

# 小学校国語科における書く力を育てる指導の研究

## —低学年において論理的な文章を書く力をつけるための指導の工夫—

竹内 恵美子

ある程度の長さの文章を書く場合、論理的な構成を考えて書くことが必要である。書きたいことだけを書き連ねるだけでは、読み手に伝えたいことが伝わらない文章になってしまう。そこで、論理的な文章の型（「はじめ」「なか」「まとめ」）を学習することで、低学年の児童でも構成の整った文章を書くことができるのではないかと考え、この研究に取り組んだ。キーワード作文を取り入れ、教科書の教材文をリライトした文章を提示することで、多くの児童が論理的な文章を書くことができた。

〈キーワード〉 論理的な文章、キーワード作文、小学校国語科

### I 主題設定の理由

現在の小学校学習指導要領では、「伝え合う力」を高めることが国語科の目標として挙げられている。また、中央教育審議会から発表された『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』（2007）には、国語科では「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成すること」を重視すると書かれている。また、文化審議会から出された答申の『これからの時代に求められる国語力について』（2004）では、論理的思考力の育成は「書く」ことが中心になると述べられている。自分の考えを整理し、明確に他者に伝える力をつけるためには、論理的に「書く」ことができる力が必要である。そこで、本研究では、論理的に表現する能力のうち、書く力を育成するための指導の工夫を探ることとした。

OECD（経済協力開発機構）が実施した2003年 PISA 調査では、OECD 平均と比較して、日本の高校生の「自由記述問題」における無答率が、著しく高かった。この結果から、日本の高校生は、自由記述問題を苦手としていることが分かる。

国立教育政策研究所が2006年7月に発表した、『特定の課題に関する調査(国語)調査結果』によると、形式段落を構成して書くことは、学年が上がるにつれて「伸びは見られるものの、十分に身に付いているとはいえない状況」である。また、「段落相互の関係を考えて書く力は、すべての調査項目の中で最も低い結果となっている」と分析している。文章を書くためのメモのページがあったにもかかわらず、文章構成のためにメモを活用した例もわずかであったとの記述もある。

さらに、この調査における質問紙調査では、「文章を書く学習が好きだ」と答えている児童は37.4%である。一方、「好きではない」と答えている児童は59.7%である。しかし、「文章を書くことは、日常生活の中で必要だ」と答えている児童は78.3%、「文章を書く学習は、ほかの教科や総合的な学習の時間などに役立つ」と答えている児童は81%おり、文章を書くことの有用性を認識している児童は多いことが分かる。

私が勤務していた学校の生徒は、文章を書くことに苦手意識を強くもっていた。理由は「どう書いていいかわからないから」「うまく書けないから」「面倒くさいから」といったものが多かった。「どう書いていいかわからない」というのは、文章をどう構成したらよいか分からないということであろう。

これらから、文章を書くことは大事だと考えてはいるが、相互関係を考えて段落を構成して書く力が弱く、苦手意識をもっている子どもの姿が見えてくる。

論理的に書く力は国語科の学習を中心に育てていくべきものである。そして、その学習は小学校低学

年からすでに始まっている。そこで、伝えたい事柄が明確になるよう、段落や文章を論理的に構成して書く力を付けるための有効な指導法を、実践を通して探ることにした。

## II 研究の目標

「キーワード作文」を取り入れることで、小学校低学年でも「はじめ」「なか」「まとめ」という論理的な文章を書く力が育成されるのではないかということと、実際に使用している教科書教材で指導するために、どのような指導が有効かということについて、実践を通して探っていく。

## III 研究の方法

### 1 2年生児童の書く力の実態調査

2年生児童の書く力の実態をみるために、「自分の好きな遊び」についての紹介文を書かせ、2つの観点で調査する。

### 2 授業実践と考察

実際に使用している教科書(光村図書2年)を使用し、6月と9月の2回、実践を行い、それぞれの実践において、考察を行う。

## IV 研究の内容

井上尚美氏は、「論理的思考」として、「筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の型式を整えていること」(井上 1989)を挙げている。つまり、「論理的な文章」とは、筋道が通り、順序立てて書かれている文章であるということができる。

現在使用している小学校の教科書(光村図書)では、文章を書く形式として、「はじめ」「なか」「おわり」のものが、2年下「こんなお話を考えた」で初めて取り上げられている。また、この3つに分けて書く形式は、説明的文章を書く学習においては、3年上「分かりやすく書こう」の単元で、「書き出し」「知らせたいこと」「むすび」の構成で、4年下「調べたことを知らせよう」では、「はじめ」「なか」「おわり」の構成で示されている。そして、5年上「調べたことを整理して書こう」では、「調査の理由」「調査した事柄」「調査した内容」「まとめ」という構成が示されている。

