

小学校国語科中学年における「読むこと」の指導事項

「自分の考えの形成及び交流」の学習指導の工夫

－「根拠・理由・主張」を記述する学習活動を通して－

広島市立口田小学校教諭 石 井 ノ リ エ

研究の要約

本研究は、国語科「読むこと」の指導事項「自分の考えの形成及び交流」の学習指導の工夫について実践を通して考察したものである。指導の工夫として、自分の考えの「根拠・理由・主張」を記述させることと、交流の際に相手の考えを引き出す話型を活用して考えを比べることを設定した。

その結果、自分の考えの「根拠・理由・主張」を明確に記述することで、考えがもち易くなり、友達の考えとの共通点や相違点を比べる視点にもなることが分かった。また、話型を活用して、友達の考えを引き出したり、代弁して考えを確認したりすることで、友達の考えとの共通点・相違点を見つける様子が見られた。

自分の考えの「根拠・理由・主張」の整合性を図り、比べる視点をもって交流を行うことで、考えの違いを捉える力の伸びにつながることが分かった。

キーワード：自分の考えの形成及び交流、「根拠・理由・主張」の三点セット

I 問題の所在

平成20年に改訂された学習指導要領には、基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等を育成することが改善の方向性として示された。それを受けて、国語科においては、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力を育成することが重視され、新設された交流に関して、指導事項「読むこと」には、「自分の考えの形成及び交流」が位置付けられた。

国語科の児童の学力の現状をみると、平成24年度の全国学力・学習状況調査で、全国・広島県・本校児童のいずれにおいても、「読むこと」の領域における「事実を基にして自分の考えをもつこと」に関する設問の正答率は低く課題として挙がっている。

このことについて自身の教育実践を振り返ってみると、自分の考えに対する根拠や理由の説明がないために、説得力に欠けたり、考えを交流する際に、相手の考えを共感的に聞き、自分の考えの伝え合いに終始したりする児童が多いと感じている。それは、自分の考えをもたせるときに、考えの根拠と理由を明確にすることや根拠と理由の違いを十分に指導してこなかったこと、その結果、曖昧な考えの交流になり、相手の考えを知る楽しさや意味を感じられないものになっていたことが原因の一つとして考えられる。

鶴田(2012)は、交流について、「根拠・理由・主張」の三つを意識して「自分の意見を発表し合い、それぞれの意見の根拠や理由を検討し合うことによって、授業が対話的かつ協同的になるということも指摘しておきたい。自分とは異なる意見に出会うことで、『自分の知識や考えの狭さや思考の限界や誤りに気づく』『他者の考え方のおもしろさやすばらしさに感動を覚える』といったメタ認知的な気づきが引き起こされる。」¹⁾と述べている。これは、他者の考えと出会うことで自分の考えに影響を及ぼすという点で、「読むこと」の指導事項「自分の考えの形成及び交流」の「本や文章

を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること」という指導内容と重ねて考えることができる。

そこで、「読むこと」の指導事項「自分の考えの形成及び交流」において「根拠・理由・主張」の三つを明確にして記述する学習活動により自分と友達の考えの違いを比べ易くなるのではないかと考え、本研究に取り組むことにした。

II 研究の目的

小学校国語科中学年「読むこと」の領域において「根拠・理由・主張」を明確に記述させることで「自分の考えの形成及び交流」の力の向上を目指した指導法を探る。

III 研究の方法

- 1 研究主題に関する基礎的研究
- 2 研究仮説の設定
- 3 実践授業の計画と実施
- 4 実践授業の分析と考察

IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) 「読むこと」の指導事項「自分の考えの形成及び交流」について

『小学校学習指導要領解説 国語編』には、「読むこと」における「自分の考えの形成及び交流」の指導事項のうち、本研究に関わる内容は次のように示されている。

『小学校学習指導要領解説 国語編』の「C読むこと」における「自分の考えの形成及び交流」に関する指導事項のうち、研究に関わる内容	
第1学年及び第2学年	文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。
第3学年及び第4学年	文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。
第5学年及び第6学年	本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。

