

小学校「書くこと」の学習を支える文法の知識・技能

松崎 史周

1. はじめに

平成 29 年 3 月に告示された学習指導要領では、小・中学校国語科の内容が「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の 3 領域 1 事項から〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕の 2 部構成へと変更された。〔国語の特質に関する事項〕は〔知識及び技能〕に位置付けられ、「言葉の特徴やきまりに関する事項」から「言葉の特徴や使い方に関する事項」へと名称が変更となり、従来からの表記・語句・文法などに加えて、平成 20 年学習指導要領では別項目とされていた仮名や漢字も含まれることとなった。

こうした改編を踏まえて、教科書教材も改訂が行われ、現場の学習指導も少なからず変化していくものと予想されるが、ここで注意したいことは「言葉の特徴や使い方に関する事項」の位置づけである。平成 20 年学習指導要領では「言葉の特徴やきまりに関する事項」の指導は 3 領域の指導を通して行くとされ、各領域と関連づけて捉えられてきたが、平成 29 年学習指導要領でもその立場は踏襲され、〔思考力、判断力、表現力等〕に示された 3 領域の指導を通して行うこととしつつも、「言葉の特徴や使い方に関する事項」をそれら 3 領域で活用されうる「知識・技能」として位置づけている。

「言葉の特徴や使い方に関する事項」に挙げられた項目は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」における言語活動で活用される知識・技能であり、それら 3 領域の学習指導の計画・実践に際しては、各学年に示された項目との関連性を確認し、必要に応じて学習指導に反映させるなどして、他領域との関連を図りながら知識・技能の活用・定着を図らなくてはならない。言葉の学びを知識の暗記と問題の演習に陥らせず、他の言語活動を支える知識・技能として育成していくものとするためには、3 領

域の学習指導との関連づけを改めて確認することが重要であろう。

そこで、本稿では、平成 29 年学習指導要領〔知識及び技能〕に挙げられた事項のうち文の構成に関する事項を取り上げ、平成 28 年版小学校教科書「書くこと」教材と対照しながら、それらの事項がどのような形で「書くこと」に活用されているのか分析し、小学校「書くこと」学習を支える文法の知識・技能とはどのようなものか検討していくこととする。

2. 書くこと（作文）と文法

文法を作文に活かそうという発想は古くから存在し、戦後であれば昭和 20 年代後半から 30 年代にかけての文法ブーム期までさかのぼることができる。戦前の形式的な文法指導の反省から、戦後の文法指導は表現・理解の言語活動のなかで機能的に指導することが重視され、体系的に指導する「体系文法」との対比から「機能文法」⁽¹⁾と呼ばれた。

作文における文法指導は、児童・生徒の作文に見られる文法的誤りに着目し、その修正を通して正しく文を構成する力を養っていくというもので、昭和 20 年代後半から見られるようになった。文法ブーム期には現場で広く実践され、作文における文法指導の方法と認められて、「誤用文法」と呼ばれた。ただ、誤用文法（の指導）は作文記述後に文法的誤りを正すだけの消極的なものと捉えられることもあり、作文の記述につながる文法指導を求める動きが見られるようになった。その際、文の構成だけでなく、文と文の接続、段落の構成、表現技法までも含めて指導内容が構想され、「表現文法」と呼ばれたが、その内容が具体的かつ体系的に示されることはなく、現場の指導に反映されるまでには至らなかった⁽²⁾。

昭和 40 年代に入り、文法ブームが下火になっていくとともに、作文における文法指導も下火になっていった。誤用文法については作文の推敲指導で継承され、その内容は推敲の観点として位置づいていった。また、表現文法については基本文型に関する部分が入門期の作文指導で継承され、その内容は文作りの観点として位置づいていった。いずれも作文指導の一分野として定着し、現在に至っている。こうして見ると、作文と文法の関わりは、作文に見られる文法的誤りの修正（作文の推敲）と、正しく効果的な表現（作文の記述）の 2 点から捉えられてきたと見ることができるが、

文法ブーム期以降、これらは作文指導の一環で扱われるものとされ、文法指導との関連づけが十分に図られてこなかったとすることができよう。

文法指導と作文指導はどのように関連を図っていけばいいのだろうか。本稿では、文の構成に関する事項と作文における正しく効果的な表現との関わりについて、学習指導要領や教科書教材と関連づけながら見ていく。

