人グループを最終決定した。

そして、児童は図1に示すような座席配置でグループでの学習を行った。

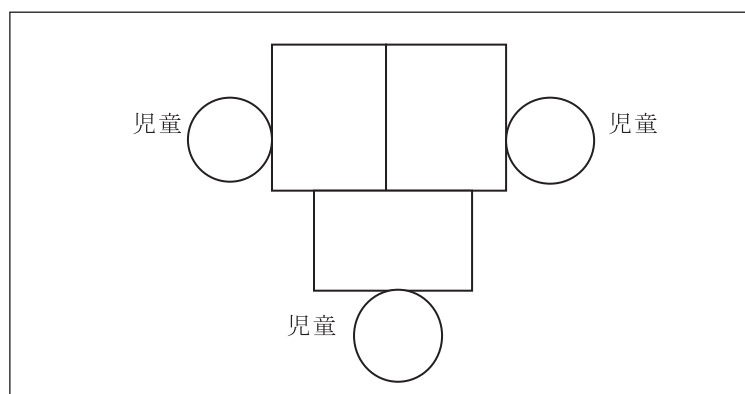


図1 3人グループの座席配置

調査の対象となる授業(以下、調査授業)に入る前に、当該クラスの児童に図2に示す学習活動の流れについて説明し、その学習活動の流れを30分程度体験させ、学習の流れを理解できるようにした。その際、筆者もT・Tとして添削を行うことを児童に説明している。

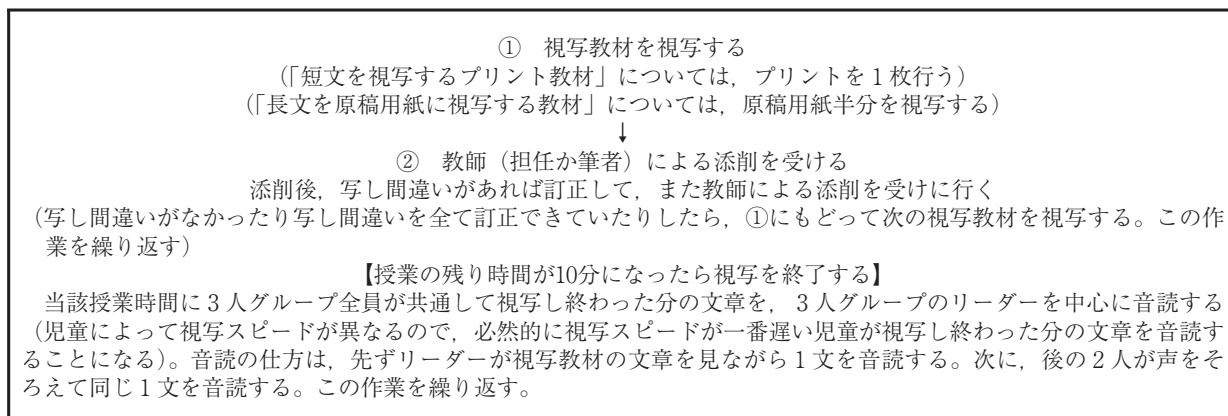


図2 児童の学習活動

児童が視写する教材の順序は、全て筆者と担任が話し合っただけで決定した。当該クラスの児童にとって、このような学習の仕方は初めてであるため、視写する教材の順序は決まっていたほうが分かりやすく、視写に集中できると考えたからである。また、児童によって視写スピードが違うので、視写スピードの速い児童は、どんどん視写していくように指示した。

図2にあるように、児童は教師(担任と筆者)に視写した文章を見せに行き、添削を受ける機会がある。その際、教師(担任と筆者)は、写し間違いがなかったり写し間違いの訂正を全てできていたりしたら、その児童をほめるようにした。これは、児童が視写に対する動機づけを高められるようにするためである。対象児については、普段関わりのない筆者が添削してほめるよりも、対象児のことをよく理解している担任が添削してほめた方が望ましいと考えられるため、対象児の添削は担任が行った。

また、図2にあるように、児童の学習活動に視写教材の音読を導入している。視写教材の音読を導入しているのは優れた文章のリズムを児童が体感し、そのリズムを体得できるようにするためである。

