

# 小学生の国語誤用の収集・分析と指導法開発に関する研究(2)<sup>†</sup>

成田 雅樹\*

秋田大学教育文化学部

研究成果の顕著な点を述べる。

- 1 点目. 国語誤用の修正指導には、予防のための指導と、文章推敲の指導の2種類がある。この2つは、予防から初めて推敲に進める順序で行うことが効果的である。
- 2 点目. 国語誤用の修正は、ペアやグループで行うことが効果的である。
- 3 点目. 国語誤用の修正は、音読しながら行うことが効果的である。
- 4 点目. 国語誤用を防ぐためには、なぜ誤りであるのか、修正案はなぜ正しいといえるのか、はっきり説明させることが効果的である。

**キーワード**：国語，作文，誤用，音読，推敲，協働

## I はじめに

本論文は、科学研究費補助金助成研究（「小学生の国語誤用の収集・分析と指導法開発に関する研究」課題番号16K04654）の研究2年次の成果をまとめたものである。

本論文においては、筆者の指導のもと、卒業研究（『小学校下学年段階における国語誤用に関する研究－作文指導を通して－』伊勢彩音・秋田大学教育文化学部・平成28年度卒業研究）に取り組んだ、伊勢彩音の研究検証実践授業の分析結果を述べる。以下この卒業論文の該当ページは、「卒pp〇～〇」のように示す。伊勢は、児童が国語誤用に気づく力、書き直す力を育てるには、どのような手だてが有効かを考え、指導計画を立てた。これを実践し、自らの手だてや指導計画がどの程度有効であるかということをも明らかにした。2度にわたったこの検証授業（図1：卒pp33-34・図2：卒pp35-36）は、筆者も参観し動画で記録している。

2017年11月27日受理

<sup>†</sup>How to teach Japanese essay writing to Japanese elementary school students: Through an analysis of errors in the students' essays (2)

\*Masaki NARITA, Course for compulsory school teachers, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

以下に、伊勢の実践を紹介しながら、国語誤用の指導法研究として意義ある点や、有効な指導の手だてについて、「\*」印を付して筆者の見解を述べる。また、国語誤用の発見及び修正のための4つの方法の効果について、分析した結果を述べる。

## II 有効な指導の手だての分析・考察

### 1. 実践の概要

伊勢は、この検証授業の前年の8月下旬から9月にかけて、3週間にわたって秋田県潟上市立大豊小学校の2年生学級で教育実習を行っている。今回の検証授業はその約1年後に、同校の3年2組（男子15人、女子10人、計25人）において、2016年11月14日（月曜日）3校時（10時35分～11時20分）と11月17日（木曜日）2校時（9時15分～10時）の2回にわたって行ったものである。

そもそも、教育実習で当時の2年生（検証授業時の3年生）が書く文章に、「ときどき」と「たまたま」の使い間違いを見つけ、その原因推定や改善指導について困難さを覚えたことが、伊勢の研究動機となっている。奇しくも当該児童たちの一部が在籍する学級を対象として、1年後に研究成果を検証することになった。

伊勢は、2年生を読み手として設定した作文の授

第3学年2組国語科学習指導案

11月14日(月)3校時目・11月17日(木)2校時 授業者 伊勢彩音

1. 単元名 作文の読用を見つけて正そう
2. 単元目標
  - ・自分や友だちの書いた作文の読用を見つけて正すことができる。
  - ・どうしたらより伝わりやすくなるかという意識をもって、自分の書いた作文を何度も見返すことができる。
3. 本時の実際(本時1/2時間目・11月14日)
  - (1) ねらい
    - ・作文に読用があることに気づき、正しい表現に直して書くことができる。
  - (2) 学習過程

段階	学習活動(学習形態)	教師の支援と評価
導入	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師が提示する短作文の中で、読用を見つけて、                      かつこい作文にするために、まちがいをさがして直そう。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>・教師が作成した3年2組の児童の読用を集め、取り上げた作文を黒板に提示する。</li> </ol>
展開	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. 見つけた読用はなぜ間違っているのか、また、どう直すのが正しいのかを考                      える。</li> <li>3. 配布された作文の読用を探し、ペアで確認する。                      (ペア・個人)</li> <li>4. 数人が発表して全体で確認する。                      (全体)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>・導入で提示した作文の読用を1つずつ確認しながら訂正することができるよう、つまずきが見られ                      たら助言する。                      (この際、なかなか読用を見つけれないなど活動がスムーズにいかない場合、ペアでの活動も取り入れ                      ることとする。)</li> <li>・導入で提示した読用の作文とは別に用意したスケールサンプル(作文)を配布する。</li> <li>・全体で共有しやすくするために、スケールサンプルとして配布したプリントの作文を、黒板に大きく提示して指簡のあった読用を書き込む。</li> </ol>
終末	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. 宿題となる作文と次時の確認をする。                      (全体)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>・宿題をスムーズに行うことができるよう、作文の題材や、「はじめ、なか、おわり」の形式を説明する。</li> </ol> <p>作文に含まれる読用を探し出し、直そうとしている。                  【問】(観察、プリント、発言)</p>

