

平成29年2月27日

研修生 大分市立滝尾小学校 宇佐野 章子

1. 研究主題

論理的に思考し、書く力を育てる国語科学習指導
～三角ロジックの活用、交流を手立てとして～

2. 主題設定の理由

書くことの良さは、文字にすることで自分の考えを客観的にとらえることができることにある。また、文字を媒体にして場や時間をこえて人とかかわることができ、多くの人に伝えられる良さもある、と考えている。しかし、これまでに担任した子どもたちをみると、言葉（の意味も含め）を知らない・使えない、「書くこと」を嫌がる実態がある。

教育課程企画特別部会論点整理（平成27年8月26日）には、「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘される」とある。また、国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（平成28年8月26日）には、思考力・判断力・表現力等の育成に向けて「これからの子供たちには、創造的・論理的思考を高めるために『情報を多面的・多角的に精査し構造化する力』がこれまで以上に必要とされるとともに、自分の感情をコントロールすることにつながる『感情や想像を言葉にする力』や、他者との協働につながる『言葉を通じて伝え合う力』など、三つの側面の力がバランスよく育成されることが必要」とある。

本市の状況から子どもたちの書く力の実態として平成27年度全国学力・学習状況調査結果を見ると、「平成27年度全国学力・学習状況調査報告書」の「書くこと」における指導改善のポイントには、「目的や意図に応じ、取材した複数の内容を整理して記事を書く指導の充実」とある。具体的には、小学校6年国語B問題において、「『目的や意図に応じ、取材した内容を整理しながら記事を書くこと』、『目的に応じ、中心となる語や文をとらえること』、『文章と図とを関連づけて、自分の考えを書くこと』に課題が見られる」とある。また平成27年度大分市標準学力調査小学校4年国語においても、「特に『文の構成（述語）についての理解』、『指定された長さで文章を書くこと』、『2段落構成で文章を書くこと』、『目的や必要に応じて、文章に書こうとするものの具体的な内容を書くこと』について課題が見られる」とある。国の動向や学力・学習状況実態調査からも、これからの子どもたちには、自分の考えを生み出し伝えるために論理的に思考し、書く力が望まれており、その力はこれまで以上に必要であると考えられる。

私が昨年度担任した学級の子どもたちを見ると、自己の考えを表現する、話す・書くといった行為や活動が苦手な子が多く、個別指導を要した。書くことが苦手な子は、「何を」「どう」書いて良いのか分からず、困っていたのではないかと考えられる。そして、この子どもの困りは同時

に私自身の「どう接していけばいいのか」「どのように指導すればいいのか」という困りでもあった。何をどう書くのか書き方の指導が十分でなかったこと、子どもに目的意識を持たせることができなかったこと、子ども自身に振り返りをさせたり子どもどうして文章を見合ったりする時間保障ができていなかったことも課題であろう。相手意識・他者意識を持たせ、人に分かりやすく伝わっているのかを相互評価するような活動を仕組みれば、論理的に思考し、書くことができているかを考えるきっかけになるのではないだろうか。子どもたちが自ら考えて書くことができるよう指導していく必要性を、改めて感じた。そこで、論理的に思考し、書く力を育成するにはどのような学習の手だてが必要なのか、どのように工夫すれば良いのかを知りたいと考えた。

先行研究では、自分の考えを丁寧に言語化するときに必要な論理的な思考力・表現力を育成するために、「根拠・理由づけ・主張の三点セット（＝三角ロジック）」の有効性を挙げて実践されている。三点セットを提唱している鶴田（2014）は、「説得力のある表現のためには、根拠となる事実やデータを自分の既有知識・経験と結びつけて解釈・推論すること（理由づけ）が大切である。」「その関係を具体的に述べる必要がある」と述べている。このことから、人に分かりやすく伝わる文章とは、論理的に思考し、三点のつながりを具体的に説明できた文章ととらえる。自分の考えを生みだし、考えを整理するために三角ロジックを活用すれば、自分の主張とその根拠・理由を具体的に書くことができるのではないかと考えた。

また、牧戸（2003）は、「書くこと」の学習活動で『自己内対話』の相手である自己内の「他者」を、実際に他人を置くことで、活動自体を支え促進させようとするものである。しかもその他人は指導者ではなく、同じく「書くこと」を課題としている学習者仲間である。「書くこと」における「対話」を外在化・顕在化させることで、実際の個人の「書くこと」の生活に結実させていく』と述べている。

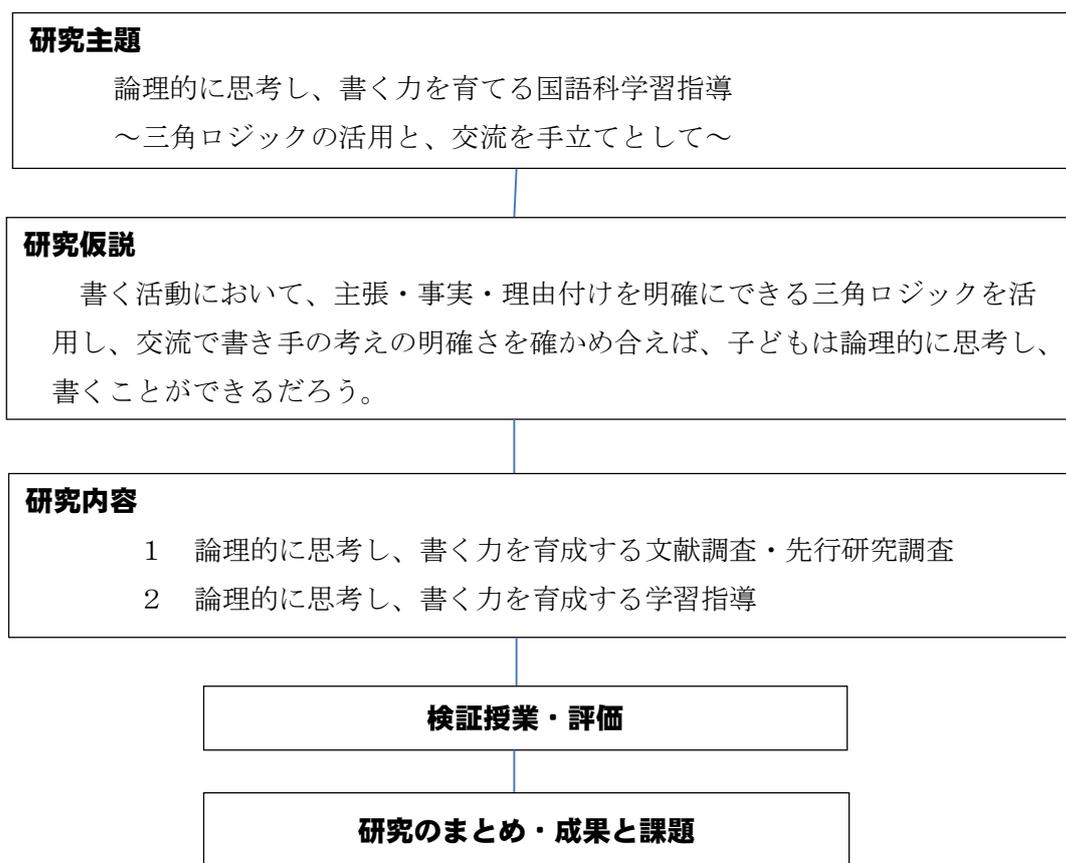
藤森・宮島・八木（2015）らは、「伝え合いに評価という活動が加わって交流が成立する」とし、『対象を評価するために使うものさしについて「参加する人々の間で共有された基準や水準」が必要』としている。同じ書き手の立場の者が読み手となり、「分かりやすく伝わる文章になっているか」の観点から「書き手の考えの明確さ」をものさしとして交流すれば、より論理的に思考し、書くための学びにつながっていくのではないだろうか。これらのことから、論理的文章を書くことに交流の場を仕組み、自分の文章を相手に読んでもらったり、論理的かどうか確かめる質問をしてもらったりすれば、論理的に思考し、書くことができるのではないかと考える。また交流で自分の文章が人に分かりやすく伝わる文章になっているかを相互評価することでも、論理的に思考し、書く力を育てることができるのではないかと考えた。

こうしたことから、考えを生みだし考えを整理するための三角ロジックの活用と考えを確かめ合う交流を手立てに、論理的に思考し、書く力を育てる授業のあり方を見つけないかと考え、この主題を設定することにした。

3. 研究仮説

書く学習活動において、主張・事実・理由付けを明確にできる三角ロジックを活用し、交流で書き手の考えの明確さを確かめ合えば、子どもは論理的に思考し、書くことができるだろう。

4. 全体構想



5. 研究の方法

(1) 文献調査・先行研究調査

- ①論理的文章とは
- ②書く力について
- ②論理的に思考し、書く力を育てるための手立て
 - i 三角ロジック
 - ii 交流

(2) 予備授業（論理的に思考し、書く力を育てる学習指導）

- ①予備授業
- ②論理的に思考し、書く力を育てるための具体的な手立て
- ③指導計画
- ④予備授業からの成果と課題

(3) 検証授業（論理的に思考し、書く力を育てる学習指導）

- ①検証授業
- ②論理的に思考し、書く力を育てるための具体的な手立て
- ③指導計画
- ④評価の方法

(4) 研究のまとめ・成果と課題

6. 研究の内容

(1) 文献調査・先行研究調査

①論理的文章とは

人に分かりやすく伝える文章とは、論理的に思考し、つながりを具体的に説明できた文章ととらえている。説明とは「文章表現による叙述の一方法で、対象に忠実に、しかも正確で論理的な叙述をすること（国語教育指導用語辞典 第四版）」とあり、論理的文章には「論理的な文章には、書き手の論理の展開が読み手にわかりやすく、かつ説得力のあることが求められる（国語教育指導用語辞典 第四版）」とある。人に考えを説明する文章を書くにあたって、「倫理的な叙述」や「論理の展開」が必要であることから、論理的に思考し、書く力を育てていかなければならないと考える。

