

# 説明的表現の指導

——書き出しの工夫に着目して——

櫻 本 明 美

## 要 旨

説明的表現に関する学習指導は、主体的に生きる力に培うために、小学校段階からの積極的な推進が求められる。また、学習指導にあたっては、子どもの側に立って授業づくりが考えられなければならない。

このことを国語科教育における課題の一つと受け止め、論理的思考力の育成を軸にして、作文の授業改善に取り組んできた。

本稿では、これまでの研究結果を踏まえて、さらに「文章の書き出し」に焦点をあてた授業づくりの方途を明らかにする。

キーワード；小学校国語科 説明的表現 作文指導 書き出し

## 1 子どもの側に立つ説明的表現の指導を

日常生活のなかで「なぜ、そう思うのか」「どのようにするのか」「それは、どんなことか」などと問いかけられることは少なくない。問いに応えて、話題について相手の理解を促したり、自分の考えや判断を的確に伝えたりしようとするときに、その表現は自ずと説明に向かう。そして、物事の説明を意図する場合は、できるだけ具体的な事実を例にして筋道立てて話そうとする。このような表現を「説明的表現」とする。説明的表現では、想像力よりは論理的思考力が働く。また、生活作文のように、出来事を想起して感じたことや思ったことを書き綴るのではなく、具体的な事実を挙げて読み手の納得を得るように述

べる。つまり、表現主体の考えや知識情報の伝達を旨とするものである。

受信型から発信型へと向かいつつある社会の情報化を見据えるならば、説明的表現の力がこれまで以上に強く求められるようになるであろうことは、想像に難くない。この見通しに立ち、その基礎力を小学校段階から国語科で育てる必要がある。

では、国語科で意図的・計画的に学習指導を進めていくには、どうすればよいのだろうか。この課題に迫る授業づくりの要件を次のように整理してみた。

- 1 底流にある論理的思考力の活性化を図ること
- 2 学習意欲を高め、思考を促す題材を選ぶこと
- 3 学習の連続性に着目した授業を構成すること
- 4 考え方や述べ方の個性を生かす指導と評価を工夫すること

以上の考えに立ち、各要件を満たす授業実践に向けて、すでに一連の具体的提言を重ねてきている。<sup>1)</sup>

本稿では、上記の要件のうち、主として「4 考え方や述べ方の個性を生かす指導と評価を工夫すること」にかかわる実践化に資するために、まだ論述する機会を得なかった説明的表現の書き出しに着目して述べる。具体的には、子どもたちの文章表現、中でも説明的表現（作文）における書き出しについて調べる。その結果にもとづき、子どもの側に立って、書き出しに着目した場合の授業の拠り所を明らかにすると共に、指導方法にも言及する。

## 2 作文における書き出しの役割

小学校の段階は作文の基本的な力を育てる時期である。そこで、「細かく見る、よく思い出してくわしく書く、会話などを入れて、そのときのようすや気持ちを生き生きと書く、感じたこと、考えたことも、すなおに、率直に書く、といった、作文の基本的事項をしっかりと指導していく」<sup>2)</sup> ということに重点がおかれてきた。この指導では、子ども自身が直接見たり聞いたりした事柄や、

感じたり考えたりしたことを書く「生活文」を綴らせることが多かった。生活文では「見たまま、聞いたまま、感じたまま、考えたまま」を大切に考える。したがって、書く題材の選択や取材などをとおして内容をより豊かにすることを第一義とし、書き出しに関しては、通常、特に重視した指導がなされてきたわけではない。

このことは、国語科教科書における作文教材の内容構成からもうかがえる(p.(418)～(419)〈資料1〉を参照)。たとえば、平成8年度版T社の教科書には、第4学年の6月配当教材に短作文「いろいろな書きだしで」がある。これは、2ページ分の小單元として組まれている。この教材は、「休み時間のできごとを思い出して、いろいろな書きだしを考えてみましょう。」や「いろいろな書きだしを考えて、短い文章を書いてみましょう。／・じゅぎょう中のできごと・家でのできごと」と、表現活動への促しをするものである。また、書き出しの類型として「様子、時、会話、音、思ったこと、動作」を示し、それぞれの具体例を挙げている。このように、書き出しの工夫を表現技法の一つとして教材化し、子どもに意識づけるよう内容が構成されている。他社の教科書や旧版の教科書においても、これと大きな差は認められない。なお、書き出しの指導のために用意された教材は、生活文を書くことが前提となっている。そのため、後の考察結果でも述べるように、説明的表現を中心的内容とする文章表現にそのまま生かそうとするのではなく、生かし方の工夫が必要となる。

