

# 中学校国語科教科書における作文単元の研究

－「言語活動例」の視点からの考察－

米田 猛

The Study of Units for Writing in Junior High School  
Japanese Language Textbook  
[Examination from the Viewpoint of Some Linguistic Activities]

Takeshi KOMEDA

E-mail: komeda@edu.u-toyama.ac.jp

キーワード：国語科教育，教科書，作文単元，言語活動例

keywords：Japanese language teaching, textbook, units for writing, Linguistic Activities

## 1 本稿の目的

本稿は、現行中学校国語科教科書（以下、特に断らない限り「平成24年度版」とする）における作文単元を、平成20年版中学校学習指導要領（国語）に示された「言語活動例」の視点で分析し、教科書作文単元作成上の課題や教科書作文単元使用時の指導上の問題点を考察することを目的とするものである。

平成20年版中学校学習指導要領（国語）では、従前よりも「言語活動の充実」を図り、従前の「3内容の取扱い」における提示を、「2内容」の（2）に示している。これは、「指導内容」としての「言語活動例」の提示であり、単なる指導上の留意事項とは異なる扱いと受け取れる。

中学校学習指導要領（国語）の「言語活動例」は、〔A 話すこと・聞くこと〕領域で6項目、〔B 書くこと〕領域で8項目、〔C 読むこと〕領域で9項目示されている<sup>\*1</sup>。

本稿で扱う作文単元に関わる「B 書くこと」領域においては、次のような「言語活動例」が例示されている。

〔中学校第1学年〕

- ・鑑賞したことを文章に書く。
- ・説明や記録の文章を書く。
- ・案内や報告をする文章を書く。

〔中学校第2学年〕

- ・詩歌をつくったり物語を書いたりする。

- ・意見を述べる文章を書く。

- ・手紙を書く。

〔中学校第3学年〕

- ・批評する文章を書く。
- ・様々な文章を工夫して編集する。

現行中学校国語科教科書の作文単元は、当然この「言語活動例」を強く意識し、「言語活動例」として例示された言語活動は、多くの教科書で作文単元に取り込んで、教材化を図っている。しかし、その扱いは各社各様であり、授業者が使用教科書の作文単元を使用する場合には、取り扱われている「言語活動例」の意図や内容をよく吟味したうえでなければならない。

ところで、作文指導を実践するにあたり、どのような単元を準備するのかは、最も授業者の工夫が要求されるところである。その単元作成の方法には、

① 教科書所載の「作文単元」を利用する。

② 自主的に単元を考案する。

③ ①を中心に、授業者作成の単元も加える。

などが考えられるが、①の方法で作文指導を行うのが一般的であろう。ただ、①の場合、自校が使用している教科書のみを頼っていると、題材や手順などが限られており、工夫にも限界がある。また、②③の指導方法をとるにしても、授業者一人の考えには限界がある。

そこで、考えたいのが他社の教科書での「作文単元」の扱いである。今般の学習指導要領において、

「言語活動例」が従前にまして強調されていることから、各社教科書においては、「言語活動例」を軸にした単元構成を工夫している。例えば「鑑賞文を書く」という「言語活動例」を扱った各社教科書の「作文単元」を比べると、題材選定や学習の方法・手順、作文例など、お互いに参考にすべき内容が多くある。また、扱おうとしている「言語活動例」に対するとらえ方についても、授業者にとっては参考になることが多い。そのうえで、自校使用教科書の「作文単元」を見ると、その優れている点、補わなければならない点が見えてくる。「作文単元」の場合、特にこのような他社教科書との「比較的研究」が有効である。

各教科書会社では、教科書全体における「作文単元」の位置や扱い、「作文単元」の内容（題材・手順の提示、モデル作文の提示等）などに工夫を凝らし、学習者・授業者の便を図っている。授業者は自校使用教科書の「作文単元」の特徴を研究・把握し、効果的な活用に努めなければならない。

しかし、「読解単元（読解教材）」の教材研究に比べ、「作文単元」の教材研究は、ほとんど行われていない。その理由として、

- ① 教材研究の対象が明確に捉えられていない。「読解単元」であれば、目前に教材研究の対象となるまとまった文章が示されているので、それを対象に分析すればよい。しかし、「作文単元」の場合、教科書には、さまざまな要素（題材・手順・モデル文等）の入り交じったものが示され、それらをどのような観点で教材研究すればいいのかが明らかでない。また、示された題材・手順・モデル文等はそれほど難解な内容であるという印象は少なく、教材研究そのものの必要性を感じないことが多い。
- ② 「読解単元」の場合、その文章そのものを対象にした研究文献が多く、入手もしやすい。一方「作文単元」の場合は、いわゆる「定番」の単元はなく、また、具体的な作文単元を対象とした教材研究に関する文献もほとんどない<sup>2</sup>。

要するに、「作文単元」では教材研究の対象や目的・方法が曖昧で、教科書どおりに指導すれば、ひととおりの指導はできるものと授業者が錯覚しているのである。

本稿では、このような実情に鑑み、平成24年度版中学校国語教科書における「作文単元」について

検討を加え、その特徴を、特に「言語活動例」の視点から明らかにするとともに、その「作文単元」を利用して指導を試みるときの問題点にも言及する。

## 2 国語科における「言語活動例」の考え方

### (1) 「言語活動例」強調の背景

平成20年版中学校学習指導要領(国語)では、「言語活動例」を従前の「内容の取扱い」という位置づけから「内容」の(2)に移し、その示し方もより具体的に充実させた。これは、学校教育全体における「思考力・判断力・表現力等の能力」の育成に資する「言語活動の充実」を受け、国語科がその中心的役割を果たすことを強く意識したものと考えられる。

しかし、国語科における「言語活動例」の活用については、次のような誤解のために、その効果はあまり上がっているとは言えない。

- ① 学習者に「言語活動例」を行わせればそれでよいという考え方が蔓延している。「言語活動例」はあくまでも「指導事項を指導するための」（言語能力育成のための）手段であり、目的ではない。中学校学習指導要領「国語」にも、「(1)に示す事項（筆者注；指導事項）については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。」と明記してあるにも拘わらず、正しく理解されていない。
- ② それぞれの「言語活動例」の特質を指導者が理解していない。そのため、特質から導き出される「指導上の重点」も曖昧なままである。例えば「説明を書く」と「意見を書く」とは、その特質を全く異にする言語活動である。その一例を「読み手（相手）の分析」で考えてみると、次のようである。