国語科における「論理」の重要性を強調してきた井上（2007）は、『「論理的思考」の意味用法として、少なくとも三つの用法がある。（略）国語科や社会科では（2）（3）の意味で使われることが多い。』としている。以下にあげる。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">(1) 形式論理学の諸規則にかなった推理のこと（狭義）(2) 筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の形式（前提—結論、または主張—理由・根拠という骨組み）を整えていること(3) 直感やイメージによる思考に対して、分析、総合、抽象、比較、関係づけなどの概念的思考一般のこと（広義） |
|--|

また、道田（2003）は、「論理的思考とは何か」という問いの検討から、「前提（理由）と結論（主張）があることが、論理的であることの第一条件である。それは、あることながらを主張するのに、理由、根拠、証拠などそれを支持するものを同時に提示するということである」「論理的思考が、論理性という目標を持った批判的思考である。」と述べている。

同じく「論理」にかかわる、論理力を育てる国語科授業づくりについて難波（2007）は、『適切な「理由—主張」のつながりが「論理」である』と述べ、論理の定義を次のようにしている。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">(論理の定義1) 論理とは、理由と主張のつながり(論理の定義2) 論理とは、原因と結果のつながり |
|---|

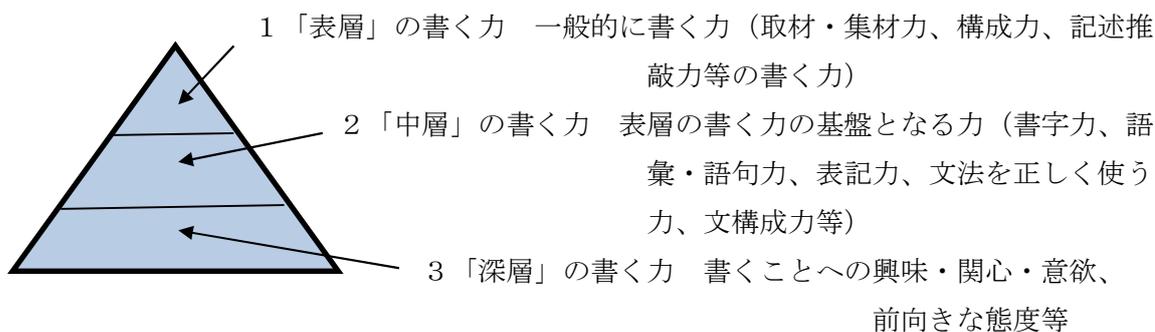
難波は「論理力＝論理的読解力＋論理的思考力＋論理的表現力」と考え、「論理力には適切さを判断する力が必要」とし、適切さの基準として、『主張そのものの適切さではなく「理由（と主張のつながり）」の適切さ』だとしている。また、この論理力を育てるために論理力の学年段階について、『「順序」→「一般—具体」「概観—詳細」→「原因—結果」「理由—主張』とし、「中学年では、文章の中から「一般—具体」「概観—詳細」のつながりを発見し、その適切さを判断し、音声や文章で表現できることが求められます。」と述べている。

これらの内容から、論理的思考・表現の力を育てていくことは、論理の力を育てていくことにつながる。論理の力は、適切さやつながりを判断する力になる。難波が述べる

論理力の学年段階は、論理的文章を「書くこと」においての学年の系統性にも関連するのではないかととらえる。そこで、この研究での論理的に思考し、書くための論理的文章の定義を、「理由が具体的で主張とのつながりが適切であり筋道の通った文章」とする。

②書く力について

大熊(2006)は、『作文を書くことが嫌い、書くことできない子どもの指導をどうするか』は不易の課題』と述べており、書くことの力には三つの層があるとしている。



また今西(2005)は、書こうとすることの中心を明確にして書く力の構成要素として、次の3点を挙げている。そして、調べた事をまとめる活動で、つけたい力を段階的な指導としてスモールステップに分けて活動を仕組んでいる。その際、ふり返りカードを用いて常に書こうとした目的を意識させている。「書くこと」に苦手意識を持っている子にとって、書こうとする文章の書き方や論型についてスモールステップに分けて指導を行う手立ては、見通しが持ちやすく達成感もあり、非常に有効だと考える。また、ふり返りカードを使うことによって、自己のふり返りも期待できる。ただし、推敲の指導が不十分だったという課題も残されており、交流の視点でも手立てを考えられそうである。

<書こうとする事を中心を明確にして書く力の構成要素>

構成要素	構成要素の意味
書く材料を選ぶ力	自分の考えや思いを伝えるために書く値打ちがある事柄か考えること
文章を組み立てる力	書こうとする事が伝わるように、調べた事や考えたことなどの事柄について、順序や軽重を考えること
相手・目的への意識をもち続ける力	調べた事や考えたことが相手に伝わるかを考えながら書く活動に取り組むこと

これらの書く力は、論理的に思考し、書く上で、土台となる力や関係が深い力になるととらえている。事例を挙げるには「書く材料を選ぶ力」が、つながりを考えるには「文章を組み立てる力」が、また自分の考えが人に分かりやすく伝わるかを確かめるには「相手・目的への意識をもち続ける力」が大きく関わってくるととらえている。

③論理的に思考し、書く力を育てるための手立て

i) 三角ロジック

鶴田・河野(2014)は、論理的な思考力・表現力育成のための基盤となる理論的フレ

ームとして、鶴田が提唱する「根拠・理由づけ・主張の三点セット」（従来言われてきた「三角ロジック」）の考え方を採用し、言語活動を充実させる取組や実践を行っている。鶴田の提唱するこの三点セットは、データをもとにどう主張するかという議論の分析モデルとして知られる「トゥルミン・モデル」に基づいている。鶴田は「ポイントは『根拠』となる客観的な事実・データとそれに基づく『理由づけ』が妥当かどうか」「およそ論証にあたっては、この区別に基づく思考が決定的に重要である。」「自分の考えを分かりやすく丁寧に言語化するときに必要なようになってくるのが、論理的な思考力・表現力である」と述べている。

安部（2015）は、論理的に思考し、表現する能力の育成を図るため、その育成に向けてどのような学習方法が有効かを明らかにする研究を行った。思考ツールの三角ロジックを活用して、中学2年生で意見文を書く検証授業をした。この研究で、子どもが論理的に思考し表現する能力を育成するには、三角ロジックを活用することの有効性が明らかにされている。

これらのことから、どのような事実を選び、それをどのようにつなげて理由づけたかを明確にしていくことが論理的に思考し表現することにつながると考える。論理的に思考し、書く力を育てるには、この論理的に思考し表現する力を育てなければならない。安部は、小学校と中学校の学習の系統性に視点をあてている。「書くこと」において、この三角ロジックを活用すれば論理的思考が促されるならば、小学校の段階からこの三角ロジックを活用して「書くこと」に取り組めば、前述の河野（2014）の実践でも問題提起されているように、論理的な思考力・表現力が育成でき、論理的に思考し、書く力を育てることができるのではないかと考える。

ii) 交流

牧戸（2003）は、『「協働（コラボレーション）で書く」という学習活動は、本来「書くこと」という活動が生成される際の「自己内対話」の相手である自己内の「他者」を、実際に他人を置くことで、活動自体を支え促進させようとするものである。しかもその他人は指導者ではなく、同じく「書くこと」を課題としている学習者仲間である。「書くこと」における「対話」を外在化・顕在化させることで、実際の個人の「書くこと」の生活に結実させていく学習活動である』と述べている。その後牧戸（2012）は、書くことの「学び合い」のあり方を考え、「協働で書く」を提案しており、「学習者は、同じ書き手の立場からアドバイスをしたり、質問をしたりしながら文章を練り上げていく」としている。

沼田（2015）は、「相手意識」を持ち自己推敲の活性化を図る指導の手立てとして、相互推敲を用いた。相互推敲という手立てによって児童に「相手意識」を持たせて「書くこと」の場を設定すると、『形式面での推敲』よりも、『相手意識』を必要とする『内容面での推敲』が行われていることが明らかになった。』としている。

藤森・宮島・八木（2015）らは、「伝え合いに評価という活動が加わって交流が成立する」とし、「対象を評価するために使うものさしについて『参加する人々の間で共有され

た基準や水準』が必要」としている。同じ書き手の立場の者が読み手となり、「分かりやすく伝わる文章になっているか」の観点から「書き手の考えの明確さ」をものさしとして交流すれば、より論理的に思考し、書くための学びにつながっていくのではないだろうか。

これらのことから、対話や交流が「書くこと」において、論理的に思考し、書く力を育てるために有効な手立てとなるのではないかと考える。文章の下書きの段階で交流を行えば、内容を対話して伝えることで自分の考えや書いたものが人に分かりやすく伝わるかどうかを確かめることができるだろう。自分の思考の言葉を友だちの口から聞いて客観的に自分の考えを確かめることで、自分の考えを再確認することができるとも考えられる。また、相互評価を交流という形で行えば内容面について推敲し、論理的に思考し、書くという力につながっていくのではないだろうか。これらのように、「書くこと」に交流を生かせれば、相手意識・他者意識を高め、自分の文章の内容を確かめたり、見直したりすることで、論理的に思考し、書く力を高めるためにも有効ではないかと考える。ただし、何のために交流するのか子どもの中に目的意識を持たせることや、互いの文章を見合うための評価の視点を持たせることが重要と考える。