図1

4. 本時の実際(本時2/2時間目・11月17日)
  - (1) ねらい
    - ・自分や友だちの書いた作文を何度も見直して正しい表現に直すことができる。
  - (2) 学習過程

段階	学習活動(学習形態)	教師の支援と評価
導入	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 前時の振り返りをして、                      かつこい作文を確認する。                      (全体)</li> </ol> <p>自分や友だちの作文のまちがいをみんなできがして直そう。</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>・原稿が作文の読用に気づくことができるように1度自分の作文を音読する場を設ける。</li> <li>・読用が見つけられないペアがいた場合、気づきを促せるような言葉かけを行う。その際、あらかじめコピーをとって児童の作文を参考にしながら、机間指導を行う。</li> <li>・スムーズに活動が行えるようにグループ全員が目を通した頃を見計らい、また時計回りに作文を回すことを促す。</li> </ol>
展開	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. 自分が書いてきた作文を音読し、読用に気づいた場合赤ペンで直す。(個人)</li> <li>3. 隣の席の人に向けて作文を音読して聞いてもらう。伝わりにくいところはないか、確認してもらい、気づいた読用は青ペンで直してもらい。(ペア)</li> <li>4. 机をグループの並びにして、グループメンバーと作文を回し読みし、友だちの作文に読用を見つけたら赤ペンで書き込む。                      (グループ)</li> <li>5. これまでの活動を振り返り、1度自分の作文を見直し、気づいたところがあればオレンジペンで直す。(個人)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>・他の人の作文を読んで気づいたことを自分の作文に生かすことができるよう、最後にもう1度自分の作文を振り返る場を設ける。</li> </ol>
終末	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. 机をはじめの形に戻し、学習の振り返りをする。                      (全体)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>・読用に気づけて書くこと、かつこい作文が書けるということが実感できるように、色が付いたペンでチェックが多く入った自分の作文プリントを見直すよう促す。</li> </ol> <p>自分や友だちの作文をじっくり見直すことで読用がないか考えて直し直そうとしている。                  【書】(観察、作文プリント、発言)</p>

図2

月 日 曜日

三年二組 名前 ( )

めあて

次の作文にまちがいはないか、考えてみよう！  
まちがえているところがあれば、赤ペンで直してみよう！

す	大	来	か	だ	た	え	大	わ	十
。	き	年	っ	っ	ら	な	き	た	月
	な	は	た	た	お	か	な	し	二
	声	は	で	よ	母	っ	声	は	十
	を	四	す	と	さ	た	は	と	九
	出	年	。	言	ん	の	で	も	日
	せ	生		っ	が	で	な	き	に
	る	に		て	一	よ	か	ん	学
	よ	な		く	二	か	っ	ち	習
	う	り		れ	年	た	た	ょ	発
	に	ま		ま	生	と	け	う	表
	が	す		し	の	思	れ	し	会
	ん	。		た	と	い	ど	て	が
	ぼ	で		と	き	ま	せ	い	あ
	ろ	も		て	よ	す	り	た	り
	う	今		も	り	。	ふ	け	ま
	と	年		う	も	家	を	し	し
	思	よ		れ	り	に	ま	た	た
	い	り		し	っ	帰	ち	け	。
	ま	も		し	ば	が	が	れ	

20×10



図 3

三年二組 名前 ( )

次は、この作文にまちがいはないか、さがしてみよう！  
まちがえているところがあれば、赤ペンで直してみよう！

な	三	な	二	な	二	な	三
り	年	わ	年	わ	年	わ	年
ま	生	と	生	び	の	び	に
す	の	び	の	の	二	二	な
。	み	は	重	重	と	と	っ
	な	は	と	と	び	び	て
	さ	し	は	は	で	で	で
	ん	め	じ	じ	き	き	き
	、	と	め	め	る	る	る
	新	と	と	と	よ	よ	よ
	し	べ	べ	べ	う	う	う
	い	た	た	た	れ	れ	れ
	こ	と	と	と	し	し	し
	と	き	き	き	か	か	か
	が	っ	っ	っ	っ	っ	っ
	で	た	た	た	た	た	た
	き	た	た	た	た	た	た
	る	た	た	た	た	た	た
	よ	た	た	た	た	た	た
	う	た	た	た	た	た	た
	よ	た	た	た	た	た	た
	う	た	た	た	た	た	た
	に	た	た	た	た	た	た

20×10



☆ヒント☆

- ① 声を出して読んでみよう！
- ② つたわりづらいいところはなかなかな？
- ③ だれが「やったね。」と言ったのかな？
- ④ 「わけ」を書くときのさい後はどう書くのがいいかな？

