

起承転結構成を用いた文章表現能力を育成する方法の研究

－ 「転」の効果に着目して －

教科教育高度化分野(17220906) 芹 沢 龍 汰

本研究では、起承転結構成を利用して生徒の書く力の育成を目指す。本実践では「読むこと」の指導事項の中に書く活動を取り入れる。この書く活動は「読むこと」の目標を達成すると同時に生徒の書く力の育成にもつながると考え設定した。本稿では、実践から見えてきた成果と課題を示し、今後の国語科における「書くこと」の指導に生かせる指導計画を提案する。

[キーワード] 起承転結, 論理的文章, 文章構成, 書くこと, 漢文

1 問題の所在と方法

本研究の主題は生徒に論理的文章を書く力を育成することである。プレゼンテーションIにおいて、漢文教材の唐詩の絶句の起承転結構成を利用した授業実践を行った。この実践では書く力の育成を目指したが、起承転結構成の理解をさせることにとどまり、実際に文章を書かせることは出来なかった。そこで、本実践では昨年度の実践を引き継いだ上で、漢文教材を利用し実際に文章を書かせる。

中央教育審議会(2016)は、国語科における古典学習の課題について「日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらない」と指摘している。また、大石(2007)は古典作品の教材化について、「優れた表現に接して自分の表現に役立てるなどの『書く能力』の育成の際にも、積極的に教材化に取り組みされるべきだ」と述べている。漢文を教材として「書くこと」の指導を行うことは、国語科が抱える課題の解決につながると考える。

また、島田(2018)は「これまでの国語の授業が特定の領域—『読むこと』の指導に偏る傾向があったこと」を指摘し、新学習指導要領においては、「『書くこと』は古典探求以外のすべての科目に設定され、特に重視されているとすることができる」と述べている。そこで本実践では「読むこと」の学習に傾倒しているという現状を踏まえ、「書くこと」の学習につながるような「読むこと」の授業実践を行う。具体的には読みを深めることと、生徒の書く力を育成することの両立を図る書く活動

を授業に取り入れる。その際に起承転結構成の持つ論理性を利用する。

2 先行研究の検討

(1) 起承転結について

① 起承転結批判

本実践では起承転結構成を利用して生徒の論理的文章を書く力の育成を目指す。なぜならば、起承転結構成を論理的文章構成の「型」と捉えているからである。しかし、起承転結構成の論理性に対して批判的な論者が存在する。高松(2004)は「筆者の目的は、巷間に喧伝される『起承転結』なるものが、こと説得を目的とする文章を作成するにあたっては極めて不適切で、ほとんど使いものにならないことを論証することである」と批判している。また、「『文章は起承転結だ』など思い込むと、『転』の部分でガラリと転じようとして、文章全体のテーマとは一見何の関わりもないような話題を唐突に持ち出して」しまうと述べており、「転」の効果に焦点を当て、批判している。

② 起承転結批判に対する反論

そこで本項では、高松の批判に対し反論することで起承転結構成の論理性を明らかにしていく。

起承転結構成の論理性を支持する論者の「転」の捉え方は高松とは異なる。酒井(1997)は「転」について、「角度を変えて、別の方向からの見方をする」と説明している。また、「本論や意見提示中に、反対意見を示して説得力をつけよと書かれていることは、実は転なのです」と述べ、学術論文における三段階構成(序論・本論・結論)との類似性を指摘する。同様の指摘は久保(1999)や渡辺

(2017)にもみられる。

つまり「転」には反対意見を示すことで、意見文の説得力が増すという効果があり、十分「説得を目的とする文章」の要素となり得るのである。

また、石黒(2006)は高松が英語のパラグラフ・ライティングのみが論理的な文章であると捉えていることを批判している。石黒は文章構成の論理性について、西洋と東洋でそれぞれ異なる論理が存在すると指摘している。そして起承転結の論理性批判は、西洋の論理から見たときに非論理的であるとすることで、相対的な評価に過ぎないと述べている。

