

研究ノート

論理的説明力を育成するための授業構想

金久愼一

(西九州大学子ども学部子ども学科)

(平成23年11月30日受理)

The teaching plan concept for heightening theoretical explanation power. write an explanatory sentence

Shinichi KANEHISA

(*Department of Children's Studies, Faculty of Children's Studies, Nishikyushu University*)

(Accepted November 30, 2011)

Abstract

It is important to raise theoretical explanation power to a child. This research is that execution research. The first item described educational value. By the 2nd item, in order to gain explanation power, it was explained that it was important to raise problem-solving thinking and each thinking. The 3rd item is a point which writes the sentence of explanation. Important points are correctness, and clear and accuracy. The 4th item is the importance of a technical lesson plan. A gradual lesson plan is required. The 5th item is unit educational guidance.

The lesson method which raises explanation power was shown. The 6th item is a conclusion. By organizing synthetic language activities from now on, it is important to raise the power of developing into a life.

Key words : Theoretical explanation power 論理的説明力

Theoretical explanation power is synthetic language capability. 論理的説明力は総合的な言語能力

Importance of skill instruction スキル指導の重要性

Practical use of a model sentence モデル文の活用

1 はじめに

2003年7月、経済協力開発機構（OECD）実施によるPISA型読解力調査の結果、日本の生徒の学力は前回の2000年より低下していることが明らかになった。PISA型読解力とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれた文章や資料を理解し、熟考する能力」と定義されている。つまり、このPISA型読解力調査は、習得した言語能力を実生活の中で波及・応用する力が育っているのかといった内容の調査だといってよい。

この低下した調査の結果を受けて、文部科学省は次の3点を課題としてまとめている。

- (1) 思考力・判断力・表現力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題がある。
- (2) 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題がある。
- (3) 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題が見られる。¹⁾

この分析課題を受けて、中央教育審議会が平成20年1月に答申を行った「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の改善について」における国語科の改善の基本方針では、「国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるとともに、実生活で生きてはたらき、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」「我が国の言語文化を教授し継承・発展させる態度を育てることに重点を置いて内容の改善を図る。」が示された。さらに続けて、次のように示されていることは注目に値する。

「特に、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、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することや、我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむことに従事する。」(傍線は筆者)²⁾

この「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の育成」については従来からも叫ばれていたことではあるが、現在の児童生徒に論理的思考力・論理的表現力が貧弱な実態を受けて、危機感をもって示されているといってよいであろう。この論理的思考力と論理的表現力とは表裏一体の関係にあり、論理的思考力の裏打ちなくして論理的表現力が高まることはない。つまり、両者は「思考力」に

関わる内面の力と、その内面の力を言葉として外面化し、道筋の通った表現にしていくといった関係にあるものとして捉えられる。

OECD調査結果からも明らかのように、我が国の児童生徒に言えることは知識を習得することは得意であるが、思考力が弱いということである。中でも論理的思考力が極端に弱いのである。

平成23年からの学習指導要領の完全実施を受けて、今、国語教育界では、論理的思考力をどう解釈すればよいのか、そして、小学校現場でどのような実践を行えば、学力として定着するのか、ということが大きな課題となっている。この論理的思考力を培うために、新小学校学習指導要領では「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」といったすべての領域に「説明」という言葉が明示された。これは、今後の実践において、それぞれの言語領域が相互に関わり合いながら「論理的説明力」を育成することの重要性を指摘しているといえる。

児童が自分の思いを説明する文章を書くためには、相手の知らないこと、気づかない事象・できごと等を取り上げ、取材し、整理・構想し、文章化するという一連のプロセスを経ることになる。そうすることにより、説明したい内容を読み手に理解や納得へと導くことができるのである。こうした一連の学習指導を展開する中で、指導者は、今までどちらかという「書く能力」にのみ力を入れた指導を行ってきた傾向にあったのは事実である。しかし、今後は、「書く」ことを中核に据えながらも「話す・聞く能力」「読む能力」などといった諸言語能力をも視野に入れながら学習活動を組織することが重要になる。そういう意味では、論理的説明力の育成は「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」から構成される総合的な言語能力だといってよい。

今後、児童に要請されていることは、実生活の中で、ある問題事象に直面したときに、問題解決的思考を行うとともに、他の人に正しく説明し、理解・納得に導くことのできる力を発揮できるようになることである。この学力を育成することはまた、日常の中でいろいろな疑問点、問題点にぶつかったときに、自分なりに論理的に考えるとともに、問題解決的思考を行い、自らを磨いていくための大きな力にもなる。この論理的説明文を書かせる指導の重要性については、木原茂氏（1983年）もその著書の中で次のように述べている。

「説明文を書かせるということは、明晰で理知的

な思考力を養うということにもつながっていき、作文教育における重要な領域であるということが出来る。また、理知的思考力の育成という点から考えてみて、こうした説明文を書く能力を育成することは、これからの作文教育における重要な課題の一つである。」³⁾

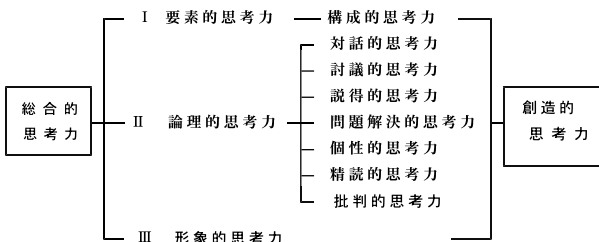
氏も指摘しているとおり、従来、説明文を書かせることの指導の重要性は叫ばれていたにもかかわらず、今まで十分な授業展開がなされていなかったことは事実である。

本研究は論理的思考力と論理的説明力との関係性を明らかにするとともに、今後の小学校作文指導において、論理的説明力を育成するための視点やそのための系統性に立つ指導の方策なども提言したいと考えている。このことは、「生きる力」の育成と関わって従来の国語科授業の転換をねらうことであり、実生活に波及・応用できる学力の育成方法を明らかにすることでもある。

2 「論理的説明文を書く」の中核的学力は問題解決的思考力と個性的思考力

国語科における「論理的思考」のとらえを国語教育大辞典（1988年刊）や井上尚美氏の論（2007年）をもとに考えれば、「論証の形式を整えていて、分析、総合、抽象、比較、関係付けなどといった概念的思考」というようにまとめることができる。⁴⁾ 本研究ではこの考えを基にしながら論を進めていくことにする。では、この論理的思考力の育成は、国語科教育の中でどのように位置づけられ、どのように分類されてきたのか、また、論理的思考力と論理的説明力との関係はどのように考えたらよいのか、論理的思考力を育成することは児童のどのような学力向上を意図するのか等について考えを進めたい。ここでは国語教育の第一人者として牽引されている野地潤家氏の論をもとに考察していきたい。

表1 思考力の分類と論理的思考力の分析



出典（野地潤家「国語学力としての論理的思考力 - 戦後の実践に欠けていたもの」『教育科学国語教育』1987年 NO385）

野地潤家氏は国語科教育において、その著の中で、思考力の育成を目指すとき、その中枢には「要素的思考力」「論理的思考力」「形象的思考力」が見出されると述べられ表1のようにまとめている。⁵⁾

そしてこれら三つの思考力（Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ）は総合的思考力のもとに、創造的思考力を生み出すものとして機能すると捉えている。

野地氏のこのような分類は思考力及び論理的思考力という概念が、必ずしも統一されているとはいえない国語教育界にあって、言語活動の領域と関わらせながら思考力を分類・整理したという意味で大きな価値がある。

