

## [個別論文]

# 小学校国語教科書における「書くこと」に関する教材の分析 —認知心理学の知見を援用して—

清 道 亜都子\*・柴 田 好 章\*\*

1. 問題と目的
2. 方法
  - 2.1. 分析対象とする教科書
  - 2.2. 分析の観点及び基準
    - 2.2.1. 書くことを主な目的とした教材における書く活動について
    - 2.2.2. 読むことや話すこと・聞くことを扱った教材における書く活動について
3. 結果及び考察
  - 3.1. 書くことを主な目的とした教材における書く活動について
    - 3.1.1. 昭和61-63年使用教科書の特徴
    - 3.1.2. 平成17-21年使用教科書の特徴
  - 3.2. 読むことや話すこと・聞くことを扱った教材における書く活動について
4. 今後に向けて

## 1. 問題と目的

人間にとって文章を書くことは、学業上必要であるだけでなく、社会生活を営む上でも避けて通ることはできないものである。したがって、書く力を身につけることは、子どもが義務教育段階で達成すべき、きわめて重要な課題である。

しかし、高校生になっても論理的に文章を構成する力が弱い（島村・新名主・矢部，2007）、PISAの読解力調査で、日本の高校生は自由記述問題に弱く、他国より無答率が高い（有元，2006）、文章を書く前に考えたり、書いた後に見直したりする習慣がっていない高校生が多い（柴田・水

\* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科前期課程学生

\*\* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科准教授

野・清道, 2008) という、文章を書く力や適切な書き方が十分習得できていない高校生の実態が明らかになっている。

こうした高校生の現実を見ると、小・中学校における「書くこと」の指導が有効ではなかったことが推察される。この点について、小・中学校の教師で、「話すこと・聞くこと」や「読むこと」と比べて「書くこと」に力を入れて指導している者は少なく、指導の満足度も低い(島村, 2004)という、教師の意識レベルでの結果は示されているが、実際の授業でどのような指導がなされているか、具体的な指導内容が分からなければ、指導の有効性を論じることはできない。また、高校生はなぜ書く力がないのか、書く力のない高校生に対して、どのような指導をすべきか、等の問題を考えるためには、彼らが受けてきたであろう、小・中学校での「書くこと」の指導がどのようなものであったか、明らかにしておく必要がある。

もちろん教師一人ひとりの授業や指導内容を調査することは難しい。しかし、教師が授業をする上で最も強い影響力を与えているのは教科書である(柴田, 2009)という点を鑑みると、国語教科書において「書くこと」の指導が反映された教材を分析することで、教師の指導内容を一定程度把握することができると思われる。

そこで本稿では、国語教科書における「書くこと」の指導に関する教材の具体的な内容を分析していくが、特に小学校の国語教科書を対象としたい。小学校に注目する理由としては、小学校は、子どもが「書くこと」を学ぶ最初の公教育の場であり、その後中等教育段階に進む上での基礎を形づくる要となるという点が挙げられる。

また分析にあたっては、認知心理学的視点を踏まえて行うこととする。

認知心理学的知見によれば、書くという行為は、プランニング、文章化、推敲といった個々の活動が複雑に組み合わさって何度も繰り返して起こる、高度な問題解決のプロセスである(Flower & Hayes, 1980)。そのため、初心者と熟達者の違いは大きく、例えば、熟達者はメモ等でプランニングするが、初心者は課題が与えられるとすぐ書き始める(Pianko, 1979)、熟達者は文章全体の内容や構成に関する推敲を行うが、初心者は単語レベルの言い換えや表記上の間違い直ししかない(Sommers, 1980)、等の相違が報告されている。

他にも、文章を書くときには、書き手が現実の読み手に対して、目的を持って書くことが重要である(Englert & Mariage, 1991)、文種ごとにある程度、構成や含めるべき要素が決まっており、指導の際には、それぞれの文種にふさわしいモデル作文や解説文を示す必要がある(Englert & Mariage, 1991)、談話文や物語文は、出来事を時系列に沿って述べればよいので、子どもにとって日常生活で慣れ親しんだものであり、比較的楽に書ける(Bereiter & Scardamalia, 1982)が、意見文は、論理的根拠にもとづいて自分の意見を述べることが求められるため、子どもにとって認知的負担が大きい(Crowhurst, 1990)、等の知見が得られている。

したがって、「書くこと」の指導において、プランニングや推敲等の書くプロセス、書く相手や目的、文種による違い、等を子どもに意識させることが有効であると考えられるが、小学校の国語教科書に、そうした認知心理学的知見がどの程度反映されているだろうか。

小学校国語教科書における「書くこと」の指導教材を扱った先行研究としては、文章を作る過程を指導するための方法を分類し、量的に示したもの(浦上, 2006)、特定の文種について指導内容

の変遷を概観したもの（石丸，2008）はあるが、いずれも学習指導要領との関わりを中心に論じており、認知心理学的視点から個々の教材内容を詳細に分析したものはきわめて少ない（例えば、清道，2009）。また、「書くこと」を主な指導の目的とした教材だけでなく、「話すこと・聞くこと」や「読むこと」を扱った教材における書く活動まで含めて調査した先行研究は見あたらない。

以上を踏まえて、本稿においては、現行の小学校国語教科書で「書くこと」の指導がどのように扱われているのか、「書くこと」を主な目的とした教材に加え、「話すこと・聞くこと」や「読むこと」を扱った教材も含めて対象とし、認知心理学的視点から特徴を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### 2. 1. 分析対象とする教科書

光村図書から発行された、小学校第1～6学年国語教科書（上巻及び下巻）のうち、平成17年（2005）以降平成21年（2009）まで使用されている、現行のもの及び、昭和61年（1986）以降昭和63年（1988）まで使用されていたもの、合計24種類を分析対象とした（以下、個々の教科書や教材について言及する場合は、元号での使用年度及び学年を記す）。

光村図書発行の教科書を採用上げた理由は、小学校国語教科書の採択で、同社が長年に渡り圧倒的なシェアを占めているという点にある。例えば、光村図書の採択率は、昭和61年度が60.8%（内外教育，1985.10.8）、平成17年度が58.9%（内外教育，2004.12.17）であり、その間約60%程度のシェアを維持している。同時期に2位・3位の教育出版及び東京書籍を合わせても約30%である。したがって、代表的な教科書会社一社を選定して内容を詳細に検討する上で適当であると判断した。

