

小学校国語科「書くこと」における系統性と指導の課題に関する研究 —説明的な文章を中心に—

教育実践力高度化コース 20AD010

濱崎 一成

【指導教員】 本橋 幸康 松下 元彦 飯泉 健司

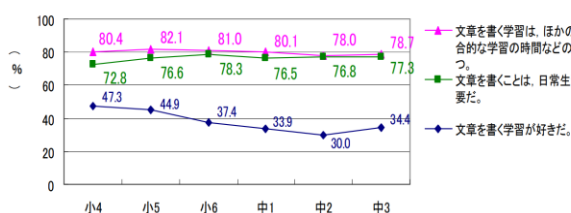
【キーワード】 「書くこと」 教科書分析 説明的な文章

1. 問題の所在と研究の目的

令和2年度より小学校において新学習指導要領が全面実施された。今回の改訂では育成を目指す資質・能力が3つの柱（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）で再整理された。育成を目指す資質・能力の実現に向け、全ての教科等の学習の基盤となる言語能力の更なる向上が求められている。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編においても「言語能力の向上は、児童の学びの質の向上や資質・能力の育成の在り方に関わる重要な課題」であるとしている¹⁾。言語能力の育成において、言葉を直接の学習対象とする国語科が果たす役割は大きいといえる。

「書くこと」は物事を論理的に整理し、相手に伝わるように表出することである。書く力については思考する力の向上は国語科だけでなく、全ての教科に影響するものである。しかし、平成29年度実施の全国学力・学習状況調査の質問紙調査において「400字詰め原稿用紙2～3枚の感想文や説明文を書くことは難しい」という質問に対して「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した小学6年生の割合は、合計で59.3%であった。²⁾また、平成17年に国立教育政策研究所が実施した「特定の課題に関する調査」の「長文記述に関する調査結果」では、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した割合が以下の表になった（表1）³⁾。

表1 児童生徒の意識



（国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査」より引用）

この表から全ての学年において、文章を書くことは他の教科等や日常生活の中で役に立つと考えている割合は高い一方で、文章を書くことが好きである割合は低くなっていることが分かる。

そこで本研究では、学校現場において「書くこと」の指導にどのような系統性が見られるのか、また改善すべき点について教科用図書（以下、「教科書」）を基に考察していく。教科書を用いる意図としては、教科書をどのように使うかについては教師に裁量があるが、多くの教師が教科書を基

に授業を構想していると推測できるためである。

2. 「書くこと」の現状

(1) 「書くこと」の理論

Hayes&Flower（1980）は認知心理学の視点から書くという行為に起こる書き手の思考プロセスをモデル化した（図1）⁴⁾。Hayes&Flowerは大学生を対象に、文章を書く過程で頭に浮かんだことを全て言語化させる発話プロトコル法を用いて、書く過程においてどのように文章が産出されるのかを明らかにした。その結果、書くという行為は「書き手の長期記憶（THE WRITER'S LONG TERM MEMORY）」、「作文過程（THE WRITING PROCESS）」、「課題状況（TASK ENVIRONMENT）」という3つの要素から構成されていることが明らかになった。またそれらの3つの要素にもそれぞれ下位要素が分類されている。「書き手の長期記憶（THE WRITER'S LONG TERM MEMORY）」には「話題についての知識（Knowledge of Topic）」、「読者についての知識（Knowledge of Audience）」、「構想の立て方についての知識（Stored Writing Plans）」がある。「作文過程（THE WRITING PROCESS）」には「プランニング（PLANNING）」、「記述（TRANSLATING）」、「推敲（REVIEWING）」がある。「課題状況（TASK ENVIRONMENT）」には「話題は何か（Topic）」、「読者は誰か（Audience）」、「動機付け（Motivating Cues）」といった「作文課題（WRITING ASSIGNMENT）」がある。また書くという行為を直接表している「作文過程（THE WRITING PROCESS）」には「モニタリング（MONITOR）」というはたらきがあるとされている。「モニタリング（MONITOR）」とは「作文過程（THE WRITING PROCESS）」の進行の全体を監視し、正しく目標に向かっていくかを確認する機能である。