さて、書き出しの指導に関して、青木幹勇は、書き出しに着目することは作文指導における「案外、大きなポイントになることがある」<sup>3)</sup>と、指導の改善点をつぎのように指摘している。

一体に子どもたちは、作文の書き出しについては、きわめて無関心だといふことができます。無関心だから、いつでも同じような書き出しで、書きはじめます。そして書きはじめられた文章は、ほとんど同じような、展開コースをたどってすすめられていくことになります。この書き出しの工夫のたりなさが、作文の上達をさまたげていることはかなり多いといえ  
ましょう。

多くの文章研究家や、作家たちは、冒頭の一文ないしは一段落が、全文章に占める支配力のたいそう大きいことを、指摘していますが、このことは、子どもの作文についても、かなり、大はばにあてはまることだと思います。<sup>4)</sup> (下線は引用者)

そして、特にこれといった指導をしないままであれば、子どもたちは、書き出しには無自覚、無感覚になるという。

また、安保憲一は、「書き出しは、文章全体にかかわるのだから、中学年ぐらいから教え、高学年や中学校では、書き出しで文章全体の調子がきまってくることや、書き出しと終わりを見れば、文章の意図がほぼ推察できることまで気づかせたい」<sup>5)</sup> と、指導の系統に触れている。そして、指導上の留意点として、次のように述べている。

書き出しの名文句にとらわれないように、目の前にあるものをスケッチ風に書かせたり、自分の経験に照らして書くという条件を出して、概念化・類型化をふせぐことも必要である。

また、わたしが学級委員になったらとか、だれも見ていないのでろうかを走っていったら、という書き出しを与え、その子が学級委員になった感情や、学級委員ということに対してのこの子の考え方を、ちょっぴり調査してみることもできる。

注意したいことは、文つくり遊びや、ことば遊びだけに終わらないように、生活綴方のねらいにそって書く力を育て、書く意欲をもりたてるものであることを忘れてはならない。<sup>6)</sup> (下線は引用者)

以上は、先の教科書教材と同様、「生活を綴ること」の場合であるが、これらの論述にある書き出しの役割は説明的表現にも通じるものとみることができる。

さらに、説明的表現の場合、「述べようと思っていることを端的に書き始めるのがよい」<sup>7)</sup> という考えもある。このように、生活文における場合とは違った角度からの工夫も必要ではないだろうか。

現時点において、説明的表現の授業づくりに関する論述は数少ない。書き出

しの指導に関してのまとまった記述は、求めるのがさらに難しい。ただ、大内善一が、『思考を鍛える作文授業づくり－作文授業改革への提言－』において第1学年における実践例を紹介している中で、書き出しの指導に着目して解説を加えている。その授業で、指導者が「それでは、マスの紙にかたつむりと遊んでおもしろかったことを作文に書きましょう。はじめの文は「〇〇〇〇、かたつむりとあそんだよ。」というように書きましょう。(下線ママ) 〇〇のところは、先生か、おうちの人にしましょう。先生が黒板に書きますので、よく見ていてねいに書きましょう。」と、書き出し文を提示した。<sup>8)</sup> この発想のために呼びかけることばを、大内は、「書き出し文の教材化」と見ている。そして、「相手を決めて、相手に話しかけるように書かせること、相手に報告するという意識を持たせること、この点を指導するための教材化なのである。／すなわち、この教材化は、『知らせたいことを書く』というこの単元で指導すべき『教科内容』をきちんと指導するために行われている。この点は、教材化をする際の大切な留意点である。』<sup>9)</sup> (下線は引用者) と評している。つまり、説明的表現における書き出しは、書く目的意識や相手意識を確かにするように働くものだというのである。

このように見てくると、小学校段階では、冒頭の1文ないしは1段落、つまり「書き出し」には次のような役割があると考え、指導にあたるのが適当だといえる。

- 書き出しは、文章全体の構成にかかわる。
- 書き出しと結びを読めば文章の意図がほぼ推察できる。
- 「相手意識や目的意識をはっきりさせる」ために役立つ。

なお、次の点が留意すべきこととなる。

- ・生活文では「様子、時、会話、音、思ったこと、動作」などの書き出し方を指導する。この書き出しで、後続く内容が説明的表現に向かう場合は、相手意識を確認して、書きぶりが「思いを綴る」ようなものに流れないよ

