

# 小学校国語科における説明する力を育成する 読みの指導の検討

—青木幹勇の「第三の書く」の場合—

## A Study of Reading Instruction for Developing Basic Logical Writing Ability in Primary School Japanese Language Classes :

The Case of “The Third Writing” Proposal by Mikiyu AOKI

井 口 あずさ

Azusa IGUCHI

This paper examines “The Third Writing”, which is a practical reading instruction theory proposal by Mikiyu AOKI (1908–2001), from the point of view of instruction for developing basic logical writing ability, which is called for by the Ministry of Education. His practical theory has systematic writing activities for reading in Japanese primary school language classes.

The following three aspects, which have meaning today, were suggested by studying descriptions in his theory and his followers’ practices. (1)His writing activities in reading instruction would correspond to gathering meaningful materials, getting a particular viewpoint and constructing them in the writing process. (2)They would provide a scaffolding component for mastering writing abilities in the Japanese Course of Study. (3)His systematic writing activities would lead to developing various instructional designs for logical writing, especially framing formative evaluations in the instruction process.

### 1. 問題と目的

#### 1. 1. 知識・技能を活用する論理的な文章表現指導の要請

近年, 知識・技能を活用するための論理的な文章表現指導が要請されている。平成20年1月の中央教育審議会答申は, 「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむために, 「観察・実験, レポートの作成, 論述」など知識・技能の活用を図る学習活動の充実を求めている。各教科等では, 「記録, 要約, 説明, 論述」といった学習活動に取り組む必要があるとしている。

小学校国語科においては, 日常生活で必要とされる「対話, 記録, 報告, 要約, 説明, 感想」などの言語活動を行う能力を確実に習得すること, また, 課題に応じて必要な文章や資料等を取り上げ, 基礎的・基本

的な知識・技能を活用して, 相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決する能力の育成を重視している。そこでは「読むこと」が密接に関係する。例えば, 平成20年度版小学校学習指導要領国語の「書くこと」の言語活動例には, 理解活動を含んだものが示されている。低学年では「経験したことを報告する文章や観察したことを記録する」「身近な事物を簡単に説明する」, 中学年では「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」「収集した資料を効果的に使い, 説明する文章を書く」, 高学年では「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」などである。また, 「読むこと」「書くこと」の指導事項では, 共に「自分の考えの形成」「自

分の考えの明確化」が求められている。では小学校国語科の「書くこと」の論理的な文章の指導過程において、記述前の段階、つまり学習指導要領の指導事項の「課題設定や取材」「構成」「記述」の段階で読みの指導を取り入れる場合、その学習活動をどのように設定すれば、自分の考えを形成させ明確にさせることができるのだろうか。とりわけ、情報収集・整理、情報構成の活動をどのように組織すればよいのだろうか。

## 1. 2. 「読み書き関連指導」の課題

これまでに国語科教育研究においては、「関連指導」として、理解と表現を関連づける指導研究と実践が重ねられてきた。平成52年度版学習指導要領国語が「表現」「理解」の二領域と一事項で構成された際には、特に活発に議論されてきた。そのうち「読み書き関連指導」の関連のさせ方について、例えば瀬川(1985)は、(1)「読解に書く活動を導入した指導」、(2)「読解した結果を作文活動に転移する発展的学習」、(3)「作文活動の中で読解を導入した融合学習」の三類型があるとした。(1)は教材を読み深める過程で、視写、要約、補充などの書く作業を組み入れるものである。(2)は、「読解過程」「移行過程」「作文過程」の三つのプロセスで構成される。この「読解過程」では、作文を書くときにどのように技能や能力を応用させるかという視点から読ませる。「移行過程」では、読解過程で習得した内容的価値、表現・理解能力、ことばに関する技能を、作文過程に応用させるための準備をする。(3)は、文章を書く過程で作業が先に進まないとき、サンプルとなる文章を参考とし、内容・形式が整った文章を書き上げるといものである。瀬川(1985)は、このうち(2)を「本質的な関連指導の方法」とし、「読解過程」と「作文過程」が無理なくつながる「接点」の明確化、つまり技能と活動がうまく対応するような学習過程を求めた。このように、「読み書き関連指導」において、多くは「読むこと」と「書くこと」を、それぞれ異なる学習活動として扱い、それらに共通する能力や技能、思考の把握や、それらの「転移」指導を求めた。しかし、現在までにそれらが解明され一般的な共通理解に至っているわけではない。一方、「読むこと」「書くこと」を一体化してとらえる立場には、「新単元学習」(倉澤, 1988)などがある。学習過程を「想」の展開過程として捉え、過程を貫く主体的な意欲を重

