

論理的な文章を書く力を育成する指導法の工夫 －「書くことの手引」の作成と活用－

串本町立潮岬小学校
教諭 和田 和美

【要旨】

本研究では、児童に論理的な文章を書く力を付けるための手立てとして、児童が単元を学習する際、児童自らが、「書くことの手引」を作成し、学習場面でその手引を活用する方法等を検討、実践し、そこから得られた効果的な指導法を提案する。「読む」教材において読み取った内容を児童自らが「書くことの手引」にまとめる活動を取り入れることで、児童に「書く活動」を自分の課題と捉えさせ、論理的な文章の「書き方」を「型」として習得させることで、書くことの基礎的な力の定着を図った。結果、文章全体の構成や説明的な文章の「中」の内容や書き方を捉え、文章構成をふまえた文章を書くことができた。

【キーワード】

論理的な文章 児童による「書くことの手引」の作成 「型」の活用 「読む」と「書く」を関連づけた学習計画

1 研究の目的

本研究の目的は、児童に論理的な文章を書く力を付けさせるための手立てとして、学習する単元において児童自らが、「書くことの手引」を作成し、学習場面でその手引を活用する方法等を検討、実践し、そこから得られた効果的な指導法を提案することである。

書くことの授業における筆者の課題を、次の4点にまとめる。

- ・説明文教材における論理的な文章を書く力を系統的に押さえられていなかった。
- ・児童に目的意識、相手意識を十分もたせずに取り組んでいた。
- ・授業中、個別対応の時間が多くなっていた。
- ・「書き方」についての指導が曖昧になっていた。

これまでの説明文教材を扱った授業において、筆者は、論理的な文章を書く力を付けさせるために必要な内容を系統的に押さえ、各学年のその単元で身に付けさせたい力に着目した授業をすることができていなかった。そのため、「書く」学習において「何を」「どのように」書かせたいのかが曖昧になり、児童に筋道立てた文章を意識させる指導ができていなかった。「書く」活動を行う際には、筆者が、教科書の指導内容を参考に、書くためのポイントをまとめた手引を児童に提示して指導を行ってきた。しかしながら、この手引を使って書くことができる児童がいる一方、手引に示されていることを自分の課題と照らし合わせることができず、手引から必要な情報を取り出すことが難しい児童がいた。

これらの課題を解決するため、本研究では、単元の学習で身につけさせたい内容を系統的に押さえた学習を計画する。その中で、児童自らが、「書くことの手引」を作成するという活動を取り入れることで、児童に「書く活動」を自分の課題と捉えさせ、何を書くのか、どのように書くのかという「書き方」を意識させながら学習に取り組ませる。

これらを通して、児童の文章を書く力の育成に繋がりたいと考えた。また、「書く活動」を自分の課題として捉え、単元終了まで意欲的に活動できるよう目的意識、相手意識をもたせるしかけもあわせて考えていきたい。

2 書く力を育成するための手立て

(1) 「読む」と「書く」を関連付けた学習計画

大村(1983)は、書く活動を充実させるためには、書く活動を行う前にどのように書かせるかということから工夫していくべきであると述べている。また、北(2011)も、書くということは、単なる「活動」であって、書く内容が備わって初めて「書く活動」が成立すると述べている。そのため、本研究では、論理的な文章を書かせるために「読む」ことと「書く」ことを関連付けて扱うこととする。二学期の説明文教材について、光村図書2年生以上の教科書では、「読む」教材と「書く」教材を一つの単元として組み合わせるよう配列されている。「読む」活動、「書く」活動のそれぞれで「どんな力を身に付けさせたいのか」を明確にし、「読む」活動が、「書く」活動へと繋がる単元計画を作成する。

(2) 「型」の活用

大森(2009)は、論理的な記述力を育成するためには、情報の取り出しと解釈を的確にできるようにしなければならないと述べ、そのために「型を提示して型を使わせる」ことが有効であると述べている。また、田中(2011)は、「考えたり表現したりするための型を教えて、それを個性的に活用させる」と述べ、多様な情報活用の型を身に付けることが基礎学力の定着を可能にしている。また、「型」を使って書く力をつける学習は、堀江(2010)が、書く力を伸ばすために「言葉のワザ」という形で「付けたい力」を明示する工夫を行っている。兵藤(2012) (注1)らも「手引」や「アイテム」「わざ」「説明のこつ」といった形で「型」を活用した取組を行い、文章の組み立てや記述、推敲の場面において「活用することで、一人一人の書く力を高め、自分の考えを明確にして伝える力を育むのに有効に働いたと考える」とまとめている。