う注意させる必要がある。また、「述べようと思っていることを端的に書き始めること」など、書く目的に合う別の観点にも気づかせたい。

### 3 書き出しを工夫した表現の傾向

—小学校4年生の課題作文による調査から—

では、書き出しの工夫を促す課題のもとに作文を書いた場合、子どもは、どのような書き出しをするのだろうか。わけでも、説明的表現を中心的内容とする場合について、その実状を確かめたい。このことによって、書き出しの工夫に関する子どもの意識を耕すための糸口を得ることができるのではないかと考える。

前述のねらいをもって、実際に子どもの作文を調べてみることにした。

#### (1) 調査の対象

調査の対象は、小学校4年生とする。先に示したように、安保憲一は、「書き出しは、文章全体にかかわるのだから、中学年ぐらいから教え」たいとしている。また、教科書教材の配列をみても、やはり中学年にポイントをおく傾向にある。このようなことから、中学年ぐらいを目途に書き出しの学習指導が実践されてきたと言えそうだからである。

なお、本論文で取り上げる作文は、共同研究「国語科教育改善のための国語能力の発達に関する総合・実証的研究」〈文部省科学研究費補助金（総合研究(A) 研究代表者 大槻和夫〉の推進過程で、予備調査として実施したものの一部分\*である。筆者は、この研究グループの一員として参加している。ここでは、その研究過程における調査資料により、「説明的表現における書き出しの工夫の実態」を確かめることを目的として、分析を試みる。

\* 鳴門教育大学附属小学校 第4学年 38名分（1995年2月中旬～3月上旬実施）を対象にさせていただいた。

#### (2) 作文の題材と子どもへの課題

作文の題材は、「わたしのしょうかいしたい遊び」である。

子どもには、次のような課題を提示した。この課題に沿って、子どもは400字程度の文章を書いた。

なお、この作文に取り組むにあたっての指導や助言などはしていない。

〈課題の提示〉

課題「書き出しをくふうしてみよう」

転校してくる友達と早くなかよくなるために、その友達といっしょにできる「遊び」をしょうかいする文章を書いてみましょう。

◇書き出し      ×「わたしのしょうかいしたい遊びは…」

この調査では、さらに「友達の書き出しに学ぶ」ことの場合を設けたうえで、書いた文章に推敲を加えさせている。推敲の促しのために、指示のことばと学級全員の作文の書き出し部分とをプリントして配布した。そこで、推敲を促すための指示も併せて以下に示す。

〈推敲を促すために〉

先週、転校してくる友達と早くなかよくなるために、「私のしょうかいしたい遊び」という題で、書き出しをくふうして作文を書きました。／クラスみんなは、つぎのような書き出しをしていました。／よいと思う書き出しに、いくつか○をつけてみましょう（□の中に○を書く）。

### (3) 推敲前の作文の書き出し

#### ① 分析の方法

まず、「転校してくる友達に、その友達といっしょにできる遊びのしょうかいを」という目的に着目する。「紹介するために」という目的を踏まえて書こうとすれば、自ずと説明的表現に向かうものと考えられる。もし、この促しに

子どもの注意があまり向けられなかったとすれば、書き出しの工夫も既習の型による形式的なものとして表れるのではないか。

そこで、推敲前の作文の書き出しを次の観点で分けてみる。

- ア 既習の生活文における類型を生かして描写から書き始めたもの  
(様子, 時, 会話, 声や音, 動作 など)
- イ 自分の思いから書き始めたもの
- ウ 相手に話しかけるように工夫して書き始めたもの
- エ 「しょうかいするために」という意図と取り上げた遊びを示すことから始めたもの
- オ 遊びの説明から書き始めたもの
- カ その他

ただし、書き出しの部分を冒頭の1段落としてみた場合には、二つ以上の項目が該当する作品もあり得る。

## ② 書き出しの文例

観点項目ごとに、該当する書き出しの文例を示す。

ア 既習の生活文における類型を生かして描写から書き始めたもの  
(様子, 時, 会話, 声や音, 動作 など)

▽ 「パス, パス。」

と, 私たちはサッカーやドッジボールをして遊んでいます。

イ 自分の思いから書き始めたもの

▽ 私は, 転校してきた友達に, いろんな, 遊びをしょうかいして, 早くいっしょに遊んだり, おしゃべりしたりできるように, なろうと思います。

ウ 相手に話しかけるように工夫して書き始めたもの

▽ 私がしょうかいしたい遊びは, なにか, あなたには, わかりますか。



きっと、私がしょうかいする遊びは、あなたも、知っているでしょう。  
エ 「しょうかいするために」という意図と取り上げた遊びを示すことから始めたもの

- ▽ しょうかいしたい遊び…。それは、もちろんミニ四駆です。  
なぜかといいますと、
- 一 作るのが楽しい。
  - 二 できあがると、うれしい。
  - 三 強くするために、パーツを交かんする。
  - 四 コースで走らせられる。
  - 五 いろんな種類がある。
- からです。

