

一人一人に確かな「書く力」を身につけさせる

早稲田大学講師 佐渡島 紗織さどしま さおり

なぜ個に応じた指導が大切なのか

「一人一人に」という「個に応じた指導」は、そもそもなぜ大切なのであろうか。

有効な国語科のカリキュラムを作成するに当たって、鍵となる考え方が二つあると言われている。ピアジェ理論ピアジェ理論に則った考え方と、ヴィゴツキー理論ヴィゴツキー理論に則った考え方である。これら二つの考え方がどのように違うかを見ることによって、「個に応じた指導」がなぜ大切なのかを考えてみよう。

ピアジェ(Jean Piaget 1896-1980)は、「存続のよう」子ども心理を発達段階に応じて説明した。言語習得や言語使用が子どもの心理学的な成長とどのように対応しているかを段階を追って説明した。このピアジェ理論ピアジェ理論に則って国語科のカリキュラムを作成するならば、「この年齢ではこのようなことができる」という、子どもの発達にお

ける一般的傾向を指標にしたものとなる。そしてまた、「これができるようになったら次にこの段階のことができるようになる」と、直線的に段階を追ったものとなる。

一方のヴィゴツキー(Lev Vygotskii: 1896-1934)はピアジェと対比して語られることが多い。ヴィゴツキーは、精神機能が心理学的な発達よりもむしろ社会的に発生するものであるということ強調した。子どもがどのような大人の支援を受けているか、どのような環境の刺激を得ているかによって、できる事柄できる事柄が異なってくるというわけである。特に、どのような大人の支援を受けられ、どこまで力が発揮できるかということ、発達の最近接領域最近接領域という概念で説明したことは有名である。このヴィゴツキー理論ヴィゴツキー理論に則ってカリキュラムを作成しようとする、それは、子どもの発達における一般的傾向を指標にしたものとはなり得ない。むしろ、子ども「一人

一人」がどのような支援によってどこまで力を発揮できるかという個別・固有の状態に焦点を置いたものとなる。

このピアジェ理論ピアジェ理論と、ヴィゴツキー理論ヴィゴツキー理論の対比を「書くこと」でいえば、例えばどのジャンル(文章の種類)をいつ与えるべきかということにおいて取り上げられてきた。ピアジェ理論ピアジェ理論に則った考え方をすれば、子どもはまず物語を書くようになる。だから、物語を十分に書かせた後で説明的な文章を、さらに説明的な文章を書かせることがよいとする。しかし、ヴィゴツキー理論ヴィゴツキー理論に則った考え方でいけば、小さな子どもが物語を書こうとするのは、その時期に大人がたくさんの物語を読み聞かせたからにすぎないと説明できる。その証拠に、子どもはリストを作るのも好きである。説明的な文章にたくさん触れている子どもは物語よりもリストを書きたがるもの、だ、ということができる。

現代の子どもが、多くのメディアに触れて育ち、多様な経験に基づく多様な知識をもっていることを考えると、国語科で与える学習環境は、もはやピアジェ理論ピアジェ理論に則ったものでは対応が不十分になるのではないだろうか。むしろ、多様な経験や知識をもった子ども「一人一人」がどのような支援によってどこまで力を伸ばせるかという、ヴィゴツキー理論ヴィゴツキー理論に基づいた観察をもとに

指導を進めることが有効なのではないだろうか。そこに「確かな力」を保障する一つの鍵がありそうである。こうしたわけで、「一人一人に応じた指導」が「確かな力」を保障するのだとすれば、文章という形に現れたものが手元に残る「書くこと」の授業は、子ども一人一人の成長を助ける絶好の機会であろう。

「書くこと」における個に応じた指導
では、「書くこと」において個に応じた指導は、どのように実現できるだろうか。

前述の、ヴィゴツキー理論ヴィゴツキー理論に基づいた支援ということを目ざすならば、重要な点は書き手一人一人の自立を促す指導を仕組むということである。

本稿では、個に応じた指導を実現させる要素として次の四つの点を掲げたい。自己点検可能な指導のポイント、指導と評価の一致、「書く過程」におけるチェック・ポイントの設定、書き手に修正案を考えさせるコメントの四つである。

