

## 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(3)<sup>†</sup>

成田 雅樹\*

秋田大学教育文化学部\*

本研究は、児童が誤用を未然防止し、出現した場合は発見して修正することができる力を付けるために効果的な指導法を明らかにすることを目的として行った。そのために指導力の高い教師に誤用の未然防止や発見、修正の授業実践をしてもらって分析した。具体的には、教師が授業で行った3つの方法の効果を検討した。3つの方法とは、誤用の未然防止意識を持たせるために作文を書く前に誤用を含む例文を示して誤用を探させること、作文を書いたら児童自身に見直しをさせること、その後児童同士で互いの作文について質疑応答をすることで誤用を発見して修正させること、の3つである。検討の結果分かったことは、主に以下の4点である。1. 誤用の未然防止、発見、修正は本人の点検だけでは難しい。2. 作文を書く前に例文から誤用例を探させることは有効であるが、探したものの以外の誤用は防げない。3. 作文を書いた後に児童同士で行う作文カンファレンスは本人の点検の限界や例文から誤用例を探させることの限界を補う効果がある。4. 以上の3つの方法は継続することで効果が増すと推測できる。

**キーワード**：国語，作文，誤用，例文，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3年次の成果をまとめたものである。

本論文においては、本研究の指導法開発に協力していただいた、東京都江戸川区立下鎌田西小学校指導教諭の前田修郎氏の授業実践を分析した結果を述べる。指導法開発については、すでに平成28年度学部卒業研究検証授業（当時の4年次学生が取り組んだ授業）の分析を論文<sup>\*1</sup>としてまとめている。この実践は、経験の浅い指導者の授業であるが、対して今回分析する実践は、指導力を高く評価されている指導教諭の授業である。指導法開発にあたって、こ

の両方の実践を分析することは研究成果の妥当性を向上させるために有意義であると考えられる。

では以下に、前田教諭の実践を取り上げながら、指導の手だてが国語誤用の指導法としてどの程度有効であるか検討していくことにする。

### II 有効な指導の手だての分析・考察

#### 1. 実践の概要

前田教諭の実践は、平成29年9月7日（木）の13時40分～14時40分に、東京都江戸川区立下鎌田西小学校6年1組教室で行われた。在籍児童数は男子17名、女子12名、計29名であるが、当日は男子1名、女子1名が欠席であった。筆者は、事前に指導案等の資料をいただき、当日も授業を参観し協議会にも参加した。授業の数週間後には児童が用いた学習シートや国語誤用を探すために用意された例文（巻末・本時案下参照）と児童が書いた作文を受け取った。

単元名は「言葉について考えよう」である。卒業

2018年12月28日受理

<sup>†</sup>Masaki NARITA\*, How to teach Japanese essay writing to Japanese elementary school students: Through an analysis of errors in students' essays (3)

\*Faculty of Education and Human Studies, Akita University

学年である6年生に、これまでの生活をふり返って、「自分の成長のきっかけになった言葉・自分を支えてきた言葉」を選んで題材を決定させた実践であった。単元は全7時間扱いで行われた。1時間目は、前述の言葉を決めて題材を設定した。2時間目は、マッピングによる連想法で、選んだ言葉にまつわる経験の事実とそれに対する自分の考えを付箋紙に書き取った。3時間目は、前述の学習シートを用いて文章の構成を練った。4時間目と5時間目は、構成案に基づいて文章を記述する2時間である。このうち4時間目が当日授業を参観した本時（巻末・本時案参照）である。本時は、当該学級の児童が1学期に書いた作文に多く見られた誤用を含む例文を提示し、児童に指摘させることから始まった。その後、同じような誤用をしないように気をつけながら各自の作文を書くよう指示し、書き終わった作文の誤用を修正させた。さらに、児童相互に作文を読み合っ、誤用の点検を含む「作文カンファレンス」を行った。児童には「作文対話」として示され、「一番伝えたかったこと」「そのわけ」「伝えるための工夫」「思うように書けたか」「困っていること」の5点について対話を指示した。このあたりは児童によって進んでいる子と遅れている子があり、書き終わったもの同士が「作文対話」を行い、遅れている子は引き続き自分の文章記述に取り組んでいた。その後5時間目にほぼ全員が書き終わるという計画であった。6時間目には、各自の作文を自己評価し、その結果によってさらに修正を行う計画であった。そして7時間目に互いの作文を読み合っ、交流し、言葉にまつわる経験や思いを共有し、各自の考えを広げたり深めたりするという単元であった。

前田教諭は、本単元における指導法の工夫として7点挙げているが、その中には「教師が提示する作文例の中から誤用を見つけ訂正する」というものがある。これは、本時の始めに取り組まれた活動であるが、文章を書く前に意識付けをして誤用を未然防止する効果をねらった「取り立て型」の指導ということになる。このほかに、指導法の工夫としてあげられている「ペアからグループ、全体へと学習を進める」については、前田教諭は「考えを広げたり深めたりするため」としているが、別に指導法の工夫としてあげている「作文対話」と相俟って、一人では発見も修正も難しい国語誤用を発見しやすくして、知恵を出し合っ、修正することにつながる点で

も有効であった。また、「それぞれの学習過程で評価基準に即して適切に評価し、学習を振り返り、次時への意欲付けをすることで主体性を培う」という工夫も、誤用の修正を含む文章の改善である「推敲」や、常に自分がやっていることや書いたものの当否を確認するという「推考」につながる活動であり、国語誤用の指導としても有効であったと考えられる。

