

# 文種の特徴を意識して書く力を高める文種換え作文の指導<sup>†</sup>

菅野 宣衛\*

秋田大学教育文化学部附属小学校\*

本研究では、文種換え作文の指導を工夫することによって、文章の種類に対する意識を高める指導の方法について新たな知見を得ることを目的に授業実践に取り組んだ。

文種Aを文種Bに書き換える文種換え作文を通して、構成や各々の文種の表現の特徴に対する自覚を高めた上で、再度文種Aを書き、習熟する場を設定することで、表現を使い分ける技能がいつそう高まると考えられる。そこで、紀行文を記事文へ書き換えた後に、再度別の題材で紀行文を書く活動を位置付けた「A→B→A型」の単元構成にすることによって、文種に応じて表現する技能の習得を図る実践を行った。

今回の実践から得られた示唆は大きく2点である。

第1に、文種毎の特徴に対する意識を高めるためには、個人的・協働的に省察する活動を設定し、子どもたちの言葉を用いながら具体的な条件として整理することが効果的であること。

第2に、文種に応じて書く力を高めるためには、異文種Bへの書き換え後、文種の特徴を整理した上で、もう一度文種Aの作文を書く活動を位置付けた「A→B→A型」の単元構成による指導が有効であることである。

**キーワード**：文種換え作文，作文，文種，メタ認知，省察

## 1 現状と課題

平成29年版小学校学習指導要領では、「B書くこと」の「構成の検討」において「文章の種類に応じて、それぞれの部分に何を書くのか、それらがどのようにつながるのかを強く意識して、自分の考えが明確になるように工夫すること」(p.102, 下線は筆者)が重要であるとして、文章の種類(以下、文種とする)に応じて書き分ける力の必要性が示されている。

また、「構成の検討」の指導に際して、「〔知識及び技能〕の(1)カの『話や文章の基本的な構成や展開、話や文章の種類とその特徴』と関連付けて指導することも有効である」(p.140)と述べられており、「ど

のように書くか」を決定する上で文章の種類と特徴を踏まえる有効性についてふれている。

さらに、「考えの形成、記述」における指導事項でも、「書き表し方を工夫すること」が全学年で示されている。

特に、5・6年では「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」(p.142, 下線は筆者)が指導事項として位置付けられている。具体的には「構成の検討」における文章の種類と関連付けながら、どこを詳しく書くと効果的なのか判断することや、事実と感想、意見とを「明確に区別して書く」(p.141)ことが求められており、目的や意図に応じて自覚的に表現を使い分ける力を高める具体的な指導方法を示していくことが必要である。

次に教科書での文種に関する指導内容を見てみる。2020年の文部科学省による調査で占有率が最も

2021年12月14日受理

<sup>†</sup>Nobuei SUGANO\*, Instruction to improve awareness and ability to express the characteristics of genres through Changing Genres of Writing

\*Elementary School Attached to Faculty of Education and Human Studies, Akita University

高かった光村図書出版の小学校国語教科書の「書くこと」の単元では、①観察記録、②報告（新聞記事）、③紹介、④説明、⑤意見、⑥推薦、⑦提案、⑧解説、⑨手紙、⑩日記、⑪物語、⑫詩、⑬俳句、⑭短歌（文種の表記は原文ママ）のように細分化された多くの文種が取り上げられており、学習指導要領に示された言語活動例が網羅されているという点では評価できる。しかし、文種が細分化され過ぎているが故に、一つの文種に触れる機会が年に1回程度と極端に少なくなってしまうのが現状である。

そのため、限られた機会の中で、それぞれ文種の特徴に対する意識を高める効果的な指導の在り方が課題となっている。

## 2 文種換え作文とは

目的や意図、文種に応じた表現の特徴に対する意識を高めるための指導として、文種換え作文が有効であることを、木本ら（例えば木本（2013, p.36）、成田（2010）など）が指摘している。この文種換え作文とは「表現内容を変えず（同一の題材、同一の内容で）表現形式だけを変える」（成田、2010：2）作文活動である。自ら書き、書き換えることにより「文種に求められる具体的な条件を理解できる」という特徴がある。また、成田は先行研究（佐藤：1959は21種、市川：1968は18種）のように細分化され文種の数が多くなってしまうと、学習者が各文種の条件を理解するの難しくなるという問題を指摘している。そこで、煩雑となっている文種を、NAEP（全米教育省学力調査）の考え方をもとに、書く目的によって「語り型（Narrative 日記・随筆等）」・「説明型（Informative 記事文・記録文）」・「説得型（Persuasive 意見文・批評文等）」の3種に整理分類するという解決策を示している（p.9）。この分類によって、先行研究で示されてきた細かな文種は、目的（感動させる・知らせる・説得する）によって上記3種のいずれかに類別することが可能となる。さらに、整理分類された3文種をもとに指導を進めていくことで、同種類の文種を年に複数回指導することが可能となり、各文種の特徴に対する理解や技能のさらなる向上が期待できる。

