

論理的思考力を育成する説明的文章の指導の在り方

和歌山市立 小学校

教諭 kishu

主題設定の理由

現代社会は、国際化、情報化、多様な価値観の混在等の様々な面で大きく変化しつつある。子供たちはこのような社会に主体的に対応しながら生きていかなければならない。主体的に対応して生きていくとは、自分で考え判断し、行動をするということである。そのためには、「考え深い子供」「考えることを大切にする子供」を育てていかなければならない。いわゆる論理的思考力といわれるものを育成していく必要がある。

身の周りの情報について判断するときや相手と筋の通った話し合いをしようとするとき、論理的思考力が必要とされる。結論だけを述べてすまされる時代ではなくなっている。自分はこういう理由でこう考える、という文脈で語れなければ相手に通じない時代がきている。その理由も説得的なものであることが望まれる。つまり、論理的に考え、行動しなければならぬ時代がきているといえる。

ところが論理的な思考力について、学習指導要領の改訂の基本方針には、計算の技能や文章の読みとりなどに比べてやや弱い現状があると記載されている。子供たちのふるまいの中にも、論理的思考力が不足していることに起因すると思われる行動がみられることがある。例えば、目先の出来事に反射的に反応し、行動してしまう子がみられること。事実を自分で確かめようとせず、友達のうわさ話を鵜呑みにして自分の行動を選んでしまいがちになる子がみられることなどである。

時代は論理的思考力を要求しているのに、子供たちはそこまで力がついていないという状況があるといえるだろう。

そこで私は、説明的文章の学習を通して子供たちに論理的思考力を育成する手だてを探ってみたい。

論理的思考力を育成する説明的文章の指導

1 研究仮説

説明的文章の問題提示や事例、結論部分を意識するような学習を積み重ねることによって論理的思考力が育つだろう。

多くの説明的文章は、事例にもとづき結論を導き出したり根拠をもとに主張を明らかにしたりするという構造をとっている。「～なのですか」「第一に」「第二に」「このように～なのです」などの言葉が使われていることも多い。これらは、子供たちに論理的な思考の枠組みや形を学ばせやすいと考えられる。

説明的文章を用いての学習は様々なかたちがある。今回は、問題提示や結論の段落や文、および結論を支える事例を丁寧に照応して読むという学習に重点をおく。その結果、子供たちは、順序よく考えることや理由づけの大切さに気づくであろう。このことは、内容を読むだけにとどまらず、視点を変えて教材文を分析する読み方をするにもなり、読みに対する集中度も高まると考えられる。「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の活動を充実することにもつながるであろう。

なお、本研究では「論理的思考力」を次のように定義する。

「論理的思考」を「筋道の通った思考」とする。そして「論理的思考力」を「ある考えや文章、および話の筋道が通っているかどうかについて考える力」とする。より具体的にいうと「ある考え・文章・話の運び方が順序だったものになっているか、説明（論証）不足な点がないか、根拠が十分に挙げられているかどうかについて考える力」である。

を飼育した経験があり、文章を身近に受けとめることができるだろうと考えられる。小さいメダカに備わった、自身を守る知恵や厳しい自然に耐える体の仕組みなどについて、興味深く読み進めるだろう。

はじめの感想(鑑定文)を書いてから(第3時)、問題文や事例、結論を考え合う(第4時)授業展開を考えている。

この後、「ヤドカリとイソギンチャク」(東京書籍4上)の事例部分の一部を削除した文章を読む。この段階で、問題提示文や結論を支える事例をどれだけ意識できているかを把握するためである。この時間は、鑑定文を書くにとどまる。内容や問題提示、事例、結論についての学習はしない。(第5時)

さらに、「動物の体の色ともよう」(学校図書4上)を読む。動物の体の模様や色が保護色となり、身を守ることに役立っていることがやさしく説明されているので、子供たちは興味深く読み進めるであろう。この教材文も事例部分の一部を削除したものを用意する。鑑定文を書き(第6時)、結論部分を確認合う(第7時)。

第四次では、もう一度第5時で使った「ヤドカリとイソギンチャク」を読む。それまでの学習をもとに、子供たちが問題提示文と結論文、結論文を導き出す事例について改めて考えることができればと思っている。この時間の後半に「ヤドカリとイソギンチャク」「動物の体の色ともよう」の原文を与え、事例を削除した文章と比べる。(第8時)

