

[国 語]

説明的文章を活用した「書くこと」の指導の工夫 - 「書くために読む」指導と教科横断的な単元構想を中核として -

木村 葵*

1 はじめに

(1) 主題設定の意図

自立した読み手・書き手を育てたい。これは私が国語教育で目指している児童の姿である。様々な文章から価値観や生き方や人生観に触れたり、読むことを楽しんだりするために、自分で読む力を身に付けてほしいと考えるからである。また、読むだけでなく、自分の考えや思いを言葉に乗せて表現する書き手にもなってほしいと願っている。

筆者が今年4月から担任している通常学級の4年生は、「書く」ことに対し強い苦手意識を抱いていた。その理由の多くは「何を書いていいかわからない」「どうやって書いていいかわからない」ということだった。そのため、「書く力」を高めるために、これまで行事や学年の活動があった際に原稿用紙に自分の思いや考えを書く機会を設けてきた。また、岩瀬・ちよん(2017)の「振り返りジャーナル」¹⁾の手法と菊池(2017)の「成長ノート」²⁾の手法を合わせたやり方で、毎日7分程度時間を設け、1日の振り返りや行事に向けた自身の思いなどのテーマに沿った作文を書いてきた。4月に比べ、書くことに対する抵抗感は減ってきているものの、論の組み立てを考たり、事実と主張・思いを分けたりして書く姿は見られなかった。

尾矢(2006)³⁾は「読むために読む」指導を発展させ、総合的な学習の時間との関連を図りながら説明文の指導を行う「書くために読む」指導の有効性を述べた。その指導では、説明文を読み解く活動の意味が変わり、能動的になったり、教材文の良さを自分の表現に取り入れたりする姿が生まれてきた。富永(2007)⁴⁾は尾矢(2006)の実践を発展させ、問題解決型の学習過程を経ることにより、情報活用能力を育み論理的文章表現力を向上させることを明らかにした。中央教育審議会(2017)⁵⁾は「カリキュラム・マネジメント」の3つの側面の1つとして「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」と述べた。国語科では、教材文で得た資質・能力を発揮できる活動を意図的に組んでいくことが強く求められている。

(2) 国語科で求められている書く力の育成について

現行の学習指導要領の国語では、「書くこと」についての指導事項を資料1のように示している。平成29年度の改定

資料1 国語「書くこと」における指導事項領域の構成

学習過程	1・2年生	3・4年生	5・6年生
ア 題材の設定、情報の収集、内容の検討	経験したことや想像したことなどから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にすること。	相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にすること。	目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。
イ 構成の検討	自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考へること。	書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつくったり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考へること。	筋道の通った文章となるように、文章全体の構成や展開を考へること。
ウ 考えの形成、記述	語と語や文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫すること。	自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫すること。	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とともに、事実と感想、意見とを区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること。引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること。
エ 推敲	文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いを正したり、語と語や文と文との続き方を確かめたりすること。	間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確かめたりして、文や文章を整えること。	文章全体の構成や書き表し方などに着目して、文や文章を整えること。
オ 共有	文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現のよいところを見付けること。	書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。	文章全体の構成や展開が明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。

*上越市立保倉小学校

では、〔思考力、判断力、表現力等〕の各領域において「考えの形成」の学習過程が明記された。自分の考えを表現することが重視されていることがうかがえる。今回は説明文を活用した「書くために読む」学習過程を用いることと教科横断的な単元構想にすることの有効性について考察するために、「イ 構成の検討」「ウ 考えの形成」の学習過程で求められている書く力にどこまで迫れているかを子どもの姿から検証する。さらに、その他の学習過程（資料1のアやエやオ）についても効果の有無を確認したい。

2 研究の目的

本研究では、通常学級における「書くこと」の指導において、説明文を活用した「書くために読む」学習過程を用いることと教科横断的な単元構想にすることが、相手意識をもち、論理的な文章を書くための構成の検討と考えの形成にどう影響するのかを事例的に考察することを目的とする。

3 研究の内容と方法

(1) 対象

本研究は、H小学校4年生の通常学級在籍児童（男子10名、女子7名、計17名）に対し行った「手で食べる はしで食べる」と「調べたことを書こう～文化のちがいを調べよう～」の授業実践を分析する。在籍人数は18名であるが、女子1名は学習の途中より転入した児童のため、分析の対象としない。対象の児童のうち、書くことに否定的で苦手意識をもつA児、S児を抽出児とした。A児は学習意欲が高いが、作文を書く時間になると「何を書けばいいですか」と教師に問かけることが多い。また、書かれた文章も同じ言葉が繰り返されたり、長く書きすぎてしまったりするなど、論理的な文章を書くことが難しい児童である。S児は学習意欲が低く、作文を書く時間は顕著で、早く終わらせたいと短い文章で終わってしまうことが多い。これらの理由から、A児とS児がどのように活動に参加し、自身の説明文を書いていくのかを検証していく。