本研究では、「話す・聞く」と「読む」領域とは直接、関係しないので言及はしないようにする。野地氏は「書く」という領域では「問題解決的思考力」と「個性的思考力」という両学力が関わると述べている。書き手が「読み手に論理的に説明する文章を書く」動機として考えられることは、「読み手の知らないことや不十分な点を説明文書きを通して相手に理解、納得してもらいたい」ということであり、書き手の強い願いに支えられている。だからこそ、書き手自身が自分なりの言葉を活用し、段落を考え、中心を考え、構成を考えながら論理的に文章表現をするのである。このように考えたとき、野地氏の述べている「問題解決的思考力」と「個性的思考力」の育成が中核的学力だということが頷けるのである。筆者は、このような野地氏の論に共鳴し、論理的説明力を育成するためには「問題解決的思考力」と「個性的思考力」の育成にあるという立場から理論及び授業の組み立てを考えることとする。

では、この「問題解決的思考力」と「個性的思考力」についてはどのようにふまればよいのであろうか。野地氏はその著の中で「問題解決的思考力」と「個性的思考力」について、次のように述べている。

『書くこと』における問題解決的思考力とは、問題の指定、資料の収集、仮説の設定、推理、論証、問題の解決を構成要素とし、これらの要素のもとに自らの言葉で書き表していく力である。また、個性的思考力については、自己に正直に、自己を大事にして、真実をめざし、素直に書き表していくことが根本姿勢である。だからこそ、他者の表現・思考の単なる模倣でなく、自己の思考・自己の表現を育てていくことになり、これが個別的（個性的）表現となっていく。」⁶⁾

現在、小学校の学習指導要領では、「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」という言語活動の密接な関連を図りながら「考える力」を中核とし、話表力・聴解力・理解力・表現力・伝え合う力などという言語能力を総合的に高めていくことが求められている。したがって「論理的な説明文を書く」という授業を構想する際にも、児童の主体的な取り組みを基盤としながらも、野地氏のいう問題解決的思考力の育成や個性的思考力の育成ははずせない重要な視点となるであろう。

3 「論理的説明文」を書くためのポイント

説明文のとらえについては「国語教育指導用語辞典」(2007年)には次のように書かれている。

「書き手がある内容(知識、情報など)を、それについて知りたいと思っている人に要点を整理して、話の筋道をつけながら説いて明かす文章である。」⁷⁾

したがって、この種の文章は、日常生活においても、例えばいろいろな催し物の案内、新聞、雑誌の解説文や製品、器具の取り扱い説明など非情に幅広く見られる。また、児童生徒の身の回りにおいても、教科書の説明的文章、読書案内、各種ゲームの遊び方、プラモデルの組み立て方など多くを目にふれることができる。これらは説明を要求している者にとっては必要不可欠なものになる。読む者から書く者へと立場を変えれば、説明文は書き手の考えをも

とにして書かれるのはもちろんであるが、それが主観的に流れていくのではなく、できるだけ客観的な立場から多くの人に合意を得られたり、納得してもらうことができるように記述することが重要となる。したがって、書き手は客観的な事実を羅列するのではなく、事実に対して自分なりの見方・考え方を確立し、その考えを知的操作を通しながら筋道立てた構成にし、表現することが大切となる。説明文を書くということは、問題解決的思考力や個性的思考力などを育成する、大切な言語活動であり、相手意識に立ち、相手を理解・納得に導くための論理的文章表現力を育成するという両面から、児童を成長させていくという重要な言語活動である。

論理的説明文を書くにあたっての重要なポイントを筆者は表2のように考えている。

説明文を書くということは、前述した通り、読み手の疑問に応え、その要求にかなうことが前提条件になる。したがって、書いたとしても相手が意味理解ができない、納得してもらえないでは説明したことにならない。大切なことは相手に理解させ、納得させるためには、「メッセージを正しく伝える」(正確性)、「メッセージが疑問に答えるのに的確である」(的確性)、「メッセージが相手に明確に伝わる」(明確性)ということが必要なのである。このことは換言すれば、「話を整理して構造化」することであり、「論理的思考に裏打ちされた論理的表現を目指す」ということとも重なる。この正確性、的確性、

明確性を生み出すためには表3に示しているような学力の育成が重要になる。

こうした正確性、的確性、明確性を生み出すための学力を位置づけるとともに、小学校学年系統表と関連づけ、体系化したものが表4である。

この表はまだ試案の域を出ないが、論理的説明文を書くためには、「情報収集能力」「情報選材能力」「情報統合能力」「情報分析・整合能力」「情報交信能力」と連動して育成する必要がある。

表2 説明文指導のポイント

<ol style="list-style-type: none"> 1 どんな内容について説明するのか。 (説明内容の把握) 2 だれに向けて書くのか。 (読み手の把握) 3 どんな方法・態度で説明するのか。 (文章構成) 4 どのような用語・表現を用いて説明するのか。 (叙述) 		<p>内容を正確に把握する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 説明しようとする知識・情報を十分に把握していること。 読み手を念頭に入れる。 ・ 読み手の疑問に答え、その要求にかなうようにする。 構成をすっきりする。 ・ よく分かるように論述するためには、「何から書き始め、どう展開させ、最後にどうまとめるか」という論展開がすっきりしていること。 平明な語句・表現にする。 ・ 段落を適度に設ける。 ・ 接続語を効果的に用いる。 ・ 順序を表す言葉を用いる。 図表・資料、具体例を適度に効果的に挿入する。 客観的事実と書き手の意見とを明瞭に分けて記述する。
---	--	---

表3 自己論理の正確性・的確性・明確性を生み出す学力

○ 自己論理の正確性を生み出す学力

- ① 自らの五感を駆使して調査している。
- ② 基底に言語技能が身に付いている。
- ③ 場に即した対応力がある。
- ④ 正しい価値判断、選択ができる。 など

○ 自己論理の的確性を生み出す学力

- ① 情報の根拠を的確に把握している。
- ② 真実・心理の弁別・発見ができる。
- ③ 複眼的思考をすることができる。
- ④ 複数教材・素材の読解力がある。
- ⑤ 思考の再構成力がある。 など

○ 自己論理の明確性を生み出す学力

- ① 説得的事実の提示ができる。
- ② 論理的に伝達することができる。 など

相互に関わり合う

これらの学力は学年発達段階を考慮して系統化することが大切となるが、これらの学力と関連して、いわば人間力ともいえる学力に通じるものとして、今後、明らかにしていきたいと考えている。