本研究では、「読む」活動の中で、「身に付けさせたい力」を「型」として取り入れることで習得させ、「書く」活動で、その「型」を活用して課題を解決する場面を設定する。「書くことの手引」を作成するという事は、論理的な文章を書く力を育成するための「型」を習得させ、活用させるための具体的な取り組みである。

(3) 「書くことの手引」

「書くことの手引」作成にあたっては、上記の先行研究・実践を参考とした。

本研究では、指導者である教員が「手引」を作成し提示するのではなく、学習者である児童が自ら手引を作成する活動を取り入れる。その中で、「読む教材」から文章の構成を「はじめ・中・終わり」と捉え、「中」の文章を論理的に並べるための根拠を読み取り、それを「書くためのわざ」として捉え、「書くことの手引」を作成する。

なお、「書くことの手引」を作成させる際には、掲載する情報が多くなりすぎないように、文章を書くための必要な項目に焦点化させたいうえで以下に留意して「書くことの手引」を作成させる。

- 学習のはじめに、なぜこの学習をするのか、何のために書くのか、誰が読むのかといった目的意識・相手意識を児童にしっかり持たせる。また、何をどれくらい書かせたいのかという到達目標を指導者が明確に持って「書くことの手引」を作成させる。
- 「書くこと」へと繋がる「読む」学習を計画し、「読む」学習の中で段落や文章の構成、つなぎ言葉の活用や文末表現など、書くための工夫が読み取れるように「書くことの手引」を作成させる。
- 「書く」段階において、一度にたくさんの情報を提示し、作成させるのではなく、「読む」段階から「書く」活動を意識し、一時間に1～2事項ずつ書くためのわざを読み取っていき、「書くことの手引」を作成させる。

また、学習指導要領をもとに、論理的な文章を書くために各学年で身に付けさせたい力を系統表にして筆者がまとめたものを、表1に示す。各学年で書くために付けたい力を明確にして、各学年間の指導に系統性をもたせたい。

表1 論理的な文章を書く力 系統表

低学年	「はじめ・中・おわり」の構成に基づき、時間的な順序や事柄に気を付けて文章を書くことができる。
中学年	読み手に伝わるように、段落相互の関係等に注意して文章を書くことができる。
高学年	読み手を納得させられるように、文章全体の構成の効果を考えて書くことができる。

3 所属校における授業研究

(1) 授業研究の概要

所属校における授業研究の概要は以下のとおりである。

- ア 日程 平成26年11月11日(火)～11月25日(火)
- イ 学年 第3学年 (25名)
- ウ 単元名 せつめいのしかたを考えよう
- エ 教材名 「すがたをかえる大豆」(読む)
「食べ物のひみつを教えます」(書く)

本単元の読む教材「すがたをかえる大豆」で、「書くための型」となる「はじめ・中・終わり」の文章の構成や論理的に文章を構成するためのつなぎ言葉の活用、文末表現の工夫などを習得し、「書くための手引」(表2)を作成する。その後、書く教材「食べ物のひみつを教えます」において、作成した「書くための手引」を活用して、読み手に伝わるように段落相互の関係等に注意して文章を書くことができることを、「書く」活動で付けたい力と設定する。