視した。しかし「想」の展開過程が読み書きの学習活動の関連として整理されたわけではない。

以上のような議論は、複数の学習活動を体系的に関連づけ、指導過程上に、指導内容や評価内容を整理し明示的に位置づけることを十分に検討してきたとは言にくい。かつてはさかんに取り組まれた「読み書き関連指導」は、1980年代前半には下火となった。現在は、平成20年の学習指導要領の改訂に際し、論理的な文章の読み書きの力、特に自分の考えの形成や明確化の力が要請されている。今後は、指導開発のための新たな関連の類型が求められよう。とりわけ、育成すべき力を保証する評価内容を、読み書きの複数の学習活動の関連として把握することはいっそう重要になるだろう。

## 1. 3. 青木幹勇の「第三の書く」

本稿では、「読むこと」に書く学習活動を積極的に取り入れた実践家、青木幹勇(1908-2001)に注目する。青木は、勤務校の東京教育大学附属小学校において、「読むこと」の実践理論を追究し(青木; 1964, 1968, 1976)、その書く活動を「第三の書く」として体系化した(青木, 1986)。並行して授業研究サークル「青学会」(1970-)を主宰し、「第三の書く」の体系に即して複数の書く学習活動を組織し、多様な指導を開発した(青木; 1987, 1993)。

この青木の一連の取り組みは、「読むこと」の文学教育研究の立場からは、「文章(作品)中心の読解指導の時代」である1960年代に、「学習者(子ども)の『読みを出発点』とする読者(子ども)中心の読解指導のあり方を探求」したと評価されている(浜本, 1978)。論理的な文章の指導研究では、青木(1968)の書く学習活動が指導過程に援用されている(森田, 1989)。他方、「書くこと」の指導研究においては、大内(1998)は、青木(1986)の体系化された読みの学習活動の一部である「書き替え」(後述)を、作文学習の方向をとるものとして評価している。また、竹長(1988)は、創作文指導の立場から「書き替え」の課題を指摘している。これらは「書き替え」の学習活動を、「書くこと」の視点から論じたものである。このように「第三の書く」の学習活動は、「書くこと」の指導過程の一部や、記述前段階での指導として、体系として検討されてきたわけではない。また、論理的な文章の作成指導の立場でも十分に議論されてきたとはいえない。

以上より、小学校国語科において「書くこと」の論理的な文章作成過程の記述前段階に読みの指導を取り入れた場合、自分の考えを明確にするための情報収集・整理、情報構成の活動のあり方を検討するために、本稿では、青木（1986）の読みの指導である「第三の書く」の体系に注目し、その今日的意義と課題を示すことを目的とする。本稿におけるこの「読むこと」「書くこと」の関係は、瀬川（1985）の示した類型には含まれない。

方法として、青木（1987, 1993）の説明的文章教材の「読むこと」の実践を、以下のa, bについて検討し、その上で、論理的な文章作成過程の記述前指導として、「第三の書く」に沿った読みの指導を取り入れる場合の今日的意義と課題を導く。

- a. 「読むこと」における「第三の書く」の学習活動
- b. 「書くこと」の記述前指導における「第三の書く」の学習活動とその体系

「書くこと」で指導する論理的な文章とは、本稿では、飛田（1975）の「生活的・実用的文章」のうち「記録型」「通達型」、及び「科学的・論理的文章」の「説明型」「説得型」に対応する文種をいう。具体的には記録文、解説文、説明文、報告文、紹介文、意見文等である。このような文章の作成を通して育成する「書くこと」の力を総称して、本稿では「説明する力」、つまり論理的な文章を作成する際に必要な基礎的な力とする。これは、文種としての説明文を書く力だけでなく、記述前の段階で書く、特定の学習活動としての説明や、主題に対応するよう事実を説明する力を含む。また、学習を振り返って自身の学習の過程と結果を説明する、特定の学習方法としての説明にも対応するものである。

## 2. 「第三の書く」の学習活動とその体系

「第三の書く」（表1）<sup>(1)</sup>とは、書写が「第一」、作文が「第二」であるのに対して、「聞くこと、話すこと、読むこと、言語事項の学習を支え」、書写や作文と「つながりをもつ」書く学習活動をいう。例えば、視写、聴写、メモ、筆答（口頭で問われた際に答えをノートに書くこと）、書き抜き、書き込み、書き足し、書き広げ、書き替え、書きまとめ、寸感・寸評、図式化などの活動である（青木は、表1の「読むために書く」

活動を「第三の書く」としたが、本稿では、「書くために読む」活動も含めて『「第三の書く」の学習活動』と記す）。青木は、これらが、「聞くこと、話すこと、読むこと、言語事項の学習を支え、さらに両翼の第一、第二の書くとつながりをもつ」と述べている。言語事項に関する指導は「単なる反復練習としての書くではなく、読むことその他の『書くこと』との一体化によって身につけていくべきこと」としている。

