

小学校国語科における「書くこと」指導の研究

A study on “writing” of “National Language” in elementary school

光野 公司郎・篠原 京子（常葉大学）

Koshiro KONO・Kyoko SHINOHARA

概 要

現在の児童生徒の課題としては、「判断の根拠や理由を明確にしながら自分の課題を述べること」が第一番目に挙げられている。このような能力を育めるように、現行の『学習指導要領』においては国語科が中核として位置づけられている。しかしながら課題が指摘される現状を見ると、そこには国語科教育の在り方に問題があると考えられる。本論においては、「書くこと」指導の観点から問題点を考察し、新しい指導の在り方を提唱することを目的とする。

キーワード：論理的文章、演繹、帰納

Abstract

As the weak point of the current students, “to describe the subject while clarifying the grounds and reasons for the judgment” is listed first. In order to foster such abilities, “National Language” at the current “Gakusyu Sidouyouryou” is positioned as the core. It is thought that such problems are pointed out as having problems in “National language” teaching style. In this paper, we aim at discussing problems from the viewpoint of “writing” guidance and advocating new ways of teaching.

Keyword : Logical text, deduction, inductive

目 次

- I はじめに (光野・篠原)
- II 「書くこと」指導の実態 (篠原)
 - 1 書けない大学生の実態
 - 2 小中学校の指導内容の問題点
 - 3 高校における「書くこと」指導の問題点
- III 論理的思考力・表現力についての基本的な考え方 (篠原)
 - 1 論理とは何か
 - 2 二つの論理的思考 —演繹的思考と帰納的思考—
 - 3 二つの論理的思考を取り入れた文章構成
 - 4 抽象の階段 (具体と抽象)
- IV 論理的文章を「書くこと」の指導を効果的に行うための提案 (篠原)
 - 1 論理的文章と文学的文章を区別する
 - 2 論理的文章を四つにまとめる
- V 論理的文章を「書くこと」の基本的指導事項 (篠原)
 - 1 構成
 - 2 段落
 - 3 キーワード
 - 4 具体的な記述
- VI 実践例 (篠原)
 - 1 指導計画
 - 2 テーマ
 - 3 教材
 - 4 指導の工夫
 - 5 評価の方法と評価基準
- VII 指導の成果と課題 (篠原)
 - 1 成果
 - 2 課題
- VIII 考察 (篠原)

I はじめに

現行の平成20年版『学習指導要領』では、「書くこと」領域の指導時間を、小学1～2年で年間100時間、3～4年で85時間、5～6年で55時間程度、中学1～2年で30～40時間、3年で20～30時間、高校では「国語総合」で30～40時間確保するよう定めている。

国語科教育においては、「実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力」「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」の育成を重視している^(注1)。つまり、これらの時間の多くを「論理的文章」を書く指導に当てることを求めていることが理解できる。

この方向性を受けて、次期『学習指導要領』（平成29年3月告示）では、知識・技能として、論理的思考力の育成につながる情報の扱い方に関する事項を新設した。さらに、「書くこと」領域の「言語活動例」において、それまでの順番をあえて逆転し、「記録」「報告」「説明」等の論理的文章を「詩」や「物語」等の文学的文章の前に位置づけて「論理的文章」を書く指導をいっそう強調した。

しかし、小中高における「論理的文章」を「書くこと」指導の現状は、次期『学習指導要領』に関する答申にあるように「判断の根拠や理由を明確に示しながら自分の考えを述べたり」することに課題がある^(注2)。さらに、文章を書くことを苦手とする大学生や独学で学習する社会人が多いという実態もある。つまり、文科省の方針が成果につながっていないことが理解できる。本稿では、その原因を探り、改善のための方法を提案するものとする。

II 「書くこと」指導の実態

1 書けない大学生の実態

初めに、平成20年版『学習指導要領』のもと指導されてきた大学生の書く力の実態を示す。

2016年7月8日付け読売新聞の「大学の實力」という特集記事には、論理的文章を書けない大学生と、その対策として基礎から書く指導に取り組む大学の实態が報告された^(注3)。

文章、書けますか

1年生必修 実力別3クラス 創価大

「日本語の文章の書き方を初歩から学ばせる取り組みは、多くの大学が真剣に挑み始めた。『書けない学生』の存在が深刻な問題となっているからである。今年、大学の實力調査は「書く力」をテーマとし、回答から浮かび上がったのは、社会で不可欠な能力と位置づけ、教員配置や教材作りにも力を凝らす様々な実態があった。全学的な活動のスケールが際立つ創価大学の現状を報告する。

5月下旬、緑あふれる東京・八王子の創価大キャンパス。パソコンが並ぶ教室で、40人の学生が画面を見ながら手元の紙に鉛筆を走らせていた。1年生の必修授業「学術文章作法」だ。この日は、それぞれが自由にテーマを選び、パソコンで調べてレポートにする内容だ。学生のテーマを見ると、アフリカの少年兵、柔道とJUDOの違い……。

レポートや発表を目標に、文献の読み方、引用のやり方、分かりやすい文章の書き方などを教える。「書く」に変わる授業は2008年、馬場善久学長(69)の発案で始まった。「報告書も書けない学生を社会に送り出せない。学力格差が進み、『小学生レベルの文章』も見受けられるようになった状況に危機感を抱いた」という。

当初は選択制だったが、それでは足りない、と今年前に必修化した。日本語の多様な表現方法を習得し、明瞭に論じ述べる」を到達目標、専任スタッフを1人置いて独自教材を開発。入学前日レポートを行

って、新入生約1600人を実力別の3クラスに分け、半年間15週授業。個別指導の場も増設した。

レポートは必ず添削して返却する。その過程で、山崎めぐみ准教授(49)は「基礎を培うべき小中学校、適切な添削指導を受けていないのでは」と懸念。例えば、です・ます調でなく「である調」と指示すると、「である」を付ける。「かと思ふ」の類も特徴だ。改行時の「下」下げも身についていない。

個々の「知的好奇心の差も大きく、下位クラスは『何を書けば?』とテーマ設定でつまづき、先生の質問を待つばかりで、自ら問を発することがない。そのため、学生自身にレポートのテーマを決めさせる。

一方、上位クラスは、要領よく文章を書くことで機心し、次第となるパターンが目立つという。

勢い指導に力が入るが、学生からは負担が重いと不満の声が上がり「書く力」をさらに伸ばす授業が2年次以上には少ない。課題は多岐にわたる。中でも、成長を実感する学生は少ない。文学部2年の田代陽子さん(20)は「書くことに苦手意識がなくなったらと笑って話す。カリキュラム責任者の園田一彦教授(66)は「編纂に状況は改善している。とだけ書く力が伸びるというテーマをつくりたい」と意気込みている。

(専門委員 松本美奈)

(2016年7月8日付 読売新聞 特集「大学の實力」より)

