

筋道立てて考えたり表現したりする力を高める指導の工夫

新潟市立関屋小学校  
教諭 滝澤 隆幸

1 県小教研「学習指導改善調査平成26年度集計結果」の課題から

国立教育政策研究所より「小学校学習指導要領実施状況調査」の結果が発表された。(※1)

ペーパーテスト調査において、国語科では、次の課題が明らかとなった。

- ・ 目的に応じて文章を要約するなど課題解決に向けて主体的に文章を読むことや、ポスター・リーフレットなど文章の種類や特徴に応じて効果的に文章を書くこと等については、課題があると考えられる。

また、指導上の改善点として、6つの改善点が提示された。その中から、次の改善点を取り上げる。

3. 場面や状況、必要な条件などを踏まえて話したり聞いたり、書いたり読んだりする学習指導の工夫
- ・ 目的に応じて必要な箇所を的確に判断して読むこと等ができるよう、どのようなことを念頭において言語活動を行うべきといった、学習の見通しを立てたり、課題解決に向けて学んだことは何かといったことを、学習指導のねらいに即して振り返ったりすることができるような活動を位置付けることが重要。(下線は滝澤)
  - ・ 学習活動の中に話し合いなどの交流を位置付ける場合も、何のために、誰と、どのように交流するのかといったことを明確に意識できるようにすることが重要。

これは、前文部省(当時)初等中等教育局教科調査官小森茂氏が平成10年の学習指導要領改訂時から提唱している「伝え合う力を育てるための5つの言語意識」(相手意識・目的意識・場面や状況、条件意識・方法意識・評価意識)を児童が意識できるように学習活動を工夫することを、改善点として示している。(註1) 下線部の「どのようなことを念頭において」には、「5つの言語意識」が当てはまる。

さらに、「小学校学習指導要領実施状況調査」の質問紙調査において、「学習すれば、ふだんの生活等に役立つ」の質問に対する児童の肯定的な回答の割合は、今回調査ではH15年調査より8.4%増加している。また、「そう思わない」と回答した割合は4.6%から2.8%とほぼ半減している。

つまり、児童は国語の学習を通して身に付けた知識・技能は日常生活に有用であると実感していると評価できる。

さて、県小教研事務局がまとめた「学習指導改善調査平成26年度集計結果」から、記述問題に関する課題を指摘する。(※2)

	評価項目	問題番号	誤答率 (%)	無答率 (%)	課題
第6学年	根拠	⑦	29.7	10.0	誤答率が高い
第5学年	説得力	⑧	23.0	30.7	無答率が高い
	意見	⑨	23.7	23.7	誤答率・無答率ともに高い
第4学年	終わり	⑥	23.0	30.7	無答率が高い

根拠・意見・説得力といった、筋道立てて考えたり表現したりする力に課題がある。

第6学年の問題番号⑦は、次の問いと条件が示されている。(文字数の条件は360字以上400字まで。)

…左の表の条件を満たした意見文を書きましょう。(中略)条件③ 資料ア～コの中から、二つ以上の資料を選んで使いましょう。文章の中に「資料アから～」「資料イにあるように～」などと記号を入れましょう。…(※3)

また、【採点基準】には問題番号⑦について、こう書かれている。

…【理由を明確にして記述する力】～条件③について 意見の根拠となる資料を複数選択している。  
正答 ※ 訴えたいことにかかわる資料を選択し、「資料○にあるように～」といった文型で理由から分かることを、自分の意見にかかわらせて記述している。…(※4)

当校第6学年(全24名)において、問題⑦で正答した児童数は18名であった。誤答は6名であった。無答は0名であった。誤答傾向として、「資料○にあるように～」のような文型に沿った記述ができなかったことと資料を示せても自分の意見にかかわらせて論を述べるができなかったことが挙げられる。

そのため、筋道立てて考えたり表現したりする力を高めることが、新潟県の国語科の学習指導改善の一部を担うことになる。そこで、「小学校学習指導要領実施状況調査」の指導上の改善点「3. 場面や状況、必要な条件などを踏まえて話したり聞いたり、書いたり読んだりする学習指導の工夫」に取り組む。授業において「場面や状況、条件意識」「方法意識」を具体化し、実践する。

## 2 実践の概要



本実践では、「場面や状況、条件意識」「方法意識」を具体化するために、先行実践を参考にした。思考・表現する方法を[基本文型]は条件意識として[思考の形式]は方法意識として具体化し継続指導した。左の書籍を参考とした。