表1の書く学習活動は、読むことと書くことの関係から二種に整理されている。「読むために書く」は、機能別に「基礎」「展開」の二種に分かれている。いずれも「確かな読み」、つまり語句、文、文章に即して正確に解釈する方法である。このうち「基礎」の視写の活動は「書き慣れる」「速く書ける」ことが求められている。青木は、いずれも従来指導されてこなかった点に注目し、「書き慣れる」「速く書ける」ようにすることで、視写を読みの方法として活用できるようにした。「展開」の活動は、「読むことの方法を学ぶ」ものである。一方、「総合」の「書くために読む」活動は「文章の総合的理解」とされている。これは読み手なりに「想像を加えて読む」「豊かな読み」、つまり、「基礎」「展開」の「確かな読み」をもとに読み手なりのテキストを構築する活動といえる。また「総合」には、多様な文種に書き替える活動が示されている。本作りという編集活動も含まれており、「表現力の充実」の語句が示されているように、「書くこと」と連続的であることがわかる。

表1 「第三の書く」の体系（青木, 1986）

<ul style="list-style-type: none"> <li>● 文章の総合的理解</li> <li>● 豊かに読む</li> <li>● 想像を加えて読む</li> <li>● 主体的な読み</li> <li>● 表現力の充実</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ その他</li> <li>○ 伝記（本作り）</li> <li>○ 伝達解説</li> <li>○ 説（散文）</li> <li>○ 詩（歌）</li> <li>○ 物（家身作文）</li> <li>○ 書替え（作文）</li> <li>○ 語</li> </ul>	総合		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>● 読むことの方法を学ぶ</li> <li>● いろいろな書くを生かした確かな読み</li> <li>● 文、文章に密着して読む力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 読むことの方法を学ぶ</li> <li>● いろいろな書くを生かした確かな読み</li> <li>● 確かな読み</li> <li>● 速く書ける</li> <li>● 豊かな読み</li> <li>● 文字、語句、表記、文法など</li> </ul>	展開
			<ul style="list-style-type: none"> <li>● 書き慣れる</li> <li>● 速く書ける</li> <li>● 確かな読み</li> <li>● 文字、語句、表記、文法など</li> </ul>	基礎

この表1は、「確かな読み」「豊かに読む」と、書く学習活動との対応関係が明確であり、「視写」「筆答」<sup>(2)</sup>「変身作文」のように、小学一年生も可能な活動を含み、小学校全学年に対応していることがわかる。

### 3. 実践の検討

青木（1987, 1993）の、説明的文章教材を用いた7例の実践のうち、低学年と中学年の実践を取り上げる。下学年ほど個々の指導がより明示的であり、検討する際に意義と課題がより見えやすいと考えた。また、書く学習活動の種類が複数ある実践を選んだ。

青木（1987）では「第三の書く」の学習活動を取り入れた実践例が示され、青木（1993）では、新たな書く学習活動や実践の開発が目指されている。実践年代に隔たりがあるが、本稿ではいずれも「第三の書く」に沿ったものと考え区別しない。

本稿で引用した教材本文と学習者の反応例は、青木（1987, 1993）に掲載されたものを稿者が横書きに改め、説明の都合上、番号を付した。各反応例は全て異なる学習者である。

#### 3.1. 実践I<sup>(3)</sup>

小学2年生「たんぼのちえ」の実践に注目する。本実践は、単元終了時にまとめの学習として、教材を劇のシナリオに書き替えさせ上演させている。表1の「総合」の書き替えに特徴がある。

##### (1) 書く学習活動の特徴

- ① たんぼが擬人化されている教材の特性を生かして、書く活動に擬人的表現を取り入れた。
- ② 毎時終了時に本時の学習内容について、たんぼが学習者と問答する対話形式で変身作文（「たんぼのおしゃべり」と称した）を書かせた。

##### (2) 指導の概要<sup>(4)</sup>と学習者の反応例

一次（導入）：学校のグラウンドでたんぼを観察させ絵に描かせた後、たんぼになって自分を紹介する文章を書かせた（表2）。グラウンドのたんぼは、開花したものや綿毛になったものなどがあり多様であったという。

表2 学習者の反応例1

わたし、たんぼほんにちは。すんでいるところはグラウンドです。わたしは、しぼんでしまったら、わた毛というものができるの。それは、すごい気持ちがいいのよ。うらにたねがついて、ふうっとふかれるととんでいくの。おちたたねは、そこから、たんぼの花をさかせていくのよ。すごいでしょ。あっ、それとくきをきると、白いしるがでるのよ。

二次：第二段落の「学習の柱」は、「①花やじくがどのように変化していったか、変化の様子が書いてあるところに傍線を引く。②花のじくが、地面にたおれたわけが書いてあるところに波線を引く。」であった。内容ごとに線を書き込ませるなどして本文を整理し（表3）、毎時終了時に、たんぼが学習者と問答する対話形式で「たんぼさんのおしゃべり」を書かせた（表4）。