図 4

業（「実の場」に機能する指導）を行った。

「3年生になるとこんな勉強がありますよ。」とか「自分は3年生になってこんな事を頑張ることができるようになりました。」といった、3年生進級への期待をもたせられる内容の文章を2年生に宛てて書くのである。伊勢実践の優れている点の第1は、この実の場の設定をして、目的と相手を明確にできたことにある。\*1

3年生の児童は、自分たちが経験したことを後輩に役立ててもらおうと、張り切って取り組んだ。目的と相手をはっきりしており、実際に文章が活用される実の場の設定をしたことで、ともすると意義を感じられない推敲にも、すべての児童が意欲的に取り組むことができていた。

## 2. 1回目（1時間目）の授業

伊勢は、1回目の授業で、3年2組の児童に対して「2年生に読んでもらうために、かっこいい作文を書こう」と呼びかけた。間違いがあると「かっこわるい」ので、教材として用意された例文（図3：卒p48）から国語誤用を探し出して、みんなで直すことから始めている。これはいわば「取り立て指導型」の国語誤用指導であり、国語誤用の指導として考えられる2種類の指導のうちの一つで、予防指導でもある。\*2

この1回目の授業の初めに使用した例文は、以前3年2組の児童が書いた文章（約2週間前に書いたと推定される学習発表会を振り返って書いた文章）を担任からお借りして、そこから収集した国語誤用を使って作成したものである。自分では自分の文章の間違いに気づきにくいために、国語誤用が発生するのであり、このように他者の文章を用いて国語誤用に気づき、直してみることで、国語誤用の予防指導として必要になる。では、自分が書いた文章はどうするかというと、他者と互いに点検し合う「相互推敲」や、書いてからしばらく日数をあけて推敲する「経時推敲」で直すことになる。

この教材は、わざと誤用を入れ込んで児童に気づかせ、直させるためのもので、文章として不十分な部分が見られる例文である。また、A、B、Cの3段階到達度評価をする場合に、BやCの具体例として使用できるものである。筆者は、このように各段階の評価基準（ループリック）に対応する例文を、評価の尺度の働きをするという意味合いで、「スケール

サンプル」と呼んでいる。スケールサンプルは本来、A、B、Cすべての例文を指すが、A段階のものは不十分な点が無く模範的な例文という意味で、「モデルサンプル」と呼んで区別している。したがって、スケールサンプルという場合、BやCの段階にとどまる文章例を指すことになる。

このように、研究によって収集・分類され、誤用の原因推定がなされた国語誤用群は、主に文レベル（文型、構文）や語句レベル、助詞・助動詞レベル、文字表記・音節レベルごとに、高頻度のものを評価基準（ループリック）の文言や実例（スケールサンプル）に盛り込むことができる。教材としても評価の手がかりとしても使えるスケールサンプルを作成し、教材として有効であることを明らかにした点も重要である。\*3

さて、この例文には6種類の誤用が盛り込まれている。文章の記述順に見ていくと、最初に出てくる「けれど」の重複は、2時間目の初めに扱われているスケールサンプル（図4・1時間目の後で出された宿題用紙の裏に印刷されていたもの）にも共通する国語誤用である。しかし、このサンプルを作成する際にふまえたと考えられる児童の文章資料（一つは伊勢の友人らが教育実習先の児童からもらった手紙「卒pp16～18」、もう一つは上述の学習発表会に関する文章「卒pp39～45」）には見られない誤用である。ただし、1文内で言葉が重複している誤用は学習発表会の文章に見られる（卒p47）ので、これをアレンジしたものと理解することができる。

この他の誤用例である、漢数字の算用数字表記（卒p39・p43）や、促音（小さい「つ」）の欠落（卒p18）、順接と逆接の接続詞の錯誤（卒p45）、読点が全くないこと（卒p45）は、手紙や学習発表会の文章に見られる誤用を活用していることがわかる。

1回目の授業（図1）は、スケールサンプルの拡大コピーを黒板にはって提示し、児童に間違いがある事に気づかせることから始めている。このあと拡大コピーと同じ文章が印刷されているプリントが配付される。この拡大コピーは、後の授業の中で、各自や各ペアが見つけた誤用やその修正案を共有する際に、学級全体の話し合いを集約して示すために必要である。\*4

また、この学習活動の1では、児童が誤用に気づきやすくなるように、一斉に音読させている。声に出すことで誤用に気づかせるという手だては有効で

## ある。\*5

そして「こんな感じの作文を2年生に見せたらどうかな?」と問い、「恥ずかしい。」という反応を引き出している。この導入が児童向けの「学習のめあて」につながっている。児童に身近な表現（「かっこいい」など）を工夫することや、そのことによって学習課題を自らの課題と意識させる工夫は、有効な指導の手だてである。\*6