次に、文種換え作文と、先行実践で行われている書き換えとの異同について述べる。青木幹勇（1986）、寺井正憲（2016）らのように、読む活動の最中に、物語の視点変更などの書き換えを行う活動を取り入

れた実践は多い。しかし、これらの目的は読解力を高めることにあり、書く力を高めることを目的としていない。

府川源一郎・高木まさき（2004）の実践では、書き換え学習を通して「言葉を通しての認識」として対象認識、自己認識、関係認識の力と、「ことばそのものへの認識」として文体、語彙、論理等の表現形式に関わる認識力の育成に重点が置かれている（p.126-127）。書き換えを通じた作文力の向上が主眼に置かれていない点が文種換え作文と異なっている。

成家（2011）、木本（2013）、黒川（2010）らによる文種換え作文の先行実践では、新たな文種Aと既習の文種Bの2種類を取り上げ、書き換え、AとBを比べることで、双方の表現の特徴を理解するという段階で留まっているものが多い。これらの実践では、文種に応じて「表現する力」を高めることよりも、文種A・Bの「種類とその特徴について理解すること」が重視された単元構成となっている。つまり、文種AからBへと一度書き換え、AとBを比較し気付いた文種毎の特徴をまとめやふり返りなどに記述して終わり、という単元構成である。しかし、比較することで理解した文種の特徴を「強く意識して」再度書いてみる場面が設定されていないため、文種に応じて「書き表し方を工夫する」力を学習者が身に付けたか、という点は検証されておらず、検討が必要である。

書き換えを通して文種の違いを理解した上で、再度書く活動に取り組んでいる例として、渡壁・大倉・関谷（2013）の実践がある。しかし、再度書く実践はごく少数しかないのが現状である。また、渡壁らの実践も日記（語り型）から随筆（語り型）への書き換えとなっており、文種換え作文指導の基本3分類においては同文種での「書き換え」に留まっている。そのため、文種換え作文によって得られる教育効果である文体、語彙、論理等の表現形式に関わる認識力の向上を活かして、表現力の拡充を図るという点においては、効果的な単元構成とはいえない。

学習指導要領で求められている目的や意図に応じて書く力を高める上では、成田が述べているように「それぞれの文種らしさをしっかり意識させ、活動を通すことによって技能を習得」（p.5）させることが重要である。だが、表現の特徴に対する意識を高めるといふ文種換え作文の特性を活かして、書く力

の向上を図る効果的な実践例が示されていない点が課題といえる。

### 3 研究の目的

こうした課題を踏まえ、本研究では、文種換え作文の特性を活かして、文種を意識して書く力を高める指導の在り方について提案することを目的に授業実践に取り組んだ。

### 4 研究の方法

本研究では内田（1986：167）の提唱する以下の作文の発達過程、1)「子どもがジャンルに応じた書き方があることを知る」、2)「ジャンルに応じて方略を使い分ける自由度をもつ」、3)「どのジャンルの場合にどう書くかという自分のスタイルを確立していく」をもとに、単元を構成した。また、成田の提案する文種換え作文指導の学年系統素案（2010：5）を踏まえ、その第2段階である、新たな文種（紀行文）→既習の書きやすい文種（記事文）への書き換えを行った。具体的には、1)「新たな文種A（紀行文①：語り型）を知り、書いてみる」、2)「紀行文①を既習の文種B（記事文：説明型）に書き換え、書き方を使い分ける」、3)「異なる題材で文種A（紀行文②：語り型）を書く活動を行い、文種に応じた書き方を意識して書く」という作文の発達過程に沿った学習活動を位置付け単元を構成した（下表）。

時間	学習内容
1	紀行文の構成や特徴について知り、計画とめあてを決める
2～3 4～6	メモをもとに、題材・構成を考える <b>【文種A：語り型】</b> 紀行文①を書く
7	<b>【文種B：説明型】文種換え作文</b> 紀行文の特徴に気付くことができるように紀行文①を同じ内容の記事文に書き換え比較する
8～10	<b>【文種A：語り型】</b> 前時で見つけた特徴を意識しながら異なる題材で紀行文②を書く
11	紀行文を読み合う

内田は「作文への習熟につれ、課題目標に応じた方略の使い分けが可能になっていく」（p.167）ことを指摘している。こうした先行研究の知見を踏まえ

ると、文種換え作文を通して構成や表現の特徴に対する自覚を高めた上で、再度単元の学習対象である紀行文（語り型）を書き、習熟する場を設定することで、表現を意識的に使い分ける技能が高まると考えられる。