3. 「書くこと」教材に見る文の構成に関する事項との関連

文の構成に関する事項は「書くこと」の学習指導とどのように関連しているのだろうか。文の構成に関する事項として平成 29 年学習指導要領に挙げられた、主語と述語の関係（低・中学年）、修飾と被修飾の関係（中学年）の 2 つのトピックについて、当該学年の「書くこと」の学習指導とどのように関連付けられているのか、平成 28 年版の教科書教材を例に取りながら見ていくこととする⁽⁸⁾。

3.1 第 2 学年：主語と述語の関係－植物の観察記録を書く、複数の事物を比較して書く

第 1・2 学年における文の構成に関する事項は、平成 29 年学習指導要領〔知識及び技能〕(1)では「文の中における主語と述語との関係に気付くこと」とされているが、「書くこと」に関連させて、解説編では主語と述語を適切に対応させることが必要であると述べられている⁽⁴⁾。入門期を終え、ある程度文章を書くことに慣れてきたとはいえ、必要な成分が欠落した不完全な文を書いたり、文を切らずにだらだらと続けて読みにくい文を書いたりする 2 年生の児童にとって、文章を書く際に主語と述語を意識することは重要である。

一方、第 1・2 学年における文章の記述に関する事項として、〔思考力、判断力、表現力等〕B.「書くこと」ウでは「語と語や文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫すること」を挙げている。語と語の続き方について、解説編では前後の語句や文のつながりを大切にするとともに、一文の意味が明確になるように語と語の続き方を考えさせることとしている⁽⁶⁾。学習指導要領で云う「語」とは単語のことと思われるが、ここでは「文の成分」まで含むものになりたい。そう

考えることで、文章の記述に関する事項として、内容のまとまりが分かるように成分と成分の関係に注意することも挙げられていると読むことができる。

さらに、第1・2学年における情報の扱い方について、〔知識及び技能〕(2)では「共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること」を挙げている。情報の扱いは項目アを中心に「読むこと」に関わる事項が多いと読めるが、「書くこと」に関わらせて学習指導を考えることも可能であろう。「共通」「相違」「順序」が明確になるように文・文章を構成することは、情報を正確に伝達することにつながり、児童の表現力の基盤を形成していくことにつながる。

以上を踏まえ、文の構成に関する事項を書くことの学習指導に活かすのであれば、第1・2学年では「主語と述語の関係に注意して、事物の特徴や共通点・相違点分かるように書くこと」となる。平成28年版教科書では主語と述語の関係は第2学年で扱われているが、低学年で「共通」「相違」に関連する書くこと教材といえ、A社二上の植物の観察記録を書く教材と、同じくA社二下の複数の事物を比較して書く教材が挙げられる。

(1)「かんさつしたことを書こう」(A社二上)

身近な植物を観察して、気付いたことを記録した文章を書くという教材であるが、観察する際の観点を考えさせ、その観点に沿って観察し、気付いたことを文章にまとめるという学習の流れが組まれている。教材には、(植物を)観察して記録を書く際の「ことばの力」として次のことが挙げられている。

- | | |
|---|---------|
| <ul style="list-style-type: none">○ 色、形、大きさを書く。○ あとで読んだときにわかりやすいようにくふうして書く。<ul style="list-style-type: none">・ 大きさや形がにているものとくらべてかく。・ 数字をつかって書く。 | (強調は筆者) |
|---|---------|

植物を観察する際の観点として「色」「形」「大きさ」が挙げられ、「大きさ」や「形」については類似のものと比べて書くようにポイントが示されている。このポイントを踏まえた観察記録文の例として、次のような模範文が挙げられている。

キュウリのかんさつ 5月25日(月) 名まえ 森川みき

キュウリのなえは、まえよりも大きくなっていました。はっぱは、5まいありました。3まいめのはっぱはぎざぎざしていて、こいみどり色でした。いちばん大きなはっぱは、赤ちゃんの手よりも大きくて、さわるとちくちくしました。

上記の模範文を見ると、いずれの文にも主語が明示され、主語と述語の関係に当てはめながら観察文を書かせようという意図が読み取れる。特に、第2文以降は「(~な/の) はっぱは」を主語として、キュウリの葉の数や形、色や触感について述べており、主語を明示して書くことで、キュウリの様子を観点別に表現できることを示唆している。

なお、本教科書は単元末に学習に関わる語句や表現の活用を促す「ことば(言葉)」欄を設け、場面に応じて言語を用いるための感覚を養うようにしている。本単元では「にているものくらべて書くときにつかうことば」として次のような表現が挙げられている。