図1 書けない大学生の実態

また、篠原が2015年9月15日に常葉大学保育学部の1年生を対象に行ったアンケート「論理的文章を書くことについてどう感じているか」の結果を下に示す。

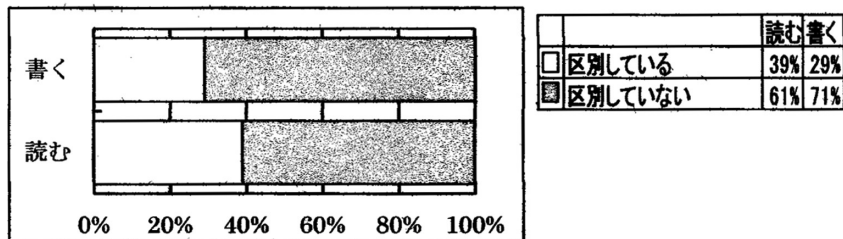
このアンケートの結果からは以下のことが考察できる。

- ① 論理的文章と文学的文章を区別している学生が少ない。(「読む」39%、「書く」29%)
- ② 論理的文章を書く技術が「必要・どちらかという必要」と感じている学生が多い。(97%)
- ③ 論理的文章を書くことが「苦手・どちらかという苦手」と感じている学生が多い。(97%)

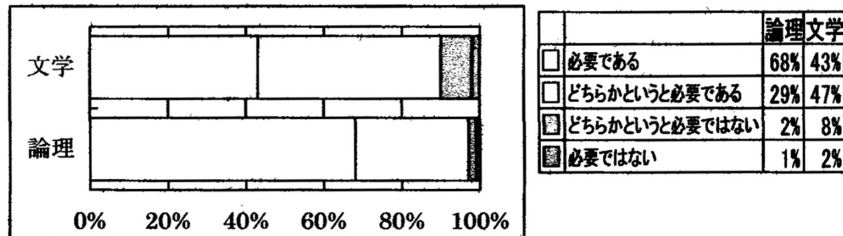
以上の結果から、論理的文章を書くことの必要性を感じながら書けずに悩む大学生の姿が見えてくる。つまり、小中高における「書くこと」指導は成果を上げていないことが見えてくるのである。

**2015年9月15日
常葉大学保育学部 1年生 100名対象に実施**

1. 文章を読んだり書いたりするときに、論理的な文章と文学的文章を区別していますか。



2. 文章を書く技術は、あなたにとって必要だと思いますか。



3. 論理的な文章を書くことについてどう感じていますか。

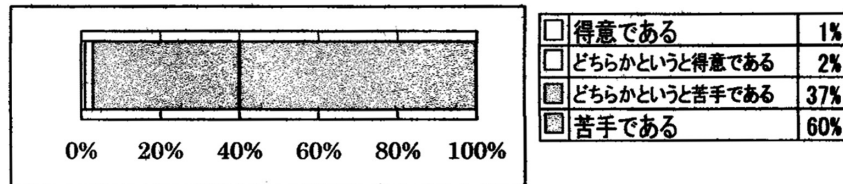


図2 文章を書くことについてのアンケート結果

2 小中学校の指導内容の問題点

小中学校の国語教科書（三社）の「書くこと」の指導内容を次に示す。

【小学校】

(1) 光村図書（「平成 27 年度版 光村 内容解説資料」より）

- 1 年 名前・学年、単語、一文（主述）、取材メモ、一文（主述修）、二文、観察文、手紙、体験報告文
- 2 年 報告・生活文、観察記録文、紹介文、物語、説明文、詩の創作、体験報告文
- 3 年 調査報告文、手紙文、説明・報告文、物語の創作、考えをまとめた文章
- 4 年 新聞、意見文、説明・報告文、詩の創作、調査報告文、考えをまとめた文章
- 5 年 活動報告文、俳句の創作、提案する文章、説明・報告文、物語の創作、考えをまとめた文章
- 6 年 調査報告・推薦文、短歌の創作、意見文、解説文、随筆

(2) 東京書籍（「平成 27 年度版 東京書籍 内容解説資料」より）

題材探し・文章表現	1・2・3・4・5・6 年
観察記録	1・2 / / / / 年
感想・意見	1・2・3・4・5・6 年
手紙	/ 2・3・4 / / 年
説明・報告	/ 2・3・4・5・6 年
創作（物語）	1・2・3・4・5・6 年
創作（詩・俳句）	1・2・3・4・5・6 年
情報整理・資料活用	/ 2・3・4・5・6 年
文集作り	1・2・3・4・5 / 年

(3) 教育出版（教育出版ホームページ「平成 27 年度版 書くこと教材系統表」より）

- 1 年 入門期基本編（えとことば、ぶん、しらせたいこと、えにつき、たのしかったこと）、日常化・カード、説明文、続き話創作・観察記録文
- 2 年 日常化・日記、手紙、報告文、創作詩、物語創作、観察メモ、説明文、自己表現作文
- 3 年 日常化・ノート、説明文、手紙、報告文、創作詩、自己表現作文
- 4 年 日常化・ノート、報告文、新聞、説明文、物語創作、自己表現作文
- 5 年 日常化・ノート、推薦・紹介文、意見文、俳句・短歌作り、自己表現作文、報告文
- 6 年 日常化・ノート、推薦・紹介文、随筆、自己表現作文、物語創作、意見文、総合

【中学校】

(1) 光村図書（平成 27 年文科省検定済・平成 28 年発行教科書「学習の見通しをもとう（書くこと）」より）

- 1 年 記録、調べ方、説明、紹介、案内、報告、古典関連（体験文）、鑑賞文、創作
- 2 年 紹介、説明、創作（短歌）、創作（物語）、推敲、手紙、古典関連（人物の特徴）、意見、表現の工夫、報告

3年 編集、創作（俳句）、説明、推敲、意見、古典関連（メッセージ）、批評

(2) 東京書籍（平成27年文科省検定済・平成28年発行教科書「言葉の力一覧」より）

1年 詩歌創作、伝達、論証・説得、通信・手紙、情報発信、感性・創造

2年 詩歌創作、伝達、論証・説得、通信・手紙、情報発信、感性・創造

3年 詩歌創作、伝達、論証・説得、感性・創造

(3) 教育出版（平成27年文科省検定済・平成28年発行教科書「教材で扱う内容」より）

1年 記録、随筆、鑑賞文、案内文、意見文、報告

2年 投書、創作（物語）、手紙、意見文

3年 批評、意見文、鑑賞文、自己PR文、編集

小中学校では、ほとんどの内容が『学習指導要領』に明示された論理的な言語活動となっている点は評価できるが、各教科書会社でそれが断片的に示されているに過ぎず内容に一貫性がない。内容の精選と系統的な位置づけが必要であると考えられる。

3 高校における「書くこと」指導の問題点

『高等学校学習指導要領』（H22版）において、「書くこと」領域の指導は、必修科目の「国語総合」及び選択科目の「国語表現」で行われる。この「国語総合」は、「教科の目標を全面的に受け、総合的な言語能力を育成すること」をねらいとしている。また、「国語表現」は、「国語で適切かつ効果的に表現する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、国語の向上や社会生活の充実を図る態度を育成することなど」をねらいとしている。