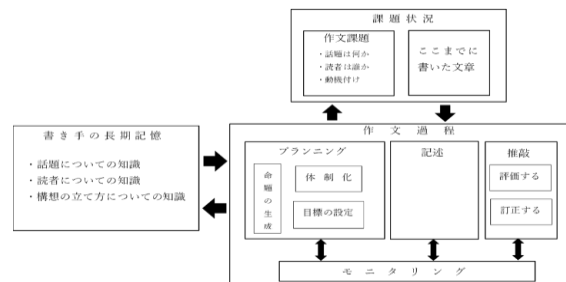


図1 文章産出過程のモデル

（Hayes&Flowerの文章産出過程のモデルを基に筆者作成）

従来、書くことの思考プロセスとして Stage Model of Writing に示される、書く前の段階（pre-writing）、実際に記述する（writing）、記述したものを推敲する（re-

writing) の3段階が順を追って一方向的に起こる「単線型段階モデル」が一般的に考えられてきた。しかし、Hayes&Flower が示した思考プロセスのモデル化によって書くという行為は「単線型段階モデル」ではなく、様々な要素が絶えず相互に干渉し合いながら文章が産出されるという非単線的で再帰的な思考プロセスであるということが示された。

安西・内田ら (1981) は小学2、3、5、6年生の子ども各10名、計40名を対象に作文を書くのにどのような方略をとっているのかを実験した。実験では子どもが書いている様子(鉛筆が止まった時間、独語、表情、外的行動など)を詳細に記録し、最後に2秒以上鉛筆が止まっていた箇所(「ポーズ」)で何を考えていたのかについての内観を被験者に報告させた。その結果、子どもの書く行為において「プラン」、「検索」、「喚起」、「言語表現化」、「読み返し」、「その他」に大別され、さらにそれらの下位カテゴリーが20個に分類されることが明らかになった。なお、各カテゴリー同士の関係性について安西・内田ら (1981) は「すべての下位カテゴリーを並記してあるが、実際のプロセスでは、それぞれが単独に生ずるのではなく、いくつかのカテゴリーが相互に関連し合って働く」としている⁵⁾。

安西・内田らが明らかにした子どもの書く行為における思考プロセスの各カテゴリーはHayes&Flowerの文章産出過程のモデルと重なる部分が多い。従って、言語や年齢の違いに関係なく、書くという行為は非単線的で再帰的な思考プロセスであるといえる。

書き方のスタイルについても分類がされている。安西・内田ら (1981) は子どもの書き方を以下の4つのスタイル(A型、B型、C型、D型)に分類している。A型はテーマに基づいて構想を立て、それに従って書いていくプラン先行型である。B型はテーマだけを決め、あとはその場その場で書くことを決めながら書いていく継次プラン型である。C型はテーマの意識は十分ではないが、書き出しの文だけ決めると、あとは局所的プランを立てながら書いていく型である。D型は思い浮かんだままに書き進めていく型である。また、それぞれの出現頻度について、2年生ではA型とD型が多く、高学年ではB型が多かったとしている。このことについて安西・内田は「作文経験が増えるに従って、作文産出時に生成された知識や文脈に依存して自由に局所的プランを立て、それだけでうまく書きすすめるようになる事を示唆しているのかもしれない」と述べている⁶⁾。一方で、植地 (2007) は「子どもたちの中には、書く力が十分に身につけていない中で、状況依存的に書き進めている子どももいるのではないかと推察している。そういった児童の場合、「テーマだけはあまるもの、子どもたちは見通しのあまりない中で、書き進めている状況にあるものと思われる。そのため自分の書いた文章を読み返した時に、自分の伝えたいことがはっきりとしない文章になっている場合がある」と指摘している⁷⁾。

(2) 「書くこと」の苦手意識と指導の課題

児童の書くことの意識については多くの研究によって明らかになっている。辻本ら (2018) が平成24~26年度に担当した小学6年生を対象とした調査において、「どのようにして書いたらよいかわからず、なかなか書き始められない」、「長い文章が書けない」、「『～して、～して、～して…』のように一文が長くなる」、「適切な接続語を使っていない」、「段落の役割が分からず、一つの段落に書くのか段落を分けて書くのか、どこで段落を分けるのか迷う」、「自分の意見や考えは書くが、明確な理由を書けない」と指摘している⁸⁾。また、川田 (2016) は「『書けない』症状の原因」として「書こうとする意欲がない」、「書く課題が理解できない(課題の情報の入力を誤る)」、「書く課題に対する既有知識が欠如している」、「書く課題と既有知識がつかない」、「書く課題と既有知識はつながっているが、それを表現できない」と指摘している⁹⁾。