#### ア 題材に対する読み手の現況

〔説明文の場合〕……読み手が題材について、「どの程度の知識があるか」「同種の経験はあるか」などに関する分析が必要である。

〔意見文の場合〕……読み手が題材について、「どのような意見を持っているか」「書き手の意見に対する賛成度はどれぐらいか」などに関する分析が必要である。

#### イ 読み手への配慮の仕方

〔説明文の場合〕……読み手の理解しにくいところ、間違いやすいところは先回りして注意を喚起する。

〔意見文の場合〕……読み手が反論や疑問を呈するであろうと予想されるところは、先回りしてそれへの対応を示しておく。

このように、「読み手（相手）の分析」ひとつを取ってみても、「言語活動例」が異なれば、指導の強調点や学習者の考えるべき事項は、自ずと異なってくる。

- ③ 同じ言語活動でも、作文の「題材」によって、思考法が異なることが理解されていない。したがって、題材が異なっても、言語活動における思考活動が似たものになる。

例えば、「説明を書く」という言語活動では、「事物の説明」「方法の説明」「経過・理由の説明」「解説や言葉の定義」などという説明対象の類別があり<sup>3</sup>、それぞれの対象を分析するための思考法が異なるのである。

「事物の説明」では、説明対象をどのような視点で分析するかが問題になるし、「方法の説明」では、手順をどの程度細かく、いくつに分けるかが問題となる。

「意見を書く」という言語活動の場合は、「事実を認定する」「意義を考える」「是非を論ずる」「方法・対策を考える」「改善を要望する」「功罪を検討する」などの題材の類別があり、それぞれの題材に即して、書くための思考を展開する必要がある。

以上の①～③の問題点を「言語活動例の活用」という視点からみると、留意すべき点は、次のようになる。

- ① 学習者の言語能力の実態から導き出される「育成すべき言語能力」が大前提として設定されていること。その「言語能力」は、学習指導要領の指導事項から出発するが、指導事項自体は言語能力とは言えないので、活用する「言語活動例」に沿って、分析する必要がある。
- ② 活用する「言語活動例」の特質をよく分析し、それぞれの特質に基づいた「指導上の重点」を定めること。特に、似て非なる「言語活動例」の場合は、共通する特質と相違する特質とを見極め、その「言語活動例」の特質を目掛けて指導することが、その「言語活動例」でしか育成できない能力を育てることになる。
- ③ 作文の題材となる事柄をよく分析し、どのような思考法を指導するかを定めること。また、

その思考をより効果的に表現できる叙述方法を学ばせること。

- (2) 「言語活動例」という用語の周辺

「言語活動例」という用語は、学習指導要領上の用語であって、その指す内容が私たちの行動のどのレベルのものであるかは明解ではない。

「言語活動」の類語として、例えば興水実（1974）は、言語行動、言語行為、言語生活、言語経験などを示している。また、日本国語教育学会（2001）では、言語生活、言語経験などを示し、「言語活動と言語生活は異なる概念」（桑原隆、119ページ）としている。

特に、国語科では、「言語を使って内容を表現・理解する能力」とともに「表現・理解に使用する言語そのものに対する能力」を指導するのであるから、学習指導要領の「言語活動例」がどのレベルのものを指しているかを明らかにしておかないと、指導すべき言語技能を明らかにすることができない。

いま、私たちの「言語生活」について、次のようにA～Dの階層を想定して考えてみることにする。「書く」という言語生活を例示する。

A 大きなまとまりとしての言語生活……「書く」という言語生活

B 具体的な言語経験……「批評を書く」「手紙を書く」というような総合的なまとまった一つの言語経験

C Bの「具体的な言語経験」を支えている細分化または特化された一つの言語活動……「批評を書く」という言語経験を支えている「説明する」「意見を述べる」「反論する」「批判的に読む」などの言語活動

D Cの言語活動を可能にする言語技能……「説明する」という言語活動を支えている「資料を示しながら説明する」「理由を付けて説明する」「時間の順序に沿って説明する」「因果関係を明らかにして説明する」などの言語技能

これらA～Dの関係を表すと、次ページ図1のようになる。

中学校学習指導要領の「言語活動例」のみを単純に数えれば8であるが、文章様式別にみると、次の11になる。

鑑賞文、説明文、記録文、案内文、報告文、

詩歌、物語、意見文、手紙文、批評文、編集<sup>4</sup>

学習指導要領に示す「言語活動例」は、図1の

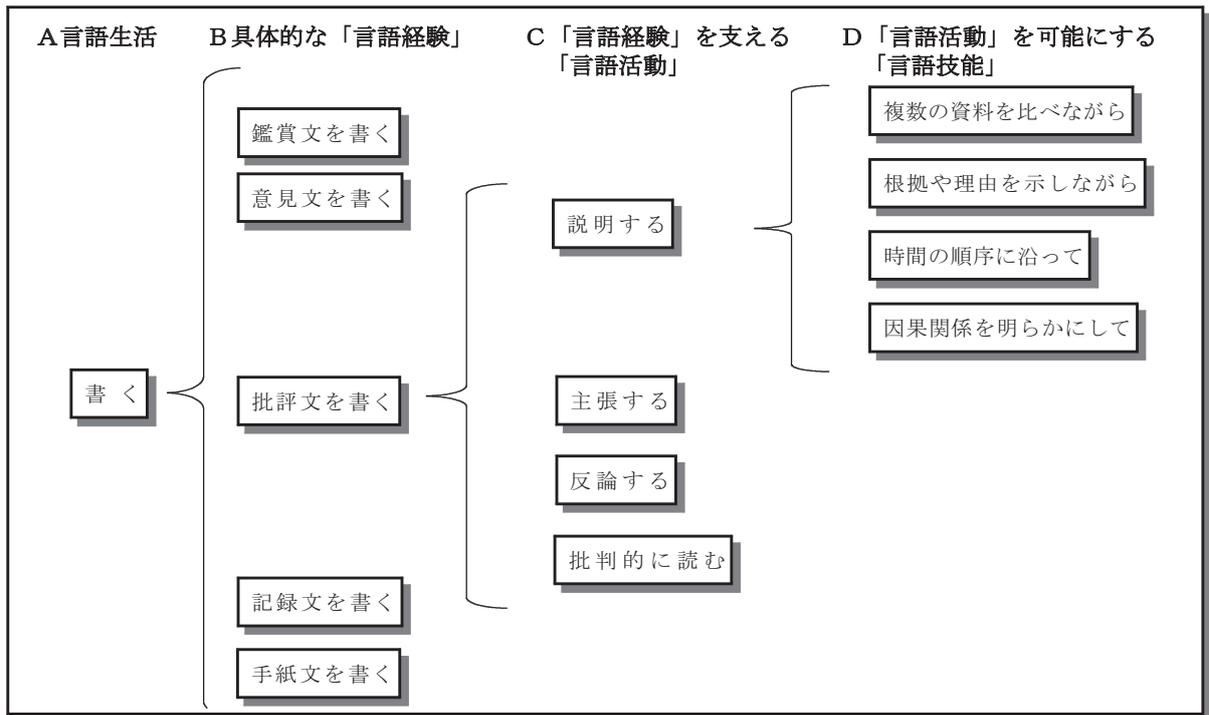


図1 「言語活動例」をめぐる用語の関係図

「B 具体的な『言語経験』」に当たるものである。すなわち、まとまった「言語経験」を示すものであり、それより下位のC・Dについては、示されていない。それは、授業者自身が下位の