表3「たんぼのちえ」第二段落本文

二、三日たつと、その花はしぼんで、だんだん黒っぽい色にかわっていきます。そうして、たんぼの花のじくは、ぐったりと地めんにたおれてしまいます。けれども、たんぼは、かれてしまったものではありません。花とじくをしずかに休ませて、たねにたくさんのえいようを送っているのです。こうして、たんぼは、たねをどンドン太らせるのです。

指導者の「もうかれたのかな」の問いかけに対して、大半の学習者は、地面にたおれたわけを中心に記した。表4の学習者は、既知のことを書き加え、事象とそのわけをふまえて「相手を意識し、よくわかるように」答えた。さらに絵に解説をつけ、「自分自身に言いさせるように、『これがたんぼのちえだったんだね。』」とまとめたという。

表4 学習者の反応例2

かれたのではないよ。きょうべんきょうしたことをもう一ど教えてあげよう。きれいにさいているのは、たった二、三日だよ。そのあと黄色い花は黒っぽい色になってじめんにたおれてしまうんだ。だけどいっておくけどかれたんじゃないからね。花とじくをしずかに休ませているんだ。そうしてたねにたくさんのえいようをおくってたねをどンドン太らせるんだ。人げんみたいでしょ。

三次：「いろいろちえを働かせて真剣に生きているたんぼの生き方」を、学習のまとめとしてシナリオ形式で書かせた（表5）。『「たんぼのちえの劇にしよう』と誘いかけ、それまでに書かせた対話形式の作文の発展としてさらにそこに自分も登場させ、友だちも仲間入りさせて、おしゃべりが深く広がっていき、みんなの劇になるように』させた。そのねらいは、た

んぼぼの成長過程を順序に即して書くことであった。また、「会話の中に自分や友だちを登場させ、その中でこれまで学習したこと感想や意見を述べさせることで、自然な感想がひき出せる」ことであった。シナリオを書かせる方法は次の四点であった。

- ① ふだんしゃべっていることばでおしゃべりを書く。
- ② たんぼぼが仲間を増やしていく様子を順序良く書く。
- ③ 自分だけでなく、たくさんの友だちをおしゃべりの仲間に入れる。思ったことや感じたことをどんどん書く。
- ④ 劇を観る一年生にもわかるように書く。

表5 学習者の作成したシナリオ例(部分)

1 すみえ	あつ、たんぼぼがさいているわ。
2 長谷川くん	春になると、たんぼぼがさくんだね。
3 せきさん	いつまでさいているのかな、この黄色いたんぼぼ。
4 たんぼぼ	わたしたちはね、二、三日くらいしかさいていないのよ。
5 しま原さん	じゃあ、これからどうするのかしら。また、来てみましょう。
6 すみえ	あれ、いつのまにかじくがぐったりとたおれているわ。
7 せきさん	あつ、花の先つちよが黒っぽくなっているわ。
8 たんぼぼ	わたしたちは、よこになってたねにいっぱいえいようをおくって、たねをどんどん太らせているの。
9 井田くん	かれたんじゃないくて、休んでいるんだね。
10 長谷川くん	じゃ、これがちえなのか。
11 たんぼぼ	そう、これがわたしたちの一ばん目のちえよ。ウフフ……。
12 すみえ	すごいね。人げんみたいにあたまのコンピューターを使っているんだね。
13 しま原さん	ほかの花よりすばらしいわね。
14 井田くん	このあと、どうなるのかな。たのしみだね。
15 せきさん	わつ、花がかれて白いわた毛になっている。

(3)「読むこと」「書くこと」における学習活動の意義と課題

a. 「読むこと」における「第三の書く」の学習活動

一次で指導者は、実際のたんぼぼを観察させることで、学習者に既有知識を想起させたり、たんぼぼについて興味を持たせ新たな気づきを得させたりした。さ

らに、たんぼぼになってその視点で自己紹介させ書き替えさせることで、既有知識と観察したことと新たな気づきを統合するとともに、たんぼぼに寄り添い、親近感や興味をより膨らませたと考えられる。表2の学習者は、学習前の時点では綿毛に興味があると思われるが、第二段落で学習する、綿毛になるまでの花の変化については触れず、「しぼんでしまったら、わた毛というものができる」程度しか記述していないことがわかる。