稿者も大学生を対象として書くことの苦手意識を予備調査として行った。予備調査では小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編(以下、「学習指導要領解説」)に記載されている「書くこと」の学習過程(「題材の設定、情報の収集、内容の検討」、「構成の検討」、「考えの形成、記述」、「推敲」、「共有」)を基に、それぞれ書くことの苦手意識を分類した。その結果「題材の設定、情報の収集、内容の検討」で多く見られたのは「何を書いて良いかわからない」、「テーマに対して何も思わない」ということであった。「構成の検討」で多く見られたのは「書いているうちに本題からずれてしまう」、「読み手に伝わるような文章構成を考えることが難しい」、「書き始めがわからない」ということであった。「考えの形成、記述」で多く見られたのは「自分が思っていることをうまく言葉にできない」、「同じ言葉を繰り返し使ってしまう」ということであった。「推敲」で多く見られたのは「良い文章の基準が曖昧で、自分の書いた文章が果たして良い文章なのかかわからない」ということであった。「共有」で多く見られたのは「他人から評価されることに対する恐怖心がある」ということであった。以上のことから小学生や中学生を対象とした辻本や川田が挙げた書くことが苦手な子どもの意識はおおむね書くことが苦手な大学生の意識と重なり、小中学生の段階で感じる書くことに対する苦手意識はその後変わらないことを示唆している。

ここまでの児童生徒の書くことに対する様々な苦手意識は「何を書くか」と「どのように書くか」という2点に大別することができる。学習指導要領解説の「B書くこと」の学習過程を基にこれら2点を整理すると、「何を書くか」は「題材の設定、情報の収集、内容の検討」の過程による課題であり、「どのように書くか」は「構成の検討」、「考えの形成、記述」、「推敲」の過程による課題としてみるができる。

一方で、教師の「書くこと」における指導の課題も指摘されている。深谷 (2003) は「書き方を指導しない指導・評価をしない指導」、「『自由』に書かせることが多い」、「『特異な体験』を好む指導」、「『美辞麗句』を積極的に使わせる指導」、「長く書くことを高く評価する指導」を挙げてい

る¹⁰⁾。また、吉田ら(2020)は「意見文や記録文など様々な種類の文章の特徴を明示的に指導していない」、「内容を発想するための手立てを講じていない」、「メモや下書きを作ることを指導していない」と指摘している¹¹⁾。

(3) 「書くこと」における教師の指導の意識

島村ら(2004)は国語の学習指導について全国の小・中学校の教員にアンケート調査を実施している。調査の概要は以下の通りである。

<対象>

小学校3500校(8327人)、中学校1000校(1232人)

*小学校は各学年1人、中学校は国語担当教師3人

<属性>

国立0.7%、公立97.7%、私立1.6%

<経験年数>

1～9年(16.3%)、10～19年(34.2%)、20～29年(39.3%)、30～39年(10.0%)、40～49年(0.1%)

以上のことから、公立学校に10年以上の勤務経験がある教員がこの調査の大半を占めている。調査では国語の指導を4領域に分けて、それぞれの満足度を調査している。「書くこと(作文)の指導」においては「とてもうまくいっている」または「だいたいうまくいっている」と回答した割合は48.2%であった。「話すこと・聞くことの指導」が58.3%、「読むこと(読解・読書)の指導」が80.8%、「言語事項の指導」が74.0%であることを踏まえると、「書くこと」の満足度は他の領域に比べて最も低い割合となっている。

一方で、実際の指導において「書くこと」の指導にどれくらい力を入れているかという調査においては、「特に力を入れている」または「ある程度力を入れている」と回答した割合は79.1%であった。このことから島村は「力を入れている教師が多いにもかかわらず、満足度が低いのが『作文の指導』の特徴である」と指摘している¹²⁾。

3. 教科書分析

(1) 対象とする教科書

令和2年に発行された東京書籍、光村図書、教育出版の教科書で、小学校1～6年生の全てを分析対象とした。また、「書くこと」の単元のうち、稿者が学習指導要領解説「B書くこと」の言語活動例のA(「説明的な文章を書く活動」)に該当すると判断した単元について分析を行った。

(2) 分析の方法

それぞれの単元において①文種、②テーマ、③テーマの具体例の有無、④伝える相手、⑤情報収集の対象・手段、⑥内容の検討、⑦構成、⑧考えの形成・記述、⑨推敲、⑩共有の各指導事項においてどのような記述がされているのかを分析した。

(3) 結果と考察

①文種

文種に関しては各学年において様々な文種を扱っている(表2)。様々な文種を広く学習することで、児童の表現の

方法が豊かになるという良さが考えられる。一方で、6年間を通して共通して同じ文種を扱う機会がなく、児童は毎回新しい文種で文章を書いている。教師は様々な文種を体系づけて指導していくことが求められている。

表2 各学年で取り扱う文種

学年	文種
低学年	経験報告文、調査報告文、観察記録文、紹介文、説明文
中学年	調査報告文、紹介文、説明文、意見文
高学年	調査報告文、経験報告文、意見文、提案文、推薦文、書評、宣伝文