中学年の指導内容は、「文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと」である。そこで、「文章を読んで自分の考えをもつこと」と「感じ方の違いがあることに気付くための交流」の2点に焦点をあて、基礎的研究を進める。

(2) 「自分の考え」について

鶴田(2010)は、論理的な思考力や表現力を育成するためには、「自分の考えを支える根拠(具体的な事実・データ)をあげることはもちろんであるが、それに加えて理由(事実・データの解釈)を述べることが重要になってくる。」²⁾とし、まとめて「根拠・理由・主張」を三点セットと掲げている。このことを、自身の教育実践における児童の考えの曖昧さを改善するものとして、取り入れていく。よって、本研究における「自分の考えをもつ」とは、根拠となる事実を自分の知識や経験と結び付けて解釈し、「根拠・理由・主張」を明確に述べる状態と定義する。

児童の考えの質を見取る観点には、「根拠・理由・主張」の三点セットを用いた学習指導の提案を行っている河野(2013)³⁾の「子どもの考えの質カテゴリー」を活用し、児童の記述内容に置き換えて設定するものとする(表1)。

表1 「子どもの考えの質カテゴリー」(レベル)

レベル5	主張をサポートするために、事実の意味を明確にして理由づけを行っている。
レベル4	主張に関連して事実の意味を明確にしようとしているが、理由づけの説明がない。
レベル3	主張との関連づけは十分ではないが、根拠となる事実の意味を明確にしようとしている。
レベル2	主張と事実を関連づけようとしているが、事実をそのまま理由づけにしたり、根拠のない印象的な理由づけをしたりしている。
レベル1	主張のみを述べている。

河野順子・熊本大学教育学部附属小学校(2013)『言語活動を支える論理的思考力・表現力の育成』淡水社

(3) 交流時の話し合い方について

河野(2013)は「他者との話し合いにおいて、その状況に応じて、話し合いを進展させていく力をも育てることが必要となる。そうすることによってこそ、他者とのかかわりの中で、論理的に話し合い、そこから創造的な話し合いがなされていく

ことになる。」⁴⁾とし、その話し合いを進展させる力として次の三つを示している。

1. 他者の「三角ロジック」を引き出す。
2. 他者の考えを代弁する。
3. 自分の主張に固執せず、よりよい見解には共感する。

河野氏は、「三角ロジック」に「根拠」「理由づけ」「主張」を掲げている。そこで、上記三つを交流の際に取り入れることで、互いの考えを理解し合うための交流が活発になり、違いに気付くことにつながるのではないかと考え、その手だてとして、「根拠・理由・主張」を引き出す交流の指導の工夫について考えていくこととする。

2 研究仮説の設定

小学校中学年「読むこと」の領域において、以下の2点に着眼した指導を行えば、「自分の考えの形成及び交流」の力を向上することができるであろう。

- 自分の考えの「根拠・理由・主張」を明確にさせる指導
- 「根拠・理由・主張」を引き出す話型を活用した指導

3 検証授業の計画と実施分析と考察

(1) 対象

広島市立口田小学校 第4学年1組 31名

(2) 内容

ア 単元について

単元名 「家族やふるさとを思う心をえがいた本を読もう」

教材文 『世界一美しいぼくの村』(東京書籍)

言語活動 物語を読んで自分の考えを交流し合い、「物語のひみつ紹介カード」を作ること。

指導事項 読むこと オ

文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあるこ

とに気付くこと。

(3) 指導法の工夫

ア 「根拠・理由・主張」を明確にして考えをまとめるワークシートの作成

ワークシートには、学習課題に対する自分の考えを「根拠・理由・主張」を分けて記述することができるように枠を設けた(図1)。まず、自分が一番伝えたいことを主張として記述させ、次に、それはどの文章から考えたのか、それはどんな理由からかということを記述させることができるように枠を設定する。また、根拠と理由と主張のつながりの整合性を意識することができるように、例として記述した文章を矢印で結んだものを示している。さらに、回を重ねていくうちに三つの枠の意識が定着していくであろうと考え、枠に記載していた「根拠」「理由」「主張」の言葉ははずし、最後のワークシートには枠のみを設定した。