情報文信能力	情報分析・整合能力	情報統合能力	情報選材能力	情報収集能力	学年
声の大きさ、姿勢、速さに注意し、はっきりした発音などを考えて話し合うことができる。 質問や応答を通して、グループごとに考えをまとめて話し合うことができる。 友だちの話を大体を理解し、自分なりの考えを言葉遣いに気をつけて話し合うことができる。 メディアから言語情報を選んで話し合ったり、話題に沿った簡単な情報を発信したりできる。	一つの情報をいろいろな観点から調べることができる。 大事だと感じる情報の概略を自分なりにまとめることができる。 調べたことをもとに、簡単な絵やグラフなどに表すことができる。 不要なものや過剰なものを削ぎ、必要なものや適切なものを残すことができる。 集めた情報の簡単な分類することができる。	一つの情報を関連性のあるいくつかの観点から調べ、事例等を挙げて論理に整合性をもちせることができる。 自分の考えを整理するために、段落相互の関係把握を言い、中心点を明確にすることができる。 調べたことをもとに、絵図や二次元の表、グラフ、関係図などにまとめることができる。 調べた内容の中心点をまとめた内容を修正することができる。	集めた情報から必要なものを不要なものや弁別しながら選択できる。 必要な情報を整理し、簡単な図や表に整理することができる。 必要な材料を選択する際に、必要で有害な情報があることに気づき、アクセスはしない。	見聞したり体験したりしたことを思い出し、記録することができる。 自分に必要な情報を幅広くさがし、大まかに整理することができる。 五感を用いて興味関心のあることを集めることができる。	低学年
その場の状況に応じ、適切な音量や速さ、強弱間の取り方ができる。 情報の中心や要点をメモしながら、関係付けたりしながら発信することができる。 情報の中心点を精確把握し、自分なりの意見を筋道立てて関連に述べることができる。 インターネット等のメディアから情報を的確に読み取り、中心点を明確な情報を発信することができる。	一つの情報を関連性のあるいくつかの観点から調べ、事例等を挙げて論理に整合性をもちせることができる。 自分の決めた観点に照らして、必要情報を集めて、自分の決めた観点に照らしてまとめることができる。 調べたことを関係付け、調べたこと、新聞グラフ、ポスター、新聞など多様な方法を駆使してまとめることができる。 目的に照らして、効果的なものになっているかを見直すことができる。 多岐にわたる情報を目的別に分類し、仕分けをし、効率性を考えた整理することができる。	一つの情報を自分と決めたいくつかの観点から関係付けながら調べることができる。 自分の決めた観点に照らして、必要情報を集めて、自分の決めた観点に照らしてまとめることができる。 調べたことを関係付け、調べたこと、新聞グラフ、ポスター、新聞など多様な方法を駆使してまとめることができる。 目的に照らして、効果的なものになっているかを見直すことができる。 多岐にわたる情報を目的別に分類し、仕分けをし、効率性を考えた整理することができる。	とほし読み、ふり分け読み等を行い、集めた情報を総合的にとらえることができる。 集めた情報の背景や原・理由を考えながら比較することができる。 全体構造に照らし合わせて、分類・整理した情報を効果的に関係付ける。	メディアから目的や意図に応じて全体を見通した整理や表、グラフ等から必要な情報を関係付けて把握できる。 観点に応じて幅広く情報を収集し、情報源ごとに整理することができる。	中学年
構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで、建設的な話し合いをすることができる。 情報発信相手の立場や考え方を尊重し、目的に応じた根拠のある発信をすることができる。 問題、批判点をと論理的に述べたり、主張点を類推したりできる。 多様なマスメディアからの情報を感得され、価値的情報の的確な発信をすることができる。	一つの情報を自分と決めたいくつかの観点から関係付けながら調べることができる。 自分の決めた観点に照らして、必要情報を集めて、自分の決めた観点に照らしてまとめることができる。 調べたことを関係付け、調べたこと、新聞グラフ、ポスター、新聞など多様な方法を駆使してまとめることができる。 目的に照らして、効果的なものになっているかを見直すことができる。 多岐にわたる情報を目的別に分類し、仕分けをし、効率性を考えた整理することができる。	とほし読み、ふり分け読み等を行い、集めた情報を総合的にとらえることができる。 集めた情報の背景や原・理由を考えながら比較することができる。 全体構造に照らし合わせて、分類・整理した情報を効果的に関係付ける。	集めた情報から必要なものを目的に応じて取捨選択し、軽重を考えた集めた情報を批判・分類・整理することも、その背景や原因を比較することができる。 情報は光の部分と影の部分があることに気づき、それらを弁別することができる。	メディアから目的や意図に応じて全体を見通した整理や表、グラフ等から必要な情報を関係付けて把握できる。 観点に応じて幅広く情報を収集し、情報源ごとに整理することができる。	高学年

表4 小学校での指導事項の学年系統
「説明力」を育成するための内容生徒に関わる学年系統表(記号)

<ul style="list-style-type: none"> ・ 感動 ・ 共感 ・ 誠実 ・ 想像 ・ 誠意 ・ 協力 ・ 創意 ・ 美観 ・ 精進 ・ 連想 ・ 着想 ・ 敬愛 ・ 努力 ・ 尊敬 ・ 謙遜 ・ 崇拜 ・ 兄弟愛 ・ 親子愛 ・ 目標 ・ 創造 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 豊かな感性・人間力 	<ul style="list-style-type: none"> ・ メッセージの明確性 ・ (メッセージを的確に伝える) ・ 説得的事実 ・ 文・文章相互の連結 ・ 論理的伝達 	<ul style="list-style-type: none"> ・ メッセージの的確性 ・ (メッセージを的確に伝える) ・ 情報根拠把握と連結力 ・ 真実・真理の弁別能力 ・ 複眼的思考 ・ 複数教材・素材の読解力 ・ 思考の再構成 	<ul style="list-style-type: none"> ・ メッセージの正確性 ・ (メッセージを正確に伝える) ・ 五感駆使 ・ 言語連用力 ・ 場に即した対応 ・ 正しい価値判断、選択 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自力学習 ・ 児童が創る学習 ・ 相手の立場尊重 ・ 繰り返し段階学習 ・ 交流学習
--	---	--	---	---	--

4 論理的説明力を育成するためのスキル学習の重要性と授業の構想

論理的説明力を育成するために重要な学習指導の中にスキル学習指導がある。特に読解スキル、作文スキルなどといった、いわゆる思考スキルなどは、児童の学力を伸ばす上で重要であると考えている。作文に例をとれば、作文のスキルをとりだして学習させることにより、書く力をつけさせ、そこで習得した内容を単元作文学習や日常の自由作文などに波及応用させていくのである。このように、いわばスキル指導と実作指導の二本立てで指導をすることがきわめて大切だと考えている。しかし、教育哲学者の宇佐美寛氏（1973年）はこのスキル学習指導に対して手厳しい批判をしている。宇佐美氏によれば、「スキルというのは思考のプロセスそのものではなく、できあがった結果を一定の視点から抽象して名付けたものである。したがって視点が違えば別のスキルを抽出することも可能であるし、またそこに掲げられているスキル以外にもさまざまなスキルがありうる。ところがスキル学習では、そのたくさんある中で、その論者の視点に合うものだけを選び出し、それを絶対化してしまうおそれがある。しかも単なる名付けであって、現実の思考そのものではないということをおぼえて、その名付けに見合う実体があるかのような錯覚を起こさせる。これは一種の言語主義だ。したがって、そうしたスキルをとりだして教えるのも思考力がつくわけではなく、実際に文章を書いていく過程で、内容に即した形でのみスキルは問題にすべきである。」というのである。⁸⁾

この宇佐美氏の「スキル学習論」については賛否両論がある。特に「スキル学習では、そのたくさんある中で、その論者の視点に合うものだけを選び出し、それを絶対化してしまうおそれがある。」という氏の論には頷ける面がある。確かに指導者の視点でその部分だけを取り上げ、考えさせる訳だから、現実問題を解決するための思考だとは言えないであろう。しかし、基底としてふまえておかなければならないことは、国語教育の目標である児童の言語能力を育成するため、限られた授業時間内で効率的な指導を行わなければならないということである。ス