(2) 予備授業（論理的に思考し、書く力を育てる学習指導）

①予備授業

対象	第4学年 X学級 32名
実施時期	2016年 7月
単元名	組み立てを考えて書こう ～自分の考えをつたえるには～
単元目標	季節を選ぶなら夏と冬のどちらがよいかの文章を、自分の考え（主張）や理由とともに人に分かりやすく伝えるために、文章の組み立てを考えたり必要に応じて理由や関係する事例を挙げたりして、論理的に書くことができる。

②論理的に思考し、書く力を育てるための具体的な手立て

ア) 三角ロジックの活用

学習指導要領の「B書くこと」において第3学年及び第4学年の記述に関する指導事項に、「ウ 書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くこと」とある。4年生においては、抽象的思考ができつつあるという発達段階を踏まえ、論理的に思考し、書くという視点から単元構成を考えた。三角ロジックの三つの要素を考え・理由・関係する事例とし、自分の主張を明確にし、主張を支える理由と関係する事例を挙げ、考え・理由・関係する事例が、適切につながっているかを意識して書くことを目指す。また、それぞれの要素が視覚的に分かりやすくなるように、色別のカードを使って書かせる。

③指導計画（全5時間）

学習活動・指導上の留意点	
1	○教材文を読み、意見文（説明文）の書き方を知り、三角ロジックの三つの要素を使って、文章の中には考え（主張）とその理由（事実と理由付け）があることを理解する。主張・理由・関係する事例があると、どの人にも具体的でわかりやすいことを理解する。それぞれを色別にして分け、三点のそれぞれの特徴と役割を理解する。
2	○テーマに対する自分の考え（主張）を決める。 ○色別カードを三角ロジックの三つの要素に当てはめて考え、自分の考え（主張）の理由部分にあたる具体例とその理由づけを考える。
3	○色別カードに文章を下書きする。カードを書いたら、ワークシートに順番を考えながら並べる。 ○つながりを表す言葉で段落をつなぎ、「中→終わり→はじめ」の順番に下書きさせる。
4	○下書きを読み合い、三角ロジックの三つの要素を使って、作文チェックカードに相互評価する。 ○交流で下書きの文章が、読み手に伝わっているかを確認合う。
5	○下書きを元に清書する。 ○できあがった文章を読みあう。

④予備授業からの成果と課題

i) 三角ロジックの活用について

○三つの要素を理解するための比較提示は子どもに分かりやすい。
△ただし、提示する文章の内容については、吟味が必要である。

三角ロジックの三つの要素を理解させ、理由や関係する事例をあげる良さを実感させるために、考え、理由までは全く同じ文章で事例のない文（A）と事例のある文（B）を提示して比較させた。子どもの発言や授業後の振り返りから、くわしく事例がつながっているほうが分かりやすいと実感できた。比較して文章を見せることは、子どもにとって考えやすい提示の仕方であることが分かった。

一方、子どもたちの中には、比較提示した文章から、事例の必要性ではなく事例の内容の妥当性に着目し、事例がいらないと発言した子もいた。教師が意図していたのは事例の必要性であったが、子どもにとっては事例の内容に違和感を感じたための発言だった。そこで、その発言から子どもたちに、人とは考えが違う場合があるという話題を出し、事例の必要性について話し合った。人によって違いがあつて当たり前、違っているのはいいこと、だからこそ、考えが伝わるようにくわしい「事例」が必要である、ということ子どもたちと考えることができた。子どもたちの授業後の振り返りには、同じ考えでも人によって理由が違う、その感じ方も違うと分かったというものが見られた。このことから、子どもたちは今までに自分以外の人はどう思っているのかを意識した経

験が少ないと推測した。考えが人と違って良いということ、また相手意識を育てる点からも、人によって感じ方が違うという学習経験をしたことは成果となった。このことから、提示する文章の内容をよく吟味し、あげる事例やその理由は、誰にでも、どの場合でも納得できる内容を提示する必要があると感じた。

○三つの要素の色別カードで書くと、「理由」と「事例」を分けて書く意識が高まる。
△事例とつなげる理由を考える活動を取り入れる。三つの要素を書き出す順番も考慮する。

考え・理由・関係する事例の三つの要素を色別にしたカードで文を考えさせた。最初に提示した文章の中で三つの要素を色分けし、その色に合わせたカードを使って下書きをさせた。その結果、理由と関係する事例を分けて書くという意識は高まり、個人作業の中で理由と事例を分けて書く子どもが多かった。授業後の振り返りからも、三角ロジックのとらえ方で書いた方が分かりやすいなどと、肯定的にとらえている子が10人(約30%)いた。

しかし、事例のあげ方に困りを見せた子どもも4人(約13%)いた。理由と事例を分けるとよい、事例を挙げると分かりやすいということは理解できた。だが実際に書く時になると、事例とはどのようなものなのか、理由とどのように区別するのが曖昧であることが分かった。

事例と理由の概念が曖昧なため、関係している・つながっているとはどういう状態なのかも曖昧であった。理由と事例を分けて書けていても、それらが直接関係していないため、つながりが不適切となる場合もあった。事例と理由の区別が子どもにとっては非常に難しいということを実感した。事例と理由が混在する状態、鶴田(2016)の言う「いわば『理由』と『根拠』が未分化の状態」からその区別をつけるために、事例と理由の意味をしっかりとらえさせることが課題となった。この区別が、つながりを考えて理由付けさせる際にも重要となってくるからである。4年生で事例と理由をしっかりと分けるためには、何を、どのように書くのか、テーマや内容についてを十分吟味することが必要不可欠であり、事例と理由を区別する工夫が必要と考えた。

予備授業の中で「関係する事例」を理解させるために、事例をいくつかあげて理由とつなげて考える活動を取り入れた。すると、事例の意味が子どもたちにとっては理解しやすくなるようだった。事例とつなげる理由を考える活動を入れることが三つの要素を理解させるために有効に働きそうである。また考え・理由・関係する事例という順番ではなく、三つの要素を書き出す順番も考慮する必要があると感じた。

相互評価の交流を行うには、場の設定や交流の目的の共通理解が課題となった。
△時間保障を十分に作る、交流の視点を作る、指導計画の立て方にも配慮する。

三つの要素が理解できているか、下書きに三つの要素が書けているかを互いに確認す

るために、活動ごとにペアトークを取り入れた。ペアトークは交流につながり、自分の考えを自覚していくために有効に働くと感じた。しかし、気になる点も二つあった。

一つ目は、最初は会話があまり聞こえてこなかったことである。そこで、ペアトークではどのように話せばいいのか、授業者とクラス担任でペアトークのモデルを見せた。すると、その後のペアトークでの会話量が増えた。モデル（手本）を見せることで子どもたちはイメージしやすくなり、やってみたいという気持ちが生まれた。会話を対話形式で行うと、子どもたちは自分の考えを相手に伝え、それが明確に伝わるのかを自覚することになり、グループ形式よりも対話形式の交流の方が有効だと感じた。

二つ目は、何を、どのように話すのか子どもたちどうしが同じ土俵に乗っていなければ交流が進まなかったことである。交流の十分な時間確保をすること、何を話すのか視点をはっきりさせておくこと（交流の目的）、どのように話すのかをしっかりと確立しておくことが大切と感じた。検証授業では、三角ロジックの三つの要素の活用を交流の中でも生かせるように、三つの要素と適切なつながりを意識させていきたい。どの場面で、どのような交流を組み込むのか、今回の予備授業をとおして、指導計画の立て方にも課題が見えた。

(3) 検証授業（論理的に思考し、書く力を育てる学習指導）

①検証授業

予備授業の課題を踏まえ検証授業では、三角ロジックの活用と、三角ロジックを視点に持たせた交流を手立てとして、論理的に書くことを学習する活動を行う。

対象	第4学年 Y学級 31名
実施期間	2016年10月
単元名	単元名 組み立てを考えて書こう ～自分の考えをつたえるには～
単元目標	季節を選ぶなら夏と冬のどちらがいいかの文章を、自分の考え（主張）や理由とともに人に分かりやすく伝えるために、文章の組み立てを考えたり必要に応じて理由や関係する事例を挙げたりして、論理的に書くことができる。

めざす子ども像

自分の伝えたいことを持ち、相手や目的に応じて説明するための文章が書ける子

②論理的に思考し書く力を育てるための具体的な手立て

ア) 三角ロジックの活用

人に分かりやすく考えが伝わるには、主張・理由・事例の3点があること、それらが適切につながっていることをふまえ、主張・理由・事例の3点がふくまれている意見文を書くことを知らせる。子どもたちには、主張・理由・事例の3点を、教科書で使用されている用語に置きかえ、以下のように共通理解する。書き出す順番も変え、考え・事例・理由とし、「三つのきまり」と名付けて指導を行う。また事例には気持ちや感想は入れず事実を、理由には気持ちや感想を入れることとした。

考え：自分の主張

事例：考えのもとになる具体的な例。事実。

理由：事例がなぜ考えのもとになるのかくわしく説明したもの。気持ちや感想も入る。

子どもがこの学習での課題意識を持つためには、まず、「今までの文章では、何が問題なのか」を考えさせたい。そのため、考えと事例は書いているが理由がない文章と、考えと事例があり、事例を考えにつなげる理由も書いてある文章とを読み比べる。そこで、考えが読む人に分かりやすい文章とは、考えが明確であること、考えを支える事例があること、事例がなぜ考えとつながるのかを説明した理由があること、そして、それが適切につながっているということを理解させたい。考え・事例・理由の三つのきまりはそれぞれ色別にしたカードを使って書かせ、三つのきまりを区別し、つながりを考えることを意識させる。