しかし、高校国語科教育の現状については、平成28年12月21日、中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』で、以下の問題点が指摘されている。（傍線は篠原による）

〈現行『学習指導要領』の成果と課題〉

高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある。

（中略）

今回の学習指導要領の改訂においては、これまでの成果を踏まえるとともに、これらの課題に適切に対応できるように改善を図ることが求められる。その際、思考力・判断力・表現力の育成を効果的に図るため、引き続き、記録、要約、説明、論述、討論等の言語活動の充実を図ることが必要である。

〈科目構成の見直し〉

高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと、話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないこと、古典の学習において、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらないことなどが課題として指摘されている。

（中略）

共通必修科目「現代の国語（仮称）」は、実社会・実生活に生きて働く国語の能力を育成する科目として、「知識・技能」では「伝統的な言語文化に関する理解」以外の各事項を、「思考力・判断力・表現力」ではすべての力を総合的に育成する。

〈教材や教育環境の充実〉

学習指導要領には、「読むこと」以外にも「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域があるにもかかわらず、依然として授業が「読むこと」の指導に偏っている傾向がある。国語科の授業が言語活動を通じて資質・能力を育成する授業となるよう、教材の改善・充実を図ることが求められる。

『高等学校学習指導要領』（H22版）で必修に位置づけされている「国語総合」教科書における表現（特に「論理的文章を書く指導」）についての内容と、選択科目である「国語表現」の採択状況について調べた結果を次に述べる。

【国語総合】

(1) 筑摩書房（『国語総合』平成24年文科省検定済・平成28年発行）

① 全446ページ中、表現指導（「表現編」）はP229～P252の24ページ

② 「表現編」の各項目とページ数は、次の通りである。

表紙	P229	(1ページ)
1 ことばを発する	P230～233	(4ページ)
★2 ことばから文章へ	P234～237	(4ページ)
★3 調べてまとめる	P238～241	(4ページ)
4 話す・聞く	P242～245	(4ページ)
5 自分を表現する	P246～249	(4ページ)
6 文学表現の世界	P250～252	(3ページ)

③ 論理的文章を書く指導のページ（★印）は、全446ページ中8ページ

(2) 大修館書店（『精選 国語総合』平成24年文科省検定済・平成28年発行）

① 全372ページ中、表現指導（「表現の窓」）はP161～P182の22ページ

② 「表現の窓」の各項目とページ数は、次の通りである。

表紙	P161	(1ページ)
1 話すこと・聞くことの基礎	P162～163	(2ページ)
★2 書くことの基礎	P164～165	(2ページ)
3 自分の考えを話そう	P166～167	(2ページ)
4 手紙を書こう	P168～169	(2ページ)
★5 調べたことを報告しよう	P170～171	(2ページ)
★6 意見を論理的にまとめよう	P172～173	(2ページ)
7 司会者を立てて話し合おう	P174～175	(2ページ)
8 資料をもとに文章を書こう	P176～178	(3ページ)
9 発表の方法と進め方	P178～179	(2ページ)

10 本のPOPを作ろう P180～182 (3ページ)

③ 論理的文章を書く指導のページ(★印)は、全372ページ中6ページ

(3) 東京書籍(『精選 国語総合』平成24年文科省検定済・平成28年発行)

① 全415ページ中、表現指導(「言語活動編1～6」)はP191～P209の19ページ

② 「言語活動編1～6」の各項目とページ数は、次の通りである。

表紙	P191	(1ページ)
1 スピーチする	P192～193	(2ページ)
2 調査して発表する	P194～197	(4ページ)
3 討論する	P198～201	(4ページ)
4 随筆を書く	P202～203	(2ページ)
★5 意見文を書く	P204～207	(4ページ)
6 通知文を書く	P208～209	(2ページ)

③ 論理的文章を書く指導のページ(★印)は、全415ページ中4ページ

「国語総合」教科書全体の中では、「表現」に関わるページ数が少なく「読むこと」が中心になっている。まとまりのある論理的文章を書く指導のページは三社とも10ページ未満という現状である。『高等学校学習指導要領』では「書くことを主とする指導には30～40単位時間程度を配当する」と明示しているが、これらの教科書ではその定められた指導時間が確保できないものとなってくる。

【国語表現】

高校の選択科目「国語表現」の履修状況を知るために、文科省がまとめた「平成28年度高等学校国語教科書採択冊数」を示す。

平成28年度 高等学校 国語教科書採択冊数
(文科省まとめ)

科目名	採択冊数(冊)		
国語総合	1,623,440		
国語表現	226,958		
現代文A	148,838	1,258,830	2,594,519
現代文B	1,109,992		
古典A	171,266	1,335,689	
古典B	1,164,423		

時事通信社『内外教育』2016・1・19号「特集16年度高校教科書採択状況-文科省まとめ(上)」より

図3 H28 高校国語教科書採択冊数

選択科目における「国語表現」の教科書採択冊数(226,958冊)は、「読むこと」領域の教科書(2,594,519冊)の一割以下である。必修の「国語総合」における「表現」の扱いが軽いことと、さらに「国語表現」の履修者が少ないことを考え合わせると、高校においては「表現」の指導が十分に行われていないことが理解できる。

Ⅲ 論理的思考力・表現力についての基本的な考え方

論理的文章を書く指導の実践に当たって、論理的思考力・表現力についての基本的な考え方を述べる。

1 論理とは何か

長谷川祥子（2012）は「相手の意思や行動の原理を理解できるのは、言葉が社会共通の枠組みになっているからであり、言葉による思考はすべて論理的思考である」^(注4)と述べている。本稿では、このような共通の思考の枠組みを、「論理」と呼ぶことにする。

2 二つの論理的思考 —演繹的思考と帰納的思考—

市毛勝雄（2010）は「論理的に考えを進めるためには、『演繹的推論』と『帰納的推論』という二つの進め方が知られている」^(注5)と述べている。以下、市毛の考えを基に、二つの論理の特徴を記述する。

「演繹的思考」は、古代ギリシャのアリストテレスによって体系化され、中世ヨーロッパでキリスト教のもと展開された推論の方法で、「言葉と言葉の関係をとらえる」思考といえる。三段論法がよく知られており、一つの命題から新しい命題を導く推論の方法で、現在では、数学や記号論理学としてコンピュータに利用されている。

「帰納的思考」は、17世紀の前半、イギリスのフランシス＝ベーコンが発見した推論の方法で、観察や実験から「事物と言葉の関係をとらえる」思考といえる。複数の具体例から共通の性質を発見する推論の方法で、現在では、自然科学全般に利用されている。

