

目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を育む国語科学習指導の工夫 — 「内容の検討」過程における情報の整理に関わる学習を中心として —

海田町立海田小学校 名和原 奈穂子

研究の要約

本研究は、目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を育む国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、「目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力」を、『何のために書くか』『読み手の置かれている状況や伝える場面を意識し、どう書けばよいか』を常に念頭に置き、根拠から一貫性をもって伝えたい自分の考えが述べられるように、二段階で『根拠・主張・理由付け』を整理して書く力とした。この力を育むために、「内容の検討」過程における情報の整理を通して、第一段階で「根拠から言えること」を明確にし、第二段階で「文章全体として伝えたいこと」を明確にする単元を計画した。その中で、「モデルの比較」と「吟味・試行錯誤を促す問い」を手立てに授業を行った。これらから、「内容の検討」過程において、情報の整理の学習を行うことが、目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書くことに有効であると分かった。

I 主題設定の理由

「中央教育審議会答申」(平成28年)において、判断の根拠や理由を明確に示しながら自分の考えを述べることに課題があると指摘されている⁽¹⁾。

令和元年度全国学力・学習状況調査小学校国語Ⅲは、複数の調査結果の中から根拠となる情報を過不足なく選び、関係付け、自分の考えの理由をまとめて書くことができるかを問うものである。同報告書では、「目的や意図に応じて、自分の考えの理由を明確にし、まとめて書く」¹⁾ことに課題があると指摘されている。所属校では、この設問の正答率は、47.3%であり、その誤答分析は表1のとおりである。

表1 児童の誤答分析

誤答の理由	割合
自分の考えの根拠になる複数の調査結果を関係付けて書くことができていない。	25.8%
複数の調査結果のうち片方しか取り上げず、自分の考えの根拠に必要な情報を正しく選べていない。	23.6%
根拠となる調査結果を踏まえていない。	13.7%

このような実態から、多くの児童が目的や意図に応じて根拠となる情報を過不足なく選び、関係付け、自分の考えの理由をまとめて書く力が十分に付いていないと考えた。また一方で、自分の考えを読み手に伝えるためには、目的や意図に応じて書く必要があり、また、自分の考えとそれを支える理由との間に一貫性がなければならない。それゆえ、目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書けるようになることが、相手に分かりやすく自分の考えを伝

えるために大切であるとも考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力とは

(1) 目的や意図に応じて自分の考えを書くとは

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編(平成30年、以下「29解説」とする。)では、第5学年及び第6学年において「自分の考えを、異なる立場の読み手に向けて主張する文章や、自分たちの生活をより良いものにするために提案する文章」²⁾を書くことが、「意見を述べる文章」の例として挙げられている。

小学校学習指導要領(平成29年告示)(平成30年、以下「29学指」とする)において、第3学年及び第4学年「B書くこと」(1)ア「相手や目的を意識して書くこと」が求められ²⁾、「29解説」で、相手や目的を意識するとは、「文章を書く相手や目的を念頭に置くこと」³⁾であるとも示されている。また、「29学指」において、第5学年及び第6学年「B書くこと」

(1)ア「目的や意図に応じて書くことを選ぶこと」が求められ³⁾、「29解説」で「目的や意図に応じて書くとは、第3学年及び第4学年で意識してきた相手や目的に加え、場面や状況を考慮することなども含んだものである。」⁴⁾と示されている。

これらから、目的や意図に応じて書くとは、「書く

ことの全ての過程において、『何のために書くのか』『読み手の置かれている状況や伝える場面を意識し、どう書けばよいか』を意識すること」と定義できる。

(2) 自分の考えとその理由との関係について

「29解説」では、「B書くこと」(1)ウ、第3学年及び第4学年において、「自分の考えとそれを支える理由や事例といった関係性が明確になるように記述することに重点を置いている。」⁵⁾と示され、第5学年及び第6学年では、自分の考えを伝えるために、「事実を客観的に書くこととともに、その事実と感想や意見との関係を十分捉えて書くことが重要である」⁶⁾と示されている。

鶴田清司(2017)は、国語教科書における「根拠」と「理由」が同じ意味で使われていることを批判し、『「根拠」と『理由』を区別することによって、主張が具体的で分かりやすくなり、説得力が高まる。』⁷⁾と述べ、トゥルミン

・モデルに由来した「三角ロジック」を「根拠・理由・主張の3点セット」と呼び、提唱している⁽⁴⁾。鶴田の3点セットを図1に示す。

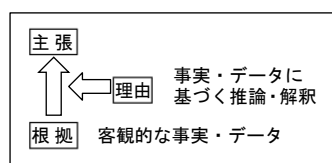


図1 鶴田の3点セット⁽⁵⁾

これらから、自分の考えを読み手に分かりやすく伝えるために、「事実・データを基にして主張を行うこと。」「事実・データと主張を結び付ける理由説明が必要であること。」「事実・データと『理由』を区別すること。」が必要であると考えられる。

