

論理的思考力を育てる国語科学習指導 ～説明的文章における表現読みを通して～

要約：

本学級の子どもたちは、国語への意欲・関心は高い。また、本を読むことが好きで、「いろいろな話が面白い。」「いろいろなことが分かる。」「内容がよく分かって勉強になる。」など、面白さと同時に本から新しい知識を得ることを喜びと感じている。しかし、事柄の順序や場面の様子に気付きながら読むことは十分ではない。さらに、内容の大体は読みとれるものの、大事な言葉を読みとったり、聞かれていることに対して的確に答えたりすることに不十分さが見られる。そこで、書かれていることをただ読むだけでなく、文章がどう書かれているか、なぜそう書かれているかと文章を問いながら読むことで、論理的思考力を育てたいと思い、本主題を研究していくことにした。具体的には、説明的文章において表現読みの以下の4つの視点に目をつけさせ学び方を構築することで、自分の意見をもって批評文を書けるようにした。

- ・ 題名…主張と題名がつながっているか、題名から主張や伝えたい内容が想像できるか
- ・ 文章構成…論理的な文章構成になっているか、序論・本論・結論の関係は、事例同士
の関係は
- ・ 事例の内容や順序…筆者の主張と整合性があるか、全部必要か、順番を入れ替えても
いいのか
- ・ 言葉…筋道の通った文末表現や接続語が適切に用いられているか、様子や状態を詳
しくする言葉は

その結果、以下のような成果（○）と課題（●）を得た。

- 内容・事柄のみではなく、表現（書きぶり）に着眼するようになり、表現読みの読み方が身についた。
- 「はじめ・中・おわり」に着眼できるようになったり、意味段落をとらえることができるようになったり、主張と意味段落との関係を常に考えるようになったり等、筆者の主張を読み取り、解釈して、前段落までにそのことが分かるように書かれているか、出来事・事柄の関係を意識して読むようになった。
- 接続語や文末の言葉など、今まで以上に言葉に気を配って読めるようになった。日記にも接続語などを意識して書くようになった。
- ペア交流や全体交流で話す時、批評文を書くときなど、自分なりの読み取りの考えをもつようになった。
- 部分的な内容・事柄の解釈はできるが、文章全体を通しての整合性を見ることにはまだ課題が残る。常に結論を念頭に置いて、全文を通して読みとっていくことができるように、教師が意図的に交流の場での発問、読みを深めるような質問・助言を徹底していく必要がある。

キーワード：表現読み 批評文

1 主題設定の理由

(1) 社会的要請・現代教育の動向から

現代社会は知識基盤社会であり、情報化・国際化も急速に進んでいる。このような社会を生きる子どもたちは、周りにあふれている知識・情報から自分に必要な情報を選択し正確に読み取り、異なる文化や歴史背景を持った人々にも自分の考えを伝える必要がある。そのためには、情報が正しいかどうかを判断し、内容について筋道を立てて考える力が必要になってくる。文部科学省「これからの時代に求める国語力について」でも、その論理的思考力の育成が重要とされている。さらに、PISAの調査では、「思考力・判断力・表現力等を問う読解力」に課題がみられ、情報・知識の獲得だけでなくそれを評価し選択できる思考力・判断力、根拠に裏付けされた説得力のある表現力が求められている。そこで、文章の内容や書き方（形式）等の表現に着目し、自分の考えをつくりながら読む活動を通して論理的な思考力を育てる本研究は、意義深いと考える。

(2) 児童の実態から

本学級の子どもたちは、国語への意欲・関心は高い。また、本を読むことが好きで、「いろいろな話が面白い。」「いろいろなことが分かる。」「内容がよく分かって勉強になる。」など、面白さと同時に本から新しい知識を得ることを喜びと感じてい

国語への関心・意欲・態度	107.2
話す・聞く能力	94.4
書く能力	94.9
読む能力	92.4
言語への知識・理解・技能	98.1

る。しかし、事柄の順序や場面の様子に気付きながら読むことは十分ではない。テスト結果（資料1）を見

【資料1 CRT学力テスト】

ても、読む能力に課題があることがわかる。さらに、内容の大体は読みとれるものの、大事な言葉を読みとったり、聞かれていることに対して的確に答えたりすることに不十分さが見られる。そこで、書かれていることをただ読むだけでなく、文章がどう書かれているか、なぜそう書かれているかと文章を問いながら読むことで、論理的思考力を育てたいと思い、本主題を研究していくことにした。

(3) 国語科の本質から

学習指導要領解説の国語科改訂の趣旨の中では、「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」を育成することを重視すると述べられている。また、国語科の目標後段の「思考力や想像力」とは、「言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力のことである。」と述べている。これらのことから、国語科において論理的な思考力を育成することが重要であると考えられる。さらに、国語科学習指導要領解説「第3学年及び第4学年」「C読むこと」の目標には、「目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、幅広く読書しようとする態度を育てる。」とあり、目的に応じていろいろな本や文章を分析的に読み、内容の中心をとらえたり、段落相互の関係を考えて全体の構成を把握し、自分の考えをまとめたりしながら読む能力を育成することが求められている。

