

文章構成に着目した小論文指導の体系化の研究

A study on systematization of teaching short thesis writing with a focus on text structure

光野公司郎 (共栄大学)・篠原京子 (常葉大学)

Koshiro KONO・Kyoko SHINOHARA

概要

これからの社会は、国際レベルで解決すべき課題がますます多くなっていく。そのような社会に対応していくために、国語科教育においては論理的文章を書く能力を高めていく必要がある。本稿では、その論理的文章の体系的な指導の方向性を明らかにした。そのため、まずは論理的文章の特徴を文学的文章との比較を通して明らかにした。そして、現在、論理的文章の指導で使われている教科書を分析し問題点を指摘した。その結果、文章構成に着目した小論文指導が有効であるという結論となった。さらに、実践を通してその有効性を検証した。

キーワード：小論文，文章構成，段落，キーワード，事実

Abstract

The future society will have more and more issues to be solved at the international level. In order to deal with such a society, the Japanese language education is required to develop the ability to write logical texts. This paper shows the direction of systematization of teaching logical texts. Therefore, we first made clear the features of logical texts through comparison with literary texts. And we analyzed the textbooks used for teaching logical texts and pointed out problems. As a result, it was concluded that teaching short thesis that focuses on the structure of text was effective. Furthermore, the effectiveness was verified through practice.

Keywords: short thesis, structure of text, paragraph, keywords, facts

1. はじめに

1.1 問題の所在

「作文」という用語は、国語科教育で長く使われてきた。「文を作る」という概念しかもないこの用語から、これまでの「作文」教育は、何を目的に、どんな文章を書くのか、という意識が曖昧であったことが分かる。

国際化・情報化・個性化が進む現代では論理的思考力・表現力が重視され、平成10年版の小中学校学習指導要領（国語科）は「論理的思考力」が改訂の柱となった。^(注1)しかしながら、その後も国語科教育における論理的思考力・表現力については、中学生の論理的記述力の不足^(注2)や「書けない大学生」の実態^(注3)等の課題が報告されている。

文部科学省は、中央教育審議会答申（平成21年12月21日）の指摘^(注4)を受け、平成30年3月告示の高等学校学習指導要領で国語科の科目改定を行い、「現代の国語」（必修）、「論理国語」（選択）、「国語表現」（選択）等の導入により論理的思考力・表現力を高める指導を強化しようとしている。また、平成32年度よ

り実施される大学入学共通テストにおいては、国語で記述式問題を導入し、論理や情報に関する能力を評価しようとしている。^(注5) 大学入試の変革により、小中高の国語科教育の意識も改善しようという意図がみえる。これらの施策からも、文部科学省はこれまでの国語科の指導では論理的思考力・表現力の育成が不十分であり、学習指導要領や入試方法の改善により論理的思考力・表現力の指導を強化する必要があると考えていることが分かる。

1.2 研究の目的

国語科教育において論理的思考力・表現力を育成するための一方法として小論文指導を提案し、その実践報告を通してこの指導法の有効性を実証する。また、小論文指導の実践から分かった論理的思考力・表現力を高めるために必要な指導内容を明らかにすることによって、論理的文章を「書くこと」の指導の小中（高）の体系化を図る。

2. 文種による指導法の違い

市毛（1980）は、文章を「論理的文章」と「文学的文章」に分けることを提案している。篠原も「論理的文章」と「文学的文章」の違いを明確に認識することによって、「読むこと」及び「書くこと」における文章指導を効果的に進めることができると考えている。

市毛の論を受けた小川（2014）^(注6)を参考に、論理的文章の主な特徴を篠原は以下のようにまとめる。

- ①目的…正確な情報の伝達
- ②構成…論理的な型をもつ（「序論・本論・結論」等）
- ③順序…論理的順序
- ④言葉…論理の言葉（定義が厳格）
- ⑤文体…構成・段落・キーワードを重視（主述が明確に記述される）
- ⑥読み方…正確に読む
- ⑦読む学習…必要
- ⑧書く学習…必要

文学的文章の主な特徴は以下の通りである。

- ①目的…他の人生に学ぶ・楽しむために読む
- ②構成…自由（小説・物語では「はじめ・なか・おわり」が多い）
- ③順序…自由（時間的順序が多い）
- ④言葉…詩の言葉（イメージの広がりが大切）
- ⑤文体…語り・会話・描写で書かれる（主語等の省略が多い、比喩・倒置等の技法が多用される）
- ⑥読み方…楽しく豊かに読む
- ⑦読む学習…必要
- ⑧書く学習…不要（希望者はどんどん書いてよい）

このように、論理的文章と文学的文章は同じ日本語でも「目的」「構成」等の様々な面で大きく異なる。特に大きな違いは、国語科教育において「書くこと」の指導が必須であるかどうかである。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ではない。文学的文章の「書き方」については、書きたい人が自主的に学ばばよく、義務教育である小中学校国語科の「書くこと」では、社会人として不可欠な論理的文章の書き方の指導を優先すべきである。

3. 「作文」指導の実態

3.1 「作文」指導の歴史の変遷

日本の国語科教育における「作文」指導は明治時代に始まる^(注7)。現在までの歴史の変遷をたどると、「作文」指導の目的は時代の社会的要求を反映していることが分かる。以下は、藤原宏(1996)を参考に四つの時代に区分して考察したものであり、篠原(2000)の再提案となる。

3.1.1 範文模倣の時代(明治19年～明治33年)

明治維新に始まるこの時代は、日本を近代的な国家にし、諸外国と対等に交渉を行うためにも、国内の行政の統一的な整備が急がれていた。そのために、婚姻・出産・死亡等を文書で正しく記録し届け出る能力が国民全員に必要とされた。その時代の要求を受けて、「作文」指導では定型文書の範文模倣を中心とした指導が行われた。