二次では、時間の変化に留意させ記述に沿ってたんぼぼの変化を順序良く読み取らせたが、表3では、「たった二、三日だよ」「人間みたいでしょう」のように、線を書き込んだ部分に関係して、学習者の新たな気づきが書き加えられている。また、本文の「その花」を「黄色い花」と改めたことから、段落間の関係を理解し書き替えに反映させていることがわかる。さらに、聞き手を意識して書くことで、「かれたのではないよ。～教えてあげよう。」と語り掛け、書く内容の要点を把握し伝えようとしていることがわかる。このように学習者は、たんぼぼの視点から、学習した教材本文の情報と、読み手が気づいた新しい情報を統合して記述したことがわかる。

三次では、学習内容が複数人物の会話として整理されている。表4のうち、第二段落に対応する3～14を見ると、たんぼぼの情報を役割分担して話していることがわかる。例えば第二段落の学習内容である「わけ」は、たんぼぼが語り、時間の経過やたんぼぼの外見の様子を、クラスのメンバーが語るようにしている。時間の経過は、3「いつまでさいているのかな」、5「これからどうするのかしら。また、来てみましょう。」、6「いつのまにか」、14「このあと、どうなるのかな」などと、劇の観客を意識したともいえる、期待を持たせる問いかけが多様な表現で記されている。これは問いと答えの関係で文章構成と内容が把握できているともいえる。このように、シナリオという、観客を想定した複数名の会話に書き替えることで、学習者は、それまでのたんぼぼの視点にとどまることなく、教材の情報や新たに気づいた自身の情報を、劇にふさわしく話し手に分担させながら再構成した。また、劇にすることで、場面転換、すなわち段落のまとまりや時間の経過をより強く確認することができた。

以上を表6にまとめる。

表6 実践Iにおける「第三の書く」の学習活動の働き

次	「第三の書く」の学習活動		書く学習活動の働き
一	書き替え	「総合」	観察して絵を描くことで対象に「密着」し情報収集する。既知知識が想起され、自分なりの思いを書き加え情報を追加し、たんぼぼの視点で構成する。興味を持つ。
二	書き込み、書き替え	「展開」「総合」	線を引くことで、本文に「密着」しながら、本文に忠実に内容を整理する。たんぼぼの視点で、それまでの学習、自分なりの気づきを加えて情報を構成する。
三	書き替え	「総合」	シナリオにするために本文を読み直し、学習内容を確認する。会話として複数の視点をとることで内容を整理し、観客を意識して、場面のまとまりや関係をつくり、情報を構成する。

このように本実践は、指導過程において「総合」の書き替えてを複数回繰り返させることで、たんぼぼに親近感や興味を持たせながら「展開」の書き込みなどで収集・整理した情報を再構成させた。また、「総合」の書き替えは、そのための表現や構成を意識し工夫することを求めるものでもあった。このように「総合」の書き替えてをさせることで、「展開」の活動を通して学習した「確かな読み」を学習者に確認させることが可能であった。指導者は「確かな読み」の力が評価できることになった。

b. 「書くこと」の記述前指導における「第三の書く」の学習活動とその体系

- ・指導過程において、視点を変えて書き替えてを繰り返すことで、情報を関連づけて構成する方法を段階をふんで理解することができる。
- ・その過程で、自分なりの気づきという新しい情報を収集することができる。
- ・しかしその気づきは、教材に触発されたものであり、教材内容に関連する範囲にとどまる。一次での対象の理解、例えば綿毛に関する知識や思い、あるいはグラウンドのたんぼぼを見る目が、学習を通してどのように変わったのか気づいたり、新しく広がったり深まったりした日常世界を表現することは「書くこと」において重要である。教材の内容を発展させる情報構成の活動が求められる。低学年では発達段

階を考慮し、複数の絵や小見出し、台詞などを利用して、対話の活動を取り入れながら、自分の考えを明確にさせることができるだろう。

3. 2. 実践II<sup>(5)</sup>

小学3年生「海にすむ魚の生活」の実践を取り上げる。本実践では、表1の「基礎」「展開」「総合」の学習活動を緊密に組み合わせ、本文を分析しながら、説明の書き方が理解できるようにしている。

(1) 書く学習活動の特徴

- ① 説明されている内容について、自分の経験を整理する。
- ② 題名を学習のめあてになるよう書き替える。
- ③ 「説明の内容を書く」学習活動を取り入れることで、イメージをふくらませながら読み取る。これは、教材本文を書き替えたり、内容をまとめたりすることである。
- ④ 説明の内容を自分のものにして、自分なりに書き替える。これは「自分が調べた魚について、教材文の説明のしかたから叙述の方法を学んで自分なりに書きつづること」である。

(2) 指導の概要と学習者の反応例

指導過程は以下の三段階で構成された。

**第一の段階：**「海にすむ魚の生活」について知っていることや調べたことを作文に書かせた。図鑑の丸写しにならないよう、説明の仕方に目を向けさせるために、教材本文の部分を書き写して図鑑と比較させたり、教材内容を整理して、書く観点として与えたりした。