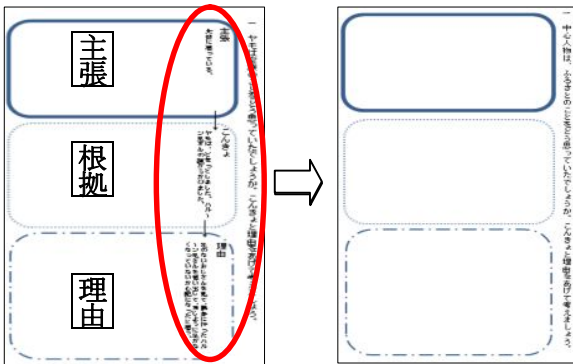


図1 「根拠・理由・主張」を明確にして考えをまとめるワークシート

イ 交流時の話型の提示

河野(2013)が示している話合いを進展させる三つの力を基に、以下のように話型を設定した(表2)。

表2 交流時の話型の提示

	話合いを進展させていく力	具体的内容
1	他者の三角ロジックを引き出す。	主張 その根拠と理由からどう思い(考え)ましたか。
		根拠 どの文章からそう思い(考え)ましたか。
		理由 その文章からどう思った(考えた)のですか。
2	他者の考えを代弁する。	〇〇は□□ということですか。
3	自分の主張に固執せず、よりよい見解には共感する。	話合いの基礎的ルール

また、交流の際、必要に応じて、「根拠・理由・主張」をそれぞれ問い直したり、発言内容を代弁して確認したりすることができるように、教室に掲示するとともに、児童一人一人に配付し、交流する際に手元に持ち見ることができるようにした(図2)。

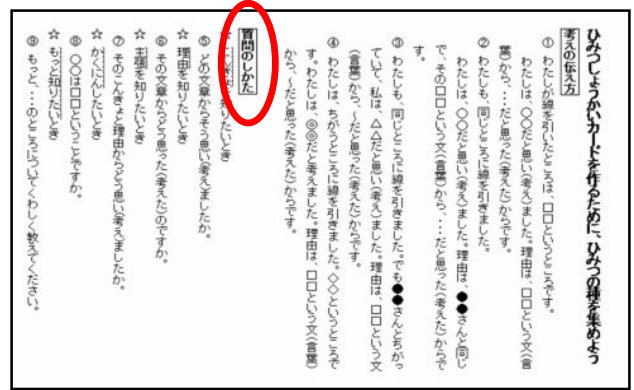


図2 交流する際の話型

4 検証授業の分析と考察

(1) 「根拠・理由・主張」を記述させる学習活動について

ア 評価基準に基づいた交流の時間の評価より
交流の時間に関する評価基準(表3)により、学習課題毎の評価を行い、学級全体の変容を分析した。

表3 交流の時間に関する評価基準

単元の評価基準(目指す児童の具体的な姿)	具体的な児童の記述の姿
A 課題に対する自分の考えを交流し、感じ方の違いに気づき、考えを深めている。	5 友達の考えを聞いて、同じ所は根拠だったけど理由がふさふさと思いついてと考えていて、そんな考えもあると思った。紹介カードに取り入れて考えたい。
B 課題に対する自分の考えを交流し、感じ方の違いに気づいている。	4 友達の考えと比べると、自分と根拠が同じで、理由が違った。私は、食べ物が増えなくなると考えたけど、友達は村は関係ないのにはかきされたと考えていた。
	3 友達の考えと比べると、自分と根拠が同じだったけど、理由がちがった。 友達の考えと違うところがあった。
C 課題に対する自分の考えを交流し、感じ方の違いに気付くことができていない。	2 いろんな考えが分かった。交流が楽しかった。
	1 未記入

