

## 書くことに関する「言葉による見方・考え方」と その指導法としての「文種換え」の研究(2)<sup>†</sup>

成田 雅樹\*

秋田大学教育文化学部\*

本論文は、「書くことに関する『言葉による見方・考え方』とその指導法としての『文種換え』の研究」として採択された、科学研究費補助金助成研究（基盤研究（C）19K02802）の2年目（令和2年度）の研究結果をまとめたものである。

内容は、小学校5年生が「文種換え」に取り組んだ授業の分析である。

分析結果の要点は以下の通りである。

「文種換え」をするには、換える前後ともに既習の文種であることが原則であるが、未習の文種も扱うことが可能である。したがって、「文種換え」は既習文種の反復・習熟のためだけでなく、新たな文種の学習方法としても有効であることが確認できた。

「文種換え」の適時は、文種を換える前の文種と換えた後の文種の両方、あるいは一方（換える前）が既習となる時期が適切である。

「言葉による見方・考え方」の下位分類ABCについては以下のことがわかった。

事前の省察（②）においては、すでに書いた具体的な文章を比較することが、Aを含みつつこれを踏まえたBに相当する「文種特性」の確認に有効である。

また、この既習の振り返りによって、経時推敲（時を経た事後の再省察でもある）が成立すると、自らの学びの伸長を知ることができるため、Cの肯定的な学習の価値意識を得ることが期待できる。

時中の省察（④）においては、互いに異なる文種換えに取り組んだペアで、相互評価を行うことを取り入れることで、実作と省察の繰り返しが生じる。これによって、AやBの定着・習熟・強化が期待できる。

事後の省察（③）においては、学習自体が自分にとって意味あるものであったかどうかを振り返る、授業評価的な省察が、Cの価値意識を高めることが期待できる。

**キーワード**：文種換え、言葉による見方・考え方、書くことの学習方略、  
書くことの資質・能力、自覚知化、深い学び

### 1. はじめに

#### (1) 令和2年度の研究と本論文の概要

本論文は、「書くことに関する『言葉による見方・考え方』とその指導法としての『文種換え』の研究」として採択された、科学研究費補助金助成研究（基盤研究（C）19K02802）の2年目（令和2年度）の研究結果をまとめたものである。

本研究の当初計画は以下の①～④であり、本論文

2021年1月6日受理

<sup>†</sup>Masaki NARITA\*, A Continued Study on Teaching Japanese Writing: With a Focus on the “Point of View and Way of Thinking About Language” and “Changing Genres of Writing”

\*Faculty of Education and Human Studies, Course for Compulsory School Teachers

は②, ③, ④の結果を述べるものである。

- ① 小学校国語科の「書くこと」の学習において働かせる「言葉による見方・考え方」を学年別・文種別・文章制作過程別に解明する。
- ② 新たな学習に際して働かせるべき「言葉による見方・考え方」を選ぶために、単元の始めや単位時間の始めに行う過去の学習の省察方法を、実践を通して解明し提案する。
- ③ 「言葉による見方・考え方」を更新したり、新たな「言葉による見方・考え方」を獲得したりするために、単元末や単位時間の終末に行う当該単元の学習の省察方法を解明し提案する。
- ④ ②はいわば事前の省察であり、③は事後の省察である。これらに対して、実際に「言葉による見方・考え方」を働かせつつ、これを自覚して確実に習得するための事中の省察とも言うべき「文種換え」の言語活動に取り組んだ授業を分析する。そしてその適切な実施時期、および時期ごとの文種の組み合わせなど、具体的な展開方法を整理して提案する。

これに従って研究初年度は①に取り組み、平成29年7月告示の小学校学習指導要領国語において、「資質・能力」を身につける際に働かせることが求められている「言葉による見方・考え方」のうち、「書くこと」に関するものについて、教科書教材をもとにして具体例をまとめた<sup>※1</sup>。この「言葉による見方・考え方」については、小学校及び中学校の学習指導要領解説国語編には具体例が示されていない。また、「書くこと」に関するものについては、教育雑誌や書籍等においても全学年・各種文種にわたる体系的な例は見当たらないため、まずこれを明らかにして、2年目以降の研究における「文種換え」指導の実践事例を分析する際の着眼点とする必要があった。

今年度は、教育現場が抱えている疑問である、「『言葉による見方・考え方』はどうしたら身に付くか」、「どのようにしたら働かせることができるか」を解明することに取り組むことにした。そのために、学習開始時点で自らが働かせる既得の「言葉による見方・考え方」の省察(②)や、学習後に当該の学習で習得した「資質・能力」を自覚して新たな「言葉による見方・考え方」を獲得するための省察(③)、

及び「文種特性」を「言葉による見方・考え方」として理解し、実際に働かせつつ自覚するための省察に有効な方法と考えられる「文種換え」という言語活動(④)に取り組んだ授業実践の分析を行った。

対象とした授業実践は、論文末尾に掲載する指導案に示されている通り、平成28年10月7日(金)の13時40分～14時25分に、東京都江戸川区立下鎌田西小学校の指導教諭(秋田県における教育専門監に相当)である前田修郎先生が、5年1組29名に行ったものである。先述の当初計画では、今年度は②～③に取り組むために、秋田大学教育文化学部附属小学校の国語部の先生方や秋田県内の公立小・中学校の先生方の授業を参観して分析対象とすることにした。しかし、今年度はコロナ禍のため実現できなかったため、以前に「文種換え」の研究に協力していただいた前田先生の授業を分析して、②～④をまとめて検討することにした。