最後に「学習のまとめ」という題で文を書く。学習を振り返り、定着を図るためである。(第9時)なお、時間がとれれば各授業でも「今日の学習のまとめ」の文を書かせたい。

(5) 単元の学習指導目標

- ・文章が論理的に書かれているかどうかについて興味・関心を持って読み進めることができる。
- ・筆者の主張や事象と、感想・意見などを区別しながら読むことができる。
- ・書く必要のある事柄について整理して考えることができる。

(6) 学習指導計画(全9時間)

第一次	「ホタルの住む水辺」を読み、学習のめあてを持つ。	1時間
第二次	短文を読み、結論とそれを支える根拠の大切さについて考える。	1時間
第三次	「めだか」「ヤドカリとイソギンチャク」「動物の体の色ともよう」を読み、問題提示、事例部分と結論部分の対応について考える。	5時間
第四次	「ヤドカリとイソギンチャク」を再読し、はじめの読みと比べる。	1時間
第五次	学習のまとめの文を書く。	1時間

2 使用教材について

取り上げた教材文は、新『小学校学習指導要領解説国語編』の「取り上げる教材についての観点」に、「科学的、論理的な見方や考え方をする態度を育て、視野を広げるのに役立つこと」とされていることに留意して選んだものである。さらに、当該学年より下の学年の教材を使うことで、子供たちに漢字や難語句に対する抵抗感を少なくする。そのことで文章の論理展開に着目させやすくなるであろうと判断した。扱った教材文は次の通りである。

「ホタルの住む水辺」(光村図書五上平成9年版)・自作文(2種類)・「めだか」(教育出版3上)・「ヤドカリとイソギンチャク」(東京書籍四上)の原文と事例部分の一部を削除したもの・「動物の体の色ともよう」(学校図書四上)の原文と事例部分の一部を削除したものである。

(1) 事例部分の削除について

ア「ヤドカリとイソギンチャク」

この説明文は、12の形式段落で構成されている。

貝殻にイソギンチャクを乗せたヤドカリは「いかにも重そうに見えます。それなの

になぜ、ヤドカリは、いくつものイソギンチャクを貝がらにつけているのでしょうか」という問題提示の文が示される。そして、最終段落の「ヤドカリとイソギンチャクは、このように、たがいに助け合って生きているのです」に導かれる。

イソギンチャクがヤドカリを助けることについては、第4、5、6段落に書かれている。ヤドカリの貝殻に乗せられたイソギンチャクが、触手を伸ばすことによって結果的にヤドカリを狙うタコなどからヤドカリを守るというのである。

反対に、ヤドカリがイソギンチャクを助けることは、第10、11段落に書かれている。移動することが少ないイソギンチャクは、えさになるものが自分の近くにくるのを待っていなければならない。しかし、ヤドカリの殻の上に乗っていれば、ヤドカリと

ヤドカリとイソギンチャク (要約)
 ソメンヤドカリは、ベニヒモイソギンチャクを、貝殻の上に付けている。
 なぜヤドカリは、いくつものイソギンチャクを貝殻に付けているのだろうか。
 調べるために、次のような実験をした。
 タコはイソギンチャクを付けていないヤドカリを食べてしまう。
 イソギンチャクを付けているヤドカリにタコは近づけない。
 イソギンチャクの触手は魚やエビ、タコをしびれさせるからだ。
 ヤドカリは、石に付いたイソギンチャクをどうやって自分の貝殻に移すのか。
 ヤドカリとイソギンチャクが、どのようにしていつしよになるのか観察した。
 ヤドカリは、抱えるようにして自分の貝殻の上にイソギンチャクを押しつける。
 では、イソギンチャクは、ヤドカリに付くことで何か利益があるのだろうか。
 イソギンチャクは、ほとんど動かさない。えさになるものが近づくのを待たない。ヤドカリに付いていれば移動もできない。えさを取る機会が増える。
 ヤドカリとイソギンチャクは、互いに助け合っている。

共に移動もでき、「ときには、ヤドカリの食べ残しをもらうこともできる」というのである。
 この第10、11段落、つまり、イソギンチャクがヤドカリの殻の上に乗ることによって得られる利益享受の事例部分を削除する。

