説明的文章における事実と意見の関係を検討し、根拠を基に自分の考えを形成する子どもの育成

～教材提示の工夫と三角ロジックによる思考の整理を通して～

村上市立村上南小学校　渡邉　太樹（R3 年度）

１　主題設定の理由

小学校学習指導要領解説（2018）は、小学校高学年の説明的文章の学習では、文章の内容に興味・関心をもつだけでなく、筆者がどのような事例を用い、どのように論を進めて主張を伝えているのかを吟味することが育成すべき資質能力と示されている。トゥールミン（2011）は、主張、それを支えるデータ、両者を結び付ける論拠などの構成要素を可視化・整理することが必要であると主張している。国語科教育において佐藤（2013）は、この論理モデルを児童の発達段階に即した「解釈・理由・根拠」からなる「三角ロジック」として展開し、思考の可視化や論理的思考の育成に有効であることを示した。その主張を説明的文章で取り入れることで、筆者の主張だけでなく、事例として示された事実が主張をどのように支えているのかを検討しやすくなると考えられる。

しかし、これまでの授業では、児童が自分なりの考えをもつ一方で、理由や根拠が曖昧であったり、主張と根拠とのつながりが弱かったりする姿が見られた。そのため、考えを交流しても、互いの考えを根拠に照らして検討し、より妥当な考えへと高めるまでに至らないことが課題であった。

そこで本実践では、説明的文章の論の進め方を検討する場面において、①文章構成の違いを意図的に比較させる教材提示、②主張・理由・根拠の関係を整理する三角ロジック、の二つを取り入れた。文章構成の違いを比較する場を設定し、三角ロジックを用いて自分の考えとその根拠を整理するとともに、対話を通して本文の事実と筆者の主張との関係を吟味することで、自分の考えを形成・修正する児童の姿を目指した。本実践では、研究主題に迫る中核的な学習場面として設定した１単位時間の本時に焦点を当て、児童の思考の変化を質的に捉える。

２　研究の内容

（１） 対象・教材

令和８年度　村上南小学校第５学年１学級（児童１８名）／「言葉の意味が分かること」（光村図書５年）

（２） 手立て

①説明的文章における事例の順番を入れ替える教材提示

②ロイロノートを活用した三角ロジックによる思考の整理場面の設定

（３） 分析方法

授業中の発話記録とロイロノートの記述記録を基に、抽出児３名について、個人思考・グループ交流・全体共有を通した考えの変化を質的に分析する。抽出児は、これまでの学習の様子を踏まえ、以下の三名とする。

A 児：自分の考えをもち、友達の意見と自分の意見を比べて聞くことができる。

B 児：自分の考えを積極的にもち、発話も多く、友達の考えをよく聞く一方、主張・理由・根拠のつながりが弱くなることがある。

C 児：自分の考えをもつことができるが、根拠を基に判断する際には他者の意見を参考にしながらも、決定に時間がかかる。

３　授業の実際

（１）本時の位置付けと教材提示の工夫

単元では、筆者の主張を支える論立てを捉え、学習した論立てを活用して文章を書くことをゴールとした。本時は、複数の事例がどのような順序で提示され、筆者の主張とどのようにつながっているのかを検討する時間として位置付けた。

教材文「言葉の意味が分かること」は、「はじめ―中―終わり」の構成であり、「中」ではコップの例、母語の例、世界の言語の例の順で筆者の主張を支えている。本単元では、冒頭から母語の例と世界の言語の例を入れ替えた文を児童に提示してきた。本時では、母語の例と世界の言語の例を入れ替えた文章を、児童に「これまで学習してきた文章」として提示した。児童が入れ替えられた構成のよさを考えた後、教師が「実は、今

まで学習していた論立ては私が入れ替えたものです」と明かし、教師が提示した順番と筆者本来の順番のどちらが「言葉の意味には広がりがある」という主張をより伝えられるかを比較させた。

この仕掛けにより、筆者の構成を無条件に正解とするのではなく、「別の順番でも文章は成立する。それでも筆者はなぜこの順番にしたのか」という問いを生み出し、文章構成の効果を本文の事実に基づいて吟味する必然性を設定した。

（2）三角ロジックを用いた思考と交流の流れ

児童はロイロノート上で、以下の観点から自分の考えを整理した。

児童はまず個人で主張・理由・根拠を記述し、その後、グループ交流で互いの理由や根拠を問い返した。友達の考えを受けて説明を付け加えたり、自分の立場を見直したりした後、全体共有で事例の順序と筆者の主張との関係を検討した。