説明的文章教材の内容と表現（言語）形式を理解することを通して、筆者が主張するために、「どんな工夫をして表現しているのか」という表現の工夫や論理を解釈し、それを根拠や理由として自分の意見を持つことで論理的な思考のできる子どもを育てる本研究は、国語科のねらいを達成する上でも意義深いと考える。

2 主題の意味

(1) 「論理的思考力」とは

論理的思考力とは、言語を手掛かりにして課題や問題に対する考えとその根拠を、想像・分析、比較、分類、対照、推論などによって相互に関連付けて、筋道を立てて考える力のことである。説明的文章において、筆者が「何を」「どのように」述べているかその論理を理解し、「主張とつながっているか」を考えたり、「なぜそのように書いているか」等筆者の表現意図をとらえたりして、それが価値あるものかどうか考え判断しながら読み進めることである。

具体的な子どもの姿

- ①自ら興味・関心・意欲をもって、読みの活動に取り組む子ども
- ②表現内容と表現形式が主張を納得させているか、どんな価値があるかを明らかにしようとする子ども
- ③まとめ（主張）の文を意識し、題名、事例、構成、言葉の視点から、比較・削除・置換・挿入などの方法を用いて読み進める子ども
- ④筆者の論理意識、表現の工夫及び問題点を吟味し、総合的に評価する子ども
- ⑤表記、語句、構成、言葉の使い方など言葉の特徴や決まりに関する知識や理解をもった子ども

(2) 「説明的文章における表現読み」とは

説明的文章とは、筆者が具体的な事実や事例、実験や観察の結果などを並べながら、自分の意見や主張を相手に伝わるように分かりやすく述べる、論理的に書かれた文章である。説明的文章では ①教材の内容の理解（何が書いていあるのか、筆者の主張は何か）②教材の言語形式の理解（題名と本文の関係、文章構成、事例の挙げ方、言葉の使い方）の2つの要素から構成されており、この2つの要素を統合するものが「論理」と考える。

説明的文章における表現読みとは、筆者の「表現内容」と「表現形式」がどのように述べられているかを理解し、それが、主張を伝えるために分かりやすく書かれているのか、読み手が納得できるようになっているのか判断しながら読み進めていく読み方である。

表現読みの4つの視点

- ・ 題名…筆者の主張と題名がつながっているか、題名から主張や伝えたい内容が想像できるか
- ・ 文章構成…論理的な文章構成になっているか、序論 本論 結論の関係は、事例同士の関係は
- ・ 事例の内容や順序…筆者の主張と整合性があるか、全部必要か、順番を入れ替えてもいいのか
- ・ 言葉…筋道の通った文末表現や接続語が適切に用いられているか、様子や状態を詳しくする言葉は

3 研究の目標

説明的文章の読みにおいて、表現読みを通して読み進めることで論理的思考力を育てる国語科学習指導の在り方を究明する。

4 研究の仮説

説明的文章において、筆者の「表現内容」と「表現形式」がどのように述べられている

かを理解し、それが主張を伝えるために分かりやすく書かれているのか、読み手が納得できるようになっているのか判断しながら読み進める表現読みの活動を仕組みば、論理的な思考力が育つであろう。

5 仮説検証の内容と方法

研究テーマを充実させていくために以下のことに重点を置いて取り組む。

(1) 教材開発の工夫

子どもが意欲を持って、筆者の表現の工夫を読み取り、主張が分かりやすいかどうかを思考し判断できるようにするための教材開発をしていく。

- 子どもが興味・関心、課題意識をもって取り組めるような内容や表現をもった教材
- 全文と筆者の主張とのつながりを追及できる教材
- 「なぜ」に答える「根拠」や「理由」が明確な教材

(2) 表現読みの学び方の構築

説明的文章の学習過程において、次のような読みの活動を行い、活動の手順と方法を身につけさせる。

【課題づくりの読み】

①題名を読んで、筆者の言いたいことを想像する。

↓
・教材文の題名から「予想できること」、「知っていること」「疑問に思ったこと」を取り出して書く。

↓
・その題名で、自分だったらどんなことをどのように述べるか考えて説明文を書く。

②自分の説明文と本文を読み比べて、読みの課題をつくる。

↓
・自分の予想したことをもとに教材文を読む。

↓
・主張をとらえ、疑問や感想を出し合う。

↓
・文章全体の内容を確認し、筆者の言いたいことや読者への語りかけが「分かるか分からないか」を考え、読みの課題をつくる。

【論理を吟味し、評価する読み】

③自分なりの考え（根拠）を明確にして、課題を解決する。

↓
・「何が」「どのように」書かれているのか読みの視点をもとに読み取る。

↓
・論理指標表現を手掛かりに意味段落分けをする。

↓
・段落ごとに、根拠を挙げて表現の工夫を読み取る。

↓
・筆者の主張が分かりやすい文章であるか、自分なりに評価しながら読み深める。

【振り返り・まとめる読み】

④全文を読み、表現内容および表現形式について自分の考えで批評文を書く。

↓
・学習課題を総合的にとらえ、文章構成、言葉の使い方、事例、題名など筆者の表現の工夫及び問題点を吟味し、評価する。

↓
・教材文の総合的評価をふまえ批評文を書く。

(3) 言語活動の工夫

単元を通して、筆者の内容や表現形式に対して自分の考えを毎時間批評文としてまとめていく言語活動を取り入れる。批評文では、読み手として筆者の論理に納得できたかどうかを判断し、その根拠を明らかにしながらまとめていく。毎時とらえたことを振り返りながら、単元の終わりに総合的に自分の思考を整理していく言語活動を仕組み。