イ「動物の体の色ともよう」

この文章は、11の形式段落で構成されてる。

結論部分の第11段落には次のように書かれている。

「このように、動物の体の色やもようは、てきから身を守るのに、大きな役わりをはたしています。そればかりか、えものを取るのに役立つ場合もあります。」

第10段落まで事例が述べられている。事例のほとんどが「身を守る」ことに関する内容である。「えものを取るのに役立つ」事例は、第6段落にだけ書かれている。次の文章である。「身をかきす色は、自分がてきにみつからないためばかりでなく、えものに気づかれずにおそいかかるためにも役立ちます。草の葉そっくりの色をしたカマキリは、し

動物の体の色ともよう (要約)
 葉の上でくらす昆虫には、緑色をしたものが多い。木の皮の上でくらす昆虫に、木の皮そっくりなものがある。
 動物の体の色や模様が周囲の物に似ていることは、敵から身をかくすのに役立つ。
 周囲の色に合わせて、体の色を変える動物がある。カレイがそう。
 ライチヨウやエチゴウサギは、冬には羽や毛が真っ白で、春には茶色になる。
 ツノダシは、はつきりした縞模様を持っているが、体が切れているように見え、全体がとらえにくい。これも、身をかくす色や模様の一種。
 身をかくす色は、敵に見つからないばかりが獲物に気づかれず襲いかかるためにも役に立つ。カマキリがそう。
 自分がいることをはつきりさせる色や模様を持つ動物がある。二種類ある。
 テントウムシの色と模様は、自分がまずい動物と知らせている。
 スズメガやアケビコノハの幼虫は、目玉に似た模様で驚かす。
 自分は毒を持たないのに、毒を持つ動物の色や模様をまねて、自分を守るのがハナアブやスカンパ。
 動物の体の色や模様は、敵から身を守るのに大きな役割をはたしている。そればかりか、獲物を取るのに役立つ場合もある。

げたカマキリは、しげみの上でじっと待ちぶせ、それを知らずに近づいてきた虫をとらえてしまします。」
 この段落を削除する。動物の体の色と模様は、獲物を取る場合にも役立つという事例を削除する。

ウ 事例部分の削除のねらい

削除のねらいは、次の通りである。

両教材とも、結論を導くためには二通りの事例が必要である。

「ヤドカリとイソギンチャク」では、「たがいに助け合って生きて」いるという事例が必要である。つまり、ヤドカリがイソギンチャクを助け、イソギンチャクがヤドカリを助ける相互依存の関係が述べられていなければならない。

「動物の体の色ともよう」では、「身を守る」とことと「えものを取るのに役立つ

る」ことが事例に述べられていなければならない。

二通りの事例のうち、どちらか一方の事例を削除することで、結論が完全に説明されていない文章になる。その文章を考えさせることで、結論に述べられていることが筋道立てて説明されているかどうか重点をおいた学習ができるのではないかと考えた。

なお本稿では、事例部分を削除した文章は「ヤドカリとイソギンチャク改」「動物の体の色ともよう改」と表記している。

3 考察

研究仮説の評価の場面は3度あった。1度目は、第5時「ヤドカリとイソギンチャク改」を読んだ後に子供たちが書いた「鑑定文」。2度目は、第6時「動物の体の色ともよう改」を読んだ後の「鑑定文」である。そして第8時の授業中に子供たちの書いた文が3度目である。

結論が十分に説明されていないことに気づいた子は「鑑定文」では、第5時の1人だけであった。第8時の授業中に書いた文では、半数の14名であった。

この結果について、教師の働きかけ、教材文の数、教材文の与え方の3点から考察してみたい。

(1) 教師の働きかけについて

研究仮説は「説明的文章の問題提示や事例、結論部分を意識するような学習を積み重ねることによって論理的思考力が育つだろう」である。

教師の指示や発問は問題、事例、結論部分を意識させるものであったかどうかについて考察したい。

第1時に「ホタルの住む水辺」を読んで子供たちが書いた文の多くは次のようなものであった。

I, K	人間は、自分たちが安全にするために、かってにホタルのすみかをコンクリートにしたりして、ホタルのすみかをつぶしているのが悪いなと思った。ホタルが光るのは、おすともすがよび合うためなの初めて知った。
U, K	この文と同じで、このごろホタルを見ていないので、水をきれいにしたらなおるわけでもないから、自然ってややこしいなと思う。また、なぜ石積みなぜ改修するのか。改修しないで昔みたいでいいと思った。そして、ホタルの住み場所が失われているのだと気づきました。カワニナがきれいな水じゃなくてごはんつぶやきたないものの水の中にいることが不思議に思いました。

