

協同的に説明的文章を読み解くことによって自己の更新を促し、書くことにおける論理的思考力の向上を図る

～教材文との出会いにおける感動を出発点にして～

須佐 宏

学習活動は、子どもたちにとって意味のあるもの、言い換えれば、自己の課題意識をもって臨めるものでなければならない。説明的な文章を読み解いていくときも、それは同じである。文章構成を読み解くだけでなく、そこに書かれた文章内容に触れ、意味を考える中で文章構成や表現の工夫を見つけてこそ自己へと取り入れていける。よって本研究では、教材文『すがたをかえる大豆』を読んだ時の感動（＝驚きや発見）を大切に、読み手に「へえ、そうなんだあ。」「知らなかったなあ。」と思わせる筆者国分牧衛さんの表現の手法を協同的な学びの中で探らせていくことによって書くことにおける論理的思考力の向上を図る。そして、学習の終末には培った論理的思考力を活かし、個々が興味を持って調べた“変身名人”についての説明文を書くことに挑戦した。

キーワード：すがたをかえる大豆、びびっと、協同的な学び、書くこと、論理的思考力

1. 書くことにおける論理的思考力の向上を目指す

1. 1. 「書くこと」の指導強化の必要性

学年が上がってくるとこれまで書くことが好きだった子どもたちの中に書くことに対して面倒臭さを感じる子が出てくる。また、これまでの作文経験によって、上手に書けないことに対して嫌悪感をもち始める子もいる。保護者もまた、書きたがらない我が子にどう接していいのかわからずいたり、もっと上手に書けるようになって欲しいけれど、どうアドバイスしていいのかわからずいたりする。「書くこと」に対する指導の充実が子どもたちにとって急務なのである。私自身も、「読むこと」の指導には力を入れてきたが、「書くこと」の指導の弱さを感じていた。よって、本年度は、「書くこと」に重点をおいて、子どもたちの論理的思考力の向上を目指すことにした。

1. 2. 言葉と言葉・文と文のつながりを意識した自己内対話によって

本校国語科部では、言葉と言葉・文と文のつながりを意識した自己内対話によって「発想力」「論理力」「表現力」を育てることを目指してきた。特に本研究においては、読み手を納得させる筆者の手法を協同的な学びを通して探ることによって「論理力」を育み、それを単元最終での「表現力」へと活かしていけるようにした。

2. 『びびっと』をキーワードにした協同的な学びにより自己の変容を意識させていく

上記のようなことから、今年度の個人研究テーマを「書くことにおける論理的思考力の向上

～自他の気づきによる学びをリフレクションへとつなげていくことによって～」とし、その実践のキーワードとして『びびっと』という言葉を用いた協同的な学びによって学びの質の高まりをめざした。

2. 1. 『びびっと』とは

『びびっと』という言葉は、子どもたちが、対象や他者との対話を通して「ああ、そうかあ。」「なるほど、なっとく。」「本当にそうかなあ。」「やっぱりそうかあ。」というような心の動きがあったときに使うことにした。そして、そんな心の動きを学級全体で共有できるようにした。本単元では、教材文との出会いにおける感動や文章表現の手法を見つけた喜びを学級全体で共有し、自己の文章表現に活かしていけるようにした。

2. 2. 驚き・発見を大切に

本単元で扱った教材文『すがたを変える大豆』は、『イルカのねむり方』『ありの行列』を学んだ子どもたちが学ぶ今年度3つめの説明的文章であった。既習の2教材もそうであったように、本教材も子どもたちが、新しい知識を獲得し「へえ、そうなんだあ。」「初めて知った。」という感想を持つことの出来る教材文である。冒頭に問いかけの文が明確に示されていない点は既習教材と異なるが、繰り返し学んできている初め・中・終わりの構造がわかりやすい解説型の文章である。また、適当な写真と共に説明されている「大豆をおいしく食べるため

の5つの工夫事例」は、読者である子どもたちにとって、いちばん分かりやすく、知っているかもしれない事柄から、加工の度合いが大きくて、知らないであろう事柄へと、「また」「さらに」「これらのほかに」という接続語を加えて順に書かれており、読者が驚きを増していくであろう手法がとられている。また、それぞれの事柄を書いた段落は、トピックセンテンスの次に工夫点を示しており、文と文とのつながりを考えていく上でも工夫点を見つけることが出来る文章である。

