

## 研究主題 「自分の考えを明確に書く力の育成

### －『構成』に重点を置いた指導の工夫を通して－

東京都教職員研修センター研修部専門教育向上課

品川区立第二延山小学校 教諭 青木 一也

#### 第1 研究のねらい

平成26年11月の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」(諮問)では、我が国の子供たちは、「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べること」に課題があると指摘されている。また、東京都教育ビジョン(第3次)においては、自分の考えや意見を論理的に説明する言語能力の必要性が述べられている。

自分の考えを、根拠や理由を示しながら論理的に述べるためには、伝えるべき自分の考えをもち、伝える事柄の順序や関係を整理する必要がある。このことに関連して、小学校学習指導要領解説国語編「書くこと」の領域の「構成に関する指導事項」においては、「事柄の順序に沿って」、「段落相互の関係などに注意して」などの記述が示されている。そこで、自分の考えを論理的に述べる能力の育成には、小学校国語科「書くこと」の領域における「構成」の指導が重要であると考えた。

一方、全国学力・学習状況調査における質問紙調査では、国語で自分の考えを構成して発表することや理由が分かるように書くことに関して、意識的に行っている児童の割合は、平成20年度以降で約20～30%にとどまっていた。また、都内公立小学校第5、6学年児童を対象とした質問紙調査及び聞き取り調査では、文章を構成することに関して、約60%の児童が「意識している」と回答していたが、事前に行った児童の作文(97名分)を分析すると、構成して文章を書いている児童の割合は34.0%であった。

以上のことから、本研究では、小学校段階において児童が自分の考えを明確にもち、書く事柄を整理して書く力を身に付けさせることを目的に、文章構成の理解と活用を図る指導の在り方を考えることをねらいとした。指導にあたっては、児童の文章構成に対する意識を高めるために、「構成」を最初の段階で設定するなど学習過程を工夫した。さらに、「構成」の理解と活用を図るために、「考えを整理するための図の利用」や「構成の効果を考えるための交流活動」を各学習段階において設定した。

これらの指導の工夫を行うことによって、児童の書く力に対してどのような効果があったのかを検証授業を通して明らかにしていくこととした。

#### 第2 研究仮説

「構成」に重点を置いた学習過程を設定し、各学習段階において文章構成の理解と活用を図る指導を行えば、児童は自分の考えを明確にして文章を書く力を身に付けることができるようになるだろう。

#### 第3 研究の内容と方法

##### 1 基礎研究

小学校学習指導要領解説国語編「書くこと」の「構成に関する指導事項」を整理・分析し、構成の目的である「自分の考えが明確になるように」ということを踏まえ、本研究で育てたい児童像を「自分の考えを明確に書くことができる児童」とした。「明確に書く」とは、「意見や理由などの書く事柄を整理し、その事柄に応じて段落を構成して書くこと」と捉え研究を進めた。

児童が自分の考えを明確に書くための基礎的・基本的な学習事項については、同解説第5、6学年の内容に記載されている「頭括型」、「尾括型」、「双括型」といった統括する位置の違いによる構成の型（図1）が、それにあたると思った。

また、先行研究から、ねらいに即した「例文」の提示が有効であることが明らかになった。ただし、例文を基に指導を行うと、児童の文章が例文と類似した文章になる傾向もあるため、あくまでも例文は構成の型などの学習事項を学ぶためのものであることを児童に理解させる必要があると考えた。

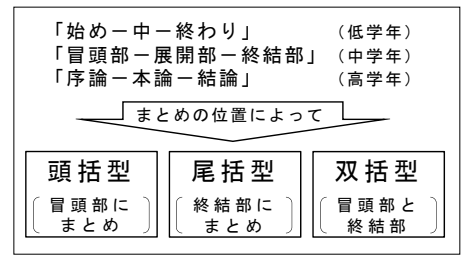


図1 文章の構成の型

## 2 調査研究

質問紙による調査（対象：都内公立小学校3校・第5、6学年児童388名・教員47名）の結果、文章を書く際に、「考えの中心が明確になるように構成する」、「構成の仕方を考える」ことに関して、児童の約22%が難しさを感じており、教員の約73%が指導の難しさを感じていることが分かった。