では、これから上記の「作文例の中から誤用を見つける」活動と、「ペアで作文対話をする」活動が、児童が誤用に気づき、修正することによどの程度有効であったか、検討していく。

検討の方法は、以下の通りである。

まず、1学期に書いた3種類の作文に見られた誤用を児童ごとに整理し、これを「A表」とする。次に、本時に提示された例文から見つけた誤用を児童ごとに整理し、これを「B表」とする。また、本時に児童が書いた作文に見られる誤用修正や推敲の状況を児童ごとに整理し、これを「C表」とする。なお、C表は児童が自分で気付いて修正した誤用と、筆者が発見したそれ以外の誤用（児童が気付かなかった誤用）が掲載されている。前者をC表①、後者をC表②とする。C表には児童ごとに上下段があり、上段がC表①、下段がC表②になっている。つまりC表は①と②が統合された1つの表である。また、C表は左右に分かれており、左側はC表作成時に抽出した誤用（本時に児童が書いた作文から児童自身が見つけた誤用と筆者が見つけた誤用）のうち、A表やB表になかった誤用の表であり、右側はA表の誤用やB表の誤用と、C表作成時に抽出した誤用とがどの程度一致しているかを示した表である。C表はこのようにサイズが大きいので、左右に分割して巻末に掲載する。

さて検討は、この3つの表のそれぞれから読みとれることと、3つの表を相互に比較対照した結果読み取れることについて行う。

## 2. A表の検討とB表との比較対照

### 1) A表の検討

A表は1学期に書いた、運動会の行事作文と、演劇鑑賞教室の鑑賞文、森林の働きについての意見文に見られた誤用の表である。誤用の多い児童（4人以上）は、男子では番号3, 4, 5, 7, 17で、31.3%である。女子では番号23, 24で、18.2%である。ま

た誤用の少ない児童（誤用0）は、男子では番号1で、6.3%である。女子では番号19, 20, 25で、27.3%である。誤用の総数で見ても、男子16人で45誤用、1人当たり2.81誤用であり、女子11人で20誤用、1人当たり1.82誤用である。

同じ誤用が3種類の作文で繰り返されている児童は、番号3 (4/6), 5 (2/5), 7 (4/5), 17 (3/4) ここまで男子4人, 21 (2/2), 22 (2/2), 23 (2/5), 24 (2/4), 27 (2/3) ここまで女子5人, である。誤用の多い児童に同じ誤用を繰り返す傾向が見られる。

次に誤用別に見ると、「常体と敬体の混合」が男子に多く（10箇所）、男子の中の誤用の多い児童に多い。「一文が長い『～して～して』など」が女子に多く（7箇所）、女子の中の誤用の多い児童に多い。2つの誤用とも、同じ誤用が複数の文種にみられ、繰り返される傾向が読み取れる。

文種別に見ると、行事作文は18誤用、鑑賞文は18誤用、意見文は29誤用となっており、意見文に誤用が多く出現する傾向が読み取れる。また行事作文では、「常体と敬体の混合」が9個で最多であり、意見文では、「一文が長い『～して～して』など」が6個で最多である。「常体と敬体の混合」は意見文にも4個見られ、文種に関わりなく出現しやすいと考えられる。「一文が長い『～して～して』など」は、一文が長くなりやすい意見文に多く出現すると考えられる。

なお、A表の「主語の重複」と『『それから』の多用」は欠席者2名にのみ見られた誤用であるため、該当者がいない。

## 2) B表との比較対照

A表は1学期に出現していた誤用である。一方B表は2学期（9月7日の本時）に例文から児童が見つけた誤用である。以下の検討はA, B両表を参照していただきたい。

### (1) $\text{A}=\text{B}$

つまり、A表にある誤用がB表にもあれば ( $\text{A}=\text{B}$ )、それは1学期には気付かず修正できなかった誤用が2学期になって気付いて修正できるようになったことを意味する。当てはまる誤用は、まず「表現の重複」で3人（番号7, 21, 23）に見られる。「書き言葉と話し言葉の混合」は7人（番号2, 4, 5, 11, 18, 27, 28）に見られる。「常体と敬

体の混合」は10人（番号2, 3, 4, 7, 9, 13, 17, 24, 27, 29）に見られる。「長い文を切る」は6人（番号5, 10, 22, 23, 24, 28）に見られる。「接続する」は6人（番号5, 10, 22, 23, 24, 28）に見られる。A表にあった13種類の誤用のうち、5種類で気づいて直せる児童が出てきていることになる。人数は少ないながらも、「常体と敬体の混合」のように、学級の1/3が気づくようになっているものもある。

### (2) $\text{A}\neq\text{B}$

またA表にあってB表にない誤用は ( $\text{A}\neq\text{B}$ )、気付いて修正できるようになったかどうか不明の誤用で、また出現する可能性のある誤用ということになる。

当てはまる誤用は、「常体と敬体の混合」に1人（番号15）いる。「過剰な読点を取る」も1人（番号10）である。「長い文を切る」は1人（番号17）である。「接続する」も1人（番号17）である。「一文が長いことに気づく」は7人（番号5, 10, 7, 22, 23, 24, 28）である。A表にあった13種類の誤用のうち5種類の誤用が当てはまる。

このうち3種類（「常体と敬体の混合」「長い文を切る」「接続する」）は $\text{A}=\text{B}$ の者もいる。他の2種類に比べて改善に期待が持てる誤用ということになる。