3.1.2 生活綴方の時代(明治33年～昭和22年)^(注8)

明治時代も後半になると、役所へ提出する書類はほとんどの大人が書けるようになり、子どもたちが一家を代表して学校で学ぶ意義は薄れた。そこで、自分自身の学習や生活における感動の発見を綴ることが中心となった。この時代で問題となるのは、文章の内容に関心が集中し、書き方そのものの技術・方法という「作文」指導の基礎基本が見失われてしまった点である。

3.1.3 思考の明確化・深化の時代(昭和22年～平成11年)^(注9)

戦後、日本国憲法が制定され民主主義の考えが浸透していく中で、アメリカ教育使節団等の指導により「学習指導要領」が作成された。それに基づき、生活や感動に注目しがちだった「生活綴方」に代わって、文章の表現方法そのものに立ち返った「作文」^(注10)指導が台頭した。さらには「自分の考えを深める」(S33 小学校学習指導要領第6学年)、「自分の考えをはっきりさせる」(S43 小学校学習指導要領第4学年・第5学年)等、「作文」と思考との関わりが重視された。

3.1.4 論理的思考力育成の時代(平成11年～現在)^(注11)

国際化・情報化・個性化が進む現代では論理的思考力・表現力が重視され、平成10年版の小中学校学習指導要領(国語科)は「論理的思考力」が改訂の柱となり、現在に至る。

3.2 小中学校教科書教材の分析

3.2.1 分析の観点

国語科教育において「書くこと」の指導がどのように行われているかを知るために、小学校国語教科書「書くこと」の教材を分析した。分析の観点は「まとまりのある論理的文章」の書き方に必要と判断した以下の七つである。(段落をなさない短文、手紙、新聞、パンフレット、随筆、物語、詩、俳句、短歌等の単元については、教材名・文種・取り扱い時数・文例のみ示し、他の観点は斜線とした。)

①取扱時数が適切か(1週間以内で1単元を終えられることを基準にした)

◎…4時間以内 ○…6時間以内 △…7時間以上

②文章構成が示されているか

◎…明確に示されている ○…示されているが明確ではない △…示されていない

③段落の分け方が示されているか

◎…明確に示されている ○…示されているが明確ではない △…示されていない

④1段落に一つのキーワードを入れる指導が示されているか

- ◎…明確に示されている ○…示されているが明確ではない △…示されていない
- ⑤事実の書き方が示されているか
- ◎…明確に示されている ○…示されているが明確ではない △…示されていない
- ⑥書く字数が示されているか
- ◎…明確に示されている ○…示されているが明確ではない △…示されていない
- ⑦手本となる文例が示されているか
- ◎…全文示されている ○…一部分示されている △…示されていない

〈総合評価〉

- A…◎が五つ以上 B…◎が三つ～四つ C…◎が二つ以下
D…まとまりのある論理的文章以外の文章を書く単元

3.2.2 分析の結果

教材分析に当たっては、全国で採択数の多い光村図書、東京書籍、教育出版^(注12)の小学校国語教科書「書くこと」の教材を分析した。その結果と考察を以下に示す。

小学校国語教科書「書くこと」(光村図書)の1年から6年の教材を分析した結果を表1に示す。

表1 小学校国語教科書「書くこと」の教材分析 (光村図書 平成27年度版)

教材名	文種	時数	構成	段落	キワ	事実	字数	文例	総合
1年									
ぶんをつくろう	一文	4◎						◎	D
大きくなった	記録	4◎						◎	D
すきなことなあに	報告	4◎						◎	D
しらせたいな、見せたいな	記録	10△	△	△	△	◎	△	◎	C
てがみでしらせよう	手紙	6○						◎	D
いいこといっぱい一年生	報告	12△	○	△	△	○	△	◎	C
2年									
今週のニュース	一段落	4◎						◎	D
かんさつ名人になろう	記録	14△	△	△	△	◎	△	◎	C
こんなもの、見つけたよ	報告	8△	○	△	△	○	△	◎	C
お話のさくしゃになろう	物語	10△						△	D
おもちゃの作り方	説明	6○	○	△	△	△	△	◎	C
楽しかったよ、二年生	報告	14△	○	△	△	○	△	◎	C
3年									
気になる記号	報告	14△	○	△	△	○	△	◎	C
「ありがとう」をつたえよう	手紙	5○						◎	D
食べ物のみみつを教えます	説明	8△	○	○	△	○	△	◎	C
たから島のぼうけん	物語	8△						○	D
ことわざについて調べよう	報告	14△	○	△	△	◎	△	◎	C
わたしの三大ニュース	報告	2◎	○	○	△	○	△	◎	C
4年									
新聞を作ろう	新聞	15△						◎	D
自分の考えをつたえるには	意見	7△	○	△	△	○	△	◎	C
「クラブ活動リーフレット」を作ろう	説明	8△	○	○	△	△	△	◎	C
野原に集まれ	詩	5○						○	D
わたしの研究レポート	報告	15△	○	△	△	○	△	○	C
十年後のわたしへ	手紙	2◎						◎	D
5年									
次の一歩 - 活動報告	報告	10△	○	△	△	△	△	◎	C
日常を十七音で	俳句	3◎						◎	D
明日をつくるわたしたち	提案	14△	△	△	△	△	△	○	C

教材名	文種	時数	構成	段落	キワ	事実	字数	文例	総合
グラフや表を用いて書こう	説明	6○	○	△	△	○	△	◎	C
一まいの写真から	物語	5○	/	/	/	/	/	○	D
六年生になったら	論説	1◎	△	△	△	△	△	◎	C
6年									
ようこそ、私たちの町へ	パンフレット	12△	/	/	/	/	/	◎	D
たのしみは	短歌	3◎	/	/	/	/	/	○	D
この絵、私はこう見る	報告	6○	△	△	△	○	△	△	C
忘れられない言葉	随筆	6○	/	/	/	/	/	◎	D