これらの「はじめ」「なか」「まとめ」の形式は、児童が初めて出会う、論理的な文章を書くための形式である。まずは、この形式で書けるようになることで、学習指導要領の指導内容(第1学年および第2学年)である「自分の考えが明確になるように、簡単な組み立てを考え」(「B 書くこと」(1)イ)、「事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書く」(「B 書くこと」(1)ウ)力が付くと考える。

そこで、2年生という低学年の児童でも、「はじめ」「なか」「まとめ」を意識した、論理的な文章が書けるようにするために、

- ①「キーワード作文」を書くこと
- ②児童が模範としやすい、リライトされた教材文を提示すること

この2つの手立てで、『論理的思考力を育てる授業の開発』(深谷 2003)を参考に、実践に取り組むこととした。

また、本実践では、論理的な文章を書くことに取り組みやすい、説明的文章で実践することにした。

### 1 2年生児童の書く力の実態調査

対象：(実践例1および2) 福井市清水北小学校 第2学年 30名

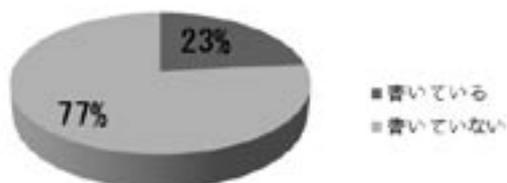
#### (1) 2年生児童の書く力の実態

「自分の好きな遊びの紹介文」を210字マス目の原稿用紙に書かせて調査した。

「好きな遊びを一つ、クラスみんなに紹介しよう。」という指示で書かせ、下記の2つの観点で調査した。結果は以下の通りであった。

○段落ごとにまとまりのある内容を書いているか。

○読み手にわかるように、好きな遊びについてや好きな理由について説明しているか。



自分の好きな遊びを挙げることはできているが、「読み手にわかるように説明しているか」という観点では、説明していない児童が67%であった。これらの中には、理由が単なる自分の体験談になっているもの（資料1）、書いているうちに別の話題へと転換していつているもの（資料2）、好きな遊びをいくつも取り上げているもの（資料3）などがあつた。

#### 資料1

ぼくの好きなあそびはどっじぼーるがすきです。なんでかというよけたりなげたりしてたのしいからです。あいてにあてたりするとうれいからです。がいやのひともがんばっているのですごいとおもいました。みんながぼーるをかしてくるのでえらいとおもいました。みんながげんきなのですごいとおもいました。○○ちゃんががんばってたのですごいとおもいました。（後略）（男子A）

#### 資料2

わたしが好きなあそびはドッジボールです。どうしてかという、にげるのがたのしいからです。（中略）でも、いちばんとくいなのはなわとびです。にじゅうとびは一かしかできません。たいいくかんがつかえないときはそとであそびます。ゆうぐやたいやとびであそびます。（後略）（女子B）

#### 資料3

ぼくはねんどがすきです。なぜかという、いろいろなかたちをつくるからです。たべものやだいすきなものをいっばいつくるからです。ゴールデンタイムではそとやたいいくかんやどくしょをしています。そとではゆうぐあそびを・・・（中略）ブランコをこぐのはむずかしかったです。（男子C）

また、段落ごとにまとまりのある内容を書いているかという観点については、一文で一段落を構成している児童や、1つの段落しかない児童が多かつた。

## 2 授業実践

(1)実践例1 単元名「書いて知らせよう」（光村図書小学校国語2年上）

### ① 指導の手立て

この単元では、生活科と関連させて、自分が育てている野菜について観察し、その結果分かつたことを報告文として書く学習をする。生活科で観察日記を書いた経験はあるが、報告文を書くのは初めてである。分かりやすく、論理的な報告文にするために、次のような手立てをとつた。

ア 教科書の教材（「かんさつ名人になろう」の観察文）をリライトしたものを提示する。

イ ワークシートを使い、キーワード作文に取り組みさせる。

### ② 授業の実際

ア 指導目標

「はじめ」「なか」「まとめ」の文章構成で報告文を書くことができる。

イ 実際の授業の流れ（4時間配当）

i 観察報告文を書くことを知る

ここでは、教材文を次のようにリライトした。

題名	ミニトマトのみ
はじめ	わたしがそだてているミニトマトに、みがつきました。みどり色の小さなみです。
なか1	ぜんぶで四つのみがついていて、大きさはビー玉ぐらいです。
なか2	まだみどり色なのに、顔を近づけると、赤いトマトを食べたときと同じにおいがあります。
まとめ	ミニトマトをよくかんさつすると、はっけんがいっぱいありました。