また、現行の教科書の特徴を明確にするため、約20年前の教科書と比較することとした。なお、約20年前の教科書は昭和52年版学習指導要領を反映しており、現行の平成10年版学習指導要領から見て前々回の改定に当たる<sup>1)</sup>。

### 2. 2. 分析の観点及び基準

各教科書の内容<sup>2)</sup>から、(1) 書くことを主な目的とした教材における書く活動、(2) 読むことや話すこと・聞くことを扱った教材における書く活動、を抽出し、それぞれ分析の観点及び基準を定めた。

#### 2. 2. 1. 書くことを主な目的とした教材における書く活動について

各教材の内容から、(a) 文種、(b) 書く相手、(c) 書く目的、(d) プランニング、(e) 推敲、(f) 交流・評価、(g) モデル作文（作品）、について評価した。

文種は、単元名や教材名、解説文、モデル作文の内容から、生活文（身の回りの出来事についての体験や感想を時系列に沿って述べたもの）、報告文（観察や調査した内容を記録、報告するもの）、説明文（何かの仕方や作り方を説明するもの）、意見文<sup>3)</sup>（ある物事に対する自分の意見を、理由や根拠にもとづいて述べたもの）、物語文、読書感想文、詩、新聞作り、日記、手紙、等に分類した。

書く相手は、その文章を誰に対して書くように設定されているか、書く目的は、何のために書くのか、その文章を書くためにどのような場面が設定されているのか、という点から判断した。

文章を書くプロセスのうち、プランニングは、(1)何について書くか、内容の構想を練る(テーマ)、(2)書くための材料を集め、選ぶ(材料)、(3)材料をもとに、どのような構成で書くか考える(構成)、に分け、解説文で具体的手法が言及されているか、評価した。具体的手法の例として、「テーマ」ではマッピング、話し合い活動、テーマ例を示す、「材料」ではマッピング、図書やインターネット等で調べる、「構成」ではプランニング用ワークシート、構成例を示す、等が挙げられる。

推敲は、推敲のポイントが具体的に示されているかによって、(1)表現・表記レベル、(2)内容・構成レベル、に分けて評価した。

交流・評価は、書き上げた文章を扱った交流・評価活動が具体的に設定されているか(例えば、互いに読んで感想を伝え合う、文集を作る、書いた文章の内容をもとに発表会を行う、等)、によって評価した。

モデル作文(作品)がある場合、(1)形式や文字数、(2)脚注や書き込み解説の有無、について評価した。

## 2. 2. 2. 読むことや話すこと・聞くことを扱った教材における書く活動について

各教材の設問を中心に、以下の活動が設定されている回数を評価した。

活動内容は、(a)教科書本文から好きな部分や心に残った部分等を書き写す、(b)登場人物の性格や気持ち、筆者の考え等が表れている部分を抜き出す、(c)教科書本文の内容を部分的に読み取り、文章や表にまとめる、(d)教科書本文全体を要約する、(e)教科書本文全体を読んだ感想や意見を書く、(f)登場人物の会話や物語を想像して創作する、(g)本を紹介する文章を書く、(h)その他、とした。

また、読むことを主な目的とした教材において、設問内容は上記(a)～(h)とほぼ同じで、活動形態が「話す(話し合う)」、「発表する」となっているもの(例えば、(a)好きな部分や心に残った部分を発表する、(b)登場人物の気持ちを考えて音読する、(e)教科書本文全体を読んで感想や意見を話し合う)についても回数を評価した。

それぞれの活動に該当するかどうかは、「書く」あるいは「話す(発表する)」ことが指示されているか、前後の文脈から明らかであることを判断基準とし、「～について考える」、「～をまとめる」等、活動形態が明示されていないものは含めないこととした。

## 3. 結果及び考察

### 3. 1. 書くことを主な目的とした教材における書く活動について

書くことを主な目的とした教材における書く活動について、昭和61-63年使用教科書の結果をTable 1に、平成17-21年使用教科書の結果をTable 2に示す。

Table 1・2に示したものの以外に、昭和61-63年・全学年及び平成17-21年・2年・4年・6年では、詩(表現の注意点とモデル作品が掲載されたもの)、昭和61-63年・2~6年及び平成17-21年・2~6年では、文章で表現するための導入的教材(日記、取材記録、学習記録、等)、昭和61-63年・5年及び6年では、原民喜と志賀直哉の物語をモデルとして示した上で表現方法を解説する教材が含まれていた。

Table 1 昭和61—63年使用教科書「書くこと」を主な目的とした教材に関する結果

学年・巻	教材名	文種	相手	目的	プランニング				推敲		交流・評価	モデル作文	脚注
					テーマ	材料	構成	表現・表記	内容	下書き例			
1・上	あそんだときのこと	生活文	×	遊んだことを思い出して書く	×	×	×	×	×	×	×	50字	×
1・上	えとさくぶん	生活文	×	絵と作文を書く	×	×	×	×	×	×	×	50字	×
1・下	きのうのこと	生活文	×	昨日したことを思い出して書く	×	×	×	○	×	×	×	300字	内容
1・下	いちばんかきたいこと	生活文	×	うれしかったことや楽しかったことを書く	×	×	×	×	×	×	今までの作文と比べる	600字	×
2・上	心にのこったこと	生活文	×	心に残ったことを思い出して書く	作文ノート	短書	短書	○	○	×	×	一部	×
2・上	友だちがいっぱい	手紙	物語の登場人物	物語を読んで思ったことを登場人物あての手紙で書く	×	×	×	×	×	×	×	300字	×
2・下	作ってあそんだこと	生活文(+説明文)	×	何かを作ったことを遊んだことを書く	×	×	書く順序	×	×	×	発表する	一部	×
2・下	まわりの人のこと	生活文	×	友だちやまわりの人について書く	×	×	×	×	×	×	今までの作文と比べる	1100字	×
3・上	くわしく思い出して	生活文	×	友だちとしたことや学校の出来事を書く	×	図を書く く書く 観点例	×	○	○	×	×	一部	×
3・上	調べたことを	報告文	×	虫を調べ観察したことを書く	×	観察の 観点例 観察メモ モ本で 調べる	×	×	×	×	×	横書き レポート	×
3・下	見学したことを	報告文	×	市場や工場の見学記録を書く	×	見学メモ	構成例	×	×	×	発表する	1300字	×