- ・ ~よりも 大きい(小さい)
- ・ ~とおなじくらいの 大きさ
- ・ ~くらいの 大きさ
- ・ ~のような色(形, 大きさ)

これらは「比較」を表す表現の例としてよく提示されるが⁽⁶⁾、これらの表現を用いて類似の事物と比較した文を書くには、低学年であれば、上記の模範文のように主語と述語の関係に当てはめて書くのがよいだろう。比較の言葉として「~よりも」「~くらい」などもよく挙げられるが、こうした言葉が生きてくるのも、主語と述語の関係について理解が図られ、主語と述語を照応させて文を構成できる力があってこそである。

(2)「同じところ、ちがうところ」(A社二下)

身近な二つのものを比較して、共通点と相違点を見つけ、それぞれを整理して文章に書くという教材であるが、比較の観点を考えさせ、その観点に沿って考え、分かったことを整理して文章にまとめるという学習の流れが組まれている。教材には比較して分かったことを書く際の「ことばの力」として次のことが挙げられている。

- 色、形、大きさなど、くらべるところをきめてからくらべる。
- 何と何をくらべたのかをはじめに書く。
- 同じところ、ちがうところをせいりして書く。(強調は筆者)

事物の色や形、大きさなどを観点として比較し、それらの共通点・相違点を整理して書くようにポイントが示されている。このポイントを踏まえた説明文の例として、教材には次のような模範文が挙げられている。

ぼくは、りんごとなしをくらべました。
同じところは、三つあります。どちらも丸い形です。大きさは同じくらいです。どちらもかわをむいて、食べます。
ちがうところは、色です。りんごは赤色で、なしはうすいみどり色です。

上記の模範文を見ると、ほとんどの文で主語が明示され、主語と述語の関係に当てはめながら共通点、相違点をまとめさせようという意図が読み取れる。第2文は「同じところは」を主語として共通点が3つあることを示し、第3文以降に形、大きさ、食べ方に分けて述べている。第6文は「ちがうところは」を主語として相違点を述べているが、第7文では2組の主語と述語の関係を用いて重文構造とし、対比を表す文としている。

なお、本単元では「くらべて書くときにつかうことば」として次のような表現が挙げられている。

・ 同じ ・ どちらも ・ ちがう ・ ～は…で、～は…です。

最後の「～は…で、～は…です」は第7文の重文構造を文型として示したもののだろうが、対比を表す文とするには、主語には対比する事物（りんご・なし）に当たる語句が入り、述語は同じ観点で対となる属性を表す語句（赤色ーみどり色）が入らなくてはならない。こうした用法は文型を提示するだけでは分かりにくいものである。まずは主語と述語の関係を用いて単文で示し分け、それを1文にするとどのような形になるのかを見て、対比の文型について理解を図っておかなければ、対比の観点のずれた不具合文が児童の作文に現れてしまうだろう。対比の文型が児童の作文に活かされるようにするためにも、単に文型を提示するだけでなく、主語と述語の関係を確認しながら文型に当てはめて文作りを行う練習の機会を取りたいものである。

3.2 第3学年：主語と述語の関係・修飾と被修飾の関係—理由を明確にして自分の考えを書く

第3・4学年における文の構成に関する事項は、平成29年学習指導要領〔知識及び技能〕(1)では「主語と述語の関係、修飾と被修飾の関係、指示

する語句と接続する語句の役割，段落の役割について理解すること」とされている。主語と述語の関係，修飾と被修飾の関係について，解説編では主語と述語の関係について理解を深めるとともに，修飾語がどこに係るのかという修飾・被修飾の関係にも気を付けて，文を構成することが大切であると述べられている(7)。

一方，第 3・4 学年における文章の記述に関する事項として，〔思考力，判断力，表現力等〕B.「書くこと」ウでは「自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして，書き表し方を工夫すること」を挙げている。理由について，解説編では「なぜなら～」「その理由は～」「～ためである」など，理由を示すことを明確にする表現を用いることができるようにとしているが(8)，例示された表現のうち，「なぜなら」は修飾語，「その理由は」は主語（部）となり，文末に「からだ」などの表現を必要とした呼応関係を形成しており，主語と述語の関係，修飾と被修飾の関係の知識・技能が関連してくると読むことができる。