## (2) 文種特性と文種換え

では次に、授業分析の説明をする上で重要な「文種特性」と「文種換え」について確認しておきたい。

「文種特性」とは、ある文種が有する他の文種と異なる特徴のことであり、文章の内容・構成・文型・用語・表記などの側面に現れるものである。例えば記事文の場合は、内容(客観的事象)・構成(見出し→要約→本文)・文型(伝聞表現)・用語(比喩ではなく数値などの客観尺度の表現)・表記(縦書き記事は漢数字)などである。

現在の学習指導要領が求める「資質・能力」は、「何を学ぶか」という教育の内容だけでなく、「何ができるようになるか」を重視している。したがって、文種特性が「わかる」だけでなく、その通り書くことが「できる」力を育てる方法として、「言葉による見方・考え方」を自ら用いることになる「文種換え」という言語活動が有効だと考えられる。

「文種換え」とは、例えば運動会について心に残っていることを「感想文(文種A)」に書いた後で、題材は運動会のままで、記述内容も極力そのままに、当日来られなかった保護者向けに報知する「記事文・新聞(文種B)」に書き換えるといった活動である。従来のように、ある題材をある文種で書くだけでは、文種特性に対する意識は高まらない。文種は文章を書く目的が規定するため(報告するためという目的であれば「報告文」で、紹介するため

であれば「紹介文」でというように), ある特定の題材をある特定の文種(目的)で書くということは当たり前のことであって, ことさらに他の文種との違い(文種特性)を意識する必要がないからである. 一方, 「文種換え」は, 換える前の文種と換えた後の文種について, 文種の違いやその文種らしさを, 内容・構成・文型・用語・表記など多面的に意識せざるを得ない.

文種が書く目的によって決まるものである以上, 文種特性を踏まえて書くことは, 目的に応じて文種を書き分ける力につながることになる. この目的に応じて意識的に文種を書き分ける力が, 我が国の児童生徒の弱点の一つであることは, 以前からPISAや全国学力・学習状況調査などで指摘されている.

文種換えをすることは, 文種特性を省察・自覚して書くこと, すなわち「言葉による見方・考え方」を働かせて書くことができる子どもを育てることになる. これは, 現在の教育課程において求められている資質・能力(実社会に機能する活用型の学力・深い学び)を習得させることである. 学習者が文種特性の違いを踏まえて書くための方略を自覚することによって, 書くことに関する「言葉による見方・考え方」が身につくと考えられるのである.

## 2. 授業実践とその分析の方法について

### (1) 授業への筆者の関与

東京都では, 指導教諭は年度ごとに研究主題を立てて実践研究をし, 校内外の先生方に授業を公開しているようで, 前田先生の授業も近隣小中学校の先生方に公開されていた. 筆者はこの年度のテーマ決定に「文種換え」を提案し, 授業にもその後の協議会にも参加した. 授業は筆者が動画撮影しており, 本論文はこれに基づいている. なお授業の計画段階では, 筆者から以下のような知見を提供している.

すなわち「文種換えの理論的な枠組み」, 「小学校の低中高学年別の系統指導プラン」, 「国語科年間指導計画への文種換え指導の位置づけ案」, 「本授業の文種換えの基本案」及び, 本授業で前田先生が使用した「写真(橋の欄干に野生猿)」, 「その写真に合わせて書いた文章例3種類(語り型・生活文, 説明型・記事文, 説得型・意見文)」等である. これは, すでに筆者が秋田県総合教育センターの研修講座や大学院の授業で使用していたものである. 前田先生はこれをアレンジして使用した.

前田先生のこの年度の研究主題は「主体的・対話的な国語科学習の展開」であった. 単元は「目的に合わせて書こう」という3時間構成で, 参観した本時は2時間目であった.

### (2) 授業分析の3つの視点(ABC)

ところで, このあと述べる前田先生の授業の分析では, 筆者の昨年度の研究論文の末尾に述べた「次年度への課題」を踏まえた. それは, 昨年度の研究で明らかになった「言葉による見方・考え方」の低位分類(便宜上ABCとする)を踏まえることである. 1つはAで「宣言的知識(命題的知識・内容的知識)」である. 2つめはBで「方法的知識(手続き的知識)」である. 3つめはCで「価値意識・態度」である. この3つの違いを踏まえながら, 「事前の省察(②)」「当該学習の事後の省察(③)」及び『「文種換え」に取り組んでいる際の学習者の省察(④)』と文種換えの望ましいあり方を考察するということである.

「言葉による見方・考え方」は, 「言葉による見方」と「言葉による考え方」とに分けて考えることができる. 「見方」は着目の仕方であり, 着眼対象をどう捉えているかという認識を表すことになる. したがって, これは「～は～である」という命題の形式の宣言的知識の表現になる. これがAである.

また「考え方」は, 考えるという思考操作のあり方であり, 知識・認識や概念等をどう操作するか, どのような手順で操作するかということを表すことになる. したがって, これは活動のあり方を示す方法的知識(手続き的知識)の表現になり, 「常識」や「留意点」, 「教訓」や「ポイント」の表現になる. これがBである.