②テーマ

低学年では、身の周りの事物や出来事を扱ったテーマが多い。中学年では、地域に関する事や身の周りの仕事といった児童自身では経験することができない事柄をテーマに取り上げている。高学年では、環境問題や国際問題といった日本や世界に視野を広げたテーマが多い。さらに、身の周りの生活における課題と解決策を考えるといった日常生活の事柄をテーマにしたものもある。このように、学年が上がるに伴って、テーマの広がりが見られる(表3)。

表3 各学年のテーマ

学年	テーマ
低学年	・身の周りの出来事(学校・家・街中など) ・身の周りの生き物・自然・乗り物 ・身の周りの人・習慣
中学年	・地域の伝統、特産品、料理・身の周りの仕事・生き物の秘密・加工される食材 ・社会科見学
高学年	・環境問題・防災・国際問題・日本の文化

③テーマの具体例の有無

低学年では各社、テーマの具体例が複数示されているものが多い。テーマと具体例が重なる単元(生活科で観察した植物や図画工作科で作成したおもちゃなど)においては、テーマ例は示されていない。

中学年、高学年では、各社で違いが見られる。東京書籍は複数のテーマの具体例を示しているが、4年・上「みんなで新聞を作ろう」ではテーマの具体例が示されていない。光村図書は複数のテーマの具体例を示している。教育出版は4年・下「自分の成長を振り返って」ではテーマの具体例が2つ示されているが、他の単元では1つ示されているだけである。また、光村図書3年・上「仕事のくふう、見つけたよ」、教育出版4年・下「『不思議ずかん』を作ろう」では言葉マップを使って題材を決めるようになっており、題材を決めるための方法が示されている。高学年においては、東京書籍は意見文・提案文においては予めテーマが決められている

単元が多い。光村図書は、5年「グラフや表を用いて書こう」、5年「この本、おすすめします」についてはテーマの具体例が示されていない。教育出版ではテーマの具体例だけでなく、題材の探し方の観点を示している単元もある。

これらのように、教科書においては多くの単元で複数のテーマの具体例が示されていることが分かる。しかしながら、児童の苦手意識において「テーマが決められない」といったことが挙げられている。この背景には深谷(2003)が指摘した「『特異な体験』を好む指導」によって、児童が他人とは異なる題材で書かなければならないという意識があると推察される。そのため、教科書に示されるテーマの具体例を採用することに児童が抵抗感をもっていることが考えられる。一方で、他人と異なるテーマを選ぶことが児童の書く意欲に繋がるということも予測できる。テーマの具体例を示すだけでなく、いくつかの単元に見られたように言葉マップ等を使ってどのようにテーマを決めたのかというテーマを決めるためのプロセスを示すことで、児童が自分なりのテーマを設定することができると考えられる。

④伝える相手

誰に向けて書くかを調べたのが以下の表である(表4)。この表から、伝える相手が友達や家族といった自分と近い存在から他のクラスや学年、地域の人、不特定多数といった自分から遠い存在の相手へと変化していることが分かる。小学校学習指導要領(平成29年告示)(以下、「学習指導要領」)においては中学年から「相手や目的を意識して」とあり、相手意識を明確に指導するのは中学年からである。しかし、低学年であっても相手意識をもちながら書いていることが先行研究によって明らかになっている。当然、低学年の段階から相手意識をもたせるように指導する必要がある。また、学年によって伝える相手の広がり傾向はあるものの、多くの単元において伝える相手は「友達」となっている。「友達」という漠然とした相手意識では具体的な相手を想起することが難しい。従って、児童は相手意識が漠然としたまま書いていることが考えられる。

表4 伝える相手

学年	伝える相手
低学年	・友達・家の人・先生・下級生
中学年	・友達・家の人・地域の人・他のクラスの人 ・他の学年の人
高学年	・友達・家の人・先生・下級生(他の学年) ・地域の人・不特定多数(新聞の投書など) ・自分で決める

⑤情報収集の対象・手段

情報収集の対象・手段に関して調べたのが以下の表である(表5)。低学年では特に1年生において「思い出す」「観察する」「絵に描く」という手段が多い。多くの単元で「思い出す」ことが示されているが、どういった観点を思い出すのかを明記しているのは教育出版(1年・上「たのしかった

ことをかこう」、1年・下「見つけたよ、いきもののひみつ)」のみで、その他は明記されていない。また、どのように思い出すのかといった児童の「思い出す」ことを支える手段(例えば、これまでの撮った写真を見て思い出すなど)を明記しているものは教育出版1年・下「おもしろい出のアルバム」にのみ明記されているだけで、その他は児童の記憶のみに頼るだけになっている。