研究の効果分析については、学習過程における毎時間の児童のノートの振り返りや単元終了後の振り返り、成果物から検証することとする。

表2 「書くことの手引」

終わり	中	はじめ	組立
<ul style="list-style-type: none"> ・まとめ よいところ(理由) 感想 	<ul style="list-style-type: none"> ・「美しい」 三つ～五つ 「食品」 「作り方」 ・内容 「くふう」 	<ul style="list-style-type: none"> 理由 紹介したい理由 知ってもらいたい 話題 これから説明する 	<p>書くこと</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○まとめの言葉 ・このように、～です。 ・～からです。 	<ul style="list-style-type: none"> ○文の終わりの言葉 ～です。～ます。 ・これらのほかに、 ・さらに、 ・また、 ・つぎに、 ・いちばんわかりやすいのは、まず、 ○じゅん番を表す言葉 ・すがた(形)がかわっていくじゅん番 ・だんだんちがう食品にかわっていくじゅん番 ・手間ひま(時間)がかかるじゅん番 	<ul style="list-style-type: none"> ○文のじゅん番 一文目・・・「くふう」 二文目・・・「作り方」と「食品」 ○「くふう」をならべるじゅん番 ・「くふう」がかわっていくじゅん番 ・「くふう」がかわっていくじゅん番 ・「くふう」がかわっていくじゅん番 ・「くふう」がかわっていくじゅん番 ・「くふう」がかわっていくじゅん番 	<p>書くためのわざ</p> <ul style="list-style-type: none"> ○書きはじめの言葉 □□は、いろいろな食品にすがたをかえています。 ・なんだか分かりますか。それは、□□です。

※ 右端の項目「組立」「書くこと」「書くためのわざ」以外の内容は、「読む」学習の中で児童が記入する。

(2) 「書くことの手引」の作成と活用、及び授業の評価

「書くことの手引」は、「読む」と「書く」を関連付けた単元計画（表3）の第二次の第2時から第7時で「書くためのわざ」を読み取り、作成した。そして、第三次の第8時から第12時の「書く」活動において必要な情報を確認したり、選択したりしながら文章を作成する際に活用した。

表3 単元計画

次	時	学 習 活 動	
第一 次	1	(読) 「食べ物のみみつを教えます」を読み、学習の見通しをもつ。 「すがたをかえる大豆」の大体の内容を知る。	
第二 次	2	(読) 「はじめ・中・終わり」で説明されていることを整理しながら、文章全体の組み立てを捉える。 (手) 「はじめ」「中」「終わり」を書き入れる。	「書くことの手引」の作成
	3	(読) 「はじめ」と「終わり」に書かれてある内容を読み取る。 (手) 「はじめ」と「終わり」に入る例文や内容を書き入れる	
	4 5	(読) 「中」に書かれてある「くふう」「作り方」「食品」を読み取る。 (手) 「中」の文章の内容「くふう・作り方・食品」を書き入れる。 文の構成 1文目「くふう」 2文目「作り方」と「食品」	
	6	(読) 筆者の「中」の段落の構成の理由を読み取る。 (手) 文章の構成 「そのままの」→「ちがう形」→「ちがう食品」	
	7	(読) 「つなぎ言葉」の役割に気を付けながら「中」の説明の仕方を整理する。 (手) 「中」で使われていた「つなぎ言葉」を書き入れる。	
	第三 次	8 9	
10 11 12		(書) 「中」の内容を整理し、短冊に書く。 「はじめ」と「終わり」の内容を選択し、短冊に書く。 文章全体の構成を考えながら短冊を並べ替え、つなぎ言葉を書き入れる。	
13		文章全体を読み直し（自分で、グループで）、清書する。	
14		作った文章を発表し、交流する。	

※ 「読」は、教材「すがたをかえる大豆」で読み取る内容、「手」は、「書くことの手引」に記入する内容、「書」は、「書くことの手引」を活用して書くことを示している。

児童が、「書くことの手引」を活用して作成した成果物について、以下の5つの観点をもとに（A）よくできている、（B）できている、（C）できていない、で評価した。表4は、この結果をまとめたものである。

それぞれの観点について、授業内容を紹介しながら分析する。

【観点① 「はじめ・中・終わり」の構成に気を付けて書けている】

文章全体の構成「はじめ」の話題提示の例文、「終わり」のまとめのつなぎ言葉などを、第2時と第3時で読み取りを行った。読み取ったことを「書くことの手引」として作成し、可視化することで、文章全体が3つの構成に分かれていることや「中」でくわしく説

表4 成果物の評価結果（n=25）

観 点	評価 (A、B)
① 「はじめ（課題提示）・中（課題を受けた例示）・終わり（まとめ）」の構成に気を付けて書けている	84%
② 「中」に3つ以上のくふうが書けている	88%
③ 一段落一内容が書けている	92%
④ つなぎ言葉を使って論理的に書けている	80%
⑤ 文末表現を敬体で書けている	100%