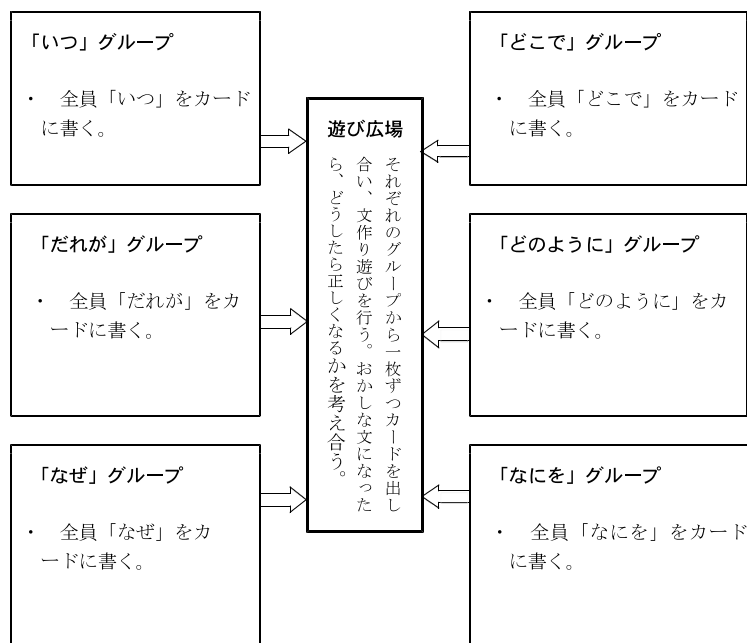


図1 低学年スキル学習指導例
～5W1H あそび～

キルの取り立て指導もその少ない指導時間の中から考えられているのである。作文スキルで重視していることは、「どのように書くか」という「書き方」に重点を置いている。したがって、ここでは、対象認識の仕方は問わない。この点が宇佐美氏が指摘しているとおり、作文スキルには欠落しているのであるが、大切なことはスキルをただのテクニックとしてとらえるのではなく、学年系統に則って、具体的な指導内容と結びつけてこそ、生きたものになるということである。例えば小学校三年生への接続語指導を行うためのスキル学習指導を行うとき、次のような問題を投げかけたとする。「雨がふりだした。□□、運動場に出て行った。」このとき、おそらくほとんどの児童は、「しかし」という接続語を書くに違いない。その後、その前段に次のような文章を書き加えるとすればどうであろう。「理科の勉強では今、雨水の流れ方の勉強をしている。雨がふりだしたとき、運動場の雨水はどのように流れていくのかを調べるのだ。みんな、早く雨がふったらよいのに、と思っていた。すると、やっと今日になって、」

すると、とたんに児童の反応は変わってくるにちがいない。そして、ここでは「だから」が正しい接続語だということになるのである。このような学習を行うことによって、児童はスキル問題だけでは判断できかねる場面が考えられるのだということを習得するとともに、内容を一切考えずに機械的・形式的にしたのでは意味の無いことを学ぶのである。

表5 木の上の横綱、カブトムシ

カブトムシは、よく林の中の木にとまり、樹液をすっています。そこへ、同じえさをねらって、クワガタなどの他の昆虫がやってくる場合があります。

木の上でえさを取り合い、戦うとき、カブトムシは横綱のように強く、他の昆虫はなかなかかかれません。

では、カブトムシが木の上での戦いに強い理由を考えてみましょう。

一つ目に、カブトムシはどのくらい力もちなのかを考えてみましょう。カブトムシは、昆虫の中でも、特に力もちです。カブトムシに糸で重りをつけ、引っ張らせてみると、自分の体の二十ばいの物をぐいぐいと引っ張ることができます。

二つ目に、カブトムシの角はどのような役に立っているのかを考えてみましょう。角はカブトムシが敵と戦うときの武器になります。他の昆虫とえさを取り合うとき、カブトムシは、長い角で相手をすくいあげ、木の下へと投げ飛ばしてしまいます。

三つ目に、カブトムシの足は、どうなっているのかを考えてみましょう。カブトムシの足は、太く、先に鋭いつめがついているので、しっかりと木につかまることができます。重い物を動かすときも、敵を投げ飛ばすときも、このがんじょうな足でしっかりと木につかまることができます。自分も木から落ちずに、相手だけ落としてしまおうのです。

このように、カブトムシは、強い力と、角という武器と、がんじょうな足をもっているのです。木の上での戦いに強いのです。

これが筆者の考えているスキル学習はただのテクニック学習ではないということである。あくまでも文脈の中でのスキル学習が大原則であることを忘れてはならないのである。では、論理的説明力育成に寄与するために低学年、中学年、高学年別スキル学習指導例を紹介する。これらの指導例は小学校の各学年段階における「書くこと」領域、とりわけ「説明文を書く力」育成に関わって重要なポイントに焦点化したものにする。

(1) 低学年で重視したい一文意識を培うスキル学習指導

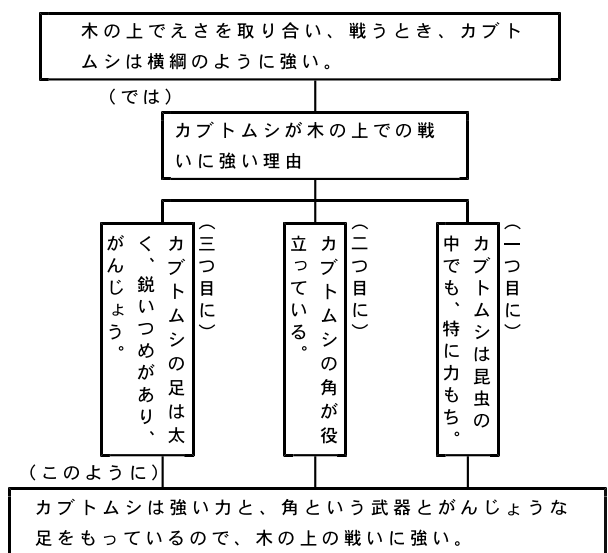
低学年では「語と語との接続関

係意識の醸成」や「自分の考えが明確になるように順序性を考えて簡単な組み立ての文章を書く」ことが重視される。つまり、一文が成立するためには主語、述語の照応関係や修飾語、被修飾語の関係等をふまえながら、相手に伝わる一文についての認識を深める学習が重要となる。この一文意識が学年発達段階に応じて、文の接続関係意識、段落の接続関係意識へと発展していくことになる。それだけに、低学年段階では一文の大切さを十分に意識させ、学び取らせることが重要となる。同時に自分の考えを的確に相手に伝えるためには、「いつ」「だれが」「なぜ」「どこで」「どのように」「なにを」を適切に書くような力を育成することも重要となる。低学年児童は感情の先走ることが多く、このような観点から書くことの大切さを忘れ、文脈のない単語を並べることが多い。したがって、折に触れ、図1のような5W1Hスキル学習を位置づけるようにすることが大切である。

小学校1年生、5W1Hスキル学習指導例

全員に一枚ずつカードを配布し、その後、学級児童を6つのグループに分ける。それぞれのグループごとに同じテーマで個人個人が違う言葉を書く。その後、遊び広場に各グループごとに一枚ずつカードを出して遊ぶ。おかしな文になったり、正しい文になったりして、遊び心を喚起される遊びである。このような遊びを通して、一文意識を醸成したり、落ちのない文にするためには5W1Hを正しく書くこ

表6 「木の上の横綱、カブトムシ」の文章構造図



との大切さに気付いたりすることができるのである。

(2) 中学年で重視したい簡単な文章構成法育成のためのスキル学習指導

説明文を書かせる上で最も重要な論理的思考力を培うスキル学習指導である。この力を児童に身に付けさせることは、今後の論理的思考力を育成する指導や場面において重要なポイントとなる。ここでは小学校3年生で実践した文章構成法である文を活用した事例を紹介する。このようなスキル学習指導はまた、単元学習指導を行う際にも波及応用できるものなので、じっくり時間をかけて個々の児童に指導内容を十分納得させたいものである。このスキル学習指導は文章構成意識や段落意識をもたせるとも

に、段落相互の関係を把握させるために取り上げる指導である。指導方法としてはまず、モデル説明文を提示し、その文章構成を考え合うようにさせる。構成を考えさせるためには「導入」「展開」「終末」意識をもち、それぞれ段落構成を考えるようにさせる。そして、段落相互を関係付けるために重要なのは接続語だということに着目させたい。その後、段落相互を結びつけるための接続語について考え合うような指導を試みる。