C 「言語経験」を支える「言語活動」

D 「言語活動」を可能にする「言語技能」

を明らかにして指導すべき必要性を示すものである。  
 (3) 「書くこと」領域における「言語活動例」の系統性

結論から言うと、学習指導要領「国語」の「言語活動例」に系統性はない。次ページの表1は、筆者の試案であるが、考慮の余地があるものである。

学習指導要領における「言語活動例」の提示は、従来の国語科授業に変革を迫るものであるが、前述した「レベル」の問題とともに、「言語活動例」自身にも次のような問題点を抱えている。

- ① 試案のA・C・Eの系列のように、比較的各校種・各学年に亘って「言語活動例」を示す場合と、B・Dの系列のように、校種や学年に偏りのある場合とがある。特に、C系列の「説明」という「言語活動例」は、すべての文章作成の基本となるものだけに、全校種・全学年の配当がされるべきである。
- ② 指導事項と対応して「言語活動例」が配当されているわけではない。したがって、ある指導

事項を指導する際に、その指導事項の達成を支える「言語活動例」を選択する必要がある。または、授業者自身が「言語活動例」に示された以外の言語活動を考案する必要がある。

- ③ 指導事項を「言語活動例」に即して、具体的に技能化する必要がある。例えば、中学校第1学年「B 書くこと」の指導事項ウ「伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと。」を指導する際、「言語活動例」イの「図表などを用いた説明や記録の文章を書くこと。」を用い、「説明」を書かせることとする。この場合、指導事項の「伝えたい事実や事柄」は、「説明の必要な理由や目的、説明するものの概要」というように具体化されなければならない。

同じ指導事項ウを、別の「言語活動例」ウ「行事等の案内や報告をする文章を書くこと。」を用いて指導した場合、指導事項の「伝えたい事実や事柄」は、「行事等を案内する相手や目的、行事等の概要」と具体化される。

さらに、題材によって、前述の「説明の必要な理由や目的、説明するものの概要」「行事等を案内する相手や目的、行事等の概要」はより具体的な内容になる。

以上のように、学習指導要領に示された「言語活

表1 小学校・中学校・高等学校の国語科「書くこと」領域における「言語活動例」系統表（試案）

	小1・2	小3・4	小5・6	中1	中2	中3	高等学校
A	ア 想像したことなどを文章に書くこと	ア 身近なこと、想像したことなどを基に、詩をつくったり、物語を書いたりすること。	ア 経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。		ア 表現の仕方を工夫して、詩歌をつくったり物語などを書いたりすること。		ア 情景や心情の描写を取り入れて、詩歌をつくったり随筆などを書いたりすること。
B			イ 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。	ア 関心のある芸術的な作品などについて、鑑賞したことを文章に書くこと。	イ 多様な考えができる事柄について、立場を決めて意見を述べる文章を書くこと。	ア 関心のある事柄について批評する文章を書くこと。 イ 目的に応じて様々な文章などを集め、工夫して編集すること。	
C	イ 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文章などを書くこと。 ウ 身近な事物を簡単に説明する文章などを書くこと。	イ 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。 ウ 収集した資料を効果的に使い、説明する文章などを書くこと。		イ 図表などを用いた説明や記録の文章を書くこと。			イ 出典を明示して文章や図表などを引用し、説明や意見などを書くこと。
D	エ 紹介したいことをメモにまとめたり、文章に書いたりすること。		ウ 事物のよさを多くの人に伝えるための文章を書くこと。				
E	オ 伝えたいことを簡単な手紙に書くこと。	エ 目的に合わせて依頼状、案内状、礼状などの手紙を書くこと。		ウ 行事等の案内や報告をする文章を書くこと。	ウ 社会生活に必要な手紙を書くこと。		ウ 相手や目的に応じた語句を用い、手紙や通知などを書くこと。

動例」は、系統性の欠如を補う「言語活動例」の考案、「言語活動例」の抽象性を補う技能の具体化など、課題があることを認識した上で、活用する必要がある。

教科書作文単元を考察するには、このような課題を解決する記述があるかどうかを吟味、検討する必要がある。

なお、表1のA～Eの系列は、およそ次のような観点で分類したものである。しかし、系統性を見出すことは系列によってはなかなか困難な作業であり、およその目安として考えたい。

A系列……文学的な文章を創作する活動の系列。

文種としては「詩歌」「物語」「随筆」など。

B系列……論理的な文章のうち「説得」を主たる目的とする文章を書く系列。文種としては「意見」「鑑賞」「批評」など。「言語活動例」とは言えないが、「編集」も含む。

C系列……論理的な文章のうち「説明」を主たる目的とする文章を書く系列。文種としては「記録」「報告」「説明」など。

D系列……論理的な文章のうち「紹介」を主たる目的とする文章を書く系列。文種としては「紹

介」「推薦」など。C系列に含んでもよい場合も考えられる。

E系列……生活的・実用的な文章のうち「通信」「通達」を書く系列。文種としては「手紙」「案内」など。

(4) 国語科の「言語活動例」と他教科等における「言語活動の充実」との関係

学習指導要領では、「各教科を貫く言語活動の充実」が強調されている。

しかし、国語科教育における「言語活動の充実」と、国語科教育以外の「言語活動の充実」とでは、自ずから違いがあるのは当然であり、その違いを次の2つの視点からとらえる必要がある。

① 言語運用上の目的を達成するための言語形式に関する学習

言語運用能力（言語そのものを正しく適切に使いこなす能力）の向上を目指す学習である。これは、自らの課題解決のために、必要な言語形式を選び、その言語形式の有用性や効果を吟味しながら、その言語形式を使いこなせるようになる学習活動をいう。

例えば、中学校学習指導要領「国語」の中学校第3学年の言語活動例ア「関心のある事柄について批評する文章を書くこと。」という一つのまとまった言語経験（図1のB）を経験する場合、これを可能にするために、「説明する」「意見を述べる」などの個々の言語活動（図1のC）を総合的に組み合わせる必要がある。さらに、「説明する」という特化された言語活動は、「理由や根拠を示しながら説明する」「複数の資料を比べながら説明する」などの言語技能（図1のD）で支えられている。

この場合、必要に応じて言語技能を選択し、必要な個々の言語活動を選択し組み合わせる言語経験を構成することは、言語使用者に言語運用上の問題として意識されるものである。例えてみると「今書いている批評のこの部分は説明が必要だな。それには複数資料を比べながら説明する手法をとろう。」と言語使用者が思考し、判断し、そのように表現することなのである。

この指導は国語科教育固有の指導内容であり、さまざまな場面で使われる言語技能を身に付けさせるものである。換言すれば、典型的・象徴的な言語活動（例えば「説明する」）を、言語技能