B基準(3・4・5)以上の評価の児童の割合を見ていくと、概ね90%を維持することができていた(図3)。

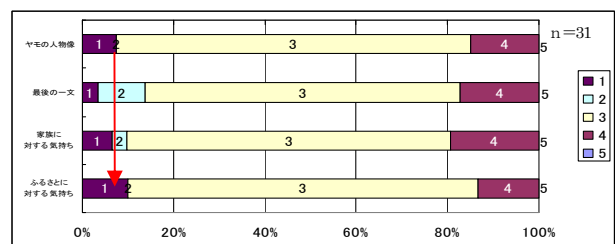


図3 評価基準に基づいた交流の時間の評価

また、教材文及びテーマが関連した他の作品における中心人物のふるさとに対する気持ちを交流した時間の評価を比較したところ、B基準以上の児童の割合が保たれ、4・5の評価の児童の割合が2倍以上増加した(図4)。

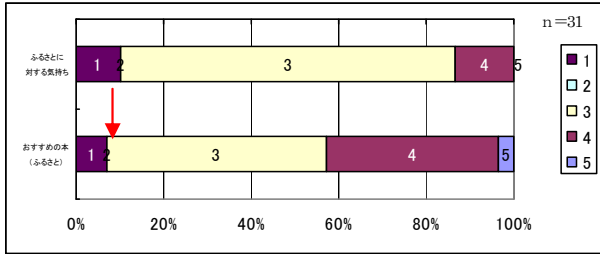


図4 評価基準に基づいた交流の時間の評価

これらのことから、感じ方の違いを捉える力は概ね定着したと考えることができる。

イ 児童の考えの質レベルより

教材文及び他の作品における中心人物のふるさとに対する気持ちをテーマにして考えを交流した際の考えの質を比較すると、レベル3以上の評価の割合が保たれており、ワークシートに手だてとしていた「根拠」「理由」「主張」の明記と例文の提示がない状況でも考えの質が維持されていることが分かる(図5)。

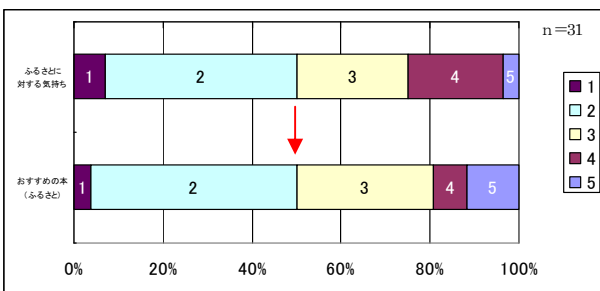


図5 考えの質レベル

このことから、「根拠・理由・主張」を明確にして考えをもととする意識を継続している様子が見えてくる。

また、単元最後のワークシートには、「根拠・理由・主張があると考えが分かりやすくなる。」「今まで主張と理由しか考えていなかったけど、根拠

があると分かりやすくなることが分かった。」という記述が見られ、根拠・理由・主張を明確にする「良さ」を認識していると推察することができる。

以上のことから、「根拠・理由・主張」を記述させる学習活動は、考え方の違いを捉える力の伸びに有効に働いたと考えることができる。

ウ 交流の様子と「根拠・理由・主張」を明確にした自分の考えとの関連について

ワークシートから児童がどのような視点で考えを比べたのかを見てみると、緩やかではあるが、「根拠・理由・主張」を視点にして考えを比べている割合が増加していることが分かる(図6)。