3・下	身の回りのことから	生活文	友だち・先生	身の回りのこと に知らせたいことを 気持ちを入れて書く	×	×	×	×	×	×	×	×	900字	構成・内 容・表現
4・上	メモを生かして	生活文	×	家や学校でしたこ とから楽しかった ことを書く	×	×	×	×	×	×	×	×	一部	×
4・上	一さつの本から	読書 感想文	×	読書感想文を書く	×	×	×	×	×	×	×	×	700字	内 容
4・下	成長のアルバム	生活文	×	十歳までの成長の アルバムを作る	×	×	×	×	×	×	×	発表する	700字	×
4・下	四年一組物語	生活文 (+創作)	×	立場を変えて学校 の出来事を書く	×	×	×	×	×	×	×	文集を作る	一部	×
5・上	学校生活から	生活文	×	学校生活の出来事 を書く	×	×	×	×	×	×	×	×	1600字	×
5・上	一まいの地図から	物語文	×	絵地図を見て物語 を書く	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
5・下	問題をとらえて	意見文	×	家や学校での出来 事について考えた ことを書く	×	×	×	×	×	×	×	×	1100字 (尾括型)	構成・ 内 容・ 表現
6・上	テレビをめぐって	意見文	×	テレビを話題にし て意見を書く	×	×	×	×	×	×	×	×	一部	×
6・下	こんなことをして きた	生活文	×	6年間で強く印象 に残っていること を「～とわたし(ほ く)」という作文に 書く	×	×	×	×	×	×	×	×	一部	×

(注1) 下書きを修正した跡が示されている

Table 2 平成17—21年使用教科書「書くこと」を主な目的とした教材に関する結果

学年・巻	教材名	文種	相手	目的	プランニング			推敲			モデル作文	脚注
					テーマ	材料	構成	表現・表記	内容	下書き例		
1・上	すきなもの、おしえて	生活文	×	友達に好きなものを聞いて書く	×	×	×	×	×	×	50字	×
1・上	てがみをかこう	手紙	6年2組はるかさん おじいちゃん	手紙を書く	×	×	×	×	×	×	ハガキ	×
1・下	しらせたいな、見せたいな	報告文	家の人	学校の生物や見つけたものを知らせる	×	カードに絵と気づいたことを書く	×	○	×	家の人に読んでもらう	150字	×
1・下	あつまれ、ふゆのことば	創作	×	かるたを作って遊ぶ	×	マップ	×	×	×	×	かるた	×
1・下	いいこといっぱい、一年生	生活文	×	入学してからのことを書く	×	写真を見る	×	×	×	×	80字	×
2・上	かんさつ名人になろう	報告文	友だち	身近なものを観察して見つけたことを知らせる	×	観察の仕方	×	×	×	みんな読んで感想を伝える	200字	内容
2・上	もうすぐ夏休み	生活文	クラスのみんな	上級生に教えてもらったことをクラスのみんなに伝える	×	×	×	×	×	みんな読んで読む	200字	内容
2・下	こんなお話を考え	物語文	×	3枚の絵から話を考えて絵本を作る	×	×	構成例	×	×	×	500字	×
2・下	楽しかったよ、一年生	生活文	友だち・家の人	2年生になつてから心に残ったことを思い出して書く	×	友だちと話す写真・ノートを見る	×	○	×	文集を作る	420字	内容
3・上	おもしろいもの、みつけた	報告文	クラスの友だち	見つけたものを知らせる	×	現地ですべての調査カード	×	○	×	×	420字(写真)	構成内容
3・下	食べ物のかせにしろ	報告文	クラスのみんな	本で調べて分かったことを知らせる	×	マップ	×	×	×	本を作る	一部	×
3・下	せつめい書を作ろう	説明文	友だち	得意なことや作りの方法を説明する	×	×	説明書の書き方	×	×	みんな読んで感想を伝える	横書きレポート	×





Table 1・2の結果から、それぞれの教科書の特徴として、昭和61-63年使用教科書については、(1)生活文を扱った教材が多い、(2)最初にモデル作文が提示された後、プランニング、文章化、推敲の順で解説が続く教材が多い、平成17-21年使用教科書については、(1)調べて報告するための文章を書く活動が多い、(2)文章を書くプロセス全体よりも、材料集めの方法を重点的に説明した教材が多い、という点が明らかとなった。

以下において、教材例を挙げながら詳細に検討していきたい。

### 3. 1. 1. 昭和61-63年使用教科書の特徴

#### (1) 生活文を扱った教材が多い

全学年で、学年ごとに一度は生活文を扱った教材が存在した。小学校（特に低・中学年）の子どもが文章を書くとき、家庭や学校等、身の回りで起こった出来事がテーマであれば、書く材料を見つけることが比較的容易であり、作文課題として適切であろう。また、子どもが身近な出来事や自分自身の生活を振り返ることで、書くことによって考える習慣をつけることも期待できる。

しかし、生活文のように自己内省的な文章を書かせる場合、誰に向かって何のために書くのか、という相手意識や目的意識の指導がしにくい。もっとも、ほぼすべての教材で、書く相手が具体的に特定されていなかった点や、昭和52年版学習指導要領で「相手を考えて表現する」ことに言及されていたのは5年だけであった点<sup>1)</sup>も合わせて考えると、この年代では、書くことの指導において相手を意識させることが重視されていなかったのかもしれない。

さらに、生活文は基本的に時系列に沿って書けばよいので、文章構成の指導に限界がある。構成例が示されていても、「はじめ、なか、おわり」に合わせて、「はじめ」で何について書くか示し、「なか」で出来事を順に詳しく述べて、「おわり」で簡単な感想を書いてまとめる、という指導が繰り返されていた。5年『学校生活から』（单元名「文章の構成を考えて」）では、出来事の記述の際、現在→過去→現在、等の構成の工夫をすると効果的であると示されていたが、時系列で書いてもかまわないため、明確な評価基準を設定した上で指導することは難しかっただろう。

また、生活文以外の文種を扱った教材についても、モデル作文の構成や内容、表現を分析すると、そのいずれかに生活文的要素が含まれていることが多く、それぞれの文種で指導すべき特性が損なわれる傾向が見られた。

例えば、5年『問題をとらえて』（单元名「書くことは考えることだ」）は、意見文を扱っているが、モデル作文は、文字数の約8割が作者自身の体験や聞きした事実で占められ、作者の意見は最後わずか数行という、生活文と変わらない構成であった。内容的にも「公共のものを大切にしよう」、「物を無駄にしない努力をしよう」という、日常生活レベルで当たり前のことを確認するだけのものであり、生活文との違いが明確ではなかった。