以下に考察を述べる。

- ①構成については、文学的文章でも論理的文章でも「初め」「中」「終わり」が用いられているが、書く位置を示しているにとどまり構成上の役割や性質が示されないで、次に応用できない。
- ②段落の書き方については、3年と4年の単元で「内容のまとまりごとに段落を分ける」という記述が見られたが、具体的な指導はない。他の学年ではほとんど扱われていない。
- ③低学年では「事実の書き方」を比較的多く扱っているが、高学年になるにしたがって減っている。
- ④6年では、他学年に比べてまとまりのある論理的文章を書くための教材が少ない。

小学校国語教科書「書くこと」(東京書籍)の1年から6年の教材を分析した結果を表2に示す。

表2 小学校国語教科書「書くこと」の教材分析(東京書籍 平成27年度版)

教材名	文種	時数	構成	段落	キワ	事実	字数	文例	総合
1年									
ぶんをつくろう	一文	3◎	/	/	/	/	/	◎	D
「は」「へ」「を」をつかってぶんをかこう	一文	4◎	/	/	/	/	/	◎	D
こんなことしたよ	二～三文	4◎	/	/	/	/	/	◎	D
えにっきをかこう	記録	4◎	△	△	△	○	△	◎	C
わたしのはっけん	報告	7△	△	△	△	◎	△	◎	C
おもい出しかこう	報告	8△	○	△	△	○	△	◎	C
ことばあそびうたをつくろう	詩	6○	/	/	/	/	/	◎	D
おはなしをつくろう	物語	9△	/	/	/	/	/	◎	D
「おもいでブック」をつくろう	報告	8△	△	△	△	△	△	◎	C
2年									
こんなことがあったよ	報告	4◎	○	△	△	○	△	◎	C
かんさつしたことを書こう	記録	5○	△	△	△	◎	△	◎	C
じゅんじょよく書こう	報告	10△	○	△	△	○	△	◎	C
「ありがとう」をつたえよう	手紙	4◎	/	/	/	/	/	◎	D
絵を見てお話を作ろう	物語	9△	/	/	/	/	/	◎	C
名人をしょうかいしよう	説明	12△	○	△	△	○	△	◎	C
心がうごいたことを	詩	6○	/	/	/	/	/	◎	D
同じところ、ちがうところ	説明	4◎	○	△	△	◎	△	◎	B
「ことばのアルバム」をつくろう	報告	8△	△	△	△	△	△	◎	C
3年									
自分をしょうかいしよう	説明	5○	△	△	△	○	△	◎	C
調べて書こう、わたしのレポート	報告	10△	◎	△	△	○	△	○	C
心にのこったことを	説明	5○	○	△	△	○	△	◎	C
人物を考えて書こう	物語	10△	/	/	/	/	/	◎	D
案内の手紙を書こう	手紙	5○	/	/	/	/	/	◎	D
気持ちを言葉に	詩	3◎	/	/	/	/	/	◎	D
理由が分かるように書こう	説明	5○	○	△	△	△	△	◎	C
「わたしのベストブック」を作ろう	報告	6○	△	△	△	△	△	◎	C
4年									
心の動きを伝えよう	報告	4◎	△	△	△	△	△	◎	C

教材名	文種	時数	構成	段落	キワ	事実	字数	文例	総合
みんなで新聞を作ろう	新聞	10△	/	/	/	/	/	◎	D
わたしの考えたこと	説明	5○	○	△	△	○	△	◎	C
ある人物になったつもりで	物語	9△	/	/	/	/	/	○	D
お願いやお礼の手紙を書こう	手紙	5○	/	/	/	/	/	◎	D
言葉をつなげて	詩	5○	/	/	/	/	/	◎	D
目的や形式に合わせて書こう	ポスター	5○	/	/	/	/	/	○	D
「言葉のタイムカプセル」を残そう	手紙	6○	/	/	/	/	/	○	D
5年									
一つの言葉から	詩	3◎	/	/	/	/	/	◎	D
資料を生かして考えたことを書こう	説明	5○	○	△	△	○	△	○	C
不思議な世界へ出かけよう	物語	6○	/	/	/	/	/	○	D
五・七・五で表そう	俳句	3◎	/	/	/	/	/	◎	D
伝えよう、委員会活動	報告	8△	○	△	△	◎	△	◎	C
わたしの文章見本帳を作ろう	文集	3◎	/	/	/	/	/	◎	D
6年									
ずい筆を書こう	報告	4◎	○	△	△	○	△	◎	C
資料を生かして呼びかけよう	論説	5○	△	△	△	◎	△	◎	C
物語を作ろう	物語	7△	/	/	/	/	/	○	D
句会を開こう	俳句	4◎	/	/	/	/	/	◎	D
六年間をふり返って書こう	鑑賞文	9△	○	△	△	○	△	◎	C

以下に考察を述べる。

- ①構成については、文学的文章でも論理的文章でも「初め」「中」「終わり」が用いられているが、書く位置を示しているにとどまり構成上の役割や性質が示されないため、次に応用できない。
- ②段落の書き方については、どの学年でもほとんど扱われていない。
- ③「事実の書き方」については全学年で取り上げられているが、「様子を詳しく書こう」という程度の具体性のない指導が多い。
- ④4年と5年では、まとまりのある論理的文章を書くための教材が少ない。

小学校国語教科書「書くこと」(教育出版)の1年から6年の教材を分析した結果を表3に示す。

表3 小学校国語教科書「書くこと」の教材分析(教育出版 平成27年度版)

