

科学研究費助成事業 研究成果報告書

令和 5 年 6 月 9 日現在

機関番号：16102

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2018～2022

課題番号：18K02533

研究課題名(和文)小学生を対象とした視写による作文学習の効果の検討

研究課題名(英文) Examination of the effect of copying and reading writer's writings for elementary school students

研究代表者

江川 克弘 (Egawa, Katsuhiro)

鳴門教育大学・大学院学校教育研究科・准教授

研究者番号：70633296

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,700,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、視写による作文学習を実施することで小学生の文章読解力及び作文力が高まるのかについて調査を実施した。当該学習を実施する実験群と実施しない対照群を設定し、事前と事後に文章読解力及び作文力を測定して群間比較を行った。また、実験群の担任の先生と子どもたちに当該学習の有効性についての認知を調査する質問紙調査も実施して分析を行った。

結果、文章読解力も作文力も実験群の方が高まっており、実験群の担任の先生も子どもたちも視写による作文学習は有効であると実感していることが明らかとなった。以上のことから、視写による作文学習は小学生の文章読解力も作文力も高められる可能性が高いと考えられる。

研究成果の学術的意義や社会的意義

日本の小学校教育現場では子どもの文章読解力及び作文力の低下が懸念されており、当該能力を高めることのできる学習方法が必要とされている。本研究から、視写による作文学習は小学生の文章を読む・書くことに対する動機付けも文章読解力や作文力も高めることのできる可能性の高いことが示されたので、小学校教育に積極的に導入することは有用であると考えられる。

また、視写による作文学習は子どもに辞書の使い方を教えて意味の分からない言葉を調べられるようにし、適切だと考えられる視写教材を用意できれば自学自習が可能になる。そのため、コロナ禍のような状況でも子どもは文章読解力・作文力を総合的に高めていける可能性は高いと考えられる。

研究成果の概要(英文)：In this study, I investigated whether the learning method by copying and reading writer's writings can improve the reading comprehension and writing skills of the elementary school students. Experiments were conducted by setting the experimental groups and the control groups. Pre-post surveys were conducted on these abilities and comparisons were made between the groups. And, questionnaire surveys on this learning method were conducted with the teachers and the children of experimental groups.

As a result, the reading comprehension of the experimental groups was significantly higher in the post-survey. The writing skills of the experimental groups were significantly higher in the post-survey. The experimental group's teachers and children realized that the learning method was effective. It was clarified that the learning method is highly likely to improve reading comprehension and writing skills of elementary school students.

研究分野：教授・学習心理学

キーワード：視写 音読 作文力 文章読解力

1. 研究開始当初の背景

様々な調査から、小学生は文章を的確に理解する力(以下、文章読解力)や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(以下、作文力)に課題のあることが明らかになっている。そのため、教育現場では小学生の文章読解力や作文力を高められる学習方法が必要である。そのような可能性のある学習方法を取り上げ、その効果について検討を行いたいと考え、本研究を実施することにした。

2. 研究の目的

本研究では、昔から文章上達に効果的であったため日本で実施されていた(現在はほとんど実施されていない)優れた文章(分かりやすい表現や効果的な文章構成で成り立っていると考えられる文筆家の文章等)を視写・音読するという学習方法(以下、視写による作文学習)を小学校で長期間実施してもらい、小学生の作文力が高まるのか検討することが目的の1つである。

また、長期間、視写による作文学習を実施すれば、数多くの文章を読むことになる。それゆえ、文章読解力も高まる可能性があるかと推察される。そのため、前述したことと同様に小学生の文章読解力が高まるのか検討することも本研究の目的の1つである。

3. 研究の方法

(1) 調査対象者

本研究では、視写による作文学習を長期間実施する実験群と実施しない対照群を設定し、文章読解力や作文力について群間比較を行い、当該学習の有効性を検討した。

実験群については、公立のA小学校1年生(12名)、B小学校5年生(16名)、C小学校6年生(17名)、D小学校4年生(20名)を、対照群に関しては、公立のX小学校1年生(12名)、5年生(16名)、Y小学校6年生(23名)、Z小学校4年生(23名)を調査対象者としている。

なお、後述する調査内容については、本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ない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各学校長に詳細を説明し、調査実施の許可を得ている。