聞き取りによる調査（対象：所属校・第5、6学年児童20名）の結果では、書くことが苦手であると感じている児童は、思い浮かぶ事柄を順序などを考えずに書きつづっており、書く事柄の順序や段落相互の関係が十分に検討されていないことが明らかになった。

指導前の児童の意見文（対象：所属校・第5学年児童97名）を分析した結果（図2）、児童の「構成」に関する実態について、構成して文章を書いている児童は34.0%であった。また、約半数の児童が段落を分けずに書いていることが分かった。そして、約半数の児童の文章において、理由の記述が羅列的であったり、具体的な事実が含まれなかったりする様子が見られ、伝える事柄の整理が十分にされていない実態が明らかになった。

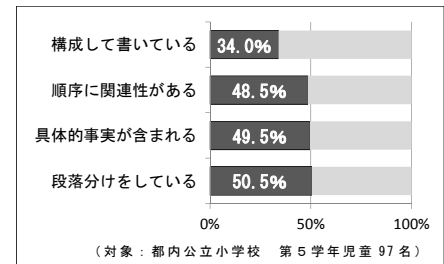


図2 児童の意見文（指導前）

## 3 開発研究

以上の研究を踏まえ、児童の課題から検証まで、図3のような関係において開発を行った。児童にとっての課題は、まず「自分の考えをもつこと」にあり、それを明確に書くための「意見や理由を整理すること」、「文章を組み立てること」にあると考えた。それらの課題を解決するためには、指導において「導入時における課題意識の理解」、「意見と理由の関係性の把握」、「構成による効果を考えた活用」を児童に促す必要があると考えた。

これらの指導の在り方を踏まえ、『構成』に重点を置いた学習過程を開発し、その効果を検証することとした。また、単元の学習の中で講じる手だてとして、意見や理由を整理させるために「①考えを整理するための図の利用」、構成を効果的に活用させるために「②構成の効果を考えるための交流活動の設定」を行い、効果検証は、「意見文を書く」単元を開発し、その指導を通して行う。

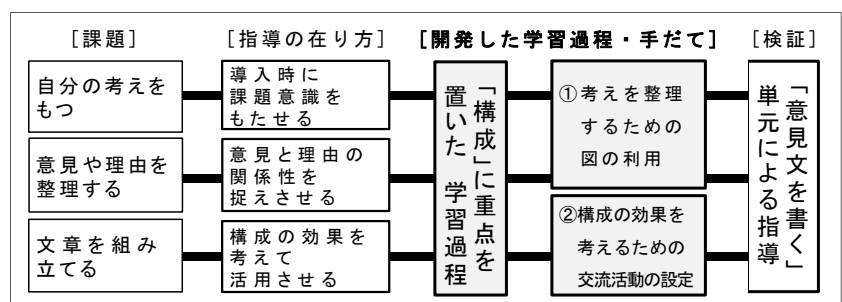


図3 課題、指導の在り方、学習過程・手だて、効果検証の関係

(1) 「構成」に重点を置いた学習過程 (図4)

最初に、児童に考えをもたせるために「課題意識」に関する学習を行う。次に行う「構成(1)」は、「頭括型」、「尾括型」、「双括型」の構成の型の違いや特徴を捉え、構成の理解を図ることを目的とする。なお、指導の際には「例文」を提示し、実際の文章構成に即して児童の理解を促進する。単元としては、ここまですを第一次とし、それ以降を第二次とする。