#### (2) 最初にモデル作文が提示された後、プランニング、文章化、推敲の順で解説が続く教材が多い

生活文でも他の文種でも、まず「〇〇さんの書いた作文」が示され、その後に「皆さんも〇〇さんのように～について作文を書いてみましょう」という課題が出されるパターンの教材が目立った。

モデル作文では、低学年段階から「長く、詳しく」書くことが求められていたが、子どもにとっ

て、自分の力とかけ離れたモデルが示されたのでは、書く意欲が低下することも考えられる。また、脚注や書き込み解説がなければ、子どもはモデル作文のどこをポイントとして参考にすればよいか分からない。結局授業で一回読むだけで終わり、実際に作文を書くときのモデルとしては有効に機能しなかったのではないか。

解説で「書く前に考える」、「書いた後に見直す」という点が何度も押さえられていたこと、推敲の具体的な観点や下書きを手直した原稿例が示されていたことは評価できるが、生活文を書く前の材料集めでは「よく思い出そう」という指摘だけのものがほとんどであり、これでは「書くことが思いつかない」という子どももいただろう。また、プランニング→文章化→推敲の流れが一方通行で一回限りのように記述されていたため、文章を書くプロセスの複雑さに気づかない子どもも多かっただろう。

以上を踏まえて、昭和61-63年使用教科書の特徴をまとめると、生活文中心の教材を用いて、書くプロセスが一通りは示されていたが、書く相手や目的、文種ごとの違い等は意識されていなかったといえる。

この教科書にしたがって書くことの指導を行うとすれば、おそらく平均的な教師は、原稿用紙を配って「最近あったことをよく思い出して、できるだけ長く、詳しく、様子がよく分かるように作文を書こう」と指示して作文を書かせ、回収した作文には簡単なコメントをつけて返却する、ということを繰り返していたのではないか。結果として、どのような教師であっても、子どもにまとまった文章を書く場面を設定することは最低限できただろうし、それだけで書く力がつく子どももいただろう。しかし、そうではない大多数の子どもは書く力を十分につけられないまま、「授業の課題として、先生に提出するために仕方なく書く」ことになったのではないかと推察される。

### 3. 1. 2. 平成17-21年使用教科書の特徴

#### (1) 調べて報告するための文章を書く活動が多い

調査したことを報告するための文章を書く活動が、全学年で、学年ごとに一度は設定されていた。それに対して、生活文は3年以上で全く扱われていなかった。また、誰に向かって報告するか、具体的に特定した教材も多く、書く相手を意識させることが強調されていた。さらに、文章を書くことそのものよりも、グループで新聞やガイドブック等の作品を作ることを目的とした教材も複数見られた。

これらの要因としては、平成10年版学習指導要領で、「伝え合う力を高める」ことが教科目標として新たに加えられたこと、3・4年の目標では「調べた事が伝わるように文章を書く」ことが掲げられ、内容の取り扱いでも、3・4年及び5・6年で「調べてまとめる」ことが採り上げられていたこと<sup>5)</sup>が考えられる。

例えば、6年『ガイドブックを作ろう』（单元名「相手や目的に合わせて書こう」）は、「読み手にとって必要な情報や自分が伝えたいことを考えて書く」ことを目標として、グループでのガイドブック作りを行う教材である。モデルとして、「5年生に向けて、自分たちが校外学習で行った歴史博物館のガイドブックを作る」ことが挙げられている。指導のポイントは、材料の集め方、ガイドブックの構成（材料の並べ方）、ページ内の割り付け等、ガイドブックを作るための技術

的なことが中心で、文章を書くことに関しては「資料を書き写すだけでなく、読む人に合わせて分かりやすい説明に直す」、「自分たちで考えたことも書く」と、具体例もなく指摘されているだけであった。

他の教材でも、説明書の書き方や形式（3年）、アンケートの仕方（4年）、レポートの構成（5年）等、マニュアル的な指導ですむことが重要事項として扱われる反面、3年以上では、書くプロセスを押さえた上で、まとまりのある文章を書かせる機会はほとんど設けられていなかった。

6年『自分の考えを発信しよう』（単元名「筆者の考えを受け止め、自分の考えを発信しよう」）は、平和について考え意見文を書くことを扱っており、子ども一人ひとりが自分なりに考え、まとまった文章を書くことのできる貴重な教材である。また、本格的に意見文を扱っている唯一の教材でもあり、意見文の書き方を指導することを主な目的とするのが妥当であろうと思われる。

しかし実際には、意見文の書き方よりインターネットを使って発信することが指導の中心となっており、2ページにわたって「インターネットと学習」について解説がなされていた。意見文については、モデル作文もなく、「事実と意見を区別して書くと、読者に分かりやすい」、「別の考え方や反対意見を取り上げ、それに対する反論を述べるとよい」等の指摘はあったが、具体例はなかった。頭括型と尾括型の構成例が示されていても、それをもとに書かれたモデル作文がないため、子どもにとっては、その構成で書くとどのような意見文になるのか、どのような場合にどの構成で書けばよいのか、等が理解できないだろう。さらに、「平和について考えている全国の人々と意見を交流しよう」という活動も示されていたが、「インターネットと学習」のページに記載されていた注意事項は、インターネットによる情報の信頼性や引用方法の問題、他人を中傷しないことや他人の情報を無断で公開しないこと、という程度にとどまり、インターネットの危険性（本人が気づかぬうちに犯罪に巻き込まれる可能性もある、どのような人がアクセスしてくるか分からない、等）には全く触れられていなかった。平和という、信条や立場によって多様な反応が予想される微妙な問題を扱っているにもかかわらず、「あなたが身につけてきた『言葉の力』を思い切り生かして、インターネットを学習に役立てていこう」というだけでは、教育的配慮に欠けるのではないか。何年生の教材であっても、インターネット使用に言及した最初の段階で、便利さだけでなく危険性や弊害についても指摘し、継続的に徹底した指導を行った上で、有効な使用法を提示していく必要があるだろう。

## （2）文章を書くプロセス全体よりも、材料集めの方法を重点的に説明した教材が多い

プランニング、文章化、推敲、という書くプロセスのうち、プランニングの一部である材料集めの方法（本やインターネットで調べる、アンケートを行う、人に聞く、等）を具体的かつ丁寧に示した教材が目立ち、「調べること」重視の傾向がうかがわれた。しかし、本やインターネットで調べたり、アンケートやインタビューをしたりすることは、国語の授業でなくても社会科や理科、総合的な学習の時間でも十分できることである。教材内容を見ても、「食品」（3年）、「学校や地域にあるもの」（4年）、「ごみ問題」（5年）、「町の施設」（6年）、「福祉」（6年）、「平和」（6年）等、どうしても国語の授業時間内に扱わなければならない必然性は感じられないものがほとんどであった。