これらの「見方」や「考え方」は説明を聞いて理解するだけでは身につかない. 言語活動の際に発動して, それまでと異なる状況を通過したり, 言語活動を通して習得した資質・能力をメタ認知したりすることによって, 更新されたり新たな「見方・考え方」が獲得されたりする. 更新する前の「見方・考え方」とその後の更新された「見方・考え方」や新たに獲得された「見方・考え方」は, 言葉に対する「信念体系(belief system)」として蓄積され, 階層構造を示すものと考えられる.

中教審答申(2016)のp52にも, 「働かせる見方・考え方は既に身につけた資質・能力の三つの柱に

よって支えられ」ていると述べられている。また、「働かせることで資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりする」とも述べられており、「見方・考え方が更新（さらに伸ばされる）されたり、新たに得られ（新たに育まれる）たりする」と述べている。

また、「言葉による見方・考え方を働かせることは、言葉そのもの及び言葉を通じて他者と関わることに對する価値観・信念の体系を形成することであり、社会や人生における言葉との関わり方、言葉を通じた生き方に関与するものである。この意味で、「言葉による見方・考え方は、国語科における「学びに向かう力・人間性」の形成につながっていることがわかる。

このように、「宣言的知識」である「見方」や「方法的知識（手続き的知識）」である「考え方」の根底には、より基盤的な捉えが存在すると考えられる。それは「～することはよいことである」といった価値意識・態度である。これがCである。

人間の物事に対する態度（構え）には、本質的な態度と方法的な態度があると言われる。この本質的な態度が基盤にあって、強固な「言葉による見方・考え方」の体系が形成されていくものと考えられる。例えば「本文を何度も丁寧に音読することはよいことである」といった価値判断がないと、「何度も丁寧に読もう」という心構えや、その読むという行動を発動させる準備行動（身構え）は成り立たない。

### 3. 授業の分析結果

#### (1) 3つの省察（[2], [3], [4]）以外の成果分析

##### ○ 高難度の文種換え

4枚の指導案を通覧していただくとうかがうことが、この授業（2/3）では、1時間目に書いた「生活文」を、ペアの一方は「記事文」に、もう一方は「意見文」に書き換え、その後、それぞれがさらに別の文種（生活文→記事文→「意見文」あるいは、生活文→意見文→「記事文」）に書き換えるというように展開している。

アメリカの州を越えた全米の学力を調査するNAEP（National Assessment of Educational Progress）では、生活文はNarrative-type、記事文はInformative-type、意見文はPersuasive-typeに分類されており、これら3つのテストをもってすべての文章力を測ることにしている。この3つは相互に

機能が大きく異なる文種ということになる。したがって、この3つを相互に変換する前田先生の授業は、同類（Narrative-typeに含まれる感想文と私信など）を相互に書き換える学習よりも高度な文種換えと言えるであろう。

##### ○ 文種の自己選択力を目指す

単元名は「目的に合わせて書こう」である。これは、文種というものを意識して、その文種特性を踏まえて自ら文種を選択して書く学習者を育てようとする前田先生の意図によるものである。それは単元の目標の（1）や（2）に「目的に応じて文種を換えて」と示されていることからわかる。

##### ○ 写真を用いることの効果

この（1）には「一枚の写真」を用いると述べられている。写真は、文章の題材や内容を教師側から提供する働きがあり、学習者の負担軽減と授業時間の節約に役立っている。



また全員が共通の写真に合わせて文章を書くことで、教え合ったり学び合ったりする協働学習が行いやすくなる。他者の異なる写真の認識や表現のあり方に触れることは、「言葉による見方・考え方」を意識することに有効である。

学習者個々が実際の経験等を題材にして書くのではないので、いわゆる「練習学習」の授業になっている。したがって、同一の写真であっても状況設定（目的や相手等）を換えれば、異なる文種で書くことが求められることが理解でき、課題状況の認識に応じて文種特性を意識して書き換える（文種換え）必要があることがわかる。別の写真（題材）で別の文種にして書いてしまうという従来の学習では、こ

の文種換えの必要性は理解しにくい。このように、前田先生は巧みに授業の意図を達成する工夫を施している。

### ○ 多様な文種特性の扱い

なお、単元目標の(3)には、言語事項として「文末など」と書かれているが、実際の授業では、本時案でもわかるとおり、文章の内容、構成、文型、用語、表記など、多様な「文種特性」が扱われており、これを評価することも行われている。例えば「単元について」の「(1) 単元観」の「イ」にある「考え」は、意見文の場合には欠かせない「内容」である。「ウ」の「事実」は報道における記事文などの説明的文章で中心となる「内容」である。また同じく「イ」には「文章全体の構成」も含まれている。この「(1) 単元観」は平成20年3月28日改訂の小学校学習指導要領国語（以下「平成20年版学習指導要領」）を踏まえている。

また、「単元の評価規準」の「書く能力」にある、表現の効果を工夫して書いたり確かめたりすることも「単元について」の(1)の「イ」や「オ」を踏まえている。当然のことではあるが、「効果」の検討には「適否」や「正誤」の検討が踏まえらるべきものである。「単元の評価規準」の「言語事項」には「適切に」とあることから、前田先生も評価に際して、あるいは学習者の自己評価や相互評価において、「正誤→適否→効果（巧拙）」の階層を意識していると考えられる。