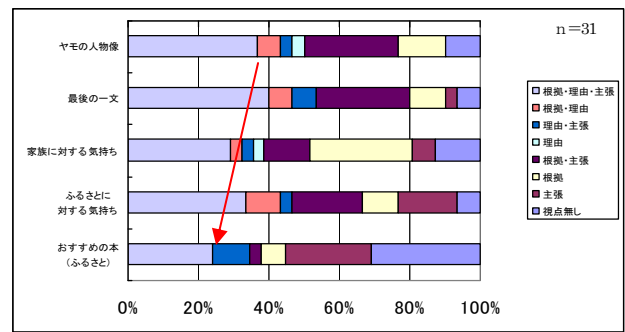


図6 考えを比べた視点(全体)

「根拠・理由・主張」の中でも、理由への注目が大きく、単元後半には、「友達の考えの中でも理由を聞くとよく比べられる。」という発言や「理由がちがうことが楽しい。」というワークシートの記述があり、理由の中に一人一人の感じ方の違いがより表れていることを認識できたものと考えられる(図7)。

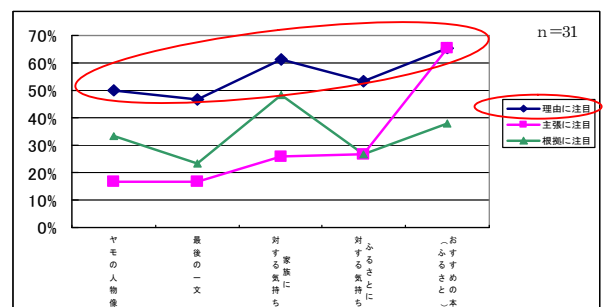


図7 考えを比べた視点(全体)

さらに、主張が同じ者同士での交流では、「みんな同じ根拠だった。感じたことや気付いたことは何人も同じ人がいるわけじゃないんだと思いました。」という記述があり、同じ主張や根拠でも理由に記述しているそれぞれの解釈は異なるということを理解する様子がうかがえた。

これらのことから、考えを明確にして交流したことで、考えを比べる視点をもつことができた判断することができる。

エ 考えをもつことが苦手な児童の変容

抽出児Aの交流の時間の評価の推移をみると第1時の「ヤモの人物像」について交流した時間以降はB基準以上を維持するようになった(図8)。

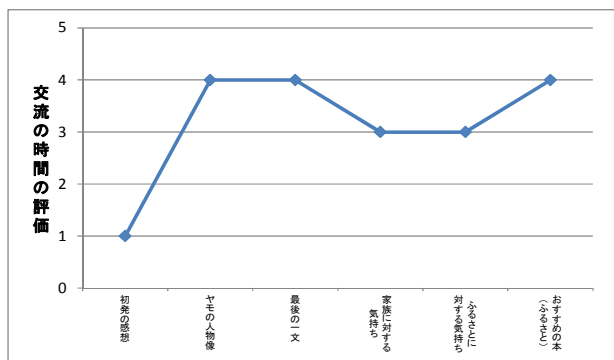


図8 抽出児Aの交流の時間の評価の推移

抽出児Aは、第1時には考えをもつことができず、友達と考えを比べることができない状況があった。しかし、それ以降は、自分の考えをもち、交流することができた。評価が下がっている部分は、交流する際に、自分の考えを最後まで記述することができていなかったこと、考えを聞くことができなかった友達がいたことで、比べることが満足にできなかったと推察する。これらのことから、自分の考えをもち、相手の考えを十分に聞くことができる状況を設定するように配慮する必要があると言える。

また、同児の考えの質レベルの推移を見ると、「ヤモの人物像」について考える時間から、考えを記述することができており、さらに、単元途中には、主張につながるように意識した理由を記述している様子が見られ、質レベルが上がっている