さらに，第 3・4 学年における情報の扱い方について，〔知識及び技能〕(2)では，「考えとそれを支える理由や事例，全体と中心など情報と情報との関係について理解すること」を挙げている。このうち「考えとそれを支える理由や事例」を「書くこと」に関わらせて考えてみると，自分の考え，その理由と根拠となる事例について，それぞれどのような表現を用い，どのような構成で文を形成するかを意識させることで，自己の意見や主張を説得力ある形で表現させることにつながると考えられる。

以上を踏まえ，文の構成に関する学習指導を「書くこと」の学習指導に活かすとすれば，第 3・4 学年では「主語と述語の関係や修飾と被修飾の関係，とりわけ理由を表す文における呼応の関係に注意し，自己の考えを支える理由を明確に書くこと」となろう。平成 28 年版教科書では修飾と被修飾語の関係は第 3・4 学年で扱われているが，第 3・4 学年で「自分の考えとそれを支える理由」に関連する書くこと教材といえば，A 社三下の理由が分かるように書く教材，B 社四上の自分の考えを伝える教材が挙げられる。

(1) 「理由が分かるように書こう」(A 社三下)

自分が考えた絵文字について考えたこととその理由を整理して文章を書

くという教材であるが、提示された絵文字や自分で考えた絵文字について、その意味を自分で考え、理由とともに文章を書くという学習の流れが組み立てられており、自分の考えとその理由を書く際の「言葉の力」として次のことが挙げられている。

- 考えを書くときには、なぜそう考えたのか、理由もあわせて書く。
- 理由がいくつかあるときは、はじめにいくつあるのかを書き、じゅんじょ立てて説明する。
- 理由を表すときに使う言葉を正しく使う。

理由が複数ある場合は、その数を始めに示して順序立てて書く、理由を表す言葉を正しく使うなどのポイントが示されている。これらのポイントを踏まえた説明文の例として、次のような模範文が挙げられている。

ぼくは、この絵文字は、エレベーターを表していると思います。
その理由は、三つあります。
一つ目は、人がかかっているからです。しかも、一人ではなく、三人の人がいます。エレベーターは、一度に何人かの人を乗せることができます。
二つ目は、人が四角の中にかかっているからです。エレベーターは、四角いはこのような形をしています。
三つ目は、四角の上に矢じるしがあるからです。この矢じるしは、人が乗ったはこが上下に動くことを表しているのではないかと思います。エレベーターは上下に動きます。
この三つの理由から、ぼくは、この絵文字はエレベーターを表していると思いました。
(下線は筆者)

上記の模範文を見ると、理由を表す文はナンバリング⁽⁹⁾がなされ、「○つ目は、～からです」と主語と述語の関係で構成されている。ナンバリングを用いて書くことで、後続の叙述内容が予告され順序立てて述べられるため、読み手の理解が得られやすくなる。「どうしてか」と「なぜなら」などの修飾語を用いた文は文構成上の制約から複数の理由を表すことが難しいため、ナンバリングを用いて複数の理由を述べるのは有効であるし、児童は説明文教材を読むことを通してナンバリングの文型にも触れているため、ナンバリングを用いた文は児童にとっても書きやすいものだろう。児童の書いた作文にもナンバリングを用いて複数の理由を表した文章が見られるが、「なぜなら」などの修飾語を用いた文章より不具合が少なくなっているようである。

なお、本単元では「理由を表すときに使う言葉」として次のような表現

が挙げられている。

- ・ ～からです。
- ・ ～ので

「からです」は理由を表す文末表現、「～ので」は理由を表す接続助詞であるが、ナンバリングを用いて理由を表すことをポイントとしているのであれば、次のような文型形式で示してもよいのではないかと考える。

- ・ (その) 理由は〇つあります。一つ目は～からです。二つ目は～からです。

(2) 「自分の考えをつたえるには」(B社四上)

AかBか立場が分かれる話題を取り上げて、自分の考えを理由とともに分かりやすく書くという教材である。話題を確かめて自分の考えを決め、自分の考えと理由を書き出し、自分の考えが明確に伝わるよう文章の構成を考えて書くという学習の流れが組まれている。