「29解説」において、「理由は、なぜそのような考えをもつのかを説明するものである。」⁸⁾とある。「29解説」でいうところの「理由」には、鶴田のいうところの「根拠」と「理由」が含まれている。名称に矛盾が生じるため、本研究では、事実・データを「根拠」、事実・データを基になぜその考えになったのか理由を説明する部分を「理由付け」として区別する。

以上から、本研究では、「根拠」を事実・データ、「主張」を、目的や意図に応じて根拠を基にした自分の考えとし、「理由付け」を事実に基づく理由説明、「根拠」と「理由付け」を合わせたものを「理由」として研究を進める。なお、「根拠から言えること」、「根拠から伝えたい自分の考え」は、どちらも「根拠、主張、理由付け」の関係と同様に、適切に理由付けがなされた上で導き出されなければならない。

(3) 自分の考えの理由をまとめて書くこと

井上敬夫(1997)は、「事実(データ)から一気に

考察や意見・主張を述べるとそこには『論理の飛躍』が生まれる。少なくとも読み手に説得力のある文章とは言えない。その間には複数のデータから共通する性質を抽出するという作業が必要になる。」⁹⁾と述べている。

図子美貴雄(2006)は、「作文全体としても、また『なか』の部分部分でも、それぞれに『内容のまとまり』をつける」¹⁰⁾と述べ、まとまりを付けることの重要性を示している⁽⁶⁾。

これらから、「自分の考えの理由をまとめて書く」ためには、「根拠から言えること」という部分としてのまとまりを付ける段階と「文章全体として伝えたい自分の考え」という文章全体としてのまとまりを付ける段階の二つの段階が必要になると考える。この考えを表したものが図2である。

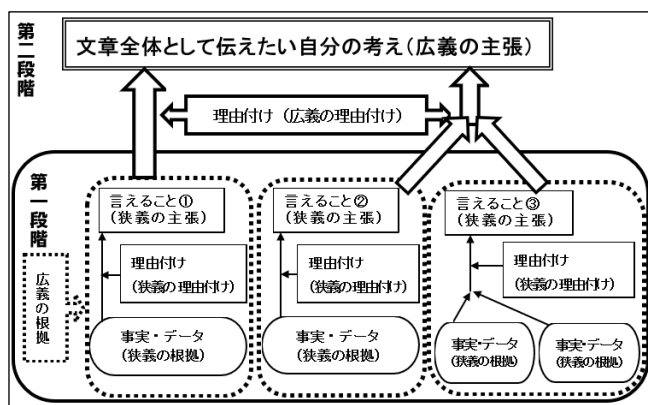


図2 自分の考えの理由をまとめて書くための二段階

第一階段は、事実・データを「狭義の根拠」とし、「狭義の根拠」から言えることを「狭義の主張」、根拠と主張を結び付ける理由付けを「狭義の理由付け」とし、部分としてのまとまりを付け、「根拠から言えること」を明確にする。また、第二階段は、第一階段で整理した「広義の根拠」を根拠とし、「広義の根拠」から文章全体で読み手に伝えたい自分の考えを「広義の主張」、根拠と主張を結び付ける理由付けを「広義の理由付け」とし、全体としてのまとまりを付け、「文章全体として伝えたい自分の考え」を明確にする。また、いずれの段階も複数の根拠が関係付けられるかを確かめる必要がある。

(4) 目的や意図に応じて自分の考えの理由をまとめて書く力とは

(1)(2)(3)から、本研究で目的や意図に応じて自分の考えの理由をまとめて書く力とは、「何のために書くのか」「読み手の置かれている状況や伝える場面を意識し、どう書けばよいか」を常に念頭に置き、

根拠から一貫性をもち、伝えたい自分の考えが述べられるよう、部分としてのまとまりを付け「根拠から言えること」を明確にする第一段階と、文章全体としてのまとまりを付け「文章全体として伝えたい自分の考え」を明確にする第二段階で、「根拠・主張・理由付け」を整理して書く力と定義できる。

2 「内容の検討」過程における情報の整理について

小学校学習指導要領 表2 「書くこと」の指導過程
(平成20年告示) 解説国語編(平成20年)及び「29解説」において、表2のように「B書くこと」の学習過程が示された⁽⁷⁾⁽⁸⁾。表2太枠に示すとおり「29解説」では、「内容の検討」が新設され、表3に示すように、集めた材料の整理を通して、伝えたいことを明確にすることが全学年に求められている⁽⁹⁾。また、表3の指導事項は、表4「29学指」における〔知識及び技能〕「(2)情報の扱い方に関する事項」⁽¹⁰⁾と関連を図り指導の効果を高めることが求められている⁽¹¹⁾。表4中の下線部は、「内容の検討」過程と関連が深いと考えられる所を稿者が加筆したものである。

表3 「B書くことA」における指導事項		
第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
ア 経験したことや想像したことなどから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にすること。	ア 相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にすること。	ア 目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。

表4 「(2)情報の扱い方に関する事項」における指導事項

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
情報と情報の関係	ア 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。	ア 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。	ア 原因と結果など情報と情報との関係について理解すること。
情報の整理		イ 比較や分類の仕方、必要な語句などの書き留め方、引用の仕方、出典の示し方、辞書や事典の使い方を理解し使うこと。	イ 情報と情報との関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係の表し方を理解し使うこと。