「単元の評価規準」の「言語事項」にある「目的や文種に応じて」は、「(1) 単元観」の「ウ」を踏まえたものであり、「ウ」が「簡単に書いたり詳しく書いたり」だけを求めているのに対して、前田先生は「文末など（その他の文種特性も含む）」を適切に換えて書く、文種換えをねらっていることがわかる。

### ○ 協働学習の効果

前田先生が協働学習を意図していることは前にも述べたが、「(1) 単元観」の「カ」で確認することができる。「表現の仕方に着目して助言し合うこと」には、「言葉による見方」が含まれ、互いの「言葉による見方」について意見交換を行うことが意図されている。筆者の現場経験では、学習者に互いの文章について意見交換を求めても、ほとんどが書かれ

ている内容に対する発言になってしまうことが多い。書き方・述べ方・表現の仕方に着目できる学習者は、メタ認知能力があり文章力も高い傾向が顕著に見られる。「言葉による見方・考え方」を獲得させ、発動させて「資質・能力」を育てるためには、非常に重要な指導の手立てとなるであろう。

### ○ 学習の必要性の認識と主体的学び

前田先生の指導案1枚目下段によると、本授業の後に意見文を書く学習が予定されており、この学級の児童にとっては初めての経験になるようである。これまでは生活文を書くことが多く、このままでは多くの児童に学習のつまずきが予想されるため、あえて本単元を特設して行うとのことである。

このように理由が明確な単元設定は、学習者にも納得できるものであり、前田先生のこの年度の「研究主題」にある「主体的・対話的な国語科学習の展開」にも適うものと考えられる。

「(1) 単元観」では、①～④の能力も高めたいと述べている。①は、教師が指示するのではなく、学習者自らが「相手や目的」すなわち課題状況（ヘイズとフラワーの図式で言う「Task Situation」）を認識して、自らふさわしい（適否判断）文種で書く、あるいは既存の文章を文種換えすることを期待していると理解することが重要である。

②の「具体的な状況」とは①の「相手や目的」を含む課題状況のことであり、先述のNAEP等の学力調査問題においては必ず示される「課題指示(Prompt)」である。そして、「活用する力」こそが平成29年改訂の現在の学習指導要領が求める「何ができるようになるか」を重視する「資質・能力」であると言えよう。国語科教育の実践や研究においては、大村はまの「実の場の学習」と言われてきたものであり、中沢政雄が「作文の機能評価」と述べていたものである。

③の成立には、文章の題材として写真を提示するという方法が役立っている。非連続型テキスト（非言語の視覚資料である写真や絵、図やグラフ、表など）と連続型テキストを複合させた「文書」こそが実生活で求められる文章表現の場であって、言語表現のみで事足りることの方が少ないと考え、写真を読み取って文章にする（言語化する）ことや、写真と文章が相互補完的に用いられる新聞記事やパンフレットなどで活用できる「資質・能力」が育つ

有効な視点と言える。

### ○ 「作文対話」による交流

④は、単に平成20年版学習指導要領の指導事項に「交流」があるので、加えられたものではない。前田先生の研究主題にもある「対話」的な学習に通じる重要な能力である。しかし、教室現場では、「対話が深まらない」「順番に発表しているだけになっている」など、悩みの声を聞くことがある。互いの考えの異同を掘り下げておらず、建設的な質問や具体的な代案が出てこないといった学習者の実態がある。これを解消する鍵の一つが、④の「目的」である。「なぜ話し合うのか」という必要や理由、「どのような話し合いの結果であればよいのか（一つに収束させるのか、拡散的に多様なアイデアを出すのか）」という目標、「話し合いによってどんな価値が生み出されるのか」という意義などを、当事者である学習者全員が自覚していることが不可欠である。前田先生の授業はこの点でも交流がしっかりと成立していた。その理由として、「5. 指導法の工夫」の(5)に述べられている『『上手に書けたかな』カード』を用いたことがあげられる。これは「作文カンファレンス」と呼ばれるアメリカの手法<sup>\*2</sup>を参考にした、横田経一郎氏の「作文対話」<sup>\*3</sup>をアレンジしたとのことであった。具体は、指導案の「8. 資料『上手に書けたかな』カード』を参照のこと。

### ○ 文例提示の是非

ここまで、授業の計画段階から当日の授業後の協議に至るまで、前田先生と話し合ったことに基づいて、指導案の随所に見られる工夫を説明してきたが、「5. 指導法の工夫」には前田先生自身が6点の工夫をあげている。このうちの「(2) 文例を示す」については、筆者と前田先生の考えは異なっていた。文例には、「こうあるべし」という理想的な例（筆者は「モデルサンプル」と称している）と、「改善すべき箇所がある」例（筆者はその程度に応じて、モデルサンプルを評価Aとして、これを含む評価B及びCの3つを、評価の物差しという意味で「スケールサンプル」と称している）とがある。文例であるから、学習者が踏まえるべき文種特性を「説明」するルーブリックとは異なり、文種特性を踏まえて書かれた「具体」である。したがって、前田先生が期待する記事文と意見文の「文体」が具体的に示され

るため、その理解には効果がある。しかし、学習者も同じ写真について書くことを考慮すると、多くが「文例」と同じ内容を同じような表現方法で書かざるを得なくなるのではないかと考えられる。文種特性を踏まえて「言葉による見方・考え方」を働かせたり、「資質・能力」を発動して習得したりすることができない「なぞり学習（視写）」になってしまうことを筆者は懸念した。