(2) 方法

① 方法1 説明文と教科書のモデル文から筆者の説明の工夫を探す

「手で食べる はしで食べる」は、日本人にとって身近な道具である「はし」に注目し、手で食べるのか、はしを使って食べるのかについて、米の形や性質・食に対する考え方という視点から考察している。また、はしを使って食べるという習慣がいつどこで生まれたのか、はしはどのように使われるようになったのかについて、様々な国の事例を比較することを通して説明した文章である。構造読みを用い、段落相互の関係や役割について読み取った後、筆者の説明の工夫を捉える。その後、学級全体で説明の工夫について共有する。「調べたことを書こう～文化の違いを調べよう～」のモデル文は「手で食べる はしで食べる」の説明の工夫を使って「世界のおせち」について書かれた文である。そのため、モデル文を読んだ後にも筆者の工夫を考えさせる時間を設定する。そして、小グループでモデル文の筆者の工夫を話し合うことで、「手で食べる はしで食べる」の筆者の工夫を再確認することができるようにする。

② 方法2 教科横断的な単元構想

「文化のちがいを調べよう」を教科書どおりに行った場合、相手意識と目的意識が薄いため「書かされる」文章になるのではないかと考えた。4年生の総合的な学習の時間「つながるほくら」では、プロジェクト学習を行っている。「白鳥の成長の様子を伝えたい」白鳥プロジェクトと「白鳥の食べるマコモダケを実際に食べてみたい」マコモダケプロジェクトに分かれ、学習を進めてきた。その途中で白鳥やマコモダケについて調べたり聞いたり体験したことをまとめ、他チームに伝える場面がある。他チームに伝えるためには相手が理解しやすい論の組み立てや言葉などの工夫が必要だ。そのため、相手意識、目的意識をもち続け意見文を書くことができると同時に説明文やモデル文で得た説明の工夫を活用しやすいと考え、総合的な学習の時間と関連付けて活動を進めていくこととした。

(3) 検証方法

児童の学びの姿や記述などから方法1と2がもたらす影響を明らかにする。そのため、授業記録と抽出児が記述した内容・レコーダーで録音したデータを用いて検証する。

方法1は、抽出児の記述したノートと録音した音声データを書き起こし検証する。

方法2の有効性は、活動中の抽出児の様相と実際に記述した説明文、単元後の抽出児の記述をもとに検証する。

4 授業の実際

(1) 単元名・教材名 表にして比べながら読もう「手で食べる はしで食べる」

調べたことを書こう「文化のちがいを調べよう」

(2) 実践期間 令和4年7月7日～9月30日

(3) 単元の目標

- ・国による食べ方や食べるための道具を比べて読むことを通し、国による違いに気づき、筆者の説明の工夫を考えることができる。
- ・調べた材料をもとに、内容のまとまりで段落を作ったりわかったことや自分の考えとの関係に注意したりしながら構成を考えて文章を書くことができる。

次	時	学習活動
一	1	・教材文「手で食べる はしで食べる」の題名から文章の内容を考える。 ・文章を読み、自分の初発の感想をもつ。
	2	・単元のゴールを設定し、みんなの問いから単元の学び方を決める。 ・言葉の意味を知ること、大まかな内容を理解する。
二	3・4	・文章の全体構成をとらえる。 ・「はじめ」「中」「終わり」を分ける。 ・問いを手掛かりに中の部分を2つに分ける。 ・形式段落ごとの小見出しを付ける。
	5	・「手で食べる」「はしで食べる」の部分でのインドと日本の違いを表に整理しながら読む。
	6	・はしを使う習慣がどこで生まれたのか確認をする。
	7	・はしを使う国のはしの使い方や形を日本との比較をもとに表にまとめる。
	8	・筆者の説明の工夫について考え、まとめる。
	9・10	・総合的な学習の時間の「マコモダケ」について調べるグループと「白鳥」について調べるグループに分かれて何について調べるのか分担をする。
三	11～16	・「伝えたい白鳥・マコモダケのこと」という活動を設定し、2つのグループの調べたことを発表する会を設ける。 ・自分の担当する内容について本やタブレット、詳しい大人などに聞き、調べる。
	17	・「調べたことを書こう～文化のちがいを調べよう～」のモデル文から説明の工夫を探す。
	18	・説明文の構成を考えながら下書きをする。
	19	・説明の工夫をまとめた表を見て自分の文章を推敲する。
	20・21	・推敲した文章を原稿用紙に書く。
	22	・「伝えたい白鳥・マコモダケのこと」の発表会を行う。