(図9)。

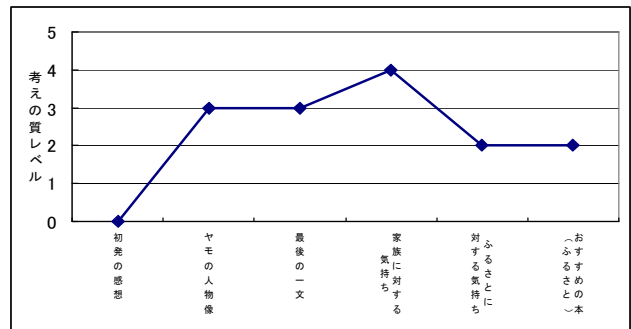


図9 抽出児Aの考えの質レベルの推移

初発の感想の時間には、自分の考えをもつことに時間がかかり、書き方が分からなかったために、自分の考えをもつことができなかったが、根拠・理由・主張を記述させる枠を設定したワークシートを活用してから、自分の考えをもつことができていた。理由を書くことに苦慮していた様子はあったが、枠組があったこと、書き出しを助ける話型が提示されていたことが考えをもつことへの手だてになっていたと推察する。このことから、三つの枠を示すことが自分の考えをもつことに有効に働いたと判断することができる。

質レベルが下がった部分については、理由に根拠となる文章をそのまま記述しており、根拠(事実)と理由の区別ができていないことが分かった。事実と理由を区別させるためには、理由に自分の解釈が表れるように指導を継続することが必要だと考える。

また、自分の考えをもつことが苦手な児童に関して、課題に対する自分の考えの「根拠・理由・主張」を記述するように意識させたことは、自分の考えをもち易くしたと考えている。

(2) 相手の考えを引き出す話型を活用していた場面について

交流の際、話型を活用している児童の発言内容を実践授業のVTRから見ると、抽出児Bに、進んで相手に質問する姿や、グループ交流で他人が聞き出した相手の考えと自分の考えとの違いに気付く様子が見られた(図10)。さらに、第7時には、自分の考えと比べるために、自分の言葉で相

手の考えを代弁して確認し、自分の考えと同じであることを認識することができていた。話型を活用して相手の考えを確認し、自分の考えと同じなのか違うのかを判断していたことが分かった。

第5時 交流の初め	
抽出児B :	「どの文からそう思いましたか。」 「もっとくわしく聞きたいです。」
第5時 交流の後半	
教師 :	「大切な人って、どんな人のことを言うのかくわしく教えて。」
相手 :	「そこに住む大切な人って、家族だけじゃなくて、知り合いもってこと。」
抽出児B :	「俺は、他人も。俺は、他人も。」
第7時	
抽出児B :	「それって、家族を大切にすることかな。」
相手 :	「うん。」
抽出児B :	「俺も同じだ。」

図10 抽出児Bの交流の様子

このことから、交流する際に、相手の考えを引き出す話型を活用することは有効であったと考える。

さらに、考えが曖昧で根拠をそのまま理由として話していた抽出児Cに対し、それに気付いた抽出児Dが話型を活用して、考えの整合性を問う姿が見られた(図11)。

抽出児C :	「バグマンの風を君に送るよって書いてあるからです。」
抽出児D :	「書いてあるから。それは、根拠じゃない。」
児童 :	「それは、根拠だよ。さっき言ったよ。」
抽出児D :	「たしかに。それは根拠になるので、理由ではありません。」 (中略)
抽出児D :	「理由を教えてください。」
抽出児C :	「理由は・・・。」
抽出児D :	「あ、ちがった。・・・その文章からどう考えたのですか。」
抽出児C :	「ヤモ達。」
抽出児D :	「ヤモ達。」
抽出児C :	「ヤモ達が・・・。」
抽出児D :	「思ったんだけどさ、これが理由じゃん。ミラドーは、ヤモ達のことを心配。(主張に記述している部分を指す。)主張が心配。」

児童 :	「心配って書いてある。」
抽出児D :	「主張は、心配だけでよくて、理由がこれになるよ。」 (中略)

図11 抽出児C・抽出児Dの交流の様子

抽出児Dは、文章は事実だから根拠となることを指摘し、「その文章からどう考えたのですか。」と理由を引き出す話型を活用して、相手の考えを引き出そうとしていた。その後、考えを比べる発言が聞かれなかったことから、相手の考えの「根拠・理由・主張」の整合性を指摘するためだけに活用していたと思われる。