しかし、実際の授業ではそうはならなかった。それどころか、文例がなかったり、別の写真について書いた文例であったりした場合には、学習者がうまく書けなかった可能性があることがわかった。まねやなぞりの文章はほとんど見られなかった。どの文章も比較的良好に文種特性を踏まえて書かれていた。これは、文例は学習者が書くものと同じ題材、内容、構成等ではあるが、それぞれの具体的な材料は学習者個々が考えたからだと考えられる。学習者にとって、生活文や新聞記事は既習であったためにまねをする必要がなかったと考えられる。かつ、未習の意見文を書くには、具体が例示される文例がわかりやすかったと考えられる。

1時間目には意見文の文種特性には触れていない。未習だからである。意見文については2時間目（筆者が参観した本時）の冒頭に、文例が示されている。その文例について気づいたことを発表しながら、1時間目に書いた生活文と、教師が示した記事文、意見文を比べることで、働かせるべき「言葉による見方・考え方」すなわち、それぞれの文種特性を自覚している。未習の意見文については、やはり教師が用意した文例がなければ具体的な文種特性をつかむことができなかったであろう。

このことから、文種換えは既習の文種の間でしかできない言語活動だと考えていたが、未習の文種についても、前田先生のような方法で扱うことが可能であることがわかった。

### (2) 3つの省察の分析

では次に、「言葉による見方・考え方」を働かせたり、更新したり、新たに獲得したりするための省察（②、③、④）の状況について分析した結果を述べる。

#### ◎ 主として事前の省察（1/3時間目）

##### ○ 文種が異なる文章を比較する

「6. 単元の学習指導過程（全3時間）」にあるよ

## 男児Aの生活文

一カ月前、熱海に旅行に歩いていたら、橋のらんかん、大きめのサルがいた。さるは、いっしょにだけこちらを見てきた。なぜか、つかまえよう、と思った。そしたら、ひつかいてきたから、せめて写真だけを撮っておこうと思った。撮ったら、シャッターの光におどろいたらしく、バランスをくずして、川に落ちそうになった。だけど、すぐにバランスをとりなおして、走って静岡市の方へ逃げていった。あときは、町の中にさるがいて、おどろいたけど、今思い出してみると、らんかんの上で早く走り、逃げていけるバランス力がすごいと思った。

## 男児Aの新聞記事

野生のサル出現！

十一月五日（木）午後二時ごろ、日本橋付近で、山から逃げてきたらしい小型のサル（メス八才）が目げきされた。

当日、レストランから自たくへ帰る途中、鈴木次郎さん（三十）が発見し、けい察に通報した。写真は鈴木さんが、カメラで、さつえいしたものだ。

鈴木さんによると、メスのサルはきょうぼうで走りまわっていたという。きょうぼうなため、けい察が付近の住民や日本橋付近の地域に、注意を呼びかけている。

## 教師が提示した新聞記事の文例

瑞江動物園のタロウ発見か？

十月一日（土）午前九時ごろ、下鎌田市西小橋付近で瑞江動物園からだつ走したニホンザルのタロウ（オス十四歳）と見られる大型のサルが目げきされた。

当日、コンビニで買い物を買ませ、帰たくと中の山本花子さん（三九）が発見し、けい察に通報した。写真は、山本さんがけいたい電話のカメラでさつえいしたものである。

山本さんによると、サルはとてもおとなしく、おびえた様子もなかったという。顔の右側にきずがあったため、山本さんはテレビのニュースで見たタロウではないかと話している。けい察は付近の住民にけいかいをよびかけている。

## 男児Bの新聞記事

都会にもサルあらわれる

9月六日（水）午後4時ごろ、いちのえ駅付近で野生と思われるサルが確にんされた。当日、いちのえ駅に帰ろうとしている中、らんかんを歩いているサルを見つけ、けいさつに通ほうした。この写真は通ほうした山田太郎さん（45才）が発見とどうじにとつたものだ。

この近くに山があり、そこから、にげてきた所だと考えて、けいさつは調査している。

## 女児Cの意見文

私は、このさるが、どこかの動物園からだつ走してきたと考える。

動物園で、観光客に、食べものをあたえられたり、人間が動物のすみかをうばったりしていやになったからだつ走したと思ったからだ。

私もつい動物にえさをあたえてしまっている、今度から気をつけようと思った。

これからも、人間が動物のすみかをうばったりしているので、このことを伝えていきたいと思った。

## 教師が提示した意見文の文例

自然破かいのひ害者

日光などの観光地で、野生のニホンザルによって人間のひ害が増加しているという。しかし、本当のひ害者は、サルではないかと考える。

理由は、自然破壊によりサルのすみかがうばわれたり、観光客がえさをあたえて、そのえさをめあてにするサルが増えたりしているからだ。

わたしが、家族旅行で夏休みに日光に行ったときも、ニホンザルをたくさん見かけた。かわいいので、つい食べものをあたえている観光客にも出会った。観光地では、住民の生活のあり方を見直すだけでなく、観光客のえつけを防がなければならず、対さくに頭をなやませている。