「29解説」は、「自分のもつ情報を整理して、その関係を分かりやすく明確にすることが、話や文章で適切に表現することにつながる」⁽¹¹⁾と示している。
黒上晴夫(2016)は、「入って来た情報については、まずそれを理解することが必要です。そして、その情報がいつのものかを確かめたり、真偽を確かめたりします。そして、何らかの順番に並べたり、分類したりして

整理します。さらに、学習の目的にそって、必要なものを選択します。」⁽¹²⁾と述べている。

田中宏幸(2017)は、考えの形成・深化を促すには、対象そのものをしっかりと見つめ、分析・分類したり関係性を考えたりしてそれぞれのつながりを明確にする作業が必要となると述べている⁽¹²⁾。

これらから、図2に示す第一段階、第二段階の両方において「情報を確かめる」「確かめた情報を比較、分類、関係付けなどにより整理する」の順に情報を整理する必要があると考える。

さらに、黒上(2016)は、「主張を考えているうちに別の分析方法が必要になったり、考えを共有することで再度まとめなおす必要が生じたりするというようなことがおこる」⁽¹³⁾と述べている。

ここから、伝えたいことを明確にするには、情報を整理する順を大切にしつつ、整理途中でも目的や意図に応じて内容を吟味し、遡って見直すなど、試行錯誤することが重要であると考ええる。

このことから、「内容の検討」過程における情報の整理は、目的や意図に応じて「集めた情報を確かめる」「確かめた情報を比較、分類、関係付けなどにより整理する」という順を大切にしつつ、吟味・試行錯誤することによって、図2に示す第一段階では、「狭義の根拠から言えること」が明らかになり、第二段階では、「文章全体として伝えたい自分の考え」が明確になることであると考ええる。その「内容の検討」過程における情報の整理について次頁図3に示す。

3 「内容の検討」過程における情報の整理に関わる学習指導の工夫

(1) モデルの比較を通したポイントの理解

桂聖(2016)は、授業の過程には、「わかる場面」と「わかったことを使える場面」があることを述べ、「『自分が使えた』『こんなことが書けた』のように、最後には使ってできるようにしたい。」⁽¹⁴⁾と分かったことを使うことの必要性を述べている。

重松景二(2017)は、気付かせたい内容を子どもたちが一番見付けやすいのは、「表現の工夫があるもの」とないものとの二つを提示して比べる方法⁽¹⁵⁾であると述べている。

そこで、伝えたいことが明確である意見文にはどのようなポイントがあるのかに気付かせるためには、「伝えたいことが明確である意見文A」と「伝えたいことが明確でない意見文B」の文章をモデルとして比較し、どのような意見文を目指すのか見通しをもたせることが必要になる。