先行実践に多く見られた文種AからBに書き換え比較して終わりという単元構成を本稿では「A→B型」とする。この単元構成では、内田の指摘する3)「どのジャンルの場合にどう書くか」判断し、確立していく段階が存在しない。そのため、異文種Bへの書き換え後にもう一度文種Aの作文を書く活動を位置付けた「A→B→A型」の単元構成にすることによって、文種に応じて表現する技能の習熟を図ることができると考えた。

紀行文①も②も修学旅行について書くが、題材は異なるものとした。①②の題材を異なるものとする。単なる加筆・修正ではなく、どの題材でも、紀行文という文種特有の書き方を用いることができるように習熟を図るためである。

今回の単元で取り上げる二つの文種の特徴は以下の通りである。紀行文は、岳真也（2006）が述べているように「自分が旅行で見聞きした光景や出逢った人物をリアルに描く——『描写』が必要になる」（p.21）という点に特徴がある。またNAEPでも「語り型」の文種の特徴（2007：68）として細部の描写を挙げている。本単元のねらいは、修学旅行で出会った人・もの・ことや心の動きを言葉で的確に描き出す描写力を高めることにある。そのため紀行文特有の表現を使い分ける技能の向上に関しては、描写の数の比較を行うことによって検証を行う。

もう一つの文種である記事文は、山元悦子（2011：153）が述べているように、5W1Hで書かれ、物事を客観的に報告するために端的に表現されている点に特徴がある「説明型」の文種である。

本単元では、学習者にとって新たな文種である紀行文に焦点化し習熟を図ることとした。具体的には、本来の目的である紀行文を書く時間を圧迫しないように紀行文①と②の間に当たる第7時に1時間だけ、紀行文①の題材・内容を変えずに記事文に文種換えする活動を設定した。その上で異なる題材で紀行文②を書く活動を位置付けている。紀行文①→記事文→紀行文②という単元構成にすることによって、学んだ文種の特徴を活用していく場を児童に保障するとともに、より意識的に表現を使い分けるこ

とが可能になると考えたからである。さらに、表現の方法においては、対極的ともいえるこの二つの文種を書き換えることによって、文種の違いに対する認識を高め、その違いに応じた「書き方へのメタ認知を促す」(成田, 2010:3) ことができると考えた。

また、意識の高まりに関しては、文種換え作文後のふり返りで気付いていた紀行文の特徴が、紀行文②にどのように反映されているかを検討することによって検証する。

なお、3種の内「説得型」への文種換えに関しては、後述する意見文の単元で扱うため、本単元では取り上げていない。

## 5 授業実践

○単元名「最高の思い出を最高の言葉で残そう～紀行文～」

〔対象〕小学校6年生32名

〔日時〕2019年7月1日～19日 11時間扱い

〔単元目標〕修学旅行で発見したこと・感動したことや変容した自分について、描写を用いながら紀行文を書くことができる。

〔書くこと (1) イ (構成)・ウ (記述)〕

本実践では、修学旅行での発見や感動、自分の変容について描写を用いて表現し、300字程度の紀行文にまとめることをねらいとしている。芳賀徹(1973:114)は、紀行文を「他国または他郷に旅行して、(一)その土地の自然の景観や住民の生活についての見聞・観察を記録する(説明型)とともに、(二)それらに触れた旅行者個人の感慨や反省や批判をあわせ述べたもの(語り型)」と定義している。(文種の追記、下線は筆者)

単元のねらいである描写力を高めること、また異文種への書き換えとなるようにする、という二つの理由から紀行文については芳賀の定義する(二)の旅行者個人の感慨や反省や批判をあわせ述べた主観的要素の強いもの(語り型)とし、一人称を用いることとした。

児童にとっては初めて紀行文を書く活動となる。そのため導入では、「文種に応じた書き方を知る」段階として、例文をもとに、紀行文の特徴を見つける活動を行った。その過程で児童が見いだした特徴は以下の3点である。

① 旅行での出来事を通して、自己の変容を書い

ている。(内容・構成)

② 心情描写, 風景描写, 人物描写を用いて、その場にいるように書いている。(表現)

③ 一人称を用いている。(表現)

紀行文の構成、表現の特徴を確認した後、ウェブ形式のメモをもとに修学旅行での出来事から書きたい題材を二つ選び、構成メモを作成した。その後、個々のペースで紀行文①の下書き、推敲及び清書に取り組んだ。

第7時は、記事文への書き換え後に、二つの文種を比較して、それぞれの特徴について話し合う活動を行った。終末に「新聞記事と紀行文を比べて気付いたこと」という視点を示し、ふり返りを記入した。