その際4つの視点を中心にまとめていく。

- ・文章構成…問いと答え、事例の順序や事例の必要性、全体のつながり
- ・事例の内容…事柄、事例の述べ方、事例の役割
- ・巧みな言葉…読み手に分かりやすいように使っている言葉
- ・題名…本文とのつながり

(4) 具体的支援の工夫

子どもが意欲をもって表現読みを進められるように、次の3点について工夫する。

① 視覚化の工夫

- ・読み取りのために色分けや線引きなどの約束を決め、毎時間同じように書き込むことができるようにする。
- ・段落の要点カードを構造的に板書したり、学習の流れ図を作成したりして、何を評価するのかわかるようにする。

② ノートの工夫

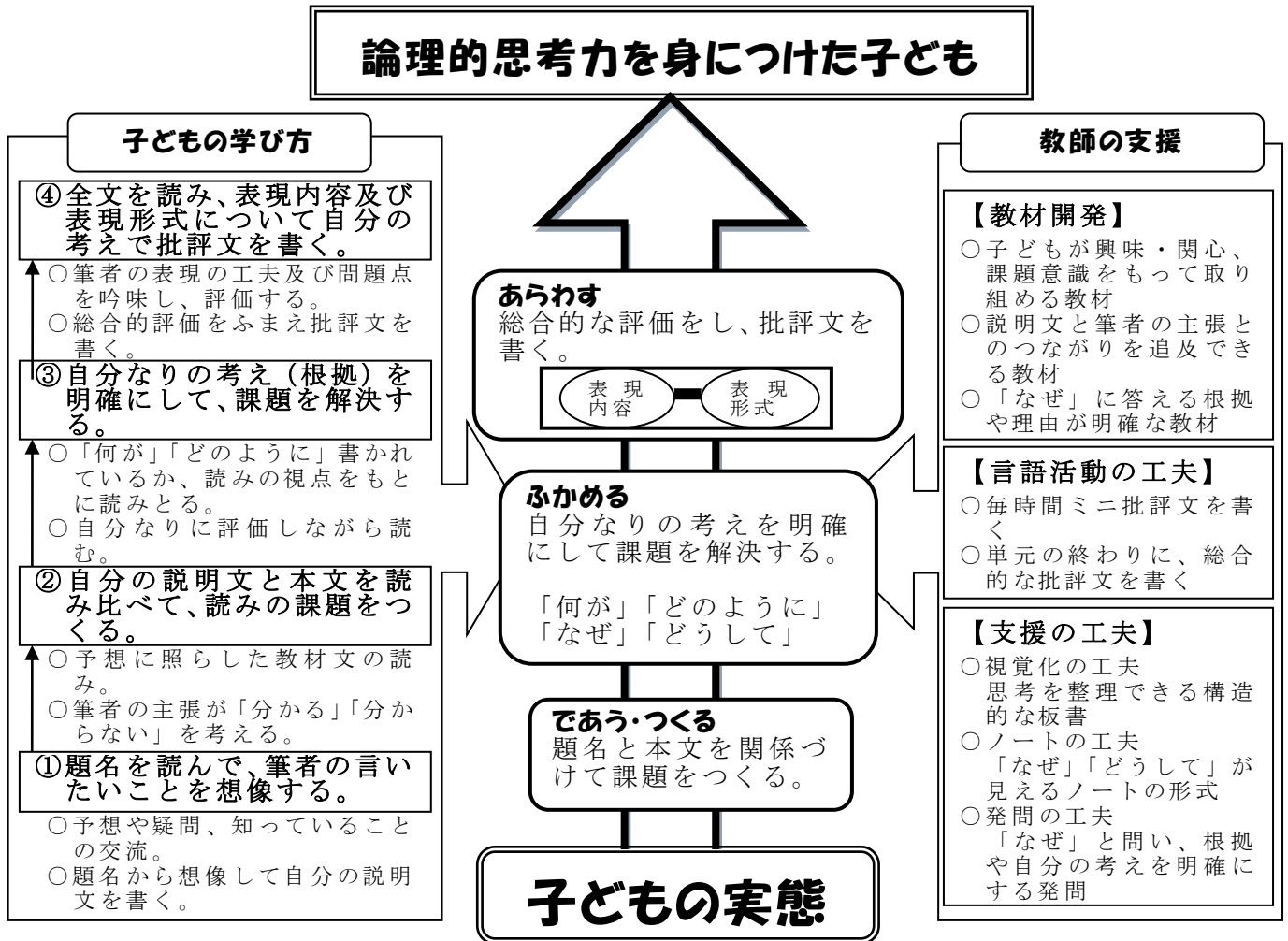
- ・本文と主張とのつながりが分かるようなノートの形式を考える。

(主張とつながるところを線で結ぶ→つないだ理由を文章の下に書く→批評文を書く)

