

主体的に読みを表現する子どもを育てる国語科学習指導 —情報の比較・交流活動を通して—

Language arts learning instruction to raise the child who it is independent,
and expresses a reading

— Through a comparison and examination activity of the informationh —

秋 吉 留美子

Rumiko AKIYOSHI

(福岡教育大学附属久留米小学校)

(平成25年9月30日受理)

要 約

中央教育審議会(答申)や全国学力・学習状況調査に拠れば, 文章の解釈, そして論述形式の正答率の低下, 記述式の無解答が課題として挙げられた。実際の子どもたちは, 文章を読み取ってはいるが, 読み取ったことを活用して書いて表現するところまでは十分ではない。また, 教師の立場として, 意見文といった書くという言語活動を位置付けているのだが, どんな言語活動をどの段階に位置付けたらよいのか, 思考力を育成するための方向性を見いだすことができていない。そこで, 本研究は, 子ども自らが主体的に自分なりの考えを表現する上で, 必要となる情報を整理し, 取り出した情報の比較・交流活動を充実させる際の方向性を得ることを目指して実践的研究を行うものである。

キーワード: PISA 型読解プロセス, 論理, 言語活動

I. 主題設定の理由

1. 現代社会の要請から

PISA 調査が, 平成 12 (2000) 年に第 1 回が行われた。PISA 調査で取り上げる読解力は, 「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, 書かれたテキストを理解し, 熟考し, これらに取り組む能力」と定義づけられている。ただ単に読み書きの能力という以上に, 子どもがそれまでに習得した知識や技能を使って, それまで見たことのない新しい状況に, 自らの知識や技能を応用する能力が求められていることが分かる。しかし, 右のような結果分析が明らかになった。【資料 1】

ここから明らかになることは, 特に授業の中では, 何のためにそのテキストを読むのか, 読むことによってどういうことを目指すのかといった目的を明確にした指導が必要であるということである。すなわち, テキストを単に読むだけではなく, 吟味したり, 表現したりする力と連動した形で読む力を高める必要があるということである。そこで, 2009 年調査での「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」の 3 つ側面から正答率を見る。2000 年から 2009 年までの正答率を 3 つの側面から比較すると, 「熟考・評価」つまり, テキストと自らの知識や経験と結び付けたり, テキストの情報と外部からの知識を関係づけ

たりしながら, テキストについて判断し, 表現することが, 他の側面に比べて常に低いという実態がある。

【表 1】

そこで, 国語科として求められることは, 特に「読むこと」の領域において, これまでは, 文章(テキスト)の内容を解釈することが目標であった学習を, テキストを解釈するだけでなく, 目的意識を明確にもって, 熟考し, 表現する学習に改善していくことが必要だと考える。

資料 1 PISA 調査の結果分析

- ①テキストを理解・評価しながら読む力を高める取り組みの充実
- ②テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取り組みの充実
- ③様々な文章や資料を読む機会や, 自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実

表 1 2009 年調査(側面別正答率) 結果

	2000年	2003年	2006年	2009年
情報のアクセス・取出	70.5	58.7	55.0	62.7
統合・解釈	68.5	64.9	63.3	66.3
熟考・評価	60.4	57.8	51.6	61.7

また、平成20年1月の中央教育審議会答申では、国語科の改善の基本方針として次のように示された。

実生活に生きてはたらき、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身につけること、我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度を育てることに重点をおいて内容の改善を図る。

国語科は、子どもたちの日常生活や各教科等などの学習にも機能する国語の能力をはぐくむ必要がある。実生活のなかで、自分の考えを相手に伝えていく、つまり表現していくことは、あらゆる場で必要とされてくる。以上のことから、国語科の学習において、主体的に読みを表現する子どもを育てることは意義あることだと考える。

2. 本校国語部の研究の歩みから

本校の国語部では、「目的に応じて読み進めるための単元を貫く言語活動」を研究主題とし、説明的文章、文学的文章、それぞれの文種に応じて、付けたい力を明確にしながら言語活動を位置付けた学習の具現化を図ってきた。

そこで、次のような成果と課題が明らかになった。

○課題意識や活動を焦点化するために教材文にしかけをつくったり、ゴールを意識した1時間の課題を工夫したりすることで、目的意識を明確にした言語活動に取り組むことができるようになった。

●単元を貫いた言語活動が目的となり、「この構成でよいのだろうか」「自分の考えは妥当であるのか」といった自分の考えを見直し、修正するところまで至っていない。

つまり、目的意識・相手意識を明確にもって、単元を通して言語活動に取り組むことができているが、目的に応じて、相手に伝えることができているのか、伝えるための自分の意見や伝えるための構成を見直すところが十分ではなかったことが考えられる。