（例えば「理由や根拠を示しながら説明する」）を意識しながら行うことにより、学習者に多くの言語活動や言語技能の「引き出し」を身に付け、増やさせることなのである。

② 実生活上の目的を達成するための言語内容に関する学習

情報収集能力、課題解決能力等（言語を用いて内容やことがらを正しく適切に表現・理解する能力）の向上を目指す学習である。これは、自らの課題解決のために、自ら情報を探し出し、その情報が課題解決に有効か否かを評価して、選んだ情報を課題解決に活用できるようになる学習活動をいう。

前述の言語活動例ア「関心のある事柄について批評する文章を書くこと。」では、「批評する文章」の内容について、言語を駆使して、的確に「表現し切る」ことである。その場面では、言語で表された内容に関して正誤・適否が問われるのである。

したがって、これらの活動は国語科のみならず、すべての教科・領域で（極論すれば、世の中の表現物のすべてにおいて）行われるものであり、言語経験を構成する言語活動や、言語活動を支える言語技能は、無意識のうちに発揮されなければならない。無意識に発揮されたとき、それは「能力化」したと言えるのである。（ただし、学習途上の学習者にとっては、学習の初期段階では意識的に行わなければならないこともある。）

以上のように、「言語の学習」を「言語運用上の目的を達成するための言語形式に関する学習」（例：「説明」という目的を達成するための「説明の仕方」に関する学習）と「実生活上の目的を達成するための言語内容に関する学習」（例：「説明」という表現行為を実施して、その説明内容を相手に的確に分からせる学習）とに大別して考えると、次のように整理できる。

前者は国語科教育特有の指導内容であり、後者は国語科教育を含むすべての教科・領域にわたって行われる指導内容である。換言すれば、前者は言語運用能力（言語そのものを正しく適切に使いこなす能力）の向上を目指して、典型的・象徴的な言語活動を意識的に学習者に蓄える学習であり、後者は、個別的・複合的な言語活動を無意識（学習初期は意識的）のうちに行う学習である。

### 3 「書くこと」領域で育てる思考力

書くことの活動は、思考力を要する。完成した作文は思考力の産物である。それも、かなり複雑で総合的な思考力の組み合わせの産物である。

井上尚美（1998）は、心理学を援用して、論理的思考力を支える思考力の名前を30以上示しているし（44ページ）、櫻本明美（1995）は、小学生の作文を分析し、論理的思考力を支える6の基本的な思考力（23ページ）を示している。これらのいくつかを組み合わされて、書くことの活動は推進され、作文ができあがる。

例えば、「漢和辞典の使い方」を説明する文章を書くという言語活動を考えてみよう。これは、次のような課題条件文を与えて行う作文学習である。

#### 【課題条件文】

小学校六年生の学君が、教科書にある紀行文の「……国境は、くさがりが一本わたしてあるきりだった。簡単な検査ののち、通過。宿望のアフガニスタンに第一歩を印したわけだ。……。」という文章を示して、文章中の「宿望」の読み方、意味を質問した。

そこで、手元にある漢和辞典で、学君に調べさせようと思う。そのための漢和辞典の使い方を説明しなさい。

#### 【注意】

- 1 分量は、600～800字。黒ペン書きのこと。
- 2 学君は、漢和辞典の索引の種類（音訓索引・部首索引・総画索引）と、その用い方のあらましは、知っているものと考えてよい。
- 3 漢和辞典の使い方の手順を分解し、順序に従って、箇条書きにすること。
- 4 『新選漢和辞典』を用いること。学君もそれを用いる。

この場合、調べ方の手順を説明するのであるから、まず必要とされる「説明内容」に関する思考は、

- ・手順を必要な程度に（粗すぎず細かすぎず、手順の切れ目をどこにするかを考えて）分解すること。
- ・分解した手順を、間違いなく時間の順序に並べ替えること。

である。

また、これを文章に表現するために必要な言語に

対する思考は、突然手順の説明をしても面食らう読み手を意識して、まずは、この文章では何を説明するのかという宣言があり、次に「漢和辞典の使い方」（「漢和辞典」を用いる際の調べ方）には、「音訓索引」「部首索引」「総画索引」の3種類があることを示し、その後、各索引ごとに時間の順序に従って、手順の説明を行うことになる。

なお、3種類の索引については、それをどのような順序で説明するかも、思考の働く部分である。

つまり、

- ・説明の文章を階層的にとらえ、概略から細部へと遷移する構造（何を説明するか宣言する→3つの索引を備えていることを示す→それぞれの索引の使用手順を説明する）をもつ文章を思考すること。

が必要となる。最初に概略を示すことは、「説明をする」という言語活動では定石であるが、実際には意外に行われていない。突然、細部の説明に入り、何が何だか分からないまま、説明を聞いたり読んだりすることも多い。例えば、「道順の説明」では、最初におおまかな方向と必要時間とを示されれば、大きな間違いを起こすことはないし、「図形や建物の説明」では、全体として何の形に似ているか最初に示されれば、そんなに的はずれをイメージすることは少ない。

この例の場合、以上のように

- ・必要な手順を分解して、時間の順序に並べる思考力（内容に関する思考力）
  - ・階層構造を意識して、読み手を意識した説明をしようとする思考力（表現に関する思考力）
- が駆使されなければ、読み手にとって「分かりやすい」説明にはなり得ない。

国語科で、特に「書くこと」領域で育てる思考力を整理してみると、次のようになる。

第一に、当然のことながら、「言葉で表される内容そのものに対する思考力」である。例えば、それは身近な生活上（学校・家庭等）の問題であったり、学年が進めば、自然や社会の問題であったりする。これは、作文学習で取り上げる題材そのものへの思考力であり、題材そのものについて深く考えたり、詳しく見たりするようになる思考力である。その意味で、学年や発達に応じて思考力を鍛える題材とは何かを吟味しなければならない。

説明対象が、学年や発達段階に合わない内容や思

想を含んでいれば、当然「言葉で表される内容そのものに対する思考力」は深まらない。そのため、授業の際には、表現の題材について慎重に吟味し、研究しなければならない。

さらに、説明の文章では、「事物の説明」「手順・方法の説明」「経過・理由の説明」「解説や言葉の定義」などの説明対象の「種別」の異なりによる難易度の差（一般的に「手順・方法の説明」は低学年でもできるが、「解説や言葉の定義」などは低学年では困難なこともある。）、同じ説明対象の「種別」であっても、より具体的な「説明対象」の複雑さや難易度で、指導対象とする学年や発達段階は考慮されなければならない。例えば、何かの「遊び」の手順を説明する場合、単純なルールの遊びと複雑なルールの遊びでは、当然説明の難易度も異なるのである。その観点から説明対象とする「遊び」のルールそのものの教材研究が必要となる。