③起承転結構成の論理性

上記とは異なる視点から起承転結構成の論理性について明らかにする。酒井(1997)は起承転結構成がヘーゲルの弁証法と同じ論理構成を持つと指摘する。

承・転・結はヘーゲルの弁証法の正反合ともいえます。反を抜きにした論証は論証になりません。合は反を踏まえて、正の主題を総合して肯定することです

ここで弁証法的推論について、速水(2002)の説明を引用する。

推論の手順としては、ある命題を肯定的に主張する(措定・正・テーゼ)→それに対して否定的・対立的な主張を設定する(反措定・反・アンチテーゼ)→措定・反措定の両者の対立・矛盾を媒介にして克服し、新たな主張をする、あるいは、措定・反措定を総合統一する、といってもよい(合・ジンテーゼ)

以上のことから本研究では、起承転結構成を論理的な構成であると捉え、生徒の書く力の育成のために利用する。

④認識・思考の「型」としての起承転結構成

井上(1998)は、「文の型は、認識・思考の型と対応している。文型を教えることは、認識の仕方を教えることに連なる」と述べている。

同様に石黒(2006)も「型」について、「文章を理解するための型いわば文章型というものも頭の中にあり、文章の全体構造はその文章型の知識を活用してトップダウン的に理解されていると考えられます」、「日本人の頭の中にある文章型とは起承転結の型である」と述べている。

つまり、起承転結とは書くための文章の「型」として同時に、日本人が文章を読んで理解する

ための認識・思考の「型」なのである。そして井上が指摘するように起承転結構成の文章型を教えることは、文章を読み理解するための認識の仕方を教えることでもある。

このように起承転結構成とは、文章を書くことと読むことに密接に関わる構成であると言える。

⑤「書くこと」の指導と「型」について

渋谷(2008)は「書くこと・作文で言うならば、一斉指導で教えることのできる局面は、書き方の『型』(はじめ・なか・むすび)を具体的に教えることである。」と述べている。

田中(2014)は手紙や論説文などについては「型の学習から入った方がよいもの」と指摘している。

清道(2013)は高校生に対し「型」を用いた文章作成の実践を行った。その結果、生徒の意見文が量的にも、質的にも充実したと報告している。

このように複数の論者が「型」を用いた「書くこと」の指導の有効性について指摘している。

(2)「書くこと」の先行実践

①実践方法

酒井(1997)は起承転結構成の会得方法について、400字原稿用紙に3, 9, 5, 3行の仕切りの線を引き、「最初の三行が起、次の九行が承、これにつづく五行が転、最後の三行が結という振り分け方で書く」方法を提案している。

この提案を参考に実践したのが田口(2000)である。田口は新聞のコラムを素材にして、起承転結・400字基本形の方法を利用して意見文の取り立て指導を行った。この授業の狙いとして、「①『導入・展開・反論・結び』の四段落の意見文の型に慣れる。②『確かに～。しかし…。』の語句を用いて、予想される反対意見への反論を行う。」の2点をあげている。

貝田(1996)は「反論の先どり」という手法を取り入れた意見文の指導を行った。この実践は、最終的に、与えられたテーマに対して賛成か、反対かのどちらかの立場を表明して文章を書くというものである。生徒の書かせる文章の構成は「①意見・主張を述べる。②意見・主張が正しいことを、証明する。③予想される反論意見に対して考えを述べる。(反論の先どり)④意見。主張をまとめて述べる」というものである。③の文章を作成する際に「確かに～」「しかし～」というフレーズを生徒に与え自分の意見に説得力を持たせるために反論を予想し、それに対して反論するように指導し

ている。

貝田は「反論の先どり」指導について「物事を多面的に認識する姿勢を身につけさせる」意義があると述べている。これは先ほど酒井(1997)が指摘した「角度を変えて、別の方向からの見方をする」という「転」の捉え方に通じる。貝田実践の文章構成は本研究で述べる起承転結構成と対応すると考える。