教材名	文種	時数	構成	段落	キワ	事実	字数	文例	総合
1年									
えとことばでかこう	言葉	4◎	/	/	/	/	/	◎	D
ぶんをつくらう	一文	3◎	/	/	/	/	/	◎	D
しらせたいことをかこう	報告	13△	△	△	△	△	△	◎	C
えにっき	記録	4◎	△	△	△	△	△	◎	C
たのしかったことをかこう	報告	13△	△	△	△	○	△	◎	C
カードにかいてしらせよう	カード	4◎	/	/	/	/	/	◎	D
のりもののことをしらせよう	説明	10△	○	△	△	○	△	◎	C
おはなしのつづきをかこう	物語	6○	/	/	/	/	/	○	D
見つけたことをしらせよう	報告	10△	○	△	△	◎	△	◎	C
おもい出してかこう	報告	13△	△	△	△	○	△	◎	C
2年									
つづけてみよう-日記-	記録	4◎	△	△	△	△	△	◎	C
手紙を書いてつたえよう	手紙	6○	/	/	/	/	/	◎	D
たんけんしたことをつたえよう	報告	11△	○	△	△	○	△	◎	C
みじかい言葉で	詩	5○	/	/	/	/	/	◎	D
絵を見てお話を書こう	物語	7△	/	/	/	/	/	◎	D
メモをもとに文章を書こう	報告	6○	△	△	△	◎	△	◎	C
生きもののことをせつめいしよう	説明	10△	○	△	△	△	△	◎	C

教材名	文種	時数	構成	段落	キワ	事実	字数	文例	総合
一年間のできごとをふりかえって	報告	13△	○	△	△	○	△	◎	C
3年									
「発見ノート」を作ろう	メモ	4◎	/	/	/	/	/	◎	D
生き物のとくちょうをくらべて書こう	説明	10△	○	△	△	○	△	◎	C
いろいろな手紙をかこう	説明	6○	/	/	/	/	/	◎	D
見学したことを知らせよう	報告	11△	○	○	△	○	△	◎	C
はっとしたことを詩に書こう	詩	6○	/	/	/	/	/	◎	D
強く心にのこっていることを	報告	8△	○	△	△	○	△	◎	C
4年									
心のスケッチをしよう	記録	4◎	△	△	△	△	△	◎	C
見学したことを報告しよう	報告	10△	○	△	△	○	△	◎	C
学級新聞を作ろう	新聞	6○	/	/	/	/	/	◎	D
「不思議図かん」を作ろう	説明	10△	△	△	△	○	△	◎	C
物語を書こう	物語	6○	/	/	/	/	/	○	D
心の動きがわかるように	報告	10△	○	△	△	△	△	◎	C
5年									
「情報ノート」を作ろう	記録	3◎	△	△	△	△	△	◎	C
しょうかいポスターを作ろう	ポスター	7△	/	/	/	/	/	◎	D
世界遺産白神山地からの提言-意見文を書こう	提案	5○	○	△	△	○	△	○	C
俳句・短歌を作ろう	俳句・短歌	4◎	/	/	/	/	/	◎	D
クラスで活動報告をしよう	物語	6○	○	△	△	△	△	○	C
6年									
考えや意見をノートにまとめよう	メモ	3◎	/	/	/	/	/	◎	D
学校案内パンフレットを作ろう	パンフレット	6○	/	/	/	/	/	◎	D
随筆を書こう	随筆	6○	○	△	△	○	△	△	C
一年生に向けて物語を書こう	物語	5○	/	/	/	/	/	◎	D
意見文を書こう	論説	6○	○	△	△	○	△	◎	C

以下に考察を述べる。

- ①構成については、文学的文章でも論理的文章でも「初め」「中」「終わり」が用いられているが、書く位置を示しているにとどまり構成上の役割や性質が示されないため、次に応用できない。
- ②段落の書き方については、3年で「一つの段落には、調べたことやわかったことを一つずつ書くとよい」との記述があったが、断片的な指導で非十分である。他の学年ではほとんど扱われていない。
- ③「事実の書き方」については全学年で取り上げられているが、「様子を詳しく書こう」という程度の具体性のない指導が多い。
- ④1年～3年に比べて4年～6年では、まとまりのある論理的文章を書くための教材が少ない。

3.2.3 教材分析の結果についての全体考察

三社の教科書教材を分析して分かった小学校国語科における「書くこと」の課題を述べる。

- ①ほとんどの単元で文例が省略されず全文示されているので、分かりやすくよい。
- ②文章構成について、論理的文章と文学的文章の区別が明確に認識されておらず、どちらの場合も「始め」「中」「終わり」という、文章の位置の区別が構成要素への名付けとして用いられている。その上で、例えば「終わり」は、物語では「結末」、論理的文章では「意見」や「まとめ」等とその都度異なる内容を書くように示されており、児童は一貫した書き方のルールを理解することが難しい。普遍性のある論理的文章の基本的な構成を繰り返し指導する必要がある。
- ③段落の書き方がほとんどの教材で示されていない。どこで段落を分けるかの指導がないので、児童は手本として示された文例を読んで自力で理解するしかない。
- ④論理的文章では、一段落には一事項を書き、その内容を表すキーワードを入れることで分かりやすい文章が書けるが、その一段落に一つのキーワードを入れて書く指導が全くない。

- ⑤ 事実の書き方については、ある程度意識されている教材が多かったが、高学年になるにしたがって指導が減っていく傾向にあった。根拠としての事実の書き方は論理的文章の書き方で最も難しい点なので、毎回指導する必要がある。
- ⑥ 総合評価では、東京書籍2年の教材一つがBだった以外はCとDであり、まとまりのある論理的文章を書くために効果的な教材はほとんどなかった。