**第二の段階**

- ・題名から問いの文を作らせる。「この題名を読んだだけで、こんなことを学習してみたいなあ、ということがわかるように書き替えてみましょう」と指示した(表7)。

表7 学習者の反応例3(部分)

- ・どんな魚がどんな身の守り方をしているのだろうか。
- ・どことなくふうをして自分の身を守っているのだろうか。
- ・身を守るだけでなく、自分がえさをとるときはどうするのだろうか。
- ・住む場所によって身の守り方はちがってくるのだろうか。

- ・読みのイメージをふくらませ、読みの視点によって内容を整理させるために、次の①～⑧の活動を順に設定した。① 教材の冒頭部分を書き写し、読み取る

- べき部分に線を書き込む。
- ② 書いてあることが具体的にわからないところに線を書き込む。
  - ③ ②を何度も読む。
  - ④ ②の本文を行がえしながら視写し、説明の順序、対になっている語句に気づく。(内容の整理の仕方に気づかせる)
  - ⑤ ④を話し合いをして図にまとめる。(内容を整理する)
  - ⑥ ①で視写した文をもとに、指示した観点に合わせて④の文章から内容を抜き出しまとめる(整理の観点の確認)。
  - ⑦ ①の文例を使って⑥でまとめたものを説明の文に書き替える(①でふくらんだイメージを、読みの視点で整理する。②のわからないところを解決する)。
  - ⑧ 教科書の他の部分を⑦の方法で書き替える(表8)(⑦の応用)。

表8 学習者の反応例4

⑧の教材本文と学習者が書き直した文

<p>(教科書の文)</p> <p>まわりの色に合わせて、自分の体の色をかえることのできる魚もいます。かれいやひらめは、すなの上に行くと、そのすなと同じ色になり、岩の上に行くと、岩と同じ色になるので、見分けがつかなくなります。それで、大きな魚のこうげきから、身を守ることができるのです。</p> <p>(学習者が書き直した文)</p> <p>海の上のすなの上や岩の上でくらしているかれいやひらめは、すなの上に行くとすなと同じ色になり、岩の上に行くと岩と同じ色になります。</p> <p>これは、まわりに合わせて自分の体の色をかえて見分けがつかなくしています。</p> <p>それで、大きな魚のこうげきから、身をまもることができるのです。</p>
--

第三の段階：図鑑などで調べたことを、今までに学習した説明の方法で書く(表9)。

表9 学習者の反応例5(学習者のノートより)

<p>(調べたこと)</p> <p>南アメリカにすむコノハウオ。茶色の体はかれた木の葉そっくりです。下あごには葉のえりのようなとっつきさえあります。</p> <p>(先生が書いた、書き方の例)</p> <p>イシダイの黒いしまようは、てきにおそわれたとき、水にゆれ動いている海草の間に入って身をかくすのに役立っているのです。</p> <p>(先生の書き方で書いた説明の文)</p> <p>コノハウオの体が茶色なのは、てきにおそわれた時、じっとしながら、下あごのとっつきなどでかれた海草の葉に見せて身を守るのに役立っているからです。</p>
---

(3)「読むこと」「書くこと」から見た意義と課題

a. 「読むこと」における「第三の書く」の学習活動

第一の段階では、既有知識や調べたことを文章に書く方法を理解させた。教科書の文を視写させ、図鑑の難しい文章と比較させることで、学習全体への意欲を高めた。また、収集した情報を教科書にならって書き替えさせることで、情報を整理する方法の概要を理解させ、文章内容への関心を引いた。

第二の段階では、まず題名を書き替えさせて、学習したい内容を確認させた。次に、冒頭部分を視写して内容をイメージさせ、わからないところに線を書き込ませ、観点を整理して文章を読み取るための手がかりとさせた。このように、「基礎」「展開」の書く活動をさせることで意欲を喚起し、学習内容を焦点化させた。

その後、本文の内容を整理する際に、行がえに配慮して視写させ、文の構造を把握させ図式化させた。さらに冒頭部分の観点と対応させ、内容を整理させた。「基礎」「展開」の書く活動を繰り返すことで、観点を意識して文の内容を整理して読み取ることを指導した。このように「基礎」の視写の活動は、文を文節化し文の書き方に関する情報を収集するための方法になった。「展開」は、その収集した情報を関係づけて整理する役割を担うことになった。

さらに、冒頭部の文例を用いて、整理した文を説明の文に書き替えさせ、別の文でも同様にさせた。このように「総合」の書く活動は、関係づけの方法を用いて、新たな情報を整理し、構成する役割を担った。