③ 発問の工夫

- ・書かれている内容をとらえさせる「確認のための発問」と書かれている内容や構成について納得できるかの「評価のための発問」とを吟味して行う。

6 研究の構想図



7 研究の実際

【実践1】 第3学年 せつめいのしかたを考えよう「すがたをかえる大豆」(10月実施)

(1) 本単元の指導にあたって

本単元は、大豆の加工法を紹介した文章であり、大豆をおいしく食べるための工夫を5つの事例で説明している解説型の文章である。

本単元の指導にあたっては、「筆者の言いたい事(主張)が分かりやすい説明文になっているかどうか。また、それはなぜか。」について、自分の考えと理由が書けるように、表現読みの学び方の構築を重視した。

(2) 指導の実際と考察

① であう・つくる段階(題名読み、読みの課題をつくる)

「すがたをかえる大豆」という題名から、知っていることや予想できることを出し合い、交流した。「大豆」という言葉からは、豆まきの豆、みそ、なっとう、きなこ、とうふ、しょうゆ、あんこもかな?、生ではあんまり食べない、など自分が知っていることがたくさん出た。また、「すがた」からは、色、味、形、見た目がかわるのかなと予想した。さらに、「かわる」ではなく、「すがたをかえる」という表現に立ち止まり、人が調理をすることですがたがかえられていくのではないか、という意見が出た。このように、題名について深く考えさせることができた。

ここで出された意見をもとに、どのようなことが書かれているのか、自分なりに想像して説明文を書いた。(資料2)

資料2のA児は、「大豆はきなこ、しょうゆ、みそになったり、いろいろなものにかわっていきます。ちゃんと味もかわっていきます。」や「調理して、あまい味になったり、しおからくなったりします。」など、題名の「すがたをかえる」という言葉に着目して、その変化の様子を過去の生活経験から想起して自分なりに書いている。その後、A児は、「すがたをかえる」という自分の説明文を意識しながら、「えだ豆やきなこが大豆からできていることを初めて知った。」「大豆がたくさんのものかわっていておどろいた。」「ナットウキンやコウジカビのことをもっと知りたい。」「筆者は作り方も書いていた。」等、自分の説明文と違ったところを興味深く、意欲的に教材の文章に印をつけながら読んでいった。

このように、子どもたちは、自分の説明文と比較しながら、どう違うか、どういうところが自分の説明文より分かりやすいかを意識して読むことができた。

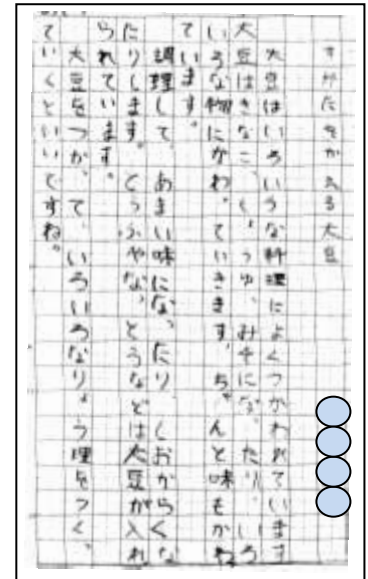
《考察》

自分なりに題名に即した説明文を書き、本文に出会ったことで、意欲的に読む事ができた。ただし、自分の説明文を書く前に全員で題名に関する交流をしたため、1人1人の説明文がやや統一的な説明文になり、自分自身の主体的な説明文とは言いづらいところがあった。しかし、読みの意識を高め、「筆者は伝えたいことをどのように書いているのか」「筆者が伝えたい事が本当に分かりやすく書かれているのだろうか」とこの後の読みの課題づくりを行うことはできた。

② ふかめる段階(課題を解決する読み)

接続語などの言語表現を手掛かりに意味段落分けをし、内容と表現を読み取っていった。

まず、形式段落番号を打ち、「はじめ」「中」「終わり」に分け、全体構成をとらえた。意味段落分けはほとんどの子が自分で分けることができた。そして、「はじめ」に話題提示が「終わり」にまとめと主張が書かれていること、「中」にはその具体例が書かれていることを確認し、具体例の一つ一