### (3) $\text{A}\neq\text{B}$

B表にあってA表にない誤用は ( $\text{A}\neq\text{B}$ )、もともと誤ることがないもので、他者の文章にある場合は気付いて修正できる誤用ということになる。

当てはまる誤用は、「会話に『』を付けて改行する」（番号1のみ）と「改行する」（全員）である。この2つは同じものであるが、前田教諭が作成した例文で出現する箇所が異なるため、別になっている。箇所が違うだけなのに両極端である。これは、適切な改行は、文章の流れの中でどこに現れるかで、気付いて直せるか否かが分かれるということであろう。なお、「書き忘れ読点を補う」「文を切って接続助詞を接続詞に替える」は、前田教諭は誤用として例文に示したが、誰も指摘していない誤用である。

## 3. B表の検討とC表との比較対照

### 1) B表の検討

B表は前田教諭が作成した例文で、13箇所に誤用を含む文章である。「1」が入っているところは、当該児童がその誤用に気付いて修正していることを示

す。空欄は気付かなかったことを意味する。また、「○」は1学期にもあった誤用でA表の誤用である(あるかないかのみで数は数えていない)。太線囲みで緑色の箇所は、B表の誤用のうち本時の作文にも出現した誤用である(同前)。そのうち、「□」は本時の作文に出現したが児童自身が気付いて修正している誤用である(同前)。

「表現の重複」(27人が気付いて修正)、「書き言葉と話し言葉の混合」(26人が気付いて修正)、「常体と敬体の混合」(26人が気付いて修正)、「改行する」(27人が気付いて修正)の4種類は、比較的防ぐことができる誤用ということになる。「○」が26人中10人にある「常体と敬体の混合」や、26人中7人にある「書き言葉と話し言葉の混合」は、それぞれの児童が1学期には誤用をしていたが、改善してきていると理解できる。この10人、7人には本時に同じ誤用をしてしまった者がそれぞれ1人ずつ(番号29, 28)いるが、どちらも「□」になっており、自ら気付いて修正している。一方、「表現の重複」に気付いた27人のうち番号4, 6, 7, 13, 22は、本時の自分の作文の中には重複箇所があり、誤用をしてしまっている。そのうち番号7は1学期にもこの誤用が見られた。また番号13は自分の作文に重複箇所があったが、気付いて修正している。他者の文章や教材として提示された文章の誤用を指摘し修正することができて、自分の文章では誤用が出現することもあるということになる。

児童別に見ると顕著な差は認められないが、番号1は誤用指摘が9箇所及び最多である。しかも、その誤用は1学期の作文にも本時の作文にも見られない。一方、指摘箇所が2箇所でも最少な番号15は、1学期に「常体と敬体の混合」があったが、本時の例文では指摘できていない。「一文が長いことに気付く」や「長い文を切る」「接続する」については、指摘していないばかりか、本時の自分の作文でも出現していて、修正できていない。誤用が改善しやすい児童と改善しにくい児童が存在する。

## 2) C表との比較対照

B表は2学期(9月7日の本時)に例文から見つけた誤用である。一方C表①は2学期(9月7日の本時)に書いた自分の作文から見つけて修正した誤用である。C表②は児童自身では見逃しているが筆者が抽出した誤用である。

### (1) B=C①

B表にある誤用がC表①にもあれば(B=C①)、自分が書いた作文に出現したものの、B表にある誤用の気づきを促す活動を行ったことが、その後自分で誤用を発見することにつながったと解釈できる。

C①にしかない誤用はなかった。C①に出現する誤用はすべてC②でも出現している。

誤用の種類別に見ると、「重複」が1人、「書き言葉と話し言葉の混合」が2人、「常体と敬体の混合」が1人、「長い文を切る」が3人、「接続する」が3人、「一文が長いことに気付く」が3人である。

このように数が少ない。これ以外の特徴は、長い文に気付いて2文に切り、切った2文を適切に接続することに関わる3種類の誤用を修正できている児童は同一の3人であるということである。

直前に、注意すべき誤用を意識させるための取立て指導を行った効果と考えられるものもある。たとえば各自が書いた作文に出現した誤用は、B表の13種類のうち8種類だけであり、他の5種類の誤用は出現していないことである。また誤用が出現している人数も6人が最多であり、その他の21人には出現していない。しかし、出現してしまった場合は自分で気付いて修正できる児童は限られ、大方の児童は自分では気付いて修正することが難しいということがわかる。

### (2) B=C①②

前出(1)のうち、C表②にもある場合は(B=C①②)、人によって修正できるか否かが分かれるものである。同一人の場合は習得が不完全であり、出現すると見逃すこともある誤用ということになる。

該当するのは、「重複」(C①1人・C②4人)、「書き言葉と話し言葉の混合」(C①2人・C②3人)、「常体と敬体の混合」(C①1人・C②1人)、「長い文を切る」(C①3人・C②3人)、「接続する」(C①3人・C②3人)、「一文が長いことに気付く」(C①3人・C②1人)である。このうち同一人でC①②であったのは、「長い文を切る」で、番号6が、自分で気付いて修正したのが1箇所(C①)、未修正で残ったのが2箇所(C②)であった。

13種類のうちこの6種類は両方に該当者がいる。半数の誤用は、出現すると修正できるものと修正できないものに分かれることになる。また修正できる

場合とできない場合の両方がある誤用（番号6）はほとんどないことになる。

(3)  $B \neq C①$

またB表にあってC表①にない誤用は ( $B \neq C①$ )、自分で作文を書いた際にたまたま出現しなかったか、あるいは事前の取り立て指導の効果で気をつけて書いたので出現しなかった誤用であると理解できる。