イ) 交流

書いた下書きをもとに交流を行う。この交流は、書き手の考えの明確さを対象としペアで対話形式で行う。図1は、交流のルールを示した子どもに持たせた手引きである。A話

6	○下書きの文章が、読み手に分かりやすく伝わっているか、どういうところがいいのかを話し合い、文章を見直す視点を考える。(協働で見直しの視点を作る) ○自分の下書きの見直しをする。
7	○下書きの三つのきまりをつなげるための書き方を考える。 ○下書きとチェックシートを元に清書する。
8	○できあがった文章を読みあう。 ○相手の文章のいいところを記述で伝え合う。

※当初は全7時間の計画だったが、ペア交流をより効果的にするため協働での見直しをする全体交流の一斉指導を第6時に加え、全8時間とした。

※詳細については別紙資料参照

④評価の方法

＜三角ロジックの活用について＞

同一形式のプレテストとポストテストをそれぞれ授業前と授業後に行い、その結果を比較する。プレテスト・ポストテストのテーマについては表1に示す。また、授業内で書いたワークシートや振り返りカードなど、子どもの書いた文章の内容や、授業記録から変容を見取る。

＜交流について＞

ペア交流の様子を記録(画像と音声)から、会話分析する。また、交流前の下書きの文章と交流後の清書の文章を比較し分析する。記録はA児、B児、C児の三人を抽出し、会話分析を行う。

7、研究の実際と考察

(1) プレテスト・ポストテストについて

この学習の有効性をみていくために、学習前にプレテストを、学習後にポストテストを行い、その結果を比較した。テストは二者択一のテーマ①と、選択に限定のないテーマ②の2問を、同一形式で行った。テーマの内容については、子どもが生活の中で事例があげやすいと思われるものを選んでいく。

プレテスト・ポストテストの判断視点として以下の三つを設定した。

A：自分の主張・事例・理由が三点ともに書かれており、関係につながりがある。(あげた一事例の話題でつながっている)

B：自分の主張・事例・理由が、三点ともに書けている。

C：自分の主張や、理由が書けていない。理由に当たる部分を書いているが事例がそのまま理由になっていたり、事例と理由が分かれていなかったりしている。AにもBにも該当しないもの。

表1 プレテスト・ポストテストのテーマ

プレテスト①	テーマ：「みんな遊びをするなら、運動場と教室のどちらがいいか」
プレテスト②	テーマ：「あなたの一番好きな教科は何か」
ポストテスト①	テーマ：「お弁当で食べるなら、おにぎりとサンドイッチのどちらがいいか」
ポストテスト②	テーマ：「あなたの一番好きなお菓子は何か」

プレテストとポストテストにおけるA、B、Cそれぞれの人数（割合）を表2、表3に示した。プレテストの結果を見ると、テーマ①では、プレテストではAは5人（16.6%）、Bが7人（23.3%）、Cが18人（60%）だった。またテーマ②でも同様の結果となり、Aは1人（3.3%）、Bは9人（30%）、Cが20人（66.6%）だった。

検証授業後のポストテストでは、テーマ①（表2）ではAは5人（16.6%）から11人（36.6%）に増加した。Bは7人（23.3%）から15人（50%）に増加した。プレテストでは半数以上いたCの18人（60%）は、4人（13.3%）と減少した。

テーマ②（表3）でも同様の結果が得られた。Aは1人（3.3%）から10人（33.3%）に増加した。Bは9人（30%）から17人（56.6%）に増加した。プレテストで半数以上いたCの20人（66.6%）は、ポストテストでは3人（10%）と減少した。

ポストテストでは学習したことを生かして、事例をあげ三点ともに書けた子や、事例と理由を分け理由でなぜその事例がいいのかを説明したりする子が増えていた。主張・事例・理由の三つをそろえ、事例をあげ、理由でつながりを意識して書くことができるようになり、成果が見られた。検証授業による三角ロジックの活用と交流の指導のためと考えられる。

そこで、本研究の二つの手立てに絞って考察していく。

(2) 三角ロジックの活用について

i) 文章の比較提示による三つのきまり（考え・事例・理由）の理解

三角ロジックの活用の授業では、考え・事例・理由の三つの要素のことを、「三つのきまり」とした。三つきまりを理解させるために、事例と理由を分ける、区別することが大切と考えた。考え・事例の文章A（理由なし）と、考え・事例・理由の文章B（理由あり）の二つを比較提示した。提示した文章を図2に示す。どちらの書き方が、考えを分かりやすく伝えることができるかなという問いに対し、Aを選んだ子が1名おり、多くの子はBを選んだ。そこで、Bのどこがどのように良いのかを話し合わせた。話し合いの中で、文章の中にある三つの部分を色分けして線引きした。

表2 プレテスト・ポストテスト①結果

プレテスト① (10/13 実施)	ポストテスト① (11/10 実施)
A : 5 人 (16.6%)	A : 11 人 (36.6%)
B : 7 人 (23.3%)	B : 15 人 (50%)
C : 18 人 (60%)	C : 4 人 (13.3%)

表3 プレテスト・ポストテスト②結果

プレテスト② (10/13 実施)	ポストテスト② (11/10 実施)
A : 1 人 (3.3%)	A : 10 人 (33.3%)
B : 9 人 (30%)	B : 17 人 (56.6%)
C : 20 人 (66.6%)	C : 3 人 (10%)

図3は、第1時でBが良いという立場のD児、B児、C児の発言場面である。D児は、「雪が降ったら楽しいからですと書いていて、くわしい」という理由部分があることを良さとして発言している。そ

<p>Aの文章</p> <p>わたしは、季節をえらぶなら、冬がいいと思います。</p> <p>冬には雪がふるからです。</p>	<p>Bの文章</p> <p>わたしは、季節をえらぶなら、冬がいいと思います。</p> <p>冬には雪がふります。雪がふったら雪がっせんができて、楽しいからです。</p>
---	---

図2 比較提示の文章

の発言を受け、B児はさらに「雪が降るののなんでいいのかがちゃんと伝わる」という理由の良さにかかわる発言をしている。それらの発言に続けてC児は、「Bの方が理由が多く説得力があると思った」と発言し、理由に対する自分の根拠をしっかりと言えている。この三人の発言からも、子どもたちは理由に着目してその良さ感じ取り、三つのきまりがそろっていると人に分かりやすく伝わることを実感できたと思われる。特にC児の発言の「説得力」という言葉からは、「人に考えが分かりやすく伝わる」ということに着目していることがうかがえる。理由を入れる良さが納得できたのだろう。ただ、ここでは「理由が多く」と発言していることから、C児は理由を入れる良さをより理由を多く入れると良い、と受け止めたと考えられる。

このC児の授業後の振り返りを図4に示す。振り返りからも、「せつとくりよくがちがってくる」「この三つが文がかわ(っ)ていくと思いました」とあり、三つのきまりを入れる良さを実感し、理由が変わると人への伝わり方も変わるということ、理解できたといえる。

第1時 三つの要素の授業記録より

T: どちらの文章がいいかと思ったのかを、どうして、どんなところがいいか教えて下さい。

D児: 私はBの方がいいと思います。なぜならBはAよりくわしく書いていて、雪が降ったら雪合戦ができて楽しいからですと書いていて、Aよりくわしいと思ました。どうですか?

他児: わかりました。

T: 詳しく書いている。くわしくの中身が、雪合戦ができていて楽しいところ。この部分ですね。雪合戦の部分が書いてあるから。同じ考えの人もいますか?

B児: 少し似ています。

冬には雪が降るからです。のあとに、理由が書いているけど、なぜ雪が降るのか、あ、なぜ雪が降るののなんでいいのかがちゃんと伝わる。

T: じゃあ、雪がふるからだけでなく、雪がふることのいいところ、中身が書いてあるって事?

B児: (うなずく)

T: (板書) 中身? 中身って言った? 何て言ったかな?

B児: なんでも。

T: 雪がふるののなんでいいかが分かる。なんでいいかが書いてある。

他児: 似てる。

T: 同じ人いますか?

似てる。ちょっと違うけど... 教えて。

C児: 私が分かりやすいと思っしたのはBです。理由は、Bの方が理由が多く、説得力があると思ったからです。

(※二重線は抽出、波線はそれと関係したと考えられる他児の発言につけています。)

【C児振り返りカード】第1時

わたしは、今日の授業ではいけんはとでもたいせつとせつとくくりよくがちがってくると思うことがわかりました。そしてこの三つが文がかわ(っ)ていくと思ました。それだけでかわるといふうことが思ってたです。

図4 C児の振り返り第1時

図3 第1時 三つのきまりでの授業記録

同じくBが良いと考えるA児の第1時のワークシート、授業後の振り返りを図5に示す。ワークシートには「Bの方が雪がっせんができることが書いてあってくわしくていいなあと思いました。」とある。また振り返りには「Bの文章みたいに、考え・事例・理由を使ってこれから書こう」と書いていた。Bの良さを「くわしさ」から感じ取り、考え・事例・理由の三つのきまりの良さを実感できていることがうかがえる。

このように、Bの方が良いという発言をした子どもたちの多

【A児ワークシート第1時】

Bの文章の方がいいと思ました。理由は、Aの文章でも伝わるけどBの方が雪がっせんができることが書いてあってくわしくていいなあと思ました。

【A児振り返りカード】第1時

新しく事例という言葉がおぼえられてよかったです。Bの文章みたいに、考え・事例・理由を使ってこれから書こうと思ました。

図5 A児ワークシート・振り返り第1時

くが、振り返りに三つのきまりがある良さを書いていた。三つのきまりをそろえる良さを子どもたちは実感でき、三つのきまりのそれぞれの要素を理解することができた。このことにより、この後の授業で、三つのきまりを使って考えていくことに有効であった。

ii) 考えと事例をつなげるための理由

論理が飛躍せず、人に分かりやすく伝わるようにするためには、三つのきまりが一つの事例の話題でつながっていることが大切であるととらえている。考えを支える事例をあげ、それをつなげる理由が重要になってくる。予備授業から、事例と理由の区別が曖昧であることが課題であった。この区別をはっきりさせるとともに、理由でつなぐ大切さを実感させたいと思い、子どもたちに考えと事例をつなげるための理由を考えさせた。ワークシート（別紙資料ワークシート②：図6ワークシート抜粋）には、同じ事例でその理由が違う文章を見せ、どこをどのように気をつければいいのかを考えさせた。