4. 論理的思考力・表現力を高める小論文指導

教科書教材の分析から見えた「書くこと」の課題を踏まえ、市毛(2010)を参考に「まとまりのある論理的文章を書く力を高めるための小論文指導」を提案する。以下にその方法を示す。

4.1 指導内容

教科書教材を分析して分かったことは、同じ学習の繰り返しが少ないということである。多様な形式の文章をできる限り9年間の国語科教育で扱おうとする結果、今回は新聞、次は手紙、次はパンフレット……というように毎回構成が異なる。学習する児童・生徒の側に立って考えると、毎回新しい学習となり、積み重ねが図れないため、日常生活や社会生活で役立つ言語技術として定着しない。そこで、この小論文指導では、論理的文章の根幹となる「4.1.1」から「4.1.4」に示した四つを主な指導内容として毎回繰り返すことにした。小中と継続して行うことで体系化を図ることができる。

4.1.1 文章構成

次頁に論理的な文章の基本の文章構成を示した。これは「論理的思考を学ぶ文章構成」で、この基本的な文章構成にそって書いていけば、複数の事実を根拠として自分の考察を述べるという帰納論理に基づく論理的思考がスムーズにできる仕組みになっている。この構成で、小学3年～中学3年まで、年間5回、テーマだけを変えて繰り返し書かせる。「むすび」は抽象概念の発達を必要とするので中学生以上とする。)小学校の低学年は、まだ文字への抵抗があるため無理をさせない方がよい。代わりに同じ構成で口頭作文を行うと効果的である、という実践報告がある。^(注13) この構成で繰り返し考え、話したり書いたりすることによって、事実に基づいて考え、表現するという帰納論理的な思考力・表現力が定着する。

表4 論理的文章の基本文章構成 (論理的思考を学ぶ文章構成)

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

※ 400字(20字×20行)の場合

実社会では、目的や読み手に応じて多様な文章構成が用いられる。そのような「表現効果を高める文章構成」(応用)を全て学校で教えることはそもそも不可能である。一方、基本の文章構成で学ぶことによって各段落の役割を理解すれば、論理構造を崩すことなく自分で文章構成を変形できる。現行のように基本が定着しないうちに応用を詰め込むからどれも身につかないのである。

4.1.2 1段落1事項（1キーワード）

一つの段落には一つの事項だけを、明確な一つのキーワードを中心に書く学習を繰り返す。方法として、原稿用紙を所定の行数で区切って、その中にキーワードと関わりのある内容だけを書かせる。行が余っても余計なことを書かずに空欄にさせる。図1は区切った原稿用紙の写真である。



図1 原稿用紙

4.1.3 事実の書き方

「なか」には考えの根拠となる事実を客観的に記述させる。その際、①事実と意見の区別②詳しい描写力、が必要となる。特に「②詳しい描写力」は、大学生でも難しく、上達にはよい文例の読み聞かせと繰り返しの学習が効果的である。後述する「第4時 評価の授業」でよく書けた文例を読み聞かせると、次の小論文を書く時に活かされることが多い。また、小論文で事実を詳しく書けるようになると日常の観察力も向上し、相乗効果で進歩する。文学的文章の描写を読む力とも関係が深く、組み合わせで指導することで効果が生じる。

4.1.4 字数制限

字数制限をする。この小論文指導では、400字以内とした。具体的事例を詳しく記述できるようになると、指定された文字数では書き切れなくなる。そこで、自分の考えを述べるにあたって説得力のある事実を取捨選択させると、無駄な概念や言葉が削ぎ落とされ、密度の高い簡潔で分かりやすい文章になる。文章量の増加ではなく、文章の質を高めることが、表現力の向上である。

4.2 指導計画

4.2.1 単元の指導計画

1単元4時間扱いで実施する。4時間の主な指導内容は以下の通りである。初めは4時間かかるが、慣れてくると（つまり書き方の技術が身についてくると）2～3時間で書き上げる児童・生徒が多くなる。その場合は、はやく書き終えた児童・生徒には読書等をさせ、ゆっくり書いている児童・生徒を慌てさせないように配慮する。

- ①第1時 キーワード表の作成（文章構成） ②第2時 一次原稿を書く（下書き）
③第3時 二次原稿を書く（清書） ④第4時 評価の授業（よい文例の読み聞かせ）

第4時の評価の授業では、提出させた児童の作品（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、学習者は「小論文の書き方」の大切なポイントを復習できる。また、教師は学習者の理解度を確認できる。

4.2.2 年間指導計画及びテーマ

テーマは、学習者が共通してもつ日常の体験活動の中から設定する。客観的事実を根拠に自分の考えを述べる学習には、身近な共通体験が効果的である。年間5回のテーマ例を次に示す。

- ①「お手伝い」（5月） ②「運動会・体育祭」（6月） ③「係・当番活動」（10月）
④「奉仕活動」（11月） ⑤「一年間を振り返って」（2月）

自分自身の体験は、抽象度を操作して字数を調節する学習に適している。また、他人の文章をコピーできないという利点もある。

「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を「名付け」（言語化）によって切り取り、主張を支える具体的事例と

して書き並べる操作を繰り返して論理的思考力・表現力を鍛えることが、この小論文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、指導内容が異なる。

学齢が上がるにつれて抽象的表現を好む傾向が現れる。「人生」「情報化社会」等の遠大なテーマは抽象的・観念的思考を助長し、そこから抜け出せなくなる。身近な体験の文章化によって事実の重みを教え、抽象的な文章が高級で平明な文章は低級だという価値観を変えさせる必要がある。