3 二つの論理的思考を取り入れた文章構成

市毛勝雄（1997）は、二つの論理を次の各過程で活用した論理的文章の構成を提案している^(注6)。

帰納論理 … 複数の具体例 → 考察（共通性）

演繹論理 … 考察 → 結論（価値の一般化）

本論においては、この二つの論理的思考を一つの文章構成として効果的に組み合わせて活用することを実践に取り入れていくこととする。これによって、混沌とした現実を分かりやすく整理したり、未知の事象について推論したりすることができ、論理的思考力・表現力を高めると考えられるからである。

4 抽象の階段（具体と抽象）

S. I. ハヤカワ（1974）は、「抽象のハシゴ」^(注7)を図で示し、言語による認識には連続的な抽象の過程が伴うことを示している。また、清水幾太郎（1959）は、「観念は経験の流れへ溶かされねばならないと同時に、経験の流れは観念に結晶しなければならぬ。（中略）往復交通でなければならない。」^(注8)と述べ、具体と抽象を自由に往復することの大切さを指摘している。

「抽象化」はものごとをまとめて考えようとすることであり、「具体化」はものごとを区別して

詳しく考えようとすることである。そして、具体と抽象は相対的であり、連続的に何段階もある。分かりやすい論理的文章を書くためには、相手・字数・目的等、その時の状況にぴったりの具体度（抽象度）で書くことが求められる。

Ⅳ 論理的文章を「書くこと」の指導を効果的に行うための提案

1 論理的文章と文学的文章を区別する

国語科教育において論理的文章指導を効果的に進めるためには、「論理的文章」と「文学的文章」を区別する必要がある。

しかしながら、前述の2015年9月15日に常葉大学保育学部の1年生を対象に行ったアンケート結果でも示したように、論理的文章と文学的文章を区別している大学生は少ない（「読む」39%、「書く」29%）。ここから小中学生、高校生ではさらに少ないことも予想できる。

その原因は、指導者自身にその区別の意識がないからであると考えられる。実際『学習指導要領』にも、両者の指導における区別が明確に記述されているとは言い難い。

「論理的文章」と「文学的文章」は同じ日本語で表現されたものでありながら、その目的、形式・構成、順序、言葉の使い方、読み方等において大きく異なっている。

その相違点を分析的に示すと以下のようなになる。

表1 「論理的文章」と「文学的文章」の違い

	論理的文章	文学的文章
①目的	正確な情報の伝達	他の人生に学ぶ 楽しむために読む
②形式 構成	論理的な形式を持つ 「はじめ」「なか」「まとめ」「むすび」など	自由 小説・物語では「はじめ」「なか」「おわり」
③順序	論理的順序	時間的順序
④言葉	論理の言葉（定義が厳格）	詩の言葉（イメージの広がりが大切）
⑤文体	構成・段落・キーワードを重視して書く 主述が明確に記述される	語り・会話・描写で書かれる 主語などの省略が多い 比喩・倒置などの技法が多用される
⑥読み方	正確に読む	楽しく豊かに読む

この相違点を理解し、「論理的文章」と「文学的文章」を明確に区別しない限り、「論理的文章」を書くこと指導の成果は期待できない。

さらに、この相違点を踏まえると「論理的文章」と「文学的文章」の指導の在り方も見えてくる。次頁に、それぞれの指導の在り方を示す。

表2 「論理的文章」と「文学的文章」の指導方法の違い

	論理的文章	文学的文章
読み方指導	指導が必要	指導が必要
	1 すらすら音読 2 文章構成 3 キーワードの確認 4 まとめの音読 5 倫理的文章を書く。 【例】①視写する ②要約文を書く	1 すらすら音読 2 あらすじ（場面への名付け） 3 登場人物の確認 4 主人公の人物像の変化 5 描写の発見 6 まとめの音読 7 感想【例】①口頭発表 ②感想文を書く ※感想文は論理的文章である
書き方指導	指導が必要	指導は不要（希望者への発願学習がよい）
	小論文指導 1 キーワード表を書く 2 一次原稿を書く 3 二次原稿を書く 4 評価の授業	/

二つの違いを認識した上で、文種に応じた読み方・書き方の指導をする必要がある。

指導上の最も大きな違いは、論理的文章は「読み方」と「書き方」の両方を指導する必要があるのに対し、文学的文章は「読み方」だけ指導すればよいという点である。

論理的文章は、社会人となるに当たって、誰もが「読める」誰もが「書ける」必要がある。一方、文学的文章は、想像力や情緒力をはぐくむものとして、人生の教科書として、また、人生の楽しみとして読めればよく、「書ける」ことは必ずしも必要とはならない。

2 論理的文章を四つにまとめる

各教科書で細かく分類されている文種（『学習指導要領』に示された言語活動例）は、その内面的機能に着目すると「記録」「説明」「報告」「論説」の大きく4種類にまとめることができる。

この4種類のそれぞれの特徴について以下に示す。

(1) 記録

ことがらを時間通りに書いた文章。「なか1・なか2・なか3…」。(日記・観察記録・実験記録)主に、他のことに活用(報告文や論説文を書くための取材として、等)するための情報を収集したり、その消失を防ぐために書き留めたりするために書く文章。

(2) 説明

一つの事実や現象について、その構造、役割、性質、性能等を分かりやすく書いた文章。「はじめ・なか1・なか2・なか3…・まとめ」の形式によって述べる。取扱説明書や百科事典に代表されるように情報そのものの伝達を目的とした文章であるから、「なか」の交換はできない。「まとめ」は省略されることが多い。

(3) 報告

複数の事実や現象から分かる新しいことからの発見を書いた文章。発見したことを発表すること。自然科学の論文はすべて報告である。「はじめ・なか1・なか2…まとめ」で書かれる。「なか」は文章、写真、統計等。レポート・リポートともいう。自然科学専門誌はリポートで形成されている。事実・現象新発見の報告は、多数の追試による確認を経て「事実」として認定される。) 複数の情報をもとに導き出した考察を伝達することを目的とした文章。「なか」(具体例)の交換が可能。

(4) 論説

記録・報告をもとにして、最後に「主張」(むすび)を述べた文章。経済学・教育学・社会学等の論文、新聞社説・月刊雑誌(文藝春秋・中央公論等)の人文科学論文など。一つまたは複数の考察から導き出した主張を伝達することを目的とした文章。

このように分類することによって読み方・書き方の指導を効果的に行うことができる。

次頁には、小学校指導用としてこの4種類の文種を分かりやすく表現した文章例を示した。これによって、文章は役割をもったいくつかの段落で形成されており、どの段落が目的の中心であるかによって文種分けできることを理解させることができる。

【記録】

(なか1)
テレビで「一文天狗旗(いちもんてんばた)」を見た。は縦横四十センチメートルくらいの小さな旗だった。墨で天狗の顔が描かれていた。

(なか2)
図鑑で「鬼揚子(おにようず)」を見た。鬼の顔が赤・青・黒で描かれた旗だった。下には紅白の横縞模様のしつぽがついていた。

【説明】

(はじめ)
旗について紹介する

(なか1)
東北地方に伝わる「一文天狗旗(いちもんてんばた)」は、縦横四十センチメートルくらいの小さな正方形の旗だ。墨で天狗の顔が描かれている。東北地方では旗のことを「てんばた」という。「天狗の旗」という意味だ。