教科書の教材文は、長いので短く書き換えた。書けない子にとってまねができるものがよいと考えたからである。

また、教科書の文章には観察したことだけが書いてあった。観察報告文としては、十分なのだが、今回は「はじめ」「なか」「まとめ」の形式を学習させたかったので、「まとめ」の部分をつけ加えた。

「なか1」には、ミニトマトを目で観察して分かったことを書き、「なか2」には、鼻で観察して分かったことを書いた。「まとめ」には、「なか1」「なか2」に書いた内容をまとめたことを書いた。

- ii 教材文についてのキーワード作文を完成させる  
リライトした教材文をキーワード化させる。

それぞれの段落は、何について書いてあるのかというまとまりとしての段落であるということ意識付けるためである。資料4は、この時使用したワークシートである。

- iii キーワード作文を書く

自分の野菜について伝えたいことを観察メモから2つの観点に絞り、選ぶ。

ここでは、たとえば「目で観察して分かったこと」「手で観察して分かったこと」などのように、五感のどこを使ったかということを観点として2つ選ばせることにした。資料5は、児童が書いたキーワード作文である。

書かせた順番は、「はじめ」→「なか1」→「なか2」→「まとめ」とした。

- iv 原稿用紙に観察報告文を書く

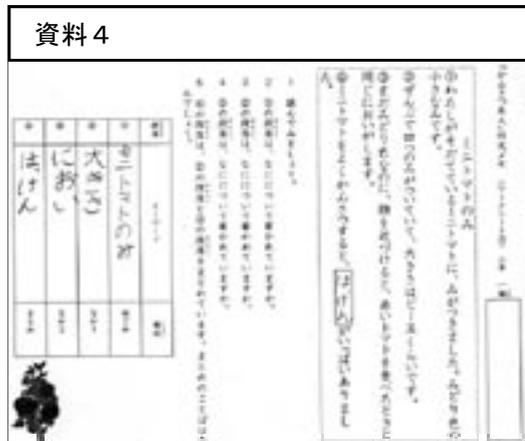
原稿用紙は、「はじめ(40字)」、「なか1(60字)」、「なか2(60字)」、「まとめ(40字)」のものを使用した。キーワード作文と同じように、「はじめ」→「なか1」→「なか2」→「まとめ」の順で書かせた。

原稿用紙には、あらかじめ区切りの線を引いておき(資料6)、それ以上は書かないようにと指示をした。字数は『論理的思考力を育てる授業の開発』(深谷 2003)を参考にした。

### ③ 考察

大部分の児童は、キーワード作文をもとに、「はじめ」「なか1」「なか2」「まとめ」の構成で、観察報

資料4



資料5



資料6



告文を書くことができていた。

しかし、「なか」に書く内容として、「観察して分かったことを書くこと」と指示していたが、資料7のように、気持ちを書いている児童が、数名いた。

資料7

はじめ	えだまめをよく見ると、前は、もうちょっと小さかったのに、もうこんなに大きくなっていました。せいちょうするのは早いですね。
なか1	数を数えてみたら、三十二こもありました。とてもびっくりしました。
なか2	手で、はっぱをさわってみました。とても、ふわふわでした。きもちよかったです。
まとめ	いろいろな、えだまめがいっぱいありました。大きいのも小さいのも、いろいろあるのってたのしいですね。

また、キーワード作文では2つの観点について書けていたのに、原稿用紙には1つの観点でしか書いていないというような、「なか1」「なか2」にキーワード作文を生かせなかった児童が3名いた。

「まとめ」に書く内容は、「なか1」と「なか2」をまとめたものであると指導したが、「まとめ」の意味を理解することは、まだ難しかったようである。リライトした教材文には、「まとめ」の部分に、「はっけんがたくさんありました。」という記述をしたが、ほかに書くことが思い浮かばず、教材文と同じ文章を書く児童が多かった。しかし中には、自分なりに工夫して書いている児童もいた。これは、動機付けが弱かったことが原因の1つではないかと考える。もっと、「こんな発見をしたから、ぜひみんなに伝えたい、知らせたい」という目的意識を高め、書く意欲を喚起させるべきであった。