第二次は、構成の活用を図ることを目的とし、学習指導要領に記載された学習過程とほぼ同様に進める。意見文で取り組むテーマは、児童にとって身近で考えをもちやすいと思われるものを選び、第二次が始まる前に児童に知らせておく。それにより、「課題設定・取材」において全ての児童が自分の課題を設定しやすくする。「構成(2)」では、設定した課題に対する自分の意見を決めさせ、その理由の整理を行わせる(後述、(2)指導の手だてア)。次の「記述(1)」は、構成を意識して大まかに下書きさせることとする。続く「交流(1)」では、文章構成の効果についてペアで確認させ、「推敲」によって具体的な事実を加筆させた後、「記述(2)」で清書したものを「交流(2)」で読み合い、構成の効果について考えさせる。

このように学習過程を工夫することにより、文章構成に対する意識を高めることができるのではないかと考えた。

学習指導要領解説に示された学習過程	「構成」に重点を置いた学習過程	＜主な学習活動＞
課題設定・取材	課題意識	課題意識の必要性に気付く (第一次)
構成	構成(1)	例文を基に、構成を理解する
	課題設定・取材	
	構成(2)	考えを整理し、構成する
記述	記述(1)	構成図を基に、下書きする (第二次)
	交流(1)	ペアで構成の効果を確認する
推敲	推敲	
	記述(2)	推敲を基に、清書する
交流	交流(2)	全体で構成の効果を確認する

図4 「構成」に重点を置いた学習過程

(2) 指導の手だて

ア 考えを整理するための図の利用

意見や理由など、自分の考えたことを整理するために、考えの筋道や文章構成を図式化したワークシートを用いる。「課題意識」では、例文を基に書き手の思考過程を捉えさせ、課題意識の必要性に気付かせる。

「構成(2)」では、図5のように、自分の考えの筋道を大まかに捉えさせ、意見と理由を整理して構成させ、文章作成へとつなげる。なお、考えが個人でもてない児童のために、「課題設定・取材」においてグループ活動を設定する。グループで出た課題の中から自分が取り組みたい課題を選べるようにする。

イ 構成の効果を考えるための交流活動の設定

学習過程全体を通じて、構成の効果を考える交流活動を設定する。「構成(1)」では、構成の型の違う例文を読み比べ、読み手として受ける印象を全体で話し合う。また、自分の考えを「頭括型」、「尾括型」、「双括型」で説明する活動を行い、型ごとに効果を実感させる。

第二次では、構成を活用して書いた自分の考えが効果的に伝わっているかどうかを確認するために交流する。「構成(2)」では文章構成の図を、「交流(1)」では下書きをペアで読み合う。最後の「交流(2)」では、清書を全員で読み合い、個人では思い付かなかった効果に気付かせ、自分自身の文章構成への活用を図らせる。

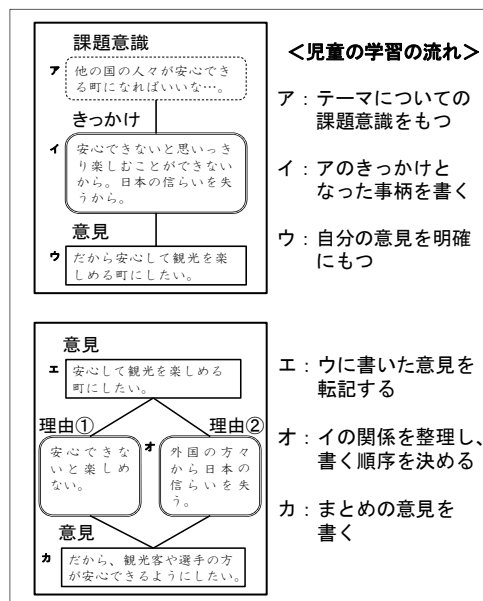


図5 「構成(2)」での図の利用

#### 4 検証授業

都内公立小学校第5学年において、開発単元「私はこう思うー自分の考えを明確にして意見文を書こうー」(全5時間)を実施し、学習過程の工夫と指導の手だての効果を検証した。