子供たちの実態を次のように分析してみた。

2人の文のように、文章内容についての感想を書いている子がほとんどである。(28人中26人。以下、「26/28」のように記すことにする。)

「鑑定」という言葉を意識したのか、2人が各段落の要約を書いている。感想から、内容の概略はほぼとらえていると判断できる。概略とは「水がきれいなところにはカワニナが住めない。それがホタルの幼虫のえさなくなることにつながり、結局、ホタルの数が増えないこと」、「街灯で明るくなるとホタルは住めないこと」である。

説明的文章の組み立て方(問題提示、事例、結論)について明確に意識できている子はいないと判断した。

この子供たちの実態にもとづき、単元を展開するにあたっては「問題を投げかけている文」「例」「結論」や「筆者の一番言いたいこと」などの言葉を意図的に使った授業をしていく必要があると考えた。

次は、第3時の「めだか」を読んだ後の子供の文である。

I, K	川口付近でも生きることができるのと、40度近くまで水温が上がってもたえられるようにできているのを初めて知った。結論は に書いていると思う。理由は ~ に書いてあると思う。
------	---------------------------------------------------------------------------------------

U,K	<ul style="list-style-type: none"> ・一番言いたいのは、 だと思う。これの例を言っているのは だと思う。 ・もっと のところで、めだかの仕組みを知りたい。 ・初めて、めだかが水温40度までたえられることがわかった。
-----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(以下、I, K 児のように、「結論は に書いていると思う」と結論部分を指摘した子を本稿では「結論部分を意識した子」とする。「問題提示部分を意識した子」「事例部分を意識した子」という表記についても同じである。)

ここで、子供たちの文の中に「結論」「例」という言葉が現れてきた。第2時でこれらの言葉を使って話し合った成果と考えられる。しかし、段落全体を指摘するにとどまっており、段落の中の本当に必要な文をとらえきれていない。

以上のことから「この段落の中で、問題を投げかけている文はどれでしょう」「筆者の言いたいことはこの段落の中でいくつあるでしょう」などの問い方で、さらに詳しく読ませる必要があると判断した。

第4時では次のように問いかけた。

T	例はいくつでしょう？
I,K	4つ。
T	まず一つ目は、何でしょうか？
K,A	「まず、第一に、小川や池の水面近くでくらし、身を守ります。水面近くには、てきあまりいないからです」。
T	4段落全部を言ってくれましたね。もっと絞って言ったらどうなるでしょう。
K,T	「第一に、小川や池の水面近くでくらし、身を守ります」。
U,K	「小川や池の水面近くでくらし、身を守ります」。

このような活動を通して、子供たちは事例、結論が書かれた文を意識し始めてきた。段落全体から文へと着目できるようになってきたのである。

しかし、事例と結論の対応ということまでには目が向いていない。そこで「結論には筆者の言いたいことが二つ書かれています。もう一つの言いたいこと、『きびしさにたえながら生きている』の例は、どこに書いているのでしょうか」という発問で、結論と事例を照らし合わせて読ませるようにした。以後、同じような発問をし、考える機会を作った。

第5時、第6時では事例を削除した教材を与えた。個人で読んだときには、事例が削除されていることに気づいた子は1人だけであった。(第5時)そこで、一斉授業の中で結論に着目させ、考える場を設定することが必要と判断した。

第8時の教師の言葉である。

T	配っている紙に、1人で、自分で…。結論と例について、しばらく時間をとるから自分で考えてみて。もうみんなは、場所はここ、ということは分かっています。その中身です。それを考えて用紙に書いて。<約10分間時間をとる。その間、子供たちは結論部分を検討してワークシートに書いた。>
T	さて、何か言うことありますか？
U,K	結論の に「たがいに助け合っている」と書いているのに、ヤドカリをイソギンチャクが助けるのは書いているのに、ヤドカリがイソギンチャクを助けるのは書いていない。
S,K	いっしょで、イソギンチャクがヤドカリを助けているところは書いていたけど、ヤドカリがイソギンチャクを助けているところは書いていなかったから変だと思った。
	<以下、ヤドカリがイソギンチャクを助ける事例が書かれていないことに気づいた子の発言が続く。>