原稿用紙に区切りの線を引いておいたことは、児童に書く量の目安を示すことになりよかった。しかし、指定した字数より少なくしか書けない児童、特に詳しく書いてほしい「なか」の部分が半分以下の字数でしか書けない児童は約4割いた。これも動機付けが弱かったことが原因ではないかと考える。

書いた文章は、教師が評価した。気持ちが書いてある児童や、キーワード作文とは違う内容の文章を書いている児童には個別に指導し、書き直しを指示した。文章を書きあげると、そこで学習が終わってしまいがちだが、評価し、直すことで、論理的に表現する力は少しずつ育っていくと考える。

(2) 実践例2 単元名「だいじなところに気をつけて読もう」

① 指導の手立て

この単元では、まず教材文(「サンゴの海の生きものたち」光村図書小学校国語2年上)で、海の中に繰り広げられている生き物たちの不思議な世界を読み取ることから始まる。児童らが海の中の世界に興味をもったあと、「みんなでびっくり水族館を作ろう」と呼びかけ、海や水の中の生き物についてのびっくりを探し、クラスのみんなに紹介しようという動機付けを行った。

県立図書館の団体貸し出しを利用して(3か月間で500冊まで借りることができる)、クラスの児童に十分な資料を準備し、自分の「びっくり」を探させた。

そして、前回の実践と同様に、教科書の教材文をリライトしたものを提示し、ワークシートを用いてキーワード作文を書かせた。

② 授業の実際

ア 指導目標

- ・海や水の中の生き物の「びっくり」の事例を2つ以上挙げる。
- ・「はじめ」「なか」「まとめ」の構成で、自分の見つけた「びっくり」についての紹介文を書く。

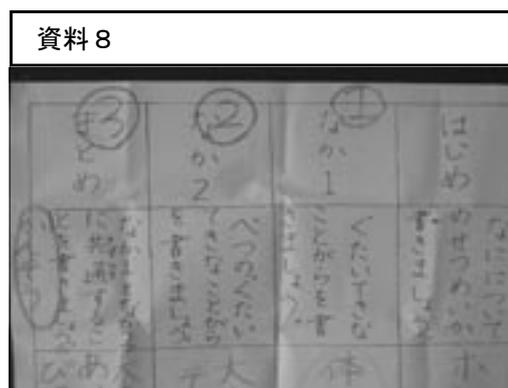
イ 実際の授業の流れ(4時間配当)

- 「わくわく水族館」を作り、水の中の生きものについて1年生に紹介することを知る  
ここでは、教材文を次のようにリライトした。

題名	ホンソメワケベラのびっくり
はじめ	わたしは、ホンソメワケベラという魚についてしょうかいします。
なか1	ホンソメワケベラは、明るい青色の体に、頭からしっぽにかけて黒いすじが一本あります。体の長さは十二センチメートルほどです。
なか2	この小さなホンソメワケベラは、大きな魚の口の中についた虫を、きれいにそうじしてくれます。そのとった虫は、ホンソメワケベラのえさになります。
まとめ	このように、ホンソメワケベラは小さい魚だけど、大きな魚とかかわりあって生きています。海の中のびっくりをもっと見つけたいです。

ii 教材文の構成を確認する

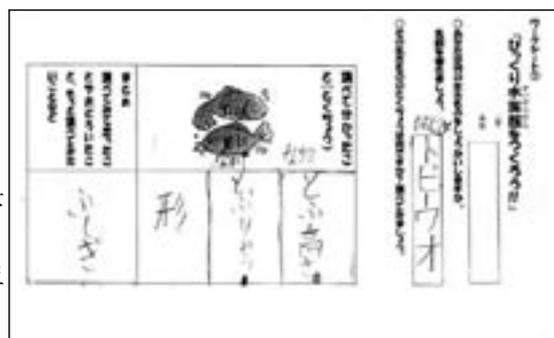
復習として、「はじめ」(＝全体のあらまし)「なか1」(＝具体的な事柄)「なか2」(＝別の具体的な事柄)「まとめ」(＝「なか1」「なか2」をまとめたことや感想)に書くべき内容を、掲示物(資料8)を見ながら確認する。その後、リライトした教材文を「はじめ」「なか1」「なか2」「まとめ」に全員で分ける。また、教材文の「はじめ」「なか1」「なか2」「まとめ」に書かれている内容をキーワードで取り出し、確認する。



iii キーワード作文を書く

自分が見つけた「びっくり」をワークシートに書く(自分が見つけた事例は、あらかじめ付箋紙に書き、本に貼り付けてある)。このとき、キーワードで書くようにする。

資料9



どのような「びっくり」を紹介文に書くのか考え、赤で○をつけ、「なか1」「なか2」に書く事柄を決める。

キーワード作文の「まとめ」の部分を書く。本単元では、「びっくりをさがそう」という大きなテーマを与えているので、「まとめ」には、「びっくりしました。」でもいいし、「なか1」「なか2」を見つけての感想を書いてもよい、という指示を出した。