全児童がスムーズに視写教材を音読できればいいのだが、特に苦手児は音読がたどたどしいことが多い。よって、苦手児が自分で音読しても、優れた文章のリズムを体感し、そのリズムを体得することは難しいと考えられる。そのため、各グループで文章をスムーズに音読できる児童を1人リーダーとして決めてもらい、図2に示したような方法で音読を行うようにした。こうすることで、苦手児はリーダーのスムーズな音読を聞いて優れた文章のリズムを(耳で)体感できる。また、1文ずつ、リーダーの後について音読する(スムーズな音読を模倣する)ので、苦手児はスムーズに音読することができ、自分の音声によっても優れた文章のリズムを(口と耳の両方で)体感できる。こうすれば、苦手児は優れた文章のリズムを体得することが容易になると推察される。このように、音声面においても視写のように模倣によって学習できるようにした。

(3) 調査材料

① 調査授業前・後の「お話作り」

視写による対象児の作文力の変容をみるために、調査授業前・後(以下、事前・後)で、同一の「お話作り」に取り組ませた(この「お話作り」は当該クラスの児童全員に取り組ませている)。「お話作り」の概要を図3に示す。

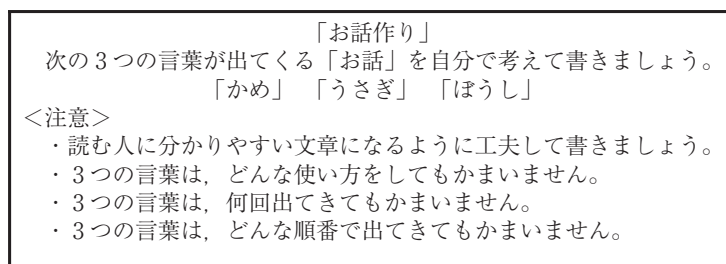


図3 事前・後に児童が取り組んだ「お話作り」

当該クラスには様々な作文力の児童がおり、中には「お話作り」になかなか取り組めない児童もいることは十分に考えられる。そこで、児童が、ある程度「お話作り」をできるように、児童みんなが知っていると推察される「お話」（「かめとうさぎの競争」）の中核になるキーワードを2つ（「かめ」、「うさぎ」）選定し、そのキーワードを含んだ「お話」を作らせるようにした。しかし、この2つのキーワードだけでは、「かめとうさぎの競争のお話」をそのまま再現する児童もいると考えられる。そこで、児童が、ある程度工夫した「お話作り」をするように、「かめとうさぎの競争のお話」に関係ないと考えられるキーワードを1つ（「ぼうし」）選定し、そのキーワードも「お話」に含めなくてはならないようにした。（しかし、実際、事前・後の「お話作り」で「さるかに合戦のお話」をモチーフにした児童は1人もいなかった。）

事前・後の「お話作り」はそれぞれ40分行った。40分が経過した時点で「お話作り」を中断させ、回収を行っている。また、事前の「お話作り」の添削結果は、事後の「お話作り」の添削結果といっしょに児童に返却しており、児童が事後の「お話作り」をする前に、事前の「お話作り」について振り返りを行える機会はなかった。

対象児の事前・後の作文力について、本研究では表記に関する能力（以下、表記力）から検討を行う。表記力の指標として、本研究では「誤字・脱字」と「語法誤り」の2観点について集計を行った。

「誤字・脱字」は誤字・脱字（句点の付け忘れも入れる）の文字数をチェックし、総文字数における割合を算出した。読点のつけ方には明確な基準がないため、扱わなかった。

「語法誤り」は言葉遣いや助詞の使い方、接続詞の使い方などで文意が通らない部分の品詞数を集計し（1品詞の誤り＝1箇所）、原稿用紙1枚中に平均何箇所の誤りがあるか算出した。

これら2観点について筆者と担任は独立して添削を行い、お互いの添削結果をつき合わせて齟齬がないか確認を行った。その後、筆者がこれら2観点について集計を行った。

② 「私語等の行動」

注視・傾聴は学習に対する高自律的外発的動機づけである同一化的調整と内発的動機づけの両方と関連していることを安藤・布施・小平（2008）は明らかにしている。自己決定理論で内発的動機づけは学習内容への興味や学習活動における楽しさによる動機づけのことであり、同一化的調整は学習内容の重要性を認識して自律的に行動するという動機づけのことであり、いずれも自律性の高い動機づけである。