第8時から題材を変えて紀行文②の下書き・推敲・清書に取り組んだ。なお、紀行文②の執筆に際し、児童に「描写を増やすように」といった指示は出していない。

第11時は、下書きや紀行文①と②を比較しながら紀行文を読み合う活動を設定することで、互いの向上の変容を認め合う場とした。

## 6 結果分析による検証

### (1)文種換え作文実施前後の描写数の比較

本単元の表現上のねらいである描写数に着目して、記事文への文種換え作文実施前後の紀行文①②の比較を行った。

「描写」にあたる表現の選定にあたっては、阿部昇(2015:68)の「人物の姿や行動・会話、物の形や様子、情景、考え・感情などを、生き生きと具体的に表現すること」、「ある日ある時の様子や動きに絞った」表現であるという定義を基準とした。なお、増減の傾向を分析するため阿部の例示に従い、心理描写(心情・考えに関するもの)・風景描写(風景・事物・情景に関するもの)・人物描写(人物の言動に関するもの)の3種に分類した。紀行文①と②の描写の個数(実施学級32名分の合計)、及び一人当たりの平均個数は表1の通りである。

紀行文①に対し②を比較すると、描写数において一人当たり平均3.9個の増加が見られた。種類別に見ても、心理描写・風景描写・人物描写ともに増加していることが分かる。3種の中で最も大きな増加が見られたのは、人物描写であった。

300字当たりの描写数を個別に比較した結果、対象者32名全員に増加が見られた。

表1 記事文①②の描写数の比較 (2019)

紀行文①				
	心理描写	風景描写	人物描写	描写計
個数	122	50	97	269
平均	3.8	1.6	3.0	8.4
紀行文② (2019)				
	心理描写	風景描写	人物描写	描写計
個数	162	83	147	392
平均	5.1	2.6	4.6	12.3
①との差	+1.3	+1.0	+1.6	+3.9

表2 描写を10個以上用いていた児童の割合

紀行文①	31.2%	32人中10人
紀行文②	87.5%	32人中28人

中でも、興味深いのは紀行文①では、描写的な表現を10個以上用いていた児童の割合が31.2%だったのに対し、紀行文②で

は87.5%と2倍以上に大きく増加しているという点である(表2)。この数値から、本単元でねらいとしていた紀行文という文種特有の表現技法の一つである描写の技能に関しては、一定の習熟が図られていることが分かる。

また、描写の増加数を、紀行文①を書いた際に児童が用いた描写数別に比較したものが次に示す表3である。この表にある通り、紀行文①を書いた際に描写数が少なかった児童ほど、記事文への文種換え作文後の描写数が増加していることが分かる。

紀行文①で描写数の多かった順に平均増加数を見てみた場合も、上位10名の平均増加数が3.6個、中位層12名は4.1個、下位10名は4.5個であった。これらの結果から、今回の指導法は描写数が少なかった層に対する効果が最も高いが、上位層・中位層にも有効であると考えられる。

## (2) 種換え作文後のふり返り・話し合いから

記事文への文種換え作文後に、ふり返りを分類した結果、紀行文の表現や特徴に関して、以下の気付きが得られた(表4)。

最も多かったのが、表現の特徴に関する気付きである。紀行文に対しては「大きさに書ける」のよう

表4 文種換え作文後のふり返り(単位:箇所)

①表現の特徴(描写・比喩・一人称視点等) ……22
②事実だけでなく心情等を書く(内容) ……9
③文章としての面白さ(読者を引きつける工夫) ……9
④構成、時制、客観的視点 ……各1
※数値は、ふり返り中の気付きを内容毎に分類した延べ数

に、描写や比喩を用いた文学的な表現に着目した記述が多かった。それに対し、記事文については「すばつと言いきれておもしろい」「長い話が簡単に終わった」「分かりやすい」という簡潔な表現に関する記述が多かった。

次に多かったのが、事実だけでなく筆者の心情も書くという内容面での特徴に関する気付きであった。記事文は「自分の気持ちが書けない」のに対し、紀行文は「感情を大きさに書ける」という記述が多く見られた。これらの記述から、各文種の表現・内容面で特徴を認識していることが窺える。ふり返りで多くを占めた、これらの特徴は成田(2010:9)がまとめた「出来事をおもしろく物語る」、「感動表現」を用いるという語り型の特徴と一致するものである。

文種換え作文後の話し合いで、児童が発言した各文種の特徴をまとめたものが表5である。視点・内容・表現といった点から、記事文・紀行文の特徴を捉えていることが見て取れる。また、紀行文に関しては表5のj・l・mに見られるように話し合いでも、先述した二つの特徴に関連する発言が多く見られた。

表5 児童が気付いた記事文と紀行文の特徴

	<記事文>	<紀行文>	
視点	a.いろいろな人の立場から客観的に書く。	h.一人称で書く。 i.自分が体験したことを書く。(主観的)	
内容	b.事実のみ書く。	j.気持ちを書く。	
表現	c.文末は「～した」(過去形)が多い。	k.現在進行形で書いている。	時制
	d.大きさに書いていない。 e.要約し見出しを書く。	l.描写が多い。 m.表現を工夫できる。	描写
	f.一文目で「いつ・どこで・だれが・どうした」を言い切る。 g.二段落から詳しく書く。		構成