先行実践の分析からどちらの実践も指導をする上で「転」を重視していることが明らかとなった。

②評価方法

大滝(2014)は作文の採点・評価に関して、「事前に目標・評価規準を明確にしておかなければならない」と述べ、「該当単元で指導したことについて評価する」という考え方を示している。

また先ほどあげた田口実践ではABCの三段階評価を行っていた。A評価の基準は反論部が成立しているかどうかである。

3 実践案

以上の先行研究の検討を踏まえ、実践案の検討を行う。本実践では「1 問題の所在と方法」でも述べたように、漢文を教材とした「読むこと」の授業に書く活動を取り入れて行う。先行実践の分析から、起承転結構成を利用した文章作成の指導において、「転」を重視し指導を行っていることが明らかとなった。そこで本実践では生徒に「転」の文章を書かせる活動を取り入れる。この活動によって生徒に教材の読みを深めさせるとともに起承転結構成の型に慣れさせ、生徒の論理的な文章を書く力の育成を狙う。評価方法については田口(2000)を参考に評価基準を作成する。

4 本実践

(1) 単元計画

表1 指導計画

- 対象：山形県内Y高等学校第1学年2クラス
- 単元名：「史伝」 国語総合 数研出版
～「管鮑之交」を「転」の視点で読もう～
- 単元目標：教科書以外の作品も読み、登場人物の人物像を多角的にとらえることができる。
- 単元の指導計画(5時間)
 - ・学習の流れ
 - 1. 春秋時代の歴史的背景を確認。『十八史略』の

概要の説明。「管鮑之交」の音読。書き下し文の作成。「管鮑之交」の故事成語の意味の確認。

2. 「管鮑之交」の現代語訳作成。
3. 「管鮑之交」の内容理解。
4. 教科書以外の「管鮑之交」の読解。「管鮑之交」の内容を踏まえた上での本来的な意味の確認。
5. 起承転結構成の「型」に沿って、「転」を書く。
 - ・指導上の留意点
 - 1. 複数の生徒を指名し、黒板に書き下し文を一文ずつ書かせる。
 - 2. 辞書を使い指定した語句を調べさせる。本文の一部分を生徒に現代語訳させる。
 - 3. 学習プリントを使用し、「管仲の行動、それに対する鮑叔の評価、その理由」の三つの観点から本文から読み取らせる。「自分だったら管仲の行動を許せるか」と生徒に問いかける。
 - 4. 『十八史略』『史記』から二人の関係性が分かる内容を生徒に提示する。漫画を使用し内容の流れをつかませつつ読解させる。
 - 5. 『管鮑之交』について起承転結構成で文章化したものを提示する。生徒に「転」の部分のみを記述させる。

(2) 「管鮑之交」について

「管鮑之交」とは、管仲と鮑叔という二人の人物の友情に関する故事である。現在は「たいへん仲のいい友人とのつきあい。深い友情で結ばれた関係」という意味の故事成語として使用される。元々は『史記』に由来する話であるが、教科書では簡略化された『十八史略』の記述の一部が本文として採用されている。教科書掲載部分の日本語訳を以下に記載する。

管仲は字は夷吾という。以前に鮑叔と商売をしたことがあった。利益を分配するのに多く自分に与えた。鮑叔は(管仲を)貪欲であるとは思わなかった。管仲が貧しいのを知っていたからである。以前にあることを計画して(失敗して)行き詰ったことがあった。鮑叔は(管仲を)愚かであるとは思わなかった。時節には運不運があるということを知っていたからである。以前に何度も戦いそのたびに逃走した。鮑叔は(管仲を)臆病であると思わなかった。管仲に年老いた母親がいるのを知っていたからである。管仲が言うことには、「私を生んでくれた者は父母であり、私を本当に理解してくれたのは鮑子である。」と。