該当するのは、「書き忘れ読点を補う」「過剰な読点を取る」「『』を付けて改行する」「文を切って接続助詞を接続詞に替える」「改行する」である。これらは正誤が明確なものではないため、本時に書いた作文ではたまたま出現しなかったと考えたほうがよさそうである。

(4)  $B = C②$

B表にあってC表②にのみ出てくる誤用は ( $B = C②$ )、事前に取り立て指導をしたにもかかわらず出現した誤用であるので、気付きにくく修正しがたい誤用ということになる。

B表にあってC表②にのみ出てくる御用は、「『』付けて改行する」の1人2箇所だけであった。

これ以外はC表②に出現していて、かつC表①にも見られる誤用であった。該当するのは、「重複」が4人で5箇所、「書き言葉と話し言葉の混合」が3人で3箇所、「常体と敬体の混合」が1人で1箇所、「長い文を切る」が3人で3箇所、「接続する」が3人で3箇所、「一文が長いことに気付く」が1人で1箇所である。

直前に指導したにもかかわらず出現する誤用は1種類のみになる。これ以外では「重複」がC表②で4人、C表①で1人であることに注目したい。出現すると自分では修正できないことが多いと考えられる。互いに読みあって発見し、修正する必要があるそう。

(5)  $B \neq C①$

(4)まではC表の右側の表で確認できたが、これは左側の表を参照する必要がある。

C表にあってB表にない誤用は ( $B \neq C①$ )、C表①にだけある誤用と、C表②にだけある誤用に分けて考える必要がある。

C表①にあってB表にない誤用は ( $B \neq C①$ )、事前の取り立て指導の例文になかった誤用のうち、児童が自分で気付いた誤用ということになる。

該当するのは、「『』使用法の誤用」が1人で1箇所、

「濁点欠落」が1人で1箇所、「濁点の余剰」が1人で1箇所、「読点欠落」が2人で3箇所、「助詞・助動詞の訂正・補足・削除」が3人で4箇所、「仮名を漢字に・漢字を仮名に訂正」が8人で16箇所、「誤字」が2人で2箇所、「脱字」が1人で1箇所、「説明・語句の補足」が2人で3箇所、「表現の訂正」が6人で15箇所、「語句・表現の余剰を削除」が2人で3箇所、「一人称主語の多用」が1人1箇所である。総数は12種類で51箇所である。このうち、C表①にだけ見られてC表②にはないものは、「濁点の欠落」「濁点の余剰」「読点欠落」「一人称主語の多用」である。出現数が少なく、出現しても修正できる誤用ということになる。

児童別に見ると顕著な特徴はないが、番号24の9箇所修正が最多である。修正できてはいるが、未然防止ができていないことになる。一方で、修正箇所(C①)も「0」で、未修正箇所(C②)も「0」のものが2人(番号28, 29)いる。誤用の少ない児童である。

(6)  $B \neq C①②$

C表①にもC表②にもある場合は ( $B \neq C①②$ )、習得が不完全であり気付くこともあれば見逃してしまうこともある誤用ということになる。

該当するのは、「『』使用の錯誤」(C①1人1箇所・C②2人2箇所)、「助詞・助動詞の訂正・補足・削除」(C①3人4箇所・C②4人4箇所)、「仮名を漢字に・漢字を仮名に訂正」(C①8人16箇所・C②3人3箇所)で、このうちの番号13, 18の2人は個人内でC①もC②もある)、「誤字」(C①2人2箇所・C②10人12箇所)で、このうちの番号4は個人内でC①もC②もある)、「脱字」(C①1人1箇所・C②4人4箇所)、「説明・語句の補足」(C①2人3箇所・C②1人1箇所)、「表現の訂正」(C①6人15箇所・C②2人2箇所)で、このうちの番号10は個人内でC①もC②もある)、「語句・表現の余剰を削除」(C①2人3箇所・C②1人1箇所)である。

8種類の誤用のうち3種類に同一人にC①とC②の両方が見られる。習得が不完全で安定しないといえるが、少数である。全体の傾向としては、該当する8種類のたいていの誤用は、出現すると、見つけて修正できる児童と、見つけられずに修正もできない児童に分かれることになる。

(7)  $B \neq C②$

またC表②にだけ見られて、B表にない誤用は (B

≠ $\text{C}\text{②}$ ), 事前の取り立て指導の例文になかった誤用であり, 児童自身では気付けない誤用ということで, また出現する可能性が大きく, 気付いて修正することも難しい誤用ということになる。

該当するのは, 「助詞『は・を・へ』の錯誤」(1人1箇所), 「送り仮名の誤り」(2人2箇所), 「仮名遣いの錯誤」(1人2箇所), 「平仮名と片仮名の用法錯誤」(1人1箇所), 「漢数字と算用数字の錯誤」(6人6箇所), 「やりもらいの錯誤」(2人2箇所), 「副詞の形容詞化」(1人1箇所), 「並列の表現」(5人5箇所), 「呼応の表現の錯誤」(5人7箇所), 「文段がない」(10人10箇所), 「段落がない」(12人12箇所)である。