また、子どもが文章を書くとき困難を覚えるのは、材料集めよりも「何について書くか」とい

う書くテーマそのものを決めることであろう。しかし、同じくプランニング段階であっても、「何について書くか」については、課題例やテーマ例を直接示すか、クラスやグループでの話し合いを促す程度で、発想に関するマッピングやウェビング等、他の教材にも活用できるような手法を具体的に示していた教材はわずかであった。自分でテーマを考え主体的に活動できる子どもはよいが、考えられない子どもは、教科書に示されたテーマ例の一つをそのまま使い、受け身的に課題をこなしていくことになるのではないだろうか。

推敲については、どのような観点から文章を見直し修正すればよいか、チェックポイントを具体的に示していた教材はほとんどなかった。先述の『ガイドブックを作ろう』の後に、1ページ分使用して、内容、構成、表現上の推敲に関する説明が詳細になされていたが、文章による解説のみであった。具体例がなければ、子どもはどのように修正すればよいか分からないだろうし、ガイドブック作りのように、子どもが文章を書く行為そのものに集中できない教材に合わせて指導しても、十分な効果は期待できないことが予想される。推敲についても、教材内容、配置ともに再考が必要であろう。

また、書き終わった後の交流活動を設定した教材は多かったが、「みんなで読む」、「感想を伝える」程度の内容であった。具体的な評価基準や観点を示さず、何となく感じたままの「伝え合い」を繰り返させても、その後の学習に活かすことはできないだろう。各教材の指導事項を中心に、文章の内容や構成、表現について具体的な評価方法や、それを用いた評価のモデル例を示す必要がある。

以上を踏まえて、平成17-21年使用教科書の特徴をまとめると、調べて発表することの繰り返して、子どもが「考えて書く」ことが軽視されているという点に尽きる。石原（2005）は、光村図書発行の小学校国語教科書（平成14-16年使用のもの）を分析し、新聞作りやガイドブック作りを「情報発信の技術」（波線は筆者による）を習得するための「単なる『手仕事』」と批判しているが、本稿で分析対象とした平成17-21年使用教科書でも、そうした傾向は変わっていない。何らかの情報を表面的に伝達することはできるかもしれないが、具体的に誰に対して何を伝えるのか、必然性が感じられず、伝えるべき「中身」がない。

自分にとって意味のあるものを書くためには、自己との内的対話が必要である。自らの考えや思いを意識化し書く価値のあるものを探し、それを自分の言葉で表現する、考えや思いと言葉の間を行き来しながら考える、というプロセスを体験することこそ、子どもにとって「書くこと」の意義であろうが、この教科書からはそうした姿勢がうかがわれぬ。

また、子どもの活動が形骸化しただけでなく、教師の役割もマニュアル化させる傾向が見られた。全体の構成や段落と段落との関係を考えながら、原稿用紙にまとめた文章を書くことなく、最初から形式の決められたレポートや説明書を書くことの指導には、教師の経験やカン、コツが必要でない。教科書に沿って教材を進めるのであれば一通りのマニュアルを教えるだけで十分であり、指導内容や指導方法の工夫も大して求められない。仮に教師が、この教科書では十分な書くことの指導ができないと思えば、独自に教材を開発し指導するだろうが、誰にでもできることではない。その結果、教師間の力量差が広がり、どのような教師と出会うかによって、子どもの書く力がある程度決まってしまうことにもなりかねない。

国語科という教科で指導すべき「書くこと」の内容は何か、子どもにどのような力をつけさせたいのか、そのための指導に必要な「教師の専門性」とは何か、問い直す必要があるだろう。

### 3. 2. 読むことや話すこと・聞くことを扱った教材における書く活動について

読むことや話すこと・聞くことを扱った教材における書く活動及び、読むことを主な目的とした教材において、設問内容が同じで、活動形態が「話す」となっているものについて、昭和61-63年使用教科書の結果をTable 3に、平成17-21年使用教科書の結果をTable 4に示す<sup>6)</sup>。

「その他」に該当する「書く」活動は、昭和61-63年が、読書記録を書く(5年)、研究発表会の原稿を書く(6年)、平成17-21年が、本文以外の例を挙げる(1・2年)、絵入り説明書を作る(2年)、登場人物あての手紙を書く(2・4年)、招待状を書く(3年)、インタビューのときメモを取る(3年)、メモを取りながら電話を受ける(4年)、発表を聞くときメモを取る(4年)、スピーチやニュースの原稿を書く(4・5・6年)であり、平成17-21年の方が多彩な活動が設定されていた。

「その他」に該当する「話す」活動は、本文以外の例を挙げる(昭和61-63年・3年及び平成17-21年・2年)であった。

昭和61-63年使用教科書では、教科書本文から内容を読み取り、書くことによってそれを確認する、本文に対する感想や意見を表す場合も、話し合うだけでなく書くことまで求める、という「書くこと」及び「読むこと」重視の傾向が見られた。それに対して、平成17-21年使用教科書では、話し合いや声に出して読むこと等、「話すこと・聞くこと」に関する活動が目立ち、書く活動では、教科書本文の読解を必要としないものが多かった。

同じ内容の課題(例えば、本文の感想を表す)を「書くこと」によって行うか、「話す(話し合う)こと」によって行うか、を比較した場合、子どもにとって「書くこと」の方が明らかに認知的負担が大きいだろう。さらに、通常、読むレベル以上のことは書けないという点を考えても、書く力を伸ばすためには「書くこと」だけを指導するのでは不十分であり、「話すこと」や「読むこと」と「書くこと」の指導をうまく結びつける必要がある。

平成17-21年使用教科書に見られた、「話すこと・聞くこと」重視、「書くこと」「読むこと」軽視という傾向は、教科書全体の構成や内容からも把握できる。一例として、昭和61-63年及び平成17-21年・5年(上巻及び下巻)の教材名・活動領域の一覧をTable 5に示す。

昭和61-63年では、「話すこと・聞くこと」を主に扱った教材が『朗読発表会をしよう』(単元名「朗読発表会」)だけで、しかも脚本の読み取りを前提としていたが、平成17-21年では、インタビューをする、グループでの話し合いをする、といった「話すこと・聞くこと」の活動に特化した教材もあり、「話すこと・聞くこと」重視がうかがわれる。