(1) 自己点検可能な指導のポイント
教師が子どもに文章を書かせる際、意識すべきポイントをどのように指示しているだろうか。「生き生きとし

た文章を書きましょつ。「や」よく思い出して書きましょつ。」とこの指示で書かせた場合、特定の具体的な技能が子ども身につくとは考えにくい。こうした指示は、意識の方向を示すものとしては適切であっても、子どもが自分の文章を読み返して点検できるほどには具体的にでないからである。「ここがこのように書けたから生き生きとした文章になった、ここがこのように書けたからよく思い出せている」と子ども自身が自覚できるような具体的なポイントを示すことが大切であろう。

例えば、本書五年生の実践事例では、次のような技能を取り上げることが提案されている。「既習の教材作品の構成を模倣する」、「一人称で書く」、「友人の二文を接続語を用いずに一文に直す」、「文の主語を省く」などである(p.14-17)。「このような技能は、子どもが自己点検あるいは他者どうしで点検し合えるほどに具体的なである。こうした自己点検可能なポイントを自覚しながら書いたり読み返したりして初めて、書き手である子どもは書く技能を確実に身につけることができるのではないだろうか。

(2) 指導と評価の一致

これは一見当然の事柄のようであるが、案外忘れられがちな事柄である。書かせる前に「会話をたくさん取り入れ

て書きましょつ。」と指示をしておき、書かせた後に「とても分かりやすい組み立てです。」などといった書き込んでしまつことがある。思いきって指導のポイントに評価のポイントを対応させることが大切である。

四年生の実践事例では、指導と評価のポイントがびつたりと一致している。「段落構成の力」をつけることが目標であるこの授業では、まず盛り込みたい内容をカードに書き出させる。そしてカードの各項目に対して形式段落をつくらせ、さらにそれを意味段落に整理させる。どのように整理するとよいかの指示は示されていないが、評価ポイントはあらかじめ与えた指示に対応している。「A、意味段落までの構成ができています。B、形式段落がきちんとでき、それらを並べることができています。C、形式段落をつくることできません。」(p.13)となっている。「このように指導と厳密に対応させた評価基準を設けることで、書き手には、自分はこの技能ができ、どの技能がまだ弱いかという自覚が育つのではないだろうか。五年生の事例執筆者も、「指導内容と対応した評価を、あくまでもストイックに行うべきである。」(p.17)と強調している。

指導と対応した評価をするためには、思いきって指導のポイントを絞ることも有効であろう。そうすると、書

き手は他の要素には気を散らさず、その技能に意識を集中させて書くことができる。

(3)「書く過程」におけるチェック・ポイントの設定
三十人余りの子どもを一人で指導するという現在の日本の指導環境においては、すべての「書く過程」で一人一人の子どもに目を配ることは難しい。しかし、あらかじめチェック・ポイントを決めて自動的に個別指導の機会を作っておけば、つまずいている子どももや戻屈している子どもにも対応することができるであろう。

一年生の実践事例では、全八時間の単元で四箇所のチェック・ポイントを設定している。「題材が見つからない子ども」、「一文がふくらまない子ども」、「自分で書き進められる子ども」、「うまく書きたせない子ども」をチェックして個別指導する機会である。それぞれで実際にウサギを抱かせたり、「五感マーク」を付けたり、インタビュアーをさせたり、書きだしの例を見せたりして、一人一人の問題に柔軟に対応している。(p.6-9)こうしたチェック・ポイントでの個別指導が成果を収めている様子が伝わってくる。

(4) 書き手に修正案を考えさせるコメント

子どもの文章にコメントをつけて返すついでに、指導者は何をねらってコメントをつけているだろうか。

どのようなコメントが有効であるかを調査したアメリカの研究で、「間違いや不適切な表現を指導者が直すより、不適切であることを指摘することとまったほうが書き手の力を伸ばす」という結果が出されている。例えば、「ここは、分かりにくいですね、違う言葉で言えますか。」など、問題を提起して修正案を書き手に考えさせるのである。遠回りのようであるが、結局は書き手を成長させる近道なのだろう。

自己点検可能な指導のポイント、指導と評価の一致、「書く過程」におけるチェック・ポイントの設定、書き手に修正案を考えさせるコメント、という四つの要素が、「個に応じた指導」を実現させるために大切であることを確認した。これらの要素は要するに、「文章をよくするため」ではなく、「書き手が自立するため」に有効であることはいつまでもない。書き手が、指導者が横になくても自分で気づいてできるようになっていくことが最終的な目標である。このような意識で行われる指導と評価が、「一人一人の確かな力」に結びつくのではないだろうか。