抽出児Cは、その指摘を受けて、根拠と理由と主張のつながりを意識し、自分の考えを見直して記述していた(図12)。

交流前		交流後	
主張	ミラドーは、ヤモ達のことをどうしているか心配なんだと思いました。	主張	ふるさとのことをなつかしいと思っている。
根拠	「バグマンの友達のヤモはどうしているかな。」というところから、	根拠	「バグマンの風を君におくるよ。」というところから、
理由	バグマンの風を君に送るよと書いてあるからです。	理由	ミラドーはヤモ達のことを心配していると思ったからです。

図12 抽出児Cの考えの変容

以上のことから、作成した話型を活用して、考えの違いを捉えるための交流は、児童の考えの「根拠・理由・主張」の関連が曖昧で整合性がなければ、成立しないと考える。

V 研究のまとめ

1 成果

(1) 「根拠・理由・主張」をもつことに対する児童への意識づけ

自分の考えを「根拠・理由・主張」を明確にして述べようとする意識を高めることができた。「根拠・理由・主張」を記述させる学習活動として、ワークシートに一貫して枠組みを位置づけていたことが有効に働いたと考えている。

(2) 考えを交流する際の視点の獲得

「根拠・理由・主張」の枠組みが自分と相手の感じ方や考え方の共通点、相違点を見つける際の視点になることが分かった。自分の考えの「根拠・理由・主張」を記述させていたことや相手の考えを引き出す話型を設定していたことが、有効に働いたと考える。

これらは、自分の考えの「根拠・理由・主張」を明確にする意識が交流の際にも継続していたからこそ、得られた視点であると言え、「根拠・理由・主張」をもって考えることと、考えを交流する視点をもつことが相互に作用していたと考える。

2 課題

(1) 自分の考えの「根拠・理由・主張」を明確にする段階的・継続的な学習活動の設定

交流の際に、根拠・理由・主張の整合性を問うために話型を活用している場面が見られた。それは、相手の考えを聞くうちに、課題に対する根拠と理由と主張の思考のつながりに意識が向き、つながりが浅い考えに対して整合性を図るようになったと考える。

そこで、根拠・理由・主張を明確にもつ学習活動を行い、根拠・理由・主張の整合性を図る学習活動を段階的に設定して、「根拠・理由・主張」の活用を定着させた上で、考えを引き出して比べる学習活動を設定し、継続して取り組みたい。また、教師自身が「根拠・理由・主張」を明確にして考

えさせると意識をもって日常的に児童に問いかけていくことが必要であると考えている。

(2) 言語活動の工夫

今回の学習では、自分の考えを「物語のひみつ紹介カード」を書くという言語活動を設定した。それに対して、説得力のある自分の考えを書こうという意欲は喚起できたが、自分の考えをより主体的に伝えようとする意欲を引き出すことに課題がみられた。児童がより意欲的に自分の主張に対する根拠や理由を述べるができるように、討論など必然性のある言語活動を設定することで、説得力のある考えをもち、感じ方や考え方の違いについて捉える必然性が高まっていくと考える。

【引用文献】

- 1) 鶴田清司『言語活動をさせる論理的思考力・表現力の育成～「根拠・理由・主張」の3点セット」による文学の読みの交流～』第75回国語教育全国大会ワークショップ, 2012年
- 2) 鶴田清司『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業－PISA A型読解力を超えて－』明治図書, 2010年, 80頁
- 3) 河野順子・熊本大学教育学部附属小学校『言語活動を支える論理的思考力・表現力の育成～各教科の言語活動「根拠」「理由づけ」「主張」の三点セットを用いた学習指導の提案～』溪水社, 2013年, 14頁
- 4) 前掲書, 45頁

【参考文献】

- 1) 文部科学省『学習指導要領解説総則編』東洋館出版社, 平成20年
- 2) 文部科学省『学習指導要領解説国語編』東洋館出版社, 平成20年