ただし、スケールサンプルで「恥ずかしい箇所」の具体を確認し、そのスケールサンプルと対応するルーブリックを、子どもにも理解できる表現で作成して提示することも考えたい。こうすることで、学習に先立って目標達成の度合いによる3段階を理解させ、学習後の3段階評価の約束（こうであれば◎、こうだと○、こうだと△）とするのである。例えば、正誤レベル（完全な間違い）、適否レベル（誤読や誤解を招く間違いとまではいえないが、書くことのルールに反していたり、書くことの目的と相手に照らしてふさわしくなかったりする箇所）を確認して、「誤」があればC、「誤」ではないが「否」の場合はB、「誤」ではなくかつ「適」であればA、などとすることが考えられる。このように、学習に先立って「学習と評価の約束」をし、学習後はその通りに評価することを、コントラクト（契約）評価と言う。これは、自己評価能力を育てる上でも有効である。

次に、学習活動の2において、見つけた国語誤用を直すだけでなく、それがなぜ誤用なのか、児童なりの言葉で説明させている。これは誤用を予防する上で重要である。\*7

誤用を正誤感覚で見つけて修正するだけでなく、誤用となっている理由を意識させることは、言葉を自覚的に用いること（言語の自覚知化、言葉による見方・考え方の獲得）につながる。

学習活動の3に対応する「教師の支援と評価」には、「導入で提示した誤用の作文とは別に用意したスケールサンプル（作文）を配布する。」とあるが、文章自体は同じものである。実際の授業では、黒板にはりだした拡大コピーとは別に、児童一人ひとりにプリントが配付された。黒板に拡大コピーをはり出した当初は、いくつかの誤用を見つけて、「こんな作文だと恥ずかしい」「かっこいい作文を書きたい」という、学習の目当てにつなげるための最低限の誤用指摘にとどめている。すべての誤用の発見と修正には、学習活動3以降に取り組ませている。ま

ず個々人が誤用を見つけて修正することに取り組む、教師は机間指導をしている。この際、児童は文章を黙読している。教師は、児童が新たな誤用を見つけれなくなった頃合いを見計らって、ペアになることを指示している。児童は、一方が印刷されているとおりに音読し、それを聞いている他方が相手の音読を聞きながら誤用を探すという活動を相互に行っている。黙読よりも、授業導入でも行われた音読の方が効果的であることが分かる。\*8

また、ペアの活動は、個人で取り組んだときよりも誤用に気づき直すことができた児童が多く見られた。

しかし、例えば「けれど」の重複については、誤用であることに気づくことができてもなぜ誤用なのか説明できない児童や、説明まではできるがどのように直したらいいか迷っている児童が見られた。そこでその後、学習活動の5で、各ペアから全体に、見つけた誤用とその修正案が示され、誤用なのかどうか、他の修正案はないかを学級全体で検討することが行われている。ペアであれ学級全体であれ、いわば学び合い・教え合いという協働学習が、修正案を共有する上で有効であることが分かる。\*9

この場面において、なぜ誤用といえるのかについてはっきり意識させることに加え、誤用の修正案（ほぼ同じ意味になる表現）には幅があり、書き手の意図や表現したいニュアンスによって選ぶことが大切であることを学ばせている。\*10

国語誤用の指導では、形式的に修正するのではなく、内容や書き手の思いに即した表現にすることが大切である。表現のバリエーションという「豊かさ」を身につけることが、数ある表現の候補から最適なものを選んで用いる表現の「確かさ」を支えるのである。

また、修正案は全員で声に出して見て妥当かどうか確認するように指示している。先に、音読の有効性を確認できたことを踏まえると、音読は修正案の確認にも有効であり、国語誤用の予防や推敲に欠かせない方法であることが分かる。

なお、1回目の授業の35分経過時点では、スケールサンプルに読点が全くないことにふれて、3年生なら読めるけれども2年生は読めないのではないかという話し合いになっている。読点を適度に打つことは、文章を書く上でのルールであるが、必ずしも誤読を招くとはいえない。したがって、正誤がはっ

きりしている誤用とはいいいくいが、相手のことを考えて読みやすくするという「適否」の観点で文章を書き、点検することの大切さを意識させている。「恥ずかしい」とか「かっこいい」という自分の側の都合ではなく、読み手側に配慮するために誤用を見つけて直すのだということを押させていることが秀逸である。\*11