(3) 言語活動の指導方法

第4時において、登場人物である鮑叔の人物像を多角的に捉えるために、教科書以外の、『史記』と『十八史略』を読む活動を取り入れた。この活動は、管仲が政治的な才能にあふれる人物であったことと、鮑叔がその管仲の政治的な才能を理解していたことを、生徒に理解させるために行った。本実践では教科書以外の資料を読み取る活動によって、生徒の鮑叔に対する人物像の視点の転換を図った。第4時に読み取った資料の内容が生徒にとっての「転」に当たる。

第5時では、第4時の授業で読み取った「転」の内容を文章として書かせる活動を行った。表2が実際に使用した授業プリントである。文章を書かせる前に、起承転結構成の説明を行った。そして、「転」を記入する際は、生徒に第4時の内容を参考にすることと、「確かに〜」「しかし〜」のフレーズを使用することを指示した。

表2 使用した授業プリントの内容

起	「管鮑之交」とは春秋時代に生きた管仲と鮑叔の関係性を指す故事成語であり「親密な交際のたとえ」として広く用いられている。
承	基の故事は、二人で商売をした際に管仲は自分の取り分を多くとったり、ある事を計画して行き詰まり鮑叔に迷惑をかけた。戦場で再三逃げ回ったりしていた。しかし、そんな管仲の行動に対し鮑叔は寛容な態度で全てを許した。そして管仲も鮑叔に対し「私のことを本当に理解してくれているのは鮑叔である。」と感謝している。この二人の関係性から「管鮑之交」という故事成語は生まれた。
転	※この部分を穴埋めにし、生徒に記入させた。
結	このように「管鮑之交」の本来の意味は「立場の違いを超えお互いの人柄、力量を真に理解した上で親しくすること」をいうのだ。

(4) 評価

①評価の観点

本実践で評価する観点は2点である。

a. 「確かに〜」「しかし〜」のフレーズの使用の有無。この表現以外の、類似の表現を使っている

場合も使用していると判断した。

b. 内容の正しさ。「鮑叔が管仲を許したのはただのお人好しだったからではなく、管仲の才能を見抜いていたからである」という主旨の内容が書けている場合を内容的に正しいと判断した。これは教科書以外の文章から鮑叔の人物像を捉えることを文章の比較読みの狙いとしているからである。

以上の内容を踏まえて評価をA, B, Cの3段階で行った。具体的な評価基準を表にまとめる。

表3 評価基準

	a. 「確かに〜」「しかし〜」のフレーズの使用の有無。	b. 内容の正しさ。
A	○	○
B	○	×
	×	○
C	×	×

②結果

生徒の書いた文章の、評価の人数と割合の結果を以下の表に示す。なお割合は小数点第一位を四捨五入して示した。

表4 3段階評価の人数と割合

評価	人数	割合
A	66	81%
B	12	15%
C	3	4%

③生徒の文章の例

上記の評価基準によって評価した生徒の文章例をそれぞれ示す。

A 評価

確かに鮑叔は一見すると、とても寛大でやさしい人物に見えるだろう。しかし、その裏には、管仲の才能を理解していたからこそ寛容な態度で管仲の失敗を許すことができていたという理由があるのである。

B 評価

確かに、管仲と鮑叔はお互いに理解しあっていたと思う。しかし、2人は立場がそれぞれ変わってしまった。それでも、互いの立場を理解し認め合うことができるほど信頼していたことが分かる。

C 評価

確かに、管仲は若いころいつも鮑叔と親しく付き合っていた。

(5) 評価に関する考察

①B 評価の分析

a. 「確かに～」の使用に課題がある生徒

B 評価の生徒の内 5 人が「確かに～」を使って文章を書くことが出来ていなかった。この 5 名に共通しているのは「承」の内容を踏まえた上で文章を書くことが出来なかったということである。生徒に提示したプリントの「承」には教科書から読み取れる内容を記述した。その内容を踏まえたうえで「転」の「確かに～」を書いて欲しいという授業者の狙いがあったが、この 5 人に関しては達成されなかった。その原因を分析していく。