##### (1) 「構成」に重点を置いた学習過程

学習過程を工夫した単元学習前後の文章を比較すると、構成して文章を書く児童の割合が34.0%から49.8ポイント増加し、段落を分けて書く児童の割合は50.5%から91.4ポイント増加した(図6)。書くことが苦手な児童(A児)も、学習前は段落分けをしていなかったが、学習後は段落分けをして書けるようになった(図7)。また、構成の型は、学習前は「頭括型的」(段落分けしていないため「的」とした)であったが、学習後は明確な「双括型」で文章を構成していた。

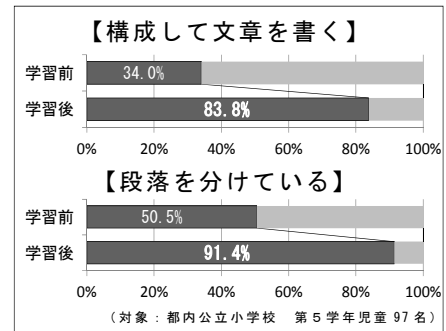


図6 児童の文章の変容

##### (2) 指導の手だて

###### ア 考えを整理するための図の利用

図の利用により、下書きの前に全員が自分の意見をもつことができた。意見や理由を整理することに関しては、「具体的な事実を含む」児童の割合が36.5ポイント増加し、「理由の順序に関連性がある」児童の割合は8.5ポイント増加した(図8)。A児は理由を述べる際、「テレビや学校のプールで実際に見て」と実体験を入れていたが、理由①②の順序が羅列的であり、段落相互の関係についての指導が更に必要であった。

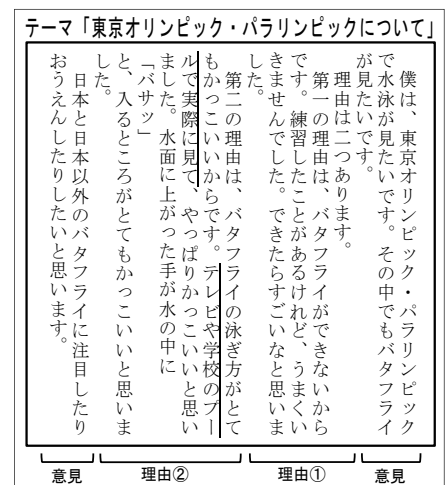


図7 A児の学習後の文章

###### イ 構成の効果を考えるための交流活動の設定

全体交流の際、「頭括型は意見がはっきり伝わる」、「尾括型は先が読みたくなる」などの意見が聞かれた。単元学習後、「友達が書いていた構成で次は書いてみたい」と振り返る児童も見られた。単元内に構成の効果に気付くことができた一方で、活用するまでには至らなかった。

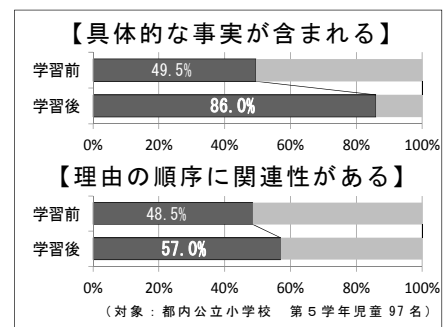


図8 児童の文章の変容

#### 第4 研究の成果

- ・ 児童が学習後に書いた文章は、意見と理由が整理され、段落を構成して書かれていたことから、本研究における指導の工夫は、自分の考えを明確に書くことに効果があったと考える。
- ・ 考えの図式化によって、児童の考えの筋道や大意を他者が明確に捉えられるようになり、教員による助言は「事例の不足の指摘」に焦点化された。そのため、教員による文章の添削は、下書きの時点で客観的に行うことができ、どの教員も容易に指導できるようになった。

#### 第5 今後の課題

- ・ 学習過程のうち、初めの交流において構成の効果に気付かせ、その後の記述で活用させる。
- ・ 児童が文章を書く際、自分の考えを支える事例に本や文章の引用を活用させるための手だてや、書く順序に関連性をもたせるために相互関係を踏まえて書かせる手だてを開発する。
- ・ 開発した学習過程の工夫や指導の手だてを、他単元・他学年において活用し、実践する。