平成10年版学習指導要領では、「伝え合う力を高める」ことが目標として掲げられ、「話すこと・聞くこと」を指導するための授業時数が、1~4年30、5・6年25、と明確に定められたことがその要因であろうが、物語や説明文等の「読むこと」用教材についても、昭和61-63年が12(物語7、説明文5)、平成17-21年が7(物語3、説明文4)、とほぼ半減している。

一見したところ、物語が大幅に減少し、説明文は平成17-21年でも扱いが変わらないような印

Table 3 昭和 61 - 63 年使用教科書「読むこと」や「話すこと・聞くこと」を扱った教材における書く活動の回数

	好きな部分を書き写す		人物の性格や筆者の考えが表れた部分を抜き出す		本文を部分的に読み取り内容をまとめる		本文全体を要約する		本文を読んだ感想や意見を表す		会話や物語を創作する		本を紹介する		その他		計	
	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す
1年	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
2年	2	0	1	0	2	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	7	3
3年	4	0	2	0	2	0	0	0	2	4	1	0	0	0	0	1	11	5
4年	1	0	3	2	1	1	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	8	5
5年	0	0	4	0	4	0	1	1	3	2	0	0	0	0	1	0	13	3
6年	1	0	2	0	3	1	3	0	2	3	0	0	0	0	1	0	12	4
計	8	0	13	2	13	2	4	1	11	14	2	0	0	0	2	1	53	20

(注)「話す」は、「読むこと」を主な目的とした教材において、活動形態が「話す」となっているものの回数である。

Table 4 平成 17 - 21 年使用教科書「読むこと」や「話すこと・聞くこと」を扱った教材における書く活動の回数

	好きな部分を書き写す		人物の性格や筆者の考えが表れた部分を抜き出す		本文を部分的に読み取り内容をまとめる		本文全体を要約する		本文を読んだ感想や意見を表す		会話や物語を創作する		本を紹介する		その他		計	
	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す	書く	話す
1年	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	0	1	2	0	0	9	3
2年	0	4	0	3	2	0	0	0	1	1	1	0	2	0	3	2	9	10
3年	1	2	0	3	1	2	0	0	0	2	0	0	1	0	2	0	5	9
4年	0	2	1	1	1	0	0	0	0	2	1	0	1	0	4	0	8	5
5年	0	1	0	0	1	0	1	1	2	2	0	0	0	0	2	0	6	4
6年	0	0	0	1	0	0	1	0	3	5	1	0	0	0	1	0	6	6
計	2	9	1	8	6	2	2	1	7	13	6	0	5	2	14	2	43	37

(注)「話す」は、「読むこと」を主な目的とした教材において、活動形態が「話す」となっているものの回数である。

Table 5 第5学年・教材名及び活動領域一覧

昭和 61 - 63 年				平成 17 - 21 年					
	教材名	活動領域				教材名	活動領域		
		読む	書く	話す・聞く			読む	書く	話す・聞く
上 巻	その日が来る (物語) 作文ノート	○	○		上 巻	新しい友達 (物語)	○		
	虻・春・われは草なり・海雀 (詩)	○				お願いの手紙・お礼の手紙		○	
	学校生活から (作文)		○			サクラソウとマルハナバチ (説明文)	○		
	言葉を選ぶ	○		○		晴間・海雀・雪 (詩)	○		
	西之島新島 (説明文) 大陸は動く (説明文)	○ ○				言葉の研究レポート		○	
	おみやげ (読書) 宇宙人の宿題 (読書)	○ ○				インタビュー名人になろう			○ <sub>ま</sub>
	大造じいさんとガン (物語)	○				千年の釘にいとむ (説明文) 本は友達	○	○	○
	一まいの地図から (作文) 食物保存の工夫 (説明文) 映像を見る目 (説明文)	 ○ ○		○		未確認飛行物体 (詩) 人と「もの」との付き合い方 ごみ問題ってなあに (説明文)	○  		○ ○
下 巻	三人の旅人たち (物語) 詩の広場	○	○		下 巻	わらぐつの中の神さま (物語)	○		
	言葉の感じ	○	○	○		ニュース番組作りの現場から (説明文) 工夫して発信しよう	○	○	
	たんじょう日 表現に役立てる (作文)	○	○			ねぎぼうず・ケムシ・耳・蝶 (詩)	○		
	赤十字の創立者 (伝記)	○				「失敗」をめぐるって			○
	わらぐつの中の神さま (物語)	○				物語を作ろう		○	
	ねむりについて (説明文)	○				どんなとき、だれに 宇宙人からのメッセージ		○	○
	問題をとらえて (作文) 木龍うるし (人形げき) 朗読発表会をしよう	 ○ ○		○		大造じいさんとガン (物語)	○	○	○

(注)昭和 61 - 63 年の ( ) 内は教科書目次の記載通り。各領域への分類は、教科書目次及び本文から筆者が評価した。

平成 17 - 21 年の ( ) 内は、教科書本文から筆者が評価した。各領域への分類は教科書目次の記載通り。

象を受ける。しかし、内容を詳細に検討すると、説明文の文章構成を意識的に示し「説明文」教材として実質的に機能していたのは、『サクラソウとトラマルハナバチ』(単元名「要旨をとらえよう」)だけである。他3つの教材文は複合単元としての扱いであり、説明文の読解が指導事項の中心ではない。

例えば、『千年の釘にいどむ』（単元名「読書の世界を広げよう」）は、読書単元として感想文を書くことを主な目的とし、『ごみ問題ってなあに』（単元名「伝え合って考えよう」）は、環境問題について調べ発表する、『ニュース番組作りの現場から』（単元名「目的に応じた伝え方を考えよう」）は、ビデオニュースを作る、という活動のための導入的教材となっている。いずれの教材文も、子どもが物語でない文章（事実を論理的展開にしたがって、客観的に述べた文章）に慣れ、文章に書かれた事実を正確に把握するための教材として適切であり、有効活用できるにもかかわらず、教師が教科書に忠実に、教科書に示された子どもの活動を重視して授業を進めると、逆に教材文のもつ特性や良さを活かすことが難しくなる、と考えられる。