(なか2)
中国地方の島に伝わる「鬼揚子(おにようず)」は、鬼の顔が赤・青・黒で描かれた旗だ。山口県では旗のことを「ようず」という。仏教の「三毒(むさぼり・いかり・まよい)」を赤・青・黒の三色で表すことがその由来であるという説がある。

(まとめ)
いろいろな旗がある。

【報告】

(題名)
旗のモデルは強いもの

(はじめ)
日本各地の旗について紹介する。

(なか1)
東北地方には、「一文天狗旗(いちもんてんばた)」という旗がある。小さな正方形の旗で、墨で天狗の顔が描かれている。大晦日の夜、この旗に自分の名前を書き、元日の朝に揚げる。

(なか2)
中国地方のある島には、「鬼揚子(おにようず)」という旗がある。子どもが生まれると、その年の暮れに親戚や知人が集まって大きなこの旗を作り、正月に揚げる風習がある。赤・青・黒で鬼の顔を描き、目には涙のフサを付けることもある。

(まとめ)
旗には強いものをモデルにしているものが多い。

【論説】

(題名)
旗に込めた願い

(はじめ)
日本各地の旗について紹介する。

(なか1)
東北地方には、「一文天狗旗(いちもんてんばた)」という旗がある。小さな正方形の旗で、墨で天狗の顔が描かれている。大晦日の夜、この旗に自分の名前を書き、元日の朝に揚げる。

(なか2)
中国地方のある島には、「鬼揚子(おにようず)」という旗がある。子どもが生まれると、その年の暮れに親戚や知人が集まって大きなこの旗を作り、正月に揚げる風習がある。赤・青・黒で鬼の顔を描き、目には涙のフサを付けることもある。

(まとめ)
旗には強いものをモデルにしているものが多い。

(むすび)
人々は、旗に強さや優しさ等の願いをこめていた。

図4 4種類の論理的文章の例文

V 論理的文章を「書くこと」の基本的指導事項

小中学校での「書くこと」指導が効果を上げていない最大の要因は、文種や書き方が細かく次々とたくさん提示され、一つの内容が身に付かないうちに次の内容が与えられることにある。そこで、指導内容を基本的な次の四つに絞り、それが定着するまで小中学校、高校で繰り返し指導することを提案する。子どもが思考をまとめ文字で表現するための高度な言語技術を身に付けるためには、テーマを変えて同じ学習を何年も繰り返す必要がある。以下に、四つの基本的指導事項を示す。

1 構成

文字数は400字以内、段落数は4～5段落とする。「はじめ」「なか1」「なか2」「まとめ」「むすび」の基本的な構成をもつ、練習用の短い論理的文章を書かせる。

※ 400字 (20字×20行)

構成	役割	行数
はじめ	全体のあらましを書く。	2行
なか1	1つの具体例を詳しく書く。感想・意見は書かない。	7行
なか2	「なか1」とは別の具体例を一つ書く。感想・意見は書かない。	7行
まとめ	「なか1」と「なか2」に共通する感想・意見を書く。	2行
むすび	「まとめ」の感想・意見が全ての人にあってはまるという主張を書く。	2行

この文章構成で論理的文章を書くことによって、帰納論理と演繹論理を効果的に組み合わせて論理的思考を働かせることができる。「なか1」「なか2」の二つの具体例の共通性を「まとめ」に書くところでは、帰納論理が働く。また、「まとめ」を一般化して「むすび」を書くところでは、演繹論理が働く。この二つの論理的思考を有効に活用することによって、混沌とした現実を分かりやすく整理したり、未知の事象について推測したりすることができる。ただし、小学生の段階では抽象能力が十分に発達していないため、「まとめ」まで書かせ、「むすび」は中学校から指導する。

2 段落

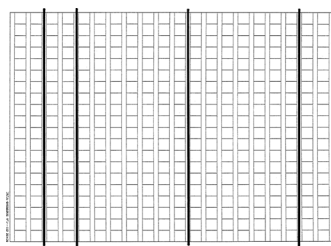


図5 原稿用紙

初めに、400字詰め原稿用紙(20字×20行)を、「はじめ」2行、「なか1」7行、「なか2」7行、「まとめ」2行、「むすび」2行の赤線で区切らせる。赤線で枠をとることによって、どこに何をどのくらい書かが明確になり、短時間で書くことができる。赤線で区切ったひと枠が一段落となる。全員に五段落の文章を書かせる。各段落の初めのひとマスを空けることを指導する。

3 キーワード

一段落一事項を繰り返し指導する。一つの段落には、一つのキーワードを入れて書かせる。行が余ったら、余計なことを書かずそのまま空欄にさせる。この繰り返しの指導により、一段落一事項の分かりやすい文章が書けるようになる。

4 具体的な記述

上記の(1)～(3)の論理的文章の基本的な形式が整ったら、「なか1」「なか2」の具体的事例の記述の指導に入る。日時・個数・色・形などの事実を詳しく記述させる。これができるようになると7行では書き切れなくなるが、そこで、「まとめ」で述べる感想・意見にとって説得力のある事実を選択してより効果的な7行するように指導する。具体的事例を詳細に記述する技術は、文学的文章の描写を読む学習をすることによって、さらに向上する。

VI 実践例

以上の考え方にに基づき、平成22年から23年間の2年間にわたって、茨城県那珂市立菅谷小学校校内研究として、1学年から6学年の計12クラスで「小論文」を書く授業実践を行った^(注9)。以下、それについて述べる。

1 指導計画

1～6年生までの全学年で、年間5回の小論文指導を実施した。400字原稿用紙1枚とし、1回の指導計画は次の4時間である。全学年共通の指導過程で実施した。

第1時 キーワード表の作成（文章構成）

- ① 「小論文の書き方」を読む。
- ② キーワード表に「なか」の事例を並べる。
- ③ 「まとめ」を決める。
- ④ 「まとめ」に合う「なか」を2つ選ぶ。
- ⑤ 「まとめの表」を記入する。→《教師の評価》

第2時 一次原稿を書く（下書き）

- ① 一次原稿用紙に線を引く。(2・7・7・2・2行)
- ② 学年・組・番号・氏名を書く。
- ③ 「まとめ」を一行書く。
- ④ 「なか1・2」を各1行書く。→《教師の評価》

第3時 二次原稿を書く（清書）

- ① 「どちらがじょうずかな」で練習する。
- ② 二次原稿用紙に線を引く。(2・7・7・2・2行)
- ③ 学年・組・番号・氏名を書く。
- ④ 「なか1・2」を詳しく書く。
- ⑤ 「まとめ」を書く。
- ⑥ 「はじめ」を書く。
- ⑦ 「題名」を書く。→《教師の評価》

第4時 評価の授業

- ① 「はじめ」のよい文例を読み聞かせる。
- ② 「なか」のよい文例を読み聞かせる。
- ③ 「まとめ」のよい文例を読み聞かせる。
- ④ 全員に一言ずつ感想を発表させる。