誤用の質が軽微ですぐに改善しそうな「漢数字と算用数字の錯誤」もあれば, 文法感覚や注意力散漫に起因すると思われる「並列の表現」の誤用や, 主述の不照応に通じる「呼応の表現の錯誤」, 自らが書いている内容をメタ認知して区別する意識が乏しいと思われる「文段がない」(内容の区切りがない)ものや, 区切るべきところに目印となる1文字下げが見られない「段落がない」誤用が, 比較的多い。これらは要注意の誤用である。

#### 4. C表の検討とA表との比較対照

##### 1) C表の検討

C表については, すでにB表の検討でB表との比較対照について述べた。またA表との比較対照についてはこの後に述べる。したがって, C表の右側についてはここでは省略し, 左側について説明する。

C表は本人が自力で修正した箇所数を示すC①と未修正で残った箇所を示すC②が児童別に上下段になっている。したがって, 誤用ごとにC①が多いか少ないか, C②が多いか少ないかを一目で識別しにくい。しかし, 先述のB≠ $\text{C}\text{①}$ で本人修正だけが見られる誤用を, B≠ $\text{C}\text{①}\text{②}$ で両方が交じり合っている誤用を, B≠ $\text{C}\text{②}$ で未修正だけが見られる誤用を確認したので, これも省略する。

ここでは, 個人別の状況を見ていく。児童を, 相対的に見た誤用の多少で, ◎(「1」が入っている箇所がトータルで1箇所以下で, かつ未修正がないもの), ○(トータルが1箇所以下で, かつ未修正が2箇所以下のもの), 無印(◎○△×以外), △(未修正が5箇所以上のもの), ×(未修正が10箇所以上のもの), の5段階に分ける。

◎は番号1, 28, 29である。○は番号2, 8, 25, 27である。無印は番号2, 5, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 21, 23である。△は番号4, 6, 7, 13, 18, 20, 22, 24である。×は番号15である。

このうち, 未修正(C②)でA表やB表との重なりがある者は, 1学期と同じ誤用をしており, 作文を書く直前に注意喚起を行ってもその誤用が出現している児童である。

番号4はB表にも未修正が1箇所ある。番号5はA表に未修正が1箇所ある。番号6と7はB表に未修正が多い(4箇所ずつ)。番号10と12はA表に未修正が1箇所ずつあり, 番号10はB表にも未修正が3箇所ある。番号13はA表に未修正1箇所, B表に未修正が1箇所ある。番号15はA表に未修正が2箇所, B表に未修正が3箇所ある。番号17はB表に未修正が2箇所ある。番号18はA表に未修正が1箇所ある。番号19はA表に未修正が1箇所, B表に未修正が1箇所ある。番号22はB表に未修正が1箇所ある。番号24はA表に未修正が1箇所ある。

男女別に見ると, 男子は16人中, ◎が1人, ○が2人, 無印が8人, △が4人, ×が1人である。女子は11人中, ◎が2人, ○が2人, 無印が3人, △が4人, ×が0人である。

##### 2) A表との比較対照

C表は①と②に分かれており, ①は児童自身が自分の作文にある誤用に気付いて修正したものである。②は①に漏れて児童が気付かなかった誤用で, 筆者が抽出したものである。一方A表は, 1学期に児童が書いた3種類の作文に出現していた誤用である。

###### (1) $\text{A} = \text{C}\text{①}$

C表①の誤用がA表にもあれば( $\text{A} = \text{C}\text{①}$ ), 1学期には出現していて児童が気付かなかった誤用が, 2学期(9月7日の本時)には自分自身で発見して修正できた誤用であることになる。

A表にあり, かつC表①にしかない誤用はなかった。どれもC表②にも見られる誤用であった。

「常体と敬体の混合」はC①1人1箇所, C②1人1箇所である。「書き言葉と話し言葉の混合」はC①4人4箇所, C②3人3箇所である。このうち番号13, 24は個人内でC①とC②の両方がある。「句点の書き忘れ」はC①が1人1箇所, C②が2人2箇所である。このうち番号15は個人内でC①とC②

の両方がある。「一文が長い」はC①1人1箇所、C②1人1箇所である。

すべて人数も箇所数もわずかであり、1学期からの改善がわずかであるということになる。

(2) A=C①②

またそれがC表②にもある場合は(A=C①②), 気付いて修正できたり、気付かず修正できなかったりする不安定な状態であることになる。

これは(1)と同じことである。ただし個人内で両方見られた、「書き言葉と話し言葉の混合」の番号13, 24や、「句点の書き忘れ」の番号15は、これらの誤用が不安定になりやすいものである。このような3人には、相互点検の機会や教師による点検が必用だということになる。

(3) A=C②

C表②の誤用がA表にもあれば(A=C②), 1学期に出現していた誤用が、2学期(9月7日の本時)になっても改められていないことになる。これらは誤らずに書くことが難しい用法であることになる。A表にある誤用でC表②にのみ見られるものは、「文のねじれ(主述のねじれ)」と「文のねじれ(理由の文末)」の2つである。

前者が番号12, 後者が番号18で、それぞれ1箇所である。人数も箇所数も最低限であることから、改善が難しい誤用は少ないといえるだろう。

(4) A≠C①

C表①の誤用がA表にない場合は(A≠C①)は、1学期には出現しなかったが、2学期(9月7日の本時)になって出現した誤用である。ただし、出現しても児童自身で気付いて修正できる誤用である。トータルの出現数は27人中16人で51カ所である。半数以上の児童に見られる。また、誤用の種類では、「仮名を漢字に・漢字を仮名に訂正」が16カ所、「表現の訂正」が15カ所が多い。前者は新しい漢字を学習する都度、常に生じる問題であり、文章を書いている際にはうっかりしてしまう誤用であるため、1学期になかったものが2学期に見られたからと言って不思議ではない。後者は正誤がはっきりしているものではなく、書き手が、自分が表したい表現に改めた結果であるため、これも文章を書く際には常に生じる書き替えである。したがって、半数以上の児童に見られるが、児童一人あたりに生じる箇所は少なく、問題ないと考えられる。