人間がひ害者のつもりでいるが、本当のひ害者は人間のぎせいになっている野生動物ではないかと考える。

うに、1時間目はこれまでに書いた文章の文種を想起(省察・振り返り)することから始まっている。これが「事前の省察(②)」である。5つの文種を扱っているが、生活文、日記、感想文、手紙文は特殊な場合を除きNarrative-typeに分類されるものである。観察記録文はInformative-typeである。本単元は、次に控える未習の意見文(Persuasive-type)を書く学習に備える目的で特設されているものである。したがって、主目的は文種換えによって意見文を書く「資質・能力」と、意見文の文種特性に関する「言葉による見方・考え方」を獲得させることである。そのために、意見文と異なる既習の文種を意見文の比較対象として用いようとしていることがわかる。相互の特徴を明確に理解するには、「比較」という方法が効果的である。

### ○ 経時推敲としての省察

事前の省察においては、想起するだけでなく、必要に応じて実際に自分が書いた文章を読み返しながら文種特性を確認し合うとよい。しばらく経ってから読み直す(経時推敲)と、書いてすぐに推敲(直後推敲)したときと比べて違うことに気づくことがある。また、他者があげた特徴(文種特性)を自分の文章が満たしていないことに気づくこともある。これは自らの文章やそのときの学習をメタ認知して再度自覚することになるとともに、さらによい文章に書き換えられる可能性に気づくことにもなる。

### ◎ 主として事中の省察(2/3時間目)

#### ○ ペアで異なる文種換えに取り組ませる

2時間目は、3種類の文種特性を確認した後、ペア学習が行われた。ペアの1人は生活文から記事文に文種換えをし、もう1人は生活文から意見文に文種換えをした。その後、「上手に書けたかな」カードによる交流が行われた。そしてさらにその交流を踏まえて、互いにまだ書き換えていない文種に書き換える事に取り組んでいる。

作文対話(窓側最後列の男児2人)

- ①C1: 一番伝えたかったことは何ですか?  
C2: 最近、熊とか猿とかが人間の住んでいる町にいっぱい出ているということです。  
②C1: どうしてそのことを伝えたかったのですか?  
C2: えっと、なんで、えっと山から、えっと…人間が住んでいる町に来るのかって考

えたら、例えばですけど、えっと、人間が野生の動物たちにえさをあげて、それを食べるに動物たちは人間の世界へ来たと思ったので、そのことを伝えたかったからです。

- ③C1: 伝えるためにどんな工夫をしましたか?  
教師の終了指示で途中まで

まずは文種換えを行う過程で、既習の文種(生活文と記事文)の文種特性の自覚という「言葉による見方・考え方」の発動が成り立つ。また、未習・新規の文種(意見文)の特性を踏まえて書く「資質・能力」が得られ、かつその未習・新規の意見文に関する文種特性の自覚である「言葉による見方・考え方」が獲得される。

### ○ 実作と相互評価を積み重ねる

さらに交流が行われることで、文種特性へのメタ認知が強化され、「言葉による見方・考え方」は確固たるものとして身につくと考えられる。

しかも、前田先生の授業はこれにとどまらず、もう一度今度はまだ書き換えていない方の文種に書き換えることに取り組んでいる。つまりこれに先立つ交流で読み、意見を述べたペアの相手の文章と同じ文種に書き換えるのである。いわば、先立つ交流が文例に基づく予習の役割を果たしている。

驚くことに、さらにもう一度交流が行われ、実作とメタ認知が何度も積み重ねられるという授業展開になっている。

このことから、事中の省察においては、文種換えという言葉活動を行うことだけでなく、協働学習を取り入れることが大切であると言える。自らの文章を見直すだけでなく、他者の文章を評価意識を持って読むことが、対話を通してメタ認知を深めることに役立つ。そして、自ら発揮している方略や資質・能力のメタ認知は、事中(実作している過程)で何度も得られるものであり、省察とは本来、事前・事中・事後と区分けできるものではなく、相対的にすべて時中の省察であるということがわかる。これはちょうど診断的評価も総括的評価も、その前後の学習を含むより大きな時間スパンの中では、すべて形成的評価の側面を持つということと同じである。

### ◎ 主として事後の省察(3/3時間目)

#### ○ 授業評価としての省察

前田先生の授業では、3時間目に1・2時間目に

書いた3種類の文章の文種を相互に比較することが行われている。事後の省察のダメ押しと言えよう。

また単元の最後には、こうしたメタ認知をねらった学習自体をメタ認知させようとしている。すなわち、このように文種換えをすること(3時間目の「目的に応じて、文種と表現方法を変えること」)についてどう考えるか、学習者の評価(価値判断)を求めているのである。

ここで「価値あり」とした学習者には、「言葉による見方・考え方」のCが与えられたことになる。A(「宣言的知識」である「見方」)やB(「方法的知識」である「考え方」)の基盤をなす、「～することはよいことである」といった価値意識・態度である。

このことから、より無意識になりがちなC(価値意識・態度)をこそ、意図的に取り上げることが大切であり、前田先生のように、学習者に自らの授業についての評価を求めることも有効な手段だと言うことになるであろう。