オ 遊びの説明から書き始めたもの

- ▽ ドッジボールは、人をあてる遊びではなく、みんなで仲よく協力し合っ  
てする遊びではないだろうかと思えます。

カ その他

- ▽ ぼくは今、徳島にいるけど生まれたのは東京です。といっても、生まれ  
つきだからそのころのことは、ほとんどわすれてしまっています。

### ③ 分析の結果と考察

各作品について、書き出しの観点項目に照らしてみた結果を整理し、一覧表にした。(次頁〈表1〉を参照)

この表により、第1文についての結果を整理してみると、次のとおりである。

ア…5    イ…8    ウ…10    エ…7    オ…7    カ…1  
(数字は作品点数)

〈表1〉書き出しの分析結果一覧表

番号	第1文	1段落	番号	第1文	1段落	番号	第1文	1段落
1	イ	ウ	14	エ	イ	27	オ	エ
2	エ	オ	15	オ		28	ウ	イ
3	イ	オ	16	エ	オ	29	オ	
4	カ		17	オ	ウ	30	イ	
5	イ		18	エ		31	オ	ウ
6	イ		19	ウ		32	ウ	
7	ア	イ	20	オ		33	エ	
8	ア	ウ	21	ア	イ	34	エ	イ
9	ウ	イ	22	オ		35	ウ	エ
10	イ		23	ア		36	ウ	エ
11	ア		24	ウ	エ	37	ウ	エ
12	イ		25	ウ	イ	38	ウ	
13	イ	エ	26	エ	オ			

\* 「1段落」の欄には、「第1文」に加えて該当する項目があれば記入する。

この結果から明らかなように、アからオの各項目について、作品点数に大きな違いはない。ただ、ア、イ、オの方法をとっている子どもは、遊びを紹介することよりは、まず自分とその遊びの関わりを述べることに意識が傾いているものと読みとることができる。そして、これに該当するのは合計20点と、約半数を占めている。さらに、それらについて、第1段落の部分にまで範囲を広げてみても、ウ、エの述べ方が取り入れられているものは、20点のうちの6点にすぎない。このことから、確かな「相手意識（転校してくる友達）と目的意識（その友達といっしょにできる遊びを紹介すること）」のもとに書き出しを工夫したのは、約半数にとどまっていると言えそうである。

#### (4) 推敲後の作文の書き出し

すでに述べたように、子どもたちは友達の書き出しを一覧プリントで読み、

それを参考に推敲した。また、原稿用紙にも

**【友達の書き出しに学ぼう】**

友達はいろいろな書き出しをしていました。それらを参考にして、この前書いた文章をさらによくしてみましょう。

と、推敲のための着眼点が示されているので、1回目以上に書き出しの工夫への意識化が促されたものと推察する。

実際、38名全員が何らかの推敲を加えた。そこで、推敲前と同じ観点項目に照らして書き出しの形を確かめる。推敲前と推敲後の結果を比べてみることによって、子どもの意識までも探ることができると考えるからである。

〈表2〉 推敲後の書き出しの分析結果一覧表

番号	第1文	1段落	番号	第1文	1段落	番号	第1文	1段落
1	ア	イ	14	エ		27	ウ	エ
2	ア		15	ウ	イ	28	ウ	エ
3	エ	オ	16	エ	オ	29	ウ	
4	エ		17	ア		30	ウ	エ
5	ウ	イ	18	ウ	イ	31	ア	
6	ウ	イ	19	ア	エ	32	ウ	エ
7	ア	イ	20	ウ		33	エ	オ
8	ア		21	ア		34	エ	イ
9	ア	イ	22	ウ		35	ウ	エ
10	ウ	オ	23	ア		36	エ	
11	イ	オ	24	エ		37	ウ	イ
12	ウ	オ	25	ウ	エ	38	ア	ウ
13	イ	エ	26	ウ				

\* 「1段落」の欄には、「第1文」に加えて該当する項目があれば記入する。

この表により、第1文についての結果を整理してみると、次のとおりである。

ア…11    イ…2    ウ…17    エ…8    オ…0    カ…0

(数字は作品点数)

上記の数値を見ると、ウ 相手に話しかけるように工夫して書き始めたものが最も多い。

それらについて、個々の表現を確かめてみると、

- ・「いっしょに〇〇をしようよ」
- ・「〇〇には、いいところがいっぱいあります。それはね、…」
- ・「どんな遊びが好きですか。ぼくは、〇〇が好きです。〇〇は、…」
- ・「わたしは、あなたに〇〇を教えます」
- ・「〇〇をしたことがありますか」