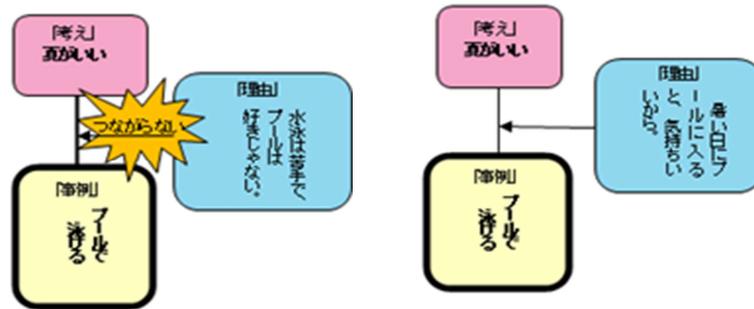


図6 ワークシート（一部抜粋）

図7は第2時の理由を考える授業場面の授業記録である。授業記録をみると、E児は、「その理由だと、文章にならない、相手には伝わらない」と発言し、相手に伝わるように話がつながるとはどういうことなのかという視点で、理由を話題にしている。第1時で「理由の多さ」が良いと言っていたC児は、E児に続けて理由に着目して発言してきた。C児は、事例にあげた「プールで泳げる」と言う部分と理由に書かれている「プールが好きじゃない」という部分に着目し、「プールが好きでないと書いているから、文がまとまっていない」と発言している。この「まとまっていない」は、「この理由では考えと事例が繋がらない」という意味と推測される。事例の内容と理由の内容が合っていないと、文章にまとまりがなくなってしまう、つながりがない文章になる、ということを実感したと考えられる。

<p>第2時 理由付けの授業記録より</p> <p>(事例がつながっていない、まったく逆の理由の話題で)</p> <p>T: じゃあ、いいかな?お話ししてくれる人?いいよなあ。</p> <p>じゃあ、Eさん、お願いします。</p> <p>E児: その理由だと、事例につながるとは好きじゃないと書いているから文章にならないからです。あと、水泳は苦手と書いているから、相手に伝わらないからです。どうですか。</p> <p>T: 今、文章にならないとか、伝わらないとか、(板書) それゆえ、まだ、ある?はい、いいよ。</p> <p>C児: (挙手) でも、プールで泳げるからって書いているけど、<u>プールが好きでないと書いているから、文がまとまっていないと思っ</u>ました。どうですか?</p> <p>T: 文がまとまっていない。(板書) なるほど。うん。まだありますか?</p> <p>E児: 水泳は苦手と書いているのに、プールで泳げるって書いているのになんで、プールで泳げると書いているのが、さっぱりわかりません。</p>
--

図7 つながりを考えさせる理由の授業場面

【C児振り返りカード】第2時
今日の授業でわたしは、考えと理由と事例が繋がらないと気づいたことがわかってよかったです。

図8 C児の振り返り第2時

このC児の第2時の振り返りを図8に示す。振り返りには、「考えと理由と事例が繋がらなければ、文が繋がらない」と書いてある。つながりの大切さを理解できたとうかがえる。三つのきまりをそろえる良さから、理由の大切さを実感していたC児だからこそ、第2時で、

理由で三点をつなげることの大切さを理解できたと考える。

同じ立場の考えを持ったA児の第2時のワークシートと振り返りカードを図9に示す。ワークシートには「理由と事例がつながっていない」とあり、ふり返りには、「理由と事例がつながっていないと、相手に伝わらない」と書いている。このことから、A児は、相手に伝わるにはきちんとつながることが大切と理解できた。

このように、同じ事例でつなぐ理由を考えることで、子どもたちは、つながりの大切さを理解することができた。

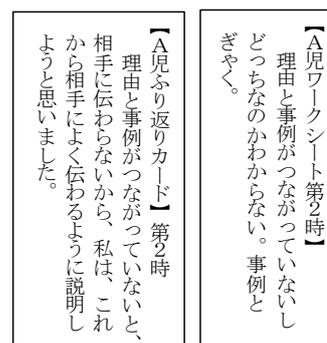


図9 A児ワークシート・振り返り第2時

iii) 三つのきまりの色別カード

第3時は、色別カードを使い、三つのきまりを分けて同じテーマで実際に書いた。C児のワークシートの一部を図10に示す。C児は色分けした事例のわくに「夏祭りがあるからです。」と「2川遊びができる。」の二つを書いている。理由にも「夏祭りでは、かき氷やくじびきとうもろこしや(中略)」と「2さかなとりやおよぎのれんしゅうもできて(中略)」と二つ書いている。2という数字があることから、事例を二つあげ、それぞれに理由をつけているととらえられる。このことからC児は、事例と理由を区別し、事例と理由のつながりを理解していることが分かる。そのつながりを意識して書くことができたことから、考えと事例をつなげる理由の考え方を理解することができたといえる。

このように、子どもたちは、色別カードで三つのきまりを区別して書いてきたことで、つながりを意識し、考えと事例をつなげる理由を理解できた。

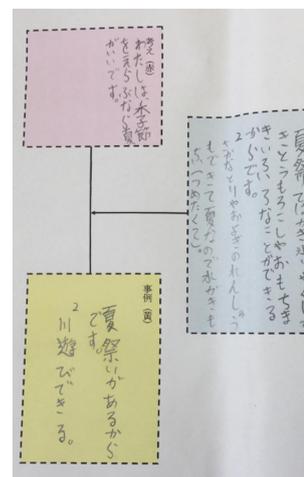


図10 C児ワークシートより

(3) 交流について

i) 考えを確かめ合う交流 (ペア交流)

第4時に書いた下書きワークシートをもとに、考えを確かめ合う交流(ペア交流)を行った。まず、確かめ合うこととして、「三つのきまり(考え・事例・理由)はあるか」「わかりやすく、きちんとつながっているか」という評価のものさしを共通理解した。そして、交流の手順とルールを説明した。ルールは授業者と担任で対話形式のモデルを見せた。その後、自分の考えを説明する交流に入り、活動は話し手(書き手)の立場と聞き手の立場で交代で行った。話し手の時には自分の考えを説明し、交流相手が繰り返す自分の考えを客観的に聞き、その後、三つのきまりにかかわる質問に答えた。聞き手は相手の考えを聞き、相手の考えを繰り返す、その後「事例はどれですか?」「理由は何ですか?」など三つのきまりにかかわる質問をした。考え、事例、理由をどのように書いているのかについて、相手が繰り返す内容を聞くことと相手からの三つのきまりにかかわる質問に答えることで、自分自身の考えを客観的に確認することができる。(別紙資料:交流の手順等)

なお、交流の記録は抽出児C児、A児を中心に見ていく。(B児は当日欠席)

【C児：書き手の立場】

考えを確かめあう交流において、話し手の立場でのC児の記録を図11に示す。交流を開始した時には真剣な表情をしていたが、自分の理由を説明する時には少し笑っていた。自分で自分の考えを説明をしながら、説明の長さになんかを感じていたのだろうか。それまではきはきと話していたが、「事例と考えがつかないように…」と交流相手から尋ねられると、受け答えの声は非常に小さくなり、聞き取りにくかった。その様子から、相手に理由を説明する際、自分の理由に自信がなかったのではないかと推測した。C児は理由の多さが良さととらえていたことから、下書きには理由を多く書いていた。しかし、理由に感想が入っているかと問われたときに、理由の中に、この部分が自分の感想だと言い切れなかったのではないだろうか。交流直後、授業者が、下書きに赤鉛筆で修正の付け加えを指示したときには、首を振る様子が見られたことから、理由を多く書いている自分の考えには自信を持っており、まだ修正する必要性を感じてはいなかったか、もしくは、どう修正すればいいのか、その方法がC児の中で明確ではなく、迷っていた状態だったかと考えられる。

第5時 考えを確かめ合う交流の記録より	
C児：はい、どうぞ	G児：では、質問します。
C児：いろいろなわくわくが見れます、のところです。	G児：事例はどれですか。
C児：(少し笑い出しながら) とくにイルカショーはすごい迫力で見ているだけでわくわくします。それに、タッチプールやカワウソなどいろいろな動物がわくわくわくわくしています。大きなすいそうもあっていろいろな魚も見れます、のところです。	G児：理由は、どれですか。
C児： <u>あって…(自分の下書きを見ながら) わくわくしますのところです。(口は動かし、目も小さくおぼろげに覗き取れぬ)</u>	G児： <u>事例と考えがつかないように、理由にCさんの感想も入れて頂けますか。</u>
C児：はい、そうです。	G児：だから、うみたまごがいゝのですか。
C児：私の考えは分かりやすいですか。	G児：わかりました。
T：時間です。	
考えを説明した人は、自分の下書きを見て、付け加えないと思うことがあったら、赤鉛筆で付け加えてよいです。	
C児：(音を振る)	
<チェックカード>	
(G児より) 考えと事例と理由が揃っていたので、わかりやすかったです。	