以上のことから、相手に伝えることができているのか、伝えるための自分の意見や伝えるための構成を見直す活動の在り方を明確にする必要があると考える。

II. 主題の意味

1. 主題の意味

(1) 読みについて

読みとは、学習者である子どもが、叙述を根拠にして、表現された内容を正確に理解しながら、作者や筆者のものの見方や考え方をとらえ、表出したものである。

ここで言う「正確に理解する」ということは、読み落としをしないことと、叙述に基づき、根拠をもって筆者のものの見方や考え方を捉えることである。読解指導ではない。

(2) 主体的な読みについて

主体的な読みとは、共通の課題や子ども一人一人に応じた課題に対して、必要な情報を取り出し、解釈し、評価する学習過程において、自分の知識や経験と結びつけて表出したものである。

説明的文章における読みによって表出されるものは、「事柄・内容」「表現（言語表現）」「論理・構成」の3つである。「事柄・内容」とは、「何を書いているのか」の「何を」を捉える観点、「表現（言語表現）」とは、どのような言語表現をしているのか、その仕組みや工夫を捉える観点、「論理・構成」とは、「事柄・内容」の相互の関係をとらえる観点である。このような観点を根拠に、自分の知識や経験と結びつけることによって、それらの妥当性や問題の有無を吟味・評価することができる。また、問題があるものについては、その問題を解決する方策を探り、実際に解決、改善することができる。

(3) 主体的な読みを表現する子どもについて

主体的な読みを表現する子どもとは、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「知識・理解」の資質・能力を身につけた子どもである。具体的には、以下のような子どもの姿である。

- 「なぜ、このように書いたのだろうか」「この書き方でいいのだろうか」と、吟味しながら教材文を読み、教材文に対する自分の考えをもつ子ども
- 教材文の叙述を根拠にしながら、「事柄・内容」「表現（言語表現）」「論理・構成」を解釈し、自分の経験や知識、考えに照らし合わせて、自分の考えを表現する子ども
- 「事柄・内容」「表現（言語表現）」「論理・構成」を解釈し、評価するために必要な知識や技能を身につけて活用できる子ども

この主体的な読みは、教材文や資料の中に書かれている叙述を根拠にしながら、これまでの学習経験や生活経験とをつなぎながら、自分の考えをつくることである。読解力向上プログラムの全体像として、PISA型読解力を次のように示されている【図1】。

ここで、読解力を高める指導例として、次の3点が具体的に挙げられている。

- ①テキストを理解・評価しながら読む力を高めること。
- ②テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること。
- ③様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること。

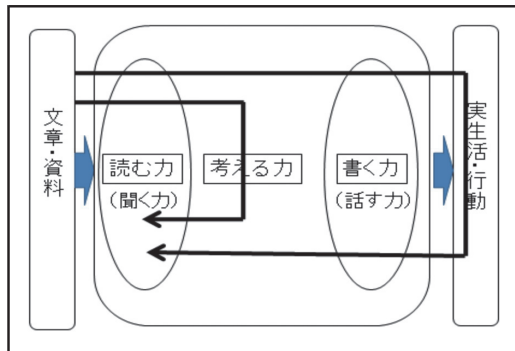


図1 PISA型読解プロセス

文学的文章においては、場面の移り変わりや人物の心情変化と今まで読み取った叙述とをつないで、作者の思いや人物像を説明したり、批評したりする。

説明的文章においては、筆者の主張の根拠や筋道の妥当性を検討したり、筆者の論理をもとに、自分の考えを明らかにしたりなどして、自分の意見を表現する。

2. 副主題の意味

(1) 情報について

説明的文章における情報とは、「事柄・内容」「表現（言語表現）」「論理・構成」である。

この情報は、共通の教材として取り上げる説明的文章（素材）から、目的に応じて取り出されたものであり、この情報は学習過程において、作りかえることができる。

本単元においては、「森林のおくりもの」（素材）から、取り出すことができる「事柄・内容」とは、森林をテーマにした内容と、筆者の主張である。「表現（言語表現）」とは、「木」「木材」「紙」「火」といった具体的な事例を挙げて説明していること、「……では、どのように使われたのでしょうか。」「……考えたことがありますか。」といった文末から捉えることができる「問い」である。「論理・構成」とは、「序論→本論1→本論2→結論」の文章構成、「本論1→本論2」との関係である。

(2) 比較・交流活動について

比較・交流活動とは、教材文と別の文章を比べたり、自分の考えと友達の考えを比べたりすることで、共通点や差異点を明らかにして、自分の考えを付加修正したり、強化したり、変容したりする学習行為である。