中学年では、説明的な文章の読み取りにおいて中心となる語や文をとらえて要点をまとめたり、段落相互の関係をとらえて文章構成を考えたりすることが大切であり、当然それらのことを押さえさせたいと思うが、それ以上に、子どもたちの本文に対する発見や驚きを大切に説明的文章を読ませたい。よって、初発の感想は、初めて知ったことや驚いたことを中心に書かせ、その思いを共有しながら、読者にそう思わせる筆者の手法（本単元では、おいしく食べる“くふう”との混乱を避けるため、筆者の表記上の工夫を「書き方のひみつ」という言葉で表すようにした）を探っていく。

2. 3. 学びの質の高まりをめざすために

今年度、学校提案に示した4つの視点（①聴き合い、学び合える「学級風土」づくりの共有化②協同的な学びのあり方③焦点化における2つのアプローチ④自己との対話の充実）の中で、本単元において特に意識したのは④の自己との対話の充実である。自己の変容を確かめるために、各授業レベルでは、「今日の“びびっと”」を記録させ、単元レベルにおいては、単元の初めに書いた自分の説明的文章と最終に書いた説明的文章の違いについてグループで相互評価させ、自己の変容を目に見える形にして確かめさせることにした。

2. 4. 相互添削による協同的な学び

前述のように、子どもたちは、少なからず作文することへの抵抗を感じている。それと同時に上手に書きたいという思いも強い。しかしながら、教師が赤ペンを入れて訂正することを繰り返しては、自分で考えて訂正することは難しく、書き直しをさせられることへの嫌悪感も出てくる。そこで、本単元では、グループごとの相互添削を取り入れることにした。下。互いに文章を回し読みし、よいと思った部分や訂

正の必要を感じる部分に書き込みをさせた。書き込み時には自分の名前も書かせる。そうすることによって、子どもたちは自分の文章に対して複数の友達から添削評価を受けることになる。ここでねらうのは、これまで無意識のうちにしていることに対して評価をもらうことで、自分ができていることを改めて認識することになることだ。また、訂正の必要性を指摘された部分については、そうするのかどうかを自己の判断にゆだねることにする。そうすることによって、訂正の必要性について理由を考えることができ、納得して訂正したり、考えを深めた上で訂正をしなかったりすることになる。これによって自己の考えをはっきりと認識することができ、書くことにおける論理的思考力を高めることにつながると思った。

3. 3C変身名人食品図鑑づくりに挑戦

～読み手を納得させる“筆者の手法”を探って～ の実践より

本単元における子どもの実践を単元の流れに沿って詳述する。

3. 1. 教材文との出会い

教材文『すがたをかえる大豆』と子どもたちを出合わせるにあたり、まずは、ひとり一粒ずつの大豆を何の説明もなしに配って観察をさせてから「これ何かわかる。」と尋ね、「大豆」と板書した。大豆であることがわかっている子は多かったが、調理前的大豆を見るのは初めての子が多く、「丸い。」「かたい。」「食べてもいい。」「かわむけた。」「こんなどこに売ってるの。」と図1のように興味津々で大豆を観察していた。その後、黒板に「すがたをかえる」と書き足し、「すがたを変えるってどういうことかわかる。」と問いかけた。児童19が「変身すること。」と発言したので、それを拾って板書し、「そう、今から読む文章は変身するんよね、大豆が。」とつなぎ、「大豆はどうやら変身の名人みたいなんだけ