ところで、この後ある児童から、サンプルの3文目の「家に帰ったら～」から、段落を変えるべきだという意見が出された。学習発表会の場（学校）から、自宅に場所が切り替わるからであり、妥当な考えといえる。しかし、この児童は、その代わりにサンプルの最終段落「来年は～」を、改行しない方がよいとも発言している。教師がその理由を尋ねると、4段落になってしまって「はじめ・なか・おわり」に合わない、「おわり」よりも「おわり」はないから、と説明していた。3年生が、全文の構成や段落の設定に及ぶ指摘をすることに驚くとともに、型（はじめ・なか・おわり）を提示する際に、いわゆる形式段落と意味段落の違いをふくめて指導すべきである事を考えさせられた。つまり、「なか」は「なか1」「なか2」に分けてもよいということである。

以上のスケールサンプル（図3）の修正の学習活動において、どのような国語誤用が指摘され、どのような修正案が出されたか、以下に整理して示す。修正案が複数の場合は、「／」で区切っている。

<児童が指摘した国語誤用と修正案>

- ① 「2年生のとき～」…算用数字「2」を漢数字「二」にする。
- ② 「」の」の位置がちがう…お母さんの発話部分末尾「～だったよ」の「よ」の後へ。
- ③ 一文内で「けれど」が重複…最初の「～けれど」を「～し」に変える。
- ④ 促音の欠落「よかた」…「よかった」。
- ⑤ 逆接「でも」の錯誤…順接「だから」に変更／「でも」の削除。
- ⑥ 読点が皆無…「わたしは」「家に帰ったら」「大きな声ではなかったけれど」「来年は」の後に読点を入れる。
- ⑦ 既習漢字の不使用「2年生のときよりも～」…「時」。
- ⑧ 「家に帰ったら～」の文以降が改行されていない…改行。

### 3. 2回目（2時間目）の授業

1回目の3日後に2回目（2時間目）の授業が行われた。2回目も初めはスケールサンプル（図4）を修正することに取り組んでいる。しかし、1回目とは違って、宿題で各自が国語誤用を見つけて修正したものを発表して、全体で検討するものであった。このスケールサンプルは、1回目の授業の後で、題材（3年生になってできるようになったこと）と、書き出し（「3年生になって、できるようになったことは、」）を指定して、宿題にした文章を書く紙の裏面に、国語誤用の発見と修正の練習用として印刷されていたものである。2回目の授業は、いわば、その答え合わせから始めている。

その答え合わせの後に、自分が書いた文章（1時間目のあとの宿題で翌日に提出されたもの）も同じように読み直して、間違いや読みにくい箇所、自分の意図に合っていない表現などを見つけて直すという指導が行われている。なお、児童全員が1回目の授業の翌日（火曜日）に宿題を提出したため、伊勢は、火曜日から2回目の授業の木曜日までの2日間で、あらかじめ全員の宿題の表裏に目を通して授業に臨んでいる。

ところで、この2時間目の後半の指導は、1時間目の指導（文章を書く前に国語誤用予防として行う指導）に対して、目下執筆中の文章を直す推敲指導としての国語誤用指導になっている。国語誤用の指導として考えられる2種類の指導のうちのもう一つ、「推敲指導型」の改善指導の具体を明らかにできたことが有意義である。\*12

このように、伊勢の実践では国語誤用の指導として考えられる2種類の指導を両方とも検証することができている。1回目の指導も2回目の指導も、どちらもスケールサンプルをモデルサンプルに直す活動であるという共通点を確認することができる。一方で、1回目の「取り立て型」の指導では、収集した国語誤用が、児童の実態を反映した教材として活用されており、2回目の指導のように、児童が文章を書いているわけではない。1回目の指導は、児童の文章ではない例文（自分たちの誤用が反映されてはいるが自分が書いた文章ではない）を用いて、国語誤用に気をつけることを意識付ける「予防型」の「取り立て指導」である。2回目の「推敲指導」では、児童が文章を書きあげようとしている過程で、下書きから国語誤用を見つけ出し、修正している。

こちらの方が、1回目の指導よりも国語誤用を探すことや直すことに必然性が感じられるが、既書いてしまっているため誤用が多様で多数になる場合がある。2回目の指導は、1回目の指導のように、後の文章を書く機会に備えて、あらかじめ誤用を知り、未然防止しようとする構えをもたせるわけではないため、「対症型」の「推敲指導」と呼ぶべきものである。

さて、2回目の授業の最初に取り組んだ、宿題裏のスケールサンプル(図4)にある国語誤用の修正は、以下のように行われた。伊勢は、誤用の指摘と修正案を発表させる際に、スケールサンプルの文章を音読していき、文章の前から順に指摘させていた。音読したことによって、手元のプリントには書き込みがないが、その場で国語誤用に気づいて挙手した児童もいた。

以下に、上記の国語誤用を児童がどのように修正したか整理して示す。複数の場合は「/」で区切っている。

#### <児童が指摘した国語誤用と修正案>

- ① 言葉の重複「～毎日体育館で毎日～」…2回目の「毎日」を削除/1回目の「毎日」を削除。
- ② 逆接の接続助詞の錯誤「～練習したけれど、」…「けれど」を「ら」にする/「けれど」を「ので」にする。
- ③ 授益(やり)受益(もらい)の錯誤「友だちが～言われて～」…「～言ってくれて～」/「友だちに」。
- ④ 文の成分の不照応(理由・原因の文末)「わけは、～なります。」…「わけは、～からです。」。