2 テーマ

この小論文指導の目的の一つは、「体験の言語化」であるため、テーマは、学校内での共通体験とする。自分の体験を書くという課題は、第一に、他人の文章をコピーできないという利点がある。第二に、抽象度を操作して字数を調節する学習ができるという利点がある。共通体験を書くことで児童同士の文章表現の学び合いができる。さらに、1～6年まで全学年共通とすると、1年間の個人の成長や指導の成果が評価しやすい。また、教員が指導技術を共有できるので、継続しやすい。例えば次のようなテーマがよい。

- ① 「運動会」 ② 「係・当番活動」 ③ 「遠足」
- ④ 「お手伝い」 ⑤ 「1年間でできるようになったこと」

「このような体験作文は、論理的文章とはいえない」と批判する研究者がいるが、大きな間違いである。誰も言語化していない自分自身の体験という混沌とした現実を「名付け」（論理化）によって切り取り、主張を支える具体的事例として書き並べる思考活動は、「帰納」と「演繹」という二つの論理的思考によっている。それを繰り返して論理的思考力・表現力を鍛えることがこの指導の値打ちである。かつての「生活作文」と外観は似ていても、指導内容が全く異なる。

3 教材 「小論文の書き方」「どちらがじょうずかな」（論文末尾に掲載）

4 指導の工夫

(1) 板書添削（第1・2・3時）

「まとめの表」、一次・二次原稿の「はじめ」「なか」「まとめ」「むすび」を速く書いた児童に板書させる。読み上げてほめながら添削し、リアルタイムで他の児童が書くための参考にさせる。



(2) 評価の授業（第4時）

提出させた学生の作品（二次原稿）の中から、よく書けているものを選び、教師が読み聞かせる。

次回、小論文を書くための参考例とすることが目的である。「はじめ」、「なか」、「まとめ」「むすび」をそれぞれ2～3例ずつ読み聞かせる。教師が作成したよくない例も混ぜて、比較させるとさらに効果的である。

読み聞かせ後、「一言感想」を発表させる。これにより、学生は「小論文の書き方」の大切なポイントを復習できる。また、教師は学生の理解度を確認できる。

5 評価の方法と評価基準

(1) 段落毎に評価する

① 「はじめ」の評価基準

- 全体の内容を表すキーワードが一つある。
- △ 感想や意見を書いている。

② 「なか」の評価基準

- ◎ 「まとめ」につながる一つの事柄が具体的に詳しく書けている。
- 「まとめ」につながる一つの事柄が書けている。
- △ 一つの段落に複数の事柄を書いている。感想や意見を書いている。

③ 「まとめ」の評価基準

- ◎ 「なか1」と「なか2」に共通する性質が詳しく書けている。
- 「なか1」と「なか2」に共通する性質が書けている。
- △ 「まとめ」が「なか1」と「なか2」の共通する性質になっていない。

④ 「むすび」の評価基準（中学生以上）

- ◎ 「まとめ」を分かりやすく一般化できている。
- 「まとめ」を一般化できている。
- △ 「まとめ」を踏まえた一般化ができていない。

(2) 総合評価（3段階とし、評価印を押す。）

- ① 優秀（A） ◎が一つ以上ある。△がない。
- ② 佳良（B） ○だけ。
- ③ もっとがんばりましょう（C） △がある。

6 作品例

(1) 3年生 Aさん「当番活動」 佳良(B)

キーワード表

【キーワード表】

当番活動

1. 本のせりり

2. そつもんかけ

一次原稿

三年一組

本のせりり

そつもんかけ

かんぱん

二次原稿

三年一組

「かんぱん」をかかり

本のせりり

そつもんかけ

かんぱん

図6 作品例

(2) 5年生 Aさん「宿泊学習」 優秀(A)

①「まとめの表」

キャンプファイヤー	(なか1)
いそ遊び	(なか2)
いい思い出になった	(まとめ) ○

②「一次原稿」

初日の夜7時ごろキャンプファイヤーをやった。 (5行空き)	(なか1) ○
次の日、朝の八時ごろからいそ遊びをした。 (6行空き)	(なか2) ○
良い思い出になったと思う。 (1行空き)	(まとめ) ○

③「二次原稿」

良い思い出ができた宿泊学習 (題名)	
ぼくは、五月二十八日宿泊学習に行った。 (1行空き)	(はじめ) ○
初日の午後七時ごろキャンプファイヤーをやった。ぼくはレク係だったので、火守りをやった。火守りは、火の神から火をもらい、ちかいの言葉を言ってまきに火をつける役目がある。レクレーションの時には、ぼくたちのグループはこわい話をやった。みんなもりあがってくれた。 (なか1) ◎	
次の日、朝の八時ごろからいそ遊びをした。ぼくは、水きりをしたりして遊んだ。水きりは二、三回できた。それに、海辺にウミウシがたくさんいた。ぼくは、記念にきれいな石を三個もち帰った。 (2行空き)	(なか2) ◎
みんなで楽しく、宿泊学習ができ良い思い出になった。 (まとめ) ◎	

【考察】

- i 「まとめの表」では、「いい思い出」という「まとめ」に合う「なか」を2つ選べた。
- ii 一次原稿では、「まとめの表」のキーワード(単語)を文に直して書けた。
- iii 二次原稿では、キャンプファイヤー(なか1)、いそ遊び(なか2)を具体的に書けた。
- iv 二次原稿の「まとめ」では、「良い思い出になった」理由も書けた。

(3) 5年生 Bさん「宿泊学習」 佳良(B)

①「まとめの表」

わくわく科学館	(なか1)
いそ遊び	(なか2)
楽しかった	(まとめ) ○

②「一次原稿」

午前中は、わくわく科学館に行った。 (6行空き)	(なか1) ○
科学館の次はこどもの城へ行った。 (6行空き)	(なか2) ○
とても楽しかった。 (1行空き)	(まとめ) ○

③「二次原稿」

どきどきわくわく宿泊学習 (題名)	
五月二十八日と二十九日に宿泊学習に行った。 (はじめ) ○	
午前中は、わくわく科学館に行った。わくわく科学館では、最初にたけとんぼを作った。たけとんぼが作り終わったら、科学館の中を見学した。 (3行空き)	(なか1) ○
科学館の次はこどもの城へ行った。二日目には、いそあそびをした。かわった形の貝がらをひろった。 (4行空き)	(なか2) ○
とても楽しかった。 (1行空き)	(まとめ) ○

【考察】

- i 「まとめの表」では、「楽しかった」という「まとめ」に合う「なか」を2つ選べた。
- ii 「一次原稿」では、「まとめの表」のキーワード(単語)を文に直して書けた。
- iii 「二次原稿」では、「なか1」「なか2」ともに、より具体的な記述が期待できる。