比較する対象は、①教材文と別の文章、②自分の考えと友達の考えの2つである。

①教材文の叙述を根拠にしながら、「事柄・内容」「表現（言語表現）」「論理・構成」の観点から、「なぜ、こ

のように書いたのだろうか」「この書き方でいいのだろうか」と吟味するためには、1つの教材だけでは不十分である。評価するための観点が明確ではないからだ。しかし、別の文章と比較することで、教材文がより分かりやすく、印象付け、説得力を高めることができる。

②自分の考えだけでは、主観的な読みとなり、不十分である。しかし、友達の考えと自分の考えを比較することで、考えのズレから交流することで、より分かりやすく、印象付け、説得力を高めることができる。

そこで、単元構成の中で、比較・交流活動を「つかむ段階」と「深める段階」に位置付ける。「教材文と別の文章」の比較・交流活動と「自分の考えと友達との考え」の比較・交流活動の具体的な内容は、次のように考える。

	つかむ段階	深める段階
目的	「なぜ、このように書いたのだろうか」といった教材文に対して評価するための観点を明確にするため。	自分の考えを付加・修正し、他者へ伝えるための自分の意見をつくるため。
内容	「事柄・内容」「表現（言語表現）」「論理・構成」の観点から、相違点を捉え、自分の読みを付加修正・強化・変容させる。	「事柄・内容」「表現（言語表現）」「論理・構成」の観点から、相違点を捉え、自分の読みを付加修正・強化・変容させる。
方法	「教材文と別の文章」との比較・交流	「自分と友達の考え」との比較・交流

Ⅲ. 具体的構想

1. 国語科の特質に応じた学習過程の具体化

主体的に読みを評価するための学習サイクルを情報編集力と関連させると、次に示す学習過程を考えることができる。【図2】

教材文と別の文章との比較活動時に、情報収集力・選択力が必要となる。また、自分と友達との考えの比較時において、情報構成力が必要となる。

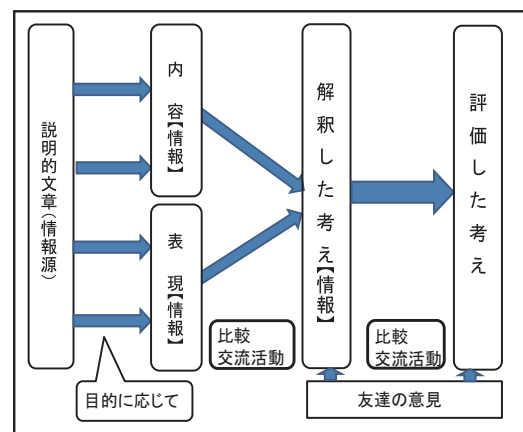


図2 学習サイクル

2. 問題設定の工夫について

(1) 多読による教材選定

「読むこと」領域においては、単元でつきたい力を身につけていくために、教科書教材だけでなく、教科書教材と内容や構成が関連した本を並行して読む。第5学年「伝記を読んで生き方を考えよう」という課題を設定したとき、これまでは、伝記「百年後のふるさとを守る」の内容を読み取り、単元の終末に、様々な伝記を読む時間を設定し、本の帯を作って本の紹介をしていた。しかし、これでは、子どもが何のために「百年後のふるさとを守る」を読んでいるのか、主体的な読みにつながらない。そこで、多読を単元の最初から設定することである。単元の導入時に、事前に集めておいた伝記の本の帯を複数見せ、人物の紹介や本の推薦に関するクイズなどを出し、興味を持たせる。そして、「百年後のふるさとを守る」を読み、紹介したいところを探すという目的を持って、何度も通読する。このとき、並行してその他の伝記を読む場を設定する。紹介したいエピソードや自分の生き方の中で考えさせられた情報を取り出していく。そのためには、本単元において、教科書教材を中心に、多読によってどんな力を身につけさせることが必要であるかを見極め、多読のための教材を選定する必要がある。

(2) 文種による教材開発の視点

「読むこと」領域（説明的文章）において、内容や構成面から、次のように文種を分けることができる。

- | |
|--------------------------------|
| ① 【(主として) 情報を読み、新しい知識を得る】 |
| どうぶつのあかちゃん (1年) |
| サンゴの海の生き物たち (2年) |
| ② 【テーマに関する子どもの意識を触発する】 |
| 手と心で読む (4年) |
| ③ 【筆者と対話しながら、テーマに関する考えを深める】 |
| 森林のおくりもの (5年) |
| 平和のとりでを築く (6年) |
| ④ 【(主として) 文章構成や要旨を捉える】 |
| じどう車くらべ (1年) |
| 「かむ」ことの力 (4年) |
| 天気を予想する (5年) |
| ⑤ 【メディアについて啓発する】 |
| アップとルーズで伝える (4年) |
| ゆるやかにつながるインターネット (5年) |
| ⑥ 【多様な形式の表現、情報を読み取るための非連続テキスト】 |
| 新聞・広告・リーフレット・表・図・グラフ |