結論部分に焦点を当て、考える場を設定したことによって、事例が足りないことに子供たちは気づいていった。

以上から次のことがいえる。

教師の指示、発問は、子供たちの目を段落から文へと向けさせるものとしては効果があった。しかし、結論と事例を照応させるという点では弱いといえる。子供の気づきに頼った言い方で終わっている。第8時の言葉は「結論と例について、しばらく時間をとるから自分で考えてみて」である。第7時の言葉も「結論の10段落を見て何か気づいたことはないですか」で終わっている。考える時間は各時間ともとっているも

の、子供たちに気づかせる言葉としては工夫がないといえる。

担任の言葉であれば間接的な言い回しであっても、子供たちは意味を察して考えることもできる。しかし、本検証授業のように担任以外が短期間で授業を行う場合には、それは難しい。明確な発問をすることが必要である。

(2) 教材文の数について

事例と結論に着目する学習を繰り返すことが子供たちに論理的思考力の育成のために必要なことであろうと仮説を立てた。そのため本単元では4種類の説明的文章を扱った。どの文章も予想通り子供たちにとって興味深い作品であったと思われる。「～なんて、初めて知りました」「すごいと思う」という言葉が多くみられた。

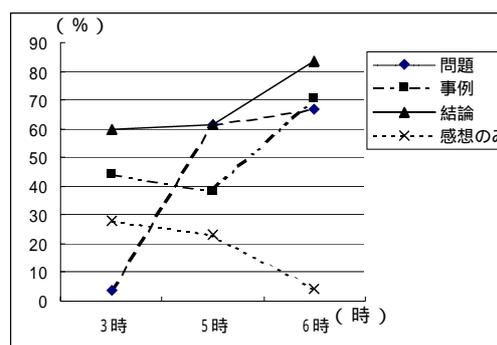
また、前掲の子供の文でも明らかなように、子供たちの説明的文章を読む観点は学習が進むにつれて内容だけにとどまらず、問題提起、事例、結論を意識するまで広がってきた。

子供たちの変容は次の通りである。

	第3時 「めだか」	第5時 「ヤドカリとイソギンチャク」 ^図	第6時 「動物の体の色ともよう」 ^図
問題提示部分を意識できた子	1/25	16/26	16/24
事例部分を意識できた子	11/25	10/26	17/24
結論部分を意識できた子	15/25	16/26	20/24
内容についての感想だけを書いている子	7/25	6/26	1/24

学習が進むにつれ、問題、事例、結論部分を指摘できる子が増えている。結論部分については、第8時では83%の子が正確に指摘できるようになった。さらに、感想だけで終わる子が減っている。このことは、積み重ねの成果が現れたものと考えられる。

しかし、場所を指摘することはできても、それぞれが対応できているかどうかということまで考えられる子は少なかった。



グラフから、「事例部分を意識できた子」は、「結論部分を意識できた子」より一貫して少ないのが分かる。このことは、子供たちにとって事例と結論の照応について考えることは難しいという実態を表していると考えられる。以下、そのことについて考察を加える。

一つ目は、結論は最後の方にある、という考え方を子供たちがしていることである。これが結論部分を指摘する子の多さにつながっている。しかし子供たちの中には、鑑定文を書く際に、見つけやすい結論部分を書くことで安心してしまい、結果、結論を導く事例に着目できないことにつながったと思われる。

二つ目に、発問の弱さがあげられる。先に述べた「結論には筆者の言いたいことが二つ書かれています。もう一つの言いたいこと、『きびしさにたえながら生きている』の例は、どこに書いているのでしょうか」という発問は、その時点で子供たちに事例と結論の照応を考えさせる働きはある。しかし、学習のねらいである照応の必要性を感じさせるものではない。したがって一過性な活動に終わり、子供たちの学びには結びつかなかったといえる。

三つ目に、事例の重要性を分からせていなかったことがあげられる。事例は結論を支える重要な役割をしているということを子供たちに十分理解させていなかった。そのため、新しい説明文に出会ったとき、事例部分は今まで自分が知らなかった昆虫や動物の新たな情報が書かれた部分であるという認識にとどまったと推察される。新しいことを知って満足したという段階で終わった子があったものと推察される。

(3) 教材文の与え方について

ほとんどの子供たちは、結論が事例によって証明されていない文章の存在自体を知らない。そのような子供たちに対する教材文の与え方について、本検証授業から考えてみたい。

事例が削除された教材文を子供たちが初めて読んだのは、第5時である。このときは、難語句指導、音読練習の後、鑑定文を書かせた。この時間の活動はこれだけである。第5時の指導案の一部である。