第一に、配布した授業プリントに問題があったと思われる。今回の授業では表 3 のプリントとは別に下書き用の原稿用紙を生徒の配布し、そこに「転」の文章を書くように指示をした。そのため、生徒の中には文章の前後の文脈を捉えずに、「転」を独立したものとして書いてしまったのだと推測する。そのため「承」の内容を踏まえずに書いてしまったのだと思われる。

第二に、授業中に複数の資料を提示したため、生徒が混乱してしまったことが原因として考えられる。第 4 時に、『十八史略』や『史記』といった複数の資料を提示し読解した。そのためどの要素を「転」の「確かに～」以降の内容としてまとめるか混乱してしまったのだと考えられる。

b. 「しかし～」の使用に課題がある生徒

「しかし～」以降の内容が異なる生徒がいた。その間違い方には大きく分けて二つのパターンに分けられる。

一つ目は内容そのものが読み取れていないパターンである。これは読解の段階で生徒につまずきがあるため書くことが出来ていないと思われる。このことから、書くためには前提として内容を読みとることが必要であることが分かった。

二つ目は逆説「しかし～」を正しく使用できていないパターンである。「確かに～」を受けての逆説になっておらず「転」の内容として正しい文章が書けていなかった。このことから、文章表現の技術として接続詞の指導の必要性が示唆される。

②C 評価の分析

C 評価の生徒も「しかし～」以降の文章を書くことが出来ていなかった。「確かに～」以降の文章に関しては C 評価の 3 人の生徒の内、書くことが出来た生徒が 2 人、途中までしか書くことが出来

なかった生徒が 1 人だった。以下にその生徒の文章と振り返りの記述を記載する。

○授業中に書いた文章

確かに鮑叔は管仲が行っていることを

○授業後の振り返り

鮑叔の人柄を理解するのは難しいと思った。鮑叔と管仲はお互いのことを理解しているんだなと思った。

○単元後の振り返り

受けやすかったけどあまり「管鮑之交」の内容が理解できていなかった。最後の文章を書くやつも何を書けばいいかわからなかった。

この生徒は「確かに～」の文章を書こうとする意志は見受けられるものの、文章として完成させることができていなかった。単元後の振り返りからも分かるように生徒自身も内容の読み取りに課題を抱えていた。また授業後の振り返りの内容を見ると生徒の鮑叔と管仲の人間関係の理解は、教科書の内容理解の範疇を超えていない。鮑叔の人柄の理解をすることに難しさを感じていることから、恐らく教科書以外の資料を用いた鮑叔の人物像の読解をすることが出来ていないと思われる。教科書以外の内容理解に課題が生じているために文章を書くことが出来ていなかった事例だと捉える。

③A 評価の分析—振り返りの分析を通じて

A 評価の生徒の振り返りと書いた文章を照らし合わせると、必ずしも自己評価と他者評価が一致しないことが明らかとなった。そこでその評価のずれから見えてきた考察を以下にまとめる。

a. 「確かに～」が難しい

本実践で与えた「確かに～」のフレーズに関する感想が二件確認できた。以下に生徒の振り返りを記載する。

○授業後の振り返り

文を確かにのあとにつなげてかくのが難しかった。

○授業後の振り返り

「しかし」のあとにはできたけれど、「たしかに」のあとがちがう気がした。

こちらは先ほどの B 評価で分析した視点と同じであるがこの振り返りを残した二人の書いた文章を添削した結果は A 評価だった。このことから文章を書くことが出来た生徒にとっても「確かに～」