本教材に挙げられた模範文は次のようなものである。

<p>わたしは、もし、夏休みに遊びに行くならば、山がいいと思います。<u>その理由は、三つあります。</u></p> <p><u>一つ目は、高いところに登ると景色がよくて気持ちがいいからです。</u>遠くを見わたすと、すがすがしい気持ちになります。山のてっぺんで、おべんとうを食べたり、写真をとったりするのは気持ちがいいと思います。</p> <p><u>二つ目は、山には木かげがあつてすずしいからです。</u>夏は気温が高くて、体がかかれやすいです。山で遊んだり、登ったりしてつかれたときには、木かげで休むことができます。</p> <p><u>三つ目は、たくさんの植物やこん虫に出会えるからです。</u>夏にさく山の花や、この辺りにはいないこん虫の写真をとることができるかもしれません。</p> <p>このような理由から、わたしは、もし、夏休みに遊びに行くならば、山のほうがいいと思います。</p>
<p>ぼくは、夏休みに遊びに行くならば、海のほうがいいと考えました。</p> <p><u>なぜかというと、</u>ぼくたちの町は海から遠くて、なかなか海に行くことができない<u>からです。</u>ぼくは、一年生のときにおじいさんにつれていってもらってから、一度も海に行っていません。みなさんはどうでしょうか。長い休みである夏休みこそ、ふだんはなかなか行くことのできない海に、ぜひ、行ってみたいと思いませんか。</p> <p><u>もう一つ理由があります。</u>それは、夏の海は泳ぐこともできる<u>ということです。</u>山は、夏ではなくても楽しめます。海には、気をつけなければならない所もありますが、注意して遊びたいと思います。</p> <p>このように、ぼくは、夏休みだからこそ、遊びに行くならば、海の方がいいと考えます。</p> <p style="text-align: right;">(下線は筆者)</p>

1つ目の模範文はナンバリングを用いており、主語と述語の関係を用い

ながら理由を表している。2つ目の模範文は第2文では修飾語を用いた呼応関係で理由を表しているが、第6文では文末に「からです」を用いず、主語と述語の関係を用いて理由を表している。このように光村図書は模範文を通して理由を表す文のパリエーションを示しており、模範文の用例を用いて理由を表す文の組み立てを学習できるようになっている。

作文教材の模範文は、教材の学習過程を通じて作成された文章の例を挙げるだけでなく、作文の目的や文種に応じた文章構成や表現の例も示している。理由を表す文も文型だけでなく用例も挙げることで、実際の文の形が児童に認識されやすくなるが、用例も文単位で示すのではなく文章中に含めて示すことで、前後の文との接続や文章展開の仕方が児童に理解されてくると期待できる。作文を構成する重要な文型も、模範文で用例を挙げ、その用例を参考にして作文を書くことで、文法の知識から作文を書く際の知識・技能へと昇華していくものと考えている。

4. 「書くこと」を支える文法の知識・技能とその指導

以上、本稿では、平成29年学習指導要領〔知識及び技能〕のうち文の構成に関する事項を取り上げ、それらが「書くこと」にどのように活用されているのか分析・検討してきた。「書くこと」教材に示されている模範文を見ると、低学年においては、「比較」「共通」「相違」を表す語彙や文型を用いながら、主語と述語が照応した文を書けることが「書くこと」を支える知識・技能であると分かる。もちろん主語と述語の関係を用いて文を書くことは、入門期の作文指導から継続的になされており、その学習を通して主語と述語の照応した文を書く技能は養われているものと予想されるが、文法学習で形成された主語と述語の関係に関する理解を活用する形で、低学年の「書くこと」の学習指導を組織していけば、主語と述語の関係に関する知識・理解が作文に活かされ、主語と述語の照応した文を書く技能もさらに深まっていくものと考えられる。

また、中学年においては考えの理由を適切に書くことが重視されており、主語と述語の関係や修飾と被修飾の関係を用いながら、書き出しと結びが呼応した理由文を書けることが「書くこと」を支える知識・技能であると分かる。ただ、理由を表す表現は児童の作文によく不具合が見られ、その

出現率は中学年で高いという傾向がある⁽¹⁰⁾。学習指導要領解説編には、「なぜなら～」「その理由は～」などの表現について指導するように述べられているが、例示されている表現を用いた理由表現がどのような文構成となり、そこにどのような用法があるのかについては明示されていない。児童・生徒の不具合を見ると、文末形式の欠如による不具合だけでなく、先行部の繰り返しの不具合や一文不完結による不具合などもあり⁽¹¹⁾、こうした実態を考慮すると、理由の表現例を挙げるだけでは児童の不具合を回避することは難しいと言えよう。文法教材といかなくともコラム教材などで、理由を表す文の構造を説明し、上記のような不具合を挙げながらその要因と修正法を確認するなどして、「書くこと」教材での理由表現に役立てたいものである。