[基本文型] (註4)

【理由付け】 ○○は—だ。なぜなら……。

【対比】 Aは……だけど、Bは～。

【仮定・仮説】 もし……ならば、～～になる (～～にならない)。

【例示】 ○○は—だ。例えば……。

【反論】 ○○は—だ。しかし、これはまちがっている。なぜなら、……。

【思考の形式】 (註5)

「解釈」←「根拠」+「理由付け」

これは「根拠」と「理由」を明確に区別させ、教師が示す、または自身で考えた「解釈」と両者を関連させて考えたり発表したりすることを継続指導した。

以上の [基本文型] [思考の形式] を日常的に指導した上で、本実践を行った。

国語 単元名 『重ね読み』をして、叙述を基に登場人物の性格や特徴を見付けたり、登場人物の性格を想像したりして読もう」

主教材「きつねの窓」(安房 直子 学校図書) 副教材「雪わたり」(宮沢賢治 三省堂)

- (1) めざす子どもの姿 物語に登場する「きつね」について、2つの作品を読むことを通して、叙述を基に性格や特徴の共通点や相違点を比較し、物語に登場する「きつね」は、様々な描かれ方があることを理解する。
- (2) 具体的な手立て 各時間の学習課題について、「解釈 - 根拠 (文章中の叙述) + 理由づけ (根拠から導き出した自分の考え)」の[思考の形式]に沿って考えたり、表現させたりする。特に根拠と理由づけの関連、解釈と根拠+理由づけの関連を意識させる。また、文章表現において[基本文型]【理由づけ】【対比】を用いて表現させる。

### (3) 授業の実際

- ① 過去に読んだ「きつね」が出てくる作品から、「きつね」に対するイメージをまとめる。
- ② 「きつねの窓」(安房 直子)を読み、あらすじや主人公の心情変化、主人公と「きつね」のかかわりについてまとめる。
- ③ 「きつねの窓」(安房 直子)に出てくる「きつね」はどんなきつねか、根拠と理由付けを関連付けて解釈をする。(一次結論)
- ④ 「雪わたり」(宮沢賢治)を読み、あらすじや主人公と「きつね」のかかわりについてまとめる。
- ⑤ 「きつねの窓」と「雪わたり」を比べ読みし、作中の「きつね」の共通点や相違点を指摘する。
- ⑥ 物語に出てくる「きつね」について、性格や特徴をまとめる。(二次結論)

### 第5時間目 学習課題『「きつねの窓」に出てくるきつねは、どんなきつねか。』

児童A  
僕は「きつねの花」に出てくるきつねは、優しいきつねだと考える。  
理由は一つある。  
一つ目は、「ぼく」に指を染めてつかしいものを見せてくれたから。  
だから「きつねの窓」に出てくるきつねは、優しいきつねである。

児童に提示した【基本文型】を基にしたアウトラインは、次の通りである。  
私は、○○○について○○○と考える。(解釈)  
その理由は、○つある。  
一つ目は、○○○である。(根拠)ここから、○○○ということが分かる。(理由づけ)  
二つ目は、……。……。  
だから、私は、○○○について○○○と考える。

児童B  
私は、「きつねの窓」に出てくるきつねは、これ以上他の動物をぼくたち狩人に殺されないように努力するとても勇気のあるきつねだと考える。  
理由は二つある。  
一つ目は、ぼくにお礼として鉄砲を要求していること。これは、自分の母を殺した道具として、何らかの思い入れがあると考えられる。私は、これは他の動物を殺さないようにもらったのだと思った。  
二つ目は、正体がばれてつかまえられるかもしれないのに、ぼくにきつねの窓をみせていること。命をかけて動物を殺さないでほしいことをうたえるのはとても勇気がいることだ。  
だから、「きつねの窓」にでてくるきつねは、これ以上他の動物をぼくたち狩人に殺されないように努力するとても勇気のあるきつねである。

### 第8時間目 学習課題「物語に出てくる『きつね』について、今、自分はどう考えるか。」

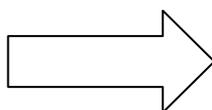
児童A  
僕はこの授業のはじめは物語に出てくるきつねについて、悪くてひきょうなきつねだと考えていました。  
しかし、「きつねの窓」と「雪わたり」を読んで、考えが優しいきつねだと変わりました。  
その理由は、二つあります。  
一つ目は、「きつねの窓」で白ぎつねが「ぼく」にいろんな思い出ややさしいことをしてくれたきつね。  
二つ目は、「雪わたり」のきつねは、四郎やかん子に入場券をわたしてげん灯会に招待してもらったりきび団子をくれたやさしいきつね。  
このように、私は物語に出てくる「きつね」についてやさしいきつねだと考えるようになりました。