それに対して、昭和61-63年使用教科書では、2つの説明文からなる単元（単元名「文章の構成を考えながら」）を設定し、3ページ分の短い教材（『西之島新島』）で、説明文の構成や段落ごとの役割を押さえた上で、長めの教材（『大陸は動く』）で知識の定着と応用を図る、という工夫が見られた。説明文の読解を目的とした単元は、さらに2つ用意されており繰り返し指導できる上、設問では毎回本文の読み取りと、それを文章でまとめることが求められるため、理解力だけでなく表現力をつけることも可能である。このような説明文教材の単元構成や配置、設問傾向は2～6年に共通していた。したがって、昭和61-63年使用教科書では、教師が特に意識しなくても、教科書に沿って授業を進めれば、いずれの学年でも子どもの説明文読解力を一定程度伸ばすことが期待できる。

小学校の教師の中には、国語の指導に苦手意識を持つ者も当然いるだろうし、得意な教師であっても、毎時間入念な教材研究をして授業に臨めるということは現実的でない。そうした点を鑑みると、昭和61-63年使用教科書は、教師ごとの力量差による子どもへの不利益が生じにくかったのではないだろうか。

さらに、平成17-21年使用教科書の特徴として、3年以上の下巻本編最後の教材文には読解に即した設問がなく、子どもの自主的活動を求める単元となっている点がある。5年の『大造じいさんとガン』（単元名「学習したことを生かして」）では、一年間の学習を生かして、子どもが自分で課題を決め、それを解決する方法と発表方法を考え、計画を立て、活動することが求められる。活動例として、「作品の良いところをつかみ、それを皆に納得してもらえよう、資料を見せながらスピーチする」ことを8時間で行うよう示されているが、これだけの活動を自力で行うことのできる子どもが、クラスにどれだけいるだろうか。たとえ教師の援助を受けながらも、通り一遍でなく本当に意味のある活動ができるだけの能力や意欲を備えた子どもは、決して多くはないだろう。また、教師にしても、子どもにとって有意義な活動につなげられるだけの「深い読み」の授業を展開し、さらに一人ひとりの子どもの状態に合わせた指導を行うことは、きわめて難しいだろう。

平成17-21年使用教科書からは、子どもの自主性を重んじる、教師による自由裁量の幅を広げるといった方向性がうかがわれるが、平均レベル以下の子どもにとっては、本来習得すべきスキルが身につかず、結果的に学力格差をますます助長することにもなりかねない。小学校の教科書では、子どもが何をすべきか、教師が何を教えるべきか、はっきりと具体的に示し、教科で必要とされる基礎的な学力を確実に身につけられるよう配慮すべきであろう。



#### 4. 今後に向けて

本稿では、現行の小学校国語教科書（光村図書発行、平成17-21年使用のもの）において「書くこと」の指導がどのように扱われているのか、約20年前の教科書（光村図書発行、昭和61-63年使用のもの）と比較し、認知心理学的視点から特徴を明らかにすることを試みた。

分析及び考察の結果、昭和61-63年使用教科書が「読むこと」や「書くこと」を重視し、生活文中心ではあっても、子どもに「考えて書く」機会を多く与えていたのに対し、現行の教科書は「話すこと・聞くこと」を重視し、調べたことを伝え合うだけで、子どもに考えることを求めない傾向が見られた。また、いずれの教科書においても、論理的構成にしたがって書くことの指導には重点が置かれていないこと、特に、現行の教科書における「書くこと」の教材は、決まったマニュアルを教えればすむものも多く、教師にとっても考える必要性を感じさせないものであることが明らかとなった。さらに、教科書の教材内容は学習指導要領に記載された指導事項をきわめて強く反映していることも示された。

平成20年に新しい小学校学習指導要領が公示され、平成23年から全面实施される<sup>7)</sup>。それに伴い、現行の教科書は平成22年度まで使用され、平成23年度からは、平成20年版学習指導要領に沿った教科書に改訂されることになっている。

ただし、平成10年版と平成20年版で、「書くこと」の指導に関して特に大きな変化は見られない上に、現行の教科書は移行期に対応した内容となっており（光村図書『編集の趣旨と特色』冊子より）、交流活動や表、グラフの利用等、平成20年版学習指導要領で新たに取り入れられた指導事項がすでに含まれている。したがって、おそらく改訂後の教科書も、現行の教科書と大差なく、「調べたことをそのまま伝え合う」という基本路線は変わらないことが予想される。

もちろん、子どもの書く力は教科書だけで決まるわけではない。しかし、このような教科書で、子どもは書く力を身につけることができるのか、筆者は疑問を感じざるを得ない。最後に、あくまでも私論ではあるが、本稿の分析結果から十分示唆できることとして、以下の点について警鐘を促したい。

現行の教科書に多く見られた、調べることや伝え合うこと自体が無意味な活動だというわけではないだろう。ただ、大切なのは伝え合う中身であり、子どもがいかにその中身を創造するか、調べるプロセスや調べた成果から、子どもがいかに考えるか、ということである。小学校国語教科書は、子どもにとってそうした活動が可能になるような教材を、意識的に提供していく必要がある。

例えば、「書くこと」に関する最低限の学力保障という意味でも、全学年を通して、まずは「まとまりのある文章を一人で書く」活動が基本となるだろう。低・中学年では、生活文を中心にして主観的に考えて書く、中・高学年では、説明文や意見文で客観的、論理的に考えて書く、という機会を繰り返し設定すること、さらに各教材には、子どもが「考えて書く」ために具体的に何をすればよいか、必要なプロセスやスキルを明示することによって、子どもは「考えて書く」習慣を身につけることができる。一人ひとりの子どもが「考えて書く」習慣を身につけてはじめて、調べて報告する活動やグループでの作品作りが意味のあるものとなるだろう。

また、教師に求められる役割は、教材の意図を把握して、書くプロセスやスキルを丁寧に指導す

ること以外に、教師自身も書くという行為を意識化し、子どもが文章を書くことができるようになるためには何が必要か「考える」こと、そして何より大切なのは、書くことに価値を認めるクラスの雰囲気を作ることである。

筆者は、究極的に、初等教育段階で子どもたちに身につけてほしいものは、「考えて書く」習慣と「書くこと」に価値を認める姿勢であると考えている。「考えて書く」習慣と「書くこと」に価値を認める姿勢こそが、中等教育段階で書く力をさらに伸ばすための基礎となる。

小学校国語教科書の「書くこと」に関する教材が、今後そのような方向へと変わっていくことを強く期待している。

### 【付記】

本論文は、研究の着想を共同研究者2名の討議に基づきおこない、調査・分析および第1次原稿の執筆を清道が行った。それにもとづき再度両者で検討を行い、最終稿を清道が執筆した。