明するため、当然「中」の内容が多くなることが分かったと考えられる。

その結果、「はじめ」には、話題の提示、「中」は、話題について例を挙げて示し、「終わり」には、まとめや筆者の感想を書くなど、どのような内容を書けばよいのか大まかに掴んで書くことができた。

【観点② 「中」に3つ以上のくふうが書けている、③ 一段落一内容が書けている】

第4、5時で「中」には、5つの「くふう」が書かれてあることや一段落に一つずつ「くふう」「作り方」「食品」について、それぞれの段落に書かれてあることを読み取っていった。また、それぞれの段落の一文目には「くふう」の文があり、その後、「作り方」と「食品」が書かれてあることを読み取り、文の順番の規則性に気づき、児童が、「書くことの手引」に書き込んだ。

「書く」活動を行う際には、読み取った「書くためのわざ」(内容、例の数、文の順番)を「書くことの手引」で確認した。さらに、一段落に一つの内容を書くことをより意識させるために「書くことの手引」に加え、短冊を活用することにした。そうすることで、段落にあたる例を挙げて書く数が、短冊の枚数で分かるようにした。

この結果、全体の文章を構成するときや清書するとき段落を意識して書けるようになり、9割以上の児童が、3～5つの「くふう」について書けていた。しかし、「くふう、作り方、食品」で一つの内容と捉えたときに、内容が重複して書かれてあるものがあり、分類すると、2つしか書けていない児童もいた。3～5つという例の数については、読む教材「すがたをかえる大豆」で5つ、書く教材「食べ物のひみつを教えます」では3つ、それぞれ例が書かれてあるため、これをもとに設定した。

【観点④ つなぎ言葉を使って論理的に書けている】

第6時で、「中」の段落を並列の関係ではなく論理的に構成されていることを読み取り、段落同士をつなぎ言葉の働きについて捉え、段落を並べ替える時の根拠として「書くことの手引」に書き入れた。「つなぎ言葉を使って論理的に書けている」かどうかは、「つなぎ言葉の意味を考えながら活用している」「『中』のすがたをかえる食品の例が『読む』学習で読み取った理由(「書くことの手引」に示されているわざ)をもとに、自分なりの根拠で並べている」の2つを評価の基準として判断した。このことも、「書くためのわざ」として「書くことの手引」に書き入れた。

「いちばん分かりやすいのは」というつなぎ言葉を使った例では、卵を材料に選んだ児童は、卵かけご飯や目玉焼きなど、魚を材料に選んだ児童は、ひものやさしみなど、姿形がそのままのものや調理にあまり時間のかからないものが選択して書かれてあり、このことから、児童は意味を捉えた上で活用していたことが分かり、ほとんどの児童が書けていた。また、「これらのほかに」

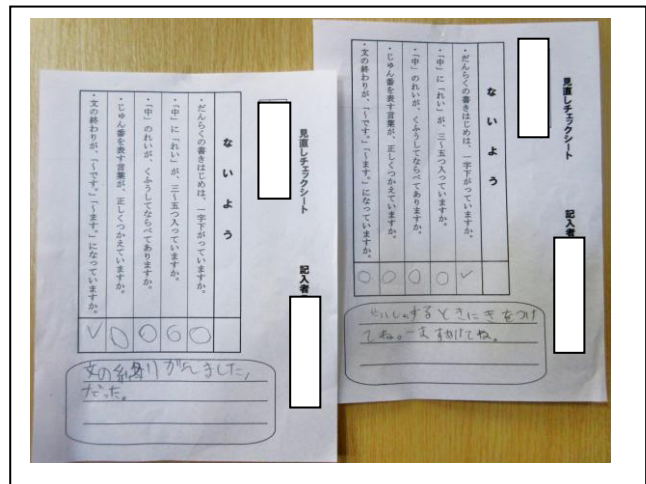


図1 見直しチェックシート

を使って書いていた児童は、「読む」

活動の中で、明らかに違う食品について書かれてあることを捉えた上で活用していたことが成果物から分かる。しかし、「次に」、「また」、「さらに」の活用については、「いちばん分かりやすいのは」で書かれていた食品との繋がりやつなぎ言葉が表す順番の意味などを捉えられておらず、「読み」の段落において、児童に定着させることができていなかったと考える。