第三次	<p><教材> 「ヤドカリとイソギンチャク」 (東京書籍4上)</p> <p><ねらい> これまでの学習をもとに説明的文章の問題提示、事例、結論に注意して読もうとする。</p>		<p>・内容面だけの感想ではなく、それまで学習したことを生かして書くようにさせる。</p> <p>結論部、問題提示部、事例部分の書かれ方に着目することができたか。</p>
	3	<p>どんな話かな。</p> <p>ヤドカリは身を守るために工夫しているんだね。</p> <p>結論部は～段落。問題提示文は～段落。例は、～段落だよ。</p>	

このとき結論が説明されていないことに気づいたと判断される子は先述の通り1人である。次のように書いている。

略
 問題の文は 。例は 。結論は に書かれている。でも、どうしてヤドカリとイソギンチャクが「たがいに助け合っている」のか分からない。書かれていないのでは...

次に子供たちが事例の削除された文を読んだのは、第6時である。同じように、難語句、音読練習をした後、文を書いた。このときには誰も削除されていることについて気づく子がなかった。

第7時には一斉授業の中で結論部分に焦点を当てた。そのときの授業記録である。

略
 T : は何でしょう。
 F,A : は結論。
 T : はい、 は結論です。筆者の一番言いたいことです。
 T : を見て何か気づいたことないですか？
 <約1分間、時間をとる。>
 T : 手を挙げている人、どうぞ。
 I,K : 「えものを取るのに役立っている場合」ってね、書いてないから、まだこのあと話ある。「えものを取るのに役立っている場合」、その話、それ書いてない。
 M,Y : 「動物の体の色やもようは、てきから身を守るのに大きな役わりをはたしています」は、 ~ までをまとめていて、省略されているところが「えものを取るのに役立っている場合もあります」。
 K,K : 「動物の体の色やもようは、てきから身を守るのに大きな役わりをはたしています」と「そればかりか、えものを取るのに役立っている場合もあります」というのは、U君と同じで、別に「えものを取るのに役立っている」を ~ までで書いていないから、 のあとの部分を消しているのではと思う。
 略

この段階になって初めて子供たちは、結論が事例によって説明されていない文章があるということを知ることになる。

次の第8時も同じように一斉授業の中で結論部分について考える時間をとった。そのときに子供が書いた文である。

番には「このように」たがいに助け合って生きているのです」って「このように」って書いているけど、たぶんだけど、たがいに助け合っていることは書いていないと思います。「このように」と書いているけど、前の文にそのことは書いていないと思う。

このような文を14人が書いた。

以上から次のことがいえる。

学習のために読む文章に間違ったところはないと考えている子供たちに、本検証授業のような教材文の与え方の順序は効果的でなかったといえる。子供たちの気づきを大切にしたいという思いがあったが、この段階での提示は遅すぎた。事例の削除された教材をもう少し早い段階（例えば第3時）で扱ってあげれば、子供たちも結論と事例の照応の大切さについて考えることができたであろう。そして本単元の学習では、何に注意して文章を読めばよいのかを知り、「説明文の鑑定士になろう」ということが具体的にどういうことをめざしているのかを知ることができたであろう。

研究のまとめ

本研究では、説明的文章の学習を通して子供たちに論理的思考力を育成する方法を探った。その結果、次のことがいえる。

1 結論

- (1) 説明的文章の問題提示、事例、結論部分を意識する学習を積み重ねることは、子供たちの論理的思考力を育てるために効果がある。これは、一斉授業の中で結論部分について立ち止まって考えさせる必要があったこと、および半数にあたる14人の子供が気づいた結果からいえることである。ただし、教師の働きかけについては考察に述べた通り、再考しなければならない。
- (2) 説明的文章の事例と結論を関係づけて読むことの大切さを理解させるために、結論を支える事例の一部を削除した文章を使うことは、有効な一つの方法であるといえる。子供たちにも、文章の結論部分が説明されていないなんて、という驚きもみられた。

ぼくは最初、「えものを取るのにも役立っている」ということを書いているのに、文しょうの中にはそのことを書いていなかったということに気づいていなかったけど、友だちが「えものを取るのに役立っているって書いているのに、そのことが書いてない。」と言って、ぼくはプリントを読みなおしたら、書いてなかったから、ほんとだと思った。これからそういうことに気をつけようと思う。(S,K児)