【資料2 A児の説明文】

つが「はじめ」と「終わり」につながっているかどうかを読み取っていった。

以下、5段落の工夫について読み取った本時の学習展開を詳述する。

T:今日は5段落のとうふについての説明が2段落の「いろいろ手をくわえておいしく食べるくふう」が分かりやすく書かれているかを読んでいこう。

T:いろいろ手をくわえておいしく食べる工夫について書いてあった？

C:あった。大豆にふくまれている大切なえいようだけを取り出してちがう食品にするくふう。

C:大豆を一晩水にひたして、なめらかになるまですりつぶす、…、手の加え方がたくさんあった。

T:そうだね。たくさん書いてあるね。前の段落とくらべてみてどっちが多い？

C:5の段落。前はにたり、いったりするだけだったけど、5段落は6つもある。

T:なんでこんなにたくさん手を加えているのだろう？

C:おいしく食べるため。

T:おいしく食べるために、たくさん手をくわえてくふうしていることが分かったね。

この5の段落って分かりやすい説明だった？

C:分かりやすい。

T:なぜ分かりやすいのだろう？こんな書き方や言葉があったから分かりやすいってことがある？

C:前の段落と同じで、くふうが一番最初に書いてあった。そして、手の加え方と食品が書いてあったから。

C:「なめらかになるまで」「ひとばん」とか「かきまぜながら」と手の加え方や時間まで詳しく書いてあったから。

C:今までの例よりも手の加え方の数多いし、時間も長くかかっているのがわかるから。

C:作る順番に書いてあったし、写真もあった。

T:では、分かりにくかったな、もっとこんな説明ほしかったなというところはある？

C:ある。にがりの説明が書いてなかったからにがりが何のことか分からなかった。

C:にがりの説明や写真があったらよかった。

C:大切なえいようって何かよく分からなかった。

と、はじめの部分と結び付けながら、分かりやすい説明になっているか考えていった。

《考察》

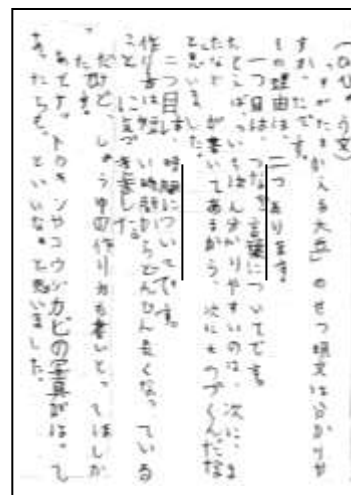
2段落(はじめ)と結び付けて、「いろいろ手をくわえて、おいしく食べるくふう」がなされていることは読みとれた。しかし、結論とつないで考えることはできなかった。また、学習の始めから本時のめあてに対する子ども1人1人の自分の考えをつくらずに即全体での話し合いに入ったために、自分の考えを発言できる子が限られていた。めあてに対する自分の考えづくりを、ノートに明確にさせるべきであった。

③ あらわす段階(振り返り・まとめる読み)

全文を読み直し、表現の工夫について学習をふり返り、批評文を書いた。(資料3)

《考察》

批評文のマニュアルを提示し、全体で分かりやすかったところ、分かりにくかったところを4つの視点で確認していったことで、ある程度表現の工夫をまとめることができた。しかし、資料3のB児のように、「『いちばん分かりやすいのは、次に、また』」などが書いてあるから次にも続くことが分かった。「作り方の時間が短いものからどんどん長くなっている。」等、ほとんどの子どもが、つなぎ言葉や事例の順



【資料3 B児の批評文】

序については書けていたが、表現の工夫と結論をつないで書いたり、なぜそこが分かりやすいと思ったのか自分なりの根拠を挙げて書いたりすることはできていなかった。

(3) 実践1の成果(○)と課題(●)

- 題名読みをし、自分の説明文を書いたことで、読みの意欲づけはできた。
- 自分の主体的な読みがなかった。それは、題名読みでも全体交流を先にして書いたことで、自分の意見よりも他人の意見を取り入れてしまい、自分なりの説明文の構成ができていなかったことが原因である。
- 読みの課題づくりはできたが、読みの発問が5段落だけの読みになってしまい、全体的に結論の是非を問う発問ができていなかった。したがって、一人一人の表現読みの構築には至らなかった。
- 教師主導型の展開や問いかけをしていったことで、発言する子と発言できない子が顕著に出て、自分なりの読みができずに終わってしまった。自分の考えや明確な理由を問う、自己流の読みをしていく表現読み(一人読み)に至るような指導が必要であった。

【実践2】 第3学年 かるたについて知ろう 「かるた」(11月実施)

(1) 本単元の指導にあたって

本単元は、伝統的な言語文化である「かるた」についての解説型の説明文である。本教材では、筆者の主張は「事例」と「歴史的なかるた成立」の文章の二重の構成で表現されており、4段落の貝おおいの説明がこの文章の結論にどのような影響を与えているのか、どんな役割を持っているのか考えることで、他の段落のちえや工夫、筆者の主張を再確認する読みができる。

本単元の指導にあたっては、全体的に筆者の主張との関係で、全文を見通して読んでいくことができるようにすることや、子ども一人一人の考えをつくる個人活動に重点を置き、教師は補助的活動をするように試みた。その手立てとして、各段落とまとめの段落をノートに貼り、主張とのつながりを考えながら自分の考えを書く活動を毎時間行った。

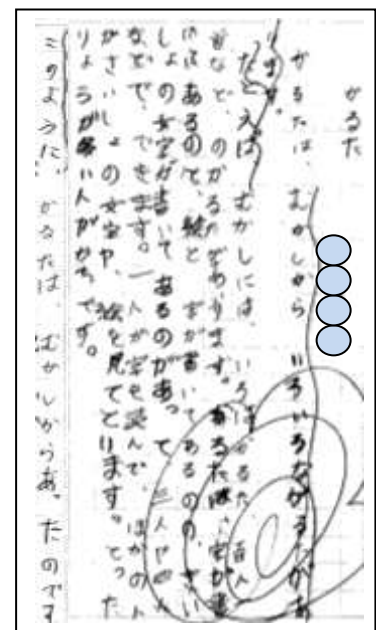
① であう・つくる段階(題名読み、読みの課題をつくる)