の使い方は難しいことが分かる。

b. 書く技術に困難を感じている生徒

複数の生徒が振り返りに、「書くことが出来なかった」や「書くことが難しかった」といった感想を残していた。しかしそのような感想を残す生徒の中には実際はA評価の生徒もいた。このような生徒の分析を通じて、自己評価と他者評価のずれが生じる要因を考察する。

○授業後の振り返り

転を書くのが難しかった。

○授業中に書いた文章

確かに鮑叔は、管仲を推薦して政治を行わせたり、よくないことをしても許してあげていたりしていい人だ。しかし、鮑叔は管仲の政治的な才能を理解していたからだ。

この生徒が感じている難しさは、書くべき内容が分からないことではなく、書くべき内容をどう表現していいか分からないことだと考えられる。文章の内容は「確かに」「しかし」を使用してまとめることが出来ているのでA評価にした。しかし、厳密に採点すれば「しかし、鮑叔は管仲の政治的な才能を理解していたからだ。」の文末表現が「しかし」と対応しておらず表現的に不適切である。そのことを生徒自身も感じていた上での感想だと思われる。今回はあくまで「読むこと」の実践で書いた文章だったためA評価と判断した。しかし「書くこと」の実践でこの文章を評価するならば、表現に対する指導が必要だろう。生徒の文章表現能力向上のためには、「書くこと」の授業内で正しい文章表現を育成するための指導が必要であることが明らかとなった。

5 本研究の成果と課題

「4 (5) 評価に関する考察」において生徒の書いた文章の評価に関する考察を行った。それを踏まえた上で本章では、本研究の成果と課題についての考察をまとめる。

(1) 本研究の成果

①書く活動によって読みが深まった

生徒の振り返りを以下に記載する。

○授業後の振り返り

今までやった内容を自分で文章にすることによって、より深く理解できた。鮑叔の性格もよく分かった。

○授業後の振り返り

「転」の部分をかいたことでさらに内容を読み取ることができた。

これらの振り返りから「転」を書くことで内容の読みが深まったと感じている生徒がいることが明らかとなった。このことから本研究の書く活動は生徒の読みを深める上で有効に働いたことが分かる。またこのような成果が得られた要因は、起承転結構成を利用して文章を書かされたからであると同時に、日本人が文章を読んで理解するための認識・思考の「型」でもあった。つまり、書くことと読むことに関連する「型」である起承転結構成が有効に働いたことが今回の成果につながったと考える。

②「転」の視点の獲得

第4時後の生徒の振り返りを以下に記載する。

○授業後の振り返り

初見と終わりの方でかなり鮑叔のイメージが変わった。

○授業後の振り返り

今まで管仲をゆるしていたのは、友情のおかげではなく管仲に政治を行う才能があったからだと分かった。管仲を政治を行う物のように見ている風を感じて管仲はけっこうひどい人だと思った。

○授業後の振り返り

鮑叔は無条件に優しい人なんだとずっと勘違いしてました。ちゃんと管仲のことを理解して許しているんだと知って仲が良いだけではなく、深い関係なんだなと思いました。

第4時の授業後に、複数の生徒が、鮑叔の人物像の捉え方に変化が生じたと感じている。この要因は資料の読み取りによって生徒が「転」の視点を獲得したからだと考えられる。内容理解は文章を書く上での前提条件であるため、「転」の視点の獲得は「書くこと」の指導につながる成果であると言えるだろう。

③内容の読み取りのための補助教材の効果

○授業後の振り返り

マンガがあることに驚いたが読みやすい。

第4時の学習の際に内容理解の補助資料として漫画を利用した。漫画の利用に対する肯定的な感想が複数あった。今回の実践では読むために書く活動を位置づけた。教材の内容理解が書くための