この経験は、今後、文章を読んだり話を聞いたりしたときに、結論が筋道立てて導かれているかどうかには注意することにつながるであろう。

- (3) 結論が事例によって十分に説明されているかどうかについて考えるには、本検証授業のように4種類の教材は必要ない。次項(1)で述べる単元展開であればより少ない文章で達成できたと思われる。

2 課題

(1) 事例と結論の照応について

考察でみたように、子供たちは事例と結論の場所を指摘することができても、それぞれが照応しているかどうかについて考えることは難しい。本検証授業のような指導者の言葉では、その時、その時に考えることができて、その場限りに終わってしまう。なぜなら子供たちは照応の必要性を感じないからである。

これを解決するためには、次のような単元展開が考えられる。

まず、題名と問題提示段落、結論段落だけにした説明的文章を与える。そうすれば子供たちは不自然さを感じるであろう。次に、事例が書かれた段落を一つ追加して考えさせる。さらに、一つずつ事例の段落を与える。そして、最終的に原文と比べるのである。

この展開では、次、次と提示される事例に子供たちは興味を持つだろう。同時に、

事例が結論を支える働きをするということも実感できると思われる。また、授業時間数の短縮を図ることも可能である。

(2) 授業展開の工夫について

授業展開を工夫することの重要性は改めて述べるまでもない。しかし、本検証授業では、工夫が足りなかった。新しい説明文を知り、その文章について鑑定文を書き、問題提示、結論、事例を確かめ合うという授業が繰り返された。結果、単元の授業展開が単調なものに終わってしまった。

変化を持たせるために、例えば「鑑定書」というような見出しを書き、ある程度の書式も決めたワークシートを活用するなどの学習活動も取り入れる必要があったであろう。

(3) 発展として

本検証授業は、説明（論証）の不確かさに気づくという段階で終わった。子供たちの論理的思考力をより確かなものにするために、削除された内容を考えて書く活動を取り入れることが考えられる。さらに、意見文を書く活動や投書欄の主張の分析などを組み込んだ単元構成も考えられる。

おわりに

この一年間、説明的文章の学習を通して子供たちに論理的思考力を育成する手だてを探ってきた。研究を進める中で、何よりも私自身の考え方を筋道立てたものにするの大切さを学んだ。また、子供の実態に即した教材について改めて考えることができた。これらは得難い経験になった。

子供たちに論理的思考を期待するのであれば、指導者も子供たちに論理的な言動で接することが必要である。論理的思考力を育てる場は授業だけではない。授業以外の学校生活の中でも子供たちに論理的な考え方で接していく必要がある。

かつて私は、教師の権威に頼った言葉を子供たちに投げかけたことがあった。理由を示さずに結論を押しつけたこともあった。これでは子供たちは論理的思考を身につけるどころか、命令されたこと、指示されたことに従って動けばよいということだけを学んだだけであろう。自分で考えずに、行動するだけの主体性のない子供を育てることにつながっていったであろう。これからは押しつけるのではなく、子供たちが筋道を立てて考えられるような言葉、見通しを持てる言葉を投げかけていきたい。

最後に、検証授業に御協力いただいた和歌山市立福島小学校の5年生の子供たちや教職員の方々、本研究を進めるにあたって御指導いただいた方々に御礼申し上げます。

<主な参考文献>

- ・森田信義 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』 明治図書 (1989)
- ・国立教育研究所 『国立教育研究所研究集録 第27号』 国立教育研究所 (1993)
- ・櫻本明美 『説明的表現の授業』 明治図書 (1995)
- ・阿部 昇 『授業づくりのための「説明的文章教材」の徹底批判』 明治図書 (1996)
- ・小野田博一 『論理的に話す方法』 日本実業出版社 (1996)
- ・長崎伸仁 『新しく拓く説明的文章の授業』 明治図書 (1997)
- ・井上裕一 『説明的文章で何を教えるか』 明治図書 (1998)
- ・井上尚美 『思考力育成への方略』 明治図書 (1998)
- ・宇佐美寛 『新版論理的思考』 メヂカルフレンド社 (1999)
- ・文部省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社 (1999)
- ・井上尚美編 『言語論理教育の探求』 東京書籍 (2000)