説明的文章において、このように文種を整理することで、比較する対象が明確になる。教材と別の文章との比較活動において、①②③⑤については、「事柄・内容」の比較活動を設定することができる。④⑥につ

いては「表現（言語表現）」「論理・構成」の比較活動を設定することができる。

「百年後のふるさとを守る」においては、筆者が述べている人物に関する偉業に対して、自分の考えを深めることができる教材となっている。この場合、他の人物の偉業、つまり内容が比較活動の対象となる。

3. 教師の支援の具体化

(1) 比較・交流活動を支える教材解釈

国語科における教材文を構成する要素は、「事柄・内容」「言語表現」「論理・構成」である。「何が」「どのような言葉で」「どういう説明（構成）の仕方です」書かれているのか。さらに「評価する」立場から考えると、作者や筆者は、「何を」「どのような言葉で」「どのような説明（構成）の方法・工夫で」書いているのかを把握し、評価することが教材研究の内容である。この三つの要素のうち、「事柄・内容」と「言語表現」は、文章から直接読み取ることができる。しかし、「論理・構成」は、「事柄・内容」と「言語表現」を手がかりにして、目に見えないものを探り当てなければならない。

次に、教材文の「事柄・内容」「言語表現」「論理・構成」が明確になったら、この三つの要素に対して、子どもがどのような反応をするのか、子どもの立場から教材開発する必要がある。そのためには、三つの要素に応じて子どもの反応を考える。子どもの反応には、大きく二つの方向があると考えられる。肯定・同意・関心・感動という受け入れる方向のものと、疑問や意見、批評というような吟味や評価の方向である。子どもの反応と教材の三つの要素の交わったところが中心になるかによって、学習の仕組み方も大きく変わると考える。

(2) 相違点を導き出すことができる教材開発

比較・交流活動を行う際、比較するための教材が必要となる。教科書の共通教材だけで、「事柄・内容」「言語表現」「論理・構成」の3つの要素から評価することは不十分である。そこで、次のような観点で教材を開発する。

観点	「事柄・内容」に関連のある教材の開発	「言語表現」「論理・構成」を捉える教材の開発
目的	教材文の「事柄・内容」と関連させたり、自分の意見を広げるため。	教材文の論の展開に対して、相違点を導き出すため。
比較する内容	同じテーマに関する筆者（作者）と自分の考え	教材文の論の展開・省かれた部分・加えられた部分
方法	筆者（作者）の考えと自分の考えに着目する。	事例や文、段落を入れ替えたり、省いたりする。

IV. 研究の実際と子どもの姿

1. 本単元計画

第5学年単元「森林のおくりもの」(7時間)

- 「環境に関する意見交流会をしよう」という課題をもたせる。
- 「森林のおくりもの」で取り出された情報を読み取らせる。
 - 筆者の主張をまとめさせる。
 - 木材の利用の情報を読み取らせる。
 - 森林の働きの情報を読み取らせる。
 - 筆者の主張と事例から要旨をまとめさせる。
- 意見文を書き、交流をさせる。

2. 本実践のねらい

- 筆者は「緑豊かな国土に生まれたことの幸せに感謝しなければならない」ことを主張するために、生活に直接結びついている事例を先に挙げていることを読み取ることができるようにする。
- 「木材の利用」「紙の利用」「火の利用」の事例の順序を入れ替えたり、本論1で述べられている内容と結論をつないだりして、本論1での事例の挙げ方を話し合うことができるようにする。

3. 教材について

「環境について自分の考えを発信しよう(森林のおくりもの)」の教材文の構造

本教材「森林のおくりもの」は、「森は生きている(富山和子)」の中の「日本は森の国です」をもとに、本教科書のために書き下ろされたものである。

39段落からなり【図3】、文章全体は、序論(①から⑤)本論(⑥から③⑥)結論(③⑦から③⑨)に構成されている。①～⑤段落では、身近な生活をふり返り、「木のくらし」について考える。ここで「ヨーロッパのくらし」を対比して述べることで、日本人が「木のくらし」と深い関わりがあることが一層強調される。