ふり返りにおける記述や発言からも、児童が紀行文という文種の特徴に対する理解を深めていることが分かる。こうした結果から、説明型という異なる文種への書き換えを行ったことは、新たな文種である紀行文の特徴に対する意識を高める上で効果的であるといえる。

また、紀行文の内容の特徴である「出来事を通じた筆者の見方・考え方の変化」、表現上の特徴である臨場感を出すための「現写法」、「一人称と三人称の視点の違い」といった工夫は、32名全員が紀行文①②双方で用いていた。また、本実践後の2019年12月に書いた卒業文集に向けた随筆（語り型）でもこれら三つを全員が用いていた。それに対し、同年11月に書いた文種の異なる意見文（説得型）では、上記三つの特徴を全く用いていない。こうした本単元後の変容からも、文種を意識して書く力が定着しつつあると考えられる。

### (3) 文種換え作文を行わなかった実践との比較

(1) で述べた描写数の増加が、2回書いたことによる習熟によって生じたものなのか、文種換え作文によって生じたものなのかを検証するために、筆者が2015年に行った実践と比較を行った。記事文への文種換え作文の時間を設定せず、紀行文を異なる題材で2回続けて書く単元構成（「A→A型」）である点のみ2019年と異なっている。ただし、紀行文の字数が2015年度は567字、2019年度は300字と異なるため、描写の比較においては、総数ではなく、平均数と増加率を用いた。

〔対象〕 小学校 6年生31名

〔日時〕 2015年7月13日～9月18日 12時間扱い

時間	学習内容
1	紀行文の構成や特徴について知り、計画とめあてを決める
2～3	メモをもとに、題材・構成を考える
4～7	<b>【文種A：語り型】</b> 紀行文①を書く
8～11	<b>【文種A：語り型】</b> 前時で見つけた特徴を意識しながら異なる題材で紀行文②を書く
12	紀行文を読み合う

表6から分かるように、平均数の比較では、心理描写では+0.3、風景描写-0.1、人物描写-0.04といずれもわずかな変化に留まっている。

表6 紀行文①②の描写数の比較（2015）

紀行文①（2015）				
	心理描写	風景描写	人物描写	描写計
個数	152	140	167	459
平均	4.8	4.3	5.2	14.3
紀行文②（2015）				
	心理描写	風景描写	人物描写	描写計
個数	162	135	165	462
平均	5.1	4.2	5.16	14.4
①との差	+0.3	-1.0	-0.04	+0.1

このように、記事文への文種換え作文を行っていない2015年度の「A→A型」の実践では紀行文①と②の描写数に大きな変化は見られなかった。

また、表7に示すように、紀行文①から②における描写の平均増加数は、「A→A型」の2015年が0.1個なのに対し、記事文への文種換えを位置付けた「A→B→A型」の2019年は3.9個の増加となっている。さらに、100字当たりの描写数も2019年が1.8個ほど上回っている。2019年の文字数が2015年より4割ほど少ないことを踏まえると非常に大きな増加といえる。紀行文①の描写数をもとにした紀行文②の描写数の平均増加率においても2019年は47.4%と大きく上回っている。

表7 文種換え作文実施の有無による比較

	平均増加数	平均描写数 (100字あたり)	平均増加率
文種換え作文なし 「A→A型」(2015)	+0.1	5.1	0.7%
文種換え作文あり 「A→B→A型」(2019)	+3.9	6.9	47.4%

以上のデータを踏まえると、紀行文を続けて2回書く「A→A型」の単元構成よりも、文種換え作文の活動を位置付けた「A→B→A型」単元構成の方が、描写を用いて書く力を向上させる効果は高いと考えられる。

## 7 考察

これまで述べてきたように、紀行文①と、文種換え作文後に書いた紀行文②の間には、描写の量の面でも、それぞれの文種の特徴に対する意識の面でも変化が見られた。こうした変化がなぜ生じたのか、考えてみたい。

まず、3種類の描写の中で、紀行文②において最

も増加していたのは人物描写であった。書き換え後の記事文における、心理描写の数は3、風景描写は0と、極めて少なかった。もとになった紀行文①で心理描写が124個、風景描写が47個あることから、児童は書き換えの際にこれら二つの描写を除いていることが分かる。こうした変容から、児童が心理描写と風景描写を紀行文独自の表現と考えていることが分かる。