まず、題名読みをした。前回の反省を生かし、全体での交流をせずに、まず単独で題名を読み、自分なりの説明文を書かせた。ただ、「かるた」だけでは、知識のなさもあり、何をどう説明しているのか分からず、なかなか自分の説明文が書き進められなかった。しかし、書き方については、ほとんどの子どもが「はじめ・中・終わり」の3部構成で書こうとし、問いと答えを入れたり、資料4のC児のように、「たとえば」や「このように」などのつながりの言葉やまとめの言葉を使ったりと、今まで学習した説明文の書き方を生かして書いていた。(資料4)

このように、今回も本文と出会い、自分の説明文を意識しながら筆者の主張をつかみ、「それぞれの段落が筆者の主張とつながっているのだろうか。」という読みの課題づくりを行った。

《考察》

全体を見渡す時に、題名からでは内容が想像しにくく、自分の説明文がなかなか書けなかった子ども達もいて、「説明文をどう書いていいかわからない。」という思いから何をどう書いてあるのかという読みの意欲は一段と高まった。また、通読の読みを深めて単元の課題もつかむことができた。



【資料4 C児の説明文】

② ふかめる段階（課題を解決する読み）

本教材「かるた」は1～6段落に分かれており、①かるたの話題提示（由来と仕組み）、②いろはかるたの説明、③百人一首の説明、④かるたの原型である貝おおいの説明と変化、⑤多種のかるたの説明、⑥まとめ となっている。いろはかるたと百人一首の2つの事例を紹介しながら、後の段落において、かるたが生まれる元になる遊びが日本独特のものであるという話や今では様々な種類の地域に根差したかるたが生み出され大切にされているということにつなげることで、人々のちえによってもたらされた大きなおくり物であるという主張につなげている。その中で、4段落の貝おおいの説明では、貝おおいそのもののちえと貝おおいをいろはかるたや短歌に変えていったちえが書かれており、4段落の必要性を考えることで、主張に与える影響や他の段落のちえや工夫とつなげてどんな役割を持っているか全体を見通して考えることができる。

そこで、本時では、貝おおいの説明をしている4段落が必要な段落かどうかを問い、筆者の主張やほかの段落とのつながりから必要性を考えていった。「すがたをかえる大豆」の反省をふまえ、自分で主張とのつながりを考え、主体的にノートに書き込めるようにしていった。



【資料5 D児の本時分のノート】

上記の資料5はD児の自己活動のノートである。D児は、教材文の手がかりになる言葉や文に線を引いて、主張と前段落とをつないで、本文全体を読んでいるのが分かる。まず、「日本には、元になる遊びがあったといわれています。」にサイドラインを引いて、先人がかるたの前にいろはかるたと百人一首の元になる遊びがあったということを説明している4段落の価値をとらえている。また、教材文の段落末の「このような、2まいを合わせて組を…（省略）…取り入れられて、かるたが生まれたと考えられています。」という本文を意識して、「先人が貝おおいからかるたに変えていった。」と記し、全体とのつながりを意識しながら、前時までの学習のいろはかるたと百人一首のかるた遊びとの関連を読んでいる。このように、教材文の手がかりになる言葉に線を引いて、主張とのつながりを考え、本段落の必要性を書き込むようにノート作りをさせていった。

自己活動のあと、ペアで自分の意見と根拠を説明し合い、全体で必要性を確認していった。

T：4段落は必要？

C1：必要。

C2：絶対いる。

T：そう？2と3の段落で代表的なかるたの紹介はしてあったし、どちらとも筆者の主張につながって

いたよね。だからもう4はいらないんじゃない？

C3:いる。だって「元になる遊び」って書かれているから、貝おおいがないとかるたは生まれてなかった。だからこの段落はいると思う。

C4:ぼくも。わけは、かるたがどうやって生まれたか元になる遊びが書いてあるから、4段落はいると思う。

C5:私もいると思う。「元になる遊び」がなかったら、百人一首やいろはかるたも生まれていない。だから4段落は必要だと思う。

このように、C3～C5については、貝おおいの遊びが前段落のいろはかるたや百人一首の生まれる元になっているという、段落をつないだ発言をしている。

T: そうだね。貝おおいがかるたの元になる遊びだったから、貝おおいがないとかるたは生まれてなかったかもしれないよね。まさしく先人のちえだね。じゃあ、これで先人のちえがわかったね。

C6:いや、まだある。貝おおいの貝は重かったし、大きかった。それを紙(かるた)にしたことは、手軽な遊び道具にも先人のちえにもつながると思う。

C7:ほかの理由もある。貝おおいをより美しく、合う貝がらがよりわかりやすいように絵をかいたことは先人のちえだと思う。だから筆者の主張とつながるから必要だと思う。

C8:二枚を合わせて組を作ることと、美しい絵をかくことを取り入れながら今のかるたにまで工夫していったことが先人のちえだと思う。

C9:この時に絵を描いてなかったら、今のかるたに絵がなかったかもしれない。

このように、C6～C9は、貝おおいそのもののよさ(ちえ)を明確にとらえるとともに、かるたと結びつけて、これがなかったらかるたは生まれていないと目を広げて、この子たちも全体を見通した発言ができていた。