4.3 添削と評価

4.3.1 添削と評価の方法

小論文指導における添削と評価は、4時間のうちの次のタイミングで行う。

- ①キーワード表の評価 (第1時) ②一次原稿の評価 (第2時) ③二次原稿の評価 (第3時)
- ④板書添削 (第1・2・3時) ⑤評価の授業 (第4時)

以下に、「キーワード表」(図2)、「一次原稿」(図3)、「二次原稿」(図4) の実際の評価例、および板書添削の様子(図5・6)を示す。

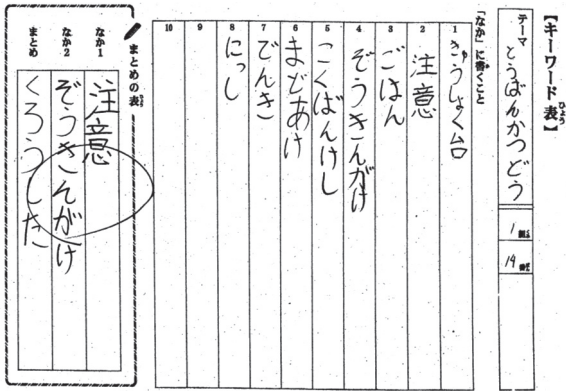


図2 キーワード表

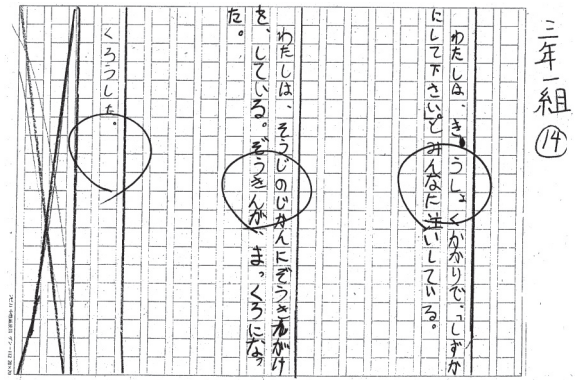


図3 一次原稿

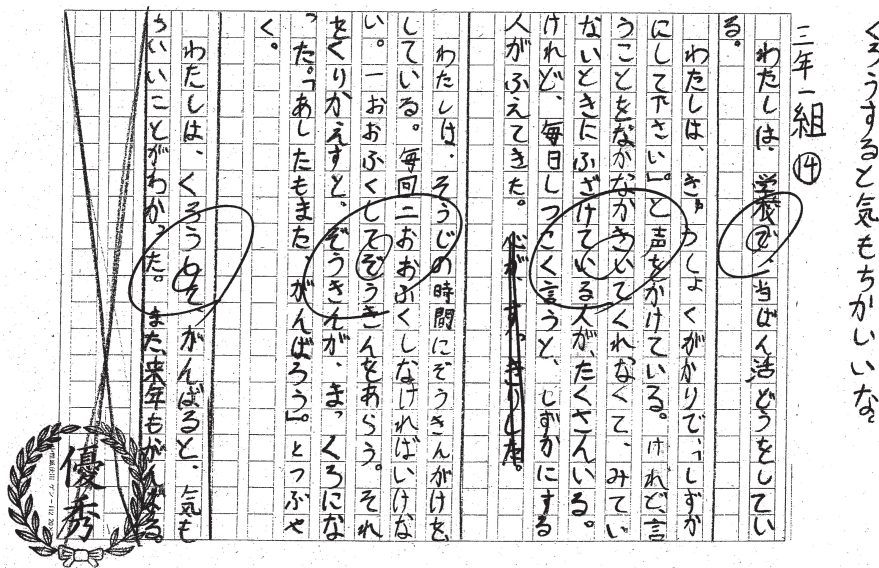


図4 二次原稿



図5 板書添削① (キーワード表)



図6 板書添削② (二次原稿)

4.3.2 完成作品の評価基準

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

- ◎…… 「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。

⑤ 総合評価 (3段階とし、評価印を押す。)

- 優 秀 (A) …………… ◎が一つ以上ある。△がない。
- 合 格 (B) …………… ○だけ。◎と△がある。
- もっとがんばりましょう (C) …… △がある。(小学校ではほとんど付けない)

4.4 作品例の評価と考察

茨城県那珂私立菅谷小学校 (2010) の実践より、図7・8・9として作品例を三つ取り上げ、この小論文の成果を考察する。

4.4.1 作品例1 小3女「お手伝い」 優秀 (A)

<p>げんかんそうじとふとんたたみは、どちらもとて大変だ。 (1行空き) (なか2)</p>	<p>ぼくはお母さんの手伝いで、げんかんそうじをした。 (5行空き) (なか1)</p> <p>手伝いの二つ目は、ふとんたたみだ。 (5行空き) (なか2)</p> <p>げんかんそうじとふとんたたみは、どちらもとて大変だ。 (まどめ) ○</p>	<p>ぼくはお母さんの手伝いで、げんかんそうじをした。 (5行空き) (なか1)</p> <p>手伝いの二つ目は、ふとんたたみだ。 (5行空き) (なか2)</p> <p>げんかんそうじとふとんたたみは、どちらもとて大変だ。 (まどめ) ○</p>	<p>げんかんそうじとふとんたたみ (題名) はきそうじとふとんたたみ (はじめ)</p> <p>ぼくは、お母さんの仕事のお手伝いをする (1行空き) (はじめ)</p> <p>ぼくはお母さんの手伝いで、げんかんそうじをした。くつをはじよせて、ほうきですなを外に出す。段差があるのでちりとりにいっつたんすなをのせ、庭に出した。それを何回もくりかえすとだんだんきれいになっていく (2行空き) (なか1)</p> <p>手伝いの二つ目は、ふとんたたみだ。平日はあまりやれないのだが、休日によくやる。朝起きると、家族全員が起きている。ぼくも起きてかけぶとん、しきぶとんを分ける。全員分のふとんをたたむ。うでの力でたたんでいる。 (1行空き) (なか2)</p>
--	--	--	--