(5) A≠C①②

そのうちC表②にもある場合は(A≠C①②), 出現した場合、気付けることと気付けないことが両方あり得る誤用で、習得・改善が不安定な状態であることになる。

該当するのは、23種類の誤用のうち19種類である。該当しない4つは「濁点の欠落」、「濁点の余情」、「読点欠落」、「一人称主語の多様」である。大多数の誤用がC①にもC②にも該当しており、不安定であることが分かる。

個人においてC①とC②が重なっているのは、番号4の「漢字の訂正」、番号10の「表現の訂正」、番号13と18の「仮名を漢字に・漢字を仮名に訂正」の4人4種類4カ所、いずれもC①1カ所C②1カ所である。

以上から、同一人において誤用の修正が不安定ということとは少なく、修正できるか否かが児童によって分かれていると言える。

(6) A≠C②

A表にない誤用がC表②にのみある場合は(A≠C②)は、1学期にはたまたま出現しなかったが、2学期(9月7日の本時)になっても出現する可能性があり、しかも児童自身は気付かず修正もできない誤用ということになる。

該当するのは、「助詞『は・を・へ』の錯誤」、「送り仮名の誤り」、「仮名遣いの錯誤」、「平仮名と片仮名の用法錯誤」、「漢数字と算用数字の錯誤」、「やりもらいの錯誤」、「副詞の形容詞化」、「並列の表現」、「呼応の表現の錯誤」、「文段がない」、「段落がない」の11種類である。このうち、「文段がない」、「段落がない」は10カ所以上で多い。これは、書こうとしている内容を俯瞰的にとらえて分けながら書くことが難しいことを意味する。また、次に多い6カ所に見られる「漢数字と算用数字の錯誤」は、「縦書きでは漢数字、横書きでは算用数字」というルールが定着していないことを意味する。半数近い誤用が児童自身では気づいて修正することが難しいことが分かる。

また個人では、番号2, 7, 8, 15, 16, 17, 21, 25, 27の9人が該当する。3分の1の児童が、自分の文章で誤用をしてしまっても気づいて直せないという状況である。誤用の修正は自己点検だけでは限界があることが分かる。

### Ⅲ まとめ

Ⅱで検討してきたことを踏まえると、誤用の未然防止、発見、修正は、誤用の種類にもよるが自己点検だけでは難しいということが分かった。

一方、前田教諭が行った文章を書く直前に誤用に気をつけることを意識付け、気をつけるべき誤用を具体的に示す取り立て型の指導は、必要ではあるが出現する可能性のあるすべての誤用をカバーすることができないため、限界があることも分かった。

また、本時に行われた「作文対話」は前述の2つの手だての限界を補う意味で有効であるが、やはり万全ではない。

結論として、ここで検討したような3つの手だては不要ではなく、行うべきであるが、継続して初めて効果を発揮するものと推測できる。

したがって、今後の課題は、同一種類の誤用が同一人においていつ出現し、いつ発見され、いつ修正できるようになっていくか、その間行われる上記3つの手だてとの相関関係を継続的に調べることである。そして最終的に、手だてと誤用の消失との因果関係を説明し、有効な指導法を明らかにすることである。また、昨年度の研究で分析した「経験の浅い指導者の授業」と今回の「指導力を高く評価されている指導教諭の授業」との比較考察も今後の課題である。

#### (注)

\*1…「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)」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要No.40

### Summary

With an aim to develop the appropriate method for teaching Japanese essay writing to Japanese elementary school students, in this study the author analyses a class taught by a skilled teacher which focuses on the ability to avoid errors and to find and correct them when they make such errors. In the class the teacher adopted the following procedures: (1) finding errors contained in the illustrated sentences, in order to raise the students' awareness on avoiding errors before they actually write an essay; (2) reading their essay by themselves after writing it; and (3) reading some classmates' essays and discussing them, in order to find and correct errors. The analysis of the class reveals the following findings: (1) it is difficult for students to avoid or find and correct their errors by their own efforts; (2) the activity of finding errors contained in illustrative sentences is effective, yet it will not prevent them from making other types of errors; (3) the activity of discussing their essays with their classmates has a supplementary effect on the limitations of a self-review activity; (4) the above-mentioned procedures will be more effective if they are adopted continuously in class. (195 words)

**Key Words** : Japanese language, composition/essay writing, error, illustrative sentence, elaboration, cooperation

(Received December 28, 2018)