小学校3年生、文章構成モデル文提示によるスキル学習指導例

モデル文としては表5の説明文「木の上の横綱、カブトムシ」を提示し、文章構成方法を話し合いによって分析するのである。そして、生み出させたい文章構成は表6のように整理する。

つまり、「導入」は「木の上でえさを取り合い、戦うとき、カブトムシは横綱のように強い。」である。そしてその理由が「展開」の中で述べられている。「導入」から「展開」への橋渡しとしては「では～考えてみましょう。」という言葉で段落を接続していることが分かる。読み手は展開段階での内容の方向性をもつことができるのである。強い理由としては3つ掲げられ、それぞれ「一つ目に」「二つ目に」「三つ目に」という接続語で段落相互の結びつきが図られている。「終末」では「このように」という「まとめ」の言葉が書かれている。読み手はこの言葉から、筆者の考えを整理した文章が後に述べられることを予想することができるのである。

このモデル作文は論理的文章構成をイメージさせ、ここでの習得を他の文章に応用・波及させていく上でとても効果的なスキル学習指導事例である。

(3) 高学年で重視したい層的論構成法育成のためのスキル学習指導

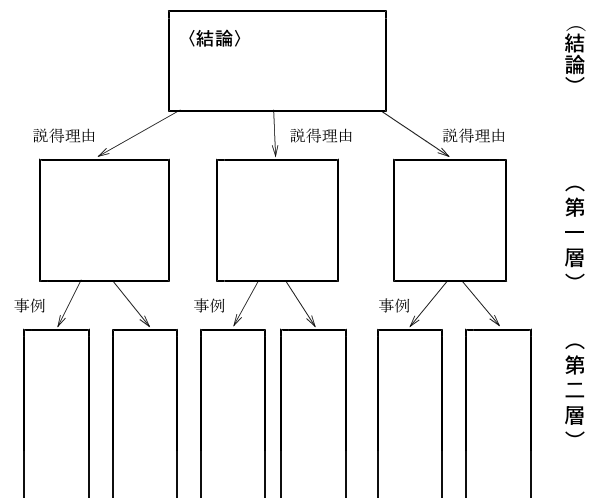
論理的説明文を書く上で高学年児童に要求されていることは「自分の考えを明確にし、具体例や理由などの根拠を示しながら説得の論理を展開できる力」である。無意識や無自覚な思考による文章展開や主張は、読み手に理解されることはないし、自己を深めることもできない。読み手を理解させ、納得させるためには思考を筋道立てて組織することが重要となる。それが論理的思考であり、そのための理路整然とした組織力・構成員が必要なのである。

筆者は高学年指導においては表7に示しているよ

表7 高学年で要求される論理的説明力の指導内容

- ① 「その理由は～」「比較すると～」「その関係は～」等を意識的に使わせるようにする。
 - ・「その理由は(なぜなら)～」 「例えば～」 「もし～」 「実際に～」 「比較すると～」 「その関係は～」等の言葉を積極的に使うよう指導する。
 - これらの言葉を意識して使うことが既習事項や経験等とつなげて考えるきっかけとなり、必然的に思考力、判断力をはぐくむことができるであろう。このことはまた、論理的説明力の育成にもつながる。
- ② 思考し判断したことを文末表現として明確にする。
 - ・「～の条件や要素が重要です。」 「～の点がよいです。」 「～を私は提案します。」 など、自分が考えたことや判断したことが自分の言葉で表現できるようにする。
- ③ 自分の考えや説明する内容等を自分の言葉や図表、数式、グラフ等で表現する。
 - ・自分なりに説明内容を考え、説明内容を具体的に表現し、理解する。
 - ・納得してもらうために、現物や図表、数式、グラフ等を活用して実際にスキル学習をする。その後、グループや全体でより具体的に説得できる内容にすべく、吟味する。

表8 層として想深化を目指すロジックツリーのスキル学習指導例



うな点に留意した指導を行うことが必要であると考えている。

高学年におけるスキル学習指導の重点としては是非、指導しておきたいことは「ロジックツリーのスキル学習」である。この方法は思考を層としてとらえていくところに特徴がある。高学年児童の構想指導法として活用されることがあるが、有効な手法だと考えている。

表9 説明文の「想を構える」の学年発達系統
- 小学校学習指導要領を基にして -

<p>第1学年及び第2学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手や目的を考えながら、説明文を書くこと。 ・書こうとする題材に必要な事柄を集めること。 ・自分の考えが明確になるように順序性を考えて簡単な組み立てを考えること。 ・語と語、文と文との続き方に注意して書くこと。 <p>第3学年及び第4学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手や目的に応じて、説明文を適切に書くこと。 ・書く必要のある事柄を収集したり選択したりすること。 ・自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考えること。 ・書き終えた説明文を振り返り、よいところを見付けたり、間違いなどを修正したりすること。 <p>第5学年及び第6学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目的や意図に応じて、自分の考えを理解してもらえるように書くこと。 ・文章全体をイメージし、書く必要のある事柄を整理すること。 ・自分の考えを明確に表現するため、文章全体の組み立ての効果を考えること。 ・事象と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。 ・表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。

表10 小学校中学年における指導事項

<p>ア 関心のあることなどから書くことを決め、時手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。</p> <p>イ 文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように段落相互の関係などに注意して文章を構成すること。</p> <p>ウ 書こうとするものの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くこと。</p> <p>エ 文章の敬体と常体との違いに注意しながら書くこと。</p> <p>オ 文章の間違いを正したり、よりよい表現に書き直したりすること。</p> <p>カ 書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。</p>
--

小学校6年生、思考を層として深化させるスキル学習指導例

書き手は各種情報を収集して整理するとともに、まず、自分なりの結論を決定することが大切である。この結論があやふやであれば相手の心に届く説明文にはならない。結論が決まれば第一層で、その「説得理由」を整理することになる。理由は少なくとも3つは用意しておきたい。また、それぞれの説得理由を支えるものとして第二層の「事例」を準備するのである。ここでは事例を二つずつ用意しているが、

学習指導案の中に次の観点から、授業者の授業意図を明記する。

- 論理的説明力を育成するためのポイントの明確化
授業ポイントの観点は次の4つとする。
 - ① 児童にとって切実感のある単元とするための手立て
 - ② 単元との出会わせ方はどうするか。
 - ③ 単元内容を児童の身近な問題として、いつも考えさせるための手立て
 - ④ 論理的に書こうとする意識を高揚させるための手立て
- 単元学習指導案には次の観点を明記
 - ① 単元の目標は「価値目標」「技能目標」「行動目標」の三点を明記する。
 - ・授業者は、論理的な説明文を書くという言語行動を行わせることによって、児童にどのような目標とする姿を現出させようとするのかを明記する。
 - ② 学習指導計画は「わかる段階」「かわる段階」「できる段階」という段階を位置づけ、それぞれの段階で指導のステップを行うようにする。
 - ・「わかる段階」とは「学習のめあてと進め方がわかるという段階」、
 - ・「かわる段階」とは「追究活動を行い、理論的に書く方法を模索するとともに、書く方法や考えを見付ける段階」、
 - ・「できる段階」とは、「書き方や新しい考え方などを生かして、文章表現できる段階」である。
 - ③ 言語の基礎的技能、言語活動の基本的能力、言語の統合発信力を明記する。
 - ・「言語の基礎的技能」とは「学習指導要領の言語事項」の部分であり、「言語活動の基本的能力」、「言語の統合発信力」を支える技能である。
 - ・「言語活動の基本的能力」とは、「読む・聞く」「話す」「書く」などの言語活動を行うことによって小学校学習指導要領に記されている指導事項を身に付けた学力のことである。
 - ・「言語の統合発信力」とは、基礎的技能と基本的能力とを波及・応用する力である。換言すれば、実生活に生きて働く力のことである。また、充実した人生にするために価値ある情報を共有し、人間関係力を深める力でもある。
 - ④ 評価の位置づけ
 - ・今までの書いたものを見直し、相手意識に立ったとき、何をどう見直す必要があるのか、見直した結果、どうすれば相手が理解し、納得してくれるのか等の基準を定め、評価していくことは大切なことである。