⑥～⑭段落では、「スギやヒノキ」「ケヤキ」「カラ

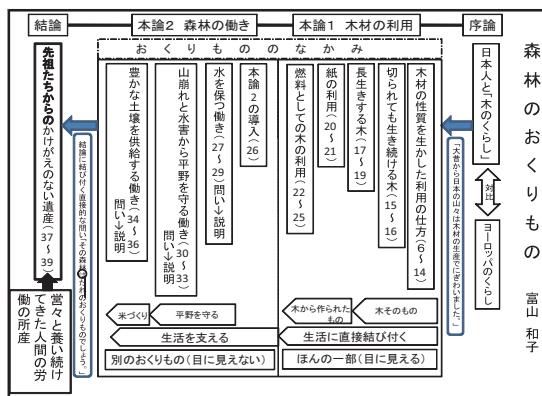


図3 教材解析

マツ」「マツ」「キリ」の具体的な木の名前と、木の性質を生かした利用の仕方が述べられている。⑮～⑲段落では、木材となっても、木が「生きている」こと、「呼吸」をしていることが述べられている。⑳～㉑段落では、紙の利用について、㉒～㉓段落では、燃料としての木の利用について述べられている。これまでもが本論1「木材の利用」となる。

㉔段落は、本論2の導入として、これまで述べてきた利用は「ほんの一部にすぎないこと」「別のおくりもの」であり、これまでに述べてきたこととは違う内容をこれから示すことを述べている。㉕～㉖段落では、「川の水がなぜなくなるのか」㉗～㉘段落では、「森林の土は、なぜ、なくなってしまうのか」㉙～㉚段落では、「どうして、毎年のようにお米を作り続けることができるのでしょうか」という問いを述べて、その後、説明をしている。つまり、これまでもが本論2「森林の働き」となる。

㉛段落では、森林に「お世話になっていること」㉜段落では、森林が「かけがえのない遺産」であること、㉝段落では、筆者の主張「わたしたちは、緑豊かな国土に生まれてきたことに感謝しなければならない。そして、森林を育てる仕事のすばらしさ、とうとさを考えなければならない」ことが述べられている。

4. 意見文を位置付ける価値

本単元においては、言語活動として意見文を書くことを設定する。「森林のおくりもの」を読むために意見文を書く。つまり、「書くこと」を手立てとして考えている。しかし、「書くこと」領域では、各学年において、次のような系統がある。また、取り上げる題材に応じた文種が示されている【表2】。特に、第5・6学年においては、イとウに関しては、自分の考えを書いて表現することが求められている。本単元においては、環境に関する疑問やもっと知りたいことから、

表2 言語活動例

	題材	文種
第一・二学年	ア 想像したこと イ 経験したこと ウ 身近な出来事 エ 紹介したいこと オ 伝えたいこと	ア 文章 イ 報告する文章 ウ (簡単に) 説明する文章 エ メモ・文章 オ (簡単な) 手紙
第三・四学年	ア 身近なこと・想像したこと イ 疑問に思ったこと ウ 収集した資料 エ 依頼・案内・お礼	ア 詩・物語 イ (調べて) 報告する文章・学級新聞など ウ (効果的に使い) 説明する文章など エ 手紙(依頼状・案内状・お礼状)
第五・六学年	ア 経験したこと・想像したこと イ 自分の課題 ウ 事物のよさ	ア 詩・短歌・俳句・物語・随筆 イ (調べ) 意見を記述した文章 ウ (活動を報告した文章(書いた)編集したり) ウ (多くの人に伝える) 文章

【学年間の系統】		
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
「くちばし」 ・くちばしの特徴や働き 「しどう車くらべ」 ・しごととつくり 「どうぶつの赤ちゃん」 ・動物の赤ちゃんの様子 「たんぼほのちえ」 ・たんぼほの様子の変化	「ありの行列」 ・行列ができるまでの観察 ・大豆の変化 「すがたをかえる大豆」 ・大豆の変化 「かるた」 ・カードを使った遊びの報告 「ウナギのなぞを追って」 ・ウナギの産卵場所の報告	「天気を予想する」 ・天気を予想することの疑問を解説 「森林のおくりもの」 ・環境に関する意見 「感情」 「生き物はつながりの中に」 ・つながりの中に生きる大切さを解明していく。
説明文	観察文・報告文	解説文・意見文・論説文

図4 系統表

自分の課題を決め、調べ、自分の意見を記述した文章を書くことである。これは「森林のおくりもの」の環境をテーマにした意見文であることから、関連させて取り組む。

この系統は、説明的文章を読むことと関連している。【図4】説明的文章の系統を見ると、読み手に分かりやすい内容と構成になっている「説明文」から、具体的な事例が挙げられ、その事例の挙げ方によって、読み手に分かりやすくなっている観察文・報告文、そして、筆者の主張があり、筆者の主張を強調したり、説得したりする解説文・意見文・論説文とつながっている。この解説文・意見文・論説文には、筆者の考えが述べられているために、その考えに対する自分の考えをつくることができる。また、天気や環境、生き物といった、様々な視点から自分の考えを述べる内容になっている。