前提条件であった。漫画によって生徒の内容理解を補助することが生徒の文章の質の向上につながったと考えられる。

④起承転構成の論理性を示すことが出来た

本実践では生徒に起承転構成は論理的な文章にも応用可能であることを示した。

生徒に起承転構成のイメージについてのアンケートを取った。この項目に記入した 90 人の内「物語の構成」「4 コマ漫画の構成」と捉えている生徒が合計で 51 名存在した。半数以上の生徒が起承転構成について物語的なものに利用するイメージを持っていた。このような現状の中で本実践を通じて起承転構成が論理的な文章を書く際にも利用できることを生徒に示したことは一つの成果であると考えられる。

(2) 本研究で得られた課題

①具体的な読み手を設定することの必要性

生徒の書いた文章の分析から、「確かに～」の使用方法に課題があることが明らかとなった。この課題から、文章を書かせる指導の際には学習者に具体的な読み手を設定する必要があると考えられる。本実践における起承転構成の「転」の効果とは書き手が、読み手の反論を想像しそれに再反論をすることによって説得力を増すことである。つまり起承転構成を利用する際には「転」を効果的に機能させるために読み手を想像することが重要である。今回の場合は例えば「教科書掲載部分の『管鮑之交』のみを読んだ読み手」を想定する。この想定をすることで「確かに～」で受け止めるべき反論を想定しやすくなる。つまり具体的な読み手を想定することは論理的な文章を書く上で重要な能力である。「書くこと」の指導の際にはこの点に留意して指導する必要がある。

②接続詞に関する指導の必要性

「確かに～」 「しかし～」といった接続詞そのものの指導がそもそも難しいという課題があることが明らかとなった。石黒(2009)は接続詞の難しさについて、「筆者の立場を離れ、読者の立場に立って接続詞を選ぶことの難しさ」「接続詞の論理が筆者の主体的な選択によって決まる難しさ」「接続詞を入れる場所や使う頻度の難しさ」という 3 点をあげている。これらの難しさを解消するような指導方法の検討が今後の課題である。

③内容理解に関する課題

文章を書くことが出来ない生徒は前提として、

内容理解が出来ていないという課題が見つかった。このことから文章を書くためには内容理解が伴わなければならないということが明らかとなった。これは漢文に限らず現代文の実践でも同じことが言えるだろう。「書くこと」と「読むこと」は密接に関わり合っている。生徒の書く力の育成には読解力の向上が必要不可欠である。この課題を解決するための一つの可能性が起承転構成である。起承転構成とは文章を理解するための「型」であると同時に、論理的な文章構成の「型」でもある。このことから起承転構成を軸とした「読むこと」と「書くこと」の授業実践が可能だろう。つまり読むために書く、書くために読むという活動を繰り返すことで生徒の読む力と書く力の育成を図る。現段階ではまだ構想段階であるので今後はさらなる実践を踏まえ検討する必要がある。

④推敲に関する課題

本実践において、原稿用紙を配布し「転」の内容を書かせるという指導は、生徒が前後の文脈を意識せずに「転」を独立したものとして書いてしまうという課題を発生させた。しかし、一部の生徒は原稿用紙を利用し、文章を推敲していた。生徒の原稿用紙に残された推敲の過程から、徐々に文章が洗練されていく様子を見て取ることが出来た。このことから文章の内容の質の向上には、生徒にどのように推敲させるかも重要であるということが分かった。生徒が推敲を行うための指導の工夫が今後の課題として挙げられた。

⑤起承転構成の定着について

本実践では「転」の文章を書くことによって生徒の内容理解を深めるという成果をあげることは出来た。生徒が起承転構成に慣れるという経験をさせることは出来たと考える。しかし起承転構成の定着をさせることは出来なかった。なぜならば、生徒の起承転構成の定着の是非を調べるためには「転」のみではなく、起承転構成を利用して実際に文章を書かせその内容を添削する必要があるからだ。本実践ではそこまでの活動を取り入れることは出来ず課題として残った。

6 今後の展望

教職実践プレゼンテーション I・II において、漢文教材、および起承転構成の利用を軸にした実践を行ってきた。そこで、これまでの到達点を示し、そこから見えてきた成果と課題を踏まえ、