「絵を描く」という手段は観察記録文に示されている。絵を描くことは細かな観点到に注目させることができるため、観察記録文を書く上で有効な手段である。さらに幼稚園教育との接続という観点からも幼稚園教育要領(平成29年3月告示)第2章「表現」2(4)「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする(下線稿者)」や(7)「かいたり、つくったりすることを楽しみ(以下省略、下線稿者)」とあることから、幼稚園では絵で表現することが一般的であることが分かる。絵による表現は伝えたいことを一度に伝えることができる一方で、文章による表現では事柄に順序を付けなければ、伝えたいことを表現することができないという特性の違いがある。こうした表現の特性を踏まえ、まずは絵による表現で情報を収集させ、その後に順序をつけて表現させることが幼稚園教育との接続を意識した指導である。従って、観察記録文だけに限らず、その他の文種においても絵を描くことは情報収集の際の効果的な方法であるといえる。

中学年になると情報収集の対象と手段が低学年に比べて大幅に増えている。中学年と高学年では情報収集の対象と手段に変化はほとんどないが、高学年では調べる前の段階で調べ方の特徴を踏まえて調べる方法を考えたり、他の文章を手がかりにして調べる観点を考えたりといった情報の収集に見通しをもつように示されている。

表5 情報収集の対象・手段

学年	情報収集の対象と手段
低学年	・思い出す・観察する・絵に描く ・メモやカードに書き出す ・これまでに書いた文章を読み返す ・友達・先生・周りの人に聞く ・本で調べる・目次から探す
中学年	・本や資料・インターネット・インタビュー ・アンケート・写真を撮る・図や表をつくる ・他教科の学習を振り返る・図書館に行く ・関係施設で見学する・図や表で整理する
高学年	・本や資料・インターネット・パンフレット ・専門家の意見・友達と話し合う ・インタビュー・アンケート・新聞 ・実際に見学・自分の経験・写真を撮る ・図表や絵 ・調べ方の特徴を踏まえて調べる方法を考える ・どんな観点を、どんなことを調べるのかを他の文章を手がかりに考える

⑥内容の検討

内容の検討に関して調べたのが以下の表である(表6)。低学年では、題材を一つに絞り、その題材に合った材料を選んでいくことが示されている。そのための手段として観点に分けてメモを書き出したり、似ているメモを整理したりすることが示されている。中学年では、友達の知っていることや知らないことを予想したり、目的に応じた理由や事例を選んだりすることが示されている。そのための手段として、見出しをつけメモをし情報を整理することや、一つの観点で比べること、説明が足りないところは加筆することなどがある。高学年では、自分の意見と理由を考慮することや必要な資料を選ぶこと、反論を考慮することが示されている。

以上を踏まえると、内容を検討する際に、低学年では自分の書きたいことに合わせて材料を選ぶ。中学年では相手や目的を考えて材料を選ぶ。高学年では自分の主張を相手や目的に合わせて伝えるための材料を選んでいるということが分かる。

表6 内容の検討

学年	内容の検討
低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・題材を一つにする ・書くこと(材料)を決める ・表を使って比較する ・理由を考える ・観点に分けてメモを書き出す ・似ているメモをくっつけて並べる(メモの整理)
中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・友達が知っていること、知らないことを予想する ・知りたいことをはっきりさせる ・できるだけ多くメモに書き出す ・見出しをつけてメモ ・箇条書きでメモ ・一つの観点で比べる ・大事なものをいくつか選ぶ ・目的に応じた理由や事例を選ぶ ・伝えたいことに合った資料を選ぶ ・友達からもっと知りたいことを聞く ・情報の正確さを確かめる ・説明が足りないところに加筆する ・出典を明記する
高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・知りたいことを決める ・伝える相手を想起する ・自分の意見と理由を考える ・反対意見を予想する ・反対意見に対する反論を考える ・複数の資料を基に自分の考えをもつ。 ・必要な情報を選ぶ ・資料を読み、疑問をもち、さらに自分で調べる。 ・事実からその原因を考える ・自分の考えに合うか考える

<ul style="list-style-type: none"> ・情報を再度集め直す ・考えが変化したり新たな考えを加筆する ・出典を明記する

⑦構成

各単元の構成に関して調べたのが以下の表である(表7)。低学年では学習指導要領において「事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること」と示されているように、出来事の順序や作り方の手順といった順序を意識して構成するように示されている。また、「始め—中—終わり」を使って構成を考えるのは2年生から行われている。しかし、1年生においても最初の一文で伝えることの大体を書き、二文目以降から事柄の順序や詳しい説明をし、文章の最後で感想を書いている単元が多く、「始め—中—終わり」を意識した構成となっていることが分かる。