第5学年及び第6学年においては、「読むこと」の指導事項に、その主張に対して自分の考えを明確にすることが挙げられている。本単元「森林のおくりもの」は、筆者の主張が結論に示されている意見文である。筆者の主張が示されているため、主張に対する自分の考えを明確にすることができる。また、環境をテーマにしているため、様々な視点から子どもが自分の考えを明確にすることができる。森林をテーマにした話題から空気汚染やエネルギー問題などが考えられる。

このことから、「読むこと」の手立てとして意見文を取り上げることで、主体的に読みを表現する子どもの姿が明らかとなると考える。

本単元で書く意見文は、自分の意見に対して、その根拠となる事例を2つ挙げて書く。この2つをどのような事例にするのか、様々な資料の中から必要な情報を取り出すことが必要になる。【資料2】先にも示したように、今回、「C読むこと」の内容の「目的に応じて、文章の内容を的確におさえて要旨をとらえること」を重点に扱うため、意見文の構成のモデルを教師が提示する。意見文の構成のモデルには、「本論」で2つの事例をあげること、「結論」または、「序論」で、環境に関する自分の意見を述べることを示す。子どもたちは、自分の意見を主張するために、どのような事

資料2 モデルとする意見文

わたしたちの守るべき水

わたしたちが生きていく上で、必要な、そしてかけがえのない「水」について、考えていきたいと思います。

みなさんは、「酸性雨」という言葉を聞いたことがありませんか。「酸性雨」とは、雨に、空気中の排気ガスなどの汚れがとけこんだものです。「酸性雨」によって、地下水も酸性となり、湖を酸性化して魚を傷付けたり、森林を破壊したりします。また、いろいろな物質をとかす性質をもっています。例えば、土の中のカルシウム、マグネシウムをとかします。これらは、植物や動物にとって、体を造るためのたいせつなものです。大切な栄養源が土の中から、失われることとなります。

この「酸性雨」は、土の中だけでなく、川の中にも流れ込みます。みなさんは、わたしたちの水道の水は、どこからきているのか、知っていますか。水道の水は、川からきているのです。つまり、川の水が汚れるということは、わたしたちの水道の水も汚れてしまうのです。今、わたしたちの生活によって、自分達が飲むための水を、自分たちで汚してしまっていることが分かります。川の誕生は、緑の山からです。その奥深い山に降る雨を汚しているのも、また川に流す水を汚しているのも、わたしたちです。

わたしたちは、日頃、それほど気にもとめずに使っている「水」その水がこれほどにまで、人間の手によって危険にさらされていることが分かります。水を汚さないために、今、自分ができることを考え、行動していく必要があると考えます。

意見
事例2
事例1

例をあげて説得するか、事例に取り上げる内容を様々な資料から、必要な情報として取り出すことになる。そのため、自分の意見の根拠となる事例であるかを比較・交流する場を設定する必要があると考える。

V. 授業の流れ

【第1次】(1/7)

「環境を守るための意見交流会」をして、うまく自分の考えを伝えることができなかった経験からモデルとなる「森林のおくりもの」を読んで、自分の考えを伝えることができるようになるという学習課題を話し合う。

つかむ段階では、福島原子力発電の問題や、森林伐採といった環境に関するテーマを提示し、「環境を守る」ために、自分たちにできることを交流した。自分が考えを述べるために集めた情報をもとに、交流を行ったが、聞き手からは、「もっと具体的な事例がほしい」「伝えたいことはわかるが、説得力がない」といった意見がでた。そこで、子どもたちは、環境を守るための自分の意見をつくるために、「森林のおくりもの」を読み、どのような意見をどのような構成で伝えたらよいかを読み取っていくという学習課題をつくった【図6】。

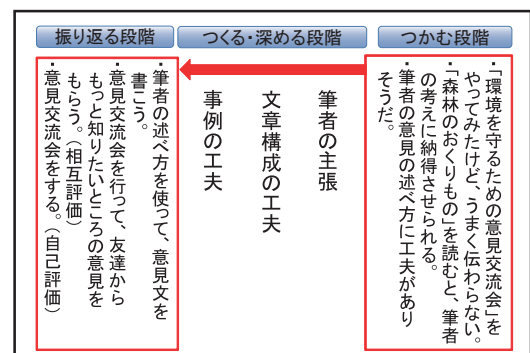


図5 単元構成

児童	伝えたい内容	自分の課題	交流会後 伝えたい内容
A	地球温暖化	事例がない	これからの対応
B	日本の事自然	事例がない	事例を集める
C	生物の減少	根拠が必要	天然記念物
D	オゾン層破壊	話すことがない	フロンガス
E	水質汚染	伝わらない	詳しい事例
F	地球温暖化	説得力がない	事例
G	原子力発電	事例がない	事例(世界)
H	地球温暖化	事例がない	被害を調べる
I	オゾン層破壊	話す順序	文章構成