図1：大豆を手にして観察する子どもたち

ど、例えばどんなものに変身するか知ってる。」と尋ねた。子どもたちからは、みそ・なっとう・とうふ・えだまめ・しょうゆ・たこやき(?)などが次々と挙げられた。途中、児童3が枝豆を挙げたときには「ええっ、枝豆。」「違うんじゃない。」という声もあがったが、児童24がたこ焼きを挙げたときには、何の反応もなかった。先行して教材文を読んでいる子が少ない状態であることを感じながら「じゃあ今から一度読んでみるから、本当にこんなものに変身するのか確かめてみましょう。」と言って、教科書を開かせた。途中、⑦段落で枝豆が出てきたときには、児童16ら数名が「うわっ、ほんまや。」と言って児童3の方を見て、児童3が微笑むという場面もあった。読み終えた後、初発の感想として、初めて知ったことやおどろいたことを中心に感想を書かせた。児童19だけが「初めて知ったことひとつもない。」と言っていたので、「読んだ感想でいいよ。」と言って書かせた。最も多かった感想は、「みそ・しょうゆ」についてで、完全に姿が変わっているものへの驚きに加え、「みそやしょうゆ」になることは知っていたけれど、半年から一年の間かかって作られていることへの驚きや「コウジカビ」というカビを使っていることへの驚きも大きかったようだ。のべ21名が「みそ、またはしょうゆ」への変身について感想を書いていた。また、それに次いで「枝豆やもやし」に驚いた子も19名と多かった。全く別のものだと思っていたので予想もしなかったという理由が多く、概ね、教材文との出会いによって初めて知った驚き・喜びを感じることでできる初発の1時間となった。

3. 2. 学習の見通しをもたせる

初発の感想をもとに、本文で紹介された大豆を「おいしく食べるくふう」の中で何に“びびっと”きたのかをグループで伝え合い、予想もしなかった大豆の変身への驚きを語り合った。子どもたちは、同じ文を読んでも感じるころは様々であることを確かめることができた。その後、大豆の他にも変身名人食品がないかを尋ねた。子どもたちからは、みかん、魚、麦、米、天草などが挙げられた。児童24は、大豆のときに挙げていた「たこ焼き」を今回も挙げていた。変身後の食品であるので「たこ焼きも畑ではできないからねえ、何かが変身してできているんだよね。」と話した。そして学習の全体計画を示し、「国分さんの文を読んでみんなが驚いたように見つけた変身名人食品についての説明文を書いてみよう。」と話した。3Cの子どもたちは、宿題で生活作文を書くことを嫌う子が多い。それは、正しい文になるように何度も書き直しを

させられるかららしい。子どもたちには、「今回は、おうちの人の力を借りなくても、自分たちの力だけで素敵な文にできるように、国分さんの文の中にあるヒミツを探して、それを活かして説明文を書こう。」と話した。子どもたちには、他にどんな変身名人食品があるのかを調べてくることを宿題に出した。授業後、児童14がひそひそ声で「先生、とうもろこしもそうよなあ。」と尋ねにきた。また、児童2も同様に「先生、いいもの思いついた、さつまいも。」と言いに来た。今からする学習が子どもたちにとって意味のある学習(=自己の課題意識がもてる学習)になるようにと考えて単元計画を練るのだが、書くことへのモチベーションの高まりがこの子たちの姿からは十分感じることができ、学習の見通しを持たせることができたと感じた。

3. 3. 説明文を自分で書いてみる。

宿題で調べてきた変身名人食品の情報を持ち寄り、小グループで情報交流をして(図2)か



図2：変身食品についての情報交流する

ら、どんな食品があるかを出し合った。予想以上にたくさんの変身名人食品が挙げられた。その後、自分が説明文に書く食品を一つ決めさせた。ここで、初発の感想を一覧にまとめたものを配付し、初発でこれだけの感動をもたらす国分さんの文章から「お手本に出来そうところを見つけ出そう。どんなところがそう思わせるひみつかな。」と問いかけ、二度目の読み聞かせをした。子どもたちは、ワークシートに気づいたことを書き留めながら聞いた。

終了後、休憩をはさんで、「今もっている自分の力でどれだけ書けるか、国分さんの文章をお手本にして書いてみよう。」と投げかけて作文に入った。その際、児童21が、小グループでの学習時に、自分の調べてきた「大根→たくあん」の変身の様子を「大根は、たくあんになります。」と作文を読むかのように文にしてみんなに伝えていたので、それを取り上げ、「児童21のよう

に文章にしていけるといいね。」と話した。児童の中には、児童 16, 児童 18, 児童 19 のように作文能力はあるものの、書くことを面倒くさがる児童や、児童 13, 児童 17, 児童 21, 児童 22, 児童 29 のように書くこと自体に苦手意識を持っている児童もいるが、どの子ども、懸命にペンを走らせている姿がみられ、題材としての設定はうまくできたように感じた。(図 3) 一方で、