5 実践の結果と考察

(1) 方法1 説明文と教科書のモデル文から筆者の説明の工夫を探す

まず、「手で食べる はしで食べる」の文章から筆者の説明の工夫を考えた際、1人で説明の工夫を考える時間と学級の仲間と意見交流をしながら考える時間を設けた。抽出時A児とS児が挙げた説明の工夫の記述を示す(資料2)。波線は学級の仲間と意見交流をした際に出た意見である。

2児ともに「写真を使うこと」を挙げた。A児は、仲間と交流することにより「関係のある写真」が大切であることを知り、追記した。A児は内容に関する部分でも「他の国との違い」を書くだけでなく、「内容ごとに段落を分ける」といった段落相互の関係に注意して構成を考える工夫に気付くことができた。S児は仲間と交流することで、段落相互の関係に注意して構成を考えることに関する「大事なことを始めと終わりに書く」「文に筆者の思いや考えがある」ことに気付くことができた。

次に、「調べたことを書こう～文化のちがいを調べよう～」のモデル文から説明の工夫を確認する際、1人で説明の工夫を探す時間と小グループで確認する時間を設けた。以下(資料3)は、A児とS児を含む小グループ(A児・S児・I児)のやり取りの一部である。下線は特に注目した児童の発言を示す。

資料2 「手で食べる はしで食べる」の説明の工夫の記述

	説明の工夫
A児	<ul style="list-style-type: none"> ・写真を出している。 ・違いを説明している。 ・他の国も説明している。 ・<u>関係のある写真を載せている。</u> ・<u>(段落を)分けて書いている。</u> ・<u>最後にはしのまとめがある。</u>
S児	<ul style="list-style-type: none"> ・写真とかを見せて分かりやすくしている。 ・<u>比べている。(他の国と)</u> ・<u>特に大事なことを始めと終わりに書いている。</u> ・<u>文に筆者の思いや考えがある。</u>

資料3 「調べたことを書こう～文化のちがいを調べよう～」のモデル文の説明の工夫を確認したやり取り

A児：「みなさんは」のところに線を引きました。
 S児：同じです。
 I児：なぜですか？
 A児：「みなさんは」のところは、なんかみんなに聞いているような感じで、はじめに入りそうな気がしたからです。
 I児：次、私。私は「日本は」「中国は」「アメリカは」のところに線を引きました。なぜかと言うと…えーっと、中1は日本で中2は中国で中3はアメリカとわかりやすく分けてあるからです。
 A児：お～。確かに。
 S児：えっと僕は、「例えば」の場所に引きました。理由は、「例えば、黒豆には」と書いてあるけど、おせちには黒豆が入っているから…
 I児：例え話的な感じ？
 S児：そうそうそう。例え話的な感じに入っているから分かりやすいと思いました。
 I児：次A児さん。まだありますか？
 A児：あります。ほくはあと2個あります。1つ目は「例えば」のところですか。
 I児：やっぱり。
 A児：2つ目は「このように」のところですか。
 S児：引きました。
 A児：理由はまとめみたいで分かりやすいと思ったからです。
 I児：私は「おせち」と「水ぎょうざ」と「たきこみご飯」に線を引きました。
 A児：ちょっとまって。
 I児：…。理由は、それぞれの国の縁起の良い食べ物を書いてあって分かりやすいと思ったからです。
 S児：ん？
 I児：なんの食べ物が入っているか書かれていないと分からないでしょ。
 A・S児：うん。

A児は「手で食べる はしで食べる」の説明の工夫で気付くことができた「終わりの段落にまとめの文が書かれている」ことを生かし、発言する様子が見られた。また、I児の発言によって「まとまりごとに段落を分けること」の工夫を思い出す姿も見られた。S児は、発言が少ないものの、他の児童の発言に対し納得しながら参加している。しかし、中の段落で「例えば」などの接続語を使い、具体的な説明を書くことの工夫に気付く姿が見られた。