などと、決して一様ではない工夫のあとが読み取れる。

これについて、ア 既習の生活文における類型を生かして描写から書き始めたもの（様子、時、会話、声や音、動作 など）も多くなっている。その反面、オ 遊びの説明から書き始めたものがない。これは、推敲にあたって、読み手の興味・関心を引くように書き出しの形を選択したことの反映ではないだろうか。

#### (5) 書き出しの推敲による表現の変化

〈表1〉と〈表2〉を比べてみた結果から、書き出しの推敲による子どもの表現意識の変容が認められる。具体的にいえば、次のとおりである。

◇ どちらの場合も、第1文をウ 相手に話しかけるように工夫して書き始めたものが多い。しかも、推敲前は該当する作品数が10点であったのが、推敲後は16点に増えている。そのうち、イ 自分の思いから書き始めたものをウに書き換えたものが5点ある。また、オ 遊びの説明から書き始めたものをウに書き換えたものも5点ある。推敲の促しが相手意識の不十分な子どもの意識を変えていくことにつながったのは明らかである。

また、第1文を含む第1段落の部分でいえば、推敲前は14点であったのが、

推敲後は18点に増えている。相手に話しかけるように書き始めることは、この時期の多くの子どもが無理なく取り入れることのできる方法のようである。

◇ ア 既習の生活文における類型を生かして描写から書き始めたもの（様子、時、会話、声や音、動作など）以外の書き出しをしていたが、新たにアの形を採用したものが8点ある。いずれも、「音や声」から始めている。

○それらの中には、「しょうかいする遊び」として取り上げる題材をかえてしまったものがある。

- ・9番 「ミニ四駆」を「ソフトボール」に
- ・31番 「長なわとび」を「飼育小屋の動物と遊ぶこと」に
- ・38番 「サッカー」を「飼育小屋の動物と遊ぶこと」に

の3例である。

実は、子どもに配布した「友達の書き出しに学ぶ」ためのプリントには、次の文例がある。

▽11番

「カキン。」

「走れっ。」

「止まれ。」

ソフトボールクラブの時間。ぼくは目を大きく開いて、球をよく見る。

▽21番

「待て、待て」

と、飼育小屋で動物を追いかけている。

私が、今一番気に入っている所は、飼育小屋だ。

先の3例は、恐らく、これらの文例を自分の書き出しに生かしたいと考え、文例に倣って題材までも変えてしまったものではないだろうか。

そうだとすれば、例を参考にした書き出しの工夫が単なる模倣に陥らないよう、指導に配慮する必要がある。

○書き出し方をかえることによって、推敲前の記述内容がより焦点化されている場合もある。たとえば、Y児は、次のように書いている。

【推敲前 ①】

君は、サッカーを知っていますか。ぼくがしょうかいしたい遊びは、サッカーです。ぼくたちのクラスは、よく休み時間にサッカーをします。体育の時間にも、サッカー大会などをよくします。でも、うるさくしすぎて、おこられることがよくあります。…中略…

サッカーは、チャージや、けがをよくするけど、とっても楽しくおもしろい遊びです。試合に勝ってスッキリすると、けがなんかいたくもありません。だけど、注意するところが二点あります。一つは、夢中になりすぎて授業におくれないことです。二つ目は、けんかにならないようにすることです。ぼくも、下手だけどがんばれば上手になると思います。最後まで努力をしてください。

【推敲後 ②】

「パス、パス。」

と、運動場でサッカーをして遊んでいる。

ぼくが、一番君と遊びたい遊びはサッカーだ。よく運動場で

「ワーワー」

と言って遊んでいる。

東京は土地が少ないけど、徳島は広い広い運動場がある。だから、体が弱くっても小さくってもみんな関係なく、サッカーをしている。みんな、負けても、

「ああ。向こうのチームは強いな。」

「完敗や。」

と、笑いながら教室へ帰っていく。それは、試合ができたのがうれしいから点なんか関係ないのだ。時々、ファールやけがをする時もあるけど、みんな心配して、

「だいじょうぶ。」

とか言ってくれる。先生たちもいっしょにしてくれるので、君も楽しくサッカーをしない。

ぼくたちの学校でのサッカーはみんな熱心にやっている。君もサッカーをきらいでも好きになるよ。みんなとも仲良くなれるしね。

このY児の例では、「問いかけ」を「声」にかえて書き始めている。それが、自ずと文体もかえることになったようである。また、①は、サッカーの楽しさと注意するところとを紹介している。②は、書き出しの「声」が引き金となり、文章全体に「声」が聞こえるように書き進められている。それらの声をとおして、サッカーの楽しさを読み手に伝えている。つまり、「楽しさ」に焦点をしばっているのである。サッカーの紹介を「自分たちの楽しみ方」という角度から述べようとする場合には、確かに②のような表現の工夫も有効である。