《考察》

4段落からは、外国から入ってきたカード遊びが工夫され、いろはかるたが生まれる前に、日本にも何か元になる遊びがあったことが分かる。この段落がないと日本独特のかるたは生まれていないのだという、かるたの誕生の背景を述べているのだという4段落の表現の工夫に目を留めて先人のちえとつなげて読むことができた。また、いろはかるたや百人一首などの前の段落と主張とをつなげて読むことができた。そして、その考えを根拠として、筆者の主張を言うためには4の段落は必要だと思う、と資料5のD児のノートに書かれているように、「貝おおいがないとかるたは生まれていないから。それと、はじめて日本だけの遊び方がくふうされたと書かれているから4段落がないとダメ。」と本時の批評文に書き表すことができた。

その理由としては、まず1つ目に、板書や発問で6段落の筆者の主張を常に意識させるようにしていたことがあると考える。単元のめあてとともに、全体を意識させるよう取り組んだ。2つ目は、資料5のように、4段落を強調して、主張と本文を取り入れて、常に全体を可視化でき、自分の考えを書き込めるノート作りを行ったことがあると考える。4段落は1～3段落があってこそその4段落であること、5～6段落へとつながるから必要であることを子ども自身が意識できるようなノートづくりをしたことが有効であったと考える。

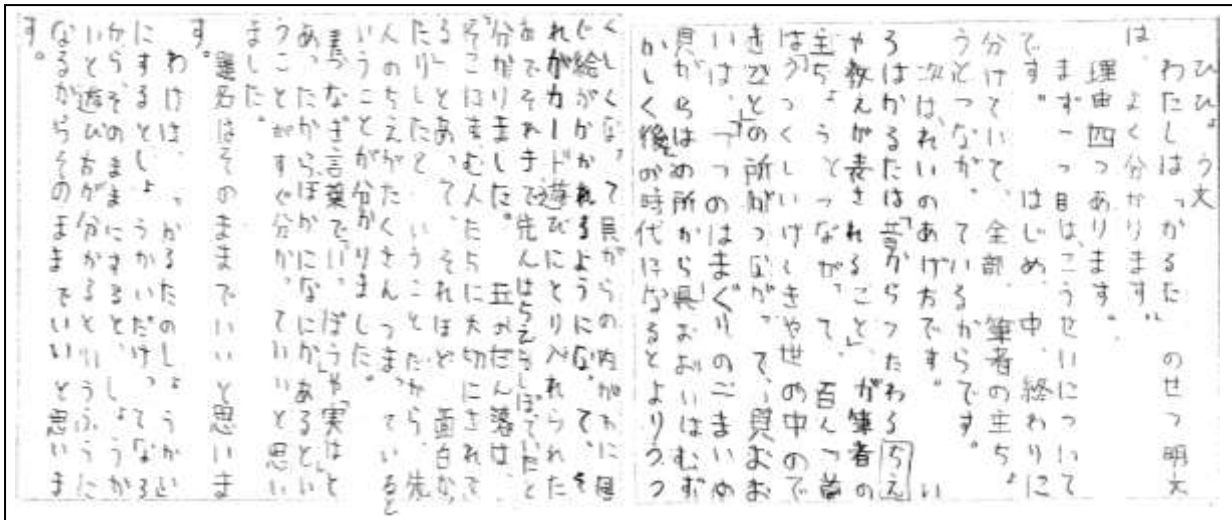
③ あらわす段階(振り返り・まとめる読み)

全文を通して主張との整合性を確認し、批評文としてまとめた。(資料6)

資料6のE児は、「『かるた』の説明文はよく分かる。」と自分の考えを述べて、その理由を4つ述べている。「まず一つ目は、構成についてです。はじめ・中・終わりに分かれていて、全部筆者の主張とつながっているからです。」と主張とつないで考えている。二つ目は、「いろはかるたは『昔からつたわるちえや教えが表わされていること』が筆者の主張とつながっている。」「貝おおいは後の

時代になると、より美しくなって、貝がらの内がわに同じ絵がかかれるようになって、それがカード遊びに取り入れられたので、それまで先人はちえをしぼっていたと分かる。」など、各段落と主張とがつながっているから分かりやすい、と自分の考えを明確に述べている。

E児は、初めは「かるたのしょうかい」という題名がいいのではないかと考えていたが、総合的な批評文では、「かるたのしょうかいも遊び方も書いてあるから『かるた』だけでいいと思う。」と述べている。E児が初め思ったように、題名については、どんな説明かももう少し内容に立ち入ることができるような題名にしたい、という気持ちを持った子が多かった。問題は問題、疑問は疑問として残るのが表現読みの特徴である。



《考察》

このように総合的な批評文が書けるようになった理由として2つの手立てが有効であったと考える。まず1つ目は、毎時間、常に全体を見渡して主張とのつながりを見ていったことである。常に表現読みの4つの視点を意識させて毎時間読ませてきたことで、最終的な批評文でもその毎時間の学習を意識して書くことができた。2つ目は、1時間1時間の批評文として、各段落の価値（意義）を確かめていったことである。自分のノートで、各時間の学習を振り返り、読み直して、総合的に批評文にまとめることができた。