児童B  
私はこの授業の始めは物語に出てくるきつねについて、いたづらをして人を困らせるきつねだと考えていました。  
しかし、「きつねの窓」と「雪わたり」を読んで、考えが全てのきつねが人をだましたりするわけではなく、むしろいい事をしてくれることもある、に変わりました。  
その理由は、三つあります。  
一つ目は、「きつねの窓」の白ぎつねが、一時だったけれど一人ぼっちのぼくに「窓」の贈り物をしてくれたことです。これは、いたづらではない「いい事」だと思います。  
二つ目は、「雪わたり」で紺三郎(きつね)が四郎とかん子を「げん灯会」に招待し、本物のおもちを食べさせてくれたことです。これにでてくるきつねは、人はだまさない、うそをつかないということをもットーとしていますから、だましていたづらをするわけではないことがわかります。  
三つ目は、どのきつねも人間にすてきなおくりものをしてくれることです。私が今まで持っていたイメージとは全くちがっておどろきました。  
このように、私は物語に出てくる「きつね」について全てのきつねが人をだましたりするわけではなく、むしろいい事をしてくれる、に変わりました。

(4) 児童Aのノート



第5時間目 (97字)



第8時間目 (252字)

3 成果と課題

成果：① [基本文型]・[思考の形式]について、年間を通じて繰り返し指導したことで、根拠と理由づけの違いを児童が区別して考えることができた。このことで、根拠と理由づけの関連を意識したり解釈と根拠+理由づけの関連を意識したりして思考する姿が見られた。これは、「方法意識」を具体化して指導した効果であると考えられる。

② 「基本文型」を示すことで、単元を通して何も書けない児童は一人もいなかった。同じ「基本文型」に沿って記述するので、見通しをもって書くことができていた。これは、「場面や状況、条件意識」を具体化して指導した効果であると考えられる。

③ 本実践においては、抽出児童Aの文章記述量が増加した。抽出児童Aは、学習指導改善調査国語問題⑦で正答できなかった児童である。抽出児童Aの文章記述量を単元の時系列に記す。

**111字→101字→151字→97字→268字→213字→252字**

平均約170字である。また、各授業時間で書くことに使った時間は約15分間～20分間であった。個別指導として、解釈を確認し、文章中の根拠に線を引かせ、このことから解釈とつながる理由を問い、言語化させた。

…訴えたいことにかかわる資料を選択し、「資料〇にあるように～」といった文型で理由から分かることを、自分の意見にかかわらせて記述…(※4)

上記のように、資料を選択し、示された文型に沿って書く問いに対応できる書く力を身に付けてきていると評価する。

課題：① 本実践では、児童が思考する時間・表現する時間に多くを割いた。45分間授業のうち15分～20分間は思考・表現の時間であった。そのため、交流時間を十分確保することができなかった。1時間の展開、単元全体の展開を吟味して、交流時間を確保する工夫が必要である。

② 「基本文型」は、学習課題によって使い分けができるとよい。本年度は、【理由付け】【対比】【例示】については、多くの場面で用いることができた。しかし、【仮定・仮説】【反論】は、年間を通じて国語科の授業ではあまり用いることができなかった。どの[基本文型]を用いさせるか、国語科の単元配列や他教科との関連をさせた指導計画を立てて指導する必要がある。

なお、本実践は、左の書籍(註4)で書かれた「比べ読み・重ね読み」の実践群から多くの示唆を得た。



【引用文献】

- 「小学校学習指導要領実施状況調査」(国立教育政策研究所 ※1)
- 「学習指導改善調査平成26年度集計結果」(新潟県小学校教育研究会 ※2)
- 「平成26年度学習指導改善調査 第六学年国語」(※3)
- 「平成26年度学習指導改善調査 第六学年国語【採点基準】」(※4)

【参考文献】

- 『「伝え合う力」の育成と音声言語の重視』(小森茂・著 明治図書 註1)
- 『論理的な記述力を伸ばす授業づくり』(松野孝雄・著 明治図書 註2)
- 『思考力を高める授業』(佐藤佐敏・著 三省堂 註3)
- 『「比べ読み・重ね読み」で「一人読み」』(川上弘宜・著 明治図書 註4)