図6 子どもの学習課題

1. 「つかむ」段階における比較・交流活動の考察

「環境を守る」をいうテーマを設定し、自分でまず意見文を書く活動を仕組み、自分が書いた意見文と「森林のおくりもの」を比較・交流することで、何のためにこれから、「森林のおくりもの」を読んで学習するのかという学習課題を子どもたち自らがつくることができた。自分の意見文と教科書に示されている意見文との比較・交流活動は有効であったと考える。

【第2次】(2/7～5/7)

「森林のおくりもの」を読み、意見文を書くための「書かれている内容」「文章構成の工夫」「事例の工夫」そして「筆者の主張」を捉える。

つくる段階では、まず、「森林のおくりもの」の筆者が何を主張しているのかを読み取った。子どもたちは、説明的文章の基本「序論」「本論」「結論」を捉え、それぞれでどんな内容が書かれているのかを読み取った。そして、「結論」で述べられている内容を中心にして筆者の主張を捉えた。

次に、筆者が主張を伝えるために、どのように文章を構成しているのか、そして環境を守るために、どんな事例を挙げているのかを読み深めた。子どもたちは、自分たちも環境を守るために、必要な情報を集めて意見を述べたが、うまく伝えることができなかった経験をしているため、「森林のおくりもの」を読んで、筆者がどのような意見文の述べ方をしているのかを読み取っていくという課題意識をもって読むことができた。

そして、子どもたちは、「森林のおくりもの」の文章構成の工夫と事例の挙げ方を読み取った。特に、事例1では、「木材」のすばらしさや、それがわたしたちの生活をどれだけ支えているのか考えさせている。そして、木材の性質やその利用や「木が生きていること」について、具体例を挙げながら述べている。事例2では、「別のおくりもの」として、水の保全や災害を防ぐ働き、豊かな土壌の供給について述べている【図7】。そこで、事例1と事例2は、どのような関係で述べられているのかを話し合った。子どもたちは、環境を守るための事例として、特別な事例を挙げて述べるよりも、まずは、身近な目に見える事例から挙げることで、読み手が納得して読むことができると捉えることができた。

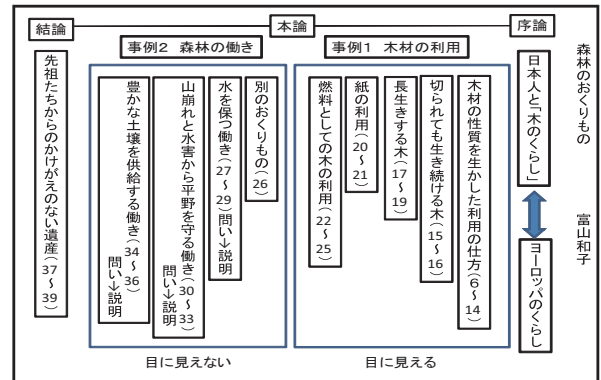


図7 段落構成

2. 「深める」段階における比較・交流活動の考察

本論で示されている事例1と事例2とはどのような関係であるかをとらえさせるために、事例1と事例2とを入れ替えた文章を比較させ、交流させた。事例1と事例2は、まず身近な事例を挙げて、だんだんと目に見えない事例となっている。この事例を入れ替え、比較させることで、事例の順序を捉えることができた。このことから、「深める」段階での比較・交流活動は有効であったと考える。

【第3次】(6/7)

環境を守るための意見文を書くために、図書館で情報を収集する。

「森林のおくりもの」を読み、意見文を分かりやすく伝えるために、どのような事例をどのような順序で取り上げたらよいのかを読み取っていった。そこで、図書館で自分の意見を説得するための情報収集を行った。

子どもたちは、「つかむ」段階において、自分の伝えたい考えを明確にしていた。そのため、「森林のおくりもの」を読み取りながら、自分の考えを説得するための事例を



写真1 情報収集の様子

並行して集めることができた。図書館の本、インターネット、家にある本、新聞などを活用しながら、情報収集を行っていた。そのため、子どもたちは、「深める」段階になってからは、すぐに選んでいた情報をノートに要約しながらまとめることができた【写真1】。また、自分の意見を説得するための事例を集めるといった情報収集の目的が明確なため、図や表が中心に書かれている本だけでなく、文章によって説明されている本を読み、具体的な事例を集めることもできた。

そして、子どもたちは、環境を守るための自分の考えを意見文にまとめた。

【第4次】(7/7)

意見文をお互いに読み合い、よさやもっと詳しく知りたいことを付箋に書き込み、相互評価をする。

環境を守るための自分の考えをまとめた意見文をお互いに読み合い、相互評価を行った。【資料3】ここで評価する観点は、意見文を書くために「森林のおくりもの」から読み取った観点である。「①自分の主張が明確であるか。②主張が伝わるための構成になっているか（事例1と事例2のつながり）。③主張を伝えるための事例になっているか」である。子どもたちは、意見文を書くために読み取った構成から、友達の意見文を読み、「よさ」や「アドバイス」を付箋に書き込んだ。そして、友達からももらった意見を参考にして、再度、自分の意見文に付加修正をして、意見文を仕上げた【資料4】。