心理・風景に関する描写は、記事文にはほとんど見られない。そのため、この二つの描写は取り除く作業だけで対応できる。しかし、人物の言動に関する記述は、記事文にも多く見られるものである。その結果、3種の中では、人物描写を記事文独特の簡潔な表現に書き換える作業が最も多く行われたこととなる。内田 (p.171) は、書くことと理解の関係性について「書く過程で材料を操作しなくてはならぬほど材料の理解は深まる」という特徴があることを指摘している。こうした視点から、今回の活動を捉えるなら、同一内容を簡潔な記事文の文体に書き換えていく操作を通して、記述している内容とともに修飾語を多く用いて具体的に表現する文種特有の表現の特徴に対する理解を深めたものと考えられる。

つまり、紀行文②で人物描写の増加が1.6と最も多くなった背景には、記事文に書き換える活動を通して、文種特有の「書き方へのメタ認知」の高まりがあると考えられる。

こうした文種特有の書き方への意識の高まりによって、表現がどのように変容するのか、という視点から紀行文と記事文、及び書き換え後のふり返りの記述内容の分析を行った。対象としたのは紀行文②で20個と最も描写が多かったA児の作品である。なお、4で述べたように紀行文①と②の題材は異なるものである。A児の作品を以下に示す。

### A児の紀行文①「団結して乗り越えること」

「冷や汗をかく」とは、こういうことか。私達の班は、電車の時刻を間違えていたのだ。このままでは、五時に間に合わない。どうしよう……。目の前が真っ暗で、何も考えられない。そのとき、班の人が「先生に電話したら」と言った。そうだ。私は急いで電話をかけた。待っている少しの時間が、異様に長く思える。やっと先生につながり、事情を説明すると「安全に来てください。」とおっしゃった。深い安堵で肩の力が、一気にぬけた。

私は、「リーダーだから」と、一人でなんとかしようとしていた。でも、班の人に頼って、助けてもらってもいい。団結して乗り越えることの大切さに、私は気付いた。

### A児の記事文（紀行文①の文種換え）

七月四日、六班が電車に乗りおくれた。六班の人に言われリーダーが電話した。先生に「安全に帰ってください」と言われた。そして一本おそい電車に乗った。三分おくれでホテルに着いた。先生にどうしておくれたのか聞かれ、リーダーが理由を説明した。乗りおくれた理由は時間を見まちがえていたからだだった。リーダーは「もうおくれないように気を付けたい」と語った。

### A児の紀行文②（紀行文①とは異なる題材）

#### 「『とりあえず』の坂めぐり」

頬に冷たい感覚が走る。不思議に思い、空を見た。雨だ。自主研修も残り一時間だというのに。憂鬱な気持ちになった。

重い足を必死に動かし、護国神社坂を登る。しらけた空気がただよう班から、「もう嫌だ」という声が聞こえるような気がした。私は、絶望的な気持ちになり、ため息をついた。

やっと頂上まで登り切り、後ろをふり返る。私は、息をのんだ。点々と連なる建物と、美しい海。私たちの重い空気を和らげ、ほほえみかけてくれた。班をおおっていた雨雲が去り、日の光がさした。みんなが笑顔になった。

上手くいかなくても、とりあえずやってみよう。私は軽やかな気分になった。

紀行文①の段階でA児が最も多く用いているのは、心理描写である。文種換え作文後のふり返りで、記事文と紀行文の違いについて「自分のことを他人のように書く新聞は大変で、味気ないと思った」と記述している。その後を書いた紀行文②では表8のような変化が見られた。

表8 A児の描写数の変化

	心理描写	風景描写	人物描写	描写計
紀行文①	6	0	3	9
紀行文②	10	4	6	20
増減	+4	+4	+3	+11

記事文を「味気ない」と感じていたA児の描写数は、紀行文②では2倍以上に増えている。種類別の内訳でも、3種類すべてで増加している。中でも、紀行文①では見られなかった風景描写が4個に、人物描写も倍の6個に増加しているのが特徴的である。A児は記事文に書き換える際に、「自分のことを他人のように書くのは大変」と一人称視点を三人称視点に変えることの難しさを感じていた。また、主観的な心理描写中心の紀行文から、客観的事実中心の記事文に書き換える過程に「味気なさ」も感じていた。

その後を書いた、紀行文②でA児が用いた『『もう嫌だ』という声が聞こえるような気がした』といった心理描写、建物と海が「私達の重い空気を和らげ、ほほえみかけてくれた」といった擬人法を用いた風景描写からは、語り型の文種の特徴を意識しながら書いていることが分かる。

また、A児と同じように、ふり返りで「心理描写」に関する記述をしていた児童7名中6名にも心理描写が増加するという同様の傾向が見られた（残る1名は同数）。対象数は少ないものの、こうした結果から、文種に求められる具体的な特徴に対する意識が高まることによって、目的に合った文章表現を行う技能につながっていく可能性が高いと考えられる。