書く内容の焦点化に伴って、段落の構成意識も働いている。①では段落分けができていなかったが、②は、段落分けをした文章になっている。

以上の結果から、アの形の書き出しは、生活文に向かいやすいものではあるが、説明的表現にも生かせることが分かる。ただし、この書き出しを選ぶ場合には、ある程度文章全体の構想を立てたうえでのことになるよう、工夫を促す指導のタイミングに考慮する必要がある。

- ◇ オ 遊びの説明から書き始めたものの出現数の変化については、すでに述べてきたとおりである。この作文は、「転校してくる友達に、いっしょにできる遊びを紹介するために」という課題であった。推敲前にオを選んでいいた7例中5例がウに変えているのは、「紹介するために」ということから相手意識を前面に出そうとした結果の表れと見ることができる。しかし、説明的表現における書き出しでは、オのようなものの有効性がより強く実感できるような指導の場を新たに設けることも考えたい。

## (6) 調査結果のまとめ

遊びの紹介文で、書き出しの工夫を課題にした作文による今回の調査は、第4学年の1学級の児童のものを対象にした。今後、学年や対象児童の範囲を広げる調査も必要であろう。この点を念頭に置いてはいるが、この調査結果からは、次のような指導法の工夫における着眼点を得ることができた。

- 書き出しの工夫を促すことは、相手意識や目的意識を確かにするために有効である。
- 書き出しの工夫は、書く内容の焦点化を図ることにつながり、段落意識にもかかわっている。
- 紹介文の場合、相手に話しかけるような書き出しは、第4学年ぐらいから無理なく生かすことのできる方法である。
- 「書き出しの文例」を紹介文だけでなく、説明・解説・観察記録・見学記録・意見・報告文などにも広げて教材化する。そして、子どもが幾つかの文例の中から使ってみたいものを選択する過程を作文学習に組み入れる。このような授業構成は、説明的表現の指導に有効である。

## 4 書き出しに着目した説明的表現の指導のポイント

以上の結果をもとにして、説明的表現の指導で書き出しに着目した場合のポイントを次に提示する。

### (1) 書き出しの工夫に関する子どもの意識の耕し

できるだけ早い時期に、「書き出しの工夫は、文章全体にかかわる」ということに気づかせることが必要である。さらに、そのことを実感的に理解させるために、説明的表現を中心的内容とする課題作文で、たとえば、次のような学習過程を組む。

- ① 数通りの書き出し文例を提示する。
- ② 文例から、使ってみたい書き出し文を二つ選ぶ。
- ③ 選んだ書き出しで、二通りの文章を書く。



④ 二通りの文章を書いてみて、あるいはそれを読み合っ  
て気づいたことを話し合う。

このほかに、既習の説明的文章教材を読み返し、筆者の書き出しの工夫について話し合うことも効果的である。説明的文章教材の多くは、「話題（問題）提示→具体例による説明→結び」という形で述べられている。この文章構成に着目する読みの過程で、書き出しと結びの照応に注意が向けられる。また、段落構成とのかかわり確かめることにもなる。

## (2) 書き出しの文例の教材化

説明的表現では、表現過程に働く論理的思考力の活性化を図ることによって、表現力が育つ。<sup>10)</sup> 書き出しの文例の教材化にあたっては、この点に着目したものも用意したい。

そこで、論理的思考力の「関係づける力」として措定した「比較する力」「順序をたどる力」「類別する力」「定義づける力」「原因や理由を求める力」「推理する力」の各項目について、それぞれの思考の働きを示す表現例(p.(420)～p.(422)〈資料2〉を参照)を書き出しの文例の教材化に生かす。

たとえば、「比較」を示す表現例には、次のようなものがある。

### 「比較」を示す表現例

低学年では	中学年では（低に加えて）	高学年では（低・中に加えて）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・くらべてみましょう。</li> <li>・どちらが〇〇でしょう。</li> <li>・どちらも〇〇です。</li> <li>・～は、〇〇です。～も〇〇</li> <li>・～は、とくに・よくにた</li> <li>・～は、〇〇です。でも、～</li> <li>・～のように・～よりずっと</li> <li>・～とちがって、〇〇は</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・AとBのちがいは、</li> <li>・いちばん～は、</li> <li>・～よりもはるかに</li> <li>・～と同じくらい</li> <li>・～しかできないことは、</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・AとBをくらべると、</li> <li>・いったいどのようにちがうのでしょうか。</li> <li>・～とそっくりです。</li> <li>・～とよく似ています。</li> <li>・二つの比較から、</li> </ul>