VII 指導の成果と課題

1 成果

(1) 「論理的に書く力」(下記10項目)の向上が見られた。(平成21年→22年における茨城県那珂市立菅谷小学校での5年生75名の調査結果)^(注9)

「論理的に書く力」の検証項目として、以下の10項目を設定して調査した。

- ① 段落が正しく書けているか。
- ② 文末が常態で統一できているか。
- ③ 「はじめ」に、全体の内容を示すキーワードが1つあるか。
- ④ 「なか1」に、1つの事例だけ書かれており、それを表すキーワードが1つあるか。
- ⑤ 「なか2」に、1つの事例だけ書かれており、それを表すキーワードが1つあるか。
- ⑥ 「なか1」の1つの事例が詳しく書けているか。(詳しさ1)
- ⑦ 「なか2」の1つの事例が詳しく書けているか。(詳しさ2)
- ⑧ 「まとめ」に、「なか1」と「なか2」に共通する性質が書かれているか。
- ⑨ 「はじめ」や「なか」には**事実**が書かれており、**感想**や**意見**が書かれていないか。
- ⑩ **読みやすい**文字で書かれているか。(文字の 大きさ・濃さ・丁寧さ)

平成21年6月から平成22年7月にかけての計5回、各項目について、75名中その項目の内容を達成できた人数の割合(%)を調べ、その結果を以下の表に示した。

表3 「論理的に書く力」の調査結果

(単位 %)

	段落	文末	はじめ	なか1	なか2	詳しさ1	詳しさ2	まとめ	事実・感想	読みやすさ
H21 6月	59.2	69.7	85.5	67.1	57.9	14.7	13.3	64.5	52.6	56.6
H21 11月	75.0	83.8	95.5	69.1	64.7	13.3	10.7	76.5	63.2	66.2
H21 2月	88.9	87.3	87.3	82.5	79.4	25.4	22.2	63.5	76.2	41.3
H22 6月	87.0	93.5	84.4	94.8	100.0	37.7	40.3	83.1	59.7	76.6
H22 7月	86.8	93.4	90.9	96.1	94.7	34.2	35.5	75.0	80.3	78.9

そのうち第1回（H21年6月）と第5回（H22年7月）の結果を以下のグラフに示した。ただし、グラフには省略して上記10項目の太字のみ記した。

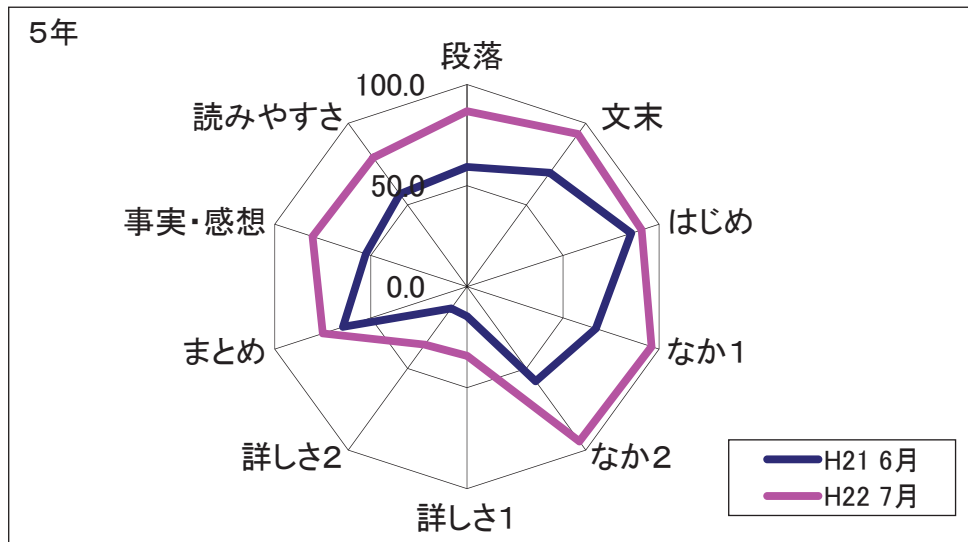


図7 「論理的に書く力」の調査結果2

- (2) 「書く」ことに意欲的に取り組む児童が増えた。
- (3) 「書き方が分かった」という児童が増えた。
- (4) 「小論文」を書き上げるスピードが速くなった。
- (5) 「なか」が詳しく書ける児童が増えた。
- (6) 日常生活で、具体的事実を詳しく観察・記憶しようとする姿が見られるようになった。
- (7) 他教科でも活用できた。（算数の解き方の説明・社会科見学のまとめ・理科の観察記録・家庭科のみそ汁の作り方・体育の上手な泳ぎ方・音楽の鑑賞文、等）

2 課題

- (1) 論理的文章の文種（記録・説明・報告・論説）の違いを明確にし、それぞれに応じた指導方法を確立する。
- (2) 「書く」技術の基礎指導を拡充する。（鉛筆の持ち方・漢字指導・視写等）
- (3) 国語以外の各教科で活用する。

*次頁に活用例を示す。

Ⅷ 考察

本稿では国語教育における論理的文章を「書くこと」の指導の現状と問題点及びその改善案について一つの提案を試みた。4時間で、小学校から大学まで全学年で実施できるこの小論文指導は、論理的思考力・表現力の育成に効果的かつ実用的である。同じ教材、指導過程の繰り返しによる学習は、学習者への負担が少ない上に積み重ねによる学習効果が高い。400字という字数、段落毎の評価と二段階評価のみで心情的な評語を入れない方法は指導者の負担も少ないため、研究指定等の特別な期間だけでなく、日常的に継続指導できる。

近年、小中高大各校でこの論文指導法の成果が報告されている。特に東海大学、帝京短期大学^(注10)、東京農業大学第三高等学校、東京都立桜修館中等教育学校、東京都立小石川中等教育学校、埼玉県越谷市立武蔵野中学校、茨城県那珂市立菅谷小学校、東京都台東区立東泉小学校^(注11)、東京都世田谷区立砧南小学校等の実践が特に目を引いた。

今後、改善を重ね、実社会で役立つ論理的文章を「書くこと」の指導の一步を進めたい。

(注)

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』3頁・2008年8月
- 2 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』6頁・2016年12月21日
- 3 「大学の實力 文章書けますか」『読売新聞』2016年7月8日
- 4 長谷川祥子『系統的指導で論理的思考力&表現力を鍛える授業アイデア24』3頁・明治図書2012年
- 5 市毛勝雄『小論文の書き方指導 4時間の授業で「導入」から「評価」まで』121頁・明治図書2010年
- 6 市毛勝雄『作文の授業改革論』15～16頁・明治図書 1997年
- 7 S. I. ハヤカワ『思考と行動における言語 原書第三版』172～173頁・岩波現代叢書 1974年
- 8 清水幾太郎『論文の書き方』168頁・岩波書店 1959
- 9 茨城県那珂市立菅谷小学校『校内研修のまとめ』2011年
- 10 橋本泰央、畑山元政他2名「型を教える小論文指導～市毛式の追試」『帝京短期大学教育研究報告集』41～49頁2013年
- 11 東京都台東区立東泉小学校『平成27年度研究紀要』2016年