第三の段階では、調べたことを、学習した方法で書き替えさせ、情報を整理して構成させた。

以上を表10にまとめる。このように本実践は、「基礎」「展開」「総合」の複数種類の書く活動を関連づけており、本文を分析し内容の理解を深めながら説明の方法を理解するという問題解決的な指導過程となっている。第一段階での学習が第三段階でよりよく理解できるように、第二段階での指導が工夫された。第二段階ではその最初の疑問が解決されるように、「基礎」「展開」の活動を繰り返して、情報を分析、収集・整理させた。

「基礎」「展開」の活動を繰り返すことで「確かな読み」を指導し、それは書き替えの文章で評価することが可能であった。

表10 実践Ⅱにおける「第三の書く」の学習活動の働き

段階	「第三の書く」の学習活動(矢印は指導順を表す)	書く学習活動の働き
一	(作文) 視写→書き替え 「基礎」→「総合」	[A] 教科書の文章の書き方を理解し、その書き方に沿って、既有知識や調べた情報を整理する。 情報収集・整理
二	書き替え→ 「総合」→	[B] 題名を問いの文に書き替え、興味を引く。
	視写→書き込み→ 視写→図式化→	[C] 冒頭部分を視写し自分なりのイメージを広げるとともに、わからない部分を明確にする。「基礎」→「展開」→「基礎」→「展開」→ 再度異なる方法で視写し、筆者の文の書き方に気づく。情報を図に整理する。
	複数の書き替え 「総合」	[Cの答] 冒頭部分を特定の観点から整理し、書き替えて情報を構成する。[Bの答] 教材の他の情報を同様の方法で整理し情報を構成する。 情報構成
三	(作文) 書き替え 「総合」	[Aの修正、発展] 調べたことの情報を見直し、表現を工夫して情報を再構成する。 情報整理、情報構成

b. 「書くこと」の記述前指導における「第三の書く」の学習活動とその体系

- ・特定の観点で書く方法を理解させるために、「基礎」では文を分析的に見て情報を集めさせ、「展開」では書き込みや図式化をしながら情報を関係づけ、整理をさせた。さらに「総合」では異なる文を書き替えさせて、それまで理解した方法を用いて情報を構成させた。このように「基礎」「展開」で書く方法を理解し、「総合」でその方法を応用して、書く方法の理解を図ることができる。
- ・「基礎」「発展」を繰り返させ、「総合」で応用させ理解を確認させることで、課題解決的な指導過程を設定することができる。
- ・書き方を学習することは、書かれた情報の整理や構成の方法を理解することでもある。「書くこと」の情報収集・整理、情報構成の活動として重要な学習となる。
- ・しかし、学習内容である書く方法は、教科書の内容に関係する範囲にとどまる。例えば図鑑で魚を調べて書く文章に応用する程度であった。教材文の筆者の書き方だけでなく、そのように書いた筆者の意図にまで指導が及べば、「書くこと」の指導過程でも、教科書の情報と関連しない内容にまで目を向けさせることもできるだろう。

4. 総合考察

本稿では、「書くこと」の論理的な文章作成過程の記述前段階に読みの指導を取り入れた場合、自分の考えを明確にするための情報収集・整理、情報構成の活動のあり方を検討するために、青木（1986）の読みの指導である「第三の書く」の体系に注目し、その今日的意義と課題を示すことを目的とした。「第三の書く」の学習活動を用いた説明的文章教材の読みの実践を検討した結果、以下のことが明らかになった。

低学年の実践では、「総合」の学習活動を指導過程で何度も取り混ぜることで、「基礎」「展開」の活動で収集・整理した情報を特定の視点から再構成することを、指導の段階に即して求めることが可能であった。その過程で、学習者は自分なりの気づきを得て、教材の情報と関連づけて構成することができた。しかし、その気づきは、教材内容に関連する範囲にとどまった。指導の始めの段階での気づきが、学習の進展につれてどうなったのか、対象への見方や考え方はどう変化したのか、というように、授業外の生活とも関連づけて、自分の考えを明確にする指導が必要であった。

中学年の実践では、指導過程を工夫し、「基礎」「展開」を繰り返して書く方法、つまり情報の整理や構成の方法を理解させ、「総合」でその方法を応用して、書く方法の理解を深めさせた。また、そのような課題解決的な指導過程を設定した。これは「書くこと」の情報収集・整理、情報構成の活動として重要であった。しかし、その書き方は、教材内容に係る範囲のものであった。教材文の筆者の書き方だけでなく、そのように書いた筆者の意図にまで学習を深めると、「書くこと」の指導過程でも、自分の考えを明確にするために、より広い範囲から情報を収集し、効果的に整理し構成させることが可能になる。

以上より、青木幹勇の「第三の書く」の体系を、論理的な文章作成過程の記述前指導に取り入れる場合、次の意義が考えられる。

- ・自分の考えを明確にするために情報を収集・整理、構成する過程を保証するような、書く学習活動を段階的に関連づけた指導過程を多様に開発しうる。
- ・書く学習活動とその関連を、読みの指導過程に対応させて、指導内容や形成的な評価内容として設定しうる。