これらを生かすとすれば、

- ・ AとBをくらべてみましょう。
- ・ AとBのにているところ（あるいは、ちがい）は、どこでしょう。
- ・ AとBは、いったいどのようにちがうのでしょうか。
- ・ どちらが〇〇でしょうか。
- ・ 〇〇しかできないことは、为什么呢。

などの書き出しの文例が考えられる。

## 5 結び

書き出しの指導は、入門期に「せんせい、あのね。」ということばから始める作文指導が端的に語っているように、子どもの表現意欲を引き出し、書き綴るきっかけをつくるための重要な役割を果たす。これまでの実践例においても、書き出しの1文を提示することは、書きあぐねている子どもにとって、有効な支援の方法となっている。しかし、それが作文の形骸化を生むことにつながらないように十分配慮しなければならない。

とりわけ、説明的表現においては、まだ、実践の積み重ねが少ない。それだけに、一人一人の子どもの発想が生き、論理的思考力が伸びる表現指導に資するために、本稿で示した内容に検討を加えつつ、具体的に実践も試み、その有効性を検証していく必要がある。

### 〈後注〉

- 1) 拙著『説明的表現の授業』明治図書 1995.11 に、一連のものを整理しまとめた。
- 2) 野地潤家編『国語科重要用語300の基礎知識』明治図書 1981 p.180  
「170 生活文」の項より引用。
- 3) 青木幹勇『青木幹勇授業技術集成 第4巻 話しことば・作文』明治図書 1976 p.168
- 4) 注3)と同書。p.167
- 5) 安保憲一『作文教育の基礎指導』百合出版 1972.10 p.225
- 6) 注5)と同書。p.226
- 7) 輿水実監修 風間章典・国語スキル研究会編『教育科学国語教育 臨時増刊 No.448 作文の基礎力をつける基本スキルワーク』明治図書 1991
- 8) 大内善一『思考を鍛える作文授業づくりー作文授業改革への提言ー』明治図書 1994.6 p.225～p.226で、この実践を紹介し解説を加えている。
- 9) 注8)と同書。同ページ。
- 10) 注1)と同書。

〈資料1〉

T社の表現（作文）教材配列表（1・2・3年）

月	種 類	1 年	2 年	3 年
4月	短作文 (小単元)		見たこと, 聞いたこと	ひつようなことを落とさずに
5月	中単元	かきましよう (6月)	みんなの広場	かべ新聞
6月	短作文 (小単元)	しらせましよう	会話の文を入れて	動きが目にかぶるように
7月	大単元	うれしかったことや たのしかったこと	心にのこっていること	中心がはっきりするように
9月	短作文 (小単元)		道じゅんが分かるように	読んでもらう相手を考えて
10月	中単元	おもいだして かきましよう	学校の外でべんきょうしたこと	お礼の手紙
11月	短作文 (小単元)	かんじたことを	なぜ, そうするのかが分かるように	いろいろな面からとらえて
12月	大単元	したことをおもい出して (11月・大単元)	ものの作り方	友だちのこと
1月		きいたことを (小単元)		
2月		じゅんじょをかんがえて (大単元)		
3月	総合活動単元	○おはなし大すき	○ことばあそび	○昔話の発表会

T社の表現（作文）教材配列表（4・5・6年）

月	種 類	4 年	5 年	6 年
4月	短作文 （小単元）	ことがらごとに区 切って	たとえを使って	事実に対する感想や 意見
5月	中単元	グループ日記	わたしたちの詩集	一枚文集
6月	短作文 （小単元）	いろいろな書きだし で	「うれしい」「悲し い」などのことばを 使わないで	効果的な組み立てを 工夫して
7月	大単元	組み立てを考えて	伝えたいことをはっ きりさせて	伝えたいことがはっ きり表れるように
9月	短作文 （小単元）	内容を短くまとめて	本や新聞からの引用 を生かして	具体例を入れて
10月	中単元	学習の記録	本のしょうかい	心をひかれた人物の しょうかい
11月	短作文 （小単元）	同じところ、ちがう ところがはっきりす るように	全体的にまとめたり、 部分的にくわしくし たり	表やグラフを見て
12月	大単元	調べたこと	見学記録	研究したこと
1月				
2月				
3月	総合活動単元	○方言	○笑いをさそう表現	○「自分新聞」作り