【観点⑤ 文末表現を敬体で書けている】

「読む」の段階での読み取りや音読、「書くことの手引」で「書くためのわざ」として意識させたこと、清書する際、推敲を行いチェックシート(図1)を使って確認し合ったことでほぼ全員が書けていた。

4 成果と課題

授業研究における毎時間の授業後の児童のノートの振り返りや単元終了時の振り返りシートには、「手引を使うと『はじめ』『中』『終わり』が分かってきた。3つに分けると、文が分けられて作りやすい。」「前までは、思ったことを書いていたけど、(中に書く文が)工夫から食品と作り方にすると分かった。」また、「読む」学習の中で、「書くためのわざは、図かんを作るときに役立つと思った。」と記されていた。

このことから、児童は、「書くことの手引」を作成することで、「何を」「どのように」書けばいいのかを捉えることができたのではないかと考える。また、手引という形で、ワークシートに書き込んでいったことで、文章全体の構成や内容が可視化されたことも児童にはわかりやすかったのではないかと考える。

成果物を見ると、読み取った「書くことの手引」の内容に自分なりのアレンジを加え、「食べ物のひみつ」図かんを書くことができた児童がいた。書く活動において、「型」を取り入れ活用することは、書くための基礎を分かりやすく示すとともに、さらに、個々の力量に応じた力をも引き出すことができると考える。

「書くことの手引」の活用は、書く活動の場面において、学習のはじめにその時間に学習する内容を確認する程度にとどまる児童がいた。しかし、その確認の場面において、「書くことの手引」を活用しなくても書く内容を把握している発言がみられた。このことから、「読み」の段階において、「書くことの手引」を作成していくという活動を行ったことで、児童は、この単元で何を学んだのかが分かり、その後の書く活動において学習した内容を意識でき、自分の課題として捉え、取り組むことができたと考える。また、短冊(図2)の活用は、「中」の段落の構成を考えたり、段落のまとめや内容(一段落一事項)を意識して書くことに効果的であった。下書きから清書までの流れがスムーズに進められたことも成果として挙げられる。

今回の授業研究では、論理的に文章を構成するためのつなぎ言葉を、意味を捉えた上で活用することに課題が残った。論理的に文章を構成する、「次に」「また」などのつなぎ言葉の種類やはたらきを、読み手に伝わるように、段落相互の関係等に注意して文章を書くことをしっかりとおさえ、さらに、「読む」と「書く」を関連付け、単元全体を見通した学習を計画することが大切であると感じた。

今回の授業を通して、「書くことの手引」をより効果的なものにするために以下の3点を改善点とし、単元計画及び「書くことの手引」(表5)を再考した。

(1) 書く活動を「中」の内容に絞る。

文章全体の構成を考えた「読み」になり、「書くことの手引」に書かせる内容も多くなってしまった。つなぎ言葉を使って論が展開される「中」の内容に、より焦点をあてて指導することで、論理的な文章を書く力を身に付けさせることができると考える。

(2) 「書くことの手引」を活用して書き上げた文章を推敲できるように工夫する。

清書の前後で児童が自身の文章を推敲する活動を行ったが、「書くことの手引」を活用することができず、「書くことの手引」の観点を取り入れた別のチェックシートを作成したことで、資料が増え、繁雑になってしまった。「書くことの手引」にチェックスペースを設ける等の工夫が必要である。

(3) 用紙の大きさは、A4サイズとする。

「書くことの手引」の活用においては、大きさも重要であった。今回は、3年生の実態にあわせ、文字が書き込みやすいようにB4の用紙で作成した。しかし、児童は2つに折ってファイルに入れていたため、活用する際の出し入れに手間取っているこ