中学年では文種や表現媒体(レポートやリーフレットなど)によって何をどこに書くのかが示されている。「始め—中—終わり」だけでなく、章立てをして書く形式もある。また、意見文を扱った光村図書4年・下「もしものときにそなえよう」では理由を挙げて説明したモデル文と事例を挙げて説明したモデル文の2種類のモデル文を示し、書き方の工夫を考えさせるようになっている。

高学年では、さらに多くの文種や表現媒体を取り扱い、それぞれにおいて構成例が示されている。意見文、提案文において統轄する内容を位置づける箇所については、全ての単元で双括弧が採用されている。

これらのように文種による構成の違いがあり、同じ文種でも表現媒体によって構成の違いがある。構成に関して篠原(2021)は「学習者が汎用的に文章の書き方を学ぶには、文章の分類が詳細すぎて、指導に効果的とはいえない」と指摘している¹³⁾。また、稿者が大学生に行った予備調査でも「はじめ→中→おわりの流れで構成すると良いというのはわかるが、実際に自分が文章を書くとなると具体的に何を書けばよいのか悩む」という苦手意識がみられた。小学校で取り扱う文種や表現媒体の多さに伴う構成の複雑さが児童の系統的な「書くこと」の学習を難しくしている要因であるといえる。

表7 構成

学年	構成
低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・出来事の順序 ・事柄の順序 ・遊び方の順序 ・作り方の順序 <p><始め：説明する事柄></p> <ul style="list-style-type: none"> ・伝えたいこと・紹介する人・知らせたいこと・出来事・見つけたものなど <p><中：詳しい説明></p> <ul style="list-style-type: none"> ・事柄の順序・出来事の順序・大きさ・色・形など <p><終わり：まとめ></p>

	・感想・呼びかけ・願望
中学年	<レポート> 1 調べたきっかけや理由 2 調べ方 3 調べて分かったこと 4 まとめ <リーフレット> 1 紹介するもの、おすすめする理由 2 魅力や事例 3 まとめ <意見文> 始め：主張 中：理由、事例 終わり：主張 ※双括型 <経験報告文> 始め：出来事の始まり、きっかけ 中：中心場面 終わり：振り返り、意気込み <新聞>
高学年	<意見文> (序論) 自分の主張、課題提起 (本論) 理由、事例、予想される反論、反論への対応 (結論) まとめ、自分の主張 ※双括型 <提案文> 始め：話題提示 中：提示のきっかけ、提案内容とその効果、提案理由 終わり：まとめ ※双括型 <意見文> (序論) 自分の主張、課題提起 (本論) 理由、事例、予想される反論、反論への対応 (結論) まとめ、自分の主張 ※双括型 <調査報告文> 1 話題の提示 2 詳しい説明 事例・引用、原因・図による説明、解決策・事例 3 まとめ <パンフレット><ポスター><書評> <レポート><推薦文>

⑧ 考えの形成・記述

考えの形成・記述について調べたのが以下の表である(表8)。低学年では一文の意味を明確にすることに加えて、時間や事柄の順序を明確にするといった内容のまとまりを意識することで自分の考えの形成していく過程が示されている。中学年では、自分の考えを支える理由や事例を示す過程で考えの形成を行っている。高学年では、目的や意図を考え、自分の意見を支える資料を引用する過程で自分の考えの形成を行っている。

本橋(2021)は「試行錯誤しながら文章を書き、自分の考えを形にしていく過程の中で考えの深まりや変容を実感できる学習指導を工夫したい」と述べている¹⁴⁾。考えの深まりや変容を実感できる学習指導の一つには下書きを書くということが考えられる。下書きを書くことで試行錯誤しながら文章を書いていく過程を残すことができるためである。学習指導要領解説にも中学年「書くこと」のエで「児童自身が間違いなどを正したり、よりよい表現に書き直したりすることによって整った文章になることが実感できるように、例えば、下書きと推敲後の文章を比べるなどの工夫をすることが考えられる」とある。しかし、教科書において下書きを掲載している単元は少ないのが現状である。

表8 考えの形成・記述

学年	考えの形成・記述
低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・一文の意味を明確にする ・語と語や文と文のつながりを意識する ・時間の順序を表す言葉を使う ・事柄の順序を表す言葉を使う ・内容のまとまりが明確かを意識する ・長音・拗音・促音・撥音の使い方 ・助詞「は」「へ」及び「を」の使い方 ・文末に句点を打つ ・読点の使い方 ・会話文の「」の使い方 ・その他の「」の使い方 ・ひらがなを正しく書く ・カタカナで書く語の種類 ・主語と述語の係り受け ・敬体に慣れる
中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・考えを支える理由を示す ・考えを支える事例を挙げる ・敬体と常体(文末表現) ・引用の仕方 ・出典の示し方
高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・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 ・事実と感想、意見を区別して書く(文末表現に気をつける) ・引用の仕方(①引用の目的を明確にする②原文を正確に引用する③引用部分と自分の考えを明確にする④適切な量)