(2) 調査の概要

各学年の調査スケジュールを図1に示す。なお、1・5・6年生の実験群はコロナ禍による臨時休校があったため、視写による作文学習は2月までの実施となっている。また、1年生において4月は入学直後で新しい環境にも慣れていないことから事前調査を実施することは困難であると判断し、9月に事前調査を実施するようにした。

<p>【1年生】 (両群共)9月：事前調査 3月：事後調査 (対照群)9~3月：小学校独自のモジュール学習実施 (実験群)9~2月：モジュール学習で視写による作文学習実施</p> <p>【5・6年生】 (両群共)4月：事前調査 3月：事後調査 (対照群)4~3月：各小学校独自のモジュール学習実施 (実験群)4~2月：モジュール学習で視写による作文学習実施</p> <p>【4年生】 (両群共)4月：事前調査 3月：事後調査 (対照群)4~3月：小学校独自のモジュール学習実施 (実験群)4~3月：モジュール学習で視写による作文学習実施</p>

図1 各学年の調査スケジュール

(3) 事前・事後の文章読解力調査

文章読解力調査の比較検討できるデータが揃ったのは1・4・5年生である。調査では教研式 Reading-Test(満点は1年=134点、4年=135点、5年=127点)を使用した。そして、各学年で実験群と対照群の事前から事後への文章読解力の変容について比較を行った。

なお、調査対象者が事後の文章読解力調査の前に事前の文章読解力調査の振り返りを行える機会はなかった。

(4) 事前・事後の作文力調査

作文力調査の比較検討できるデータが揃ったのは1・5・6年生である。調査では事前と事後で同一の意見文の問題(図2参照)に取り組みせ、各学年で実験群と対照群の事前から事後への後述する作文力の変容について比較を行った。

なお、調査対象者が事後の作文力調査の前に事前の作文力調査について振り返りを行える機会はなかった。

<p>【5・6年生】<制限時間 50分> ある雑誌に、「小学生は、テレビを見すぎている」という記事ののっていました。これを見て、田中さんの学校では、学年全体で「小学生のテレビの見方」について話し合うことになりました。そこで、クラスごとに、「テレビの見方について」の考えをまとめて文集にし、お互いに読み合うことにしました。あなたが、田中さんのクラスの一人だとしたら、どのように考えますか。「小学生のテレビの見方」について、あなたの考えを書きましょう。</p>
<p>【1年生】<制限時間 30分> 「がっこうでの おひるごはんは おべんとうがいい？ それとも きゅうしょくがいい？」あなたの かんがえは どちらでしょうか。かならず どちらかを えらび なぜ そうかんがえたのか りゆうも くわしく かきましょう。</p>

図2 各学年の事前・事後の意見文の問題

事前・事後の作文力調査について、本研究では江川(2011)を参考に「語法誤り」と「記述力」の2点から評価を行った。

「語法誤り」は、言葉遣いや助詞・接続詞の使い方が間違っていたり主語 述語の呼応関係に不備があったりして文章の意味が分かりにくい部分のことである。本研究では当該部分の品詞数を集計し(1品詞の誤り=1個)、5・6年生は400字中に、1年生は100字中に平均何個の誤りがあるかを調査した。

「記述力」について、本研究ではループリックを作成して評価を行った。当該のループリックを図3に示す。「記述力」の評価は評価者2名の協議によって決定している。

【5・6年生】

<p><u>発想や主題(1) 自分の考えは明確か</u> A: 自分の考えについて中心的な内容もち、読み手にもよく理解できるように文章全体で考え方に首尾一貫性がある。 B: 自分の考えについて中心的な内容をもっていることは分かるが、文章全体における考え方の首尾一貫性にやや欠けている部分がある。 C: 自分の考えについて中心的な内容を持っていることが分かりにくく、文章全体における考え方の首尾一貫性に欠けている。 D: 自分の考えについて中心的な内容を持っていることが分からず、支離滅裂である。</p>
<p><u>発想や主題(2) 分かりやすく書いているか</u> A: 自分の考えを強調するために「妥当な」理由や事例を取り上げている、テレビ視聴についての異なる意見への配慮が見られる、自分の意見への賛同を求めて読み手に呼びかけている、といった工夫が見られる。 B: 自分の考えを強調するために「概ね妥当と判断できる」理由や事例を取り上げている。 C: 自分の考えを強調するために理由や事例を取り上げてはいるものの、それらがあまり妥当ではない。 D: 自分の考えを強調するために理由や事例を取り上げていないもの、あるいは取り上げてはいるものの、それらが妥当でない。</p>