よって、注視・傾聴は学習意欲の指標として適切であると考えられる。注視・傾聴は数値化が困難なため、本研究では、数値化可能な私語等の行動を測定した。安藤ら（2008）も、注視・傾聴の具体例として「むだ話をする＝私語等の行動」を学習への動機づけの低い例として挙げており、私語等の行動が少ないほど授業を注視・傾聴しているととらえている。

このように私語等の行動は学習意欲と密接な関連があり、私語等の行動が少ないほど、当該学習への意欲が高いと考えられる。そのため、本研究では対象児においてこの行動を測定し、作文学習に対する意欲の高さを検討することにした。本研究における、私語等の行動とは「周りの児童と授業に関係のないおしゃべりをしたり、周りの児童に授業とは関係のない何らかの行為（消しゴムのかすを投げつけるなど）をしたりすること」であり、それらの行為を始めてから、やめ、そのとき目を向けるべき対象を向くまでを1回として集計した。

調査授業に入る前に、対象児の普段の作文学習の様子を2コマ分ビデオで撮影した。このとき、筆者は「授業を良くするために見に来ているT・Tの教師であり、しばらくは児童の様子を観察しているだけである」と紹介され、授業に参加したが、観察を行うのみで授業への介入は一切行わなかった。ビデオ記録から対象児の私語等の行動を集計し、2コマの平均を対象児の私語等の行動のベースラインとした。

次に、調査授業における対象児の私語等の行動を同じようにビデオで撮影し、集計した。調査授業中、筆者は図2に示したような添削以外は一切授業に介入しなかった。

私語等の行動の集計にあたって、全部の授業について1コマ＝45分間を集計対象にしなかった。調査授業において、対象児は視写した文章を担任に見せに行き添削を受ける時間がある（対象児以外の児童も同様のことを行っている）。この時間も学習の時間ではあるが、対象児は文章を書くことに従事していない。また、調査授業では、図2に示したように音読をする時間も設定している。純粋に文章を書くことに従事している時間の私語等の行動を集計することが、作文学習に対する意欲を検討するのに妥当だと考え、ベースライン調査においては担任が作文を書くよう指示してから、調査授業においては担任が視写するよう指示してから、対象児が作文や視写に従事している25分間の私語等の行動を集計した。

私語等の行動の集計は、前述した私語等の行動の集計の仕方に基づいて筆者と担任が協同行った。本研究で

は、ベースラインと調査授業時の私語等の行動の記録から、対象児の作文学習に対する意欲について検討を行う。

3. 結果と考察

(1) 対象児の作文力の変容

前述のように、対象児の作文力を検討するため、表記力（「誤字・脱字」「語法誤り」）について集計したので、その結果を表2に示す。

表2 対象児の事前・後の表記力

	事前		事後
誤字・脱字	6.2%	→	3.3%
語法誤り	5.6箇所	→	2.4箇所

事前から事後にかけて「誤字・脱字」も「語法誤り」も減少していることが分かる。

「誤字・脱字」には、主に2つの要因が推察される。1つはケアレスミスによるもの（きちんと推敲すれば自力で訂正できると考えられる誤り）であり、もう1つは誤った字や言葉を記憶し、それをそのまま利用していることによるもの（きちんと推敲しても自力で訂正できないと考えられる誤り）である。対象児が書いた事前・後の「お話」を添削しても、「誤字・脱字」が、どちらの要因によるものか判別することは不可能である。そのため、視写によって「誤字・脱字」が減少したと結論付けることは、まだできない。

しかし、「語法誤り」の要因については、誤った語法を記憶し、それをそのまま利用していることによるもの（きちんと推敲しても自力で訂正できないと考えられる誤り）である場合がほとんどである。よって、「語法誤り」が事前から事後にかけて（原稿用紙1枚中）57.1%減少したのは、視写による効果であると言える。また、このことから、視写によって「誤字・脱字」も減少した可能性の高いことが推察される。

以上のことから、対象児は視写により表記力が向上したと言える。表記力は、文章で自分の思いや考えを他者に正確に伝えるために最低限必要な能力である。この能力の向上は児童の作文力向上の第1歩であると言えるだろう。