図 3：懸命にペンを走らせる子どもたち

書き出しの場所や段落の頭を下げることや書き出しの文言の是非、漢字をつかうのが正しいのかどうか、句読点の位置はこれでいいのかなど、17名が入れ替わり立ち替わり質問に来た。その都度、「自分ではどう思うの。」と問い返し、「まずは自分で考えて一番いいと思うように書いてみよう。」と話した。それでも、児童 24 は、繰り返し細かい点について尋ねに来ては、もどって書くということが続いていた。作文に対する自信のなさとうまく書くことへの強い思いを感じた。児童 28 は、国語の学習で文章表現を伴う学習をするときには、特にペスがすすまない子だが、今回は比較的スムーズにペンを走らせており、この子にとっても書くことをイメージしやすいよい題材設定であるように感じた。作文に入る前、「書きたいものの作り方がわからないけどどうしたらよいの。」という質問があったため、聞き取りや書籍、ネットを活用した取材の必要性を話し、「今回は、詳しい作り方は空けておいてもいいからだいたい文章の流れ(構成)を書ければいいよ。」と伝えた。児童 18 が「組み立てだけ書けばいいんやな。」とつぶやいたので、全体に取り上げ、組み立てを意識させた。

3. 4. 国分さんの書き方のひみつを探る。

まず前時までにはひとり学びで見つけたことについてグループで伝え合う時間をとった。しかし、その活動は、読み合うだけとなってしまった。そこで、「班全体でいくつ見つけられた。同じものはひとつに数えるよ。」と投げかけた。子

どもたちは、それまでの読み合いから一転、相違を確かめながらグループでいくつ見つけられているかを話し合った。(図 4) 確かめが済んだ



図 4：見つけたことの相違を確かめる子どもたち

グループには、複数ある中でよりいいなと思う書き方のひみつベスト 3 を絞っておくように伝えた。10 分のグループタイムを経て、全体で見つけたことを話し合った。

最初に、児童 13 が、「大豆のいいところをいっぱいしようかいている。」と発言したので、それはどこからわかるのかを尋ねた。児童 13 が、⑧段落を示したので、その理由を確かめた。それに関わって、児童⑦が、そこがまとめになっていて、児童 11 が、「そこだけ思ったことが書いてある。」と言っていた。と発言した。それを受けて児童 11 が、本文を指し示しながら説明したので、他の文末表現に着目させ、⑧段落の「大豆のよいところに気づき、食事に取り入れてきたむかしの人々のちえにおどろかされます。」の文にだけ思ったことが書いてあり、それ以外の箇所には、思ったことが書かれていなくて説明する文になっていることを確かめることができた。

さらに、文章構成にかかわって、既習教材『イルカのねむり方』を想起させ、初め・中・終わりの文章構成を思い出させた。本教材文の「初め」については、①段落までとする意見と②段落までとする意見に分かれたため、それについて議論した。①段落にある「なんだか分かりますか。」が問いかけの文であるとの発言に対し、児童 7 が、「でも、それはすぐに大豆です。って答え書いてあるからなんかおかしい。」と発言し、みんなを納得させた。文全体に関わる問いかけの文がないことを確認し、結論部分の「このように、大豆はいろいろなすがたで食べられています。」という文に合う問いかけ文を考えさせた。児童 2 が、「①の最後に入る。」と発言し、児童 18 が、「いったいどんな食品に変身しているのでしょうか。」と発言したことを受けて、児童

16が、「すがたをかえているの方がいい。」と発言したので、本文に「大豆はどんな食品にすがたをかえているのでしょうか。」と書き込んだ。授業の終わり際、児童4が、「中は、次に、また、さらに、の言葉でつながっている。」と発言した。次回以降から「中」のところを詳しく読んでいくことを告げ、授業を終え、ふり返しシート①(図5)を書いた。