以上より、「手で食べる はしで食べる」と「調べたことを書こう～文化のちがいを調べよう～」の2つの文章から、説明の工夫を児童自身の力で考えることができた。こうして2つの文章から考えた説明の工夫をまとめ、実際に説明文を書く際に使う説明の工夫を3つ～5つ選べるようなワークシート(資料4)を用意した。さらに、ワークシートには完成した説明文を見て説明の工夫を有効的に使うことができているかどうかを自己評価できる欄を設けた。抽出児A児、S児が選んだ説明文の工夫は、資料5に示す。

(2) 方法2 教科横断的な単元構想

A児は、マコモダケを粉末状にして入浴剤として入れる「マコモ風呂」をテーマに説明文を書いた。

A児は構成を考える下書きの段階で「粉末」という

言葉を使用していた。しかし、推敲をした際に「粉末だとみんなには伝わらないのではないかと教師へ相談し、「こなにしたマコモダケ」という簡単な言葉に変えることで、学級全体に伝わりやすい文章になると考え書き直した。これは「友達にも分かりやすい言葉・伝わりやすい言葉にする」工夫に関することである。A児が使おうと思っていない工

資料4 2つの文章から考えた説明の工夫を選べるワークシート

写真・図・表を入れて分かりやすくする。	～です。～ます。のていねいな言葉にする。	「終わり」で自分の考えやまとめを入れる。	説明したいものと似ているもの比べて書く。	友達にも分かりやすい言葉・伝わりやすい言葉にする。	「中」で詳しい説明・理由などを書く。	「始め」の段落で話題の提示をする。	工夫	よい説明文にするために「手で食べる、はしで食べる」の文章から見つけた書き方の工夫を使ってみよう。	よい説明文にするには	名前()	
											書え
											書えそ

資料5 2つの文章から考えた説明の工夫と抽出児の選んだ項目

説明の工夫	A児	S児
「始め」の段落で話題の提示をする	○	
「中」で詳しい説明・理由などを書く	○	
友達にも分かりやすい言葉・伝わりやすい言葉にする		
説明したいものと似ているもの比べて書く		
「終わり」で自分の考えやまとめを入れる	○	○
～です。～ます。のていねいな言葉にする	○	○
写真・図・表を入れて分かりやすくする	○	○

夫だが、相手意識、目的意識があることによって、推敲の際に自然に工夫を使うことができたと考えられる。また、A児の書いた説明文（資料6）の第1段落を見ると、A児の選んだ『始め』の段落で話題の提示をする『写真・図・表を入れて分かりやすくする』という説明文の工夫を取り入れていることが分かる。また第2・3段落では「マコモ風呂の作り方」「マコモ風呂の効用」の2つを内容ごとに段落を分けて説明しており、『中』で詳しい説明・理由などを書く工夫も効果的に使うことができています。第4段落では、第1段落に対応するようにマコモ風呂の存在を伝えており、『終わり』で自分の考えやまとめを入れることも入れることができた。

資料6 A児の書いた説明文

S児は、日本に多く飛来する「オオハクチョウのこと」をテーマに説明文を書いた。構成の段階では、資料7の第2段落に書いている「オオハクチョウ生息地」を第4段落に書こうとしていた。しかし、推敲の段階で第1段落に「みなさんは、オオハクチョウが夏にどこにいるのか知っていますか。ハクチョウはしゅるいごとにいる場所がことなります。」と書いたことから初めに説明したほうがいいと考え、第2段落へ移動させた。S児の書いた説明文の後半を詳しく見ると、オオハクチョウとコハクチョウのくちばしの写真を上下に貼り、「コハクチョウのくちばしは、黄色が少なく、オオハクチョウのくちばしは黄色が多いのです。」と2つの種類を比べながら書いている。これは、S児が選んだ「写真・図・表を入れて分かりやすくする」だけでなく、選んでいない「説明したいものと似ているもの比べて書く」工夫を使いながら書くことができていたといえる。

資料7 S児の書いた説明文

また、2児ともに「～です。～ます。のていねいな言葉にする」という説明の工夫を最後まで使うことができた。普段であれば抽出児から複数回の相談があったり、教師が声を掛けたりするものの、A児が一度相談に来ただけで、2児はほぼ自らの力で「構成」「下書き」「推敲」「清書」を行うことができた。

説明文を書いた後、説明文の工夫を使えたかどうかに対する自己評価及び筆者による評価を資料8に示す。「後（説明文を書いた後の自己評価）」と「筆（筆者による評価）」は◎○△の三段階評価として示している。筆者による評価は全ての項目を行ったこの表より、2児とも自分の選んだ説明の工夫を使って説明文を書くことができたと考えられる。