図11 C児交流記録・話し手の立場

【C児：聞き手の立場】

C児が、G児と立場を変えての交流を行った記録を図12に示す。聞き手の立場のC児は、G児へのアドバイスとして、「わかりやすいですが、理由はもうちょっとあったほうがいいと思います。」と発言している。また、

第5時 考えを確かめ合う交流 立場を変えて	
C児：では、質問します。	G児：はい、どうぞ
C児：事例はどれですか。	G児：動物が見られます、エサをおくれます、のところです。
C児：理由は何ですか。	G児：バスに乗っているいろいろな動物にエサをおげられるし、ふれあえるからです、のところです。
C児：事例と考えがつかないように、理由にHさんの感想も入れて頂けますか？	G児：ふれあえるから、のところです。
C児：だから、アフリカンサファリがいゝのですか。	G児：はい、そうです。
C児：わかりました。	G児：僕の考えは分かりやすいですか？
C児：分かりやすいですが、 <u>理由はもうちょっとあったほうがいいと思います。</u>	G児：ありがとう。
C児：終わります。	
<チェックカード>	
(G児へ) もうちょっと理由があってもいいと思います。ですがとてもわかりやすく三つが揃っていましたね。	

図12 C児の交流記録・聞き手の立場

図13 C児のチェックシート

チェックカード(図13)のメッセージの欄にも「もうちょっと理由があってもいいと思います。」と同様の内容を書いていた。このことから、相手を納得させる文章には、理由が多くある方が良いという考えに安定していたととらえられる。

第5児のC児の振り返り(図14)には、「自分では、わからないことがわかりやす(く)しれたからよかった」「自分の考えがわかりやすい

図14 C児振り返り第5時

と知れてよかった」とある。「自分ではわからないこと」とは「個人作業だけでは気づけないこと」という意味と推測する。

交流で考えを確かめ合うことによって、「自分だけではわからなかったこと・気づかなかったこと」や、「自分の考えが人に分かりやすく伝わるのかどうかと知ること」が、C児の書く意欲を高め、三つのきまりやそのつながりを再確認したり、自分自身の文章の見直しへとつながっていった。

【A児：書き手の立場】

A児の交流の会話記録を図15に示す。A児は、はっきりとした声で、自分の考えをH児に伝えていた。H児から理由を尋ねられたときは『「動物にエサをあげたりできるのと、かわいい動物がいるからです。』』のところです。」と答え、理由に気持ちや感想を入れているかと尋ねられた時は、『「エサをあげるのができるのと、かわいい動物がいるからです。』』のところです。」と答えており、その内容はほぼ同じだった。このことから、「理由に感想や気持ちを入れると良い」ということは理解できていたと考えられる。H児からは「理由と事例がつながっていて、分かりやすいです。」と評価されている。

図16はA児の第5時の振り返りである。A児の振り返りにも、「ちゃんと意見が伝えられてよかった」とある。このことからA児は、自分の文章には事例と理由があり、それらがつながっていることで考えが分かりやすく伝わっていると自覚していると推測できる。

他の子どもたちの振り返りからも、自分の考えをとらえ直す記述が見られた。K児の振り返りを図17に示す。振り返りには「ぼくはこんな言い方だったんだなとわかりました。」と書かれていた。

このように、考えを確かめ合う交流で、自分の考えを客観的にとらえ直すことにより、子どもたちは自分自身の文章を見直すことにつながった。

第5時 考えを確かめ合う交流記録より	
A児：これから説明をします。	H児：はい、どうぞ。
A児：私はアフリカンサファリがらいいと思います。事例は、動物とふれあいができます。理由は、動物にエサをあげたりできるのと、かわいい動物がいるからです。	H児：繰り返します。私はアフリカンサファリがらいいと思います。動物とふれあいができます。動物にエサをあげたりできるのと、かわいい動物もいるからです。では、質問をします。
A児：はい、どうぞ。	H児：事例はどれですか？
A児えつと、動物とふれあいができます。のところす。	H児：理由は何ですか？
A児：動物にエサをあげたりできるのと、かわいい動物もいるからです。	H児：事例と考えがつながるように、理由にAさんの感想も入っていますか？
A児：んー、エサをあげたりできるのと、かわいい動物もいるからです。のところす。	H児：だから、アフリカンサファリがらいいのですか？
A児：はい、そうです。	H児：わかりました。
A児：おたすねします。私の考えは分かりやすいですか。	H児：理由と事例がつながっていて、分かりやすいです。
A児：終わり？ (下書きを見て、向きを戻す)	
<チェックカード> (H児より)理由と事例がつながっていて、考えが分かりやすかったです。	

図15 A児の交流記録・話し手の立場

【A児の振り返り】第5時
友達とつたえ合って友達に、メッセージをもらってちゃんとそれができてたんだなあと思いました。ちゃんと意見が伝えられてよかったと思えました。

【K児の振り返り】第5時
ペアではなすのは、ちょっとむずかしかったけど、うまく言えたのでよかったです。
ぼくは、こんな言い方だったんだなとわかりました。

図16 A児の振り返り第5時

図17 K児の振り返り第5時

ii) ペア交流からの協働の見直し

ペア交流の子どもたちの様子から、交流で確かめ合ったことを生かして下書きの見直しをする、良い機会になると感じた。友だちの考えの良さを知り、協働による理由の見直し（全体交流）が有効ではないかと考えた。考えを確かめ合う活動（ペア交流）での評価のものさしを使い、実際に学級の子が書いた下書きと教師が作った下書きを比較提示（図18）して、

事例と理由に着目させた。比較にあげた子どもの下書きは、あげた事例が分かりやすい。また、事例と考えをつなげる理由があり、理由に具体的な説明や気持ちなどが入っている文章である。それに対し教師が作った文章は、あげた事例につながるような適切な理由で書かれておらず、つながりがわかりにくい文章になっている。

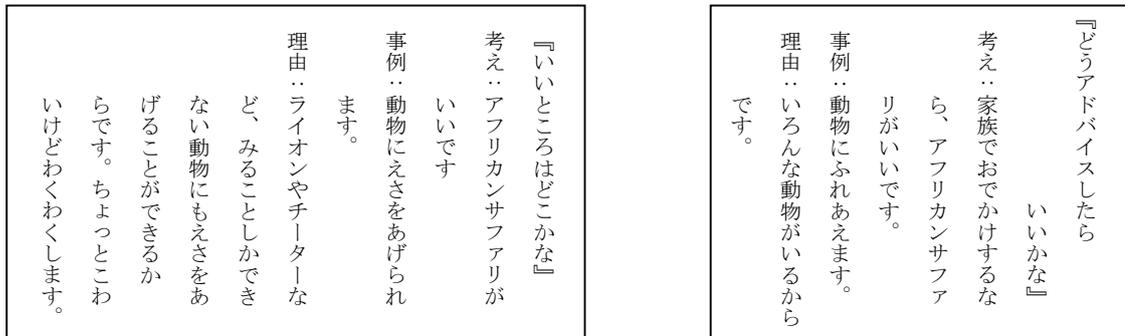


図 18 子どもの良い下書き（左）と教師が作った文章（右）の比較提示

【C児：協働での理由の見直し】

図 19 は、図 18 の文章を比較提示した後の協働での理由を見直す場面である。良い下書きの文章を読み、どこがよく伝わると思うかという問いに対し、C児は、「理由の中に感想が入ると分かりやすい」ということを発言した。前時までに「理由が多くある方が良い」という考えに安定していたと思われるC児は、友だちの文章のいいところを見つけようと、どの部分を、どのように見直せば文章は分かりやすくなるのかという視点で読んでいった。そして、「理由の中には感想が入ると良い」という理由についての新しいアドバイスを発見した。また、この発言に対し、I児が「気持ちがよく伝わる」と支持したことからC児は、理由には感想や気持ちを入れて書くことが良いという、見直しの手がかりを見つけることができた。

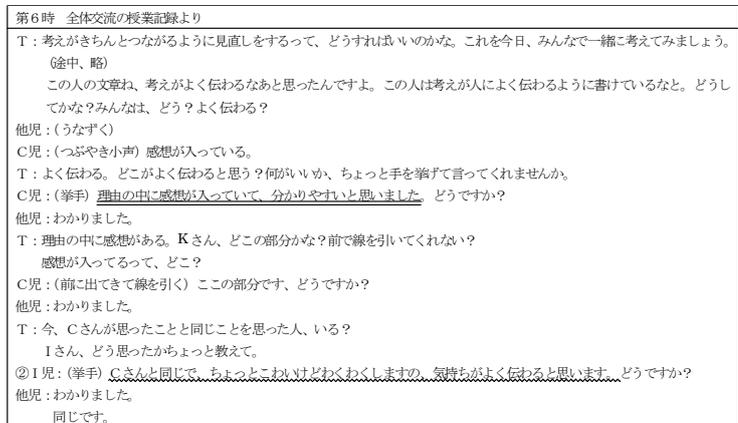


図 19 協働による理由の見直しでのC児・I児の授業場面

【A児：協働での理由の見直し】

この協働での理由の見直しの授業場面を図 20 に示す。A児は、J児の「理由がくわしく書けていて、分かりやすい。」という発言を受けて、「名前が入ってて分かりやすい」と、言い換えている。「詳しく」を「より具体的に」とするとよい、と考えたととらえる。A児は、ペア交流では理由には気持ちや感想を入れると