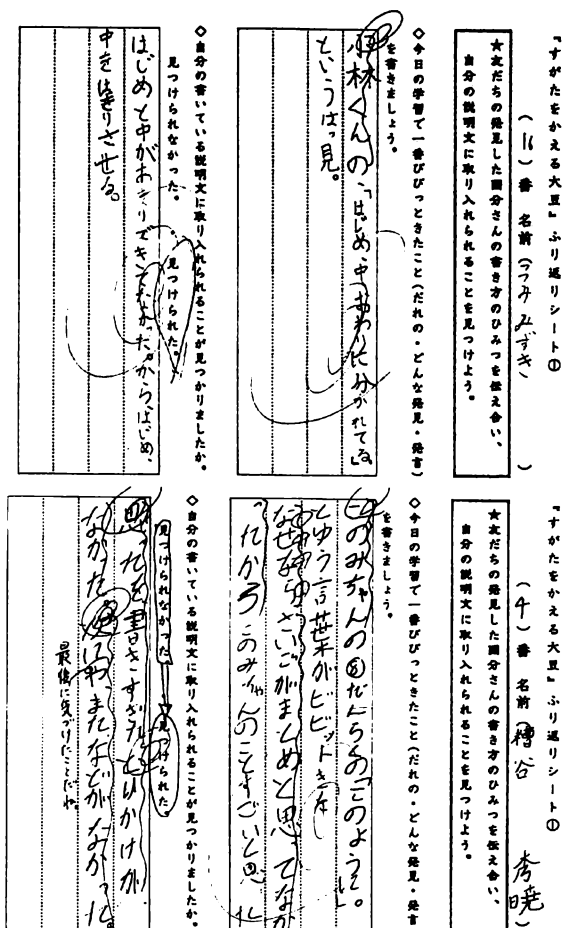


図5：ふり返しシート①

《資料1-A：ふり返しシート①より今日の学習で一番びびっときたこと》

- ◆いろいろなものをいれて作るものしょうかいってまこちゃん書いてあって、本当に水や大豆ナットウキンの力をかりているいろいろな物にへんしんしているから、まこちゃんは書いたんだね。私は気づかなかったから「すごいつ。」と思った。(児童25)
- ◆小林君の「はじめ・中・おわり」に分かれているという発見にびびっときた。(児童16)
- ◆このみちゃんの⑧だんらくの「このように。」という言葉がびびっときた。なぜなら、さいごがまとめと書いていなかったから、このみちゃんのことすごいと思った。(児童4)
- ◆このみちゃんが「おいしく食べるくふうをしました。」という文の下に(大豆はどんなものにすがたをかえているのでしょうか。)といれたらいい。

とって私は「ほんと(う)だ。」と思いました。(児童3)

- ◆いぶきちゃんが「作り方をわかりやすく説明しているのは児童11くんのといっしょじゃない。」と言ったとき、同じなんだとびっくりしました。(児童11)
- ◆谷口さんの発言で「おいしく食べるくふうをしました。」がなかったら、「いちばんわかりやすいのは・・・」は無い、と言ったのが、そうかと思ってびびっときた。(児童27)

《資料1-B：ふり返しシート①より自分の説明文に取り入れられること》

- ◆初め・中・おわりをいしきしていなかった。(児童27)
- ◆私の説明文にも教科書と同じように「なんだか分かりますか。」と入れたから、つぎは、このみちゃんと同じみたいに(全体にかかわる問いかけの文を)書きたいと思います。(児童3)
- ◆思ったことを書きすぎた。問いかけがなかった。次にやまた、などがなかった。(児童4)
- ◆はじめと中があまりできてなかったから、はじめ、中をはっきりさせる。(児童16)

本時のふり返しシートへの記述を見るかぎり、資料1-Aに示したように、他者の気づきから学んでいる子は多かった。しかしながら、学んだことを活かしていくために設けた2つ目の設問「◇自分の書いている説明文に取り入れられることが見つかりましたか。」については、資料1-Bのように自己の更新へとつながられた子もいたが、「見つけられなかった。」か「見つけられた。」のどちらかを○で囲んでから書くようにしたため、自己の作文の足りないところを反省的に「できていなかった。」とらえて「見つけられなかった」に○をしてしまった子がいた。そこで、