※ 促音の欠落「うれしかた」は、児童が気づかず、伊勢も扱わずに授業を進めた。

次に、各自の文章(三年生になってできるようになったこと)の国語誤用を探して修正することに取り組んだ。指導案(図2)では、学習活動の2～6である。この間の進行は以下の通りであった。なお、①～④が国語誤用を発見し修正するための4つの方法であり、この授業で効果を検証したものである。

#### <学習活動の進行>

- ① 方法1=学習活動2(個人・約3分)…各自で音読することによって国語誤用をさがし、見つけたら「赤」で書き込む。
- ② 方法2=学習活動3(ペア・約5分)…互いに自分の文章を音読して相手に国語誤用を見つけて

もらい、見つけた方は「青」で書き込む。

- ③ 方法3=学習活動4(グループ・約12分)…ペア×2のグループなので、別のペアの2人と順に交換し、見つけた人が「緑」で書き込む。
- ④ 方法4=学習活動5(個人・約4分)…他の人の文章の国語誤用を探しながら気づいたことが、自分の文章にもないか、もう一度確かめ、「オレンジ」で書き込む。
- ⑤ 学習活動6(全体・約5分)…書き込みの色で自らの文章の国語誤用が見つけられた方法を確認し、書き込みの数で修正の必要を自覚する。

このように相互評価や協働推敲に取り組ませることは、学校現場では意外に少ない。子どもたちは、読み合うことで「教え合い」と「学び合い」を体験し、友だちと協力すると自分では気づかない国語誤用も見つかり、もっとよい文章になることを実感することができる。

伊勢は、国語誤用に気づきやすくするために、スケールサンプルを扱った際に確認した国語誤用のリストを板書した。このように、みんなで見つけて修正した国語誤用と修正案を教室に掲示したり、指導のたびに黒板にはり出したりすることは有効な手だてである。\*13

ところで、この学習活動の3～4において、他者に自分の文章を直されることをいやがる児童が見られた。そこで伊勢は、2年生に見つけられる方が恥ずかしいので、今指摘してもらう必要があることを納得させている。国語誤用の発見と妥当な修正のために、他者と協働することが有効であることを踏まえると、こうした児童の存在を予想することと、対策を用意しておくことは大切な手だてである。\*14

学習活動6では、推敲の必要性を意識させる指導が行われた。授業の最初には、自分の文章は完璧だと答えていた児童が多くいた。しかし、4つの方法による修正に取り組んでみると、手元の文章にはたくさん書き込みがなされた。伊勢は、このことをしっかりと確認させている。こうして、書いた文章を読み直して間違いを直すことが大切であると意識付けることができた。しかも、推敲を「間違いさがし」にたとえて、ポジティブで楽しいものとして認識させている。国語誤用の発見と修正が意義のあることで、楽しいことであるととらえさせることは、自発的に取り組む態度を養う上でたいへん重要で、有効な指導である。\*15

さらに伊勢は、「手元の書き込みのある文章のままで2年生に読んでもらえるかどうか」と問い、児童の口から「清書が必要である」ことを引き出している。口にすることは意識付けに効果がある。

授業は、こうして清書の必要性を押さえた後で、清書する際の注意点の確認に移っている。児童は、読点の欠落や写し間違いによる誤字などの注意点をあげ、伊勢は「せっかく間違いを見つけたのに、また間違っ書かないように」と、清書の注意点をまとめ、国語誤用を未然防止する児童の意識を高めている。

### Ⅲ 4つの方法の分析と考察

ここからは、「1」として、2回目の授業の後半で行われた4つの方法の結果と、これによって効果が裏付けられる手だて等（1回目～2回目の授業の手だて等で\*を付した15項目）を述べる。また、「2」として、4つの方法が各種の国語誤用の発見及び修正にどの程度有効であると考えられるかについて述べる。

#### 1. 4つの方法の結果と効果的な手だて等の関係

まず、方法1=学習活動2（個人）についてである。表1を見ると、25人中18人が何らかの誤用を発見し修正している。1回目の授業や2回目の授業のスケールサンプルを直した活動がウォーミングアップになって、国語誤用を見つけようという意識を高めたり、国語誤用を探し出す目を養ったものと考えられる。（\*2・3・5）

また、実際に2年生に読んでもらうという実の場の設定をしたことも有効であったようだ。（\*1・6・11・15）

さらに、1回目と2回目の前半の「予防型」の「取り立て指導」から始めて、2回目の後半の「対症型」の「推敲指導」に進むことが効果的であると考えられる。（\*2・12）