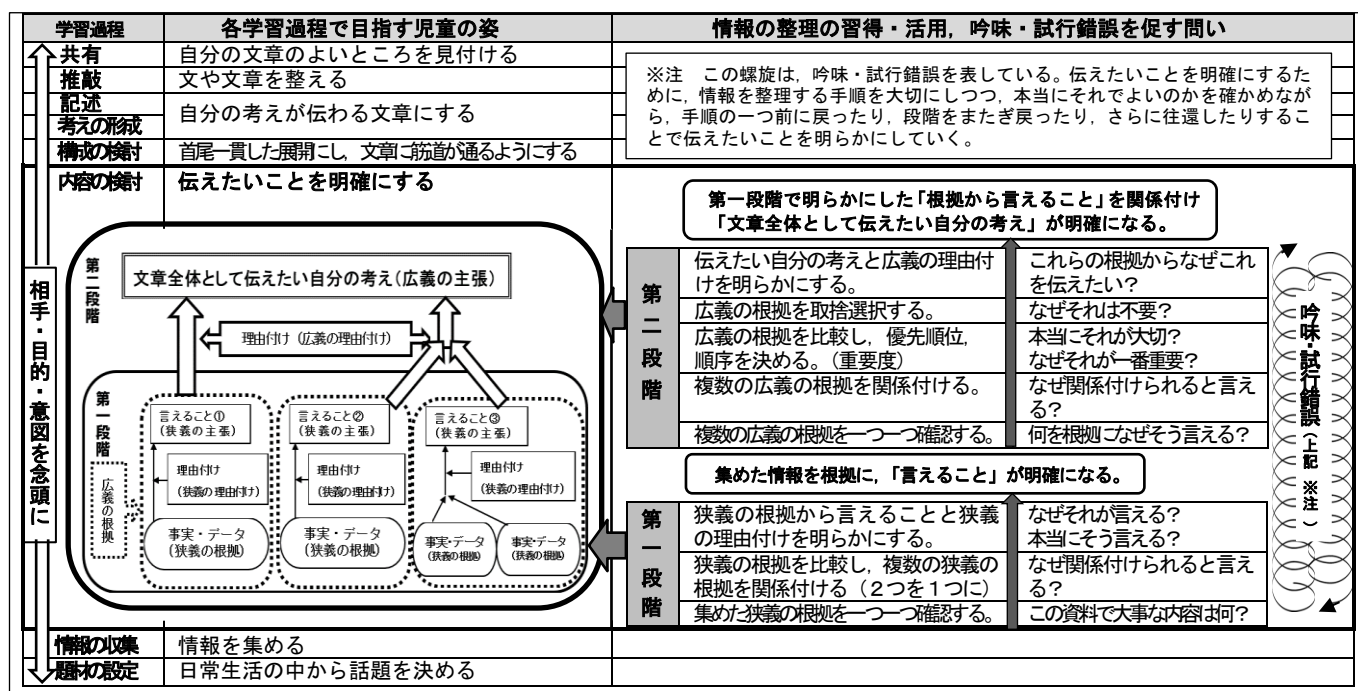


図3 「内容の検討」過程における情報の整理に関わる学習

「29解説」〔知識および技能〕(2)情報の扱い方に関する事項第5学年及び第6学年における情報の整理では、「複数の語句を丸や四角で囲んだり、語句と語句を線でつないだりするなど、図示することによって情報を整理すること」¹⁷⁾が示されている。

また、田中(2017)も、『『情報の整理や関係づけを可視化する学習』を取り入れる必要があるだろう。』¹⁶⁾と述べている。

これらのことから、伝えたいことを明確にしておくために、集めた情報の整理の仕方を可視化する必要があると考える。そこで、「伝えたいことが明確な意見文A」と「伝えたいことが明確でない意見文B」の書き手が、それぞれどのように情報の整理を行ったのかをモデルとして示す。意見文Aの書き手が情報を整理するモデルでは、根拠の中で大事な語を丸や四角で囲んだり、語句と語句を線でつないだりと操作する姿を見せ、さらに、情報を整理する際、頭の中で行われる思考の言葉を吹き出しに書き示しておく。また、この意見文Aの書き手が行う良いモデルを参考に、意見文Bの書き手が情報の整理の仕方を改善していくモデルを示すことで、情報の整理の仕方に関するポイントがつかめるようにする。

以上から、まず、意見文のモデルを比較することによって、伝えたいことが明確である意見文のポイントを理解する。次に、情報の整理の仕方を可視化したモデルを比較することによって、伝えたいことを明確にするためには、どのようなポイントで情報

の整理を行えばよいかに気付き、そのポイントを活用し情報の整理を行う。これによって、情報の整理の仕方が分かり、使えるようになると思われる。

(2) 情報を整理し、伝えたいことを明確にするために吟味・試行錯誤することを促す問い

内田伸子(2012)は、「友達の指摘や質問、異なる視点での発言など、自分の『わかったつもり』に気付かせてくれます。』¹⁸⁾と他者からの「問い」の有効性を述べている。また、『『なぜ』と問われることが、より適切な根拠をあげ、筋道を立てて考えることを促すのです。』¹⁹⁾と述べ、問いに答えることが、自分の考えを明確にすることに役立つと述べている。

原田義則(2019)は、『『書くこと』とは、常に『自己との対話』を必要とし、よりよい表現へと改善する『選択』を繰り返すのである。』²⁰⁾と述べ、「自己との対話」によって、よりよく改善する選択の必要性を述べている⁽¹³⁾。

これらから、伝えたいことを明確にするために、「問い」によって吟味・試行錯誤しながら、よりよく情報を整理することが有効であると考えられる。そこで、「内容の検討過程」の第一段階、第二段階で、「なぜこれらが根拠として必要なのか。」「自分が伝えたいことは、本当にこれらの根拠から伝えられるのか。」などと問い、吟味・試行錯誤を促しながら情報を整理させることが重要となる。吟味・試行錯誤することを促す問いを図3に示す。

図3に示す「問い」を用い、自分一人で吟味・試

行錯誤することで、情報を整理し伝えたいことを明確にしていくことができるように、まず、教師からの問いに、児童が答えることで、自分の考えが根拠を基に整理され、伝えたいことが明確になったと実感する場面を作る。次に、他者からの問いに、児童が答えることで、自分の考えが根拠を基に整理され、伝えたいことが明確になる経験を重ねさせる。

これらの経験から、自分の考えを根拠を基に整理するには吟味・試行錯誤する問いが有効であると気付く、「自問自答」をするようになると考える。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「内容の検討」過程において情報の整理に関わる学習を中心に行えば、目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を育むことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表5に示す。

表5 検証の視点・方法		
検証の視点		方法
1	目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を付けることができたか。	・アンケート ・プレテスト
2	モデルの比較を通して情報を整理する活動は、目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を育むために有効であったか。	・ポストテスト ・児童の書いた意見文
3	伝えたいことを明確にするために吟味・試行錯誤することを促す問いは、目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を育むために有効であったか。	・振り返りシート ・行動観察