また、本研究では「お話作り」における話の構想や展開のさせ方、表現の仕方など（以下、発想力）に関して総合的な評価も行っている。評価の仕方は、評価者の主観によるA～Cの3段階（Aが1番優れている）評価である。普段、対象児に接している担任や本研究を進めている筆者がこの評価をすることは望ましくない。そのため、この評価は本研究のことを知らない他の小学校に勤務するX教諭に行ってもらった。本研究では、対象児が所属するクラスの児童は全員、事前・後の「お話作り」を行っているし、視写による作文学習も行っている。そのため、X教諭には当該クラス全員の発想力に関する評価を行ってもらった。評価の際、X教諭には児童の名前が分からないようにしているし、事前・後の「お話作り」の区別がつかないようにしている。こうすることで、対象児の発想力に関する評価に少しでも客観性を持たせることができると考える。

評価結果は、事前、事後とも変わらず「C」であった。発想力は表記力より高いレベルの作文力であると考えられるため、本研究で行われた7コマの視写による作文学習では、十分に発想力を高めるまでには至らなかったと推察される。

しかし、前述のように、視写によって表記力は向上しているし、江川（2011）でも「意見文」においてではあるが、本研究の発想力に相当する部分の能力が視写によって向上している。よって、視写による作文学習を継続して行えば、対象児の「お話作り」における発想力は徐々に高まっていく可能性が高いと推察される。

(2) 対象児の「私語等の行動」の変容

前述のように、対象児の作文学習に対する意欲を検討するため、私語等の行動を集計したので、その結果を図4に示す。

調査授業7コマの平均はベースラインと比較すると、89.6%減少している。私語等の行動の回数が少ないほど当該学習への意欲は高いと考えられるので、本研究で行われたグループでの学習により、対象児の作文学習に対する意欲は高まってきていると言える。

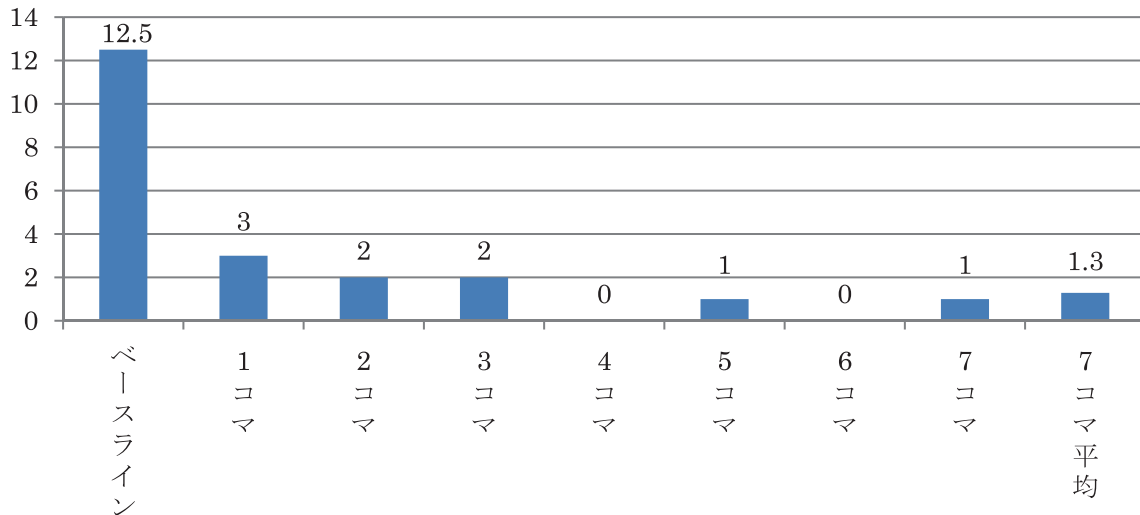


図4 対象児の「私語等の行動」(回)の変化

私語等の行動は対象児自身の学習への集中を阻害するだけでなく、他の児童も巻き込んで行われるため、授業の成立にも悪影響を及ぼす行動であると言える。このような行動が減少傾向にあることはクラス全体にとっても利益のあることだと考えられる。

対象児の私語等の行動の変化を時系列で見ると、ベースラインから1コマにかけては大きく減少している(ベースライン【12.5回】→1コマ【3回】)。そして、1～7コマにかけての私語等の行動は、5コマと7コマで1回と増加しているものの(4, 6コマにおいては0回)ベースラインと比較して考えると、ほぼ順調に減少していきっていると見て差し支えないだろう。