【1年生】

<p><u>自分の立場の表明 自分の立場を明確に書いているか</u> A: 自分のとった立場を明確に表明し、首尾一貫している。 B: 自分のとった立場の明確な表明はないが、首尾一貫している。 C: 自分のとった立場が首尾一貫していない。</p>
<p><u>理由の記述 分かりやすく理由を書いているか</u> A: 自分がとった立場の理由が複数記述されており、全てが分かりやすい。 B: 自分がとった立場の理由が1つ記述されており、分かりやすい。 C: 自分がとった立場の理由が複数記述されており、そのうちのいくつかが分かりにくい。 D: 自分がとった立場の理由が複数記述されており、そのうちのほとんどが分かりにくい、もしくは、自分がとった立場の理由が1つ記述されており、分かりにくい。</p>

図3 各学年の「記述力」の評価のループリック

(5) 質問紙調査

事後調査終了後、実験群の担任の先生(1・5・6年生)と子ども(5年生)に視写による作文学習の有効性についての認知を調査するため、質問紙調査を実施した。本研究では、この質問紙調査からも視写による作文学習の有効性について検討を行った。

(6) 視写による作文学習

視写による作文学習の手順を図4に示す。

丁寧な字で、できるだけ多く視写教材通りに視写する（10～15分程度）。
 視写した文章を音読する（5分程度）。視写間違いがあれば音読終了後に訂正する。
 （注）視写教材に出てきた意味の分からない言葉については、担任の先生が教える。

図4 視写による作文学習の手順

視写教材は各学年の担任の先生と相談して選定した。選定の際、「出版されているもの」「子どもが興味を持ってそうな内容のもの」「様々な文章量のもの」になるよう注意した。

視写による作文学習は止むを得ない事情がある場合を除き、授業中は毎日行ってもらった。本研究において実験群全てで全授業実施日のうち9割以上の日で視写による作文学習を行っている。

4. 研究成果

(1) 事前・事後の文章読解力調査の結果

事前・事後の文章読解力調査の結果を表1に示す。

表1 事前・事後の文章読解力調査（平均点）の結果

		1年生	4年生	5年生
事前	実験群	45.3	94.8	79.3
	対照群	57.1	96.1	85.4
事後	実験群	78.3	110.6	100.4
	対照群	74.9	108.5	98.2

（注）満点は1年＝134点、4年＝135点、5年＝127点である

各学年で事前から事後への変容について統計による分析を行った結果、視写による作文学習は文章読解力を高めるのに、4・5年生においては有効に作用し、1年生においては有効に作用する傾向があるということが分かった。以上のことから、視写による作文学習は小学生の文章読解力を高めるのに有効に作用する可能性が高いと考えられる。

視写による作文学習の「視写」においては、視写教材の文章を、ある程度の文章量（数文節程度）を黙読して記憶する。そして、当然視写する際も記憶した文節レベルで黙読することになる。また、視写教材に意味の分からない言葉が出てくれば、担任の先生が意味を教えるようにしていた。そのため、子どもは視写によって文章を文節レベルできちんと読解できていたと推察される。

視写による作文学習の「音読」においては、視写において文節レベルできちんと読解したことを統合し、その日に視写した文章というより大きなまとまりで捉えるということを行っていたのではないかと推察する。

このような一連の文章読解の仕方は普段の文章読解の仕方とは違い、格段に丁寧かつ詳細に文章を読解していると考えられる。

さらに、前述したように、視写教材は小学生が興味を持ってそうな内容のものを選定していたので実験群の子どもは視写教材を読むことに動機づけられていたと推察される。

視写による作文学習では普段より丁寧かつ詳細に文章を読解でき、文章を読むことに動機づけられていたので、実験群の子どもは文章読解力は対照群より高まったと考えられる。

(2) 事前・事後の作文力調査の結果

まず、5・6・1年生の事前・事後の「語法誤り」の調査の結果を表2に示す。各学年で事前から事後への変容について統計による分析を行った結果、視写による作文学習により実験群は対照群より「語法誤り」が減少していることが分かった。

表2 5・6・1年生の事前・事後の「語法誤り」の調査（平均個数）の結果

		5年生	6年生	1年生
事前	実験群	10.8	5.2	3.4
	対照群	9.0	5.2	3.1
事後	実験群	5.5	1.8	1.4
	対照群	10.2	5.4	4.1