第二に、「言葉そのものに対する思考力」である。語句・文・段落・文章・文体など、自分の意図を表現するのにふさわしい言葉の吟味であり、効果の測定である。これは、国語科独自の思考力である。要するに「言葉に対する思考力の育成」は国語科でしかできないことである。特に、表現活動である「書くこと」領域においては、「言葉に対する思考力」は自ずと磨かれる。ただし、授業を通して学習者に「言葉に対する思考力」を駆使せざるを得ないような条件や課題、指示が示されなければ、より高い「言葉への思考力」は発揮されないし、育成されない。学習者が既存する「言葉に対する思考力」で済ませてしまえば、学習が成立しない。

上記の「言葉で表される内容そのものに対する思考力」と「言葉そのものに対する思考力」とは、一見対立しているように見えるが、実は表裏の関係にあり、相補の関係にある。すなわち、「言葉で表される内容そのものに対する思考」が深まると、それを「可視化」しようとするために必要とされる「言葉そのものに対する思考」が深まる。逆に、「言葉そのものに対する思考」が深まり、言葉の吟味が行われ、言葉が表現者の意図を効果的に表すようになると、「内容そのものに対する思考」がさらに深まる。いわば、思考が言葉を促進し、言葉が思考を促進するのである。

#### 4 「作文単元」検討の視点

飛田多喜雄(1984)は、「これからの表現教材の考え方」として、次の3条件を示している(97～106ページ)。

- ① 言語表現の意義の自覚をめざす教材
- ② 言語表現の能力の育成をめざす教材
- ③ 言語活動の特質を発揮できる教材

①においては、「ア 言語表現の意義や効用などについて考えさせる媒材—表現論(表現の価値に触れた一つの作品)の教材化」「イ 言語表現の意義や価値を直接に理解させるための解説教材」「ウ 表現に関する語録や短い言葉」を教材化の具体的な視点として示し、これらは、「言語表現の意欲を喚起し、態度や習慣を定着させるための、大事な教材研究の留意点である」と指摘している。

②においては、表現能力を習得させる教材であることから、「a 話し方・作文に共通の表現教材」「b 話し方・作文に独自の表現教材」「c 能力の転移性に着目した関連教材」の3観点を教材探究の視点としている。

特にbの場合の作文教材の選定の観点(類別)として、次の指摘がある。

- ア 作文能力を総合的に学習させるための教材。(類別、発達段階に応じた総合的的作文教材)
- イ 作文能力を重点的に学習させるための教材。(取材、構成、記述、推敲等の表現段階に応じた個々の能力を集中的に習得させるための教材)
- ウ 文章表現の基礎となる言語事項を指導するための教材。(活動を通して指導する場合と取り立て指導の場合の両面)
- エ 文章表現に必要な知識・技能の解説教材。(作文力を確実にし定着させるための文話教材)
- オ 作文に対する自覚を深めるための鑑賞教材。(優れた人の作品や特色のある文集作文など)
- カ 作文能力の強化や定着を図るための練習教材。(作文にかかわる言語知識やスキルの習得)

③においては、言語活動の特質に着目し、次のような教材選定の観点を示している。

- ア それぞれの表現能力の育成に最も適した活動(形態)の中から教材を選ぶようにすること。
- イ それぞれの表現形態の特質を理解し易い教材を選ぶようにすること。
- ウ 特定少数の活動(形態)に片寄ることなく、必要な限り多くの面に触れさせるように配慮し、

計画的に教材を選ぶようにすること。

これらア～ウの指摘は、中学校学習指導要領「国語」で、「言語活動例」が充実したことにより、極めて重要性を増してきている。飛田は「国語指導の現実では、こうした活動（形態）の特質の理解や活用に関する指導が極めて手薄である」（106ページ）と指摘し、「どの能力には、どの活動（形態）を通じて指導するのが適切かつ効果的であるかを周到に配慮しなければならない」と述べている。

本稿では、「平成24年度使用中学校国語教科書」の「作文単元」について、その特質等を明らかにしていくが、その際、上記の特に②③に着目し、特に③については、活動（形態）の特質を詳述することによって、教科書による指導のみでなく、教科書以外の指導資料を準備する必要がある場合を指摘したいと考えている。

## 5 「平成24年度使用中学校国語教科書」の「作文単元」の検討—「言語活動例」の視点から—

ここでは、中学校学習指導要領「国語」の「書くこと」領域に示された「言語活動例」に基づいて、各社教科書がどのように単元化を図ったかを検討する。「言語活動」を決定するときの原則は、「身に付けさせるべき表現能力」が出発点であり、そのよりどころは、まずは、学習指導要領の指導事項である。しかし、実際の授業構想段階では、「言語活動」と並行的に構想することも多く、授業者の側では、「身に付けさせるべき表現能力」と「言語活動」との組み合わせについては、何回も往復して決定することも多い。

今般、学習指導要領「国語」においては、「言語活動例」が強調され、教科書の「作文単元」がそれを強く意識して編成されていることに鑑み、「言語活動例」を軸にした考察を試みることにした。

その際には、前述した飛田多喜雄の「これからの表現教材の考え方」の③「言語活動の特質を実践的に発揮することをめざす」教材研究の次の視点を十分に検討することとする。すなわち、

- a 「言語活動」の類別と特質
- b 指導すべき能力と「言語活動」との結合と有効性

については、詳述することとし、

- c 「言語活動」の片寄りや欠落（取り上げる「言語活動」の比率と系統性）

- d 発達段階に即しての適切性

も検討の視野に入れておきたい。

以下、学習指導要領に示された各「言語活動例」について、各社教科書の代表的な「作文単元」を示し、各社教科書の「作文単元」の「比較的研究」を行う。各「言語活動例」について、1～2社の「作文単元」について検討を加えることとし、他社の「作文単元」についても、その特徴や指導上の留意点のみ示す。

そこで、次の手順に従って述べることとする。

- 1 当該「言語活動例」に関する『中学校学習指導要領解説 国語編』（以下『解説』）の記述はどうなっているか。【以下、ア『解説』の記述）
- 2 当該「言語活動例」の特質は何か。（以下、イ「言語活動例」の特質）
- 3 当該「言語活動例」はどのような作文能力を育成するのに適しているか。—「指導事項」との関連も含めて—（以下、ウ「育成すべき作文能力」）
- 4 当該「言語活動例」を生かした「教科書作文単元」の特徴は何か。（以下、エ「教科書の作文単元」）

(1) 第1学年の「言語活動例」

- ① 「言語活動例」ア

ア 関心のある芸術的な作品などについて、鑑賞したことを文章に書くこと。

### ア 『解説』の記述

- 「芸術的な作品など」……絵画や音楽、彫刻や建築物などを含め、幅広く考えることができる。
- 「鑑賞」……表現の仕方、内包されている意思などについて、多様な角度から光を当てて、そのよさを見極めたり味わったりすることである。
- 「鑑賞したことを文章に書く」……対象や素材の表現の仕方、作り手の思いや見方、作品から受けた印象や感動などについて触れることが大切である。