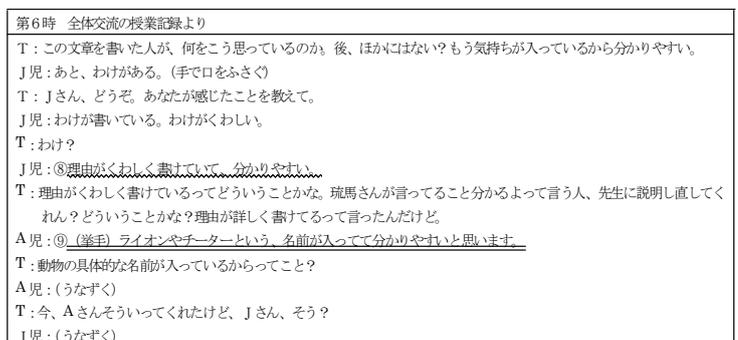


図 20 協働による理由の見直しでのA児・J児の授業場面

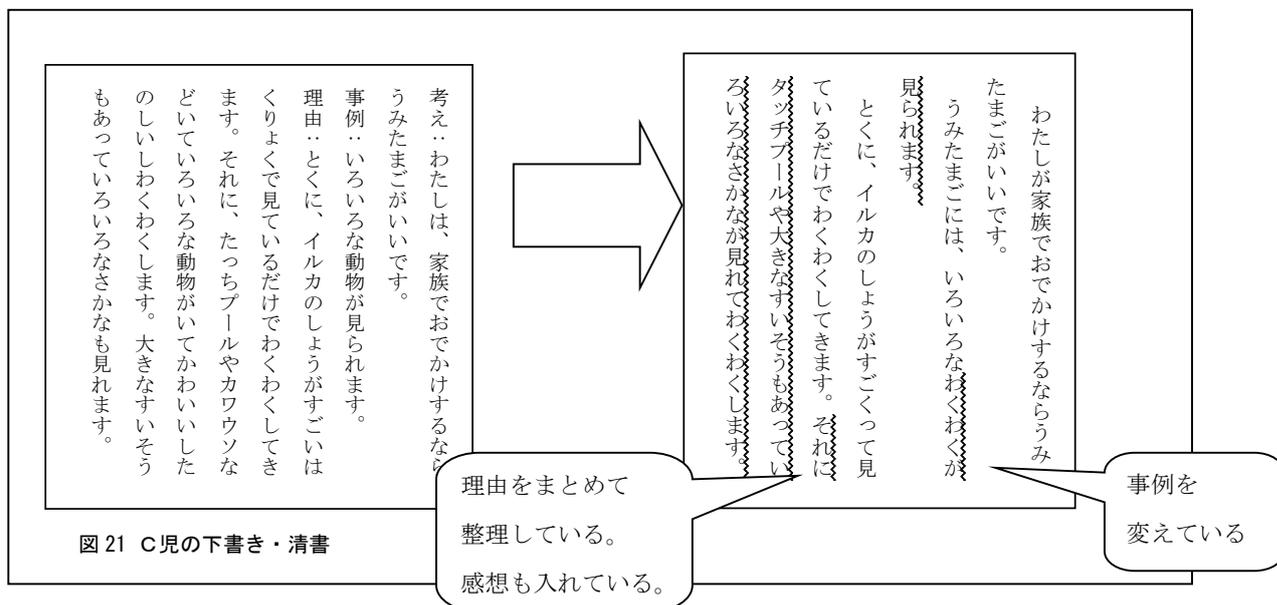
いうことを理解していた。理由に何を、どのように書くのかを考えることで、気持ちや感想を入れるだけでなく、あげた事例をくわしくするより具体的な説明をいれるという、自分自身の文章を見直しする手がかりを見つけていった。

iii) 交流を通じた文章の高まり

【C児の文章の高まり】

C児の下書きから清書への文章の高まりを、図 21 に示す。第4時での下書きの段階では、事例を「いろいろな動物がみれるからです」としていた。しかし、実際の交流に入る場面では、下書きの事例が書き直されており、清書では波線部分のように「いろいろなわくわくが見られます。」になっていた。交流で人に下書きを見せるにあたり、相手を意識し、事例の部分を書き直した方がよいと判断して書き直したと思われる。

その後、考えを確かめ合う交流を経て、全体交流の後で自分の文章を見直し、理由を修正している。振り返りカード(図 22)を見ると、「同じ意味の言葉で事例と理由を引き立たせることがわかった(第6時)」「考えと事例と理由がそれぞれのきまりを(で)つながってないといけない(第7時)」とあり、事例と理由のつながりを意識していることがうかがえる。下書きの時には3つあった理由を少しずつまとめ、整理している。考え・事例・理由のつながりを意識し、清書では考えが分かりやすく伝わるようになった。このことからC児は、三つのきまりを適切につなげていく大切さを感じていると推測できる。



最後の感想(図 22)からは、C児自身が、自分で(自力で)文章を書いたという満足感が感じられる。『書く』ということに対し、何を、どう書くのか自覚して、楽しんで書けたとC児が思えたことが、この活動の良さである。「文がす(っ)きりした」とあることから、理由を整理することで考えが伝わりやすくなったと実感できたのだろう。考えを整理し、文を書いては見直しをするという活動は、論理的に思考し、書く力を育てることに効果的であった。

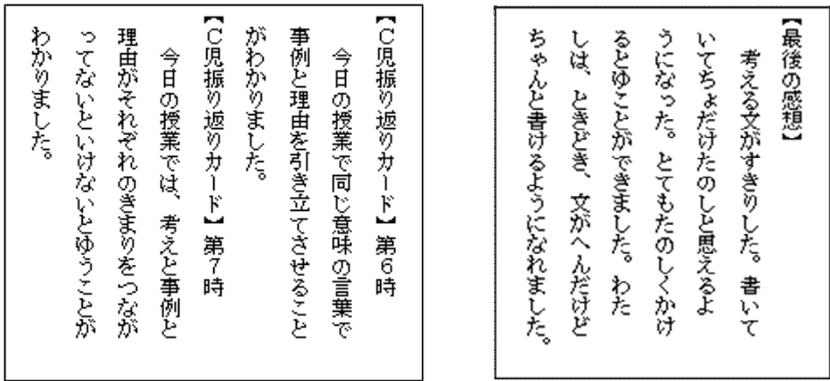


図 22 C児の振り返り・感想

【A児の文章の高まり】

A児の下書きから清書への文章の高まりを、図 23 に示す。A児は、下書きの段階から考えを確かめ合う交流を経て、協働による理由の見直しの後で自分の文章を見直した。「理由には、事例を説明する同じ言葉が入る」という見直しの共通視点から、事例を「動物とふれあえます」から「バスに乗って動物にえさをあげられます」に書き換えている。さらに理由に付け加えをして「こういう動物はこんなのを食べるんだなあ勉強になるからです。」と理由の文章をふくらませている。授業後の振り返り（図 24）には、「くわしく書いてある文章を見て」と書いていた。このことから、自分の文章を比較する対象に、図 15（p 19）で示した文章（手本文）を見たことがA児の自己の見直しをうながしたのではないかと考える。ペア交流で自分の考えを説明することで、考え・事例・理由の三つのきまりやそれらのつながりを意識することができていた。だからこそ、文章を見比べ、自分から見直す意欲が生じたと考える。清書では、事例も理由も見直して書き換えたり書き加えたりしていることから、三つのきまりやそれらのつながりを理解したことが分かる。

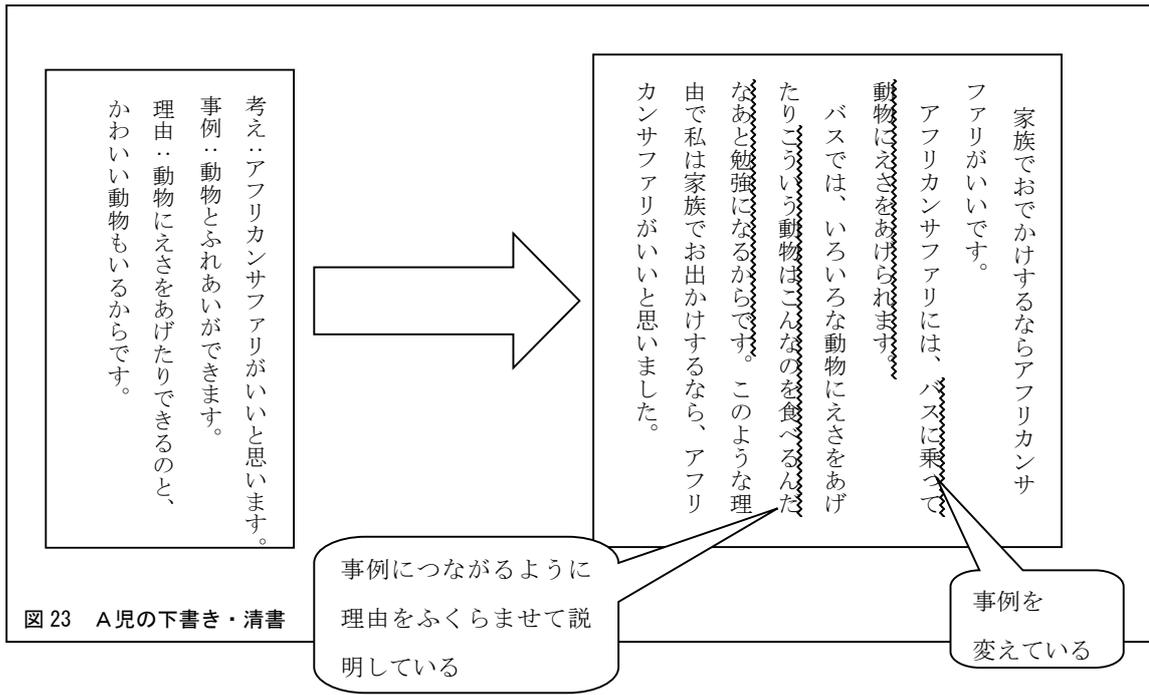


図 23 A児の下書き・清書

最後の感想（図 24）には、『考える力がついた』と書いている。書く力とは書いていない。A 児は、この考えを書くという活動で、何をどのように書くのか、一生懸命考えていたからこそこの感想がもてたのではないかととらえた。