いわゆる授業の「振り返り」では、授業(学習活動)自体の意義・価値をメタ認知させるような取り扱いが求められることになる。

#### 4. まとめ

ここまでの授業分析の中から、重要な結論と言える事項を再掲する。

##### (1) 文種換えの適時と扱う文種

「文種換え」の適切な実施時期や文種の組み合わせについては、次のことが言える。

文種を換える前の文種と、換えた後の文種の、両方あるいは一方(換える前)が既習となる時期が適切である。

未習の文種がある場合(今回の授業では意見文)でも「文種換え」が可能であることから、「文種換え」は既習文種の反復・習熟のためだけでなく、新たな文種の学習方法としても有効であることが確認できた。

##### (2) 下位分類ABCの発動・更新・獲得

本論文の3で述べたことを踏まえると、「言葉による見方・考え方」の下位分類ABCについては、以下のことが言える。

事前の省察(②)においては、すでに書いた具体

的な文章を比較することが、Aを含みつつこれを踏まえたBに当たる「文種特性」の確認に有効である。また、この既習の振り返りによって、経時推敲(時を経た事後の再省察でもある)が成立すると、自らの学びの伸長を知ることができるため、Cの肯定的な学習の価値意識を得ることが期待できる。

時中の省察(④)においては、互いに異なる文種換えに取り組んだペアで、相互評価を行うことを取り入れることで、実作と省察の繰り返しが生じる。これによって、AやBの定着・習熟・強化が期待できる。

事後の省察(③)においては、学習自体が自分にとって意味あるものであったかどうかを振り返る、授業評価的な省察が、Cの価値意識を高めることが期待できる。

##### (3) 今後の展望

次年度以降は、年間を通じた無理のない文種換えの継続方法や、「換える前の文種→文種換え→さらに異なる文種への文種換え」などの実践を分析し、「書くこと」教育に役立つ新しい手法を開発したいと考えている。

- ※1…「書くことに関する『言葉による見方・考え方』とその指導法としての『文種換え』の研究(1)」成田雅樹著2020.3.31『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第42号』秋田大学教育文化学部附属教職高度化センター
- ※2…『作文カンファレンスによる表現指導』木村正幹著2008.12.1 漢水社
- ※3…「アイデア3作文対話で互いにバージョンアップ」横田経一郎著2010.5.6『小二教育技術』p47小学館

#### Summary

In this article I summarize the results of my second-year research on “Teaching Japanese Writing With a Focus on the “Point of View and Way of Thinking About Language” and “Changing Genres of Writing,” which was conducted with a Grant-in-Aid for Scientific Research (Grant in Aid for Scientific Research (C) : issue number 19K02802).

In the second year I analyze a class in which

fifth graders conducted the activity of “changing genres of writing”. The results of the analysis reveal that the activity of “changing genres of wiring” can work as an effective way of learning a new genre for students, as well as a way of reviewing and consolidating learned genres. This finding is significant as the activity of “changing genres of writing” has been considered inappropriate in dealing with a new genre.

Another important finding is about the timing of the activity. The finding reveals that the activity is most effective when students have learned either or both of the target genres.

As regards the three subdivisions (i.e., A, B, and C) of “point of view and way of thinking about language” , the following three are made clear: (1) in the reflection before the activity, comparison of sentences which students have written is effective for checking characteristics of genres, which will help students to know to what extent they have learnt and it is thus expected for students to feel a

value of learning; (2) in the reflection during the activity, it is expected for students to consolidate their learning of the subdivisions A and B by conducting a peer-review activity, which will create a cycle of implementation and reflection; (3) in the reflection after the activity, it is expected for students to develop their sense of value on the subdivision C, because the reflection provides students with an opportunity to think about the meaning of the activity.

**Key Words** : changing genres of writing,  
point of view and way of thinking  
about language,  
learning strategies for writing,  
attributes and abilities of writing,  
metacognition on learning strategies,  
deep learning

(Received January 6, 2021)

## 研究主題 主体的・対話的な国語科学習の展開

### 国語科学習指導案

日 時 平成28年10月 7日(金)  
13:40～14:25  
児童 第5学年1組29名  
授業者 指導教諭 前田修郎

#### 1. 単元名 「目的に合わせて書くこと」

#### 2. 単元の目標

- (1) 国語への関心・意欲・態度  
一枚の写真を見て、目的に応じて文種を換えて書くこととしている。
- (2) 書く能力  
目的に応じて、文種を換えて自分の考えを分かりやすく書くことができる。
- (3) 言語事項  
目的や文種に応じて文末など工夫している。

#### 3. 単元の評価指標

関心・意欲・態度	書く能力	言語事項
自分の考えを明確に表現するために、目的に応じて表現方法を工夫して書くとしている。	表現方法を効果的に工夫し、自分の考えが伝わるように書いている。 表現の効果などについて確めたり工夫したりして書いている。	目的や文種に応じて文末など適切に換えて書いている。

#### 4. 単元について

- (1) 単元観  
学習指導要領第5学年及び第6学年の「B書くこと」の指導事項に次のようにある。

イ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考えること。 ウ 事実と感想、意見などを区別するとともに、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こと。 オ 表現の効果などについて確めたり工夫したりすること。 カ 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。(下線 前田)
---

5年10月単元の「世界遺産白神山地からの提言 一意見文を書くこと」は、自然保護に  
ついて、多様な情報を基に自分の考えを整理し、意見交換を取り入れながら意見文としてま  
とめていくものである。意見文を書く活動は児童にとりて初めてである。授業者の経験から、  
児童はこれまで生活文を書くことが多く、目的に合わせて新聞記事や意見文に書くこと