図2 論理的説明力を育成するための学習指導案作成の観点

できる 課題解決・評価・新課題発見過程	かわる 課題追究・自己実現・変革の過程		かわる 課題追究・自己実現・変容・変革の過程	
2	1	1(本時)	1	1
⑥⑦グループごとに、掃除の手順を発表し、感想を述べ合い、本単元の学習をまとめる。	⑤ ・改善の視点にそい、原稿を修正したり、第二次発表原稿をもとに、グループ発表練習をしたりする	④ より分かりやすく伝えるために、改善の視点を見つめる。本時実践場面 ・モデルの比較から改善の視点を見出す。 ・改善の視点にそって、第二次発表原稿をつくる見直しをもつ。	③ グループごとに発表し合う。 ・兄弟グループの発表に対して、質問をし合ったり、感想を述べ合ったりする。	② グループごとに第一次発表原稿をつくる。 ・一人一人が掃除の手順を書き、グループですりあわせを行う。
・大切なことを聞き落とさないように聞くこと。	・発表原稿にそって、自分の担当箇所を発表すること。	・改善された発表原稿をもとに、発表の練習をすること。	・発表原稿にそって、発表すること。	・掃除の手順を簡潔書きすること。
・質問したり、感想を述べたりすることを念頭に置いて聞くこと。	・道具をもつて説明したり、実演をまじえたりして話すこと。	・改善の視点にそって、根拠を挿入したり、吟味して書き直したりすること。	・実演しながら、分かりやすく発表すること。	・連想的でなく、時間的順序にそって、仕事を排列すること。
・原稿を読むのではなく、視線を聞き手に向け、具体的な事例を示しながら話すこと。	・原稿を読むだけでなく、読むのではなく、話そうとする。	・原稿を確かめつつも、読むのではなく、話そうとする。	・原稿をしっかりと読むこと。 ・発表に対して、質問すること。	・自分の考えた手順を発表すること。 ・相違点があったら、
・原稿を読まず、話して発表したか。 ・具体的な事例を挙げて発表できたか。 ・実際に自分がその場所を掃除することを前提にして聞き、質問したり感想を述べたりできたか。	・改善の視点にそって、第二次発表原稿をつくり、繰り返し読み直しながら練習しているか。	・改善の視点にそって、見直すべき内容を的確に選択しており、第二次発表原稿作成の見直しをもっているか。	・自分のグループの発表に対する質問を受け、内容を改善する必然性をもつことができたか。	・個々の考え発表し、それらをねり合いながら、グループの第一次発表原稿をつくるのができたか。

内容によってその数は変動することになる。児童にはスキル学習を行う際には、表8の図を使って考えさせるようにする。例えば、「こづかいは必要か」という例題を提示する。この例題に対して、児童はそれぞれの結論を書く。そして、第一層では、説得理由を三つ書き、第三層で事例を書くというように学習は進む。その後、簡単な説明文を書くようにさせるのである。このような学習を通して、児童は事実根拠を明確にした文章構成の必要性に気付くとともに、論理的説明文を書くための「想を構える」ことの大切さを実感することができるのである。

5 論理的説明力を育成するための単元学習指導

(1) 論理的説明力を育成する単元学習指導のねらい
「書くことは考えることである」とはよく言われ

ることである。児童は「書くこと」によって対象をよく観察し、深く考え、感受性を鋭くする。また、改めて自らの個性や特性と向き合い、言葉を媒介として自然や社会の状況とも関わっていく。「書くこと」によって、自分らしい考え方や感じ方と出会い、自分がどのような思考や認識の型や方法をもっているのかに気付かされるのである。児童のものの見方や考え方・感じ方を深めていく上で「書くこと」の意義は大きいといわれる所以である。また、「書くこと」は他人を意識することでもある。自分の思いを相手に正確に、的確に、明確に伝えるためには、相手はどんな人なのか、どんな言葉を選べばよいか、どんな筋道を立ててかけばよいか等々を考えなければならない。とりわけ説明文を書く必要に迫られれば、相手に理解してもらわなければならない。君の言うとおりだと納得してもらわなければならない。いわゆる論理的説得の論調が要求されるのである。した

わかる 課題設定・方法決定過程	過程	
	時	1
	学習活動	① 日記、掃除アンケート、掃除の写真から気づいたことを話し合い、学習問題を調べる。
	指導事項	基礎的技能 ・友達の日記を読むこと。 ・アンケートの結果を理解すること。
	評価	基本的な能力 ・日記に書かれてある問題点を書くこと。 ・掃除アンケートや写真を見て、気づいたことを書くこと。
	項目	・行ってみたい言語活動を交流すること。
		・行ってみたい言語活動を発表することができた。 ・学習問題をつくることができた。

三 学習指導計画

表11 論理的説明力を育成する単元学習指導

育成するためにどのように単元展開をおこなえばよいのかについて述べることにする。中学年における指導内容についてはすでに述べたが、小学校学習指導要領を分析すると表10に示しているような指導内容が浮き彫りになる。

つまり、キーワードは「段落意識」「中心意識」の醸成であり、相手や目的に応じて「よりよい表現に書き直す」などという、いわば推敲する力の育成が重要となる。

単元「掃除の手順を説明し合う」を例として挙げながら授業を構想する。単元展開は表11のように設定する。

掃除班は学期交替にしているが、掃除班が替わるたびに手順が分からなくなってしまう。そのため、合理的に掃除をすることができず、時間内に終わらなかったり、いやになり集中できなくてふざけてしまったりなどという姿がみられるようになる。そのため、まじめに努力している児童から不満の声があがってきたのである。-このような生活上の問題が生じて、本単元が設定されたのである。そして、グループごとに話し合い、第一次原稿を書き、グループ発表を行うというように学習を展開していくことになる。

本時の想定場面としては、「相手意識に立ち、何を、どのように表現すればうまく伝わるのか」について学習をし、改善の視点発見と、その見通しをもつ場面とする。ここではモデル作文を提示し、児童の意識の変容を促すようにしたい。

がって、「想を構える」ことが重要となる。この「想を構える」という指導内容について、小学校では学年発達段階をふまえ、表9のような指導のねらいをもって実践することが大切となる。

論理的説明力を育成するためには、前述したスキル学習指導と単元学習指導との両輪指導が重要であることはすでに論述したとおりであるが、ここでは児童の論理的説明力を育成するためには、どのような単元展開を企図し、どのような一単位時間を構想すればよいのかについて論を進めることにする。

(2) 論理的説明力を育成する小学校3年生における単元展開の構想

論理的説明力の育成に焦点化した学習指導案を作成するに当たっては、図2のような視点を設けたい。⁹⁾

ここでは、小学校3年生において論理的説明力を

(3) 本時の授業構想と比較思考をさせるためのモデル作文の提示

中学年児童の特徴として考えられることは「ギャングエイジ」という言葉に代表されるように、低学年での自己中心的意識・行動から、グループ意識が徐々に強くなっていく時期にあるといえるであろう。したがって、まだ相手意識に立つことができずに自分の感情のおもむくままに書き綴る傾向が強い。前時までには各グループごとに掃除の手順を書いているものの、各グループはそれぞれ自己のイメージによって書き進めているために、読み手がイメージできずに戸惑ってしまうことが想定される。そこで、本時は「読み手を意識せずに書いた作文」と「相手意識に立って書いた作文」とを比較させることにより、「読み手は何を知りたいのか」「なぜ知りたいのか」「どんな内容を書かなければならないのか」な