HayesとFlower（1980）は、何を書いていこうか意識化する「プランニング」、書きたいことを文字に置き換える「翻訳」、書きたかったことが適切に書けているか確かめる「推敲」という三つの過程を相互に行きつ戻りつしながら書くという行為が行われることを指摘している（図1参照）。

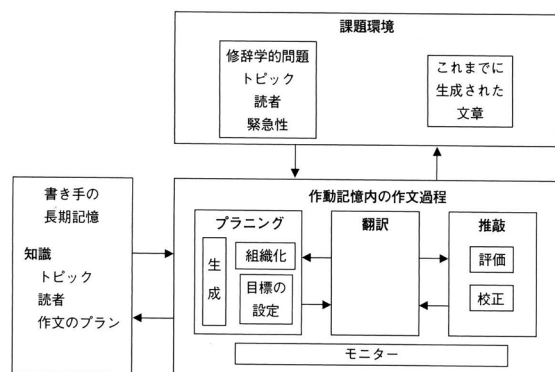


図1 文章を書く過程（図は秋田，2002：95）

文種に応じて書き方を使い分ける上で、最も重要なのが「プランニング」・「翻訳」・「推敲」の各過程を監視し、チェックするモニターという心の働きである。内田も「作文の進行を支え、正しく目標に向かっていくかどうかをモニターしている」（p.165）モニタリングという働きが、必要な知識を検索し、言語表現へ置き換えていく上で非常に重要であると述べている。

このモニタリングによって表現や学習効果を高めるための鍵は佐藤麻子（2012：239）が述べているように「モニタリング基準の明確化や質の向上」を図ることにある。本実践では、記事文への文種換え作文実施以降に描写数の向上が見られた。このことから、文種換え作文によって、文種に関するモニタリング基準の明確化や質の向上が図られているものと考えられる。しかし、明確化だけでは4で述べた通り、児童は紀行文①を書く前の段階（第1時）で、紀行文の三つの特徴を見いだしており、大きな差は見られないはずである。では、文種換え作文によってどのような変化が生じているのであろうか。衣川隆生（2010）は、モニタリング基準は明確化されるだけでは十分ではなく、書くことによって学習者自身によって整理され、構造化されることが必要であることを指摘している。本実践では、文種換え作文の執筆・話し合い・ふり返りを通して、文種の特徴について個人的・協働的に省察し、具体的な書き方を見いだす活動が繰り返し行われた。その結果、文種に応じた書き方が子ども自身の言葉で整理、構造化され、「参照可能な形で意識化する」（p.2）ことが可能になり、モニタリングの質を高めたと考えられる。

このように、文種換え作文を通して、文種の特徴が意識化されていく過程について、佐藤浩一（2014）が示す「転移につながる学習の条件」と関連付けながら考察してみたい。

- ①複数の視点で学び直す
- ②内容を深く処理する
- ③教訓を引き出す
- ④生かそうとする構えを持つ

まず、①に関しては、文種換え作文を行うことによって学習者は、書き換える二つの文種の特徴について相互に参照し見直すことになる。今回の場合であれば紀行文から記事文への書き換えは、主観から



客観へ、一人称から三人称へ、描写から説明へ、といった書き方の変更を伴うものである。話合いや書き換えを通して、自分や友人といった複数の視点から、それぞれの表現技法の特徴と効果を学び直していると考えられる。

②の「内容を深く処理する」に関しては、紀行文を読み特徴を見つける活動のみ位置付けた「A→A型」よりも、文種特有の書き方を実際に行って確かめる文種換え作文を位置付けた「A→B→A型」が明らかに深い処理であるといえる。

③に関しては、文種換え作文後の話合いとふり返りによって「紀行文はどのように書くのか」という点に関して、子ども自身の言葉で個人的・協働的に教訓を引き出す活動が第7時に行われている。書く過程を省察し、気付いたことを自分の言葉でまとめることによって、「参照可能な形で意識化する」(衣川, 同, p.2) ことが可能になり、モニタリングの質を高めていると考えられる。

④に関しては、文種換え作文で学んだことを生かすために紀行文②を書く活動を位置付けた「A→B→A型」の単元構成が、「生かそうとする構えを持つ」ことにつながったといえる。

以上の先行研究の知見から得られる示唆と、6で述べた結果分析を踏まえると、新たな文種を再度書く場を設定する「A→B→A型」の単元構成は、文種の特徴に対する意識を高め、文種に応じて書く力を高める上で、有効な指導法であると考えられる。

## 8 おわりに

本実践から得られた示唆は以下の2点である。

第1に、文種毎の特徴に対する意識を高めるためには、個人的・協働的に省察する活動を設定し、子どもたちの言葉を用いながら具体的な条件として整理することが効果的であること。