〈付録1〉

小論文(報告)の書き方 (小中・各教科共通)

名前

1 形式 (40字小論文の例)

構成	役割	文字数
はじめ	全体のあらましを書く。	2行(40字)以内。
なか	1 一つ具体例をくわしく書く 感想・意見は書かない	7行(40字)以内。
	2 「なか1」とは別の具体例を一つ書く。感想・意見は書かない。	7行(40字)以内。
まとめ	「1」と「2」とに共通する感想・意見を書く。	2行(40字)以内。
むすび	「まとめ」の感想・意見がすべての人にあてはまるという主張を書く。	2行(40字)以内。 (論説だけ)

2 論理的文章(科学的文章)の種類

- (1) 記録 ことがらを時間通りに書いた文章。「なか1・なか2・なか3...」。(日記・観察記録・実験記録)
- (2) 報告 新しいことがらの発見をくわしく書いた文章。発見したことを発表すること。自然科学の論文はすべてこの報告である。報告の文章は決められた形式「はじめ・なか1・なか2...まとめ」で書かれる。(なかは文章・写真・統計等)。(レポート・自然科学専門誌はレポートで構成されている。現象・事実発見の報告は、多数の例証による論議を受けて「事実」として認定される)
- (3) 論説 多くの記録・報告をもとにして、さいじに「主張」(むすび)を述べた文章。経済学・教育学・社会学等の論文、新聞社説・月刊雑誌(文藝春秋・中央公論等)の論文など。
- (4) 説明 新しいこと、もの、珍しいこと、ものの性質・性能などをわかりやすく書いた文章。わかりやすく話して説明すること(口頭発表、オリエンテーションなど)言う。「はじめ・なか1・なか2・なか3...まとめ」の形式によって述べる。

3 キーワード

テーマ	なつやすみ	(報告)
題名	おまつり	(テーマと区別する)
おまつり		(だいたい)
おまつりに行った。	①	(はじめ)
おめんを買った。	②	(なか1)
やまそばをたべた。	③	(なか2)
たのしかった。	④	(まとめ)

キーワード表(「おまつり」から抜き出そう)

キーワード	段階	文章構成
	①	はじめ
	②	なか1
	③	なか2
	④	まとめ

4 小論文を書くときの注意

- (1) 「です、ます」を使わず、「である」を使う。
(「楽しかったです。」のように幼稚な文になるから)
- (2) 慣用句を使わない。(文章の個性がなくなるから)
×テストは楽勝だった。→テストはやさしかった。
- (3) 「～ない。」という否定表現は内容をあいまいにする。
肯定表現で書く。×賛成ではない。→反対だ。
- (4) 「～して、そして、それから」を使いすぎない。
(中心がわかりにくい文章になる)
×朝起きて、そしてご飯をたべて、かばんを持って...
(5) 「」は意味の切れ目に一文に「か」所だけ、うつ。
×うんこの場所で食事しよう。
→うん、この場所で食事しよう。
- (6) 名詞で文を切るのは時の書き方で、意味があいまいになるから、小論文では使わない。
×わたしの好きな花、ばら。→わたしはばらの花が好きだ。
- (7) 「はじめ」には感想・意見は書かない。
(感想・意見は「まとめ」に書く)
×四月十日に行った山中公園はとても楽しかった。
→四月十日に山中公園に行った。
- (8) 「なか1・なか2」を詳しく書く主な技術は次の通りである。
 - ① 地名、人名、交通機関名、月日、時刻、品名、値段、個数などを書く。
×ある日の午後、町で友人に会った。
→十日、午後三時ごろ、山川書店で吉野さんに会った。
 - ② 会話の文は、小論文では改行しないで続けて書く。
○母さんが「今日はおそくなるわ」と言った。わたしは「夕食のしたくをしておくよ」と答えた。
 - ③ 場面の中心を決めて、中心をくわしく書く。
×朝起きて、顔をあらって、ごはんを食べて...
○朝六時に食事のしたくを始める。おさら4枚にパン...
④ 「なか1」と「なか2」が時間てつながっているど、一つの例と判定される。区別された二つの例が必要である。
 - ⑤ 「なか」では、ことがらだけをくわしく書き、感想・意見を書きこまない。
×おかずの準備はとてもめんどうだ。なぜかというところ...
→おかずの準備は、みそ汁の実を洗うことから始める...
⑥ 「たとえ・比喩・金言・名句」の引用は、言葉であつて事実ではないから、「なか」の役割を果たさない。
×教室のそらじは、言わば「心の進行」だ...
→教室のそらじは、窓を開けることから始める...
- (9) 「まとめ」を書くとき、いくつかの「なか(具体例)」の中から「まとめ」の観点にひびたりな例を選び直す。一貫性のある論文になる。
- (10) 論文を書く順序としては、「なか2」→「なか1」→「はじめ」→「むすび」→「はじめ」の順に書くこと書きやすい。
- (11) 「題名」は小論文を全部書いてから決める。「まとめ」「むすび」のキーワードから選ぶと、よい題名になる。
- (12) 「むすび(主張)」は「まとめ(個人の感想・意見)」が「多くの人に共通すること(一般化)を述べる。(高校以上)」(まとめ) 母さんがいなくて心細かった。(感想)
→(むすび) 家族の大切さがあった。(一般化)

〈付録2〉

☆どちらがじょうずかな3☆

() 年 () 組 氏名 ()

「小論文のかきかた」を読んで、じょうずだなと思う方に○をつけよう。

【はじめ】

- (ア) 一月十九日に社会科見学で消防署に行った。
- (イ) 一月十九日に社会科見学で消防署に行つて、とても勉強になった。
- (ウ) きょうの持久走大会では、力を出し切つてがんばった。
- (エ) きょうの持久走大会は、天気が良く、寒い一日だった。

【なか】

- (オ) なわとび大会で、わたしは二重とびをがんばった。クラスたいこの八の字とびも協力してたくさんとぐたので、とてもうれしかった。
- (カ) なわとび大会で、八の字とびは五分間で四三五回とぐた。とぶしゅんばんをみんなで考えたり、しつぱいしても「ドンマイ。」と声をかけたりして今までの最高記録が出た。
- (キ) 納豆工場では、材料に納豆菌が大事なことや、一日千個出荷されることをくわしく説明してくれて、ほくたちの質問にもていねいに答えてくれた。
- (ク) 納豆工場ではたくさん作っているところや、さじりようを説明してくれた。ほくたちの質問にも答えてくれた。まあまあわかった。

【まとめ】

- (ケ) 一年間いろいろあったが、まあまあ楽しい思い出になったような気がする。
- (コ) 一年間いろいろあったが、みんなで協力してとても楽しかった。
- (カ) 三年生の思い出は、いやなことでも楽しいこともあった。
- (シ) 三年生の思い出は、どれもわすれられない良い思い出である。