よって、本研究で行われたグループでの学習により、私語等の行動が早い段階で大幅に減少し、対象児の作文学習に対する意欲が高まっていると言える。

対象児の私語等の行動が早い段階で大幅に減少した要因として、以下に示す2点のことが推察される。

1点目は次の通りである。ベースライン調査において、対象児は自分で考えて作文を書き進めていかなければならなかった。対象児は、自分で考えて作文を書き進めていくことについて自信がなく、そのことに対する意欲も低いと考えられる。そのため、自分で作文を書くことに集中できず、私語等の行動が調査授業時よりも多いと推察される。

しかし、調査授業において、対象児は自分で考えて作文を書き進めていく必要はなく、優れた文章を書き写す(視写)だけでよかった。そのため、対象児は自分のすべきことを理解し、それを遂行することができたと考えられる。また、対象児が視写した「お話」は、前述のように、児童が興味を持って視写に取り組めるようにするために、筆者と担任が話し合って選定したものである。そのため、対象児は興味を持って視写を進めることができたと推察される。これらのことから、対象児は集中して視写に取り組め、調査授業7コマにおいて私語等の行動が大幅に減少したと考えられる。

2点目は次の通りである。対象児とグループを組んで学習を行った得意児や中位児は、一般的に、作文学習に対して対象児よりも肯定的な思い(例えば、作文学習は面白い、価値がある、真面目に取り組むべきなど、学習意欲に関連する内面的なもの)を有していると推察される。このような思いを抱いているため、得意児や中位児は私語等の行動が対象児よりも少なく、作文学習に集中していると考えられる。そのため、対象児には、グループの中に私語等の行動を及ぼす対象者がおらず、私語等の行動は早い段階で大幅に減少したと考えられる。

しかし、これらの理由により対象児の私語等の行動が早い段階で大幅に減少したからといって、作文学習に対する意欲が十分に高まっていなければ、対象児の私語等の行動は再び増加すると考えられる。

しかし、実際、対象児の私語等の行動は、調査授業7コマにおいては減少したまま維持されている。前述したように、Tarde (1895)は模倣における超論理的影響の中で、先ず内面的なもの(感情や観念)が模倣されると主張しているし、Jasper (1900)も興味(内面的なもの)などは模倣されると主張している。これらのことから、対象児はグループで得意児や中位児と学習する過程で、得意児や中位児の有する作文学習に対する肯定的な思い(学習意欲に関連する内面的なもの)も模倣によって身に付けつつあり、そのため、私語等の行動が減少したま

ま維持された可能性が高いと推察される。

本研究において、対象児の作文学習に対する意欲は高まり始めたばかりである。これを維持するためには、本研究で行われたような視写とグループでの学習を継続して行うことが肝要であると推察される。

4. 総合考察

作文力を向上させるために、苦手児は自分で作文を書くのではなく、他者の優れた文体を学習する必要があると、筆者は考える。苦手児が自分で作文を書く場合、自分がいつも駆使している文体を利用するしかない。その駆使する文体は、誤った部分があったり、他者に自分の思いや考えを伝えるために効果的でなかったり、バリエーションが少なかったりすることが十分に考えられる。苦手児が自分の貧弱な文体を駆使して自力で作文を書いても、作文力が向上するとは考えられない。

池田（2011）も、視写と自分で文章を書くことの違いについて、以下のように論じている。

視写をする者にはコミュニケーションの相手がいることになる。それは、視写する者とは違う〈からだ〉を持ち、それゆえに視写する者とは違う発想をし、違う判断をする人物である。つまり、他人である。これに対して、自分で文章を書く場合、自分で文章を書く者にはコミュニケーションの相手がいない。いたとしても、それは自分で文章を書く者が想像する架空の人物でしかない。その人物は自分で文章を書く者の想像の所産であるがゆえに、独自の〈からだ〉をもたず、自分で文章を書く者がする発想をし、自分で文章を書く者がする判断をする。自分で文章を書く者は他人とコミュニケーションをするのではない。自分の内で架空の対話をしているにすぎない。こうして、今までの自分に甘んじているのである。自分を鍛えるためには、他人が必要である。自分で文章を書く場合にはそれが欠けている、というのである。