Ⅳ 研究授業について

研究授業の内容及び学習指導計画を表6に示す。

表6 研究授業の内容及び学習指導計画				
期間	令和2年7月6日(月)～7月17日(金)			
対象	所属校第6学年(1組32名)			
単元名	私たちの伝えたいことには理由があります～書いて伝える委員会からの提案～			
重点を置く指導事項	目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすることができる。(思考力、判断力、表現力等B(1)ア)			
言語活動	海田小学校の委員会に関する複数の情報を根拠に、伝えたいことを明確にし、書いて伝える。			
次	時	学習活動		
一	1	学習の見通しをもつ		
二	2	第一段階	習得	情報の確認の仕方のポイントをつかむ。
	3		活用	情報を確認する。
	4		習得	「言えること」を明確にするポイントをつかむ。
	5	第二段階	活用	「言えること」を明確にする。
	6		習得	情報を関係付け、整理するポイントをつかむ。
	7		活用	情報を関係付け、整理する。
	8		習得	「伝えたいこと」を明確にするポイントをつかむ。
	9		活用	「伝えたいこと」を明確にする。
三	10	委員会に関する情報を根拠に伝えたいことを文章に書く。		
	11	第二次の学習を生かし、自問自答しながら書く。(ポストテスト)		
	12	書いたものを交流する。		

Ⅴ 研究授業の分析と考察

1 目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を付けることができたか。

(1) プレ・ポストテストの分析と児童の変容

プレテスト、ポストテストは、目的や意図に応じて自分の考えの理由をまとめて書くことができたかを検証する問題を作成した。内容及び評価基準を表7、結果を表8に示す。

表7 プレテストとポストテストの内容及び評価基準

	フリ	ポスト	設問の意図	評価基準	
問1	衣服と温度の関係	食料の輸入と自給率の関係	問1「服装の資料」 問2「文章の資料」を 複数の根拠として 「言えること」を明 らかにし、その「理由 付け」を書くことが できるか。	A 根拠を基に、根拠、理由付け、言えることをつなぎ、適切に書いている。 B 根拠、理由付け、言えることをつなげて書いている。 C 根拠、理由付け、言えることがどれか一つでも書いていない。	第一段階
問2					
問3			複数の根拠の根拠を関係付け「言えること」 「その理由」をまとめて書くことができるか。	A 二つの根拠から言えることを関係付け、適切にまとめて書いている。 B 二つの根拠から言えることを関係付けて、まとめて書いている。 C 二つの根拠を関係付けられない。	
問4	睡眠に関する資料を基にした意見文	食べ残しに関する資料を基にした意見文	二つの「広義の根拠から言えること」をまとめて書くことができるか。	A 資料A、イからそれぞれ「言えること」を正しく選び、関係付け、適切に書き換えたりし、まとめて書いている。 B 資料A、イからそれぞれ「言えること」を正しく選び、関係付けている。 C 二つの根拠から「言えること」を正しく選べず、関係付けられない。	第二段階
問5			複数の広義の根拠を関係付け、文章全体として伝えたいことの理由を書くことができるか。	A 自分の考えの理由になる複数の調査結果を過不足なく関係付けて、適切に、まとめて書いている。 B 自分の考えの理由になる複数の調査結果を過不足なく関係付けて書いている。 C 自分の考えの理由になる複数の調査結果を過不足なく、関係付けられない。	

表8 プレテスト・ポストテストの結果(n=32)(人)

第 一 段 階 ①	問 1	ポストテスト				
		A	B	C	合計	
	プレ テ ス ト	A	3	0	0	3
		B	1	8 (a 児)	0	9
C		1	17	2	20	
	合計	5	25	2	32	
第 一 段 階 ①	問 2	ポストテスト				
		A	B	C	合計	
	プレ テ ス ト	A	4	0	1	5
		B	3	8 (a 児)	1	12
C		0	10	5	15	
	合計	7	18	7	32	
第 一 段 階 ②	問 3	ポストテスト				
		A	B	C	合計	
	プレ テ ス ト	A	2	1	0	3
		B	3	7 (a 児)	1	11
C		2	9	7	18	
	合計	7	17	8	32	
第 一 段 階 ①	問 4	ポストテスト				
		A	B	C	合計	
	プレ テ ス ト	A	4	0	0	4
		B	2 (a 児)	9	1	12
C		2	10	4	16	
	合計	8	19	5	32	
第 二 段 階 ②	問 5	ポストテスト				
		A	B	C	合計	
	プレ テ ス ト	A	0	0	0	0
		B	2	4	0	6
C		4 (a 児)	14	8	26	
	合計	6	18	8	32	

第一段階において、表8に示すとおり、B評価以上の児童は、問1で+18人、問2で+8人、問3で

+10人といずれも増加し、多くの児童ができるようになった。よって、資料を根拠に「言えること」を明らかにし、それができるようになったと言える。これは、一つ一つ情報を確かめることや狭義の根拠を基に理由付けをする方法が実感に伴い理解され、活用できるようになったからだと考える。