- ・学習指導要領の指導事項「課題設定や取材」「構成」「記述」の内容を達成するための下位学習活動とその関連を示すものになりうる。一方で次のような課題がある。
- ・読みの教材内容や筆者の書き方に沿って考えることにとどまりやすい。「書くこと」において、さらに広い範囲から情報を収集・整理させ、学習者の特定の視点などの考えを明確にして情報を構成させるために、筆者の意図、もの見方や考え方を対象化させる指導が必要である。
- ・情報収集・整理、情報構成の活動を通して、生活や自身を複数の異なる角度から検討しにくい。「書くこと」の指導過程に配慮する必要がある。例えば、指導過程の始めの段階での気づきが、「読むこと」の指導を通してどのように変化したのかを把握させ、新たな気づきを導くことも重要である。

以上のように、論理的な文章表現過程において、読みの活動を通して、書き手が自身や生活に向き合える機会を設定することが必要になるだろう。それは、自身の既有知識や読みの学習で得た気づきなどの情報を再構成させ、新たな知識を創造させる学習、いわゆる知識創造型の学習につながる。

竹長（1988）は、「第三の書く」は「『書くこと』がたえず『読むこと』と関係づけられていることの良さと同時に、その限界がある」とし、創作文指導の立場から、「総合」段階で学習者の生活をも読む対象にすることを提案している。例えば、学習者の生活文を読み教材にするなどである。また、「青木氏の『第三の書く』はそれとして有効ではあるが、これとクロスする形で『もうひとつの書くこと』を定位し、この両者の統合を目指す、『書くこと』のより大きな理論と方法が構築されねばならないのである。」とも述べている。かつての「読み書き関連指導」の類型以外の「書くこと」の新たな枠組みが求められている現在、本研究で明らかになった知見をもとに、論理的な文章作成過程の記述前段階で、「第三の書く」を読みの指導に含めて単元を開発することは、今後、さらに重要な意義を持つ。また「第三の書く」の学習活動とその体系は、指導内容の枠組み、とりわけ育成すべき力を保証する形成的な評価内容を、読み書きの複数の学習活動の関連として単元に組織する際の、有益な知見をもたらすものにもなるだろう。

## 【注】

- (1) 本表は、青木（1986）の出版前後に研究会等で示されたもの（未公開資料を含む）とは若干の異同がある。本稿では、学習活動とその体系としての考え方に変更はないと判断し、青木（1986）の表1を用いる。
- (2) 学習者が、指導者の発問に対して答えをノートに書くこと。
- (3) 青木（1993）pp. 27-40
- (4) 稿者が三次で構成されたと判断した。
- (5) 青木（1987）pp. 99-114

## 【引用文献】

- 青木幹勇（1964）.『問題をもちながら読む－読解指導の改革』明治図書
- 青木幹勇（1968）.『書きながら読む』明治図書
- 青木幹勇（1976）.『青木幹勇授業技術集成3 考えながら読む』明治図書
- 青木幹勇（1986）.『第三の書く－読むために書く 書くために読む－』国土社
- 青木幹勇（1987）.『授業が変わる「第三の書く」』国土社
- 青木幹勇（1993）.『「第三の書く」の授業展開』国土社
- 大内善一（1998）.「青木幹勇国語教室の『書くこと』に関する考察：『書くこと』の導入から『第三の書く』への発展過程」『国語科教育』45, pp. 3-12
- 倉澤栄吉（1988）.『倉澤栄吉国語教育全集11』角川書店
- 瀬川栄志（1985）.『「表現」と「理解」の関連接点を明確にする－本質的な関連指導を究明・完結し、新しい国語能力観と指導観を確立』『教育科学国語教育』351, pp. 17-22
- 竹長吉正（1988）.『授業に生きる教材研究』三省堂
- 浜本純逸（1978）.『戦後文学教育方法論史』明治図書
- 飛田多喜雄（1975）.「文章表現の本質」飛田多喜雄・大熊五郎『文章表現の理論と方法』明治図書, pp. 13-54
- 森田信義（1989）.『筆者の工夫を評価する説明的文章

の指導』明治図書

文部科学省(2008).「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について」2008年1月中央教育審議会答申  
文部科学省(2008).『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社

#### 謝辞

青木幹勇記念館蔵の未公刊資料の利用につきましては、土佐町教育委員会のご協力をいただきました。記して感謝申し上げます。

#### 付記

本研究はJSPS科研費25381227の助成を受けた。

〈キーワード〉

関連指導, 論理的文章, 説明的文章, 対話 観察

井口あずさ(現代文化学部言語文化学科日本語文化コース)

(2014. 11. 10 受理)