	<ul style="list-style-type: none"> ・出典の示し方 ・図表やグラフを用いる
--	--

⑨推敲

推敲の観点調べたのが以下の表である(表9)。低学年においてはほとんどの単元において表記に関することが推敲の観点に挙げられている。内容に関する推敲の観点は光村図書2年・下「おもちゃの作り方をせつめいしよう」で「わかりやすい順序であるか」、「使っている言葉は分かりやすいか」といった観点が示されているのみで、他の単元では内容に関する記述は見られない。中学年からは表記だけでなく、内容に関する観点が示されている。高学年では表記に関する観点はほとんどなく、内容に関する観点が示されている。このことから、推敲の観点は低学年で表記に関することに重点が置かれ、中学年、高学年になるにつれて、内容に関することに推敲の重点が移行していることが分かる。しかし、低学年の段階から表記だけでなく、事柄や時間の順序といった内容に関しても推敲をさせることが必要である。

低学年の段階から文章を読み返す習慣をつけさせ、中学年以降では読み返しながらかくことや、書き終わった後に赤字で加筆修正させるといった書くことの再帰的なプロセスを児童に意識させている点は評価できる。

表9 推敲の観点

学年	推敲の観点
低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を読み返す習慣をつける(音読する) <表記> <ul style="list-style-type: none"> ・「」・句読点・助詞・長音・拗音・促音・撥音・敬体常体の一致・作文用紙の書き方・習った漢字を使っているか <内容>(光村のみ) <ul style="list-style-type: none"> ・分かりやすい順序か ・使っている言葉は分かりやすいか ・絵や写真は文章と合っているか
中学年	<表記> <ul style="list-style-type: none"> ・句読点や会話文 ・主語と述語の係り受け ・接続する語句の使い方 ・敬体と常体の一致 ・文字の書き間違い ・文末表現 <内容> <ul style="list-style-type: none"> ・情報の正確さ ・事実と思ったことを書き分ける ・伝えたいことの中心を明確にする ・伝えたいことに合わせて段落をつくる ・中心となる場面を詳しく書く ・例を示す順番 ・表現の工夫 ※読み返しながらかく

	※下書きや原稿を読み返す
高学年	<内容> <ul style="list-style-type: none"> ・事実と意見が区別できているか ・伝えたいことに合った表現や構成か ・意見に合わせた根拠か ・必要な情報の引用をしているか ・読み手のことを考えているか ・伝わりにくい言葉や表現はないか ・文が長すぎているか ・詳しく書くところと簡単に書くところを考えているか ※書き直しを赤字で書き込む

⑩共有

共有の観点について調べたのが以下の表である(表10)。共有の目的は学習指導要領において「自分の文章の内容や表現のよいところを見付ける」とこととされている。低学年では、友達の文章を読んで感想を伝えることと分かりやすい順番であるかといった構成に関する観点が挙げられている。東京書籍2年・下「『ことばのアルバム』をつくろう」ではどうして分かりやすいのか、伝わりやすいのかを考えるという観点が示されている。中学年では、感想を伝える際に相手の文章から具体的な根拠を示すことや書きぶりや段落構成に関する観点が挙げられている。また、友達の感想から気が付いた自分の文章の良さを考えることが示されている。高学年では意見と理由がはっきりしているかや自分の意見と比べること、こうすれば良くなることを伝え合ったり、助言したりするといった相手の文章を批判的に読みながら相手の良さを見付けることに重きが置かれている。

一方で、ほとんどの単元において、書き終えた文章を読み、相手の文章の良さを検討するようになっている。書き上がった文章を読むだけでは、文章が書き上がるまでのプロセスが見えにくい。国立教育政策研究所教育課程研究センター「令和3年度 全国学力・学習状況調査の結果を踏まえた小学校授業アイデア例」では構成や下書きなどの各指導事項において共有を行っている例が示されている。学習指導要領解説にも「書き終えた文章に加えて、(中略)学習過程の各段階のメモなどについても共有すること」とある。

書くことのプロセスの各段階において共有の機会を設けることで、それぞれの段階における相手や自分の良さを見付けやすくなる。また、書き上がった文章を読む際にも、より具体的な根拠を示し共有することができるようになる。

表10 共有の観点

学年	共有の観点
低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の文章の良いところを見付ける <伝え合う> <ul style="list-style-type: none"> ・思ったこと ・初めて知ったこと ・もっと知りたいところ