【本時で定義した三角ロジックの思考】

主張	どちらの論立てが、筆者の考えをより伝えられるか。
理由	なぜ、その順番の方が筆者の考えを伝えやすいと考えたのか。
根拠	事例の順序や、事例と筆者の考えとのつながりに着目した本文の叙述。
対話	友達の考えを受け、理由や根拠を付け加えたり、立場を見直したりする。

（3）本時の流れ

【本時の授業構造図】

比較課題の提示：「どちらのほうが筆者の考えをより伝えられる？」

↓

個人思考：ロイロノートの三角ロジックに主張・理由・根拠を入力する。

↓

グループ交流：互いの理由・根拠を問い返し、考えを修正・付加する。

↓

全体共有：友達の考えをつなぎ、「事例の順序」と「筆者の主張」の関係を検討する。

↓

自分の考えを再形成：比較・対話を踏まえ、どちらの論立てがより主張を伝えるかを考える。

（4）抽出児の変容

以下では、個人思考、グループ交流、全体共有の順に、授業における発話記録に基づいた３名の思考の変化を記述する。

①　A児――立場を変え、本文を根拠に考えを再構成する

【個人思考】

教師から「今まで学習していた論立ては教師が入れ替えたもの」と告げられた際、A児は当初、その構成（世界の言語→日本の言語）を支持していた。しかし、ノートや本文を見直す中で、筆者本来の構成（日本語→世界の言語）へと考えを変え、ロイロノートに「根拠：事例が日本～世界という順番になっている」「理由：初めに身近な例を出した後に世界の例を出したら、伝わりやすい」と記述した。

【グループ交流】

友達から「先生の順番はインパクトがある」という別の見方を受けると、「確かに」と認めながらも、「身近な例で確認した後に、世界にはこういうのがあるよと言ったほうが読者に伝わりやすい」と自分の考えを言い直した。

【全体共有】

B 児の「言葉の意味には広がりがあるという主張と、身近な日本語から世界の言語へ広がる構成がつながる」という説明を受け、A児は「文章構成にも広がりがある」と発言した。最終的には、「日本から世界にすることで、規模を大きくすることで、文章構成でも広がりを表している」と説明した。

これらの対話を経て、A児には、本文を読み直して根拠を確かめ、友達の異なる見方と比較しながら理由を調整する思考が働いたと考えられる。特に、事例の順序を単なる並び方として捉えるのではなく、「身近な日本語から世界の言語へ広がる構成」と筆者の主張を関連付けた点に変容が見られた。

② B児――自分の立場を、筆者の主張を基に反転させる

【個人思考】

教師が提示した構成（世界の言語→日本語）を支持した。「最初に興味をもったことを後から知れる」「読みやすい」「最初に詳しく知ると後の文章への興味を失いそう」と、読者の興味や読みやすさに着目し、理由としていた。

【グループ交流】

友達との交流の中で、B 児は「筆者の考えは『言葉の意味には広がりがある』だから」と、筆者の主張に着目し始めた。そして、「日本はせまいから身近で、世界は日本より広がっている。広がりがあることを伝えたいから、世界の言語を出している」と図を描きながら説明した。

【全体共有】

「今回の書き方も日本語という身近な話から世界の言語という広い話になっている。広がりがあることを伝えたいからではないか」と説明した。最後には、「始めは先生の方がより伝わると思っていたけれど、筆者の考えをもとにしたら、筆者の方がいいと思った」と述べ、自分の考えが変わったことを振り返った。

これらの対話を経て、B 児には、当初の「読者にとって読みやすいか、興味を引くか」という観点から、筆者の主張を根拠として文章構成の効果を捉え直す思考が働いたと考えられる。単に立場を変更したのではなく、「言葉の意味には広がりがある」という主張と、「日本語から世界の言語へ」という構成上の広がりを関連付けて説明した点に特徴がある。

③ C 児――対話によって理由を補強するが、判断には揺れが残る

【個人思考】

C 児は、どちらの構成がよいかについて「どっちでもいい気がする」と迷いながらも、筆者本来の構成を選んだ。三角ロジックには「身近な例から大きな例にしていくことで、読者の……」と書き始めたものの、理由を十分に言語化できず、自分の考えを支える説明に難しさが見られた。