今後の展望を以下の表にまとめる。

表5 漢文を軸とした「書くこと」の指導計画案

①	漢文教材「絶句」を利用した起承転結の理解
②	漢文教材「管鮑之交」を用いた「転」の文章作成
③	漢文教材「雑説」の起承転結構成を生かした文章作成
④	起承転結構成を生かした意見文作成

プレゼンテーションⅠ・Ⅱで実践したのは表5の①②である。この実践の反省を踏まえた上で今後の展望として提案するのが③④である。課題でもあげたが本実践②では、生徒に「転」の部分を書く経験をさせることしかできず、起承転結構成の定着までは至らなかった。そこで③では実際に漢文教材「雑説」を用いて生徒に起承転結構成を生かして文章を書かせる。これは加藤(1998)、(2008)の実践を参考にした。

①②③の授業実践を通じて生徒に起承転結構成を定着させる。そして④において、定着した起承転結構成を生かし実際に意見文を書かせたい。この④が本研究の最終的な到達目標である。

「書くこと」の指導は長期的な視野で実践していく必要がある。本研究で得られた知見を基に今後の「書くこと」の実践に生かしていきたい。

引用文献

- 中央教育審議会(2016)「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及び必要な方策等について(答申)」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (最終閲覧日2019年1月30日)
- 速水博司(2002)『大学生のための文章表現入門:正しく構成し、明快に伝える手順と技術』, 蒼丘書林.
- 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』, 明治図書出版.
- 石黒圭(2006)『よくわかる文章表現の技術Ⅳ—発想編—』, 明治書院.
- 石黒圭(2009)『よくわかる文章表現の技術Ⅰ—表現・表記編—[新版]』, 明治書院.
- 貝田桃子(1996)『反論の先どり』の意見文指導』, 『月刊国語教育』, 第16巻, pp. 90-93.

- 久保博正(1999)『「文章の達人」になる超マニュアル』, すばる舎.
- 大石健一(2007)「高等学校国語教育における古典」, 『日本語学』, 第26巻第2号, pp. 48-54.
- 大内善一(1997)『反論の先取り』の作文技術』, 『言語技術教育』, 第6巻, pp. 20-24.
- 酒井憲一(1997)『文章の書き方会得の12ポイント』, 丸善.
- 清道亜都子(2013)『書くことにおける理論知と実践知の統合』, 溪水社.
- 渋谷孝(2008)『言語技術』が、共有の<常識>になる日は来るのか』, 日本言語技術教育学会編, 『論理的な「言語力」を育てる国語科の授業—「新学習指導要領(案)」の検討—』, 明治図書出版, pp. 24-29.
- 島田康行(2018)「新しい高等学校『国語』が目指すところ—『接続』を観点として—」『日本語学』, 第37巻第12号, pp. 70-79.
- 田口理一(2000)「起承転結・四百字基本形を利用した意見文の取り立て指導」, 『国語の研究』, 第26号, pp. 19-28.
- 田中洋一・大滝一登(2014)『書くこと』の授業づくり』, 『日本語学』, 第33巻第5号, pp. 102-120.
- 高松正毅(2004)『起承転結』小考』, 『高崎経済学論集』, 第46巻第4号, pp. 115-122.
- 渡辺哲司(2017)「なぜ大学で「パラグラフ」を教えなければならないか」, 渡辺哲司・島田康行, 『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』, ひつじ書房, pp. 163-179.

参考文献

- 加藤和江(1998)『雑説』に学ぶ意見文の書き方』, 『漢文教室』, 第184巻, pp. 14-23.
- 加藤和江(2008)「漢文の表現上の特色を現代の作文に生かす関連指導」, 『月刊国語教育研究』, 第43巻, pp. 52-57.

A Study on Methods to Train the Development of Expression Ability by Using Ki - sho - ten - ketsu : Focus on the Effects of "ten"
Ryota SERIZAWA