	<ul style="list-style-type: none"> ・分かりやすいなと思ったところ ・分かりやすい順番であるところ ・工夫しているなと思ったところ ・すてきだなと思ったところ <p><考える></p> <ul style="list-style-type: none"> ・どうして分かりやすいのか、伝わりやすいのか ・友達の文章のまねしたいところ
中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の文章の良いところを見付ける <p><伝え合う></p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の文章を具体的に示して感想を述べる ・内容についての感想（おもしろかったところ、なるほどなと思ったところ） ・書きぶりについての良さ ・説明の仕方（段落構成等）についての良さ <p><考える></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の文章から真似したいところ ・友達の感想から気付いた自分の文章の良さ ・書き手が何を伝えたいのか <p><質問する></p> <ul style="list-style-type: none"> ・気になることや詳しく知りたいこと
高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の文章の良いところを見付ける <p><伝え合う></p> <ul style="list-style-type: none"> ・意見と理由がはっきりしている ・反対意見を予想している ・構成の分かりやすさ ・グラフや表、資料の使い方 ・提案のきっかけについての感想 ・提案内容の実現性 ・自分の意見と比べる ・友達の文章の参考になるところ ・表記の工夫 ・表現の良さ ・自分が工夫したところ <p><考える></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の文章の真似したいところ <p><助言></p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっとこうすれば良くなる場所

4. まとめ

本研究では、教科書の「書くこと」の単元を分析し、「書くこと」の系統性と指導の課題を明らかにした。テーマ、伝える相手、情報収集の対象・手段、内容の検討、推敲、共有のプロセスにおいては系統性が明らかになった。一方で、指導の課題として、(1)児童自身が書くテーマを決める手立ての指導が少ないこと、(2)多くの単元で伝える相手が「友達」となっており、具体的な相手意識をもっていないおそれがあること、(3)文種の多様さに伴って系統性が意識されにくく、構成にも系統性がないこと(4)考えの形成・記述や共有で有効だと考えられる下書きを掲載している単元が少ないこ

とということが明らかになった。

今後の課題として、本研究で明らかになった「書くこと」の系統性や指導の課題を踏まえた具体的な授業実践について考察を深めたい。

(引用文献)

- 1) 文部科学省 (2018), 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編, 東洋館出版社, p. 49.
- 2) 国立教育政策研究所, 平成 29 年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料【全国版/小学校】
- 3) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2006), 特定の課題に関する調査 (国語) 調査結果 (小学校・中学校)
- 4) Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Process. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*, pp. 3-30.
- 5) 安西祐一郎・内田伸子 (1981), 子どもはいつか作文を書くか?, 教育心理学研究 29 (4), p. 327.
- 6) 同上, p. 328.
- 7) 植地洋子 (2007), 国語科における小中 9 年間の「書くこと」の系統性を踏まえた具体的な指導・支援の在り方—自分の考えを明確にした文章を書く力を育てるために—, 京都市教育総合センター研究紀要, 報告 517, p. 10.
- 8) 辻本正幸・佐藤浩一・武井英夫・田村充 (2018), 小学校第 4 学年において説明文の作文を促す指導—2 認知心理学からのアプローチ—, 群馬大学教育実践研究 35, pp. 231-244.
- 9) 川田英之 (2016), 国語科の書くことが苦手な生徒へのシンキング・ツールによる支援の効果の検証, 香川大学教育実践総合研究 32, p. 2.
- 10) 深谷幸恵 (2003), 論理的思考力を育てる表現の指導—小学校の発達段階に応じた作文指導—, 全国大学国語教育学会発表要旨集 104, pp. 156-159.
- 11) 吉田和樹・佐藤浩一・田村充 (2020), 思考ツールを生かして文章を書く力を育てる中学校国語の授業, 群馬大学教育実践研究 37, pp. 267-276.
- 12) 島村直巳 (2004) 国語学習指導アンケート : 1 万人の教師の回答結果, 全国大学国語教育学会国語科教育研究 : 大会研究発表要旨集, 107 巻, pp. 15-18.
- 13) 篠原京子 (2021), 小学校国語科「書くこと」における論理的思考力の育成—小学校からの小論文指導を通して—, 東京未来大学研究紀要 Vol. 15, pp. 59-67.
- 14) 本橋幸康 (2021), 実践国語研究 2021 年 6/7 月号, 明治図書, P61.

(参考文献)

- ・内田伸子 (1990), 子どもの文章 書くこと考えること, 東京大学出版会, pp. 162-177.
- ・清道亜津子 (2013), 書くことの教育における理論知と実践知の統合, 溪水社, pp. 3-230.
- ・倉澤栄吉・野地潤家 (2012), 朝倉国語教育講座 4 書くことの教育 (普及版), 朝倉書店.