【グループ交流】

C 児は自分の考えを伝えた後、友達に「どんな風に分かりやすいの？」と問い返した。また、自分の理由が弱いと感じ、「ほかにもありそう」と考える様子も見られた。友達から「身近な例が分かっていれば、大きな例も分かるのではないか」と説明されると、「確かに」と応じ、「身近な例から大きな話をすると、ある程度話が分かっているところで大きな話に行くから分かりやすい」と理由を具体化した。さらに、教師の構成にも「インパクトがありそう」とよさを見いだしていた。

【全体共有】

友達が筆者の主張と事例の順序の関係を説明するのを聞き、うなずく様子が見られた。一方、最後には「どっちもいいと思う」とつぶやいており、二つの構成のどちらが筆者の主張をより伝えているかについて、判断を一つに定めるまでには至らなかった。

これらの対話を経て、C 児には、友達の説明を受けて自分の理由の不十分さに気付き、理由を具体化する思考が働いたと考えられる。対話が、曖昧だった考えを言語化する足がかりとなった点は成果である。一方、理由を具体化することはできたが、教材文と教師が提示した文章どちらの論の進め方がよいかについて自分の立

場を明確にするには至らなかった。C 児の姿からは、根拠の妥当性を吟味し、判断につなげるための支援が必要であることが示された。

4　考察

（1）成果――比較と対話を通して、吟味する場が生まれた

第一に、教材提示の工夫は、文章構成を「正しく捉える」だけでなく、「なぜこの順番なのか」を検討する必然性を生み出した。教師が事例の順番を入れ替えたことで、児童は一度自分なりの構成のよさを考え、その後に筆者本来の構成と比較することになった。そのため、筆者の書き方を無条件によしとするのではなく、二つの構成のよさを説明する必要が生まれた。

第二に、三角ロジックは、考えを「主張・理由・根拠」に分けて可視化することで、考えの不十分さを自覚し、対話によって補う足がかりとなった。A 児は本文を見直し、友達の異なる見方と比較しながら、筆者の主張と文章構成を関連付けた。B 児は読者の興味や読みやすさという観点から考えた後、筆者の主張を判断の基準として立場を捉え直した。C 児は対話を通して理由を具体化したが、最終的な判断には揺れが残った。三者の姿から、考えの形成・修正を支える可能性と、根拠を吟味して判断を確定することの難しさの両方が示された。

（2）課題――「三角ロジックを書けた」ことと「根拠を吟味できた」ことを分ける

本実践から三角ロジックが有効だったと結論付けるには、慎重さが必要である。授業記録では、理由と根拠の区別が曖昧で、本文ではなく自分の経験や感じ方を根拠とする児童も見られた。また、主張・理由・根拠を同時に書くこと自体が認知的負荷となり、思考の整理に時間を要した。したがって、三角ロジックは目的ではなく、根拠を吟味するための入口として位置付ける必要がある。

また、本研究は抽出児３名の質的な記録に基づくものだけであり、成果と課題を語るには限定的である。今後は学級の全児童を対象に分析を続けることで、研究の客観性を高めていきたい。

（3）今後の改善――「主張・理由」から「本文のどこが根拠か」へ段階化する

今後は、三角ロジックを一度に完成させるのではなく、①自分の考え（主張）をもつ、②なぜそう考えたのか（理由）を明確にする、③「本文のどこからそう言えるのか」を探す、④複数の根拠を比較・関連付ける、⑤より妥当な根拠を選んで説明する、という段階を設定する。特に本教材では、「各事例は主張の何を支えているのか」「事例の順番を変えると、主張の伝わり方はどう変わるのか」という問いを段階的に設定する必要がある。

（4）結論

本実践から、説明的文章の論の進め方を検討する際、文章構成を意図的に比較できる教材提示によって吟味する必然性を生み、三角ロジックによって児童の考えを可視化し、対話を通して本文の事実と主張とのつながりを問い直すことが、児童が自分の考えを形成・修正するための手立てとなる可能性が示された。一方で、三角ロジックそのものを成果と捉えるのではなく、「本文のどこからそう言えるのか」という根拠の妥当性を吟味する学習へと段階化することが今後の課題である。

5　参考文献・資料

・文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　国語編』（2018）
・光村図書『小学校　国語　学習指導書　5 年』　（2024）
・トゥールミン，S．E．著，戸田山和久・福澤一吉訳『議論の技法―トゥールミンモデルの原点』東京図書（2011）
・佐藤佐敏『思考力を高める授業　作品を解釈するメカニズム』（2013）