### イ 「言語活動例」の特質—「鑑賞したことを文章に書く」—

平井昌夫（1955）は、「鑑賞」を「作品の知的理解を基礎としてその美的な価値を認め、そ

れを認めることを通して情緒的な満足を受感すること」とした。これは、主に文芸作品を対象にした解説と思われるが、『解説』の記述にある絵画や音楽、彫刻や建築物などにも該当するものである。

ここにあるのは、鑑賞するときに必要なとされる「知的理解」の側面と「情緒の満足」という側面である。すなわち、前者は「鑑賞のための観点」を定め、対象作品を「分析的」にみることが求められる。後者では、「心に強く残ったこと（印象や感動）」「対象作品か全体から受ける感じ」などが重要になる。そして、両者を関係づける思考や感覚が必要になる。

一方で、「分析的にみたこと」と「心に強く残ったこと」とを的確に表す表現を学習者が持っているかということが課題となる。この場合、「分析的にみたこと」を対象作品の種類によって異なる「やや専門的な用語」（例えば、「絵画」の場合、「構図」「配色」等の用語）と「心に強く残ったこと」を表す「感情表現」との両方を備えていなくてはならない。前者の「専門的な用語」に関しては、他教科（特に「美術」「音楽」「保健体育」等）との連携が必要になる。他教科教科書の記述も作文指導の教材研究として必要になる。また、後者の「感情表現」に関しては、「語彙集」の整備や提示が必要となる。

## ウ 育成すべき作文能力

以上のような「鑑賞したことを文章に書く」ことの特質から、次のような作文能力の育成が期待できる。

- 鑑賞の対象となる芸術作品等を「鑑賞のための観点」を持って分析し、自分が作品全体から受ける印象や感動と関連づけて書く能力
- 鑑賞のための専門用語や心情表現を適切に用いて、鑑賞対象となっている芸術作品等に対する自分の考えや思いを的確に書く能力。

## エ 教科書の作文単元

【東京書籍】鑑賞して良さを表現しよう  
CDジャケット  
【三省堂】鑑賞文を書こう  
【教育出版】根拠を明確にして書くには

—芸術作品の鑑賞文を書く—

【光村図書】感じたことを文章にしよう  
鑑賞文を書く

「鑑賞文」を書くには、次のような指導上の課題がある。

### ア 関心のある芸術作品

学習者が関心のある芸術的な作品をどのように選ぶかは、育成すべき作文能力と密接な関係がある。

(ア) どんな芸術的な作品を与えるかということ

【東京書籍】は、歌詞を、【三省堂】は絵画や写真を、【教育出版】は絵画を、【光村図書】は絵画や仏像を取り上げた。絵画や写真などが、視覚に直接的に訴えるのに対し、歌詞は、言葉を介しての働きかけになるので、質的に異なった材料といえよう。分析の観点も異なるので、注意が必要である。

(イ) 学習者全員に同じ芸術的な作品を与えるかどうかということ

まず、「関心のある」とはいうものの、自由選択にした場合、その選択に時間がかかっているのは、本末転倒である。また、学習者個々が芸術的な作品を選んだ場合、例えば交流して、下記のイ・ウを検討するとき極めて困難な状況が生じる。同じ作品を対象にして、書いた文章の比較検討をすることが文章表現力を高めることになる。したがって、学習者に与える芸術的な作品は、一つに絞るのがよい。

### イ 鑑賞のための観点・根拠

【東京書籍】は、歌詞を取り上げたので、「歌詞に描かれた情景や状況」「歌詞から伝わってくる気持ちやテーマ」「特徴的な言葉遣いや表現の工夫」を示している。また、【教育出版】は、絵画について「背景」「服装」「色彩」「描写」を、【光村図書】は、絵画について「印象」「構成」「対象や素材」「色彩」「音」「想像したこと」「作者の心情や意図」を示した。

鑑賞文の特質から、芸術作品を見るときに観点・根拠などを定め、分析的に見ることと

同時に、全体的な印象や感じにどのように結びつき、どのような情感を導いたのかを意識することも必要である。したがって、分析的・知的な観点と全体的・情緒的な観点とを分けて意識させることが重要になる。

ウ 鑑賞文のための用語

【教育出版】は、絵画に関する用語として「形・線・光と影・構図・画面・写実・色彩・イメージ・対比・主題・焦点」を示している。

【三省堂】は作品例の中で、「構図・彩色」などを、【光村図書】は作品例の中で、「中心人物・色彩」などを示している。国語科では限界があると思われるので、関係教科の教科書に示されている用語や、関係教科の授業などとの連携が必要である。

また、対象とする芸術作品の全体の印象や情感を表す表現方法についても指導が必要である。【光村図書】は作品例で「明るくにぎやかな様子が生き生きと描かれている。」「この絵の魅力は『見る人を優しい気持ちにする』ところにある。」など、芸術作品（この場合「絵画」）全体の印象を表す具体的な表現を示している。これらの全体像を「人物の様子」「色彩」の2つの視点から分析し、最後の段落で、それらを統合して「穏やかな表情」「やわらかな光」に集約し、画家の表現意図である「日常にあふれる喜びや幸せを表現したかったのだろう」とまとめている。全体の印象—部分の分析—全体の意図という構造をもつ作品例である。

## ② 「言語活動例」イ

イ 図表などを用いた説明や記録の文章を書くこと。

### ア 『解説』の記述

- 「説明の文章」……「相手や目的」に応じて、「伝えたい」事実や事柄を「的確に」記述すること。
- 「記録の文章」……「目的や意図」に応じて、事実や事柄といった「情報」を「正確に」記述すること。
- 「図表」……説明や記録の文章を「分かりやすいものにするため」に「図表など」を用いることがある。そこで、「効果的な」

図表の用い方について考えさせることが大切である。

### イ 「言語活動例」の特質—「図表などを用いた説明や記録の文章を書く」—

「説明」と「記録」の特質から導かれる指導の要点として、巳野欣一（1988）は次のように述べている。

- ・説明
  - (1) 説明事項の正確な理解の指導
  - (2) 相手の分析の指導
  - (3) 相手の理解に応ずる構成、説明手順の指導
  - (4) わかりやすい説明手法（例示、比喩、図解、グラフ等）、客観的な叙述法の指導
  - (5) 平明な構文、用語の選択の指導
- ・記録
  - (1) 事実在即し、対象から必要な事柄を取捨選択すること。
  - (2) 客観性を重んじ、主観の混入を避けること。
  - (3) 表現に一定の型または書式のある場合には従うこと。
  - (4) 叙述は正確を旨とし、簡潔、平明、具体的であること。
  - (5) 記録者の感想、意見、反省などを述べる場合は、事実と区別し、簡明に記述すること。