この活動では、すでに児童からあげられた国語誤用が板書や拡大コピーで示されたため、各自の国語誤用発見の参考になったようだ。（\*4・13）

他に、音読しながら国語誤用をさがすことが効果的であることが分かる。（\*5・8）

しかし、7人はその後のペアやグループで修正されているにもかかわらず、まったく修正していない。自分では見つけられない児童がいることに留意しな

ければならない。やはり、自分自身の誤りは自力で見つけ難いものらしい。その後のペアとグループの活動で総数175件の国語誤用のうち81件が発見されている。また、それでも発見できていない国語誤用が42件ある。これについては、やはり教師の添削（誘導添削や制限添削で気づかせ、それでも直せない場合に全面添削をする）が必要である。

次に、方法2=学習活動3（ペア）と方法3=学習活動4（グループ）についてである。表1を見ると、ペアよりもグループの方が国語誤用を多く（約2倍）発見し修正していることが分かる。ペアの場合、グループよりも人数が少ないため、本人が国語誤用に気づいてしまっているとそれ以上さがすことが困難であると考えられる。実際に総指摘件数22件中12件が、本人がまったく国語誤用に気づいていない7人のうちの6人についてである。とはいえ、指摘の半数弱の10件が指摘できていることは、音読による効果と他者の目でさがすことの効果と言っていだろう。（\*5・8・9）

方法3=学習活動4（グループ）では、本人とペアの相手以外の2人が点検することになる。単純にペアよりも目が2倍になる分、国語誤用に気づきやすいといえる。（\*9）

本人がある程度直している18人においても、グループになると35件の指摘がある。またペアで指摘がある場合はグループの指摘がなく、ペアで指摘がないとグループで指摘があるというように、補い合う関係も見えて取ることができる。

ペアの場合もグループの場合も、指摘・修正の方が誤っている場合（エラー）がある。ペアでは2件、グループでは9件である。明らかな誤りではないにもかかわらず、点検者の言語感覚と合わないから直したと思われる箇所や、書き手の意図を踏まえないで誤解してしまっていると思われる箇所に見られる。ペアやグループで指摘・修正する場合は、書き手本人に確認させる必要がある。（\*10・14）

また、自信のない書き手は他者の指摘をそのまま受け入れてしまう場合があるため、最終的には教師が点検する必要がある。とはいえ、エラーは総指摘件数175件のうちの15件である。エラーがこのように少なかったのは、スケールサンプルを検討した際に、なぜ間違いなのか説明させたことの効果が現れたからであると考えられる。（\*7）

次は、方法4=学習活動5（個人）についてである。







(2020) いらない けれど

『三年生になって、できるよつになつたこと』

三年生になって、できるよつになつたこと  
 は、後ろ二重とひです。  
 二年生の時は二重とひしか出きながたけ  
 ど三年生になつて、たべレレンジしてみたら、たけ  
 きまじした。まじ一回しかでまがひ(け)家の人  
 にまじてたべらさうごいぬ。と言われたので  
 うれしかたです。たけとまだ一回しかでま  
 ないの、毎日、たくさん練習してはやく、  
 たくさんできるようになりたいです。  
 二年生のみなさん三年生になつるといふんな  
 ことか、でまたりして楽しいです。三年生にな  
 る前にもいろんなことにチャレンジしてみ  
 てください。

★ルール：「はじめ」は、三年生になってできるよつになつたこととは、  
 「中」は、二年生のときは、  
 「おわり」は、二年生のみなさん、  
 で始めよう。  
 三年生になって、どんなことができるよつになつたかな？どんな新しいことが始まつたかな？  
 二年生にお手紙を書いてみよう。

20×10

図 5

たいに思は前

『三年生になって、できるよつになつたこと』

三年生になって、できるよつになつたこと  
 は、あやとひです。あやとひはさいて、  
 (ま)あやとひをからんたにすることです。  
 二年生の時は、まじなな、たけとまじとま  
 まじまじかたです。あやとひはまじまじ  
 二年生のみなさんは、あやとひはまじまじ  
 かな、できる(ま)まじいです。あやとひはまじまじ  
 あやとひをまじまじいたるまじまじまじまじまじ  
 みるなまじまじまじまじまじまじまじまじまじ  
 い。

★ルール：「はじめ」は、三年生になってできるよつになつたこととは、  
 「中」は、二年生のときは、  
 「おわり」は、二年生のみなさん、  
 で始めよう。  
 三年生になって、どんなことができるよつになつたかな？どんな新しいことが始まつたかな？  
 二年生にお手紙を書いてみよう。