### 本時の学習活動（４／７）

(1) 目標： 自分や友達の文章を伝えたいことがよく分かるかどうか誤用はないかなど考えながら読み返し、伝えたいことが正しくよく分かるように直すことができる。

(2) 展開

	学習活動	○指導上の留意点	◇学習評価
学習課題の理解	1. 学習課題をつかむ。 <b>【全体】5分</b>		
	伝えたいことがよく分かるように、文章を正しく分かりやすく書こう。		
自己学習・共同学習	2. 教師が提示する作文例の中から誤用を見付け訂正する。 <b>【全体】10分</b>	○児童が1学期に書いた作文の中から多かった誤用例を取り上げた作文例を提示する。	
	3. 構成表に沿って記述する。 <b>【個】10分</b>	○一番伝えたいことは何か確かめる。 ○考えがよく伝わるように必要なことを付け足したりいらぬことを削ったりする。	
	4. 自分の文章を読み返し、誤用に気付いたら赤鉛筆で書き直す。 <b>【個】10分</b> 5. 共同で文章を読み合い、誤用はないか一番伝えたいことが書けているか、確かめ合う。 <b>【共同】10分</b>	○誤用があったら書き直す。 ○自己学習が終わったら共同で読み合い、誤用や分かりにくい表現はないか表現の仕方について助言し合うようにする。 ◇一番伝えたいことが分かるか。 ◇一番伝えたいことが分かる構成になっているか。 ◇構成表や文章全体を見直して構成や展開の効果を考えているか。	
	<p>「作文対話」</p> <p>①一番伝えなかったことは何ですか ②どうしてそのことを伝えなかったのですか ③伝えるためにどんな工夫をしましたか ④自分が思ったように書けましたか ⑤書いてみて困っていることはありますか</p>		
評価	6. 全体で評価基準を設定する。 <b>【全体】5分</b> 7. 自己評価する。 <b>【個】5分</b> 8. 自己評価の結果に基づいて読み直し、修正する。 <b>【個】5分</b>	◇誤用はないか。 ◇一番伝えたいことが分かるか。	〔話し合いの観察〕 〔構成表と文章全体の内容分析〕

#### 学習活動2で使う作文例

##### 毎朝心にちかう

これまでに読んだ本で一番心にに残っているのは、「小公女セーラ」だ。

セーラは、何事も常に前向きに考える。どんなに苦しいこと、いやなことがあっても前向きに考えて、それを乗り越える。

そんなセーラに、私はとてもあこがれる。私はこの本に出でくる次の言葉が好きだ。

「毎朝起きたときに心にちかうの。いつもみんなに親切にしよう。そうすれば、毎日優しい思いやりの心をもって、みんなに接することができる。」

この前なんですけど、友達が落としてしまったプリントをだれがもろうかでけんかになって、私は初め、自分が落としたわけでもないのに、よこされたプリントなんかもらいたくないと思ってだれかがこのプリントをもらわなくてはいけないと思い、私がもろうことにしたら、みんなに「ありがとう。」と感謝された。

A表		2017(平成29年)度 東京都江戸川区立下鎌田西小学校 6年1学期に書いた作文に見られる誤用																		
6年1組		モードの不統一					不整合		重複		欠落		不足		冗長		多用		合計	
番号	氏名(読明)	文種	文種意識希薄 (意見文を生活文ぶ うに書く)	常体と敬体の 混用	話し言葉等 「なので ～」「あと ～」	話し言葉に よる表記 「こうゆ う」	事象叙述と 意見叙述の 混じれ・不 整合	文のぬじれ (主述のぬ じれ)	文のぬじれ (理由の文 束)	主語と述語 で同語反復 「怒ったこ とは～高い ました。」	複数の主語	主語の重複	句点の書き 忘れ	読解不足	一文が長い 「～して～ して～」な ど	「それが ら」の多用	視点の多用	作文別合計	合計	同一誤用数
1		行事作文(運動会)																0	0	0
		鑑賞文(清原鑑賞)																0		
		意見文(森林の働き)																0		
2		行事作文(運動会)		1	1													2	0	0
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	3	0
		意見文(森林の働き)					1											1		
3		行事作文(運動会)		1														1		
		鑑賞文(清原鑑賞)						1							1			2	6	4
		意見文(森林の働き)		1					1						1			3		
4		行事作文(運動会)		1														1		
		鑑賞文(清原鑑賞)													1			1	5	0
		意見文(森林の働き)			1	1		1										3		
5		行事作文(運動会)												1				1		
		鑑賞文(清原鑑賞)			1			1										2	5	2
		意見文(森林の働き)						1							1			2		
6		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	1	0
		意見文(森林の働き)						1										1		
7		行事作文(運動会)		1														1		
		鑑賞文(清原鑑賞)		1						1								2	5	4
		意見文(森林の働き)					1		1									2		
8		行事作文(運動会)										1						0		
		鑑賞文(清原鑑賞)																1	2	0
		意見文(森林の働き)													1			1		
9		行事作文(運動会)		1														1		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	2	0
		意見文(森林の働き)						1										1		
10		行事作文(運動会)									1							1		
		鑑賞文(清原鑑賞)													1		1	2	4	0
		意見文(森林の働き)	1															1		
11		行事作文(運動会)			1													1		
		鑑賞文(清原鑑賞)						1										1	2	0
		意見文(森林の働き)																0		
12		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	1	0
		意見文(森林の働き)							1									1		
13		行事作文(運動会)		1														1		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	1	0
		意見文(森林の働き)																0		
14																				
15		行事作文(運動会)		1														1		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	1	0
		意見文(森林の働き)																0		
16		行事作文(運動会)							1									1		
		鑑賞文(清原鑑賞)								1								1	3	0
		意見文(森林の働き)					1											1		
17		行事作文(運動会)													1			1		
		鑑賞文(清原鑑賞)													1			1	4	3
		意見文(森林の働き)		1											1			2		
18		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	1	0
		意見文(森林の働き)			1													1		
19		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	0	0
		意見文(森林の働き)																0		
20		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	0	0
		意見文(森林の働き)																0		
21		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)							1									1	2	2
		意見文(森林の働き)							1									1		
22		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)													1			1	2	2
		意見文(森林の働き)													1			1		
23		行事作文(運動会)							1						1			2		
		鑑賞文(清原鑑賞)							1									1	5	2
		意見文(森林の働き)													1		1	2		
24		行事作文(運動会)		1														1		
		鑑賞文(清原鑑賞)													1			1	4	2
		意見文(森林の働き)												1				2		
25		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	0	0
		意見文(森林の働き)																0		
26																				
27		行事作文(運動会)		1														1		
		鑑賞文(清原鑑賞)			1													1	3	2
		意見文(森林の働き)		1														1		
28		行事作文(運動会)			1													1		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	2	0
		意見文(森林の働き)													1			1		
29		行事作文(運動会)																0		
		鑑賞文(清原鑑賞)																0	1	0
		意見文(森林の働き)																1		
合計		行事作文(運動会)	0	9	3	0	0	0	2	0	1		1	0	2		0	18		
		鑑賞文(清原鑑賞)	0	1	2	0	0	3	0	3	2		0	2	4		1	18		
		意見文(森林の働き)	1	4	2	1	3	4	2	2	0		0	3	6		1	29		
		合計	1	14	7	1	3	7	4	5	3		1	5	12		2	65		23