できる 評価・新課題発見過程	か わ る 課題追究・自己実現・変容・変革の過程	
	ジャンプ	ステップ
<p>3 本時学習の成果をふりかえる。</p> <p>① 本時学習のふりかえりを書く。</p> <p>② ふりかえりを発表する。</p> <p>③ 次時の学習について話し合う。</p>	<p>③ 改善の視点にそって、自分たちのグループの発表内容を見直す。</p> <p>・一つ一つの仕事に根拠が示されているか否かを確かめ合う。</p> <p>・根拠が示されていない仕事のうち、根拠を示さなくてよい部分（共通理解が図られている部分）と、根拠を示すべき部分とに分ける。</p>	<p>② 改善の視点を話し合う。</p> <p>・モデルAのよさ（根拠が示されているので、なぜそのように行動しなければならぬか納得できる等）を話し合う。</p> <p>・改善の視点（なぜそつすることがよいのかをくわしく説明する。）をまとめる。</p>
<p>・本時学習のふりかえりを書くこと。</p>	<p>・自分たちのグループの第一次原稿を音読すること。</p>	<p>・モデルAに示されている、根拠の部分にサイドラインを引くこと。</p> <p>・改善の視点を書くこと。</p>
<p>・めあてにそって、自分の変容、変容の契機となった友達の発言等を交えながらふりかえること。</p>	<p>・根拠を示すべき部分をチェックすること。</p> <p>・根拠の妥当性を吟味すること。</p>	<p>・根拠が示されることによつて、どのような効果が期待されるかを見つけてみる。</p> <p>・改善の視点を端的にまとめること。</p>
<p>・具体的なエピソードをまじえて、本時学習のふりかえりを発表すること。</p>	<p>・根拠を挿入したり、妥当性を吟味したりして、第一次原稿に書き加えること。</p>	<p>・見つけた効果を発表すること。</p> <p>・まとめた改善の視点を発表すること。</p>
<p>A 改善の視点にそつて、見直すべき内容を的確に選択しており、第二次発表原稿作成の見通しをもっているか。</p> <p>B 選択しているが見通しがいい。</p> <p>C 選択できていない。</p>	<p>根拠の有無や妥当性を視点に一次原稿の各段落の内容を吟味しているか。</p> <p>機関指導で、根拠の妥当性について助言する。</p> <p>グループは掃除班の五、六人で編成しておく。</p>	<p>子どもの考えを敷衍しながら、改善の視点を板書する。</p> <p>根拠を示すと、相手に分かりやすく伝わり、目的の達成につながるということに気づいているか。</p>
<p>個</p> <p>一斉</p>	<p>グループ</p>	<p>一斉</p>

表12 本時一単位時間の授業構想

本時指導の実際（4/7時間）

- 1 本時の目標
- ・ (1) 価値目標
 - ・ (2) 掃除の手順だけでなく、一つ一つの仕事や仕事の順序の意味づけを理解し、効率的な掃除の手順のよさを実感的に理解することができる。
 - ・ (3) 技能目標
 - ・ モデルの比較から、「なぜ、そのように行つつか。」という理由や、具体的な事例を挙げることの必要性に気づき、話の内容を明確にすることができる。
 - ・ 発表原稿に理由や根拠を付け加えて、修正することができる。

かわる 課題追究・自己実現・変容・変革の過程	わかる 目的設定・方法決定過程・学習過程			
ホ ッ プ				
<p>2 課題を解決する。</p> <p>① 提示された発表内容のモデルを読んでも、気づいたことを発表し合う。</p> <p>・ A（仕事とその根拠が示されている。）とB（仕事は示されているが、その根拠がない。）のどちらのモデルが分かりやすいか発表する。</p> <p>・ モデルAとモデルBを比較して、見つけた相違点を書き、発表する。</p>	<p>1 学習課題と学習方法が分かる。</p> <p>① 前時のふりかえりを発表し合う。</p> <p>② 本時学習のゴールを決め、そのための方法を話し合い、本時のめあてをつくる。</p>	<p>めあて そうじの手じゆんをより分かりやすくつたえるために、話のないようを見なおそう。</p>	学 習 活 動	指 導 事 項
		<p>・ 前時学習のふりかえりを発表すること。</p>	基礎的技術	指 導 事 項
		<p>・ 学習課題と学習方法が分かること。</p>	基本的能力	指 導 事 項
		<p>・ AとBのモデルが、同じ区域の、同じ手順という共通点を見つげること。</p> <p>・ Aには根拠が示されていないが、Bには根拠が示されていること。</p>	統合発信力	指 導 ・ 支 援 評 価
		<p>・ 前時のふりかえりのすべてを発表するのではなく、本時の学習課題となり得る部分を適切に選んで、発表すること。</p>	統合発信力	学 習 形 態
<p>モデルAとモデルBの共通点や相違点を的確に指摘しているか。</p>		<p>前時のふりかえりや、本時行つてみたい言語活動を積極的に発表しているか。</p>	評価・支援	学 習 形 態
一 個		一 斉		学 習 形 態

表13 本時授業で提示するモデル作文

読み手意識に立っていない作文

午後1時45分になったら、テレビの下にあつまって、あいさつをします。このとき、来ていない人がいてもさがしません。

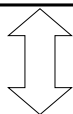
はくときには、一人がゆか板一枚をうけもちます。また、はくときには、自分の左がわの人をおいこさないように「します。

前はんぶんが終わったら、つくえをはこびます。ほうきはベランダがわのロッカーのところにおいておきます。つくえをはこび終わったら、後ろはんぶんをはきます。

ごみは、教室のいちばん後ろまではきます。後で先生がよこむきにはいて、ごみをあつめます。先生がいないときは、ごみをまとめるやくをつくっておくとよいでしょう。

ごみは、そうじ道具入れのところでまとめます。

さいごに後かたづけです。ほうきをたづけるときには、もつところが下になるようにおきます。



比較して学び取る

読み手を意識して書いた作文

午後1時45分になったら、はくスタートになる。テレビの下にあつまって、あいさつをします。このとき、まだ来ていない人がいてもさがしません。さがしているうちに、そうじ時間が終わってしまうからです。

はくときには、一人がゆか板一枚をうけもちます。てきとうにはいと、はきのこしが出て、きれいになりません。だから、一人ゆか板一枚ときめることにしたのです。そうすれば教室の全部をきれいにはくことができるのです。

また、はくときには、自分の左がわの人をおいこさないようにします。はくところが少しかさなるようにすると、きれいにはけるからです。

前はんぶんが終わったら、つくえをはこびます。すぐに後ろはんぶんがはけるように、ほうきはベランダがわのロッカーのところにおいておきます。つくえをはこび終わったら、後ろはんぶんをはきます。ごみは教室のいちばん後ろまではきます。後で先生がよこむきにはいて、ごみをあつめます。先生がいないときは、ごみをまとめる係をつくっておくとよいでしょう。

ごみは、そうじ道具入れの前でかためます。ここでまとめると、すぐにごみばこに入れることができるからです。

最後に後かたづけです。ほうきをかたづけるときには、もつところが下になるようにしてさげます。そうすると、ほうきが長もちするのです。

どといった、いわば読み手意識に立った問題解決的思考を促す。また同時に、読み手に自分たちなりの言葉を使って理解できるような説明文を書くことの大切さに気付かせるようにする。本時は表12のように構想し、展開するようにする。