「説明」と「記録」は、似ているようで次のような異なりがある。

- ① 「記録」は見たり聞いたりした事実を伝達することに主眼があるのに対し、「説明」は見えない事実（理由・経過・意図など）も対象とすることが多い。
- ② 「記録」は相手が不特定多数のことが多く、そのために相手のニーズの予想が難しい。したがって、必要と思われる事柄は、丹念に書いておくことが求められる。「説明」は基本的には相手のニーズが予測できる。逆説的に言えば、相手のニーズに合わないような「説明」は意味がない。『解説』が言うところの「伝えたい」事実や事柄のほかに「伝えなければならない（＝相手にとって価値や意義のある）」事実や事柄も説明事項となる。その取捨選択は「的確」でなければならない。

一方で、共通点もある。

- ① 客観性を重んじ、主観をできるだけ排すること。主観を交える場合には、区別して書き表すこと。
- ② 叙述は平明で、分かりやすさが最優先であること。そのための叙述手法に工夫すること。『解説』が指摘する「図表など」は、分かりやすさをより高めるための叙述法の工夫の一つである。しかし、「図表など」を用いれば、分かりやすくなるのかということ、それほど簡単なものではない。「図表など」の分かりやすさを次の観点で検証したい。

- ① どの事実や事柄（情報）を図表に表したら分かりやすくなるのかを吟味すること。つまり必然性のある図表であること。ただし、恣意的な情報選択は客観性に欠けるおそれがあるので、注意が必要である。
- ② どのような図表（例えば、グラフの種類など）が、その事実や事柄（情報）を表すのに適切なのかを吟味すること。
- ③ 文章に書いている事実や事柄（情報）と、図表との関係を吟味すること。ふつうは「本文の内容をそのまま（あるいは選択、強調して）図表にする」「本文の補足を図表がする」「本文には書いていないことを図表に語らせる」などがある。また、本文でその図表についてどの程度の詳しく触れるかどうかも吟味することが必要である。ふつうは、ある程度の説明を必要とする。
- ④ 図表の番号や説明を必ず記し、また、本文に入れ込む場合にはその位置についても吟味すること。

#### ウ 育成すべき作文能力

以上のような「記録の文章」「説明の文章」の特性、「図表など」を用いるときの留意点から、次のような作文能力の育成が期待できる。

- 相手や目的、意図に応じて、必要な事実や事柄（情報）を選択し、正確または的確に、客観性を保ちながら、相手の理解を保障する分かりやすい文章を書く能力。
- 図表などの必然性を意識しながら、相手の理解に資する図表を活用して分かりやすい文章を書く能力。

#### エ 教科書の作文単元

【東京書籍】図表を使って伝えよう  
「私」の説明文

【三省堂】一枚レポートを書こう

【教育出版】情報を選び効果的に伝える  
には 一図表を用いた説明一

【光村図書】調べたことを報告しよう  
レポートにまとめる

「図表」という用語を単元名に示している【東京書籍】と【教育出版】の2単元について検討する。

【東京書籍】は、図表にまとめる場合の条件について「細かな情報がたくさんある場合」「情報を数値で表すことのできる場合」をあげ、また、図表の形式として「一覧表」「グラフ（円グラフ・折れ線グラフ）」を指摘している。さらに、視覚的に何種類かの図表（一覧表、グラフー円・折れ線・棒・レーダーチャートー）の具体例を示し、参考になる。

ただ、例文として示した『「私」の説明文』には、「私の『成分』」として円グラフが示されているが、問題を感じる。「私」の心の状態を「成分」としてグラフ化しているが、その数字（例えば、やる気が40%）の根拠は何か。抽象的で数値化できないものを分かりやすくするためにあえてグラフ化したという意図も理解できるが、やはり図表にする場合は、客観的な数字やデータを示せるものを扱うほうが、図表を本文に盛り込む効果もあるものである。

また、「『私』の説明文」という設定はやや漠然としていて、図表を用いる必然性にも欠けるように思われる。

【教育出版】は、「手つかず食品を捨てる」ことをテーマにしたレポートを作文例として掲出している。学習目標に「図表を用いた説明の仕方の理解」を明記し、作文例においても、円グラフ・棒グラフを効果的に用いている。また、図表を用いるときは、統計的な特徴や傾向、図表から分かることについて説明することも求めていることは重要な点である。

資料2の「食料自給率の国際比較」の図表では、フランス・アメリカ・英国・日本の4か国が図表として示されているが、なぜこの4か国なのか、この4か国を示すことで図表に

何を語らせるのか考えさせるとともに、恣意的な図表・データの提示は読み手の判断を誤らせる恐れもあることを学習させる必要もある。

③ 「言語活動例」ウ

ウ 行事等の案内や報告をする文章を書くこと。

ア『解説』の記述

- 「相手や目的に応じて」……「友人に伝える場合」と「友人以外の第三者に伝える場合」とでは、どのような情報を取り上げるかが変わってくる。
- 「伝えるべき事柄」……行事名・日時・場所などという「一般的なもの」に加え、それぞれの案内や報告に応じた「個別的な要素」が考えられる。
- 「形式」……ポスターやパンフレット、手紙、新聞などという多様なものの中から、目的や効果を考慮して選択することになる。その上で、読み手に分かりやすく伝えるための「記述や構成の工夫」などについて考えさせることが大切である。

イ「言語活動例」の特質－「行事等の案内や報告をする文章を書く」－

○ 「案内」の文章……北条常久（1988）は、案内文に次の２種類があることを指摘している。一つは、「特定の相手に出す案内状」で「実用的な手紙」とも言える。もう一つは「不特定な対象に向けて書かれる観光案内文」のようなものである。「言語活動例」には「行事等」の案内と示しているので、前者の「特定の相手に出す」ものと考えてよいであろう。

前者のほうが、相手の範囲はより狭く限定されるが、後者においても相手は案内にある情報を必要としている点では、限定されていることになる。例えば、観光案内は、その土地を訪れようとする人であり、読書案内は、その本を読もうとする人である。ただ、それらの人が、常に一定ではない点が前者と異なる。

いずれも、相手が必要としている情報を過不足なく、正確に伝えることが必要で、相手はその情報に満足感を示すことが求め

られる。そのために、相手が必要としている情報は何かということ推測することが重要になる。

特に前者（特定の相手に出す案内状）の場合、「相手にどうしても伝えなければならない情報」（行事等であれば、開催日時や開催場所、行事の内容等）と「相手に伝えたいと思われたい情報」（体育大会の案内状であれば、自分が出る種目等）の選定は、案内文の受取人や案内の発信者によって決定していかなければならない。