### 【注】

1) 昭和52年版学習指導要領の教科目標は、「国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。」であり、学年ごとに目標及び内容(A表現、B理解、言語事項)が定められている。また、「作文の指導については、文章による表現の基礎的な能力を養うとともに、思考力を高めることに重点を置く」こと、「作文を主とする指導は各学年とも国語科の総授業時数のうち10分の3程度」とされている。したがって、作文の配当授業時数としては、1年から順に、82、84、84、84、63、63となる。なお国語科の総授業時数は、1年から順に、272、280、280、280、210、210である。

平成10年版学習指導要領の教科目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」であり、2学年(1・2年、3・4年、5・6年)ごとに目標、内容(A話すこと・聞くこと、B書くこと、C読むこと、言語事項)及び内容の取扱いが定められている。また、「書くこと」の指導について、「文章による表現の基礎的な能力を養うことに重点を置く」こと、書くことを指導するための授業時数は、1・2年90、3・4年85、5・6年55とされている。なお国語科の総授業時数は、1年から順に、272、280、235、235、180、175である。

2) 平成17-21年の各教科書(1年上巻及び6年下巻を除く)巻末にある補助資料教材(ことばの森/言葉の森)は含めず、本編のみを対象とした。

3) モデル作文で、生活文との区別が明確でない場合であっても、単元名や教材名、解説文において、「意見を書く」ことが活動の目的であると判断できるものは、「意見文」とした。

4) 昭和52年版学習指導要領で「相手」という文言が使用されているのは、5年の目標「主題や要旨のはっきりした表現をするため、全体の構成を考えて文章を書いたり、筋道を立てて話したりすることができるようにするとともに、相手や場面の状況を考えて表現しようとする態度を育てる。」(波線は筆者による)だけである。

それに対して、平成10年版では、1・2年の内容「相手や目的を考えながら、書くこと。」

3・4年の目標「相手や目的に応じ、調べた事などが伝わるように、段落相互の関係などを工夫して文章を書くことができるようにするとともに、適切に表現しようとする態度を育てる。」及び内容「相手や目的に応じて、適切に書くこと。」(波線はすべて筆者による)と、低学年から繰り返し指導されるようになっている。

- 5) 平成10年版学習指導要領で「調べること」に言及されていたのは、3・4年の目標「相手や目的に応じ、調べた事などが伝わるように、(以下、省略)」及び内容の取り扱い「自分の疑問に思った事などについて調べてまとめること」、5・6年の内容の取扱い「自分の課題について調べてまとめた文章に表すこと。」(波線はすべて筆者による)であった。それに対して、昭和52年版では「調べること」に関する文言は全く含まれていなかった。
- 6) Table 3・4に示した活動以外に、平成17-21年・2～6年では、前学年で習った漢字を復習するためのページ(各学年5～6ページ分)で、単語に合わせて描かれたイラストを見て、その単語を使って文章を書くよう指示されていた。子どもにとって漢字練習は機械的になりがちであるが、この教材ではイラストの内容から文脈に沿った意味を押さえた上で漢字練習ができると同時に、まとめた文章を書くことに慣れる効果も期待できる、という点で評価できた。
- 7) 平成20年版学習指導要領の教科目標は、平成10年版と全く変わらない。2学年ごとに目標及び内容(A話すこと・聞くこと、B書くこと、C読むこと)が定められている点も同じだが、「内容の取扱い」が「内容」に含まれたこと、「内容」のうち「言語事項」が「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」とされたことは変更点である。また、書くことを指導するための授業時数は、1・2年100、3・4年85、5・6年55、話すこと・聞くことを指導するための授業時数は、1・2年35、3・4年30、5・6年25とされている。なお国語科の総授業時数は、1年から順に、306、315、245、245、175、175である。

書くことに関しては、3・4年の目標「相手や目的に応じ、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書く能力を身に付けさせるとともに、工夫しながら書こうとする態度を育てる。」及び内容「関心のあることなどから書くことを決め、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。」「疑問に思ったことを調べて、報告する文章を書いたり、学級新聞などに表したりすること。」、5・6年の内容「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くこと。」「自分の課題について調べ、意見を記述した文章や活動を報告した文章などを書いたり編集したりすること。」(波線はすべて筆者による)等の文言から、相手を意識することや調べたことを加工し発信する活動を重視する、平成10年版学習指導要領と同様の傾向が見られた。さらに全学年の内容に「書いたものを読み合い、よいところを見付けて感想を伝え合うこと。」(1・2年)、「書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。」(3・4年)、「書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。」(5・6年)という、書いた後の交流活動が加えられ、平成10年版以上に「伝え合う力」の向上を意識した指導内容であることがうかがわれた。

#### 【引用文献】

有元秀文(2006)「国際的な読解力」を育てるための「相互コミュニケーション」の授業改革一歩

うしたらPISAに対応できるか―. 溪水社.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology, Volume 2* (pp. 1 - 64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education, 15* (4), 348 - 359.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991) Shared understandings: Structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities, 24* (6), 330 - 342.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steingerg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3 - 30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 石原千秋 (2005) 国語教科書の思想. 筑摩書房.
- 石丸憲一 (2008) 小学校「書くこと」における意見文学習の考察～意見文学習の変遷と展望～ 創価大学教育学部論集, 59, 1 - 12.
- Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. *Research in the Teaching of English, 13*, 5 - 22.
- 清道亜都子 (2009) 小学校国語教科書における意見文指導単元の変遷に関する一考察―見本作文及び解説文の分析を通して―. 日本読書学会第53回研究大会発表資料集, 47 - 55.
- 柴田好章・水野正朗・清道亜都子 (2008) 授業研究における理論知と実践知の統合に関する研究 (1)―理論的根拠にもとづく協同学習と作文教育の構想―. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 55 (1), 175 - 187.
- 柴田義松 (2009) 教科書教材の教授学的研究. 日本教育方法学会 (編), 日本の授業研究― Lesson Study in Japan―授業研究の方法と形態・下巻 (pp. 21 - 32). 学文社.
- 島村直己 (2004) 国語学習指導アンケート―1万人の教師の回答結果―. 全国大学国語教育学会発表要旨集, 107, 15 - 18.
- 島村直己・新名主健一・矢部玲子 (2007) 中学生の文章表現力. 全国大学国語教育学会発表要旨集, 112, 25 - 28.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication, 31* (4), 400 - 414.
- 浦上博文 (2006). 初等中等教育における作文教材の変遷―表現過程を指導する方法 (昭和30年代～50年代) ―. 岡山学院大学・岡山短期大学紀要, 29, 55 - 61.