また、第二段階において、B評価以上の児童は、表8に示すとおり、問4で+11人、問5で+18人といずれも増加した。これから、複数の資料を関係付けて、文章全体として伝えたいことの理由を書くことができるようになったと言える。これは、広義の根拠を関係付ける方法を理解し、活用できるようになったからだと考える。

表8中のa児は、第二段階②、複数の資料を関係付け、伝えたいことを明確にし、理由をまとめて書くことにおいて、プレテストC評価からポストテストA評価に変容した児童である。下の意見文は、a児が本単元の前と後に書いた意見文の比較である。

<p>【授業前】「昼休みは長いほうがいいか、短いほうがいいか」私は、昼休みは短いほうがいいと思います。なぜなら、学校が早く終われば、家に帰っていろいろなことができるからです。例えば、早く帰ると宿題をやる時間ができ、宿題が終わっても、まだ時間があるのだからたくさん遊ぶことができます。もし昼休みが十分になったら十五分も帰る時間が早くなり、宿題は約十分でできるので二時間以上も遊べます。もう一つ挙げると昼休みでできない遊び、野球や家でゲームなどができるからです。</p>	<p>【授業後】「保健委員会からの提案」私は、海田小学校の人に新型コロナウイルス予防のため、手洗いをしようと考えています。資料一は、ばい菌が手につくのを表しています。きんは気が付かないうちにたくさんついてしまうので、水や石けんできんを洗い流す必要があると分かります。資料二は、手を洗うときんがどれだけ落ちるかを表しています。手洗いをしないと約百万個のウイルスが手についています。しかし、二十秒の手洗いで約0.01%までウイルスを落とせるから手を洗うことできんを除去できると言えます。</p> <p>資料三は、手洗いの工夫や方法を表しています。かわかすことできんがふえるのを90%以上減らすことができ、よりしっかり洗うときんがなくなるから、手洗いは二十秒以上やっとなにかすといいです。</p> <p>これらより、手を洗うときんが落ちウイルスを予防できます。また、しっかりかわかすことできんが増えるのを減らすことができます。だから、手洗いをし、しっかりかわかし、手のかんを減らして新型コロナウイルス予防をしてほしいと思います。（※資料は省略）</p>
---	---

児童aが書いた意見文の比較（授業前と授業後）

a児は、上の文章の下線部に見られるように、授業前、授業後ともに自分の考えの理由をまとめて書いている。しかし、授業前は、「いろんなこと」という言葉でまとめており、十分に意図が伝わらない。また、その内容を見ても、例を挙げることにとどまっており、根拠となる事実が整理できていない。それゆえ、広義の根拠が明らかにならず、根拠を基に相手に分かりやすく自分の考えを伝えられていない。

そこで、本単元第6時において、狭義の根拠の関係付けを可視化しながら思考した。まず、根拠から言えることを導き出すために大切なポイント（①相手や目的、意図を考えること②狭義の根拠を比較し共通している内容を分類すること③矢印や付箋を活用し図示すること）に気付くことができた。次に、複数の根拠を関係付けて言えることを導き出すために大切なポイント（選んだ根拠が相手、目的、意図に応じるためになぜ必要かを考えること）に気付くことができた。さらに、第7時で、大事だと気付いたポイントを活用し、委員会の提案をするために集めた複数の情報を整理することができた。a児は、単元後「前までは、文を書くのが難しかったけど、一つ一つやっていくうちに、情報が整理されて、言いたいことがはっきりするのが楽しくなって、文もすらすら書けました。」と記述している。

以上から、a児は、根拠を基に、情報を整理する順を大切にしながら、吟味・試行錯誤することで、伝えたいこととその理由を明確にすることができるようになったと言える。

一方、ポストテストでC評価だった児童もいる。

この児童は、第一段階①根拠である事実・データを正確に読めていないため、第一段階②で、複数の根拠を関係付け「言えること」と「理由付け」を書くことができなかった。それゆえ、第二段階においても広義の根拠を関係付けることができなかった。

(2) 事前・事後アンケートの分析

事後アンケートにおいて、「意見文を原稿用紙に書くまでに、情報を整理することは、その後の構成や記述の活動で役に立ちましたか」という質問で、32人中、32人が肯定的回答だった。これから、児童は、目的や意図に応じて自分の考えを書く上で、情報を整理することが、有効だと感じていると分かる。

また、次頁表9に示したアンケートの項目の肯定的回答がいずれも増加したことから、情報の整理に関わる学習を充実させることで、情報を整理するために必要な思考を意識できたと言える。しかし、根拠を基に「伝えたいこと」がなぜ言えるのかを説明するという点に関しては、「あまり」と回答した児童が6人いる。この児童は、V1(1)で挙げたC評価の児童と重なり、「関係があることは分かるけど、まとめて言葉にするのが難しい。」と回答した。

以上二つの分析から、「内容の検討」過程における情報の整理に関する学習は、根拠を基に自分の考えが整理されるため、目的や意図に応じて自分の考えの理由をまとめて書くことに有効であったと言える。