次時の初めに

- ★前回の学習で見つけた「ひみつ」にはつぎのようなことがあったね。自分の書いた説明文もそういうことができていたかな。
 - ◎できていた ○少しはできていた。 △あまりできていなかった。 ×まったくできていなかった。
 - () 初め・中・終わりの文章構成になっている。
 - () 問題提起の文章(～でしょうか。)を入れている。※国分さんは書いていないけど。
 - () まとめのだんらく意外には、思ったことを書いていない。
 - () まとめの段落のはじめに「このように」とあり、それまでをまとめる

書き方になっている。』
をチェックさせ、単元計画の後半に予定している二度目の「書く」の時に、それを意識できるようにした。

また、本文の初めと終わり（まとめ）の部分については、気づきも多く、十分に学ぶことができたが、中の部分の気づきについては、「次に」、「また」、「さらに」、などの接続語が使われていることが授業の最終に出されただけであり、それらの接続語を使っている意図までは気づけていないと思われた。トピックセンテンスと説明の構成に気づけている子も数名いたが、まだ十分ではなかった。また、初めのひとり学びでは、児童 22・児童 28・児童 29 が何も記入できず、児童 3・児童 5・児童 7・児童 10 もとらえ違いや読み違いをしていて十分なひとり学びができていなかった。そこで、次時には、予定を変更して、「中」について再度ひとり学びの時間を設けることにした。

3. 5. 研究発表会本時

研究発表会の本時となった⑨時間目は以下の2つの主張点を示して行った。

主張点Ⅰ：本時の中での学びの質の高まりを意識した焦点化

見つけた文章表現の工夫点の中から、「わかりやすいものから説明している」ことを取り上げ、「よりわかりやすくするために、事例の順序を入れ替えることができるか。」を問うことにより事例の順序に込められた筆者の意図に気づかせることができる。

主張点Ⅱ：自己への変容をどう意識させていくか

学んだことを自分が書いた説明文と照らし合わせることにより、自己の変容をより具体的に意識させていく。

本時は、本文の「中」の部分、③段落から⑦段落に筆者のどんな工夫（書き方のひみつ）があるのかを探っていく授業であった。子どもたちは、前時までに「中」の部分についてひとり学びをし、グループでの交流を終えていた。それぞれのグループで話し合った「書き方のひみつ」を伝え合い、説明的文章の表記上の留意点として、①説明文における文末表現や②接続語の使い方、③筆者がトピックセンテンスの後にそれを受けた説明のセンテンスを入れていること、④わかりやすいものから順に説明していることなどに気づくことができた。ただ、それぞれの事例の配列にどんな意図があるのかを明確に意識できている子はいなかった。そこで、【本時の中での学びの質の高まりを意識した焦点化】として、「③段落から⑦段落をよりわか

りやすい順番に入れ替えることはできないだろうか。」という問いかけをして、グループで各段落を並べ替える作業を通して、それぞれの事例を含む段落が持つ役割と段落相互の関係に気づかせていくことにした。（図6）グループ活動を経て、授業の終わりに



図6：グループで段落の並べ替えをする

は、子どもたちから「やっぱりそのままがいい。」という発言が得られた。そこで「筆者の意図」という言葉を知らせ、自分が書くときにも、意図をもって事例を配列することの大切さを伝えた。

3. 6. 学びのリフレクション

学んだことによって自分がどうかわったのか、学びのリフレクションを意識させることで、自己の更新は促される。よって、本単元では、各時間における学びが、だれのどんな発言によるものなのかを記述させてきた。また、単元の初めと終わりに自力で説明文を書く活動を入れ、初めに自分が書いた表現に立ち返らせることで、自己の変容をより具体的に意識できるようにした。

4. 研究の考察

前項3. で述べてきた単元の実際をもとに本研究について考察する。

4. 1. 学びに向かわせていく焦点化について

本年度、国語科の教科提案を作成していく上でわかってきたことがひとつある。学校提案で触れてきた“2つの焦点化”のうち、学びに向かわせていく焦点化について、国語科の単元学習においては、「教材との出会い」の部分と「学習活動への意欲付け」の2段階があることだ。本単元では、ともすれば文章構成の把握ばかりになってしまうこともある説明的文章との出会いを子どもたちにとって魅力的なものにするこ