〈資料2〉 思考の働きを示す表現例

「順序」を示す表現例

低学年では	中学年では (低に加えて)	高学年では (低・中に加えて)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• どのようにして (そだつのでしょう。)</li> <li>• どのようになるのでしょうか。</li> <li>• むかしから、〇〇してきました。</li> <li>• はじめに、つぎに、こんどは、それから、~になるとやがて、すると、そして、~たつと、~から~まで、さいごに、~のころになると、おしましに、</li> <li>• ~日たつと、~日にもなれば</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (成長するに) したがって</li> <li>• 大昔は、~。今は、~。</li> <li>• 〇〇時代に、~。やがて、</li> <li>• 昔は、~。江戸時代は、~</li> <li>• 右の方から、~。</li> <li>• ①の地点は、~。②の地点は、~。③の地点は、</li> <li>• (だれ) からみると、Aは~。Bは、~。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ~につれて、</li> <li>• 〇時△分には、~。〇時□分には、~。</li> <li>• 遠い昔、平安の末、室町時代、江戸時代、明治時代</li> <li>• ~の起こりは、</li> <li>• 第一に、~。第二に、~。</li> <li>• まず、~。次に、~。</li> </ul>

「類別」を示す表現例

低学年では	中学年では (低に加えて)	高学年では (低・中に加えて)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 〇〇は、~です。△△も、~です。</li> <li>• いろいろな〇〇があります。~や、~や、~などです。</li> <li>• 大きく三つのなかまに分けられます。一つは、~。もう一つは、~。さいごは</li> <li>• 〇〇も、その一つです。</li> <li>• ふつうの〇〇は、~です。でも、△△は、~</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 〇〇は、~のなかまです。</li> <li>• 〇〇は、~の一種です。</li> <li>• ~のものがいます。〇〇もいます。</li> <li>• 多くの場合、〇〇によって~です。しかし、〇〇以外のものによって、</li> <li>• 〇〇がたくさんある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• どんな〇〇が、どのような方法で、</li> <li>• さまざまな方法</li> <li>• いっぱんに、~。その中で、</li> </ul>

「理由づけ（因果関係）」を示す表現例

低学年では	中学年では（低に加えて）	高学年では（低・中に加えて）
<ul style="list-style-type: none"> <li>• なぜ、～でしょうか。</li> <li>• どうして、～でしょう。</li> <li>• だから、ですから、それで、 そのため、じつは、</li> <li>• ～のために、</li> <li>• ～なので、～だから、</li> <li>• ～わけです。</li> <li>• ～のためなのです。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• そのわけを考えて</li> <li>• ～のは、なぜか。</li> <li>• そのことは、～にもよく表されています。</li> <li>• こんなわけで、</li> <li>• 分かったことは、～。</li> <li>• ～から、～が分かります。</li> <li>• なぜなら、</li> <li>• ～を手がかりにして、</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 原因の一つに、</li> <li>• すると、～になる。</li> <li>• 理由である。</li> <li>• その理由は、</li> <li>• ～の結果である。</li> <li>• ～というわけである。</li> <li>• ～の理由として、</li> <li>• それは、～の証拠です。</li> <li>• ～のおかげです。</li> <li>• ～のつながり</li> <li>• 生命をつなぐもとになっているものは、</li> <li>• もともとは、</li> </ul>

「定義づけ」を示す表現例

低学年では	中学年では（低に加えて）	高学年では（低・中に加えて）
<p>該当なし</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ○○を「…」とよんでいます。（といいます。）</li> <li>• 「…」とは、～</li> <li>• 「…」というのは、～をいいます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 一般に「…」と表現される。</li> <li>• 「…」とは、どういうことか。</li> </ul>

「推理」を示す表現例

低学年では	中学年では（低に加えて）	高学年では（低・中に加えて）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・もし～だったら、～にちがいない。</li> <li>・なにをしているのでしょうか。</li> <li>・（これは）为什么呢。</li> <li>・～するはず</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・～とします。すると、～ということになります。</li> <li>・～ではないかと考えました。</li> <li>・～ではないでしょうか。</li> <li>・～と推定する。</li> <li>・～をさぐる（ための手がかりは、）</li> <li>・それには、二つのことが想像されます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・きっと、～にちがいない。</li> <li>・もし、～だったら、～のはずである。</li> <li>・～と考えると、よく説明できる。</li> <li>・もし～だったら、いったいどうなるのでしょうか。</li> </ul>

※「比較」を示す表現例はp.(416)に示しているので再掲を避ける。