B表		2017（平成29年）度 東京都江戸川区立下鎌田西小学校 本時（9月7日）の学習活動2で探した誤用																								
6年1組		誤用を含む例文「毎朝心にちかう」の誤用（左から提出順）																								
番号	氏名 (透明)	表現の重複	書き言葉 と話し言葉 の混合	常体と敬 体の混合	書き忘れ誤点を補う		適切な談 点をとる		会話に「」付けて改 行する		長い文を切って接続 する		文を切って接続助 詞を接続 しに替える		一文が長いことに 気づく		「1」 合計	○ 合計	□ 合計	黄色 合計	○-黄 色	太線囲 み	太線囲 みかつ □			
		「心に」 の重複	「～なんですけど」	1か所目 「プリントを」	2か所目 「もらう かで」	「私は初 め、」	1か所目 「よごれ た～」	2か所目 「だれか が～」	切る 「～思っ て（い た。）」	接続する 「～思っ ていた。 しかし ～」	～もらう ことにし た。そう したら～	「ありが とう。」	12～1 9行目で1 文													
1		1		1				1	1	1			1		1	1	9	0	0	0	0	0	0	0		
2		1	○	1	○	1		1				1	1		1		7	2	0	0	0	2	0	0	0	
3		1		1	○	1						1			1		6	1	0	0	0	1	0	0	0	
4		1	○	1	○	1		1				1	1		1		7	2	0	0	0	2	1	0	0	
5		1	○	1		1						○	1	○	1		6	4	0	1	3	0	0	0	0	
6		1		1		1						1	□	1	□		6	0	3	0	0	0	4	3	0	
7		○	1		1	○	1					1	1		1		6	2	0	0	0	2	4	0	0	
8		1		1		1		1				1	1		1	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	
9		1		1	○	1									1	1	5	1	0	0	0	1	0	0	0	
10		1		1		1		○				○	1	○	1		6	4	0	0	2	2	3	0	0	
11		1	○	1		1						1	1		1		6	1	0	0	0	1	0	0	0	
12		1		1		1						1	1		1		6	0	0	0	0	0	0	0	0	
13		1	□	1	○	1		1				1	□	1	□		7	1	4	0	0	1	2	1	0	
14																									0	
15		1			○										1		2	1	0	0	1	0	3	0	0	
16		1		1		1						1			1		5	0	0	0	0	0	0	0	0	
17		1		1	○	1						○		○		1	○	4	4	0	3	1	2	0	2	
18		1	○	1		1									1	1	5	1	0	0	0	1	0	0	0	
19		1		1		1									1		4	0	0	0	0	0	1	0	0	
20		1		1		1									1		4	0	0	0	0	0	0	0	0	
21		○	1		1		1								1		4	1	0	0	0	1	0	0	0	
22		1		1		1						○	1	○	1		6	3	0	1	2	1	0	0	0	
23		○	1		1		1					○	1	□	○	1	□	6	4	3	1	3	2	2	0	
24		1		1	□	○	1		1			○	1	○	1		7	4	1	1	3	1	1	0	0	
25		1		1		1						1		1		6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
26																									0	
27		1	○	1	○	1						1			1		5	2	0	0	0	2	0	0	0	
28		1	○	1	□	1						○	1	○	1		6	4	1	1	0	3	1	1	0	
29		1		1	○	1	□					1		1		6	1	1	0	0	1	1	1	0	0	
「1」合計		27		26		26	0	0	6	1	1	19	18	0	27	4	155					26	9			
○左 □右		3	1	7	2	11	1		1			7	3	7	3		7	3								
黄色		0		0		1			1			1	1			7					11					
○-黄色		3		7		10			0			6	6			0						32				
太線囲み			5		5		2			1	1	5	5			2							26			
太線囲みかつ□			1		2		1			0	0	2	2			1									9	
												1	1													2

- 6年1学期（A表）にもある誤用
- 太線囲み 本時の作文（C表①②）にもあった誤用
- A表にあるがB表にない誤用で、かつC表①②にもある誤用
- 黄色のマーカー A表にはあるがB表にはない誤用
- 本時の作文にあるが自分で修正している（C表②）誤用