最後に、子どもたちは、環境について意見交流をした時に友達からももらった意見をふり返り、最初に伝わらなかった自分の考えが、意見文によって伝えることができたかどうか自己評価することができた。

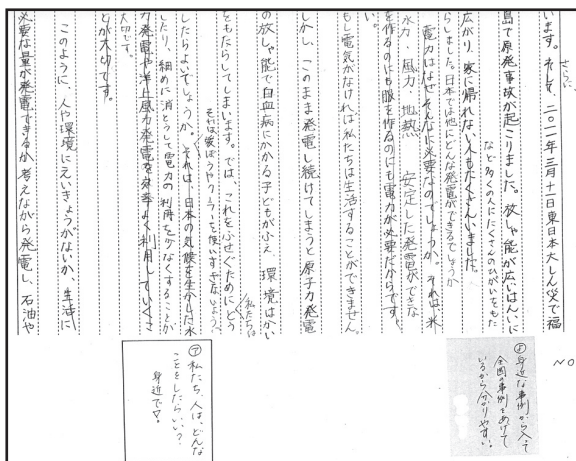
VI. 全体考察

資料4は、第五学年単元「環境について自分の考えを発信しよう『森林のおくりもの』（東京書籍）」の学習で作成した意見文である。

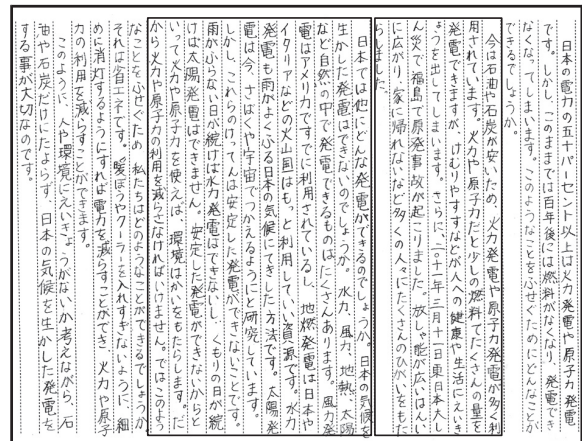
S児は、自分たちが引き起こしている環境破壊について意見文を書いた。S児は、自分の意見に説得力をもたせるために、いろいろな資料から2つの事例（情報）を挙げて、自分の考えをまとめている。つまり、これは「森林のおくりもの」を読み、自分の考えに説得力をもたせるために必要な情報を読み取り、読み取った情報を活用して書いた意見文である。

このように、2つの事例を挙げて書くことができた子どもは、約8割となった【資料5】。さらに、2つの事例の関係を明確にして意見文を書くことができた子

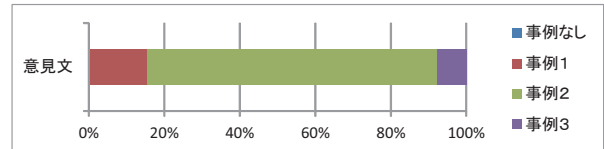
資料3 相互評価をした意見文



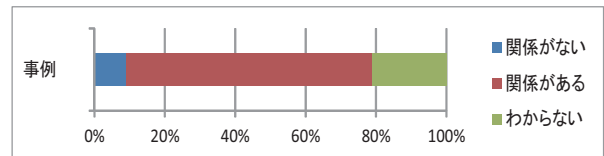
資料4 意見文



資料5 意見文の分析



資料6 事例を位置付けた意見文



どもも約6割となった。【資料6】

このことから、単元を貫く言語活動を位置付け、情報となる教材文や、図書館資料を用いた比較・交流活動を行ったことは、主体的に自分の考えを表現できる子どもを育てる上で有効であったと考える。

しかし、課題も残る。比較・交流させるための教材の選定である。本研究では、意見文の比較・交流活動を設定した。しかし、他の教材では、どのような言語活動を仕組み、比較・交流活動を位置付けることが適切であるか、さらに研究を深めていく必要があると考える。

〈成果〉

○課題を設定する場、考えを深める場での比較・交流活動の仕組み方

〈課題〉

●比較・交流するために適切な言語活動の在り方

引用・参考文献

- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』2008、東洋館出版
- ・水戸部修治・福岡教育大学附属久留米小学校『協働的な学び合いをつくる言語活動』2012、明治図書
- ・筑波大学附属小学校国語研究部『読解力を育てる』2011、東洋館出版