*傍線はキーワード(篠原による)

(考察)

①「まどめの表」で、二つの具体例と両方に共通する考察を決めることができた。
(帰納論理的思考)

②「はじめ・なか1・なか2・まどめ」の段落に区切った原稿用紙に書くことで、役割に応じた4段落の文章が書けた。
(文章構成)

③「二次原稿」で、一つの段落の枠に一つのキーワードを入れた一文を書くことができた。
(段落一事項一キーワード)

④「二次原稿」で、「段差」(なか1)、「うでの力」(なか2)等の「まどめ」の考察で述べる「大変」に適した事実を詳しく書けた。
(事実の書き方)

図7 作品例1とその考察

4.4.2 作品例2 小4男「お手伝い」 優秀 (A)

*下線はキーワード(篠原による)

<p>げんかんそうじとふとんたたみは、どちらもとて大変だ。 (1行空き) (なか2)</p>	<p>ぼくはお母さんの手伝いで、げんかんそうじをした。 (5行空き) (なか1)</p> <p>手伝いの二つ目は、ふとんたたみだ。 (5行空き) (なか2)</p> <p>げんかんそうじとふとんたたみは、どちらもとて大変だ。 (まどめ) ○</p>	<p>ぼくはお母さんの手伝いで、げんかんそうじをした。 (5行空き) (なか1)</p> <p>手伝いの二つ目は、ふとんたたみだ。 (5行空き) (なか2)</p> <p>げんかんそうじとふとんたたみは、どちらもとて大変だ。 (まどめ) ○</p>	<p>げんかんそうじとふとんたたみ (題名) はきそうじとふとんたたみ (はじめ)</p> <p>ぼくは、お母さんの仕事のお手伝いをする (1行空き) (はじめ)</p> <p>ぼくはお母さんの手伝いで、げんかんそうじをした。くつをはじよせて、ほうきですなを外に出す。段差があるのでちりとりにいっつたんすなをのせ、庭に出した。それを何回もくりかえすとだんだんきれいになっていく (2行空き) (なか1)</p> <p>手伝いの二つ目は、ふとんたたみだ。平日はあまりやれないのだが、休日によくやる。朝起きると、家族全員が起きている。ぼくも起きてかけぶとん、しきぶとんを分ける。全員分のふとんをたたむ。うでの力でたたんでいる。 (1行空き) (なか2)</p>
--	--	--	--

*傍線はキーワード(篠原による)

(考察)

①「まどめの表」で、二つの具体例と両方に共通する考察を決めることができた。
(帰納論理的思考)

②「はじめ・なか1・なか2・まどめ」の段落に区切った原稿用紙に書くことで、役割に応じた4段落の文章が書けた。
(文章構成)

③「二次原稿」で、一つの段落の枠に一つのキーワードを入れた一文を書くことができた。
(段落一事項一キーワード)

④「二次原稿」で、「段差」(なか1)、「うでの力」(なか2)等の「まどめ」の考察で述べる「大変」に適した事実を詳しく書けた。
(事実の書き方)

図8 作品例2とその考察

4.4.3 作品例3 小5女「お手伝い」 優秀 (A)

<p>「まとめの表」 庭の草取り おふるそうじ きれいになってうれしかった (なか1) (なか2) (まとめ) ○</p>	<p>*傍線はキーワード (籓原による)</p>	<p>「まとめの表」 庭の草取りのお手伝いをして いる。 きれいになってうれしかった。 (1行空き) (まとめ) ○</p>	<p>二次原稿 わたしは、庭の草取りのお手伝いをして いる。 (5行空き) (なか1) わたしは、おふるそうじのお手伝いをして いる。 (5行空き) (なか2) きれいになってうれしかった。 (1行空き) (まとめ) ○</p>	<p>二次原稿 やつてよかったな (題名) わたしは家でこんなお手伝いをしている。 (1行空き) (はじめ) ○ わたしは、庭の草取りのお手伝いをして いる。庭の草取りは、軍手をはめて、すみずみ まで見おとさないように、根まで一しよにひ つぱつてぬく。ぬいたところは、土をかぶせ てあなをうめる。石の小さなすき間にはえた 草も、しっかりとる。 (1行空き) (なか1) ◎ わたしは、おふるそうじのお手伝いをして いる。おふるそうじでは、妹といっしょにや っている。タワシでこすって、水で流すとい う動きをしていると、手足が冷えてしまう。 けれど、最後まで、タワシでこすったり、水 で流したりという動きをする。 (1行空き) (なか2) ◎ きれいになってうれしかった。 (1行空き) (まとめ) ○</p>
---	--------------------------	--	--	--

(考察)

① 「まとめの表」で、二つの
具体例と両方に共通する考
察を決めることができた。
(帰納論理的思考)

② 「はじめ・なか1・なか2
・まとめ」の段落に区切つ
た原稿用紙に書くことで、
役割に応じた4段落の文章
が書けた。
(文章構成)

③ 「二次原稿」で、一つの段落
の枠に一つのキーワードを
入れた一文を書くことがで
きた。
(段落・事項・キーワード)

④ 「二次原稿」で、草取りを丁
寧に行う様子やお風呂洗
いで手足が冷えて大変でもや
めずに続けた事実を詳しく
書けた。苦労した様子を具
体的に書くことで、「まとめ
の、きれいになってうれし
かった」を強調する高度な
書き方ができた。
(事実の書き方)

図9 作品例3とその考察

4.4.4 作品全体の考察

「4.4.1」から「4.4.3」の作品例で示したように、この小論文指導は、これまでの指導で不十分だったまとまりのある論理的文章を分かりやすく書くための技術 (文章構成・1段落1事項・事実の書き方・字数制限) を、小中学校の9年間にわたって繰り返し体系的に指導し、身につけさせようとするものである。