① 本時の授業構想

表12のように、本時は各グループ作成の「掃除の手順」を発表することから出発する。その後、質問タイムを設定する。ここでは児童達からいろいろな「伝わってこない声」が出されることであろう。「なぜ、その場所に集まらないといけないのか。」「一方通行でないといけないのはなぜか。」「なぜ、となりの人を追い越してはいけないのか。」などなどの声は、読み手意識に立って読んだからであり、ここで児童は読み手を意識することの大切さに気付くこと

になる。しかし、次に考えなければならないことは、「どのように書けば、読み手に伝わる作文になるのか。」という書き方への意識転換である。

ここでは、表13のような二つのモデル作文を提示し、比較させる方法をとることにする。

② モデル作文による比較思考の場の設定

個々の思考を深めるためには、比較思考をさせることが効果的である。ここでは、「読み手を説得させるためには、行動の裏にある適切な根拠を書くことが必要である。」ということを経験に理解させることである。根拠があり、しかも、児童が納得できるからこそ論理的説明文になるのである。

ここでの学習により、児童は自分たちのグループが書いた作文を見直し、改善の視点を明らかにしながら第2次作文書きへと意欲的に立ち向かって行く

表14 本時学習の児童自己評価内容

本時，活用する児童用の評価カード

	きょうの学習をふりかえりましょう。	できたかな チェック (. . .)	次がんばりたい こと
1	そうじを早く，きれいにしたいとねがっていますか。		
2	書いたそうじのてじゅんの問題点に気付くことができましたか。		
3	問題点に気付いたのは どのグループの作文を読んだからですか。		
4	モデル作文の二つは，あなたたちのグループの作文をみなおすのにやくだちましたか。		
5	あいてに伝わるためのひみつが分かりましたか。		
6	この次は「そうじのてじゅん」が読み手にわかるように書けそうですか。		
7	読み手にわかるような そうじのてじゅんを書くのは楽しいですか。		
8	グループで かんがえあうのは楽しいですか。		
9	他のグループの作文を読んで，自分たちの表現に取りこもうと思う内容がありましたか。		

ことになる。

③ 教師評価と児童の自己評価の場の設定

論理的な説明文にすることが相手に正しく伝わり，理解や納得に導くことができるという意識はもってても，児童は何をどうすればよいのかという具体的な表現ができるところまでにはいたっていない。本時の学習では自分たちの書いた第一次原稿を見直し，問題点を発見するとともに，具体的な改善点を明らかにするところにある。そして，第二次原稿書きへと発展することになる。本時の教師の主たる評価の観点は「本時の追究意欲」「価値目標」「技能目標」「行動目標」とするが，筆者は児童に表14のような自己評価カードを提示することが大切だと考える。

教師は本時の目標を拠り所として，児童一人一人は目標を達成できたか，問題を発見し，解決的思考ができたか，自分なりの個性的思考はできているか等々を評価することになる。本時は第一次作文の問題点を解決するために，モデル作文を比較・考察したりしながら，より論理的説明文に近づいていくこと

ができるようにすることにある。その際，表14と関連づけて評価作業をすることが重要である。つまり，本時の学習を児童一人一人が価値あるものとして受け止めるように導かなければならないということである。そのために，ここでは「目的をもった楽しい学習であったか」「問題点や解決方法を発見できたか」「次時への見通しができたか」「グループ学習の意義を自覚できたか」「他のグループから表現上，参考になったことはあったか」などといった観点から自己評価活動ができるようにさせたい。児童はこの評価カード書きを通して，本時学習を振り返り，その価値を実感するとともに，自己の成長を自覚することになる。

6 終わりに

言うまでもなく，人間は言葉を使って考える。言葉があるからこそ，心にあるものを相手に伝えることができ，物事を認識することができ，想像の世界を繰り広げることができるのである。この言葉を豊かに持ち，自在に操る力を持つことは人間としての資質づくりのためには大きな原動力となる。児童に言葉のもっている力を自覚させるとともに，言語生活の向上を図ることは国語教育の大切な使命である。日常生活の中で児童は周囲の人々と話をしたり，周囲の人々に書いたりしている。その際のポイントとなることは話や文章の内容が聞き手や読み手の理解を得られるかということである。論理的に考えると，相手の理解の筋道に立っていないとてはならない。換言すれば筋道をたどる思考が相手と自己とが共有できているといってもよい。論理的に思考をすることができ，自分の考えを相手に正確・的確・明確に伝える力を身に付けることは，広くいえば，社会に生きる人間としての責任を果たすことにもつながるといってよいであろう。

本研究では「書くこと」領域の中での「論理的説

明力の育成」に焦点をあてた授業を構想してきた。しかしながら、言葉を自在に操る力を育成するためには「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という領域を相互に関連させながら授業を展開することが必要となる。そうすることによって、そこで習得した内容を実生活に波及・応用させる力へと発展させていくことが可能となるのである。

現在、小学校の全国的国語研究を概観したとき、「説明文の読解力研究」や「説明文を書く力の育成」が圧倒的に多いように思える。そこでは、教材分析の研究や指導展開法、発問のあり方（ゆさぶり発問を含む）等々に力を入れていることが伺える。各領域における「説明文」研究を否定するつもりはない。それはそれで大切な研究である。しかし、児童が実生活の中で波及・応用できる力を育成するためには、領域にはこだわらずに、児童の意識の流れを想定した授業展開を考えることもまた、大切な研究だと思うのである。当然のことではあるが、児童は領域を考えて学習をするのではなく、生活の中にあるいろいろなものが学習材となり得るのであり、その意識は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」が混在となり進行していくことが多い。冒頭、述べたように新学習指導要領では「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という3領域から構成される総合的な言語能力であるとの立場に立っている。したがって、児童の学習を支える立場にいる者として、それぞれの領域を有機的に関わらせながら授業を総合的に展開するように組織する必要がある。これらは今後の研究課題である。

また、論理的説明力を育成するためには、国語科の授業だけではなく、他教科とも関連させることが重要である。そのためには、日常的な「くんは今、～と言ったけれど、私は～が大切だと思います。その理由は～」といった発言や、「さんの説明に反対です。その理由は～がないからです。相手に説明をし、分かってもらうためには、～といった根拠のある事実を述べるのが大切だと思います。」などといった発言を自由に出し合える国語教室にすることが本当の意味で論理的説明力を育成することになる。習得した内容を学級生活の中で波及・応用させたり、学級でよく発する、問題と思われる言葉を学習の舞台に乗せたりしながら、論理的な説明方法を形式的に学ばせるのではなく、それを求め駆使しようとするような児童を育成することが大切となる。

注

- 1) 文部科学省「読解力向上に関する指導資料」平成17年12月
- 2) 文部科学省「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の改善について」(答申)平成20年1月17日
- 3) 木原 茂『文章表現十二章』三省堂 1983年 77頁
- 4) 国語教育研究所『国語教育研究大辞典』1988年 419頁
井上尚美『思考力育成への方略』明治図書 2007年 54頁
- 5) 野地潤家『国語学力としての論理的思考力 - 戦後の実践に欠けていたもの』『教育科学国語教育』NO385 明治図書 1987年 25頁～30頁
- 6) 野地潤家『国語学力としての論理的思考力 - 戦後の実践に欠けていたもの』『教育科学国語教育』NO385 明治図書 1987年 25頁～30頁
- 7) 国語教育指導用語辞典 田近洵一, 井上尚美 教育出版 1984年 148頁
- 8) 宇佐美寛『思考指導の論理』明治図書 1973年 46頁
- 9) 金久愼一『活用型漢詩学習力を育成する授業展開構想』西九州大学子ども学部紀要 NO1, 2010年