コハクチョウとオオハクチョウの写真

以上から、教科横断的な単元構想にすることで、説明文やモデル文を参考に構成の検討をし、考えの形成することに有効に作用したと考えられる。さらに、相手意識、目的意識をもつことができるため、進んで書くことに取り組む姿が

見られるという副次的な効果も明らかとなった。

資料8 A児・S児の選んだ説明文の工夫と自己評価及び筆者による評価

説明の工夫	A児			S児		
	前	後	筆	前	後	筆
「始め」の段落で話題の提示をする	○	◎	◎			◎
「中」で詳しい説明・理由などを書く	○	◎	◎			◎
友達にも分かりやすい言葉・伝わりやすい言葉にする			◎			○
説明したいものと似ているもの比べて書く			△			◎
「終わり」で自分の考えやまとめを入れる	○	◎	◎	○	◎	◎
～です。～ます。のていねいな言葉にする	○	◎	◎	○	◎	◎
写真・図・表を入れて分かりやすくする	○	◎	◎	○	◎	◎

6 成果と課題

考察でも述べたとおり、2児は「書くために読む」指導を講じたことにより、説明文の内容理解だけでなく、段落相互の関係や文章表現といった書

くための工夫を捉えることができた。さらに、A児のように普段は理解することに時間がかかり何度も教師に問い合わせる児童にとって、説明文やモデル文が身近な手本となり、A児の書くことに対する不安が減ったといえる。また、「教科横断的な単元構想」を取り入れることで、2児は説明文の読みで獲得した書く工夫を取り入れ、自らの力で書くことができた。国語と総合的な学習の時間を繋げることで、相手意識、目的意識を強くもつことができ、普段は学習意欲の低いS児にも効果的に作用することが明らかとなった。

今回の指導により、2児の書くことに対する印象に変化が生じた。主題設定の意図の中で、筆者は自立した読み手・書き手を育てたいと述べたが、次の2児の単元後の振り返りには「書く」ことの素晴らしさに触れることができたことがうかがえる記述があった。

【A児の単元後の振り返り】

自分が○をしたのを使ってすごく書きやすかったです。全部上手に説明できたと思います。だから、これからの説明文を書くときはこれを意識して書きたいと思います。自分的には始め・中・終わりの文で書いたほうがいいと思いました。(中略)ここがくわしいなあって説明しやすくなるからです。

【S児の単元後の振り返り】

自分が○のところを使って(書いてみて)思ったことは、いままでよりもはるかに上手に説明文が書けたことです。次はこれよりも上手に書きたいです。

さらに、説明文の発表会でA児は、ほかの児童の発表を聞いた感想を書く欄に「写真のところで見せていてよかった」「中でも詳しく書いてあっていい」「分かりやすい言葉で説明していていい」などと記述し、どのような工夫がなされているか考えながら聞く姿が見られた。これは、資料1の「オ 共有」に関する学習過程も一部効果的に作用したといえる。

後日、総合的な学習の時間のプロジェクト学習を終えた感想を書いた際、2児はこれまでにない文量の作文を書く姿が見られた。A児は約750字、S児は約1800字の文章を書きあげた。プロジェクト学習で感じた難しさ、嬉しさ、学びが生き生きと書かれていた。自分の思いを言葉に乗せて表現する一。筆者の目指す姿が2児にはあった。

尾矢(2006)、富永(2007)の実践は、学習者全体への教育効果について述べたものだった。しかし、本研究では「書くために読む」指導と教科横断的な単元構想により、書くことに否定的で苦手意識をもつ児童にとっても有効に働くことが明らかとなった。

しかし、汎用性という面では課題が残る。全ての学習においてこうした教育過程をたどれるわけではない。ほかの教科との関連が難しい「書くこと」単元での指導については、今後も追究していく必要がある。

【引用・参考文献】

- 1) 岩瀬直樹・ちよんせいこ『「振り返りジャーナル」で子どもとつながるクラス運営』, ナツメ社, 2017年
- 2) 菊池省三『言葉で人間を育てる 菊池道場流「成長の授業」』, 中村堂, 2017年
- 3) 尾矢貞雄(2006)「説明文の論理性を自分の表現に生かす指導」, 教育実践研究 第16集, 17~22pp
- 4) 富永浩文(2007)「目的意識をもって追求し、相手を意識して論理的に表現する力の育成-問題解決学習と「読む」「書く」繰り返し学習を取り入れた説明的文章指導を通して-」, 教育実践研究第17集, 19~24pp
- 5) 中央教育審議会(2017)「学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364319.htm, 2022.9.30閲覧