表9 「情報を集めて原稿用紙に書き始めるまでの間にすべきことをどの程度しているか」に関するアンケート結果（n=32）（人）

	情報を集めて原稿用紙に書き始めるまでの間にすべきこと		常に	時々	肯定的	否定的	あまり	全く
問2	集めた情報の内容を一つ一つ確かめながら読んでいる。	事前 事後	13 23	14 8	27 31	5 1	5 1	0 0
問6	一つ一つの情報から「言えること」が「なぜそう言えるのか」を考えている。	事前 事後	13 19	9 9	22 28	10 4	10 4	0 0
問9	伝えたいことが明らかになるように、情報と情報を関係付けている。	事前 事後	8 24	14 6	22 30	10 2	10 2	0 0
問13	根拠となる複数の情報を基に、「伝えたいこと」を明らかにする過程で、それらの情報から、なぜその「伝えたいこと」が言えるのかを説明できるようにしている。	事前 事後	7 13	16 12	23 25	9 7	9 7	0 0
問14	複数の情報をもとに、なぜその「伝えたいこと」が言えるのかを説明する時に、関連する内容はないかを考え、まとめて説明できるようにしている。	事前 事後	9 12	12 14	21 26	11 6	11 6	0 0

しかし、課題がある児童もいる。図3に示す第一段階における課題は、「文章の資料」を根拠に言えることを考える時、文章全体を読んで、中心となる語や文を取捨選択できないことである。第二段階における課題は、複数の広義の根拠を関係付けることができていないことである。この要因は、3点考えられる。1点目は、目的や意図に応じて、広義の根拠として比較することができないこと。2点目は、共通する語は見いだせるが、その語が文章全体としてどのような意味をもつのかを考えられないこと。3点目は、語彙の不足から二つの内容をまとめて表す語を見いだせないことである。

以上の課題を解決するために、情報の整理のポイントを確認し、「なぜそれが大事なのか。」「本当に共通しているのか。」と納得するまで吟味することが自分でできるよう継続して指導していく必要がある。また、「読むこと」と関連させることで、語彙を豊かにしていく必要がある。

2 モデルの比較を通して情報を整理する活動は目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を育むために有効であったか

モデルの比較を行った場面は二つある。一つ目は、第1時、児童がどのような意見文を目指し学習を進めるか見通しをもつためのものである。二つ目は、第2、4、6、8時に児童が情報を整理する過程に沿ってそのポイントをつかむためのものである。どちらもモデルは、理想的なものと児童がやりがちな失敗になるよう作成した。

見通しをもつために意見文を比較させた授業後、多くの児童が、「相手、目的を考えて意見文を書くことが伝えたいことを相手に伝える意見文には大切なことだ。」と振り返りを書いていた。また、「読んでもらうには、資料と書いていることが合うとか、伝えたいことと資料が合うとかが大事。」と答えた。

このことから、意見文のモデル比較を行うことで相手を意識し、資料を基に一貫性をもって伝えたいことを書く大切さに気付くことができたと言える。

情報を整理する手順に沿ってポイントをつかむために比較した授業では、伝えたいことを明確にするまでにどのような思考を必要とするかを見いだしていた。本単元第9時において「広義の根拠の優先順位、順序を決める」授業後、児童の振り返りに、「順番を考えて書くことより説得力が増すと分かったから、それでやってみると確かに自分の頭の中が整理されて分かりやすく、説得力がより増すと思った。」と書いていた。この児童のように、モデルの比較を通してつかんだポイントを活用し、委員会の資料を整理していく姿が見られた。

表10は、児童がモデル比較でポイントをつかみ、それを活用できたか自己評価した記録である。

表10 モデルの比較を通してつかんだポイントを使えたか（n=32）（人）

	使えた	一部使えた	使えなかった
情報を一つ一つ確かめる	31	1	0
根拠をもとに「何が言えるか」「なぜ言えるか」を説明する	23	9	0
関係付け、優先順位、取捨選択を行う	25	6	0 (欠席1)
伝えたいこととその理由をまとめて説明する	28	4	0

表10から、児童は、モデル比較でポイントをつかみ、活用しようという意識が高まったと言える。

児童は、モデルの比較を通して情報の整理を可視化するよさに気付き、可視化して情報の整理をすることで、伝えたいことが明らかになると実感した。この経験が、自分が所属する委員会からの提案のために集めた複数の情報で思考する時にも活用したいという動機付けになったようである。

以上のことから、モデルの比較を通して情報を整理する活動は有効であったと言える。

3 伝えたいことを明確にするために吟味・試行錯誤することを促す問いは、目的や意図に応じて、自分の考えの理由をまとめて書く力を育むために有効であったか

事後アンケートにおいて、「伝えたいことを明確にするために、自分自身で『問い』を問うことは、役

立ちましたか。」という問いに、肯定的回答をした児童は26人、否定的回答をした児童は6人だった。

このことから、多くの児童は、「問い」によって伝えたいことを明確にすることができたと言える。

「問い」により吟味・試行錯誤する活動は、主に第3, 5, 7, 9, 11時間目に行った。授業において、教師や他者からの問いに答えるために、根拠となる資料を読み直したり、考えとその理由に一貫性があるか確かめたりする姿が見られた。また、教師や他者で行った問いを自分に問い直し、伝えたいこととその理由がつながっているかを矢印や接続詞を使いながら確かめる姿が見られた。