他者の優れた文体を学習すれば、自分が駆使している文体の誤った部分が訂正されたり、他者に自分の思いや考えを伝えるためにより効果的な文体を身に付けられたり、駆使できる文体のバリエーションが豊富になったりすると考えられる。

本研究において、対象児は視写により、プロの作家の優れた文体を学習している。事前から事後への作文力の伸びから、対象児はプロの作家の優れた文体を多少なりとも身に付けられたと推察される。

以上のことから、視写による作文学習は苦手児の作文力を高めるのに有効に作用すると推察される。そして、視写による作文学習を継続し、苦手児が様々な文体を身に付けたとき、渡辺（2004）が主張しているように、それらを組み合わせたり一部を取り上げたりして、バリエーション豊富な創造的な文章が書けるようになると、筆者は考える。また、そうなれば、当然、苦手児の作文学習に対する意欲は高まっていると考えられるので、得意児、中位児と一緒にグループで学習する必要もなくなっているだろう。

また、本研究では言及していないが、得意児も視写により作文力を向上させることができると筆者は考えている。作文学習には、この程度まで書けるようになれば目標達成というような明確なゴールがない。つまり、得意児であっても作文力を向上させる余地は残されている。すでに文学賞をとれるくらい作文が得意な児童は、まずいないであろう。このことからすると、得意児であっても、プロの作家の「お話」を視写して、その文体を習得することは有益であり、作文力向上につながると考えられる。

謝 辞

本研究の調査にご協力いただいた大阪府の公立小学校教職員の皆様、3年生の児童のみなさん、作文力評価にご協力いただいたX教諭に深く感謝の意を表します。

参考文献

- 安藤史高・布施光代・小平英志（2008）「授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響－自己決定理論に基づいて－」『教育心理学研究』56, 160－170
- 青木幹勇（1986）『第三の書く』, 国土社
- 江川克弘（2011）「作文学習における視写の有効性の検討」『教師学研究』10, 1－10
- Judith Rich Harris（1998）／石田理恵訳（2000）『子育ての大誤解』早川書房

- 池田久美子 (2011) 『視写の教育 — 〈からだ〉に読み書きさせる』, 東信同
- Jasper, N, D. (1900) *Imitation in education —Its nature, scope, and significance*, New York
- David W.Johnson., Roger T. Johnson., & Edythe- Johnson Holubec. (1984) / 杉江修治・石田裕久・伊藤康
児・伊藤篤訳 (1998) 『学習の輪 —アメリカの協同学習入門—』 二瓶社
- Kindermann, T. A. (1993) Natural peer groups as contexts for individual development: The case of chil-
dren's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2006) 『特定の課題に関する調査 (国語) 調査結果 (小学校・中学
校)』
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説総則編』
- 野地潤家 (1971) 『作文・綴り方教育史資料上巻』, 桜楓社
- Strough, J., Swenson, L., & Cheng, S. (2001) Friendship, gender, and preadolescents' repr-entations of
peer collaboration. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 475-500
- Tarde, Gabriel. (1895) / 池田祥英・村澤真保呂訳 (2007) 『模倣の法則』, 河出書新社
- 辻本雅史 (1999) 『「学び」の復権 —視写と習熟—』, 角川書店
- Turner, J. C., with Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987) *Rediscovering
the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Basil Blackwell
- 渡辺雅子 (2004) 『納得の構造 —日米初等教育に見る思考表現のスタイル—』, 東洋館出版社

An Examination of the Effectiveness of Copying in Composition Learning :

Focusing on the Child Who Is Weak in Composition in the Third Grade of Elementary School

EGAWA Katsuhiko

The goal of this study is to find a method which can improve motivation of the children who are weak in composition and can extend their ability of composition.

To this end, I took up the groupuscule learning method and the composition learning method by copying, and examined the effectiveness in the composition learning.

A group containing the child who was weak in composition and two children who were good at composition, was set up. The transformation in the activity of the child who was weak in composition during the composition learning was investigated. The result was that the weak child in the group displayed higher motivation during the composition learning.

I made a comparison between the prior and post compositions of the weak child. The result was that the child's post composition was improved.

The following was suggested : The weak child had imitated the attitude for composition learning of the children in the group who were good at composition. Therefore, the child began to improve the attitude for composition learning. In addition, the composition learning method by copying enhanced the child's composition ability.