なお、実用的な手紙という観点で指導することになると、「必要な書式」を整えることも必要となる。箇条書きや「記」書きの方法も指導内容としたい。

題材としては、「行事や会合・催し物の案内」「場所や道順、手順の案内」等が考えられる。これらが組み合わせられて表現されることも多い。

- 「報告」の文章……ある事柄についての事実・調査結果・研究成果・記録・印象等を特定の個人や団体（仲間）に伝える文章のことである。大久保忠利（1953）は、書き手の体験の在り方で「直接報告－見聞記・探検記・実験報告等－」と「間接報告－自分で直接に体験したことではなく、直接体験または間接の報告について、それを聞き、読みなどした結果を他の人に伝える－」に分類している。中学校における「報告文」の指導では、「直接報告」が主流になろう。

樺島忠夫（1980）は、社会で通用する報告文の条件として、

- ① 報告の目的がはっきりしていること。
- ② 提出先、提出者、提出時日を明らかにすること。
- ③ 内容を客観的に伝え、事実と照合することができる検証可能な姿をもっていること。
- ④ 報告者の判断・意見・提案を含むときは、判断・見通しの信頼性、情報源・データを明らかにすること。
- ⑤ 提出の時期を失しないようにすること。

を示している。

これらから考えられる指導の要点としては、

- ① 書き手が、「相手」と「目的」とを把握し、特に、特定の相手が求める内容であること。
- ② 報告内容が、相手によく理解されるような内容上の工夫があること。
- ③ 報告内容が、相手によく理解されるような表現上の工夫があること。

などが考えられる。

## ウ 教科書の「作文単元」

【東京書籍】案内や報告の文章を書こう

【学校図書】私のブックデザイン ブックカバー作品展

【三省堂】学校案内リーフレットをつくろう

【教育出版】相手や目的に応じてわかりやすく書くには①—行事などの案内書く—  
相手や目的に応じてわかりやすく書くには②—行事などの報告を書く—

【光村図書】項目を整理して伝えよう 案内文を作る

案内の文章については【教育出版】と【光村図書】について検討する。

【教育出版】では、合唱発表会という行事の案内を書く設定、【光村図書】では、体育祭の案内を書く設定となっている。

【教育出版】は、町内会に掲示された合唱発表会の案内について、「誰が、誰に、何について案内するのか」「いつ、どこで、何が行われるか」の正確性と、要点の箇条書き、場所を示す地図の必要性を述べている。

そのあとに、この案内を小学生に向けて出す場合、何に注意すればよいかという課題はあるが、その手順・方法・作文技術については言及がない。

【光村図書】は、「項目を整理して伝えよう」という単元名が示すとおり、案内する事柄・目的・相手に応じて項目を立て、項目ごとに書くべき内容を整理することに主眼をおいている。これは、『解説』の「相手に応じて情報が変わる」こと、「伝えるべき事柄が一般的なものと個別的なものに分けられること」を意識したものである。

また、相手を「地域の人」に設定した場合と「家族」に設定した場合とに分けて、相手が異なる場合、案内文の項目が異なる例をメモの形で示している。「地域の人」に設定した場合、「体育祭の見どころ」を項目に加え、「書体を変え、わく囲みにして目立たせる」という具体的な表現技術を示している。これに対し、「家族」の場合、「自分の出る種目」を項目に加えるとともに、「校庭の見取り図をのせ、スタート地点を示す」という読み手へ配慮も示している。作文例においても、「地域の人」あてのものと「家族」あてのものが示されているのは学習に役立つ。

なお、案内の形式については、【三省堂】が学校案内の「リーフレット」を作る例を示している。

「報告」の文章については、【東京書籍】と【教育出版】について検討する。【東京書籍】は、「校内合唱コンクール結果メモ」を学年便りに掲載するという設定で結果報告の記事を書かせている。特に強調されているのは、読者は誰かということ意識して、必要な情報を絞り込むということである。同単元の前半部分でも「案内の文章」を書かせる際に、案内状からポスターに書き替えさせる学習活動を提示しており、

○ 「案内や報告の文章」の伝える相手や目的に応じて、手紙、ポスター、新聞などの表現形式を選択すること。

○ 同様に、必要な情報を絞り込むこと。  
が、同単元の趣旨である。後者は、前述した「報告文」の指導の要点の①と合致する。前者の「表現形式の選択・工夫」については、指導の要点③と関係はするが、学年便りに載せるという設定は、記事にする必要があるため、別の要素（見出しの工夫、様子を伝える文体の工夫等）も指導の必要があるため、基本的には、箇条書き等を使う基本の報告の型を指導すべきであろう。

なお、「案内や報告の文章」の場合、社会的には、縦書きよりも横書きの方が多くなっている。横書きの場合の書式についても指導の必要がある。

【注】

- \*1 この項目数は、中学校学習指導要領（国語）に示されたもので、細分すれば、例えば「A 話すこと・聞くこと」の第1学年の「言語活動例」は、「報告」「紹介」「質問」「助言」「対話」「討論」が示されている。
- \*2 貝田桃子（2000）『作文教材の開発に関する研究』（溪水社）は、平成8年度版小学校国語教科書、平成4年度版中学校国語教科書（小学校、中学校ともに、教育出版・東京書籍・光村図書の3社）の教科書作文教材の分析を行っている。貝田は「作文教材」と呼んでいるが、本稿では、「作文単元」と呼ぶ。「作文教材」という名称は、例えば、写真1枚でも、それを題材に作文指導を行えば、「作文教材」と呼ぶことができる。筆者の場合は、教科書にある「あるまとまりをもった作文指導のための教材」という意味で、「作文単元」と称することにした。
- \*3 速水博司（1976）「説明文の書き方」（『現代作文講座4 作文の過程』明治書院）には、説明文が答えるべき10の疑問の種類（159ページ）が、井上一郎（2005）『誰もがつけたい説明力』（明治図書）には、同じく15の疑問の種類（93ページ）が示されている。
- \*4 このうち、「編集」は文章様式とは言えないが、それまでの「書くこと」の学習の総合的な活動と考えられる。

- ・北条常久（1988）「案内文」の項、国語教育研究所『国語教育研究大辞典』明治図書
- ・巳野欣一（1988）「説明文（作文教材）」の項、国語教育研究所『国語教育研究大辞典』明治図書

（2013年5月20日受付）

（2013年7月10日受理）

【文献】

- ・井上尚美（1998）『思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語論理－』明治図書
- ・大久保忠利（1953）「報告」の項、国語学会『国語学辞典』東京堂出版
- ・樺島忠夫（1980）「報告」の項、国語学会『国語学大辞典』東京堂出版
- ・輿水実（1974）『国語科基本用語辞典』明治図書
- ・櫻本明美（1995）『説明的表現の授業－考えて書く力を育てる－』明治図書
- ・日本国語教育学会（2001）『国語教育辞典』朝倉書店
- ・飛田多喜雄（1984）『国語科教育方法論大系3 表現教育の理論』明治図書
- ・平井昌夫（1955）「鑑賞」の項、国語学会『国語学辞典』東京堂出版