20×10

図 6

で、12件が方法3で見つかっている。未修正は3件と少ない。音読が効果的で、比較的気づきやすい国語誤用といえる。

③：付加・冗長は、消し忘れと思われる不要な文字がある国語誤用1件だけである。

④：錯誤・不使用・不足は、最多の78件あった。そのうち30件が未修正である。残りの48件中27件が方法3で見つかっている。自分では気づきにくい国語誤用といえる。

⑤：不照応は、2件でいずれも主述の不照応である。方法3で1件見つかり、もう1件は未修正である。少ないながら、自分でも他者の目でも気づきにくい国語誤用といえるだろう。

⑥：濫用は、3件すべてが読点の打ちすぎである。しかもすべて未修正である。読点の適切な打ち方は、小学校3年生には難しいといえる。

⑦：その他は、46件である。未修正は1件だけで、残りの45件のうち16件が方法1で、同じく16件が方法3で見つかっている。元の表現が明らかでないにもかかわらず修正してしまっていたり(21件)、修正後に誤りになっていたりするもの(11件中、本人が直したものの3件、他者が直したものの8件)である。書き手自身が直している16件(方法1)は問題ないとして、グループで他者が直してしまっている16件(方法3)は、本人に確認しながら直すように指導しなければならない。

次に方法別に述べる。

方法1では42件の修正が行われている。⑦：その他16件、②：欠落15件、④：錯誤・不使用・不足9件が多い。⑦：その他、は単純に、読み直してみたら書きたいことと違っていたので直したということであろう。音読したことの効果は、②：欠落、に気づいたことにあるのではないか。

方法2では24件の修正が行われている。④：錯誤・不使用・不足9件、⑦：その他8件、②：欠落7件が多い。書いた本人が気づいていない誤用に限られるため、件数が少なくなっているが、それでも単純な誤用である「漢字の不使用」などの指摘がなされていることが分かる。

方法3では58件の修正が行われている。④：錯誤・不使用・不足27件、⑦：その他16件、②：欠落12件が多い。方法2と同じく、④や②などの単純な誤用が見つけやすいようだ。

方法4は9件の修正が行われている。⑦：その他

5件、④：錯誤・不使用・不足3件、②：欠落1件と少ない。1度自分で気づき、その後他者が補ったあとでは、新たに誤用が見つかることは少ないといえる。

#### IV まとめ

今回の分析で明らかにできたことの中で顕著な7点を挙げ、その後、来年度への見通しを述べる。

1点目は、国語誤用を発見し修正する意欲や必要性の自覚を高めるには、作文の活用場面として「実の場」を設定することが効果的だということである。

2点目は、指導はスケールサンプルを用いた取り立て型の予防指導から、自らが書いている文章の推敲へと進めることが効果的であるということである。

3点目は、ペアやグループで相互に国語誤用をさがして修正することが効果的だということである。

4点目は、個人、ペア、グループのどの形態でも、国語誤用をさがしたり修正した表現の当否を確認したりする際には、黙読ではなく音読することが効果的だということである。

5点目は、同じく個人、ペア、グループのどの形態でも、国語誤用を見つけて修正する際には正誤や適否の感覚だけで行うのではなく、その国語誤用がなぜ誤りであるのか、修正案はなぜ正しいといえるのか、はっきり意識させることが効果的だということである。

6点目は、ペアやグループで他者の文章を直す際には、書き手本人の表現意図を確認することが、無用な改ざんや修正後が誤用になってしまうこと(「⑦：その他」に多い)を防ぐために効果的だということである。

7点目は、①：重複、④：錯誤・不使用・不足、⑤：不照応、⑥：濫用など、児童が見逃しやすい国語誤用は、最終的に教師が点検することが効果的だということである。

最後に来年度の予定を述べる。今年度は、東京都江戸川区立下鎌田西小学校の指導教諭である前田修郎先生に、小学校6年生を対象とした国語誤用の修正指導をしていただいた。来年度は、この前田先生の授業を分析・考察して論考をまとめる予定である。また、研究の最終年度であるため、伊勢実践と前田実践で抽出できた国語誤用を、研究初年度(2016年)の成田の論文データと統合する予定である。

<参考文献>

『小学校基本的文法事項の指導』中沢政雄著・明治  
図書・1979年

**Summary**

In this study the author analysed errors in the essays which Japanese elementary school students wrote during Japanese language classes. As a result of the analysis, the author found that the following four teaching techniques are effective in helping the students notice and correct their errors: (1) there are two stages in dealing with students' errors in writing (i.e., before writing for prevention and after writing for elaboration), and making use of the two stages is effective for improving their writing skills;

(2) the activity of correcting errors is effective when it is conducted in pairs or in groups; (3) the activity of reading their essay aloud helps students notice their errors; and (4) in order to prevent errors, it is effective to have students explain, in their own words, why their original version is incorrect and why the revised version is correct.

**Key Words** : Japanese language,  
composition/essay writing,  
error, oral reading, elaboration,  
cooperation

(Received November 27, 2017)