児童の振り返りに、「自分で問うということは、新鮮だった。やってみると、自分の考えがはっきり分かった。」とあり、問いは人から問われるものと考えていた児童が、自問自答しながら伝えたいことを明確にしていくことの価値に気付くことができた。

また、他の児童の振り返りには、「問いに対して説明するのが難しかったけど、だんだん分かりやすく説明できるようになってきた。」とあり、問いに答える場面を何度も作ることが、吟味・試行錯誤を繰り返し情報を整理することにつながり、伝えたいことを明確にする上で有効に働いたと考える。

一方、否定的回答をした児童の授業の様子を振り返ると、問う場面では、他者に問うことはできたものの、他者の答えに対して吟味をするまでには至らなかった。また、答える場面では、教師や他者からの問いに、自分一人の力で答えることはできず、問いの有効性を感じるまでには至らなかった。

以上から、「内容の検討」過程において、伝えたいことを明確にするために吟味・試行錯誤することを促す「問い」は、伝えたいこととその理由を明らかにし、つながりを確かめる上で有効であった。しかし、児童同士で問い合う時、グループによっては、「問い」は使っているものの内容の吟味が十分ではなかったため、教師が介入する必要があった。これから、「本当にそれでよいのか」「なぜそれが言えるのか」など納得いくまで問いを繰り返し、吟味することが、伝えたいことを明確にし、自分の考えの理由をまとめて説明するために必要があると言える。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

「内容の検討」過程において情報の整理に関わる学習を中心に行うことは、目的や意図に応じて、自分の考

えの理由をまとめて書く力を育むことに有効であることが明らかになった。

2 研究の課題

- 情報を関係付けたものを文にまとめて表す難しさがああり、重要度で取捨選択したり、並べ替えたりする力を付けるための手立てが必要である。
- 「根拠・主張・理由付け」のつながりの確かさに気付くため、自問自答し、納得いくまで吟味・試行錯誤できるよう、継続して指導を行っていく必要がある。
- 本研究を他教科へつなげるカリキュラムマネジメントの視点から単元開発を考えていく必要がある。

【注】

- (1) 中央教育審議会(平成28年):『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』p. 6に詳しい。
- (2) 文部科学省(平成29年告示):『小学校学習指導要領』p. 33に詳しい。
- (3) 文部科学省(平成29年告示): 前掲載 p. 36に詳しい。
- (4) 鶴田清司著(2017):『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン』明治図書 pp. 14-17, 22-23に詳しい。
- (5) 鶴田清司著(2017):『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン』明治図書 p. 16に詳しい。
- (6) 図子美貴雄(2006):『小学生から「考えて書く力」』ベネッセ教育研究開発センター著 pp. 154-155に詳しい。
- (7) 文部科学省(平成20年):『小学校学習指導要領(平成19年告示) 解説国語編』東洋館出版社 p. 22に詳しい。
- (8) 文部科学省(平成30年):『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説国語編』東洋館出版社 p. 32に詳しい。
- (9) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 63に詳しい。
- (10) 文部科学省(平成29年告示): 前掲載 p. 29に詳しい。
- (11) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 86, p. 125に詳しい。
- (12) 田中宏幸(2017):『国語教育』No. 813p. 4, 5に詳しい。
- (13) 原田義則(2019):『国語教育』6月号 p. 13に詳しい。

【引用文献】

- 1) 国立教育政策研究所(平成31年):『平成31年度全国学力・学習状況調査報告書』p. 30
- 2) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 145 (29解説)
- 3) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 102 (29解説)
- 4) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 140 (29解説)
- 5) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 104 (29解説)
- 6) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 142 (29解説)
- 7) 鶴田清司著(2017):『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』図書文化社 p. 23
- 8) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 85
- 9) 井上敬夫(1997):『言語技術教育第6号』明治図書 pp. 95-96
- 10) 図子美貴雄(2006):『ベネッセ発小学生から「考えて書く力」』ベネッセ教育研究開発センター著 p. 154
- 11) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 23
- 12) 黒上晴夫(2016):『情報学習支援ツール』さくら社 p. 7
- 13) 黒上晴夫(2016): 前掲載 p. 7
- 14) 桂聖(2016):『子どもと創るアクティブ・ラーニングの国語の授業』全国国語授業研究会編東洋館出版社 p. 18
- 15) 重松景二(2017):『シリーズ国語授業づくり作文』東洋館出版社, 日本国語教育学会監修 p. 41
- 16) 田中宏幸(2017):『国語教育』No. 813p. 7
- 17) 文部科学省(平成30年): 前掲載 p. 125
- 18) 内田伸子(2012):『対話で広がる子どもの学び授業で論理力を育てる試み』明治図書出版株式会社 p. 23
- 19) 内田伸子(2012): 前掲載 p. 23
- 20) 原田義則(2019):『国語教育』6月号 No. 834 p. 13