（注）5・6年生は400字中、1年生は100字中の語法誤りの個数である

次に、5・6・1年生の事前・事後の「記述力」の評価の結果を表3に示す。各学年で事前から事後への変容について統計による分析を行った結果、視写による作文学習により、5・6年生において実験群は対照群より「記述力」の全て（2観点）が高まり、1年生において実験群は対照群より「理由の記述」の力が高まっていることが分かった。1年生の「自分の立場の表明」の力は実験群でも対照群でも事前においてきちんとできている子どもが多かったため、事前から事後にかけて変容する余地がなかったと考えられる。

表3 5・6・1年生の事前・事後の「記述力」の評価(%)の結果
5年生 6年生

	発想や主題(1)		発想や主題(2)		発想や主題(1)		発想や主題(2)	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
実験群	A: 25.0	68.8	A: 12.5	37.5	A: 47.1	76.5	A: 29.4	64.7
	B: 50.0	25.0	B: 43.8	50.0	B: 29.4	23.5	B: 41.2	35.3
	C: 25.0	6.3	C: 43.8	6.3	C: 23.5	0.0	C: 29.4	0.0
	D: 0.0	0.0	D: 0.0	6.3	D: 0.0	0.0	D: 0.0	0.0
対照群	A: 25.0	56.3	A: 25.0	12.5	A: 43.5	39.1	A: 8.7	13.0
	B: 68.8	37.5	B: 50.0	50.0	B: 39.1	39.1	B: 65.2	56.5
	C: 6.3	6.3	C: 25.0	37.5	C: 13.0	17.4	C: 21.7	26.1
	D: 0.0	0.0	D: 0.0	0.0	D: 4.3	4.3	D: 4.3	4.3

1年生実験群

自分の立場の表明		理由の記述	
事前	事後	事前	事後
A: 83.3	100.0	A: 0.0	58.3
B: 0.0	0.0	B: 50.0	33.3
C: 16.7	0.0	C: 0.0	8.3
		D: 50.0	0.0

1年生対照群

自分の立場の表明		理由の記述	
事前	事後	事前	事後
A: 75.0	41.7	A: 16.7	16.7
B: 0.0	8.3	B: 8.3	8.3
C: 25.0	50.0	C: 16.7	8.3
		D: 58.3	66.7

全学年の実験群で「語法誤り」が減少したり「記述力」の一部あるいは全てが高まったりしたことは、前述のような文章による表現力に課題のある現代の小学生にとって有益なことである。自分で文章を書く際、自分の身に付けている語法(誤って使用している語法も含まれる)や記述する工夫(少なかったり、稚拙であったり、効果的でなかったり etc.)を適用してしか書くことができない。そのため、誤って使用されている語法が修正されたり、記述する工夫が充実したりしないと作文力を高めることはできない。視写による作文学習はそのようなことが可能な学習方法であると推察される。

(3) 質問紙調査の結果

実験群の担任の先生は全員、視写による作文学習により子どもたちの「文章読解力」も「作文力」も高まってきていると実感していた。また、視写による作文学習はどのような特性を持つ子どもでもきちんと取り組むことのできる学習であると実感していた。

さらに、実験群の5年生の子どもは、総じて視写による作文学習は楽しかったし、熱心に取り組めるものであったと実感していた。

そして、前述のように視写による作文学習は小学生の文章読解力も作文力も高めることのできる可能性が高いことが分かっている。

以上のことから、現代の小学校教育現場に視写による作文学習を積極的に取り入れることは有用であると考えられる。

視写による作文学習において、担任の先生が指導していたのは視写教材に出てきた意味の分からない言葉の意味を教えるくらいである。子どもに辞書の使い方を教え、意味の分からない言葉を自分で調べられるようになれば、担任の先生が指導することはほとんどなくなる。あと、本研究で使用したような適切だと考えられる視写教材を用意できれば、子どもは自学自習が可能になるのである。コロナ禍のような特殊な状況におちいっても、視写による作文学習を実施すれば、子どもは自学自習で文章読解力・作文力を総合的に高めていける可能性が高いのである。

【参考文献】

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

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計0件

〔学会発表〕 計0件

〔図書〕 計0件

〔産業財産権〕

〔その他〕

-

6. 研究組織

	氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
--	---------------------------	-----------------------	----

7. 科研費を使用して開催した国際研究集会

〔国際研究集会〕 計0件

8. 本研究に関連して実施した国際共同研究の実施状況

共同研究相手国	相手方研究機関
---------	---------