さらに、模範文や表現例の分析から、「書くこと」に関して、文の構成に関する知識・技能をどこまで養うべきなのか、各学年のミニマムスタンダードも見えてきた。本稿の分析から言えば、低学年では、文の構成の中核となる主語と述語の関係について理解を深め、その理解に基づいて主語と述語が照応した文を書けること、中学年では、主語と述語の関係に加えて、文の内容をより詳しくする修飾と被修飾の関係について理解を深め、その理解に基づいて書き出しと結びが呼応した文を書けることだと言えよう。これらの知識・技能が十分に育成されていれば、教材で提示された表現や文型を用いて、「比較」「共通」「相違」「理由」などを表す文を適切に書くことができ、目的に応じた文章を書く力を育成していけるものと考えられる。

本稿に挙げた教科書教材は、作文教材に示された模範文が当該学年で学習する文法事項をよく反映したものになっているとともに、表現例が適切に提示されていて、児童が無理なく文章を書けるようになってきている。こうした取り組みが各社の教科書でもなされ、文法学習と作文学習の連携が図られるようになれば、正しく効果的に文章を書く力は着実に養われていくものと考えられる。また、実際に指導に当たる教師も教材に提示された模範文や表現例から、当該教材でどのような構文・文型・語彙を用いて児童に文章を書かせるべきかを適切に読み取り、児童が書く文章のイメージを持って指導や支援に当たれたら、ともすると児童任せになりがちな作文記述も焦点が絞られたものになると考える。

今後は、本稿で取り上げなかった「書くこと」教材を調査して、どのよ

うな構文・文型・語彙を用いて文章を書くことが求められているか分析し、小学校「書くこと」の学習を支える文法および語彙の知識・技能とは何かを明らかにしていきたい。そうすることで、[知識及び技能]を着実に養う「書くこと」の学習指導とはどのようなものか提起できると考えている。

【注】

- (1) 言葉の機能を重視した実用的な文法、また、そのような文法の扱い方のこと。文法を単なる知識として学習させるだけではなくて、文法的知識を常に表現や理解に役立たせようとする立場に立つ（永野賢・市川孝（1979）『学習指導要領 言語事項用語事典』教育出版 p.30）。なお、言語の語用論的な側面を重視し、伝達行為の中で言語がいかに機能しているかに着目した、M.A.K. ハリデーの「選択体系機能文法」とは異なる概念である。
- (2) 文法ブーム期における作文と文法の関わりについては、松崎史周（2014）「戦後作文・文法指導における「文法的誤り」の扱い—昭和30年前後を中心に—」『目白大学人文学研究』第10号，pp.301-317を参照のこと。
- (3) 教科書教材は著作権への配慮から出版社名、教科書名を匿名にし、掲載ページも伏せる形を採っている。
- (4) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 国語編』p.46
- (5) 同上 p.64
- (6) 櫻本（1995）は、論理的思考（関係付け）の要素を6種（「比較」「順序」「類別」「理由づけ」「定義づけ」「推理」）を設定し、それを示す説明表現を学年別（小学校低・中・高学年）に示している。「比較」については、次のような例を挙げている。

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

上記のような説明表現を、櫻本は国語教科書（平成4年度版）の説明的文章教材から抽出しているが、実際に児童が書いた作文における出現状況と関連付けながら、作文教材で提示する表現例を検討する必要があると考えている。

- (7) 文部科学省、前掲書 p.82

(8) 同上 p.103

(9) 主張や根拠、具体例などの叙述内容を、通し番号を振りながら整理していく書き方のこと。

(10) 松崎 (2016) p.18

(11) 同上 pp.18-20

【参考文献】

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

松崎史周 (2016) 「児童作文における「理由述べ」表現の分析－「将来の夢」に関する作文の場合－」 『解釈』 第 62 巻 5・6 月号, pp.12-21

【付記】

本稿は第 132 回全国大学国語教育学会ラウンドテーブル「これからの『国語の特質』の探究と指導のあり方(2)」において口頭発表したものを修正したものである。

また、本研究は科学研究費（基盤研究(B)「作文を支援する語彙・文法的事項に関する研究」研究代表者：矢澤真人，課題番号 26285196）の助成を受けている。

(まつざき ふみちか 日本女子体育大学)