(3) 実践2の成果 (○) と課題 (●)

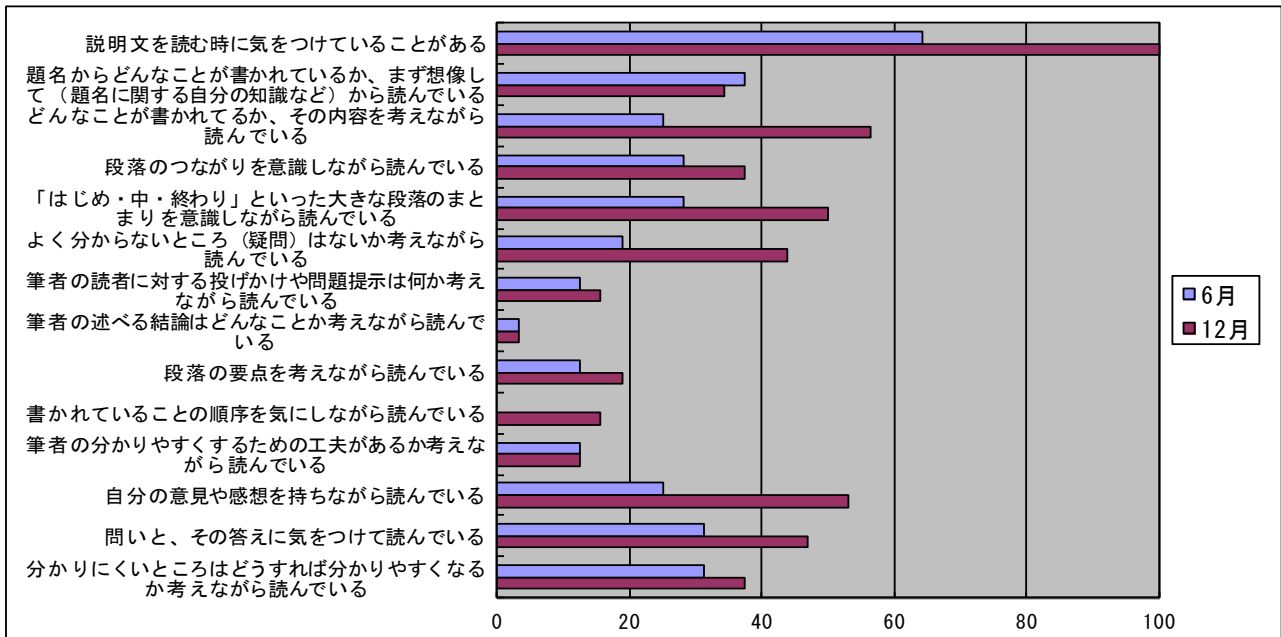
- 本文とじっくり向き合い、自分の考えを書くノートづくりや筆者の主張を意識する発問や板書を常に心がけたことで、「すがたをかえる大豆」と比べると、自分で筆者の表現に立ち止まり、主張とのつながりを考えたり、必要性を考えたりすることができた。

【資料6 E児の批評文】

- 文章の組み立てを意識して、自分なりの明確な根拠を持って発言・表現できるようになった。自分の考えを持つことができるようになった。
- 教師が意図的に交流の場での発問やさらに読みを深めるような助言を徹底していく必要がある。

8 研究の成果と今後の課題

実践を繰り返す中で、説明文に関する調査をしたところ、資料7のようなことが明らかになった。以上の子どもの実態や変化と1年間の研究の成果と課題を述べる。



【資料7 説明的文章に関するアンケート結果の比較】

(1) 研究の成果 (○)

- 内容・事柄のみではなく、表現（書きぶり）に着眼するようになり、表現読みの読み方が身についた。
- 「はじめ・中・おわり」に着眼できるようになったり、意味段落をとらえることができるようになったり、主張と意味段落との関係を常に考えるようになったり等、筆者の主張を読み取り、解釈して、前段落までにそのことが分かるように書かれているか、出来事・事柄の関係を意識して読むようになった。
- 接続語や文末の言葉など、今まで以上に言葉に気を配って読めるようになった。日記にも接続語などを意識して書くようになった。
- ペア交流や全体交流で話す時、批評文を書くときなど、自分なりの読み取りの考えをもつようになった。

以上のことから、総じて論理的思考力の芽生えが見られた。

(2) 今後の課題 (●)

- 部分的な内容・事柄の解釈はできるが、文章全体を通しての整合性を見ることにはまだ課題が残る。常に結論を念頭に置いて、全文を通して読みとっていくことができるように、教師が意図的に交流の場での発問、読みを深めるような質問・助言を徹底していく必要がある。

〈参考文献〉

- ・ 文部科学省（平成20年）『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社
- ・ 平成23年度 研究報告集録 第11号 宮古島市立教育研究所
- ・ 文部科学省 HP 「これからの時代に求められる国語力について」平成16年2月3日文化審議会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm 平成25年8月21日）