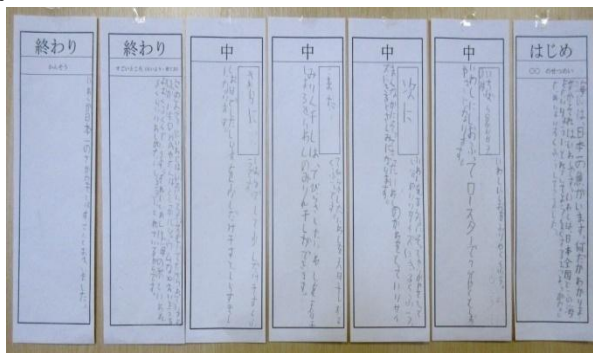


図2 構成を考えるために活用した短冊

とが多く見られた。手引をA4サイズで縮小コピーをする等の工夫をすることで、より実用的なものになると考えられる。

5 研究のまとめ

単元を計画する際には、指導者は、児童にどんな力を身に付けさせるのかについて、十分に検討し、明確にしなければならない。そのためには、系統性をおさえ、それぞれの学年のつながりを捉えた上で、指導していくことが不可欠である。

これらをもとに、再考した「書くことの手引」を来年度も活用していきたいと考える。「はじめ・中・終わり」の三段構成は、説明文以外でも活用できるので、他学年、他教科の学習においてもそれぞれに応じた形を検討し、活用していくようにしたい。教材の内容を

読みとるだけの学習ではなく、その教材で学んだことを基礎として、他で活用することができることを児童に実感させる場面を設定することや他教科の学習においてもつながりを意識させながら学ばせていきたい。教科にとらわれず、学んだことを繰り返し活用させていくことが定着に繋がると考える。

〈注釈〉

- 注1・兵動(2012)は、自分の考えを明確にして伝えることができる児童を育成するために、「書くこと」領域の学習において、文章表現の様式や例文、文頭や文末表現、構成、記述、推敲の仕方などを内容とした「書くことの手引き」を作成し、相互に交流する活動を取り入れた学習指導の在り方について研究を行っている。
- ・中田(2010)は、「主体的な学びを生み出し、思考力・判断力・表現力を育む国語科の活用学習ー習得と活用を関連付けた言語活動の充実を通してー」の中で、構成や接続語など教科の本質にせまるために有効に働く「技」や「視点」を「型」(アイテム)として用いている。
 - ・西本(2012)は、第2学年の「わかりやすくせつめいしよう(おもちゃの作り方)」の学習で「絵と文でおもちゃの作り方の説明書を書く」ことを言語活動に位置付け、「説明のこつ」を活用した授業の工夫を行っている。

〈参考文献〉

- ・大村はま(1983)「国語教室5 書くことの計画と指導の方法」筑摩書房
- ・大森修(2009)「論理的な記述力の開発に挑むー『習得』から『活用』へー」国語教育2009.2臨時増刊 明治図書
- ・桂聖(2013)「説明文授業のユニバーサルデザイン」東洋館出版社
- ・北俊夫(2011)「言語活動は授業をどうかえるかー考え方と実践のヒントー」文溪堂
- ・田中博之(2011)「言葉の力を育てる活用学習」ミネルヴァ書房
- ・中田由佳(2011)「大垣市教育実践研究論文」大垣市教育委員会 大垣市文教協会
- ・兵動敦子(2012)「平成24年度長期研修研究報告書」佐賀県教育センター
- ・西本陽子(2013)石川県教育委員会指定「いしかわの学びの指針12か条」推進校指定事業 指導案
- ・堀江祐爾(2010)「書く力がぐんぐん伸びる!『言葉のワザ』活用ワーク4」明治図書
- ・文部科学省(2008)「学習指導要領解説 国語編」
- ・佐賀県教育センター「授業に役立つ実践研究」

http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/kenkyu-chosa_top.html

表5 再考した「書くことの手引」(A4サイズ)

終わり	中	はじめ	組立
・「はじめ」	・「はじめ」に書いた 「はじめ」に書いて 「はじめ」をあげる	・「はじめ」に書いた 「はじめ」に書いて 「はじめ」をあげる	・「はじめ」に書いた 「はじめ」に書いて 「はじめ」をあげる
・「中」	・「中」に書いた 「中」に書いて 「中」をあげる	・「中」に書いた 「中」に書いて 「中」をあげる	・「中」に書いた 「中」に書いて 「中」をあげる
・「終わり」	・「終わり」に書いた 「終わり」に書いて 「終わり」をあげる	・「終わり」に書いた 「終わり」に書いて 「終わり」をあげる	・「終わり」に書いた 「終わり」に書いて 「終わり」をあげる

※チェックスペース(□)については、推敲の際に活用できるよう、内容と合わせて書き込むようにする。