このように考えを確かめ合う交流をしたことで、A 児を含め子どもたちの多くは三つのきまりとそのつながりを理解し、論理的に思考し、書くことができた。

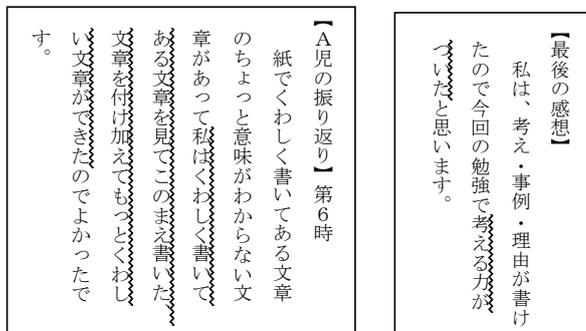


図 24 A 児の振り返り・感想

8 全体考察

検証授業では、予備授業での成果と課題を受け、三角ロジックの活用として考え・事例・理由を理解させるための「理由」ある・なしの文章の比較提示、事例と考えをつなげる理由、考え・事例・理由を色別にして書くという三つの手立てで行った。また、交流は、考えを確かめ合う評価のものさしに三角ロジックの考え方で学んだ「三つのきまり」と「つながり」を使い、考えを確かめ合う活動を行った。

考えを書いて表すことが苦手であった子どもたちにとって、何を書くのか、どのように書くのかという方法を学ぶことが必要だった。三角ロジックを活用して、考え・事例・理由の三つのきまりを入れ、それらのつながりを考えて書くということができた。このことは、このように書けば考えは分かりやすくなり相手によく伝わる、という実感も伴い、子どもたちに大変有効だった。予備授業からの課題であった事例と理由を区別するという点においては、「理由」ある・なしの文章の比較提示、事例と考えをつなげる理由、三つのきまりの色別カードという三つの手立てで三角ロジックを活用すれば「三つのきまり」と「つながり」を理解することができ、論理的に思考し、書く力を育てるために有効であった。

また、今までは個人作業に終始することが多かった「書くこと」において、交流を手立てとし、自分自身の考えを確かめ合う活動を仕組んだ。子どもたちは交流で、自分の考えを表出し、自分の考えを相手の口から聞いたり、自分の考えについて「三つのきまり」にかかわる質問を受けたりすることで、自分の考えを客観的にとらえることができた。その中で、自分の考えの見直しを迫られたり、もっとよりよい文章になるように自ら見直しをしたりする活動につながる事が確かめられた。またペア交流後に行った協働での見直しの視点作りでは、交流で自分の考えが分かりやすく伝わるかどうかを確かめたからこそ、見直しの視点が確認できるようになった。したがってペア交流は、論理的に思考し、書く力を育てていくためにも有効であった。

9 研究の成果と課題

(1) 成果

本研究では、「論理的に思考し、書く力を育てる」ために、考え・事例・理由を明確にする三角ロジックの活用と書き手の考えの明確さを確かめ合う交流は、有効な手立てであるとわかった。

①三角ロジックを活用した「三つのきまり（考え・事例・理由）」を理解し、「三つのきまり」をそろえる良さやそれらの「つながり」を意識した理由を考える学習活動を行うことは、子どもが何を書くのか、どのように書くのかをつかむことができ、論理的に思考し、書くために有効である。

②交流を対話形式で行い、評価のものさし（「三つのきまり」と「つながり」）を使って考えを確かめ合う活動を行うことは、子どもが自分の考えや論理を客観的にとらえることができ、論理的に思考し、書くために有効である。

(2) 課題と今後の見通し

【配慮点：系統性を意識した積み上げ】

本研究では三角ロジックの活用と交流を手立てとしたが、配慮点も必要なことがわかった。今回は4年生での検証だったが、事例と理由を区別するためには、学年の発達段階やこれまでの学びに応じて、用語や内容の吟味が不可欠である。本研究では「事例」「理由」という教科書の用語を使用した。この用語の意味を子どもがしっかりと理解できなければ活用ができない。用語の定義を指導者と学習者でしっかりと共通理解しておく必要がある。「書くこと」の中で、意見文の取り組みは、4年生から中学校3年生まで段階的・系統的に積み上げられていく。用語やその意味を吟味しながら、その都度、三角ロジックを活用できることが望ましいと考える。ただし、論理的に書くという力は4年生から身につく、というものでもない。1年生の時から、「書くこと」の取組の中で、事例や理由につながる系統性を意識して積み上げていくことが大切なことだと考える。

【配慮点：学習者と作る評価の観点】

また、交流については、対象を評価することが大切である。何を対象としてどのように評価するのか、評価の観点（評価のものさし）を子どもたちと一緒に作る大切だと考える。今回の交流では、三角ロジックの活用で理解した「三つのきまり」と「つながり」が評価のものさしとなった。個人作業に終始しがちな「書くこと」において、交流で考えを確かめ合うことは、客観的に自分の考えをとらえ直すことにつながり、論理的に考え、書く力を育成することに有効である。この交流をより有効的なものにするためには、当たり前のようだが日頃から、自分自身の考えや、お互いに考えを認め合うような人間関係作りが必要不可欠である。相手意識・目的意識を持ち、人に分かりやすく伝えるにはどのように書くのか、自ら考えるように、教師が常に交流の目的を意識しておくことが大切とも考える。

【今後の見通し】

三角ロジックの活用と交流は、様々な学習場面にも生かすことができる汎用性が高いツールと考えられる。小学校低学年の段階から教師が三角ロジックの活用を意識し、三つのきまりにつながる言葉かけや、論理のつながりを考えさせる言葉かけをしていくと良い。そうす

れば、国語だけに限らず様々な学習場面で、考えを生み出したり論理的に書いたりする学習に生かせるものになると考えられる。

10 まとめ

書くことを苦手とする子どもたちが、論理的に思考し、書く力をつけ、「書くこと」に意欲が持てる学習指導のあり方を探りたいと考え、本研究をスタートさせた。この研究で、考えを明確化させる手立てとして思考ツールの一つである「三角ロジックの活用」を学んだ。また、「書くこと」には欠かせない目的意識や相手意識を育て、論理的に思考し、書く力につなげていける「交流」を学んだ。

本研究では、小学校第4学年国語科の「書くこと」において、論理的に思考し、書く力を育てる学習指導の方法を探ってきた。「三角ロジックの活用」と「交流」で、子どもは自分の考えを明確にし、人に分かりやすく伝える書き方を学ぶことができた。「三角ロジックの活用」と「交流」は、論理的に思考し、書く力を育てることに有効であった。今後は、この三角ロジックの活用方法や交流で子どもたちが主体的に学ぶ学習形態を探り、国語だけでなく他教科も含め、様々な学習場面で生かしていきたいと考える。これからもこの実践を重ねていくことで、ひいては、子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」につながると確信している。

本研究をとおして、子どもたちと一緒に考えることができた検証授業は、この上ない貴重な経験であった。子どもたちの発言や書いたものから、どのようにとらえ解釈するのか、その大切さを再認識した。子どもたちの力を育て高めていけるように、自分自身が論理的に思考し、書く力を高めるよう、これからも努めなければならないと感じている。大分市教育センター長期研修という貴重な1年間で、指導主事はじめ多くの先生方のご指導やご助言をいただいた。また、滝尾小学校のご協力のもと検証授業を行うことができた。心からお礼申し上げます。ここで学んだことを生かし、大分市の教育に還元できるよう、今後も研鑽を積んでいきたい。

11 研究の成果の還元方法

- ・所属校における実践（校内研修等）
- ・大分市教職員研修

12 参考文献・参考文献・資料

- 教育課程企画特別部会 論点整理 平成27年8月26日 文部科学省
- 国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ 平成28年8月26日 文部科学省
- 小学校学習指導要領 平成20年3月 告示
- 平成27年度 全国学力・学習状況調査結果（小学校：国語） 大分県教育委員会
- 平成27年度 大分市標準学力調査 大分市教育委員会
- 鶴田清司・河野順子 「論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編」
(2014) 明治図書

- 鶴田清司 「国語科の本質に根ざした資質・能力の育成とコンテキスト」
指導と評価 12月号 平成28年12月 日本教育評価研究会
- 安部純子 国語科における論理的に思考し表現する能力の育成 ～三角ロジックを活用した意見文の指導を通して～ 大分市教育センター長期派遣研修(2015)
- 大熊徹 「書く力・考える力が育つ 10分間ミニ作文ワーク 1～3年」(2015) 明治図書
- 今西顕隆 小学校国語科における書こうとする事を中心を明確にして書く力を高める指導に関する研究 一調べた事をまとめる段階的な指導をとおして一
岩手県教育研究発表会発表資料(平成17年度)
- 井上尚美 「思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—<増補新版>」
(2007) 明治図書
- 道田泰司 論理的思考とは何か? 琉球大学教育学部紀要(2003)
- 難波博孝 「楽しく論理力が育つ国語科授業づくり」 (2006) 明治図書
- 牧戸章 「書くこと」と<対話>—協働<コラボレーション>で書く—
実践国語研究No.249、p97-102(2003)
- 沼田拓弥 「小学校児童の意見文作成における一考察—相互推敲、二百字限定作文を手だてとして— 全国大学国語教育学会発表要旨集 2015-05-30
- 藤森裕治・宮島卓朗・八木雄一郎編著 日本国語教育学会監修
「交流 広げる・深める・高める」 (2015) 東洋館出版社