児童が実際に書いたキーワード作文は、資料9のようであった。

iv 原稿用紙に紹介文を書く

キーワード作文をもとに、紹介文を書く。

紹介文は、「なか1」→「なか2」→「まとめ」→「はじめ」の順に書かせた。「はじめ」を最後に書かせたのは、書きたいこと、伝えたいことを「なか」の部分に書かせた後に、それらを表すあらましとしての確かな「はじめ」を書かせたかったからである。

キーワード作文をもとに、「なか1」が書けた児童から、原稿用紙を教師のところに持って来るよう指示を出し、「なか2」も同じように、書けた児童から原稿用紙を教師のところに持って来るよう指示を出した。こうすることで、個々の児童にアドバイスをすることができる。

「まとめ」の部分を書く際、「このように」という言葉を使ってみよう、という指示を出した。「まとめ」の段落であることを意識させるためである。「このように」は「サンゴの海の生きものたち」、



実態調査と比較してみると、「段落ごとにまとまりのある内容を書いているか」という観点については書いている児童が23%から94%に、「読み手に分かるように説明しているか」という観点については、33%から83%に増加している。

段落ごとにまとまりのある内容を書けていなかった児童は6%（2名）であった。2名とも「なか1」と「なか2」の内容が酷似してしまっていた。キーワード作文の時点で教師が目を通していたのだが、児童は文章に表しにくいと感じて、キーワードとは違う内容を書いたのだと考える。キーワード作文の時点で、「なか」の内容について、アドバイスしておくべきであった。

読み手にわかるように説明できていなかったものの中には、取り上げている事実の内容が具体的になく不明瞭なものや、「まとめ」に「なか」の部分と関係のないことが書かれているものなどがあった。

## V 研究のまとめ

キーワード作文を取り入れることによって、多くの児童が「はじめ」「なか」「まとめ」の構成に気を付けて書くことができるようになった。さらに、他の文章を読む際にも、それが、「はじめ」「なか」「まとめ」の構成で書かれていることに、児童は気付くことができるようになってきた。この構成は生活文を書く際にも有効である。低学年のうち、この形式で書くことを繰り返し学習し、身に付けることが大事である。また、キーワード作文を取り入れることで、自分の書きたいテーマについて、読み手に伝えたい内容を選ぶことができ、取り上げる順番も考えることができた。また、多くの児童が、段落ごとにまとまりのある内容の文章を書くことができるようになった。

教科書の教材文をリライトした文章は、児童にとっては文章を書く際の模範となった。そして、書けない児童にとっては、手助けとなった。

しかし、「はじめ」「なか」「まとめ」という、3つの構成で書くことは何となく認識できても、それぞれの段落が1つのまとまりであると認識して文章を書くことは、低学年にとっては難しい。何度も繰り返し学習を積み重ねていくことが必要である。さらに、書いた後の評価を教師が行い、書き直しをさせる必要がある。こうした指導を繰り返すことで、論理的な文章を書く力が育っていくのである。

また、文章を書く上での大前提として、書きたい、伝えたいという意欲を高めることが必要である。

最後に、本研究の授業実践に多大な協力をいただいた福井市清水北小学校の山北恭代教諭に、心から感謝申し上げます。

### 《引用文献》

- 国立教育政策研究所(2006)『特定の課題に関する調査(国語)調査結果』、p.37、p.38
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2007)『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』、p.73
- 井上尚美(1989)『言語論理教育入門』明治図書、p.34
- 文部省(1999)『小学校学習指導要領解説』東洋館出版社、p.32
- 文化審議会国語分科会(2004)『これからの時代に求められる国語力について』

### 《参考文献》

- 日本言語技術教育学会教科書研究部(2005)『力がつく日本語技術教科書小学2年生・後編(教科書編・ワークブック編)』明治図書
- 深谷幸恵(2003)『論理的思考力を育てる授業の開発』明治図書
- 光村図書(2004)『小学校国語2年上 たんぽぽ』