ここに示した三作品でも、言語事項や修辭的な技術の面での巧拙はあるものの先に示した論理的文章を書くための技術はこの小学生の段階で定着しつつある。籓原の約20年の実践経験では、書けない児童・生徒がいなくなったり「書くのが楽しくなった」という児童・生徒が増えたりする成果が見られた。

5. まとめ

本稿で提案した小論文指導は、1回の指導が4時間 (慣れてくると2~3時間でも実施可能) でできるため、1年間に5回程度は実施することができる。このペースを進めると、小学3年から6年までの4年間で20回、中学校までの7年間で35回程、繰り返し学習することができる。この方法による小論文指導を小中(高)で体系的に指導することができれば、少しずつ無理なく論理的文章の書き方の技術を身につけることができる。文章を書くという活動は複雑な要素が絡み合う学習であるから、できるだけシンプルで分かりやすい方法で何度も繰り返し行うのがよい。今の教科書教材では一度指導されたことは学習者の身につけていることが前提とされ、次々と新しい指導内容が展開し、学習者に大きな負担とを与え、苦手意識を助長している。

さらに、この小論文指導は日常生活の体験をテーマとして書かせることで特別の準備は不要となり、指導者側の負担が減りどこでも誰でも実践しやすい。毎年同じテーマで書かせると、文章を比較して積年の学習成果が検証しやすいメリットもある。教師にも児童・生徒にも負担が少なく、効果の大きいこの小論文指導を小学校から中学校 (または高校) まで継続して実践することで、「書けない大学生」や社会人が減ること

が期待できる。

注

- 1 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（平成10年7月29日 教育課程審議会）では，平成10年版学習指導要領改善の方針として「幼児児童生徒の発達の状況に応じて，知的好奇心・探究心をもって，自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力を身に付けるとともに，試行錯誤をしながら，自らの力で論理的に考え判断する力，自分の考えや思いを的確に表現する力，問題を発見し解決する能力を育成し，創造性の基礎を培い，社会の変化に主体的に対応し行動できるようにすることを重視した教育活動を積極的に展開していく必要がある」と述べている。
- 2 文部科学省・国立教育政策研究所による「平成29年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校国語」（2017年8月）では，「根拠を明確にして自分の考えを具体的に書くことに依然として課題がある」と報告されている。
- 3 「小学校国語科における『書くこと』指導の研究」（篠原京子『共栄大学教育学部研究紀要』第1号2017 pp.3-4）に詳述。
- 4 「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」（平成21年12月21日 中央教育審議会答申）には，「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に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』の領域の学修が十分に行われていないこと，（中略）などが課題として指摘されている。こうした長年にわたり指摘されている課題の解決を図るため，科目構成の見直しを含めた検討が求められており」（p127）と述べられている。
- 5 「高大接続改革の実施方針等の策定について」（文部科学省 H29年7月13日）の「大学入学者選抜改革について」において，大学入学共通テストの記述式問題で評価すべき能力として「特に『論理（情報と情報の関係性）の吟味・構築』や『情報を収集して文章にまとめること』に関わる能力の評価を重視する」（p3）と述べられている。
- 6 「小学校における小論文指導」（小川智勢子，全国大学国語教育学会第126回名古屋大会 2014年5月18日 口頭発表資料）には，論理的文章と文学的文章の違いが表で示されている。
- 7 「小学校ノ学科及其程度」（文部省令第8号：明治19年公布）の第二条（尋常小学校ノ学科ハ修身読書作文習字算術体操トス）より，「作文」の用語が使われた。
- 8 樋口勘次郎（1899）『統合主義新教授法』同文館，芦田恵之助（1913）『綴り方教授』育英書院，鈴木三重吉（1918～1936）『赤い鳥』等に代表される。
- 9 石森延男「作文の会」，西尾実「コミュニケーション作文」，森岡健二「アウトライン法」，奥水実「学習作文」等に代表される。
- 10 明治33年の「小学校令施行規則」で「作文」に代わり「綴り方」（小学校のみ），昭和22年版学習指導要領で「綴り方」を廃し「作文」（小中高）が用いられた。
- 11 田中義麿（1929）『科学論文の書き方』養賢堂，木下是雄（1981）『理科系の作文技術』中公新書，田中潔（1983）『実用的な科学論文の書き方』裳華房，市毛勝雄（1985）『説明文の読み方・書き方』明治図書に代表される。
- 12 時事通信社『内外教育』2015・1・16号「特集 15年度小学校教科書採択状況 文科省まとめ」pp.6-8，時事通信社『内外教育』2015・12・8号「特集 16年度中学校教科書採択状況 文科省まとめ」，pp.5-7による。
- 13 「口頭作文（小学一年生）の添削指導研究」（小川智勢子『国語科教育研究（第133回福山大会研究発表要旨集）』全国大学国語教育学会，2017，pp.359-362）で報告されている。

引用文献・参考文献

- ・藤原宏, “国語科作文指導の変遷” 『「作文技術」指導大辞典』, 東京, 明治図書, 1996, pp.16-22
- ・市毛勝雄, 『主題認識の構造』, 東京, 明治図書, 1980, pp.42-54
- ・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』, 東京, 明治図書, 2010, pp.28-58
- ・篠原京子, “中学校における作文指導法の研究—論理的思考力・表現力の育成—” 茨城大学大学院修士論文, 2000, pp10-11
- ・茨城県那珂私立菅谷小学校, 『平成 21・22 年度 那珂市教育委員会・那珂市教育研究会指定 研究紀要』, 2010, pp.10-21