第2に、文種に応じて書く力を高めるためには、異文種Bへの書き換え後、文種の特徴を整理した上で、もう一度文種Aの作文を書く活動を位置付けた「A→B→A型」の単元構成による指導が有効であること。

その反面、記事文への書き換え後のふり返りでは、文種換えを難しく感じている児童も3名ほど見られた。また書き換えた記事文の分量も平均して3文程度と決して多いものではなかった。

こうした児童の実態から、文種の特徴の意識化を

図る上でどのぐらいの分量と時間が効果的なのか、実践を通して検証していくことが、今後の課題である。

## 謝辞

本論文は、秋田大学教育文化学部の成田雅樹教授による科学研究費補助金研究・基盤(C)「書くことに関する『言葉による見方・考え方』とその指導法としての『文種換え』の研究」(19K02802)への協力要請を受けて行った実践研究をまとめたものである。実践及び研究の視点を定めるにあたり、科研費申請の研究計画書及び関連資料を参考にさせていただいた。ここに謝意を表する次第である。

## 参考・引用文献

- ・青木幹勇(1986)『第三の書く』国土社
- ・秋田喜代美(2002)『読む心・書く心：文章の心理学入門』北大路書房
- ・阿部 昇(2015)『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業』明治図書
- ・市川 孝(1968)『文章表現法』明治書院
- ・内田伸子(1986)「展望 作文の心理学－作文教授論への示唆－」『教育心理学年報』25, pp.164-165
- ・岳 真也(2006)『上手な旅行記の書き方』心交社
- ・木本一成(2013)「作文教育における中学生の自己認識力の形成：文種による書き換えをとおして見えてくる中学生の自己対象化の特徴について」『国語教育研究』54, 広島大学国語教育会, pp.32-41
- ・衣川隆生(2010)「モニタリングの基準の意識化を促進させるための協働学習のあり方」、『日本語教育方法研究会誌』17巻, 1号, pp.36-37
- ・黒川裕樹(2010)『「書き換え」学習による創作活動』「平成20年度 長期研究員研究報告第7集」神奈川県立総合教育センター, pp.7-12
- ・佐藤浩一(2014)『学習支援のツボ－認知心理学者が教室で考えたこと』北大路書房
- ・佐藤 孝(1959)『日本語文章表現学』桜楓社
- ・佐藤礼子(2012)「日本語教育における自己調整学習」自己調整学習研究会編『自己調整学習』北大路書房 pp.225-239
- ・成家雅史(2011)「自分を見つめ直す随筆の単元

- 学習』『第14回がんばれ先生！東京新聞教育賞』東京新聞
- ・寺井正憲編著（2016）『深い学びを実現する書き換え学習の授業づくり』明治図書
  - ・成田雅樹（2010）「目的や相手及び意図に応じて書く力を高める『書くこと』の指導」秋田県総合教育センター研修講座C-1資料
  - ・芳賀 徹（1973）“紀行文学”『ブリタニカ国際大百科事典』TBSブリタニカ p.114
  - ・府川源一郎・高木まさき（2004）『認識力を育てる「書き換え」学習小学校編』東洋館出版社
  - ・光村図書出版（2020）「小学校『国語』単元系統一覧表」
  - ・山元悦子（2011）“新聞づくりの意義”『国語教育指導用語辞典』教育出版
  - ・渡壁正行・大倉加奈子・関谷宣明（2013）「第6学年 国語科学習指導案：単元名 自分を見つめ直して」<http://cms.nerima-ky.ed.jp/weblog/files/142/doc/15482/65488.pdf>（2018年8月9日確認）
  - ・National Assessment Governing Board, U.S. Department of Education. (2007). Writing Framework and Specifications for the 2007 National Assessment of Educational Progress.
  - ・Hayes, John R.and Flower, Linda. (1980). Identifying the organization of Writing processes, Cognitive processes in writing, Publisher: Erlbaum, Editors: L.W. Gregg, E.R. Steinberg, pp.3-30

## Summary

In this study, the class practice was carried out for the purpose of obtaining new knowledge about the teaching method to improve the writing ability according to the purpose and intention by devising the unit of Changing Genres of Writing in a Japanese composition.

Through the rewriting the genre A to the genre B, the awareness of the structure and the expression characteristics of each genre is enhanced. After that, by writing the genre A again, it is considered that the skill to use different expressions will increase further.

After rewriting the travel literature to the article, the unit structure of “A → B → A type”, which positions the activity of writing the another travel literature again.

There are two main suggestions from this practice.

First, Changing Genres of Writing is effective to raise awareness of the features of each genre.

Secondly, after understanding the features of composition and expression through Changing Genres of Writing, set up writing activities that use actual knowledge obtained. This unit structure is effective in enhancing the ability to write according to genres.

**Key Words** : Changing Genres of Writing, Japanese composition, Metacognition, reflection

(Received December 14, 2021)