が苦手である。そこで、事前に本単元のような学習単元を設定し、実際に文種を書き換える  
体験をさせることで意見文の表現方法の特徴を理解しやすく習熟を図れるのではないかと考  
えた。また、本単元を通して次の能力も高めたいと考えている。

- ①相手や目的に応じて文種を換えて書く力。
- ②PISAの具体的な状況に応じて活用する力。
- ③非連続型テキストを見て適切な文章を書く力。
- ④目的を明確にして交流する力。

#### 5. 指導法の工夫

- (1) 教師が写真を用意する。  
書き換える際の目的などの設定を架空にすることで、児童は文章を記述することに専念  
でき、表現方法の特徴に注目し記述する力を高めることができる。
- ※写真題材…街中の橋の欄干上を歩く猿の写真  
(2) 文例を示す。  
記事文、意見文の文例を示すことで、児童に書く文章の文体が分かるようにする。  
※文種…猿の徘徊を取材した記者の記事文。  
猿が自然を追われていることについての意見文。
- (3) 写真に合った文章を書く。  
写真に合った文章を書くことで、今後求められる非連続型テキストに対応できる文章  
表現力を付ける。
- (4) 自分が書いた文章を、題材・内容を変えずに別の文種に書き換える。  
同じ題材で文種を換えて書くことで、目的によって表現方法が変わることを実感させる。
- (5) 「上手に書けたかな」カードを活用する。  
「上手に書けたかな」カードを活用させ、表現の効果などについて確めたり表現の仕  
方に着目して助言したりできるようにする。
- (6) 自分の考えを広げたり深めたりするためにペア学習を充実させる。  
書き終えた文章を交換して読み合い、文種と表現の特徴を確認したりお互いの作品の  
良さを認めあったりする。

6. 単元の学習指導要領（全3時間）

時	学習活動	○指導上の留意点
1	1 これまでに書いた文種を想起する。 ・生活文 ・観察記録文 ・日記 ・感想文 ・手紙文 2 学習の目的、内容を知る。 ①写真（教師が選んだ写真）を提示し、写真に合う文章を書くこととを ②それぞれ文種と表現の特徴を確かめる。 ③生活文形式で書く。 ④次時は、新聞記事、意見文形式で書くことを知る。 3 社会科資料集などで、必要な情報を集める。	○文種ごとの特徴を押さえる。 ・生活文・・・詳しく思い出して、中心点 段落、軽重、気持ちや様子 ・観察記録文・方法、内容、数値、正確さ 感覚器官を使って、文末 ・感想文・・・あらすじ、感動、自分と比較 ・手紙文・・・親しみ、用件、形式 ○写真を提示する。 ○文種ごとに注意すること。 <b>生活文</b> ・見たことやしたこととを詳しく書く。 ・中心点が分かるように書く。 ・順序よく書く。 ・気持ちや様子分かるように書く。 <b>新聞記事</b> ・5W1Hを書く。 ・数字、名称を正確に書く。 ・事実を書く。 ・見出しを工夫する。 <b>意見文</b> ・事実と感想、意見などを区別する。 ・体験と関連させるとよい。 ・考えの根拠も書く。 ・文末（伝聞、推量、言い切りなど）に気を付ける。 ・簡単に書いたり詳しく書いたりする。
2 (本時)	1 写真（教師が選んだ写真）を提示し、写真に合う文種を書く。 2 それぞれ文種と表現の特徴を確かめる。 3 ペアで、それぞれ選んだ文種の文章を書く。 4 できたものを交換して読み合い、目的に合うように伝えたいことが書けたかどうか確かめる。 5 同じ写真を見て、4の活動とは違った文種の文章に書き換える。 4 できたものを交換して読み合い、目的に合うように伝えたいことが書けたかどうか確かめる。	○「上手に書けたかな」カードを活用させる。 ◆目的に応じて、表現方法を意識して書けたか。
3	1 3種類の文章を読み比べる。 2 文種の違いと表現の特徴の違いを確かめる。 3 目的に応じて、文種と表現方法を換えることについて考えをまとめ	○目的に応じて、表現方法を意識して書けるようにする。

7. 本時

(1) 目標	文種ごとに求められる表現の特徴を理解し（方法的知識）、表現方法を意識して書くこと（技能）ができる。
(2) 展開	○指導上の留意点 ◆評価 ○気付いたことを自由に発言させる。 ○音読することで表現の特徴を捉えやすくする。 ○文種ごとに注意すること <b>新聞記事</b> ・5W1Hを書く。 ・数字、名称を正確に書く。 ・事実を書く。 ・見出しを工夫する。 (短い言葉、発言止め、倒置法など) <b>意見文</b> ・事実と感想、意見を区別する。 ・考えと根拠を書く。 ・体験と関連させるとよい。 ・文末（伝聞、推量、言い切りなど）に気を付ける。 ・簡単に書いたり詳しく書いたりする。

8. 資料「上手に書けたかな」カード

<p>① 一番伝えなかったことは何ですか。 ② どうして、そのことを伝えなかったのですか。 ③ 伝えるために、どんな工夫をしましたか。 ④ 自分が思ったように書けましたか。 ⑤ 書いてみて困っていることはありませんか。</p> <p>※最後に「ここがよかったよ。」と話し、感想などを自由に話し合う。</p>
---